



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.

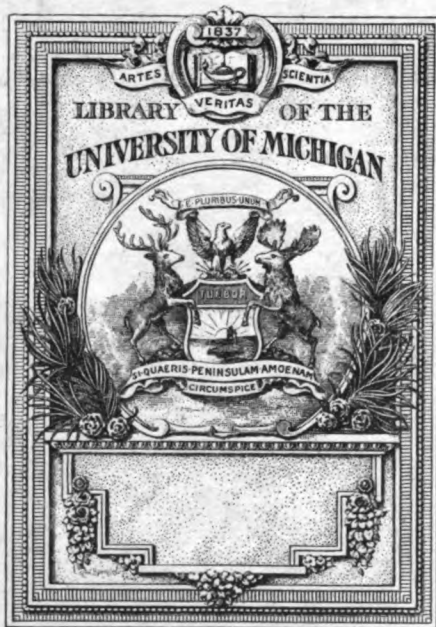
Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *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.





L
31
P12

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Gegründet

von

Professor **Dr. W. Rein.**

XXIII. Jahrgang.

Herausgegeben von **Dr. M. Schilling.**

Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).

1902.

Inhaltsverzeichnis

des

XXIII. Jahrganges (1902).



A. Abhandlungen.

1. **R. Weiss**, Die Raumanschauung in ihrer Bedeutung für die geistige Entwicklung. S. 1—27.
2. **E. Fischer**, Vom Unterricht in der deutschen Sprachlehre. S. 28—42.
3. **Dr. C. Franke**, Über den Lateinunterricht an den Lehrerseminarien. S. 43 bis 50.
4. **Dr. O. Hänssel**, Der Einfluss Rousseaus auf die philosophisch-pädagogischen Anschauungen Herders. S. 81—140.
5. **G. Delle**, Die höheren Schulen und das Fremdwort. S. 141—153.
6. **M. B. Goll**, Zur Methodik des Schreibunterrichts. S. 153—164.
7. **Dr. S. Kreuberger**, Die Neuordnung des höheren Mädchenbildungswesens in Oesterreich. S. 165—174.
8. **Dr. M. Schilling**, Unser Ziel und unsere Wege. S. 217—228.
9. **G. Delle**, Vergleichende Darstellung der Platonischen und Aristotelischen Pädagogik. S. 229—238; S. 310—321.
10. **A. Weiss-Ulmenried**, Lehrer und Schüler. S. 238—250.
11. **Dr. phil. W. Erbt**, Die Vorgeschichte der Reformation im Geschichtsunterricht. S. 250—261.
12. **C. Schubert**, Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule. S. 289 bis 310.
13. **A. Weiss-Ulmenried**, Esaias Tegnér als Pädagog. S. 322—337.
14. **Dr. B. F. Hänseh**, Darstellung und Kritik der Gedanken Herders über die Muttersprache. S. 337—349; S. 369—393.
15. **M. Lobsien**, Über Veranschaulichung im Religionsunterricht. S. 394—407.
16. **P. Schnelder**, Pestalozzi und die Volksschule Sachsens. S. 407—435.
17. **H. Haubold**, Das Mädchenturnen in der Volksschule mit besonderer Berücksichtigung der einfachsten Verhältnisse. S. 435—445.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

1. **W. Wolff**, Goethe und Basedow. S. 50—58.
2. **M. Lobsien**, Anregungen zu einer weiteren Ausgestaltung der Psychologie des Kindheitsalters. S. 58—64.
3. **Prof. Dr. M. Hartmann**, Zum internationalen Schülerbriefwechsel. S. 65—69.
4. **R. Junghanns**, Ein Gedenkblatt zu Prof. Flinzers 70. Geburtstag am 4. April 1902. S. 175—179.
5. **Dr. C. Franke**, Ist ein einheitlicher Ursprung der menschlichen Sprache wahrscheinlich? S. 179—181.
6. **Dr. W. Ahrens**, Die deutschen Schulen im Auslande. S. 181—187.
7. **Dr. Joh. Hertel**, Zur Reform des neu sprachlichen Unterrichts. S. 187—192.
8. **Briefwechsel mit französischen Lehrern**. S. 193.

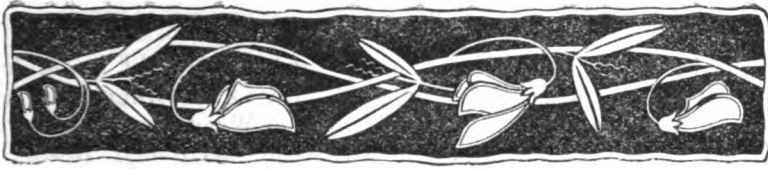
9. **Künstlerische Steinzeichnungen als Wandschmuck für Schule und Haus.** S. 193—194.
10. **Herbarthüste, hergestellt von Pelegrini-Chemnitz.** S. 194.
11. **Die pädagogische Centralbibliothek in Leipzig.** S. 195.
12. **Fr. Franke, Einladung zur 34. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.** S. 195—197.
13. **Ferienkursus an der Universität Würzburg.** S. 197—198.
14. **Die deutsche Lehrerversammlung in Chemnitz.** S. 198—199.
15. **Fr. Franke, Die 34. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1902 in Berlin.** S. 262—272.
16. **L. Schloss, Über den gegenwärtigen Stand des ungarischen Schulwesens.** S. 273—275.
17. **Ferienkurse in Jena.** S. 275—276.
18. **Dietrichs, Einige Bemerkungen zum Unterricht in der deutschen Sprachlehre.** S. 276—279.
19. **A. Weiss-Ulmenried, Gedanken über das Beten.** S. 349—352.
20. **Dr. med. E. Pause, Zu dem Kapitel über Individualität.** S. 353—356.
21. **Dr. O. Clemen, Zum religiösen Memorierstoff im 17. Jahrhundert.** S. 445—446.

C. Beurteilungen.

1. **H. Grosse, Die Propheten des Alten Testaments im christlichen Religionsunterricht.** (Dr. R. Staude.) S. 69—70.
2. **Lic. Schiele, Die Bibel und ihre Surrogate in der Volksschule.** (Dr. Meltzer.) S. 70.
3. **Dr. R. Staude, Der Katechismusunterricht. II.** (H. Grabs.) S. 70—72.
4. **P. Conrad, Präparationen für den Physikunterricht in Volks- und Mittelschulen. I/II.** (M. Gutbier.) S. 72—73.
5. **Parthell & Probst, Naturkunde. II.** (Dr. Schmidt.) S. 73—75.
6. **Fr. Chr. Wolf, Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht. I/III.** S. 75—77.
7. **R. Knilling, Drei Rechenkartons für unsere kleinen Anfänger.** S. 77.
8. **Roesler & Wilde, Beispiele und Aufgaben zum kaufmännischen Rechnen. I/II.** S. 77—78.
9. **H. Schreiber, Die Tyrannei der Zahl.** (Dr. Wilk.) S. 78—79.
10. **Verbesserung des Tillich'schen Rechenkastens durch Rektor Müller-Zeltz.** (Schunke.) S. 79.
11. **B. Busch, Die messianische Weissagung in der Schule.** (Dr. Meltzer.) S. 199 bis 201.
12. **Warneck, Die Mission in der Schule.** S. 201—202.
13. **Dr. Th. Schäfer, Die Innere Mission in der Schule.** (Dr. Thrändorf.) S. 202 bis 203.
14. **Gebr. Falke, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht. II/III.** S. 203.
15. **H. Belling, Vorbereitungen zu den biblischen Geschichten.** S. 203—205.
16. **E. Martin, Der Religionsunterricht in der Volksschule.** S. 205—206.
17. **Lic. B. Kabisch, Religionsunterricht für evangelische Lehrerseminare. I.** (H. Grabs.) S. 206.
18. **G. Bömer, Grammatik, sowie Übungs- und Lesebuch für den lateinischen Unterricht an Lehrerseminarien.** S. 206—207.
19. **M. Buurmann, Goethes Faust. I.** S. 207—208.
20. **V. Valentin, Deutsche Schulausgaben. No. 30—33.** S. 208—209.
21. **A. Otto, Bilder aus der neueren Litteratur.** S. 209—210.
22. **Dr. H. Vockeradt, Das Studium des deutschen Stils aus stilistischen Mustertexten.** (Dr. C. Franke.) S. 210.
23. **Hervorragende Lehrbücher aus dem Gebiete der neueren Sprachen.** (Dr. Joh. Hertel.) S. 210—211.

24. **Neubearbeitung von A. Pickels Geometrie der Volksschule durch Dr. E. Wilk-Gotha.** (R. Schiebold.) S. 211—214.
25. **Dr. H. Zimmer, Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen.** S. 280.
26. **T. Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik.** S. 280—281.
27. **P. Bergemann, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie.** S. 281.
28. **K. O. Beetz, Einführung in die moderne Psychologie. I.** S. 282.
29. **O. Flügel, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neueren Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe.** S. 282.
30. **F. Krause, Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. II.** S. 283.
31. **G. Berger, Allgemeine Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.** S. 283 bis 284.
32. **A. J. Capesius, Abriss der Psychologie.** S. 284—285.
33. **P. Conrad, Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. I/II.** S. 285—286.
34. **Lic. theol. Dr. Schian, Die Sokratic im Zeitalter der Aufklärung.** S. 286.
35. **J. Trüper, Dörfelds soziale Erziehung in Theorie und Praxis.** S. 356—357.
36. **Dr. v. Rhoden, F. W. Dörfelds Gesammelte Schriften. VIII—XII.** S. 357.
37. **Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. Sept. 1901.** S. 357.
38. **Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg.** S. 357.
39. **H. Itchner, Über künstlerische Erziehung vom Standpunkte der Erziehungsschule.** S. 357.
40. **W. Rein, Bildende Kunst und Schule. (Dr. Schilling.)** S. 357.
41. **H. v. Sybel, Die Begründung des deutschen Reiches durch Wilhelm I.** S. 357—358.
42. **Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte. I/II.** S. 358.
43. **Lamprecht, Zur jüngsten deutschen Vergangenheit. I. (A. Rude).** S. 358 bis 359.
44. **Dr. H. Schiller, Weltgeschichte. I/IV. (P. Zillig.)** S. 359—361.
45. **Diereke & Gaebler, Schulatlas für höhere Lehranstalten.** S. 361.
46. **J. Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. IV/V.** S. 362.
47. **C. Grundscheid, Vaterländische Handels- und Verkehrsgeographie.** S. 362.
48. **Dr. O. Oertel, Amerika. (Dr. Zemmrich.)** S. 362—363.
49. **F. Witt, Beiträge zur Theorie und Praxis des naturkundlichen Volksschulunterrichtes.** S. 363—364.
50. **Prof. Dr. H. Reichenbach, Samuel Schillings Grundriss der Naturgeschichte. I. (A. Rossner.)** S. 364—365.
51. **Dr. A. Brass, Das Kind gesund und krank. (Dr. med. Pause.)** S. 365—366.
52. **A. Bechtel, Enseignement par les yeux u. s. w.** S. 366—367.
53. **L. Génin et Schamanek, Conversations françaises; Description des tableaux u. s. w.** S. 366—367.
54. **J. Pünjer, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. I. (Dr. Joh. Hertel.)** S. 367—368.
55. **Dr. O. Schmell, Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. I/II. (Dr. Schmidt.)** S. 446—447.
56. **H. Cossmann u. Prof. Dr. Huisgen, Cossmanns deutsche Schulflora, zum Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. (A. Rossner.)** S. 447—448.





A. Abhandlungen.

I.

Die Raumschauung in ihrer Bedeutung für die geistige Entwicklung.

Ein Beitrag zur Erziehung normaler und anormaler Kinder.

Von Rudolf Weiss in Zwickau i. S.

Es ist ein epochemachendes Ereignis in der psychischen Entwicklung des Kindes, wenn es dem kleinen Wesen in den ersten zwei Monaten seines jungen Lebens gelingt, eine der vielen Empfindungen, die auf dasselbe einströmen, deutlich zu differenzieren, d. i. abzugrenzen nach ihren besonderen räumlichen Verhältnissen, denn damit ist eigentlich der erste und folgenreichste Schritt in seiner gesamten psychischen Entwicklung gethan. Von nun an werden alle Empfindungen lokalisiert, d. i. nach aussen hin in den Raum projiziert, eine durch Beobachtung und Erfahrung gleicherweise aufs unzweideutigste festgestellte Erscheinung unseres Seelenlebens, über deren Wie und Warum wir uns in keiner Weise Rechenschaft zu geben vermögen, die wir aber doch trotz ihres rätselhaften Charakters eben als ein Gegebenes einfach dankbar hinnehmen müssen¹⁾. Diese Fähigkeit macht das kleine Wesen achtsamer und beharrlicher in seinem Streben nach Aufnahme neuer Reize und führt es so leichter und sicherer zu neuen, wichtigen Entdeckungen auf dem Wege seiner psychischen Entwicklung.

Bald lernt es dann auch auf die Bewegungen räumlicher Gebilde achten. Sein ererbter geistiger Apparat, der bisher gleichsam in latentem Zustande lag, fängt an zu spielen. Aus Raum und Bewegung entwickeln sich durch Bildung von Reihen bald unbewusst die ersten Ahnungen der Zeit, die immer deutlicher werden, bis sich nach wiederum wenigen Wochen der kleine Erdenbürger durch deutliche Abgrenzung einer seiner Empfindungen nach Raum und Zeit die erste Wahrnehmung erobert hat. Damit ist aber der junge Geist gleichsam aus den Fesseln befreit, die ihn bisher umfassen hielten; er reckt und streckt sich nach allen Seiten hin. Die erwachende

¹⁾ Siehe Dr. Th. Ziehen, Leitfaden der Physiologischen Psychologie. Jena. Gustav Fischer 1898.

Psyche ist schier unersättlich. Immer vorwärts drängend in der deutlichen Aufnahme neuer Reize, gelangt das Kind wiederum schon nach wenigen Wochen, oft auch Tagen auf dem Wege der Vergleichung und Abstraktion zur Erfassung der Ursache, derzufolge Reize und Empfindung zustande kamen, und bethätigt damit zum ersten Male, dass es Verstand besitzt.

Wahrnehmung der Distanz und Abschätzung derselben, Erwerbung der Tiefenvorstellung und Erlernung des Sehens dreidimensionaler Gegenstände, Deutung von flächenhaften Bildern durch Uebertragung in körperliche und umgekehrt durch Versuche im Malen und Zeichnen: das sind in grossen Zügen die ersten Etappen in diesem langwierigen, schwierigen Bildungsprozesse, der niemals vor dem vierten Lebensjahre, hingegen oft viel später zustande kommt.¹⁾

Von dieser Zeit an arbeitet aber das Kind beständig mit der ganzen, seiner Individualität innewohnenden Kraft des Geistes an der weiteren Ausgestaltung des so früh erworbenen, kostbaren Schatzes der Raumanschauung, ihn fortgesetzt verfeinernd und erweiternd. Kein Wunder, wenn er später den grössten und besten Teil, gleichsam den Grundstock seines ganzen geistigen Seins ausmacht. Und so beständig wird dieser Schatz durch innigste Association mit allen übrigen Vorstellungskomplexen, dass er, wie die neuesten Forschungen der DDr. von Muralt und Ulrich in Zürich ausweisen, selbst den wildesten Stürmen, die über unser Seelenleben hereinbrechen können, wie z. B. bei hochgradigen Fällen von Epilepsie und zeitweiser totaler Bewusstlosigkeit, mit am längsten sieghaft standzuhalten vermag.²⁾

Sollte aber ein so wichtiger Bestandteil unserer geistigen Kraft nicht wert sein, dass wir ihm unsere ganz besondere Aufmerksamkeit widmen, damit ihm die beste Ausbildung zu teil wird, die wir zu geben imstande sind? Können wir als denkende Pädagogen es nur dem Zufalle überlassen, ob und wie sich diese Entwicklungsprozesse in dem Kinde vollziehen? Berauben wir unsere Schüler nicht durch eine ungenügende Ausbildung der Raumvorstellungen auch eines wertvollen Mittels zur Bethätigung ihres Willens und somit auch zur Entwicklung des Charakters? Es wäre ferner eine meiner Ueberzeugung nach sehr dankenswerte Aufgabe, einmal auf Grund der bisherigen Forschungen auf dem Gebiete der Kinderpsychologie nachzuweisen, welchen fördernden Einfluss die Entwicklung der Raumvorstellungen auf die Entstehung und Ausbildung der Sprache ausübt. Nach meinen Erfahrungen und Beobachtungen ist es ein sehr grosser.

¹⁾ Siehe W. Preyer, die geistige Entwicklung der ersten Kindheit. Desgl. W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. Desgl. W. Wundt, Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele.

²⁾ Vergleiche den 14. Bericht der Schweizerischen Anstalt für Epileptische in Zürich und den vom Dr. A. Ulrich veröffentlichten Auszug davon in Nr. 12, 1900, Jahrgang XVI der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, herausgegeben von Direktor Wilh. Schröter-Dresden und Sanitätsrat Dr. med. H. A. Wildermuth in Stuttgart.

Freilich würde die Bearbeitung dieser Frage eine Arbeit für sich werden und zwar eine ziemlich umfangreiche.

Des weiteren ist wohl hier zu beachten, dass es in unseren Volksschulen, die ja alle Schüler aufnehmen müssen und laut statistischer Erhebung gegen 90% aller Kinder zu unterrichten und — sagen wir es nur getrost heraus — bei den oft überaus traurigen häuslichen Verhältnissen leider vielfach auch so gut wie ganz allein zu erziehen haben, — dass es in unseren Volksschulen genug Kinder giebt, die ganz wesentlich in ihren motorischen Fähigkeiten gehemmt, bezüglich weit zurückgeblieben sind der normalen Entwicklung gegenüber. Sie sind erst recht in wenig günstiger Lage, sich die so wichtigen Raumvorstellungen zu erwerben, weil diese Erwerbung ganz wesentlich mit an die Bewegungsfähigkeit geknüpft ist; entweder die Dinge müssen sich bewegen, oder der Beschauer. Sobald das Kind laufen lernt, nimmt darum die Bildung der Raumvorstellungen einen so rapiden Fortgang. Nur von verschiedenen Standpunkten aus gelangt man eben zu klarer Einsicht in die räumlichen Verhältnisse der Dinge, und ohne Bewegung der menschlichen Organe können sich nimmermehr die für die Raumanschauung, insbesondere für das Auge wichtigen Bewegungsvorstellungen bilden, ohne welche z. B. das Erkennen dreidimensionaler Gegenstände ganz unmöglich ist, da das Mass zur Abschätzung der räumlichen Distanzen fehlt. Die Raumvorstellungen solcher (d. i. in ihren motorischen Fähigkeiten zurückgebliebener) Kinder sind darum auch erfahrungsgemäss äusserst gering, ungenau, ja oft ganz falsch, und sie müssen es sein. Eben deshalb aber verkümmern auch die übrigen Geisteskräfte solcher Schüler nur allzuoft, ohne dass sich der oberflächliche Beobachter eigentlich Rechenschaft von diesem traurigen psychischen Ereignisse zu geben weiss. Für solche Kinder ist die Herausarbeitung klarer Raumvorstellungen von ganz besonderer Wichtigkeit, von unseren Hilfs- und Schwachsinnenschulen ganz zu schweigen. Für sie und alle ähnlichen Anstalten ist das einfach Lebensprinzip, und es wird, wenn auch pekuniärer und anderer Schwierigkeiten wegen wohl nicht so bald, die Zeit kommen, in der bei allen diesen Anstalten früher oder später dieses Prinzip (nämlich das der selbstthätigen physischen Arbeit) zu seiner Geltung gelangt; dafür sorgen schon der Fortschritt der pädagogischen Psychologie und der Heilpädagogik, denn was ist auch das von solchen Kindern mühsam erworbene Wissen, wenn nicht von allem Anfange an auf die Bethätigung des kleinen Gedankenkreises durch möglichst vielseitige Anwendung des Gelernten Sorge getragen und so das Wissen ins Können übertragen wird? Und was bedeutet oder nützt alles Wissen, wenn dem armen Wesen die Fähigkeit abgeht, seine Glieder auch nur zu den einfachsten Thätigkeiten und Verrichtungen im Hause zweckentsprechend zu gebrauchen?!)

!) Vergleiche auch die Beschlüsse des III. Verbandstages der Hilfsschulen Deutschlands in Augsburg bezüglich des Handfertigkeitsunterrichtes laut Bericht 1901.

Sind aber die Raumvorstellungen so wichtig für unser gesamtes Seelenleben, so dürfte es wohl nicht unberechtigt sein, einmal unsere Aufmerksamkeit darauf zu lenken, welche Wünsche und Forderungen die pädagogische Psychologie nach den Ergebnissen ihrer neuesten Forschungen auf dem Gebiete der Raumschauung an einen wahrhaft erziehenden Unterricht für normale und anormale Kinder stellt, indem wir die beiden Fragen zu beantworten suchen:

- a) Was hat die heutige Volksschule auf diesem Gebiete bereits geleistet? und
- b) Was lässt sich im Rahmen ihres jetzigen Entwicklungsstandes leicht noch erreichen?

Ja hat denn die jetzige Volksschule überhaupt schon die Ausbildung klarer Raumvorstellungen bisher genügend berücksichtigt? wird man von verschiedenen Seiten her fragen.

Nun, manche Heisssporne verneinen es, oder sie thun wenigstens so, als ob in dieser Richtung noch gar nichts geschehen wäre. Nichts ist aber unrichtiger, als eine solche Behauptung, deren letzte Konsequenzen folgerichtig sich gegen unsere eigene geistige Bildung richten müssten, denn ohne Differenzierung der Empfindungen nach Zeit und Raum können ja, wie wir oben bereits gesehen haben, nie Wahrnehmungen, viel weniger aber richtige Vorstellungen und Begriffe entstehen.

Aber wir brauchen gar nicht so weit zu gehen, um die völlige Haltlosigkeit einer solchen Behauptung darzuthun. Schon nähere Erwägungen über die Hebung des Intellekts, über die Sprache, über die systematisch geordnete Beobachtung, über das Zeichnen und dergl.¹⁾ in ihrem Werte für die Bildung der Raumvorstellungen weisen bestimmt darauf hin, wieviel seitens der Schule schon jetzt zur Lösung dieser hochwichtigen Frage geschehen ist und noch geschieht.

Dazu kommt noch, dass schon seit langer langer Zeit besondere Unterrichtsfächer in den Rahmen des erziehenden Volksschulunterrichtes aufgenommen worden sind, die, wenn sie recht erteilt werden, wohl imstande sind, der Bildung klarer Raumvorstellungen gerecht zu werden, z. B. Raumlehre und Zeichnen, weibliche Handarbeiten, Turnen, Erdkunde und dergl. Andere Fächer wiederum, wie der Anschauungsunterricht, Heimatskunde, Rechnen und Naturkunde, sind Rechnen schon von Alters her mittelbar der Bildung klarer Raumvorstellungen dienstbar gemacht worden. Ja sogar im Gesinnungsunterrichte wird den zeitlichen und räumlichen Vorstellungen durch eingehende Berücksichtigung des Schauplatzes und sonstiger Details weitgehende Beachtung geschenkt. Und diese Aufzählung liesse sich leicht noch

¹⁾ Siehe des Verfassers Ausführungen hierüber im Oesterreichischen Schulboten Jahrgang 1900 Heft XI. und XII. unter der Ueberschrift: „Der heutige Stand des Raumproblems und seine Bedeutung für die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart auf diesem Gebiete“. Desgl. Heft III. und IV. desselben Jahrgangs über: „Die Ausbildung des ästhetischen Geschmackes durch den Unterricht“.

vermehrten. Doch genug. Wir sehen: ganz unberücksichtigt ist die Ausbildung der Raumvorstellungen seitens der Volksschulen wohl niemals geblieben.

Und doch ist es kein Zufall, dass gerade jetzt die Frage der Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes, der ja, wie seine Vertreter meinen, in erster Linie der Ausbildung klarer Raumvorstellungen dienen soll, in den Lehrplan unserer Volksschulen angeregt worden ist und zu den bekannten Beschlüssen der Kölner Versammlung geführt hat.¹⁾

Es ist nicht schwer, an der Hand der Entwicklung in den letzten Dezennien nachzuweisen, dass dieses oder ein ähnliches Urteil über den Handfertigkeitsunterricht kommen musste. Man vergegenwärtige sich nur einmal ganz kurz die während der letzten Jahrzehnte einander ablösenden Strömungen und Bestrebungen innerhalb unseres Kultur- und Volkslebens: In den fünfziger Jahren eine kräftige Reaktion mit Unterdrückung der Bildungsbestrebungen, dann ein ungeahnter Aufschwung der Wissenschaften, besonders der naturwissenschaftlichen Fächer mit einer kolossalen Anhäufung der Wissensstoffe, verbunden mit weitgehendster Verbreitung derselben unter allen Schichten der Bevölkerung, auch in der Volksschule; didaktischer Materialismus und geistige Ueberbürdung der Jugend, dann die Handfertigkeitsfrage, erst nur nach ihrer sozialen Bedeutung gewürdigt, hernach aber als Universalheilmittel gegen jedwede Art geistiger Ueberanstrengung aufs deutlichste angepriesen und an die Pforten der noch mit den Folgen obiger Strömungen ringenden Schule klopfend und Einlass heischend; zwei einander, wenn auch nur scheinbar, völlig extrem gegenüberstehende Parteien, blind gegen jegliche einigende Punkte in ihren sonst so nahe bei einander liegenden Bestrebungen: konnte da das Votum anders ausfallen? ja nur anders erwartet werden?

Und doch sind die Anstrengungen der vielen wackeren, äusserst strebsamen Kollegen, die mit grösster Aufopferung in jahrzehntelanger, harter körperlicher und geistiger Arbeit gerungen haben, den Handfertigkeitsunterricht auszugestalten, stofflich und methodisch, dass er manchem anderen Unterrichtsfache wohl ebenbürtig an die Seite treten darf, nicht vergeblich gewesen.

Es ist von der medizinischen Wissenschaft in den letzten Dezennien eine schier fieberhafte Thätigkeit entfaltet worden auf dem Gebiete der Erforschung unseres Nervenlebens und seiner zugehörigen Zentralorgane. So gehört jetzt z. B. die Physiologie unserer Sinnesorgane, dieses gerade für die Pädagogik so äusserst wichtigen Zweiges der Wissenschaft zu den bestdurchforschten, sichersterkannten und eingehendst begründeten Gebieten der Erkenntnis unsers gesamten Organismus nud seiner Lebensprozesse.²⁾ Dadurch sind wir aber in den Stand gesetzt worden,

¹⁾ Vergl. Päd. Studien 1901, Heft 1 und 2: Fr. Hertel, Wie nun weiter? Ein Wort zu dem Beschlusse der Kölner Generalversammlung über den Handfertigkeitsunterricht.

²⁾ Siehe Dr. Paul Flechsig, Gehirn und Seele. Desgl. Dr. Paul Flechsig, Die Grenzen geistiger Gesundheit und Krankheit.

alle diese Fragen in ganz anderem Lichte zu betrachten, und zwar in einem solchen, das wesentlich zu ihren Gunsten spricht.

Folgen wir einmal dem berühmten Leipziger Psychiater Prof. Dr. Flechsig bei seiner Arbeit. Er hat ein Hündchen vor sich, das 14 Tage zu früh geboren ist. Die Ausbildung des Gehirnes muss also noch sehr in embryonalem Zustande sein. Der Professor näht nun sofort die Lider des einen Auges fest zu, dafür sorgend, dass auch nicht der geringste Lichtschein auf die inneren Teile des Augapfels, also die peripheren Organe der Gesichtsinnes, wirken kann. Das Tierchen wird aufs sorgfältigste gepflegt und entwickelt sich auch ganz normal. Nach einigen Wochen wird das Hündchen getötet und das Gehirn nach seiner Entwicklung, besonders hinsichtlich der optischen Zentren, untersucht. Und sieh! welche Ueberraschung! Das Experiment glückte. Die längst schon auf spekulativem und erfahrungsmässigem Wege erkannte Thatsache hat sich bestätigt: die dem verschlossenen Auge zugehörigen Stellen im optischen Centrum (des Hinterhauptlappens) sind nur wenig ausgebildet, zeigen nur geringe Spuren von Füllung mit Mark; die dem offenen Auge zugehörigen Stellen hingegen besitzen nicht nur normale, sondern hypertrophe Entwicklung, und ebensolche zeigte sich später bei wiederholten Versuchen an anderen in nächster Nähe der unentwickelten Stellen liegenden Abteilungen des Grosshirns, sowie bei solchen Zentren, die sonst mit dem optischen aufs innigste durch Associationsfasern verbunden sind.

Und diese Entdeckungen wurden hernach von anderen Forschern und auf anderen Sinnesgebieten gemacht, dann aber bei der Sektion am Menschen bestätigt. Was lehren sie uns?

Wir sehen daraus, dass die Entwicklung des Nervensystems samt seiner Zentralorgane nur durch den fortgesetzten Reiz der Erregungen geschieht, die ihm von aussen zugeführt werden und seine eigene Thätigkeit veranlassen. Ohne Sinneserregung keine geistige Thätigkeit, und ohne diese keine Entwicklung des Gehirns. Das ist die eine Thatsache. Die andere ist nicht minder wichtig. Sie lässt sich kurz in das Gesetz zusammenfassen: Verkümmert durch irgend welche Ursache ein Teil des Gehirnes, so bilden sich die übrigen, in seiner Nähe liegenden und mit ihm eigentlich zusammenhängenden Zentren um so mehr aus, nehmen also gleichsam den für erstere zu Gebote stehenden Raum mit ein, um dadurch ihre Leistungsfähigkeit möglichst zu erhöhen.

Diese Thatsachen geben uns den Schlüssel zur Behandlung geistig und körperlich anormaler Kinder. Haben wir nach eingehender Diagnose mit nachfolgender klarer, psychologisch begründeter Analyse festgestellt, welche Ursachen dem betreffenden Leiden zu Grunde liegen, so vermögen wir auch für die Zukunft eine so gut wie sichere Prognose zu stellen und die nötigen Mittel zur Heilung aus-

zuwählen. Dabei werden wir in der Hauptsache eine negative und eine positive Seite zu beachten haben. Erstere hat alle Hindernisse hinwegzuräumen, die den Zustand ungünstig zu beeinflussen vermögen und sich insbesondere beziehen auf die äussern Lebens-, Lern- und Unterrichtsverhältnisse mit Einschluss der Diät, Haut- und Körperpflege, Ruhe, Bewegung, Spiel und dergl. mehr. In letzterer Hinsicht gilt es, ganz besonders diejenigen Mittel zu finden, durch welche die in unmittelbarer Nähe der erkrankten oder unentwickelten Stellen des Gehirnes befindlichen Zentren gefördert werden können. Gelingt dies, so ist es oft überraschend, in welcher kurzer Zeit sich allgemein die geistigen und körperlichen Kräfte und Fähigkeiten des betreffenden Individuums heben. Ganze Systeme hierauf bezüglicher Bildungsmittel lassen sich in dieser Beziehung mit Leichtigkeit von dem denkenden Psychologen zusammenstellen. Hier muss darauf verzichtet werden, weil bei der Anwendung dieser Heilmittel auf strengste zu individualisieren ist, so streng, dass auch nicht 2 Patienten in ein und derselben Weise behandelt werden können, wenn der Erfolg nicht ausbleiben soll. Ja ein und dasselbe Mittel, in gleicher Weise angewendet, kann oft die allerverschiedenste Wirkung hervorbringen. Hier gilt eben vor allen Dingen: scharf beobachten, klar denken und vorsichtig, aber doch zielbewusst und energisch handeln und zwar zur rechten Zeit und am rechten Orte. Zwei Beispiele aus der Praxis mögen diese kurzen Andeutungen in etwas vervollständigen.

Das Kind E. J. hatte das Unglück, bei der Geburt schwer verletzt zu werden und zwar an der linken Seite des Kopfes. Auch das Gehirn war davon mit betroffen worden, jedenfalls war Bluterguss in dasselbe erfolgt, wodurch wohl ganze Partien der empfindlich weichen Hirnmasse zertrümmert wurden. Die Entwicklung des kleinen, unglücklichen Wesens gestaltete sich denn auch trotz aufopferndster Pflege seitens seiner Angehörigen zu einer fortgesetzten Leidenszeit. Alle Kinderkrankheiten hafteten dem kleinen Erdenbürger mit ungewöhnlicher Heftigkeit an. Das Laufen wurde mehrmals wieder verlernt und an artikuliertes Sprechen war nicht zu denken. Da wurde am Ende des 2. Lebensjahres das Schicksal des Kindes besiegelt, denn es stellte sich infolge einer starken Kalk- und Eisenzufuhr ins Blut behufs Bekämpfung der englischen Krankheit und des stark auftretenden Stimmritzenkrampfes zu frühzeitiges Verwachsen der Fontanellen ein. Nuncmehr konnte sich das kleine Gehirn nicht mehr weiterbilden; nur eine möglichst intensive Aus- und Durchbildung der vorhandenen Hirnteile nach den Gesetzen einer aufs rationellste angewendeten Heilpädagogik war imstande, Milderung bei dem überaus traurigen Zustande herbeizuführen.

Um für das Kind im 6. Lebensjahre den Artikulationsunterricht zu ermöglichen, galt es zunächst, das äusserst tief darniederliegende Gehör emporzubilden. Ganz grobe, laute Schalle, wie das Klappern mit dem Schlüsselbunde unmittelbar hinter dem Kinde, das Zuschlagen der Thür und dergl. Geräusche wurden wahrgenommen, feinere aber

nicht, besonders keine Abstufungen der Tonreihe, also Gehörseindrücke der Qualität nach. Da haben zuerst passiv, dann auch willkürlich ausgeführte Bewegungen, welche die Hirnpartien in Bewegung setzen, die unmittelbar neben dem akustischen Zentrum für Töne und Tonempfindungen liegen, verbunden mit Hörübungen nach der von Professor Bezold in München aufgestellten kontinuierlichen Tonreihe in kurzer Zeit Wunder bewirkt. Schon nach $\frac{1}{4}$ Jahr waren nicht nur alle Vokale entwickelt, sondern das Kind konnte mit diesen Vokalen auch die Tonleiter bis zur Quinte singen, sowie den Dreiklang 1 3 5 als Anfang zu dem bekannten Liede: „A, a, a, der Winter, der ist da“ —.

Das andere Beispiel bezieht sich auf die Entwicklung des Hauptsinnes. Dieser lag bei demselben Kinde noch weiter darnieder. Der Temperatursinn äusserte sich zuerst, aber nur bei den stärksten Graden der Einwirkung. Brandwunden z. B. wurden nur wenig schmerzhaft empfunden. Gewöhnlicher Druck, Stoss, Schlag und dergl. blieben fast wirkungslos. Die grossen Gebiete des Gehirns, welche die Empfindung der Haut und die Bewegungen der unter ihr liegenden Muskeln als Zentrum regulieren, versagten also in höchst auffälliger und besorgniserregender Weise ihren Dienst. Und doch ist es gelungen, auch aus diesem fast aussichtslos erscheinenden Kampfe gegen die individuelle Disposition siegreich hervorzugehen, denn seit längerer Zeit schon bessert sich die Thätigkeit auch dieses wichtigen Sinnesorganes fast täglich. Zuerst hob sich der Temperatursinn; jetzt aber empfindet das Kind auch schon ziemlich feine Einwirkungen von Druck, Stoss, Schlag, Stich u. s. w. Heulend kommt es gelaufen: „Nadel geritzt, Blut, weh!“ während früher dieselbe Nadel, fast bis zur Koppe eingedrungen, nur wenig schmerzhaft empfunden worden wäre. Und das ist auf dieselbe, bez. ganz ähnliche Weise erzielt worden, wie bei der Heraufbildung des Gehörsinnes. Gewiss ein günstiges Resultat, wenn man weiter erwägt, dass auch der Gesichtssinn äusserst darniederlag und leichte Uebersichtigkeit in der Folge sich einstellte.

Auch in unseren Hilfsschulen finden obige Gesetze mehr und mehr Beachtung, infolgedessen sich besonders auf den untersten Stufen derselben mehr und mehr eine individuell angepasste Methode herausbildet, deren eigentlichstes Wesen man kurz so bezeichnen kann: Verbindung der geistigen Thätigkeit mit entsprechend physiologisch angepassten Bewegungen des Körpers zum Zwecke der Uebung. Ja sogar das akustisch-musikalische Element mit dabei zu verwenden, sind in letzter Zeit eingehende Versuche gemacht worden, namentlich in den Kölner und Brüsseler Hilfsschulen. Ich brauche da wohl für Sachkundige nur an Namen zu erinnern wie Prof. Dr. J. Demoor¹⁾ oder

¹⁾ Siehe Prof. Dr. med. Jean Demoor, Die anormalen Kinder und ihre erziehlige Behandlung in Schule und Haus 1901. Uebersetzt von Chr. Ufer. Desgl.: Dessen Ausführungen im Journal médical de Bruxelles Nr. 6, 1899 und deren Uebersetzung in der Zeitschrift „Kinderfehler“ Nr. 4 und 5, Jahrg. 1900.

Féré, welcher letzterer durch sehr interessante Versuche gezeigt hat, dass sich die Schnelligkeit der vom Gehirn zu leistenden geistigen Arbeit ganz wesentlich erhöht, wenn letztere von einer entsprechenden Muskelthätigkeit begleitet wird. Da bei geistig Zurückgebliebenen und dergl. Patienten auch der Muskelsinn fast allgemein nur ungenügend ausgebildet ist, so sucht man hier gleichsam zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, welcher Versuch nach obigen Ausführungen als wohlbegründet anzusehen ist.

Aber noch ein anderer wichtiger Punkt ist dabei nicht unbeachtet zu lassen. Virchow hat schon in früheren Jahren ganz besonders darauf hingewiesen, dass bei Mikrocephalen die geistige Entwicklung hauptsächlich dadurch gehemmt wird, dass sich die Schädelknochen und ihre Nähte oder Fontanellen zu bald schliessen, wodurch das Wachstum des Gehirns, wenn nicht unmöglich gemacht, so doch sehr behindert wird. Das ist aber durch neuere Forschungsergebnisse überholt worden. Bourneville hat nämlich bei seinen Untersuchungen an Mikrocephalen gefunden, dass dies nicht richtig ist, denn es findet sehr oft keine vorzeitige Verknöcherung der Schädeldecke statt, und doch entwickelt sich das Gehirn nur unvollkommen. Ferner haben Pfleger und Pilczek auf Grund ihrer Beobachtungen an Kleinschädeln nachgewiesen, dass in solchen Gehirnen manchmal embryonale Eigentümlichkeiten fortbestehen, unter anderem abnorme Erscheinungen, wie das Ineinanderfliessen von Windungen. Sie folgern daraus die Notwendigkeit einer besonderen Heilkunde, die sich zum Zwecke setzt, durch geeignete Mittel so einzuwirken, dass die vorhandenen Hirndefekte gehoben, bezüglich die Entwicklung des Gehirnes günstig beeinflusst wird, einer ebensolchen, wie wir sie oben praktisch vorgeführt haben. Kundige Aerzte können in dieser Beziehung viel Segen in den von solchen Unglücksfällen betroffenen Familien stiften. Die bedauernswerten Eltern können nämlich zeitig genug darauf aufmerksam gemacht werden, die geeigneten Mittel anzuwenden, um noch Hilfe zu schaffen, soweit möglich, während sonst durch die jetzt öfters so leichtthin behauptete völlige Unbildsamkeit solch unglücklicher Kinder oft Jahre nutzlos verstreichen, bis die Eltern zufällig, meist erst nach dem Eintritte in die Schule, Aufklärung erhalten, wo und wie bei ihrem Kinde noch Besserung erzielt werden kann, freilich unter viel schwereren Bedingungen und mit viel weniger Aussicht auf Erfolg.

Es ist ferner durch eingehende Versuche festgestellt worden und jetzt auch auf pädagogischem Wege zu beweisen, dass durch entsprechende Einwirkung auf ein bestimmtes Gebiet des Gehirnes sich daselbst vermöge des fortgesetzten Stoffwechsels und anderer Lebensprozesse auch beim schon ausgebildeten Gehirne bestimmte Veränderungen vollziehen, wie Vermehrung der grauen Zellen mit ihrer *Protoplasma*füllung. *Protoplasma* aber ist Lebenskraft. Es treibt bei fortgesetztem psychischen Anreize beständig neue Fortsätze nach aussen, die sich wiederum mit anderen begegnen und in Verbindung

setzen. Auf diese Weise entstehen gleichsam neue Wege im Gehirne, Associationsfasern genannt, welche die einzelnen Zentren mit einander verbinden. Dass dies aber ganz besonders wichtig ist für die Bildung der vor kurzem von Professor Flechsig in Leipzig entdeckten Associationszentren, leuchtet wohl ohne weiteres ein, ebenso die Bedeutung dieser Erscheinung für die gesamte geistige Bildung des betreffenden Individuums, welchem durch solche Verknüpfungen wohlzusammengesetzte Wahrnehmungen und vollkommeneren Vorstellungen zugeführt werden, die später auch wiederum durch die Erinnerung an eines der zugehörigen Elemente leichter und sicherer reproduziert werden können.

Was hat das alles aber mit der Raumvorstellungen zu thun?

Nun, Raumvorstellungen bilden sich leichter und öfters bei Bewegung der Objekte oder des sie sammelnden Individuums, als im Zustande unbedingter Ruhe. So zwingt ihre Erwerbung gleichsam zur physischen Selbstbethätigung des Individuums bei seiner psychischen Arbeit. Wo anders aber hat der Schüler hierzu mehr und geeigneterer Gelegenheit als bei einem methodisch richtig erteilten Arbeitsunterrichte, der alle Gebiete der übrigen Unterrichtsfächer, so weit möglich, wie ein rechter Sauerteig durchdringt, belebt, erspriesslich und fruchtbar macht? Er erst setzt uns in den Stand, obige Forderungen und Gesetze der physischen und psychischen Entwicklung des Individuums recht zur Geltung zu bringen und wird somit zu einem unentbehrlichen Mittelgliede zwischen leiblicher und geistiger Erziehung, zu einem bindenden Kette und einem hochwichtigen Gliede in der Kette derjenigen pädagogischen Veranstaltungen und Massnahmen, die allein eine sichere, zweckentsprechende Ausbildung des heranwachsenden Geschlechtes verbürgen, zu einem Segen auch für alle jene Unglücklichen, denen das Schicksal auf irgend welche Weise eine normale Entwicklung versagt hat.

Ob freilich der Handfertigkeitunterricht in seiner jetzigen Gestalt dies schon zu leisten vermag bei seiner isolierten Stellung im Lehrplane und seinem einseitig, meist nur nach technischen Rücksichten und Forderungen erfolgten Auf- und Ausbau, erscheint fraglich. Doch ist ja derselbe der Weiterbildung fähig, wozu eben die nachfolgenden Ausführungen im 2. Teile dieser Arbeit mit Anregung geben wollen.¹⁾ Soviel aber ist gewiss: in einem richtig betriebenen Unterrichte, der geistige und körperliche Thätigkeit zielbewusst in heilsam anregende Wechselwirkung bringt, besitzen wir ein unschätzbares Mittel zur richtigen Erziehung normaler und anormalen Kinder, und darin eben beruht der hohe Wert des pädagogisch recht verstandenen Handfertigkeitunterrichtes. Dies ist in Köln nicht genügend beachtet worden. Aber das wahrhaft Nützliche hat noch

¹⁾ Vergl. auch Fr. Hertel, Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht. Gera, Hofmann, 1900,

stets seinen Weg gefunden, und so wird die Zeit auch über dieses Votum hinwegschreiten und dem Richtigen und Guten in unseren Schulen zu seinem Rechte verhelfen.

Die Erwerbung klarer und richtiger Raumvorstellungen ist aber nicht bloss an einen Sinn geknüpft, sie ist eine Produkt aller Sinne und psychischen Thätigkeiten, besonders auch des Muskelsinnes, sowie der associativen Verknüpfung der einzelnen Elemente aller psychischen Produkte, wie solche namentlich durch die Phantasie und Ideenassociation stattfindet. Letztere erhält wiederum an den räumlichen und den daraus entspringenden zeitlichen Verhältnissen im Hinblick auf die sichere logische Durchführung aller ihrer einenden und trennenden Gedankenarbeit ihre festeste, weil natürlichste und darum auch unentbehrlichste Stütze. Ohne feste Ausgestaltung der Vorstellungen nach Zeit und Raum ist eben ein sicheres, klares Denken und ein solider Aufbau eines leistungsfähigen, in sich geschlossenen, harmonisch durchgebildeten Gedankenkreises nicht möglich, dies ist Erfahrungsthatsache, und sie empfindet niemand mehr, als wer sich eingehend mit der Erziehung anormaler Kinder, also mit Heilpädagogik praktisch beschäftigt. Die Raumvorstellungen bilden gleichsam den eisernen, bis zum geistigen Zusammenbruche des Individuums ausdauernden Bestand unserer seelischen Ausbildung. Dass dem so ist, haben die Untersuchungen der bereits obengenannten DDr. v. Muralt und Ulrich in Zürich bewiesen, das kann uns aber auch die Praxis des Lebens mit ihrer unerbittlichen Logik fast jeden Tag lehren.

Wie oft unterhalten, ja streiten wir uns selbst über eine Sache, bis sich zu guterletzt herausstellt, dass wir im Grunde genommen gar nicht so verschiedener Ansicht sind; nur die mangelhafte zeitliche und räumliche Abgrenzung unserer Vorstellungen bei ihrer Darstellung durch die Sprache hat uns ein Schnippchen geschlagen. Deswegen haben sie sich nicht klar von den übrigen abheben können und zu den nötigen Klarheitsgraden in unserem Bewusstsein erhoben. Das konnte wiederum nicht ohne Einfluss auf die Sprache bleiben, denn nur für das, was in unserem Bewusstsein zu den höchsten Klarheitsgraden sich emporgerungen hat, löst sich auch gleichsam das rechte, zugleich das Gemüt befreiende und deshalb in Wirklichkeit erlösende Wort mit Leichtigkeit und Sicherheit ab. Darum vermögen auch ein paar aufs Papier oder auf die Tafel hingeworfene Striche oft viel eher Aufklärung und gegenseitiges Verständnis in solch strittigen Fällen zu schaffen als grosse Reden und lange Beschreibungen. Sie heben eben die betreffende Vorstellung durch scharfe räumliche Abgrenzung zu höchster Klarheitsstufe im Bewusstsein empor, und damit stellt sich meist auch die betreffende genaue Bezeichnung durchs Wort von selbst ein. Gewerbtreibende, die des Zeichnens nicht so recht kundig sind, können gar oft ein Lied davon singen, freilich meist zu ihrem eigenen pekuniären Nachteile. Ebenso könnten wir Lehrer uns oft Aerger und

Verdross ersparen, namentlich bei unserem Aufsatzunterrichte, wenn wir diese psychische Thatsache immer genügend berücksichtigen wollten.

Ist dem aber so, dann ist es wohl unsere ganz besondere Pflicht, mit allen möglichen, uns zu Gebote stehenden Mitteln darauf hinzuwirken, dass den so wichtigen Raumvorstellungen eine möglichst intensive Ausbildung zuteil wird, und es entsteht die Frage:

Hat die Volksschule, so wie sie jetzt ist, in dieser Beziehung schon genug gethan? Kann sie gar nichts weiter thun?

Niemand wird diese Fragen im Hinblick auf obige Ausführungen völlig verneinen können. Im Gegenteil, ich meine, als rechte Haushalter müssen wir uns, da Neues gewaltsam eingeführt, nie so bald den erhofften Segen bringt, klar zu werden suchen, was wir mit den uns zu Gebote stehenden kleinen Mitteln Grosses wirken können, und dies um so mehr, als nach Professor Flechsig „nur etwa $\frac{1}{3}$ der menschlichen Grosshirnrinde in direkter Verbindung mit den Leitungen steht, welche Sinneseindrücke zum Bewusstsein bringen und Bewegungsmechanismen, also Muskeln anregen; $\frac{2}{3}$ haben direkt hiermit nichts zu schaffen; sie haben eine andere, höhere Bedeutung.“^a Schon die gleichmässige Struktur unter dem Mikroskope weist hin auf ihre Thätigkeit als Denkkorgane, Associationszentren, von denen im allgemeinen 3 zu unterscheiden sind: a) das vordere in der Stirn, b) das hintere im Hinterhaupte und c) das mittlere oben an der Scheiteldecke, das von Flechsig auch als das der Körperfühlsphäre, an anderen Stellen aber geradezu als Charakterzentrum bezeichnet wird, weil von hier aus die Anregungen ausgehen, die dem geistigen, wie wissenschaftlichen Auftreten des Individuums ihr eigenartiges, charakteristisches Gepräge verleihen. Andererseits aber hat hier gerade eine Anzahl schmerzloser Nervenerkrankungen ihren Sitz, wie Hysterie, Hypnotismus, Epilepsie u. s. w., mit denen gewöhnlich grosse Entartung der sittlichen Gefühle verbunden ist.¹⁾

Die Angriffsfläche für unsere Einwirkung auf die Organisation des Gehirnes ist also verhältnismässig klein. Versuchen wir in dem nächsten Teile unserer Arbeit — was bei der übergrossen Fülle des zugehörigen Stoffes nur in aller Kürze geschehen kann — klarzustellen, was innerhalb der Grenzen des gegenwärtigen Unterrichtsbetriebes vom Standpunkte der pädagogischen Psychologie aus für die Ausbildung klarer Raumvorstellungen gethan werden kann.

Der Physiolog Preyer macht in einem seiner epochemachenden Werke²⁾ unserem jetzigen Bildungssysteme von den untersten bis hinauf zu den höchsten Bildungsanstalten den schwerwiegenden Vorwurf, dass es, namentlich während der eigentlichen Schulzeit, eine unharmonische Entwicklung des Gehirns herbeiführe, indem es durch

¹⁾ Dr. Paul Flechsig, Gehirn und Seele.

²⁾ W. Preyer, Die geistige Entwicklung der ersten Kindheit.

zu grosse Anregung die Zentren für Lesen und Schreiben hypertroph entwickle auf Kosten anderer, nicht minder wichtiger Abteilungen des Gehirnes, insbesondere der, welche der Bewegung, also der That dienstbar sind, wenn auch dieser Zustand der Verbildung uns nicht mehr so deutlich fühlbar ins Bewusstsein tritt, weil wir uns eben so daran gewöhnt haben, wie etwa der Bergsteiger an sein tägliches Quantum Arsenik oder der Alkoholiker an seinen berausenden Lieblingstrank. Mit Recht betont Preyer darum den alten Erfahrungssatz ganz besonders: Weniger lesen, schreiben und — reden, mehr handeln, und ich möchte gleich das ebenso bekannte Wort hinzufügen: Vom Wissen zur Schulung des Könnens, dann wirkt die That in Wirklichkeit ebenso befreiend und erlösend wie das Wort, eine noch viel zu wenig beachtete psychische Erfahrungsthat, die allerdings nur der recht zu würdigen weiss, der selbst dieses Lustgefühl an sich empfunden und an anderen zu beobachten Gelegenheit hatte.

Also harmonische Ausbildung aller guten, entwicklungswerten Ansätze, Keime, Fähigkeiten, Neigungen und Triebe, welche die allgütige Mutter Natur dem werdenden Menschen mit auf den Weg für seine Lebensreise gegeben hat, das muss unser Bestreben sein, soll ein ganzer Mensch, ein Individuum im eigentlichsten Sinne des Wortes das Produkt unserer Erziehung sein.

Sind die vernachlässigten Hirnpartien aber besonders die Zentren, die der Bewegung dienen, so steht es auch um die Erwerbung klarer Raumvorstellungen nicht zum besten und das ganze Bildungswerk wird, wie oben bereits gezeigt wurde, ohne alle Not ganz wesentlich erschwert.

Unser gesamter Unterricht bedarf daher, mag sich auch über die Form und Art derselben streiten lassen, der Anwendung auf das wirkliche Leben durch Bethätigung der Schüler in werktätiger Arbeit schon in Hinsicht auf die Willensbildung und die Herausbildung eines möglichst vielseitigen, gleichschwebenden Interesses, aber auch zur Erzeugung klarer, lebenswahrer, triebkräftiger Raumvorstellungen. Und damit kann nicht früh, aber auch nicht vorsichtig genug begonnen werden.

Schon in der so wichtigen Zeit vor dem Besuche der Schule muss diese Arbeit aufgenommen werden, und wenn wir auch damit nicht jeder Massnahme unserer jetzigen Kindergartenerziehung das Wort reden können und wollen, von Fröbels Geiste sollte jedes Kind einen rechten, urkräftigen Hauch wenigstens verspüren.

Beim fröhlichen Spiele lassen sich alle die oben aufgestellten Grundsätze und Forderungen der neueren pädagogischen Psychologie durchführen. Was lässt sich nicht allein mit dem Balle in dieser Beziehung erreichen! Als Lehr- und Unterrichtsmittel für den Anschauungs-, Rechen-, Zeichnen-, Raumlehre- und erdkundlichen Unterricht kann er zum Ausgangspunkte wertvollster Erkenntnisse gemacht

werden. Die Verschiedenheit der zu seiner Erzeugung verwendeten Stoffe und Farben, die charakteristische Abplattung und Linienführung, die leichte Handhabung u. a. ermöglichen es, ihn zur Bildung aller unserer Sinne und wichtiger Vorstellungskomplexe zu verwenden. Einen Ball zuschneiden behufs eigener Anfertigung ist ohne besondere Kenntnisse in der Raumlehre, z. B. der Lehre vom gleichseitigen Dreiecke u. dergl. nicht möglich, und die Berechnung seiner Achse und seines Umfanges giebt der unseres Erdballes durchaus an Schwierigkeiten nichts nach, bietet jedoch den grossen Vorteil, dass der Schüler sich dabei alle notwendigen Masse und Verhältnisse selbst aufsuchen kann. Und nun erst der Ball als Spiel- und Beschäftigungsmittel betrachtet! Ganze Systeme, für die Zeit der erwachenden Psyche bis ins höchste Alter hinein gleichbildend, mit Hunderten von Übungen lassen sich mit Leichtigkeit aufbauen je nach dem physiologischen, psychologischen oder hygienischen Zwecke, den man dabei verfolgt. Man denke nur an den ruhenden, drehenden, schwingenden, rollenden, geworfenen, abprallenden Ball und die verschiedenartigsten Eventualitäten, unter denen diese Bewegungen stattfinden können, ganz abgesehen von der verschiedenen Grösse und Schwere, welche dieselben wieder modifizierend beeinflussen können. Und sind nicht das Billard- und ähnliche Spiele ebenso beliebt bei jung und alt, vornehm und gering wie bildend zu betreiben bis zur höchsten Kunstfertigkeit? Ja, ja, „greift nur hinein ins volle Menschenleben, und wo ihr's packt, da ist's interessant“ und bildend auch für die Entwicklung unseres Raumsinnes zu gestalten.

Oder spielt nicht z. B. das Kind gern mit seinen Sandformen, aufmerksam beobachtend, nachbildend, bauend und in Kies und Sand zeichnend? Beobachten wir nicht alle gern den kleinen Modelleur auf dem Schutthaufen mit Wohlgefallen, wie er Stein auf Stein und Erdscholle auf Scholle setzt. Vertrauen wir ihm nur getrost vom dritten Lebensjahre die Führung des malenden Stabes und Stiftes an. Neuere Forschungen haben vielfach bewiesen, dass dies nicht vergeblich ist. Tiefer Sinn liegt oft im kindlichen Spiele, nur verstehen und zu würdigen muss man es wissen. Und welche Freude erst, wenn sich das Kind, vielleicht auch nur unter Anweisung oder Beihilfe des Lehrers, sein Spielzeug selbst geschaffen hat! Mag dann immerhin der systematisch betriebene Handfertigungsunterricht fakultativ oder irgendwie bei weiterer Fortsetzung des begonnenen Werkes die Grundlagen technischen Könnens vermitteln, die übrigen Unterrichtsfächer können, werden und sollen Gebrauch davon machen, so oft und so viel sie es vermögen.

Die Gelegenheit zur Ausbildung der Raumvorstellung ist nicht so selten, wie es auf den ersten Blick scheint. Wenden wir zunächst einmal der biblischen Geschichte unsere Aufmerksamkeit ein wenig zu. Hier gilt es, wie bei allen historischen Stoffen, ganz besonders

den Ort, wo sich das betreffende Ereignis abgespielt hat, nach allen seinen Verhältnissen, insbesondere auch den räumlichen, genau zu fixieren, denn der Mensch ist ein Produkt seiner Umgebung und aller ihrer Verhältnisse. Es mag diese Arbeit nicht leicht sein, aber sie ist nicht unmöglich dank der vielen Anschauungs- und Hilfsmittel, die wir jetzt in Gestalt von Karten verschiedenster Art, von Bildern, Stereoskopen u. dergl. besitzen. Sie ermöglichen es, dass wir uns und die Schüler gleichsam mitten hinein versetzen können in die neue räumliche Welt. Aber es ist dies auch oft unerlässlich. Liegt doch gerade hierin nicht selten der geheimnisvolle Punkt, von dem aus unsichtbar die geistigen Fäden laufen, die wie bindende Seile das Ganze zusammenhalten, der lösende Schlüssel zur Erklärung selbst der schwierigsten Situationen und Handlungen. So lassen sich z. B. die Versuchungsgeschichte Jesu, ebenso die Geschichten von Moses und, wenn nicht die meisten, so doch noch viel andere ganz allein und zwar in der allereingehendsten und bildendsten Weise mit tiefster innerlicher Auffassung erklären. Dabei wird man für die mehr aufgewandte Zeit reichlich entschädigt durch regere und intensivere Anteilnahme der Schüler am Unterrichte, sowie durch befriedigenderen Erfolg in intellektueller Hinsicht sowohl als auch hinsichtlich der Gemütsbildung.

Auf den unteren Stufen, wo noch nicht so tief eingedrungen werden kann, wende man sein Augenmerk mehr darauf, die zur Behandlung vorliegende Begebenheit in die Heimat zu verlegen. Der Schüler zieht alsdann z. B. mit seinem Heilande im Geiste statt von Jericho über den Oelberg hinauf nach Jerusalem den natürlich vorher in der Heimatkunde eingehend auf Grundlage eigener genauer Anschauung besprochenen Weg von Werdau über den Windberg nach Zwickau, wo ihm die Leute Zweige von den Bäumen schlagen und sie nebst den eigenen Kleidern auf den Weg streuen. Hier ist, wenn überhaupt, ganz besonders die Situationsmalerei am Platze, und der beste Meister ist der, welcher den Schüler so erfasst und begeistert, in all seinem Dichten und Denken so gefangen nimmt, dass er in der ihm zur Verfügung stehenden Spielzeit frei aus sich selbst heraus in lebendig dramatischen Szenen mit seinen Mitschülern das reproduziert, was er sich im Unterrichte geistig erarbeitet hat. Wenn der Knabe in seinem Spiel den Windberg zum Lagerplatze der Israeliten und den gegenüberliegenden Brückenberg zu dem der Philister macht, wenn er den Riesen selbst heraustreten, den David zum Berg heraufkommen und den Riesen besiegen lässt, wenn er selbst dann als Held David ruhmgekrönt heimkehrt und mit selbstgefertigten Waffen, Kriegsschmuck, Eichenkranz u. s. w. feierlich in seine liebe Heimatstadt einzieht, so liegt darin mehr psychischer Wert, als für den ersten Augenblick erscheinen will, auch für die tiefere Erfassung, Durchdringung und Verschmelzung aller räumlichen Verhältnisse, soweit sie mit der betreffenden Oertlichkeit im Zusammenhange stehen

Das aber schafft Klarheit, Sicherheit und Lebendigkeit im Denken und Wärme des Mitgeföhls und der Liebe, sodass ihre Flamme die ganze Lebenszeit hindurch nicht verlöscht. So kann der Lehrer der Individualität seiner Schüler fürs ganze Leben, wie erst vor kurzem der jüngst verstorbene frühere preussische Kultusminister v. Bosse ausdrücklich betonte, Ziel und Richtung geben.

Aber noch ein drittes Moment kommt hinzu. Wenn wir, um noch ein anderes Beispiel anzuföhren, die sonst wohl so spröde Geschichte von Abrahams Auszug behandeln, so begnügen wir uns nicht damit, die besonderen Eigentümlichkeiten der Oertlichkeit seiner alten und neuen Heimat festzustellen, mit ihm selbst zu ziehen, seine Mühen und Beschwerden, Leiden und Freuden mit ihm zu teilen, unter seinem schattenspendenden Zelte nach harter Arbeit auszuruhen, uns mit ihm zu freuen beim Anblicke des neuen, so schönen und fruchtbaren Landes, mit hinaufzusteigen auf den Berg und den verheissungsvollen Worten zu lauschen: „Dies Land will ich dir und deinen Kindern schenken“ —: nein, wir legen gleich auch mit Hand ans Werk, eine Hütte für ihn zu bauen. Bauklötzen oder kleine Kieselsteine, vielleicht gar selbstgeformte Thonplatten ersetzen die Ziegel, Papier, Karton oder Pappe die Bretterwand, Lehm, Kleister oder Nähnaedel und fester Zwirn die Nägel, ein alter Kistendeckel den Grund und Boden. Die Tiere im Stalle und die Leute sind leicht zu ergänzen aus den Schachteln, welche die Kleinen zu Weihnachten vom lieben Christkinde bekommen haben. Gras ist überall zu beschaffen und als Baum kann jeder abgebrochene Zweig dienen. Nun kommt Abrahams Lieblingsplatz, das traute Bänkchen vor der Hütte, wo er gar oft gegen Abend mit Sarah, seiner sorgsamen Hausfrau, sitzt und plaudert; worüber? Ja, das wissen die Kinder am besten selbst aus dem Zusammenleben mit den geliebten Eltern, zumal wenn diese auch ein Gärtchen ihr eigen nennen können. Und nun der Altar neben der Hütte! Gar schnell ist er fertig. Dann wird daran Gottesdienst gehalten ganz so wie es das Kind beim Besuche mit seinen Eltern in der Kirche selbst gesehen hat. Alle Kinder der Klasse schliessen wie Abrahams Knechte, Mägde und sonstige Zuhörer einen Kreis um den Altar, und der Lehrer als Abraham leitet den Gottesdienst: er zündet Feuer an auf dem Altare, legt Früchte hinein, dass der gute Geruch davon, allen deutlich mit den Sinnen wahrnehmbar, weil den ganzen Raum füllend, hinauf zum lieben Gott zieht, um dessen Wohlgefallen zu erwecken und ihm Kunde von der innigen Dankbarkeit seiner Schutzbefohlenen zu bringen. Dann folgt, zugleich als beste immanente Wiederholung, die Predigt von dem allgütigen Gott, der Glück zur weiten Reise gegeben, der Ernährer, Beschützer, Wegweiser, Hort und Hilfe in allen Fährlichkeiten gewesen ist, eine mustergiltige sprachliche Zusammenfassung aller der Momente, die bis jetzt erarbeitet worden sind, mit genauester Anpassung und Anwendung auf die eben vorliegende neue Lage und Situation. Die Kinder aber beten und singen

hernach und während der Zwischenpausen ihren bereits erarbeiteten Memorierstoff, soweit er sich ungesucht auf die Geschichte beziehen lässt. Dann ist der Gottesdienst aus. Nach kurzem Mahnwort entlässt der stellvertretende Abraham seine Getreuen, die kleine, begeisterte Gemeinde. Erhoben und innerlich erquickt von der regen, thätigen Anteilnahme an allem, begiebt sich jedes wieder an seinen Platz in dem Bewusstsein, bei einem feierlichen, heiligen Akte als vollgültiger Bürger des Reiches Gottes mitgewirkt und den Hauch erhebenden göttlichen Geistes innerlich verspürt zu haben. Die Geschichte ist ihm hinfort nicht mehr ein Fremdes, sie ist ihm zu einem Teile seiner Lebenserfahrung geworden, seines geistigen Ich.

Was hindert uns aber, nun das eben Erbaute, die einfache Villenkolonie im Kleinen, auf die Schiefertafel malen oder den Altar in der Zeichenstunde in das Buch oder auf den Block zeichnen und mit Farbe ausmalen zu lassen? Wer will etwas dagegen haben, wenn wir dann das Ganze wieder nach den verschiedensten, sich gerade aus der Bearbeitung ergebenden Gesichtspunkten und in der mannigfachsten Form, sei es als Predigt Abrahams oder als einfache Mitteilung z. B. eines Knechtes an Bekannte, die dem Gottesdienste nicht beiwohnen konnten, oder als Gespräch zwischen fremden, völlig überraschten Zuhörern u. dergl. von den Schülern in kleinen Teilen oder auch zusammenhängend darstellen lassen? Ich glaube niemand, denn nur so entsteht auch bei scheinbar spröden Stoffen Lust und Freude am Lernen, so wird der tote, starre Buchstabe in dem biblischen Geschichtsbuche lebendig, nur so verschmelzen Raum, Zeit und Zahl, diese schon von Pestalozzi gepriesene heilige Trias zum innigsten Gedankengewebe.

Auch in dem allgemeinen Geschichtsunterrichte ist es nicht gar zu schwer, diesem Ziele näher zu kommen, besonders wenn man immer beachtet, dass der Schwerpunkt alles Geschichtsunterrichtes in der Erziehungsschule auf der Seite kulturhistorischen Geschehens innerhalb des gesamten Lebens und Strebens unserer Nation zu liegen hat. Folgen wir da nur z. B. einmal im Geiste dem ehrwürdigen Winfried auf einer seiner Reisen durch die hessischen und thüringischen Urwälder Altgermaniens, wie es Gustav Freytags Dichterauge geschaut und für alle Zeiten in wahrhaft klassischer Form in dem ersten Teile seiner „Ahnen“ niedergelegt hat.

Bald ist das stille Waldthal mit seinen wenigen zerstreut, aber idyllisch im Grünen liegenden, einzelnen Gehöften erreicht. Unter mancherlei Gefahren und Beschwerden ist endlich eine kleine Gemeinde dem Herrn erstanden. Nun gilt es, für sie auch einen geregelten Gottesdienst einzurichten. Ein Kirchlein wird gebaut. Holz giebt es genug, und bald hallen die hellen Schläge der scharfen Axt und das Kreischen der grobzähnigen Säge wieder in der friedlichen Stille des lieblichen Waldthales. Winfried selbst ist alles: Arbeiter

und Baumeister, Tröster und Mahner, Arzt und Helfer für die beim Baue Verwundeten, Schützer seines Werkes gegen tückische nächtliche Angriffe. Aber alle Gläubigen helfen dabei, einer mit dem andern wetteifernd, und „im feurigen Bewegen werden alle Kräfte kund“. Bald ist das Kirchlein fertig, und in feierlichem Klange lässt die Glocke zum erstenmale ihren ehernen Ruf durch die immer noch halbe Wildnis dringen. Allmählich mehrt sich die Zahl der Mitglieder der kleinen Gemeinde, sodass bald sämtliche Bewohner der einsamen Gehöfte nebst allen ihren Angehörigen sich bekehren. Ein Bistum blüht empor mit reichbegabtem Bischofssitze, und ein Kloster mit noch reicher und prächtiger ausgestatteter Kirche wächst daraus hervor.

Ist das aber nicht alles wie gemacht, den Schüler durch engen Anschluss der ganzen Geschichte an heimatliche stille Waldthäler mit einsam und friedlich liegenden Gehöften, durch Zuhilfenahme und Leitung seiner motorischen Fähigkeiten, des angeborenen Bewegungstriebes und des Muskelsinnes mit heranzuziehen zur Bethätigung bei Ausgestaltung aller hierbei vorkommenden räumlichen Vorstellungen und Verhältnisse zu möglichst hohen Klarheitsstufen? Wie wird er sich freuen, wenn er in oder ausserhalb der Schule in Holz, Thon, Karton oder Papier, und wären es auch nur der Situation entsprechend angepasste Modellierbogen, das alles nachbilden darf: das Kirchlein, die Bauerngehöfte, das Kloster, den Mönch u. s. w. Und wieviel interessanten Stoff zur zeichnerischen und sprachlichen Darstellung bieten ihm die erworbenen Anschauungen! Die motorischen Gehirncentren werden zur Ausbildung angeregt, die Sinne geübt, das Denken wird geklärt und auf sichere Basis gestellt, die Phantasie genährt, Gemüt und Wille gekräftigt; kurz, es wird eine harmonische Erziehung im Sinne Preyers erzielt.

Und nun zur Erdkunde! Wo wäre wohl eine Schule zu finden, die von den Ergebnissen der Forschungen eines Ritter, Peschel, Oberländer einerseits, wie eines Alexander Humboldt, Darwin, Haeckel andererseits völlig unberührt geblieben wäre? Unser Erdball als Ganzes sowohl, wie jeder einzelne Ort auf ihm ist ein Produkt derjenigen Einflüsse und Einwirkungen, denen er an dieser Stelle gerade am intensivsten ausgesetzt ist. Nur so ist eine individuelle Entwicklung der einzelnen Oertlichkeiten denkbar, und dieser wiederum müssen sich alle Lebewesen, die er trägt, anpassen. Wer diese Fähigkeit nicht besitzt, geht unter beim Kampfe ums Dasein, denn er erliegt den beständig auf ihn einwirkenden feindlichen Elementargewalten. Pflanze, Tier, Mensch, ja die ganze leblose Natur bis ins Einzelne herab sind somit ein Produkt der örtlichen, räumlichen Verhältnisse. Giebt uns ihre klare Erfassung nicht auch zugleich den Schlüssel zur Einsicht in die individuellen und wesentlichen Eigenschaften ihrer einzelnen Glieder? Lassen wir uns dies einen Grund mehr sein für möglichst gründliche Herausarbeitung der räumlichen Anschauungen, ohne welche alle geographischen Erkenntnisse in der Luft schweben.

Die neuere Schule hat das auch empfunden, und es ist bereits viel in dieser Hinsicht geschehen. Unser Kartenwesen von der engsten Heimat bis tief hinein ins Gebiet der mathematischen Geographie hat einen ungeahnten Aufschwung genommen, ebenso die Herstellung von Modellen und sogenannten Natur- und Kulturgemeinschaften als geographischer Charakterbilder. Das Lesen, Zeichnen und Malen von Karten wird geübt. Andere Methodiker wieder suchen eine sichere räumliche Grundlage dadurch zu gewinnen, dass sie mit dem Schüler in Gedanken nach allen Richtungen hin Reisen unternehmen. Ja sogar zur Betrachtung aus der Vogelperspektive von Bergen, dem Luftballon und hohen Standpunkten aus hat man bei der Behandlung fremder Länder den Schüler aufgefordert. Hancke z. B.¹⁾ will gar im Geiste mit der Hochbahn über Afrika von der Mündung des Nils bis nach Kapstadt und über andere fremde Länder dahinfahren. Aber alle diese Methodiker beachten nicht, oder doch viel zu wenig, dass diese Anforderungen an die Raumvorstellungen viel zu hoch und darum für die Ausbildung klarer, dauerhafter Raumanschauungen von geringer Bedeutung sind.

Es ist eben ein feststehendes psychisches Gesetz: wir sehen meist bloss das, was uns von dem betreffenden Dinge bereits etwa bekannt ist, oder was sich leicht mit den im Geiste schon vorhandenen Vorstellungskomplexen apperzeptiv vereinigen lässt und daher unser Interesse erregt. Nun ist der Schüler auch auf dem Gebiete der Raumanschauung noch Kind, hat wenig und oft höchst unklare geographische Erfahrungen, meist solche ohne dreidimensionale Ausdehnung; die bei der Besprechung mit Hilfe der Karte erworbenen geographischen Vorstellungen können sich eben nur sehr schwer von dem ihnen anhaftenden Flächenhaften freimachen. Wie sollte da der Schüler sich in die fremde, von oben gesehene neue Welt hineindenken und darin zurecht finden können? Versuchen wir es darum einmal auf andere Weise, nämlich auf Grund der oben entwickelten psychologischen Erfahrungen und Gesetze, indem wir auch in diesem Fache die Selbstthätigkeit noch mehr in den Dienst der Raumanschauung stellen als bisher.

In der Heimatkunde, z. B. bei der Unterrichtseinheit: Das Pöhlauer Thal, beginnt die Behandlung wie bisher mit der Vorbereitung zu dem betreffenden Unterrichtsgange, an dem alle Schüler teilzunehmen haben. Hier werden die wesentlichen Anschauungen in natura gesammelt, dann besprochen und in erzählender Form sicher eingeprägt.

Nach diesem Anschauungs- und Darbietungsprozesse folgt die Lösung des Gewonnenen von seiner sinnlichen Grundlage, also die Abstraktion. Bei dieser, wie dies gewöhnlich geschieht, gleich mit der zeichnerischen Darstellung der Karte zu beginnen, halte ich nach eingehenden Versuchen und vielfachen Erfahrungen für zu schwer, weil sich

¹⁾ Dr. Rudolf Hancke: Erdkundliche Aufsätze. Glogau. G. Flemming. 1900.

hierbei die Schwierigkeiten allzu sehr häufen. Man denke sich nur recht hinein in die zu leistende Aufgabe: zuerst sind alle Objekte in bestimmtem Massstabe verkleinert zu denken, nicht allein nach ihrer horizontalen Ausdehnung, sondern auch nach der vertikalen und stereoskopischen, sodann ist alles nur auf eine Fläche zu projizieren, und zwar mit den abstraktesten Mitteln und Zeichen: der Weg als Linie, das Haus als Viereck, der Baum als Punkt, die Eisenbahn als Strichpunkt, der Berg als Sternchen, der Abhang als System von engeren und weiter auseinander stehenden, verschiedenartig verlaufenden Strichen u. s. w. Es leuchtet wohl ein, dass die Mittel zur Darstellung hier wegen ihrer subtilen Unterschiede und ihres ausserordentlich abstrakten Charakters sehr hohe Anforderungen an die Kräfte des Schülers stellen. Daher ist auch das Kartenlesen so überaus schwer, denn diese abstrakten Zeichen sind nur sehr wenig geeignet, den Wiedererkennungsprozess einzuleiten, ein Grund mit, warum die von der Schule gestellten Wiederholungsaufgaben in kartographischer Hinsicht meist nicht zur Zufriedenheit des Lehrers ausfallen. Hier liegt entschieden der Haupt- und Angelpunkt der ganzen Frage, warum der erdkundliche Unterricht vielfach nicht befriedigt, die Lehrenden sowohl wie die Unterrichteten.

Versuchen wir es einmal, diese Kluft zu überbrücken. Wir können dies durch Einlegung eines Mittelgliedes, das ist die plastische Darstellung seitens der Schüler, und wäre es auch nur in Sand oder mit Steinen an einem stillen Orte des Schulhofes, wobei selbstverständlich alle Schüler thätigen Anteil zu nehmen hätten. Dann kann die Darstellung der Höhenabstände von 10, 20 oder 30 m mit übereinander gelegten Schichten von Karton oder Pappe erfolgen. Noch leichter und billiger lassen sich durch Auftreiben der Erhöhungen und Vertiefen der Täler in einfachem grauen Packpapier plastische Darstellungen erzeugen. Weit mehr aber ist wegen der viel leichteren Bearbeitung die Darstellung in Thon, Wachs, Plastilina oder geknetetem Brotteige zu empfehlen. Diese Arbeit würde dann in dem Klassenzimmer auf der Schiefertafel oder einem Brettchen, und zwar in noch mehr verkleinertem Massstabe vorzunehmen sein. Auch aus den Ueberresten von den Lichten des Weihnachtsbaumes mit Zuhilfenahme einiger anderer Stoffe kann man sich hierzu leicht eine billige, gut verwendbare Masse herstellen. Zuerst wird die Fläche der Schiefertafel gleichmässig mit der betreffenden Masse bedeckt, dann folgt die vertikale Gliederung, d. i. Berg und Thal, wobei man besonders zu beachten hat, dass die richtigen Verhältnisse zwischen der Höhe und den übrigen Masseinheiten, der gewöhnliche Fehler solcher Reliefkarten, gewahrt bleibt. Jetzt hat der Schüler die grösste Schwierigkeit überwunden, denn die vertikale Gliederung ist gleichsam das Balkenwerk des zu erbauenden Häuschens. Die Wasserläufe einzugraben, nur nicht zu breit, macht keine Mühe mehr, ebenso die Angabe von Häusern, Strassen, Dörfern etc. Diese gesamte Arbeit

dauert erfahrungsgemäss etwa 2 bis allerhöchstens 4 Stunden je nach der Zahl der Schüler und der Fertigkeit in dieser Art der Darstellung; die Masse dazu kostet entweder gar nichts, oder bei der Herstellung in Thon 3 bis 4 Pfennige, in Plastilina¹⁾ 25 bis 30 Pfennige; doch hat letzteres Material den Vorzug, dass es sich für alle Zeiten aufbewahren lässt, ohne an Schönheit einzubüssen, ja es wird immer schöner und zuletzt hart wie Stein und glänzend wie Elfenbein. Reisst man aber nach jeder Unterrichtseinheit die Karte wieder ein, so kann man mit derselben Masse das ganze Jahr auskommen. Fürwahr eine verschwindend geringe Ausgabe, wenn man bedenkt, wieviel nur allein an Papier jährlich von unseren Schülern nutzlos vergeudet wird. Und die darauf verwendete Zeit? wird man mir einwenden. Nun, ich meine, sie kann auch nicht besser verwendet werden, denn bei der Ausarbeitung prägt sich der Schüler nicht auf mechanischem, sondern auf dem Wege der Selbstthätigkeit die Verhältnisse leicht (denn die Verbindung von motorischen und anderen Nervenregungen fördert die geistige Thätigkeit des Gehirns), sicher (denn jeder Fehler in der Auffassung und im Denken kommt hier sofort als falsche Darstellung zur Erscheinung) und fest ein (denn die Leichtigkeit solch immanenter Wiederholung und die tiefere Durchdringung eines schon etwas bekannten Stoffes sichern das Behalten, die Bethätigung des angeborenen Bewegungstriebes hingegen schafft Lustgefühle und Interesse).

Noch fehlt aber eins: die gewonnenen Vorstellungen sind zwar schon viel lockerer mit ihren ursprünglichen Objekten verbunden, aber sie sind noch nicht frei von ihrem sinnlichen Hintergrunde und darum nicht allseitig verwendbar. Diese Stufe muss noch erreicht werden, ehe mit Nutzen an die zeichnerische Darstellung gegangen werden kann. Zu diesem Zwecke unternehmen wir auf unsern kleinen, selbst erarbeiteten Reliefs, vielleicht auch vorher in der Natur selbst, soweit möglich, Reisen nach allen Richtungen hin und haben dabei den grossen Vorteil, dass wir hierzu 2 Sinne zugleich heranziehen können, nämlich das Auge und den Tastsinn. So werden wohlassociierte Empfindungen und -vorstellungen erzeugt. Welch hohe Bedeutung diesem Umstande aber beizulegen ist, mag schon daraus ersichtlich sein, dass wir z. B. ohne wohlausgebildete Bewegungsempfindungen und -vorstellungen unserer Augenmuskulatur nicht imstande sind, ordentlich zu sehen und richtige optische Vorstellungen zu sammeln; beruht doch ein, und zwar nicht der geringste Teil der psychischen Kunst des Sehenlernens mit auf der Ausbildung dieser Bewegungsvorstellungskomplexe.²⁾ Wir können aber bei dieser Art des Reisens auf unserem kleinen Relief die Augen schliessen und erreichen damit wieder einen Vorteil, nämlich den, dass wir dieselben

¹⁾ Siehe Prof. Hugo Magnus, Das Schönheitsgefühl als Funktion des Auges.

²⁾ Plastilina ist in allen Farben und Quantitäten zu haben bei Dr. Wilhelm in Leipzig-Benditz, Fabrik chemischer Erzeugnisse, 1 kg 1 Mark 50 Pfg.

Vorstellungen, die wir erst mit Hilfe zweier Sinne zur höchsten Klarheit erhoben haben, nun mit Hilfe eines Sinnes reproduzieren und kontrollieren können, die erste Stufe auf dem Wege zu völliger Abstraktion.

Die 2. Stufe würde dann die Darstellung durch Schnitte sein, die wir in der verschiedensten Richtung hin durch das Relief legen. Bei der Verwendung dieser Schnitte im Unterrichte nehmen wir wiederum den Tastsinn mit zu Hilfe, indem der Schüler veranlasst wird, erst bei offenem, dann bei geschlossenem Auge mit dem Finger an dem betreffenden Rande des Schnittes entlang zu tasten.

Die 3. Stufe ist die Darstellung durch Zeichnen in der Luft. Sie ist ein sehr wichtiges Mittel, die Abstraktion der Vorstellungen sicher herbeizuführen, denn hier wird der Schüler gezwungen, seine ganze Aufmerksamkeit der darzustellenden Vorstellung zuzuwenden: er sieht nichts von einer entstehenden Linie, die ihn abziehen könnte, der Darstellung auf ihrem weiteren Wege zu folgen, wohl aber begleitet sein Auge aufs genaueste den Weg des zeichnenden Fingers. Bewegung, Muskelempfindung und die darzustellende Vorstellung assoziieren sich also aufs innigste und werden zu Apperceptions- und Reproduktionshilfen.

Auf der 4. Stufe dieser Unterrichtsmaßnahme betrachten wir das Relief erst von oben und lassen erzählend von dem Gesehenen berichten. Hierauf schliessen wir die Augen und suchen in der Luft zu zeichnen und dann sprachlich darzustellen, was wir gesehen haben, sodass am Ende nach und nach der Schüler dahin kommt, eine Gegend, oder (was noch schwerer ist) eine Karte von oben, gleichsam aus der Vogelperspektive anzuschauen, ein Ziel, das nach meinen Erfahrungen bei mehr als zehnjährigen Versuchen auf diesem Gebiete sehr schwer zu erreichen ist ohne die geschilderten Vorübungen.

So vorbereitet, können wir endlich an die schwerste Aufgabe gehen, an die im üblichen Sinne kartographische Darstellung auf einer Fläche, an die Zeichnung auf die Tafel oder Papier. Jetzt wird es dem Schüler leicht werden, den abstrakten, toten Zeichen durch die in ihm lebenden und webenden, klaren und wohlassociierten, im höchsten Grade apperzipierfähigen Vorstellungen warmes Leben einzuhauchen. Nun wird er seine Karte mit anderem Verständnis in Angriff nehmen und mit mehr Interesse die Arbeit hinausführen, sie wird zum vollendeten Abstraktionsprozesse und dient so gewiss und sicher zur Befestigung des Gelernten auf dem natürlichsten und sichersten Wege. So wird der Stoff zum stets bereiten Eigentume des Schülers, und die vielleicht 2 bis 3 Stunden Zeit, die auf die Bearbeitung der ersten derartigen Stoffeinheit aufzuwenden ist, werden reichlich wieder erspart durch weniger notwendig werdende Wiederholungen in späterer Zeit. Dass dem aber so ist, zeigt schon die letzte, den soeben geschilderten Lernprozess abschliessende sprachliche, alle einzelnen Mo-

mente zusammenfassende Darstellung, es ist aber auch ersichtlich an der freudigeren und besseren Bearbeitung geographischer Themen im Aufsatzunterrichte. Solche Aufgaben sind sonst immer heikler Natur, fordern viel Vorbereitung in stilistischer und orthographischer Beziehung und geraten doch meist schlecht, denn sie erscheinen wie über einen Leisten gearbeitet, weil dem dargestellten Vorstellungsmateriale das ureigene, individuelle Gepräge fehlt. Hier aber sind die erworbenen Vorstellungen mit angenehmen Gefühlstönen, mit Willensregungen, Bewegungsvorstellungen, Muskelempfindungen u. s. w. verbunden; sie sind dem Schüler eine Quelle des Interesses geworden und fließen bei der Bearbeitung des Aufsatzthemas, wenn es nur halbwegs richtig gestellt ist, reichlich zu. Deshalb werden dann auch die Arbeiten in ihrer Diktion verschieden, und zwar ganz von selbst, ohne dass es besonders betont zu werden braucht, ja nur beabsichtigt wird; es liegt dies eben in den oben angeführten psychischen Gesetzen mit begründet.

Und wie es hier an einem Beispiele aus der Heimatkunde gezeigt wurde, so lässt sich's auch auf höheren Stufen mit Unterrichtseinheiten über fremde Länder machen. Der Schüler eignet sich sehr bald eine gewisse Fertigkeit und Gewandtheit an im körperlichen Darstellen sowohl, wie in Bezug auf geistige Auffassung. Es wird ihm Freude machen, die verschiedenen besprochenen Gegenstände, wie Häuser, Denkmäler, Waffen, Früchte und andere Naturprodukte und dergl. auch ausserhalb der Schule nachzubilden.

Sehr wichtig sind diese Grundsätze für den Anschauungsunterricht, und zwar schon deshalb, weil hier viel leichter die Möglichkeit gegeben ist, bei der Darbietung und Verarbeitung des Neuen sich an mehrere Sinne zugleich zu wenden. Durch eine stetig wiederholte Einwirkung auf ganz verschiedene Teile des noch bildsamen Gehirns werden aber neue Associationsfasern erzeugt, das sind gangbare Pfade und Leitungen von einem Zentrum zum andern. Diese regen wiederum die verschiedenen Zentren zu immer neuer Arbeit und Ausgestaltung betreffs ihrer eigenen Entwicklung an, und so bilden sich in beständiger Ciselierarbeit die Windungen der Grosshirnrinde immer reicher und vollkommener durch, was gleichbedeutend mit einer Vermehrung der grauen Rindensubstanz, also der protoplasmahaltigen Nervenzellen ist. Die Verbindung der einzelnen Hirnzellen durch Associationsfasern geschieht oft urplötzlich. Es ist eines der interessantesten Schauspiele für den denkenden Psychologen, an geistig tief stehenden Personen beobachten zu können, wie nach langen, oft vergeblich scheinenden Bemühungen endlich doch die erste associative Verknüpfung zweier Hirnsphären, z. B. der des akustischen und des motorischen Sprachcentrums zu stande kommt und urplötzlich in Thätigkeit tritt. Lassen wir es darum nie aus dem Auge, besonders beim Anschauungsunterrichte immer so viel wie möglich mehrere Sinne

zugleich zur Arbeit heranzuziehen; wir können der gesamten seelischen Ausbildung im allgemeinen, wie auch der Raumanschauung im besondern keinen grösseren Dienst erweisen.

Dass hierbei die Heranziehung der Zöglinge zur körperlichen Arbeit, also die Zuhilfenahme der motorischen Fähigkeiten des Nervensystems zum Zwecke räumlich-plastischer Darstellung des Besprochenen als neues, wichtiges Glied auf dem Wege zur Associationsreihe gute Dienste leistet, ist wohl aus dem Gesagten ohne weiteres klar ersichtlich. Doch möchten manchen Lesern vielleicht Zweifel beikommen ob der Ausführbarkeit einer solchen Verbindung. In dieser Beziehung haben mich aber jahrelange, eingehende Versuche zu der Ueberzeugung gebracht, dass, wenn in vorsichtiger, geeigneter Weise dabei zu Werke gegangen wird, der zur Behandlung stehende Unterrichtsstoff, also sozusagen das Jahrespensum, nicht erheblich beschränkt zu werden braucht; die intensivere Auffassung und Einprägung, sowie die allseitigere, tiefere Verarbeitung aller wesentlichen Züge und Seiten der zur Behandlung stehenden Gegenstände, ganz besonders aber das anhaltende, lebendige Interesse, das eine solche Bearbeitung erregt, sind Umstände, die manches wieder ausgleichen, von der Vermehrung der Selbständigkeit und Geschicklichkeit in manueller Hinsicht und der dadurch herbeigeführten Stählung des Willens gar nicht zu reden.

Sehr wichtig ist es auch, dass wir besonders die grundlegenden räumlichen Begriffe wie oben, unten, neben, vorn, hinten, über, unter, links, rechts, senkrecht, wagrecht, schräg, gerade, gebogen u. s. w. im Anschauungsunterrichte möglichst scharf fixieren. Dies gilt auch von allen anderen räumlichen und den aus ihnen gleichsam von selbst herauswachsenden zeitlichen und Zahlverhältnissen. Ihre ganz besondere Beachtung muss bei einem jeden rechten Anschauungsunterrichte Grundsatz sein, und zwar in sachlicher Beziehung sowohl wie in sprachlicher, denn auch die Sprachform ist für die Klärung unserer Anschauungs- und Begriffswelt von gar nicht zu unterschätzender Bedeutung.¹⁾ Hier liegt mit ein Schlüssel, der uns die Pforte öffnet, durch die wir auf bewusstem Wege den Schüler schon von den frühesten Stufen an zum klaren und sicheren Denken gewöhnen können, so dass er später jede neue Frage in diesem Lichte betrachtet und zum Abschluss bringt, weil er gar nicht anders auffassen kann. Auch das Zeichnen in der Luft bei offenen und geschlossenen Augen kann hier gute Dienste leisten als Mittel- und Zwischenstufe auf dem Wege zur Abstraktion.

Im Hinblick auf die Ueberproduktion auf dem weiten Gebiete der Lehrmittelherstellung scheint es geboten darauf hinzuweisen, dass selbst bei sorgfältiger Auswahl noch so manches Objekt in die Schule gelangt, dessen reiche Ausstattung in keinem Verhältnisse steht zu dem geistigen Gewinne, den seine Benutzung bringt. Viele Anschauungen

¹⁾ Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

und Erfahrungen, auch räumlicher Art, würden besser an den einfachen Dingen der Umgebung des Zöglings gewonnen durch Beobachtung, Vergleichung, Ideenassociation, als an reich und schön ausgestatteten Unterrichtsmitteln, ganz besonders an Bildern. Es liegt in der zu häufigen Benutzung von Bildern eine grosse Gefahr.

Preyer weist in seinem Buche „Die Seele des Kindes“ nach, dass vom normalen, ja selbst gut und bestbeantagten Kinde vor dem 3. bis 4. Lebensjahre Physiognomien von Personen und kleinere Bilder nicht sicher und richtig erkannt werden. Wieviel länger wird dieser Zustand bei den Schwachen am Geiste währen? Gewiss sitzen in unseren Elementar- und vielleicht auch in den darauf folgenden Klassen noch so manche solche Patienten, denn das sind sie ja in Wirklichkeit, die das vor ihnen hängende Anschauungsbild, zumal wenn es nicht Einzelobjekte, sondern Gruppenbilder mit vielen Gegenständen darstellt, anstarren wie ein Buch mit sieben Siegeln, von den sehr häufig auftretenden Erscheinungen totaler oder partieller Farbenblindheit und den ganz besonderen Hindernissen, die ein vernachlässigter oder mangelhaft entwickelter Farbensinn an sich für den Anschauungsunterricht im Gefolge hat, ganz zu schweigen. Und doch, wie leicht und sicher liesse sich auch da Hilfe schaffen, wenn wir z. B. ein grösseres Brett hernehmen und zu den Schülern sagen wollten: „Nun wollen wir einmal zuerst das Bild in die Wirklichkeit übersetzen und die Dinge, die ihr darauf seht, mit Pappe, Papier, Sand, Farbe u. s. w. nachmachen; mit den Häusern fangen wir an und mit den Wiesen, Wegen und dergl. hören wir auf. Ihr helft doch alle recht fleissig mit sammeln, bauen und anstreichen?“ Welche Lust, welches Loben weckt solche Uebersetzung von Bildern in die Form des plastischen Modells bei allen, besonders aber bei dem schwachen Kinde! ¹⁾ Eine einzige derartige Behandlung im Jahre dürfte schon genügen, um so manchem schwachen Kinde an plastischer Raumanschauung zu geben, wonach es sonst wohl jahrelang ringen und kämpfen müsste. Durch fleissige Benutzung der bekannten Cohnschen Farbentafeln sind wir sehr wohl im stande, dem tief darniederliegenden Farbensinne mancher Kinder aufzuhelfen, ja bei geeigneter, zielbewusster Verwendung vermögen wir sogar noch Hilfe zu bringen bei scheinbar schweren Fällen von Farbenblindheit, übergrosser Beschränkung des Sehfeldes ²⁾ und aussergewöhnlich herabgesetztem Wahrnehmungsvermögen bezüglich der besonderen Helligkeitsgrade in der Beleuchtung. Welche praktische Bedeutung aber eine Hebung der Leistungsfähigkeit unseres Gesichtssinnes in Bezug auf Licht, Form und Farbe für die Erwerbung klarer Raumvorstellungen hat, das brauche ich hier nicht

¹⁾ Vergl. M. Dost, Die Meinhold-Kempterschen Bilder und ihre Verkörperung durch Modelle im Dienste des Anschauungsunterrichts der Schwachsinnigen-Schule in der Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer von W. Schröter und H. A. Wildermuth, Jahrg. 1900, Heft 1 und 2.

²⁾ Vergl. die neuesten Versuche und ihre überraschenden Resultate von Dr. Heller in Wien 1900.

weiter zu erörtern. Nur an das Eine sei noch erinnert: der Anschauungsunterricht, im weitesten Sinne genommen, beginnt in der frühesten Jugend, greift eigentlich zurück bis in und vor die Zeit des Erwachens der Psyche. Je früher wir aber damit beginnen, in obigem Sinne zielbewusst die geistige Entwicklung zu beeinflussen, desto sicherer und ersichtlicher ist der Erfolg, weil erfahrungsgemäss alle äusseren und inneren Organe unseres Körpers nach dem Gesetze der Anpassung allmählich den fortgesetzt auf sie einwirkenden Reizen nachgeben und sich in der geforderten Richtung entwickeln.

Ferner liegen bei einem rechten Anschauungsunterrichte noch alle Gebiete des Wissens gleich nahe bei einander, daher ist auch eine grössere Associationsfähigkeit vorhanden, und es wird leichter möglich, einen klaren, festgefühten Gedankenkreis in dem Zöglinge zu schaffen, dessen sicherstes Fundament in jedem Falle die sich einander ergänzenden Vorstellungen von Raum, Zahl und Zeit bilden.

Auch für die Raumlehre und das Zeichnen, sowie fürs Rechnen und alle Zweige der Naturkunde, insbesondere für die Physik könnten obige Gesetze, richtig und weise angewendet, zum grossen Segen werden. Doch davon vielleicht ein andermal. Dagegen sei hier noch ganz besonders darauf hingewiesen, dass selbst scheinbar weit abseits liegende Fächer, wie Singen und Turnen, für die Bildung der Raumanschauung von Bedeutung werden können.

Das Turnen bietet mannigfache Veränderungen der Lage, Haltung und Stellung unseres Körpers und aller seiner Organe, die zum allergrössten Teile mit dem Gesichts- und Tastsinne begleitet werden können. Die Muskelempfindungen verknüpfen sich mit den betreffenden Tast- und Gesichtswahrnehmungen. Auch die gleichzeitige Erhöhung der Thatkraft und Lebenslust durch Anregung aller Vital- und Allgemeingefühle darf hierbei nicht unbeachtet bleiben.

Der Gesang hingegen ist einerseits eine treffliche Gymnastik aller Atmungsorgane, andererseits wendet er sich an unser Ohr, das, wie es am tiefsten in unserem Organismus eingebettet liegt, uns wiederum auch gestattet, am tiefsten in die räumlichen Verhältnisse der Gegenstände und ihre innere Organisation einzudringen und Eigentümlichkeiten der Körper zu erkennen, die wir weder durch das Gesicht, noch durch den Tastsinn, noch anderswie wahrnehmen können. Durch Beklopfen und Aushorchen nur vermag z. B. der Arzt sich ein Bild von den jeweiligen Zuständen in Lunge und Herz zu verschaffen. Der Gesangunterricht erzieht das Gehör zur feineren Wahrnehmung. Wenn auch der Gehörsinn an sich nur mangelhafte Lokalisation besitzt, so unterstützt er doch die räumliche Auffassung. Sehr wichtig ist ferner das Singen nach Noten, weil es ähnlich wie das Lesen zu genauester Auffassung räumlicher Verhältnisse zwingt, deren Vorstellung sich mit hörbaren, wohlklingenden Tönen associieren, die mit Muskelempfindungen und überaus reichen Gefühls-

tönen der Lust und Freude verbunden sind, reicher als beim Lesen, ja selbst bei tadellosem Rezitieren. Ausserdem wächst sich hier durch Takt und Rhythmus der Raum unmittelbar in Zeit und Zahl aus.

Weiter müssen wir bedenken, dass, wie schon oben erwähnt wurde, die Erziehung eines Sinnes zu besserer Leistung auch rückwirkend auf das Sinnesorgan selbst bildenden Einfluss ausübt. So hat im Laufe von Jahrtausenden durch Ererbung und Anpassung unser Gehörsorgan seine jetzige Gestalt und Organisation erhalten, so wird es sich aber auch weiter entwickeln. Jeder Schritt nach vorwärts zu feinerer, genauerer Gehörsleistung ist darum auch gleichbedeutend mit Vervollkommnung des Gehörsorganes selbst. Nun ist aber durch die eingehenden Versuche von Prof. Dr. Ewald in Strassburg erwiesen, dass unser Ohr nicht allein Gehörsinn ist, sondern auch noch andere Leistungen zu vollbringen hat, z. B. muss es die Lage- und Gleichgewichtsverhältnisse unserer Glieder und des gesamten Organismus zum Bewusstsein bringen, damit wir regulierend eingreifen können, wo und wann es nötig ist. Als Sitz dieses jüngst-entdeckten Empfindungsorganes sind die drei Bogengänge des inneren Ohres anzusehen. Ihre Ausserdienststellung durch örtliche Erkrankung oder Entfernung auf operativem Wege hat bei Tier und Mensch in gleicher Weise schwankenden, taumelnden Gang, ja völlige Unfähigkeit zu jeder Art von Veränderung beim Liegen, Sitzen, Stehen, Gehen und jeder anderen Bewegung zur Folge. Daher zeigen unsere hörstummen, schwerhörigen, taubstummen und schwachsinnigen Kinder höheren Grades meist auch ganz bedeutende Mängel hinsichtlich ihrer Fortbewegung und anderen motorischen Fähigkeiten, die wir eben bekämpfen, heilen wollen. So ist auch das Ohr in dieser Beziehung sehr wichtig für die Ausbildung der Raumanschauung, und wir thun gut, ihm auch aus diesem Grunde möglichste Berücksichtigung bei Ausbildung der Sinne angedeihen zu lassen.

Doch genug davon. Man sieht, wo ich hinaus will. Tiefere Durchdringung der Unterrichtssoffe in jeder, besonders aber in räumlicher Beziehung zum Zwecke harmonischer Entwicklung der ererbten und erworbenen guten Keime und Fähigkeiten; reine Seelendiätetik für unsere hilflosen Schwachen am Geiste, soweit dies nach dem Stande der Hirn- und Nervenforschung möglich ist: das ist es, was ich dem Leser ans Herz legen wollte in der Hoffnung, dass sich doch dieser oder jener veranlasst sehen wird, den beschriebenen Weg zu betreten. Weniger reden, mehr handeln!

II.

Vom Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

Beitrag zur Orientierung über die neueren Bestrebungen zur Verbesserung dieses Unterrichtszweiges.

Von Elisabeth Fischer in Halle a. S.

Bei einer Betrachtung des heutigen Standpunktes des Grammatikunterrichts muss es besonders auffallen, dass eine Streitfrage, über die schon L^öw in der Vorrede seines Werkes im Jahre 1851 spricht, noch nicht ganz gelöst ist. Es ist die bei der Aufstellung von Schulgrammatiken wesentliche Frage nach dem Zwecke des grammatischen Unterrichts.¹⁾ „Als ein Mittel der bloss formalen Bildung“, so sagte damals L^öw, „also als ein an sich gleichgültiges Substrat sogenannter Denkübungen, möchte zwar wohl niemand mehr die Grammatik gebrauchen, ob sie aber mehr ein Mittel für das Sprachverständnis oder für den Sprachgebrauch sein soll, d. h. ob der Schüler mit Hilfe der Grammatik das, was er liest und hört, besser verstehen oder das, was er denkt, besser ausdrücken und gestalten lernen soll, darüber gehen, besonders in Beziehung auf den Unterricht in der Volksschule, die Ansichten auseinander.“ Zwanzig Jahre später zog²⁾ Dörpfeld gegen den Fehler der verkehrten Rangordnung der sprachlichen Lehrziele zu Felde. Nur ging er in seiner sondierenden Weise noch tiefer und unterschied beim Sprachgebrauch erstens die Sprachrichtigkeit, also fehlerloses Schreiben und Sprechen, und zweitens die Sprachfertigkeit, worunter er die Gewandtheit im Reden versteht. Als den ersten Fehler des damaligen Betriebs des Sprachunterrichts erkannte er die Bevorzugung der Sprachrichtigkeit, wodurch naturgemäss Sprachgewandtheit und Sprachverständnis leiden müssen. Die Sprachrichtigkeit soll nach ihm freilich auch nicht zu kurz kommen, „auf richtiges Sprechen und Schreiben muss ja von unten auf hingearbeitet werden (durch Buchstabieren, Abschreiben u. s. w.), allein diese Uebungen sollen nur als Begleitübungen auftreten im Anschluss an das Lesebuch (an das Lesen, Memorieren u. s. w.) und an das sachliche Lernen. Ein besonderer sprachlicher Leitfaden ist somit mindestens überflüssig.“

Nimmt man das Wort „Leitfaden“ beim Worte, so muss man dem letzteren Punkte unbedingt zustimmen. Dagegen muss ein Uebungsbuch in der Hand der Kinder als berechtigt und im Hinblick auf die bestehenden Verhältnisse an Volksschulen, und gar solchen in grösseren Schulbezirken, als wünschenswert erscheinen. Das Verlangen Dörpfelds aber — der Unterricht habe die drei Seiten der Sprachkunst: Sprachfertigkeit, Sprachverständnis und Sprachrichtigkeit gleichmässig zu

¹⁾ Engellien, Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichts. (Geschichte der Methodik von Kehr.)

²⁾ Friedr. Wilh. Dörpfeld, Der Sachunterricht als Grundlage des Sprachunterrichts (Bertelsmann, Gütersloh.)

fördern — kann keinen ernstlichen Widerspruch erfahren. Da nun die Sprachfertigkeit in allen Unterrichtsfächern zu pflegen ist, so entfällt auf die besondere Grammatikstunde, als dem dienenden Gliede des gesamten Unterrichts, die Aufgabe, sich der beiden der Sprachfertigkeit dienenden Faktoren, dem Sprachverständnis und der Sprachrichtigkeit, gleichmässig anzunehmen. Daraus erhellt, dass die sogenannten Sprachschulen oder Uebungsbücher auch beide Stücke der Sprachbildung zu pflegen haben.

Von diesem Standpunkte aus betrachtet, muss es überraschen, in der heutigen Sprachschulnlitteratur noch eine Bevorzugung der Sprachrichtigkeit zu finden. Sie tritt z. B. in den Sprachheften von Kahn-meyer und Schulze zu Tage. Diese suchen die Kinder vorwiegend zum Sprachgebrauch zu befähigen, also durch den Unterricht richtiges Sprechen und Schreiben zu erzielen. „Unser Ziel muss sein“, so sagen sie, „die Kinder in ihrer Muttersprache heimisch zu machen, dass sie sie richtig anwenden können. Das ist das, was not ist, was die Kinder lernen müssen und sollte auch darüber der Schimmer der Gelehrsamkeit, der noch immer über der herrschenden Unterrichtsmethode schwebt, erbleichen.“ Natürlich ist dieses Ziel von Einfluss auf die Forderungen und Aufgaben gewesen, die den Schülern von K. u. Sch. gestellt werden. „Wo die Kinder gegen die Sprachgesetze wirklich fehlen, da haben wir uns bemüht, den Hebel anzusetzen, also vor allem bei der Rektion der Zeit- und Verhältnswörter“, so lautet das grammatische Bekenntnis K. u. Sch's. Dementsprechend ziehen sich durch alle Hefte die Uebungen im richtigen Gebrauch des „mir“ und „mich“. Sie geben Sätze, in denen das Pronomen gewöhnlich nur durch den ersten Buchstaben angedeutet ist und von den Kindern vervollständigt werden soll, wie z. B.: Du gehst m— zu schnell, das Wort ist ih— entgangen, er schlägt m—, er kneift m— u. s. w. Die Rektion der Verhältnswörter üben sie folgendermassen. Sie drucken eine Anzahl von Hauptwörtern vor, wie gleich zu Anfang des ersten Heftes: Turm, Wurm, Sturm u. s. w. und setzen zur Sprachübung dazu die Aufgabe: Setze vor jedes der obigen Wörter das Wörtchen „aus“. Dann sprechen die Kinder: Aus dem Turme, aus dem Wurme, aus dem Sturme u. s. w. Die Verfasser hoffen, durch diese an sich mechanischen Uebungen „das Gehör der Kinder zu schärfen und sie allmählich ans richtige Sprechen zu gewöhnen“. Das „Richtigsprechenkönnen“ ist ihnen „mehr Sache des Gehörs als der Reflexion und der theoretischen Erörterungen“.

So ähnlich üben sie auch die Zeichensetzung. Zu deren Erlernung wird den Kindern des öfteren ein Mustersatz mit den richtigen Zeichen vorgedruckt, dem andere Sätze ohne Zeichen folgen. Durch die Einfügung der Zeichen an richtiger Stelle soll „sich der Sinn des Kindes für die Zeichensetzung schärfen, und die Feder soll sich an Komma und Fragezeichen gewöhnen“.

Richtiges Schreiben, namentlich die Aneignung des Briefstils, suchen sie — und ähnlich auch Thal — durch Herbeiziehung von Musterbriefen, Berichten, Eingaben an Behörden, Rechnungen, Quitungen, Schuldscheinen u. a. m. zu erzielen, die von den Kindern auswendig gelernt und dann aus dem Gedächtnis niedergeschrieben werden sollen.

Alles soll bis zur äussersten Schlagfertigkeit geübt werden. „Das müssen die Kinder lernen“, behaupten sie, „schätzen wir doch die Bildung eines Menschen nach der Art, wie er richtig oder falsch spricht, und für manchen jungen Mann ist das gute Deutsch, das er schreibt und spricht, der beste Empfehlungsbrief. Würden auch viele Herrschaften ihrer Kinder wegen nicht gern sehen, wenn die Dienstmädchen nicht ein solch abscheuliches Deutsch sprächen?“

Da ihnen, wie sich aus alledem ergibt, die Förderung des Sprachgebrauchs, und darin wieder, nach Dörpfelds Einteilung, die der Sprachrichtigkeit die Hauptsache ist, so legen sie infolgedessen gar kein Gewicht auf die Satzlehre, die in erster Linie dem Sprachverständnis dient. Sie verbannen alles nur allenfalls Entbehrliche aus der Satzlehre und gehen sogar so weit, die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen nur ganz gelegentlich zu betreiben, da ihnen dieselbe für einfache Schulverhältnisse für zu schwierig und darum für bedenklich erscheint.

Mehr im Sinne Dörpfelds arbeiten die Sprachhefte von Wilke, Rektor in Quedlinburg. Bei einer Prüfung derselben ergibt sich, dass der Verfasser ebensowohl die Förderung der Sprachrichtigkeit als auch die des Sprachverständnisses gelten lässt, ja, dass er sogar grosses Gewicht auf das letztere legt. „Der praktische Zweck der Grammatik ist der“, so stellt er fest, „den Schüler zu befähigen, sich den Sinn schwieriger Sätze, die ihm beim Lesen oder Hören entgegenzutreten, sofort klar zu machen.“ In dieser Meinung wird er durch die Thatsache bestärkt, dass man sich schwierige Sätze oft zwei- oder dreimal überliest, ehe ein vollständiges Verständnis erreicht ist. „Stossen aber wir, denen das Lesen Lebensarbeit ist, auf solche Schwierigkeiten, wie viel öfter muss das bei dem schlichten Manne der Fall sein, der nur ab und zu zu einem Buche, zu einer Zeitung greift! Jenes Zergliedern wird für ihn auch bei Sätzen nötig sein, die wir beim ersten Lesen verstehen, die uns leicht erscheinen. . . . Für den deutschen und insonderheit den grammatischen Unterricht ergibt sich hieraus die Pflicht, den Schüler aufs gründlichste darin zu üben, schwierige Sätze zu zerlegen, damit er später, so oft es nötig wird, jene Zerlegung leicht und unbewusst ausführe. Darin liegt der hohe, praktische Wert der Satzlehre und zugleich ihr erzieherischer.“

Wer dem zustimmt, kann nicht verstehen, wie Kahn Meyer und Schulze, die doch den richtigen Grundsatz haben, die Kinder aufs praktische Leben vorzubereiten, zu diesem praktischen Leben nur das richtige Sprechen und Schreiben rechnen können. Gehört doch

zum Leben der Männer und Frauen unseres Volkes das Lesen und Hören zum weitaus grösseren Teil als das Schreiben. Man denke nur an das Hören von Vorträgen und Reden, an das Lesen von Zeitungen aller Art! Dabei bedarf es eines schnellen und richtigen Erfassens des Sprachinhalts. Da eine der wesentlichen Aufgaben der Sprache nun eben in dieser Vermittlung des Bildungsmaterials gesehen werden muss, so hiesse es bei einer Vernachlässigung der Förderung des Sprachverständnisses und Bevorzugung der Sprachrichtigkeit die Kinder äusserlich putzen und innerlich verkümmern lassen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dem einzelnen durch Einführung in das Verständnis schwieriger Sätze seine spätere, nachschulpflichtige, d. h. freiwillige Bildung zu erleichtern. Wie das nach Wilke und anderen am besten geschehen kann, wird später noch gezeigt werden.

II.

Die einseitige Bevorzugung des Schreibens und Sprechens, wie sie uns im Kahn Meyer und Schulze entgegentritt, kann man sich als eine Reaktion gegen die ebenfalls einseitige Hervorhebung des grammatischen Regelwerks erklären, wie sie noch bis vor einigen Jahrzehnten getrieben wurde. Nachdem man sich genugsam das Leben dadurch hatte verbittern lassen, erkannte man allmählich in dem grammatischen System, seiner wahren Bedeutung gemäss, nur ein Hilfsmittel zum richtigen Ausdruck und Verständnis des Sprachinhalts. Dazu kam das Verlangen Albert Richters und Hildebrands, auch der Wortbildung und -bedeutung, der Erklärung bildlicher Redensarten u. s. w. einen Platz im Unterrichte zu gönnen. Beides führte naturgemäss zu dem Wunsche nach Befreiung von den entbehrlichen grammatischen Regeln. Dieses Drängen nach Vereinfachung der Satzlehre fand in dem von Prof. Kern vor ungefähr 20 Jahren aufgestellten Systeme seine Verkörperung.

Einer der Grundgedanken seines Systems ist der, dass bei der Entwicklung des Satzbaues vom aussagenden Zeitworte ausgegangen werden müsse. Dieses ist der wichtigste Bestandteil des Satzes, an den sich die anderen, wie die Schale an den Kern, anschliessen. Er sagt: „Das finite Verb ist das für den Satz unumgänglich Nötige“, und „es ist selber schon der Satz in seiner einfachsten Form“. Die Richtigkeit dieser Behauptung ist an jedem Befehlsatz, z. B. Komm! Schreib! u. s. w. zu erkennen.

Ferner verwirft Kern die Lehre von der Kopula. Früher bestimmte man den Satz: Das Gras ist grün, „Gras“ ist der Satzgegenstand, „grün“ ist die Satzaussage, „ist“ verbindet beide und wird deshalb Satzband oder Kopula genannt. Kern betrachtet nun das „ist“ nicht mehr als Satzband, sondern als selbständiges Zeitwort, da es dieselbe satzbildende Kraft besitzt wie jedes andere Verb. Wird schon durch den Ausgang vom abgewandelten Zeitwort die Satzzergliederung erleichtert und das unbestimmte Fragen: Wovon ist in diesem Satze

die Rede? u. s. w. vermieden, so bedeutet die zuletzt angeführte Aenderung eine wesentliche Vereinfachung. Denn nun heisst es nur: Die Satzaussage ist immer ein Zeitwort; während früher gelernt werden musste: Die Satzaussage kann durch ein Hauptwort, ein Eigenschaftswort oder ein Thätigkeitswort ausgedrückt werden.

Ferner unterscheidet Kern Satzgegenstand und Satzgegenstandswort. Das thut er, weil wohl jeder Satz einen Satzgegenstand hat, dieser aber nicht immer durch ein Wort ausgedrückt ist. Z. B. in dem Satze: „Bin ein so junges Blut, hab weder Geld noch Gut“, liegt in dem „bin“ und „hab“ wohl das Subjekt „ich“. Dieses Subjekt ist aber nicht durch ein besonderes Wort ausgedrückt. Es fehlt also das Gegenstandswort. Diese Aenderung ermöglicht ein präziseres Fragen beim Unterricht.

Alle anderen Teile des Satzes gelten Kern nur als Bestimmungen der beiden Satztheile.

Das sind die wesentlichsten Züge der Kernschen Satzlehre, die man jetzt, im allgemeinen, als zweckentsprechend anerkennt. Man beginnt, diese Art der Satzlehre an den Seminaren und an den Schulen immer mehr aufzunehmen, wie an den Sprachbüchern von Günther,¹⁾ Kahnmeyer u. Schulze, Thal u. Wilke u. a. m. zu ersehen ist.

Dass noch manches Mal das alte System auftaucht und noch auftauchen wird, darüber wird man durch manche „neuere“ Sprachschulen belehrt, die noch den Satzgegenstand in den Mittelpunkt stellen und z. B. in dem Satze: „Der Sperling ist ein Vogel“, noch bestimmen lassen „Vogel ist die Satzaussage“. Das Schülerbuch von Kehr,²⁾ das dem praktischen Teil des Pfeifferschen Lehrplans für Mittelschulen zu Grunde liegt, hängt auch noch am alten System fest, wodurch den Kindern viel mehr Wort- und Regelwerk zugemutet wird. Zwar erkennt Kehr an, dass der Hauptbestandteil der Aussage (das Aussagende) immer das Verb ist, also (in den sogenannten Kopulasätzen) auch das Hilfsverb, (s. a. a. O. S. 22) und er empfiehlt deshalb zu sagen: Die Satzaussage kann sein: 1. ein Zeitwort, 2. ein Hilfszeitwort mit einem Hauptwort und 3. ein Hilfszeitwort mit einem Eigenschaftswort. Zu dem letzten Schritte aber, das „sein“ auch als selbständiges Zeitwort anzusehen, kommt er noch nicht. Um die Verwirrnis voll zu machen, lehrt das Buch (a. a. O. S. 38): In jeder Satzaussage ist ein Thätigkeitswort enthalten, zu dem häufig noch ein Dingwort oder ein Eigenschaftswort tritt. Die Kinder lernen also „ist“ als Kopula und als Thätigkeitswort kennen. So schwer es ist, sich das „sein“ — dem Sinne des Wortes nach — als Thätigkeitswort vorzustellen, so leicht wird es den Kindern, darin ein Zeitwort zu erkennen, da es in allen Zeiten stehen kann. (Das ist für die Kinder die nächstliegende Erklärung).

¹⁾ Günther, Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen, Präparandenanstalten und Schullehrer-Seminare u. s. w. (Nicolaische Verlagsbuchhandlung, Berlin).

²⁾ Kehr, Das Wichtigste aus der Orthographie und Grammatik u. s. w. für die deutsche Volksschule. (Gotha, Thienemann.)

Auch Jütting¹⁾ lehrt noch: „Die Satzaussage kann ausgedrückt werden durch ein Thätigkeitswort, durch ein Eigenschaftswort, durch ein Hauptwort und „die Wörtchen „ist“ und „sind“, die den Satzgestand mit der Aussage verbinden, nennt man Satzband“.

Die anderen, obengenannten Verfasser aber schliessen sich dem Systeme Kerns — mit kleinen Abänderungen und Weglassungen — an. Kahn Meyer u. Schulze gehen in der Vereinfachung am weitesten. Es macht einem im grossen und ganzen ein wahres Vergnügen, zu sehen, was sie alles, vielfach Hand in Hand mit Kern, als unnützen Ballast der Grammatik verwerfen, z. B. die Einteilung der Hauptwörter in konkrete und abstrakte, die Unterscheidung von Gattungen und Sammelnamen, die Lehre von der starken und schwachen Deklination und Konjugation, die Einteilung der Bindewörter u. s. w. Dass sie auch die Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz für entbehrlich halten und deshalb nur ganz gelegentlich pflegen, ist dem Zwecke des formalen Sprachunterrichts entgegen und muss deshalb als ein Fehlgriff angesehen werden.

Wilke hält darin die glückliche Mitte. Dass die Kinder nicht überhäuft werden, sieht man aus folgenden Uebersichten:

Wortarten:

- | A. | B. | C. |
|--------------------------------|----------------------|--------------------------------------|
| 1. Zeitwort.
(Aussagewort.) | 3. Dingwort. | 10. Empfindungswort.
(Naturlaut.) |
| 2. Umstandswort. | 4. Geschlechtswort. | |
| | 5. Eigenschaftswort. | |
| | 6. Zahlwort. | |
| | 7. Fürwort. | |
| | 8. Verhältniswort. | |
-
9. Bindewort.

Satzarten:

- A. Nach der Form: Einfache und zusammengesetzte Sätze.
- B. Nach der Betonung: Erzähl-, Frage-, Wunsch-, Befehlsätze.
- C. Nach dem Werte: Haupt- und Nebensätze.
- D. Nach der Stellung: Vorder-, Nach-, Zwischensätze (eingeschobene Sätze).
- E. Nach dem Inhalte: Ankündigende Sätze und Anführungssätze (wörtliche Rede).

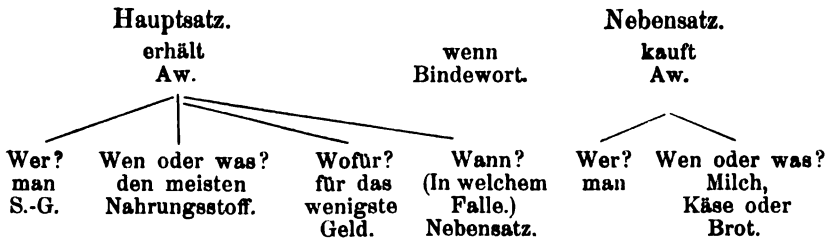
Das ist die von Wilke selbst gegebene Uebersicht über das, was nach seiner Meinung schon auf der Mittelstufe zu erledigen ist.²⁾ Die Oberstufe hat dann nur die Aufgabe, das Gelernte zu üben und anzuwenden. „Was aus der Grammatik geboten wird, muss in Fleisch und Blut übergehen, sonst kann man es sich überhaupt ersparen.“

¹⁾ Baron, Junghaus u. Schindler, Deutsche Sprachschule, bearbeitet von Dr. W. Jütting. (Klinkhardt, Leipzig.)

²⁾ Sprachhefte für Volksschulen. II. Teil, I. Hälfte. Mittelstufe, Ausgabe B. für Lehrer. Seite 163 u. 165.)

Wilke tritt — wenn er es auch nicht ausspricht — mit diesem Grundsatz ins Feld gegen die konzentrischen Kreise, die sich in unserem Lehrplan immer noch wie eine Krankheit vererben und auf grammatischem Gebiete denselben Schaden bringen wie in anderen Disziplinen, nämlich eine Verflachung des Unterrichts und Erzeugung eines oberflächlichen, nicht gründlich eingewurzelten Wissens.

Was Wilke auf Grund der Kernschen Beweisführung aus der Satzlehre verwirft, ist aus seinen eigenen Ausführungen zu ersehen.¹⁾ An dieser Stelle soll nur noch gezeigt werden, wie sich Wilke die Einführung der Kinder in das Satzverständnis denkt. Er empfiehlt dazu die graphische Darstellung der Satzgliederung durch die Kernschen Satzbilder, macht letztere aber durch einige äusserst wichtigen Vereinfachungen seinem praktischen Zwecke dienlich. Erstens redet er nicht mehr von Subjekts- und Prädikatsbestimmungen, sondern nur von Bestimmungen der Zeitwörter, Fürwörter, Eigenschaftswörter und Umstandswörter, da er der Ueberzeugung ist, dass in unserer Sprache Wörter nur von Wörtern abhängig sind. Den Kindern wird diese Bestimmung leichter, da sie so wie so schon gewöhnt werden, von Bestimmungen des Dingwortes zu reden. Zweitens — und das ist das Wichtigere — gebraucht er in der graphischen Darstellung nicht nur, wie Kern, die Benennungen der Satztheile und Wortarten, sondern vor allen Dingen die Fragen nach denselben. Ein Satzbild nach Wilke nimmt sich folgendermassen aus:



Diese Darstellung mag für sich selber reden. Jedenfalls wird bei solcher Gewöhnung der Kinder an das zergliedernde Fragen der Zweck erreicht, die Kinder zu befähigen, sich später gegebenen Falls durch selbstgestellte Fragen das Verständnis schwieriger Sätze zu erschliessen.

Die anschauliche Darstellung der Satzgliederung fordern auch Hugo Weber²⁾ und Rein, Pickel u. Scheller.³⁾ H. Weber bedient sich der Buchstabenformeln gross A B C für die Hauptsätze, klein a b c für die Nebensätze.

¹⁾ Wilke, Beiträge zur Methodik des formalen Sprachunterrichts. Das grammatische System in der Volksschule.

²⁾ Hugo Weber, Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. (Sigismund u. Volkering, Leipzig.)

³⁾ Rein, Pickel u. Scheller, Das vierte Schuljahr. (Bleyl & Kaemmerer, Dresden.)

Rein, Pickel u. Scheller stellen Haupt- und Nebensätze durch einfache wagerechte Striche dar, die sie durch das Dazwischensetzen des betreffenden Bindewortes verbinden. Sind auch diese Darstellungen zu einem schnellen Ueberblicken der Satzglieder geeignet, so muss doch der ersten Art, des nachhaltigeren Wertes wegen, der Vorzug gegeben werden.

III.

Es bedarf immer einer grossen Zeitspanne, ehe eine pädagogische Theorie, und sei sie noch so vortrefflich und allseitig anerkannt, von der Praxis verwirklicht wird. Diese Erscheinung tritt uns auch auf dem Gebiete der Sprachlehre entgegen. Schon längst erkannte man, dass die Grammatik ein dienendes Glied sei, und dass die Belehrung über die Sprachform nur an einem sachlich wertvollen Sprachinhalt zu erfolgen habe. Schon Comenius sagte: Das Studium der Sprache muss mit dem des Realen parallel gehen, zumal in der Jugend, damit man ebenso viel am Sachlichen wie an der Sprache lerne, denn wir bilden Menschen, nicht Papageien.“ War man sich so des nur mittelbaren Wertes der Grammatik bewusst, so schien es nur ein kleiner Schritt zu sein, die selbständige Stellung, die die Grammatik einnahm, aufzugeben. Der kleine Schritt wurde aber zu einem langen Irrwege, auf dem viele vergebens das Ziel zu erreichen suchten. Das Ziel stand zwar fest, es lautete: Anschluss des Sprachunterrichts an den Sachunterricht; den rechten Weg dahin zu finden, hatte aber seine Schwierigkeiten. Und wir wissen, dass unser Sprachunterricht in Volks- und höheren Schulen an der Hand der Sprachbücher von Jütting, Kahn Meyer und Schulze, Thal, Kehr u. a. noch ganz selbständig einhergeht, ohne sich im geringsten weder um den Lesestoff, noch um die Aufsätze, noch um irgend einen anderen Stoff des Unterrichts zu bekümmern. Für den Grammatikunterricht scheint also der Begriff „Konzentration im Unterrichte“ noch nicht zu existieren. Es scheint aber nur so; denn so lange die bessere Einsicht besteht, kämpft man um die Einführung des Gedankens in die Praxis. Man hat den Versuch gemacht, die sprachlichen Belehrungen an die Musterstücke anzuschliessen, wie es ja auch vielfach gehandhabt wird, und wie es aus den „Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke von Gräve“, oder aus der „theoretisch-praktischen Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke von Kehr“ u. a. bekannt ist. Gedichte hielt man für besonders geeignet dazu, weil sie der Form nach mustergiltiger sind als die Lesestücke (? D. H.). Das gab aber zu der Befürchtung Anlass, dass dadurch die Empfindung für das Schöne, die Wirkung des poetischen Stoffes, beeinträchtigt werden könne, und dass die grammatischen Sondierungen nur abkühlend auf die Schüler wirken würden. Auch bildete der Umstand ein Hindernis zur grösseren Verbreitung dieser Methode, dass bei manchen Lesestücken und Gedichten ein Bedürfnis nach sprachlichen Belehrungen gar nicht vorliegt, dass bei allen aber

die Spracherscheinungen immer nur vereinzelt auftreten, also nicht auffällig genug sind, um von den Kindern bemerkt und als solche erkannt zu werden.

Das brachte den Professor Ziller in Leipzig auf den Gedanken, die orthographisch-grammatischen Belehrungen nicht unmittelbar an die Lektüre selbst, sondern an die daraus hervorgehende Niederschrift, den Aufsatz, anzuschliessen. Ueber die Handhabung dieses Anschlusses kann sich der Leser leicht selbst im vorerwähnten Vierten Schuljahr von Rein, Pickel und Scheller orientieren. Hier muss gezeigt werden, warum diese an sich vorzügliche Idee, in der Rein das Heil des Grammatikunterrichts erblickt, nicht allgemeine Aufnahme im Unterrichte gefunden hat. Es liegt wohl daran, dass bei solchem Betriebe die Auswahl und die Aufeinanderfolge des gram. Stoffes, sowie die Stoffmenge dem Zufall oder der Willkür des Lehrers anheim gegeben wird. Das darf aber nicht sein, selbst wenn alle Lehrpersonen von gleichem Eifer und Interesse für den deutschen Sprachunterricht erfüllt wären, was bei den verschiedenen Interessenssphären an sich schon ausgeschlossen ist, weil dadurch jede Klasse ihren eigenen Lehrgang haben würde. Das ist aber wiederum in grossen Städten mit mehreren Schulbezirken im Interesse der zahlreichen aus einem Bezirk in den anderen wandernden Kinder zu vermeiden. Derselbe Uebelstand würde sich bei einem Anschluss der sprachlichen Belehrungen an die Diktate bemerkbar machen, denn auch die Diktate haben sich in den Gedankenkreisen des jeweiligen Unterrichts zu bewegen.

Diese — und andere gewichtige Gründe, die hier nicht näher erörtert werden können — geben in Volks- und Mittelschulen immer wieder Veranlassung dazu, zu Sprachbüchern zu greifen. Fast alle Sprachbücher aber entbehren noch eines Anschlusses an die anderen Unterrichtsfächer. Einige bemühen sich zwar, sachlich wertvolle Stoffe zu benutzen. So schliesst Thal z. B. in einer Lektion des 6. Schuljahres die Belehrungen über das Umstandswort an Uhlands Gedicht: Droben stehet die Kapelle u. s. w. an. Dingwörter mit den Endungen „ung“ und „nis“ werden im 5. Schuljahr an einer Geschichte über die Ausbreitung des Christentums gefunden. Tätigkeits- und Leideform sind im 5. Schuljahr an einer Geschichte zu üben, die die Ueberschrift trägt: Was ging der Erfindung des Glases vorher? u. s. w. Wie aber, wenn die Kinder noch nie etwas von Stephanus, von Phöniziern oder von Salpeter gehört haben, was ja im 5. Schuljahr einer Volksschule z. B., wohl durchgängig der Fall ist? Der Lehrer steht an solchen Stellen vor einem Rätsel, das keine Unterrichtskunst zu lösen vermag. Denn, geht er auf das sachlich Wertvolle der Geschichte ein, so verwandelt er die Grammatikstunde in eine Physik-, Geographie- oder Geschichtsstunde. Thut er es nicht, so ist das Ganze für die Kinder leerer Schall; gerade das sachlich Wertvolle würde also hinfällig werden, ja die

Schwierigkeit des Inhalts würde den Kindern die Handhabung des Sprachlichen — also im letzteren Falle das Verwandeln der Thätigkeits- in die Leideform oder umgekehrt — erschweren.

Andere Verfasser, wie z. B. Kahn Meyer und Schulze, bemühen sich, das Sprachliche an leicht fassliche kindliche Sprachstücke oder Reime anzuschliessen. Dabei teilen diese jedes für ein Jahr bestimmte Heft in 50, ja die Hefte für die Oberklassen sogar in 70—80 Lektionen ein, die alle am Kopfe ein solches Stückchen — manchmal auch ein Stück — tragen. Die Kinder werden also — da in jeder Woche und später sogar in jeder Stunde eine neue Lektion begonnen werden müsste — wahllos vom Büblein auf dem Eis zum Apfeldieb in Müllers Garten, von da zum Frosch im Rohre und ins Land der Zwerge versetzt. Das entspricht nicht dem Grundsatz *non multa sed multum* und kann infolgedessen wohl Zerstreutheit, aber nicht wahres, für allen geistigen Fortschritt nur allein gedeihliches Interesse erzeugen.

Wilke hat versucht, diese Uebelstände zu vermeiden und die Zillerschen Ideen mit einem festen Unterrichtsgange zu verbinden. Jede Lektion seiner Hefte beginnt mit einem 6—12 Druckzeilen umfassenden Aufsatz. Das 1. Heft bringt 12, das 2. Heft 9 Aufsätze, so dass wenigstens 3 Wochen oder einen Monat lang bei einer Einheit verweilt werden kann. Da er die Aufsätze Stoffgebieten entnimmt, die in jeder Schule bearbeitet werden, wie die Ueberschriften: Im Frühjahr, der Mai, Leben im Walde, in der Schule, Mutter und Kind, die Schnitter, die Jagd u. s. w. zeigen, so können sie immer noch im Sinne Zillers vorher mit der ganzen Klasse erarbeitet werden, ehe man an die vom Buche vorgeschriebene sprachliche Behandlung herantritt. Ausser diesem Anschluss an die in der Schule gepflegten Gedankenkreise, bieten die Hefte noch einen zweiten — wenn auch mehr äusserlichen, nämlich den an das Lesebuch von Steger und Wohlrabe, indem als Fussnoten die Nummern der Lesestücke angegeben sind, an denen das gelernte Sprachliche aufgesucht und geprüft werden kann. Es ist also ein doppelter Anschluss, der sicherlich einen grossen Schritt vorwärts auf der vorgezeichneten Bahn bedeutet.

Freilich ist noch eine andere Möglichkeit des Anschlusses denkbar, eines engeren Anschlusses an die anderen Unterrichtsfächer. Dann aber müsste jeder Lehrplan sein besonderes Sprachbuch haben, und das ist ein Ideal, vor dessen Verwirklichung wohl noch viel Wasser den Berg hinunterfliessen wird.

Aus den besprochenen und aus anderen Werken, ist zwar einestheils zu sehen, wie viele Missgriffe noch gethan werden, wie aber doch allmählich die Kluft zwischen Theorie und Praxis überbrückt wird. Einer lernt erst wieder durch des anderen Fehler, und wenn dadurch der Weg zum Ziel auch nur langsam zurückgelegt werden kann, so ist er doch um so sicherer.¹⁾

¹⁾ Ob es möglich ist, ein Uebungsbuch herzustellen, das einerseits der Forderung

IV.

Durch die Methode, den Gang, oder wie Dörfeld sagt, die Manier des Unterrichts, weht ein frischer Wind — er bläst aus Herbart-Zillerschem Lager. Die dorther kommenden Ideen haben ja schon manches Mal in andern Fächern an den erstarrenden Unterrichtsformen gerüttelt, und man könnte sie getrost mit dem Leben erhaltenden und Leben erweckenden Sauerstoff der Luft vergleichen.

Das Verlangen, den Verlauf des Unterrichts der natürlichen Geistesentwicklung entsprechend zu gestalten, taucht auch für die Grammatik nicht erst heute auf. Wir finden es, jedenfalls am deutlichsten und schönsten, von Prof. Rein im „Vierten Schuljahr“ ausgesprochen. Man hat bei einer Durchnahme der theoretischen Besprechungen und der praktischen Unterrichtsbeispiele seine helle Freude an den folgerichtigen und scharfsinnigen Erörterungen. Da diese aber auf dem Anschluss des Sprachlichen an den Aufsatz fussen, und diese Art des anlehrenden Unterrichts aus oben genannten Gründen keinen allgemeinen Eingang in den Unterricht hat finden können, so wurde durch diesen Ausschluss auch der der Herbart-Zillerschen Methode bedingt, die infolgedessen auf diesem Gebiete ihre Bedeutung für weitere Kreise verlor. Die Gedanken aber waren nicht verloren und sind jetzt von Wilke wieder aufgenommen worden. Er möchte die verschiedenen Einheiten seiner Sprachbücher nach dem von Dörfeld aufgestellten Schema der Herbartschen Stufen, 1. dem Anschauen, wozu die Vorbereitung und die Darbietung gehört, 2. dem Denken mit Vergleichung und Zusammenfassung und 3. dem Anwenden behandelt wissen. Natürlich fordert ein solcher Unterrichtsgang neben einer grossen Unterrichtskunst vor allem eine tüchtige Vorbereitung seitens des Lehrers. Da Wilke zu wissen scheint, dass ein solcher immer unter Zeitmangel leidet, so gibt er ihm in seinen Lehrerheften ein Hilfsmittel und eine Unterstützung zur Vorbereitung auf die Stunden. Es steht fest, dass der Gedanke, den Lehrern methodisch-grammatische Handbücher zu den Schülerheften zu geben, ein sehr glücklicher ist. Nehmen wir doch alle gern einen Staude oder Thrändorf, einen Tischendorf zur Hand, warum sollte uns ein sprachliches Vorbereitungsbuch nicht willkommen sein? Im Interesse der Sprachlehre wäre es sogar zu wünschen, dass dieser Gedanke fernerhin noch mehr gepflegt würde, da die belebenden Ideen auf diese Weise eine schnellere Verbreitung in der Lehrerwelt finden würden.

Wilke ist sich bewusst, wie nötig die Anschauung — die Benutzung der Wandtafel — beim Massenunterrichte ist, um den kindlichen Geist zu dem gewünschten Ziele hinzulenken und seine Aufmerk-

einer Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Sachunterrichte entspricht, andererseits aber an vielen Schulen Verwendung finden könnte, erscheint sehr zweifelhaft; Voraussetzung für den letzteren Fall wäre gleiche Organisation dieser Schulen, gleicher Lehrplan, gleiches Lesebuch etc. Die Verbindung zwischen Sprach- und Sachunterricht ist eine für jede Schule und Klasse durchaus individuelle. Es fragt sich, ob überhaupt derartige Bücher notwendig sind. D. H.

samkeit auf einen Punkt zu sammeln. „Darum“, so sagt er, „haben fleissige Lehrer stets eine Anzahl von Beispielen, Mustersätzen und Wörtern an die Wandtafel geschrieben. Weniger fleissige begnügen sich damit, sie den Kindern vorzulesen. Es ist klar, dass dieses schon viel minderwertiger ist als jenes.“ Das Sprachbuch in der Hand der Kinder hat bei ihm nur die Aufgabe, durch die darin gesammelten Beispiele die Anschauung zu unterstützen, d. h. das was aus Mangel an Platz oder aus anderen Gründen nicht angeschrieben werden kann, den Kindern vor Augen zu führen. Sprachliche Gesetze sind nicht darin enthalten, wodurch die Hefte nur eben zu Uebungsbüchern werden und sich vorteilhaft von vielen anderen unterscheiden, die fast ausnahmslos gram. und orthogr. Regeln enthalten. Dann wird gewöhnlich auch im Unterrichte die Regel als Hauptsache angesehen, und die Kinder werden angehalten zu den Regeln passende Beispiele zu suchen. Das heisst aber die Sache auf den Kopf stellen. Hauptsache ist die lebendige Sprache, aus der erst durch Sammlung und Vergleichung gleicher, ähnlicher oder verschiedener Erscheinungen die Regel zu gewinnen ist. Dann werden sich die Schüler beim Erblicken der Musterbeispiele der Regel wieder bewusst werden. Und wenn das auch nicht in gleichen, formvollendeten Ausdrücken geschieht, so ist das kein Unglück. Die Hauptsache ist doch, dass sie das Gelernte richtig anwenden. Dasselbe meint auch Rein, wenn er (a. a. O. S. 128) sagt: „Die schriftliche Fixierung der begrifflichen Ergebnisse geschieht nicht in der Form einer Niederschrift der Begriffe und Gesetze selbst, sondern in der Form von Stichworten, Wortbeispielen, orthographischen Reihen und Mustersätzen. Ziel dieser Stufe ist die Erarbeitung eines grammatischen Systems ohne Regeln, einer Grammatik im Sinne Stoys in Stichworten und Beispielen. Die orthographischen und grammatischen Musterbeispiele repräsentieren die sprachlichen Lehren, sie sind der konkreteste Ausdruck derselben.“ „Die Regel darf nicht als strenger, Strafe drohender Gebieter auftreten, als ein finsternes Sollen, sondern als ein in den Kindern selbst schon vorhandenes Naturgesetz, das sie an sich selbst mit eigenem Scharfsinn zu entdecken die Freude haben können, und das nur hier und da gleichsam auszuputzen ist. Dann wird ihnen die Regel ein Freund statt eines herzlosen Gebieters.“

V.

Man hat sich lange gesträubt, die sprachgeschichtlichen Belehrungen, die, wie oben schon erwähnt wurde, von Albert Richter und Hildebrand¹⁾ zuerst verlangt wurden, in den Unterricht aufzunehmen. Nun ist aber an den meisten neueren Sprachbüchern zu ersehen, dass wir an einem Wendepunkte angekommen sind. Und

¹⁾ Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. (Klinkhardt, Leipzig. S. 81.)

mit Recht. Denn, wenn es auch wahr ist, dass man nur von einem kleinen Teile unseres Volkes, und leider auch nicht immer von unserer Jugend sagen kann: „Gewöhnlich denkt der Mensch, wenn er nur Worte hört, es müsse sich dabei auch etwas denken lassen“, so zeigt doch wiederum gerade unsere Volkssprache, die unverstandene Wörter so lange ummodellt, bis man sich etwas, wenn auch in den meisten Fällen etwas Falsches, darunter denken kann, wie gern unser Volk sprachgeschichtliche Belehrungen aufnehmen und wie empfänglich es dafür sein würde. Es sei hier nur an das Waldbauernbüblein erinnert, das von seines Vaters Knecht Markus erzählt, er habe in der alten Schlagerhütte, in die sie sich vor einem scharfen Wetterregen geflüchtet hatten, als die Donner draussen schallten und hallten, gesagt: „Ja, Ja, wir haben heuer halt ein Schalljahr.“ Und Rosegger fügt hinzu: „So nennen sie bei uns daheim das Schaltjahr und meinen, es käme von dem Schallen des Donners.“ Dasselbe finden wir in vielen Wortbildungen und -verdrehungen, die wir täglich hören können, wie z. B. „Infaulenzie“ statt Influenza oder „Flitzeped“ statt Velociped von den sächsischen „flitzen“ d. h. dahinsausen, die, wenn sie auch oft vom Witz eingegeben werden, doch grösstenteils darauf zurückzuführen sind, dass man den unverstandenen und infolgedessen toten Wörtern einen lebendigen Inhalt geben möchte. Das nennt man Volksetymologie. Die Etymologie sucht auf das etymon, das echte Stammwort, zurückzukommen. Die Schule soll ihm bei der Arbeit helfen, natürlich nicht wissenschaftlich, das würde sich nicht mit dem Begriff „Elementarschule“ vereinigen. Wir brauchen also nicht unbedingt und in allen Fällen auf das etymon zurückzukommen und können z. B. ruhig den Kindern die schöne, wenn auch sagenhafte Erklärung des Namens Wartburg: „Warte Berg, du sollst mir eine Burg werden“, lassen und brauchen nicht im Sinne der wahren Etymologie auf das althochdeutsche „warta“ zurückzukommen. Eine Erwähnung desselben ist aber ganz angebracht, wenn im Unterricht eine Anzahl Ausdrücke von gleicher Abstammung gesammelt worden sind. Die Etymologie hat sogleich dort einzutreten, wo sich mit dem Wort ein falscher Begriff seines Inhalts verbindet.

Alle Fächer, sowohl die Gesinnungsfächer als auch die Realien, geben Gelegenheit zu solchen sprachgeschichtlichen Belehrungen. Dadurch ist zugleich der einzig richtige Weg vorgezeichnet, den der Unterricht zu gehen hat. Er muss ausschliesslich gelegentlich erfolgen. Es hat demnach fast den Anschein, als ob die eigentliche Grammatikstunde gar nichts damit zu thun hätte. Doch! Sie hat die Aufgabe, die in den anderen Fächern erfolgten Hinweise auf sprachgeschichtliche Erscheinungen zu sammeln und zu vertiefen. Dörpfeld¹⁾ denkt sich das folgendermassen. „Die betreffenden Wörter und Redefiguren werden in der Reihenfolge, wie sie vorgekommen,

¹⁾ W. Dörpfeld: Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. (Bertelsmann, Göttersloh.)

nach geschehener Erklärung sofort vom Lehrer an die Wandtafel geschrieben, so die ganze Woche hindurch. Am Schlusse der Woche, in der Onomatikstunde, werden sie dann von den Schülern, nachdem zuvor noch einmal das Verständnis angefrischt ist, mit den Erklärungen in ein sachl. sprachl. Wörterheft eingetragen und zu Hause fest eingepägt. Wird das versäumt, so ist das nicht klüger, als wenn der Schneider vergisst, den Knoten in seinen Faden zu machen, oder schulmässig gesprochen: als wenn über dem Dozieren das Memorieren versäumt wird.“

Es musste überraschen, dass Wilke in der ersten Auflage seiner Schülerhefte der Ueberzeugung zum Trotz, dass die sprachgeschichtl. Belehrungen gelegentlich zu erfolgen haben, einige lange Abschnitte von Worterklärungen aufgenommen hatte. Sie sind zwar eine wahre Fundgrube für den Lehrer, gehören aber nicht in die Schülerhefte, da das darin Gebotene auf diese Weise jedes Anschlusses an den übrigen Unterricht entbehrt. Die zweite, verbesserte Auflage vermied diesen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis. Wohl bringt sie noch einige kleine Abschnitte davon; Wilke erklärt aber ausdrücklich, dass auch diese nur der Vollständigkeit halber, als eine Art Memento für Lehrer und Schüler, aufgenommen worden sind. Er empfiehlt dem Lehrer die Benutzung synonymischer und etymologischer Wörterbücher. Das eigene Studium ist auch in der That die Hauptbedingung dieser Art des Unterrichts. Nur wer selbst einen reichen Schatz onomatischer und etymologischer Kenntnisse hat, kann davon mitteilen, wenn das Bedürfnis vorliegt.

Dass der von Hildebrand geforderte Gang des gelegentlichen Anschlusses der allein richtige ist, sieht man deutlich, wenn man den von vielen Sprachbüchern eingeschlagenen damit vergleicht. Nehmen wir z. B. Thal. Da heisst es in einer Lektion des 6. Schuljahrs:

Mineral = verwandt mit Mine, d. i. ein unterirdischer Gang im Bergwerk.

Grünspan = d. h. spanisches Grün = grüner Kupferrost, der in Spanien künstlich hergestellt und in den Handel gebracht wird.

Das möchte bis dahin noch gehen, obgleich es eine aus der Luft gegriffene Erklärung ist. Dann heisst es aber weiter:

Quecksilber = lebendiges Silber (in Klammer dahinter „warum“?)

Was werden die Kinder auf dieses Warum antworten? Vielleicht, dass es lebendiges Silber genannt wird, weil es im Thermometer immer auf- und absteigt. Falsch ist das ja nicht, es würde aber den Kindern nicht viel Gewinn bringen, da sie auf diese Weise den Zusammenhang zwischen „queck“ und „lebendig“ nicht erfahren. Mehr im Sinne Hildebrands würde man arbeiten, wenn man bei der Besprechung des Thermometers oder des Quecksilbers oder bei anderer passender Gelegenheit auf den merkwürdigen Namen hinweisen und fragen würde, ob die Kinder wohl ein Unkraut mit ähnlichem Namen

kennen. Es kommt dann als Antwort gewiss „die Quecke“ vorausgesetzt, dass der Name in der Naturgeschichte oder beim Spaziergang schon einmal erwähnt worden ist. Dann setzen in der Grammatikstunde die sprachgeschichtlichen Belehrungen ein, dass die Silbe „queck“ im Althochdeutschen so viel wie lebendig, schnell bedeutete, dass also die Quecke ein schnellwachsendes Unkraut, das Quecksilber ein schnell zerfliessendes Silber ist. In höheren Schulen könnte dann noch das englische Wort quick = schnell herangezogen werden und vielleicht auch noch der Name der Gedichtsammlung „Quickborn“, der an sich nur „lebendiger Quell“ bedeutet. Im Zusammenhang damit steht auch erquickten, d. i. lebendig machen und das vielgebrauchte „keck“, das ein lebendiges schnelles Benehmen bezeichnet.

Die Kinder betreiben solche Worterklärungen thatsächlich mit grosser Freude. Erst kürzlich wurde das wieder in einer Klasse beobachtet, als bei der Besprechung des Fisches das Wort Afterflosse genannt wurde. Da waren die meisten wie elektrisiert und konnten nicht schnell genug ihre guten, alten Bekannten, das „Afterreden“ aus dem 8. Gebote, „Afterhuf“ und „Afterzehe“ aus der Naturgeschichte und „Aftermieter“, das auch einmal zur Sprache gekommen war, an den Mann bringen. Ist so das Interesse geweckt, dann hat die Grammatikstunde die Aufgabe die Gedanken darüber weiter auszuspinnen. Es könnte in diesem Falle bemerkt werden, dass „after“ eng verwandt mit „achter“ ist, das ch sich in f verwandelt hat, wie bei Schacht und Schaft, bei Schlucht und Schlufft (schlüpfen), und dass die Mecklenburger noch heute „achter“ sagen (Fritz Reuter: und als de letzte Strahl von de Sünn achter de Hüser verschwunnen was u. s. w.).

Das Studium hier einschlagender Werke wird den Leser noch überzeugen, wie durch die Pflege der Wortfamilien der Sprachreichtum der Kinder vergrössert und Sicherheit in der Rechtschreibung erzielt werden kann, oder wie durch die Erklärung der Redensarten ein ganzes Stück Kulturgeschichte zu gewinnen ist.

Bei richtigem Betriebe werden Onomatik und Etymologie ihre Aufgabe erfüllen, den Kindern die Sprache als etwas erkennen zu lassen, „das geworden ist und noch wird, als etwas, das uns mit der grauen Vorzeit verbindet, woran Geschlecht auf Geschlecht gearbeitet hat. Wie sich die Sprache im Laufe der Zeit entwickelt hat, das zu erforschen ist Aufgabe der Gelehrten der Gegenwart und Zukunft, dass sie sich aber entwickelt hat, davon sollte jeder eine klare Erkenntnis aus der Schule mitnehmen.“¹⁾

¹⁾ Wilke: Beiträge zur Methodik u. s. w. S. 86.

III.

Ueber den Lateinunterricht an den Lehrerseminarien.

Von Dr. Carl Franke in Löbau.

Die Klage, dass die Leistungen im Latein hinter den Erwartungen zurückbleiben, kann man jetzt an allen höheren lateintreibenden Schulen hören. Auch an den humanistischen Gymnasien werden die Schüler, die sich, wie einst Klopstock, Lessing, Herder, mit dem Feuereifer der glühendsten Begeisterung in das Studium der alten Klassiker versenken, immer seltenere Ausnahmen. Woran liegt das? Offenbar daran, dass das deutsche Schrifttum, die neueren Sprachen und die Realien, besonders die Naturwissenschaften, das Interesse der Schüler viel leichter und viel schneller zu erregen vermögen als die alten Sprachen und ihre Litteratur, deren Kern von der harten Schale grammatischer Regeln eingehüllt ist, und deren Nützlichkeit dem Schüler nicht so ohne weiteres in die Augen sticht.

Dieser Abneigung der Schüler unserer Zeit, sich an der Auflösung verwickelter lateinischer Konstruktionen den Kopf zu zerbrechen, kommt nun eine Art von Uebersetzungslitteratur, im Schülermunde Schwarten genannt, auf das liebenswürdigste entgegen. Die Palme gebührt der „Kleinen Bibliothek, Halberstadt, Verlag von C. Bange“, die z. B. unter No. 61, I eine „autor-wortgetreue Uebersetzung“ von Cäsars bellum Gallicum mit hellrotem Umschlage in so kleinem Format bietet, dass dies nur von der Handwurzel bis zu den mittleren Fingergliedern reicht, offenbar eine höchst handliche Ausgabe! Am besten verteidigt sich der Lehrer gegen derartige philanthropische Eingriffe in seine pädagogische Thätigkeit dadurch, dass er möglichst wörtlich übersetzen und wenigstens die verwickelten Sätze genau konstruieren lässt. Dann müssen die Schüler zu der Ueberzeugung kommen, dass ihnen diese bequemen Hilfsmittel nicht viel nützen, und selbst wenn sie derselben nicht ganz entsagen, werden sie doch gezwungen, über die lateinischen Sätze nachzudenken, sodass der Hauptschaden der Schwartenlitteratur, Vernichtung der selbständigen Denkhätigkeit der Schüler, verhindert wird.

Auch hat das vollständige Aufgeben des Lateins von seiten der Real- und Oberrealschule zur Verbreitung der Ansicht beigetragen, dass dessen Kenntnis nicht mehr notwendiger Bestandteil einer höheren Bildung sei. Vielen Eltern von Gymnasiasten kommt es gar nicht darauf an, dass diese etwas im Latein lernen, sondern nur, dass sie im Abiturientenexamen in dieser Sprache die III erhalten.

So ist denn die Achtung vor dem Latein, wie das Interesse für das Latein allgemein im Schwinden begriffen. Mehr aber als die anderen lateintreibenden Schulen wird das Seminar dadurch geschädigt. Wozu brauchen denn die Seminaristen einmal das Latein? Diese im Zweifelton gesprochene Frage kann man nicht bloss von Seminaristen

selbst, sondern auch von deren Eltern, ja sogar von Volksschullehrern hören. Noch weniger als die Eltern der Gymnasiasten haben die Seminaristen die allgemeine Bildung ihrer Söhne im Auge; diese sollen sobald als möglich Lehrer werden; das Seminar betrachten jene lediglich als Berufsschule. Daher bringt vielfach der ins Seminar tretende Zögling von Haus aus, und zwar im wörtlichsten Sinne des Wortes, die grösste Unlust gegen den Lateinunterricht mit. Infolge dessen hat es der Seminarlehrer noch schwerer als der Gymnasiallehrer, Interesse für das Latein zu erwecken. Wie dieser vermag er es durch in den Unterricht eingeflochtene sprachvergleichende sowie kultur- und litteraturgeschichtliche Bemerkungen, ferner auch durch Parallelen, die er mit der Gegenwart zieht. Da der Seminarist aber von Haus aus das Seminar als Berufsschule betrachtet, so interessiert ihn, wie sich wohl jeder Seminarlehrer selbst überzeugt hat, nichts so sehr, als Bemerkungen pädagogischer Art. Daraus folgere ich: Gelingt es uns Seminarlehrern, unseren Schülern die Ueberzeugung beizubringen, dass Kenntniss des Lateinischen ein notwendiger Bestandteil der Lehrerbildung ist, so haben wir ihr Interesse für diese Sprache gewonnen und das Wesentlichste zur Hebung des Lateins gethan. Höchst erfreulich ist es daher, dass, im Gegensatz zu der vorhin erwähnten Ansicht, aus Volksschullehrerkreisen wiederholt die Forderung laut geworden ist, dem Seminar das Latein als Unterrichtsfach zu erhalten. Dies muss doch manchen Seminaristen stutzig machen und ihn in der eingepflanzten Meinung erschüttern: Ihr braucht das Latein in der Praxis nicht und euere Lehrer plagen euch nur unnötigerweise damit. Das Seminar hat aber meiner Ueberzeugung nach noch hauptsächlich drei Mittel, um seine Schüler von der Notwendigkeit des Lateins zu überzeugen.

Wenn der Seminarlehrer bei Erlernung der lateinischen Vokabeln stets auf die aus dem Latein entlehnten Fremd- und Lehnwörter Bezug nimmt, so erleichtert er nicht bloss dem Schüler das Einprägen der lateinischen Wörter, sondern schon ein Sextaner oder Quintaner muss dadurch zu der Einsicht kommen, dass er einst als Lehrer im deutschen Sprachunterricht das Latein braucht, um seinen Schülern die aus dieser Sprache stammenden Lehn- und Fremdwörter zu erklären. Mit den Jahren wird sich diese zu der Ueberzeugung verdichten: die deutsche Sprache ist in ihrem Entwicklungsgange so von der lateinischen beeinflusst und durchsetzt worden, dass diese jeder bis zu einem gewissen Grade kennen muss, der selbständig in jener unterrichten will. Fürwahr, ohne Kenntniss des Lateins gleicht der Lehrer denjenigen armseligen Wichten, denen der Gothaische Schul-Methodus die Vorschrift giebt, den Pfarrer zu fragen, wenn sie hinsichtlich der Rechtschreibung in Zweifel geraten

Wenn ferner in der 1. oder 2. Seminarklasse die *Didactica magna* des Comenius im Unterricht gelesen und darüber im mündlichen oder schriftlichen Examen geprüft würde, so würden die Schüler

der Oberklassen diesem grundlegenden pädagogischen Werke nicht bloss an und für sich viel mehr Interesse entgegen bringen als einer Schrift Ciceros, sondern bei einer geschickten Behandlung müssten sie überzeugt werden, dass zur Gewinnung einer wissenschaftlichen Grundlage der Pädagogik das Latein unentbehrlich ist. Wer durch diese Lektüre eine Verschlechterung des bereits erlernten klassischen Lateins befürchtet, könnte dabei das des Comenius in jenes von den Schülern umwandeln lassen.

Als drittes Mittel, das Interesse für das Latein bei den Seminaristen zu erhöhen, erscheint mir die Unterweisung in der Methode des Lateinunterrichtes und die Einführung dieser Sprache als Unterrichtsfach in die erste Uebungsschulklasse dergestalt, dass erst einige Stunden vom Lehrer erteilt werden, dann der dabei eingeschlagene Weg mit den Seminaristen besprochen und darauf vom Seminaristen unterrichtet wird. Das alte ‚docendo discimus‘ wird sich auch hier bewähren. Primaner, die eine schlechte Aussprache hatten, liess ich mit Vorliebe in der Uebungsschule ein Gedicht zur Deklamation vorbereiten und solche, die noch orthographisch unsicher waren, ein Diktat geben, und habe gefunden, dass sie sich dabei sehr zusammennahmen. Daraus schliesse ich, dass es kein besseres Mittel giebt, grobe Formenfehler im Abgangsexamen zu verhindern, als Erteilung von lateinischer Formenlehre in der Uebungsschule durch Seminaristen.

Hierfür spricht aber noch etwas anderes, das uns auf eine weitere Ursache führt, weshalb der Lateinunterricht am Seminar den in ihn gestellten Erwartungen nicht entspricht. Das Einprägen der Elemente einer Sprache, der Laute, Formen und Wörter, nimmt hauptsächlich das mechanische Gedächtnis in Anspruch. Dessen Kraft scheint aber bereits nach dem vollendeten 12. Jahre nachzulassen. Offenbar hat die Natur die Zeit vor diesem Alter zum Sprachenlernen bestimmt. Während Kinder im vorschulpflichtigen Alter sich überraschend schnell Laute, Formen und Wörter einer anderen Mundart oder Sprache, in deren Gebiet sie versetzt werden, aneignen, wahren solche, die das 12. Jahr überschritten haben, viel konservativer ihre Mundart und Sprache. Preyer erzählt in der ‚Seele des Kindes‘, dass auf einem mehrwöchentlichen Aufenthalt im italienischen Sprachgebiete sein kleiner Sohn, der sich noch im Prozess der Sprachaneignung befand, sehr viele italienische Wörter unwillkürlich angenommen habe. Als ich aus den Erblanden ins Vogtland versetzt wurde, waren meine Söhne 4 und 5 Jahr alt, und schon nach 4 Wochen mengten sie vogtländische Formen in die meissensche Mundart ein und nahmen schliesslich das Stadtvogtländisch fast ganz an. Bei meiner Versetzung in die Oberlausitz hatten sie ein Alter von 12 und 13 Jahren, und jetzt nach einem Aufenthalte von 1½ Jahren bemerke ich nur ganz vereinzelte Spuren von Einwirkung des Oberlausitzer Dialekts auf ihre Aussprache. Ich habe 12½ Jahr lang 10—11jährige Progymnasiasten und 9½ Jahr über 14 Jahr alte

Seminaristen im Lateinischen unterrichtet und dabei gefunden, dass bei ersteren Sicherheit in den Formen leichter und schneller, dagegen in der Konstruktion schwieriger und langsamer zu erreichen ist. 10- und 11jährige Knaben fassen das Ableiten der Formen an der Wandtafel als eine Art Zusammensetzspiel auf; die so gewonnenen Formen flössen ihnen schon des fremdartigen Klanges wegen Interesse ein, und ein Formenextemporale in der Weise abgehalten, dass jeder die Form niederschreibt und dann die Hand hebt, reizt sie ähnlich wie das Rätsellösen. Es entwickelt sich dann eine ähnliche Regsamkeit wie im Kopfrechnen. In der Progymnasialsexta hatte ich einst einen Primus, der bei einer besonders schwierigen Form, wie beim Inf. Fut. Pass., sich, während er die Rechte hob, mit der Linken den Mund zuhielt, um nicht mit der richtigen Form zu zeitig herauszuplatzen. Wenn nun unsere Seminaristen in der 6. Klasse keinen ähnlichen Eifer bekunden, so liegt das zum grossen Teil daran, dass sie zu alt sind, um mit dem Erlernen einer fremden Sprache zu beginnen. Leute, die bis zu ihrem 14. Jahre nur die Formen der Muttersprache vernommen haben, sind offenbar zu schwerfällig geworden, um sich die einer andern anzueignen. Daraus erwächst die Forderung, bei der Aufnahmeprüfung mindestens das lateinische Sextanerpensum eines humanistischen Gymnasiums zu verlangen. Dann könnte in der 6. Klasse die unregelmässige Formenlehre bewältigt und dabei schon etwas leichte Lektüre getrieben werden, in der 5. und 4. dagegen die von Nepos und Cäsar, woran das Notwendigste aus der Syntax zu schliessen wäre. Der 3. könnte Cicero sowie Ovid, Tibull und Properz zugewiesen, in der 2. und 1. dagegen Virgil, Tacitus und Comenius gelesen werden. Noch mehr würde der lateinische Lehrstoff dem Schüleralter entsprechen, wenn am Seminar unten eine 7. Klasse vorgeschoben würde, die 13 bis 14jährige Knaben aufnähme und zwar unter gleichen Bedingungen im Latein. Dann würde die Formenlehre schon im 14. und 15., die Syntax schon im 16. und 17. Lebensjahre der Schüler ihren Abschluss finden, und die letzten Jahre könnten lediglich der Lektüre gewidmet werden.

Die Aufnahmeprüfung im Latein hätte aber noch einen anderen Nutzen. Wenn auch für den Lehrerberuf Verstandesschärfe das erste Erfordernis ist, so ist doch sprachliche Beanlagung für ihn wichtiger als für manchen andern Beruf. Was nützt dem Lehrer, besonders dem Volksschullehrer, der sogenannte gesunde Menschenverstand, ja selbst der Scharfblick des forschenden Gelehrten, wenn er nie die Sprache beherrschen lernt? Freilich kann hier Uebung viel thun; aber es ist doch sehr wünschenswert, dass Leute mit einem höchst mangelhaften Sprachformensinn überhaupt vom Lehrerstande ausgeschlossen bleiben. Jener bekundet sich jedoch nirgends besser als bei dem Erlernen einer fremden Sprache. Knaben mit ungenügender sprachlicher Begabung werden sicherlich das lateinische Aufnahme-

examen nicht bestehen. Solche jedoch, die schon einige Jahre mit gutem Erfolge Französisch, aber noch nicht Lateinisch getrieben haben, könnten ohne Bedenken aufgenommen werden. Denn Knaben, welche die Anfangsgründe einer fremden Sprache beherrschen, holen die einer andern und dazu einer verwandten erfahrungsgemäss leicht nach. Demnach würden auch die Bedenken über ein späteres Beginnen des Lateinischen in Wegfall kommen, wenn dasselbe auf dem soliden Untergrund aufgebaut werden könnte, den ein mehrjähriger französischer Betrieb bietet.

Um den lateinischen Elementarunterricht am Seminar dem Alter der Schüler mehr anzugleichen, ist mit der Formenlehre sofort die Syntax verbunden worden, so von Arndt in seinem Lateinischen Übungsbuche. Thatsächlich sind auch die Seminarsexaner fähig, die Regeln der lateinischen Satzlehre zu verstehen; aber deren Besprechung nimmt so viel Zeit in Anspruch, dass erst recht die Formenlehre in den ersten Klassen nicht fest wird. Demgegenüber ist ganz entschieden an der von Herbart in der Einleitung zur ‚Allgemeinen Pädagogik‘ ausgesprochenen Ansicht festzuhalten, dass für diesen Anfang bloss die sichersten Hauptkennzeichen der Flexion gelehrt und — in unermüdeter Wiederholung gezeigt — werden sollten.

Bei dem immer schwächer werdenden Interesse unserer Jugend für die altklassische Litteratur erlernen auch die meisten Gymnasiasten das Latein nicht aus Lust und Liebe, sondern aus Furcht. Wer im Latein die IV erhält, bleibt unfehlbar sitzen, und wäre er auch in den andern Fächern ein Wunderkind. Zur Erkenntnis der Wahrheit dieses Satzes kommt schon der Sextaner. Die Fleissigen und Ehrgeizigen strengen sich an, um der Schande des Sitzenbleibens zu entgehen; die Schwachen nehmen lateinische Privatstunden. So wird in der Schule und zu Hause das Lateinische eingepaukt; gleichwohl bleiben die Schwächsten sitzen. Anfang der 70er Jahre waren es auf der Thomasschule durchschnittlich 6, bei der Versetzung von Unter- nach Oberprima sogar einmal 14. Diese Zuchtwahl ist es hauptsächlich, der das Gymnasium seine guten Leistungen im Latein verdankt. Es wird solange gesiebt, bis alle für Sprachen schwach Befähigte beseitigt sind; denn mehrmaliges Sitzenbleiben trotz unaufhörlicher Privatstunden macht schliesslich auch den hartnäckigsten Vater mürbe, sodass er darauf verzichtet, seinen sprachlich unbefähigten Sohn studieren zu lassen, und ihm einem anderen Berufe zuführt. Wie anders ist das am Seminar! Schon nach der fünften Klasse gelangen einige, welche die IV im Latein als noch unsicher in der Formenlehre bezeichnete, und so geht es weiter. Selbstverständlich kann das Seminar nicht so schroff wie das Gymnasium vorgehen; aber doch wäre es sehr angebracht, wenn eine IV im Latein in den Unterklassen ohne weiteres, in den Mittelklassen, sobald noch

eine IIIb in einem andern Fache dazu kommt, das Sitzenbleiben nach sich zöge. Für die Oberklassen jedoch würde ich das jetzt schon in den musikalischen Fächern übliche Verfahren empfehlen. Hier sollte jeder vom Lateinunterricht dispensiert werden können, den der Lateinlehrer für sprachlich schwach befähigt erklärt. Ein solcher dürfte analog den Bestimmungen für Kirchschullehrer nicht berechtigt sein, Schuldirektor, Bezirksschulinspektor und Seminarlehrer zu werden. Dabei könnte ähnlich wie in der Musik eine Nachprüfung gestattet werden.

In den Oberklassen erklärt sich der geringe Erfolg im Latein auch daraus, dass die Schüler diese Sprache nicht täglich treiben. Es wäre daher sehr am Platze, wenn den von Musik dispensierten Schülern besondere Lateinstunden erteilt würden, dann würde wenigstens in den Oberklassen ein Stamm vorhanden sein, der im Lateinischen, ähnlich den Gymnasiasten, fortwährend in der Uebung bleibt.

Doch der Lehrer soll die Schuld in sich selber suchen; dies gilt auch für uns Seminarlehrer und hängt zum Teil mit dem so eben Erörterten zusammen. Es fehlt an einer einheitlichen Zensierung und Behandlungsweise des Lateins bei der Versetzung. Sind z. B. die Leistungen eines Schülers ganz ungenügend (V), wenn er keine Seite ohne 1 groben Fehler übersetzen kann, aber doch die meisten Formen (sagen wir 75%) richtig gebildet hat? In nichtsprachlichen Fächern wird viel milder zensiert und manchmal III gegeben, wenn die Hälfte der Aufgaben (also nur 50%) nicht gelöst ist. Aber schon der bei Zensierung der deutschen Arbeiten übliche Brauch weist darauf hin, dass bei sprachlichen Leistungen eine strengere Beurteilung am Platze ist. Wer in der Aufnahmeprüfung im Diktat auf jeder Zeile 1 Fehler macht, fällt wohl sicher durch. Man kann daher mit Recht im Osterexamen verlangen, dass der Sextaner die regelmässige und der Quintaner die unregelmässige lateinische Formenlehre in ähnlicher Weise beherrscht, wie der Aufnahmeprüfling die deutsche Orthographie und Grammatik. Thut er dies nicht, so verdient er mindestens die IV. Allein mancher Lateinlehrer, der nicht Aussicht hat, durch eine solche die Versetzung eines Schülers zu verhindern, giebt ihm noch die IIIb, um das Fach nicht bloss zu stellen, zensiert also zu mild.

Hinsichtlich der Methode und Beherrschung des Stoffes mag es da und dort bei dem einen oder andern Lehrer gehapert haben, was ja hinsichtlich der Methode auch für die Gymnasien gilt; doch einen allgemein gültigen Grund, weshalb der Lateinunterricht den Erwartungen nicht entspricht, kann ich darin nicht finden. Im Gegenteil habe ich Seminarlehrer kennen gelernt, die über die Methode des lateinischen Unterrichtes gründlich nachgedacht hatten. Auf die Methode kommt es aber am Seminar noch mehr als am Gymnasium an; denn der Seminarlehrer hat weniger Zeit zur Verfügung; auch

muss offenbar die Achtung vor dem Latein bei Schülern sinken, die in andern Fächern gewohnt sind, methodisch unterrichtet zu werden, wenn die Methode im lateinischen Unterricht schlecht ist, während offenbar durch eine gute Methode wenigstens bei den Schülern der obern Klassen auch das Interesse an dem Latein selbst gesteigert wird.

Nur bilde man sich nicht ein, dass man durch eine gute Methode in einer Sprache die mangelhafte Beherrschung derselben ersetzen kann? Weshalb sind jetzt die Leistungen der Gymnasien in den neuern Sprachen so ungleich besser als früher? Offenbar weil diese jetzt von Lehrern gelehrt werden, die sie beherrschen. Da im Lateinunterricht nicht mehr lateinisch gesprochen wird, ist zwar nicht notwendig, dass der Lehrer geläufig lateinisch spricht; aber mit den im Seminar gelesenen Schriftstellern muss er in grammatischer, lexikaler und stofflicher Beziehung vollständig vertraut sein, sodass er bei gegebener Gelegenheit auch ohne Präparation jedes beliebige Kapitel behandeln kann. Die Bekanntschaft mit der historischen lateinischen Grammatik und der römischen Altertumskunde ist mindestens sehr wünschenswert. Man spöttelt vielfach in Seminarkreisen über die Peinlichkeit, mit der das Gymnasium besonders in Preussen an der ‚*facultas docendi*‘ festhält; am Seminar geht man manchmal nach der andern Seite zu weit. Zur Not soll ja ein Seminarlehrer alles lehren können, wovon er die Elemente sich angeeignet hat, und demnach auch derjenige Latein, der sich nach dem Besuche des Seminars nicht weiter darum bekümmert hat. Allein man soll doch aus der Not keine Tugend machen wollen. Das geschieht ja wohl auch nur ganz ausnahmsweise; bei weitem die meisten Lateinlehrer haben an der Universität eine Prüfung im Latein abgelegt. Wenden wir nun die fürs Gymnasium geltenden Vorschriften auf das Seminar an, so würde, da dies das Latein etwa soweit treibt, wie jenes bis zur Untersekunda, für die obern und mittlern Seminarklassen eine derartige Kenntnis erforderlich sein, wie sie die Erlangung der ‚*facultas docendi*‘ für die mittlern Gymnasialklassen erheischt, für die untern dagegen die, welche die Erwerbung der ‚*facultas docendi*‘ für die untern Gymnasialklassen voraussetzt. Dabei ist Nebensache, ob diese Kenntnisse im Kolleg oder privatim erworben sind. Hauptsache aber ist, ob der Lehrer, der Lateinunterricht am Seminar bekommt, diesen gern übernimmt. Davon sollte sich jeder Direktor erst überzeugen. Zwei Klassen von Lehrern sind ohne weiteres auszuschliessen: solche, welche der alten Lateinschule als dem entschwundenen Ideale der höhern Schule blutige Thränen nachweinen und nicht begreifen, dass die ganze neuere Kulturentwicklung eine Beschränkung des Lateins auch an den Gymnasien gebieterisch forderte, und ferner solche, die im Grunde ihres Herzens aus was für Gründen auch immer die Beseitigung des Lateins wünschen. Der Lateinunterricht am Seminar gehört in die Hände solcher Männer, die das Latein den andern

Fächern weder über-, noch unterordnen, sondern es für einen notwendigen Bildungsfaktor neben andern notwendigen Bildungsfaktoren unserer Zeit halten, unbekümmert darum, welche Rolle das Latein früher gespielt hat und in Zukunft spielen wird.¹⁾

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Goethe und Basedow.

Eine Episode aus der Geschichte der Pädagogik.

Von M. Wolff, Dresden.

Unter Goethes Gedichten findet sich im 2. Teile eines mit der Überschrift: „Diner zu Coblenz im Sommer 1774“. Es beginnt mit den Worten:

„Zwischen Lavater und Basedow
Sass ich bei Tisch des Lebens froh —“

und Goethe erzählt darin mit köstlicher Laune, wie er an der Wirtstafel zu Coblenz, während Lavater mit einem jungen Pfarrer eifrig über die Offenbarung St. Johannis disputiert und Basedow einem hartnäckigen Tanzmeister das Widersinnige unserer Kindertaufe klar zu machen sucht, gemächlich erst ein tüchtiges Stück Lachs und dann noch einen Hahn verspeist.

Wie kam Goethe mit Basedow zusammen? Im Jahre 1762 war Rousseaus „Emil“ erschienen. Es ist bekannt, welche unbeschreibliche Wirkung das Buch auf die Zeitgenossen ausübte. Kant las es, ohne aufzuhören, in einem Atem und mit ähnlicher Begeisterung wurde es von Tausenden begrüsst und verschlungen.

Das Erscheinen des „Emil“ bezeichnet in der Geschichte der Erziehung eine volle Wendung zum Besseren. Ein goldenes Zeitalter der Pädagogik brach mit ihm an, von dessen Früchten wir jetzt noch zehren. Auf Rousseaus „Emil“ und weiterhin auf den methodischen Ansichten der Philantropen ruht unser ganzes heutiges Volksschulwesen, denn auch Pestalozzi, der Vater der heutigen Elementarpädagogik, ist theoretisch ein Schüler des geistvollen Genfer Philosophen, wenn er ihn auch an idealem Sinn weit überragt.

Unter den Männern, die gewillt waren, den von Rousseau vorgezeichneten Weg praktisch zu beschreiten, stand in Deutschland allen voran Johann Heinrich Basedow. Gründung einer Musterschule und Herausgabe eines grossartigen, im neuen Geiste bearbeiteten Lehrbuches, welches alles umfassen sollte, was bei der Erziehung und beim Unterrichte in Frage kommt, von den ersten Anfängen an bis zum Übergange des

¹⁾ Vergl. Päd. Studien XX, 231 ff.

Zöglinge zur Universität, das waren seine beiden Hauptpläne. Zu ihrer Verwirklichung gehörte vor allem Geld. Basedow selbst besass keins, aber er verfügte über eine unermüdliche Thatkraft und bewundernswürdige Beredsamkeit, mit deren Hilfe es ihm überall gelang, die Beutel und die Herzen für die grosse Sache aufzuschliessen. Er unternahm zu diesem Zwecke Fechtreisen im grossen Stile durch ganz Deutschland und eine solche war es auch, die ihn im Sommer 1774 nach Frankfurt am Main brachte — — —.

Goethes Ruhm war damals eben im hellen Aufleuchten begriffen, sein „Götz von Berlichingen“ hatte ihm die deutschen Herzen im Sturme erobert und sein „Werther“ ihn zum weltberühmten Manne gemacht, brachte doch bereits wenige Jahre später ein Ostindienfahrer chinesische Tassen mit, die mit Szenen aus dem Roman bemalt waren.

Was von dem geistigen Adel jener Tage nach Frankfurt kam, das dachte wie Wagner im „Faust“:

„Mit euch Herr Doktor zu spazieren,
Ist ehrenvoll und bringt Gewinn“ —

und das Goethesche Haus wurde eine Zeit lang von Gästen nicht leer.

So trafen kurz nacheinander auch Lavater und Basedow in Frankfurt ein, Lavater in der ausgesprochenen Absicht, den jungen Dichter, mit dem er schon eine Zeit lang in brieflichem Verkehre gestanden hatte, auch persönlich kennen zu lernen, Basedow mit dem Hauptziel, die vermögenden Bürger der alten freien Reichsstadt mit seinen pädagogischen Ideen vertraut zu machen und ihnen „eine namhafte Beisteuer“ abzugewinnen.

Die Annäherung zwischen Basedow und Goethe scheint sich sehr rasch vollzogen zu haben, was nicht befremden kann, da Goethe ganz die gleiche geistige Grundrichtung besass, wie Basedow. „Rückkehr zur Natur“ war auch sein philosophisches Schlagwort und dass er den „Emil“ ganz oder doch zum Teil gelesen hatte, dafür zeugt eine Stelle in Wahrheit und Dichtung. Ebenso geht durch die ersten Szenen des „Faust“ ein deutlich erkennbarer naturalistischer Zug hindurch, man denke nur an Verse wie folgende:

Und fragst Du noch, warum Dein Herz
Sich bang in Deinen Busen klemmt,
Warum ein unerklärter Schmerz
Dir alle Lebensregung hemmt?
Statt der lebendigen Natur,
Da Gott die Menschen schuf hinein,
Umgiebt in Rauch und Moder nur
Dich Tiergeripp und Totenbein — — —
Flieh! Auf! Hinaus ins weite Land,
Und wenn Natur Dich unterweist —
Dann geht die Seelenkraft Dir auf,
Wie spricht ein Geist zum andern Geist. —

Goethe hat sein Urteil über Basedow erst 86 Jahre später niedergeschrieben, in einem Alter, wo er reich an Weltkenntnis und Lebenserfahrung mit klarem, unbeirrtem Blick zurückschaute auf jene lebensvolle, bildungsreiche Periode seiner Jugendzeit. Er schildert das Zusammentreffen mit ihm in Wahrheit und Dichtung im 14. Buche.

Zunächst zeichnet er in wenigen bestimmten Strichen das Portrait Basedows. Man kann nicht sagen, dass es besonders schmeichelhaft ausgefallen sei. „Seine Gesichtszüge“, sagt er, „waren zusammengepackt und nach innen gekehrt, die Augen sassen tief im Kopfe und waren klein, schwarz und scharf, die Stimme war heftig und rau, die Aeusserungen schnell und scharf, dann und wann von einem höhnischen Lachen unterbrochen.“ Viel zu sehr mit seinen geistigen Angelegenheiten beschäftigt, fand er wenig Zeit, auf sein Aeusseres zu achten. „Schon dass er ununterbrochen schlechten Tabak rauchte,“ sagt Goethe, „fiel äusserst lästig, umsomehr, als er einen unreinlich bereiteten, schnell Feuer fangenden, aber hässlich dunstenden Schwamm nach ausgerauchter Pfeife sogleich wieder aufschlug und jedesmal mit den ersten Zügen die Luft unerträglich verpestete.“ „Ich nannte,“ so fährt Goethe fort, „dieses Präparat Basedowaschen Stinkschwamm und wollte ihn unter diesem Namen in die Naturgeschichte eingeführt wissen, woran Basedow grossen Spass hatte, mir die widerliche Bereitung recht zum Ekel umständlich auseinandersetzte und mit grosser Schadenfreude sich an meinem Abscheu behagte.“

Von den pädagogischen Plänen und Absichten Basedows gesteht Goethe, dass er sich manches davon nicht habe recht deutlich machen können. Das aber, worüber er ein klares Urteil gewonnen hatte, fand nur in beschränktem Masse seinen Beifall. Er fällt beispielsweise ein ziemlich absprechendes Urteil über den methodischen Wert der Kupfer des Elementarwerkes, von denen er sagt, dass auf ihnen das, was in der Wirklichkeit keineswegs zusammentreffe, um der Verwandtschaft der Begriffe willen nebeneinandergestellt sei, weswegen es auch jener Vorzüge ermangele, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssten.

Ob der Dichterstürm mit dieser Kritik recht hat, lässt sich bestreiten. Die nach Basedows Angaben von dem berühmtesten Illustrator jener Zeit, von Chodowiezky gezeichneten Kupfer des Elementarwerkes zeugen, was sparsame Anzahl, übersichtliche Gruppierung und packende Lebenswahrheit der dargestellten Objekte anbelangt, von ganz vorzüglichem pädagogischem Takte. Dass Basedow beispielsweise auf einem Bilde Pferd, Esel und Maulesel nebeneinander stellt und auf einem anderen die Affekte: Trauer, Mitleid, Furcht und Abscheu in einer dem Familienleben entnommenen Szene zugleich zur Anschauung bringt, kann ihm, da die Darstellung auch nicht die Spur des Gekünstelten an sich trägt, wohl nicht als methodische Sünde angerechnet werden. Der Orbis pictus, den Goethe gegen das Elementarwerk rühmend anführt, pflegt übrigens dieselbe Praxis: um der Verwandtschaft der Begriffe willen in vergleichender Weise Verschiedenes nebeneinander zu stellen. So finden sich bei Comenius auf einer Tafel

ruft, Wind, Sturm und Erdbeben vereinigt und auf einer anderen die verschiedenen Mondphasen, die doch auch in der Wirklichkeit nie zusammen-treffen. Eine völlige Vereinzelung der Begriffe, wie sie Goethe vielleicht als beste Methode der Veranschaulichung vorgeschwebt hat, ist also auch in diesen Fällen nicht gegeben.

Besonders scharfen Widerspruch fand aber bei dem feinfühlenden und weitherzigen Dichter die Gewohnheit Basedows, in Dingen der religiösen Ueberzeugung jedermann seine eigene rationalistische Denkweise auf-zwingen zu wollen. Goethe war keineswegs das, was man positiv gläubig nennt, er hegte eine zu grosse Ehrfurcht vor der Wahrheit, als dass er gewünscht hätte, sie in die engen Grenzen einer Formel einzuschliessen, und ein Glaubensbekenntnis war ihm immer nur „der subjektive Ausdruck dessen, was ein einzelner Mensch oder eine grössere Gemeinschaft zu einer bestimmten Zeit glaubt.“ Aber er war auch andererseits fest überzeugt von der Notwendigkeit, ja Unentbehrlichkeit des Glaubens für das Menschen-herz, wie er denn auch selbst allezeit dem Christentum, wie es die Evan-gelien verkünden, die höchste Achtung entgegengebracht hat. Basedow dagegen war einer jener fanatischen Aufklärer, denen alle Achtung vor den religiösen Ueberzeugungen anderer abgeht, die zwar für sich selbst voll-kommene Toleranz verlangen, sie aber anderen nicht zugestehen wollen. Goethe fand dieses Betragen geradezu unbegreiflich. Er erzählt darüber: „Basedow wusste von seinem philanthropischen Vorhaben gross und über-zeugend zu sprechen, und jedermann gab ihm gern zu, was er behauptete. Aber auf die unbegreiflichste Weise verletzte er die Gemüter der Menschen, ja er beleidigte sie ohne Not, indem er seine Meinungen und Grillen über religiöse Gegenstände nicht zurückhalten konnte. Beständig fühlte er in sich den unruhigsten Kitzel, die Glaubenslehren und die kirchlichen Hand-lungen nach seinen persönlichen Ansichten umzumodeln. Auf eine harte und unverantwortliche Weise erklärte er sich vor jedermann als den abgesagtesten Feind der Dreieinigkeit und konnte gar nicht müde werden, gegen dieses allgemein zugestandene Geheimnis zu argumentieren.“

Im Juni reiste Goethe, besonders um Lavater wieder aufzusuchen, in der Begleitung Basedows nach Bad Ems. Das unvergleichliche Trio verlebte nun zusammen eine Reihe vergnügter und genussreicher Tage, machte auch gemeinsam manche Fahrt in die Nachbarschaft, um auf ihren Schlössern die adligen Damen aufzusuchen, die, wie Goethe urteilt, durchaus mehr als die Männer geneigt waren, etwas Geistiges und Geistliches in sich aufzunehmen. Auch bei diesen Besuchen konnte Basedow mit seiner unklugen Reformationswut nicht zurückhalten und es ist köstlich zu lesen, wie ihn einst Goethe auf dem Heimwege von einem solchen Ausfluge auf lustige Weise dafür bestrafte. Es war sehr heiss, und als Basedow an der Landstrasse von weitem ein Wirtshaus erblickte, befahl er dem Kutscher, dort anzuhalten. In dem Augenblicke aber, wo dieser dem Befehle nach-kommen wollte, rief ihm Goethe laut und gebieterisch zu, er solle weiter-fahren, und der Kutscher gehorchte nun diesem. Basedow war wütend darüber und hätte am liebsten mit Fäusten zugeschlagen. Goethe aber

erwiderte ihm mit der grössten Gelassenheit: „Vater seid ruhig! Ihr habt mir grossen Dank zu sagen. Glücklicherweise saht ihr das Bierzeichen nicht. Es ist aus zwei verschränkten Triangeln zusammengesetzt. Nun werdet ihr über einen Triangel gewöhnlich schon toll, wären euch die beiden zu Gesicht gekommen, man hätte euch müssen an Ketten legen.“ Dieser Spass brachte Basedow zu einem unmässigen Gelächter, und die gute Laune war wieder hergestellt.

Mitte Juli brachen Lavater und Basedow von Ems auf. Goethe, der sich nach seinem eigenen Geständnis bereits an diese bedeutende Gesellschaft gewöhnt hatte, schloss sich ihnen an, und

Prophete rechts, Prophete links,

Das Weltkind in der Mitten,

ging es nun gemeinschaftlich erst die Lahn und dann den Rhein hinunter bis Köln. In Coblenz ereignete sich an der Wirtstafel die humorvolle Szene, die das eingangs erwähnte Gedicht schildert. In Köln mag sich das geistvolle Dreigestirn wohl aufgelöst haben, wenigstens erwähnt Goethe von da an nichts mehr von Basedow.

Ohne Zweifel aber hatte dessen originelle, geist- und lebensprühende Persönlichkeit einen tiefen Eindruck in ihm hinterlassen. Wo aber sein Empfinden in höherem Masse durch etwas erregt war, da suchte er sich dichterisch von der inneren Bewegung zu befreien. Diese Praxis pflegte er auch hier. Das Produkt seiner Muse konnte diesmal, das liess sich voraussehen, zum mindesten kein ernstes sein, es war ein Fastnachtsspiel: „Satyros oder der vergötterte Waldteufel“.

Den alten Griechen war die mythische Gestalt des Satyrs das Bindeglied zwischen Tier- und Menschenwelt, eine Zwitterbildung, in welcher tierisches Gelüsten und höherer menschlicher Geistesflug in gleicher Weise vereinigt war. Goethe hat unter dieser Figur nach seiner eigenen Angabe „wo nicht mit Billigkeit, so doch wenigstens mit gutem Humor einen tüchtigeren und derberen jener Zeitgenossen dargestellt, die auf ihre Hand hin- und herzogen, sich in jeder Stadt vor Anker legten und wenigstens in einigen Familien Einfluss zu gewinnen suchten.“ Dass Basedow damit gemeint ist, unterliegt wohl keinem Zweifel, ist zum mindesten höchst wahrscheinlich. Einmal wird dessen faunistisches Wesen auch von anderen seiner Zeitgenossen bestätigt, und dann steht der Behauptung mehrerer Litterarhistoriker, dass sich der Schwank nur gegen die Auswüchse des Naturalismus im allgemeinen richte, die vorhin erwähnte Angabe Goethes entgegen, wonach er die Satire persönlich bezogen wissen will.

Der Inhalt des kecken, übermütigen Stückes ist in Kürze folgender:

Ein frommer Einsiedler, der an beschaulicher Naturbetrachtung seine grösste Freude findet, nimmt einen Satyr, der das Bein gebrochen, gastfreundlich in seine Hütte auf. Zum Danke dafür benimmt sich dieser höchst unverschämt. Nicht nur dass er alles, was ihm der Einsiedler vorsetzt, in rücksichtsloser Weise tadelt, sondern er verspottet auch in frivoler Weise das Kreuzifix, vor dem dieser zu beten pflegt, wirft es bei seinem Weggange

in den nahen Bach und stiehlt sogar die Decke, mit der sich der arme Einsiedler gegen die Kälte der Nacht zu schützen pflegt.

Im zweiten Akte finden wir Satyros, auf der Flöte blasend, in den grünen Rasen hingestreckt. Zwei Mädchen mit Wasserkrügen nahen sich. Sie sind entzückt von der lieblichen Musik, und da Satyros auf ihre neugierigen Fragen ihnen viel Schmeichelhaftes zu sagen versteht, so erringt er sich im Fluge die Zuneigung der einen, Leichtgläubigen, während die andere, Misstrauische, hinwegeht, um ihren Vater Hermes, den Priester und Aeltesten des Landes, herbeizuholen, von dem sie hofft, dass sich seinem scharfen, geübten Auge das wahre Wesen des Fremdlings eher enthüllen werde als ihr. Hermes kommt, und Satyros begrüsst ihn nach seiner Weise mit Grobheiten und Spottreden, indem er sich über das weite, faltige Gewand und den wohlgepflegten Bart des Priesters lustig macht. Er wendet sich dann mit ergötzlicher Dialektik gegen die Kleidung überhaupt, die nach seiner Meinung nur von Wahrheit und Natur entfernt und eine Menge Unbequemlichkeit ins Leben hineinbringt. Dem Volke aber, das sich unterdes, seine Rednergabe bewundernd, um ihn versammelt hat, sagt er, dass sie alle im Banne der Kultur zu bedauernswerten Sklaven geworden seien, dass nur das Märchen noch die goldenen Zeiten des Urzustandes der Menschheit bewahre; er schildert ihnen weiter das freie, zwanglose Leben ihrer Vorfahren und fordert sie schliesslich auf, jenen paradiesischen Zustand wieder herzustellen, wo —

„Der Baum wird zum Zelte,
Zum Teppich das Gras,
Und wo rohe Kastanien
Ein herrlicher Frass.“

Im nächsten Akte finden wir alle zusammen bei der Mahlzeit. Der Oberpriester hat sich bereits den Magen verdorben mit den wilden Kastanien und klagt über Indigestionen. Satyros aber erklärt seinen andächtig lauschenden Zuhörern den Weltzusammenhang. Wieder stehen alle unter dem Banne seiner packenden Beredsamkeit, und als plötzlich der Einsiedler auftritt und Satyros ein schändliches Tier und einen hinkenden Teufel schimpft, der ihm seines Gottes Bild und seine Decke gestohlen habe, findet er natürlich keinen Glauben, wird vielmehr für einen tollen Lästler erklärt und durch des Volkes Stimme zur Steinigung verurteilt. Er wird einstweilen in Hermes Wohnung eingesperrt, doch sagt ihm dessen Gemahlin Eudora, die längst den Widerspruch zwischen Satyros schillerndem Wesen und seiner wahren Gesinnung erkannt hat, ihren Beistand zu seiner Befreiung zu. Der letzte Akt bringt die Katastrophe. Satyros vergeht sich schwer gegen Sitte und Gastfreundschaft, er wird nun auch von der Menge als falscher Prophet erkannt und muss schleunigst die Gegend verlassen. Unter Verwünschungen zieht er im Vollbewusstsein seines Wertes von dannen, um andere, weniger Aufgeklärte, mit seiner Person und seinem Evangelium zu beglücken.

Die Satire ist köstlich, aber auch bitter. Es ist der übermütig lachende Spott Mephistos, mit dem Goethe den Charakter und das Treiben

Satyros-*Basedows* schildert. Etwas Uebertreibung, wie sie bei derartigen litterarischen Produkten unterzulaufen pflegt, ist sicher auch dabei, gesteht Goethe ja selbst, dass er vielleicht nicht ganz die Grenze der Billigkeit innegehalten habe. Manches, was Goethe dem Fluche der Lächerlichkeit preisgibt, war vielleicht sogar lobenswert, wie z. B. *Basedows* Bestreben einer Reform der Kleidung. Die steife, zopfige Tracht der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verdiente wirklich nichts anderes als gezeißelt zu werden. Im *Philantheropin* hat *Basedow* später gründlich mit ihr aufgeräumt. Er führte dort bei allen Zöglingen, ohne Unterschied der Herkunft, eine einfache, leichte Kleidung ein, das Haar war kurz abgeschnitten, der Hals frei, der Hemdkragen über das Kleid zurückgeschlagen.

Goethe scheint anfangs nicht daran gedacht zu haben, die Dichtung zu veröffentlichen, sie zirkulierte nur handschriftlich unter seinen besten Freunden. Dabei war sie ihm völlig verloren gegangen. Erst Ende des Jahres 1807 übersandte ihm sein Freund *Jakobi* eine Abschrift derselben. „Mit dem *Satyros*“, antwortete ihm Goethe, „hast du mir viel Freude gemacht. Dieses Dokument der göttlichen Frechheit unserer Jugendjahre hielt ich für ganz verloren. Ich wollte es einmal aus dem Gedächtnis wiederherstellen, aber ich brachte es nicht mehr zusammen.“ Zehn Jahre später, 27 Jahre nach *Basedows* Tode, fügte es dann Goethe der damals erscheinenden dritten Ausgabe seiner Werke ein.

Einige Litterarhistoriker bezweifeln, wie schon angedeutet, dass Goethe, der eine Zeit lang in so engem Verkehr mit *Basedow* gestanden, ihn kurz darauf in einer solchen Weise litterarisch angegriffen haben sollte. Aber man bedenke, um einen litterarischen Angriff handelte es sich überhaupt nicht, ein solcher hat ein ganz anderes Gesicht, sondern lediglich um die lustige, mit Humor gewürzte Karrikatur eines übereifrigen Reformators. Irgend ein moralischer Zweck war gar nicht vorhanden, wie es ja ein Dogma unserer beiden grössten Dichter gewesen ist, dass die Kunst interesse-los, um ihrer selbst willen schaffe, und ein kleines Kunstwerk ist der „*Satyros*“ in der That. Auch würde *Basedow* gewiss selbst der Letzte gewesen sein, der, wenn ihm sein mit keckem Striche gezeichnetes Porträt aus dem Spiegel des kleinen Werkes entgegengeblickt hätte, sich dadurch gekränkt gefühlt hätte, er würde aller Wahrscheinlichkeit nach herzlich darüber gelacht haben, wie dies in ähnlichen Fällen *Bahrd*, *Wieland* und *Herder* gethan haben. Ueberdies besass Goethe, wie jeder echte Dichter, in seiner Natur etwas vom Weibe und vom Kinde. Seine Abneigung oder Zuneigung war immer ursprünglich, aus den tiefsten Gründen seiner Persönlichkeit quellend. Wo sich sein Herz nicht von selbst einem anderen erschloss, da vermochte ihn alle Ueberredungskunst des Verstandes nicht zu erwärmen. Zwar war er tagelang mit *Basedow* gereist und hatte zwanglos mit ihm verkehrt, aber von einer wirklich innigen Beziehung zwischen ihnen kann nicht die Rede gewesen sein, denn *Basedows* Wesen, das hören wir aus jedem Worte Goethes, war ihm keineswegs sympathisch. Er nahm die Begegnung als eine originelle, lustige Episode willig auf; sie war ihm eine

mit Freuden begrüßte Gelegenheit zu scharfer Disputation über allerhand religiöse und philosophische Fragen, aber die Seelen blieben sich fremd dabei, wie sich denn auch in seinen Schriften und Briefen nirgend eine Stelle findet, die darauf hindeutete, dass die beiderseitige Beziehung über die Zeit des Beisammenseins im Jahre 1774 hinaus eine Fortsetzung erfahren hätte. Schliesslich darf uns auch die Wahl des fremdartigen Gewandes, in dem uns die Dichtung entgegentritt, nicht irre machen, sie entspricht einer bei Goethe stark ausgeprägten Neigung, kritische Aeusserungen in eine bunte phantastische Hülle zu kleiden, mit der sich dann der Leser abfinden mochte, so gut er konnte. Der ganze zweite und in gewisser Beziehung auch der erste Teil des Faust sind Belege dafür.

Ausser dem lustigen „Satyros“ verdanken wir dem Zusammenreffen Goethes mit Basedow — und Lavater müssen wir jedoch hier hinzufügen — aber auch ein ernstes Erzeugnis der dichterischen Muse.

Beide. Lavater und Basedow, waren in den Augen des jungen Goethe Propheten, geistig bedeutende Männer, die einer grossen Idee, die ihr ganzes Sinnen erfüllte, Eingang in die Herzen der Menschen verschaffen und damit auf die Zukunft bestimmend wirken wollen. Beide hatten heftigen Widerspruch zu ertragen, man erhob den schwersten Vorwurf, der dem Idealisten gemacht werden kann, gegen sie, man nannte sie Betrüger, die im letzten Grunde unlautere Ziele verfolgten. Dass Goethe einem leisen Anklang dieses Gedankens wohl selbst eine Zeit lang Gehör geschenkt hat, beweist sein „Satyros“. Andererseits aber sah er ein, „dass ein bedeutender Mensch, wenn er auf die Welt wirken will, sich ihr gleichstellen muss, dass damit seine hohen Vorzüge herabgezogen werden und am Ende wohl gar verloren gehen. Indem er diesem Gedanken nachging und sich in der Geschichte nach Beispielen dafür umsah, kam er auf Muhamed und beschloss, an ihm dramatisch darzustellen, „wie ein hohes, erhabenes Wollen, indem es den Kampf mit der Welt aufnehmen muss, anstatt zum Heil schliesslich zum Verderben ausschlägt“.

Goethe hat den Entwurf der Mahomet-Tragödie leider nicht ausgeführt, obwohl er ihn in seinem Geiste bis in das Einzelne hinein völlig ausgestaltet hatte. Nur ein Gesang, der in den Gang der Handlung eingeflochten werden sollte und der unter dem Bilde des allmählich erstarkenden Stromes die Laufbahn eines Helden zeichnet, ist uns erhalten geblieben, es ist der wunderbare Dithyrambus „Mahomets Gesang“ zugleich ein herrliches Zeugnis von dem feinen, bis zu höchster Kraft und Fülle steigerungsfähigem Naturgefühl Goethes.

So bestätigt die Episode der Begegnung Goethes mit Basedow die so oft ausgesprochene Wahrnehmung, dass sich Geist an Geist entzündet, dass in dieser Welt, wo Millionen Fäden alles Lebendige verknüpfen, sich alle Tage der Ausspruch von Jesus Sirach verwirklicht: „Ein Messer wetzet das andere und ein Mann den andern“. Und niemand war geneigter, als der jugendliche Goethe, sich den Dingen und Personen, in deren Bannkreis er trat, vorurteilslos hinzugeben, damit sie ihm ihr innerstes Wesen offen-

barten, dabei unbewusst dem Zuge seiner genialen Natur folgend, wie ja nach seinem eigenen Wort die Ergründung der Wahrheit das erste und letzte ist, was vom Genie gefordert werden muss.

Betrachten wir sein Verhältnis zu Basedow von diesem Gesichtspunkte aus, so wird es unserer vollsten Teilnahme wert, wie alles, was sein hellsehender Blick erfasst und worüber er sich ausgesprochen hat. Sicher ist ja, dass wir keinen zweiten haben, der so reich an grossen Gedanken und so weise ist als er — und trägt nicht alles, so wird seine unsterbliche Persönlichkeit im neuen Jahrhundert das geistige Leben unseres Volkes noch mehr beherrschen und befruchten als bisher.

II.

Anregungen zu einer weiteren Ausgestaltung der Psychologie des Kindheitsalters.

Bericht von M. Lobsien, Kiel.

Auf der Zusammenkunft der Vereinigung für wissenschaftliche Pädagogik in Schleswig-Holstein am 26. Juli 1901 in Hadersleben, die sehr stark besucht war, hielt Herr Seminardirektor Schulrat Castens in Hadersleben einen Vortrag, dessen Hauptgedanken hier wiedergegeben werden mögen.

Ehedem war an ein Zusammenarbeiten der Wissenschaft und der Volksschule in der Psychologie nicht zu denken. Nicht nur wies die Volksschule alle Professorenhilfe ab, sondern diese sahen die Arbeit in jener an lediglich als ein Handwerk, zu dem sie nicht hinabsteigen, geschweige je von ihm eine Forderung erwarten dürften.

Das ist heute wesentlich anders geworden. Man sieht den historischen Zusammenhang: Nicht nur die Naturwissenschaften und die Medizin, auch die abstrakteste Methaphysik ist davon durchdrungen, dass alle Forschung dem Leben zu gute kommen müsse. Diese Ansicht, die von selbst dahin führt, das Kleine nicht gering zu achten, bringt auch mit Notwendigkeit die Forscher der Schule näher.

Heute ist man überall bemüht, zu sammeln und zu experimentieren. Die wissenschaftliche Kleinarbeit ist berufen, Grosses zu leisten, und wenn die Bestrebungen auch noch vielfach zersplittert scheinen — das Zusammenfassen wird schon kommen. Solche Forschungsweise hat man auch dem Kinde zugewendet — ein neuer Schritt zur Annäherung zwischen Wissenschaft und Volksschule. Beide werden ihre Arbeit dankbar anerkennen, einsehen lernen, dass Arbeitsteilung notwendig ist, und dass es in der gemeinsamen Forschung keinen Standesunterschied giebt. Man denke z. B. an die Naturkunde, die Kunde der Heimat — wie grosse Verdienste haben sich hier Lehrer der Volksschule um die Wissenschaft erworben durch eifriges Sammeln. —

Ueber die physiologische Psychologie will sich der Referent nur kurz äussern. Sie gewinnt immer weiter an Boden. Die treue, begeisterte, durch keine Hindernisse zu beirrende wissenschaftliche Kleinarbeit zu beobachten, wirkt erhebend. Und was hat die päd. experim. Psychologie geleistet? Der Ref. deutet auf einzelne Schriften hin und empfiehlt die Sammlung von Schiller und Ziehen, sowie wertvolle Beiträge in der durch Kemsies geleiteten „Zeitschr. für pädagogische Psychologie und Pathologie“. Noch vieles muss durch planmässige Sammelarbeit geleistet werden. Die neue Weise soll zwar nicht an die Stelle der treuen Kleinarbeit in der Schule treten, aber es wäre dringend zu wünschen, dass von den Behörden alljährlich wenigstens einige Stunden für derartige Beobachtungen freigegeben würden. Das gewonnene Material müsste dann an einer Centralstelle wissenschaftlich verarbeitet werden.

Gewiss ist das pädagogische Experiment unentbehrlich, aber es trägt immer einen mehr oder minder künstlichen Charakter. Darum soll es nicht allein reden, sondern muss ergänzt werden. Auch die im Leben wildwachsenden psychologischen Erscheinungen liefern der Wissenschaft sehr wertvolles Material. Wieviel ist bislang leider verloren gegangen, wie vieles wertlos, weil man versäumte, planmässig zu sammeln, festzuhalten und zu verarbeiten. Es ist dringend notwendig, dass das jetzt geschehe.

Der Vortragende macht dann den Vorschlag, dass der Lehrer sich ein Folio anlege, kein amtliches, es soll Privateigentum bleiben und allein der Wissenschaft dienen. Es enthalte ausser einer Rubrik für Namen, Alter, Geschlecht, Angaben über das Elternhaus: dessen Sprache, wirtschaftliche Lage, dessen Geist (Anschauungen in moralischer, religiöser und politischer Beziehung), ferner über Gebrechen, besondere Anlagen der Kinder und deren Entwicklung, das Verhalten beim Unterricht u. s. w.

Der Ref. zeigt jetzt an einigen praktischen Beispielen, wie man für die Kinderpsychologie Beobachtungsmaterial sammeln könne. Bezüglich der Association weist er darauf hin, wie oft gerade die unterrichtlich unangenehmen, die hemmenden und kreuzenden, die sogenannten dummen Schülerantworten für die psychologische Beobachtung die wertvollsten sind. Man denke an die Assonanzassociationen: Fehrberlin — Und dass ihm der im Schosse sitze, den aller Weltkreis nie beschloss — Wir machen unser Kreuz und Quer nur grösser durch etc. — Das Gleichnis vom Senfkorn und Sauerteig — oder, wenn dem heiligen Geist naiv eine Turnübung zugemutet wird: Lass dich reichlich auf und nieder. Diese mechanischen Wortverbindungen sitzen zumeist ausserordentlich fest. Die Association älterer und neuer Vorstellungen bezeichnet man als Apperception. Auch hier zeigt sich ein Fortschritt von mechanischen zu mehr bedeutsamen Reproduktionen, auch hier bringt das fehlerhafte oft reichlichen Gewinn. Vorab gilt zu betonen: Das Kind will denken, es hilft sich, wenn es in Verlegenheit ist, so gut wie irgend möglich. Beispiel: Wer ist der oberste der Zöllner? Der Hauptamtsassistent (im Orte befindet sich ein Zollamt). Was ist ein Feldhauptmann? Ein Feldwebel. Bezeichnend ist hier, dass nicht Hauptmann, sondern Feld die Reproduktion wirkt.

Warum wachsen im heiligen Lande viele Maulbeerbäume? Weil die Maultiere davon fressen. Dass die alten Deutschen die Gastfreundschaft hochhielten, den Fremdling mit Speise, Trank und weicher Lagerstätte versahen, wusste ein Schüler sich sehr wohl zu deuten — sie trieben ja Gastwirtschaft. In dem Gedicht von Pfeffel: „Die Tabakspfeife“ wird der Bassa erwähnt. Ein Lehrseminarist hatte versäumt, in der Vorbereitung den Bassa zu erklären, auf die Frage: Was ist ein Bassa? erfolgte die Antwort: Einer, der mit Pfeifen handelt. — Wer geleitete Johann Huss zum Scheiterhaufen? Antwort: Die Feuerwehr! (Es ist ja ganz prächtig, dass der Schüler sich den Vorgang des Verbrennens nicht ohne sachverständige Aufsicht ausgeführt denken konnte). — Derartige Antworten erwachsen zumeist aus einem Gefühle der Spannung. Aus diesem heraus muss man sich erklären, dass nicht die zunächst liegende Antwort erfolgt, sondern eine weit ab liegende gewählt wird. Beispiel: Wozu stehen Schlagbäume an der Eisenbahn bei Wegübergängen? Damit der Zug nicht von den Schienen läuft. (Sollte hierbei vielleicht die Vorstellung der Lokomotive als eines lebenden Wesens eine Rolle spielen?) Warum gründete der Grosse Kurfürst in Afrika eine Festung? Damit, wenn die Preussen aus Europa vertrieben würden, sie nach Afrika ziehen könnten. Bei geringer Neigung, sich geistig anzustrengen, wählt der Schüler zumeist zur Antwort abstrakte, unhaltbare Begriffe, — oder ganz individuell-konkrete, was oft sehr komisch wirkt. — Was sieht man in den Ladenfenstern? Knackwürste! Lass mich mit jedermann in Fried' und Freundschaft leben, soweit es christlich ist etc. Mit wem soll ich nicht in Fried' und Freundschaft leben? Mit den Zigeunern. — Noch einmal: Das Kind will denken, es will auffassen!

Auch auf Spuren des Schönheitssinnes stösst man sehr früh, auf Freude am Rätsel, Freude an Aufgaben algebraischer Art, Freude an sprachlichen Erläuterungen von Ortsnamen, Pflanzennamen. Der Schüler zeigt sich lebhaft dabei interessiert und drängt sich zur Bethätigung, zum Geltendmachen im guten Sinne.

Das zeigt sich auch dort, wo er bemüht ist, Ausdrücke und Erklärungen selbst zu finden: Katharina von Bora war eine Mönchin. — Die Fische legen Eier und die Säugetiere legen Junge. Gerade die Selbstäusserungen über Beobachtetes in Heimat, Geschichte und Unterhaltungslektüre gewähren besonders Einblick in die Seele des Kindes. Der Lehrer muss sich der grössten Geduld befleissigen, wenn eine Antwort nicht gleich sich einstellen will und darf dem Zögling nicht die eigenen Associationens aufzwingen. So sind auch Fragen des Schülers an den Lehrer sehr wertvoll, leider finden sie selten die Beachtung, welche sie verdienen; sie müssten sorgfältig gesammelt werden. Endlich sollte der Lehrer auch Belehrungen über diese oder jene Angelegenheit (Landwirtschaft) bei dem Schüler suchen. Er fürchte nicht, dadurch an Autorität zu verlieren, im Gegenteil! Das Verhältnis wird ein freieres.

Der Schüler will sich bethätigen, handeln, und man sollte ihm schon zum Zweck psychologischen Beobachtens so früh und oft wie möglich dazu

Gelegenheit geben, so zum freien Zeichnen. Man wird oft mit Erstaunen ein Talent entdecken.

Ref. giebt dann noch Anleitung zu Beobachtungen, die ein schärferes Auge und Ohr erfordern. Hier wird nicht gefragt, die Stellung des Lehrers ist weit mehr passiv. Er wartet ab, was der Zufall ihm bietet und wird dabei oft mit Vorteil sich seiner eigenen Kinderzeit erinnern, besonders wo es sich um Stimmungen handelt. Beispiel: Dieses oder jenes einzelne Wort — nicht Sprichwort oder Sentenz, sondern ein zusammenhangloses Wort — vermag bei diesem oder jenem eine ernste oder komische Stimmung zu erwecken, die veranlasst, dass das betreffende Wort gern wiederholt wird. So bei einem der Mitschüler des Ref. das Wort Kumä, bei ihm selbst: Wächter, Wächterruf, Silberhorn, Silberstrom. Wie entstehen derartige poetische Stimmungen? Wirkte vielleicht dort eine unklare Association des Wortes mit der kumäischen Sibylle, hier die Erinnerung an einen späten Gang durch die Gassen der Heimat? Aehnliche Stimmungen vermögen auch einzelne Tonverbindungen in der Musik — nicht Melodien — zu wecken, während sie andere ganz kalt lassen. Hier steht die Psychologie noch vor ungelösten Rätseln. Aehnliches begegnet bei Erzählungen in poetischer Form. Hier nur ist sorgsam darauf zu achten, wo und wann ein stärkeres oder schwächeres Erregtsein sich bemerkbar macht; denn darin ruhen die Anfänge des ästhetischen Gefühls, die Anfänge der Kinderästhetik.

Sehr früh zeigt sich ein Sinn für das Komische. Alles Fremdartige erregt zunächst Lachen. Der Lehrer versuche, nur um den Kindern den Klang zu zeigen, einen Abschnitt des alten und des neuen Testaments in der Ursprache vorzulesen — der Erfolg? Allseitig vergnügtes Grinsen. Vom Lächerlichen zum Komischen ist nur ein kleiner Schritt. Mit einem gewissen Instinkt greift das Kind Einzelheiten heraus und vergrößert sie zu einem komischen Bilde. Z. B. das aus alter Zeit überlieferte an und für sich komische Bild: Augustus lief nach der Varusschlacht mit dem Kopfe gegen die Wand, zeichnete ein Schüler: Augustus lief immer wieder mit dem Kopf gegen die Wand. Die Bemerkung, der Vogel Strauss verschluckt jeweils wohl einen Stein — fasste ein Schüler: Der Strauss ernährt sich von Steinen.

Der Ref., der nur einige Fingerzeige hat bieten wollen, weist zum Schluss darauf hin, dass die Psychologie heute noch keineswegs die tiefen Gesetze der Seele klar gelegt habe. Der Weg dazu sei treues, vergleichendes Beobachten und Sammeln.

Nach einer kurzen Diskussion erbot sich der Vortragende, Fragebogen auszuarbeiten und den Mitgliedern der Vereinigung zur Verfügung zu stellen, damit den Anregungen ein praktisches Ergebnis folge. —

Hierauf sprach Marx Lobsien-Kiel über: Experimentelle Untersuchungen über Schwankungen der intellektuellen Kapazität bei Schulkindern. Es ist eine bekannte Thatsache, dass die physische Kapazität des Menschen während eines Jahres nicht immer auf gleicher Höhe steht, sondern periodischen Schwankungen unterworfen ist. Experimentell ist

das u. a. nachgewiesen worden von Salomon: Ueber Messung und Wägung von Schulkindern, Diss. Jena 1898, schon früher von Schmid Monard: Ueber den Einfluss der Jahreszeit etc., Jahrbuch für Kinderheilkunde 1895, meines Wissens zuerst von Malling Hansen: Periodicität im Gewicht der Kinder, 1888, und Perioden im Gewicht der Kinder, Fragment III, Kopenhagen 1896, endlich neuerdings durch Dr. Schuytan, Direktor des pädagogischen Schuldienstes und des pädagogischen Laboratoriums zu Antwerpen. Es ist hier nicht meine Aufgabe, eine ausführliche Darstellung zu bieten, ich begnüge mich, hinzuweisen auf meine experimentellen Untersuchungen über die Schwankungen der intellektuellen Kapazität bei Schulkindern, die ich in Vorbereitung habe. — Alle Untersuchungen kommen im grossen und ganzen zu übereinstimmenden Ergebnissen. Schuytan stellte seine Untersuchungen an um den 15. eines jeden Monats herum zwischen 2 Uhr und 3 Uhr nachmittags von Oktober 1898 bis Juli 1899.¹⁾ Wie Mosso zum Zwecke der Ermüdungsmessung sich des Ergographen bediente, suchte auch Schuytan die Energie für Zug und Druck festzustellen. Er benutzte dazu ein elliptisches Dynamometer, eine bekannte einfache Vorrichtung, dessen Skala für Zug in 240° à 1 kg eingeteilt war. Hierauf kann man ohne Mühe die Zugleistung ablesen. Die Druckenergie — die weit schwieriger zu notieren ist, — wurde von Schuytan aus der Zugleistung nach der Methode Galtons durch Rechnung, also nicht experimentell bestimmt. Er kommt zu nachstehenden Ergebnissen:

		Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Febr.	März	April	Mai	Juni	Juli
Knaben	Zug	43,8	46,9	48,7	49,1	51,0	49,0	51,5	58,4	55,8	58,2
	Druck	13,9	14,9	15,5	15,6	16,2	15,6	16,6	17,0	17,8	18,5
Mädchen	Zug	43,89	43,6	45,2	45,3	48,6	48,1	48,1	48,3	48,8	50,6
	Druck	13,8	13,9	14,4	14,4	15,5	15,8	15,8	15,4	15,5	16,1
Sa.	Zug	43,6	45,47	46,9	47,89	49,7	48,6	49,9	50,9	52,4	54,7
	Druck	13,9	14,5	14,9	15,1	15,8	15,5	15,9	16,2	16,7	17,4

Ich beschränke mich auf die Zugleistungen. Da zeigt sich folgendes: die Knaben sind den Mädchen wesentlich überlegen. Uebereinstimmend zeigt sich eine verhältnismässig gering ansteigende Kurve vom Oktober bis zum Januar, ein Aufschwung für Februar, ein Rückgang für den März, der bei den Knaben wettgemacht wird im April, um dann von hier an bis Juli bedeutend anzusteigen. Für Mädchen gestaltet sich das ungünstiger. Die Leistungen halten sich von Februar bis Juni annähernd auf gleicher Höhe, erst der Juli wieder zeigt ein Zunehmen der physischen Kapazität. — Es ist nun selbstverständlich, dass in dem Alter, das für die vorliegenden Untersuchungen in Betracht kommt, die Schwankungen der Kapazität sich

¹⁾ An 12—13jährigen Knaben und Mädchen höherer Volksschulen zu Antwerpen.

um deswillen nicht ohne weiteres deutlich ausprägen, weil sie von vorn herein eine starke aufsteigende Tendenz haben. Es berührt sich also in jedem Ergebnis ein Doppelwert. Wenn z. B. der Monat März eine bedeutende Unterschwankung der Kapazität aufweist, dann darf die Grösse dieser Schwankung nicht ausschliesslich durch die Differenz gegen den vorigen Monat gewertet werden, wie Herr Schuyten thut, indem er die Differenzwerte zum Vergleiche einfach nebeneinander stellt. Er trägt so die Ordinaten auf einer wagerechten Linie auf. Eine solche Konstruktion ist offenbar aber nur statthaft, wenn man Untersuchungen im reifen Alter, da sozusagen die Kapazitätshöhe erreicht ist, anstellt. Will man ein den tatsächlichen Verhältnissen entsprechendes Bild zeichnen, dann muss man — entsprechend der durchgehend aufsteigenden Tendenz der physischen Kapazität in den Entwicklungsjahren — die Ordinaten auf Geraden abtragen, die zu der wagerechten Linie unter einem Winkel stehen, der kleiner ist als ein rechter und obendrein für jedes Entwicklungsjahr an Grösse abnimmt. Ich kann offenbar diese Linie theoretisch so konstruieren, dass ich die Endpunkte der Ordinaten für Oktober und Juli durch eine gerade Linie verbinde und dann die Schwankungen dieser gegenüber bestimme. Ich erhalte dann folgende Werte:

	Oktober November	November Dezember	Dezember Januar	Januar Februar	Februar März	März April	April Mai	Mai Juni	Juni Juli
Knaben	1,6	1,8	0,5	0,8	— 2,7	— 1,9	— 1,6	— 1,0	— 0,7
Mädchen	— 0,5	— 0,5	— 0,5	1,7	0,7	0,0	— 0,7	— 1,0	— 0,7
Summa	0,5	0,7	0,9	0,2	1,5	— 0,8	— 0,7	— 1,1	— 0,7

Ein Vergleich zeigt deutlich für Knaben ein Plus von wechselnder Grösse vom Oktober bis zum Februar, einen bedeutenden Rückgang für Februar-März und einen annähernd gleichen Unterwert bis zum Juli. Bei Mädchen zeigt sich eine Unterschwenkung vom Oktober bis Januar, eine starke Steigerung für Februar-März-April und eine Unterschwenkung für die übrigen Monate. Aber dieser Durchschnitt ist immer nur eine theoretische Konstruktion und kann an der einfachen Nebeneinanderstellung Schuytens keine ausreichende Korrektur vornehmen. Die Linie muss eingebogen, d. h. zu den Punkten in Beziehung gesetzt werden, welche die jeweilig erreichte Höhe der Energie andeuten. Zum Beispiel! Die Energiehöhe beträgt nach der Kurve für Oktober¹⁾ 440 bei Knaben. Oktober-November bringt einen Zuwachs von 30. Die tatsächliche Energiehöhe für November-Dezember beträgt $470 + 23 = 492$. Wäre nun ein gleicher Zuwachs — prozentualiter — erfolgt, wie in den vorigen Monaten, wäre also die steigende Tendenz stetig gewesen, dann hätte der Wert von 32,5 sich ergeben müssen. Wir haben also eine Unterschwankung von 9,5 gegen Oktober-November. Werte ich nach diesem Gesichtspunkte

¹⁾ Ich bitte nach den oben gegebenen Daten die Kurven zu entwerfen. Die Werte sind mit 10 zu multiplizieren.

die Zugergebnisse Schuytens, dann ergibt sich folgendes Bild der physischen Kapazitätsschwankungen:

Zeit	Knaben	Mädchen	Durchschnitt
Oktober-November	+ 31	+ 2	+ 14,78
November-Dezember	+ 15,42	+ 14	+ 14,71
Dezember-Januar	+ 14,69	+ 15,57	+ 15,27
Januar-Februar	— 14,97	— 32	— 23,48
Februar-März	+ 39,73	+ 40,4	+ 40,06
März-April	+ 5,98	+ 4,94	+ 5,46
April-Mai	+ 1,27	— 2	+ 0,36
Mai-Juni	+ 4,93	— 3	+ 0,93
Juni-Juli	— 1,07	— 2,95	— 0,94

Der Wert solcher Untersuchungen ist unverkennbar, trotzdem sind sie keineswegs ausreichend für eine pädagogische Verwertung, es fehlt eine sehr wichtige Ergänzung. Die Schularbeit ist nirgends ausschliesslich eine physische, sie ist psychophysisch. Und wenn auch der alte Satz von der gesunden Seele im gesunden Leibe im allgemeinen richtig ist, so ist doch sehr bedenklich das Parallelitätsverhältnis zwischen Leib und Seele in Bezug auf Intensität und Qualität durchgehends behaupten zu wollen. Würde dieses durchgehends bestehen, dann wäre allerdings überflüssig, etwa zur exakten Bestimmung der jährlichen Arbeitspausen und Arbeitsforderungen noch ein Mehreres, oder besser ein Anderes zu thun, als oben geschehen ist. Es ist aber unerlässlich, die psychische Seite besonders zu werten, Methoden ausfindig zu machen, die das hinlänglich ermöglichen. Diese Untersuchungen werden nebenbei eine Illustration liefern zu dem Parallelitätsverhältnis zwischen Leib und Seele bezüglich der Intensität der Leistungen hüben und drüben.

Und die praktische Bedeutung solcher Untersuchungen? Es sei nur auf eines hingewiesen. Sie geben, indem sie den Nachweis liefern, wann die psychophysische Energie am höchsten, wann am niedrigsten steht, sichere allgemeine Richtlinien für die Verteilung der jährlichen Arbeitsforderungen und Arbeitspausen. Einer gesteigerten Energie muss eine erhöhte Arbeitsforderung entsprechen und umgekehrt. Wie verderblich ist es, erhöhter Leistungsfähigkeit ein geringes, geringer Kapazität aber ein Uebermass an Arbeitsforderung zuzumuten. Während also die Untersuchungen über die geistige Ermüdung zunächst den Aufbau des Stundenplans als praktisches Ziel sich stecken, stehen Experimente vorliegender Art im Dienste des Pensentwurfs.

III.

Zum internationalen Schülerbriefwechsel.

Von Prof. Dr. M. Hartmann Leipzig.

In einem Aufsätze „Herr Prof. Dr. K. A. Martin Hartmann und der internationale Schülerbriefwechsel“ (Pädagog. Studien XXII, 4) bleibt Herr Dr. Hertel, wie vorauszusehen war, bei der von ihm vertretenen Ansicht, dass der Schülerbriefwechsel von Uebel sei, weil ihm Fälle bekannt geworden, in denen er zu Betrug und zur Anknüpfung unerwünschter Beziehungen geführt habe.

Auf die üblen Erfahrungen, die man gerade am Zwickauer Realgymnasium mit dem Schülerbriefwechsel gemacht hat und die den Ausgangspunkt für das Urteil Herrn Dr. Hertels bilden, soll hier deshalb nicht weiter zurückgegriffen werden, weil dort das abnorme Verhältnis bestand, dass die ganze Initiative in der Sache den Schülern überlassen war. Die dortigen Lehrer mögen unter den besonderen Verhältnissen ihrer Anstalt Gründe für ihre abwartende Haltung gehabt haben, die von ihrem Standpunkte aus zwingend erschienen. Das soll hier um so bereitwilliger zugegeben werden, als mir diese Verhältnisse ursprünglich nicht bekannt waren. Wenn aber bei der in Zwickau gegebenen Lage Uebelstände sich mit Naturnotwendigkeit ergaben, so darf man deshalb doch nicht schliessen, dass es überall so sein muss. Die schon auf dem letzten Sächsischen Neuphilologentage in Leisnig (7. Juli 1901) hervorgehobene Thatsache, dass von den deutschen Schulen, die im vergangenen Geschäftsjahre Zöglinge bei der Leipziger Zentralstelle anmeldeten, nicht weniger als 61 Prozent schon in den vorausgehenden Jahren angemeldet hatten (manche sogar jahraus, jahrein seit 1897), deutet zweifellos darauf, dass die von Herrn Dr. Hertel gerügten Uebelstände nicht eine notwendige Begleiterscheinung der Einrichtung sind.

Auch dies darf nicht übersehen werden, dass seit Einführung des Schülerbriefwechsels im Jahre 1897 schon erhebliche Fortschritte mit der Einrichtung gemacht worden sind, und dass die ganze Organisation jetzt erheblich vollkommener ist, als die zu Anfang bestehende. Die allermeisten der von Herrn Dr. Mann in den „Neueren Sprachen“ veröffentlichten Schülerbriefe, auf die mit besonderem Nachdruck exemplifiziert worden ist, gehören dem Anfangsjahre 1897 an, wo man vielfach noch im Dunkeln tappte und oft unterschiedslos irgendwelche beliebigen Schüler annahm, die sich gerade meldeten. Seitdem hat man aber doch mehr und mehr eingesehen, dass nicht jeder Schüler ein geeigneter Korrespondent ist, und dass man nur die besseren Schüler einer Klasse dafür empfehlen darf. Diese fast allgemein verbreitete Erkenntnis hat naturgemäss zu einer Hebung der durchschnittlichen Qualität der Korrespondenten geführt, und es ist anzunehmen, dass diese Entwicklung weiter anhalten wird. Die Briefe aus dem Jahre 1897 können also jetzt wirklich nicht mehr viel beweisen.

Da Herr Dr. Hertel vor allem über den Punkt der Ueberwachung des Schülerbriefwechsels Näheres zu erfahren wünscht, so mögen hierüber einige Worte gesagt werden.

Mehr und mehr hat sich unter den Freunden der Einrichtung die Ansicht verbreitet, dass der Schülerbriefwechsel eine möglichst freie Bethätigung sein muss, wenn er Reiz für die Korrespondenten haben soll, und dass daher die Ueberwachung keinesfalls einen peinlichen, einen polizeiartigen Charakter haben darf. Daher habe ich auch in der diesjährigen Ausgabe der „Regeln für die Handhabung des Schülerbriefwechsels“ von dem früher gebrauchten Worte „Ueberwachung“ überhaupt Abstand genommen, und dafür geschrieben: Der internationale Schülerbriefwechsel unterliegt in jeder Anstalt der Kenntnisnahme des mit dem fremdsprachlichen Unterrichte betrauten Lehrers.“ Diese Fassung dürfte zweckmässiger sein und der Natur des jugendlichen Geistes mehr Rechnung tragen. Hat der Lehrer nur einmal das richtige Vertrauensverhältnis zu seiner Klasse, so ist die Sache gar nicht so schwer, als Aussenstehende sich vielleicht vorstellen. Man stelle nur von vornherein die Vermittelung des Briefwechsels als etwas hin, womit der Lehrer dem Schüler einen wertvollen Dienst erweist: das Gefühl der Dankbarkeit schon wird sich dann in der Regel als ein wirksamer Schutz gegen Versuchungen zum Unfug erweisen. Und nicht minder empfiehlt es sich, die Beteiligung am Briefwechsel von vornherein als eine Art ehrenvoller Auszeichnung für die besseren Schüler der Klasse zu betrachten. Man muss an das Ehrgefühl der Schüler appellieren, indem man ihnen etwa sagt: „Ihr seid gegenüber den Kameraden des Auslandes die Vertreter Eurer Schule, Eures Volkes! Nun sorgt auch nach Kräften dafür, dass die Korrespondenten drüben durch Eure Briefe, durch die ganze Art, wie Ihr den Verkehr gestaltet, eine gute Meinung von Eurer Schule, von Eurem Volke gewinnen!“ Ein solcher Appell wird sicher nicht ungehört verklingen, er wird und muss einen Ehrgeiz edelster Art bei dem Schüler erwecken. Das sind lediglich moralische Mittel, aber so wie ich die Jugend kennen gelernt habe, werden sie sich in den meisten Fällen als wirksam bewähren.

Herr Dr. Hertel, der immer nur an äusserliche Kontrolle denkt, wird darin wohl einen ungerechtfertigten Optimismus erblicken. Ich meinerseits aber habe mir in einer mehr als zwanzigjährigen Lehrererfahrung die Ueberzeugung gebildet, dass der Optimist in Erziehungsfragen mehr erreicht als der Pessimist. Ich jedenfalls bin durchaus Optimist im Verkehr mit der Jugend, ohne deshalb blind und schwach zu sein, und habe mich mit diesem Optimismus immer leidlich wohl gefühlt, gerade auch bei der Behandlung des Schülerbriefwechsels. Ich habe immer gefunden, dass meine Schüler mir die vom Auslande einlaufenden Briefe willig vorlegten und dass sie mir in dieser Hinsicht nichts verheimlichten. Mehrfach habe ich erlebt, dass man mir einen von Frankreich her erhaltenen Wunsch um freihändige Adressenvermittlung ganz freiwillig zur ordnungsmässigen Behandlung übergab. Ich persönlich habe keinerlei unangenehme Erfahrungen mit der

Einrichtung gehabt und in derselben Lage sind so überaus zahlreiche andere Kollegen.

Sollte aber schliesslich wirklich einmal ein Betrug verübt werden, was natürlich vorkommen kann, nun so wird wohl jeder Lehrer, der seiner Aufgabe gewachsen ist, imstande sein, ihn als solchen zu erkennen und demgemäss zu bestrafen. Wenigstens darf man von jedem Lehrer, der in den oberen Klassen unterrichtet, erwarten, dass er die Fähigkeit besitzt, Schülerfranzösisch von nationalem Französisch zu unterscheiden. Wissen das einmal die Schüler, so werden sie sich wohl in ihrem eigenen Interesse hüten, einen Täuschungsversuch zu unternehmen. Sollte aber über die Herkunft einer Schülerarbeit einmal ein blosser Zweifel bestehen, nun so giebt es schon Mittel, um über den Zweifel zur Klarheit zu gelangen. In weitem Masse hat man es ja auch von vornherein in der Hand, der Möglichkeit eines Betrugs wirksam vorzubeugen, besonders durch geeignetes Stellen der Aufgaben und durch möglichst knappes Bemessen der Abgabefrist. Der Möglichkeiten zu einer Hintergehung des Lehrers wird es stets mancherlei geben und der Schülerbriefwechsel ist nur eine unter vielen. Hier z. B. in Leipzig giebt es Uebersetzungsbureaus, die sich manchmal an den Anschlagssäulen und in den Zeitungen anpreisen. Wenn ein Schüler will, so kann er sich für einen niedrigen Preis französische oder englische Uebersetzungen anfertigen lassen, und doch ist mir noch kein Fall der Art vorgekommen, obschon ich ein klein wenig länger im Amte bin als Herr Dr. Hertel. Oder man denke einmal an das in unserer sächsischen Bergstadt Freiberg bestehende Verhältnis: an der Bergakademie dort studieren zahlreiche junge Leute französischer und englischer Zunge, so dass es den Schülern des Realgymnasiums nicht schwer werden könnte, wenn sie nur sonst wollten, Hilfe für ihre fremdsprachlichen Arbeiten zu erhalten. Und trotzdem ist an dieser Schule, wie mir Herr Oberlehrer Gündel dort mitteilt, noch kein Beispiel einer mit Hilfe dort wohnender Ausländer angefertigten fremdsprachlichen Schülerarbeit vorgekommen. Wenn es die Lehrer in Freiberg durch ein angemessenes pädagogisches Verfahren möglich machen, trotz der überaus günstigen Gelegenheit, ein solches Ergebnis zu erzielen, sollte das nicht vielleicht auch anderwärts bei richtigen Massnahmen möglich sein?

Sehr bemerkenswert war die am 31. Mai 1901 in Borna abgehaltene neusprachliche Abteilungsitzung des sächsischen Realgymnasiallehrervereins, wo der Schülerbriefwechsel auf der Tagesordnung stand. Da stellte sich bei der Debatte heraus, dass Herr Dr. Hertel und sein Kollege Herr Dr. Rau vom Zwickauer Realgymnasium mit ihrer Auffassung völlig isoliert dastanden und bei keinem einzigen der anwesenden Fachgenossen Unterstützung fanden, wenn auch Herr Rektor Fritzsche bemerkte, dass Unzuträglichkeiten vorkommen könnten. Herr Oberlehrer Gündel-Freiberg trat damals mit Wärme für den Schülerbriefwechsel ein und sah darin ein wertvolles sprachliches und allgemein geistiges Förderungsmittel; irgend etwas Anstössiges sei am Freiburger Realgymnasium seit dem Bestehen des Briefwechsels mit der Einrichtung nicht vorgekommen. Auch Herr Rektor Schütze vom Zittauer Realgymnasium hob hervor, dass etwas Bedenkliches an seiner

Schule nicht vorgekommen sei und dass es nicht gerechtfertigt sei, wegen einzelner Vorkommnisse das Kind mit dem Bade auszuschütten. Herr Prof. Wilke vom Leipziger Realgymnasium war nicht dafür, dass man die Einrichtung obligatorisch mache, erklärte aber doch auf Grund seiner Erfahrung, dass der geistige Horizont des Schülers dadurch erweitert und sein Interesse lebhaft angeregt werde. Auch Herr Dr. Leonhardt vom Annaberger Realgymnasium teilte mit, dass der Schülerbriefwechsel an der dortigen Schule zu nichts anstössigem geführt habe.

Gestreift wurde die Einrichtung in der Sitzung der neusprachlichen Abteilung des Sächsischen Realschullehrervereins, die am 28. September dieses Jahres in Leipzig stattfand. Da sprach sich Herr Dr. Rödel-Grossenhain gegen den Schülerbriefwechsel aus, fügte jedoch hinzu, dass er selbst keinerlei Erfahrungen mit der Einrichtung gemacht habe, dass ihm aber die von Herrn Dr. Hertel vorgebrachten Bedenken einleuchtend erschienen wären. Zu einer eingehenden Erörterung der Frage war die Zeit leider zu knapp, immerhin aber verdient hervorgehoben zu werden, dass der Direktor der Realschule in Aue i. V., Herr Prof. Dr. Goldhan, der die Einrichtung schon seit 1897 an seiner Schule gepflegt hat, sich als Freund derselben bekannte und dabei erklärte, er habe seine Freude daran gehabt und würde nur ungern darauf verzichten.

Das am 30. Juni d. J. abgeschlossene 4. Geschäftsjahr der Deutschen Centralstelle hat den Beweis erbracht, dass die Freunde des Schülerbriefwechsels immer zahlreicher werden, denn noch niemals sind die Anmeldungen so stark aufgetreten, wie gerade in dieser Zeit, und mehr als ein Lehrer hat sich angemeldet, der früher nicht dazu zu bestimmen war. Wer weiss, ob Herr Dr. Hertel, der jetzt noch am Anfang seiner Lehrerlaufbahn steht, nicht später einmal auch eine Wandlung erfahren wird? Er glaubt ja wenigstens schon jetzt, wie die Leser der „Pädag. Studien“ wissen, an den Wert des internationalen Briefwechsels zwischen Erwachsenen und besonders zwischen Lehrern. Er ist ja auch ein entschiedener Anhänger der von Leipzig aus organisierten fremdsprachlichen Recitationen, die im Grunde auf demselben Bestreben beruhen, wie der internationale Briefwechsel, auf dem Bestreben nämlich, den Lernenden in unmittelbare Berührung mit dem lebendig fliessenden Sprachquell zu setzen. Auch seiner ganzen sonstigen Richtung nach erscheint mir Herr Dr. Hertel, ich möchte sagen, als ein prädestinierter Anhänger des Schülerbriefwechsels, der sich wahrscheinlich schon als solcher bethätigt haben würde, wenn nicht die unangenehmen Erfahrungen in Zwickau ihn davon zurückgehalten hätten. Vielleicht bescheidet er sich aber doch noch einmal, wenn er Gelegenheit erhält, die so überaus zahlreichen günstigen Erfahrungen, die man mit der Einrichtung gemacht hat, näher ins Auge zu fassen. Ich kann mir hier nicht versagen, zum Schluss das Urteil eines Lehrers der deutschen Sprache in Amerika abzudrucken, der auch erst allmählich ein Freund der Einrichtung geworden ist, Herr Prof. Ernst Wolf von der High School in Saginaw (Michigan). Er schreibt unter dem 15. Mai 1901 an die Deutsche Centralstelle wie folgt:

„Die dank dem internationalen Schülerbriefwechsel thatsächlich erzielten Erfolge haben mich, der ich der Sache anfangs sehr skeptisch gegenüberstand, zu einem begeisterten Anhänger der Einrichtung gemacht. Das Interesse wird durch sie in hohem Masse gestärkt.

Die Deutschen und das Deutsche sind meinen Schülern dadurch unzweifelhaft menschlich, ja persönlich näher gerückt worden. Sie sind jetzt zur Ueberzeugung gekommen, dass die deutsche Sprache nicht bloss eine Schulsprache ist, die nur zum Lehren und Lernen taugt, sondern dass diese Sprache der ihnen gleichaltrigen und geistesverwandten jungen Leute im fernen Deutschland zum Ausdruck von Gefühlen und Gedanken dient, die ihren eigenen merkwürdig ähnlich sind. Bislang liess sich das Verhältnis meiner Schüler zur deutschen Sprache prägnant charakterisieren durch das Zitat: „Doch eine Würde, eine Höhe entfernte die Vertraulichkeit“. Das Bücherdeutsche muss ja naturgemäss eine derartige Wirkung haben. Es ist also das Persönliche, was in der Einrichtung liegt, was sie wertvoll macht. Und sagt nicht der grosse Pädagog Goethe: „Persönliches muss herrschen!“

C. Beurteilungen.

Hugo Grosse, Die Propheten des Alten Testaments im Christlichen Religionsunterricht. Sonderabdruck aus „Die Mädchenschule“, Bonn, A. Marcus und E. Weber. 1900. 1 Mk.

Das Büchlein will in die zur Zeit viel erörterte Frage nach der Stellung des Alten Testaments und besonders der Propheten im Religionsunterricht einführen und tritt energisch für die Berechtigung der neueren Bestrebungen ein. Nach einer kurzen Einleitung stellt es an der Hand der besten und sachverständigsten Gewährsmänner den religiösen und pädagogischen Wert der prophetischen Stoffe fest. In einem zweiten Teil wird die Frage nach der Auswahl des Stoffes besprochen und im allgemeinen dahin beantwortet, dass lebendige Bilder aus dem Leben und der Predigt von Amos, Jesaias und Jeremias, sowie aus der babylonischen Gefangenschaft und der nachexilischen Zeit auszuwählen und aus dem Luther-Text bezw. einer neueren guten Uebersetzung zusammenzustellen seien. Die Frage, in welchem Schuljahr die Propheten zu behandeln seien, wird in Hinsicht auf die Mannigfaltigkeit der geltenden Lehrpläne nicht entschieden

(der Verfasser hat diese Stoffe im 8. Schuljahr einer höheren Mädchenschule durchgenommen), sondern es wird nur betont, „dass sie überhaupt und zwar in einem ihrer Bedeutung angemessenen Umfang behandelt werden“. Hierauf werden im einzelnen die Bibelstellen angegeben, aus denen sich die genannten Hauptbilder bezw. die Teilbilder zusammensetzen sollen. So wird z. B. Amos in drei, Jesaias und Jeremias in je sechs Abschnitten behandelt. Die methodische Behandlung soll sich an den Gang der formalen Stufen anschliessen, wobei nochmals betont wird, dass der lutherische Text für die Zwecke der Darbietung nicht genügt. In einem Schlusskapitel werden noch die allgemeinen Gesichtspunkte erörtert, nach denen man sich überhaupt bei der Auswahl der alttestamentlichen Stoffe zu richten habe, insbesondere auch bei denjenigen Stoffen, gegen deren Geschichtlichkeit die Kritik Bedenken erweckt hat.

Alle diese Punkte werden von dem Verfasser mit Klarheit und Wärme, mit Sachverständnis und pädagogischem Takt behandelt. Die Schwierigkeiten, welche sich der Behandlung der Propheten entgegen-

stellen, verschweigt er nicht, wohl aber sucht er sie nach Kräften zu mindern und zu beseitigen. Und so ist denn sein Büchlein als eine wohlgeungene Einführung in die ganze Prophetenfrage anzuerkennen, und zwar nicht bloss als eine Einführung, die den Neuling rasch über alle Hauptpunkte orientiert, sondern auch als eine solche, die ihm Lust macht, tiefer einzudringen und ihm zugleich in dem reichlichen Litteraturnachweis die Mittel und Wege hierzu an die Hand giebt.¹⁾

Koburg. Dr. Staude.

Die Bibel und ihre Surrogate in der Volksschule. Von Lic. Schiele.

Frankfurt a. M. und Leipzig, Kesselring. 1900. 47 S. Preis 80 Pfg.

Verfasser glaubt, dass die Bibel wieder Volksbuch werden könne, wenn man in der Schule die Begabten, die später die Führer der Masse werden, dazu gewinne, die Bibel mit geschichtlichem Sinne zu lesen. Heute sei die Bibel verdrängt von ihren Surrogaten: Katechismus, Spruchbuch und Historienbuch („Biblische Geschichte“), die, einst in der Absicht geschaffen, in die Bibel hineinzuführen, jetzt aus ihr hinausführen. Der Katechismus (d. h. das Apostolikum und die Erklärungen, während Gebote, Vater unser, Taufbefehl und Abendmahls worte ja biblisch sind) sei aus der Volksschule hinaus und dem kirchlichen Unterricht zuzuweisen, solange das nicht erreichbar, wenigstens aus seiner herrschenden Stellung im Lehrplan zurückzudrängen. Von Sprüchen sollen nur einige zusammenhängende Abschnitte (z. B. aus den Propheten, Psalmen, die Bergpredigt, Gleichnisse, Röm. 8, 1 Cor. 13) memoriert werden. Statt der nivellierenden, harmonisierenden, pragmatisierenden Historienbücher solle man eine nicht in Versen gedruckte, in übersichtliche Abschnitte gegliederte Bibel in verständlichem Text gebrauchen und bei der Auswahl des Lesestoffs sich von unserer guten kritischen und historischen Einsicht leiten lassen.

Der Zuweisung des Apostolikums und der meisten Katechismuserklärungen an den Konfirmandenunterricht, der möglichsten Bescheidung des Memorierstoffs, der Betonung der Propheten und der Bemerkung, man solle die Synoptiker und das Johannesevangelium reinlich auseinanderhalten und letzteres der Bibelstunde und Predigt vorbehalten, stimme ich besonders zu. Wie sich der Verf. ein biblisches Lesebuch denkt, das kein Surrogat der Bibel zu nennen sein würde, bleibt unerörtert; ich wiederhole demgegenüber meinen Vorschlag (Protestantische Monatshefte 1900. III), man möge alttestamentliche Lehrbücher mit besonderer Berücksichtigung der Propheten in verschiedener Gestalt herstellen und in ihrer Wahl Freiheit lassen, das Neue Testament aber (mit Psalter) unverkürzt gebrauchen: nur dieses kann und soll Volksbuch werden.

Zwickau.

Dr. Meltzer.

Schulrat Dr. R. Staude, Seminar direktor. Der Katechismusunterricht. Präparationen über das II. Hauptstück. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1901. 2,50 M. 165 S.

Dieser zweite Teil von Staude's „Der Katechismusunterricht“ ist dem ersten Teile, der im 1. u. 2. Heft des vorigen Jahrganges der „Pädagog. Studien“ besprochen worden ist, ebenbürtig sowohl in seiner Gründlichkeit als auch in seiner Eigenartigkeit. Was der Verfasser im Vorwort von seiner neuen Arbeit gesagt hat, trifft voll und ganz zu. Notwendigerweise hat Staude auch zu den grossen Fragen der Erlösung und Heiligung Stellung nehmen und seinen theologischen Standpunkt zu erkennen geben müssen. Das hat er denn auch in vollster Deutlichkeit gethan. Er hat an den grossen Heilsthatsachen in aller Entschiedenheit festgehalten. Und das ist notwendig. Die Fundamente des Glaubens und der Religion dürfen nicht ins Wanken kommen, sonst fehlt dem Menschen, wie überhaupt dem menschlichen Leben aller

¹⁾ Vgl. Meltzer, *Biblische Geschichte, Schulbibel, oder alttestamentliches Lesebuch?* Päd. Stud. XX, 69 ff. — *Die Behandlung der Propheten als Vorbedingung für eine rechte Würdigung Jesu.* Päd. Studien XXII, 321 ff. Ferner: Meltzer, *Alttestamentliches Lesebuch.* Für den Schulgebrauch bearbeitet. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 1898.

ester Grund unter den Füßen, und müssten wir dann bald den Auszug aus dem Christentum antreten. Für Glauben und philosophische Spekulation giebt's eben eine Grenzlinie, die nicht überschritten werden darf. Staude hält meines Erachtens die rechte Mittellinie auch in theologischer Hinsicht inne. Ein grosser Vorzug der Arbeit ist der, dass er das Lehrhafte und Theoretische auf das rechte Mass zurückgeführt hat und nirgends ein Uebermass von dogmatischem Lehrstoff, wodurch dem religiösen Gehalt leicht Abbruch geschieht, darbietet. Dagegen hat er überall Bedacht genommen, Gemüt und Willen zu erfassen und für Gott und Christum zu gewinnen. Und das ist die Hauptsache. Christum lieb haben — so heisst's treffend im Vorworte —, seine Wohlthaten erkennen und würdigen und durch ihn zu Gott kommen, hängt nicht von der Zugehörigkeit zu irgend einer theologischen Richtung ab, sondern von der rechten Erfassung und eindringlichen Predigt des schlichten Evangeliums.

Hinsichtlich der Anlage besteht zwischen dem II. und dem I. Teil darin eine Aehnlichkeit, dass der Einführung in den reichen Inhalt eine Gliederung des Wortlauts des Katechismustextes vorausgeschickt ist, und zwar zuerst des Grundtextes und darauf der Lutherischen Erklärung. Der Inhalt, der in diesem Buche geboten wird, ist so überaus reichhaltig, dass derselbe in keiner Schule, auch unter den günstigsten Verhältnissen nicht, bewältigt werden kann. Eine sorgfältige Auswahl dessen, was hier von im Unterrichte zu verwenden, ist also in jedem Falle nötig. Dass in den einfachsten Schulverhältnissen, in den ein- und zweiklassigen Schulen, sehr viel ausser Berücksichtigung bleiben muss, ist unabweisbar. Für diejenigen Lehrer nun, die für abgeordnete Katechismus-Erklärung sehr wenig Zeit verfügbar haben, bietet die im Anfange jedes Artikels gegebene Gliederung und Einführung in den Wortsinn einen vortrefflichen Anhalt, gewissermassen einen Grundstock religiöser Kenntnisse und Erkenntnisse, welcher aus dem übrigen

Gedankenmaterial beliebig nach Bedürfnis erweitert werden kann. — Dadurch, dass bei der Textbehandlung der Verfasser nacheinander den Satzbau, die inhaltliche Gliederung und sodann die einzelnen Ausdrücke der Betrachtung unterzieht, vermittelt er die unentbehrliche Uebersicht über die grosse aus lauter Verdichtungen bestehende Gedankenmasse jedes der drei Artikel.

Was in dieser zuletzt erwähnten Beziehung die Präparationen bieten, ist allerdings nichts wesentlich Neues. Neu und originell dagegen ist m. W. die Anordnung, nach welcher die Einführung in den Inhalt erfolgt. Deutlich tritt dies dem Leser beim II. Artikel entgegen. Hier beginnt Verfasser nicht, wie das gewöhnlich geschieht, mit der Person, mit Namen und Wesen des Erlösers, erst später zum Erlösungswerk übergehend, sondern er verfährt ganz anders. Aus der folgenden Uebersicht des Lehrgangs ist das deutlich zu erkennen:

1. Die Erlösung durch Christum.

I. Christum ist mein Herr, denn er hat mich erlöst aus dem elenden Leben unter der Herrschaft der Sünde.

1. Das Elend unter der Herrschaft der Sünde.

2. Die Erlösung von der Herrschaft und dem Elend der Sünde.

a) Die Erlösung von der Schuld der Sünde.

b) Die Erlösung von dem Sold der Sünde.

c) Die Erlösung von der Gewalt der Sünde.

II. Christum ist mein Herr, denn er hat mich erlöst zu einem neuen Leben unter seiner Herrschaft.

1. Mein neues Leben, zu dem mich Christus erlöst hat.

2. Der neue Zustand, in den mich Christus versetzt,

Schlussfrage zu I und II.

III. Christum ist mein Herr, denn er hat mich durch seinen Tod erlöst.

Vorbesprechung: Verhältnis des Todes Jesu zu einem erlösenden Leben.

1. Die erlösende (befreiende) Kraft des Todes Christi
 2. Die lebenerneuernde Macht des Todes Christi.
- Zusammenfassende Schluss-Gedanken über die Erlösung durch den Tod Christi.
2. Die Bürgschaft der Erlösung.
 - I. Die Auferstehung und das Fortleben Christi die erste Bürgschaft für unsere Erlösung.
 1. Die Auferstehung Christi eine Bürgschaft für unsere Erlösung.
 2. Das neue Leben der Christen ein Beweis für die Auferstehung des Herrn.
 - II. Die Person Jesu Christi die zweite Bürgschaft für unsere Erlösung.
 1. Jesus Christus „wahrhaftiger Mensch“.
 2. Jesus Christus „wahrhaftiger Gott“.
 3. Die Bedeutung des Glaubens an die Menschheit und Gottheit Christi.
 - C. Die Bedeutung der Erklärung Luthers (bezw. des 2. Artikels).
 - D. Aufgaben und Fragen.

Stäude hat unzweifelhaft recht gethan, dass er so geordnet hat. Was nützt alles Wissen um Person und Namen des Erlösers, um seine Naturen, Eigenschaften, Aemter und Stände, um seine Ankündigung im A. T., wenn dem Schüler nicht zum Bewusstsein gekommen ist: Ich bin auch untüchtig, sündhaft und unwürdig vor dem heiligen Angesicht Gottes; in mir herrschen noch Begierden und Sinnlichkeit, ich habe den Geist und die Gesinnung Christi noch nicht aufgenommen in mein Inneres, darum bin ich noch nicht im Reiche Gottes und bedarf daher eines Erlösers. Solche Erkenntnis wird aber besser und leichter erzielt, wenn man die Belehrung nicht mit der Person Christi beginnt, sondern mit dem Zustande des Elends, in dem alle Menschen wissentlich oder unwissentlich schmachten, die den Weg zu Christo und seiner Gemeinschaft durch Busse und Umkehr noch nicht gefunden haben. Jesus selbst hat in seiner Lehrthätigkeit diesen Gang innegehalten, indem er seine öffentliche

Wirksamkeit mit der Busspredigt des Täufers begonnen hat. — Wie trefflich und anschaulich hat nicht Stäude den Zustand des von Gott Abgewendeten und Abgefallenen vor Augen gemalt.

Es ist unthunlich, in Einzelheiten dieses Buches einzugehen. Möge darum dem Leser die Behauptung genügen, dass mir diese Präparationen als vorzüglich gelungen erscheinen, und dass ich deshalb jedem Religionslehrer, wie auch jedem ersten Christen zurufen möchte: Komm und lies! Wenn ich etwas tadeln soll, so ist es das, dass der Druck kleiner ist als im I. Teile.

Glogau.

H. Grabs.

P. Conrad, Präparationen für den Physikunterricht in Volks- und Mittelschulen. 2. verb. Auflage. Dresden 1901. Bleyl & Kaemmerer. Preis 1. Teil 3,60 Mk., 2. Teil 4,— Mk.

Seit Jahrzehnten gilt für den naturwissenschaftlichen Unterricht im allgemeinen, wie für den Physikunterricht im besonderen als oberster Grundsatz der Stoffauswahl die Forderung, nur die Gegenstände und Erscheinungen zu betrachten, worauf sich die menschliche Arbeit richtet, oder die sonst in näherer Beziehung zum Menschen stehen. Soll doch genannter Unterricht dem Schüler ein Verständnis eröffnen für die einzelnen Gegenstände und Erscheinungen der Natur, mit denen der tägliche Verkehr ihn im Leben oberflächlich bekannt macht. Die neueren Lehrbücher beherzigen wohl allenthalben diese Forderung. Wenn man aber die Behandlung des Stoffes einer Kritik unterzieht, so wird man finden, dass vielfach die Gewinnung des physikalischen Gesetzes Endzweck des Unterrichts ist. Teils werden die verschiedenen Naturgesetze in ihrer Allgemeinheit an die Spitze gestellt und darauf erläutert, teils führt man eine Reihe dem kindlichen Erfahrungskreise ganz fern liegender Versuche vor, zieht darauf die von den Kindern gemachten Beobachtungen heran und gelangt so von den Einzelercheinungen durch Abstraktion zum Ge-

setz. Erst die neueren Lehrbücher — und das vorliegende im besonderen — brechen mit dieser Art der Behandlung. Man hat klar erkannt, dass alles Lernen mit Hilfe alter, dem Kinde geläufiger Vorstellungen geschehen muss. Finden die neuen Wahrnehmungen nichts Gleiches oder Aehnliches im Bewusstsein, so fehlt das Interesse. Der Lernprozess aber wird sich um so leichter und sicherer vollziehen, je reichhaltiger, klarer, geordneter der Vorstellungskreis ist, der sich auf das Neue bezieht. Daraus folgt, nicht ohne weiteres mit dem Neuen an das Kind heranzutreten, sondern zunächst die damit in Beziehung stehenden alten Vorstellungen der Schüler zu wecken, zusammenzustellen und wenn nötig, zu klären und zu ordnen. Gerade der Physiklehrer ist in dieser Beziehung überaus günstig gestellt. Hat doch das Kind im Laufe der Jahre über physikalische Erscheinungen vielfache Beobachtungen angestellt und Erfahrungen gesammelt. Manche Rätsel aber sind ihm noch geblieben, die der Unterricht lösen soll. Eine Anknüpfung an solche Beobachtungen wird von selbst das dem Unterrichte so notwendige Interesse erwecken, ein Interesse, welches seine Befriedigung erst im klaren Verständnis der Erscheinung findet.

Conrads Präparationen für den Physikunterricht — Teil I: Mechanik und Akustik, — Teil II: Optik, Wärme, Magnetismus, Elektrizität — werden in allen Beziehungen diesen neuesten Forderungen gerecht. Ausgangspunkte des Conradschen Unterrichts sind sogenannte physikalische Individuen, das sind physikalische Einzelgegenstände und Naturerscheinungen, die im Erfahrungskreise der Kinder liegen und der Ausdruck irgendwelchen Naturgesetzes sind. Aus der reichen Fülle greife ich als Beispiele heraus: Gewitter, Dampfmaschine, Regen, Feuerspritze. Ihre sachgemässe Erklärung ist Mittel- und Zielpunkt des Unterrichts. Es werden daher die von den Kindern gesammelten Beobachtungen aufgezählt, geklärt und

geordnet. Dies führt von selbst zur Aufstellung von Interessefragen. Beginnt das rasche Fließen der Vorstellungen zu stocken, weisen die Beobachtungsreihen Lücken auf, erst dann tritt das Experiment klärend und helfend ein zur Vermittelung des Verständnisses. Durch das Disputationsverfahren wird das Gesetz erarbeitet und die bei der Vorbesprechung aufgestellten Fragen finden nun ihre Beantwortung. So kommt der Schüler zu einer selbständigen Lösung der gestellten Aufgabe. Ein schriftliches System beschliesst jede methodische Einheit.

Das vorliegende Werk ist hinsichtlich der Behandlung als muster-giltig zu bezeichnen. Jede einzelne Präparation zeigt, dass sie aus der Feder eines gewandten Meisters stammt. Mit der dem Experimente zugewiesenen Rolle kann man sich nur einverstanden erklären. Ganz besonders lobenswert ist die knappe schriftliche Fixierung der Systeme, die einen Leitfaden vollständig ersetzt und für spätere Wiederholungen grosse Erleichterung schafft.

Dass bei solcher Behandlung Lust und Liebe zur Sache erweckt, zum weiteren Forschen und Beobachten angeregt wird, ist ohne Zweifel. Damit ist aber erreicht, was die Schule erreichen soll und kann. Die Conradschen Präparationen sind darum nicht warm genug zu empfehlen. Selbst der tüchtigste Lehrer wird daraus eine Fülle von Anregung für seinen Unterricht schöpfen.

Penig. M. Gutbier.

Partheil und Probst, Naturkunde (Ausgabe B für Bürgerschulen und gehobene Volksschulen, Ausgabe A für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen), Heft II. (Kursus 8 u. 4.) 2. vermehrte und verbesserte Auflage (ohne Jahreszahl). Verlag: Oesterwitz & Voigtländer, Dessau. Gebunden 1,60 Mk.

Die Partheil und Probstschen Lehrbücher heben sich unter der Zahl der neueren Erscheinungen auf diesem Gebiete namentlich dadurch charakteristisch ab, dass sie, auf Zillerschen Anschauungen fussend, Naturlehre und Naturgeschichte zu verbinden

streben. Aus „psychologischen Gründen“ sogar wird das gefordert.

Naturlehre, sei es Physik, sei es Chemie, ist unzweifelhaft für jede Schulgattung, für die Volks- wie für die höhere Schule, hinsichtlich der Forderungen, welche dieses Fach an die Fassungskraft des Schülers und an das Verständnis und Geschick des Lehrers stellt, einer derschwierigsten, wenn nicht der schwierigste Unterrichtsgegenstand überhaupt, vorausgesetzt, dass man sich in diesem Fache nicht bloss mit Worten, leeren Redensarten und angelerntem Wissen zufrieden geben will, sondern wirklich seinen Schülern deutliche Begriffe und Vorstellungen, wirkliches Verständnis der behandelten Stoffe zu vermitteln sich bemüht. Fast jeder Gegenstand, und seien es die Verhältnisse bei einer gewöhnlichen einfachen Wasserpumpe, könnte das ad oculos demonstrieren. Ganz unmöglich geht es darum so leicht und einfach an (wohlgemerkt: es liegt an der Schwierigkeit selbst des einfachsten Stoffes), Naturlehre so schlechtweg an zufällig beim Gang nach äusseren Gesichtspunkten sich bietende, die mannigfaltigsten Dinge und Erscheinungen umschliessende Lebensgebiete anschliessen und nach einem, nicht durch den Stoff der Naturlehre selbst, sondern durch rein äusserliche, „physische“ (angeblich „psychische“) „Einheiten“ gegebenen Gange lehren und behandeln zu wollen. Gerade der Umstand, den man zur psychologischen Begründung dieses Verfahrens wohl anführen würde, nämlich dass für den am Aeusseren haftenden Sinn des Kindes eben diese äussere Einheit massgebender und interesseerregender ist, als das dem Gegenstande oder Lebensgebiete zu Grunde liegende Prinzip, gerade dieser Umstand ist es, der, hier wenigstens, das gegenteilige Verfahren als notwendig erweist, weil eben durch das Vielerlei der Einzelheiten und den am Aeusseren und Nebensächlichen haftenden Sinn des Kindes dieses das Wesentliche als solches nicht erkennen, die grundlegende Erkenntnis nicht deutlich genug, einzeln, für sich erfassen,

von den Zufälligkeiten nicht oder kaum trennen kann, sodass wir darauf angewiesen sind, schon durch die Anlage und den Gang unseres Unterrichts das Wesentliche als solches für sich allein erst klar zu stellen und dann das komplizierte Ganze als praktische Nutzenanwendung desselben erscheinen zu lassen, durch welchen Gang allein und sofort die Unterscheidung von Nebensächlichem und Wesentlichem, mithin ein klares Verständnis als natürliche Folge sich ergibt.

Dies zunächst zur Kritik des Anschlusses physikalischer Belehrungen und Betrachtungen an äussere Lebensgebiete überhaupt.

Dieser Anschluss an Lebensgebiete liegt bei Partheil und Probst im wesentlichen nun aber darin begründet, dass sie eben die Naturlehre mit den „Lebensgemeinschaften“ im naturgeschichtlichen Sinne, Naturlehre und Naturgeschichte miteinander verbinden wollen.

Hierzu noch ein kurzes Wort! Wohl sind auch Geschichte und Geographie z. B. aufs innigste verwandt miteinander und haben ausserordentlich viele Berührungspunkte, aber für niemand ist es zweifelhaft, dass sie, auch für den Unterricht, verschiedene „Lehrfächer“ sind, und ähnlich, recht ähnlich verhält sich's mit dem, was wir als Naturlehre und Naturgeschichte zu bezeichnen uns gewöhnt haben. Liegt der Unterschied zwischen beiden ohne weiteres, wie bei Geschichte und Geographie, schon im Stoffe, so liegt er hier, für den denkenden Pädagogen ganz besonders, auch noch in einer interessanten, für Bildung und Erziehung ganz besonders wertvollen Verschiedenartigkeit der Denk- und Betrachtungsweise beider Forschungs- und Wissensgebiete. Wigge, der Mitherausgeber des in gleichen Verlage wie die Partheil und Probstschen Lehrbücher erscheinenden „Deutschen Schulmannes“, hat sich freilich über diese bei anderer Gelegenheit ausgesprochene Ueberzeugung des Unterzeichneten (siehe „Deutscher Schulmann“, Dezember-

heft 1900, Seite 62 des beigegebenen litterarischen Wegweisers) nicht wenig aufgeregt. Allein das tragische Geschick Göthes, dessen genialen Forscherblick auf dem Gebiete der gegenständlichen Natur wir nur staunend bewundern können, der auf physikalischen Gebiete jedoch trotz seines unendlichen Fleisses so schlimme Erfahrungen machte, könnte jeden, der sich die Mühe nimmt, dieses tragische Geschick verstehen zu lernen und den tiefer liegenden psychologischen Ursachen desselben nachzuspüren, ohne weiteres von der Richtigkeit dieser Behauptung anschaulichst überzeugen, könnte ohne weiteres und ohne umständliche Erörterung zeigen, dass es wirklich und wahrhaftig ein völlig anderes ist, Ursachen, Thatsachen, Zusammenhänge in der gegenständlichen Natur aufzusuchen und zu finden, und ein anderes, physikalischen und chemischen Erkenntnissen und Einsichten nachzuspüren, dass namentlich auch die ganze Problemstellung und die eigentlichen Erkenntnis- und Kernfragen auf beiden Gebieten meist ganz inkommensurabler Natur sind, und dass es eben zum tragischen Verhängnis werden muss, die für das eine Gebiet giltige und zu grossartigen Resultaten führende Art der Naturbetrachtung und Spürrihtung ohne weiteres dem anderen Forschungsgebiete aufzwingen zu wollen. Gehören ja auch sonst die Köpfe, welche für das eine oder andere Gebiet interessiert oder veranlagt, insbesondere schöpferisch veranlagt sind, fast immer auch recht verschiedenartigen Naturen an.

Schon um des Wertes der „Abwechslung“ willen, meint Wigge u. a. auch, müsste eine Verbindung von Naturlehre und Naturgeschichte ja nur vorteilhaft und zu begrüßen sein, ganz so wie im Geographieunterricht etwa ein eingeflochtenes Liedchen gewiss nur erfrischend wirke und willkommen geheissen werden könne. Darf denn aber — so muss man bei Durchführung des Vergleichs sich dann natürlich zu fragen versucht fühlen — dieses be-

lebende, erfrischende Liedchen in der Geographiestunde auch erst — eingeübt werden? Alles also zu seiner Zeit und am rechten Flecke, innerhalb der richtigen „Zielangabe“, und für die belebende „Abwechslung“ lassen wir doch lieber — den Stundenplan sorgen!

Es ist eine bedauernswerte Veräusserlichung und Verflachung, gegenüber einer einzigen, für sich allein gewiss recht brauchbaren und sehr wertvollen, im kindlichen Geiste gewiss begründeten Forderung, andere Thatsachen, u. a. die in der Natur des Lehrstoffes liegenden Thatsachen und ebenfalls psychologischen Forderungen, die als notwendiges Korrektiv mit den vorgenannten berichtend zusammentreten müssten, einfach zu übersehen oder zu vernachlässigen. Psychologische Wahrheiten und Erkenntnisse schliessen sich eben leider vielfach im Subjekte nicht immer, sich gegenseitig beleuchtend, vertiefend und korrigierend, zur „psychischen Einheit“ zusammen.

Die Anerkennung, dass die stofflichen und methodischen Ausführungen des Buches im einzelnen — unter Beiseitelassung des allein zu verwerfenden Lehrplanprinzips — richtig, geschickt gewählt und mit methodischem Verständnis dargestellt, auch die neueren Ergebnisse, insbesondere die biologischen Stoffe reichlich berücksichtigt sind, soll dem Buche dabei durchaus nicht versagt werden.

Stollberg (Erzg.). Dr. Schmidt.

Friedrich Christ. Wolf, Lehrer in Leipzig, Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht, nach den Grundsätzen der Anschauung und Konzentration in genetischer Stufenfolge aufgebaut und unter besonderer Berücksichtigung der praktischen Bedürfnisse. Leipzig, Wunderlich, 1900. 3 Hefte. 1. Heft 30 Pfg.; 2. Heft 50 Pfg.; 3. Heft 40 Pf.

Der Verf. hat sich bemüht, praktische Uebungsaufgaben aus dem Leben zu geben; wir haben daher

gegen den Titel „Praktische Geometrie“ nichts einzuwenden. Was er aber unter den „Grundsätzen der Konzentration“ und „der genetischen Stufenfolge“ versteht, ist aus den vorliegenden Schülerheften nicht zu ersehen.

Das 1. Heft behandelt I) den Würfel und schliesst sofort daran die abstrakten Begriffe: Körper, Fläche, Linie, Punkt, gerade und krumme Linie, ebene und gekrümmte Fläche, Figur, Viereck, Kreis, Längensmasse, Messung von Linien u. s. w.; II) die quadratische und rechteckige Säule, welcher sofort die Flächen- und Körpermasse, die Berechnung der rechtwinkligen Parallelogramme und Säulen folgen. Auf diese Weise fahren das 2. und 3. Heft fort: an eine Körperbetrachtung werden nicht nur die Begriffe der Figuren und Körperformen, sondern ebenso auch deren Gesetze, insbesondere die Flächen- und Körperberechnungen angeschlossen.

Wir haben gegen diese Anordnung gar mancherlei einzuwenden: 1) Die Vermischung von rein anschaulicher Körperbetrachtung und spekulativer Untersuchung der geometrischen Gebilde nach ihren inneren gesetzmässigen Zusammenhängen widerspricht nicht nur der psychologischen Entwicklung der Raumvorstellungen im Kinde, sondern ebenso sehr der kulturgeschichtlichen Entwicklung dieser Vorstellungen in der Geschichte der Menschheit. In beiden stellen die sinnliche Auffassung von Gegenständen nach ihren Formen und die denkende Untersuchung dieser Formen nach geometrischen Gesetzen getrennte, hintereinander liegende Stufen der Erkenntnis dar. Der Unterricht darf sich über solche Thatsachen nicht hinwegsetzen, die Anschauungsstufe und die Spekulationsstufe der geometrischen Erkenntnis müssen auch im Unterrichte hintereinander liegende Stufen bilden. Die sinnliche Betrachtung der Körper mit dem Zwecke, die begrifflichen Elemente der Form anschauend und abstrahierend zu gewinnen, ist Aufgabe der Mittelklassen, das Suchen nach geometrischen Gesetzen ist

Aufgabe der Oberklassen. Beides wirft die Geometrie von Wolf willkürlich unter Vernachlässigung der kindlichen Entwicklung untereinander.

2. Bei Wolf liefern die Körperbetrachtungen nur scheinbar das konkrete Material, auf Grund dessen die geometrischen Begriffe zu abstrahieren sind, in Wirklichkeit bieten sie nur den äusseren Anlass zur Behandlung einer bestimmten Summe von geometrischen Begriffen und Gesetzen. Daher kommt es, dass gleich der 1. Paragraph von geometrischen Definitionen wimmelt: Ein Körper ist ein allseitig begrenzter Raum, eine Fläche ist die Grenze eines Körpers, ein Winkel der Richtungsunterschied zweier Linien und viele andere. Und dies alles, obgleich die Kinder erst eine einzige Körperform (den Würfel), erst eine einzige Winkelart (den rechten), erst eine einzige Flächenart (das Quadrat) anschaulich kennen gelernt haben. Alle diese Definitionen sind verfrüht, sie gehören an das Ende einer grossen Anzahl von Körperbetrachtungen, aber nicht in den ersten Paragraph des Buches, sie sind nicht aus Anschauungen abstrahiert, sondern einfach den Kindern an dieser Stelle aufgezungen, weil zufällig an dem Würfel zum erstenmal ein Winkel, eine Figur vorkam. Ein besonders lehrreiches Beispiel für diese Behauptung ist der § 1 des 2. Heftchens, welcher die dreiseitige Säule behandelt. Hier bekommen die Kinder zum erstenmale einen spitzen Winkel zu sehen, da im 1. Heftchen nur der rechte angeschaut worden ist. Das nimmt der Verf. als Anlass, nicht nur den allgemeinen Begriff des Winkels zum 2. Male zu geben, sondern auch alle anderen Winkelarten (rechte, spitze, stumpfe, gestreckte, erhabene, Vollwinkel) darzubieten. Hier sehen wir so recht, dass dem Verf. es nicht darum zu thun ist, die geometrischen Begriffe aus der Anschauung an Körpern zu gewinnen, dass es ihm vielmehr bei der Körperbetrachtung nur darauf ankommt, einen äusserlichen Anlass zu haben, ein bestimmtes Kapitel der

wissenschaftlichen Geometrie dogmatisch abzuhandeln. Das Verfahren des Verfassers gleicht genau demjenigen des französischen Lehrbuches von Ulbrich. Dieses war eines der ersten Bücher, welches die französische Grammatik analytisch aus Lesestücken gewinnen wollte. Es giebt deshalb kleine französische Lesestücke, an welche die grammatischen Kapitel angeschlossen werden. Aber wie! Kommt z. B. in einem dieser Lesestücke ein einziges *qui* oder *dont* vor, so benutzt der Verfasser diesen Anlass, um das ganze grosse Kapitel von den Relativsätzen abzumachen. Ein solches Verfahren ist aber nur ein scheinbares Abstraktionsverfahren. Genau so geht Wolf vor in seiner Geometrie.

Wir könnten noch viele andere Ausstellungen an dem Buche machen, z. B. die übergrosse Masse des Stoffes, welcher selbst in den besten Volksschulen nur unter Vernachlässigung der Verarbeitung des Stoffes und der Uebung bewältigt werden kann; wir könnten ferner viele Sätze aufzählen, welche für die Volksschulen absolut keinen praktischen Wert haben und offenbar nur deshalb aufgenommen worden sind, weil sie in den Lehrbüchern für höhere Schulen stehen. Wir meinen aber, obige Ausstellungen genügen zu dem Urteile, dass das Buch, abgesehen von seinen praktischen Uebungsaufgaben, nicht gerade empfehlenswert ist. Der Verfasser sagt, sein Buch sei „die praktische Durchführung seines preisgekrönten Lehrplanes für den Geometrieunterricht.“ Wir müssen unser Bedauern darüber ausdrücken, dass ein solcher unpsychologischer Lehrplan für den Geometrieunterricht hat preisgekrönt werden können.

R. Knilling, Drei Rechenkartons für unsere kleinen Anfänger.
Verlag: Oldenbourg in München.
Preis 10 Pfg. für jeden Karton.

Der Verf. preist sein Werk, das er „nach den Grundsätzen der naturgemässen (?) Rechenmethode entworfen und ausgearbeitet habe,“ an als ein „neues praktisches Lehr-

mittel, welches den Gebrauch eines vielblättrigen Rechenbüchleins im 1. Schuljahre entbehrlich macht und welches sich zugleich als Vorschule (Rechenfibel) für jede beliebige Aufgabensammlung bestens eignen dürfte.“

Die 3 Kartons behandeln den Zahlenraum von 1—20 und enthalten neben abstrakten Zahlenaufgaben, wie sie sich in jedem Rechenbuche finden, Abbildungen von Pfennig-, Mark- und anderen Geldstücken. Ebenso sind darin hübsche Händchen mit Fingern abgebildet. Die Finger und Geldstücke dienen als Veranschauligungsmittel der Zahlen. Wir geben dem Verf. zu, dass diese 3 Kartons jede Rechenfibel ersetzen, denn sie sind eben weiter gar nichts als eine solche Rechenfibel und darum nach unserer Meinung überflüssig und sogar schädlich. Ueberflüssig, weil diejenigen Rechenwerke, welche für das 1. Schuljahr ein Rechenheftchen haben, in diesem das selbe bieten, was die Rechenkartons enthalten; schädlich, weil solche Rechenfibeln an Stelle der wirklichen Dinge nur Bilder der Dinge setzen. Finger haben ja die Kinder stets mit in der Schule und Pfennige und andere Geldstücke sind ebenfalls leicht zu beschaffen, wozu also diese abbilden? Wir sind der Ansicht, dass das 1. Schuljahr überhaupt keines Rechenbuches bedarf. Man rechne im Kopfe möglichst viel mit Dingen, veranschauliche durch eine Rechenmaschine und schränke die schriftliche Darstellung des Kopfrechnens auf das geringste Mass ein.

Roesler & Wilde, Beispiele und Aufgaben zum kaufmännischen Rechnen, für den Unterricht in höheren Schulen, Handels- und Fortbildungsschulen. Halle, Gesenius. Teil I, 6. Auflage, Preis 2 Mk.; Teil II, 5. Auflage, Preis 1,60 Mk.

Der erste Teil ist für die Oberklassen „solcher höheren Schulen bestimmt, für welche Kenntnis der wichtigsten kaufmännischen Rechnungen und Uebung darin mehr oder weniger Bedürfnis ist.“ Dahin kann man alle Real- und Oberreal-

schulen unserer grossen Städte rechnen, deren Schüler sich wohl stets in der grössten Mehrzahl dem Kaufmannsstande oder einem eng mit diesem verbundenen Berufe widmen. Das Buch setzt die Regeldetri voraus, beginnt mit Uebungen im Schnellrechnen und im verkürzten schriftlichen Rechnen, giebt dann die Neunerprobe und einfache Preisberechnungen. Die 2. Abteilung des 1. Teiles enthält die allgemeine Prozent-, Zins-, Diskontrechnung, den Kettensatz, Terminreduktionen, Mischungs-, Gesellschafts-, Assekuranzrechnung, direkte Wechselreduktionen und die Effektenrechnung, kurz alles das, was in jede höhere Erziehungsschule kaufmännischen Charakters hineingehört. Der 2. Teil ist der eigentlichen kaufmännischen Fachausbildung gewidmet, er enthält Kontokorrenten, Warenrechnung und seltenere und schwierigere Fälle der Wechselrechnung. Beide Teile schicken eine nach Ländern alphabetisch geordnete Tabelle der wichtigeren Münzen, Masse und Gewichte voraus.

Das Buch erscheint mir für den Zweck, dem es dienen soll, wohl brauchbar zu sein. Besonders halte ich den 2. Teil für gut gelungen. Hier sind alle Aufgaben direkt aus dem kaufmännischen Verkehr entnommen, die Kontokorrenten, Fakturen, Kalkulationen des Buches usw. sind geschäftliche Originale. Ein Beispiel wird vorgerechnet und erklärt, dann folgen eine Reihe von Uebungsaufgaben. So geht es weiter von den einfachsten bis zu den schwierigsten Fällen, alles ist klar, knapp und verständlich. Die kaufmännischen Begriffe sind jeder Rechnungsart übersichtlich vorangestellt. So ist das Buch zugleich ein Lehr- und ein Uebungsbuch und dazu noch ein Systemheft.

Zum ersten Teile möchte ich nur bemerken, dass die Zahl der Abkürzungen des schriftlichen Rechnens eine allzu grosse ist, so dass die Schüler zur vollständigen Beherrschung derselben kaum gelangen können. Wenn das aber nicht der Fall ist, wenn der Schüler bei jeder

Ausrechnung erst überlegen muss, welche der vielen Abkürzungen hier anzuwenden ist, so dürfte wohl die Ausrechnung auf dem normalen Wege schneller erledigt sein als mit Hilfe dieser Abkürzungen. Etwas weniger wäre hier mehr gewesen. Manche der Abkürzungen sind auch zu künstlich, manche von wenig Wert. Zu diesen letzteren rechne ich die Multiplikation durch Zerlegung in Faktoren (z. B. $6345 \cdot 24 = 6345 \cdot 4 \cdot 6$). Wenn man dabei auch eine Zeile und eine Addition in der Ausrechnung erspart, so hat man dafür fast stets mit grösseren Teilmultiplikatoren, also mit grösseren Einmaleinsen zu thun. Nun kann aber jeder, auch der gelübteste Rechner an sich selbst beobachten, dass jeder Mensch mit dem 2, 3, 4, 5 mal Eins schneller multipliziert, als mit dem 6, 7, 8 und 9 mal Eins. Je höher das Einmaleins, desto langsamer geht die Multiplikation. Dadurch geht bei der Multiplikation durch Zerlegung in Faktoren der oben erwähnte Vorteil wieder verloren. Das Gesagte gilt natürlich nicht für die Division, hier ist die Zerlegung des Divisors in Faktoren des Einmaleinses sehr wertvoll. Alles in allem kann das Buch den oben genannten Schulen warm empfohlen werden.

H. Schreiber, Lehrer in Würzburg, Die Tyrannel der Zahl. Altenburg, Verlag von Pierer. Preis 60 Pfg.

Eine Kampfschrift, frisch und kräftig geschrieben, wenn auch nicht frei von Uebertreibungen.

Die übliche Rechenmethode unserer Schulen, welche das Kind vom ersten bis zum letzten Schultage (einschliesslich der Fortbildungsschule) mit abstrakten Zahlen plagt und langweilt, muss von Grund aus reformiert werden. An Stelle des Zahlenrechnens muss das Sachrechnen treten, Aufgaben aus dem wirklichen Leben, wie sie täglich in jeder Familie und in der Wirtschaftsgesellschaft vorkommen, Aufgaben, wie sie der Sachunterricht der Schule (z. B. die Märchen) bietet, müssen die Mittelpunkte für das Rechnen werden, wenn das Kind

Interesse für die Zahlen gewinnen und Freude an diesem Unterrichtszweige haben soll. Heute beherrscht der Drill die Schule, der Sachunterricht kann sich nicht entfalten, weil die Formenbücher ihm Zeit und Raum rauben.

Die Anklagen des Verfassers gegen die übliche Rechenmethodik sind nicht neu und ebenso sind seine Vorschläge zur Verbesserung derselben fast alle schon seit drei Jahrzehnten von Ziller und seiner Schule gemacht und immer wieder betont worden. Aber das Gute kann nicht oft genug ausgesprochen werden. Darum wünschen wir dem Schriftchen recht viele Leser, wenn wir auch der Ansicht sind, dass seine Anklagen zu sehr verallgemeinert und seine Verbesserungsvorschläge über das Ziel hinauschiessen. Alle Schulen sind doch nicht so schlecht, wie der Verfasser in seinem Würzburger Pessimismus meint, den Sachgebieten des Rechnens und der Geometrie aber darf niemals so viel Einfluss eingeräumt werden, dass sie den begrifflichen Fortschritt des Unterrichtes bestimmen. Aus diesem Grunde kann ich auch die Formenlehre von Martin und Schmidt, welche der Verfasser als den aufgehenden Morgenstern einer besseren Geometriemethodik preist, nicht als nachahmenswert bezeichnen; noch weniger aber kann ich sie als Vorbild einer künftigen Rechenmethodik gelten lassen, wie der Verf. thut, weil beim Rechnen noch weniger als bei der Geometrie der logische Fortschritt der Begriffe (also beim Rechnen der Fortschritt der Zahlen und Operationen) beiseite geschoben werden kann.

Gotha.

Dr. Wilk.

Der Tillich'sche Rechenkasten ist von Rektor Müller in Zeit verbessert.

Die Mängel des Tillich'schen Rechenkastens sind durch den Müller'schen Rechenkasten beseitigt. Bei diesem liegen die Säulen nicht im Kasten, sondern stehen. Durch schneidenartige Scheidewände ist ein Durcheinandergeschehen derselben ausgeschlossen. Die Grundflächen der Rechenkörper geben ausser dem Zahlinhalt auch die Zerlegung desselben an; dadurch ist dem Lehrer eine sofortige Uebersicht gegeben, somit ein ebenso schnelles Operieren wie bei der russischen Rechenmaschine ermöglicht. Am Kasten befindet sich ein Rechentisch; d. i. der selbstthätige Klappdeckel, auf welchem Halteleisten für die Rechenkörper angebracht sind. Dadurch wird das Umfallen derselben vermieden. Bei den Rechenkörpern sind die Rillen zwischen den einzelnen Würfeln an allen Seiten der Säulen angebracht und dunkel gefärbt, um die Uebersicht über die Würfelzahl zu erleichtern. Wünschenswert ist es, die Rillen zwischen den roten Würfeln weiss zu färben, um auch hier bessere Uebersicht zu gewinnen. Die Zerlegung der Rechensäulen an je einer Seite durch verschiedene Farben, meistens rot, ist der Hauptvorteil des Apparates. Spielend lernen die Kinder hieran das Zerlegen, das Ueberschreiten des Zehners, das Einmaleins und das Messen und Teilen. Dass der M. Rechenkasten gerade für diese schwierigen Operationen im 1. Schuljahr ein ausgezeichnetes Anschauungsmittel ist, macht ihn empfehlenswert.

Naumburg a. S

Schunke.

Neu eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Conrad, P.**, Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. I. Teil: Psychologie mit Anwendungen auf den Unterricht und die Erziehung. Davos, 1902, Hugo Richter. Preis ?
- Schumann-Voigt**, Lehrbuch der Pädagogik. II. Teil: Psychologie. 11. Aufl. Hannover, 1901, C. Meyer. Preis 2,80 M.
- Kant, J.**, Ueber Pädagogik. Mit Kants Biographie. Herausgeg. v. Prof. Dr. Th. Vogt. 3. Aufl. Langensalza, 1901, Beyer & Söhne. Preis 1,— M.
- Salzmann, Ch. G.**, Ausgewählte Schriften. Mit S's. Lebensbeschreibung. Herausgeg. von E. Ackermann. 2. Bd. 2. Aufl. Ebenda. Preis 2,50 M.
- Ziller, T.**, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. Herausgeg. nach des Verfassers Handexemplar von O. Ziller. Ebenda. Preis 1,80 M.
- Trüper, J.**, Dörfelds soziale Erziehung in Theorie und Praxis. Gütersloh, 1901, C. Bertelsmann. Preis 3,— M.
- v. Sallwürk, E.**, Die didaktischen Normalformen. Frankfurt a. M., 1901, M. Diesterweg. Preis 2,— M.
- de Raaf, H.**, Die Elemente der Psychologie, auf die Pädagogik angewandt. Aus dem Hålländ. übers. v. W. Rheinén. 2. Aufl. Langensalza, 1901, Beyer & Söhne. Preis 1,60 M.
- Hecke, G.**, Die neuere Psychologie in ihren Beziehungen auf die Pädagogik. Gotha, 1901 Thienemann. Preis 1,— M.
- Hoffa, Prof. Dr. A.**, Die medizinisch-pädagogische Behandlung gelähmter Kinder. Langensalza, 1901, Beyer & S. Preis —,40 M.
- Witte, Dr. J. H.**, Volksschule und Hilfsschule. Thorn, 1901, E. Lambeck. Preis ?
- Schmidt, O.**, Konzentration des Unterrichts auf realistischer Grundlage. Dessau, H. Oesterwitz. Preis —,60 M.
- Walsemann, Dr. H.**, Pestalozzi's Rechenmethode. Hamburg, 1901, Kruse & Freiherr. Preis 3 M. Aus dem pädagog. Universitäts-Seminare zu Jena. 9. Heft. Herausgeg. v. Prof. Dr. Rein. Langensalza, 1901, Beyer & S. Preis 3,— M.
- Itchner, H.**, Ueber künstlerische Erziehung. Ebenda. (Sonderabdruck aus vorstehendem 9. Hefte.) Preis 1,80 M.
- Ries, E.**, Die Gefahren der allgemeinen Volksschule (Einheitsschule). Leipzig Kesselring'sche Hofbuchhandlung. Preis —,80 M.
- Schaefer, F.**, Zur Pädagogik des 1. Schuljahrs. Ebenda. Preis —,60 M.
- Seyfert, R.**, Zur Erziehung des Jünglings aus dem Volke. Leipzig, 1901, E. Wunderlich. Preis —,50 M.
- Eckert, A.**, Lehrplan für die 7stufige Volksschule mit angegliederten gehobenen Klassen. Leipzig, 1901, Dörr. Preis 1,60 M.
- Die Lehrpläne für die königl. preussisch. Präparandenanstalten und Lehrerseminare vom 1. Juli 1901 etc. etc.** Herausgeg. v. K. Muthesius. Gotha, 1901, Thienemann. Beigabe zu No. 10 der „Pädagog. Blätter“.
- Bach, W. C.**, Pädagogische Konferenz-Vorträge. Minden i. W., C. Marowsky. Preis 2,— M.
- Rüegg, A.**, Der Sonntagsschullehrer. 2. Aufl. Zürich. 1901, O. Füssli. Preis 1,50 M.
- Die Mittelschullehrer- und die Rektoratsprüfung.** 2. Heft: Religion, v. Pastor Habermas. Preis —,70 M. 5. Heft: Naturwissenschaften, v. Dr. Imhäuser. 6. Heft: Geographie, v. J. Ziesemer. Preis —,50 M. Breslau, F. Hirt.
- Deutscher Lehrerkalender für das Jahr 1902.** Langensalza, Beyer & S.
- Pädagogisches Magazin.** Heft 157—173. Herausgeg. v. Fr. Mann. Ebenda.
- Pädagogische Abhandlungen.** Neue Folge. Herausgeg. v. W. Bartholomäus. 6. Band. Heft 5—8. Bielefeld. Hugo Anders.
- Ebeling, A., D. Dr.**, Historisch-kritische Ausgabe von M. Luthers kleinem Katechismus. 2. Ausg. Hannover, 1901, C. Meyer. Preis 1,20 M.
- Büttiger, Br.**, Allgemeine Religionsgeschichte. Leipzig, Kesselring. Preis —,80 M.
- Thrandorf, Dr. E.**, Der Religionsunterricht im Lehrerseminar. Gotha, 1901, Thienemann. Preis —,60 M.
- Fricke, Albert**, Winke für die unterrichtliche Behandlung der biblisch. Geschichte und des Bibellesens (in ein- und zweiklassigen Schulen). Hannover, 1901, C. Meyer. Preis —,75 M.
- Fürster, O.**, Der bibl. Geschichtsunterricht. 5. Aufl. Leipzig, Voigtländer. Preis 1,60 M.
- Falcke, Gebrüder**, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht. 1. Band: 22 bibl. Geschichten für die Unterstufe. 5. Aufl. Preis 1,60 M. 4. Band: Dr. M. Luthers kleiner Katechismus. 4. Auflage. Preis 2,25 M. Halle 1900/01. H. Schrödel.
- Bang, S.**, Katechetische Bausteine zu christozentrischer Behandlung des 1. Hauptstückes. 2. Aufl. Leipzig, 1901, E. Wunderlich. Preis 1,60 M.
- Patuschka, A.**, Unterredungen über das 1. bis 3. Hauptstück. Ebenda. Preis 3 M.
- Heinze, W.**, Die Geschichte für Lehrerseminare. 1. Teil: Das Altertum. 2. Aufl. Hannover, 1901, C. Meyer. Preis ?
- Kaiser, W.**, Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. 4. Aufl. 1901. Ebenda. Preis 2,— M.
- Giese, Dr. A.**, Kleine Staatskunde. Allgemeine Geschichtskunde und deutsche Bürgerkunde. Leipzig, 1902, Voigtländer. Preis —,50 M.
- Schroeder, A.**, Lehrplan für den Geschichtsunterricht. Leipzig, 1901, E. Wunderlich. Pr. —,40 M.

(Fortsetzung im 2. Hefte.)



A. Abhandlungen.

I.

Der Einfluss Rousseaus auf die philosophisch-pädagogischen Anschauungen Herders.²⁾

Von Dr. Otto Hänsel in Leipzig.

„Ueber Rousseau werde ich vielleicht härter denken, als Sie glauben; wenigstens bin ich kein so blinder Rousseau-Verehrer, dass ich, wie viele, ihn, ich weiss nicht, für welchen Himmelsgesandten, den vollkommensten Erklärer und Märtrer menschlicher Wahrheit u. f. hielte.“

Herder 10, 306. ff.

Absicht und Begründung der Arbeit.

„Einen Koloss unter den Schriftstellern“¹⁾ — so nennt Herder einmal Rousseau. Man könnte auch Herder so nennen. Steht er doch in seinem Universalismus nur Leibniz vergleichbar vor uns. Weist er doch, als einer der kühnsten Geistespioniere, dem Forscher Bahnen in völlig neue Gebiete. Es macht die verwegene Grösse seines berühmten Meisterwerkes, der „Ideen zur Geschichte der Menschheit“, aus, dass er darin „eine Wissenschaft aus lauter erst werdenden

¹⁾ Herder 10, 307.

²⁾ **Litteratur-Verzeichnis.** Litteratur über Rousseau: Oeuvres complètes de J.-J. Rousseau. 15. vol. Paris, Hachette. — Bibliothèque Nationale, Rousseau. Paris, Pflüger. — Vogt & Sallwürk, Rousseaus Emil. Langensalza. 1876. — Beaudouin, La vie & les oeuvres de Jean-Jacques Rousseau. Paris 1891. — Gössgen, Rousseau und Basedow. Burg b. M. 1891. — Corwin, Entwicklung und Vergleichung der Erziehungslehren von John Locke und Jean-Jacques Rousseau. Heidelberg 1894. — Michelet, Der Gedanke. Philosophische Zeitschrift. Berlin 1861. — Rein, Pädagogische Studien. Neue Folge. Leipzig 1880. — Chuquet, Les grands écrivains français, J.-J. Rousseau. Paris 1893. — Texte, J.-J. Rousseau et les origines du cosmopolitisme littéraire. Paris 1895. — Höfding, Rousseau und seine Philosophie. Stuttgart 1897. — Compayré, Histoire critique des doctrines de l'éducation. Paris 1898. — Suchier und Birch-Hirschfeld, Geschichte der französischen Litteratur. Leipzig und Wien 1900. — Litteratur über Herder: Herder, Sämtliche Werke, Ausgabe Suphan. Berlin. — Hayn, Herder nach seinem Leben und seinen Werken. Berlin 1850 u. f. — Carolina von Herder, Erinnerungen aus dem Leben Joh. Gottfried von Herder. (Herders sämtliche Werke. Tübingen 1820.) — Kronenberg, Herders Philosophie. Heidelberg 1889. — Dintzer und Herder, Aus Herders Nachlass. Briefe. Frankfurt a. M. 1857. — Hoffmann, Herders Briefe an Joh. Georg Hamann. Berlin 1889. — Emil von Herder, Herders Lebensbild (Briefwechsel). Erlangen 1846. — Schmidt, Herders pantheistische Weltanschauung. Berlin 1888. — Joret, Herder et la renaissance littéraire en Allemagne du XVIII. siècle. Paris 1895. — Kühnemann, Herders Leben. München 1895. — Pädagogische Litteratur über Herder: Verfasser hat nirgends ein Verzeichnis der pädagogischen Litteratur über Herder gefunden.

Wissenschaften aufzubauen unternahm.¹⁾ Bei aller seiner wahrhaft „kolossalischen“²⁾ Grösse hat Herder aber lange eine oft recht abschätzige und falsche Beurteilung erfahren müssen. Es ist mit Recht gesagt worden, dass sich in der Seele des Deutschen, wenn man ihm den Namen Herders nenne, nichts als eine verschwommene Erinnerung rege; er schaue uns mit der kleinen Verlegenheit an, die uns befall, wenn wir uns bewusst seien, wir müssten davon wissen, und wüssten doch nichts.³⁾ Erst die letzten zwei Jahrzehnte bestrebt man sich, Herder kennen zu lernen, und „all die hohlen, schiefen, verkehrten Urteile und Anschauungen über ihn zu berichten, die sich aus unseren Litteraturgeschichten durch Abschreiben und Nachurteilen, je mehr und mehr verschoben und verschoben, eingenistet haben.“⁴⁾

Diesem Bestreben möchte vorliegende Arbeit als bescheidener Beitrag zugezählt werden, indem sie die noch offene, für die Würdigung der historischen Stellung Herders aber so wichtige Frage

das auf relative Vollständigkeit Anspruch erheben dürfte. Ein solches lässt sich nicht ohne erhebliche Mühe zusammenstellen, da diese Litteratur in Programmen, Dissertationen, Zeitschriften verstreut liegt. Bei Bearbeitung vorliegender Abhandlung gelangte Verfasser nach und nach zu unten angeführten Werken. Das Verzeichnis darf von den bisher veröffentlichten als das reichhaltigste bezeichnet werden. — Rosenkrantz, Rede zur Säkularfeier Herders 1844. Königsberg 1844. — Mezger, Zur Erinnerung an Herder und Pestalozzi, Progr. Augsburg 1853/54. — Overloch, Herders Pädagogik, Progr. Riga 1854. — Sauppe, Weim. Schulreden. Weimar 1856. — Renner, Herders Verhältnis zur Schule, Progr. 1871. — Schornstein, Herder als Pädagog, Progr. Elberfeld 1872. — Baumgarten, Herder und Gg. Müller, Preussische Jahrbücher 1872. — Rosenfeldt, Herders pädagogische Wirksamkeit. Reval 1872. — Heiland, Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums. (Herder als Ephorus des Gymnasiums zu Weimar). Weimar 1860. — Egermann, Herders Anschauung über den Geschichtsunterricht an Gymnasien, Progr. Wien 1874. — Kluge, Herders pädagogische Wirksamkeit, Progr. Essen 1876. — Morres, Beitrag zu Herders Pädagogik. Leipzig, Diss. 1876. — Suphan, Anzeiger für deutsches Altertum III. Bd. 87. ff. Kritik von Morres. — Kittel, Herder als Pädagog für Lehrer und Schulfreunde. Wien 1878. — K. A. Schmid (Heiland-Baur), Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichts-Wesens. Göttingen 1880. — Lindemann, Herder und die Realschule unserer Zeit. Löbau 1881. — Klöpffer, Herders Weimarer Schulreden in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht, Progr. Berlin 1883. — Lehmann, Herder in seiner Bedeutung für Geographie, Progr. Berlin 1883. — Burkhardt, Herder und Goethe über Mitwirkung der Schule beim Theater, Vierteljahrszeitschrift für Litteraturgeschichte 1888. II. — Boehme, Herder und das Gymnasium. Hamburg 1890. — Kötz, Pädagogische Bedeutung Herders. Leipzig 1891. — Kefersstein, Herder als Pädagog. Langensalza 1892. — Rein (Baumgarten), Encyclopädie. Herder als Pädagog. Langensalza 1897. — Richter, Die psychologische Grundlage in der Pädagogik Herders. Leipzig 1900. — J. v. Sievers, Herder in Riga. Riga 1868. — Vergl. alle grösseren pädagogischen Zeitungen (besonders die Jahrgänge zur Säkularfeier von Herders Geburtstag (1844, 25. Aug.). — Völcker, Herders Plan einer livländischen Schule. Zeitschrift für die Interessen des Realschulwesens 1894. XXII. — Francke, Herder und das Weimarer Gymnasium. Hamburg 1893. — Schweder, Die alte Domschule, das gegenwärtige Stadtgymnasium zu Riga. Riga 1885. — Schweitzer, Drei Festreden, gehalten am 50jährigen Jubelfeste des Grossherzoglichen Schullehrerseminars in Weimar. — Schweitzer, Geschichtliche Nachrichten über das Grossherzogliche Schullehrerseminar. — Schwabe, lateinisches Programm zur Säkularfeier des Gymnasiums am 30. Oktober 1816. (Vimarise 1816). (Vergl. Haym 2, 358). — Düntzer, Quelle für die kurze Darstellung der Geschichte des Gymnasiums. Herders Werke (Düntzer), XVI, XXIII. ff. — Litteratur zur Beurteilung des Verhältnisses zwischen Rousseau und Herder und allgemeine Litteratur: Herders handschriftlicher Nachlass, Berlin, Königliche Bibliothek, Abteilung für Handschriften. — Rossel, Histoire des relations littéraires entre la France et l'Allemagne. Paris 1897. — Fester, Rousseau und die deutsche Geschichtsphilosophie. Stuttgart 1890. — Höffding, Geschichte der neueren Philosophie. Leipzig 1895/96. — Ueberweg-Heinze, Geschichte der Philosophie. 1896. — Hettner, Litteraturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts. Braunschweig, I. Aufl. 1869. IV. Aufl. 1894. — Volkelt, Arthur Schopenhauer. Stuttgart 1900. — Wundt, Ethik. Stuttgart 1892. — Dessoir, Geschichte der neueren Psychologie. Berlin 1894. — Sommer, Grundzüge einer Geschichte der deutschen Psychologie etc. Würzburg 1892. — Volkelt, Vorträge zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. München 1892. — Roth, Hamanns Schriften. Berlin 1843. — Minor, Johann Georg Hamann in seiner Bedeutung für die Sturm- und Drangperiode. Frankfurt a. M. 1881. — Rein, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza 1897.

¹⁾ Haym 2, 326. ²⁾ Herder 4, 177. ³⁾ Kühnemann, Leben, III. ⁴⁾ Suphan, 3, 87.

des Einflusses Rousseaus auf Herder zu einem Teile, soweit sie nämlich bezüglich der philosophisch-pädagogischen Ansichten Herders in Betracht kommt, zu beantworten versucht.

Es sind bisher in dieser Frage so gut wie keine Untersuchungen angestellt worden. Auch ist der Einfluss Rousseaus auf Herder überhaupt, ohne Beschränkung auf ein bestimmtes Gebiet, wie in der vorliegenden Arbeit, noch nicht eingehend erörtert worden.

Gleichwohl hat man diesen Einfluss schon oft genug beurteilt. Es haben sich sogar bereits zwei Hauptmeinungen gebildet, die im schroffsten Gegensatze zu einander stehen. Als Vertreter der einen Richtung ist Hettner zu nennen. Er hält den Einfluss Rousseaus auf Herder für sehr gross.¹⁾ Der Vertreter der anderen Meinung ist Haym. Er schätzt diesen Einfluss nur gering.²⁾ Hettner trat mit seiner Ansicht 1869, Haym 1880 hervor. Die seit 1869 erschienene pädagogische Litteratur über Herder schloss sich in ihrem Urteil über Rousseaus Einfluss auf Herders Pädagogik meist Hettner, die seit 1880 erschienene meist Haym an. Das lässt sich genau nachweisen. So sprechen sich über den Einfluss Rousseaus auf Herder z. B. Renner, Kluge, Morres, Kittel ganz im Sinne Hettners, Kötze, Keferstein, Baumgarten, Lindemann, Richter³⁾ z. B. aber ganz im Sinne Hayms aus.

Ein Schriftchen über Rousseaus Pädagogik, verfasst von einer Capacität auf dem Gebiete der Herderforschung, nämlich von Suphan, beantwortet unsere Frage wie Haym. Das Schriftchen ist als wertvoll anzusehen, bisher aber, weil in dem „Anzeiger für Deutsches Altertum“ versteckt, in der pädagogischen Litteratur fast ganz unbeachtet geblieben. Nur Richter und Lindemann haben es gekannt und benutzt.

Ein Wort der Begründung sei in der Einleitung gestattet, warum in der Arbeit die Pädagogik Herders wie Rousseaus immer von deren philosophischen Anschauungen aus betrachtet wird. In dem geistigen Organismus Herders ist alles so fein und dicht untereinander verwachsen, dass es fasst unmöglich ist, seine Anschauungen auf einem der von ihm in seinen Schriften betretenen Gebiete darzustellen, ohne dabei der anderen, besonders seiner philosophischen Grundanschauungen, zu gedenken.

Das musste für vorliegende Arbeit in Betracht gezogen werden. Lässt sich auch das Faserbündel, das aus Herders Geistesorganismus hier in Frage kommt, leichter herausheben, als manches andere darin, da es gerade sehr deutlich hervortritt, so werden wir doch über Herder als Pädagogen, soweit er von Rousseau beeinflusst ist, Herder als Herder überhaupt, besonders auch als Philosophen, niemals aus den Augen verlieren dürfen. Denn Herders Pädagogik ist eine philosophische; wir werden deutlich die „Verzahnungen“ — um diesen

¹⁾ Hettner, III, I. 3. 25. 26. ²⁾ Haym, I. 341, 58. ³⁾ Vergl. Litteraturverzeichnis.

Ausdruck Suphans für den engen Zusammenhang der Schriften Herders untereinander zu gebrauchen — seiner Pädagogik mit seiner Philosophie ersehen.

Dies gilt auch von Rousseau, der sich das Verdienst erworben hat, die Philosophie der Erziehung inauguriert zu haben¹⁾. War er doch der erste, der die Abhängigkeit der Pädagogik von der Philosophie klar erkannte und die Resultate seines philosophischen Nachdenkens, besonders in erkenntnis- und sittentheoretischer Richtung, in seiner Pädagogik verwertete. —

Am Schlusse dieser Einleitung sei noch eine Bemerkung subjectiver Art erlaubt. Hat Verfasser auch nur erst kurze Zeit im praktischen Schulleben gestanden, so hat sich ihm doch schon die Erfahrung aufgedrängt, dass auch noch in unserer Zeit, da in der theoretischen Pädagogik die schöne Parole vom gemütbildenden Unterrichte ausgegeben wurde, der krasseste, kalte Schulintellektualismus sich breitmacht. Worte, wie die folgenden: „Gerade auf dem Gebiet der Erziehung sollte diese Gefahr, (— des Intellektualismus nämlich, die in der Steigerung des Denkens und Erkennens für Gefühl, Phantasie und Willen gelegen ist —) besonders beachtet werden, und gerade hier wird sie vielfach übersehen. Der Unterricht wird häufig so gehandhabt, als ob der Schüler nur Kopf, sein ganzer übriger Mensch nur Anhängsel des Kopfes wäre. Und doch ist das, was der Mensch als Mensch ist und bedeutet, vorzugsweise ein Ergebnis dieser in der Erziehung so vernachlässigten Kräfte“ —²⁾ hat Verfasser nur als zu wahr kennen gelernt. Nicht seltene Erfahrungen genannter Art haben auf ihn oft einen recht niedordrückenden Eindruck gemacht. Dann war es ihm stets ein erhebender Genuss, sich zu versetzen in die Gedankenwelt zweier „Gemüthspädagogen“ wie Herder und Rousseau, die als zwei beredete Anwälte des warmen Gefühls und als zwei energische Kämpfer gegen alle Bevorzugung des kalten Verstandes in der Geschichte der Philosophie und Pädagogik mit Recht gelten.

Erstes Kapitel.

Herders Rousseau-Studien.

Rückschlüsse aus ihnen auf den Einfluss Rousseaus auf Herder.

Da sich Intensität, Umfang und Zeit von Herders Rousseastudien — die Thatsache derselben ist über alle Zweifel erhaben — feststellen lassen und aus ihnen ein Rückschluss auf die Beeinflussung Herders durch Rousseau zulässig ist, so dürfte es nicht unangebracht sein, in einem besonderen ersten Kapitel das Rousseastudium Herders zu besprechen. Den wertvollsten Aufschluss für dieses Kapitel der Arbeit bot der handschriftliche Nachlass Herders.

¹⁾ Compayré 2, 36. ²⁾ Volkelt, Einführung, 194.

Es mag in einer Arbeit, die das Wachsen und Werden Herders zum Teil untersucht, ein Wort über diesen Nachlass, der uns gerade in Herders geistige Entwicklung interessante Blicke thun lässt, gestattet sein. Der preussische Staat hat diesen Nachlass von den Erben gekauft, und er befindet sich seitdem auf der Königlichen Bibliothek zu Berlin. Man muss sich wundern über die Sorgfalt, mit der Herder seine Manuskripte aufbewahrt hat; zu fast allen seinen Werken sind sie erhalten. Auch finden sich die Brouillons — Herder war unermüdetlich im Umarbeiten —, sowie die der endgültigen Fassung seiner Werke stets vorher gegangenen Ausarbeitungen noch vor. Auch viele seiner Studienhefte (darunter noch eins aus seiner Mohrunger Zeit!), eigenhändige Kataloge seiner Bibliothek, Amtskalender und dergl. m. sind erhalten. —

Herder hat Rousseau, wenn auch nur oberflächlich, bereits in Mohrunger kennen gelernt. Bekanntlich weilte Herder während der letzten zwei Jahre seines dortigen Aufenthalts bei dem Diakonus des Ortes, Trescho.¹⁾ Mit Rousseau muss sich der Diakonus frühzeitig beschäftigt haben, schon ehe dessen bedeutendstes Werk, der „Emile“, erschienen war. Trescho erwähnt Rousseau schon in Gedichten, die 1761 herauskamen, also gerade in dem Jahre, da Herder bei ihm war. Trescho stellt sich aber, wie die unten angeführten Stellen beweisen, Rousseau sehr kritisch gegenüber. Es unterliegt keinem Zweifel, dass Herder die erwähnten Gedichte Treschos schon 1761 gekannt hat, jedenfalls hat er sie sogar abschreiben müssen.*) Man ziehe weiter in Betracht, dass Herder in Treschos Hause jedenfalls

¹⁾ Die Geschichte hat über diesem Mann zu Gericht gesessen und ihm sein verdientes Urteil der Verachtung zu Teil werden lassen, da er gemeine Niedrigkeit genug besass, des jungen Herder Genie, das sich ihm mehr als einmal zu erkennen gab, aus egoistischen Motiven an seiner Entfaltung zu hindern. Aber man verkenne doch das eine darüber nicht, dass der Aufenthalt bei Trescho — freilich gegen dessen Absicht — in einer Beziehung für den jungen Herder sehr förderlich war: hier fand er Bücher, eine grosse Bibliothek über die verschiedensten Gebiete, besonders die schöne, philosophische, theologische und pädagogische Litteratur. Und aus den zahlreichen Veröffentlichungen des „fortantenschwangeren Vielschreibers“ ersieht man deutlich, dass Trescho „in allen Winkeln der Litteratur“ überhaupt, besonders aber in den schöngeistigen Wissenschaften, in der Theologie, Philosophie und Pädagogik bewandert war. — Trescho veröffentlichte 28 verschiedene Werke schöngeistigen und theologischen Inhalts. Seine „Sterbebibel“ war in pietistischen Kreisen weit verbreitet und ist neuerdings sogar durch den Verlag des Eislebener Christlichen Vereins wieder aufgelegt worden. — In Litteraturgeschichten und Nachschlagewerken finden sich mancherlei Unrichtigkeiten über Trescho, z. B. König, Deutsche Litteraturgeschichte, 20. Auflage, Leipzig 1889, Brockhaus, Konversationslexikon, 8. Auflage, Meyer, Konversationslexikon, 3. Auflage, lassen Herder an dem Unterrichte, den Trescho seinen Söhnen gab, teilnehmen. Trescho aber war Zeit seines Lebens Junggeselle.

²⁾ Der Titel dieser Gedichtsammlung lautet: Religion, Freundschaft und Sitten, Königsberg 1761. Seite 7 heisst es von Rousseau:

„Dem Rousseau scheint sie (sc. die Menschheit) klein, dem La Mettrie sehr schön,
Der dort will Menschen nur als Tier beglückt seh'n.
Im waldigen Gehölz, beim Brummen zott'ger Bären,
Die mit der Tatzen Spiess zornflammend sich verzehren,
Da wohnt sein bester Mensch, und aus sehr milder Gunst
Nimmt er ihm jeden Trieb, nur nicht der Zeugungs Brunst.
So malt er ihn beglückt nach einem tier'schen Risse,
Und Voltaire, der dies liest, wünscht sich aus Angst vier Füsse.“

Hierzu macht Trescho selbst die Anmerkung: „Siehe Rousseau von der „Ungleichheit“ und Voltaires „Brief an Rousseau.“ — Man nutze die Gelegenheit, „den traurigsten unter den Dichtern von der traurigen Gestalt,“ wie Herder den Diakonus kritisierte, kennen zu lernen! — Dass Trescho, der übrigens 7 Jahre lang im praktischen Schuldienste gestanden hatte, sich auch für Pädagogik dichterisch begeisterte, beweist ein zwei Seiten langes Gedicht über die Erziehungskunst; p. 32. erwähnt er die Maintenon und deren Töchteranstalt St.-Cyr.

auch Gesprächen lauschen konnte, die dieser mit seinen Freunden und Amtsgenossen über Rousseau führte, von dem damals ja ganz Europa sprach.¹⁾

So darf man wohl behaupten, dass Herder gar manches von Rousseau schon vor seiner Königsberger Zeit (1762—64) wusste. Doch war dieses Wissen nur so oberflächlicher Natur, dass unmöglich behauptet werden kann, Herder sei dadurch in seinen schriftstellerischen Arbeiten, die in Mohrungen entstanden, bez. in seiner schon damals hervortretenden Betonung des Natürlichen und Gefühlsmässigen, irgendwie beeinflusst worden. Es ist hier auch zu beachten, dass Herder in Mohrungen nur „die Schale der Philosophie“ kennen gelernt hatte, der Sinn für diese Wissenschaft erschloss sich ihm erst in Königsberg. Dafür spricht auch die Aussage Herders, dass Kant erst ihn in Rousseau „eingeweiht“ habe. Jedenfalls hat Herder gleich im Anfang seiner Bekanntschaft mit Rousseau die Ueberzeugung gewonnen, dass er diesem bei sich nur eine kritische Aufnahme gestatten dürfte.

Von Trescho in Mohrungen kam Herder nach Königsberg und wurde Kants Schüler. Am 21. August 1762 sass er zum ersten Male zu Kants Füssen; eines Nachmittags im Juni desselben Jahres aber geschah das Unerhörte, dass der „Emile“ Kant, „die Normaluhr Königsbergs“, zu einer Unregelmässigkeit in seiner Lebensweise vermochte. Da liegt es nahe, zu vermuten, dass auch Herder in Königsberg Rousseau intensiv studiert habe. Und wirklich beweist der handschriftliche Nachlass Herders dies aufs klarste. Damit ist freilich noch nicht gesagt, dass Rousseau auch Herder stark beeinflusst habe. Zunächst liegt von Herders Hand ein Auszug aus dem „Emile“ vor.²⁾ Er umfasst vier Quartseiten und erstreckt sich über das erste Buch des „Emile“. Ferner enthält ein Arbeitsheft aus den Jahren 1761 bis 1762 einen Stundenplan³⁾ aus der Königsberger Zeit Herders, in dem er von 7—8 Uhr früh und 10—11 Uhr abends als Anfang und Ende seiner Tagesarbeit „Rousseaulesen“ ansetzt. Dasselbe Heft enthält eine Stelle aus der „Nouvelle Héloïse“ als Beispiel für Rousseaus Beredsamkeit.⁴⁾ Im Jahre 1773 fertigt sich Herder einen ebenfalls erhaltenen, ganz kurzen Auszug aus Rousseaus „Considérations sur le gouvernement de Pologne“⁵⁾ an. Ein Katalog seiner Bibliothek,⁶⁾

¹⁾ Treschos Stellung zu Rousseaus pädagogischen Ansichten erklärt sich zur Genüge aus seiner Beeinflussung durch den als Lehrer Kants so berühmten gewordenen Pietisten F. A. Schultz, unter dem er in Königsberg studiert hatte (vergl. Döring 513). Treschos Anschauungen wurzeln im Pietismus und seine Schriften sind vom pietistischen Standpunkte aus verfasst. Das erklärt sein im Ganzen abbrechendes Urteil über den kühnen Reformator, wengleich auch dem Pietismus die Vorliebe für Realien, Leibspflege und Methodenverbesserung eigentümlich war. Umsomehr musste aber Rousseaus Verwerfung jeden Zwangs, die Verzögerung der religiösen Erziehung und vor allem das Dogma der „natürlichen Bonität“ äusserst abtösend wirken (cf. die Schrift Treschos: „Die Kunst, glücklich zu leben“, Königsberg und Leipzig 1765, 20. Woche. — Da heisst es z. B. recht charakteristisch für den Pietisten u. a.: „dem Kinde in seinen Spielen zeigen, wie sich das böse Herz drein mischt . . .“ ferner: . . . „Dann wird das Kind zerknirscht werden“ . . . — u. dgl. m.).

²⁾ Herders handschriftlicher Nachlass, Kapsel 41/42, 2. Bündel, grünes Heft. ³⁾ Herders handschriftlicher Nachlass, Kapsel 34, 3. Bündel, Arbeitsheft. ⁴⁾ Herders handschriftlicher Nachlass, Kapsel 34, 3. Bündel, Arbeitsheft. ⁵⁾ Herders handschriftlicher Nachlass, Kapsel 44, 2. Bündel. ⁶⁾ Herders handschriftlicher Nachlass, Kapsel 19, 1. Bündel.

datiert vom 21. Juni 1776, verzeichnet von Rousseau den „Emile“ in zwei Ausgaben und den „Discours sur l'inégalité“. Bemerkenswert ist, dass dieser Katalog nicht beendet ist. In dem bei der Versteigerung von Herders Bibliothek 1803 ausgegebenen Katalog¹⁾ sind vermerkt: Rousseau, Oeuvres complètes, „Discours sur l'inégalité“, „Nouvelle Héloïse“ und „Contract social“.

Neben dem Nachlasse Herders bieten seine Briefe einen Einblick in sein Rousseaustudium; besonders gilt dies von seinen Briefen an Hamann, die geradezu eine Bildungsgeschichte Herders genannt werden dürfen. Denn getreulich vermeldet Herder darin seinem Freunde Umfang und Gang seiner Studien. 1765 schreibt er Rousseau „Platon“, 1779 den 10. Band der Oeuvres Rousseaus, 1780 „Rousseau jünger von Jean Jacques“, 1782 „Rousseaus Oeuvres posthumes“, dessen Aufsatz „Sur l'origine des langues“, und die „Confessions“ gelesen zu haben.²⁾ Man darf übrigens nicht vergessen, dass der Briefwechsel zwischen Herder und Hamann erst am 8. Juni 1764 — nach Herders Übersiedelung nach Riga — begann, also zu einer Zeit, da Rousseaus Hauptwerke bereits erschienen waren. Deshalb finden sich diese in dem Briefwechsel nicht erwähnt. In einem Briefe von 1764 findet sich eine vier Seiten lange Auseinandersetzung Herders über die Entstehung des Uebels in der Welt und das Ausgangsprinzip des „Emile“ von der „originalen Bonität“. ³⁾ Hierher gehört auch ein Brief an Scheffner vom Jahre 1766, in dem Herder diesen bittet, ihm doch bisweilen kleine Anekdoten von Hume und Rousseau zu schicken.⁴⁾

In dem Briefwechsel Herders und seiner Braut, der in die Jahre 1770—1773 fällt, wird Rousseau ebenfalls mehrmals erwähnt.⁵⁾

Alle die angeführten Einzelheiten zusammenfassend, lässt sich sagen, dass Herder Rousseau vollständig studiert, zeitlebens ihm sein Interesse bewahrt und dass er intensiv sich um 1762 mit ihm beschäftigt hat, wie Excerpte und Stundenpläne aus dieser Zeit beweisen.

Indess müssen mehrere einschränkende Bemerkungen hier gemacht werden. Einmal war Herder ein Vielleser. Wenn er Rousseau vollständig gelesen hat, so beweist das noch keinen besonders starken Einfluss Rousseaus auf ihn, wie das ohne weiteres angenommen worden ist.

Nur ein Beispiel sei hierzu angeführt: Wo der Einfluss Rousseaus auf Herder als stark hingestellt wird, findet sich gewöhnlich als ein Hauptbeweismittel das erwähnte Excerpt. Wenn auch ein Abriss der pädagogischen Anschauungen Herders erst im dritten Kapitel gegeben werden soll, so sei doch erlaubt, hier bereits darauf hinzuweisen, dass sich Herder nur in ganz allgemeiner Weise und ganz kurz über die Erziehung des Leibes ausspricht. Es finden sich keine Beein-

¹⁾ Herders handschriftlicher Nachlass. Kapsel 19, 1. Bündel. ²⁾ Hoffmann 4, 8, 18, 38, 40, 144, 161, 168, 174, 181, 184. ³⁾ Hoffmann 40—43. ⁴⁾ Lebensbild I, 2, 193. ⁵⁾ Nachlass-Briefe III, 21, 41, 48, 97, 68, 84, 88, 106, 107, 118, 119, 176, 179.

flessungen Herders durch die Gedanken des ersten Buchs des „Emile“, das dieses so vielgenannte Exzerpt enthält. Rousseau behandelt in dem 1. Buche seines „Emile“ die Auferziehung des Säuglings. Mit dieser Frage hat sich Herder nie beschäftigt. Weder in seinen veröffentlichten Werken, noch in den Papieren seines Nachlasses findet sich etwas darüber. Nur ein Gedicht von ihm aus seiner frühesten Zeit lässt eine Beeinflussung durch Rousseaus Säuglingspflege erkennen.¹⁾

Aus den Erwähnungen Rousseaus in dem Briefwechsel Herders und seiner Braut weist auch nichts auf eine starke Beeinflussung Herders durch Rousseau hin. Gewiss finden sich Stellen darin wie: „alle meine Bübchen und Mädchen sollen à la Rousseau erzogen werden“;²⁾ „für Rousseau thue ich alles; mir ist er ein Heiliger, ein Prophet, den ich fast anbede“³⁾ und s. f. Aber man wolle doch nicht übersehen, dass es die Braut ist, die so schreibt, und nicht Herder. Dieser warnt vielmehr seine Braut vor Schwärmerei für Rousseau und ermahnt sie, Kritik an diesem zu üben. Er schreibt ihr ausdrücklich, dass dem Genfer Philosophen „Vorurteile und Gewohnheit den Blick einseitig machen,“⁴⁾ dass sie „die guten Stellen in „Emile“ finden werde, besonders im 3. und 4. Teil, dass sie das übrige aber für andere lassen solle —“ u. s. f.^{5) 6) 7)}

Hettner irrt demnach, wenn er sagt: „Lange Zeit war Rousseau Herders unausgesetzter Verkehr, die begeisterte Schwärmerei seiner einsamen Studien und seiner lehrreichen Gespräche mit Freunden.“ Aus dem Nachlasse Herders ersieht man deutlich, dass er Rousseau im Verhältnis zu anderen Schriftstellern, besonders zu Leibniz, eigentlich einen schmal bemessenen Raum in seinen Studienheften zuerteilte.⁸⁾

Aus Herders Schriften endlich geht weiter deutlich hervor, dass er bereits in Königsberg, also von Anfang seiner genaueren Bekanntschaft mit Rousseau an, bei aller Schwärmerei für diesen⁹⁾ immer auch kritisch sich ihm gegenüber stellte. Schreibt er doch an Hamann ganz ausdrücklich, dass „er bereits zu seiner Studienzeit in Königsberg sich vergeblich bemüht habe, den Mittelknoten in Rousseau, von dem selbst seine Anbeter nicht leugnen können, dass er seine Wahrheiten und Wahrscheinlichkeiten nur immer in das schiefe Licht der paradoxen Sätze stellet, aufgelöst zu finden: wie ward es, dass

¹⁾ Herder 29, 116. ²⁾ Nachlassbriefe III, 84. ³⁾ Nachlassbriefe III, 88. ⁴⁾ Lebensbild I, 1, 209. ⁵⁾ Nachlassbriefe III, 21. ⁶⁾ Nachlassbriefe III, 106.

⁷⁾ Mehrmals (cf. z. B. Morres 10, Fester 46 [Emil bloss der fünfte und nicht der zweite Sohn Herders, wie Fester vermeint] findet sich auch als Hinweis auf die Beeinflussung Herders durch Rousseau angeführt, dass Herder einen seiner Söhne Emil nannte. Aber es dürfte schwer fallen, den Nachweis zu erbringen, dass Herder dies beeinflusst durch Rousseaus „Emile“ that. Wenigstens hat Verfasser keine Angabe in Herders Schriften und Briefen über das Motiv dieser Namengebung finden können.

⁸⁾ Viel grössere Auszüge als aus Rousseau machte sich Herder aus Leibniz. Vergl. z. B. nur den Auszug in der Suphan-Ausgabe 32, 211 ff.)

⁹⁾ Herder 29, 265, 256: „Komm! sei mein Führer, Rousseau!“ — „Rousseau, den die Welt im Vorurteil verkannt, das wahre grosse Mass des Menschen in der Hand, wägst du, was edel sei . . .“

der Mensch aus dem Zustande der Natur in das jetzige Uebel der Welt übergang? wenn in seiner Natur der verschlossene Schatz von Fähigkeiten, von Neigungen u. s. w. lag, der zu seiner Glückseligkeit verschlossen bleiben musste, warum gab ihm Gott diesen Keim des Irrsals? wie keimte derselbe auf?“ Selbst Kant hat er darüber befragt, aber keinen genügenden Aufschluss erhalten können.¹⁾ Gewiss ist Herder von Rousseau in der 1763 von ihm konzipierten Schrift: „Dass und wie die Philosophie für das Volk nutzbar zu machen sei“, abhängig. Aber er hütet sich doch schon in dieser vor der extremen Anschauung Rousseaus, die Philosophie und ihre Bedeutung einfach zu negieren. Schon damals, bereits 1763, also schon im Anfang seines Rousseastudiums, folgt Herder seinem „Führer“ nicht blindlings. Er schreibt schon damals, dass die Philosophie nicht einfach zu negieren sei, sondern nur zu reformieren und zu korrigieren, dann würde sie wohl nutzbar für die Menschen sein können.²⁾

Das in diesem Kapitel verfolgte Studium Rousseaus von seiten Herders berechtigt somit eher dazu, einen geringen, als einen starken Einfluss des Genfer Philosophen auf Herders Anschauungen im allgemeinen und auf seine philosophisch-pädagogischen im besonderen zu erwarten. Die noch erhaltenen Spuren der Rousseastudien Herders in seinem Nachlasse verleiten freilich auf den ersten Blick zu der Annahme eines starken Einflusses Rousseaus auf Herder. Bei genauerer Betrachtung aber, besonders bei einer Untersuchung, wie oben bezüglich des „Emile“-Excerpts z. B. geführt worden ist, ob nämlich diese Spuren sich auch in den Schriften Herders als wirksam geworden erweisen lassen, und bei einer Vergleichung seiner Werke mit den ebenfalls noch sich vorfindenden Papieren seiner Studien anderer Philosophen, zeigt sich das Unhaltbare und Irrtümliche dieser so häufig anzutreffenden Annahme.

Zweites Kapitel.

Abriss der philosophisch-pädagogischen Anschauungen Rousseaus.

„Erst muss man das Eigene in der Schreib- und Denkart jedes Schriftstellers einzeln bemerken und lebendig zu schätzen wissen, ehe man sich die Frage vorlegen kann: wie hat dieser Skribent* — — mit seiner Denk- und Schreibart einen anderen beeinflusst.“
Herder 2, 90.

Es sollen nun in den beiden folgenden Kapiteln zuerst die philosophisch-pädagogischen Ansichten Rousseaus, dann die Herders im Abriss dargelegt und einander ganz im allgemeinen gegenübergestellt werden. Diese Gegenüberstellung wird erkennen lassen, inwieweit und worin Rousseau Herder auf philosophisch-pädagogischen Gebiete überhaupt nur beeinflussen konnte. — Es sei hier mit Bezug

¹⁾ Hoffmann 40. ²⁾ Herder 32, 31.

auf dieses als auch das folgende Kapitel bemerkt, dass eine vollständige, bis ins Einzelne gehende Darlegung der philosophisch-pädagogischen Anschauungen Rousseaus und Herders nicht beabsichtigt wird. Nur die Rousseau und Herder charakteristischen Anschauungen sollen herausgehoben und zu einem Gesamtbilde vereinigt, und ausserdem die für die weitere Darstellung nötigen Anknüpfungspunkte geschaffen werden¹⁾.

Einen Hinweis auf den Grundbegriff der philosophischen Anschauungen Rousseaus bietet seine Individualität. In dieser tritt besonders ein Zug hervor: eine hochentwickelte Fähigkeit feinen Empfindens für alles „Naturgemässe, Ursprüngliche, Unmittelbare, Abgeschlossene, Totale, Freie und Einfache im Gegensatze zu allem Kulturellen, Abgeleiteten, Relativen, Geteilten, Abhängigen und Zusammengesetzten.“²⁾

In diesem hervorragendsten Zuge seiner Individualität wurde er noch bestärkt durch den Gegensatz, in dem er sich mit demselben zu seiner Zeit befand. Denn war er seiner Eigenart nach auf Naturgemässheit gerichtet, so war es seine Zeit auf alles Unnatürliche, Ueberkultivierte, einseitig Verstandesmässige. Im Familienleben, im Staatswesen, in der Erziehung und in der Philosophie war ihm das Unnatürliche seiner Zeit und seines Landes deutlich vor die Seele getreten.

Gegen alles das erhob sich Rousseau. In der „Nouvelle Héloïse“, dem Roman des naturgemässen Familienlebens, zeigte er, wie durch die sittenreine Führung der Ehe und die Läuterung der Gatten durch Treue und zärtliche Kinderliebe ein Familienleben entsteht, dessen unverdorrene, natürlich empfindende Menschen bedürfen.

In dem „Contrat social“, dem Roman des naturgemässen Staates, stellte er einen Musterstaat dar, in dem die natürlichen Menschenrechte, die angeborene Freiheit und Gleichheit, dem Bürger gewährleistet, und die Volkssouveränität proklamiert werden. Die Regierung ist also eine demokratische. Die Anerkennung des Menschen im Bürger verbietet jedes Gewaltmittel.

Im „Emile“, dem Roman der naturgemässen Erziehung³⁾, verschaffte er zunächst dem Säugling seine von Natur ihm zukommende Pflegerin und Nährerin. Dann entwarf er eine der menschlichen Natur des Schülers gemäss eingerichtete Erziehungslehre.

In allen drei genannten Werken aber trat er dem Verstandeskultus der damaligen französischen Philosophie entgegen, die in Unnatur befangen, das der unverbildeten Menschennatur eignende Gefühl in seiner Bedeutung für das innere Leben ignorierte.

¹⁾ Anmerungsweise wenigstens sei daran erinnert, dass ein fein aufgebautes System bei Rousseau nicht zu erwarten ist. Sagt er ja selbst: A l'égard de ce qu'on appellera la partie systématique, qui n'est autre chose ici que la marche de la nature, c'est là ce qui dérontera le plus le lecteur; c'est aussi par là qu'on m'attaquera sans doute; et peut-être n'aura-t-on pas tort. On croira moins lire un traité d'éducation que les rêveries d'un visionnaire sur l'éducation. Bibl. Nat. K. 1, p. 1V.

²⁾ Höfding, Rousseau 105. ³⁾ Vergl. Suchier-Birch-Hirschfeld 568.

Somit darf Rousseaus Philosophie ihrem Grundinhalte nach als eine „Philosophie des Naturgemässen“ bezeichnet werden.

Doch ist Rousseau in der Position des Naturgemässen zu radikal vorgegangen. Er verbindet mit ihr eine, wenn auch nicht gänzliche, so doch ziemlich starke teilweise Negation der Kultur. Er wollte, dass der Mensch sich in fast absolute Abhängigkeit von der Natur begeben sollte, in welcher der Mensch im Naturzustande schmachtet. Er stand skeptisch der Ansicht gegenüber, dass die Kultur den Menschen befähigt, sich die Natur durch zunehmende Kenntnis derselben und durch seine eigene Vervollkommnung dienstbar und unterthan zu machen. Mühsam nur ist es ihm verständlich geworden, dass es auch eine hochentwickelte „natürliche Kultur“ geben könne.¹⁾

Die gewaltige Wirkung der Zeitverhältnisse auf die Anschauung Rousseaus über den Wert der Kultur ist, will man diesem grossen Schriftsteller, der „jedenfalls der einflussreichste Frankreichs“ war²⁾, gerecht bleiben, bei seiner Beurteilung immer im Auge zu behalten. Wenn in je einer Zeit, so war in der seinen der Zweifel an dem Nutzen der Aufklärung, der Kunst und der Gesellschaft berechtigt. Allein der Kulturpessimismus Rousseaus hat noch einen andern Ursprung. Er schreibt sich besonders mit daher, dass dem berühmten Genfer geschichtlicher Sinn fehlte. Es ging ihm das Verständnis für die Entwicklung der Menschheit unter gegebenen Verhältnissen ab. —

¹⁾ Verfasser will sich damit nicht denjenigen Darstellungen der Anschauungen Rousseaus anschliessen, die in doppelter Hinsicht eine Verkenning dieser beobachten lassen. Zunächst findet man — besonders in älterer Litteratur über Rousseau — die oberflächliche, plumpe Meinung ausgesprochen, dass er die Rückkehr zur Barbarei der Wilden, die Zerstörung aller Schöpfungen der Kunst und Wissenschaft, die Unterlassung aller künstlerischen und gelehrten Bethätigung gefordert, — kurz die Kultur vollständig negiert habe. Dazu war er doch ein viel zu kluger Mann. Er selbst hat einmal geäussert, diese Rückkehr zur Menschheit wäre gerade so unmöglich, wie die eines Erwachsenen in sein Kindesalter. (Lettre à Mlle. D. M. 7. Mai 1764). Man fasst Rousseau eben sehr oft nach den extremen Ansichten auf, die sich in seinen beiden ersten Diskursen allerdings finden. Seine litterarische Persönlichkeit erhielt dadurch jenen falschen, „offiziellen Charakter“ (Suchier-Birch-Hirschfeld 566), der sein verbreitetster noch heute ist. Dann trifft man — besonders in neuerer Litteratur über Rousseau — die entschieden tiefere, aber vielleicht auch nicht ganz gerechtfertigte Meinung an, dass er keineswegs die Kultur habe bekämpfen wollen; sein Kampf gulte nur der Hyperkultur, nur der Künstelei, nicht der Kunst, nur dem Wissensdünkel, nicht der Wissenschaft. Während in der ersten Auffassung eine Ueber-, liegt in der zweiten eine Unterschätzung des Protests, der in Rousseaus Werken gegenüber der Kultur zum Ausdruck kommt. Verfasser scheint die Wahrheit in der Mitte zu liegen; Rousseau negiert die Kultur nicht völlig, aber er steht ihr feindlich gegenüber: er ist Kulturpessimist. Rousseau kommt zwar von den extremen Ansichten seiner frühesten Werke in seinen späteren zurück, aber doch nicht ganz, sondern nur zum Teil. So ist es wahr, dass ihm im „Contract social“ der Naturzustand der Wilden nicht als das ideale Ziel des Menschheitsstrebens erschien, aber doch auch nicht ein hochentwickelter, sondern ein dem Naturzustande vielmehr sehr naher. Das glücklichste Stadium in der Menschheitsentwicklung ist ihm doch nur „inmitten der Sorglosigkeit des primitiven Zustandes und der hitzigen Emsigkeit unserer Eigenliebe“ legend, also ein Zustand nur „des beginnenden gesellschaftlichen Lebens und nur der beginnenden Zivillisation.“ So ist zuzugeben, dass besonders im Emile eine gemässigte Anschauung Rousseaus über die Kultur sich findet, aber doch nur stellenweise. Darum ist es, bei aller Beachtung der Einschränkung und Begrenzung, die Rousseau mit seinem zuerst radikalen Proteste gegen die Kultur vornimmt, berechtigt zu sagen, dass er bis ans Ende seiner Schriftstellerei im Kulturpessimismus verharrt. So blieb er immer ein Feind der Arbeitsteilung, der Grossindustrie, des Handels, der Städte, der öffentlichen Schulen, des politischen Wissens, des inhaltlichen Unterrichtszwecks u. a. m.

²⁾ Suchier und Birch-Hirschfeld 575.

Nachdem mit Vorstehendem die allgemeinen Voraussetzungen aus der Philosophie Rousseaus für seine Pädagogik gewonnen sind, hat nun die Darlegung der speziellen zu geschehen. Besonders sind dabei die erkenntnis- und sittentheoretischen Ansichten Rousseaus zu berücksichtigen.¹⁾

Rousseau ist in Bezug auf seine Ansichten über den Menschen Dualist. Der Mensch besteht nach ihm aus einem materiellen, physischen und spirituellen, psychischen Teil. Auf seine Ansichten über den physischen Menschen kann hier nicht erst eingegangen werden. Es sei nur bemerkt, dass er Gewicht legt auf die Abhängigkeit, in welcher die psychische Natur des Menschen von der physischen steht.

Der Grund dafür ist seine Ansicht über den psychischen Menschen als erkennendes Wesen. Rousseau leitet alle Erkenntnis, ausser der moralischen, von den Sinnen ab. Daraus folgt, dass er dem Körper als dem Träger derjenigen Erkenntniswerkzeuge, von denen also die Geistesthätigkeit abhängig ist, besondere Aufmerksamkeit schenken musste.

Die Erkenntnisthätigkeit des Menschen besteht aber nach Rousseau nicht bloss im Wahrnehmen, sondern auch im Denken. Ersteres ist ihm jedoch wortvoller als letzteres. Der wahrnehmende Mensch nimmt die Dinge wahr wie sie sind, er ist nach Rousseau auch darum der Wahrheit näher als der reflektierende, denkende, der ja nur zu oft aus seinem Geisto zu dem Urteil über die Dinge gegen die Wahrheit verstossende Zusätze macht. Diese Ansicht Rousseaus entspringt aus seiner Vorliebe für die Natur und seiner Feindschaft gegen die Kultur, die Wissenschaft u. s. w.

Als fühlendes Wesen ist nach Rousseau der Mensch vermögender denn als denkendes. Im Gefühl erblickt Rousseau den Schwerpunkt des seelischen Lebens. Er proklamiert die Souveränität des Gefühls als Vermögens unseres Geistes mit seinem berühmt gewordenen Satze: „Le sentiment est plus que la raison.“²⁾ Das Gefühl ist Rousseau ursprünglicher als das Vorstellen. „Unsere Empfindsamkeit“, sagt er, „geht unbestreitbar unserer Erkenntnis voran und wir haben vor den Vorstellungen Gefühle gehabt.“ Der Ursprung der wertvollsten Ideen, der sittlichen, liegt Rousseaus Meinung nach im Gefühl. Das Gewissen lässt sich nach ihm nicht aus einer von Sinneswahr-

¹⁾ Vergl. hierzu Gössgen, Teil J.

²⁾ „Eine Analogie hierzu findet sich in Schopenhauers Psychologie. Ist Rousseau das Gefühl, so ist Schopenhauer der Wille „der primäre Teil“ des geistigen Menschen. Ueberhaupt erinnert Schopenhauer bei aller Verschiedenheit von Rousseau vielfach an diesen. Es kann hier nicht darauf eingegangen werden. Nur an eins sei heiläufig erinnert, worauf Volkelt in seinem kürzlich erschienenen „Schopenhauer“ schon aufmerksam macht: Beide „gehören zu den Menschen, in deren Brust zwei Seelen wohnen.“ („Schopenhauer ist das Gegenteil einer ausgeglichenen, zu reiner Klarheit vermittelten Persönlichkeit. Hohes und Niedriges, Licht und Dunkel, stille, selbstlose Hingebetheit, stachelnde, selbstische Heftigkeit streiten um seine Seele. Er gehört zu den grossen Zwiespältigen, unheimlich Abgründlichen in der Weise Augustins, Abälards, Petrarca, Rousseaus, Richard Wagners, Ibsens.“) Vergl. Volkelt, Schopenhauer 26, 200 ff.

nehmungen gebildeten Vorstellungsmasse ableiten, wie das die Sensualisten vermeinten. Rousseau ist der Ansicht, dass das Gewissen angeboren sei. In seinem Naturoptimismus leugnet er die Richtigkeit der Behauptung Lockes von der Verschiedenheit der Moral bei den einzelnen Völkern und in den verschiedenen Zeiten. Er behauptet vielmehr das Vorhandensein eines universalen Moralprinzips.¹⁾

Auch hier kommt wieder Rousseaus Naturoptimismus samt seinem Kulturpessimismus zum Vorschein. Er wollte die Erfahrung, welche sich aus Elementen aus der künstlichen Welt mit aufbaut, nicht wirksam werden lassen für die Moral. Er stellt das Gewissen darum als ein ursprüngliches, nicht ableitbares, also a priori, vor aller Erfahrung dem Menschen gegebenes Prinzip hin. Neben dem Angeborensen betont er den Gefühlscharakter desselben.²⁾

Rousseau vertritt also eine aprioristische Gefühlsmoral. Besonders //Shaftesbury hatte ihm in der Betonung des Gefühls für das Moralische vorgearbeitet.³⁾ Ihm aber sollte es erst durch seine Begeisterung und Beredsamkeit gelingen, neben dem Erkennen und Wollen, die seit Aristoteles in ihrer Bedeutung gewürdigt worden waren, das Gefühl zur Anerkennung zu bringen. Nicht mit Unrecht hat daher Kant die Bedeutung Rousseaus für die Kenntnis der anthropologischen Welt mit der Bedeutung Newtons für die Kenntnis der kosmologischen gleichgestellt.⁴⁾

Der Mensch ist nach Rousseau endlich auch ein wollendes Geschöpf. Der Wille eines noch unverbildeten Menschen ist gut. Der Selbsterhaltungstrieb zunächst ist dem Menschen von der Natur gegeben. Dieser erstreckt sich auf Erhaltung des physischen und psychischen Menschen. Der Nahrungs-, Freiheits-, Bewegungs- und Geschlechtstrieb erstrecken sich auf den physischen Menschen.

Indem der Mensch in seinen Mitmenschen ihm gleiche Wesen erkennt, erweitert sich der Selbsterhaltungstrieb zu dem Trieb, die Menschheit zu erhalten und zu fördern. Auch der Drang nach Gott, seine Erkenntnis und Anerkennung ist eine Erweiterung des Selbsterhaltungstriebes. Hat sich der Selbsterhaltungstrieb auf die anderen Menschen als seinesgleichen ausgedehnt, so flutet er dann über die Welt hinaus. Religiosität ist Rousseau „die höchste Entfaltung des innigen und starken Lebensdranges“. Man erkennt von hier aus sofort, warum Rousseau den Beginn der religiösen Unterweisung so spät setzte.

¹⁾ Emil IV, 288, 289. ²⁾ Emil IV, 293. Güssgen, I. Teil.

³⁾ Vergl. Jodl, Gesch. d. Ethik, Stuttgart 1882, I, 314, 315, welcher ausführt, dass sich mit Rousseaus „Gedanken der Gleichsetzung des Ursprünglichen und Natürlichen mit dem Sittlichen auf französischem Boden die Anschauung Shaftesburys, mit welchem Rousseau in naher geistiger Verwandtschaft stehe, wiederhole. — Vergl. ferner Wundt, Ethik 341: „So sehr Rousseau den egoistischen und religionslosen Standpunkt der Materialisten mit eindringender Beredsamkeit bekämpft, so sind doch seine Anschauungen — ein blosser Nachklang der vorangegangenen englischen Moralphilosophie. Wie jene (die französischen Aufklärer) die Verstandsmoral der Engländer übertreibend und einseitig sich zu eigen machen, so Rousseau die englische Gefühlsmoral.“

⁴⁾ Kant (Rosenkranz und Schubert) XI, I, 248.

Eine Zusammenfassung des hier beendeten Abrisses von Rousseaus philosophischen Anschauungen ergibt, dass — wie schon bemerkt — der Grundinhalt derselben mit Naturgemässheit bezeichnet werden kann. Da sich Rousseau jedoch der Kultur verächtlich gegenüberstellt, so darf man den Inhalt seiner Philosophie genauer als kulturpessimistische Naturgemässheit bezeichnen. Die Art des Denkens Rousseaus aber ist eine einseitige. Für die Natur, das Gefühl, die sinnliche Wahrnehmung ergreift er in einseitiger Weise gegenüber der Kultur, dem Intellekte und dem abstrakten Denken Partei.

Hieran hat sich nun ein Abriss der pädagogischen Ansichten Rousseaus zu schliessen.

Es ist die Vorbemerkung zu machen, dass der „Emile“ mehr Ausbeute für die Erziehung im engeren Sinne, als für die Unterrichtslehre bietet.

Wie die Philosophie, so trägt auch die Pädagogik Rousseaus den Charakter der Einseitigkeit. Das zeigt sich schon in dem Ziel der Erziehung Rousseaus. Er bestimmt dieses mit den Worten: „Wenn Emil aus meiner Hand geht, — — — soll er — — — ein Mensch sein.“¹⁾ Die Ausbildung des natürlichen Menschen — der nach Rousseaus Meinung gut ist —, fast ohne Rücksichtnahme auf die Kulturstufe der Zeit, in welcher er geboren ward, fast ohne die Absicht einer Fortbildung und Veredlung des Menschen mit Hilfe der in einer entwickelten Kultur sich darbietenden Mittel und in ihr aufgespeicherten Geisteserschätze, ist also Rousseaus Ziel. In einseitiger Befolgung des Prinzips der Naturgemässheit liess er das Kulturprinzip in der Erziehung fast ganz ausser acht.

Das hat sich schon Herder aufgedrängt. Er schreibt deshalb im Reisejournal: „Ein Buch zur menschlichen und christlichen Bildung! Es finge von der Kenntnis sein selbst, des weisen Baues an Leib und Geist an . . . alsdann Regeln und Anmahnung, sich an Leib und Geist so auszubilden, als man kann. Dies erst an sich und soweit ist Rousseau ein grosser Lehrer! . . . Alsdann kommt ein zweiter Teil für die Gesellschaft, wo Rousseau kein Lehrer sein kann . . .“²⁾ Von den vier grossen Wertgebieten, dem intellektuellen,

¹⁾ Emil I, 29. ²⁾ Herder 4, 368/369.

³⁾ Diese Worte lassen deutlich erkennen, dass Herder das Gesellschaftsprinzip Rousseaus nicht erkannte. Ueberhaupt hat wohl diese Ansicht über Rousseau, dass er auch ein Gesellschafts- und Kulturprinzip habe, erst mit dem 19. Jahrhundert angefangen, sich durchzusetzen. Es lässt sich gewiss ein Kultur- und Gesellschaftsprinzip bei Rousseau nachweisen. (Vergl. Höfler, das Natur- und Gesellschaftsprinzip Rousseaus. Diss. Leipzig). Aber es ist doch ein recht schwächliches. (Vergl. hierzu die Anmerkung p. 91 dieses Kapitels). So darf man sagen, und — was für unsere Arbeit besonders zu beachten ist — auch Herders Auffassung ging dahin, das Rousseaus Bildungsideal ein einseitiges ist. Will Rousseau auch die Negativität der Erziehung, nach der der Erzieher alle Einwirkungen auf das Kind von aussen abhalten soll, damit die in demselben von Natur liegenden Kräfte zu ungestörter Entwicklung gelangen können, nur für die erste Kindesperiode angewendet wissen, so zeigt sie doch schon deutlich sein Hauptbestreben, in seiner Erziehung auf den Naturmenschen in der Hauptsache abzielen. Ueberdies ist ihm das negative Prinzip der Erziehung das wichtigste. Zieht man weiter Stellen aus dem „Emile“ in Betracht, wie die folgenden: „Je mehr der Mensch in seinem natürlichen Zustande verblieben ist, desto weniger ist er von dem Glück entfernt.“ oder: „Man nehme die Kraft, die Gesundheit, die Zufriedenheit von uns

ästhetischen, ethischen und religiösen, die eine ideale Erziehung dem Zögling zu erschliessen hat, will Rousseau seinen Emil besonders nur die letzten zwei erschliessen und diese nur sehr dürftig. Denn die ethische und religiöse Bildung des Zöglings wird bei ihm nicht befruchtet durch die Wechselwirkung, in welche Geistes- und Herzensbildung zu treten haben.

Die Massnahmen Rousseaus zur Erreichung seines Zieles erstrecken sich auf die physische, intellektuelle und die gemütliche Seite seines Zöglings.

Was die physische Erziehung anbelangt, so legt Rousseau auf sie grossen Wert. Als teilweiser sensualistischer Erkenntnistheoretiker musste er die Bedeutung des Körpers für die Entwicklung des Geistes würdigen.

Es lassen sich bei Rousseau drei Teile in seiner physischen Erziehung unterscheiden: die Pflege des Leibes¹⁾, die Bildung desselben und die Bildung der Sinne.

Es ist hinlänglich bekannt, wie epochemachend und heilsam Rousseau durch seinen „Emile“ auf die Säuglingspflege gewirkt hat.

Die Kultur der Sinne ist einer der originellsten Teile in Rousseaus „Emile“. Besonders originell darin ist wieder die Betonung der Ausbildung des Gefühlssinnes. Es ist ein Verdienst Rousseaus, auf die Bedeutung dieses Sinnes hingewiesen zu haben²⁾.

Die psychische Erziehung gründet sich bei Rousseau, wie bereits hervorgehoben worden ist, auf das sorgfältigste Studium der Kindesseele.

Dieses Studium liess Rousseau zu der wichtigen Erkenntnis der Entwicklung der menschlichen Seele gelangen. So befremdlich es klingt, so wahr ist es doch, dass das ganze Mittelalter nichts von einer Entwicklung der Seele gewusst hat und deshalb auch so unglaublich unpsychologisch und unmethodisch in seinen Erziehungs- und Unterrichtsmassnahmen verfuhr. Aber selbst noch bis zu Rousseaus Zeit kannte man die menschliche Seele und ihre Entwicklung noch sehr wenig. Rousseau durfte wohl sagen, dass selbst

hinweg, so sind alle Güter des Lebens nur Einbildung,* so findet sich darin eine Betonung des Naturprinzips auf Kosten des der Kultur. Endlich aber spricht für die aufgestellte Behauptung auch Rousseaus gesamtes Wirken, in dem die Tendenz einer Begünstigung alles Natürlichen und einer Unterdrückung alles von der Kultur Geleisteten liegt. Höffding I, 530.

¹⁾ Das Selbststillen wurde durch Rousseau zur Modesache: „Rousseau a eut donc le mérite de parler avec éloquence d'un devoir oublié, et de trouver à ce point le chemin du coeur qu'il devint à la mode, même parmi les élégantes et les coquettes du temps, d'être nourrice. Comme le dit finement Mme de Genlis, „la sagesse persuade moins que l'enthousiasme . . . Rousseau répéta ce que d'autres avaient dit: mais il ne conseilla point, il ordonna et fut obéi. Mme de Genlis nous présente avec quelque ironie les nourrices mondaines de son temps, qui sacrifiaient à ce qu'on a appelé la vanité de la mamelle, sans vouloir renoncer à leurs plaisirs. „Je me souviens que pendant un hiver je dinais souvent dans une maison, où je rencontrais toujours une jeune femme qui nourrissait son enfant. Elle arrivait coiffée en cheveux, mise à peindre, avec un petit au maillot dans une barcelonnette bien ornée, et, devant sept ou huit hommes, elle lui donnait à têter . . .“ (Adèle et Théodore, t. I, p. 167). Compayré II, 51.“ — Man sieht noch heute als Fremder in Frankreich mit Erstaunen, wie Frauen gerade auch der besseren Stände in öffentlichen Anlagen, ja sogar in Wartezimmern der grossen Pariser Modemagazine, wie z. B. dem Louvre, vor den Augen der Passanten ihre Kinder ziemlich ungeniert stillen.

²⁾ Herder übernimmt mit Recht diesen Gedanken. Vergl. Kap. IV der Arbeit.

nach dem Buche von Locke seine psychologischen Forschungen ganz neu seien, dass man die Entwicklungsstufen der Seele¹⁾ noch nicht erkannt und was das Kind ist, ehe es ein Mann wird, noch nicht erwogen hatte.

Die Kultur der Sinne betont Rousseau im Interesse der intellektuellen Bildung. Seiner sensualistischen Erkenntnislehre gemäss gründet er dieselbe auf die Anschauung. Er betont diese fortwährend, daher zum Teil auch sein Hass gegen die Bücher. Aber ein Buch kennt er, das für alle Menschen offen ist, und das Emil auch gründlich kennen lernen muss: die ihn umgebende Natur. So gelangt Rousseau zu zweien seiner wichtigsten Unterrichtsprinzipien: dem der Anschauung und dem des Realismus. Dem aus der Scholastik überkommenen Verbalismus und Latinismus ist Rousseau durch sein energisches Dringen auf anschaulichen und realistischen Unterricht erfolgreichst entgegengetreten.

Es ist nun noch ein Rousseau eigentümliches Unterrichtsprinzip zu erwähnen: das rekonstruierende. Nach diesem Prinzip verlangt Rousseau, dass der Schüler alle Wissenschaften selbst erfinde. Es soll also eine Darbietung im Unterrichte gar nicht erfolgen, es soll auch hier „nichts geschehen“. Es liegt hier wiederum eine Konsequenz von Rousseaus Verächtlichkeit gegenüber aller Kultur vor. Eine möglichst weitgehende Aufnahme alles von der menschlichen Gesellschaft errungenen Wissens durch Anwendung von Methoden, die den Verlauf des Unterrichts zu beschleunigen vermögen, wäre gegen seine Absicht und gegen seine Vorliebe für ein dem primitiven Naturzustande nahes Dasein gewesen.²⁾ — Die intellektuelle Erziehung Rousseaus zeigt, dass er, gemäss seiner früher erwähnten und mit seinem Naturalismus zusammenhängenden Vorliebe für das Anschauliche, Konkrete und seiner Abneigung gegen das Begriffliche, Abstrakte einen anschaulichen, realistischen Unterricht fordert, im Uebrigen aber durch Anwendung retardierender methodischer Massnahmen eine Vernachlässigung der intellektuellen Bildung erkennen lässt. Er vernachlässigt fast gänzlich den inhaltlichen Zweck des Unterrichts über dem formalen. Selbst die Realien stellt er zum grössten Teile nur in den Dienst des letzteren. Zu beachten ist hier freilich, dass Rousseau damit die Auffindung des für die Pädagogik wichtigen, fast ganz neuen Gedankens des formalen Realismus gelang. Die vor Rousseau in der Geschichte der Pädagogik auftretenden realistischen Tendenzen waren zum grössten Teile auf den materialen Realismus

¹⁾ Auf eine Kritik der Stufen, die Rousseau in der seelischen Entwicklung unterscheidet, und auf den grossen Fehler, dass er nach diesen Stufen eine bestimmte Zeit ausschliesslich der Bildung der Sinne, dann der Bildung des Urteils und endlich der Bildung des Gefühls widmet, kann nicht eingegangen werden.

²⁾ Nicht zu vergessen ist hier, dass in dem retardierenden Moment, das Rousseau durch seine Rekonstruktionsmethode in den Unterricht einführt, eine berechtigte Reaktion gegen die Unterrichtswut und den Wissensstolz seiner Zeit lag. Beide tadelnswerten Erscheinungen traten — neben freilich vielen löblichen — z. B. in dem kolossalsten und eingreifendsten Werke des 18. Jahrhunderts, der Encyclopädie, zu Tage.

gerichtet. Es wird auf diese beiden Strömungen innerhalb des Realismus in der Pädagogik später, am Ende des 5. Kapitels, ausführlicher zurückzukommen sein. Die Hintenansetzung des materialen Unterrichtsprinzips zu Gunsten des formalen ist auch eine Folge von Rousseaus Bevorzugung der Natur auf Kosten der Kultur. Den Bildungsgehalt, der in einem entwickelten Kulturzustande der Menschheit aufgehäuft daliegt, hält er nicht für wert, dem Zöglinge übermittlelt zu werden.

Wichtiger als die intellektuelle Bildung ist Rousseau die Gefühls- und Willensbildung.¹⁾ Es ist dargelegt worden, dass Rousseau als ursprünglichen Trieb der Menschen den der Selbsterhaltung ansieht. Als nächstes Ziel der moralischen Erziehung bezeichnet er dies, den Menschen dahin zu bringen, sich als Menschen zu erhalten, die Schläge des Schicksals zu ertragen, dem Ueberfluss und dem Mangel zu trotzen. Zunächst hat also die Erziehung des Charakters ähnlich wie die des Körpers abzuhärten und zwar gegen die bunten Zufälle des Lebens. Darum thue man nicht sofort alles, was die Kinder verlangen; dadurch, dass wir uns ihnen unterwerfen, machen wir sie unbescheiden, befehlshaberisch, herrschsüchtig; aber man unterwerfe sie auch nicht der Willkür und Laune, dadurch macht man sie widerstandslos, knechtisch, kriecherisch. Man gewöhne sie vielmehr, ihre Wünsche auf das Mass ihrer Kräfte einzuschränken, so werden sie die Entbehrung dessen, was nicht in ihrer Macht steht, weniger empfinden. Freiheit und Bescheidenheit hat also die Charaktererziehung zunächst zu gewähren. Das Mittel dabei sei weder Raisonieren noch Kommandieren, sondern die Darlegung der ehernen Naturnotwendigkeit. Mit der Expansion der Selbstliebe zur Geschlechtsliebe beginnt die moralische Erziehung des aus der Kindheit heraustretenden Menschen. Diese Zeit, da das menschliche Herz der Zuneigung fähig wird, benütze man, um in dasselbe den ersten Samen der Menschlichkeit, die Freundschaft zu pflanzen. Dadurch wird zugleich die Geschlechtsliebe zurückgehalten, was sehr notwendig ist, denn die Unsittlichkeit, die in der Gesellschaft herrscht, bringt sie zu zeitig, da der Körper für das Zeugungsgeschäft noch nicht reif ist, zum Ausbruch. Von der Freundschaft aber lasse man die Selbstliebe zu Mitleid, Güte, allgemeiner Menschenliebe sich ausdehnen. Dabei betont Rousseau, dass es nicht auf theoretisch-rhetorische Morallektionen ankomme, sondern auf Handlungen.²⁾ Rousseaus religiös-erzieherische Massnahmen bestehen besonders in der Anregung des Gefühls und der gefühlvollen Anschauung der Macht, Güte und Herrlichkeit des Schöpfers in der Natur.

Das ist in grossen Zügen ein Bild der pädagogischen Ansichten Rousseaus.

Der Grundinhalt seiner Pädagogik darf in Anbetracht ihres Zieles und ihrer Mittel auch mit Naturgemässheit bezeichnet werden. Da

¹⁾ Vergl. Gössgen, p. 26 f. ²⁾ Emile IV, 61.

Rousseau aber deutlich auch als Pädagog der Kultur verächtlich gegenübersteht, so lässt sich der Grundinhalt seiner Pädagogik auch wieder genauer als kulturpessimistische Naturgemässheit bezeichnen. Wie in seiner Philosophie, so stellt sich in seiner Pädagogik die Art seines Denkens als eine einseitige dar.

Das unbestrittene Verdienst Rousseaus um die Pädagogik besteht darin, dass er

1. die zu seiner Zeit so vernachlässigte Pflege des Säuglings,
2. das Studium der Kindesseele,
3. die Stufenfolge in der seelischen Entwicklung des Kindes,
4. die Ausbildung der Sinne,
5. die Rücksichtnahme auf das Gefühl und
6. die Realien hinsichtlich des formalen Unterrichtszwecks

betont hat.

Die letzten fünf von diesen seinen pädagogischen Anschauungen lassen sich unschwer bei Herder wieder finden. Mit ihnen sind also die Anknüpfungspunkte für das vierte und fünfte Kapitel der Arbeit gewonnen. Im folgenden dritten Kapitel aber sollen erst noch die philosophisch-pädagogischen Anschauungen Herders dargestellt werden.

Drittes Kapitel.

Abriss der philosophisch-pädagogischen Anschauungen Herders. Gegenüberstellung Rousseaus und Herders im allgemeinen.

„Auf einigen Spuren seiner Menschen-
Philosophie ist Rousseau sein Führer.“
Herder (2, 276)
über Abbt.

Zu einem wesentlich anderen Resultate führt eine kurze Betrachtung der philosophisch-pädagogischen Ansichten Herders.¹⁾

In Rousseaus Individualität liess sich ein Hinweis auf den Grundinhalt seiner Philosophie finden. In einem deutlich hervortretenden Zuge der Individualität Herders liegt ein Hinweis nicht auf den Inhalt, wohl aber auf die Art seines philosophischen Denkens. Dieser Zug besteht in einem frühzeitig hervortretenden panöphischen Trieb. Das Streben nach universeller Bildung beherrschte Herder sein Leben hindurch. Es tritt aus den Heften seiner Studienzeit, die in seinem Nachlasse sich noch finden, deutlich hervor. Man erkennt es wieder in dem Meisterwerke, das er, auf der Höhe seiner Entwicklung angekommen, schrieb, den „Ideen zur Geschichte der Menschheit“. In ihrem ersten Teile sind diese eine Universalnaturlehre, in ihrem zweiten eine Universalhistorie. In dieser Eigenart

¹⁾ Auch Herder, dessen Werke wie die seines Freundes Jakobi „rhapsodisch, im Heuschreckengange“ verfasst sind, ist kein strenger Systematiker. Mit Recht sagt Mme. de Staël: „Il est vrai que Herder n'a pas dans ses ouvrages la forme méthodique qu'on est convenu de donner aux livres; c'est sous les portiques et dans les jardins de l'Académie que Platon expliquait à ses disciples le système du monde intellectuel. On retrouve dans Herder cette noble négligence du talent, toujours impatient marcher à des idées nouvelles.“

Herders aber, in diesem faustischen Drange nach weltumfassender Erkenntnis, der ihn in seinen jungen Jahren nicht selten zu einer Art massloser prometheischer Himmelstürmerei fortriss, darf ein Hinweis auf die Art seines Denkens, nämlich die Vielseitigkeit desselben, erblickt werden.¹⁾

Variety in composition

In dieser wurde Herder, besonders was sein philosophisches Denken betrifft, wie Rousseau in seiner individuellen Anlage für alles Natürliche, durch den Gegensatz bestärkt, in dem er sich mit ihr zu seiner zeitgemässen Philosophie befand.

Diese zeigte zwei Richtungen, nämlich die Verstandesaufklärung und die Gefühlsphilosophie. Herder schliesst sich weder der einen noch der andern Richtung an, denn jede war einseitig und genügte der universalistischen Art seines Denkens nicht. Er erhob sich über beide, indem er einem Philosophen folgte, dem er sich congenial fühlte, das war Leibniz, dessen geistige Individualität auch in Vielseitigkeit zu suchen ist.

Da die Abhängigkeit von Leibniz für die Beurteilung des Einflusses von Rousseau auf ihn so wichtig ist, soll sie nach der Darstellung der hinsichtlich seiner Pädagogik wichtigen philosophischen Grundanschauungen kurz mit aufgezeigt werden.

Von Herders philosophischen Schriften sind, soweit sie zum besseren Verständnis seiner Pädagogik herangezogen werden müssen, zu nennen:

1. „Ueber den Ursprung der Sprache“,
2. „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele“ und
3. „Ideen zur Geschichte der Menschheit“.)

Der philosophische Gehalt der drei Werke lässt sich nicht mit ein paar so kurzen Sätzen wiedergeben, wie der der Schriften Rousseaus. Darum hat die Darstellung hier sich etwas breiter zu gestalten, als an dem entsprechenden Punkte im vorigen Kapitel. Gleichwohl wird der folgende Abriss der Philosophie Herders nach den genannten drei Schriften gegenüber dem verschwenderischen Ueberreichtum an Gedanken, der in denselben aufgespeichert ist, sich noch dürftig genug ausnehmen. Wie Eckermann bei Abfassung seiner „Gespräche mit Goethe“ hat man auch hier die Empfindung, dass man sich vorkommt wie ein Kind, das, inmitten eines erquicklichen Frühlingsregens stehend, in seine beiden kleinen Hände die ganze herabfliessende Segensfülle

¹⁾ Die Vielseitigkeit Herders spricht beredt aus der ungeheuren Fülle der Anregungen die von seinen Schriften ausgingen. Darum sagt Quinet mit Recht: „Depuis ce temps histoire, mythologie, beaux-arts, pas un livre remarquable sur ces sujets ne l'a suivi et dépassé où l'on ne sente plus ou moins immédiatement son influence créatrice. Pour parler sa langue, il ressemble à ce lotus sacré des Védas qui, balancé ça et là sur les eaux primitives, porte au loin dans son frêle calice tout un univers naissant.“ Aus der interessanten Vorrede zu Edgar Quinets französischer Uebersetzung von Herders Ideen (Paris 1884). — Die Herderforschung dankt überhaupt Franzosen manchen guten. in Deutschland bisher nur wenig beachteten Beitrag. Vor Hayms monumentalem Werk über Herder war das des französischen Schriftstellers Joret die beste Arbeit über diesen.

²⁾ Vergl. Kronenberg.

aufzufangen versucht, dem aber soviel durch die Finger läuft, dass es endlich froh sein muss, wenn es ein paar Tropfen zu erhaschen vermag.

Steht Rousseaus gesamte schriftstellerische Wirksamkeit im Dienste des Prinzips der Naturgemässheit, so die Herders im Dienste des Prinzips der Humanität. Ist Rousseaus Hauptwerk, der „Emile“, „das Naturevangelium der Erziehung“ genannt worden, so das Herders „die Ideen“, „das Evangelium des Humanitätsprinzips“.¹)

Obwohl durch die nachstehende Darstellung des philosophischen Gehalts der drei genannten Schriften Herders ein genügendes Licht darauf fällt, was bei ihm, dem klassischen Vertreter des modernen Ideals der Humanität, unter dieser zu verstehen ist, so dürfte es doch nicht unvorteilhaft sein, das Folgende durch die Worte einzuleiten, in denen Herder sich in allgemeiner Weise über seinen Humanitätsbegriff ausspricht. Sie lauten: „Ich wünschte, dass ich in das Wort Humanität alles fassen könnte, was ich über des Menschen edle Bildung zu Vernunft und Freiheit, zu feineren Sinnen und Trieben, zur zartesten und stärksten Gesundheit, zur Erfüllung und Beherrschung der Erde gesagt habe; denn der Mensch hat kein edleres Wort für seine Bestimmung als er selbst.“²) —

Mit der sinnreichen Abhandlung „Ueber den Ursprung der Sprache“ liefert Herder den ersten wichtigeren Beitrag zu seiner Humanitätsphilosophie. Liegt ihm doch der Ursprung der Sprache in der Befähigung des Menschen zur Humanität — in der Vernunft. Die Sprache ist das natürliche, spontane Produkt der Vernunft. Auch ungesprochen würde es darum Sprache gegeben haben. Gesprochene Sprache ist ihm eine Vereinheitlichung von Sinnlichem und Geistigem. So suchte Herder zuerst den Ursprung der Sprache auf dem einzigen Punkte, wo er gefunden werden konnte: in dem Unterscheidungscharakter der menschlichen Seele.³) — In ihrem zweiten Teile, der von der fortschreitenden Entwicklung der Sprache handelt, erweist sich die Schrift wiederum als ein Stück der Humanitätsphilosophie Herders. Nach vier Gesetzen verläuft die Entwicklung der Sprache. Erstens ist sie an die Entwicklung der Vernunft jedes einzelnen Menschen gebunden. Zweitens vollzieht sie sich durch den Unterricht, den die Kinder durch Eltern u. a. geniessen. Drittens findet sie gemäss der Entwicklung der Menschheit statt. Tritt uns auch die Sprache in den Nationalsprachen als ein Proteus entgegen, so ist sie im Grunde doch nur eine. Eine gewisse Verwandtschaft der Sprachen untereinander lässt sich nicht verkennen. Unter allen Völkern der Erde ist die Grammatik beinahe auf eine Art gebaut.⁴) Wie das menschliche Geschlecht ein progressives Ganze von einem Ursprunge

¹) Vergl. Weber, Weltgeschichte, Herder. Dann Haym I, 94.

²) Herder 13, 154.

³) An Stellen wie diesen wird es deutlich, dass das Schriftchen Herders „Ueber den Ursprung der Sprache“, das auf gegen nur 200 Seiten einen verschwenderischen Ueberreichtum genialster Gedanken birgt, den Grund legte zur vergleichenden Sprachwissenschaft und neuern Sprachphilosophie.



in einer grossen Haushaltung ausmacht, so auch alle Sprachen. — Sofort ersieht man die innigen Beziehungen, in denen auch diese Ausführungen Herders über die Sprache zu seinem Centralbegriff der Humanität stehen. Die Annäherung des Einzelnen wie der Menschheit zu dem Ziele der Humanität findet ihren Ausdruck in der Sprachentwicklung. Die Erreichung eines immer höheren Grades von Humanität ermöglicht die Sprache als Organ der Tradition; durch die Sprache geschieht die Ueberlieferung der Arbeit einer Generation an die folgende. Die Einheit des Menschengeschlechts, welche in der nach einem höheren Plane vor sich gehenden Entwicklung zur Humanität verborgen liegt, findet ihren Ausdruck in der Sprache, die als einiges Band den Einzelnen mit dem ersten und letzten Menschen verknüpft. Humanität im objektiv-universellen Sinne, „als Schatz aller menschlichen Bemühungen“, findet sich niedergelegt in der Sprache, der „Kammer“ dieses Schatzes. So ist Herders Sprachphilosophie im Grunde ein Teil seiner Philosophie der Humanität. —

Versteht Herder unter Humanität „die höchste Entfaltung der menschlichen Natur“, ¹⁾ so musste er über die Beschaffenheit derselben sich Rechenschaft ablegen. Dies thut er in seiner zweiten philosophischen Schrift, die betitelt ist: „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele.“ ²⁾ ³⁾ — „Nichts ist in der Schöpfung“, so führt Herder in ihr aus, „durch Bretterwände, wie in der Metaphysik, von einander geschieden.“ Alles fliesst durch unmerkliche Uebergänge ineinander. Auch der Mensch ist nicht ein in Leib und Seele geteiltes Wesen, der Leib nicht ein Automat, der sich mechanisch bewegt, während die Seele „im Centralpunkt gesondert regiert!“ Die Seele hat bei ihrer göttlichen Natur, da sie eingeschränkt ist, Sinne nötig, die ihr das Weltall dieser Natur gemäss vorspiegeln. Der Körper ist in Absicht der Seele kein Körper: ist ihr Reich, ein Aggregat vieler dunkel vorstellender Kräfte, aus denen sie ihr Bild, den deutlichen Gedanken sammelt. Leib und Seele sind eine Einheit, graduell, aber nicht generell verschiedene Stufen einer Entwicklung. Man denkt von hier aus, der Auffassung Herders des Mikrokosmos, als Einheit von Leib und Seele, zurück an seine Auffassung der gesprochenen Sprache als Vereinheitlichung des Sinnlichen und Geistigen; am Horizonte aber dieser Gedankenkreise taucht bereits das grandiose Prinzip der „Ideen“ auf: die Auffassung des Makrokosmos als Einheit von Natur und Geist. — Wie der ganze Mensch, so ist auch seine Seele eine Einheit. Es giebt nicht abgetheilte, getrennte Vermögen der Seele; Empfinden, Erkennen und Wollen sind im ursprünglichen Zusammenhange stehende, nur dem Grade, nicht der Art nach verschiedene Aeusserungsweisen ihrer Kraft. Dadurch wurde Herder

¹⁾ Herder 17, 188, 4, Herders 8, 172 ff. ²⁾ Herder 8, 172 ff.

³⁾ Bei Darstellung der speziellen Voraussetzungen aus Herders Philosophie zu seiner Pädagogik, die in der zweiten Hälfte dieses Kapitels geschehen soll, wird auf diese Schrift zurückzukommen sein; hier soll sie nur insoweit herangezogen werden, als in ihr ein Beitrag zu Herders Humanitätsphilosophie sich findet.

zum Gegner der Vermögens- und Mitbegründer der Kausalpsychologie.¹⁾ Erfüllt von der Würde der menschlichen Natur, ist letztere Herder, der darum auch das Ideal der Humanität am edelsten erfasste, nach Leib und Seele ein organisches, einheitliches Ganze, ein Ausfluss der göttlichen Kraft, in welcher die Anlage zur höchsten Vollkommenheit des Menschen, zu reiner Humanität, sich findet.²⁾ — So läuft Herders Untersuchung über die menschliche Natur aus in einen weiteren Beitrag zu seiner Humanitätsphilosophie. —

Wie die Entfaltung der göttlichen Anlage des Menschen zu reiner Humanität durch die Arbeit der Erziehung in der gemäss der Natur fortschreitenden Geschichte sich darstellt, das ist das Thema der dritten hier zu behandelnden philosophischen Schrift Herders, seiner berühmten „Ideen zur Geschichte der Menschheit.“³⁾ — Herder beginnt dieses monumentale Werk mit dem Aufweis des Entwicklungsprinzips im Universum. Das letzte Glied der Entwicklung ist der Mensch, „das höchste Produkt der genetischen Kraft des Planeten.“ In der Naturbedingtheit von Sitten und Anschauungen des Menschen zeigt sich seine Zusammengehörigkeit mit der Natur. „So sind Geist und Moralität auch Physik.“ So sind die Naturgesetze der fortschreitenden Entwicklung zugleich Geschichtsgesetze; Natur ist Geschichte, Geschichte Natur. Der Fortschritt im Reiche der Natur gewährleistet den Fortschritt im Reiche der Geschichte. Die Entwicklungsreihe, die im Universum sich findet, kann nun nicht durch Zufall entstanden sein. Sie resultiert aus unsichtbaren Kräften eines jeden Wesens. Das Merkmal der Kraft ist der Fortschritt. Die spezifische Kraft des Menschen ist die Vernunft. Höchste Entfaltung der Vernunft, Humanität, ist das Ziel der Menschheitsentwicklung. Aber die Vernunft ist nur eine Anlage in uns. Die Entwicklung derselben muss die Erziehung besorgen. Ein Geschlecht baut auf der Ueberlieferung des andern weiter. Das Organ der Tradition, die Schatzkammer der jeweilig erreichten Humanitätserfolge hat Herder bereits in seiner hier zuerst behandelten Schrift aufgewiesen: es ist die Sprache.⁴⁾ Die Geschichte zeigt uns, „wie der Genius der Humanität immer verjüngt aufblüht und palingenetisch in Völkern, Generationen und Geschlechtern weiterzieht.“ — Die Beziehung auf Humanität giebt auch allen den gross angelegten Forschungen Herders in seinen „Ideen“, die von der divinatorischen Kühnheit und dem hohen Streben seines freien Genius herrliches Zeugnis ablegen, die Richtung.

¹⁾ Dessoir 223; Richter 19.

²⁾ Hier sei die Bemerkung angeschlossen, dass das vorliegende kurze Schriftchen Herders, ähnlich wie das von dem Ursprung der Sprache, eine Fülle von Ideen birgt, „die, als sie zwanzig Jahre später wieder aufschossen, zum Aufbau ganzer philosophischer Systeme ausreichten.“ Vergl. Haym I, 676, wo sich auch der Nachweis zu dieser Behauptung findet.

³⁾ Kronenberg 62.

⁴⁾ Auf die Meinungschwankungen Herders in seinen Sprachtheorien kann hier nicht eingegangen werden.

Somit darf Herders Philosophie ihrem Grundinhalte nach als eine Philosophie der Humanität bezeichnet werden.

Hervorhebung verlangt hier, dass Herder, entgegen Rousseau, die Bedeutung der Kultur betont. Es sei z. B. nur an seine Auffassung der Sprache als einer Schatzkammer aller Errungenschaften einer von Kulturstufe zu Kulturstufe höher steigenden Menschheit erinnert. Nach ihm soll die Menschheit nicht den der Natur nahen Zustand „des beginnenden gesellschaftlichen Lebens und der beginnenden Civilisation“, sondern von Geschlecht zu Geschlecht einen jedesmal höheren erstreben. Nicht bloss die ethische, auch die materielle, wissenschaftliche und ästhetische Kultur sind ihm von hoher Bedeutung; die letzteren drei üben einen förderlichen Einfluss auf die erstere. Fortwährend hat ihm die Erfindsamkeit der Menschen durch Künste und Wissenschaften die ethische Kultur tiefer gegründet, damit aber die Humanität weiter gefördert.¹⁾ Glücklicherweise schätzt er den, dem es vergönnt war, an der Kette der Tradition, die sich mit Wissenschaften und Künsten durchs Menschengeschlecht zieht, etwas Neues anzureihen.²⁾ Mit direktem Protest gegen Rousseaus Kulturpessimismus endlich sagt er: „Der Mensch besitzt das Privilegium, was so viele ihm haben streitig machen wollen, und er doch gewiss hat, das Privilegium der Kunst. Diejenigen, die die Kunst der Natur als etwas ganz Widerwärtiges entgegensetzen, wissen nicht, was sie sagen. Eine gewisse Kunst ist gleichsam Natur des Menschen. Man meint immer, der Mensch verderbe das ganze Weltall, sei ein Verwüster und nicht ein Beherrscher der Schöpfung, und wie die Rousseaus sonst auszurufen pflegen.“³⁾

Mit seinem Optimismus der Kultur verbindet Herder den der Natur. Es sei bloss erwähnt, in wie hervorragender Weise er seinen Sinn für alles Natürliche in seinem zuletzt behandelten philosophischen Werke, den „Ideen“, offenbart. Wie nachdrücklich weist er auf den Zusammenhang des Menschen mit der Natur, der Erde, auf die Ähnlichkeit zwischen natürlicher und geschichtlicher Entwicklung hin! Wie weiss er, ohne in die Paradoxieen Rousseaus zu verfallen, die positiven Seiten des Lebens der Völker im Naturzustande und in der sinnfrischen Urwüchsigkeit des Mittelalters darzulegen! Wie kämpft er gegen die Unnatürlichkeit einer Hyperkultur, die Schattenseiten des Verstandeskultus in seinem Jahrhundert!

Es ist nicht nötig, auf diesen Punkt hier weiter einzugehen, besonders da sich im Verlaufe der Darstellung noch Gelegenheit bieten wird, auf denselben zurückzukommen. Nur darauf sei noch aufmerksam gemacht, dass Herder im Vergleich zu Rousseau zu einer abgeklärteren, vielseitigeren Weltanschauung gelangen musste, da er historischen Sinn besass. Indem Rousseau das Historische und

¹⁾ Herder, „Ideen“, 3. Teil. (Vergl. Haym II, 236). ²⁾ Herder, „Ideen“, 9. Buch. ³⁾ Herder 6, 152.

Philosophische schied, wurde er einseitig und partikular, Herder aber, indem er beides verband, vielseitig und universell. —

Damit sind die allgemeinen Voraussetzungen der Philosophie Herders für seine Pädagogik dargelegt. Ehe zur Darlegung der speziellen geschritten wird, empfiehlt es sich, den bereits angedeuteten Einfluss Leibniz' auf Herder, der in dieser Arbeit nicht übergangen werden darf, kurz nachzuweisen.

Herders Philosophie ruht in ihren wesentlichen Stücken auf der des „Erfinders des Monadenpoems.“ Nur ein Schüler Leibniz' hatte die Schrift „Vom Ursprung der Sprache“ schreiben können. Gesteht doch Herder später die „Leibniz-Hülle“ derselben ausdrücklich ein und erklärt, sich und dem grossen Lehrer Unrecht gethan zu haben, indem er sie für blosser Maske hinstellte.¹⁾ Lehnt sich die Schrift schon in ihrem ersten Teile, in dem die Sprache als natürliches Entwicklungsprodukt der dem Menschen eigentümlichen Vernunft dargestellt wird, so noch auffälliger in ihrem zweiten, der die fortschreitende Entwicklung der Sprache, die Zerteilung derselben in Nationalsprachen und ihre dennoch bestehende Einheitlichkeit behandelt, an Leibniz' Prinzip der genetischen Erklärung der Dinge, der Entwicklung und der Spezifikation, an. Der wichtige Gedanke der Schrift, dass die Sprache das einzige Band sei, das die einzelnen, selbst die entferntesten Glieder der Menschheit verbindet, erinnert an den Gedanken der Monadologie, dass alle Teile des Universums ein geheimes Band umschlingt.

Der Grundstock der Gedanken der Abhandlung Herders „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele“ ist wiederum in der Philosophie Leibniz' zu suchen. Herder selbst bekennt, dass er sich im Grunde mit seiner Auffassung des Verhältnisses von Leib und Seele, von Empfinden und Denken in Uebereinstimmung mit Leibniz befinde.²⁾ Von Leibniz stammt der Gedanke von den unmerklichen feinen Uebergängen in der physischen wie psychischen Welt. Das Entwicklungsprinzip dient auch hier zum Beweis dafür, dass Leib und Seele, wie Empfinden, Erkennen und Wollen nur gradweise, aber nicht prinzipiell verschiedene Stufen einer Entwicklung sind. — Ausserdem erkennt man an der Auffassung der menschlichen Natur als eines Ausflusses der göttlichen Kraft, worin die letzte Erklärung aller Aeusserungsweisen der menschlichen Seele beschlossen liegt, den Einfluss der Theodicee Leibniz' auf vorliegende Schrift Herders. —

Endlich berechtigen die „Ideen“ dazu, den Begründer der deutschen Geschichtsphilosophie — ohne seiner Originalität und seinen Verdiensten Eintrag thun zu wollen — als „echtesten Leibnizianer“ zu bezeichnen.³⁾ Bildet doch auch hier wieder den Grundbegriff der der natürlichen Entwicklung des Leibniz! Mit Hilfe dieses Begriffs

¹⁾ Haym I, 266. ²⁾ Haym I, 674; Herder 8, 176. ³⁾ Windelband, Gesch. d. n. Philosophie 1878, I, 575.

sucht Herder natürliche und sittliche Welt, frühe natur- und späte kulturzuständige Perioden der Geschichte einheitlich zu fassen, das Fortschrittsgesetz der Geschichte auf dem der Natur beruhend nachzuweisen. — Wie in der vorigen Schrift, so finden sich auch in dieser Gedanken der Theodicee. Gott offenbart sich in der Geschichte wie in der Natur; nach den Gesetzen, nach denen er die Natur sich entwickeln lässt, lässt er auch die Geschichte fortschreiten. —

Selbst aus diesem ganz kurzen Nachweis dürfte schon zur Genüge der gewaltige Einfluss Leibniz' auf Herder ersichtlich geworden sein. Dieser Einfluss ist neben dem Rousseaus bei Herder nicht zu unterschätzen. Auch durch Leibniz, besonders durch das Entwicklungsprinzip desselben, und es hat sich gezeigt, einen wie ausgedehnten Gebrauch Herder von diesem Prinzip macht, wurde Herder auf die Bedeutung teils des Gefühls, des wichtigen Vorstadiums in der Entwicklung zu klarem Erkennen, teils der Natur, „des grossen Gegenstücks der Geschichte“, und teils aller primitiven Zustände, der Anfänge der Entwicklung der Menschheit, hingewiesen.

Es sind nun noch die speziellen Voraussetzungen der Philosophie Herders für seine Pädagogik zu gewinnen. Seine erkenntnis- und sittentheoretischen Ansichten verdienen dabei besondere Berücksichtigung. Herder ist in Bezug auf seine Anschauungen über den Menschen Monist, Rousseau dagegen Dualist. In der für seine Psychologie bedeutsamen Schrift: „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele“ fasst Herder, wie bereits zur Sprache gebracht worden ist, Körper und Seele als untrennbare Einheit auf. Deshalb ist er auch von den innigen Wechselbeziehungen zwischen Leib und Seele überzeugt.

Der psychische Mensch ist nach Herder — wie das auch Rousseaus Ansicht ist — erkennendes, fühlendes und wollendes Wesen.

Für das Zustandekommen des Erkennens ist Herder die Thätigkeit der Sinne wichtig. So nahe sich Herder hier mit Rousseau berührt, so unterscheidet er sich doch auch hier vorteilhaft von diesem. Er stellt sich nicht wie dieser dem abstrakten Denken misstrauisch und verächtlich gegenüber zu Gunsten der sinnlichen Wahrnehmung, sondern betrachtet beide als gleichwertige Faktoren beim Zustandekommen unseres Erkennens.¹⁾

Der Mensch ist nach Herder — und darin stimmt er ganz mit Rousseau überein — auch fühlendes Wesen. Jedoch man darf sich hier nicht dazu verleiten lassen, Herder infolge seiner Hervorhebung der Berechtigung des Gefühls gegenüber dem einseitigen Verstandeskultus der Aufklärer mit den Gefühlsphilosophen, wie Hamann und Rousseau, die einseitig wieder das Gefühl betonten, auf eine Stufe zu stellen. Herder sagt ausdrücklich: „Ein Mensch, der allein Kopf sein will, ist so ein Ungeheuer, als der allein Herz

¹⁾ Herder 13, I f.

sein will, der ganze gesunde Mensch ist beides, und da er beides ist, jedes an seiner Stelle, das Herz nicht im Kopfe und den Kopf nicht im Herzen, das eben zeigt ihn als Mensch.“¹⁾ Ähnlich wie Rousseau weist er auf die Bedeutung des Gefühls hin, die es besonders für das Religiöse und Sittliche hat. Religion ist ihm eine Sache des Gemüts.²⁾ Sie hat daher nichts mit Lehrmeinungen zu thun. Auch das Sittliche hat nach Herder Gefühlscharakter; nur ist Herder nicht in so extremer Weise Vertreter einer emotionalen und, wie bei dieser Gelegenheit gleich hinzugefügt sei, aprioristischen Sittentheorie wie Rousseau. Herder lässt neben den emotionalen auch intellektuelle Faktoren als Motive des Sittlichen gelten³⁾ und hält, der Eigenart seines Geistes gemäss, die eine harmonische Vereinigung der Gegensätze anstrebt, in der Frage nach dem Ursprung des Sittlichen die Mitte zwischen den Extremen des ethischen Apriorismus und Empirismus.⁴⁾

Endlich ist der Mensch nach Herder auch wollendes Wesen. Wie Rousseau so hält auch Herder den Willen für gut. Es hängt das zusammen mit der optimistischen Anschauung, die Herder von der Natur des Menschen hatte. Vielleicht ist er darin sowohl von Leibniz, dessen Welt die beste, als auch von Rousseau, dessen Mensch von Natur gut ist, beeinflusst. Wiederum ist aber auch hier zu bemerken, dass Herder nicht so schroff die Behauptung von der „originalen Bonität“ des Menschen hinstellt wie Rousseau. Der Sündenfall ist ihm eine allgemeine moralische Wahrheit, wenn er auch die „Diaboliade der Religionsphilosophie im radikalen Bösen und die Satanologie des Judentums“ bekämpft.⁵⁾ Hervorhebung verdient am Schlusse endlich noch, dass Herder für die engste Wechselwirkung eintritt, in welcher Erkennen, Fühlen und Wollen stehen. Denn das Wollen ist ihm die oberste Spitze in der Entwicklung des seelischen Lebens, dessen Beginn im Reize liegt.⁶⁾

Eine Zusammenfassung des hiermit beendeten Abrisses von Herders philosophischen Anschauungen ergibt, dass — wie schon gesagt — der Grundinhalt derselben mit Humanität bezeichnet werden kann. Da sich Herder aber, was im Gegensatz zu Rousseau Hervorhebung verdient, der Natur nicht bloss, sondern auch der Kultur optimistisch gegenüber stellt, so darf man den Inhalt seiner Philosophie genauer als natur- und kulturoptimistische Humanität bezeichnen. Die Art seines Denkens aber ist eine vielseitige. So sei im Hinblick auf Rousseau bemerkt, dass er z. B. die Kultur, den Intellekt und das abstrakte Denken ebenso gelte wie die Natur, das Gefühl und die sinnliche Wahrnehmung.

Im Anschluss hieran sind nun die pädagogischen Ansichten Herders im Abriss darzustellen.

¹⁾ Herder 9, 504. ²⁾ Herder 4, 36. ³⁾ Herder 5, 509, 8, 199. ⁴⁾ Herder 5, 509, 572, 17, 120. ⁵⁾ Herder 8, 172. ⁶⁾ Herder 16, 19.

Es ist vorweg zu bemerken, dass Herder in seinen pädagogischen Schriften sich mehr über die Didaktik als die Erziehung im engeren Sinne verbreitet. Von Rousseau war das Gegenteil zu bemerken. Es liegt das mit daran, dass Rousseau seine pädagogischen Ansichten an dem Beispiel einer Einzelerziehung, in welcher Erziehungs-, Herder die seinen im Hinblick auf die Schule, in welcher Unterrichtsfragen naturgemäss eine grössere Rolle spielen, entwickelt. Hiermit soll nicht etwa ausgesprochen werden, dass Rousseau den Unterricht in seiner Bedeutung für die Erziehung verkannt oder Herder über dem Unterricht die Erziehung vernachlässigt habe. Es ist die Verschiedenheit der Gebiete, auf welche beide Pädagogen ihr Interesse richten, schliesslich eine Frage ihrer Stellung zur Kultur. Der kulturfreundliche Herder musste die Schulen und damit die Unterrichtsfragen in seinen pädagogischen Schriften in erster Linie berücksichtigen. Der kulturfeindliche Rousseau musste den öffentlichen Lehranstalten als sozialen Instituten sein Interesse versagen. Besonders zur Emporbildung des Menschen auf die jeweilige Stufe der Kultur seines Volkes und seiner Zeit sind Herder die Schulen wichtig. Denn in ihnen kann durch gut vorgebildete Lehrer der Zögling am bequemsten auf die von der Gesamtheit bereits erreichte Höhe der Bildung und der Gesittung geführt werden. Herder ist überzeugt von der kulturerhaltenden und kulturschaffenden Bedeutung der Schule. —

Die Pädagogik Herders zeigt, wie seine Philosophie, den Charakter der Vielseitigkeit.

Das tritt uns bereits entgegen in dem Ziele der Erziehung Herders. In dem Grundbegriff seiner Philosophie, dem der Humanität, findet sich auch sein Ziel der Erziehung ausgedrückt. In Herders Begriff der Humanität, soweit dieser Begriff ein aufgabestellender ist, liegt die Ausbildung des Menschen, wie er von Natur ist, und die Emporbildung desselben auf die Kulturstufe seiner Zeit gefordert. Will Rousseau nur den Naturmenschen ausbilden, so Herder einen Natur- und Kulturmenschen. Will Rousseau von den vier grossen Wertgebieten, dem intellektuellen, ästhetischen, ethischen und religiösen, die eine ideale Erziehung bei ihrer Zwecksetzung ins Auge zu fassen hat, dem Zögling voll und ganz nur die letzten zwei gewähren, so Herder alle vier in harmonischer Weise.

Auch Herders Pädagogik lässt sich, wie die Rousseaus, in eine physische, intellektuelle und gemütliche zerlegen.

Aus Herders Ansicht über die enge Wechselbeziehung von Körper und Geist und über die Bedeutung der Sinne für die Thätigkeit des Geistes folgt, dass er, wie Rousseau, Gewicht legen musste auf die physische Erziehung. An mehreren Stellen betont sie Herder auch. Er widmet ihr aber nicht so ausführliche Darstellungen wie Rousseau.¹⁾

¹⁾ Es sei hier zurückverwiesen auf die Ausführungen über die Bedeutung des von Herder angefertigten Emile-Excerpts in Kapitel I der Arbeit.

Einen besonders wichtigen und originellen Abschnitt in der physischen Erziehung Rousseaus bildete die Kultur der Sinne. Darüber finden sich bei Herder verwandte Ausführungen. Doch soll auf diese hier nicht weiter eingegangen werden, da bei Darlegung der pädagogischen Ansichten, die Herder von Rousseau übernommen hat, hierauf ausführlich zurückzukommen sein wird.¹⁾

Die Kultur der Sinne ist Herder im Hinblick auf die intellektuelle Bildung wichtig; es ist nachgewiesen worden, wie bedeutungsvoll er die Sinneserfahrung für die Entwicklung des psychischen Lebens ansieht. Wie Rousseau betont auch Herder die Anschauung. Auch Herder empfiehlt, in das für alle Menschen geöffnete Buch der Natur den Schüler immer und immer wieder blicken zu lassen. Vereinigte aber Rousseau mit der Betonung des Anschauungsprinzips die Abweisung der Zuhilfenahme der Bücher bei der intellektuellen Erziehung, so verfällt Herder nicht in dieses Extrem. | Aber er betont, dass der Unterricht niemals in einen leeren Verbalismus ausarten dürfe.

Eng zusammen mit der Betonung der Anschauung hängt Herders Begünstigung des Realismus in seiner Pädagogik. Die realistischen Fächer verlangt Herder nicht bloss nebenbei getrieben, wie es zu seiner Zeit, in welcher in den Schulen der Latinismus vielfach noch in Blüte stand, häufig anzutreffen war. Ueber den methodischen Betrieb der realistischen Fächer finden sich in Herders pädagogischen Auslassungen die interessantesten Stellen.²⁾

Aber Herder fordert nicht bloss realistischen Unterricht. Eine Konsequenz seiner Fassung des Humanitätsbegriffs, in dem das Kulturprinzip eine wichtige Rolle spielt, ist seine Betonung auch der | humanistischen Fächer, die sich bei dem kulturfeindlichen Rousseau so vernachlässigt finden.

Es ist auch falsch, zu sagen, Herder sei als Pädagog anfänglich Realist, später aber Humanist gewesen. Herder hat sich nie einseitig weder der einen noch der anderen Richtung hingegeben. Er hat vielmehr beide, so weit sie berechtigt sind, im Verein zu berücksichtigen versucht. Er ist also Utraquist. Der Nachweis, dass er das in allen Perioden seiner pädagogischen Schriftstellerei war, wird zu Anfang des 5. Kapitels geführt werden.³⁾ Wenn Herder von Parteigängern des Realismus oder Humanismus als der ihre vermeintlich beansprucht werden darf, so liegt darin eine Verkennung seiner ganzen Geistesart, die eine harmonische, vielseitige war. Gerade hier an diesem Punkte reflektiert sich die Philosophie Herders in seiner Pädagogik. In seiner Anerkennung der Gleichberechtigung der realistischen und humanistischen Tendenzen in der Pädagogik spiegelt sich das Bestreben in seiner Philosophie wieder, Natürliches und Geistiges, naturwissenschaftliche und historische Ideenkreise einheitlich

¹⁾ Vergl. Kapitel IV der Arbeit. ²⁾ Vergl. Kapitel V der Arbeit. ³⁾ Vergl. Lindemann 9.

zu fassen. Wie über die beiden philosophischen Richtungen seiner Zeit, die Verstandes- und Gefühlsphilosophie, so erhebt er sich auch über die beiden pädagogischen Richtungen, den Humanismus und Realismus.

Noch in einer anderen Weise zeigt sich die harmonisch verbindende Tendenz seines Geistes in seinen pädagogischen Bestrebungen. Rousseau betont bei der intellektuellen Bildung die formale Seite derselben und vernachlässigt die materielle, da ihm die in Kunst und Wissenschaft aufgespeicherten Kulturleistungen gering und des Behaltens nicht wert erscheinen. Herder schenkt dem formalen und materiellen Prinzip des Unterrichts die gleiche Aufmerksamkeit. Was er giebt im Unterrichte, ist ihm ebenso wertvoll, als was er anregt. So betont er z. B. bezüglich der Realien nicht bloss den Wert derselben für Erreichung des formalen, sondern auch des inhaltlichen Zwecks des Unterrichts; er vertritt den formalen und materialen Realismus in der Pädagogik.¹⁾

Darum verwirft auch Herder das didaktische Rekonstruktionsprinzip Rousseaus, da in ihm ein retardirendes, kulturpessimistisches Moment liegt.²⁾ Wohl ist er überzeugt, dass die Güte einer Methode nicht, wie die „Zuckerbrezelpädagogen“, die Philantropen, vermeinten, darin bestehe, dass sie die Lernarbeit möglichst leicht gestalte, — „nicht in der Süßigkeit des Honigs und Breis, als die der Unterrichts die Wissenschaft dem Schüler um den Mund zu schmieren habe.“³⁾ Aber er verlangt, dass durch gute Methoden der Lernprozess zu beschleunigen sei, damit dem Schüler ein möglichst grosser Teil der Errungenschaften der Menschheit auf geistigem Gebiete übermittle werden könne. So wird ein Fortschritt der Menschheit zu immer reinerer Humanität möglich; so erhält der Unterricht universale Bedeutung und Weihe.⁴⁾

Gemäss der Gleichberechtigung aller Aeusserungsweisen der Seele betont Herder auch die Notwendigkeit einer gleichmässigen Berücksichtigung aller dieser Aeusserungsweisen in der Erziehung. Er warnt vor einseitiger Bevorzugung des Verstandes auf Kosten des Gemüths und Charakters oder umgekehrt. Er bezeichnet es als Kunststück aller Erziehung, dass die Seelenkräfte in gutem Verhältnis zu einander ausgebildet werden.⁵⁾ Was die gemütliche Erziehung anbelangt, so betont Herder diese und warnt vor Vernachlässigung derselben über der Ausbildung des Intellekts. Es soll auf seine Ausführungen aber hier nicht weiter eingegangen werden, da im vierten Kapitel, bei Besprechung des Einflusses Rousseaus auf die Ansichten Herders bezüglich der Bildung des Gefühls in der Erziehung, einzugehen sein wird. Es wird an der betreffenden Stelle nachgewiesen

¹⁾ Vergl. dazu Kap. II Abschnitt II und Kap. V der Arbeit.

²⁾ Vergl. dazu das Zitat aus Herders 4. Kritischen Wäldchen in Kap. V der Arbeit.

³⁾ Herder 30, 57. ⁴⁾ Herder 4, 56.

⁵⁾ Herder 8, „Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele“.

werden, dass sich bei Herder eine Berücksichtigung des Gefühls durch den Unterricht findet.¹⁾ Auch der Wille soll durch die Erziehung gebildet werden. Besonders hoch für die gemüthliche Seite der Erziehung veranschlagt Herder den Einfluss der Persönlichkeit des Lehrers auf den Schüler. Ebenso betont er die hohe Bedeutung der Schulen für die gemüthliche Erziehung.²⁾ Am höchsten steht Herder die sittlich-religiöse Erziehung. Entgegen Rousseau, der die religiöse Bildung zu weit hinaus schob, lässt Herder dieselbe mit dem Beginn der Schulzeit einsetzen. Sie soll vor allen Dingen durch Einwirkung auf das Gefühl geschehen. Darum empfiehlt er auch biblische Geschichte für den anfänglichen Religionsunterricht. Denn dogmatische Betrachtungen und pragmatische Reflexionen wird das Kind als Mittel zur religiösen Bildung nicht „ausstehen“.³⁾

Damit ist ein Ueberblick über die pädagogischen Ansichten Herders gegeben. Der Grundinhalt seiner Pädagogik darf in Anbetracht des Zieles und der Mittel derselben, wie der seiner Philosophie, mit Humanität bezeichnet werden. Da Herder aber deutlich auch als Pädagog der Natur und Kultur optimistisch gegenüber steht, so lässt sich der Grundinhalt seiner Pädagogik auch wieder wie der seiner Philosophie genauer als natur- und kulturoptimistische Humanität bezeichnen. Wie in seiner Philosophie, so tritt er uns auch in seiner Pädagogik als vielseitiger Denker entgegen.

Eine Gegenüberstellung der beiden Denker lässt sofort erkennen, wie sie, bei aller scheinbaren Aehnlichkeit, doch grosse Verschiedenheit zeigen. Rousseau ist einseitig, zersetzend, ausschliessend, radikal und ungeschichtlich, Herder vielseitig, erhaltend, aufnehmend, gemässigt und geschichtlich in seinem Denken. Herders Philosophie beschreibt einen weit grösseren Umkreis als die Rousseaus. „Das Brauchbare“ aus letzterer, um eines Ausdrucks von Herder, den er bei Beurteilung dieser einmal anwandte, sich zu bedienen, findet sich in Herders philosophischen Schriften wieder. Es ist das, was von Rousseaus Naturoptimismus, soweit dieser berechtigt ist, abhängt. Dasselbe gilt von Herders pädagogischen Schriften. Nur ist es, was die weitere Darstellung noch ergeben wird, ganz ungerechtfertigt, Herder in seiner Betonung des Natürlichen und Gefühlmässigen, als von Rousseau allein darin bestärkt, oder etwa gar als von ihm darin begründet, hinzustellen. Das würde, soviel sei schon jetzt gesagt, eine Verkennung der Originalität Herders und eine Unterschätzung der hier in Betracht kommenden anderen Einflüsse auf ihn sein.

¹⁾ Vergl. Kap. IV der Arbeit. ²⁾ Herder 80, 249. ³⁾ Herder 7, 242.

Viertes Kapitel.

Rousseaus Einfluss auf Herders Pädagogik mit Ausschluss des Realismus in letzterer.

Beschränkung dieses Einflusses.

Von den pädagogischen Ansichten Rousseaus zeigen sich Einflüsse auf die Pädagogik Herders, die sich, wie schon am Ende des zweiten Kapitels flüchtig angedeutet wurde, unter fünf Gesichtspunkte bringen lassen, nämlich die Betonung:

1. des Studiums der Kindesseele,
2. der verschiedenen Stufen in der seelischen Entwicklung des Kindes,
3. der Ausbildung der Sinne,
4. der Rücksichtnahme auf das Gefühl und
5. des Realismus.

Zu dem 5. Punkte gehören ziemlich zahlreiche Einflüsse. Deshalb soll dieser in einem besonderen Kapitel, dem fünften, behandelt werden. Es kann dies unbeschadet der Darstellung geschehen.

Was das Studium der Kindesseele betrifft, so sagt Rousseau: *) „Die Kindheit ist uns noch eine ganz unbekanntes Sache; bei den verkehrten Ansichten, die wir darüber haben, müssen wir mehr und mehr in die Irre gehen. Die Vernünftigsten fassen die Wichtigkeit einer gewissen Masse von Kenntnissen ins Auge, ohne zu erwägen, was die Kinder zu lernen im Stande sind. Sie suchen im Kinde immer den Mann, ohne daran zu denken, was es zuvor ist. Dies letztere ist nun das besondere Ziel meiner Nachforschung gewesen. Meine Massnahmen mögen sehr unrichtig gegriffen sein; das Ziel, auf das wir hinarbeiten müssen, glaube ich richtig erkannt zu haben. Beginne also, deinen Zögling besser zu erforschen, denn du kennst ihn ganz bestimmt nicht, und wenn du dann in Hinsicht darauf mein Buch liest, so dürfte es dir einigen Nutzen gewähren.“

Herder schliesst sich diesem Gedanken Rousseaus an mit folgenden Worten: *) „Wenn ich ein Philosoph sein dürfte und könnte, ein Buch über die menschliche Seele voll Bemerkungen und Erfahrungen, das sollte mein Buch sein! Ich wollte es als Mensch und für Menschen schreiben, es sollte lehren und bilden! . . ein Buch zur menschlichen und christlichen Bildung; es finge von der Kenntnis sein selbst, des weisen Baues an Leib und Geist an . . zeigte die Endzwecke und Entbehrlichkeiten jedes Gliedes an Leib und Seele; zeigte die Mancherleiheit, die dabei stattfand, und das doch jedes nur in dem Mass möglich und gut ist, wie wirs haben: alsdann Regeln und Anmahnung, sich an Leib und Geist so auszubilden, als man kann. Dieses erst an sich und soweit ist Rousseau ein grosser Lehrer . . . Lasst uns also anfangen,

*) Emil, Vorrede 3. *) Herder 4, 308, 364.

den Menschen und menschliche Tugend richtig kennen und predigen zu lernen, ehe man sich in tiefere Sachen mischet . . .“

Im engsten Zusammenhang mit Rousseaus Psychologisierung der Erziehung hängt seine Unterscheidung verschiedener Stufen in der seelischen Entwicklung des Kindes. Bekanntlich unterscheidet Rousseau das Säuglings-, Kindes-, Knaben- und Jünglingsalter und bestimmt danach die Einteilung seines Werkes. So behandelt er zuerst die Bildung des Leibes und der Sinne, dann die des Geistes und des Urteils und endlich die des Gefühls.¹⁾

Es ist möglich, dass Herder dadurch auf seine Unterscheidung verschiedener Entwicklungsstufen in der Seele des Zöglings mit gelenkt worden ist. So unterscheidet er im Reisejournale drei Stufen oder Klassen, nach denen der Unterricht sich aufbauen soll, entsprechend dem Kindes-, Knaben- und Jünglingsalter. Im Kindesalter soll das Gefühl, im Knabenalter die Einbildungskraft, im Jünglingsalter der Verstand gebildet werden.²⁾ Freilich darf hier nicht übersehen werden, wie sehr Herders Stufen von denen Rousseaus verschieden sind. Das Prinzip der stufenförmigen Entwicklung hat Herder aber von Rousseau vielleicht übernommen.

Bei Besprechung der ersten Stufen der geistigen Ausbildung wird Rousseau auf das von ihm so originell behandelte Kapitel der Ausbildung der Sinne geführt. Er betont, worauf schon im zweiten Kapitel hingedeutet worden ist, nicht bloss die Bedeutung der Sinne für die geistige Entwicklung des Kindes, sondern weist auch nachdrücklichst und ausführlichst auf die Notwendigkeit einer planmässigen Schulung und Uebung im Gebrauch derselben hin. Er sagt³⁾: „Ein Kind ist kleiner als ein Erwachsener; es hat weder seine Kraft noch Vernunft. Aber es sieht und hört so gut als jeder oder doch nahezu so gut; es hat einen ebenso empfindlichen Geschmack wenn er auch weniger heikel ist und es unterscheidet die Gerüche ebenso gut, wenn es auch nicht so empfindlich dagegen ist. Die ersten Fähigkeiten, die sich in uns bilden und vervollkommen, sind die Sinne. Sie müssen wir also auch zuerst pflegen; aber sie vergisst man oder vernachlässigt man doch am meisten. Die Sinne üben heisst nicht blos sie gebrauchen, es heisst vielmehr, mit ihrer Hilfe richtig urteilen zu lernen. Denn wir können nicht anders fühlen, sehen, hören, als wir gelernt haben.“

Herder eignet sich diesen Gedanken Rousseaus an. Er sagt in seinen Schulreden⁴⁾: „Mit Anlagen kommen wir auf die Welt; ausgebildet werden diese Anlagen nur durch Uebung . . . Von Kindheit auf strebt die menschliche Natur, dass sie geübt werde . . . dazu jene Beweglichkeit der Augen, der Füsse, der Hände, der Zunge, der Lippen, der Gesichtszüge in unserer reichen vortrefflichen Organisation. Dazu der Gebrauch unserer Finger, die die Schöpferin

¹⁾ Emil 3, 165. ²⁾ Herder 4, 387. ³⁾ Emil 2, 215, 216. ⁴⁾ Herder 30, 253 ff.

fast jeder Kunst . . . sind. Unser Körper ist zur Übung gebaut . . . wie unser Fuss gehen, so hat unser Auge sehen, unser Ohr hören, unsere Zunge sprechen gelernt, durch Übung gelernt; . . . um der jungen Brut der unteren Klassen die Schule nicht ganz widrig zu machen, was ist das einzige Hilfsmittel? Übung, ihre Sinne werden beschäftigt, geübt . . . Richtig und angenehm sprechen, selbst hören und beantworten zu können, was der andere sagt, und nicht sagt; beim Himmel, das erfordert Übung, feine, viele, langfortgesetzte Übung. Alle unsere Kenntnisse, Gewohnheiten und Fertigkeiten sind Resultate unserer Übung.“ In seinen Instruktionen für die Lehrer der unteren Klassen schreibt er vor¹⁾: „In der Geometrie viel zeichnen und nachzeichnen, so bekommt er Verhältnisse ins Auge, Festigkeit in die Hand, Proportion in die Seele. Sie muss im Anschaulichen und in Körpern handgreiflich gemacht werden; je mehr die Knaben hübsche Zeichnungen gemacht haben u. s. f., desto mehr bekommen sie auch Augenmass; Geschicklichkeit in die Hand und praktische Anwendung zu mancherlei Dingen des Lebens.“

In Rousseaus Ausführungen zur Kultur der Sinne sind besonders interessant die über die Bildung des Tastsinnes. Von diesen interessanten Darlegungen finden sich vier bei Herder wieder, welche schon in der äusseren Form ihre Herkunft aus dem „Emile“ erkennen lassen. Sie behandeln

1. die Vernachlässigung des Tastsinnes,
2. seine Feinheit und Sicherheit,
3. die Notwendigkeit seiner Ausbildung und
4. Irrtümer des Urteils, die aus einer Vernachlässigung der Erfahrung, die uns der Tastsinn gewährt, entspringen.

Rousseau bemerkt über die Vernachlässigung, die man unberechtigter Weise dem Gefühlssinn widerfahren lässt²⁾: „Man bemerkt, dass die Blinden ein sicheres und feineres Gefühl haben, als wir, weil sie durch das Gesicht nicht geleitet, notgedrungen aus dem ersten Sinn allein die Vorteile zu gewinnen lernen müssen, welche uns der andere liefert. Warum übt man uns denn nicht, wie sie im Finstern zu gehen, die Körper zu erkennen, die wir greifen können, über die Gegenstände zu urteilen, die uns umgeben, mit einem Worte, bei Nacht und ohne Licht alles zu verrichten, was sie bei Tage und ohne Augenlicht verrichten?“

Ganz so lässt sich Herder über diesen Gedanken aus³⁾: „Der dritte Sinn ist am wenigsten untersucht, und sollte vielleicht der erste sein, untersucht zu werden: das Gefühl. Wir haben ihn unter dem Namen der unfeineren Sinne verstossen: wir bilden ihn am wenigsten aus, weil uns Gesicht und Gehör leichtere und der Seele nähere

¹⁾ Herder 30, 438. ²⁾ Emil 2, 219. ³⁾ Herder 4, 48.

Sinne von ihm abhalten und uns die Mühe erleichtern, durch ihn Begriffe zu bekommen.“¹⁾

Nach Rousseau ist der Tastsinn ein sicher und genau wahrnehmender Sinn: Im „Emil“ heisst es²⁾: „Das Gefühl ist derjenige Sinn, der uns am besten von allen übrigen über den Eindruck belehrt, den die fremden Körper auf den unsrigen machen können, auch derjenige, dessen Gebrauch am häufigsten ist und die zu unserer Erhaltung notwendige Erfahrung uns am unmittelbarsten mitteilt.“ Dieselbe Ansicht treffen wir bei Herder an. Er schreibt³⁾: „Das Gefühl muss wohl nicht ein so grober Sinn sein, da er eigentlich das Organ der Empfindung anderer Körper sein soll und also eine so grosse Welt von feinen reichen Begriffen unter sich hat.“

Es ist allgemein bekannt, wie ausführlich Rousseau sich gerade über die Ausbildung des Gefühlssinnes im „Emile“ verbreitet und zum Zwecke derselben sogar „jeux de nuit“ veranstaltet wissen will, das Barfussgehen befürwortet u. s. w.⁴⁾ Herder ist mit ihm darin einverstanden und sagt deshalb⁵⁾: „Ich will keine neuen Regeln geben, wie der Sinn des Gefühls, der so sehr vom Gesichte verkürzt und verdrängt worden ist, wieder in seine alte Rechte zu setzen sei . . . Hier hat Rousseau geredet . . . Wir bilden ihn am wenigsten aus — — —.“

Bei Besprechung der Irrtümer, denen unser Urteil ausgesetzt ist, wenn es nicht auf den Tastsinn besonders zurückgeht und sich nur auf den Gesichtssinn verlässt, führt Rousseau⁶⁾ als Beispiel jene bekannte Erscheinung an, dass ein schräg ins Wasser gesteckter Stab als gebrochen von einem Kinde beurteilt wird, wenn es sich nur des

¹⁾ Bloch (89) weist darauf hin, wie Herder durch die Erkenntnis der Bedeutung des Tastsinnes auf seine, wenn auch unbrauchbare, so doch damals originelle trichotomische Einteilung der Künste auf der Basis der Verschiedenartigkeit der drei Sinne, Gesicht, Gehör und Gefühl, geführt wurde und eine „Philosophie des Gefühls“ als notwendige dritte Hauptpforte zum Palaat des Schönen verlangt. (Vergl. Herder 4, 44—45.)

²⁾ Emil 2, 235. ³⁾ Herder 4, 51.

⁴⁾ Emil 2, 221 ff. „Man veranstalte häufig Spiele bei Nacht. Dieser Rat ist wichtiger, als er scheint . . . ich kann mir nichts zweckmässigeres denken, als derartige Spiele, wenn man bei der Veranstaltung derselben nur einigermaßen geschickt zu Wege geht. Ich würde mit Tischen, Lehnstühlen, Sesseln und Bettschirmen in einem grossen Saale eine Art Labyrinth machen. In die unausfindlichen Windungen dieses Labyrinths würde ich mitten unter 8 oder 10 Vexterschachteln eine andere, mit Süssigkeiten reich gefüllte Schachtel bringen . . . Dann würde ich die Kinder aufs Suchen ausschicken . . . Welche Vorteile muss ein so aufgezogener Mensch in der Nacht vor anderen haben, seine Flüsse, die sich gewöhnt haben, im Finstern sicher zu gehen, seine Hände, die sich geübt, leicht an alle Gegenstände rings herum zu rühren . . . Emil müge am Morgen zu jeder Jahreszeit bartuss im Zimmer, auf der Treppe und im Garten umherlaufen; ich werde ihn durchaus nicht etwa zanken, sondern ihn nachahmen; nur werde ich dafür sorgen, dass kein Glas um die Wege ist. Von den Arbeiten und Spielen für die Hände werde ich bald reden.“

⁵⁾ Herder 4, 52, 48.

⁶⁾ Im Emil III, 172, heisst es: „Wenn ein Kind zum ersten Mal einen halb ins Wasser getauchten Stab sieht, so sieht es ihn gebrochen; die Wahrnehmung ist richtig und bliebe richtig, auch wenn wir den Grund dieser Erscheinung nicht wüssten. Wenn Du also fragst, was es sieht, so sagt es: „Einen gebrochenen Stab“ — und es hat recht, denn es ist ganz sicher, dass es die Wahrnehmung eines gebrochenen Stabes gemacht hat. Aber wenn es durch sein Urteil irre geführt, noch einen Schritt weiter geht, und nach seiner Behauptung, einen gebrochenen Stab gesehen zu haben, auch noch behauptet, dass das, was es sieht, in der That ein gebrochener Stab sei, dann sagt es etwas falsches. Und warum? — weil es dann aktiv wird und nicht mehr nach dem Augenschein, sondern nach der Induktion urteilt, indem es behauptet, was es nicht wahrnimmt, nämlich, dass das Urteil, das es durch einen Sinn empfängt, durch einen anderen bestätigt sei.“

Gesichtssinnes, als ganz aber, wenn es sich des Gefühlsinnes bedient. Herder übernimmt diesen Gedanken und das ihn veranschaulichende Beispiel vollständig¹⁾. — —

Es ist bei der Darlegung der philosophisch-pädagogischen Anschauungen Rousseaus hervorgehoben worden, wie wichtig ihm das seiner Ansicht nach der unverbildeten Menschennatur eigentümliche Gefühl erschien und wie er die Ausbildung der Gefühlsseite im Zögling sorgfältig beachtet. Auch Herders philosophisch-pädagogische Anschauungen liessen eine angelegentliche Beachtung der Gefühlsseite im seelischen Leben wahrnehmen. Rousseau als Gefühlsmoralist gründet das Sittliche (und Religiöse) auf das Gefühl. Deshalb soll auch die sittlich-religiöse Bildung durch Anregung der Gefühle im Menschen vor sich gehen. Herder will nicht das Gefühl allein für die sittlich-religiöse Bildung in Anspruch genommen wissen. Aber er ist mit Rousseau von der hohen Bedeutung desselben für das Sittliche und Religiöse überzeugt. Gleichwohl fällt es schwer, hier so direkte Einflüsse nachzuweisen, wie das bei den drei vorhergehenden Gruppen dieses Kapitels möglich war. Vielleicht darf daraus schon ersehen werden, dass Herder, wenn er auch in einigen Punkten dem Naturalismus Rousseaus verpflichtet ist, so dies doch von dem wesentlichsten desselben, von der Betonung des Gefühls, weniger gilt. Eine Entscheidung wird hier schwer möglich sein. Es mögen aber die charakteristischsten Stellen aus der Pädagogik Herders, in denen er sich bestrebt, dem Gefühl zu seiner Berechtigung in der erzieherischen Thätigkeit zu verhelfen, herausgehoben werden. Jedenfalls sind sie auf Rousseaus Betonung des Gefühls mit zurückzuführen.

Herder verlangt, dass die sittliche Bildung des Zöglings nicht nach abstrakten Sittenvorschriften geschehen soll, sondern vielmehr dadurch, dass das moralische Gefühl angeregt wird.²⁾

Das Religiöse soll durch „Anregung“ des religiösen Gefühls im Kinde herangebildet werden.³⁾

Immer betont Herder auch für den Unterricht im allgemeinen die Rücksichtnahme auf die Bildung des Gefühls. „Was helfen alle erworbenen Kenntnisse ohne Gemüt? — — — — Warum reden wir, wenn wir vom Gymnasium sprechen, von Wissenschaften, von Kenntnissen allein; giebt es nicht andere Fähigkeiten in Jünglingen,

¹⁾ Im 4. Wäldchen IV, 52, heisst es: „Du siehst den zerbrochenen Stab im Wasser, Du greifst darnach und bekommst nichts; Du siehst, es war der zurückgespiegelte Stab selbst. Du irrst Dich, aber nicht Dein Sinn, sondern Dein Urteil, zu dem Du bei den Sinnen gewohnt bist und das jetzt die Objekte vermischte. Dein Auge kann nichts als Flächen sehen: Die Wasseroberfläche selbst siehst Du und sie war sinnliche Wahrheit. Den zerbrochenen Stab siehst Du auf ihr als Fläche, Du siehst recht: denn als Bild wars sinnliche Wahrheit. Aber Du griffst nach ihm; da hattest Du Unrecht: wer wird nach dem Bilde auf einer Fläche greifen? Das Gefühl ist nur für Körper; wusstest Du aber durchs Gefühl, dass da ein Stab im Wasser wäre, ob Du ihn haschen wolltest? nein, und so trog Dich nicht Dein Sinn, sondern Dein Urteil, dass durch langgewohnte Vermischung sich bildete und da das Gesicht substituierete, wo nur das Gefühl das Organ des Begriffs sein konnte.“

²⁾ Herder 8, 200.

³⁾ Herder ist, entgegen der bekannten Meinung Rousseaus, für eine frühzeitige religiöse Unterweisung. Schon die erste Klasse seiner Realschule sollte den Katechismus Luthers recht „innig“ auswendig lernen. Herder 30, 246—4, 575).

die ebenfalls nur durch Uebung zu Fertigkeiten werden können? Soll seine Seele nicht auch lieben und hassen, anziehen und zurückstossen lernen?¹⁾ ruft er in dieser Hinsicht aus. Der Unterricht in der deutschen Sprache soll an den Fabeln und Erzählungen eines Gellert und Hagedorn, an dem Sänger des Messias, an dem der Alpen und dem des Frühlings, an den schönsten Erzeugnissen unserer Dichter Verstand, aber auch Gefühl bilden.²⁾

Besonders der Unterricht in den alten Sprachen soll darauf achten, dass das Gefühl des Schülers gebildet werde.³⁾ Es ist hochlichst zu bedauern, dass Herders unvergleichlich schöne Ausfüh­rungen über den Sprachunterricht, besonders über das schwierige Kapitel der Behandlung lyrischer Dichtungen, noch so wenig bekannt sind. Ein grosser Teil seiner Schriften ist von dergleichen Ausfüh­rungen durchsetzt. Sie würden, zusammengestellt, eine originelle Methodik des Sprachleseunterrichts ergeben. Nur suche man dieselben nicht bloss in seinen Schulreden. Denn dass diese nur für Herders pädagogische Ansichten in Betracht kämen, ist, wie hier gleich einmal hervorgehoben sei, eine ganz falsche Anschauung, gegen die sich schon der rühmlichst bekannte Herderforscher Suphan wendet, indem er sagt: „Wer vermeint, dass Herders Schulreden den Kern seiner Pädagogik enthielten, der hat das kräftigste Gewürz noch nicht erspürt. Und doch duftet es aus allen Kästen heraus, verteilt in alle vielleicht, um ihren Inhalt vor Mottenfrass zu bewahren. Von den ältesten Königsberg-Rigaischen Rezensionsstucken, von den Fragmenten endlich an, enthält fast jede Schrift ein gut Teil pädagogisches Material. Wer zu seinem Heile und nicht zu seinem Missbehagen Herders Jünger sein will, lasse es sich nicht verdrriessen, durch Staub und Sonnenbrand die ganze Weite seiner Schriftstellerbahn neben ihm, hinter ihm durchzutreten. Vor allem aber verstehe er sich auf die Kunst, die Kirschen, die der Meister wie unversehens fallen lässt, flugs und säuberlich aufzuheben.“⁴⁾ — Es sei gestattet, dem Leser eine solche „Kirsche“ zu reichen. Es ist hierbei an eine Stelle des zweiten Kritischen Wäldchens gedacht, in der uns Herder ganz im Vorbeigehen, inmitten seiner ästhetisch-kritischen Betrachtungen einiger Klotzischen Schriften, auf einmal einer Lektion beiwohnen lässt, in welcher er mit seinen Primanern eine horazische Ode liest. Die Stelle lautet: „Wer will, der höre mich von meiner Erklarungsmethode Horaz' schwatzen. . . . Ich praveniere den Schüler unvermerkt mit der Welt, in die ich ihn führen will, mit der Sprache, in der der Dichter sprechen wird: unvermerkt suche ich ihm die ganze Situation unterzuschieben, ihm den Pfad von Gedanken und Bildern von weitem zu zeigen, wo wir den Dichter finden werden. Ich fange an: und ohne Bemerkung einzelner Schönheiten, schöner Ausdrücke, gewählter Phrasen jage ich seine Ode

¹⁾ Herder 3, 280, 30, 7 ff. ²⁾ Kutz, 80. ³⁾ Herder 3, 360 ff., 80, 242.

⁴⁾ Anzeiger für deutsches Altertum. III. —

hinab; ich fliege mit ihm, oder schwimme den Strom seines Gesanges hinunter. Unlieb, wenn mich mein Zuhörer störte, unlieb, wenn sein Auge an Kleinigkeiten hangen bliebe: denn so würde der ganze Zweck des Dichters, die Art von Täuschung gestört, in die mich sein Gesang setzen soll. Ich bin darin gesetzt, ich bin zu Ende: das Ganze der Ode, ein Haupteindruck, in wenigen, aber mächtigen Zügen, lebt in meiner Seele: die Situation der Horazischen Ode steht mir vor Augen, und — mein Buch ist zu. Nicht vom Papiere, aus dem tiefen Grunde meiner Seele hole ich diese wenigen, mächtigen Eindrücke hervor: mir ist die Ode ein Ganzes der Empfindung geworden. Dies bewahre ich: die wenigen zusammenfließenden Züge des Bildes bleiben in meiner Seele: dies ist Energie, die mir die Muse successiv bereitet, sie will ich um keine Klotzischen Kommentarien geben.“ —

Was „in der Geschichte erscheint, soll zu unserem Geist, aber auch zu unserem Herzen sprechen. „Eben in ihr und durch sie müssen wir . . . lieben lernen, was zu lieben ist; aber auch hassen, verachten, verabscheuen lernen, was abscheulich, hässlich, verächtlich ist.“¹⁾

Auch der Geographieunterricht hat der Heranbildung eines reichen Gefühlslebens zu dienen. Wie herrliche Anweisungen dazu giebt Herder in seiner berühmten Schulrede: „Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie“! Nur ein paar wenige Stellen aus derselben können hier angeführt werden: „. . . . Die Geographie sei ein trockenes Studium: ein Studium, das nach meinen Begriffen ebenso trocken ist, als wenn ich die Ilm oder das grosse Weltmeer trocken nannte, da ich wenige Wissenschaften kenne, die so reich an nützlichen und angenehmen Kenntnissen, zugleich aber auch den Jahren der Jugend so angemessen sind, dass ich mich wundere, wie irgend ein edler wohl-erzogener Jüngling in den schönsten Jahren seines Lebens sie nicht vor andern lieben sollte. . . . Freilich, wenn man unter Geographie nichts anderes versteht, als ein trockenes Namenverzeichnis von Ländern, Flüssen, Grenzen und Städten, so ist sie allerdings eine trockene, . . . im hohen Grade abschreckend, saft- und kraftlos Die Kenntnis der Erde überhaupt, die physische Geographie ist vor allem notwendig. . . . Die Erde also als einen Planeten kennen zu lernen, sich die allgemeinen Gesetze bekannt zu machen, nach denen sie sich um sich selbst und die Sonne bewegt, und wie Jahre, Klimata und Regionen auf ihr werden, dies alles mit der Fasslichkeit und Würde vorgetragen, die der grosse Gegenstand fordert, wenn das nicht den Geist erhebt, was sollte ihn erheben? Es giebt einem edlen Jüngling einen Teil jener erhabenen Freude, die wir fühlen, wenn wir Scipios Traum bei Cicero lesen oder eine erhabene Musik hören: denn diese Kenntnisse sind eine wahre Musik

¹⁾ Herder 90, 243.

des Geistes. Aus der grössten Einheit von Naturprinzipien wird eine ungemessene Reihe von geographischen Fällen sichtbar, die wir täglich empfinden und geniessen, und von denen doch jeder Verständige Aufschluss wünscht. So wie ich von einem Jüngling einen schlechten Begriff hätte, der z. B. Fontenellens Gespräch von mehr als einer Welt ohne Vergnügen lese: so müsste es eine menschenähnliche Bildsäule sein, die bei den grossen Gesetzen, die allgemein auf unserm Erdball herrschen und wodurch er das, was er ist, ward, ungerührt bliebe. . . .

Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Erdrücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt, wenn er so denn mit den Flüssen hinab in die Thäler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt und überall andre Geschöpfe, an Mineralien, Pflanzen, Tieren und Menschen gewahr wird, wenn er einsehen lernt, dass, was ihm in der Gestalt der Erde sonst Chaos war, auch seine Gesetze und Ordnung hat, wie hiernach und nach den Gesetzen des Klima Gestalten, Farben, Lebensarten, Sitten und Religionen wechseln und sich verändern, und ohngeachtet aller Verschiedenheit das Menschengeschlecht doch allenthalben ein Brüdergeschlecht von einem Schöpfer erschaffen, von einem Vater entsprossen, nach einem Ziel der Glückseligkeit auf so verschiedenen Wegen streben, — o, wie wird sich sein Blick erheben, wie wird sich seine Seele erweitern. Indem er die mancherlei Gattungen der Schöpfung . . . und Lebensweisen seiner Mitbrüder der Menschen kennen lernt, die alle mit ihm das Licht einer Sonne geniessen, und einerlei Gesetzen des Schicksals gehorchen; wahrlich, so muss ihm die Geographie das reizendste Gemälde voll Kunstanlage, Abwechslung, ja voll Lehren der Klugheit, Menschlichkeit und Religion werden. Der Schüler müsste eine stupide Missgeburt sein, die dadurch nicht Ideen in den Kopf und auch ganze oder geläuterte Empfindungen ins Herz erhielt.“¹⁾ —

Da nun von mancher Seite behauptet wird, Herder sei in seinen Ansichten, soweit sie mit der Betonung des Natur- und Gefühls-gemässen zusammenhängen, nur von Rousseau abhängig,²⁾ und da unsere Aufgabe nicht nur darin erblickt werden darf, die Thatsache des Einflusses von Rousseau auf Herders philosophisch-pädagogische Anschauungen nachzuweisen, sondern auch das ungefähre Mass und besonders die Beschränkung dieses Einflusses, so muss gezeigt werden, welche anderen Einflüsse in Bezug auf diejenigen pädagogischen Ansichten Herders, die von seinem Natur- und Gefühlsprinzip abhängen, in Betracht kommen.

Zunächst sind zu zweien der in diesem Kapitel besprochenen Einflüsse Rousseaus auf Herder Nebeneinflüsse zu erwähnen,

¹⁾ Herder 30, 99. ²⁾ Vergl. Renner,

In der Unterscheidung verschiedener Stufen in der seelischen Entwicklung des Kindes ist Herder gewiss auch durch Abbt, Blackwell, Hamann und Winckelmann angeregt worden.¹⁾ So veranlassen ihn bereits in der ersten Sammlung seiner „Fragmente“ einige Bemerkungen Abbts über die fortschreitende Bildung der Sprachen zu der Betrachtung: „Von den Lebensaltern einer Sprache.“ Er glaubt die Bemerkungen Abbts „gleichsam seinem Geist entwandt.“ Er ist bezüglich derselben weiter von dem Engländer Blackwell, seinem Freunde Hamann und dem von ihm so hoch verehrten Winckelmann abhängig.²⁾

In seinen Darlegungen über den Tastsinn ist Herder neben Rousseaus „Emile“ auch von Diderots „Lettre sur les aveugles“, von den Berichten über den Blinden Saunderson und über den geheilten Blindgeborenen Cheseldens beeinflusst worden. Herder giebt diese Einflüsse selbst an.³⁾

Neben diesen unbedeutenden Einflüssen auf einzelne Anschauungen Herders kommen nun weiter solche in Betracht, durch die er auf die Bedeutung des Natürlichen und des Gefühls hingewiesen wurde. Herder war bekannt mit fast allen Bestrebungen, die auf eine Anerkennung der in der Natur des Menschen begründeten Rechte desselben und eine Befreiung des Ichs abzielten.

In einigen grossen Zügen seien diese Richtungen angegeben und dazu die Beweise, dass Herder sich mit ihnen vertraut gemacht hatte. Die Staatseinrichtungen des orientalischen Altertums, das Judentum und der Katholizismus suchten durch Autoritätsherrschaft und Dogmenkultur jede freiheitliche und individuelle Regung in der menschlichen Natur zu unterdrücken. Die Gegenströme, wie sie im hellenisch-römischen Klassizismus, im wahren Christentum, in der Reformation, im Protestantismus, im Empirismus Bacon's,⁴⁾ im Sensualismus Lockes⁵⁾ und im Scepticismus Humes sich geltend machten, waren für Herder völlig bekannte Gebiete. Der Einfluss Leibniz' auf ihn, besonders auch auf seine Betonung von Natur und Gefühl, ist bereits zur Sprache gebracht worden.⁶⁾ Ebenso kannte Herder die mit den ebengenannten Geistesströmungen auf dasselbe Ziel, die Befreiung des Ichs, hinauslaufenden Bestrebungen Mon-

¹⁾ Haym I, 139 f.

²⁾ Den Nachweis erbringt ausführlichst Haym I, 139 f.

³⁾ „Der Blindgeborene, über den Diderot Betrachtungen anstellt, lehrte seinen Sohn mit Buchstaben in Relief lesen; er wusste den Spiegel nicht anders, als wie eine Maschine, durch welche Körper im Relief ausser sich selbst geworfen werden etc. Der blinde Saunderson begriff sie ebensowenig. Rechenmaschinen waren ihm statt der Zahlen. Durch Maschinen machte er sich Flächen und Figuren auf denselben begrifflich: Linie und Polygon musste Körper werden, damit ers fühlte etc. Am deutlichsten aber sehen wir, dass Gesicht und Gefühl sich so wie Fläche und Körper, wie Bild und Form trennen, an der Genesung des Blindgeborenen durch Cheselden. In seiner Starblindheit hatte er den Tag von der Nacht und bei starkem Lichte, das schwarze, weisse und hellrote von einander unterscheiden können; aber alles durch Gefühl, alles als Körper, die sich auf sein geschlossenes Auge bewegten etc. Herder 4, 49 ff.

⁴⁾ Haym I, 37, 232, 323, 325.

⁵⁾ Herder 4, 367, 443 etc. Haym I, 48, 367, 85, 227, II, 579.

⁶⁾ Vergl. Kap. III. Ausserdem Haym und Kronenberg.

taignes,¹⁾ Comenius,²⁾ Hamanns,³⁾ Abbts,⁴⁾ Gesners,⁵⁾ Millers⁶⁾ und Rollins.⁷⁾

Besonders auch gewisse englische Philosophen und schöngeistige Schriftsteller, wie Shaftesbury,⁸⁾ Addison,⁹⁾ Young,¹⁰⁾ Burke,¹¹⁾ Berkley,¹²⁾ die sämtlich das Natur- bez. Gefühlsgemässe befürworten, bildeten den Gegenstand eifrigsten Studiums Herders.

Es kommt hier überhaupt in Betracht, dass sich das 18. Jahrhundert von der Aufgabe erfüllt zeigte, ein neues Leben auf der Grundlage der freien Menschennatur zu schaffen, und dass sich hiermit von selbst die Richtung auf das Natürliche und Gefühlsgemässe ergab. „Philosophie und Kunst, Naturwissenschaft und Geschichte, Politik und Erziehung haben sich im 18. Jahrhundert neue Bahnen gebrochen. Aber kaum ist es möglich, für irgend eines dieser Gebiete einen ausschliesslichen Vertreter zu finden.“¹³⁾ Was Rousseau vertritt, was sich aber auch bei Herder wiederfindet, weshalb man diesen nur zu leicht als ganz abhängig von jenem hinstellt, und den Einfluss des ersteren überhaupt leicht überschätzen mag, ist eben der „genius-epidemicus“¹⁴⁾ der ganzen damaligen Zeit.

Neben allen diesen Einflüssen auf Herders Betonung alles Gefühls- und Naturgemässen sei aber vor allem auf einen Punkt hingewiesen, der dem Verfasser gerade für das Verhältnis zwischen Herder und Rousseau ausserordentlich wichtig erscheint: es ist die

¹⁾ Herder 15, 248. ²⁾ Herder 17, 57. Humanitätsbrief.

³⁾ Es ist nicht ganz uninteressant, zu erfahren, und es ist bezeichnend für unsere Ausführungen, dass auch Hamann, wie Herder, welcher diesem so sehr verpflichtet ist, von Rousseau wenig beeinflusst worden ist. Auch ist Hamann kein Verehrer von Rousseau. Immer hat er sich ihm kritisch gegenüber gestellt. Er hat zwar einmal die „Nouvelle Héloïse“ als Kritiker verteidigt. Das that er jedoch nicht, um Rousseau zu loben und zu empfehlen, sondern um Mendelssohn zu kritisieren. (Vergl. Roth 8, 445, 1, 511, 2, 147, 166, 3, 95, 97, 98, 116: „Er hat den Namen eines Philosophen mit wenigen Kosten.“ Rousseaus „Contract social“ ist Hamann „ein Gewebe von Sophistereien, wie das Netz Vulkans.“ Der Vielschreiber Retif de la Bretonne ist Hamann wertvoller als Jean Jacques. Vergl. dazu Minor 9, 10. — Interessant dürfte eine Unterredung des Einflusses Hamanns auf Herder sich gestalten. — Der pädagogischen Schriftstellerei Hamanns scheint bisher auch noch zu wenig Beachtung geschenkt worden zu sein. Sicher besitzt sie Bedeutung genug für die Geschichte der Pädagogik des 18. Jahrhunderts. —

Es ist unnötig, hier erst zu belegen, dass Herder Hamann und diese seine Bestrebungen gekannt habe.

Aber die Bemerkung sei nicht unterlassen, dass es schwer einzusehen ist, wie Hettner zu dem Urteil gelangt, Hamann habe im Verhältnis zu Rousseau einen geringen Einfluss auf Herder ausgeübt. Goethe hat jedenfalls nur zu Recht, wenn er sagt, dass Herder den Anregungen Hamanns sehr viel verdanke. Auch Haym betont, dass Hamanns Einfluss auf Herder viel höher zu veranschlagen sei als der Rousseaus. Die gegenteilige Ansicht Hettners lässt sich nur so begreifen, dass er Hamann in seinem gesamten Wirken zu geringerschätzig beurteilt.

⁴⁾ Haym I, 95, 120, 121, 127, 136, 179. ⁵⁾ Haym II, 361, 444, 596. ⁶⁾ Herder 1, 118.

⁷⁾ Herder 1, 118.

⁸⁾ Haym I, 37, 416, II, 135, 144, 31, 282, 761, 269, 270, 293. — Schmidt hat den Einfluss Shaftesbury auf Herder untersucht und kommt zu dem Resultate (49), dass von den ersten Rigaer Schriften an bis zu den schönsten Stellen in den Humanitätsbriefen und in der *Adrastea* wir auf Shaftesbury immer wieder stossen. Es scheint genanntem Verfasser sogar, als ob nicht nur ein grosser Teil der Gedanken Shaftesburys, sondern auch ein gutes Stück von der Form seines Stils auf Herder übergegangen sei. Bezeichnend sei es jedenfalls, dass Herder in der Darstellung Spinozas, im „Gott“, einen Zwillingbruder der „Moralisten“ schaffe, und dass das Bekenntnis für Spinoza mit dem Naturhymnus des Engländers abschliesse. Und wer die „Ideen“ unmittelbar nach dem Moralisten lese, der würde sehen, dass ein grosser Teil Shaftesburyscher Gedanken in jenes Werk übernommen worden sei.

⁹⁾ Haym II, 761. ¹⁰⁾ Haym I, 149. ¹¹⁾ Haym I, 257, 358. ¹²⁾ Haym II, 296, 464. ¹³⁾ Rein (neue Folge) I, ¹⁴⁾ Haym I, 341.

Congenialität der beiden Schriftsteller.¹⁾ Sie werden beide auf die hohe Würdigung des Natürlichen und Gefühlmässigen durch ihre ausgesprochene Anlage dafür hingelenkt. Es ergeben sich hier geradezu überraschende Parallelen zwischen Rousseau und Herder.

Wie bei Rousseau macht sich auch bei Herder eine Anlage für alles Natürliche augenfällig bemerkbar. Wie es dem Knaben Rousseau ein unaussprechliches Vergnügen bereitete, der drückenden Enge der Stadt den Rücken kehren und in die Weite der freien Natur schweifen zu können,²⁾ so fühlte sich Herder als Kind schon überaus glücklich, wenn er um den Mohrunger See und das Paradieswäldchen seiner landschaftlich nicht reizlosen Heimat sich ergehen durfte. Zeitlebens waren Rousseau und Herder passionierte Spaziergänger³⁾. Wie schwelgte Herder auf seiner Ueberfahrt von Riga nach Nantes in dem Genuss der freien Natur, der frischen Luft, dem Anblicke des Meeres und des Himmels, dem Auf- und Niedergang der Sonne, der „elektrisch funkelnden“ Meereswellen, der Sterne, des Mondes und der Ungewitter! Man wird bei den so häufigen Naturschilderungen Herders in seinen Werken unwillkürlich an die der „Nouvelle Héloïse“ erinnert. In Mohrungen bereits, da Herder noch nicht so weit in Rousseau eingedrungen war, dass er von ihm beeinflusst sein konnte, liebte er die Dichter, die die Natur besangen. So langte er sich am liebsten von Treschos Bücherregal den Dichter des Frühlings, den gefühlvolle Naturanschauung auszeichnete, Ewald von Kleist, herab.⁴⁾

Die Parallelen liessen sich noch um manche vermehren. Es sei nur noch eine angegeben, die zugleich zeigen möge, dass sich die Congenialität Herders und Rousseaus nicht bloss auf das Naturschöne, sondern das Naturhafte überhaupt, bezieht. Beide, Herder und Rousseau, waren begeistert für die Poesie der Volkslieder. Von Herder ist das so bekannt, dass garnicht erst Beweise notwendig sind. Weniger gilt das von Rousseau. Aber doch hat er sogar auch schon ganz wie Herder die Schönheiten der Volksdichtungen gepriesen. Man vergleiche dazu nur seine Ausführungen über die Romanzen der Wadtländer in der „Nouvelle Héloïse“. „Die

¹⁾ Haym I, 341. ²⁾ Confessions, IX.

³⁾ Haym I, 9, 471 ff.; 138, 811. „Durchs Leben ist Herder die Erinnerung an „die Liebhabereien seines Gartens“ und an die einsamen Spaziergänge ins Wäldchen treu geblieben. Das macht ihm die Wälder von Nantes so lieb; denn noch einmal kostete er hier „Stunden wie in der Morgenröthe seiner Jugend“. — — — „Es war sein Erates, sich in dem Garten zu Bückeburg ein paar Lauben und Rasenbänke herzurichten. Da liegt er denn oft vom frühesten Morgen bis in den Abend, ja in die Nacht hinein, und lauscht dem Gesange der Nachtigallen. Oder er durchstreift ohne Steg und Zweck die waldigen Höhen, seinen Klopstock oder Gessner oder Ossian oder die Percyschen Lieder, oder einen Brief von der Geliebten in der Tasche. Keine grössere Lust kennt er, als zu Pferde nach den benachbarten Ortschaften zu reiten und seine Gedanken umher schweifen zu lassen. Haym I, 471. „Herder ist ein fleissiger Spaziergänger, fast täglich richtet er seine Schritte nach dem Weibicht, dem kleinen Wäldchen auf den Höhen über Weimar, um Erholung unter dem Bäumen, in Gottes Natur, wie einst in dem Paradieswäldchen seiner Heimat, zu suchen.“ Haym I, 471, II, 138 und Bächtold: „Aus dem Herderschen Hause“, von J. G. Müller Berlin 1881.

⁴⁾ Joret (136): „C'est à Mohrungen qu' il commença à connaître les écrivains du jour, en particulier Kleist, qui resta longtemps son auteur favori.“

Empfindung für die Vorzüge der Volksdichtung war Rousseau,“ sagt Jansen,¹⁾ „gleichsam angeboren; denn er erfreute sich schon als Jüngling an den Romanzen, die er in der Gegend von Lausanne und Vevey hörte.“

Auch die Kongenialität Herders und Rousseaus in Rücksicht auf ihre Gefühlsbeanlagung lässt sich unschwer nachweisen. In kleinen abstossenden Charakterzügen, wie sie bei Menschen mit betonter Gefühlsseite nicht selten anzutreffen sind, stimmen Rousseau und Herder schon überein. Sie sind beide Hypochonder, empfindlich, grillenhaft, unbethulich, unwirtschaftlich, zeigen finanzielles Ungeschick, Ehrgeiz und Unschlüssigkeit. In Herder erkennt man etwas von der unseligen Rousseauschen Natur in seinem Verhältnis gegen seine Freunde. Von einem gewissen Misstrauen, einer gewissen Undankbarkeit und Rücksichtslosigkeit, die sich Rousseau zu schulden kommen liess, ist auch Herder nicht ganz frei. Dem Bruch Rousseaus mit Voltaire und Diderot steht der Herders mit Goethe und Kant gegenüber. Vereinsamt stehen beide nicht ganz unverschuldeter Weise am Ende ihres Lebens da.

Aus den Schriften Herders weht uns ein warmer Hauch des Gefühls entgegen, fast wie aus denen Rousseaus. Oft sucht auch Herder ganz wie Rousseau mehr auf das Gefühl seines Lesers zu wirken, als auf den Verstand, mehr zu überreden, als zu überzeugen. So ist er in der Praxis seiner Schriftstellerei seiner Theorie getreu, dass der Mensch nicht bloss aus Kopf und Verstand, sondern auch aus Herz und Gefühl bestehe. So schreiben beide „Rednerstil“. Durch fast alle Schriften Rousseaus geht von Anfang bis zu Ende „un large souffle oratoire“.²⁾ „Der allgemeine Typus der Darstellungskunst Herders ist durchweg der rednerische“.³⁾⁴⁾

Beide sind nicht bloss Prosaschriftsteller, sondern auch Poeten. In der lyrischen Poesie, die eine tiefe Gefühlsanlage bei dem Dichter voraussetzt, haben beide Vorzügliches geleistet.

Beide gehörten nicht nur zu den Freunden, sondern auch Kennern derjenigen Kunst, die sich vorzugsweise an das Gefühl wendet, der Musik.⁵⁾ —

¹⁾ p. 426.

²⁾ Vergl. Chuquet 179 ff.: „Rousseau a l'éloquence — — — C'est un orateur — — — Grâce à son effort constant — et à l'oreille délicate du musicien — il attrape le rythme et le nombre. Sa prose est souvent chantante et cadencée; elle offre une sorte de mesure. Rousseau, disait le marquis de Mirabeau, est notre plus grand „harmoniste“.

³⁾ Vergl. Hayn II, 299: „Man glaubt zu hören, nicht zu lesen, und hören muss man Herder wollen, wenn man lesend nicht ermüden soll. Eine Fundgrube ist darum Herders Prosa — — für jede Gattung des schwungvoll-bewegten Vortrags. — — Beredsamkeit im eigensten Wortsinne mag man von keinem mehr als von Herder erlernen.“

⁴⁾ Es ist ganz ungerechtfertigt, Herders „Stil wegen seiner feurigen Lebhaftigkeit“ einen „schäumenden Brausewasserstil“ zu nennen. Vergl. Wetzer und Wette, Kirchenlexikon (katholisch!).

⁵⁾ Es würde gewiss nicht uninteressant sein, Rousseau und Herder in ihrem Verhältnis als Musiker einmal zu betrachten. Gewiss ist Herder in seinen musiktheoretischen Schriften Rousseau verpflichtet. Immerhin dürften Janssens Bemerkungen Zurückweisung verdienen. Er sagt (290) z. B. unter anderem: „In Deutschland setzte sich Herder nach seiner Art aufs hohe Pferd. Ist ein Wörterbuch nicht von der Art, sagt er, dass alle Artikel zusammengesetzt ein vollständiges historisches und dogmatisches Ganze der Kunst machen, von der

Das Ergebnis dieses Kapitels ist somit das folgende: Es darf nicht gesagt werden, Rousseau sei der ausschliessliche oder auch nur hauptsächlich Grund, warum Herder das Natürliche und Gefühls-mässige in seiner Pädagogik habe hervortreten lassen. Nur ein Punkt ist hier auszunehmen: die Kultur der Sinne. In Hinsicht auf die übrigen aber, das Studium der Kindesseele, die Unterscheidung verschiedener Stufen in der seelischen Entwicklung des Kindes und die Rücksichtnahme auf das Gefühl, gilt, dass Rousseaus Einfluss nur bestärkend war. Zu diesem Zurückweise berechtigten nebenlaufende gleichstarke, wenn nicht stärkere Einflüsse als die Rousseaus auf Herder, berechtigt auch die Congenialität Herders in der Beanlagung für alles Natürliche und Gefühls-mässige.

Zu einem ähnlichen Ergebnisse wird das nächste Kapitel führen.

Fünftes Kapitel.

Der Einfluss Rousseaus auf den pädagogischen Realismus Herders. Beschränkung dieses Einflusses.

„Ich habe unterwegs einige Blicke in den Rousseau gemacht. Wenn der Herr Geheimrat . . . seinen „Emil“ deutsch hat, . . . so stehlen Sie ihm denselben. Ihr richtiger Geschmack wird Ihnen selbst die guten Stellen zeigen, insonderheit im 3. und 4. Teile.“

Herder an seine Braut.
(Nachlass III, 3, p. 21.)

Es ist bereits bei der Darlegung der pädagogischen Anschauungen Herders im allgemeinen flüchtig darauf hingewiesen worden, dass Herder niemals, wie von mancher Seite behauptet wird, in einseitiger Weise den Realismus in seiner Pädagogik betont. Es ist an der genannten Stelle auch erwähnt worden, wie schon Herders philosophische Anschauungen eine einseitige Betonung des Realismus verboten. Von anderer Seite wieder wird behauptet, nur in einseitiger

es handelt, so ist's unvollkommen, betrügerisch und unnütz. — Den schönen Gedanken des Vorsatzes hatte Rousseau lange vor Herder und zwar in der Préface seines Dictionnaire aufgestellt und entwickelt. Wusste das Herder nicht? Hatte er das Werk des Genfer nicht ordentlich gelesen? Macht dieses aber aus, fährt er fort, ist's Hauptweg der Methode, es im Zusammenhange anzufinden, weicht eine Mühe, es zu zerschneiden? Dass sich diese Mühe für die Praxis ausserordentlich lohnt, bezweifelt kein Mensch. Allein Herder schliesst: „Ich bin gewiss, dass auch Rousseau sich zu dieser Arbeit nicht würde herabgelassen haben, wenn er nicht bloss um Beisegelder, es leicht gehabt hätte, seine Artikel aus der Encyclopädie herauszuziehen und zu vermehren. Ich bin gewiss — — — doch wessen ist sich diesmal wenigstens Herder nicht gewiss, ohne auch nur die oberflächliche Kenntnis von dem wirklichen Thatbestande zu haben?“ An einer anderen Stelle schreibt Jansen (402): „Herder pries den Musiker, der, seine Kunst in den Dienst der Poesie stellend, allenthalben auf Fittigen der Empfindung des Dichters schwebt.“ Ich muss hier bemerken, dass gerade der Verfasser der „Kritischen Wälder“ sehr viel zur Verbreitung der Ideen Rousseaus in Deutschland beigetragen hat. Denn auf diesen beruht fast durchweg die Aesthetik der Tonkunst, die in der genannten Schrift zu lesen ist. Herder besass ein grosses Talent, die Gedanken anderer sich anzueignen und wiederzugeben; oder durch Bestreitung und Umkehrung derselben original zu werden. Wenn des zweifelhaft erscheint, der muss seine Werke mit denen Lessings und Kants für den vorliegenden Fall insbesondere mit denen Rousseaus vergleichen.“ — — — Diese Stellen wurden vollständig angeführt, um zugleich erkennen zu lassen, wie 1884 noch in manchem ernsten, wissenschaftlichen Werke, wie das vorliegende Jansens eins ist, über Herder zu Gunsten Rousseaus geurteilt wird. Mit Recht wird von Herder als einem „Vielverkannten“ (vergl. Einleitung) gesprochen.

Rousseaubegeisterung habe sich Herder zu realistischen Ansichten in seiner Pädagogik verleiten lassen, von denen er in seiner späteren Zeit in Weimar gänzlich zurückkam, indem er sich völlig dem pädagogischen Humanismus zuwandte.¹⁾

Von dieser Seite also wird der Einfluss Rousseaus auf den pädagogischen Realismus Herders nur als ein periodischer, vorübergehender und daher nur gering zu schätzender angegeben, aus dem bei dem späteren und gereiften Herder sich keine endgiltige Ansicht in seinem pädagogischen Denken bildete. Dies darf aber als irrig angesehen werden.

Eine kurze Darlegung der Geschichte des pädagogischen Realismus Herders wird beweisen, dass Herder den realistischen Anschauungen in seiner Pädagogik bis zu seinem Ende treu blieb.

Nicht bloss im Reisejournal verlangt Herder einen ausgedehnten Realunterricht. Vier Jahre nach dem Reisejournal entwarf er „den Grundriss des Unterrichts für einen jungen Adligen“, in dem er auch der Erkenntnis der natürlichen Welt und ihrer Erscheinung einen breiten Raum anweist. Der junge Adels Herr soll zunächst die Natur kennen lernen, in dem er über die Weite und die Grösse der Welt, über die Kräfte in ihr, wie Bewegung, Schwere, Magnetismus und Elektrizität, Lebenskraft, Tierinstinkt u. s. w. aufgeklärt wird. Daran soll sich eine Zusammenordnung dieser Kräfte reihen. Der zweite Teil soll eine Geschichte der Menschheit darbieten, nach Ursprung der letzteren und der göttlichen Erziehung von diesem Ursprung an bis zur Gegenwart. So befürwortet Herder auch in dem ersten Teile des Plans mit Betonung der Naturerkenntnis den Realismus. Im zweiten Teile aber zeigt sich mit der geplanten Behandlung der Geschichte der Humanismus Herders. Der ganze Lehrplan lässt sich als ein encyklopädischer Ueberblick über Natur und Geschichte bezeichnen.²⁾

Auch in seinen in Weimar während seiner letzten 25 Lebensjahre verfassten pädagogischen Schriften blieb Herder dem Realismus treu. Es lässt sich aus den Schulreden eine vollständige Methodik der Realien, der Naturkunde, Geographie, Geschichte und Mathematik zusammenstellen, wie Morres, Kötz und andere bereits gezeigt haben. Von den 36 Weimarer Schulreden widmete Herder dem Realismus neun.³⁾ Eine der schönsten dieser Reden, die von der „Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie“, ist dem Interesse für den pädagogischen Realismus entsprungen.

In Herders „Unterricht am Weimarer Gymnasium“⁴⁾ ist die Anleitung zur Erteilung von Geometrie, Geschichte und Naturwissen-

¹⁾ Vergl. z. B. Schmidts Encyklopädie III, 412: „In drei Klassen sollten Realien gelehrt werden; in der ersten Naturwissenschaft, in der zweiten Geschichte und Geographie u. s. w. Als Herder zu reifer Einsicht gekommen war, hat er es nicht bereut, dass das Ideal nie verwirklicht wurde. Es war eben grösstenteils aus jenem Sturm und Drang geboren, welchen auch in Herders Geist Rousseau durch seinen „Emile“ erregt hatte, dessen Bekantschaft er der Anregung Kants verdankte.“

²⁾ Haym I, 721 und Herder 30, 396. ³⁾ Herder 30, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 32, 34, 38.

⁴⁾ Herder 30, 426.

schaften nicht vergessen oder stiefmütterlich behandelt worden. In der „Eingabe an den Herzog von 1785, betreffend eine Reform des Gymnasiums zu Weimar“¹⁾, beantragt Herder, „dass der bisherige Typus der Lektionen durchaus zu ändern sei, damit in den Klassen bis Tertia die Schule eine Realschule nützlicher Kenntnisse und Wissenschaften und das eigentliche Gymnasium über jener erbaut werde.“²⁾

Damit dürfte der Beweis erbracht sein, dass Herder die Realien auch in der späteren Epoche seines Lebens in ihrer Bedeutung für den Unterricht voll und ganz würdigte.

Damit aber steht weiter fest, dass, lässt sich ein Einfluss Rousseaus auf den pädagogischen Realismus Herders nachweisen, dieser Einfluss ein bleibender gewesen ist und nicht ein vorübergehender, der nur ganz gering zu veranschlagen sei.

Hauptstellen zunächst, in denen Herder in allgemeiner Weise für den Sachunterricht eintritt, sind folgende: „Die ganze äussere Gestalt der Welt, in deren Mitte das lernende Kind steht, wird erklärt . . . Das wird es zu keinem Fremdlinge in der Welt machen, wo es ist, ihm keine unverständenen Ideen lassen, die es sonst mit Sprache und Gewohnheit lernt — — — Das hebt aus der Einschläferung der Sprache . . . Es verschliesst auf immer den faulen, morastischen Weg, auf Wörter, Bücher und Urteil anderer stolz hinzutreten und ewig ein schwatzender Unwissender zu bleiben . . . In der ersten Jugend nichts als Begriffe durch Sinne . . . kein Wort ohne Begriff, kein Begriff präoccupiert. Der erste unverständene Begriff ist den Kindern Gift: ist, wie eine Speise, die durchaus nicht verdaut werden kann, und also, wenn die Natur sich ihrer nicht erledigt, schwächt und verdirbt . . . in einen Wust von Nominal-Begriffen, Definitionen und Lehrbüchern ist unsere Zeit gefallen.“³⁾

¹⁾ Herder 30, 429.

²⁾ Mit Recht sagt Böhme (I): „Schon in seiner Jugend sprach er eindringend über den Gegensatz zwischen realistischer und humanistischer Bildung; bis in seine letzten Tage arbeitete er unermüdet daran, eine Verbindung der beiden verschiedenen Richtungen herbei zu führen. Die Geschichte seiner dahinzielenden Versuche enthält gar manche beachtenswerte Mahnung und Warnung.“

³⁾ Herder 4, 372, 273, 374, 453.

Vergleiche hierzu auch die offenbar von Rousseau beeinflusste Stelle aus dem 4. Kritischen Wäldchen, die aber zugleich erkennen lässt, wie Herder gemäss seiner abgeklärteren und harmonischeren Geistesrichtung das Extreme der Ansichten Rousseaus zu mildern wusste. — Die Stelle lässt zugleich erkennen, dass Herder Formal- und Materialprinzip im Unterrichte beachtet wissen wollte, im Gegensatze zu Rousseau, der nur dem ersteren eine Berechtigung zugestand. Vergl. das Ende dieses Kapitels (Formaler und materialer Realismus in der Pädagogik Herders): Kann man's denn genug beklagen dass die nützlichsten Dinge in der Welt, Sprache und Unterricht, zugleich auch die verderblichsten werden können. Sollten wir uns ohne Unterweisung anderer, selbst alle ihre Begriffe aus ihren Benennungen und Unterschieden ausfinden, sollten wir uns jeder selbst seine Sprache und Ausdruck erfinden müssen, Welch' eine Mühe! Welch' eine lange ewige Wanderschaft! das menschliche Geschlecht würde alsdann in lauter Individua zerfallen, die lange Kette von Gedanken und Ueberlieferungen, die vom ersten bis zum letzten Menschen, durch alle Völker, Zeiten und Jahrhunderte reicht, würde bei jedem Gliede brechen; jedes Subjekt bliebe sich selbst seiner Mühe und seinem alleinigen Fortstreben überlassen und die ganze Menschheit in einer ewigen Kindheit. Jeder würde sich mit Erfindung weniger Wahrheiten quälen und streben, ohne weder daran selbst Gebrauch gemacht zu haben, noch ohne sie andern als Erbschaft überlassen zu können: wir wären ärmer als die Tiere, die mit ihrem Instinkt alle Kunstfertigkeit, die sie bedürfen, zur Welt bringen und die Natur, die sie bildete, selbst zur Lehrerin haben

Es ist, als ob man Rousseaus „Emile“ lese: „Sachen, Sachen, ich kann es nie genug wiederholen, wir gestatten den Worten zu viel Einfluss. Mit unserer geschwätzigem Erziehung erzeugen wir nur Schwätzer — — —; kein Buch ausser der Welt, keine andere Lehre, als die Thatsachen — — —; mache deinen Zögling aufmerksam auf die Erscheinungen der Natur — — —. Was lehren die Pädagogen am Ende? Worte, Worte und immer Worte — — —.¹⁾ Unter den verschiedenen Wissenschaften, die die Lehrer den Schülern zu lehren sich rühmen, wählen sie bei Leibe nicht diejenigen aus, die jenen wahrhaft nützlich wären, denn das wären Wissenschaften von Sachen, und damit kämen sie nicht zu Streich, sondern solche, die man zum Schein versteht, wenn man ihre Ausdrücke kennt — — —. Es ist leicht, den Kindern die Worte König, Reich, Eroberung, Revolution, Gesetz in den Mund zu legen; aber wenn es sich darum handeln wird, mit diesen Worten klare Begriffe zu verbinden, wird noch ein weiter Weg notwendig. Mit dem ersten Worte, mit dem ein Kind sich abfinden lässt, ist sein Urteilsvermögen verdorben.“ — —

Was weiter Herders spezielle Ausführungen über die realistischen Fächer betrifft, so zeigen diese deutlich eine Beeinflussung durch Rousseau.

Nach Rousseau soll Emil die Werkstätten der Künstler und Handwerker besuchen, auch selbst Hand ans Werk mit legen, ja sogar ein Handwerk erlernen. In den beiden letzten Forderungen zeigt sich wieder, wie Rousseau dazu neigt, seine Gedanken ins Extrem zu treiben.²⁾ Das Vernünftige seines Vorschlags hat Herder übernommen. Der Schüler soll von Künsten und Handwerken ohne lebendige Anschauung nicht schwatzen. Lebendige Sachen und Kupfer sollen dem Unterricht zu Hilfe kommen. Herder plant, Instrumente zu wählen, zu brauchen und zu verbessern, die im Anschauungs- und

Instrumente, Natur & Society.

Diese, die Mutter Natur, sorgte also für uns anders, sie gab uns die Sprache, als ein Werkzeug, die Seele des andern unmittelbar zu berühren, unmittelbar ihr Kenntnisse einzupflanzen, die sie nicht, die andere für sie erfunden haben. Damit erleichterte sie nicht bloss jedem Menschen seine beschwerliche lange Bahn zur Wissenschaft und Weisheit, sondern sie knüpfte auch ein ewiges Band, dass das ganze Menschengeschlecht zu einem grossen Ganzen machet. Nun war kein Glied allein: kein Gedanke in der ganzen Reihe menschlicher Seelen ist vergebens gedacht worden: er hat auf andere gewirkt: er hat sich gereihet, sich durch Jahrhunderte und Zeiten fortgepflanzt; andere, gute und böse, veranlasset, und zum Verfall oder zur Erhebung der menschlichen Seele beigetragen. Es hat sich also in Unterricht und Sprache eine grosse Niederlage von Gedanken gesammelt, die wir vor uns finden, die andere für uns erfanden und ausdrückten, die wir mit tausendfach weniger Mühe lernen. Aber siehe, nun fängt sich bei dieser so schätzbaren Erleichterung des Mittels zur Wissenschaft auch unmittelbar darauf ein Schade, ein Verfall an. Nun lernen wir also vermittelst der Worte Begriffe, die wir nicht suchen dürften und also auch nicht untersuchen: Kenntnisse, die wir nicht sammeln dürften und die wir also anfragen, brauchen, anwenden, ohne sie zu verstehen. Und wie erniedrigt ist hiermit die menschliche Seele. Mit jedem Worte, was sie lernt, erschwert sie sich gleichsam das Verständnis der Sache, die es bedeutet: mit jedem Begriff, den sie von andern empfängt, tötet sie in sich eine Nerve, diesen Begriff selbst zu erfinden, eine Kraft, ihn innig zu verstehen, wie wenn sie ihn erfinden hätte. Lehrlinge der Wissenschaft! so schläft eure Seele ein. . . . Fahret also eine Zeit lang fort, in diesem ruhigen Schlafe, Worte anderer in euch träumen, ohne ihre Ideen der wirklichen Natur mit Mühe zu entreissen, fahret fort; in kurzer Zeit wünsche ich euch Glück zu eurer erstarrten, schlaffen Seele, die ein grosser Mund geworden ist, ohne eine Zelle des Gehirns zu Gedanken mehr übrig zu haben.

Und das ist der klägliche Zustand unseres heutigen ganzen Reiches der Gelehrsamkeit. . . . Von Jugend auf giebt man sich alle Mühe, uns in diesen bequemen Zustand des Seelenschlafes zu wiegen. . . . Schlafender Jüngling, sind die Worte, die du da liest, die lebenden Sachen, die du sehen solltest? . . . Wie, wenn du Montesquieu durchgelesen, der die Welten und Regierungsformen ansah, . . . der du seine Grundsätze dir einbetest, denkst du damit, wie er dachte, bist du jetzt Montesquieu? Herder 4, 56 ff.

¹⁾ Emil 3, 71 ff., Emil 2, 117 ff. ²⁾ Emil 3, 149.

Physik-Unterricht ihm Dienste leisten sollten. Der Schule, an welcher er einst unterrichten wird, will er einen Schatz von Instrumenten und Naturalien verschaffen, die es dem Lehrer ermöglichen sollen, einem Schüler eine lebendige Anschauung von den Dingen und Vorgängen in der Welt zu gewähren.¹⁾

Der erste Anschauungsunterricht soll nach Rousseau den Geist des Zöglings nicht in die Ferne und Fremde führen, nicht „in andere Gegenden, andere Himmelsstriche, andere Jahrhunderte bis zu der Welt Ende“. Der Erzieher soll es sich angelegen sein lassen, den Schüler immer in seinem Kreise festzuhalten, aufmerksam auf das, was ihn unmittelbar berührt.²⁾

In derselben Weise betont Herder im Anfang des Unterrichts mehr von sich, von Körper, Seele, merkwürdigen Sachen, die man täglich braucht und sieht und nicht kennt, zu reden. Die Welt, in deren Mitte das lernende Kind steht; die Unterschiede, Aehnlichkeiten und Beschaffenheiten der Tiere, die es liebt, die allgemeinen Bedürfnisse des Lebens kennen zu lernen, damit es sich in seinem Umkreise fühlen lerne. Nicht aber soll ihm von entferntem Fremden geredet werden.³⁾

Eng daran schliesst sich ein Gedanke über den geographischen Unterricht, in dem sich Herder von Rousseau beeinflusst zeigt. Rousseau verlangt, dass der geographische Unterricht mit Heimatkunde beginne; die beiden ersten Punkte in der Geographie Einils werden seine Vaterstadt und das Landhaus seines Vaters sein; dann die dazwischen liegenden Orte, hierauf die Flüsse der Umgebung, endlich der Anblick der Sonne und die Art, wie man sich orientiert.⁴⁾ Herder betont im Anfang des Geographieunterrichts von der sichtlichen Situation, auszugehen, die Ansicht von der Natur einer Insel, Halbinsel, festen Landes u. s. w. zu zeigen und von da begreiflich zu machen, wie es auf die Karte komme und wie das Kind von der Karte aus in der Natur sich orientiere.⁵⁾ op Karl in Gite.

In noch einem kleinen nebensächlichen Gedanken findet sich eine Beeinflussung Herders in seinen geographisch-methodischen Ansichten durch Rousseau. Herder wünscht, dass den geographischen Unterricht Auszüge aus Reisebeschreibungen beleben sollen, die im Geschmacke eines Reisenden wie Rousseaus Emil abgefasst seien.^{6) 7)}

¹⁾ Herder 4, 373 ff. ²⁾ Rousseau II, 124. ³⁾ Herder 4, 372. ⁴⁾ Emil 3, 30. ⁵⁾ Herder 4, 377. ⁶⁾ Herder 4, 378.

⁷⁾ Es lässt sich aber aus Herder nicht beweisen, dass er das Reisen selbst als Belegungsmittel des geographischen Unterrichts empfohlen hätte, wie Morres (55) verneint, indem er bemerkt: „Zur Erweiterung der geographischen und anderen Kenntnisse empfiehlt Rousseau auch das Reisen und Reisebeschreibungen. Auf diese Vorschläge macht auch Herder ausdrücklich aufmerksam.“ Dazu wieder ist zu bemerken, dass Rousseau Reisebeschreibungen gerade verwirft. Er sagt ausdrücklich: „Der Missbrauch der Bücher tötet die Wissenschaft. In allen Jahrhunderten der Litteratur hat man nie so viel gelesen, wie im gegenwärtigen, in allen Ländern Europas druckt man nicht so viel Reisebeschreibungen, wie in Frankreich, und doch kennt man in keinem die anderen Nationen weniger. Diese vielen Bücher machen, dass man das Buch der Welt vernachlässigt. Ich habe mein ganzes Leben hindurch Reiseberichte gelesen und habe nie gefunden, welche mir von demselben Volk die nützlichste Vorstellung gegeben hätte. Endlich liess ich die Reisebeschreibung zur Seite liegen und bedauerte die Zeit, die ich darau gewendet, um aus keinen Büchern zu lernen. Lassen wir, Emil und ich, also die Auskunft durch die Bücher.“ Emil 4, 338 ff.

Es ist von vornherein klar, dass ein bedeutender Einfluss Rousseaus auf Herders geschichtsmethodische Ansichten nicht stattfinden konnte, da in der Stellung zur Geschichte die beiden Männer die grösste Verschiedenheit zeigen. Rousseau ist zu sehr zersetzender, kulturfeindlicher Philosoph, dem alles geschichtlich Gewordene nur der Verwerfung wert und dem nur ein höchstens am Anfange aller geschichtlichen Entwicklung liegender Zustand als erstrebenswert erscheint; Herder aber zu sehr aufnehmender, kulturfreundlicher Philosoph, dem das geschichtlich Entstandene von grösstem Interesse ist und der auf den am Ende aller geschichtlichen Entwicklung liegenden Idealzustand der Menschheit immer und immer hinweist.

Daher findet sich auch bei Herder eine hohe Wert-, bei Rousseau eine ziemliche Geringschätzung des Geschichtsunterrichts.¹⁾

Ueber eine Frage des Zwecks des geschichtlichen Unterrichts spricht sich Herder ganz ähnlich wie Rousseau aus. Der Geschichtsunterricht soll im Dienste der Menschenkenntnis und der Bildung des Urteils über Menschen und ihre Handlungen stehen. So sagt Rousseau: „Um die Menschen kennen zu lernen, muss man sie handeln sehen. Im gesellschaftlichen Verkehr hört man sie reden; sie zeigen ihre Worte und verbergen ihre Handlungen: aber in der Geschichte liegen diese offen da, und man kann hier nach den Thaten urteilen. Selbst ihre Reden erleichtern ihre Wertschätzung; denn die Vergleichung ihrer Worte und ihrer Thaten zeigt sofort, was sie sind und wie sie erscheinen wollen; je mehr sie sich vorstellen, desto kenntlicher werden sie.“²⁾

Man hört diese Worte Rousseaus wieder durch in denen Herders: „. . . Menschen wollen wir in der Geschichte mit reifem Urteil kennen lernen. Mit reifem Urteil: denn wozu lesen wir sonst die Geschichte? wozu lese sie die Jugend. Urteil, menschliches Urteil, soll durch die Geschichte gebildet und geschärft werden: Sonst bleibt sie ein verworrenes oder wird ein schädliches Buch . . . Die Geschichte ist ein Spiegel der Menschheit und Menschenalter — —, gute und böse Thaten sprechen in ihr — — —, falsche Grundsätze und gerechte, hässliche Larven und Gesichtergesichte.“³⁾

Nach Rousseaus Vorbild eifert Herder gegen die im damaligen Betriebe des Geschichtsunterrichts noch grassierende, verflachende Detail- und Anekdotenwirtschaft. Rousseau beklagt, dass die Geschichte sich nur mit auffallenden Thatsachen meist beschäftige, die durch Namen, Orts- und Zeitangaben bestimmt seien;⁴⁾ und Herder fordert, die Kinder im Geschichtsunterrichte mit der Liste von Königen, Schlachten, Gesetzen oder mit einem Detail von Kriegen zu versehen.⁵⁾

¹⁾ Emil 4, 106 ff. Mit Recht sagt Hahn (93): „Dem historischen Unterrichte gewährt Rousseau vor dem 15. Jahre des Zöglings keinen Raum in seinem Erziehungsplane. Vor diesem Zeitpunkte übersteigt derselbe die kindliche Fassungskraft. Allein auch für eine spätere Zeit gesteht Rousseau der Geschichte nicht den Wert zu, den man ihr gewöhnlich beimisst.“

²⁾ Emil 4, 104. ³⁾ Herder 30, 242. ⁴⁾ Emil 4, 112. ⁵⁾ Herder 4, 379; 30, 441.

Ganz wie Rousseau, dringt Herder darauf, dass nicht durch Rohheit entsetzende Kriegsthaten, frappierende Schlechtigkeit, blendenden Glanz und Pomp — kurz, durch alles Sensationelle im Geschichtsunterricht etwa Wirkung erzielt werden solle. So verwirft Rousseau den Thucydides, da er das nur am wenigsten Belehrende, nämlich fast nur Kämpfe enthält. Ueberhaupt sei es ein Fehler der Geschichte, dass sie nur das Böse den Menschen erfahren lasse, dass es keine andern Berühmtheiten als die Bösewichter gebe.¹⁾ Ganz ähnlich heisst es bei Herder, dass wir nicht Geschichte lesen, um falschen Glanz anzustauen, um Missethaten, die, wer es auch sei, Griechen, Römer, Deutsche, Franken, Kalmücken, Hunnen und Tartaren als Menschenwürger und Weltverwüster begangen, mit knechtischer Ehrfurcht herzuzählen; dass uns in der Geschichte die Namen der Könige und ihre geführten Staats- und Familienkriege nicht mehr mit dem Interesse anliegen, wie ehemals, da man bloss rohe Kriegsthaten oder hinterlistige Staatsoperationen bewunderte und eine falsche Bewunderung derselben den Jünglingen aufzwang.²⁾

Darum schliesst sich Herder Rousseau in der Bevorzugung der „Friedensgeschichte“, der ruhigen und friedlichen Ereignisse an.¹¹⁾ Im Emil heisst es: „Da die Geschichte uns nur durch die Umwälzungen und Katastrophen interessiert, sagt sie nichts, solange ein Volk heranwächst und unter einer ruhigen und friedlichen Regierung gedeiht: erst dann spricht sie von ihm, wenn es, nicht mehr vermögend, sich selbst zu genügen, Teil nimmt an den Angelegenheiten seiner Nachbarn oder diese an den seinigen Teil nehmen lässt; sie verherrlicht es erst, wenn es schon auf dem Niedergange begriffen ist: unsere Geschichten beginnen alle da, wo sie aufhören sollten. Die Geschichte der Völker, die sich zu Grunde richten, kennen wir sehr genau; was uns fehlt, ist die Geschichte der Völker, die sich vermehren; wir erfahren also nur das Schlimme, das Gute scheint kaum der Rede wert. So verleumdet die Geschichte wie die Philosophie fortwährend das menschliche Geschlecht.“³⁾ In den „Schulreden“ lesen wir: „Den Bau der Erde, ihre Reichtümer der Natur und Kunst, wer zu diesen etwas Grosses und Grösstes durch Erfindungen, durch nützliche Bestreben und Einrichtungen beigetragen hat . . ., sollen wir in der Geschichte kennen lernen . . . Die Geschichte ist eine Geschichte der allgemeinen menschlichen Kulturentwicklung . . . jede grosse Erfindung, Unternehmung und That, jeder Schritt zur Abschaffung von Missbräuchen kommt da auf seine Stelle, und so wird der Erfolg der Geschichte für den jungen Lehrling ein Anblick der Karte der Menschheit und des zum Besten ringenden menschlichen Geistes. . . . Keine Reihe von elenden Charakteren! . . . Bei jedem Volk wird angeführt, was es Nützliches erfunden habe, und den Knaben also ein Begriff von den vornehmsten Künsten und Wissenschaften gegeben, wie solche in der Geschichte des mensch-

¹⁾ Emil 4, 105. ²⁾ Herder 80, 243. ³⁾ Emil 4, 105.
Pädagogische Studien. XXIII. 2.

lichen Geistes vorkommen. . . . Diese Sachen sind die merkwürdigsten und nützlichsten in der Geschichte. . . . Die Grundsätze der Völkerregierungen, der Sittenveränderung, der Religion, Wissenschaften, Handlungsweisen, Künste, die in der Geschichte erscheinen, sollen zu unserem Geist und Herzen sprechen.“¹⁾

Es sind keine Einflüsse Rousseaus auf Herders naturgeschichtlich-methodische Ansichten nachweisbar. Man möchte versucht sein, gerade hier die zahlreichsten Einflüsse zu erwarten. Aber man darf nicht vergessen, dass Rousseau, der „Naturphilosoph und Naturpädagoge“, auffälligerweise auf den naturkundlichen Unterricht gerade so wenig zu sprechen kommt. Mineralogie, Zoologie und Botanik — wenngleich letztere Wissenschaft bekanntlich Rousseaus Lieblingswissenschaft war — erwähnt er gar nicht im „Emile“. Es soll damit nicht etwa eine Lückenhaftigkeit im „Emile“ aufgewiesen werden. Es sei hier wieder daran erinnert, dass es nicht in Rousseaus Absicht lag, ein lückenloses pädagogisches System in seinem Erziehungsromane aufzustellen. Immerhin dürfte die geringe Berücksichtigung, die die naturkundlichen Disziplinen bei ihm finden, auffallen. —

Diese sind die Einflüsse Rousseaus auf den pädagogischen Realismus Herders.

Wie schon im vorigen Kapitel, so ist auch hier auf die Beeinflussungen von Herders pädagogisch-realistischen Anschauungen hinzuweisen, die neben denen Rousseaus nicht übersehen werden dürfen. Denn Herder wurde in seinem pädagogischen Realismus nicht bloss durch Rousseau beeinflusst.

Die Einflüsse, die für den Realismus Herders in seiner Pädagogik neben denen Rousseaus in Betracht kommen, entstammen:

1. Herders Interesse für die Natur,
2. seinen philosophischen,
3. seinen pädagogischen Studien und
4. einigen Erfahrungen lokaler Art.

Zunächst wurde Herder schon durch seine Anlage und sein Interesse für die Natur, die im vorigen Kapitel als eine Kongenialität von ihm mit Rousseau zu erweisen versucht worden sind, auf realistische Bestrebungen in seiner pädagogischen Wirksamkeit gelenkt. Dafür spricht besonders eine Eigentümlichkeit in Herders didaktischen Ausführungen über die Realien: Der enge Zusammenhang nämlich, in den er Geschichts- und Geographieunterricht einesteils mit den Naturwissenschaften anderntheils gebracht wissen will. Es ist dies zugleich ein weiterer Beweis für die verbindende Tendenz im Denken Herders. So sagt er z. B. im Reisejournal:²⁾ „Die Naturhistorie verschiedener Reiche

¹⁾ Herder 90, 243, 244; 3, 379.

²⁾ Herder 4, 377. Vergl. weiter Herder 80, 101; Morres 28.

führt auf die Geographie — so wird der Anfang der Geographie natürlich physische Geographie. Hier versammelt sich Naturlehre, Naturhistorie, etwas Mathematik und viel Data, viel Erscheinungen, viel Geschichten.“ Bekannt ist, in wie nahe Beziehung Herder die Naturkunde zur Geographie und Geschichte setzte. In seinen „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ weist er — wie bereits im 3. Kapitel angedeutet worden ist — in geistreicher Weise die Verbindungsfäden auf, die zwischen Geschichte und Natur liegen. Er zeigt, dass die Naturgesetze der fortschreitenden Entwicklung zugleich auch Geschichtsgesetze seien, dass der Fortschritt im Reiche der Natur den im Reiche der Geschichte gewährleiste, dass die Natur Geschichte, Geschichte Natur sei. In seiner Schulrede „Von der Annehmlichkeit . . . der Geographie“ zeigt er beredt den Zusammenhang von Geschichte und Geographie: „Durch die Geographie wird die Geschichte gleichsam zu einer illuminierten Karte für die Einbildungskraft, das Gedächtnis, ja für die Beurteilungskraft: denn nur durch ihre Hilfe wird es deutlich, warum diese und keine anderen Völker, solche und keine andere Rolle auf dem Schauplatze unserer Erde spielten. Warum diese Regierungsform hier, jene dort herrschen konnte, dies Reich lange, jenes kurz dauern musste. Warum die Monarchien und Reiche so und nicht anders auf einander folgen, so und nicht anders zusammengrenzen, sich befehlen oder vereinigen konnten. Woher die Wissenschaften und die Kultur, die Erfindungen und die Künste diese und keine andere Laufbahn nehmen, und wie von der Höhe Asiens durch Assyrer, Perser, Aegypter, Griechen, Römer, Araber, Europäer endlich der Ball der Weltbegebenheiten und Weltstreitigkeiten jetzt hier, jetzt dorthin geschoben sei.“ Man steht hier vor Gedanken Herders, durch welche er bahnbrechend wirkte für die Anthropogeographie und die später von ihm so ghasste Identitätsphilosophie.

Zweitens wurde Herder durch seine philosophischen Studien auf die Beachtung des Realismus in der Pädagogik hingewiesen. Der Urheber der realistischen Pädagogik ist bekanntlich Baco. Er hat auf Abwendung von der humanistischen „Wortwissenschaft“ und auf das Studium der Natur energisch gedrungen. Herder hat Baco bereits in Königsberg studiert.¹⁾ Im Reisejournal verlangt er, dass man wie Baco wirken solle.²⁾ Zeigt dieses merkwürdige Buch doch überhaupt deutlich neben „Tendenzen des Spiritualismus der deutschen die des Naturalismus der Baconischen Philosophie.“³⁾ Auf seiner Pariser Reise sucht Herder „als ein Philosoph auf dem Schiffe“, ohne Bücher und Instrumente, aus der Natur zu philosophieren. Sofort aber fasst er dabei den Plan, dass er das auch thun wolle, wenn er einen Jüngling unterrichte. Er

¹⁾ Herder 23, 239: „ . . . So sprach Apoll — und weiss beglänzet sah ich Tempes Musentanz, schwang den neuen, den goldenen Hut — und hörte Kant und wagte mit halber Zang ein neues Lied! — und irrte seitwärts Baco nach.“

²⁾ Herder 4, 384. ³⁾ Haym 1, 322.

will sich mit ihm aufs weite Meer stellen und ihm Fakta und Realitäten zeigen; er will sich mit ihm unter den Mast setzen und den Funken der Elektrizität vom Stoss der Welle bis ins Gewitter führen und die Bewegung des Schiffes bis zur Bewegung der Gestirne verfolgen.¹⁾)

† Auch Locke hat Herder gleichzeitig mit Rousseau studiert. „Zu Leibniz will er Locke brauchen.“³⁾ Herder dringt auf Anerkennung der zeitlichen Priorität der realistischen Fächer vor den humanistischen. Es ist bekannt, dass diese Ansicht aus Lockes Empirismus hervorging. In seiner Erkenntnistheorie aber berührt sich Herder nahe — wie im 3. Kapitel gezeigt wurde — mit diesem Empirismus.

Wenn Locke sagte, Griechisch zu lernen brauche nur ein Gelehrter von Fach, so sagt Herder im Reisejournal, dass mancher gar nicht nötig hätte, Latein zu lernen.⁴⁾ Den Gedanken der Verbindung der beiden realistischen Fächer, der Geographie und Geschichte, vertritt Herder ähnlich wie Locke.⁵⁾

Leibniz zeigt in seiner schriftstellerischen wie praktischen Wirksamkeit das Bestreben, dem Realismus in der Pädagogik zu seinem Rechte zu verhelfen.⁶⁾ Herder ist, mit angeregt durch die universalistische Weltanschauung Leibniz', auf den Realismus in der Pädagogik geführt worden. Das zeigt sich ganz deutlich in dem bereits erwähnten Plan zum Unterricht des jungen Herrn von Zeschau.⁷⁾ Dieser Plan ist in seinem Grundgedanken, dem der Entwicklung, als stark von Leibniz beeinflusst, sofort wieder zu erkennen. Von diesem Prinzip getragen ist der Lehrplan, worauf schon hingedeutet wurde, ein „encyklopädischer Ueberblick über Natur und Geschichte,⁸⁾ als solcher aber im Dienste des pädagogischen Realismus stehend.

Drittens erfuhr Herder auch durch Studien rein pädagogischer Schriftsteller realistische Anregungen.

Comenius, zu dessen drei didaktischen Grundformen neben Muttersprache und bildender Methode die Realien gehören, hat ein hervorragendes Verdienst um den pädagogischen Realismus. Herder setzt dem „mensenfreundlichen Comenius“, wie er ihn nennt, in seinem 57. Humanitätsbriefe ein schönes Denkmal. Besonders

¹⁾ Herder 4, 350.

²⁾ Herder 4, 384: „Ebenso die Moral mit der Seelenlehre, die Ethik mit der menschlichen Natur, die Politik mit allen Phänomenen der bürgerlichen Haushaltung verbunden, wie schliesst sich alles an, was für ein Baco gehört dazu, um dies alles nur zu zeigen. Wie es in den Plan der Erziehung und Aufweckung einer menschlichen Seele gehört, der es ausführe und selbst dahin bilde!“

³⁾ Herder 4, 367. ⁴⁾ Herder 4, 388. ⁵⁾ Herder 30, 102 und Lockes Thoughts § 98, 195, 179.

⁶⁾ Ziegler 172, 173. Schon als Einundzwanzigjähriger entwarf Leibniz in seiner Nova methodus docendi discendique juris einen Studiengang, in dem das sprachliche Element zurück-, das realistische aber hervortrat. Es handelt sich um res. In seinem Projet de l'Education d'un Prince behält er diese Forderungen bei, auch später ist er nicht über diesen einseitigen Gesichtspunkt hinausgekommen. Der Societät der Wissenschaften in Berlin hat er neben anderem die Erhaltung der Abteilung für die Realwissenschaften zur besonderen Pflicht gemacht.

⁷⁾ Herder 30, 395. ⁸⁾ Haym 1, 721.

erwähnt er darin — und dies verdient hier Hervorhebung — auch den Grundsatz von Comenius: „Kinder müssten mit Worten zugleich Sachen lernen.“

Auch Einflüsse kleinerer Geister als Comenius kommen hier in Betracht, so z. B. die des Halleschen Gymnasialrektors Miller.¹⁾ Miller hatte 1765 eine Schrift veröffentlicht, „die Hoffnung besserer Zeiten für die Schulen“ betitelt. Er fordert darin, dass dem Latinismus im damaligen Schulwesen ein Ende zu setzen sei und dass anstatt der Worte Sachen zu lehren seien. Er führt aus, dass der Sprachunterricht nur berechtigt sei, wenn er aus Verbalunterricht sich zu Realunterricht umgestalte.¹⁾ Herder hat diese Schrift in der Königsberger Zeitung vom 31. Januar 1766 besprochen. Er sagt darin in sehr bezeichnender Weise für unsere Frage: „Im ganzen hat der Verfasser nach unserer Meinung völlig Recht, wenn er die Realwissenschaften erwähnt und die lateinische Sprache in ihrem Despotismus einschränkt.“ Es ist uns zur Genüge bekannt, wie Herder auf diesen Gedanken im Reisejournal nachdrücklich hinweist. Daher führt auch ein so kompetenter Beurteiler der geistigen Entwicklung Herders, wie Suphan,²⁾ den pädagogischen Realismus in den Herderschen Schriften mit auf den Einfluss Millers zurück.

Viertens endlich sind auch Einflüsse lokaler Art auf den pädagogischen Realismus Herders zu verzeichnen.

Das Collegium Fridericianum, Herders erste pädagogische Wirkungsstätte, war eine Schöpfung des Pietismus und stand unter dem Einflusse der Pädagogik dieser geistigen Strömung. Das ist bekannt aus der Lebensgeschichte Kants, der dieser Schule seine Bildung verdankte. Im Pietismus liegt nun aber eine starke realistische Tendenz. Da der Pietismus den pädagogischen Realismus befürwortete, so hat sich dieser auch an dem Collegium Fridericianum bemerkbar gemacht. Das zeigt sich bereits in den Fächern, die Herder als Kollaborator zu erteilen hatte. Es waren Französisch, Mathematik und Geschichte, also realistische Disziplinen.³⁾ Auch die beiden Schulreden, die Herder an der Königsberger Anstalt gehalten hat, lassen sofort erkennen, dass diese Schule nicht etwa im Sinne des radikalen pädagogischen Humanismus geleitet wurde.

¹⁾ Herder 1. 118.

²⁾ Suphan 37 ff. sagt: „Es käme zur Sprache, wie sich Herder, angeregt von dem deutschen Rollin, dem Halleschen Schulmann Miller, in einen Eifer von Realien und Realschulen hinein enthusiastisch mißversteht“. — Dass aber Herder gleichwohl nicht radikaler Realist wurde und als solcher die humanistischen Fächer aus der Schule verbannt wissen wollte, legt jedenfalls in überzeugender Weise schon folgende kleine Stelle aus der in Rede stehenden Recension der Millerschen Schrift dar: „Im Ganzen hat der Verfasser nach unserer Meinung völlig Recht, wenn er die Realwissenschaften erweitert und die lateinische Sprache in ihrem Despotismus einschränkt; allein uns dünkt, dass er oft die ganze Philologie mit der lateinischen Schrift verwechselt, dass er den schönen Wissenschaften nicht Platz genug lasse, dass er, um immer nützliche Leute zu bilden, die Genies etwas versäume, dass das Urteil über die Mythologie unstreitig zu hart und zu theologisch ist, wenn er sie ganz abgeschmackt, ganz und gar unnütz nennt“ (Herder 1. 120).

³⁾ Die lebenden Sprachen zählte man im 18. Jahrhundert unter die realistischen Fächer, da in dieser Zeit der Begriff des Humanismus in der Pädagogik verengert worden war und man unter ihm die Richtung verstand, die die toten klassischen Sprachen besonders berücksichtigt wissen wollte.

|| Göttes M. Ten d. K. 1766
Ch. Fr. Suphan

Denn die erste Rede wäre in ihrer „unklassischen, unrömischen Latinität, über deren deutsch-barbarischen Ursprung“ ein Trotzendorf „sich bekreuzigt und gesegnet haben würde,“¹⁾ an einer Gelehrten-
schule des 16. Jahrhunderts nicht möglich gewesen. Die zweite aber weist schon durch ihren Gegenstand: „Die Grenzen unseres Fleisses zu bestimmen, den wir der Gelehrten- und der Muttersprache widmen sollen,“ sowie durch ihre Ausführung, die eine Bekämpfung des extremen Humanismus darstellt, auf den realistischen Geist des Königsberger Friedrich-Gymnasiums hin.

Ganz hervorragend realistisch wurde Herder in Riga in seinem Denken beeinflusst. Nicht bloss von der Schule her kamen ihm in Riga realistische Anregungen. Riga war zu Herders Zeit eine lebendige Handelsstadt, in deren Bürgern ein lebhafter Zug nach dem Praktischen, Nützlichen und Realen sich kund gab. Herder trat in engste Berührung mit den Einwohnern Rigas. Er ist unstreitig durch seinen Verkehr mit den Rigaer Bürgern und Kaufherren in der Begünstigung des Realismus beeinflusst worden. Das drängt sich mit unumstößlicher Gewissheit aus seiner Einführungsrede in der Rigaer Domschule auf, in der er sagt, „dass diese Schule in einer Stadt stehe, wo man keine mönchsmässige Gelehrsamkeit hegen, wo man die gründlichen Wissenschaften mit Nutzbarkeit und Grazie vereint sehen will.“²⁾ Die Schule selbst aber huldigte der realistischen Anschauung. In dem Stundenplan von 1737 bereits finden sich *historia* und *geographia*. Gegen 1760 wird beschlossen, dass die Lektüre des Plutarch in zwei Stunden wöchentlich zu Gunsten der Physik gekürzt werde. Die Stunden der *historia* werden von 2 auf 3 erhöht. 1768 wurde ein neuer Lehrplan eingeführt, nach dem in jeder Klasse Geographie und Naturgeschichte vorkommen sollten.³⁾

Auch an dem Weimarer Gymnasium hatte sich bereits vor Herder und vor Rousseaus „*Emile*“ eine Bewegung in der Methodik gezeigt, die stark nach dem Realismus hin neigte. Es ist wahrscheinlich, dass das Gymnasium zu Weimar für die 1714 zu Hildburghausen gegründete, 1729 aber eingegangene Ritterakademie einen Ersatz bieten sollte.⁴⁾ Wie stark aber die Ritterakademien bei allem Latinismus durch ihren utilitaristischen Zweck genötigt wurden, dem Realismus Zugeständnisse zu machen, ist bekannt. 1733 wurde ein

¹⁾ Herder 30. 17. ²⁾ Haym I, 25.

³⁾ Dem interessanten Programm „Die alte Domschule“ von Schweder verdankt Verfasser diese Angaben. Er ergreift die sich hier bietende Gelegenheit, Herrn Schweder, jetzt Direktor des Rigalschen Stadtgymnasiums, Staatsrat und Ritter, für die freundliche Übersendung dieses Schriftchens höflichst zu danken.

Aus dem Programm sieht man deutlich, wie die realistische Richtung in der Pädagogik um die Mitte des 18. Jahrhunderts kräftig einsetzte, wie sie aber zugleich auch mit nur ganz geringen Erfolgen zunächst sich zu begnügen hatte. So hatte beispielsweise den Realunterricht der Kollaborator nur zu erteilen. Das war der Fall mit Herder in Königsberg. Auch in Riga hatte der Kollaborator die Realien zu übernehmen. Von Herder bemerkt Schweder (p. 67): „Nur die Bemerkung möge hier Platz finden, dass Herder in Riga besonders für den Unterricht in der deutschen Sprache im Gegensatz zu dem übermässigen Betreiben des Latein und für die Errichtung von Realschulen eintrat . . .“

⁴⁾ Böhme 22.

„novus typus lectionum“ an der Weimarer Anstalt eingeführt. Er geht von dem Streben aus, die Zöglinge, „die Gott und dem Vaterland in anderen politischen Aemtern, sonderlich im Militärstand, in ökonomischen, Polizei, Commerzien und anderen Dingen, fürnehmlich aber als cantores dienen sollen,“ für den künftigen Beruf vorzubereiten. Ein französischer und italienischer Sprachmeister und ein Professor der Mathematik wurden angestellt. Sogar Ackerbaukunde und Zivil- und Militärbaukunst figurierten auf dem Lektionsplane.

Das ungefähre Mass und die Grösse des Einflusses von Rousseau auf Herders pädagogischen Realismus kann nach Vorstehendem nun wie folgt festgestellt werden.

Realismus und Humanismus in der Pädagogik sind zwei Richtungen, die sich besonders mit Rücksicht auf den Inhalt der Unterrichtsfächer herausgebildet haben.¹⁾ Mit Bezug auf den Zweck des Unterrichts entstanden die Richtungen des Formalismus und Materialismus in der Pädagogik. Jener betont die Ausbildung der geistigen Kraft, dieser die Ansammlung positiven Wissens. Die formalistische und realistische Richtung aber zeigen sich auch im Realismus. Es giebt einen materialen Realismus, der den Wert der Realien in Gewährung von positiven Sachkenntnissen, und einen formalen, der ihn in der möglichsten Ausbildung der sinnlichen Erkenntnisthätigkeit und der Beobachtungsgabe sieht.

Beide Arten von Realismus finden sich bei Herder. Er kämpft zwar gegen den Wissenskultus, so, wenn er beispielsweise sagt: „Unsere Wissenschaft hat meistens mehr unser Gedächtnis bereichert, als unsere Denkart gebildet; die unermessliche Luxurie in den Wissenschaften . . . hat uns zu Sklaven des Wissens gemacht oft ohne alle Selbstbildung.“ Aber der objektiven, universalen Seite seines Humanitätsprinzips nach musste er natürlich dem inhaltlichen Zweck im Realunterrichte gerecht werden. Dies geschieht auch. Er sagt ausdrücklich, dass zu unserer Bildung auch die des Verstandes durch Kenntnisse²⁾ gehöre, immer hebt er hervor, dass „Kenntnisse und Uebungen“ den Zweck des Unterrichts auszumachen haben.³⁾

Rousseau dagegen erkennt den materiellen Zweck des Unterrichts fast nicht an. Das ist eine notwendige Konsequenz seiner Feindseligkeit gegen die Wissenschaften — seines Kulturpessimismus. Er spricht es ganz offen im „Emile“ aus: „Man halte sich gegenwärtig, dass es nicht im Geiste meines Unterrichts liegt, dem Kinde viel Dinge zu lehren, sondern nur, richtige und klare Begriffe in seinen Verstand eintreten zu lassen. Wüsste es auch gar nichts, es wäre mir gleichgiltig, wenn es sich nur nicht täuscht, und nur deshalb bringe ich Wahrheiten in seinen Kopf,

¹⁾ Vergl. Bein III, Humanismus und Realismus. ²⁾ Herder 30, 517. ³⁾ Herder 30, 150, 125, 52.

um es vor den Irrtümern zu bewahren, die es an ihrer Stelle lernen würde.“

Die in der zweiten Hälfte des Kapitels angeführten Einflüsse, die neben dem Einfluss Rousseaus auf Herders realistisch pädagogische Anschauung in Betracht kommen, beeinflussen Herder nicht nach seiner formal-, sondern nach seiner material-realistischen Seite. Locke z. B., wenn er auch für die Erziehung den Grundsatz aufstellt, dass sie vor allen Dingen zu beachten habe, welchen formal bildenden Einfluss eine Thätigkeit auf den Geist des Kindes ausübe, fragt im Unterrichte und auch im Realunterrichte doch nur darnach, ob dieser eine für den Edelmann nützliche Kenntniss gewähre oder nicht. Erzielung der Kenntnisse ist der Zweck seines Realunterrichts. Die Einflüsse vom Fridericianum in Königsberg beeinflussen den Realismus Herders nach dessen materialer Seite; denn der Realismus, den Herder in Königsberg vorfand, hatte seine Wurzel im Pietismus. Dieser aber nahm Realien der Kenntnisse halber, die den Schüler für seine künftige Bestimmung geschickt machen sollten, in sein Unterrichtsprogramm auf. Dasselbe gilt von dem Realismus an dem Rigaer¹⁾ und Weimarer²⁾ Gymnasium.

Ein Ueberblick aber über die Seiten, nach denen Herders Realismus von Rousseau beeinflusst erwiesen wurde, lässt sofort erkennen, dass sie zum formalen Realismus Herders der Mehrzahl nach gehören. Der Hinweis auf den Wert der Realien zur Erreichung des formalen Zwecks des Unterrichts ist ein Rousseau eigenes Verdienst.³⁾ So darf nicht gesagt werden, dass Rousseau Herder in seinen realistischen Ansichten überhaupt beeinflusst habe. Diese Behauptung ist vielmehr darauf zu beschränken, dass letzterer ersterem nur zum grossen Teile in seinem formalen Realismus verpflichtet ist.

Schluss.

Endergebnis.

Die Frage von Rousseaus Einfluss auf Herder im Lichte der romanisch-germanischen Kultureinflüsse.

Es sind nur zwei Ansichten, von denen mit ziemlicher Gewissheit gesagt werden kann, dass sie Herder von Rousseau übernommen habe: nämlich die der Ausbildung der Sinne und des formalen Realismus. Für alle anderen Berührungspunkte der Pädagogik

¹⁾ Man sieht sofort, wie der Realismus in Riga aus der Pädagogik der Ritterakademie entsprungen, auch materialistischer Realismus gewesen ist. Das zeigt folgende Stelle aus Schweder (21.): „Als aber Karl XI. am 24. August 1675 die Schola Carolina stiftet, aus welcher später das Rigaer Gouvernements-Gymnasium hervorgeht, mit dem Ziel der Erziehung der adligen Jugend und zur Bildung tüchtiger Prediger eine rechtschaffene Landschule aufzurichten, da wird auch vom Rat abermals wegen Eröffnung des Gymnasiums verhandelt und obgleich bei der grossen Feuersbrunst 1677 auch das Gymnasialgebäude niederbrannte, so wird doch jetzt mit Ernst an die Wiederherstellung des Gymnasiums gegangen, und Professor Witte beginnt einstweilen eine Vorlesung in seiner Privatwohnung.“

²⁾ Vergl. die Bemerkung über die Geschichte des Weimarer Gymnasiums im vorhergehenden Abschnitte.

³⁾ Vergl. Kapitel 3.

Herders mit der Rousseaus lassen sich nebenherlaufende Einflüsse, oft sehr beträchtlicher Art, anführen. Die beiden obengenannten Ansichten, die Herder jedenfalls von Rousseau übernommen hat, sind ja zwei wichtige seiner Pädagogik; trotzdem berechtigt die Uebernahme von nur diesen zwei Gedanken noch nicht dazu, den Einfluss Rousseaus auf Herders philosophisch-pädagogische Anschauungen als gross hinzustellen. Es ist das Gegenteil vielmehr richtig. Herder wurde also von Rousseau in seinen philosophisch-pädagogischen Anschauungen — abgesehen von zwei Ausnahmen — nur bestärkt, und auch letzteres nur in denjenigen Ansichten, die unter Herders Naturoptimismus fallen.

Mit dem Resultate, zu dem die vorliegende Untersuchung der Beeinflussung Herders in seinen philosophisch-pädagogischen Anschauungen durch Rousseau geführt hat, stimmen überraschend die Stellen, in denen Herder selbst über seine Abhängigkeit von Rousseau urteilt, sowie auch die, in denen er Rousseau kritisiert und die einen Schluss darauf zulassen, was er an ihm bewunderte und was er von ihm übernehmenswert erachtete. Am ausführlichsten thut dies Herder in der Stelle, von welcher ein Stück als Motto dieser Abhandlung benutzt wurde. Die Stelle zieht sich über drei Druckseiten hin. Ihrem Hauptinhalte nach lautet sie: „Ueber Rousseau werde ich vielleicht härter denken, als Sie glauben, wenigstens bin ich kein so blinder Rousseau-Verehrer, dass ich, wie viele, ihn, ich weiss nicht für welchen Himmelsgesandten, den vollkommensten Erklärer und Märtyrer menschlicher Wahrheit u. f. hielte, mich dünkt, er war mehr Märtyrer seiner Krankheit, seines philosophischen Egoismus und einer sonderbaren menschenfeindlich-menschenfreundlichen Laune. So beredt er ist, so oft deklamiert er, insonderheit von sich selbst, jenem grossen Moi, das seine Statue zuerst ausspricht; auch sind einige seiner Hypothesen in der Allgemeinheit, in die er sie vortrug, ob er sie nachher gleich immer mehr einschränkte, wohl nicht zu retten gewesen. Im Reich der Toten aber wird selbst sein Feind Voltaire ihm nicht mehr leugnen, dass er ein starker, kühner Geist, ein beredter Mann und ein strenger, eifriger Liebhaber dessen gewesen, was er für Wahrheit ansah. Seine Beredtsamkeit, sein Hass gegen die Laster der Gesellschaft und der Gelehrten, seine feurige Liebe zu einem Ideal von Tugend und Redlichkeit, ob er sie gleich mit saurer Sonderbarkeit vermengte, werden ihn immer als einen Kolossus unter den Schriftstellern unseres Jahrhunderts darstellen, von dem es Schade ist, dass jugendliche Fehler und Unglücksfälle ihn in manchem Gefühl für sein ganzes Leben verdarben und die Blüte seines Daseins zu einer herben Frucht machten. Seine ersten Schriften lesen Sie als schöne Deklamationen eines vom Wege verirrtten Einsamen über ein paradoxes Thema. Was Wahrheit in ihnen ist, wird sich Ihnen teilweise doch aufdrängen und Sie werden diese eingeschränktere,

bewährte Wahrheit desto mehr lieben. Sein Emil ist voll von Beobachtungen und Lehren für die Menschheit; sein Glaubensbekenntnis des Savoyischen Vikars in demselben hat schöne Stellen über Gott, Gewissen, die Stimme der Natur und die Vortrefflichkeit des Evangeliums, bei allen Zweifeln, die er dagegen vorträgt . . . sie stehen aber in hundert anderen Büchern, die überall gelesen werden; . . . wie denn auch wirklich jener lobpreisende Traum mancher Deisten vom Glanz des allgemeinen Naturlichts und der allgemeinen Naturreligion, der Geschichte der Menschheit nach, nichts als ein glänzender Traum sein dürfte. . . . Alle solche Sachen in Rousseau . . . muss man . . . wie utopische Pläne lesen.¹⁾

Ausserdem lassen sich hier noch eine erstaunlich grosse Anzahl von anderen Stellen anführen.²⁾ Eine Zusammenstellung derselben ergibt, dass Herder sich nur als gering von Rousseau beeinflusst hinstellt.

Nun ist es ja wahr, dass, wie so oft grosse Schriftsteller, auch Herder sich in der Beurteilung seiner Abhängigkeitsverhältnisse nicht selten recht täuschte. Er hat seine Abhängigkeit von Kant, von Hamann vor allem, oft auch von Leibniz verkehrt beurteilt.³⁾ Aber er hat sich nicht geirrt über sein Verhältnis zu Rousseau. Mit Recht sagt darum Haym: „Das ist es, so fasst Herder noch einmal die Charakteristik des Lieblingsautors seiner jüngeren Jahre zusammen, das ist es, „was ihn verdirbt und verführt, was ihm gemeine Sachen neu, kleine gross, wahre unwahr, unwahre wahr machen lehrt. Nichts wird bei ihm simple Behauptung; Alles neu, frappant, wunderbar: so wird das an sich Schöne übertrieben, das Wahre zu allgemein und hört auf Wahrheit zu sein.“ Ihn zu berichtigen ist oft mühsamer als dass es das lohnt, was man dabei gewinnt, und so wird er „durch seinen Geist unbrauchbar oder schädlich, bei aller seiner Grösse.“

Auch der spätere Herder ist sich in diesem, Lob und Tadel so sicher verteilendem Urteil über Rousseau stets gleich geblieben, wenn er auch, je nach dem jedesmaligen Anlass, bald die eine, bald die andere Seite stärker und etwa auch mit rhetorischem Nachdruck hervorhebt. In der That, mit keinem der bedeutenden Schriftsteller, denen er für seine Bildung verschuldet ist, ist er so früh aufs Reine gekommen, wie mit Rousseau.⁴⁾

¹⁾ Herder 10, 306/309.

²⁾ Herder 1, 547, 484; 2, 260; 4, 145, 569, 371, 378, 394, 403, 416, 425, 427, 443; — 5, 20, 44, 114, 119, 120, 129, 168, 452; 6, 252, 253; 153; 7, 65, 76; 10, 2, 98, 11, 59; 13, 468; 15, 36, 248; 16, 26, 422; 17, 8, 97, 190, 249; 18, 335, 371, 400; 22, 161; 23, 231, 272; 29, 256; 30, 30; 32, 17, 41, 185, 233.

³⁾ Die interessante Bemerkung Sommers (308) sei hier angeführt: Diese Verkennung der Quellen eigener Gedanken ist eine der merkwürdigsten Erscheinungen in der Geschichte des philosophischen Denkens. Vielleicht liegt der Grund darin, dass man bei den Dingen, welche man am genauesten kennt, auch die feinsten Unterschiede bemerkt, sodass die geringste Umänderung, welche wir selbst an dem Urbilde unserer Gedanken vornehmen, uns als eine scharfe Differenzierung erscheint. Die Stärke in der Betonung der Unterschiede ist direkt proportional der Genauigkeit unserer Kenntnis von dem Gegenstande. —

⁴⁾ Haym I, 343.

Durch die Untersuchung dürfte zugleich ein Streiflicht auf die Beeinflussung Herders durch Rousseau in seinen Anschauungen überhaupt gefallen sein. Es dürfte wahrscheinlich geworden sein, dass der Einfluss Rousseaus auf Herders Anschauungen insgesamt auch nicht ein zu grosser ist, dass eher Haym als Hettner mit seinem in der Einleitung genannten Urteile über die Abhängigkeit Herders von Rousseau Recht habe. —

Die Frage des Einflusses von Rousseau auf Herders Anschauungen insgesamt oder bestimmte Gebiete derselben reiht sich unter die Kultureinflüsse des romanischen auf den germanischen Geist. Wie bedeutend dieser Einfluss gewesen und noch ist, das leugnen zu wollen, würde in einer Arbeit über Herder sich doppelt unberechtigt ausnehmen. War doch gerade er überzeugt, dass die Entwicklung der Menschheit nicht zu ihrem kleinsten Teile durch die Berührung von Kulturen verschiedener Nationen stattfindet. Hat doch er gerade auch immer nachdrücklichst ausgesprochen, wieviel Deutschland Frankreich schulde. „Wer kann es leugnen,“ schreibt er in den Humanitätsbriefen,¹⁾ „dass die französische Nation, so oft sie konnte, der Welt ein Schauspiel gab, dass sie immer gern die zündende Lunte vortrug und aufregte? — — — Nach Frankreich wanderten Jahrhunderte lang Edle und Fürsten, um dort die Rittersitte, das Hofzeremoniell, die leichteste und beste Lebensart zu lernen, bis endlich von Paris und Versailles aus der französische Ton, die französische Sprache sich über die Welt ausgoss.“ Herder stimmte mit La Bruyère darin überein, dass die Vernunft unter jedem Himmelsstriche wohne; er war durchdrungen von der Ueberzeugung, dass die „Vereinigten Staaten von Europa in der Litteratur“ bestehen, dass gegen allen Geistespartikularismus protestiert werden müsse.

Es ist weiter wahr, dass durch Rousseau ein gewaltiger Einfluss Frankreichs auf Deutschland stattfand. Aber dieser Einfluss scheint doch eine Ueberschätzung zu erfahren. Das zeigt sich in Worten, wie z. B. den folgenden: „Darum kommt Rousseau das Verdienst zu, in den hauptsächlichsten Lebensgebieten die Anschauungsweise, die Ideen, die Gesichtspunkte der neuzeitlichen Menschheit zuerst angeregt und fester fixiert zu haben, so dass nach ihm dem deutschen Geiste nicht so sehr erst die Auffindung der die Neuzeit bewegenden Gedanken als deren geistige Vertiefung und ethische Läuterung aufbehalten sein sollte.“²⁾

Statt dessen sollte bei Beurteilung des Einflusses Rousseaus ein Gedanke mehr Beachtung finden, nämlich der, „dass Rousseau den Einfluss des germanischen Geistes auf den romanischen vorbereitete, dass er den Uebergang bildet von Frankreich zu Deutschland, als das Gewissen und die Kritik der romanischen Welt,

¹⁾ Herder 17, 52. Humanitätsbrief. ²⁾ Der Gedanke, I, 210.

und den bald mehr, bald weniger geschickten Wegweiser derselben zur germanischen hin auf alle Lebens- und Wissensgebiete, auf denen er thätig war.“¹⁾

Und wodurch vermochte das Rousseau? Indem er etwas in Frankreich, dem Geburtsland Descartes', des Urhebers des Rationalismus, in seiner Bedeutung erkennen liess, wofür selbst heute noch nicht das Französische einen passenden Ausdruck besitzt: das tief und ursprünglich empfindende Gemüt. Gerade dazu hat sich Rousseau die stärksten Anregungen aus germanischen Geisteserzeugnissen geholt. Das darf gesagt werden, ohne natürlich in den Fehler Cajots zu verfallen und die Originalität eines so sehr ur- und so wenig tintenwüchsigen Denkers wie Rousseau leugnen zu wollen. Die Abhängigkeit Rousseaus jedoch von Addison, Fielding, Richardson und besonders Shaftesbury ist bewiesen.²⁾ Rousseau trug in das romanische das germanische Europa. Durch ihn ward es den Geisteserzeugnissen des letzteren, besonders der gemütsinnigen deutschen Litteratur möglich, in Frankreich Wurzel zu fassen. Ein Eindringen der deutschen Litteratur in Frankreich von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ab war mit eine Wirkung der Schriften Rousseaus. Mit Recht hat deshalb Frau von Stael von diesem gesagt, er sei die Personifikation des Einflusses der germanischen auf die romanischen Nationen. So konnte durch Rousseau auch einer der grössten Sterne am litterarischen Himmel des 18. Jahrhunderts, unser Herder, in Frankreich wirksam werden. Und er ist es geworden. Die Verdrängung der kalten, steifen, klassischen Litteratur in Frankreich und die Begründung der romantischen daselbst ist mit die Frucht seines Wirkens.³⁾ Und Herder ist jedenfalls nicht so viel von England abhängig, wie Rousseau.

Wie aber erscheint von diesen Gedanken aus das Unternehmen, Herder — sei es in seinen Ansichten überhaupt, sei es in seinen philosophisch-pädagogischen oder irgend welchen anderen — von Rousseau und damit von Frankreich abhängig machen zu wollen?

¹⁾ Der Gedanke, I, 214. ²⁾ Texte, 105—311. Vergl. auch Kap. III dieser Arbeit. ³⁾ Rossel, 55, 61, 62, 86 ff.

II.

Die höheren Schulen und das Fremdwort.

Von Oberlehrer Gotthold Deile in Erfurt.

In jedem der letzten vier Jahrhunderte — schon im Jahre 1475 eifert Niclas von Wyle gegen die einreissende Sprachverderbnis — haben viele Männer in warmer Begeisterung für ihr Vaterland und ihre Muttersprache gegen den ungehörigen Gebrauch von Fremdwörtern ihre warnende Stimme erhoben. Stets ist der Grundgedanke dieser Bewegungen derselbe gewesen: es ist das Gefühl tiefer Empörung darüber, dass das Wachstum unseres herrlichen deutschen Sprachstammes von dem überwuchernden Unkraut erstickt zu werden drohte. Aber noch nie ist der Fremdwörterfrage eine so vielseitige und nachhaltige Aufmerksamkeit gewidmet worden, wie in den letzten Jahrzehnten, seit der Wiedergeburt des deutschen Kaiserreiches, erst seitdem wir uns mit gerechtem Stolze als Deutsche fühlen. Die heutige Bewegung der Sprachreinigung ist der notwendige Ausdruck des vaterländischen Aufschwunges unserer Tage. In richtigem Ermessen dieser Wahrheit hat der Generalpostmeister Dr. Stephan bahnbrechend gewirkt, haben die Bestrebungen durch den Allgemeinen deutschen Sprachverein einen festen Stützpunkt erhalten. In der Heeressprache sind grössere Säuberungen vorgenommen, das Bürgerliche Gesetzbuch enthält nur noch eine ganz kleine Anzahl von Fremdlingen, auch im häuslichen und gesellschaftlichen Leben ist ein Fortschritt zu Gunsten der Reinsprache nicht zu verkennen. Trotzdem treten uns die fremden Gäste noch recht zahlreich und aufdringlich entgegen. Und gerade dort scheint diesen Bestrebungen der Sprachreinigung zu wenig Beachtung geschenkt zu werden, von wo dieselben eigentlich ausgehen sollten: Ich meine die Schule. Es wird daher der Mühe wert sein, sich einmal etwas eingehender mit der Frage zu beschäftigen: Wie haben sich die höheren Schulen zu den Fremdwörtern zu stellen? — Muss die Schule Stellung zu dieser Frage nehmen, hat sie die Macht und die Mittel gegen die Fremdwörter anzukämpfen, welche Behandlung müssen die Fremdwörter in der Schule erfahren? —

Kapitel I.

Hat die Schule die Pflicht, gegen die Fremdwörter anzukämpfen?

§ 1.

Schon der letzte Zweck der Erziehung, die Bildung eines sittlichen Charakters, erheischt für die Schule die heilige Pflicht, gegen alle überflüssigen Fremdwörter anzukämpfen. Denn „unter allen Aeusserungen, an welchen Geist und Charakter erkennbar sind, ist die Sprache die allein geeignete, beide bis in ihre geheimsten

Gänge und Falten darzulegen.“ (Humboldt, Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues, herausgegeben von Pott, S. 53). Eine der wichtigsten Seiten der Charakterstärke ist die Wahrhaftigkeit sowohl in der Gesinnung als auch im Handeln. Der Gebrauch der Fremdwörter verrät zunächst nur Unwahrhaftigkeit im Reden; denn wir begehen mit jedem entbehrlichen Fremdworte eine Lüge, indem wir fälschlich unserer Sprache ein Armutszeugnis ausstellen und obendrein gern damit unsere Gedanken verschleiern. Aber bei dem engen Zusammenhange zwischen Sprechen und Denken führt die Fremdwörterei schliesslich zur Unwahrhaftigkeit der Gesinnung. Eine Anzahl zumeist dem Französischen entlehnter Ausdrücke erscheint nur deshalb sich so grosser Beliebtheit zu erfreuen, weil sie sich als vortrefflich geeignet erweisen, den Unterschied zwischen erlaubten und sittlich bedenklichen Dingen möglichst verhüllt zu umschreiben oder zu verwischen. Welch ein gewaltiger Unterschied erscheint z. B. zwischen „noblen Passionen“ und „edlen Leidenschaften“!

Der Bequemlichkeit leisten die Fremdwörter grossen Vorschub, weil sie meist vieldeutig sind und sich leicht allen möglichen Färbungen des Gedankens anpassen, während gute deutsche Ausdrücke häufig nur für einen Begriff verwendbar sind, diesen aber bestimmte, und klarer wiedergeben. Eitelkeit ist oft im Spiel, weil manche sich einbilden, sie könnten sich durch Einstreuen ausländischer Wörter den Anschein höherer Bildung geben und sich zu ihrem Vortheile vom grossen Haufen abheben, obwohl es gerade nicht ein Zeichen von Bildung ist, die deutsche Muttersprache mit möglichst vielen Fremdwörtern auszustatten. — Aus Berechnung sündigt, wer die fremden Ausdrücke wegen des oft nur eingebildeten schöneren Klanges bevorzugt oder wie Schönheitspflasterchen zur Zierde der Rede verwendet. — Von Gleichgiltigkeit zeugt der Gebrauch der Fremdwörter, weil sie beweisen, dass dem Sprechenden an der Würde, Schönheit und Reinheit der Muttersprache herzlich wenig gelegen ist.

Soll diese Untugenden die Schule gross ziehen? Hat sie nicht vielmehr die Pflicht, in ihren Zöglingen eine edle und feste Gesinnung zu begründen?

§ 2.

Es ist eine weitere Pflicht unserer Schulen, die Schüler vaterländisch deutsch zu erziehen. Der Boden aber, auf dem das vaterländische Bewusstsein erwächst, ist die Sprache. Durch seine Muttersprache steht der einzelne Mensch in unmittelbarer und enger Beziehung zu seinem Volke; je tiefer er in sie eindringt, desto tiefer dringt er in den Geist seines Volkes ein; je mehr er sie liebt, desto mehr wird er auch sein Vaterland lieben. Das Herz des Volkes schlägt echt deutsch. Das wusste Luther, als er die gewaltige Aufgabe der Bibelübersetzung löste und seinen Katechismus in meister-

haftem Deutsch schrieb, das fühlte M. v. Schenkendorf, als er in seinem herrlichen Liede von der Muttersprache sang:

„Aber soll ich beten, danken,
Geb' ich meine Liebe kund,
Meine seligsten Gedanken:
Sprech' ich, wie der Mutter Mund.“

Man hat nicht selten zu wenig Gewicht gelegt auf das innige Verhältnis, welches zwischen dem vaterländischen Bewusstsein und der Sprache besteht. Was man spricht, das ist man! Die Reinheit der Sprache fällt und steigt mit dem vaterländischen Bewusstsein. Ein Volk, das seine Muttersprache unterschätzt oder gleichgiltig ansieht, verliert in der Sprache zugleich seinen natürlichen Sammel- und Mittelpunkt und geht so immer mehr seinem Untergange entgegen. Dies sehen wir deutlich an den Bestrebungen der Polen, Dänen, Tschechen. Alle fürchten nicht ohne Grund, dass mit den deutschen Ausdrücken auch deutsche Art und Gesinnung in ihr Volk eindringen möchte. Die Erhaltung und Pflege deutschen Wesens und deutscher Eigenart geht also Hand in Hand mit der Erhaltung und Pflege der deutschen Sprache. Deswegen ist es klar, dass die richtige Behandlung der Fremdwörter in der Schule, die es nicht auf ihre Züchtung, sondern auf ihre Sichtung abgesehen hat, dieser Pflege vaterländischen Sinnes recht förderlich werden kann. Denn gerade in der Schule lernt der junge Mensch dem fremden Gaste scharf ins Auge sehen, auf dass er ihn noch weiter beherberge oder entlasse, je nach dem Ergebnis seiner Prüfung.

§ 3.

Die Schule soll ferner neben der vaterländischen eine allgemeinemenschliche Bildung geben. Die Fremdwörter erschweren dem Volke die Bildung in einer ganz zwecklosen Weise oder nehmen ihm immer mehr das Gefühl für die Ursprünglichkeit der eigenen Muttersprache und für die richtige Anwendung von Begriffen überhaupt, indem die Fremdwörter vom Volke nicht selten ganz sinnlos gebraucht werden oder, da die fremden Ausdrücke dem Munde des Volkes meist so wenig bequem und seinem Verstande so wenig durchsichtig sind, wenn sie in seine Rede eindringen, doch häufig umgedeutet werden. Die Fremdwörter stellen daher allmählich eine unersteigbare Scheidewand zwischen den höheren und niederen Ständen auf; denn im allgemeinen sind die Wohlhabenderen in der Lage, sich vielseitige, namentlich Sprachkenntnisse zu erwerben. Während sie aber eifrig darnach streben, die fremden Sprachen möglichst rein zu sprechen, tragen sie kein Bedenken, ihrer Muttersprache Wörter aus ihnen mehr oder minder bekannten Sprachen einzuverleihen, unbekümmert um die Verlegenheit, die sie einem anderen leicht dadurch bereiten, dass er nicht alles versteht, was sie in ihrem Kauderwelsch reden. Und doch ist im deutschen Wesen die Neigung begründet, volkstümlich und allgemein verständlich, offen und frei, klar und deutlich zu reden.

Wir müssen dahin streben, dass wir, so weit als möglich, eine wie in alten Zeiten allen verständliche Sprache bekommen, damit nicht auch hier ein allzu scharf hervorstehender Unterschied zwischen Vornehm und Gering gemacht werde, damit die gebildeten Stände sich weniger nach unten hin abschliessen, dem Volke auch in der Sprache näher rücken. Diese Kluft zwischen den gewordenen Gesellschaftsklassen auszufüllen, ist vor allem auch die höhere Schule berufen. Sie muss an der Lösung dieser Frage mitarbeiten, sie darf sich von dem Leben nicht überholen lassen, ja sie muss die Führung übernehmen und wird sie übernehmen, wenn sie die Verdeutschung der Fremdwörter fördert und ihren Zöglingen für die Reinheit der Sprache ein lebendiges Gefühl und Verständnis für die Wichtigkeit derselben einprägt.

§ 4.

Dass die höhere Schule die Pflicht hat, dem Gebrauche der Fremdwörter entgegenzuarbeiten, kann wohl nach den angeführten Gründen kaum bestritten werden. Sie hat die in ihrem Wesen begründete Aufgabe, zu einer reinen Anwendung der Muttersprache anzuleiten. Sie hat diese Pflicht umso mehr, weil sie die führenden Stände des Volkes erzieht. Dieser Aufgabe die grösste Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu widmen, wird sie sich aber auch deshalb verpflichtet fühlen, weil bereits die Unterrichtsverwaltung unzweideutige Beweise gegeben hat, dass sie der Frage grössere Aufmerksamkeit zuzuwenden wünscht.

Kapitel II.

Hat die Schule die Macht, den Fremdwörtern entgegenzuarbeiten?

Die Schule hat nicht nur die Pflicht, sondern vor allem auch die Macht, in weiten Kreisen den Sinn und das Gefühl für Einheit und Reinheit der Sprache zu wecken, zu beleben und zu stärken. Der höheren Schule, der Grundlegerin der wissenschaftlichen Betrachtung, der Trägerin der allgemeinen Bildung, sind diejenigen anvertraut, die einst Bürger des Staates, die Kämpfer in Krieg und Frieden sein werden. Sie erhalten in der Schule ihre Vorbildung für das ganze Leben. So ist die höhere Schule der natürlichste Weg, der zur Sprachreinheit im ganzen Volke führt. Die überflüssigen Fremdwörter der Volksschule verschwinden von selbst, sobald die höheren Schulen mit gutem Beispiele vorangegangen sind. In der Fremdwörterfrage massen also die Hebel in der höheren Schule angesetzt werden; denn derjenige, welcher sich in solchen Dingen nicht der heranwachsenden Jugend bemächtigt, verzichtet auf Jahrzehnte hinaus auf eine Besserung. Wer die Schule hat, hat die Zukunft. Von unten auf muss in jedem einzelnen Schüler das Gefühl für Eigenes und Fremdes begründet werden. Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Wer in seiner Jugend an den Gebrauch

vieler Fremdwörter gewöhnt ist, wird später sich nur schwer davon entöhnen können. Die Schule kann allein im kindlichen Gemüte einen dauernden Widerwillen gegen fremde Ausdrücke erwecken und pflegen, sie kann allein dem Schüler Ersatz für das bieten, was er meiden soll. Wenn das heranwachsende Geschlecht die wohlbegründete Ueberzeugung von der Verwerflichkeit und Unwürdigkeit des Gebrauches unnötiger Fremdwörter und den festen Entschluss, auch später derselben nach Möglichkeit sich zu enthalten, mit ins Leben nimmt, so kann dadurch eine grössere Reinheit der deutschen Sprache herbeigeführt werden und wird herbeigeführt werden.

Kapitel III.

Welche Fremdwörter sind unentbehrlich?

Bevor wir zur Besprechung der Mittel übergehen, mit welchen die Schule die Fremdwörter bekämpfen kann, wird es nicht überflüssig sein, voranzuschicken, gegen welche Wörter der Kampf zu führen ist. Man teilt die Fremdwörter mit Recht ein in:

- I. fremde Wörter,
- II. Lehnwörter,
- III. eigentliche Fremdwörter.

I. Unter fremden Wörtern sind zu verstehen die Bezeichnungen fremder Aemter, Einrichtungen und Gegenstände wie: Consul, Praetor, Archontat, Chinin, Kakao. Diese können natürlich nicht verdeutsch werden.

II. Jene Wörter, welche deutsche Betonung, deutsche Endung, deutsche Schreibweise und deutschen Klang angenommen haben, auch zu neuen deutschen Ableitungen lebensfähig geworden und in die Volkssprache übergegangen sind, haben vollständiges Bürgerrecht erlangt. Man nennt sie Lehnwörter. Diese sind unbeanstandet zu gebrauchen, da sie vielfach so sehr unserer Sprache angepasst sind, dass nur noch der Sprachforscher ihren fremden Ursprung zu erkennen vermag (z. B. Felleisen).

III. Aber diejenigen Wörter, welche, ohne umgedeutet zu sein, also in ihrem ausländischen Gewande und mit ihrem ausländischen Klange ins Deutsche eingedrungen sind, sind Fremdwörter.

Von diesen eigentlichen Fremdwörtern sind

a) entbehrlich die Fremdwörter des Umgangs und des Verkehrs und die allgemein wissenschaftlichen Fremdwörter.

b) Unentbehrlich dagegen sind:

1. solche wissenschaftlichen Fremdwörter, durch deren Aufnahme unsere Sprache an Vorstellungen und Begriffen wirklich bereichert wird, die den Inhalt eines Begriffes schlagender wiedergeben als irgend ein deutsches Wort, und die von allen gebildeten Völkern gebraucht werden. Hierher gehören: Philosophie und Logik, Theologie und Philologie, Zoologie, Botanik, Theorie und Praxis u. a. Sie er-

leichtern unstreitig den geistigen Verkehr zwischen verschiedenen Völkern und thun dem vaterländischen Gefühle keinen Abbruch, da die Wissenschaft wegen ihrer Allgemeinheit dieselben Hauptbegriffe behandelt, dagegen durch eine Verdeutschung leicht ein Missverständnis hervorgerufen werden könnte. Immerhin kann aber auch hier ein Missbrauch der Fremdwörter vorliegen, wenn die fremden Ausdrücke da zur Anwendung kommen, wo ganz entsprechende deutsche vorhanden sind, da wir z. B. für These und Hypothese sehr gut Satz und Voraussetzung, für Hypothek Pfandbrief anwenden können.

2. Von den eigentlichen Fremdwörtern sind ferner unentbehrlich alle die, die bestimmte geschichtliche Thatsachen oder Verhältnisse bezeichnen, die also eine geschichtliche Berechtigung erworben haben. Sie müssen beibehalten werden, auch wenn sie sich leicht verdeutschen lassen würden, weil wir damit ganz bestimmte geschichtliche Ereignisse zu bezeichnen gewohnt sind, an denen nichts mehr, auch der Name nicht geändert werden kann, z. B. Investiturstreit, Restitutionsedikt, heilige Allianz u. a.

3. Ebensowenig darf man gegen allgemein gebräuchliche Titel und Bezeichnungen von Schularten und Schulklassen zu Felde ziehen.

4. Ferner werden wir, um etwas Fremdes, einem anderen Volke Eigentümliches zu bezeichnen, das dort gebräuchliche Wort gestatten müssen, weil es am sichersten die gemeinte Sache bezeichnet, ja sogar oft mit einem Worte eine ganze Geschichte ins Gedächtnis zurückruft, z. B. Byzantinismus, Romantik.

Kapitel IV.

Wie kann die Schule dem Gebrauche der Fremdwörter entgegenarbeiten?

Die Schule besitzt zahlreiche und wirksame Mittel zur Einschränkung des Gebrauches der Fremdwörter. Das vornehmste ist die Einwirkung auf den Willen der Schüler, in der Schule wie im Leben sich eines reinen deutschen Ausdruckes zu bedienen. Es fällt also der Schule die schwere Aufgabe zu, so bestimmend auf den Willen der Schüler einzuwirken, dass letztere, mit wissenschaftlich begründetem Verständnis und mit Liebe zur deutschen Sprache erfüllt und ausgerüstet, der im späteren Leben auf sie etwa eindringenden Flut von Fremdwörtern zu widerstehen im stande sind und sich mit einer gewissen Abneigung von allen Verunzierungen der deutschen Sprache abwenden.

Die Mittel, durch welche die Schule den Willen der Schüler in der gedachten Richtung zu stählen vermag, lassen sich einteilen in vorbereitende und solche, welche der Unterricht selbst zur Bekämpfung der Fremdwörter darbietet.

§ 1.

Die vorbereitenden Mittel sollen den Schülern das Gute zugänglich, das Schlechte unzugänglich machen.

1. Die Schule hat die Pflicht, gute deutsche Ausdrücke für entbehrliche Fremdwörter darzubieten. Haben Ausdrücke der Muttersprache als Ersatz für Fremdwörter allgemeine Anerkennung erlangt, so wird die Schule diese, wie die übrigen berechtigten Ersatzwörter den Schülern zu vermitteln haben, soweit hierzu der Unterricht Gelegenheit bietet.

2. Diese Thätigkeit der Schule hat zur Voraussetzung, dass die Lehrer der Sache ihre Teilnahme zuwenden. Es muss der Lehrer selbst seine Unterrichtssprache in strenge Zucht nehmen, er muss alle Fremdwörter ausmerzen, von denen er nicht wünschen mag, dass sie die Schüler anwenden. Der Lehrer, der sich gewöhnt hat, die deutschen Ausdrücke stetig anzuwenden, wird bald die guten Folgen spüren.

3. Eine unerlässliche Bedingung für jeden Lehrer ist, dass er auch verstanden wird. Er muss durch ein angemessenes und bezeichnendes Wort klare Begriffe geben. Ohne helle Begriffe von den einzelnen Wörtern, ohne klares Denken, Begreifen, Urteilen keine klaren Antworten. Deshalb rede der Lehrer deutsch zu seinen Schülern, damit die wissenschaftliche Vertiefung für die Schüler keinen Schaden erleide, wenn ihnen die fremdsprachlichen Kunstausrücke zu einer Zeit eingepaukt werden, in der sie sich unmöglich genügendes Verständnis der durch sie bezeichneten Dinge erworben haben können. Sind schon die deutschen Bezeichnungen von Uebel, wenn die Sache selbst noch nicht gründlich behandelt und von den Schülern verstanden worden ist, so ist die Verführung der fremdsprachlichen ein noch viel grösseres und muss viele Missverständnisse und Schwierigkeiten in der Aussprache und Schreibweise für den geistig noch unreifen Schüler mit sich führen.

4. Bei der Vorbereitung für die Lesestunden, zumal wenn es sich um Uebersetzen aus einer Fremdsprache handelt, ist den Fremdwörtern eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Die Bequemlichkeit eines denksfaulen Schülers ist gern dazu geneigt, statt rein deutsche Ausdrücke zu suchen, die entsprechenden, ins Deutsche übergegangenen Fremdwörter zu gebrauchen, z. B. „exilium“ mit „Exil“, „occuper“ mit „occupieren“ zu übersetzen. Wird dieses Verfahren so bestraft, als wenn der Schüler über die Bedeutung eines Wortes keine Auskunft zu geben vermocht hätte, so wird er sich in Zukunft mehr zusammennemen. Er wird, um sich in möglichst unverfälschtem Deutsch auszudrücken, unwillkürlich seiner Ausdrucksweise grössere Sorgfalt widmen, seine ganze Sprache wird eine edlere werden. Um ein Fremdwort zu vermeiden, wird er aus seiner Denksfaulheit aufgerüttelt. Darum ist es Pflicht der Schule, die grösste Sorgfalt

auf reines Uebersetzen zu verwenden; das ist die tüchtigste Sprachvergleichung und Sprachübung. Deshalb dringen die neuen Lehrpläne auch auf rein deutschen Ausdruck beim Uebersetzen (vergl. Centrbl. f. die ges. pr. Unterr. Verw. 1901, S. 490, 513, 543). Wird diese Forderung streng durchgeführt, so nimmt der Schüler wenigstens aus der Schule nicht die Neigung zum Gebrauche von Fremdwörtern mit.

5. Bei Feststellung des Lesestoffes sehe man darauf, dass er möglichst reines Deutsch enthalte. Werden sprachreine Stücke gelesen, dann wird das Ohr für den deutschen Laut geschärft, so dass ihm das Fremde schon wegen des Klanges anstössig wird.

6. Gelegentlich zeige der Lehrer auch Beispiele, an denen man das Gegenteil kennen lernt. Leider ist kein Mangel daran. Fast jedes wissenschaftliche Buch bietet dergleichen oft der abschreckendsten Art.

7. Ein weiteres, fruchtbares Feld öffnet sich auch bei Einführung neuer Lehr- und Übungsbücher für den Unterricht oder bei neuen Auflagen von bereits eingeführten. Durch Vorschläge, die an den Verfasser oder Verleger einzusenden sind, kann ein gewisser Druck auf diese ausgeübt und manches überflüssige Fremdwort beseitigt werden. Sehr viel ist schon gewonnen, wenn die Lehrbücher sich befeisigen, bei Fachausdrücken, sobald ein entsprechender deutscher vorhanden ist, diesen immer zuerst und den fremden in Klammern daneben zu setzen, anstatt, wie es häufig geschieht, umgekehrt zu verfahren.

8. Bei Anschaffung für die Schülerbibliothek sind thunlichst solche Bücher fern zu halten, die sich der Forderung grösserer Sprachreinheit offenbar verschliessen.

9. Die entbehrlichen Fremdwörter sind aus dem Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zu beseitigen.

§ 2.

Auf die unmittelbare Einwirkung der Schule auf den Willen ihrer Zöglinge ist das Hauptgewicht zu legen. Die Mittel, welche beim Unterrichte selbst zur Anwendung gelangen können, liegen einerseits auf dem Gebiete der Lehre, andererseits auf dem Gebiete der Gewöhnung, wenn auch eine strenge Scheidung nicht immer möglich ist.

1. Den Feind, den man bekämpfen will, muss man kennen. Der Schüler ist deshalb bei Gelegenheit des Unterrichtes in der deutschen Litteratur mit der Geschichte der Fremdwörter, den verschiedenen Arten und Quellen derselben und mit ihren besten Verdeutschungen bekannt zu machen.

2. Den Schülern ist ein wissenschaftlich begründetes Verständnis für die deutsche Sprache und ihre Entwicklungsgeschichte, für die Ableitung und begründete Rechtschreibung ihrer wichtigsten Wörter zu übermitteln. Bei der Wortbildungslehre wird der Schüler finden,

dass die frühere Durchsichtigkeit oft verschwunden ist, dass viele Wörter in der Wandlung, die sie durchzumachen hatten, zu unförmlichen, unschönen Klötzen zusammengeschrumpft sind. Solche Wörter wie Leichnam, Bräutigam u. a. m. mag er als regelrechte Bildungen aus bekannten Stämmen erkennen lernen.

3. Der Lehrer hat die Schüler auf die Schönheit und den unvergleichlichen Wert der deutschen Sprache hinzuweisen, ihren Geschmack zu läutern und ihr Gefühl zu erregen, dass sie es für eine Ehrenpflicht halten, auch in der Sprache Deutsche zu sein.

Ein mit überflüssigen fremden Ausdrücken überladenes Deutsch kann nimmermehr als gutes Deutsch bezeichnet werden, da schon äusserlich die Form, der Klang und die Betonung der Fremdwörter von den deutschen Wörtern merklich abweichen. — Im deutschen Unterrichte kommt es vor allem darauf an, das Bewusstsein von dem Reichtum und der Schönheit der deutschen Sprache auf alle Weise zu stärken. Die liebende Versenkung in die Meister deutscher Litteratur schützt am besten vor der Ausländerei. An den goldenen Gestalten der Dichtung ist auch die ewig fort dichtende Herrlichkeit der Sprache zu zeigen.

4. Die Abnahme der bis jetzt noch im Unterrichte vorkommenden Fremdwörter wird entschieden dadurch befördert werden, dass dieselben den Schülern erklärt werden. Der Schüler muss ihre Bedeutung und ihre Herkunft kennen, schon um der Rechtschreibung willen. Dann werden sie sich nicht ferner unverstanden im Gedächtnis und im Munde des Schülers bewegen, sondern er wird sie in ihrer Bedeutung klar und richtig erfassen und über sie mit deutschen Ausdrücken Auskunft geben. Dadurch wird die Muttersprache zu ihrem Rechte gelangen; der Schüler wird nicht mit Unkenntnis vor fremden Begriffen stehen. — Bedenklich sind die wörtlichen Uebersetzungen; denn eine blosser Uebersetzung ist noch keine Verdeutschung. Es handelt sich vielmehr darum, Ausdrücke zu finden, die das, worauf es in dem bezüglichen Falle ankommt, in genügendem Masse bezeichnen; z. B. Wörterbuch für Lexikon, eingeschrieben für rekommandiert sind vortreffliche Verdeutschungen, während wörtliche Uebersetzungen wie: frohbotschaftlich für evangelisch, Heimlicher für Sekretär doch lächerlich klingen. — Der Schüler muss also das Wort ordentlich ansehen; findet er ein bezeichnendes Wort in der Muttersprache, dann mag der Lehrer mit allem Nachdrucke von der Entbehrlichkeit eines solchen Fremdlinges sprechen.

5. Hauptsächlich Aufgabe des deutschen Unterrichts ist es, den Schülern die Stellung anzuweisen, welche sie diesen zudringlichen Gästen gegenüber einzunehmen haben. Der Lehrer hat darauf zu achten, dass die Schüler sowohl im mündlichen, als auch im schriftlichen Gebrauche der Sprache sich einer möglichst grossen Reinheit des Ausdruckes befleißigen, und für jedes vorkommende Fremdwort, wenn es irgend möglich ist, einen entsprechenden deutschen Ausdruck

suchen. Man rechne jedes überflüssige Fremdwort in den schriftlichen Uebungen als Fehler an, und man wird bald sehen, dass unsere Schüler nicht minder geschmeidig sind als ihre Muttersprache.

6. Wie wichtig das blosse Beispiel der Erwachsenen auch in Beziehung auf die Erlernung der Muttersprache für die Jugend ist, lehrt ein Blick auf solche Gegenden, in denen eine Sprache gut gesprochen und gepflegt wird, und in denen sich dieser Vorzug auch bei dem des Lesens weniger kundigen Teil der Bevölkerung von Geschlecht zu Geschlecht vererbt. Es wird daher nicht nur von Lehrern, welchen der Unterricht in der deutschen Sprache ausdrücklich übertragen ist, sondern von allen, was sie auch lehren mögen, durch Aussprache und Ausdrucksweise die Aussprache und Ausdrucksweise der Schüler beeinflusst. Es ist daher das gute Beispiel der Lehrer ein sehr wichtiges Mittel zur Sicherung des Erfolges der Bemühungen um die Reinheit der Sprache, und zwar in erster Linie beim Unterrichte selbst. Der Lehrer enthalte sich beim Unterrichte aller nur irgend entbehrlichen Fremdwörter, eingedenk der Macht des Beispielen. Es zwingt die Fremdlinge durch Vernachlässigung zum Verlassen der verschiedenen Wissenszweige, in denen sie sich störend eingenistet haben. Durch seinen Vorgang übe er solchen Einfluss aus, dass sich die Schüler an verlassene und verlorene Glieder der Muttersprache wieder gewöhnen.

Im Verkehr der Lehrer unter einander, mit andern mündlich oder schriftlich, in Jahresberichten der Anstalt, wissenschaftlichen Beilagen und sonstigen Berichten, immer trete ein Bemühen um die Reinheit der Sprache zu Tage.

Kapitel V.

Kann die Schule aus den gebräuchlichen Fremdwörtern für den Unterricht Nutzen ziehen?

Eine vorurteilslose Prüfung muss zugestehen, dass die Fremdwörter, sich in den Dienst des Unterrichts stellend, nicht ohne Wert für den Unterricht sind, dass die verschiedenen Lehrgegenstände den Fremdwörterbestand, der ihnen noch eigen ist, solange die Schule nicht aufgeräumt hat, wirklich ausnützen können.

§ 1.

Zieht die Beschäftigung mit fremden Sprachen aus den in unsere Sprache eingedrungenen Fremdwörtern nennenswerte Vorteile?

Die Fremdwörter können, indem man an sie als an etwas Bekanntes anknüpft, ein gutes Mittel zur Erlernung des Wortschatzes der fremden Sprachen sein. Beim ersten Lateinunterrichte macht jeder Lehrer die Erfahrung, wie mühsam das sogenannte Vokabellernen von statten geht, dass oft der Schüler von vornherein die Lust am Lernen verliert, wenn man ihm gar keine Stütze bietet. Bemüht sich dagegen der Lehrer, im lebendigen Wechselverkehr mit

seinen Schülern die Wörter nach Verwandtschaft und Bedeutung mit den den Schülern geläufigen Fremdwörtern zusammenzustellen, so wird er die Einprägung des Wortschatzes bedeutend erleichtern und dessen Verinnerlichung besorgen.

Sicherlich wird auch der neusprachliche Unterricht aus den den Schülern bekannten Fremdwörtern Nutzen ziehen können, aber im grossen und ganzen sind die Fremdwörter vielmehr Hindernisse für die Erlernung. Denn z. B. die uns geläufig klingenden französischen Fremdwörter haben oft nicht nur eine andere Form bei uns erhalten, sondern dürfen auch nicht unmittelbar in die fremde Sprache zurückgenommen werden, wenn sie den gewünschten Sinn geben sollen. Zudem weiss jeder Lehrer, welche Mühe es kostet, Fehler in der Aussprache zu beseitigen, die sich aus dem Gebrauche der Fremdwörter im Deutschen herleiten.

§ 2.

Im deutschen Unterrichte verlangt, wie wir oben gezeigt haben, das Fremdwort eine ganz andere Behandlung. Es spielt hier nicht die Rolle eines Dienstthuenden wie im fremdsprachlichen Unterrichte, immerhin aber kann seine Betrachtung nach der **bildungsgeschichtlichen** Seite hin einen Nutzen abwerfen. Im deutschen Lesebuche begegnen ja dem Schüler auf allen Stufen fremde Wörter, mehr oder minder entbehrliche, je nachdem der Verfasser des betreffenden Buches bei der Auswahl des Ausdruckes auf Sprachreinigung mehr oder minder bedacht war. Die rechte Ausbeute aus der Behandlung sichert sich der Lehrer, wenn er die Wörter fremden Gepräges nach gewissen Gesichtspunkten ordnet und würdigt. Sie sind in solcher Abwechslung vorhanden, dass man sie im Fortgange des Unterrichtes leicht nach sachlichen Gesichtspunkten wie nach Stoffen, Kleidung, Nahrungs- und Genussmitteln, Hausgeräten, Tieren, Pflanzen u. a. m. zusammenstellen kann. Oft scheint es wertvoller, die Anordnungen zunächst nach dem Gesichtspunkte der Sprache vorzunehmen, daneben in sachlicher Zusammenstellung. Kann man dieselben Schüler durch mehrere Jahre weiter führen, so setzen sich jene Bildchen im lebendigen Unterrichte von selbst zusammen, wenn sie auch aus der Ferne recht mühsame Arbeit verraten. Die Schüler tragen gern die Steine zu solchem Aufbau zusammen, in dem viel Belehrung bildungsgeschichtlicher Art steckt. Hier liegt auch die Berührungsstelle zwischen Sprach- und Geschichtsunterricht. Dem Geschichtsunterrichte muss es überlassen bleiben, in mehr zusammenhängender Weise die Beziehungen aufzudecken, in welche die Völker getreten sind, und die Zeitpunkte hervorzuheben, wo ein solcher Austausch von Sache und Name stattgefunden hat. Solche belehrende Hinweise auf die den Geist der Zeit beleuchtenden, sprachlichen Eigentümlichkeiten lassen die Strömungen erkennen, die das deutsche Volksleben der Reihe nach bewegten.

Für die grösste Zahl der Fremdwörter werden erst im fremdsprachlichen Unterrichte die Quellen aufgeschlüsselt.

Die griechischen und lateinischen Schulschriftsteller bieten uns bildungsgeschichtliche Ueberleitungen zur Gegenwart an der Hand von solchen Fremdwörtern, welche uns aus jener Zeit geliebt sind. Besonders Bezeichnungen für unser staatliches und gesellschaftliches Leben stammen von jenen ab.

Auch die Lehrer der Mathematik und Physik werden nicht selten für die Geschichte ihres Faches einen belehrenden Fingerzeig in den fremden Bezeichnungen finden, z. B. Pythagoräischer Lehrsatz, Kathete, Mechanik, Akustik und ungezählte andere Namen.

Sogar der Vertreter des naturwissenschaftlichen Faches wird vielfach mit Nutzen die Namen seiner Gegenstände betrachten können; denn der Aufenthalt von Tieren, der Fundort von Pflanzen und Steinen, die Wanderungs- und Verpflanzungsverhältnisse derselben lassen sich vielfach an ihrem blossen Namen erkennen und merken.

Solche Dinge aus dem vollen, gegenwärtigen Leben sind für das wahre Bildungsziel wichtiger als manches andere, und, richtig eingestreut als Würze in die übrige nötige Kost, dienen sie auch dieser und dem höchsten Schulziele überhaupt. Das Beste und Wichtigste dabei ist aber, dass man in diesen Fällen an vorhandene, dem Schüler zumeist gegenwärtige Dinge und Wörter anknüpfen kann, dass man einen Griff ins volle, augenblickliche Leben der Sprache thun kann.

§ 3.

Bis jetzt ist nur der Inhalt der Fremdwörter ins Auge gefasst worden. Die Rechtschreibübungen aber werden auf die Fremdwörter auch Rücksicht nehmen müssen und so dieselben nach ihrer Form auswerten, freilich mit der Beschränkung, dass nur jene berücksichtigt werden, deren Gebrauch wirklich noch Bedürfnis ist. Es empfiehlt sich, zur Uebung die Fremdwörter nicht unverbunden, sondern nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet, zu verwerten, z. B. alle fremden Ausdrücke, die sich auf Haus und Hof, auf Behörden, auf die Eisenbahn u. s. w. beziehen, zu einem Bilde zu vereinigen und dann niederschreiben zu lassen.

Ferner werden die Schüler veranlasst, so oft es nur angeht, mit des Lehrers Hilfe das entsprechende deutsche Wort neben das fremde in Klammern niederzuschreiben oder die Sätze in reinem Deutsch wiederzugeben.

Wir sehen demnach, in seiner Muttersprache ehrt sich jedes Volk, in der Sprache ist die Urkunde seiner Bildungsgeschichte niedergelegt. Ein Volk, das seine eigene Sprache verlernt, giebt sein Stimmrecht in der Menschheit auf. Deutsche Sprache, deutsche Sitte, deutscher Stolz und Liebe zum deutschen Vaterlande stehen in innigem

Verhältnisse zu einander. Und diese heiligen Güter zu pflegen, ist nicht die letzte Aufgabe der höheren Schulen. Nicht, als sollte die Schule allein den Krieg gegen die Fremdwörter ausfechten; es muss ein Volkskrieg sein, in dem jeder echte Deutsche mitkämpft. Aber in der Schule muss die Kampfeslust geschürt, das Waffenhandwerk erlernt, die Wahrheit wieder zum Bewusstsein gebracht werden, welche Luther in den Worten ausspricht:

„Die Sprache ist die Scheide, in welcher der Geist als ein Schwert steckt, — rostet einmal die Scheide, so wird auch die Schneide angefressen!“ —

Darum rufen wir zum Schlusse mit L. Uhland aus:

„Verpflanz' auf deine Jugend
Die deutsche Treu' und Tugend
Zugleich mit deutschem Wort!“ —

III.

Zur Methodik des Schreibunterrichts.

Von M. Rich. Goll in Zwickau.

Dem Schreibunterrichte wird nicht selten eine untergeordnete Bedeutung beigelegt, er wird als ein Nebenfach angesehen. Was ist ein Nebenfach? Das ist eins, das sich in geringem Masse an der Lösung unserer Hauptaufgabe, der allgemeinen Menschenbildung, beteiligt. Dass es solche Fächer giebt, liegt nicht in ihrem Wesen, sondern in der Art ihres Betriebes. Jedes Fach, auch der Katechismusunterricht, kann zum Nebenfache werden, jedes kann aber auch so betrieben werden, dass es seinen wesentlichen Teil zur Erziehung beiträgt. Das Wort „Nebenfach“ sollte Lehrern ein Fremdwort sein, das Wort mag man dem Laien lassen, für diesen hat es eine Berechtigung, er versteht darunter ein Fach, das bei der Versetzungsfrage keinen Einfluss ausübt.

Ehe ich auf mein Thema näher eingehe, muss ich einiges vorausschicken. „Schönschreiben“ ist das materiale Ziel des Schreibunterrichts. Nun sagt man gewöhnlich, „schön“ sei ein relativer Begriff, und begründet dies damit, dass mancher schön nennt, was nicht schön ist, dass der eine eine Schrift lobt, die der andere tadelt. Ein blosses Gefühl genügt hier nicht. Im Sinne der allgemeinen Bildung, wie sie die Volksschule geben soll, lässt sich der Begriff gar wohl bestimmen: 1. Schön ist die Schrift, wenn man sie ohne besonderen Aufwand von Mühe lesen kann, nicht schön ist zu kleine oder mit falscher Federhaltung gekritzelte schwache Schrift. 2. Schön ist die Schrift, wenn sie aus richtig gebildeten Formen eines Alphabets besteht, nicht schön ist sie, wenn die Formen mangelhaft sind oder gar verschiedenen Alphabeten angehören (letzteres erwähne ich deshalb,

weil es Lehrer giebt, die beliebig ändern, wenn ihnen etwas nicht gefällt). 3. Schön ist die Schrift, wenn sie gleiche Lage, gleiche Grösse im richtigen Verhältnis, gleichen Druck und gleichmässige Räume hat. 4. Schön ist sie endlich, wenn sie sich auf einem Papiere befindet, das allen Anforderungen entspricht, die man mit dem Worte Ordnung zusammenfasst. Anstand und Ordnungsliebe bilden also bei dieser Begriffsbestimmung die Wegweiser. Wer nun auf den Boden dieser Grundsätze gestellt wird, der wird zur Wohl- anständigkeit und Wohlerzogenheit gebracht. Darum müssen auch Schüler diese Grundsätze kennen. Sie müssen dahin gebracht werden, dass sie sagen können, worin die Schönheit der Schrift besteht, und was etwa an der Schönheit fehlt; dann lernen sie nicht bloss schön schreiben, sondern auch ihre und fremde Schrift richtig beurteilen.

„Schreiben“ steht auf dem Stundenplan jeder Altersstufe. Jede Klasse muss nun ein bestimmtes neues Jahresziel haben; das Neue muss stets gründlich behandelt und auf der nächsten Stufe wiederholt werden, wie es in jedem anderen Unterrichte ist. Wenn z. B. das grosse deutsche Alphabet im 2., 3., 4., 5., 6. Schuljahre geschrieben wird, ohne dass jedes Jahr ein neues Ziel hervortritt, so wird der ganze Schreibunterricht höchst langweilig und damit unerziehlich, denn der Schüler sagt sich: „Das haben wir ja alles so und so oft schon gehabt!“ Es giebt keinen Unterricht ausser dem Schreiben, bei dem derselbe Stoff immer wiederkehrt, daher tritt auch bei keinem Unterrichte in so hohem Grade die Notwendigkeit hervor, dem Alten neuen Reiz zu verleihen.

Zu den Jahreszielen übergehend, will ich mit dem 2. Schuljahre beginnen, da auf dieser Stufe in fast allen Schulen das Schreiben auf Papier beginnt. Als Ziel für diese Klasse möchte ich bezeichnen: Umgang mit dem Schreibmaterial und Schönschreiben des kleinen Alphabets. Das grosse Alphabet mögen die Kinder mit Tinte so schreiben lernen, wie sie es im 1. Jahre mit dem Stifte fertig gebracht haben. Mit dem letzten Satze sind vielleicht nicht alle einverstanden, aber wer schon in der nicht beneidenswerten Lage war, das Buchschreiben beginnen zu müssen, wird mir recht geben, er wird am besten verstehen, was für ein bedeutendes Stück Arbeit ich mit den Worten „Umgang mit dem Schreibmaterial“ meine. Für kleine Kinder ist der Uebergang vom Stift zur Feder schwierig: Der Stift schreibt auf allen Seiten, es thut nichts, wenn ihn die Kinder drehen; die Feder schreibt nur auf einer Seite. Der Stift ist unbiegsam, bei der Feder sollen sie die Elasticität gebrauchen. Sie sollen eintauchen lernen, sie sollen die Finger nicht beschmutzen, das Löschblatt gebrauchen, die Schrift nicht auslöschen, die einzelnen Körperteile beherrschen u. s. w. Wer das erreicht und dabei das kleine Alphabet gründlich behandelt, wird wohl vom Jahre nicht mehr viel übrig haben. Es ist auf jeden Fall besser, das Halbe ganz, als das Ganze halb zu erreichen; das Ganze ganz zu erreichen, ist un-

möglich. Aufgabe des 3. Schuljahres ist dann die genaue Behandlung des grossen Alphabets und das Schreiben in engere Linien. Ich betone absichtlich das Wort *genau*, denn wer aus dem festen Rahmen der Hilfslinien als Schlechtschreiber hervorgeht, bleibt es zumeist. Für das 4. Jahr zeigt das Buch die Aufgabe selbst, sie heisst: Erhaltung des Gelernten mit Einhaltung der Grösse, die die angefangene Doppellinie fordert. In manchen Schulen kommt dazu noch der Uebergang auf einfache Linien. Ziel des nächsten Jahres ist das Schreiben auf einfache Linien im richtigen Grössenverhältnis und vielleicht noch das kleine Alphabet der Antiqua. In das 6. Jahr gehört dann ausser der Fortsetzung des Schreibens auf einfachen Linien die Behandlung des grossen Alphabets der Antiqua. Der Stundenplan für das 7. Schuljahr hat nur eine Schreibstunde, diese habe ich gewöhnlich zum Lateinschreiben auf einfache Linien benutzt. Mit diesem Jahre sollte der Schreibunterricht schliessen. Dies ist auch möglich, wenn jedes Jahresziel thatsächlich erreicht wurde. Zu jeder Jahresaufgabe kommt dann noch die Steigerung der Schnelligkeit des Schreibens und der Fortschritt, der im Inhalte und in der Grösse der Wörter und Sätze liegt. Der letzte Punkt ist mir für die Erziehung gar nicht so unwesentlich. Man lasse grössere Kinder nicht Wörter und Sätze schreiben, die kleinere auch schon schreiben können, man schätzt sie sonst zu niedrig ein. Man mute ihnen von Stufe zu Stufe mehr zu und lasse sie das auch merken; sie sind stolz darauf, wenn man sie von Jahr zu Jahr als grösser ansieht. Man kann bei den meisten beobachten, wie sie mit verstärktem Eifer sorgen, die auf sie gesetzten Erwartungen zu rechtfertigen. Es wächst eben der Mensch mit seinen höheren Zwecken, und wer immer als klein behandelt wird, der bleibt klein.

Die Jahresaufgabe bringe ich den Kindern in der 1. Stunde zum Bewusstsein. Ich halte es für wertvoll, dass sie wissen, was ich im neuen Jahre mit ihnen vorhabe. Sie erkennen dann auch die Länge des Wegs zu dem Ziele und fassen darnach ihre Vorsätze.

Der Schreibunterricht kann recht wohl so betrieben werden, dass die Kinder nicht bloss schreiben lernen, sondern auch allgomein gefördert werden. Seine erziehliche Wirkung beginnt vor der Schreibthätigkeit mit einer intensiven Anschauung; sie setzt sich fort während der Schreibthätigkeit und liegt hauptsächlich in strengem Taktschreiben; ihren Höhepunkt erreicht sie nach der Schreibthätigkeit und zwar in einer gewissenhaften Beurteilung des Geschriebenen seitens der Kinder. Auf den 2. Punkt, den Erziehungswert des Taktschreibens, werde ich nicht eingehen.

Das wichtigste Schreibwerkzeug ist die Hand. Sowie dieselbe zu jeder anderen Fertigkeit, z. B. zum Essen, Stricken, Klavierspielen, besonders geübt werden muss, so ist dies auch zum Schreiben nötig. Jeder Teil derselben hat da seine kleine Aufgabe, und erst die Zusammenwirkung aller Teile ermöglicht das rechte Schreiben. Wie

die Hand und andere Körperteile schreibfähig gemacht werden, zeigen die Carstairs'schen Uebungen, die Dietlein in seinen Wegweiser für den Schreibunterricht aufgenommen hat.

Aber auch die bestgeschulte Hand bleibt ein Werkzeug, das vom Geiste geleitet wird, und je besser die Leitung ist, desto besser ist die Arbeit des Werkzeuges. Soll daher die Hand gut schreiben, so muss erst das Auge gut gesehen und der Verstand klar gedacht haben; denn was im Innersten unseres Geistes gar nicht empfunden und beschlossen wird, kann die Hand niemals ausführen. Daher nennt Dietlein das Schreiben sichtbares Denken im Vergleich zum Sprechen, das hörbares Denken ist. Kinder, die schreiben lernen sollen, müssen zuerst sehen lernen. Bei dieser Uebung des Gesichtssinnes handelt es sich meist um kleine Dinge; dafür interessieren sich auch kleinere Kinder, grösseren ist die Betrachtung des Kleinen langweilig, weil die dabei zu lösenden Aufgaben ihrer Geisteskraft nicht mehr angemessen sind. Ein r muss im 2. oder 3. Schuljahre, es darf aber nicht erst im 6. genau gelernt werden. Daher übe ich das Sehenlernen so gründlich wie möglich im 3. Schuljahre, diese Kinder sind noch klein genug, um am Kleinen Gefallen zu haben, sie sind aber auch gross genug, um die Hunderte von kleinen Dingen sehen und verstehen zu können. Dazu haben sie noch die vollständige Liniatur, die das scharfe Sehen und die Bildung des Augenmasses unterstützt. Wer auf einfache Linien gut schreiben will, muss schon sehen können.

Die nächsten Ausführungen beziehen sich nun, wenn nichts anderes vermerkt ist, auf das 3. Schuljahr. Das erste, was ich die Kinder anschauen lasse, ist das neue Buch selbst. Es ist nicht umsonst, wenn sie sehen lernen, wie dieses tadelloos sauber ist, wie das Schild gerade aufgeklebt, keine Blattecke verbogen, wie es glatt beschnitten ist. Sie sollen das Buch als eine gewissenhafte Arbeit erkennen, und diese mögen sie achten und schätzen lernen. Nun ist das Buch ihr Eigentum, man kann beobachten, wie sie die Pflicht fühlen, es gut zu halten: sie sehen nach, ob der Platz rein ist, auf den sie es legen; sie sehen ihre Finger an; sie merken sich, wie man ein Blatt umwenden muss, wenn die Ecken sauber bleiben sollen u. s. w. Aus der Anschauung des Schönen und Guten wächst der Wille zum Schönen und Guten, und das ist Erziehung. Es ist jedenfalls ganz selten, dass ein Kind keine Spur von Wohlgefallen am Schönen zeigt. Des Erziehers Pflicht ist es nun, diese Spuren so zu pflegen, dass eine Eigenschaft daraus wird. — Man lasse auch die uneingetauchte Feder beobachten, wie die Spitze geschlossen bleibt, wenn man ohne Druck abwärts fährt, wie sie sich öffnet, wenn man drückt, wie sie sich verhält, wenn man mit verkehrter Haltung drückt. Nur aus dieser Erkenntnis wächst die Fähigkeit und der Wille, sie recht zu halten; ein blosser Befehl, dies zu thun, genügt nicht. Und wenn es möglich ist, das Kind in den Zustand des „Ich will“ zu versetzen, soll man auf den Zustand des „Du sollst“ verzichten.

Hierbei will ich gleich eine Bemerkung einfügen über die Haltung der Finger: So gleichmässig, wie die ganze Klasse die Stahlfeder auf das Papier setzen muss, können die Finger nicht am Halter liegen; denn die Finger sind nicht in der Fabrik hergestellt, wie die Federn. Da giebt es Hände mit langem und solche mit kurzem Daumen; bei manchen Händen sind die Finger in der Länge mehr, bei anderen weniger verschieden, woraus folgt, dass ein Kind die Finger mehr streckt als das andere; dass es manchem bequemer ist, wenn es den 4. und 5. Finger als Stütze weniger streckt, als das Nebensitzende. Man gewähre Spielraum innerhalb der Grenze des Richtigen; eine Klasse kann den Halter nicht so gleichmässig führen, wie eine Kompanie Soldaten das Gewehr anfasst. Wer hier die Grenze überschreitet, wird zum Tyrann und erniedrigt die Erziehung zum Drill. Der Wille braucht eine, wenn auch beschränkte Freiheit.

An einigen Beispielen will ich nun zeigen, wie der einzelne Buchstabe betrachtet werden muss. Er wird angesehen, wie ein Objekt beim naturkundlichen Unterricht. Er wird in Teile zerlegt, den Teilen werden Namen gegeben; bei manchen wird die Entwicklung gezeigt; es wird darüber nachgedacht, warum eine Form so oder so sein muss, wie sie beschaffen sein muss, wenn man sie „schön“ nennen soll. Mancher glaubt gar nicht, was die Kinder nicht sehen! Hierzu ein Beispiel! Würde man Kindern mit ungeübtem Gesichtsinne ein S vorschreiben, das einige Zeit ansehen und dann nachbilden lassen, so würde man bald so viel verschiedene S bekommen, als Kinder in der Klasse sind. Ich will bloss den ersten kleinen Aufstrich (') erwähnen: Manche würden tief, manche höher, manche hoch anfangen; bei einer Anzahl würde der an sich unscheinbare Teil gerade, bei einer anderen gebogen sein ''; der Anfang würde mindestens in 3 bis 4 Richtungen zu sehen sein (///). Daraus folgt: Ein blosses Ansehen genügt nicht; soll dieser Buchstabenteil bei allen Kindern gleich werden, so müssen Anfangspunkte, Form und Lage bestimmt werden. Aus diesem Beispiel wird man ersehen, wie genau schwierigere Formen angeschaut werden müssen.

Ganz besonderer Pflege bedürfen die Grundstriche; sie sind ungefähr das, was im Rechnen das Einmaleins ist. Die Kinder müssen beobachten, dass die Grundstriche gleich stark und gerade sind; dass die feinen Aufstriche nicht gebogen sein dürfen (das Gegenteil mit den Folgen muss gezeigt werden); dass oben und unten scharfe Ecken entstehen; dass die Grundstriche genau in die Doppellinie passen. Das sind 4 Ergebnisse der Anschauung. — Am r muss gesehen werden, wie der Keilstrich gebildet ist; an welcher Stelle sich der Punkt entwickelt; wie dieser entsteht, und wohin er zeigt; wie der Aufstrich gebogen ist; wie gross nach Tiefe und Breite das verkleinerte Häkchen ist. — Am O wird gefunden, dass beide Seiten gleich gebogen sind; dass es in der Mitte am breitesten ist; dass es in der Mitte Druck hat; wie dieser allmählich kommt und vergeht. — Bei s kommt es

darauf an, dass der Abstrich ganz gerade ist, der Druck zunimmt und glatte Ränder hat. — An der Flammenlinie lasse ich finden, dass sie 3 Teile hat; dass diese gleich sind. Die Kinder müssen an die Tafel gehen und Punkte setzen, wo die Teile aneinandergrenzen, den Stab nehmen und in die Richtung der Teile legen, in der Luft Flammenlinienbewegungen machen.

An einigen Beispielen will ich zeigen, wie die Kinder aufmerksam zu machen sind, was schön oder unschön ist: Manche Buchstaben haben einen besonderen Fuss (F). Da müssen die Kinder beobachten, wie die Flammenlinie in den Fuss übergeht; wie breit der Fuss ist und wo der Schlusspunkt steht. Nur dann bringt man es so weit, dass gewisse Hässlichkeiten nicht entstehen. Ich mache sie auf Geräte aufmerksam, die solche Füsse haben, gebe ihnen auf, dieselben genau zu betrachten, frage in der nächsten Stunde darnach. Bei C ist der Fuss dem unsern ähnlich, er berührt zweimal den Boden. Daraus ist zu erkennen, dass die Wellenlinie erst auf-, dann ab-, dann aufwärts geht. Diese Beobachtung ist notwendig zur Vermeidung von falschen und hässlichen Formen. Bei Teilen, die aus 2 Stücken bestehen (*R B S*), muss zum Verständnis kommen, dass das untere Stück grösser als das obere sein muss, weil es das obere gleichsam zu tragen hat. Ich mache sie darauf aufmerksam, dass es bei unserem Körper, bei Denkmälern, Türmen auch so ist. Bei k, P, N zeige ich, wie sich eine Linie aus einer anderen entwickeln muss, sie muss herauswachsen. Zeigt man das nicht, so erhält man ebenfalls falsche und hässliche Formen. Bei den Buchstaben s, g u. a. müssen die Kinder lernen, dass eine Umbiegung vorbereitet sein muss, wenn das Ganze schön aussehen soll. Verstehen sie das nicht, so machen sie falsche Formen. — In manchen Büchern sieht man ganz genau, dass das Häkchen bei t, der Strich bei F, der Haken bei u niemals angeschaut worden sind. Sehr sorgfältige Anschauung gehört dazu, wenn die Kinder das grosse Alphabet der Antiqua schön schreiben sollen; aber wenn sie im 3. und 4. Schuljahre tüchtig geübt worden sind, genügen sie auch den grösseren Ansprüchen.

Jedes Ergebnis der Anschauung wird nun in einem Satze festgehalten, die Sätze werden zusammengestellt, wiederholt, bis alle Kinder sie wissen. Es sind gewöhnlich 2, 3, höchstens 4 Sätze. Die Zusammenstellung und förmliche Einprägung der Ergebnisse ist aus verschiedenen Gründen unentbehrlich.

Mancher könnte vielleicht denken, dass ich in der Forderung, dass Kleine zu sehen, zu weit gehe, oder dass bei dieser intensiven Anschauung das Jahrespensum nicht erreicht werden kann. Zum 1. Bedenken will ich bemerken, dass das Kleinste nicht übersehen werden darf, sobald es wesentlich ist. Die Kinder müssen das Kleine sehen und beachten lernen. Was wir in Hauswirtschaft, Beruf und Handwerk Ordnung, Gewissenhaftigkeit, Treue nennen, ist zum grössten Teile Beachtung des Kleinen. Es wird nichts von dem

Sätze verloren gehen: Wer im Geringsten treu ist, der etc. Der Schreibunterricht ist in der Lage, die Kinder in der Treue im Kleinen zu üben und somit zur Treue im Grossen zu befähigen.

Zum andern gebe ich zu bedenken, dass die zeitraubende Anschauung nur bei neuen Formen notwendig ist. Wenn die Kinder das S erfasst haben, braucht man zur Anschauung von N M R wenig Zeit. Wenn die Buchstaben im nächsten Jahre wiederkehren, werden nur die Resultate der Anschauung wiederholt. Dieselben kehren gewöhnlich auch auf die Frage: „Was war hier zu merken?“ ins Bewusstsein zurück. Hauptsache ist: Die Sache einmal, aber gründlich.

Zusammenfassend will ich sagen: 1. Die intensive Anschauung ist notwendig zur genauen Erfassung des Buchstaben und seiner Teile. 2. Die Kinder werden geübt im Sehen, Denken und Sprechen. 3. Der Sinn für das Schöne wird geweckt und gepflegt. 4. Durch Beachtung des Kleinen wird der Grund gelegt zur Sauberkeit, Ordnung, Gewissenhaftigkeit.

In jeder Klasse giebt es einige Kinder, die vermöge ihres angeborenen Geschickes auch schön schreiben würden ohne gründliche Anschauung. Das sind die, die auch etwas lernten, als es noch gebräuchlich war, dass sich der Lehrer auf das Pult setzte und die Kinder nach einem gedruckten Muster schreiben liess. Für solche Kinder würden neue Formen so gut wie keine neue Aufgabe enthalten. Durch Anleitung zum Anschauen entdecken aber solche Schüler Dinge auf dem Gebiete des Schönen, die sie allein nicht gefunden hätten. Durch die unterrichtliche Behandlung wird also für sie die Aufgabe vergrössert, das Ziel weiter hinausgerückt, ihrem Willen ein grösseres Feld frei gemacht. Diesen Kindern stehen gegenüber die ganz ungeschickten Schreiber. Sie würden ohne Anleitung so viel sehen, wie eine Klasse, der man einen Kasten mit Schmetterlingen zeigt; sie würden von einem Buchstaben nur einen Totaleindruck haben, deshalb schlecht schreiben. Weil sie nichts Neues sehen lernen, entsteht bei ihnen kein Ziel, folglich auch kein Wille. Die bedauernswerten Kinder langweilten sich früher und schrieben mit wenig materialem und ganz ohne formalen Gewinn. Lernen sie jedoch gründlich sehen, so gehen ihnen fort und fort kleine Lichter auf, ihr Wollen regt sich, es folgt auch etwas Vollbringen, das macht Freude, sie werden lebendig. Durch die rechte Anschauung wird also bei geschickten Kindern das Interesse vertieft und das Wollen verstärkt, bei ungeschickten wird beides überhaupt erst geschaffen.

Nach der Anschauung, dem Weckruf für den Willen, folgt nun das Schreiben, die Bethätigung des Willens. War die Anschauung gut, so ist der Wille stark und zwar bei allen Kindern. Das sieht man an dem Eifer, den sie nun zeigen; jedes will das Gesehene nachbilden. Nun lege man aber der Thatenlust nicht gleich wieder

allerlei Fesseln an, die sie wieder zerstören! Die ersten Formen werden bei den meisten Kindern schlecht; das thut nichts, wenn sie nur wissen, dass sie schlecht sind; sie haben nun schwarz auf weiss, wie viel noch fehlt und wie viel Fleiss sie noch aufzuwenden haben; ihre Aufgabe bekommt nun eine fast genau messbare Grösse. Man frage sie: „Wer hat es beinahe richtig?“ „Bei wem ist es ganz schlecht?“ Sie werden es schon wissen. Natürlich müssen sie gewohnt sein, dass man dies freudig sagen darf. Es ist höchst interessant, zu sehen, was für erstaunte Gesichter sie machen, wenn sie nach guter Anschauung die ersten Formen geschrieben haben. Aber das ist gerade das beste Zeichen. Auf keinen Fall aber zanke man sie wegen der ersten schlechten Formen aus!

Bei den ersten Uebungen helfe man den Kindern gar nicht, sie mögen nur sehen, was sie fertig bringen! Ich gehe in der Regel zu keinem Kinde, während die ersten Zeilen geschrieben werden, um so besser sehe ich dann, wie viel sie sich haben selbst helfen können. Geschrieben wird zu der Zeit stets nur ein Buchstabe, nachdem dieser angesehen ist, ein folgender.

Bei den ersten Uebungen einer neuen Form lasse man nicht im Takte schreiben! Die Kinder wollen alle ihr Bestes leisten, nicht alle aber haben gleiches Geschick, folglich ist die Herstellungszeit verschieden. Das Taktschreiben ist auf dieser Stufe eine Zwangsjacke, die das freudige Wollen stört und Missstimmung erzeugt. Das Zählen dient nicht dem Lernen, sondern dem Ueben. Darum hat das Zählen zu beginnen, wenn die ersten Schwierigkeiten überwunden sind. Auf diese Bemerkungen zur Schreibthätigkeit will ich mich beschränken.

Eine mir sehr wichtige Arbeitsleistung ist nun die Beurteilung des Geschriebenen seitens der Kinder. Ungeübte können höchstens die Stelle zeigen, wo etwas falsch ist, sie müssen aber sagen lernen, was falsch ist; sie müssen auch nachdenken lernen, wie der Fehler beseitigt wird. Zu dieser Beurteilung ein Beispiel: Die Kinder haben eine Zeile O geschrieben. Die unterrichtliche Behandlung hatte drei Forderungen ergeben. Ein Kind wiederholt die erste: „Beide Seiten müssen gleichgebogen sein!“ Alle Kinder sehen ihre O an. Wer einen Fehler sieht, hebt die Hand. Eins sagt vielleicht: „Bei meinem O ist die linke Seite zu sehr gebogen!“ Man fragt auch die andern. Dann wird die zweite Forderung wiederholt: „Das O muss in der Mitte am breitesten sein!“ Alle sehen ihre Buchstaben an, werden gefragt, sagen, was sie gesehen. Nun wiederholt ein Kind die dritte Forderung: „Der Druck muss in der Mitte sein, allmählich kommen und vergehen!“ Urteil, Bericht, wie vorher. Nach beendigter Kritik wird weiter geschrieben, dann wieder kritisiert u. s. f. Anfangs muss man zu den Kindern gehen und nachsehen, ob das auch wahr ist, was sie sagen. Bald ist das bei vielen nicht mehr nötig, man überzeugt sich nur dann


und wann und hilft dafür den Schwachen umso mehr, denen diese selbständige Arbeit anfangs viel Mühe macht; aber sie lernen es alle. Zu beachten ist dabei: Man darf die Kinder nicht einschüchtern, im Gegenteil, man muss ihnen Anerkennung zu teil werden lassen, wenn sie die Fehler finden. Anfangs sind sie nämlich ganz verblüfft, sie denken, man muss verheimlichen, was schlecht ist. Sie werden sofort gewahr, dass das Auffinden des Fehlerhaften ein Stück „Können“, ein Zeichen des „Grosswerdens“ ist. Es ist ein Vergnügen, zu sehen, was für ein Eifer da entsteht. Da werden auch die Trägen lebendig, denn sie fühlen ganz genau, wie sie klein erscheinen, zurückstehen, wenn sie ihre Fehler nicht finden und sagen können.

Die Kinder dürfen nur in sauberen, lautgesprochenen Sätzen Bericht erstatten. Dies ist eine Aufgabe für sich; ich sage ihnen gewöhnlich: „Du musst zweierlei können, du musst deine Fehler suchen und dann den rechten Ausdruck dazu!“ Sie müssen sich auch bestimmt ausdrücken lernen, sodass man ganz genau weiss, was sie falsch haben, ohne dass man zu ihnen geht. Fehler im Ausdrucke muss man selbstverständlich verbessern lassen oder selbst verbessern. Die sprachliche Förderung, die die Kinder dabei erfahren, ist nicht unwesentlich.

Bei der Einführung dieser Beurteilung bringt man anfangs nicht viel fertig, d. h. für das Auge des Laien; aber in den wenigen Seiten, die vielleicht in den ersten zehn Stunden gefüllt worden sind, ist seitens des Lehrers und der Schüler viel Arbeit und viel Gewinn enthalten. Sehr bald funktioniert der Apparat besser; der grösste Teil der Klasse kommt schon im 3. Schuljahre so weit, dass er sich vollständig selbst helfen kann. Sehr oft stelle ich die Aufgabe: „Sucht auf der Zeile das Beste und setzt ein Pünktchen darunter!“ Alle Kinder werden dadurch angehalten, ganz gewissenhaft zu prüfen, ehe sie das bedeutungsvolle Zeichen machen. Die Lösung dieser gar nicht leichten Aufgabe ist den Kindern ein grosses Vergnügen, man kann dabei einen wahren Ameisenfleiss beobachten. Manchmal stelle ich die Aufgabe so: „Wer auf der Zeile ein ganz richtiges K hat, setzt einen Punkt!“ Beide Uebungen sind ein vorzügliches Mittel, um zu erkennen, wer scharf sehen und denken kann. Die gesetzten Punkte muss man natürlich kontrollieren, denn jedes Kind will dem Lehrer zeigen, was es gekonnt hat, es will sein Urteil bestätigt haben. Oft frage ich sie auch: „Wer hat etwas verbessert?“ und lasse mir angeben, was. Dazu sind wieder ganz andere sprachliche Ausdrucksformen nötig.

Wird ein Wort geschrieben, so tritt die Beurteilung der einzelnen Buchstaben zurück, ihre Spezialbehandlung ist erledigt; sie sind nun eingereiht wie die Rekruten in die Kompagnie. Jetzt müssen die Kinder sehen, ob alle in einer Richtung stehen, und sagen, was zu schräg oder gerade ist. Sie müssen auf die Räume achten und

sagen, wo es zu weit oder zu eng ist.¹⁾ Dann müssen sie die einzelnen Buchstaben überblicken und angeben, was etwa noch auszusetzen ist (3 Gesichtspunkte).

Wird ein Satz geschrieben, so werden beurteilt: Richtung, Räume in und zwischen den Wörtern, Höhe der „“, einzelne Buchstaben, diese gewöhnlich gruppenweise (4 Gesichtspunkte).

Vom 4. Schuljahre an, wenn die Hilfslinien verschwinden, müssen die Kinder in richtiger Grösse schreiben lernen; das neue Ziel, Hauptgesichtspunkt der Beurteilung, ist nun die Grösse der Schrift.

Alle diese Gesichtspunkte haben sich die Kinder eingepägt; sie werden nicht geändert, nicht einmal die Reihenfolge. Dies ist nötig, damit die Kinder ihre Arbeit beurteilen können, ohne dass sich der Lehrer daran beteiligt. Nach beendigtem Taktschreiben stelle ich oft die Aufgabe: „Schreibt jedesmal ein Wort (oder 2, 3), schreibt jedesmal einen Satz (ist er kurz, auch 2 oder 3)!“ Nun kümmere ich mich nicht um die Ausführung, sie schreiben und kritisieren allein. Gegen Schluss der Stunde gehe ich dann zu allen, um zu sehen, ob auch alle ihre Pflicht gethan haben. Auf diese Weise werden die Kinder auf eigene Füsse gestellt, für den Lehrer entsteht eine kurze Erholungszeit, zwei Vorteile.

Es kommt nun vor, dass die Kinder trotz aller Mühe Fehler nicht finden. Kleineren helfe ich in diesem Falle, die Fehler zu finden, grösseren auch, wenn das Falsche schwer zu sehen ist. Andernfalls deute ich nur die Stelle an, an der der Fehler ist. Hauptsache aber bleibt, dass sie sich selbst helfen lernen.

Die Kinder müssen auf allen Stufen auch eine ganze Seite übersehen lernen. Dies hat nach folgenden vier Gesichtspunkten zu geschehen: Richtung, Grösse (4. Schuljahr), Druck, äussere Ordnung. Sie sagen vielleicht: „In der Richtung ist meine Seite gut, oder nicht gut, oder schlecht.“ In den letzten beiden Fällen haben sie die Begründung hinzuzufügen. Genau so wird bezüglich der übrigen Gesichtspunkte verfahren. Bei dieser Kritik über eine ganze Seite lege ich Wert darauf, dass die Kinder erst das Urteil und dann die Begründung sagen. Sie dürfen sich nicht eher zum Wort melden, als bis sie das Urteil gebildet haben.

Nach einem halben oder ganzen Jahre lasse ich die Kinder in ihrem Buche einen Rückblick thun; sie müssen sich überzeugen, welche Fortschritte sie gemacht haben. Wenn man sie dann fragt: „Bei wem sieht man viel?“ Da lacht das ganze Gesicht bei denen, die die Hand heben können. Jeder Blick in die Vergangenheit ist nützlich für die Zukunft. Jedes Können ruft Freude hervor, Freude am Können ist der Wächter, der für Erhaltung des Gelernten sorgt;

¹⁾ Hierbei lernen sie gewandt die Verhältniswörter „in“ und „zwischen“ mit den Fällen gebrauchen: In dem u, in dem ersten Worte, in den ersten zwei Wörtern u. s. w.

Freude am Können ist die Triebfeder zu neuem Schaffen, „Lust und Liebe sind die Fittige zu grossen Thaten!“

Die gewissenhafte Beurteilung verlange ich vom 3. Schuljahre ab in allen Schreibklassen. Der erziehliche Wert derselben ist ein vielfacher: 1. Die Kinder müssen scharf sehen, selbständig denken, richtig sprechen. 2. Schreiben und kritisieren folgen ohne Unterbrechung auf einander. Es giebt keine Zeit, da ein Kind nichts zu thun hat und ungehörige Dinge treiben kann. 3. Die Beschäftigung ist abwechselnd und interessant; es langweilt sich so leicht niemand. Meist ist die Stunde um, ehe es die Kinder vermuten, und wenn in diesem Sinne der Unterricht „Zeitvertreib“ ist, so ist er gut. 4. Alle Kinder erfahren die Fehler zu gleicher Zeit, die selbständige Beurteilung ist der schnellste Weg, die Fehler zum Vorschein zu bringen. 5. Die Kinder werden auf eigene Füsse gestellt, sie brauchen nicht zu warten, bis der Lehrer zu ihnen kommt. 6. Wenn nach einer Kritik das Schreiben wieder beginnt, hat jedes Kind seine kleine Spezialaufgabe, nämlich die gefundenen Mängel zu beseitigen; es kann nicht so leicht vorkommen, dass halbe und ganze Seiten lang derselbe Fehler gemacht wird.

Die selbständige Kritik benutze ich zuweilen auch als Waffe gegen Liederliche. Diese haben bei ihren schriftlichen Arbeiten gewöhnlich nur ein Ziel, nämlich fertig zu sein. Sie fragen sich nicht: „Ist das auch schön? Bekommst du dafür eine anständige Zensur?“ Werden solche nun fort und fort genötigt, sich ihre Fehler vor Augen zu halten, so wird ihr Gewissen stets wach erhalten; es hält ihnen immer lebendiger und deutlicher ihre Schuld vor. Solche Kinder lasse ich mit ihrem Tagebuche, Arbeits- und Diktatbuche vorkommen, und sie müssen so genau wie möglich ihr Werk beurteilen. Sehr bald erweckt es ihnen ein unbehagliches Gefühl, immer das Schlechte sehen zu müssen. Aus diesem misslichen Zustande kommen sie nur heraus, wenn sie sich andere Ziele stecken. Bei einigem gutem Willen sehen sie auch den Erfolg; sehen lernen mussten sie, genau wie die übrigen.

Etwas gehört allerdings noch dazu. Es ist klar, dass es keinen Zweck hat, wöchentlich zweimal erziehlichen Unterricht zu erteilen, wenn diese Uebungen auf dem Gebiete des Guten und Schönen nicht fortgesetzt werden. Es wäre dies genau so, als wenn man in einigen Stunden gründlich den 3. und 4. Fall behandelt, im übrigen Unterricht aber nicht darauf achten wollte. Was ein guter Schreibunterricht schafft, muss auch erhalten werden. Kinder müssen fortgesetzt zum Guten und Schönen angehalten werden; erst dann kann der Wille zum Guten zur Eigenschaft werden.

In das Schreibheft schreiben die Kinder das wenigste, das meiste wird ins Tagebuch geschrieben. Soll der erziehliche Einfluss des Schreibunterrichts zur vollen Wirkung kommen, so muss das Tagebuch ein Uebungsbuch für das im Schreibunterricht Gelernte sein.

Ist es das Gegenteil, so nützt der beste Schreibunterricht wenig. Die Kinder schreiben zu Hause allein, es fehlt der Steuermann ihres Willens, sie sollen aus eigenem guten Willen schön schreiben. Das ist für Kinder von 7—10 Jahren keine kleine Aufgabe. Der Reiz der Freiheit und des Spiels und noch andere Dinge machen ihre guten Vorsätze wankend. Da soll ihr Wille zum Guten sich kräftigen, dass er nach und nach stärker wird als jene Reize. Dass das geschieht, dafür kann und muss der Lehrer sorgen. Er darf nicht zu viel aufgeben, damit der noch kleine Wille nicht von der grossen Last erdrückt wird. Er muss das zu Hause Geschriebene auch ansehen. War der Wille des Kindes zu Hause stark und infolgedessen sein Fleiss ausdauernd, hatte es über sein kleines Werk Freude, so will es, dass dies auch dem Lehrer nicht entgehe. Wer das Tagebuch nicht ansieht, bringt das Kind um seinen verdienten Lohn und schwächt seinen Willen, statt ihn zu stärken. Die ersten Male sprechen die Kinder traurig: Der Lehrer hat es nicht, wieder nicht, angesehen. In vier Wochen ist der Satz zum Freudenruf geworden! In wenigen Wochen kann verloren gehen, was im Laufe eines Jahres aufgebaut worden ist. Die Kinder sind daran wenig schuld, denn von noch zu Erziehenden kann man nicht verlangen, dass sie das Gute thun um des Guten willen, ohne Rücksicht auf Lohn und Anerkennung; auf dieser Stufe der Sittlichkeit kann nur der Erzogene stehen. In den Klassen, wo ich Schreibunterricht habe, sehe ich auch das Tagebuch und das Arbeitsbuch an, nicht bloss von innen, sondern auch von aussen. Von gewissenhaften Kindern lasse ich mir's selten zeigen, da sage ich vielleicht: „Du hattest es das letzte Mal schön, ich glaube dir, dass es heute auch gut ist!“ Das zieht auch! Schon kleinere Schüler fühlen, dass entgegengebrachtes Vertrauen ehrt. Als ich in einer neuen Klasse einige Zeit nach Ostern an das Tagebuch dachte, sagte ich zu den Kindern: „Wer ein schönes Tagebuch hat, mag mir's vorbringen!“ (Was ich unter „schön“ verstand, wussten sie). Es kam aber niemand. „Gut,“ sagte ich, „da mag ich auch keins sehen; über acht Tage frage ich wieder darnach!“ Das nächste Mal kamen einige; das zweite Mal mehr, das dritte Mal noch mehr. Dann habe ich natürlich die zitiert, die sich nie gemeldet hatten. Ein schlechtes Tagebuch ist in vieler Hinsicht ein Zeichen geringen erzieherlichen Einflusses, ein schlecht geführtes Tagebuch zerstört die angesetzten Früchte, ein gut geführtes bringt sie zur Reife. Auch den Schreibunterricht kann man so erteilen, dass das Wort sich bewahrheitet: „Das ist's ja, was den Menschen zieret, und dazu ward ihm der Verstand, dass er im innern Herzen spüret, was er erschafft mit seiner Hand!“

IV.

Die Neuordnung des höheren Mädchenbildungswesens in Oesterreich.

Von Privatschuldirektor Dr. S. Krenberger in Wien.

Der 26. November des Jahres 1895 kann als der Werdetag für die Neuordnung dieses Bildungswesens bei uns betrachtet werden. Damals wurden im Budget-Ausschuss des Abgeordnetenhauses zwei Resolutionen gefasst, auf welchen alle späteren Erlässe und Verordnungen beruhen, und deren Schluss wie Fundament der Erlass des Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 11. Dezember 1900 Z. 4551, betreffend die Mädchenlyceen, ist.

Die eine der am 26. November 1895 angenommenen Resolutionen lautete dahin, jenen Mädchen, welche an einem von der Regierung bezeichneten Gymnasium ein Maturitätszeugnis, d. i. ein Zeugnis der Reife zum Besuche einer Universität, erlangt hatten, die Zulassung zu den Vorlesungen an der philosophischen und medizinischen Fakultät zu gewähren. Bis dahin war der gesetzliche Rahmen, innerhalb dessen sich jede Thätigkeit für die über das Lehrziel der Volksschulen hinausgehende Bildung der Mädchen zu halten hatte, die Ministerialverordnung vom 10. April 1885 Z. 1985 gewesen, und die Gesetze für Tirol vom 30. April 1892 und für Galizien vom 23. Mai 1895 hatten nicht die so gesteckten Grenzen überschritten. Die Immatrikulation an einer Universität und damit auch die Ausstellung gültiger Maturitätszeugnisse waren durch den Erlass vom 6. Mai 1878 Z. 5385 verwehrt. Die Mädchen konnten die Kenntnisse des ganzen gymnasialen Lehrstoffes nachweisen, aber die Klausel zum Besuche einer Universität und die daraus folgende Bezeichnung des Zeugnisses als Maturitätszeugnis durften ihnen nicht gegeben werden.

Die Praxis unterbrach die Beschränkungen. Die Wissenschaft und ihre Lehre sind nach dem Staatsgrundgesetze vom 21. Dez. 1867 in Oesterreich frei. Daher besuchten schon vor 20 Jahren Damen als Hospitantinnen die Vorlesungen an der Universität. Daher erweiterten Private, Vereine und Kommunen ihre Mädchenschulen zu Lyceen oder Mädchenmittelschulen mit 2 oder 3 Klassen über den Bürgerschulklassen. Es entstanden „höhere Töchterschulen“, ein Name, den im Jahre 1774 Leonhard Usteri in Zürich aufgebracht hatte. Es wurden Mädchengymnasien oder gymnasiale Mädchenschulen ins Leben gerufen, so am 30. Oktober 1890 in Prag, 1892 in Wien. Man veranstaltete akademische Vorträge für Damen. Selbst der Staat hatte schon im Artikel 14 des galizischen Gesetzes Erweiterung der Mädchenbürgerschule ins Auge gefasst,

Nur weil die Berufsfrage als eine wirtschaftliche galt, wurde nicht frei gegeben, was nicht widerspruchslos als für das weibliche Geschlecht angemessen erschien. Das war der Tenor der Rede des Unterrichtsministers Gautsch am 26. November 1895. Trotzdem war die erwähnte Resolution beschlossen und eine zweite angenommen worden, dass Damen, welche ihre Studien an einer medizinischen Fakultät einer ausländischen Universität bereits zurückgelegt haben, die Ablegung der strengen Prüfungen behufs Erwerbung des Doktorgrades ermöglicht werde. Ebenda erklärte der Minister gegenüber der Forderung des Referenten, der sich hierbei auf Preussen berief, dass es keinen Schwierigkeiten begegnen könnte, jene Vorkehrungen zu treffen, die es absolvierten Zöglingen der Lehrerinnen-Bildungsanstalten ermöglicht, durch Zulassung zu bestimmten Vorlesungen an der philosophischen Fakultät die formale Qualifikation für Lehrstellen an höheren Mädchenschulen zu erlangen.

In diesen drei Bestimmungen stecken die Keime aller folgenden Entwicklung. Die österreichische Regierung erkannte, dass es allgemeines Streben sei, die Bildung des weiblichen Geschlechtes quantitativ und qualitativ zu erweitern. So erging schon am 9. März 1896 eine Verordnung des Ministeriums für Kultus und Unterricht, welche bestimmte, dass auch Frauen Maturitätszeugnisse erhalten können, dass sie in Bezug auf die Maturitätsprüfung wie externe Schüler behandelt werden sollen; und es wurde gleichzeitig eine Anzahl von Gymnasien für die Vornahme der Maturitätsprüfung der Frauen namhaft gemacht. Die Aenderung gegen früher bestand nur in der Benennung des Zeugnisses. Die Reife Klausel wurde noch nicht bewilligt. Das geschah erst 5 Jahre später, am 25. April 1901, unter Berufung auf jene Ministerialverordnungen, welche die Frauen als ordentliche Hörerinnen an der medizinischen und philosophischen Fakultät zulassen. Es ist also eine notwendige Folge dieser Bestimmungen, erschien aber erst jetzt, nachdem durch den hier vor allem zu besprechenden Ministerialerlass vom 11. Dezember 1900 auch die akademische Berufsbildung des weiblichen Geschlechtes gesichert war.

Ferner hatte der Minister schon am 19. März 1896, also 10 Tage nach der Maturitätsverordnung, die Nostrifikation respektive *venia practicandi* der Kandidatinnen, welche an einer auswärtigen Universität das Doktorat der Medizin erlangt haben, im selben Sinne, wie dies für die Männer gilt, geordnet. Nur wurde bei den Doktorinnen die Bedingung der österreichischen Staatsbürgerschaft hinzugefügt, um wahrscheinlich den Einbruch ausländischer Damen zu hindern. Am 23. März 1897 verordnete der Minister die Zulassung von Frauen als ordentliche oder ausserordentliche Hörerinnen an den philosophischen Fakultäten der k. k. Universitäten. Einen Tag hernach begründete derselbe durch einen neuen Erlass unter Berufung auf die Beschlüsse des Budget-Ausschusses diese seine

Massnahmen, wies aber die Vorbildung für die Universitäten den privaten Bestrebungen zu und vom Staate ab, damit nicht schwere Konkurrenz mit dem Manne entstehe, und weil die Berufe mit Gefahren für die psychische Beschaffenheit und den natürlichen Beruf des Weibes verbunden wären, wie Baron Gautsch eben in dem genannten Budget-Ausschuss meinte. Dagegen ist die Zulassung als ordentliche Hörerin an den philosophischen Fakultäten mit der Absicht erklärt worden, Lehrerinnen für höhere Töchterschulen zu gewinnen, und der Plan und Zweck solcher ist schon im Erlasse angegeben, die Ausarbeitung der Organisation aber für später versprochen. In diesem Erlasse vom 24. März 1897 ist also der Dezembererlass vorbereitet. Beide gehören zusammen.

Durch den Erlass vom 29. September 1897 an die Direktionen der k. k. Prüfungskommissionen für das Freihandzeichnen in Wien und Prag wurde sogar schon die Ausbildung besonderer Lehrkräfte für höhere Töchterschulen und Mädchen-Mittelschulen vorgesehen. Es war dies der erste Schritt, um für die neu zu schaffenden Anstalten ein besonderes Lehrpersonal zu gewinnen. Die Forderungen an die Kandidatinnen unterscheiden sich von denen an die Kandidaten, dass die streng wissenschaftliche Begründung der Projektionslehre und die Hausaufgabe darüber wegfällt, was wegen des Attributes zur Begründung sehr zu beachten ist.

Nachdem also eine Fakultät den Frauen geöffnet war, musste die Erschliessung der medizinischen bald nachfolgen, zumal ärztliche Diplome bereits nostrifiziert und die Ausübung der Praxis durch Damen gestattet wurden. Am 3. September ergingen auf Grund Allerhöchster Ermächtigung zwei Verordnungen, welche Damen zu den medizinischen Studien und zum Doktorate der gesammten Heilkunde, sowie zum pharmaceutischen Berufe zulassen. Dass hierdurch doch eine Konkurrenz mit den Männern eröffnet wird, und ob diese Berufe nicht doch der weiblichen Eigenart schaden, wurde nicht mehr gefragt. Man gab der Agitation nach und folgte auswärtigen Mustern.

Solche waren für die Organisation der höheren Mädchenschulen im Märzerlasse von 1897 in Aussicht genommen worden. Der Dezembererlass von 1900 war aber das Ergebnis einer Enquête in Angelegenheit des höheren Mädchenbildungs- und Schulwesens. Er bringt noch jetzt ein Provisorium und behält die definitive Gestaltung einem späteren Zeitpunkte vor, in dem reichere Erfahrungen vorliegen werden. Demnach enthält der Dezembererlass ein provisorisches Statut für die Mädchenlyceen, den Lehrplan für solche sechsklassige Schulen und die Prüfungsvorschrift für Kandidatinnen des Lehramts an diesen.

Beachten wir, dass auch für Preussen am 31. Mai 1894 gemeinsam allgemeine Vorschriften für die über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Mädchenschulen, der Lehrplan für sie und die Ordnung der wissenschaftlichen Prüfung der Lehrerinnen

erlassen wurden, um mit einer Verfügung diese Schulart zu konstituieren, beachten wir ferner, dass bei uns und in Preussen eingangs die Begründung der Neugestaltung von der Vielgestaltigkeit der Mädchenschulen entlehnt ist, die der gleichmässigen Regelung entbehren, beachten wir endlich, dass unser gesamtes Schulwesen von Deutschland aus beeinflusst wird, was nur die kulturelle Zusammengehörigkeit beweist: so haben wir in den preussischen Mai-bestimmungen das Muster vor uns, mit dem wir den Dezembererlass vergleichen müssen.

In der Festsetzung des Zieles, nach dem der höhere Mädchen-schulunterricht zu streben hat, entsprechen sich beide behördliche Verfügungen insofern, als sie die Heranziehung der weiblichen Lehrkräfte mit der erziehlichen Aufgabe, Führung zu rechter Weiblichkeit, motivieren. Während aber die frühere österreichische Kundgebung die zu erwerbende höhere Bildung für die künftigen, von der Natur vorgezeichneten Aufgaben als Verwalterinnen des Hauses und Erzieherinnen ihrer Kinder in Anspruch nimmt, und nur bei Unvermählten die Vorbereitung für einen entsprechenden Beruf beachtet, schweigt die spätere vom natürlichen Beruf des Weibes, spricht vielmehr unbestimmt von einem bestimmten Grade höherer allgemeiner Bildung und deutlich von der Berufsbildung auf den Universitäten. Auch in den preussischen Bestimmungen ist die erweiterte Zulassung der Lehrerinnen mit dem Erziehungsziele zu echter Weiblichkeit begründet. Ebenso ist dort die künftige höhere wissenschaftliche Berufsausbildung ins Auge gefasst. Freilich nennt der Preusse noch daneben eine innerlich begründete religiös-sittliche Bildung als Unterrichtsideal. So müssen wir konstatieren, dass der preussische Gedankengang dem heimischen Dezemberlass zu Grunde liegt.

Im Jahre 1897 war noch eine andere Quelle nachweisbar. Die damaligen Worte von den natürlichen Aufgaben der Frau als Verwalterinnen des Hauses und Erzieherinnen ihrer Kinder erinnern an die Worte, mit denen Camille Sée, der Schöpfer des am 21. Dezember 1880, also genau 20 Jahre vor unserem Erlass, in Frankreich promulgierten Gesetzes über die Gründung von Schulen für den höheren Unterricht der Mädchen, die Aufgaben dieser definierte: „Frankreich will,“ so sagte er, „aus seinen Töchtern geisteskräftige Frauen, gute Hauswirtinnen, wackere Mütter und brave Gattinnen bilden.“ In Frankreich wurde zuerst der Gedanke, eigene Lehrkräfte für diese höheren Mädchenschulen zu schaffen, verwirklicht. In Sèvres entstand die Ecole normale d'enseignement secondaire, welche in ihren Einrichtungen unseren Universitätsseminarien entspricht. Von Frankreich ist der Name Lyceum entlehnt; so heissen dort die vom Staate errichteten höheren Mädchenschulen. Der Name war bei uns schon lange für die über die Bürgerschulklassen hinausgehenden Mädchenschulen gebräuchlich, wurde also der Tradition

wegen beibehalten; sonst wurde jedoch das französische Muster verlassen und dem preussischen gefolgt.

Die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 sind bewusst frauenfreundlich, denn Fräulein Helene Lange hat sie nachweisbar beeinflusst. Ausserdem hatte die besonders von Buchner vertretene Forderung, Haushaltungslehre, Kinderpflege, Erziehungslehre zu den Aufgaben des Elternhauses zu verweisen, in Deutschland Verbreitung gefunden. Ob aber bei uns die Abkehr von der Fixierung der wahrhaften oder echten weiblichen Aufgaben nach dem französischen Muster zur Statuierung des Wortes „echte Weiblichkeit“ als Erziehungsziel und die Veranstaltung der wissenschaftlichen Berufsbildung nach preussischem Muster aus Aenderung der pädagogischen Ansichten oder dem Stammort des Paradigmas zuliebe geschah, ist nur dem Referenten über den Dezembererlass zu wissen möglich.

Die Ziel- und Umfangbegrenzung der einzelnen Lehrfächer hat er fast mit den preussischen Worten durch die Sorge vor der Ueberbürdung und mit der Notwendigkeit, noch Zeit zur häuslichen Weiterbildung zu lassen, begründet. In derselben Weise nimmt er endlich zur wissenschaftlichen Ausbildung entweder Fachkurse an den Lyceen selbst oder Veranstaltungen für erweiterte Frauenbildung in Aussicht. Nur Synonyma sind eingesetzt oder die Wendungen geändert, wenn wie in den Maibestimmungen die Zahl der Schülerinnen einer Klasse mit 40 normiert, wenn für den Aufenthalt während der Unterrichtspausen ein Garten, Hofraum oder sonstiger freier Platz gefordert und die Existenz einer sorgsam ausgewählten und überwachten Schülerinnenbibliothek zur Pflicht gemacht wird. Die Entlehnung dokumentiert sich durch die Aufnahme derselben betonten Worte, wie „darf“, „sonstig“ oder „sorgsam“ und durch die bei uns nicht geeignete Stelle der Gebote, da Hygienisches sonst besonders geordnet wird. Doch Usurpation von Gesetzen ist seit altersher nicht an den Ursprungsnachweis gebunden. Schamhaft und gleichsam verhüllt ist folgende Uebernahme: In den preussischen Bestimmungen wird durch 24 Druckzeilen die Stellung der Lehrerinnen definiert, erklärt und bewiesen, so dass sich die Konklusion ergibt; „Ich bestimme daher, dass an jeder öffentlichen höheren Mädchenschule, welche nicht etwa unter der Leitung einer Direktorin steht, dem Direktor eine Lehrerin als Gehilfin beigegeben wird, die ihn bei der Lösung der erziehlischen Aufgabe der Anstalt unterstützt . . .“ Unser Erlass begründet in sechs Zeilen die Heranbildung weiblicher Lyceallehrkräfte mit dem Erziehungszwecke, bestimmt aber dann auch im § 18 des provisorischen Statutes: „Wird eine Anstalt von einem Direktor geleitet, so steht ihm auf seinen Vorschlag in allen Erziehungs- und Unterrichtsfragen ein hierzu besonders bestimmtes weibliches Mitglied des Lehrkörpers beratend zur Seite (Direktionsadjunktin).“ Der Titel ist Eigenbau. Er steht in Klammern, als ob er seiner Existenz nicht ganz sicher wäre. Und vielleicht mit

Recht. Voraussichtlich wird das Fräulein „Direktionsadjunktin“ Sekretärin des Herrn Direktors werden. — Ein ähnlicher Sachverhalt liegt in Bezug auf die Fachkurse vor. In den Maibestimmungen wird länger und detailliert von den zur Weiterbildung nötigen Fachkursen aus einzelnen Gegenständen gesprochen. Unser Erlass nennt die Fachkurse zweimal, aber es ist eine blosser Nominierung. Sie sind aber pädagogisch und ökonomisch sehr wertvoll. Würde doch auch wie so manche andere Idee Herbarts und Zillers auch die des letzteren über die „Nebenklassen“, die durch die Fachkurse gemeint ist, Eingang finden! Diese „Nebenklassen“ oder „Fachkurse“ sollten eine Propädeutik zur Berufswissenschaft, eine Vorübung für die Tüchtigkeit zum Berufe darbieten, den Grund zur künftigen Brauchbarkeit des Zöglings in der bürgerlichen Gesellschaft legen. Sie würden die Zeit ausfüllen, welche das Mädchen bis zur gesetzlichen fixierten Zeit der Prüfung frei hat. Normal tritt es mit 16 Jahren aus dem Lyceum, mit 22 Jahren darf es erst zur Prüfung als Lyceallehrerin schreiten. 3 Jahre braucht es nur auf der Universität gewesen zu sein; drei Jahre stehen ihm also zur Verfügung. Die Etablierung der Fachkurse erscheint somit fast als notwendig. Zur Entschuldigung, dass sie noch nicht geregelt sind, dient das Fehlen eines in Paragrafen gegossenen Beispiels aus deutschen Landen. Vielleicht bestand die irriige Meinung, die grosse Opposition gegen die preussischen Bestimmungen richte sich gegen die Fachkurse überhaupt, weil auch die Damen in bestimmter Absicht dagegen agitierten. Wie wäre es aber, wenn Oesterreich in diesen Fachkursen voranschritte? Vorbilder und Litteratur sind vorhanden.

Unser Lycealerlass hat alles, was im preussischen originell, weil frauenfreundlich ist, da es den von Helene Lange und anderen Vorgängern (Schulrat Cauer, Mathilde Lammers u. a.) aufgestellten Ansichten entspricht, aufgenommen, jedoch nicht ohne Verwässerung und Herabminderung.

In den Forderungen, welche an die Kandidatinnen für das Lehramt an Mädchen-Lyceen gestellt werden, sieht man besonders deutlich, wie unser Erlass die Ansprüche verkleinert. In Preussen soll die Kandidatin zeigen, dass sie in wissenschaftlicher Weise selbstständig weiter arbeiten kann; dort heisst ihre Prüfung die „wissenschaftliche“, dort wird neuerlich von den erfolgreichen Wortführerinnen nach erhöhter wissenschaftlicher Ausbildung der „Oberlehrerinnen“ und nach diesbezüglich grösseren Anforderungen an die Kandidatinnen gestrebt, damit, wie wir schliessen müssen, die Gleichstellung der Herren und Frauen derselben Schulkategorie in jeder Art, also auch im Gehalte berechtigt sei. — Bei uns wird jedes Berühren des Wissenschaftlichen ängstlich gemieden. Wir haben es schon oben bei dem Erlasse wegen Prüfung der Zeichenlehrerinnen gesehen. Wir erkennen es bei der Analyse der Prüfungsordnung

für die Lyceallehrerinnen. Schon dieser Titel zeigt den minderen Grad gegen die preussischen „Oberlehrerinnen“, was unserem Professor, d. h. unserem Mittelschullehrer entspricht. Unsere Prüfungsordnung ist genau nach der Prüfungsordnung für Kandidaten des Lehramtes an Gymnasien und Realschulen vom 30. August 1897 gearbeitet, und die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen für das Lehramt an Gymnasien und Realschulen sind zunächst zur Vornahme der Prüfung für das Lehramt an Mädchenlyceen berufen. Während jedem Kandidaten die Erwerbung allgemeiner philosophischer und pädagogischer Bildung als für einen Mittelschullehrer unentbehrlich zur Pflicht gemacht wird, und er den Erfolg dieses Studiums durch eigene Kolloquienzeugnisse über ein mindestens dreistündiges philosophisches und pädagogisches Kolleg oder durch ein Arbeitszeugnis aus einem philosophischen oder pädagogischen Seminar darthun muss, brauchen die Damen keine philosophische Bildung, kein Kolloquium, nur den Beleg einer pädagogischen Vorlesung. Die pädagogische Vorbildung scheint durch ein eventuelles Probejahr gesichert. Diese Verfügung geschah, trotzdem heute die Frauen in Deutschland selbst darauf dringen, dass die Prüflinge theoretisch die Kenntnis der Unterrichtsmethoden ihres Faches, praktisch durch eine Lehrprobe die Befähigung zum Unterrichte in einer Oberklasse der höheren Mädchenschule nachweisen. Die für die Herren so fruchtbare Seminararbeit ist in unserer Prüfungsordnung nicht einmal erwähnt. Hätte man doch an Sèvres gedacht! Für Geschichte wird bei den Kandidatinnen von der philologischen Bildung abgesehen. Mathematik und Naturlehre werden im Ausmasse dessen geprüft, was bei den Kandidaten für's Nebenfach verlangt wird, Naturgeschichte, Zeichnen (Freihand- und geometrisches) nur in einem geringen Umfange und mit stetem Hinweis auf die Praxis oder Anschauung. So soll demnach die Lyceallehrerin ein geringeres Wissen besitzen, als der Herr. Nur in den Sprachen, in Geographie und Geschichte — bis auf obige Einschränkung — bestehen dieselben Anforderungen. Die Damen werden auch darin auf ein geringeres Mass herabgesetzt, dass sie nur sechs Semester zu ihrer Prüfungsfakultät brauchen. Galanterie oder Misstrauen in die weibliche Kraft scheint es zu sein, dass man für die Klausurarbeit in Mathematik, Naturlehre und Naturgeschichte ihre Arbeitszeit auf je 5 Stunden — gegen 4 bei den Herren — festgesetzt hat. Man schafft also durch die Prüfungsordnung keine den Mittelschullehrern adäquate Lehrerinnenkategorie, wie in Preussen und Frankreich, sondern solche Kräfte, die zwischen den Bürgerschullehrerinnen und Mittelschullehrern stehen, also eine neue Art, die zudem gemischte Vorbildung haben kann, deshalb also kein gleichmässiger Typus zu werden vermag, denn der Besuch der Universität und die daraus folgende Berechtigung zur Prüfung ist Damen erlaubt, die an einer Mittelschule, an einer Lehrerinnenbildungsanstalt oder an einem Mädchenlyceum die Reifeprüfung gemacht haben.

Die eine Kandidatin kommt mit gelehrter, die andere mit sachlich pädagogischer, die dritte mit unvollständiger Realschulbildung auf die Universität. Dieses Gemisch soll eine minder gebildete Mittelschullehrerinnenkategorie bilden! Auch die Vorbildung zur Aufnahme in das mehrfach erwähnte Staatsseminar zu Sèvres ist eine dreifache: Die Mädchen müssen entweder ein *certificat de fin d'études*, d. h. ein Abgangszeugnis eines lycées oder collèges — erstere staatliche, letztere städtische Mädchenmittelschulen — oder das *Baccalaureats-attest*, d. h. unser Maturitätszeugnis — *le titre de bachelier fait de l'élève un étudiant* — oder das *Brevet supérieur de l'enseignement primaire*, — d. h. das Reifezeugnis als Volksschullehrerin nachweisen; sie machen jedoch noch eine Aufnahmeprüfung, die einen offenbar höheren Wissenstand als den durch die Atteste bedingten verlangt.

Wir sagten eben: die neuen Mädchenlyceen verschaffen nur eine unvollständige Realschulbildung. Der Beweis dafür ist aus dem Lehrplane zu führen.

Als Mittelschule deklariert sich das Mädchenlyceum schon nach aussen und gleichsam bürokratisch durch die Aufnahmeprüfung beim Eintritt und durch die Reifeprüfung beim Austritt. Sie sind beide den für das Gymnasium oder die Realschule vorgeschriebenen gleich. Die letztere, die Reifeprüfung, wurde durch die Verordnung vom 3. Oktober 1901 geregelt. Dadurch sind die Lyceen in den bestehenden Organismus der Mittelschule eingefügt. Sie haben aber nur 6 Jahrgänge gegen 7 der Realschule und 8 der Gymnasien. In Preussen sind nur 5, in Frankreich ebenfalls 5 Jahre, aber in letzterem ist das Minimalalter für den Eintritt in die 1. Klasse 12 bis 13 Jahre, während bei uns 10 Jahre gefordert werden. In Preussen ist freilich mit Erlaubnis der Behörde so ziemlich allgemein ein zehnjähriger Lehrgang durchgeführt, d. h. 4 Volksschul- und 6 Lycealklassen, so dass die Mädchen mit dem 16. Jahre die Schule verlassen. Der preussische Minister wollte offenbar, da seine andere Argumentation nicht klar und stichhaltig ist, nicht viel die gesetzliche Frist des Unterrichtszwanges überschreiten. Dass in Oesterreich der sechsklassige oder sechsjährige Typus gewählt wurde, scheint in der Tradition begründet zu sein, weil die bisherigen höheren Töchterschulen oder Lyceen teils sechs Jahre hatten oder drei für absolvierte Schülerinnen der Bürgerschule, die auch drei Jahre zählt. — In dieser Form mit den in Aussicht genommenen Fachkursen von 2 bis 3 Jahren rufen die Lyceen die Erinnerung an die Gymnasien vor Thun und Exner wach und erregen den Wunsch, es möge auch für sie bald der energische Reformator entstehen.

In der wöchentlichen Stundenzahl, die für jeden Jahrgang bestimmt ist, hält das Lyceum die allgemein gebräuchlichen Grenzen ein, das sind 24 Stunden ohne die unobligaten Fächer, 30 mit diesen oder 4 bis 5 Stunden pro Tag. Nur in Frankreich sehe ich in den ersten 3 Jahren 20 Wochenstunden angesetzt. —

Das Kapitel Arbeitszeit und Arbeitsdauer im Unterrichte bedürfte auf Grund der grossen neueren Litteratur besondere Beachtung, weil ihre Fixierung sich bis jetzt nur auf Erfahrung und Erprobung gründet.

Nur als Tradition ist es ferner anzusehen, wenn auch in unserem Lycealerlass Handarbeit als unobligater Gegenstand erscheint. So war es meist bisher. Turnen, Gesang und Stenographie werden ebenfalls als wählbar betrachtet, also eine ziemlich grosse Zahl von Disziplinen. Das steht zwar nicht im Verhältnis zum Vorgange in Frankreich, wo in den letzten drei Jahrgängen eben so viele fakultative als obligate Fächer und Stunden existieren, aber in Preussen ist alles als verpflichtend erklärt. In Stenographie wie in den Jugendspielen steht Oesterreich allein. Darin ragt es in der That hervor, was ein Verdienst einzelner Männer ist. —

Die Behandlung von Disziplinen, die nicht nur Fertigkeiten überliefern, sondern auch zur ästhetischen und ethischen Bildung viel beitragen, wie Gesang, Turnen und Handarbeiten als frei ist ein pädagogischer Fehler. Jene, welche physisch für diese Gegenstände nicht taugen, können immerhin Dispens erlangen. Man erwäge, wie nötig das Turnen als Ausgleich für das lange Sitzen auf der Schulbank ist; man denke an die Erfrischung und Belebung durch den Gesang; man würdige die Achtung, welche die Handarbeit in Amerika, Finnland und Skandinavien geniesst, wo sie mit Recht einen Erziehungsfaktor bildet und die gleiche Wirkung hat wie das Buch.

Der Lehrplan setzt sich aus Lehrzielen für die Oberrealschule, für die Unterrealschule, die Lehrerinnenbildungsanstalt und die preussische höhere Mädchenschule zusammen, ist aber mit erfreulicher Beachtung neuerer, pädagogisch gerechtfertigter Grundsätze ausgearbeitet und zeigt auch den Einfluss einer besonders geschätzten Wiener höheren Töcherschule. Es zeigt sich endlich eine Rücksichtnahme auf die weibliche Eigenart, die offenbar von langjährigen Lehrern an Mädchenschulen ausging. Die Sprachen, Geschichte und Zeichnen gehen fast über den Lehrstoff der Realschule hinaus. In Arithmetik, Geometrie, Naturgeschichte und Naturlehre bleibt das Lyceum in den Grenzen der Unterrealschule bzw. des Untergymnasiums. Mit der Einführung der Somatologie folgte man den bewährten Mustern der Lehrerinnenbildungsanstalten in Deutschland, Frankreich und anderer Staaten. In allen jenen Fächern, welche im Gymnasium und in der Realschule wegen ihrer Teilung in Ober- und Unterklassen zweimal tradiert werden, ist hier eine Verteilung des Lehrstoffes auf 6 Jahre vorgenommen worden oder wird abgewechselt. Das Muster gaben offenbar die gymnasialen Mädchenschulen, welche den Lehrstoff des Gymnasiums auch in 6 Jahren beenden. Es ist dies für die Idee der Einheitsschule ein belehrender Prospekt. — In Geschichte hat Willmann, der seit seiner Didaktik zu den ersten

Pädagogen zählt, erfreulicher Weise eingewirkt. Die Idee, die Kulturgeschichte zu betonen, findet Beachtung. Die Geographie geht mit Recht von der Heimatskunde aus und pflegt als „associative“ Wissenschaft die Beziehungen von Land zu Leuten, von Kultur und Verkehr. Auf die Verbindung von Naturbeschreibung mit biologischen Gesichtspunkten ist die Naturgeschichte aufgebaut. Die Chemie und das Rechnen suchen für die Praxis und das Haus zu bilden. In der Naturlehre liegen der Versuch und die Anschauung zu Grunde. Selbst in den Sprachen ist die Verwertung durch Pflege der Konversation und des Briefstiles, wie geschäftlicher Aufsätze berücksichtigt. Das Zeichnen geht auf naturalistische Vorlagen zurück und will zur Kunst führen. Im Turnen sind die Bedingungen seiner Ausführbarkeit wohl erwogen.

Mit Freude kann ich konstatieren, dass der gesammte Lehrplan pädagogische Bildung und Erfahrung verrät.

Trotzdem ist die Bildung nur als halb und für den Besuch einer Universität nicht ausreichend zu bezeichnen. Sie bleibt in den Realien hinter der Realschule und dem Gymnasium zurück. Es fehlt ihr vor allem das wissenschaftliche Moment, wodurch den männlichen Hörern der Besuch der Universität, der Stätte reinsten Wissenschaftsbetriebes, ermöglicht wird. In den Gymnasien wird der Sinn für die wissenschaftliche Methode durch die Behandlung der alten Sprachen, in der Realschule durch die der Mathematik und Physik in den oberen Klassen geweckt. Die Absolventinnen der Mädchenlyceen werden schwere Kämpfe zu bestehen haben, bis sie sich auf der Universität eingewöhnen. Deutschland bietet den praktischen Beleg für unsere Behauptung. Man ruft dort nach anderen Bildungsstätten zur Ausbildung von Oberlehrerinnen als den Universitäten.

Eine Erziehungsschule ist aber das neue Mädchenlyceum auch nicht. Es fehlt dafür alles, was eine solche statuiert. Man hat kein Lehrplansystem geschaffen, keine ethisch bildende Disziplin in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt und vieles andere unterlassen.

Aus den neuen Lyceen werden geschulte Köpfe, aber keine gebildeten — sittlich und gelehrt genommen — Frauen herausgehen.

Wenn man aber sieht, dass die Lehren der wissenschaftlichen Pädagogik seit nunmehr 20 Jahren doch sichtlich in die unterrichtlichen Organisationen eindringen, dann haben auch wir die Hoffnung, dass das Definitivum der österreichischen höheren Mädchenschule uns einst das Ideal einer solchen, einer Erziehungsschule für echte Weiblichkeit und edle Bildung bringen wird.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Ein Gedenkblatt zu Prof. Flinzers 70. Geburtstag am 4. April 1902.

Von Reinhold Junghanns in Leipzig.

In neuerer Zeit sind im In- und Auslande Stimmen laut geworden, die eine Reform des Zeichenunterrichts an den allgemeinbildenden Lehranstalten herbeiführen wollen, weil angeblich der ganze bisherige Unterricht in diesem Fache wenig oder gar nicht den Anforderungen entspreche, die an denselben gestellt werden müssen. Wenn die Angriffe der Herren Reformersich gegen das althergebrachte Kopiersystem richten, wird ihnen jeder einsichtsvolle Fachmann ohne weiteres Recht geben. Wenn aber der ganze in diesem Fache erteilte Unterricht als mangelhaft bezeichnet wird, so beweist man damit, dass man über die wichtigsten gegenwärtig geübten Methoden ungenügend unterrichtet ist. Bessern kann man aber nur das, was man genau kennt. In England glaubt man, was aus der Schrift von Muthesius über den Zeichenunterricht an den Londoner Schulen hervorgeht, den Stein der Weisen gefunden zu haben, weil man auf die Idee gekommen ist, die Zeichenschüler allein mit Pinsel und Farbe arbeiten zu lassen. Der Amerikaner Liberty Tadd glaubt zeichnen zu lehren durch Eindrillung von Schwüngen und schreibt in seinem Buche „Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend“, die in demselben abgebildeten Wellensittiche seien von seinen Schülern nach Natur gezeichnet worden; zufällig befanden sich diese Tiere in Flinzers Käfig in Leipzig und wurden von diesem konterfeit. Herr Schwartz in Hamburg konnte auf der deutschen Zeichenlehrerversammlung in Weissenfels im Jahre 1901 der Aufforderung Flinzers nicht genügen, von den ausgestellten Zeichnungen seiner Schüler nur ein einziges Blatt vorzulegen, auf welchem zu zwei gegebenen Punkten der dritte am richtigen Orte stehe. Was Muthesius als Neuheit hinstellt, übt Flinzer schon lange Jahre in den Grenzen, innerhalb deren es ohne Gefährdung der Genauigkeit der Zeichnung möglich ist. Liberty Tadd schmückt sich mit fremden Federn; Kinder, auch solche im Backfischalter, können es einem Künstler wie Flinzer nicht gleich thun, Tiere nach dem Leben anatomisch und so charakteristisch in der Bewegung wiederzugeben, wie dieser. Dazu gehört intimes Studium. Die Unzulänglichkeit der Schwartzschen Methode ist durch das oben Angeführte genügend gekennzeichnet.

Aus Flinzers Lehrbuch lernt man des Meisters Methode in ihren Grundzügen kennen. Um in diese einen möglichst tiefen Einblick zu gewinnen und um mich selbst weiter zu bilden, besuche ich, trotzdem ich neben den beiden Lehrerprüfungen das Examen für Zeichenlehrer gut bestanden habe, den Unterricht meines hochverehrten Lehrers, des Herrn Professor Flinzer, wöchentlich ein paarmal und das schon jahrelang; aus gleichen Gründen handeln andere ebenso, von denen einige sogar Akademien besucht haben. Im Durchschnitt wird der Schüler nach An-

fertigung von ungefähr 30 Zeichnungen, befähigte schon nach 20 und weniger, vor einen Vertreter der Tierwelt gestellt, den er nach Massverhältnissen, Beleuchtung und Farbe so genau als möglich wiederzugeben hat. Ich wäre begierig, den Reformator kennen zu lernen, dessen Schüler das gleiche Ziel in derselben Zeit oder eher erreichen. Wenn man das nicht kann, dann darf man auch nicht den ganzen bisherigen Zeichenunterricht als reformbedürftig hinstellen.

Dass F. seinen eigenen Weg, die Schüler zu führen, gefunden hat, ist Zeugnis für seinen Scharfsinn und seine Künstlerschaft; dass seine Zöglinge das hohe Ziel erreichen, beweist die Trefflichkeit seines Lehrgeschicks.

Im folgenden will ich eingehen auf das, was ich unter F.'s Leitung seine Zöglinge arbeiten sah. Nachdem der Schüler die gerade Linie zur Zufriedenheit gezeichnet hat, schreitet er fort zur Darstellung des Quadrates, zuerst in liegender, dann in Uebereckstellung. In beiden Figuren können durch Teilung der Linien und Verbindung der Punkte die mannigfaltigsten geradlinigen Muster entstehen. F. lässt sogar hier schon die gebogene Linie auftreten. Nach vorangegangener Besprechung hat sich der Schüler das Muster selbst zu erdenken. Aehnlich wird beim Drei-, Sechs- und Achteck verfahren. Zur Ausschmückung des Dreiecks werden hier und da bereits einfache Naturblätter zum Vorbild genommen. Der Kreis wird wenn es die Jahreszeit erlaubt, durch das Abbild einer wirklichen Blüte geziert. Von allen Schülern, auch von den schwächsten, ist dann das Gerippe der Palmette zu zeichnen. Jeder fleissige Zögling darf diese Figur nach weiterer Einteilung mit Blättern, Blüten und Früchten einer oder verschiedener zusammenpassender Pflanzen schmücken; zur Belebung des Ganzen können Insekten verwendet werden. Künstlerlaune hat Anregung gegeben, aus der Palmette Pfauen, das Rad schlagend, entstehen zu lassen und zur Faschingszeit die Palmette auch einmal mit einem Clown zu schmücken. Nach Fertigstellung der Ellipse folgt an der Hand gross gezeichneter Blätter eine eingehende Besprechung der Grundform des Blattes. Dabei werden besonders Bau und Ernährung des Blattes hervorgehoben. Durch geeignete Fragen werden die Schüler genötigt, anzugeben, in welcher Reihenfolge die Teile des Blattes zu zeichnen sind. Daran schliesst sich die Darstellung der Grundform des Blattes. Je fleissiger und begabter ein Schüler ist, desto mehr kann er diese Form gliedern, sodass er am Ende selbst das zusammengesetzte Blatt z. B. von Geranium Robertianum zu zeichnen vermag. Daneben werden noch die verschiedenartigsten Blattformen nach frischen, gepressten oder in Gips abgegossenen (Natur-)Blättern gezeichnet. Dann folgt die Darstellung der Spirale und Schneckenlinie, die jeder Schüler zu liefern hat. Der fleissige verdoppelt die einfache Linie und lässt aus der Ranke Blätter, Blüten und Früchte spriessen. Auch hier lässt F. gern ein Insekt anbringen. Selbstverständlich werden die Aufgaben immer der Individualität des Schülers angepasst. Die Schneckenlinie bildet den Abschluss des zweiten Zeichenjahres.

Das 3. Jahr wird Perspektive getrieben und zwar auf grund der Anschauung. Die erste Aufgabe ist Zeichnung des Würfels nach dem Stab-

modell, liegend und von vorn gesehen. Der früher fertige Schüler wird durch Fragen dahin gebracht, einen andern Körper im Würfel entstehen zu lassen, z. B. Pyramide, Doppelpyramide, Vier-, Zwölfflächner u. s. w. Dann giebt F. dem Schüler irgend einen Gegenstand von prismatischer Form hin, z. B. eine Streichhölzchenschachtel, einen Zigarrenkasten, ein Tisch- oder Bankmodell u. s. w. Das nächste Blatt zeigt den Würfel in Frontalstellung um eine fliehende Kante gedreht. Dann ist das Kreuz, von vorn gesehen, darzustellen. Hierbei können zwei verschiedene Wege begangen werden. Entweder arbeiten die Schüler nach dem aufgehängenen Stabmodell, oder es wird das Kreuz aus dem Würfel entwickelt, indem der Schüler den Kubus zeichnet und nach links, rechts und oben je einen und nach unten zwei gleich grosse Würfel ansetzt. Der Schüler ist mit sehr regem Interesse bei der Sache, wenn er veranlasst wird, alle sichtbaren Quadrate mit einem einfachen von ihm selbst erfundenen Muster zu schmücken oder, was F. vorzieht, aus dem Kreuz ein Stadtthor, Schloss, Haus, eine Kirche, Brücke u. s. w. zu entwickeln. Die gut ausgeführte Zeichnung darf zur Belehrung auch gemalt werden. Natürlich ist der Zögling zuvor mit den Hauptgesetzen der Luftperspektive bekannt zu machen. Zur Vertiefung seiner Kenntnisse kann er das Kreuz noch so zeichnen, dass es um eine Längskante des nach hinten gerichteten Querbalkens gedreht ist. Hieran schliesst sich die Darstellung des Würfels in schräger Ansicht. Selbstverständlich ist das Gelernte an Gegenständen in gleicher Ansicht weiter zu üben. Nun wird übergegangen zum perspektivischen Kreis. Mit Hilfe eines sehr einfachen Netzes werden 12 Punkte gewonnen, durch welche die Kreislinie genügend bestimmt ist. Sehr leicht lassen sich kleine Kreise einfügen und Muster im regelmässigen Drei-, Vier-, Sechs-, Acht- und Zwölfeck, auch Palmetten, Ranken mit Blättern, Blüten und Früchten anbringen. Endlich kommt die Walze, aus dem Kreis entwickelt, zur Darstellung. Aus dieser kann man walzenähnliche Gegenstände, wie Wassergläser, Brunnenröhren, Fässer, Tintengläser u. s. w. entstehen lassen. Ein Schüler F.'s arbeitet gegenwärtig an einer halbgeöffneten Holzschachtel, der Maikäfer entkriechen. Diese werden nach getrockneten Exemplaren in den verschiedensten Stellungen gezeichnet.

Im vierten Zeichenjahr ist der Schüler so weit zu fördern, dass er einen Gegenstand in beliebiger Beleuchtung richtig darzustellen vermag. Zunächst ist er mit dem Gebrauche des neuen Materials bekannt zu machen. Auf dem ersten Bogen sind Wischproben auszuführen. An der Hand von Voll-, Hohlwalze und Kugel lernt er die wichtigsten Beleuchtungsgesetze kennen. Diese Körper sind in Kreidemanier wiederzugeben. Aus der Kugel einen Kinderspielball, einen Luftballon oder Globus entstehen zu lassen, bereitet ihm viel Freude, besonders wenn er am Ende die Farbe hinzufügen darf. Dann sind noch Ring und vereinfachtes Wegerichblatt in Licht und Schatten zu setzen. Als nächste Aufgabe hat er einen Rahmen zu zeichnen, dessen Durchschnitt unten durch eine Wagrechte abgeschlossen wird, während der obere Rand Halb- und Viertelkreise und gerade Linien zeigt. Der Rahmen ist vom Schüler möglichst ganz ohne Beirat des

Lehrers richtig zu schattieren. Der eingeschlossene freie Raum kann mit einer Rosette oder einer Zeichnung nach einem Gypsabguss geschmückt werden, wobei natürlich die Einheitlichkeit der Beleuchtung gewahrt bleiben muss. Die nächste Arbeit lässt F. gern in grösseren Dimensionen ausführen; die Zeichenfläche ist ungefähr 1 qm gross. Blätter, Blüten und Früchte, wo es angeht, auch ein Insekt dazu, sind geschmackvoll zu einem Ganzen zusammenzustellen und dann teils nach Naturabgüssen, teils aus dem Kopfe zu schattieren. So hat ein Schüler aus Muschel, Blättern und Früchten der Seerose und Rohrkolben einen Brunnen gebildet; die Muschelschale dient als Becken, deren Vertiefungen am Rande Wasser entfließt. Ein anderer arbeitet an einem Fruchtstück, bestehend aus Melone, Maiskolben, Weintrauben und -blättern; ein dritter hat aus Blättern und Früchten der Platane ein reizvolles Ornament komponiert u. s. w. Nach Lösung dieser Aufgabe geht der Schüler darauf aus, einen einfachen Körper auch in Bezug auf seine Färbung wiederzugeben. Zunächst werden Früchte, Pilze, dann Schlangen, Frösche, Eidechsen u. s. w. nach farbigen Naturabgüssen zum Vorwurf genommen. Dann müssen auch ausgestopfte Tiere, z. B. Sperling, Rebhuhn, Eule, Hase, Fuchs u. s. w. Modell stehen. Ein Schüler malt jetzt einen in einer Untertasse badenden Kanarienvogel, die Obertasse liegt daneben; beide Gefässe ruhen auf einer roten Samtdecke, auf der neben einem Theelöffel ein Stückchen Zucker liegt. Ein anderer vollendete das Bild eines balzenden Auerhahns im finstern Forst nahe an einem zwischen schroffen Felsen einsam gelegenen See. Andere Vorwürfe sind: Auf einem Fliegenpilz sitzt ein Insekt, nach dem eine herankriechende Schlange verlangt, oder: eine Schlange hat sich einen hohlen Baum zur Wohnung ausgesucht, ein beerensuchendes Kind streckt neugierig sein Händchen zur Oeffnung hinein, das Tier erschrickt ob der unliebsamen Störung und beisst — glücklicherweise ist es keine Kreuzotter. — Mitten unter den Schülern sitzen einige Lehrer von Leipziger Schulen, jeder eifrig mit einer Arbeit beschäftigt, um sich im Zeichnen weiter zu vervollkommen. Einer derselben, der das Glück hat, schon fünf Jahre lang F.'s Unterricht zu geniessen, studiert jetzt Anatomie der Tiere. Auch Damen sitzen zu F.'s Füßen.

Es vergeht kaum eine Unterrichtsstunde, in welcher F. von Damen oder Herren des In- oder Auslandes nicht besucht würde. F. ist auch mit der Inspektion des Zeichenunterrichts an den städtischen Schulen Leipzigs betraut. Nur zwingende Gründe können ihn vom regelmässigen Besuche der Sitzungen der Vereins Leipziger Zeichenlehrer abhalten, in denen er stets bereit ist, aus dem reichen Schatz seiner Kenntnisse und Erfahrungen mitzuteilen, Vorträge zu halten, brennende Fragen nach den verschiedensten Richtungen hin zu beleuchten und sein Urteil bekannt zu geben. Wohl keine Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer hat getagt, an deren Arbeiten seine Beteiligung gefehlt hätte. Dazu wird er von vielen Seiten eingeladen, Vorträge zu halten. Er sprach vor kurzem im Berliner und Dresdener Zeichenlehrer-, im Hamburger und Leipziger Lehrer-Verein u. s. w. Täglich laufen Briefe ein, Aufklärung heischend über die verschiedensten Fragen aus dem Gebiete des Zeichenunterrichts.

Trotz der Bürde der Arbeit merkt man dem Siebzigjährigen nichts von Ermüdung an; noch immer spricht Herzensgüte aus treuen Augen und Tonfall der Stimme, und urwüchsiger Humor sprudelt aus jugendfrischem Herzen.

Möchte es mir gelungen sein, weitere Kreise für einen Mann zu interessieren, dessen Bedeutung für den Zeichenunterricht nicht hoch genug angeschlagen werden kann, und die Herren Kollegen zu einem Versuche mit der Flnzerschen Methode anzuregen! ¹⁾

II.

Ist ein einheitslicher Ursprung der menschlichen Sprache wahrscheinlich? (Erwiderung auf Herrn Dr. Joh. Hertels Besprechung meines Buches Sprachentwicklung u. s. w. im XXII. J., 5. H., S. 381 ff., der Pädagogischen Studien.)

Zunächst spreche ich Herrn Dr. H. meinen aufrichtigsten Dank für die warme Anerkennung des 1. Teils meines Buches aus, sowie für die Aufdeckung von 8 Druckfehlern und eines falschen Ausdrucks im 2. Teile. Bei ξ für $\dot{\alpha}$ ist er so liebenswürdig, ohne weiteres einen Druckfehler anzunehmen, warum nicht auch bei ma , ne , $\pi\acute{\alpha}\nu\epsilon\iota\nu$, $\gamma\lambda\acute{\omega}\tau\tau\alpha$, $k\bar{a}fa$, ka für $m\bar{a}$, na , $\pi\acute{\iota}\nu\epsilon\iota\nu$, $\gamma\lambda\acute{\omega}\tau\tau\alpha$, $k\bar{a}sa$ $k\bar{a}s$?

S. 38² habe ich sagen wollen: „Vereinigt sind w und s in der aus dem Sanskritwort $sava$ zu erschliessenden indogerman. Wurzel sav .“

Der Respekt vor dem Sanskrit steckt mir noch so in den Knochen, dass ich Sanskritwort fälschlich für indogerman. Wurzel gebraucht, mich also einer Metonymie schuldig gemacht habe. Betreffs der Etymologie des got. $saivs$ verweist H. auf Kluge, die von mir vertretene findet sich bei Lexer mhd. W. II, S. 841¹, also Universitätsprofessor gegen Universitätsprofessor.

Bei Beurteilung des 2. Teiles nimmt H. leider nicht meinen Standpunkt ein, sondern ganz einseitig den des Kenners der indogerman. Sprachen. Er fragt S. 382¹: „Wer sagt denn, dass die Menschheit ihre Sprache einheitlich entwickelt hat?“ Ich erwidere: Die Bibel, nämlich direkt dadurch, dass sie bereits das erste Menschenpaar als sprechendes darstellt, und indirekt dadurch, dass sie von einer Sprachenverwirrung berichtet, die doch eine vorhergehende einheitliche Sprachentwicklung zur Voraussetzung hat. Die Ueberlieferung habe ich also für mich, und wer die gegenteilige Ansicht vertritt, hat die Pflicht, wenigstens eine einzige Sprache nachzuweisen, die überwiegend aus ganz anderen Lauten (so z. B. aus Schnalzlauten) besteht als die übrigen. Nach den bisherigen Forschungen giebt es keine einzige, wie ich S. 31 gezeigt habe. Dasselbe und von S. 28 an habe ich auch die Spur beleuchtet, die mich und andere zur Annahme von der ursprünglichen Spracheinheit geführt hat. Mehr Beweismaterial enthalten die

¹⁾ Vergl. Würdigung Flnzers im „Kunstwart“, 15. Jahrg. Heft 12. D. R.

citirten Werke. Wer allerdings wie H. bei den indogerman. Sprachen stehen bleibt, wird wie er seine Sprachforschung mit dem mutlosen ignorabimus schliessen. Mein Standpunkt und der vieler von mir citirten Forscher ist der: Wie der Mensch als Embryo die Entwicklungsstufen niederer Lebewesen, wie er als Kind, Knabe und Jüngling die Kulturstufen früherer Zeiten rasch durchläuft, so auch seine Sprache die früherer Sprachstufen. Mithin muss man aus der Sprachentwicklung der Kinder auf die der ganzen Menschheit zurückschliessen können besonders unter Benutzung der von der Sprachvergleichung festgestellten Thatsachen. Das ist natürlich eine Hypothese, aber sie beruht auf dem festen Grunde der beobachteten Sprachentwicklung der Kinder und der erwähnten Thatsachen; und die ganze indogermanische Spracheinheit wird ja auch jetzt von manchen Forschern für eine solche und zwar für eine falsche erklärt und somit die indogermanischen Sprachgesetze als Irrtum. Erwiesene Thatsache ist doch nur, dass die sogenannten indogermanischen Sprachen in Bau und Wortschatz sehr ähnlich sind und selbst in ihren Abweichungen eine gewisse Regelmässigkeit zeigen. Ich halte nun die indogermanische Spracheinheit für eine sehr wahrscheinliche Hypothese, räume ihr sogar einen viel höheren Grad der Wahrscheinlichkeit ein als der von der Spracheinheit der ganzen Menschheit, lebe aber der frohen Hoffnung, dass sich der Grad dieser Wahrscheinlichkeit erhöhen wird, je mehr wir nicht indogermanische Sprachen vergleichen können. Daher habe ich Beispiele aus den verschiedensten Sprachenfamilien herangezogen; H. beurteilt aber nur einige aus der indogermanischen Sprache entlehnte und schliesst: „Und doch sind die thatsächlich vorliegenden Formen, die einzigen Anhaltspunkte, nach denen man das Frankesche Thema behandeln könnte.“ Will er damit sagen: Ich bin nur im stande, das Thema hinsichtlich der indogerman. Beispiele zu beurteilen, so habe ich nichts darauf zu erwidern; soll es aber heissen: „Alle Beispiele aus nicht indogerman. Sprachen zählen nichts, so ist dies eine Ueberschätzung des Wertes der indogermanischen Sprachforschung.“

Ich rühme aufrichtig, dass H. auch da, wo er in Folge seines einseitigen Standpunktes abfällig urteilt, rein sachlich bleibt. Nur entrüstet ihn mein Satz: „Für Lautnachahmungen wie die . . Sanskritwurzel *ma*, „blöken“ oder wie *bū*, die vermutliche Urwurzel des griechischen βούς und lateinischen *bos* „Rind“ oder wie „Kuckuck“, „Uhu“ mochten die bereits vorhandenen Sprachlaute ausreichen“ — so sehr, dass er persönlich wird. Ich kann versichern, dass ich das nicht aus Unwissenheit, sondern in Folge von etwas viel Schlimmerem, in Folge von sprachwissenschaftlicher Ketzerei gesagt habe. Nun zum einzelnen! *Ma* für *mā* ist, wie schon gesagt, Druckfehler. Hinsichtlich *bū* konstatiere ich zunächst, dass ich diese Wurzel nur als vermutliche bezeichnet habe. Die Vermutung rührt gar nicht von mir her, sondern findet sich bei dem Manne, der mich und wohl viele Philologen, die in den 70er Jahren studierten, zuerst mit den Elementen der Sprachwissenschaft bekannt gemacht hat, nämlich bei Freund, *Triennium* II, S. 288. — Weiter konstatiere ich, dass ich die Wurzel *bū* gar nicht als indogerman. erklärt habe. Dieselbe kann entweder von den Gräkoitalikern

bei ihrer Einwanderung von der Urbevölkerung entlehnt oder aus vorindogermanischer Zeit erhalten worden sein und die Gestalt *bov* erlangt haben. Und da komme ich auf meine Ketzerei. Bekanntlich ist die Behauptung aufgestellt worden, Skandinavien wäre die Urheimat der Indogermanen. Ist das der Fall, so muss die Bedeutung des Sanskrit sinken und die der europäischen indogermanischen Sprachen besonders der germanischen steigen. Und diese Hypothese halte ich für wahrscheinlicher als die alte von der asiatischen Urheimat, nicht bloss des Habitus der Indogermanen wegen, sondern auch weil mir in den europäischen Sprachen manches urwüchsiger erscheint, so got. *vato* u. altsl. *voda* sanskr. *udra*, das nach Lexer aus *vadra* entstanden ist, und dem von H. angeführten *udaka* gegenüber, als in den asiatischen, trotzdem wir jene aus einer wesentlich spätern Zeit kennen. So ist es auch mit der einem Naturlaute und der Kindersprache ähnlichen gräkoital. Wurzel *βo*, *bov* dem Sanskritwort *gō* gegenüber. Da in der Kindersprache *b* dem *g* voran geht, so ist von meinem Standpunkte aus die von H. citierte Regel umzudrehen und *bov* als indogerman. Wurzel anzunehmen, die sich allerdings in den meisten indogerman. Sprachen zunächst zu *gow* gestaltete. — Die Wörter Kuckuck und Uhu habe ich mit „wie“, also vergleichsweise angeführt, in dem Sinne: Wörter von so einfacher Bildung wie diese. Doch wenn Kuckuck erst seit mhd., Uhu erst in nhd. Zeit überliefert sind, so geht daraus nicht hervor, dass sie erst damals entstanden sind. Die meisten Wörter haben Jahrhunderte, manche Jahrtausende existiert, ehe sie aufgeschrieben wurden. Kuckuck und Uhu klingen so kindlich, dass sie entweder von einem kindlichen Volk, oder vom Kindermund geschaffen sind. Möglicherweise haben sie die einwandernden Germanen von der Urbevölkerung übernommen, wie das von einwandernden Europäern mit Tiernamen in Amerika und Afrika häufig geschehen ist.

Dass man das lateinische *flu* in *flumen*, *fluere* auf sanskr. *sru*, das deutsche Fluss, fließen dagegen auf dieselbe Wurzel wie das griechische *ρλιν* nach den Lautgesetzen zurückführen kann, habe ich nicht geleugnet; aber ist es nicht viel natürlicher, für die so ähnlichen lateinischen und deutschen Formen die gemeinsame lautmalende Wurzel *flu*, die Germanen und Italiker vielleicht bei der Urbevölkerung vorfanden, anzunehmen? Also wieder eine Ketzerei.

Löbau.

Dr. Carl Franke.

III.

Die deutschen Schulen im Auslande.

Von Dr. W. Ahrens in Magdeburg.

Herr Dr. J. P. Müller, seit 20 Jahren Direktor der „Allgemeinen Deutschen Schule“ in Antwerpen, hat es unternommen, eine Darstellung des Deutschen Schulwesens im Auslande zu geben (J. P. Müller, „Deutsche Schulen und deutscher Unterricht im Auslande“. Leipzig 1901. Comm.-Verlag von Th. Thomas; XVIII + 412 S., geb. 12 Mark), und man wird

ihm Dank dafür wissen, die Möglichkeit zu bequemer Orientierung auf einem Gebiete gegeben zu haben, das auch den meisten deutschen Schulmännern eine terra incognita sein dürfte. Wir erblicken die Bedeutung eines solchen Buches weiter insbesondere darin, dass es die deutschen Lehrer an den räumlich weit von einander entfernten und auch sonst in keinerlei Beziehungen zu einander stehenden deutschen Auslandsschulen einander näher bringt, was um so mehr geboten scheint, als für deutsches Schulwesen im Ausland ein spezifisches Organ, zu dessen Begründung Herr Müller nachdrücklich auffordert (p. XVI), bisher nicht existierte und erst jetzt, anscheinend durch die Anregung Müller's hervorgerufen, unter dem Titel „Die Deutsche Schule im Auslande“ von Haus Amrhein in Antwerpen begründet ist.

Schon einmal hat der Herr Verfasser eine Darstellung des deutschen Schulwesens im Auslande gegeben (J. P. Müller, „Die Deutschen Schulen im Auslande, ihre Geschichte und Statistik“. Breslau 1885). Während dies frühere Werk im wesentlichen aber nur über 54 Schulen nähere Angaben zu machen wusste, ist das jetzt vorliegende sehr viel reichhaltiger, teils infolge besserer Informationen, teils auch weil für die Zwischenzeit zahlreiche Neugründungen zu verzeichnen sind, und der Verfasser giebt sich der Hoffnung hin, „diesmal ein fast lückenloses Bild der deutschen Auslandsschulen zu bieten“ (p. XI). Erreicht hat Herr Dr. Müller dies, wie er uns in dem Vorwort sagt, indem er von Direktoren, Lehrern und Schulvorständen Berichte über die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand ihrer Anstalten erbat, und da, wo diese Quellen versagten, waren es deutsche Konsulats-Beamte u. dergl., die aushelfen mussten und bereitwilligst aushalfen. So ist das Müller'sche Buch eigentlich nur eine Sammelstelle für die von den verschiedenen Anstalten eingegangenen Berichte, und der Herr Verfasser hat Wert darauf gelegt, diese Berichte möglichst „wortgetreu zum Abdruck gelangen und jede Ansicht, jede Richtung ungehindert zu Worte kommen zu lassen“ (p. XI). Im wesentlichen war dies Verfahren ja jedenfalls durch die Natur der Materie von vornherein bedingt, da eine zusammenfassende Behandlung des Gegenstandes, soviel uns bekannt, vorher noch nicht existierte und in den meisten Fällen daher die Orientierung nur an Ort und Stelle gesucht werden konnte. Die dem Unterzeichneten nicht zugängliche Schrift von J. J. Roux, „Les Ecoles allemandes à l'étranger“. Paris 1899 dürfte auch kaum Detail-Angaben über einzelne Anstalten enthalten, vielmehr nur allgemein ethische, wirtschaftliche und kolonialpolitische Gesichtspunkte hervorkehren; Herr Müller thut dieser Arbeit mit keiner Silbe Erwähnung, und doch würde es den Wert seines Werkes zweifellos wesentlich erhöht haben, wenn diese und verwandte Publikationen und die in ihnen enthaltenen allgemeineren Momente die gebührende Würdigung erfahren hätten. Sehr viel für den vorliegenden engeren Zweck brauchbares Material hätte Herr Müller dagegen aus Wychgram's „Zeitschr. für Ausländisches Unterrichtswesen“ (Leipzig, R. Voigtländers Verlag) entnehmen können, einem Organ, das zwar seit einigen Monaten sein Erscheinen eingestellt hat, das aber während seiner kurzen Lebensdauer bei einem internationalen Stab vorzüglicher Mitarbeiter gediegene Original-Artikel,

wie kleinere Berichte aus allen Ländern und Erdteilen zu bringen in der Lage war und das von Anbeginn an die deutschen Schulen im Auslande besonders berücksichtigt hatte und seit Bd. V die ständige Rubrik „Deutsche Schulen im Auslande“ führte. Dass Herr Müller dies Organ bei seiner langjährigen Beschäftigung mit diesem Gegenstande nicht kennen sollte, erscheint uns umso mehr ausgeschlossen, als das frühere, oben erwähnte Buch Müller's gleich in einem der ersten Hefte jener Zeitschrift einer eingehenden Besprechung gewürdigt wurde (s. l. c. Bd. I, p. 205—207). Weshalb Herr Müller dieses Hilfsmittel an keiner Stelle benutzt hat, erfahren wir nicht. Natürlich ist hier nicht der Ort, dem Herrn Verfasser im einzelnen die Stellen anzugeben, die für ihn noch ungehobene Schätze bergen; bei willkürlichem Blättern fanden wir nur, dass Herr Müller z. B. aus Bd. III, p. 226 hätte ersehen können, dass die Schule in Santos, von der er nichts ausser dem Namen eines Lehrers zu berichten weiss (s. p. 281), 60 Knaben und Mädchen mit 2 Lehrern zählt; aus Bd. V, p. 324—327, dass in King Williams Town (Kapland) seit 1885 eine Schule mit einer zwischen 70 und 90 schwankenden Schülerzahl besteht; ein Artikel in Bd. V, p. 328 (Juliheft 1900) giebt Kunde von den Schicksalen der Anstalt in Johannesburg seit Ausbruch des südafrikanischen Krieges, während die derselben Feder entstammende Schulchronik in dem Müller'schen Buche auf diese aktuelle Frage keine Antwort mehr giebt, obwohl die Vorrede des Buches erst von November 1900 datiert ist. Wie in diesem letzten Fall, so sind allerdings in vielen anderen Fällen die Autoren dieser Zeitschriftartikel identisch mit den Müller'schen Gewährsmännern, und meistens sind naturgemäss die Notizen in jener Zeitschrift knapper gehalten, als die für das Müller'sche Buch gelieferten Ausführungen. Aus Bd. VI, p. 380 der Wychgram'schen Zeitschrift geht, ohne dass Herr Müller jedoch dieses Heft noch hätte berücksichtigen können, hervor, dass ausser den von Müller p. 61 ff. angeführten Orten auch Madrid eine Schule der Kaiserswerther Diakonissen-Anstalt besitzt, und aus dem eingehenden Artikel Gernhard's über „Die Deutschen Schulen in Brasilien“ (gleichfalls Bd. VI, p. 297—305), dass ausser an den von Müller p. XVI beispielsweise angeführten Schulen auch in Brasilien „mancher deutsche Lehrer bereits Lehrbücher geschrieben hat“, welche sich allgemeiner Anerkennung erfreuen. — Wir dürfen uns ferner nicht verhehlen, dass der von Dr. Müller beobachtete Modus eine oft weitgehende Ungleichheit zwischen den verschiedenen Berichten zur Folge gehabt hat, und sind der Meinung, dass sich eine grössere Einheitlichkeit durch gleichzeitige Versendung von Fragebögen mit einer Reihe ganz präziser Fragen doch wohl hätte erreichen lassen.

Aus dem Inhalt des Buches entnehmen wir folgende Angaben von allgemeinerem Interesse: Besteht man unter einer „deutschen Schule im Auslande“ ein Institut mit vorwiegend deutscher Unterrichtssprache in einem Landestheile, in dem das Deutsche die übliche Verkehrssprache nicht ist, so dass also von den deutschen Landestheilen der Schweiz, Oesterreich-Ungarns, Luxemburgs und der Vereinigten Staaten abzusehen ist (s. p. X) (Russland besitzt jetzt auch in den ursprünglich deutschen Landestheilen keine deutschen

Schulen mehr, s. Müller, p. 124), so existierten vor 1870 etwa 50 deutsche Auslandsschulen. Seitdem wuchs die Zahl bis jetzt stetig, und nach dem von Herrn Müller am Ende seines Buches sehr zweckmässig zusammengestellten „Verzeichnis“ zählen wir allein für Brasilien über 700 deutsche Schulen, die allerdings zum weitaus grössten Teil klein und einklassig sein dürften. Die finanziellen Verhältnisse, über welche das zusammenfassende „Verzeichnis“ bedauerlicherweise keine Angaben macht, und über welche auch manche Berichte schweigen, sind bei den verschiedenen Anstalten naturgemäss sehr verschieden. Eine grosse Zahl von Schulen verdankt ihre Existenz nur einer hervorragenden und nicht genug anzuerkennenden Opferwilligkeit der betreffenden deutschen Kolonie; so beträgt in dem Etat der „Deutschen Armenschule“ in Paris das eingehende Schulgeld nur $3\frac{1}{4}\%$ der freiwilligen Beiträge (s. S. 51). Den Schulen in Kopenhagen, unter denen allerdings mehrere auf ein beträchtliches Alter zurückblicken und unter denen sich auch die einzige seit dem 17. Jahrhundert (1643) bestehende deutsche Auslandsschule befindet, ist es sogar gelungen, durch in früherer Zeit gestiftete Legate eine feste finanzielle Basis zu gewinnen, so dass sie unabhängig von der dortigen deutschen Gemeinde, wie dem deutschen Reiche dastehen. Solche Fälle sind aber leider ganz vereinzelt; die Mehrzahl der Schulen hat mit grossen pekuniären Schwierigkeiten zu kämpfen, und eine grosse Zahl, zu deren Sprecher sich der Herr Verfasser des Buches macht (s. p. XII ff. und p. 9) verlangt dringend nach Unterstützung seitens des Deutschen Reiches, und zwar sind dies nicht nur Anstalten, welche in mehr oder weniger langem Wirken ihre Existenzberechtigung resp. Notwendigkeit erwiesen haben, sondern auch kaum gegründete Schulen, von deren Existenz nicht einmal den zuständigen Reichsbehörden etwas bekannt geworden ist (s. z. B. die bei Müller nicht erwähnte „Petition des deutschen Schulvereins in Buenos Aires“ an den deutschen Reichstag in No. 617⁴ der Reichstags-Drucksachen der X. Legislaturperiode, I. Session 1898/1900, sowie die Ausführungen des Berichterstatters in dem Stenograph. Bericht der Sitzung vom 1. III. 1900). Der Etat des deutschen Reiches für 1900 weist zur „Unterstützung deutscher Schulen und Bibliotheken“ im Ausland 300 000 Mk. auf und für 1901 wieder dieselbe Summe (s. Reichshaushaltsgesetz für das Jahr 1900 resp. 1901, Auswärt. Amt, Allgem. Fonds, Tit. 6), während Italien für solche Zwecke 1 Million Lire und Frankreich 800 000 Frs. verausgabte (s. Wychgram's Zeitschr. VI, p. 49, und Müller, p. 393 und 395). Am günstigsten dürfte bezüglich des Reichszuschusses die „Realschule und höhere Mädchenschule“ in Konstantinopel gestellt sein, welche von dem verfügbaren Fonds allein 5% erhält. Die Besoldungsverhältnisse, wenigstens der akademisch gebildeten Lehrer, sind dort jetzt nach preussischem Muster gestaltet; nur ist die frühere sogenannte „Funktionszulage“ auf alle einzelnen Alterszulagen verteilt, und an Stelle des Wohnungsgeldes wird freie Wohnung gewährt (s. Müller, p. 159). Seit der Orientreise des deutschen Kaiserpaars 1898 berechneten die unter Beisein eines deutschen Regierungskommissars abgelegten Reifeprüfungen der Realschule zum einjährigen Dienst in der deutschen Armee, ein Privileg, welches damals wohl einzig dastand und

auch jetzt wohl noch auf diese und die Brüsseler Schule beschränkt ist. Von den Schulkindern sind nur 26 % deutsche Reichsangehörige neben 20 % Oesterreichern (s. Müller, p. 151), ohne dass man jedoch von einer Unterstützung seitens der Oesterreichischen Regierung etwas hörte. Auch die Schweizer Regierung hat sich, obwohl 3 $\frac{1}{2}$ % der Schulkinder Schweizer sind und die Schule 1841 von Deutschen und Schweizern gemeinsam gegründet wurde (s. p. 141) und auch jetzt noch 2 Schweizer im Lehrerkollegium aufweist (s. p. 158), zu einer Unterstützung nicht veranlasst gesehen, wenn auch eine schweizerische private Unterstützungsgesellschaft sich in der Geschichte der Anstalt durch einen namhaften Geldbetrag ein Denkmal gesetzt hat. Eine Verpflichtung, solche auch Nichtreichsdeutschen zu gute kommende Institute allein ohne Beihilfe von anderer offizieller Seite zu unterhalten, wird man dem deutschen Reiche um so weniger vindizieren können, als es doch innerhalb des deutschen Reiches selbst noch so sehr viel zur Hebung des Deutschtums zu thun giebt.

So wünschenswert es auch ist, unter den Deutschen im Auslande deutsche Bildung zu pflegen und so einen innigeren Zusammenhang mit der deutschen Heimat zu erhalten, und so sehr auch gerade die deutschen Schulen geeignet erscheinen, das deutsche Ansehen im Auslande zu heben, so darf man doch auch andererseits nicht vergessen, dass der Fleiss und die Arbeit der im Auslande lebenden Deutschen in erster Linie dem Nationalvermögen des betreffenden Landes zu gute kommen, dass sie an dieses und nicht an das Deutsche Reich ihre Steuern zahlen, diesem, wenigstens in den meisten Fällen, militärische und sonstige Dienste leisten u. s. w. und daher auch berechtigt sein müssen, ihre Gegenrechnung zu präsentieren. Man sollte daher nicht nur bei dem deutschen Reich, sondern auch bei den Regierungen des Landes um Unterstützung einkommen. Hat doch z. B. auch Churfürst Friedrich III. für die französischen Réfugiés das noch jetzt bestehende französische Gymnasium in Berlin begründet. Solche Forderungen sind um so berechtigter, als die meisten Auslandsschulen nicht nur von deutschen Kindern, sondern auch von solchen der betreffenden Nationalität zwecks Erlernung der deutschen Sprache besucht werden (s. Müller p. 10); die deutsche Sprache ist eben heute nicht mehr bloss eine Kultursprache von grösster Bedeutung, sondern auch für kommerzielle und industrielle Kreise von höchstem praktischen Wert. Manche Regierungen verschliessen sich solchen Erwägungen auch nicht; so wird aus dem Staate Ohio berichtet (p. 344/45), dass die Deutschen dort ein Gesetz durchsetzten, wonach die Regierung eines Distriktes deutschen Unterricht in einer Schule einzurichten hat, wenn ein diesbezüglicher schriftlicher Antrag von 75 distriktsansässigen „Freeholders“ (Freisassen) vorliegt und mindestens 40 Kinder für einen deutsch-englischen Unterricht vorhanden sind; auch in Indiana (s. p. 346) besteht eine ähnliche Bestimmung; auch von Johannesburg (s. p. 239) lesen wir, dass eine staatliche „Subsidie“ unter bestimmten gesetzlichen Bedingungen geleistet werden muss und — wenigstens vor dem Kriege — jedenfalls auch geleistet wurde; die deutsche Schule in Blumenau (Brasilien) erhält von

der Regierung des Staates Santa Catherina 4800 Milreis (ca. 11000 Mark) und vom deutschen Reiche 1000 Mark Unterstützung (s. p. 288) u. s. w. — Auch wenn man mit Herrn Müller die missliche Lage, in der sich viele Auslandsschulen befinden, anerkennt und die Notwendigkeit einer Abhilfe zugesteht, so wird man die von Herrn Müller für diese Zustände angegebenen Erklärungen nicht ohne weiteres acceptieren können. Wir beschränken uns in dieser Hinsicht auf einen Punkt, die Beschaffung geeigneter Lehrkräfte. Herr Müller hebt zweimal hervor (p. XIII und p. 8), dass „nur noch solche Lehrer im Auslande Stellen suchen, die aus irgend einem Grunde in Deutschland nicht angestellt werden oder denen ein vorübergehender Aufenthalt im Auslande zur Bereicherung ihrer Sprachkenntnisse erwünscht ist“, und nachdem Herr Müller seine Reformvorschläge, wie Reichszuschuss, Schaffung einer eigenen Reichsbehörde für Auslandsschulen („Reichsschulamt“) entwickelt hat, fährt er fort (p. XV): „Sobald die deutschen Lehrer wissen, dass ihnen die Rückkehr nach Deutschland offen steht, dass die im ausländischen Dienst verbrachte Zeit nicht verloren ist, werden sie sich über den Bedarf hinaus zu dem Dienst in den Auslandsschulen melden. Der Drang ins Weite ist einmal bei den Deutschen mächtig entwickelt“ etc. Ganz abgesehen davon, dass es auch unter jetzigen Verhältnissen nach dem preussischen Pensionsgesetz vom 27. III. 1872, § 19, 1 nicht unmöglich erscheint, dass die im Auslande verbrachte Zeit wenigstens für Pensionsansprüche angerechnet wird, kommen hier ganz andere Dinge in Betracht. Herr Müller vergisst vollkommen, dass die Beschaffung geeigneter Lehrkräfte selbst den Staats-Anstalten in Deutschland bei dem heutigen Lehrermangel oft nicht geringe Mühe verursacht und dass zahlreiche, insbesondere kommunale Anstalten mit ungünstigeren Gehaltsverhältnissen unter einem mindestens ebenso drückenden Lehrermangel laborieren, als dies bei den Auslandsschulen der Fall zu sein scheint. Für sie ist die Zwangslage noch schlimmer, da sie infolge der staatlich gewährten Berechtigungen an die Qualität der anzustellenden Lehrer gewisse Mindestforderungen stellen müssen, während die Auslandsschulen derartige Verpflichtungen im allgemeinen nicht haben. Würde dagegen der Uebertritt von einer Auslandsschule an eine innerdeutsche Anstalt sich wie eine Versetzung vollziehen, wie Herr Dr. Müller dies wünscht, so würden bei jetzigen Konjunkturen die Auslandsschulen womöglich noch manche langjährige Lehrkraft an reichsdeutsche Anstalten abgeben. Denn wenn auch der „Drang ins Weite“ manchen in die Ferne locken wird, so ist dieser Drang sicherlich sehr bald befriedigt und weicht der Sehnsucht nach der Heimat, mit der jeder durch 1000 Fäden verknüpft ist. Nur äussere Vorteile veranlassen dann noch ein Festhalten an der neuen Heimat, und es ist sehr fraglich, ob nicht die Befriedigung der Müller'schen Wünsche ein Danaergeschenk wäre.¹⁾ Dass in der That die gegenwärtige Hausse im Lehrfach in erster Linie hier zur Erklärung der besprochenen Kalamität in Betracht kommt, beweist uns Herr Müller, wenn auch unbeabsichtigt, selbst; denn in dem früheren Buche von 1885,

¹⁾ Eine kürzlich erlassene Verfügung des preuss. Kultusministeriums bestimmt übrigens die Anrechnung der an deutschen Auslandsschulen verbrachten Dienstjahre.

also zu einer Zeit, in der ein Ueberfluss, wenigstens an höheren Lehrern, vorhanden war, erklärte Herr Müller (p. XIV): „selbst für die geringste Elementarlehrerstelle läuft eine Flut von Bewerbungen ein, darunter selbst von Kandidaten des höheren Schulamtes, die mit sehr günstigem Erfolge ihre Prüfung pro facultate docendi bestanden haben“ — und dies, obwohl auch damals „die spätere Rückkehr nach Deutschland“ den Bewerbern nicht so ohne weiteres „offen stand.“

An kleineren Unrichtigkeiten sind uns bei einigen Stichproben folgende aufgestossen: Die Zahlen der statistischen Tabelle auf S. 10 über die Sprachfertigkeiten der Kinder beim Eintritt in die Antwerpener Schule sind mit den Zahlen der Tabelle auf S. 11 nicht in Concordanz zu bringen, ohne dass jedoch die Art der Statistik es ermöglichte, zu entdecken, wo die — anscheinend allerdings unbedeutende — Unrichtigkeit liegt. Nach S. 205 ist die Knabenschule in Smyrna in der beneidenswerten Lage, unter ihren Lehrern ein „Mitglied der Akademie der Wissenschaften in Berlin“ zu zählen. Sollte hiermit die berühmte von Leibniz begründete Königlich Preussische Akademie gemeint sein — und eine andere „Akad. d. Wissenschaften“ kennen wir nicht in Berlin, — so müssen wir diesen schönen Wahn zerstören, da dem offiziellen Mitgliederverzeichnis der Akademie hiervon nichts bekannt ist. In dem „Ortsregister“, das übrigens angesichts der Titel „Afrika“, „Brasilien“ etc. wohl einen zu bescheidenen Namen führt, fehlt „Antwerpen“; bei „Constantinopel“ muss ausser der Seitenangabe 140 noch 62 stehen, bei „Bukarest“ ausser 96 noch 63 etc. Die Inhaberin eines Mädchen-Instituts in Antwerpen scheint mit dem Druckfehlerteufel auf besonders gespanntem Fuss zu stehen, da die Dame nach p. 13 einmal Böltink, das andere Mal Bölting und nach p. 402 Böltinek heisst. Die Jerusalemer Anstalt „Thalita Kumi“ (wir folgen in der Orthographie Wychgram's Zeitschrift VI, p. 326, während Herr Müller p. 62 „Talitha kumi“ und p. 406 „Talita Kumi“ transscribiert) ist nicht 1868 gegründet, wie es p. 406 heisst, sondern 1851, wie p. 62 in richtiger Uebereinstimmung mit Wychgram's Zeitschrift VI, p. 326 gesagt ist. S. 34 sind die 3 Gewährsmänner für Dänemark in der Ueberschrift als „Pastoren“ bezeichnet, während in den Personalakten des Artikels selbst zwei derselben als „deutsche Seminaristen“ erscheinen.

IV.

Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts.

Von Dr. Johannes Hertel in Döbeln.

Nichts ist bei aufgeklärten Franzosen gewöhnlicher, als die Klage über die „Routine“, die in allen Gebieten des Staatslebens ein fröhliches Emporblühen ihres Vaterlandes hindert und die Erkenntnis, dass man einem öden Formalismus namentlich in der Schule entgegen treten muss, um selbständig denkende und arbeitende Menschen zu erziehen. Unsere Leser wissen bereits, wie thatkräftig der jetzige „Unterrichtsminister“, Georges Leygues,

das Uebel da an der Wurzel angegriffen hat, wo es am festesten sitzt, nämlich im Sprachunterrichte. Während sich aber seine Thätigkeit bisher auf den Unterricht in der Muttersprache beschränkte, hat er nunmehr seine Aufmerksamkeit auch dem Unterrichte in den modernen Fremdsprachen zugewandt. Da das Rundschreiben des Ministers genau in dem Sinne gehalten ist, in dem in Deutschland die sog. „Reformer“ seit Jahren den fruchtlosen Schlendrian der Plötz-Methode bekämpfen, so dürfte es unsere Leser interessieren zu erfahren, wie ein gebildeter Franzose, der unter dem Pseudonym *Le Bonhomme Chrysale* für die bekannte Zeitschrift *Les Annales politiques et littéraires* schreibt, über diese Bestrebungen denkt.

Unter der Spitzmarke „Mein englischer Lehrer“ schreibt dieser Herr folgendes: ¹⁾ „Ich will nicht verhehlen, dass ich das letzte Rundschreiben des Ministers des öffentlichen Unterrichts über den Unterricht in den lebenden Sprachen mit lebhafter Befriedigung gelesen habe. Ich gebe daraus einige bezeichnende Sätze:

„Der Unterricht in den lebenden Sprachen hat trotz der Fortschritte, die in den letzten Jahren erreicht worden sind, nicht die Erfolge gezeitigt, die wir von dem Eifer und dem Wissen unserer Lehrer zu erwarten berechtigt waren.

Unseren guten Schülern gelingen wohl Uebersetzungen aus der Fremdsprache und in dieselbe; aber wenige von ihnen würden imstande sein, mühelos einen Brief zu schreiben oder sich an einer Unterhaltung zu beteiligen. Nun ist aber der Hauptzweck des fremdsprachlichen Unterrichts, sie sprechen und schreiben zu lehren.

Ist dieser Zweck am Ende des Unterrichtes nicht erreicht, so hat der Unterricht sein Ziel verfehlt.

Die praktische Kenntnis der lebenden Sprachen ist für den Kaufmann und Fabrikanten wie für den Gelehrten und Gebildeten überhaupt zur Notwendigkeit geworden.

Auf den Gymnasien dürfen darum die lebenden Sprachen nicht wie die toten gelehrt werden. Ihr Ziel soll nicht litterarische Bildung oder Geistesgymnastik sein. ²⁾

Zu verwenden ist diejenige Methode, die dem Schüler am schnellsten und sichersten die wirkliche Beherrschung dieser Sprachen verleiht. ³⁾

Während ich diese Zeilen las, hielt ich Einkehr bei mir selbst. Ich erinnerte mich an die leider schon so ferne Zeit, da ich auf den Bänken des Gymnasiums die Sprache Shakespeares lernte. „Lernete“? . . . Ich war kein bössartiger Schüler, das darf ich ohne falsche Scham gestehen. Ich erfüllte meine Schulpflichten und übersetzte Vergils Verse leidlich richtig.

¹⁾ Les Ann. p. et litt. No. 961, S. 322 f.

²⁾ Litterarische Bildung und „Geistesgymnastik“ lassen sich bei gut geleitetem Unterrichte sehr wohl mit dem Unterrichte in praktischer, moderner Sprache verbinden. (H.)

³⁾ Der Minister meint natürlich die direkte (imitative) Methode. Die Franzosen besitzen seit 1900 ein nach deren Grundsätzen verfasstes Lehrbuch des Deutschen (*Méthode directe pour l'enseignement de l'allemand par M. Charles Schweitzer . . . avec la collaboration de M. Emile Simonnot. Paris, A. Colin et Cie. 1900*). Das *livre du maître* dieses Werkes ist zugleich eine vorzügliche methodische Anleitung zum Unterrichten. (H.)

Und doch, ich weiss nicht warum, wir schwangen uns nie dazu auf, unseren englischen Lehrer ernst zu nehmen, trotz seines ehrlichen Gesichtes. Er hiess M. Drake und erschöpfte sich in Bemühungen, um uns die Grundlagen einzupauken. Verlorene Arbeit! Seine Stunde zählte nicht, das war eine ausgemachte Sache. Und wenn solche verwünschte Ideen ins Hirn der Jungen dringen, dann ist's entsetzlich. Wir liessen uns noch herbei, unter seiner Leitung ein Stück Hamlet oder König Lear zu entziffern, denn Litteratur trieben wir mit Eifer. Aber eher hätten wir uns in Stücke hacken lassen, als dass wir uns bis zur flachen Alltäglichkeit der Verkehrssprache erniedrigt hätten. Wir fügten uns, wenn wir englisch schreiben sollten, aber gesprochen wurde es nicht.

Jahre vergingen. Die verhängnisvolle Stunde der Baccalaureatsprüfung¹⁾ schlug an der Uhr der Sorbonne. Ich bekam ein Stück aus Miltons „Paradise Lost“ zu übertragen und entledigte mich dieser Aufgabe ohne allzuviel Verstösse. Anders wurde die Sache im Mündlichen. Da prüfte uns Mézières. Mézières, der das Wohlwollen und die Güte selbst war — und er ist es noch — wollte sich versichern, ob ich fähig sei, mich ein bisschen zu unterhalten. Er richtete eine ganz einfache Frage an mich. Ich wurde rot, ich wurde blass, und schliesslich . . . blieb ich stumm. Und nach dieser Erfahrung ging Mézières in der Liebenswürdigkeit so weit, dass er nicht weiter in mich drang und mich seinem Kollegen wieder übergab.

„Dieser elende „Akzent“, dachte ich, hat's verschuldet, dass ich Herrn Mézières die Antwort schuldig geblieben bin.“

Einige Zeit darnach reiste ich als neubackener Baccalaureus nach London in der Absicht, mich da zu vervollkommen. Ich stieg am Bahnhof *Charing Cross* aus und begab mich auf die Suche nach einem Droschkenkutscher. Diesem galt es aufzutragen, er solle mich am Hauptpostamt vorbei nach meinem Hotel fahren. Mit dem Hotel ging's ohne Schwierigkeiten ab. Ich sprach deutlich aus: *Royal-Hôtel Blackfriars*. Der *coachman* runzelte die Brauen, spannte alle Federn seines Willens an und begriff offenbar meine Anweisung. Aber als ich ihm mein Begehren kündete, vorher am Postamt zu halten, da musste ich sehen, dass meine Rede ihn zu keiner That anspornte. Er vermochte nicht mehr zu folgen. Seine verständnislosen Augen, sein geöffneter Mund zeugten von höchstem Staunen. Ich hätte ihm einfach zurufen sollen: *Post Office!* Das hätte er verstanden. Da ich aber der Lorbeeren meiner Schulzeit gedachte, hatte ich geglaubt, es sei feiner, meine Gedanken zu umschreiben, mit vorsichtiger Verwendung einiger Worte aus dem Monolog der *lady Macbeth*. Kurz, unsere Unterhaltung verwirrte sich dermassen, dass ich meine Zuflucht zu einem Dolmetsch nehmen musste. „Sicherlich“ — so dachte ich wieder — „fehlt mir's am richtigen „Akzent“ . . . O der verwünschte „Akzent“!“

Bald aber musste ich vor dem Augenschein die Waffen strecken. Ich konnte kein Englisch. Und diese Unkenntnis dauerte an; und ich habe niemals diese Lücke ausgefüllt, die ein schlecht gebotener und schlecht

¹⁾ Unserer Maturitätsprüfung entsprechend, aber an der Universität abgelegt. (H.)

verdauter Unterricht in mir gelassen. Mehr als einmal in meinem Leben habe ich es schwer empfunden, dass meine Lehrer mich nicht besser ausgerüstet haben.

Bei einer Gelegenheit kam mir diese Unzulänglichkeit ganz besonders schmerzlich zum Bewusstsein, in den Tagen nämlich, in dem der Kieler Kanal eingeweiht wurde. Da führten mich meine Berufspflichten an das Gestade der Ostsee. Alle Tageszeitungen der Welt hatten zu dieser Feier ihre Vertreter gesandt. Wir waren da 500 Zeitungsschreiber, darunter Litteraten, politische Schriftsteller, militärische Berichterstatter und gewiss auch eine ziemliche Anzahl abenteuerlicher Existenzen. Die schleichen sich ja überall mit ein. Jeder dieser Kollegen beherrschte zum mindesten vier bis fünf lebende Sprachen. Die Angelsachsen¹⁾ sprachen mit vollkommener Gewandtheit die südeuropäischen Idiome; den Spaniern, den Italienern fiel es ebenso leicht, ihren Gedanken auf englisch oder deutsch hochtrabenden Ausdruck zu verleihen. Nur die Franzosen bildeten eine Ausnahme, da sie sich in ihrer einzig dastehenden Sorglosigkeit auf die Hilfe angewiesen sahen, die ihnen ihre Muttersprache bot. Bis auf 2 oder 3 Kameraden wohnte unsere kleine Schaar in demselben Gasthaus. Unsere ganze Wissenschaft reichte eben hin, mühsam einige Worte zu stammeln. Es gelang uns einigermaßen, im Wirthshaus das Essen zu bestellen. Sobald sich aber die Unterhaltung zu allgemeinen Gedanken erhob, verloren wir den Grund unter den Füßen. Wir hatten den Gebrauch der Alltagssprache nicht erworben, und hatten so ziemlich die Litteratursprache eines Shakespeare, Milton, Schiller und Goethe vergessen.

Und nun kam, was kommen musste.

Die Völker des Nordens haben eine verhängnisvolle Vorliebe für Trinksprüche. Kaum steht die Suppe auf der Tafel, so erhebt sich einer der Tischgenossen und heisst die Fremdlinge willkommen. Sein Nachbar folgt ihm, und wenn alle Teilnehmer ihre Rede gehalten haben, so beginnen sie von Neuem und finden kein Ende. Den Gästen bleibt nichts übrig, als auf dieses Ueberfluten herzlicher Gefühle zu erwidern.

In Kopenhagen ward mir der Auftrag, im Namen der Pariser Presse das Wort zu ergreifen. Da ich es nicht wagte, mich den Zufälligkeiten einer aus dem Stegreif gehaltenen Rede zu vertrauen, setzte ich mir vorher einen *speech* von einigen Zeilen auf, den ich dann meinem Gedächtnis einverleibte. Wir befanden uns in Freundesland. Die Dänen hatten uns einen überaus herzlichen Empfang bereitet, und obwohl sie uns offiziell ebenso behandelten, wie die übrigen Tafelgenossen, so hatten sie uns doch Aufmerksamkeiten erwiesen, die unser Herz gerührt hatten. Ich entsinne mich eines Abendessens, das uns ein paar reiche Kopenhagener Handelsherren gegeben hatten und in dessen Verlauf wir brüderlich vereint unsere Gläser auf unsere „gemeinsamen Hoffnungen“ erhoben hatten. So glaubte ich denn die Inspiration für meinen Trinkspruch aus diesen Gefühlen herleiten und mir eine bescheidene Anspielung auf die Gründe erlauben zu sollen, die Dänen und Franzosen veranlassten, sich gegenseitig zu lieben.

¹⁾ Engländer und Amerikaner (H).

Meine Anspielung ward verstanden; und die Wahrheit zwingt mich zu erklären, dass sie reichen Beifall erntete. Sofort erwiderte der Korrespondent eines Berliner Blattes und zwar, wie man mir versicherte, in gemässiger und angemessener Sprache. Man stelle sich meine Verzweiflung vor. Er hatte meine Worte begriffen; mir waren die seinigen unverständlich. Wir spielten ein ungleiches Spiel. Ich liess mir sie übersetzen; aber wo es sich um so heikle Dinge handelt, ist keine Uebersetzung treu genug. Und mit der Hilfe, die ich mir bei diesem schmerzlichen Zweifel gefallen lassen musste, vereinte sich ein heimliches Mitleid meiner Helfer: „Wie ist es möglich, dass die Franzosen in praktischen Dingen so wenig gebildet sind?“ . . . Das sagte man zwar nicht, aber man dachte es. Und dieser Tadel, den ich auf aller Lippen las, beschämte mich tief.

Und deswegen habe ich mich des Gefühls einer lebhaften Freude nicht enthalten können, als ich Leygues Rundschreiben in den Zeitungen abgedruckt fand.

Es ist also beschlossene Sache. Der Unterricht im Deutschen und Englischen steigt vom Olymp herab und erniedrigt sich zum „Alltagsrummel“ (*le trantran de la vie de chaque jour*). Natürlich soll den jungen Leuten nicht verboten werden, ihr *to be or not to be* zu memorieren; zunächst aber sollen sie gezwungen werden, sich in den Geheimnissen des „Akzents“, des fatalen „Akzents“, gründlich zu üben. Welche Methode werden die Lehrer der höheren Schulen befolgen, um diesen Zweck zu erreichen? Ausser der Berlitz-Methode — der besten¹⁾ — giebt es zahllose Verfahren, deren jedes sich des Erfolges rühmt. Ich erinnere mich, dass Sarcey,²⁾ der sich für solcherlei Aufgaben begeistern konnte, eines Tages zum Photographen Pirou in der rue royale geschleppt wurde. Dort sollte ihm eine neue Methode vorgeführt werden, nach der man das Englische in zehn Lektionen erlernte. Er sah sich daselbst einem Herrn gegenüber, der seine Arme lebhaft bewegte und 15 oder 20 Hörern beider Geschlechter mit dem Finger Vorgänge zeigte, die sich auf dem Schirm eines Kinematographen abspielten. So wie die Dinge vorübergingen, mussten sie die Schüler beim Namen nennen . . .

Der Kinematograph begann seine Thätigkeit. Sarcey erblickte einen Mann, der auf dem Kanapee lag und eben erwachte.

„Welche Zeit ist es?“ fragte (auf englisch) ein Schüler.

„Nach sechs“, erwiderte sein Nachbar.

Der Mann stand auf und begab sich an einen Waschtisch.

„Sie wollen sich reinigen?“ fragte der erste Schüler.

„Ja, und mir die Hände waschen“, entgegnete der andere.

Ein Bild kam nach dem andern, so eins, auf dem ein Herr eine Dame küsste.

¹⁾ Also die Anschauungsmethode, die sich auch auf unseren höheren Schulen mit Recht immer mehr Bahn bricht. (H.)

²⁾ Der berühmte, noch nicht lange verstorbene Schriftsteller und ehemalige Gymnasiallehrer, der in Deutschland namentlich durch sein Buch „Le Siège de Paris“ bekannt geworden ist. (H.)

„O, wie ich dich liebe!“ sagte der Schüler.

„Auch ich liebe dich!“

— Erlauben Sie! warf Sarcey ein; verwenden Sie dieses Bild auch in London?

Der Lehrer warf ihm einen niederschmetternden Blick zu: „Sie reden, bevor Sie alles gehört haben. Reden Sie zu Ende, junger Mann!“

Und der Schüler erwiderte: „Und auch ich liebe dich, teure Schwester.“

Die folgende Erleichterung war unbeschreiblich; das britannische *cant* (Prüderie in der Sprache) war der Gefahr entgangen, bedenklich anzuecken.

Sarcey gab sich mit dieser einzigen Lektion zufrieden. Doch bestrebte er sich, wo er konnte, den Sinn für die lebenden Sprachen zu erwecken, und vollen Herzens hätte er den Reformen Beifall gespendet, zu deren Durchführung *Georges Leygues* den Anstoss gegeben hat.“

Soweit *le bonhomme Chrysale*. Wir sehen, auch drüben öffnen sich die Augen. Das dünnkelhafte Wort vom alten Sprachmeister, auf dessen Niveau herabzusinken eines akademisch gebildeten Lehrers unwürdig sei, verfangt auch nicht mehr in dem Lande, in dem sonst Schlagwörter noch mehr verfangen, als bei uns. Gewiss, wir sollen unseren Schülern mehr bieten können, als „Bonnenfranzösisch“ (auch so ein Schlagwort, das meistens die im Munde führen, die die lebende Sprache selbst nicht beherrschen). Aber dies Sprachmeister- und Bonnenfranzösisch ist die notwendige Grundlage eines gedeihlichen Unterrichts, so notwendig, wie das 1×1 für den Rechenunterricht. Erst die praktische Sprache, dann die Grammatik! Damit soll natürlich nicht gesagt sein, dass die Durchnahme der gewöhnlichsten grammatischen Erscheinungen auf der Unterstufe entbehrlich wäre, oder gar, dass man in den höheren Klassen unserer Schulen eines gediegenen grammatischen Unterrichtes entraten könnte. Dieser ist im Gegenteil sehr wichtig. Nur aber muss der Schüler bereits im Besitze des praktischen Materials sein, ehe er einer zusammenfassenden theoretischen Behandlung folgen kann.

Die Anschauung, der *Georges Leygues* nun auch im neusprachlichen Unterrichte eine Gasse gebahnt hat, kämpft bei uns noch einen harten Kampf um ihren endgiltigen Sieg. So wahr aber Selbstverleugnung und Idealismus ein Erbteil des deutschen Lehrers sind, wird die neue Lehrart die alte, wissenschaftlich wie pädagogisch nicht zu rechtfertigende, aber natürlich viel bequemere schliesslich verdrängen. Nichts hat ihr so geschadet, wie die sinnlose Verwendung der Bilder. Massenhaft sind die Ausgaben von gedruckten Texten und Vokabularien zu den Hölzelschen Bildern, eine betrübende Thatsache, die da beweist, wie sehr ihre Verfasser verkennen, was die „Reformer“ beabsichtigen. Es ist ein pädagogischer Unsinn, wenn den Schülern auf diese Weise immer wieder Bücher und Bücher aufgenötigt werden. Die Reformer wollen das lebendige Wort. Die beigegebenen Bilder werden durch Vokabularien und gedruckte Texte zur Spielerei, wie der oben erwähnte Kinematograph, und die alte Misère wird nicht vermindert, sondern vermehrt. Doch dieses Thema soll in einem späteren Aufsatz ausführlicher behandelt werden.

V.

Briefwechsel mit französischen Lehrern.¹⁾

Um Korrespondenten bitten:

1. Jean Verger, instituteur á Blain, Loire-Inférieure (möchte mit einem Kollegen möglichst in der Nähe der Grenze in Verkehr treten).
2. Emile Truchot, instituteur á Champeau par Saulieu, Côte d'Or (25 Jahre alt, Partner etwa gleichen Alters erwünscht).

Herren, die Korrespondenz pflegen möchten, werden ersucht, sich unter genauer Angabe ihres Namens und ihrer Adresse bei Herrn Realgymnasialoberlehrer Dr. Johannes Hertel in Döbeln (Königreich Sachsen) zu melden, der das weiter Erforderliche besorgen wird.

Ausdrücklich weisen wir darauf hin, dass Anmeldungen von Seminaristen (élèves-maitres) keine Berücksichtigung finden.

VI.

Künstlerische Steinzeichnungen als Wandschmuck für Schule und Haus lassen die beiden Leipziger Firmen B. G. Teubner und R. Voigtländers Verlag erscheinen. Eine Anzahl hervorragender Männer haben dem Plane ihre Förderung angedeihen lassen, so Geheimer Regierungsrat Dr. von Seidlitz (Dresden), Professor Dr. Pallat (Berlin), Professor Dr. Alfred Lichtwark (Hamburg), Professor Dr. Konrad Lange (Tübingen), Direktor Graf Leopold von Kalkreuth (Stuttgart), Direktor Dr. Peter Jessen (Berlin), Karl Goetze (Hamburg).

Die bedeutendsten auf dem Gebiete der Lithographie thätigen Künstler haben ihre Mitwirkung zugesagt, so Hans Thoma (Karlsruhe), Ferdinand Andri (Wien), Karl Biese (Karlsruhe), J. V. Cissarz (Dresden), Ludwig Dettmann (Königsberg), Otto Fischer (Dresden), Otto Heichert (Düsseldorf), E. Kaempffer (Breslau), Friedr. Kallmorgen (Grötzingen bei Karlsruhe), Arthur Kampf (Berlin), Gustav Kampmann (Karlsruhe), Walter Leistikow (Berlin), Freiherr von Myrbach (Wien), Franz Skarbina (Berlin), Hans v. Volkmann (Karlsruhe) u. a. Besonderen Anteil an dem Unternehmen hat der Künstlerbund in Karlsruhe, der bereits für die Berliner Ausstellung „Die Kunst im Leben des Kindes“ eine grössere Anzahl Entwürfe ausgeführt hatte.

Die Bilder werden von den Künstlern selbst auf den Stein gezeichnet und im Druck beständig überwacht, sodass sie durchaus bis in alle Einzelheiten hinein ihr eigenes Werk sind. Sie sind also keine Nachbildungen von Kunstwerken, die für eine ganz andere Technik und ein anderes Format gedacht sind und durch den handwerksmässigen Zeichner oder durch die rein mechanische Wiedergabe das Beste verloren haben. Vielmehr ist es

¹⁾ Vergl. Pädagog. Studien XXII, S. 298 ff. (Aufruf).
Pädagogische Studien. XXIII. 3.

ursprüngliche Kunst, die sich in der unmittelbar persönlichen Sprache des Künstlers darbietet und, durch die geeignete Technik vervielfältigt, dazu bestimmt ist, Kunstverständnis und Kunstliebe hinein zu tragen in die weitesten Kreise unseres Volkes.

Die Bilder werden vor allem ein Stück echter Heimatkunst bieten. Das deutsche Land in seiner wunderbaren Mannigfaltigkeit, seine Tier- und Pflanzenwelt, seine Landschaft und sein Volksleben, seine Werkstätten und seine Fabriken, seine Schiffe und Maschinen, seine Städte und seine Denkmäler, seine Geschichte und seine Helden, seine Märchen und seine Lieder werden vor allem den Stoff zu den Bildern bieten. Daneben wird das religiöse Bild gepflegt werden und das fremde Volkstum Berücksichtigung finden.

Diese Stoffauswahl wird wie für die Schule, so auch für das Haus sich geeignet erweisen. Die einfachen Motive, die dem Kinde verständlich sind, werden dem Erwachsenen darum nicht weniger lieb sein. Gerade Werke echter Heimatkunst werden am besten ins deutsche Haus passen und sein schönster Schmuck sein können.

Es werden etwa 50 Blatt solcher Künstler-Steinzeichnungen erscheinen. Der Preis ist ungewöhnlich niedrig bemessen. Obwohl die einzelnen Blätter 55×75 und 70×100 cm gross sind und in vier bis zehn Farben hergestellt werden, wird das Blatt doch nur 3 bis 6 Mark kosten. Auch für wohlfeile, aber in Form und Farbe passende Rahmen, soll gesorgt werden.

Bis jetzt sind etwa 15 Bilder erschienen, darunter: Holsteinische Dorfstrasse, von Kallmorgen (5 M.); die Sonn' erwacht, von v. Volkman (6 M.); Mondaufgang, von Kampmann (6 M.); Hünengrab, von Biese (6 M.); Fuchs im Ried, von Fikentscher (5 M.); altes Schloss in Bregenz, von Ravenstein (5 M.); am Bach im Winter, von Hoch (3 M.).

VII.

Herbartbüste.

Der Gipsfiguren-Fabrikant Pellegrini in Chemnitz (Wiesenstr. 6) hat vor einigen Jahren auf Veranlassung und unter Mithilfe des Rektors Rude in Nakel a. d. Netze eine schöne und künstlerisch wertvolle Büste Herbarts hergestellt. Sie ist 45 cm hoch, eignet sich besonders für Studierzimmer etc. und kostet in Gips 7 M., in Elfenbeinmasse 14 M. Auch passende Konsolen (1,50 M. bez. 3 M.) werden dazu geliefert. — Jetzt ist auch eine 70 cm hohe Büste hergestellt worden, die sich besonders für Schulsäle eignet. Sie kostet in Gips 15 M., in Elfenbeinmasse 25 M.

VIII.

Die pädagogische Centralbibliothek in Leipzig.

Nach dem „Jahres- und Kassenbericht der Pädagogischen Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) zu Leipzig auf das Jahr 1900“ wurden insgesamt 14671 Bände an 3727 Entleiher ausgeliehen, davon wurden 9440 Bände an 2061 Entleiher durch die Post nach allen Teilen Deutschlands versandt, 118 Bände gingen sogar über die Reichsgrenzen. Die Bibliothek erfuhr durch Schenkungen und Ankäufe eine Vermehrung um 4735 Nummern, wodurch der Gesamtbestand die Zahl 95 230 erreichte. Dem Kassenerfordernis von 10535 M. standen an Einnahmen nur 7331 M. gegenüber, so dass ein Fehlbetrag von 3204 M. verbleibt.

Da die bereits seit 1878 wirkende Anstalt keine Leihgebühren erhebt, sondern nur auf freiwillige Beiträge aus Lehrerkreisen und auf Unterstützung von Behörden und Gönnern angewiesen ist, darunter die Kultusministerien von Preussen und Sachsen und die Stadtmagistrate von Leipzig, Gera, Essen und Höchst a. M., so darf man wohl den Wunsch hegen, es möchte sich das im deutschen Volke vorhandene Interesse für Volksbildungsbestrebungen auch der Pädagogischen Centralbibliothek (Comenius-Stiftung) hilfreich erweisen, durch welche eine der wichtigsten Vorbedingungen gediegener Volksbildung, gründliche Kenntnis des Standes der Unterrichts- und Erziehungsfragen, hauptsächlich gefördert werden soll. Zur Annahme von Beiträgen ist der Kassierer der Anstalt, Herr Lehrer Kurth in Leipzig, Täubchenweg 6, III., bereit.

IX.

Einladung zur 34. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Die diesjährige Generalversammlung findet in Berlin statt, und zwar die Vorversammlung am 19. Mai (2. Pfingstfeiertag) abends $\frac{1}{2}$ 8 Uhr im Grossen Viktoriasaal, Leipziger Strasse 186, die Hauptversammlung ebenda an den beiden folgenden Tagen von früh 8 Uhr an. Gegenstand der Verhandlungen sind die Arbeiten des 34. Jahrbuches.¹⁾ Dasselbe bringt zunächst den Abschluss zweier im vorigen Jahrbuche angefangener Aufsätze: Krönlein, Badische Sagen im Unterricht, und Prof. Friedrich, Die Aegineten. Letztere behandelt die Vorführung der Giebelgruppen des Aphaia-tempels auf Aegina im Kunstanschauungsunterricht, d. h. hier in Verbindung mit der Lektüre der Ilias. Des weiteren bringt Prof. Bolis eine methodische Behandlung zu Cornelius Nepos: Themistokles in Persien, H. Schreiber eine pädagogische Betrachtung über das Gebet, und Theodor Fritsch veröffentlicht Briefe Herbarts an

¹⁾ Verlag von Bleyl & Kaemmerer in Dresden. Ladenpreis 5 Mk., jährlicher Mitgliedsbeitrag dagegen nur 4 Mk.

Drobisch (aus den Jahren 1827—38). Die übrigen zehn Arbeiten befassen sich sämtlich mit den neuen Bestimmungen des Preussischen Unterrichtsministeriums vom 1. Juli 1901. Prof. Rein bringt Leitsätze Zur Reform der Lehrerbildung, betreffend die Organisation der Lehrerbildungs-Anstalten; Seminardirektor Prof. Otto behandelt in ähnlicher Form die Fächer der Berufsbildung und schlägt einen von den neuen Bestimmungen etwas abweichenden Lehrplan für Psychologie, Pädagogik und praktische Uebungen vor; mit der Organisation der Berufsbildung beschäftigen sich auch die Leitsätze von Karl Muthesius über Unterrichtslehre und Unterrichtspraxis. Sodann bespricht Dr. Thrändorf den Religionsunterricht an den preussischen Lehrerbildungsanstalten, Bär den Geschichtsunterricht, Dr. Just das Deutsch, Fack die naturkundlichen und mathematischen Lehrpläne, Dr. Wilk die Mathematik allein, insbesondere die Sachgebiete und die kulturgeschichtliche Entwicklung, Löwe das Zeichnen und Seminardirektor Helm in Schwabach die Musik.

Die Art der Verhandlung ist den meisten Lesern der „Pädagog. Studien“ bekannt: Es wird auf Grund der vorliegenden Arbeiten über die in denselben behandelten Gegenstände gesprochen. Führt die Diskussion auf Gebiete oder Fragen, für deren Erörterung in den Arbeiten keine genügende Unterlage gegeben ist, so muss die Erörterung verschoben werden, bis eine solche Arbeit vorliegt. So wurde in Hildburghausen (vergl. „Päd. Studien“ 1901, S. 358 f.) an Zillig das Ersuchen gerichtet, mit einer besondern Arbeit die Diskussion über das Verhältnis der Konzentration zu den mehreren kulturhistorischen Lehrgängen fortzusetzen. Diese Fortsetzung hat zwar in obiger Inhaltsangabe noch nicht verzeichnet werden können; wohl aber war der a. a. O. S. 357 als noch ausstehend bezeichnete Schluss der Arbeit von Wilk über die Kulturstufen der Geometrie damals eigentlich schon nachgebracht, wenn auch in etwas anderer Weise und nicht im Jahrbuche, sondern in Heft 1—8 des vorigen Jahrgangs der „Pädagogischen Studien“. Im diesjährigen Jahrbuche hat Wilk das Ganze wieder verwertet und mit dem Ergebnisse gegen eine Seite der neuen Bestimmungen gerichtet. Der Herausgeber der „Deutschen Schule“ wird daher seinen im Jahrgang 1901, S. 434 geäußerten Wunsch, der Verein möge vor allem Zillers Lehre von den kulturhistorischen Stufen und von der Konzentration in ihrer Reinheit zu bewahren und der Praxis nutzbar zu machen suchen, in den vorliegenden Arbeiten nicht so erfüllt finden, wie man ihn zunächst verstehen muss. Die von ihm dabei über den Verein überhaupt und über den gegenwärtigen Stand der Herbartischen Pädagogik geäußerten Ansichten werden jedenfalls auf der Berliner Versammlung Berücksichtigung finden. Hier dazu nur noch eine Bemerkung geschäftlicher Art. Es heisst am Schlusse jener Ausführungen, die sich an den Bericht der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik über die vorige Pfingstversammlung anschliessen: „Das Ziehens Kritik (der Herbartischen Psychologie) in jener Versammlung wenig Beifall fand, ist selbstverständlich. Doch scheint man, nach dem Bericht zu urteilen, auch verzweifelt wenig vorgebracht zu haben, was jenen wirklich

schlagen könnte.“ Damit ist über jene Versammlung anscheinend so geurteilt wie über eine irgend andere Versammlung, in welcher das „Vorgebrachte“ hauptsächlich im Vortrage enthalten ist und von da aus in den Bericht kommt. In Hildburghausen aber lag die ausführliche Gegenarbeit von Schwertfeger vor, welche sowohl den prinzipiellen wie auch den einzelnen Ausstellungen Ziehens Schritt für Schritt nachgeht. Sie weist dabei nach, dass die Grundlehren der Psychologie des Realismus ihre Geltung noch immer behalten, dass neue Forschungsergebnisse wirklich tatsächlicher Art von der Psychologie des Realismus gar nicht zurückgewiesen werden, endlich dass verschiedene Ausstellungen Ziehens tatsächlich unberechtigt oder mindestens unklar sind. Gegen dieses Vorgebrachte ist einstweilen doch „verzweifelt wenig“ vorgebracht worden, auch „nach dem Berichte zu urteilen“. Das gegenseitige „Schlagen“ kann, wenn tatsächliche Feststellungen nicht das Strittige sind, nur durch logisch notwendige Ableitung aus obersten Prinzipien erfolgen, und dass diese Prinzipien bei Ziehen andere sind als bei Herbart, wurde in der Versammlung deutlich genug ausgesprochen und in der Abhandlung ausführlich dargelegt. Wir wollen aber Herrn Rissmann nicht fragen, ob er der Ziehenschen Meinung ist, dass bloss der Denke real sei, und ob er für seine praktische und litterarische Thätigkeit Folgerungen zieht, wie sie Erläuterungen 33, S. 53 angedeutet sind. Im 34. Jahrbuche werden derartige Fragen höchstens in Herbarts Briefen gestreift, die Arbeit wird sich daher ganz den näher liegenden pädagogischen Aufgaben zuwenden können, zu denen auch der Boden der Reichshauptstadt dringend genug einlädt.

Leipzig.

Fr. Franke, Schriftführer des Vereins.

X.

Ferienkurs an der Universität Würzburg.¹⁾

In der Zeit vom 21. Juli bis zum 2. August findet, wie im Vorjahre, an der hiesigen Universität ein Ferienkurs statt. Hierzu laden wir Lehrerinnen und Lehrer an den Volksschulen und sonstigen Bildungsanstalten ergebenst ein.

Für den Kursus wurde folgendes Programm festgestellt:²⁾ 1. Prof. Dr. Henner: „Kaiser Otto der Grosse und seine Zeit“ (6 Std.). 2. Prof. Dr. Külpe: „Die experimentellen Untersuchungen des Gedächtnisses (8 Std.). 3. Prof. Dr. Lehmann: „Die Bakterien in ihrer Bedeutung im Haushalte der Natur und als Krankheitserreger“ (6 Std.: Vorträge und Colloquium). 4. Privatdozent Dr. Petsch: „Goethes Faust“ (Ueberblick und Besprechung schwieriger Stellen). (10 Std.) Als Vorbereitung hierzu wird empfohlen, den Kommentar zu Goethes Faust von Boyesen (Reclams Univ.-Bibl., 40 Pfg.) zu studieren. 5. Prof. Dr. Regel: „Die deutschen Kolonien in der Südsee“

¹⁾ Noch werden in diesem Jahre Ferienkurse veranstaltet zu Kiel (6.–26. Juli), Erlangen (30. Juli bis 9. August), Genf (Juli und Aug.), Greifswald (14. Juli bis 2. Aug.).

²⁾ Aus dem Programm ist hier bloss das Wesentliche abgedruckt. D. R.

(6 Std.). 6. Prof. Dr. Roetteken: „Geschichte der deutschen Litteratur in der Sturm- und Drangperiode“. (Fortsetzung des vorjährigen Kursus.) (8 Std.). 7. Prof. Dr. Schell: „Religionswissenschaftliche Grundfragen“ (8 Std.). 8. Privatdozent Dr. Spemann: „I. Insekt und Blume. II. Litterarische und technische Hilfsmittel zum zoologischen Selbststudium. Mit Demonstrationen (zus. 8 Std.). 9. a) Prof. Dr. Wien: „Thermische Messungen, Verflüssigung der Gase und calorische Maschinen“ (4 Std.). b. Prof. Dr. Des Coudres: „Die heutige Elektrotechnik“ (4 Std.). Es besteht die Möglichkeit, dass hierzu noch Vorlesungen aus Botanik und Geschichte der Pädagogik kommen. Die definitive Mitteilung hierüber kann erst Ende Mai erfolgen. Das Honorar inkl. Einschreibgebühr beträgt 25 Mk., wofür sämtliche Vorlesungen besucht werden können. Jeder Teilnehmer erhält eine Besuchsbescheinigung. Die Stunden werden so gelegt, dass jeder Kursist allen Vorträgen anwohnen kann. Vorherige Anmeldungen sind erwünscht und werden von Herrn Lehrer Franz Steinruck, Randersackerstrasse 4, jederzeit entgegengenommen. Derselbe ist auch zur Auskunftserteilung bereit. Für Ermittlung geeigneter, preiswerter Wohnungen wird Sorge getragen. Darauf bezügliche Wünsche wollen bei der Anmeldung mitgeteilt werden. In einem Hörsaal des neuen Kollegienhauses (Sanderling) wird zum Beginn des Ferienkurses ein Geschäftsbureau eingerichtet. Dasselbe erfolgt ab 19. Juli, mittags 12 Uhr, die persönliche Anmeldung, die Ausgabe der Teilnehmerkarten und Stundenpläne, sowie die Mitteilung von Wohnungen. Das Geschäftsbureau ist an den folgenden Tagen von 8 Uhr morgens an geöffnet. Am 19. Juli, abends 8 $\frac{1}{2}$ Uhr, findet im Saale der Alhambra (Franziskanerplatz, I. St.) eine Begrüßungsversammlung statt. Wo die Volksschulferien noch nicht begonnen haben, werden die zuständigen Schulbehörden den nötigen Urlaub sicherlich erteilen.

Wie im Vorjahre, so gestatten wir uns auch heuer wieder ein kurzes Budget anzufügen: Honorar 25 Mk., Wohnung mit Frühstück 15 Mk., Mittagstisch (70 Pfg. \times 14) 9,80 Mk., Abendessen (70 Pfg. \times 14) 9,80 Mk.; Summa 59,60 Mk.

Würzburg, den 21. März 1902.

Das Comité für Errichtung von Ferienkursen an der Universität Würzburg.

Prof. Dr. Külpe, Vorsitzender.

Lehrer Edm. Emrich, Lehrer Georg Fritz, Prof. Dr. Roetteken,
Privatdozent Dr. Spemann, Lehrer Franz Steinruck.

XI.

Die deutsche Lehrerversammlung zu Chemnitz

wird von Montag dem 19. bis Donnerstag den 22. Mai tagen. In den beiden Hauptversammlungen am 20. und 21. Mai sollen folgende Gegenstände behandelt werden: 1. Die Bedeutung der Volksbildung für die Volksittlichkeit. 2. Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. 3. Universität und Volksschullehrer. 4. Wie stellen wir uns zur Einführung des hauswirtschaft-

lichen Unterrichts in den Schulplan der Mädchenschulen? — In Nebenversammlungen tagen u. a.: 1. Die freie Vereinigung für philosophische Pädagogik, 2. der deutsche Lehrerverein für Naturkunde, 3. die Generalversammlung der vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften. Für sie stehen u. a. folgende Themen auf dem Programm: Neuere Strömungen auf philosophischem Gebiete und ihr Einfluss auf die Pädagogik (Dr. Grimm-Elsterberg), die Sozialpädagogik Jak. Frohschammers (Rektor Sievert-Niederschelden), Kritik der wichtigsten Einwendungen gegen die pädagogische Kinderforschung etc. (Dr. Spitzner-Leipzig), Bedeutung und Aufgabe des botanischen Schulunterrichts (Prof. Dr. Detmer-Jena).

C. Beurteilungen.

Die messianische Weissagung in der Schule. Mit Benützung der Kautsch'schen Textbibel. Von R. Busch. Tübingen und Leipzig, Mohr, 1901. 87 S. 1,25 Mk.

Ich stehe nicht an, diese Schrift eine recht tüchtige Arbeit zu nennen, obwohl ich mir fast auf jeder Seite Frage- oder Ausrufezeichenangemerkt habe. Der Verfasser, ein Schüler des verdienten Provinzialschulrats Voigt (früher in Barby), von dessen Buch „Aus der Urkunde der Offenbarung“ ich allerdings nicht so sehr begeistert bin (vergl. Jahrbuch XXX des Vereins f. w. P., S. 138), will nur bieten, was er für unentbehrlich für die Volksschule hält, obschon er dringend wünscht, dass dieser beschränkte Kreis noch erweitert werde. Vielleicht das wichtigste Glied in der Entwicklung des göttlichen Liebesratschlusses ist ihm die messianische Weissagung, worunter er mit Recht auch die das Gottesvolk und -reich betreffenden Weissagungen versteht. Ohne Kenntnis dieser prophetischen Ahnungen, sagt er, seien die (alle?) wichtigsten, grundlegenden Begriffe des Neuen Testaments gar nicht zu verstehen (Himmelreich, Weltgericht, neuer Bund, Menschen — u. Gottessohn). Hiefür müsse also und könne auch Zeit geschafft werden durch Aufgabe der konzentrischen Kreise und Ausscheidung minderwertiger Erzäh-

lungen. Bei der Auswahl der einzelnen Weissagungen könne natürlich (?) ihre Abfassungszeit nicht berücksichtigt werden, es komme lediglich darauf an, eine von relativer Unvollendung zu relativer Vollkommenheit aufsteigende gerade Entwicklungslinie zu schaffen. So wird denn begonnen mit der Erschaffung des Menschen zur Gottähnlichkeit; es folgt der Sündenfall und die Verurteilung zum Kampf ums Dasein und wider die Sünde. Nun wird Abraham, dann Juda (Gen. 49, 8—12), dann das Davidshaus (2. Sam. 7, 1—16) auserwählt, durch die das Heil in Form eines allumfassenden, nach furchtbaren Kämpfen ewigfriedlichen Reichs vermittelt werden soll. In Ps. 2 wird hierauf eine bestimmte Person als König und Gottessohn bezeichnet; nach Ps. 72 werden sich ihm, der in Gerechtigkeit und Milde regiert, die Völker unterwerfen; nach Ps. 110 wird er zugleich Priester sein „auf ewig“ (dies bedeutet jedoch dem Hebräer nur: auf sehr lange Zeit, vergl. 1. Makkab. 14, 41!). In Jes. 8, 23 bis 9, 6 wird dieser „Wunderrat, Gottheld, Ewigvater, Friedefürst“ „dicht an die Grenze der Gottheit gerückt“ (?); diese übermenschlichen Eigenschaften werden Jes. 11, 1—5 auf die wunderbare Einwirkung des Gottesgeists zurückgeführt, und zwar soll nach Micha 5, 1—4 der Messias, dessen Herkunft, auf Gen. 1, 26 ff.

zurückblickend (!), in die Urzeit verlegt wird, in dem kleinen Städtchen Bethlehem geboren werden: er wird das uranfänglich der Menschheit gesteckte Ziel der Gottebenbildlichkeit verwirklichen, also die Vollendung der Geschichte der Menschheit bedeuten. — Das Volk, das dieser Messiaskönig vorfinden soll, soll der Knecht Gottes sein, d. h. statt gewaltiger Kämpfe vielmehr durch eindringliche Predigt (Jes. 42, 1—12), sowie durch aufopfernde Selbstverleugnung einer bestimmten Persönlichkeit (?) aus der Mitte des getreuen Restes (Jes. 58) Israel wiederherstellen und den Heiden das Heil vermitteln. Dieses wird darin bestehen, dass Israel zu neuem Leben und neuer Gotteserkenntnis erweckt wird (Hesek. 37, 1—14), dass die Bruderstämme, unter einem Hirten wiedervereinigt (Hesek. 37, 15—28), statt des steinernen ein fleischernes Herz bekommen (Hes. 11, 17—20), dass Gottes Geist über alle ausgegossen (Joel 3), der neue Bund allgemeiner Gotteserkenntnis und Sündenvergebung geschlossen wird (Jer. 31, 27—37), dass von dem aus lauter Gerechten bestehenden Volke ein ewiges Licht über die Völker erstrahlt (Jes. 60), und dass auf dem Zionberg ein Mahl für alle Nationen bereitet, Leid und Tod für immer vernichtet werden (Jes. 25, 1—8). Damit kehre, schliesst der Verfasser, diese höchste Weissagung an die Eingangspforte der Menschheitsgeschichte zurück: der Mensch, frei von Schuld, ohne Leid, begnadet mit der Gabe des ewigen Lebens — Gottes Ebenbild.

Diese 28 Abschnitte sind, wenn auch die Geschichte Israels noch so stark beschnitten, andererseits doch der Prophetismus behandelt werden soll, entschieden zu viel; doch würden sich bei der ganzen systematischen Anlage einzelne Teile nur schwer ausecheiden lassen. Insbesondere aber ist diese Anordnung eine vielfach ungeschichtliche Konstruktion: ¹⁾ mit dem Messias haben doch die Genesisstellen nicht das mindeste zu thun; überhaupt sind die meisten

dieser Einzelstücke nur künstlich verknüpft und haben ursprünglich einen anderen Zusammenhang und andere Bedeutung: z. B. ist doch die immer genauere Bezeichnung der Herkunft des Messias aus Volk, Stamm, Familie, Ort eine recht äusserliche, gemachte „Heilsökonomie“; Ps. 2 und 110 legen die Beziehung auf einen makabäischen Fürstpriester äusserst nahe u. s. w. Wird man es nun auch sicher für nötig halten, die messianische Hoffnung zu berücksichtigen, so kann dies doch viel knapper, mit mehr geschichtlichem Sinne und mit Heranziehung etlicher merkwürdigerweise übergangener Stellen geschehen. Wenn nach Neueren Jes. 9 und 11 nachexilisch sind, so würde der Messias zum erstenmale bei Jeremia (23, 5. 6) auftreten und hier passend mit 31, 31—34 verbunden werden; dass Haggai und Sacharja von Serubabel die Aufrichtung des messianischen Reichs erwarten, mag für die Volksschule nicht in Betracht kommen; aber als immer herrlichere Hoffnungen, gerade je trauriger die Gegenwart nach der Rückkehr war, wird man neben Jes. 9 und 11 entschieden Sach. 9, 9. 10, Micha 4, 1—4, Jes. 19, 23—25 und zum Abschluss Daniel 7 heranziehen müssen. Damit ist das Wichtigste erschöpft, das sich zudem aufs beste in die Geschichte eingliedern lässt; mit dieser Verkürzung und Verteilung dergleichen Stoffe aber wird ein weiterer Uebelstand vermieden: das 28malige Aufweisen von nicht direkt zusammenstimmender Weissagung und Erfüllung muss wirklich ermüdend wirken, und die beständige Beziehung auf das Neue Testament muss bei den alttestamentlichen Stücken das beste Interesse, das sich auf Ereignisse und Charaktere bezieht, lähmen. — In methodischer Beziehung werde ich es dem Verfasser zwar nicht vorwerfen, dass es ihm „widerstrebt hat, seine Lektionen in der Form eines Nürnberger Trichters darzubieten, da solche Arbeiten dem Lehrer, der sie benützt, mehr schaden als dass sie ihn wirklich fördern“

¹⁾ Vergl. meinen Aufsatz „Messianische Weissagungen“, Protestantische Monatshefte. 1902. I. S. 15—33.

doch betone ich meine gegenteilige Ueberzeugung: dass nämlich gut ausgearbeitete Präparationen, in denen mindestens die Haupttrichtungsfragen präzise formuliert sind, der Vorbereitung und dem Unterricht höchst heilsam sind, während „Darbietung des Gedankengangs in ausführlicher, zusammenhängender Darstellung“ leicht zu breitem Dozieren statt klarem Entwickeln und Fragen und zu oberflächlichem Durchlesen statt gründlicher methodischer Ueberlegung verleiten. Direkt habe ich mich gegen den jedesmal ersten und letzten methodischen Abschnitt der einzelnen Paragraphen zu wenden. Der Verf. will nach dem Ziel (das nie angegeben ist) mit Vorlesen des Textes und „roher“ Reproduktion begonnen wissen, darauf soll die Vorbereitung folgen: das ist doch dann keine Vorbereitung mehr, und diese selber fehlt, was wohl zuweilen vorkommen kann, aber nicht zur Regel gemacht werden darf. Am Schlusse stellt B. stets eine Anzahl „Aufgaben“, wobei man zunächst an schriftliche Arbeiten denkt; aber auch wenn nur mündliche „Anwendung, Funktion, Methode“ gemeint ist, müsste man diese inhaltlich zu allgemeinen und hohen, formell zu wenig präzisierten „Aufgaben“ in ausserordentlich vielen Fällen beanstanden, von den übermässigen Wiederholungen und sachlichen Schiefheiten zu geschweigen.

Ich habe viel auszusetzen gehabt; doch möchte ich nochmals anerkennen, dass viel Stoffkenntnis, Begeisterung, Fleiss und Geschick in dieser Arbeit steckt, und dass bei des Verfassers Auswahl und Behandlung sicher immer noch wesentlich mehr erreicht wird als bei der meist üblichen Traktierung des Alten Testaments.

Zwickau. Dr. H. Meltzer.

Die Mission in der Schule. Von Warneck. 9. Aufl. Bertelsmann. Gütersloh, Preis: 2,70.

Das Warneck'sche Buch hat bereits 9 Auflagen erlebt. Es hat also in

den Kreisen der Missionsfreunde Beifall gefunden, und es verdient diesen Beifall um seines reichen und wertvollen Inhaltes willen. Aber Warneck will mehr sein als Missionskenner, der das Material für die pädagogische Bearbeitung liefert, er hat sich die Aufgabe gestellt, zu zeigen, „wie die Mission im einzelnen zu behandeln sein möchte“. (S. 7.) Damit greift er in's pädagogische Gebiet über und giebt uns das Recht, seine Vorschläge nach ihrem methodischen Werte zu prüfen und zu beurteilen. Viel Kopfzerbrechen hat Warneck die Lösung des pädagogischen Teils seiner Aufgabe nicht gekostet, er meint (S. 5): Wenn der Lehrer ein warmer Missionsfreund ist, weil er das Evangelium als Kraft Gottes an sich selbst erfahren hat, „dann brauchen wir kaum noch Anweisungen darüber, wie wir Interesse an der Mission wecken sollen. Das macht sich ganz von selbst.“ Hier verfällt W. in den gewöhnlichen Fehler, dass er über dem allerdings sehr wesentlichen einen Faktor den andern für die Weckung des Interesses nicht weniger bedeutungsvollen ganz übersieht. Ich kann dem nur immer wieder den treffenden Vergleich Dörpfelds entgegen halten: „Es kommt jemand aus der Fremde und erzählt von einer neuen Lampenkonstruktion, durch welche die Leuchtkraft des Oels ganz ungemein erhöht wird; und nach allen möglichen Auseinandersetzungen über den Wert der alten und der neuen Methode wendet der Freund schliesslich ein: Aber ich dachte doch, dass bei den Lampen das Oel die Hauptsache sei!“¹⁾ Wie notwendig methodische Erwägungen sind, wenn wirklich Interesse erweckt werden soll, das hat mir gerade das Warneck'sche Buch wieder recht deutlich gezeigt, denn wer nicht schon Interesse für die Mission mitbringt, der wird es kaum über sich gewinnen, diese 203 Seiten zu Ende zu lesen. Wenn ich jemandem für

¹⁾ In der Monatschrift f. die kirchl. Praxis I, 95 schreibt Schiele: „Wenn die Landwirte sich beraten, welche Kartoffelsorte für ihren Ackerboden geeignet ist, sind sie nicht so thöricht, ihre wichtigen Verhandlungen durch die weise Bemerkung zu stören: „Aber auf Regen und Sonnenschein kommt alles an!“

Mission Interesse einflößen will, so gebe ich ihm Richters lebensvolle Geschichte der Ugendamission oder Warnecks Missionsstunde zu lesen. Und wenn ich die Herzen meiner Seminaristen für Mission erwärmen will, so schildere ich ihnen möglichst ausführlich die Anfänge der Mission in Trankebar, oder ich lese ihnen die auf die Mission bezüglichen Abschnitte aus Spangenberg's Biographie des Grafen Zinzendorf vor, oder ich behandle mit ihnen die Gründung der Missionssozietät in England.²⁾ Die Schüler bekommen also immer ein zusammenhängendes grösseres Ganze, das ihre Teilnahme wecken und ihr Interesse fesseln muss.³⁾ Wie will es aber Warneck gemacht wissen? An allen möglichen und unmöglichen Stellen des Unterrichts in biblischer Geschichte, Katechismus und Geographie sollen Notizchen über Mission angehängt werden, selbst Herodes und die Schriftgelehrten müssen Missionsdienste thun. (S. 38.) Dazu werden erweckliche Geschichtchen von zweifelhaftem Werte (z. B. die Gebets-erhörnung S. 34 und vom braven Fritz S. 44) erzählt, dann folgt ein encyclopädischer Gang durch die Missionsgeschichte, und endlich werden alle einzelnen Missionsgebiete aufgezählt und kurz beschrieben. Dabei bekommt der Lehrer natürlich auch viel brauchbares Material; (z. B. das „Ehreneugnis“ des Herrn von François S. 181), aber das, was er am notwendigsten braucht, bekommt er nicht, nämlich lebensvolle konkrete Bilder. Nur die Beschreibung der Ugendamission (S. 184—188) bildet eine Ausnahme, sie könnte mit einigen kleinen Verbesserungen recht wohl in ein Volksschullesebuch aufgenommen werden. Einen Stoff, der in ein kirchengeschichtliches Lesebuch für höhere Schulen aufgenommen werden könnte, habe ich in dem ganzen Buche nicht finden können,

²⁾ Vergl. Zeitschrift für evang. Religionsunterricht, Jahrg. IV. S. 199—212. — Auf den Stoff, den ich in dieser methodischen Arbeit zu Grunde legte, wurde ich durch eine Bemerkung in Warnecks Abriss der Geschichte der Missionen geführt. Die Predigt von Hawsel hat mir Herr Prof. D. Warneck damals in liebenswürdiger Weise zur Verfügung gestellt, sie soll später einmal in mein kirchengeschichtliches Lesebuch aufgenommen werden.

³⁾ Ähnlich macht es auch Hemprich, in dem von Warneck (S. 143 Anm.) mit Anerkennung angeführten Artikel im Jahrb. (1897) d. V. f. w. Pädagogik.

obgleich Warneck bei seiner grossartigen Litteraturkenntnis solche Stoffe gewiss besser als irgend ein anderer zu bieten vermöchte. Trotz aller Anerkennung des vielen Guten, das uns geboten wird, bleibt es also doch dabei: Die methodische Frage: Wie kann Mission in einer dauernden Interesse weckenden Weise in der Schule behandelt werden? hat durch Warneck keine Beantwortung gefunden.

Auerbach i. V. E. Thrändorf.

Die Innere Mission in der Schule.

Ein Handbuch für den Lehrer. Von Dr. Th. Schäfer, Pastor, Vorsteher der Diakonissen-Anstalt zu Altona. 5. Aufl. Bertelsmann, Gütersloh. 245 S. Preis ?

Schäfers Buch kann jedem Lehrer aufs wärmste empfohlen werden, es führt wirklich vortreflich in das grosse Werk der inneren Mission ein und enthält eine Fülle meist gut ausgewählter konkreter Bilder, die sich im Unterrichte zur lebendigen Veranschaulichung und zur Weckung des Interesses (S. 106) sehr gut verwerten lassen. Da aber der Verfasser für seine fünf Auflagen sicher schon viel Lob eingeerntet hat, so glaube ich ihm einen Dienst zu erweisen, wenn ich auch mit meinen Wünschen in Bezug auf spätere Auflagen nicht zurückhalte. Zuerst eine Aeusserlichkeit: Neben dem Inhaltsverzeichnis wäre ein Namen- und Sachregister sehr wünschenswert. Es wird z. B. schwerlich jemandem einfallen, Elisabeth Fry und Amalie Sieveking unter der Überschrift „die Richterin Debora“ zu suchen. Im ersten Kapitel vermisste ich einen ausdrücklichen Hinweis darauf, dass Wichern den Begriff der inneren Mission ursprünglich weiter gefasst hat, als das jetzt geschieht. In der Wittenberger Rede sagte er (Verhandlungen S. 75): „Es war ein Unglück, dass damals (zur Zeit des Pietismus) und bis in die

neueste Zeit die Thätigkeit der rettenden Liebe vorzugsweise auf die Jugend und die Armen geworfen worden ist. Es sollte aber an diese nicht einseitig gedacht und zugleich der ganze Ernst der kirchlichen Gedanken auf die Erwachsenen, die Familien, die Hausstände, alle Stände des ganzen öffentlichen Wesens, auf Arm und Reich, auf Niedrig und Hoch gerichtet werden. Es bedarf einer Regeneration aller unserer innersten Zustände.“ In der Denkschrift führt er dann weiter aus, dass „bei aller Verschiedenheit der Erscheinungsformen in den obersten und mittleren Schichten der Gesellschaft dieselbe innere Fäulnis grassiert, dieselbe Selbstsucht mächtig wirksam ist“. „Tausende von denen, — heisst es S. 112 — die sich als Widersacher des Kommunismus brüsten, sind, ohne es zu glauben, seine kräftigsten Förderer . . . durch die entwürdigende Art der Wahrung ihrer materiellen Interessen . . . und durch übermütige oder doch herzlose Behandlung der Geringen im Volke“. Diese grosse, weitausschauende und gewisse echt christliche Auffassung der inneren Mission klingt zwar bei Schäfer in der Definition S. 99 noch nach, ist aber thatsächlich aufgegeben worden. Man hat sich auf die Veranstaltungen zum Besten der im wirtschaftlichen Kampfe Verwundeten und Gefallenen beschränkt. Diese Beschränkung war vielleicht notwendig; aber man sollte doch darüber des grossen Ausgangspunktes nicht vergessen, und es wäre sehr zu wünschen, dass die klassischen Stellen aus der Wittenberger Rede und der Denkschrift in späteren Auflagen des Schäferschen Buches wirklich angeführt würden.¹⁾ Statt dessen könnte das Unterrichtsbeispiel über das Wesen des Glaubens (S. 12) recht wohl wegfallen, denn es zeugt von sehr wenig pädagogischem Verständnis. Ebenso könnte die Geschichte vom hl. Laurentius (S. 177) mit ihrem unnatürlichen Drängen nach dem Martyrium wegbleiben oder wenigstens wesentlich gekürzt werden. Dass die

Propheten mit einer ganz nichtsagenden Bemerkung (S. 135) abgethan werden, ist sehr zu bedauern. sie haben doch sicher mehr Recht, angeführt zu werden, als die Richterinnen Debora. Vielleicht hängt dieses Beiseiteschieben der Propheten mit der Gesamtrichtung der jetzigen inneren Mission zusammen. Von einer Mission an den oberen Ständen soll nicht mehr geredet werden. Die Wohlhabenden sind nur Subjekt, die Armen dagegen Objekt der Mission. Dazu passen freilich die Propheten nicht. Mit dieser einseitigen Richtung hängt es auch wohl zusammen, dass Schäfer kein Wort hat für Männer wie Stöcker und Naumann, die doch auch echte Söhne Wicherns sind. Es ist sicher nicht Schäfers Absicht, aber die Gefahr scheint mir doch nahe zu liegen, dass unsere reichen Leute, wenn sie ihre 3—10 Mk. für die innere Mission gezahlt haben, dann beim Lesen dieses Buches sich sagen: Es ist doch grossartig, was mit unserer Hilfe alles für die Notleidenden geschieht, und man begreift eigentlich nicht, wie die unteren Stände so undankbar sein und so viel Sozialdemokraten in den Reichstag wählen können.

Auerbach i. V. E. Thrändorf.

Gebrüder Falke, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht in sieben Teilen. Band II: 80 biblische Geschichten für die Mittelstufe. 5. Aufl. 3 Mk., geb. 3,50 Mk. 301 S. Band III: Die heilige Geschichte in Lebensbildern. Für die Oberstufe. 3. Aufl. 4 Mk., geb. 4,50 Mk. 420 S. Halle a. S. Hermann Schrödel.

H. Reling, Vorbereitungen zu den biblischen Geschichten. 4,20 Mk., geb. 4,80 Mk. 368 S. Gotha, Thienemann.

Band II der Falke'schen Präparationen hat in neun Jahren fünf Auflagen, Band III in fünf Jahren drei Auflagen erlebt, das ist ein bedeutender äusserer Erfolg. Die Sorgfalt und der Fleiss der Gebrüder Falke verdienen Anerkennung. Die Präparationen sind nach folgenden drei Ueber-

¹⁾ Mit meinen Seminarprimauern behandle ich die innere Mission im Anschluss an Quellenstellen aus Wicherns Rede und Denkschrift (vgl. Jahrb. d. V. f. w. Päd. XXV, S. 9 ff.).

schriften gegliedert: a) Einführung, b) Vorführung der Geschichte und c) Behandlung der einzelnen Abschnitte; der letzte Abschnitt umfasst Erläuterungen, Betrachtungen und Anwendungen. Gegen die Vorführung, d. i. die Vorerzählung oder Darbietung, ist nichts einzuwenden. Dagegen ist die Einführung nicht einspruchsfrei. Nicht selten gehen hier die Verfasser von Bibelsprüchen, wie z. B.: „Die Welt vergehet mit ihrer Lust“ (2. Bd., S. 27), „Die Sünde ist der Leute Verderben“ (S. 11, 87) u. a. m. aus. Zuweilen schicken sie auch eine Vorbetrachtung ethischer Natur voraus, oder flechten moralische Nutzenanwendungen ein, wie (2. Bd., S. 30): „Wohl dem Kinde, von dem gesagt werden kann: Es macht seinen Eltern Freude, es ist ihnen gehorsam wie Isaak“ etc.

Bei Kindern im Alter von 9—10 Jahren, deren Gedankeninhalt begrifflich noch ungenügend verdichtet ist, empfiehlt sich's nicht, von allgemeinen Wahrheiten, überhaupt von Abstrakten auszugehen. Vielmehr ist's nötig, um Erwartung und Spannung zu erregen, möglichst konkret zu sein und sie recht bald in die geschichtliche Situation hineinzusetzen. Ebenso wenig ist es angezeigt, hier Betrachtungen, also sittliche und religiöse Vertiefungen und Reflexionen vorauszuschicken. Dieselben haben vielmehr ihren richtigen Platz erst dann, wenn die Begebenheit vorgeführt und erfaßt ist und sodann über das Geschehene und die dabei zum Ausdruck gekommenen Willensverhältnisse nachgedacht wird. Schliesst sich nämlich die vertiefende Betrachtung nicht an konkret Gegebenes an, so ist die Gefahr immer da, dass die Schüler abschweifen und gar nicht bei der Sache sind.

Ein Bedenken, das ungleich schwerwiegender erscheint, richtet sich gegen die gesamte Verteilung des geschichtlichen Stoffes auf Unter-, Mittel- und Oberstufe. Die Verfasser halten nämlich an der Stoffanordnung nach konzentrischen Kreisen fest. Was man seit 30 Jahren und länger auch für die Vortrefflichkeit dieses Prinzips gesagt hat, soviel steht fest und ist durch die Jahrzehnte hindurch ge-

führte Diskussion erwiesen: eine derartige Verteilung bezweckt wohl die gedächtnismässige Aneignung des geschichtlichen Stoffes, aber dem allmählichen geistigen Wachstum, sowie der Erzeugung des religiösen Interesses entspricht sie nicht. Als massgebend für die Anordnung der biblischen Erzählungen muss die Entwicklung des sittlichen und religiösen Charakters im Kinde angesehen werden. Dieselbe erfolgt stufenweise. Allerdings mit mathematischer Genauigkeit können diese Entwicklungsstufen nicht abgegrenzt werden, ebenso wenig wie das physische Wachstum des Kindes völlig genau angegeben und auseinander gehalten werden kann. Soviel aber steht fest, dass drei Hauptstufen sind. Auf der ersten Stufe, d. i. bis zum 7. und 8. Lebensjahr, ist die phantasie-mässige Auffassung des Kindes die vorherrschende, auf der zweiten die nüchtern verstandemässige, auf der dritten die denkende oder reflektierende. Der Uebergang zu ihr bahnt sich erst in den letzten Schuljahren an. Je nachdem der Schüler auf der ersten oder zweiten Stufe steht, je nachdem ist seine Empfänglichkeit für Erzählstoffe eine andere, je nachdem muss auch die Nahrung des Geistes, also die Auswahl der Erzählstoffe, eine veränderte sein. Wir haben im physischen Leben eine Analogie. Auch für die physische Ernährung giebt es drei grosse Abschnitte: das Kind ohne Zähne, das Kind mit Milchzähnen, das mit dem zweiten Zahnwuchs. Nach dieser Entwicklung muss die Nahrung ausgewählt werden: für den Säugling die Milch, für die Kinder mit Milchzähnen feste, aber leicht verdauliche Nahrung, für die grösseren Kinder feste und daneben auch schwerer verdauliche Speise. Das zwar allmähliche, aber doch stufenweise Wachsen und Fortschreiten des Geistes heisst gebieterisch eine sorgfältige Rücksichtnahme bei der Auswahl der Geschichtsstoffe. Zwar behaupten die Anhänger der konzentrischen Kreise, diese Rücksicht zu nehmen, nämlich dadurch, dass

sie zuerst die leichtestverständlichen Geschichten aus jeder Periode der heiligen Geschichte auswählen, die schwereren Erzählungen für die oberen Klassen vorbehalten; aber sie täuschen sich. Nicht auf das kommt es an, was wir Erwachsene für leicht verständlich halten, sondern darauf, was das Interesse der Kinder lebhaft zu erregen vermag, was denselben unmittelbar entgegenkommt. Das trifft aber nur bei solchen Stoffen zu, die sich dem Geisteszustand des Kindes anschliessen, ihm wahlverwandt sind. — Die Stoffordnung der Gebrüder Falke nimmt auf diesen Gesichtspunkt aber keine Rücksicht. Für sie, wie für die meisten Methodiker, steht fest, dass die Gesinnung der Schüler von Anfang an mit biblischem Stoff genährt werden muss. Wer aber sähe nicht die weite Kluft zwischen der Vorstellungswelt der sechs- und siebenjährigen Kinder und der Ideenwelt, die in den biblischen Erzählungen gegeben ist! Ein Abstand, so gross, dass ihn auch die grösste methodische Kunst nicht überbrücken kann. Aber abgesehen von der Unangemessenheit der biblischen Historie für die ersten Schuljahre, — die bez. Stoffverteilung hat noch andere Nachteile im Gefolge, deren Tragweite nicht ausreichend erwogen wird. Dadurch, dass in jedem Jahre die ganze Heilsgeschichte von Adams Fall bis zur Himmelfahrt durchgenommen wird, von Klasse zu Klasse mit zunehmender Erweiterung, wird die Erweckung des religiösen Interesses zur Unmöglichkeit. Es entstehen dadurch nämlich immer wiederkehrende und immer ausführlichere Repetitionen, so dass dem Schüler das Bewusstsein des Weiterkommens verloren geht; er sagt sich schon: das kenne ich schon, das ist auch dagewesen. Demgemäss muss statt Erwartung Teilnahmslosigkeit und Langeweile entstehen, die sich nicht selten zu Ueberdross steigert. Das aber ist der Tod des religiösen Interesses. Schon dieser eine Schaden ist so gross, dass jeder Freund religiöser Bildung gegen die konzentrischen Kreise entschieden Stellung nehmen sollte! — Es würde zu weit

führen, auf die anderen mit der bekämpften Stoffordnung zusammenhängenden Uebelstände einzugehen.

Relings Buch ist eine Arbeit, die von dem Fleisse des Verfassers — Reling ist Präparandenanstalts-Vorsteher in Wandersleben — Zeugnis giebt. Die Präparationen sind nach folgenden Gesichtspunkten geordnet: A. Gliederung, B. Zur Vorbereitung und Erklärung, C. Zur Vertiefung und Anwendung. Der Schwerpunkt ist fast durchweg auf C gelegt. Zwei Episoden sind allzu kurz abgefunden worden, nämlich die Thätigkeit und Zeit der Propheten und die Missions-thätigkeit des Paulus, nämlich mit je zwei Seiten. Und doch sind beide Zeiten von ausserordentlicher Wichtigkeit.

Emil Martin, Der Religionsunterricht in der Volksschule. Leipzig 1900. R. Voigtländer. 150 S. 2 Mk., geb. 2,40 Mk.

Die Arbeit von Martin entspringt jedenfalls aus guter Absicht, bietet aber nichts Neues und Besseres. Verfasser will die Grundlinien einer naturgemässen Behandlung des Religionsunterrichts zeichnen und betrachtet zu diesem Zwecke am Anfange einige Unterrichtsbeispiele von fünf Männern: Wiedemann, Kehr, Hempel, Staude und Kaftan. Dann liefert Verfasser unter B. — „Zum weiteren Aufbau“ — einige Beispiele aus der eigenen Unterrichtspraxis. Es sind dies: 1. Maria und Martha; a) für die Unterstufe, b) für die Oberstufe. 2. Die fünfte Bitte. 3. Die Behandlung des Liedes „Nun lasst uns geh'n und treten —“. Ich kann nicht auf alle Lehrbeispiele eingehen. Was die Erzählung „Maria und Martha“ betrifft, so ist die Wahl derselben für die Unterstufe verfehlt, weil sechs- bis achtjährigen Kindern die Sorge um Erbauung und das Heil der Seele gänzlich fern liegt, sie sind daher auch gar nicht imstande, das Verhalten der Maria zu würdigen. Ferner ist auch die Form der Darbietung oder Vorerzählung nicht neu oder originell, sondern der Erzählweise Wiedemanns sehr ähnlich. Was aber die Vertiefung in den Inhalt anlangt,

so bietet sie nichts weiter als eine einfache Wort- und Sacherklärung. Es genügt zur Charakterisierung des Verfahrens, wenn ich bemerke, dass meistens bloss nach einzelnen Satzteilen gefragt wird, dass der Lehrer die Ergebnisse selbst satzweise formuliert und darauf die Sätze nachsprechen und befestigen lässt. Das kann man keine Weiterbildung der Methodik nennen. — Auf S. 56—66 finden sich Grundsätze für das Unterrichtsverfahren, auf S. 66 die Zusammenstellung derselben zu einer Merktafel. Da heisst's z. B. unter 1.: „Stelle die Lebensgestalt Jesu, insbesondere seine Lehre, in den Vordergrund religiöser Unterweisung!“ — Diese Forderung ist ja an sich nicht falsch, und doch kann sie in dieser Allgemeinheit nicht gutgeheissen werden. Sie passt beispielsweise für die ersten Schuljahre schlechterdings nicht. So wenig wie die Zeitgenossen Jesu seine Hoheit und sittliche Grösse zu würdigen verstanden, obgleich sie ihn sahen und hörten, ebensowenig und noch weniger kann das siebenjährige Kind seine Würde begreifen, ja es bekommt nicht einmal einen tiefen Gemütseindruck von ihr. Hierzu ist notwendig, dass es in seiner sittlichen Bildung schon einigermaßen gefördert ist und die unerlässlichen ethischen Massstäbe im Innern besitzt. Das Verhängnisvolle an der Verfrühung in religiösen Dingen ist leider dies, dass gewöhnlich eine Abstumpfung entsteht, welche nicht selten bis zur Unempfänglichkeit sich steigert. Auf den folgenden drei Seiten zeigt der Verfasser, wie nach seiner Meinung eine Katechese in der Vorbereitung entstehen soll. — Der letzte Teil des Buches ist wertvoll; er enthält nämlich alphabetisch geordnet ganz vorzügliche Wort- und Sacherklärungen. Auf den S. 146—149 sind brauchbare Kartenskizzen.

Lic. Richard Kabisch, Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare. I. Teil. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 160 S. geh. 2,10 Mk., geb. 2,40 Mk.

Was Verf. im Vorwort ankündigt, das wird von diesem Buch erfüllt.

Es bietet die Ergebnisse der Religionswissenschaft in einer den Seminarbedürfnissen angemessenen Form und hält dabei die rechte Mitte zwischen seichtem Verwässern und theologischer Vertiefung in Einzelheiten. Dadurch wird vermieden, dass der Lehrstoff, der im Schulunterricht mehrfach behandelt worden ist, bis ins Endlose breitgetreten wird. Nicht bloss der Seminarist, sondern auch der mit dem Stoff vertraute Lehrer wird mit Nutzen das Buch lesen. Darum kann es empfohlen werden.

Glogau.

H. Grabs.

Georg Römer, K. Gymnasiallehrer in Staubing: 1. Grammatik der lateinischen Sprache mit Vokabeln für die Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht für Lehrer. Preis 1,80 Mk. 2. Uebungs- und Lesebuch für den lateinischen Unterricht an Lehrerseminarien u. s. w. Preis 2 Mk. — Bamberg, C. C. Buchners Verlag, Rudolf Koch 1901.

Um dem Verfasser gerecht zu werden, muss man berücksichtigen, dass er zu seinem ersten Grundsatz gemacht hat: „Strenge Einhaltung des vom K. bayerischen Staatsministeriums vorgeschriebenen Lehrplanes für den 1. und 2. Kurs (Formenlehre und die einfachsten syntaktischen Regeln). Für die Verhältnisse der katholischen bayerischen Seminare sind wohl auch seine beiden Bücher sehr geeignet; auch ist an und für sich zu loben, dass die aus dem Lateinischen stammenden Fremd- und Lehnwörter, einschliesslich der naturwissenschaftlichen termini technici ganz besonders berücksichtigt werden und eine Gruppierung der Wörter nach Wortfamilien stattfindet, ferner dass die für die Entwicklung der Grammatik bestimmten Stücke vielfach und die des angehängten Lesebuchs durchweg zusammenhängenden Inhalt bieten. — Doch für sächsische Seminare passen die vorliegenden Bücher schon wegen des eigentümlichen Lehrganges nicht, der sich kaum mit dem vom K. sächs. Ministerium vorgeschriebenen Lehrplan in Einklang bringen lässt.

Dass der Verfasser die Deklination und Konjugation neben einander behandelt, erregt zwar kein Bedenken, wohl aber, dass er bei der Deklination und Komparation auf die längst überwundene Methode zurückgreift, die Ausnahmen unmittelbar an die Regel anzuschliessen, ferner dass er die regelmässige 4. und 8. Konjugation sehr spät und zwar erst im 2. Kursus bringt und dazwischen die wichtigsten syntaktischen Regeln einschiebt. — Noch bedenklicher ist der Stoff. Das Lesebuch bietet nur $7\frac{1}{2}$ Seiten klassisches Latein und zwar aus Cäsars bell. Gall. VI, 21—28 und 13—14, sowie aus Ovids Metamorphosen I, 5—89, dagegen 11 Seiten mittelalterliches Latein, nämlich aus der Vita Caroli Magni Einhards und aus de gestis Frid. I. Ottos von Freising II, 25, sowie 26 Seiten Kirchenlatein (Matth. 26 und 27, Römerbr. Kap. 1—15 und einige Hymnen). In den Uebungsstücken wird das Kirchenlatein allerdings nicht in demselben Verhältnis bevorzugt und ist eingeklammert, um überblättert werden zu können. Wie weit die katholischen Seminaristen das Kirchenlatein brauchen, vermag ich nicht zu beurteilen; die protestantischen haben es nicht nötig. Für sie ist daher die Hälfte des in dem vorliegenden Uebungs- und Lesebuches gebotenen Stoffes ein überflüssiger, wenn nicht schädlicher Ballast. Und zwar befürchte ich wenig eine Berührung in ihrem evangelischen Glauben durch Sätze wie S. 86, 46, 4: ‚Per te salutem hauriamus, Virgo Maria!‘ oder S. 108, 102, 11: ‚Intercedente beata Virgine salutem nobis tribue!‘ — als vielmehr eine Verschlechterung ihres Lateins durch Konstruktionen wie S. 149, 21: dico vobis: quia unus vestrum me traditurns est. Letzteres ist auch von den mittelalterlichen Schriftstellern entnommenen Stücken zu befürchten, enthalten sie doch eine Menge unklassischer Wörter, so S. 142: ‚indecens, compatiens, refrigerium‘, und weder mustergiltig noch leichtverständlich sind Sätze wie S. 147: ‚In nomine sanctae et individuae trinitatis Otto divina providente

clementia rex. quoniam quidem propagandae fidei amplificandaeque religioni christianae cunctos indulgere fideles, opere precium novimus, consultu Marini venerabilis presulis romanae legati ecclesiae nec non Fridurici ac Adaldagi archiepiscoporum aliorumque episcoporum plurimum et cari fratris nostri Brunonis procerumque nostri precipueque Geronis dilecti ducis ac marchionis nostri in praedio nostro in marca illius sito in terra Sclavorum in pago Heveldun in civitate Brandenburg, in honore domini ac salvatoris nostri sanctique Petri apostolorum principis, episcopalem constituimus sedem, preferentes ei religiosum presulem Thiatmarum eidemque conferentes ecclesiae dimidiam partem praedictae civitatis aquilonalem et dimidiam partem insulae totius septentrionalem, in qua civitas eadem habetur constructa dimidiamque partem omnium villarum illuc pertinentium duas insuper integre civitates cum omnibus suis appenditiis Pricervi et Ezori nominatas.‘ —

Nach alledem kann ich die Einführung des vorliegenden Uebungs- und Lesebuches protestantischen Seminaristen nicht empfehlen.

Goethes Faust. I. Teil. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Ulrich Buurman, Institutsvorsteher in Bremen. Preis kart. 1 Mk. Leipzig 1900. Rengersche Buchhandlung. — 186 S.

In der 10 Seiten langen Einleitung stellt der Herausgeber zunächst das Leben des historischen Faust's kurz dar, wobei er zu dem Schlusse gelangt, dass Faust zwar ein bedeutender Gelehrter war, aber wie ein Charlatan von Renomisterei lebte. Er pflichtet der Ansicht bei, dass der einhellige Bericht der Faustsage, Faust sei zuletzt vom Teufel grässlich verstümmelt worden, darauf hindeute, dass jener durch eine Explosion im Laboratorium den Tod gefunden habe. Hierauf giebt der Herausgeber den Inhalt des ältesten Volksbuches von Dr. Faust wieder sowie einige Faustanekdoten aus späteren Umarbeitungen, aller-

dings ohne den Versuch zu machen, ältere Sagen wie die von Theophilus mit der Faustsage in Verbindung zu bringen, und berichtet kurz über die dramatischen Bearbeitungen derselben vor Goethe, wobei er betont, dass Lessing's Faustentwurf zuerst die Rettung Faust's, den Grundgedanken des Goethe'schen Dramas, aufweist. Im Anschluss daran hebt er den Grundgedanken und den Zusammenhang von Goethes Faust klar hervor, hierbei unterscheidet er 6 Hauptphasen der Entwicklung Faust's. Die Einleitung schliesst mit einem kurzen Bericht über Goethes Arbeit am Faust.

Aus dem gesagten geht wohl schon hervor, dass bereits der Einleitung wegen diese Faustausgabe sehr für den Schulgebrauch zu empfehlen ist; doch ist dieses nicht minder der unter den Text des Dramas gestellten Anmerkungen wegen der Fall. Störend sind Druckfehler wie S. 24 Anm. Z. 2 Prophezeihungen.

Veit Valentin, Deutsche Schulausgaben. Dresden, Leipzig, Berlin. Verlag von L. Ehlermann. Preis jeder Nr. 50 Pf.

Diese für den Gebrauch an höheren Schulen bestimmten Schulausgaben wollen die hervorragendsten dichterischen Kunstwerke in der Weise bieten, dass bei der Erklärung auf die ästhetische Seite das Hauptgewicht gelegt wird. Auch fremde Dichtungen, die durch gute Uebersetzungen Eigentum des deutschen Volkes geworden sind, sollen herangezogen werden.

Zur Besprechung liegen vor:

Nr. 30: Herderbuch, herausg. von J. Loeber, Prof. am K. Gymnasium in Marburg, 1898. — 92 S.

Doppeln. 31/32: Makbeth, nach der Schlegel-Tieckischen Uebersetzung von Dr. Veit Valentin, Prof. am Realgymnasium Wöhlerschule zu Frankfurt a. M., 1899. — 126 S.

Nr. 33: Fabelbuch, zusammengestellt von Dr. Julius Ziehen, 1900. — 81 S.

Zu Nr. 80: Von Herder hat der Herausgeber das Reisejournal (auszugsweise), Shakespeare, Os-

sian und die Volkslieder ausgewählt und durch Bemerkungen erläutert. Die Auswahl ist mit Ausnahme des Reisejournals als eine glückliche zu bezeichnen. Diese Jugendschrift ist offenbar deshalb aufgenommen worden, weil sie in die Zeit fällt, in welcher sich Herders Gärungsprozess vollzog und ein Bild der Ideen giebt, die in dem weiteren Leben Herders zur Reife kommen. Dem Litteraturhistoriker ist sie aus diesem Grunde sicherlich sehr willkommen, doch könnte auch er manches missen, der Herausgeber bietet nämlich: 1. Abschied von Riga. 2. Inwiefern er seinen Aufenthalt in Riga hätte besser benutzen können. 3. Gedanken und Hoffnungen beim Beginne der Fahrt. 4. Der Philosoph auf dem Schiffe. 5. Das Leben auf dem Schiffe. 6. Die Lust zu Fabulieren wird auf dem Schiffe geweckt. 7. Herder will Reformator Livlands werden. 8. Will durch Schrift Lehrer der Menschheit werden. 9. Die Litteratur Frankreichs unter Ludwig XIV. 10. Was kann der Deutsche aus Frankreichs Litteratur lernen? 11. Was Kopenhagen für Herder hätte sein können. 12. Was Frankreich für Herder sein soll. 13. Selbstcharakteristik. — Hierunter steht aber vieles, was durchaus nicht den Gärungsprozess Herders illustriert, besonders unter 3, 5 und 6. An dessen Stelle würde der Litteraturhistoriker lieber einiges aus den kritischen Wäldern sehen, deren Inhalt nur ganz kurz wiedergegeben ist, etwa auf Lessing oder Klotz Bezügliches. Doch diese Ausgabe ist ja nicht für Litteraturhistoriker, sondern für Schüler bestimmt. Sollte man daher nicht mit viel grösserem Rechte eine Auswahl aus Cid und den Schulreden sowie einen Auszug aus den Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit erwarten, besonders nach dem im Programme gesagten? Diese Pläne und litterarischen Betrachtungen des werdenden Herders kommen für den Schüler den Werken des reifen Herders gegenüber doch erst in zweiter Linie in Betracht, wiewohl keineswegs gelehnet werden soll, dass auch vieles von dem aus

dem Reisejournal Entlehnten für die Schule nutzbar gemacht werden kann. Aus den Volksliedern sind ausgehoben worden: Das Lied der Hoffnung (italienisch), der Brautkranz (spanisch), Waldlied (englisch), das Mädchen am Ufer (englisch), Morgengesang im Kriege (skaldisch), Erbkönigs Tochter (dänisch), Schlachtgesang (deutsch), Lied der Freundschaft (deutsch), der Flug der Liebe (deutsch), Annchen von Tharau (plattdeutsch), ein Spruch (englisch). Einige davon sind den Schülern sicherlich schon bekannt. Wäre es daher nicht besser gewesen, auf dieselben mit zu verweisen und dafür einige weniger bekannte aufzunehmen?

Der Text giebt die echte Sprache Herders auf Grund der kritischen Ausgaben. Die Rechtschreibung ist die schulübliche, jedoch finden sich Rückfälle in die alte, so S. 6, Z. 24 Gährungsprozess.

Zu Nr. 31/32:

In der Einleitung behandelt der Herausgeber die geschichtliche Ueberlieferung, die Gestaltung des künstlerischen Problems, die künstlerische Gestaltung der Handlung und die dramatische Gestaltung der Voraussetzungen sowie im einzelnen leicht verständlich und anschaulich. Die Anschaulichkeit wird sehr durch die angefügte tabellarische Uebersicht des Dramas erhöht. Trefflich dienen auch die an den Fuss des Textes gestellten Anmerkungen der Erläuterung. Nach alledem ist dies Heft sehr empfehlenswert.

Zu Nr. 33:

Die 10 Seiten umfassende Einleitung handelt zunächst kurz über das Wesen der Fabel und führt dann die Geschichte derselben vom Altertume bis zur Gegenwart unter Hervorhebung des Wesentlichen in einem klaren und leichtverständlichen Stile vor. Dann lässt der Herausgeber vernünftiger Weise aus Lessings Abhandlungen: Von dem Wesen der Fabel, von dem Gebrauche der Tiere in der Fabel und von dem Vortrage der Fabeln folgen. Die Fabelsammlung selbst enthält 24 von Lessing, 8 von Hagedorn, 2 von Gleim, 1 von E. v. Kleist, 13 von Gellert, 8 von

Pfeffel, 9 von Lichtwer, 4 von Claudius, 8 von Willamow, 2 von Goethe, 5 von Fröhlich. Den Fabeln ist ein kurzer Lebensabriss der Verfasser vorausgeschickt. Die Auswahl ist zu billigen und das Heft warm zu empfehlen.

August Otto, Königl. Seminarlehrer in Petershagen. Bilder aus der neueren Litteratur. Minden. C. Marowsky. 3. Heft. Wilhelm Raabe. 92 S.

Vorliegendes Heft schliesst sich den bereits erschienenen und in diesem Blatte besprochenen würdig an. Sein Zweck ist, auf die Grösse und Schönheit der Raabe'schen Dichtungen hinzuweisen, zum Lesen und Geniessen derselben anzuregen und Winke zum Verständnis zu geben. Diesen Zweck erreicht der Verfasser thatsächlich. In dem 1. Abschnitt, der den 'Charakter der Raabe'schen Dichtung im allgemeinen' beleuchtet, kommt er zu dem Ergebnis, dass die Höheit der sich in den Dichtungen offenbarenden patriotischen, religiösen und philosophischen Gesinnung, die Tiefe der Gedanken, sein warmes Gemüt, der erstaunliche Reichtum an meisterhaft gezeichneten Gestalten, die überquellende Phantasie in der Schilderung der Oertlichkeit und in der Vielgestaltigkeit der Handlung, der prächtige Humor und die dem jemaligen Stoffe vorzüglich angepasste Form berechtigen, Raabe zu den bedeutendsten Dichtern unseres Volkes zu zählen. Hierbei weist er geschickt gegen den Dichter erhobene Vorwürfe zurück oder beschränkt sie wenigstens auf das richtige Mass. Darauf bespricht er unter heller Beleuchtung des Grundgedankens 2. Die Dichtungen im besonderen in folgender Gruppierung: a) Die geschichtlichen Erzählungen: 'Nach dem grossen Kriege', 'Unseres Herrgotts Canzlei', 'Der heilige Born', 'Des Reiches Krone', 'March nach Hause', 'Else von der Tanne', 'Im Siegeskranze', 'Das Otfeld' und 'Hastenbeck'; — b) Die grossen Romane: 'Die Leute aus dem Walde', 'Der Hungerpastor', 'Abu Telfan' und 'Der Schüdderump'; c) Die kleinen Dichtungen allgemein-menschlichen

Inhaltes: ‚Chronik der Sperlingsgasse‘, ‚Alte Nester‘, ‚Unruhige Gäste‘, ‚Das Horn von Wanza‘, ‚Deutscher Adel‘, ‚Akten des Vogelsangs‘ und ‚Die alte Universität‘; d) Die rein humoristischen Erzählungen: ‚Horacker‘, ‚Christoph Pechlin‘, ‚Villa Schönow‘ und ‚Wunnigel‘. Mit Recht weist er den Lehrer wegen ihres pädagogischen Gehaltes besonders auf den ‚Hungerpastor‘, den ‚Schüdderump‘ und die ‚Chronik der Sperlingsgasse‘ hin und trifft wohl auch bei der relativen Wertschätzung der Dichtungen meist das Richtige, so wenn er den ‚Hungerpastor‘ und den ‚Horacker‘ für Raabes vorzüglichste Werke erklärt und zwar jenen dem Inhalte, diesen der Form nach. — Störend ist der Druckfehler S. 50 unten 1774 für 1674.

Dr. Heinrich Vockeradt, Direktor des Gymnasiums zu Recklinghausen. Das Studium des deutschen Stils aus stilistischen Musterstücken. Ein praktisches Hilfsbuch in Regeln und Beispielen für die oberen Klassen der höheren Lehranstalten. Paderborn. F. Schöningh. 1899. — 214 S.

Dies Buch soll eine Ergänzung zu des Verfassers „Praktischen Ratsschlägen für die Anfertigung des deutschen Aufsatzes auf den oberen Klassen höherer Lehranstalten“ sein. Die Berechtigung seines Buches rechtfertigt der Verfasser in eigentümlicher Weise. Er giebt zu, dass eine „Anzahl von stilistischen Musterstücken in den zahlreichen Lesebüchern vorhanden sind“ und dass der Schüler „ihren Inhalt zu erkennen, die Teile desselben zu unterscheiden, eine Disposition zu entwerfen tausendfache Anleitung im Unterrichte erhält“, behauptet aber gleichwohl, „dass der Schüler mit solchen Musterstücken nichts Rechtes anzufangen weiss“. Er will daher in dem ersten 11 Seiten umfassenden Teile dem Schüler zeigen, welchen Weg er bei diesen Stilstudien einschlagen kann. Die gegebenen Regeln sind gut, finden sich aber zum grossen Teil bereits in vielen Stilistiken, so bei Lyon. Der zweite 208 Seiten ent-

haltene Teil giebt 22 den Prosawerken Lessings, Wielands, Goethes, Schillers, Winckelmanns, P. Hebels, G. Freytags, Ernst Curtius', Mommsens, Giesebrechts, Rankes, L. Häusers, V. v. Scheffels, der Brüder Grimm, A. v. Humbolds, H. Ludens, H. Masius' und Chr. Vilmars entlehnten stilistischen Musterstücken mit eingehenden, unter Beobachtung der Regeln ausgeführten stilistischen Erläuterungen und Anweisungen. Ich vermisse vor allem Herder. Auch die Erläuterungen und Anweisungen sind gut. Ich möchte sie aber lieber in der Hand des Lehrers als des Schülers sehen. Jener mag nach ihnen diesem zeigen, wie die Stücke des Lesebuchs zu betrachten sind, um sich an ihnen den Stil zu bilden.
Löbau i. S. Dr. Carl Franke.

Hervorragende Lehrbücher aus dem Gebiete der neueren Sprachen.

A. Ausgaben französischer Schriftsteller.

1. Victor Hugo, Hernani, Drame en cinq actes. Mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgeg. von Dr. R. Holzapfel. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. 1899. Geb. 1 Mk.

Kritischer Text. Gute Einleitung. Kommentar durchaus zuverlässig.

2. Victor Hugo, Gedichte in zeitlicher Anordnung mit Einleitung und Anmerkungen herausgeg. v. K. A. Martin Hartmann. Leipzig, Dr. P. Stolte, 1899. Geb. M. 1,40.

Auswahl von 46 Gedichten (155 SS.). Einleitung und Anmerkungen höchst wertvoll, nicht nur für Schüler. Die Anmerkungen kann man geradezu als Muster eines Kommentars bezeichnen.

3. Alphonse Daudet, Ausgewählte Erzählungen. Für den Schulgebrauch erklärt v. E. Gropp. 5. Aufl. Leipzig 1896. Rengersche Buchhandlung. Geb. M. 1,10.

Biographische Einleitung knapp, aber alles Wesentliche enthaltend. Inhalt: Erzählungen, namentlich aus den Contes du Lundi. Kommentar ganz zuverlässig.

4. Sieben Erzählungen von L. Halévy, Guy de Maupassant, F.

Coppée, A. Daudet, André Theuriet, Emile Zola, Masson-Forrestier. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Eugène Pariselle. Leipzig. G. Freytag 1899. Geb. M. 1,50.
Sorgfältige Auswahl charakteristischer Stücke. Anmerkungen und Wörterbuch sind durchaus zuverlässig.

B. Grammatik.

Phonetik. Übungsbücher.

5. Ph. Plattner, Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. I. Teil. Grammatik der französischen Sprache für den Unterricht. Karlsruhe, J. Bielefelds Verlag. 1899. Mk. 6.—.

Keine Grammatik für die Hand des Schülers, aber wohl die beste vorhandene Materialsammlung, die jeder Lehrer und Student der neueren Sprachen unbedingt studieren sollte. Von dem II. Teile, der Ergänzungen enthalten soll, ist das erste Heft erschienen unter dem Titel:

6. Wörterbuch der Schwierigkeiten der französischen Aussprache und Rechtschreibung mit phonetischer Bezeichnung der Aussprache. Von Ph. Plattner. Karlsruhe, J. Bielefelds Verlag. 1900. Mk. 2.40.¹⁾

7. F. Brunot, Précis de Grammaire historique de la langue française. 3^e édition. Ouvrage couronné par l'académie Française. Paris, G. Masson, Editeur. 1894. Geb. 5 Fr.

Für das tiefere Eindringen in eine Sprache, zum Verständnis der in einer bestimmten Sprachperiode herrschenden Gesetze ist ein Studium der Sprachgeschichte unerlässlich. Nur wer die Geschichte einer Sprache kennt, ist imstande, sich ihre Gesetze zu erklären und überhaupt einen richtigen Begriff von ihrem Wesen zu erhalten. Vorliegendes Werk ist das

empfehlenswerteste zum Selbstunterrichte für Lehrer und Freunde der Sprache. Es ist übersichtlich geordnet, anmutig geschrieben, leicht verständlich und dabei durchaus wissenschaftlich. Der Verfasser behandelt Laut-, Formen- und Satzlehre. — No. 5 (Plattner) und No. 7 (Brunot) ergänzen sich, obwohl sie natürlich ganz unabhängig von einander sind.

8. E. Koschwitz, Les Parlers Parisiens, d'après les témoignages de MM. de Bornier, Coppée, A. Daudet u. s. w. 8^e Mille. Marburg, N. G. Elwert. 1898. 158 S. Mk. 8,60

Enthält prosaische und poetische Texte in gewöhnlichem Druck und in Lautschrift. Letztere hat der Verfasser unmittelbar nach Vorlesungen gefertigt, die ihm eine grosse Anzahl hervorragender Franzosen gehalten haben.

9. The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. Von Prof. Dr. Emil Hausknecht. 3. Aufl. Berlin 1898. Verlag von Wiegandt & Grieben.

10. Dr. K. Meier und Dr. B. Assmann, Hilfsbücher für den Unterricht in der Englischen Sprache. Teil I. Englische Schulgrammatik von Dr. K. Meier. Mk. 2,75. Teil II. Englisches Lese- und Übungsbuch. A. Unter- und Mittelstufe. Mk. 2.—. Leipzig, Verlag von Dr. Seele & Co. 1899.²⁾

Dr. Johannes Hertel.

Zwickau i. S.³⁾

A. Pickels Geometrie der Volksschule.

In den „Päd. Stud.“, Jahrg. 1901¹⁾ sind unter der Aufschrift: „Der gegenwärtige Stand der Geometriemethodik“ von Dr. E. Wilk-Gotha die beiden neuesten und hervorragendsten Erscheinungen auf dem

¹⁾ Ausführliche Besprechung von No. 5 und 6 vorbehalten. (Die Besprechung von No. 5: Päd. Stud. XXII, 1. 3. 5. unter dem Titel „Bemerkungen zur französischen Schulgrammatik“. — Korrekturbemerkung.)

²⁾ 9 und 10. Hervorragende Lehrbücher neuerer Richtung, auf die wir noch ausführlich zu sprechen kommen. (No. 10, Teil 1. ist besprochen Päd. Stud. XXII, 2. Das Werk liegt jetzt beendet vor. Der syntaktische Teil entspricht vollkommen den hohen Erwartungen, die die Unterstufe erweckt hatte. — Korrekturbemerkung.) Die Besprechung des 2. Teiles wird im 4. Hefte folgen. D. R.

³⁾ Jetzt in Döbeln i. S. D. R.

Gebiete der Geometrie: Martin und Schmidt, Raumlehre, und Zeissig, Formenkunde, eingehender, scharfer Besprechung unterzogen worden, bei welcher Dr. Wilk seine Grundsätze bezüglich dieser Disziplin entwickelt. Von demselben Verfasser erschien im Verlage von Blayl & Kaemmerer-Dresden eine Neubearbeitung der Pickelschen Schulgeometrie unter dem Titel: A. Pickels Geometrie der Volksschule. Das Werk umfasst folgende Schriften: Teil I: Formenkunde. Ausgabe I: Anleitung für Lehrer und zum Gebrauche in Seminarien. Pr. 0,80 Mk. Ausgabe II: Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler. Preis 0,40 Mk. — Teil II: Formenlehre. Ausgabe I: Anleitung für Lehrer und zum Gebrauche in Seminarien, 9. Auflage. Preis 1,80 Mk. Ausgabe II: Ergebnis- und Aufgabenheft für die Hand der Schüler, 29. und 30. Auflage. Preis 0,40 Mk. Ausgabe III: Geometrische Rechenaufgaben für die Hand der Schüler, 21. und 22. Auflage. Preis 0,30 Mk. Wenn nun Dr. W. in der oben erwähnten Arbeit mit den Worten schloss: „Wir sind der Ansicht, dass der Geometrieunterricht heute noch immer eines verlässlichen Wegweisers entbehrt,“ und kurz darauf sein Geometriewerk der Öffentlichkeit übergibt, so konnte man wohl erwarten, dass alle jene Grundsätze und Wünsche, welche er vorher zum Ausdruck gebracht, in der neuen Arbeit zur Durchführung gelangt, und dadurch der gewünschte verlässliche Wegweiser geboten würde. Sehen wir uns nach dieser Seite hin das Werk an. Dr. W. sagt: „Die Geometrie soll die einfachen, für die Auffassung der Körperwelt grundlegenden Raumgestalten zum Verständnis bringen, soweit sie für die Arbeit der Menschen wichtig sind.“ Der gesamte Inhalt des Werkes bekundet strenge Beobachtung dieses Grundsatzes: alles behandelte Stoff hat Wert für die menschliche Arbeit, und bei der Erarbeitung der wissenschaftlichen Begriffe und Gesetze hält sich Verfasser nur an die „anschauliche Behandlung der Raum-

objekte unter Mitheranziehung der allereinfachsten Schlüsse“, wie sie für die Volksschule allein richtig sind, und er vermeidet gewissenhaft alle wissenschaftliche Schematik, welche mathematische Entwicklung und Beweisführung erfordert, und die nur in höheren Schulen zur Anwendung gelangen kann.

Im engen Zusammenhange hiermit steht die Auswahl aus dem fachwissenschaftlichen Stoffe. Sie hat nach Dr. W. zu berücksichtigen 1. „was eine praktische Anwendung und Verwendung auch in den einfachen Verhältnissen des Lebens finden kann, 2. der Auffassungskraft von Volksschülern angemessen ist.“ Da die Wissenschaft als Kulturgut ihren Einfluss auf die Auswahl geltend macht, so musste selbstredend, um ihren Anforderungen in diesem Fache von Anfang bis zum Ende zu genügen, eine bedeutende Stoffmenge zusammengestellt werden. Und in der That, beim Einblick in das Dargebotene wird der Lehrer einfacher Volksschulen vor der reichen Fülle zurückschrecken; eine genaue Prüfung ergibt aber, dass nichts überflüssig ist. Dr. W. begründet diese Auswahl: „Die Methodik wird sich begnügen, denjenigen Stoff zu bezeichnen, welchen die bestgegliederten Schulen erledigen sollen; die anderen mögen daraus eine Auswahl treffen.“ Letzteres wird sich auch für die meisten Schulen notwendig machen, denn es ist in das Werk aufgenommen von der Linie bis zur Kugel, unter Einschluss der Aehnlichkeitsgesetze und des Ausziehens der Quadratwurzel, eine lückenlose Reihenfolge des für eine bestgegliederte Schule berechneten Stoffes. Allerdings hat Verfasser versucht, bezüglich der Auswahl einige Anhaltspunkte zu geben.

Bei der Anordnung des Stoffes ist für Dr. W. die geistige Entwicklung des Kindes massgebend gewesen; nach ihr hat sich die Anordnung des Stoffes zu richten. Diese Entwicklung ist ähnlich derjenigen der Menschheit. „Das geistige Werden des Individuums sowohl wie das der Menschheit weist demnach

auf die drei Stufen in der Entwicklung der Raumvorstellungen hin: 1. Stufe: Die Erzeugung typischer Gegenstandsbegriffe. 2. Stufe: Die Bildung elementarer Raumformenbegriffe. 3. Stufe: Das spekulative Suchen nach gesetzmässigen Verhältnissen innerhalb der räumlichen Begriffe, a) aus Veranlassung praktischer Zwecke, b) im rein wissenschaftlichen Drange nach Wahrheit. Nur die letzte Stufe (3b) gehört nicht in die Schule, sie ist dem Fachmann zu überlassen. Die 1. Stufe entspricht nach Dr. W. dem Kulturzustande der meisten Naturvölker der Gegenwart und umfasst demnach die ersten drei Schuljahre. Hier stellt sich das malende Zeichnen im Anschluss an den heimatkundlichen Unterricht in den Dienst der Geometrie. — Die 2. Stufe bilden das 4. und 5. Schuljahr, und weil sie die Stufe der Abstraktion und Raum-begriffe ist, so hat auf ihr die Formenkunde ihre unterrichtliche Behandlung zu erfahren. Die Formenlehre bleibt übrig für das 6.—8. Schuljahr (Griechen). Damit ist die Verteilung der geometrischen Arbeit auf die Schulzeit des Kindes wissenschaftlich festgelegt, und es liegt kein Grund vor, Dr. W.'s Verdienst hierfür nicht voll und ganz anzuerkennen, und es ist wohl auch möglich, in gutgegliederten Schulen diesen Anschauungen Rechnung zu tragen; anders gestalten sich jedoch die Dinge in einfacheren Verhältnissen. Hier tritt uns die erste Schwierigkeit entgegen: der Beginn der Formenkunde kann nicht auf das 4. Schuljahr verlegt werden. Bildet dieses Schuljahr eine gesonderte Klasse, so könnte an Stelle des heimatkundlichen Unterrichts allerdings Formenkunde getrieben werden; meist jedoch sind 3. und 4. Schuljahr vereinigt. Nun gestattet wohl die geistige Entwicklung des Kindes nicht, mit formenkundlichem Unterricht, welcher immerhin schon einige Abstraktionen verlangt, schon mit den Kindern des 3. Schuljahres zu beginnen, und so erübrigt nur,

den ersten Unterricht in der Formenkunde im 5. Schuljahre eintreten zu lassen. Wir erblicken darin auch keinen Nachteil. Der Geist entwickelt sich nicht bei allen Kindern in gleicher Weise; es giebt besonders in den Volksschulen in diesem Alter eine ganze Anzahl geistig etwas Zurückgebliebener, sodass im 5ten Schuljahre entschieden bessere Vorbedingungen für den Erfolg des fraglichen Unterrichts gegeben sind, als im 4. Es würde sonach die Formenkunde mit dem 6. Schuljahre zu beenden sein und die Formenlehre sich nur auf das 7. und 8. Schuljahr erstrecken. Bei wöchentlichem zweistündigem Unterrichte könnte auf solche Weise innerhalb der gegebenen vier Jahre das von Dr. W. aufgestellte geometrische Material durchgearbeitet werden. Leider steht in vielen Fällen die notwendige Zeit nicht zur Verfügung. In Sachsen beispielsweise ist für diese Disziplin in einfachen Schulen erst im 7. und 8. Schuljahre eine Stunde pro Woche angesetzt. Sind die Schuljahre getrennt, so lässt sich immerhin im 7. die Formenkunde, im 8. die Formenlehre erledigen, allein in der Regel sind sie vereinigt. Was dann?) Man könnte unter solchen Umständen vielleicht schon im 5ten und 6. Schuljahre beim Zeichenunterricht auf die Geometrie zuschneiden und denselben etwas mehr nach formenkundlicher Seite hineigen lassen; das hat jedoch seine Schwierigkeiten und verlangt einen erfahrenen Lehrer. Wo das 7. und 8. Schuljahr in einer Klasse vereinigt sind, wird erst die Formenkunde zum Abschluss gebracht, und nach Einreichung der Ergebnissätze in das System zur Formenlehre übergegangen. Analog verfährt man ja auch in der Naturgeschichte: aus den Lebensgemeinschaften werden die einzelnen Objekte besprochen, wie sie die Verhältnisse darbieten, und dann erst systematisch eingeordnet. Zu beachten ist noch, dass jährlich der gesamte Stoff überarbeitet werden muss und zwar be-

1) Vergl. hierzu Päd. Studien XXII, S. 447/48 (1901, 6. Heft). D. L.

schäftigt sich die Unterabteilung mit den leichteren Aufgaben (z. B. Rechteck), während der ältere Jahrgang die schwereren Aufgaben löst. Für die zweiklassige Schule gilt das eben Ausgeführte in noch besonderem Masse. Hier sitzen vier Jahrgänge von Schülern beisammen. Ist die Besprechung z. B. der Rechtecksäule nach formenkundlicher Seite hin erfolgt, so können von den Schülern des 5. und 6. Schuljahres formenkundliche Aufgaben gelöst werden, während die letzten Schuljahre Formenlehre treiben. Wir sehen, so berechtigt die Forderungen Dr. W.'s nach dieser Seite hin auch sind, in der Praxis können sie schwerlich erfüllt werden. Das beeinträchtigt indes die Brauchbarkeit der Hefte wenig.

Recht erfreulich ist im vorliegenden Werke die scharfe Trennung zwischen Formenkunde und Formenlehre und die Forderung einer gründlichen Durcharbeitung der ersteren. Ohne diese fehlen die sicheren Grundlagen für die Formenlehre. Bezüglich der Methodik stellt Dr. W. besondere Forderungen nicht auf; ihm war ja auch in der Hauptsache der Weg vorgeschrieben: es sollte sein Werk nur eine Neubearbeitung des Stoffes der Pickel'schen Schrift sein, darum musste der methodische Charakter der Arbeit erhalten bleiben. Gleichwohl hat Dr. W. eine Verbesserung eintreten lassen bei Verwendung der Sachaufgaben. Pickel benutzte sie zur Einübung und Anwendung der geometrischen Gesetze und Regeln, in der Neubearbeitung dienen sie zugleich der Ableitung dieser Gesetze. Es geschieht dies ungefähr in der Weise der formalen Stufen; eine strengere Durchführung der letzteren

würde vielleicht dem Werke zum Vorteile gereicht haben. Volle Anerkennung verdienen die von Dr. W. aufgestellten Begriffe, Sätze und Gesetze, welche in ihrer Klarheit und Einfachheit den Heften einen bedeutenden Vorzug vor anderen Schriften ähnlichen Inhalts verleihen, und wir stimmen mit dem Verfasser vollständig überein, wenn er sagt: „Hält der Unterricht sich also an die Wissenschaften, so ist er am sichersten vor der Gefahr bewahrt, die Köpfe der Kinder mit wertlosen Stoffen auszupfropfen . . . Wer Geometrie treibt in der Schule, der muss auch das in der Wissenschaft niedergelegte geistige Gut pflegen. Den Inhalt der Geometrie aber machen die Begriffe, Sätze und Gesetze der Raumformen und ihr logischer Zusammenhang.“ — Auch die Aufstellung der Formeln halten wir für vollkommen berechtigt, zumal jeder wissenschaftliche Anstrich vermieden ist. „Für die Kinder der Volksschule sind die Buchstaben weiter nichts, als schriftliche Abkürzungen für Namen oder Worte, und die Formel ein Urteil in denkbar kürzester Form.“ Wir kommen zum Schluss und fassen zusammen: Dr. W.'s Neubearbeitung der Pickel'schen Geometrie bildet einen bedeutenden Fortschritt auf dem Gebiete der Geometrie und ist eine verlässliche Stütze für jeden Lehrer, welcher geometrischen Unterricht erteilt, gleichgiltig, welcher methodischen Richtung er sich zuzählt, und zwar wegen der klaren Scheidung zwischen Formenkunde und Formenlehre, der überaus klaren Aufgaben, wegen der einfachen, präzisen Formulierung der Begriffe, Sätze und Gesetze und der Lückenlosigkeit seiner Systeme. Arnsdorf b. Penig. R. Schiebold.

Neu eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Volgt, G., Prof., Die Bedeutung der Herbart'schen Pädagogik für die Volksschule. 2. Aufl. Leipzig, 1900, Darr. Pr. 1,20 Mk.
- Schäfer, D. Theod., Die innere Mission in d. Schule. 5. Aufl. Gütersloh, 1900, H. Bertelsmann. Pr. 2,40 Mk.
- Franke, Th., Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte. 2. Teil: Neuzeit. 2. Aufl. Leipzig, 1901, E. Wunderlich. Pr. 4,80 Mk.
- Schumann-Heinze, Leitfaden der preussischen Geschichte. 4. Aufl. Hrg. von K. Dageförde. Hannover, 1901, C. Meyer. Pr. 1,75 Mk.
- Froning-Wewer, Vaterländische Geschichte. Für preus. Volks- und Mittelschulen. Ausgabe A 1: für evangel. Schulen, Pr. 0,70 Mk.; Ausgabe A 2: für katholische Schulen, Pr. 0,60 Mk.; Ausgabe A 3: für konfessionell gemischte Schulen, Pr. 0,60 Mk. Wiesbaden, 1902, E. Behrend.
- Fritzsche, R., Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht. 1. Teil: Das deutsche Reich. Langensalza, 1901, Beyer & S. Pr. 4,50 Mk.
- Grandscheid, C., Vaterländische Handels- und Verkehrsgeographie. Ebenda, 1901.
- Oertel, Dr. O., Amerika. Ein Quellenbuch für die Landschaftsschilderung in der Volksschule. Leipzig, 1901, Merseburger. Pr. 1,20 Mk.
- Tischendorf, Präparationen für den geogr. Unterricht. 5. Teil: Die aussereuropäischen Erdteile. 6. Aufl. Leipzig, 1901, E. Wunderlich. Pr. 2,80 Mk.
- Neumann, E., Periodische Blätter für Realienunterricht und Lehrmittelwesen. 2. Auflage. Tetschen a. E., O. Henckel.
- Heubach, H., Dr., Das Nibelungenlied als ein einheitlicher Organismus etc. Langensalza, 1901. H. Beyer & S. Pr. 1 Mk.
- Müller, E., Dr., Schiller-Büchlein. Hilfsbuch für Schule und Haus. Leipzig, 1901. G. Freytag. Pr. 2 Mk.
- Steger, A., 34 Lebensbilder aus der deutschen Litteratur. Ein Lesebuch für den Literaturunterricht. 3. Aufl. Halle a. S., 1900, H. Schroedel. Pr. 3 Mk.
- Kriebitzsch, K. Th., Zum Lesebuch. Poet. und pros. Lesestücke mit Erläuterungen. 3. Heft. 2. Aufl. Hrg. von Dr. P. Kriebitzsch. Gotha, 1901, Thienemann. Pr. 2,80 Mk.
- Hamburger Jugendschriften-Ausschuss, Tiergeschichten für die Jugend ausgewählt. Leipzig, 1902. E. Wunderlich. Pr. 0,60 Mk.
- Pfals, Frz., Dr., Ein Knabenleben von 60 Jahren. Leipzig, 1901, Wöpke. Pr. 2,50 Mk.
- Tesch, P., Deutsche Sprachgeschichte und Sprachlehre. Für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Halle a. S., 1901, H. Schroedel.
- Mann, Fr., Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache. 5. Aufl. Langensalza, 1901. H. Beyer & Söhne. Pr. 2,50 Mk.
- Hoffmann, H., Die Lautwissenschaft (Phonetik) und ihre Verwendung beim muttersprachl. Unterricht. Breslau, 1901, F. Hirt. Pr. 2 Mk.
- Missalek, W., Bedeutung der Phonetik für den Deutschunterricht. Breslau, 1901, W. G. Korn. Pr. 0,50 Mk.
- Ziemann, Frz., Dr., Die Grammatik im Dienste des Katechismus. Leipzig, 1901, C. Merseburger. Pr. 0,75 Mk.
- Meyer, Joh., Deutsches Sprachbuch. Ausgabe A in 1 Hefte. 7.—9. Aufl. Hannover, 1901, C. Meyer. Pr. 1,20 Mk.
- Hebecke, P., Deutsche Rechtschreibung. 3 Hefte. Halle a. S., 1900, H. Schroedel.
- Tilger, F., Sprach- und Rechtschreiblehre. 2 Hefte. Langensalza, 1901, H. Beyer & Söhne. Pr. 40 Pfg. und 50 Pfg.
- Seyfert, R., Lehrplan für den deutschen Sprachunterricht. Leipzig, 1901, E. Wunderlich. Pr. 40 Pfg.
- Lüttge, E., Stilmuster für den ersten Aufsatzunterricht. Ebenda, 1902. Pr. 40 Pfg.
- Der stilistische Anschauungsunterricht. 1. Teil. 2. Aufl. Ebenda, 1901. Pr. 1,60 Mk.
- Herrmann, P. Th., Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen der Volksschule etc. Ebenda, 1901. Pr. 2,80 Mk.
- Diktatstoffe zur deutschen Rechtschreibung. 5/6. Aufl. Ebenda, 1901. Preis 1,60 Mk.
- Diktatstoffe zur deutschen Satzlehre. 3. Aufl. Ebenda, 1901. Pr. 1,60 Mk.
- Edert, R., Geschäftsaufsätze für gewerbliche (allgemeine) Fortbildungsschulen. Ausg. B in 1 Hefte. Hannover 1901. C. Meyer. Pr. 50 Pfg.
- Heese und Breternitz, Einführung in die Praxis der kaufmännischen Korrespondenz. 2 Hefte. Langensalza 1900/01. H. Beyer & Söhne. Pr. 2 Mk. und 2,50 Mk.
- Hase, E., Eng-Schnell. Lehrgang der vereinf. Stenographie. Halle a. S., 1901. H. Schroedel.
- Otto, H. C., Schreibschule. Rundschrift I. Berlin, M. Rockenstein. Pr. 25 Pfg. (Übungsheft Pr. 20 Pfg.)
- Mackenroth, V., Mündliche und schriftliche Uebungen zu Kühns französischen Lesebüchern. 2 Teile. Leipzig, 1901, Velhagen & Klasing. Pr. 1,60 u. 1,80 Mk. Hierzu: 1 Lehrerheft.
- Oréans, Z., Dr., Die Leygues'sche Reform der franz. Syntax und Orthogr. Karlsruhe, 1901, J. Bielefeld. Pr. 60 Pfg.

- Kron, R., Dr., Französ.** Sprachübungen über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens. Mit Begleitwort. Ebenda, 1902. Pr. 1,20 Mk.
— **Vocabulaire des mots et locutions contenus dans Le Petit Parisien et dans En France**, Ebenda, 1902. Pr. 1 Mk.
— **Engl. Sprachübungen etc.** Ebenda, 1902. Pr. 1,20 Mk.
- Hornemann, Fr., Prof.,** Zur Vereinfachung des franz. Elementarunterrichts. Hannover, 1901. C. Meyer. Pr. 30 Pf.
- Pünjer und Heine,** Lehr- und Lernbuch der franz. Sprache für Handelsschulen. Ebenda, 1901. Pr. 2,25 Mk.
- Dammholz, R., Dr., Englische Poesie.** 1. Teil: für die Unter- und Mittelstufe; 2. Teil: für die Oberstufe, Seminarien und Fortbildungsanstalten. Ebenda, 1901. Pr. 75 Pfg. u. 1 Mk.
- Meyer und Assmann,** Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. 1. Teil: Englischer Lehrgang. Ausgabe für Anstalten mit dreijährigem Kursus. Leipzig, 1902. Dr. Seele & Co.
- Krüger und Trettin,** Lehrbuch der englischen Sprache für Fortbildungs-, Handels- und Mittelschulen. Leipzig, 1901. B. G. Teubner.
- Reichenbach, H. Dr.,** Noll's Naturgeschichte des Menschen etc. 4. Aufl. Breslau, 1901, F. Hirt. Pr. 1,50 Mk.
— **Samuel Schillings Grundriss der Naturgeschichte.** 1. Teil: Das Tierreich. 19. Bearb. Ebenda, 1902. Pr. 4 Mk.
- Hummel, A.,** Leitfaden der Naturgeschichte. 1. Heft. 28./24. Aufl. Leipzig, 1901. F. Hirt & S. Pr. 60 Pfg.
- Twiehausen, O.,** Der naturgeschichtliche Unterricht etc. 3. Abt.: Oberstufe. 5. Auflage. Leipzig 1901. E. Wunderlich.
- Tischendorf, J.,** Präparationen für den geographischen Unterricht etc. 4. Teil: Europa. 9./10. Aufl. Ebenda, 1902. Preis 2,40 Mk.
- Keehne, E. Dr.,** Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Leipzig, 1901, Velhagen & Klasing. Pr. 2,80 Mk.
- Schleicher, Frz.,** Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. 4. Aufl. Langensalza 1901. H. Beyer & S. Pr. 2,50 Mk.
- Cossmann und Halgen, F., Prof., Dr.,** Deutsche Schulflora. 2. Aufl. Breslau, 1901, F. Hirt. Pr. 4,25 Mk.
- Schmidt, Jul.,** Chemisches Praktikum. 1. Teil: Ausgewählte Kap. aus der anorganischen Chemie. Ebenda, 1901. Pr. 1,60 Mk.
- Grosse, Hugo,** Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts etc. Beitrag zur Geschichte der Methodik des Rechenunterrichts. Leipzig, 1901. Dürr. Pr. 3,60 Mk.
- Beetz, K. O.,** Einheitliche Rechenaufgaben für Stadt- und Landschulen. Heft 1—3 (1.—6. Schuljahr). Osterwieck, 1900, Zickfeldt. Pr. 25, 30, 35 Pfg.
— **Anleitung für den einheitlichen Rechenunterricht etc.** 1.—3. Teil (1.—6. Schuljahr). Ebenda. Pr. 80, 70, 80 Pfg.
- Hanft, H.,** Rechenbuch für Volks- und Mittelschulen (Neubearbeitung von Braunes Rechenb.) Ausg. B. 1.—6. Heft. Halle, 1900/1901. H. Schroedel.
- Braune,** Rechenbuch als Grundlage f. d. Kopfrechnen in Seminarien. Hrsg. v. Neuschäfer. 5. Aufl. Ebenda, 1901. Pr. 2 Mk.
— **Rechenbuch f. d. Oberstufe von Mädchenschulen.** 2. Aufl. v. C. Lawin. Ebenda, 1901. Pr. 50 Pfg.
- Krey, F.,** Der Zahlenkreis von 1—100 mit Zugrundelegung der Kreyschen Rechenmaschine. Fraustadt, 1901. Kommission A. Trogisch.
- Kappler, H.,** Präparationen für den Zeichenunterricht an zwei- und vierkl. Volksschulen. Leipzig, 1902. J. Wunderlich.
- Wunderlich, G.,** Anleitung zur Instrumentierung von Chorälen, Chorliedern und Gesangstücken jeder Art. 2. Aufl. von C. Kipke. Leipzig, 1901, C. Merseburger. Pr. 1,50 Mk.
- Leisner, Otto,** Der Gesangunterricht auf dem Seminar. Ebenda, 1901. Pr. 1,20 Mk.
- Bollmacher, Frz.,** Liederbuch für Volksschulen. 3 Hefte. Ebenda, 1901. Pr. 16, 24 u. 36 Pfg.
- Widmann, B.,** Volkliederschule. 3 Hefte. Ebenda, 1901. Pr. 16, 24 und 30 Pfg.
- Sering, F. W.,** Liederbuch in systemat. Ordnung. 3 Hefte. Ebenda, 1901. Pr. 16, 24 u. 30 Pfg.
- Meister, R.,** Volksschul-Liederschatz. 3. Aufl. Halle a. S., H. Schroedel. Pr. 35 Pfg.
- Rabich, E.,** Prof., Blätter für Haus- und Kirchenmusik. 5. Jahrg. No. 1—5. Langensalza, H. Beyer & Söhne. Pr. des Jahrg. 6 Mk.
- Pembaur, Josef,** Harmonie- und Melodienlehre. 2. Aufl. Leipzig 1901. H. Seemann Nachf. Pr. 4 Mk.



A. Abhandlungen.

I.

Unser Ziel und unsere Wege¹⁾.

Zugleich ein Wort über Sozialpädagogik.

Von Dr. M. Schilling, Rochlitz.

Wenn auch die Volksschule ihre Organisation durch die Gesetzgebung erhalten hat, so stehen doch die Fragen rein pädagogischer Art ausserhalb dieser Gesetzgebung. Sie bemächtigt sich höchstens gewisser gesicherter und allgemeiner Resultate der pädagogischen Wissenschaft, um sie für das Unterrichts- und Erziehungswesen nutzbringend zu machen. Im übrigen bleibt den Lehrern ein weiter Spielraum zur Bethätigung ihres Wissens und Könnens im Interesse der Ausgestaltung und Fortentwicklung des Volksschulwesens.

So findet denn auch ein reger Gedankenaustausch innerhalb der Lehrerschaft nicht nur unseres engeren Vaterlandes, sondern des ganzen deutschen Volkes statt. In Lehrervereinen, besonders aber in der pädagogischen Presse und Litteratur werden Fragen aus allen Zweigen der Pädagogik lebhaft erörtert. Die meisten dieser Fragen lassen sich auf zwei Hauptpunkte zurückführen: auf das Ziel der Erziehung und des Unterrichts und auf die Mittel und Wege zur Erreichung dieses Zieles.

Bei der ausserordentlichen Betriebsamkeit der Forschung auf allen Gebieten des Geisteslebens, bei dem seit etwa 30 Jahren rascher pulsierendem Leben des deutschen Volkes, bei dem nach Inhalt und Umfang bedeutend gewachsenen Aufgaben und Ansprüchen aller Berufskreise und Stände kann es nicht wunder nehmen, dass auch im Bereiche der Pädagogik Reformgedanken, Reformvorschläge, Reformbestrebungen in bunter Fülle sich drängen: neue Ziele, neue Wege!

¹⁾ Eine Ansprache, gehalten auf der amtlichen Hauptkonferenz des Inspektionsbezirks Rochlitz am 17. Oktober 1901. Mit einigen Kürzungen abgedruckt.



Um einerseits das Gute dieser Bewegung sicher zu stellen, andererseits aber, um nicht auf falsche Bahnen zu geraten, ist es notwendig, das andrängende Neue einer fortgesetzten, sorgfältig prüfenden Beurteilung zu unterziehen.

Lassen Sie mich an dieser Stelle einige Bemerkungen über unser Ziel und über unsere Wege machen.

Nach § 1 des sächsischen Volksschulgesetzes vom 26. April 1873 hat die Volksschule die Aufgabe, der Jugend durch Unterricht, Uebung und Erziehung die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung und die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewähren. Diese Bestimmung entspricht dem von der neueren, philosophischen Pädagogik aufgestellten Erziehungsziele der sittlich-religiösen Charakterbildung. Mit den Grundlagen sittlich-religiöser Charakterbildung werden auch die Bedingungen geschaffen, die es dem heranwachsenden Menschen ermöglichen, im bürgerlichen Leben sein Fortkommen zu finden. Denn sittliche Bildung kann nur durch plan- und zweckmässige Vermittelung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten erzeugt und gefördert werden; diese Kenntnisse sind dem Vorrat an Kultursaatgut zu entnehmen, soweit er noch als keimkräftig erachtet werden kann. Es gehört aber auch zur sittlichen Bildung, dass der Mensch befähigt wird, in das rechte Verhältnis zu Familie, Gemeinde und Staat zu treten. Hierzu genügt es nicht, dass er Gesinnungen, die ein erspriessliches Gemeinschaftsleben ermöglichen, nur hegt: er muss diese Gesinnungen auch zeitgemäss bethätigen können. Dazu sind Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich, deren Vermittelung für eine auf sittliche Bildung gerichtete Erziehung zur Pflicht wird.

Unsere Zeit steht unter dem Einflusse sozialen Denkens und sozialer Bestrebungen. Das macht sich geltend auf dem Gebiete des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens, auf dem Gebiete der Gesetzgebung und der Wissenschaft. Auch die Pädagogik hat diese Einwirkung erfahren. Man spricht sogar von einer „sozialen Pädagogik“ und glaubt, damit eine zeitgemässe, berechtigte und dringende Forderung zu erheben. Ihre Vertreter halten dafür, dass eine Pädagogik mit dem Erziehungsziel des sittlich-religiösen Charakters, oder — was gleichbedeutend ist — der sittlich-religiösen Persönlichkeit den Bedürfnissen einer auf das Soziale gerichteten Zeit nicht gerecht werden könne.

So zeitgemäss und vielverheissend auch der Zusatz „sozial“ klingt, so läuft doch eine damit behaftete Pädagogik Gefahr, den Begriff der Pädagogik zu verwirren und ihre natürlichen Grenzen zu verrücken. Die Grenze z. B. zwischen Sozialpädagogik und Sozialpolitik wird sich schwer ziehen lassen. Ja, man fordert sogar ein Bündnis zwischen beiden (Deutsche Schule 1900, 6. Heft, S. 351). Es würde ein verhängnisvoller Fehler sein, wenn die Pädagogik das



Erziehungsziel herleiten wollte aus der Geistesströmung einer gewissen Zeit, die doch nur ein Glied in der Entwicklung bedeutet und nach länger oder kürzer bemessener Frist abgelöst wird von einer anderen, die durchaus nicht in derselben Richtung zu liegen braucht.

Die Pädagogik als die Lehre von der Erziehung hat es vor-nächst und in erster Linie mit dem Einzelwesen, dem Individuum, zu thun. Den Menschen erziehen, heisst, ihn emporbilden zu einer geistigen und sittlichen Verfassung, oder wenigstens seinem Wachstum die Richtung nach einer geistigen und sittlichen Verfassung geben, die für alle Zeiten und unter allen Umständen von allen für erstrebenswert und der Würde des menschlichen Wesens angemessen erachtet werden muss. Ja, angemessen der Würde des menschlichen Wesens. Nach der Pädagogik, die von den Vertretern der Sozial-pädagogik als Individual-, oder individualistische Pädagogik bezeichnet worden ist, repräsentiert der einzelne lediglich schon in seiner Eigenschaft als Mensch einen Wert. Wohl weiss die Individual-pädagogik¹⁾ den Einfluss der Umgebung, der Gesellschaft, der Nation, der Menschheit auf den einzelnen zu schätzen, sie rechnet sogar mit diesem Einflusse; wohl weiss sie, dass der einzelne der Gesamtheit gegenüber verpflichtet ist: immerhin ist es ihr ein Axiom, dass dem einzelnen an sich schon ein Wert zukommt und er solchen nicht nur erst erhält durch die Art und Menge der Dienste, die er einem sozialen Organismus zu leisten Gelegenheit hat. Der Individual-pädagogik ist es ein schönes, aber nicht wesenloses Bild, dass des Menschen Seele ein Hauch aus Gottes Munde ist. Und ich denke, dieser Standpunkt gereicht dem Erziehungswesen nicht zum Schaden und thut der Wissenschaftlichkeit jener Pädagogik keinen Eintrag.

Die Vertreter und Anhänger der Sozialpädagogik stehen, mögen sie sich dessen klar bewusst sein oder nicht, auf dem Standpunkte einer Ethik, der das Gemeinschaftsleben alles, das persönliche aber nur insoweit etwas gilt, als es beiträgt zur sozialen Wohlfahrt, in ihr aufgeht. Unter der Herrschaft einer solchen Ethik und Pädagogik würde das grosse Ganze, die öffentliche Wohlfahrt, das Gemeinschafts-leben, oder wie man sich sonst ausdrücken mag, gar bald zum Moloch werden, dem man zwar nicht Menschenleiber, wohl aber die Persönlichkeit opfern müsste.

Was will die Sozialpädagogik? Da sagt man: „Der Pädagogik wird man die Aufgabe stellen, die Wege zu zeigen, auf denen die Erziehung und Bildung zur Gemeinschaft und für das Gemeinschafts-leben am sichersten und besten erreicht werden kann. Eine Pädagogik, die sich diese Aufgabe zuweisen lässt und mit Bewusstsein an ihrer Lösung arbeitet, ist Sozialpädagogik . . .“ „Der springende Punkt liegt in der Beantwortung der Frage, ob als oberste Instanz

¹⁾ Ich will mich dieses Namens vorläufig bedienen, obwohl ich ihn für un-berechtigt halte.



für die Zielbestimmung der Pädagogik das Individuum, oder die Gesellschaft zu gelten habe“ (Deutsche Schule 1900, 9. Heft, S. 533/34, 535). Ein Führer beantwortet diese Frage dahin, „dass die hergebrachte, auf individualistischer Basis errichtete Pädagogik einer neuen, von sozialen Gesichtspunkten aus entwickelten Erziehungstheorie Platz machen müsse“ (ebenda H. 9, S. 577). Eine andere Stimme lässt sich also vernehmen: „Uns fehlt ein alles durchdringendes Prinzip, das A und O der Pädagogik (so?!). Sollten jene sozialpädagogischen Ansichten, die heute so viel von sich reden machen, nicht imstande sein, das richtige Prinzip zu schaffen, das Regel und Richtschnur abgibt? Die Sozialpädagogik ist kein System, sie ist Prinzip, auf Grund dessen die gesamten Fragen der Schule bis auf die Organisation herab abgeleitet werden sollen. Sie will zum besten der Schule Stoffwahl, Stoffanwendung, Stoffbehandlung nach sozialen Gesichtspunkten regeln“ (ebenda 6. Heft, S. 357/58). Eine etwas unklare Charakteristik. Ob daran die Charakteristik oder die Sozialpädagogik die Schuld trägt?

Hören wir einiges aus einem sozialpädagogischen Schulprogramm, das vor etwa 3 Jahren aufgestellt wurde! Im prinzipiellen Teile heisst es: „Das gesamte menschliche Wissen ist Gemeingut der Menschheit. Jeder Mensch hat Anspruch auf den Teil dieses gemeinsamen geistigen Eigentums, der seinen Fähigkeiten und Neigungen entspricht. Die Gesellschaft hat die Bedingungen zu schaffen, dass jedes ihrer Mitglieder dieses Mass von Wissen erwerben könne, und muss daher verhindern, dass die Bildung zum Monopole einer einzelnen Gruppe von Menschen werde, sei diese eine Gesellschaft, eine Rasse, ein Volk, eine Konfession, eine Klasse oder eine Partei . . .“

Von diesen Grundsätzen aus gelangt man zu einer Reihe besonderer Forderungen. Ich hebe folgende heraus: 1. Schaffung und Erhaltung der notwendigen Kindergärten und Kinderhorte, sowie der notwendigen Volks-, Fach-, Fortbildungs-, Mittel- und Hochschulen durch den Staat in der Art, dass sie beiden Geschlechtern zugänglich sind. 3. Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lernmittel in allen Lehr- und Erziehungsanstalten. 4. Vollkommen unentgeltliche Verpflegung der bedürftigen Schüler aller Lehr- und Erziehungsanstalten. 5. Vollständige Trennung von Schule und Kirche. 5. Oberste Schulgesetzgebung durch ein auf Grund des allgemeinen, gleichen und direkten Wahlrechtes zusammengesetztes Parlament etc. etc.“ (ebenda 7. Heft, S. 448).

Wenn nun auch gemässigt denkende Sozialpädagogen nicht alle Punkte dieses Programms unterschreiben werden, so kennzeichnet dieses Programm doch die Richtung, in der das sozialpädagogische Prinzip zu wirken fähig ist.

Die individualistische Pädagogik erblickt ihr Ziel in der Heranbildung der Persönlichkeit, des sittlich-religiösen Charakters. Ihr Ideal ist deshalb nicht etwa der Einsiedler, der Mensch der Kloster-



zelle; denn auch dem Asketen gilt die Persönlichkeit nichts; er ist streng genommen ein Individualitätsnihilist. Die sittlich-religiöse Persönlichkeit kann nur aus der Individualität herausgebildet werden. Der Erzieher darf die Individualität nicht von vornherein als seinen Feind, sondern er muss sie als Bundesgenossen auffassen und als das Objekt, an dem er seine Kunst zu bethätigen hat.

Eine Pädagogik, in deren Mittelpunkt das Individuum steht, wird daher zu anderen Forderungen kommen, als zu den in dem erwähnten sozialpädagogischen Programm aufgestellten. Ich will nur einige Punkte berühren. Sie würde z. B. die konfessionelle Schule geradezu fordern müssen; denn die Individualität des Kindes wird nicht unwesentlich mit bestimmt durch die Konfession der Familie, der Gemeinde, der das Kind angehört. Der Unterricht, der diesen Faktor ausschalten wollte, würde eine empfindliche Einbusse an erzieherlicher Kraft erleiden.

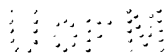
Eine Pädagogik in unserem Sinne könnte ferner die reine Staatsschule und eine Verstaatlichung aller Erziehungs- und Unterrichtsveranstaltungen nicht für erstrebenswert erachten. Das Interesse der Familie an der Erziehung der Kinder würde eine Abminderung erfahren. Unsere Pädagogik aber schätzt den erzieherlichen Einfluss der Familie und die möglichst innige Beziehung zwischen Schule und Haus im Hinblick auf die Wichtigkeit der Berücksichtigung der Individualität des Zöglings viel zu hoch, als dass sie wünschen könnte, dass das Band zwischen Schule und Haus durchschnitten würde.

Auch scheint mir vom Standpunkte unserer Pädagogik aus die Forderung allgemeiner, unterschiedloser Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lernmittel sehr bedenklich. Nebenbei nur sei bemerkt, dass durch Verwirklichung eines derartigen sozialpädagogischen Programms die Familie ihres natürlichen und idealen Berufs zu einem grossen Teile würde entkleidet werden; dass durch derartige sozialpädagogische Einrichtungen die Familienbände mehr noch würden gelockert werden, als durch gewisse Entwicklungsphasen der Industrie und durch wirtschaftliche Notstände.

Unsere Pädagogik wird mehr von dem Grundsatz: Jedem das Seine, als von dem Grundsatz: Allen alles — beherrscht.

Das Beispiel einer Pädagogik, die das Erziehungsziel nicht in die Persönlichkeit verlegt, sondern es aus den Bedürfnissen und Zwecken einer Gesellschaft ableitet, finden wir in der Gesellschaft Jesu. Was ihr die Persönlichkeit bedeutet, ist bekannt.

Hiermit will ich nicht gesagt haben, dass die Sozialpädagogen in ihren Bestrebungen jener Gesellschaft gleichzustellen wären, sondern nur darauf hinweisen, dass eine Pädagogik, die das Erziehungsziel ausserhalb der Persönlichkeit sucht, auf Abwege geraten und das vernachlässigen oder missbilden wird, was den Menschen zum Menschen



macht, was ihn nicht als blosses Exemplar, sondern als Persönlichkeit erscheinen lässt.

Aus dem Erziehungsziel der sogenannten individualistischen Pädagogik ist schon viel abgeleitet worden und kann noch viel abgeleitet werden. Ihr Ziel kann bestehen inmitten verschiedener Zeiten, wie die Sittlichkeit und die Religion selbst, deren innerstes Wesen nicht vom Wechsel der Zeiten berührt wird, die nur in ihren Aeusserungsformen, im Grade ihrer Ausbildung das Gepräge einer bestimmten Zeit tragen und darnach mehr oder weniger vollkommen in die Erscheinung treten.¹⁾ Die Sozialpädagogen sehen manches, was von der bisherigen Pädagogik geschieht und angestrebt wird, lediglich unter dem Gesichtswinkel ihres Prinzips und gelangen so zu einer falschen Deutung. Zwei können bekanntlich dasselbe thun, und doch braucht es nicht dasselbe zu sein. So sagt z. B. ein Sozialpädagoge (Deutsche Schule 1900, 6. Heft, S. 357), Ziller und ähnlich Stoy lehrten, dass der Unterricht nicht für das Bedürfnis des Ganzen zu sorgen habe; trotz dieser Ansicht sei aber doch die Praxis der Herbart'schen Schule mit dem sozialen und sympathetischen Interesse nach der sozialen Seite abgeschwenkt.²⁾

Die Praxis der Herbart'schen Schule soll nach der sozialen Seite abgeschwenkt sein, also ihre ursprüngliche Richtung zu Gunsten des sozialpädagogischen Prinzips aufgegeben haben? Nichts ist irrtümlicher, als diese Ansicht.

Was für eine Bewandnis hat es mit dem sympathetischen und sozialen Interesse der Herbart'schen Pädagogik? Ihr Erziehungsziel ist die sittlich-religiöse Persönlichkeit, oder der sittlich-religiöse Charakter. Darunter ist das feste, harmonische Gefüge der sittlichen Grundsätze zu verstehen. Diese Grundsätze sind abgeleitet von den Musterbildern des Wollens, den auf Allgemeingiltigkeit und absoluten Wert Anspruch erhebenden sittlichen Ideen: der Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, der Idee des Rechts und der Vergeltung, der Idee des Wohlwollens. Das Handeln nach diesen Ideen erhält seine Zuversichtlichkeit und Nachhaltigkeit durch das religiöse Bewusstsein, durch den Glauben an eine sittliche Weltordnung.

Aus diesem Boden, dem Boden einer idealistischen Ethik, einer Ethik, die auf dem Wege der Deduktion zu inneren Normen gekommen ist, ist das Erziehungsziel der Herbart'schen Pädagogik entsprossen.³⁾ Im strengen Sinne sittlich ist die Persönlichkeit, die der Gesamtheit jener Ideen entspricht. Je einseitiger ein Mensch in seinem Wollen ist, desto weiter ist er von dem Ideal der sittlichen Persönlichkeit entfernt, desto mehr ist er der Gefahr aus-

¹⁾ In diesem Sinne fasse ich auf, was man evolutionistische Ethik nennt. Der Zug zum Religiösen und Sittlichen ist ein charakteristisches Merkmal der menschlichen Natur.

²⁾ E. von Sallwürk hat einmal von Ziller gesagt, er treibe fast nur Sozialpädagogik (vergl. Erläuterungen zum 22. Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd., 1891, S. 50).

³⁾ Die neueren Richtungen, die den Weg der Induktion betreten, können nur zu ausseren Normen gelangen, deren Befolgung ein mehr legales, nicht aber ein sittliches Handeln bedeutet.



gesetzt, in Unsittlichkeit zu versinken. Das sittliche Wollen hat daher eine gewisse Vielseitigkeit zur Voraussetzung. Nun aber wurzelt der Wille im Interesse. Daher ist es eine Forderung dieser Pädagogik, eine Vielseitigkeit des Interesses zu erzeugen.

Das Interesse gliedert sich nach den Gegenständen unserer Erfahrung in ein empirisches, spekulatives und ästhetisches Interesse, und nach den Personen unseres Umganges, unserer Teilnahme in ein sympathetisches, soziales und religiöses. Aufgabe des Unterrichts, des erziehenden Unterrichts ist es, alle diese Interessen nicht nur zu pflegen, sondern sie auch in das richtige Verhältnis zu einander zu setzen, ein gleichschwebend vielseitiges Interesse zu erzeugen.

Da nun das Interesse die Wurzel des Willens ist, so dient die Pflege jener Interessen der Erzeugung eines vielseitigen, gleichschwebenden Wollens, mit anderen Worten: der Heranbildung eines sittlich-religiösen Charakters.

Die Forderung der Pflege des sympathetischen und sozialen Interesses leitet sich also ab aus dem Erziehungsziel unserer Pädagogik; die Pflege des sympathetischen und sozialen Interesses ist demnach nicht eine Abschwenkung von der Herbart'schen Pädagogik, sondern eine notwendige Konsequenz derselben. Erblicken aber die Sozialpädagogen darin eine Abschwenkung nach der Richtung der sozialpädagogischen Bestrebungen, so verraten sie einerseits eine Unkenntnis unseres pädagogischen Systems und bekunden andererseits, dass es in der That keiner neuen Pädagogik zur Pflege des sozialen Moments, so weit dasselbe bei der Erziehung zu berücksichtigen ist, bedarf. Wohl aber muss vom Standpunkt unserer Pädagogik aus nachdrücklich vor der einseitigen Kultur eines bestimmten Interesses gewarnt werden; durch Hypertrophie einer Willensrichtung entsteht ein Zerrbild der Persönlichkeit, des Charakters. Ein Zerrbild aber kann nicht Ideal, nicht Musterbild sein.

Der Rahmen unserer Pädagogik ist nicht zu eng für die wachsenden Bedürfnisse der Zeit. Eine andere Frage ist es, ob ihren Imperativen allenthalben und in rechtem Masse Folge geleistet wird, oder auch, ob ihre Grundgedanken bereits allseitige Ausgestaltung erfahren haben. Sie würde mit sich selbst in Widerspruch geraten, sich selbst aufgeben, wenn sie sich den wahren Fortschritten auf den Gebieten des Wissens und Könnens und des sozialen Lebens verschliessen wollte. Auf das gesellschaftliche Leben selbst aber kann die Erziehung nur mittelbar durch das Individuum wirken. In unserer Pädagogik liegt indes auch das Korrektiv für Abschweifungen und Ausschweifungen des pädagogischen Denkens und Thuns, ein Korrektiv gegen einseitige, alles beherrschende wollende Geistesströmungen der Zeiten. Mit jeder neuen Aufgabe eine neue Pädagogik proklamieren, würde das Ende der Pädagogik sein.

Halten wir daher fest an dem Ideal des sittlich-religiösen Charakters; es stellt ein der Erziehung durchaus würdiges Ziel dar.

Menschen, die nach diesem Ideal gebildet werden, sind lebensvolle, warmherzige, sozial im besten Sinne denkende und empfindende, vor allem auch religiöse Geschöpfe.

Dies unser Ziel! Es prägt allen Schulen von der Volksschule bis zum Gymnasium den Charakter der Erziehungsschule auf und unterscheidet sie von den Fachschulen als blossen Unterrichtsanstalten. Behält man dieses Ziel scharf im Auge, dann wird man sich auch in der Wahl der Mittel zur Erreichung desselben nicht auf Abwege verirren.

Unsere Wege! Eine Pädagogik, die auf Wissenschaftlichkeit Anspruch erhebt, muss aus dem Erziehungsziele in streng logischer Folge die Unterrichtsgegenstände ableiten, deren Bearbeitung zur Erreichung des Ziels beiträgt; sie muss weiter das Nacheinander der Unterrichtsgegenstände im Lehrplan bestimmen und begründen, sowie auch auf ein zweckmässiges Nebeneinander, auf eine gewisse Konzentration des Mannigfaltigen Bedacht nehmen, da Zersplitterung der Interessen und Kräfte der Ausbildung des Charakters, der Persönlichkeit hinderlich ist. Doch darauf will ich nicht näher eingehen. Ich beschränke mich auf einige Bemerkungen zur Methode im engeren Sinne, bei der man an das Lehrverfahren, an die Art und Weise denkt, wie der Lehrer den Bildungsgehalt der Stoffe an die Zöglinge vermittelt.

„Es führen viele Wege nach Rom“ — „Der Lehrer ist die Methode“ — „Ein jeder Lehrer muss seine eigene Methode haben“ — und was der Wendungen mehr sind: diese Grundsätze führen zur didaktischen Anarchie. Wenn es für das Zustandekommen geistiger Gebilde Gesetze giebt — und es giebt solche — dann sind mit diesen Gesetzen auch die Wege vorgezeichnet, die der Unterricht zu gehen hat. Deshalb hat die neuere Pädagogik einen engen Bund mit der Psychologie geschlossen, nicht nur zu ihrem eigenen, sondern auch zum Vorteil der Psychologie. Die Psychologie hat von der Pädagogik vielseitige Anregung erhalten; der Aufschwung dieser Wissenschaft fällt nicht zufällig zusammen mit dem wissenschaftlichen Ausbau der Pädagogik. Für jeden Lehrer, dem es Ernst um die Methode ist, ist ein sorgfältiges Studium der Psychologie unerlässlich. In diesem Sinne nur möchte ich das Wort: „Der Lehrer ist die Methode“ — aufgefasst wissen. Der Einblick in die Gesetze des Seelenlebens wird ihn vor Missgriffen, auch davor bewahren, dass er dem Schlendrian verfällt, oder ein Opfer neuerungssüchtiger und mangelhaft begründeter Theorien wird.

Ein Zweig der Psychologie — ausdrücklich sage ich: ein Zweig der Psychologie, die physiologische, hat in neuerer Zeit das Interesse der Lehrerwelt in hohem Grade erregt. Sie hat in der That unsere Kenntnis von dem Parallelismus gewisser leiblicher Vorgänge mit seelischen Erscheinungen in erfreulicher und dankenswerter Weise bereichert. Doch muss es als Uebereilung bezeichnet

werden, wenn man überschwengliche Erwartungen für die pädagogische Praxis daran knüpft, wohl gar meint, ein neues System der Pädagogik darauf begründen zu können. Dieser Untergrund ist doch noch viel zu schmal und schwankend, abgesehen davon, dass er für den Aufbau einer Pädagogik überhaupt unzureichend ist. Denn die Pädagogik kann nicht allein auf Psychologie gegründet werden.

Es ist wohl zu bedenken, dass die physiologische Psychologie noch nicht die Psychologie ist, obwohl sie es zu werden hofft, was ihr aber wahrscheinlich doch nicht gelingen wird. Immerhin sind ihre gesicherten Resultate von grossem Nutzen auch für die Psychologie, die von der Voraussetzung eines Seelenwesens ausgeht. Es darf ein Lehrer, der nach Vervollkommnung der Methode strebt, diese Resultate nicht unbeachtet lassen. Jedenfalls ist die physiologische Psychologie als eine Wissenschaft zu würdigen, die mit dazu beiträgt, die Erkenntnis des Seelenlebens zu vertiefen und zu erweitern.

Es ist bekannt, dass die Herbart'sche Psychologie von grossem Einfluss auf die neuere Pädagogik, insbesondere auf die Methodik im engeren Sinne geworden ist. Ein Hauptvertreter der physiologischen Psychologie, Professor Ziehen, dessen Leitfaden der physiologischen Psychologie von 1890—1900 fünf Auflagen erfahren und in Lehrerkreisen viel Verbreitung gefunden hat, hat es für notwendig erachtet, sich mit der Herbart'schen Psychologie auseinander zu setzen. Das hat er in einer 1900 erschienenen Abhandlung über „Das Verhältnis der Herbart'schen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie“ gethan. Im Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik von 1901 hat diese Abhandlung durch E. Schwertfeger eine ausführliche, 7 Druckbogen umfassende Entgegnung erfahren. Leider ist es auf der Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1901 wegen Mangels an Zeit nicht zu einer eingehenden Aussprache darüber gekommen.¹⁾

Die Befürchtung, dass in demselben Verhältnis, wie die objektive Methode ausgebildet wird, der Einfluss der Lehrerpersönlichkeit abnehmen müsse, ist völlig grundlos. Es ist hier ähnlich, wie auf dem Gebiete der Sittlichkeit, wo das Wort zu recht besteht: Gebunden fühl' ich mich am schönsten frei. Der Begriff der inneren, der sittlichen Freiheit ist ohne dieses Gebundensein überhaupt nicht denkbar. Oder ist z. B. der bildende Künstler nicht auch an Gesetze gebunden? Ja, in je höherem Grade er Künstler ist, an desto mehr Gesetze fühlt er sich gebunden, desto enger wird für ihn der Kreis der Willkür; aber gerade die umfassende Kenntnis der Gesetze seiner Kunst, oder das aus dieser Kenntnis erwachsene und sie vertretende Gefühl setzt ihn erst in den Stand, in voller Freiheit zu schaffen. So auch beim Lehrer. Erst der Einblick in die Gesetzmässigkeit

¹⁾ Siehe Pädagogische Studien XXII, 377 ff.: Besprechung der Ziehen'schen Abhandlung durch E. Schwertfeger.

seines Thuns macht ihn zum Herrn über die Schwierigkeiten, die ihm die Sprödigkeit des Unterrichtsstoffes oder der Zöglingnatur entgegenstellt.

Darum müssen wir unablässig und unter Berücksichtigung aller von den Hilfswissenschaften der Pädagogik dargebotenen Mittel an der Vervollkommnung der Methode arbeiten. Je mehr wir die Wege ebnen, desto sicherer werden wir das Ziel des erziehenden Unterrichts erreichen.

Ein bloss mechanisches Thun, das blosses Nachahmen vermag das bewusste gesetzmässige Handeln und den aus solchem Handeln hervorgehenden pädagogischen Takt nicht zu ersetzen. Ein Lehrer, der sich damit begnügt, die von einem anderen vorgezeichneten Wege zu wandeln ohne Einsicht in die Gründe, der nicht im innern Herzen spüret, was er erschafft mit seiner Hand, kann bestenfalls ein Unterrichtsvirtuos, nie ein Erzieher, ein Pädagog sein.

In den Verhandlungen der diesjährigen amtlichen Zweigkonferenzen ist gesagt worden, dass sich die Behandlung deutscher Gedichte verschieden gestalten kann. Aber bei einer gewissen Beschaffenheit eines Gedichtes und bei einem ganz bestimmten Zwecke, der durch die Behandlung erreicht werden soll, werde ich doch nur durch Befolgung eines ganz bestimmten Unterrichtsverfahrens zum Ziele kommen können. Der Lehrer muss zwar verschiedene Wege kennen, im konkreten Falle aber wird er sich für einen ganz bestimmten, für den Weg entscheiden müssen, den er für den besten hält. Nicht immer wird er sogleich das Richtige treffen, die Erfahrung aber wird ihn mit der Zeit lehren, in welchem Falle dieses oder jenes Verfahren mit gutem Erfolge anzuwenden ist. So muss die Praxis die Theorie ergänzen, Hand in Hand mit ihr gehen. Man erfährt nur, was man versucht; der Versuch aber soll nicht auf das Geratewohl, sondern auf grund theoretischer Erwägungen unternommen werden. Auf diese Weise nur gelangt man zu wertvollen Erfahrungen, die auch für andere massgebend werden können. Sich aber auf Erfahrungen zu berufen, die nur den Zufall zum Vater und die Gewohnheit zur Mutter haben, hat keine Berechtigung. So kommt es auch, dass Debatten, in denen man solche Erfahrungen ins Feld führt, selten ein Resultat ergeben; hier behält eben ein jeder recht. Wie man von dem Verhältnis zwischen Anschauung und Begriff sagt: Anschauungen ohne Begriffe sind blind, und Begriffe ohne Anschauungen sind leer, so kann man von dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis sagen: Praxis ohne Theorie ist blind, Theorie ohne Praxis bleibt leer. Man muss erst vieles und viel lernen, um wertvolle Erfahrungen machen zu können; man muss, was die Methode betrifft, viele Möglichkeiten in Erwägung gezogen haben, um im konkreten Falle die einzig richtige Möglichkeit treffen zu können. In diesem Sinne nur kommt dem Satze: Es führen viele Wege nach Rom — Berechtigung zu.

In unserem Bezirke wird nach Grundsätzen der neueren Methodik gearbeitet. Es ist ein Verdienst meines Vorgängers, mit unermüdlichem Fleiss nach dieser Richtung hin gewirkt zu haben. Da wird denn im Anfange besonders auch mancher von Ihnen an sich erfahren haben, dass man bei Anwendung z. B. der Formalstufen ohne einen tieferen Einblick in das Wesen derselben leicht auf Abwege gerät. In den Formalstufen ist allerdings ein gesetzmässiger Gang vorgezeichnet;¹⁾ allein sie können nicht unterschiedlos auf jeden Stoff angewendet werden. Sie sind berechnet auf die Bearbeitung konkreter Stoffe; sie stellen die Stufenleiter dar, die von der Anschauung emporführt zum Begrifflichen. So wird man z. B. nach ihnen mit Vorteil geschichtliche Stoffe bearbeiten, während die Katechismusstücke oder Bibelabschnitte didaktischen Inhalts anders zu behandeln sind. Und wiederum hängt es ganz von dem konkreten Falle ab, ob ich alle Stufen dieses Ganges betreten muss oder gewisse Abkürzungen mir erlauben darf.²⁾

Es ist in den Zweigkonferenzen bei Gelegenheit der Besprechung über dargebotene Unterrichtsbeispiele darauf hingewiesen worden, dass die Fassung des Ziels für eine Unterrichtseinheit oder einen kleineren Abschnitt von entscheidendem Einflusse für den Gang der Behandlung ist. Werden in das Ziel die Hauptgedanken des konkreten Stoffes, dazu noch in behauptender Form aufgenommen, dann wird leicht an Stelle des induktiven Verfahrens der Formalstufen das deduktive Verfahren treten. Dann geschieht es, dass anstatt der erwarteten Vorbereitung im Sinne der Formalstufen, deren Aufgabe es ist, aus den vorhandenen Vorstellungen die herauszuheben, die die Apperzeption des Neudarzubietenden ermöglichen, etwas anderes sich vollzieht: ein logisch-grammatisches Exercitium. Bei derartig falscher Zielstellung kommt der Text z. B. eines Gedichtes oder eines Bibelabschnittes nicht zu der ihm gebührenden Geltung. Er wird nicht Mittelpunkt der Betrachtung, sondern erscheint mehr nur als hinterdreinkommender Beleg für die durch logisch-grammatische Operationen gewonnenen abstrakten Resultate.

Ferner musste vor einer anderen falschen, zweckwidrigen Gestaltung der Analyse (Vorbereitung) gewarnt werden. Die Vorbereitung soll alles das in der Seele der Schüler mobil machen, was dazu dient, die Aneignung des Neudarzubietenden zu erleichtern. Mobil aber kann nur gemacht werden, was bereits vorhanden ist. Als pädagogisch falsch musste es daher bezeichnet werden, in der Vorbereitung Neues zu bieten, nämlich Erklärungen schwieriger Wörter und Stellen, Geschichtliches, Geographisches etc. aus dem

¹⁾ Vergl. Jahrb. XXX, 278, Erläut. S. 48.

²⁾ Nur mit Bedauern kann hier Kenntnis genommen werden von der ebenso unzutreffenden, als mit grosser Schärfe abgegebenen Beurteilung des Wesens der formalen Stufen und der Bedeutung Zillers in dem 5. Hefte der „Deutschen Schule“ (1902), S. 302. Vergl. hierzu die Besprechung von Zillers Einleitung in die allgemeine Pädagogik in diesem Hefte der Pädagogischen Studien.

Neudarzubietenden. Wort- und Sacherklärungen sind neben der Vertiefung ein Teil der Besprechung des Dargebotenen, und zwar haben sie der Vertiefung vorauszugehen. Durch die als pädagogisch falsch bezeichnete Praxis wird die Vorbereitung zu einem bunten Durcheinander einzelner vorausgenommener Anmerkungen zum Text, das unmöglich das Interesse des Zöglings wecken und seine Selbstthätigkeit anregen kann.

Durch die Formalstufen hat die Methode eine auf das Wesentliche beschränkte Vereinfachung erfahren. Die Zeit liegt nicht allzuweit zurück, wo man von einer deiktischen, katechetischen, einer akroamatischen, einer mnemonischen, einer autodidaktischen und wer weiss von was für Methoden noch sprach. Man stempelte blosse Lehrformen, blosse Unterrichtsmassnahmen zu besonderen Methoden. Bei dieser Methodenjagd verlor man den Blick für das Ganze der Pädagogik.

Methode ist nichts für sich Bestehendes; ihre Ausbildung muss in strenger Beziehung zum Erziehungs- und Unterrichtsziele stehen. Erziehungsziel und Methode stehen in einer Wechselbeziehung. Das in Klarheit und Schärfe nachgewiesen und gefordert zu haben, ist ein Verdienst der neueren, auf philosophischer Grundlage ruhenden und in wissenschaftlicher Konsequenz ausgebauten Pädagogik. Die allgemeinen an die Methode zu stellenden Ansprüche kann man in folgende drei Forderungen zusammenfassen:

1. Die Methode muss naturgemäss sein, d. h. sie muss den Gesetzen entsprechen, nach denen sich geistige Bildung vollzieht.
2. Die Methode muss der Selbstthätigkeit des Zöglings weitesten Spielraum gewähren.
3. Die Methode hat den Bildungsgehalt der Unterrichtsstoffe zu erschliessen und zu möglichst tiefgehender Wirksamkeit zu bringen.

Entspricht die Methode diesen Forderungen, dann steht sie im Dienste des erziehenden Unterrichts. Ist sie naturgemäss, dann wirkt sie Geistesbildung, nicht bloss mechanische Abrichtung, Dressur; ist sie darauf bedacht, die Selbstthätigkeit zu begünstigen, dann bahnt sie dem Wissen den Weg zum Können und erzeugt die Fähigkeit des zur Entwicklung der Persönlichkeit, des Charakters notwendigen Handelns; weiss sie das Denken, Fühlen und Wollen mit dem Bildungsgehalte wertvoller Unterrichtsstoffe zu erfüllen, dann vermittelt sie die ideale Geistesrichtung, die den Menschen erst zum Menschen macht. Mensch sein, heisst Ideale haben.

So schliessen sich unser Ziel und unsere Wege zusammen zu einem harmonischen Ganzen.

II.

Vergleichende Darstellung der Platonischen und Aristotelischen Pädagogik.¹⁾

Von **Gotthold Deile**, Oberlehrer am Königlichen Realgymnasium zu Erfurt.

In Europa sind es die Griechen gewesen, denen am frühesten der weltgeschichtliche Beruf geworden ist, Erzieher und Bildner der Menschheit zu werden. Mit der Entwicklung philosophischer Forschungen auf griechischem Boden lässt sich ein stetiger Fortschritt in den pädagogischen Bestrebungen wahrnehmen, wenn sich auch erst ziemlich spät die Pädagogik einer wissenschaftlichen Behandlung erfreuen sollte. Die jonischen Philosophen hatten ihre Forschungen auf die natürlichen Dinge gerichtet, so dass als Begründer einer theoretischen Erziehung bei den Griechen gewiss erst Pythagoras anzusehen ist, den Platon im Staat X, S. 600 B ganz mit Recht unter den Pädagogen aufzählt. Mit Socrates tritt die Geschichte der Pädagogik in den Uebergang zu einer neuen Periode. Als Schöpfer der Ethik ist Socrates zugleich der wissenschaftliche Begründer der Pädagogik geworden. Die Unterrichtskunst verdankt ihm die Erfindung jener Methode, die noch heute unter seinem Namen bekannt ist. Von ihm selbst haben wir leider kein ausgearbeitetes System, aber der Same, den er gestreut, wuchs üppig und brachte die schönsten Früchte. Zahlreiche Schüler hatte er aufzuweisen. Vor allem aber schenkten Platon und Aristoteles, seine geistreichsten Schüler, pädagogischen Studien ihre Aufmerksamkeit. Auf der Grundlage, die Socrates geschaffen, bauten sie weiter und entwickelten eine systematische Pädagogik. Wenn beide für die rein philosophische Erkenntnis des Weltalls und des Menschen soviel geleistet haben, dass sie in dieser Beziehung noch heute gekannt, gerühmt und studiert werden, so werden sie auch gewiss gehört zu werden verdienen, wo es gilt, die erste und wichtigste Angelegenheit der Menschen, Erziehung und Bildung zu vervollkommen, zum Begriff und zu klarem Bewusstsein zu bringen. Es dürfte eine gegenseitige Vergleichung der pädagogischen Systeme, welche die beiden Häupter der alten Philosophie uns darbieten, einer der wesentlichsten und fruchtbarsten Gesichtspunkte für die Darstellung, Würdigung und Verdeutlichung ihrer Systeme sein. Freilich darf die Darstellung nicht vom heutigen Standpunkte ausgehen, der einzig und allein nur eine Jugenderziehung kennt. Es war das Prinzip der antiken Pädagogik, dass die Jugend für das Staatsbürgertum, nicht für die Familie zu erziehen sei. Daher müssen auch wir bei unserer Darstellung Pädagogik in weiterer

¹⁾ Diese Abhandlung wird nicht lediglich des historischen Interesses wegen, sondern vielmehr deshalb veröffentlicht, weil sie Gedankengänge und Bestrebungen darbietet, die auch die Gegenwart bewegen. Es ist hierbei an den Einfluss des Staates auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen zu denken, an die Staatsschule und die allgemeine Volksschule, an individualistische und Sozialpädagogik. Es wird leichter, Theorien ruhig und objektiv zu beurteilen, wenn sie uns im Spiegel der Geschichte entgegentreten.
D. H.

Bedeutung fassen, in der das Wort nicht nur die eigentliche Erziehung und den Unterricht der Jugend, sondern vielmehr alle durch die folgenden Altersstufen stattfindenden Gewöhnungen und Entwicklungen begreift.

I. Zweck der Erziehung.

Alle Schriften des Platon, die auf Pädagogik zielen, durchweht immer nur ein Gedanke, nämlich die Verwirklichung der Idee des Guten im einzelnen Menschen und in der grossen Einheit des Gemeinwesens, d. i. im Staate. Platon lässt jene Idee der Gerechtigkeit oder Sittlichkeit so in der Seele und im Leben des Staates sich gestalten und verwirklichen,¹⁾ dass zugleich mit der Gestaltung und Verwirklichung der Staat selbst seiner Idee nach vor unseren Augen entfaltet und geschaffen wird. Als Werk des Staates stellt er die Erziehung des einzelnen schlechthin dar, weil der einzelne auch wieder ganz in den Staat aufgehen soll. So ist ihm die Erziehung die mit dem Kindesalter beginnende Leitung zur Tugend, die als solche den Wunsch und das Verlangen erzeugen soll und wird, ein vollkommener Bürger zu werden;²⁾ so ist ihm Erziehung das Mittel, durch welches man in den Besitz der vier Kardinaltugenden gelangt. Von diesen ist die Gerechtigkeit eben die Idee des Ganzen, sie ist das Prinzip des vollkommenen Staates, eines aufgestellten Ideals. Daher dürfen wir mit Recht den Schluss ziehen, dass es weder die Absicht des Platon gewesen ist, nur die Grundlinien einer Ethik zu ziehen, noch nur einen neuen vollkommenen Staat, der sein Wesen recht erfüllen konnte, zu bilden, sondern vielmehr sind ihm Ethik und Politik wesentlich identisch. Jenes Gestalten und Verwirklichen der in Einheit verknüpften Idee der Gerechtigkeit und des Staates, oder des sittlich vollkommenen Menschen und des sittlich vollkommenen Staates, das Ziel des Staates selbst, die Verwirklichung der Idee, ist ihm eben Erziehen und Bilden. Aber im Hinblick darauf, dass jeder einzelne Bürger einen Mikrokosmos des Staatsganzen darstellen sollte, und dass dieses in seinem Werden entwickelt werden müsse, damit er am zweckmässigsten seinen Beruf im Staate ausfülle, und damit die grosse Einheit des Staates in vollster Harmonie ihrer Idee möglichst nahe komme,³⁾ musste die Erziehung von der frühesten Jugend an planmässig und gewissenhaft geleitet und durch das ganze Leben fortgeführt werden. Es soll der Mensch durch harmonische Ausbildung seiner physischen und geistigen Bestandteile zu einem *καλὸς κἀγαθός* d. h. zur höchsten Vollendung in äusserlicher, sittlicher und intellektueller Bildung erzogen werden, und dies konnte nur geschehen durch angemessene Pflege und Uebung des Leibes und durch Ausbildung des Geistes mittels Unterrichts.⁴⁾ Bei allen Betrachtungen

¹⁾ Platon Staat IV, 434 d. Gesetze VIII, 828 d.

²⁾ Ges. I, 643 d und II, 659 d.

³⁾ Staat IV, 420 d. 421 a.

⁴⁾ Staat II, 376 e. Criton 50 d.

zeigt uns Platon wie in weiter Ferne ein erhabenes Ideal und ist auch bei diesem Idealstaate stehen geblieben, mochte dieser der Verwirklichung fähig sein oder nicht. —

Ganz anders Aristoteles. Indem er die Platonischen Ideen als unwahr bekämpft, geht er darüber hinaus, weiss die Wirklichkeit zu begreifen, sucht diese Kenntnis für seinen Zweck zu benutzen und bringt so seine Ideen der Wirklichkeit näher. Ihm ist von Natur der Staat das Erste.¹⁾ Zu diesem verhält sich das Individuum, wie das Glied zum Körper, es hat nur Existenz im Zusammenhange mit ihm. Andererseits ist die Möglichkeit des Staates vom Individuum bedingt. Nur der beste Bürger, der πολίτης σπουδαῖος, kann das Ziel der Erziehung, die Glückseligkeit,²⁾ durch ἐνέργεια (vollkommene Wirksamkeit) und γρησας (Ausübung) verwirklichen. Dieser Bürger wird andererseits dadurch, dass in ihm jenes Ziel, dass die Erziehung anstreben soll, verkörpert in die Welt der Erscheinung tritt, zum vollkommenen Bürger (πολίτης σπουδαῖος). Es ist demnach die Aufgabe der Erziehung, solche Bürger zu bilden. Aber das Ziel der gesamten menschlichen Thätigkeit setzt Aristoteles in die Glückseligkeit. Dabei hält er eben nur im Staate die wahre Glückseligkeit der Bürger für möglich. Und wenn Platon von seinem Staate die Vorbereitung zur Erkenntnis einer sinnlichen Welt fordert, so erkennt auch Aristoteles als höchstes, sittliches Ziel die theoretische Tugend des Philosophen an, aber er verlangt, da er Bürger des Staates ist, dass er auch den Pflichten genüge und die praktische Tugend übe.

Platon will die Jugend nur für das Bürgertum erzogen wissen, nicht für die Familie. Diese völlige Identifizierung der individuellen und der öffentlichen Sittlichkeit und die völlige Aufopferung des Individuums im Dienste des Allgemeinen musste von selbst zu den bekannten, eigenartigen Konsequenzen führen, deren wichtigste die Aufhebung alles Familienlebens und die Proklamation der Weiber- und Kindergemeinschaft, ja der Gütergemeinschaft überhaupt war.³⁾ — Aristoteles dagegen sieht gerade in der Familie das sittliche Fundament des Staates, lässt die Selbständigkeit der Familie und die Selbstbestimmung des einzelnen bestehen, wenn er auch für alle Bürger gleiche, gemeinsame, öffentliche Erziehung will.⁴⁾ So eröffnet sich innerhalb des Staates eine Sphäre des Privatlebens, wenn er auch der Staatskunst und besonders den Gesetzgebern überlassen zu müssen glaubt, die zu Erziehenden zur sittlichen und körperlichen Thätigkeit, zur wahren Bürgertugend und damit zur Glückseligkeit heranzubilden, damit dieselben in vollendetster Weise Tugend üben.⁵⁾

Dass die Erziehung gemeinschaftlich sein müsse, hatte schon Platon gedacht; Aristoteles folgt ihm im griechischen Sinne.

¹⁾ Aristoteles Politik I, 2.

²⁾ Aristoteles Ethica Nicomacheia I, 5.

³⁾ Staat V, 449a.

⁴⁾ Ethic. Nicom. X, 10.

⁵⁾ Ethic. Nicom. I, 13.

Die Erziehung erreicht aber nach Aristoteles ihr Ziel:

1. durch eine gewisse, natürliche Anlage (φύσις) im Menschen,
2. durch Sitte und Gewöhnung (ἔθος),
3. durch Vernunft und Ueberlegung (λόγος).

Der erste Faktor zielt auf Ausbildung des Leibes ab, der zweite bezweckt mittels der Ausbildung des Willens durch Gewöhnung eine sittliche Bildung, der dritte Faktor sieht es auf intellektuelle Bildung, auf Erziehung der Vernunft durch Unterricht ab.¹⁾ Diese drei Faktoren haben sich miteinander in Einklang zu setzen und bilden somit eine dreifache Methode. Allerdings vermischen wir bei Aristoteles eine systematische und ausführliche Darstellung, obwohl er mit Nachdruck hervorhebt, dass man diese Methoden weder nach Altersperioden noch nach den verschiedenen Anlagen trennen solle. Deshalb steht Platon²⁾ durch die Betonung und Untersuchung der Verschiedenheit menschlicher Anlagen bei diesem für die Erziehung überaus wichtigen Punkte entschieden über Aristoteles.

Das jedoch die Erziehung durchweg die Thatsachen des konkreten Lebens und die Unterschiede der Individualität zu berücksichtigen habe, konnte für die Platonische Erziehungslehre unmöglich den beherrschenden Gesichtspunkt bilden. Das Ziel, welches Platon seiner Erziehung steckt, ist, Organe für den Staat heranzubilden, die wiederum Mittel für Erreichung der staatlichen Zwecke, der Verwirklichung des höchsten Gutes sein sollten. Deshalb konnte auch für keine anderen Persönlichkeiten, als für den Stand der Herrscher, d. h. der Philosophen, die kraft ihrer Vernunft den Staat regieren sollen, und für den der Krieger, die vermöge ihres Mutes den Staat zu schützen haben und die gegebenen Anordnungen geschickt vollstrecken, ein aktiver Beruf in den Staatsangelegenheiten bestimmt werden. Von einer Erziehung des dritten Standes, der arbeitenden Klasse, konnte bei Platon deshalb keine Rede sein, weil er den Erwerb materieller Güter, wonach dieser nur trachtet, als Sklavenarbeit ansieht. Dieser Stand braucht demnach nicht erzogen zu werden, er soll nur zur Leistung des Notwendigen herangezogen und gezwungen werden, er soll nur die äusseren Lebensbedürfnisse der Bürger beschaffen. Nur vom Wohle der beiden ersten Stände hängt auch das Wohl des Staates ab. So musste nur für die Erziehung dieser Stände gesorgt werden. Was diesem Zwecke zuwiderlief, musste natürlich ausgeschlossen werden.

In ähnlicher Weise wünscht Aristoteles die Erziehung nur auf Freie und Gleichberechtigte ausgedehnt.³⁾ Die Erziehung giebt nach ihm das einzige Moment ab, wodurch sich der Freie vom Sklaven, der Vornehme vom Handwerker unterscheidet. Denn dem Sklaven- und dem Handwerkerstande fehlt der freie Vorsatz, der zur Tugend

¹⁾ Pol. VII, 15 und VIII, 2.

²⁾ Staat VII, 15.

³⁾ Pol. I, 7 und III, 6.

nötig ist, und die Kraft der Ueberlegung. Durch seine Beschäftigung wird der Handwerker βαναυσος d. h. er wird am Aneignen und an der Ausübung der Tugend gehindert. Diese für unsere modernen Anschauungen befremdliche Missachtung des sittigenden und beglückenden Elements der Arbeit wird aber dadurch wesentlich abgeschwächt, dass seine Begriffe von Tugend und Glück bedeutend von den unserigen abweichen; denn wem die Tugend eine Fertigkeit (ἐξίς) ist, wem das Glück in der Möglichkeit besteht, diese Tugenden zu üben, der muss natürlich jedem diese beglückende Fertigkeit absprechen, der durch andere Beschäftigungen am Ausüben der Tugend verhindert wird. So bleibt als die einzige Grundbedingung die Musse, welche der Beschäftigung, unter der man nur die den täglichen Lebensbedürfnissen geltende Thätigkeit zu verstehen hat, vorgezogen wird.¹⁾ Immerhin hatte Aristoteles dabei übersehen, dass auch Söhne der grössten Philosophen nur soviel Anlagen mitbringen können, dass sie gerade zur einer „banausischen“ Thätigkeit ausreichen.

Vergleichen wir ferner alles, was Platon von der Erziehung des weiblichen Geschlechtes gesagt hat, mit dem, was wir bei Aristoteles lesen, so finden wir, dass beide, bei ihren Betrachtungen von verschiedenen Prinzipien ausgehend, auch zu entgegengesetzten Schlüssen gekommen sind.

Von dem Anteile, den das weibliche Geschlecht an dem Staate nahm, hing auch für Platon dessen Stellung im Staate ab. Platon legte diesem Geschlechte alle Verpflichtungen auf, die er auch von dem männlichen verlangte,²⁾ stellte es äusserlich neben den Mann, reihte es den Ständen ein und führte es mehr ins öffentliche Leben. Er wollte das Weib und dessen Verhalten heben und nützlich machen. Aber indem er durch die Gemeinschaft der Weiber und Kinder, zu der schliesslich sein System sich verlief, der Familie ihre Grundlage raubte, ja sie selbst vernichtete, wurde auch die Achtung, die dem Weibe und seiner Bestimmung eigentlich gebührt, gänzlich verringert. Das Weib wurde seinem eigensten Boden entzogen, auf dem es überhaupt Bedeutung gewinnen kann. Platon vernichtete somit das Familienleben, obwohl er auch an anderen Stellen seiner Schriften ausdrücklich ein auf die individuelle Ehe gegründetes Leben verlangt und das Wohl des Staates davon abhängig macht.

Gleich Platon will auch Aristoteles,³⁾ dass der Gesetzgeber seine Anordnungen nicht bloss auf das männliche, sondern auch auf das weibliche Geschlecht ausdehne. Daher tadelt in dieser Beziehung Aristoteles auch die Gesetze des Lykurg, der nur für Männer Bestimmungen getroffen habe. Aristoteles erschüttert keineswegs den sittlichen Boden der Familie, er fasst im Gegensatz zu Platon dieselbe

1) Pol. VIII, 3: πολλὸν αἰρετὸν τὸ σχολάζειν τῆς ἀπολοίας.

2) Ges. V, 452 ff.; VI, 780 b ff.; VII, 796 ff.

3) Pol. V, 11 und VI, 8.

als notwendige, gesellschaftliche Verbindung auf¹⁾ und sucht das Wesen und den Inhalt der Familie auf analytischem Wege aufzufassen und darzustellen.²⁾ Das Weib ist ein Teil des Staates,³⁾ aber auch jener Teil der Familie, der da erhält, was der Mann erwirbt. Soll die Familie ihren Zweck erreichen, so müssen sich Mann und Weib ergänzen. Steht auch das politische Leben des Mannes bei dem überwiegenden Einflusse der Staatsverfassung weit über dem der Frau, so wünscht es Aristoteles doch mit der Bestimmung des Weibes in Verbindung gebracht, damit die Achtung der Frau im Hause und im öffentlichen Leben durch den Mann gewinne und ihre Bestimmung durch die Tugenden begründet werde, die diesem Geschlechte eigentümlich sind. So gewinnt Aristoteles für den Staat die Aufgabe, das weibliche Geschlecht seiner eigentümlichen Anlage und Bestimmung gemäss zu erziehen und zu bilden..

II. Objekt der Erziehung.

Propädeutik. Beide Philosophen beginnen ihre Pädagogik nicht allein bereits mit der Geburt des Kindes, sondern gehen sogar noch über diese hinaus und machen das physische, ja moralische Gedeihen der Kinder von der körperlichen und geistigen Beschaffenheit der Eltern abhängig.⁴⁾ Während jedoch Platon nur auf die Vorzüge der Eltern sieht, nicht auf ihr Alter, verordnet Aristoteles, dass die Ehe als der Anfang des Staates, erst in dem Alter der völligen Entwicklung beider Geschlechter und bei richtigem, gegenseitigem Verhältnisse des Alters zwischen Mann und Frau stattfinde.⁵⁾ Die Konsequenzen, zu denen beide Philosophen bei diesen Grundsätzen gelangen mussten, wurzeln tief im griechischen Geiste. Aristoteles jedoch zeigt schon im Vergleich zu Platon einen grossen Fortschritt, besonders beim Prohibitionsgrundsatz der Kinderzeugung, wenn Platon auch mit Aristoteles die Hemmung der Zeugung immer noch für menschlicher empfohlen hält als die Aussetzung des Erzeugten. Die Fürsorge für die Staatsfamilie und den Familienstaat lässt bei beiden Philosophen kaum eine Rücksicht eintreten, die etwa der Mensch für sich und seine innere Freiheit in Anspruch nehmen könnte.

Die Erziehungsperioden. In der Zeiteinteilung weicht Aristoteles von seinem Lehrer bedeutend ab. Platon hat nämlich folgende Einteilung.

I. Die erste Pflege von seiten der Mütter nimmt das erste bis dritte Jahr ein.

¹⁾ Aristoteles Pol. I, 2 und Oikonom. I, 3.

²⁾ Eth. Nicom. VIII, 14.

³⁾ Pol. II, 9.

⁴⁾ Platon Staat V, 461 b; Ges. VII, 773 c, 775 b, 783 d; VIII, 789 a—e, 792. Gastmahl 206 e Philebos 54 a—c.

Aristoteles Rhetorik I, 5 und 9; Pol. III, 13: εὐγένεια γὰρ ἔστιν ἀρετὴ γένους.

⁵⁾ Pol. VII, 16; Historia Animal. VII, 1; Rhet. II, 14.

II. Die zweite Periode fällt in den Zeitraum vom 3. bis 6. Jahre. Hier verlangt Platon weder Lernen noch Arbeiten; jedoch Grundsatz ist hier schon, im Spiel zu lehren und zu nützen.

III. Mit dem 7. Jahre findet die Trennung der Geschlechter statt.¹⁾ Von diesem Zeitalter bis zum Ephebenalter verlangt Platon:

a. einen allgemeinen Unterricht in Arithmetik, Geometrie und den übrigen vorbereitenden Wissenschaften bis zum 17. Jahre.

b. Vom 17. bis 20. Jahre Gymnastik.

IV. Nach dieser Zeit bis zum 30. Jahre werden die Erwählten, *οἱ προκρίθεντες*, mit den Wissenschaften, die ihnen in der Kindheit (vgl. III, a.) nur oberflächlich zur Kenntnis kamen, systematisch bekannt gemacht.

V. Dann wünscht Platon für die besonders Ausgezeichneten fünf Jahre lang dialektische Propädeutik.

VI. Endlich verlangt er noch eine 15 Jahre währende, praktische Uebung im Kriege und in der Staatsverwaltung.

VII. Mit dem 50. Jahre werden dann die Auserwählten zum philosophischen Königtume geeignet sein.²⁾ —

Aristoteles hat

I. die physisch-psychische Erziehung der Kinder bis zum 7. Jahre nur wenig verändert.

a. Er übergibt ebenfalls sogleich nach der Geburt das Kind einer bestimmten pädagogischen Sorgfalt.

b. Der zweite Abschnitt dieser Periode währt bei ihm jedoch nicht bis zum 6. Jahre, sondern nur bis zum 5. Jahre und wird mit denselben Gegenständen, mit Spiel und Märchenerzählung, ausgefüllt.

c. Aristoteles füllt die dadurch entstandenen Lücken aus, indem er anordnet, dass vom 5. bis 7. Jahre die Kinder Zuschauer und Zuhörer dessen sein sollen, was sie nachher zu lernen haben.³⁾

II. Bis zur Mannbarkeit, also bis zum 21. Lebensjahre, wünscht Aristoteles nur leichtere Gymnastik.⁴⁾

III. Vom 21. bis 24. Jahre sollen die übrigen Fächer des Unterrichts getrieben werden.⁵⁾ Jedenfalls sind Sprachkunst (*γράμματα*), Dichtkunst und Tonkunst (*μουσική*) und die Zeichen- und Malerkunst (*γραφική*) unter diesen Erziehungsgegenständen zu verstehen, da Aristoteles keine anderen nennt.⁶⁾

IV. Vom 24. Jahre an beginnt bei Aristoteles die höhere eigentliche Gymnastik.

Während demnach Platon die Kinder zuerst mit den Elementen musischer Bildung vertraut machen will, dann erst die gymnastische Bildung im richtigen Masse empfiehlt, trennt sich sein Schüler von

¹⁾ Ges. VII, 794 c.

²⁾ Staat VII, 16—18.

³⁾ Pol. VII, 17, 1336 b 3—27.

⁴⁾ Hist. anim. V, 14; VII, 1. Pol. VII, 12, 1331 a 30.

⁵⁾ Pol. IV, 1338 b 39.

⁶⁾ Pol. VIII, 4.

dieser Ausbildungsweise und erkennt zuerst eine Ausbildung des Körpers für notwendig an.¹⁾ Ja wenn Platon²⁾ eine gleichzeitige und gleichmässige Ausbildung in leiblicher wie geistiger Beziehung empfiehlt, so verbietet Aristoteles durchaus einen gleichzeitigen Unterricht in den Elementen der Gymnastik und der übrigen Fächer, da er für eine Beeinträchtigung der Ausbildung in jeder einzelnen Disziplin besorgt ist.

III. Erziehungsmittel.

A. Die physische und psychische Erziehung der Kinder bis zum 7. Jahre.

§ 1. Die erste Pflege.

In der eigentlichen Ernährung besteht für Platon die erste Pflege des Kindes. Diese liegt der Mutter ob, sie soll für gedeihliche Entwicklung des Körpers, besonders für die Diätetik sorgen. Körperliche Bewegung ist dazu nötig.³⁾ Auf das Gemüt des Kindes soll gleichzeitig in geeigneter Weise Einfluss ausgeübt werden.⁴⁾

Auch Aristoteles konnte nicht unterlassen auf die Nahrung für den Neugeborenen, auf dessen physische Entwicklung durch Bewegung und Gewöhnung von Geburt an hinzuweisen.⁵⁾

§ 2. Die Spiele.

Mit dem dritten Jahre tritt bereits bei Platon die Ausbildung des Geistes in den Vordergrund, nicht minder bei Aristoteles. Als erstes pädagogisches Mittel führt Platon die Spiele ein. Aristoteles legt gleich ihm mit vollem Rechte grosses Gewicht darauf. Die Kinder sollen weder zum Unterrichte noch zum mühsamen Arbeiten angehalten werden, um nicht die körperliche Entwicklung zu hemmen. Da die Kinder vor allem Bewegung haben müssen, so soll diese durch die Spiele geschaffen werden. Beiden Philosophen gilt als Grundsatz, im Spiele zu lehren und zu nützen. Sie erkennen die pädagogische Bedeutung des Spieles gebührend an, nicht minder den wohlthuenden Einfluss auf die Phantasie, da Spielen und Denken miteinander in engster Verbindung stehen.

Platon schätzt die Wichtigkeit der Kinderspiele besonders hoch, er befürwortet sie, da sie den Weg zu den zukünftigen Lebensbeschäftigungen anbahnen und in den Kindern eine bestimmte Richtung auf ihren Beruf wecken sollen und erzeugen,⁶⁾ ja er verlangt ausdrücklich eine erzieherische Einwirkung auf den Charakter der Kinder durch das Spiel, indem schon bei dem Spiele Grund zu Ordnung und gewisser Gesetzlichkeit gelegt werden müsse.

¹⁾ Pol. VIII, 3.

²⁾ Vgl. Staat III, 403c: μετὰ δὴ μουσικῆν γυμναστικὴν θραπέτῃσι οἱ νεανία. Δεῖ μὲν δὲ καὶ ταύτῃ ἀκριβῶς τρέφεσθαι ἐκ παιδῶν διὰ βίου.

³⁾ Ges. VII, 789e; Staat II, 377b.

⁴⁾ Ges. VII, 792b—d.

⁵⁾ Pol. VII, 17, 1336a 3—8; Hist. anim. VII, 12, 588a 3—8.

⁶⁾ Ges. I, 643b—d.

Etwas behutsamer behandelt Aristoteles diese Frage. Er betont nachdrücklich genug, dass die Kinder nur bis zum fünften Jahre an den Spielen teilnehmen sollen. Wenn er ihre Wichtigkeit keineswegs gering schätzt, so sollen sie doch besonders nur Bewegung schaffen und vor Unthätigkeit schützen. Jedoch wünscht er auch, dass man sich durch dieselben mit den blossen äusseren Lebensformen vertraut mache, und dass deshalb von den Spielen alles Gemeine und Uedele ausgeschlossen sei.¹⁾ Damit dies geschehen könne, deutet Aristoteles auch auf eine vom Staat ausgehende Beaufsichtigung der Kleinen hin,²⁾ indem bestimmte Erziehungsaufseher deren ganze Lebensweise und Spiele leiten sollen, während bei Platon³⁾ die Kinder in Tempeln oder auf öffentlichen Plätzen unter Aufsicht von Wärterinnen, die wieder unter beaufsichtigenden Frauen stehen, vereinigt werden sollen. So finden wir die Idee unserer Kinderschulen bezw. Kindergärten schon damals ausgesprochen.

§ 3. Erzählungen und Märchen.

Wenn das Kind durch Spiele Kenntnis der Lebensformen erhält, so wird das jugendliche Gemüt noch viel mehr durch Erzählungen und Märchen in einfachen, aber anschauungsvollen Zügen entwickelt. Sie sind die ins Geistige übersetzten Spiele. In dem geistigen Worte vom Leben spiegelt sich der Menschen Handeln und Schicksal wieder. Daher bestehen dem Platon⁴⁾ die ersten Anfänge der Geistesbildung in Märchen, die den Kleinen noch von den Wärterinnen und Müttern erzählt werden. Jedoch soll man vor allem dafür sorgen, dass alles zur Beförderung der Tugend erzählt werde. Denn für die ersten Eindrücke pflegen wir immer eine besondere Vorliebe zu haben, wie auch Aristoteles hervorhebt.⁵⁾ Sie haften tief, übertreffen an Stärke alle übrigen und wirken auf das fernere Leben fort. Deshalb deutet Platon auch auf eine Beaufsichtigung der Erzähler, *μυθοποιῶν*, hin, nicht minder auf eine genaue Prüfung dessen, was den Kindern erzählt werden soll. Er verwirft die Erklärung der Märchen und Erzählungen auf allegorischem Wege.⁶⁾ Wenn aber in den Sagen das von der Vernunft gebotene Sittengesetz nicht ausser acht gelassen wird, werden die Sagen das rechte Bildungsmittel in der frühesten Erziehungsperiode, dessen erste Aufgabe die Erweckung des religiösen Gefühls sein soll.

Wie wichtig auch dem Aristoteles diese Märchen und Erzählungen für die erste Geistesbildung der Kinder gewesen sind, erhellt schon daraus, dass alle Anordnungen, die er darüber trifft, wie beim

1) Aristoteles Pol. VII, 17, 1336 a 8.

2) Pol. VII, 15.

3) Ges. VII, 794 a—b.

4) Staat II, 376 e—3,392 c. Ges. VII, 797 a—c; 798 b—d.

5) Aristoteles Poetik IV, 1448 b 3—9.

6) Vgl. Platons Phaedr. 229 e—230 a.

Platon dem höchsten Erziehungsamte der Knabenhüter, παιδονόμοι, anheimfallen sollen. Diese haben zu bestimmen, welche Reden und Mythen die kleinen Kinder hören sollen. Besonders wünscht er nichts mehr verbannt zu sehen, als schändliche Reden, da diese zu Handlungen führen, die eines Freien unwürdig sind.

(Schluss folgt.)

III.

Lehrer und Schüler.

Von Anton Weis-Ulmenried, St. Veit a. d. Tr.

Unserer Zeit kann man wohl nicht mit Unrecht den Vorwurf machen, dass sie hyperkritisch sei; dass sie zu viel und zu gerne kritisiere. In Hinsicht auf Selbstkritik aber kann man ihr diesen Vorwurf wohl kaum machen. Mit Selbstkritik befasst man sich eben nicht gerne; denn die hat zu viel Aehnlichkeit mit einer Vivisection, und die ist sehr schmerzhaft. Und doch, je verantwortungsvoller, je schwieriger der Lebensberuf eines Menschen ist, desto angelegener sollte es sich der betreffende sein lassen, von Zeit zu Zeit Selbstkritik zu üben, um die eigenen Mängel, wie sie sich in Gedanken, Worten und Werken offenbaren, kennen zu lernen. Wie notwendig muss also eine solche zeitweilige Selbstkritik gerade für Lehrer und Erzieher sein! Die auf dem Wege der Selbstkritik gewonnene Selbsterkenntnis ist unentbehrlich zur eigenen sittlichen Vervollkommnung. Es findet sich allerdings so manches im Berufe des Lehrers, das ihn veranlasst, die Kritik des eigenen Ich zu verabsäumen. Er ist eben zu sehr und fortwährend mit der Kritik anderer beschäftigt. Aber gerade dies, sowie der Umstand, dass er vor seinen Schülern gleichsam dasteht als Repräsentant all dessen, was edel und gross ist in den Augen Gottes und der Menschen, sollte ihn zur anhaltendsten Selbstprüfung mahnen.

Man trifft bisweilen Leute, die, wenn die Rede auf ihre Schulzeit kommt, eine gewisse Bitterkeit, ja oft eine geradezu feindselige Stimmung gegen die Unterrichtsanstalt, die sie besucht, oder mindestens gegen das eine oder andere Mitglied des Lehrkörpers derselben an den Tag legen. Es ist dies jedenfalls eine recht betrübliche Erscheinung. Wo mag wohl die Ursache hierfür zu suchen sein? Zunächst wohl darin, dass der betreffende während seiner Schulzeit nicht die Anforderungen erfüllte, die die Schule an ihre Schüler stellen muss. Er ist jedenfalls faul gewesen, hat sich in der einen oder anderen Beziehung gegen die in der Schule geltende sittliche Ordnung vergangen. Infolge dessen ist die Schule mit ihm unzufrieden gewesen, hat ihn manches unangenehme Wort hören

lassen, ja ihn sogar hier und da bestraft. Da ist auch er mit der Schule unzufrieden geworden, und diese wechselseitige Unzufriedenheit hat sich mit der Zeit zu Verbitterung und Hass ausgebildet, welche Gefühle den betreffenden dann durchs ganze Leben begleiten — Verbitterung und Hass gegen die Anstalt, die ihm doch wohl gewollt, die ihm nützliche Kenntnisse mitgeteilt und nach Kräften zu seiner sittlichen Bildung beigetragen hat. Also: die Ursache zu der Verstimmung des Betreffenden gegenüber der Schule liegt bei ihm selbst, beruht auf seiner Nachlässigkeit oder Trägheit als Schüler.

Diese Erklärung der erwähnten betrüblichen Erscheinung mag jedenfalls ihre Berechtigung haben. Aber eine Erscheinung ist in den meisten Fällen nicht Wirkung bloss einer Ursache. Bei genauerer Prüfung zeigt es sich häufig, dass die Antipathie nicht gegen die Schule als solche, sondern gegen einen oder mehrere Lehrer derselben gerichtet ist. Dieselbe Person kann nämlich grosse Achtung für andere Lehrer derselben Schule hegen und über deren Thun und Lassen mit warmer Anerkennung und Sympathie sprechen. Nur das Verhältnis zu einem gewissen Lehrer, der sich des Betreffenden Antipathie zugezogen, war so intensiv, dass er unbewusst, wenigstens in gewissem Masse, seine Abneigung auf die ganze Schule übertrug.

Wo mag nun die andere Ursache zu dieser Erscheinung liegen? Sie wird bei dem betreffenden Lehrer selbst zu suchen sein; in der Art und Weise, wie er seine Schüler behandelte.

Lehrer sind Menschen, daher nicht unfehlbar. Der Beruf stellt grosse Anforderungen an sie gerade im Hinblick auf ihre Persönlichkeit. Hunderte von Blicken folgen fortwährend all ihren Bewegungen, und diese Blicke sind scharf. Sie prüfen, ziehen Schlüsse. Die Urteile, welche bei oder nach solchen „Prüfungen“ seitens der Jugend gefällt werden, sind meist richtig, treffen sozusagen den Nagel auf den Kopf.

Es ist durchaus nicht beabsichtigt, hier quasi ein Sündenregister der Lehrer aufzustellen, aber es dürfte doch erlaubt sein, einmal auch offen über das Verhältnis des Lehrers zu seinen Schülern zu sprechen unter Hinweis darauf, wie dieses Verhältnis sein sollte und unter Hinweis darauf, dass es manchmal nicht so ist — wie es sein sollte. Dem Lehrberufe sollte sich niemand widmen, der nicht von warmer Liebe zur Jugend beseelt ist. Diese Liebe ist die erste Bedingung für eine in tieferem Sinne fruchtbringende Arbeit im Dienste der Schule. Die Jugend bedarf der Liebe in noch höherem Grade, als die Pflanze des Feldes Regen und Sonnenschein braucht, um zu gedeihen und sich normal zu entwickeln. „Das Kind ist ein Buch, aus dem wir lesen und in das wir schreiben sollen. Gleichgiltige Augen sehen an den Kindern nichts Bemerkenswerthes, erst wo man ihnen mit dem warmen Hauch der Liebe naht, treten die Zeichen hervor, die uns oft überraschen, entzücken oder — erschrecken. Und

zum grossen Teil liegt es an uns, welche Zeichen wir hervorrufen“ — sagt P. Rosegger in den „Schriften des Waldschulmeisters“.

Aus der Welt des Hauses, wo die Elternliebe erwärmt, tritt das junge Menschenkind hinein in die Schule. Erzogen in der Atmosphäre der Liebe, will es auch in der neuen Umgebung solche atmen. Wenn es hierin enttäuscht wird, wenn der kalte Wind der Gleichgiltigkeit ihm entgegenweht von seiten jener, zu welchen es aufblickt als zu seinen Führern und Erziehern, — dann schrumpft das Herz zusammen; dann verbindet sich der Gedanke an die Schule stets mit dem Gefühl der Unlust; dann nimmt die Schule in der Phantasie des Kindes die Form eines Gefängnisses an; die Arbeit wird schwer, lästig, und über die ganze Schulzeit lagert sich eine Art feuchten, kalten Nebels.

In der Welt des Elternhauses herrscht die Liebe, wurde gesagt. Es gibt aber auch Elternhäuser — wenn sie überhaupt diesen Namen verdienen — wo die Liebe erloschen ist, falls sie überhaupt vorhanden war. Und es gibt Kinder, die in ihrem sogenannten Heim niemals Liebe zu kosten bekamen, niemals das erwärmende Gefühl empfunden haben, welches die Liebe hervorrufft. Diese bemitleidenswerten Stiefkinder der menschlichen Gesellschaft bedürfen der Liebe in der Schule in noch höherem Grade als andere Kinder. Erfahren sie auch hier die Liebe nicht, dann ist Gefahr vorhanden, dass das Leben ihnen dieselbe niemals mehr bieten wird, und wenn es ja doch der Fall sein sollte, so ist eine andere Gefahr vorhanden, die nämlich: dass sie nicht mehr erwärmt werden könnten durch die Glut der Liebe, dass sie dieselbe nicht verstehen und würdigen könnten. Ein Kind, das ohne Liebe aufwächst, wird in der einen oder anderen Beziehung ein verkümmertes Wesen.

Liebe zur Jugend muss also beim Lehrer vorhanden sein; denn nur dann wird die Arbeit mit der Jugend für ihn eine Freude und ein Genuss, nur dann wird diese Arbeit leicht und angenehm. Ist diese Liebe nicht vorhanden, so sinkt der Lehrer bald zu einem mehr oder weniger mechanischen Stundengeber herab. Er kann vielleicht eine Zeit lang noch einiges Interesse für seinen Lehrgegenstand haben; wenn sich aber dieses Interesse nicht auf die erstreckt, denen er Kenntnisse vermitteln soll, so kühlt sich bald auch das Interesse für den Lehrgegenstand selbst ab.

Besitzt der Lehrer die rechte Liebe zur Jugend, so besitzt er auch gewöhnlich das richtige Verständnis für dieselbe; denn die Liebe ist hellsehend und feinfühlig. Die Jugend zu verstehen, ist ein sehr wichtiger Faktor, insofern es sich darum handelt, in der richtigen Weise auf die Jugend einwirken zu können. — Die Jugend liebt die Freude, und darin liegt durchaus nichts Böses. Lassen wir also die kleinen Herzen sich stärken an kindlicher Lust, sich erwärmen an Weltglauben und Gottesglauben; denn sie werden diese Wärme und diese Stärke brauchen können, wenn einst manches um sie zusammen-

stürzt und kalt wird. An unsrer eignen Weltanschauung lässt sich nicht viel ändern, unser Auge ist seine Brillen gewohnt, sie mögen dunkel oder rosig sein. Das Kind aber blickt mit hellem Auge in die Welt und blickt fragend uns an. Welche Gläser werden wir ihm geben? Rosige? Trübe? Vergrößernde? Verkleinernde? — Freude in der Arbeit zu finden, mit Freude und Lust zu arbeiten, dazu muss man die junge Schar in der Schule zu bringen suchen. Ein mürrischer Lehrer verschleucht mit finsterner Miene und barscher Rede die Freude aus dem Schulzimmer. Wenn er sich auf seinen Platz gesetzt hat und die Lektion beginnt, da klopft so manches junge Herz vor Furcht; mancher, der zu Hause seine Aufgabe recht brav gekonnt, ist nun seiner Sache nicht mehr sicher. Er weiss ja, dass ein einziges Versprechen als Fehler aufgefasst wird. Dann wird er verwirrt, und alles geht schlecht. — Ein mürrischer, strenger Lehrer kann allerdings nicht nur eine in jeder Hinsicht achtenswerte, sondern eine es im Grunde mit der Jugend recht wohlmeinende Persönlichkeit sein. Das barsche, finstere Wesen ist nun einmal zu seiner zweiten Natur geworden, er kann dasselbe nicht mehr ablegen. Es ist ihm vielleicht niemals in den Sinn gekommen, dass die Jugend Freude brauche: ein heiteres Antlitz, eine freundliche Ansprache, einen aufmunternden Blick. Er versteht sich eben nicht auf die Jugend. — Es ist mithin von grosser Bedeutung für die, welche die Pädagogenlaufbahn betreten, eine derartige Gemütsverfassung nicht die Oberhand gewinnen zu lassen, ihr bei Zeiten energisch entgegen zu arbeiten. So wie sich im Leben Ernst und Freude vereinen lassen, so muss diese Vereinigung auch in der Schule möglich sein. Die ganze Erziehungskunst beruht auf dieser alten Wahrheit. Ist die Liebe die Triebkraft bei der Erziehungsthätigkeit, so lernt der Erzieher mit Freude seine ernste Pflicht erfüllen und lässt die Kinder auch in ernster Arbeit Freude finden. Aber es giebt viele Lehrer, welche fürchten, ihre Autorität einzubüssen, wenn sie heitere Laune im Schulzimmer herrschen lassen. Und darum giebt es so viele, viele Kinder, welche mit Widerwillen zur Schule gehen, mit Gleichgiltigkeit, ja mit Unlust in der Bank sitzen, aber freudig aufatmen, wenn die langersehnte Stunde der Befreiung gekommen. Kann man sich dann wundern über die zahlreichen Schulversäumnisse und darüber, dass Eltern und Kinder den Schulbesuch so viel als möglich abzukürzen versuchen? — Den Kindern sollte Kindlichkeit und Weltvertrauen bewahrt bleiben so lange als möglich. Kindlichkeit ist der fruchtbare Boden für das Schöne, Weltvertrauen der für das Gute.

Der Lehrer, der sich nicht auf die Jugend versteht, hat es gewöhnlich auch schwer, mustergiltige Ordnung während der Lektionen aufrecht zu erhalten. Bekanntlich übt nichts eine so schlimme Einwirkung auf den Unterricht, als eine schlechte Disziplin. Das ist jedoch noch nicht das schlimmste. Der in dieser Hinsicht schwache Lehrer übt dadurch auf die ganze Klasse einen mehr oder weniger

demoralisierenden Einfluss aus; denn die Schüler werden verleitet, allerlei Unfug zu treiben.

Wo ein Lehrer die Disziplin nicht aufrecht erhalten kann durch die Macht seiner Persönlichkeit, da versucht er es gewöhnlich durch Strafen zu erreichen. Die Erfahrung dürfte dafür sprechen, dass die Lehrer, die am meisten strafen, die grössten Schwierigkeiten mit der Aufrechthaltung der Disziplin haben. Ausnahmen finden sich allerdings nach der einen wie nach der andern Seite. Es giebt Lehrer, welche eine gute Disziplin aufrecht erhalten und doch unnötig oft Strafen anwenden. Sie strafen für verhältnismässige Geringfügigkeiten, die in ihren Augen aber als schwere Vergehen erscheinen. Andererseits giebt es Lehrer, die gar nicht strafen, aber auch keine Disziplin erhalten können.

Es giebt aber auch Lehrer, die gleichsam spielend eine Klasse noch so lebensfrischer und munterer Knaben beherrschen. Frei und ungezwungen bewegen sie sich im Kreise der Jugend. Keine drückenden Fesseln legen sie der natürlichen, ungekünstelten Freude und Munterkeit an. Trotzdem fliessen sie einen solchen Respekt ein, dass unziemliche Ausgelassenheit oder gar Unverschämtheit und Trotz nicht hervortreten wagen. Im Bewusstsein solcher pädagogischen Anlagen muss die kräftigste Aufforderung liegen, sie sorgfältig auszubilden, sie zur Meisterschaft zu entwickeln, sonst tritt eine Erstarrung in gewissen Griffen und Finten ein, die auf die Länge ermüdend und langweilig wird für die Schüler nicht nur, sondern mehr noch für den betreffenden Lehrer selbst.

Unwillkürlich drängt sich da die Frage auf: Sollen Personen, die diese Anlagen nicht besitzen, insbesondere nicht die Gabe, mit der Jugend in der richtigen Weise umzugehen, sich dem Lehrberufe widmen? — Alles ist relativ. Man kann nicht erwarten oder fordern, dass gerade im Lehrberufe lauter Meister vorhanden seien. Die Vorbedingungen für die Meisterschaft gerade auf diesem Gebiete sind so mannigfaltig, dass, wenn die eine Bedingung erfüllt ist, damit noch nicht gesagt ist, dass auch andere erfüllt sind. Sicher ist aber, dass diejenigen, welche sozusagen die „Natur“ ganz und gar gegen sich haben, am klügsten thun, einen anderen, für sie passenderen Beruf, der weniger den vollen Einsatz der ganzen Persönlichkeit fordert, zu wählen. Denn bei einem, der durchaus Pädagoge werden will, wie wohl er in seinem Innern den Beruf hierzu nicht fühlt, verflüchtigt sich bald das durch den Reiz der Neuheit entstandene Interesse, und er wird wohl ein Meister, aber nicht auf pädagogischem Gebiete, sondern in einem alles lebendige Interesse ertötenden Schlendrian. Und der Schlendrian, der leicht genug auch sonst über jeden Macht bekommt, ist die Todsünde des Pädagogen.

Wie auf allen anderen Gebieten, so können auch auf pädagogischem Gebiete ausdauernder Fleiss und gewissenhafte Arbeit grosse Dinge ausrichten, auch wenn die natürlichen Voraussetzungen für den

Lehrerberuf nicht besonders reichlich vorhanden sind. Ein rechtzeitiges Aufmerken darauf, worin die eigenen Mängel bestehen; ein offenes, ehrliches und demütiges Eingeständnis derselben, wenn auch nicht vor andern, so wenigstens vor sich selbst; ein ernstes Bemühen, sich los zu machen von Fehlern — kurz: Selbsterkenntnis, Selbstkritik, muss von Erfolg gekrönt sein. Und die Genugthuung über die gewonnenen Siege reizt, belebt und steigert das Interesse. Das Arbeiten in dieser Hinsicht muss gleich zu Beginn der pädagogischen Thätigkeit in Angriff genommen werden; denn je länger man auf einem unrichtigen Wege fortgeht, desto schwerer ist es, umzukehren und einen andern, bessern, einzuschlagen.

Mit den Lehrern, die keine Disziplin aufrecht erhalten können, hat es eine eigene Bewandnis. Es ist, als ob sie selbst dies gar nicht wahrnehmen; als ob sie, wenn sie sich mitten in einer Klasse unruhiger, lärmender Schüler befinden, glauben, dass alles ganz in Ordnung sei. Diese Meinung dürfte aber denn doch mehr simuliert, als wirklich sein. Sie wollen vielleicht nur, wie man sagt, gute Miene zum bösen Spiel machen, vor andern ihre Schwäche nicht entblößen, denn sie leiden selbst genug darunter. Sei es damit nun wie es wolle, durch fleissige Anwendung von Strafen können solche Lehrer nicht, am allerwenigsten auf die Länge, einen bessern Zustand der Dinge herbeiführen. Die Strafen können allerdings nicht gänzlich entbehrt werden in der Schule, und unrecht ist es, aus Prinzip nicht zu strafen, wo Strafe am Platze ist. Das unablässige Bemühen muss jedoch darauf gerichtet sein, durch Schaffung und Aufrechterhaltung eines guten Allgemeingeistes in Verbindung mit einer gleichmässigen und konsequenten Anwendung von Strafen, diese immer entbehrlicher zu machen. Klar und eine alte Erfahrung ist es, dass die fortwährende Anwendung von Strafen nur geeignet ist, deren Wirkung abzuschwächen, und ist man einmal auf diesen Weg geraten, so wird man mit der Zeit genötigt, immer „dicker aufzutragen“, während sich gleichzeitig bei den Schülern die Anschauung einzuwurzeln beginnt, dass nichts daran gelegen sei, gestraft zu werden. Vielleicht kommt es schliesslich so weit, dass die Schüler sich mit den Strafen, die sie von einem gewissen Lehrer erhalten, noch brüsten vor ihren Kameraden. Ist dies einmal der Fall, so erhält damit der Missbrauch des Strafens seine grellste Beleuchtung.

Ein Lehrer, der keine Disziplin aufrecht zu erhalten vermag, kann bisweilen eine grosse Strenge an den Tag legen — eine machtlose Strenge —, und da er sich auf die Jugend nicht versteht, macht er sich häufig nicht geringer Ungerechtigkeiten schuldig, ohne dass er sich derselben selbst bewusst ist. Erschöpft von der beständigen Unruhe in der Klasse, benützt er mit augenscheinlicher Freude die Gelegenheit, einen Schüler „fassen“ zu können, und er straft dann mit Lust und Wonne. Schadenfreude leuchtet aus seinem Blick und Triumphgefühl giebt sich in seinen Worten zu erkennen. Es kann

da leicht vorkommen, dass der bestrafte Schüler gerade einer der ruhigeren, braveren ist. Es passierte ihm aber das Malheur, „hochgenommen“ worden zu sein, während manche seiner Kameraden, die sich weit grösserer Vergehen schuldig gemacht, glücklich einer Bestrafung entgingen. Der Lehrer hat also in diesem Falle eine Ungerechtigkeit begangen, wenn auch nicht absichtlich. Jede Ungerechtigkeit aber, ob absichtlich oder nicht absichtlich zugefügt, hinterlässt in der Klasse ein peinliches Gefühl, eine Misstimmung. Das Gefühl eines ermüdeten, schwachen Lehrers, der endlich einen Schüler bei irgend einem Vergehen ertappt und so die Gelegenheit bekommt, ihn zu bestrafen, lässt sich vom menschlichen Standpunkt verstehen, aber berechtigt oder zu rechtfertigen ist ein solches aus Schadenfreude und Rachlust gemischtes Gefühl nicht; denn der betreffende Lehrer ist ja infolge seiner — Ungeschicklichkeit direkt oder indirekt die Veranlassung gewesen, dass sich der Schüler etwas zu Schulden kommen liess. Ueberdies ist es herzlos, mit einem Lächeln auf den Lippen zu strafen, und der Zweck der Strafe: Besserung, wird in solchen Fällen und auf diese Weise durchaus nicht erreicht.

Eine häufig wahrzunehmende Beobachtung ist die, dass der Lehrer die Schüler nicht versteht. Dies hängt natürlicherweise mit mangelhafter Kenntnis der Jugend oder überhaupt mit mangelnder Menschenkenntnis zusammen. — Manchmal geschieht es, dass ein Schüler, wenn er gedankenlos oder unrichtig geantwortet hat und deshalb vom Lehrer getadelt wurde, den Mund verzieht oder gar lächelt, worüber der Lehrer höchlich erzürnt wird, da er glaubt, der Schüler lächle über die erhaltene Zurechtweisung und lege dadurch seine Geringschätzung der Person und der Worte des Lehrers an den Tag. Das ist aber selten die Absicht des Schülers. Sein so gedeutetes Mienenspiel ist wohl in den meisten Fällen der Ausdruck der Betroffenheit, der Verlegenheit, der Scham. — Manchmal zeigt sich ein Schüler für eine bestimmte Lektion nicht vorbereitet, oder er ist unaufmerksam, zerstreut. Das ist natürlich nicht lobenswert. Vielleicht lassen sich aber hierfür mildernde Umstände zur Erklärung wenn nicht zur Entschuldigung finden, auf welche nicht immer gebührende Rücksicht genommen wird. Gewisse Verhältnisse im Hause machten es vielleicht dem Schüler unmöglich, sich ordentlich vorzubereiten, und diese Verhältnisse können derart sein, dass er sich scheut, dieselben zu seiner Entschuldigung dem Lehrer mitzuteilen. Oder es liegt zu Hause Vater, Mutter oder ein anderer Angehöriger am Krankenbette oder gar im Sterben, daher die Zerstretheit des Schülers. Derselbe kann möglicherweise an einer körperlichen Indisposition leiden, die sich noch nicht zu einer akuten Krankheit entwickelt hat, ihn aber müde und mutlos macht. Es ist ein nicht geringer Scharfsinn beim Lehrer erforderlich, um richtig beurteilen zu können, wann tadelnswerte und wann entschuld bare Nachlässigkeit des Schülers vorliegt, und damit im Zusammenhange wird vom Lehrer mit Recht Liebe zur Jugend und Geduld gefordert.

Es wurde früher von schlechter Laune, von schlechtem Humor gesprochen. Darf sich solche beim Lehrer zeigen? Wohl noch weniger als bei jemand anders. Der Lehrer, der nicht die Kunst der Selbstbeherrschung zu üben vermag, der ein Sklave seiner jeweiligen Stimmung ist, wird seinen Schülern zur Last und Plage. Mag seine schlechte Laune durch Kränklichkeit, Nervosität oder etwas anderes hervorgerufen sein, sie ist immer ein Uebel, das störend auf die Arbeit der Schule wirkt und in vieler Hinsicht ihr zum Schaden gereicht. Die Schüler wissen gar bald zu beurteilen, in welcher Gemütsverfassung sich der Lehrer befindet, sobald er nur zur Thür hereintritt. Merken sie die gewisse unheil kündende Miene, so ist es mit aller Lust und Freude vorbei. Sie wissen, was sie erwartet: beständige Unzufriedenheit, Sauertöpfigkeit, Knurrigkeit, Ausbrüche des Zornes bei dem geringsten Versehen. — Damit soll nicht behauptet werden, dass der Lehrer auch durch die Schüler selbst aus der rosigsten Laune in eine entgegengesetzte Stimmung gebracht werden kann. In diesem Fall sitzt der üble Humor jedoch nicht so tief. Ein von seiner Laune oder Gemütsstimmung abhängiger Lehrer kann an einem Tage liebenswürdig, freundlich, lebhaft, interessierend, an einem andern Tage wieder derartig sein, dass ihm niemand etwas recht machen kann. Ein solcher Lehrer untergräbt selbst die Bedingungen, die notwendig sind für eine fruchtbringende Arbeit als Erzieher der Jugend; denn diese kann unmöglich Achtung und noch weniger Liebe hegen für eine Person, die sie an dem einen Tag ein freundliches, sonniges Antlitz und am andern Tag eine umwölkte Stirne und drohende, finstere Blicke sehen lässt. Eine solche Lehrperson schreckt ab, ruft Verbitterung, wenn nicht gar Hass gegen sich hervor. Von schlechter Laune, schlechtem Humor ist jedoch jenes gewisse Aufbrausen und jene Heftigkeit zu unterscheiden, welche sich manche Lehrer infolge allzu lebhaften Temperaments zu schulden kommen lassen. Das, was solche Aeusserungen minder tadelnswert macht, ist, dass sie in den meisten Fällen motiviert sind. Hat sich ein Schüler z. B. in einer Weise vergangen, die von einer niederen Gemütsart oder gar von moralischer Verworfenheit zeigt, dann braust der Lehrer auf. Seine Heftigkeit aber ist in diesem Falle mehr der Protest eines edlen Gemüts gegen das, was gemein und verwerflich ist. Die Zurechtweisung seitens des Lehrers hätte allerdings in geeigneterer Form, erfolgen können, doch lehrt die Erfahrung, dass derlei Ausbrüche von Heftigkeit beim Schüler gewöhnlich kein Gefühl von Bitterkeit und keinen Groll gegen den Lehrer zurücklassen. Und nachdem der Lehrer seiner Empörung und Entzündung Ausdruck gegeben hat, ist er wieder derselbe freundliche, ermunternde Mann wie früher.

Ruhe im Gemüt und gleichmässige Behandlung der Schüler sind gar wichtige Faktoren für die Arbeit in der Schule, soll diese in der rechten Weise vor sich gehen und das Verhältnis zwischen

Lehrer und Schüler das rechte sein. Gemütsruhe schliesst Wärme und Leben keineswegs aus, sie ist nur der Gegensatz von Heftigkeit und Uebereilung. Die gleichmässige Behandlung ist nicht identisch mit mechanischem Zuwerkegehen, sie ist nicht dasselbe, wie der Schlendrian, sondern sie schliesst nur Ungeduld, Irritation, unabsichtliche Parteilichkeit aus.

Etwas, dessen sich der Lehrer zuweilen bei der Zurechtweisung der Schüler bedient, ist die Ironie. Ueber die Berechtigung der Anwendung derselben zu dem erwähnten Zwecke lässt sich wohl streiten. Die Ironie kränkt, verwundet, verbittert leicht, weshalb auch Lehrer, die sich dieses „Erziehungsmittels“ bedienen, bei ihren Schülern gewöhnlich nicht besonders beliebt sind. Andrerseits müsste man doch Zweifel hegen, ob sie aus der Erziehung ganz zu verbannen sei; denn es giebt sicherlich Gelegenheiten, wo die Ironie, mit Mass und in entsprechender Weise angewandt, zur Hervorrufung der beabsichtigten Wirkung von grossem Werte sein kann. Unstreitig ist ein nicht geringes pädagogisches Urteilsvermögen und viel pädagogischer Takt erforderlich, um zu entscheiden, wann die Ironie angezeigt ist und wann nicht. Ausserdem ist dabei in Betracht zu ziehen, dass das, was sich möglicherweise für den einen Lehrer eignet, nicht auch für den andern passt.

Was bei einem Jugendbildner unter keinen Umständen sich zeigen darf, ist Grobheit und Rohheit. Gründliche Kenntnisse können wohl einen gewissen mildernden Einfluss ausüben, doch es ist bekanntlich nicht gar so selten, sehr kenntnisreiche, „gebildete“ Männer anzutreffen, die eigentlich mehr oder weniger recht ungeschliffen, ja roh sein können. Nur echte Herzensbildung bietet sichere Garantie für eine wahre Humanität, welche die Persönlichkeit adelt und ihr Macht über die jungen Gemüter verleiht.

In früheren Zeiten war es durchaus nichts Ungewöhnliches, dass die Lehrer grob und roh waren.¹⁾ Die Rohheit kann sich in verschiedener Weise äussern: in der ganzen Haltung des Lehrers, in seiner Weise zu sprechen, zu urteilen, zu strafen. Manche Lehrer erwerben sich einen gewissen Ruf durch die Härte und Strenge, mit der sie vorgehen. Strafen und Scheltworte werden zur Zeit und Unzeit angewendet. In jeder Schule finden sich Kinder, die infolge milderer Veranlagung oder vernachlässigter häuslicher Erziehung ausser Stande sind, dem Unterrichte so rasch zu folgen wie die übrigen. Ihre Schwachheit äussert sich auch auf dem Gebiete des Willens. So wenig als sie dem Unterrichte fortgesetzte Aufmerksamkeit widmen können, ebensowenig können sie Ausdauer im Lernen oder Gesetzhaltung in ihrer Aufführung an den Tag legen. Harte Behandlung solcher Kinder ist nur geeignet, ihre schwache Kraft er-

¹⁾ Vgl. „Sieben böse Geister, welche heutiges Tages guten Theils die Küster oder so genannte Dorf-Schulmeister regieren“. (Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts, Zschopau, Verlag E. A. Raschke, 1890.)

lahmen zu lassen und ihnen den ärgsten Widerwillen gegen Lehrer und Schule einzufößen. Im allgemeinen befinden sich wohl die meisten Kinder in der gleichen Lage, da ja ihre Kräfte schwach, unentwickelt, ungeübt sind. Wenn der Lehrer statt die vorhandenen Kräfte zu üben, unmögliche Dinge fordert, so kann nichts erreicht werden. Er wird dann ungeduldig, schimpft und straft, aber ungerecht. Viele Lehrer sind gerade nicht hart gegen ihre Schüler, aber dafür unfreundlich. Sie suchen nicht in sich selbst die Ursache zu den geringen Resultaten, die sie erzielen, sondern schieben die ganze Schuld auf die „Dummheit“, Unaufmerksamkeit und Faulheit der Kinder. Statt sie anzuregen zu lebhafterer Auffassung und kräftigerer Anstrengung, schimpfen sie in einem fort, beklagen ihr hartes Loos, es mit so unfähigen Kindern zu thun zu haben. Wenn nun der Lehrer selbst keine Freude und Zufriedenheit an seiner Schularbeit findet, so ist es wohl zu viel verlangt, dass die Kinder Freude an der Schule haben sollen. Sie verlieren ja Lust und Liebe und Mut, wenn der Lehrer unaufhörlich verächtlich von ihren Fähigkeiten und Leistungen spricht. Warum sollen sie sich anstrengen, fragen sie, wenn sie dem Lehrer doch nichts recht machen können? Sie arbeiten darum nur gezwungen und mit Unlust, und ihr einziges Sehnen ist, sobald als möglich die Glocke den Schluss des Unterrichts verkünden zu hören.

Wo Rohheit hervortritt oder herrscht, da kann eine Erziehung zur Humanität nicht Platz greifen, da findet sich nicht jenes feinfühliges Verständnis für das kindliche Gedanken- und Gefühlsleben, welches so notwendig ist, damit das, was sich herausarbeiten soll, was rein und unschuldig und darum berechtigt ist, nicht unterdrückt werde.

Häufig ist unter den Schülern einer Klasse die Ansicht verbreitet, der Lehrer habe diesen oder jenen Schüler zu seinem Sündenbock auserkoren. Mit diesem ist er beständig unzufrieden. Vergeht er sich in der einen oder anderen Weise, so muss er die strengsten Scheltworte über sich ergehen lassen. Führt er sich brav auf, wird er allerdings nicht gescholten, aber Worte der Aufmunterung und des Lobes bekommt er kaum zu hören. Die Schüler urteilen wohl in solchen Fällen meist unrecht, doch kann es vorkommen, dass ihr Urteil oder ihre Ansicht begründet und richtig ist. Die Sache hat sich dann gewöhnlich in folgender Weise entwickelt: Der betreffende Schüler, der „Sündenbock“, hat von seinem Eintritt in die Schule oder von der Zeit an, da er mit dem fraglichen Lehrer in Berührung kam, sich nicht willig gezeigt, die Anforderungen zu erfüllen, die an ihn sowie an alle anderen gestellt wurden. Er ist vielleicht nachlässig und ungehorsam gewesen, so dass sich nach und nach beim Lehrer die Ansicht über seine Untauglichkeit und Verstocktheit entwickelt hat, und von diesem Standpunkte aus behandelt ihn eben der Lehrer auf andere Weise als die übrigen Schüler. Es ist mithin

auch erklärlich, dass der Lehrer für seine Versehen und Fehler schärfere Augen, für seine etwaigen Vorzüge aber ein weniger offenes Auge hat, als für die der anderen Schüler. Falls sich später dieser Schüler wirklich bessert, kann es geschehen, dass der Lehrer, der unter dem Einflusse seiner vorgefassten Meinung steht, nicht gleich darauf so acht hat, wie es allerdings zu wünschen wäre. Er behandelt ihn fortwährend oder wenigstens eine Zeit hindurch, als wäre er noch immer der frühere Taugenichts. Die Schüler verstehen sich natürlich nicht auf solche psychologische Voraussetzungen und sind ihrerseits für diesen ihren Mitschüler vielleicht eingenommen, woraus sich das oben erwähnte Urteil der Schüler über den Lehrer erklären lässt. Der Lehrer will keineswegs ungerecht sein, er steht nur unter dem Eindruck einer vorgefassten Meinung, von der er sich nicht so leicht und schnell befreien kann. Das ist allerdings ein Fehler.

Erwünscht wäre, dass jeder Lehrer in der angedeuteten Hinsicht auf sich und sein Verhalten gegen die Schüler genau acht gäbe. Insbesondere müssen die Schüler, welche die „Unglückskinder“ der Klasse sind, in noch höherem Grade als andere Gegenstand sorgfältiger Beobachtung sein, damit jeder falsche Schein, der auf den Lehrer fallen könnte, vermieden werde. Und jedenfalls hat gerade bei solchen Schülern ein freundlicher Blick, ein aufmunterndes Wort weit grössere Wirkung und Bedeutung, als mancher zugestehen will. Gewohnt an fortwährende Vorwürfe und infolgedessen gegen dieselben abgestumpft, fühlen sie neue Kräfte erwachen, und gute Vorsätze spriessen in ihnen auf, wenn sie merken, dass der Lehrer auch von ihnen Gutes glaube. Und befinden sie sich auf dem Wege der Besserung, dann ist umso mehr aufmunternde Unterstützung von nöten, soll die Besserung eine vollständige werden.

Das beste Urteil, das Schüler über ihre Lehrer fällen können, ist: Er ist streng, aber gerecht. Ein solches Urteil wird stets mit Achtung gefällt. Strenge, die keinesfalls mit Härte identisch sein darf, ist nicht etwas, was von den Schülern gefürchtet wird. Ernst und Konsequenz sind die besten Eigenschaften eines Lehrers. Höher als alles andere wird aber von den Schülern Gerechtigkeit beim Lehrer geschätzt. Parteilichkeit ist der schlimmste Vorwurf, den die Schüler einem Lehrer machen können. Darum ist es von grösster Wichtigkeit für den Lehrer, nicht nur absolut gerecht zu sein, sondern auch alles zu vermeiden, was den Schein von Ungerechtigkeit, den Schein der Begünstigung bestimmter Schüler hervorrufen könnte. Dass die Schüler in dieser Beziehung häufig unrichtig urteilen, liegt auf der Hand, — doch ist die Sache „nicht so ohne“. Das Band der Achtung und Sympathie wird keineswegs durch gezwungen freundliches Wesen, durch sichtliche Popularitäts-hascherei geknüpft. Unwiderstehliche Anziehungskraft auf die jungen Gemüter übt die tüchtige Persönlichkeit aus, die ihrer Aufgabe vollkommen gewachsen ist. Die Erfahrung bestätigt, dass schlappe, allzu

nachsichtige Lehrer, welche den Schülern während des Unterrichts sich nach Gutdünken zu benehmen gestatten, nicht die Gunst und Zuneigung der Schüler gewinnen. Von solchen Lehrern sprechen die Schüler gewöhnlich mit überlegenem, bisweilen verächtlichem Lächeln.

Dass die Schüler sich der Freiheit, welche ihnen manche Lehrer, die Ordnung und Zucht nicht aufrecht zu halten vermögen, zugestehen, zu Unfug und Ausgelassenheit bedienen, liegt in der Natur der Sache. Von jungen Knaben und Mädchen vollkommene Zurückhaltung in dieser Hinsicht zu erwarten, hiesse denn doch zu viel verlangen. Die Schüler selbst aber finden kein eigentliches Behagen an solchen lärmenden Unterrichtsstunden, weil sie fühlen, dass es da nicht zugeht, wie es zugehen soll. Den meisten Gefallen finden sie an solchen Unterrichtsstunden, die in Ruhe und Ordnung verlaufen.

Die Schüler haben ihr Lehreriideal und merkwürdig genug, stimmt dasselbe ganz mit dem wirklichen Ideal überein. Die wichtigsten Faktoren in diesem Ideal sind Liebe zur Jugend, Humanität und Gerechtigkeit. Sind diese vorhanden, dann fehlen auch die anderen gewöhnlich nicht. Die Persönlichkeit des Lehrers steht dann vor der prüfenden jugendlichen Schaar da, als etwas, zu dem sie aufblickt mit Achtung und Vertrauen, dem sie ein reichlich Mass ihrer warmen Liebe schenkt, und noch lange, nachdem das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler sich aufgelöst, währt das Band der Dankbarkeit und Freundschaft. Hierin hat auch der Lehrer seinen schönsten Lohn zu suchen.

Ein wirklich guter Lehrer zu sein, ein wirklicher Erzieher der Jugend, ist wahrlich nicht leicht; auch wenn der Begriff relativ aufgefasst wird, wie ja eigentlich alles hier auf Erden aufgefasst werden muss. Die Kompetenz wird nicht gewonnen durch noch so umfassende Studien, nicht durch pädagogische Geschicklichkeit und Routine. All dies hat wohl seine Bedeutung, aber die Sache muss tiefer aufgefasst werden. Es wird Selbsterkenntnis, Selbstkritik, Selbsterziehung, vor allem aber Herz gefordert. Ist letzteres vorhanden, wird auch das Resultat (worunter nicht nur ein gewisses Mass von Kenntnissen und gewisse Fertigkeiten zu verstehen sind, sondern nebst diesen hauptsächlich Willens- und Herzensbildung) ein gutes sein, wenn auch manches andere vielleicht mangelhaft ist. Wenn die Unterrichts- und Erziehungsmethode kein „Herz“ hat, ist sie ein totes Ding, eine Form ohne Inhalt, ein Werkzeug ohne Eigentümer. Man kann von einem Menschen in moralischer Hinsicht wohl kaum etwas Schlimmres sagen, als dass er herzlos ist, und ebenso kann der Unterrichts- und Erziehungsmethode kein schlimmeres Gebrechen anhaften, als dass sie herzlos ist. Für manche gilt die Schuldisziplin als das wichtigste von allem. „Ich brauche nur zu sehen, wie die Kinder sitzen, wie sie aufstehen, wie sie hinein- und hinausgehen, kurz: wie es mit der Ordnung und Disziplin steht, so weiss ich sofort, was der Lehrer taugt.“

hört man diese Pädagogen sagen, wenn sie ihr pädagogisches Glaubensbekenntnis ablegen. Haben sie Recht? Keineswegs. Ordnung und Disziplin sind allerdings wichtige, ja unentbehrliche Bedingungen für ein erfolgreiches Arbeiten, aber sie sind nicht das „Herz“ im Unterricht, nicht das, worauf der Erfolg beruht. Ueberlassen wir eine Abteilung Knaben einem tüchtigen Korporal, so wird der gewiss in kurzer Zeit eine gründliche Disziplin in sie hineinbringen und sie lehren, auf Kommando aufzustehen, sich niederzusetzen u. dgl. Ordnung und Disziplin sind nur Mittel zum Zweck, dürfen aber nicht zum Zweck selbst gemacht werden. Selbstverständlich muss der Lehrer auf Ordnung und Disziplin halten, mit Interesse und Sorgfalt auch das Aeussere des Schullebens, wie Lehr- und Lernmittel, Schulzimmer, Schulgarten, Spielplatz etc. pflegen und fördern — aber bei all dem muss er sich sagen, dass es etwas giebt, was wichtiger ist, oder mit anderen Worten, dass nichts von all dem das „Herz“ ist.

IV.

Die Vorgeschichte der Reformation im Geschichtsunterrichte.

Von Dr. phil. Wilhelm Erbt, Leipzig.

I.

Bei jedem Ereignis kommt es darauf an, dass man die Verbindungslinien zwischen ihm und der Vergangenheit zu ziehen imstande ist. Erst dann wird das Neue, das es gebracht hat, sich scharf und bestimmt von dem Hintergrunde abheben, aus dem es selbst hervorgetreten ist. Wenn die Kräfte bekannt sind, die seine Verwirklichung schon in der verflossenen Zeit angebahnt, die Aehnliches, vielleicht sogar Gleiches erstrebt haben, so wird die Kraft, der seine Herbeiführung gelungen ist, die ihm die bezeichnende Form gegeben hat, viel gewaltiger dastehen und auf Herz und Gemüt einen nachhaltigeren Eindruck ausüben, als wenn ihre Voraussetzungen unbekannt bleiben.

Gelten diese Sätze von jeder geschichtlichen Erscheinung, so verlangt vor allem die deutsche Reformation eine genaue Zeichnung ihrer Voraussetzungen, des Bodens, auf dem sie erwachsen ist. Die Kämpfe zwischen Kaisertum und Papstidee, die das Mittelalter kennzeichnen — bald ist der Papst nur der Reichsbischof der fränkischen Kirche Karls des Grossen, dann wird er unter den schwachen Nachfolgern dieses Kaisers das Oberhaupt der abendländischen Christenheit, um mit dem Verfall der abendländischen Kultur die eben erlangte Bedeutung zu verlieren. Der Aufschwung der deutschen Kirche kommt auch ihm zu statten; das reformierte

Papsttum geht daran, die Macht, die es emporgehoben hat, zurückzudrängen und sich selbst an ihre Stelle zu setzen — all diese Kämpfe haben für den kirchengeschichtlichen Unterricht nur sekundäres Interesse. Er kann hier dem Geschichtsunterricht vertrauen, er hat sich nach einer Zeichnung des Kämpfens und Werdens in der alten Kirche für diese Zeit nur mit wenigen Andeutungen zu begnügen, um dem Höhepunkte seiner Betrachtung, der deutschen Reformation, zuzueilen.

Bei Darstellung der vorbereitenden Faktoren der Reformation aber ist man zu leicht geneigt, sich nur mit einigen Daten über die Entwicklung der Lehre durch die Scholastik, über die Mystik und über die sogenannten Vorreformatoren zu begnügen. Man meint damit ein genügend deutliches Bild von der Verschlechterung der Lehre, von der Sehnsucht nach lebendiger Heilserkenntnis und von den angestellten, aber misslungenen Versuchen, jener Verschlechterung abzuhelpen und diese Sehnsucht zu stillen, gegeben zu haben. Man hört gelegentlich etwas von Reformkonzilien, von drei Päpsten, die zu gleicher Zeit regiert und sich verflucht haben. Aber ein lebendiges Bild von den Ereignissen des Vorabends der deutschen Reformation gewinnt man dadurch nicht; das Neue, das sie gebracht hat, kommt einem dadurch nicht zum Bewusstsein; man fühlt, man empfindet nicht, dass sie einer Welt das erlösende Wort war, auf das sie Jahrhunderte lang gewartet hatte.

Es ist also notwendig, die verschiedenen einzelnen Daten zu verbinden, eine Entwicklungsreihe herzustellen, deren Abschluss durch die Reformation gebracht wird. Ich will hier sagen, wie ich dies, angeleitet von den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung, gethan habe. Einen Ausgangspunkt fand ich nach einer nur kurz andeutenden Behandlung der mittelalterlichen Kämpfe zwischen Kaisertum und Papsttum in dem Pontifikate Innocenz' III.

Diesem Manne ist es gelungen, das Ideal der Weltherrschaft durch eine Reihe günstiger Umstände und eigene grosse Gewandtheit zu verwirklichen, wie es den Grossen unter den Päpsten vor ihm vorgeschwebt hatte. Ihm und seinen Nachfolgern glückte es, das Ende der Kaiseridee der Hohenstaufen herbeizuführen. Nicht bloss das weltliche, sondern auch das geistige Leben ordnete sich den Päpsten unter. Aber die katholische Kirche, wie sie in ihrem Oberhaupte sich als Herrin der Welt darstellte, umschloss nicht bloss das Ideal der Weltherrschaft, in ihr lebte zugleich der Gedanke, dass der Christ die Welt fliehen müsse, um wahrhaft selig zu sein. Die Ehe erklärte man wohl für ein Sakrament, aber das Mönchtum war der heiligere Stand. Neben dem Weltherrscher Innocenz steht der arme Franz von Assisi. Ihm war es um ein Leben in der Armut und im Geiste zu thun. Sein Leben verkörperte die mittelalterliche Frömmigkeit. Zwar im Bettel und seinem gewinnbringenden Betriebe sind ihm viele nachgefolgt; Ablässe und Wallfahrten waren auch eine

Art Entsagung. Aber seine Nachfolge im Geiste war schwieriger. Doch wer seinen Weg ging, der hatte dafür den schönen Lohn, dass er die Laienwelt anregte, dass er auch in sie ein Fragen nach dem Heil hineintrug.

So sind die drei grossen Faktoren gewonnen, die die Papstkirche in die Welt eingeführt hat: der Gedanke der Weltbeherrschung, der Geistesherrschaft, das Frömmigkeitsideal. Jener erste Gedanke musste notwendigerweise mit einer anderen Idee hart zusammenstossen, die seit dem Ende der kaiserlichen Machtfülle die Völker belebte. Seitdem der die Nationen zusammenfassende, sie zurückstellende, sie vertretende Kaiser nicht mehr auf dem Kampfplatze gegen den Papst stand, treten sie mit ihren berechtigten Forderungen auf, um sich das zu ertrotzen, was sie für ihr Dasein gebrauchten. Der Gedanke der Geistesherrschaft brauchte nicht äusseren Widerstand, nur eine grössere Verbreitung — eine Welt stand ihm noch fern, die Laienwelt — und wenn er auch von ihr erfasst wurde, so musste die Geistlichkeit die von ihr bisher allein benutzbaren und benutzten Waffen gegen sich selbst gewandt sehen. Aehnlich stand es mit der eigenartigen Ausprägung der Frömmigkeit. Sie führte naturnotwendig zu einer Scheidung. Den Gedanken der Weltflucht konnte nur ein Teil der Christenheit thatsächlich verwirklichen, und dann musste sich das, was in ihm religiös ergreifend gewesen war, verflüchtigen, verzerren. Wer aber das aufnahm, was wirklich religiös wertvoll in jenem Gedanken war, der wurde ohne weiteres innerlich über seine Form hinausgeführt. Und für das ganze Ideal, sich von der Welt zurückzuziehen, musste es auch gefährlich werden, wenn die Laienkreise in breiten Schichten von der Sehnsucht nach den Vorteilen, die die Verwirklichung dieses Ideals verhies, ergriffen wurde.

Im folgenden habe ich nun den Versuch gemacht, für die Hand des Schülers eine Zeichnung der Entwicklung, die sich von diesem Punkte aus bis zur Reformation vollzogen hat, zu geben. Man könnte vielleicht darin noch viel verständlicher reden; doch ich will ja nur einen Versuch bieten. Den Schluss der Darstellung der Vorgeschichte der Reformation müsste die Gewinnung und gemeinsame Aufstellung einer zusammenfassenden Entwicklungsübersicht bilden, wie ich, ebenfalls in der Form einer Probe, sie am Ende zu geben versucht habe.

II.

A. Das Zeitalter der unbeschränkten Papstherrschaft (XIII. Jahrh.).

a) Die Verwirklichung des katholischen Ideals der Weltherrschaft.

1. Innocenz III. (1198—1216) erringt die Weltherrschaft.

Heinrich VI., der gewaltige Sohn Friedrichs I., war 1197 gestorben, bevor er noch seine Pläne, durch die die kaiserliche Weltherrschaft im vollsten Glanze aufgerichtet werden sollte, verwirklichen konnte. Sein Erbe war ein dreijähriges Kind, während den

päpstlichen Stuhl der kraftvolle Innocenz bestieg. Der Papst ging sofort daran, die kaiserliche Weltherrschaft zu untergraben und den „weltumspannenden“ Gedanken des Papsttums zu verwirklichen.

1. Zunächst versuchte er, die Staaten seiner Herrschaft zu unterwerfen. Er wurde der Vormund Friedrichs, des Erben der Hohenstaufen, und während er die vormundschaftliche Regierung in Sicilien besass, vertrieb er die deutschen Beamten. In Deutschland hatte er leichtes Spiel, da ein Bürgerkrieg durch die zwiespältige Kaiserwahl (Philipp von Schwaben und Otto IV.) entstanden war. In England regierte rücksichtslos Johann. Als er mit dem Papste in Streit geriet, fand er weder bei dem Volke noch bei den Grossen Unterstützung, musste sich unterwerfen und die Kronen von England und Irland als päpstliches Lehen nehmen. Auch den König von Frankreich, der seine Gemahlin verstossen hatte, demüthigte Innocenz, indem er ihn zwang, sie wieder anzunehmen.

2. Um sein Ansehen in den Staaten sicher zu stellen, musste er den Klerus für sich gewinnen. Die deutschen Bischöfe hatten bisher auf der Seite ihres Fürsten gestanden. Indem Innocenz ihre Wahl immer mehr von seiner Entscheidung abhängig machte, verstand er es, seine Leute in diese Aemter zu bringen. Dazu begünstigte er die Abgabefreiheit der Geistlichkeit. Dadurch entzog er der weltlichen Macht bedeutende Einnahmequellen, die dem Papsttume selbst zu Gute kamen.

3. Weiter versuchte er es, durch einen Kreuzzug auch nach Osten hin seine Herrschaft auszudehnen. Die Kreuzfahrer eroberten Konstantinopel und errichteten das schwache lateinische Kaisertum, das sich nicht lange halten konnte. Der durch die Verheerung dieses Kreuzzuges geschwächte Osten vermochte den hereinbrechenden Mongolensturm nicht aufzuhalten. Die Not, die dadurch über das Abendland kam, hat also Innocenz verschulden helfen.

4. Der Süden Frankreichs, der Norden Spaniens und Italiens war seit langem ketzerisch gesinnt. Dazu trat im Süden Frankreichs eine neue Ketzerei. Schon seit 1100 verlangte man volkstümliche Predigt und apostelgleiches Leben von der Geistlichkeit. Da brach der Kaufmann Waldes in Lyon 1173 mit der Welt und begaun, durch Matth. 10 bestimmt, eine Predigt der Busse vor dem Volke. Männer und Frauen gesellten sich ihm zu. Arm wie die Apostel, zogen sie zu zwei und zwei von Ort zu Ort, um in den Häusern, auf Strassen und Plätzen zu predigen. Vom Bischof, der ihnen die Predigt verbot, wandten sie sich vergebens an den Papst. Ja, sie wurden aus der Kirche ausgeschlossen. Aber sie gehorchten Gott mehr als den Menschen. — Innocenz sah sofort die Gefahr, die der Papstherrschaft drohte. Er rief gegen alle Ketzerei, besonders gegen die südfranzösische, einen Kreuzzug aus, der schrecklich das Land des Grafen Raimund von Toulouse verheerte. Der Kreuzzug gegen christliche Fürsten und Länder ist eine Erfindung dieses

Papstes. Zur Aufspürung der verborgenen Ketzerei bediente sich der Papst der Inquisition. Mit Folter und Scheiterhaufen zog man gegen jede Regung evangelischen Geistes zu Felde.

2. Das Ende der Kaiseridee.

Kaum hatte Innocenz das Papsttum auf eine glänzende Höhe geführt, als zum letztenmale die Idee der kaiserlichen Weltherrschaft einen kraftvollen Vertreter in Friedrich II. fand. Er war ein Sohn seiner Zeit. Der Kampf gegen die Ungläubigen hatte ein klägliches Ende gefunden. In vielen war der Gedanke aufgestiegen, dass der Gott des Islam schliesslich mehr vermöge als der Gott des Christentums. Man hatte auf den Kreuzzügen in das Leben der Ungläubigen hineingesehen und es auch nicht schlechter als das der Christen gefunden. Ja, dort blühte ein wissenschaftliches Leben, das allmählich auch in das Abendland eindrang. Dazu sah man die blutigen Kämpfe, durch die Kaiser und Papst die Länder verheerten. Kein Wunder, dass man an der Religion irre wurde. So war auch Friedrich gesonnen.

Er wollte den Norden und Süden Italiens zu einem Königreiche zusammenfassen. Dabei geriet er mit dem Papsttum in Streit. Dieser Kampf wurde zugleich zu einem Kampfe der Kirche gegen die von Friedrich vertretene Sinnesrichtung. Kaiser und Papst bekämpften sich mit allen Mitteln, beide sahen einander als die gottfeindlichen Mächte der Endzeit an. Der Papst rief Deutschland zum Bürgerkriege auf, dafür verfolgte der Kaiser die Geistlichkeit aufs blutigste.

Mitten in den Kämpfen starb der Kaiser, und auch sein Sohn Konrad IV. folgte ihm in jugendlichem Alter. Das Papsttum durfte auch über den lebenswürdigen Konradin triumphieren. Hinfort hat kein deutscher König mehr die Verwirklichung der Kaiseridee sich zum Ziele gesetzt. Das Papsttum hatte gesiegt, aber um welchen Preis!

b) Die Verwirklichung des katholischen Ideals der Weltflucht.

Im Jahre 1182 in Assisi geboren, im Reichtum aufgewachsen, ergab sich Franz einem heiteren Lebensgenuss, bis plötzlich eine schwere Krankheit ihn zur Selbstbesinnung brachte. Da wurde auch ihm durch Jesu Apostelpredigt der Weg gewiesen. Er ergab sich einem Leben in Armut, das der Nächstenliebe gewidmet war. Bald scharten sich um ihn Genossen. Sie nannten sich *fratres minores*, die geringeren Brüder: wohin sie auch kamen, wollten sie sich geringer fühlen als die Geringsten. So zogen sie predigend und helfend umher, ihr Bettel war nur ein Notbehelf; sie nahmen sich vor, dem Papste sich gewissenhaft unterzuordnen. Dieser liess sie daher gewähren: 1223 bestätigte er den neuen Orden als Bettel-

orden. An der Spitze steht der General, über der Provinz der Provinzial. Eine Jungfrau Clara, die durch das Beispiel des hl. Franz erweckt war, stiftete den Orden der Clarissinnen. 1226 starb Franz in der Portiunculakirche, 1228 sprach ihn der Papst heilig. Das innige Gefühlleben des hl. Franz, der zwar mit der Entsagung bitteren Ernst machte, zugleich aber in kindlicher Heiterkeit überall das Sinnbild und die Güte Gottes zu sehen verstand, hat weite Kreise der Kirche angeregt. Die ihm wirklich nachfolgten, haben ein Fragen nach dem Heile in der Laienwelt geweckt.

Aehnlich wie Franz hat Dominicus einen Bettelorden gestiftet, der zunächst gegen die Ketzer Südfrankreichs wirken sollte, den Predigerorden. Beide Orden unterscheiden sich von den früheren Mönchsorden durch den allgemeinen Grundsatz der Armut, durch ihre Beweglichkeit und durch ihren Aufbau.

Besonders auf den Universitäten waren die beiden Orden thätig. Hier halfen sie dem Papsttum seine weltbeherrschende Stellung auch im geistigen Leben begründen. Paris (Theologie) und Bologna (Recht), Oxford sind die ältesten Universitäten. Berühmte Dominicanerlehrer sind Albert der Grosse und Thomas von Aquino, der Franziscaner Bonaventura und Duns Scotus.¹⁾

B. Das Zeitalter der Bekämpfung der Papstherrschaft (XIV. und XV. Jahrhundert).

a) Papstidee und Nationalidee.

1. Der Kampf der einzelnen Nationen gegen die Papstmacht.

α) Der Papst, die Kardinäle und sein Hof.

Die Papstidee hatte sich mächtiger als die Kaiseridee gezeigt. Jetzt stand der Papst mit seinem Hofe im Vordergrund. Als bald errang sich das Kollegium der Kardinäle eine einflussreiche Stellung, so dass der Papst mit ihm rechnen musste. Die prächtige Hofhaltung erforderte viel Geld, die Kardinäle allein beanspruchten die Hälfte der päpstlichen Einkünfte. Immer mehr sann man daher in Rom auf neue Einnahmequellen, und immer drückender wurde die Steuer, die man von dort aus von den Völkern eintrieb.²⁾

β) Das Papsttum unter französischem Einfluss (1804–1878).

Da es keinen die verschiedenen Völker zusammenhaltenden und sie vertretenden Kaiser mehr gab, so begannen jetzt die einzelnen Nationen den Kampf gegen die Uebermacht Roms.

¹⁾ Hier kann man natürlich auf die Aufgabe, die sich die Scholastik gestellt hatte, aus den Resten der alten Bildung und dem christlichen Dogma eine neue Weltanschauung herzustellen, und ihre Lösung näher eingehen.

²⁾ Zur Veranschaulichung und Belebung dieser Sätze liess ich als Privatlektüre Luthers Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung“, die „eine erstaunliche Kenntnis der römischen Verwaltungspraxis mit allen ihren erschlichenen Rechten zeigt“, lesen, und zwar in der Reihenfolge: II., III., I. Teil. Am Ende der einzelnen Stunden überzeugte ich mich von dem Verständnis des Gelesenen und half ihm durch kurze Erläuterungen und Beispiele nach.

Das Papsttum hatte sich schon im Kampfe gegen die Hohenstaufen der Hilfe Frankreichs bedient. Karl von Anjou hatte im Namen des Papstes Manfred und Konradin vernichtet. So geriet das Papsttum allmählich unter französischen Einfluss.

Philipp der Schöne von Frankreich (um 1300) versuchte die Geistlichkeit zu besteuern. Bonifaz VIII. untersagte den Laien jede Besteuerung des Klerus. Dazu sei nur der Papst berechtigt. Da verbot der französische König die Ausfuhr von Gold und Silber aus dem Lande, und der Papst, der so der Einnahme aus Frankreich beraubt war, gab nach. Als er jedoch wieder gegen den König voringing, liess dieser ihn einfach durch seine Soldaten verhaften. Am Vorabend des Endes der unbeschränkten Papstmacht hatte der Papst in der Bulle Unam sanctam ihre Ansprüche und Forderungen zu Papier gebracht.

Bonifaz starb bald darauf. Es gelang dann Philipp, nach dem baldigen Tode seines Nachfolgers durch die Kardinäle einen französisch gesinnten Papst wählen und ihn nach Avignon übersiedeln zu lassen. Von nun an stand das Papsttum unter französischem Einfluss.

7) Deutschland und England im Kampfe gegen das französische Papsttum.

Da der Papst, der völlig von Frankreich abhängig war, sich in die deutschen Verhältnisse einmischte, so beschlossen die Kurfürsten in Rense 1338, dass der von ihnen gewählte deutsche König nicht vom Papste bestätigt zu werden brauchte. Dieser Beschluss wurde 1356 in der goldenen Bulle Karls IV. zum Reichsgesetz erhoben.

In England, das ja päpstliches Lehen war, schaltete der Papst noch viel willkürlicher als anderswo. Auch hier wollte man nicht mehr an den französischen Papst die gewaltigen Steuern zahlen. Dem englischen Könige kam Johann von Wiclif († 1384) zu Hülfe. Er stammte aus einem alten angelsächsischen Adelsgeschlechte, hatte zu Oxford studiert und wirkte als Lehrer an der Universität, gleichzeitig war ihm die Pfarrei Lutterworth verliehen worden, auf die er sich 1382 zurückzog, als ihm Oxford verschlossen wurde.

Wiclif lehrte, dass dem Papste nicht die Weltherrschaft gebühre, ihm komme nach dem Gesetze Gottes nur der priesterliche Beruf zu. Daher befinde sich jetzt die Kirche im Irrtum. Der König sei daher im Rechte, wenn er dem Papste in seinem Lande die weltliche Herrschaft nehme. Damit das Volk den Irrtum der Kirche selbst einsehen könnte, übersetzte Wiclif die lateinische Bibel ins Englische. Ausserdem sandte er im Hinblick auf Jesu Apostel-predigt Prediger aus, die dem Volke Busse predigen und es über den Irrtum der Kirche aufklären sollten. Wiclif selbst tröstete sich damit, dass er in der irregeleiteten Kirche einen kleinen Kreis der von Gott für das Heil Vorauserwählten annahm (Prädestination).

Er hat auch die katholische Lehre von der Wandlung der Elemente im Abendmahl (Transsubstantiation) angegriffen.

Die Lehren dieses Reformers sind besonders nach Böhmen verpflanzt und von Johannes Huss aufgenommen worden.

2. Der Kampf der vereinten Nationen gegen die Papstmacht auf den Reformkonzilien.

Der Kirchenstaat war durch das französische Papsttum völlig zu Grunde gerichtet worden. Da verlangten die Italiener Rückkehr des Papstes. Sie wählten 1378 bei der Erledigung des päpstlichen Stuhls einen italienischen Papst, die Franzosen aber einen französischen. Als 1409 das Konzil in Pisa die beiden Päpste in Rom und in Avignon absetzte und einen neuen wählte, gab es drei Päpste.

Das Konzil zu Konstanz endlich sollte entscheiden (1414—1418). Hierzu hatte sich die deutsche, englische, französische, italienische und spanische Nation vereint. Nicht bloss Ordnung ins Papsttum sollte das Konzil bringen, es hatte sich auch vorgenommen, die Kirche zu reformieren und über die Ketzer zu Gericht zu sitzen (Reformation an Haupt und Gliedern).

In Böhmen war nämlich, durch Wiclif angeregt, Huss aufgetreten. Er stand auf der Seite der Böhmen, die gegen die Deutschen die Lehren Wiclifs verteidigten. Die Deutschen zogen 1409 nach Leipzig ab. Gegen Huss wandte sich sein Erzbischof und der Papst. Als der Papst wieder einmal gegen einen christlichen Fürsten den Kreuzzug ausgeschrieben hatte, wandte sich Huss mit seinen Freunden gegen den dazu verheissenen Ablass. Huss wurde gebannt. Aehnlich wie Wiclif deckte er nun die Schäden der Kirche auf, forderte auf Grund des göttlichen Gesetzes das Einschreiten der Obrigkeit gegen die Schlechtigkeit der Kirche und Priester. Man rief ihn unter dem Versprechen freien Geleites nach Konstanz; aber hier brach der deutsche Kaiser sein Wort, und Huss wurde 1415, sein Freund Hieronymus 1416 verbrannt. — Die Anhänger des Huss begnügten sich theils mit der Forderung des Laienkelches und der Ordnung des Priesterstandes (Kalixtiner, Utraquisten), theils griffen sie zu den Waffen, um ihre Ansprüche auf Umgestaltung der kirchlichen und weltlichen Verhältnisse zu behaupten (Taboriten). Die Reste dieser beiden Parteien haben sich in Einöden und in der Verborgenheit als die böhmischen oder mährischen Brüder gehalten und manche Verfolgung überdauert.

Es war verfehlt, dass man nach Absetzung des alten alsbald einen neuen Papst wählte. So hatte man zwar Ordnung ins Papsttum gebracht, aber auch eine Person erwählt, die mit allen Mitteln der Reformierung der Kirche widerstrebte.

Auf dem Konzil zu Basel (1431—49) sollte endlich die Reformierung durchgeführt werden. Es entspann sich ein heftiger Kampf zwischen Papst und Konzil, das sich über ihn stellen wollte. Während dieses Kampfes schlossen die einzelnen Nationen mit dem Papste ihre Verträge ab; 1448 kam für Deutschland das Konkordat zu Wien zu stande, der königliche Unterhändler war Enea Silvio Piccolomini, der spätere Papst Pius II.! Das Konzil, das so zwecklos geworden war, ging klanglos auseinander. Das Papsttum war neu gekräftigt aus dem Kampfe hervorgegangen (Papsttum der Renaissance). Die Nationen hatten keine Reformation zu erreichen vermocht.

b) Papstidee und Bildung.

Gleichzeitig mit den Nationen führte eine andere Macht den Kampf mit dem Papsttum. Bereits Wiclif hatte in Schriften sich gegen die Papstherrschaft gewandt. Nun forderten die Vertreter der Bildung, besonders auf der Universität Paris, eine Reformierung der Kirche, d. h. Beseitigung der Schäden und Ordnung im Papsttum. Auf den Reformkonzilien unterstützten diese gelehrten Männer die Forderungen der Nationen, sie waren ihre Wortführer. Sie vertraten den Standpunkt, dass das Konzil über dem Papste stehe und ihm die oberste Leitung der Kirche gebühre (Idee des Konziliarismus). Doch auch das Papsttum fand Helfer, die ebenso gelehrt nachwiesen, dass dem Papste die höchste Gewalt in der Kirche zukomme und er allein das Recht besitze, ein Konzil zu berufen (Idee des Papalismus). Wie über die Nationen, so siegte das Papsttum auch über die Idee des Konziliarismus.

Da kam eine neue Art der Bildung auf, die Renaissance oder der Humanismus. In Italien, durch das seit den Kreuzzügen der Handelsverkehr des Mittelalters ging, hatte sich der Laienstand allmählich nicht bloss Reichtum, sondern auch eine grosse Bildung erworben. Dichter, wie Petrarca und Dante, traten auf. Man vertiefte sich in Studien des Altertums. Plato und Aristoteles, aber auch Augustin und Paulus wurden gelesen. Die neue Bildung machte die Laien von der Geistlichkeit unabhängig.

Auch nach Deutschland kam der Humanismus. Reuchlin studierte die hebräische Sprache, Erasmus von Rotterdam gab das griechische Neue Testament heraus. Die Erfindung der Buchdruckerkunst kam der Verbreitung der humanistischen Gedanken sehr zu statten. Die Humanisten waren wohl freidenkende Leute, ihrem scharfen Auge blieben die Schäden der Kirche nicht verborgen. Aber es waren Männer der Studierstube, die zu einem Kampfe für die Religion keine Lust hatten. Von ihnen war also keine Reformation zu erwarten. Ja, als die Päpste an der neuen Bildung Gefallen fanden, da traten viele Humanisten freudig in ihre Dienste (Papsttum der Renaissance).

c) Papsttum und Frömmigkeit.

Durch die Waldenser und den hl. Franz war in der Laienwelt eine grosse Sehnsucht nach dem Heile wachgerufen worden. Zwar wurden die Bettelorden ihrer grossen Aufgabe, dem Volke den Ernst des Christenstandes vorzuhalten, bald untreu. Der Bettel war vielen die Hauptsache; die Orden wurden reich, obwohl sie arm sein sollten. Ein Leben in Demut sollten sie führen, und doch liessen sie sich bereitwillig vom Papsttum mit der Inquisition beauftragen. Allein es gab auch noch echte Nachfolger des hl. Franz, die als Volksprediger wirkten.

So war in vielen Kreisen der Wunsch lebendig geworden, ebenso wie der hl. Franz und seine Nachfolger ein Leben der Ent-sagung zu führen. Aber da sie in der Welt ihren Beruf hatten, so konnten sie ihr nicht ganz entsagen. Sie schlossen sich, um ein ernstes und dienender Liebe gewidmetes Leben zu führen, zu Bruder-schaften zusammen und den Bettelorden an. Zur Leidensfröhlichkeit und zur innigen Liebe Jesu und der Maria forderte besonders die deutsche Mystik auf. Ihre Vertreter waren Meister Ekkehardt, Johannes Tauler und Heinrich Suso (XIV. Jahrh.), die in deutscher Sprache zum Volke predigten. Wie gross die Erregung im Volke war, zeigen die schrecklichen Geisselfahrten. In Zeiten, wo die Pest wütete, wo Hungers- oder Türkennot drohte, durchzogen Büsser-scharen, jammernd und sich selbst zerfleischend, die Länder.

Ebenso zerrüttet, wie das Papsttum am Ende des XIV. Jahrh., zeigen sich auch die Verhältnisse in den Klöstern. Der religiös angeregten Laienwelt steht ein beschäftigungsloses Mönchtum gegenüber. Denn der Boden war urbar gemacht; die Laien, die in ihrer Bildung von den Klosterschulen unabhängig sein wollten, gründeten sich in den Städten eigene Schulen. So ging man in der Zeit der Reformkonzilien daran, auch in den Klöstern Ordnung zu schaffen. Man verlangte nach Erbauungsbüchern („Von der Nach-folge Christi“) und Volkspredigt. In Italien trat mit glühender Begeisterung Savonarola auf und forderte Sittenernst und Besserung der Kirche, musste aber seinen Freimut mit dem Leben büssen. Die grosse Sehnsucht nach dem Heile, die im Volke herrschte, machte sich das geldbedürftige Papsttum der Renaissance zu nutze. Die kirchliche Lehre, wie die Scholastik sie ausgebildet hatte, machte von den Werken das Heil abhängig. Eine böse That trennte sofort von Gott. Und Rückkehr gab es nur mit Hilfe der Kirche. Diese Hilfe liess sie sich aber teuer bezahlen: es steigerten sich die Ab-lässe und Wallfahrten, die dem Papsttum viel Geld einbrachten.

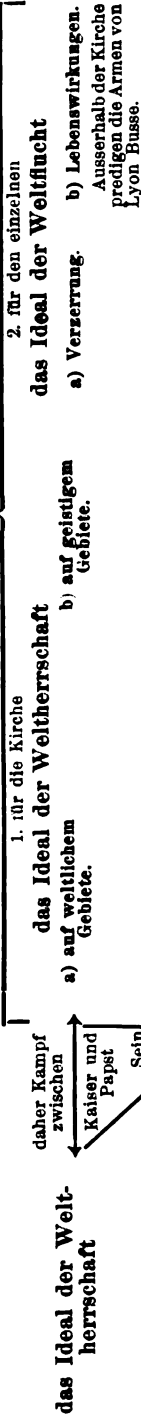
So war das Fragen nach dem Heile lebendig wie nie zuvor. Die Antwort, die man von der Kirche erhielt, konnte kein tief fühlendes Herz befriedigen; sie nutzte ja dieses Heilsverlangen nur aus und wollte sich nicht bessern lassen. Wird einer die rechte, befriedigende Antwort finden?

III.

Im Mittelalter der Kampf zwischen der

Kaiseridee
sucht zu verwirklichen

Papstidee
sucht zu verwirklichen



Das Ende der Kaiseridee bewirkt, dass die einzelnen Nationen (Nationalidee) den Kampf aufnehmen

England (Wicliif) und Deutschland (Rense) wehren sich

Die vereinten Nationen kämpfen auf den Reformkonzilien

Ueber die Nationalidee hat gesiegt

a) auf weltlichem Gebiete.

b) auf geistigem Gebiete.

a) Verzerrung. Ausserhalb der Kirche predigen die Armen von Lyon Busse.

b) Lebenswirkungen.

Innocenz III. und seine Nachfolger erkämpfen sich

die Blüte des geistigen Lebens auf den kirchlich geschnittenen Universitäten (Scholastik der Bettelorden).

Frankreich knechtet das Papsttum:

das französ. Papsttum wird bekämpft 1304-1378

das zerrüttete Papsttum 1378-1417

das Papsttum der Renaissance 1417-1517

Die Weirflüchtlinge betheiligen sich in d. toten Volksmassen (Inquisition). Sehnsucht nach d. Heile.

Die Wirksamkeit der Bruderschaften und der Volksprediger sucht die Sehnsucht der Laien nach dem Heile zu befriedigen.

Die geistigen zerrütteten Verhältnisse in dem beschäftigungslosen Mönchtum (Böden ist urbar, die Städte grün, den eigene Schulen)

nutzt die Sehnsucht der Heile in der Laienwelt bewirkt Versuche, das Mönchtum zu reformieren, die Sitten zu bessern (Savonarola), fordert Volkspredigt und Erbauungsbücher.

Der Wunsch nach Abhilfe bleibt durch den
geährten Kampf in den Nationen lebendig.

Daher findet Luther, nachdem die Frage nach dem Heile sich ihm beantwortet hat, Anklang bei den deutschen Fürsten und Adligen (Friedrich der Weise von Sachsen, Philipp von Hessen, Franz von Sickingen), als er in der Schrift „An den christl. Adel deutscher Nation von des christl. Standes Besserung“ Besserung des christlichen Standes verlangt.

Luthers Reformation ist deutsch.
(Das Ende der Kaiseridee zeigt sich in der Teilnahmslosigkeit des deutschen Kaisertums gegenüber dieser deutschen That).

Der Wunsch nach Abhilfe bleibt in der vom
Humanismus angeregten Latenwelt lebendig.

Daher findet Luther, nachdem die Frage nach dem Heile sich ihm beantwortet hat, Anklang bei der vom Humanismus angeregten Latenwelt, als er „die geistlichen Machtmittel Roms zerbricht, mit denen es das Leben der Christen in die Abhängigkeit der Priesterkirche zwingt“, die 7 Sakramente („Von der baby- lonischen Gefangenschaft der Kirche“).

Luthers Reformation ist bildungsfreundlich.

Das Fragen nach dem Heile ist in der
religiös angeregten Latenwelt lebendig.

So fragt auch der Augustinermonch nach dem Heile: „Wie kriege Ich einen gnädigen Gott?“, und er findet die Antwort: „Wenn Ich auf Gottes Zusage vertraue, dass er mir zum Christl. willen gnädig, barmherzig gesinnt ist.“

Daher findet Luther, nachdem die Frage nach dem Heile sich ihm beantwortet hat, Anklang bei den religiös angeregten Laten, als er ihnen in der Schrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ die Freiheit und Gebundenheit des Christen darstellt.

**Luthers Reformation bringt ein neues Ver-
ständnis des alten Evangeliums.**

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Die 34. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1902 in Berlin.

Von Friedr. Franke in Leipzig.

In der kurzen Vorversammlung am 2. Pfingstfeiertage abends begrüßte zunächst Rektor Gille aus Wilmersdorf die Erschienenen im Namen der Mitglieder von Berlin und Umgegend, ferner Vorschullehrer Rebhuhn im Auftrag des Berliner Lehrervereins. Der Vorsitzende, Prof. Theod. Vogt aus Wien, erinnerte zunächst daran, dass der erste Anstoß zur Gründung des Vereins von Berlin ausgegangen sei, nämlich von Hauptlehrer Senff und den rührigen Männern, welche mit ihm in gleichem Sinne arbeiteten.¹⁾ Schon deswegen sei der Verein längst verpflichtet gewesen, einmal hierher zu kommen, der Vorschlag sei auch wiederholt gemacht, aber äusserlicher Gründe wegen nicht zum Beschluss erhoben worden. Für den Vorstand ist diesmal das Erscheinen der neuen preussischen Bestimmungen über das Präparanden- und Seminarwesen vom 1. Juli 1901 ausschlaggebend gewesen und hierbei insbesondere noch der Umstand, dass nach einer etwa hundertjährigen Erfahrung Preussens Vorgehen in Schulangelegenheiten für die andern deutschen Staaten und über die Grenzen des jetzigen Reiches hinaus vorbildlich zu wirken pflegt. — Die zehn Arbeiten des Jahrbuches, welche diese Bestimmungen nach verschiedenen Seiten hin beleuchten, wurden daher in erste Linie gestellt; sie haben auch, das mag gleich hier bemerkt werden, die ganze Versammlung ausgefüllt, alle anderen Arbeiten konnten nicht zur Besprechung kommen.

Aus den Mitteilungen über das Leben in den Zweigvereinen sei nur erwähnt, dass in der Umgebung Berlins, nämlich in Potsdam und Wilmersdorf, zwei neue Herbartkränzchen entstanden sind. Berichtet wurde ausserdem nur noch von Stassfurt und Löderburg, von Halle, Dresden, Leipzig, sowie von verschiedenen Orten Thüringens. In manchen Gegenden sind aber, hiess es dabei, besondere Herbartkränzchen unnötig geworden, weil die Leute, die sie besuchen könnten, auch das übrige pädagogische Vereinsleben tragen. — Der Vorsitzende erwähnte noch die vielfach freundlichen und anerkennenden Aeusserungen über den Verein und seine Arbeit. Der früher (S. 196) erwähnten kritischen Auslassung Rissmanns gegenüber bemerkte er: Wir sind durch unsere Statuten nicht verpflichtet, an einer von wem auch immer vertretenen Ansicht ein- für allemal festzuhalten, und haben solchen Personenkultus auch bisher nicht getrieben. Dass aber Rissmann den Gedanken von einer Analogie zwischen der Entwicklung des

¹⁾ Das erste Mitgliederverzeichnis (im 1. Jahrbuch S. 238 ff.) verzeichnet bei Berlin auch die meisten Mitglieder, nämlich 20, bei Leipzig 18, bei Wien 5, im ganzen 98; von den 20 alten Berlinern findet man im neuesten Mitgliederverzeichnis noch: Schulvorsteher Schobert und Schuldirektor Dornstedt, beide damals Lehrer. Weitere Nachrichten aus jener Gründerzeit findet der Leser in den Päd. Stud. 1893, S. 232 f. und in Reins Encykl. Handbuch VII, S. 366 ff.

Einzelnen und der Gesamtheit doch für mehr als eine geistreiche Spielerei zu halten scheint, ist immerhin erfreulich.

Am Dienstag früh hatte sich der grosse Viktoriasaal in der Leipziger Strasse gut gefüllt. Erwähnt sei der Provinzialschulrat Prof. Voigt. Einleitend sagte der Vorsitzende über die Arbeiten zu den preussischen Bestimmungen im allgemeinen: Dem Plane nach fehlt noch eine Arbeit von mir über den Seminarlehrplan als Ganzes, über das systematische Gefüge der Lehrfächer, über die Frage der Konzentration im Seminarunterricht. In den Bestimmungen ist das Prinzip des systematischen Gefüges im allgemeinen anerkannt (man vergl. über den Religionsunterricht), aber die Weisungen, welche daraus für die Spezialpläne zu folgern gewesen wären, sind dasselbet nicht ausgesprochen. Daher fehlten mir für meine Arbeit genügende Anknüpfungspunkte. Sie lässt sich aber nachbringen, wenn unsere Diskussion oder die Zukunft solche Anknüpfungspunkte aufzeigt. — Der zweite Vorsitzende, Dir. Just, fügte dem noch einleitend hinzu: Es ist mit Freuden der grosse Fortschritt in den neuen Bestimmungen gegenüber denen von 1872 anzuerkennen. Hinsichtlich der allgemeinen Fächer wird Ernst gemacht mit einer gründlichen Bildung; es sind z. T. sogar höhere Ziele gesteckt als in anderen höheren Schulen, die Vertiefung in die Sachen wird gefordert und das Leitfadenwissen bekämpft. Hinsichtlich der beruflichen Fächer verbürgt das Arbeiten nach den neuen Bestimmungen eine gründlichere psychologische Bildung, eine wirksamere Vertiefung in die Geschichte der Pädagogik, in der praktischen Ausbildung steht die Uebungsschule im Mittelpunkte. Mit dem allem stehen die neuen Bestimmungen fest auf dem Boden der neueren Pädagogik. Die kritischen Bemerkungen, welche nun nach den verschiedenen Seiten hin in unserem Jahrbuche gemacht worden sind, wollen erstens hervorheben, was trotzdem erst in Zukunft noch zu erreichen ist. Denn bei jeder praktischen Thätigkeit muss ein Ideal vorschweben, auch wenn die wirklichen Verhältnisse uns nicht ganz dahin gelangen lassen. Zweitens aber lassen auch die Bestimmungen, wie sie jetzt sind, wie alle derartigen Vorschriften dem Handeln einen weiten Spielraum; sie können stümperhaft ausgeführt werden, nur dem Buchstaben nach, aber auch im Sinn und Geist ihres Verfassers. Dass letzteres allgemein geschehe und dabei jenes höhere Ideal immer leite und hebe, dazu wollten unsere kritischen Bemerkungen beitragen. Die Arbeiter im Jahrbuche sind sich dabei wohl bewusst, dass auch ihre Kritik wieder der Kritik bedarf, schon wegen der da und dort vorhandenen Widersprüche. Ueber diese uns zu verständigen, dazu sind wir aber zusammengekommen; unser Wahlspruch ist auch diesmal wie immer: Durch Ueberlegung zur Klarheit! Durch Diskussion zur Wahrheit!

Dem fügt der Berichterstatter hier noch bei, dass die zweitägige Diskussion sehr lebhaft, aber ohne jeden unangenehmen Zwischenfall verlief. Sie wurde geführt aus Anlass der neuen Bestimmungen, aber, wie es dem Vereine geziemt, in umfassender Besinnung auf das Problem der Lehrerbildung überhaupt und auf das, was darüber seither gegolten hat oder in der Praxis erprobt und gefunden worden ist. Die kritische Behandlung der

neuen Verordnung trat mitunter auf längere Zeit ganz in den Hintergrund. Bei den verschiedenen Lehrfächern der Allgemeinbildung führte die Ueberlegung wiederholt auf die Frage, ob oder wie sich Lehrstoff und Lehrgang der Volksschule und des Volksschullehrer-Seminars von einander unterscheiden. — Nach diesen Vorbemerkungen gebe ich im folgenden kurz die Punkte an, welche das Interesse erregten, in der Folge, die mir dazu geeignet scheint, und setze dabei nicht nur die Arbeiten des Jahrbuches, sondern auch den einschlägigen Inhalt der neuen Bestimmungen als bekannt voraus.

1. Reins Leitsätze zur Reform der Lehrerbildung, betreffend die Organisation der Lehrerbildungsanstalten.

Im Eingange erinnert der Verfasser an den Berliner Seminarlehrertag 1881. Die Thesen, welche damals verworfen wurden, sind jetzt ihrem Inhalte nach grösstenteils in die Bestimmungen übergegangen; das Richtige hat sich durchgebohrt, und dasselbe dürfen wir auch von der Zukunft hoffen. Die weitgehendste Bemerkung zu den Thesen war die: Ziller habe in seiner Grundlegung (1865) verlangt, dass die bestehenden Volksschullehrerseminare aufgehoben werden und die Volksschullehrer ihre Berufsbildung ganz auf der Universität erhalten sollten. Dieser Standpunkt sei ohne hinreichenden Grund verlassen worden. Das mag, wurde dem entgegengehalten, immer noch als das letzte Ziel gelten, ist aber nur stufenweise zu erreichen, und für diese organische Weiterbildung des Bestehenden war auch Ziller. Gegenwärtig wären, von allem anderen abgesehen, die Universitäten gänzlich ausser Stande, diese Aufgabe sofort zu lösen.¹⁾

Eine weitere Frage war: Soll das sechsklassige Seminar eine geschlossene Anstalt sein wie z. B. in Sachsen, oder soll es in zwei Teile, Präparande und (Ober-) Seminar zerfallen wie in Preussen? Rein giebt dem

¹⁾ Die Hauptstellen der Grundlegung lauten: Was die Volksschullehrerseminarien „immerhin für Mängel haben mögen, so fällt das doch gar nicht ins Gewicht im Verhältnis zu dem, was ihnen die Pädagogik und das gesamte Schulwesen zu verdanken hat. Nichts desto weniger müssen wir wünschen, dass die Schullehrerseminare nur eine historische Bedeutung behalten und sich nach Veränderung des Personalstandes in die für das Volksschulwesen bestimmte Abteilung der akademischen pädagogischen Seminare auflösen möchten.“ (S. 206 der 1. Aufl.) Gemeint sind aber Universitätsseminare mit Übungsschule, in denen für die Hauptarten der Erziehungsschulen — Gelehrtenschulen, höhere Schulen ohne den besonderen Zweck der Gelehrsamkeit, Volksschulen — besondere Abteilungen und Übungsclassen vorhanden sind. Diese Einrichtung besteht aber gegenwärtig nur in Jena. Weiterhin heisst es noch: Es „lässt vielleicht die Vereinigung der verschiedenen Lehrabteilungen an dem akademischen pädagogischen Seminare eine solche Annäherung des geistlichen wie des höheren Lehrerstandes an das Volksschulwesen hoffen, welche sie zu unmittelbarer Lehrwirksamkeit in der Mitte desselben im ausgedehntesten Masse geneigt macht, und wenn das vollständig durchgeführt sein wird, wozu in den städtischen Volksschulen vielfach schon der Anfang gemacht ist, so werden die Geschiedenheit der Gattungen von Schulen und der Umstand, dass jeder Lehrer sich für eine bestimmte Gattung vorzubereiten hat — denn beides muss fortbestehen — nicht mehr durchschnittlich zu einer wesentlichen Verschiedenheit in der vorangehenden Ausbildung der Lehrer hinführen, alle werden den gleichen wissenschaftlichen Bildungsgang durchmachen, wenn auch für verschiedene Sphären der allgemeinen Volksbildung.“ (S. 207 f.) Damit ist dem organischen Fortwachsen des Bestehenden noch ein weiter Raum zugewiesen. Man vergl. damit die Ausführungen von Prof. Rehmke auf der d. Lehrerversammlung in Chemnitz.

preussischen System den Vorzug unter anderem auch deshalb, weil dabei dem eigentlichen Berufseminar leichter Zöglinge (Abiturienten) aus den Realschulen und Oberrealschulen zugeführt werden könnten; seine Meinung scheint zu sein, dass, wenn es genug solcher gäbe, die besonderen Präparandenanstalten ganz eingehen könnten. Dem wird aber entgegengehalten: Ein nennenswerter Zuzug von solchen jungen Leuten ist einstweilen gar nicht zu erwarten. Der Staat, der sich darauf verlassen wollte, würde bald empfindlichem Mangel an Aspiranten gegenüberstehen. Und wenn der Zuzug wüchse, so könnte daraus vielleicht ein Unterschied von Lehrern erster, zweiter, dritter Klasse entstehen. Endlich ist die allgemeine Bildung, welche der Volksschullehrer braucht, nicht ganz die, welche die andern höheren Schulen ihm geben können. Der Lehrer braucht eine tiefere religiöse Bildung; seine ganze Bildung muss echt volkstümlich sein, beruht also trotz der eingeführten Fremdsprache auf der Muttersprache und auf der nationalen Litteratur; sie verlangt eine ausgebreitete Kenntniss der Heimat nach Sprache, Sitte, Geschichte u. s. f.; endlich ist ihm eine grössere musikalische Ausbildung nötig. Diese Eigenart der Lehrerbildung würde geschädigt werden, wenn der jetzige Unterbau wegfiel. Von der Frage des Zuzugs aber abgesehen, riet Seminardirektor Helm in Schwabach geradezu davon ab, die beiden Systeme haarscharf gegen einander abzuwägen. In Bayern hat man beide Systeme neben einander (d. h. es giebt eine grosse Anzahl kleiner Präparandenanstalten und eine kleine Anzahl Seminare mit Präparandenanstalten an demselben Orte, man hat also in den Seminarklassen Schüler, die von eigener, und solche, die von anderer Hand vorbereitet sind, beisammen), und die Erfahrungen haben das allgemeine Urteil nicht nach einer Seite zu neigen vermocht.

In Bezug auf die Fortbildung des Lehrers, soweit dafür besondere Einrichtungen nötig sind, wurde von einer Seite empfohlen, dass die jungen Lehrer nach ein paar Jahren zu einer Art Hochschulkursus ans Seminar zurückgingen und hier ihre wirklichen Erfahrungen verarbeiten lernten. Das andere war die Zulassung zum Universitätsstudium. Hierzu hatte Prof. Rein schon in der Vorversammlung mitteilen können, dass die Weimar'sche Regierung durch eine eben erlassene Verordnung die Lehrer mit dem ersten Zensurgrade zu einem zweijährigen Studium zugelassen und eine Prüfung eingeführt habe, ähnlich wie sie in Leipzig seit 1865 besteht. Der Fortbildungsdrang unter den Volksschullehrern, wurde von anderer Seite ausgeführt, sei so gross, dass der preussische Kultusminister, welcher hierin nachfolge, viele Kräfte, die jetzt brach liegen bleiben, zur Entfaltung bringen und sich schon allein dadurch ein unsterbliches Verdienst erwerben würde. Das Bedenken, dass dadurch der Volksschule ein Teil der tüchtigsten Kräfte entzogen würde,¹⁾ wurde wieder geltend gemacht, dazu aber gesagt, dass in Sachsen doch 70 Proz. derer, die nachträglich studiert haben, als Lehrer an die Volksschule zurückkehren, und auch wenn sie Direktoren, Seminarlehrer, Bezirksschulinspektoren werden, kommt ihre

¹⁾ Vor vielen Jahren schon von Kehr erhoben.

erweiterte Bildung der Volksschule zu gute. Freilich glaubte Eimer, der selbst in Leipzig war, bemerkt zu haben, dass die studierenden Lehrer meist nur ein tieferes Wissen in einzelnen Fächern (Naturwissenschaften, Geschichte etc.) suchen und auf die philosophisch-pädagogischen Fächer viel seltener besonderes Gewicht legen. — Mit diesen Mitteilungen ist das Vorgebrachte nicht erschöpft, der Leser wird es aber wohl begreiflich finden, dass der Vorsitzende schon hier das erste Mal um Kürze bat.

2. Thrändorf, Der Religionsunterricht an den preussischen Lehrerbildungsanstalten.

Die sechs Thesen, worin Verfasser seine Gegenansichten zusammenfasst, sind das Ergebnis einer vorausgehenden sehr prägnanten Begründung. Die Besprechung bezog sich hauptsächlich auf die Frage, ob im Seminar eine besondere Glaubens- und Sittenlehre und eine besondere Bibelkunde gelehrt werden dürfe oder solle. Das war für den Hörer höchst anregend, ging aber über das seither darüber Geltende nicht hinaus. Der Vorsitzende äusserte, dass diese kurze Arbeit vielleicht Erfolge haben könne, welche den langen Vorarbeiten scheinbar gefehlt hätten. Bemerkt wurde noch, dass zu der S. 59 geübten harten Kritik in den Bestimmungen nicht genügender Anlass vorhanden sei.

3. Bär, Geschichtsunterricht.

Die drei Arten der Behandlung: referierend, pragmatisch und genetisch, glaubt man auf zwei Arten reduzieren zu können: Darstellung des blossen Nacheinander und Ableitung des Folgenden aus dem Vorangehenden, stimmt aber dem Verfasser darin zu, dass es eine Geschichtserzählung ohne jede denkende Betrachtung nicht geben dürfe. Den durch das ganze Seminar hindurchgehenden Plan mit einmaligem Durchlaufen, den Verfasser den Bestimmungen hätte gegenüber stellen sollen, bildet Just aus Perioden der deutschen Geschichte und schaltet die alte Geschichte sowie die der modernen Kulturvölker ein, wo es nötig ist:

Kl. 6: Die deutsche Stammesgeschichte; Völkerwanderung (Kämpfe mit den Römern);

Kl. 5: Das Frankenreich (Beziehungen zu Rom und zum Morgenlande) u. s. w.

Er weist im einzelnen nach, wie dabei der profangeschichtliche Unterricht parallel laufen kann mit dem religionsgeschichtlichen, mit beiden wieder der Unterricht in der Geschichte der Pädagogik, im Oberseminar auch die Litteraturkunde, ferner in näher bestimmter Weise der Zeichenunterricht. Mit der Aufzeigung des kulturgeschichtlichen Fortschrittes in den einzelnen Fächern sind wir ja noch nicht am Ende, denn so entsteht zunächst nur ein Aggregat von verschiedenen kulturhistorisch geordneten Lehrgängen, noch kein Lehrplansystem. Dem gegenüber betont Prof. Rein, der Seminarunterricht dürfe nicht zum zweiten Male von der deutschen Stammesgeschichte an aufsteigen, was die Volksschule schon gethan, sondern müsse wirklich bei den Grundlagen der deutschen Kultur, bei den Aegyptern, Griechen

und Römern beginnen und von da aus zur deutschen Geschichte kommen. Die Beleuchtung, welche letztere durch das Vorangegangene erhält, ist das wesentlich Neue des Seminarunterrichts. — Die Frage liess sich nicht zum Austrage bringen, aber bis zum Erscheinen der nächsten Bestimmungen ist es vielleicht geschehen, und schon jetzt war damit ein brauchbarer Anknüpfungspunkt für die künftige Behandlung der Konzentration des Seminarunterrichts gegeben.

4. Just, Der deutsche Unterricht.

Der Litteraturplan für die drei Klassen des Oberseminars ist bereits erwähnt, nämlich: Kl. 3 neben der älteren deutschen Geschichte die erste klassische Periode (dazu in formaler Hinsicht das Mittelhochdeutsch); Kl. 2 neben der neueren deutschen Geschichte die zweite klassische Periode; Kl. 1 neben der neuesten Geschichte die Zeitgenossen Schillers und Goethes und die neuere Dichtung. In den drei Klassen der Präparande lässt sich dieses Litteraturprinzip noch nicht ganz durchführen, weil die Kenntnis des Althochdeutschen, Gotischen u. s. w. über das Seminar hinausliegt. Justs Vorschläge (S. 77 f.) stimmen aber wenigstens stofflich überein mit seinem eben angedeuteten Geschichtsplan, nur dass wie immer noch Raum bleibt für heimatliche Begleitstoffe im weitesten Sinne. — Das Mittelhochdeutsche verlangt Verfasser, weil der Seminarist eine genauere Kenntnis des Werdeganges des deutschen Volkes erhalten und auch mit dem gegenwärtigen Volksleben inniger vertraut werden muss als der Schüler anderer höherer Schulen. Es wurde die Befürchtung geäußert, es könnte das Mittelhochdeutsche bloss wie ein neues Element der Gelehrsamkeit, wie eine Fremdsprache betrieben werden, nach gewöhnlicher Philologenart. Für das Verständnis einer Anzahl von Dichtungen ist aber eine grosse philologische Gelehrsamkeit nicht nötig, wenn auch — die Anwesenden vertraten das deutsche Sprachgebiet von Wien bis Posen, von Oberösterreich bis Bückeburg — der Norddeutsche im allgemeinen mehr Erklärung braucht als der Süddeutsche. Und der Dienst, den das Mittelhochdeutsche dem Lehrer für das Verständnis der gegenwärtigen Mundarten leisten soll, ist auch nur recht zu erlangen bei einer Behandlung, wie sie Ziller bei dem sogenannten analytischen Latein befolgte, denn auch dieses soll nur die Muttersprache, so weit ihr Latein beigemengt ist, besser verstehen lehren.

5. Fack, Die neuen naturkundlichen und mathematischen Lehrpläne.

Die Ausführungen Facks, welche die Mathematik allein betreffen, wurden mit der folgenden Arbeit von Wilk zusammen besprochen. Facks Arbeit ist etwas ausführlicher gehalten und gab wohl auch deswegen weniger Anlass zu Ausstellungen. Z. B. wurde seine letzte These: „An den Seminarlehrer für Naturkunde und Mathematik sind in fachwissenschaftlicher und didaktischer Hinsicht hohe Anforderungen zu stellen; daher muss es ihm vergönnt sein, Universitätsstudien zu machen“ von keinem Redner berührt. Und doch greift er gewiss an die Wurzel eines Uebels, wenn er dabei von

den Bestimmungen sagt: „Merkwürdigerweise werden an den Seminarlehrer keine höheren Anforderungen als an den Mittelschullehrer gestellt, und merkwürdigerweise wird zwar das Bildungsziel festgesteckt, aber kein angemessener Bildungsweg angegeben. Die Seminarfrage ist im wesentlichen eine Seminarlehrerfrage. Was helfen Lehrpläne, wenn geeignete Lehrer fehlen! Die Seminarlehrerfrage hat Preussen bis jetzt noch nicht gelöst.“ Die Pädagogik auf den preussischen Universitäten!) Aber es liegt im Wesen einer Diskussion über eine jedermann zugängliche Vorlage, dass aus derselben nur das herausgehoben wird, wozu etwas zu bemerken ist. — Dass Fack nicht Mineralogie und Chemie verbinden will — abgesehen wie immer von den Blicken aus einer Sciencz in die andere — wird ausdrücklich gutgeheissen, vermisst aber der Hinweis auf E. Haase, der im 32. Jahrbuche die Frage behandelt und dabei auch die biologische Betrachtungsweise der Mineralien an die Stelle der blossen Beschreibung gesetzt hatte, welche letztere Fack gleichfalls zurückweist, ohne jene an ihre Stelle zu setzen. Bei der Behandlung spricht Verfasser von Experiment, denken-der Betrachtung, logischem Durchdenken und praktischer Bethätigung; man glaubt, dass in den formalen Stufen eine geordnete Reihe psychischer Thätigkeiten gegeben ist, welche alle diese einzelnen Forderungen mit enthält und jede an ihren Platz stellt. Dass sachliche Probleme als Ausgangspunkte für mathematische Untersuchungen anerkannt und empfohlen werden, hebt man bei den Bestimmungen und beim Verfasser ausdrücklich hervor. — Für die Physiologie hat ein Mitglied, Herr Pfannstiel, einen Lehrgang entworfen, aus dem Mitteilungen gemacht wurden. Er beginnt nicht mit den wirklichen Naturkörpern, sondern mit der Zelle als dem einfachsten Bestandteil derselben; das erregte zunächst Befremden, doch musste man die Klärung von der Zukunft erwarten.

6. Wilk, Die Mathematik in den Präparandenanstalten und Seminaren.

Verfasser hat in dieser ausführlichen Arbeit eine ganze „kurze“ Methodik geliefert und an den betreffenden Stellen dann kritische Bemerkungen zu den Bestimmungen gemacht. In der Präparande will Verfasser nicht zwei den Rechenstoff der Volksschule repetierende (Fack: „wiederkauende“) Schuljahre zulassen, auch nicht eins, wie Fack; sondern sogleich mit der Algebra beginnen, wobei aber die Sätze nicht gewonnen werden durch Deduktion, sondern aus den bekannten Rechenregeln durch Verallgemeinerung. Bei der Geometrie hätte die Anwendung auf die Praxis der bloss abstrakten Lehrweise bestimmter gegenüber gestellt werden sollen. Die Stellung des Pythagoräischen Lehrsatzes und der Wurzellehre hält man für nicht sachgemäss. Angefochten wird auch die Bürgerkunde, welche Wilk verteidigt hat; wenn in derselben bloss Ergebnisse zusammengefasst werden, so ist

¹⁾ Vergl. Th. Fritsch, E. Chr. Trapp. 1900. S. 50: „Mit der Entlassung Trappe aus seiner Professur der Pädagogik in Halle fanden die Lehrerbildungsversuche nach der Methode der Philanthropen in Halle ihr Ende, und Trapp ist nicht nur erster, sondern bis heute auch letzter o. 6. Professor der Pädagogik in Preussen gewesen.“

sie kein besonderes Fach, sondern ein Ergebnis der Geschichte, mit Hilfe des Rechnens geklärt, und in der Fortbildungsschule ein blosses Verlegenheitsprodukt. Doch verweist man auf Zillers abschliessenden Katechismusunterricht. Andere berührte Punkte will ich übergangen. Die ganze Arbeit, welche auch die früher begonnenen Darlegungen über die Kulturstufen der Geometrie zu Ende führt,¹⁾ wurde eine der scharfsinnigsten Darlegungen der letzten Jahre genannt. Doch blieb zwischen dem Verfasser und dem Vorsitzenden eine freundliche Meinungsverschiedenheit über S. 142 des Jahrbuchs: Zahlenbegriffe entstehen im Geiste durch Synthese aus den Begriffen niederer Zahlen, allgemeine Zahlen durch Abstraktion aus jenen synthetisch entstandenen. Der Vorsitzende fand hierin eine Verwechslung zwischen abstrakt und allgemein. Doch wurde der erste Verhandlungstag ohne Lösung geschlossen, und am zweiten hatte man sonst noch viel vor.

7. Löwe, Das Zeichnen nach den neuen Bestimmungen.

Der Verfasser verhält sich den Bestimmungen gegenüber meist anerkennend; hingegen fand Professor Rein weder den betreffenden Abschnitt der Bestimmungen, noch die Thesen Löwes glücklich abgefasst. Insbesondere sei die Aufgabe des Zeichenunterrichts nicht mit Klarheit ausgesprochen im Zusammenhange mit den Aufgaben des Lehrplans überhaupt; das technische Können werde zu sehr betont gegenüber dem künstlerischen Sehen, die beide zusammen die künstlerische Bildung ausmachen, welche der Lehrer haben soll. Dabei wurde zum erstenmale an das Pestalozzische Wort erinnert, nach welchem Kenntnisse ohne Fertigkeiten ein schreckliches Geschenk sind; das gelte auch für den Zeichenunterricht, aber nebst der Umkehrung! Das Stoffliche des Zeichnens war schon in Justs Geschichtsplan berührt worden: Naturformen der heimatlichen Welt — Haus der Römer — Stilformen der romanischen Periode — solche der Gotik — Renaissance und Hellenismus — Kunstformen der Neuzeit und Gegenwart (um nur das wichtigste anzuführen). Vielleicht hierdurch veranlasst, legte Verfasser mündlich einen Plan vor, in dem unter Bezugnahme auf die Geschichtsperioden die der Natur oder der Kunst entnommenen Gegenstände des Zeichnens gruppenweise angegeben waren und auch der technische Fortschritt fortlaufend aufgezeigt war. Ueber das Verhältnis des Zeichenunterrichts zu den Natur- und zu den Kunstformen sagte Prof. Rein: Die Formen der Kunst sind doch der Natur entlehnt, und wir gewinnen, indem wir ägyptische Kunstformen u. a. in den Zeichenunterricht einführen, auch Naturformen, aber gerade diejenigen, welche von dem Auge des Menschen im Laufe der kulturhistorischen Entwicklung erfasst und von seiner Hand dargestellt worden sind. — Nach allem dürfte in der künftigen Behandlung der Konzentrationsfrage das Zeichnen viel Umsicht und Ueberlegung erfordern.

¹⁾ Vergl. Jahrbuch 80, S. 196 ff. und Pädagogische Studien 1901, 1.—3. Heft.

8. Helm, Der Musikunterricht.

Das Hauptinteresse der lebhaften Besprechung schloss sich an die einleitende Bemerkung über die Verwandtschaft des Schönen mit dem Guten an, wonach jede Kunstbildung auch die sittliche Entwicklung fördert. Verfasser meint freilich damit zunächst nur, dass bei Betrachtung und Darstellung des Schönen das wächst, was absolute Anerkennung verdient, und wodurch ein Gegengewicht geschaffen wird gegen das viele Vergängliche, was durch seine verwirrende Menge den gewöhnlichen Menschen so vielfach regiert. Jedoch gehört eine bedeutende geistige Höhe dazu, sich durch jenes absolute Werturteil regieren zu lassen, und diese ist keine bloss ästhetische Höhe. Drum hat sich auch nach dem Zeugnisse der Geschichte hohe ästhetische Bildung mit ethischem Tiefstand wiederholt gut vertragen; man denke an die Zeit der Cäsaren oder der Mediceer. — Von den musikunterrichtlichen Fragen, die diskutiert wurden, will ich nur eine erwähnen: dem Seminar darf nicht bloss die Zeit für den Musikunterricht beschnitten werden, während die Musikfächer sämtlich bleiben, sondern man streiche dann etwa den Violinunterricht ganz und lasse den anderen Fächern ihre Zeit, denn die Beschäftigung mit irgend einem Zweige der Kunst muss eine gewisse Vollkommenheit erreichen, wenn sie den gewünschten Einfluss auf das Gemüt haben soll.

9. Otto, Die Fächer der Berufsbildung. I. Pädagogik.

Verfasser behandelt unter dieser Ueberschrift den theoretischen Unterricht in Psychologie, systematischer Pädagogik und Geschichte der Pädagogik. Man stimmt dem Verfasser darin zu, dass die verschiedenen Seiten der speziellen Methodik in einer Hand liegen sollen. Die Besprechung betraf meist das richtige Verhältnis zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Es beginnt jede derartige Fertigkeit mit einem Kreis von Vorstellungen, auch bei jeder erziehenden Person, die gar keine besondere Ausbildung erhalten hat. (Welche körperlichen Bewegungen ohne alle Ueberlegung ausgeführt werden, ist ja so bekannt, dass der obige Satz nicht missverstanden werden kann). Der Seminarunterricht soll aber nicht nach einem zufällig entstandenen, ungenauen Vorstellungskreis handeln lassen, sondern einen logisch-notwendigen, genauen Gedankenkreis erzeugen und darnach handeln lehren. Nun liefen mehrere Aeusserungen darauf hinaus, dass Otto die vollständige Theorie vorausgehen lasse. Die Grundsätze einer Kunst sind aber zum Teil abzuleiten aus dem Thun, und nachdem in der dritten Seminarklasse Psychologie gelehrt worden ist, lassen sich schon in der zweiten Klasse bei Besprechung der Musterlektionen und der Lehrproben Regeln finden, welche die spätere spezielle Methodik ins Ganze einreihet. Ferner meint man, die allgemeine Unterrichtslehre müsse in der zweiten Klasse den Anfang machen, also sich an die Psychologie anschliessen, aus welcher sie vornehmlich abzuleiten ist. Bei der Psychologie sei bereits zu reden gewesen vom Charakter überhaupt und vom sittlichen Charakter insbesondere, und aus der Religionslehre seien die verschiedenen Auffassungen des Lebens bekannt. Nach Zusammenfassung dieser bei den

Schülern vorhandenen Elemente lasse sich das allgemeine Erziehungsziel feststellen, und die allgemeine Unterrichtslehre könne dann das spezielle Unterrichtsziel suchen. Aus der Geschichte der Pädagogik, welche Otto erst noch vorausgehen lässt, ist für den Unterricht nicht viel zu lernen, während sie allerdings für die Erziehung im engeren Sinne mehr Vorbildliches enthält, das zum Teil schon sehr alt ist. Man erkennt weiter an, dass Otto die Geschichte des Schulwesens zwar im Gegensatz zu den preussischen Bestimmungen richtigerweise einschränkt, nimmt aber daran Anstoss, dass er sie von der Geschichte der Pädagogik im eigentlichen Sinne abtrennt, während sich dieselbe naturgemäss an die Darstellung der grossen Männer anschliesst. Ebenso wird die von der Psychologie abgetrennte Behandlung der abnormen psychischen Erscheinungen bei Kindern angegriffen, da sie leicht auf Abwege führt, von anderer Seite allerdings auch verteidigt, da Otto mit ihr die Schulhygiene verbindet. Alle diese Ausstellungen liefen darauf hinaus, die von Otto der Logik gemäss aufgestellten Fächer seien für den Unterricht im Anfange zum Teil aus ihrem systematischen Gefüge herauszuheben und die einzelnen Bestandteile derselben vorerst nach Weisungen der Psychologie mit den jungen Leuten zu gewinnen. Nach der einen Stimme könnte auch die Geschichte der Pädagogik dem systematischen Unterricht episodisch eingliedert werden. Dabei wird erinnert an Herbarts bekannte Ansicht (in der Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik), dass von der Geschichte einer Wissenschaft nur der rechte Nutzen hat, welcher der Hauptideen der Wissenschaft bereits mächtig ist und daher Wahrheit und Irrtum unterscheiden kann. Nach gewissen Erfahrungen legen diejenigen auf das Wissen in der Geschichte der Pädagogik besonderen Wert, welche von der systematischen Pädagogik nicht viel halten, und wenn das Studium der Philosophie mit der Geschichte derselben beginnt, so bleiben solche Anfänger oft überhaupt an der Geschichte hängen, sie kommen, weil sie die Gedankenfäden nicht genügend überschauen, zu der Meinung, es gebe überhaupt keine Wahrheit, sondern nur unnütze Bemühungen um dieselbe. Seminar-Direktor Helm will die Geschichte der Pädagogik darum wenigstens nicht am Eingange des pädagogischen Unterrichts haben wie Otto, sondern am Schlusse, und Professor Rein hat sie früher in Eisenach überhaupt nicht im Seminar gelehrt, sondern vor dem Abgange Weisungen für die private Durcharbeitung klassischer Schriften gegeben. (Natürlich werden trotzdem die historischen Einzelheiten vorgekommen sein, die sich im systematischen Unterrichte, besonders in der speziellen Methodik, kaum vermeiden lassen, und deren z. B. auch Zillers Allgemeine Pädagogik so viele enthält, und zwar dem Obigen gemäss mit Unterscheidung des Wahren vom Falschen.) Man fragt aber dann wieder, ob oder woran denn der Seminarist die rechte Art der Durcharbeitung gelernt habe, und empfohlen wird für die erste Einführung in dieses Studium eine moderne Monographie, wie wir sie von Lange, Dörfeld u. a. besitzen; andererseits aber will man von der Durcharbeitung älterer Quellenschriften, sowie überhaupt von einer Geschichte, die nicht bloss Namen und Zahlen überliefert

und wieder verlangt, sondern uns zeigt, unter welchen Mühen man zu dem jetzigen Stande gekommen sei, nicht lassen.

10. Muthesius, Unterrichtslehre und Unterrichtspraxis.

Die Thesen des Verfassers enthalten nur positive Darlegungen; seine kritischen Bemerkungen sind enthalten in den Pädagogischen Blättern von 1901. Zustimmend hervorgehoben wird, dass er bei dem Aufbau des pädagogischen Gedankenkreises auch das ethische Fundament erwähnt, das bei Otto fehlt; ferner dass er auch die Einführung des Seminaristen in die Kinderseelsorge in seinen Plan aufnimmt. Man meint aber, er habe die Kunst als Mittel zur Gestaltung der Lehrerpersönlichkeit erwähnen, er habe die zusammenhangslosen Lehrproben, wenn sie auch am Anfange der zweiten Klasse nicht ganz zu entbehren sind, beschränken sollen. Bei der Beurteilung der Lehrproben findet man es auffällig, dass für die Fragen ein besonderer Rezensent ernannt werden soll. Dass Verfasser den Lehrseminaristen das ganze Jahr in einem Fache (derselben Klasse) unterrichten lassen will, wird beanstandet, aber auch verteidigt. Dass er die ganze allgemeine und besondere Unterrichtslehre in eine Hand legt, wird um der Einheitlichkeit willen für notwendig gehalten, von einer Seite sogar ohne die Ausnahme, die Verfasser hinsichtlich der Kunstfächer zulassen will. Die preussischen Bestimmungen verteilen die spezielle Methodik auf eine Menge von Fachlehrern und weisen ihr wohl infolgedessen zu viel Stunden zu, und die allgemeine Unterrichtslehre kommt zu kurz weg. Jedoch fragt man, ob nicht der Direktor zu sehr aus der Mitte geschoben wird, wenn er nicht gerade selbst diese eine Hand ist. So konnte die in den Bestimmungen geforderte und vielfach übliche Art, die spezielle Methodik den Fachlehrern zu überlassen, doch noch ein Wort der Verteidigung finden. Erwähnt wurde noch die Einrichtung, dass zur ersten Einführung und Eingewöhnung in die Aeusserlichkeiten der Unterrichtstechnik schon in der dritten Klasse die Seminaristen Lehrübungen mit den Schülern der eigenen Klasse abhalten. Weiteres muss ich wohl oder übel übergehen.

Trotz der regen Arbeit und trotz der Beschränkung auf die eine Frage der Lehrerbildung konnte ein Redner, der selbst mit aktiv thätig gewesen, am Schlusse mit vollem Rechte sagen: Wir haben viele Einzelfragen nicht erledigt, sondern nur mehr ein Arbeitsprogramm für die Zukunft fertig gebracht. Er rief z. B., die Frage, ob religiöse Systeme nötig seien, solle man zu lösen suchen durch ausführliche Darstellungen aus dem Leben religiöser Persönlichkeiten; die Volkstümlichkeit der Lehrerbildung sei zum Gegenstand einer besonderen Betrachtung zu machen u. s. f. Der Leser d. Z. oder der späteren Erläuterungen wird die Reihe leicht fortsetzen können. In Berlin kam der Vorsitzende der Fortsetzung zuvor mit der Bemerkung: Fertig werden wir niemals. Der Berichterstatter will erinnern an die Worte, mit denen Ziller das erste Heft der Erläuterungen (zum 8. Jahrbuche) eröffnete: Die Jahrbücher sollen nicht der Ausdruck eines abgeschlossenen, sondern eines sich weiter entwickelnden Gedankenkreises sein.

Im folgenden Jahre will der Verein in Weimar tagen.

II.

Ueber den gegenwärtigen Stand des ungarischen Schulwesens.

Von Ludwig Schloss in Rimaszombat (Ungarn).

Mit der vor fünf Jahren zur Erinnerung des tausendjährigen Bestandes des ungarischen Staates in Budapest stattgefundenen Millenniums-Ausstellung und durch die Beteiligung an der Pariser Welt-Ausstellung im Jahre 1900 hat Ungarn, was auch die ausländische Presse bestätigte, einen eklatanten Beweis dafür geliefert, dass es auf dem Gebiete der Kultur und Wissenschaft hauptsächlich in den letzten drei Dezennien rapide und höchst erspriessliche Fortschritte gemacht hat.

Der jetzige ungarische Kultus- und Unterrichtsminister Dr. Julius Wlassics, der erst vor einigen Jahren vom Katheder der Budapester Universität zum Minister berufen wurde, war gleich nach der Uebernahme seines Ressorts bestrebt, das Niveau aller unserer Unterrichtsanstalten zu heben und sie in den Stand zu setzen, dass sie ihrer hohen Bestimmung entsprechen, Geist, Herz, Gemüt und — „at last but not at least“ — den Körper der Jugend nach Thunlichkeit so auszubilden, dass sie widerstandsfähig gemacht werde den Stürmen gegenüber, welchen sie später im rauhen Kampfe des Lebens ausgesetzt sein kann.

Schöne Verdienste hat sich Minister Dr. Wlassics auch auf dem Gebiete der Frauenbildung erworben, denn sein Werk ist es, dass in Ungarn Mädchen mit Maturitätszeugnissen zu den Universitätsstudien in der medizinischen und philosophischen Fakultät zugelassen werden; ferner das Mädchen zu Apothekerinnen herangebildet werden können. Demzufolge hat der Landesverein für Frauenbildung in Budapest eine neue Institution ins Leben gerufen: ein Kollegium für weibliche Universitäts Hörer, welche dort Verpflegung, in ihren Studien Förderung und im allgemeinen ein Heim finden sollen, das ihnen während ihrer Studienjahre den Mangel eines Familienkreises einigermaßen ersetzen soll. Das Kollegium wurde nach dem Namen des Ministers Julius Wlassics, der um das Zustandekommen desselben auch in finanzieller Hinsicht bedeutende Opfer brachte, benannt. Interessant sind die Intentionen des Ministers Dr. Wlassics hinsichtlich der Mittelschulen. Er betont stets, es sei bei der Umgestaltung unserer Mittelschulen das Hauptgewicht darauf zu legen, dass jede dieser Anstalten den Schüler für die Hochstudien in gleichem Masse berechtigte und natürlich auch befähige. Dadurch soll in erster Reihe dem später sich bitter rächenden Uebelstande abgeholfen werden, dass die Eltern den Beruf ihrer Kinder schon in dem zartesten Alter bestimmen müssen, wo die Neigungen und Fähigkeiten der durch diese Wahl doch am meisten Betroffenen nur in den seltensten Fällen zu erkennen sind. Es soll den Folgen dieses Uebelstandes vorgebeugt werden, welche direkt wohl die jungen Leute selbst und deren Angehörige schädigen, mittelbar aber auch für die Gesamtheit sich nachteilig erweisen.

Einer besonderen Fürsorge des Ministers Dr. Wlassics erfreuen sich auch die Volks-Elementarschulen; ferner hebt und fördert er die höheren

Volksschulen, die Bürger-, die Wiederholungs-, die Handels- und alle anderen Fachschulen, wie auch die Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen, welche letzterwähnte Anstalten erst jüngst eine neue Organisation und Prüfungsordnung erhielten.

Bei der auch nur flüchtigen Schilderung unseres Schulwesens kann ich nicht umhin, des Mitarbeiters und Ratgebers des Kultusministers, des Sektionsrates Franz Halász, als eines fürsorgenden Vaters der ungarischen Lehrerschaft mit einigen Worten zu gedenken. Seinem Edelmut ist es zu verdanken, dass für die arbeitsunfähigen Lehrer, die ihres hohen Alters wegen in der Landes-Lehrerpension keine Aufnahme mehr finden konnten, vom Jahre 1896 angefangen ins Staatsbudget alljährlich 20 000 Kronen aufgenommen werden. Zur Verbesserung der materiellen Lage der Lehrer setzt der hochherzige Lehrerfreund alle Hebel in Bewegung, und die schönsten Erfolge lohnen seine Mühe. Bis 1895 war die höchste Besoldung eines Staatslehrers, inbegriffen Wohnungspauschale, 1000 Kronen; der Staat bewilligte für den Volksschulunterricht jährlich 1 860 000 Kronen. Im Staatsbudget des Jahres 1900 aber waren schon 80 Lehrerstellen mit 1400 Kronen; 887 mit 1200 Kronen; 1500 mit 1000 Kronen und 1033 mit 800 Kronen nebst Wohnungsmiete kreiert. Dementsprechend zahlt nun der Staat den Lehrern als Gehalt jährlich 2 902 800 Kronen und als Wohnungspauschale 199 300 Kronen. Dieser Fortschritt ist höchst erfreulich; voraussichtlich werden bald noch schönere Resultate zu verzeichnen sein.

Infolge der Initiative des Sektionsrats Franz Halász beschloss der Minister, in den verschiedenen Gegenden des Landes neue Staats-Volkselementarschulen zu errichten, wo das ungarische Nationalgefühl bei Kindern fremder Nationalitäten erweckt werden soll, doch ohne dass die gerechten Ansprüche der Nationalitäten auf irgend eine Weise geschmälert werden. Auf diesem Gebiete sind wir heute schon so weit, dass wir 1700 staatliche Volksschulen mit 4000 Lehrkräften zählen.

Nicht nur für die extensive und intensive Entwicklung der Volksschulen hat Sektionsrat Halász Grosses geleistet, seinen Namen rühmen auch unsere landwirtschaftlichen Wiederholungsschulen, die sich in jeder Beziehung bewährt haben. Diese Institution wurde bei uns erst im Schuljahre 1897—98 eingeführt. Im verflossenen Jahre wurde für diese Wiederholungsschulen ein selbständiger Organisations- und Lehrplan erlassen, in dem auch die Ausbildung der Mädchen in den zum Haushalte notwendigen Arbeiten vorgesehen ist.

Unterrichtsminister Dr. Wlassics hat das vom Staate herausgegebene Organ der Volksschullehrer „Néptanítók Lapja“, welches von dem königl. Rat und Oberreal-Schuldirektor Béla Ujváry und dem Bürgerschuldirektor Dr. Josef Gödzt in gediegenster Weise redigiert wird und allen Volksbildungsanstalten gratis zugesandt wird, im Interesse der Verbreitung landwirtschaftlicher Kenntnisse mit einer Beilage bereichert, welche den Titel „Wirtschaftliche Fortbildungsschule“ führt. In der ersten Nummer dieser neuen Beilage veröffentlicht Se. Exzellenz einen Aufruf an die Volksschul-

lehrer Ungarns, in dem er sie anspornt, die Volksschule für das praktische Leben fruchtbar zu gestalten.

Er hebt mit Genugthuung hervor, dass die von ihm ins Leben gerufene wirtschaftliche Fortbildungsschule dank der Begeisterung und Ausdauer der Lehrer einen schönen Aufschwung genommen hat. Im Jahre 1897 waren in das Staatsbudget für diesen Zweck nur 16 000 Kronen eingestellt und heute sind hierfür 150 000 Kronen aufgenommen. In fünf Jahren ist die Zahl dieser Schulen auf nahezu 2000 gestiegen. Der Minister legt wie in allen Zweigen des öffentlichen Unterrichts auch bei der wirtschaftlichen Fortbildungsschule das Hauptgewicht auf die intensive Entwicklung. Zu diesem Behufe strebt er dahin, dass die Lehrer ihren edlen Beruf mit immer gründlicherer Bildung und Fachkenntnissen ausgerüstet erfüllen. Diesem Zwecke dient auch die in Rede stehende Beilage, welche der Minister den Lehrern mit dem Wunsche zusendet, dass durch dieselbe das Aufblühen des Volksunterrichtes und mit diesem auch die Wohlfahrt unserer Nation in wirksamer Weise gefördert werde. Die Organisierung der landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen hat es ermöglicht, dass die ungarischen Lehrer die Jugend von ihrem 3. bis zu ihrem 15. Jahre (vom Kindergarten angefangen) unter ihrer Leitung haben. Da jedoch später, und bis sie ins Militär einrückten, die Jünglinge viel von dem Gelernten und die fremdsprachigen Kinder sogar die ungarische Sprache vergassen, entschloss sich der Minister, in solchen Orten, wo landwirtschaftliche Fortbildungsschulen bestehen, Jugendvereine zu errichten, in welche die 15jährigen Jünglinge, welche die landwirtschaftliche Schule absolviert haben, eintreten. Diese Vereine werden von den Lehrern geleitet, verfügen über Bibliotheken und können Gesangsvereine bilden. Hier wird der Jüngling mit der Kraft der Musik, des Wortes, besonders auch mit der, welche den poetischen Werken innewohnt, bis zu seinem 20. Jahre, d. h. bis er Soldat wird, in ungarischem Geiste, ungarischer Sprache und ungarischer Kultur erzogen.

Damit die hygienischen Interessen der Schüler und der Lehrer gewahrt werden, hat Sektionsrat Halász neue Schulbaupläne ausgearbeitet. Kaum war er mit diesen fertig, so votierte die ungarische Legislative eine Million Gulden zur Herstellung von Elementar-Volksschulen und Lehrerwohnungen. Zu grossem Danke hat Sektionsrat Halász die ungarischen Lehrer auch dadurch verpflichtet, dass er es ermöglichte, dass hervorragende Staatslehrer zur Zentralverwaltung des Volksschulwesens ins Ministerium berufen werden.

III.

Ferienkurse in Jena.

Die diesjährigen Ferienkurse für Damen und Herren finden vom 4.—23. August statt, und zwar in folgenden Abteilungen:

I. Naturwissenschaftliche Kurse vom 4.—16. August. Botanik; Physik; Physiologie; Zoologie.

- II. Pädagogische Kurse teils vom 4.—9., teils vom 4.—16. August. Allg. Didaktik; Spez. Didaktik; Hodegetik; Pädagogische Pathologie; Psychologie des Kindes; Religions-Unterricht; Frauenfrage und Mädchenerziehung.
- III. Geschichtliche, theologische und philosophische Kurse vom 4.—16. August. Litteraturgeschichte; Vorlesungen über Goethes Faust; Kulturgeschichte; Religionsgeschichte; Einleitung in die Philosophie.
- IV. Kurse aus dem Gebiete der Kunst vom 4.—16. August. Grundzüge der modernen Aesthetik; Die Kunst in Haus und Schule; Vorlesungen über Richard Wagner, mit Klaviervorträgen.
- V. Sprachkurse vom 4.—16. und vom 4.—23. August. 1. Deutsche Sprache: Sprachkursus. 2. Englische Sprache: Elementarkursus; englische Litteratur. 3. Französische Sprache: Grammatischer Kursus; französische Litteratur; Geschichte der französischen Zivilisation.
- Anmeldungen nimmt das Sekretariat, Frau Dr. Schnetger, Gartenstrasse 2, entgegen. Nähere Mitteilungen werden später erfolgen. Programme sind durch das Sekretariat zu erhalten.

IV.

Einige Bemerkungen zum Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

Von Dietrichs in Wetringen (Westfalen).

Im 1. Hefte der „Pädagogischen Studien“ von 1902 ist eine Abhandlung von E. Fischer über den Unterricht in der deutschen Sprachlehre veröffentlicht worden. Etwas darin habe ich nicht recht verstanden. „Ein besonderer sprachlicher Leitfaden ist somit mindestens überflüssig“ (Dörpfeld). Im Anschluss an diesen Satz heisst es weiter: „Nimmt man das Wort „Leitfaden“ beim Worte, so muss man dem letzteren Punkte unbedingt zustimmen. Dagegen muss ein Uebungsbuch in der Hand der Kinder als berechtigt und im Hinblick auf die bestehenden Verhältnisse an Volksschulen, und gar solchen in grösseren Schulbezirken, als wünschenswert erscheinen.“ Was muss man sich nach diesen Worten unter einem Leitfaden denken? Offenbar folgendes. Ich habe mit einer Abteilung auf irgend eine Art und Weise die Verhältnswörter des 4. Falles behandelt, jetzt muss die Abteilung schriftlich beschäftigt werden, oder auch, es ist nur eine Abteilung da, diese soll aber zur Uebung eine Hausaufgabe lösen. Die könnte ja diktirt werden, doch würde das besonders im ersten Falle sehr viel Zeit rauben. Vorteilhafter ist es da, wenn ich einen Leitfaden zur Hand habe, in dem an irgend einer Stelle Aufgaben stehen zu meinen Verhältnswörtern; z. B. 1. Aendere folgende Sätze um und gebrauche dazu die eingeklammerten Wörter: Der Wanderer ging durch den Wald (Stadt, Feld, Land, Thal, Gebirge). 2. Gott sorgt für mich, für dich, für ihn, für sie.

Aendere in gleicher Weise: Der Freund kann nicht leben ohne mich. 3. durch: Wohin gehe ich? (Fluren, Stadt, Wald). Durch welche Räume gehst du? (Haus, Zimmer, Hof, Strasse, Garten) u. s. w. 4. durch: gehen, sehen, kommen, dringen, waten, schiessen. Bilde einfache Sätze: Ich gehe durch das Feld. — Das wäre also ein „Uebungsbuch“. Diese Aufgaben zu den Verhältnismörtern könnten stehen, wo sie wollten: vorn, hinten oder in der Mitte, ich könnte die Verhältnismörter vorher behandelt haben, wie ich wollte: synthetisch, systematisch, analytisch oder mit Hilfe eines „Naturverfahrens“,¹⁾ benützen könnte ich sie das eine wie das andere Mal. Ausser diesen Aufgaben dürfte der Leitfaden als Uebungsheft aber nichts enthalten. Er wäre dann ungefähr das, was die Rechenhefte für das Rechnen sind, nur brauchte er durchaus nicht einen solch logisch bestimmten Aufbau wie diese. Ich glaube, gegen ein solches Uebungsbuch würde selbst Dr. Sachse nichts einzuwenden haben, der bekanntlich meint, nur die geistig beschränkten Lehrer gebrauchten Sprachhefte. Doch auch in diesen Heften liegt noch eine grosse Gefahr.

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
„Erschreib“ es, um es zu besitzen.“

Wohl können wir die schriftliche Uebung nicht entbehren, besonders nicht in wenig gegliederten Schulen; aber doch sollte sie immer nur ein Aushilfsmittel sein, „der Schwerpunkt des deutschen Sprachunterrichts ist in die Pflege der mündlichen Rede zu verlegen.“²⁾

Ein solches Uebungsheft wird hier gefordert, dachte ich mir, als ich die erste Seite des Aufsatzes gelesen hatte. Doch sonderbar berührte es mich schon, als ich sah, dass dieses Heftchen auch Sprachverständnis fördern soll, als gleiche Anforderung neben der Sprachrichtigkeit. Ich meine, Sprachverständnis kann man nicht durch ein kleines Heftchen lehren, wohl wird es auch gefördert durch die Hebung der Sprachrichtigkeit, aber das thut es nicht allein; hier müssen alle Unterrichtsfächer zu Hilfe kommen. Das ist auch im Sinne Hildebrands; denn unmöglich können wir damit zugleich den Inhalt der Sprache lehren, dass da im Sprachheft einige Wörter durch Heranziehung von Verwandtem und Zurückgehen auf die Entstehung erklärt sind, und wir sie — abschreiben lassen. In allen Fächern können wir bei Gelegenheit die Kinder einen Einblick thun lassen in den Inhalt der Sprache, aber ohne grosse methodische „Fragekunst“ und Katechesiererei.³⁾

Wie soll das Sprachverständnis nun vermittelt werden? Erstlich dadurch, dass die Satzlehre ausführlich behandelt wird. Das liesse sich ja noch mit einem „Uebungshefte“ vereinigen. Dann wird aber gegen ein Sprachheft zu Felde gezogen, das doch meist „Uebungsheft“ ist. Da wird bemängelt, dass nur das geübt werden soll, wogegen die Kinder fehlen, und dass dieses eben geübt werden soll. Was soll denn nun schliesslich

¹⁾ Vergl. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht etc.)

²⁾ Vergl. Lüttge, Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts, Kapitel 2.

³⁾ Vergleiche O. Foltz, Das Wort und seine Bedeutung: — Pädagogische Studien 1901, Heft 6.

ein Sprachheft enthalten? 1. Den zusammenhängenden Stoff, aus dem etwas abgeleitet wird. 2. Das, was abgeleitet wird. 3. Auch wohl Aufgaben. Wo bleibt da das Uebungsheft? Denn: „nimmt man das Wort „Leitfaden“ beim Worte, so muss man dem letzteren Punkte unbedingt zustimmen!“ Unbedingt muss also ein „Leitfaden“ für den deutschen Sprachunterricht wegfallen, aber, diese — und andere gewichtige Gründe, die hier nicht näher erörtert werden können — geben in Volks- und Mittelschulen immer wieder Veranlassung dazu, zu Sprachbüchern zu greifen.“ Das verstehe ich oben nicht; denn diese „Sprachbücher“, die stellen sich heraus als Leitfäden in des Wortes eigentlicher Bedeutung.

Und was sollen die Sprachhefte alles enthalten? — Die Wortarten —, die Satzarten: A. Nach der Form: Einfache und zusammengesetzte Sätze u. s. w. . . und das in der Mittelstufe! Ein kalter Schauer läuft mir den Rücken herab! Das ist Reform des Unterrichtes in der Grammatik? Gut erinnere ich mich noch der Zeit, da wir als ungefähr neunjährige Jungen (es war auf einer Mittelschule) mit Subjekt und Prädikat u. s. w. herumwirtschafteten. Erlangten wir dadurch Sprachverständnis? Nein, was wir sonst wohl verstanden, wurde uns dadurch zu böhmischen Dörfern. „Wer will unter die Soldaten, der muss haben ein Gewehr.“ Hier soll nun das Kind der Mittelstufe finden, was die beiden Sätze ihrem Werte nach sind. Wie soll es das machen? Der Satz, den ich für sich allein nicht verstehen kann, ist ein Nebensatz. Gut — ich lasse den ersten allein sprechen, das ist sicher ein Nebensatz; aber ich lasse auch den zweiten für sich allein sprechen, — das ist auch einer. Oder versteht jemand, wenn plötzlich ohne Vermittlung zu ihm gesagt wird: „Der muss haben ein Gewehr.“ Man kann den Nebensatz in einen Teil des Hauptsatzes verwandeln; soll ich etwa bilden: der Unterdiesoldatenwollende? Wenn das ein Kind auf der Mittelstufe begreift! Es giebt auch noch ein anderes, mechanisches Mittel zum Auffinden: das Hilfszeitwort steht am Schluss — bloss nicht in unserm Beispiel. Wohl werden die Kinder die richtige Wortstellung herstellen können, welchen Nutzen für das Sprachverständnis habe ich aber erreicht, wenn die Kinder mir mit Hilfe dieses mechanischen Mittels sagen können, das ist der Haupt-, das der Nebensatz?

Nein, das Sprachverständnis erlange ich besonders auf der Mittelstufe nicht durch diese toten grammatischen Uebungen. Aber im kursorischen Lesen kann ich viel thun für das Ueben im Sprachverständnis. Da lasse ich verwickeltere Sätze in mehreren einfachen Ausdrücken, lasse die Hauptsache des Satzes hervorheben, unterdrücke das Nebensächliche, lasse Beziehungen aufsuchen — ohne methodische und grammatische Kunststücke —. Die Sprachlehre aber soll dienen „zur Uebung im richtigen Sprechen und Schreiben“. Dass hier das geübt werden muss, wogegen die Schüler verstossen, ist doch wohl selbstverständlich, und das ist hier bei uns in Norddeutschland besonders der Gebrauch des Dativ und Accusativ; denn den unterscheiden wir in unserm niederdeutschen Dialekt nicht. Es vergeht wohl kein Vormittag, an dem ich nicht mindestens zehn Kasusfehler verbessern musste. Nur bin ich in diesen Uebungen auch schon 'mal wieder

anderer Meinung; nicht die Oberstufe soll nur das Gelernte üben, sondern die Mittelstufe soll nur üben. Das heisst, das grammatische Wissen soll ja nicht verfrüht werden, sonst geht's den armen Kleinen hier in ihrer Muttersprache auch so, wie es ihnen durch das „Fragebuch“¹⁾ in der Religion leider geht. „Beim grammatischen Unterricht wird dadurch gefehlt, dass man mit der eigentlichen Grammatik viel zu früh und zwar schon auf einer Stufe beginnt, wo die Kinder weder das notwendige Interesse, noch das erforderliche Verständnis besitzen. Man redet sich da auf den Lehrplan aus, aber nirgends steht es geschrieben, dass der dort angeführte Lehrstoff theoretisch behandelt werden muss. Geübt müssen die Schüler im Gebrauch dieser Dinge allerdings werden; aber zu wissen brauchen sie sie nicht.“ Und weiter, unsere Terminologie — lass fahren dahin, sie haben's kein Gewinn — wenigstens lassen wir ab von den lateinischen Wörtern; wo wir ein Wort gebrauchen wollen, sei's ein deutsches, aber eins, bei dem man sich auch etwas, und zwar das Richtige, denken kann, sonst umschreiben wir es lieber.

Endlich, wie sollen wir die Belehrungen gewinnen? Aus Sprachganzen, diese sollen im Sprachheft stehen und sollen sich anschliessen an den Stoff der anderen Fächer. Sprachganze, denn einzelne Beispiele ohne Zusammenhang töten das Interesse. Angliederung an den übrigen Stoff, Forderung der Konzentration. Warum aber im Sprachheft? Wie da die Konzentration möglich sein soll, ist mir unklar. Weshalb soll ich nicht den Stoff benutzen, den ich in einem anderen Falle behandelt habe? Weil hier nicht genug Beispiele für den gewünschten Fall vorliegen? Der Himmel behüte uns vor solch Ungeheuern, die auf eine grammatische Regel zugeschnitten sind. Soll ich z. B. für die Behandlung des Zahlwortes das Herder'sche „Die drei Freunde des Menschen“ erst besprechen. Wo bleibt da meine Zeit und wo die Konzentration?

Sprachhefte können uns da nicht nützen; der Ueberflüssigkeit solcher Leitfäden müssen wir ja auch unbedingt zustimmen. Wohl lassen sich Uebungshefte rechtfertigen, aber sie dürfen nur dienen der Uebung im „richtigen Schreiben und Sprechen“. Den Geist der Sprache können wir nicht hervorzaubern aus „Leitfäden“, der muss spriessen aus dem gesamten Unterricht; besonders üben können wir das Verständnis im kursorischen Lesen.

¹⁾ Gemeint ist der „Grosso Heidelberger“.

C. Beurteilungen.

Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen. Herausgegeben von Dr. H. Zimmer. Halle, O. Hendel. Preis geb. 1 Mk.

Diese Ausgabe ist mehr für Anfänger und für ein weiteres Publikum berechnet. Darnach müssen auch Inhalt und Zahl der Anmerkungen beurteilt werden. Ihre Fassung könnte hier und da etwas schärfer sein. Wenn es z. B. in Anmerkung 26 von den formalen Stufen heisst: „formal, weil nach ihnen jeder Unterrichtsgegenstand zu behandeln ist“ — so ist das nicht ganz zutreffend. Anmerkung 84: das religiöse Interesse deckt sich nicht mit dem Begriffe der Liebe zu Gott. Andererseits sind in einer solchen Ausgabe Anmerkungen wie die 43. (Herbart zitiert hier — nämlich Niemeyer — nicht streng wörtlich) unnötig.

Die Benutzung der Ausgabe kann empfohlen werden.

In Anmerkung 12 zur Einleitung erwähnt der Herausgeber Wilhelm Sterns „Kritische Grundlegung der Ethik als positiver Wissenschaft“ und bedauert, dass dieses Buch von den Herbartforschern bisher kaum beachtet worden ist, „obwohl es wenigstens auf ethischem Gebiete in ausgeprägter Weise zu Herbart Stellung nimmt“. Vielleicht entschliesst sich der Herausgeber, der Aufgabe näher zu treten und Sterns Stellung zu Herbart unter Berücksichtigung der neueren Litteratur über Herbarts Ethik (doch nicht nur der gegnerischen) zu charakterisieren.

Ziller, Tuiskon, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 2. Aufl., herausgegeben von O. Ziller. Langensalza 1901, H. Beyer u. S. Preis geb. 2,80 Mk.

Es ist mit Dank zu begrüßen, dass der Sohn Zillers nach des Verfassers Handexemplar die 2. Auflage der Einleitung veranstaltet hat. Dieses Buch eignet sich vortrefflich zur Einführung in die allgemeine Pädagogik nach Herbart'schen Grundsätzen und zur Vorbereitung auf das Studium der

übrigen pädagogischen Werke Zillers (Regierung der Kinder — Grundlegung zum erziehenden Unterricht — Allgemeine Pädagogik). Es kann nicht oft genug wiederholt werden, dass die in Umlauf befindlichen abweichenden Urteile über Ziller ihren Grund meist in der Unkenntnis seiner Schriften haben. Das ist für die Klärung so mancher Frage ungünstig. Diese Unkenntnis geht so weit, dass man nicht selten der Meinung begegnet, Zillers Pädagogik sei in der Kulturstufentheorie und den formalen Stufen beschlossen; durch Ziller habe der Unterrichtsbetrieb ein rein intellektualistisches Gepräge, andere wieder sagen, einen moralisierenden Zug erhalten; Ziller stelle in einseitiger Weise das Individuum in den Mittelpunkt und vernachlässige die Beziehung desselben zur Gesellschaft; man geht sogar soweit zu behaupten, dass Ziller den Herbart'schen Gedanken vom Unterrichtszwecke veräusserlicht und verflacht habe und seine Lehre zu einem Unsegen geworden sei.¹⁾

Angesichts solcher Urteile kann man nur raten, zu den Quellen zu gehen und Wahrheit zu schöpfen.

Nicht versagen kann ich es mir, aus dem Vorworte des Verfassers zur 1. Auflage (1856) folgende Stelle anzuführen: „Gesichtspunkte, die ausserhalb der Herbart'schen Schule geltend gemacht worden sind, besonders auch in den mit ihr sich so nahe berührenden Werken von Beneke und Waitz, werde ich mir, soweit es die Konsequenz des Systems gestattet, anzu-eignen suchen, zumal es mir darum zu thun ist, dass kein wichtiger Gesichtspunkt, der von der Wissenschaft bereits gewonnen ist, wieder verloren gehe . . . Aber polemische Erörterungen über Meinungen, welche noch nicht der Geschichte der Wissenschaft verfallen sind, werde ich vermeiden, teils weil ich auf das Zusammenwirken der Pädagogen einen Wert lege und es nicht durch die Schau-stellung von Streitigkeiten und die schroffe Ausbildung von Gegensätzen

¹⁾ Die deutsche Schule, 1902, Heft 5, S. 302.

hemmen will, teils weil ich zwar meine eigene Schulsprache nicht aufgeben mag, aber doch die unter der Verschiedenheit der wissenschaftlichen Form oft verborgene Uebereinstimmung der pädagogischen Schriftsteller in ihrer wirklichen Geistesrichtung noch höher schätze.“

In § 6 (Die Erfahrung) ist zu lesen: „Sein (des Erziehers) Handeln würde sogar allen moralischen Wert verlieren, wenn es nicht von seiner eigenen freien Ueberlegung abhinge. Der Erzieher muss also selbst Beobachtungen, Versuche und Uebungen anstellen, er muss sich wie jeder Künstler seine eigene Technik schaffen.“

§ 4 (Praktische Gesichtspunkte in Bezug auf die Schranken der Erziehung): „Er denke auch nicht, wie Rousseau, daran, seinen Zögling den gesellschaftlichen Uebeln gänzlich entziehen zu wollen. Sein Zögling muss in der Mitte der Generation herangebildet werden, der er einmal durch seine individuelle Lage angehört. Das muss schon deshalb geschehen, weil seinem Zeitalter niemand zu entfliehen vermag.“

§ 22 (Anschliessung an den einzelnen): „Von der Stärke der Individualität, aus der der Beruf entspringt, hängt auch die Energie ab, mit der jeder der Gesellschaft dient.“

§ 23 (Die Tugend): „Der Erzieher verwaltet die geistige Naturkraft des Zöglings, die er vorfindet, bis zu dem Zeitpunkt, wo er sie an den selbstständig gewordenen Zögling abliefern kann, und er will sie, wo nicht gemehrt und veredelt, doch wenigstens nicht durch seine Schuld geschmälert, entstellt und verdorben an ihn abliefern.“

Bergemann, Paul, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Leipzig 1901. Th. Hofmann. Preis 9 Mk.

Der Verf. steht auf dem Boden der modernen Psychologie. Das Psychische sind ihm die Thatfachen des Bewusstseins; doch erweitert er den Begriff, indem er in ihn Bewusstes und Unbewusstes einschliesst. Da ferner jede psychische Erscheinung ihre materi-

elle Erscheinungskehrseite habe, müsse man vom Psychischen zum Psychophysischen fortschreiten; die moderne empirische Psychologie dürfe nicht bloss im alten Sinne empirisch sein, sondern es müsse darunter auch die physiologische Psychologie begriffen werden.

Der Verfasser bestimmt die Aufgabe der Psychologie, indem er, um alle Klippen zu vermeiden, die Seelenfrage in der „Schwebe“ lässt, dahin: Die Psychologie ist die Wissenschaft vom kausalen Zusammenhange der psychischen und der psychophysischen Vorgänge.

Nur so viel zur Kennzeichnung des Standpunktes des Verfassers. An verschiedenen Stellen polemisiert er gegen Herbart und die Herbartianer, so z. B. in dem Abschnitte über die Aufmerksamkeit (S. 181) und über das Gefühl (S. 319).

Das vorliegende Buch soll eine Ergänzung zu des Verfassers Werke „Soziale Pädagogik etc.“ (Gera 1900, Th. Hofmann) sein; deshalb hat es den Titel: „Lehrbuch der pädagogischen Psychologie“ erhalten. Richten wir daher unsere Aufmerksamkeit besonders auf die Abschnitte, in denen er aus den Lehren der modernen Psychologie die Konsequenzen, oder die Imperative für die Pädagogik zieht. Die für den Pädagogen besonders wichtigen seelischen Vorgänge erhalten durch die moderne Psychologie keine ihre Auffassung derart umgestaltende Beleuchtung, dass man sagen müsste: Was auf Grund der Psychologie Herbart'scher Richtung vom Lehrer gefordert wird, ist in wesentlichen Punkten zu korrigieren, oder aufzugeben. Die von dem Verfasser gezogenen pädagogischen Konsequenzen ergeben sich auch aus der Psychologie Herbart'scher Richtung, deren Vertreter ja in der Regel die Ergebnisse der physiologischen Psychologie (insbesondere auf dem Gebiete der Empfindungen) nicht ignorieren.

Im ganzen ist das Buch klar und verständlich geschrieben und kann denen, die sich schon eingehender mit Psychologie beschäftigt haben, zum Studium empfohlen werden.

Beetz, K. O., Einführung in die moderne Psychologie. 1. Teil: Allgemeine Grundlegung. Osterwieck 1900. Zickfeldt. Pr. 4,80 Mk.

Dieses Buch bildet den 2. Bd. des Sammelwerks: Der Bücherschatz des Lehrers. Die 1. Abteilung giebt die geschichtliche Grundlage der Psychologie von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart (S. 8—123); die 2. Abteilung enthält die „Begriffliche Grundlegung“ (S. 124—190) und die 3. Abteilung die „Psychophysische Grundlegung der Psychologie“ (S. 191—424). Beigegeben sind vier gut ausgeführte Tafeln zur Physiologie des Nervensystems.

In dem Buche liegt das Ergebnis eines sehr fleissigen und eindringenden Studiums vor uns. Es will besonders den jüngeren Lehrern ein Führer sein, „der die Aufmerksamkeit auf die Punkte der Psychologie lenkt, die das Interesse des Pädagogen erregen und seine Berufstätigkeit unterstützen“; es will „im scheinbaren Wirrwarr der Strömungen auf möglichst kurzem Wege orientieren, ihn nötigen, selbst Stellung zu nehmen und sich zielbewusst für irgend eine Weltanschauung zu entscheiden.“

Mit Psychologie beschäftigt man sich doch nicht, um zu einer Weltanschauung zu gelangen; dazu ist es für das Werk der Erziehung nicht gleichgiltig, was für einer Weltanschauung der Lehrer huldigt. Doch das nebenbei, die Hauptsache ist, ob der Weg, den der Verfasser eingeschlagen hat, zweckmässig ist. Man wird es bezweifeln dürfen. Das Interesse des Pädagogen wird schwerlich durch das historisch-referierende Verfahren erregt, sicherer durch Erörterung pädagogischer Probleme, deren Lösung von der Psychologie erwartet wird. Ferner wird man doch nur dann zu den den historischen Verlauf einer Wissenschaft kennzeichnenden Anschauungen Stellung nehmen können, wenn man bereits einen gewissen Standpunkt gewonnen hat, mag dieser Standpunkt mehr oder weniger anfechtbar sein. Das Studium des Buches setzt bereits eingehendere

Beschäftigung mit Psychologie und Philosophie voraus; doch muss anerkannt werden, dass es unter dieser Voraussetzung ein brauchbares Orientierungswerk ist und im Bücherschatz des strebsamen Lehrers kein totes Kapital sein wird.

Dem Werke würde eine grössere Beschränkung auf die Kernfragen der Psychologie zum Vorteil gereichen. Billigerweise wird niemand erwarten, dass der Verfasser über alle in dieser weitschichtigen Materie auftretenden Fragen eine abgeschlossene und massgebende Ansicht erlangt hat. Der wissenschaftliche Wert des Buches würde erhöht werden, wenn manche Behauptungen behutsamer ausgesprochen würden.

Flügel O., Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neueren Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. 3. vermehrte Aufl. Cöthen 1902. O. Schulze. Pr. 2,60 Mk.

Der Verfasser giebt zunächst eine knappe geschichtliche Einleitung, die das Wesentliche scharf hervortreten lässt. Die Darstellung erstreckt sich sodann auf folgende Hauptpunkte: 1. Worin hat der naturwissenschaftliche Materialismus recht? 2. Gehirn und Geist. 3. Bewegung und Empfindung. 4. Materialismus und Erkenntnistheorie. 5. Stoff und Kraft. 6. Einheit des Bewusstseins. 7. Die Seele.

Der Verfasser ist Vertreter und Verteidiger des substantiellen Seelenbegriffs oder der Substantialitätstheorie, nach welcher als Träger der geistigen Zustände für jedes Individuum ein einfaches, einheitliches, reales Wesen anzunehmen ist, das in enger Beziehung zum Leibe steht. Den zuverlässigen, schlichten und klaren Ausführungen des Verfassers wird jedermann gern und mit Gewinn folgen. Das ist eines der Bücher, die geeignet sind, dem jungen strebsamen Lehrer zu einem Standpunkte zu verhelfen. Ob er diesen Standpunkt dauernd einnehmen wird, ist eine andere Frage. Die Hauptsache ist, dass er vornehmst überhaupt einen solchen gewinnt.

Das Buch ist rückhaltslos zu empfehlen.

Krause, F., Das Leben der menschlichen Seele und ihre Erziehung. 2. Teil: Das Gefühls- und das Willensleben. Dessau, Oesterwitz & Voigtländer. Preis 4 Mk.

Ueber den ersten im Jahre 1898 erschienenen Teil ist bereits Päd. Stud. XX, 150 f. berichtet worden. Der zweite, 1891 erschienene Teil behandelt das Gefühls- und Willensleben. Er umfasst Brief 16—31. Diese Gebiete des Seelenlebens sind wissenschaftlich noch wenig ausgebaut; sie enthalten die schwierigsten Probleme. Der Verfasser beschränkt sich auf eine Beschreibung der in Frage stehenden seelischen Zustände. Das mag für den seinem Buche gesteckten Zweck auch genügen.

Es enthält mancherlei Imperative für die Thätigkeit des Lehrers; doch geht hierin der Verfasser nicht selten zu weit, so z. B., wenn er in dem Briefe über das körperlich-seelische Gefühl auf die Vergänglichkeit des Glücks, auf die Bedingungen der Zufriedenheit und auf die Mahnung kommt, die Gefühle je nach Zeit und Umständen in die Seele zu verschliessen, sich zu beherrschen. Die Oekonomie der pädagogischen Imperative könnte eine zweckmässigere sein.

Nicht immer wird die Darstellung dem, was die Ueberschrift andeutet, gerecht. Es soll z. B. von den intellektuellen Gefühlen die Rede sein (S. 107 ff.). Darüber erfährt man aber im ganzen Briefe eigentlich nichts. Die Ausführung verirrt sich auf das Gebiet des Ethischen. — Wenig klar ist, was über den Begriff der Sittlichkeit und das sittliche Urteil gesagt wird (S. 160 ff.).

Vielleicht gelingt dem Verfasser, wenn eine 2. Auflage sich notwendig macht, eine Umarbeitung, die wissenschaftliche Zuverlässigkeit mit möglicher Einfachheit und anschaulicher Klarheit verbindet. Mit dem Zwecke seines Buches wird man sich gewiss befreunden können.

Berger, Gustav, Allgemeine Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts. Zur Vorbereitung für Fachlehrer-Prüfungen, insbesondere für Nadelarbeits- und Sprachlehrerinnen. Dresden 1902. Bleyl & Kaemmerer. Preis 2,25 Mk.

Das Buch bietet in übersichtlicher Klarheit und Kürze das Wichtigste aus der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Der 1. Teil (Grundlegung) handelt in 29 Paragraphen von der Seelenlehre, der 2. Teil (Erziehungslehre) von § 30 bis § 80 von der Pflege, dem Unterricht, der Zucht oder Erziehung im engeren Sinne und von den Formen der Erziehung.

Die Ergebnissätze werden durch den Druck hervorgehoben; die Darstellung ist schlicht, ohne oberflächlich zu sein. Das Buch wird seinem Zweck gut entsprechen. Trotz der Vorzüge der Darstellung hält es der Verfasser für empfehlenswert, dass es unter Leitung eines tüchtigen Volksschullehrers studiert werde. Ohne Zweifel erhöht gemeinschaftliche Besprechung unter guter Leitung den Gewinn.

Ferner dürfte es sich empfehlen, das Anschauungsmaterial zur Gewinnung der allgemeinen Sätze mehr noch dem Bereiche der Unterrichtszweige zu entleihen, für die Fachlehrer verwendet werden. — Nicht recht zutreffend und klar ist, was S. 56 über den Lehrplan (fortschreitend, konzentrisch) gesagt wird. — Nach S. 61 scheint es, als ob der Verfasser bei der Behandlung geschichtlicher Stoffe es bei der Einprägung bewenden lassen und die Anwendung (im weiteren Sinne) ausschliessen wollte. — Seine 2. Stufe des Lehrvorgangs (Erklärung zum Zwecke des Verständnisses und der Begriffsbildung) kann doch nur eine im engsten Anschluss an die Darbietung (bei ihm die 1. Stufe) zu erledigende Massnahme sein; übrigens wird die Vertiefung nicht erwähnt. Erklärung und Vertiefung aber wird man besser nicht als besondere Stufe betrachten, sondern als unzertrennlich von der Darbietung mit dieser auf dieselbe Stufe setzen;

denn auf der Stufe der Darbietung ist das Neue nicht nur hinzustellen, sondern auch dem Verständnis zu erschliessen. — Anstatt von einem historisch-dogmatischen Verfahren zu sprechen, wird man sich mit der Bezeichnung „dogmatisches Verfahren“ begnügen müssen; bloss gebend kann in allen Unterrichtsfächern verfahren werden. Auch würde ich dieses Verfahren nicht als innere Lehrform bezeichnen; es giebt nichts äusserlicheres, als eine solche Darbietung. — Was der Verfasser über Lehrformen sagt, scheint mir der Klärung und Vereinfachung bedürftig (S. 63 ff.). — Es ist sehr fraglich, ob man im Sinne des § 68 von einer individuellen Lehrweise sprechen darf; denn was hier erwähnt wird, sind meist ganz allgemeine, von der Methode unabhängige Voraussetzungen und Forderungen, die an jeden Lehrer zu stellen sind. — In Bezug auf die Ordnungsämter innerhalb einer jeden Schulklasse (S. 92) möchte ich bemerken, dass es empfehlenswert ist, die Verpflichtung der Kinder zu gegenseitiger Ueberwachung auf das geringste Mass einzuschränken. Der Klassenlehrer muss so viel Einfluss auf jedes einzelne Kind gewinnen, dass jedes sein eigener Aufseher wird und dem Klassenlehrer sich unmittelbar verantwortlich fühlt. Auch würde ich ein in gemessenen Grenzen sich haltendes Plaudern der Kinder während der Pausen zwischen den Unterrichtsstunden (S. 93) nicht verbieten. Das Gewährenlassen befreit die Klasse von einem Drucke.

Aus diesen Bemerkungen schon ist ersichtlich, dass die „Allgemeinen Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“, wie sie im vorliegenden Buche zusammengefasst sind, auf das ganze Gebiet der Erziehung und des Unterrichts sich erstrecken. Wenn nun auch manches darin enthalten ist, was über das unmittelbare Bedürfnis der Fachlehrer hinausgeht, so möchte ich doch nicht raten, bei einer neuen Auflage solche Partien zu streichen (vielleicht könnten sie etwas eingeschränkt werden); denn das Buch, so wie es

vorliegt, wird auch dem Hilfslehrer für die Vorbereitung zur Wahlfähigkeitsprüfung gute Dienste leisten und noch später ihm ein nützliches Vademecum sein können.

Capesius, A. J., Abriss der Psychologie. Für den Seminarunterricht zusammengestellt. Hermannstadt (Siebenbürgen) 1900. In Kommission bei Frz. Michaelis.

Der Abriss umfasst 38 Druckseiten in Grossoktav und enthält die kurzen Formulierungen des psychologischen Systems, wie es sich dem Verfasser aus den besonderen Bedingungen und Bedürfnissen seines Unterrichts im Laufe der Jahre ergeben hat. Der Verfasser sieht grundsätzlich ab von der Beigabe von Beispielen aus Literatur und Geschichte. Er meint, dass die konkrete Grundlage, die Wahl der zweckmässigsten Ausgangspunkte sich nach individuellen Umständen richten müsse, die naturgemäss an verschiedenen Seminaren verschieden, ja bei demselben Lehrer nicht immer dieselben sein werden. Er scheut sich daher, solche Beispiele ein für allemal festzulegen, und will sie dem lebendigen Gange des Unterrichts überlassen.

Diese Grundsätze wird man, soweit es sich lediglich um einen Leitfaden für den Seminarunterricht handelt, als beachtlich bezeichnen müssen. Die Abwesenheit konkreter Stoffe veranlasst Lehrer wie Schüler immer von neuem, das Gebiet ihrer Erfahrung nach passenden Ausgangspunkten und Anschauungsstoffen zu durchforschen. Darin liegt etwas Erfrischendes, den Fortschritt Anreizendes.

Ferner unterscheidet sich der vorliegende Abriss dadurch von anderen Büchern, dass er sich frei hält von einer Verbindung pädagogischer Imperative mit den Ergebnissen des Unterrichts in der Psychologie. Der Verfasser meint, dass die Darstellung der zur Begründung der Lehren und Forderungen der Pädagogik dienenden Begriffe und Vorgänge möglichst bis auf die Punkte zu führen sei, wo die Probleme der Erziehung und des Unterrichts einsetzen, dass aber jene Begründung erst im Pädagogikunter-

richte zu erfolgen habe; auf diese Weise werde zugleich eine immanente Wiederholung der Psychologie herbeigeführt.

Der Abriss scheidet alles Meta-physische aus, lässt aber andererseits auch die physiologische und experimentelle Psychologie vornächst noch beiseite, da die Forschungen noch mitten im Flusse seien. Obwohl der Verfasser die physiologischen Vorgänge bei der Entstehung der Empfindungen nicht unberücksichtigt lässt, dürfte es sich doch wohl empfehlen, die Seminaristen über das Wesen und die Ziele der physiologischen Psychologie nicht ganz ununterrichtet zu lassen. Die jungen Lehrer könnten sonst, wenn sie hinausgestellt sind in das öffentliche und freiflutende Leben, leicht in eine Unterschätzung dessen, was sie im Seminare gelernt haben, und in eine kritiklose Überschätzung des Neuen, dass sich ihnen darbietet, verfallen.

Der Abriss wird der Beachtung der Fachlehrer empfohlen.

Conrad, P., Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. Für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht bearbeitet. 1. Teil: Psychologie mit Anwendung auf den Unterricht und die Erziehung überhaupt. 395 S. 2. Teil: Elemente der Ethik und allgemeinen Pädagogik. 403 S. Davos 1902. H. Richter.

Das Buch verfolgt den Zweck, den Schülern das Nachschreiben und das Ausarbeiten des im Unterrichte gebotenen Stoffes zu ersparen. Dann aber will es auch den im Amte stehenden Lehrern Anregung zur Ergänzung und Vertiefung ihres Wissens geben.

Der Verfasser entwickelt die allgemeinen Sätze aus Beispielen, sagt aber (Vorwort S. VIII): „Dass die grundlegenden Beispiele häufig nach den örtlichen Verhältnissen geändert werden müssen, versteht sich von selbst. Das Buch soll zur Wiederholung von Stunde zu Stunde und

zur Wiederholung grösserer Partien dienen.“ Im Gegensatz zu Capesius verbindet der Verfasser nach dem Vorgange anderer mit dem Unterrichte in der Psychologie von Anfang an die Pädagogik. Dazu hat ihn besonders der Mangel an Zeit für eine Behandlung nacheinander bestimmt; denn die Lehrübungen der Seminaristen müssen früher beginnen, als die theoretischen Unterweisungen abgeschlossen werden können.¹⁾

Die massvolle Art und Weise, in der der Verfasser die in dem Psychologieunterrichte gewonnenen Ergebnisse auf Unterricht und Erziehung anwendet, wird man nur billigen können. Er hält sich streng in den Schranken des jeweilig erlangten psychologischen Wissens und überschüttet nicht die Schüler mit einer erdrückenden Fülle didaktischer und erzieherischer Anweisungen, wie das in anderen Lehrbüchern zum Teil geschieht. Dabei sind die Beziehungen zwischen Psychologie auf der einen und Unterricht und Erziehung auf der andern Seite so bestimmt und klar gehalten, dass das Interesse der Schüler nach beiden Richtungen hin eine Stärkung erfährt. Das gilt auch vom 2. Teile des Buches.

Da aber das Buch auch noch dem Lehrer im Amte dienen soll, so wäre zu erwägen, ob einer neuen Auflage nicht doch litterarische Nachweise für weitere Orientierung und Fortbildung beizugeben wären. Auch dürfte empfehlenswert sein, an geeigneten Stellen der physiologischen Psychologie zu gedenken. Dieses Gebiet ganz zu ignorieren, wird wohl nicht angehen.

Als Anhang sind dem Werke Präparationen nach den formalen Stufen als Musterbeispiele beigelegt (2. Teil, S. 256—403).

Etwas zu weit in der Beschränkung scheint der Verfasser zu gehen, wenn er auf die Entstehung der Zeit- und Raumvorstellung, die doch (besonders die letztere) für die geistige Bildung von grosser Bedeutung sind, verzichtet.

Die Bezeichnung „Aussen- und

¹⁾ Vergl. den Bericht über die Generalversammlung des Vereins f. w. Pädag. 1902, oben S. 270 fg.

Innenempfindung“ (I, S. 2 und 7) ist nicht glücklich gewählt. Empfindung ist doch stets etwas Innerliches. Dasselbe gilt von der Bezeichnung „sinnliche“ und „geistige“ Anschauung (I, S. 18/19). Bei der Charakteristik der letzteren hätte schon hier auf den wesentlichen Umstand hingewiesen werden sollen, dass sie nur insoweit zustande kommen kann, als mit den Worten die ihnen entsprechenden Vorstellungen verbunden werden; das Wort für sich vermag keine Anschauung zu erzeugen (vergl. dazu I, S. 86).

Die Begründung für die Unterscheidung einer mittelbaren und einer unmittelbaren Reproduktion ist unzureichend (I, S. 44). Dem 1. und 2. Reproduktionsgesetze sind die den Reproduktionsvorgang erklärenden Assoziationsgesetze beigelegt, nicht aber den übrigen. Bei dem Versuche, das zu thun, müssen Bedenken gegen die Einteilung der Reproduktionsgesetze (S. 44) erwachsen.

Den darstellenden Unterricht gründet der Verfasser auf das Reproduktionsgesetz der Gleichartigkeit, den entwickelnden auf das des inneren Zusammenhangs. Ob dieser Unterschied durchweg berechtigt ist, mag dahingestellt sein. Die Frage ist interessant. Ferner betrachtet der Verfasser den darstellenden und entwickelnden Unterricht als blosse Formen der Darbietung innerhalb der formalen Stufen (II, S. 120 ff.). Von anderer Seite wird angenommen, dass das sogenannte darstellende Unterrichtsverfahren ausserhalb des Rahmens der formalen Stufen anzuwenden ist.

Das Interesse als „dauernde Aufmerksamkeit“ zu charakterisieren (I, S. 261) muss auf Bedenken stossen. — Es scheint, als ob der Verfasser die auf der 2. formalen Stufe geforderte Vertiefung auf die sittliche Beurteilung beschränken

will (II, S. 136). Das würde nicht zutreffend sein. — Mit dem, was über die Gewinnung von Gesetzen im Gesinnungs-, insbesondere im Geschichtsunterrichte gesagt wird (II, S. 151 ff.), bitte ich, das Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd. XXIV, 88 ff. zu vergleichen. Die dort ausgesprochenen Ansichten haben an Boden gewonnen. Ein Ziel wie das folgende kann nicht als geschichtliches Abstraktionsziel betrachtet werden: „Wir wollen lernen, wie wir es machen müssen, wenn wir etwas versprochen haben (II, S. 152).

Das reichhaltige Buch ist geeignet, dem angehenden, wie dem in der Praxis erfahrenen Lehrer mannigfaltige und wertvolle Anregungen zu geben.

Schian, M., Lic. theol. Dr., Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Breslau 1900. R. Dülfer. Preis geb. 6 Mk.

In diesem Buche liegt eine wertvolle historische Studie vor uns. Dergleichen Arbeiten sind für den Ausbau der Geschichte der Pädagogik unentbehrlich. Der Verfasser prüft umfassend und gründlich, urteilt vorsichtig, massvoll und gerecht.

Die Arbeit beschäftigt sich „mit der gemeinhin den Namen Sokratik tragenden Unterrichtsmethode und -Praxis des endenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts, dem pädagogischen und katechetischen Steckpferde der Aufklärungszeit. Und zwar soll die Modetheorie und -Praxis des Rationalismus insoweit zur Betrachtung kommen, als sie sich auf den Religionsunterricht bezieht.“

Wer gründliche Studien machen will, darf an diesem Buche nicht vorübergehen. Es gehört besonders in jede Seminarbibliothek.

Rochlitz. Dr. Schilling.

Neu eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.** 34. Jahrg. Herausg. von Prof. Th. Vogt. Dresden, 1902, Bleyl & Kaemmerer. Pr. 5 Mk.
- Jean Jacques Rousseau, Sein Leben und seine Schriften.** 1.—3. Bd. Hrsg. von H. Gehrig. Halle a. S., 1901, H. Schroedel.
- Gehrig, H., J. J. Rousseau. Sein Leben und seine pädag. Bedeutung.** 2. billige Aufl. Ebenda.
- Overberg, Bernh., Sein Leben und seine Schriften.** Hrsg. von Heinr. Herold. Ebenda, 1901.
- J. G. Herders Pädag. Schriften und Aeusserungen.** Hrsg. von Dr. H. Keferstein, Langensalza, 1902, H. Beyer & S. Pr. 2 Mk.
- Conrad, P., Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.** 2. Teil: Ethik und allgemeine Pädagogik. Davos, 1902, H. Richter.
- Berger, G., Allgemeine Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.** Dresden, 1902, Bleyl & Kaemmerer. Pr. 2,25 Mk.
- Meyer-Wellentrup, A., Lebensheimer Aufsätze.** Elberfeld, 1902, Erziehungsverein Lebensheim.
- Rohrschmidt, Kurt v., Preussisches Volksschularchiv.** 1. Jahrg. 1. Heft. (Jahrgang, 4 Hefte, 5 Mk.) Berlin, 1902, F. Vahlen.
- Kriebel, Dr. W., Herr Ries und die allgemeine Volksschule.** Separatabdruck. Berlin, 1902, Gerdes & Hödel. Pr. 50 Pf.
- Claus, F., Das Fürsorgeerziehungsgesetz vom 2. Juli 1900 und seine Bedeutung für die Schule.** Bielefeld, A. Helmich. Pr. 40 Pf.
- Bach, W. C., Welches sind die Aufgaben, die das Gesetz vom 2. Juli 1900 über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger den Lehrern an Volksschulen stellt?** Ebenda. Pr. 40 Pf.
- Flügel, O., Die Seelenfrage.** 3. verm. Aufl. Cöthen, 1902, O. Schulze. Pr. 2,60 Mk.
- Stern, W. L., Zur Psychologie der Aussage.** Berlin, 1902, J. Gutentag.
- Lange, Dr. K., Ueber Apperzeption.** 7. Aufl. Leipzig, 1902, R. Voigtländer. Pr. 3 Mk.
- Bergemann, P., Lehrbuch der pädag. Psychologie.** Leipzig, 1901, Th. Hofmann. Pr. 9 Mk.
- Payot, Jules, Die Erziehung des Willens.** Uebersetzt von Dr. T. Voelkel. Leipzig, 1901, R. Voigtländer. Pr. 3 Mk.
- Gramzow, Dr. O., Friedrich Nietzsches Horrenmoral.** Sonderabdruck. Leipzig, J. Klinkhardt. Pr. 60 Pf.
- v. Sallwürk, Dr. E., Bilderschmuck für unsere Schulzimmer.** Sonderabdruck. Ebenda. Pr. 30 Pf.
- Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden,** 28. u. 29. Sept. 1901. Leipzig, 1902, R. Voigtländer. Pr. 1 Mk.
- Rein, W., Bildende Kunst und Schule.** Dresden, 1902, E. Haendke. Pr. 2 Mk.
- Volkmann, L., Die Erziehung zum Sehen.** Ebenda, 1902. Pr. 75 Pf.
- Schreck, E., Ferd. Schmidt und seine Bedeutung als Jugendschriftsteller etc.** Bielefeld, A. Helmich. Pr. 60 Pf.
- Rademacher, C., Die gewerbliche und landwirtschaftliche Kinderarbeit in der Rheinprovinz.** Ebenda. Pr. 40 Pf.
- Krug, A., Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt nicht im Hause, sondern in der Schule.** Ebenda. Pr. 40 Pf.
- Schaefer, P., Die Ortsschulaufsicht.** Ebenda. Pr. 1 Mk.
- Klenk, Ph., Tierquälerei und Sittlichkeit.** Langensalza, 1902, H. Beyer & S. Pr. 50 Pf.
- Seidel, R., Die Handarbeit.** Leipzig, 1901, R. Lipinski. Pr. 50 Pf.
- Itchner, H., Bildungsnöte der Volksschullehrer.** Leipzig, 1901, Th. Hofmann. Pr. 1,60 Mk.
- Lehren und Lernen in der alten Schule.** Beitrag zur Jubelfeier der Fürstenschule zu Grimma, 1900. Grimma, G. Gensel. Pr. 40 Pf.
- v. Holzinger, Dr. Karl Ritter von, Das Verhältnis der deutschen Universitäten zu den Bildungsbestrebungen der Gegenwart.** Rektoratsrede, 1899. Prag, 1900, J. G. Calve. Pr. 80 Pf.
- Seller, Dr. Fr., Das Buch der Berufe. VII: Der Oberlehrer.** Hannover, 1902, Gebr. Jänecke. Pr. 4 Mk.
- Müller, Dr. H., Fort mit den Schulprogrammen.** Berlin, 1902, O. Gerhardt. Pr. 50 Pf.
- Nohl, Cl., Der wissenschaftliche Unterricht und die Unterrichtsübungen in der Lehrerinnenbildungsanstalt.** Essen, 1901, Baedeker. Pr. 40 Pf.
- Peerz, Rud., Übungsschullehrer, Kurzgefasste Anleitung zum Unterrichte an Landschulen.** Innsbruck, 1901, eigener Verlag. Pr. 1 Krone.
- Fürster, O., Das erste Schuljahr.** 4. Aufl. Leipzig, 1902, R. Voigtländer. Pr. 3,60 Mk.
- Eigenbrodt, W., Aus der schönen weiten Welt. Liedchen und Verse für unsere Kleinen.** Mit Bildern von H. v. Volkmann. Ebenda. Pr. 80 Pf.
- Wernecke, Rob., Die Praxis der Elementarklasse.** 4. verm. Aufl. Leipzig, 1901, Th. Hofmann. Pr. 3,50 Mk.
- Kaufmann, K., Bibelkunde. Teil II: Das neue Testament.** Dessau, H. Oesterwitz. Pr. 3 Mk.
- Pfeifer, H., Der christl. Religionsunterricht etc.** 2. Aufl. Leipzig, 1901, A. Hahn. Pr. 3 Mk.
- Zur inneren Reform des Religionsunterrichts. Ebenda. Pr. 80 Pf.
- Tügel, Dr. H., Der konkrete Hintergrund zu den 150 Kernsprüchen des religiösen Memorierstoffes.** Dresden, 1902, Bleyl & Kämmerer. Pr. 2 Mk.
- Heyn, E., Geschichte des alten Bundes.** Leipzig, 1902, E. Wunderlich. Pr. 4,40 Mk.
- Döll, G., Geschichten aus dem Leben Jesu.** Ebenda. Pr. 5,80 Mk.
- Mrugowsky, E., Die Leben-Jesu-Bewegung in der Pädagogik. — Der jüdische Hintergrund im Neuen Testamente.** Halle a. S., 1901, H. Schroedel.
- Ninck, Joh., Die Bibel in Rätseln.** Stuttgart, 1902, M. Kiehlmann.

- Kanon der Jahreszahlen** für den Geschichts- und Religionsunterricht am Stadtgymnasium zu Halle a. S. Halle, Fr. Starke.
- Bär, Ad.**, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule. Gotha, 1902, E. F. Thienemann. Pr. 3 Mk.
- Welgand, H.**, Gesetzes- und Staatenkunde für das Königreich Preussen. Hannover, 1902, C. Meyer. Pr. 2 Mk.
- Hecht, C.**, Übungsbuch für den Unterricht in der hauswirtschaftlichen Buchführung. Ebenda, 1902. Pr. 30 Pf.
- Kly, Viktor**, Abriss der deutschen Literaturgeschichte. Hannover, 1902, C. Meyer. Pr. 1,50 Mk.
- Otto, Aug.**, Bilder aus der neueren Litteratur. 4. Heft. Minden, C. Marowsky. Pr. 1,20 Mk.
- Velhagen & Klasing**s Sammlung deutscher Schulausgaben. Bd. 90—89.
- Schaefer, A.**, Kleiner deutscher Homer. Hannover, 1902, C. Meyer. Pr. 1 Mk.
- Lessing**, Wie die Alten den Tod gebildet. Hrg. von Dr. Clausnitzer u. Wehnert. Halle, 1902, H. Schroedel.
- Gefunden**, Erzählungen von Björnson, Hebel, Kielland, Rosegger u. a., hrg. von der Jugendschriften-Kommission des Elberfelder Lehrervereins. Stuttgart, Union.
- Beyer, E.**, Sokrates. Trauerspiel in 5 Aufzügen. Leipzig, 1902, A. Hahn. Pr. 2 Mk.
- Gansburg, F.**, Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Leipzig, 1902, Th. Hofmann. Pr. geb. 2,80 Mk.
- Bellinger, E.**, Die lyrischen Gedichte und ihre Behandlung in der Volksschule. Bielefeld, Helmich. Pr. 40 Pf.
- Hanschmann, A. B.**, Huldigung dem Könige. Jubiläums- und Geburtstagsfestspiel. Meissen, 1902, Schlimpert.
- Zimmermann, H. A.**, Deutsche allgemeine Stenographie. 2. Aufl. Berlin, 1902, Erste deutsche Buchhalterische Schule. Vollständiges Lehrbuch. Pr. 2,25 Mk.
- Matthias, Dr. Th.**, Vollständiges kurzgefasstes Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung. 2. Aufl. Leipzig, 1902, M. Hesse. Pr. geb. 1,30 Mk.
- Duden**, Dr. K., Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 7. Aufl. Leipzig, 1902, Bibl. Institut.
- Vogel, Dr. A.**, Grammatisch-orthogr. Nachschlagebuch der deutschen Sprache. Berlin, 1902, Langenscheidt. Pr. geb. 2,80 Mk.
- Vorbrodt, W.**, Dispositionen und Themen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen für Lehrerbildungsanstalten. Halle, 1902, H. Schroedel.
- Die deutsche Rechtschreibung**. Nach dem neuen amtlichen Regelbuche bearbeitet. Trier, 1902, Fr. Lintz. Pr. 15 Pf.
- Hofmann, H.**, Praktisches Übungsbuch für den Unterricht im Rechtschreiben. Für die Hand der Schüler. Berlin, Gerdes & Hödel. Pr. 30 Pf.
- Meyer, Joh.**, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Hannover, 1902, C. Meyer. Pr. 30 Pf.
- Die Abweichungen der neuen von der alten Rechtschreibung. Ebenda. Pr. 15 Pf.
- Grammatikblätter** für die Hand der Schüler. Gumbinnen, 1902, Sterzel. Pr. 15 Pf.
- Burkhardt, Laass u. Schrader**, Deutsche Fibel mit phonetischem Aufbau. Ausg. A. für Mittelschulen und höhere Schulen, Pr. 60 Pf.; Ausg. B. für Volksschulen, Pr. 50 Pf. Leipzig, 1902, Th. Hofmann.
- Wendt, Prof. Dr. G.**, Das Vokabellernen im französischen Anfangsunterricht. Leipzig, B. G. Teubner. Pr. 60 Pf.
- Richter, Dr. Ed.**, Lehrbuch der Geographie für die 1.—3. Klasse der Mittelschulen. 5. Aufl. Wien, 1902, F. Tempsky. Pr. geb. 3 K. 35 H.
- Ule, Dr. W.**, Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen. 2. Teil. 3. Aufl. Leipzig, 1902, G. Freytag. Pr. geb. 3 Mk.
- Natur u. Schule**, Zeitschrift für den gesamten naturkundlichen Unterricht aller Schulen. Hrg. von Landsberg, Schmeil und Schmid. 1. Bd. 1. u. 2. Heft. Jährlich 8 Hefte, 12 Mk. Leipzig, 1902, B. G. Teubner.
- Fischer, Dr., K. T.**, Der naturwissenschaftliche Unterricht in England. Leipzig 1901. Ebenda. Pr. geb. 3,60 Mk.
- Seyfert, Dr. R.**, Die Arbeitskunde. 4. Aufl. Leipzig, 1902, E. Wunderlich. Pr. 3 Mk.
- Tischendorf, J.**, Präparationen für den geogr. Unterricht. 3. Teil: Das deutsche Vaterland. Ebenda. Pr. 1,80 Mk.
- Prüll, H.**, Die Heimatkunde. Ausg. A. 3. Aufl. Ebenda. Pr. 1,60 Mk.
- Magnus**, Merkbuch für Vortorbereiter. Hannover, 1902, C. Meyer. Pr. geb. 80 Pf.
- Peerz, R. E.**, Der kürzeste und sicherste Weg im Rechenunterrichte der Volksschule. Eine methodische Studie. Innsbruck, 1901, eigener Verlag. Pr. 1 Krone.
- Költzsch, A.**, Handbuch des Rechnens für Präparanden. Leipzig, 1902, Merseburger. Pr. 2 Mk.
- Das dreistufige Zifferrechnen. Ausg. C der Hontschelschen Rechenbücher. 37. Aufl. Heft 1—3. Pr. 16, 20, 20 Pf. Ebenda, 1902.
- Antwortheft mit Bemerkungen für die unterrichtliche Behandlung zum dreistufigen Zifferrechnen. Ebenda, 1901. Pr. 80 Pf.
- Der Elementarunterricht im Rechnen**. Ebenda. Pr. 50 Pf.
- Winkler, R.**, Buchführung und Wechsellehre für Fortbildungs- und Gewerbeschüler. 4. Aufl., bearb. von Dr. Hardtmann. Leipzig, F. Reinboth. Pr. 1,50 Pf.
- Thiel, P. J.**, Der Krankheitsbefund aus den Augen. Elberfeld, 1902, Lebensheimer Volks-erziehungsverlag.
- Gesundheit, Muskelkraft**, Formenschönheit durch klassische Leibesübung. Ebenda. Pr. 1 Mk.



A. Abhandlungen.

I.

Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule.

Von Rektor Conrad Schubert, Lauscha (S.-M.).

„Die Kunst ist zwar nicht das Brot,
aber der Wein des Lebens.“
Jean Paul.

I. Die Pädagogik wird naturgemäss von den Fortschritten der Wissenschaft und den geistigen Strömungen einer jeden Zeit beeinflusst. Sie hat, wie Willmann einmal treffend bemerkt hat, ein Janushaupt. Ihr Blick ist rückwärts auf die Masse des überkommenen Bildungsgutes und der Güter der Gesittung gerichtet und will diese erhalten und weitergeben, sie will „den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbieten“ (Herbart, 1806). Aber sie schaut auch vorwärts, sie will ein Hebelarm sein, mit dem die Zukunft bewegt werden soll, sie will noch unerfüllte Ideale verwirklichen, den Kulturstand erhöhen (John Stuart Mill), für neuerstehende Prinzipien, deren Träger selbstverständlich immer das gereifte Geschlecht ist, das heranwachsende empfänglich machen, sich offenbarende Lücken in der harmonischen Ausgestaltung aller Seiten des Volkslebens durch entsprechende Erziehungsmassnahmen ausgleichen, beziehentlich Didaktik und Methodik ergänzen. Wir halten uns dann am besten frei von jeder bildungsstolzen Ueberschätzung wie von allzu skeptischer Geringschätzung der Tragweite der Erziehung, wenn wir alle neuauftretenden, stürmisch Einlass begehrenden Anforderungen an der Schulthür um ihren systematischen Befähigungsnachweis ruhig befragen, damit wir nicht solche hereinlassen, die sich mit dem uns feststehenden Erziehungsziel nicht oder nur lose verknüpfen lassen.

Es ist nun keine Frage, dass wir jetzt, nachdem seit dem Tode Cornelius' über Deutschland eine kunstarme Zeit hereingebrochen war, mitten in einer lebhaft aufsteigenden Bewegung der bildenden Künste uns befinden. Nach der Rekapitulation der alten Stile in Architektur

und Kunstgewerbe, die mit der historischen Betrachtungsweise des vorigen Jahrhunderts eng zusammenhing, geht man nun daran, sich frei davon zu machen und ein Neues zu schaffen. Günstige äussere Bedingungen sind in unserem Deutschland dafür gegeben, eine lange ruhige Friedenszeit mit zunehmendem Wohlstand, eine Monarchie, die kraftvoll nach aussen sich Respekt verschafft; dazu tritt im Innern eine erhöhte Wertschätzung dessen, was man „bodenständig“ nennt. Man beginnt sich zu besinnen, dass die Wurzeln allen tiefen Empfindens in jedweder Kunst im Heimatlichen liegen. Hierzu kommt der soziale Gesichtspunkt, unter den jede unser Volksleben betreffende Frage jetzt gerückt werden muss. Die ethische Betrachtungsweise der sozialen Frage gebietet, auch dem Aermsten die Hallen der Kunst zu öffnen. Die Armen sollen nicht nur religiöse, intellektuelle und sittliche, sondern auch künstlerische Höhepunkte in ihrem arbeitsreichen Leben haben. Auch sie sollen beim Betrachten eines Kunstwerkes sich innerlich erhoben fühlen, erhoben über die Misère des Lebens; gerade sie haben nach der Ergänzungstheorie der neueren Aesthetik es so nötig, das, was ihrem Leben fehlt, wenigstens in der Kunst zu schauen; diese ist ihnen ein Ersatz der Wirklichkeit. Durch die Kunst wird ihnen die Gefühlsfähigkeit erhalten, die sonst im Einerlei der geisttötenden mechanischen Arbeit abgestumpft wird. Die Bildungsververeine haben oft einseitig „dem seelisch verwüstenden Einfluss der fabrikmässigen Teilarbeit“¹⁾ nur intellektuelle Fortbildung als Gegengewicht gegeben und die Kunst, die viel geeigneter als Ergänzung und Erholung dienen kann, vernachlässigt. Wir haben den Fabrikarbeitern unter unseren Fortbildungsschülern einseitig nur immer eine Befestigung und Fortbildung ihres Wissens geboten, ihr Gemüt aber unbefruchtet gelassen. Eine reiche Reihe von Veranstaltungen sucht jetzt dem vierten Stand zur Kunst zu verhelfen. Ich erinnere an die leichtere Zugänglichmachung der Museen, die billigen Kunstwartbilder, die Volksbildungsabende mit Skioptikonsvorführungen, Volkstheaterabende und Volkskonzerte. Schon vor über hundert Jahren sahen Lessing, Goethe, Wilhelm v. Humboldt, Justus Moeser, Herder und Schiller (in seinen ästhetischen Briefen) es als Axiom an, dass die künstlerische Empfänglichkeit ein unerlässlicher Bestandteil der Bildung überhaupt sei.²⁾ Die Verbindung von Gymnasialbildung und Kunst führte dann zu der Kunstrichtung, die schliesslich in Kaulbach abwirtschaftete. Denn die ästhetischen Bildungselemente waren durch den Klassizismus in unsere höheren Kreise gekommen, sie hatten nichts Bodenständiges. An die breiten Schichten des Volkes dachte von jenen auf den Höhen der Menschheit wandelnden Geistern niemand. Das blieb erst unserer Zeit vorbehalten, das 20. Jahrhundert soll ein künstlerisches werden und soll allen Gliedern unseres Volkes die Segnungen der Kunst

¹⁾ H. Wolgast, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung, Allg. D. Lehrertg. 1902, No. 7.

²⁾ Gottlieb Friedrich, Die Aegineten, XXX. Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. — Für unsere Zeit war es Rudolf Menge, der mit nie ermüdendem Eifer die vergessenen Werke der bildenden Kunst wieder in die höheren Schulen einführte.

erschliessen. „Die Kunst soll nicht bloss einzelne hervorragende Geister der Menschheit oder einzelne Kreise beglücken, nein, sie soll die ganze Erde, auch die Hütte und Seele des ärmsten Mannes verklären. Die Wissenschaft ist bloss für einen kleinen Kreis Ausgewählter bestimmt, die Kunst für die grosse Mehrzahl der Menschen; am wenigsten möchte ich den Mühseligen und Beladenen ihren Sonnenschein entzogen wissen.“ (Grüllich auf dem Kunsterziehungstage Sept. 1901 in Dresden.) Ganz falsch ist endlich auch der Satz *L'art pour l'art*; wenn dem Künstler die Resonanz im Volke fehlt, ist sein Wirken umsonst. Wir werden durch die Schule keine neue Kunst-epoche heraufführen, aber wir wünschen, dass das ästhetische Elend der Massen allmählich gehoben werde. „Leben ohne Arbeit ist Verbrechen, Arbeit ohne Kunst Vertierung!“ (John Ruskin.)

Wie alle geistigen Strömungen sich in Forderungen an die Schule äussern, so zeitigte auch die höhere Wertschätzung der ästhetischen Ausgestaltung unseres Volkslebens die Forderung der künstlerischen Erziehung des heranwachsenden Geschlechts. Sie wurde sehr lebhaft, sehr energisch gestellt, ja z. T. mit harter Verurteilung der bestehenden Unterrichtsweise. So schreibt Lichtwark, die Seele der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg, in den „Versuchen und Ergebnissen“ (2. Auflage, S. 1): „Was die theoretische Pädagogik von je und immer wieder verlangt hat, dass nicht nur der Verstand, sondern auch die Empfindung gebildet wird, das hat nun ein junges Geschlecht von Lehrern und Förderern einer nationalen Erziehung (alias die „Hamburger Vereinigung“) sich als Ziel gesetzt für die praktische Pädagogik“. War es wirklich bisher so schlimm bestellt mit der Ausbildung des ästhetischen Interesses? Haben wir nicht im Gesang-, Lese- und Litteraturunterricht die Kunst gepflegt? Dies ist ohne weiteres zuzugeben, aber wir müssen uns aufs Gewissen fragen: „Haben wir uns die künstlerische Erziehung genug angelegen sein lassen?“ Darauf muss eine verneinende Antwort erfolgen, wenigstens was die bildenden Künste anlangt. Wir haben einmal das grosse Bildungsgut, das in den Kunstschatzen besonders unseres Volkes aufgespeichert liegt, unbeachtet gelassen und andererseits es versäumt, unsere Kinder zur künstlerischen Genussfähigkeit zu erziehen. Künstlerische Kultur der Sinne und künstlerische Ausdrucksfähigkeit sind als Ziele des Unterrichts noch lange nicht genug gewürdigt. „Auf der Fülle und Feinheit der Anschauungen und auf einer vervielfachten Ausdrucksfähigkeit beruht auch ein verfeinertes Empfindungsleben.“¹⁾ Hier ist eine solche Lücke in Didaktik und Methodik, auf die uns eine mächtige geistige Strömung der Gegenwart aufmerksam gemacht hat.

II. Es ist nach Herbart leicht gemacht, die Notwendigkeit der künstlerischen Erziehung auch theoretisch zu begründen. Sie braucht nicht wiederholt zu werden, denn sie liegt längst vor,

¹⁾ H. Wolgast, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung.

nur ihre Konsequenzen sind nicht gezogen worden. Der harmonischen Ausbildung des Menschen dient auch das ästhetische Interesse, erworben durch Kunstanschauung und Eindringen in die Absichten des Künstlers. Wir glauben allerdings, dass die Formästhetik Herbarts nicht mehr ausreicht, um allen Erscheinungen in der Kunst gerecht zu werden. Die Wissenschaft der Aesthetik hat durch die Berücksichtigung des Inhalts eine grosse Fortbildung und Erweiterung erfahren (Theodor Vischer, Das Schöne in der Kunst). Form- und Inhaltsästhetik zu verschmelzen hat nun neuerdings Konrad Lange in seinem „Wesen der Kunst“¹⁾ unternommen. Ihm ist der psychische Vorgang die Hauptsache, und er sieht ihn in der künstlerischen Illusion oder der bewussten Selbsttäuschung oder, wie er es auch nennt, in der durchschauten Verwechslung. Er unterscheidet Anschauungs-, Kraft-, Bewegungs- und Stimmungsimmersion. Die ästhetische Freude besteht nach Lange darin, dass wir auf das Lebhafteste an etwas Wirkliches erinnert werden und doch gleichzeitig wissen, dass wir es mit etwas Unwirklichem zu thun haben. Dieses Hin- und Heroscillieren zwischen Schein und Sein erregt das ästhetische Lustgefühl. Inhalt und Form aber bedingen die Illusion. Wenn uns ein Kunstwerk in Illusion versetzt, dann gefällt es. Also auch bei Lange handelt es sich in der Aesthetik um Gefallen und Nichtgefallen. Wir erklären das für schön, was nach unserem Vorstellungsinhalt uns am besten in die Illusion versetzt. Daher hat es niemals ein einheitliches Schönheitsideal gegeben, und es ist nie gelungen, einheitliche Schönheitsgesetze aufzustellen, weil jeder dem Kunstwerk einen anderen Vorstellungsinhalt und damit eine verschiedene Illusionsfähigkeit entgegenbringt. Uns interessiert nun vor allem das Verhältnis des Kunstschönen zum Ethisch-Wertvollen. An und für sich haben beide nichts miteinander zu thun. Nur das kann man sagen, dass sie beide Urteile des Gefallens und Missfallens hervorrufen, aber sonst gehen ihre Gebiete weit auseinander. Die ästhetischen Urteile im engeren Sinne sind nur hypothetisch (Geschmacksurteile), die ethischen verpflichtend, kategorisch. Die ausgezeichnete Arbeit von Gottlieb Friedrich über die Aegineten (im XXXIII. und XXXIV. Jahrbuch) hätte zur Fortbildung der Aesthetik genauer Stellung nehmen und sich mit diesen Lange'schen Ansichten, die uns höchst beachtenswert erscheinen, auseinandersetzen müssen. Es giebt ganze Kunstgattungen, die in Bezug auf das Ethische vollkommen indifferent sind, wie z. B. die Blumen-, Landschafts-, Architektur- und Tiermalerei und das Ornament. Wer den Satz aufstellt „Das Gute ist das höchste Ziel, dem das künstlerische Schaffen zu dienen hat“, der scheidet nicht scharf. Freilich können auch Kunstwerke zu ethischen Einwirkungen benutzt werden, aber ihr Zweck ist es nicht. Das dürfen wir nie vergessen. Bleibt

¹⁾ K. Lange, Das Wesen der Kunst, Grundzüge einer realistischen Kunstlehre, 2 Bde., Berlin, Grote. 1901.

nun trotz der Illusionsästhetik die Notwendigkeit der Erziehung zur Kunstempfänglichkeit bestehen?

Unser einheitliches Erziehungsziel, die Ausbildung einer sittlichen Persönlichkeit, steht uns unverrückbar fest. Das eine Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ist der Unterricht, in dem wir durch die Bildung des Gedankenkreises ein sechsfaches Interesse zu wecken suchen, das den Willen erzeugt. Das ästhetische Interesse im engeren Sinne ist nun dasselbe, was Lange Erziehung zur „Kunstempfänglichkeit“ nennt. Bei der Auswahl der Kunstwerke werden wir selbstverständlich in Ansehung unseres Erziehungszieles und der stufenmässigen Entwicklung der Kindesseele darauf bedacht sein, etwas dem ethischen Zwecke der Erziehung zuwiderlaufendes oder der ethischen Entwicklungsstufe nicht Adäquates aus der Kunst nicht auszuwählen. Diese darf vielerlei darstellen, was für die Schule nicht taugt; sie hat eine besondere Sphäre der Sinnlichkeit, die wir der Schule fernhalten müssen. Deswegen sind die Nuditäten in der Kunst nicht etwa als unsittlich zu bezeichnen. Die Kunst tritt in der Erziehungsschule ebenso in den Dienst des Erziehungs- und Unterrichtszieles, wie jeder andere Unterrichtsgegenstand. Der Unterricht in Anschauung der bildenden Kunst ist nötig, weil sonst die Ausbildung eine Lücke aufweisen würde, denn das gleichzeitige (simultane) Auffassen eines Werkes der bildenden Kunst kann nicht durch das aufeinanderfolgende (successive) der Poesie oder der Musik ersetzt werden. Nun hat der Zeichenunterricht zwar bisher schon die Ausbildung des ästhetischen Interesses besorgt, aber doch einseitig und in allzu grosser Beschränkung auf wenige Formen. Neben den Darstellungskurs muss unbedingt ein Anschauungskurs treten. Alles was die Menschen auf künstlerischem Gebiete erfuhren, empfanden und darstellten, wurde mit geringen Ausnahmen in den Schulen unbeachtet gelassen. Wir müssen unbedingt mehr als früher dem Gewebe unserer Erziehungsthätigkeit den Einschlag künstlerischen Empfindens einfügen, dessen Wert freilich nur der ermesen kann, der selbst oft in künstlerische Illusion versetzt worden ist. Diese Fähigkeit lebendiger Gestaltenbildung durch die kombinierende Phantasie und deren Wichtigkeit für Auffassung von Geschichte und Gedichten ist noch gar nicht in der Methodik betont worden. Nur schüchtern hat man hier und da auf der Stufe der Anwendung Fragen gestellt wie: „Wenn du das malen solltest, wie würdest du es machen?“ Das Anschauen von Kunstwerken bereichert aber die kombinierende Phantasie und lehrt mit dem Auge des Künstlers vorstellen. Der dann gewonnene innere Bilderreichtum wird allem Unterricht zu statten kommen. „Man kann leicht die Erfahrung machen“ (vergl. G. Friedrich a. a. O.), „dass jene Erzählungen oder Momente aus der Geschichte am dauerndsten von den Kindern behalten werden, welche sich ihnen zum leichtfasslichen Bilde umwandeln.“ Die Ergänzungstheorie der Aesthetik lehrt ferner, dass nur durch das Korrelat der Kunst uns

die Empfindungsfähigkeit erhalten bleiben kann. Nach derselben sind das Spiel und die Kunst für den Menschen ein Ersatz der Wirklichkeit. „Diesen Ersatz schafft sich das Individuum sowohl in der Jugend wie im Alter in Folge eines instinktiven Bedürfnisses immer dann, wenn ihm das Leben mit seiner Lückenhaftigkeit die Vorstellungen, Gefühle, Gedanken und Handlungen versagt hat, die doch zum menschlichen Wesen dazugehören“ (K. Lange). Die Kunst bietet ihm wenigstens den Schein dessen, was die Wirklichkeit versagt. Man denke nur an das Theater. Recht charakteristisch war die Stellungnahme einiger Sozialdemokraten gegen ihre Zeitung, die ihnen immer Armeleutgeschichten aufsuchte; davon hätten sie im Leben genug, die Zeitung solle ihnen Geschichten aus anderen Sphären bieten. „Bei der Betrachtung eines Kunstwerkes haben wir das Gefühl inneren Erwachens, eines Eintretens unserer Seele in einen höheren und doch heimischen Kreis. — Wer eine solche künstlerische Erhebung einmal in sich gespürt hat, wird sie niemals missen wollen. — Ein Nachklang der künstlerischen Schaffenswonne zittert durch unsere Seele in frohem Lustgefühl.“ (Rein.¹⁾ Also wir müssen auch das heranwachsende Geschlecht dazu befähigen, solche künstlerische Höhepunkte im Leben zu empfinden, teil zu haben an den sonnigen Strahlen, die von der Kunst erleuchten. Wir bereichern sein Dasein, wenn wir es ausrüsten mit einer Ahnung dessen, was in der Kunst geschaffen, wenn wir ihm die Möglichkeit geben, durch Erzeugung einer Anschauungs-, Gefühls- oder Kraftvorstellung zur Erweiterung und Vertiefung seines geistigen Lebens beizutragen. Da es der höhere Zweck der Kunst ist, dem Menschen Ersatzvorstellungen und Ersatzgefühle an Stelle der wirklichen zu bieten und damit sein Gefühlsleben vor Absterben und Verkümmern zu bewahren, so ist es wohl klar, sagt Lange, dass die Kunst letzten Endes um des Inhalts willen da ist, d. h. wenn man ihre biologische oder kulturhistorische Wichtigkeit in Betracht zieht. Der Inhalt der Kunst ist deshalb so unendlich vielseitig und mannigfaltig, weil das Ergänzungsbedürfnis der Menschen unendlich vielseitig und mannigfaltig ist. Wenn wir unsern Zögling ohne Kunst aufwachsen lassen, so versagen wir ihm für sein späteres Leben eines der edelsten Mittel, sich zu erholen und über die Mühseligkeiten der Berufsarbeit emporzuheben. Aus diesem Gesichtspunkte der „Ergänzung“ ist zugleich allen übermässigen Forderungen die Spitze abgebrochen. Notwendig ist die Berücksichtigung des Künstlerischen in der Erziehung, aber es tritt zurück hinter der sittlichen und religiösen Erziehung. Ohne ästhetische Bildung, d. h. Kunstempfänglichkeit aber wird die Erreichung des Endzweckes der Erziehung nicht hinlänglich verbürgt. Die Notwendigkeit derselben erhellt aus dem Zurückschauen auf die überkommenen Güter der Kunst der vergangenen Jahrhunderte, die ein wertvolles Besitztum der Geschichte der Menschheit sind, und

¹⁾ W. Rein, Bildende Kunst und Schule. Dresden, Erwin Haendlke, 1902.

aus dem Hinblick auf das zukünftige Leben des Kindes, dem wir ein Gegengewicht gegen die abstumpfende Arbeit des täglichen Lebens mitgeben wollen. Wir wollen es ihm ermöglichen, auch künstlerische Höhepunkte im Leben zu haben, in denen in ihren Herzen tiefe innere Stille und Andacht herrscht, wo sie sich der Wirklichkeit entrückt fühlen und in Illusionsgefühle versetzen können. So wie es Hermann Grimm in seinem Schwanengesang (Raphael als Weltmacht) ausdrückt: „Schön ist das, was uns entzückt, wenn wir es kennen lernen. Was uns jedesmal, wo wir es von neuem sehen (oder lesen oder hören), überrascht, weil wir es nun erst zu kennen glauben. Was uns stärkt. Was keinen Spott in uns aufkommen lässt. Was uns erfreut. Uns befreit. Dessen Nähe uns glücklich macht. Das sich in unsere Erinnerung eingräbt. Dessen Herstellung sich nicht lernen lässt. Das nur bis zu einem gewissen Punkte sich erklären lässt, und dessen Unerklärbarkeit in dem Masse zunimmt, als unsere geistige Kraft wächst. Das der Mensch hervorbringt, aber das auch die Natur schafft, ohne dass wir wissen, für wen.“ Wer echte und wahre Kunst genossen, der wird nicht mehr, wenn er sich erholen will, zu den trivialen Vergnügungen aller Art greifen. Es ist traurig genug, dass so viele Erwachsene nicht wissen, welch' reine Befriedigung nach den Mühseligkeiten der Berufsarbeit die Beschäftigung mit der Kunst ist, sei es Musik, sei es Poesie, sei es bildende Kunst.

III. Nachdem wir die Notwendigkeit eingesehen, dass wir mehr als bisher die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule zu berücksichtigen haben, erhebt sich die Frage nach den Mitteln und Wegen der künstlerischen Beeinflussung. Zuerst ist es die Auswahl des Stoffes, die sorgsame Ueberlegungen erheischt. Natürlich kann dieselbe nur die pädagogische Wissenschaft treffen. Die Ueberfülle des Vorhandenen erfordert die grösste Beschränkung; wir werden die Kunstverständigen hören, aber deren Meinung hat nur Giltigkeit, wenn sie die Sprache der Lehrkundigen reden, den Schatz von Vorstellungen und Begriffen sich zu eigen machen, welchen die Lehrkunde verwaltet (Willmann). Wir mussten dem Bildhauer Obrist durchaus Unrecht geben, wenn er auf dem Dresdner Kunst-erziehungstage sagte: „Das ganze Gebiet des künstlerischen Unterrichts, der künstlerischen Freude an den Dingen, die man den Kindern beizubringen hat, ist nach meinem Erachten doch vielleicht nur vom bildenden Künstler zu erteilen“. Der Pädagog sieht die Bilder anders an als der Künstler. Die Auswahl richtet sich nach den Apperzeptionsstufen. Wie die Psychologie des Kindes ein noch wenig bebautes Gebiet ist, so giebt es auch noch wenig Versuche darüber, wie weit die Fähigkeit eines Kindes reicht, ein Werk der bildenden Kunst nachzuempfinden. Die Analogie mit den Werken der Poesie und der Musik liegt nahe. Wir muten unseren Kindern wahrscheinlich oft auf diesen Gebieten Stimmungs-Nachempfindungen zu, die sie noch nicht haben können. Es gilt für alle Kunstwerke, also auch für die

der bildenden Kunst, der Satz: Nur das wird apperzipiert, was schon einmal wirklich ähnlich gesehen, gedacht, empfunden wurde. Daneben wird die besondere Begabung eine Rolle spielen, aber durch Versuche und psychologische Ueberlegungen kann man einmal dahin kommen, einen Kanon von Kunstwerken aufzustellen. Der wird örtlich verschieden sein. Denn in erster Linie steht die künstlerische Heimatkunde. Wir müssen hier wie in allen Fächern dem Individuellen des Lehrplanes das Wort reden. So, wie es Itschner für Jena in ausgezeichneter Weise gemacht hat (Rein, Aus dem pädag. Univ.-Seminar, Heft X), so müßte es allerwärts versucht werden (freilich m. E. nicht unter Beschränkung auf die Architektur). Auf die Wichtigkeit der heimatlichen Kunstwerke haben die Verfasser der „Schuljahre“ schon seit Jahren hingewiesen. Und in seiner neuesten Schrift¹⁾ betont Rein mit eindringlichen, wahrhaft goldenen Worten die hohe Bedeutung der heimatlichen und der deutschen Kunst. „Deutsche Natur und deutsche Kunst dem deutschen Volke! Das ist unser Losungswort. Darin liegt das Geheimnis der künstlerischen Erziehung eingeschlossen. Die bildende Kunst kann erst dann ihre ganze Kraft äussern, wenn sie an deutscher Natur genährt und aus deutschem Geiste geboren ist.“ Ebenso wie das Volkslied, die deutsche Musik (Freischütz!), das deutsche Märchen, das deutsche Epos und Drama, so werden auch alle wahrhaft deutschen Erzeugnisse der bildenden Kunst den tiefsten Eindruck auf unser Volk machen, weil sie im tiefinnersten Herzen erfasst werden, weil sie Bodengeruch haben, weil ihnen die Resonanz in den mitklingenden Herzenstönen gesichert ist. Die Fühlung mit der Erdstelle, die uns geboren hat, gehört zur geistigen Gesundheit, oder, wie Willmann sagt, der Heimatsinn ist ein Moment des sittlichen Bewusstseins. Auch Lichtwark bezeugt, dass bei seinen seit 1888 in der Hamburger Kunsthalle vorgenommenen Betrachtungen von Gemälden denen die meiste Teilnahme, das meiste Interesse entgegengebracht werde, die dem heimischen Boden entsprossen waren. Dies ist auch ganz natürlich, da durch sie am leichtesten die Illusion herbeigeführt, am intensivsten das Lustgefühl, das aus dem Oscillieren zwischen Schein und Wirklichkeit entsteht, hervorgebracht wird. Zuerst gilt es demnach, die Heimat zu durchforschen und nachzusehen, was an Originalen erreichbar ist: Kirchen, Ruinen, Holzfachwerkhäuser, Brunnen, Oberlichtgitter, kunstgewerbliche Gegenstände, Denkmäler u. s. w. Was nicht am Ort zu finden, wird auf Schulreisen aufgesucht. Es ist erstaunlich — wenigstens habe ich auf vielen Schulreisen die Erfahrung gemacht — wie gern die Kinder Kunstobjekte betrachten. Kleine Skizzenbücher dürfen ebensowenig wie eine gründliche Vor- und Nachbereitung fehlen.

Wir würden aber einseitig sein, wenn wir uns, zumal in kunstarmen Orten, auf die Originale beschränken würden. Wir sind auf

¹⁾ W. Rein, Bildende Kunst und Schule. Eine Studie zur Innenseite der Schulreform. Mit 3 Tabellen für den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen. Erwin Heendke, Dresden 1902. S. 3—5.

Reproduktionen angewiesen, wenn wir unseren Kindern einen Einblick in den Kunstreichthum gewähren wollen, der ein Teil unseres Kulturgutes ist. So wie die litterarischen Klassiker in Prosa und Poesie den Stoff des deutschen Unterrichts bilden oder bilden sollten, so müssen wir es auch mit den allseitig anerkannten, d. h. klassisch¹⁾ gewordenen Meisterwerken der bildenden Kunst halten. Nur liegen die Sachen hier anders wie dort; ein Gedicht verliert nichts, wenn es nicht in der Handschrift des Dichters, sondern gedruckt dargeboten wird, aber jede, auch die beste Reproduktion vermag nicht den ganzen Zauber und Schmelz des Gemäldes, der Skulptur, des Bauwerkes wiederzugeben. Das Wesen der Malerei ist die Farbe; unsere Technik ist aber noch nicht so weit, die Farbe getreu wiederzugeben. Die Publikationen des Vereins für Kunstfreunde in Berlin, die Künstler-Steinzeichnungen aus den Verlagen Voigtländer und Teubner und die Seemannschen Dreifarbendrucke können aber als die bisher besten Versuche in dieser Richtung gelten. Die Wichtigkeit der Ausbildung des Farbensinnes braucht kaum besonders betont werden. Sind die Originale in schwarz-weiss gehalten, so ist der Unterschied zwischen den Reproduktionen und den Originalen nur gering. Die ganze Feinheit der Linienführung, die Weichheit der Schatten, kurz die Handschrift des Künstlers, geht auch hier in etwas verloren. Kupfer- und Stahlstiche, Radierungen, Photogravuren und Holzschnitte sind selbstverständlich allen Autotypien, Lichtdrucken und Photographien vorzuziehen, da sie eine grössere Tiefe aufweisen. Doch sind die Seemannschen Wandbilder (Lichtdruck) ihrer Grösse und Billigkeit wegen unentbehrlich, wenn auch mehr für Plastik und Architektur geeignet. Man wird die Malerei also nicht ausschliessen dürfen, will man nicht sich eines wesentlichen Theiles unserer Kunstschatze berauben. Auch die Werke der Plastik und Architektur verlieren naturgemäss sehr in der Reproduktion; bei jenen fehlt das Körnige, Durchscheinende des Marmors oder die Gediegenheit der Bronze, bei diesen vermag kein Bild die Erhabenheit, die richtige Verteilung von Last und Kraft oder die Solidität des Materials wiederzugeben.²⁾ Bei beiden ist es nötig, dass man das Kunstwerk von allen Seiten betrachtet. Wir werden uns mit Gipsfiguren, Gipsmodellen und Gipsreliefs begnügen, obgleich sie eigentlich nur in einer gewissen leisen Tönung erträglich sind (z. B. aus der Nannischen Kunstanstalt in München). So wird die Reproduktion immer nur ein Nothbehelf sein, aber, wie wir uns an einer Haydn'schen Sinfonie ebenfalls am Klavier erfreuen, wenn sie auch das Leipziger Gewandhausorchester tausendmal schöner zu Gehör bringt, so müssen wir uns in den allermeisten Schulen mit Reproduktionen begnügen. Die künstlerischen

¹⁾ „Klassisch“ sind die Werke, die das Allgemein-Menschliche so zur Darstellung bringen, dass sie alle Menschen in Illusion zu versetzen und ihr Ergänzungsbedürfnis zu befriedigen vermögen.

²⁾ Gottlieb Friedrich (XXX. Jahrbuch) will auch im Gegensatz zu Menge die Malerei am Gymnasium nicht ausgeschlossen wissen.

Feinschmecker, die „Hyperästhetiker“¹⁾ werden manches verwerfen, was wir in der Schule sehr wohl verwenden können. Denen kann man entgegenhalten, was Hans Thoma schreibt (in Dr. Spanier, *Künstl. Bilderschmuck für Schulen*, 2. Aufl., S. 69): „Fürs Erste halte ich es für wichtiger, dass man überhaupt Bilder in die Schule hängt, als dass man sich viel darum kümmert, was man wohl für Bilder in die Schule bringen sollte!“, was natürlich *cum grano salis* zu verstehen ist. Wir dürfen aber nicht versäumen, die Illusionsfähigkeit durch stete Vergleichung mit der Natur und durch Hinführen zu Originalen auszubilden.

Die Auswahl der Reproduktionen wird für die deutsche Volksschule namentlich deutsche Künstler berücksichtigen. Hans Holbein, Albrecht Dürer, Joseph Ritter v. Führich, Friedrich Overbeck, Peter Cornelius, Moritz v. Schwind, Ludwig Richter, Alfred Rethel, Schnorr v. Carolsfeld, Fritz Uhde, Hermann Vogel, Hans Thoma, Wilhelm Steinhausen, Arnold Böcklin, Adolf Menzel — P. Vischer, Ad. Kraft, Andreas Schlüter, G. Schadow, Christian Rauch, Ernst Rietschel, Johannes Schilling mögen in erster Linie berücksichtigt werden, was Maler und Bildhauer anlangt. Dazu treten dann deutsche Bauwerke, die Dome von Bamberg, Speyer, Worms, Limburg, Köln, Strassburg, die Albrechtsburg in Meissen, die Marienburg, Rathaus zu Bremen, Heidelberger Schloss, um nur die wichtigsten zu nennen. Wir würden uns aber eines chauvinistischen Purismus schuldig machen, wenn wir jedes nichtdeutsche Kunstwerk ängstlich ausschliessen wollten. Es giebt ausländische Kunstwerke, die Allgemeingut der Menschheit geworden sind und alle Menschen in Illusion versetzen, Künstler, die Bürger der Weltgeschichte sind. Raffael ist ein solcher, ist eine „Weltmacht“. Seine Sixtina ist, zumal da sie in deutschen Landen aufgestellt ist, Gemeingut unseres Volkes geworden. In wieviel Millionen Exemplaren mag sie diesseits und jenseits des Weltmeeres verbreitet sein! Tausende von Aussprüchen berühmter Männer über die Empfindungen, die sie erweckt, liegen vor. Karl August schrieb am 14. Oktober 1783 nach einem Besuche in Dresden an Knebel: „Bei dem Raffael, der die Sammlung dort schmückt, ist mir nicht anders gewesen, als wenn man den ganzen Tag durch die Höhe des Gotthard gestiegen ist, durchs Urseler Loch kam und nun auf einmal das blühende und grünende Thal sah. Mir war's, so oft ich ihn sah und wieder weg sah, immer nur wie eine Erscheinung vor der Seele; selbst die schönsten Correggio's waren mir nur Menschenbilder; ihre Erinnerung, wie die schönen Formen, sinnlich palpabel. Raffael blieb mir aber bloss wie ein Hauch, wie eine von den Erscheinungen, die uns die Götter in weiblicher Gestalt senden, um uns glücklich oder unglücklich zu machen; wie die Bilder, die sich uns im Schlaf wachend oder träumend wieder darstellen und deren

¹⁾ A. Seemann, *Bildende Kunst in der Schule*, 1901, Leipzig, E. A. Seemann, S. 22. Goethe nennt sie auch „Geschmackspfüller“.

uns einmal getroffener Blick uns ewig Nacht und Tag anschaut und das Innerste bewegt.“ Und Goethe sprach mit Eckermann über „Raffaels endloses Weiterwirken“. Wer könnte auch nur annähernd sich vorstellen, welche Fülle von künstlerischen Empfindungsströmen von diesem einen Kunstwerk in die Herzen der Menschen geflossen sind! So wird die pädagogische Wissenschaft auch auf solche nicht-deutsche Kunstwerke ihr Augenmerk richten müssen, von denen sie glaubt, dass sie in der Steigerung der ästhetischen Ansprüche, die die Völker im Verlauf der kunsthistorischen Entwicklung im Grossen durchgemacht haben, wichtige Abschnitte, Stufen, Höhepunkte darstellen. Wir werden also auch einige Werke von Rembrandt, Rubens, Murillo, Michelangelo, Lionardo, Velasquez, Thorwaldsen aufnehmen, soweit sie von deutschen Kindern nachempfunden werden können, und weil auch bei ihnen das Gefundene wird, was wir für einen besonderen Vorzug der deutschen Kunst halten: „treffender Ausdruck des Seelischen“ oder „Innerlichkeit und Individualismus“. ¹⁾

Da wir an der Idee der Analogie zwischen der individuellen und generellen menschlichen Entwicklung festhalten, so ist unseres Erachtens die wichtigste Aufgabe der Wissenschaft bezüglich des Kunstunterrichts, festzustellen, einmal wie sich die Kunstempfänglichkeit im Leben der Völker entwickelt hat und dann, wie in der jugendlichen Einzelseele sich die Illusionsfähigkeit steigert. Auch Konrad Lange hält an dieser Analogie fest, wenn er sagt: „Die ästhetische Kindheitsstufe des einzelnen Menschen ist ganz ähnlich derjenigen der ganzen Menschheit“. Merkwürdig aber ist es, dass er auf dem Dresdner Kunsterziehungstage gegen die kunsthistorischen Stufen sich erklärte. Gerade durch dieses Hinaufführen bis zur Gegenwart lernt das Kind, dass es auch in der Kunst eine Entwicklung giebt, dass nicht ein bestimmter historischer Stil das „Schöne“ für alle Zeiten darstellt. Deswegen wird der Kunstunterricht nicht von der Natur losgelöst, denn auch zur Zeit der Gotik stilisierte man die Natur. Neben der Natur darf man sicher die künstlerischen Ausdrucksweisen unserer Vorfahren nicht vernachlässigen. (Rein, Bildende Kunst und Schule, S. 55.) Wir wollen in allen Fächern zur Gegenwart hinführen und deren Verständnis anbahnen. Diese beiden Reihen, die generelle und die individuelle, wären dann in Einklang zu bringen. Für beides liegen erst Anfänge, Einzelbeobachtungen und Bemerkungen vor. Es wurde schon hier und da die Frage gestreift, ob man den Kindern zuerst farbige Bilder geben soll. Konrad Lange hat es versucht, eine individuelle Entwicklungsreihe für die Bilderbücher auf Grund kunstgeschichtlicher Analogie aufzustellen, ²⁾ die ihre Bedeutung auch für unsere Auswahl hat. Er weist daraufhin, dass durch Häufung von Details das kleinere Kind verwirrt wird, dass es mehr Freude am

¹⁾ Hans Meyer, Deutsches Volkstum, Bibliogr. Inst., Volksbücher, No. 1263, S. 62.

²⁾ Rein, Encyklopädie I, 406–412 enthält die feinsinnigen Beobachtungen Langes, die teilweise schon in seiner „Künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend“ zu lesen waren.

Zusammenhängenden und Einheitlichen hat. Allzu komplizierte Verkürzungen und eine allzu künstliche Vertiefung des Raumes sind zu vermeiden. Die Fertigkeit des perspektivischen Sehens entwickelt sich beim Kinde verhältnismässig spät; genau so ist es bei den eingeritzten Bildern primitiver Völker und den Gemälden und Reliefs der alten Aegypter und Assyrer, den griechischen Vasenmalereien und den Wandmalereien des Mittelalters. Als Zeichen eines echten Kinderstiles giebt Lange an: flächenhafte Auffassung, Verzicht auf perspektivische Hintergründe, Unterdrückung komplizierter Verkürzungen und Ueberschneidungen, Bevorzugung friesartiger Kompositionen, Klarheit der Silhouette, Deutlichkeit des mimischen Ausdrucks, Abkürzung der Details, Hervorhebung des Wesentlichen und der grossen durchgehenden Linien. So ähnlich wird man versuchen müssen, auch in der Darbietung von Kunstwerken zu gewissen allgemeinen Grundsätzen zu gelangen. „Stufenweise soll die Empfänglichkeit des Kindes für die Feinheiten des perspektivischen Sehens, die feineren Unterschiede von Licht und Schatten, die zarteren Farbennüancen herangebildet werden.“ Lange meint, vom 7. Lebensjahre könne eine freiere Behandlung Platz greifen. Für die Kinderpsychologie ist mit der Frage der künstlerischen Erziehung ein ganz neues Feld zur Bearbeitung erschlossen.¹⁾ Dass es hier noch an der richtigen psychologischen Grundlage fehlt, hat Polz auf der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung sehr richtig betont.²⁾ Sie kann aber nur durch fortgesetzte Versuche und Beobachtungen gewonnen werden. Vielleicht bringen uns auch Analogien aus anderen Künsten dem Kern der Dinge näher. Die Musikpädagogik ist hierin am weitesten und wird noch weiterkommen, wenn sie die Geschichte der Musik studiert. Die Gesamtentwicklung giebt für die Auswahl wertvolle Fingerzeige. Landschafts- und Stimmungsbilder treten in der Kunstgeschichte spät auf, wie ja auch die Würdigung der Naturschönheiten (Alpen!) erst seit Goethe datiert.³⁾ Ebenso aus diesem Grunde wie aus der psychologischen Erwägung, dass Kinder gewisse Stimmungen noch nicht gehabt haben, dem Bilde also aus dem Innern nichts entgegenbringen, gehören Land-

¹⁾ Vergl. auch „Das Kind als Künstler“, Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung, Hamburg, 1898; dann Sully, Untere, über die Kindheit, Leipzig, 1897, und die Arbeiten von Dr. Lukens, Philadelphia, Päd. Seminar v. Rein, Heft VII u. a.

²⁾ Diese Seite will der „Verein der Herbartfreunde für Thüringen“ auf der Versammlung des Jahres 1903 in Angriff nehmen.

³⁾ Zur Entwicklungsgeschichte der Kunst bringt Dr. Johannes Lübke (Zur Naturgeschichte der Kunst und Schönheit, Politisch-Anthropologische Revue, 1. Jhg. No. 4, 1902) folgende Bemerkungen:

„Es finden sich auf den zu Geräten vorarbeiteten Knochen die verschiedenartigsten Tierzeichnungen, wie Mammut, Hirsch u. s. w., und nur eine einzige unvollkommen gebildete Menschengestalt, während die Tiere in ihren charakteristischen Formen deutlich und leicht erkennbar dargetellt sind. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Menschen früher die Tierformen genauer auffassen und bildnerisch darstellen lernten, als Charakter und Schönheit der eigenen Gestalt.“

„Kant machte die entwicklungs-psychologisch tief sinnige Bemerkung, dass die Menschen früher den Geschmack an der Schönheit der menschlichen Gestalt und darnach erst den an der Aeusseren Natur erwarben. Damit hängt zusammen, dass die Landschaftsmalerei viel später auftrat als die Darstellung von Tieren und Menschen. Anfänglich war sie nur Hintergrund und Dekoration der letzteren und erst verhältnismässig spät entwickelte sich ihre freie und selbständige Darstellungsweise.“

schaften und Stimmungsbilder auf eine spätere Stufe. Wer nicht selbst den Abendfrieden empfunden hat, wo sich kein Laut regte, und ein tiefer Seufzer unserer Brust entstieg, der kann ihm auch nicht den Maler nachempfinden. Im allgemeinen wird man die Kunstwerke bevorzugen, die dem Kinde etwas erzählen. Eine letzte Frage erhebt sich noch bezüglich der Auswahl. Sollen wir nur altklassische Meister aufnehmen, sollen wir auch die Künstler unserer Tage, auch Meister 2. und 3. Ranges berücksichtigen? Wo ist die Grenze? Auch hier wollen wir nicht zu ängstlich sein und dem subjektiven Kunstgeschmack des Einzelnen Spielraum lassen. Aber das kann nachdrücklich betont werden, die Schule hat zum Kunstkampf der Gegenwart so wenig Stellung zu nehmen, wie zu dem litterarischen. Wie schon oben bemerkt, spielen die heimatlichen Werke eine wichtige Rolle, manchmal nicht deswegen, weil sie von den grössten Künstlern stammen, sondern weil sie eben im Original in der Heimat vorhanden sind. Das Kriegerdenkmal der Heimat, das Altarbild der Dorfkirche, die Barockformen der Orgel, die Holzschnitzereien am alten Amtshaus, die Klosterruine im Walde sind vielleicht alles keine Kunstwerke, die im „Springer“ oder „Lübke“ verzeichnet sind, aber wir nehmen sie in den Kunstanschauungsunterricht auf, weil wir sie im Original haben und sich mit ihnen heimatliche Gefühle verknüpfen. So giebt es allerlei Gründe, die nicht nur ästhetischer Art sind. In Wesel wird man Hering's „Heldentod der Schillschen Offiziere“, in Innsbruck Defregger's „letztes Aufgebot“, in Augsburg Carl Becker's „Karl V. bei Fugger“ nicht missen wollen. Heimat und Lehrplan werden also die Auswahl durchaus individuell gestalten, wenn wir auch einen Kanon solcher Kunstwerke erstreben, die auf unser gesamtes Volksleben einen grossen Einfluss gewonnen haben, und von denen wir wünschen, dass sie allen deutschen Kindern vertraut werden.

IV. Die Idee der Konzentration fordert die Eingliederung der ästhetischen Stoffreihe in den Lehrplan.¹⁾ Dieser Gedanke ist den Künstlern höchst unsympathisch, weil sie darin eine Herabziehung der Kunst sehen. Wir müssen uns aber hier unser Hausrecht wahren und die Bedenken der Künstler zu entkräften suchen. Einig sind wir mit ihnen darüber, dass es sich nicht um Einführung eines neuen, gesonderten Faches handeln kann, weder um Kunstgeschichte, noch um Aesthetik oder Archäologie. Es ist immer das einzelne Kunstwerk, in dessen Eigenart wir uns versenken, das wir nachempfinden wollen. Ferner ist es uns unmöglich, unsere Erziehungswissenschaft nun plötzlich umzugestalten und alles auf eine ästhetische Spitze zu stellen. Es ist gewiss das ästhetische Interesse ein Prinzip, das den Gesamtbereich des erziehenden Unterrichts durchdringen soll, aber das ethische Interesse hat unter allen nach wie

¹⁾ Vergl. zur Konzentration der Kunststoffe und des Lehrplans der höheren Schulen die erschöpfenden Bemerkungen von G. Friedrich, XXXIII. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, S. 37—48.

vor die Präponderanz. Das wurde auch auf dem Dresdner Kunst-erziehungstage und auf der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung 1902 mit dankenswerter Deutlichkeit ausgesprochen,¹⁾ es war nötig, vor Uebertreibungen des Prinzips zu warnen. Ein Volk von Menschen, die vorwiegend Kunst treiben, vorwiegend malen und bilden, dichten und musizieren, können wir uns nicht denken. Ein solches hat es niemals gegeben und wird es niemals geben. Wir wissen wohl, dass das Leben neben der Kunst noch andere Ideale hat, und wir halten es für eine Utopie, diese durch eine rein oder vorwiegend künstlerische Kultur zu verdrängen.“ Also gewiss wird das Neue nur einen geringen Raum im Lehrplan einnehmen können. „Die Kunst ist zwar nicht das Brot, aber der Wein des Lebens.“ Um der Willkür zu steuern, möchte jedes Kunstwerk im Lehrplan an der Stelle verzeichnet stehen, wo es den Kindern vermittelt werden soll. Damit kann keine Schädigung des Kunstwerkes verbunden sein. In einem Lehrplan, der kein loses Aggregat ist, sind auch alle Gedichte und Lieder so verteilt, dass sie dem historisch-genetischen Prinzip und der Konzentrationsidee entsprechend zur Behandlung kommen. Auch bei diesen Kunstwerken ist die Nachempfindung die Hauptsache, sie wird erhöht, wenn jene im Kulminationspunkt des Interesse an die Kinder herangebracht werden. Es ist durchaus nicht einzusehen, warum diese planvolle Eingliederung eine ästhetische Gefahr mit sich bringt. Wo also immer die Unterrichtsstoffe Gelegenheit geben zur Darbietung eines Bildes, soll sie eintreten. Wir haben uns z. B. in Jesu Persönlichkeit vertieft, wir haben tief empfunden, wie er sich aller derer mit besonderer Liebe annahm, die sich in wirtschaftlicher oder religiöser Not befanden; in diesem Höhepunkt der Empfindung und der Klarheit führen wir die Kinder vor Steinhausens Bild „Jesus nimmt die Sünder an und isset mit ihnen“. Wird nicht die Empfindung sich erst recht vertiefen durch den künstlerischen Ausdruck dessen, was uns vorher stundenlang beschäftigt? Deutlich weiss ich mich des tiefen Eindrucks zu erinnern, den Führichs Cyklus „Der verlorene Sohn“ auf die Schüler der Jeuser Seminarschule machte, nachdem wir mit ihnen die Geschichte behandelt, mit welchem Eifer sie in der ihnen gewährten freien Unterhaltung sich auf alle Einzelheiten aufmerksam machten und immer wieder gern zu den mehrere Tage im Klassenzimmer ausgehängten Bildern zurückkehrten. Gerade der Religionsunterricht bedarf der Vertiefung durch die Kunst. Man denke nur an die Fülle der Kunstwerke, die religiöse Stoffe darstellen. Jahrhundertlang ist die heilige Geschichte ein und alles der Malerei und Plastik gewesen. Bei den Künstlern herrscht eine ganz unbegründete Furcht davor, die Kunstwerke könnten dem Anschauungsbilde gleichgestellt werden. Wir müssen eben dahin kommen, dass

¹⁾ Konrad Lange in *Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden*, Voigtländer, Leipzig, S. 29. Dadurch ist der Vortrag von Frohnmeyer, inwieweit gebührt der Kunst ein Einfluss auf die Erziehung? Berlin, Zillesen, gegenstandslos geworden.

jedes Anschauungsbild auch künstlerischen Anforderungen genügt. Wir brauchen für den Geschichtsunterricht gar keine ad hoc zurecht gemachten Bilder. Eine Fülle von Historienbildern liegt vor. Wer möchte sich bei der Geschichte Friedrich II. Chodowiecki's und Menzels Meisterwerke entgehen lassen! Zur Geschichte Karls des Grossen gehört Rethels Cyklus im Rathaus zu Aachen (Verein der Kunstfreunde, Berlin), zur Zeit der Germanen Bieses Hünengrab und Thomas Wotan, zur Reformationsgeschichte Holbeins Totentanz und Dürers Allerheiligenbild, zu den Thüringer Sagen Schwinds Wartburgbilder, zu den Nibelungen Schnorrs oder Cornelius' Nibelungenbilder oder Hans Thomas Siegfried. Wir zeigen Rethels Schlacht bei Sempach, Pieter Nasons Grossen Kurfürsten, Defreggers Letztes Aufgebot, Delaroches Napoléon, Arthur Kampfs Einsegnung der Freiwilligen u. s. w. eben dann, wenn das Thatsächliche in der Geschichtsstunde besprochen ist und sich schon ein Phantasiebild in der Seele des Zöglings gebildet hat, das nun durch die Phantasie des Künstlers ergänzt, korrigiert, vertieft wird. Man mache nur einmal bei sich selbst die Probe und stelle sich irgend einen geschichtlichen Vorgang als Bild vor. Man wird sich sehr oft ertappen, dass man ein Bild eines Künstlers vor dem geistigen Auge entstehen lässt. Viele Gedichte können wir uns auch kaum ohne die berühmt gewordenen Versinnbildlichungen durch die Kunst vorstellen. (Kaulbachs Haideröslin, Richters Lied von der Glocke u. s. w.) Aber auch die anderen Unterrichtsfächer gewähren reichlich Anschlusspunkte für die Eingliederung von Kunstwerken im Lehrplan. Endlich gehören Leben der Heimat, Volks- und Gesellschaftsleben, Jahreszeiten zur Konzentration, z. B. kommen hierfür Bilder wie Walter Georgi's pflügender Bauer und Thomas Bildnis des alten Bauer (Breitkopf u. Härtel), Luntz' Schwäbisches Städtchen, Hochs Morgen im Hochgebirge, L. Richters Brautzug im Frühlinge in Frage. Der geographische und der Zeichenunterricht bringt Gelegenheiten, architektonische Meisterwerke anzuschauen und deren Grossartigkeit nachzuempfinden.¹⁾ Der letztere ist neben dem Geschichtsunterricht auch in der Beziehung bedeutsam für den Anschluss der Kunstwerke, weil jede Zeit ihre künstlerischen Eigenformen hat, die zum Verständnis der betreffenden Kulturstufe dienen. Wer würde in der Geschichte der Kaiser aus dem sächsischen Hause den künstlerischen Aufschwung vergessen, der die herrlichsten kirchlichen und profanen Bauten des romanischen Stils hervorbrachte, nachdem sich die Angst vor dem allgemein geglaubten Weltuntergang des Jahres 1000 als unbegründet herausgestellt hatte! Gehört nicht zum Aufblühen des Städtewesens notwendig der Bau der herrlichen Kathedralen und Rathäuser gotischen Stils? Selbstredend hat der Zeichenunterricht eine zweite Hauptaufgabe in der Ausbildung der künstlerischen Ausdrucksfähigkeit. Diese pflegen auch der Modellier- und sonstige

¹⁾ Vergl. das Verzeichnis zum Jenenser Lehrplan in Rein. Bildende Kunst und Schule S. 62—87, in dem das Material zur Auswahl zusammengestellt ist.

Handarbeitsunterrichte. Da alle Lehrpläne örtlich individuell sind, wird sich auch der Anschluss der Kunstwerke verschieden gestalten. Geschehen muss er, da wir in der Erziehungsschule darauf bedacht sein müssen, der konzentrierenden Thätigkeit der Seele nicht Hindernisse in den Weg zu legen, sondern ihr durch die Verbindung aller Lehrstoffe entgegenzukommen und dadurch für die Einheit des Bewusstseins und der Persönlichkeit die nötige Grundlage zu geben.

V. Ueber die Notwendigkeit, die Auswahl und die Einordnung der Bilder war bei allen Veröffentlichungen über die künstlerische Erziehung annähernd Uebereinstimmung erzielt oder doch solche zu erhoffen. Ganz anders steht es zunächst noch mit der Durcharbeitung der Lehrstoffe. Hier offenbarte besonders der Dresdner Kunsterziehungstag die allergrösste anscheinend unüberbrückbare Meinungsverschiedenheit. Es war gut, dass diese offen zu Tage trat. Wir geben den Künstlern recht, wenn sie meinen, dass „schulmeisterliche“ Behandlung auf diesem Gebiet den grössten Schaden anrichten kann, dass man sich hüten muss, dem Kind das Kunstwerk zu „verekeln“. Wenn aber mehrfach als Forderung ausgesprochen wurde, das Bild einfach hinzuhängen und seiner Wirkung zu vertrauen, so muss dem durchaus widersprochen werden. Psychologie, Geschichte der Methodik und Erfahrung lehren, dass das bewusste Sehen gelernt werden muss. Das können viele Erwachsene noch nicht. Beweis dafür sind die für nötig erachteten Führungen durch Museen. Wenn Geheimer Regierungsrat v. Seidlitz-Dresden sagte: „In die Volksschule gehören nur solche Darstellungen, die dem Beschauer ohne weiteres verständlich sind, also einer Erklärung nicht bedürfen“, so ist zwar der erste Teil richtig, aber das „also“ ist falsch. Jeder, der es versucht hat, weiss, wie oberflächlich die Kinder ein Bild betrachten, wie sehr es des Hinweises auf wichtige Einzelheiten bedarf, die sonst einfach übersehen werden, ja wie viel Falsches oft aus einem Bilde herausgesehen wird. Vieles Verworrene muss geklärt und gereinigt werden. Das viellesende Stadtkind zumal, dem täglich eine Unmenge Vorstellungen zuströmen, ist oberflächlich und muss erst zum ruhigen verweilenden Betrachten angeleitet werden. Dazu tritt eben das Beschreiben eines Bildes seitens der Schüler in schöner Sprache, eine vorzügliche, nicht zu unterschätzende methodische Massnahme. Ich habe die Wichtigkeit derselben an mir selbst erfahren in den kunstgeschichtlichen Vorlesungen des Professors Gaedechens-Jena. Mit welcher Feinheit und wahrhaft klassischer Sprache wusste er ein vor uns hängendes Bild zu beschreiben! Das erhöhte den ästhetischen Eindruck ganz wesentlich.

Der Unterricht arbeitet schon vor, wie wir es bei richtiger Einordnung in den Lehrplan gezeigt haben. Herbart¹⁾ rät: „Man wird, wo es möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen und nun erst das Kunst-

¹⁾ Allg. Päd., II. B., 5. K., S. 215 u. 216 der Originalausgabe (Göttingen 1806).

werk selbst vor Augen stellen“. Der sachliche Inhalt eines Historienbildes liegt bereits in der Seele des Schülers fertig vor; nun kommt das Bild. Er erklärt selbst und spricht sich darüber aus. Fragen werden von anderen gestellt und beantwortet. So ergibt sich in ungezwungener Unterhaltung eine Besprechung des Bildes.¹⁾ Taktvoll muss es freilich geschehen, damit nicht die Illusionswirkung gestört wird. Je nach dem Lebensalter der Kinder wird die Behandlung eine verschiedene sein. Auf der Unterstufe genügt die Aneignung des Sachlichen, später fragen wir auch nach dem, was der Künstler gewollt. Aber immer ist das ruhige Versenken ins Bild, die ruhige Kontemplation das erste und die korrekte Aneignung des Sachlichen das zweite. Recht vorsichtig, recht fein und recht taktvoll folgt als drittes das Eindringen in die Absichten des Künstlers, in die künstlerischen Mittel, die er angewendet, um den Schein des Lebens, die Illusion hervorzurufen. Das wird bei jedem Kunstwerke ganz verschieden sein, manchmal recht ausführlich, oft auch ganz kurz, oder auch gar nicht. Nicht schnell, nicht oberflächlich! Vieles ist, was an einem Kunstwerk (Bild, Skulptur, Architektur, Kunstgewerbliches) interessiert: Verhältnisse zwischen Linien und Massen, die Handlung, die es darstellt, die Gemütsbewegungen der Personen, die Wahl des fruchtbarsten Moments, das Material, die Farben, wie sich der seelische Zustand im Gesicht und in den Gesten widerspiegelt, also Physiognomisches und Geberdensprache (Hass, Wut, Trauer, Angst, Schrecken, Verzweiflung), Licht und Schatten, Lichtquellen, Reflexlicht, Trachten, Mode, Faltenwurf — Komposition, Hauptperson, Gruppierung, Aufbau, Anlage, Anordnung, Symmetrie, Zweckmässigkeit, Stoff, Herstellungsweise. Selbstverständlich soll dies nicht alles bei jedem Kunstwerke besprochen werden, sondern bei diesem das, bei jenem ein anderes. Es handelt sich dabei durchaus nicht darum, den Kunstwert erklären zu wollen oder in eine Kritik einzutreten. Aber jene Fragen erhöhen den Respekt vor dem Kunstwerk und erziehen zur Kunstempfänglichkeit. Der grössere Schüler kann wohl die Schwierigkeit begreifen, wie der Maler ein figurenreiches Bild komponiert, wie er sich erst viele Skizzen von Einzelheiten, Stellungen, Gewändern machen muss, ehe er an die eigentliche Ausführung geht. Auch wie derselbe Inhalt von verschiedenen Meistern bewältigt worden ist, wird den Kunstsinn fördern; das wusste Hermann Grimm in seinen Kunstvorlesungen in Berlin mit dem Skioptikon so vorzüglich zu benutzen. Man hänge einmal die *Pietà's* von Michelangelo, Rietschel, Böcklin, Klinger nebeneinander! Man wird erstaunt sein über die Fülle der Gedanken, die aus solchen Vergleichen entspringen. Auch dass derselbe Stoff den Maler, Dichter, Bildhauer und Komponisten zur Darstellung begeistern

¹⁾ Rein, Dresdner Kunsterziehungstag, S. 122 und derselbe, *Bildende Kunst und Schule*, S. 42. Lichtwark's Uebungen in der Betrachtung von Kunstwerken, nach Versuchen mit einer Schulklasse, Hamburg 1897, sind zwar inhaltlich vorzüglich und können einem Erwachsenen zeigen, wie er sich in ein Bild hineinsehen muss, sind aber methodisch recht anfechtbar, da sie die alte Abfragemethode anwenden, statt die Kinder sich zuerst immer selbständig und zusammenhängend aussprechen zu lassen.

kann, mag einmal gezeigt werden, damit man zu den elementarsten Unterscheidungen der Künste kommt. Auch hier ist die Vergleichung lehrreich und mehrt die Fähigkeit, in die Eigenart eines Kunstwerkes einzudringen (z. B. bei Schillers Glocke, Ludwig Richters Bilder und Rombergs Komposition — Goethes Erlkönig, Schwinds Erlkönig in der Schackgalerie und F. Schuberts Komposition dazu). Ausserordentlich fruchtbar dürfte es ferner sein, den Schüler erst zur phantasiemässigen Vorstellung eines Vorganges zu veranlassen und dann das Bild vorzuführen wie man zuweilen erst den Inhalt eines Gedichts giebt und dann die künstlerische Form darbietet, um zu zeigen, wie der Dichter den Inhalt in der Form „vertilgt“ hat. Eine fernere gute methodische Massnahme ist auch das Auswendiglernen des Bildes; das Kind muss dazu angehalten werden, dasselbe in allen Einzelheiten und in der Farbe sich einzuprägen. Endlich ist das Darbieten ganzer Cyklen besonders geeignet, künstlerisches Verständnis anzubahnen, weil den Gedankengängen des Künstlers und der Art, wie er die verschiedensten künstlerischen Mittel angewendet hat, schön nachgegangen werden kann.¹⁾ So giebt es viele Wege, ein Kunstwerk den Kindern zu vermitteln. Natürlich denkt niemand daran, wie gar jemand auf dem Dresdner Kunsterziehungstage ängstlich vermutete, die Besprechung eines Kunstwerkes in das „Prokrustesbett (!) der fünf formalen Stufen zu spannen“; es ist wunderbar, dass der psychologische Weg der formalen Stufen noch immer nicht richtig erkannt wird. Es handelt sich hier ja gar nicht um Abstraktion eines Begrifflichen. Die furchtbare Angst vor der Methode oder Schablone, was man fälschlich gleichsetzt, wird schwinden, wenn an Beispielen gezeigt worden sein wird, wie man es recht taktvoll, recht feinsinnig machen kann.²⁾ Alles in intimer Weise, so wie die Mutter einem Kind das Bilderbuch zeigt! Damit nicht der Gefühlseindruck gestört wird, sollte man das rein Technische dem Zeichenunterricht überweisen, nur das, was zum Verständnis und zur Illusionsförderung nötig ist, sonst herbeiziehen. Und zuletzt wollen wir bedenken, die Analyse eines Kunstwerkes gelingt immer nur bis zu einem gewissen Grade, es bleibt ein Unerklärbares zurück, das sich nicht in Worte fassen lässt. Der volle Inhalt eines Werkes der bildenden Kunst ist ebensowenig mit den Kindern auszuschöpfen, wie der eines litterarischen oder musikalischen. Hier geht es in die Welt schlummernder Gefühle, wohin unser pädagogisches Bemühen oft nicht dringt. Die Kunst ist etwas unbeschreiblich Heiliges und Herrliches, Freudiges und Fröhliches!

Auf welche Weise wir nun die Reproduktion von Kunstwerken an unsere Kinder heranbringen, soll noch kurz berührt werden. Das Bild wird bei der Besprechung in geschmackvoller Weise aufgestellt, niemals ohne Rahmen, oder es hängt dauernd an der Wand als Zimmerschmuck. Hierfür empfehlen sich auch Wechselrahmen. (Ueber

¹⁾ Dr. Schirlitz in Reins Bildende Kunst und Schule, S. 100.

²⁾ Dazu haben die Ferienkurse der Universität Jena 1902 Gelegenheit gegeben.

die Art des Wandschmuckes will ich mich genauer hier nicht aussprechen. Nur das sei gesagt, dass die stille Einwirkung einer im Aeusseren und Inneren künstlerisch ausgeschmückten Schule¹⁾ nicht unterschätzt werden darf. Zu einer solchen gehören farbige Wände mit Tier- oder Pflanzenfriesen, schöne Raum- und Lichtverteilung, kunstvolle Schulschränke, Thürgriffe, Blumenschmuck und Sauberkeit.) Neben das künstlerische Wandbild tritt die Benützung des Skioptikons. Die Meinungen über dasselbe sind geteilt. Ein Nachteil ist es allerdings, dass die Bilder wechseln und nicht allzu lange vor dem Auge des Beschauers bleiben, aber das wird aufgewogen durch die eindringliche Art und tiefe Wirkung der alle Ablenkung ausschliessenden Weise der Darbietung. Hermann Grimm hat bekanntlich seiner Zeit die kunstgeschichtlichen Vorlesungen an der Berliner Universität unter Anwendung des Skioptikons vollständig umgestaltet.²⁾ Er rühmt das Skioptikon wegen der grossen Deutlichkeit für alle, der Möglichkeit der Vergrösserung und der vergleichenden Betrachtung, der Heraushebung von Einzelheiten, der intensiven Beleuchtung im Gegensatz zur Dunkelheit des Saales. Ich kann aus der Erfahrung bestätigen, dass der Eindruck grosser Skioptikonbilder auf die Kinder meiner Schule ein ausserordentlicher ist. Wir veranstalten allwinterlich mehrere Skioptikonabende, in denen wir Kunstwerke darbieten. Besonders illusionsfördernd ist das Skioptikon für Plastik und Architektur. Noch eine dritte Art der Vermittlung von Kunstwerken darf nicht vergessen werden. Jedes Kind bekommt eine Reproduktion in die Hand. Das wäre aus finanziellen Gründen vor wenigen Jahren noch unmöglich gewesen; seitdem aber der Kunstmarkt uns gute und billige Reproduktionen liefert, werden viele Schulen sich neben der Schülerbibliothek auch einen Bilderapparat zulegen können. Lichtwark hat regelmässig Einführungen in die Kunst der deutschen Meister der Reformationszeit gehalten und dabei seinen Zuhörern je ein Exemplar von Hans Holbeins Bildern des Todes (herausgegeben von der Gesellschaft Hamburger Kunstfreunde 1897) in die Hand gegeben, weil bei seinem grossen Hörerkreis die Schwierigkeiten der Veranschaulichung unüberwindbar waren. Das Skioptikon war ausgeschlossen, da die Vorträge bei Tage stattfanden. Zudem sind die Kupferstiche und Holzschnitte darauf berechnet, vom Beschauer in der Hand gehalten zu werden. Jene Ausgabe ist so billig (49 Bilder zusammen für 20 Pfg.), dass sie jede Schule anschaffen kann. Neuerdings hat nun auch der „Kunstwart“ von Avenarius, dem wir seit Jahren in Deutschland für die künstlerische Erziehung unseres Volkes so unendlich viel verdanken, mit seinen „Meisterbildern für's deutsche Haus“ (à 25 Pfg.; bis jetzt

¹⁾ Vergl. vor allem den ausgezeichneten Vortrag des Prof. Theodor Fischer über das Schulhaus (Dresdner Kunsterziehungstag), die Bemerkungen von v. Seidlitz, Ueber den Wandschmuck (ebendasselbst) neben den anschliessenden instruktiven Debatten; dann Rein, Bildende Kunst und Schule, S. 24--33 und Dr. Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen, 3. Aufl., Hamburg 1902.

²⁾ Hermann Grimm, Beiträge zur deutschen Kulturgeschichte, Berlin, Hertz, 1897, S. 276 ff. Er hatte mitunter 600 Zuhörer.

54 erschienen) ein vorzügliches Mittel dargeboten, intensive Kunstbetrachtungen mit Kindern anstellen zu können. 40 Exemplare eines Bildes (10 Mark), im Klassenschrank aufbewahrt und im rechten Augenblick den Kindern dargeboten, kann beinahe jede Schule erschwingen. Da fallen alle Störungen und Schwierigkeiten weg, jedes Kind sieht dasselbe und kann sich ruhig ins Kunstwerk versenken. Man mache nur einmal einen Versuch, etwa mit Holbeins Madonna oder Rethels „Tod als Tröster“ und „Tod als Würger“. Die beigegebenen Erläuterungen bieten auch dem Lehrer einen Anhalt zur Besprechung. Schulen mit reicheren Mitteln werden sich die ebenfalls im Kunstwartverlage erschienene Schwindmappe (1,50 Mk.) nicht entgehen lassen. Besonders den grossen Mädchen biete man sie dar; man schafft sie, ebenso wie die Bücher der Schülerbibliothek,¹⁾ in soviel Exemplaren an, als Kinder in der Klasse sind. Die Seemannschen Dreifarbendrucke²⁾ (alte Meister) sind auch so billig, dass sie in vielen Exemplaren vorhanden sein können; auf ihnen können Betrachtungen über die Farbe angestellt werden. Auch seien nicht vergessen die „Münchener Bilderbogen“ (in Auswahl; die älteren von Schwind, Richter u. a. sind leider vergriffen), die „Neuen Flugblätter“, volkstümliche Lieder mit Zeichnungen hervorragender deutscher Künstler (z. B. Thoma 33 u. 34) (à 10 Pfg., Breitkopf & Härtel) und die „Wiener Bilderbogen“ für Schule und Haus, herausgegeben von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst (farbig 20 Pfg., schwarz-weiss 10 Pfg.). Endlich möchten unsere Lesebücher immer einige gute Holzschnitte enthalten. Ich denke dabei nicht an Illustrationen; das geschieht ja schon häufig; sondern ich meine, es sollen Kunstwerke ohne jedes Wort aufgenommen werden, damit auch hier die Möglichkeit zu gleichzeitiger fruchtbarer Versenkung und zum Selbstfinden und zum Selbsterklären seitens des Kindes geboten wird. Es könnten z. B. eingefügt werden: Raffaels Madonna della Sedia, Hans Thomas Märchenerzählerin, desselben alter Bauer, Ludwig Richter-Bilder, Dettmann, Der verlorene Sohn, Cornelius, Josephs Begegnung mit seinen Brüdern, Overbeck, Joseph wird von seinen Brüdern verkauft, Holbein, Madonna des Bürgermeister Meyer, Dürer, Bilder aus dem Marionleben, Tizian, Zinsgroschen, Steinhausen, Gastmahl, Lionardo, Abendmahl, Rethel, Gebet vor der Schlacht bei Sempach, Rietschels Pietà, Schillings Germania u. s. w. Wir brauchen nur wenige, aber gute Holzschnitte; das Lesebuch bringt die Bilder ins Volk, und das wollen wir doch in letzter Linie.

VI. Alle Wünsche, die wir nun für die Einführung der Werke der bildenden Kunst in die Volksschule haben, werden aber nur dann erfüllt werden, wenn die Erzieher selbst ein Verhältnis zur Kunst

¹⁾ Vergl. meine Ausführungen in „Schülerbibliothek im Lehrplan“, Pädag. Magazin von Friedr. Mann, No. 187 (25 Pfg.), Langensalza, Beyer & S., 1902.

²⁾ Eine ganze Anzahl ist recht wohl gelungen. Es ist zu hoffen, dass das Scharfe der Farben mit der Verbesserung der Technik noch schwindet. Ein vielverheissender Anfang aber liegt hier vor.

gewonnen haben. Wer nicht die Herzensfreude an der Kunst in sich spürt, der soll lieber dieses Feld des Unterrichts unbebauet lassen. Es ist aber nicht damit gesagt, dass einer, der es bis jetzt noch nicht vermag, nicht bei ernstlicher künstlerischer Selbstkultur sich nach und nach hinaufringt zu dem wunderbar beseligenden Ausblick in die Gefilde der Kunst. Freilich ist es schwer, als Erwachsener auf irgend einem Gebiete mit der Ausbildung der Empfindung zu beginnen, aber unmöglich ist es nicht. Der Lehrer lese nur Kunstzeitschriften, in erster Linie den „Kunstwart“ und die Strassburger Hefte „Ueber Kunst der Neuzeit“; er schaffe sich selbst ein künstlerisches Heim und durchforsche die Heimat mit Pinsel und Stift. Die Meinung muss schwinden, dass nur der, welcher Bücher liest, sich weiterbildet; ebenso wichtig, ja vielleicht wichtiger für den Erzieher ist es, wenn er seine Anschauungs- und Empfindungsfähigkeit frisch erhält, wenn er sich bemüht, sich immer von neuem in die Schönheit der Natur und Kunst zu vertiefen. Er versuche aber auch, in das Wesen der Kunst philosophisch einzudringen und studiere die Kunstliteratur.¹⁾ Gerade weil sie vielen ein ganz unbekanntes Gebiet ist, wird sie ihnen ungeahnte Aufschlüsse und herrlichste Befriedigung gewähren und das menschliche Leben von einer ganz neuen und wahrlich nicht der unbedeutendsten Seite zeigen. Und unsere Seminare, die Erzieher der Zukunft! Von ihnen wird hoffentlich mitgegeben, wonach sich jetzt alle sehnen. Die Lehrerbildungsanstalten werden sich der grossen, guten, bedeutsamen Bewegung nicht verschliessen und werden der Erziehung die künstlerische Beimischung nicht fehlen lassen. „Künstlerische Ausdrucksfähigkeit“ muss für die Seminare ein Reformlosungswort sein.²⁾

In allem aber, was wir in der Erziehung thun, herrsche Freiheit und Fröhlichkeit! Wir wollen nicht alles von behördlichen Vorschriften erwarten, das ist ein banausischer Standpunkt, sondern der Lehrer sei in seinem Unterricht ein frei gestaltender Künstler, der aus der Tiefe der Empfindung heraus schafft und zugleich doch den Boden gesicherter psychologischer Ergebnisse unter den Füssen fühlt, der aber auch mit den Künstlern zusammenarbeitet, ihre Meinung hört und prüft. Und nur unter dem hellen Himmel der Fröhlichkeit gedeihen Kinder-

¹⁾ Man greife zu Lessings Laokoon, zu Goethe's Worten über das Strassburger Münster und Lionardos Abendmahl, zu Lichtwarks Arbeitsfeld des Dilettantismus, und desselben „Deutsche Königstädte“, zu Hermann Grimms Werken, zu Konrad Lange, Wesen der Kunst, 2 Bde., Grote, Berlin 1901. Schultze-Naumburgs Häusliche Kunstpflege, Ruskins Wege zur Kunst, Max Klingers Malerei und Zeichnung, Börs. Der rechte Weg zum künstlerischen Leben, L. Volkmann, Die Erziehung zum Sehen, Leipzig 1902, derselbe, Naturprodukt und Kunstwerk, Dresden 1902, Groos, Der ästhetische Genuss, Giessen 1902, Dr. Thiele (ein Arzt), Hinauf zur bildenden Kunst, Pauli's Kunstanteil und Kunstgefühl, Kunowski, Durch Kunst zum Leben (Leipzig, Diedrichs).

²⁾ Es ist bedauerlich, dass die deutsche Lehrerversammlung des Jahres 1902 in ihrer Debatte sich der hohen Bedeutung der künstlerischen Erziehung so wenig bewusst gewesen ist. Wie anders und sachlich lesen sich dagegen die Verhandlungen des Dresdner Kunst-erziehungstages! Dort alles zugeschnitten auf Thesen und Abstimmung, dazu unangenehme persönliche Streitereien, hier ruhige sachliche Diskussion! So lange man nicht endlich dazu übergeht, für die Lehrerversammlung gedruckte Vorlagen zu machen, über die dann nur debattiert wird, wird es kaum anders werden. Das empfiehlt sich auch für den zweiten Kunst-erziehungstag. Da kann sich jeder vorher ordentlich wissenschaftlich zur Debatte rüsten.

seelen. Kein Unterricht aber bedarf ihrer so sehr, wie die Darbietung der Werke der bildenden Kunst. Sie sollen das Menschenherz und nun auch jedes Kinderherz erquickern, erfreuen. „Und wer“, sagt der Dichter, „kann die Helligkeit ermessen, mit welcher ein Lichtstrahl, ein einziger, der in die junge, träumende Seele fällt, ihr ganzes späteres Leben zu verklären die göttliche Kraft hat!“

II.

Vergleichende Darstellung der Platonischen und Aristotelischen Pädagogik.

Von Gotthold Deile, Oberlehrer am Königlichen Realgymnasium zu Erfurt.

(Schluss.)

B. Die Bildungs- und Erziehungsmittel vom 7. Lebensjahre ab.

§ 1.

Welche Bildungsmittel sind für den Unterricht zu wählen? Was nicht unmittelbar seinem Zwecke dient, schliesst Platon aus. Er nimmt die Gymnastik und Musik auf, aber nur um von ihnen alles auszuschneiden, was seinem Zwecke widerspricht, er ignoriert die plastischen Künste, ja er beraubt die Ton- und Dichtkunst ihrer schönsten Blüten. Zu diesen paradoxen Ansichten, die ja an und für sich verkehrt, aber der Grundidee entsprechen, musste Platon in konsequenter Durchführung seines ethisch-politischen Idealismus durchaus gelangen.

Aristoteles hingegen kann bei der Erziehung des zukünftigen Staatsbürgers¹⁾ nur die eines Freien würdigen Fertigkeiten berücksichtigen.²⁾ Da durch diese höher stehenden Fertigkeiten³⁾ allein Erziehung zur Tugend möglich ist, so ist auf sie das Hauptgewicht zu legen, aber als Grundlage für sie sind auch die zum Lebensberufe notwendigen Fertigkeiten zu lehren. Diese Fertigkeiten gipfeln aber darin, dass der Mensch die natürlichen Anlagen ausbildet, welche ihn vor anderen Geschöpfen unterscheiden. Dabei legt Aristoteles grossen Wert auf die Gewöhnung. Ausserdem wird sittliches Leben und moralische Bildung für die Glückseligkeit gefordert.⁴⁾ Demselben Zwecke soll die intellektuelle Entwicklung in ihren einzelnen Teilen, in Grammatik, Musik, Zeichenkunst dienen, nicht minder die Bildung des Körpers durch Gymnastik, obgleich dieser im Verhältnis zu jener ethischen Bildung nur untergeordneter Wert beigelegt wird.

¹⁾ Pol. I, 7 und III, 6.

²⁾ Pol. VIII, 3 Schluss.

³⁾ Pol. VII, 13.

⁴⁾ Pol. VII, 15 und VIII, 2.

Da das griechische Leben wohl die Mittel, mit denen man die Jugend zu jenem Ideal heranbilden konnte, an die Hand gab, so haben auch die beiden Philosophen bei der Besprechung über die Bildungs- und Erziehungsmittel, die für den Unterricht zu wählen waren, den hergebrachten grosse Aufmerksamkeit geschenkt und sie auf ihre Würdigkeit als Mittel für die Erziehung geprüft. Natürlich mussten beide, von verschiedenen Prinzipien ausgehend, auch zu verschiedener Würdigung der Mittel und zu verschiedenem Resultate kommen.

Die Griechen nehmen, wie auch Platon wünscht,¹⁾ für alle künftigen Bürger dreierlei Unterrichts- und Erziehungsgegenstände an:

1. Sprachkunst, γράμματα,
2. Tonkunst, κιθάρα oder μουσική,
3. Gymnastik.

Zu diesen fügt Aristoteles²⁾ als viertes Bildungsmittel die Maler- und Zeichenkunst, γραφή, hinzu. Ausserdem empfiehlt Aristoteles noch das Studium der Mathematik als geeignet für die Jugend, sowie auch Dialektik und Rhetorik, die Politik aber schliesst er aus.

Indem Platon den gesamten Unterrichts- und Erziehungszyklus zweckmässig auf zwei Teile zurückführt:³⁾

1. Gymnastik, die sich auf Ausbildung des Körpers bezieht;
 2. Tonkunst und Philosophie, die die Seele ausbilden,
- so folgt ihm in ähnlicher Weise Aristoteles.⁴⁾ Auch er hat
1. Erziehung, die auf Ausbildung des Körpers abzielt, scheidet aber
 2. die geistige Ausbildung in:
 - a. eine sittliche durch Angewöhnung,
 - b. eine intellektuelle durch Unterricht.

§ 2. Die Gymnastik.

Wie die Griechen der Ueberzeugung lebten, dass nur im schönen Leibe eine schöne Seele wohnen könne, die Harmonie beider aber die hohe geistige und moralische Vollkommenheit des Menschen bedinge, so glaubten auch die beiden Philosophen bei der Frage über die für den Unterricht zu wählenden Bildungsmittel der Ausbildung des Körpers durch die Gymnastik einen bedeutenden Wert beilegen zu müssen. Beide trennen sich in ihren Ansichten über die Verwendung der gymnastischen Kunst, aber beim Urteile über ihren pädagogischen Bildungswert vereinigen sie sich wieder.

Platon eifert gegen diejenigen, die dieser Kunst einen Vorwurf machen, ja Nachteile von ihr fürchten. Alle diese Anschuldigungen, die auf Gefährdung des öffentlichen und privaten Wohles abzielen, weist er entrüstet zurück und schreibt sogar der Gymnastik eine Richtung auf das Ethische zu.⁵⁾ Den Nutzen, der natürlich zunächst in

¹⁾ Platon Protagoras 312 b; 325 c—326 c. — Euthydemos 276 a.

²⁾ Polit. VIII, 2.

³⁾ Staat II, 376 e; Ges. II, 673 a; VII, 795 d. Timaeus 88 c.

⁴⁾ Eth. Nicom. VI, 2; Pol. VII, 15; VIII, 2.

⁵⁾ Gorgias 456 d—457 a; Staat I, 333 e—334 b; Ges. I, 636 a—b.

Förderung der Gesundheit und Stärke besteht, gewinnt der sich übende Körper als solcher selbst und zwar unmittelbar durch sich.¹⁾ Aber die körperliche Ausbildung hat nach Platon nur Sinn, wenn sie im ganzen Umfange Förderung der rein menschlichen, sittlich geistigen Ausbildung wird. So wird es ihre Aufgabe, den Körper der Seele unterthänig und geneigt zu machen, den Körper vor allem tüchtig zu machen, dass er auf die Seele wirke und sie vervollkommene.²⁾ Natürlich muss Platon infolgedessen die übertriebene Ausbildung der Kraft und Geschicklichkeit des Körpers, wie sie den Athleten zu teil werde, für den Jugendunterricht verwerfen.³⁾ Alle gymnastische Ausbildung bleibt ihm immer Mittel zum Zwecke.

Mit diesen eben entwickelten Ansichten Platons über den pädagogischen Bildungswert der Gymnastik konnte Aristoteles sich verständigen, wenn sich die Gymnastik auch einer geringeren Teilnahme von seiner Seite erfreut und von ihm nur oberflächlich behandelt wird.⁴⁾ Aristoteles will wie Platon die athletischen Uebungen von aller rein menschlichen Erziehung ausgeschlossen wissen, da die athletische Kunstfertigkeit störend auf die Ausbildung des Jünglings, auf Gestalt (εἶδος) und Wachstum (αὔξησις) wirken müsste.⁵⁾ Im Gegensatz zu Platon spricht Aristoteles dieser Kunst auch jedes ethische Element ab, betrachtet sie nur als Hilfsmittel für kriegerische Tüchtigkeit und schätzt demnach ihren Wert bedeutend geringer als Platon.

Wenn es nicht in meiner Absicht liegen kann, die genauen Bestimmungen über die einzelnen Zweige der Gymnastik, die uns Platon giebt, hier wiederzugeben, so möchte ich doch auf einen Zweig hinweisen. Durch die Gymnastik soll vor allem die Schönheit des menschlichen Körpers herangebildet werden, sie soll den Körper gesund, schön und kräftig machen.⁶⁾ Die Lehrer der Gymnastik sollen daher ihre Kunst mit aller Rücksicht auf Diätetik ausüben lassen, auch hinlänglich Kenntnisse in der Physiologie besitzen, damit sie für ihre Kunst aus dieser Wissenschaft auch Nutzen ziehen und so die gymnastischen Uebungen zweckdienlich leiten können.⁷⁾ Indem Platon die gesamte Gymnastik in

1. Ringkampf, *πάλη*, und
2. Tanzen, *ὄρχησις*,

einteilt, spricht er die Ansicht aus, dass die eigentliche Gymnastik den Zweck hat durch Leibesübungen Kraft und Stärke zu fördern, dass es aber andererseits eigentliche Bedeutung der Orchestik sei, durch den Charakter ihrer Bewegungen physisch und moralisch sittliche Schönheit in der Erziehung der Jugend zu schaffen. Diese

¹⁾ Staat II, 357 e—d; Ges. III, 684 c.

²⁾ Staat III, 403 d; Ges. X, 896 b; Staat IX, 585 d; 591 b.

³⁾ Staat III, 13.

⁴⁾ Polit. VIII, 3, 1338 b 5.

⁵⁾ Polit. VIII, 4, 1338 b 39.

⁶⁾ Gorg. 452 b.

⁷⁾ Staat III, 403 e—404 b; Nebenbuhler 132 c; 134 a—c. Gorg. 510 b; Gastm. 176 d; Ges. II, 674; Protag. 312 d; Krit. 47 b; Staat I, 338 c.

Ansicht führt er mit grosser Genauigkeit aus,¹⁾ während Aristoteles den Wert des Tanzens, der ὀρχησις, für die Jugendziehung mit keiner Silbe erwähnt.

§ 3. Der Elementarunterricht im Lesen und Schreiben.

Der Schulunterricht beginnt mit dem Lernen von Buchstaben. Platon betrachtet dies als die einfachste Grundlage für allen grammatischen Unterricht. Wenn die Knaben durch Vergleichung den Unterschied der Buchstaben und ihre Laute kennen gelernt haben, müssen sie Wörter lesen und bilden und werden dann mit Redeteilen bekannt gemacht, um die Gedanken mittelst der Rede richtig ausdrücken zu lernen.²⁾ Die folgende Stufe will Fertigkeit in der Schreibkunst aneignen.³⁾ Doch wird dieselbe von der Anlage dazu abhängen, wenn das Ziel auch immerhin wünschenswert und lobenswert ist.⁴⁾

Diesem grammatischen Unterrichte widmet Aristoteles nur wenige Zeilen, ja er sagt weiter nichts als mit dürren Worten, dass die Knaben lernen müssten. Dennoch führt er den Vorteil, der durch solchen Unterricht gewonnen werde, weiter aus. Dieser mache sich geltend:

1. beim Geldverkehr, χρηματισμὸς.
2. bei der Verwaltung, οἰκονομία.
3. bei bürgerlichen Geschäften, πολιτικαὶ πράξεις.⁵⁾

Aber nicht aus diesen Gründen soll man sich diese Fertigkeiten aneignen, da überall nur Nützlichkeit im Auge zu haben dem Hochgesinnten und Freien am wenigsten anstehe, sondern vielmehr deshalb, weil sie eine Hülfe für die Aneignung anderer Kenntnisse seien. Hiermit lässt es Aristoteles bei diesem Gegenstande bewenden und bespricht die Lehrmethode nicht, wie es Platon thut. Doch empfiehlt er die Gedächtniskunst als ein Hilfsmittel des Lernens und sucht sie genauer zu ergründen.⁶⁾ Bei Platon vermischen wir die Gedächtniskunst, er hebt dagegen hervor,⁷⁾ dass ein in den Elementargegenständen geschulter Schüler seinen Eltern nicht nur Freude machen, sondern auch behilflich sein könnte, da er imstande sei vorzulesen oder Aufträge niederzuschreiben.

§ 4. Die musische Kunst.

Der Begriff der musischen Kunst hat bei beiden Philosophen einen grösseren Umfang, als wir unter Musik verstehen. Denn nicht nur die Tonkunst mit ihren Arten fällt unter diesen Begriff, sondern

¹⁾ Ges. VII, 795 e ff.: ἡ μὲν τῶν καλλίωνων σομάτων ἐπὶ τὸ σεμνὸν μνησμένη, ἡ δὲ τῶν αἰσχροτόνων ἐπὶ τὸ φαύλον.

²⁾ Ges. VII, 910 b. Staat III, 402 a—b. Theaetetos 206 a. Staatsm., 277 e—278 c. Kratylos 431 e ff.

³⁾ Protag. 326 d.

⁴⁾ Charmides 159 c; 160 a. Ges. VII, 810 b.

⁵⁾ Polit. VIII, 3.

⁶⁾ Hist. anim. I, 1, 488 b 25—26. Gedächtnis II, 453 a 6—9.

⁷⁾ Lysis 209 a—b.

auch die Dichtkunst mit ihren Formen. Wenn im griechischen Leben auch beide Teile Hand in Hand gehen und zusammen ein Ganzes bilden, so war es dem Platon schon bekannt, dass die Poesie eine selbständige Kunst sei. Und Aristoteles, wie unvollständig und lückenhaft auch die Besprechung der Poesie und ihres Wertes für die Erziehung ist, hat doch noch mehr die Tonkunst von der Dichtkunst getrennt als Platon. Denn Aristoteles behandelt die Tonkunst in ihrem Werte für die Erziehung allein und in seiner Poetik das Wesen der Dichtkunst überhaupt ohne Rücksicht auf die Tonkunst. Daher scheint es geraten, beide Künste in der Beurteilung über ihren bildenden Wert in der Erziehung getrennt zu betrachten.

Die Dichtkunst und ihr Verhältnis zur Erziehung. Platon behandelt die Dichtkunst sehr ausführlich, aber nicht als solche, sondern nur ihre Beziehung und ihr Verhältnis zu seinem Idealstaate. Nur was mit seinem ethisch-politischen Idealismus sich verträgt, was die strengste ethische Prüfung aushält und selbst ethisch zu wirken imstande ist, kann in seinem Staate zur Geltung kommen. Dies kann Platon aber nur in der höchsten Disziplin, der Philosophie, erblicken. Er achtet deshalb die Dichtkunst, die er wie jede Kunst als Nachahmung begreift,¹⁾ gegen den höchsten Zweck der Philosophie gehalten, gering. Jedoch die praktische Philosophie steht bei ihm mit der Poesie so eng verbunden, dass er die Poesie keinen Weg einschlagen lassen konnte, der zu einem entgegengesetzten Resultate führte. Es mussten seine Ansichten vielmehr jenen strengen Charakter annehmen, er musste gerade der Poesie die grösste und genaueste Aufmerksamkeit widmen, wenn die Dichtkunst auf des Volkes sittliche Individualität einwirken sollte.

Während wir Platon bei der Prüfung der dramatischen Werke seiner Zeit gegen die poetischen Nachbildungen, welche die menschlichen Charaktere in ihren Affekten und Leidenschaften dramatisch darstellen und auf die moralischen Gefühle und Sitten einwirken, besonders auftreten sehen, drängt sich die Frage auf, was denn die Härte und Strenge jener auffallenden Urteile gegen Homer und die dramatischen Dichter rechtfertige.²⁾ Platon verwirft die unsittlichen Bilder und unwahren und unwürdigen Vorstellungen über die Götter und Heroen. Er klagt damit die tragische Kunst an und vor allem den Homer, den Vater der dramatischen Dichtkunst, um nicht die Grundsäulen seines Staates, die sittlich-moralische Ausbildung der einzelnen wie des ganzen Volkes zerstören zu lassen. Ist Homer der gefeierte Lehrer Griechenlands geworden, dessen Einfluss auf die Bildung nie verkannt ist, so zeigt um so nachdrücklicher Platon, dass seiner Ideenlehre gemäss Homer dem Zwecke des menschlichen Denkvermögens, die Wahrheit und das Wesen der Dinge zu erkennen, am wenigsten dienen konnte, wenn Platon auch keineswegs den

¹⁾ Ges. IV, 719 b.

²⁾ Staat X, 607 b-c.

grossen Dichtergeist des Homer verkennt.¹⁾ Aber das war bei weitem nicht die grösste Gefahr des Einflusses durch Homer und die tragischen Dichter, dass sie Unklarheit der behandelten Gegenstände selbst verbreiteten, viel bedenklicher war für Platon die Wirkung besonders tragischer Dichtungen auf das menschliche Gemüt. Der verdorbene Geschmack des Volkes führte ja die Dichter zu immer grösserer Nachgiebigkeit und Schmeichelei gegen dessen Affekte, Leidenschaften und Sinnlichkeit. Da Platon auch in der komischen Kunst für seinen idealen Staat Gefahren erkennt, so muss er sie ebenfalls verbannen. Platon spricht die Ueberzeugung aus, dass der Dichter dem höheren Zwecke des menschlichen Daseins nicht entgegenwirken, sondern nur Wahrheit darstellen soll. Daher tritt Platon gegen die poetischen Gemälde auf, welche die Dichter von der mythischen Götterwelt geben. Die Sittlichkeit steht ihm höher als die durch die Länge der Zeit dem Volke entstandene Volksreligion. Ja er verwirft sogar die allegorische Form der Mythen, scheut sich aber sichtbar, seine spekulativen Lehren mit den Grundmythen der Volksreligion in Berührung zu bringen und die Religion und deren Autorität zu berühren. — Wenn Platon alle dramatische Poesie aus seinem Idealstaate verbannt, so findet er doch neben der didaktischen Mythenpoesie²⁾ die lyrische Hymnenpoesie als der pädagogischen Verwertung würdig.³⁾

Diesen kurz erwähnten Ansichten Platons über die Dichtkunst und ihren Wert als Bildungsmittel in der Erziehung können wir nur mit einer gewissen Schwierigkeit die Ansichten des Aristoteles zur Seite stellen. Denn obwohl er die Absicht gehabt hat, über den Bildungswert der Poesie zu sprechen,⁴⁾ finden wir in den uns erhaltenen Werken des Aristoteles nur wenige und geringe Andeutungen über diesen Gegenstand. Während Platon die Bildung durch tragische Poesie für alle Lebensalter verwirft und aus seinem Staate verbannt, ist Aristoteles in dieser Beziehung ganz anderer Ansicht. Er weist dem reifen Alter die Tragödie zu, indem er sie für dienlich hält die Affekte der Zuschauer zu reinigen,⁵⁾ ja der Meinung ist, dass die Affekte in ihrer rechten Mässigung und Läuterung für die Menschen nur heilbringend sein können. Ebenso gestattet er dem reiferen Alter den Besuch der Komödie und der Possenspiele.⁶⁾ Ueber die pädagogische Verwertung der didaktischen Poesie stimmt er mit Platon überein. Sehr besonnen verfährt Aristoteles, indem er die religiöse Poesie als allegorische Hülle der Wahrheit anerkennt und mit seinem System in Einklang bringt.⁷⁾ Der reflektierende Verstand seiner Zeit mochte vielfach Zweifel gegen die alten Lehren des Platon erheben.

¹⁾ Theät. 152 e. Staat X. 595 b ff. Gastmahl 209 d; Phaed. 95 a. Phileb. 62 d Ges. II, 658 d; III, 681 e—682 a; VI, 776 e.

²⁾ Protag. 325 e; 338 e. Ges. VII, 810 e; Lys. 214 a.

³⁾ Ges. VII, 817 a; VIII, 829 c. Staat X. 606 e.

⁴⁾ Polit. VII, 17.

⁵⁾ Poet. VI, 2.

⁶⁾ Poet. IV, 10. Polit. VII, 17.

⁷⁾ Metaphysik XI, 8, 1074 a 38.

Auch da spricht sich Aristoteles behutsam aus; denn er sagt deutlich, dass dieses unser Fassungsvermögen übersteige, ja dass es sich nicht einmal der Mühe lohne, solche mythischen Philosopheme einer ernstlichen Betrachtung zu unterziehen.

Die Tonkunst und ihr Verhältnis zur Erziehung. Musik war eines der wichtigsten Bildungsmittel der Griechen. Dies erkennt auch Platon an und empfiehlt sie aufs wärmste, da er sich von ihr eine segensreiche Wirkung verspricht.¹⁾ Dass dem Menschen der Sinn für die Tonkunst angeboren sei, deutet Platon²⁾ durch den Mythos über die Entstehung der Cikaden an. Er strebt mit grossartigem Erfolge eine Reform in der Anwendung der Musik an. Ihm scheint nur die Musik in engster Verbindung mit der Poesie ihre wahre Würde und Wirksamkeit behaupten zu können,³⁾ wenn sie nach genauer Uebereinstimmung des Rhythmus und der Harmonie mit dem Text strebt. Dann werden auch die Gegenstände ihrer Nachahmung nicht sinnliche Erscheinungen, sondern die verschiedenen ethischen Stimmungen des menschlichen Gemütes sein, dann wird die Musik den Sinn für das wahrhaft Schöne bilden, die Bildung des ästhetischen Sinnes ihre Aufgabe sein, des Sinnes für harmonische Schönheit und Tugend.⁴⁾ Den Erziehern fällt die Aufgabe zu, darauf zu achten, dass die Tonweisen im Sinne der Idee der Jugenderziehung gewählt werden. Platon selbst trifft Auswahl und hält nur die dorische und phrygische Tonart als Bildungsmittel für geeignet, und zwar die dorische, weil sie die Stimmung und den ethischen Zustand eines tapferen, sein Schicksal bestehenden Mannes nachahme, und die phrygische, weil sie das Wesen eines Mannes darstelle, der sich in friedlicher Thätigkeit befinde.⁵⁾ Die dorische Tonweise wird wegen ihres streng ethischen Charakters noch über die phrygische gestellt und als die einzig echte hellenische Tonweise genannt.⁶⁾ Namentlich wird ihre Bestimmung zu den ernstesten und feierlichen Gesängen angedeutet.⁷⁾ Diese strenge und ernste Tonart war dazu geeignet, die Tiefe und die ruhige, leidenschaftslose Entwicklung der Gefühle wiederzugeben. Umsomehr dringt Platon auf Verbannung der weichlich klagenden und der sinnberauschenden Tonarten. Daher werden alle vielsaitigen Instrumente beseitigt, und nur die Lyra und die Kithara für die Stadt, fürs Land die Syrinx beibehalten.⁸⁾ In dieser Weise wünscht Platon die Jugend als zukünftige Bürger seines idealen Staates in der Tonkunst unterrichtet zu sehen. Jedoch wie eine künstlerische Ausbildung in der Gymnastik, soll auch hier eine virtuosenhafte Ausbildung aufs strengste vermieden werden; denn der Zweck des musikalischen Unterrichts soll nur die Heranbildung zur Tugend sein.

¹⁾ Staat III. 401 d. 402 a. Vergl. Cicero de officiis I. 40.

²⁾ Phaedr. 258 e. Ges. II. 653 c.

³⁾ Ges. II. 670 a.

⁴⁾ Staat III. 401.

⁵⁾ Staat III. 398 c.

⁶⁾ Laches 185 d.

⁷⁾ Ges. II. 670 b.

⁸⁾ Staat III. 399 c.

Auf keinen anderen Bildungszweig ist Aristoteles so genau eingegangen, wie auf die Tonkunst, weil er meint, darin ein Erziehungsmittel zu haben, welches als das einflussreichste in der ganzen Pädagogik anzusehen sei. Aristoteles hat die Lehre des Platon vor sich und mit genauer Berücksichtigung derselben seine Grundsätze entworfen. Ihm ist die Musik die einzige Kunst, die in vollem Masse ethisch wirken, das menschliche Gemüt erregen und zur Tugend beitragen kann. Auf die ethische, wahrhaft erziehende Kraft legt Aristoteles das Hauptgewicht und weist dies einleuchtend nach. Die Musik dient ihm zur Reinigung der Leidenschaft, zur edelen Unterhaltung, zur Erholung von anstrengenden Arbeiten und überhaupt zur Bildung. Sie soll die ethische Tugend erwecken und fördern, deren Wesen in der richtigen Würdigung und Erkenntnis des Guten besteht. — Bei der Erörterung, wie weit man die Jugend in der Musik zu unterrichten habe, stimmt er mit Platon überein, verwirft die Fertigkeit, die erforderlich ist, um im Wettstreite auftreten zu können, und wünscht nur darin soweit zu gehen, als nötig ist, um an schönen Melodien und Rhythmen ein Wohlgefallen zu empfinden. — Wie dem Platon, so drängt sich auch ihm die Frage auf, welche Tonarten überhaupt pädagogisch zu verwerthen sind. Er unterscheidet zwischen Heranziehung zum Unterrichte und ihrer Verwendung im Leben und wünscht, dass die Jugend das sittliche Bildungsmittel auch in den sittlich bildenden, μέλι γήινά, zur Thatkraft ermunternden, πρακτικά, und begeisternden, ενθουσιαστικά, Tonarten wählen solle, aber für den Jugendunterricht will er nur die ethisch wirkenden verwendet wissen. So geht Aristoteles von der Begründung des Unterschiedes in den Tonarten bereits einen Schritt weiter und bestimmt auch ihre verschiedene Verwendung.¹⁾ Die praktischen und enthusiastischen Harmonien, die vom Lernenden nur angehört werden sollen, werden für dienlich erachtet, die Leidenschaften der Zuschauer zu reinigen. Dazu giebt Aristoteles selbst die nötigen Winke. Für die dritte Klasse findet Aristoteles die dorische am geeignetsten, die auch Platon die echt hellenische genannt hat. Jedoch lässt er noch jede andere zu, welche die theoretischen Musiker als zweckmässig für den Jugendunterricht erkennen, etwa die lydische. Dies charakterisiert den Aristoteles als umsichtigen und praktischen Denker, und als solcher tadelt er auch den Platon und macht ihm Vorwürfe, dass er neben der dorischen die phrygische billige, während er die Flötenmusik, die mit der phrygischen unzertrennlich verbunden ist, bereits als nicht ethisch bildend verworfen habe. Aus der Sorgfalt der einzelnen Bestimmungen, die sich hier nicht alle aufzählen lassen, sehen wir, dass Aristoteles ebenso wie Platon die Bedeutung der Musik erkannt und für den Jugendunterricht zu schätzen gewusst hat.

¹⁾ Pol. VIII, 7, 1342 a 32.

§ 5. Die Graphik (Zeichen- und Malkunst).

Platon schätzt den Wert der Graphik zu gering, so dass wir bei ihm keinen Platz für die Bildung durch Graphik finden.¹⁾ Aristoteles dagegen würdigt den wahren Wert auch der Graphik und erkennt ihren Einfluss auf die Bildung der Jugend an. Nach ihm ist die Graphik

1. sehr gemeinnützlich,²⁾
2. lehrreich, um die Werke der Künstler besser beurteilen zu können;³⁾
3. durch diese Kunst wird endlich der ästhetische Geschmack und sicheres Urteil gebildet.⁴⁾

Demnach wünscht Aristoteles den Unterricht nicht allein des unmittelbaren Nutzens wegen, sondern verkennt auch die ethische Wirkung der Graphik auf die Jugend keineswegs. Da die Graphik sittlich anregend auf das Gemüt wirkt, so bleibt es keineswegs gleichgültig, auf welche Gemälde der Blick junger Leute fällt.⁵⁾ Für den Zweck der Jugenderziehung empfiehlt Aristoteles deshalb naturgemäss die Gemälde, die das sittlich Schöne idealisierend ausdrücken, so auf die Veredelung der Sitten wirken und nicht Gefahr laufen falsch aufgefasst zu werden, während er die Betrachtung von Bildern entgegengesetzten Charakters aufs sorgfältigste verbannt wissen will.⁶⁾ Auch soll ferner durch die Graphik eine ästhetische Bildung erzielt, der Sinn, Blick und Geschmack für körperliche Schönheit gebildet und gestärkt werden. Jedoch durch diese blosser Uebung in der Kunst kann höchstens das technische Urteil gewonnen werden; denn zwischen Kunstaübung und Kunsturteil herrscht eben ein anderes Verhältnis, als es Aristoteles darstellt.⁷⁾ Und durch blosses Anschauen kann das ästhetische Urteil, das auf Reflexionen und Urteilkraft sich gründen muss, auch nicht gebildet werden. Ungern vermessen wir, dass Aristoteles die Verschiedenheit individueller, künstlerischer Begabung, die gerade für diesen Unterrichtszweig zu fordern ist, ganz und gar ausser Acht gelassen hat.

C. Die höhere Bildung.

Ist bisher der Unterricht und die Erziehung, so wie sie beide Philosophen in allgemeiner Rücksicht wünschten, erörtert worden, so bleibt noch übrig, den Unterricht kurz zu berühren, den bei Platon nur die zu geniessen brauchten, die einst Staatsämter bekleiden und für den Staat wachen sollten.⁸⁾ Dieser Unterricht zerfällt bei Platon in drei Wissenschaften. Diese wollen zur höchsten Philosophie hin-

¹⁾ Staat X, 596 ff.

²⁾ Pol. VIII, 3, 1337 b 23.

³⁾ Pol. VIII, 3, 1338 a 18: πρὸς τὸ κρίναι τὰ τῶν τεχνιτῶν ἔργα κάλλιον.

⁴⁾ θεωρητικὸν ποιεῖ. Vergl. Polit. VIII, 3, 1338 a 37.

⁵⁾ Pol. VIII, 5, 1340 a 30.

⁶⁾ Pol. VII, 17, 1336 b 12.

⁷⁾ Pol. VIII, 3.

⁸⁾ Staat VII, 525 a.

arbeiten, welche die Idee des Guten und die Quelle aller Wahrheit erkennt.¹⁾ Sie führen die Seele auf das Höhere hin und nötigen sie, sich des reinen Denkens bei Erforschung der reinen Wahrheit zu bedienen.²⁾ Es ist in der That nicht zu leugnen, dass mit den drei Wissenschaften Arithmetik, Geometrie und Astronomie³⁾ viel ausgerichtet werden kann; denn insofern sich Arithmetik und Geometrie nur mit den Formen der Dinge beschäftigen und nichts ohne die strengste Beweisführung gelten lassen, sind sie ganz geeignet, den Geist zur Abstraktion und zum Studium mit der Philosophie vorzubereiten. Nicht minder die wissenschaftliche Astronomie, die in Untersuchungen über das wahre Weltganze und die wahren Gestirne besteht. Denn sie lässt den Geist wahrhaft aufwärts blicken, wenn sie sich mit der Idee an sich und dem Uebersinnlichen beschäftigt.⁴⁾ So führen diese drei genannten Wissenschaften zur Philosophie und schliesslich zur Dialektik,⁵⁾ in der das auf das Wissen Bezügliche sein Endziel erreicht.⁶⁾ Die Dialektik ist es erst, welche den Geist vollkommen über die trügerischen Erscheinungen der Sinnenwelt hinweghebt und ihm zur Anschauung des wirklich Seienden, des ewig Wahren, Guten und Schönen verhilft.

Dieser Abschnitt über die höhere geistige Ausbildung des Menschen fällt leider bei Aristoteles sehr dürftig aus. Es ist bedauernd, dass wir nicht mehr erhalten haben, um tiefere Einsicht in seine Betrachtung über diesen Gegenstand zu gewinnen, um zu erfahren, wie Aristoteles den Unterricht in den höheren Wissenschaften angefangen und fortgesetzt wissen wollte. Wir dürfen aber annehmen, dass bei Aristoteles die Erziehung bis zur Jünglingsreife auch unwissenschaftlich eingerichtet gewesen ist und mit dem gereiften Mannesalter die dialektische Erziehung beginnt. Aristoteles hat den von Platon ausgeführten Grundsatz⁷⁾ angenommen und die Meinung ausgesprochen, dass es auch für die zur Uebernahme von Staatsämtern reifen Freigeborenen nur einer gesetzgeberischen Grundlage bedürfe, um darauf richtig weiter fortzubauen. So bleibt das Studium der spekulativen Philosophie von Aristoteles auch für das reifere Alter bestimmt, da er ja mit Platon auch dem Prinzip huldigt, dass alle Erziehung und Bildung nur durch das Studium der Philosophie ihre höchste Vollendung erhalte.

IV. Der Staat und das Erziehungswesen.

In einem wohleingerichteten Staate muss die Erziehung ein und dieselbe für alle Staatsbürger sein, weil ja der Staat nur ein Ziel kennt. So denkt Platon,⁸⁾ und Aristoteles folgt ihm im griechischen

¹⁾ Staat VII, 521 c d und VI, 505 a.

²⁾ ψυχῆς ὄλκα ἀπὸ τοῦ γιννομένου ἐπὶ τὸ ὄν.

³⁾ Ges. VII, 817 e.

⁴⁾ Staat VII, 530 b.

⁵⁾ Staat VI, 511 b.

⁶⁾ Staat VII, 534 e.

⁷⁾ Staat IV, 424—425.

⁸⁾ Staat VII, 15.

Sinne. Platon kann gemäss seiner Einsicht in das Wesen des Staates und in das Verhältnis des Staatsganzen zu dem einzelnen Individuum eine Erziehung, die lediglich der Willkür der Familie überlassen gewesen wäre, durchaus nicht gestatten. So kann es dem Vater nicht freistehen, die Schule von dem einen seiner Söhne besuchen zu lassen, von dem anderen nicht, oder gar an dem festgesetzten Kursus irgendwie zu ändern. Die Jugend erhält ihre Erziehung vom Staate, und zwar vom 7. Jahre ab.

Auch dem Aristoteles sollen ja alle zu vollkommenen Bürgern werden; jeder Bürger ist ein Teil des Staates. Daher muss die Erziehung vom Staate, nicht vom einzelnen ausgehen, damit die Sorge für den einzelnen der Sorge für das Ganze untergeordnet werde. Aristoteles muss der öffentlichen Erziehung den Vorzug geben, obwohl nach seiner Ueberzeugung auch manches für eine private, mehr auf individuelle Ausbildung abzielende Pädagogik sprechen möchte.¹⁾

An dieser Stelle möchte ich noch auf die Zweckmässigkeit einer Sitte hinweisen, die bei den Griechen bestand. Die noch geistig unmündigen Knaben liess man durch solche Sklaven beaufsichtigen, die sich durch Charakter und andere Eigentümlichkeiten sehr gut dazu eigneten. Platon gedenkt dieser *παιδαγωγοί*, welche die Knaben zur Schule und zurück begleiten.²⁾ — Aristoteles schätzt diese Einrichtung und wünscht, dass es Sache des Hausvaters sein möchte, diese Sklaven bei ihrem wichtigen Geschäfte mit Achtung zu behandeln.³⁾

Schlusswort.

Bei allen Ansichten, welche die beiden grossen Philosophen über die Erziehung geäussert haben, ist der Geist, der ihre pädagogischen Theorien selbst bei der Grundverschiedenheit ihrer Ansichten über die Erziehungsgrundsätze durchweht, derselbe; es ist der antike Geist der Staatspädagogik, die nur in der Erziehung für und durch den Staat das Heil des Ganzen und des Einzelnen erblickt.

Platons Erziehungstheorie ist ein Kunstwerk der Sittlichkeit, und was dieser nicht frommt unter den Künsten, das hat er aus ihr verbannt. Alles Individuelle soll dem Ganzen dienen und seine Idee verwirklichen. Sein Staat ist das folgerichtig durchgeführte Ideal des Hellenentums, in welchem der Mensch im Bürger aufgeht, der Bürger nicht sich selbst, sondern der Gemeinde lebt und in ihrer Wohlordnung sein Glück und seine Freiheit hat. Jedoch Platon stellt zu hohe Anforderungen an die Erziehung, als dass sie je und irgendwo hätten verwirklicht werden können.

Gegenüber der mechanischen Zentralisation des Platonischen Staates soll bei Aristoteles jeder nach Gesetz und Verfassung sich richten, dabei aber doch seine Individualität in der Vielheit frei entwickeln können. So steht Aristoteles als Realist dem dichterischen

¹⁾ Eth. Nicom. X, 10.

²⁾ Ges. VII, 808d–e; Lysis 208c und 223a.

³⁾ Aristoteles Oeconomica I, 5, S. 279.

Idealisten Platon gegenüber. Aristoteles kehrt sich gegen eine einseitige Ueberschwenglichkeit des Platonischen Idealismus, er flüchtet sich nicht in eine einseitige Ideenwelt, er will im Diesseits heimisch sein.

Vortrefflich hat bereits Rafael Platon und Aristoteles in der Schule von Athen charakterisiert, indem er beide im Mittelpunkt des Bildes nebeneinander malte, Platon als Greis, begeistert mit erhobener Rechten gen Himmel deutend, Aristoteles als kräftigen Mann, fest und klar den Blick auf die Erde gerichtet.

Aehnlich ist ein Urteil Goethes in der Geschichte der Farbenlehre:¹⁾

„Platon verhält sich zu der Welt wie ein seliger Geist, dem es beliebt, einige Zeit auf ihr zu herbergen. Es ist ihm nicht sowohl darum zu thun, sie kennen zu lernen, als ihr dasjenige, was er ihr mitbringt und was ihr so not thut, freundlich mitzuteilen. Er dringt in die Tiefe, mehr um sie mit seinem Wesen auszufüllen, als um sie zu erforschen. Er bewegt sich nach der Höhe, mit Sehnsucht, seines Ursprungs wieder theilhaftig zu werden. Alles, was er äussert, bezieht sich auf ein ewig Ganzes, Gutes, Wahres, Schönes, dessen Forderungen er in jedem Busen anzuregen strebt.

Aristoteles hingegen steht zu der Welt wie ein Mann, ein baumeisterlicher. Er ist nun einmal hier und soll hier wirken und schaffen. Er erkundigt sich nach dem Boden, aber nicht weiter, als bis er Grund findet. Er umzieht einen ungeheueren Grundkreis für sein Gebäude, schafft Materialien von allen Seiten her, ordnet sie, schichtet sie auf und steigt so in regelmässiger Form pyramidenartig in die Höhe, während Platon, einem Obelisken, ja einer spitzen Flamme gleich, den Himmel sucht.“

Prophetisch weisen beide Philosophen in die Zukunft, ihr Geist begleitet uns durch die Geschichte der Pädagogik. Jedoch erst das Christentum war dazu berufen, die individuelle Selbstbestimmung und die freie Persönlichkeit zum Ausgangspunkte und zum Zwecke der Erziehung zu machen, diese Lebensgüter edler Art nicht der grossartigen Gestaltung des Ganzen, nicht dem fraglichen Gemeinwohl zu opfern, — denn Wohl und Weh wird nur in der Seele der einzelnen empfunden —, sondern die Liebe also walten und sorgen zu lassen, dass es jedem möglich werde, Erziehung und Bildung zu erlangen, mit freien Menschen ein freier Mensch zu sein.

Immerhin behalten die grossen pädagogischen Systeme unserer grössten griechischen Philosophen ihre Bedeutung für die Nachwelt.

¹⁾ Reclam, Bd. 38, S. 145.
Pädagogische Studien. XXIII. 5.

III.

Esalas Tegnér als Pädagog.

Von Anton Weis-Ulmenried.

Grosse Dichter haben von jeher mittelbar und unmittelbar einen tiefgehenden Einfluss nicht nur auf ihre Zeit und ihr Volk, sondern auch auf die Nachwelt ausgeübt. Sie sind als führende Geister die wahren Erzieher des Volkes; denn sie weisen dem einzelnen und der Gesamtheit die rechten Wege zur niemals rastenden, niemals vollendeten Erziehung des Menschengeschlechtes, bereiten künftiger Entwicklung die Bahn. —

Die schwedische Litteratur hatte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine ihrer Blüteperioden, als Männer wie J. O. Wallin, L. Hammarsköld, P. D. Atterbom, F. Palmblad, K. F. Dahlgren, E. G. Gejer und Esaias Tegnér¹⁾ ihr von schweren Schicksalsschlägen gebeugtes Volk durch ihre Schriften zu neuem Hoffen, zu neuem Leben erweckten. Insbesondere war es E. Tegnér, der mit der feurigen Begeisterung eines Propheten in seinem Skaldensange „Svea“ halb zürnend, halb mahnend seine Zeit- und Volksgenossen gegen alle weichliche Mutlosigkeit zu wappnen suchte. Es ist aber auch kein anderer Dichter in seiner Heimat so populär geworden als Tegnér durch seine prächtigen Oden, Hymnen und Lieder; durch seine gedankentiefen und weihevollen Festgesänge; durch seine anmutigen, melodischen Gelegenheitsgedichte (eines der schönsten darunter ist sein „Sång till solen“,²⁾ Sang an die Sonne, in welchem er die tiefsten religiösen Anklänge mit dem edelsten Naturgefühl zu verbinden verstand); durch sein liebliches, religiöses Volksidyll „Die Abendmahlskinder“; durch die Liebes- und Kampfpopöe „Axel“; vor allem aber durch seine Frithjofssage — das schönste Werk der schwedischen Litteratur, durch welches er in Deutschland, ja in der ganzen Welt ebenso volkstümlich wurde wie in seinem Heimatlande.

Mittelbarer als irgend ein anderer der führenden Geister hat Es. Tegnér für die Sache der Erziehung und des Unterrichtes gewirkt.

Wenn es ihm auch nicht vergönnt war, neue Bahnen auf pädagogischem Gebiete zu zeigen und sich dadurch europäischen Ruf zu erwerben, so sind die Verdienste, die er sich in dieser Beziehung als akademischer Lehrer (1805 wurde er Adjunkt der Aesthik an der Universität Lund, der Academia Carolina, die damals ihre goldene Zeit hatte und zu deren Zierden er nebst Ling, Agardh und andern

¹⁾ Sprich Tegnér! Er wurde am 13. November 1782 zu Kyrkerud in der Nähe von Vexlö in dem an Naturschönheiten so reichen Vermland als vierter Sohn einer geachteten Pfarrersfamilie geboren, die von Smalund, wo ihre Ahnen sich nach dem Orte Tegneby genannt hatten, nach Karlstad's Stift gezogen war.

²⁾ Meisterhaft übersetzt von dem Jesuiten Alex. Baumgartner in seinen „Nordischen Fahrten“. Froiburg im Br., 1890. Bd. II., dem es im Gegensatz zu vielen anderen Uebersetzern trefflich gelungen ist, die klangvolle Musik der schwedischen Sprache in das Deutsche hinüberzuzaubern.

gehörte, 1812 Professor der griechischen Sprache daselbst, als welcher er das Studium der hellenischen Sprache und Litteratur beim grossen Publikum popularisierte und einer der einflussreichsten Lehrer jener Hochschule war), als Stiftschef (1824 wurde er Bischof in Vexiö¹⁾ als welcher er dem Schulwesen seines Stiftes die grösste Aufmerksamkeit und Pflege zuwandte, und nicht am wenigsten durch seine berühmten, geistreichen Schulreden (skoltal), die wahre Perlen schönster rednerischer Prosa und Fundgruben pädagogischer Weisheit sind, erwarb, immerhin derartig, dass man derselben stets mit Verehrung wird gedenken müssen, wenn sein Name genannt wird.

Tegnér hatte wohl kein bestimmtes, detailliert ausgearbeitetes Schulprogramm aufgestellt; man findet im Gegenteile in seinen diesbezüglichen Schriften wechselnde Gesichtspunkte und selbst Widersprüche. Immer aber ist er Idealist, immer stellt er Arbeit und Ziel der Erziehung hoch, und unerschütterlich ist sein Glaube an die Macht und den Sieg der Aufklärung und Wahrheit.

Ausgesprochener Feind von Oberflächlichkeit und eitlem Tand, schwingt er unbarmherzig die Geißel über aufgeblasene Unwissenheit, die alles meistern will, wiewohl sie selbst nichts versteht. Klare, umfassende Kenntnisse schätzt er hoch, höher jedoch ein edles, warmfühlendes Herz: „Wissen ist viel wert, aber es ist doch nicht alles, ist nicht einmal das wesentlichste. Das Wesentlichste liegt links in der Brust, der Wert des Menschen liegt in seinem Herzen.“

„Was die Moral betrifft, so merket euch, dass der beste, klarste Kopf über einem verderbten Herzen dasselbe ist wie ein Gotteshaus, das über einer Räuberhöhle aufgebaut ist.“

„Eine Schule ist nicht nur eine Unterrichts-, sondern auch eine Erziehungsanstalt. Das Wissen ist der Kopf der Schule, aber deshalb nicht das wichtigste. Ordnung, Zucht, gute Sitten sind das Herz der Schule, sind die Blumenkrone der Menschenbildung. Ein Jüngling mag beliebig viel gelernt haben, hat er aber dabei Bescheidenheit, Gehorsam, Achtung vor dem Guten, Ehrfurcht vor dem Alter vergessen, so hat er mehr verloren als gewonnen, und seine Erziehung ist verfehlt. Jede Schulordnung, die nicht auf diesem Grunde ruht, baut auf losen Sand.“

„Man verwechselt oft Wissen und Bildung und verwirrt dadurch die ganze Erziehungsfrage. Kenntnisse sind allerdings notwendig für die Bildung als deren Stoff und Gegenstand; aber umfassende Kenntnisse können ebenso gut vereint sein mit grosser Rohheit, als beschränktere Kenntnisse bei höchster Bildung sich finden können.“

Als Grundbedingung für eine gute Erziehung betrachtet er die Ordnung. Diese muss die Jugend vor allem lernen und sich an sie

¹⁾ Infolge einer an den schwedischen Universitäten herrschenden, in mancher Hinsicht wohl bedenklichen Broterwerbspraxis hatte er schon als junger Professor die priesterliche Laufbahn betreten und mit dem akademischen Lehrstuhle ein Pastorat vereint.

gewöhnen. Tegnér sagt: „Es war ein Geist der Ordnung, der die Welt aus dem Chaos hervorrief; ohne Ordnung würde sie in dasselbe zurückgesunken sein. Die Ordnung ist ein- für allemal bestimmt. Die Naturgesetze sind die Paragraphen in dieser grossen Ordnungsbestimmung, und kein Reichstag hat noch das Grundgesetz der Welt vorändert. Wie nach dem Glockenschlage fährt die Sonne mit ihrem Wagen dahin, und ihr habt wohl nie gehört, dass der Mond sich verschlafen hätte. Das Tier weiss seine Zeit; sollte der Mensch sie denn nicht wissen?! Nimmst du den Zeiger von der Uhr hinweg, so geht die Zeit wohl vorwärts, aber du weisst nicht, welche Zeit es ist. Keine Zeit reicht aber für denjenigen aus, der ihrer nicht achtet. Sein Leben ist eine Kette aus ewigem Verschieben, aus Versäumnis und Unordnung gebildet, und stets kommt er zu spät — ausser in sein Grab. Diese Wahrheit beweist sich im Leben, aber insbesondere gilt sie für die Schule. Es ist bedeutungsvoll, dass die Gesetze für den Unterricht die Schulordnung genannt werden. Der Mensch ist ein Kind der Gewohnheit, oft deren Sklave. Gewöhnt er sich nicht schon in der Schule an Ordnung, Regelmässigkeit und Pünktlichkeit, so verlassen ihn die Genien gewöhnlich für die ganze Lebenszeit. Im Kriege beruht der Sieg oft auf einem Augenblicke; der, welcher ihn versäumt, verliert die Schlacht. Der Augenblick ist der Gott des Glückes. Gewöhnt daher die Kleinen, gewöhnt sie durch euer eigenes Beispiel daran, auf die Stunde zu achten! Glaubt mir: Ordnung ist die halbe Arbeit. Verlierst du sie, so verlierst du sogleich das Geländer an der Brücke über den Strom der Zeit.“ —

Kräftig protestiert Tegnér gegen die schon seiner Zeit und noch mehr in unseren Tagen hervortretende Geneigtheit, die ganze Erziehungsarbeit mit all ihrer Verantwortung von den Eltern auf die Schule zu wälzen. Die sittliche Bildung ist und muss sein in erster Linie Aufgabe und Pflicht des Elternhauses. Will dieses nichts in der Sache thun, so kann die Schule nur wenig ausrichten.

„Man stellt betreffs der Erziehung der Jugend grosse Ansprüche an die Schule, man spricht von Mängeln und notwendigen Reformen der Lehranstalten. Ja liegt denn die Schule nicht mitten im öffentlichen Leben? Sind nicht der tägliche Umgang, die täglichen Beispiele der erste und einflussreichste Schulmeister? Glaubt mir, jeder Hausvater hält Schule und erzieht, ohne es zu wissen, mehr als der eigentliche Lehrer mit seinen bestimmten Lehrstunden. Willst du die Lehranstalten reformieren, so beginne vorher den Lehrer da draussen zu reformieren: „Die Zeit“, d. i. die Sitten-, die Denk- und Lebensweise. Wie viel Eltern giebt es denn noch, die mit der heilsamen Strenge der alten Zeit des Kindes Sinnesart zügelnd und an Gehorsam, Abhängigkeit, Bescheidenheit, Hochachtung des Edlen gewöhnen?! — Was kann die Schulzucht ausrichten, wenn die häusliche Zucht, die ihre Stütze und Mitarbeiterin sein sollte, vermisst wird? Kann die Schule gerade richten, was von der Wiege aus krumm gewachsen ist?

Der Lehrerberuf dünkte Tegnér der edelste und höchste zu sein, den Lehrer betrachtet er als einen Künstler, der frei nach seiner eigenen Methode vorgehen dürfe, wobei er sich allerdings vor dem Schlendrian hüten müsse. Diesbezüglich äussert er sich folgenderweise:

„Nichts blüht und trägt Frucht im Leben, wozu nicht in der Schule der Keim gelegt wurde. — Ein Wort, das in das junge Gemüt fällt, bestimmt vielleicht für die ganze Lebenszeit dessen Richtung, bestimmt dadurch vielleicht weit höheres, dessen Folgen durch Jahrtausende gehen können. Denn die Fortentwicklung eines Gedankens ist unendlich, er rechnet seine Nachkommen nach tausenden und abertausenden bis ans Ende der Tage. Darum ist das Kind etwas heiliges; denn es trägt Gottes unerbrochenes Siegel auf seiner Stirne. — Ihr schafftet für das Reich Gottes. Gottes Reich aber hat kein schöneres Symbol auf Erden als das Kind mit seiner Unschuld, als den Jüngling mit seinem offenen Gemüte.“

„Der Erzieher muss als Künstler betrachtet werden; denn er übt eine freie Kunst aus und wahrlich die höchste und edelste von allen.“

Vom Lehrer bez. Erzieher fordert Tegnér Kenntnisse, Unterrichtsgeschick, Ordnung in allem, Liebe zur Jugend, Eifer für seinen Beruf. Sollen ja die Zöglinge wie blühende Bäume heranwachsen zur Freude ihrer Eltern, zum Nutzen des Staates, zur Ehre der Welt und der Wissenschaften, und den Grund legen für ihr ganzes Leben zur Arbeitsamkeit, zum guten Geschmack, zur Tüchtigkeit in allen Geschäften, kurz zur Tugend und Glückseligkeit.

Er sagt: „Zu viel kann kein Lehrer wissen, wohl aber kann er zu viel von seinem Reichtum mitteilen wollen und dadurch die jungen Gemüter ermüden oder verwirren. Der Lehrer muss für das Kind der Unfehlbare, der Unergründliche, für den Jüngling der Ueberlegene, der in seinem Fache ausgezeichnete Mann sein.“

Ueber die Methoden äussert sich Tegnér folgendermassen: „Methoden bedeuten beim Unterrichte selten mehr, oft aber weniger als die Uniform für das Militär. Erkennt der Lehrer seinen Beruf von Grund aus, liebt er ihn, sieht er dessen Bedeutung ein, dann werden die äusseren Vorschriften für ihn nur, was sie sein sollten, eine Anweisung zur Freiheit, nicht zur Sklaverei.“ —

„Eine jede neue Lehrart, die durch andere vorgeschrieben wird, beginnt damit, den Lehrer selbst in die Schule zu nehmen, und gewöhnlich macht er seine eigenen Studien hierin auf Kosten des Schülers. Es giebt keinen geschickten Lehrer, der nicht eigentlich seine eigene Methode hätte, die auf seine Gemütsart, seine Erfahrung, auf die Art des Lehrgegenstandes, auf die Persönlichkeit des Schülers gegründet ist.“ —

„Dieselbe Methode, die in der Hand des einen vortrefflich ist, kann in der Hand eines anderen tot und unfruchtbar sein; denn wie scharf das Schwert auch ist, der Hieb beruht hauptsächlich auf dem

Arme, der es führt. Jede Methode ist für den Lehrer gut in dem Masse als sie für ihn passt; sie ist gut für den Lehrling in dem Masse als sie die Aufmerksamkeit weckt und erhält und Lust zum Lernen einflösst. Die allgemeinen Vorschriften können in diesem Falle nützlich sein, aber nur als Anweisungen zu freier Benützung, nicht als bestimmt anbefohlene Handgriffe. Mit der Unterrichtskunst verhält es sich wie mit der Poesie: sie hat ihre allgemeinen Regeln, sonst wäre sie eben keine Kunst; aber bei ihrer Ausübung muss eine Unendlichkeit von Verschiedenheiten gestattet sein, sonst wäre sie keine freie Kunst. Und es ist eine allgemeine Erfahrung, dass man im allgemeinen mit bestem Erfolge das ausübt, was man selbst erfunden hat.“

Vor dem Mechanismus warnt Tegnér eindringlich: „Durch die Einförmigkeit, welche insbesondere den Elementarunterricht begleitet, kommt man leicht in Gefahr, in den angenommenen Formen zu erstarren und zu mechanisieren. Sobald der Mechanismus bei diesem Unterrichte sich geltend macht, ist es, als ob totes Fleisch in dem lebendigen Organismus wüchse, und Wissenschaft und Kunst werden zum Handwerk. Darum ist mir darum zu thun, dass der Lehrer selbst sich klare Rechenschaft gebe über Ziel und Umfang des Unterrichtes, über Anwendbarkeit oder Nichtanwendbarkeit der Methode, zusammengestellt auf Grund seiner eigenen Erfahrung.“

Für die mit dem Lehrerberufe verbundenen Mühen und Sorgen hatte Tegnér volles Verständnis — hatte er sich ja doch während seiner ganzen Studienzeit mit Lektionengeben befassen müssen — und stets fand er herzliche Worte der Ermunterung und Anerkennung.

„Der Lehrer muss den grössten Teil seiner Tage in langsamer Entsagung für andere opfern; die Sorge begegnet ihm häufig in seiner dürftigen Wohnung; selten oder nie fällt der Sonnenschein des Ruhmes auf seine vergessene Mühe. Es erfordert einen grossen Sinn, um nicht vor der Zeit bei dem ewigen Einerlei zu ermüden; es erfordert einen warmen Eifer für das Gute und eine feste Ueberzeugung von dem Wert des Berufes. Glaubt aber nicht, meine Brüder, dass euer Werk darum geringfügig ist. Es ist wahr: wie das Gras wächst, wie der Lehrer bildet, das merkt man ebensowenig hier wie anderwärts; aber den Schein wollen wir nicht achten, als Männer wollen wir für das Wirkliche arbeiten!“

Die Unterrichts- und Erziehungserfolge hängen bekanntlich zum grössten Teil von der Gemütsart des Lehres bez. Erziehers ab, von der Art und Weise, wie die Schüler behandelt werden. Ein harter, kalter Lehrer wird bei all seiner sonstigen Tüchtigkeit nie auch nur annähernd jene Erfolge erzielen, die ein Lehrer, der Verständnis, Herz und Gefühl für die Jugend hat, geradezu spielend erreicht. Tegnér fordert darum vom Lehrer, dass er seine Zöglinge mit väterlicher Güte behandle, wobei natürlich erforderlichen Falles Strenge mit Milde gepaart sein müsse. Ist die Strenge ein Ausfluss väterlicher Liebe, so wird sie nie in Härte ausarten, niemals leidenschaftlich

werden, niemals den Schüler bis ins innerste Herz widerspenstig und verstockt machen, ihn nicht mit Groll und bitterem Hasse gegen den Lehrer und dessen Anordnungen erfüllen. Tegnér verlangt strenge Zucht und Ordnung in den Schulen, pünktlichen Gehorsam, feste Regelmässigkeit in Arbeiten, Gewohnheiten und Einrichtungen, verwirft jede weichliche Schlawheit, das gleichgiltige Sichgehenlassen. Dabei unterlässt er aber nie, auf die Wahrheit des Spruches hinzuweisen: „Liebe überwindet alles“ — Liebe soll stets und überall in der Jugenderziehung bemerkbar sein. Wo sie fehlt, da kann das Wissen, die Geschicklichkeit und der Fleiss des Lehrers noch so gross sein, all seine Arbeit und Mühe wird nur eine kümmerliche Saat hervorbringen.

Ein rührend schönes Bild entwirft Tegnér vom Genius des Kindes: „Wollt ihr wissen, ihr Kleinen, wie der Genius des Schulkindes aussieht? Er ist weiss gekleidet; denn weiss ist die Farbe der Unschuld, und der Genius des Kindes ist unschuldig. Aber sein weisses Gewand ist eine toga praetexta mit purpurrotem Saume; denn Rot ist die Farbe der Schamhaftigkeit, und des Kindes Genius ist schamhaft. Er steht da mit gesenkter Stirne; denn die gesenkte Stirne ist das Symbol des Gehorsams, und des Kindes Genius ist gehorsam. Und wenn er aufblickt, dann strahlt Liebe und Vertrauen aus seinen Augen; denn des Kindes Genius glaubt blind an den, welchen er liebt und verehrt. Und in der einen Hand trägt er einen Griffel und eine Schreibrtafel; denn des Kindes Genius ist fleissig, und in der andern Hand eine Centifolienrose, der Hoffnung Sinnbild; denn des Kindes Genius ist hoffnungsvoll, und das Leben trägt Rosen und Dornen. Wenn ich ein gut geartetes Schulkind vor mir sehe, dann meine ich einen solchen Genius zu sehen. Verdunkelt, entstellt mir das Bild nicht! Es ist mir teuer, es führt mich zurück in die Welt meiner Kindheit.“ —

Auf die zu seiner Zeit vielgepriesene Wechselunterrichtsmethode hielt Tegnér nicht viel. Er sagt darüber: „Die Wechselmethode ist für den Unterricht dasselbe, was die Verteilung der Arbeit für die Industrie ist; sie beschleunigt die Arbeit und verbessert sie. Diese Methode dort anwenden wollen, wo sie eigentlich nicht notwendig ist, also an Schulen, wo die Kinder bequem vom Lehrer selbst ohne Zuhilfenahme von Monitoren unterrichtet werden können, wäre unrichtig; denn unstreitig muss stets der Unterricht sicherere Erfolge erzielen, der vom Lehrer erteilt wird, als jener, der von ihm nur kontrolliert wird.“

Besonderes Interesse brachte er der „gelehrten Schule“ entgegen. Mit den Reformplänen seiner Zeit sympathisierte er im allgemeinen nicht; denn die klassischen Sprachen hatten in ihm einen warmen Verteidiger. „Latein und Griechisch lassen wir nicht fahren, eher die Dynastie“, schrieb er an Heurlin, der ihm mitteilte, dass der da-

malige Kronprinz (Oskar I.) für Einschränkung des Studiums dieser Sprachen sei.

Als Hauptbildungsmittel betrachtete Tegnér Sprachstudien, die in doppelter Weise bildend wirken: als Zweck und Mittel; für das Kind durch die Grammatik, für den Jüngling durch die Litteratur. Beim Sprachstudium solle jedoch die Grammatik keine gar zu grosse Rolle spielen. „Was weiss man schliesslich von der Sprache selbst oder von dem, was der Sprache ihren Wert giebt, wenn man sich endlich durch die umfangreichen Sprachlehren durchgearbeitet hat? Ja, eigentlich nichts anderes als eine Menge willkürlicher Regeln und eine noch grössere Menge von Ausnahmen, schneller aufgefasst vom Gedächtnis als vom Verstand, unverständlich für das Kind, entbehrlich für den Jüngling und lächerlich für den Mann.“ — — „Wir halten uns solange mit der Inventur jedes Winkels und jeder Ecke im Vorhofe auf, dass wir meistens vergessen, in den Tempel einzutreten, wo Gottesdienst gehalten wird; wir lernen so lang Grammatik, dass uns fast keine Zeit bleibt, die Schriftsteller zu lesen.“

Betreffs der Methode des Sprachunterrichts warnt er vor zwei entgegengesetzten Methoden, die nichts anderes mit einander gemein hätten, als die Unrichtigkeit. Die eine Methode lasse das Kind gar keine Grammatik, die andere wieder ausschliesslich Grammatik lernen. Die erste Methode ist nur anwendbar bei Sprachen, die in der Kindheit praktisch gelernt würden, also bei der Muttersprache. Da gebe das stete Bedürfnis sich auszudrücken, die Gedächtniskraft und das Sprachvermögen des Kindes und vor allem die Konstruktion des Wortes, die durch Aufweisung des entsprechenden Gegenstandes gewonnen wurde, und dadurch den Ausdruck nicht nur für das Ohr, sondern sozusagen für das Auge feststelle — dem praktischen Unterrichte einen ganz andern Weg, wenn gleich die Grammatik der Muttersprache der Sprachbildung in späteren Jahren in ihrer ordnenden und regelnden Rolle gute Dienste zu leisten vermag. Die andere Methode hätte das falsche, dass das Kind die Grammatik meist ohne Verstand und daher auch ohne Nutzen auswendig lerne. Von dieser Methode müsse man sagen, dass sie mehr ein Präservativ gegen das Erlernen einer Sprache als ein Hilfsmittel dafür sei.

„Es ist meine Ueberzeugung, dass beim fremdsprachlichen Unterricht kein Schritt vorwärts gethan werden darf, ohne klare Einsicht von seiner Richtigkeit; keine Wortform verlassen werden darf, bevor sie entwickelt; keine Redensart, bevor ihr Grund und ihre Regel begriffen ist. Hierin Nachgiebigkeit zeigen oder dem Kinde die notwendige Mühe ersparen wollen, mit Sicherheit die Elemente zu erlernen, ist eine unverständige Verzärtelung, welche sich selbst rächt. Denn dadurch wird alle künftige Sicherheit in den Kenntnissen gehindert, und was noch wichtiger ist, das junge Gemüt wird von Anfang an zur Schläffheit und Halbheit gewöhnt, zur Unordnung und Trägheit; das Gedächtnis verliert seinen Zaum, der

Gedanke seine Schnellkraft und der Charakter selbst seine Festigkeit und seinen Kern. Deshalb müssen Form und Regel nicht bloss eingepägt, sondern sie müssen in das junge Gemüt tätowiert werden, so dass sie lebenslänglich festsitzen. Dies wird am besten dadurch erreicht, dass man so früh als möglich und um ihr ihre Bitterkeit zu nehmen, Grammatik mit Spracherklärung verbindet, so dass die erstere nicht ohne alle Anwendung mit ihrer ganzen Last die zartesten Jahre am härtesten drücke.“ Neben den sprachlichen Studien empfiehlt er besonders die Mathematik. Ein Unterrichtssystem, welches auf sprachliches Studium und auf Mathematik gegründet ist, hat einen guten Grund; hat er die gehörige Tiefe und Festigkeit, so verträgt er manchen Ueberbau, wo er sonst einstürzen würde.

Die schriftlichen Uebungen, sofern deren Stoff der jugendlichen Fassungskraft angepasst ist, hält Tegnér für besonders wichtig, insbesondere die Anfertigung guter Aufsätze. „Ich will nicht behaupten, dass man jetzt gewöhnlich zu viel liest, aber es unterliegt keinem Zweifel, dass man zu wenig schreibt. Das blosses Lesen erhält den Geist in einem noch mehr oder weniger passiven Zustande. Der aber, der schreibt, ist dadurch gezwungen, die Seele lebhafter arbeiten zu lassen, seinen Gegenstand von verschiedenen Seiten zu betrachten und den Vorrat dessen, was er gelernt hat, näher zu mustern. Gerade auf diese Weise gerät er auf Gedanken, die sonst ausgeblieben sein würden. Es ist wahr, die Gedanken liegen nicht im Tintenfasse; aber der Gedanke, welcher aufs Papier gebracht worden, hat eben dadurch eine äussere, eine lebendige Gestalt angenommen und erzeugt weit leichter seinesgleichen, als derjenige, welcher noch nebelhaft und wesenlos im Gedächtnis verborgen liegt.“

Eifrig empfahl er das Betreiben des Turnens, das eine Schule der Kraft und Anmut, der Bewegung und des Gehorsams sein solle. Systematisch sollen alle Organe in der vielseitigsten Weise geübt und dem Willen soll die Herrschaft über den Leib erworben werden. Nur soll das Turnen nicht in seiltänzerische Kunst- und Kraftstückchen ausarten. Auch die Mädchen sollen am Turnen teilnehmen, da ihnen geregelte Leibesübungen ebenso nötig sind wie den Knaben.

Ebenso warm empfiehlt Tegnér die Pflege des Gesanges an den Schulen, die keineswegs als etwas Gleichgiltiges oder Ueberflüssiges betrachtet werden dürfe. In erster Linie sollen religiöse Lieder, dann die meist kindlich-fröhlichen Naturlieder und die das Menschenleben in Heiterkeit und Ernst abspiegelnden Lebenslieder nebst patriotischen Liedern gelernt werden. —

Die schwedische Volksschule ist, wie aus dem Angeführten hervorgeht, dem grossen Dichter in vielfacher Hinsicht zu grossem Danke verpflichtet; denn sie genießt ja die Früchte mit, die er für die nationale Bildung gesäet. Zu ihren eigentlichen Gönnern kann sie ihn aber nicht zählen; denn Tegnér schwärmte für die „hemskola“ (Hausschule), d. i. für den Unterricht der Kinder durch

die Eltern, und arbeitete eifrig im Verein mit Bischof Agardh jenen Vorschlägen entgegen, welche die Grundlage des Volksschulgesetzes v. J. 1842 wurden. So schreibt er an Agardh: „Kommen wir nur einmal dahin, dass jeder Vater oder jede Mutter dem Kinde mit Sicherheit eine notdürftige Kenntnis im Lesen beibringen könnte, so brauchten wir keine Volksschule, insbesondere wenn wir hinreichende Garantie hätten, dass sie dies auch thun wollen, wie sie es können. Bis auf weiteres muss freilich noch das alte Schulmeistersystem beibehalten werden.“

Und in einem Briefe an den dänischen Bischof J. P. Mynster, von dem er Mitteilungen über die Volksschule Dänemarks erbittet, giebt er seinem Missmut über die Einführung der „gelehrten“ Volksschule deutlich Ausdruck: „Es gehört zu den Eigenheiten der Bestrebungen unserer Zeit, dass man die Volksschule so gelehrt und die Gelehrtschule so ungelehrt als möglich haben will, ohne alle klassische Sprachen, damit die Barbarei keinem wirksamen Hindernisse begegne. Die Bildung der niederen und arbeitenden Klassen, die doch nie etwas anderes als Halbbildung sein kann, soll gesteigert werden in demselben Masse als die der höheren herabgedrückt wird; denn dies würde ohne Zweifel beitragen zur Erreichung der äusseren Gleichheit, von der unsere Zeit so gerne träumt. Ich für meine Person bin der entgegengesetzten Anschauung und glaube, dass die Volksschule hauptsächlich auf religiöser Grundlage ruhen müsse und betrachte all die übrigen Zuthaten für unnütz, ja schädlich.“ — „Meiner Ansicht nach“ schreibt er 1839 an C. J. Heurlin „braucht die Volksschule nebst Religionslehre nur Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren. Die politischen Volksschulen mit ihrer Tendenz zu Kannegiesserei und Advokatur, wozu wir durch nahezu 30 Jahre die ehrenwerte schwedische Nation erzogen haben, schaden mehr als sie nützen.“ —¹⁾

Für die Vermittlung der religiösen Bildung, welche das Volk benötigt, hält er jedoch den gebräuchlichen Katechismus für untauglich. In demselben Briefe an Heurlin heisst es: „Was wir benötigen ist ein Katechismus, der mehr enthält als trockene Dogmatik und der einem geschickten Lehrer die Möglichkeit bieten würde, wahrhaft religiöse Vorstellungen wecken zu können.“

Seine Ansichten über die vorgeschlagenen Massnahmen zur Regelung des Volksunterrichtes hat der Bischof Tegnér in zwei

¹⁾ Diese Aeusserungen Tegnér's stehen augenscheinlich in striktem Gegensatz zu seinen in früheren Jahren ausgesprochenen Anschauungen, da er noch mit Feuereifer die liberalen Ideen vertrat und als „Frondeur“ galt. In den ersten Jahren seines Episkopates war er noch der alte Tegnér, aber es währte nicht lange, bis es sich zeigte, dass mit Erreichung der Bischofsmitra und des goldenen Kreuzes sich im Innern des gefeierten Mannes ein gewaltiger Umschwung vollzogen hatte. Seine Gemütsstimmung wurde immer reizbarer, seine Stellung zu den politischen Parteien immer unklarer. Er scheint es als Kameradschaftspflicht angesehen zu haben, mit den übrigen Mitgliedern des schwedischen Prälatenkonklaves mitzuhalten, und so kam es, dass er offen denselben neuen Geist in Ketten schlug und verdamnte, dessen Sache er einst so energisch und warm verfochten hatte. Man kennt ja den alten Spruch: „Wird einer König, wird er auch Royalist“, den man in Tegnér's Fall auch so ausdrücken könnte: „Wird man Bischof, wird man auch klerikal“.

Gutachten im Namen des Domkapitels von Wexjö dargelegt.¹⁾ Das eine stammt aus dem Jahre 1826, das andere aus dem Jahre 1839. In dem Gutachten vom 12. Juni 1826 schreibt er über den vom Erziehungskomiteé aufgestellten Grundsatz, dass die Gemeinden selbst über die Beschaffenheit der Schule und über die Umstände bei deren Errichtung bestimmen sollen: „Dieser Grundsatz ist allerdings an sich richtig, und das Konsistorium ist ebenso wie das Komité überzeugt, dass alle allgemein zwingenden Vorschriften zwecklos wären, da sich ja eine für alle Verhältnisse giltige Gleichförmigkeit in dieser Beziehung nicht erzwingen lasse. Andererseits kann aber das Konsistorium mit seiner Anschauung nicht zurückhalten, dass dieser Grundsatz, allzuweit ausgedehnt, bei seiner Durchführung bedenkliche Folgen nach sich ziehen könnte. Gleichgiltigkeit, Unwissenheit und Eigennutz könnten möglicherweise der guten Absicht gegebenen Falls entgegenwirken, wenn die Freiheit der Gemeinden, ihre Volksschulen selbst zu organisieren, so weit ausgedehnt würde, dass auf eine Verschlechterung oder Beschränkung derselben keine Rücksicht genommen zu werden brauchte, oder wo gar keine Schulen bestehen, deren Errichtung weder angeregt noch anbefohlen werden würde. — Man soll allerdings dem schwedischen Staatsbürger das Recht nicht entziehen, seine Kinder selbst zu erziehen; aber es muss doch untersucht werden, in wieweit der gewöhnliche Mann das hierfür erforderliche Verständnis, die notwendige Neigung dazu, sowie die erforderliche Zeit hat. Wo dies nicht der Fall ist, erscheint es dem Konsistorium bedenklich, es gänzlich dem eigenen Gutmüthen der Bevölkerung anheimzustellen, wie weit dem betreffenden Mangel durch besondere, gemeinsam zu treffende Massnahmen abgeholfen werden solle oder nicht. An vielen Orten dürften lokale Verhältnisse und Armut der Bevölkerung dies unmöglich machen, aber an so manchen anderen könnten wohl ambulatorische Schuleinrichtungen eingeführt werden.“

Ueber die Pflicht des Staates, die Volksschulen durch Beiträge zu unterstützen, äussert er sich folgenderweise:

„Betreffs des zweiten vom Komité aufgestellten Grundsatzes, dass der Staat keine Verpflichtung zu direkten Beiträgen für die Förderung des Volksunterrichts habe, dürfte im allgemeinen nichts zu bemerken sein. Der Staat sorgt durch die Priesterschaft für den religiösen Unterricht des Volkes und durch Elementarschulen²⁾ und andere Lehranstalten für die Heranbildung von Standespersonen. Was dem Unterrichte in diesen Anstalten notwendigerweise vorausgehen muss als Grundlage, ist mit Recht als Privatangelegenheit jedes einzelnen Familienvaters zu betrachten.“

Hinsichtlich des Umfanges, in dem der Unterricht in der Volksschule erteilt werden solle, sagt er: „Umfang und

¹⁾ Vgl. Esaias Tegnér's efterlämnade skrifter. Ny samling. Herausgegeben von seinem Schwiegersohne Böttiger.

²⁾ Unter Elementarschulen sind hier nicht die unteren Klassen der Volksschulen zu verstehen.

Ziel des Volksunterrichts soll sich beschränken auf ordentliches, verständnisvolles Lesen der Muttersprache, auf Luthers kleinen Katechismus nebst ausgewählten Gebeten, Sprüchen und Versen aus der Bibel und dem Psalmbuch; auf Schreiben und auf die einfachsten Rechnungsübungen.“ — —

„Der Religionsunterricht ist in theoretischer und praktischer Hinsicht das Wichtigste des Volksunterrichts. Luthers kleiner Katechismus ist ein gutes, doch allzu unvollständiges Lehrbuch. Bevor die Jugend zum Abendmahl geführt wird, muss sie daher das kleinere, sowie das grössere Lehrbuch der Religion auswendig können. Das Konsistorium beantragt daher in aller Unterthänigkeit, dass in ambulatorischen Schulen künftig, wie bisher, auch der grössere Katechismus auswendig gelernt werden müsse.“ —

„Die Kunst zu schreiben ist gegenwärtig eine Notwendigkeit für den gemeinen Mann. Ehemals, da alle Verhältnisse im Staate einfacher waren und die meisten Geschäfte mündlich abgemacht wurden, konnte sich der Bauer mit seinem Merkbuche begnügen. Gegenwärtig aber wird das bürgerliche Leben immer mehr ein „schriftliches“. Ein Bauer, der nicht schreiben kann, befindet sich in einer Art Unmündigkeitsverhältnis und hängt zu sehr von Personen ab, deren hauptsächlichlicher Erwerbszweig darin besteht, mit der Einfachheit des Bauers Wucher zu treiben. Die Schreibkunst, die so leicht wie die Lesefertigkeit und gleichzeitig mit dieser erworben werden könnte, ist mit einem Worte unentbehrlich für alle. — Das Konsistorium befürwortet daher in aller Unterthänigkeit die Aufnahme des Schreibens unter die Unterrichtsgegenstände der ambulatorischen Schulen, ebenso wie jene der Elemente des Rechnens.

Mit der Kenntnis des Lesens, der Religionslehre und der Grundbegriffe der Schreib- und Rechenkunst erachtet das Konsistorium die Erziehung des schwedischen Bauers für vollkommen genügend. Mit diesen Kenntnissen kann er sich forthelfen im Leben und im Tode. Was er darüber hinaus benötigt, lernt er in einer besseren Schule, als es die ambulatorische ist, in der Schule des Lebens und der Erfahrung. Die Kenntnis der Natur erwirbt er sich in der Natur selbst, an deren Brüsten er ruht, seine Technologie durch Uebung und eigene Handanlegung, die Kenntnis der Geschichte aus der mündlichen Ueberlieferung, die auf den Lippen des Volkes lebt. Der gemeine schwedische Mann ist mit seinem klaren Mutterwitz und seiner unbeirrten Urteilsgabe hinreichend dafür gerüstet, seinen Rang als Reichsstand in einem freien Staatsleben zu behaupten. Mit gelehrten, gebildeten unteren Volksklassen kann kein Staat bestehen, und mit halbgebildeten ist keiner zufrieden.

„Diese Kenntnisse können ohne Schwierigkeit beigebracht werden, wo ambulatorische Schulen entweder schon bestehen oder künftig errichtet werden, wenn nur tüchtige Lehrer für dieselben gewonnen werden. Dies setzt wieder voraus, dass nicht nur die Lehrer von

der betr. Priesterschaft examiniert und für geeignet erklärt werden, bevor sie angestellt werden, sondern dass auch mehr auf deren Tauglichkeit, als auf den Bedarf Rücksicht genommen werde.“ —

In ganz anderem Tone ist das Gutachten vom 31. Juli 1839 gehalten, in welchem Tegnér nach einer in flammenden Worten gehaltenen Strafrede über die Gebrechen der Zeit die Frage: Was soll die Volksschule lehren? beantwortet. Da sagt er:

„Hierüber sind die Anschauungen sehr geteilt. Die einen, zu denen auch das Konsistorium gehört, glauben, dass die Bildung der arbeitenden Klassen in erster Linie eine religiöse sein müsse, die, wenn in der richtigen Weise beigebracht, gleichzeitig auch eine moralische ist. Jedes andere Wissen ist nicht nur als entbehrlich, sondern als meist schädlich anzusehen. Denn diese unselige Halb- bildung erstickt oder beirrt den gesunden Mutterwitz, der ehemals ein Hauptcharakteristikum des gemeinen schwedischen Mannes war. Diese Halb- bildung macht ihn zum Bauernadvokaten, Gesetzesdeuter, Zeitungshelden, mit einem Worte zu einem Zwitterding zwischen höheren und niederen Gesellschaftsklassen, ohne Kraft und Lust zum eigenen Beruf mit dem beständigen unruhvollen Bemühen, sich aus seiner Sphäre zu erheben. — — Es ist unmöglich, dass er die Zeit- fragen verstehen kann; aber er kann, was weit leichter ist, mitstimmen und schreien des langen und breiten reden über des Landes Not und der Regierung Untauglichkeit, die Majestät und deren Ratgeber schmähcn und der Welt das ekelige Schauspiel eines schwedischen Bauern bieten, der in allem seinen König kritisiert und hofmeistert. — Es ist beklagenswert, was diese Reichstage aus dem ehrenwerten, schwedischen Bauernstand gemacht, der in alten und besseren Tagen, in seinen Ehrentagen, es für seine Ehrenpflicht und für seine Lebens- bestimmung ansah, Gott zu fürchten und seinen König zu ehren. Mit der Weisheit ihrer Einfalt trafen die Bauern gar oft bei Verhand- lungen das Richtige und mit ihrem angeborenen praktischen Sinn, ihrem gesunden, kernfrischen, von den Lehren des Tages unbeirrten Mutterwitz setzten sie oft selbst tüchtige Staatsmänner in Verlegenheit. Und auf welcher Stufe stand der Volksunterricht damals? Was lernte der gemeine Mann anderes, als Gottesfurcht und Christentum, das will (in politischer Hinsicht) sagen: Zufriedenheit mit dem ihm beschiedenen Lose und Aufopferung. Betrachtet man dagegen jetzt den von Stockholm nach Hause zurückkehrenden Reichstagsabgeordneten aus dem Bauerstande, so findet man gewöhnlich einen Halbherrn mit allen Untugenden der höheren Klassen, mit verdorbenen Sitten und oft auch mit ruiniertem Geschäfte, mit einer Sucht, alle Regie- rungsmassregeln zu tadeln ohne Fuss und Kopf, mit einer Anspruchs- fülle ebenso lächerlich wie übertrieben. Seine Bibel ist das Abend- blatt¹⁾ und seine liebste Beschäftigung die politische Kannegiesserei.

¹⁾ Afombladet (Abendblatt), ein hervorragendes und viel gelesenes Stockholmer poli- tisches Blatt.

Zu seinem Berufe hat er alle Lust und Liebe verloren, und wenn er sich mit demselben befasst, so thut er es unter Schelten auf die drückenden Lasten. —

Keine Seuche ist so ansteckend als die demokratische, und die zu Hause gebliebenen Berufsgenossen lauschen mit Wohlbehagen den Deklamationen ihres so hoch aufgeklärten, freisinnigen Freundes. So wird nach und nach der Stand demoralisiert, der des Staates Kern in früheren Zeiten bildete und noch bilden sollte. Es scheint nun bei den absonderlichen und übertriebenen Ansprüchen an die Volksschulen, welche die Schöpfer des neuen Schweden erheben, die Absicht zu bestehen, durch eine neue und erweiterte Volksschule die ganze arbeitende Klasse im Lande zu solchen konstitutionellen Reichstagsabgeordneten zu erziehen und auszubilden. Das Konsistorium beklagt die Gesellschaft, deren Mitglieder von Jugend auf in einem solchen Geiste erzogen würden und denen die Mittel beigebracht würden, denselben zu bethätigen.“ —

Seine Forderung bezüglich des Umfanges des Unterrichts drückt er in folgender Weise aus: „Aus allen diesen Gründen glaubt das Konsistorium in Uebereinstimmung mit dem, was unsere besseren Väter glaubten, dass die Volksschule keineswegs die vorgeschlagene Erweiterung benötige, sondern künftig, wie bisher, wesentlich auf religiöser Grundlage ruhen müsse ohne alle unnötigen Zusätze weltlicher Weisheit. Das Konsistorium beschränkt seine Ansprüche auf:

1. reines und sicheres Lesen der lateinischen und schwedischen Schrift,¹⁾ 2. biblische Geschichte, 3. Auswendiglernen der eingeführten Religionsbücher und Katechismen, 4. Kirchengesang. Fleissiges Bibellesen, insbesondere der Evangelien, vor oder nach dem täglichen Gebete, gehört in dieselbe Kategorie. Schreiben und Rechnen ist wohl eine nützliche Fertigkeit und oft unentbehrlich gegenwärtig, wo so vieles, was früher mündlich abgemacht wurde, niedergeschrieben werden muss; Gelegenheit zur Erlernung der Schreibkunst wird sich ja immer in der Volksschule finden, aber die Erlernung derselben als notwendig vorzuschreiben, hält das Konsistorium aus verschiedenen Gründen für bedenklich.“

In dem Gutachten vom 31. Juli 1839 spricht er über die Verpflichtung des Staates zur Leistung von Beiträgen für den Volksschulunterricht eine andere Meinung aus, als in dem Gutachten vom 12. Juni 1826: „Man hat sogar behauptet, dass alle Staatsbeiträge zu diesem Zweck ein unnötiger Umweg wären, da ja der Staat über keine anderen Mittel zu verfügen hätte, als über die durch die Besteuerung einlaufenden, die doch schliesslich zurückfallen auf denselben gemeinen Mann, dem durch Leistung von Staatsbeihilfen für das Schulwesen eine Erleichterung gewährt werden solle.

¹⁾ Bis tief ins 19. Jahrhundert wurden alle schwedischen Bücher mit gotischen Lettern gedruckt.

Dabei hat man jedoch den Umstand übersehen, dass die Einkünfte des Staates, wenn sie auch hauptsächlich aus den Steuern der untern Volksschichten bestehen, doch vom ganzen schwedischen Volke herühren. Gewerbe-, Handeltreibende, das Beamtenpersonal liefern ja auch ihre keineswegs unbedeutenden Beiträge. Für deren Kinder, sofern sie sich dem Beamtenstande widmen, macht sich der Staat bedeutende Auslagen. Er baut und erhält Gelehrtschulen, Gymnasien, Universitäten und eine Menge andere Bildungsanstalten. Von diesen sind die Kinder des kleinen Mannes durchaus nicht ausgeschlossen und werden vom Staate freigebig unterstützt, wenn sie sich der Beamtenlaufbahn widmen wollen. Nur wenn sie den Beruf des Vaters ergreifen, lässt man sie ohne Unterstützung. Ist dies recht und billig? Ist es für den Staat nicht eben so wichtig, dass die arbeitende Klasse, die stets die zahlreichste ist, religiös und moralisch gebildet ist für seine niedere Bestimmung, als dass er ein gelehrtes und tüchtiges Beamtenpersonal habe?

Unter diesen Verhältnissen sind für das Konsistorium nur zwei Alternativen denkbar: Entweder lässt man die Volksschule in ihrem gegenwärtigen mangelhaften und unvollkommenen Zustand, weil man von Seite der armen Gemeinden unserer Provinz keine weiteren Auslagen fordern kann, oder der Staat bewilligt eine jährliche Unterstützung für die Schulen, was weder eine unbillige, noch ungewöhnliche Forderung ist.“

Bischof Tegnér, der der Errichtung einer sog. „gelehrten“ Volksschule feindlich gegenüberstand, forderte also mit grösstem Nachdruck, dass der gemeine Mann die Schulbildung erhalten solle, die ihm nötig ist. Bei Kirchenvisitationen, insbesondere während der ersten Jahre seiner Wirksamkeit als Bischof, unterrichtete er sich genau über den Stand der Volksbildung und sparte nicht mit Strafpredigten, wenn er es für nötig fand. Als Beweis und Beispiel hierfür möge der Verweis angeführt werden, den er einer Landgemeinde gelegentlich einer Visitation am 22. August 1830 erteilte: „Welche Anstalten sind in dieser Gemeinde getroffen für den Elementarunterricht? Wie ich merke, keine. Es heisst wohl, dass die Eltern selbst ihre Kinder unterrichten sollen; und das wäre recht und lobenswert, natürlich und schön und christlich, wenn nur alle Eltern das Verständnis oder die Zeit oder den Willen dazu hätten. Aber wenn der Blinde den Blinden führen soll, da fallen beide in die Grube, sagt Sirach. Wie viele sind denn unter euch, die genug können, um ihren Kindern ein sicheres und verlässliches Wissen beibringen zu können? Wie viele unter euch können vortreten und mir sagen, dass sie es verstehen; und der, welcher es versteht, wer bürgt mir dafür, dass er es will; wer bürgt mir dafür, dass, wenn er es will, seine übrigen Arbeiten und Sorgen ihm die erforderliche Zeit dazu lassen? Und wenn diese Hindernisse vorhanden sind, wer besorgt dann den Unterricht eurer Kinder? Ja, abgelebte, beschäftigungslose Greise, reif fürs Armen-

haus, werden für gut genug gehalten, zu unterrichten, zu beaufsichtigen, zu erziehen das, was euch das teuerste und liebste sein sollte, eure Kinder. Oder aber auch herumstreichende Personen, welche kommen und gehen, Leute ohne Sitten und Verständnis. Die zieht ihr vor einem ordentlichen, einem geprüften und kenntnisreichen Lehrer, weil sie um einen Schilling per Woche billiger arbeiten. Aber was sage ich! Nicht einen Schilling per Woche, nicht einmal einen Schilling per Jahr hätte es euch zu kosten brauchen, um eine ordentliche, für euch und die Bedürfnisse der Zeit passende Schule zu bekommen. Der Vorschlag hierzu wurde euch gemacht von der Direktion des Stifts, die doch eure Bedürfnisse verstehen muss und die doch nur euer Bestes im Auge hat. Dieser Vorschlag wurde auch von eurem Seelsorger unterstützt und von jedem gebildeten, vorurteilsfreien und denkenden Mann in der Gemeinde. Aber sieh, da erwachte das Misstrauen, ich könnte wohl sagen der Groll gegen alle, welche etwas besser verstehen als ihr selbst; da erhob sich das Vorurteil gegen alle Neuerung, wie nützlich und heilsam sie auch sein mag; da wirkte mit die Liebe zum Alten, wie verrottet und abgeschmackt es auch sein mag, die Liebe zum Alten, die das Licht des Gedankens erstickt und jede Verbesserung schon in der Wiege mordet. Da stosst ihr mit unverständiger Gleichgiltigkeit eine Gelegenheit von euch, die nicht so bald wieder kommen dürfte. Selbst vor dem Königsthron bettelst ihr, eure Unwissenheit behalten zu dürfen für euch und eure Söhne. Aber ich sage euch hier, sie sollen künftig sie nicht straflos behalten. Es ist mir gleichgiltig, wo die Jungen ein besser vorbereitendes Wissen sich erwerben, aber ohne dieses werden sie von nun an nicht des priesterlichen Unterrichtes teilhaftig werden; ohne volle und genau geprüfte Religionskenntnisse dürfen sie nicht zum Altar des Herrn treten, so lange der Pfarrer der Gemeinde noch meiner von Amtswegen gegebenen und bestimmten Vorschrift gehorcht, wie er soll und muss.“ —

Wie aus dem Mitgeteilten zu ersehen, enthalten die prosaischen Schriften Tegnér's, insbesondere seine „Schulreden“ gar viele pädagogische Goldkörner. Stets brachte der grosse Dichter allem, was mit Unterricht und Erziehung zusammenhängt, lebhaftes Interesse und tiefes Verständnis entgegen. Zweck dieser Zeilen war, an Tegnér's Bedeutung und Arbeit auf dem Gebiete der Schule zu erinnern, ihn als Pädagogen zu schildern. Wenn er auch hie und da geirrt, so meinte er es doch stets ehrlich mit der Schule und mit seiner Zeit. Ohne Zweifel hätte er noch vieles auf pädagogischem Gebiete geleistet oder wenigstens zu so mancher Reform die Anregung gegeben, hätte nicht körperliches und geistiges Leiden nur zu früh den grossen Geist zur Ruhe gebracht. Schwermut, erblich in seiner Familie, begann ihre schwere Hand auf ihn zu legen und artete schliesslich (1840) in völlige Geisteskrankheit aus. Zur Heilung seines Leidens hielt er sich einige Zeit im Ausland auf. Als er seine Thätigkeit dann wieder

aufnehmen wollte, war seine Kraft gebrochen, ein Nervenschlag lähmte ihn. Nach nahezu 7jähriger Lethargie entschlummerte er still und ruhig am Abend des 2. November 1846 zu Vexjö.¹⁾ Gross war die Trauer um ihn, nicht nur in Schweden, und in Reden und Gedichten wurde er als Skalde und als Mensch gefeiert; „denn,“ wie Georg Brandes sagt, „war er nicht nur ein grosser Dichter, er war ein ganzer Mensch, eine redliche, grundehrliche Seele, leicht erregbar zwar, aber von einer glühenden Liebe beseelt zu allem Wahren und Schönen.“

IV.

Darstellung und Kritik der Gedanken Herders über die Muttersprache.

Von Dr. Bruno Felix Hänsch in Pirna.

Einleitung.

Alle wissenschaftlichen Erörterungen über Herders Gedanken zur Muttersprache, wie sie sich gelegentlich in den verschiedensten Abhandlungen finden, betrachten die Stellung Herders zur Muttersprache entweder vom pädagogischen, vom nationalen oder vom rein litterarischen Standpunkte aus. Die Ergebnisse, zu denen sie gelangen, sind, an sich betrachtet, richtig, lassen aber die tiefere Begründung, wie sie sich aus Herders Behandlung des Sprachproblems überhaupt ergibt, vermissen. Um nun die Gedanken Herders über die Muttersprache in ein neues Licht zu stellen, habe ich es versucht, seine Wertschätzung der Muttersprache, unbeschadet ihres Zusammenhanges mit seinen pädagogischen und kulturgeschichtlichen Anschauungen, aus seiner Sprachtheorie überhaupt abzuleiten. Doch würden ohne eine übersichtliche Darstellung der letzteren seine Beurteilung der Muttersprache und die Forderungen, die er an die pädagogische und litterarische Behandlung derselben stellt, nicht verständlich sein. Ich habe deshalb in einem ersten allgemeinen Teile diejenigen Ideen seiner Sprachtheorie, deren Kenntnis mir zum Verständnis seiner Stellung zur Muttersprache unerlässlich schien, herausgeschält. Freilich musste dabei das ausschliesslich geschichts- und naturphilosophische Element ausscheiden. Ueberhaupt lag alles ausser dem Rahmen meiner Erörterungen, was über die Sprache im allgemeinen bei Herder zu finden ist, soweit es nicht zur Sicherstellung meines Gedankenganges in den folgenden Teilen meiner Arbeit nötig war.

In zweiter Linie konnte ohne weiteres alles ausscheiden, was Herder über die Eigenarten der verschiedenen Sprachen, insbesondere

¹⁾ Vgl. F. M. Franzén's authentische Schilderung von Es. Tegnér's Leben im „Svenskt prosaiskt album“, Kopenhagen 1850.

der deutschen, gesagt hat. Wenn ich davon einmal, nämlich bei Behandlung der lateinischen Sprache, abgehen musste, so geschah es aus dem Grunde, durch die Vorführung der gegensätzlichen Stellung des Lateins zur Muttersprache diese letztere um so schärfer hervortreten zu lassen. Auch erforderte die Stellung Herders im Alt- und Neuhumanismus, sowie in der Pädagogik der Aufklärung unbedingt ein Eingehen auf dieses Verhältnis.

Mein Bestreben war es, die Darstellung der Gedanken Herders über die Muttersprache zu einem möglichst einheitlichen, zusammenhängenden Ganzen zu gestalten. Um diesen Gedankengang an keiner Stelle zu stören, habe ich die kritische Betrachtung in der Hauptsache als einen vierten Teil meiner Arbeit angegliedert. Er hat die Aufgabe, die Ergebnisse der drei ersten Teile gegeneinanderzuhalten, auf Grund derselben Herders Stellung in seiner Zeit zu beleuchten und seine Forderungen mit den Forderungen der heutigen Pädagogik zu vergleichen. Wenn ich mich dabei durch die chronologische Folge der Quellen leiten liess, so geschah es deshalb, um zu zeigen, wie in Herders Stellung zur Muttersprache sein ganzer Entwicklungsgang sich widerspiegelt.

Die Zitate sind sämtlich nach Suphans grosser Herderausgabe gegeben, und zwar bedeutet in der Note die Zahl vor dem Komma den Band, die hinter dem Komma die Seite. Auch wurde die in Suphans trefflicher Ausgabe streng beibehaltene Schreibart Herders in die gegenwärtig geltende umgewandelt.¹⁾

I. Anschauungen Herders über die Sprache überhaupt.

1. Kapitel: Ursprung der Sprache. Lange vorher, ehe Herder mit seiner Abhandlung über den Ursprung der Sprache (1772)

¹⁾ Verzeichnis der Quellen: Ueber den Fleiss in mehreren gelehrten Sprachen. 1764. 1, 1 und 30, 7. Ueber die neuere deutsche Litteratur. 1.—3. Sammlung von Fragmenten. 1767. 1, 131 f. Ueber Thomas Abbts Schriften. 2. Stück. 2. Abteilung. 1768. 2, 325. Journal meiner Reise. 1769. 4, 343. Abhandlung über den Ursprung der Sprache. 1772. 5, 1. Von der verbesserten Lehrmethode unserer Zeit. 1780. 30, 52. Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. 1784 und 1785. Inbes.: 4. Buch. 3. Kapitel. 13, 136. 9. Buch. 2. Kapitel. 13, 354. 3. Kapitel. 13, 367. Vorrede zu des Lords Monboddo Werk von dem Ursprunge und Fortgange der Sprache. 1784. 15, 179. Idee zum ersten patriotischen Institut für den Allgemein-geist Deutschlands. 1787. 16, 600. Buchstaben- und Lesebuch. 1787. 50, 238. Vom echten Begriff der schönen Wissenschaften und von ihrem Umfang unter den Schulstudien. 1788. 30, 142. Briefe zu Beförderung der Humanität. 1793—1797. 17 und 18. Ueber die Fähigkeit zu sprechen und zu hören. 1795. 18, 584. Von der Ausbildung der Rede und Sprache bei Kindern und Jünglingen. 1796. 30, 217. Vom Fortschreiten einer Schule mit der Zeit. 1798. 30, 239.

Sonstige Hilfsmittel: Jonetz, Arthur, Ueber Herders nationale Gesinnung. 1. Teil: Herder und sein Vaterland Preussen. Programm, Brieg 1895. Derselbe, Ueber Herders nationale Gesinnung. 2. Teil: Herders Deutschthum. Programm, Brieg 1896. Keferstein, Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. Langensalza 1892. Kittel, Ed., Herder als Pädagog. Wien 1878. Kloepper, Herders Weimarer Schulreden in ihrer Bedeutung für Erziehung und Unterricht. Rostock 1883. Morres, Ed., Beiträge zur Würdigung von Herders Pädagogik. Leipzig 1876. (Dissertation.) Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig 1885. Renner, Ueber das Verhältnis Herders zur Schule. Programm 1871. Wegener, Th., Herders Forschungen über Sprache und Poesia. Programm, Potsdam 1875. Gliederung der Abhandlung: I. Teil: Anschauungen Herders über die Sprache überhaupt. II. Teil: Anschauungen Herders über die Muttersprache. 1. Abschnitt: Die Muttersprache im Leben des einzelnen Menschen. 2. Abschnitt: Die Muttersprache im geistigen Leben der Nation. 3. Abschnitt: Die Muttersprache im geistigen Leben der Völker. III. Teil: Die Pflege der Muttersprache. IV. Teil: Kritische Betrachtungen zu den Gedanken Herders über die Muttersprache an der Hand der Quellen.

hervortrat, hat dieses Problem seinen Geist beschäftigt,¹⁾ und erst über ein Jahrzehnt später sagt er sich von dem Stoffe los,²⁾ während sein Interesse an der Sprache überhaupt wohl nie erkaltet ist. Für ihn, der mit ebenso viel feinem Gefühl als scharfem Verstande allem nachging, was ihm über das Werden und Sein des Menschen Aufschluss geben konnte, war die Sprache ohne weiteres Gegenstand wissenschaftlicher Bemühung, ist sie ihm doch „das Organ der Vernunft und gesellschaftlichen Thätigkeit, das Werkzeug jeder Kultur und Unterweisung, das Band der Geselligkeit und guten Sitten, das echte Mobil zu Beförderung der Humanität“.³⁾ Eine geniale Naturveranlagung zur Philosophie der Sprache drängte ihn überdies zu diesem Problem, und er war sich bewusst, dass kaum einer so wie er sich dieser Veranlagung rühmen könne,⁴⁾ die ihn befähigte, der Sprache in ihre feinsten Verzweigungen und in die innersten Geheimnisse ihres Baues zu folgen.

Seine hohe Auffassung der menschlichen Natur führte ihn zur Annahme des rein menschlichen Ursprungs der Sprache. Er war genötigt, diese Theorie nach zwei Seiten hin sicher zu stellen: Einmal musste er die menschliche Sprache scharf abgrenzen gegen die tierische „Sprache der Empfindung“.⁵⁾ Zum andern galt es, die Annahme, dass die Sprache ein Geschenk Gottes sei, zurückzuweisen.⁶⁾ In seinem Ideal des Menschen, in welchem er die Kräfte für alles Hohe und Gewaltige verborgen fand, konnte keine dieser Lehren eine Stelle finden. Er gab deshalb dem Problem ein ganz neues Fundament und suchte die Entstehung der Sprache aus der Eigenart des Menschen zu erklären. Diese Eigenart fand er in der „Freiheit“, in der „weiten Aussicht“ der menschlichen Sinne, die ihm ermöglicht, sich an vielem zu üben, mithin sich immer zu verbessern,⁷⁾ und die er ohne weiteres Verstand, Vernunft, Besinnung nennt,⁸⁾ „freilich nicht im Sinne einer abgesonderten Kraft oder einer Stufenerhöhung, die sich an die Reihe der Tiere anschliesst, sondern als die ganze Einrichtung aller menschlichen Kräfte . . ., die bei den Menschen so Vernunft heisst, wie sie bei den Tieren Kunstfähigkeit wird; die bei ihm Freiheit heisst, wie sie bei den Tieren Instinkt wird“.⁹⁾

Es mag dahingestellt bleiben, ob diese Auffassung der menschlichen Eigenart das Wesen des Menschen erschöpft, ob es ferner berechtigt ist, diese besondere menschliche Veranlagung mit der Instinktsprache der Tiere, z. B. der Bienen, Ameisen, zu parallelisieren, wie er es an verschiedenen Stellen thut.¹⁰⁾ Für uns ist nur wichtig, dass

¹⁾ Nach Suphan seit 1764.

²⁾ 1784, mit der Vorrede zu Monboddos Werk über den Ursprung etc. der Sprache.

³⁾ Ueber die Fähigkeit zu sprechen und zu hören. 18, 364.

⁴⁾ J. m. Reise 4, 388 und Humanitätsbriefe 18, 114.

⁵⁾ Ursprung der Sprache 5, 7.

⁶⁾ Diese Zurückweisung führt Herder im „Ursprung der Sprache“ gegen Süssmilch, den bedeutendsten Vertreter dieser Anschauung, durch.

⁷⁾ U. d. Spr. 5, 28. ⁸⁾ Ebenda. ⁹⁾ U. d. Spr. 5, 28. 29.

¹⁰⁾ Herder definiert diese Instinktsprache als „ein dunkles sinnliches Einverständnis einer Tiergattung unter einander über ihre Bestimmung im Kreise ihrer Wirksamkeit“. U. d. Spr. 5, 24.

Herder dieser menschlichen Anlage zwei Eigenschaften zuspricht, mit deren Vorhandensein für ihn die Sprache sofort gegeben war,

erstens: Verstand und Besinnung als Naturgaben des Menschen müssen sich sofort nach der Geburt mit Drang zur Entwicklung äussern, wie bei der Biene der Drang zum Saugen und Bauen;¹⁾

zweitens: diese Besinnung (Verstand, Vernunft) erkennt nicht bloss alle Eigenschaften der Dinge sinnlich klar, sondern unterscheidet sie auch durch Merkmale.

„Dies erste Merkmal der Besinnung“, schliesst Herder weiter, „war Wort der Seele. Mit ihm ist menschliche Sprache erfunden.“²⁾

Wem fiel es nicht auf, dass somit Herder eine innere, bloss unterscheidende vor der äusseren, tönenden Sprache annimmt.³⁾ Und wirklich müsste nach Herders Meinung der Mensch dem gefundenen Merkmale ein willkürliches Zeichen erst substituieren,⁴⁾ ehe die äussere Sprache entstehen konnte. Dieses Zeichen, das tönende Wort, ist in der That willkürlich, denn auf seinen Klang kommt nichts an. Ein innerer Zusammenhang zwischen ihm und dem Gedanken besteht nicht.⁵⁾ Und dass dieses Zeichen ein tönendes Wort war, ist nach Herder eine Folge der besonderen Konstitution des Menschen als eines merkenden und horchenden Wesens.

Wenn wir uns dieser Scheidung zwischen innerer und äusserer Sprache immer bewusst bleiben, so werden wir verstehen, wie Herder zu einer so weitgehenden Vereinheitlichung von Vernunft und Sprache, die einer Identifizierung fast gleichkommt, schreiten konnte. „Nur mit der Organisation zur Rede empfing der Mensch den Atem der Gottheit, den Samen der Vernunft und ewigen Vervollkommnung . . ., kurz, die göttliche Ideenkunst“,⁶⁾ und „es ist kein Zustand der menschlichen Seele, der nicht wortfähig oder wirklich durch Worte der Seele bestimmt werde.“⁷⁾ Während Herder hier nur einen engsten Zusammenhang zwischen Vernunft und Sprache feststellt, schreitet er darüber hinaus zu einer thatsächlichen Identifizierung, wenn er sagt: „Der Mensch empfindet mit dem Verstande und spricht, indem er denkt“,⁸⁾ und endlich „ein Volk hat keine Idee, zu der es kein Wort hat, . . . eine reine Vernunft ohne Sprache ist auf Erden ein utopisches Land.“⁹⁾

Für Herder ist also innerliche Wesenseinheit von Vernunft und Sprache vorhanden.¹⁰⁾ Und mit weitschauendem Blick hält er sogleich „eine Philosophie des menschlichen Verstandes aus . . . den verschiedenen

¹⁾ U. d. Spr. 5, 94. 96. ²⁾ U. d. Spr. 5, 35.

³⁾ Herder gebraucht diese Worte U. d. Spr. 5, 64.

⁴⁾ Ideen zur Phil. d. Gesch. d. Menschheit 13, 367.

⁵⁾ Die genaue Ausführung dieser Gedanken vergl. „Ideen“ 13, 358–360.

⁶⁾ Ideen 13, 142. ⁷⁾ U. d. Spr. 5, 100. ⁸⁾ Ebenda. ⁹⁾ Ideen 13, 357.

¹⁰⁾ Wenn Herder gewisse Empfindungen des dunkelsten Gefühls, die keines Merkmales und deshalb keines Wortes fähig seien, ausnimmt (s. U. d. Spr. 5, 99/100), so bleibt jene Identifizierung doch bestehen; denn jene Allgemeingefühle fallen nicht unter den Begriff der Vernunft. — Nicht einmal Abstraktionen sind nach Herder ohne Sprache möglich (U. d. Spr. 5, 78–82).

Sprachen der Erde“¹⁾ für möglich. Wir haben in dieser eigenartigen Auffassung Herders einen festen Grund für alle ferneren Betrachtungen.

2. Kapitel: Entwicklung der Sprache. Es ist nicht unsere Aufgabe, Herder in seinen feinen naturphilosophischen Betrachtungen über die Organisation des Menschen zur Sprache zu folgen, wie sie sich besonders in den Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit unserm Empfinden so überaus bestechend anschmiegen. Dagegen ist seine Lehre von der Fortentwicklung der Sprache zu bedeutungsvoll und für seine ganze Auffassung besonders der Muttersprache zu bezeichnend, als dass wir an ihr vorübergehen könnten; denn auch hier zeigt sich, wie Vernunft und Sprache in Wurzeln und Aesten innig verwachsen sind. Herder fasst den Menschen auf als ein freidenkendes, thätiges Wesen, dessen Kräfte in Progression fortwirken²⁾, dessen Eigentümlichkeit also nie Genuss, sondern immer Progression ist.³⁾ Das wendet nun Herder auch auf die Sprache an. „Sobald der Mensch eine Sache als Merkmal sich anzueignen und dem gefundenen Merkmal ein willkürliches Zeichen zu substituieren vermochte, sobald auch in den kleinsten Anfängen Sprache der Vernunft begann, sofort war er auf dem Wege zu allen Wissenschaften und Künsten.“⁴⁾ Denn da jeder Gedanke und damit jedes neue Wort mit den schon vorhandenen sich mannigfaltig verknüpft, so wird die Fortbildung der Sprache dem Menschen so natürlich, als seine Natur selbst.⁵⁾ Und wie die Kette von Gedanken eine Kette von Worten wird⁶⁾, so wird die ganze Bauart der Sprache nichts anderes als eine Entwicklungsweise des menschlichen Geistes, eine Geschichte seiner Entdeckungen.⁷⁾

Hier befindet sich nun Herder auf der Höhe seiner Betrachtungen. Unter dem Lichte seines Geistes wird alles Tote und Starre zu Leben und Bewegung erweckt. Die schier unentwirrbare und unübersehbare Menge der Sprachen reiht sich zu einer Kette. Ihre fast schattenhafte Regellosigkeit gestaltet sich, erhält Plan und fügt sich unter weite Gesichtspunkte. So entsteht ein Wesen, das geboren wird, blüht und altert. „Das ganze Menschengeschlecht, jede Nation haben einerlei Gesetze der Veränderung . . . So ist's mit jeder Kunst und Wissenschaft, sie keimt, trägt Knospen, blüht auf und verblüht, so ist's auch mit der Sprache.“⁸⁾

Vier Lebensalter giebt Herder der Sprache, deren jedes er mit feinem Gefühl in poetischer Weise charakterisiert:⁹⁾

In der Kindheit schäumt eine Sprache über in rauhen Tönen und heftigen Accenten. „Schrecken, Furcht und alsdenn Bewunderung“ locken diese Töne im Kindesalter einer Nation hervor.

Das Jünglingsalter der Sprache ist das poetische. Die Sprache wird lieblich, ein kühner Metapherngeist¹⁰⁾ durchdringt sie; zwar noch

¹⁾ Vorrede zu *Monbodo* 15, 183. ²⁾ U. d. Spr. 5, 93; vergl. auch *Hum.-Br.* 17, 115 ff. ³⁾ U. d. Spr. 5, 98. ⁴⁾ *Ideen* 13, 367. ⁵⁾ U. d. Spr. 5, 101. ⁶⁾ U. d. Spr. 5, 98. ⁷⁾ U. d. Spr. 5, 52. ⁸⁾ *Fragmente* 1, 151. ⁹⁾ *Fragmente* 1, 151. ¹⁰⁾ U. d. Spr. 5, 71.

sinnlich, aber nicht ohne Abstrakta und mit ungefesselter Leidenschaft tönend, ist sie wie keine andere zur Poesie geeignet. Poesie ist also älter als Prosa. Denn die erste Sprache war nichts als eine Sammlung von Elementen der Poesie.¹⁾

Im Mannesalter wird die Sprache zur Kunst. Sie erhält mehr Regeln, wird vollkommener, verliert aber die wahre Poesie und wird zur schönen Prosa.

Endlich sieht die Sprache nicht mehr auf Schönheit, sondern auf Richtigkeit. Die Synonyme werden streng geschieden, sie verliert ihren Reichtum und damit ihre Reize. Sie ist in ihr philosophisches Zeitalter eingetreten.

Mit jedem Lebensalter der Sprache gehen gewisse Vollkommenheiten verloren, die durch Vollkommenheiten eines anderen Lebensalters ersetzt werden.²⁾ Also kann keine Sprache die Tugenden aller drei Zeitalter zugleich haben.³⁾

3. Kapitel: Der Charakter der Sprache. Herder betrachtet, wie wir gesehen haben, jede der verschiedenen Sprachen als Individuum, aber nicht bloss nach ihrem Entwicklungsgange, sondern auch, was nun zu zeigen ist, in ihren Eigenschaften, in dem, was sie ist. Auch hierin ist nichts Verschwommenes, Haltloses. Klar steht jede Sprache vor unsern Augen, wie er sie uns malt. Und wo ihre Schönheiten verdeckt und ihre anmutende Eigenart unter dem Wuste fremden Putzes erstickt wurden, lüftet er den bergenden Schleier und zeigt sie dem geistigen Auge in ihrer wahren Natur. — Kinder des Südens und des rauhen Nordens führt er uns vor und weiss die Glut jener ebenso zu rühmen wie die grobe Fülle der anderen. Denn die Sprachfähigkeit des Menschen hat sich örtlich unter bestimmten Lebensumständen zu den Nationalsprachen entwickelt. „Der Reichtum einer Sprache ändert sich gleichsam mit der Haushaltung des Menschen.“⁴⁾ Die eine ist reich an Vieh- und Naturnamen, und deshalb eine Hirten-sprache; eine andere ist für städtische Musen geschaffen; eine dritte wird zur Waid- und Bergwerkssprache.⁵⁾ Und so entsteht ein Nationalcharakter der Sprache, der dem Charakter des Volks angemessen ist und ihre Denkungsart erfüllt.⁶⁾ Und wie Herder früher eine Philosophie des menschlichen Verstandes aus den Sprachen der Menschen für möglich hielt, so glaubt er jetzt eine Physiognomik eines Volkes auf seine Sprache gründen zu können, denn „in jede Sprache ist der Verstand eines Volkes und sein Charakter geprägt.“⁷⁾

1) Der Nationalcharakter der Sprache offenbart sich am schönsten in den Idiotismen. Sie eröffnen dem Sprachweisen den Schacht, um das Genie der Sprache zu untersuchen und dasselbe zuerst mit dem Genie der Nation zusammenzuhalten.⁸⁾ Sie sind ein unschätzbare Besitz der Sprache und mit dem ganzen Werden und Sein derselben

¹⁾ Vergl. auch U. d. Spr. 5. 36. ²⁾ Fragmente 1. 231. ³⁾ Fragmente 1. 152. ⁴⁾ Fragmente 1. 272. ⁵⁾ Fragmente 1. 167. ⁶⁾ Ueb. d. Fleiss in mehr. gel. Sprachen 1. 2. ⁷⁾ Ideen 13. 363. ⁸⁾ Fragmente 1. 148.

untrennbar verknüpft. „Sie sind Schönheiten, die uns kein Nachbar durch Uebersetzung rauben kann, in die Sprache eingewebt, die man zerstört, wenn man sie austrennt; Reize, die durch die Sprache hindurchschimmern.“¹⁾

Einheit von Vernunft und Sprache, Lebensalter der Sprache und Nationalcharakter derselben sind die drei grundlegenden Ideen, auf die Herder alle seine Erörterungen über die Sprache gründet.

Die erste lässt ihn nie in eine Trennung des Wortes vom Gedanken willigen, wo die Sprache auf gelehrte und ästhetische Vollkommenheit Anspruch erhebt.

Die zweite lässt ihn genau die Sphäre abmessen, wo die Sprache ihre vollendete Schönheit zeigen kann.

Die dritte lässt ihn ängstlich darüber wachen, dass nicht die Eigenheit einer Sprache und damit auch die Eigenheit der Denkart eines Volkes zu Grunde gehe.

Alle drei sind für uns der Boden, auf den wir uns bei Betrachtung der Muttersprache stellen wollen.

II. Anschauungen Herders über die Muttersprache.

1. Abschnitt. Die Muttersprache im geistigen Leben des einzelnen Menschen.

4. Kapitel: Die Muttersprache in der Entwicklung des geistigen Lebens. Wie wir im ersten Kapitel gesehen haben, kommt Herder auf dem Wege philosophischer Betrachtung beim Regressus bis zu den ersten Anfängen der Sprache zu der Annahme, dass Denken und Sprechen in ihrem innersten Wesen eins seien.²⁾ „Worte und Ideen sind genau in der Weisheit verwandt“,³⁾ das ist ein Fundamentalsatz seiner Sprachtheorie. Ueberall nun, wo Herder sich insbesondere mit der Entstehung der Muttersprache im kindlichen Geiste beschäftigt, steht er auf demselben Boden. Dadurch aber wird es uns erst verständlich, ja es wird zur Notwendigkeit, dass Herder der Muttersprache einen so gewaltigen Einfluss auf die Entwicklung des geistigen Lebens des einzelnen Menschen einräumt. Folgen wir Herders Gedankengänge!

Die Menschen, erklärt er, mussten im Anfange ihre Sprache erfinden. Wäre das auch bei jedem Kinde, das seine Muttersprache sich bilden will, notwendig, so müsste es die ganze „unzählige Menge unartikulierter Töne bei einem tierischen Menschen, seine tierische Sprache“, seine Geberdensprache durchlaufen, ehe es zur artikulierten Sprache gelangte,⁴⁾ es müsste also genau denselben Weg gehen, den die ganze Menschheit gegangen ist und zwar „von den wildesten Ur-

¹⁾ Fragmente 1, 162.

²⁾ Es ist ein vielumstrittener Lehrsatz gewisser Philosophen, dass Denken und Sein identisch seien. Dass eine solche Wesenseinheit zwischen Denken und Sprache bestehen soll, ist dem natürlichen Verstande deshalb nicht einleuchtend, weil jenes eine Gehirnfunktion, dieses eine bloss äusserliche Thätigkeit ist. Vergl. aber die Erörterungen auf S. 340 u. 341.

³⁾ Fragmente 1, 147. ⁴⁾ Fragmente 1, 396.

anfängen der ersten Sprachmittel an, die an sich die kräftigsten, auf eine Zeit die einzigen müssen gewesen sein, ehe der Mensch zur Sprache seine Zuflucht nahm.“¹⁾ „Aber uns“, meint Herder, „ist dieser ganze Wald ein böhmischer Wald: wir verstehen diese ganze Zeichensprache nicht mehr, denn man lässt uns nicht eine Sprache erfinden, sondern lehrt sie uns; man lässt nicht das Tier sich solange entwickeln, bis es endlich dem Menschen sich von selbst nähert, sondern man weckt eben Gedanken durch Worte, und diese ersten Worte, die wir lallen, sind die Grundsteine aller unserer Erkenntnis“, und „unsere Wärterinnen, die unsre Zunge bilden, sind unsre ersten Lehrer der Logik.“²⁾

Herder gesteht also der Sprache die bedeutungsvolle Funktion zu, dem Kinde die ersten Vorstellungen und Begriffe zu vermitteln. Das Wort heftet sich unlösbar an den Gegenstand, auf welchen es das Kind beziehen lernt, und in der kindlichen Seele vereinigt es sich mit dem Gedanken, der in der Erinnerung haftet. Die Anfänge der Muttersprache decken sich so mit den Anfängen des geistigen Lebens, und nach und nach wird aus beiden ein einziges festes Gewebe, das sich nie mehr lösen lässt. „Die Reize unserer Sprache drückten sich uns zuerst ein und bilden sich gleichsam mit den feinsten Fugen unserer Empfindlichkeit zugleich. Oder unsre Muttersprache hat wirklich die zusammenstimmendste Harmonie mit unseren feinsten Organen und zartesten Wendungen.“³⁾

Die Worte unserer Muttersprache sind also unser erster Gedankeninhalt, — wie im Anfange so auch im Fortgange. Denn während unseres ganzen Bildungsganges, der im Leben nie aufhört, steht das Denken unter dem Einflusse der Muttersprache. „Durch die Sprache lernen wir bestimmt denken.“⁴⁾ Die logische Bestimmtheit des Denkens bildet sich also durch die Sprache und mit ihr zugleich. Aber auch der Reichtum der Gedanken selbst wird ein grösserer: denn, „wer den Umfang einer Sprache übersieht, überschaut ein Feld von Gedanken, und wer sie genau ausdrücken lernt, sammelt sich eben hiermit einen Schatz bestimmter Begriffe.“⁵⁾ „Ein Volk, das gut spricht, das über jeden Gegenstand bestimmt, vernünftig, klar, überzeugend oder überredend zu sprechen sucht, erwirbt sich eben damit einen grossen Reichtum, einen behenden Gebrauch seiner Gedanken.“⁶⁾ Zur materiellen Bereicherung kommt also auch eine erhöhte methodische Geschicklichkeit im Gebrauch der Muttersprache, der mehr formale Nutzen einer leichten und raschen Gedankenverbindung. Wie innig wird bei Herder also das Verhältnis der Sprache zur Logik.

¹⁾ Ebenda. ²⁾ Fragmente 1, 147 und „Ueber d. Fleiss in mehr. gel. Spr.“ 1, 6.

³⁾ Fragmente 1, 147. Anm.: Es will zuweilen scheinen, als könne man bei Herders Ausdrucksweise, die alles andere als logisch streng ist, nur zu einem Parallelismus zwischen Denken und Sprechen gelangen. Allein bei eindringender Betrachtung muss man unbedingt weiter schreiten. Herder identifiziert in der That beides. Man halte sich seine Scheidung zwischen innerer und äusserer, tönender Sprache (vergl. Seite 340), sowie die erkenntnistheoretische Betrachtung (Seite 341 Kap. 2) vor Augen.

⁴⁾ Fragmente 1, 147. ⁵⁾ Ueb. d. Fleiss etc. 1, 6.

⁶⁾ Ueber die Fähigkeit, zu sprechen u. zu hören 18, 386.

Wir kommen also zu dem Ergebnis, dass die Muttersprache bei Herder das erste und formal und material wichtigste Bildungsmittel des menschlichen Geistes ist. Denn sie erweckt in der Seele des Kindes Gedanken, schafft im weiteren Bildungsgange den unerschöpflichen Reichtum derselben, giebt ihrer Verbindung logische Bestimmtheit, und Gewandtheit in ihrem Gebrauche.

5. Kapitel: Die Muttersprache in besonderen Bethätigungen des geistigen Lebens. Wenn wir uns vergegenwärtigen, dass bei Herder Denken und Sprechen eins sind, und dass auch im einzelnen Menschen die Bildung der Muttersprache mit der des Gedankenkreises zugleich sich vollzieht, so müsste man zu der Annahme gelangen, dass für ihn eine Trennung des Ausdrucks vom Gedanken unmöglich ist. Das ist aber durchaus nicht der Fall. Denn von der inneren Sprache, in welcher sich unser Denken vollzieht und wo nach seiner Ansicht diese Trennung allerdings nie stattfinden kann, weil ich ja nicht anders als durch Worte denken kann, unterscheidet Herder die äussere, tönende Sprache.¹⁾ Dem Wesen der tönenden Worte als „willkürlicher Zeichen“ entspricht es aber, dass ich „mit den Worten wechseln kann wie mit Geldstücken.“²⁾ Mir steht also für den Gedanken eine Menge von Wörtern zu Gebote, doch darf ich von der Freiheit ihrer Anwendung nicht beliebigen Gebrauch machen, weil ich darauf Rücksicht zu nehmen habe, dass ich die nämlichen Gedanken, die ich durch meine Worte ausdrücke, in meinem Zuhörer erwecken will. Ich habe mich vielmehr an bestimmte Gesetze zu halten und muss mir deshalb überlegen, ob ich für den Zweck, den ich erreichen will, eine sinnlich klare, wahr empfundene Sprache oder eine Sprache voll logischer Strenge und begrifflicher Deutlichkeit brauche. Von diesem Gesichtspunkte aus beurteilt Herder die Muttersprache in ihrem Gebrauche als Sprache des Umgangs, der Wissenschaft und der Poesie und Beredsamkeit.

1. Die Muttersprache als Sprache des Umgangs. In der Umgangssprache kommt es darauf an, Gegenstände des Lebens sinnlich klar zu unterscheiden, ohne sich des unterscheidenden Merkmals im Augenblick bewusst zu werden. Würde ich hier, sagt Herder, mit Ausdrücken beliebig wechseln, so würde Verwirrung entstehen. Hier muss sich also der Gedanke stets mit dem Ausdruck decken.³⁾ Ein Bauer vermag nach Herders Meinung sich treffend über alle Gegenstände seines Lebens zu äussern. Da aber alle Gegenstände, von denen er spricht, untrennbar mit dem ihm geläufigen Worte verbunden sind, so macht es ihm Schwierigkeit, den Gedanken vom Ausdruck zu trennen. Das zeigt sich sofort, wenn man ihn auffordert, dasselbe mit anderen Worten zu sagen.⁴⁾ So kommt Herder zu dem Ergebnis, dass in der ganzen Sprache des gemeinen Lebens „der Gedanke am Ausdruck klebe.“⁵⁾ Im grossen und ganzen soll das

¹⁾ Vergl. die Anm. 3 auf Seite 344. ²⁾ Fragmente 1, 387. ³⁾ Fragmente 1, 387. ⁴⁾ Fragmente 1, 387. ⁵⁾ Fragmente 1, 389.

auch von der feineren Umgangssprache gelten. Wenn bei dieser aber der Gedanke mit den Ausdrücken freier umgeht, so kommt das daher, dass sie „zum Vernünfteln sich bildet“,¹⁾ dass sie sich also der gelehrten und logisch-deutlichen Sprache der Philosophie nähert, die Herder anders beurteilt, was wir weiter unten erörtern wollen.²⁾

2. Die Muttersprache in Poesie und Beredsamkeit. In Poesie und Beredsamkeit unterliegt die Muttersprache denselben Gesetzen, wie im gemeinen Leben. „Bei sinnlichen Begriffen, bei Erfahrungsideen, bei einfachen Wahrheiten und in der Sprache des natürlichen Lebens ist Gedanke und Ausdruck untrennbar verbunden“.³⁾ Aus dieser Sphäre muss aber der Dichter meistens schöpfen.⁴⁾ Er soll Empfindungen und Gefühle ausdrücken, aber nur durch eine gemalte Sprache in Büchern: durch Schrift. „Er muss Einfach und Reichthum, Stärke und Kolorit der Sprache in seiner Gewalt haben, um das durch sie zu bewirken, was du durch die Sprache des Tons und der Geberden erreichen willst — wie sehr klebt hier alles am Ausdrucke, nicht in einzelnen Worten, sondern in jedem Teile, im Fortgange derselben und im Ganzen“.⁵⁾ „Wenn nun der Dichter von Gedanken schwanger geht, die er zu gebären ringt, so wird es ihm unmöglich, den Ausdruck gesondert vom Gedanken zu behandeln.“⁶⁾ „Soll ich den Ausdruck ändern, so schwindet der Gedanke, habe ich den Gedanken gefasst, und will ihn sagen, da steht wieder das Wort. Der Schriftsteller dachte Worte und spricht Gedanken.“⁷⁾ In der Dichtkunst verhalten sich also Gedanke und Wort, Empfindung und Ausdruck zu einander wie Platons Seele zum Körper.⁸⁾ Daher rühren die Wunder der Poesie.⁹⁾ Daher rührt andererseits das Ersterben der Dichtkunst, wo der Ausdruck zur Künstelei wurde und sich vom Gedanken lostrennte.¹⁰⁾ „In der wahren Dichtkunst ist also Gedanke und Ausdruck nicht von einander zu trennen: und es ist beinahe immer ein Kennzeichen einer mittelmässigen Poesie, wenn sie gar zu leicht zu übersetzen ist,¹¹⁾ wenn es mir also leicht ist, den Ausdruck zu wechselln.“

Wenn aber in der Poesie, so fährt Herder fort, der Gedanke und Ausdruck so fest aneinander kleben, so muss ich ohne Zweifel in der Sprache dichten, „wo ich das meiste Ansehen und Gewalt über die Worte habe“,¹²⁾ wo der ganze Umfang der Sprache so unter mir ist, als das Feld von Gedanken.¹³⁾ Das ist aber die Sprache, die sich uns zuerst und in den zartesten Jahren eindrückte, da wir

1) Fragmente 1, 387.

2) Anm.: Wenn Herder in den Fragmenten 1, 389 Z. 8, 9 sagt, „dass auch in der feineren Sprache des Umgangs die Idee nicht eben häufig ohne Wort gedacht wird“, so fällt diese Bemerkung so vollständig aus dem Gedankengange heraus, dass ich sie mir nur als eine Flüchtigkeit in der Redaktion erklären kann. Die Idee kann bei ihm doch nie ohne Wort gedacht werden, wie ich durch zahlreiche Stellen erhärtet zu haben glaube. Man sieht, welche Schwierigkeiten die Herderschen Schriften besonders der ersten Zeit einer logischen Analyse entgegenzusetzen.

3) Fragmente 1, 394. 4) Ebenda. 5) Fragmente 1, 395. 6) Fragmente 1, 402. 7) Fragmente 1, 403. 8) Fragmente 1, 397. 9) Fragmente 1, 395. 10) Fragmente 1, 396. 11) Fragmente 1, 399/400. 12) Fragmente 1, 400. 13) Fragmente 1, 403.

mittelst Worte in unserer Seele die Welt von Begriffen und Bildern sammelten, die dem Dichter eine Schatzkammer wird.¹⁾ Und welche andere wäre das als die Muttersprache? In ihr werde ich mich also am besten ausdrücken,²⁾ und man sieht, wenn der Schriftsteller nicht ganz missraten will, so muss er in seiner Muttersprache schreiben.³⁾ „Wozu“, so ruft Herder aus, „kann die Muttersprache unentbehrlicher sein, als zur Dichtkunst und Beredsamkeit? Die Homere, die Ciceronen, die Voltaire, die Popen — waren sie es in erlernten Sprachen?“⁴⁾

Folgerichtig wendet nun Herder seinen Zorn gegen die lateinische Imitation, die nur durch den Ausdruck gewinnen will,⁵⁾ und also gegen das Gesetz, dass in der sinnlich klaren und wahr empfundenen Sprache der Poesie und Beredsamkeit Gedanke und Ausdruck sich decken müssen, fortgesetzt sündigt. Mit ernster Entrüstung und tiefem Leid wendet er sich von diesen Schriftstellern ab, denen die Sprache Zweck, anstatt Mittel zum Zwecke des Gedankenausdruckes wird. „Wenn junge Zöglinge aus den Alten Phrasen aufjagen, Lexikon und Grammatik plündern, und sich von lateinischen Lappen mit vieler Mühe einen Harlekinsrock zusammenflicken müssen, so dürfte man weinen.“⁶⁾ Und von imitierenden Schriftstellern sagt er: „Und wenn ich mich ganz an den Werken der Alten begeistere, wenn mir ihr Rhythmus in den Ohren tönt, wenn ich in diesem Feuer der Seele sie nachzubilden versuche, so werde ich in dieser Nacheiferung etwas erzielen, was mir eine angenehme Erinnerung an die süsse Stunde der Begeisterung immer erwecken wird . . . aber als Zweck, als Werke absichtsvollen Schaffens reichen sie nicht an die Werke der Alten. Denn ich habe keinen Massstab sie zu messen. Und mit der toten Sprache ist auch alles ausgestorben, was der Dichtkunst Leben und Nerven giebt: das Milieu, die ganze geistige Atmosphäre, aus der die Dichter schöpfen — und das Ohr, das imstande wäre, im Sinne der Alten das neue Werk auf Wohlklang und Richtigkeit zu prüfen.“⁷⁾ Ich zitiere diese Stelle, da sie trefflich geeignet ist, Horders Meinung über die dem dichterischen Werke zu Grunde liegende Gedankenwelt ins rechte Licht zu stellen.

3. Die Muttersprache in der Wissenschaft. Die Sprache des gemeinen Lebens und die der Poesie unterliegen also den gleichen Gesetzen. Indem wir uns jetzt zur Sprache der Wissenschaft wenden, nehmen wir vorerst den Faden wieder auf, den wir am Schlusse des ersten Abschnittes dieses Kapitels fallen gelassen haben, wo angedeutet wurde, dass die Sprache der Philosophie anderen Gesetzen unterworfen sei. In der Philosophie wird nämlich der menschliche Gedankeninhalt selbst Objekt des Denkens und zwar auf dem Wege der Analyse, die man zum Zwecke der Verdeutlichung der Begriffe vornimmt. Hier darf man sich nicht damit begnügen, den Gedanken implicite mit eben dem Ausdruck zu denken. Es ist ja eben der

¹⁾ Fragmente 1, 400. ²⁾ Fragmente 1, 400. ³⁾ Fragmente 1, 400. ⁴⁾ Ueb. d. Fleiss in mehr. gel. Spr. 1, 6. ⁵⁾ Fragmente 1, 406. ⁶⁾ Fragmente 1, 406. ⁷⁾ Fragmente 1, 409/411.

Zweck der Weltweisheit, die bloss verständlichen Worte solange umzusetzen und zu wechseln, bis sie deutlich werden.¹⁾ Hier haftet der Gedanke also nicht an einem einzelnen Ausdrücke.

Herder wendet sich nun weiter zu der Stellung, die die Muttersprache als Organ der Wissenschaft überhaupt einnimmt. Er sagt: „Ich kann nicht anders als durch Worte deutlich denken“, folglich muss sich auch — und man beachte die Folgerichtigkeit dieses Schlusses, der sich aus seiner ganzen Auffassung des Sprachproblems ergibt — folglich muss sich auch jede Wahrheit in jeder ausgebildeten Sprache sagen lassen.²⁾ Nicht in jeder schlechthin! Denn es hängt mit ihrem Lebensalter³⁾ zusammen, ob sie sich überhaupt zum Gebrauche in der Wissenschaft eignet; wohl aber in jeder ausgebildeten Sprache. Und dennoch will Herder die Muttersprache nicht in die Gelehrsamkeit eingeführt wissen. „Ich verwerfe bei Lehrbüchern nicht nur nicht die lateinische Sprache, sondern wünsche ihr aus guten Ursachen die Ehre wieder zu erobern, die Sprache wahrer Systeme und das allgemeine Band der Gelehrsamkeit zu sein . . . Ich gebe zu, dass wir uns unsere Gelehrsamkeit weitläufiger und schwerer machen, wenn jede Nation allgemeine dogmatische Wahrheiten in ihrer Muttersprache schreibt.“⁴⁾ Aus Gründen der Erleichterung der wissenschaftlichen Methode verwirft also Herder den Gebrauch der Muttersprache in der Wissenschaft. Er verlangt eine Gelehrtensprache für alle Völker und erkennt darin der lateinischen Sprache das erste Anrecht zu.⁵⁾ Da sie aber diese Stellung sich noch nicht erobert hat, „solange also nicht eine Gelehrtensprache, so lange bleiben viele Sprachen ein unentbehrliches Uebel.“⁶⁾ Denn erst die Kenntnis vieler Sprachen ermöglicht es, dass sich die Wissenschaft zu allen Zeiten und bei allen Völkern zu einem grossen Baue vereinigt hat. Wie wenig Fortschritte würden wir gethan haben, wenn jede Nation in die enge Sphäre ihrer Sprache eingeschlossen für die Gelehrsamkeit allein arbeitete?⁷⁾

Insbesondere nötigt die Kulturforschung zum Erlernen fremder Sprachen. Denn da Kultur und nationale Eigenart noch immer am besten aus der Litteratur eines Volkes zu erforschen sind, diese aber

¹⁾ Fragmente 1, 418. Anm.: Man kann im Zweifel sein, ob Herder in diesem Abschnitte (Fragmente 1, 417 ff.) von der Philosophie selbst redet, — wie es scheint will, wenn man das Fragment aus der Reihe der vorhergehenden löst, — oder ob er von der Sprache der Philosophie spricht, wie man aus dem Zusammenhange mit dem Vorhergehenden entnehmen muss. Im ersteren Falle würde das Fragment, nachdem Herder von der Sprache des Umgangs, von der Sprache der Poesie und Beredsamkeit gehandelt hat, vollständig aus dem Rahmen seiner Betrachtungen herausfallen. Im andern Falle ist es nicht richtig, wenn Herder sagen wollte, dass in der Sprache der Philosophie der Gedanke mit dem Ausdruck sich nicht decken dürfe. Denn wenn ich mir einen Begriff logisch verdeutliche, so zerlege ich ihn in seine Merkmale und setze dieselben gewissermassen an seine Stelle: wechsele also mit den Ausdrücken. Aber deshalb müssen sich doch immer noch die Ausdrücke für die Merkmale mit diesen selbst decken. Die Sprache der Philosophie nimmt also in Bezug auf die Sprachgesetze durchaus nicht eine veränderte Stellung ein; sondern dass hier Ausdrücke mit einander wechseln dürfen, ist im Wesen der Philosophie begründet, nämlich den Gedankeninhalt zum Gegenstande logischer Zergliederung zu machen.

²⁾ Fragmente 1, 422. ³⁾ Vergl. Seite 341. ⁴⁾ Fragmente 1, 422, 428. ⁵⁾ Fragmente 1, 384 (besonders als Sprache der Weltweisheit). ⁶⁾ Ueb. d. Fleiss in m. gel. Spr. 1, 3. ⁷⁾ Ebenda 1, 3.

ohne Beherrschung der Sprache nicht zugänglich ist, so muss ich nicht nur fremde Sprachen erlernen, sondern auch, um so weit als möglich in den Geist der Litteratur einzudringen, die Kenntnis der Sprache vertiefen. Denn der Genius der Sprache ist auch der Genius von der Litteratur einer Nation.

Freilich verschliesst sich Herder auch nicht der Erkenntnis, dass in diesem Gebrauche der fremden Sprachen oder der lateinischen Sprache als gelehrter Einheitsprache eine Gefahr für die Muttersprache verborgen liegt. Es wird ihr dadurch eine Macht über das Innere der Litteratur gegeben, die dieser vielleicht nachteilig ist.¹⁾

(Schluss folgt.)

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Gedanken über das Beten.

Von Anton Weis-Ulmenried.

Das Gebet ist gerade so mannigfaltig in seinen Ausdrucksformen wie die Verschiedenartigkeit der Vorstellungen von der Gottheit. Wie roh und ursprünglich noch die Natur des Menschen sein mag, immer finden wir schon einen Trieb zu beten; ein Bedürfnis, geistige Mächte für sich zu gewinnen, — mehr oder weniger entwickelt. Alle Menschen beten, aber freilich würdigen nicht alle Menschen ihre innere Erhebung dieses Namens. Jeder aufrichtige Wunsch, jedes ernste Streben nach etwas Höherem und jenseits des gegenwärtigen Selbst Gelegenem, sowie die ehrfürchtige Bewunderung der Natur ist eigentlich seiner innersten Bedeutung nach ein Gebet. Der geistige Begriff des Wortes ist nur durch niedrige Gottesvorstellungen entwürdigt worden. Drummond sagt mit Recht: Beten ist das Atmen der Seele. Und wirklich werden durch Gebet oder Beten mehr Dinge bewirkt, als man sich träumen lässt, und dabei geht doch alles auf natürliche Weise zu, wenn auch nicht gerade auf handgreiflich-sinnliche.

Die vernünftige Vorstellung vom Gebet ist nicht die einer Beeinflussung der Gottheit, sondern die einer Kraftäusserung aus einer Urkraft-Quelle stammend, welche selber Gott ist. Naturnotwendig müssen die Ergebnisse des rechten Gebetes mit dem Willen Gottes übereinstimmen, ebenso wie jede menschliche Beherrschung von Naturkräften mit den Naturgesetzen übereinstimmen muss. Wenn der Mensch in sich selbst den Willen Gottes und die Art seiner Verwirklichung erkannt hat, dann erst kann er recht beten und dann wird er seinen Fortschritt zur Vollendung unendlich beschleunigt sehen. Dann wird das Unheilbare geheilt, dann das Unmögliche gethan. Das Geheimnis der unendlichen Bewegung wird enthüllt und die Quelle der Jugendkraft wird unerschöpflich strömen. Dann wird „das Reich Gottes“ gekommen sein — aber nur für die, welche den Willen Gottes in sich selbst erkannt und verwirklicht haben werden.

¹⁾ Fragmente 1, 384.

Es wird ewig ein weihevoller Gedanke bleiben, dass der Mensch durch Gebet in direkten geistigen Verkehr mit seinem Schöpfer tritt. Aber das Gebet ist wie das Feuer und wie das Wasser und wie die Luft und wie die Erde. Ohne Feuer wären wir Barbaren. Das Wasser ist das Blut des Erdballes, eine ewige Schöpfungsquelle, aber es kann auch furchtbare Verheerungen anrichten. Die Luft! Welch süsse Labe der mit Düften gewürzte Hauch in der freien Natur im Schatten und Sonnenschein! Es ist, als tranken wir vom Geiste Gottes. Der Sturm, der Orkan verheert. Die Erde hat uns hervorgebracht und alles, was uns erhält, und das meiste, was uns erfreut. Aber wehe, wenn sie wankt unter unseren Füßen, dreimal wehe, wenn sie berstet, um sich zu regenerieren für eine neue Schöpfungsphase! So auch das Gebet. — Welche Quelle seelischen Glückes ist es dem Kinde auf dem Mutterschosse, wenn es die Hände faltet und mit unschuldigen Lippen wiederholt, was man ihm gesagt vom grossen, guten Himmelsvater, der es geschaffen, der es erhalten und glücklich werden lassen soll, bis es nach langer, langer Zeit zu ihm zurückkehrt in eine durch sein tugendhaftes Erdenleben erworbene, immer dauernde Seligkeit. Wie gross, wie schön ist die Idee! Aber sie erfordert Zeit, Liebe, Weihe bei ihrer Behandlung, um auch schon vom Kinderverstande, vom Kinderherzen in ihrer Grösse und Schönheit erfasst zu werden. Findet sie das? Gewiss selten. Wie wenig Mütter werden es verstehen, den rechten Moment für das Gebet des Kindes zu finden, wie wenige den rechten Inhalt des Gebetes! Wie wenige vermögen ihm die rechte Weihe zu geben!

Wozu wird das Gebet gewöhnlich im Leben der Kinder? Sehen wir! Des Morgens ist es — der Weg zum Frühstück, des Abends entweder ein Einschläferungsmittel oder wo bereits die Schläfrigkeit vorhanden ist, ein unbewusstes Lallen, die letzte Qual des Tages. Bei Tisch? Kinder haben immer Appetit, und dieser wirkt auf ihr Tischgebet wie die Schläfrigkeit auf das Nachtgebet.

In streng katholischen Familien giebt es ausser dem Morgen-, Abend- und Tischgebet täglich noch drei Gebete beim Läuten der Kirchenglocken, den sogenannten „Englischen Gruss“, in grossen Städten selten, aber umso mehr auf dem Lande. Beginnt und schliesst der vor- und nachmittägige Schulbesuch mit Gebet, so giebt das wieder vier Gebete und dann kommt die Messe und an Sonntagen auch noch der nachmittägige Gottesdienst: macht in Summa am Sonntag zehn kürzere und zwei längere Gebete, verteilt auf ungefähr zwölf Tagstunden. In zelotischen katholischen Gebetbüchern sind den Gläubigen ausserdem Gebete vorgeschrieben beim Aufwachen, beim Verlassen des Bettes, vor dem Waschen, vor und nach dem Ankleiden, beim Verlassen des Hauses; für Jünglinge Gebetsprüche beim Begegnen eines Weibes (!), für Mädchen Gebete beim Begegnen eines Mannes (!) u. s. f., bis das arme Menschenkind wieder unter seiner Decke liegt und schlummert.¹⁾

¹⁾ So schreibt das in Italien gebräuchliche Liguori'sche Religionsbuch „Massime eterne di S. Alfonso Maria de Liguori“ jedem Katholiken genau vor, wann, was und wie er täglich zu beten hat. Von den 231 Seiten des Buches beschäftigen sich nicht weniger als 130 mit

Doch alle diese Gebete sind Schablonen, auch das schönste derselben nicht ausgenommen: das Vaterunser, das „Gebet des Herrn“, von dem Martin Luther sagt: „es bindet die Leute zusammen und in einander, dass einer für den andern und mit dem andern betet und ist so stark und gewaltig dass es auch den Tod vertreibt.“ Eine Fülle von Erhabenheit, der wehevollste Gedanke über die Bestimmung des Menschen, eine edle Resignation, eine bescheidene Zufriedenheit, Gerechtigkeit und Nächstenliebe liegt in diesem Gebete — aber hört, wie es tausend und Tausende beten und sagt, ob sie dabei auch nur eine Ahnung haben von der Bedeutung der Worte, die sie gedankenlos hersagen? Und im sog. „Rosenkranz“! Es wird da geradezu als asketische Selbstpeinigung benutzt.

Und wer will nun leugnen, dass dem menschlichen Gemüte das Beste durch Missbrauch verleidet wird? — Nehmt die Liebe eines Menschenpaares, welches Glück! Seht euch aber dasselbe Paar nach fünf bis sechs Jahren an! — Nur wenige Menschen verstehen es, die Weihe der Liebe so zu erhalten, wie man die Weihe des Gebetes erhalten sollte.

In der Jugend geht es noch an. Wird dem Kinde eingepägt, dass es alles vom lieben Gott hat, so fertigt es diesen mit einem Herlallen des Gebetes willig ab; denn dann kommt ja doch der Genuss, und da für alles die Eltern sorgen müssen, kann nicht leicht der Gedanke kommen, dass in diesem oder jenem der liebe Gott wohl etwas freigebiger hätte sein können. Manchmal vielleicht; und dann wird gewiss das Gebet intensiver. Hilft es nichts, so kann das Gebet noch inniger werden im Stillen und Verborgenen; ja, es werden gewisse Formeln besonders betont, welche der Katechet lehrt. Das Kind betet immer im Namen Jesu, und es hält fest an der Wahrheit des Satzes: „Alles, um was ihr den Vater in meinem Namen bitten werdet, das wird er euch geben!“ Aber wenn der Himmel taub scheint, fort und fort, so findet sich ausser der Gedankenlosigkeit des Gebetes, ausser der Schablone, ein neues Element in dem Gemüte ein: der Zweifel an der Güte Gottes. Und hier tritt der Moment ein, wo das Gebet schädlich werden kann, wie ein verheerendes Element; wo das Gebet entweder zur fixen Idee oder zur Quelle des Unglaubens wird. Man kann wirklich sagen, dass in vielen Herzen der Glaube, die Gottesidee geradezu zu Tode gebetet wurde und werde. Jeder Zwang weckt Widerwillen und Reaktion. So wird durch die in neuester Zeit in den katholischen Ländern wieder eingeführte Drillung der Jugend zu religiösen Übungen, durch den Massenauftrieb bei kirchlichen Festen und Zeremonien nur das Gegenteil von dem erreicht, was man erreichen wollte: die Achtung vor religiösen Gebräuchen, die Anhänglichkeit an die Kirche, ja die Frömmigkeit und Gläubigkeit überhaupt werden untergraben. — Die meisten Atheisten sind in ihrer Jugend nicht nur fromm, sondern geradezu zelotisch erzogen worden. Manchen wird man das freilich schwer begreiflich machen; denn mit Leuten, welche die Vernunft perhorrescieren, ist eine logische Auseinandersetzung unmöglich. Auf die Frage, wieso es komme, dass aus der

Anrufungen der hl. Maria. Die „litania della S. S. Vergine“ schmückt diese Heilige mit 145 (?) Beinamen, welche sie auf alle mögliche Weise mit Ehre überhäufen.

Flut von Gebeten, welche die Männer von heute in ihrer Jugend durchwaten mussten, sie zu ihrem heutigen „Unglauben“ kamen — würde man wohl keine andre Antwort bekommen als die: Daran sind die Philosophen, die Freimauerei und Zeitungsjuden schuld. Wir aber behaupten: Drei Vierteile der Schuld trägt der zelotische Uebereifer, zu dem vor allem das fortwährende Gebet gehört.

Würde dem Kinde gesagt: „Du bist so wie du bist mit deinen Fähigkeiten aus der Natur hervorgegangen, die der Schöpfer durch ewige Gesetze geregelt hat; hierfür bist du deinem Schöpfer Dank und Verehrung schuldig, aber beide bezeugst du am besten durch die bestmögliche Anwendung deiner Fähigkeiten, und nur der Art und Weise, wie du diese Fähigkeiten verwendest, wirst du deine Zukunft zu verdanken haben, keine Wunder werden dich heben!“ — so würde die Notwendigkeit rastloser Thätigkeit sich schon in der ersten Jugend der Ueberzeugung einprägen und diese Ueberzeugung auch wirklich zur Thätigkeit führen.

Eine Kirche, die einen höheren Wert auf das Gebet als auf alle menschliche Thätigkeit legt, regt in demselben Grade die Phantasie an, als sie die Trägheit unterstützt. Es ist weit leichter, ein einmal eingelerntes Gebet ein Dutzendmal herzusagen, als fort und fort Neues unter grosser Mühe zu schaffen. Eine derartige Erziehung verdirbt das Kind für das Leben, anstatt es dafür zu bilden. Kommt nun der reifere Verstand, so kommt auch das Urteil. Der Mensch sieht ein gütiges Walten, aber für andere, die mit Reichtum gesegnet sind ohne ihr Zuthun, von ihrer Geburt an, denen alles gelingt, was sie beginnen; deren unbedeutendste Leistungen verhimmelt werden, weil sie sich in anderen Verhältnissen befinden, als er. Nur gegen ihn scheint Gott ungütig, ungnädig; ihn scheint er für immer verurteilt zu haben zu harter Arbeit, zu Sorge, ja zu Not und Elend. Und wiewohl er sich keiner Schuld bewusst ist, wird nur gerade sein Gebet nicht erhört. So entsteht das Hadern mit Gott und ein völliger Verfall des Gemütes, in dem viele untergehen. Nur kräftigere Naturen erkennen endlich, was der Satz bedeutet: „Hilf dir selbst, und Gott wird dir helfen!“ Nur starke Naturen brechen endlich durch zu der Erkenntnis: „Jeder ist der Schmied seines eigenen Glückes, wenn es nicht schon der Zufall in seine Wiege gelegt.“ Die Welt wird ja nach ewigen Naturgesetzen regiert, die ein Gebet nicht alterieren kann. Schwächere Naturen kann der Gedanke: „dass nur gerade sie nicht erhört werden“, zum Wahnsinn treiben.

Aus dem allen geht wohl hervor, welche Wichtigkeit es hat, schon dem Kinde die rechte Bedeutung des Gebetes einzuprägen. Es ist keine Zauberformel, die Wunder wirkt; es ist ein geistiger Verkehr des Geschöpfes mit dem Schöpfer, welcher das Gemüt erhebt. Jeder Gedanke an Gott ist ein Gebet, aber das gedankenlose Geplapper eines Gebetes ist eine Blasphemie, eine Unwürdigkeit für den denkenden Geist; eine Aussaat, aus der die Dummheit oder der völlige Unglaube emporwuchert. Wir sind überzeugt, dass die Ansicht vom Gebete, die dem Kinde schon beigebracht wird, für seine ganze Zukunft von höchster Wichtigkeit sei. Das edelste Gebet ist das Denken an Gott und seine Werke und die Ueberzeugung, ein Mitfaktor zu sein in dem göttlichen Weltplane.

II.

Zu dem Kapitel über Individualität.

Von Dr. med. E. Pause.

Durch Kunst und Wissenschaft der Gegenwart geht ein gesunder, frischer, entschiedener Zug, der Individualität wieder mehr gerecht zu werden. Sie war unterdrückt, masslos unterdrückt.

Wodurch kam das wohl? Erstens durch die Aufstellung von „Systemen“ in den Wissenschaften. Das Einzelne nimmt darin nur einen untergeordneten Rang ein, ein ganz bescheidenes Plätzchen, und nun geht durch die Hinlenkung des Blickes aufs Ganze, durch die Betrachtung, welchen Platz das Einzelne in der Stufen- oder Reihenfolge (Entwicklungsreihe) des Ganzen einnimmt, allzuleicht die genaue Würdigung des Einzelnen in anderer Hinsicht, als sie die Einrangierung ins „System“ erfordert, verloren. Wenn man nur die „formell“ „unterscheidenden“ Merkmale des Dings angegeben und seine Stellung im „System“ dargethan hat, nachher ist's gut. Dabei übersieht man ganz, dass es mit der „Stellung“ im System doch nicht abgethan ist, dass das „System“ an sich ein Nichts, ein ideelles Gebilde, eine Abstraktion ist, nicht frei von Fehlern, von menschlichem Wähnen und Meinen, auf keinen Fall lückenlos, durchaus fragmentarisch und hypothetisch. Das Ding will vor allem in seinen Beziehungen zu seiner Umwelt (Milieu) betrachtet sein. Diese lebendigen Beziehungen gilt es aufzudecken; deshalb war Junge mit seinem „Dorfteich“ bahnbrechend. Mag die Aufstellung der „Systeme“ der Wissenschaft genützt haben, sicherlich hat die übermässige Betonung des „Systems“ im Unterricht auch „systematisch“ geschadet, den geistigen Blick (des Anfängers) verwirrt, zerstreut und geradezu abgelenkt von dem Individuum, das zu betrachten war.

Die Statistik war die zweite Macht, welche mit dem Individuum herrisch verfuhr und ihm gleichsam seine Rechte verkümmerte. Entstanden und emporgewachsen zwar erst durch die Benutzung der Einzelwesen, gleicht sie einem Tyrannen, der, erst aus dem Volk, nun über dem Volk rücksichtslos über die Köpfe hinwegschreitet und kategorisch diktiert: Sic volo, sic jubeo. Die Statistik benutzte zwar erst die Individualitäten, doch nur einseitig, in ihrem Sinne, setzte dann aber gleichsam den gefundenen Mittelwert auf den Thron, dem das Individuum sich zu beugen hätte, sich beugen sollte. Der gefundene Mittelwert war aber wiederum nichts Reales, sondern eine fiktive Grösse; die wirkliche Welt spielt in tausend und abertausend anderen Werten um diesen Grössenwert herum. Dass aber Mittelwerte für den konkreten Fall nicht die Bedeutung haben, die man ihnen ehemals beizulegen geneigt war, davon hat die Erkenntnis sich mittlerweile überzeugend auf verschiedenen Gebieten Bahn gebrochen, gerade auch in der Heilkunst, die in erster Linie das Individuum berücksichtigen, ihm gerecht werden muss. Einen treffenden Beleg giebt z. B. Dr. Aichels Darlegung: Die Beurteilung des Wochenbettes nach der Pulszahl. Er sagt da: In der Pulszahl haben wir allerdings ein vorzügliches Mittel zur Beurteilung der Wöchnerinnen, aber nicht auf Grund statistischer Erhebung über die

Pulszahl der Wöchnerinnen, denn da haben die Geburtshelfer allerdings sehr verschiedene Mittelwerte gefunden. Und was nützt uns der „Mittelwert“ für den konkreten Fall? Es gilt, im Einzelfall den gewöhnlichen Puls der Person in den letzten Wochen der Schwangerschaft zu kennen; dann weiss man, um wie viel er nun, im Wochenbett, von dem für die Person charakteristischen, üblichen, habituellen Puls abweicht. Kennen wir bei einer Wöchnerin den Puls der Schwangerschaft und vergleichen ihn mit dem im Wochenbett, so sagt uns der Vergleich ungleich mehr, als wenn wir den Puls der Wöchnerin mit einem statistisch ermittelten „Durchschnittspuls“ der Wöchnerinnen vergleichen. — Ebenso haben die Psychiater angefangen, der Frage der Vererbung von Geisteskrankheiten, der Frage, welche Chance hat ein Glied einer psychopathisch belasteten Familie zu erkranken, und was ist bei der Angabe der Ursachen des Ausbruchs alles zu berücksichtigen, durch ein ganz individuelles Studium der Familien, durch die Berücksichtigung aller, der Gesunden und der Kranken, soweit man deren anamnestic habhaft werden konnte, gerecht zu werden. (Strohmayer, Münchn. Med. Wochenschrift. 1901. No. 46.)

Von der modernen Kunst brauche ich wohl nicht erst darzulegen, dass sie befreiend gewirkt hat und somit sehr berechtigt gewesen ist. Der moderne Maler will nichts wissen von typischen, tausendmal dagewesenen und wiederholten Bildern. Er will die Landschaft geben mit der Farbe, dem Zauber, dem Duft, der zu der bestimmten Jahreszeit und Stunde über ihr lag, da er sie sah. Er will der individuellen, wechselnden Beleuchtung auf seinem Bilde gerecht werden; so kommt „Stimmung“ hinein. Er schreckt nicht davor zurück, den Schnee bläulich und die Felder im Frühjahr violett zu malen. Wenn er doch den Widerschein des blauen Himmels auf der Schneefläche sah, ist's dann eine Unwahrheit? Die Kunst soll wahr sein. Und war's etwa unschön? Das auch nicht. Wohlan: so wirkt die Kunst anregend, bildend, erziehend, belebend. Geht hin und seht recht zu! Gebraucht eure Sinne und schaut, ob ihr's nun nicht auch so seht! Und urteilt nicht vorschnell! — Auch das Wesen der neuesten Philosophie gipfelt (nach Lamprecht) in einer Befreiung des Individuums von der Schablone. Mag der unglückliche Philosoph im einzelnen vielfach geirrt haben, so ist der Gedanke: Freiheit dem Individuum! doch zeitgemäss und modern. (Wir brauchen dem Philosophen nicht auf allen seinen Wegen und Irrgängen zu folgen, brauchen nicht unsittliche Konsequenzen zu ziehen etc.)

Auch in der Pädagogik lassen sich beherzigenswerte Stimmen vernehmen mit dem Rufe: Schutz dem Individuum, Berücksichtigung der Eigenart. Im 6. Heft der Pädagogischen Studien vom Jahre 1901 führt Weis-Ulmenried etwa folgendes aus: In der organischen Welt sind kaum zwei Wesen derselben Art völlig gleich. Wie selten gleichen sich zwei Menschen, selbst wenn wir unter Tausenden Auslese halten! Kaum oder höchst selten sind selbst zwei Brüder zum Verwechseln ähnlich. Wenn wir aufmerksamen Auges uns in der Natur draussen umsehen, finden wir denselben Unterschied, dieselbe Eigenart, Abwechslung, Abstufung, Wandelbarkeit in den

Formen, Gestalten der Dinge, die wir mit dem gleichen Artnamen belegen! Die Blätter dieses Eichenbusches sind etwas anders, als die jenes. Dass wir's so häufig übersehen, kommt daher, dass wir leider oft nur recht flüchtig die Dinge betrachten. Zeichenlehrer, Botaniker, Maler, deren Auge geschulter ist, und die die Formen schärfer aufs Korn nehmen, werden die Unterschiede wohl gewahr. Weis fährt fort: „Die Individualität ist eine besondere Gabe Gottes an uns Menschen. Der Schöpfer hat jedem ein besonderes äusseres, so auch jedem ein besonderes inneres Gepräge gegeben. Selbst das Individuum ist einer beständigen Umwandlung unterworfen, geistig wie körperlich. In der Individualität liegt die Stärke des Menschen, sie ist das Werkzeug, mit dem er ausgerüstet ist zu seiner Lebensführung.“ „Alle Menschen werden als Originale geboren, aber die meisten sterben als Kopien¹⁾ (Vinet)“. Da wir nun so verschieden sind, so hat der Klassenunterricht, der es dem Lehrer ermöglicht, gleichzeitig eine grosse Kinderschar zu unterrichten, notwendig seine Schattenseite. Ist der Lehrer bestrebt, seine Klasse so gleich wie möglich zu haben, so wird es wohl schwer sein, allen Schülern gerecht zu werden. Die schwächeren werden unter dem Bestreben leiden, und die besser begabten können zu Schaden kommen, indem sie in der Erwerbung des Wissens aufgehalten werden, wodurch leicht ihre Teilnahme erlahmt, erschläft, und sie in ihrer allgemeinen Fortentwicklung gehemmt werden. „Der Unterricht soll“, sagt ja auch Herbart, „erziehend sein. Er ist nur ein dienendes Glied. Er wird erziehend, soweit der Schüler veranlasst wird, aus Neigung, Liebe zur Sache, sich Kenntnisse zu erwerben und nicht auf Grund körperlichen Zwangs oder des Nützlichkeitsprinzips.“ „Mit dem Prinzip der Allgemeindressur wird die Schule der Zukunft ganz gewiss brechen. Denn jedes Kind hat ein heiliges und unbestrittenes Recht auf Berücksichtigung seiner Individualität.“

Nun, ganz so, meine ich, legt es uns auch der so verschieden geartete Körper der Kleinen nahe, dass wir ungleich mehr als bisher individualisieren müssen. Die Schule setzt für alle eine gleiche Stundenzahl fest.²⁾ Das glaubt sie thun zu müssen. Ob sie's mit Recht thut? thun darf? Da ist ein Kind, das, weil es muskelschwächer, nervenzarter ist, leichter ermüdet, durch die festgesetzte Stundenzahl geradezu bedrückt wird. Es hat statt weiterer Einprägung von Kenntnissen bei weitem nötiger Bewegung, frische Luft, Kräftigung der Lungen, des Herzens, Antrieb seines Blutumsaugs und seiner Säftezirkulation. Das sind Kinder, die auch dadurch sich dem kundigen Blicke auszeichnen, dass ihre Haut zarter, dünner, leichter sich rötet, aber auch leichter erblasst und Frosterscheinungen aufweist; das sich

¹⁾ Kein gutes Zeichen für den grundlegenden oder den Grund legen sollenden Unterricht unserer Zeit, die an Unterricht jeglicher Art reicher, aber an Originalen ärmer ist als frühere Zeiten.

²⁾ Das wäre nun nicht so schlimm — wenn die Schule nicht das nach ärztlichem Urteil zulässige Mass von täglichen oder wöchentlichen Unterrichtsstunden so wie so schon überschritte, wie es vielfach geschieht.

Unterhautbindegewebe dünn, fettarm, ihre Muskeln dürrig, ihre Knochen dünn und schlank sind. Wie ihre Haut, ist ihre Lunge beschaffen, zart, leichter „verwundbar“. Individualisiert die Schule nun? Nein, sie übt auf alle, auch auf dieses schonungsbedürftige Kind einen harten Zwang aus. Denn das Kind passiert nicht als krank, aber es hat auch nicht das nötige Mass der Vollgesundheit. Und genau besehen, bieten unsere Schulkinder durch die Bank ein nicht voll befriedigendes Bild von Gesundheit dar. Wie könnte das auch sein? Das dem Körper nötige Mass von Bewegung fehlt dem Kind. Es fehlt für das Muskelsystem die Thätigkeit und für die Lungen der nötige Aufenthalt in der frischen Luft. Damit kommt auch das Herz, das Gefäss- und Lymphsystem zu kurz weg, welche durch die Muskelbewegungen und das Tiefatmen erst einen rechten Antrieb und Förderung erhalten. So wirkt die Schule direkt gesundheituntergrabend. Die Folgen treten aber meist erst später zu Tage; indessen haben die Untersuchungen Schmid-Monnards in Halle und vieler anderer an Tausenden von Schulkindern dargethan, dass bis zu 60 Prozent nicht gesund sind, folglich — nicht in die Schule gehören, so lange sie krank sind.

Die Bevölkerung eines Landes, in dem jährlich 120000 Menschen an einer Krankheit allein (Tuberkulose) sterben und in der etwa eine Million schätzungsweise als tuberkulos krank angenommen werden muss, hat alle Ursache, gesundheitlich auf ihrer Hut zu sein. Alle die Kinder dieser Tuberkulosen selbst bedürfen unbedingt ein viel grösseres Mass von Bewegung, Luft, Licht für ihren schwächlichen Körper, als die Schule ihnen derzeit verstattet und zugesteht. Bei der Beurteilung eines Schulkindes in körperlicher Hinsicht ist — ganz analog wie in der Aichelschen Darlegung — nicht der Vergleich mit einem Durchschnittsausssehen oder Durchschnittskinde massgebend, sondern der Vergleich mit seinem früheren Aussehen. Ein Kind kann noch „recht leidlich“ aussehen und doch gegen sein früheres Aussehen „bedeutend herunter gekommen“ sein. Sollen wir ihm da nicht Schonung vergönnen? Der greise Staatsmann in Friedrichsruh hat einmal zu einer Abordnung deutscher Lehrer gesagt: „Gehen Sie mir fein säuberlich um mit dem Knaben Absalom“. Geben wir dem Geiste, was des Geistes, aber auch dem Körper, was des Körpers ist, was ihm not thut, was er braucht, um stark und kräftig zu werden. *Iustitia in sese virtutes continet omnes.*

C. Beurteilungen.

Trüper, J., *Dörpfelds soziale Erziehung in Theorie und Praxis.* Gütersloh 1901. C. Bertelsmann. Preis 3 Mk.

Nach dem Titel erwartet man eine straffere Zusammenfassung und Zusammenordnung der Dörpfeldschen Gedanken, weniger eine blosse Aneinanderreihung kürzerer oder längerer Zitate mit verbindendem, oder

erläuterndem Texte. Dazwischen befinden sich „mancherlei ungedruckte briefliche Auslassungen“.

Doch auch so bietet das Buch des Lesens- und Beherzigenswerten noch viel. Nicht unpraktisch wäre es gewesen, wenn in der Einleitung die Resultate der Verhandlung der Generalversammlung des Vereins f. w. Päd. 1890 über Trüpers Abhandlung

im 22. Jahrbuche (s. Erläuterungen zu demselben) „Erziehung und Gesellschaft“ zusammengefasst worden wären. Es wäre doch vielleicht für manchen von Interesse gewesen, Herbarts und Zillers Stellung zur „Sozialpädagogik“ kennen zu lernen und etwas über Sozialistik, Sozialpsychologie und Sozialethik zu erfahren, sowie über die Bedeutung der induktiven und deduktiven Methode für Aufstellung ethischer Normen. Die angeführten Erläuterungen nachzulesen, sei hiermit jedem empfohlen, der sich im gegenwärtigen Wirrsal der Lehrmeinungen einen klaren Blick erhalten will.

Dörpfeld, F. W., Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Dr. v. Rhoden. Gütersloh, C. Bertelsmann.

8. Band 2. Teil: Die drei Grundgebühren der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Preis 1,40 Mk.

8. Band 3. Teil: Zwei pädag. Gutachten, 1. Die vierklassige und die achtklassige Volksschule, 2. Die konfessionelle und die paritätische Volksschule. Preis 0,80 Mark.

9. Band: Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. Preis 3,60 Mk.

10. Band: Sozialpädagogisches und Vermischtes. Preis 3,80 Mark.

12. Band: Die Heilslehre, genetisch entwickelt aus der Heilsgeschichte. Zweites Enchiridion zum Verständnis der biblischen Geschichte nebst Handbuch. Preis 3,60 Mk.

Es wird nicht als ein Unrecht gegen Dörpfeld aufgefasst werden können, wenn hier einfach empfehlend auf die weiteren Bände der Gesammelten Schriften hingewiesen wird. Ein jeder wird bei dem Studium dieser Schriften seine Rechnung finden. Sie gehören in die Bibliothek einer jeden grösseren Schulanstalt. Wenn dem einzelnen die Anschaffung der ganzen Reihe nicht möglich ist, so wird er doch diesen oder jenen Band erwerben können, um daraus immer neue Anregung und neuen Mut zum Vorwärtstreben zu schöpfen.

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. u. 29. Sept. 1901. 218 S. Preis 1 Mk. Leipzig, 1902 R. Voigtländer.

Versuche u. Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 2. Aufl. 171 S. Preis 2 Mk. Hamburg, 1901. Alfred Janssen.

Itchner, H., Ueber künstlerische Erziehung vom Standpunkte der Erziehungsschule. Mit 4 lithogr. Tafeln. 118 S. Preis 1,80 Mk. Langensalza, 1901. H. Beyer u. S.

Rehn, W., Bildende Kunst und Schule. Eine Studie zur Innenseite der Schulreform. Mit 3 Tabellen für den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen. 112 S. Preis 2 Mk. Dresden, 1902. E. Haendcke.

Unter Bezugnahme auf die im 5. Hefte der Päd. Studien veröffentlichte Abhandlung von C. Schubert „Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule“ empfehle ich die angeführten vier Schriften aufs angelegentlichste. Sie ergänzen sich gegenseitig in mancher Hinsicht.

Dr. Schilling.

Heinrich von Sybel, Die Begründung des deutschen Reiches durch Wilhelm I. Neue billige Ausgabe. 7 elegante Ganzleinenbände 24,50 Mk. München und Berlin, Oldenbourg.

Das Werk kostete bis jetzt 66,50 Mk. Der Preis dieser allgemeinen Ausgabe ist auf 35 Mk. herabgesetzt. Erstaunlich billig ist aber die vorliegende Ausgabe bei der vorzüglichen Ausstattung. Die Verlagshandlung hat sich mit dieser Herabsetzung des Preises ein wahrhaftes Verdienst erworben. Wir hoffen, dass das Meisterwerk Sybels jetzt die weiteste Verbreitung in den Kreisen des deutschen Volkes erlangen werde. Das Werk ist für das behandelte Gebiet grundlegend. Sybel waren dafür die Archive des auswärtigen Amtes und des preussischen Ministeriums geöffnet. So hat er ministerielle Erlasse und Berichte der Gesandten, Sitzungs- und Konferenzprotokolle, Telegramme und

Korrespondenzen aller Art, Depeschen, Kammerverhandlungen, Zeitungsausschnitte etc. mit riesigem Fleisse und mit Meisterschaft verarbeitet und ein Werk geschaffen, auf welches das deutsche Volk stolz sein darf. Angenehm berührt bei aller Wahrheit und Zuverlässigkeit in der Kritik die Wärme der Darstellung, die von Liebe zu dem Stoffe und zum deutschen Vaterlande zeugt.

Gebhardt, Handbuch der deutschen Geschichte. 2 Bände, 720 u. 899 S. 2. Aufl. Stuttgart, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft, 1901. Preis 20 Mk.

Dieses Werk steht wissenschaftlich durchaus auf der Höhe der Zeit. Die neuesten Forschungen sind überall berücksichtigt. Da es für einen Forscher kaum möglich war, allein ein solches Werk zu bearbeiten, hat Gebhardt es in Verbindung mit einer Reihe anderer namhafter Historiker geschaffen. Es ist ja nicht leicht, dabei die Einheitlichkeit zu wahren. Immerhin sind erhebliche Mängel, die sich aus der geteilten Arbeit ergeben könnten, nicht zu verzeichnen. Eigentümlich ist dem Werke eine ausserordentlich reichhaltige Litteraturnachweisung. An Speziallitteratur ist nur die seit 1882 erschienene angeführt; denn bis dahin ist sie bei Dahlmann-Waitz zu finden.

Ist das Werk also recht gründlich, so ist es doch nicht eigentlich für den Historiker, sondern für den Geschichtslehrer und den Gebildeten überhaupt bestimmt. Die Sprache ist einfach und klar, die Darstellung möglichst knapp. Doch ist kaum etwas Wichtigeres übergangen. Es orientiert zuverlässig und vollständig, in der neuen Auflage bis in unsere Tage hinein. Das Werk berücksichtigt in erster Linie die politische Geschichte. Aber auch die Kulturgeschichte wird behandelt. Der Gebrauch des Handbuches wird durch ein gutes Register erleichtert. Wir empfehlen Gebhardts Handbuch der deutschen Geschichte unter allen einschlägigen Werken von diesem Umfange in erster Linie. Besonders ist es auch zum Studium für das Mittelschullehrerexamen geeignet.

Lamprecht, Zur jüngsten deutschen Vergangenheit. 1. Band. 21 u. 471 S. Berlin, Gaertners Verlag (Hermann Heyfelder, 1902). 6 Mk., geb. 8 Mk.

Lamprechts vielbändige Deutsche Geschichte wird mit Recht sehr geschätzt. Sie behandelt auf Grund vielseitiger Forschungen nicht bloss die politische, sondern auch die Kulturgeschichte. Die Vielseitigkeit des Verfassers bei aller Gründlichkeit muss bewundert werden.

In zwei Ergänzungsbänden behandelt er die Gegenwart. Erschienen ist bisher der erste der beiden Bände, der die geistige und künstlerische Seite der zeitgenössischen Entwicklung betrifft. Der zweite Ergänzungsband wird dann die wirtschafts- und sozialgeschichtliche und auch die politische Seite behandeln.

In dem uns vorliegenden ersten Bande betrachtet Lamprecht die Tonkunst, die bildende Kunst, die Dichtung, die Weltanschauung. Die Behandlung ist durchaus selbständig, so dass es zum Verständnis dieses Bandes nicht des Vorstudiums der vorher erschienenen Bände bedarf. Das Charakteristische des Werkes besteht darin, dass es dem inneren Zusammenhange der wichtigeren historischen Erscheinungen der jüngsten Zeit nachgeht. Es werden nicht einfach die Thatsachen nebeneinander gestellt, sondern nach ihrem entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhange durchforscht. Die treibenden seelischen Kräfte werden herausgestellt. Lamprecht bezeichnet die jüngste Zeit als die Periode der „Reizsamkeit“. Der Ausdruck ist etwas gesucht.

In der Einleitung des ersten Hauptabschnittes betrachtet der Verfasser den künstlerischen Charakter der Zeit, R. Wagner als Schöpfer des Wort-Ton-Dramas u. s. w. Dann wird der Umriss einer Entwicklungsgeschichte der deutschen Musik gegeben. Der technische Charakter der neuesten Musik wird dargelegt. Eingehend wird Wagner behandelt, zum Schlusse das Gesamtkunstwerk und die Periode der Reizsamkeit.

Der zweite Hauptteil betrifft besonders die Malerei, ihre Entwicklung

in Deutschland, den Sieg des Impressionismus, den physiologischen und psychologischen Impressionismus. Skulptur, Kunstgewerbe, Baukunst werden kurz behandelt.

Am eingehendsten wird die Dichtkunst behandelt. Es ist erstaunlich, eine wie umfangreiche Kenntnis der Verfasser allein auf diesem Gebiete besitzt. Die Dichtungsproben sind ausserordentlich charakteristisch gewählt. Wohl sind unseres Erachtens nicht alle Dichter einwandfrei gewürdigt. Ueber einige bedeutende wird leicht hinweggegangen, während geringere besonders eingehend behandelt werden. Aber das ist schliesslich vielfach Sache des subjektiven Gefühls, und es fällt für eine allgemeine deutsche Geschichte auch nicht so sehr ins Gewicht wie etwa für eine besondere Litteraturgeschichte.

Hervorragend interessant ist auch das letzte Hauptkapitel: Weltanschauung. Die evolutionistische Ethik, die Ethik der sittlichen Wiedergeburt, Metaphysik, Erkenntnis und Wissenschaft. Auf Herbart kommt Lamprecht vorübergehend zusprechen. Nietzsche wird gründlich und klar behandelt.

Wer die Gegenwart in den bezeichneten Gebieten studieren will, dem kann Lamprechts Werk angelegentlich empfohlen werden.

Nakel a. d. Netze. Ad. Rude.

Schiller, Dr. Hermann, Weltgeschichte. Von den ältesten Zeiten bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. II. Bd.: Geschichte des Mittelalters. III. Bd.: Geschichte des Uebergangs vom Mittelalter zur Neuzeit. IV. Bd.: Geschichte der Neuzeit. Jeder Band 8 Mk. Dazu: Vergleichende (Synchronistische) Uebersicht der Hauptthatsachen der Weltgeschichte. 5 Mk. Berlin u. Stuttgart, W. Spemann.

In den Päd. Studien (XXII, 41 ff. u. 137 ff.) ist der Versuch unternommen worden, Schillers neue Weltgeschichte nach ihrem Geiste und ihrer Anlage, ihrem Inhalte und ihrer Darstellung, ihren Beigaben und ihrer Ausstattung, soweit dies damals möglich war, zugleich im Zusammenhange mit einigen Erwägungen über die Auf-

gabe geschichtlicher Bildung, ein wenig zu kennzeichnen.

Der Inhalt der Geschichte des Mittelalters, der Uebergangszeit zur neuen Zeit und dieser selbst ist wieder in einer Einlässigkeit und Fülle dargeboten, welche derjenigen bei der Vorführung der Geschichte des Altertums nicht nachsteht.

Die Schwierigkeit, den mannigfaltigen Stoff klar und durchsichtig zu gliedern und anzuordnen, ist glücklich überwunden.

Gleichwie im ersten ist auch in den folgenden Bänden die Erzählung frei von dem sogenannten „glänzenden“ historischen Stil: einfach und ungesucht, und doch nicht ohne innere Belebtheit und Wärme.

Beigaben von guten und sorgfältig verteilten Bildern und Karten, sowie ausgiebigen Quellensammlungen zu jedem der in Rede stehenden Bände thun wieder, wie die Beigaben zum 1. Bande, ein übriges, um im Leser die Vorstellung des vergangenen Lebens in ihrer Kraft, Deutlichkeit und Frische zu erhöhen.

Zur etwa beabsichtigten Fortführung der Studien werden allenthalben unter dem Texte angemessene Winke erteilt.

Von neuem berührt die Ausgeglichenheit der Anteilnahme des Verfassers an allen wertvollen Interessen der Menschheit und zumal seines eigenen Volkes so wohlthuend.

An zwei Merkmalen der Darstellung wird man den Odem unserer Gegenwart verspüren: an der sorgfältigen Beachtung auch der sozialen und wirtschaftlichen, nicht allein der rein geistigen Verhältnisse; und an der eingehenden Aufmerksamkeit auf die jeweiligen Zustände und Entwicklungen in der Kunst und Religion. Es zeugt von der Unabhängigkeit des Verfassers, dass er hierbei manche Beurteilung äussert, die von den landläufig geübten abweicht. Und es ist erfreuend, dass hierbei auch im Leben so Verkannte und von Versippungen Niedergehaltene, wie Eugen Dühring, ihr Recht finden. Dem gegenüber, was unsere Zeit an inneren Uebeln und Gefahren birgt, erhebt der Verfasser seine warnende

Stimme; insonderheit gegenüber der Ringbildung, die auch das geistige Leben zu knechten und zu verderben droht.

Die grossen Persönlichkeiten treten in der Geschichtsdarstellung des Verfassers, im Einklange mit seiner Auffassung, dass das Walten und Handeln derselben in der Geschichte zu seinem Rechte kommen soll, gebührend hervor.

Doch wie nachdrücklich der Verfasser auch auf den geschichtlichen Einfluss der grossen Persönlichkeiten hinweist, und wie sehr man bei einzelnen, wie bei Washington, Bismarck, die Verehrung des Verfassers für edle, mächtige Persönlichkeiten der Darstellung geradezu abfühlt: so werden von ihm dennoch andere Faktoren der geschichtlichen Bewegungen und Gestaltungen nicht übersehen, z. B. der Uebergang der Gemeinfreien zur Abhängigkeit, das Emporkommen der Vasallität, die Entstehung des Dienstadels gegenüber dem alten Blutadel, die Auflösung des grossen Grundbesitzes und die Rückkehr zur bäuerlichen Kleinwirtschaft, die Entwicklung der Geldwirtschaft im Gegensatze zur Naturalwirtschaft etc. Bei der französischen Revolution wird unter den Ursachen dieser gewaltigen Bewegungen sogar das grössere Gewicht auf die wirtschaftlichen Missverhältnisse gelegt.

Die Weltgeschichte Hermann Schillers ist kein Sammelwerk, kein auf Teilung der Arbeit beruhendes Werk, wie bekannte Unternehmungen es sind. Man mag besorgen, dass deswegen die Ausarbeitung im einzelnen nicht so vollkommen sei. Ich bin des gewiss, dass sie, nicht bloss was den Reichtum, sondern auch die Gediegenheit des Gebotenen betrifft, weitgehende Ansprüche wohl befriedigt. Dazu aber besitzt diese Weltgeschichte den Vorzug der Einheitlichkeit der Auffassung und Beurteilung. Indem das Werk das Erzeugnis eines Mannes, kein Gesellschaftsprodukt ist, trägt es auch von Anfang bis zum Ende das Gepräge einer in sich zusammenstimmenden Welt- und Lebensansicht. Besonders

gefremt hat mich, dass der Verfasser dem berechtigten Neueren gegenüber ohne Vorurteile und ohne Eingenommenheit sich verhält, dass er aber durchaus nicht eingeschworen ist auf die so vielfach geltende Meinung, dass das Neue schon an sich selber auch unbedingt das Höhere, Bessere sei.

Nach der Geschichte des deutschen Volkes von K. W. Nitsch kenne ich kein Buch, das gerade dem deutschen Lehrer für die gute Pflege des Geschichtsunterrichts bessere Belehrung und Führung verspräche, als die Weltgeschichte von Hermann Schiller.

Nicht Vermehrung des Wissens, nicht Steigerung der Wohlfahrt werden die grosse gesellschaftliche Bewegung, in der wir uns befinden, heilvoll zum Ziele bringen, sondern vor allem innere, sittliche Erhebung des Volkes. Dazu soll, wie ich bereits in der ersten Besprechung hervorgehoben habe, namentlich der Geschichtsunterricht in der deutschen Schule mithelfen. Die neue Weltgeschichte atmet überall solch ethischen Ernst.

Die vergleichende (synchronistische) Uebersicht der Hauptthatsachen der Weltgeschichte, welche der Weltgeschichte als Ergänzung beigegeben ist, soll die Besinnung auf die Weltgeschichte unterstützen. Diese umfanglich nicht so gross erscheinende Uebersicht schliesst gleichwohl eine mühsame Arbeit ein. Die Vergegenwärtigung der gewichtigsten Momente der Weltgeschichte in ihrem Nacheinander innerhalb der geschichtlichen Einheiten, nämlich der Geschichten der einzelnen Völker und Reiche, wie insbesondere in ihrem Nebeneinander in der Zeit bei den verschiedenen Völkern und Reichen und auf den abweichenden Schauplätzen, ladet in hohem Grade zum geschichtlichen Denken ein. Die Zusammenhänge im Nacheinander und das Herüber- und Hinüberwirken im Nebeneinander der Weltgeschichte werden einem sozusagen handgreiflich vor das Auge gestellt. Eine solche Uebersicht ist eine Veranschaulichung des geschichtlichen Werdens

und Vergehens. Der geschichtliche Pragmatismus offenbart sich hier dem zum Sehen befähigten Blick. Wie die Völker in der Weiterbewegung der Geschichte mitunter ganz verlöschen, ergreift uns gerade in diesen anscheinend nüchternen, nackten Angaben. Durch solche Uebersicht ahmt die Geschichtsbetrachtung die Weise der Naturbetrachtung nach. Eine Gefahr darf hierbei nicht übersehen werden: wie schon in der äusseren Welt ein Miteinander noch kein Durcheinander, ein Nacheinander noch kein Auseinander mit Notwendigkeit zu denken fordert; so muss man sich noch mehr in der geistigen Welt — und dieser gehört doch zuletzt die Geschichte zu — davor hüten, aus zeitlichem Zugleichgebeensein oder zeitlicher Aufeinanderfolge zu eiligen Schlüssen auf die kausalen Beziehungen zu machen.

Würzburg.

P. Zillig.

Diercke, Schul-Atlas für höhere Lehranstalten. Bearbeitet und herausgegeben von C. Diercke und E. Gaebler. 37. Aufl. 159 Haupt- u. 156 Nebenkarten. Braunschweig, Westermann, 1901. Geb. 6 Mk.

Dierckes Atlas steht unter den modernen Kartenwerken für den Schulgebrauch mit in erster Reihe. In der neuen Auflage erscheinen 10 Karten neu, 3 umgearbeitet; der Umfang des Ganzen ist um 2 Haupt- und 4 Nebenkarten gestiegen. Es ist erstaunlich, welche Fülle von Kartenmaterial für den billigen Preis von 6 Mark geboten wird. Dierckes Atlas ist unter unseren Schulatlanten der reichhaltigste, er nähert sich durch die vielen Nebenkarten bereits dem Handatlas. In letzteren beruht seine Eigenart; auf ihnen werden viele geographische Erscheinungen und Verhältnisse kartographisch dargestellt, die man sonst den Lehrbüchern oder der mündlichen Belehrung überlässt. Namentlich sind die Karten zur Wirtschaftsgeographie hervorzuheben, die sonst in den Atlanten für höhere Schulen über Gebühr vernachlässigt werden. Ihnen verdankt Dierckes Atlas vor allem seine weite Verbreitung in Handelsschulen, für

die er der geeignetste allgemeine Schulatlas ist. Auch die Verkehrsgeographie findet eingehendere Berücksichtigung als in anderen Schulatlanten, z. B. zeigt eine Karte für ganz Europa, eine zweite in grösserem Massstab für Mitteleuropa die kürzeste Fahrtdauer von Berlin nach den wichtigsten Handelsplätzen. Die Siedelungskunde ist durch eine Reihe vortrefflicher Spezialkarten illustriert, die von der Grossstadt bis zur Heidefläche führen. Die Schilderung geographisch besonders wichtiger oder interessanter Gebiete wird gleichfalls durch Nebenkarten gefördert und erleichtert. Die besuchtesten Hoch- und Mittelgebirgsgebiete sind zu diesem Zwecke durch Spezialkarten vertreten. Vergleichende Betrachtungen werden in reichem Masse durch die Nebenkarten ermöglicht, auf S. 67 z. B. sind die vier Landengen Mittelamerikas nebeneinander dargestellt; eine Besprechung der Kanalprojekte wird sich von selbst daranschliessen. Den Geschichtsunterricht unterstützen die Spezialkarten der wichtigsten Schlachtfelder der deutschen Einigungskriege. Bei einigen Karten hat unter dem Bestreben, möglichst reichhaltig zu sein, die Uebersichtlichkeit gelitten, namentlich durch die gleichzeitige Darstellung von Bevölkerungsdichte und Völkerverbreitung, von Regenmenge und Vegetationsformen, oder gar von Isothermen und Sprachen (Britische Inseln, S. 99, No. 3). Der Schüler wird sich in diese Karten schwer hineinfinden. Hinsichtlich der sachlichen Richtigkeit lässt sich an dem umfangreichen Kartenmaterial kaum etwas aussetzen. Nur auf S. 59 (Völkerkarte von Nordamerika) sind mir Fehler in der Darstellung der Verbreitung von Indianern und Negern aufgefallen, während die Karte auf S. 63 (Verbreitung der Neger und Indianer) denselben Gegenstand ausführlicher und richtig behandelt. Der Atlas sei für die mittleren und oberen Klassen der höheren Lehranstalten, für Handelsschulen und auch für das Selbststudium aller Lehrer der Erdkunde bestens empfohlen. Er bietet auch den Besitzern von Handatlanten

wertvolle Ergänzungskarten und ist äusserst preiswert.

Tischendorf, Julius, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen. IV. Teil: Europa. 9. u. 10. Aufl. 269 S. 2.40 Mk. V. Teil: Aussereuropäische Erdteile. 6. u. 7. Aufl. 285 S. 2,80 Mk. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1902, bez. 1901.

Tischendorfs Präparationen haben als eins der besten Vorbereitungsmittel für den geographischen Unterricht bereits weite Verbreitung gefunden, wie die jetzt in rascher Folge erscheinenden Doppelaufgaben beweisen. Ich habe vor mehreren Jahren, um die Brauchbarkeit der Bücher einmal im Unterrichte selbst zu prüfen, mich ein Jahr lang in Sexta (Deutschland) und Quarta (Aussereuropäische Länder) an Tischendorfs Lehrgang und Methode gehalten und bin von den erzielten Ergebnissen sehr befriedigt gewesen. Die Präparationen empfehle ich deshalb auch den Lehrern der Geographie in den unteren Klassen der höheren Schulen angelegentlich, namentlich denen, die nicht selbst geographische Studien getrieben haben. Bei Gelegenheit der Besprechung von Prülls Vorbereitungsbuch (Päd. Studien, Bd. XXII, S. 463 f.) habe ich bereits auf die nicht wenigen sachlichen Unrichtigkeiten hingewiesen, die sich in Teil IV und V des Tischendorfschen Werkes noch finden. Diesem Missstand wird bei der nächsten Auflage gründlich abgeholfen werden. Teil V ist während des Druckes dieser Zeilen bereits in neuer, berichtigter Auflage erschienen.

C. Grundscheid, Vaterländische Handels- und Verkehrsgeographie. 179 S. 1 Karte. Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne, 1901.

Bei Darstellung der Handelsgeographie Deutschlands sieht sich der Lehrer stets einem Dilemma gegenüber. Entweder behandelt er den Stoff nach natürlichen Gebieten, dann geht die Uebersicht über die Gesamtverbreitung der einzelnen Produktionszweige verloren. Oder er hält sich an die einzelnen Erwerbszweige; dann kommt das eigentlich geographische Element zu kurz.

Grundscheid hat diesen Zwiespalt recht geschickt überwunden, indem er zunächst Deutschland in 10 natürliche Landschaften teilt und diese als abgeschlossene Ganze behandelt. Die wichtigsten Industrien werden im Anschluss an ihre Hauptgebiete in Form von „Kulturbildern“ ausführlich geschildert. Es folgt darauf der „Gesamtrückblick“ der den zweiten oben angegebenen Weg einschlägt. Ein dritter Teil behandelt die Wirtschaftsgeographie der deutschen Kolonien. Das Verkehrswesen findet eingehende Berücksichtigung, für Post-, Telegraphen- und Güterverkehr sind Tabellen zur Kostenberechnung beigegeben. Dankenswert sind die Aufgaben, die für die Wiederholung am Schluss der einzelnen Abschnitte gestellt sind. Das Ganze ist als gut gelungene Arbeit zu bezeichnen und zu empfehlen. Die beigegebene Reisekarte von E. Pape ist eine Eisenbahnkarte Deutschlands gewöhnlichster Art, ohne besonderen Wert und nicht frei von Fehlern. Ihre Beigabe erklärt sich wohl nur daraus, dass sie dem gleichen Verlag gehört. Für eine Neuaufgabe würde sich eine Produktionskarte des Deutschen Reiches mit den Haupteisenbahnen empfehlen. Sonst ist das Buch sehr gut ausgestattet. Der Preis ist nicht angegeben.

Oertel, Dr. Otto, Amerika. Schilderungen für den geographischen Unterricht. Leipzig, 1901, Carl Merseburger. 75 S. 8°. 1,20 Mk.

Die Schrift enthält Ausschnitte aus guten geographischen und Reisewerken. Sie soll zur Belebung des Unterrichts dienen, indem sie dem Lehrer ermöglicht, seinen Schülern lebhaftere Landschaftsschilderungen vorzuführen. Neben sehr gut gewählten Abschnitten finden sich auch solche, die schon ihrer Kürze wegen kaum ihrem Zweck entsprechen. Oertel hat sich ganz auf die Landschaftsschilderung beschränkt; die meisten Benutzer der Schrift werden daher Schilderungen aus dem eigenartigen Städte- und Völkerleben vermissen. Das Litteraturverzeichnis am Ende des Büchleins hat in seiner Lückenhaftigkeit wenig Zweck; nutz-

bringender wäre ein Hinweis auf die vorhandenen Bilder für den geographischen Unterricht, welche dem Schüler das Verständnis der fremden Landschaft meist schneller vermitteln, als die blosse Schilderung in Worten.
Plauen i. V. Dr. Zemmrich.

Fritz Witt, Beiträge zur Theorie und Praxis des naturkundlichen Volksschulunterrichtes. Eine Handreichung für Seminaristen und Volksschullehrer. (A. W. Zickfeldt, Osterwieck.) 1901. — 400 Seiten. Ungebunden 3,40 Mk.

Es handelt sich nach dem Vorworte in diesem Buche hauptsächlich um Aufsätze und Lehrproben, die im Laufe des letzten Jahrzehnts in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften erschienen sind. Die nochmalige Veröffentlichung in Buchform erfolgt auf Veranlassung werter Fachgenossen, geschätzter Freunde, lieber Schüler des Verfassers. Nun weiss ich zwar nicht, was diese Herren zu solchem Vorgehen veranlasst hat; dass aber weiss ich, dass sie dadurch schwerlich jemand sich zu aufrichtigem Danke verpflichtet haben werden. — Im theoretischen Teile des Buches sind 51 Aufsätze zusammengefasst, die über alles reden, was mit dem Naturgeschichtsunterricht in Verbindung zu bringen ist. Es seien die Ueberschriften einzelner Abschnitte angeführt. „Kurzer Abriss der Geschichte der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Was kann die ländliche Volksschule im allgemeinen und die Naturkunde im besonderen zur Hebung des Wohlstandes beitragen? Ueber unterrichtliche Spaziergänge. Schülerausflüge anderer Art. Noch ein 3. Wort über Schülerausflüge. Etwas über Tierchutz und Tierquälerei. Ueber Pruderie im naturkundlichen Unterricht. Ueber Gesundheitsregeln. Welche üblen Gewohnheiten können wir wohl alltäglich an unsern Kindern beobachten, und was kann die Schule thun, um gründliche Abhilfe zu schaffen? Was ich bei aufmerksamer Beobachtung und sinniger Betrachtung des Igels für meine Thätigkeit als Lehrer und Erzieher lerne. (Ebenso wird

auch die Kartoffel der Pädagogik nutzbar gemacht.) Unsere Giftpflanzen. Die essbaren Pilze. Die Verbreitung der Samen. Winke für die 2. Prüfung für Volksschullehrer.“ In einigen Kapiteln wird über Reformbestrebungen, über biologischen Unterricht, über das „Warum und Weil“ in der Naturgeschichte, über die Zweckmässigkeit der Tiere u. a. geplaudert und zwar im allerngsten Anschluss an Dr. Schmeil. Eine wirkliche Bereicherung seines Wissens aber erfährt der Leser, der Schmeils Schrift über die Reformbestrebungen und sein Lehrbuch über die Zoologie kennt und sonst nicht gerade ein Ignorant ist, aus Witts Buch so gut wie nicht. Dazu ist die Mehrzahl der Aufsätze sehr breit, wortreich, voll von Wiederholungen; nicht wenige stossen durch die Art und Weise ab, wie sie die Moral und den Nützlichkeitsstandpunkt in den Vordergrund drängen; einige sind ganz flach und seicht und erinnern an den unterhaltenden Teil gewisser Wochen- und Sonntagsblätter. Daher erscheint mir das Buch auch für den Seminaristen wenig geeignet. Wenn dieser sicher auch manches Kapitel mit Nutzen und Behagen lesen könnte, so vermöchte er doch weder Respekt vor der Wissenschaft, noch Nötigung zu straffer Denkarbeit aus solcher Lektüre zu schöpfen. — Im praktischen Teile bietet der Verfasser 30 Lehrstücke (Stoffsammlungen und ausgeführte Lehrproben) „freundlichst“ dar. 19 sind aus dem Gebiete der Botanik, die übrigen verteilen sich auf Zoologie, Anthropologie, Physik und Chemie. Sie betonen die biologischen Thatsachen möglichst stark und sind im ganzen wohl brauchbar, wenn hier und da auch eine Einzelheit zu korrigieren sein wird. (Vergl die Annahme dreier Arten von Lungenbläschen, die Trübung des Kalkwassers bei Zuführung von Atemluft durch doppelkohlensäuren Kalk, die Belästigung des Magens durch unverdaute Fette, die Empfindlichkeit der Schleimschicht der menschlichen Oberhaut, die sonderbare Deutung der Teile des Blütenstempels als Teile des Blattes.) Allein auch mit diesem

praktischen Teile füllt der Verfasser keine vorhandene Lücke aus. Das lässt sich aus dem Buche selbst erweisen. Es heisst auf Seite 235: „Die auffallend geringe Zahl von Lehrbeispielen aus dem Unterrichte in der Tierkunde ist darauf zurückzuführen, dass das mehrfach benützte Schmeil'sche Lehrbuch der Zoologie den Stoff in geradezumusterhafter und grundlegender Weise enthält. Meine Leser dürfen dort nur nachlesen; sie werden alles finden, was sie gebrauchen.“ Nun ist inzwischen als Seitenstück zu der Zoologie auch ein Lehrbuch der Botanik von Schmeil erschienen. Wer will es uns also verdenken, wenn wir auch in der Pflanzenkunde lieber aus der Quelle schöpfen als aus abgestandenen und verstreuten Wasserlachen? So hat der Verfasser selbst den ohnehin recht kleinen Ast abgesägt, auf dem er sass; und so wird wohl sein Buch die Wirkung nicht haben, die er so bescheiden und zugleich so unbescheiden erhofft, indem er im Vorwort sein Werk anredet: „Und bist du nur ein Glöcklein — Frisch auf, frisch auf, mein Sang! Es stürzt auch die Lawine — Von eines Glöckleins Klang.“

Samuel Schillings Grundriss der Naturgeschichte. Teil I: Das Tierreich. Mit Berücksichtigung des Menschen und Hinweisen auf die Gesundheitspflege. 19. Auflage, besorgt von Prof. Dr. H. Reichenbach. 1902. — 430 Seiten mit 537 Abbildungen in Schwarzdruck, einer Karte und einer Tafel in Farbendruck. Gebunden 4 Mk. (Ferdinand Hirt in Breslau.)

Das althekannte und weitverbreitete Buch erscheint mit dieser Auflage in einem wesentlich veränderten Kleide. Es ist nicht nur äusserlich besser, d. h. nunmehr vorzüglich ausgestattet, sondern es sind auch die Abbildungen vermehrt, und der Text ist umgearbeitet und erweitert worden. Die Anordnung des Stoffes ist allerdings noch dieselbe; der Stoff ist auch jetzt nicht nach einem gerade vorherrschenden methodischen Prinzip, sondern streng nach der wissenschaftlichen Systematik geord-

net, und das erscheint mir in einem Leitfaden für die Schüler höherer Schulen, der den Unterricht nicht leiten, sondern ergänzen soll, am zweckmässigsten. Aber im einzelnen hat der Verfasser in der neuen Auflage den Reformbestrebungen unserer Tage Rechnung zu tragen sich bemüht und namentlich die Erkenntnis des kausalen Zusammenhangs der Lebenserscheinungen zu vermitteln gesucht. So wurden — heisst es im Vorwort — hauptsächlich die Erscheinungen der Anpassung und Vererbung, der Wirkungen des Gebrauchs und Nichtgebrauchs der Organe, der Homologie und des Funktionswechsels, der künstlichen und natürlichen Zuchtwahl, der Korrelation und der Konvergenz, der Arbeitsteilung, des Instinkts, der Nachahmung, der Schutz- und Schreckfärbung u. a. mehr oder weniger eingehend berücksichtigt. Dabei ist überall darauf ausgegangen worden, das rein Hypothetische und wissenschaftlich nicht scharf zu Begründende thunlichst auszuschliessen, um einer Gefahr zu entgehen, welche die neueren Reformbestrebungen nicht immer umgangen haben, dem Schüler nämlich nicht die Natur selbst, sondern die Meinungen der Menschen über dieselbe zu überliefern. Ein zusammenhängendes Kapitel über das Plankton ist hinzugefügt worden. Das bedeutet alles einen wesentlichen und sehr erfreulichen Fortschritt, der das Buch noch brauchbarer machen wird als es ohnehin schon war. — Daneben hat das Buch auch eine Veränderung erfahren, die keine Verbesserung zu sein scheint. Die Einleitung in die Zoologie (18. Aufl., S. 8—95), die eine zusammenhängende Darstellung der einzelnen tierischen Apparate in ihrer Abstufung vom Menschen bis zu den niedrigsten Organismen enthielt, ist ganz weggefallen. Der Verfasser rechtfertigt das zwar mit dem richtigen methodischen Grundsatz, dass die wichtigsten Lehren der Zoologie an den hervorragendsten Vertretern der Ordnungen und Familien entwickelt werden müssten. Doch will der Leitfaden ja gar nicht methodisch sein, und jene Zusammenstellung, die den

sonst ganz wenig berücksichtigten Gedanken der Entwicklung in den Vordergrund schiebt, ist nicht nur ein heilsames Gegengewicht gegen die starke Betonung der Systematik und der Morphologie, sondern vermag auch sonst wertvolle Anregung für Lehrer und Schüler zu geben. Die Darstellung des Baues des menschlichen Körpers nebst daraus abgeleiteten Gesundheitsregeln, welche die 19. Auflage für jene Einleitung bietet, kann uns das nicht ersetzen, zumal sie einen besonderen Leitfaden für Anthropologie kaum entbehrlich macht. Sollte ein Abriss der Menschenkunde voraufgehen, dann war es vielleicht ratsamer, gleich die in demselben Verlage erscheinende Anthropologie, deren 4. Auflage gleichfalls von Dr. Reichenbach besorgt ist und die hier ebenfalls für den Gebrauch an höheren Lehranstalten empfohlen werden mag, der Zoologie vorzusetzen. — Endlich sei noch erwähnt, dass für eine Vermehrung der schematischen Zeichnungen nach Art der Abb. 338 gut und gern einige Dutzend Abbildungen von Arten (wie Fig. 106, 130, 178, 347, 354, 363) hingegeben werden könnten.

Grimma.

A. Rossner.

Dr. A. Brass, Das Kind gesund und krank. Bücherschatz des Lehrers. 1. Bd. Osterwieck, A. W. Zickfeldt. Pr. 4,20 Mk.

Man schießt wohl über das Ziel hinaus, wenn man derartige Bücher in der wohlmeinenden Absicht verfasst, der Gesundheit der Schuljugend zu dienen, und sie als notwendig für den Lehrer hinstellt. So sehr wir alle wünschen, dass sich die geistige Ausbildung nicht auf Kosten des leiblichen Wohles vollziehe, mit anderen Worten, dass unsere Jugend in und durch die Schule keinen Schaden an ihrer Gesundheit nehme, so kann man doch nun und nimmer verlangen, dass sich der Lehrer ein Buch vom gesunden und kranken Kinde zulegt und sich durch die einem Lehrer doch fernliegende Materie auf 340 Seiten durcharbeite. Man braucht nur den Titel ein wenig zu ver-

ändern und man hat eine Art neuen, einen (*sit venia verbo!*) Schul-Bock. Man erinnert sich aber nur sogleich, dass Bocks Buch vom gesunden und kranken Menschen herzlich wenig Nutzen gestiftet hat.

Wir müssen stets die realen Verhältnisse im Auge behalten. Die Thatsachen sagen uns, dass der Lehrer zum Lehren da ist. Wir dürfen in seinen Wissensbereich nicht künstlich eine Zersplitterung bringen. Ich denke, der Gebiete, Fächer sind gerade genug, in denen er bewandert, beschlagen sein soll. Indem wir ihm dieses Buch in die Hand geben oder empfehlen, verlangen wir von ihm, dass er sich mit Dingen beschäftigt, die mit seinem Lehramt durchaus nichts zu thun haben, die alles andere als Sache des Lehrers sind, von denen wir nicht einmal wissen, ob er sich dafür interessiert, und ob er sie versteht. Denn wir dürfen nicht vergessen, dass es bei naturwissenschaftlichen Dingen mit Text und ein paar Abbildungen nicht gethan ist, die wirkliche Anschauung gehört dazu. Die kann ihm das Buch nicht geben und so wird — Scheinwissen erzeugt. Scheinwissen aber ist gefährlich bei allen Menschen, besonders aber beim Lehrer; unklare Begriffe sind Gift.

Glücklicherweise ist ja nun aber ein solches „Buch“ für einen treusorgenden und auf das körperliche und geistige Wohl seiner Kleinen gleichermaßen bedachten Lehrer auch gar nicht notwendig.

Statt dickleibiger Bücher und selten angerührter Zierden des Bücherbretts gebe ich den Lehrern drei einfache Ratschläge. Erstens: Sorgen Sie für peinliche, gründliche Sauberkeit der Räume (durch Scheuern, fleissiges Lüften). Zweitens: Lassen Sie die Schule nie zum Infektionsherd selbst werden. Das geschieht ebenfalls durch Lüftung und Reinlichkeit (durch verdoppelte möchte ich hinzusetzen) und dadurch, dass man Krankheitsverdächtige grundsätzlich von der Schule ausschliesst (bis zur vollen

Genesung); und drittens: Zwingen Sie auch nur Unpässliche nicht zum Unterricht. In dubio pro reo, sagt der Jurist, in dubio pro aegroto der Arzt. Im Zweifelfalle ist der Jurist für den Angeklagten, im Zweifelfalle, wenn eine Verletzung stattgefunden hat, die die und die Folgen nach sich ziehen kann (innerhalb der und der Zeit), und diese Symptome sind bei dem Verletzten aufgetreten, so entscheidet der Arzt zu Gunsten des Mannes (plaidiert für Unfall-Rente), auch wenn der nähere Zusammenhang zwischen Verletzung und Krankheit nicht lückenlos dargethan und vielleicht auch noch eine andere Entstehung möglich wäre. In dubio pro discipulo. Unpässliche nicht zur Schule zwingen.

In grösseren Städten mit einschichtigen Stadtverwaltungen hat man jetzt Schulärzte. An kleineren Orten wird der Lehrer sein Gewissen salvieren, wenn er bei Krankheitsverdacht den Eltern mit ein paar Worten einen Arzt empfiehlt. Dann hat er „verthan“, wie's Volk spricht, das heisst: seinerseits „genug gethan“. „Jeder, der zu dem Zuviel in der Litteratur beiträgt, thut ein schweres, soziales Unrecht“, hat George Elliot gesagt. Dr. med. Pause.

Fremdsprachliches.

1. A. Bechtel, Enseignement par les yeux (Leçons de choses) basé sur les cartes murales d'Edouard Hoelzel. Edition destinée à l'enseignement secondaire. Vienne, Ed. Hoelzel, éd.
2. L. Génin et J. Schamanek, Conversations françaises sur les tableaux d'Ed. Hoelzel. Vienne, Ed. Hoelzel, éditeur. (I. Le Printemps. II. L'Été. III. L'Automne. IV. L'Hiver. V. La Ferme. VI. La Forêt. VII. La Montagne. VIII. La Ville. IX. Supplément: La Grammaire enseignée par des exemples. (Jedes Heft mit buntem Bild — ausser Heft IX — 50 Pfg.).
3. L. Génin et J. Schamanek, Description des tableaux d'enseignement d'Ed. Hoelzel à l'usage des

écoles. Vienne, Ed. Hölzel, éditeur. Kart. 80 Pfg.

Obige Bücher und Hefte wollen in den Dienst der Anschauungsmethode im neusprachlichen Unterrichte treten, und zwar ist das Bechtelsche Werkchen für die Hand des Lehrers, die anderen sind für die des Schülers bestimmt.

Bechtel hat sich durch die Herausgabe seines Buches ein unzweifelhaftes Verdienst erworben. Er ist ein sehr guter Methodiker, der in gewissenhafter, eingehender, sachkundiger Weise eine Anleitung zur Behandlung der Hoelzelschen Wandbilder giebt. Die von ihm behandelten Bilder sind Herbst, Winter, Frühling, Sommer, Bauernhof, Wald, Gebirge, Grossstadt. Jedes Bild behandelt er in 4 Unterrichtsstunden. Diese Zeitbestimmung wird nun allerdings für die meisten Fälle nicht zutreffen. Denn die Zahl der Stunden, in denen ein Bild behandelt werden kann, hängt natürlich von mancherlei äusseren und inneren Umständen ab. Das zuerst behandelte Bild wird mehr Zeit in Anspruch nehmen, als das zuletzt behandelte. Aeltere Schüler werden leichter fassen, als jüngere. Auch die Durchschnittsbefähigung der Schüler eines Jahrgangs ist selbstverständlich von grossem Einfluss.

Jede Besprechung dieser Bilder ist scharf disponiert und behandelt in Frage und Antwort zugleich einen bestimmten Wortschatz und bestimmte grammatische Erscheinungen. Dass nach Bechtels Art auch die Grammatik viel intensiver eingearbeitet werden kann, als nach der mechanisch-geistlosen Uebersetzungsmethode, davon wird sich jeder Überzeugen, der dieses Buch studiert. Ich gebe mich der Hoffnung hin, dass es einen recht grossen Leserkreis findet, namentlich, da es auch zum Selbstunterricht Erwachsener, die schon einige Kenntnisse haben, sehr gute Dienste leisten kann.

Die Hölzelschen „Conversations Françaises“, die wohl nicht für den Anfangsunterricht bestimmt sind, enthalten manches Gute.

etwa in VIII oder IV eines Realgymnasiums. Sie bieten leichte Texte, teilweise in Frage und Antwort, die zur Repetition geeignet sind. Das Französische ist nicht immer ganz einwandfrei. Warum noch die alte Kürzung *Mr* für *Monsieur*? S. 8 des Frühlingsbildes heisst es recht gedankenlos vom Storche: „*Elle se nourrit de grenouilles, de lézards, de poissons et d'autres animaux malfaisants.*“ S. 9 steht der Fehler: „*C'est la femelle qui édifie (!) la demeure*“, und einige Zeilen weiter: „*l'édification du nid.*“ S. 10 unter „*Le saule*“ steht „*à l'automne*“; besser wäre „*en automne*“.

Die Hefte enthalten eine Menge Abteilungen, die aber nicht immer innerlich berechtigt sind. Die vielen, allenthalben auftretenden Fragen hätten wegbleiben können. Ebenso ist es thatsächlich nichts als unnötige Belastung des Gedächtnisses, wenn Worte vorkommen wie *tamisage, pâtes alimentaires, amidon, colle, pelles à enfourner, estragon, cerfeuil* u. s. w.

Ein Versuch, den ich mit den Heften in mehreren Klassen gemacht habe, hat mich von ihrer ferneren Verwendung abgebracht. Ich benutze nur noch die Hölzelschen Bilder, die einzeln und als Atlas billig im Buchhandel zu haben sind und sich allerdings vorzüglich behähren.

Von den Heften scheint mir das brauchbarste Nr. IX zu sein, etwa für Schulen, die den Anfangsunterricht ohne Lehrbuch im unmittelbaren Anschluss an das Bild erteilen. Hier ist der grammatische Stoff hübsch gesichtet und in vorzüglichen Beispielen ohne jede Herbeiziehung des Deutschen erläutert. Ein Anhang bringt einige leichte Gedichte und Briefe.

Sehr hübsch ist die unter 4 erwähnte „*Description*“ u. s. w. Dieses Buch eignet sich zum Repetieren für die Schüler. Was ich aber auch an ihm auszusetzen habe, ist, dass es gleichfalls eine ziemliche Anzahl für die Schüler unnötiger Worte enthält; S. 18 *on gaule les noix*. Von dem Jäger heisst es: „*Son doigt*

presse la gachette“; orthographisch richtig wäre *gâchette*, sachlich richtig *détente*. Unsere Schüler haben ein Recht darauf, auch dieses Wort nicht zu kennen. S. 15 heisst es: „*Les sarments feuillus sont attachés à un échelas*“ u. s. w. Auch im Guten kann man zuviel thun. Uebertreibung des Praktischen kann sehr unpraktisch werden.

J. Pünjer, Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache. 5. Auflage. Erster Teil. Hannover — Berlin. Carl Meyer (Gustav Prior). 1900. Pr. 1.50 Mk.

Der Verfasser geht von dem Gesichtspunkte aus, dass das Interesse die Lebensluft jedes Unterrichtes sei. Darum fordert er, dass der erste neusprachliche Unterricht an die dem Kinde zunächst liegenden Anschauungskreise angeknüpft werde. Nach klarer und vollständiger Apperception erwache in der Seele das Bedürfnis, dieselbe fortzusetzen, bis die Vorstellungen sich zu einem Gesamtbilde zusammenschliessen. Abgerissene Sätze machen diesen Zusammenschluss unmöglich. „Eine neu-fremdsprachliche Lehrweise, die sich ganz oder zum grössten Teil in solchen Sätzen bewegt, verdient den Namen eines Unterrichts nicht mehr.“ Der neusprachliche Unterricht muss den Schüler zur freien Rede anleiten. Vf. verwirft die Zerstückelung von fertigen Lesestücken als unnatürlich. Der naturgemässe Weg sei, unter Mitarbeit des Kindes aus den Einzelvorstellungen das Gesamtbild aufzubauen. Erst auf der Oberstufe könne der Schüler den umgekehrten Weg gehen. Dieser entwickelnde Aufbau kann nur geschehen durch Rede und Gegenrede, nicht durch Lesen eines Buches. „Es muss daher im neu-fremdsprachlichen Unterrichte bis zur Fertigstellung des Gesamtbildes das Buch verbannt sein.“

Diesen Grundsätzen entsprechend bietet der Vf. nur zusammenhängende Sprachstücke und beginnt dabei mit „relativ vollständiger Betrachtung der nächstliegenden Dinge und Verhältnisse“, zieht aber auch Sprach-

stücke erzählenden und poetischen Inhalts herbei. Das Buch tritt jedoch erst dann mit dem betreffenden Lesestück an den Schüler heran, wenn der Inhalt desselben mündlich in Rede und Gegenrede vollständig durchgearbeitet ist.

Bis hierher stimme ich mit dem Vf. durchaus überein. Nicht verständlich ist mir aber, wenn er nun doch (S. V) das Lesestück vor der mündlichen Behandlung lesen lässt. Warum das? Wenn das Stück von einem Baume handelt, so kann ja gleich anfangs, wie es Vf. nachher thut, der Baum angezeichnet, und erst wenn dieser Gegenstand vollständig ohne jede Hilfe des Buches genau durchgearbeitet ist, das Stück gelesen werden.

Auch in einem anderen Punkte hätte ich gewünscht, dass der Vf. seinen eigenen Grundsätzen treuer geblieben wäre. Er will vom Zunächstliegenden ausgehen. Das ist aber für den Schüler in der Klasse nicht der Baum im Garten, sondern der Unterrichtsraum, die Gegenstände in demselben, der Körper des Schülers, seine Kleidung und die in seinem Besitze befindlichen Unterrichtsmittel. Dann erst kommen Haus, Garten und Baum. Die Schule bringt der Vf. erst in Lektion 28. Das ist Krebsgang, der sich natürlich am Unterrichte rächen muss.

Hätte der Vf. den von ihm im Vorwort bezeichneten natürlichen Weg eingehalten, so hätte er auch seinem Grundsätze treu bleiben können, das Deutsche im Unterrichte möglichst auszuschliessen. Die vielerlei Gegenstände, die aus der nächsten Umgebung dem Schüler vor Augen geführt werden, erlauben einen Unterricht ohne Krücke des Deutschen. Er lernt die Namen der Gegenstände durch Vor- und Nachsprechen. Sitzen einmal die Substantiva fest (le maître, l'élève, la chaise, le banc, la craie, l'éponge, la fenêtre, la porte u. s. w.), so kann mit Leichtigkeit, wieder durch An-

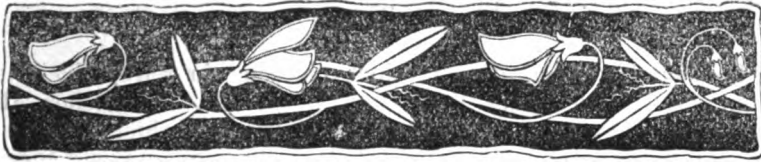
schauung mit Vor- und Nachsprechen, die Pluralbildung eingeprägt werden. Dann kann ebenso leicht, nur durch Betonung und Geste, zum einfachen Satz übergegangen werden (Où est la fenêtre? — Voici la fenêtre. — Où sont les encriers? — Voilà les encriers). Daran reihen sich Adjektiva, namentlich der Farbe; daran Präpositionen u. s. w. Ganz natürlich wird dadurch der Wortschatz immer wiederholt und fest eingeprägt, und nun kann man — unter Benutzung etwa des Hölzelschen Frühlingsbildes — zu Haus, Garten, Baum und Natur überhaupt übergehen.

In dem ersten sechszeiligen Sprachstück kommen bei Punjer bereits bestimmter und unbestimmter Artikel, Substantivum, Adjectivum, Pronomen, Präposition, Zahlwort und Verbum (Indicativ und Participium) vor. Es beginnt: Nous avons un jardin. Voici notre jardin. Vous avez vu notre jardin, Arthur et Jules. Nous avons beaucoup d'arbres dans notre jardin u. s. w. Das Verständnis für diese Sätze kann nur durch fortwährendes Uebersetzen erreicht werden!

Namentlich im ersten Teile enthält das Buch leider viel Druckfehler; so S. 7 *le hache*, *l'equation*; S. 8 *Bruxelle* (ohne s), *excéder*; S. 11 *Cristophe*; *Octobre*; *saint esprit*; S. 15 *negatif*; S. 18 *Mai*; S. 30 in der Ueberschrift *Vingt-et-unième leçon* u. s. w.

Uebrigens ist das Buch fleissig gearbeitet. Es bietet praktisch verwertbare Sprache in grammatisch und stilistisch korrekter Form, und namentlich ist zu loben, dass die Lesestücke samt und sonders geringen Umfang haben. Wenn sich der Vf. bei einer Neuauflage im Anfang mehr an seine eigenen Grundsätze hält, so kann er das Buch zu einem unserer besten Unterrichtsmittel entwickeln.

Dr. Joh. Hertel.



A. Abhandlungen.

I.

Darstellung und Kritik der Gedanken Herders über die Muttersprache.

Von Dr. Bruno Felix Hänsch in Pirna.

2. Abschnitt. Die Muttersprache im geistigen Leben der Nation.

6. Kapitel.

Wo Herder auf die Bedeutung der Muttersprache für das geistige Leben der Nation zu sprechen kommt, da lässt er alle Saiten seiner ebenso fein und tief empfindenden als kraftvoll resonierenden Seele erklingen. Hier redet der Vaterlandsfreund. Mit packenden Worten greift er in die Gemüter seiner Volksgenossen und fordert, dass man die Muttersprache hege und liebe. Die Vaterlandsliebe redet hier, und man fragt sich, wodurch diese Liebe in ihm erweckt wurde? War sie die Frucht von Sturm und Drang? oder hatte die mächtig ringende deutsche Litteratur schon ihr einigendes Werk gethan? War es vielleicht grade der Mangel eines grossen mächtigen Vaterlandes, der ihn hier so mächtige Töne anschlagen lässt? War es grade der Mangel einer ausgeglichenen deutschen Volkssprache, der ihn drängte, alle Stände der Nation auf den Plan zu rufen zur Veredelung der Muttersprache? War es die drückende Beobachtung, dass grade seine Muttersprache unter einer grenzenlosen Vernachlässigung von seiten der gelehrten Welt unsäglich gelitten hatte? Alles das mag zusammengewirkt haben, — für ihn Gründe genug, die Muttersprache vom nationalen Standpunkte aus aufs höchste zu schätzen. —

„Jedes Volk,“ sagt Herder, „hat sein Nationalpublikum durch seine Sprache. Wer in derselben Sprache erzogen ward, wer sein Herz in sie schütten, seine Seele in ihr ausdrücken lernte, der gehört zum Volk dieser Sprache.“¹⁾ Mit Spott und Zorn wendet er sich gegen die, die die Sprache ihrer Nation verachten: „Der Gelehrte

¹⁾ Hum.-Br. 17, 386/87.

in fremden Sprachen, der in seiner eigenen ein Barbar bleibt und kaum die Dichter seines Volks versteht, ist ein lächerlicher Alleswischer.“¹⁾ „Wer die Sprache seiner Nation verachtet, entehrt ihr edelstes Publikum; er wird ihres Geistes, ihres inneren und äusseren Ruhmes, ihrer Erfindungen, ihrer feineren Sittlichkeit und Betrieb-samkeit gefährlichster Mörder.“²⁾ Dagegen bedecken die sich mit unvergänglichem Ruhme, die die Sprache eines Volks emporheben und sie zum kräftigsten Ausdruck jeder Empfindung, jedes klaren und edlen Gedankens ausarbeiten.³⁾

Doch nicht der Schriftsteller allein gehört zu diesem Publikum, in dessen Händen die Muttersprache zum gewaltigsten Erziehungsmittel für die ganze Nation wird, sondern auch der mündliche Unterweiser, der Gesetzgeber, der Feldherr, der Redner. So wird mittelst der Sprache eine Nation erzogen und gebildet; mittelst der Sprache wird sie ordnung- und ehrliebend, folgsam, gesittet, umgänglich, berührt, fleissig und mächtig.⁴⁾ Wodurch dünkten sich die Griechen vorzüglicher als alle Nationen der Erde? Durch ihre kultivierte Sprache . . . Die imperatorische Sprache der Römer gebot der Welt. Der Einfluss der Franzosen in der Welt ist auf ihre Sprache zurückzuführen.⁵⁾

Noch tiefer dringt Herder, wenn er die Muttersprache nicht bloss als Band der Zunge und des Ohres,⁶⁾ sondern als das Band der Herzen und Gemüter in allen Ständen und Volksklassen betrachtet und wenn er verlangt, dass dort, wo Herz und Gemüt sich Nahrung holen, keine andere als die Muttersprache erklingen dürfe: „Ohne eine gemeinschaftliche Landes- und Muttersprache, in der alle Stände als Sprossen eines Baumes erzogen werden, giebt es kein wahres Verständnis der Gemüter, keine gemeinschaftliche, patriotische Bildung, keine innige Mit- und Zusammenempfindung.“⁷⁾ Wenn die Stimme des Vaterlandes die Stimme Gottes ist, so kann diese zu gemeinschaftlichen, allumfassenden und aufs tiefste greifenden Zwecken nur in der Sprache des Vaterlandes tönen; sie muss von Jugend auf, durch alle Klassen der Nation, an Herz und Geist erklingen sein. So nur wird durch sie ein Publikum, verständig und verstanden, hörend und hörbar. Jede fremde bleibt eine entzweieiende Samariter-sprache.⁸⁾

Gewiss soll jeder gebildete Mensch fremde Sprachen erlernen, ihre Schönheit lieben und Früchte des Geistes aus ihnen sammeln. Nur habe und behalte er eine Vaterlandssprache. Sie sei ihm die liebste, denn sie ist die Sprache seines Gemütes. Auf diesen Baum impfe er alles, unter ihm ward er geboren, unter ihm soll er leben und sterben. Ein Mensch, der sein vaterländisches Gemüt verlor, hat sich selbst und die Welt um sich verloren.⁹⁾

¹⁾ Ueb. d. Fleiss etc. 1, 7. ²⁾ Hum.-Br. 17, 287. ³⁾ Ebenda. ⁴⁾ Ebenda. ⁵⁾ Hum.-Br. 17, 318. ⁶⁾ Hum.-Br. 17, 286. ⁷⁾ Hum.-Br. 17, 288/89. ⁸⁾ Hum.-Br. 17, 289.

⁹⁾ Hum.-Br. („zurückbehaltene und abgeschnittene fünfter Sammlung“) 18, 386.

3. Abschnitt. Die Muttersprache im geistigen Leben der Völker.

7. Kapitel.

Die Muttersprache als Massstab der fremden Sprachen.

Das geistige Leben der Völker wird uns durch ihre Litteratur nicht bloss zugänglich gemacht, sondern man darf wohl sagen, es ist in derselben verkörpert. Um aber aus dieser Quelle schöpfen zu können, bedarf es der Kenntnis fremder Sprachen. Nicht zu dem Inhalt der Litteratur fremder Völker also — denn der ist von vornherein gegeben, — sondern zu der Sprache, in der sie niedergelegt ist, wird meine Muttersprache in gewisse Beziehungen treten. Welches ist nun die Stellung, die Herder der Muttersprache unter diesen fremden Sprachen einräumt?

„Unsere Seele haut die Stockwerke (der Sprachen) übereinander, und welches soll das unterste von allen und die Grundlage sein? Eine fremde oder die Muttersprache? Die letztere ohne Zweifel.“¹⁾ Ihr räumt also Herder einen unbestreitbaren Vorrang vor andern Sprachen ein. Und doch kommen wir mit ihr nicht aus;²⁾ nicht in der Wissenschaft, aber auch nicht im bürgerlichen Leben. „Unsere glänzenden Bedürfnisse, unser Luxus, den der Boden der Heimat nicht befriedigen kann, zwingt uns zum Verkehr, zum Handel mit anderen Völkern; die Staatsklugheit des Handels erlernt also Sprachen.“³⁾

Unter diesen soll die Muttersprache, wie bemerkt, die Grundlage sein. Damit sind ihr zugleich wichtige Funktionen zugestanden, die Herder deutlich hervorhebt: „Ein Kind,“ so meint er, „vergleicht alle Bilder und neuen Begriffe mit dem ersten Eindrucke.“⁴⁾ Ebenso passt unser Geist alle Mundarten⁵⁾ der Muttersprache an. Und das ist sehr nützlich. Denn so wird die Muttersprache zum Leitfaden, ohne den sich der Geist im Labyrinth vieler fremden Sprachen verirrt: „Sie ist die Rinde, die ihn auf dem unermesslichen Ozean fremder Mundarten vor dem Sinken bewahrt: sie bringt in die sonst verwirrende Mannigfaltigkeit der Sprachen Einheit.“⁶⁾

Die Muttersprache bewirkt also formale Einheit, eine Einheit der Methode. Damit aber wird sie zugleich zu einem sichern Massstabe der Unterscheidung. Denn „wenn wir unsere Muttersprache

¹⁾ Fragm. 1, 373.

²⁾ Anm.: Herder hält es nicht für unmöglich, dass ein nur in seiner Muttersprache ausgebildeter Mensch „gründlich gelehrt, ein Kenner, ein Liebhaber des Schönen“ sein kann. Ein solcher „Idiot“ wird ein Mann seines Volkes werden, aber er ist ein „Monogramm von einem Genie.“ — Durch gute Uebersetzungen, aber ohne Originalbekaantschaft mit fremden Schriftstellern gebildete Menschen sind schon weniger selten. — Durch eine Bildung in neueren Sprachen ohne die Alten würden wir in manchen Stücken weiter kommen als umgekehrt. „Immer glaube ich besser, die vortrefflichsten Neuern ohne die Alten in ihrer Originalsprache, als diese ohne jene gekannt. Da die Sprachen der Alten tot sind, so verfällt man durch blosse Nachahmung derselben nur gar zu leicht selbst in Tod.“ (Abbt's Anmerkungen über die deutsche Sprache. 2, 358—363.)

³⁾ Ueber d. Fleiss etc. 1, 3.

⁴⁾ Ueber den Fleiss etc. 1, 6 und Hum.-Br. (abgeschnittene und zurückbehaltene fünfter Sammlung) 18, 887. ⁵⁾ = fremde Sprachen. ⁶⁾ Ueber den Fleiss etc. 1, 6.

auf der Zunge behalten, so werden wir desto tiefer in den Unterschied jeder Sprache eindringen¹⁾ Wenn der Geist dort Lücken und Wüsten, hier Reichtum und Ueberfluss in fremden Sprachen entdeckt, so wird er den Reichtum der seinigen lieb gewinnen, und ihre Armut, wo es sein kann, mit fremden Schätzen bereichern.²⁾ „Ich gehe bloss durch fremde Gärten, um für meine Sprache, als eine Verlobte meiner Denkart, Blumen zu holen.“³⁾

Aus der Möglichkeit, durch die Muttersprache die Schönheiten oder die Fehler einer fremden Sprache zu erkennen, erwächst, wie wir aus den letzten Worten ersehen haben, aber auch sogleich materiell der grosse Vorteil, dass die Muttersprache sich selbst und damit auch unsere Gedankenwelt bereichern kann. Dabei ist es aber wesentlich, ob unsere Muttersprache zur Nachbildung fremder Idiome in jeder Wendung, in jedem Uebergange geschickt ist, ob sie Gelenkigkeit hat, sich dem Ausdrucke, den Wendungen und dem Geiste fremder Nationen zu fügen.⁴⁾ Ein Volk, dessen Muttersprache diese Eigenschaften besitzt, kann ohne Schaden zuletzt den Schauplatz der Litteratur betreten: es sieht jedem seine Art ab und übertrifft oder regiert sie alle.⁵⁾

8. Kapitel.

Die Muttersprache unter dem Einfluss der fremden Sprachen.

In erster Linie ist für Herder die Muttersprache ein Frucht- und Blumengarten, an dem nur die Hände derjenigen Nation gearbeitet haben, welche die Sprache spricht; aber, so fährt er fort, „auch von den Ausländern ward in sie hinübergetragen.“⁶⁾ Sie unterliegt also einer fortgesetzten Umgestaltung, deren Anregungen von den fremden Sprachen ausgehen. Das Ziel ist dann immer höhere Schönheit, Vollkommenheit.⁷⁾ Schon hier aber liegt die Gefahr nahe, dass die Umgestaltung schädigend wirkt auf den Nationalcharakter der Sprache. Dagegen ist es gradezu verderblich, wenn diese Umgestaltung von einer Seite ausgeht, die für den Geist der Sprache kein Verständnis hat. Dann werden die Verbesserungen zur Unterdrückung. So ist es der deutschen Sprache unter dem Einflusse der lateinischen und französischen ergangen. Wenn nun gar die Muttersprache keine innere Verwandtschaft hat mit der, durch die sie beeinflusst wird, so zeigen sich alle üblen Folgen in erhöhtem Masse. Diese schlimmen Folgen sind sehr mannigfaltig: Die Sprache, die so ihre Eigenart verloren hat, lässt die Seele leer von Begriffen, ja sie giebt ihr für die wahren und wesentlichen Beziehungen unseres Vaterlandes falsche Ausdrücke, schiefe Bezeichnungen, fremde Bilder

¹⁾ Ueber den Fleiss etc. 1. 6. ²⁾ Fragm. 1.4 01. ³⁾ Ebenda. ⁴⁾ Hum.-Br. 18, 114. ⁵⁾ Hum.-Br. 18, 113. ⁶⁾ Hum.-Br. (abgeschn. u. zurückbeh. fünfter Sammlung) 18, 337.

⁷⁾ In den Fragmenten, 3. Sammlung, Stück 2 ff., werden solche Verbesserungsversuche an der deutschen Sprache vorgeführt.

und Affektionen.¹⁾ Diese Flut unnatürlicher Sprachelemente saugt sich nun in das Mark der Litteratur ein und lässt in Gelehrsamkeit und Bildung unauslöschliche Eindrücke zurück. Ja noch mehr, sie vergiftet den Geist der Nation,²⁾ verödet ihr das Herz und verschiebt den Verstand. Und wenn eine solche fremde Sprache etwa gar die Erziehung leitet, so lässt sie die Seele an dem Wesentlichsten leer, was dem Gemüt Freude an seinem Geschlechte, an seiner Lage, an seinem Berufe giebt. Dieser Einfluss der fremden Sprache kann soweit gehen, dass sie, wenn sie im Umgange herrschend wird, eine Trennung der Stände herbeiführt und damit die Denkart des Volkes entzweit.³⁾ Dadurch wird sie aber ein Hindernis in der Entwicklung der Nation.⁴⁾ „Es leidet unsre Denkart, unsre Sprache, und endlich bleiben Denkart und Sprache der ganzen Nation zurück.“⁵⁾

Es sind gewiss grosse und schöne Ideen, die Herder hier ausspricht, und nur die glühende Liebe zu seinem Volke und seiner Sprache und das Bewusstsein, an ihrem Busen die herrlichsten Stunden geistigen Genusses erlebt zu haben, konnten ihn zu dieser hohen Auffassung bringen. In seinem Lobpreise der Muttersprache schreitet Herder hinweg über alles, was bisher dazu geschrieben worden war, in seiner Begeisterung für sie fand kaum einer vor ihm diese hohen dithyrambischen Töne. Und wenn er als deutscher Schriftsteller, als ein von Geistes Gnaden berufener Beschützer dieses seines Schosskindes, der Sprache seines Volkes, sich fühlt, so dürfen wir auch über manche Ansicht, die offenbar zu weit geht, hinweg sehen und uns immer daran erinnern, dass die Wucht neuer Ideen fasst immer in dem rücksichtslosen Schritt bis ins Extrem liegt.

III. Die Pflege der Muttersprache.

9. Kapitel.

Pflege der Muttersprache in Unterricht und Erziehung.

1. Allgemeine Erörterungen. Herders Anschauungen über die Muttersprache und seine Schätzung derselben mussten da, wo er ins Erziehungs- und Schulwesen tätig eingriff, ihren lebendigsten Ausdruck finden. Er zieht hier aus seinen theoretischen Erörterungen die praktischen Konsequenzen. Immer wieder weist er darauf hin, dass die Sprache das Band der Seelen,⁶⁾ das Organ unserer Seelenkräfte ist.⁷⁾ Wir haben aber gesehen, dass Herder die Sprache noch weit höher einschätzt, dass sie für ihn nicht ein, sondern schlechthin das Werkzeug der Erziehung ist.⁸⁾ „Alles, was von Kindheit auf unsere Sprache ausbildet, was uns vernünftig, genau, bestimmt, was uns angenehm, leicht, überzeugend oder herzbewegend sprechen lehrt, bildet in uns den Sinn der Menschheit und das edelste Werkzeug aus, mit andern Menschen zusammen-

¹⁾ Fragm. 1, 365. ²⁾ Ebenda. ³⁾ Fragm. 1, 288. ⁴⁾ Hum.-Br. 18, 162. ⁵⁾ Fragm. 1, 413.
⁶⁾ Hum.-Br. 18, 384. ⁷⁾ Hum.-Br. 18, 157. ⁸⁾ Hum.-Br. 18, 384.

zuleben und auf sie zu wirken.“¹⁾ Darum muss jeder seine Muttersprache verstehen, recht und andringend reden, gescheut und vernünftig schreiben lernen;²⁾ darum steht es für ihn auch ohne weiteres fest, dass wir nicht anders als in der Sprache unseres Volks und Landes erzogen werden können.³⁾

Die Muttersprache also im Mittelpunkte der Erziehung! Welch ein Gegensatz zum althumanistischen Betriebe, der lateinische Eloquenz in einer rein grammatischen Methode erstrebte, ein Gegensatz sowohl nach Stoff als nach Methode! Denn nun erhält der Unterricht die Aufgabe, die Muttersprache zu lehren, und zwar nicht aus der Grammatik, sondern aus dem Gebrauche. „Es wird Hauptzweck, dem Knaben von alledem lebendige Begriffe zu geben, was er sieht, spricht, genießt, um ihn in seine Welt zu setzen und ihm den Genuss derselben auf seine ganze Lebenszeit einzuprägen.“⁴⁾ Wir sind gewöhnt, Herder vorzüglich auf Grund dieser Forderung unter die Zahl der Reformpädagogen zu stellen: aufklärerische und neuhumanistische Elemente haben beide Teil an ihr. Trotzdem blieb ein gewisser Zusammenhang mit dem Humanismus der früheren Zeiten bestehen, da das Latein ein wichtiges Bildungsmittel blieb, wenn es auch aus dem Centrum des Unterrichts herausrückte.

Es ist nicht zu umgehen, dass wir uns mit den Anschauungen Herders, wie er sich das Verhältnis der lateinischen Sprache zur Muttersprache denkt, auseinandersetzen. Denn wir müssen einen Einblick in die Gründe bekommen, die ihn zu seiner Stellung bewegen. Die hauptsächlichsten derselben liegen in seiner ganzen Auffassung vom Wesen der Sprache überhaupt und der Muttersprache im besonderen, die die Verbindung von Denken und Sprechen für eine schlechterdings untrennbare hält. Doch werden sich noch einige weitere Gesichtspunkte ergeben.

Denn wenn Herder so entschieden bestreitet, dass die lateinische Sprache und die grammatische Methode, die bei ihrer Erlernung herrscht, das Hauptwerk der Schule sein dürfe,⁵⁾ so finden wir den Grund für diese Anschauung in seiner tief sinnigen Auffassung vom Geiste, vom Nationalcharakter einer Sprache.⁶⁾ Ein tieferes Verständnis des Geistes einer Sprache kann nur der haben, der in dieser Sprache aufgewachsen ist. Es ist schwer, ja unmöglich, eine fremde Sprache bis zur völligen Erfassung ihres innersten Wesens zu erlernen. Jeder Mensch kann nur eine Sprache vollkommen fassen.⁷⁾ „Hier kann er Blumen pflücken, denn die Erde ist sein, hier kann er in die Tiefe graben, und Gold suchen und Berge aufführen und Ströme leiten, denn er ist Hausherr.“⁸⁾ Er wird die Sprache einer fremden Nation nachlallen können, ohne aber auf den Kern ihrer Eigenheit zu dringen.⁹⁾ Was von den lebenden Sprachen gilt, das gilt in er-

¹⁾ Vom echten Begriff der schönen Wissenschaften. 80, 142.

²⁾ Vom Fortschritt einer Schule mit der Zeit. 30, 240.

³⁾ Hum.-Br. 18, 157. ⁴⁾ Reisejournal 4, 374. ⁵⁾ Reisejournal 4, 388; vergl. auch Kap. 7.

⁶⁾ Vergl. Kap. 3 u. 6. ⁷⁾ Fragm. 1, 405/406. ⁸⁾ Fragm. 1, 405/406. ⁹⁾ Ueber den Fleiss etc. 1, 2.

höchstem Masse aber von den toten. „Gestorbene Sprachen werde ich aus ihren Denkmälern mühevoll erlernen, aber ihr Geist entschwand mir.“¹⁾ „Wir haben ihren Geist verloren und fühlen nicht die lebendige Welt ihrer Gedanken. Nicht die Gesetze der Grammatiker, sondern die tiefinnerste Sprachnatur, die sich im Herzen mit dem menschlichen Geiste bildet, ist das Göttliche, das wir verehren.“²⁾ Wie kann aber dann eine fremde Sprache Hauptbildungsmittel sein? Wie können wir die Bildung des menschlichen Geistes von einem Stoffe erwarten, in dessen Tiefen einzudringen uns nach Herders Meinung unmöglich ist? — Tiefsinnige Betrachtungen sind es also, die Herder zur Verwerfung des Lateins als Hauptbildungsmittel führen, viel tiefere, als man von den pädagogischen Aufklärern, die mit ihm lebten und dasselbe Ziel vor Augen hatten, gewöhnt ist.

Die Muttersprache ist es also, von der wir Bildung des Geistes erwarten und ihr vor allem müssen unsere Bemühungen gelten. Deshalb ist es nach Herders Ansicht nicht schlechterdings ein Ruhm, wenn ein Redner etwa ein zweiter Cicero genannt wird; einmal weil wir auf einer ganz andern Kulturstufe stehen und dann, weil es im vollen Sinne des Wortes nach Herder überhaupt nicht möglich ist. „Aber das ist ein grosser, ein seltener, ein beneidenswerter Ruhm, wenn es heissen kann, so hätte Horaz, Cicero . . . geschrieben, wenn sie über diesen Vorfall, auf dieser Stufe der Kultur, zu der Zeit, zu diesen Zwecken, für die Denkart dieses Volkes, in dieser Sprache geschrieben hätten. — Das letzte heisst, einen Alten nachbilden und ihm nacheifern; das erste ihn kopieren, und ihn nachahmen. Das erste ist leider! sehr selten, das letzte unleidlich.“³⁾

Eine fremde Sprache zu lernen, soll also nur Mittel sein zu dem Zwecke, in den Geist grosser Männer einzudringen und Geschichte zu lernen.⁴⁾ Wenn man sie aber als Selbstzweck betreibt, so opfert man ihr zu viel auf. Unsere Aufnahmefähigkeit ist immerhin beschränkt, und die Lernkraft der Jugend wird auf ein Gebiet verschwendet. „Diesen fremden Sprachen müssen wir unsere blühendsten Tage, unser lebhaftestes Gedächtnis, unser frischestes Jugendfeuer aufopfern.“⁵⁾ Der Schade, der dadurch entsteht, ist im Ganzen unersetzlich;⁶⁾ „würden nicht Sachen statt Worte,“ so fragt Herder, „und Begriffe statt Zeichen uns nicht weit mehr nähren?“⁷⁾

Damit betritt Herder den Boden der Nützlichkeitsprinzipien der Aufklärung, und die hier ausgesprochenen Gedanken rein praktischer Art mussten, wo er sie durchzuführen begann, auf die Schulen seiner Zeit umgestaltend einwirken.

2. Die Muttersprache im Lehrplan. Und wirklich nimmt Herder sogleich den Kampf auf gegen die Schulen, die Worte und Zeichen statt Sachen und Begriffe lehren, gegen die Herrschaft des Lateins in den Schulen. Hatte er selbst es doch auch erlebt, wie

¹⁾ Ueber den Fleiss etc. 1, 2. ²⁾ Urspr. d. Spr. 5, 111/112. ³⁾ Fragm. 1, 383. ⁴⁾ Urspr. d. Spr. 5, 111/112. ⁵⁾ Ueber den Fleiss etc. 1, 2. ⁶⁾ Fragm. 1, 349. ⁷⁾ Ueber den Fleiss etc. 1, 2.

die besten Jahre durch sie auf elende Weise verdorben werden, wie sie Mut, Genie, Aussicht und alles benimmt.¹⁾ Bei ihm wird nicht alles der lateinischen Sprache aufgeopfert und ihr gleichsam zu Liebe rangiert; das Papistisch-Gothische, das die lateinische Sprache zur Herrscherin macht, wird weggenommen, und alles wird ein regelmässiges, natürlich eingeteiltes Ganze.²⁾ „Weg also das Latein,“ so ruft Herder aus, „um an ihm Grammatik zu lernen; hierzu ist keine andere in der Welt als unsere Muttersprache.“³⁾

Herder will die Muttersprache die ganze Schulzeit hindurch und zwar in drei Stufen behandelt wissen. In jeder dieser drei Stufen erhält die Muttersprache den Stoff zu ihrer Uebung aus den drei Stoffgebieten der jenen Stufen entsprechenden „Realklassen“: Naturlehre, Menschheitsgeschichte und abstrakte Philosophie, wobei unter letztere die Religion eingerechnet wird. So wird auf der untersten Stufe, die, wie auch die beiden andern, als etwa dreijähriger Kurs zu denken ist, die Naturgeschichte „ein lebendig philosophisches Wörterbuch der Begriffe um uns, sie zu erklären, zu verstehen, anzuwenden.“ In der Geschichte wird der Stil durch Erzählen gebildet. Im dritten Stoffgebiet, das auf dieser Stufe freilich nur elementar behandelt wird und von dem die Religion hier einen grossen Teil ausmacht, wird ebenfalls das Reden lebendig geübt. Herder nennt das „erste Rhetorik der Sprachenergie.“⁴⁾ Aufgeschrieben wird nur wenig und zwar nur das Lebendigste und Beste. Logik und Regeln der Grammatik bleiben ganz weg. „So lernt man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik. So lernt man Stil aus dem Sprechen, nicht sprechen aus dem künstlichen Stil. So lernt man die Sprache der Leidenschaft aus der Natur, nicht aus der Kunst. So wirds Gang, erst sprechen, d. i. denken, sprechen, d. i. erzählen, sprechen, d. i. bewegen⁵⁾ zu lernen; und wozu ist hier nicht der Grund gelegt. Die erste Klasse der Sprache sei also Muttersprache.“⁶⁾

Die zweite Stufe geht zum Schreiben, also zum Stil im schriftlichen Gedankenausdruck über. Auch hier wird der Stoff den Realklassen entnommen. Alles, was der Schüler hier durch Erfahrung und Versuche an neuen Kenntnissen sich aneignet, wird in aller Wahrheit und Stärke aufgeschrieben. So wird diese Uebung des Stils „nichts als ein Register anderer Klassen, so wie auch wirklich die Worte nur Register der Gedanken sind.“ So werden Worte durch Sachen gelehrt und „sachenreiche Köpfe“ gebildet, und was die Hauptsache ist: „bei allem Reichtum, bei aller Genauigkeit im Vortrage der Wahrheit, bei aller Lebhaftigkeit, Evidenz, Stärke und schlichten Empfindung wird die Natur bewahrt. Denn man lernt beschreiben, erzählen, rühren dadurch, dass man selbst sahe, hörte, fühlte.“⁷⁾

¹⁾ Reisejournal 4, 388. ²⁾ Reisejournal 4, 372. ³⁾ Ebenda 4, 388/389. ⁴⁾ Ebenda 4, 388/389.

⁵⁾ = erregen, rühren. Diese drei Erklärungen bezw. Umschreibungen für das Sprechen kennzeichnen die drei Stoffgebiete.

⁶⁾ Reisejournal 4, 388/389. ⁷⁾ Ebenda 4, 391.

Die dritte Stufe ist die philosophische Klasse des Stils. Als höchste und letzte darf sie sich an philosophische Stoffe machen, in der Metaphysik, Logik, Aesthetik, Moral, Politik und Theologie. Sie liefert darin Beschreibungen von Künsten und Faktis, von Gründen einer Situation, sowie Abhandlungen bis zu allen Gattungen der Abstraktion. „Das ist Stil der Muttersprache und sonst nichts in der Welt.“¹⁾

Eine solche Realschule, meint Herder, würde unendlichen Nutzen stiften. Denn „nun giebt es keine unterdrückten Genies mehr, keine Märtyrer einer bloss lateinischen Erziehung. Der erste Adlersblick der Jugend, der sich bald verliert und nie wiederkehrt, ist so auf Höheres gerichtet, als auf die im Staube vergrabende lateinische Spracherziehung. Brauchbare Männer werden so gebildet, denn die Welt braucht hundert Männer mit Realkenntnissen, ehe sie einen gelehrten lateinischen Grammatiker braucht.“²⁾

Zur praktischen Ausführung sind diese herrlichen Gedanken in ihrem vollen Umfange wohl kaum gekommen. Sie hätte müssen ohnehin an der stofflichen Ueberlastung scheitern. Am ehesten würde man ihre Wirkung an den Lehrplänen des Weimarer Gymnasiums erkennen können. Doch diese Lehrpläne sind verloren gegangen. Dagegen lässt ein anderes Werkchen Herders erkennen, dass er die praktische Durchführung seiner Gedanken erstrebt hat: das Buchstaben- und Lesebuch. Es ist unter dem Gesichtspunkte geschrieben, dass die Kinder verstehen sollen, was sie buchstabieren und lesen, damit sie mit Lust und Liebe und nicht mit täglicher Qual lernen; dass sie die Wörter, die im gemeinen Leben und auch beim Schreiben am meisten vorkommen, in ihrem Buche finden müssen; dass sowohl dem Lehrer als dem Schüler die Arbeit erleichtert werde.³⁾ Schliesslich sei noch erwähnt, dass er in Weimar, sobald er bestimmenden Einfluss auf das Gymnasium erhielt, mit der alten Sitte zu brechen suchte, bei Examenreden und bei Einführung neuer Lehrer sich des Lateins zu bedienen.

3. Die Methode der Erlernung der Muttersprache. Herder bekämpft die in den Schulen seiner Zeit übliche grammatische Methode bei Erlernung fremder Sprachen. Er verwirft diese Methode selbstverständlich auch bei der Muttersprache. „Es ist ja wahr,“ meint er, „die Grammatik ist eine Logik und Charakteristik des menschlichen Geistes. Aber Kinder können dieselbe nicht philosophisch übersehen, sie fühlen nur die Qual.“⁴⁾ Also grade die grosse Idee, die der Grammatik zu grunde liegt, und die den Gelehrten zu ihrem Studium nötigt, hört für die Schule auf, ein Grund ihres Betriebs zu sein, weil sie ausser der Fassungskraft der Schüler liegt. Diese Methode quält die Kinder zum Lernen ohne Sachen, von Worten

¹⁾ Reisejournal 4, 391/392. ²⁾ Fragm. 1, 381/382.

³⁾ Vergl. Morres, Beiträge zur Würdigung von Herders Pädagogik. Diss. Lpzg. 1876.

⁴⁾ Reisejournal 4, 388.

ohne Gedanken, und lässt die Seele in der wüstesten Einöde.¹⁾ Herder empfindet dieses Grammatiklernen als eine Entweihung der grössten Heldentaten des menschlichen Geistes, die wir zu Schulübungen im Staube unserer Lehrkerker machen.²⁾ In einer Grammatikerschule sehen wir eine Welt alternder Seelen unter einem veralteten Lehrer.³⁾

Eine ganz andere Methode verlangt nun Herder: wir wollen sie als eine realistische bezeichnen. Die Grundzüge derselben sind an dem Lehrplan der Muttersprache zu erkennen. Nirgends wird die Muttersprache ohne Sachen gelernt, und nur wenn die Sache vollständig erfasst ist, kann die Sprachschule sie gebrauchen, um die Sprache an ihr zu üben. „Eine Schule des Sprachunterrichts muss kein Wort hören lassen, was man nicht versteht, als wenn mans denselben Augenblick erführe.“⁴⁾ Jeder Mensch muss sich also eigentlich seine Sprache erfinden⁵⁾ und jeden Begriff in jedem Worte so verstehen, als ob er ihn erfunden hätte.⁶⁾ Auf diese Weise wird es erreicht, dass, sobald der Gedanke vorhanden ist, sobald der Geist die Sache sieht, das rechte und treffende Wort sich einstellt. „Welch ein richtiger, philosophisch denkender Kopf, Welch eine junge blühende Seele wird dadurch gebildet.“⁷⁾

Ebenfalls aus dem Lehrplane ergibt sich ein zweiter Grundzug von Herders Methode: Man lernt Stil aus dem Sprechen, also die Sprache aus dem Gebrauch. „Den Lippen des Schülers werde das Schloss entnommen, sonst wird es ein Behältnis verworrener, roher, modernder Gedanken.“ Auf diese Weise wird aber nicht nur der Stil, sondern der ganze Gedankeninhalt gebildet. Wir lernen so sprechend denken;⁸⁾ denn wer richtig, rein, angenehm, kraftvoll, herzlich sprechen kann und darf, der kann nicht anders als wohl denken. Ist die Sprache eines Menschen, einer menschlichen Gesellschaft schleppend, hart, verworren, kraftlos, unbestimmt, ungebildet, so ist's gewiss auch der Geist dieser Menschen; denn sie denken ja nur in und mit der Sprache.⁹⁾

Uebung, die Mutter aller Vollkommenheit,¹⁰⁾ ist zur Bildung der Sprache vor allem nötig, und zwar muss das Gehör zuerst geübt werden. In der frühesten Jugend also, wenn das Kind die Sprache seiner Erzieher hört, muss diese Uebung beginnen. Denn nur durch

¹⁾ Reisejournal 4, 451. ²⁾ U. d. Spr. 5, 111/112.

³⁾ Reisejournal 4, 451. Anm.: Diese Ansicht, die sich auf das Reisejournal und den Ursprung der Sprache (1772) stützt, hat Herder später (1780, vergl. „Von der verbesserten Lehrmethode unserer Zeit.“ 30, 52) fast in ihr Gegenteil verkehrt. Weiteres siehe unten S. 388 ff.

⁴⁾ Reisejournal 4, 451.

⁵⁾ Im Gegensatze hierzu vergl. S. 343 ff. des 4. Kap.! — Hier kann Herder nur meinen, dass jeder selbsttätig zum Verständnis der Sache kommen muss. Erst dann ist er befähigt über sie zu sprechen. Er erfindet also die Sprache, indem er die Sache erfindet, d. h. selbsttätig zur Kenntnis derselben gelangt. — Ein neuer Beweis, wie schwer es ist, aus Herders überschwellender Sprache besonders der Schriften seiner Jugendzeit den logisch einfachen Inhalt herauszuschälen und in welche unlösbare Widersprüche man sich verwickeln würde, wenn man sich streng an seine Worte, statt an den Sinn derselben, wie er sich im Zusammenhange ergibt, halten wollte.

⁶⁾ Reisejournal 4, 451/452. ⁷⁾ Ebenda. ⁸⁾ Hum.-Br. 18, 384. ⁹⁾ Hum.-Br. 18, 385. ¹⁰⁾ Von Schulübungen 30, 60.

Hören lernen wir sprechen, und wie wir frühe hörten, wie unser Mund, unsere Zunge, sich in der Kindheit und Jugend formten, meistens sprechen wir so zeitlebens.¹⁾

In strenger Selbstbeobachtung muss diese Verfeinerung des Gehörs mit dem Bemühen Hand in Hand gehen, den Wohlklang der Stimme durch Verbesserung des Organs zu bilden. Denn nicht tierische Laute und Roheiten einer verwahrlosten Gassenmundart geziemen dem Menschen, sondern lieblich und anständig soll seine Sprache erklingen,²⁾ daran erkennt man den Wohlgesitteten und Gebildeten. Andererseits darf die Sprache in dem Bemühen, sich zu bessern, nicht zu feinen, affektierten Tönen werden, die dem Sprechenden nicht eigen und keinem Menschen natürlich sind. Die Rede muss vielmehr Charakter haben, weil sie der Ausdruck der Seele ist, sie muss ganz sein und was Ganzes bestimmt sagen.³⁾ „Wahrheit, Wahrheit bilde unsern Ausdruck auch im Ton der Stimme.“⁴⁾

Natürlichkeit, Klarheit, Schlichtheit und Wahrheit, in diese Worte können wir alles fassen, was Herder von der Rede fordert.

Eine treffliche Uebung zur Bildung der Muttersprache ist ferner das Lesen, und man kann mit Keferstein wohl sagen, dass vom Lesen als Unterrichtsgegenstand kaum jemand so lehrreich gehandelt hat als Herder.⁵⁾ Lautes Lesen der besten Schriften in jeder Gattung der Litteratur giebt der Rede sowohl als der Seele selbst eine grosse Vielförmigkeit und Gewandtheit. Besonders empfiehlt Herder das Lesen der klassischen Schriftsteller. „Kein klassischer Schriftsteller und Prosaist sollte sein, aus dessen Stellen sich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand und Witz geübt hätte.“⁶⁾ Die besten Schriftsteller bilden von Jugend auf die Denkart der Nation, regeln ihre lebende Sprache, versüßen und erheitern ihren Umgang.⁷⁾

Solche bildende Stellen sollen aber auch auswendig gelernt und vorgetragen werden. Dadurch wird nicht nur die Schreibart gebildet und das Gedächtnis gestärkt, sondern es werden auch eigene Gedanken erweckt. Auch der Nutzen fürs Gemüt ist hoch anzuschlagen. „Es giebt dem Gemüt Freude, der Phantasie Nahrung, dem Herzen einen Vorgesmack grosser Gefühle und erweckt einen Nationalcharakter.“⁸⁾ Wer würde beim Lesen dieser ungemein fruchtbaren Gedanken nicht den Worten Kefersteins zustimmen, dass im Sinne Herders ungleich mehr in den Schulen gelesen werden sollte, und dass darin auch das Hauptgegengewicht gegen die verderblichen Einwirkungen einer schamlosen Kolportagelitteratur zu suchen ist.⁹⁾

Um richtig sprechen zu lernen, muss man sich ferner im Schreiben üben. Im Anfang ist zwar das Schreiben nur Nachschreiben.¹⁰⁾

¹⁾ Von der Ausbildung der Rede . . . 30, 218. ²⁾ Von der Ausbildung der Rede . . . 30, 218. ³⁾ Ebenda 30, 225. ⁴⁾ Ebenda 30, 217. ⁵⁾ Keferstein, Eine Herderstudie. Langensalza 1892. S. 29. ⁶⁾ Von der Ausbildung der Rede . . . 30, 220. ⁷⁾ Von der Ausbildung der Rede . . . 30, 221. ⁸⁾ Ebenda 30, 222. ⁹⁾ Keferstein, a. a. O. S. 30.

¹⁰⁾ Vergl. die unterste Stufe des Lehrplans S. 376.

Aber auch das gewährt schon grossen Nutzen. Denn man lernt dadurch auf das Wesentlichste und Beste achten und einen fließenden Vortrag auf seine Hauptsätze zurückführen.¹⁾ Später kommen selbständige Uebungen hinzu: Aufsätze von allerlei Art, Auszüge aus Büchern. Auch auf den Wert von Kollektaneen weist Herder hin.²⁾

Im ganzen soll der Grundsatz gelten: Nulla dies sine linea; „kein Tag muss vorübergehen, wo nicht ein junger Mensch für sich selbst etwas schreibt. Die Schreibfeder schärft den Verstand, sie berichtigt die Sprache, sie entwickelt Ideen, sie macht die Seele auf eine wunderbar angenehme Weise tätig.“³⁾

Als das „innigste“ Bildungsmittel für die Sprache erkennt Herder den Umgang, dessen Redeweise, wie wir oben gesehen haben,⁴⁾ er genau bestimmt. Die Sprache ist ja durch Umgang entstanden.⁵⁾ Durch sie wird jeder Ausdruck gewetzt und poliert. Da fordert denn Herder, dass junge Leute einander auf Sprachfehler aufmerksam machen sollen.

10. Kapitel.

Pflege der Muttersprache in schöner und gelehrter Litteratur.

Die Werke der Litteratur als die Denkmäler der Sprache sind eine natürliche Pflegstätte der Sprache. Doch erstrecken sich die Einflüsse, die von jenen Werken ausgehen, weniger auf die Art, wie wir sie gebrauchen, als auf den Charakter der Muttersprache selbst. In sie, in ihr Wesen wird eingegriffen und soll die Litteratur eingreifen, um sie zu vervollkommen. Die besten Schriftsteller der Nation sollen die Muttersprache bestimmen und regeln.⁶⁾ Das Lebensalter der Sprache aber hat die Richtung zu bestimmen, nach der diese Ausbildung sich bewegen muss, ob nach der dichterischen Seite, damit sie vielseitig, schön und lebhaft, oder zur philosophischen, damit sie richtig und deutlich werde,⁷⁾ ob mehr der Weltweise durch Reflexionen, der Philologe durch Wörterbücher oder Genies durch Meisterwerke an ihrer Vervollkommnung arbeiten sollen. Niemals aber darf diese Bildung der Sprache sich vom Urbilde ihrer selbst entfernen.⁸⁾ Wir haben schon früher gesehen, welche Schäden einer Sprache erwachsen, wenn sie sich ihren Charakter rauben lässt.⁹⁾

Ein bedeutungsvolles Mittel, die Sprache zu verbessern, sind die Uebersetzungen. Ganz unvermerkt schon bilden sie die Sprache nach einer anderen.¹⁰⁾ Doch auch bewusst sollen wir durch Uebersetzungen borgen, was geeignet ist, Mängel unserer Sprache zu bessern: sei es Einfalt und Würde des Ausdrucks, sei es Kraft und Fülle des Stils, sei es muntere Lebhaftigkeit oder ein sanftes Malerisches,¹¹⁾ —

¹⁾ Von Schulübungen 30, 64. ²⁾ Ebenda 30, 68—70. ³⁾ Von der Ausbildung der Rede ... 30, 222/223. ⁴⁾ Vergl. Kap. 5, 1. ⁵⁾ Von der Ausbildung der Rede ... 30, 223. ⁶⁾ Hum.-Br. 18, 136 und Von Schulübungen 30, 221. ⁷⁾ Fragm. 1, 158. ⁸⁾ Pragm. 1, 375. ⁹⁾ Vergl. Kap. 8. ¹⁰⁾ Abbt's Anmerk. über d. Spr. 2, 355. ¹¹⁾ Fragm. 1, 240.

wenn es nur die Schönheit der Muttersprache erhöht und von ihrer Eigenart ihr nichts Wesentliches raubt. Nie aber soll es dahin kommen, dass ein Schriftsteller sich seiner Muttersprache schämen soll, oder sich über sie beklagt.¹⁾

Sollen die Uebersetzungen diesen Zwecken wirklich dienen, so müssen hohe Anforderungen an sie gestellt werden. Der Uebersetzer muss in seiner Muttersprache so klassisch sein, wie der fremde Schriftsteller in der seinen,²⁾ er muss den Geist jedes Volkes in seine Seele sammeln.³⁾ Wenn er nicht selbst ein schöpferisches Genie ist, vermag er weder seinem Original noch seiner Muttersprache Genüge zu thun.⁴⁾ „Die Uebersetzung muss,“ sagt Herder, „mit den Schriftstellern in der Ursprache wetteifern, sie muss ihren Geist, ihre Form von Gedanken und Schreibart so edel, so rein und schön auszudrücken streben, als es die Muttersprache nur erlaubt.“⁵⁾ Und auch dann noch bleiben sie ein ungenügender Nothbehelf, denn es verduften doch tausend Schönheiten des Stils und oft ein Teil vom Geiste selbst.⁶⁾

Doch birgt der häufige Gebrauch von Uebersetzungen die Gefahr in sich, dass sich Fremdwörter einschleichen. Herder ist weit entfernt von der regelgebenden und schulmässigen Art, die da sagt, „deine Rede sei rein, nicht barbarisch, ohne fremde Wörter.“ Denn das ist leicht zu sprechen, aber schwer anzuwenden.⁷⁾ Da die meisten Völker ihre Wissenschaften von anderen entlehnt haben, so müssen sie in Sprachmischung verfallen.⁸⁾ Auch Uebersetzungen und Lesen fremder Werke bilden eine Sprache unvermerkt nach einer andern.⁹⁾ „Man entschuldige also die menschliche Seele, die nicht ohne Worte denken kann, die sich so gern wahrgenommene Sachen mit ihren Zeichen eindrückt, bei welcher die Form und das Vehiculum so gern mit dem inliegenden Gedanken wiederkommt — auch hier schlage sich ein jeder an die Brust: „Ich bin ein Mensch.“¹⁰⁾ Es kann geschehen, dass ein neues, fremdes Wort mir aus mancher Verlegenheit hülfte, oder dass es gar unvermeidlich wäre.¹¹⁾ Deshalb meint Herder nur, dass die Sprachmischung nie unnötig, unnatürlich oder gar Mode werden müsse.¹²⁾

Weiterhin dienen Andachtsbücher und Predigten zur Bildung der Muttersprache, besonders im gemeinen Volk; denn sie erweitern, verfeinern und veredeln den Gedankenkreis. So bedeutet auch hier wieder die Erweiterung des Gedankenkreises eine Verbesserung der Sprache. „Man lasse auch nur einige Jahre die öffentlichen Vorträge ausfallen — und der gemeine Mann kennt ja keine anderen als Predigten — welche Barbarei würde sich unter das Volk einschleichen!“¹³⁾

Von grösserer Bedeutung noch sind nach Herder die Wochenschriften. Sie tragen nach seiner Meinung viel bei zur Bildung einer

¹⁾ Fragm. 1, 240. ²⁾ Fragm. 1, 158. ³⁾ Ueber den Fleiss etc. 1, 4–5. ⁴⁾ Fragm. 1, 178.
⁵⁾ Von Schulübungen. 80, 64. ⁶⁾ Abbt's Anm. . . . 2, 360. ⁷⁾ Ebenda 2, 346. ⁸⁾ Ebenda 2, 343.
⁹⁾ Ebenda 2, 360. ¹⁰⁾ Abbt's Anm. . . . 2, 360. ¹¹⁾ Ebenda 2, 346. ¹²⁾ Ebenda 2, 355. ¹³⁾ Ebenda 2, 326.

Stadt, oder wenigstens einer Reihe von Lesern in einer Stadt, und nicht etwa bloss in der allgemeinen Kultur, sondern besonders auch in der Sprache. Freilich muss die Sprache der Wochenschriften der hohen Aufgabe derselben entsprechen. Sie muss die Sprache des gesunden Verstandes sein. Sie darf deshalb weder zum Gelehrten- noch zum Kanzelstil neigen, darf weder durch witzige Tändeleien, noch durch Grobheiten entstellt, auch nicht poetisch verziert sein.¹⁾ „Eine Schrift von dieser Art wäre ein klassisches Buch für ein ganzes Zeitalter der Sitten, Litteratur und Sprache, besonders wenn es in Bildung und Nachahmung des Stils Ton gäbe.“²⁾

Zum Schlusse sei noch einer Einrichtung gedacht, die Herder zur Hebung der Muttersprache für vorzüglich geeignet hält, wenn sie auch, für Deutschland und die deutsche Sprache geplant, nie zur Ausführung gekommen ist: Ein patriotisches Institut für den Allgemeingeist des Volkes. Dieses Institut soll einen Vereinigungspunkt der Sprache der verschiedenen Provinzen bilden und die Aufgabe haben, die Sprache des ganzen Volkes in allen Ständen zu läutern, aufzuklären und zu befestigen. Die reine Form der Muttersprache, wie sie in Büchern geschrieben wird, soll durch dieses Institut immer mehr Sprache der feineren Gesellschaft und jedes öffentlichen Vortrags werden, über ihre Gesetze soll man sich vereinigen und die Bekanntschaft guter Mustet weithin verbreiten. Unter den Wirkungsgebieten dieser Akademie, zu denen auch Geschichte und Kultur des Volkes gehören, steht die Sprache an erster Stelle.³⁾

Mit diesem Plane krönt Herder seine Gedanken über die Muttersprache. Wir erkennen auch hier wieder die Liebe und Wertschätzung, die er ihr entgegenbringt. Er erkennt sie als den bedeutendsten Faktor in der Bildung eines Volkes, oder vielmehr, in ihr und mit ihr sind nach seiner Meinung die Bildungselemente gegeben, deren Gesamtheit den Kulturfortschritt bedeutet. Allein die Sprache bildet den Gedankenkreis, das kann er nicht genug betonen. Die besten Mittel und die vereinten Anstrengungen der grössten Geister und aller Stände der Nation zu ihrer Pflege sind ihm deshalb eben nur gut genug. Was er aber hier durch das begeisternde Wort mit Absicht und Ueberlegung zu erzielen strebte, das hat er im Vereine mit seinen grossen Zeitgenossen fast unbewusst für seine Muttersprache erreicht: Sie alle gaben in den unvergänglichen Werken ihres Geistes ihrem Volke jenen Allgemeingeist, dessen Fehlen dem Erlühen der Muttersprache so hinderlich ist. Sie alle arbeiteten unausgesetzt an der Erweiterung des Gedankenkreises ihres Volkes und vollzogen damit das, was Herder für notwendige, innerste Voraussetzung für die Bildung der Muttersprache hielt. Mit der herrlichen Entfaltung des Schrifttums ihrer Nation haben sie ihre Muttersprache zur Kultursprache erhoben, ihr Volk weltmündig gemacht und damit Herders heisses Sehnen gestillt.

¹⁾ Ebenda 2, 828/29. ²⁾ Abbt's Anm. 2, 330. ³⁾ Idee zum ersten patriotischen Institut für den Allgemeingeist Deutschlands. 16, 600.

IV. Kritische Betrachtungen zu den Gedanken Herders über die Muttersprache an der Hand der Quellen.

Erste Periode: 1764—1780.

11. Kapitel. Herder hat alles in sich aufgenommen, was seine Zeit Grosses erzeugte. Er liess all das Licht eines neu anbrechenden Tages im Geistesleben in sich hineinfluten, um es dann in schöneren, reineren Strahlen wieder zurückzuwerfen. Da war wohl keine Frage über Menschentum und Menschenwürde, die ihn nicht beschäftigt, kein Weckruf zur Veredelung der Menschheit, der in ihm nicht ein Echo gefunden hätte. Er steht in allen Dingen mitten in seiner Zeit, helfend und führend und, wo es sein musste, kämpfend. Diese Strömungen der Zeit lassen sich wie an Herders litterarischen Werken überhaupt, so auch an seinen Schriften über die Sprache verfolgen, seine Gedanken über die Muttersprache sind ebenso von ihnen beeinflusst, sein ganzer Entwicklungsgang spiegelt sich in ihnen wieder.

Frühzeitig schon, im Jahre 1764, gewinnt Herders Interesse an der Sprache litterarische Gestaltung in dem Aufsätze „Ueber den Fleiss in mehreren gelehrten Sprachen.“ Schon hier macht sich Herders gegensätzliche Stellung zu den damals herrschenden Gedanken Luft. Nach diesem Vorläufer lenkt Herder mit den Fragmenten (1767) ohne Umschweife in die Bahnen ein, die seiner geistigen Veranlagung am meisten entsprachen: Litteratur und Sprache. Der Zeit nach sind die Fragmente das früheste von allem, was Herder Zusammenhangendes über diese Stoffe geschrieben hat. Sie sind das Werk einer kraftvollen Jugendentwicklung. Ein Geist tiefster, oft an mystische streifender Empfindung durchweht sie. Wir erkennen den Einfluss Hamanns in Form und Inhalt. Ein Werk, das in seinen edlen Bestrebungen von unermesslicher Bedeutung für die Entwicklung des geistigen Lebens der Deutschen geworden ist, die Litteraturbriefe, gab die Anregung. Daher die Flut neuer Gedanken, daher auch das Sprudeln und Schäumen in ihrer Bewegung. Es sind die Geburtswehen von Sturm und Drang. Auf Schritt und Tritt begegnet man diesen Eigentümlichkeiten auch dort, wo Herder von der Muttersprache redet, ja die Gedanken über sie sind ganz aus diesem Boden herausgewachsen. Daher kommt es auch, dass fast alles, was man in späteren Schriften Herders in zum Teil strengerer Behandlung wiederfindet, hier der Idee nach schon vorhanden ist.

Diese Genesis verbreitet über die Art und Weise, wie sich Herder in den Fragmenten zur Muttersprache stellt und wie er über sie redet, hinreichend Licht. Sie lässt uns manches verstehen und manches als ein grosses Verdienst seiner Zeit anerkennen, dem wir heute nicht oder doch nur bedingt unsere Zustimmung geben können.

Für unsere Untersuchungen gewinnen die Fragmente eine besondere Bedeutung durch Herders Erörterungen, inwiefern „der Gedanke am Ausdruck kleben wüsse.“ Er macht hier einen scharfen Unterschied zwischen der Sprache der Gelehrsamkeit und der der Poesie. Er weist in klarer Weise die Aehnlichkeiten nach, die zwischen der Sprache des gemeinen Lebens und der der Poesie bestehen und die dadurch bedingt werden, dass beide den Gedankenkreis unmittelbar verwenden ohne logische Zergliederung. Es sind dieselben Gedanken, aus denen seine Erörterungen über die Volkspoesie entsprossen sind, dieselben Gedanken auch, die ihn der sinnlichen, anschaulichen Sprache der Poesie ein höheres Alter zuschreiben lassen, als der Prosa.

Diese Untersuchungen über das höhere Alter der Poesie finden sich im zweiten Fragment der ersten Sammlung und erreichen hier eine Art Höhepunkt in der geistvollen Schilderung der Lebensalter der Sprache, auf die Herder auch an verschiedenen anderen Stellen der Fragmente zurückkommt. Es ist aber von Bedeutung und darf nicht unerwähnt bleiben, dass Herder in späteren Schriften nicht mehr von diesen Lebensaltern spricht, obschon er an verschiedenen Stellen mehr als eine Gelegenheit gehabt hätte. Was er in die späteren Werke davon hinüberrettet, ist nur die Feststellung einer Fortentwicklung der Sprache und ferner, dass die Poesie älter sei als die Prosa. Und wirklich ist diese so ansprechende Schilderung reich an wunden Punkten. Wie denkt sich Herder diese Lebensalter? als solche, die in jeder Sprache wirklich zeitlich in eben der Folge sich aneinanderreihen? Sind dann aber nicht Sprachen, wie die hebräische, in ihrer Entwicklung stecken geblieben und dahingewelkt? Finden wir nicht zuweilen die Merkmale zweier Zeitalter zugleich? War z. B. die Lyrik der Griechen in Pindar nicht zu einer Zeit in ihrer Blüte, in der die Philosophie dieses Volks auf aussergewöhnlicher Höhe stand? — Ob diese Philosophie auch niedergeschrieben wurde, darauf kommt nichts an, da ja nach Herder der Mensch nicht anders als durch Worte denkt. Und nun gar der Uebergang einer Sprache in eine andere und das Erwachen einer neuen Blüte im neuen Gewande? —

Die Annahme von Lebensaltern einer Sprache war wohl vielmehr dem Bestreben entsprungen, die Zahl der vorhandenen Sprachen nach ihren Eigenheiten in geistvoller Weise unter einen Gesichtspunkt zu bringen. Schon deshalb lässt sie sich nicht halten, weil diese Lebensalter und diese Reihenfolge in der ganzen Kulturentwicklung des Volkes das notwendige Analogon nicht finden.

Niemand wird ja eine unausgesetzte Veränderung in der Sprache bestreiten. Aber schon die Behauptung, dass diese Entwicklung eine solche zu immer höherer absoluter Vollkommenheit sei, wird — unbeschadet der besondern Schönheiten und Vollkommenheiten einer jeden Periode — auf entschiedenen Widerspruch stossen. Hier muss

die Erfahrung berichtend eingreifen. Der Gang der Veränderung ist von so vielen einzelnen Umständen abhängig, die Veränderungen selbst sind so vielgestaltig, ihre Ergebnisse sind so inkommensurabel, dass die exakte Sprachwissenschaft mit solchen Vergleichen nicht auskommt. Sie muss dem Raum, dem Klima und den äusseren Lebensumständen des Volkes, besonders aber seinen nachbarlichen Beziehungen einen viel gewaltigeren, sowohl schneller als auch tiefer wirkenden Einfluss zugestehen, als der Zeit.

Alle diese Gründe mussten Herder bewegen, das Produkt eines feinen Empfindens in späteren Schriften wissenschaftlicher Art nicht zur Erörterung zu stellen. Trotz allem aber bleibt diese Schilderung ein geistvoller Versuch, in den Zusammenhang der Sprachen einzudringen, und war verdienstvoll in einer Zeit, die nichts so nötig hatte wie die Erweckung geschichtlichen Sinnes. —

Im Jahre 1768 veröffentlichte Herder *Anmerkungen über Abbt's Schriften*. Ein zu Herders Zeit nicht gedruckter Teil derselben¹⁾ bringt herrliche Betrachtungen über die Sprache. Die Gedanken, die Herder darin über die Fremdwörter niedergelegt hat,²⁾ sollten zu allen Zeiten und nicht zum wenigsten heute die Bestrebungen auf Verbesserung und Reinigung der Sprache leiten. Denn sie gehen aufs Ganze und haben den grossen Zweck der Sprache vor Augen, vor allem Mittel des Gedankenausdrucks zu sein, dem gegenüber puristischer Uebereifer und schulmeisterliche Krittellei ganz verschwinden müssen. Aber auch berechnete Forderungen auf Reinheit der Sprache haben sich in den Schranken der Zweckmässigkeit und des Möglichen zu halten und finden an den Gesetzen des schönsten und klarsten und damit — wenn auch auf Kosten der Reinheit — vollendeten Gedankenausdrucks ihre Grenze. —

Ein deutlicher Blick auf Bildung und Entwicklung der Gedanken Herders über die Muttersprache ist erst wieder aus einer der für uns wichtigsten Quellen, dem Reisejournal (1769) zu gewinnen. In diesem Werke haben wir ein herrliches Denkmal für Herders pädagogische Ideen in seinen Jugendjahren, deren Eigenheit eben die entschiedene Forderung ist: Die Muttersprache gehört in die Mitte des Unterrichts. Sie muss an Sachen durch den Gebrauch erlernt werden. — In dieser Schrift drängt sich alles zum Ausdruck, was Herders Seele bewegte, da er, ein Jüngling, mit tausend Masten in den Ozean des Lebens schiffte. Gründliche Kenntnisse auf allen Gebieten, ein impulsives Erfassen, ein sicherer Blick für alles Fehlerhafte und Unorganische, alles verklärt von einer glühenden Vaterlandsliebe, das ist der Boden, auf dem diese Feuerblume unter seinen Werken gediehen ist. Aber aus dieser Schrift ein festes Gerippe seiner pädagogischen Ideen in Form eines Lehrplans herauszuschälen, wozu uns unsere Untersuchungen an früherem Orte nötigten, ist

¹⁾ Veröffentlicht von Suphan 2, 325. ²⁾ Vergl. Seite 372 ff.
Pädagogische Studien. XXIII. 6.

schwierig, denn die sprunghafte Abfassung hat ein Schwanken in der Terminologie hervorgerufen. Deshalb ist diese Quelle immer *cum grano salis* zu verwenden und in keinem Falle ohne Beziehung zu Herders anderen Werken zu gebrauchen.¹⁾ In dieser Schrift fast noch mehr als in den Fragmenten treten die Zeichen der Sturm- und Drangperiode in Erscheinung. Ein hochgesteigertes Selbstbewusstsein, das sich stützt auf das Vollgefühl persönlicher Kraft und zur Originalität in Stil und Gedanken um jeden Preis drängt, das ist es, was diesem Werke seine unvergleichlichen Schönheiten giebt, doch zugleich sind diese Reize die Quellen seiner Fehler.

Soweit sich im Reisejournal Gedanken Herders über die Muttersprache finden, sind sie fast durchgehends der Stellung der Muttersprache in Erziehung und Unterricht gewidmet. Sie gipfeln im Plan einer livländischen Vaterlandsschule. Dieser Plan ist in jeder Hinsicht ein vollständiger Entwurf für eine Realschule und darf wegen seiner Uebereinstimmung mit den diesbezüglichen Ideen der heutigen Pädagogik auch jetzt noch allgemeines Interesse beanspruchen. Herder verlangt fremde Sprachen, alte wie neue, ja diese vor jenen und in weit ausgedehnterem Betriebe als jene. Er verlangt lebendige Erlernung an Sachen und durch allerhand Uebungen, ebenfalls wieder bei den alten wie bei den neuen Sprachen. Er verlangt eine ausserordentlich erhöhte Pflege der Muttersprache, der seine Fürsorge vom ersten Jahre des Lehrganges an gilt und die sich während der ganzen Schulzeit nicht abschwächt, die im Mittelpunkt steht und deren Bedürfnissen sich alle andern Fächer anpassen, die aber auch alle andern Fächer für ihre Zwecke auskauft. Er verlangt Berücksichtigung der Bedürfnisse des täglichen Lebens in allem, was den Schülern geboten wird und nimmt seine Unterrichts- und Erziehungsgrundsätze nicht aus einer einseitigen Begeisterung für lateinische Schriftsteller, sondern aus den Anforderungen, die die Welt an den Menschen als solchen stellt. Diese Ideen betrachten wir heute als selbstverständlich. Sie sind in Realschulen und Realgymnasien zur Verwirklichung gelangt, ja die Entwicklung ist über sie hinausgeschritten in den zahlreichen Fachlehranstalten. Was aber die Herderschen Ideen in ihrer Zeit vor anderen ähnlichen Plänen so vorteilhaft auszeichnet, ist der Umstand, dass sie sich freihalten von Uebertreibungen und mit den geschichtlich gewordenen Verhältnissen, die nun einmal mit dem Betriebe der lateinischen Sprache zu rechnen hatten, nicht vollständig brach. — Freilich dürfen wir uns auch den Fehlern, die Herders Plan anhaften, nicht verschliessen. Diese Fehler ruhen vor allem in der stofflichen Ueberlastung derart, dass sie eine Ausführung des Planes in dieser Weise gradezu unmöglich gemacht hätten. Das tut aber dem Werte des Plans als einer gedankenreichen Auregung für seine Zeit keinen Abbruch. In

¹⁾ Vergl. z. B. Seite 378, Anmerkung 3. (Grammatik.)

Herder aber erkennen wir wieder den weitschauenden, schöpferischen Geist, der seiner Zeit weit vorauselte, wenn auch dem Greise, als er still auf gerettetem Boot in den Hafen trieb, nicht beschieden war, seine grosse Ideen, einige Anfänge abgerechnet, verwirklicht zu sehen.

Herder zeigt sich im Reisejournal zweifellos unter dem Einflusse Rousseaus. Basedow hatte damals noch nicht eingegriffen in das Erziehungswesen der Deutschen. Herder steht also hier von ihm unabhängig da. Und was sie — Herder auf der einen und Basedow und die Pädagogen der Aufklärung auf der andern Seite — in der Gesamtheit der Ideen mit einander gemein haben, das ist auf die Gemeinsamkeit ihrer Quelle, Rousseau, zurückzuführen. Viel ist's ohnehin nicht: man kann anführen das psychologisch-pädagogische Moment, dass den Sprachen unrechtmässiger Weise zu viel Jugendkraft aufgeopfert werde,¹⁾ die der Ausbildung fürs Leben entzogen wird, und das methodische Moment, dass die Muttersprache mit den Sachen zugleich, durch den Gebrauch, und auch jede fremde Sprache lebendig zu lernen sei. —

Daraus aber, dass zwischen Herder und den Philanthropen bei der Entwicklung ihrer pädagogischen Ideen nichts als die Quelle die Verbindungen geknüpft hat, ist es zu erklären, dass sie beide ihre Ideen selbständig entwickelten, daher kommt auch das Trennende in ihren Anschauungen. Denn soweit konnte Herder, bei dem Schatze fester Ideen, die ihm Hamann mitgegeben hatte, nicht gehen, dass er wie die Aufklärungspädagogik das Ende der Herrschaft der Alten nahe glaubte, da die Zeit eine eigene Kultur aus sich heraus erzeugt habe, die allen Ansprüchen, auch den höchsten, genüge, dass er die klassischen Studien nicht als Vorstufe aller wissenschaftlichen Bildung anerkannt hätte und die lateinische Sprache nicht für alle Stände für nötig hielt, die Anspruch auf Bildung erhoben. Hielt er doch auch unverbrüchlich fest an der lateinischen Sprache als Sprache der Wissenschaft.²⁾

Alles was in den bisher genannten Werken obwohl auch schon zusammenhängend über die Sprache zur Darstellung kam, findet seinen systematischen Ausdruck doch erst in der Abhandlung über den Ursprung der Sprache (1772), freilich mit einer Fülle von Gedanken bereichert und von den höchsten Gesichtspunkten aus betrachtet. Die Veranlassung für diese Arbeit war eine Preisbewerbung bei der Berliner Akademie. Doch fand die ihm vorliegende Aufgabe bei ihm einen längst vorbereiteten Boden. Denn die Beschäftigung mit den Werken Rousseaus und Süssmilchs über Probleme der Sprache hatte in ihm schon lange eine eigene Auffassung zur Reife gelangen lassen. Wir werden uns damit noch zu beschäftigen haben.

Zeitlich folgt unter den Schriften Herders, die hier zu Rate zu ziehen waren, die Schulrede „Von der verbesserten Lehrmethode

¹⁾ Vergl. Seite 375. ²⁾ Vergl. Seite 348.

unserer Zeit“ (1780). Diese Schulrede steht bereits unter dem Zeichen des Kampfes gegen die Auswüchse der Aufklärungspädagogen, besonders Basedows. Und dieser Kampf wurde geführt von dem Herder, der in bereits mehrjähriger Schultätigkeit gelernt hatte, seine hochfliegenden Pläne nach den Anforderungen einer rauhen Wirklichkeit herabzustimmen. Deshalb steht diese Rede grade in einem der wichtigsten Punkte des muttersprachlichen Unterrichts, der Grammatik, im Gegensatz zu seinen früheren Anschauungen.

Während Herder früher mit aller Beredsamkeit, deren er fähig ist, gegen die Grammatik eifert und, wohlgemerkt, nicht bloss negativ und kritisch ihr gegenübersteht, sondern auch positiv aufbauend eine neue Methode der Sprachenerlernung, die auf Sachunterricht, Uebung und Gebrauch gegründet ist, in allen Einzelheiten durchführt, fordert er hier gradezu, dass der Mensch eine Grammatik lernen müsse. Denn Grammatik ist nach seiner Meinung Philosophie der Sprache, und Sprache ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe. Sie ist ein Modell der Ordnung, Genauigkeit und Klarheit der Begriffe im Kopfe für alle Künste und Wissenschaften. Ein Mensch, der in seinem Leben keine Grammatik gelernt hat, lernt sein Leben durch nicht genau denken, wenigstens nicht sicher sprechen und schreiben. Er irrt in Unwissenheit umher und hat kein Leitseil im ganzen Labyrinth der Sprachen und Worte.⁴¹⁾

Wie gesagt, das sind ganz neue, unerhörte Töne von dem Verfasser des Reisejournals. Herder ist nicht mehr er selber. Seine frühere Meinung ist in der Hitze des Kampfes, der für und wider Basedow tobte, in ihr Gegenteil verkehrt. Es tritt die Frage an uns heran, welche seiner Ansichten wir für die massgeblichere, d. h. für die seinen sonstigen pädagogischen Ansichten wesentlich angemessenere halten. Eine Antwort darauf lässt sich kaum finden; denn hier liegt doch wohl eine Entwicklung seiner Anschauungen vor Augen, und wir können den Herder der Schulreden von Weimar nicht für den Herder des Reisejournals verantwortlich machen. — Das eine ist ja wohl zweifellos, dass seine Verwerfung der Grammatik sich organisch-fester in alle seine sonstigen Anschauungen von Sprache, Erziehung und Unterricht fügt, in seine Anschauungen, die allem Regelzwange abhold sind, denen alles Tote und Schablonenhafte von Grund der Seele verhasst ist, die Leben, Anschauung, Begeisterung fordern. Und diesen Meinungen Herders möchte auch ich in meinem persönlichen Empfinden bei Beurteilung Herders den Preis zuerkennen, ohne dadurch mein Urteil über Grammatik überhaupt in diesem Sinne gefangen zu legen.

Dazu kommt noch, was schon angedeutet wurde, dass Herders amtliche Stellung als leitender Schulmann ihn zwang, bei Durch-

⁴¹⁾ Von der verbesserten Lehrmethode unserer Zeit. 30, 56. Vergleiche damit die Stellen, die auf Seite 378 Anm. 2 angeführt sind und hier noch einmal vollständig verzeichnet sein sollen: 4, 388; 451; 452; 5, 111; 112.

führung neuer Ideen auf die gegebenen Verhältnisse Rücksicht zu nehmen und seinen Plänen Zügel anzulegen. So hatte er wohl auch hier bemerken müssen, dass die Grammatik viel zu fest gewurzelt war, als dass er damit hätte brechen können, und dass er zur Einführung einer neuen Methode weder die erforderlichen litterarischen Hilfsmittel noch geeignete und geschulte Lehrkräfte zur Verfügung hatte.

Aber auch in seinem Verhältnis zur Aufklärung ergab das spätere Festhalten an der Grammatik einen tiefen Gegensatz. Die Pädagogen der Aufklärung und des Philanthropismus verwarfen ja die Grammatik vollständig. Wenn man sich aber gegenwärtig hält, dass Herder in seiner Schulrede zu Jünglingen, zu Zöglingen eines Gymnasiums spricht, während die Philanthropen, wo sie die Grammatik verwerfen, einen Unterricht für Kinder im Auge haben, so wird der Widerspruch viel von seiner Schärfe verlieren. —

Es ist von Bedeutung, dass Herder die formalbildende Seite der Grammatik klar erkennt. Auch hierin zeigt sich, wie in seinem Kampfe gegen die Imitation, der ungeheure Gegensatz zum alten Humanismus, von dem wir schon früher mehrfach gehandelt haben, und der die Grammatik nur zum Erlernen der Sprache brauchte. Andererseits liegt aber hierin ein Berührungspunkt mit dem Neuhumanismus, zu dessen Ideen sich Herder auch in der Wertschätzung des positiven Bildungstoffes der Alten, in der Begeisterung fürs Griechische und in der Schätzung der fremden Sprachen als Mittel der Kulturforschung bekennt. Aber wenn er im Reisejournal Sachen, Sachen als Grundpfeiler jeder Sprachlernmethode fordert, so geht er über den Neuhumanismus hinaus, indem er gleichzeitig zurückgreift auf eine ältere Ordnung der Reformpädagogik: Comenius, Locke, Ratke.

Zweite Periode: 1784—1798.

12. Kapitel.

Man kann wohl sagen, dass mit der Abhandlung über den Ursprung der Sprache die Gedankenentwicklung Herders über Sprache und Muttersprache zum Abschluss gekommen war. Etwas durchaus Neues, was geeignet wäre, die Anschauungen Herders in ein anderes Licht zu stellen, findet sich in keinem seiner späteren Werke und Schriften.

So stützen sich auch die „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit,“ die in den Jahren 1784 und 1785 erschienen, in den der Sprache gewidmeten Teilen auf jenes abschliessende Werk. Aber erst hier erlangen wir vollständige Klarheit über Herders Auffassung des Verhältnisses von Denken und Sprechen. Wir haben es schon als ein solches der Identität festgesetzt, und haben erst daraus die grosse Wertschätzung verstehen gelernt, die er der Muttersprache zollt. — Herder kann sich keinen Zustand der menschlichen Seele denken, der nicht wortfähig ist, ja noch weitergehend, der

nicht wirklich durch Worte bestimmt werde.¹⁾ Jeder Seelenzustand aber, er liege auf dem Gebiete des Denkens oder Fühlens oder Wollens, ist durch Worte bestimmt und bedarf, wenn er überhaupt zum Bewusstsein gelangen will, des Ausdrucks durch Worte, sei es auch nur innerlich. Umgekehrt aber kann nach Herder keine Sprache mehr Wörter haben, als sie durch Abstraction (d. h. bei Herder in diesem Falle durch Bezeichnung mit Merkmalen) erhaltene Ideen besitzt.²⁾ Beide decken sich aber ihrem Umfange nach bei Herder vollkommen. Deshalb kann er sagen, dass, wer den Umfang einer Sprache überschaut, ein Feld von Gedanken überblickt und umgekehrt, wem treffende und genaue Worte zur Verfügung stehen, der sammelt sich eben damit einen Schatz bestimmter Begriffe.³⁾ In dem einen ist stets das andere gegeben. Damit stimmt überein Herders Genesis der Sprache, nach der das erste Merkmal der Besinnung „Wort der Seele“ war,⁴⁾ nach der auch bei ihrer Entstehung im Individuum die ersten Wörter, die wir lallen, die Grundsteine unserer Erkenntnis sind.⁵⁾ So bleibt bei Herder eine reine Vernunft ohne Sprache ein utopisches Land.⁶⁾

Aber auch ihrem Inhalte nach sind bei Herder Denken und Sprache identisch, man muss sich nur nicht durch den landläufigen Begriff des äusseren Schalles, den man mit der Sprache verbindet, beirren lassen. Das erklärt sich aus Herders Auffassung vom Wesen unseres Erkenntnisvermögens. Die diesbezüglichen Gedanken finden sich in den „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ und stehen ganz augenscheinlich unter dem Einfluss Kants. Kant selbst erwähnt zwar in seiner „Kritik der reinen Vernunft“ die Sprache kaum, erkenntnistheoretisch bewegt sich aber Herder hier auf denselben Wegen wie er. Kant sagt, wir erkennen nicht das Ding an sich, wir haben nur Vorstellungen, das Ding an sich ist etwas ganz anderes, ist transcendent. Diese Philosopheme wendet Herder auf das ihm naheliegende Problem der Sprache. Bei ihm giebt die Sprache, ganz ähnlich wie bei Kant, keinen einzigen vollständigen und wesentlichen Begriff, keine einzige innere Wahrheit. Keine Sprache drückt Sachen aus, sondern nur Namen. Ja noch mehr: keine menschliche Vernunft erkennt die Sachen selbst, sondern sie hat nur Merkmale von ihnen, die sie mit Worten bezeichnet. Wir denken also abstracte Merkmale statt Sachen, und das Denken ist weiter nichts als ein Rechnen mit diesen Merkmalen. „Unsere arme Vernunft ist also nur eine vergleichende Rechnerin“. Alle unsere Wissenschaft rechnet mit abgezogenen einzelnen äusseren Merkmalen, die das Innere der Existenz keines einzigen Dinges berühren, weil zu dessen Empfindung und Ausdruck wir durchaus kein Organ haben. Sind aber unsere Begriffe nur Merkmale, so müssen sie sofort, wenn sie als solche zum Bewusstsein kommen, zum Wort

¹⁾ U. d. Sp. 5, 100. ²⁾ U. d. Sp. 5, 79. ³⁾ Ueber d. Fleiss . . . 1, 6. ⁴⁾ U. d. Sp. 5, 35.
⁵⁾ Ueber d. Fleiss . . . 1, 6. ⁶⁾ Ideen . . . 13, 357.

der Seele werden, oder vielmehr, das Merkmal konnte gar nicht anders als im Wort der Seele erkannt werden und zum Bewusstsein kommen. So ist also auch der Inhalt unseres Denkens, die Begriffe, — da ja unsere Vernunft vor dem Wesen der Dinge Halt machen muss, — eben dasselbe, was in der Sprache die Worte sind. Und das Denken, d. i. die Aneinanderreihung der Begriffe, muss, sobald es vollzogen wird, zur Aneinanderreihung von Worten der Seele werden. Es besteht also bei Herder nach Umfang und Inhalt zwischen Denken und Sprechen thatsächlich Identität.

Auch die starke Betonung des nationalen Gesichtspunktes in der Wertschätzung der Muttersprache ist eine Eigenheit der späteren Werke Herders. Zwar kommt dieser Gesichtspunkt auch schon in früheren Schriften zur Geltung. Denn die Lektüre der nationalen Litteratur, der sich Herder in Treschos Bibliothek hingeben konnte und in der Logau, Dach, Gleim, Klopstock, Lessing und Kleist ein, Rolle spielten, konnte nicht ohne Einfluss auf sein nationales Empfinden sein. Aber zur vollen Entfaltung kam seine Hochachtung vor nationaler Eigenart und Kultur erst in den Briefen zur Beförderung der Humanität (1793—1797). Hier ist es besonders die Abhandlung, die als Beilage dem 57. Stücke der fünften Sammlung beigegeben ist „Haben wir noch ein Publikum und Vaterland der Alten?“ (1795) die seine tiefe Auffassung von der Funktion, die die nationale Kultur in der Entwicklung des Menschengeschlechts zu erfüllen hat, zum herrlichsten Ausdruck bringt.

Die Gründe, die Herder zur Betonung der Muttersprache als Mittel nationaler Kultur drängen, liegen ja fürs erste ziemlich nahe. Sie ergeben sich aus Herders Kampfstellung gegen die ausschliessliche Herrschaft des Lateins, in der er eine Gefahr für die nationale Eigenart erblickte. Denn wie wir gesehen haben, bewirkt nach Herder jede fremde Sprache, die dauernd einen Einfluss auf die Muttersprache erlangt, nicht nur Veränderungen in der Sprache selbst, sondern sie saugt sich in Geist und Herz der Nation ein und verödet und entzweit ihre Denkart. In positiver Hinsicht musste dann Herder sofort zu einer stärkeren Hervorkehrung der Muttersprache gelangen.

Zum andern aber war es die Ueberzeugung Herders, dass die Erhaltung der nationalen Eigenart das einzige Mittel sei, ein Volk zur Erfüllung seiner Kulturaufgaben geschickt zu machen. „Als letztes Ziel schwebte ihm wohl stets die Förderung der Menschheit vor Augen, aber er wusste doch, dass er dieses nur am ersten und besten als Lehrer des eigenen Volks erreichen konnte.“¹⁾ Der bedeutendste Ausdruck des nationalen Lebens war ihm aber die Muttersprache. Ja, das einzige Band, welches nicht bloss die Glieder einer Nation unter sich, sondern diese mit ihrer Vergangenheit zu einem

¹⁾ Jonetz, Ueber Herders nationale Gesinnung. Brieg 1896. 2. Teil. Seite 4.

Körper zusammenschliesst, war ihm wieder die Muttersprache. Denn sie ist ihm nicht bloss Mittel zum Zweck des Gedankenausdrucks, sondern der ganze Inhalt der Gedankenwelt selbst. In ihr lebt und webt der Geist der Nation, in ihr redet die Geschichte von den Urvätern an, in ihr ruht das Fühlen und Empfinden von Jahrtausenden, und alle die Stürme, die das Volk in seiner Entwicklung über sich hat ergehen lassen, haben auch die Muttersprache durchbraust. Und indem das Wollen und Denken des Volks von heute das Erzeugnis dieser Entwicklung ist, musste auch die Muttersprache zu dem werden, als was sie sich uns heute zeigt.

Dadurch wird aber die Muttersprache zum Mittel, eine unerschöpfliche Quelle für die nationale Erziehung zu erschliessen. Ja sie selbst wird zum Born, aus dem wir in diesem Sinne schöpfen können. Sie ist uns dann nicht Mittel zur Schulung des Geistes, nicht formalbildender Stoff, sondern Trägerin der Empfindungen von Jahrtausenden in ihrem Bau, in ihrem Wesen, Interpretin des ganzen geistigen Inhaltes, der in ihr niedergelegt ist und mit dem sie bis in die feinsten Fugen übereinstimmt, dem sie allein sich in allen Wendungen anzupassen vermag; denn sie allein hat sich ja in und mit ihm gebildet.

Vom Standpunkte seines Humanitätsideals also, dessen Erreichung nur durch Entfaltung der nationalen Kräfte möglich ist, musste Herder die Muttersprache als das höchste Gut des Volkes schätzen und ihre Pflege fordern.

Wenn sich Herder in dieser Forderung mit den Pädagogen der Aufklärung berührt, so sind die Gründe doch ungleich tiefere. Bei den Philanthropen musste sich eine Wertschätzung der Muttersprache aus Nützlichkeitsgründen und aus der strikten Ablehnung des Bildungswertes einer fremden Sprache für Geist und Gemüt sofort ergeben. Herder schreitet weiter zu einer positiven Begründung ihrer bevorzugten Stellung aus ihrer Funktion in der Menschheitsentwicklung und ist m. W. der erste, der in so hohem Sinne ihren Betrieb fordert. — Wenn wir auf unsere heutige Zeit blicken, so meine ich, dass ein muttersprachlicher Unterricht von diesen hohen Gesichtspunkten aus erteilt, für ein jugendliches Gemüt eine unerschöpfliche Quelle edelsten Genusses und nie versiegender Anregung sein wird, und dass der Zögling in solchem Reichtum schwelgend, für sein Leben den Sparpfennig mitnehmen wird, den uns, Gott seis geklagt, die Schule heute noch oft versagt: den Idealismus, der in der Geschichte des Volks wurzelt, dem aber der Gemeinsinn und das Pflichtbewusstsein der Zusammengehörigkeit die nötige reale Grundlage giebt. —

Wenn wir einen Gedanken Paulsens auf die Anschauungen Herders über die Muttersprache anwenden, so können wir sagen: Herder geht auch in seiner Stellung zur Muttersprache von der mechanistisch-rationalistischen Auffassung der Aufklärung zur organischen über, wie sie in der Romantik heraufsteigt, vom Mechanis-

mus in Philosophie, Geisteswelt und Sprache zum Werden, Wachsen, zur Entfaltung von Innen; vom Utilitarismus der Aufklärung zu dem an sich Wertvollen: nicht mehr, was nützlich sei, sondern was den Menschen an sich besser mache, wird gefragt.¹⁾

Herders Wertschätzung der Muttersprache entspringt aber endlich dem Bewusstsein, dass er selbst Mitarbeiter war an der deutschen Litteratur. Ueberall, wo er anknüpfen wollte an die Litteratur der Deutschen, traf er auf die Spuren der unseligen Herrschaft der lateinischen und französischen Sprache über die deutsche. Das erfüllte ihn mit Bitternis. Als deutscher Schriftsteller, der seine Kraft im Gebrauche seiner Muttersprache fühlte und der von der Notwendigkeit eines tüchtigen Stabes von Männern wie er überzeugt war, musste er den Kampf gegen solche Einflüsse aufnehmen. Dass er in diesem Kampfe oft zu weit ging und die Kulturmission, die das Latein im deutschen Volk erfüllt hat zu einer Zeit, da die Wissenschaft ganz daniederlag, verkannte, dass er für die grosse Bedeutung des Humanismus in der Reformation und für dieselbe kein Verständnis hatte, dürfen wir Herders entschiedener Art nicht übelnehmen. —

Herders Ideen über die Muttersprache wäre ein tieferer Einfluss auf das Schulwesen seiner Zeit zu wünschen gewesen. Was er vorgehend geschaut, dürfen wir als Errungenschaft unserer Zeit für uns getrost in Anspruch nehmen. Die Geschichte macht keine Sprünge, auch nicht in der Pädagogik, und die Gedanken Herders über die Muttersprache und ihren schulmässigen Betrieb, wie sie in seinen Jugendschriften zum Ausdruck kommen, waren in einzelnen Teilen zu seiner Zeit zweifellos ein Sprung. Hierin liegt das Unorganische und Ungeschichtliche einzelner Teile der Herder'schen Auffassung und damit zugleich der Grund ihres Vergehens. Deshalb sind auch das Bleibende in Herders Stellung zur Muttersprache nicht seine stürmischen Gedanken der Jugend, sondern die geklärten Anschauungen der Weimarer Schulreden, nicht sein Kampf gegen die Grammatik, sondern ihre Belebung durch Sachen in der methodischen Behandlung und die neue Rangordnung der Sprachen mit der Muttersprache an erster Stelle, nicht die Pflege der Muttersprache aus Nützlichkeitsgründen wie bei der Aufklärung, sondern ihre Einreihung unter die Mittel der Kultur-entwicklung der Menschheit. — Im ganzen dürfen wir wohl sagen, ist es zu verwundern, wie Herder sich im pädagogischen Treiben seiner Zeit zu solch ruhigen und ebenso klaren als tiefen Anschauungen hindurchringen und sie Zeit seines Lebens bewahren konnte, und wie er mit unfehlbarer Sicherheit die Richtung anzeigt, in der sich die pädagogische Entwicklung dann wirklich bewegt hat, derart, dass eine spätere Generation beim Blick auf das, was längst ihr Eigentum geworden ist, die Verwandtschaft ihrer pädagogischen Grundsätze mit denen Herders verwundert eingesteht.

¹⁾ Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts.

II.

Ueber Veranschaulichung im Religionsunterrichte.

Von Max Lobsien, Kiel.

Vor mir liegt eine vorzügliche Arbeit des Oberlehrers am Kgl. Seminar zu Dresden-Friedrichstadt, Dr. Hermann Tögel: Der konkrete Hintergrund zu den 150 Kernsprüchen des religiösen Memorierstoffes,¹⁾ die auf diesem Gebiete praktisch eine Neugestaltung des Veranschaulichens versucht in dem Sinne, wie sie seit den Werken Schnellers theoretisch je und je in jüngster Zeit erwogen wurde. Auch ich befasste mich mehrere Jahre mit dem Probleme und immer mehr befestigte sich in mir der Gedanke, dass — zumal auf den oberen Stufen des Unterrichts, wenn nicht geradezu eine Reform, so doch mindestens eine durchgreifende Neugestaltung der Weise des Veranschaulichens dringend notwendig sei. Ich möchte im Anschluss an das genannte Buch meine Erwägung kurz aufzeichnen. —

I.

Es gab eine Zeit, da man die Stoffe des Religionsunterrichts schlechthin als Memorierstoffe behandelte, die biblischen Geschichten, den Katechismustext einübte, bis sie ohne Anstoss hergesagt wurden. Darüber, ob das Gelernte auch verstanden worden sei, ob ihm die Erfahrung des Zöglings entgegenkomme, liess man sich keine grauen Haare wachsen. Der Trost ist ja schnell bei der Hand, auch der Erwachsene verstehe sich in diesen Dingen nicht aus, auch der Elefant müsse da noch schwimmen, wo das Lamm wadet. Selbst ein Comenius tröstet sich damit, das Kind begreife dieses oder jenes Wort zwar noch nicht, es werde dasselbe aber später schon verstehen lernen. Comenius stand keineswegs unter äusserem Zwange, dem Zwange eines zugewiesenen Befehles, dem gegenüber er, so gut oder schlecht das ging, sein Gewissen beruhigen wollte. Auch darf man den Gedanken nicht damit entschuldigen, Comenius habe das nicht so arg gemeint, er habe lediglich sagen wollen, wenn ein Kind den Sinn eines Textes nicht erfasst habe, so brauche man sich deswegen nicht zu grämen, man könne der Zukunft vertrauen; denn er hatte die heilige Pflicht der „Barbarei im Lernen“ gegenüber mit aller Entschiedenheit den Reismus zur Geltung zu bringen, er durfte schon aus historischen Rücksichten keinerlei Konzessionen machen. Wahrscheinlich ist wohl, dass er, der von vornherein einen Zug zum Chiliasmus und Mystizismus in sich trug, der Verfasser des *Lux in tenebris*, auch nach dieser Seite hin an eine Wundermacht des Texteswortes glaubte, gewiss gestützt auf mancherlei Erfahrungen seines wechselvollen Lebens, da längst verklungene Worte ihm unter neuen Verhältnissen und neuem tieferen Sinne ins Bewusstsein traten — und die er dann in diesem Sinne deutete. Es ist gewiss wahr,

¹⁾ Verlag: Bleyl & Kaemmerer, Dresden. 120 S.

dass das spätere Leben manchem in unreifen Jahren vernommenen Worte einen Inhalt verleiht, dass unter bestimmten Anlässen plötzlich aus den Jugendjahren Worte auftauchen, wie *lux ex tenebris*, oft anscheinend nur auf äusseren Assoziationen beruhend. Zu bedenken ist dabei aber, dass wir es sind, die aus der jeweiligen Erfahrung heraus dem Worte den Sinn unterlegen, dass es aber keineswegs immer ausgemacht ist, dass er von vornherein ihm eigen war. Wir haben in gewissem Sinne eine verwandte Erscheinung in unserem Verfahren einer Musik, einem lyrischen Gedichte gegenüber. Wie verschieden aufnahmefähig sind wir. Bald ist es inhaltsleer, ein unverstandenes Wort, bald ergreift es uns bis in die tiefsten Seelentiefen. Aber nur die eine Auffassung nimmt hier eine Verkehrung von Ursache und Wirkung vor, welche die Sprache zwar leise aber doch deutlich durch das unpersönliche „es“ korrigiert. Wir sind es, die den Inhalt hineinlegen, unsere Erfahrung, unsere Stimmungen; wir sind es, die im eigentlichen Sinne des Wortes das Werk des Künstlers innerlich nachschaffen. Nur in dem Masse, wie wir ihm kongenial, innerlich verwandt sind, bringen wir ihm Verständnis entgegen.

Aber diese psychologische Thatsachen als Deckmantel für das Memorieren unverstandener religiöser Memorierstoffe benutzen, hier eine Barbarei mit der Hoffnung entschuldigen oder gar gutheissen, die Zukunft werde die Schale einst mit wertvollem Inhalte füllen — das ist unpädagogisch. Wer weiss, ob die Schale hält? Es handelt sich hier doch nur um eine Möglichkeit und zwar, nach übereinstimmenden psychologischen Erfahrungen um eine solche mit sehr geringer Wahrscheinlichkeit des Eintretens. Es geschieht unter hundert Fällen günstigstens fünfmal. Und die fünfundneunzig? Sie sind unweigerlich ewigem Vergessen verfallen, aus dem sie niemals auftauchen werden. Und vergleicht man damit die aufgewandte Arbeit? Schade um die verschwendete Zeit, doppelt teuer, weil sie vergeudet wurde, als der Markt vor der Thüre stand, schlimmer noch die Summe psychischer und physischer Qual, am schlimmsten die Kälte, die Abneigung gegenüber von Dingen, die doch als die wertvollsten Güter bezeichnet werden, welche die Schule der Jugend zu vermitteln hat. Mit Engelzungen pries man die erhabene Herrlichkeit des göttlichen Wortes — und mit Peitschenhieben machte man die Liebe wahr. Kann es einen grösseren Widerspruch geben? Kann man sich zu seinem Wollen in einem tieferschneidenden Gegensatz setzen? Kann man seinen besten Absichten gründlicher zuwiderhandeln, ihnen Boden, Luft und Licht säuberlicher entziehen?

II.

So brach sich — eine ausserordentlich interessante Erscheinung — das Prinzip der Veranschaulichung auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes nur zaghaft Bahn neben den laut anstürmenden Forderungen auf anderen Unterrichtsgebieten. Das Wesen der Anschauung

war hier, wie überhaupt bei den historischen und Gesinnungsstoffen, auch wesentlich schwieriger zu erfassen. Während es sich auf dem Gebiete der Realien hauptsächlich darum handelt, dem Verbalismus gegenüber die Dinge in die Schulstube und vor die Sinne der Jugend zu bringen, handelt es sich bei den historischen Stoffen um ein innerliches Nacherleben von Thatsachen, die oft in fremdem Gewande und in den Anschauungen einer fernliegenden Zeit und Welt liegen. So auch handelt es sich im Religionsunterrichte in erster Linie um Geschichte. Die Lehrsätze des Katechismus etc. sind Verdichtungen religionshistorischer Thatsachen, sind Brennpunkte derselben. Aber nur dem Kundigen gelingt es, von hier aus rücklaufend die Strahlen zu verfolgen zu jenen historischen Thatsachen und Vorgängen hin, deren sie ihr Werden verdanken. Man gestatte mir ein Beispiel aus Tögels Buch. Ps. 118,1: „Danket Jahwe! Denn er ist gütig! Denn für alle Zeit dauert seine Gnade.“ — Ein prächtiges Bild zaubert uns unser Psalm vor Augen. Den Tempelberg hinauf zieht in feierlicher Prozession das Volk von Jerusalem in bunten, festlichen Gewändern. Musik ertönt und feierlicher Wechselgesang. Voran schreitet als Vorsänger ein Priester in weissem Byssuskleid. Priester leiten den Zug ein, Leviten als Tempelmusiker folgen; daran schliessen sich die Israeliten. Alle tragen frisch abgeschnittene Zweige aus den Kronen der Palmbäume, vielleicht am westlichen Abhange des Oelberges abgeschnitten, wo sie in Gruppen wuchsen. Auch Myrten-, Weiden- und Pappelzweige sind darunter. Es ist noch leicht möglich, den Sologesang und den Chorgesang zu unterscheiden: „Danket Jahwe; denn er ist gütig“, hebt der Cher an „denn ewig wohnt seine Gnade“ singt der Chor Ismel, die Priester, die Gesamtheit, wiederholen auf die Aufforderung des Vorsängers den Refrain (2—4), dann weiter: 5—7 Vorsänger, 8a Vorsänger, 81 Chor, 9a Vorsänger, 9b Chor, in 10—12 singt der Chor den kriegerischen Refrain: „Im Namen Jahwes, ja, fälle ich sie“. Vorsänger allein 13—14, 15—16 fällt der Chor wieder mit den Worten ein: „Die Rechte Jahwes verrichtet grosse Thaten“. Mit 17—18 schliesst der Vorsänger diesen ersten Teil der Prozession. Man ist unterdessen am Thore angekommen, das die festungsartige Mauer des Tempelplatzes schloss. Schon warteten hier Priester auf den Zug. Er macht halt und singt: „Thut nur auf die Thore der rechten Verehrung, ich will durch sie eingehen, Jahwe zu preisen“, (19), die Priester antworten: 20 „Dies ist das Thor Jahwes; fromme gehen durch dasselbe ein“, feierlich wird das Thor geöffnet und die Priester gliedern sich dem Zuge an. Unter Wechselgesang (21: Zug, 22: Priester, 23: Zug, 24: Priester) zieht man vor den mächtigen Brandopferaltar, vor dessen breiter Freitreppe man, das Antlitz dem Tempel zugewendet, Aufstellung nimmt. Mit emporgehobenen Händen fleht die Gemeinde, das Antlitz dem Tempel zugewendet: „Ach Jahwe hilf doch, (unsern Opfern) Gelingen!“ (25.) Von den Tempelstufen her ertönt als Ant-

wort Jahwes die Stimme seiner Vertreter, der Priester: „Gesegnet sei, wer da eingeht im Namen Jahwes, wir segnen euch vom Tempel Jahwes aus“ (26). Die Gemeinde dankt für den Segensgruss: „Jahwe ist Gott und er erleuchte uns“ (27a). Nun hat die Gemeinde Gott in der rechten Weise gegrüsst und seinen Segen empfangen, nun kann das Fest selbst beginnen. Die Priester und, soweit der Platz ausreicht, das Volk haben sich zum feierlichen Festreigen geordnet und die Priester fordern nun zum Tanze auf: „Schlingt den Tanz mit Maien bis an die Hörner des Altars!“ (27b.) Man verschränkt die Zweige zur Kette und schreitet feierlich bis zum Altar vorwärts. Man berührt seine Ecken mit dem frischen Grün. Dazu ertönt der Gesang der Schreitenden: „Du bist mein Gott und ich will dich preisen; mein Gott, ich will dich erheben“ (28), und während sich der Reigen in gemessener Fröhlichkeit auf und nieder bewegt, ertönen wieder und wieder die Worte unseres Verses: „Danket dem Herrn, denn er ist freundlich und seine Güte währet ewiglich“.

Wofür dankt die Gemeinde? Am Laubhüttenfest, Ende September, dankte man Gott in dieser Weise. Vor allem weisen die grünen Maien auf dieses Fest hin. Also ein Erntedankfest haben wir kennen gelernt. Vor allem an den Segen des Weinstockes und des Obstbaumes, aber auch an die Ernte in Spätfeigen, Granaten, Mandeln, Walnüssen und Aepfeln mag man gedacht haben. Doch zugleich klingen kriegerische Klänge aus unserem Festgesang heraus. Aber nicht Soldaten des Königs sind es, die im Festzuge ziehen. Unter den Augen eines Königs könnte man nicht singen: „Besser ist es, bei Jahwe Zuflucht suchen, als auf Fürsten vertrauen“ (9). Vielleicht mischt sich mit dem friedlichen Schritt der Priester und der Bürger von Jerusalem der klirrende Schritt der Makkabäischen Freiheitshelden. Vielleicht schreitet unter ihnen der gewaltige Judas, nach dessen Bild sich die Juden noch 200 Jahre später den Kriegsmessias dachten, der den Erbfeind, die Römer, vernichten sollte. Der Refrain: „Im Namen Jahwes, ha, zerhaue ich sie“, würde prächtig auf den „Hammer“ passen, der Refrain, „die Rechte Jahwes verrichtet grosse Thaten“, ausgezeichnet auf seine ungeahnten Erfolge. Aus dem verachteten Freibeuterhäuflein, das in den wüsten Schluchten Südostjudäas von Matathias und seinen Söhnen gesammelt worden war, war wie durch ein Wunder der Grund- und Eckstein des befreiten Jerusalem geworden (22—23). Fürwahr, man hatte Grund, Jahwe zu danken. Also für ein doppeltes dankt unser Wort, für Erntesegen und für Befreiung aus Tyrannenmacht.

Sollen auch wir für Erntesegen und Sieg danken? Aber das Christentum ist eine geistige Religion und wirkt von innen nach aussen, vom Herzen auf die Aussenwelt? Also sollen wir nur für geistige Dinge, für Trost, Erbauung, sittliche Läuterung, Glauben u. s. w. danken? Sicher ist dies die Hauptsache. Sicher ist es uns nicht in der Religion um Regen und Sieg zu thun, wie es bei den Heiden der

Fall ist. Sicherlich muss der Dank für geistige Güter stets das Erste sein. Aber ist nicht alles, was uns äusserlich fördert, auch eine Vorbedingung zu innerer Förderung? Jesus, dessen Leitung wir uns in allen Stücken vorbehaltlos anvertrauen, hat den Gott, der die Lilien schmückt, und den Sperling schafft, als seinen Vater geweiht. Er hat zwischen dem Gott des Herzens und dem Gott der Welt keinen Unterschied gemacht. So wollen auch wir denn mit kindlichem Vertrauen täglich bei Tisch und jährlich am Sedantage beten: Danket dem Herrn, denn er ist freundlich und seine Güte währet ewiglich⁴.

Das alles erschliesst sich aber nur unter kundiger Führung. Diese konkrete Welt war jenen Zeiten, die wir im Sinne haben, noch nicht erschlossen. Sie hatte umfängliche archäologische, prähistorische Studien noch nicht in einer Weise gemacht, dass diese wissenschaftlichen Erkenntnisse der Schule zu Dienst gestellt werden konnten, um sie der Jugend zu übermitteln. Man konnte sie nicht an der Hand nehmen und sie das heilige Land in jenen Zeiten durchwandern lassen, um so in Wahrheit die Geschichte zu veranschaulichen. So gestaltete sich das Veranschaulichen ganz natürlich so, wie es noch heute in den meisten Schulen betrieben wird. Man verlegt sie diesseits des Brennpunktes und schreitet rückwärts. Man benutzt zwar die Geschichte als Grundlage alles Religionsunterrichtes, sucht aber allein aus der Erfahrungswelt des Zöglings, wie sie aus seiner Umwelt unmittelbar sich ergibt, die Thatsachen zu deuten. Man verzichtete auf die natürliche Fassung der Texte. Es ist so aber unleugbar, dass sich eine Reihe unlösbarer Knoten aufdrängen, dass der willkürlichen Deutung Thür und Thor geöffnet wird, dass man Dinge hinein denkt, die niemals im Texte gelegen haben. Man täuscht sich eben in der Annahme, nun wirklich veranschaulicht zu haben. Nur das jüngere Kind begnügt sich mit Schemen, die nur in einigen Strichen stärker angedeutet sind. Man täuscht sich, wenn man glaubt, aus der regen Erfahrungswelt des Zöglings die Apperzeptionshilfen in genügender Menge herausheben zu können. Ich schweige von der metaphysischen Welt, die jenseits des objektiven Geschehens liegt, über das die Schrift berichtet. Auch für die äussere Fassung dieser Welt reicht die kindliche Umwelt nicht aus, wenn sie einigermassen geeignet sein soll, ihren Inhalt zu tragen. Diese Welt ist eben so eng in die Kultur-entwicklung jenes Ländchens und Volkes eingeschlossen, dass es von vornherein als Unmöglichkeit erscheinen muss, sie unbesehen auf den Boden eines andern Landes und Volkes zu übertragen. Was auf den Strassen Jerusalems in breitester Mannigfaltigkeit vor und während der Ostertage sich ereignete, das passt für den entwickelteren Schüler nicht hinein in die staubigen Dorfgassen oder in die Strassen der modernen Grossstadt, doch enthält der biblische Text überall Hinweise auf solche konkreten Verhältnisse, die auf das Geschehen von ganz wesentlichem Einflusse sind. Soll man sie unberücksichtigt lassen? Soll man sie schlechtweg auf die heimischen Stätten übertragen? Man täusche sich

doch nicht mit der Annahme, dass es sich hier um Ewigkeitsgedanken handle, die alle Völker und Zeiten überdauern und für alle Weltgehenden passen, so sehr, dass man ihre Schale vernachlässigen dürfe. Ewigkeitsgedanken in dem Sinne eines Losgelöstseins von aller menschlichen Entwicklung giebt es nicht, sie bleiben eben als leere Schale ohne jeden Einfluss. Es ist, wie Grimm sagt, noch niemals eine Wahrheit vom Himmel gefallen, so wenig wie ein Meister, — sie hat sich noch stets mühevoll heraufbringen müssen aus dem Boden der alltäglichen Erfahrung, sich mit ihr in Einklang setzen müssen. — Hier liegt die Kernfrage der vorliegenden Angelegenheit. Es ist ja eine bekannte psychologische Thatsache, dass eine Geschichte — dabei stehen zu bleiben — in den Kindern nur dann wirklich lebendig ist, von ihnen miterlebt wird, wenn sie die Helden derselben an ganz bestimmte Personen, die Geschehnisse an ganz bestimmte Orte, an jene Strassenecke, jenen Waldesrand haften können. Das heisst auch heute zumeisst veranschaulichen der biblischen Texte — natürlich bezüglich der historisch-objektiven Verhältnisse. Der Erzähler hilft der Phantasie gelegentlich, mancher mit Fleiss, nach durch Andeutungen wie z. B.: „Denkt euch diese Geschichte sich dort abspielen“. Mancher galt als Meister der Katechese, der in recht aufdringlicher Weise solches Anheften veranlassen konnte. In richtiger Konsequenz eines solchen Thuns kam man dann auch zur Verwerfung des biblischen Bildes, denn dieses wird auch bei Rembrandtscher Heimatkunst nicht mit den Anschauungen des Kindes übereinstimmen; es müssen bei der Benutzung des Bildes notwendig Widersprüche entstehen. Diese haben auf den unteren Unterrichtsstufen ihre unleugbaren Gefahren, zu deren geringsten nicht gehört, dass die Phantasie zu leicht unterbunden und Verwirrung in den Köpfen angerichtet wird; Gefahren, die keineswegs gehoben sind, wenn man das Bild der unterrichtlichen Behandlung, wie manche wollen, von vornherein zu Grunde legt.¹⁾ (Um Missverständnissen vorzubeugen, möchte ich zwischeneinschieben, dass sorgsam zu unterscheiden ist zwischen der Veranschaulichung des subjektiv-historischen und des objektiv-historischen Geschehens, zu denen man auch die äusseren Veranschaulichungshilfen rechnen kann. Unter den ersteren Umständen sind die im weiteren Sinne psychologischen zu verstehen, die hinter dem äusseren Geschehen liegen, die Stimmung, der Charakter u. s. w. der Handelnden. Die Veranschaulichung des ersteren wendet sich an die kindliche Umwelts-, die letztere an seine Innerweltserfahrung.)

Die eben angedeutete Weise des Veranschaulichens scheint psychologisch wohl begründet zu sein. Trotzdem aber bedarf sie für die oberen Unterrichtsstufen eine Erweiterung und wesentliche Um-

¹⁾ Vergl. Marx Lobsien: „Wann ist das bibl. Bild der unterrichtlichen Behandlung zu Grunde zu legen?“ Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1895.

Ders. Einige Gedanken des Lessingschen Laokoon in ihrer Bedeutung für die Verwertung der bibl. Bilder. Dtsch. Schulmann 1901.

gestaltung im Sinne des Tögelschen Buches. Der thatsächliche konkrete Hintergrund muss hier zu seinem vollen Rechte kommen.

Die Bibeltexte, welche für die unteren Stufen des Religionsunterrichts in Frage kommen, behandeln fast alle so einfache reale Verhältnisse, wie sie überall vorkommen, die von dem spezifischen konkreten Hintergrund kaum berührt werden. Man könnte sie in gewissem Sinne Typen vergleichen, wenn der Ausdruck nicht zu leicht missverständlich wäre. Ob Joseph auf dem Felde bei Dotham verkauft wird, oder drüben bei jenem bekannten Hügel, das berührt den Inhalt, die Wirkung nicht in einschneidendem Sinne. Das eben ist der grosse Vorzug dieser Geschichten, dass sie der leichtfüssigen kindlichen Phantasie keinerlei Haft anlegen. Ganz anders auf den oberen Unterrichtsstufen. Welch komplizierte Verhältnisse, andere Auffassungen in den Köpfen der beteiligten Menschen. Hier gehört zur Veranschaulichung wesentlich hinzu das ganze kulturhistorische drum und dran bis zu kleinen und scheinbar unbedeutenden Umständen. Hier ist das Denken und Thun des Menschen weit tiefer hineingewachsen in die ganze äussere Umgebung, Umwelt und Innenwelt bestimmen sich gegenseitig viel intimer. Hier reicht offenbar die Heimat als Veranschaulichungshilfe nicht aus. Wie will man denn dem Heidebuben mit den angedeuteten Mitteln Jesus mit den Jüngern in der Not auf dem sturmbewegten Meere veranschaulichen, dem Bewohner der weiten ebenen Marschen eine Ahnung beibringen von dem zerklüfteten, höhlendurchfurchten judäischen Hochlande und den Raubzügen jener kleinen verwegenen Schar, die aus den verborgenen Schlupfgängen der Enakskinder schnell wie der Blitz den Feind Israels überfielen und ebenso schnell darin verschwanden, die auch dem vielfach überlegenen königlichen Aufgebot trotzten — allein mit den Veranschaulichungshilfen der umgebenden Heimat? Für die objektiven Umstände, die äusseren Veranschaulichungshilfen reicht die Heimat unmittelbar nicht aus; man ist auf mittelbare Veranschaulichungshilfen angewiesen, d. h. solche, die nicht schlechtweg der Umwelt entstammen, sondern durch den Unterricht vermittelt wurden. Hat man nicht da die Pflicht, diejenigen äusseren Umstände in Wort und Bild den Kindern zu vermitteln, die kulturhistorisch wahr sind, die Umwelt, welche als der natürliche Leib zu der historisch-subjektiven Welt im inneren Erleben der Menschen erscheint, von denen die heilige Schrift berichtet, ohne die jene Welt grossenteils unverständlich bleibt? Es ist doch endlich an der Zeit, dass man das Zerren an möglichen, ja das Wühlen in zumeist doch willkürlich und darum fälschlich hineingedeuteten psychologischen Verhältnissen unterlasse, dass man aufhöre, solche vagen inneren Konstruktionen auf Grund mehr oder minder undeutlicher, sehr oft von den Schülern überhaupt nicht erfahrener Stimmungen, Gefühle als nächste Aufgabe des biblischen Geschichtsunterrichts zu fassen. Man muss noch viel mehr lernen, — natürlich, frei von jedem

Mystizismus — Vertrauen zu fassen zu der Kraft des Textes. Man muss ihm weiter Raum schaffen, dass er mit voller breiter Sinnlichkeit und zwar mit der Sinnlichkeit, die ihm eigen ist, auf unsere reiferen Schüler einwirke. Man besorge nicht, dass man so das Interesse des Kindes ablenke, es in eine fremde Welt einsperre, in der es nie heimisch werde. Wo hat man jemals, wo man Geschichte wirklich als Geschichte wirken liess, solche Wirkungen bei der gesunden Jugend beobachtet! Ich habe vielmehr zu einer solchen Veranschaulichungsweise auf den oberen Unterrichtsstufen das feste Vertrauen, dass es ein neues, tiefgreifendes und nachhaltiges Interesse wecken werde für die Dinge, von denen man nicht mit Unrecht beklagt, dass sie vielen, vielen ganz gleichgiltig geworden sind — ich will nicht entscheiden, ob durch eine weitverbreitete Behandlungsweise, die nicht die Geschichte, sondern nach Dogmen und vorgefassten Meinungen eine Konstruktion derselben brachte.

Ein weiterer Umstand, der gegen die hergebrachte Weise des Veranschaulichens spricht, ist der, dass bei der Beschränkung bezüglich der objektiven Momente auf die unmittelbaren Veranschaulichungshilfen der Heimat, bezüglich der subjektiven auf die angebliche innere Erfahrungswelt des Zöglings — welch letzteres Geschäft als das wichtigere erscheint, — die bei den meisten ohnehin stumpfe und träge Phantasie gar bald versagt. Nur abgeblasste Schemen bringt das Kind den äusseren und historisch-objektiven Umständen entgegen. Kaum eine Person, kaum ein Ort ist scharf herausgearbeitet, steht lebendig vor dem geistigen Auge. Nur körperlose Seelen huschen in den Köpfen umher, mit denen in Gemeinschaft zu treten schwer, wenn nicht unmöglich erscheint. Sie flattern davon wie Papierschnitzel vor dem Winde, wenn man ihnen herzlich ins Auge sehen möchte. Wie ganz anders, sobald auch nur wenige konkrete Einzelzüge eingewoben werden. Sofort bekommt die Gestalt, die Handlung Mark und Bein, wird uns menschlich näher gerückt. Man muss Petrus und Johannes zum Grabe laufen sehen, voran der leichtfüssige Johannes, hintordrein keuchend Petrus, der, schweren Leibes, ihm nicht zu folgen vermag. Ohnehin verlegt die Karte dem älteren Schüler den Schauplatz der Geschichte doch in ein fremdes Land, aber die Strassen und Städte sind ihm weniger als die schwarzen Punkte und Striche auf der Karte, wenn er auf dem Wege nach Nain nicht einmal Umschau hält, rückwärts zu den Bergen hinauf, um sich über das herrliche blumenbunte Feld, in dem die „Liebliche“ lag, wenn er sich nicht die Häuser und weissschimmernden Paläste der reichen Kaufleute vom Zuge des Herrn aus, die bunte Menge, die Maulbeerallee in Jericho angesehen hat. Jene abgeblasste Behandlungsweise, welche auf den konkreten Hintergrund verzichtet, die sich auf ein sorgfältiges Sezieren von Stimmungen und Empfindungen vieles zu gute thut, die geistreichelnd äusserliche logische Beziehungen konstruiert, denen die Jugend dann nachklettert, so gut

und so schlecht es eben gehen will, die jahraus jahrein den Stoff „konzentrisch“ im Kreise peitscht, wie der Bauer den Gaul am Göpel — (genau besehen sieht ja doch ein Kreis aus wie der andere) wird niemand ein nachhaltigeres Interesse wecken können.

Die angedeutete Veranschaulichungsweise ist doch nur die des naiven Alters im Kindes- und Volksleben. Die fernere Entwicklung führt mit Notwendigkeit zur Kritik. Es tauchen Kontraste auf bezüglich der geographischen, zeitlichen u. a. Verhältnisse, nicht zum mindesten der persönlichen Anschauungen, Beschäftigungen; es häufen sich die Widersprüche in geradezu bedrohlichem Masse, wenn man nicht versteht, ihnen zu begegnen. Es sind Schwierigkeiten, denen man nicht nur aus dem Wege geht, nein, die man umgestaltet zu einem vorzüglichen Mittel, ein nachhaltiges Interesse zu pflegen, wenn man sie auf der konkreten Grundlage beleuchtet, die ihnen zukommt. Es ist ja selbstverständlich, dass der biblische Text in solchen Betrachtungen nicht ganz aufgehen soll; er soll nicht unter einer Menge kulturhistorischer Belehrungen erdrückt werden. Das Mass der Unterweisung ist darin angedeutet, dass sie eben nichts als Veranschaulichungshilfen sein sollen, dass sie ihren Zweck nicht in sich selber tragen, sondern nur helfen wollen, damit der historisch-subjektive und der ewige Gehalt des heiligen Textes vollkommen zur Wirkung gelangen können, mehr wenigstens als das zumeist der bisherigen Behandlungsweise der Fall war. Sie sind zu geben von einem Lehrer, der vollkommen die Sache beherrscht. Längere Ausführungen werden nur gegeben, wo es not thut, etwa um für eine ganze Geschichte oder eine methodische Einheit Apperzeptionshilfen bereitzustellen, also auf der Formalstufe der Vorbereitung, sonst aber als Schlaglichter, die kurz aber scharf und deutlich beleuchten. Es hat für den reiferen Knaben einen ungemein grossen Reiz, sich so ganz in die realen Verhältnisse hineinzusetzen. Ich entsinne mich noch des lebhaften Interesses mit voller Deutlichkeit, das ich der Jugendgeschichte Davids entgegenbrachte, als mir die objektiven Verhältnisse derselben in modernen Begriffen (militärische Bezeichnung) und genauerem örtlichen Kolorit dargestellt wurde. Zugleich ist das ein Beweis dafür, wie formal jene Weise der Veranschaulichung nur mit den Anschauungshilfen der Heimat in Wahrheit bleibt. Man schafft eben, besonders indem man an der alten biblischen Ausdrucksweise festhält und doch nicht zu jenem konkreten Hintergrunde rückwärtsschreitet, der in denselben lebt, gewissermassen eine märchenhafte, zum mindesten keine wirkliche und wahre Veranschaulichungswelt, das umsomehr als die in Wahrheit konkreten inneren Beziehungen, die Gedankenwelt, die hinter dem objektiven Thatbestande weilt und zumeist nur die Weisheit des ausgereiften Lebens ist in Beziehungen gesetzt werden zu psychologischen Erfahrungen des Kindes — die eben zumeist der vollen Wirklichkeit entbehren. — Was Wunder, dass Konflikte sich ergeben, die leider oft nur zu verhängnisvoll werden. —

Aber begegnen diese Forderungen nicht unüberwindlichen Schwierigkeiten. Sind wir heute schon in der Lage, das objektive Gewand der Geschichte so genau zu zeichnen, wie es gefordert wird. Die Frage möchte ich im Hinweis auf die einschlägige Litteratur im allgemeinen bejahen. Gewiss wird das nicht überall gleich glücklich gelingen. Gewiss auch werden wir willkürliche Züge je und je zu Hilfe nehmen. Wir brauchen aber nicht anzustehen, sie apodiktisch auftreten zu lassen, da sie ihre innere Wahrheit zweifellos immer dann behalten, wenn sie im allgemeinen im Sinne und Lichte der gesicherten objektiven Veranschaulichungshilfen liegen.

Aber kann man in seinem Schauen denn aus der Heimat heraus, muss man nicht diese benutzen, um sich die Verhältnisse der Fremde zu eigen zu machen? Sind nicht die heimatlichen, wenigstens die unmittelbar erlebten Erfahrungen das Knochengerüst, um das das fremde sich anschliesst und sich in bestimmten Formen fügen muss? Je kontrastierender beide sind, desto weniger ist ein Veranschaulichen möglich. Und fällt nicht ein solches Veranschaulichen des Fremden mehr unter den Vorwurf der Selbsttäuschung, wie jenes eben getadelte? Dem ist unter anderem entgegenzuhalten, dass unsere moderne, so hoch entwickelte Illustrationstechnik uns ganz unschätzbare Hilfen zu schaffen vermag, technisch vollendete und zu verhältnismässig geringem Preise. Dann ist auf die dem Psychologen geläufige Thatsache aufmerksam zu machen, dass das psychische Erleben und dessen Produkt die Vorstellungswelt nach der formalen Seite hin eine ganz grossartige Freiheit der Bewegung besitzt, dass auch aus der derben Wolle der Heidschnucken sich Gewebe so feiner und köstlicher Art herstellen lassen, die nur dem gewiegten Kenner ihre fernere Heimat verraten. Dazu ist diese phantasierende Thätigkeit — richtig geleitet und gebannt, ohne Zweifel ein unmittelbares Selbsterleben, mit bleibendem, hohem gefühlsmässigen Werte, von dem auch der Skeptiker zugestehen muss, dass es wenigstens im zweiten Grade jenen „Heimatgefühlen“ verwandt ist — ich glaube noch bedeutend näher. Endlich darf man doch nicht vergessen, dass bei der biblischen Geschichte, die subjektiven, allgemein menschlichen inneren Verhältnisse, keineswegs fremde in Frage kommen — soweit sie denn überhaupt im Erfahrungskreis des Kindes liegen — das Wiedererleben dieser Umstände strahlt das Gefühl eben dieses Selbsterlebens kräftig auf die mehr phantasiemässig erfassten objektiven Umstände über, so dass sie nicht lose und leer in der Luft herumflattern. Wir haben hier also die psychologisch ebenso interessante, wie praktisch wertvolle Erscheinung, dass das objektive Erleben das subjektive auch auf dem Gebiete des Religionsunterrichts sehr wohl zu stützen vermag, allerdings in dem Sinne, dass die breite objektive Erfahrung aus dem tatsächlichen Geschehen mit allen seinen äusseren Umständen heraus die einzig kräftige Wurzel jener freien psychischen Umstände ist, dass aber unter Umständen, wenn der objektive Kontrast des Um-

welts- und des phantasiemässigen Erlebens i. e. S. ein grösserer ist, als erwünscht, man auch auf letzteres einen Augenblick den Stützpunkt legen darf.

Aber ist es nicht überhaupt bedenklich, das Geschehene soweit mit Absicht in die Vergangenheit zu verlegen? Hat nicht das: „Es war einmal“ eine eigenartig verkleinernde Wirkung, oder ist nicht die Möglichkeit gegeben, dass es je und je als bequemer Deckmantel dienen, dass auch der Inhalt als antiquiert und nicht verbindlich erachtet werde? Die Möglichkeit wird wohl niemand leugnen können und wollen — aber wer kann sich auf so ängstliche Erwägungen einlassen! Wer ist je verlegen, wenn es etwas zu entschuldigen galt? Niemand ist redseliger als die Entschuldigung. Darauf kommt es hier gar nicht an, sondern es ist der Nachweis zu erbringen, dass diese Folgeerscheinung unbedingt mit der empfohlenen Veranschaulichungsweise gegeben oder doch durch dieselbe sehr nahegelegt sei. Der Nachweis dürfte schwer zu erbringen sein. Man darf aber dann auch nicht vergessen, dass es eine Stufe der Anwendung giebt, diejenige, da auf der vollen konkreten Veranschaulichung die Anwendung auf die Gegenwart folgt.

Es möge mir gestattet sein, noch an einem Beispiele meine Meinung etwas klarer ins Licht zu rücken. Das Beispiel soll wesentlich veranschaulichen, ohne doch, da sich zu vielerlei in demselben sammeldrängen muss, ein Musterbeispiel zu sein.

Der zwölfjährige Jesus im Tempel.

Wenigstens auf eines der drei grossen Feste, zumeist das Osterfest, pflegten auch die entferntest wohnenden Frömmen hinauf zu ziehen nach Jerusa'em zum Tempel. Der zwölfjährige Jesus ist jetzt kräftig genug, die anstrengende dreitägige Reise von Nazareth aus dorthin zu machen. Schon lange hatte er sich darauf gefreut. Mit Begier hatte er die Reiseberichte vernommen, von der Menge des Volkes und den Anstrengungen der Reise, von der stolzen Königsburg im Westen Jerusalems und den blinkenden Waffen der eisengepanzerten römischen Soldaten, von dem herrlichen Tempel auf steiler weit ins Land hineinragender Bergeshöhe, seinen Marmorsteinen und Goldplatten. Wie hat er den Tag sehnlichst herbeigewünscht, da auch er alle diese Herrlichkeiten bewundern durfte. Endlich geht man daran, die Vorbereitungen zu treffen. Mit den Nachbarn und Verwandten wird die Reisegenossenschaft verabredet. Die Esel werden geschirrt, mit Decken und Teppichen belegt, die Weinschläuche werden gefüllt, die Ledertaschen mit dem nötigen Mundvorrat versehen. Schon Tages vorher sind auf der Strasse von Norden, von Endes und Kana, von Westen aus Japhian und Gabatha Schwärme der Festteilnehmer herbeigeeilt, Bekannte und Fremde, die Weggenossen suchen. Nun erfolgt mit aufgehender Sonne der Aufbruch auf der Strasse nach Süden nach der alten Königsstadt Israels; durch

die fruchtbaren Ebenen. Soweit das Auge nach Westen reicht, erblickt es wogende Kornfelder. Auf allen Wegen sieht man Festbesucher herbeieilen, alle fröhlich Festlieder singend, viele Zweige in den Händen schwingend. So ergoss sich auf der Hauptstrasse der Strom vorwärts. Zu Ross und Esel, zu Wagen und zu Fuss, jung und alt, so eilts in langem Zug hinauf, um das Osterfest zu feiern. Durch Israel geht's, dann biegt die Strasse links ab, um die Grenzen Samarias nicht zu durchschneiden. Da hindurch zieht der fromme Jude nicht, ein tiefer unüberwindlicher Religions- und Nationalitätshass gegen das syrisch-judäische Mischvolk beseelt ihn und mit Abscheu wendet er sich von ihren ihm heidnisch dünkenden Verehrungsstätten zu Ebal und Garizim. Ueber den Jordan und dann auf der anderen Seite in seiner kühlenden Nähe führt die alte Karawanenstrasse. Inzwischen aber hat sich der Tag geneigt und der Abend ist hereingebrochen. Man rüstet sich zur Nachtruhe. Kein Ort, keine Stadt vermag den schwellenden Menschenstrom zu fassen. Man bleibt draussen unter freiem Himmel über Nacht, wenn man nicht im nahen Dorfe bei einem guten Freunde oder Verwandten zufällig ein Unterkommen weiss. Decken werden ausgebreitet. Die Maultiere strecken sich nieder und man sucht hinter denselben Schutz gegen den vom Meere etwas frischer heraufstreichenden Nachtwind. Man unterhält sich noch ein wenig, hier und da erschallt ein Lied, man spricht ein Gebet, dem Schutze des Höchsten sich befehlend — und der Schlummer beschleicht die wegmüden Glieder. Erst die aufgehende Sonne weckt alles zu neuem Leben und zur Weiterwanderschaft. Weiter gehts an den rauschenden Fluten des Jordan entlang, durch Wald und Thal. Dort steht die Tamariske, hoch wie der König des Waldes mit ihren Blättern so weich wie Seidenfransen. Rings im manneshohen Grase, das die wandernde Menge niedertritt, ragen Weiden empor. Daneben wächst das dunkle Lorbeer und leuchten die roten Blüten der Oleander. Die Silberpappel drängt sich zwischen dem Schilfrohr am Ufer des Jordans empor, alle aber überragt die Palme. Der Strom selbst eilt schnell zu Thal. Das Wasser ist gelb gefärbt von den mitgeführten Lehmmassen. Hin und wieder bemerkt man steile Lehmwände in seinen Ufern. Zur Festzeit ist die Strasse belebt, sonst aber ist es hier still und die vielen Geier und Adler in den hohen Bäumen führen ein ungestörtes Leben. Nachdem man noch eine Nachtruhe gehalten, gelangt man an die Fährstelle über den Jordan bei Bethanien. Die zahlreichen Pferde, Esel, Maultiere, Kamele haben in weitem Kreise den Platz zertreten, denn hier drängt sich alles zusammen, um vor der Ueberfahrt noch eine kurze Rast zu haben. Man zieht durch Jericho und staunt die marmorglänzenden Paläste der reichen Kaufleute an. Dann geht's durch die öde, sandige Ebene; nur die rosig-violette kleine Jordanheideblume leuchtet aus dem unfruchtbaren Sande. Da ergreift lauter Jubel die Menge. Man ist in die Nähe Bethels gekommen und zum ersten Male ragen die Zinnen

des Tempels herüber. Das belebt die müden Glieder und nach etwa dreistündiger Wanderung hat man das nördliche Thor, das einzige, vor dem sich die Felsenwände nicht mehr oder minder steil hinabsenken, erreicht.¹⁾ Stellen wir uns einen Augenblick auf die Mauer neben das Thor. Hinter uns erblicken wir den Tempel, dort den Doppelpalast des Hohenpriesters, jenseits der tiefen überbrückten Schlucht. Dort in der Nähe liegt der Königspalast, vor dem die römische Wache steht mit den im Sonnenlicht blinkenden Waffen. Aber vor uns, weit hinaus in die Ebene! Auf allen Wegen und Stegen strömen die Menschen herbei, Tausende und Abertausende. Hinter uns in den engen Strassen drängt sich die Menge in buntem Kleide, den Turban um den Kopf. Wie will die Stadt sie alle fassen? Das ist unmöglich. Aber hier vor dem nördlichen Thore breitet sich eine zweite Stadt aus, aus Zelten und Reisig leicht gebaut, bis dort hinüber, rechts an den Oelberg. Und immer neue Zelte werden aufgebaut. Dazwischen lagern die Esel, Pferde, Kamele. Da drängen sich die Käufer und Verkäufer mit ihren mancherlei Waren. Man vernimmt ein Lärmen und Rufen herauf, wie von einem fernen Sturm, Juden in bunter Tracht aus aller Herren Länder, Araber, dazwischen der schwere Schritt der römischen Patrouille. — Dann geht Jesus mit seinen Eltern hinauf in den Tempel. Hier drängt sich die Menge Kopf an Kopf während des Räucherns. Wie tief bewegte alles den Knaben. Er kann sich nicht satt sehen, nicht genug hören und lernen. — Die Festtage sind zu Ende. Man rüstet sich zum Aufbruch ausserhalb des Thores. Man verabredet mit den Reisegenossen den nächsten Sonnenaufgang zum Aufbruch. Trotzdem wird die Uhr 8, 9, ja 10, bevor man in dem Gedränge sich zur Abreise fertig gemacht hat. Die Zeit ist dem Knaben zu lang geworden. Sehnsüchtig blickt er zum Tempel hinauf. Es drängt ihn, noch einmal vor dem Aufbruch hinaufzugehen. Leicht findet er durch die Menge den Weg. Inzwischen ist die Gesellschaft fertig geworden. Aber wo ist der Knabe? Man fragt — aber beruhigt sich sehr bald. Am Abend, wenn man sich leichter am verabredeten Lagerplatze finden kann, wird er sich schon einstellen. Ein Freund, ein Nachbar, ein Bekannter von der Reise wird ihn mitgenommen haben. In diesem Gewirre ist es schwer zu suchen. Aber am Abend suchen die Eltern vergebens, sie fragen und fragen, aber immer wieder erfolgt die Antwort: Hier ist er nicht, es hat ihn niemand gesehen. Welche Angst erfasst da die Mutter. Ihr Kind allein in der Menge in der fremden Stadt. Wo mag es sein! Und dann die lange Nacht, während der man nichts thun kann, es zu finden. Die Eltern haben wohl kein Auge zugemacht. Am Morgen eilten sie in die Stadt

¹⁾ Ich halte für sehr bedenklich, diese ganze Betrachtung zu unterbrechen durch Hinweise wie: Welche Eindrücke hat der Jesusknabe gesammelt! u. s. w. Es kommt darauf an, dass die Schüler als Weggenossen die ganze Wanderung miterleben, sie sollen nicht reflektierend durch die Augen eines dritten schauen. Selbsterständlich spielen Bild und Karte bei der Betrachtung eine wichtige Rolle — aber: richtiger Ort!

zurück, die sie am Abend erreichten. Hat den Knaben der Markttrubel gelockt? Befindet er sich unter der gaffenden Menge umher? Sie suchten überall vergebens. Da in ihrer Angst wollen sie hinauf, um an der heiligen Stätte Gott zu bitten, er möge ihnen ihren Sohn wiedergeben. Und — hier in dem Säulengange sitzt er unter der Menge und hört als unermüdlicher Schüler zu, wie die Professoren der Hochschule, die zum Tempel in Jerusalem gehörte, er unter den Studenten, lehrten. Was hier verhandelt wurde von dem, was „seines Vaters“ war, fesselte ihn so, dass er alles andere darüber vergass. Hin und wieder that er eine bescheidene Frage, die alle in Erstaunen setzte, denn sie zeugte davon, dass er tiefer blickte und aufnahm als sie alle. Und nachts? Nun, abends sass er bei den Tempeldienern und liess sich von ihnen erzählen über den alten Tempel und die alten heiligen Feste und hernach legte er sich auf hartem Lager schlafen in der Säulenhalle, dort im Schatten, wo der glänzende Vollmond, der die weissen Marmorsäulen beleuchtete, ihn nicht störte. — Nun kommen die Eltern, die Mutter, die besorgte voran, der Vater bleibt sprachlos stehen. Schreck und Freude zugleich hemmt ihm die Zunge. Die Mutter aber drängt sich durch die Menge, erfasst den Knaben am Gewand und sagt leise: „Mein Sohn, warum hast du uns das gethan! Dein Vater und ich haben dich mit Schmerzen gesucht!“ Sie zupft den Aufmerksamen leise. Er aber sieht sie verwundert und gross an: „Warum habt ihr mich gesucht! Wisset ihr nicht, dass ich sein muss in dem Hause meines Vaters?“ Sie haben das Wort nicht verstanden, haben's wohl für ein thörichtes gehalten, wie sollten sie anders. Für uns aber ist es ein grosses, ahnungsvolles Wort des Heilandes, der sich hier seines Vaters und seiner Stellung zu ihm zuerst voll bewusst wird. Willig steht der Knabe auf und geht mit ihnen heim. Dem Joseph ist das Wort bald verhallt, Maria aber bewegt den rätselhaften Ausspruch nach Mutterart in ihrem Herzen, um den Sinn desselben zu erkunden.

III.

Pestalozzi und die Volksschule Sachsens.

Ein Beitrag zur Geschichte des sächsischen Volksschulwesens.

Von P. Schneider, Schuldirektor in Nossen.

Wenn wir im folgenden den Tatsachen des ersten Auftretens der Pädagogik Pestalozzis und deren allmählicher Durchführung in unserem engeren Vaterlande Sachsen nachgehen, so wird es sich hauptsächlich um die Beantwortung folgender Fragen handeln:

In welchem Entwicklungszustande befand sich die sächsische Volksschule beim Auftreten Pestalozzis? Wie

haben ihn die namhaften und führenden Schulmänner des Landes zu seinen Lebzeiten aufgefasst und wie haben sie sich zu ihm gestellt? Wie erscheint er daher in der sächsischen Schulliteratur? In welcher Weise haben seine Ideen auf die sächsische Volksschule nach Ziel und Art ihre Arbeit umgestaltend im Laufe der Zeit eingewirkt? Welche Aufgaben stellt die Pestalozzische Pädagogik in ihrer Fortentwicklung noch heute der Schule? —

Die Wandlungen, besonders die des inneren Lebens und der inneren Entwicklung des sächsischen Schulwesens scheinen allerdings nur zu sehr an den Gang und Fortschritt der allgemeinen deutschen Volksschulgeschichte gekettet zu sein, als dass eine Darlegung derselben den Kenner einigermassen reizen und fesseln könnte.

Und doch ist gerade in Sachsen der geschichtliche Gang der Aufnahme und Ausgestaltung der Pestalozzischen Ideen ein anderer gewesen, als in den übrigen deutschen Ländern. Dazu kommt, dass in jüngster Zeit die in den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten“ veröffentlichten Arbeiten des Oberschulrats Israel, eines der bedeutendsten der jetzt lebenden Pestalozziker und -Forscher, neue Aufschlüsse über die Stellung einiger namhafter sächsischer Pädagogen zu Pestalozzi gegeben und die ernstlichen und anhaltenden Bemühungen für Verwirklichung des Pestalozzischen Gedankens in einem Teile Sachsens in helleres Licht gerückt haben. —

Allerdings hatte die Pädagogik des 18. Jahrhunderts bereits vor Pestalozzi, wie ja allgemein bekannt, neue Bahnen gezogen. Durch sie beeinflusst, war auch die Schule Sachsens in einer äusseren, wie inneren Umwandlung beim Auftreten des pädagogischen Reformators begriffen. Es muss dies wohl im Auge behalten werden, soll eine gerechte Würdigung der anfänglichen Stellung Sachsens zu ihm und seinen Ideen gewonnen werden.

Die Arbeit wird daher zunächst versuchen, in einigen grossen Strichen jene bedeutsamen Umgestaltungen auf dem weiten Gebiete der deutschen Volksschule zu kennzeichnen, um dann deutlicher die Wirkungen derselben im Bilde des vaterländischen Schulwesens darzustellen.

Eine neue Bildungsepoche beginnt mit dem 18. Jahrhundert. Durch die gehobenen naturwissenschaftlichen Forschungen, durch die Wandlungen im sozialen Verkehre kommt die Förderung realer Nützlichkeit für Bildung und Bildungsgang mehr und mehr auf die Tagesordnung. Die bisher vorherrschende Beschäftigung des Lernenden mit rein geistigen, abstrakten Gegenständen der Innenwelt tritt zurück. Schon beginnt das Monopol der lateinischen Bildung zu fallen. Wenigstens fordert man Trennung im Bildungsgange des künftigen Gelehrten und des gewerbtreibenden Bürgers. Dazu tritt der jene Zeit erfüllende Eifer für Volksaufklärung, der auch den

untersten Schichten des Volkes eine gewisse Summe von Bildungselementen gewähren möchte. So muss sich bereits vielerorts die städtische Lateinschule trotz Widerstrebens höherer Kreise gefallen lassen, in eine sogenannte deutsche Schule, die bisher in kümmerlicher Gestalt eigentlich nur auf dem Dorfe vertreten war, umgewandelt zu werden und den bisher wichtigsten Unterrichtsgegenstand, das Latein, zu blossem Privatunterricht herabsinken zu sehen. Durch das Hereindringen aber von Kindern der besseren bürgerlichen Stände, für die man nun höhere Forderungen in den niederen Fächern stellt, wird sie bald gehoben und weiter ausgestaltet. Als segensreiche Frucht dieses Werdeganges erwächst solcherweise aus ihr die Bürgerschule oder, wie sie anfänglich wohl auch genannt wird, die Realschule, die den Kreis der Unterrichtsfächer im Interesse der Erwerbung einer realen, nützlichen, gewerblichen Bildung sodann fort und fort weiter zieht.

In dieser Zeit der mehr organisatorischen Umwandlung erfährt aber zugleich die Art der Schularbeit selbst eine ungeahnte Reform. Der Philanthropinismus sucht seinerseits die pädagogischen Fragen zu lösen, die damals gleichsam in der Luft lagen.

Intelligente, geistig gewandte, praktisch brauchbare und dabei lebensfrohe, wohlwollende Menschen sucht die Zeit der Aufklärung mit ihren Diesseitszielen heranzubilden. Daher bemächtigt sich der Philanthropinismus dieses Zuges nach dem Gemeinnützigen und Realen durch Einführung des Sachunterrichtes und anschaulicher Lehrmittel. Daher strebt er nach grösserer Natürlichkeit und Leichtigkeit der Lehrweise. Daher dringt er mit aller Kraft auf Schärfung des Verstandes, auf Weckung des „Denkgeistes“ (das war das Schlagwort der neuen Richtung), für dessen Pflege er besondere, unmittelbare „Denkübungen“ einführt. Daher verwendet er auch die religiösen und moralischen Wahrheiten vorwiegend als Denkstoffe zu praktischer, der positiven Christentumslehre fast gänzlich abgewendeten Lebensweisheit. Daher räumt er auf mit dem alten Schlendrian mechanischen Einprägens, Hersagens, schwerfälligster Leseübung. Die Absicht auf denkendes Erfassen und Durchdringen des darzubietenden Stoffes lässt ihm die von Moosheim eingeführte sokratische Lehrweise willkommen erscheinen. Die Wortführer sind förmlich durchglüht von ihrer hohen Bedeutung. Bald wenden sie diese auch auf nicht religiöse Objekte an. Das Wort Schulunterricht empfängt durch die neue Art der Arbeit für das Volk einen bedeutungsvolleren Sinn. Lehrerarbeit wächst im Ansehen. Damit wächst aber auch der Anspruch und das Verlangen für bessere Lehrerausbildung. Schon möchte man an die Stelle des vielfach unfähigen Lehrers, des früheren Unteroffiziers, Schneiders, verunglückten Studenten, die aus den eben neu gegründeten Seminaren hervorgegangen, pädagogisch vorgebildeten Kandidaten treten sehen. Und wenn diesem neuen Lehrergeschlechte auch weniger die Reformschriften eines Basedow, Wolke,

Bahrđt, der ersten Vertreter der neuen Richtung, ihren Bildungsweg zeigten, so entstanden ihnen doch in Campe, Salzmann, vor allem in Rochow und den hervorragenden sächsischen Schulmännern, in Männern, durch welche der Philanthropinismus ja überhaupt der Volksschule erst in passender Form zu gute gekommen ist, eine Reihe tüchtiger Pädagogen, die ihnen die Grundzüge für Organisation, Stoffauswahl und Lehrart in klarer verständlicher Sprache zeigten.

So führt uns das Ende des Jahrhunderts wahrlich ein Bild bedeutsamer Umgestaltung des ganzen modernen Schulwesens noch vor Pestalozzis Auftreten vor die Seele.

Noch lichter wird für uns das Bild, wenn wir auf Sachsen selbst blicken.

Hatte doch schon die innige Verbindung, in der es örtlich mit Halle als dem Quell- und Mittelpunkte der Frankeschen Pädagogik gestanden, in vielen Geistlichen und Lehrern ein tieferes Verständnis und ein anerkanntes Geschick für eine bessere Form des Unterrichts wach erhalten. War doch auch die Instruktion von 1724 ganz von Frankes Geiste durchweht. Dazu hatte ein gütiges Geschick Sachsen eine Anzahl Männer geschenkt, die in leitender Stellung mit klarem Blicke und rastlosem Eifer die Entwicklung gerade des niederen Schulwesens, ja seine Ausgestaltung zum eigentlichen Volksschulwesens gefördert haben. Ihre Bedeutung hat uns vor 25 Jahren eine anlässlich der 100jährigen Jubelfeier der Gründung des Dresden-Friedrichstädter Seminars verfasste ausgezeichnete Schrift des Seminar Direktors Prof. Dr. Pohle in ein helleres Licht gerückt. Erinnerung sei auf Grundlage dieses Werkes an den Superintendenten und Pfarrer der Dresdner Kreuzkirche, an Valentin Löscher, den Urheber der eben gedachten Instruktion. Neben ihm tritt die hohe, edle Persönlichkeit des Grafen Peter v. Hohenthal, des Vizepräsidenten des kursächsischen Oberkonsistoriums. Schon beginnt unter ihm der Pietismus der Aufklärung und dem Philanthropinismus zu weichen. Wohl ist zunächst der Blick dieses Volksfreundes nach Sagan gerichtet. Das Feuer, das dort in der anfänglich hochangepriesenen Lehrart, der Methode des Tabellarisierens des Abtes Ignaz v. Felbiger unter dem Einflusse Joh. Friedrich Hähns entfacht war, will er auch nach Sachsen tragen. 1765 geht er zu genauerer Instruktion selbst dahin. Mit Eifer tritt er in reicher schriftstellerischer Tätigkeit für sie ein. Trotzdem erkennt er das Gute in den Schulverbesserungsplänen eines Basedow, Bahrđt, Resewitz wohl an. Nur gegen die rationalistische Verwässerung des Religionsunterrichts lehnt er sich, dessen Geist von der Tiefe des Evangeliums, von der Bedeutung des Mittlertodes Christi ganz durchdrungen ist, mit aller Kraft auf. Auch reale, praktische Kenntnisse gelten ihm nur verbunden mit dem unverrückbaren Blicke auf die Ewigkeit. Geisteserbe dieses Mannes in seinen Bestrebungen für Hebung des sächsischen Schulwesens wird der

Oberkonsistorialrat Dr. Rädler. Ausgerüstet mit besonderer organisatorischer Kraft, von tiefem Verständnisse für die Bedürfnisse der einzelnen Volksschichten erfüllt, sucht er, immer unter Anlehnung an das bewährte Vorhandene, eine reinliche Scheidung in den für die Bildung der Jugend notwendigen Schularten herbeizuführen, eine Scheidung, wie sie auch die „erneuerte Schulordnung“ von 1773 vorsieht. Solcher Weise verhilft er der deutschen „Stadt-, Bürger- oder Handwerksschule“ zu immer stärkerer Durchführung. Wohl hatte diese Schule mit der deutschen Dorfschule oder den hie und da entstehenden sogenannten Armenschulen ein und dasselbe Bildungsprinzip, aber ihre Ausgestaltung ist nach Unterrichtsstoff und nach Unterrichtsfächern reicher und geht bald über die gesetzlichen Anforderungen hinaus.

Bedeutsam wird, dass neben die Bemühungen jener eben erwähnten Männer auch das Bestreben einzelner grosser Gemeinden für Durchführung der pädagogischen Neuerungen tritt. Alle — auch Dresden und Zittau — überragt Leipzig. Glühender Eifer für Volksbildung und Volksaufklärung schafft hier 1792 auf des edel-sinnigen Bürgermeisters Müller Anregung und unter Mitwirkung des Superintendenten Rosenmüller, des grossen Schulkenner, die sogenannte Ratsfreischule. (Vergl. Dr. Helm, Geschichte des städtischen Volksschulwesens in Leipzig.) In ihr sollten, und zwar zu Lasten der Gemeinde, eine grosse Anzahl ärmerer Kinder beiderlei Geschlechts die Grundlage allgemein menschlicher und christlicher Bildung erhalten. Denn Bildung sollte von jetzt an Gemeingut werden. Und indem dazu die Leipziger Ratsfreischule den Weg eröffnete, hat sie, wie Oberbürgermeister Dr. Georgi 1882 in einem Deputationsgutachten ausführt, die städtische deutsche, ja die allgemeine Volksschule eingeführt. Fast noch stärker für Verbreitung des Volksschulgedankens auf weitere Kreise der städtischen Bevölkerung wirkt sodann die 1803 auf eigenes Ausuchen vieler Bürger ins Leben gerufene Bürgerschule. Und doch ruht die Bedeutung dieser beiden Anstalten nicht bloss in der vorbildlichen Anbahnung des Volksschulgedankens; in höherem Masse erlangten sie diese durch Uebertragung der neuen Unterrichtsideen auf sächsische, zumal sächsisch-städtische Verhältnisse und ihre praktische Ausgestaltung und Durchführung.

Schon 1870 betont daher der Leipziger Direktor Albert Richter in einer zur Feier von Pestalozzis Geburtstage gehaltenen Festrede, dass der Ratsfreischule um ihres auf die Gestaltung des gesamten deutschen Volksschulwesens tief eingreifenden Einflusses willen noch keineswegs die ihr gebührende Stellung von der Geschichtsforschung eingeräumt worden sei. Nachweislich ist vieles von dem, was nach Organisation, nach Lehrplan und Lehrverfahren in Leipzig völlig neu und selbständig geschaffen worden ist, auf die Schulen nicht nur des engeren, sondern auch des weiteren Vaterlandes zu deren Vorteil übergegangen.

Mustergültiges, Vorbildliches konnten jene Anstalten freilich nicht allein durch die Opferwilligkeit und durch das hohe Interesse für Volksbildung, auch nicht allein durch den klaren und scharfen Blick des hohen Verwaltungsbeamten leisten, dazu gehörte mehr, dazu musste die Arbeit in ihnen von hervorragenden Schulmännern, die die neue Richtung repräsentierten, ausgeführt werden.

Auch nach dieser Hinsicht ist Sachsen vom Glück begünstigt gewesen. Eine Reihe bedeutender Männer betritt und beherrscht damals den pädagogischen Schauplatz unseres Vaterlandes. Es sind tatsächlich Celebritäten ihres Faches. Es sind Lehrer, deren Stimme weit über Sachsens Grenze hinaus aufmerksam gehört wird.

Ihre Stellungnahme zu den pädagogischen Anschauungen der Zeit, ihre eigenen Ideen in der Verwendung dieser, ihre Lehrkunst, ihre gemeinfasslichen, praktischen Schriften werden für Jahrzehnte massgebend für die Lehrerschaft Sachsens, ja Deutschlands.

Obwohl sie sämtlich sich die Vorbildung für das geistliche Amt erworben, zieht sie doch innerer Beruf und reine, selbstlose Begeisterung zum Werke der Jugendbildung. Keine Zeit hat Männer gehabt, die mit grösserem, heiligerem Eifer das Amt in der Volksschule geführt haben.

In Leipzig tritt uns ein pädagogisches Dreigestirn entgegen, das seine Strahlen weithin aussendet. Es wird gebildet aus Plato, dem ersten Ratsfreischuldirektor, dem bedeutenden Organisator, der in seinen Lehrplanarbeiten den Ertrag der neuen Lehrart unter Abweisung alles Unreifen und Ueberspannten praktisch zusammenfasst; von Dolz, dem feinen Didaktiker, der in einer grossen Anzahl Schriften und Aufsätzen, die aus seiner gewandten Feder geflossen, den Lehrern seiner Zeit praktische Anweisung in der Unterrichtskunst giebt, und endlich aus Gedicke, dem ehemaligen Rektor des Bautzner Gymnasiums und nun ersten Direktor der Bürgerschule, dem Bruder des berühmten Berliner Fr. Gedicke, der objektiv und vorurteilslos die Bewegungen der Zeit würdigt und das aus ihnen geborene Gute zur Hebung seiner Anstalt benützt.

Mit ihren pädagogischen Anschauungen im Philantropinismus, wie er sich in der von Rochow und Resewitz ausgehenden Reformpartei darstellt, wurzelnd, bahnen sie ihnen selbständig, in dem sie vielfach eigenen Ideen folgen, den Weg zunächst für die Schulen Leipzigs und machen diese zum Centrum derselben.

Für Uebertragung derselben aber auf das ganze Land und für die Heranbildung der Lehrerschaft durch sie sorgt sodann Dinter, diese vierte und sicherlich grösste Schulmeisterpersönlichkeit Sachsens am Ende des scheidenden Jahrhunderts.

Man kann an diesen Personen und ihren pädagogischen Ideen, wie an der geschichtlichen Ausgestaltung des vaterländischen Schulwesens, die durch sie mit Hilfe der Behörden herbeigeführt wird, nicht vorübergehen, will man sich nicht das rechte Verständnis und

die rechte Würdigung für Aufnahme Pestalozzi's in Sachsen trüben lassen.

Wie bereits angedeutet, waren diese führenden Schulmänner Sachsens keine Reformatoren. Sie waren Eklektiker, die das Gute nahmen, wo sie es fanden, und es dann nach Dinters Wort in der Art ausbauten, wie sie glaubten, dass es am besten sei. Damit ist ihre Stellung in der Geschichte der Pädagogik wohl treffend bezeichnet.

Vor allem waren sie in ihrem Philanthropismus zugleich Träger der Ideen der Aufklärung und des mit ihr verbundenen Rationalismus. Als solche kennzeichnet sie der freie Standpunkt, den sie trotz aller Wertschätzung gerade der sittlich-religiösen Arbeit der Schule und ihrer grossen Hingabe an diese, ja, trotz allem Sichbekennen zur lutherischen Orthodoxie, wie dies ausdrücklich Dinter tut, den wichtigsten Dogmen der Kirche, besonders den in der Gottheit und Mittlerstellung Christi wurzelnden, gegenüber einnehmen. Als solche kennzeichnet sie das Streben, den Menschen zu bilden und zu befähigen, dass er vor allem ein zufriedenes, das Gute und Rechte beförderndes Glied der menschlichen Gesellschaft werde. Denn auch sie setzen, gleich den Philanthropisten, das Ziel der Erziehung allzusehr in des Menschen Glückseligkeit hier auf Erden und in seine gesellschaftliche Brauchbarkeit. Deshalb hat in Uebereinstimmung damit auch ihre Unterweisung vorwiegend eine statistisch-nationale Grundlage, die die Befriedigung der Ansprüche des Staates, des Standes, des Berufes neben denen der Kirche, diese in ihrem Sinne aufgefasst, im Auge hat. Aus diesem Utilitarismus geht sodann auch bei ihnen ein einseitiger Intellektualismus hervor. Und wenn sie auch schon vor Pestalozzi betonen, dass der Zögling in seiner Totalität als denkendes, fühlendes und wollendes Wesen zu erfassen und eine harmonische Ausbildung aller jugendlichen Kräfte anzuerstreben sei, so legen sie doch um Erreichung jener letzten Erziehungszwecke willen den Hauptwert auf Erweckung und Pflege der Grundtätigkeiten des erkennenden Geistes: des Anschauens, Aufmerkens, Begriffbildens, Urteilens, Schliessens. In der Pflege eben dieser intellektuellen Kräfte, in dem Erstreben einer formalen Bildung des Geistes, die man allerdings bisher über dem gedächtnismässigen Anhäufen toten Wissens, in dem mechanischen Wortlernen und Wortbrauchen völlig vernachlässigt hatte, haben sie für Stoffauswahl und Stoffübermittlung Grundsätze ausgesprochen, die sich vielfach mit denen Pestalozzi's nach dieser Hinsicht berühren. So könnte man u. a. in Platos 1793 erschienenen „Kurzen Nachricht von der Einrichtung der Freischule“ bei verschiedenen Stellen gleich Albert Richter meinen, er zitiere Aussprüche Pestalozzi's aus dessen doch erst 1801 erschienenem Werke: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. —

Wie eifert Plato darin gegen das gedankenlose Wortbrauchen, gegen das Reden ohne Hintergrund! Nach ihm solle es fortan in

der Schule keine Worte geben, ohne ihren Begriff, keinen Begriff ohne dessen Vorstellungen. Wohl nach Anleitung Kants will er die um das Kind liegende Welt für dieses zu einer Welt der Erfahrung werden lassen. („Die Erfahrung ist das einzige Feld unserer Erkenntnis.“) Darum will er die kleinen Lehrlinge zur Aufnahme von Vorstellungen, und zwar zu sinnlichen, aus der nächsten Umgebung des Kindes genommenen, geführt wissen. An wirklichen Anschauungen, nicht nur an jenen, die durch Bilder der Erinnerung vermittelt würden, sei ihr Denken und Sprechen zu fördern. Zur Förderung des letzteren Zweckes nimmt er ja auch in seinen Lehrplan die Rochowschen unmittelbaren Denkübungen auf. Sie erscheinen hier zum ersten Male als etwas Neues und Ungewöhnliches auf dem Stundenplane einer sächsischen Schule. Dolz schreibt für dieselben 1798 seine „Anleitung zu den ersten Denkübungen“. Den Bahnen der Leipziger folgend giebt später Dinter in seinen „Kleinen Reden an künftige Lehrer“, in seinen Ulmenhainer „Schulkonferenzen“ die mannigfachsten Anweisungen und Fingerzeige für diese Uebungen.

Dabei ordnet Plato, und gleich ihm später Gedicke, den zu behandelnden Stoff mit feinem Verständnisse für die Natur des kindlichen Geistes, sodass die Zöglinge allmählich von den leichteren zu den schwereren und immer abstrakteren Begriffen geleitet werden. Stets aber solle das Neue im Unterrichte an Begriffe angeschlossen werden, die das Kind schon habe, nicht an solche, die ihm noch fremd seien.

Schien es darnach nicht, als habe das Prinzip der anschaulichen, planmässigen, stufenweis entwickelnden Methode Pestalozzi's bereits vorher in Sachsen Würdigung und Ausgestaltung gefunden? Schien es nicht, als wäre die von dem grossen Meister ausgegangene Erneuerung für das Land von vornherein überflüssig gewesen?

Und wir können noch weitere Blicke in die fortschreitende Methodik jener Zeit tun.

Sehr bald führte in Leipzig die Erkenntnis von der Bedeutung planmässiger Sprech- und Denkübungen zur Verbesserung des Leseunterrichtes. Insbesondere nimmt Plato den wesentlichsten Anteil an ihr. Er ist's, der zuerst für Sachsen diesen wichtigen Zweig des Elementarunterrichtes von dem Drucke des geisttötenden Mechanismus löst und ihn aus seiner bisherigen ganz isolierten Stellung in der Unterrichtsarbeit befreit.

Noch ehe Pestalozzi in seiner 1801 veröffentlichten „Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren“ betonte, dass den Kindern, bevor man sie lesen liesse, bestimmte Reihenfolgen von Tönen zum Nachsprechen vorgesagt würden, noch ehe Krug, der mit Gedicke an die Leipziger Bürgerschule gekommen war, auf die Bedingungen aufmerksam machte, unter welchen die Laute entstehen, um das Kind darnach anzuleiten, dieselben selbständig wieder zu bilden, noch ehe Oliviers und Stephanis weiterführende Lehrarten bekannt wurden, verlangte bereits Plato 1793 in seinem Lehrplane als erste Uebung:

Richtiges Aussprechen einzelner, dem Kinde bekannter Worte, um die Sprechorgane gleich anfangs zu bilden. 1796 schreibt er deshalb seine „Vorübungen im Lesen und Denken“ und ein Jahr darauf: „Einige Gedanken über die gewöhnlichen A B C-Bücher.“ Und Dinter wünscht — ganz im Sinne Pestalozzi's —, dass der Leseunterricht eigentlich erst zu beginnen habe, wenn das Kind durch die Anschauungs- und Denkübungen einigermaßen denken gelernt hätte. (Wer erinnerte sich hierbei übrigens nicht einer Strömung der Gegenwart, die ganz Aehnliches fordert?)

Auch andere Unterrichtsgebiete zeigen uns jene Männer als bedeutende Didaktiker.

Wohl herrschte für die realistischen Unterrichtsfächer ein willkürliches Vielerlei von Kenntnissen und keine strenge Scheidung nach den einzelnen Wissensgebieten. Wohl ist für die Auswahl des Stoffes das Prinzip des Nützlichen und Praktischen an erster Stelle massgebend. Wenn aber von den führenden Schulmännern und auch, wie hinzugefügt werden muss, von der Gesetzgebung u. a. bezüglich der Naturgeschichte auf Kenntnis des menschlichen Körpers und auf die Gesundheitslehre ein viel höheres Gewicht, als auf Kenntnisse aus der Tier- und Pflanzenwelt gelegt, wenn im Geschichtsunterrichte die Geschichte der Heimat und des Vaterlandes als das Nötigste und Wichtigste gefordert, ja, wenn die Bekanntmachung der Jugend mit den wichtigsten staatlichen Einrichtungen und Gesetzesvorschriften für geboten erachtet wird, so entspricht dies vollkommen gewissen Forderungen und Mahnrufen, die in den letzten Jahrzehnten doch laut genug geworden sind. Und man darf wohl Dr. Helm zustimmen, wenn er in seiner bereits erwähnten Geschichte des Leipziger Volksschulwesens bemerkt, dass die Methodik, wäre sie immer auf jenem Wege fortgeschritten, so manchen Abweg vermieden hätte, der erst in unserer Zeit mehr und mehr als solcher erkannt worden sei.

Hervorheben möchten wir noch, dass auch der Gesangunterricht, wie er in der Leipziger Bürgerschule von Lindner, dem späteren berühmten Professor, der zuerst die genetische Methode gelehrt und angewendet hat, und dessen Bedeutung für die didaktische Arbeit in der sächsischen Schule wohl verdiente, mehr von der Geschichtsforschung gewürdigt zu werden, nach Grundsätzen gegeben wurde, die ganz den Forderungen Pestalozzi's, der ja gerade für diesen Unterrichtsgegenstand besonders begeistert war, entsprachen. Der preussische Regierungsrat von Türk, bekanntlich ein von Pestalozzi's Ideen im höchsten Masse begeisterter Mann, kommt im Oktober 1804 auf seiner pädagogischen Reise ein zweites Mal nach Leipzig, um hier ausser den Sprachübungen Krugs den ihm wichtig erscheinenden Lindnerschen Singübungen, die die Kinder, von Elementen ausgehend, zu einem bewussten Singen nach Noten, also zu einem Denken in den Tonverhältnissen heranbilden wollten, beizuwohnen.

Fügen wir noch ein Moment der gedeihlichen Entwicklung des Schulwesens hinzu! Für einen solchen geistbildenden Unterricht bedurfte es sodann einer immer höheren Zahl von Lehrern von der erforderlichen Tüchtigkeit. In Leipzig stellt die Universität den beiden Schulen eine Reihe angehender Theologen als sogenannte „freiwillige Mitarbeiter“ zur Verfügung. Unter Platos instruktiver Führung werden sie bald zu tüchtigen Lehrern herangebildet. Warme Begeisterung hält viele von ihnen an der Schule fest. So ist auch Dolz zuerst als ein solcher Mitarbeiter in die Ratschule eingetreten. Im Lande draussen aber wirken hier und dort Geistliche, arbeits-eifrige, von heisser Liebe zur Schule beseelte Männer, für Ausbildung junger Schulamtskandidaten. Allen voran leuchtet Dinter, der Pastor zu Kitscher. Schon die ersten Zöglinge, die er auf seiner Pfarrei ausgebildet hat, machen durch ihre Leistungen das höchste Aufsehen. Währenddessen hat sich in Sachsen der Seminargedanke allmählich ausgereift und verwirklicht. Und der nun für das erste Seminar Sachsens als Direktor gewonnene Dinter erlebt die Freude, während seiner zehnjährigen Wirksamkeit (1797—1807) 85 junge Männer, die ein neues Lehrergeschlecht verkörpern, in das Land hinaussenden zu können. Aufs mächtigste von ihrem Meister beeinflusst, tragen diese jungen Lehrer dessen Unterrichtsideen und dessen Unterrichtskunst hinein in die Schulen, hinein in die gesamte sächsische Lehrerschaft. Wie leuchtete noch in ihren alten Tagen ihr Auge auf, wenn sie von ihm erzählen durften. Er war ihr Stolz, ihr Vorbild, ihr Direktor im wahrsten Sinne des Wortes für ihre Lebenszeit. Seine gemeinfasslichen, technisch-praktischen Schriften: seine 1806 erscheinenden Katechismus-Unterredungen, seine „Vorzüglichsten Regeln der Katechetik“ (1802), wie seine „Vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit“ (1807) wurden von ihnen aufs höchste verehrt und aufs fleissigste studiert. Kein Wunder, dass man selbst nach seinem Tode, wie Berthelt erzählt, in dem Glauben befangen war, es könne die Gestaltung des Schulwesens von Sachsen überhaupt nie anders sein und werden. Kein Wunder, dass man auch in Leipzig nach den erreichten Erfolgen der Ansicht war, dass die ganze Verfassung der vaterländischen Schule und die in ihr herrschende verbesserte Unterrichtsweise einen dauernden und bleibenden Standpunkt für lange Zeit erreicht habe.

An der Wende des neuen Jahrhunderts gibt Gedicke in seiner „Nachricht von der neuen Bürgerschule“ (Oktober 1803) in grossen Zügen ein Bild des sächsischen Schulwesens. In ihm zeigt er mit berechtigtem Stolze, dass in seinem Vaterlande die Wichtigkeit und Notwendigkeit einer fruchtbaren Bildung auch für die niederen Stände immer mehr und mehr anerkannt und dass gerade hier die Jugend jetzt von einer bedeutend grösseren Zahl geschickter und eifriger Lehrer zweckmässiger unterrichtet würde. Und mit Dank

gegen die Vorsehung begrüsst er es, dass eben sein Land von der wohlthätigen Erleuchtung, die nun über die Bildung der Kinder verbreitet sei, einen tätigen und glücklichen Anteil genommen habe.

Ja, Sachsen glaubt sich im Besitze guter Einrichtungen nach den besten pädagogischen Grundsätzen, auf denen es wohl nun beharren dürfe.

Da erschallt plötzlich aus dem Schwesterlande, der Schweiz, mitten unter dem Elende des dort herrschenden Krieges, die kraftvolle und ergreifende Stimme eines Mannes, der den ganzen bisherigen Volksunterricht wie einen unermesslichen Sumpf vor sich liegen sieht und nun einen heissen Kampf gegen dessen trübe Quellen, gegen die verderbliche Bildung des Geschlechts, aufnehmen will.

Und nun klopft, da Sachsens Schulwesen eben so glückverheissende, sichere Bahnen beschritten hatte, dieses Mannes angeblich neue Erziehungs- und Unterrichtsidee, seine neue Methode an die Türen auch der Schulhäuser Sachsens. Und sie klopft gar vernehmlich und eindringlich. Sie klopft an mit der Gewalt des Anspruches, dass ihr um der Richtigkeit ihrer Grundsätze aufgetan werden müsse.

Richtig und ewig gültig seien diese aber, weil nur sie allein auf die Natur des Menschen selbst sich gründeten, deren Wesen und Gesetze beachteten, ihren Spuren folgten. Nur sie ergreife deshalb den Menschen ganz mit allen in ihm liegenden Kräften. Sie allein lege es absichtlich auch auf die Entwicklung der Kräfte des Gemütes und Charakters, der Persönlichkeit selbst an. Sie allein mache in ihrer Forderung einer allgemeinen Menschenbildung, für die sie eine gemeinsame Grundlage gewähre, keinen Unterschied der Stände. Wenigstens frage sie nicht in erster Linie, ob der zu Bildende für Staat und Kirche, wie diese nun einmal seien, passe. Nicht erst in und durch die Schule, sondern von Geburt des Zöglings an beginne sie ihre Massnahmen. Darum mache sie vor allem die Mütter zu Lehrerinnen eines neuen Geschlechts. Auch im eigentlichen Unterrichte, der übrigens nur eines der Mittel im grossen Erziehungsplane sei und diesem dienen müsse, biete sie der Natur in deren Entwicklung fortgesetzt die Handhabe. Darum bediene sie sich in erster Linie der Anschauung als der Urform, nach welcher die Natur eben selbst die Ausbildung bewirke. Von diesem Bildungsmittel mache sie im Gegensatze zu denen, die sie mehr „leidend“ — und zu denen auch die Philanthropisten zu rechnen seien — aufgefasst hätten und von welchen auf völlige Befreiung von allem anschauungslosen Unterrichte nicht genug gedrungen worden sei, den ausgedehntesten und prinzipiellsten Gebrauch. Auch der Gottesglaube trete in ihrer Anwendung in Form der Anschauung dem Kinde nahe. Denn sie kenne und unterscheide auch eine Anschauung des Herzens. Jede Wahrnehmung im Gefühle, jede Handlung der Frömmigkeit gehöre zu ihr. Von diesen wirk-

lichen Anschauungserkenntnissen, die alles frühere oberflächliche Wortgepränge, jeden Schein- und Halberfolg ausschliessen, führe sie alsdann an deren Hand in lückenloser Weise, eins nur am andern vornehmend, jedes folgende als kleinen, aber streng und unmittelbar verbundenen Zusatz hinzufügend, alle Thätigkeiten des Geistes in Bewegung setzend, zu vermehrtem, deutlichem Besitze des Wissens und zugleich zu freier, freudiger Kraft im Verfügen über diesen. Solcherweise mache sie den Zögling unter Anleitung zu späterer Selbsthilfe und zum Selbstgebrauch der Kraft zu allen Geschäften des Lebens tauglich. Auf eine kunstvolle Bewegung weit ausgeholter, streng aufeinander gefügter Fragen und Antworten, auf jenes feine, mit hohem Selbstbewusstsein ausgeübte Sokratisieren könne man übrigens nach ihrer Form ruhig verzichten, sei doch das ganze vielgerühmte Katechisieren nichts anderes, als eine neue Wortanalytik, ein neues oberflächliches Wortbrauchen. Ihr genüge das auch von jeder Mutter auszuführende Vorsprechen und das laute, möglichst in einem gewissen Takte erfolgende Nachsprechen des Kindes. Ihr genüge zur Klarheit und Befestigung die stete Wiederholung der Anschauung und deren Benennung bis zur geläufigen Fertigkeit. Auf jeden Fall aber sei die durch sie vermittelte Bildung eine Bildung von innen heraus, gleichsam eine Selbstschöpfung.

Das waren im allgemeinen die Grundsätze, die der grosse Schweizer Pestalozzi in dem unermesslichen Drange, dem Volke zu helfen, in seinem Werke: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ 1801 nach jahrzehntelangem Sinnen, Denken und Weben des Geistes der Welt darbot. Das waren die Grundsätze, die er nach manchem unbehilflichen Umhertasten, Suchen und Erproben in seiner aufblühenden Burgdorfer Erziehungsanstalt als die richtigen Normen bei ihrer Anwendung erkannt hatte. In hohem Masse von deren Bewährung beglückt, lässt er sodann zu näherem Detail der Arbeit in Verbindung mit seinen tüchtigen Mitarbeitern drei andere Bücher als weitere Mittel, den Unterricht nach diesen Grundsätzen einzurichten, erscheinen. Es erschien bekanntlich 1803 und 1804: „Das Buch der Mütter“ (zum grössten Teile von Krüsi ausgearbeitet), „Das A B C der Anschauung“ und „Die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“.

Die Welt horcht auf! Gross ist das Aufsehen, das diese Schriften, namentlich die Gertrud, erregen. Etwas Gewöhnliches glaubte man ohnehin nicht von dem Mann erwarten zu dürfen, der vor 30 Jahren in seinem unübertrefflichen Volksbuche „Lienhard und Gertrud“ sein erstes Wort für bessere Volksbildung zu den Müttern des Landes so ergreifend und anschaulich gesprochen hatte. Von dem Manne, der zuvor, wie Blochmann schreibt, nach Zertrümmerung seines Armenhauses in NeuhoF voll ungebrochenen Geistes und starker, ob auch zurückgedrängter Liebe, einsam auf seinen Trümmern: „Die Abendstunde eines Einsiedlers“ und in ihr

eine Reihenfolge grosser, prägnanter Anschauungen und Gedanken niedergeschrieben hatte.

Wahre Freunde der Volkswohlfahrt, tiefer blickende Schulmänner erkennen die Richtigkeit seiner umgestaltenden Ideen. Auch die höchsten geistigen Führer unseres Volkes, die damals lebenden grossen Dichter, können nicht an ihnen vorübergehen. Wieland, der Schwiegervater Gessners, an den ja die 14 Briefe, die den Inhalt der Gertrud bilden, gerichtet sind, liebt und achtet ihn und bringt in seinem „Neuen teutschen Merkur“ Ende des Jahres 1801 die erste lobende Kunde von ihrem Erscheinen. Klopstock und Goethe sind bereits seine Freunde geworden. (Letzterer schon 1792). Schiller stimmt mit Pestalozzis Grundansichten überein. Herder tritt mit ihm in Briefwechsel. Auch die Männer des Staates erkennen bald seine Bedeutung. Justus Gruner, der spätere Freund Steins, erlässt eine begeisterte „Ankündigung und Aufforderung zu einer Pränumerazion für die Pestalozzischen Schulbücher“. Der preussische Kriegsrat Himley veröffentlicht einen Aufsatz: „Zur Einleitung in die Pestalozzische Unterrichtsmethode“ und stützt sich dabei auf die bereits erschienene Arbeit des Philosophen Herbart über die Gertrud. Selbst Friedrich Wilhelm III. ist persönlich auf Pestalozzis Wirken aufmerksam geworden. Von ihm erhält der Oberschulrat Gedicke, der Bruder des Leipziger Direktors, den Auftrag, anlässlich seiner Reise nach dem Süden in Burgdorf Aufenthalt zu nehmen und ihm Bericht zu erstatten. (Leider unterbricht dessen Tod die Ausführung des Auftrages). In Württemberg sammelt auf Veranlassung seiner Regierung der Schulinspektor Zeller die Lehrer und Geistlichen grösserer Bezirke um sich, um sie mit der neuen Methode bekannt zu machen.

Und als das Unglück über Preussen hereinbricht, die Macht einer guten Jugend- und Volksbildung in dieser Zeit höher eingeschätzt wird, Fichte von dem grossen Heilmittel predigt, das in Pestalozzis Erziehungsweise als einer Nationalangelegenheit gegeben sei, da erwirken die Staatsräte Nicolovius und Süvern, begeisterte Anhänger des Meisters und seiner Methode, von dem indes wieder zögernd gewordenen preussischen Könige die Genehmigung, junge Leute zu dem grossen Schweizer zu senden und zugleich ein Normalinstitut für die neue Lehre unter des eben gedachten Zellers Leitung zu errichten. Aber nicht bloss aus Preussen, nein, aus den verschiedensten Ländern zieht nun eine grosse Schar Pädagogen nach der Schweiz, diese „lebenverjüngende und völkerkräftigende Erziehungsweise“ kennen zu lernen.

Wie verhält sich aber — so fragt man wohl voll Verlangen — Sachsen zu dieser mächtigen Bewegung? Wie stellt sich dessen Regierung, eine Regierung, die doch allezeit grossen Fragen der Zeit verständnisvoll und wohlwollend gegenübergetreten ist, zu diesen

reformatorischen Ideen? Und wie werden dieselben von den uns bekannten pädagogischen Koryphäen beurteilt und aufgenommen?

Nicht einer von ihnen macht sie mit Begeisterung zu den seinigen. Plato erwähnt ihrer nicht. Kein Ausspruch Gedickes deutet, wie bereits A. Richter hervorhebt, darauf hin, dass er bei Feststellung der Grundlinien seines Lehrplanes von 1803 auf die doch damals bekannten Pestalozzischen Prinzipien Rücksicht genommen hätte. Geradezu abweisend verhalten sich Dolz und Dinter, auf deren Stellung alsdann näher eingegangen werden muss.

Wohl gab es zur Zeit des Auftretens des Pestalozzianischen Gedankens einen jungen und doch schon hervorragenden Schulmann Sachsens und zwar Leipzigs, der eine ganz andere Stellung zu ihm einnimmt, der 1803 sogar eine klare Analyse und Entwicklung des Gedankenganges von der Gertrud gibt und im folgenden Jahre zu ihm — nun nach Münchenbuchsee — eilt. Es ist Tillich, der bedeutende Rechenmethodiker, der damalige Leiter eines von ihm selbst gegründeten Leipziger Privat Institutes, das er freilich bald nachher nach Dessau verlegt. Aus letzterem Grunde kommt er als eigentlich sächsischer Schulmann kaum mehr für uns in Betracht.

Ausser ihm sind es nur wenige Sachsen, die sich an dem Feuer, das in der Schweiz brannte, erwärmen wollen und die Reise dahin unternehmen. Und fast alle können dies nur für ganz kurze Zeit tun, so dass sie kaum durch ihren Aufenthalt von der ganzen Erziehungs- und Lehrart in ihrem tiefsten Zusammenhange haben durchdrungen werden können. Blochmann allein — der spätere Begründer des seinen Namen tragenden Institutes zu Dresden und einer der Lehrer unseres teuren hochseligen Königs Albert — bildet eine Ausnahme. Angeregt durch die Lektüre der Gertrud und durch Mitteilungen eines gewissen Dr. Küttner, die dieser einer Anzahl Freunden in dem Dresdener Restaurant zum „Linkeschen Bade“ von dem währenddessen nach Iferten verlegten Institute bei seiner Rückkehr macht, entschliesst er sich, noch in derselben Nacht nach jener Zusammenkunft in die Anstalt Pestalozzis als Kandidat einzutreten. Acht Jahre lang, von 1809—1816, in der für das Ifertener Institut wohl bewegtesten und an inneren, wie äusseren Krisen reichsten Zeit, verweilt er hier neben dem Meister, von dem er später jene bekannte herrliche, nach mancher Hinsicht noch heute nicht übertroffene Biographie gegeben hat.

Vor ihm hatte als Sachse bereits Krug, der seine Stelle an der Leipziger Bürgerschule aufgegeben hatte, Pestalozzi für kurze Zeit aufgesucht, um dann einem Rufe nach Zittau, seinem ursprünglichen Wirkungsorte, als Direktor der dortigen allgemeinen Stadtschule, die durch ihn bald aufblüht, zu folgen.

Im vierten Jahre der Anwesenheit Blochmanns trifft ein Bekannter von ihm, der Magister Bornemann, der Vater des für das Schulwesen Sachsens hochverdienten Geheimen Schulrates Dr. Borne-

mann, in Iferten ein. Er war als Ratsfreischullehrer durch die Schule Platos gegangen. Bald steht er mit seinem Landsmanne Blochmann in innigstem Geistes- und Herzensbunde. Aber auch er muss nach kaum einmonatlichem Aufenthalte scheiden. Auch er geht nach der Lausitz und zwar nach Bautzen, für dessen Volksschulwesen er von grosser Bedeutung werden soll.

Ihm folgt ein anderer Leipziger Lehrer, Mag. Dr. Zehme, der, von Bornemann als Nachfolger des trefflichen, verdienstvollen Juhr für die Bautzener Armenschule vorgeschlagen, sehr bald dorthin übersiedelt und bis 1820 hier bleibt. Zu diesen Männern kommt noch ein anderer Leipziger Lehrer, mit Namen Herzog. Wir wissen wenig von ihm. Doch erwähnt ein an Blochmann gerichteter Brief Niederers seiner. —

Die übrigen Sachsen, es sind dies: der Annaberger Burkhardt, ein besonderer Liebling Pestalozzis und aller an dessen Anstalt Wirkender, dann der aus Aue gebürtige Pfarrerssohn Ackermann, der spätere Lützwower, übrigens auch ein Biograph des Meisters, und zuletzt noch ein gewisser Zeis und Patzig, kommen für unser engeres Vaterland, für das Sachsen nach 1815, nicht in Betracht, weil ihre Wirksamkeit ausserhalb dessen Bereichs gelegen hat. —

Dies ist der an sich kleine Kreis der jungen sächsischen Theologen und Schulmänner, deren Eifer nach Niederers Mitteilung trotz der Kürze ihres Aufenthaltes dem Meister doch ein hoher Trost des Lebens gewesen ist.

Wir finden, dass die nach Iferten Geeilten gerade in der Lausitz ihre Anstellung finden. Diese Tatsache steht in ursächlichem Zusammenhange mit den Bemühungen, in Sachsens Oberlausitz den Pestalozzianischen Gedanken zu verwirklichen. Und zwar gehen sie hier von dem Oberamtskanzler Hermann aus, dem sächsischen Nicolovius, wie ihn Israel nennt. Denn gerade ihm verdanken wir manchen Aufschluss über die Stellungnahme jenes verdienstvollen sächsischen Staatsmannes. Von hohem Eifer für Verbesserung der ihm unterstellten Lausitzer Volksschulen erfüllt, ist Hermann 1808 selbst zu Pestalozzi gegangen und trachtet nun mit Eifer darnach, tüchtige junge Leute, die durch Pestalozzis Schule gegangen sind, für die Bürgerschulen der sogenannten Sechsstädte zu gewinnen. Wiederholt wendet er sich deshalb an Blochmann, ihn zur Uebernahme des Direktorates der von ihm neuorganisierten Bürgerschule zu Görlitz (1812) oder dann des von ihm in Aussicht genommenen Bautzener Seminars, das allerdings später, als er denkt, eröffnet wird, zu bewegen. Und es mag im Interesse einer schnelleren Verbreitung der Pestalozzischen Ideen in Sachsen zu beklagen sein, dass Blochmann auf diese Pläne des Kanzlers verzichtet. Als Leiter einer Bürgerschule oder gar eines Seminars hätte er unter Hermanns Aegide ein Musterinstitut schaffen, der Lehrvater einer zahlreichen sächsischen Nachkommenschaft werden können. Wurden

doch in Preussen gerade die Seminare die Hauptherde des Feuers des neuen Geistes, der sich besonders in den zwanziger Jahren für eine Zeit über dessen Volksschulwesen verbreitete.

Und doch würde dies für Sachsen selbst einem Blochmann schwer, ja unmöglich geworden sein.

War doch, wie vorausgreifend bemerkt werden muss, in jener Zeit, da Hermann die Rückkehr Blochmanns wünschte, die Pestalozzische Methode durch falsche Auffassung oder ungeschickte Anwendung ihrer Jünger, ja noch mehr durch Widersprüche ihres Meisters ihr Ansehen und Einfluss bedeutend gesunken. Man hörte mit Verwunderung von dem excentrischen Treiben Zellers in Ostpreussen. Vieles von dem, was dieser in seinem Formalismus dort trieb, konnte in Sachsen, wie Gedicke selbst bezeugt, nicht gefallen. Man konnte daraus kein Heil für die anzustrebende Nationalbildung erwarten. Und musste nicht später Dinters Berufung (1816) dorthin so aufgefasst werden, als solle dieser namhafte Vertreter der früheren Richtung nicht nur den Auswüchsen am Baume des ostpreussischen Pestalozzianismus, sondern diesem selbst entgegenarbeiten? Wurde doch auch in Württemberg, Zellers früherem Wirkungsgebiete, offiziell angeregt, alles zu vermeiden, was auf Pestalozzis Methode hindeuten könne.

Ausserdem muss doch auch in Betracht gezogen werden, dass Sachsen, um auf die Stellung von dessen Regierung hinzudeuten, nicht unter dem Zwange jener politischen Verhältnisse stand, die in Preussen bei dessen vielfach weniger entwickelten schulischen Zuständen die Augen auf Pestalozzi als dem Erretter und Volkerneuerer richten liessen. Auf der Grundlage des in Sachsen durch Theorie und Praxis der letzten Jahrzehnte Entstandenen, Bewährten und Gesicherten musste sich den Vertretern der massgebenden Kreise das als neu Angebotene immerhin ganz anders, als dort, darstellen. —

In den Pestalozzischen Schriften sei das Wahre nicht neu und das Neue nicht wahr. So urteilte vernichtend Dinter noch im Jahre 1814 dem Herrn v. Witzleben, Kommissar des Weissenfelder Waisenhauses, gegenüber über des Reformators Erziehungs- und Bildungsgedanken. (Morf, Zur Biographie Pestalozzis IV. — Vergl. auch Israel, Beiträge. Pädagog. Bl. 1901, No. 9). Anfänglich war seine Stellung, wie wir gleich nachweisen werden, eine noch viel abweisendere.

Das Wahre nicht neu! Nicht neu konnte allerdings in Sachsen Pestalozzis heisses Bemühen um die geistige und sittliche Hebung des bisher vernachlässigten armen und niederen Menschen erscheinen. Denn der elende Zustand der Schweizer Schulen liess sich doch wahrlich nicht auf Sachsen anwenden, dessen Regierung die Fürsorge für die Schule, vor allem für die Regelmässigkeit des Schulbesuchs auch der Kinder niederer Stände, selbst unter den beginnenden Sorgen und

Mühen des Napoleonischen Krieges fortsetzte. (Beweis dafür sind u. a. die beiden Reskripte aus dem Jahre 1806.) — Jedes Bauernkind solle Dinter bei Gott verklagen, wenn er ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung verschaffte. Und denke man speziell an die Leipziger Verhältnisse. Wie staunt der Pestalozzianer v. Muralt, als er bei seiner Reise nach Russland durch Leipzig kommt, über „das prachtvolle, trefflich eingerichtete Gebäude der Bürgerschule, die Tüchtigkeit des unter dem unermüdlichen Gedicke vorzüglich harmonisierenden Lehrerkollegiums und die stramme Disziplin“. (Israel, a. a. O.)

Das Wahre nicht neu! Nicht neu konnten ferner auf den ersten Blick, wie aus dem früher Gesagten ersichtlich, die Pestalozzischen Verbesserungsvorschläge für den Leseunterricht sein, nicht neu die durch ihn empfohlenen ersten Sinnesübungen, nicht neu der stufenmässige Gang, die Anknüpfung an das Nahe aus des Kindes Umgebung, nicht neu die Weckung der Denkkraft, nicht neu die Bestrebungen für den Gesangs-, ja auch für den Zeichenunterricht.

Kein Wunder daher, wenn Dolz in seinem „Abriss der allgemeinen Menschen- und Völkergeschichte“ (III, S. 244) die Aufmerksamkeit, die Pestalozzi in pädagogischer Hinsicht auf sich gezogen habe, eine ungewöhnliche, beinahe unerklärbare nennt.

Noch abweisender, ja verletzender verhält sich anfänglich Dinter. Beschuldigt er ihn doch nach Israels Mitteilung (Pädagog. Bl. 1901, 12. S. 564), dass die neue Unterrichtsmethode auf nichts als Geld, Ertötung des Schönheitssinnes, Obskurantismus und Papsttum hinarbeite. Alle Welt subscribiere, pränumeriere, abonniere. Aber man werde betrogen und müsse froh sein, dass man den Wind noch so wohlfeil kaufe. Daher hatte er ja von Dresden aus jene Parodie auf die Gertrud geschrieben, die er unter dem Titel veröffentlichte: „Wie Boreas seine Kinder lehrt. Ein Buch für Windmüller. Abdera, im Jahre nach der Erfindung der allein seligmachenden Methode“. — Darin spottet er: „Schaut, schaut, da sitzt ein Mütterlein! Das treibt die neuen Methoden fein. Es zeigt seinem Kind! an Händen und Füßen, was dümmere Jungen von selber schon wissen“. (Man muss sich vergegenwärtigen, dass nach der neuen Methode die Kunst zum Bemerken und Reden am Körper des Kindes selbst geweckt werden sollte). Oder er singt in dem Liede von den sieben Posaunen: „O heiliger Posaunenwind! Den Glauben heute noch in uns entzünd: Glaube an Pestalozzi und Methode. Morgen schon, ach, stirbt sie sich zu Tode — und ist nicht mehr“.

Am unbefangenen, ruhigsten und objektivsten hat Pestalozzi unter den sächsischen Schulmännern immerhin Gedicke gewürdigt. In seinen Schulprogrammen und Schulnachrichten erwähnt er allerdings seiner nicht. Aber er beklagt 1810 in einem Briefe an seinen früheren Schüler Blochmann, durch häusliche Verhältnisse an Leipzig

gebunden zu sein. Andernfalls würde es ihm die höchste Freude gewähren, mit seinem lieben Blochmann an den Ufern des herrlichen Sees, im Anblicke der ehrwürdigen Alpen, auf einem durch Pestalozzis wohltätige Wirksamkeit geheiligten Boden leben zu können. Und würde er auch aus der Nähe des ehrwürdigen Vaters Pestalozzi nicht als ein unbedingter Anhänger und Lobredner der neuen pädagogischen Schule zurückkehren, da er durch eine ziemlich lange Erfahrung mit dem vielen Guten, das man in Sachsen bereits vor dem Entstehen derselben besitze, bekannt geworden sei, so würde er doch einen Schatz herrlicher Erfahrungen gewonnen und durch Pestalozzis Bekanntschaft seinen inneren Menschen an Kraft, Mut, reinem Eifer und an Freudigkeit für seinen Beruf unendlich gestärkt gefühlt haben. (Israel, Beiträge. Pädag. Bl. 1901, 9.)

Die Schlussworte sind sicherlich bedeutsam für die Schätzung Pestalozzis überhaupt. Die Führer in Sachsen sind voller Achtung für dessen uneigennütziges Streben. An seinem Feuereifer, seiner unbeugsamen Liebe zu den Armen und Niedrigen, an seinem aufopfernden Wirken für deren Erziehung wollen sie sich stärken. Aber als Autorität in Unterrichtsfragen können sie ihn nicht gelten lassen. Sie vermögen nicht das Neue, spezifisch Eigenartige seiner Methode zu erfassen. Höchstens, dass sie deren Wert in der erhöhten Energie und Freudigkeit finden, mit der sich die Lehrer den wichtigsten Fragen des Unterrichtes erneut hinzugeben hätten.

Nun bekennt ja zwar später Dinter, dass er sich anfangs in Pestalozzi geirrt habe, weil er dessen Bücher nach Buchstaben und Form genommen hätte, ohne den Geist und Zweck zu durchschauen, dass er aber nach einigen Jahren fortstudierend in den Geist des Mannes eingedrungen sei. So habe er, wie er in den Ulmenhainer Konferenzen erzählt, mit seinen Schullehrern das Buch der Mütter gelesen. Sie hätten über den Mann gelacht, so lange sie bloss den Buchstaben beachtet, sie hätten ihn jedoch bewundert, sobald sie angefangen hätten, den Geist wahrzunehmen. Auch habe er ihnen begreiflich gemacht, dass Pestalozzi gar nicht gewollt habe, jeder Schulmeister, jede Mutter solle den Menschen so durchfragen, wie es in jenem Buche geschehe. Ausserdem berichtet er, dass er den Nutzen der Grundlegung der Elemente durch systematische Anschauungsübungen wohl würdige und selbst bisweilen Sprechübungen in Pestalozzis Geiste hielte. Aber im letzten Grunde hat er doch keinen tiefen Einblick in das Innere und Wesentliche der methodischen Bestrebungen des Meisters gehabt. Zudem muss immer wieder im Auge behalten werden, dass Dinter viel zu sehr Eklektiker und nüchterner Praktiker war. „Ich habe nach meiner Art gebaut, wie ich glaubte, dass es am besten, der Nachwelt am heilsamsten wäre. Ich liess andere neben mir bauen, ohne sie zu hindern. Ich habe von ihnen dankbar benutzt, was mir brauchbar schien“. So verstehen wir wohl, wenn er weiter in seiner Selbstbiographie bekennt: „Ich

nahm den pädagogischen Glauben an: Pestalozzi ist König der Unter-, Sokrates König der Oberklasse. In der Mittelklasse geht das Kind von jenem zu diesem über, nachdem es seine Kraft verstatet. Formenlehre und ein Teil der Zahlenlehre ist Pestalozzianismus der Mittelklasse. Beide Männer arbeiten dahin, sich selbst entbehrlich zu machen“. — Schon aus diesen Worten erkennen wir unschwer, dass es mit dem Eindringen in den Geist Pestalozzis, wie auch Israel hervorhebt, seine eigenen Wege bei ihm gehabt habe. Wissen wir Nachgeborenen doch, dass Anschauungen dem Kinde auf jeder Stufe zuzuführen sind, dass sie durchaus nicht aufzuhören haben, sobald die Kraft des Denkens zu freierer Tätigkeit gelangt erscheint und dass zuletzt nicht ein Anschauungsunterricht der Unterklasse, sondern Anschaulichkeit des ganzen Unterrichtes die letzte Lösung der Forderungen des grossen Schweizers bildet.

In Übereinstimmung mit der Dinter'schen Meinung, dass das Wahre in Pestalozzis Bestrebungen nicht neu, das Neue nicht wahr sei, befindet sich voll und ganz auch Dolz. Dieser redigierte damals die „Pädagogischen Verhandlungsblätter für Eltern, Erzieher, Jugendlehrer und Kinderfreunde“. Wohl werden in ihnen oft von anderer Seite Pestalozzis Worte als massgebend zitiert, häufig jedoch begegnen wir Ausführungen, die gegen ihn gerichtet sind. So schreibt Dolz 1806 (Nr. 18 der Blätter) in einer redaktionellen Anmerkung zu einem Aufsatz: „Wenn auch nicht schon a priori von denkenden praktischen Schulmännern die neue Methode nach Verdienst hätte gewürdigt werden können, so würde sich doch jetzt selbst a posteriori dartun lassen, dass durch Einführung derselben schlechterdings nichts gewonnen werde. Was wir erwarten konnten, ist geschehen. Gute Köpfe, die sich anfangs durch den Reiz der Neuheit blenden liessen, kommen nach und nach zum Besinnen und sehen sich in ihren grossen Erwartungen getäuscht“. — Vernichtender konnte wohl kaum über die praktische Bedeutung der neuen Unterrichtsideen geurteilt werden.

Das Wahre nicht, aber auch das Neue — nach Dinter — nicht wahr! — Nicht der Wahrheit entsprechend sei die vermeintliche Entstehung aller Verstandesbildung aus den drei Grundformen der Zahl, der Form und des Wortes. Mit beissendem Spotte und unter völliger Verkennung der leitenden Idee Pestalozzis urteilt Dolz in der Einleitung zu seiner „Anstandslehre“ (1810) über diese Trilogie, auf die übrigens Pestalozzi später selbst nicht mehr zurückgekommen ist. Und wenn Dolz jene drei Grundformen auf die drei hauptsächlichsten Lehrgegenstände gewöhnlicher Schulen: . auf das Lesen, bei dem es hauptsächlich auf das Wort, auf das Schreiben, bei dem ja die Form die Hauptsache sei und auf das Rechnen, bei dem die Zahl alles mache, zurückführt, so hat er Pestalozzis allerdings völlig neuen Grundsatz, der dahin ging, eine Emporbildung der Kräfte unmittelbar von den einfachsten Elementen aus in orga-

nischer Weise zu erstreben, nicht verstanden. Daher macht er dem Meister den Vorwurf, dass ihm jene drei Grundformen nur zur Parade und dazu, seinem Buche einen philosophischen Anstrich zu geben, gedient hätten.

Das Neue nicht wahr! Nicht wahr und richtig sei aber nicht bloss jene leitende Idee der lückenlosen Anordnung des ganzen unterrichtlichen Stoffes, sondern auch die Art und Weise von dessen Mitteilung, also die Lehrform. Mit Eifer polemisieren Dinter und Dolz gegen das geistlähmende fortgesetzte Vorsprechen und das Nachsprechen der Kinder, das den Unterricht herabwürdigte, ferner gegen das „von A bis Z haarkleine Demonstrieren“, gegen die ungeheure Weitschweifigkeit und grosse Aengstlichkeit in der peinlichst innezuhaltenden, völlig lückenlosen Entwicklung und Weiterbildung, gegen die übertriebene Verdeutlichung der Begriffe. Fand doch Dinter später in seinen ostpreussischen Schulen Lehrer, die Pestalozzi's Methode zu treiben vermeinten, wenn sie nicht bloss dessen Fragen, sondern auch die dazu gehörigen Antworten vorlasen und von den Kindern nachsagen liessen. Gegen solche Pestalozzi-Mechanisierer, wie Dinter sie nannte, war Eifer und Kampf freilich berechtigt. Ausserdem verstehen wir wohl, wie sie, die gewandten Dialektiker, die Meister der Sokratic, der formellen Technik des Unterrichtes, die Männer der freien, beweglichen Kraftentwicklung, die das Kind nie über den Graben heben würden, den es aus eigener Kraft schon selbst überspringen könne, Anstoss nehmen mussten an jenem fortgesetzten Vorsprechen, an jenen zwar lückenlosen, aber dabei doch endlos weitläufigen Übungsreihen. Wenn freilich Dolz aus diesem stufenmässigen, beharrlichen, für Gründlichkeit und Zusammenhang der Kenntnisse sorgenden Weiterbilden den Schluss zieht, dass das Ganze nur kunstmässiger Mechanismus sei, der zu nichts anderem, als zum Mechanismus führe, so beweist er nur, dass ihm, wie auch Dinter, das von dem Meister anfänglich selbst für Organismus gebrauchte Wort Mechanismus zum Steine des Anstosses geworden ist. Nein, das Grosse an der neuen Methode war, dass sie gerade, wie übrigens damals ein junger, freilich noch unbekannter sächsischer Schulmann und Erzieher schon hervorhob (vergl. Israel, Beiträge 1901, 9), alles Mechanische, Kraftbindende aufhob.

Das Neue nicht wahr! Wir könnten jenen scharfen, hauptsächlich auf Unkenntnis und Missverständnis beruhenden Verurteilungen der wesentlichsten Unterrichtsgrundsätze des Reformators noch einige hinzufügen. Es mag genügen. Jedenfalls wird es begreiflich, dass die breite pädagogische Oeffentlichkeit Sachsens nach solcher Stellung der Führer kaum Kenntnis von ihnen nimmt.

Man wird fragen: Wird Pestalozzi zuletzt nicht selbst durch sein eigenes praktisches Schaffen der Welt bewiesen haben, dass eben das Neue, das er bot, doch Wahrheit, und dass diese Wahrheit für die ganze Pädagogik doch neu sei? Wird er

nicht selbst dargelegt haben, dass seine Bestrebungen in der Tat originelle und mit den früheren Unterrichtsgrundsätzen durchaus nicht auf eine Linie zu stellen seien?

Darauf muss erwidert werden, dass er, der Meister, dem, was er theoretisch als wahr und neu forderte, in eigener Praxis selbst so wenig nachkam. Man fand bei ihm, wie schon angedeutet, die seltsamsten Irrungen und Einseitigkeiten in Anwendung seiner Grundsätze. Nun konnte freilich dieses Abweichen und Schwanken an sich kein Beweis gegen die Gediegenheit und Richtigkeit seiner Grundsätze sein, auch war nach Süverns Meinung die Methode Pestalozzis nur ein schwacher Ausdruck von dem hohen Geiste des Meisters und seiner Ideen, aber doch hat nichts der Verbreitung derselben in Sachsen bei den hier wahrzunehmenden Unterrichtsfortschritten mehr geschadet, als der Gegensatz zwischen ihrem Inhalt und ihrer Ausführung.

Noch 1841 berichtet Dolz in seiner Jubelschrift von der Ratsfreischule, dass die Ratsfreischullehrer durch sorgfältiges Beobachten der pädagogischen Erscheinungen in der nun ziemlich vorübergegangenen Periode, da man alles Heil nur bei Pestalozzi gesucht habe, die Ueberzeugung gewonnen hätten, dass der unstreitig von edler Wärme für das Menschenwohl beseelte Pestalozzi von praktischer Unterrichtskunst nichts verstanden habe.

Es machen sich daher auch nicht einmal in den ersten Jahrzehnten Bestrebungen bemerkbar, die neuen Ideen wenigstens zu berichtigen, zu modifizieren und nach ihrer Verwandtschaft mit den bisher geltenden in ein anderes, verbessertes Lehrsystem einzugliedern. Und doch wären solche Versuche möglich und lohnend gewesen. Wir brauchen nur das Fach der vor etlichen Jahren eingeführten unmittelbaren Verstandes- oder Denkübungen herauszugreifen. So berechtigt deren Einführung gegenüber der früheren mechanischen Gedächtniskultur war, so war ihr Zweck in letztem Grunde eben ein rein formaler. Lag es da nicht nahe, dass Pestalozzi, der ebenfalls formaler Geistesbildung nachstrebte, der pädagogischen Welt zeigte, wie diese nur auf dem absoluten Fundamente der Anschauung als dem materialen Bildungszwecke zu verwirklichen sei, und dass man daher allen jenen Uebungen im Bilden von abstrakten Begriffen ohne jene Grundlage organischer Sachkenntnis aus dem Wege gehen müsse? Musste nicht schon damals ein fruchtbarer Anschauungsunterricht jene dünnen, logischen Entwicklungen, die zuletzt die Gesetze des Denkens selbst zu einem Gegenstande des kindlichen Denkens machen wollten, nach seinem Vorbilde ersetzen? Aber statt dessen wurden ihm und den sogenannten reinen Formalisten, wie v. Türk, Grassmann u. a., der Erwerb realer Kenntnisse, die zudem das Leben entschieden forderte, mehr und mehr zu einem „gleichgiltigen Nebenwerk“. In der Absicht, dass das Kind vor allem an dem, was es lernte, und wäre

dies das Unbedeutendste, in geistiger Kraft und Gewandtheit gefördert werde, wurde das Ausgehen von sachlichen Dingen, wie z. B. vom menschlichen Körper, zu blossen nichtigen Redeübungen. Und man muss zugeben, dass fortgesetzt geübte Sätze, wie die: „Die Nase ist über dem Munde“, „der Mund ist unter der Nase“ — Sätze, über welche Dolz in einer anderen Zeitschrift spottet und von deren Inhalt Dinter behauptete, dass dumme Jungen ihn von selber wüssten — wenig materiellen Wert besaßen, wenn einmal der Begriff von „oben“ und „unten“ klar gelegt worden war. Man gelangte so zuletzt zu einer ganz verderblichen Flucht vor dem Stoffe. In anderen Fächern — wir erinnern an Geographie — konnte Pestalozzi wiederum nicht schnell genug das Kind mit einem bedeutenden Quantum von Wissen überschütten, indem er es ganze Tabellen auswendig lernen liess. Diesen Extremen gegenüber konnten die sächsischen Pädagogen schliesslich nicht mit Unrecht behaupten, mit der Ausführung ihres Denk- und Sachunterrichtes doch auf dem rechten Wege zu sein.

So schien es wohl, als sollte die von Pestalozzi gestreute Saat unter dem darauf gefallenen Schnee des Irrtums und Missverstehens anderer, wie des eigenen Nichtkönnens, nicht zur köstlichen Frucht in Sachsen emporspriessen. Aber die Wahrheit der ganzen neuen Grundsätze musste sich endlich doch zur Anerkennung durchringen. Wäre doch andernfalls das Neue eben nicht Wahrheit gewesen. Ja, gerade Sachsen soll das Land in Deutschland werden, das diesen Grundsätzen sich voller erschliesst. Denn während in Preussen „der Meltau der sogenannten Regulativ-Pädagogik“ auf das Emporwachsen der unterrichtlichen Arbeit im Geiste Pestalozzis fällt, wird dieses Land eine treue Pflegerin derselben.

Wieder wird Leipzig die Quelle der neuen Bewegung. Sie geht hier von Dr. Vogel aus, dem Reorganisator des Bürgerschulwesens, dem Begründer der sogen. Leipziger Elementarmethode. Er ist's, der, wie er selbst berichtet, in der Zeit pädagogischer Stille die vollen, hellen Töne nachhallen hört, die der ehrwürdige Pestalozzi, dieser Ergründer der Kindesseele und ihrer Bedürfnisse, seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts angeschlagen habe. Schon in seinem Programm von 1840 nennt er die Anschaulichkeit die Grundbedingung des ganzen Unterrichts. Daher fordert er, dass die Kinder nach ihrem Eintritte in die Schule zuerst und vor allem anschauen lernten. Zwar stellt er, der im Verein mit dem tüchtigen Elementarlehrer Krämer der Begründer der Normalwörter-Methode geworden ist, die Anschauungsübungen zuerst in den Dienst des Lesens und Schreibens; wenn er jedoch fordert, dass an jedem Grundworte als einem realen Ganzen nicht nur dessen Laute und Zeichen, also das Lesen und Schreiben gelehrt, sondern unter Benützung der neben gedruckten Abbildungen das Anschauungs-, Denk- und Sprachvermögen, sowie ferner das Zeichnen geübt werde, so weist er ihnen doch im Sinne

und Geiste Pestalozzis zugleich eine universellere Bedeutung zu. Die erste Bürgerschule zu Leipzig wird wieder zu einem „Wallfahrtsorte der deutschen Elementarlehrer“. Fast noch mehr aber als hierdurch verhilft Dr. Vogel Pestalozzischen Grundsätzen durch seine wegbahnenden Arbeiten in der Geschichte und Naturkunde, vor allem in der Heimatkunde und Geographie, in Fächern, die das sächsische Schulgesetz von 1835 zu obligatorischen Unterrichtsgegenständen der Volksschule erhoben hatte, zur Durchführung. Er will „mit dem alten Schlendrian des toten Wort- und Zahlenkrams“ gebrochtem wissen. Wirklich geistige Anschauungen von verschiedenen Erdräumen und ihrem Leben will er den Schülern vermitteln.

So beginnt Pestalozzis Prinzip der Anschauung und zugleich das des natürlichen Fortschrittes in Sachsens Schulen Gestalt zu gewinnen.

Auch die grössere Oeffentlichkeit wird auf seinen Namen aufmerksam. Zur Feier von Pestalozzis 100. Geburtstage, da Diesterweg in Preussen seinen grossen Aufruf an Deutschlands Lehrer erlässt, errichtet der Dresdner Pädagogische Verein auf Anregung Blochmanns vor dem Löbtauer Schläge das Pestalozzistift, eine Erziehungsanstalt für arme Waisen. Und in noch hervortretenderer Weise schliesst sich Sachsens Lehrerschaft unter Berthelt's Führung im „Sächsischen Pestalozziverein zur Unterstützung und Erziehung vaterländischer Lehrerwaisen“ nach dem Vorbilde des früheren grossen Waisenvaters zu Stanz zusammen (1. Aug. 1846). Der Lehrerstand sah aber in dieser grossen, würdigen Stiftung mehr als den Zweck der Ueberwindung äusserer Not und äusseren Druckes; er erkannte darin von Anfang an zugleich einen festen Zusammenschluss zum Zwecke steten Strebens nach wahrer Menschenbildung im Geiste des grossen Pestalozzi.

Bald tritt nun dem Forscher eine starke und rasche Fortentwicklung des gesamten Unterrichtes nach den Grundsätzen des Meisters entgegen. Und man darf wohl behaupten, dass durch sie, zugleich im Zusammenhange mit den Bestimmungen des für seine Zeit vortrefflichen Schulgesetzes von 1835, die sächsische Volksschule in den jetzt folgenden Jahrzehnten ihre erste Blütezeit erlebt.

Immer nachdrücklicher wirkte vor allem die sogenannte Vogelsche Methode auf den Betrieb eines eigentlichen selbständigen Anschauungsunterrichtes ein. Bald erscheint dieser — nun nicht mehr im Schlepptau des Lesens und Schreibens einherziehend — als besonderer, neuer Unterrichtsgegenstand an Stelle der bisherigen Denkübungen auf dem Lektionsplane. (In Nossen z. B. geschieht dies 1849). In seiner Selbständigkeit, in seiner Vorherrschaft über die mit dem Lesen und Schreiben verbundenen anschaulichen Besprechungen erhält ihn später im Streite der Meinungen die wahrhaft gründlich-wissenschaftliche Schrift des Leipziger Direktors Karl Richter: „Der Anschauungsunterricht in der Elementarklasse: Bezüglich

der Auswahl des Stoffes fusste man in Sachsen nach manchen Irrungen bald einheitlich auf den Arbeiten Denzels und Grasers, die im Gegensatz zu den vorhin erwähnten Formalisten dem Anschauungsunterrichte zur Lösung seiner realen Aufgabe verhalfen. Freilich ging man, besonders bei der allgemeinen Benützung des Handbuchs von Harder, das in den fünfziger Jahren erschien, in der Anschauung des Naturlebens weit über die Grenzen der ersten Schuljahre hinaus; immerhin suchte man doch den neuen Unterrichtszweig in den rechten Zusammenhang mit dem späteren Realunterrichte zu setzen. Zuletzt hat man in der Heimat, der engsten und engeren, den einigenden Mittelpunkt für den grössten Teil der gesamten anschaulich-unterrichtlichen Arbeit gefunden. Mag die Heimat beschaffen sein, wie sie will, sie ist und bleibt für jeden Menschen „die Urquelle seines geistigen Wesens.“ Heute weiss darum der von eigener Heimatsliebe durchdrungene und mit Verständnis für die Bedingungen des Zustandekommens von Anschauungen erfüllte Lehrer die kleine Schar von den engsten Heimatgebieten: dem Elternhause, dem Hofe und Garten an ihm, dem Schulraume, hinaus auf Entdeckungsreisen zum anschaulichen Erfassen der nächsten Umgebung in lebendiger, sinniger und gemüthanregender Weise zu führen. Und dabei ist er sich zugleich wohl bewusst, dass er mit einem solchen anfänglich reinen Anschauungsunterrichte über Objekte der engsten Heimat diesen Unterricht für die nächste Stufe zur eigentlichen Heimatkunde erweitert, die er wiederum zur Vorstufe für den gesonderten Unterricht in Geographie, Geschichte und Naturgeschichte sogar bis hinauf in den Unterricht der Fortbildungsschule auszubauen und als stetes anschauliches Stoffgebiet für Erfassung, Gewinnung und Gruppierung neuer Ergebnisse in diesen Fächern festzuhalten und zu berücksichtigen weiss.

Welch' reiches und für die Bedürfnisse des kindlichen Geistes, wie der Zeit, geeignetes Material unter Ausbau der Grundsätze, die einst Pestalozzi der Schule gezeigt, in den beiden letzten Jahrzehnten der offizielle sächsische Lehrplan, vom Geheimen Rat Kockel unter Mitwirkung der Bezirksschulinspektoren, von Männern, die mit ihm selbst vom Geiste des Meisters als hervorragende und bewährte Lehrer erfüllt sind, herausgegeben, unserer Volksschule für jene Gebiete zu gedeihlicher Weiterentwicklung zur Verfügung gestellt hat, kann hier nur angedeutet werden.

Später freilich als im Sachunterrichte sollten auf dem wichtigsten Gebiete der Volksschule, dem sittlich-religiösen, die neuen, bahnbrechenden Prinzipien sich verwirklichen. Selbst als die Periode der Aufklärung in ihren letzten Vertretern zu Ende ging, die beliebte Sokratik in ihrer Gefahr für das jetzt wieder gebotene positive Christentum erkannt wurde, der Unterricht nun in engstem Anschlusse an den Katechismus bestimmte, wohlgeordnete Erkenntnisse für Glauben und Leben forderte, übersah man viel zu sehr, dass nicht moralische

und dogmatische Lehrsätze, nicht der abstrakte Lehrspruch (Krügers Lehrbuch!) das Elementarische seien, wo man zur Heranbildung religiösen Erkennens, Fühlens und Wollens für Kinder einzusetzen und zu beginnen habe, sondern dass die Religion ebenfalls in Form der Anschauung, auch jener Anschauung des Herzens, die Pestalozzi an mehreren Stellen der „Gertrud“ im Auge hat, wie im Heiligtume der Wohnstube, so im Schulleben, durch Tatsachen der Heils- und Weltgeschichte und des eigenen persönlichen Lebens zu vermitteln sei.

Hindernis für eine schnellere Neugestaltung nach dieser Richtung wurde auch das Vorurteil vieler Theologen des Landes gegen Pestalozzi's eigene religiöse Stellung, die nicht in allen Stücken als eine positiv-christliche erfunden wurde. Auch der Mangel eines eigentlichen Religionsunterrichtes in seiner Anstalt mochte hierzu beitragen. Es ist hier nicht der Ort, näher auf die Frage der religiösen Bildung Pestalozzi's und seiner Stellung zum Evangelium einzugehen. Nur das möge ausgedrückt sein: Geistliche und Lehrer, die heute sein ganzes Leben und Wirken überblicken, seine sämtlichen Schriften und bedeutendsten Reden, insbesondere seine zahlreichen Briefe nach der Morfschen oder der prächtigen Seyfarthschen Sammlung lesen können, müssen den Eindruck empfangen, dass aus dem Manne ein Christentum seltenster Wärme, tiefster Kraft und innigsten werktätigsten Lebens hervorstrahlt.

In der „Gertrud“ hatte er Hinweise gegeben, wie die Anschauung durchzuführen sei. Unmittelbar nach ihrem Erscheinen hatte er durch den Kandidaten Reichart alles Wesentliche der Taten und Reden Jesu für den Unterricht der Mütter ausziehen lassen. Denn die biblische Geschichte, besonders das Leben, Leiden und Sterben Jesu Christi dem gläubigen Sinne der Kinder bekannt zu geben, war für ihn der Anfang und das Wesen, was in Rücksicht auf den Religionsunterricht not tue. So sind durch ihn biblische Geschichte und Lebensbild Jesu zu ihrer Geltung und ihrem Rechte gekommen. Brauchen wir aber erst sächsischen Lehrern gegenüber ausführlich hervorzuheben, wie unser Lehrplan in seiner Hervorhebung der Bedeutung der anschaulichen biblischen Geschichte für Glauben und Leben und seiner Bemühung, das Leben des Heilandes in den Mittelpunkt zu rücken, auch hierin Pestalozzischen Forderungen folgt? Brauchen wir erst zu betonen, wie die Reformvorschläge eines namhaften sächsischen Schulmannes, des Bezirksschulinspektors Bang, jene Forderungen in jüngerer Zeit weiter entwickeln und auswirken wollen?

Wir müssen es uns versagen, auf die Durchführung der unterrichtlichen Grundsätze Pestalozzi's besonders in Hinsicht der Veranschaulichung und des lückenlosen Fortschritts für weitere Unterrichtsfächer, namentlich für das Rechnen, einzugehen. (Bezüglich des letzteren vergleiche man übrigens Heft V dieser Studien; Beurteilungen.)

In der Folgezeit herrscht nun überall in den Räumen der Schulen Sachsens das ernstliche Streben, auf allen Gebieten nach Pestalozzischer Auffassung und Weise zu verfahren. Beweis dafür ist auch jene Menge von Wegweisern, methodischen Leitfäden, von Aufsätzen in Fachschriften, die fast alle die neue Pädagogik behandeln oder von ihr ausgehen.

Nur machte bereits Blochmann bei Beginn ihrer allmählichen Verwirklichung auf einen Mangel und Uebelstand bezüglich des Zieles, das man verfolge, aufmerksam. Fast alle Energie im Eifer und Fleisse für eine vollkommener Elementarbildung, ja die beste Kraft strebender und treuer Schulmänner, wende sich nach seinen Erfahrungen der intellektuellen Kräftigung und Hebung, der Pflege und Anwendung vollendeter Unterrichtsmittel zu. Solcherweise werde aber der Wert der Methode für harmonische Entwicklung zurückgedrängt oder gar gehemmt. „Man hat übel getan,“ so klagt der freilich selbst abirrende Pestalozzi, „die isolierten Mittel und Formen der intellektuellen Elementarbildung Methode zu nennen. Nur den ganzen Umfang naturgemässer Erziehung sollte man so nennen.“ Und zu diesem Umfange gehörte auch die dem innersten Leben des Gemütes zugekehrte Arbeit. Zu diesem Umfange gehörte es, das „innere Anschauungsvermögen“ zu reizen, die Einbildungskraft zu erregen, das Gefühlleben in Anspruch zu nehmen, das Gewissen zu schärfen, den Willen zu beeinflussen, die Glut der Liebe zu Gott und Menschen zu entfachen, den Sinn fürs Schöne zu regeln, mit einem Worte: in, mit und durch den Unterricht alle Kräfte harmonisch heranzubilden, den Menschen zu erziehen.

Wir Aelteren wissen wohl, wie berechtigt die Klage und Warnung Blochmanns war. Dazu kam, dass seit Pestalozzi's Zeiten der Umfang volkstümlichen Wissens rapid gewachsen, das Stoffprinzip und das Dringen auf vorwiegend begriffliche Erfassung daher immer herrschender geworden war. Nur die verbesserte Methode, die immer reicheren und zweckmässigeren Lehrmittel, die vermehrte Schulzeit und Klassengliederung, die ganze innere und äussere zweckmässigere Organisation der sächsischen Volksschule nach dem neuen Gesetze von 1873 haben den Ansprüchen der Zeit nach dieser Hinsicht Genüge tun können.

Aber wir wissen auch andererseits, wie sehr sich die Schule der Gegenwart bemüht, den früheren Widerspruch zu heben, die Kultur des Herzens und Willens, des Gemütes sich angelegen sein zu lassen. Einen ganz wesentlichen Anstoss nach dieser Richtung erhielt sie, wie in anderen deutschen Gebieten, so auch in Sachsen, durch die Pädagogik Herbart's, die, an Pestalozzi's Ideen anknüpfend, dessen pädagogische Vorschriften durchgängig psychologisch begründete, systematisch anordnete, ergänzte, weiter entwickelte, insbesondere deren Bedeutung für des Zöglings sittliche Charakterbildung scharf und bestimmt hervorhob, ja im letzten Grunde „einer ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ zustrebte.

Sich stützend auf diese Bestrebungen, sucht auch eine Reihe von Bestimmungen und Direktiven des allgemeinen Lehrplanes dem Unterrichte den Charakter des erzieherischen, harmonisch bildenden aufzuprägen. (So fordert u. a. der Kockelsche Lehrplan bezüglich des Sprachunterrichtes geradezu, dass er Herz und Sinn der Jugend durch Einführung in die volkstümliche Literatur veredeln helfe.)

Aber auch die Lehrer selbst haben die ungemein wichtige Frage, wie sie durch ihre selbständige Arbeit die Kinder innerlich erfassen, ihr Gemüt ergreifen können, in grösseren und kleineren Konferenzen, wie im stillen Sinnen und Vorbereiten auf ihre Arbeit emsig erwogen. Welche Veränderung hat durch solche gemeinsame Lehrerberatung oder private Lehrerarbeit, um nur auf eins hinzudeuten, das Lesebuch, eines der wichtigsten Bildungsmittel, erfahren. Wie hat man es allmählich befreit von all' den trockenen, platten Auszügen aus dem Gebiete der reinen Belehrung. Wie sucht man jetzt durch seine Stoffe, dem reichen Schätze unserer Nationalliteratur entnommen, Geist und Gemüt zu ernähren und zu erfrischen, Gefühl für das sittlich Gute und Schöne zu wecken!

Weiteren Anlass zu vermehrter Pflege des Gemütes, dieses Sammelplatzes aller Gefühle, des Quellpunktes alles Strebens, hat in jüngster Zeit namentlich auch die Weiterentwicklung der Psychologie gegeben. Hatte diese bisher bei ihrer Analyse der Seelentätigkeiten das Vorstellen als den psychologischen Grundprozess angesehen, hatte sie selbst Fühlen und Wollen durch ein irgendwie beschaffenes Erkennen hindurchgehen lassen, so lehrt sie jetzt, dass die Vorstellungen Produkte des Gefühls seien, dass daher der Pflege des Gefühls als Einheit und Mittelpunkt alles geistigen Lebens die erste Stelle gebühre und dass daher das ganze Gebäude der Erziehung auf einen neuen psychologischen Unterbau zu stellen sei. Wollte nicht übrigens bereits Pestalozzi, wie mit ihm auch ein Schleiermacher, im Gefühle der Abhängigkeit und der Liebe von und zu den Eltern die Religion zu allererst erfasst wissen? — Sicherlich wird durch diese neue Auffassung, wie durch die vorhin gekennzeichneten Bemühungen die ästhetische Erziehung, die Fühlen, Denken und Wollen in harmonischer Verbindung und Entfaltung umfasst und die ein dringendes Bedürfnis für die Gegenwart ist, zu immer schönerer Lösung gebracht. Geschieht dies, so werden zugleich die Pestalozzischen Ideen in immer höherem Masse als die wahren und richtigen erkannt und weiter entwickelt werden. —

Vor uns steht die sächsische Volksschule von heute! Das neue Gesetz von 1873, wohl die hervorragendste Leistung der deutschen Schulgesetzgebung im vorigen Jahrhunderte, hat ihr einen neuen Aufschwung gegeben, wie er kaum geträumt worden war. Es geschah dies aber vornehmlich, weil das Gesetz für Aufgabe, Organisation und Arbeit bei aller Rücksichtnahme auf die statt-

gefundene Entwicklung und auf die Bedürfnisse der Zeit im letzten Grunde an den grossen idealen Grundlagen festhielt, die Pestalozzi der Volksschule gegeben hat.

Ihrer Aufgabe nach ist sie heute vollkommener als je die gemeinsame Anstalt der Menschenbildung für die Jugend des Landes, die sie insgesamt in ihren Gliedern als Kinder Gottes unterrichten, üben und damit so erziehen will, dass jeder einst in der ihm zugewiesenen Stellung segensreich wirken könne. Auf der Grundlage der Bildung, die die Volksschule für alle in den ersten Schuljahren gewährt, baut sich die später gebotene Bildung der höheren Schulen auf. Wir kennen in Sachsen keine besonderen Vorschulen für Gymnasien und Realgymnasien. Solcherweise verwirklicht die sächsische Volksschule die Idee der allgemeinen Volksschule und damit den grossen Volkserziehungsplan Pestalozzis.

Nach ihrer Arbeit wird sie bestimmt von dem allgemeinen Lehrplane. Dieser aber verwirklicht an seinem Teile die Prinzipien der Anschauung, des naturgemässen Fortschreitens und der Harmonie der Bildung und damit die grossen Unterrichts- und Erziehungsmittel Pestalozzis.

Als Voraussetzung für solche Arbeit fordert sie einen Lehrerstand von höchstem Bildungsniveau, für dessen ausgezeichnete Glieder die fürsorgende Regierung Sachsens bereits seit mehreren Jahrzehnten die Landesuniversität geöffnet hat. Namentlich verlangt sie gründliche Vor- und Weiterbildung in den fundamentalen Wissenschaften des Lehrers: in Religion, Ethik, Psychologie und Pädagogik. Damit aber fordert sie Ausbildung in Wissenschaften, die da bilden: die grossen Erziehungsgrundlagen Pestalozzis.

Hat die sächsische Volksschule Ursache, auf dem erreichten Standpunkte zu beharren und wie ein Sieger gleichsam auf Lorbeeren auszuruhen?

Neue Zeiten bringen neue Forderungen und schieben solche zur Lösung in den Vordergrund.

Als Beleg hierfür kann gleich die vorhin erwähnte neueste Bemühung der Pädagogik um eine umfassendere ästhetische Ausbildung durch die Volksschule dienen. Bei allem Ernste der Arbeit, mit der die Gegenwart hierfür eingesetzt hat, wird niemand behaupten wollen, dass diese grosse zeitgemässe Aufgabe in all' ihren erreichbaren Zielen und ihren Mitteln bereits jetzt schon völlig klar gelegt und erreicht worden sei. Wie schwierig ist für Gegenwart und Zukunft die im Zusammenhange dazu stehende, fernere Aufgabe, die Volksschule, in früherer Zeit doch vorwiegend Unterrichtsanstalt, mehr und mehr zur Erziehungsschule zu erheben!

Nur liegt der Schwerpunkt des erhöhten Unterrichts- und Erziehungserfolges im letzten und tiefsten Grunde nicht in den gesetzlichen Einrichtungen der Volksschule, nicht in den Zielen, Vorschriften und Direktiven der Unterrichtswissenschaften und Unterrichtspläne,

sondern allezeit in der Persönlichkeit des Lehrers, in dem Grade der Durchbildung seines Geistes und Herzens. Der Geist ist's eben, der da lebendig macht. Bestrebt sich dieser weiter, seine Aufgabe mit der Grösse und Weite Pestalozzischer Anschauung zu erfassen, seinen Zöglingen mit der Tiefe Pestalozzischen Sinnes und Verständnisses entgegenzukommen, entstehende erziehliche Schwierigkeiten mit der Kraft Pestalozzischer Geduld und Pestalozzischer Opferfreudigkeit zu überwinden, so wird er an seinem Teile reichlich dazu beitragen, dass die sächsische Volksschule in der Fortentwicklung der Ideen des grossen Meisters jenen gedachten hohen Forderungen und Zielen zum Segen des neuen Geschlechts gerecht werden kann.

IV.

Das Mädchenturnen in der Volksschule mit besonderer Berücksichtigung der einfachsten Verhältnisse.¹⁾

Von H. Haubold in Zwickau.

I. Wert und Bedeutung des Mädchenturnens.

Wenn man im allgemeinen unter „Turnen“ die Gesamtheit der zielbewussten, geregelten Leibesübungen zum Zwecke der harmonischen Ausbildung des menschlichen Körpers versteht, so bezieht sich diese allgemeine Begriffsbestimmung auch auf das Turnen der weiblichen Jugend. Besonderen Wert hat das Mädchenturnen deshalb, weil es ein wirksames Mittel ist, die unter dem weiblichen Geschlechte schon in früher Jugend auftretenden Wachstumsfehler, sowie drohende Verkrümmung der Wirbelsäule und Engbrüstigkeit zu bekämpfen. Nach den Beobachtungen der Aerzte sind diese Erscheinungen neben Muskel- und Nervenschwäche, sowie Blutarmut in schneller Zunahme begriffen. Dies ist eine Erscheinung, die auf einer ganz natürlichen Entwicklung der Dinge beruht. Je mehr unser Volk ein Industrievolk geworden ist, je mehr die gewerbliche Thätigkeit auch die Arbeitskraft des Weibes ausnützt, und je mehr die Arbeiterinnen gezwungen sind, von früh bis abends sitzend oder stehend in Arbeits- oder Fabrikräumen die Hälfte ihrer Tage zu verbringen, desto mehr treten die angeführten körperlichen Gebrechen in die Erscheinung. Nicht mit Unrecht hat deshalb ein englischer Nationalökonom behauptet, dass mit der Ausbreitung der Industrie in einem Staate gleichzeitig die Gefahr der Entartung der Nation verbunden ist. Diese giebt sich besonders in der Schwachheit und Blutarmut der Neugeborenen und in der Bleichsüchtigkeit der Schulkinder zu erkennen. Da unser Sachsenland ebenfalls ein aus-

¹⁾ Ein zum Zweck der Drucklegung veränderter und erweiterter Vortrag, gehalten am 12. September 1902 auf der Jahreskonferenz des Schulinspektionsbezirks Zwickau I.

gesprochener Industriestaat ist und zahlreiche weibliche Arbeitskräfte beschäftigt, so sind diese Beobachtungen auch für unser Vaterland zutreffend. Sie sind in Rücksicht auf die Entwicklung der Volksgesundheit bedauerlich, müssen uns aber gleichzeitig mahnen, alle die Mittel zu ergreifen, die geeignet erscheinen, den von dieser Seite drohenden Gefahren erfolgreich zu begegnen.

Neben den mancherlei Wohlfahrtseinrichtungen, die der sächsische Staat in Rücksicht auf die oben erwähnten Erscheinungen in den letzten Jahrzehnten geschaffen hat, ist besonders das Turnen der weiblichen Jugend berufen, an seinem Teile dazu beizutragen, der drohenden Gefahr wirksam zu begegnen. Gerade in der Zeit, in der sich das Mädchen am schnellsten entwickelt, fordert zunächst die Schule und häufig auch die Kinderarbeit von den Mädchen langdauernde sitzende Lebensweise. Um den sich hieraus ergebenden gefährlichen Folgen die Spitze abzubrechen, haben in unserem engeren Vaterlande die gesetzgebenden Körperschaften schon bei der Beratung und im Entwurf des Schulgesetzes vom Jahre 1873 das Turnen der Schuljugend, also auch das der Mädchen als obligatorischen Unterrichtsgegenstand gefordert. Leider waren die Verhältnisse stärker als der Wille der Regierung, sodass erst in den letzten Jahren eine strengere Durchführung der sich auf das Schulturnen beziehenden gesetzlichen Bestimmungen gefordert werden konnte.

Der segensreiche Einfluss geregelter Leibesübungen auf die gesamte Körperentwicklung und die harmonische Ausbildung des ganzen Menschen wird wohl von niemand bezweifelt. Eine eingehende Beweisführung erscheint deshalb überflüssig. Das Weib kann seine schweren Pflichten als Gattin und Mutter nur dann in der rechten Weise erfüllen, wenn es einen gesunden, kräftigen, wohlgebauten Körper mit in die Ehe bringt. An den Nachkommen wird sich dies zeigen. Aber auch diejenigen Glieder des weiblichen Geschlechtes, die in der Welt auf eigenen Füßen stehen wollen, die sich als Lehrerinnen, als Post-, Telegraphen- und Kassenbeamtinnen, als Buchhalterinnen oder Kassiererinnen u. s. w. einen Lebensberuf gewählt haben, müssen gesund und widerstandskräftig sein, wenn sie die übernommenen schweren Pflichten in der rechten Weise und mit Freudigkeit erfüllen wollen.

Es kann nicht meine Aufgabe sein, die Wahrheit der soeben skizzierten Behauptungen erschöpfend nachzuweisen. Viele der ange deuteten Erscheinungen sind ja schon lange dem Erfahrungskreise der Gebildeten so nahe gerückt, dass sie eines Beweises nicht mehr bedürfen. Ich wende mich deshalb der Beantwortung der Frage zu:

II. Welcher Unterschied besteht zwischen dem Knaben- und Mädcheturnen?

Zunächst sind hierbei die mannigfaltigen Unterschiede der Geschlechter zu berücksichtigen. Der schwächere Organismus der

Mädchen gestattet nicht, dieselben mit so starker Turnkost zu bewirten, wie die Knaben. Die zukünftige Stellung des Weibes setzt auch in der Regel keine so weitgehenden ausserordentlichen Kraftleistungen und Kraftäusserungen voraus wie die des Mannes. Daraus ergibt sich, dass wir beim Knabenturnen die Entwicklung der Kraft in den Vordergrund stellen, mit der selbstverständlich die Erziehung zur Gewandtheit Hand in Hand gehen muss. Beim Mädchenturnen hingegen handelt es sich mehr um die Erzeugung, Unterstützung und Erhöhung der Lebensthätigkeiten im allgemeinen. Während also beim Knabenturnen der kräftige Ruck und Zuck bei den Freiübungen, das mehr militärisch Straffe bei den Ordnungsübungen und die Erhöhung des Wagemutes und die Darstellung ausserordentlicher Kraftleistungen an den Geräten als Ziel hingestellt werden muss, ist beim Mädchenturnen der Schwerpunkt vor allem auf anmutige Bewegungen bei den Frei- und Ordnungsübungen zu legen. Dabei darf allerdings das Geräteturnen auch hier nicht ganz in den Hintergrund treten, wenn auch fast alle Schwungübungen, Auf- und Umschwünge, sowie die meisten Sitzarten wegb bleiben müssen. Ausdrücklich sei aber, um Missdeutungen zu begegnen, bemerkt, dass das Mädchenturnen bei aller Betonung des Anmutigen und Schönen durchaus nicht in Tändelei und Spielerei ausarten darf. Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, als ob das Spiel aus dem Mädchenturnunterricht zu verbannen sei. Im Gegenteil, dem Jugendspiele ist auch hier ein breiter Raum zu gewähren, im Spiele können die Mädchen sowohl Anmut, wie auch Besonnenheit und Gewandtheit zeigen; durch das Spiel wird ausserdem eine Lungengymnastik geübt, wie sie energischer bei keiner anderen körperlichen Übung erreicht wird, auch lernt man bei dieser Gelegenheit die Kinder in ihrem ureigensten Wesen kennen.

Die Spiellitteratur ist in den letzten Jahren durch zahlreiche Sammelwerke bereichert worden. Ein Blick in dieselbe lehrt uns, dass in neuerer Zeit eine grosse Anzahl neuer Spiele erdacht oder von anderen Nationen entlehnt und für deutsche Schulverhältnisse zugeschnitten worden ist. Prüft man ihren Wert aber genauer, so stellt sich heraus, dass derselbe in vielen Fällen gering ist. Die Kinder kehren gern zu den alten wohlerprobten Spielen zurück, die neuen können ihr Interesse auf die Dauer nicht gewinnen. Bei der Auswahl der Spiele muss Rücksicht genommen werden auf Alter und Geschlecht der Schüler. Es giebt zwar eine Anzahl Spiele, die sowohl von Knaben, wie auch von Mädchen geübt werden können, doch darf der Turnlehrer hierbei nicht wahllos verfahren. Spiele, wie z. B. das Kettensprengen, Holland-Seeland, Glucke und Geyer u. a. m. darf man von den Mädchen nicht ausführen lassen, weil ästhetische und Schicklichkeitsgründe dies verbieten. Andererseits giebt es auch Spiele, die nicht für Knaben passen, weil sie den Thätigkeitstrieb derselben zu wenig in Anspruch nehmen.

Nach diesen mehr theoretischen Darlegungen wenden wir uns der praktischen Seite des besprochenen Unterrichtsgegenstandes zu. Im folgenden seien einige Gedanken über den Betrieb des Mädcheturnens an Volksschulen mit den einfachsten Schulverhältnissen zum Ausdruck gebracht. Diese werden sich beziehen

- I. auf den Turnplatz und seine Einrichtung,
- II. auf den Turnbetrieb im besonderen,
- III. auf den Turnstoff.

Die Beschaffung eines geeigneten Turnplatzes macht vielen Gemeinden grosse Sorge. Ein solcher muss aber unbedingt vorhanden sein, da das Mädcheturnen unter den besprochenen Verhältnissen nur Sommerturnen sein kann. Nach den Forderungen des Schulgesetzes muss derselbe „nach Massgabe der örtlichen Verhältnisse angelegt werden. Bei Anlegung eines Turnplatzes ist zu beachten, dass derselbe nach dem Regen schnell abtrocknet, dass er nahe am Schulhause sich befindet und von diesem aus leicht zu übersehen ist. Eine Hecke oder ein Zaun soll denselben umgeben, auch sollen am Rande Bäume stehen, unter denen eine Bank zum Ausruhen angebracht werden kann.“ Soweit die einschlägigen amtlichen Bestimmungen. Wenn ich in dieser Beziehung meine Meinung ausspreche, so geht dieselbe dahin: In den meisten Fällen ist der Schulhof mit wenig Kosten in einen Turnplatz umzuwandeln. Ist derselbe aber dazu nicht geeignet, so findet sich in kleinen Landgemeinden in der Nähe des Schulhauses leicht ein Stück Land, sei es Garten, Wiese oder Feld, das mit verhältnismässig wenig Kosten angekauft und zum Turnplatz eingerichtet werden kann. Von einem Turnplatz ist zuerst zu fordern, dass er eben sei. Bezüglich der Grösse gilt: je grösser, desto besser. Als Mindestmasse genügt für eine Schülerzahl von 40 Mädchen eine Länge von 15 m und eine Breite von 10 m. Bei einer grösseren Schülerzahl muss selbstverständlich mehr Raum gefordert werden. Ich betone aber ausdrücklich, dass die angegebenen Ausdehnungen Mindestmasse sind, die eine geregelte Ausführung von Frei- und Ordnungsübungen nur bei ganz geschickter Aufstellung der Turnerinnen ermöglichen. Für die Ausübung des Spieles sind die angegebenen Masse fast ausnahmslos zu gering. Soll also, wie es recht und billig ist, auch dem Spiele sein Recht werden, so müssen die Ausdehnungen nach Länge und Breite wenigstens verdoppelt werden. — Bei der Anlegung eines Turnplatzes ist ferner darauf zu achten, dass derselbe mit festem Boden versehen ist. Findet sich als Untergrund lehmiger Boden, so muss zunächst eine 20—30 cm hohe Schicht von Schlacken oder grobem Kies aufgetragen werden; dieselbe ist nötig, um den Platz trocken zu halten. Darüber ist eine ungefähr 10 cm hohe Schicht Erde zu ziehen und festzustampfen, die zu $\frac{1}{3}$ aus Lehm, zu

$\frac{2}{3}$ aus mittelgrobem Sande besteht. Der Lehm giebt dem Boden eine gewisse Festigkeit und hemmt gleichzeitig bei trockenem Wetter die Staubeentwicklung, während der Sand die Durchlässigkeit wahrt. Rasenboden ist seiner Glätte wegen der sicheren und leichten Ausführung der Frei- und Ordnungsübungen hinderlich; bei feuchter Witterung hält er sich auch nicht trocken genug und wird zu weich. Für Laufspiele ist Rasenboden ebenfalls nicht zu empfehlen. Die Läufer rutschen und fallen leicht, und Unfälle sind nicht zu vermeiden.

Im folgenden soll über die Ausstattung des Turnplatzes gesprochen werden. Vielfach ist die Meinung verbreitet, ein Turnplatz müsse auch für das Mädchenturnen reichhaltig mit Geräten ausgestattet sein. Da Frei- und Ordnungsübungen, wie schon hervorgehoben, im Vordergrund des Mädchenturnens stehen, ist dies nicht unbedingt nötig. Unter den einfachsten Verhältnissen genügen 2 Reckeinrichtungen, 2 Barren, 2 (tragbare) Schwebekanten, sowie ein 5 m langes Schwungseil. Als Handgeräte für Freiübungen sind je nach der Schülerzahl 30--60 Holzstäbe zu beschaffen.

1. Das Reck. Bezüglich der Recksäulen sei folgendes bemerkt: Dieselben können zwar aus Holz hergestellt werden, doch ist in erster Linie Eisen zu empfehlen. Hölzerne Säulen haben mancherlei Nachteile, die für die Dauer fortgesetzte Reparaturen und mithin Geldausgaben verursachen. Säulen aus Holz faulen leicht, werfen sich unter dem Einfluss von Feuchtigkeit und Wärme, springen und spalten sich, auch leidet ihre Stabilität leicht, weil die in die Erde gegrabenen Teile trotz aller Gegenmittel schon nach kurzer Zeit von aussen nach innen faulen und bald zu schwach werden, die obere, schwere Belastung zu tragen. Eiserne Säulen hingegen, wie solche z. B. von Faber in Leipzig geliefert werden, kann man länger als ein Menschenalter benutzen, ohne dass sie reparaturbedürftig werden. Zu beachten ist allerdings, dass sie alljährlich wenigstens einmal mit einem vor Rost schützenden Austrich versehen werden müssen. Der Preis stellt sich nicht viel höher, als für Recksäulen aus Eichenholz. Ausserdem sind die Stellvorrichtungen für die Stangen viel praktischer, sicherer und einfacher eingerichtet und deshalb leichter zu handhaben, wie bei Holzsäulen.

2. Der Barren. Die für das Mädchenturnen zu beschaffenden Barren müssen zum Hoch- und Tiefstellen eingerichtet, und, sofern sie aus Holz hergestellt sind, auch tragbar sein. Das letztere muss gefordert werden, damit sie im Winter oder bei andauerndem Regen und während der Ferien unter einen bedeckten Raum gebracht werden können. In neuerer Zeit stellt man auch eiserne Barren her. Diese aber haben nach meinem Dafürhalten noch mancherlei Nachteile. Werden sie eingegraben, so können sie nicht beiseite gerückt werden, wenn der Turnplatz zu anderen Zwecken gebraucht wird. Die Stellvorrichtungen lassen zur Zeit noch an Sicherheit und Dauerhaftigkeit

zu wünschen übrig. Lässt man die Stellvorrichtung jedoch weg, so ist die Auswahl der Uebungen an 2 Barren zu gering, es müssen dann wenigstens 4 Stück von verschiedener Höhe beschafft werden. Es giebt zwar auch eiserne tragbare Barren, doch sind dieselben überaus schwer und nur mit grosser Mühe beiseite zu schaffen.

3. Die Schwebekanten. Dieselben stellt man aus Holz her. Jede Schwebekante ruht auf zwei Böcken. Vorteilhaft ist es, wenn der Querschnitt jeder Kante ein Rechteck bildet, dessen anliegende Seiten sich zu einander wie 1:2 verhalten. Dieselben sind so zu konstruieren, dass sie sowohl auf die breite, wie auf die hohe Kante gelegt werden können. Die vielseitige Verwertung dieses Gerätes ist vielen Turnlehrern noch nicht bekannt, deshalb sei hier besonders auf dieses Gerät verwiesen. Schwebekanten kosten nicht viel, sind leicht zu transportieren und ersetzen beim Mädchenturnen den Schwebebaum vollkommen.

4. Das Schwungseil. Sehr dauerhafte Schwungseile, die nicht gesponnen, sondern geklöppelt sind, liefert die Firma Litzner in Glauchau. Die Erzeugnisse dieser Firma sind sehr preiswert und deshalb zu empfehlen. Das Schwungseil lässt sich beim Mädchenturnen vielseitig benutzen.

II.

Ueber den Turnbetrieb seien folgende Bemerkungen gestattet: Des Turnlehrers vornehmste Aufgabe muss darin bestehen, alle Uebungen, mögen es Frei-, Ordnungs- oder Geräteübungen sein, so gründlich einzuüben, dass sie Gemeingut sämtlicher Schülerinnen werden. Die erste Vorbedingung zur Erreichung dieses Zieles ist eine strenge Zucht. Diese ist auf dem Turnplatze schwieriger auszuüben, wie im Klassenzimmer. Auch bietet der Turnunterricht nur dann die Gewissheit vollständigen Gelingens, wenn alle Schülerinnen ihre Aufmerksamkeit ungeteilt dem besprochenen Unterrichtsgegenstande zuwenden. — Der Uebungsbefehl sei kurz, aber klar und bestimmt; man gewöhne die Kinder von der ersten Unterrichtsstunde daran, genau zwischen Ankündigungs- und Ausführungsbefehl zu unterscheiden; die einfachsten Uebungen, wie das An- und Wegtreten, das Richten, Oeffnen und Schliessen der Reihen oder Rotten müssen bestimmt und gleichmässig ausgeführt werden, wenn auch der Unterschied zwischen Knaben- und Mädchenturnen gewahrt bleiben muss. Dieser Unterschied ist zwar schon durch die Art des Befehles gegeben, es gehört aber dazu, dass der Lehrer das rechte Gefühl dafür hat. Schon in der einfachsten Drehung a. O. giebt sich dieser Unterschied zu erkennen. Die Mädchen müssen angehalten werden, alle Drehungen auf den Fussspitzen und in 2 Zeiten oder mit leichtem Hupf oder Sprung auszuführen. Uebrigens empfiehlt es sich, auch die Ordnungsübungen, sofern sie mit gewöhnlichen Schritten ausgeführt werden, mit einem leichten Hupf oder Sprung zu schliessen.

Alle Uebungen müssen vom Lehrer vorgeturnt werden. In dieser Beziehung ist zu fordern, dass nur Mustergültiges gezeigt wird; auch

hierbei wirke der Lehrer vorbildlich. Dies ist nicht so leicht, wie es bei flüchtiger Beurteilung den Anschein hat. Eine gründliche Vorbereitung des Lehrers nach der technischen Seite hin ist deshalb unerlässlich; empfehlenswert ist auch fleissiges Hospitieren bei anerkannt tüchtigen Turnlehrern. Landkollegen, die in der Nähe solcher Städte wohnen, in denen Turnlehrervereine bestehen, ist der fleissige Besuch der Vereinsabende genannter Vereine dringend zu empfehlen.

Wie schon früher erwähnt, sollen in jeder Stunde Frei-, Ordnungs- und Geräteübungen wie auch Spiele geturnt werden. Bezüglich der Zeitdauer für jede der genannten Uebungsarten empfiehlt es sich, von jeder Turnstunde 20 Minuten auf Frei- und Ordnungsübungen, 15 Minuten auf das Geräteturnen und die übrige Zeit auf das Spiel zu verwenden. Es ist gut, wenn der Turnlehrer diese Zeiteinteilung im allgemeinen festhält; kleine Abweichungen von der Regel ergeben sich ja ohnehin.

Eine weitere unerlässliche Forderung besteht darin, dass alle Uebungen, mögen es Frei-, Ordnungs- oder Geräteübungen sein, von den Mädchen mit tadelloser Körperhaltung ausgeführt werden. Dies gelingt vielen Schülerinnen nicht so leicht. Es ist deshalb auf öftere Wiederholung Rücksicht zu nehmen. Tritt die Wiederholung in vielfach veränderter Form auf, so empfinden die Kinder keine Langlei- weile. Leichte, ungezwungene Körperhaltung erfordert eine nicht zu unterschätzende Muskelanstrengung. Besonders werden hierbei solche Muskeln in Thätigkeit und Spannung versetzt, die bei den alltäglichen Bewegungen unthätig sind und meist schlaff auf oder am Knochengerüst hängen. Den grossen Nutzen, den das Mädchenturnen in Bezug auf Erzielung einer schönen Körperhaltung für die allgemeine Körperentwicklung hat, brauche ich nicht besonders hervorzuheben.

Bezüglich des Hilfegebens seien noch einige kurze Worte angefügt. Im allgemeinen ist dasselbe von Seiten des Lehrers zu vermeiden. Bei den meisten Uebungen ist ein solches auch gar nicht nötig. Es giebt aber doch Schülerinnen, die bei gewissen Uebungen eine Unterstützung von anderer Seite bedürfen, um ihnen Mut zu machen. Man betraue mit dem Hilfegeben die kräftigsten und intelligentesten Schülerinnen und erteile diesen die hierzu nötigen Anweisungen.

III.

Wenden wir uns nun der Beantwortung der Frage zu:

Welcher Turnstoff ist den Mädchen unter den einfachsten Schulverhältnissen zu bieten?

A. Freiübungen.

1. Freiübungen in der Kette. Geübt sollen werden:

- a) Gehen und Laufen am Ort (auch rhythmisch verbunden);
- b) Laufen mit Doppel-, Drei- und Vierhupf;
- c) Schrittwechselgehen und Schrittwechselhüpfen;
- d) Schottischgehen und -hüpfen (mit Gehen am Ort verbunden);
- e) Wiegegehen mit Fuss- und Kniewippen.

Anmerkung: Die soeben genannten Uebungen müssen allen Schülerinnen vollständig geläufig werden. Sie haben für den Turnunterricht denselben Wert, wie z. B. das Einmaleins für das Rechnen. Sie müssen sehr oft, ja, wenn möglich, allstündlich geübt und wiederholt werden. Durch die häufigen Wiederholungen wird das Taktgefühl erweckt und befestigt, das gleichmässige Zusammenarbeiten aller Turnerinnen möglich. Die Kette wird in der Weise gebildet, dass die Schülerinnen nach der Grösse Schulter an Schulter antreten und sich so die Hände reichen, dass die 1. Schülerin mit ihrer linken Hand über die rechte der Nebnerin hinweg, die rechte Hand der 3. Schülerin erfasst, in derselben Weise die 2. Schülerin mit der linken Hand die rechte Hand der 4. Schülerin u. s. f. Es lassen sich auch noch andere Verbindungen in der Kette herstellen, z. B. mit Umfassen der Hüfte der Nebnerin, mit Fassen Arm in Arm, doch ist die zuerst beschriebene Art die gebräuchlichste und hemmt die freie Bewegung der Schülerinnen am wenigsten.

2. Freiübungen im geöffneten Reihenkörper.

- a) Hehalten der gestreckten oder mässig gebeugten Arme (vorw., seitw., hoch);
- b) Armschwingen und Armkreisen;
- c) Schrittstellen eines Beines mit Aufziehen (vorw., seitw., rückw.);
- d) Spreizen der Beine (vorw., seitw., rückw.);
- e) Verbindung der genannten Arm- und Beinthatigkeiten im 1. Vierteljahr mit $\frac{1}{4}$, im 2. Vierteljahr mit $\frac{1}{2}$ Drehungen (auch mit Beugen des Standbeines);
- f) Rumpfdrehen, Rumpfneigen und Rumpfbeugen.
- g) Sprung a. O. u. v. O. ohne und mit Drehung.

Anmerkung: Als erstrebenswertes Ziel sei hingestellt die flüssige Verbindung der genannten Arm-, Bein- und Rumpfübungen. — Sind in der Vor- und Seithehalte die Arme gestreckt, so müssen dieselben in Risthalte gehoben werden (Knöchel nach oben gerichtet); sind sie hingegen mässig gekrümmt, so sei Kammhalte empfohlen (Knöchel nach unten gerichtet.) Die Spreizhaltung der Beine lasse man nur mässig hoch ausführen (das spreizende Bein in einem Winkel von 40°), die Fussspitzen sind kräftig nach unten zu drücken.

3. Freiübungen mit dem Holzstabe (Stabübungen).

- a) Vor-, Hoch-, Seit- und Ueberheben des Stabes in waagrechter, senkrechter und schräger Lage;
- b) Stabschwingen und Stabumlegen (wie bei a);
- c) Vor-, Seit- und Hochheben des Stabes ohne und mit Drehungen als Gesellschaftübungen.

Anmerkung: Werden die genannten Uebungen mit den oben angeführten Bein- und Rumpftätigkeiten verbunden, so ergibt sich eine unendliche Menge von Uebungen. Je vielseitiger diese Zusammenstellungen gestaltet werden, und je logischer der Aufbau und

die Entwicklung ist, desto reger wird der Turneifer der Schülerinnen, desto dankbarer gestaltet sich der ganze Turnunterricht. — Die Stabhaltung sei immer die Risthaltung (Daumen hinten, die anderen Finger vorn); der Stab ist so zu halten, dass die beiden Hände sich in der Nähe der Stabenden befinden. Bei den unter c geforderten Gesellschaftsübungen können die Turnerinnen entweder in geöffneten Stirnreihen bez. Rotten oder in Gegenstellung stehen.



B. Ordnungsübungen.

Aus der reichen Zahl derselben seien folgende für die einfachsten Verhältnisse empfohlen:

- a) Bilden von Reihenkörpern und Reihenkörpergefügen durch Neben-, Vor- und Hinterreihen, erst zu Paaren und Doppelpaaren, später zu Dreien und Vieren;
- b) Dasselbe mit Schwenkungen in den Viererreihen;
- c) Oeffnen und Schliessen der Reihen durch Nachstell- und Vorwärtsschritte, auch mit Schottischgehen und -hüpfen;
- d) Gehen im \square (Quadrat) und $+$ (vierstrahligen Stern);
- e) Ziehen im Flankenring, in der Schnecken- u. Schlangenlinie;
- f) Platzwechsel, Kette und Umkreisen der Reihen- bez. Rotten-genossinnen.

Anmerkung: Von Anfang an muss eine organische Verbindung von Frei- und Ordnungsübungen angebahnt werden. Je flüssiger und ungezwungener diese Verbindungen sich gestalten, desto mehr Freude haben Schülerinnen und Lehrer daran. Ein Vor- und Hinterreihen ist nur in Stirnstellung, das Nebenreihen nur in Flankenstellung der Reihe möglich (Stirnstellung neben-, Flankenstellung hintereinander). Die Schwenkungen gelingen im Anfange nur dann gut, wenn die einzelnen der Reihen gegenseitig Fassung nehmen. Die Reigen sind nicht als besondere Uebungsarten aufzufassen. Sie ergeben sich bei zielbewusstem Turnunterrichte von selbst als Zusammenfassungen am Ende grösserer Zeitabschnitte. Nicht genug zu warnen ist vor der Einübung solcher Reigen, die den Kindern fernliegende Uebungsformen enthalten. Sie beanspruchen unendlich viel Zeit, und daraus entwickelt sich die mit Recht zu verurteilende Reigenpaukerelei, die dem Schulturnen von jeher viele Feinde gemacht hat.

C. Die Geräteübungen.

1. Reck. Dieses Turngerät wird sowohl als Hang-, wie als Stützgerät benutzt. Aus der Fülle der Uebungen, die sich an diesem Geräte ausführen lassen, sind nur diejenigen zu wählen, die einerseits für die Körperentwicklung der Mädchen von Nutzen sind, andererseits das Schicklichkeitsgefühl der Kinder nicht verletzen. Aus dem zuletzt angeführten Grunde sind an diesem Geräte alle Ab- und Umschwünge, sowie das Ueberspreizen eines Beines über die Stange zu vermeiden.

- a) Am hüft- und brusthohen Reck:
 - 1) Hangstand rücklings und vorlings mit Beugen und Strecken der Arme, sowie Beinspreizen und Beinkreuzen;
 - 2) Seitstütz mit verschiedenen Griffarten und Beinthätigkeiten.
- b) Am reich- und sprunghohen Reck:
 - 1) Sprung in den Streck- und Beugehang mit Rist-, Zwie- und Kammgriff;
 - 2) Knie- und Fersenheben eines und beider Beine;
 - 3) Spreiz- und Hebbhalte eines Beines;
 - 3) Hangeln ohne und mit Drehung und ohne und mit mässigem Schwunge.

2. Barren. Er wird ebenfalls als Hang-, wie als Stützgerät benutzt. Folgende Uebungen sind für die einfachsten Verhältnisse zu empfehlen:

- 1) Hangstand rücklings und vorlings mit Beugen und Strecken der Arme, sowohl im Seit- wie im Querhang; hierzu ist ebenfalls Beinspreizen und -kreuzen zu ordnen;
- 2) Seit- und Querstütz mit verschiedenen Griffarten und Beinthätigkeiten;
- 3) Stützzeln im Querstütz an und von Ort, auch bis zum Spannstütz;
- 4) Schwingen (mässig hoch) im Querstütz mit $\frac{1}{4}$ und $\frac{1}{2}$ Drehung beim Niedersprung;
- 5) Seit- und Quersitz hinter und vor der Hand auf einem Holme.

Anmerkung: Der Seitstütz wird auf einem, der Querstütz auf beiden Holmen ausgeführt. Die genannten Uebungen am Reck und Barren lassen sich auch mit verschiedenen Schrittweisen a. O. verbinden und rhythmisch gestalten. Bei den meisten der genannten Uebungen am Reck und Barren lassen sich an einem Geräte zu gleicher Zeit mehrere Schülerinnen beschäftigen. Der Lehrer beachte auch an den genannten Geräten, dass das Wichtigste tadellose Haltung und leichter ungezwungener Niedersprung ist.

3. Schwebekanten.

- 1. Alle Schritarten, die bei den Frei- und Ordnungsübungen gelernt worden sind;
- 2. Gehen seitwärts und rückwärts;
- 3. Schwebestand auf beiden, wie auf einem Beine mit Spreizhalte des anderen Beines;
- 4. Beugen und Strecken der oder des Beines;
- 5. Rumpfbeugen vor- und rückwärts;
- 6. An- und Aufknien in der Vorschriftstellung.

Anmerkung: Die Turnerinnen nehmen bei Ausführung dieser Uebung Fassung Hand in Hand, oder sie legen die Hände auf die Schulter der Nebenerin. Zu beachten ist, dass die Mädchen von Anfang an gewöhnt werden, geradeaus und nicht nach den Schwebekanten oder Füßen blicken, da sonst mangelhafte Haltung herbeigeführt wird.

4. Langes Schwungseil.

1. Ueberspringen des in verschiedener Höhe ruhig gehaltenen Seiles;
2. Laufen durch das geschwungene Seil
 - a) einzeln, b) zu Paaren, c) zu Dreien oder Vieren u. s. w., ebenso mit verschiedenen Laufschriftarten;
3. Ueberspringen des geschwungenen Seiles;
4. Verbindung von Lauf- und Sprungübungen.

Anmerkung: Die Uebungen mit dem Schwungseil müssen in schneller Aufeinanderfolge stattfinden. Zum Gelingen der Uebungen ist ein geschicktes Schwingen des Seiles von Seiten des Lehrers unbedingt nötig.

Zum Schlusse sei noch auf einige Hilfsbücher hingewiesen, die dem Turnlehrer auch unter einfachen Verhältnissen gute Dienste leisten können:

1. R. Heeger: „Uebungsbeispiele aus dem Gebiete der Frei-, Ordnungs- und Stabübungen für das Turnen der weiblichen Jugend“, Leipzig, E. Strauch, 2,80 Mk.
2. W. Froberg: „Lehrplan für den Turnunterricht in Stadt- und Landschulen“, E. Strauch, Leipzig, 0,50 Mk.
3. Carl Thieme: „Stoffsammlung für das Sommerturnen in den einfachsten Landschulen“. Markneukirchen, J. Schmidt.
4. Der als Turnschriftsteller wohlbekannte verstorbene Seminaroberlehrer O. Schettler hat in einem Werkchen den Versuch gemacht, den Turnunterricht der Knaben und Mädchen für die einfachsten Verhältnisse zu verbinden. Das bei R. Lion in Hof erschienene Büchlein führt den Titel: „Der Turnunterricht in gemischten Volksschulklassen“. 1,20 Mk.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

Zum religiösen Memorierstoff im 17. Jahrhundert.

Von Dr. Otto Clemen, Zwickau.

In einem aus der Bibliothek des Zwickauer Rektors Christian Daum stammenden Oktavbändchen der Zwickauer Ratsschulbibliothek (jetzige Signatur XXXIII, V, 57), enthaltend: *Sententiae velut aphorismi ex scriptis piae Antiquitatis decerptae . . . studio M. Zachariae Hermanni,*¹⁾ *Ecclesiae Vratislaw. Ministri . . . Vratislaviae 1597*, findet sich, von einer Hand des 17. Jahrhunderts eingetragen, das folgende Verzeichnis von Bibelsprüchen und Gesangbuchsversen, die ein Vater sein Kind vom 3. Lebensjahre ab hat lernen lassen. Die Sprüche führen allesamt in das Zentrum des Christentums mit seiner Sünde, Welt und Tod überwindenden Kraft hinein.

Sprüche, Welche mein Sohn Johannes in seiner Kindheit ab anno 3tio memoriter gelernet hat.

1. Ach mein hertzliebes Jesulein, mache dir ein rein sanft betteln, zu ruhn in meines hertzen schrein, dass ich nimmer vergesse dein. (Luther, Vom Himmel hoch, v. 13.)
2. Christus ist mein Leben, sterben ist mein gewinn. (Phil. 1, 21.)
3. Das Blut Jesu Christi, des Sohnes Gottes, macht Vns rein von allen Sünden. (1. Joh. 1, 7.)

¹⁾ Vgl. Jöcher, Gelehrtenlexikon II 1542.

4. Also hat Gott die Welt geliebet, dass er etc. (Joh. 3, 16.)
5. Ich bin die Auferstehung vnd das Leben. (Joh. 11, 25.)
6. Der Tod ist verschlungen in den Sieg etc. (1. Cor. 15, 14.)
7. In der Welt habt Ir angst etc. (Joh. 16, 33.)
8. Ir, die Ir arg seid, Könnet ewern etc. (Matth. 7, 11.)
9. Gleich wie Moses in der Wüsten etc. (Joh. 3, 14.)
10. Kompt her zu mir alle, die Ir mühselig etc. (Matth. 11, 28.)
11. So wir sündigen, So haben wir etc. (1. Joh. 2, 1.)
12. Befl dem Herrn deine Wege vnd etc. (Ps. 37, 5.)
13. Wirff dein anliegen auf den Herrn etc. (Ps. 55, 23.)
14. Es werden nicht alle, die zu mir sagen etc. (Matth. 7, 21.)
15. Vnser Keiner lebet Im selber vnd etc. (Röm. 14, 7.)
16. Herr, wenn ich nur dich habe, so frage ich etc. (Ps. 73, 25.)
17. Wir müssen alle offenbar werden, für dem etc. (2. Kor. 5, 10.)
18. Die Menschen müssen Rechenschaft geben am Jungsten Tage, auch von jeglichen vnnützen wortt, dass Sie gered haben. (Matth. 12, 36.)
19. Dass ist gewislich war vnd ein tewres werthes wortt, dass Jesus Christus kommen ist etc. (1. Tim. 1, 15.)
20. So war als ich lebe, spricht der Herr, ich habe keinen gefallen am Tode des Gottlosen etc. (Hos. 18, 32.)
21. Ist Gott für vns, wer mag wider vns sein, welcher auch seines etc. (Röm. 8, 32.)
22. Habt nicht lieb die Welt, noch was in der Welt ist. So jemand die Welt lieb hatt etc. (1. Joh. 2, 15.)
23. Des Menschen Sohn ist kommen selig zu machen, das verloren war. (Matth. 18, 11.)
24. Es. 43, v. 24. Mir hastu arbeit gemacht in deinen Sünden vnd mir hastu mühe.
25. Act. 10, v. 43. Von Christo zeügen alle Propheten, dass
26. Denkestu o Mensch, dass du dem Vrtel Gottes. (Röm. 2, 3.)
27. O Herr Gott, in meiner Not ruf ich zu Dir, Du hilffest mir, mein Leib und Seel ich Dir befehl etc.
28. Meine Sünde betrüben mich etc. (?)
29. Ich esse oder trincke, ich schlafe oder wache, ich gehe oder stehe, so klingt mir alzeit die Stim Christi in meinen ohren: Stehet auf, Ir Toden, vnd kompt für gericht.
30. Lasset die Sünde nicht herrschen in euern sterblichen Leibe, jr gehorsam zu leisten etc. (Röm. 1, 12.)

C. Beurteilungen.

Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet von Dr. Otto Schmeil, Heft I und II (vollständig in drei Heften, pro Heft 1,30 Mk. (mit je 14 und 16 farbigen Tafeln und zahlreichen Textbildern). Stuttgart und Leipzig, Verlag von Erwin Nägele. 1902.

Hat schon früher mancher, der nach einem gediegenen Werkchen suchte, das die Einzelpflanze als Individuum und Ganzes in biologischer Beleuchtung zeigte und kennen

lehrte, nach des Verfassers älteren Buche, „Pflanzen der Heimat“, gegriffen, so darf man dem vorliegenden sicherlich vorher verkünden, dass es sich in kurzer Zeit gewiss alle Schulen — und hoffentlich nicht bloss die höheren — erobern wird. Es ist eine ganz ausgezeichnete und überaus verdienstvolle Arbeit, die wir hiermit anzeigen können — eine echte, wahre Natur- und Lebenskunde der Pflanzenwelt! Ausgemerzt und verbannt ist aller trockner Schulkram und unfruchtbarer Wissensballast; frisch und unmittelbar spricht die Pflanze zu uns aus den

Buchzeilen — davon, dass auch sie ein lebendes, ums Dasein kämpfendes, um Licht und Luft und Nahrung ringendes, sich schmiegendes, wechselvolles Wesen ist, kein starrer Schemen, bloss dazu bestimmt, als Rarität und ausgetrocknete Pflanzenmumie das Herbarium zu ergänzen. Frischfeuchter Erdgeruch ist's, der aus dem Buche allüberall emporsteigt. Und — merkwürdig: ist gerade der trockene, fade Schultou der althergebrachten beschreibenden Betrachtungsweise gefissentlich und aufs glücklichste vermieden, so bleibt einem doch immer wieder nichts anderes übrig, als der Ausruf: wie schulgerecht, wie methodisch feinsinnig angelegt, wie psychologisch durchdacht ist die ganze Darstellungsweise der Objekte! Mit einem Worte: das Werk eines echten und rechten Schulmannes und Naturforschers liegt vor uns. Sind auch durchweg die Ergebnisse der biologischen Forschung ausgiebigst zur Geltung und Verwertung gelangt, so ist doch gleichzeitig auch wieder die (auf dem vorliegenden Gebiete ja überaus notwendige, in der Exaktheit des Denkens wurzelnde) kritische Vorsicht und Behutsamkeit des wahren Forschers allenthalben zu erkennen. Willkürliche Vermutungen, inexakte extreme Zweckmässigkeitschwärmerei findet keinen Platz in dem Buche, und mit manchem sehr beliebten, aber unerwiesenen Erklärungsversuch ist aufgeräumt. Weitergehende Ueberlegungen und Betrachtungen allgemeiner Art, die ja freilich nicht immer bloss müssige Spekulation zu sein brauchen, sind fortgelassen — dass solche in dem zu erwartenden Schlusshefte, vielleicht als Rückblicke unter zusammenfassenden Gesichtspunkten (als eine kleine, natürlich exakte botanische Philosophie à la Göthe) nicht ganz fehlen möchten (Einrichtungen der verschiedenen Pflanzen zur Wahrung des Gleichgewichts der Natur, Anpassungsweisen an die Grösse der Verteilung und Widrigkeit der Lebensverhältnisse, die Harmonie innerhalb des Einzelwesens etc.),

sei hiermit nur als besonderer Wunsch im Interesse der schönen Sache und zur weiteren Hebung des umfassenden Bildungsgehalts dieses Gebietes hinzugefügt.

Die ganze Anlage des Buches, die Heraushebung und ausführliche Betrachtung eines Vertreters (innerhalb des systematischen Ganges), das eingeschlagene Mass in der Berücksichtigung der übrigen Vertreter, bei deren Anschluss das ihnen wieder zukommende Specieibiologische besondere Berücksichtigung findet, die ausreichende, nie vernachlässigte Berücksichtigung der Kulturpflanzen, ganz besonders auch die überaus übersichtliche und klare Anordnung des Stoffes, die sich doch in jedem Falle wiederum der Eigenart und Bedeutung der Pflanze anpasst und niemals zum Schema wird, nicht zu vergessen schliesslich noch die Vorzüglichkeit und ausgezeichnete Wahl der Abbildungen, die, mit dem Herkömmlichen vollständig brechend, ebenfalls wieder vor allem die Lebensvorgänge und Lebensverhältnisse der Pflanze, soweit wie nur möglich, in herrlichster und treuester Weise vor Augen bringen — mit einem Verständnis, wie dies bisher noch nie geschehen ist: Das alles macht das neue Werk, zusammen mit der bereits erwähnten überaus lebendigen, den echten Schulmann verratenden, Interesse weckenden Darstellung zu einem so vortrefflichen und anregenden Hilfsmittel der Belehrung und des Unterrichts, dass man es allen Kreisen, nicht bloss, wie auf dem Titel, den höhern Lehranstalten und der Hand des Lehrers, nicht warm genug empfehlen kann. Mit Freude und Neugier erwarten wir die Vollendung des Werks, die für den Herbst wohl in Aussicht steht.

Stollberg (Erzgeb.) Dr. Schmidt.

Cossmanns deutsche Schulflora, zum Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. Neu bearbeitet von H. Cossmann u. Prof. Dr. Huisgen. Zweite, vermehrte Auflage. In Leinwand gebunden 4,25 Mk. Verlag von Ferd. Hirt, Breslau. 1901.

Kenntnis der Arten und des Systems zu vermitteln, bleibt eine der Hauptaufgaben des botanischen Unterrichtes. Je mehr hier das Leben in den Vordergrund gerückt wird, desto grösser ist die Neigung, jene Aufgabe zu vernachlässigen. Daher ist im biologischen Unterrichte immer die Anlage eines Herbariums und der regelmässige Gebrauch einer systematischen Schulfloca empfehlenswert, ja notwendig. Nun ist freilich das Bestimmen von Pflanzen nicht leicht; mancher hat nach den ersten Versuchen die Sache aufgegeben und ist dadurch der Botanik für immer entfremdet worden. Die vorliegende Flora hat sich daher die Erleichterung der schwierigen Thätigkeit zur Aufgabe gemacht, und das ist ihr wohl gelungen. — Auf S. 12—35 findet sich zur Bestimmung der Familien und einzelner Gattungen des natürlichen Systems ein Schlüssel, dem Linnés Einteilung zu Grunde gelegt ist. Dieses System ist einfach und fasslich und darum zu dem angegebenen Zwecke wohl geeignet, zumal der Verfasser bei der 19., 21. u. 22. Kl. zweckmässig die zahlreichen Ordnungen Linnés durch natürliche Gruppen ersetzt hat, die nach äusseren Merkmalen leicht erkennbar sind. — Der 2. Teil, der zur Bestimmung der Arten dient, enthält die Familien in der Reihenfolge des natürlichen Systems nach Eichler; nur sind aus praktischen Gründen die Kryptogamen (nur die Gefässpflanzen kommen für das Buch in Frage) hinter die Phanerogamen und innerhalb dieser die Choripetalen vor die Sympetalen gestellt. Die Bestimmung der Art nun erfolgt auf streng analytischem Wege, so dass der Bestimmende zuletzt nur noch zwischen 2 Arten zu entscheiden hat. Die jeder Art beigegebene ausführliche Beschreibung bildet gleichsam die Probe auf die Richtigkeit der angestellten Diagnose. Die Artbestimmung wird dadurch erleichtert, dass bei den grossen Familien der Uebersichtlichkeit wegen mehreren Unterfamilien unterschieden werden und dass bei dem Herabsteigen zur Art besonders die unterscheidenden Merkmale berücksichtigt sind, die am meisten in

die Augen fallen und sich demgemäss am leichtesten auffinden lassen. Dabei wird aber immer namentlich mit Hilfe der klaren Beschreibung des Familiencharakters, die sich am Kopfe jeder Familie befindet, der Schüler am Ende des Bestimmens ein genaues Bild der bestimmten Pflanze haben und im stande sein, eine Beschreibung liefern zu können. — Die Uebersichtlichkeit und Brauchbarkeit des Buches wird ferner auch dadurch erhöht, dass die allerseltensten Pflanzen, die Hybriden, die Varietäten und die zweifelhaften Arten weggeblieben sind. Es bleiben dabei immer noch 1989 ausgeführte Arten, u. den Durchschnittsbotaniker wird das Werkchen kaum im Stiche lassen. Eine Vergleichung z. B. mit der in den sächsischen Schulen viel gebrauchten Exkursionsflora von Wünsche zeigt, dass nur etwa 20 der in Sachsen vorkommenden Arten bei Cossmann nicht zu finden sind. Ob das Buch in allen Einzelheiten zuverlässig ist, kann ich natürlich nicht entscheiden. Einige angestellte Stichproben haben ein befriedigendes Resultat ergeben. Die gewöhnlichsten Kultur- und Zierpflanzen hat C. mit aufgenommen, und das ist gut; denn es ist Thatsache, dass diese im allgemeinen in der Botanik zu schlecht wegkommen und dass oft gute Botaniker darüber keine Auskunft geben können. Und doch ist besonders für den angehenden Lehrer die Kenntnis dieser Gewächse ebenso wichtig, wie etwa die Vertrautheit mit den zahlreichen Hieraciumarten. Ein weiterer Vorzug des Buches ist die Deutung aller botanischen Namen; er verdient umso mehr hervorgehoben zu werden, als es an einem zuverlässigen und billigen Hilfsmittel zur Uebersetzung solcher Namen fehlt und als die ganze Nomenclatur in der Schulbotanik ein wunder Punkt ist. — Nach alledem ist die Flora v. C. für den Privatgebrauch des Lehrers und für den Gebrauch in höheren Schulen nur zu empfehlen. Sie ist, wenn sie auch keine Standorte an gibt, besonders für den Schulgebrauch der Flora von Wünsche mindestens gleichzustellen.

Grimma.

Rosner.

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Gegründet

von

Professor **Dr. W. Rein.**

XXIV. Jahrgang.

Herausgegeben von **Dr. M. Schilling,**
Königl. Sächsischer Bezirksschulinspektor in Rochlitz.

Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (O. Schambach).

1903.

Inhaltsverzeichnis

des

XXIV. Jahrganges (1903).



A. Abhandlungen.

1. **Dr. K. Häntsch**, Über den Zweck der Erziehung bei Herbart. S. 1—28; S. 81 bis 127.
2. **Dr. K. Lange**, Gedanken über die Pflege der Kunst, insbesondere der Poesie in der Volksschule. S. 28—40.
3. **A. Christoph**, Die poetische Lektüre im deutschen Unterricht. S. 40—61.
4. **E. Lehwiss**, Ein Wort zur Reform der höheren Mädchenschule. S. 62—68; S. 127—140.
5. **G. Delle**, Die Phantasie im Dienste des Unterrichts. S. 161—178.
6. **Dr. E. Kotte**, Rossmässlers Bedeutung für die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts. S. 178—203; S. 249—261.
7. **Dr. Fr. Schilling**, Über die Stellung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte der Volksschule. S. 241—249.
8. **G. Berger**, Über die psychischen Hauptformen der Sprachfertigkeit. S. 262 bis 284.
9. **Dr. Fr. Schulze**, Entwicklungsgeschichte der Heimatkunde. S. 305—329.
10. **A. Weiss-Ulmenried**, Tolstoj als Pädagog. S. 329—350.
11. **A. Weiss-Ulmenried**, Moralunterricht und Religion. S. 369—387.
12. **G. Delle**, Über Erziehung zur Pietät. S. 387—402.
13. **Fr. Franke**, Über v. Sallwürks didaktische Normalformen, ihre geschichtliche Stellung und ihre Bedeutung für die Gegenwart. S. 402—425.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

1. **Dr. Wilk**, Algebra und Rechnen. S. 69—73.
2. **W. Gelfert**, Der Herbartverein zu Chemnitz. S. 73—74.
3. Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen. S. 74—75.
4. **O. Foltz**, Die Anfänge des Aufsatzes im dritten Schuljahre. S. 140—151.
5. **Dr. P. Stötzner**, Die neue Lehrordnung für die sächsischen Realgymnasien. S. 151—154.
6. Ferienkurse in Jena. S. 154—155.
7. **M. Beyer**, Die anschauliche Darbietung im Geschichtsunterrichte. S. 203—209.
8. **H. Schramm**, Entwicklung der Formel für den Inhalt des ungleichseitigen Dreiecks aus den 3 Seiten. S. 209—215.
9. **G. Friedrich**, Zum Kunstunterricht in Gymnasien. S. 216—217.
10. **Fr. Hertel**, Wandschmuck und Anschauungsbilder. S. 218—219.
11. Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. S. 219 bis 220.
12. **J. Honke**, Was lehren die babylonischen Urkunden? S. 284—288.

13. **Fr. Franke**, Die 35. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. S. 350—356.
14. **Dr. G. Witsmann**, Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu. S. 425—439.
15. Die Illusionsästhetik Konrad Langes. S. 439—446.

C. Beurteilungen.

1. **Dr. R. Eisler**, Grundlagen der Erkenntnistheorie S. 75.
2. **Dr. A. Kastil**, Zur Lehre von der Willensfreiheit in der Nicomachischen Ethik. S. 75.
3. **W. Schacht**, Nietzsche. S. 75—76.
4. **P. Tesch**, Handbuch der Methodik aller Unterrichtsgegenstände der Volksschule. S. 76—77.
5. **Dr. J. Chr. G. Schumann**, Leitfaden der Pädagogik. S. 77.
6. **G. Voigt**, Psychologie. S. 77. (Dr. Schilling.)
7. **Voigt**, Die Bedeutung der Herbart'schen Pädagogik für die Volksschule. (A. Rude.) S. 77—78.
8. **B. Fritzsche**, Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht. (Dr. Zemmerich.) S. 78.
9. **Dr. L. Koehne**, Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. S. 155—157.
10. **Fr. Schleichert**, Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. S. 158—159. (A. Rossner.)
11. **Redeker und Pütz**, Der Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahre. (W. Pütz.) S. 220—222.
12. **K. Gebler**, Zum Religionsunterricht im Schullehrerseminar. S. 222—223.
13. **G. Guden**, Reineckes biblische Geschichten für die Unterstufe. S. 223.
14. **O. Michael**, Lieth, Biblische Geschichte. S. 223.
15. **Bass**, Reinhardt und Spohn, Biblische Geschichte. S. 223. (H. Grabs.)
16. **W. Heinze**, Die Geschichte in tabellarischer Übersicht. (Dr Franke.) S. 223.
17. **Fr. Nadler**, Das Wichtigste aus der Poetik. S. 223—225.
18. **Dr. J. Loewenberg**, Vom goldenen Überfluss. S. 225.
19. **K. Busse**, Neuere deutsche Lyrik. S. 225—228. (O. Foltz.)
20. **Velhagen & Klasing's Sammlung deutscher Schulausgaben**. Lfg. 80. Lfg. 82—89. S. 228—229.
21. **E. Lierse**, Dr. Hermann Schmidt's Elementarbuch der lateinischen Sprache. S. 229—230.
22. **H. Lattmann**, Lateinisches Elementarbuch für Sexta. S. 230. (C. Franke.)
23. **Dr. Kasten**, Erläuterung der Hölzel'schen Bilder. S. 230.
24. **Dr. Kasten**, Die Wohnung und View of London. S. 230—232. (Dr. K. Meier.)
25. **O. Wendt**, Französische Briefschule. S. 232—233.
26. **B. Kron**, Stoffe zu französischen Sprachübungen. S. 233—234.
27. **B. Kron**, Stoffe zu englischen Sprachübungen. S. 233—234.
28. **B. Kron**, Petit Vocabulaire explicatif. S. 234.
29. **H. Bretschneider**, Lectures et exercices français. S. 234—235.
30. **Mart. Hartmann's Schulausgaben** No. 10. 19—23. S. 235.
31. **A. Hamann's Schulausgaben** No. 2—4. S. 235.
32. **Dr. K. Meier & Dr. B. Assmann**, Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache. S. 235—236. (Dr. Joh. Hertel.)
33. **Dr. Walsemann**, Pestalozzi's Rechenmethode. (Dr. E. Wilk.) S. 236—238.
34. **L. Meyer**, Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts. (E. Beyer.) S. 288—290.
35. **G. Schneider**, Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht. S. 290—292.
36. **Fr. Chr. Wolf**, Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht. S. 292—295.
37. **H. Grosse**, Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts. S. 295 bis 296. (Dr. E. Wilk.)

38. **Dr. Hartmann**, Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. (E. Zeissig.) S. 296.
39. **Dr. O. Schmeil**, Grundriss der Naturgeschichte. S. 296—297.
40. **Fr. Baade**, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. S. 297.
41. **R. Werner**, Leitfaden der Naturgeschichte von A. Hummel. S. 297.
42. **O. Twiehausen**, Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. S. 297—298.
43. **C. B. Reitinger**, Materialien für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule. S. 298. (Dr. Schmidt.)
44. **Dr. M. Kronfeld**, Bilderatlas zur Pflanzengeographie. S. 298—299.
45. **W. Laukamm**, Vorbereitungen auf den tierkundlichen Unterricht. S. 299—301. (Rossner.)
46. **A. Rude**, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. (H. Grabs.) S. 301 bis 302.
47. **Dr. W. Rein**, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. (Dr. Schilling.) S. 356—357.
48. **Dr. B. Maennel**, Das 19. Jahrhundert in der Hallischen Schulgeschichte. (Fr. Franke.) S. 357—358.
49. **D. F. Pfalz**, Ein Knabenleben vor sechzig Jahren. S. 358.
50. **Baumgarten**, Neue Bahnen. S. 358—359.
51. **Gunkel**, Israel und Babylonien. S. 359. (Dr. E. Thrändorf.)
52. **Dr. A. Baumeister**, Ausgewählte Reden des Fürsten von Bismarck. (Dr. Simon.) S. 359—360.
53. **W. Heinze**, Die Geschichte für Lehrerseminere. S. 360.
54. **A. Bär**, Wirtschaftsgeographie und Wirtschaftslehre in der Schule. S. 360—361.
55. **A. Otto**, Bilder aus der neueren Literatur für die Lehrerwelt. S. 362.
56. **E. Beyer**, Sokrates. S. 362.
57. „Gefunden.“ Erzählungen von Björnson, Hebel u. s. w. S. 362.
58. **Hamburger Jugend-Schriften-Ausschuss**, Tiergeschichten für die Jugend. S. 363.
59. **W. Ernst**, Junges Leben und Streben. S. 363. (Dr. C. Franke.)
60. **Dr. A. Messer**, Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht. S. 363—366.
61. **Fr. Förster**, Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. S. 366—367. (O. Foltz.)
62. **Dr. Th. Matthias**, Vollständiges kurzgefasstes Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung mit zahlreichen Fremdwortverdeutschungen. S. 367.
63. **Fr. Mann**, Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache unter Beziehung der gebräuchlichsten Fremdwörter mit Angabe der Abstammung und Abwandlung. S. 367.
64. **Dr. A. Vogel**, Ausführliches grammatisch-orthographisches Nachschlagebuch der deutschen Sprache. S. 367—368.
65. **Dr. K. Duden**, Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. S. 368.
66. **Dr. K. Scheffler**, Verdeutschungsbücher des Allgemeinen deutschen Sprachvereins. S. 368. (Dr. C. Franke.)
67. **W. Eigenbrodt**, Aus der schönen weiten Welt. (Fr. Franke.) S. 368.
68. **J. Steiger**, Stilistik für Seminarien und andere höhere Lehranstalten. S. 446 bis 447.
69. **P. Tesch**, Deutsche Sprachgeschichte und Sprachlehre für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. S. 447—448.
70. **J. Pawlecki**, Dichterstimmen aus der deutschen Lehrerwelt. S. 448—449.
71. **A. von Gottberg-Herzog**, Herzens-Melodien. S. 449.
72. **F. Gansberg**, Plauderstunden. S. 449—450. (Fr. Franke.)
73. **E. Cremer**, Die poetischen Formen der deutschen Sprache. (O. Foltz.) S. 450—451.





A. Abhandlungen.

I.

Über den Zweck der Erziehung bei Herbart.

Von Kurt Häntsch, Seminarlehrer in Nossen, Königr. Sachsen.

Einleitung.

Man kann die allgemeine Pädagogik gliedern in einen teleologischen Teil oder die ethische Grundlegung, welche das Erziehungsideal gibt, und in einen methodischen Teil, der die Mittel und Wege erörtert und begründet, welche zur Realisierung des Erziehungszwecks angewandt werden müssen. Demnach kündigt unser Thema eine teleologische Auseinandersetzung an. Ausserdem ist es der Geschichte der Pädagogik entnommen. Im allgemeinen ist nun das Interesse, welches eine solche Erörterung aus der geschichtlichen Pädagogik beanspruchen kann, von anderer Art als das Interesse an methodischen Problemen. Diese Eigentümlichkeit ist in folgenden Tatsachen begründet: Die Erziehungsideale haben einander so rasch abgelöst wie die Menschheitsideale überhaupt. Fast jede neue Generation stellte ihrem Nachwuchs im einzelnen veränderte Ziele, verlangte von den Erziehern, die Kräfte der Jugend nach andern Richtungen hin zu konzentrieren, als ihr selbst angewiesen worden waren. In längeren Zeiträumen aber wird der Wechsel im Erziehungsideal oft ganz auffallend. Deswegen kann im allgemeinen eine Beschäftigung mit der Zielbestimmung einer Pädagogik, welche der Geschichte angehört, mehr oder weniger nur geschichtliches Interesse für sich haben. — Anders bei methodischen Fragen! Die unveränderlichen psychischen Gesetze, nach denen sich die Einwirkung auf den Menschen vollzieht, bedingen es, dass die Verstösse gegen sie sich immer wiederholen, und dass anderseits die Erziehungsweisen vergangener Zeiten noch heute der Belehrung dienen können. Hier ergibt sich immer ausser dem geschichtlichen ein unmittelbar praktisches Interesse.

Dieser eben bezeichnete Gegensatz verschwindet aber in unserm Falle; denn trotzdem das Erziehungsziel, das uns beschäftigen soll, vor ungefähr drei Menschengenerationen an der Spitze einer allgemeinen Pädagogik vorgeschrieben wurde, betonen moderne Lehrbücher der Pädagogik doch heute noch seine volle Gültigkeit. Der Erzieher der Gegenwart, welcher seiner Tätigkeit ein theoretisches Fundament geben will, befindet sich also der pädagogischen Zielbestimmung Herbarts gegenüber in einer unmittelbar praktischen Lage. Die Pädagogik dieses Mannes bietet sich ihm sofort und vor jeder andern Theorie zur Grundlegung an. Er muss also notwendiger Weise sich auch mit der Zweckansicht Herbarts in bejahendem oder verneinendem Sinne auseinandersetzen.

Wer nun die pädagogische Schriftstellerei der letzten Jahre verfolgt hat, der weiss, dass gerade in den letzten Zeiten es an starken Angriffen gegen Herbarts Pädagogik überhaupt und im besondern auch an der Kritik der Zielaufstellung seiner Pädagogik nicht gefehlt hat.¹⁾ Die Antwort²⁾ hat nicht auf sich warten lassen, und ihr Ergebnis besteht in der Überzeugung, dass der Erzieher in vollem Umfange an der Zweckansicht Herbarts festhalten könne,

Für die Bekämpfung und die Verteidigung der Gedanken eines Dritten besteht nun die Voraussetzung, dass beiden Geschäften die volle richtige Erfassung des Schriftstellers vorausgegangen sei. Fehlt etwa diese notwendige Grundlage, so müsste man dem Streite die innere Berechtigung absprechen.

Diese Arbeit geht allerdings nun von der begründeten Wahrnehmung aus, dass einmal Herbarts Meinung von dem Zwecke der Erziehung zu sehr in Bausch und Bogen wiedergegeben, wenn nicht unrichtig erfasst worden ist. Es liegen Unterschiede und Schwierigkeiten in Herbarts Schriften vor, welche die gewöhnliche eindeutige Wiedergabe des Erziehungszwecks bei Herbart als nicht gerechtfertigt erscheinen lassen. In dieser Beziehung stellt sich daher diese Arbeit die Aufgabe, durch Untersuchung und Eindringen in die Absichten, welche den jeweiligen Zielaufstellungen zu Grunde liegen, und durch Vergleichung aller in Frage kommenden Schriften etwa vorhandene Widersprüche, Schwierigkeiten und Unterschiede zu bezeichnen und womöglich durch ihre Ursachen zu erklären, überhaupt aber klare Erkenntnis in den Zweckaufstellungen Herbarts zu schaffen.

Eine zweite Aufgabe dieser Arbeit darin ist begründet, dass die übliche Wiedergabe des Erziehungszwecks bei Herbart dem Erzieher keine ausführliche Vorstellung von seinem Erziehungsideal verschaffen kann. Es findet sich in Herbarts Schriften verstreut, teils aus-

¹⁾ Natorp „Herbart, Pestalozzi“ 8 Vorträge. 1899.

²⁾ Flügel, Just, Rein „Herbart, Pestalozzi u. Herr Prof. Paul Natorp“ in der „Zeitschrift f. Philos. u. Pädag.“ 6. Jahrg. 4. H.

geführt, teils nur angedeutet, eine Reihe von besonderen Zügen, welche der Vereinigung zu einem anschaulichen Bilde harren. Und ein solches muss dem Erzieher allerdings vorschweben, der in Herbarts Geist erziehen will. Die zweite Aufgabe soll nun eben darin bestehen, das Erziehungsideal Herbarts, soweit es sich aus den verschiedenen Schriften herauslesen und zusammenfassen lässt, auch in seinen einzelnen Zügen zu beschreiben.

Die Unklarheiten und Widersprüche beziehen sich auf die inhaltlichen Teile des Erziehungszwecks oder auf die „Wertgebiete“, wie man sie nennen kann. Hier handelt es sich darum, festzustellen, welche Wertgebiete als Erziehungszweck gesetzt werden sollen, ob vielleicht nur das sittliche Verhalten oder ob vielleicht auch das ästhetische und wissenschaftliche Verhalten als innerlich wertvolle Betätigungsweisen des Menschen unmittelbar im Erziehungszweck mit enthalten sind, oder ob vielleicht die letzteren nur als Mittel zu einem andern Zweck Wert haben. Sind diese Fragen durch den Gang der Untersuchung beantwortet, so will der zweite Teil der Arbeit zu den inhaltlichen Teilen des Erziehungszwecks die besonderen, formalen, ergänzenden Züge hinzufügen, wodurch erst das Bild vom Erziehungsideal Herbarts anschaulich und lebendig wird. Über das Wesen dieser Züge werden wir uns vor Beginn ihrer Darstellung auseinandersetzen.

Man wird umso mehr aufgefordert, mit seinem endgültigen Urteil über irgend eine Frage aus Herbarts Pädagogik zurückzuhalten, wenn man die Art seiner Gedankenarbeit beobachtet hat. Über diese sei jetzt noch eine kurze Bemerkung gestattet. — Er liebt es, durch abstrakte, indirekte, weithergeholte Beziehungen den Zusammenhang herzustellen. Es ist nicht so, dass ein Gedanke gleichsam dem andern die Hand reicht zum mühelosen Verständnis des Lesers. Das Nachfolgende ist selten auf das Vorhergehende ausdrücklich bezogen. Daraus erwächst dem Leser zunächst die Aufgabe, selbst die fehlenden Gedankenbrücken zu schlagen, die möglichen Verbindungen ausdenken. Dabei sind die Ausdrücke gemäss einer ausserordentlich feinen Nuancierung der Bedeutung gewählt. Nicht selten schlingen sich mehrere Gedankenfäden durcheinander. Mit einer Hauptabsicht verbinden sich Nebenabsichten, und das endgültige Ergebnis ist dann nicht einfach zu beurteilen.

Mit Rücksicht auf diese Art Herbarts und die zu einfach und gerade erscheinende Art der Interpretation durch Anhänger und Gegner, will ich jetzt den ersten Teil unserer Gesamtaufgabe in Angriff nehmen und hier mit der gebotenen Vorsicht klare Erkenntnis in der Frage zu schaffen versuchen:

Was soll Zweck der Erziehung sein? und in welchem Wertverhältnis stehen etwa die mehreren Gebiete zueinander? —

In dieser Hinsicht behaupte ich, dass eine Reihe verschieden-

artiger und widerspruchsvoller Zweckaufstellungen in Herbarts pädagogischen Schriften zu finden ist. Gewöhnlich glaubt man aber, in dieser Frage mit zwei Worten eindeutig und klar die Meinung Herbarts wiedergeben zu können, während einzelne Beurteiler¹⁾ zwar auch Dunkelheiten und Widersprüche finden, ohne doch ausreichende Untersuchungen anzustellen. Ich will mich, wie schon angedeutet, nicht damit begnügen auf Unterschiede und Widersprüche in den Zweckaufstellungen hinzuweisen, sondern ich glaube auch die Ursache angeben zu können, welche zu jenen Unterschieden Anlass gegeben hat. Diese Ursache besteht meines Erachtens nach in einer logisch unstatthaften Verquickung der ethischen, wertschätzenden Zweckaufstellung mit einem psychologisch-methodischen Gedanken. Zur näheren Erklärung dieser für meine Darlegungen sehr wichtigen Behauptung muss ich folgendes vorausschicken:

Die Teleologie einer Pädagogik hat, wenn es auf die inhaltlichen Teile des Erziehungszwecks ankommt, zunächst die Aufgabe, die Wertgebiete aufzustellen. Sie überschaut dabei das Bereich des Menschlichen, unterscheidet die wesentlichen Gebiete, welche sich unterscheiden lassen, beurteilt sie nach ihrem Wert gemäss den ethischen Überzeugungen, wobei sich entweder eine Nebenordnung ergibt oder eine Unterordnung, und schreibt diese Gebiete mit der geschehenen Bewertung als Zwecke der Erziehung vor.

Etwas ganz anderes ist es, wenn ich das Ganze des Erziehungszwecks als einen in der Seele des Kindes werdenden psychischen Inhalt auffasse, ihn mit psychischen Begriffen bezeichne und etwa nach genetisch-psychologischen Zusammenhängen eine Gliederung des Zweckganzen vornehme, wodurch zum Ausdruck kommt, wie eins durch das andere geschieht, eins als Mittel und Vorstufe zur Erzeugung des andern benutzt werden kann. Das ist ein psychologisch-methodisches Geschäft und eine methodische Gliederung des Zwecks nach psychologischen Gesichtspunkten und völlig getrennt von der ethisch-objektiven Aufstellung und Wertschätzung der Zwecke.

Wird nun dieser Unterschied nicht beachtet, werden etwa psychologische Begriffe mit Bezeichnungen für objektive Wertgebiete verwechselt, und wird ferner zum Zwecke der methodischen Aufstellung von vornherein eine bestimmte Zahl und ein bestimmter Inhalt des Erziehungszwecks gefordert, wird also beides voneinander in Abhängigkeit gebracht, so liegt eine unstatthafte Verquickung vor, wodurch das nicht rein zum Ausdruck kommen kann, was im Grunde für erziehungswürdig gehalten wird. Diese Verquickung habe ich bei Herbart zu konstatieren und als Ursache zu schiefen Zweckkonstruktionen nachzuweisen.

¹⁾ z. B.: Natorp „Herbart, Pestalozzi“ S. 16 ff.

In den nun folgenden Darlegungen werde ich analysierend in die Absichten einzudringen versuchen, welche den jeweiligen Zweckaufstellungen zu Grunde liegen, die aufgestellten Zielbegriffe ihrem Inhalt nach genau begrenzen, dessen Bewertung uns vergegenwärtigen und in der Reihenfolge der Schriften alle diese Momente vergleichen. Diese Untersuchung, welche nach der gekennzeichneten Art Herbarts, seine Gedanken auszudrücken, oft den Stempel logischer Kleinarbeit an sich tragen muss, wird zum wenigsten zeigen können, dass man nicht eindeutig und bestimmt sagen kann, was bei Herbart Ziel der Erziehung sein soll, und wie sich etwa die Teile des Erziehungszweckes ihrer Bewertung nach verhalten.

Das Material der Untersuchung liegt uns in einer Reihe von pädagogischen Hauptschriften vor, welche ausführliche Zweckerörterungen enthalten; ausserdem bieten namentlich die „Aphorismen zur Pädagogik“ vereinzelt, aber wertvolle Ergänzungen. An geeigneter Stelle wird von den ausserpädagogischen Schriften besonders die „Praktische Philosophie“ herangezogen werden.

Anmerkung: Zitate aus Herbarts Schriften sind entweder den sämtlichen Werken in der Ausgabe von Kehrbach entnommen. (Joh. Friedrich Herbarts sämtliche Werke. Herausgeg. von Karl Kehrbach. Langensalza 1887),¹⁾ oder der Sammlung von Joh. Friedr. Herbarts Pädagogischen Schriften' 6. Auflage von E. von Sallwürk. In der „Bibliothek Pädagogischer Klassiker“. Langensalza 1896.²⁾

I. Untersuchung über die Wertgebiete in Herbarts Erziehungsziel.

1. Die Zweckbestimmung in dem Aufsatz: „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung.“³⁾

Inwiefern diese Schrift für unser Thema Bedeutung hat, ergibt sich, wenn wir den Gedankengang uns vergegenwärtigen, welchen Herbart in ihr verfolgt. Der Zweck der Abhandlung liegt, nach dem Titel zu schliessen, offenbar darin, die „ästhetische Darstellung der Welt“ als das „Hauptgeschäft“ der Erziehung hinzustellen. Unter „ästhetischer Darstellung“ versteht Herbart die gefühlvolle, Teilnahme erregende Vorführung des Menschlichen in Poesie und Menschheits-

¹⁾ Bezeichnung W. W.

²⁾ Bezeichnung P. S.

³⁾ P. S. II. S. 202 ff.

geschichte mit Beurteilung nach den von ihm aufgestellten ästhetisch-sittlichen Ideen. Es soll dadurch im Kinde ein weiter, durch die Ideen zusammengehaltener und geklärtter Gedankenkreis entstehen oder eine „ästhetische“ Auffassung der Welt, die unmittelbar zum moralischen Handeln treibt.

Das moralische Handeln als Produkt der „ästhetischen“ Gedankenbildung hinzustellen — dieser methodische Gedanke bildet wohl die Summe der ganzen Schrift. Aber er fordert eine psychologische Vorbereitung und Begründung, und so richtet Herbart sein Hauptbemühen darauf, das psychologische Wesen der Sittlichkeit in dem ihm eigenen genetischen Sinne auseinanderzusetzen, wodurch zugleich die bevorzugte methodische Stellung der gedanklichen Ausbildung im Erziehungsgeschäft gegenüber andern Erziehungsmassregeln gerechtfertigt erscheint. Auf diese Auseinandersetzung folgen ausführende Abschnitte über den ästhetisch darstellenden Unterricht, seine Einrichtung, seine Unterstützung durch naturwissenschaftlichen Unterricht. — Uns interessiert nun nicht zunächst die psychologische Auseinandersetzung über das Wesen und die Entstehung des sittlichen Handelns, sondern die Frage: welchen objektiven Inhalt verbindet Herbart mit dem Zielbegriff Moralität oder welches ist der Umfang der unter der Bezeichnung Moralität, begriffenen menschlichen Betätigung? und aus welchen Absichten gelangt er dazu, das unter dem Begriff „Moralität“ umfasste menschliche Verhalten als Zweck der Erziehung aufzustellen? Nebenbei muss der Aufsatz auch darüber Aufschluss geben.

Für die Beantwortung dieser Fragen kommen hauptsächlich die ersten drei Abschnitte in Betracht. Bei tieferem Eindringen sehen wir uns nun hier einem verwickelten Gedankengang gegenüber, in welchem sich die eigentümliche Verpflechtung der zwei Gedankenfäden nachweisen lässt, auf die wir einleitungsweise die Aufmerksamkeit hinlenkten. Wir wollen jetzt versuchen, diese Verquickung auseinanderzulegen und ihre Wirkung auf den Inhalt der endgültigen Zweckansicht dieser Schrift zu zeigen.

Gehen wir den an der bezeichneten Stelle sich findenden Darlegungen auf den Grund, so zeigt sich, dass die Triebfeder der hier unternommenen Zweckaufstellung in einem methodischen oder praktischen Gedanken besteht. — In folgenden Worten führt ihn Herbart als Grundlage der ganzen Zwecksetzung ein: „Soll es möglich sein, das Geschäft der Pädagogik als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmässig auszuführen, so muss es vorher möglich sein, die Aufgabe der Erzieher als eine einzige aufzufassen.“ Dieses Auffassen bedeutet, wie wir sehen werden, das Aufstellen eines Zwecks. — Hiernach wird die Forderung, dass die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufgefasst werden müsse, nicht durch die allein entscheidende ethische Erwägung, ob der Mensch eine oder mehrere Aufgaben zu erfüllen habe, veranlasst,

sondern dahinter steht ein Gedanke, der die methodisch zweckmässige Ausführung des Erziehungsgeschäftes betrifft. Dieses „als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken“, das ist es, was Herbart zu der Forderung eines einzigen Erziehungszwecks treibt. Die Annahme eines einzigen Zwecks erscheint ihm also als die Vorbedingung für die Möglichkeit der einheitlichen Auffassung und der einheitlichen methodischen Ausführung der Erziehung. Damit jener methodische Grundgedanke samt der geforderten Bedingung seiner Ausführung noch deutlicher werde, höre man folgende Erwägungen Herbarts an derselben Stelle: „Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff Moralität fassen.“ Dann setzt er den Fall, dass viele Zwecke angenommen würden und erwägt die Folgen: „Man könnte und dürfte auch soviel Aufgaben der Erziehung annehmen, als es erlaubte Zwecke des Menschen gibt. Dann aber gäbe es so viele pädagogische Untersuchungen als Aufgaben; dann würden diese Untersuchungen ausser ihrem gegenseitigen Verhältnis angestellt; man sähe weder, wie sich die vereinzelt Massregeln des Erziehers beschränken müssten, noch wie sie sich befördern könnten. Man würde sich viel zu arm an Hilfsmitteln finden, wenn man jede einzelne Absicht unmittelbar erreichen wollte; und allerlei, was man nur einfach hervorzubringen gedächte, geschähe durch nicht beabsichtigte und nicht berechtigte Nebenwirkungen vielleicht zehnfach; — so dass alle Teile des Geschäfts ausser ihrem richtigen Verhältnis gesetzt würden.“ Aus alledem folgert Herbart: „Diese Betrachtungsart“ (nämlich viele Zwecke zu setzen) „ist also untauglich zur Anknüpfung pädagogischer Untersuchungen.“ — Jetzt kann der methodische Grundgedanke deutlicher geworden sein. Darauf kommt es an, dass der Erzieher überall die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Erziehungsmassregeln erwägt, dass er beobachtet, wie eins durch das andere geschehen könne. Wir gehen wohl nicht fehl, wenn wir konkreter Weise an den grossen Zusammenhang zwischen der Gedankenbildung und der sittlichen Willensbildung denken. In seiner Hervorhebung besteht ja schliesslich der Hauptzweck der ganzen Abhandlung. Indem wir jenes genetische Verhältnis als Beispiel zu Grunde legen, sagen wir mit Herbart: Soll es möglich sein das Ganze der Erziehung in einem solchen Zusammenhange aufzufassen und nach dieser einheitlichen Auffassung planmässig zu realisieren, so muss vorher eine Bedingung erfüllt sein: der Erziehungszweck muss als ein einziger aufgefasst werden.

Damit hat Herbart die Meinung ausgesprochen, dass die Möglichkeit, methodische Beziehungen im Erziehungsgeschäft zu erkennen und zu realisieren, von der Zahl der Zwecke, also von der Form der Zweckaufstellung abhängig sei. Demnach sind bei Herbarts Grundabsicht die „vielen erlaubten Zwecke“ verworfen. Der „eine ganze“ Zweck der „Moralität“ muss als Aufgabe der Erziehung ge-

setzt werden. Die Erziehungsaufgabe als ein zusammenhängendes Ganzes auffassen und einen Zweck annehmen, zu welchem sich hier die „Moralität“ anbietet, ist in Herbarts Gedanken unlösbar miteinander verbunden. Eins nicht ohne das andere.

Dieser Überzeugung gegenüber müssen wir uns die Wahrheit vor Augen halten, dass eine solche Beziehung der Abhängigkeit zwischen einer methodischen und einer teleologischen Frage nicht besteht. Ich kann sehr wohl eine Aufstellung und Wertschätzung vieler möglicher Zwecke vornehmen und davon getrennt, wenn es sich um Verwirklichung der Zwecke handelt, also um das Methodische, die Summe der Zwecke zu einem psychologischen Ganzen vereinigen und zusehen, wie eins durchs andere auf Grund psychologischer Zusammenhänge gefördert werden könne. Um die möglichen genetischen Beziehungen im Erziehungsgeschäft zu übersehen, ist es allerdings notwendig, zuvor die Summe aller Einwirkungen auf das Kind zusammenzufassen, aber nicht in ein Erziehungsziel schlechthin, sondern in einen psychischen Gesamtinhalt, in welchem dann auf Grund psychologischer Erkenntnis die kausalen Zusammenhänge zwischen den nach psychologischen Gesichtspunkten gebildeten Gebieten der erzieherischen Gesamtwirkung sichtbar werden. Dieses einheitliche Begreifen hat aber nichts mit der blossen Aufstellung eines Erziehungswerks zu tun; setze ich einen Erziehungszweck oder mehrere, so ist noch gar nichts über die psychologisch-methodische Erfassung des Zweckinhalts und über seine pädagogische Realisierung ausgemacht, demnach bei der Annahme eines Erziehungszwecks nichts über das einheitliche Begreifen des Erziehungsgeschäfts und die einheitliche pädagogische Realisierung des Erziehungszwecks. Das Zwecksetzen ist eine blosser Wertvorstellung, dieses, das einheitliche Auffassen, eine subjektiv psychologische und zwar psychologisch-genetische Vorstellung dessen, was durch Erziehung im Zögling erreicht werden soll. — Nach dieser Auseinandersetzung wird also die Forderung, dass der Erziehungszweck von vornherein aus andern als teleologischen Gründen als ein einziger aufgefasst werden müsse, als ein Irrtum abzuweisen sein. —

Nachdem gezeigt worden ist, welche methodische Absicht sich hinter der Zweckaufstellung verbirgt und welche formelle Forderung für die Zielaufstellung schon daraus abgeleitet wurde, fragt es sich nun weiter: Welcher objektive Inhalt ergibt sich für diesen einen und ganzen Zweck der „Moralität“? Man kann vermuten, dass bei der Verquickung jener methodischen Rücksicht mit der eigentlichen Zweckaufstellung auch hier ein Druck, eine Beeinflussung, eine unhaltbare Zwecksetzung werde herauskommen müssen. Herbart sucht ja eine Zweckaufstellung, welche methodische Verhältnisse zum Ausdruck bringen soll, nicht rein ethische Wertansichten.

Herbart kennt eine Anzahl „erlaubter“ Zwecke. Welches diese sind, wird nicht gesagt. Eine Vielheit will er aber nicht setzen aus dem angegebenen Grunde. Dieser fordert eine Einheit des Zwecks. Wir könnten uns nun denken, dass er jene Summe von erlaubten Zwecken in einen Begriff zusammenfassen und an die Spitze stellen werde, wodurch ja die geforderte Grundbedingung erfüllt wäre. Aber wir gehen fehl. Den einheitlichen Zweck will er schaffen, indem er für jene vielen erlaubten Zwecke nur die „Moralität“ als die Aufgabe der Erziehung hinstellt. Wie verhält sich denn nun „Moralität“ zu den vielen erlaubten Zwecken? Jedenfalls ist sie mit in ihnen enthalten. Aber sie umfasst umgekehrt die vielen Zwecke nicht, sondern unterscheidet sich von andern erlaubten Zwecken, die niedriger in der Schätzung stehen, als „höchster“ Zweck. „Moralität, als höchster Zweck des Menschen und folglich der Erziehung ist allgemein anerkannt. Wer dies leugnete, müsste wohl nicht eigentlich wissen, was Moralität ist; wenigstens hätte er kein Recht hier mitzusprechen.“ Sehr energisch und abweisend wird hier Moralität als höchster Zweck der Erziehung postuliert, mit der Begründung, dass sich diese Stellung aus seinem Wesen ergebe. Wir müssen aber nach dem Inhalt des Begriffes Moralität fragen; denn sonst wissen wir nicht, was dieser höchste Zweck als niedriger in der Schätzung stehende Zweck von sich ausschliesst. Der Begriff Moralität ist nun nicht ohne weiteres klar. Es ist sehr wichtig zu konstatieren, dass sich in Herbarts Schriften für diesen Begriff ein engerer und ein weiterer Inhalt ergibt, weshalb man nicht ohne weiteres mit ihm operieren darf. Herbart unterscheidet den verschiedenen Gebrauch nicht ausdrücklich, und so setzt er den Begriff seinem objektiven Inhalt nach auch hier nicht auseinander. Deshalb müssen wir das Nötige aus dem Zusammenhange erschliessen. Wir sehlossen schon aus der Hervorhebung der Moralität als „höchsten“ Zweckes, dass Herbart noch andere niedriger in der Schätzung stehende Zwecke ausser der Sittlichkeit annimmt. „Moralität“ würde dann nicht die gesamte menschliche Tätigkeit umfassen, sondern nur eine Seite derselben. Herbart selbst kennt zwei Fassungen des Begriffes der Moralität nach ihrem objektiven Inhalt. In Absatz 6 unserer Schrift z. B. finden wir die Unterscheidung einer sittlichen Bildung im engsten Sinne von einer sittlichen Bildung, welche auch „alles Wissenschaftliche, alle Übungen, alle Stärkungen der geistigen und physischen Energie“ umfasst. Es wird dort die Möglichkeit angenommen, es wäre bloss von der sittlichen Bildung im engsten Sinne die Rede. Ob eine von beiden nun dauernd ins Auge gefasst werden soll, ist in diesem Zusammenhange nicht gesagt. Im Verlaufe der Abhandlung finden sich aber Anhaltspunkte dafür, was der Leser unter dem Begriff Moralität zu denken hat, z. B. darin, dass wiederholt die Gegenüberstellung von Egoismus und Sittlichkeit vorgenommen wird (Abs. 23, 30). Für den Umfang der Sittlichkeit sind auch bezeichnend die einfachen Grundurteile, welche

das sittliche Handeln leiten sollen und deren drei Herbart in der Anmerkung zu Abs. 34 aufzählt: Rechtlichkeit, Güte, Selbstbeherrschung. Aus allem dem ergibt sich, dass nur die Sittlichkeit, welche dem Egoismus entgegengesetzt ist, also die Sittlichkeit des Gemeinschaftslebens in die Vorstellung gebracht ist. Gewissheit erhält dieser zusammengetragene Schluss durch die nachfolgenden Erörterungen; denn Herbarts Zielaufstellung ist mit der blossen Erhebung der Moralität zum höchsten Zweck noch nicht beendet. Es erfolgt in der weiteren Darlegung eine Einschränkung: „Aber Moralität als ganzen Zweck des Menschen und der Erziehung aufzustellen, dazu bedarf es einer Erweiterung des Begriffs derselben, — einer Nachweisung seiner notwendigen Voraussetzungen, als der Bedingungen seiner realen Möglichkeit.“ — Wird diese Erweiterung, diese Nachweisung beendet sein, so müssen wir volle Einsicht in den Inhalt des Erziehungszwecks erhalten. Es fragt sich aber nur: Was ist hier unter Erweiterung des Begriffs zu verstehen? Man kann unter dem erweiterten Begriff an eine „Moralität“ denken, welche alles Menschenwürdige umfasst. Oder meint Herbart in der Nachweisung der notwendigen Voraussetzungen der Sittlichkeit als der realen Bedingungen ihrer realen Möglichkeit die Erweiterung zu geben? — Es kann nur soviel gesagt werden, dass Herbart eine Erweiterung im gewöhnlichen Sinne nicht vornimmt, etwa von einer Moralität des Gemeinschaftslebens zu einer Sittlichkeit, welche auch die geistige Ausbildung umfasst. Es bleibt also nur übrig, die zweite Möglichkeit der Erweiterung anzunehmen, und dies mit gutem Recht; denn die folgenden Ausführungen beschäftigen sich ausschliesslich damit zu zeigen, wie die sittliche Handlung aus den realen Bedingungen und notwendigen Voraussetzungen entsteht. Herbart erweitert den Begriff der Moralität über die gewöhnlichen Erklärungen der praktischen Philosophie hinaus, indem er zeigt, wie die Sittlichkeit empirisch entsteht. Die Möglichkeit dieser genetischen Betrachtung der Moralität liegt bei Herbart in der eigentümlichen immanenten Auffassung der Sittlichkeit gegenüber andern Zeitphilosophien, welche die Sittlichkeit als ein Tun hinstellen, welches voraussetzungslos, a priori sich äussert, also nicht eigentlich empirisch abgeleitet werden kann. Die Voraussetzungen des Sittlichen, „auf welche sich der Begriff wesentlich bezieht, ohne doch zu seinem Inhalt zu zählen“ (Abs. 11, 13) sind bei Herbart zunächst der sittliche Geschmack, ferner die ästhetische Auffassung der Welt, zu welcher der Erzieher dem Zögling verhelfen soll in der ästhetischen Darstellung der Welt. Zur konkreteren Vorstellung der in der ästhetischen Darstellung begriffenen Voraussetzungen der Sittlichkeit zählen wir mit Herbart folgende Gebiete auf: es sollen für diese Darstellung verwandt werden die historisch sprachlichen Fächer, wachsende Menschenkenntnis, moralische und religiöse Vorträge (Abs. 43). Zu der Bildung der Teilnahme muss unterstützend die Naturerkenntnis hinzukommen, um handeln zu lehren (Abs. 43 ff).

Ästhetische Auffassung der Welt mit der Bildung der Geschmacksurteile, vermittelt durch die Fächer der Teilnahme, dazu Kenntnis und scharfe Auffassung der wirklichen Naturlage des Handelnden, vermittelt durch die Fächer der Erkenntnis, bilden also die realen Bedingungen für die Entstehung der Moralität. Mit Hinzufügung dieser Voraussetzungen will also Herbart Moralität als den höchsten und ganzen Zweck hinstellen. —

Nun konstatieren wir das Ergebnis, dass wir in dem Moralitätszweck nur die engere Sittlichkeit vor uns haben; denn die Fächer der Teilnahme und der Erkenntnis, also zusammen die Gedankenbildung, die geistige Ausbildung, sind als Voraussetzungen und reine Mittel zum Zweck von der „Moralität“ abgesondert. Als solche gehören sie nicht mit zum Inhalt der Sittlichkeit.

Somit ist Herbart auch inhaltlich zu einer Zweckaufstellung gekommen. Sie besteht aus zwei Gliedern mit bestimmten Beziehungen: Bildung der Teilnahme und der Erkenntnis (Voraussetzung, Mittel) — Moralität (Zweck). Prüfen wir diese Aufstellung nach ihrer Bedeutung und Einrichtung näher, so zeigt sie vom teleologischen Standpunkt aus sofort ihre Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten. Von diesem Gesichtspunkt aus müssen wir fragen; was soll Zweck der Erziehung sein? Man muss nach dieser Aufstellung antworten: die Moralität (in dem beschränkten Sinne), also jene menschliche Betätigung, welche in dem rechtlichen und wohlwollenden Handeln gegen den Nächsten besteht. Aber sofort muss zu jener Antwort hinzugenommen werden: Nur dann kann Moralität ganzer Zweck sein, wenn die Bedingungen ihrer Erzeugung mit hineingenommen werden, jene Bildung des Gedankenkreises. Die Voraussetzungen eines Ereignisses, hier der Sittlichkeit, gehören aber, wie Herbart selbst weiss, nicht zum Begriff. Also liegt die Summe dessen, was Zweck der Erziehung sein soll, nicht allein in der Moralität, sondern noch in Teilen der Bildung, welche ausserhalb der Moralität liegen. Und doch erfahren diese Teile keine Wertschätzung als Zwecke der Erziehung. Sie sollen als Zwecke überhaupt nicht gelten. Zweck ist allein die „Sittlichkeit“, freilich eben vorausgesetzt, dass diese auf Grund psychologisch methodischer Beziehungen jene Teile der Bildung implicite mit sich führt. Man muss also sagen, das selbständige Hervortreten gewisser Teile der Bildung als „Zwecke“ ist unterdrückt, trotzdem sie erst mit der Moralität zusammen das Ganze der Erziehungsaufgabe ausmachen. Es ist ein Widerspruch vorhanden zwischen der zugestandenen inhaltlichen, unmittelbaren Bedeutung einzelner Bildungsteile und ihrer Stellung in der Zweckansicht. Man darf also nicht denken, dass der geistigen Ausbildung von H. hier lediglich nur ein mittelbarer, methodischer Wert zugestanden wäre und dass sie nur durch diese Bewertung in die Zweckaufstellung mit hineingekommen wäre als etwas, was auch

wegbleiben könne, wenn es andere Mittel und Voraussetzungen der Moralität gäbe. Dann dürfte H. nicht so ausdrücklich sagen, dass die Moralität mit der geistigen Bildung zusammen erst den Umfang des Zweckganzen erfülle; dann dürften wir auch nicht wissen, dass Herbart von vornherein viele erlaubte Zwecke des Menschen kennt, nicht nur den höchsten Zweck der Moralität und alles andere als methodische Voraussetzung dazu. Die selbständige, unmittelbare Bewertung der geistigen Bildung, tritt nur in unserem Aufsätze nicht offen und klar hervor neben ihrer methodischen Bedeutung, aber man kann sie aus Herbarts Gedankengängen erschliessen.

Die gleichzeitig mit jener geschehende methodische Bewertung der geistigen Bildung als Mittel zum Zweck bedingt aber freilich eine materielle Beschränkung in der Pflege der in Frage kommenden Bildungsteile; denn es ist nach der vorliegenden Zweckaufstellung konsequent zu folgern, dass die Unterrichtsfächer der ästhetischen Darstellung der Welt und der unterstützenden Naturkenntnis auch nur soweit gepflegt werden, als sie zur Verwirklichung des sittlichen Handelns dienen. Diese Folgerung wird freilich von Herbart hier nicht bedacht. —

Die eben hervorgehobenen Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten in der Zweckaufstellung finden ihre Erklärung durch die zu Anfang behauptete Tatsache, dass Form und Inhalt der Zweckansicht sich Herbart nicht aus rein ethischen Erwägungen und Überzeugungen heraus ergeben haben, sondern dass methodische Rücksichten die Bildung derselben wesentlich beeinflusst haben dergestalt, dass Herbart halb und halb von ursprünglich vorhandenen Wertüberzeugungen abgedrängt wurde und gewissen Bildungselementen wenigstens der Form nach eine untergeordnete Stellung anwies, ohne dass doch diese Bildungsteile der Sache nach ihren ursprünglichen Wert in der Vorstellung Herbarts ganz verloren hätten.

Beide Triebfedern zur Zweckaufstellung, die ethische Wertüberzeugung und die methodische Rücksicht, hemmen sich in Herbarts Bewusstsein und ergeben schon in dieser Schrift einen schwankenden ungewissen Eindruck bezüglich der Stellung der allgemeinen geistigen Bildung. Ich will jetzt den wahrscheinlichen Einfluss des methodischen Grundgedankens noch näher bezeichnen, weil er uns in der Zweckaufstellung der „Allgemeinen Pädagogik“ wieder begegnen wird. Es hat sich uns beim Einblick in den vorliegenden Aufsatz gezeigt, dass das Hauptinteresse darin auf den genetischen Zusammenhang der Gedankenbildung mit der Willensbildung gerichtet ist. Dabei dient jene als methodische Vorstufe, als psychologische Voraussetzung zu dem Zwecke des Handelns. Die weittragende Erkenntnis, dass man auf Grund psychologischer Zusammenhänge in der Erziehung gewisse Einwirkungen als Mittel zu andern beabsichtigten Zwecken benutzen könne, war Herbart so wichtig und hielt sein Interesse so fest gebannt, dass der methodische Ge-

danke bei einer Zweckaufstellung sich vor allem durchsetzen musste, während ihm zugleich die richtige Erkenntnis der wirklichen Aufgabe der Zweckaufstellung und folglich auch die reinliche Unterscheidung derselben von methodischen Geschäften fehlte. Bei dieser Sachlage musste sich ihm aus der Vorstellung jenes methodischen Verhältnisses zwischen der geistigen Bildung und der Willensbildung die Forderung ergeben: Soll der Zusammenhang zum Ausdruck kommen, so darf man nur einen Zweck an die Spitze setzen, so wie hier die Willensbildung als Zweck und Wirkung der geistigen Bildung erscheint. Ferner: Nur dann kann jener methodische Gedanke gewahrt werden, wenn ein solcher Zweck aufgestellt wird, zu welchem die geistige Bildung als Mittel dient. Hierzu bot sich Herbart die „Moralität“ an in der ihm eigenen psychologisch genetischen Auffassung, wonach die geistige Ausbildung als methodische Voraussetzung ohne weiteres mit gefordert wird.

Mit diesen Gedanken, welche von der methodischen Zweckmässigkeit der Zielaufstellung ausgehen, verbanden sich wohl andere, welche den Inhalt des Erziehungszwecks betrafen, wie er innerhalb des methodischen Verhältnisses zur Geltung kommen könne:

In den Gliedern des methodischen Verhältnisses liess sich anscheinend der ganze für H. in Betracht kommende Inhalt des Erziehungszwecks unterbringen, die geistige Ausbildung und die moralische Ausbildung. Dabei konnte die moralische Bildung aus Rücksicht auf das methodische Verhältnis ruhig als einziger und ganzer Zweck stehen bleiben; denn die methodisch genetische Beziehung der Moralität sorgte dafür, dass die geistige Ausbildung nicht wegfiel, dass also der geplante Inhalt der Zweckaufstellung anscheinend nicht zum Schaden kam, freilich nur anscheinend, wie wir gesehen haben. So stand auch inhaltlich der Aufstellung des methodischen Verhältnisses in der Zwecksetzung schliesslich nichts im Wege, und da die Bedenken der ethischen Wertschätzung bezüglich der geistigen Ausbildung sich hier nicht besonders geltend machten, da das teleologische Geschäft der ethischen Wertschätzung überhaupt hier nicht von dem methodischen Durchdenken des Erziehungsganzen geschieden ist, so konnte sich der methodische Grundgedanke in der Zweckaufstellung durchsetzen. — Es kam mir darauf an, durch diese Erklärung noch deutlicher hervortreten zu lassen, wie die Zielaufstellung: geistige Ausbildung (Mittel und Voraussetzung) — „Moralität“ (einziger ganzer Zweck) aus teleologischen, ethischen und methodischen Ansichten in Verquickung miteinander entstanden ist.

Es ist wahrscheinlich, dass die Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten dieser Zielaufstellung Herbart in der gegenwärtigen Schrift nicht zum Bewusstsein gekommen sind. An anderen Stellen empfindet er freilich das Gezwungene und Drückende dieser Aufstellung für die Fächer der geistigen Ausbildung. Er fühlt, dass die allgemeine

Bildung auch ausserhalb des methodischen Zusammenhangs eine selbständige Stelle im Erziehungszweck beanspruchen dürfe, er erkennt einen allgemeinen Wert der geistigen Ausbildung an. Aber die Grundschwierigkeit der Zweckkonstruktion bleibt Herbart verborgen, und deshalb schreitet er zunächst zu keiner gereinigten Zweckaufstellung. In den Zweckerörterungen der „Allgemeinen Pädagogik“¹⁾ heisst es mit Bezugnahme auf die „Ästhetische Darstellung der Welt“: „Für die richtige Auffassung jener Abhandlung wird es vor allem darauf ankommen, ob man bemerke, wie sich die sittliche Bildung auf die übrigen Teile der Bildung beziehe, d. h. wie sie dieselben als Bedingungen voraussetze, unter denen allein sie mit Sicherheit hervorgebracht werden könne? Unverblendete werden hoffentlich leicht erkennen, dass das Problem der sittlichen Erziehung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern dass es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem notwendigen, weitumhergreifenden Zusammenhange stehe.“ Nachdem Herbart bezeichnender Weise auf den methodischen Zusammenhang, welcher vor allem an der Abhandlung bemerkt werden soll, hingewiesen hat, kommt er auf die Bewertung der Erziehungsteile zu sprechen, deren methodische Beziehung zur sittlichen Bildung er vorher berührt hat. Hier soll die Abhandlung zeigen, wie jener „Zusammenhang doch nicht genau alle Teile der Erziehung in dem Masse trifft, dass wir diese Teile nur, so fern sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten“. — Die Abhandlung kann allerdings zeigen, wie z. B. die Fächer der Naturerkenntnis nur teilweise durch den Zusammenhang mit der sittlichen Bildung getroffen werden. Aber die hier konstruierte Zielansicht fordert konsequenter Weise nur den Umfang, der durch diesen Zusammenhang bedingt ist. Herbart fühlt hier gar wohl das Unzulängliche und den Anforderungen des Lebens Nichtgenügende dieser Zielaufstellung. Es heisst: „Vielmehr drängen sich andere Ansichten, von dem un mittelbaren Werte einer allgemeinen Bildung, herbei, welche aufzuopfern, wir nicht befugt sind.“ Gerade diese nachträglichen Zusätze zu der Zielaufstellung unseres Aufsatzes können uns lehren, dass durch die hier stattfindende Unterordnung der geistigen Bildung als Mittel zum Zweck der Sittlichkeit, welche durch methodische Gründe herbeigeführt wurde, nicht einfach und entschieden auch die selbständige Wertschätzung derselben geschwunden ist, sondern dass diese, von Anfang an vorhanden, mit der aus anderen als ethischen Rücksichten geschehenden Unterordnung zugleich fortbesteht. Die Zusätze lassen uns also das durch die oft genannte Verquickung bedingte unentschiedene Schwanken Herbarts über die Stellung der geistigen Bildung im Erziehungszweck deutlich erkennen.

Denken wir uns jene liberaleren, „anderen Ansichten“ für unseren

1) P. S. I. S. 143.

Aufsatz durchgeführt, so würden sie die darin gegebene Zweckaufstellung auseinandertreiben, indem noch andere Teile der Bildung, welche dort als Mittel gelten, neben die Moralität in die Zweckreihe einrücken müssten, wodurch das methodische Verhältnis: ein höchster ganzer Zweck mit Voranstellung seiner Mittel, nicht mehr rein zum Ausdruck käme. Oder aber, es müssten die teleologische und die methodische Betrachtung des Zweckganzen getrennt werden.

Man vergleiche auch folgende Stelle der „Allgemeinen Pädagogik“,¹⁾ welche sich gleichfalls auf den Sinn der „Ästhetischen Darstellung der Welt“ bezieht: „Soll das warme Herz einen grossen, ruhenden Gegenstand umfassen, der aber kein besonderer, beschränkter, und doch ein durchaus wirklicher sei: so muss man wohl die ganze Reihe der Menschen, die waren, und die sind, und die uns zunächst berühren, als ein Continuum einem kontinuierlichen Studium zugänglich machen, wodurch das sittliche Urteil in Übung und das religiöse Interesse angeregt erhalten werde, ohne dass die übrigen ästhetischen Vermögen, und die Beobachtung und die Spekulation, leer ausgingen oder gar zurückgedrängt würden.“ Auch diese Stelle hebt die Berechtigung der allgemeinen Bildung abgesehen von der „ästhetischen Darstellung der Welt“ hervor. Dies ergibt sich aber nicht als Konsequenz der Zweckansicht in unserer Abhandlung.

Wenn wir jetzt auf unsere Zielfrage zurückgreifen und fragen: Was soll inhaltlich Zweck der Erziehung sein, und in welcher Rangordnung stehen etwa die mehreren Wertgebiete zueinander? — werden wir da jetzt aus der gegenwärtigen Schrift eine glatte Antwort geben können? — Nachdem wir Einsicht genommen haben in die methodischen Grundabsichten der Zielaufstellung und die damit verbundene Verquickung der eigentlichen Zwecksetzung, werden wir ein endgültiges Resultat in jener Beziehung nicht anzugeben wagen.

2. Die Zweckaufstellung in der „Allgemeinen Pädagogik“.²⁾

Mit der Erkenntnis der Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten der gegebenen Zweckansicht und deren nachträglichen Abschwächungen an späteren Stellen verlassen wir die Abhandlung und wenden uns, der historischen Entwicklung der pädagogischen Gedankenwelt Herbarts folgend, seinem Hauptwerke zu. Die „Allgemeine Pädagogik“ räumt natürlich der Zweckaufstellung einen grösseren Raum ein als jener vorbereitende Aufsatz. Man kann gespannt sein, wie sich im Vergleich zu diesem die Formulierung der Erziehungsaufgabe hier gestalten wird, umso mehr, da wir bereits einige Urteile aus der „All-

¹⁾ P. S. I. S. 241.

²⁾ P. S. I. S. 113 ff.

gemeinen Pädagogik“ kennen, welche den Sinn der ersten Aufstellung im Grunde modifizieren wollen.

Das I. Buch der Allg. Päd. spricht von dem Zweck der Erziehung überhaupt. Das II. und III. beschäftigen sich mit der nähern Auseinandersetzung und der Durchführung der einzelnen Zwecke, wobei zuerst von dem „vielseitigen Interesse“ und dann von der „Charakterstärke der Sittlichkeit“ gehandelt wird. Die eigentliche Zielaufstellung wird uns, abgesehen von dem I. Kapitel, wo die eigentlich ausser der Erziehung stehende „Regierung“ besprochen wird, im ersten Buche geboten. Von dem zweiten Kapitel dieses Buches kommen für uns besonders die Abschnitte I und II in Betracht.¹⁾ Der zweite bringt uns die endgültige Formulierung, welche der erste in längerer, verwickelter Begründung vorbereitet. Diese Vorbereitung offenbart sehr bald ihre Verwandtschaft mit den Ausführungen, welche der Zweckaufstellung des eben behandelten Aufsatzes vorausgingen.

Die Auseinandersetzung über die geeignetste Zweckaufstellung kommt in Fluss durch die Frage: Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach?

Welche Absicht kann sich für Herbart mit der Aufwerfung dieser Frage verbinden? Begründet wird die Notwendigkeit dieser Frage nicht. Darum ist es nötig, sich Gedanken darüber zu machen. Ist es wesentlich zu wissen, ob der Erziehungszweck einer ist oder ob es viele sind in Rücksicht auf die Frage: Was soll Zweck der Erziehung sein? Man könnte sich denken, dass der gesamte Inhalt des Erziehungswürdigen in einen Begriff zusammengefasst wäre, doch auch eine Zerlegung desselben Begriffes in seine von ihm umschlossenen Wertgebiete könnte man annehmen, ohne dass der Inhalt sich verändert. Ob ich z. B. den einfachen Begriff Humanität oder die verschiedenen Seiten des Menschlichen als Zwecke aufstelle, ist gleichgültig und ändert nichts an dem Inhalt und an der Wertschätzung dessen, was erziehungswürdig ist. Die Frage nach der Zahl der Zwecke aufzuwerfen hat nur dann einen Sinn, wenn die einfache Zweckaufstellung einen andern Inhalt ergibt als die vielfache. Dann haben wir es aber nicht mehr mit der formellen Frage zu tun, ob der Erziehungszweck einfach oder vielfach sei, sondern mit der inhaltlichen: Was soll Zweck der Erziehung sein? — Dass für Herbart die scheinbar gleichgültige Frage doch bedeutungsvoll sein musste, wird sich ergeben, wenn wir ihm nun in die schwierigen Erwägungen, Begründungen und Entwicklungen folgen, die endlich zu einer Zweckaufstellung führen sollen. Wir werden sehen, dass Herbart vor allem wieder methodische Sorgen durch den Kopf gehen, und es ergeben sich demzufolge jetzt ähnliche Reflexionen wie zu Beginn jenes Aufsatzes.

¹⁾ P. S. I. S. 142 ff.

Für das Verständnis der Ausführungen müssen wir uns den abstrakten Gedankenausdruck verständlicher machen durch ausdrückliche Feststellung der Beziehungen, welche hier wie sonst oft nur fein angedeutet sind.

Herbart spricht nach einer einleitenden Bemerkung von dem starken Bedürfnis, das Ganze der Erziehung in einen Gedanken fassen zu können: „desto stärker macht sich das Bedürfnis fühlbar, das Ganze eines so unermesslich vierteilichten, und doch in allen seinen Teilen innigst verbundenen Geschäfts, wie die Erziehung es ist, in einen Gedanken fassen zu können, aus welchem Einheit des Plans und konzentrierte Kraft hervorgehe.“ — Grundgedanke ist die Voraussetzung, dass Einheit im Erziehungsplan und konzentrierte Kraft für das Erziehungsgeschäft vorhanden sein müsse. Für diese Eigenschaften aber erscheint eben die bezeichnete Bedingung nötig, das Erziehungsgeschäft in einen Gedanken zu fassen. An den Erfolg dieser Bedingung, Planmässigkeit und Konzentration des Erziehungsgeschäfts anknüpfend, fährt der nächste Satz fort, indem Planmässigkeit und Konzentriertheit überhaupt als das Resultat der pädagogischen Forschung bezeichnet werden: „Sieht man also auf das Resultat, was die pädagogische Forschung ergeben muss, um vollkommen brauchbar zu sein: so wird man getrieben, für die Einheit, deren das Resultat nicht entbehren kann, auch Einheit des Prinzips, aus welchem es erwartet wird, zu fordern und vorauszusetzen.“ — Die Einheit im Plan und die Konzentration im pädagogischen Tun wird also aus dem Prinzip der ganzen Wissenschaft erwartet und daher für dieses auch Einheit vorausgesetzt. Gestützt auf die deutlicheren Erklärungen der „Ästhetischen Darstellung der Welt“, wo die gleiche Planmässigkeit und Konzentration im Erziehungsgeschäft gefordert wurde, und gestützt auf den Sinn der nachfolgenden Ausführungen, verstehe ich unter dem einheitlichen Prinzip den einfachen Zweck mit seiner methodischen Beziehung. Das ist der einheitliche Gedanke, in welchen man die ganze Erziehungsmaterie fassen kann und aus welchem Planmässigkeit und Konzentriertheit des pädagogischen Handelns erwartet werden kann. Hat man ein solches Prinzip — so legt Herbart dar — so komme es auf dreierlei an: 1. Ob man die Methode kennt, auf einen Begriff eine Wissenschaft zu bauen? 2. Ob das Prinzip, welches sich darbietet, wirklich die ganze Wissenschaft ergibt? 3. Ob diese Konstruktion der Wissenschaft, und diese Ansicht, welche sie gibt, die einzige sei? — Darauf folgt die Erinnerung an die Konstruktion des Erziehungszwecks, die uns in der „Ästhetischen Darstellung der Welt“ vorliegt. Herbart macht besonders aufmerksam auf die methodische Beziehung der sittlichen Bildung zu den übrigen Teilen der Erziehung. Hier sollen wir uns vorstellen, dass der eine Zweck Moralität mit der bestimmten methodischen Beziehung gedacht als Prinzip der pädagogischen Wissenschaft an der Spitze die gewünschte methodische Einheit des

pädagogischen Tuns gewährt. Ein „Prinzip der pädagogischen Wissenschaft“ ist also vorhanden. Nun muss gefragt werden, ob das Prinzip wirklich die ganze Wissenschaft ergibt. Herbart meint: „Aber die Abhandlung selbst kann zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht genau alle Teile der Erziehung in dem Masse trifft, dass wir diese Teile nur sofern sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Vielmehr drängen sich andre Ansichten von dem unmittelbaren Werte einer allgemeinen Bildung herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind.“ — „Das Prinzip ergibt also nicht die ganze Wissenschaft. Unter „Moralität“ mit Absonderung der geistigen Bildung als Voraussetzung ist ja hier wie in der „Ästhetischen Darstellung der Welt“ nur jene engere Sittlichkeit gemeint, oder kann wenigstens nur darunter verstanden werden, welche auf Grund der oft erwähnten methodischen Beziehung die übrigen Teile der Bildung mit in die pädagogische Wissenschaft hineinzieht. Aber bei diesem Zusammenhange werden doch nicht alle Teile der Bildung voll getroffen. Was wird nun aus den Resten? Soll man sie fallen lassen? Diese Erwägung versetzt Herbart plötzlich auf den Standpunkt der ethischen Wertschätzung, denn bisher haben methodische Rücksichten auf Planmässigkeit und Konzentriertheit des Erziehungsgeschäftes die Zweckentwicklung geleitet. Von jenem rein teleologischen Standpunkt wird nun sehr offen der unmittelbare Wert der allgemeinen Bildung anerkannt, welchen man nicht ignorieren dürfe. Was hätte Herbart jetzt tun müssen, wäre es ihm von vornherein auf die reine Bewertung der Erziehungszwecke angekommen? Er hätte jene Zielansicht der „Ästhetischen Darstellung der Welt“, die eben konsequenter Weise auf eine Unterdrückung wichtiger Teile der Bildung hinauslaufen muss, aufgeben müssen zu Gunsten einer gerechteren Aufstellung. Aber auf blosser Zwecksetzung gemäss den ethischen Überzeugungen ist Herbarts Bemühung nicht gerichtet. Es handelt sich vielmehr darum, eine Zweckansicht an die Spitze der Pädagogik zu stellen, welche jenen methodischen Zusammenhang der Erziehungsmassregeln, jene bestimmte Anordnung von Bildungsteilen ausdrückt, woraus Planmässigkeit des pädagogischen Tuns hervorgehen kann. Das bezeichnet Herbart als Ziel der pädagogischen Forschung, und darauf kommt ihm alles an. Dieses an sich sehr berechtigte Streben nach einheitlicher methodischer Gestaltung des Erziehungsgeschäftes verbindet sich aber in Herbarts Vorstellung unmittelbar mit der Aufstellung des Erziehungszwecks, wobei die Möglichkeit jener methodischen Gestaltung von Inhalt und Form der Zwecksetzung abhängig gemacht wird, also von einer Bedingung, welche an und für sich die methodische Einsicht nicht fördern kann; denn diese ist psychologischer Natur. Beides hängt unlösbar im Kopfe Herbarts zusammen. Die methodische Absicht schlägt allerdings durch. Darum hat auch die Einleitungsfrage ihre Berechtigung; denn bei

dem Bemühen um die methodisch zweckmässigste Zielaufstellung konnte es sich allerdings fragen, ob hierfür ein Zweck oder mehrere Zwecke an die Spitze der Pädagogik zu stellen, geeigneter sei. Bei der methodischen Grundabsicht kann Herbart schliesslich auch die teleologischen Bedenken, welche sich aus der gewonnenen Zweckansicht für die Bewertung einiger Bildungsteile ergaben, unberücksichtigt lassen. Diese Inkonsequenz wäre nicht begreiflich, wenn er von den Gesichtspunkten einer reinen Zweckaufstellung geleitet worden wäre.

Aus allen vorangegangenen Erwägungen gelangt Herbart endlich zu folgender Entscheidung: „Demnach ist, meiner Überzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende.“ — Hier wird die obengestellte dritte Frage beantwortet, ob die gewonnene Konstruktion der Wissenschaft und die Ansicht, welche sie gibt, die einzige sei, oder ob es noch andere, wenngleich minder zweckmässige, dennoch auch natürliche gebe, die man nicht ganz ausschliessen könne. Herbart entschliesst sich für die Zweckaufstellung, die wir aus der oft genannten Abhandlung schon kennen. Das Sittliche steht an der Spitze als höchster und ganzer Zweck, vor allem aber an der methodischen Spitze, als Endpunkt einer Summe von Wirkungen durch den Gedankenkreis. Nicht auf Grund ethischer Anschauungen steht das „Moralische“ als einziger Zweck da und ist die allgemeine geistige Bildung als Zweck fallen gelassen worden, sondern weil mit dem bestimmten einfachen Ziel an der Spitze die „zweckmässigste“ Ansicht sich erreichen lässt. Herbart lässt noch andere Zweckaufstellungen zu, welche „auch natürlich“ und umfassender sind. Wollen wir uns ein konkretes Bild von diesen machen, so werden wir uns denken müssen, dass in ihnen auch die allgemeine Bildung als unmittelbar wertvoll zu dem Zweck der Erziehung hinzugenommen wird, während sie in Herharts Zweckansicht zum blossen Mittel herabgedrückt erscheint.

Herbart ist noch nicht am Ende seiner Zweckerörterungen. Er scheint sich bei der Ansicht, auf welche jetzt die Entscheidung gefallen ist, nicht beruhigen zu wollen. Jedenfalls treten als Resultat der nächsten Erörterungen einige Bestimmungen hinzu.

Herbart fährt fort: „Es kommt hinzu, dass die Untersuchung, welche in jener Abhandlung angefangen ist, sollte sie durchgeführt werden, ihren Weg gerade mitten durch ein System der Philosophie nehmen müsste.“ Zu dem Mangel der Unvollständigkeit, welcher der „Hauptansicht“ anhaftet, komme als zweiter hinzu, dass den Ausführungen in der „Ästht. Darst. der Welt“, mithin auch der ihr entnommenen Zweckansicht die wünschenswerte Begründung durch Philosophie fehle. Da diese Deduktion auch jetzt noch nicht möglich sei, so wolle er jetzt einen mehr induktiven Weg einschlagen, jedenfalls um zu bestimmten Ergebnissen für die Zweckaufstellung

zu kommen. Die folgenden Erwägungen bestätigen die Vermutung. Hier sehen wir Herbart bei dem Geschäft, durch die empirischen Anforderungen des Lebens den Zweck der Erziehung zu bestimmen. Es ist wichtig zu bemerken, dass damit ein Wechsel des Standpunkts eingetreten ist. Fanden wir vorher Herbart von einem methodischen Gedanken getrieben, welcher ihn zu der bekannten Hauptansicht hinführte, so finden wir ihn jetzt rein von ethischen, wenn auch empirisch-ethischen Erwägungen geleitet, also auf dem rein teleologischen Standpunkt.

Das Schlussresultat dieser Erwägungen lautet: Aus der Natur der Sache ergeben sich viele Zwecke für den Erzieher. Sie können aber zusammengefasst werden in die „bloss möglichen Zwecke der Willkür“ und in die „notwendigen Zwecke der Sittlichkeit“. Damit scheinen zwei verschiedene Wertgebiete bezeichnet zu sein. Herbart unterlässt es, den Inhalt der beiden Klassen anzugeben. Es ist aber wichtig zu wissen, was wir uns unter ihnen zu denken haben. Soviel lässt sich aus der Gegenüberstellung von Sittlichkeit und noch anderen möglichen Zwecken erschliessen, dass wir keinen umfassenden Tugendbegriff, der alle menschliche Regsamkeit in sich begreift, vor uns haben. Damit ist aber nicht viel gewonnen. Wir müssen bestimmt wissen, wo die Grenze zwischen den bloss möglichen Zwecken und der Sittlichkeit zu ziehen ist. Gehört z. B. die geistige Ausbildung in das Bereich der sittlichen Zwecke oder der bloss möglichen? Dies zu wissen würde uns um so mehr interessieren, da ihre gedrückte Stellung in der Hauptzweckansicht Herbart zu Bedenken veranlasste. In der gegenwärtigen rein teleologischen Aufstellung der Erziehungszwecke wäre Gelegenheit, den „drängenden Ansichten von dem unmittelbaren Werte einer allgemeinen Bildung“ nachzugeben.

Mit der Erwartung, dass zu den formalen Bezeichnungen inhaltliche Bestimmungen hinzukommen müssen, begeben wir uns zu den folgenden Erörterungen. Sie wird insofern erfüllt, als die eben vollzogene Unterscheidung „mögliche“ — „notwendige“ Zwecke an die oben bezeichnete Hauptansicht unmittelbar angeschlossen wird, wodurch wir auch eine Vorstellung von ihrem Inhalte bekommen.

Ehe wir auf den Anschluss eingehen, müssen wir noch kurz des Resultates gedenken, das Herbart mit Rücksicht auf seine Anfangsfrage erreicht hat: Aus methodischen Rücksichten muss die Zweckaufstellung einfache Form haben, muss ein bestimmter Zweck an der Spitze stehen. Aus der „Natur der Sache“ aber muss der Erziehungszweck vielfach sein. So ist Herbart zu einer doppelten Wahrheit gekommen. Wegen dieses Zwiespaltes vertritt Th. Vogt in seinen „Bemerkungen zum 1. Buche der Allgemeinen Pädagogik Herbarts“¹⁾ die Meinung, dass dieser eine falsche Frage an die

¹⁾ „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht.“ Jahrgang 1879 S. 31.

Spitze gestellt habe. Er sagt: „Die am Schlusse des § von Herbart gemachte Distinktion zwischen willkürlichen und notwendigen Zwecken, noch mehr der Anfang der zitierten Abhandlung: „Über die ästhetische Darstellung der Welt“ muss den Gedanken nahelegen, dass Herbart, da seine Betrachtungen auf widersprechende Entscheidungen führen, eine unrechte Frage an die Spitze gestellt hat. Nicht darum handelt sich, ob der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach sei — für die Zusammengesetztheit der Erziehungsarbeit ist Vielheit etwas Selbstverständliches — sondern darum, welches der höchste, der Herrschaft führende Zweck der Erziehung sei. Wo von Herrschaft die Rede sein kann, wird ein Verhältnis zu den Beherrschten, also auch Vielheit der Zwecke, wie sie die Erfahrung bietet, vorausgesetzt; indem aber diese vielen Zwecke dem einen ethisch geforderten Zwecke untergeordnet sind, wird durch dessen übergreifende Macht die Einheit des pädagogischen Handelns verbürgt, das erwartete Bedürfnis der Einheit befriedigt und dem Erzieher die Freiheit gewährt sich den Einflüsterungen der Erfahrung und irrigen Theorien zum Trotz einer konzentrierten Wirksamkeit mit ungebrochener Kraft hingeben zu können. Einheit des Zwecks heisst also Einheit der Herrschaft des Zwecks.“

Dem gegenüber muss gesagt werden: die Einheit des Zwecks, welche Vogt Herbart im Grunde erstreben lässt, ist eine summarische Einheit. Sie besteht darin, einen Zweck aufzustellen, der die überwiegende Mehrheit der Erziehungssorgen auf sich vereinigt, so dass die Pflege anderer Bildungsteile nicht von ihm ablenkt.

Aber Herbart wurde bei seiner Zweckaufstellung nicht von dem Bestreben geleitet, einen summarisch übergreifenden Erziehungszweck in der Moralität zur Anerkennung zu bringen; der treibende Grundgedanke liegt vielmehr in dem Streben nach kausaler, methodischer Einheit im Erziehungsgeschäft, wie sie in der Beachtung des genetischen Zusammenhangs zwischen Gedanken- und sittlicher Willensbildung zum Ausdruck kommt. Von dem methodischen Gesichtspunkt aus entwickelt sich die ganze Zielaufstellung. Von hier aus ergeben sich auch die Forderungen für die Zielansicht. Sie muss so eingerichtet sein, dass die methodisch kausale Einheit zum Ausdruck kommt. Nicht darum handelt es sich von vornherein, einen Herrschaft führenden Zweck an die Spitze zu stellen, sondern die dem methodischen Grundgedanken entsprechende Zweckansicht zu gewinnen. Dieser fordert einen Zweck an der Spitze, zu welchem andere Teile der Bildung im Verhältnis des Mittels erscheinen. Also nur ein Zweck, nicht ein höchster, herrschaftführender und noch andere untergeordnete Zwecke — das Moment der Rangordnung, der Wertschätzung kommt von vornherein gar nicht in Betracht — sind gefordert. Dieser Forderung entspricht die Zweckansicht der „ästhetischen Darstellung der Welt“ mit der Moralität an der Spitze und ihrer methodischen Beziehung zu andern Bildungsteilen. Von

einem andern Gesichtspunkt, dem rein teleologischen, geleitet, erschienen Herbart ausserdem auch anders konstruierte Zweckansichten berechtigt, ja in gewisser Beziehung vollkommener, welche eben jene Teile der Bildung auch als Zweck neben die Sittlichkeit stellen. So von zwei Tendenzen geleitet, von welchen aber die eine doch das Übergewicht hat, schien es Herbart doch fraglich und geboten zu erörtern, ob es besser sei, für die Erziehung den Zweck als einfach oder vielfach anzunehmen. Die Anfangsfrage ist also in dem Zusammenhange von Herbarts Gedankengang berechtigt. Sie entstand ihm infolge der Verquickung der ethischen Wertaufstellung mit methodischen Rücksichten. Die Frage wird schliesslich durch den Druck der letzteren entschieden. Das ist meiner Ansicht nach in den „Bemerkungen“ Vogts übersehen. Ja die fehlerhafte Verquickung wird dort selbst nicht vermieden, was bei späterer Gelegenheit nachzuweisen sein wird. Dass Herbart nicht darauf ausging, der sittlichen Bildung ein Übergewicht zu verschaffen, geht aus der späterhin aufgestellten Forderung des „gleichschwebenden“ vielseitigen Interesse hervor, wodurch für die geistige Bildung gleiche Bemühung verlangt wird wie für die Interessen der Teilnahme. Dadurch ist im Unterrichte eine Vorherrschaft der speziell sittlichen Erziehung vor den andern Erziehungssorgen praktisch unmöglich gemacht. —

Wir gelangen nach dieser Einschaltung zu der endgültigen Formulierung des Erziehungszwecks, welche sich mit der eben gemachten Unterscheidung der bloss möglichen und notwendigen Zwecke verbindet. Es ist die Zusammenstellung: Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit. Wie leicht ersichtlich ist, haben wir hier ein ähnliches Resultat der Zweckuntersuchung vor uns wie in der „Ästhetischen Darstellung der Welt“. Die methodische Beziehung zwischen den beiden Teilen ausdrücklich anzugeben, hat Herbart unterlassen. Aber schon die Zeichensetzung (:—) lässt sie erkennen. Ausserdem weiss jeder, der mit der „Allgemeinen Pädagogik“ vertraut ist, dass wir in der Zusammenordnung das methodische Verhältnis des Mittels zum Zweck vor uns haben.

Der Inhalt der hier angegebenen Zwecke wird uns sofort näher interessieren, wenn wir jetzt sehen, wie sich die beiden Aufstellungen verbinden. Herbart fragt: Wie kann sich der Erzieher die bloss möglichen Zwecke des Zöglings im voraus aneignen und wie die notwendigen Zwecke? Die Antworten lauten: indem er das vielseitige, gleichschwebende Interesse weckt, sorgt er für die Zwecke der Willkür, indem er die Charakterstärke der Sittlichkeit bildet, erreicht er den notwendigen Zweck der Sittlichkeit. Dieser soll durch die Erziehung unmittelbar erreicht werden, während die zukünftigen Zwecke des Zöglings irgend einen Teil, einen Ausschnitt aus dem Kreise des vielseitigen Interesse betreffen mögen. Aus der hier gegebenen Aufstellung der Charakterstärke der Sittlichkeit,

von welcher sich das vielseitige Interesse als Mittel zum Zweck der Sittlichkeit und als Bestandteil der bloss möglichen Zukunftsbetätigung abgesondert zeigt, muss man rücksichtlich des Inhalts der „Sittlichkeit“ auf das sittliche Verhalten im engeren Sinne schliessen. Dieses würde dann also der Inhalt des notwendigen Zwecks der Erziehung sein. Uns interessiert besonders die Verbindung des vielseitigen Interesse mit den Zwecken der Willkür, welche wie schon gesagt durch das vielseitige Interesse vorbereitet werden sollen. Vergewöhnung wir uns doch genauer, was alles sich unter der Vielseitigkeit vereint! Es wird uns erlaubt sein, hier schon die Gegenstände des vielseitigen Interesse heranzuziehen. Da zeigen sich uns der Reihe nach das empirische, das spekulative, das ästhetische Interesse. Also die wissenschaftliche und die ästhetische Bildung sind geringschätzig in das Bereich der bloss möglichen, der willkürlich zu pflegenden Zwecke verwiesen! — Aber wie ist uns denn? Da erscheinen ja auch die Interessen der Teilnahme, das sympathische, das soziale, das religiöse Interesse, in welchen nach Herbart die sittliche Charakterbildung ihre stärksten Wurzeln hat. Diese Interessen sollen auch zu den bloss möglichen Zwecken gerechnet werden! Nach der jetzt gegebenen Gegenüberstellung kann man nicht anders als eine bejahende Antwort erteilen. Dann liegt offenbar eine schwere Unzuträglichkeit der Begriffsverbindung zu Tage, die Herbart nicht zum Bewusstsein gekommen zu sein scheint. Man muss doch sagen: In dem Interessenkreise liegen sowohl die bloss möglichen als auch der notwendige Zweck der Sittlichkeit vorbereitet. Aber überhaupt ist es ein Irrtum, wenn Herbart glaubt, in der Aufstellung: vielseitiges Interesse — Charakterstärke der Sittlichkeit die entsprechenden pädagogischen Ziele für seine beiden Klassen: willkürliche — notwendige Zwecke zu erblicken. Die gegenübergestellten Begriffe entsprechen einander nicht. Die Verbindung kann logischer Weise nicht bestehen; denn auf beiden Seiten ist ja ein verschiedener Grund der Scheidung vorhanden. In der eben genannten Zweck-einteilung haben wir eine Sonderung objektiver Lebensgebiete vor uns. Wir denken an den Menschen als sittlich handelndes Gemeinschaftswesen und an seine willkürliche Tätigkeit, vielleicht seinen Beruf. Diese Gebiete sind nach ihrem Werte geschätzt: notwendig — bloss möglich. Die Aufstellung: vielseitiges Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit aber bedeutet eine methodisch psychologische Scheidung menschlicher Regsamkeit nach den psychologischen Begriffen: Gedankenkreis — Handeln, wovon der eine Teil als Vorstufe und Mittel zum andern erscheint. Der Unterschied der Gesichtspunkte verbietet also eine unmittelbare Parallelisierung der beiden Zweckpaare. Mit dieser Erkenntnis scheidet die ganze Begriffsverflechtung: mögliche Zwecke — Vielseitigkeit des Interesse, notwendige Zwecke — Charakterstärke der Sittlichkeit. Die Ursache der Verbindung ist der alte Fehler, dass bei Herbart teleologische und methodische Gedankengänge mit

ihren objektiven und ihren subjektiv psychologischen Begriffen durcheinanderlaufen. Dennoch müssen wir in gewisser Weise die Unterscheidung: mögliche und notwendige Zwecke in die gegebene methodische Zweckkonstruktion mit hineinnehmen. Dies wird wohl Herbarts Meinung sein, dass Vielseitigkeit des Interesse hauptsächlich in das Bereich der willkürlichen Zwecke gehört, während sie in methodischer Beziehung auch zur Hervorbringung der Moralität dienen soll.

Soviel ist sicher, dass nach dieser Aufstellung die geistige Ausbildung nicht mit dem Prädikat „notwendiger sittlicher Zweck“ belegt werden darf.

Wenn wir zurückblicken, so sehen wir die unternommene Wertunterscheidung in der Mitte zwischen der Formulierung: Interesse — Charakterstärke, und jenem Dualismus der Zweckansichten, ohne dass Herbart den Fortschritt von einem zum andern erklärt. Man kann sich aber die Frage vorlegen: Welche Absicht verfolgte er mit jener Werteinteilung der Zwecke, nachdem er bereits vorher für eine Hauptansicht in der Zweckaufstellung sich entschieden hatte, allerdings mit dem Bekenntnis, dass sie dem unmittelbaren Werte der allgemeinen Bildung keine Rechnung trage und deswegen andere auch natürliche Ansichten neben sich dulden müsse? Es liegt die Vermutung nahe, dass die Einteilung einen mehr mittelbaren Zweck verfolgt, indem durch sie eine Rechtfertigung der gegebenen methodisch eingerichteten Hauptzweckansicht geliefert werden soll. In der Tat kann die Einteilung diesen Eindruck machen. Sie verstärkt bei oberflächlicher Betrachtung die Neigung, es bei der einmal angenommenen Hauptansicht bewenden zu lassen, indem das Bedenken über die gedrückte Stellung der allgemeinen Bildung als ziemlich belanglos erscheinen muss, wenn man dieser überhaupt nur eine Stellung unter den bloss möglichen Zwecken einräumt. Andererseits ist die Bedeutung der Sittlichkeit kräftig hervorgehoben, so dass auch ihre Stellung als einziger Zweck gerechtfertigt erscheinen kann.

Ob meine Vermutung nun richtig ist oder nicht, so bleibt doch ein Zwiespalt in der Bewertung der allgemeinen Bildung oder des vielseitigen Interesse bestehen. Für dieses Bildungselement bleiben zuletzt nur die Prädikate: bloss möglich, willkürlich, beliebig. Dagegen erinnern wir uns an das Urteil: „Es drängen sich andere Ansichten von dem unmittelbaren Werte einer allgemeinen Bildung herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind.“

Es kommen nun zu der erreichten Zweckaufstellung noch zwei Bestimmungen hinzu, welche logischer Weise, wenn sie zum Bisherigen hinzugedacht werden sollen, die gegebene Zweckkonstruktion eigentlich über den Haufen werfen. Diese Bestimmungen betreffen die Stellung und den Umfang des vielseitigen Interesse. Es könnte nämlich einer aus der Formulierung: Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit, aus welcher besonders das methodische

Verhältnis des Mittels zum Zweck heraustritt, die Folgerung ziehen, die Pflege der Interessen nicht über den Umfang auszudehnen, den die moralische Bildung erheischt. Diese Deutung wäre nicht im Sinne Herbarts, und ihr wird durch die Bestimmung „gleichschwebendes“ vielseitiges Interesse ein Riegel vorgeschoben. Damit besteht aber auch zwischen dem vielseitigen Interesse und Charakterstärke nicht mehr das reine Verhältnis des Mittels zum Zweck, sondern das gleichschwebende Interesse findet nun seinen Zweck auch noch ausserhalb der Sittlichkeit. Begründet wird diese Bestimmung von Herbart damit, „dass die Gegenstände des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns keine mehr als die andere interessieren.“ Diese gleichartige Schätzung kann sich meiner Ansicht nach auch nicht mit der ethischen Unterscheidung: bloss mögliche und notwendige sittliche Zwecke vertragen, weil sie doch eben auffordert, den „sittlichen“ Interessen den Vorzug zu geben.

Die Verwirrung wird noch grösser, indem Herbart einen Begriff aus der gleichzeitig etwa vollendeten „praktischen Philosophie“ in die Zweckaufstellung der allgemeinen Pädagogik einführt. Es ist die Idee der Vollkommenheit, welche, wie wir gleich sehen werden, darum hier Verwirrung stiften muss, weil Herbart den Standpunkt der reinen Wertschätzung nicht von methodischen Gedankengängen freihält. Durch diese sittliche Idee wird das vielseitige Interesse als Reichtum des geistigen Lebens etwas sittlich Berechtigtes. „Je grösser dies Quantum — je voller, ausgedehnter, und in sich zusammenstimmender, — desto vollkommener.“ (S. 145.) Möglichst reiche, vielseitige Betätigung des Geistes in jeder Beziehung ist demnach eine sittliche Forderung. Auf diesen Sinn der Idee der Vollkommenheit werden wir bei der Besprechung der Zielaufstellung des „Umrissses“ noch näher eingehen. Hier wollte ich nur die Unzuträglichkeiten hervorheben, die sich durch Hereinziehung dieser Idee hier ergeben. Ist Vielseitigkeit des Interesse nach der Idee der Vollkommenheit gefordert, so gehört es selbst zu den sittlichen Eigenschaften des Erziehungsideals neben dem Wohlwollen. Dann hat vielseitiges Interesse nicht nur Bedeutung als methodisches Mittel zum Zweck der engeren Sittlichkeit, sondern es gehört selbst zu einer weiteren Sittlichkeit. Dann darf es bei einer ethischen Klassifikation auch nicht nur den bloss willkürlichen Zwecken zugewiesen werden, sondern dann repräsentiert es einen unmittelbaren Wert.

Die Bestimmungen „gleichschwebende“ Vielseitigkeit und der Sinn der Idee der Vollkommenheit modifizieren also meiner Ansicht nach die gegebene Zweckaufstellung: Vielseitigkeit des Interesse — Charakterstärke der Sittlichkeit, derart, dass in ihr nicht mehr nur das rein methodische Verhältnis eines Mittels zum Zweck zum Ausdruck kommt. Die Idee der Vollkommenheit lässt vielmehr an einen weiteren Begriff des Sittlichen denken, durch den auch der reichen Gedankenbildung ein selbständiger, unmittelbarer Wert zugesprochen

wird. Aber für Herbart scheinen auch hier wieder die Schwierigkeiten und Widersprüche, die wir zu konstatieren haben, nicht zu existieren.

Damit schliessen wir die Untersuchung der Zweckaufstellung in der „Allgemeinen Pädagogik“, von welcher Schrift man gewiss nicht sagen wird, dass sie auf unsere Zielfrage eine deutliche, einfache Antwort gibt. Als Ergebnis unserer 2. Untersuchung will ich folgendes feststellen: Man erkennt auch in der „Allg. Päd.“ wieder die Verquickung von methodischer Betrachtung des Erziehungszwecks und teleologischer Wertaufstellung. Beides fällt für Herbart unterschiedslos ineinander. Von dem methodischen Gesichtspunkte geht die ganze Zweckaufstellung aus, und dieser drängt dazu, dem vielseitigen Interesse bloss eine Stellung als Mittel zum Zwecke anzuweisen. Aber im Grunde und von vorn herein bestehen in Herbart für die Wertschätzung der allgemeinen geistigen Bildung andere Ansichten. Hiernach ist das vielseitige Interesse von unmittelbarem Werte. Beide Tendenzen kommen zu Worte in der Zweckaufstellung. Deshalb ergibt sich auch hier der Eindruck des Schwankenden, Ungewissen in der Meinung Herbarts über die Stellung des vielseitigen Interesse. Aber in der „Allg. Päd.“ liegen die Widersprüche und Schwankungen stärker zu Tage als in der „ästhetischen Darstellung der Welt“, weil hier eine Reihe von Bestimmungen ganz deutlich die im Grunde fortbestehende Wertschätzung der allgemeinen geistigen Bildung erkennen lassen und ihr für die Praxis der Erziehung volle, uneingeengte Geltung verschaffen im Widerspruch zu jener Formulierung: vielseitiges Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit, welche die allgemeine Geistesbildung nur als Mittel zum Zweck hinstellt und darum eine beschränkte Pflege des vielseitigen Interesse bedingt.

Es bleibt noch übrig, zu den bisherigen Ergebnissen die „Aphorismen zur Pädagogik“¹⁾ heranzuziehen und zu vergleichen. Zuerst ein Wort über die Bedeutung und den Gebrauch dieser vereinzelt Stimmen zur Pädagogik. „Diese Aphorismen — — rühren zum Teil aus Aufzeichnungen her, welche in die erste Zeit zurückreichen, da Herbart sich mit pädagogischen Dingen beschäftigte, und sind als erste Entwürfe zu einzelnen Teilen der Pädagogik anzusehen; z. T. sind sie aus Erfahrungen und Beobachtungen der Königsberger Jahre entstanden. Endlich hat Hartenstein aus einer Nachschrift von Herbarts Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen einzelne Sätze hier eingereiht.“²⁾ Die Aphorismen enthalten teils dieselben Grundansichten, die wir in den geschlossenen Hauptarbeiten antreffen, teils wollen sie ergänzen und ausführen. Da sie in dieser Weise uns bis in die Zeit der Entstehung des „Umrisses“ begleiten, so spiegelt sich auch

1) P. S. II. S. 381 ff.

2) P. S. II. S. 383.

in ihnen die Entwicklung schwankender Probleme. — Wenn wir uns jetzt an die Aufzeichnungen wenden, die dem Sinne nach in der Entstehungszeit des behandelten Aufsatzes und der allgemeinen Pädagogik niedergeschrieben wurden, so geschieht es mit dem Bewusstsein, dass die Aphorismen nicht dasselbe Gewicht besitzen können wie jene geschlossenen Darstellungen. Andererseits können sie uns ihres ungezwungeneren, offeneren Meinungsausdrucks wegen willkommen sein. So finden wir denn in unserer Sache nahe beisammen in den ältesten Aphorismen ziemlich entgegengesetzte Meinungen vor. Einen Plan zur „Allgemeinen Pädagogik“ mit einer Zweckaufstellung scheint Aph. 13 und 14 zu enthalten: „Übersicht. Regierung. — Eigentliche Erziehung, teils für die möglichen, teils für die notwendigen Zwecke des künftigen Mannes.

Ihn für seine möglichen Zwecke zu bilden, kann nur als Aufgabe einer allgemeinen Anregung seines Gemüts verstanden werden. Der notwendige Zweck dagegen ist die Sittlichkeit.

Vielseitigkeit. Interesse.

Charakter. Sittlichkeit.

Unterricht.

Zucht.“

Die hier gegebene Unterscheidung und Schätzung der Zwecke stimmt mit der „Allg. Pädag.“ überein. — Aph. 17 erinnert in seinem ersten Teile an die Forderung in der „Ästhet. Darst. der Welt,“ die Sittlichkeit als ein Werdendes sich zu denken: „Man bedenke den Unterschied: den Begriff der Sittlichkeit in der praktischen Philosophie zu bestimmen, und: Sittlichkeit als wirkliches Ereignis hervorzubringen. Hier muss sie Charakter sein.“ Der zweite Teil lässt sich der bekannten Stelle in der „Allg. Päd.“ (S. 143, 144) zuordnen, wo die Hauptansicht der Zweckaufstellung mit andern, auch natürlichen Ansichten verglichen wird: „Die wissenschaftliche Einheit wäre nun zwar für den Plan der Erziehung und folglich für die Ausführung selbst höchst schätzbar; aber wir fühlen alle, dass diese Ansicht nicht die natürliche ist. Wir wollen überhaupt einen gebildeten Menschen, und dazu gehört vielerlei, ohne feste Umgrenzung. Man muss sich in beiden Ansichten üben; die letztere ist die leichteste, die erste ist die wichtigste, wiewohl nicht ganz genügend.“

Wichtiger sind zwei andere Aufzeichnungen, welche man zu den schwankenden Erwägungen rücksichtlich der allgemeinen geistigen Bildung in der „Allg. Päd.“ hinzu denken mag. Aph. 40: „— In Ansehung der verschiedenen Arten der menschlichen Kultur kann man nur fordern, dass keine der andern hinderlich sein, sondern jede die andere in der Ausübung fördern und ergänzen, dass im Leben alle zusammenwirken sollen. Dies Zusammenwirken aber muss aus ihrem Zusammensein von selbst hervorgehen; (!) denn keine, sofern wir wenigstens hier sehen, ist der andern untergeordnet, (!) keine ist bestimmt, den übrigen zu dienen. Jede ist Zweck an sich.“ (!) Damit ist sehr bestimmt nicht nur eine Gleich-

schätzung aller Interessen ausgesprochen, sondern auch der unmittelbare Wert jedes Interesse, also auch der „geistigen“ Bildung erklärt. Jede Art der menschlichen Kultur ist Zweck an sich. Man sieht, dass für die Bildungsteile ausser der „Sittlichkeit“, für welche die „Allg. Päd.“ die Ausdrücke: bloss möglich, nicht notwendig, willkürlich übrig hat, ungefähr gleichzeitig eine unmittelbare Wertschätzung besteht, welche mit dem Bedenken „vom unmittelbaren Werte einer allgemeinen Bildung“ zusammentrifft. — Aph. 48 hebt zwar das dienende Verhältnis der Interessen der Erkenntnis hervor, verlangt aber auch bestimmt, dass sie unter diesem Verhältnis nicht leiden. „— — Das Wohlwollen muss allmählich alle andern Interessen in seinen Dienst nehmen; alsdann lernt es durch sie seine Aufgaben kennen.“ Das ist ein natürliches, ungezwungenes Dienstverhältnis. „Dass nun das Wohlwollen ursprünglich stark genug sei, um die Herrschaft zu erlangen, — dass aber auch diese Herrschaft die andern Interessen nicht frühzeitig drücke und erdrücke, dafür hat die Erziehung zu sorgen.“

Überblickt man die Reihe dieser Äusserungen zu unserem Thema und nimmt sie zu den bisher gewonnenen Einsichten in Herbarts Zielaufstellung hinzu, so wird man das Urteil von einer widerspruchsvollen, schwankenden Haltung Herbarts in unserer Frage nicht für ungerechtfertigt finden.

Schluss folgt.

II.

Gedanken über die Pflege der Kunst, insbesondere der Poesie in der Volksschule.

Eine Konferenzansprache

von

Schulrat Dr. **Karl Lange**, Dresden.

Kunsterziehung und kein Ende — so mag wohl mancher angesichts unsrer neuesten pädagogischen Literaturflut seinem Bedenken Ausdruck gegeben haben. Künstlerische Erziehung, das ist die Bildungsfrage, die unsre Lehrerschaft in Konferenzen und Zeitschriften jetzt überall lebhaft beschäftigt und auf lange hinaus wohl noch beschäftigen wird. Die einen begrüssen in ihr ein neues Evangelium, das dem Wirken und Streben des Lehrers neues Leben und neuen Inhalt zu geben bestimmt sei. Die andern wieder sehen in ihr nicht viel mehr als die überspannte Forderung einseitiger Kunstenthusiasten, ein Modethema, das von selbst wieder von der Tagesordnung verschwinden werde. In diesem Streite der Meinungen sich selbst ein Urteil zu bilden, ist Pflicht eines jeden, der es ernst nimmt mit der

Erziehung der Jugend. Und so bitte ich Sie, einige Gedanken über die Pflege der Kunst als einen Beitrag zur objektiven Erwägung der Streitfrage und als Einleitung zu dem nachfolgenden Vortrage freundlich aufzunehmen.

Man sagt unserm Volke nach, dass in seiner grossen Masse das künstlerische Gefühl und der Geschmack, namentlich auf dem Gebiete der bildenden Kunst, nicht so entwickelt sei, als bei unsern westlichen und südlichen Nachbarn. Das mag zum Teil in unsrer politischen und wirtschaftlichen Vergangenheit begründet sein. Die Pflege der Kunst setzt wenn nicht Überfluss, so doch mindestens gesicherten Wohlstand voraus. In den letzten Jahrhunderten nun hat das deutsche Volk gewaltige Kämpfe um seine Glaubens- und Gewissensfreiheit, um seine nationale Selbständigkeit und Einheit führen müssen, ist es der Tummelplatz der europäischen Heere geworden, die das Land verwüstet, seinen Wohlstand vernichtet, seine Lebensführung herabgedrückt haben. Da ist es kein Wunder, wenn in solch trüber Zeit äusserer Bedrängnis und inneren Haders Geschlechter heranwuchsen, die keine Zeit hatten und wenig Sinn zeigten für die Pflege des schönen Scheines, die einseitig nur in harter Arbeit, in strenger Pflichterfüllung die Aufgabe und den Inhalt ihres Lebens erblickten. Und wohl ihnen und uns, dass sie es taten! Denn solch herbe sittliche Gesinnung, der kategorische Imperativ allein haben unser Volk aus tiefster Erniedrigung gerettet. Nun aber, da die unteren Stände des Volkes aus sozialer Gebundenheit sich erhoben haben, da wir im neuerstandenen Deutschen Reiche uns nationaler und religiöser Freiheit und Selbständigkeit erfreuen und unter seinem starken Schutze Wohlstand und Schaffensfreude in unserm Volke mächtig emporgeblüht sind, nun mehren sich die Stimmen, die da mahnen, mehr als bisher den Sinn fürs Schöne und Anmutige zu pflegen, die Freude an edler Kunst in die breitesten Schichten des Volkes zu tragen. Denn unser Volk sehnt sich nach der Kunst, und gerade die Mühseligen und Beladenen unter ihm bedürfen den Sonnenschein derselben am nötigsten. Der Mensch lebt eben nicht vom Brot allein, sondern auch von der Freude am Schönen. Und wo ihm höchster, edelster Kunstgenuss versagt ist, da nimmt er selbst mit den Klängen des Leierkastens vorlieb und legt in sie seine innigsten Gefühle und Wünsche, wie uns so ergreifend Heinrich Seidels Gedicht: „Die Musik der armen Leute“¹⁾ vor die Seele führt. Oft freilich kommt's nicht einmal zu solch bescheidenem, harmlosem Kunstgenuss: was dem Volke des Sonntags in der Tanzkneipe oder an anderen Vergnügungsorten an sogenannter Kunst geboten wird, ist nicht selten berauscher Brantwein und tödliches Gift. Das Bedürfnis nach Kunst ist da in unserm Volke; es gilt, ihm würdige Ziele zu weisen.

¹⁾ Neues Glockenspiel II, S. 3 ff.

Dazu kann und soll auch die Schule an ihrem Teile mithelfen. Sie soll dem Zögling vertrauten Umgang mit dem Schönen vermitteln; sie soll ihm gute und gediegene Gaben der vaterländischen Kunst darbieten, damit seine Seele sich fülle mit idealen Anschauungen und Vorbildern. Sie soll ihm die Augen öffnen für den Reiz des Schönen und an hervorragenden Denkmälern desselben seinen Geschmack läutern, damit er lerne das Wertvolle unterscheiden vom Unbedeutenden, das Platte und Gemeine verachten und das Treffliche lieben. Sie soll „seine Seele eingewöhnen in das Glück des Schönen“ und so ihm ein reiches Gebiet geistiger, reiner Freuden erschliessen. Solche Pflege der Kunst ist ein wesentliches Stück der Jugenderziehung, insofern sie den Zögling über die niederen Regionen des sinnlichen Genusses erhebt in die reine Sphäre idealer Gedanken und Gefühle. Und sie ist der beste Bundesgenosse der sittlichen Zucht. Denn die Liebe zum Schönen und die Liebe zum Guten entspringen derselben Quelle. Sie haben miteinander das selbstlose, unbedingte Wohlgefallen am Edlen gemein, das zum Unterschied von der sinnlichen Lust den Gegenstand seiner Freude nicht für sich begehrt, sondern ebenso allen anderen gönnt. Und wer im Reiche der Kunst gelernt hat, dem Schönen sich hinzugeben aus reinem, selbstlosem Interesse, dem wird es auch leichter werden, dem göttlichen Sittengesetz all seine Neigungen und Wünsche unterzuordnen. Die Pflege des Schönen muss nicht zur Sittlichkeit führen; aber sie ebnet dem Menschen meist die Wege zu ihr. Keineswegs schliesst eines das andere aus; das sollten wir Lehrer wohl bedenken. Der Dichter Otto Roquette erzählt in seiner Lebensgeschichte,¹⁾ er habe einmal in der Schule aus dem „Kinderfreunde“ eine Geschichte etwa folgenden Inhalts vorlesen müssen. „Ein Mann hatte zwei Töchter. Die eine war hübsch, aber unfleissig; sie schmückte sich gern und lachte den ganzen Tag, liebte Gesellschaften, ass gern Kuchen und wollte bewundert sein. Die andere Tochter war hässlich, dafür tugendhaft und gottesfürchtig, hielt sparsam und fleissig das Haus in Ordnung und so weiter. Da kam einst ein junger Mann in das Haus, der sich eine gute Frau suchte. Er lernte die hässliche wie die hübsche Tochter kennen und prüfte, welche für ihn passen würde. Welche von beiden wird er wohl genommen haben? Mit dieser Frage endete die Geschichte. Nun? begann der Lehrer, zu mir gewendet: Welche von beiden wird er wohl genommen haben? Ich aber in meiner Unschuld entgegnete mit ganzer Überzeugung: Die hübsche! Der Kandidat jedoch holte mit der Hand aus und versetzte mir eine Ohrfeige, die mich fast vom Stuhle warf und mir die Tränen über das Gesicht strömen machte. Und das ohne jede Erklärung meines Verbrechens! Mit verweinten Augen kam ich nachhause und erzählte den Eltern mein

¹⁾ Siebzig Jahre. Geschichte meines Lebens. I. S. 34—35.

Unglück. Aber nun geschah das für mich Unbegreiflichste. Der Vater lachte laut auf, zog mich lachend an sich und ging lachend aus dem Zimmer, die Mutter aber, von seinem Lachen angesteckt, suchte mich auf andre Gedanken zu bringen und schickte mich in den Garten. Mir aber gab es zu denken, wie eine Antwort in der Schule so strafbar sein und zuhause ein solches Vergnügen hervorgerufen konnte.“ Gewiss taugte das verhängnisvolle Lesestück mit seiner aufdringlichen Tendenz nicht viel, und auch das Verhalten des Herrn Kandidaten wird niemand billigen. Aber das kleine Schulerlebnis des Dichters zeigt uns doch, wie moralischer Übereifer in bester Absicht fehl greifen kann. Es heisst zu viel von einem Kinde verlangen, wenn man ihm zumutet, um des Sittlichen willen die Freude am Schönen zu verleugnen. Als ob das Gute notwendig hässlich und das Hübsche meist unsittlich sei!¹⁾ Nein, die Freude am Guten und die Freude am Schönen widersprechen sich nicht; sind sie doch beide aus der Hand desselben gütigen Schöpfers hervorgegangen. Man soll nicht in der Weise einer weltflüchtigen, asketischen Gesinnung das sittliche Gefühl auf Kosten des Schönheitssinnes und im Gegensatz zu ihm pflegen wollen. Die ästhetische Bildung verlangt ihr Recht neben der sittlichen Bildung. Und darum keine Unterschätzung der Kunst in der Schule!

Aber auch keine Überschätzung der Kunst! Sie findet sich da, wo man ihre Pflege über, ja wohl gar an Stelle der sittlich-religiösen Erziehung setzen zu dürfen glaubt. Hat man doch die Kunst als „den vollkommensten Ausdruck aller im Menschenleben wirkenden Kräfte“, als die führende Lebensmacht gepriesen, „die der sittlichen Entwicklung höhere Ziele steckt“. Ist doch vom Dichter des bekannten Dramas „Flachsmann als Erzieher“ allen Ernstes die Beseitigung des dogmatischen Religionsunterrichts aus der Volksschule gefordert und dafür die Einführung in die Literatur vorgeschlagen worden, von der er sich so hohe sittliche Erfolge verspricht, wie man sie in den Tagen des unfruchtbaren Dogmas nimmer

¹⁾ In dem Märchen von Frau Holle heisst es nach Grimm: „Eine Witwe hatte zwei Töchter, davon war die eine schön und fleissig, die andere hässlich und faul. Sie hatte aber die hässliche und faule, weil sie ihre rechte Tochter war, viel lieber, und die andere musste alle Arbeit tun und der Aschenputtel im Hause sein.“ Überängstliche Pädagogen haben Bedenken getragen, der Jugend von einer Mutter zu erzählen, die ihr Stiefkind minder liebt als ihre rechte Tochter. Und so musste sich die Geschichte in zahlreichen Lesebüchern folgende Verbesserung gefallen lassen: „Eine Witwe hatte zwei Töchter, davon war die eine schön und faul, die andere aber hässlich und fleissig. Sie hatte aber die schöne und faule viel lieber, und die andere musste . . . der Aschenputtel im Hause sein.“ In dieser Fassung des Textes ist das Verhalten der Mutter, so meint man, viel harmloser und natürlicher motiviert, nun strahlt die Tugend um so heller, je hässlicher sie ist! Dass der Sachverhalt freilich gefälscht und nahezu ins Gegenteil verkehrt, dass das Sittliche auf Kosten des Schönen herausgestrichen wird, das kümmert solch überweise Lesebuchverfasser nicht. Engherzige Moral und pädagogische Pedanterie sind überall Feinde der Pflege des Schönen.

gesehen habe.¹⁾ Aber die Kunst kann nie alleiniger oder der vornehmste Zweck unsres Daseins sein, und die ästhetische Bildung macht die sittlich-religiöse Erziehung nimmer entbehrlich. Das liegt schon im Wesen der künstlerischen Bildung. Ihr sind Schranken gesetzt durch Mängel der Sinne: Wer kein Gehör für Töne hat und schlecht sieht, von dem kann man nicht verlangen, dass er in der tönenden und bildenden Kunst ein Meister oder auch nur ein Kenner sei. Nicht alle sind zu künstlerischem Schaffen berufen; aber sittlich wollen und handeln soll jeder.

„Kannst du nicht schön empfinden, dir bleibt doch, vernünftig zu wollen
Und als ein Geist zu tun, was du als Mensch nicht vermagst.“

Gleichgültigkeit gegen die Kunst ist wohl ein Mangel, ein empfindlicher Mangel der Bildung; aber Gleichgültigkeit gegen das Sittliche ist schlimmer als das, sie ist eine Sünde. Der persönliche Wert eines Menschen beruht doch zunächst in der Stärke, Reinheit und Güte seines Charakters, „und in 2. Linie steht erst die Frage, wie er sich zum Gebiete der Kunst verhält.“²⁾ Wie demnach die ästhetische Erziehung der ethischen niemals die Führung abnehmen kann und darf, so vermag sie auch die religiöse Bildung nimmer zu ersetzen.

„Wer Wissenschaft und Kunst besitzt,
Der hat auch Religion —“

dies bekannte Wort schliesst ja, recht verstanden, eine tiefe Wahrheit ein; aber im gewöhnlichen Sinne und schlechthin genommen, bewahrheitet es sich leider nicht. Die Kunst an sich kann dem schuldbeladenen Gewissen nicht den Trost göttlicher Vergebung, dem Verlassenen in der Not keine Hilfe aus der Höhe, der zagenden

¹⁾ Otto Ernst, *Offenes Visier* S. 56. — Wenn der Dichter a. a. O. sagt: „Wohl der Schule und wohl der Menschheit, wenn der Lehrer nach Jahren, auf die Schar zu seinen Füßen herabblickend, sich sagen darf:

Aus der Kirchen ehrwürdiger Nacht
Sind sie alle ans Licht gebracht —“

so dürfte, Gott gebe es, solche Hoffnung sich niemals ihm erfüllen. In ihrer Feindschaft gegen die christliche Kirche und christlichen Glauben übersehen viele unserer modernen Dichter, wieviel sie selbst beiden verdanken, ja dass ihre ganze ideale Lebensauffassung auf christlichem Boden erwachsen ist und aus christlichen Gedanken ihre beste Kraft gewinnt. Religion durch schöne Literatur ersetzen wollen, heisst der Jugend die letzten und tiefsten Lebensquellen versagen, aus denen unsre grossen Dichter und Denker ihr Bestes doch erst geschöpft haben. Das hat ein anderer moderner Dichter, Felix Dahn, der auch zeitweilig christentumsfeindliche Anwendungen hatte, wohl erkannt. Hören wir, wie er vom Heilande bekennt:

„Und von dir lassen kann die Seele nicht,
So wahr dein Name laut aus allem spricht,
Was fromme Vorzeit Schönstes schuf bis heute.
Du bist die Quelle, die die Welt durchchronen,
Licht ist dein Weg, und Lieben ist dein Wallen,
Und es verdorrt, wer lässt von diesem Bronnen.“

²⁾ Rein, *Bildende Kunst und Schule*. S. 19.

Seele im letzten Stündlein nicht die Gewissheit eines seligen Jenseits bieten. Die Kunst ist nicht Religion; aber sie kann ein Vorhof zu ihrem Heiligtum werden. Sie ist nicht berufen, in unsern Schulen die Religion von ihrem Throne zu stürzen, um ihren Platz einzunehmen; aber sie hat's auch nicht nötig, da ihr auch so bei uns freier und willkommener Zutritt gesichert ist.

Freilich denken wir da nur an echte, edle Kunst, die allein erziehlich wirkt. Ist das die moderne Kunst, die so vernehmlich an die Pforten der Schule klopft? Sie macht für sich geltend, dass sie nicht in alten, ausgetretenen Gleisen sich bewege, sondern dem Reiche des Schönen neue Provinzen erobert, dass sie der Kunst neue Gedanken geben und neue Formen der Darstellung geprägt habe. Möglichst unmittelbare Wiedergabe selbsterlebter Schicksale, Gedanken und Gefühle, treue Darstellung der Natur in selbständiger Auffassung und individueller Form — das ist ihre Losung. Wenn diese Kunstrichtung sonach darauf ausgeht, die Welt mit eignen Augen zu sehen und nicht durch die Brille der Tradition, wenn sie selbst Gedanken zu finden sucht, statt anderen sie nachzusprechen, so kann das den Pädagogen nur für sie einnehmen, der nach solchen Grundsätzen ja auch den Zögling durch Selbsttätigkeit zur geistigen Selbständigkeit zu erheben sucht. Und in der Tat verdanken wir der modernen Kunst auf allen Gebieten hochbedeutende Werke, die ihren Wert für alle Zeit behaupten werden. Aber daneben sehen wir doch auch recht unerfreuliche Erzeugnisse, Bildwerke, die dem brutalsten Hässlichkeitskultus, der Gedankenarmut oder Phantasterei ihre Entstehung verdanken, Gedichte, welche die Anbetung des Fleisches und die Freigeisterei der Leidenschaft in stammelnder Rede, bar aller strengen poetischen Form, predigen. Sie müssen wir im Interesse der Jugend entschieden ablehnen. Wir brauchen Kunstwerke, mögen sie nun einer alten oder der modernen Schule angehören, die durch Schönheit der Form und bedeutsamen Inhalt auf Phantasie und Gefühl des Hörers oder Beschauers mächtig wirken, die ihm etwas Interessantes zu sagen haben, nicht aber die platte Wirklichkeit geistlos abschreiben. Wir brauchen Kunstwerke, die naturtreu und wahr sind, nicht aber vorwiegend das Hässliche schildern. Denn die Kunst ist nach dem Worte eines modernen Dichters „keine Lumpensammlerin, die den Kehricht liebt von Berufs wegen“.¹⁾ Sie soll uns aus den Sorgen und dem Elend des Alltagslebens erheben zu idealen Gedanken und Vorbildern, nicht aber in den Rinnstein herabziehen. Und wo sie doch Schlechtes und Gemeines zeichnen muss, da soll es so geschehen, dass es als solches erkannt wird und missfällt, dass hinter ihm das Schöne und Edle um so heller hervorleuchtet. Wir brauchen endlich Kunstwerke, die dem kindlichen Verständnisse und Interesse entsprechen. Damit ist zugleich gesagt, dass die Kunst nur

¹⁾ Otto Ernst, Buch der Hoffnung I. S. 26.

in beschränktem Umfange in der Schule gepflegt werden kann, dass der Schüler nicht bis zu ihren höchsten Gipfeln und Meisterwerken aufzusteigen vermag. In der Volksschule kann nur die Grundlage des Kunstverständnisses geschaffen, die Freude am Schönen geweckt werden. Und darum leidet die Forderung „künstlerischer Erziehung“ offenbar an einer sprachlichen Unrichtigkeit und sachlichen Überspanntheit: Unsere Jugend in ihrer Gesamtheit kann und soll nicht zu Künstlern erzogen werden. Daher sollte man bei ihr wohl von der Pflege des Schönen, nicht aber von künstlerischer Erziehung reden.

Das führt uns auf die wichtige Frage, ob über die Art, wie die Kunst in der Schule zu treiben sei, dem Künstler oder dem Lehrer das massgebende Urteil zustehe. In Künstlerkreisen ist noch unlängst mit beklommenem Herzen der Besorgnis Ausdruck gegeben worden, es könnten die Lehrer durch schulmässigen Betrieb der Kunstpflege die hehre Kunst leicht der Jugend verleiden, ja verkehlen, und mit gemischten Gefühlen steht man auf jener Seite vielfach ihrer Mitarbeit gegenüber. Wenn dazu selbst ein Schulmann auf der Lehrerversammlung in Chemnitz erklären konnte: Bei der ästhetischen Jugenderziehung sei die Methode gar nichts, der künstlerisch erzogene Lehrer alles, so dürfte es allerdings das Beste sein, den Künstlern und nur ihnen schleunigst den Zeichen- und Gesangunterricht, die poetische Lektüre, kurz alle Pflege der Kunst in der Schule zu übertragen. Gewiss kann der nur andere fürs Schöne gewinnen, der es selbst in seiner Hoheit geschaut hat, der da weiss, dass man die zarte Gestalt nicht mit täppischen Händen anfassen darf, und so werden wir Lehrer immer lernbedürftige und lernbegierige Schüler unsrer grossen Meister der Kunst bleiben müssen. Wir werden von ihnen zu lernen suchen, was ein wahrhaftes Kunstwerk ist, und von ihnen manch feinen, aus dem Wesen der Kunst geschöpften didaktischen Wink dankbar entgegennehmen. Aber darüber, wie die Jugend zur Kunst zu erziehen ist, wird man — das unterliegt keinem Zweifel — zuerst und vornehmlich die Pädagogen zu hören haben; ihnen steht auch zunächst die Pflege der Kunst in der Schule zu. Und das aus gewichtigen Gründen.

Der Künstler beurteilt ein Kunstwerk nur nach seinem ästhetischen Gehalt; ob es auch ethischen und religiösen Ansprüchen genügt, diese Frage weist er ab. Das Kunstwerk soll, wie er meint, seinen Wert in sich selbst tragen, nicht von sittlichen oder religiösen Tendenzen ihn sich borgen. Nun steht es mir zwar persönlich fest, dass ein Kunstwerk im höchsten Sinne nie unsittlich oder religionsfeindlich wirken wird. Dazu sind ästhetisches und ethisches wie religiöses Gefühl zu nahe miteinander verwandt, als dass eines das andre beeinträchtigen könnte. Aber man mag dieser Auffassung zustimmen oder nicht, jedenfalls darf kein Kunstwerk Eingang in die Schule finden, das geeignet ist, das sittliche oder religiöse Gefühl

der Jugend zu verletzen. Wo wie hier es also darauf ankommt, dass nichts geboten wird, was gegen den Zweck der Erziehung verstösst, wird nicht dem Künstler, sondern dem Lehrer das Urteil über die für die Jugend zulässigen Gaben der Kunst zustehen. Er weiss auch aus langjährigem Umgange mit Kindern am besten, was ihrer Erfahrung und Neigung auf den einzelnen Altersstufen entspricht, was auf sie einen tiefen und nachhaltigen Eindruck macht. Er versteht weiter vor anderen die rechten Wege zu finden, auf denen der innere Gehalt des Kunstwerks der Jugend leicht und sicher vermittelt wird; denn das ist ja sein Studium, sein eigenster Beruf. Er wird endlich, da immer das Ganze der Erziehungsaufgabe ihm vor der Seele steht, innerhalb der ihm gesteckten Grenzen für eine harmonische Pflege der einzelnen Künste in der Schule sorgen und der einseitigen Betonung der einen oder anderen oder ihrer Vernachlässigung vorbeugen. Und darum wiederhole ich: Die Kunst den Künstlern, die Kunstpflege in der Schule den Lehrern, d. h. kunstsinnigen, kunstgeübten, von warmer Liebe zum Schönen erfüllten Lehrern!

Wie notwendig es ist, dass die Kunsterziehungsbewegung unsrer Tage des Rates und der verständnisvollen Mitarbeit der Pädagogen nicht entbehre, zeigt die eigentümliche Richtung, die sie genommen hat. Ihr Interesse konzentriert sich zur Zeit fast ausschliesslich auf die Beschaffung geeigneter Bilder für die Jugend und auf den Zeichenunterricht. So eng hat sie ihr Gebiet begrenzt, als ob die Malerei, die bildende Kunst die Kunst schlechweg sei! „Es war eine grosse Einseitigkeit des Dresdner Kunsterziehungstags, dass man unter Kunst fast immer nur bildende Kunst, Raumkunst verstand; Poesie und Musik blieben draussen stehen, (die) hatten im Albertinum nichts zu suchen.“¹⁾ Und doch stehen gerade diese Künste dem Herzen des Volkes und der Jugend besonders nahe, doch verfügen wir hier über reiche, herrliche Gaben, deren ästhetischer Wert unbestritten ist und die ohne viel Aufwand an Geld und Zeit dem Schüler dargeboten und geistig vermittelt werden können. Jener Einseitigkeit gegenüber dies nachdrücklich zu betonen und vor der Vernachlässigung alteingesessener Künste zugunsten der bildenden Kunst in der Volksschule zu warnen, immer und immer wieder dem nachzudenken, wie der Poesie und Musik durch sorgsame Pflege ihr Zauber aufs empfängliche Kindesgemüt gesichert werden könne, ist darum jetzt mehr als je unsre Pflicht. Was für die bildende Kunst in der Schule zu tun ist, wollen wir gemeinsam erwägen, wenn auf diesem Gebiete die Ansichten sich noch mehr geklärt haben und geeignete Lehrmittel leichter zur Verfügung stehen. Auf dem Gebiete der Dichtung und des Gesanges aber ist der Acker vorbereitet, da können wir sofort Hand anlegen. Ist doch im vergangenen Berichts-

¹⁾ Seemann, Bildende Kunst in der Schule. S. 31.

jahre in allen Konferenzen unsres Bezirks über den deutschen Unterricht und seine Zweige fleissig verhandelt worden. Und so werden Sie verstehen, warum ich heut in den Mittelpunkt unsrer gemeinsamen Beratung die Poesie gestellt habe. Über die Pflege der poetischen Lektüre im deutschen Unterricht wird der nachfolgende Vortrag handeln.¹⁾ Mir bleibt nur noch die Aufgabe, in aller Kürze darzulegen, wie auch im übrigen Unterricht der poetische Sinn der Jugend geweckt und genährt werden kann.

Wenn wir in der Religionsstunde Gottes Wort verkünden, so wünschen wir, dass es zunächst und vor allem durch die ihm inwohnende Kraft, durch seinen religiösen Inhalt die Herzen der Schüler erfasse und für sich gewinne. Denn kein ästhetisches Wohlgefallen, das etwa des Lehrers Kunst geweckt, kann jene religiöse Überzeugung ersetzen, die festwurzelt fürs ganze Leben. Wohl aber vermag das ästhetische Gefühl die religiöse Einwirkung aufs Kindesgemüt zu verstärken. Sollte es darum als wertvoller Bundesgenosse uns nicht willkommen sein? Nun geht aber durch die heilige Geschichte alten und neuen Testaments ein hoher poetischer Zug. Das Leben Jesu nach den Berichten der Evangelien wie die Geschichten der Erzväter haben um ihrer schlichten Einfalt und Wahrheit, der Klarheit und Anschaulichkeit ihrer Darstellung willen, gefasst in die knappe, sinnlich-frische und volkstümlich-kräftige Sprache unsres Luthers, von jeher auf poetische Gemüter, man denke an Herder und Goethe, einen mächtigen Reiz ausgeübt. Dieser poetische Gehalt der heiligen Geschichte soll auch dem Gefühl unsrer Kinder nahe gebracht werden. Das geschieht, wenn wir die schöne Form der biblischen Erzählungen, ihre goldenen Heilsworte pietätvoll pflegen und durch sorgsame Einführung in ihr Verständnis der Jugend zum lebendigen Eigentum machen; wenn wir in unsre Wiedergabe der biblischen Geschichten die ganze Wärme, Innigkeit und Freudigkeit eines gläubigen Herzens legen und schon durch den feierlichen Ernst, die Würde einer einfach-edlen Sprache den Wert jener Erzählungen ankündigen, wenn wir endlich ihren poetischen Eindruck durch Vorführung trefflicher bildlicher Darstellungen erhöhen. Poetische Lehrstücke der heil. Schrift werden wir im Unterricht so behandeln, dass neben dem religiösen auch ihr poetischer Gehalt hervortritt; also nicht trockenverstandesmässig, sondern stimmungweckend und gefühlsanregend, so „wie der poetisch empfindende Lehrer ein lyrisches Gedicht behandeln würde.“²⁾ Und auch viele Sprüche des sogenannten religiösen Memorierstoffes sind ob ihres poetischen Wertes zu würdigen. Sie müssen dem Schüler mehr sein als biblische Beweismittel oder religiöse Merkworte, sondern silberne Schalen, in denen ihm goldene Früchte dargereicht werden. Nachdem er eine religiöse

¹⁾ S. S. 40 ff.

²⁾ Lindc, Kunst und Erziehung. S. 84.

Wahrheit auf Grund der biblischen Geschichte gefunden und zunächst in seiner eigenen, kindlichen Weise ausgesprochen hat, heisst es: Nun hört, wie schön das die heilige Schrift sagt, und so bietet der Spruch ihm die klassische Form, in der er jene Wahrheit sich einprägt. So wird er ihm mehr als blosser Memorierstoff: die schöne Form für die Erfahrungen und Gedanken seines Herzens. Und ähnlich verhält sich's mit unserm Kirchenlied, dessen religiöser wie poetischer Inhalt von Volksschülern auch leichter erfasst wird, wenn man seine Behandlung an biblische Geschichten anschliesst, auf deren Gedanken- und Gefühlsgrunde es gleichsam erwachsen ist. Durch die Religionsstunde wehe wie beim Gottesdienste in der Kirche ein poetischer Hauch. Sie werde begonnen mit weihvollem Gesang, womöglich begleitet von den Klängen des Harmoniums. Wir halten darauf, dass weder gedankenlos gebetet noch Gelerntes mechanisch hergesagt wird. Denn das Herplappern von Gebeten ist ebenso unästhetisch wie das Herschnurren geistlicher Lieder und Sprüche. Würdiger Gesang, andächtiges Gebet, verständnisniger, gefühlswarmer Vortrag aber fördern mit der ästhetischen zugleich auch die religiöse Erziehung der Jugend.

Im Geschichtsunterricht gilt es, der Erzählung eine möglichst plastische, abgerundete, schöne Form zu geben. Ja, wer schlichte, heldenmütige Tapferkeit im Getümmel der Schlacht so spannend und lebendig und ergreifend zu schildern wüsste wie Gustav Frenssen in seinem Jörn Uhl, wie würde der die Schüler mit sich fortreissen und so ihnen eine Ahnung geben von der Poesie der Geschichte! Und wer es verstünde, in der Erdkunde ihnen farbenfrische, anziehende Bilder von Land und Leuten mit kundiger Hand vor die Seele zu zaubern, oder im naturkundlichen Unterricht sie das geheimnisvolle Leben und Weben der Natur in packenden Szenen schauen zu lassen, wie würde der durch solche künstlerisch gestaltende Kraft den Schülern die Augen öffnen für die Schönheit der Welt! Klingt weiter die geschichtliche Erzählung aus in einem ergreifenden Lied, das die Klasse anhebt zu singen, die Schilderung der Landschaft im stimmungsvollen Gedicht, die Betrachtung einer Pflanze in einer sinnigen Sage aus dem Volksmund, dann rückt der Lehrstoff dem Gemüte des Kindes näher als sonst und bietet seiner schaffenden Phantasie reiche Nahrung. So legen Poesie und poetischer Sinn dem fachkundlichen Bildungsstoffe das Feiertagsgewand an, damit er mit doppeltem Reize auf die Schüler wirke, so wird diesen „die Wahrheit im Arme des Schönen offenbart“.

Im besonderen Masse aber bedarf der Unterricht unserer Kleinen, die noch so gern die ganze Welt beseelen und mit den Augen des Dichters schauen, des poetischen Elements. Da geht es nicht an, den Anschauungsstoff in dünnen, seelenlosen Lektionen so „durchzunehmen“, dass nach bekanntem Schema vom Pferd und der Kuh die Beine gezählt und alle Körperteile von der Nasenspitze bis

zum Schwanz in dürftigster Trockenheit aufgeführt und beschrieben werden — mein Gott, wie trocken und ledern stellen sich doch manche Lehrbuchverfasser die Seele eines Kindes vor! Nein, da gilt es, den rechten Gesichtspunkt zu treffen, von dem aus der Lehrgegenstand für das Kind von vornherein Interesse gewinnt, da gilt es, Beschreibung in lebendige Handlung zu verwandeln, ins Leben der Tiere einzuführen, den Unterricht mit Poesie zu erfüllen und so ihm einen gewissen Stimmungsgehalt zu verleihen. Es gilt, der Masse von technischen Fertigkeiten, die da im Elementarunterricht gelehrt und geübt werden, ein Gegengewicht in idealen, gemütererfrischenden Vorstellungen zu geben, unsre Kleinen zu nähren und zu erquicken mit der unvergänglichen Poesie unsrer deutschen Volksmärchen.

Der reichste Quell der Poesie aber fließt dem Schüler im Gesang. Hier tritt zum poetischen Gedanken die Melodie, die seinen Eindruck verstärkt. Das schöne Wort wird zum poetischen Klang, und indem es mit doppeltem Reize aufs Ohr wirkt, geht es den sichersten Weg zum Herzen. Im Schulgesange müsste daher, sollte man meinen, unsrer Jugend die reinste Freude erblühen, müsste ihr poetischer Sinn aufs beste gepflegt und veredelt werden. Und doch, woher ihre poetische Anspruchslosigkeit und Urteilslosigkeit, die sie später das Triviale wie das Edelste mit gleichem Behagen singen lässt, woher die Gedankenlosigkeit, mit der das Volk in Stunden heiterster Freude schwermütige Lieder wie „Ich weiss nicht, was soll es bedeuten“ anstimmt? Das liegt doch wohl mit daran, dass man im Schulgesange oft über dem musikalischen Gehalt der Lieder den poetischen vergessen, dass man über dem Anzeigen der Melodie versäumt hat, dem Gefühlsinhalte ihres Textes gerecht zu werden. Man hat Töne und Tonfolgen, aber nicht Poesie singen lassen. Und daran tragen unsere Schulliederbücher einen guten Teil der Schuld. Es ist nicht zu sagen, welch leere, fade Reimereien und sentimentale Ergüsse im Biedermeiertone, wieviel gut gemeinte, aber herzlich schwache Kinderpoesie mit ihrer aufdringlichen Moral, wieviel unkindliche, weit über den Horizont unsrer Jugend hinausgehende dichterische Machwerke in nicht wenigen unsrer gangbaren Schulliedersammlungen noch sich finden! Darf man's dem Gesanglehrer verdenken, wenn er an dem Inhalt ihrer schwächlichen Produkte kühl vorüber geht? Darf man sich wundern, wenn er so sich gewöhnt, der Poesie im Lied überhaupt wenig Beachtung zu schenken? Darum sollten solch geschmackverderbende Liederbücher als gemeingefährlich geradezu verboten oder besser: von der Lehrerschaft einmütig zurückgewiesen werden. Wir sollten's uns zur Regel machen, nur wahre, echte Poesie auszuwählen, nur wirklich wertvolle Lieder singen zu lassen, deren Inhalt dem Manne nicht minder wie dem Knaben ans Herz greift, Lieder, die volkstümlich gesund, d. h. der Ausdruck eines unmittelbaren Gefühls sind und nichts Anempfundenenes, Süßliches und Unwahres enthalten,

Lieder, die auch durch ihre schöne Form, durch ihre anschauliche, treuherzige Sprache erfreuen. Solchen Anforderungen aber entsprechen im besonderen Grade unsere Volkslieder, in denen die Seele des Volkes, sein Fühlen und Wollen, sein Lieben und Hassen gar treu sich widerspiegelt. Sie stehen in ihrer naiven Schlichtheit dem Denken und Fühlen des Kindes viel näher als alle für Kinder eigens gedichteten Kunstlieder; denn sie sind nichts Gemachtes und Ersonnenes, sondern der Ausdruck wahren innern Lebens. Sie sollten daher vor allem gesungen, in der Volksschule sollte der reiche Schatz unsrer Volkspoesie und volkstümlichen Lieder zunächst und zu meist und mit besonderer Liebe gepflegt werden. Zur Pflege aber gehört, dass sie nicht nur gelernt und geübt werden, sondern dass auch ihr wertvoller Gefühlsinhalt dem Schüler vermittelt wird. In taktvoller Weise wird man ihn anleiten, in die Gedanken und Vorstellungen, in die ganze Gemütsstimmung sich lebhaft zu versetzen, aus denen heraus das Lied geboren ward. Er muss es dem Dichter nachempfinden, was er in Freud und Leid erfahren hat und so seine Seelenzustände gleichsam noch einmal in sich erleben. Und wenn er so fremdes Fühlen versteht und mit warmer Teilnahme begleitet, dann tritt das Lied seinem Innern näher, dann wird es der poetische Ausdruck seiner eigenen Stimmung; dann singt er nicht gedankenlos bloss Noten und Worte, sondern dann wecken sie in ihm der dunklen Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen. Dann lebt in ihm das Lied als Poesie, die dem Gesange Wahrheit und Schönheit, Kraft und Wärme verleiht.

Ein kleines Lied. Wie geht's nur an,
Dass man so lieb es haben kann?
Was liegt darin? Erzähle!
Es liegt darin ein wenig Klang,
Ein wenig Wohllaut und Gesang
Und eine ganze Seele.

Nun wohl, die Seele des Liedes — seinen Gefühlsinhalt — zum Gemüt des Kindes sprechen zu lassen, das sollte die Hauptaufgabe des Gesangunterrichts sein. Nicht die Kehle allein und den notenlesenden Verstand sollte er üben, sondern vor allem das Herz des Kindes erquicken mit süsser Kost, mit Poesie. Sie zu pflegen im eignen Gemüt mit keuscher Gesinnung, das sei des Lehrers stilles Glück, ihr Dolmetsch zu werden bei der Jugend wie beim ganzen Volke, in der Schule wie in den Gesangvereinen, das sei sein hehrer Beruf. Hören Sie, wie schön ein deutscher Maler, Hans Thoma, von diesem Berufe des Lehrers jüngst gesprochen. „Er war aus Italien zurückgekehrt, und es war ihm ergangen, wie manchem kunstsinnigen Italienfahrer, er hatte eine grosse Missachtung deutschen Wesens und deutscher Art mitgebracht. Missmutig sass er einst im Garten eines Dorfwirtshauses, ganz abwesend im Lande seiner Sehnsucht. Da mit einemmale, so erzählt er, erhoben städtisch gekleidete Männer ihre

Stimmen und sangen vierstimmig das alte Lied: Es waren zwei Königskinder — und diese Töne, dieser herrliche geordnete Gesang sagten mir auf einmal, was Deutschland ist — ja sogar was deutsche Kunst ist, was sie sein kann. Die Sänger waren vier Lehrer, die ihren freien Nachmittag da zubrachten. Sie sangen noch mehrere herrliche Lieder, so ganz nur für sich. Ich wagte auch gar nicht, ihnen zu danken, sie haben ja nicht meinetwegen gesungen. Dankbar still schlich ich von dannen, ein froh Zufriedener, dass er die Gemeinschaft mit der deutschen Volksseele wiedergefunden hatte.“¹⁾

Da sehen Sie, meine Herren, wo auf dem Gebiete des Schönen unsre Stärke liegt, welch künstlerische Mission die Lehrer schon jetzt in breiten Schichten des Volkes erfüllen können. Wohlan, erziehen wir als treue Führer und Berater die Jugend und das Volk zur Freude an echter Poesie, und wir werden für ihre künstlerische Bildung sehr viel, wenn nicht das Beste getan haben!

III.

Die poetische Lektüre im deutschen Unterricht.²⁾

Von **Ad. Christoph**, Klotzsche.

Vor 24 Jahren trat für Sachsens einfache Volksschulen eine Bestimmung in Kraft, die dem Sprachunterricht neben der Befähigung zum Sprachverständnis und Sprachgebrauch als 2. Ziel hinstellte: Herz und Sinn der Jugend durch Einführung in die volkstümliche Literatur veredeln zu helfen. Will man erfahren, inwieweit es der Volksschule gelungen ist, dies Ziel zu erreichen, so darf man nicht Lehrpläne und Osterprüfungen reden lassen, sondern muss die Befriedigung geistiger Bedürfnisse bei der der Schule entwachsenden Jugend beobachten. Man frage ferner die Verwalter der Volks- und Leihbibliotheken nach der gangbarsten Lektüre, man werfe einen Blick auf die Kolportageliteratur, man prüfe die Unterhaltungsstoffe der Familienblätter, Wochen- und Monatsschriften: ist es der Volksschule wirklich gelungen, die heranwachsende Jugend für das Wertvolle und Gediegene der vaterländischen Literatur empfänglich zu machen und so zu begeistern, dass sie Missfallen an einer Lektüre findet, durch die sich ein unverdorbener Geschmack abgestossen

¹⁾ Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden. S. 212.

²⁾ Vortrag, gehalten in der Jahreskonferenz des Schulinspektionsbezirks Dresden III, am 17. Oktober 1902.

fühlt? Stehen wir nicht vielmehr vor der beschämenden Tatsache, dass ein grosser Teil des Volkes auf Lektüre überhaupt verzichtet, ein anderer Teil die Wahl der Stoffe dem Zufall überlässt und ein grosser Teil seinen krankhaften Heisshunger dadurch stillt, dass er Lesestoffe verschlingt, bei denen es nicht auf die Güte und Nahrhaftigkeit, sondern auf die Menge und eine gehörige Beigabe von Salz und Paprika ankommt? Gangbare Romane führen meist in die Ateliers der Maler und sonstiger Künstler, in die Kreise der Sport- und Lebemänner, in die Salons der Börsenfürsten, oder noch besser in die Boudoirs zweifelhafter Bühnengrössen und in die Spielhöhlen von Baden-Baden und Monaco. Die Charakterisierung der Helden solcher Romane wollen Sie mir erlassen. Unbegreiflich erscheint uns diese betäubende Tatsache dann, wenn wir bedenken, wie vorsichtig und gewissenhaft wir bei Einrichtung und Ausstattung unserer Jugendbibliotheken zu Werke gingen. Wir wählten ja nur, was angenehm unterhalten, belehren, veredeln und erbauen sollte. Wie ist eine solche Geschmacksverbildung beim Volke möglich? Kann die Volksschule für diese bedenkliche Erscheinung mit zur Verantwortung gezogen werden? Ist Avenarius berechtigt, im letzten Hefte des „Kunstwart“ den Vorwurf zu erheben, dass wir alle ohne unsre Schuld in den Schulen Schaden an der literarischen Kultur erlitten haben?¹⁾ Es ist an der Zeit, dass unser Stand mit allem Ernst und allem Fleiss an diese Fragen herantritt und sich entweder verteidigt, oder mit aller Hingabe daran arbeitet, dass es besser werde.

Unser nationales Geistesleben hat in den letzten Jahrzehnten eine praktische Richtung angenommen, und die Volksschule ist ein Kind ihrer Zeit. Sie richtet ihre Aufgabe nach den Anforderungen, die das bürgerliche Leben an die erwachsene Jugend stellt. Und was verlangt man nicht alles von der Schule, ehe man dem Volksschüler die Befähigung zuspricht, dass er wohl vorbereitet in den Kampf ums Dasein eintreten kann! Während der Schulzeit möchte er behandelt werden, als ob er, wie Volkelt²⁾ sagt, überhaupt nur aus einem Kopfe und sonst weiter nichts bestände. Alle Schulreformbestrebungen laufen mit einer einzigen Ausnahme darauf hinaus, dass man den Volksschüler noch mehr als bisher mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüste. Man möchte die Schule zwingen, ihre Aufgabe abhängig zu machen von dem Satze: Wissen ist Macht. Es lässt sich nicht leugnen: unsre moderne Schule leidet an Überbürdung des Gedächtnisses mit Wissensstoff, an der einseitigen Kultur des Verstandes, bei der Phantasie und Gemüt fast leer ausgehen. Und dies geschieht gerade in einem Lebensalter, in dem Phantasie und Gemüt so empfänglich sind und so sehr nach Be-

¹⁾ Kunstwart 16. Jahrg. 2. Oktoberheft S. 52.

²⁾ Volkelt, Vorträge zur Einführung in die Philosophie der Gegenwart. 1892. S. 194.

friedigung verlangen. Warum wird jetzt die Kunst gegen die Wissenschaft ausgespielt? Weil der ganze Mensch wieder nach Befriedigung seufzt. Es ist sicher, dass von gewissen Unterrichtsfächern keine Einwirkung auf das Gemüt zu erwarten ist, aber wir wollen, dass nicht alle Disziplinen in die Zwangsjacke einer verstandesmässigen Behandlung gesteckt werden. Eine Erziehung, die nur die eine oder andre Geisteskraft bildet und kräftigt, ist einseitig und ein Frevel an der naturgemässen Ausbildung des kindlichen Geistes. Wie sieht es nun um unsern modernen Unterrichtsbetrieb aus? Was sich nicht in Moleküle und Atome zerlegen lässt, was nicht erläutert, zerklärt, disponiert und in ein System gepackt werden kann, taugt unsrer aufgeklärten Zeit nicht. Was wird nicht alles auf dem Altar des Gottes Verstand geopfert! Und welche Gegengeschenke hat man dafür zu erwarten? Nichts als Klarheit. „Der Mensch verlernt bei dem fortwährenden Ausschiherausgehen das Insichhineinsehen; er gewöhnt sich, das Glück in äusseren Verhältnissen zu suchen, und vergisst, dass man Erquickung nicht gewinnen kann, wenn sie uns nicht aus der eignen Seele quillt.“¹⁾ Ein klassisches Beispiel für diese innere Unzufriedenheit bei einseitiger Verstandesübung, beim Haftenbleiben an der Materie, ist Darwin. Er sagt: „Wenn ich noch einmal auf die Welt käme, so würde ich es mir zur Regel machen, mich wenigstens einmal in der Woche mit Poesie und Musik zu beschäftigen; vielleicht wäre mir dadurch die Gabe, mich an denselben zu erfreuen, erhalten geblieben. Der Verlust dieses Geschmacks ist ein Verlust an Glück, ist ein Schaden für den Intellekt und vor allem für den Charakter, da durch denselben die Feinfühligkeit unsrer Natur herabgemindert wird.“ Der Durchschnittsmensch wird durch ausschliessliche Beschäftigung mit der Materie, mit dem Äusseren, Sichtbaren äusserlich, nüchtern, lieblos, ein Egoist. Ist es nicht etwas Besseres, wenn die Schule schon das Kind seine Mitmenschen kennen lehrt in ihrer Lust und ihrem Schmerz, in ihrem Bangen und Hoffen, ihrem Sehnen und Sorgen, damit es mit ihnen fühlen und fürchten, wirken und schaffen, streiten und kämpfen, ringen und streben lernt. Durch keinen Unterrichtszweig kann dies nachdrücklicher und kräftiger geschehen, als durch die poetische Lektüre. Die Poesie erhebt den Sinn des Menschen über das Gemeine und Alltägliche und zeigt ihm Natur- und Menschenwelt im Lichte der Verklärung²⁾; sie hilft bei der Erziehung zur Humanität; sie ist ausserdem dem vaterländischen Boden entsprossen und spiegelt den besten Gehalt der Volksseele wider. Ihr ist es vorbehalten, dem einfachen Gemüt fühlen zu lassen, dass das Leben lebenswert ist, dass ohne Weltschmerz und Umwertung aller Werte auch in ein

¹⁾ Heydner, a. a. O. S. 59.

²⁾ Vergl. Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten. 1. Heft. 4. Aufl. S. 1.

einfaches Dasein die Sonne des Glücks hineinleuchten kann und dass nur die hohe Gesinnung den Menschen adelt.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass der Unterricht zwei dringliche Aufgaben lösen helfen muss, nämlich: der Schuljugend den Geschmack an einer wertvollen Lektüre anzubilden und dem Volksschüler höhere, erstrebenswerte Ziele für sein Wollen und Handeln mit hinauszugeben, kurz, die Poesie in ihrem vollen Werte zu würdigen. So bleibt denn die Hauptfrage zu beantworten:

Wie kann die Volksschule durch den Leseunterricht zu einer höhern Wertschätzung der Poesie anregen?

Zwei Mittel stehen dem Lehrer zur Verfügung. Er muss zunächst seine Lesestoffe sorgfältig auswählen. Bei dieser Arbeit ist er vom Lesebuche abhängig, darum ist die Frage nach der Auswahl zugleich die Lesebuchfrage. Was für Stoffe sollen im Lesebuche zu finden sein und vom Lehrer behandelt werden? Wir müssen zunächst verlangen, dass die Stoffe inhaltlich wertvoll seien.

Lesebuch und Unterricht haben die Aufgabe, „im Dienste der Erziehung den geistigen Gesichtskreis des Zöglings zu erweitern.“¹⁾ Mit Absicht streife ich der Vollständigkeit zu Liebe die Frage, inwieweit das Lesebuch dem Sachunterricht zu dienen habe. Lesebuch und Leseunterricht haben ihre besondere erziehliche Aufgabe und ihr besonderes Stoffgebiet, können also nicht zur Entlastung der Realien herangezogen werden. Erziehlich wird der Leseunterricht dann sein, wenn er den Verstand zum Nachdenken reizt, die Phantasie zum Miterleben, das Gefühl zur Teilnahme und den Willen zur Nach-eiferung anregt. Freilich wird dabei die Eigenart des kindlichen Geistes Berücksichtigung finden müssen. Nicht in Begriffen, sondern in Anschauungen und Bildern denkt das Kind. „Gesellt sich zu fasslicher, konkreter und darum ansprechender Darstellung der Reiz einer durchaus klaren, einfachen, naturwüchsigen Sprache, dann erreicht die Lektüre jene Volkstümlichkeit, die ihres Eindrucks auf das Kindergemüt selten verfehlt.“²⁾ Wir haben auf diese Weise den Massstab gefunden, mit dem wir die realistischen Stoffe unsrer Lesebücher messen müssen.

Seinen reinsten Ausdruck findet das innere Leben der deutschen Volksseele in der Volksdichtung. „Das Lesebuch soll von den im Bereich der kindlichen Fassungskraft liegenden Schriftwerken diejenigen darbieten, die geeignet sind, deutsche Sinnes- und Denkweise zu pflanzen und zu pflegen und den Schüler zu befähigen und geneigt zu machen, sich durch die Lektüre edler und schöner deutscher Sprachschöpfungen weiter zu bilden.“³⁾ Das Lesebuch muss das Kind Gedanken, Empfindungen, Gefühle und Strebungen bedeutender

¹⁾ Lange, Begleitwort zu Jütting und Webers Lesebuch. S. 4.

²⁾ Vergl. Lange, Begleitwort. S. 7.

³⁾ Sieber, Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. 2. Teil. S. 5.

Menschen kennen lehren, die die Seele anfüllen mit schönen, erhabenen, der Nachahmung würdigen Bildern eines gesunden Menschenlebens, die den Willen auf das Gute richten, die das Gemüt bereichern und veredeln und das Leben freude- und genussreicher zu gestalten vermögen. Da genügt es nicht, dem Schüler ausgewässerte Moralgeschichten, abstossende Erzählungen von Tierquälern, Baumfrevlern, Gartendieben und Brandstiftern zu bieten, deren psychologische Unwahrheit und aufdringliche Tendenz verstimmt, oder ihn mit langweiligen, trocknen „guten Lehren“ vollzustopfen, noch ihn mit Lesestücken abzuspisen, welche schwächlichen Empfindungen entsprungen sind und sich in rührseligen Gefühlsausbrüchen nicht genug tun können. Man prüfe daraufhin: „Der Holzhacker“, „Die Nusschale“, „Das Lächeln im Tode“, „Jakob und Anna“ von Christoph von Schmid, „Die Reue“, „Das wilde Apfelbäumchen“, „Die kleine Wohltäterin“, „Die Rose“, „Die Tollkirsche“, „Selbstprüfung“, „Karoline mit ihrem Kanarienvögelchen“ von Krummacher, „Die Tierquäler“ von Curtman, „Geschwisterliebe“ von Kellner, „Die erste Lüge“ von Schubert. Unwahr muten uns Lesestücke an wie „Die Pflirsiche“, „Die Schafschur“ von Krummacher; das sittliche Gefühl muss aber geradezu irregeleitet werden durch Erzählungen wie „Der Kuhhirt“ von Krummacher, wenn das Kind eine „grobe“ Tierquälerei damit geahndet findet, dass der Vater als Augenzeuge den Frevler ermahnt: „Du übst ein unbarmherziges Gericht und vergisst deiner Vernunft und deiner eignen Sünde!“ Wir brauchen eine geist- und gemüterfrischende Lektüre. Das Sittliche ist beim Kinde nicht in der abstrakten Form der Idee, des Grundsatzes wirksam, sondern in der anschaulichen Form des Ideals.¹⁾ Prüfen wir doch einmal, was für Bilder vom Lesen mancher Gedichte zurückbleiben! Ich greife das den Gustav-Adolf-Blättern entnommene Gedicht heraus, das überschrieben ist „Gustav Adolf“. Was erwarten wir von dem Gedicht? Der Überschrift nach ein Bild des Helden. Wird es uns die äussere Gestalt vor das Auge malen oder einen Blick in sein Seelenleben werfen lassen? In welcher Situation wird sich unser Held befinden? Wird er diese Situation beherrschen? Warum musste er gerade so handeln? Konnte er nicht auf andere Weise zum Ziele kommen? Was gefällt uns an seiner Handlungsweise? Hören wir die Antwort auf diese Fragen!

Gustav Adolf.

1. Willkommen, aus Norden, du reisiger Held!
Du nahst, die Bedrängten zu retten,
Du kämpfst so mutig auf blutigem Feld
Und zersprengst die feindlichen Ketten,
Und von Lande zu Lande, von Turm zu Turm,
Da brauset ein einziger Jubelsturm.

¹⁾ Lange, Über Apperzeption 4. Aufl. S. 64.

2. Bei Lützen da drüben auf heiligem Land,
Da rangst du mit tapferem Mute;
Bei Lützen da drauss' auf gerötetem Sand,
Da lagst du erschlagen im Blute.
Und tausendtönig, so dumpf und so bang,
Die Totenklage durchs Land erklang.
3. Und weil du gestorben den Heldentod
Für den Glauben, den wahren, den echten,
So ist es der Liebe heilig Gebot,
Dir des Lorbeers Krone zu flechten:
So lang noch des Glaubens Standarten wehn,
Wird dein grosser Name nicht untergehn.

Wurde uns die äussere Gestalt Gustav Adolfs vor das Auge gemalt? Konnten wir einen Blick in sein Seelenleben werfen? In welcher Situation befand sich unser Held? Beherrschte er diese Situation? Musste er gerade so handeln? Was gefällt uns an seiner Handlungsweise? Auf alle diese Fragen gibt uns das Gedicht keine Antwort. Und welches Bild von Gustav Adolf nehmen wir mit fort? Der Dichter hat überhaupt kein Bild vom Helden vor sich gesehen, hat den Kampf des Helden um seinen Glauben innerlich nicht mit durchlebt, hat deshalb auch nicht vermocht, den Leser an sein Bild zu fesseln, für dasselbe zu erwärmen und zu begeistern. Selbst die Daktylen haben ihre Wirkung versagt. Wir können niemand verbieten, einen Stoff, den jeder Leitfaden enthält, in Verse umzugliessen, wir können auch nicht verhüten, dass solche Reimereien in gewisse Lesebücher aufgenommen werden, wohl aber werden wir uns vorbehalten können und müssen, diese Machwerke von der Lektüre und von der Behandlung in unsern Lesestunden auszuschliessen.

Es kommt uns vor, als ob die Verfasser ihr Lesebuch der Öffentlichkeit nicht übergeben zu dürfen glaubten, ohne dass der Verteidiger lutherischen Glaubens durch ein Gedicht verherrlicht wäre. Ob aber der Held des Gedichtes selbst fühlen lässt, dass er diesen Geist atmet und unter dem Bann und Zwang steht, diesen seinen Herzenglauben schützen zu müssen, das war bei der Aufnahme des Gedichts gleichgültig.

Man hüte sich auch, auf das Kind immer nur den strengen Ernst der sittlich-religiösen Weltanschauung wirken zu lassen. Bei Lesestücken, wie „Das Schläuraffenland“ von Hans Sachs, „Tragische Geschichte“ von Chamisso, „Der musikalische Esel“ von Reinick, „Der grüne Esel“ von Gellert, „Des Bauernknaben Beschreibung der Stadt“ von Castelli, bei Erzählungen von den Schildbürgern und Schöppenstädtern, Eulenspiegel und Münchhausen lebt der Geist wieder auf, und ein erfrischender Zug streicht durch die dicke, dumpfe Lektionsluft. Damit ist aber nicht gefordert, dass das Lesebuch Kindereien und Narrheiten Raum gewähren solle und eine Sammlung von Langweiligkeiten enthalten müsse, sondern das Aufzunehmende

muss auch für Erwachsene Interessantes bieten, und der Lehrer muss etwas darin finden, was des Hinüberarbeitens in die kindliche Seele wert ist. Das Bestreben, das Lesebuch zu einem Volksbuche zu stempeln, hat zur Aufnahme von Sprüchen und Sprüchelchen, Stammbuchversen und Gelegenheitsdichtungen geführt. Wie denkt man sich die Verwertung der Stammbuchversen in einer Lese-stunde? Man schenke dafür einigen neueren Dichtern, die aus dem vollen Strome der Gegenwart geschöpft haben, die ihnen gebührende Berücksichtigung, damit die Kinder fühlen, dass man auch in unserer hastenden und drängenden Zeit dem Leben noch Sonnenblicke ab-gewinnen kann.

Wie bedeutungslos für manchen Lehrer die Auswahl der Muster-stücke sein mag, und was für äusserliche Gründe massgebend sein können, geht aus einem Artikel der „Schulpraxis“ von 1896 hervor,¹⁾ wo es unter der Überschrift „Über Auswahl und Behandlung des weltlichen Memorierstoffes in der Volksschule“ heisst: „In der 1. Klasse der achtstufigen Schule soll etwa aller 5 Wochen ein Gedicht vom Umfang der Schillerschen Ballade „Ring des Polykrates“ gelernt werden, in der 2. Klasse aller 4 Wochen ein Gedicht wie Chamisso's Riesenspielzeug, in der 3. Klasse aller 3 Wochen ein Gedicht, so umfangreich wie „Schwab, das Gewitter“ u. s. w. Sind die im Lehr-plane ausgewählten Gedichte grösser oder kleiner als die Norm, so kann die Lernperiode entsprechend verlängert oder verkürzt werden; auch Teilung eines Gedichtes ist zulässig.“

Wann ist nun der Inhalt eines poetischen Lesestückes so wert-voll, dass es verdient, behandelt und von den Schülern memoriert zu werden? Es wäre zwecklos, sich über den inhaltlichen Wert eines Gedichtes in Streitigkeiten einlassen zu wollen; denn diese Wert-schätzung beruht für den einzelnen auf einer subjektiven Auffassung. Eine feste Norm wird sich für die Abschätzung des inhaltlichen Wertes der Gedichte schwerlich finden lassen. Wir sind vor der Behandlung wertloser Reimereien geschützt, wenn der Lehrer im-stande ist, sich selbst am Inhalte einer Dichtung zu erquicken. Hier gibt des Lehrers Genussfähigkeit den Ausschlag:

Ein Gedicht ist dann wert, ausgewählt und behandelt zu werden, wenn der Lehrer vom Inhalte so erfasst und durchdrungen, so erwärmt und begeistert ist, dass er sich freut, seine Schüler in den vollen Gedanken-inhalt einführen zu können.

In grösseren Schulen können Missgriffe in der Auswahl dadurch verhütet werden, dass für die ganze Schule ein Kanon aufgestellt wird, der jeder Klassenstufe die anerkannt wertvollsten Dichtungen zur Behandlung vorschreibt.

Der literarische Wert eines Lesestückes wird nicht nur durch

¹⁾ Deutsche Schulpraxis XVI S. 254.

den wertvollen Inhalt, sondern auch durch die vollendete Form bedingt. Da ist es notwendig, dass wir uns klar werden, welche Aufgabe Lesebuch und poetische Lektüre dem Sprachunterrichte gegenüber zu erfüllen haben. Sieber, eine Autorität in der Lesebuchfrage, sagt: ¹⁾ „Das Lesebuch erfüllt seine Aufgabe dem Sprachunterrichte gegenüber, wenn es nur solche Stücke enthält, die in musterhaftem Deutsch geschrieben sind, und wenn es die Hauptformen sprachlicher Darstellung zur Anschauung bringt. Es widerspricht seinem Zwecke, wenn man Stücke aufnimmt, die für den grammatischen oder den orthographischen Unterricht besonders zurecht gestutzt sind.“ Müssen diese Bedingungen gleichzeitig erfüllt sein? Sind ein vorzügliches Lesebuch und ein guter Leseunterricht nicht auch denkbar, wenn sie nicht gerade jede Hauptform der sprachlichen Darstellung zur Anschauung bringen? Wir müssen auch hier darauf hinweisen, dass Lesebuch und Leseunterricht ihr besonderes Stoffgebiet besitzen und ihre besondere Aufgabe zu erfüllen haben, aber dem Sprachunterrichte zu keinerlei Dienstleistungen verpflichtet sind. Dörpfeld sagt ganz recht: „Eine Sprachbildung, die sich vorzugsweise auf das ballettische Lesebuch stützt, wird notwendig einseitig: sie ist zu hochstetzig, zu wenig volksmässig; sie hat nicht genug Fühlung mit dem wirklichen Leben, da dieses einen möglichst sachgerechten, klaren und einfachen Gedankenausdruck fordert.“ ²⁾ Die Erwägung, ob grammatischer, orthographischer und stilistischer Unterricht vom Lesestück ausgehen sollen, möchte gerade von diesem Gesichtspunkt aus angestellt werden. Für die Beurteilung des literarischen Wertes eines Lesestückes, im besondern eines Gedichtes, dürfen nur die beiden Fragen massgebend sein, ob es einen wertvollen Inhalt habe und in einem guten Deutsch geschrieben sei. Der Leseunterricht soll die reichen Schätze der Poesie erschliessen und heben helfen, nicht aber im Vielwissen über Poesie seine Aufgabe erblicken. Wo könnten wir aber solche formvollendete poetische Lesestücke leichter und eher finden, als bei den gottbegnadeten Dichtern und Denkern unsers Volkes? Lange ³⁾ sagt: „Sie haben dem Volke am tiefsten ins Gemüt geschaut, sie wissen all dem Hohen und Edlen, was Menschenherz erhebt, am ergreifendsten Ausdruck zu geben, sie sind die berufenen Dolmetscher deutscher Art und Sitte, deutscher Sinnes- und Denkweise. Und darum soll das Lesebuch der Jugend das Beste darreichen, was der deutsche Volksgeist in seiner Gesamtheit wie in seinen hervorragenden Vertretern auf dem Gebiete der redenden Kunst geschaffen.“ Klassische Stücke aus der Volksdichtung und volkstümliche Stücke der klassischen Dichtung sind die Stoffe, an denen der Schüler das deutsche Sprachleben fühlen und geniessen

¹⁾ Sieber a. a. O. S. 14.

²⁾ Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. 3. Aufl. 2. Bd. 2. Teil der Gesamtausg. S. 69.

³⁾ Lange, Begleitwort S. 5.

lernen soll. Dann dürfen wir aber niemals dulden, dass diese Werke, denen der Stempel der Klassizität aufgedrückt ist, aus lächerlichen Gründen ihres musterhaften Gewandes beraubt werden, dass man den klaren, rassigen, blumigen Wein einer klassischen Sprache mit fadem, abgestandenem Wasser der Werkeltagssprache verfälscht und verdirbt. Hören wir, wie man Grimms Märchen, diese echte, wahre Kinderpoesie, verbessern zu müssen glaubte. Das Märchen vom Rotkäppchen beginnt in einem Lesebuche: „Es war einmal ein kleines, liebes Mädchen“ anstatt. „Es war einmal eine kleine süsse Dirne.“ Die Bezeichnung „Dirne“, die dem Mädchen den Ausdruck der Frische und Natürlichkeit gibt, hat die Herausgeber dieses Lesebuchs gestört. Die kleinen Kinder könnten gar zu leicht daran denken, dass der Ausdruck in manchen Gegenden einen übeln Beigeschmack hat. Das sittliche Gefühl des siebenjährigen Kindes könnte gar zu leicht verletzt oder gar irre geleitet werden. Dass man heute noch bei der Bezeichnung „Dierndl“ an ein ehrbares Mädchen denken kann, hat man nicht bedacht. Dann heisst es: „Der Wolf dachte bei sich: Das junge, zarte Mädchen, das ist ein fetter Bissen —“, statt „Das junge zarte Ding“. Auch hier finden wir wieder die lächerliche Scheu vor der volkstümlichen Art zu reden. Bei Grimm heisst es im Märchen von „Frau Holle“: „Ach schüttel mich, schüttel mich, wir Äpfel sind alle miteinander reif“; in einem Lesebuche aber steht: „Die Äpfel sind alle miteinander reif!“ Man sollte doch wissen, dass sich das Kind mit leblosen Dingen, das Mädchen mit der Puppe, der Knabe mit dem Steckenpferd, wie mit lebendigen und beseelten Wesen unterhält, wie innig es mit der Natur im Verkehr steht. Der Satz jenes Lesebuchs: „Weil die Alte so gut sprach, willigte das Mädchen ein und begab sich in ihren Dienst,“ heisst bei Grimm: „Weil die Alte ihm so gut zusprach, so fasste sich das Mädchen ein Herz, willigte ein und begab sich in ihren Dienst.“ Weiterhin heisst es dort: „Und schüttelte ihr das Bett immer gewaltig auf,“ anstatt „Und schüttelte ihr das Bett immer gewaltig auf, dass die Federn wie Schneeflocken umherflogen.“ Der Satz „Endlich merkte es, dass es Heimweh war —“ fehlt ganz, und das schmerzliche Verlangen nach der Rückkehr in die Heimat, das in dem Geständnis widerklingt: „Ich habe den Jammer nach Haus kriegt,“ ist wiedergegeben durch „Ich habe Sehnsucht nach Hause bekommen.“ Doch genug der Beispiele. In allen Fällen hat die duftige, volkstümliche, kindliche Märchensprache eine geschmacklose Abänderung erfahren, volkstümliche Anschauungen wurden zerstört und ihrer Ursprünglichkeit und Natürlichkeit beraubt. Eine andre Geschmacklosigkeit! In dem Gedicht „Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt,“ ist zu lesen: „Aber wie es Abend war, ging ein Bettler durch den Wald mit grossem Sack und grossem Bart“ anstatt wie bei Rückert: „Aber wie es Abend ward, ging ein Jude durch den Wald mit grossem Sack und grossem Bart, der sieht die goldnen Blätter bald.“

Man vergleiche die Farbenfrische dieser beiden Bilder! Wieviel von überzeugender Kraft hat man Rückerts Gedicht durch den gewaltsamen Eingriff genommen. Selbst ein so volkstümlicher Schriftsteller wie Hebel hat es sich gefallen lassen müssen, von einigen Lesebuchverfassern verbessert, verfeinert, gestutzt und übersetzt zu werden. Er schrieb sein „Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes“ in hochdeutscher Sprache, aber etwa so, wie sie der gebildete Alemanne inmitten seiner Landsleute spricht, mit etwas Erdgeruch und provinzieller Färbung, mag man nun den Wortschatz oder die Wortform ins Auge fassen.¹⁾ Charakteristisch für seine Schreibweise ist der Gebrauch gewisser Fremdwörter und zwar solcher, die jeder Bürgersmann zu verstehen und anzuwenden vermochte. Manchmal gerät man aber doch in Zweifel, ob er durch diese häufige Anwendung der Fremdwörter in seinen Erzählungen nicht seine Zeitgenossen geisseln wollte, die alles Fremde nachahmten. Wir alle freuen uns der Bestrebungen des allgemeinen deutschen Sprachvereins, wer aber hätte Mut genug, aus dem geheilten Patienten, der ganze Feuereimer voll Mixturen verschluckte, einen Kranken zu machen, der ganze Feuereimer voll Arzneien verschluckte? Hebel schreibt auch gern Verbalformen ohne Umlaut: er wascht, läuft, fangt an, solche ohne Ausstossung des e: er rupfete und zupfete, es klopfete. An Grimms Sprache erinnern seine volkstümlichen Adverbialformen: gerne, ferne, geschwinde, stille. Bei der Anwendung der Deminutivform gebraucht er seiner Abstammung als Oberdeutscher entsprechend nie chen, sondern er schreibt Steinlein, Bäumlein, Pflänzlein. Bezeichnend für ihn ist auch der Übergang aus der indirekten Rede mit ihren schwierigen Formen in die bequeme direkte Rede. Hiesse es nicht, der volkstümlichen Poesie Gewalt antun, wenn man ihr die ursprüngliche Natürlichkeit und malerische Anschaulichkeit, den Lokaltou, den zeitgeschichtlichen Hintergrund, also die Stimmungsmomente nehmen würde? Was hat denn zu dem Unfug geführt, einzelne Geisteswerke unsrer grossen Schriftsteller zu entkräften und zu verwässern? Mir scheint, es ist die Furcht vor der Eigenart, vor der Ursprünglichkeit, vor der Natur, vor dem Lichte, vor der Kraft. Man verdammt das Original, die Individualität, den Charakter, und beugt sich vor der Uniform und Schablone, und zwar meist aus Bequemlichkeit, sich in fremde Anschauungen und Gedankenkreise zu vertiefen. Damit ist noch lange nicht gesagt, dass alle Lesestücke in Form des Originals wert sind, ins Lesebuch aufgenommen zu werden. Ich bezweifle es auch, dass ein Lehrer seinen Kindern solch Wortgeklapper als Dichtung anbieten möchte, wie es unter den Überschriften „Blauveilchen“ von Förster und „O Winter, lieber Winter“ von Gärtner zu lesen ist. Es können bei der Auswahl der Lesestoffe nur zwei Fälle in Betracht kommen: Entweder ist das Lesestück der Form nach

¹⁾ Vergl. Sieber, S. 140 ff.

geeignet, aufgenommen zu werden, oder es ist nicht dazu geeignet, einen Mittelweg giebt es nicht, ein Zurechtstutzen ist verwerflich.

Wir haben darnach zu streben, dass man den Meisterwerken unsrer deutschen Literatur die klare, durchsichtige, anschauliche, plastische Sprache lässt, die des Kindes Phantasie anregt, das Abstrakte durch ein Bild lebendig macht und nicht nur zu denken, sondern auch zu schauen gibt,¹⁾ und dass nur solche poetische Lesestoffe zur Behandlung kommen, die durch Natürlichkeit, Ursprünglichkeit, Kraft und Eigenart der sprachlichen Darstellung das Wehen des deutschen Sprachgeistes, das Sinnige, Zarte, aber auch das Kraftvolle und Gewaltige unsers deutschen Sprachlebens fühlen lassen. Unter allen Umständen sind aus Lesebuch und Leseunterricht solche Stoffe auszuschliessen, die für den grammatischen, orthographischen und stilistischen Unterricht zurechtgestutzt sind.

Damit wären wir einer Forderung Herbarts gerecht geworden, der die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung bezeichnet.

Wir haben einen Massstab gefunden, nach dem wir den Wert poetischer Lesestücke an sich beurteilen können. Aber die Natur des Kindes ist für den Erzieher die höchste Instanz. Wir müssen also zweitens auf den pädagogischen Wert der poetischen Lesestoffe Bedacht nehmen.

Pädagogisch wertvoll ist aber nur das, was der Natur des kindlichen Geistes entspricht und auf sein Verständnis rechnen darf. Was nicht apperzipiert, von der Phantasie nicht nachgemalt und vom Verstande nicht nachgedacht, also vom Geiste nicht aufgenommen werden kann, ist für das Kind wertlos. Von der Richtigkeit dieses psychologischen Gesetzes sind die Lehrer wohl schon längst durchdrungen, und auch die Lesebuchverfasser bemühen sich, die Lesestoffe nach der Möglichkeit, apperzipiert zu werden, auf bestimmte Altersstufen zu verteilen. Wir sind nicht so pedantisch zu fordern, dass solche Gedichte von der Aufnahme auszuschliessen sind, die eine dunkle Stelle, einen schwer zu fassenden Begriff enthalten. Einiges darf man getrost der Zukunft überlassen. Die Erfahrungen des Lebens sorgen schon dafür, dass für manches Wort im Laufe der Jahre der rechte Sinn aufgeht. Sonst müssten wir Schillers „Graf von Habsburg“ zurückweisen („Nicht gebieten werd ich dem Sänger —“), Geibels „Morgenwanderung“ („Da pocht ans Herz die Liebe auch —“) und „Hoffnung“ („es ist ein grosser Maientag der ganzen Welt beschieden“ — „und wenn dir oft auch bangt und graut —“), „Schäfers Sonntagslied“ von Uhland („als knieten viele ungesehn und beteten mit mir“). Unbedingt sind aber solche Gedichte auszuschliessen, die dem ganzen Inhalte oder doch dem Hauptgedanken nach unver-

¹⁾ Heydner a. a. O. S. 25.

standen bleiben müssen. Was mögen sich Kinder des 2. Schuljahres denken, wenn sie lesen:

„Des Morgens denk an deinen Gott,
Des Mittags iss vergnügt dein Brot,
Des Abends denk an deinen Tod,
Des Nachts verschlafe deine Not!“

Welchen Begriff verbinden die Schüler unsrer Oberklassen mit dem Worte Pflicht? Ich möchte behaupten, dass Hammers „Segen der Pflicht“ in keiner Strophe von ihnen verstanden wird. Die Behandlung dieses Stoffes könnte gar nicht anders gedacht werden, als dass nach jedem Satze innegehalten, untergeschoben und gestützt werden muss, damit das kunstvolle Gedankengebäude nicht zusammenstürzt; denn es fehlt eben das Fundament, der Grund, auf den man das Gerüst hätte bauen können. Damit ist durchaus nicht gefordert, dass man vor lauter Anschaulichkeit nur am Äussern hängen bleibe und nüchtern werde. Was jedes Kind weiss und versteht, braucht man nicht mit wichtiger Miene breit zu treten. Eine Lektüre, die nicht Anlass gibt, Fragen zu stellen, bildet nicht, und an einem Stoffe, der die Geisteskraft nicht anspannt, kann der Geist nicht wachsen.¹⁾ Wir halten fest: Ein Gedicht kann nur dann auf das Kind wirken, wenn es seinem Hauptgedanken oder seinem ganzen Inhalte nach von ihm verstanden werden kann.

Das bewusste Leben des Kindes ist nichts als Bewegung, und soll es anfangen, geistig zu arbeiten, so gewinnen wir es nur durch Bewegung, Wechsel und Leben. Es ist eine Erfahrungstatsache, dass das Kind beim Lesen etwas vorgehen sehen, etwas erleben will, dass es sich nach Gestalten sehnt, damit es mit ihnen wirken und schaffen, ringen und streben, kämpfen und streiten kann. Mit nüchternen Belehrungen und Beschreibungen werden wir die Kinder nie dahin bringen, dass sie gern lesen, dass sie sich durch Lektüre edler und schöner deutscher Sprachschöpfungen weiter bilden. Das Kind will Bilder sehen. — Ob Bilder aus dem Kindesleben? Für uns Erwachsene ist die Kindheit mit einem Hauch von Poesie umgeben. Wir dürfen nicht glauben, dass auch das Kind so empfindet. Ihm ist es durchaus zuwider, über seine Gedanken, Gefühle und Wollungen, über seine Welt zu reflektieren. Bieten wir ihm aber Lesestoffe, die von Kindern handeln, dann dürfen sie nicht jene Dutzendkinder verherrlichen, die aus lauter Gefälligkeit dem Mitschüler eine Stahlfeder leihen, oder aus lauter Reinlichkeit mit sauberen Händen und blanken Schuhen zur Schule kommen. Wie ganz anders wirken auf ein Kind die Kindergestalten, die etwas verrichtet haben, was über das Mass des Gewöhnlichen und Alltäglichen hinausgeht, die Kinder, die es bewundern und zu denen es eine herzliche Zuneigung ge-

¹⁾ Sieber a. a. O. S. 47.

winnen muss. Hier tauchen jene Gestalten aus den Märgen wieder vor uns auf. Beobachten wir das Kind beim Spiel, so gewahren wir, dass sich seine Phantasie am liebsten mit dem Leben der Erwachsenen beschäftigt. „Die Welt der Grossen ist das mit tausend Reizen, Freiheiten und Geheimnissen ausgestattete Reich der Zukunft, dem es zusteuert und in das es vorahnend eindringt mit seinem Sehnen und Wünschen, mit seinem Träumen und Hoffen. Die gewaltige Tat des kraftvollen, kühnen Helden, das schweifende Leben des Jägers und des Hirten, sodann aber auch die friedlichen Künste des Handwerkers und die mannigfachen Geschäfte des Landmannes finden seine volle Teilnahme. Sein enthusiastisches Herz fliesst über von Bewunderung für das Grosse und Ausserordentliche und wallt auf für das Hohe und Herrliche.¹⁾ Greifen wir also bei der Auswahl unsrer Lesestoffe frisch hinein in den Schatz von Märgen, Fabeln, Tier- und Heldensagen, Erzählungen, Balladen, an denen unsere Literatur so reich ist, und verschonen wir unsre Schüler mit jenen platten Moralgeschichten, die nichts weiter bieten, als die seelenmörderische Moral: Das Gute wird belohnt und das Böse bestraft! Und wie steht es mit der praktischen Seite dieser Moral? Folgt einer strafwürdigen Handlung nicht gleich die Strafe, so gerät das Kind in Zweifel, ob das Gesetz überhaupt wahr sei. Wir haben uns in der Erziehung ein ganz andres Ziel zu stecken: Der Zögling muss das Gute um seiner selbst willen tun. Ausserdem sind die Mustermenschen der Erzählungen nirgends zu finden. Die Ideale sind meist zu hoch gesteckt, darum folgen der Beobachtung keine Strebungen. „Engel geben keine sittlichen Impulse.“²⁾ Wie wirkt da Uhland mit seiner Poesie! Seine Helden zeigen ritterliche Streitbarkeit, derbe Keckheit, kühnen Wagemut, frohe Kampfeslust.³⁾ Wie glühen die jugendlichen Herzen für Jung Siegfried, Jung Roland, den Sohn des blinden Königs, den handfesten, wackeren Schwaben! Uhland verstand es, in der Wahl seiner Stoffe seine deutsche Art zu bekunden. Was schon unsre Vorfahren erfreute und erhob, das stellte er aufs neue vor unsern Blick. Seine Gestalten haben Fleisch und Blut, sie haben nationales Gepräge und wurzeln in vaterländischem Boden. Er traf den deutschen Volkscharakter in seinem Wesen und Kern, wenn er seine Grundtugenden verherrlichte: Heldenverehrung, treue Waffenbrüderschaft in Leben und Tod, deutsche Treue und das Festhalten an männlicher Ehre, selbstlose Hingabe an eine hohe Sache, das lebhaft gefühlte für das Sinnige und Zarte in der Natur. Schaffen wir alle mit, „dass die herrlichen Gestalten unsrer nationalen Epen der Jugend nicht fremd bleiben oder wie blutlose Schatten an der Seele vorüberziehen. Das Kind muss seine Helden haben, mit denen es kämpft und leidet, an deren Willen sein eigener erstarkt

¹⁾ Sieber a. a. O. S. 50.

²⁾ Wolgast, Das Elend unsrer Jugendliteratur. 2. Aufl. S. 53.

³⁾ Vergl. Lomberg, a. a. O. S. 16ff.

und heranwächst. Nun so gebe man ihm in anschaulich-frischer Darstellung seinen Siegfried, seine Gudrun, dass ihm ihr Beispiel voranleuchte!“¹⁾ Aus dem Gesagten folgt, dass die Volksschule bei der poetischen Lektüre epische Stoffe bevorzugen muss und dass das Lesebuch epischen Stoffen den breitesten Raum gewähren muss. Und wenn nun noch der Lehrplan der einfachen Volksschulen die Lektüre und Behandlung eines Meisterdramas zuliesse, so hätte die Schule ihr möglichstes getan, den Zögling zu begeistern für den Reichtum und die Pracht unsrer deutschen Literatur. Im Drama wird die Handlung zu wohlgeordneten Bildern ausgemalt, das Kind pflegt Umgang mit den Personen, pflegt einen idealen Umgang, der dem wirklichen gleichkommt. Es hört die Personen selbst reden, handelt mit ihnen, teilt Freude und Leid mit ihnen. Die fesselnde Wirkung des Dramas liegt auch darin, dass die kindliche Phantasie in Einzelheiten aufgehen kann. Allgemeinheiten stumpfen ab und töten das Interesse, das Detail belebt, regt die Phantasie an und macht die Kinder wissbegierig, scharfsichtig und scharfsinnig. Freilich muss die Auswahl des Dramas eine sorgfältige sein. Das Schauspiel verdient den Vorzug vor dem Trauer- und Lustspiel; denn das Tragische ist erst später apperzeptionsfähig, und das Komische ist ethisch nicht so wertvoll.²⁾ Vor allen Dingen muss der Grundgedanke leicht verständlich sein. Schauplatz, Gedankenkreis und Entwicklung der Handlung dürfen nichts Fremdartiges, vom Gedankenkreise des Kindes Weitabliegendes enthalten. Den Vorzug verdienen solche Dramen, die sich auf deutschem Boden abspielen und deutsche Geschichte dramatisieren. Die hohe dichterische Sprache, die Gedankentiefe schliesst für unsre Zwecke Werke wie Tasso, Iphigenie, Don Carlos vollkommen aus. Es ständen zur Auswahl Tell, Wallenstein, Götz von Berlichingen in Schulausgabe, Ernst von Schwaben. Von den Epen sind zu empfehlen Hermann und Dorothea, Hannchen und die Kücklein von Eberhard. Sollen auch lyrische Dichtungen in der Volksschule behandelt werden?

Bei der Auswahl lyrischer Gedichte sei man sparsam und vorsichtig. Die lyrischen Schöpfungen sind meist den Gefühlen Erwachsener entsprungen, und es ist kaum zu erwarten, dass sich ein Kind in die Gefühle und Stimmungen hineinversetzen kann. Das Volkslied nimmt dann eine Ausnahmestellung ein, wenn noch die Melodie hinzutritt, die den Text stützt und hebt und trägt. Am allerwenigsten dürfen Gefühle analysiert werden; das verträgt die Gesundheit der kindlichen Seele und auch die Lyrik selbst nicht. Wenn irgendwo, so entscheidet bei der Lyrik die unmittelbare Wirkung über den Genuss.³⁾ Geradezu meisterhaft hat Uhland mit

¹⁾ Lange, Begleitwort S. 13.

²⁾ Vergl. Rein, Encyclopädie d. Pädagogik. IV. S. 164. Klassische Epen u. Dramen in der Volksschule v. Reukauf.

³⁾ Heydner a. a. O. S. 36.

einer Ausnahme den Ton getroffen, in dem das Kind mit der Aussenwelt verkehrt. Er ist der kindlichen Seele wahlverwandt.¹⁾ Der Zauber seiner Lieder liegt in dem lebendigen Natursinn, der die Gestalten in Wald und Feld beseelt und ihren Reiz empfindet. Er verknüpft die Erscheinungen in Wald und Flur mit den Wechselfällen des menschlichen Lebens. Darum gehen auch viele Lieder von Mund zu Mund und sind fast zu Volksliedern geworden. Die Himmels-
gestirne, die Wolken, das Morgen- und Abendrot benützt er, um seinen Dichtungen einen bald heitern, bald düstern Charakter zu verleihen. Wieder in andern Gedichten ist es der Wald, der die Szenerie belebt und ausgestaltet; sogar mit einem einzelnen Baume vermag er Freundschaft zu schliessen.

Wir werden uns aber vergeblich bemühen, die Kinderseele Lieder nachempfinden zu lassen wie „Der Zigeunerbube“ von Geibel, „Du bist wie eine Blume“ und „Leise zieht durch mein Gemüt“ von Heine, „Muttersprache“ von Schenkendorf. Verschonen wir es mit den trüben Todesgedanken in Kerners „Wandrer in der Sägemühle“! Uhlands „Lied eines Armen“, das ich von der Aufnahme ins Lesebuch oder von der Behandlung im Unterricht ausgeschlossen haben möchte, erfüllt das Kind mit Unzufriedenheit und Unwillen. Es will wissen, warum sein Held leiden muss.

Wir fassen zusammen: In der Natur des Kindes liegt der Grund dafür, dass es auch in seinem phantasierten Verkehr beim Lesen nach Gestalten sucht, mit denen es fühlen und streben kann. Darum haben epische Stoffe im Lesebuch und bei der Behandlung im Leseunterricht den breitesten Raum einzunehmen. In der Auswahl lyrischer Gedichte sei man sparsam und vorsichtig, damit unsern Schülern die kindliche Unbefangenheit und treuherzige Offenheit im Denken und Fühlen erhalten werde.

Wir können schon dadurch zu einer höhern Wertschätzung des Poetischen anregen, dass wir für die Lektüre nur solche Stoffe auswählen, die nach Inhalt und Form literarisch und nach Verständlichkeit und Bildungsfähigkeit pädagogisch wertvoll sind. Freilich sind wir bei dieser Auswahl vollständig vom Lesebuch abhängig. Es ist an der Zeit, dass wir einmal ohne Eifer und Voreingenommenheit unsre Lesebücher daraufhin prüfen, ob sie den gestellten Anforderungen genügen, damit wir für unsere Schulen ein Lesebuch erhalten, das eine Nationalliteratur im Kleinen sein kann. Es genügt nicht, dass wir uns auf Empfehlungen verlassen, sondern es gilt, die gebräuchlichsten Lesebücher aufzuschlagen und zu vergleichen. Auf uns fällt die Verantwortung für die Wahl. Wir müssen zeigen, dass wir es ernst nehmen mit unsrer deutschen Sprache,

¹⁾ Vergl. Lomberg a. a. O. S. 13f.

dass wir bestrebt sind, unsre Schüler an die Quellen reinsten Genusses zu führen.

Ist schon die Auswahl der Lesestoffe nicht gleichgültig für die Anregung zur höhern Wertschätzung der Poesie, so ist die Behandlung entscheidend für die Erziehung unsrer Jugend zur Genussfähigkeit. Welches Ziel stellt Rudolf Hildebrand, unser zuverlässiger Berater auf dem Gebiete des fruchtbringenden Sprachunterrichts, für die Behandlung eines Musterstückes auf? Er sagt:¹⁾ „Mir scheint als das Erste nötig, dass der Lehrer den ganzen lebendigen Inhalt des Lesestückes aus seiner Seele in die Seele des Kindes hineinuarbeite — aber arbeiten ist gar nicht der rechte Ausdruck, weit eher spielen (in dem Sinne, wie es Schiller ästhetisch brauchte).“ Prüfen wir einmal, welche Dichtungen wir am meisten lieb gewonnen haben! Es sind die, die uns fürchten und hoffen liessen, in denen wir mitfühlen und mitleben durften, die in uns zu leben anfangen, wie sie im Dichter gelebt haben mochten. Ein Dichterling schreibt, wenn ihm die Zeit lang wird, oder wenn er Brot braucht. Der Dichter aber fühlt den Schaffensdrang dann, wenn ihn eine Handlung, ein Gefühl, eine Stimmung so erfüllt, dass seine Seele davon anschwillt und dass es ihn drängt und treibt, seinem Seeleninhalte Gestalt zu geben. Dann erst haben wir eine Dichtung erfasst, wenn die Handlung, das Gefühl, die Stimmung so in uns lebt wie im Verfasser.

Der Lehrer soll sich bei der poetischen Lektüre das Ziel stecken, den ganzen lebendigen Inhalt einer Dichtung aus seiner Seele in die Seele des Kindes hineinzuuarbeiten.

Warum kann bei der zumeist üblichen Gedichtsbehandlung dies Ziel nicht erreicht werden? Zunächst wohl darum, weil man sich für die poetische Lektüre eine ganz andere Aufgabe gestellt hat. Da steht sicher der Wunsch oder die Forderung mit obenan: Das Kind muss ein Gedicht bis ins einzelste verstehen, muss Aufschluss geben können über die Personen, ihre Handlungsweise, ihren Charakter, über den Ort, die Zeit der Handlung, mit einem Worte: Es muss über alles im Klaren sein. Die Gedichtsbehandlung ist dann am vollendetsten gewesen, wenn der Schüler die gewünschte Auskunft ohne Überlegung und ohne Stocken und die Gliederung nach Überschriften glatt aufsagen kann. Der Verstand ist also wieder einmal zu seinem Rechte gekommen, und dem Schüler ist es wieder einmal nahe gelegt worden, dass er in der Schule sitzt und hier fleissig zu lernen hat. Das ist aber nicht das Hineinuarbeiten, das Hildebrand meint.

Das Ziel ist also ein ganz andres. Und der Weg? Den zeigt uns der allgemein übliche Verlauf einer Gedichtsbehandlung: Schlagt auf Seite 131 „Die Bürgschaft“! Fang an zu lesen! Nach dem Durchlesen folgt nun die Hauptarbeit. Das Gedicht wird

¹⁾ Hildebrand, Vom Deutschen Sprachunterricht. 6. Aufl. S. 11.

Strophe für Strophe und Vers für Vers „durchgesprochen“, d. h. zerläutert, zerklärt, breitgetreten. Dabei werden nötige und unnötige Wort- und Sacherklärungen angeschlossen; denn der Inhalt soll, wie der Name Erklärung sagt, klar werden. Was der Text in schöner poetischer Form sagt, wird prosaisch zerpfückt und verwässert. Ganz besonders viel glaubt man getan zu haben, wenn man am Schlusse noch eine kunstvolle Disposition entwickelt, anschreibt und abschreiben lässt. Oft werden auch Erörterungen darüber angestellt, inwiefern die Sprache des Dichters vollkommener ist, als die gewöhnliche Umgangssprache. Ich fürchte, dass es den Kindern in diesem Falle ergeht wie uns selbst, wenn wir uns einmal dem Genusse einer Oper hingeben haben und uns am nächsten Tage hinter die Kulissen führen lassen. Welche Früchte zeitigt nun solche unterrichtliche Tätigkeit in uns und an den Kindern? Welchen Genuss haben wir bei solcher Behandlung eines Kunstwerkes, was jedes gute Gedicht ist, erfahren? Die Literatur- oder Lesestunden sind uns selbst und den Kindern innerlich zuwider. Tritt der Lehrer mit der Absicht in die Klasse: Du willst den Schülern den Inhalt des Gedichtes klar machen, so ist die Gedichtsbehandlung wirkungslos, bevor er das erste Wort gesprochen hat. Sogar bei der Behandlung nach den formalen Stufen braucht die Gefahr nicht ausgeschlossen zu sein, dass die poetische Lektüre nur zu Verstandesübungen benutzt wird, Phantasie und Gemüt aber unberücksichtigt bleiben.

Solange die Besprechung des Gedichtes nur Klarheit seines Inhalts erstrebt und ihre Arbeit nichts weiter, als Kultur des Verstandes ist, solange wird die poetische Lektüre eines tiefen und nachhaltigen Eindruckes auf den Schüler entbehren.

Solcher Unterricht ist dann in des Wortes übler Bedeutung Literaturkunde, Kenntnis der Literatur. Das Biographische von den einzelnen Dichtergrossen, das nebenbei noch gegeben oder gelesen wird, ist dann immer noch das Schmachhafteste, weil es Leben bietet.

Wie kann nun die Behandlung einer Dichtung dazu beitragen, dass das Poetische in ihr gefühlt und empfunden wird; wie kann eine Dichtung den Kindern als Kunstwerk nahegebracht werden? Eine vierfache Arbeit haben wir zu leisten, ehe dieses Ziel erreicht werden kann. Wenn wir von einem Gedicht ergriffen wurden, so war ein Gefühl erwacht, das sich immer wieder regt, sobald wir uns von neuem in die Sprachschöpfung vertiefen. Dieses eigenartige, immer wiederkehrende Gefühl ist die Grundstimmung, aus der heraus ein Kunstwerk geschaffen wurde. Die erste Frage, die wir vor der Behandlung eines Gedichtes zu beantworten haben, heisst: Welches Gefühl oder welche Stimmung liegt der Dichtung zu Grunde?¹⁾ Wir

¹⁾ Vergl. Otto Ernst, *Buch der Hoffnung*, Bd. 2, S. 27.

fragen zweitens: Durch welche Stellen des Gedichts kommt die Grundstimmung am stärksten und deutlichsten zum Ausdruck? Als Psychologen fragen wir uns ferner, ob die kindliche Seele schon so reich ausgestattet ist, dass sie von der Grundstimmung des Gedichts erregt werden kann, und wie wir Vorstellungen lebendig machen können, an die das Gedicht anknüpft. Die beiden letzten Fragen fordern für jede Gedichtsbehandlung eine Vorbereitung, die beiden ersten die Hervorhebung der Höhen im Gedicht bei der Darbietung. Die Vorbereitung ist unerlässlich, weil sie für das Gedicht den Boden bereitet, in dem Stimmung und Gefühl Wurzel schlagen können. Sie hat auch die unentbehrlichen Wort- und Sacherklärungen zu bringen, die bei der Aufnahme des Gedichts die Gesamtwirkung stören würden.¹⁾ Entbehrlich kann die Vorbereitung dann sein, wenn sich eine Dichtung direkt an einen Unterrichtsstoff anschliesst. Nach der Vorbereitung lasse ich das Gedicht von den Kindern lautlos durchlesen.²⁾ Ich erreiche dadurch, dass die Gesamtwirkung nicht gestört wird durch Mängel in der Betonung und Gliederung der Sätze. Jedes Kind kann bei schwierigen Stellen verweilen, es bleibt alles ungesagt, was bei der Behandlung noch zur Sprache kommen muss, und der Schüler sieht dem weiteren Fortgange des Unterrichts mit Spannung entgegen. Eine Gliederung ist nur bei Gedichten ein Bedürfnis, wo der kindliche Geist von der Stoffmenge leicht erdrückt werden könnte. Bei lyrischen Gedichten wird die eingehende Behandlung des Inhalts wegfallen müssen, da ja hier die unmittelbare Wirkung über den Genuss entscheidet. Obwohl ich weiss, dass sich vor unbefangenen, naiven Kindern ein Gedicht nach diesen vier Gesichtspunkten ganz anders behandeln lässt, als vor einer Versammlung von Fachleuten und Sachkennern, die alle unter dem hier störenden Einflusse der willkürlichen Aufmerksamkeit stehen, so will ich doch versuchen, bestimmte Teile aus der Behandlung dreier Gedichte zu skizzieren.

Aus der Reihe der epischen Gedichte wähle ich den „Postillon“ von Lenau. Die Grundstimmung der Dichtung ist das Gefühl der Freundestreue. Die höchste Wallung dieses Gefühls liegt in den Versen: „Ein gar herzlieber Gesell! Herr, 's ist ewig schade!“ Die Vorbereitung hat eine Postillongestalt gezeichnet, ausgehend von der Beobachtung des hereinbrechenden Abends den Zauber einer Maiennacht ahnen, Wiese und Hain als Schlafgemach der Blumenkinder erkennen lassen, in dem mit zarter Rücksicht alles Geräusch vermieden wird. Nun lesen die Kinder die Dichtung lautlos durch.³⁾ Die vertiefende Besprechung eröffne ich mit der Frage:

¹⁾ Doch nur solche, die sich organisch in die Vorbesprechung einfügen lassen. D. R.

²⁾ Lomborg, a. a. O. S. 4.

³⁾ Das lautlose Durchlesen lockert gewiss in vielen Fällen den Boden nicht genügend für die vertiefende Besprechung. Dazwischen fehlt etwas! D. R.

Warum fühlen wir uns anfangs von diesem Postillon abgestossen? Er knallt und bläst unzart und rücksichtslos in das stille Schlafgemach hinein. Wir sind empört über solche Gefühllosigkeit und solchen Mangel an Natursinn. Durch sein unaufhörliches „Hüh“ und „Hott“ treibt er die Gäule zu immer rascherem Laufe an. Uns fröstelt beim Anblick dieses gefühllosen Gesellen. Was kann man aber auch von einem Fuhrmannsknecht Höheres verlangen! Gesteigert wird unser Unwille dadurch, dass er gerade am Kirchhofe langsam fährt, an dem wir so gern vorüberreiten möchten. Nein, jetzt hält er sogar noch an! Und warum? Lest! Hier lassen wir nun den Dichter reden. Der Postillon kann doch kein so roher Geselle sein, wie er uns anfangs erschien. Unter diesem groben Kittel schlägt ein warmes Herz, und uns selbst wird warm in seiner Nähe. Wir sind ausgesöhnt mit ihm. Wer hätte anfangs gedacht, dass unter diesem groben Gewande ein so warmes Herz schlägt! Das Vorlesen von seiten des Lehrers ist der Höhepunkt der ganzen Gedichtsbehandlung und muss einen Kunstgenuss bieten. Damit schliesst die Behandlung. Man merkt es den Kindern an, dass sie jetzt den Wunsch hegen, nachschaffen zu dürfen. Es ist eine Freude zu hören, wie sie sich zu zeigen bemühen, wie tief sie die Dichtung erfasst haben.¹⁾ Eine psychologische Erwägung wird entscheiden, wieviel von der Gedichtsbehandlung in einer Stunde im Zusammenhange zu bewältigen ist, um nicht die Gesamtwirkung zu stören. Dass nun ein so behandeltes Gedicht, dessen erlebter Inhalt geistiges Eigentum des Schülers geworden ist, auch dem Gedächtnisse eingepägt werden muss, wenn die Wirkung dauernd sein soll, braucht nicht erst gefordert zu werden. Aber beim Deklamieren wird der Lehrer seine ganze Aufmerksamkeit darauf richten müssen, dass sich der gewohnte Leierton nicht breit macht, der den Schülern den wiederholten Genuss eines solchen Kunstwerks verleiden muss.²⁾

Als zweites episches Gedicht wähle ich „Das Erkennen“ von Vogl. So dürfte wohl die Ankündigung den Kindern gegenüber nicht erfolgen, und angekündigt muss eine Gedichtsbehandlung werden, sonst bereiten wir dem kindlichen Geiste qualvolle Minuten, in denen er ziellos hin- und herirrt. Die Frage nach der Grundstimmung bringt uns auf den richtigen Weg. Das Gedicht atmet das Gefühl der Anhänglichkeit und Liebe zwischen Mutter und Sohn. Daraufhin ist die Ankündigung zuzuspitzen. Sie könnte lauten: Wie es einen Handwerksgesellen in sein Vaterhaus zurücktreibt. Die Vorbereitung stellt fest, wie er nach der Lehrzeit hinausgezogen ist in die Welt, lässt Vermutungen äussern, warum es ihn zurücktreibt, woran wir dies erkennen können. Wie kann sich in den wenigen Jahren alles geändert haben! Was wird die Mutter sagen, wenn der

¹⁾ Die Behandlung soll doch abgeschlossen sein?

²⁾ Er wird sich nicht breit machen, wenn die Behandlung die richtige war. D. R.

einzig Sohn so unverhofft zurückkehrt? Nun folgt das lautlose Durchlesen. Bei der vertiefenden Besprechung ist aber darauf zu achten, dass der Schüler fühlt, wie froh der Sohn gewesen sein wird, dass er sein altes Mütterchen noch am Leben getroffen hat. Wie wird er sich bemüht haben, ihr die letzten Tage ihres Lebens zu erklären! Ich bezweifle, dass ich nach dieser Behandlung noch die Moral anschliessen muss: „So sollst auch du deinen Vater und deine Mutter ehren!“ Ihm wird nach einer solchen Behandlung auch ohne Moral seine Mutter noch einmal so lieb sein, sie ist ihm mit einem Male viel näher gerückt. Ich habe auch das Gefühl, dass Wort- und Sacherklärungen, Aufsuchen der Disposition, Wiedererzählen den Eindruck der Dichtung vernichten würden.¹⁾ Nur auf den Höhepunkt des Kunstgenusses muss ich den Schüler noch heben, indem ich das Gedicht vorlese. Wer sich einmal an der Totenstille beerauscht hat, die nach dem Vorlesen eines so vorbereiteten Gedichtes über der Klasse ruht, der hat gefühlt, dass der Begriff Poesie auch für das Kindergemüt kein leerer Schall ist.

Bei der Auswahl der lyrischen Gedichte hatte ich zur Sparsamkeit und Vorsicht gemahnt. Hier ist es unmöglich, die Grundstimmung so wirkungsvoll vorzubereiten, wie es bei epischen Stoffen geschehen kann; denn es fehlen Personen, Handlungen. Und doch kann man auch die Behandlung einer lyrischen Dichtung befruchten, wenn man eine Person zum Träger der Gefühle und Gedanken macht. Eine solche Dichtung gewinnt dann einen epischen Zug. Als Beispiel für die Behandlung lyrischer Gedichte wähle ich „Wanderers Nachtlied“ von Goethe. Die Grundstimmung ist hier die Sehnsucht nach dem innern Seelenfrieden. Den Kindern ist dieses Gefühl zum Teil noch fremd; darum kann ich es nur wecken durch ein inneres Erlebnis, und zwar an Goethe selbst. 1775 wurde er von dem kunst-sinnigen Herzog Karl August an den Hof nach Weimar gerufen und erwarb sich bald die Gunst des Fürsten in einem Masse, dass ihn dieser zu den Regierungsgeschäften heranzog, zum Geheimrat im Ministerium ernannte und ihm später als Kammerpräsident die höchste, einflussreichste, angesehenste, aber auch verantwortungsreichste Stellung im ganzen Herzogtum übertrug. Aber auch noch andre Arbeiten wurden ihm übertragen; er musste Theateraufführungen vorbereiten, die Personen dazu auswählen und mit ihnen die Rollen einstudieren. Das waren aber lauter Beschäftigungen, die ihn gleichgültig und seinen Geist unbefriedigt liessen, die er aber seinem befreundeten Fürsten nicht abschlagen wollte. Für seinen dichterischen

¹⁾ Unverstandenes macht überhaupt keinen Eindruck. Die notwendigen Wort- und Sacherklärungen werden doch gewiss nicht versäumt werden dürfen. Inhaltsangabe und Gliederung können, wenn mit Geschick verfahren wird, den Eindruck einer Dichtung recht wohl noch vertiefen. Höhepunkte können meist nur erklommen, selten und nur von wenigen erfolgen werden. Der Weg zur Höhe braucht deshalb nicht langweilig und poesielos zu sein. D. R.

Schaffensdrang war da kein Raum und keine Zeit. Der Glanz der Feste befriedigte ihn nicht und war ihm zuwider. Und dabei musste er an den neidischen Blicken seiner Umgebung sehen, wie man ihm sein vermeintliches Glück missgönnte. Da wurde er uneins mit sich selbst und ging fort in die stille Einsamkeit, dort suchte er den Frieden zu finden. Hören wir, wie es ihm zu Mute war! Ich führe bei dieser Dichtung den Schüler gleich auf den Höhepunkt des Genusses, indem ich sie vorlese.¹⁾ Welchen Gefühlswert hat nun dieser Seufzer: „Süsser Friede, komm, ach komm in meine Brust!“ Ich habe es mit Freude durchgehen lassen, als im vorigen Jahre ein Mädchen diesen Aufschrei der grossen Seele ein Gebet nannte.

An den drei Skizzen wollte ich zeigen, dass eine solche Behandlung keinen Stoff fürs Merkheft liefert und sich auch nicht für eine Prüfungs- oder andere Paradelektion eignet, dass sie aber die junge Seele, das kindliche Gemüt mit Gefühlswerten füllt, die bestimmend für die geistige Entwicklung des Kindes werden können. Die erste Bedingung für eine solche Behandlung ist aber doch wohl die, dass sich der Lehrer selbst in das Kunstwerk vertiefe. Es muss erst in ihm geboren werden, ehe es in den Schülern weiter wirken kann. Dafür wartet aber seiner ein doppelter Lohn, ein doppelter Genuss, in sich und an den Kindern. Sehen wir genau zu, so gründet sich eine solche Gedichtsbehandlung auf das innere Anschauen, Mitfühlen und Mitleben und auf die Erweckung des Wunsches, das Gefühlte nachleben zu können. Das sind die formalen Stufen, nur in andrer Beleuchtung.

Meine Ausführungen haben eine Wunde in der Pflege der poetischen Lektüre aufgerissen. Damit sie sich nicht gleich wieder schliesse, möchte ich noch ein Körnchen Salz aus einer Hamburger Saline hineinstreuen. Otto Ernst schreibt in seinem „Buch der Hoffnung“:²⁾ „Dem Lesen folgt die Erklärung, bei der ersten Zeile der ersten Strophe beginnend und vor der letzten Zeile der letzten Strophe nicht ablassend von den gelangweilten Schülern und dem geschundenen Kunstwerk, und wenn nun alles Leben und alles Blut herausgerklärt ist, dann wird es am Ende gar noch nach allen Regeln der Fleischerkunst zerschnitten wie ein toter Hammel und an der Wandtafel aufgehängt als lehr- und nahrhafte Disposition. Es ist kaum glaublich, aber es ist wahr, man disponiert Gedichte“.

Nun höre ich den Vorwurf: Wo bleibt da unsre Literaturkunde und Literaturgeschichte? Sie baue sich erst auf den behandelten Gedichten auf, dann geniesst die Bezeichnung Dichter schon beim Kinde eine andere Wertschätzung als bisher. Bei Rückblicken und am Ende der Schulzeit ist der richtige Ort, in eine Betrachtung

¹⁾ Die Episode aus Göthes Leben bildet eben den Weg zu diesem Höhepunkte. Das Kind ist also nicht unvermittelt zu dem Höhepunkte gelangt. D. R.

²⁾ Bd. 2, S. 26.

über lyrische, epische und dramatische Dichtung einzutreten, die Vorstellungen durch Vergleiche zu klären und den Kindern den Blick in die grosse Welt deutscher klassischer Dichtungen zu öffnen. Eine kurze Besprechung vom Leben und Wirken unsrer grossen Dichter gibt neue Gelegenheit, das Interesse für ihre Meisterwerke zu wecken.¹⁾ Aber auch hier gilt es, Mass zu halten und vorsichtig zu sein, damit sich der Schüler immer dessen bewusst bleibe, dass der Inhalt einer Dichtung und nicht die Art der äussern Form das Wertvolle an ihr ist. Bei mangelnder Vertiefung stellen sich eben jene Fehler unsrer aufgeklärten Jugend heraus: Oberflächlichkeit im Anschauen und Denken, Schnellfertigkeit im Urteil, Blasiertheit und Interesselosigkeit. Heydner sagt:²⁾ „Im Lesebuche soll das Kind lesen lernen, nicht im Sinne von Fliessendlesen, sondern im Sinne von Schätzeheben“.

Wollen wir durch den Leseunterricht eine höhere Wertschätzung der Poesie erstreben, so müssen wir die Kinder anleiten, durch liebevolles Eindringen in Geist und Stimmung einer Dichtung Phantasie und Gemüt zu bereichern.

Durch richtige Auswahl und Behandlung der Lesestoffe müssen wir das Gefühls- und Gemütsleben unsrer Schüler vertiefen, damit sie zu einer idealen Lebensauffassung gelangen; damit sie auch einem einfachen, bescheidenen Leben Licht- und Sonnenblicke abzugewinnen wissen, damit sie durch eine geistvolle, kraftpendende, Herz und Sinn veredelnde Lektüre Stunden reinen Genusses sich verschaffen können. Vor 3 Jahren erschien im Liemannschen Verlag in Berlin unter dem Titel „Neue Lieder fürs Volk“ eine Gedichtssammlung, zusammengestellt von Jakobowski, die seitdem in 300 000 Exemplaren verbreitet ist. Sie kostet 0,10 Mk. So mangelhaft auch ihre Ausstattung sein mag, so wertvoll ist ihr Inhalt; und doch sieht man sie selten in einer Buchhandlung ausliegen, und in den untern Schichten des Volkes ist sie auch noch nicht verbreitet. Wenn aber unser Volk in seiner Gesamtheit nach solchen Büchern greifen wird, um zu geniessen, wenn unsre erwachsene Jugend mit Fleiss nach Büchern suchen wird, wie das im Voigtländerschen Verlag erschienene „Vom goldnen Überfluss“ von Loewenberg eins ist, dann hat unser deutsches Volk eine geistige Wiedergeburt erlebt. Uns Lehrern liegt die Pflicht ob, die Schuljugend für die Werke unsrer Geisteshelden genussfähig zu machen. Fangen wir bei der poetischen Lektüre an! Die Kunst in die Schule!

¹⁾ Vergl. Reukauf a. a. O.

²⁾ Heydner a. a. O. S. 12.

IV.

Ein Wort zur Reform der höheren Mädchenschule.

Von **Edith Lehwess** in Berlin.

Über Mädchengymnasien ist viel geschrieben und gestritten worden, über die Notwendigkeit und Berechtigung solcher Anstalten überhaupt, wie auch über die Art ihrer Einrichtung; namentlich die Frage, ob vollständige 9klassige Gymnasien oder Kurse für erwachsene Mädchen vorzuziehen seien, hat man immer wieder erörtert. Jetzt kann der Streit über diesen Punkt als beendet angesehen werden; man hat endlich erkannt, dass beide Arten, verschiedenen Zwecken dienend, ihre Berechtigung haben. — Wir haben jetzt Gymnasien in Leipzig, Karlsruhe und Stuttgart. In Preussen, wo die Errichtung von Vollgymnasien für Mädchen bisher verboten war, sind nach dem Beispiel Berlins in vielen Städten Gymnasialkurse für junge Mädchen, die die höhere Töchterschule absolviert haben, ins Leben gerufen worden. Neuerdings wird in Berlin auch der Versuch eines Reformgymnasiums für Mädchen gemacht, das mit Untertertia beginnt.

So berechtigt nun alle diese Bestrebungen sind, so erfreulich es ist, dass die Zahl solcher Schulen stetig im Wachsen begriffen, so wird doch niemand leugnen, dass es sich dabei immer nur um einen ganz kleinen Teil unserer weiblichen Jugend handelt, um einzelne, aussergewöhnlich, und zwar gerade in einer ganz bestimmten Richtung begabte Mädchen; niemand kann vernünftiger Weise daran denken, die Mädchengymnasien künftig an die Stelle der höheren Töchterschule setzen zu wollen. Es wäre gewiss eine Torheit, um der wenigen Frauen willen, die Neigung, Begabung, Mut und Energie genug haben, einen gelehrten Beruf zu ergreifen, die Gymnasialbildung auch für Mädchen verallgemeinern zu wollen. Andererseits ist es unzweifelhaft, dass unsere höheren Mädchenschulen nicht so bleiben können, wie sie jetzt sind; sie entsprechen den Anforderungen der Zeit nicht mehr und bedürfen dringend einer gründlichen Reform, einer vollständigen Umgestaltung. Das ist von vielen verständigen Menschen längst anerkannt; aber während Mädchengymnasien überall emporwachsen, ist der Versuch einer reformierten höheren Mädchenschule noch fast nirgends gemacht worden. Wir brauchen Schulen, die Geist und Körper, Verstand und Gemüt, Phantasie und Gedächtnis in gleicher Weise entwickeln und unsere Mädchen zu harmonischen Menschen heranbilden; wir wollen kein Geschlecht von gelehrten Frauen erziehen, aber von ganzen Menschen. In dem Folgenden möchte ich den Versuch machen, im einzelnen zu zeigen,

wie weit unsere höheren Töchter Schulen von diesem Ideal entfernt sind und wie ungefähr ich mir eine Reformmädchenschule vorstelle.

Wohl hat man recht, wenn man unserer Mädchenschulbildung hauptsächlich den Mangel an Gründlichkeit und Vertiefung in allen Dingen zum Vorwurf macht. Wenn unsere jungen Mädchen mit 16 Jahren die Schule verlassen, dann haben sie eine ganze Menge gelernt, eine Anzahl einzelner Kenntnisse erworben, von sehr vielerlei Dingen etwas gehört; aber das ist gerade das Gefährliche, weil es sie zu der Meinung verführt, dass sie alles verstünden; sie kommen sich mit ihren 16 Jahren schon als fertige Menschen vor, während sie doch in Wahrheit noch gänzlich unreif und unfertig sind. Ein Junge in demselben Alter ist noch völlig Schuljunge, noch ganz im Werden, weil ihm eine viel gründlichere, aber eben darum noch lange nicht abgeschlossene Schulbildung zuteil wird. In der Mädchenschule soll in kurzer Zeit alles Wissenswerte berührt, aber eben nur berührt werden. Daher kommen dann jene unleidlichen Backfische, wie sie namentlich in den grossen Städten zu finden sind, die über alles aburteilen zu können meinen; sie haben vieles gelernt, aber nichts gründlich; sie wissen manches, aber es fehlt ihnen an Können; würden sie nur in ein einziges Gebiet einmal tiefer einzudringen versuchen, so würden sie sehr bald merken, wie unwissend sie noch sind, vor allem, dass sie trotz aller Kenntnisse nicht einmal Denken gelernt haben.

Wo haben wir nun aber den Grund zu dieser Oberflächlichkeit zu suchen? Die „Höhere Töchter Schule“ ist in einer Zeit entstanden, da es für ein Mädchen aus guter Familie für unbedingt nötig galt, fließend französisch zu sprechen (das Englische kam damals noch weniger in Betracht), sticken, stricken, häkeln und Klavier spielen zu können. Ob seine Begabung vielleicht auf anderen Gebieten lag, war ganz gleichgültig. War etwa ein besonderes musikalisches oder künstlerisches Talent vorhanden, so hatte man nichts dagegen, dass dies ein wenig gepflegt wurde. Dass ein junges Mädchen ausserdem für sentimentale Bücher und Gedichte schwärmte, fand man in der Ordnung; wäre es ihm aber in den Sinn gekommen, wissenschaftliche Studien treiben zu wollen, hätte es etwa ein ernsthaftes Interesse für Zoologie oder Botanik, Geschichte oder Politik, Physik oder gar Mathematik an den Tag gelegt, so wäre ein Sturm der Entrüstung ausgebrochen. — Heute hat sich in diesen Anschauungen manches geändert; es gibt jetzt viele Eltern, die sich freuen, wenn ihre Töchter, auch über die Schule hinaus, sich ernsthaft zu beschäftigen suchen; es gilt auch nicht mehr als eine Schande, wenn ein Mädchen aus gebildeter Familie einen Beruf ergreift, etwa Lehrerin, Krankenpflegerin, Kindergärtnerin oder dergleichen wird; ja sogar dass ein Mädchen ein Studium erwählt, ist nichts Aussergewöhnliches mehr, während man sich früher lieber aufs äusserste einschränkte, als dass man zugab, dass die Tochter selbständig ihren Lebensunterhalt erwarb. — Trotz-

dem gibt es auch heute noch Kreise, in denen man an jenen alten Anschauungen hartnäckig festhält, und, was das schlimmste ist, unsere Mädchenschulen basieren auf diesen Anschauungen. Ich will nicht leugnen, dass sie im einzelnen in den letzten 50 Jahren mancherlei Verbesserungen erfahren haben. Der Grund aber, auf dem sie gebaut sind, ist derselbe geblieben. Daher noch immer das ausserordentliche Übergewicht der modernen Sprachen und Literatur gegenüber der stiefmütterlichen Behandlung der Realfächer. Daher die Vernachlässigung der körperlichen Ausbildung, auf die zwar jetzt mehr als früher, aber noch immer nicht genügend Wert gelegt wird; (ehemals sah man es für unweiblich an, wenn ein Mädchen sich im Gebrauch seiner Glieder übte); daher endlich auch jene Oberflächlichkeit, die durch die Vermehrung des Lernstoffs eher schlimmer als besser geworden ist, und die Vernachlässigung all der Dinge, die den Verstand bilden und im Denken üben.

Die Zurücksetzung des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist ein Fehler, den unsere Mädchenschulen mit den Gymnasien der Knaben gemein haben. Wie dort zu Gunsten der alten, so werden hier zu Gunsten der neuen Sprachen die Realfächer vernachlässigt. Man frage nur einmal eine Schülerin, die eben die Schule verlässt, nach dem was sie gelernt hat; da wird man finden, dass sie über irgend einen englischen oder französischen Dichter ganz genau Auskunft geben kann; dass sie vielleicht auch in der Geschichte der deutschen Literatur ganz leidlich bewandert ist; dass sie, wenn Ausländerinnen an der Schule unterrichteten, ganz fliessend französisch und englisch plappert; ob sie aber z. B. Roggen von Hafer oder Tannen von Fichten unterscheiden kann; ob sie erklären könnte, wie ein Telephon zusammengesetzt ist, das sie vielleicht täglich benutzt, oder wie sich die elektrischen Bahnen fortbewegen, in denen sie täglich fährt; ob sie weiss warum Eisen rostet und warum Wasser kocht; ob sie überhaupt von den allergewöhnlichsten Dingen um sie her sagen könnte, wie sie gemacht werden oder wie sie entstehen, halte ich zum mindesten für sehr zweifelhaft. Bestenfalls hat sie eine ungefähre Vorstellung davon; aber klar und verständlich auseinandersetzen kann sie es gewiss nicht. Selbstverständlich spreche ich hier immer nur von dem Durchschnitt der jungen Mädchen, der ja bei der Beurteilung der Schule allein in Betracht kommt. Dass es Ausnahmen gibt, ist selbstverständlich: sie sind aber kein Verdienst der Schule; sie sind individueller Begabung, Einflüssen der Familie und besonderen Lebensverhältnissen zu danken. Wie wenig Teil die Schule daran hat, geht am besten daraus hervor, dass diese Ausnahmen sich am häufigsten bei solchen Mädchen finden, die gar keine Schule besucht haben, sondern privatim erzogen worden sind. Ausserordentliche Frauen, die eine weit über das Durchschnittsmass hinausgehende Bildung besaßen, hat es ja zu allen Zeiten gegeben; das beweist aber nichts gegen die Minderwertigkeit der Schulen.

Wenn ich nun für den naturwissenschaftlichen Unterricht einen breiteren Raum verlange, so meine ich damit nicht, dass statt 2 Stunden etwa 4 wöchentlich auf Naturkunde verwandt werden sollen. Zwar wäre auch eine Vermehrung der Stundenzahl sehr wünschenswert, denn ich sehe ein Missverhältnis darin, wenn 9 bis 10 Stunden in der Woche auf fremde Sprachen und nur 2 auf Naturwissenschaften kommen. Das ist aber nicht die Hauptsache, und jedenfalls ist es damit allein nicht getan. Kommt es doch überhaupt, hier wie überall, nicht auf die Menge der erworbenen Kenntnisse an. Die Schule kann ja immer nur die Aufgabe haben, Interesse zu wecken, in diesem speziellen Fall also den Sinn für die Natur und die im einzelnen Kinde schlummernden Fähigkeiten und Anlagen nach Möglichkeit zur Entwicklung zu bringen. Es handelt sich also hauptsächlich um die Art, wie der Naturgeschichtsunterricht gegeben werden soll, um wirklich seine Aufgabe zu erfüllen, das Kind zur eigenen Beobachtung der Natur, zum Nachdenken über die Dinge seiner Umgebung anzuregen. Dazu scheint mir aber das Haupterfordernis, dass das Kind nicht aus Büchern und schlechten Abbildungen, sondern an und in der Natur selbst lerne. Namentlich für unsere armen Grossstadtkinder (und von denen spreche ich hier in erster Linie), die so fern von der Natur aufwachsen, deren einzigen Aufenthalt im Freien oft ein steifer Spaziergang an der Seite des „Fräuleins“ bildet, ist es dringend notwendig, dass die Schule ihnen ein wenig das ersetzt, was ihnen fehlt. Bei der heutigen Erziehungsmethode, an der allerdings nicht nur die Schule, sondern auch die Eltern die Schuld tragen, ist es nicht zu verwundern, wenn viele junge Mädchen, der Natur ganz entfremdet, an ihr weder Freude noch Interesse haben und sich nur im Getriebe der Grossstadt wohl fühlen; ohne Theater und gesellige Vergnügungen können sie nicht leben und müssen diese selbst in die Sommerfrische mit hinausnehmen, da Wald und Einsamkeit ihnen nichts zu bieten vermögen.

Deshalb müssten wir für unsere Grossstadtschulen grosse Gärten haben, in denen die Kinder aller Klassen lernen und beobachten, pflanzen und säen, turnen, laufen und spielen können. Das Ideal wäre ein Garten, der in der Mitte einen grossen Rasenplatz zum Spielen und Turnen hat, an den Seiten Beete, die von den Kindern angelegt werden und dazwischen einige ältere, schattengebende Bäume. Wenn es irgend angeht, müsste jedes Kind täglich wenigstens eine Stunde darin zubringen. Nur so, durch tägliche Beobachtung, ist es möglich, dass die Kinder das Leben der Pflanzen kennen lernen, indem sie sehen, wie aus dem Samenkorn sich allmählich die Pflanze, aus der Knospe die Blüte entwickelt; wie jede Pflanze Licht, Wärme und Feuchtigkeit zum Gedeihn nötig hat; das können die trockensten, abgepflückten Pflanzen, die man gewöhnlich zum Naturgeschichtsunterricht benutzt, nicht lehren. Natürlich muss man die Kinder täglich auf die kleinen Veränderungen aufmerksam machen,

die mit ihren Pflänzchen vorgegangen sind, muss sie selbst die feinen Unterschiede zwischen den verschiedenen Blättern, Stengeln und Wurzeln finden lassen, ihnen zeigen, wie auch die winzigsten Dinge schön und zweckmässig sind. Auch zum Beobachten lebender Tiere würde sich dabei an Insekten, Raupen, Schmetterlingen u. s. w. Gelegenheit im reichsten Masse bieten. An Regentagen wird dann das Gesehene und Gelernte wiederholt und besprochen. Bücher sind, wenigstens in den unteren und mittleren Klassen für den Naturgeschichtsunterricht ganz entbehrlich. Da man aber ein Mittel braucht um die Fülle der Eindrücke festzuhalten und die verschiedenen Formen dem Gedächtnis einzuprägen, muss viel gezeichnet werden, und zwar das auch von der untersten Klasse an. Zuerst werden nur ganz leichte Sachen gezeichnet, z. B. ein einzelnes Blatt, eine Blüte, eine Frucht, alles natürlich nur in Umrisen. Anfangs kann der Lehrer zur Erleichterung die Dinge, nachdem sie in Wirklichkeit betrachtet worden sind, vor den Augen der Kinder an der Tafel vorzeichnen. Aber natürlich kommt es bei diesen Zeichnungen niemals darauf an, dass schöne, fertige Arbeiten zustande kommen; die Hauptsache ist, dass die Kinder dabei sich gewöhnen, die Dinge genau anzusehen; lässt man dann von Zeit zu Zeit denselben Gegenstand wieder zeichnen, zuletzt auch aus dem Gedächtnis, so wird er den Kindern zum dauernden Besitz. Diese Art des Unterrichts muss schon auf der Unterstufe beginnen. Hier ist es eine Art Anschauungsstunde, die sich aber nicht mit Bildern begnügt, sondern sich auf alle Dinge erstreckt, die das Kind umgeben, und bei gutem Wetter immer im Freien stattfindet. Da werden dann die Kinder abwechselnd mit leichter Gartenarbeit, Bewegungsspielen mit Gesang, Freiübungen (täglich etwa 5 bis 10 Minuten), dann wieder mit Zeichnen und mündlicher Besprechung des Gesehenen beschäftigt. Da auf diese Weise auch die Anfangsgründe des Zeichnens, Turnens und Singens mit dem Anschauungsunterricht verbunden sind, so ist es nicht zu viel, wenn täglich 1 bis $1\frac{1}{2}$ Stunde auf dieses Fach verwendet wird. Im Winter, wo der Unterricht natürlich meist im Zimmer sein muss, kann man ausnahmsweise einmal zu Anschauungsbildern seine Zuflucht nehmen; doch dürfen diese Bilder dann nicht den allerbescheidensten Ansprüchen an Schönheit und Richtigkeit Hohn sprechen, dürfen nicht, wie es gewöhnlich der Fall ist, die unmöglichsten Dinge vereinigen wollen, in dem Bestreben, recht viel Anschauungsstoff zu bringen. Die Ausstellung „die Kunst im Leben des Kindes“, die kürzlich in Berlin viel Aufsehn erregte, war ein erfreulicher erster Versuch, hierin Abhilfe zu schaffen. Sodann ist aber noch zu bemerken, dass die Bilder, auch wenn sie gut sind, nicht $\frac{1}{4}$ bis $\frac{1}{2}$ Jahr lang nach allen Richtungen hin durchgesprochen werden dürfen, bis das Kind sie gar nicht mehr ansehen mag. Man hänge einige Bilder, die den Kindern Freude machen, im Schulzimmer auf, dass sie sie nach Belieben selbst be-

trachten können, und ziehe sie dann gelegentlich einmal in den Unterricht hinein. Im übrigen gibt es aber auch für den Winter noch ausser Bildern mancherlei, woran man anknüpfen kann. Man braucht nur mit den allereinfachsten Gegenständen im Zimmer zu beginnen, die Kinder finden zu lassen, woraus die verschiedenen Dinge bestehen, wie sie gemacht werden, wie das Material gewonnen wird oder entsteht und wie es bearbeitet werden muss. Um auch diese Dinge, über die Grossstadtmenschen oft so erstaunlich unwissend sind, besser zu veranschaulichen, wird dann im Sommer öfter einmal ein Spaziergang unternommen, z. B. zu einer Mühle, einem Steinbruch, einer Schmiede, einem Kornfeld, einer Sägemühle oder was sonst gerade zu erreichen ist. Dies alles sind durchaus keine neuen Gedanken. Es ist im Grossen und Ganzen Fröbel'sche Methode und wird in unsern Kindergärten, vor allem in dem mustergültigen Pestalozzi-Fröbelhaus, und zwar hier auch für grössere Kinder, längst praktisch durchgeführt. Aus unbegreiflichen Gründen hat aber dies Prinzip in unsern Schulen bisher noch keinen Eingang gefunden und es scheint mir deshalb nicht überflüssig, hier davon zu sprechen. In England ist die Fröbel'sche Methode teilweise auch in der Schule mit Erfolg eingeführt. Auf der Mittelstufe hört dann der eigentliche Anschauungsunterricht auf; dafür treten nun Naturkunde und Geographie als selbständige Disziplinen ein; in beiden wird weiter viel und regelmässig gezeichnet. Auch das Arbeiten im Garten wird fortgesetzt, jetzt nicht mehr täglich, sondern vielleicht zweimal wöchentlich. Ich denke mir das etwa so, dass für den Anfang 1 Naturgeschichtsstunde wöchentlich im Zimmer, 2 im Garten, verbunden mit praktischer Arbeit, abgehalten werden. Natürlich wird diese Einteilung im einzelnen Falle vom Wetter abhängig sein. Dazwischen werden dann Waldspaziergänge unternommen, auf denen allerlei Material für die Naturgeschichtsstunde gesammelt wird. Damit für die Zoologie auch im Winter lebendiger Anschauungsstoff vorhanden sei, ist die Anlage eines Terrariums oder Aquariums für jede Schule dringend zu empfehlen. Einzelne grössere Kinder haben dann unter Aufsicht des Lehrers abwechselnd diese Dinge in Ordnung zu halten. Meiner Ansicht nach ist es wichtiger, dass das Kind ein einzelnes Tier in seiner Lebensweise und seinen Gewohnheiten beobachtet, als dass es eine Unzahl von Tieren nach Abbildungen und Beschreibungen, bestenfalls ausgestopft, kennen lernt. In der Tat giebt es kaum etwas Langweiligeres als die Bücher, die gewöhnlich im Naturgeschichtsunterricht benutzt werden. Da steht dann z. B. von der Schleiereule: „oben dunkel aschgrau mit schwarz und weissen Längsflecken, unten rostgelb mit braun und weissen Spritzflecken;“¹⁾ dann wieder Ausdrücke wie „dünnpfriemenförmig“, „spitzkegelförmig“, „hellhornfarben“.

¹⁾ Wossidlo, „Leitfaden der Zoologie“.

Soll nun ein Kind eine Menge derartiger Beschreibungen lernen, von Tieren oder Pflanzen, die es in seinem Leben nicht gesehen hat, so ist das allerdings eine starke Zumutung, und man darf sich nicht wundern, wenn es in kurzem alles wieder vergessen hat. Hat es dagegen ein lebendiges Tier mehrmals genau beobachtet, so wird es ihm gar nicht schwer werden, es ohne Hilfe eines Buches aus dem Gedächtnis zu beschreiben, und es behält dann das Bild für sein ganzes Leben. Bei der heutigen Lehrmethode ist es sehr begreiflich, wenn besonders die grösseren Mädchen Naturgeschichte meist für „furchtbar langweilig“ erklären. Der Sinn dafür ist eben nicht geweckt worden. Man sage nicht, dass das Interesse für die Natur beim weiblichen Geschlecht überhaupt geringer sei; das sieht man daran, dass es von Natur in jedem Kinde vorhanden ist. Man wird wohl selten ein Kind finden, dem nicht ein Hund oder eine Katze unendlich viel interessanter ist, als jedes leblose Spielzeug. Nur wird das Interesse allmählich erstickt, weil es keine Nahrung findet. Unsere Gymnasien sind zwar auch nicht gerade dazu angetan, in ihren Schülern die Freude an der Natur zu wecken; aber man lässt im allgemeinen den Jungen mehr Freiheit, lässt sie wohl eher einmal allein in Wald und Feld sich tummeln; da lernen sie dann trotz der Schule, aber nicht durch sie, die Natur kennen.

Auf der Oberstufe treten dann noch Physik, Chemie, Anthropologie und etwas Mineralogie als neue Unterrichtszweige auf. Doch darf deshalb nicht, wie es jetzt der Fall ist, Zoologie und Botanik ganz liegen gelassen werden; denn ein tieferes Eindringen in die Entwicklung und die Lebensfunktionen von Pflanzen und Tieren ist erst auf dieser Stufe möglich. Gezeichnet muss auch im Physikunterricht werden. Denn nur dann kann man sicher sein, dass der Schüler einen Vorgang oder die Zusammensetzung irgend eines Apparates verstanden hat, wenn er fähig ist, das Gesehene bildlich darzustellen. Da es nicht in allen Fällen möglich ist, Experimente von den Kindern selbst ausführen zu lassen, muss man das Zeichnen zu Hilfe nehmen, um sicher zu sein, dass die Kinder die ihnen vorgeführten Dinge genau verfolgt und verstanden haben. Auch hier muss der Grundsatz gelten, dass es besser ist, weniges so in sich aufzunehmen, dass es zum unverlierbaren Besitz wird, als von vielem eine unklare Vorstellung zu haben. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden für Naturwissenschaften müsste auf der Oberstufe auf 3, womöglich 4 erhöht werden. Die Gartenarbeit kann fortgesetzt werden, eventuell fakultativ. Jedenfalls muss auch den grösseren Mädchen in irgend einer Weise Gelegenheit zu täglicher Bewegung im Freien geboten werden.

Fortsetzung folgt.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Algebra und Rechnen.

Von Dr. Wilk, Gotha.

Die Algebra (Buchstabenrechnung) erhält ihren Wert für die Ausbildung des menschlichen Geistes durch die Allgemeinheit ihrer Zahlenbegriffe. Unter der allgemeinen Zahl a ist jede besondere Zahl als Unterbegriff zu denken. Soviel weiss jedes Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik zu melden. Die Folgerungen daraus hat bisher kein einziges gezogen. Welches sind diese? Alle Gesetze, welche für die Rechnung mit allgemeinen Zahlen bestehen, gelten eo ipso auch für die Rechnung mit besonderen Zahlen. Ist beispielsweise erkannt, wie man eine Summe multipliziert, so ist damit auch gegeben, wie man mehrfach benannte, mehrstellige und gemischte Zahlen multipliziert, denn auch diese sind Summen. Und so wie hier wird man in allen Fällen für jedes algebraische Gesetz Unterfälle finden aus dem Gebiete des gewöhnlichen Rechnens. Es gibt tatsächlich keine allgemeine Regel der Algebra, welche nicht ihre Anwendung fände im Rechnen mit besonderen Zahlen. Die allgemeine Regel fasst immer eine Anzahl Unterfälle in sich und vereinigt Vereinzelt zu einem Ganzen. Die allgemeinen Begriffe bringen somit Einheitlichkeit und Ordnung in die Vorstellungsmassen des menschlichen Geistes, das Spezielle erhält Bedeutung und das Allgemeine Inhalt. Darauf beruht die Bedeutung der allgemeinen Begriffe. Jeder Mathematiker wird sagen: „Das ist ja eine alte Geschichte, die schon Kant gelehrt hat. Ist also das allgemeine algebraische Gesetz abgeleitet, so gilt das eo ipso, wie oben gesagt, für alle speziellen Fälle. Also genügt es vollkommen, wenn man in der Algebra die Gesetze allgemein entwickelt, und das hat bisher jedes Lehrbuch getan.“ Vom Standpunkt der Logik — und einen anderen kennen diese Herrn in der Regel nicht — ist das gewiss richtig, aber nicht vom Standpunkte der Psychologie und deshalb auch nicht für den Unterricht. Besonderes und Allgemeines können sehr wohl in der Seele getrennt nebeneinander bestehen, ohne dass ihre Zusammengehörigkeit erkannt wird. Die Unterordnung des Besonderen unter das Allgemeine vollzieht sich nicht von selbst, sondern muss in jedem einzelnen Falle bewusst vollzogen werden. Wer also zu den schon bekannten Rechenregeln noch ebensoviele algebraische Regeln hinzufügt, ohne dafür zu sorgen, dass jene als spezielle Fälle unter diese subsumiert werden, der vermehrt das Einzelwissen der Kinder auf das Doppelte und belastet dadurch das Vorstellungsleben mit Einzelheiten, anstatt es zu entlasten durch Zusammenfassung; er lässt die neu abgeleiteten Gesetze der Algebra leer und die speziellen des Rechnens blind.

Wird aber die Rechenregel der algebraischen untergeordnet, so entsteht keine Vermehrung des Einzelnen, die Algebraregeln erhalten Inhalt und die Rechenregeln höhere Bedeutung, beide vermehrte Klarheit. Die Algebra muss demnach das Rechnen mit voller Absichtlichkeit in sich aufnehmen und bei jedem einzelnen Gesetze nachweisen, dass die Rechenregel nur ein besonderer Fall der algebraischen ist.

Das ist der Standpunkt, welchen ich seit langer Zeit vertreten und auch schon in Präparationen praktisch durchgeführt habe (cf. Präparationen über „die 4 Grundoperationen mit absoluten Zahlen“, 21. Jahrbuch des Ver. f. wiss. Päd. 1889) und „Bemerkungen zum Unterrichte in der Algebra“ im 23. Jahrbuch, 1891, S. 107—109 u. 112—127). Es ist daher wohl selbstverständlich, dass ich das Buch von W. Seyffarth, Oberlehrer am Seminar zu Dresden-Friedrichstadt: Allgemeine Arithmetik und Algebra, zum Gebrauche an höheren Lehranstalten, insbesondere in den mittleren und oberen Klassen der Lehrerseminare. Verlag v. Bleyl u. Kaemmerer, Dresden. Preis 1,60 Mk. (geb. Mk. 1,85), — mit besonderer Freude begrüsst habe. Es will ja denselben Gedanken verwirklichen. Schritt für Schritt zeigt der Verfasser auf, wie die algebraische Regel im Rechnen mit speziellen Zahlen Anwendung findet. Was bisher kein Algebrabuch getan hat, ist hier geschehen: die Gedankenkreise des Rechnens und der Algebra sind systematisch zu einer Einheit verschmolzen. Wenn das nun auch ganz allgemein für jeden Schüler eine notwendige Massnahme der Erziehung ist, so ist doch noch besonders zu betonen, dass es für künftige Lehrer, für welche Seyffarth sein Buch in erster Linie bestimmt hat, aus Gründen der Berufsbildung noch besonders betont werden muss. Dadurch lernen diese die Rechenkunst, die sie dereinst ihren Schülern beibringen sollen, von einem höheren Standpunkte mit grösserer Klarheit und Übersicht betrachten. Was sie bis dahin als einzelne Rechenkunststücken angesehen haben, erscheint ihnen jetzt als allgemeine Gesetzmässigkeit. Darin liegt nach meiner Auffassung der hauptsächlichste Wert des Algebraunterrichtes für die Seminare. Beide, Algebra und Rechnen, können durch ihre Verbindung nur an Wert gewinnen. Das Buch Seyffarth's bringt einen bedeutenden methodischen Fortschritt für den algebraischen Unterricht der höheren Schulen. Das sei hiermit ganz ausdrücklich hervorgehoben.

Das Buch ist ein Resultatheft für die Hand der Schüler, es bringt daher nur das logische Schema, bestehend aus Lehrsatz, Beweis (in ganz euklidischer Form mit Voraussetzung, Behauptung und Deduktion) und Anwendungsbeispielen in vortrefflicher Übersicht. Es ist daher aus dem Buche nicht zu ersehen, wie der Verfasser die psychologische Entwicklung der einzelnen Lehrsätze im Unterrichte sich gedacht hat. Ich kann daher nicht sagen, ob er mir zustimmen wird, wenn ich diese Entwicklung der Lehrsätze folgendermassen verlange: Dem Schüler liegt tatsächlich jede Regel des Rechnens mit allgemeinen Zahlen sozusagen auf der Zunge. Er hat sie mit speziellen Zahlen hundert- und tausendfach angewandt und dadurch die Überzeugung gewonnen, dass sie überall und immer, d. h. allgemein gültig ist, denn was für alle einzelnen Unterfälle gilt, gilt allgemein. Vielfach aber wird die Regel nicht scharf ausgesprochen worden sein. Das hat der Unterricht jetzt nachzuholen, nach Rechnung einiger Beispiele mit speziellen Zahlen wird die Regel scharf formuliert. Bis hierher geht die Analyse. Und nun kommt das Neue (die Synthese). Die Wortregel wird in die algebraische Zeichensprache übersetzt und nachgewiesen, dass sie ganz allgemein gültig ist, d. h. deduktiv bewiesen. Die allgemeine Rechenregel in ihrer Wortform wird also induktiv aus dem Wissen der Schüler über die Rechnung mit speziellen Zahlen erschlossen, resp. das längst Erschlossene nur scharf formuliert. Dann erst wird das Gesetz allgemein bewiesen, d. h. aufgezeigt, dass es eine not-

wendige Folge aus der Definition der Operationen und der Natur der Zahlen ist. Dadurch werden alle Zahlengesetze in einen inneren Zusammenhang gebracht.

Darauf ist Umschau zu halten, ob es noch andere spezielle Rechenfälle gibt, welche unter die allgemeine Regel fallen, und werden solche gefunden, so sind sie zu subsumieren, damit der allgemeine Begriff gefüllt wird und die Einzelfälle als Ausfluss eines höheren Allgemeinen erkannt und dadurch zu einem Ganzen vereinigt werden (Assoziation). Dann haben Anwendungsaufgaben zu folgen, sowohl algebraische als auch aus dem Rechnen (Methode).

Beispiel: Es soll die Regel abgeleitet werden: $(a + b) \cdot x = ax + bx$.

Es wird ausgegangen von der Multiplikation einer speziellen Summe, z. B. einer mehrfach benannten Zahl.

Es werden also einige Aufgaben gerechnet wie etwa 5 Sch 3 St \times 7. Daraus wird induktiv die Wortregel formuliert: Eine Summe wird multipliziert, indem man jeden Posten einzeln multipliziert. Die Regel wird in die algebraische Zeichensprache umgesetzt, also $(a + b) \cdot x = ax + bx$ und der logische Beweis dafür gegeben. Dann wird gefragt, ob es noch mehr Fälle des Rechnens gibt, in welchen diese Regel zur Anwendung kommt, und es findet sich, dass mehrstellige Zahlen und gemischte Zahlen ebenso behandelt werden (also Aufgaben wie $45 \cdot 3$ und $5\frac{3}{4} \cdot 8$). Die allgemeine Regel hat also 3 Unterfälle: auf ihr beruht die Multiplikation der mehrfach benannten, der mehrstelligen und der gemischten Zahlen. Eine dieser 3 Zahlenarten liefert den Stoff für die Induktion der Regel, die übrigen werden subsumiert, auf jeden Fall aber sind alle 3 Fälle mit der allgemeinen Regel zu assoziieren. Nun folgen Anwendungs- und Übungsaufgaben, sowohl algebraische als auch rechnerische.

Daran anschliessend möchte ich einige Bemerkungen machen, die aber nur z. T. das Buch des H. Seyffarth betreffen und von ihm vielleicht in wohlwollende Erwägung gezogen werden.

1. Wenn auf die soeben auseinandergesetzte Weise das Rechnen als spezieller Fall der Algebra behandelt wird, so erfolgt im Fortschritt derselben eine Repetition des gesamten Rechenstoffes. Es ist deshalb vollständig überflüssig, wenn auf den Seminaren (resp. den Präparandenanstalten) ein oder mehrere Jahre auf Repetition des Rechenpensums der Volksschule verwandt und die Algebra ebenso viele Jahre zurückgestellt wird (cf. Neue Preussische Bestimmungen für das Seminar- und Präparandenwesen). Ausführlicheres darüber ist aus dem jüngsten Jahrbuch des Ver. f. w. Päd. zu ersehen.

2. H. Seyffarth gibt als rechnerische Anwendung der Regel von der Multiplikation einer Summe nur die Multiplikation einer mehrziffrigen Zahl mit einer einziffrigen also z. B. $54 \cdot 6 = (50 + 4) \cdot 6 = 50 \cdot 6 + 4 \cdot 6$ (S. 22). Das reicht nicht aus. Es müssen alle im Rechnen auftretende Summen hier herangezogen werden, also auch die Multiplikation mehrfach benannter und gemischter Zahlen (cf. oben). Zur Regel $(a - b) \cdot c = a \cdot c - b \cdot c$ gibt er nur die Anwendung: $98 \cdot 3 = (100 - 2) \cdot 3 = 100 \cdot 3 - 2 \cdot 3$. Hier hätte ebenso stehen müssen: $1\frac{5}{16} \cdot 7 = (1 - \frac{1}{16}) \cdot 7 = 7 - \frac{7}{16} = 6\frac{9}{16}$. Und so in allen Fällen. Immer müssen sämtliche Unterbegriffe dem Oberbegriff unterstellt werden, wenn Einheitlichkeit des Geistes erzielt werden soll. Wenn Herr S. dem entgegen halten wollte, dass Brüche und Produkte der logischen Anordnung des Buches halber hier noch nicht

auftreten dürfen, so behaupte ich: Soweit darf die Herrschaft eines logischen Schemas nicht gehen, spezielle Brüche sind den Schülern längst bekannt und es ist psychologisch unnatürlich, einem Schema zuliebe die inhaltliche Ausfüllung der Begriffe unvollständig zu lassen, wenn die Schüler das Material dazu inne haben.

3. Auf demselben Grunde ruht offenbar auch, dass H. S. die Einführung algebraischer Ausdrücke wie $5a$, $6b$ vermeidet, solange noch nicht von der Multiplikation die Rede ist, denn sie sind ja Produkte. Gewiss sind sie das, aber solange nicht von Produkten die Rede ist, lasse man sie als benannte Zahlen gelten. Wie $1 \text{ Sch} + 1 \text{ Sch} + 1 \text{ Sch} = 3 \text{ Sch}$ gibt, so auch $a + a + a = 3a$. Das versteht jeder Schüler. Der Vorteil der Einführung der benannten Zahlen schon auf der Stufe der Addition liegt auf der Hand, weil man erst dadurch algebraische Anwendungsaufgaben für die Regeln der Addition und Subtraktion bekommt. Wenn H. S. zu seinem Resultatbuch noch ein Übungsbuch geschrieben hätte, so würde er in grosse Verlegenheit um Aufgaben geraten sein. Dazu kommt, dass der Schüler den algebraischen Wert der Additions- und Subtraktionsregeln gar nicht zu erkennen vermag, wenn ihm nicht Aufgaben mit benannten Zahlen gegeben werden. Wozu soll man rechnen:

$$a + (b + c) = (a + b) + c \text{ oder } (a + c) + b \text{ (S. 8).}$$

Wenn der Schüler aber Aufgaben wie:

$$\begin{aligned} 5x + (6x + 7y) &= (5x + 6x) + 7y = 11x + 7y \\ \text{oder } 5y + (6x + 7y) &= (5y + 7y) + 6x = 12y + 6x \end{aligned}$$

lösen kann, so sieht er den Wert jener Regel ein. H. S. muss sich seinem Prinzip gemäss vorläufig begnügen, die Bedeutung der Regel an Rechenbeispielen (z. B. $3 + 25$) zu zeigen, er muss den Umfang des Begriffs unnatürlich einschränken. Ganz konsequent kann H. S. aber sein Prinzip doch nicht durchführen. Denn er rechnet von vornherein mit Zehnern und Hundertern, und diese sind doch auch nichts anderes als benannte Zahlen (Produkte). 40 z. B. ist 4 Zehner oder $10 \cdot 4$; darauf beruht jede Rechnung mit dieser Zahl. Wozu also die anderen Produkte (benannte Zahlen) und die speziellen Brüche zurückstellen?

Und nun noch einige zusammenhangslose Bemerkungen, wie sie mir gerade aufstossen.

a) S. 1. „Einer Grösse eine gleichartige Grösse zuordnen, der erhaltenen Menge eine weitere gleichartige Grösse zuordnen u. s. w. heisst Zählen. Das ist missverständlich. Denn auch 7 Äpfel ist eine Grösse, fügt man dazu die gleichartige 6 Äpfel, so ist das nicht Zählen, sondern Addition. Anstatt „Grösse“ muss in der obigen Definition „Einheit“ gesetzt werden. Meiner Meinung nach würde es noch besser sein, wenn man zuerst die Zahlenreihe entwickelte und dann Zählen als „durchlaufen der Zahlenreihe“ definierte. Aufwärts- und Abwärtszählen.

b) S. 1 sind die Zahlen über 9 als mehrziffrige oder mehrstellige definiert. Später aber werden die reinen Zehner, Hunderter u. s. w. stets als einziffrige (einstellige) angesehen, und das sind sie wirklich, denn die Null (z. B. in 40) bedeutet nur, dass die erste Stelle nicht besetzt ist. Es ist nur die 2. Stelle, also nur eine einzige besetzt.

c) Der Bau des Zahlensystems ist nicht genügend auseinandergesetzt. Es wird nur gesagt, dass es zusammengesetzt ist aus den Grundzahlen 1 bis 9 und den Grundeinheiten 1, 10, 100 u. s. w. Wie aber die anderen Zahlen? Es fehlt, dass die Grundeinheiten Potenzen von 10, die reinen Zehner, Hunderter u. s. w. Produkte aus Grundzahlen und Grundeinheiten, die mehrstelligen Zahlen Summen sind, dass also zum Aufbau der Zahlensysteme alle Hauptoperationen (Potenzieren, Multiplizieren und Addieren) erhalten müssen.

d) Der 18. Lehrsatz heisst: „Sind Multiplikand und Multiplikator unbenannte und überdies positive Zahlen, so können beide miteinander vertauscht werden.“ Formel: $a \cdot b = b \cdot a$. Die Formel beweist, dass nicht von positiven Zahlen, sondern von absoluten die Rede sein soll. Aber auch so verstehe ich die Regel nicht recht, es ist doch auch $(+a) \cdot (-b)$ gleich $(-b) \cdot (+a)$. Wozu also die Beschränkung auf positive oder absolute Zahlen?

e) Dürfte es nicht praktisch sein, um die Masse der Regeln zu vermindern, stets von der Vertauschungsfähigkeit der Posten und Faktoren Gebrauch zu machen? Anstatt der 2 Fälle 1. $a + (b + c)$, 2. $(a + b) + c$ genügt dann einer, anstatt $(a + b) \cdot c$, $a \cdot (b + c)$, $(a - b) \cdot c$, $a \cdot (b - c)$ würden 2 genügen. Kein Mensch rechnet $5 + 49$, sondern stets $49 + 5$; keiner $5 \cdot 49$, sondern immer $49 \cdot 5$. Da sich das bei allen Zahlenarten wiederholt, so würde eine grosse Menge von Regeln gespart werden.

f) Warum ist im Lehrsatz 34 nicht auch die Rechenabkürzung $625 \cdot 24 = 625 \cdot 4 \cdot 6$ aufgenommen?

g) S. 40 wird $5 \times \frac{3}{4}$ als gleichbedeutend mit $\frac{5}{4} \cdot 3$ erklärt. Das ist recht gezwungen und auch nicht bewiesen.

Die Multiplikation mit einem Bruche ist nur ein kurzer Ausdruck für eine doppelte Operation, für eine Multiplikation mit dem Zähler und eine Division mit dem Nenner $5 \cdot \frac{3}{4} = 5 \cdot 3 : 4$. Der Beweis dafür wird den Kindern in jeder Volksschule gegeben natürlich an Beispielen.

Das Buch von Seyffarth ist gut und bedeutet einen erfreulichen Fortschritt der methodischen Behandlung des algebraischen Unterrichts, deshalb ist die Besprechung so ausführlich geraten und über den Rahmen einer solchen hinausgewachsen. Möge es nicht nur in Seminaren, sondern auf allen höheren Schulen Verbreitung finden. Ich kann es auf das wärmste empfehlen.

II.

Der Herbartverein zu Chemnitz

arbeitet seit 22 Jahren daran, seine Mitglieder in Theorie und Praxis der Pädagogik zu fördern. Als gemeinsamen Boden betrachtet er die Lehren Herbarts und deren Weiterentwicklung durch seine Schüler. Deshalb studierte man 1902 Bärwalds „Theorie der Begabung“. Dieses Buch steht allerdings auf Wundtschem Standpunkte, versucht aber allenthalben sich mit der Psychologie und Pädagogik des Altmeisters Herbart auseinanderzusetzen. Ferner wurde das Jahrbuch des Vereins

für wissenschaftliche Pädagogik durchgearbeitet, in dem die Abhandlungen über den neuen preussischen Seminarlehrplan besonderes Interesse erweckten. Der Schwerpunkt der Vereinstätigkeit aber lag in Unterrichtsbeispielen. a) Religion: Behandlung von Kirchenliedern. Der 42. Psalm. b) Literaturkunde: Wie gewinne ich Goethes Lebensbild aus seinen im Volksschulunterricht behandelten Dichtungen. c) Geschichte: Beispiele für die Anschaulichkeit im Geschichtsunterrichte. Bonifatius, Sendgrafengerichte (entwickelnd-darstellende Unterrichtsform). d) Heimatskunde und Erdkunde: Das Chemnitzer Wappen. Das Elbsandsteingebirge. Das Kartenlesen. e) Naturkunde: Das Barometer. Die Ausdehnung der Luft. f) Kunst in der Schule: Das Bild von Röver „Pharao lässt die Israeliten ziehen“.

Ferner besprach man die Bücher von Lay, Führer durch das erste Rechnen, Säurich (Vereinsmitglied), Im Walde, Laukamm, Zoologie.

Über die Ferienkurse in Jena, an denen zwei Vereinsmitglieder teilnahmen, wurde eingehend berichtet. Besonders reiche Anregung bot Herr Seminaroberl. Lehmensick, der regelmässig zu den Vereinssitzungen aus Frankenberg herüber kam.

An die Stelle des verdienten zeitherigen Vorsitzenden Max Beger, der eine Wiederwahl ablehnte, trat Koll. Franz Fischer. In die übrigen Vereinsämter wurden berufen die Herren Grohmann, Schröter, Schmalfluss und Siegert.

W. Gelfert.

III.

Die Reform des höheren Schulwesens in Preussen.

So betitelt sich ein soeben im Verlage der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S. erschienenes Werk (Preis geb. 14 M), das auf Anregung des Kultusministers Dr. Studt von W. Lexis in Verbindung mit hervorragenden Schulmännern und Universitätslehrern herausgegeben wurde. Es soll gewissermassen einen Kommentar zu dem Erlass vom 26. November 1900 bilden.

Zweimal ist es in Preussen zu einer tiefgreifenden Reform des höheren Schulwesens unter der unmittelbaren Führung der Krone gekommen: das erste Mal unter Friedrich dem Grossen, nach der Festigung des Königreichs Preussen, und das zweite Mal unter Kaiser Wilhelm II., nachdem Deutschland als geeinigtes Reich die ihm gebührende Stelle unter den grossen Kulturstaaten eingenommen hatte.

Damals wie jetzt handelte es sich darum, die höhere Schule mit den veränderten Anforderungen der Zeit wieder in Einklang zu bringen.

Das oben angezeigte Werk bezieht sich auf alle Gebiete des Unterrichts und auf eine Reihe wichtiger, das höhere Schulwesen berührender Fragen. Von den 26 Kapiteln seien folgende erwähnt: I. Geschichtlicher Rückblick von C. Rethwisch, Gymnasialdirektor in Charlottenburg. — II. Das Prinzip der Gleichwertigkeit der drei Formen der höheren Schule von F. Paulsen, Professor

an der Universität Berlin. — III. Staatsfürsorge und Selbstverantwortung im Zutritte zur Universität von P. Caener, Gymnasialdirektor in Düsseldorf. — IV. Die Berechtigung zum Universitätsstudium im allgemeinen von W. Lexis, Professor an der Universität Göttingen. — IX. Der Unterrichtsbetrieb im allgemeinen von M. Heynacher, Gymnasialdirektor in Hildesheim. — XX. Die Reformanstalten von K. Reinhardt, Gymnasialdirektor in Frankfurt a. M. — XXII. Vielheit und Einheit im Unterrichtswesen von R. Lehmann, Professor am Luisenstädtischen Gymnasium in Berlin. — XXIII. Die Ausbildung des höheren Lehrerstandes von W. Fries, Direktor der Franckischen Stiftungen in Halle.

C. Beurteilungen.

Eisler, Dr. Rudolf, Grundlagen der Erkenntnistheorie. Leipzig, 1900, Schnurpfeil. (Nr. 79—82 der wissenschaftl. Volksbibliothek. Preis 80 Pf.)

Der Verfasser will dem Fachmanne die Grundgedanken einer Erkenntnistheorie darlegen, die er später zu veröffentlichen gedenkt, aber auch einen weiteren Leserkreis in die Erkenntnislehre einführen. Das geschieht in vier Abschnitten: 1. Begriff und Methode der Erkenntnistheorie; 2. Bewusstsein und Sein; 3. Das Erkennen; 4. Die Kategorien als Bedingungen des Erkennens. Anfangsweise wird vom Glauben (S. 152—168) gehandelt. Dem Werkchen ist ein Sachregister beigegeben. Die klaren und schlichten Darlegungen des Verfassers sind wohl geeignet zur Einführung in die Grundfragen der Erkenntnislehre auch für den, der eingehendere philosophische Studien nicht gemacht hat.

Kastil, Dr. Alfred, Zur Lehre von der Willensfreiheit in der Nicomachischen Ethik. Prag 1901, J. G. Calve. Preis 1 M.

In dieser Schrift wird eine Studie über den Begriff des sittlichen Charakters bei Aristoteles geboten. Der Verfasser erörtert zunächst gewisse auf die Frage der Handlungsfreiheit bezügliche aristotelische Begriffe und geht dann über zur Darstellung der aristotelischen Lehre von der Freiheit des sittlichen Handelns. Nach des Verfassers Darlegung entspricht es der Lehre des Aristoteles, dass dem Menschen unter gewissen Vorausset-

zungen diese Freiheit gegeben, er also auch unter gewissen Beschränkungen für seine Handlungen verantwortlich ist. Jedem, der sich für die Geschichte des Problems der Willensfreiheit interessiert, sei diese Studie empfohlen. Der Verfasser würde auf einen weiteren Leserkreis rechnen können, wenn er den griechischen Ausdrücken und Zitatzen die Übersetzung beigelegt hätte.

Schacht, Wilh., Nietzsche. Eine psychiatrisch-philosophische Untersuchung. Bern 1901. Schmid u. Franke. Preis 1,60 M.

In den Pädag. Studien 1900, S. 353 ff. wurde über Robert Schellwiens kritische Studie „Nietzsche und seine Weltanschauung“ berichtet. Schellwien sagt: „Die Auffassung Nietzsches, die den Individualwillen zum absoluten Herrn des Lebens macht, ist einseitig und deshalb unwahr; sie steht im Widerspruch mit den Tatsachen“. Die inneren Widersprüche, zu deren Überwindung Nietzsche die Kraft nicht gewonnen, deutet Schellwien mit dem Worte an: „Er hegt heimliche Liebe zu dem, was er am stärksten bekämpft.“ Der Jahrgang 1901 der Päd. Studien brachte eine längere Abhandlung W. Reuscherts über Nietzsche. Hierin wird als dauerndes Verdienst Nietzsches bezeichnet (S. 405), dass er zu Ende des 19. Jahrhunderts die Fahne des Individualismus wieder erhoben und hochgehalten hat im Kampfe gegen den alles nivellierenden Sozialismus. Im übrigen weist Reuschert auf die Widersprüche und das krankhafte

in Nietzsches Denken, sowie darauf hin, dass er über Sachen urteilt, die er nicht kennt, und dass seine Ausführungen grossen Mangel an geschichtlichen Kenntnissen verraten.

Im Titel der Schrift Schachts ist dessen Stellung zu Nietzsche schon angedeutet. Durch des Verfassers Ausführungen wurden Schellwies und Reuscherts tadelnde Urteile in vollem Umfange bestätigt. In ihnen herrscht aber die Betonung des Krankhaften, die Diagnose auf hochgradige, zum Wahnsinn sich steigernde Nervosität vor. Schachts Urteil über Nietzsche als Denker, als Philosoph ist hart, vernichtend; ob zu hart, wird mir schwer zu sagen. Er bemerkt im Nachwort: „Und die Gefahr der geistigen Ansteckung, der Weiterverbreitung ungesunder, krankhafter, falscher und unwahrer Ideen ist noch nicht vorüber.“ Angesichts solcher Gefahr scheint eine energische Abwehr geboten. Das Vorwort schliesst: „Wenn Leser, unbefangene und jüngere, in vorliegender Schrift die Fragen und Probleme, um die es sich vorzugsweise handelt, erkennen und ins Auge fassen; wenn sie dadurch angeregt sich dem ernstesten Studien unserer bedeutendsten Philosophen Kant und Herbart zuwenden; in theoretischer und praktischer Hinsicht Urteil und Halt gewinnen zu weiterem selbständigen Denken, — dann glaube ich meinen Zweck mit der Darstellung des „Falles Nietzsche“ erreicht zu haben.“

Tesch, P., Handbuch der Methodik aller Unterrichtsgegenstände der Volksschule. Bielefeld und Leipzig, 1901. Velhagen u. Klasing. Preis 6 M.; geb. 8 M.

Die Methodik eines jeden Faches ist von einem anderen Verfasser bearbeitet.

In der Einleitung sind sämtliche Unterrichtsgegenstände in 4 Reihen geordnet: A. Religiöse Reihe, B. Soziale Reihe, C. Naturkundliche Reihe, D. Fertigkeiten. Ob diese Gruppierung, die übrigens nicht begründet wird, gegenüber anderen einen Vorzug besitzt, mag hier unerörtert bleiben. Für das Buch selbst ist sie ohne jegliche Bedeutung. Es wird darauf weder in der Anordnung, noch sonst irgend wie Bezug genommen.

Nur auf das an erster Stelle stehende

Fach, den evangelischen Religionsunterricht, soll hier etwas näher eingegangen werden. Der Methode des Religionsunterrichts ist es wenig förderlich, die Perikopen, die Kirchengeschichte, das geistliche Lied und das Gebet als besondere Fächer anzusehen und zu behandeln. Hiermit hängt die fragwürdige und pädagogisch fast wertlose Einteilung dieser Fächer in geschichtliche (Bibl. Gesch., Kirchengeschichte: erzählende Lehrform), belehrende (Bibellehre, Kirchenlehre: entwickelnde Lehrform) und praktische (Perikope, geistl. Lied, Gebet: Lehrform der Anwendung und Übung) zusammen. Der Religionsunterricht soll doch durchweg die Richtung aufs Praktische nehmen. Vorteilhaft hebt sich von dieser Vielspältigkeit die schlichte Klarheit des Lehrplans für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen ab.

Die Stellung, die dem Bibellesen zur biblischen Geschichte auf der Oberstufe zuerteilt wird, leidet an Unklarheiten. Das Bibellesen soll hiernach nicht selbständig auftreten, sondern sich in den bibl. Geschichtsunterricht der Oberstufe (7. u. 8. Schuljahr) einfügen. Es ist eine klare Zweckbestimmung des Bibellesens zu vermissen. Sie kann nicht in folgendem Satze gefunden werden: „Der Bibellehre gibt die Geschichte (bibl. G.) den anschaulichen Hintergrund und Gesichtspunkt, die Bibellehre selbst aber erweitert, vertieft und befruchtet die Auffassung der Geschichte (S. 35). Die Begriffe Bibellehre und Bibellesen werden identifiziert. Zu dem Abschnitte (S. 57) verweise ich auf die Schrift v. Rhodens, „Ein Wort zur Katechismusfrage“ (Gotha 1902, Thienemann), in der viel Berzigenswertes gesagt wird.

Die Abschnitte über das Lehrverfahren enthalten eine Fülle einzelner, von der Unterstufe nach der Oberstufe hin sich abmindernder Anweisungen. Es dürfte sich empfehlen, diese Anweisungen auf wenige klare Grundsätze zurückzuführen. Solche Anweisungen verleiten zu einem mehr mechanischen Tun, leiten aber nicht an zu einem bewussten pädagogischen Handeln.

Das Werk bietet viel Wissenswertes und für die Praxis Verwendbares; aber es fehlt ihm der einheitliche straffe pädagogische Zug. In den geschichtlichen Abschnitten könnte grössere Be-

schränkung beobachtet werden, wogegen die pädagogische Begründung durchweg mehr hervortreten müsste. Würde auf letztere ein grösseres Gewicht gelegt, so würde manche methodische Anweisung als hinfällig und nicht empfehlenswert sich erweisen. So würde, wenn das Werk pädagogisch mehr vertieft wird, eine neue Auflage manche Umgestaltung zeigen. Hie und da gewinnt man den Eindruck, als ob die vorurteilslose, unbefangene pädagogische Erwägung durch Reglements beeinträchtigt, oder zurückgehalten würde.

Schumann, Dr. J. Chr. Gottlob, Leitfaden der Pädagogik etc. 1. Teil: Die systematische Pädagogik und die Schulkunde. 7. verb. Aufl. Hannover 1900. C. Meyer. Preis 3 M.

In einer systematischen Pädagogik erwartet man nicht ganze Reihen von Paragraphen aus der Psychologie und Logik, da vorausgesetzt werden darf, dass dem Unterrichte in der Psychologie an Lehrerbildungsanstalten ein besonderes Lehrbuch zu Grunde gelegt wird.

Das Buch enthält viel Gutes, doch wäre erwünscht, dass bei einer Neubearbeitung die Disposition eine Umgestaltung erfährt. Die allgemeine und die besondere Unterrichtslehre bedürfen einer Umarbeitung, die sich möglichst auf das Wesentliche zu beschränken und neueren Forderungen und Bestrebungen mehr Rechnung zu tragen hätte. Man könnte geneigt sein, den Leitfaden der Pädagogik neben dem im gleichen Verlage erschienenen Lehrbuche der Pädagogik von Schumann-Voigt für überflüssig zu halten.

Voigt, Prof. Gustav, Psychologie (2. Teil des Lehrbuchs der Pädagogik von Schumann-Voigt), 11. verb. und verm. Aufl. Hannover 1901. C. Meyer. Preis 2,80 M.

Die 10. Aufl. ist in den Päd. Stud. 1899, S. 151 f. besprochen und empfohlen worden. Die meisten der dort ausgesprochenen Wünsche sind in der neuen Auflage berücksichtigt worden. Es möge gestattet sein, nochmals auf die Definition von „Leib“ (S. 10) hinzuweisen: „Der Leib ist die Erscheinung der nicht vorstellenden Wesen, mit denen die Seele zu einer stetigen Lebensgemein-

schaft verbunden ist.“ Hier scheint das Wort „Wesen“ in einem nicht gebräuchlichen Sinne aufgefasst zu werden. Jedenfalls entbehrt dieser Satz der Klarheit. — Auch auf den Begriff „Vorstellung“ (S. 37) möchte ich noch einmal zurückkommen. Es ist doch wohl nicht richtig zu sagen, dass die Seele durch das Vorstellen eine erloschene Empfindung ersetzt. Empfindungen bilden die Voraussetzung einer Vorstellung. Die Vorstellung aber ist nur ein Erinnerungsbild. Ganz richtig wird die Vorstellung als das Ergebnis eines Prozesses bezeichnet. Von diesem Ergebnis ist die Empfindung nur ein Faktor. — Der Herr Verfasser ist gewiss auch davon überzeugt, dass dem Lehrer ein Einblick in die Entstehung der Raum- und Zeitvorstellung von grossem Nutzen für die Praxis ist. Vielleicht wird er sich entschliessen können, bei einer künftigen Auflage des Buches darauf einzugehen.

Rochlitz. Dr. Schilling.

Voigt, Die Bedeutung der Herbartischen Pädagogik für die Volksschule. 2. Aufl. 92 S. Leipzig, Dürr, 1901. Preis 1,20 M.

Diese Schrift ist ein etwas erweiterter Vortrag. Der Verfasser ist Herbartianer, aber nicht Zillerianer. Er legt in eingehender und gründlicher Weise Herbarts Lehre vom letzten Unterrichtszweck, vom Interesse und den Mitteln zur Erzeugung desselben, von den formalen Stufen dar und zeigt ihre Bedeutung für die Volksschule auf. Die Behandlung ist geistvoll und wohl geeignet, Interesse für das Gedankensystem der Herbartischen Pädagogik zu wecken. Die ideale Auffassung der Berufsarbeit seitens der Herbartischen Schule, die Übereinstimmung mit der positiv christlichen Erziehung wird lichtvoll dargetan. Am Schlusse seiner Schrift setzt sich der Verfasser mit den Cardinalpunkten der Zillerschen Pädagogik auseinander: mit der Kulturstufenfrage und der Konzentration. Einige seiner Einwendungen sind recht beachtungswert und unserer Überzeugung nach auch stichhaltig. Doch ist es ihm nicht gelungen nachzuweisen, „dass der Gedanke der kulturhistorischen Stufen für den erziehenden Unterricht der Volksschule auf jeden Fall,

welche Ausführung ihm auch gegeben werde, verworfen werden muss.“ Einige der von dem Verfasser vorgebrachten Einwendungen sind nicht stichhaltig. Leider ist hier nicht die Stelle, dies ausführlich darzutun. Vielleicht bietet sich ein andermal Gelegenheit dazu. Etwas Wesentliches vermissen wir an Voigts Schrift: Von der umfassenden Arbeit der Herbartischen Schule auf dem Gebiete der speziellen Didaktik sind nur einige Punkte kurz berührt worden. Ein Vortrag war ja allerdings nicht die geeignete Stelle, diese Seite weiter auszuführen. Für eine neue Auflage dieser Schrift wäre das aber dringend wünschenswert; denn gerade auch um die Entwicklung der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände hat sich die Herbartische Schule grosse Verdienste erworben. Ferner würden wir für eine neue Auflage der wertvollen Schrift eine Gliederung durch Kapitelüberschriften zur besseren Übersicht empfehlen.

Nakel a. d. Netze. Adolf Rude.

Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht in der Volks-, Bürger- und Mittelschule. Von Richard Fritzsche. 1. Teil: Das Deutsche Reich. Mit 17 Kartenskizzen. Langensalza, H. Beyer u. Söhne 1901. 398 S. 4,50 M., geb. 5,70 M.

Ein neues Vorbereitungsbuch für den Lehrer, nach Herbartischen Grundsätzen, wie seine Vorgänger Tischendorf, Prüll u. s. w., bearbeitet. Bei der lebhaften Produktion auf diesem Gebiete könnte es überflüssig erscheinen, dass noch ein neues Unternehmen auf den Plan tritt. Doch das Buch Fritzsches belehrt uns bei näherem Zusehen eines Besseren. Mit der klaren methodischen Gliederung vereinigt sich hier anschauliche Darstellung und grosse sachliche Zuverlässigkeit. Die Grundlage der Behandlung gibt die natürliche Landschaft ab. In ihrem Rahmen wird das Landschaftsbild gezeichnet. Die Oberflächengestalt wird in Beziehung zur Erdgeschichte

gesetzt. Gerade dieser Punkt ist bei den meisten geographischen Vorbereitungsbüchern ein Prüfstein wissenschaftlicher Zuverlässigkeit. Der Verfasser zeigt sich auch hier aufs beste unterrichtet. Das Endziel bildet in allen Abschnitten die Herausarbeitung der Beziehungen zwischen Erde und Mensch. Auch hier ist Fritzsche seiner Aufgabe völlig gewachsen. Sein Handbuch sei als eins der besten Hilfsmittel für den geographischen Unterricht gelegentlich empfohlen. Der Lehrer wird an seiner Hand nicht Gefahr laufen, etwas Unrichtiges zu lehren. Nur die Kartenskizzen geben zu einigen Ausstellungen Anlass. Zum Teil sind sie neben dem Atlas überflüssig (z. B. Fig. 16), zum Teil irreführend, wie Fig. 10, wo die Gebirgszeichnung ganz missglückt ist. Sind sie alle als Schülerzeichnungen gedacht, so fehlt ihnen das Einheitliche der Ausführung. Gegenüber dem Umfang des Buches kann ein Bedenken nicht unterdrückt werden. Nach dem Titel ist das Buch für die Bedürfnisse der Volksschule bestimmt; im Vorwort weist der Verfasser zwar darauf hin, dass es für alle Schulen und Altersklassen berechnet ist, aber gerade darin dürfte eine Erschwerung für seine Benutzung liegen. Die Fülle des Stoffes, die geboten wird, kann nur auf der oberen Stufe des geographischen Unterrichts in höheren Schulen bewältigt werden. Der Lehrer an der Volksschule muss den Stoff stark beschränken, er muss die richtige Auswahl treffen können. Vielleicht wird mancher mit Arbeit überhäufte Lehrer deshalb Fritzsches Handbuch übergehen, was im Hinblick auf den Inhalt nur zu bedauern wäre. Wir empfehlen das Buch namentlich auch den Lehrern an höheren Schulen, die, ohne selbst Geographen von Fach zu sein, doch dem herrschenden Brauch gemäss mit geographischem Unterricht betraut sind. Sie sind mit Fritzsches Handbuch sachlich und methodisch gut beraten.

Plauen i. V. Dr. Zemmrich.

Eingesandte Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Heyfelder, V.**, Der Begriff der Erfahrung bei Helmholz. Berlin, R. Gaertner.
- Heyfelder, E.**, Klassicismus und Naturalismus bei Fr. Th. Vischer. Berlin 1901, R. Gaertner.
- Köhler, Lic. theol.**, Friedr. Nietzsche nach seiner Stellung zum Christentum. Hannover 1902, C. Meyer. Preis 40 Pf.
- Zepf, Joh.**, Wie können die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung für den Unterricht fruchtbar gemacht werden. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Preis 80 Pf.
- v. Sallwürk, Dr. E.**, Haus, Welt und Schule. Wiesbaden 1902, O. Nemnich. Preis 2,50 M.
- Spitzner, Dr. A.**, Die pädagogische Pathologie im Seminarunterricht. Gotha 1902, Thienemann. Preis 80 Pf.
- Galle, Dr. R.**, Pädagogisches aus den alten Rechtsdenkmälern. Ebenda. Preis 60 Pf.
- Wienstein, Fr.**, Fr. Wilh. Dörpfeld. Sein Leben und seine Schriften. Halle a. S. 1902, H. Schroedel.
- Ignaz Felbinger u. Ferd. Kindermann.** Ihr Leben und ihre Schriften. Herausgegeben v. A. Schiel. Ebenda 1902. 2 Teile.
- Rosin, H.**, Diesterwegs parlamentarische Thätigkeit etc. Berlin, Gerdes u. Hödel. Preis 60 Pf.
- Regener, Fr.**, Allgemeine Unterrichtslehre. 2. Auflage. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Preis 2,80 M.
- Ziehen, Dr. Jul.**, Über die Verbindung der sprachlichen und sachlichen Belehrung. Leipzig 1902, Kesselring. Preis 1 M.
- Kendel, H.**, Das erste Schuljahr. Eine methodische Behandlung sämtlicher Unterrichtsfächer der Elementarklasse. 3. Auflage. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Preis 2 M.
- Boock, Joh.**, Methodik des deutschen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Berlin 1901, R. Gaertner.
- Weltkamp, H.**, Pestalozzis Gertrud als Muster einer Mutter und Erzieherin. Bielefeld, A. Helmich. Preis 40 Pf.
- Gansberg, F.**, Plauderstunden. Schilderungen für den ersten Unterricht. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Preis 2,80 M.
- Schaffensfreude. Ein Weg zur Belebung des ersten Unterrichts. Ebenda.
- Schulze, O.**, Von deutscher Bildung. Berlin, Gerdes u. Hödel. Preis 1,40 M.
- Laux u. Boock**, Die Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger. Berlin 1902, Horn u. Raasch. Preis 1,50 M.
- Butler, Nich. Murray**, Scholarship and Service. Inaugural address upon being installed as President of Columbia University, April 19, 1902. Abdruck aus Educational Review, New York, June 1902.
- Müller, C.**, Die ungeteilte Unterrichtszeit an Volksschulen. Berlin, Gerdes u. Hödel. Preis 1,20 Mk.
- Polack, Fr.**, Lehrplan für ein- bis dreiklassige Volksschulen. 5. Auflage. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Preis 1,20 M.
- Zur Jugendschriftenfrage.** Eine Sammlung von Aufsätzen und Kritiken mit einem Anhang empfehlenswerter Bücher. Leipzig 1903, J. Wunderlich. Preis 1,60 M.
- Klessler, F.**, Elternabende nach Theorie und Praxis. Hannover 1902, C. Meyer. Preis 60 Pf.
- Henderson**, Die ökonomische Lage der Kollegien im Staate Illinois. Leipziger Doktordissertation. 1902.
- Bach**, Die Haftpflicht der Lehrer. Bielefeld, A. Helmich. Preis 50 Pf.
- Meyer, Joh.**, Die zweite Prüfung. 3. Auflage. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Preis 2 M.

- Vorbrott, W.**, Die Mittelschullehrerprüfung: Deutsch. Breslau 1902, F. Hirt. Preis 80 Pf.
- Bohrscheidt, K. von**, Preussisches Volksschularchiv. 1. Jahrg. 2. u. 3. Heft. Berlin 1902. Fr. Vahlen. Subskriptionspreis 5 M für den Jahrg. (4 Hefte.)
- Capesius u. Schullerus**, Jerusalem u. Korinth. Zwei Vorträge über das apostol. Zeitalter. Hermannstadt 1902, W. Krafft.
- von Rhoden, Dr. G.**, Ein Wort zur Katechismusfrage. 3. Auflage. Gotha 1902, Thienemann. Preis 1,40 M.
- Hardt, W.**, Bibelkritik und Religionsunterricht. Bielefeld, A. Helmich. Preis 50 Pf.
- Bang, S.**, Das Leben Jesu. 4. verm. Auflage. Leipzig 1902. E. Wunderlich. Preis 2,40 M.
- Westphal, J.**, Hilfsbuch für den Religionsunterricht an evang. Präparandenanstalten. Leipzig 1902, Dürr. Preis 1,70 M.
- Kabisch, Lic. R.**, Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare. 3. Teil: Christl. Glaubens- und Sittenlehre. Göttingen 1902, Vandenhoeck u. Ruprecht. Preis 2 M.
- Gebr. Falcke**, Einheitliche Präparationen für den gesamten Religionsunterricht, 7. Teil: Bilder aus der Kirchengeschichte etc. von Franz Falcke. Halle 1902, H. Schrödel. Preis 4 M.
- Dasselbe, 2. Bd., 80 bibl. Geschichten für die Mittelstufe, von A. Falcke und Franz Falcke, 6. Auflage. Ebenda. Preis 3,20 M.
- Regener, Fr.**, Dr. M. Luthers kleiner Katechismus. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Preis 2,40 M.
- Triloff, H.**, Die neuen Perikopen des Kirchenjahres, 2. Teil. Leipzig 1902, Dürr. Preis 3,50.
- Schumann, M.**, Das 2. Hauptstück in Lehrbeispielen. Halle 1902, H. Schroedel. Preis 80 Pf.
- Bötticher, Prof. Dr. G.**, Bibl. Geschichten für die Vorschulen höherer Lehranstalten. Berlin 1903, W. Prausnitz. Preis 60 Pf.
- Fricke, Albert**, Biblische Geschichten für Mittel- und Oberstufe. 2. Stereotyp-Auflage. Hannover 1902, C. Meyer. Preis 1 M.
- Ellinger, G.**, Philipp Melanchthon. Ein Lebensbild. S. XVI, 624. Berlin 1902 R. Gaertner.
- Ploetz, Dr. K.**, Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. 13. Aufl. Berlin 1902, A. G. Ploetz. Preis geb. 3 M.
- Hoffmeyer u. Hering**, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in Präparandenanstalten. 10. Aufl. Breslau 1902, F. Hirt. Preis 3 M.
- Welgand u. Tecklenburg**, Deutsche Geschichte für Schule und Haus. 9. Aufl. Ausgabe A. Hannover 1902, C. Meyer. Preis 1 M.
- Heinze-Rosenburg**, Die Geschichte für Lehrerbildungsanstalten. 4. Teil: Neueste Geschichte seit 1815. Hannover 1902, C. Meyer. Preis 2 M.
- Boock, Joh.**, Lehrproben zur Bürgerkunde. A. Für die Volksschule. Beilage zur „Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger“. Berlin 1902, Horn u. Raasch.
- Neubauer, Dr. Fr.**, Kanon geschichtlicher Jahreszahlen. Halle 1902, Waisenhaus. Preis 30 Pf.
- Brettschneider, H.**, Wiederholungstabellen f. d. Unterricht in der Geschichte. Ebenda. Preis 40 Pf.
- Frank, P.**, Kleines Tonkünstlerlexikon. 10. Aufl. Leipzig, 1902, Merseburger. Preis geb. 2 M.
- Jütting, Dr. W.**, u. Billig, Liederbuch für die Unterklassen. Hannover, 1902, C. Meyer. Preis 60 Pf.
- Wewiorka, H.**, Elementar-Wegweiser zum Singen nach Noten. Rosdzin, Oberschlesien, 1902, Selbsverlag.
- Zehrfeld, O.**, Tonbildungsübungen. Löbau i. S., 1902, J. G. Walde.



A. Abhandlungen.

I.

Über den Zweck der Erziehung bei Herbart.

Von Kurt Häntsch, Seminarlehrer in Nossen, Königr. Sachsen.

Schluss

3. Die Zweckbestimmung in dem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“.¹⁾

Wegen der eben bezeichneten Tatsache müsste es bedauerlich erscheinen, wenn mit den bisherigen widerspruchsvollen und verwickelten Erörterungen über den Zweck der Erziehung ein Abschluss erreicht wäre. Wer Herbart studiert, will bestimmt wissen, was dem Meister als Bildungsideal vorschwebte. Eine eindeutige Antwort wird er aber aus den bisher behandelten Schriften nicht entnehmen können. Ganz ungerechtfertigt wäre es nach unsern Untersuchungen, an dieser Stelle die gewöhnliche einfache Angabe zu machen: Ziel der Erziehung ist die Charakterstärke der Sittlichkeit (in dem engeren Sinne); alle übrige Bildung hat nur insofern Wert, als sie diesem Ziele dient, d. h., sie hat keinen Zweck an sich.

Glücklicherweise bleibt uns noch ein dritter Kreis von Betrachtungen, in dessen Mitte sich der „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ stellt. Es sei gleich hier bemerkt, dass wir dort eine klare, widerspruchsfreie Antwort erhalten werden. Gemeinhin vermögen freilich die Ausleger Herbarts zwischen der „Allg. Päd.“ und dem „Umriss“ in unserer Frage keinen bedeutsamen Unterschied zu erblicken. Wenn man ja Schwankungen in der „Allg. Päd.“ bezüglich des Erziehungszwecks anerkennt, so soll doch der „Umriss“ nun endgültig lehren, dass das vielseitige Interesse ganz der „Tugend“

¹⁾ P. S. I. S. 279 ff.

unterzuordnen sei. Wenn ich dem gegenüber ein ungefähr entgegengesetztes Ergebnis festzustellen habe, so kann über die Richtigkeit dieser Behauptung nur die Untersuchung entscheiden. Ob für Herbart Antriebe vorhanden waren zu einer Änderung in der Ziel aufstellung, darüber lässt sich nichts entscheiden. Von unserm Standpunkte aus betrachtet, wären die unlogische Verquickung in der Zweckkonstruktion und die Widersprüche hinsichtlich der Bewertung der Zwecke ein Anlass, zu einer gereinigten, eindeutigen Zweckaufstellung zu schreiten. Diese Beweggründe Herbart unterzuschieben, wäre aber unstatthaft, weil wir nicht wissen, ob jener Fehler und jene Widersprüche für ihn existierten. Praktische Antriebe brauchten für Herbart nicht in Frage zu kommen; denn jene anerkannte Unvollkommenheit der Hauptansicht, welche in der Zurücksetzung der allgemeinen geistigen Bildung bestand, konnte für ihn durch die Forderung des „gleichschwebenden“ Interesses gehoben sein. Mit Bestimmtheit können wir aber hier schon auf den Einfluss seiner „praktischen Philosophie“ hinweisen, welche 1808 vollendet wurde. Deren festbestimmte praktische Begriffe konnten doch erst den spätern pädagogischen Arbeiten, vor allem dem „Umriss“ wirklich zu Gute kommen. Bei der Anwendung der ethischen Zielbegriffe auf die Pädagogik konnte noch die Zeitferne zu den unruhigen Erörterungen der „Allg. Päd.“ (die für uns in Betracht kommenden Abschnitte wurden zum Teil erst 1841 in eine erweiterte Ausgabe des Umrisses aufgenommen), für eine gereinigte Zweckaufstellung günstig sein.

Wir treten nun in die Untersuchung selbst ein. Das Ziel ist auch hier wieder, zu erfahren, was denn der Inhalt der Erziehungsaufgabe sein solle, speziell, welche Wertgebiete in ihr enthalten seien.

Die Ethik bestimmt nach Herbart das Ziel der Erziehung. „Damit der Erzieher nichts versäume, muss er das Ganze der praktischen Ideenlehre vor Augen haben,“ und „wenn die Erziehungslehre sich genau an die praktische Philosophie anschliesst, findet sie hier alle Bestimmungen des pädagogischen Zwecks vollständig beieinander.“ In dem Kapitel des „Umrisses“ (I, 1), welches von der Begründung durch praktische Philosophie handelt, ist alles, was unter den pädagogischen Zweck gehört, zusammengefasst: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks.“ Nach der Aufstellung dieses Begriffs folgt eine kurze Andeutung der sittlichen Ideen, der Prinzipien des sittlichen Handelns; denn die „Tugend ist das Reelle zu allen Ideen“, das wirkliche Handeln nach den fünf Normen in einer Person. Da es für uns darauf ankommt, den genauen Inhalt des Begriffs zu kennen, der hier so bestimmt als die Zusammenfassung des ganzen pädagogischen Zwecks erklärt wird, so wenden wir uns an die praktische Philosophie,¹⁾ aus welcher das

¹⁾ W. W. II. S. 329 ff.

vorliegende Kapitel des „Umrisses“ nur als dürftiger Auszug entnommen ist. Hierbei wird sich die Idee der Vollkommenheit von besonderer Wichtigkeit für uns erweisen, da wir in ihr das Prinzip zu erblicken haben, welches den Tugendbegriff tauglich macht, ohne jede Einschränkung als ganzes Ziel der Erziehung zu gelten.

Wir gehen jetzt die einzelnen Ideen durch mit der für unsern Zweck nötigen grössern oder geringern Ausführlichkeit. — Die Idee der innern Freiheit¹⁾ ist formaler Natur, der Inhalt des sittlichen Handelns ist ihr gleichgültig, und sie enthält nur eine Bestimmung über den seelischen Zustand, in welchem die sittliche Handlung geschehen soll. In dieser Beziehung verlangt sie, dass die Einsicht jeder Handlung vorangehen solle. Sie erhebt die Vernunft zur Herrschaft im Menschen. Die impulsiven, intuitiven Handlungen tragen nach ihrem Richterspruch nicht die Würde höchster Sittlichkeit an sich.

Die Idee der Vollkommenheit²⁾ hat wie die Idee der innern Freiheit gleichfalls eine allgemeine Bedeutung, kann aber nicht wie diese als formal bezeichnet werden. Denn obwohl sie nicht speziell einzelne Seiten der menschlichen Betätigung trifft, so wird doch durch sie erst geistige Regsamkeit und geistige Bildung überhaupt zu einer sittlichen Forderung. Die zwar unbestimmt gelassene, nicht auf ihre mannigfachen Gegenstände bezogene, aber real geforderte geistige Betätigung ist der materiale Inhalt dieser Idee. Diese inhaltliche Forderung der Idee scheint mir Herbart nicht genügend zu betonen, obwohl sie in ihr liegt. Für den vorausgesetzten Inhalt der Vollkommenheitsidee werden dann noch einige formelle, quantitative Ansprüche aufgestellt. Über die formellen Forderungen der Idee lehrt Herbart etwa in folgenden Worten: „Unter der Idee schwebt dem Vernunftwesen das Bild des eignen Wollens vor.“ „Nun ist das eigne Wollen mannigfaltig, sofern es auf mannigfaltige Gegenstände geht“. „Aber das Gewollte muss hinweggedacht werden.“ „Was gefällt nun in dieser Betrachtung?“ „Bloss das Grössenverhältnis werde aufgefasst zwischen dem Minder und Mehr der Aktivität, zwischen der mattern und der kräftigern Regung.“ „Die Quantität, deren Minder und Mehr dem Urteil Veranlassung gibt, liegt aber entweder in den einzelnen Regungen, oder in der Summe oder in dem System derselben.“ „An den einzelnen Regungen gefällt die Energie, in der Summe die Mannigfaltigkeit, in dem System die Zusammenwirkung. Der grosse Mensch ist dreifach gross. Seine Kraft hat Stärke, Reichtum, Gesundheit.“ Das sind die drei formalen Forderungen der Idee der Vollkommenheit. Dabei liegt in ihr natürlich als materiale Forderung und Voraussetzung, dass überhaupt geistige Betätigung vorhanden ist. Im Sinne dieser Idee kann man nun sagen: Alles, was zum Reichtum

¹⁾ W. W. II. S. 355 ff.

²⁾ W. W. II. S. 358 ff.

des geistigen Lebens beiträgt, ist sittlich berechtigt. Bei dieser allgemeinen Schätzung kann man aber mit Rücksicht auf das wirkliche konkrete Leben nicht stehen bleiben; denn dieses bietet nicht nur Grössenverhältnisse zum Messen, sondern zuerst Gegenstände, Materie des Strebens und Lebens. Der Begriff der Grösse, des Reichtums ist erst mit den Gegenständen selbst gegeben. Auch Herbart ist genötigt, die konkrete Betrachtung des Lebens hinzutreten zu lassen, wenn es sich um Anwendung der Idee handelt. Es kann nicht ausbleiben, dass man zusieht, was den Reichtum des Lebens ausmacht. Man will den Inhalt des Menschlichen kennen lernen. Da scheiden sich die Gebiete voneinander. Der Reichtum gliedert sich, und man gelangt mit Herbart zur konkreten Fülle des vielseitigen geistigen Lebens, welche Vielseitigkeit des Interesse heisst. Die Beziehung der Idee der Vollkommenheit auf das vielseitige Interesse finden wir in der Pädagogik, wie sich zeigen wird, ausführlicher dargelegt, weil dort ihre praktische Bedeutung hervortritt. Doch auch hier in der Ethik wird sie deutlich, so in dem Kapitel, welches die aus der Vollkommenheit abgeleitete Idee des „Kultursystems“ behandelt.¹⁾ Nach dieser Idee soll zunächst jede einzelne Persönlichkeit nach ihrem eignen Mass gleichschwebend vielseitig sein; sodann sollen sich in der Gesellschaft als Ganzem die Hervorragungen der einzelnen zu einem Gesamteffekt, zu einem vollkommen vielseitigen Interesse vereinigen. In anderem Zusammenhange der praktischen Philosophie wird gesagt: „Die Individualität kommt der Tugend näher, je mehr sie sich in der Gestalt des gleichschwebend vielseitigen Interesse offenbart, welche schon an sich der Idee der Vollkommenheit entspricht“ — —. Die Beziehung dieser Idee auf das vielseitige Interesse liegt also zu Tage. Es liegt mir daran, diese Beziehung ausdrücklich zu betonen. Man darf also infolge dieser Beziehung sagen: In dem vielseitigen Interesse liegt ein sittlicher, unmittelbarer Wert. Nach vielen Seiten hin sich zu interessieren unter dem Bewusstsein der Idee der Vollkommenheit, ist tugendhaft. Die Pflege jedes Interesse hat eine sittliche Bedeutung. Das wissenschaftliche, ästhetische, „ethische“ und religiöse Interesse können jedes für sich gleichmässige Berücksichtigung verlangen auf Grund des Geschmacksurteils der Vollkommenheit. Dabei muss man sich aber vor Augen halten, dass dieser Grund allgemeiner, nicht besonderer Natur ist. Es wäre falsch hier zu sagen, darum hat wissenschaftliche Bildung sittliche Bedeutung, weil sie etwas Eigentümliches ist gegenüber andern menschlichen Seiten und eine eigentümliche, einzigartige Befriedigung gewährt. Vielmehr muss die Begründung lauten: Weil jedes einzelne Interesse ein Stück geistiger Kraft bedeutet und zum Reichtum des geistigen Lebens beiträgt, darum ist es sittlich wertvoll. Für uns genügt aber vorläufig die

¹⁾ W. W. II. S. 401 ff.

Gewissheit, dass durch die Idee der Vollkommenheit allgemein alle Arten des Interesse, der geistigen Bildung in die Reihe der sittlichen Zwecke hereingezogen sind. Dieses Resultat ist für uns wichtig, und seine Bedeutung wird sich weiterhin geltend machen.

Um die Tugend vollzumachen, erübrigt es noch, auf die letzten drei Ideen¹⁾ bloss hinzuweisen. Diese beziehen sich auf das Verhältnis des Menschen zu den anderen Vernunftwesen. Für das Gemeinschaftsleben und die Betätigung des Menschen nach dieser Seite tritt eine unmittelbare, mehr ins einzelne gehende Schätzung ein. Es gefallen die Verhältnisse des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit. Das diesen drei Ideen entsprechende Handeln mit der Einsicht in ihre Verhältnisse, dazu von der Idee der Vollkommenheit her empfohlen, die nötige Stärke dieses Handelns ergibt die Sittlichkeit im engeren Sinne. Dazu gesellt sich die unter der Idee der Vollkommenheit stehende innere sittliche Betätigung, welche in einer reichen geistigen Ausbildung der eigenen Persönlichkeit besteht. Indem beide Seiten in ein und derselben Person sich vereinigt finden, ergeben sich notwendig praktische Beziehungen zwischen beiden.²⁾ Mit der Fülle seiner Persönlichkeit tritt der Mensch dem Menschen gegenüber. Dass dies nicht anders als unter dem Zeichen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit geschieht, darüber wachen die drei letzten Ideen. Positiv aber vollziehen sich die Handlungen der Güte und Rechtlichkeit mit den Mitteln, welche die geistige Bildung in ihren Zielgedanken, ihren Mitteln, ihrer geistigen Umsicht zur Verfügung hat. Nur in der Abstraktion lässt sich die wohlwollende Gesinnung in einer Person vom Wissen, von der Klugheit und dem ästhetisch fein gestimmten Gemüte scheiden. Aus dem notwendigen Zusammenwirken mit den Ideen der Teilnahme darf man aber nicht die Daseinsberechtigung der innern Ausbildung ableiten wollen. Das würde einen Eingriff in die Rechte der Idee der Vollkommenheit bedeuten, welche es sich nicht nehmen lassen wird, aus eigener Machtvollkommenheit einer reichen Geistesbildung sittlichen Wert im weitesten Sinne zuzusprechen.

Es war bei dieser Durchmusterung der fünf Ideen meine Absicht, die selbständige Bedeutung der Geistesbildung neben dem speziell sittlichen Verhalten hervortreten zu lassen. Im Beisammensein aller Ideen ergab sich, dass sie unter Umständen dem Umfange, nicht der Bedeutung nach sich einschränken lassen muss durch die Ideen der Teilnahme, während sie positiv den „guten“ Handlungen die Werkzeuge zum Vollbringen darreicht. In diesem Sinne kann man bildlich von einem Dienstverhältnis der allgemeinen geistigen Bildung sprechen. An die andere mittelbare Schätzung sei gleich hier mit erinnert, welche für Herbart auch sehr bedeutungsvoll ist,

¹⁾ W. W. II. S. 361 ff.

²⁾ W. W. II. S. 360 (Abs. 3).

Sie ergibt sich aus dem methodisch psychologischen Verhältnis des vielseitigen Interesse zum charakterstarken Handeln nach den fünf Ideen. Darauf bezieht sich in Herbarts Ethik ein Diktum vom vielseitigen Interesse, „welches schon an sich der Idee der Vollkommenheit entspricht, hauptsächlich aber darum wünschenswert ist, weil es einer Charakterbestimmung vorarbeitet, deren feste Objekte nicht Äusserlichkeiten, sondern die Ideen selbst sind.“¹⁾ Von den zwei mittelbaren Schätzungsweisen, welche in dem natürlichen Zusammenhang der geistigen Bildung und des wohlwollenden Handelns ihren Grund haben, erhält sich der selbständige sittliche Wert des vielseitigen Interesse völlig unabhängig durch die Idee der Vollkommenheit.

Nach dieser Sicherstellung der allgemeinen geistigen Bildung gelangen wir nun zu der Zusammenfassung aller Ideen durch den Tugendbegriff. Herbart fasst seine Elemente an anderer Stelle²⁾ so zusammen: „Tugend ist Verbindung zwischen der Einsicht und dem ihr entsprechenden Wollen. Die Einsicht umfasst fünf unter sich unabhängige, praktische Ideen, nebst einer unbestimmten Menge desjenigen Wissens, welches die Anwendung der Ideen auf das menschliche Leben betrifft. Der entsprechende Wille setzt sich zusammen aus einigen sehr heterogenen Bestandteilen. Ursprüngliche, unbestimmt mannigfaltige Kraft. Natürliches Wohlwollen. Aufmerksamkeit auf die Ideen, und in allen nötigen Fällen angestrenktes Zurückhalten der innern Bestrebungen, welche den Ideen zuwider wirken könnten.“ Der Tugendbegriff stellt also dem Menschen ein höchst zusammengesetztes Ziel vor Augen. Er umfasst alle menschliche Regsamkeit und stellt diese unter gewisse Werturteile. Man könnte sich eine spezielle Ethik denken, welche nur die Verhältnisse des Gemeinschaftslebens regeln will. Im Gegensatz dazu ist Herbarts Ethik eine allgemeine Sittenlehre, die den ganzen Idealmenschen im Auge hat. Demnach unterscheidet sich auch der Tugendbegriff von den ähnlichen Begriffen der „Moralität“, der „Sittlichkeit“ in den frühern pädagogischen Schriften, welche durch die Abtrennung der geistigen Bildung nur an die Sittlichkeit im engeren Sinne denken liessen. In dem gegenwärtigen Begriffe der Tugend erfährt aber das Verhältnis des Menschen zum Menschen eine besondere Regelung, während das Eigenleben des Menschen ohne Spezialisierung von einer allgemeinen Idee betroffen wird. Es ist wichtig, dies zu betonen, weil diese allgemeine sittliche Würdigung der geistigen Bildung wohl die Ursache einer unzureichenden Auslegung der „Tugend“ an der Spitze der Pädagogik sein kann. Es ist möglich, dass durch die allgemeine Haltung der Idee der Vollkommenheit sich der ganze Umfang des Tugendbegriffs der Aufmerksamkeit entzieht und dass bloss die Sittlichkeit im engeren Sinne unter dem

1) W. W. II. S. 423.

2) W. W. II. S. 164, 165.

Namen Tugend vorgestellt wird. Der Mangel an besonderer inhaltlicher Würdigung des „innern“ Lebens wird mir deutlich, wenn ich mir eine Ethik vorstelle, welche die wesentlich unterschiedenen Wertgebiete mit der eigenartigen menschlichen Befriedigung, die jedes bietet, hervorhebt und jedem seiner besonderen Bedeutung wegen einen menschlichen Wert zuschreibt, womit ausserdem eine quantitative Schätzung verbunden sein kann. Aber jedenfalls bleibt uns dies sicher, dass durch Herbarts Tugendbegriff die geistige Ausbildung überhaupt, allerdings mit besondern quantitativen Eigenschaften (Reichtum, Stärke, Konzentration) sich mit unter die sittlichen Zwecke, die unmittelbaren Werte stellt.

Nachdem wir aus der praktischen Philosophie den genauen Inhalt der Tugend gewonnen haben, wird durch die Anwendung dieses Begriffs unsere Aufmerksamkeit wieder auf die Zielerörterungen des „Umrisses“ gelenkt. Dort steht der Satz von dem wir ausgingen: „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks.“ Es bleibt nur noch übrig, durch eine Vergleichung die Identität des Erziehungszwecks mit dem Tugendbegriff der praktischen Philosophie festzustellen; denn wir wissen aus der „Ästhetischen Darstellung der Welt“, dass Herbart mehrere Fassungen des Sittlichkeitsbegriffes kennt.

Die zwölf Paragraphen der ethischen Begründung im „Umriss“ deuten in aller Kürze die fünf ursprünglichen und die abgeleiteten Ideen an. Uns interessiert besonders die Idee der Vollkommenheit. Es heisst § 10: „Durchläuft man nun die übrigen praktischen Ideen: so erinnert die Idee der Vollkommenheit an Gesundheit des Körpers und Geistes, samt der Wertschätzung beider und ihrer absichtlichen Kultur.“ § 16 hebt noch einmal die allgemeine Bildung hervor: „Vom Kultursystem ist hier noch nicht die Seite der Fachbildung, sondern die allgemeine Bildung hervorzuheben.“ Es bleibt also der gleiche Sinn der Idee der Vollkommenheit, wie wir ihn in der praktischen Philosophie selber voranden, auch hier gewahrt. § 17 enthält besondere praktische Bemerkungen über den Gebrauch der Idee der Vollkommenheit, aber auch über ihren ethischen Wert. „Für das Erziehungsgeschäft tritt die Idee der Vollkommenheit zwar nicht mit einem Übergewicht, aber durch ihre ununterbrochene Anwendung vor allen übrigen heraus. Denn der Erzieher sieht in dem noch unreifen Menschen eine Kraft, welche zu stärken, umherzulenken und zusammenzuhalten seine beständige Aufmerksamkeit erfordert.“ — „Das Kommen zum Vollen (daher das Wort Vollkommenheit) bloss quantitativ verstanden ist überall die nächste Aufgabe, die sich fühlbar macht, wo der Mensch sich geringer, kleiner, schwächer, enger begrenzt zeigt, als er sein könnte. Das Wachsen in jedem Sinne ist die natürliche Bestimmung des Kindes, und die erste Bedingung für alles Löbliche, was die Zukunft von ihm erwarten lässt.“ Wachsende Bildung in jedem Sinne ist also sittlich

gefordert. § 18 lässt den Schluss zu, dass Herbart unter der Idee der Vollkommenheit besonders die intellektuelle Bildung im Auge hat: „Hierdurch (nämlich durch stetige Anwendung der Idee) kommt aber in die eigentlich moralische Bildung leicht ein falscher Zug; indem der Zögling ein Übergewicht in den Forderungen des Lernens, Übens und Leistens zu bemerken, und, wofern er sie erfüllt, im wesentlichen zu genügen glaubt.“ Dass man bei der Idee der Vollkommenheit direkt an das vielseitige, gleichschwebende Interesse denken darf, wird uns aus der Anmerkung zu § 64 klar: „Schon oben (§ 17) ist bemerkt, dass für den Erzieher die Idee der Vollkommenheit unter den übrigen praktischen Ideen hervortritt als die nächste, welche er zu beachten hat. Nun kommt für diese Idee dreierlei in Betracht: Energie, Ausbreitung, Verbindung der geistigen Strebungen. Die Energie wird durch das Wort Interesse angezeigt; die Ausbreitung kommt der Vielseitigkeit zu: was die Verbindung anlangt, so wird darüber das Nähere sogleich folgen.“ (Vertiefung — Besinnung.)

Überblickt man die in § 8—19 enthaltene Skizze des pädagogischen Zwecks, so findet sich inhaltlich nichts anderes als das, was Herbart in der Ethik unter dem Tugendbegriff als Menschheitsideal aufgestellt hat. Mit der Ethik teilt freilich diese Zeichnung das abstrakte, trockene Gepräge. Die farblosen Begriffe der sittlichen Ideen können und wollen nur Gesichtspunkte sein, unter welchen man die Fülle lebendigen Menschentums ästhetisch betrachten und beurteilen soll. Ein konkreter Anblick des vielgestaltigen Lebens aber wird durch sie nicht vergönnt. Trotzdem ist uns klar, und das ist das Wertvolle an dieser Erkenntnis, dass durch den Begriff der Tugend eben dieser Reichtum des Lebens, die innere Fülle des Geistes, wie eine intensive äussere Wirksamkeit zum Wohle der Menschen als Ziel der Erziehung gesetzt ist. Wir wissen jetzt, dass die Ausbildung in jedem Sinne, also auch die intellektuelle, die ästhetische und religiöse von unmittelbarem, sittlichem Werte ist. An dem Begriffe der Tugend im weitesten Sinne an der Spitze der Pädagogik halten wir von jetzt an fest. Und ich glaube, auch Herbart will die erweiterte Fassung besonders hervorheben, wenn er in Aphorismus 1 die philosophische Grundlegung der Pädagogik damit begründet, „weil der Mensch zur Tugend, im reichen und ganzen Sinne des Worts, soll erzogen werden.“ Doch brauchen wir nicht zu glauben, dass diese Begriffsbildung erst eine Folge seines besonderen praktischen Philosophierens ist. Aus den „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan“ (1801)¹⁾ geht hervor, dass er den weiten Tugendbegriff schon lange vor seinen pädagogischen und ethischen Hauptarbeiten kannte. Dort ist schon vorausgesetzt, dass die vielen verschiedenen Zwecke sich in den einfachen Zweck eines festen,

¹⁾ P. S. II. S. 59.

gleichmütigen, lautern Charakters vereinigen, aus dem doch die ganze künftige Tätigkeit hervorgehen soll.

Im gleichen Sinne belehrt der Aph. 16, dass der Tugendbegriff die richtige Zusammenfassung alles dessen leiste, was der Erzieher beabsichtigen solle: „Zweck der Erziehung. — 1. Der Staat will Bürger und Beamte, geschickt für ihre Stellen. Erziehung als politischer Hebel. 2. Die Familien wollen Stützen ihres Wohlstandes. Erziehung als Mittel der Versorgung. — 3. Die edlere Jugend strebt nach Ausbildung und Wirksamkeit; mit ihr vereinigt sich der Erzieher, aber auch 4. mit der Kirche, welche unter dem Namen Sünde eine sittliche Gefahr ankündigt. Aus 3 und 4 bestimmt sich der Zweck der Erziehung unmittelbar, sowohl positiv als negativ. Damit lässt sich 1 und 2 als entfernte Absicht verbinden. Die richtige Zusammenfassung von diesem allen leistet in der praktischen Philosophie der Begriff der Tugend. —“ Hier sind zu der „moralischen“ und geistigen Ausbildung sogar die möglichen Berufszwecke als entfernte Absicht mit in den Tugendbegriff aufgenommen.

Wir könnten mit diesen Feststellungen die Frage: Was soll (nach dem „Umriss“) Zweck der Erziehung sein? als erledigt ansehen, wenn wir nicht von früher her wüssten, wie Herbart bei der Aufstellung der Erziehungsziele in ihrer Bewertung von methodischen Rücksichten beeinflusst wurde, welche die Realisierung angehen. Wir müssen daher jetzt untersuchen, ob durch die methodische Betrachtung über die Entstehung der Tugend und ihre methodisch-psychologische Einteilung zugleich Verschiebungen in der Wertschätzung eintreten. — Hierbei kommen die beiden Kapitel über den „Zweck des Unterrichts“ und über den „Zweck der Zucht“ in Frage. Den beiden Erziehungsmaßregeln Unterricht und Zucht werden gesonderte Zwecke zugeschrieben. Der Unterricht soll Vielseitigkeit des Interesses im Zögling erreichen, die Zucht soll die Charakterstärke der Sittlichkeit vollenden, nicht allein bewirken; denn hierzu muss auch und vorzüglich der Unterricht Hilfe leisten. Vielseitigkeit des Interesse und Charakterstärke der Sittlichkeit stehen hier also in dem Verhältnis von Mittel und Zweck. Es ist der Gedanke der Willensbildung durch den Gedankenkreis, der schon in der Zweckaufstellung der allgemeinen Pädagogik zum Ausdruck kam. Indem man den erweiterten Begriff der Tugend, der Sittlichkeit übersah und nur das methodische Verhältnis ins Auge fasste, hat man nun im Umriss keinen andern Sinn der Zweckaufstellung herausgefunden wie in der allgemeinen Pädagogik: Das vielseitige Interesse hat nur relativen Wert als Mittel zum Zweck der Sittlichkeit (natürlich muss bei dieser Sonderung die engere Sittlichkeit gemeint sein, sonst erhält man keinen Sinn). Diese ist der höchste, der alleinige Zweck. Demgegenüber müssen wir von vornherein an dem in der „praktischen Grundlegung“, also in der eigentlichen Zweckaufstellung, gegebenen Tugendbegriff im „ganzen und reichen

Sinne“ festhalten. Das muss die Voraussetzung sein, ohne Rücksicht auf die Veränderungen in der Zweckansicht, welche durch die folgenden Betrachtungen etwa könnten offenbar werden. Dass die ethische Wertung der Zwecke und die methodische Betrachtung des Zweckganzen aus logischen Gründen sehr wohl auseinandergehalten werden können, haben wir schon früher gezeigt. Aber trotzdem Herbart das eine von den beiden Geschäften mit der erwünschten Klarheit und mit reinlicher Scheidung von fremden Rücksichten vorgenommen hat, könnte unter dem Druck methodischer Gedankengänge doch eine Verschiebung in der Wertschätzung der Zwecke eintreten. Dann müssten wir in den beiden Begriffen: vielseitiges Interesse und Charakterstärke der Sittlichkeit wieder zwei objektive Gebiete erblicken, deren eines, die Sittlichkeit (im engern Sinne), das Ziel ausmacht, während die allgemeine Geistesbildung wieder zur Stellung eines blossen Mittels herabsänke, welchem kein selbständiger Wert zukommt. Wenn nun vielleicht mit der methodischen Zusammenstellung der beiden Gebiete ähnlich wie in der „allgemeinen Pädagogik“ sich noch eine ethische Wertung verbände (vielseitiges Interesse — blossmögliche Zwecke; Charakterstärke der Sittlichkeit — notwendiger Zweck), dann würden wir überzeugt sein, dass wiederum eine Verquickung eingetreten wäre.

Wie würde aber eine rein methodische Erörterung die Begriffe des vielseitigen Interesse und der sittlichen Charakterstärke auffassen? Diese müsste vor allem an dem einmal festgelegten Tugendzweck mit seinem vollen Inhalt festhalten. Der methodische Gedanke würde aber darin bestehen, dass das Ganze der Tugend gleichsam von innen angesehen, als ein psychologischer Prozess begriffen würde. In den beiden Zwecken des Unterrichts und der Zucht würde dann eine genetisch psychologische Gliederung des Tugendzwecks vor uns liegen. Die gedanklichen Elemente der Tugend, welche die Bedingung sind zu dem Handeln, würden voranzustellen sein. Vielseitigkeit des Interesse wäre dann dies nähere Ziel, Charakterstärke der Sittlichkeit aber die Vollendung der Tugend im Handeln. Trotz der methodischen Unterordnung dürfte aber der unmittelbar sittliche Wert des vielseitigen Interesse als Bestandteil des Tugendzwecks nicht verloren gehen.

Wenn wir nach diesen vorbereitenden Bemerkungen die knappen Ausführungen Herbarts in den beiden bezeichneten Kapiteln durchgehen, so finden wir die zuletzt angegebenen Bedingungen richtig erfüllt. Es liegt eine methodisch psychologische Gliederung des einen und ganzen Zwecks der Erziehung vor uns. Die Tugend ist in ihrem psychischen Werdegange aufgefasst und in dieser Auffassung auch gegliedert. Unterricht und Zucht teilen sich in die Aufgabe der Erziehung zur Tugend. Die Aufeinanderfolge der beiden Massregeln, wie ebenso ihrer Produkte ist psychologisch be-

gründet.¹⁾ „Aus demselben Grunde, weshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Wollen gehandelt wird, muss in der Pädagogik die Lehre vom Unterricht vorgehen, und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen.“ Der Unterricht muss den Anfang machen und die Vorbereitung leisten, ohne dass sein Erzeugnis zum blossen Mittel herabsänke. Es geht als Bestandteil der Tugend notwendig mit in den Endzweck, die charakterfesteste sittliche Betätigung unter Leitung der Ideen, über. Es heisst:²⁾ „Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere muss gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse angeben.“ Hier könnte vielleicht noch die Auffassung erzeugt werden, als ob Vielseitigkeit des Interesse doch nur ein blosses Mittel für einen fremden Zweck sei, wenn nicht in § 141, den wir unten noch ausführlicher werden heranzuziehen haben, das Produkt des Unterrichts ausdrücklich durch die Idee der Vollkommenheit in den Endzweck, das Handeln nach den Ideen, mit aufgenommen würde. Mit dem vielseitigen Interesse ist schon ein Anfang von Tugend gemacht. Trotzdem lässt Herbart keinen Zweifel darüber, dass Vielseitigkeit des Interesse noch nicht volle Tugend ist. Herbart belehrt: „In Ansehung des Begriffs der Tugend ist zu erinnern, dass zwar Vielseitigkeit auch des unmittelbaren Interesse, wie es der Unterricht erzeugen soll, noch lange nicht Tugend ist; — —“ Wir müssen die Richtigkeit dieser Bemerkung einsehen, wenn wir an die Definition der Tugend denken: „Tugend ist das Reelle zu allen Ideen.“ Geistige Vollkommenheit ist für sich allein noch nicht Tugend, sondern erst im Beisammensein mit den übrigen Ideen. Es fehlt dem unterrichteten Zögling noch der Entschluss, sich zu vervollkommen, also die Einsicht, und es fehlen für die Interessen der Teilnahme noch die entsprechenden Ideen, samt dem zugehörigen äussern Handeln. Dies alles mit der vielseitigen geistigen Bildung zusammen in gegenseitiger Beschränkung in Ausübung gedacht, macht erst die Tugend aus. Wir begreifen jetzt, dass vielseitiges Interesse für sich noch lange nicht Tugend ist. Umgekehrt lässt aber derselbe § 64 auch die Bedeutung der geistigen Tätigkeit als notwendige Bedingung der Tugend hervortreten: „— je geringer die ursprüngliche geistige Tätigkeit ist, desto weniger an Tugend — vollends in der Mannigfaltigkeit ihres möglichen Wirkens —“ „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.“ Hier denkt Herbart wohl besonders an die intellektuelle Hilfeleistung, welche die vielseitige geistige Bildung dem guten Handeln gewährt. Anknüpfend an die Erkenntnis, dass der Unterricht noch nicht die

¹⁾ P. S. I S. 307.

²⁾ P. S. I S. 308.

ganze Tugend erzeugen kann, führt § 141 weiter aus: „Während der Zweck des Unterrichts schon durch den Grundsatz: vervollkomme dich, seine Bestimmung erhielt (§ 17, 64, 65), muss dagegen bei der Zucht, welche den Unterricht zur Erziehung ergänzt, das Ganze der Tugend zusammengefasst werden.“ Unter ihrer Aufsicht vollzieht sich das eigentliche Handeln nach den sittlichen Ideen. Hier sorgt sie zuerst für feste Grundsätze, lehrt den Zögling, sein Handeln stets unter das Urteil der Ideen zu stellen, und wacht über der nun aus eigener Einsicht erfolgenden Ausführung der Pflichten gegen sich selbst und die Menschheit. In der Tatsache des allmählichen Übergangs von der Unsicherheit zur Festigkeit, der dabei sich vollzieht, liegt die Begründung für die Aufstellung des Begriffs: Charakterstärke der Sittlichkeit. Es heisst § 141: „Tugend aber ist ein Ideal; die Annäherung dazu drückt das Wort Sittlichkeit aus. Da nun im allgemeinen die Jugend von der Bildungsamkeit zur Bildung, von der Unbestimmtheit zur Festigkeit übergeht: so muss auch die Annäherung zur Tugend in einer Befestigung bestehen. Es ist ungenügend, wenn die Sittlichkeit schwankt; und es ist schlimm, wenn etwas Unsittliches sich befestigt. Beides zurückweisend, drückt man den Zweck der Zucht durch die Worte aus: „Charakterstärke der Sittlichkeit.“ Was liegt aber in objektiver Betrachtung in diesem durch die Erziehung erreichbaren Ziel? Derselbe Inhalt, der schon durch den Tugendbegriff bestimmt ist, also die reiche innere Regsamkeit und das sittliche Verhalten gegen die Menschen, in gegenseitiger Zusammenwirkung und mit dem Bewusstsein der entsprechenden Ideen ausgeübt.

Fassen wir die Gründe zusammen, welche nach Herbart für die Voranstellung des vielseitigen Interesse sprechen, so wird man wohl die folgenden anführen können: Einmal finden wir in seinem Kreise die Interessen der Teilnahme, welche dem Zögling eine weite Überschau über das Menschliche mit den Ideen, die es beherrschen, darbieten. „Ästhetische Darstellung der Welt“ wurde dies früher genannt. Herbart kommt hier nicht mehr auf diesen Ausdruck zurück. Wir werden aber wohl annehmen dürfen, dass diese methodische Leistung der Gedankenbildung nicht aufgehoben sein soll. Zweitens wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Handeln die notwendigen „Stützen der Klugheit“ in der allgemeinen geistigen Bildung findet. „Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein.“ Diese beiden Leistungen des vielseitigen Interesse begründen seine methodische Voranstellung. Unter dieser mittelbaren Verwendung leidet aber nicht seine unmittelbare Wertschätzung, wodurch es als ein Bestandteil der Sittlichkeit erscheint. Diese Bedeutung bleibt ihm durch die Idee der Vollkommenheit gewahrt.

Es war das Ziel dieses letzten Abschnitts nachzuweisen, dass in den beiden Kapiteln vom Zweck des Unterrichts und der Zucht an dem Inhalt des vorher analysierten Tugendbegriffs nicht gerührt wird.

Positiv haben wir in ihnen eine genetisch psychologische Betrachtung der Tugend vor uns, welche in Rücksicht auf die Entstehung der Tugend die Aufgabe zerlegt in Anfang und Vollendung; wir haben in den beiden Begriffen: Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke keine neue Zielaufstellung zu sehen. Die Aufgabe der Erziehung ist schon in der „Begründung durch praktische Philosophie“ endgültig festgelegt worden.

Überhaupt will ich folgendes als wichtigste Ergebnisse des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen“ für uns feststellen:

1. möchte ich hinweisen auf den erweiterten Tugendbegriff, dessen Inhalt uns in wünschenswerter Klarheit den ganzen Umfang des Erziehungszwecks zeigte,

2. ist es mir wichtig zu konstatieren, dass jene Zwecksetzung völlig unabhängig von methodischen Rücksichten vor sich gegangen ist. Die ethische Grundlegung und das methodische Durchdenken des Erziehungszwecks werden also diesmal richtig getrennt.

Es bietet sich jetzt Gelegenheit zu einer Auseinandersetzung mit Th. Vogt, der in dem schon zitierten Aufsatz auch die Zweckaufstellung des „Umrisses“ mit heranzieht und interpretiert.¹⁾ Auch Vogt erkennt in der Idee der Vollkommenheit einen Grund an, die allgemeine Bildung nicht als ein blosses Vehikel der moralischen zu betrachten. Andererseits aber folgert er nicht aus dem Tugendbegriff, dass geistige Bildung ein innewohnender Teil der Sittlichkeit ist. Er analysiert überhaupt den Inhalt dieses Begriffes nicht und verwechselt ihn ohne Unterscheidung mit den Begriffen der „Moralität“ und der „Sittlichkeit“ in den früheren Zweckerörterungen, bei denen sich die geistige Bildung als blosses Mittel zum Zweck von der Moralität, der Sittlichkeit abtrennt. Hier bleibt also eine Unklarheit. Dann wird ungefähr folgendes ausgeführt: Die mit der Idee der Vollkommenheit geforderte Geisteskraft ist einer doppelten Beurteilung zugänglich. Das eine Mal schätzen wir sie um ihrer selbst willen, das andere Mal ihres Produktes wegen. Die Geisteskraft kann also als Mittel und Selbstzweck betrachtet werden. Trotzdem dürfe man aber allgemeine Bildung und „Tugend“ (man beachte diese Gegenüberstellung!) nicht für zwei koordinierte Zwecke halten. Die Begründung ist für mich interessant. Es heisst: „Gesetzt nun, es möchte jemand, worauf Herbarts Gedankengang hinweist, allgemeine Bildung und Tugend als zwei koordinierte, also (?) gleichwertige und (?) gesondert zu erstrebende Erziehungszwecke, den einen auf Grund der Weisungen der Idee der Vollkommenheit, den andern auf Grund der Weisungen der andern (qualitativen) Ideen aufstellen, so sind die Verlegenheiten nicht gering, die seiner warten. Verfolge ich nämlich, unbekümmert darum, dass die geistige Kraft zugleich der mittelbaren Schätzung unterworfen ist, und selbst-

¹⁾ S. 30, 31.

genügsam, wozu mich jene Koordination berechtigt (?), nur den Wachstum der Geisteskraft, so wird sich mir die Frage aufdrängen, was denn nun mit der vielen erlangten Geisteskraft anzufangen sei? Soll dieselbe als toter Schatz in mir ruhen, weil ich zu träge bin, sie zu gebrauchen, oder soll sie einer begehrliehen, lieblosen und ungerechtfertigten Gesinnung dienen und mich den sichern Gewissensbissen entgegenführen? Und ferner: Was ist denn Tugend ohne Geisteskraft? Hinfällig und gebrechlich wie ein Körper ohne Muskeln würde sie sein, wenn sie mit mattherziger, schwankender, unzuverlässiger Gesinnung vereinbar wäre. Tugend ist ja auch im Sinne Herbarts das Reelle zu allen Ideen. Umsoweniger darf das, was zusammengehört, zerrissen, und was vereinigt sein muss, getrennt werden. Umsoweniger darf die Auffassung zugelassen werden oder ihr Vorschub geleistet werden, als gäbe es zwei gleichwertige und koordinierte Erziehungszwecke, da ja die in der allgemeinen Bildung liegende Geisteskraft der Tugend, dem Namen für das Ganze des pädagogischen Zwecks, untergeordnet (?) ist, und die mittelbare Schätzung derselben diese Unterordnung wohl gestattet.“ — Diese Ausführungen reden von der möglichen Koordination zweier Erziehungszwecke, der allgemeinen Bildung und der Tugend. Aber diese Gegenüberstellung schon ist nach dem „Umriss“ unzulässig. Hier ist allgemeine Bildung ein Bestandteil der Tugend nach der Idee der Vollkommenheit. Vogts Tugendbegriff leidet also an Unbestimmtheit. Legt man den aus Herbarts Ethik hergenommenen Tugendbegriff auseinander, so könnten sich gegenüberstehen allgemeine Bildung und Sittlichkeit im engeren Sinne. Beide Gebiete sind unmittelbare, sittliche Zwecke, und niemand könnte hindern zu sagen, auch „gleichwertige“, „koordinierte“ Zwecke. Obwohl „Herbarts Gedankengang auf diese Koordination hinweist“, scheut Vogt doch vor ihr heftig zurück aus einem Grunde, den ich schon früher als Irrtum berührte: Mit einem Koordinieren in der Wertschätzung verbindet Vogt zugleich ein methodisches Trennen, ein gesondertes Erstreben, ein selbstgenügsames, liebloses Fürsichleben. Das erscheint mir als ein doppelter Irrtum. Was das methodische Trennen angeht, so braucht dies darum nicht mit der ethischen Gleichstellung verbunden zu sein, weil ethische Wertschätzung und pädagogisches Verfahren zwei verschiedene Angelegenheiten sind, welche zwei voneinander ganz unabhängigen Gedankenkreisen angehören. Jene wurzelt in menschlichen Wertgefühlen, dieses beruht auf psychologischen Kenntnissen. Deshalb kann auch trotz der Unterordnung der allgemeinen Bildung unter einen höchsten Zweck eine Vernachlässigung der methodischen psychologischen Zusammenhänge der beiden Bildungsgebiete stattfinden. — Mir scheint, dass Vogt dieselbe fehlerhafte Verquickung von methodischen und teleologischen Fragen begeht, die wir schon an Herbart zu rügen hatten. Hier kann nun gerade der „Umriss“

zeigen, wie beides logischerweise auseinandergehalten werden kann. Ich könnte die in dem Tugendbegriff bezeichneten Gebiete, die geistige Bildung und das Gebiet des Wohlwollens, auch gesondert aufstellen, ohne doch in methodischer Betrachtung die natürlichen Zusammenhänge zu übersehen. — Vogt ist ferner der Meinung, dass die Aufstellung zweier gleichwertiger, koordinierter Zwecke einem lieblosen Egoismus, einem selbstgenügsamen Fürsichleben Vorschub leiste und Berechtigung erteile. Darin erblicke ich einen zweiten Irrtum. Das ist doch eben der Sinn einer Koordination, dass beide Teile derselben gleichmässig Beachtung verlangen, unter Umständen zusammenwirken, unter andern Umständen auch sich beschränken müssen. Die Unmöglichkeit eines solchen Verhältnisses zweier Tendenzen ist in nichts begründet. Dieser Meinung ist ja auch Herbart, wenn er sich in Aphor. 40 vernehmen lässt: „In Ansehung der verschiedenen Arten der menschlichen Kultur kann man nur fordern, dass keine der anderen hinderlich sein, sondern jede die andere in der Ausübung fördern und ergänzen, dass im Leben alle zusammenwirken sollen. Dies Zusammenwirken aber muss aus ihrem Zusammensein von selbst hervorgehen; denn keine, sofern wir wenigstens hier sehen, ist der andern untergeordnet, keine ist bestimmt, den übrigen zu dienen. Jede ist Zweck an sich.“

Wir müssen nun zu einem Vergleich der Zweckaufstellung des „Umrisses“ mit den früheren Zweckansichten schreiten, umsomehr, als Herbart in einem gelegentlichen Rückblick auf die allgemeine Pädagogik keinen nennenswerten Unterschied diesen gegenüber hervorzuheben hat.

Von der Zwecksetzung der ersten beiden Schriften hebt sich in grösserer zeitlicher Ferne der „Umriss“ durch seine ruhige bestimmte Haltung vorteilhaft ab. Hier ist kein Schwanken mehr in der Frage nach dem, was Ziel der Erziehung sein soll und über die Rangordnung der Zwecke. Die inhaltlich unbestimmte Einteilung des Menschlichen in bloss Mögliches und sittlich Notwendiges ist fortgefallen. Statt dessen stellt Herbart den in der praktischen Philosophie bestimmt ausgebildeten Begriff der Tugend an die Spitze, der alles Menschenwürdige und unmittelbar Wertvolle umfassen soll. In ihm findet sich vereint die reiche geistige Ausbildung mit der Sittlichkeit des Gemeinschaftslebens. Indirekt liegen nach Aph. 16 (s. oben S. 89!) darin auch die willkürlichen Zwecke des Berufs und der persönlichen Wahl vorbereitet. Sodann fällt als Unterschied die Tatsache in die Augen, dass hier zum ersten Male eine reinliche Scheidung der ethischen Zweckaufstellung und der methodisch-psychologischen Betrachtung des Zweckganzen sich vollzogen hat. Die Folge davon ist, dass der Inhalt des Zwecks und die Rangordnung seiner Teile durch das zweite methodische Geschäft unberührt bleiben, während wir früher wahrnehmen konnten, wie sich unter seinem Einfluss die Zweckansicht so gestaltete, dass nicht

allein das methodische, sondern auch das Wert-Verhältnis des Mittels zum Zweck herauskam.

Nach diesem Vergleich der drei Zweckaufstellungen muss es sonderbar berühren, dass Herbart sich ihrer Unterschiede nicht bewusst zu sein scheint. Es lässt sich das aus der „Replik gegen Jachmanns Rezension“¹⁾ schliessen, wo Herbart unter anderem auch die Zwecksetzung der „Allgem. Pädagogik“ erklären will. Hier wird der Zweck der Erziehung in der „Allgem. Pädagogik“ vollständig identifiziert mit dem Begriffe der Tugend, welcher in der praktischen Philosophie auseinandergesetzt ist. Herbart verweist dabei auf das II. Kapitel des I. Buches der „Allgem. Pädagogik“, wo die Zweckaufstellung: Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit geboten wird. — Wenn man nun schon sagen muss, dass Herbart nicht klug damit handelt, den Aufschlussuchenden an jenes schwierige, widerspruchsvolle Kapitel über den Zweck der Erziehung zu weisen, so darf er auf keinen Fall verlangen, in den beiden Begriffen, welche vorher mit je einem Werturteil ausgestattet sind, die Elemente des Tugendbegriffs zu finden. Da stehen sich scharfgetrennt durch ethische Bewertung der eine notwendige Zweck der „Sittlichkeit“ und das vielseitige Interesse, welches zu den bloss möglichen Zwecken gehört, gegenüber. Wenn aber die allgemeine Bildung einer willkürlichen Wertschätzung anheimgestellt wird und dadurch von den notwendigen „sittlichen“ Zwecken dort geschieden wird, wie soll sie sich dennoch ohne weiteres dort in den Tugendbegriff einreihen lassen? Die Charakterstärke der „Sittlichkeit“ mit ihrer Absonderung vom vielseitigen Interesse deutet nicht auf einen so weiten Umfang, dass auch die Geistesbildung in ihr inbegriffen sein könnte. Man muss wohl annehmen, dass Herbart in der 1814 erteilten Erläuterung zu seiner Pädagogik ganz offener dort vorhandener Schwierigkeiten in der Zweckaufstellung sich nicht bewusst ist. Jedenfalls glaubt er auch im „Umriss“ gegenüber der „Allgem. Pädag.“ sich und dem Leser nichts Neues zu sagen. Das erklärt uns den Mangel der Auseinandersetzung mit den früheren Zweckaufstellungen.

Diese Haltung Herbarts ändert aber nichts an den Ergebnissen unserer langen, durch schwieriges, sprödes Material hindurchgegangenen Zweckuntersuchung, das wir jetzt feststellen wollen.

4. Ergebnisse.

Wir stellten an die Spitze dieses ersten Hauptteiles die Fragen: Welche Wertgebiete des Menschlichen finden sich im Ziel der Erziehung bei Herbart, und in welcher Rangordnung stehen sie zueinander?

Der erste Blick auf den zurückgelegten Weg lässt erkennen, dass darauf eine einfache Antwort nicht möglich ist. Wer Herbart

¹⁾ W. W. II S. 164.

aufmerksam studiert, der findet ja überhaupt, dass diese Art der Ergebnisse nicht vereinzelt dasteht. Herbart ist ein beziehungsreicher Denker, in dessen Kopfe eine Sache mit manchen anderen nicht zugehörigen Bestrebungen zusammenhängt. Es ist darum für die Erklärung Herbarts nicht richtig, den Blick festgebannt auf eine Stelle zu richten. Indem wir dies bei unserer Frage beachteten, zeigte sich uns sofort, dass Schwierigkeiten und Unterschiede vorliegen, um die man nicht herumgehen darf, sondern die durch eine eindringende Erklärung aufgelöst sein wollen.

Sehen wir nun zu, welche Ergebnisse zur Beantwortung jener Zielfrage aus unserer in dem angedeuteten Sinne geführten Untersuchung hervorgehen.

Diese Untersuchung hat sich dreifach gegliedert nach den verschiedenen Zweckaufstellungen, die wir der Reihe nach aus der „Ästhetischen Darstellung der Welt“, der „Allgem. Pädagogik“ und schliesslich aus dem „Umriss“ herausheben konnten. In den ersten beiden Schriften zeigte sich Herbart bei der Zweckkonstruktion stark beeinflusst von methodischen Rücksichten. Der genetische Zusammenhang der Gedanken- und Willensbildung sollte in ihr vor allem zum Ausdruck kommen. Als notwendige Bedingung hierfür erschien Herbart die Einheit des Zwecks, und zwar eines bestimmten, begrenzten Zwecks, zu dem andere Teile der Bildung in das Verhältnis des Mittels zum Zwecke treten. So entstand schliesslich unter dem Druck der methodischen Rücksicht folgende Zweckvorstellung: „Moralität“ — höchster, einziger Zweck, Vielseitigkeit des Interesse — Mittel dazu. Daraus muss der Betrachter die Folgerung ziehen: die allgemeine Geistesbildung hat nur zufällige Bedeutung in der Zweckansicht. Gäbe es andere Voraussetzungen, andere Mittel für die Erzeugung der Moralität, so könnte sie ganz ausbleiben. Moralität kann hier natürlich nur in dem engeren Sinne gefasst werden, da die Geistesbildung von ihr abgegliedert erscheint. — Wir müssten also sagen: in der „Ästhetischen Darstellung der Welt“ stellt Herbart für den Zweck der Erziehung als einziges, eigentliches Wertgebiet nur das moralische Verhalten des Menschen im engeren Sinne hin, wenn jene Zweckansicht so einfach und ohne Zusatz dastünde. Aber eben schon in dieser Abhandlung konnten wir Bestimmungen zeigen, welche zugleich auch eine unmittelbare Wertschätzung der geistigen Bildung bei Herbart erschliessen lassen. Diese Bestimmungen stehen in Widerspruch mit der angedeuteten, möglicherweise zu ziehenden Folgerung, dass der geistigen Bildung nur eine zufällige Wertbedeutung als Mittel zur Erzeugung eines beschränkten Erziehungszwecks zukäme und dass sie selbst nicht in den Umfang des Erziehungszwecks gehöre.

Demnach muss man sagen: die genannte Abhandlung gibt keine deutliche Antwort auf unsere Zielfrage, sondern lässt für die Bewertung der geistigen Bildung eine doppelte, widerspruchsvolle Aus-

legung zu. Unsere Untersuchung hat aber gezeigt, wie diese Widersprüche sich erklären lassen.

Die „Allgem. Pädagogik“ übernimmt aus der „Ästhetischen Darstellung“ die mit innern Widersprüchen behaftete Zweckansicht. Auch hier wieder wird die Aufstellung des Erziehungszwecks von methodischen Rücksichten geleitet. Diese fehlerhafte Begründung hat Herbart, wie es scheint, nicht erkannt. Aber Bedenken über die damit verbundene Zurücksetzung der geistigen Bildung hat Herbart empfunden und offen bekannt. Und schliesslich hat er, vielleicht getrieben von diesen Bedenken, durch die Bestimmung des gleichschwebenden, unmittelbaren, vielseitigen Interesse, welches hier schon durch die sittliche Idee der Vollkommenheit in das Bereich des sittlich Wertvollen hereingezogen ist, der geistigen Bildung neben der „Moralität“ eine gleichberechtigte, eigne Sorgfalt im Unterricht verlangende Stelle angewiesen. Durch diese Bestimmungen gewinnt die geistige Ausbildung praktisch dieselbe Bedeutung, die ihr der spätere, umfassende Tugendbegriff ausdrücklicher theoretisch sichert. Umso offener liegt in der „Allgem. Pädagogik“ der Widerspruch zu Tage, dass trotz der angeführten Bestimmungen das vielseitige Interesse, welches ausser den Interessen am Wissen und am Schönen noch dazu die gedanklichen Grundlagen der Sittlichkeit und die religiöse Ausbildung umschliesst, auch den zutälligen Zwecken der Willkür zugewiesen wird.

Nach alledem lässt sich aus den ersten beiden Schriften keine einfache und klare Antwort auf unsere Zielfrage gewinnen. Rücksichtlich des Wertgebiets der geistigen Bildung kann man aus ihnen nicht das einfache Ergebnis ableiten, die geistige Bildung sei nur ein Mittel zu dem Zwecke der Sittlichkeit; ebenso kann man aus ihnen nicht einfach eine unmittelbare Wertschätzung Herbarts für die allgemeine geistige Bildung herauslesen, sondern beides steht in hartem Widerspruche nebeneinander, ohne dass Herbart dieser Widerspruch zum Bewusstsein gekommen zu sein scheint. Für die Widersprüche und Schwierigkeiten in den Zweckaufstellungen der ersten beiden Schriften findet man aber die Erklärung in der oft auseinandergesetzten Verquickung teleologischer und methodischer Rücksichten.

Wir gelangen nun zu den Aufschlüssen, welche der „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ in unserer Frage gewährt. Lässt man die Wahrheit gelten, dass man auf eine Frage nur dort eine klare Antwort erhalten kann, wo diese Frage von dem Antwortgeber rein und unverfälscht aufgeworfen worden ist, so muss in unserem Falle dem „Umriss“ das Vorrecht zugestanden werden, zu entscheiden, was dem Inhalte nach bei Herbart Ziel der Erziehung ist.

Von dem Tugendbegriff, der ja alles Erziehungswürdige zusammenfassen soll, müssen wir also ausgehen. Denkt man sich die Tugend als Eigenschaft der Person, so haben wir den sittlich sich betätigenden Menschen vor uns, der zugleich seiner sittlichen Zwecke

sich bewusst ist (Idee der innern Freiheit). Diese letzte formale Bestimmung, welche auch in dem Tugendbegriff liegt, wird uns später zur Betrachtung vorliegen. — Indem wir uns jetzt an die übrigen Ideen halten, gewinnen wir schon eine erste Gliederung der sittlichen Gesamtbetätigung. „So erinnert die Idee der Vollkommenheit an Gesundheit des Körpers und Geistes, samt der Wertschätzung beider und ihrer absichtlichen Kultur.“ Sie bezeichnet die Sittlichkeit des individuellen Lebens; die drei übrigen Ideen betreffen die Sittlichkeit des Gemeinschaftslebens. So gelangen wir schon durch den Tugendbegriff zur Unterscheidung zweier Gebiete in dem sittlichen Menschen. Wertvoll ist jede Seite, aber der natürlichen Tatsache entsprechend, wonach das Individuum zugleich als Glied der Gemeinschaft sich findet, muss der geistig hochstehende Mensch zugleich den Ideen der Teilnahme entsprechen. Hierin spiegelt sich die Doppelstellung des Individuums, das nach zwei Seiten hin seinen Wert beweisen muss. Der Begriff der Tugend bietet zwar nun keine Veranlassung, in dem allgemein betroffenen Eigenleben des Individuums die wesentlich unterscheidbaren Seiten aufzusuchen und zu bewerten, vielleicht das wissenschaftliche, das ästhetische, das religiöse Verhalten zu unterscheiden. Hier gibt der Tugendbegriff nur die allgemeine Zusammenfassung der „geistigen Kraft“ überhaupt in der Vollkommenheitsidee. Aber wenn man von jenen empirisch unterscheidbaren Gebieten ausgeht und theoretisch feststellen will, welche Wertschätzung ihnen bei Herbart zukommt, so ergibt sich schon aus der Analyse der „Tugend“: Jede dieser Arten menschlicher Betätigung hat, kraftvoll ausgeführt, unmittelbaren sittlichen Wert als geistige Kraftleistung, also auch das wissenschaftliche, das ästhetische Verhalten.

Aber nicht nur durch die Idee der Vollkommenheit lässt sich die Behauptung rechtfertigen, dass Herbart den innern sittlichen Wert dieser speziellen Gebiete der geistigen Bildung anerkennt, sondern Herbart gewährt uns auch die Berechtigung, in seinem Sinne noch in ganz direkter Weise den einzelnen Gebieten einen eigentümlichen Wert zuzusprechen. Er kennt nämlich ausser der allgemeinsten Betrachtung des Geisteslebens, wie sie der Tugendbegriff enthält, noch eine konkrete, ergänzende, welche die einzelnen Wertgebiete ins Auge fasst, also mehr an die Materie der Tugend denken lässt. Ich will darum jetzt noch ergänzend zum „Umriss“ einzelne Stellen aus Herbarts Schriften anführen, in welchen er gleichfalls auf dem Standpunkt reiner ethischer Wertbeurteilung steht und aus denen wir erkennen, dass Herbart neben der „moralischen“ Betätigung des Menschen auch dem religiösen, dem wissenschaftlichen und ästhetischen Verhalten einen unmittelbaren Wert zuweist. Hierher gehört der schon zitierte Aph. 40. Wir werden an die „verschiedenen Arten der menschlichen Kultur“ zu denken aufgefordert, und jeder wird ein Selbstzweck, also innerer Wert zu-

gesprochen. Denken wir an das vielseitige, durch seine Gegenstände unterschiedene Interesse, so erscheint hier gleichfalls die Fülle der Menschheit in die einzelnen Gebiete des Geistes aufgelöst. Jede Art des Interesse, das wissenschaftliche (Empirie und Spekulation), das ästhetische wie das teilnehmende und das religiöse Interesse, erhält ein gleiches Recht auf Ausbildung, und jedes Interesse ist „unmittelbar“, d. h. es repräsentiert einen eignen Wert.

Will man Herbart nun noch über die besondere, eigenartige Wertschätzung der einzelnen Gebiete für sich hören, so vernehme man folgende Äusserungen, zunächst über den innern Wert und den Selbstzweck des wissenschaftlichen Forschens:¹⁾ „Das stille, einsame Denken, sein Suchen und sein Finden, seine Sorgen und seine Befriedigungen aus eigener Übung kennen und schätzen und lieben: heisst, die Philosophie kennen, schätzen, lieben. Durch keine Definition, durch keine Beschränkung auf einen bestimmten Gegenstand und auf bestimmte Arten des Gedankenschritts wird derjenige sich nehmen lassen, philosophiert zu haben, welcher, schwebend in der weiten Mitte zwischen dem Rechnen und dem Dichten, irgend etwas, das mehr sein wollte, als ein Gebilde der Willkür, verfolgte, nicht um einen anderen Zweck, sondern um es selbst zu erreichen.“ — Aus dieser Stelle spricht sicherlich eine tiefere Überzeugung vom eigentümlichen, in ihr selbst liegenden Werte und Zwecke der ernsthaften wissenschaftlichen Betätigung. — An andern Orte²⁾ fordert Herbart, dass man die menschlichen Kräfte gleichmässig entwickeln soll, und er leitet daraus die ungeschmälerte Bildung des Geschmacks ab. Sodann spricht er von der inneren Befriedigung, welche aus dem ästhetischen Verhalten für das Eigenleben des Menschen fliesst, ganz abgesehen zunächst von einem fremden Zweck. Es heisst: „Entscheidend dünkt mich der Grundsatz: man solle keine menschliche Kraft lähmen. Unter dem Schutze des sittlichen Gesetzes³⁾ und unter seiner milden

¹⁾ W. W. II S. 333.

²⁾ P. S. II S. 17.

³⁾ Um hier noch besonders der Meinung entgegenzutreten, als ob unter der „Herrschaft des sittlichen Gesetzes“ eine Überordnung des Wertgebiets der speziellen Sittlichkeit über die andern Gebiete menschlicher Betätigung zu verstehen sei, bemerke ich folgendes:

Das Sittengesetz, unter dessen Herrschaft alle menschlichen Kräfte ausgeübt werden sollen, ist das normierende Vernunftbewusstsein, welches sich zweckbestimmend auf alle Gebiete menschlicher Betätigung, auf das eigene Leben und das Gemeinschaftsleben, bezieht. Unter dem Sittengesetz haben wir uns bei Herbart die fünf Ideen vereinigt zu denken, die sich in ihrer Gesamtheit auf das ganze menschliche Handeln, nicht nur auf die Sittlichkeit der Gemeinschaft beziehen. Also kann und soll durch den Ausdruck „sittliches Gesetz“ kein besonderes Wertgebiet bezeichnet sein, sondern eben nur das Bewusstsein in Ideen von den Zielen, den Wertbetätigungen des Menschen mit normierender, aber „milde“ drängender Tendenz auf Verwirklichung. Wenn Herbart also im Aph. 81 die Herrschaft des Sittengesetzes als letztes Ziel der Erziehung fordert,

Herrschaft sollen alle gedeihen. Also auch der Geschmack fordert Nahrung und Bildung. Wenn wir uns nicht jede Naturanlage heilig sein lassen, wo wollen wir dann authören, nach Willkür zu ändern, zu künsteln? Darf man mehr, darf man etwas anderes tun, als die Umstände so leiten, dass alles sich gleichmässig entwickeln könne? — Fühlbarkeit für das Schöne macht glückliche Menschen; ohne diese — welcher Genuss lohnt den rechtschaffensten, edelsten, geschicktesten, tätigsten Geschäftsmann? Für alle andern Menschen wird er leben, nur für sich nicht. Man wird ihn bewundern, ihn hochachten, ihn segnen; er aber wird in allem was er tut, nur die Erfüllung seiner Schuldigkeit sehen. — Welche Freuden sind reiner, unschuldiger, welche erheben den Geist mehr zu allem Grossen und öffnen das Herz mehr für das Gute, als die, dem Chor der Musen zu horchen.“ In den letzten Worten dieses Zitats liegt eine Andeutung, dass die ästhetische Ausbildung auch den Zwecken des Guten dienen kann. Aber zunächst will hier Herbart hinweisen auf die eigentümliche Befriedigung, welche in der Empfänglichkeit für das Schöne liegt. Zugleich ist vorausgesetzt, die Berechtigung, im ästhetischen Genuss zu Zeiten auch für sich, der Welt abgewandt, zu leben.

Wer nach den beiden letzten Aussprüchen, welche die Wertschätzung des wissenschaftlichen und ästhetischen Verhaltens betrafen, noch von Herbart einfach behaupten wollte, dass er dem Forschen und Wissen, dem ästhetischen Geniessen des Menschen nur sofern einen Wert zuschreibt, als sie den Zwecken des Wohlwollens, der Sittlichkeit im engeren Sinne dienen, den würde ich nicht verstehen.

Aber überhaupt wird man auf Grund des „Umrisses“ und der angeführten einzelnen Stellen auf die Frage: Was soll Zweck der Erziehung sein, und in welchem Wertverhältnis stehen die mehreren Gebiete zueinander? folgendes sagen dürfen: Zweck der Erziehung ist die Tugend oder die Sittlichkeit im weitesten Sinne. Will man diesen umfassenden Begriff für die menschliche Betätigung in seine einzelnen Bestandteile gliedern, so lassen sich aus dem Tugendzweck zunächst das spezielle sittliche Verhalten des Gemeinschaftslebens und die Sittlichkeit des Eigenlebens als zwei erste Wertgebiete ausscheiden. Die letztere besteht in der vollkommenen geistigen Ausbildung, abgesehen von der körperlichen Vervollkommnung. Durch Zuhilfenahme konkreter Wertschätzungen lässt sich das Gebiet der allgemeinen geistigen Ausbildung noch weiter

so verlangt er damit nur, dass der Zögling nicht nur einfach zum vielseitig sich betätigenden Menschen erzogen werden soll, sondern darüber hinaus zum durchgängigen Bewusstsein seiner vielseitigen Bestimmung, zur moralischen Vernunft. Diese fordert aber und schützt gleicherweise das wissenschaftliche, ästhetische, religiöse wie das „sittliche“ Verhalten. Die Forderung der Herrschaft des Vernunftgesetzes, also die Forderung einer besonderen formalen Eigenschaft des Herbartischen Idealmenschen, wird aber im 2. Teile der Arbeit ihre Berücksichtigung finden.

gliedern in die wertvollen Gebiete des wissenschaftlichen, ästhetischen und religiösen Verhaltens. Bei diesen drei Gebieten steht freilich im Vordergrund die allgemeine Bewertung im Tugendbegriff durch die Idee der Vollkommenheit. Aber wenn man Herbart geradezu fragt, ob jedes dieser Gebiete einen besondern, eigentümlichen Wert repräsentiere, so erhält man, wie wir vielfach sahen, eine bejahende Antwort.

Es lassen sich also, wenn man will, im ganzen vier wertvolle Gebiete in Herbarts Erziehungszweck unterscheiden: das wissenschaftliche, das ästhetische, das speziell sittliche und das religiöse Verhalten. Jedes ist Selbstzweck, und in der Rangordnung sind alle gleich.

Diesem Ergebnis, welches sich meiner Ansicht nach klar aus dem „Umriss“ und einer Reihe von Einzelstellen ergibt, stehen aber andere Ergebnisse aus der „Ästhetischen Darstellung der Welt“ und der „Allgem. Pädagogik“ gegenüber. Dort zeigten sich Widersprüche und Schwierigkeiten, welche auf die Frage: Gehört der geistigen Ausbildung neben der Moralität auch eine unmittelbare Wertbedeutung im Erziehungszweck? eine mehrfache widersprechende Antwort zulassen. Die Ursache zu jenen widerspruchsvollen, schwankenden Zweckaufstellungen kennen wir. Man kann sich die Frage vorlegen, ob nicht schon in jenen Schriften die Ergebnisse andere geworden wären, wenn sich der Einfluss jener Verquickung methodischer Betrachtung des Zweckganzen und teleologischer Wertschätzung nicht geltend gemacht hätte. Die dort getroffenen Entscheidungen machen den Eindruck, als ob ein Verzicht auf ethische Wertansichten geschehen wäre zu Gunsten der für Herbart triftigen und ausschlaggebenden methodischen Gründe. Wie, wenn diese Gründe nun weggefallen wären! — Wir dürfen annehmen, dass dann auch in den genannten Schriften Herbarts ethische Grundansichten zum Ausdruck gekommen wären, und das sind die Ansichten seiner praktischen Philosophie, die schon zur Zeit der zuerst untersuchten Abhandlung feststanden. Das sind die Ansichten, die auch Ausdruck gefunden haben in vielen einzelnen Stellen, Aphorismen u. dergl. und die teils noch vor der „Ästhetischen Darstellung der Welt“, teils etwa zu gleicher Zeit, in der diese Abhandlung und die „Allgem. Pädagogik“ entstanden, niedergeschrieben worden sind, die Ansichten, wonach jeder der genannten Seiten menschlicher Betätigung ein unmittelbarer sittlicher Wert zugebilligt wird.

Mit den Ergebnissen der hier angestellten Untersuchungen weiss ich mich nun freilich im Gegensatz zu dem, was man gemeinhin als Zweck der Erziehung in Herbarts Pädagogik angibt. Zum Schluss dieses Teiles möge darum noch ein Vergleich Platz finden, der die Unterschiede zwischen dem Ergebnis dieser Untersuchung und der gewöhnlichen Auffassung des Erziehungszweckes bei Herbart hervorhebt. Ich zitiere zu dem Zwecke einen Auf-

satz,¹⁾ welcher die Pädagogik Herbarts gegen die Angriffe des Professors Natorp in Schutz nehmen will und unter anderem auch die Rede auf den Zweck der Erziehung bei Herbart bringt. Dieser wird in folgenden Worten wiedergegeben und seine Aufstellung folgenderweise begründet: „Die Erziehung kennt nur ein absolut wertvolles, nur ein notwendiges Ziel, die übrigen sind ihr nur relativ wertvoll, sie haben Wert nur als Mittel zu jenem einen Zweck: der Erziehung zur Sittlichkeit oder Tugend.“ „Klarheit und logisches Denken, sowie feines ästhetisches Empfinden haben an sich keinen innern unbedingten Wert, sie können auch unwürdigen und schlechten Zwecken gewidmet werden und mit einem bösen Willen verbunden sein.“ — Die erste Stelle will die Zweckansicht Herbarts wiedergeben; in der zweiten soll die Begründung für die untergeordnete Stellung des wissenschaftlichen und ästhetischen Verhaltens liegen: sie können auch unwürdigen und schlechten Zwecken dienen. Man bemerke zunächst, dass Tugend in der Abtrennung von der übrigen Bildung nur Sittlichkeit in dem engeren Sinne, die Moral des Gemeinschaftslebens bedeuten kann, zu welcher die logische und ästhetische Erziehung nur als Mittel dienen.

Gegen diese Auslegung Herbarts ist zu sagen: In keiner Schrift Herbarts ist meines Wissens eine Stelle zu finden, welche die hier angeführten Wertgebiete ins Auge fasst und nun direkt urteilt: logische und ästhetische Bildung haben keinen innern Wert, sondern nur eine Bedeutung als Mittel zum Zweck. Will man aber die vermeintliche Zurücksetzung der geistigen Bildung bei Herbart auf die „Ästhetische Darstellung der Welt“ oder die „Allgem. Pädagogik“ gründen, so stehen dieser Auslegung, wie unsere Untersuchung gezeigt hat, Bestimmungen in denselben Schriften entgegen, welche die einerseits vorhandene Zurücksetzung wieder aufheben, so dass sich in Wirklichkeit für die Ausführung der Erziehungstheorie Herbarts in der Schulpraxis eine ungeschmälerte Pflege der geistigen Bildung ergibt. Jene Auslegung Herbarts hat die Widersprüche und Schwierigkeiten dieser beiden Schriften übersehen, und sie weiss auch nichts von der diese Widersprüche und Schwierigkeiten erklärenden fehlerhaften Verquickung zu sagen. Halten wir sie den Bestimmungen des „Umrisses“ und den angeführten zahlreichen Einzelstellen gegenüber, so zeigt sie sich vollends als unhaltbar. Sie erkennt namentlich nicht die Bedeutung der Idee der Vollkommenheit, aus welcher sich nach unserer Ansicht ganz klar der Schluss auf den unmittelbaren sittlichen Wert der geistigen Bildung ergibt.

Dass die logische und ästhetische Bildung auch „schlechten Zwecken dienen könne“, hat auch Herbart erkannt. Darum bestimmte er, dass geistige Vollkommenheit und wohlwollende Ge-

¹⁾ Zeitschrift f. Philos. u. Päd. 6. Jahrg.: Flügel, Just, Rein: Herbart, Pestalozzi und Herr Prof. Paul Natorp. S. 277 f.

sinnung zusammen erst die Tugend ausmachen. Darin liegt aber nicht, dass wissenschaftliche und ästhetische Betätigung immer zu den Zwecken der Sittlichkeit (des Wohlwollens) geschehen müssen, sondern nur dann, wenn eine Beziehung des Individuums zur Mitwelt eintritt. Dann erst können die Beschränkungen und Anforderungen durch die Ideen der Teilnahme in Kraft treten. Jede geistige Betätigung des Menschen, Erkenntnis, religiöse und ästhetische Empfindung, ist Zweck an sich und muss zugleich im gegebenen Falle den Ideen der Teilnahme entsprechen. (S. Aph. 40.)

Wird nach alledem jene so uneingeschränkt und bestimmt auftretende Auslegung, welche zugleich die gewöhnliche Ansicht vom Zweck der Erziehung bei Herbart wiederzugeben scheint, sich aufrecht erhalten lassen? — Nach unserer Untersuchung müssen wir urteilen, dass sie den Sinn keiner der Zweckaufstellungen Herbarts vollständig trifft.

Mit diesem Urteil glaube ich den Teil der Arbeit, welcher der Feststellung der allgemeinen Züge des Bildungsideals bei Herbart gewidmet ist, abzuschliessen zu können.

II. Darstellung der formalen Züge in Herbarts Bildungsideal.

Wenn wir nun auch als Erfolg der unternommenen Untersuchung und Vergleichung klare Erkenntnis über die objektiven Wertgebiete in der Betätigung des Idealmenschen erlangt hätten, so würde unsere Arbeit, welche über das Ziel der Erziehung bei Herbart berichten soll, damit doch nur den ersten Teil ihrer Aufgabe gelöst haben.

Man findet beim Durchforschen der Pädagogik Herbarts Anlass genug, es bei der unternommenen Feststellung der allgemeinsten Umriss des Bildungsideals nicht bewenden zu lassen. Die Hervorhebung besonderer Züge wird ausserdem noch durch Gründe allgemeiner Natur gerechtfertigt. Der durch die Wertgebiete bestimmte geistige Inhalt ist gleichsam der Rohstoff, aus welchem durch mannigfache formale Bestimmungen und Einschränkungen erst die lebenatmende Gestalt des Idealmenschen vor unserm geistigen Auge entsteht. Die Wertgebiete bezeichnen nur den allgemeinen Umriss des Menschlichen, innerhalb dessen ausserordentlich verschiedenartige Menschentypen noch gedacht werden können. Ohne Bild gesprochen: Die Notwendigkeit näherer Bestimmung des Idealmenschen ergibt sich daraus, dass innerhalb der schon begrenzten Lebensgebiete aus sofort anzugebenden Gründen noch mannigfache entgegengesetzte Lebensweisen und Lebenszustände möglich sind. Diese Gegensätze liegen teils in der Möglichkeit verschiedenartiger psychischer Zustände des handelnden Menschen. Andere ergeben sich aus der Doppelstellung des Menschen als Wesen für sich und in Beziehung zu Leben und Welt. Endlich liegt auch

darin ein Prinzip der Mannigfaltigkeit, dass der Mensch im Verhältnis zu den in der allgemeinen Zielbestimmung vorgesehenen vielen Seiten von Natur eine einseitig ausgeprägte Individualität bedeutet. Bei allen diesen Gegensätzen sind Extreme, aber auch Synthesen möglich, und daraus ergibt sich die bunte Fülle des individuell und reich gestalteten Menschenlebens. Weil die angedeutete Mannigfaltigkeit von prinzipieller Natur ist, so muss die Vorstellung des konkreten Menschen in jedem Falle auf die eine oder andere Art durch sie mitbestimmt werden. Deshalb wird auch eine Pädagogik, wenn sie den Erziehern ein deutliches Bild des Erziehungsideals zur Realisierung vorzeichnen will, zur allgemeinen Zielbestimmung noch die besonderen Züge hinzufügen.

Liest man Herbarts pädagogische Schriften in dieser Erwartung durch, so findet man, wenn auch vielfach nur bei aufmerksamem Lesen, eine Reihe besonderer Züge, welche, in ihrer Gesamtheit aufgefasst, das Erziehungsideal Herbarts der Vorstellung und dem Gefühl des Erziehers näher rücken. Einzelne formale Züge konnten uns schon in den Zweckaufstellungen, aus welchen wir zunächst die objektiv inhaltlichen Bestandteile des Erziehungszwecks oder die Wertgebiete auszuscheiden suchten, zum Bewusstsein kommen. Herbart bringt ja in seinen Zweckaufstellungen überhaupt zugleich materiale und formale Elemente zur Vorstellung. Ja er strebt geradezu nach möglichst formaler Fassung. So lässt z. B. die Zweckaufstellung der „Allgemeinen Pädagogik“ die formalen Bestimmungen der harmonischen Vielseitigkeit und die formale Eigenschaft der Charakterstärke hervortreten. Sie lässt aber auch zugleich an die Gegenstände dieser Eigenschaften denken. Auch der Tugendbegriff lenkt den Blick zunächst nicht auf die Wertgebiete, sondern auf die Vernunft Herrschaft, welche durch die vorgeschriebene Einsicht in die allen Lebensinhalt zusammenfassenden Zweckgedanken oder Ideen bezeichnet wird. Diese Verbindung von Materielem und Formalem erschwert aber die deutliche Vorstellung des gesamten Erziehungszwecks. Es ist besser, z u n ä c h s t die objektiv inhaltlichen Teile im Erziehungszweck von den hinzutretenden formalen Bestimmungen zu trennen. Die gegenwärtige Arbeit bemüht sich um eine solche gesonderte Darstellung des Herbartschen Erziehungszwecks.

In keiner pädagogischen Schrift freilich lässt sich Herbart auf eine zusammenhängende Darstellung der formalen Züge ein. Hier und da, in verstreuter Lagerung finden sich einzelne Züge ausgeführt oder nur angedeutet. Gegenüber dem „Umriss“, der hier fast gar nicht in Frage kommt, gewährt die „Allgem. Pädagogik“ eine reichere Ausbeute. Auch in den Aphorismen und in den Berichten an Steiger fällt hier und da ein Licht auf die Idealgestalt Herbarts. Für manche Seiten findet Herbart besonderen Anlass zur Darstellung durch die psychologisch-methodische Sorge, wie die Mannigfaltigkeit des Erziehungsideals sich wohl in der Seele des Kindes vereinigen

werde. Dabei wird doch auch das Wesen der zu vereinigenden Züge deutlich auseinandergesetzt. Aber für andere Seiten wieder muss der Leser manches zwischen den wenigen Zeilen herauslesen. — Im grossen und ganzen muss man sagen — und dies wird schon die Untersuchung über die allgemeine Zweckaufstellung gelehrt haben: — Vielmehr wie die konkrete, ausführliche Gestaltung des Erziehungsideals interessieren Herbart die methodischen Probleme, wie ein geistiger Inhalt, eine Eigenschaft, z. B. die Vielseitigkeit, im Kinde entsteht und neben anderen Inhalten und Zuständen bestehen kann. Herbart ist zuerst Pädagog und Methodiker. Darunter leidet aber die Teleologie seiner Pädagogik.

Die Grundlagen unserer beabsichtigten Darstellung sind also ungleichartig nach dem Fundort und der Ausführung. Trotzdem ist es möglich, eine Reihe einzelner Züge herauszuheben und mit der allgemeinen Zweckbestimmung zu einem lebensvollen Bilde zu vereinigen. Der Wert einer solchen ausführlichen Darstellung des Erziehungszwecks gegenüber einer dürren Angabe einzelner Gebiete ist ohne weiteres erkenntlich für den, welcher weiss, dass eine konkrete greifbare Vorstellung mehr Wärme und Begeisterung erzeugen kann als ein blasser, abstrakter Umriss aus Begriffen. Dies trifft auch hier zu auf das Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Idealbild, welches sein Denken und Streben für die Verwirklichung in Bewegung setzen soll.

Wenn wir uns nun an die Darstellung der einzelnen Züge begeben, so drängt sich uns

1. Der rationale Zug in Herbarts Erziehungsideal

zur Schilderung auf. — Niemand wird das Studium der Persönlichkeit Herbarts und seiner Werke verlassen, ohne den Eindruck von Kühle, ja Nüchternheit davon mitzunehmen. Dieses erklärt sich eben als eine Folgeerscheinung der Vernunft Herrschaft in dem Wesen Herbarts. Auch das Bildungsideal Herbarts ist infolgedessen mit dieser Eigenschaft behaftet, und es liegt ein starkes Gewicht auf diesem Zuge. Ehe wir nun von demselben auf Grund der vorliegenden Äusserungen uns eine genauere Vorstellung zu schaffen versuchen, will ich durch einige allgemeine Bemerkungen das Verständnis der Forderungen Herbarts vorbereiten. Die von der ratio durchdrungene menschliche Betätigung stellt sich in Gegensatz zu einem naiven, naturvollen Sichausleben, welches viel mehr von Stimmung als Reflexion getragen wird, ganz in den Fluss des Aussenlebens aufgeht, während die Innerlichkeit noch nicht erwacht ist. Hier folgt der Mensch noch froh und ohne Bedenken den Anregungen und Reizen, welche sich in der Sinnenwelt darbieten. Durch den letzteren Zustand charakterisiert sich namentlich die Stufe der Kindheit, ohne dass er mit dieser überwunden zu sein braucht.

Eine höhere Stufe hat der Mensch erstiegen, wenn die Vernunft in ihm die Herrschaft gewonnen hat. Jetzt wohnen zwei Seelen in der Menschenbrust. Die Stimme der Selbstkritik ist laut geworden. Der Mensch erkennt sich selbst und seine Stellung zu Leben und Welt. Mit dem Erwachen der Vernunft hat auch der Gemütszustand eine Änderung erfahren. Die frühere glückliche Unbefangenheit und frohe Sorglosigkeit, der Überfluss des Gemüts ist gewichen und hat einer gewissen Nüchternheit und Kühle Platz gemacht, wozu sich die Sorge um das eigene Ich gesellt. Bei vielen Menschen will nun das immerwache Vernunftbewusstsein nicht mehr weichen. Andere wieder vermögen Naivität und vernunftmässige Lebensart glücklich zu vereinigen. Verschieden sind auch die Werturteile darüber, welcher Zustand der wünschenswerteste sei.

Wenn wir in Bezug hierauf die Stellung Herbarts näher prüfen, so zeigt sich eine entschiedene Betonung des Ideals der vernunftbeherrschten Persönlichkeit. Allenthalben dringt er darauf, dass der Mensch zum höchsten Vernunftbewusstsein sich hindurcharbeiten müsse, ohne etwa der Gefahren zu gedenken, welche aus so einseitiger Betonung eines durchgängig von der Vernunft geregelten Daseins sich ergeben könnten. Andererseits scheint er für die naturartige, gefühlsmässige Betätigung des Menschen, welche darum noch nicht schlecht zu sein braucht, nur Geringschätzung übrig zu haben. — Dieses Urteil ist nun im einzelnen zu begründen.

Schon und am allgemeinsten durch den Tugendbegriff, den Inbegriff des Erziehungswertes kommt das Vorherrschen des rationalen Zuges im Erziehungsideal zum Ausdruck. Dieser Begriff lenkt den Blick nicht zuerst auf das Leben selbst, sondern auf die vernünftige Bestimmung des Lebens durch die Ideen, welche also auch für die Erziehung das letzte Ziel bildet. In der Idee der innern Freiheit haben wir die besondere Vorschrift zu erblicken, der Mensch solle bei seiner Betätigung sich jederzeit der sittlichen Ideen bewusst sein. Mit der Vorstellung der Idee der innern Freiheit, also des Vernunftideals, verbindet sich bei Herbart ein hohes erhabenes Gefühl, welches z. B. in folgenden Worten zum Ausbruch kommt.¹⁾ „Des Menschen Stolz ist die aufrechte Stellung; der Blick zu den Sternen und in die Vernunftwelt; die Erkenntnis des Notwendigen und Schönen, womit er sich entrafte der Verwandtschaft mit den Geschlechtern der Tiere und sich befreit vom Dienste des Moments, dieses Sklaven des sich selbst ungetreuen Wechsels . . . einzukehren in die innerste Heimat, das eigne Selbst zu ergreifen und einzig ihm und in ihm zu leben, welche Entfesselung, welche Reinigung — welches erquickende Bad in dem Meere der Freiheit!“ — In diesen begeisterten Preisworten will Herbart zum Ausdruck bringen, wie die innere Freiheit sich ohne weiteres dem Gefühle des Menschen

¹⁾ W. W. II. S. 355.

empfiehlt. Da ist keine Rede davon, dass es zu dem Glück des Menschen gehöre, zu Zeiten der grossen Gedanken sich zu entschlagen und, selbstvergessen dem Augenblick hingeben, sich vor dem Leben tragen zu lassen.

Die innere Freiheit ist also nach Herbart der Grundstein des sittlichen Lebens. Ohne diese rationelle Grundlage, etwa auf dem Grunde des Gefühls, ist keine echte Sittlichkeit möglich. In diesem Sinne belehrt die „Allgem. Pädagogik“,¹⁾ die Sittlichkeit solle „nicht einem wandelbaren, dunkeln Gefühl, nicht einer Aufregung und Affektion des Gemüts“ überlassen werden. „Es ist ein ruhiges, klares, festes und bestimmtes Urteilen, welches die Grundlage des Sittlichen im Menschen ausmachen muss; wenn man nicht etwa statt der sittlichen Wärme einen ungestümen Eifer oder eine kränkliche Sehnsucht will, welches beides das Gute für einen Gegenstand der Begierde nimmt, und zum zweck- und zeitgemässen Handeln eins so untauglich ist als das andere.“

Der rationale Idealmensch Herbarts wird es auch unternehmen, die Vernunftprinzipien seines praktischen Lebens selbst zu prüfen und auch in den Fragen der Erkenntnis die tiefsten Gründe zu erforschen. Um „die Anker der Besinnung und der Persönlichkeit“ zu finden und damit Ruhe und Herrschaft, sucht er das System der Philosophie. Dieser Gedanke findet sich in dem tiefempfundenen Abschnitt über „Das Leben und die Schule“ in der „Allgem. Pädagogik“:²⁾ „Es gehört allerdings zu dem Gange der menschlichen Gattung, dass die, welche dazu taugen, sich wagen müssen, um die rechten Anker der Besinnung zu suchen, und so lange suchen müssen, bis sie sie haben. — Mögen einzelne Menschen in dunkler Natureinfalt glücklich und leidlich für sich dahin leben können. Wo die Wogen des Lebens nicht hoch gehen, da braucht's nicht viel Kraft, sich darin zu halten.“ — Aus diesen Worten klingt der Ton einer gewissen Geringschätzung derjenigen, welche „in dunkler Natureinfalt glücklich und leidlich für sich hin leben können“. Diese Menschen verkörpern Herbart nur einem niedern Grad des Lebens. Andererseits kann man aus den Zeilen das Hoch- und Kraftgefühl herauslesen, welches den rastlos um Erkenntnis ringenden Menschen seines Ideals beseelt.

Indem der Idealmensch Herbarts allenthalben zum höchsten Vernunftbewusstsein durchzudringen sucht, macht sich infolge der durchgängigen Rationalisierung auf allen Lebensgebieten, auf denen er sich betätigen soll, eine gewisse Ruhe und Klarheit, aber auch Kühle und Nüchternheit bemerkbar, welche allem Gefühlssturm und -drang entgegengesetzt ist. Was das Gebiet der Empirie und der Teilnahme anbelangt, so hat hier die „Spekulation“ die Aufgabe, „die Beobachtung, welche endlos sammeln und eins über dem

¹⁾ P. S. I. S. 225 f.

²⁾ P. S. I. S. 215.

ändern, und über allem das eigne Selbst verlieren würde“ — und die Teilnahme, welche in der Hitze ihrer Forderungen allenthalben handelnd durchgreifen möchte, und eben dadurch tötlichen Erkältungen ausgesetzt wäre, mässig und kühl zu erhalten.¹⁾ In dem Vernunftideal liegt es auch begründet, wenn dem Zögling für sein religiöses Verhalten vorgeschrieben wird, auch hier nüchtern genug zu bleiben, „um phantastische und mystische Gaukeleien, vollends Affektionen des Mystizismus als tief unter der Würde des Gegenstandes zu verschmähen.“²⁾ Jede weibisch weichliche Empfindsamkeit ist von dem vernunftbeherrschten Zögling verbannt. In diesem Sinne mahnt und warnt Aph. 145: „Man soll einen empfindsamen Knaben nicht noch empfindlicher stimmen durch die Religion, dass er wie ein Mädchen mit heiliger Miene hinkniet mit dem Gebetbuch in der Hand. Wenn einmal die Männlichkeit erwacht, was ganz unausbleiblich geschehen wird, so wird er den Plunder hinter sich werfen“. — Indem wir so den Idealmensch Herbarts vorwiegend und einseitig auf eine rationelle Grundlage gestellt sehen, kommen uns neben den Vorzügen auch die Mängel zum Bewusstsein, die mit der starken Betonung des Rationellen im Menschen gegeben sind. Die Erfassung des Höchsten und Tiefsten, die Erkenntnis von Grund und Folge in seinem Leben verleihen ihm Klarheit, Tiefe, Hoheit und Würde. Aber wir müssen uns auch vorhalten, dass für die Erfüllung mancher bedeutungsvoller, ja grösster und höchster Lebensaufgaben, eine ganz andere Gemüthshaltung erforderlich ist als die, welche Herbarts Ideal vorwiegend bezeichnet. Viele Konflikte des Lebens können nur durch kühnes, augenblickliches Wagen, durch unbedingte, freudige Hingabe gelöst werden. Diese Bedingung erfüllt Herbarts Idealmensch mit seiner überlegenden, skeptischen Lebensbetrachtung nicht. Eines kühnen, unbekümmerten Tatendranges, einer ungestümen, grossen Leidenschaft ist er nicht fähig. — Andererseits ist er auch für die kleinen Freuden und Genüsse des Lebens nicht geschaffen. Dazu ist er auf einen zu hohen Ton gestimmt, um an den Kleinigkeiten des Lebens noch Gefallen zu finden. Herbarts Ideal neigt weit mehr zur Würde als zur Anmut. Damit ist eine gewisse Unvollständigkeit des lebendigen Menschen gegeben, und ein Zug von Herbheit des Gemüths.

2. Die Charakterstärke.

Mit der Betrachtung des Vernunftsideals befinden wir uns schon in der Nähe einer andern Seite, welche Herbart bedeutungsvoll mit dem zusammengesetzten Worte: Charakterstärke bezeichnet. Diese Eigenschaft schliesst sich eng an den rationellen Zug: Ein charakter-

¹⁾ P. S. I. S. 214.

²⁾ P. S. I. S. 199.

voller Mensch ist bezeichnet durch die Konsequenz seines Wollens nach bestimmten Richtungen. Aber die Beharrlichkeit des Wollens kann auf die Dauer keinen Bestand haben, wenn nicht festeingewurzelte Grundsätze es stetig in seiner Richtung halten. Diese sind gleichsam die Wegweiser, die Pole, nach welchen sich der charaktervolle Mensch in allen Lebenslagen orientiert. Fragt man nun nach dem Ursprung der Grundsätze oder Maximen, so lehrt die Entwicklung des Menschen, dass sich feste Grundsätze erst nach dem Erwachen der Vernunft konsolidieren. Je öfter der Mensch sich der Grundsätze seines Handelns bewusst ist, desto tiefer müssen die Charakterzüge sich einprägen. So ist es erklärlich, dass bei dem Vernunftideale Herbarts der Zug der Charakterstärke kräftig heraustritt. In der Wahl der Bezeichnung, welche das Wesentliche des Charakters eigentlich doppelt hervorhebt, kann man schon ein Zeichen dafür erblicken, welches Gewicht für Herbart an diesem Zuge hing. Wenn er nun auch nicht ausdrücklich in eine Schilderung desselben sich einlässt, so erwecken doch die verstreuten Äusserungen darüber, wie der Charakter entsteht und wie er sich behauptet eine solche Vorstellung, dass man einen starken Gefühlseindruck von dieser Eigenschaft erhält. Wir stellen uns vor, dass der Idealmensch Herbarts durch kernhaftes Wesen und unbeugsame Energie ausgezeichnet ist, vergleichbar einem knorrigen Eichbaum, an welchem die Stürme vergebens rütteln.

Die Entwicklungsgeschichte des vollendeten Charakters besteht nach Herbarts Vorstellung in Kampf und Sieg. Er festigt sich in steten Kämpfen gegen die Individualität, mit welcher Herbart im Gegensatz zum Charakter das Merkmal des Dunklen, Unbewussten, Schwankenden, Unberechenbaren verbindet. Den Widerstreit zwischen Individualität und Charakter führt er in der „Allgem. Pädagogik“ näher aus:¹⁾ „Wollen, sich entschliessen, dies geht im Bewusstsein vor. Die Individualität aber ist unbewusst. Sie ist die dunkle Wurzel, aus welcher unsere psychologische Ahndung dasjenige glaubt hervorspriessen zu sehen, was immer nach den Umständen anders und anders im Menschen hervortritt.“ Dieser Zustand muss also überwunden werden durch Kampf; denn das Ideal, der Charakter, ist „einfach und beharrlich“. Der Zögling selbst soll kämpfen. Herbart denkt nicht an einen Charakter, welcher dem Knaben anezogen worden ist, sondern an einen Zustand des Mannes, welcher durch Handeln aus eignem Willen unter harten, ja heldenhaften Kämpfen allmählich errungen worden ist. Darum die frische Forderung, „dass Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, um Männer zu werden.“²⁾ Der Erzieher soll also den Mut haben, schon Erreichtes wieder aufs Spiel zu setzen, damit es sich

¹⁾ P. S. I. S. 151 f.

²⁾ P. S. I. S. 135.

der Zögling in der Gefahr aufs neue erringe. Der Charaktermensch Herbarts hat somit etwas Kampferprobtes, Trotziges, Furchtloses an sich. Die Tapferkeit ist seine Tugend. — Herbart weiss auch, dass dem schon gefesteten Charakter der Kampf nicht erspart bleiben wird.¹⁾ „Es kann das Objektive der Persönlichkeit nimmermehr ganz und völlig in die Grundsätze eingefasst werden. Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon; und die Folge davon ist, dass jeder Charakter manchmal in innerlichem Kampfe begriffen sein wird. In solchem Kampfe glänzt die Stärke des Mannes —.“ Und er soll kämpfen. Eine „Aftermoral, welche lehrt, dass man nicht kämpfen solle“! — In Not und Glück bleibt der charakterfeste Mensch immer derselbe. „Der feste weise Mann,“ so lehrt Herbart, „duldet, was er nicht ändern kann; aber er will nicht mehr dulden; und er versteht innig und mit Weisheit zu geniessen, wenn das Glück ihm wohl will.“ (Aph. 174.)

Aus vielen einzelnen Stellen gewinnen wir so die Vorstellung eines Zuges in Herbarts Idealbild, welcher nicht nur Jean Paul begeisterte. Dieser schloss aus der Art, wie Herbart das Wesen der Charakterstärke auseinandersetzte, dass ihm selbst diese Eigenschaft zukommen müsse.²⁾ Der Eindruck der Mannhaftigkeit, welcher von der „Charakterstärke“ des Herbartschen Zöglings ausgeht, hat gewiss etwas Herzstärkendes für den Erzieher, der ein Ideal der Erziehung in sich ausgestalten will. Er wird bei der Betrachtung dieses Zuges sich gewiss begeistert fühlen.

Unbeschadet dieser Zustimmung kann man einige Bedenken nicht zurückdrängen. Man wird nicht vergessen dürfen, dass in einer weiterschauenden Pädagogik neben dem Charakterideal für den Knaben auch ein besonderes weibliches Erziehungsideal anzuerkennen sein wird, in welchem der Zug der Charakterstärke, durch andere Züge gemildert, verhältnismässig zurücktritt. Ferner ist zu bedenken, dass der Charakter kleinlich werden kann — auch der Pedant ist ein Charakter —, dass anderseits plötzlich sich betätigende und unwillkürliche Naturen, Menschen mit genialer Unregelmässigkeit der Menschheit schon höchst Wertvolles geschenkt haben.

Vielleicht hat auch hier Herbart etwas zu starr die Regel ins Auge gefasst, ohne der Ausnahmen zu gedenken. Aber wir finden ja überhaupt, dass Herbart wenig Raum für die Schilderung seines Idealmenschen übrig hat, so wenig, dass das Erwägen anderer Lebensmöglichkeiten zum Unterschiede von seinem Ideal vollends gar nicht in Frage kam.

Wir gelangen nun zu einer Reihe von Bestimmungen des Herbartschen Ideals, welche sich als Synthesen von zwei typischen, aber entgegengesetzten Lebensweisen darstellen.

¹⁾ P. S. I S. 223.

²⁾ Levana, Vorrede zur 2. Aufl.

3. Individualismus und Harmonismus.

Während der rationale Zug mit einseitiger Schärfe sich geltend machte und die Charakterstärke mit voller Entschiedenheit der charakterlosen, immer schwankenden und dem Wechsel nachgebenden „Individualität“ entgegengesetzt wurde, wollen wir jetzt zeigen, wie sich zu diesen starken, herrschenden Einseitigkeiten auch Synthesen in Herbarts Erziehungsideal hinzufinden, welche also Vereinigungen möglicher Extreme in der Lebensführung darstellen. Aus der Vereinigung, welche hier zugleich gegenseitige Einschränkung bedeutet, ergibt sich natürlicherweise kein so starker Gesamteindruck, wie wir ihn von den vorhergehenden Zügen mitnahmen.

In dem ersten Paare setzt sich die Individualität der gleichschwebenden Vielseitigkeit gegenüber. Individualität bedeutet Einseitigkeit, eigenartige Ausprägung gegenüber einer Gesamtidée des Menschlichen überhaupt. Der Harmonismus, diese in der Geschichte der Pädagogik häufige und beliebte Tendenz der Pädagogen, will aber das Individuum dem Umriss des Ganzen annähern, also eine harmonisch ausgestaltete, in den Interessen durchaus gleichschwebende Persönlichkeit ohne besondere Hervorragungen erzielen. Die individualistische Tendenz aber erstrebt das Entgegengesetzte: scharfe Ausprägung der Individualität mit allen ihren Schrofheiten, Ecken und Kanten. Zwischenstufen sind natürlich auch möglich, und eine Synthese zwischen Individualismus und Harmonismus würde nach beiden Seiten nachgeben. Alle diese Möglichkeiten sind natürlich abhängig von der ethischen Wertschätzung, welche der Individualität zugemessen wird.

Herbart findet nun, wie immer ausgehend vom Gegebenen, die Individualität als „Incidenzpunkt“ vor, wo die Erziehung einzusetzen hat.¹⁾ „Der Erzieher strebt ins Allgemeine; der Zögling aber ist ein einzelner Mensch.“ Dieser erste Satz, welcher die Auseinandersetzung über die Individualität und ihre Berücksichtigung einleitet, ist bezeichnend für Herbarts Standpunkt, insofern sie uns schon seine Tendenz andeutet, zunächst nach harmonischer Ausgestaltung der Persönlichkeit zu streben. Von vornherein sei der Erzieher aufgefordert, „die Biagsamkeit der Anlagen durch Versuche zu erproben und keineswegs durch den Respekt vor ihrer Übermacht seiner Trägheit das Wort zu reden.“ Doch werden der Individualität von Herbart gewisse Rechte zugestanden, und diese Zugeständnisse ergeben sich ihm aus bestimmten Erwägungen und Gründen. Der erste Grund besteht in der einfachen Tatsache der individuellen Veranlagung der Einzelmenschen, welche nicht aus der Welt zu schaffen ist und also die Voraussicht ergibt, dass „auch die reinste, ge-

¹⁾ P. S. I S. 148 f.

lungenste Darstellung der Menschheit zugleich einen besonderen Menschen zeigen werde.“ Zu diesem theoretischen Grunde, welcher den Erzieher zwingt, Rücksicht zu nehmen, kommt für Herbart noch ein Gefühlsgrund: „— wir fühlen sogar, sagt er, die Individualität müsse hervortreten, damit nicht das blosses Exemplar der Gattung neben der Gattung selbst kleinlich erscheine und als gleichgültig verschwinde.“ Endlich liegt darin ein Grund zur Berücksichtigung, dass der Mensch in der Teilung der Geschäfte sein Wohlsein finde. Der eben angeführte Grund geht von der Folgeerscheinung der individuellen Beschaffenheit des Einzelmenschen, der Arbeitsteilung, aus, mit welcher sich erfahrungsgemäss das Glück der Menschen verbinde. Von hier aus schliesst Herbarts rückwärts auf die Beachtung der Ursache, der Individualität. Eigentlich enthält also nur der zweite Grund eine direkte Wertschätzung der Individualität, und sie ist nach Herbart berechtigt hervorzutreten, weil sie den Einzelmenschen gegenüber der Gattung bedeutungsvoll heraushebt. Hier scheint also die Überzeugung von einem unmittelbaren Werte der Individualität zu bestehen. Aber an anderer Stelle¹⁾ gewinnt man den Eindruck, als ob Herbart einen Wert der Individualität an sich nicht anerkenne. Er spricht dort von der Individualität, „die zuweilen vornehm tut und Ansprüche macht bloss darum, weil sie Individualität ist.“ Hiernach dürften der Individualität als solcher keine Konzessionen eingeräumt werden. Der Gesamteindruck ist wohl der, dass sich die Bewertung der Individualität bei Herbart in ziemlich mässigen Grenzen hält. Man würde sich zum Unterschied eine starke ethische Wertschätzung der Individualität denken können, welche sich dadurch rechtfertigt, dass durch schroffe, kühn sich behauptende Einseitigkeit die grössten, unersetzlichsten Werte in der Welt geschaffen worden sind. — Aus den angeführten Gründen lässt nun Herbart für den Zweck der Erziehung eine negative Bestimmung folgen: die Individualität so unberührt wie möglich zu lassen. Von positivem Fördern ist keine Rede. Der Erzieher soll also nicht gerade mit der Individualität im Kampfe liegen, sondern sie unter gewissen Einschränkungen bestehen lassen. Und worin besteht dieses bedingungsweise Gewährenlassen? „Dazu wird vorzüglich erfordert, dass der Erzieher seine eigenen Zufälligkeiten wohl unterscheide; und genau aufmerke auf die Fälle, wo er anders wünscht, der Zögling anders handelt, und kein wesentlicher Vorzug auf einer oder der andern Seite ist.“ Also in allerlei geringen Fällen, wo kein wesentlicher Vorzug auf der einen oder andern Seite ist, da soll dem Wunsche des Zöglings nachgegeben werden. Mit dieser Bestimmung ist zwar für die Berücksichtigung der Individualität keine scharf bestimmte Grenze gezogen, aber über das Gewährenlassen und Nachgeben kommt der Individualismus

¹⁾ P. S. I. S. 153, 34.

Herbarts nicht hinaus. Das können wir mit Bestimmtheit behaupten, dass Herbart an eine positive Förderung der eigenartigen Menschlichkeit des Zöglings nicht denkt. Die Individualität mag sich entwickeln, bis zum Auffallenden kenntlich hervortreten. Der Erzieher sieht dieser Entwicklung nur zu, ohne ihr aktiven Vorschub zu leisten. Er lässt sie soweit herankommen, bis sie mit seinen positiven Bestrebungen kollidiert. Auf diesem Punkte hält er der Individualität das Bild der gleichschwebenden Vielseitigkeit entgegen. — Diesen Zug wollen wir jetzt dem Bildungsideale Herbarts einfügen. Die Wertschätzung der Vielseitigkeit ergibt sich schon aus der Sorgfalt, mit welcher er diesen Begriff von anderen ähnlichen abgrenzt, ihr Wesen und ihren Eindruck beschreibt.¹⁾

Herbart geht von seinem Ideale der Charakterstärke aus, und indem dessen Eigenschaften ihm vorschweben, wird sogleich eine Spezies der „vielseitigen“ Menschen, der Typus der „Vielgeschäftigkeit“ nicht ohne Ironie und Spott abgewiesen. Um die Gegensätzlichkeit zu dem Ideal, welches er im Auge hat, recht hervortreten zu lassen, entwirft uns Herbart mit meisterhafter Charakteristik und feiner Empfindung ein typisches Bild des vielgeschäftigen Menschen: „Der Vielgeschäftige, so schildert er, hat kein Geschlecht, keinen Stand, kein Zeitalter! Mit schwebendem Sinn, mit allgegenwärtiger Empfindung passt er zu Männern, Mädchen, Frauen; er ist, wie ihr wollt, Höfling und Bürger, er ist zu Hause in Athen und London, in Paris und Sparta, Aristophanes und Plato sind seine Freunde, aber keiner von beiden besitzt ihn. Die Intoleranz allein ist ihm Verbrechen. Er merkt auf das Bunte, denkt das Höchste, liebt das Schönste, belacht das Verzerrete, und übt sich in jedem. Neu ist ihm nichts, frisch bleibt ihm alles. Gewohnheit, Vorurteil, Ekel und Schlawheit berühren ihn nie.“

In dieser Schilderung soll besonders hervortreten das Bunte, das Oberflächliche, das Sprunghafte im Wesen des Vielgeschäftigen, welches sich daher schreibt, dass seine Seele so ganz und gar allen Einflüssen der Aussenwelt offen steht. Die widerspruchsvollsten Denk- und Gefühlsweisen, tausend zufällige Einzelheiten finden sich in ihm vereinigt.

Diesem gegenüber steht der Charakter mit seiner Vertiefung, seiner Stetigkeit, welcher gewiss nicht dem Reichtum des geistigen Lebens zuwider ist, der aber unter diesem seine Auswahl trifft nach dem Grundsatz: non multa sed multum! — In jenem Sinne vielseitig ist also der charaktvolle Mensch nicht, weil er nicht will. Diejenige Vielseitigkeit, welche mit dem Charakter zusammen besteht, bewahrt den Ernst, die Ruhe, die Vertiefung, die Innigkeit.

Nun muss noch eine Bestimmung zur echten Vielseitigkeit hinzukommen, welche dem *Flattersingen*, dem nach allen Richtungen

¹⁾ P. S. I. S. 152 ff., 156 ff.

auseinander Fahrenden fehlt: das ist der innere Zusammenhang des Vielen, die „Besinnung“ in einer Person. Herbart lehrt: „Wiewohl nun die vielerlei Richtungen des Interesse ebenso bunt auseinanderfahren sollen, als ihre Gegenstände uns bunt und mannigfaltig erscheinen: so sollen sie doch sämtlich von einem Punkte her sich verbreiten. Oder, die vielen Seiten sollen, wie verschiedene Flächen eines Körpers, Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen einem Bewusstsein zugehören: Diese Einheit dürfen wir nie verlieren“. Dagegen: „Jeden Augenblick ist der Flattersinnige ein anderer; wenigstens anders gefärbt, denn er für sich ist eigentlich gar nichts. Er, der sich den Eindrücken und Phantasien wegwarf, hat nie weder sich noch seine Gegenstände besessen; die vielen Seiten sind nicht da; denn die Person fehlt, deren Seiten sie sein könnten“. Herbart wünscht also einen Menschen, in welchem der geistige Reichtum systematisch gegliedert vorliegt. Die gegenseitigen Beziehungen der vielen Lebensgebiete müssen erkannt sein. Oberbegriffe müssen die Teile zusammenhalten. Schliesslich soll sich in der Philosophie der ganze Mensch in höchsten Begriffen zusammenfassen. — In der Art des Übergangs von einem zum andern soll Geschmeidigkeit, Gelenkigkeit und Leichtigkeit herrschen. Alle diese Merkmale vereinigen sich in dem Begriff „Besinnung“, welche Eigenschaft den vielseitigen Menschen vom Flattersinnigen unterscheidet.

Was folgt nun aus der Wertschätzung und Berechtigung, welche Herbart der Individualität und der gleichschwebenden Vielseitigkeit zugestanden hat, für das Beisammensein der beiden? — Herbart lässt zu, dass der Individualität zu Gunsten der Vielseitigkeit der Krieg erklärt werden könne.¹⁾ Dagegen ist keine Rede davon, dass auch die Individualität in gewissen Fällen sich trotzig gegen alle Harmonisierungsversuche behaupten dürfe. Wenn Herbart ihr doch noch einigen Spielraum lässt, ihr erlaubt, nach der Ausbildungszeit „sich den Beruf zu wählen und überdem tausend kleinen Gewohnheiten nachzuhängen“, so wird hierin niemand einen kühnen, aller Harmonie spottenden Individualismus erblicken wollen. Es bleibt dabei: die Individualität wird geduldet, unter Umständen bekämpft, aber keineswegs positiv gefördert. „— Die Hervorragungen, — das Starke der Individualität — mögen bleiben, sofern sie den Charakter nicht verderben, und durch sie mag der ganze Umriss (der Persönlichkeit) diese oder jene Gestalt bekommen. Aber der solide Inhalt des gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesse bestimmt den Vorrat an unmittelbarem geistigen Leben“.

Zu dem rationalen Zuge und der Charakterstärke fügen wir also die Synthese von individualistischer Bestimmtheit und harmonistischer Vielseitigkeit, wobei das letzte Moment in den Vorder-

¹⁾ P. S. I. S. 153.

grund tritt. Nach dieser Synthese haben wir uns also einen Menschen vorzustellen mit reicher und doch gesammelter innerer Regsamkeit. Reichtum paart sich in ihm mit Innigkeit und mit Harmonie, in sich gefestete Ruhe mit kräftiger Bewegung der Persönlichkeit. Dabei zeigt dieser Mensch auch individuelles Gepräge, soweit es nicht durch die Vielseitigkeit verwischt ist.

4. Innerlichkeit und Weltoffenheit des Herbartischen Idealmenschen.

Eine andere Synthese beschäftigt uns jetzt; sie betrachtet den Menschen nicht für sich, sondern in dem Verhältnis zu Leben und Welt, nicht nur zur Menschenwelt, sondern zur äussern Welt überhaupt. Jetzt denken wir uns das Wesen des Menschen gespalten in eine innere und eine nach aussen gewandte Seite. Das Leben in der Aussenwelt bedeutet ein Aufgehen in dem Getriebe der Menschen, ein Sichverlieren in die tausend Eindrücke der Sinnenwelt. Der nach aussen gewandte Mensch empfindet nichts als die Leiden und Freuden, welche ihm aus dem Abhängigkeitsverhältnis zu Menschen und Natur erwachsen. Ganz anders bei dem innerlichen Menschen! Dieser hat sich zunächst durch das Selbstbewusstsein aus dem unwillkürlichen Verlauf des Lebens herausgehoben. Er reflektiert über sein Verhältnis zu Menschen und Natur in philosophischer Betrachtung. Im ästhetischen Verhalten sucht er die Aussenwelt von der Gefühls- und Stimmungsseite zu erfassen. In der Religion aber kommt ihm sein Verhältnis zur Ewigkeit zum Bewusstsein. Allen drei Verhaltensweisen ist gemeinsam, dass in ihnen der Mensch als Subjekt der Aussenwelt gegenüber sich gesetzt hat und in denkender oder gefühlsmässiger objektiver Betrachtung sich ihr gegenüber befindet.

So können zwei Tendenzen in einem oder mehreren Menschen sich entgegenstehen oder sich auch vereinigen.

Je nach dem das Wertgefühl ausschliesslich an der Innerlichkeit oder der Weltoffenheit haftet oder an beiden zugleich, wird der Erzieher den Zögling entweder auf ein Extrem hindrängen oder eine Synthese wünschen.

Auch an Herbarts Ideal der Erziehung kann man nicht vorbeigehen, ohne dieser Seiten zu gedenken. Über den Gegensatz von Innenwelt und Leben spricht er sich besonders in dem Kapitel vom „Resultat des Unterrichts“ aus, wo er unter anderem zeigt, wie die verschiedenen Arten des Interesse im Laufe der Jahre mit dem Menschen fortleben sollen und welche Bedeutung sie für ihn haben.¹⁾ Ausserdem tragen noch vereinzelt Äusserungen dazu bei, Herbarts Meinung in der vorliegenden Frage kennen zu lernen. Abgesehen von diesen Grundlagen, liegen doch aber schon in den bisher dar-

¹⁾ P. S. I. S. 213 ff.

gestellten Zügen des Erziehungsideales Momente, welche notwendig zu einer innerlichen Persönlichkeit oder einem weltoffenen Menschen gehören. So bezeichnet offenbar der rationale Zug mit seiner Selbstschau, der Zurückwendung in das eigene Innere, der Selbstkritik und Selbstbeherrschung im Gegensatz zu einem des eignen Ichs nicht bewussten naiven Sichausleben ein Vorherrschen der Innerlichkeit. Dazu trägt sicher auch die Charakterstärke bei, in welcher ein starkes Gefühl der eignen Persönlichkeit und ein Behaupten der einmal festgelegten Grundzüge der Persönlichkeit sich ausspricht. In dem gleichschwebenden vielseitigen Interesse lässt sich sowohl Welt-offenheit als Innerlichkeit finden. Aber die Forderung des tiefgehenden und in sich zusammengefassten Interesse deutet durch den Nachdruck, mit welchem sie ausgesprochen wird, darauf, dass Herbart auf die Innerlichkeit das Hauptgewicht legt. Während er der echten Vielseitigkeit in diesem Sinne das Wort redet, steht er dem allzu-offenen Wesen des „Vielgeschäftigen“ und Flattersinnigen, welcher in der Welt aufgeht und kein Leben für sich besitzt, mit offener Abneigung gegenüber. Es kommt nun darauf an, die aus den bisherigen Erörterungen zu entnehmenden Momente mit den Urteilen und Wertschätzungen über Innerlichkeit und weltoffenes Wesen aus solchen Stellen, wo er diese beiden gegensätzlichen Lebensarten ins Auge fasst, zu vereinigen. — An der zitierten Stelle der „Allgem. Pädagogik“ finden wir eine Charakteristik der verschiedenen Interessen und eine Scheidung derselben nach ihrer Bedeutung für die Innerlichkeit und das Leben. Auch hier dringt die Überzeugung Herbarts durch, dass der wahre Wert des Lebens und das echte Glück des Menschen in einer gesammelten Innerlichkeit liegen, während die beglückenden Wirkungen, welche etwa aus den Interessen an Leben und Welt, aus dem kraftvoll in der Aussenwelt sich durchsetzenden Schaffen und Vollbringen hervorgehen, keine besondere Hervorhebung finden. Man fühlt heraus, dass in Herbarts Ideal vom Leben der Schwerpunkt durchaus nach der innern Seite zu liegt.

Es sind die Interessen der Empirie und der Teilnahme, welche sich dem Leben zuwenden. Ihr Wesen beschreibt Herbart folgendermassen: „Die eigentliche Empirie, die blosser Beobachtung — findet kein Ende, wie sie keins sucht; sie liebt die Neuigkeiten, und jeder Tag bringt ihr die seinen. — Was der Tag bringt, davon gehört etwas immer auch der Teilnahme; denn Menschenwohl und Staatswohl sind immer in Bewegung. — So sind Beobachtung und Teilnahme die Regungen, wodurch wir uns jeden Moment der Zeit zu-eignen; durch die wir eigentlich leben.“ Dagegen: „Spekulation und Geschmack — sind für den Fluss des Lebens, für den Wechsel nicht gemacht.“ „Sie sind die Anker der Besinnung und der Persönlichkeit; dagegen überlässt sich die Beobachtung, und mit ihr die Teilnahme, stets neuen Vertiefungen.“

Die Wertschätzung, welche den unterschiedenen Interessen zu-

gemessen wird, muss sich nun richten nach dem, was als Ziel des Lebens erstrebt wird. Ist es leidenschaftliche Betätigung, ruhelose Beweglichkeit, so wird den Interessen der Beobachtung und der Teilnahme ein weiter Spielraum gegeben werden; ist es aber Ruhe des Gemüts und Herrschaft über das Leben, so werden die Interessen der Innerlichkeit vorzüglich in Betracht kommen.

Das Ziel, welches Herbart für sein Ideal im Auge hat, ist innere Herrschaft und gesicherte Ruhe; es gilt bei ihm, über den Sturm der Leidenschaften hinauszukommen. Im Hinblick auf dieses Ziel meint er: „Zwar, wer viel sah und empfand, auch der schon erlangt mit der Zeit eine gewisse Temperatur, welche hinaus ist über den Sturm der Leidenschaften. Das Neue ist zu wenig gegen das Schonempfundene. Aber diese Temperatur ist noch nicht Ruhe, nicht Herrschaft; sie ist nur minder nachgebende Beweglichkeit.“ Darum kann der Idealmensch Herbarts in der blossen Beobachtung und Teilnahme, welche ihn nach aussen ablenken, noch keine Befriedigung finden. Er wird diese suchen in der Innerlichkeit, auf den Gebieten der religiösen Betätigung, der Spekulation, des Geschmacks. „Alle bedürfen der Religion zum geistigen Ausruhen; die Bewegungen aber des Gemüts werden diejenigen, welche dafür gebildet sind, der doppelten Disziplin des theoretischen und praktischen Urteils unterwerfen.“ Von innen heraus soll also eine Disziplinierung und Beschränkung des äusseren Lebens erfolgen. Die Spekulation wird die „Beobachtung, welche endlos sammeln, und eins über dem andern und über allem das eigne Selbst verlieren würde, — die Teilnahme, welche in der Hitze ihrer Forderungen allenthalben handelnd durchgreifen möchte, und eben dadurch tödtlichen Erkältungen ausgesetzt wäre, — mässig und kühl erhalten,“ während der Geschmack in ruhiger Beschauung das Leben unter seine ästhetischen Ideen stellt.

So ist in Herbarts Ideal die Innerlichkeit durchaus vorherrschend. Kühnes Hinausstürmen ins Leben, frisches unbedachtes Wagen, freudig bejahende Lebenslust sind einem Menschen nach dem Sinne Herbarts nicht eigen. Oder ist ein Mensch, in dem die Vernunft jede Regung meistert und der Geschmack vor jeder Tat zur ruhigen Beschauung der Ideen auffordert, noch im stande, sich unbedenklich den Wogen des Lebens zu überlassen oder stark und kühn in die Widerwärtigkeiten und Wirrnisse des Lebens hineinzugreifen?

In der Innerlichkeit liegt für Herbart die wahre Heimat beschlossen. Sie gibt die erwünschte Muse und beglückende Gefühle. Am Wechsel des Lebens vermag Herbart nichts Beglückendes hervorzuheben. Er erscheint vielmehr mit seinem „Tun und Leiden“ als Gegensatz der Muse, wie sie der Mensch in seiner Brust findet. So fasst Herbart mit Beziehung auf den Spruch: *Non scholae, sed vitae discendum!* die vorhergehenden Ausführungen des vorliegenden Abschnittes zusammen: „Schule heisst Muse, und die Muse

ist das Gemeingut für Spekulation, Geschmack und Religion. Leben — ist Hingebung des teilnehmenden Beobachters an den Wechsel des äussern Tun und Leiden. Der harte Spruch, welcher den Wechsel zum Zweck der Muse, — die Besinnung zum Mittel für die Vertiefungen zu machen scheint: wird sich erbiten lassen, und uns gestatten, uns von einem zum andern hin und her zu bewegen; und den Übergang vom Tun und Leiden zur Muse, und wieder von der Muse zur Tat und zum Leiden, für das Atmen des menschlichen Geistes zu halten, für das Bedürfnis und das Kennzeichen der Gesundheit.“ In dieser Gemütslage „ist Lebenslust vereint mit der Hoheit der Seele, welche weiss vom Leben zu scheiden.“ — Damit ist nun wohl eine Synthese von Weltoffenheit und Innerlichkeit bezeichnet; aber in der „Lebenslust“ des Herbart'schen Menschen liegt etwas Mattes, Kühles. Nach dem Eindruck der vorhergehenden Ausführungen wenigstens können wir an keine freudige Lebensbejahung und keinen vollen Lebensgenuss denken. Nach seiner ganzen rationalen Geistesverfassung ist der Idealmensch Herbart's nur in geringem Grade befähigt, am Leben vollen, freudigen Anteil zu nehmen. Dazu ist er eine zu schwere Natur. Beständig den Vernunftblick auf die Höhe der nie ganz zu erreichenden Bestimmung des Menschen gerichtet, ist sein Gemüt von dem Druck und der Last der dadurch erwachsenden schweren Arbeit erfüllt, die er nun als Charakter mit Gewissenhaftigkeit und Ernst zu vollbringen strebt. Für solche Naturen ist das Leben zu flüssig, zu beweglich. Sie vermögen dem bunten Wechsel seiner Bilder nicht zu folgen, und wollen es auch nicht. Der Idealmensch Herbart's ist eher geneigt, dem Leben entschlossen den Rücken zu kehren und seiner innern Einsamkeit zu leben. Ein herber, leidvoller Zug lässt sich an ihm gewiss nicht verkennen.

Will man nun noch im einzelnen hören, welche Befriedigungen Herbart für seinen innerlich veranlagten Zögling anzugeben hat, so wäre auf zum Teil schon bekannte Äusserungen hinzuweisen. Wir vernahmen schon von den Freuden des stillen, einsamen Denkens und Forschens, das zu keinem als seinem eignen Zwecke geschieht,¹⁾ oder von dem erhebendem Genusse, welchen die Musen spenden.²⁾ Auch die Ruhe und Feier des Geistes in der Religion hebt Herbart hervor.³⁾ Einen Lobpreis auf die Genüsse und die Freuden des „Lebens“ aber wird man wohl bei Herbart vergebens suchen. Wenn wir nach alledem in dem Erziehungsideal Herbart's wohl eine Synthese von Innerlichkeit und Weltoffenheit hervorzuheben haben, so liegt doch der grössere Nachdruck auf dem ersten Zuge. Erinnert man sich schliesslich noch an die Abneigung, mit welcher

¹⁾ W. W. II S. 333.

²⁾ P. S. II S. 17.

³⁾ P. S. I S. 197.

Herbart in der Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“ der weltmännischen Erziehung Lockes gedenkt, so erhält man eine weitere Bestätigung dieses Urteils.

5. Individualität und soziale Gesinnung in Herbarts Erziehungsideal.

Es bleibt noch übrig, in einer letzten Synthese die Eigenart des Herbartschen Zöglings in individueller und sozialer Beziehung zu charakterisieren.

Die Individualität des Zöglings ist bezeichnet durch Vernunft-herrschaft, Charakterstärke, durch harmonische Vielseitigkeit und vorwiegende Innerlichkeit. Diese Merkmale zusammen bestimmen eine eigenartige Persönlichkeit, denn es wären auch andere Mischungen und Kombinationen des Menschlichen möglich. Das Glück des Herbartschen Idealmenschen ist nun davon abhängig, ob es ihm gestattet ist, sich frei und ungehemmt nach den in seinem Wesen liegenden Richtungen auszuleben. Es fragt sich, ob Herbart in dieser Beziehung ein Recht des Individuums anerkennt gegenüber der Mitwelt, welche den Einzelnen in ihre Dienste fordert, oder ob er wünscht, dass das Individuum, auf eignes Glück verzichtend, ganz im Dienste der Menschheit aufgehen soll. Von der Beantwortung der Frage wird es abhängen, ob wir von einem einseitig individualistischen oder einseitig sozialen Zuge in Herbarts Erziehungsideale sprechen dürfen. Auch eine Synthese von beiden wäre möglich.

Auch hier ist wieder zu konstatieren, dass Herbart sich nicht ausdrücklich über das Verhältnis von individueller und sozialer Gesinnung ausgesprochen hat. Aber es sind doch Unterlagen vorhanden, um sich auch in dieser Beziehung eine Vorstellung von Herbarts Bildungsideal machen zu können.

Man wird urteilen dürfen, dass der Theorie nach in Herbarts Ideal sich individuelle und soziale Gesinnung das Gleichgewicht halten. Ein Mensch, in dem die Ideen von Wohlwollen, Recht und Billigkeit durch Vernunft und Charakter so starke Wurzeln geschlagen haben, wird sich wohl nicht gestatten, die allgemeinen Rechtsschranken zwischen Individuum und Gesellschaft zu verschieben oder gar verletzend und rücksichtslos umzustossen zu Gunsten seiner Individualität. Er wird aber auch verlangen, dass man den Wert seiner Persönlichkeit mit gleicher Feinfühligkeit erkenne und seine Rechte respektiere, und wird als Charakter mit seiner ganzen unbeugsamen Entschiedenheit auf diesen Rechtsansprüchen beharren. Ein gewisser Charakterzug drängt Herbarts Idealmenschen allerdings nach der individualistischen Seite. Wir haben als besonderen Zug an ihm die vorwiegende Innerlichkeit hervor gehoben. Diese Eigenschaft ist nicht wohl geeignet, den Wert der Persönlichkeit in den Augen der Mitwelt stark hervortreten zu lassen,

woraus in dem Vernachlässigten die Stimmung des verletzten Stolzes, gekränkten Selbstbewusstseins entstehen kann und der Entschluss, dem Leben trotzig den Rücken zu kehren. So scheint mir in dem Idealmenschen Herbarts ein Hang zum Individualismus, freilich passiver Natur, zu liegen. Es entsteht ein Mensch mit einer schroffen unzugänglichen Aussenseite, ein Mensch, der in kühler Zurückhaltung die Welt an sich herankommen lässt.

Man würde aber Herbart Unrecht tun, würde man es unterlassen, die sozialen Eigenschaften seines Zöglings hervorzuheben. Die im Tugendbegriff enthaltenen Ideen der Teilnahme und das geforderte „soziale Interesse“ könnten schon darüber belehren, dass das Soziale überhaupt auch mit in Herbarts Erziehung vertreten sein wird. — Über die Art der Teilnahme sind schon einige Bemerkungen in anderem Zusammenhange gefallen. Die Bande der Gemeinschaft sind bei Herbart nicht aus reinem Naturgefühl und aus blosser Neigung gewoben, sondern immer soll auch ein Einschlag von Vernunft und Besonnenheit in ihnen enthalten sein. Herbarts Moral ist ja keine Gefühlsmoral wie die eines Rousseau z. B. Stürmische, leidenschaftliche Hingebung an Menschen und Menschheit kennt Herbart nicht aus eigenem Erleben. Darum sind auch die Leidenschaften von seinem Erziehungsideal verbannt. Aber auch das zerfliessende Mitleid oder die weiche Demut sind Herbarts Zögling durchaus fremde Gemütseigenschaften. Im Gegensatz zu aller sentimentalen Empfindsamkeit und Rührseligkeit trägt die Teilnahme Herbarts einen männlichen Charakter. Mit einer gewissen Gering-schätzung spricht er von den „Gutmütigen, welche sich recht warm freuen können, wenn es andern wohlgeht.“ Sie „pflegen auch selbst das Wohlsein zu lieben, und einem mannigfachen Wechsel von Empfindungen viel einzuräumen.“¹⁾ Schwächliche, weiche Güte ist also nicht Herbarts Art. Wenigstens hegt er ein gewisses Misstrauen gegen ihre Träger. Seine Sympathie geht mehr auf das Grosse, Erhabene, auf die bedeutsamen Schicksale; aber durch die kleinen Nöte und Freuden der Mitmenschen wird Herbarts Zögling nicht sonderlich berührt. Freilich möchte Herbart neben der Idee des Wohlwollens, dem Gedankenelement in den Handlungen des Zöglings, auch ein reiches Mass von Naturgefühl nicht vermissen, wie er an einer Stelle betont.²⁾ Trotz der Zugesellung der Herzensgüte zur Besonnenheit bleibt aber im Erziehungsideal die starke, männliche und herbe Art der Teilnahme bestehen. Hier und da in Herbarts Schriften dringt durch das strenge, abstrakte Gedanken-gefüge ein Ton der hohen, edlen Menschenliebe, mit der er des Zöglings Gemüt erfüllen möchte. Sie bricht z. B. in der „Allg. Päd.“ durch, wo er den Unterricht behandelt, „welcher die Teilnahme

¹⁾ P. S. I. S. 274.

²⁾ P. S. I. S. 272 f.

bilden soll, — durch den also das Herz gross und voll werden müsste, selbst da, wo keine schönen Familienverhältnisse, keine glückliche Jugendfreundschaft, vielleicht auch kein ausgezeichnetes natürliches Wohlgefallen des Lehrers und Zöglings aneinander, zu Hilfe kommen möchte.“¹⁾ Dann folgt an derselben Stelle eine Klage über die gewöhnliche Studierart, welche es darauf anzulegen scheint, „uns von den Menschen zu entfremden, von den einzelnen wirklichen Menschen, und den einzelnen wirklichen Haufen, die sie bilden, welche unserm Geschmack wenig zusagen, der Spekulation zu niedrig und der Beobachtung meistens zu fern stehen, für welche aus Teilnahme zu arbeiten gleichwohl unsere schönste Zierde ist, — und zu deren Gattung zu gehören wir, vielleicht mit einem Gefühl von Demütigung, dennoch auf jeden Fall eingestehen müssen.“ — In diesen Worten, das merkt der Leser, liegt ein reiches Herz offen, eine warme Liebe zu den Menschen spricht aus ihnen, welche aber durch die philosophische Betrachtung ihres Gegenstandes einen hohen Zug erhält.

Wir kommen nun zu den einzelnen Zeugnissen sozialer Gesinnung verschiedener Art. Indem sich Herbart bemüht, die beste Lehrart für die Entzündung der Teilnahme zu entwickeln, kommt ihm auch die Gelegenheit, das patriotische Ideal seiner sozialen Erziehung zu zeigen. Im Anschluss an das Bild der unsocialen Gesellschaft beschreibt er:²⁾ „Wie anders unter einer patriotisch gestimmten Nation! Hier erzählen euch Buben von sechs Jahren aus der Chronik; Kinder erzählen von den grossen Kindern, den Heroen ihrer Vorzeit; — sie erzählen sich untereinander, sie steigen vereint aufwärts mit der Geschichte ihres Landes. Sie drängen sich, Männer der Nation zu werden, und sie werden es.“ — Wir sehen hier Herbart in Schwung des Empfindens geraten bei dem Gedanken der von Begeisterung durchglühten Nation, in welcher von den Buben herauf zu den Männern die grossen Erlebnisse des Volkes lebendig sind und zu neuen Taten treiben. Hier wird man bei Herbart nicht von mässig gehaltener, kühler Teilnahme reden dürfen, sondern von einem starken hochgestimmten Gefühl. Der Gegenstand dieses Gefühls ist das Schicksal des Volksganzen in der Gegenwart und in der Geschichte, diejenigen Nöte und Siege also, welche das Volk in seinem Beisammensein mit fremden Volksgemeinschaften erlebt hat. Die so bezeichnete Art der sozialen Gesinnung tritt am stärksten bei Herbart hervor.

Gleichwohl zieht die Vernunft auch hier ihre Grenzen. Der Patriotismus gewinnt einen abstrakten Zug, wenn Herbart die patriotische Gesinnung auf ein weiteres Vaterland hinauslenkt, welches nichts mehr mit der eigentlichen nationalen Volksgemeinschaft zu

¹⁾ P. S. I. S. 189.

²⁾ P. S. I. S. 191 f.

tun hat: das ist die europäische Kulturgemeinschaft. Herbart spricht geradezu von einem europäischen Patriotismus:¹⁾ „Denkt euch einen europäischen Patriotismus. Die Griechen und Römer als unsere Vorfahren. Die Spaltungen als unglückliche Zeichen des Parteigeistes, mit dem sie verschwinden müssen. — Wer vermag diesem Gedanken Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es. Man sage nicht, wir Deutschen seien ohne das zu sehr weltbürgerlich gestimmt. Zu wenig patriotisch; das leider! ist wahr; aber muss ich denn hier erst Patriotismus und Weltbürgersinn aus-söhnen?“ — Indem nun europäischer Patriotismus und Gefühl mit dem eignen Volke zusammenbestehen sollen, ist dem eigentlich nationalen Gedanken alle Schärfe, alle Feindseligkeit genommen. Einer aggressiven praktischen Bestätigung dieses Gedankens steht der europäische Patriotismus hemmend entgegen. — Dieses weiter reichende Gemeinschaftsgefühl ist von geistiger, mehr rationeller Art. Der europäische Patriot fühlt sich als solcher nicht durch gemeinschaftliche Nöte und Kämpfe, durch gemeinsames Vaterland und vaterländische Sitte, sondern durch gemeinsamen Besitz der höheren geistigen Güter im Bereiche der Wissenschaft namentlich und der Kunst. Das hieraus entstehende Gemeinschaftsgefühl erfreut, erhebt, aber es begeistert und entzündet nicht. Herbarts europäischer Patriotismus ist kein Brennstoff für gewaltige Volksleidenschaften, kein Inbegriff einer heissen glühenden Liebe. Diese Art soziale Gesinnung ist aber bezeichnend für sein Vernunftideal. Mit dem europäischen Patriotismus sind nun für Herbart auch die Grenzen gegeben, innerhalb welcher noch eine reale Grundlage für soziale Gesinnung gefunden werden kann. Infolgedessen muss er den Gedanken des Weltbürgertums, an welchem sich Aufklärer und Philanthropen begeisterten, in das Reich der unpraktischen Ideen verweisen. Aphor. 37 lehrt: „Europäischer Patriotismus ist vom Weltbürgersinn noch verschieden; dieser lebt bloss in Ideen, jener haftet am Wirklichen, und an allem dem Wirklichen, was wir kennen.“ Der Weltbürgersinn wird wohl demnach auch für Herbarts soziales Erziehungsideal abgelehnt sein. Auch der berechtigte, aber doch ideale Gedanke des europäischen Patriotismus tritt zurück vor der Erziehung zur Volksgemeinschaft. Hier will Herbart dem Zögling nicht nur Liebe zum Volkstum, Begeisterung für die Volksgeschichte und Opferfreudigkeit, sondern auch Achtung für die Ordnungen und Notwendigkeiten des Zusammenlebens einflößen, woraus Gehorsam gegen die Gesetze des Gemeinschaftslebens und bürgerliches Pflichtgefühl hervorgehen sollen.²⁾ Die Grundlage dieser Gefühle bildet indessen auch hier wieder die Einsicht, das Verständnis der Notwendigkeit von Gesetzen und Ordnungen. Indem das Verständnis

¹⁾ P. S. I. S. 192.

²⁾ P. S. I. S. 195 ff.

für die gesellschaftliche Bewegung, die innern Beziehungen und Abhängigkeiten der Gesellschaftsglieder, erweckt wird, muss zugleich „die allgemeine Ordnung dem Knaben teuer werden und unverletzlich und wert der Aufopferungen, die sie irgend einmal von ihm erheischen könnte.“ Die politische „Räsonnier-Sucht“ soll er dagegen als etwas Unnützes und Schädliches kennen lernen. In das Verständnis der wirtschaftlichen und Verwaltungs-Einrichtungen will Herbart den Zögling gleichfalls einführen. Aber auch das, was die Menschen innerlich zusammenhält, „Sprache, Glaube, Wissenschaft, Häuslichkeit und öffentliches Vergnügen,“ wird in Betracht gezogen. Endlich wird sich der Zögling durch die Berufswahl seine eigne Stelle in der Gesellschaft bestimmen. „Dem gewählten Beruf muss das volle Herz umfassen und ausschmücken mit den schönsten Hoffnungen auf eine wohltätige Wirksamkeit.“

In dieser Skizze haben wir den Plan Herbarts zu einer positiven sozialen Erziehung vor uns. Jetzt ist aber nicht der Patriotismus das Ziel, welcher das Volk als Ganzes gefühlvoll umfasst, sondern der Bürgersinn, dessen Gegenstand in der allgemeinen Ordnung der Gesellschaft und ihren mannigfachen Einrichtungen liegt. Hierfür sollen Achtung und Gehorsam erzogen werden, aber keine bedingungslose Achtung und Unterordnung, also kein blindes Autoritätsgefühl. Der Bürgersinn ruht vielmehr auf eigener Überzeugung von der Notwendigkeit dieser Eigenschaften. Und an anderer Stelle fordert Herbart durchaus, dass der Staat sich die soziale Gesinnung seiner Bürger durch wahres Verdienst erwerben müsse. Ebenso verhält er sich gegen unbillige Machtforderungen des Staates, worin dieser seine speziellen Zwecke der Pädagogik aufoktroieren will, durchaus spröde und reserviert. Dies kann man dem 36. Aphorismus entnehmen, wo es heisst: „Für die Maschinerie unserer Staaten die Jugend zu bilden, wäre übrigens eine Anmutung an die Kunst, die sie höflich ablehnen würde.“ „Verlangt aber der Staat mutige Krieger und einsichtsvolle Führer, verlangt er kluge Geschäftsmänner und unbestechliche Richter, verlangt er Bürger, die einer billigen Regierung redlich folgen und sie gern unterstützen, die zu gut sind, um nicht ihr Vaterland zu unterstützen, und zu einsichtsvoll, um nicht den Dünkel der Revolutionäre zu verachten, so braucht er nur durch wahres Verdienst sich selbst zu ehren und die Menschen, welche die Kunst erzogen hat, werden den Beruf, Bürger zu werden, in jedem Sinne empfinden: es wird ihnen nicht hart sein zu gehorchen, es wird ihnen die angenehmste Pflicht sein, alle redliche und kluge Fürsorge des Staates mit voller Dankbarkeit zu erkennen.“ — Spricht man also von einer sozialen Erziehung bei Herbart, so darf man dieses Wort nicht ohne nähere Einschränkungen ausgeben.

Über die soziale Erziehung bei Herbart überhaupt kann man auf Grund der vorstehenden Erörterungen in zusammenfassender Weise etwa so urteilen: Bei der Ausgestaltung seines Erziehungs-

ideals hat Herbart die sozialen Pflichten seines Zöglings nicht ausser acht gelassen, sondern sie positiv und zum Teil mit schönem Nachdruck hervorgehoben. Aber der soziale Zug ist keine Haupteigenschaft in seinem Ideal. Er drängt sich beim Lesen der Herbartschen Pädagogik nicht auf. Dies verhindert schon die knappe, aphoristische und zum Teil gelegentliche Ausführung. Ferner muss man sagen, dass die soziale mit der individualistischen Gesinnung wohl etwa die Wage hält, gemäss dem Tugendbegriff, welcher durch die drei Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit beiderlei Gesinnung rechtfertigt. Hier liegt also auch kein Grund für ein besonderes Hervortreten des Sozialen. Weiterhin verhindert es die rationelle Art der Herbartschen Ethik, dass der soziale Zug einen starken Gefühlseindruck in dem Leser der Pädagogik hinterlässt. Wäre die „sittliche“ Betätigung statt von den Ideen vorwiegend oder ganz von Gefühl und Leidenschaft getragen, so würde der soziale Zug als Bestandteil des Erziehungsideals in den pädagogischen Schriften noch ganz anders hervortreten.

Zwei Formen „sozialer“ Gesinnung haben wir an Herbarts Ideal unterscheiden können. Sie werden bezeichnet durch die Ausdrücke: Patriotismus und Bürgersinn. Dass damit das Soziale überhaupt von Herbart nicht erschöpft worden ist, können uns die neueren Angriffe auf Herbarts Pädagogik lehren, welche ihr unter anderem den Mangel an sozialer Gestaltung vorwerfen. Vor allem wird der moderne Pädagoge die demokratische Form der sozialen Gesinnung bei Herbart vermissen. In dieser Beziehung findet er bei Herbart keine besondere Anregung, und so wendet er sich von ihm zu Pestalozzi und Rousseau.

Vor allem aber wird nach der methodischen Seite hin Herbarts Pädagogik nicht den Titel einer Sozialpädagogik in Anspruch nehmen können; denn der Gedanke: Erziehung zur Gemeinschaft durch das Mittel der Gemeinschaft, in dessen systematischer Begründung und Ausführung moderne Sozialpädagogiken ihre Stärke suchen, ist bei Herbart ziemlich unberücksichtigt geblieben. Das Soziale als methodischer Begriff ist aber von dem Sozialen im Ziel der Erziehung zu unterscheiden. Als Zielbegriff kommt es bei Herbart doch zur Geltung, aber so, dass daneben auch ein durch die Ideen gerechtfertigter Individualismus Platz findet.

Indem wir zuletzt diese Synthese aussprechen, ist die Schilderung einer Reihe von Einzelzügen beendet, welche wir zur allgemeinen Zielbestimmung, zur Angabe der Wertgebiete, glaubten hinzufügen zu müssen, um den lebendigen Eindruck des Herbartschen Erziehungsideals zu gewinnen. Damit sind wir am Schlusse dieser Arbeit überhaupt angekommen.

Schlusswort.

Die Aufgabe, die wir uns gestellt haben, war analytischer Art. Darauf zielte unsere Absicht, das Bildungsideal, welches Herbart bei seinen pädagogischen Bestrebungen vorschwebte, auseinanderzusetzen.

Es kommt nun darauf an, dass sich die auseinander gesetzten Elemente des Bildungsideals, der in den Wertgebieten enthaltene iGeistesinhalt samt den formalen Bestimmungen und Beschränkungen, n einer Gesamtvorstellung vereinigen, damit die eigenartige Persönlichkeit des Herbartischen Idealmenschen vor uns ersteht. In der Tat fügen sich die einzelnen Züge mühelos zu einem Gesamtbilde ineinander; wir erhalten den Eindruck einer ganz besonderen Zusammenfassung des Menschlichen. Was man auch an Herbarts Erziehungsideal auszusetzen hat, den Vorwurf des Schematischen wird man ihm nicht machen dürfen. Die Ursache für die lebendige Wirkung des Bildungsideals liegt wohl darin, dass es ganz und gar aus seiner Persönlichkeit herausgeboren ist. Herbart war zu ehrlich und zu selbstbewusst, um sich die Farben zu seinem Idealbilde zu leihen. Wer sich durch Smidt¹⁾ und andere an Herbarts Art erinnern lässt, der wird merken, wie treu es sein eignes Wesen widerspiegelt. Da es auch nicht Herbarts besondere Absicht war, eine ausführliche, zusammenhängende Zeichnung seines Ideals zu geben, so musste sich in den gelegentlichen Ausführungen und Andeutungen sein Wesen um so treuer aussprechen.

Herbarts Erziehungsideal ist also nicht das Schema eines Menschen, sondern eine eigenartig ausgeprägte individuelle Natur, welche in der Geschichte der Erziehungsideale ihren besonderen Platz erhalten muss. Schaut man sich in der Geschichte der Pädagogik um, so erblickt man in der zeitlichen Nähe Herbarts ebenso individuelle wie grundverschiedene Ideale der Erziehung. Unter diesen ist wohl Rousseaus Emil fast als Antipode des Herbartischen Zöglings zu bezeichnen. Mit seinem naiven, von Gefühl und Stimmung getragenen Naturleben stellt er sich in schärfsten Gegensatz zu Herbarts Vernunftideal. — Weitab steht auch Locke, der aus seinen Pflegebefohlenen einen gewandten Weltmann zu machen strebt. Hier ist im Gegensatz die tiefe Innigkeit des Herbartischen Ideals hervorzuheben. Der Schüler des Philanthropins würde sich gleichfalls an Tiefe des Gemüts und idealer Gesinnung nicht mit diesem messen können. In Herbarts Erziehungsideal ist die Oberflächlichkeit und das philisterhaft eudämonistische Streben der Aufklärung überwunden. Es gehört vielmehr in eine folgende Zeit, welche allgemein strebte, das Leben zu vertiefen durch hohe, schwer zu erreichende Ziele und durch ernstgenommene Selbstzucht. Es ist die Zeit etwa, in welcher Kant und Fichte die moralische Vernunft zur strengen Richterin des inner-

¹⁾ J. Smidt, *Erinnerungen an J. F. Herbart.* W. W. I. S. XXI ff.

licher erfassten Daseins zu erheben suchten. Innerlichkeit, ehrene Strenge des Charakters und Vernunft Herrschaft sind in der Tat drei bezeichnende Züge des Erziehungsideals bei Herbart.

Ob auch unsere Zeit sich noch mit ihm wird zufrieden geben können? —

Bei der Schilderung der besonderen Züge sind hie und da andere, auch zu rechtfertigende Möglichkeiten einer sittlichen Lebensführung angedeutet worden. An diesen Stellen würde vielleicht eine Erweiterung und Ergänzung einzusetzen haben.

Aber auch so, wie es vor uns steht, ist das Erziehungsideal Herbarts geeignet, den Erziehern die Begeisterung für den Beruf zu stärken.

II.

Ein Wort zur Reform der höheren Mädchenschulen.

Von **Edith Lehwess** in Berlin.

Schluss.

Über die ungenügende Berücksichtigung der Pflege und Ausbildung des Körpers ist von sachverständigen Leuten schon so viel geschrieben worden, dass ich mich hier kurz fassen kann.

Dass zwei wöchentliche Turnstunden in staubigem Turnsaal nicht genügen, ist oft von ärztlicher Seite ausgesprochen und begründet worden. Ich beschränke mich daher darauf, kurz darzulegen, wie ich mir die Lösung dieser Frage für die Reformmädchenschule denke. Vor allem kommt es hier auf zwei Dinge an: erstens, dass die körperliche Bewegung, wenn das Wetter es irgend erlaubt (auch an schönen Wintertagen), im Freien stattfindet; zweitens, dass sie täglich gepflegt werde. Die Grundbedingung ist also auch hier wieder der Garten, der ja schon zum Aufenthalt in den Pausen ganz unentbehrlich ist. Kindern zu verbieten, dass sie in den kurzen Pausen zwischen stundenlangem Stillsitzen laufen, springen und spielen, ist eine Grausamkeit. Dennoch geschieht es immer noch, weil oft nur ein enger gepflasterter Hof vorhanden ist, dessen beschränkter Raum den Kindern nur gestattet, langsam zu zweien auf und ab zu gehen. Wie ich mir auf der Unterstufe die Bewegungsspiele und das Turnen mit dem Anschauungsunterricht vereinigt denke, darüber habe ich schon gesprochen. Auf der Mittel- und

Oberstufe stelle ich mir die Einteilung so vor, dass an zwei Wochentagen richtig geturnt wird, an zwei anderen im Garten gearbeitet und an den übrigen zwei Tagen Reigentänze eingeübt und Spiele gespielt werden, wie z. B. Tennis, Croquet, Boccia und ähnliches; dafür muss der Garten eingerichtet sein. Im Winter fallen natürlich das Arbeiten im Garten und die Spiele im Freien fort; an ihre Stelle können dann Spiele treten, die im geschlossenen Raume möglich sind. Irgend welche körperliche Übung muss auch im Winter jeden Tag vorgenommen werden, doch kann die Zeit dann vielleicht für manche Tage auf eine halbe Stunde herabgesetzt werden. Heute beschränkt sich die ganze körperliche Ausbildung auf zwei wöchentliche Turnstunden, die in der obersten Klasse, wo sie gerade am nötigsten wären, sogar zuweilen noch fortfallen. Es ist klar, dass auch mit täglich einer Stunde Bewegung im Freien noch lange nicht genug geschehn ist. Es ist aber Sache der Eltern, dafür zu sorgen, dass in den freien Nachmittagsstunden durch Schwimmen, Schlittschuhlaufen und anderen Sport die körperliche Ausbildung ihrer Töchter vervollständigt wird. Da aber viele Eltern es mit dieser Aufgabe sehr leicht nehmen, muss die Schule wenigstens die allernotwendigste Grundlage geben.

Die Anlage grosser Schulgärten hat in der Praxis natürlich mancherlei Schwierigkeiten. Auch wird man sagen, was hier für die Mädchen gefordert wird, können mit gleichem Recht die Knabenschulen und erst recht die Volksschulen verlangen. So grosse und schön angelegte Gärten, wie ich sie hier geschildert habe, werden daher vorläufig nur das Ideal bleiben, das vielleicht in einzelnen, staatlichen Musteranstalten verwirklicht werden kann. Im übrigen muss man wenigstens das Mögliche erstreben und sich helfen, so gut es geht. Ein Hof ist doch z. B. meist vorhanden, in dem geturnt und klassenweise auch gespielt werden kann. Am Rande legt man dann ein paar Beete an, wobei man freilich den ohnehin knappen Raum nicht zu sehr beschränken darf. Wo auch das nicht einmal möglich ist, kann man wenigstens im Schulzimmer in Töpfen oder Kästen allerlei Pflanzen ziehen. Das lässt sich tatsächlich mit den allergeringsten Mitteln bewerkstelligen. In den Gemeindeschulen geschieht es schon vielfach, aber in den höheren Schulen weiss man nichts davon. Der Hauptgrund, weshalb gerade die höheren Töchterschulen immer an Raummangel leiden, ist der Umstand, dass sie wenigstens in Berlin, grösstenteils Privatunternehmungen sind. Der Staat sollte aber endlich auch einmal für das höhere Mädchenschulwesen etwas aufwenden, denn von einer vernünftigen Erziehung der weiblichen Jugend hängt das Wohl der künftigen Generationen ab.

Das dritte Grundübel unserer höheren Töchter Schule ist die mangelhafte Ausbildung des Verstandes. Wenn ich bis jetzt von Fehlern gesprochen habe, die unserm gesamten Schulwesen in höherem oder geringerem Masse anhaften, so ist dies letzte ein

Mangel, der speziell den Mädchenschulen eigen ist. Man klagt so oft, dass Frauen nicht imstande seien, logisch zu denken oder überhaupt streng bei einem Gedankengange zu bleiben. Das ist vielleicht im allgemeinen richtig; aber ich glaube nicht, dass den Frauen die Fähigkeit zum folgerichtigen Denken überhaupt abgeht. In unseren Mädchenschulen geschieht aber fast nichts, sie zu entwickeln. Die besten Anlagen können sich nicht entfalten, wenn sie gar nicht gepflegt werden, und gerade hier kann man durch Schulung etwas erreichen. Unsere Knaben lernen denken, hauptsächlich durch Mathematik und lateinische Grammatik.¹⁾ Beide Disziplinen fehlen den Mädchenschulen und sie haben auch nichts anderes an ihre Stelle zu setzen. Allerdings haben sie Rechenunterricht, aber auch mit dem ist es schwach genug bestellt, und das bisschen Geometrie, das in der ersten Klasse gelehrt wird, ist so oberflächlich, dass es besser wäre, man liesse es ganz. Das Rechnen wird im allgemeinen bei Mädchen als Nebenfach angesehen. Wenn ein junges Mädchen nicht zwei fremde Sprachen kann, gilt es für ungebildet; wie viele gebildete Frauen sind aber nicht imstande, die einfachsten Rechenaufgaben zu lösen. Schon vom praktischen Standpunkt aus wäre es sehr zu wünschen, dass in den Mädchenschulen mehr Wert auf gründlichen Rechenunterricht gelegt würde. Viele Frauen haben z. B. nur eine sehr unklare Vorstellung von Prozent- und Zinsrechnung. Die Vermögensverwaltung ist darum fast immer ganz in der Hand des Mannes; die Frauen wollen gar nichts davon hören, weil sie es doch nicht verstehen. Kommt es dann einmal, dass sie allein in der Welt stehn, so sind sie auf fremde Hilfe angewiesen. — Wichtiger noch als dieser praktische Nutzen ist der formale Wert des Rechen- resp. Mathematikunterrichts. Kein anderes Fach zwingt den Schüler so sehr zu völliger Klarheit; in allen andern Fächern kann er sich zur Not auch mit unklaren Begriffen und halbverstandenen Wahrheiten durchhelfen und sogar scheinbar ganz gutes leisten. Anders ist es bei der Lösung einer Rechenaufgabe. Ist dem Schüler da auch nur ein einziger Punkt nicht ganz deutlich, oder macht er einen einzigen unrichtigen Schluss, so ist die ganze Aufgabe falsch. Deshalb würde die Einführung der Mathematik und Vermehrung der Rechenstunden von sehr segensreichem Einfluss für die geistige Entwicklung der Mädchen sein. Algebra wird jetzt überhaupt nicht in den höheren Töchterschulen gelehrt. Wenn man nur von Buchstabenrechnung spricht, laufen die meisten Frauen davon, weil sie sich darunter etwas furchtbar Schwieriges vorstellen, während es doch in Wahrheit eine Erleichterung des gewöhnlichen Rechnens ist. Die Gebiete des Rechnens, die jetzt den Oberklassen zufallen, können grösstenteils mit Hilfe der Algebra viel einfacher und schneller ge-

¹⁾ Es kommt darauf an, wie sie betrieben wird. D. R.

löst werden; so wird eine Menge Zeit und Kraft ganz nutzlos auf Rechnungen mit grossen Zahlen verwandt, die keinen geistbildenden Wert haben. Statt z. B. das Gedächtnis der Kinder mit dem grossen Einmaleins bis zur 25 zu belasten, was eine ganz unnötige und sehr zeitraubende Quälerei für Lehrer und Schüler ist, sollte man lieber in anschaulicher Weise die Grundbegriffe der Geometrie entwickeln. Ich glaube, wenn in jeder Klasse, von der untersten an, eine Rechenstunde wöchentlich zugelegt wird, so kann man ohne Übereilung in sieben Schuljahren das Pensum bewältigen, das jetzt auf die ganze Schule, also auf zehn Jahre verteilt ist, zumal das Pensum für die unteren Klassen bei der jetzigen Einteilung sehr knapp bemessen ist. Unsere Mädchen lernen in den ersten vier Schuljahren, was in den Knabenschulen in drei Jahren absolviert wird. Ich sehe keinen Grund ein, weshalb wir in den Mädchenschulen nicht ebenso rasch vorgehen sollten. Dann bleibt in den drei oder vier Oberklassen Zeit zur Mathematik.

Die eifrigen Verfechter der humanistischen Bildung behaupten nun gewöhnlich, wenn sie die Notwendigkeit der alten Sprachen beweisen wollen, das mathematische Denken sei ein vom gewöhnlichen Denken so verschiedenes, dass es für die Erziehung und Bildung des Geistes allein nicht ausreiche. Das Studium der alten Sprachen sei deshalb für die männliche Jugend unentbehrlich. Dass etwas Wahres an dieser Behauptung ist, kann niemand bestreiten.

So sehr ich aber die Notwendigkeit der sprachlichen Verstandesbildung neben der mathematischen anerkenne, so sehr widerspreche ich der Auffassung, als könne diese Bildung nur durch alte Sprachen erzielt werden. Das Studium der englischen Sprache hat in dieser Beziehung allerdings geringen Wert (?! d. R.) und deshalb soll das Englische mit Recht hauptsächlich lesend und sprechend gelehrt werden. Aber die französische Sprache mit ihren streng logischen Gesetzen, ihren unendlich vielen Feinheiten und Unterscheidungen des Ausdrucks ist sehr wohl geeignet, die alten Sprachen zu ersetzen, wenn sie nur in der richtigen Weise gelehrt wird. Nach der modernen, jetzt in den Mädchenschulen eingeführten Methode wird aber die Grammatik ganz in den Hintergrund gedrängt; alles soll leicht und spielend, fast unbewusst gelernt werden, und so fällt auch noch dieser Faktor der Verstandesbildung fort. Gewiss ist es mit Freude zu begrüssen, dass wir uns von der Herrschaft des Plötz mit seinen geistlosen Übungssätzen freigemacht haben. Es weht seitdem ein frischerer Zug durch den Sprachunterricht der Jugend; man ist sich endlich bewusst geworden, dass man eine lebende Sprache in erster Linie lehrt, um sie sprechen zu können. Aber man ist augenblicklich in Gefahr, in das entgegengesetzte Extrem zu verfallen und den Wert der Grammatik, den formalen wie den praktischen, zu unterschätzen. Um eine fremde Sprache nicht nur fliessend, sondern richtig zu sprechen, ist die Kenntnis der Grammatik

nicht zu entbehren, es sei denn, dass man Gelegenheit hätte, durch Aufenthalt im Auslande oder täglichen Verkehr mit Ausländern deren Sprache zu erlernen.¹⁾ Nur dann lernt man sie, gleichsam wie man in den ersten Lebensjahren seine Muttersprache lernt. Beim Schulunterricht ist das aber nicht denkbar.

Neben der französischen muss dann auch die deutsche Grammatik mehr gepflegt werden, die jetzt gewöhnlich stiefmütterlich behandelt wird. Es ist durchaus falsch zu glauben, dass Grammatikstunden unter allen Umständen langweilig sein müssten. Der Lehrer muss nur verstehen, trotz des an sich trockenen Stoffs, den Unterricht dadurch anregend zu gestalten, dass er die Freude der Schüler am selbständigen Auffinden der Regeln und Gesetze zu wecken weiss.

Gegen die Einführung des Lateinischen in unsere Mädchenschulen, die von manchen Verfechtern einer besseren Frauenbildung lebhaft gewünscht wird, bin ich entschieden. Denn wenn das Studium des Lateinischen überhaupt Wert haben soll, muss sehr viel Zeit darauf verwendet werden. Das ist aber in der Mädchenschule nicht möglich, ohne dass andere wichtige Unterrichtszweige darunter leiden. Dagegen mag im deutschen Grammatikunterricht an die Satzlehre sich in den oberen Klassen noch die Lehre von Begriffen und Schlüssen anschliessen. Vor allem aber muss beim deutschen Aufsatz Wert auf logischen Zusammenhang und klare Dispositionen gelegt werden, und alle Phrasen und Redensarten, die junge Mädchen so gern in ihren Aufsätzen anwenden, müssen streng verpönt sein. Sehr wenig junge Mädchen sind heutzutage imstande, Gehörtes oder Gelesenes in knapper und klarer Form wiederzugeben. Deshalb kann der Wert häufiger mündlicher Vorträge der Schülerinnen, vorbereitet und unvorbereitet, nicht hoch genug angeschlagen werden.

Ich glaube nicht, dass durch eine bessere Erziehung zu logischem Denken die geistige Eigenart der Frau leiden würde. Aber man darf auch nicht, wie die fanatischen Vorkämpferinnen des Frauenstudiums es leider oft tun, den Verstand überschätzen, dessen Ausbildung doch nur einen kleinen Teil der geistigen Erziehung bildet. Die Lehrgegenstände, die besonders geeignet sind, die Phantasie des Kindes anzuregen, Gemüt und Charakter bilden zu helfen, sind vor allem der Geschichtsunterricht und die Beschäftigung mit der schönen Literatur. Weil in den Mädchenschulen viel Zeit auf den Unterricht in deutscher Literatur verwendet wird, begeht man oft einen grossen Fehler: es wird viel zu viel besprochen und erklärt. Statt z. B. ein Gedicht durch sich selbst auf die Kinder wirken zu

¹⁾ Auch dann sind für einen sicheren und korrekten Gebrauch der Sprache grammatische Kenntnisse nicht zu entbehren. D. R.

lassen und nur soviel zu seiner Erklärung vorzuschicken,¹⁾ als zum Verständnis unbedingt notwendig ist, halten viele Lehrer es für ihre Pflicht, Vers für Vers zu zergliedern und zu zerpflücken und auf jede schöne Wendung besonders aufmerksam zu machen. Auf diese Weise sind schon manchem Menschen die schönsten Werke der klassischen Literatur verleidet worden. Ebenso wird in den Literaturgeschichtsstunden zu viel über die Dichter und ihre Werke geredet und zu wenig gelesen. Die Zahl der deutschen Stunden kann man in den Oberklassen eher vermindern als vermehren. Dagegen muss die häusliche Lektüre gepflegt, vom Lehrer angeregt und geleitet werden. Auch kann man von Zeit zu Zeit eine mündliche freie Wiedergabe des zu Haus nach eigener Wahl Gelesenen verlangen, aber selbstverständlich nicht eine Besprechung oder Beurteilung, wie sie oft in Aufsatzthemen gefordert wird, wobei es dann entweder auf Phrasen oder auf ein Nachbeten der Worte des Lehrers hinausläuft. Das Urteil über Werke der Literatur, wie der Kunst überhaupt, suche man zu bilden durch Vorführung von Meisterwerken; man enthalte sich aber fertiger Urteile, die nur gedankenlos nachgesprochen zu werden brauchen. In der obersten Klasse würde, wenn Zeit vorhanden ist, eine verständige Einführung in die moderne Literatur sehr zu empfehlen sein.²⁾

Auch im Geschichtsunterricht wird mancher Fehler begangen. Vor allem treiben wir zu viel Kriegs-, zu wenig Kulturgeschichte. Als Kind hat man den Eindruck, dass die Weltgeschichte nur aus einer langen Kette von Kriegen besteht mit sehr vielen Schlachten und Jahreszahlen. Zwischen diesen Kriegen sind dann Lücken, die den Schülerinnen deshalb angenehm sind, weil sie da weniger Zahlen zu behalten brauchen. Und doch sind lange Friedenszeiten, in denen ein Volk ruhig und stetig emporwachsen und sich entwickeln konnte, gerade das Interessanteste und Lehrreichste.

In den seltensten Fällen wird überhaupt der Geschichtsunterricht so gegeben, dass in dem Schüler lebendige Vorstellungen entstehen, mit denen seine Phantasie sich auch ausserhalb der Schulstunden beschäftigen kann. Darauf kommt es doch aber in erster Linie an. Dass die Vorstellungen immer ganz korrekt sind, ist nicht das Wichtigste; die Hauptsache ist, dass sie lebendig sind. Gewöhnlich bleiben die Namen eben nur Namen. Die Fülle der Zahlen beschränke man; dafür müssen die wenigen, die man verlangt, fest sitzen, und es muss ein klarer Überblick über das Ganze gewonnen werden, so dass ein Verwechseln von Jahrhunderten nicht vorkommen kann. Die Lehrbücher seien knapp und übersichtlich ge-

¹⁾ Nur vorzuschicken? Manches und oft das Wichtigste kann erst im Zusammenhang des Ganzen die rechte Beleuchtung erhalten. D. R.

²⁾ Dazu muss Zeit gefunden werden; denn später lesen Mädchen und Frauen doch meist Modernes. D. R.

halten, so dass sie den Zusammenhang der Ereignisse klar erkennen lassen, den Überblick erleichtern und zur Wiederholung geeignet sind. Sie bilden nur das feste Gerippe, das die Darbietungen des Lehrers erst zu einem Wesen von Fleisch und Blut beleben müssen. Diese seien so detailliert wie möglich, damit der Schüler wirklich lebendige Bilder von dem Leben und Treiben, den Sitten und Gewohnheiten, dem Empfinden und Denken seiner Vorfahren bekommt.

Beim Geschichtsunterricht ist die Fülle des Stoffs so gross, dass die Lehrer, wenn sie guten Unterricht geben, ihr Pensum fast nie bewältigen können. Die neueste Geschichte kann infolgedessen fast immer nur flüchtig gestreift werden. Es wäre deshalb sehr zu wünschen, dass man in den Oberklassen die Zahl der wöchentlichen Geschichtsstunden von zwei auf drei erhöhte.¹⁾

Wichtig ist auch, dass der Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen und geistigen Entwicklung der Völker, also zwischen der eigentlichen Geschichte einerseits und der Literatur-, Kultur- und Kunstgeschichte andererseits, mehr betont werde. Es wäre deshalb sehr gut, wenn der deutsche und der Geschichtslehrer Fühlung miteinander hätten, am besten, wenn diese Fächer in einer Hand lägen und nicht so scharf gegeneinander abgegrenzt würden. Die Literatur- und Kunstgeschichte würde dann einen Teil des Geschichtsunterrichts ausmachen, statt dass sie wie zwei getrennte Welten nebeneinander hergehen.

Neben dem Geschichts- und dem deutschen Unterricht kommen aber für die Bildung von Gemüt und Phantasie noch zwei wichtige Gebiete der Jugendziehung in Betracht, die heut in den Schulen gar nicht, oder in sehr verkehrter Weise gepflegt werden. Ich meine die Pflege der Religion und die Pflege der Kunst.

Die Frage des Religionsunterrichts ist eine so schwierige und viel erörterte, dass sie sich im Rahmen dieser kleinen Arbeit natürlich nicht behandeln lässt. Ich will mich darauf beschränken, eine Beobachtung mitzuteilen, die ich beim Religionsunterricht immer wieder gemacht habe, und die bei einem Reformversuch vielleicht in Betracht gezogen werden könnte. In den ersten Schuljahren folgen die Kinder dem Unterricht in der biblischen Geschichte mit dem eifrigsten Interesse. Wer jemals sechs- bis achtjährigen Kindern biblische Geschichten erzählt hat, der wird bestätigen können, mit welcher Spannung die Kleinen zuhören, wie sich Zorn, Trauer, Rührung, Freude auf ihren Gesichtern widerspiegelt. Das wird aber sehr bald anders; von Jahr zu Jahr nimmt das Interesse ab. Die meisten Menschen, die nicht gerade aussergewöhnliche Lehrer gehabt haben, werden sich dieser wachsenden Gleichgültigkeit noch aus ihrer Schulzeit erinnern. Der Grund dafür ist nicht schwer zu

¹⁾ Oder in der Auswahl des Stoffes sich weise beschränkte. D. R.

finden. Erstens wird auch hier zu viel erklärt und besprochen, und dann kehren dieselben Geschichten in etwas erweiterter Form jedes Jahr wieder, eine Methode, die man auf andern Gebieten längst als unzweckmässig beseitigt hat. Durch zu vieles Wiederholen und Einpauken werden selbst die schönsten Stellen des alten und neuen Testaments den Kindern verleidet; die Kinder werden für ihre Poesie unempfänglich. Statt zum Nachdenken über die höchsten Fragen des Lebens anzuregen, und das junge Menschenkind dazu heranzubilden, sich später seinen eigenen Glauben zu erringen, stumpft der Religionsunterricht durch seine unerträgliche Gleichförmigkeit das Interesse für diese Dinge ab.

Die Religion ist ja doch kein Anhäufen von Wissen und kann durch Einpauken und Auswendiglernen nie und nimmer erworben werden. Wir wenden uns zu viel an das Gedächtnis; der Religionsunterricht muss vor allem auf das Gefühlsleben des Kindes wirken. Deshalb kommt es auch auf die Anzahl der Stunden nicht an; mit weniger Stunden kann man unter Umständen mehr erreichen als mit vielen. Beim Religionsunterricht besonders muss man sich vor einem Zuviel hüten, sonst erscheint die ganze Religion der Jugend als eine Last, die sie von sich wirft, sobald sie frei ist. Mit dem Überflüssigen, das man ihr eingelernt hat, wirft sie auch oft das Notwendige fort.

Das Christentum ist die Religion der Liebe; das muss der Anfang und das Ende jedes Religionsunterrichts sein. Im allgemeinen wird viel zu sehr der Glaube in den Vordergrund gerückt,¹⁾ als ob darauf alles ankäme, während es doch im Korintherbrief heisst: „Die Liebe ist die grösste unter ihnen.“ Das ist der Punkt, auf den alles ankommt, und von dem aus alle Geschichten, alle Erzählungen betrachtet werden müssen. Man scheue sich auch nicht, das tägliche Leben der Kinder mit in die Betrachtung hineinzuziehen; denn mit abstrakten Begriffen und einer theoretischen Moral ist bei Kindern wenig auszurichten. Die Religion muss das Leben der Kinder mehr unmerklich durchdringen, als dass sie in dreiwöchentlichen Unterrichtsstunden ihnen als eine erlernbare Wissenschaft entgegentritt. Auch vielen erwachsenen Menschen ist die Religion eine Welt für sich, die mit dem praktischen Leben in keiner Beziehung steht.

Liebe, Mut, Kraft, Arbeitsfreudigkeit, Vertrauen zu Gott und den Menschen, das sind die Dinge, die ein junges Menschenkind aus seinem Religionsunterricht ins Leben mit hinausnehmen soll, nicht eine Anzahl Sprüche, Lieder und Katechismussätze.²⁾

Wenn ich davon spreche, dass man die Kunst in der Schule pflegen soll, so denke ich dabei weder im besonderen an Kunst-

¹⁾ Es kommt darauf an, was man unter dem Glauben versteht. D. R.

²⁾ So steht die Frage doch wohl nicht. Weder der Religionsunterricht, noch das praktisch-religiöse Leben kann die Sprüche, Lieder und Katechismussätze entbehren. D. R.

geschichts-, noch an Zeichenunterricht; ich will vielmehr damit ganz allgemein sagen, dass die Schule die Aufgabe hat, die Freude am Schönen, das Bedürfnis nach Schönheit in der Jugend zu wecken.

Und damit sieht es allerdings heute traurig aus. Die Schule tut nichts dazu; im Gegenteil wird die natürliche Schönheitsfreude, die in jedem Kinde schlummert, durch die nüchterne kahle Umgebung, in der es einen grossen Teil seines Lebens zubringt, und durch die Vorführung schlechter Bilder allmählich ertötet. Daher kommt es, dass ein natürliches, nicht nur angelerntes Kunstverständnis so ausserordentlich selten ist.

Ich habe im Anfang schon auf den grossen erziehlichen Wert hingewiesen, der in dem täglichen Umgang mit der Natur liegt; ebenso auf den Vorteil, den das Zeichnen nach der Natur selbst für ganz talentlose Kinder hat, weil es sie auf das Schöne ihrer Umgebung achten lehrt. Da ja aber nicht aller Unterricht im Freien sein kann, muss auch die Schulstube bei aller Einfachheit zu einem behaglichen und erfreulichen Aufenthalt gestaltet werden. Da kann man mit sehr geringen Mitteln viel bessern. Ein paar Worte will ich bei dieser Gelegenheit noch über den Zeichenunterricht sagen. Der Zweck des Schulzeichnens kann nur sein, zur Beobachtung anzuregen, das Schönheitsgefühl zu entwickeln und endlich eine gewisse Handfertigkeit zu erzielen. Dieser Auffassung gemäss meine ich, dass in den Unterlassen der Zeichenunterricht wesentlich im Dienste des Anschauungs- und Naturgeschichtsunterrichts auftreten soll, in der Weise, wie ich es früher geschildert habe. In den höheren Klassen, etwa vom 5. oder 6. Schuljahr an, muss er dann aber als selbständiger Unterrichtszweig behandelt werden. Auch dann soll wesentlich nach der Natur gezeichnet werden, nach Gegenständen, Blumen, Gipsabgüssen; zuletzt können auch Landschaften im Freien versucht werden. Wenn die Zeichnungen auch bei der grössten Zahl der Kinder zuerst schlecht ausfallen, so lasse man sich dadurch nicht abschrecken; die Schüler lernen dabei doch unendlich viel mehr als bei den musterhaft ausgeführten, sauberen Zeichnungen, wie sie jetzt nach Vorlagen oder Vorzeichnungen des Lehrers angefertigt werden. Namentlich hat das Zeichnen gerader Linien wenig bildenden Wert; das soll im Geometrieunterricht, und da nur mit Hilfe von Zirkel und Lineal geübt werden. Auch Farben gebe man Kindern früh in die Hand.

Zu einem wichtigen Faktor in der Bildung des künstlerischen Geschmacks kann ferner bei vernünftiger Einrichtung der Handarbeitsunterricht werden. So wie diese Disziplin jetzt meist aufgefasst wird, hat sie allerdings mit Kunst nichts zu tun. Der Handarbeitsunterricht hat meiner Ansicht nach eine doppelte Aufgabe, eine praktische und eine künstlerische. Von einem praktischen Handarbeitsunterricht muss man doch verlangen, dass er die Dinge lehrt, die im wirklichen Leben, und zwar in unserem modernen

Leben täglich vorkommen. Dahin gehört aber in allererster Linie Stopfen, Flickern und überhaupt jede Art von Ausbessern und Verändern. Denn das sind die einzigen Arbeiten, die nicht mit Maschinen und in Fabriken gemacht werden können, die also, auch heute noch, in jedem Haushalt vorkommen. Unsere Mädchen machen zwar in der Schule die feinsten Damastmusterstopfen, womit sie ihre Augen verderben, aber ein Kleid oder ein Wäschestück so auszubessern, wie man es im Leben wirklich macht, lernen sie nicht. Dazu ist nötig, dass wirklich zerrissene Sachen, nicht Stopftücher zum Unterricht benutzt werden. Daneben ist es gewiss sehr nützlich für unsere Mädchen, ordentlich nähen zu lernen; aber weshalb näht man Hemden von einem Schnitt, der vor 50 Jahren modern war? Weshalb werden nicht Dinge gearbeitet, die die Kinder selbst gebrauchen können? Und wenn schon durchaus gestrickt werden soll, warum dann ein weisser baumwollener Strumpf, wie ihn unsere Grossmütter trugen?¹⁾ Von dem entsetzlichen Häkeltuch will ich schon gar nicht reden. Es gibt so viel Notwendiges zu lernen, dass es schade ist, Zeit darauf zu verwenden.²⁾ In der obersten Klasse sollte z. B. Unterricht im Schneidern gegeben werden, so dass jede Schülerin es wenigstens so weit bringt, ein Kleid zu verändern, eine Bluse oder ein einfaches Kinderkleid selbständig herzustellen. Das nenne ich praktischen Handarbeitsunterricht.

Was nun die künstlerische Seite dieses Faches betrifft, so findet sie in dem jetzigen Lehrplan überhaupt keinen Raum, sofern man nicht etwa das Namenstickern unter diese Rubrik bringen will. Wenn man nun, mit ganz einfachen, aber geschmackvollen Stickereien anfangend, bis zu wirklich künstlerischen Arbeiten in den obersten Klassen fortschritte, so könnte damit der Geschmack in Handarbeiten und in kunstgewerblichen Dingen überhaupt sehr gebessert werden, und die unglaublich geschmacklosen Arbeiten, die immer noch die meisten Wohnungen überschwemmen, würden allmählich aus der Welt verschwinden. Es ist dies vielleicht der einzige Weg, diesem Unwesen ein Ende zu machen. Begabtere Schülerinnen (nur sie? D. R.) müssen dann auch angeleitet werden, selbst Muster für ihre Handarbeiten zu entwerfen. So kann vielleicht manches kleine Zeichentalent in die richtige Bahn gelenkt werden.

Was wir nach dem bisher Gesagten von einer Mädchenreformschule verlangen, lässt sich kurz in folgende Forderungen zusammenfassen:

¹⁾ Die Farbe des Garns ist für den Unterricht, dessen Massnahmen nicht von der Mode diktiert werden, nicht gleichgültig. D. R.

²⁾ Durch Häkeln können nicht nur praktische Gegenstände hergestellt werden, sondern auch mancherlei Zieraten. Letztere sind doch nicht so ganz bedeutungslos. Auch könnte man wohl daran denken, dem Häkeln aus methodischen Gründen eine Stelle im Lehrplane zu sichern. D. R.

1. Verbesserter naturwissenschaftlicher Unterricht.
2. Tägliche körperliche Übung und Bewegung im Freien.
3. Einführung der Mathematik.
4. Mehr französische und deutsche Grammatik.
5. Reform des Religionsunterrichts.
6. Pflege des Schönheitssinns und verständige Reform des Zeichen- und Handarbeitsunterrichts.

Ich betone ausdrücklich, dass ich durchaus keine Vermehrung der täglichen Schulstunden wünsche; im Gegenteil möchte ich, wenn möglich, die Stunden des Stillsitzens namentlich für die kleinen Mädchen noch beschränken. Einschliesslich der täglichen Bewegungsstunden mag man dann auf das jetzige Mass von Stunden kommen. Ich glaube, das ist bei zweckmässiger Einteilung sehr gut möglich. Auch die häuslichen Arbeiten sollen auf ein verständiges Mass beschränkt sein, damit dem heranwachsenden Mädchen Zeit zu freier Betätigung seiner Kräfte bleibt. Dagegen halte ich die Verlängerung der ganzen Schulzeit um mindestens ein Jahr für sehr wünschenswert. Gerade in dem Alter, in dem bei den meisten der Wissensdurst erwacht und der Lerneifer am grössten ist, verlassen unsere jungen Mädchen die Schule. Mit fünfzehn oder sechzehn Jahren sind sie noch zu jung, um sich allein weiter zu bilden, zu jung auch, um aus Universitäts- oder ähnlichen Vorträgen Nutzen zu ziehn. Sie sind auch noch nicht alt genug, um sich darüber klar zu sein, ob sie einen Beruf ergreifen wollen. In der Regel wissen sie zunächst noch nichts Rechtes mit sich anzufangen und wären sehr gut noch ein Jahr lang in der Schule aufgehoben. Dass das Bedürfnis nach Verlängerung der Schulzeit vorhanden, beweist die Entstehung der vielen Selektakurse; diese sind ja ganz gut, aber meist nur auf gewisse Fächer eingerichtet; Naturwissenschaften fehlen gewöhnlich ganz, sowie Rechnen oder Mathematik. Früher, als es Selektakurse noch nicht gab, schickte man junge Mädchen zur Vollendung ihrer Ausbildung in Pensionate. Diese Unsitte hat glücklicherweise jetzt etwas abgenommen. Der Gedanke, auch die Mädchen eine Zeitlang vom Elternhause loszulösen und in andere Verhältnisse zu bringen, damit sie ihren Blick erweitern, ist ja an sich ganz berechtigt. Aber einmal sind 15jährige Mädchen dazu noch zu jung, und zweitens sind Pensionate nicht der geeignete Ort dafür. Schickt man ein junges Mädchen mit 18 oder 19 Jahren eine Zeitlang ins Ausland, oder zu einer verwandten oder befreundeten Familie, so wird sie davon weit mehr haben. Aber gerade in einem Alter, da Mädchen schädlichen Einflüssen am zugänglichsten sind, sie in Anstalten zu geben, wo sie mit gleichaltrigen Backfischen ein klösterlich abgesperrtes Leben führen, ist sehr gefährlich. Die schädlichen Einflüsse, die das Leben in solchen Pensionaten auf viele Mädchen ausübt, überwiegen bei weitem das bisschen äusseren Schloff

Oberstufe stelle ich mir die Einteilung so vor, dass an zwei Wochentagen richtig geturnt wird, an zwei anderen im Garten gearbeitet und an den übrigen zwei Tagen Reigentänze eingeübt und Spiele gespielt werden, wie z. B. Tennis, Croquet, Boccia und ähnliches; dafür muss der Garten eingerichtet sein. Im Winter fallen natürlich das Arbeiten im Garten und die Spiele im Freien fort; an ihre Stelle können dann Spiele treten, die im geschlossenen Raume möglich sind. Irgend welche körperliche Übung muss auch im Winter jeden Tag vorgenommen werden, doch kann die Zeit dann vielleicht für manche Tage auf eine halbe Stunde herabgesetzt werden. Heute beschränkt sich die ganze körperliche Ausbildung auf zwei wöchentliche Turnstunden, die in der obersten Klasse, wo sie gerade am nötigsten wären, sogar zuweilen noch fortfallen. Es ist klar, dass auch mit täglich einer Stunde Bewegung im Freien noch lange nicht genug geschehn ist. Es ist aber Sache der Eltern, dafür zu sorgen, dass in den freien Nachmittagsstunden durch Schwimmen, Schlittschuhlaufen und anderen Sport die körperliche Ausbildung ihrer Töchter vervollständigt wird. Da aber viele Eltern es mit dieser Aufgabe sehr leicht nehmen, muss die Schule wenigstens die allernotwendigste Grundlage geben.

Die Anlage grosser Schulgärten hat in der Praxis natürlich mancherlei Schwierigkeiten. Auch wird man sagen, was hier für die Mädchen gefordert wird, können mit gleichem Recht die Knabenschulen und erst recht die Volksschulen verlangen. So grosse und schön angelegte Gärten, wie ich sie hier geschildert habe, werden daher vorläufig nur das Ideal bleiben, das vielleicht in einzelnen, staatlichen Musteranstalten verwirklicht werden kann. Im übrigen muss man wenigstens das Mögliche erstreben und sich helfen, so gut es geht. Ein Hof ist doch z. B. meist vorhanden, in dem geturnt und klassenweise auch gespielt werden kann. Am Rande legt man dann ein paar Beete an, wobei man freilich den ohnehin knappen Raum nicht zu sehr beschränken darf. Wo auch das nicht einmal möglich ist, kann man wenigstens im Schulzimmer in Töpfen oder Kästen allerlei Pflanzen ziehen. Das lässt sich tatsächlich mit den allergeringsten Mitteln bewerkstelligen. In den Gemeindeschulen geschieht es schon vielfach, aber in den höheren Schulen weiss man nichts davon. Der Hauptgrund, weshalb gerade die höheren Töchterschulen immer an Raummangel leiden, ist der Umstand, dass sie wenigstens in Berlin, grösstenteils Privatunternehmungen sind. Der Staat sollte aber endlich auch einmal für das höhere Mädchenschulwesen etwas aufwenden, denn von einer vernünftigen Erziehung der weiblichen Jugend hängt das Wohl der künftigen Generationen ab.

Das dritte Grundübel unserer höheren Töchter Schule ist die mangelhafte Ausbildung des Verstandes. Wenn ich bis jetzt von Fehlern gesprochen habe, die unserm gesamten Schulwesen in höherem oder geringerem Masse anhaften, so ist dies letzte ein

Mangel, der speziell den Mädchenschulen eigen ist. Man klagt so oft, dass Frauen nicht imstande seien, logisch zu denken oder überhaupt streng bei einem Gedankengange zu bleiben. Das ist vielleicht im allgemeinen richtig; aber ich glaube nicht, dass den Frauen die Fähigkeit zum folgerichtigen Denken überhaupt abgeht. In unseren Mädchenschulen geschieht aber fast nichts, sie zu entwickeln. Die besten Anlagen können sich nicht entfalten, wenn sie gar nicht gepflegt werden, und gerade hier kann man durch Schulung etwas erreichen. Unsere Knaben lernen denken, hauptsächlich durch Mathematik und lateinische Grammatik.¹⁾ Beide Disziplinen fehlen den Mädchenschulen und sie haben auch nichts anderes an ihre Stelle zu setzen. Allerdings haben sie Rechenunterricht, aber auch mit dem ist es schwach genug bestellt, und das bisschen Geometrie, das in der ersten Klasse gelehrt wird, ist so oberflächlich, dass es besser wäre, man liesse es ganz. Das Rechnen wird im allgemeinen bei Mädchen als Nebenfach angesehen. Wenn ein junges Mädchen nicht zwei fremde Sprachen kann, gilt es für ungebildet; wie viele gebildete Frauen sind aber nicht imstande, die einfachsten Rechenaufgaben zu lösen. Schon vom praktischen Standpunkt aus wäre es sehr zu wünschen, dass in den Mädchenschulen mehr Wert auf gründlichen Rechenunterricht gelegt würde. Viele Frauen haben z. B. nur eine sehr unklare Vorstellung von Prozent- und Zinsrechnung. Die Vermögensverwaltung ist darum fast immer ganz in der Hand des Mannes; die Frauen wollen gar nichts davon hören, weil sie es doch nicht verstehn. Kommt es dann einmal, dass sie allein in der Welt stehn, so sind sie auf fremde Hilfe angewiesen. — Wichtiger noch als dieser praktische Nutzen ist der formale Wert des Rechen- resp. Mathematikunterrichts. Kein anderes Fach zwingt den Schüler so sehr zu völliger Klarheit; in allen andern Fächern kann er sich zur Not auch mit unklaren Begriffen und halbverstandenen Wahrheiten durchhelfen und sogar scheinbar ganz gutes leisten. Anders ist es bei der Lösung einer Rechenaufgabe. Ist dem Schüler da auch nur ein einziger Punkt nicht ganz deutlich, oder macht er einen einzigen unrichtigen Schluss, so ist die ganze Aufgabe falsch. Deshalb würde die Einführung der Mathematik und Vermehrung der Rechenstunden von sehr segensreichem Einfluss für die geistige Entwicklung der Mädchen sein. Algebra wird jetzt überhaupt nicht in den höheren Töchterschulen gelehrt. Wenn man nur von Buchstabenrechnung spricht, laufen die meisten Frauen davon, weil sie sich darunter etwas furchtbar Schwieriges vorstellen, während es doch in Wahrheit eine Erleichterung des gewöhnlichen Rechnens ist. Die Gebiete des Rechnens, die jetzt den Oberklassen zufallen, können grösstenteils mit Hilfe der Algebra viel einfacher und schneller ge-

¹⁾ Es kommt darauf an, wie sie betrieben wird. D. R.

Herbart in der Einleitung zur „Allgemeinen Pädagogik“ der weltmännischen Erziehung Lockes gedenkt, so erhält man eine weitere Bestätigung dieses Urteils.

5. Individualität und soziale Gesinnung in Herbarts Erziehungsideal.

Es bleibt noch übrig, in einer letzten Synthese die Eigenart des Herbartschen Zöglings in individueller und sozialer Beziehung zu charakterisieren.

Die Individualität des Zöglings ist bezeichnet durch Vernunft-herrschaft, Charakterstärke, durch harmonische Vielseitigkeit und vorwiegende Innerlichkeit. Diese Merkmale zusammen bestimmen eine eigenartige Persönlichkeit, denn es wären auch andere Mischungen und Kombinationen des Menschlichen möglich. Das Glück des Herbartschen Idealmenschen ist nun davon abhängig, ob es ihm gestattet ist, sich frei und ungehemmt nach den in seinem Wesen liegenden Richtungen auszuleben. Es fragt sich, ob Herbart in dieser Beziehung ein Recht des Individuums anerkennt gegenüber der Mitwelt, welche den Einzelnen in ihre Dienste fordert, oder ob er wünscht, dass das Individuum, auf eignes Glück verzichtend, ganz im Dienste der Menschheit aufgehen soll. Von der Beantwortung der Frage wird es abhängen, ob wir von einem einseitig individualistischen oder einseitig sozialen Zuge in Herbarts Erziehungsideale sprechen dürfen. Auch eine Synthese von beiden wäre möglich.

Auch hier ist wieder zu konstatieren, dass Herbart sich nicht ausdrücklich über das Verhältnis von individueller und sozialer Gesinnung ausgesprochen hat. Aber es sind doch Unterlagen vorhanden, um sich auch in dieser Beziehung eine Vorstellung von Herbarts Bildungsideal machen zu können.

Man wird urteilen dürfen, dass der Theorie nach in Herbarts Ideal sich individuelle und soziale Gesinnung das Gleichgewicht halten. Ein Mensch, in dem die Ideen von Wohlwollen, Recht und Billigkeit durch Vernunft und Charakter so starke Wurzeln geschlagen haben, wird sich wohl nicht gestatten, die allgemeinen Rechtsschranken zwischen Individuum und Gesellschaft zu verschieben oder gar verletzend und rücksichtslos umzustossen zu Gunsten seiner Individualität. Er wird aber auch verlangen, dass man den Wert seiner Persönlichkeit mit gleicher Feinfühligkeit erkenne und seine Rechte respektiere, und wird als Charakter mit seiner ganzen unbeugsamen Entschiedenheit auf diesen Rechtsansprüchen beharren. Ein gewisser Charakterzug drängt Herbarts Idealmenschen allerdings nach der individualistischen Seite. Wir haben als besonderen Zug an ihm die vorwiegende Innerlichkeit hervor gehoben. Diese Eigenschaft ist nicht wohl geeignet, den Wert der Persönlichkeit in den Augen der Mitwelt stark hervortreten zu lassen,

woraus in dem Vernachlässigten die Stimmung des verletzten Stolzes, gekränkten Selbstbewusstseins entstehen kann und der Entschluss, dem Leben trotzig den Rücken zu kehren. So scheint mir in dem Idealmenschen Herbarts ein Hang zum Individualismus, freilich passiver Natur, zu liegen. Es entsteht ein Mensch mit einer schroffen unzugänglichen Aussenseite, ein Mensch, der in kühler Zurückhaltung die Welt an sich herankommen lässt.

Man würde aber Herbart Unrecht tun, würde man es unterlassen, die sozialen Eigenschaften seines Zöglings hervorzuheben. Die im Tugendbegriff enthaltenen Ideen der Teilnahme und das geforderte „soziale Interesse“ könnten schon darüber belehren, dass das Soziale überhaupt auch mit in Herbarts Erziehung vertreten sein wird. — Über die Art der Teilnahme sind schon einige Bemerkungen in anderem Zusammenhange gefallen. Die Bande der Gemeinschaft sind bei Herbart nicht aus reinem Naturgefühl und aus blosser Neigung gewoben, sondern immer soll auch ein Einschlag von Vernunft und Besonnenheit in ihnen enthalten sein. Herbarts Moral ist ja keine Gefühlsmoral wie die eines Rousseau z. B. Stürmische, leidenschaftliche Hingebung an Menschen und Menschheit kennt Herbart nicht aus eignem Erleben. Darum sind auch die Leidenschaften von seinem Erziehungsideal verbannt. Aber auch das zerfliessende Mitleid oder die weiche Demut sind Herbarts Zögling durchaus fremde Gemütseigenschaften. Im Gegensatz zu aller sentimentalen Empfindsamkeit und Rührseligkeit trägt die Teilnahme Herbarts einen männlichen Charakter. Mit einer gewissen Gering-schätzung spricht er von den „Gutmütigen, welche sich recht warm freuen können, wenn es andern wohlgeht.“ Sie „pflegen auch selbst das Wohlsein zu lieben, und einem mannigfachen Wechsel von Empfindungen viel einzuräumen.“¹⁾ Schwächliche, weiche Güte ist also nicht Herbarts Art. Wenigstens hegt er ein gewisses Misstrauen gegen ihre Träger. Seine Sympathie geht mehr auf das Grosse, Erhabene, auf die bedeutsamen Schicksale; aber durch die kleinen Nöte und Freuden der Mitmenschen wird Herbarts Zögling nicht sonderlich berührt. Freilich möchte Herbart neben der Idee des Wohlwollens, dem Gedankenelement in den Handlungen des Zöglings, auch ein reiches Mass von Naturgefühl nicht vermissen, wie er an einer Stelle betont.²⁾ Trotz der Zugesellung der Herzengüte zur Besonnenheit bleibt aber im Erziehungsideal die starke, männliche und herbe Art der Teilnahme bestehen. Hier und da in Herbarts Schriften dringt durch das strenge, abstrakte Gedanken-gefüge ein Ton der hohen, edlen Menschenliebe, mit der er des Zöglings Gemüt erfüllen möchte. Sie bricht z. B. in der „Allg. Päd.“ durch, wo er den Unterricht behandelt, „welcher die Teilnahme

¹⁾ P. S. I. S. 274.

²⁾ P. S. I. S. 272 f.

bilden soll, — durch den also das Herz gross und voll werden müsste, selbst da, wo keine schönen Familienverhältnisse, keine glückliche Jugendfreundschaft, vielleicht auch kein ausgezeichnetes natürliches Wohlgefallen des Lehrers und Zöglings aneinander, zu Hilfe kommen möchte.“¹⁾ Dann folgt an derselben Stelle eine Klage über die gewöhnliche Studierart, welche es darauf anzulegen scheint, „uns von den Menschen zu entfremden, von den einzelnen wirklichen Menschen, und den einzelnen wirklichen Haufen, die sie bilden, welche unserm Geschmack wenig zusagen, der Spekulation zu niedrig und der Beobachtung meistens zu fern stehen, für welche aus Teilnahme zu arbeiten gleichwohl unsere schönste Zierde ist, — und zu deren Gattung zu gehören wir, vielleicht mit einem Gefühl von Demütigung, dennoch auf jeden Fall eingestehen müssen.“ — In diesen Worten, das merkt der Leser, liegt ein reiches Herz offen, eine warme Liebe zu den Menschen spricht aus ihnen, welche aber durch die philosophische Betrachtung ihres Gegenstandes einen hohen Zug erhält.

Wir kommen nun zu den einzelnen Zeugnissen sozialer Gesinnung verschiedener Art. Indem sich Herbart bemüht, die beste Lehrart für die Entzündung der Teilnahme zu entwickeln, kommt ihm auch die Gelegenheit, das patriotische Ideal seiner sozialen Erziehung zu zeigen. Im Anschluss an das Bild der unsozialen Gesellschaft beschreibt er:²⁾ „Wie anders unter einer patriotisch gestimmten Nation! Hier erzählen euch Buben von sechs Jahren aus der Chronik; Kinder erzählen von den grossen Kindern, den Heroen ihrer Vorzeit; — sie erzählen sich untereinander, sie steigen vereint aufwärts mit der Geschichte ihres Landes. Sie drängen sich, Männer der Nation zu werden, und sie werden es.“ — Wir sehen hier Herbart in Schwung des Empfindens geraten bei dem Gedanken der von Begeisterung durchglühten Nation, in welcher von den Buben herauf zu den Männern die grossen Erlebnisse des Volkes lebendig sind und zu neuen Taten treiben. Hier wird man bei Herbart nicht von mässig gehaltener, kühler Teilnahme reden dürfen, sondern von einem starken hochgestimmten Gefühl. Der Gegenstand dieses Gefühls ist das Schicksal des Volksganzen in der Gegenwart und in der Geschichte, diejenigen Nöte und Siege also, welche das Volk in seinem Beisammensein mit fremden Volksgemeinschaften erlebt hat. Die so bezeichnete Art der sozialen Gesinnung tritt am stärksten bei Herbart hervor.

Gleichwohl zieht die Vernunft auch hier ihre Grenzen. Der Patriotismus gewinnt einen abstrakten Zug, wenn Herbart die patriotische Gesinnung auf ein weiteres Vaterland hinauslenkt, welches nichts mehr mit der eigentlichen nationalen Volksgemeinschaft zu

¹⁾ P. S. I. S. 189.

²⁾ P. S. I. S. 191 f.

tun hat: das ist die europäische Kulturgemeinschaft. Herbart spricht geradezu von einem europäischen Patriotismus:¹⁾ „Denkt euch einen europäischen Patriotismus. Die Griechen und Römer als unsere Vorfahren. Die Spaltungen als unglückliche Zeichen des Parteigeistes, mit dem sie verschwinden müssen. — Wer vermag diesem Gedanken Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es. Man sage nicht, wir Deutschen seien ohne das zu sehr weltbürgerlich gestimmt. Zu wenig patriotisch; das leider! ist wahr; aber muss ich denn hier erst Patriotismus und Weltbürgersinn aus-söhnen?“ — Indem nun europäischer Patriotismus und Gefühl mit dem eignen Volke zusammenbestehen sollen, ist dem eigentlich nationalen Gedanken alle Schärfe, alle Feindseligkeit genommen. Einer aggressiven praktischen Bestätigung dieses Gedankens steht der europäische Patriotismus hemmend entgegen. — Dieses weiter reichende Gemeinschaftsgefühl ist von geistiger, mehr rationeller Art. Der europäische Patriot fühlt sich als solcher nicht durch gemeinschaftliche Nöte und Kämpfe, durch gemeinsames Vaterland und vaterländische Sitte, sondern durch gemeinsamen Besitz der höheren geistigen Güter im Bereiche der Wissenschaft namentlich und der Kunst. Das hieraus entstehende Gemeinschaftsgefühl erfreut, erhebt, aber es begeistert und entzündet nicht. Herbarts europäischer Patriotismus ist kein Brennstoff für gewaltige Volksleidenschaften, kein Inbegriff einer heissen glühenden Liebe. Diese Art soziale Gesinnung ist aber bezeichnend für sein Vernunftideal. Mit dem europäischen Patriotismus sind nun für Herbart auch die Grenzen gegeben, innerhalb welcher noch eine reale Grundlage für soziale Gesinnung gefunden werden kann. Infolgedessen muss er den Gedanken des Weltbürgertums, an welchem sich Aufklärer und Philanthropen begeisterten, in das Reich der unpraktischen Ideen verweisen. Aphor. 37 lehrt: „Europäischer Patriotismus ist vom Weltbürgersinn noch verschieden; dieser lebt bloss in Ideen, jener haftet am Wirklichen, und an allem dem Wirklichen, was wir kennen.“ Der Weltbürgersinn wird wohl demnach auch für Herbarts soziales Erziehungsideal abgelehnt sein. Auch der berechtigte, aber doch ideale Gedanke des europäischen Patriotismus tritt zurück vor der Erziehung zur Volksgemeinschaft. Hier will Herbart dem Zögling nicht nur Liebe zum Volkstum, Begeisterung für die Volksgeschichte und Opferfreudigkeit, sondern auch Achtung für die Ordnungen und Notwendigkeiten des Zusammenlebens einflößen, woraus Gehorsam gegen die Gesetze des Gemeinschaftslebens und bürgerliches Pflichtgefühl hervorgehen sollen.²⁾ Die Grundlage dieser Gefühle bildet indessen auch hier wieder die Einsicht, das Verständnis der Notwendigkeit von Gesetzen und Ordnungen. Indem das Verständnis

¹⁾ P. S. I. S. 192.

²⁾ P. S. I. S. 196 ff.

für die gesellschaftliche Bewegung, die innern Beziehungen und Abhängigkeiten der Gesellschaftsglieder, erweckt wird, muss zugleich „die allgemeine Ordnung dem Knaben teuer werden und unverletzlich und wert der Aufopferungen, die sie irgend einmal von ihm erheischen könnte.“ Die politische „Räsonnier-Sucht“ soll er dagegen als etwas Unnützes und Schädliches kennen lernen. In das Verständnis der wirtschaftlichen und Verwaltungs-Einrichtungen will Herbart den Zögling gleichfalls einführen. Aber auch das, was die Menschen innerlich zusammenhält, „Sprache, Glaube, Wissenschaft, Häuslichkeit und öffentliches Vergnügen,“ wird in Betracht gezogen. Endlich wird sich der Zögling durch die Berufswahl seine eigne Stelle in der Gesellschaft bestimmen. „Dem gewählten Beruf muss das volle Herz umfassen und ausschmücken mit den schönsten Hoffnungen auf eine wohltätige Wirksamkeit.“

In dieser Skizze haben wir den Plan Herbarts zu einer positiven sozialen Erziehung vor uns. Jetzt ist aber nicht der Patriotismus das Ziel, welcher das Volk als Ganzes gefühlvoll umfasst, sondern der Bürgersinn, dessen Gegenstand in der allgemeinen Ordnung der Gesellschaft und ihren mannigfachen Einrichtungen liegt. Hierfür sollen Achtung und Gehorsam erzogen werden, aber keine bedingungslose Achtung und Unterordnung, also kein blindes Autoritätsgefühl. Der Bürgersinn ruht vielmehr auf eigener Überzeugung von der Notwendigkeit dieser Eigenschaften. Und an anderer Stelle fordert Herbart durchaus, dass der Staat sich die soziale Gesinnung seiner Bürger durch wahres Verdienst erwerben müsse. Ebenso verhält er sich gegen unbillige Machtforderungen des Staates, worin dieser seine speziellen Zwecke der Pädagogik aufoktroieren will, durchaus spröde und reserviert. Dies kann man dem 36. Aphorismus entnehmen, wo es heisst: „Für die Maschinerie unserer Staaten die Jugend zu bilden, wäre übrigens eine Anmutung an die Kunst, die sie höflich ablehnen würde.“ „Verlangt aber der Staat mutige Krieger und einsichtsvolle Führer, verlangt er kluge Geschäftsmänner und unbestechliche Richter, verlangt er Bürger, die einer billigen Regierung redlich folgen und sie gern unterstützen, die zu gut sind, um nicht ihr Vaterland zu unterstützen, und zu einsichtsvoll, um nicht den Dünkel der Revolutionäre zu verachten, so braucht er nur durch wahres Verdienst sich selbst zu ehren und die Menschen, welche die Kunst erzogen hat, werden den Beruf, Bürger zu werden, in jedem Sinne empfinden: es wird ihnen nicht hart sein zu gehorchen, es wird ihnen die angenehmste Pflicht sein, alle redliche und kluge Fürsorge des Staates mit voller Dankbarkeit zu erkennen.“ — Spricht man also von einer sozialen Erziehung bei Herbart, so darf man dieses Wort nicht ohne nähere Einschränkungen ausgeben.

Über die soziale Erziehung bei Herbart überhaupt kann man auf Grund der vorstehenden Erörterungen in zusammenfassender Weise etwa so urteilen: Bei der Ausgestaltung seines Erziehungs-

ideals hat Herbart die sozialen Pflichten seines Zöglings nicht ausser acht gelassen, sondern sie positiv und zum Teil mit schönem Nachdruck hervorgehoben. Aber der soziale Zug ist keine Haupteigenschaft in seinem Ideal. Er drängt sich beim Lesen der Herbartschen Pädagogik nicht auf. Dies verhindert schon die knappe, aphoristische und zum Teil gelegentliche Ausführung. Ferner muss man sagen, dass die soziale mit der individualistischen Gesinnung wohl etwa die Wage hält, gemäss dem Tugendbegriff, welcher durch die drei Ideen des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit beiderlei Gesinnung rechtfertigt. Hier liegt also auch kein Grund für ein besonderes Hervortreten des Sozialen. Weiterhin verhindert es die rationelle Art der Herbartschen Ethik, dass der soziale Zug einen starken Gefühlseindruck in dem Leser der Pädagogik hinterlässt. Wäre die „sittliche“ Betätigung statt von den Ideen vorwiegend oder ganz von Gefühl und Leidenschaft getragen, so würde der soziale Zug als Bestandteil des Erziehungsideals in den pädagogischen Schriften noch ganz anders hervortreten.

Zwei Formen „sozialer“ Gesinnung haben wir an Herbarts Ideal unterscheiden können. Sie werden bezeichnet durch die Ausdrücke: Patriotismus und Bürgersinn. Dass damit das Soziale überhaupt von Herbart nicht erschöpft worden ist, können uns die neueren Angriffe auf Herbarts Pädagogik lehren, welche ihr unter anderem den Mangel an sozialer Gestaltung vorwerfen. Vor allem wird der moderne Pädagoge die demokratische Form der sozialen Gesinnung bei Herbart vermissen. In dieser Beziehung findet er bei Herbart keine besondere Anregung, und so wendet er sich von ihm zu Pestalozzi und Rousseau.

Vor allem aber wird nach der methodischen Seite hin Herbarts Pädagogik nicht den Titel einer Sozialpädagogik in Anspruch nehmen können; denn der Gedanke: Erziehung zur Gemeinschaft durch das Mittel der Gemeinschaft, in dessen systematischer Begründung und Ausführung moderne Sozialpädagogiken ihre Stärke suchen, ist bei Herbart ziemlich unberücksichtigt geblieben. Das Soziale als methodischer Begriff ist aber von dem Sozialen im Ziel der Erziehung zu unterscheiden. Als Zielbegriff kommt es bei Herbart doch zur Geltung, aber so, dass daneben auch ein durch die Ideen gerechtfertigter Individualismus Platz findet.

Indem wir zuletzt diese Synthese aussprechen, ist die Schilderung einer Reihe von Einzelzügen beendet, welche wir zur allgemeinen Zielbestimmung, zur Angabe der Wertgebiete, glaubten hinzufügen zu müssen, um den lebendigen Eindruck des Herbartschen Erziehungsideals zu gewinnen. Damit sind wir am Schlusse dieser Arbeit überhaupt angekommen.

Schlusswort.

Die Aufgabe, die wir uns gestellt haben, war analytischer Art. Darauf zielte unsere Absicht, das Bildungsideal, welches Herbart bei seinen pädagogischen Bestrebungen vorschwebte, auseinanderzusetzen.

Es kommt nun darauf an, dass sich die auseinander gesetzten Elemente des Bildungsideals, der in den Wertgebieten enthaltene iGeistesinhalt samt den formalen Bestimmungen und Beschränkungen, n einer Gesamtvorstellung vereinigen, damit die eigenartige Persönlichkeit des Herbartschen Idealmenschen vor uns ersteht. In der Tat fügen sich die einzelnen Züge mühelos zu einem Gesamtbilde ineinander; wir erhalten den Eindruck einer ganz besonderen Zusammenfassung des Menschlichen. Was man auch an Herbarts Erziehungsideal auszusetzen hat, den Vorwurf des Schematischen wird man ihm nicht machen dürfen. Die Ursache für die lebendige Wirkung des Bildungsideals liegt wohl darin, dass es ganz und gar aus seiner Persönlichkeit herausgeboren ist. Herbart war zu ehrlich und zu selbstbewusst, um sich die Farben zu seinem Idealbilde zu leihen. Wer sich durch Smidt¹⁾ und andere an Herbarts Art erinnern lässt, der wird merken, wie treu es sein eignes Wesen widerspiegelt. Da es auch nicht Herbarts besondere Absicht war, eine ausführliche, zusammenhängende Zeichnung seines Ideals zu geben, so musste sich in den gelegentlichen Ausführungen und Andeutungen sein Wesen um so treuer aussprechen.

Herbarts Erziehungsideal ist also nicht das Schema eines Menschen, sondern eine eigenartig ausgeprägte individuelle Natur, welche in der Geschichte der Erziehungsideale ihren besonderen Platz erhalten muss. Schaut man sich in der Geschichte der Pädagogik um, so erblickt man in der zeitlichen Nähe Herbarts ebenso individuelle wie grundverschiedene Ideale der Erziehung. Unter diesen ist wohl Rousseaus Emil fast als Antipode des Herbartschen Zöglings zu bezeichnen. Mit seinem naiven, von Gefühl und Stimmung getragenen Naturleben stellt er sich in schärfsten Gegensatz zu Herbarts Vernunftideal. — Weitab steht auch Locke, der aus seinen Pflegebefohlenen einen gewandten Weltmann zu machen strebt. Hier ist im Gegensatz die tiefe Innigkeit des Herbartschen Ideals hervorzuheben. Der Schüler des Philanthropins würde sich gleichfalls an Tiefe des Gemüts und idealer Gesinnung nicht mit diesem messen können. In Herbarts Erziehungsideal ist die Oberflächlichkeit und das philisterhaft eudämonistische Streben der Aufklärung überwunden. Es gehört vielmehr in eine folgende Zeit, welche allgemein strebte, das Leben zu vertiefen durch hohe, schwer zu erreichende Ziele und durch ernstgenommene Selbstzucht. Es ist die Zeit etwa, in welcher Kant und Fichte die moralische Vernunft zur strengen Richterin des inner-

¹⁾ J. Smidt, Erinnerungen an J. F. Herbart. W. W. I. S. XXI ff.

licher erfassten Daseins zu erheben suchten. Innerlichkeit, eherner Strenge des Charakters und Vernunft Herrschaft sind in der Tat drei bezeichnende Züge des Erziehungsideals bei Herbart.

Ob auch unsere Zeit sich noch mit ihm wird zufrieden geben können? —

Bei der Schilderung der besonderen Züge sind hie und da andere, auch zu rechtfertigende Möglichkeiten einer sittlichen Lebensführung angedeutet worden. An diesen Stellen würde vielleicht eine Erweiterung und Ergänzung einzusetzen haben.

Aber auch so, wie es vor uns steht, ist das Erziehungsideal Herbarts geeignet, den Erziehern die Begeisterung für den Beruf zu stärken.

II.

Ein Wort zur Reform der höheren Mädchenschulen.

Von **Edlth Lehweß** in Berlin.

Schluss.

Über die ungenügende Berücksichtigung der Pflege und Ausbildung des Körpers ist von sachverständigen Leuten schon so viel geschrieben worden, dass ich mich hier kurz fassen kann.

Dass zwei wöchentliche Turnstunden in staubigem Turnsaal nicht genügen, ist oft von ärztlicher Seite ausgesprochen und begründet worden. Ich beschränke mich daher darauf, kurz darzulegen, wie ich mir die Lösung dieser Frage für die Reformmädchenschule denke. Vor allem kommt es hier auf zwei Dinge an: erstens, dass die körperliche Bewegung, wenn das Wetter es irgend erlaubt (auch an schönen Wintertagen), im Freien stattfindet; zweitens, dass sie täglich gepflegt werde. Die Grundbedingung ist also auch hier wieder der Garten, der ja schon zum Aufenthalt in den Pausen ganz unentbehrlich ist. Kindern zu verbieten, dass sie in den kurzen Pausen zwischen stundenlangem Stillsitzen laufen, springen und spielen, ist eine Grausamkeit. Dennoch geschieht es immer noch, weil oft nur ein enger gepflasterter Hof vorhanden ist, dessen beschränkter Raum den Kindern nur gestattet, langsam zu zweien auf und ab zu gehen. Wie ich mir auf der Unterstufe die Bewegungsspiele und das Turnen mit dem Anschauungsunterricht vereinigt denke, darüber habe ich schon gesprochen. Auf der Mittel- und

Oberstufe stelle ich mir die Einteilung so vor, dass an zwei Wochentagen richtig geturnt wird, an zwei anderen im Garten gearbeitet und an den übrigen zwei Tagen Reigentänze eingeübt und Spiele gespielt werden, wie z. B. Tennis, Croquet, Boccia und ähnliches; dafür muss der Garten eingerichtet sein. Im Winter fallen natürlich das Arbeiten im Garten und die Spiele im Freien fort; an ihre Stelle können dann Spiele treten, die im geschlossenen Raume möglich sind. Irgend welche körperliche Übung muss auch im Winter jeden Tag vorgenommen werden, doch kann die Zeit dann vielleicht für manche Tage auf eine halbe Stunde herabgesetzt werden. Heute beschränkt sich die ganze körperliche Ausbildung auf zwei wöchentliche Turnstunden, die in der obersten Klasse, wo sie gerade am nötigsten wären, sogar zuweilen noch fortfallen. Es ist klar, dass auch mit täglich einer Stunde Bewegung im Freien noch lange nicht genug geschehn ist. Es ist aber Sache der Eltern, dafür zu sorgen, dass in den freien Nachmittagsstunden durch Schwimmen, Schlittschuhlaufen und anderen Sport die körperliche Ausbildung ihrer Töchter vervollständigt wird. Da aber viele Eltern es mit dieser Aufgabe sehr leicht nehmen, muss die Schule wenigstens die allernotwendigste Grundlage geben.

Die Anlage grosser Schulgärten hat in der Praxis natürlich mancherlei Schwierigkeiten. Auch wird man sagen, was hier für die Mädchen gefordert wird, können mit gleichem Recht die Knabenschulen und erst recht die Volksschulen verlangen. So grosse und schön angelegte Gärten, wie ich sie hier geschildert habe, werden daher vorläufig nur das Ideal bleiben, das vielleicht in einzelnen, staatlichen Musteranstalten verwirklicht werden kann. Im übrigen muss man wenigstens das Mögliche erstreben und sich helfen, so gut es geht. Ein Hof ist doch z. B. meist vorhanden, in dem geturnt und klassenweise auch gespielt werden kann. Am Rande legt man dann ein paar Beete an, wobei man freilich den ohnehin knappen Raum nicht zu sehr beschränken darf. Wo auch das nicht einmal möglich ist, kann man wenigstens im Schulzimmer in Töpfen oder Kästen allerlei Pflanzen ziehen. Das lässt sich tatsächlich mit den allergeringsten Mitteln bewerkstelligen. In den Gemeindeschulen geschieht es schon vielfach, aber in den höheren Schulen weiss man nichts davon. Der Hauptgrund, weshalb gerade die höheren Töchterschulen immer an Raummangel leiden, ist der Umstand, dass sie wenigstens in Berlin, grösstenteils Privatunternehmungen sind. Der Staat sollte aber endlich auch einmal für das höhere Mädchenschulwesen etwas aufwenden, denn von einer vernünftigen Erziehung der weiblichen Jugend hängt das Wohl der künftigen Generationen ab.

Das dritte Grundübel unserer höheren Töchter Schule ist die mangelhafte Ausbildung des Verstandes. Wenn ich bis jetzt von Fehlern gesprochen habe, die unserm gesamten Schulwesen in höherem oder geringerem Masse anhaften, so ist dies letzte ein

Mangel, der speziell den Mädchenschulen eigen ist. Man klagt so oft, dass Frauen nicht imstande seien, logisch zu denken oder überhaupt streng bei einem Gedankengange zu bleiben. Das ist vielleicht im allgemeinen richtig; aber ich glaube nicht, dass den Frauen die Fähigkeit zum folgerichtigen Denken überhaupt abgeht. In unseren Mädchenschulen geschieht aber fast nichts, sie zu entwickeln. Die besten Anlagen können sich nicht entfalten, wenn sie gar nicht gepflegt werden, und gerade hier kann man durch Schulung etwas erreichen. Unsere Knaben lernen denken, hauptsächlich durch Mathematik und lateinische Grammatik.¹⁾ Beide Disziplinen fehlen den Mädchenschulen und sie haben auch nichts anderes an ihre Stelle zu setzen. Allerdings haben sie Rechenunterricht, aber auch mit dem ist es schwach genug bestellt, und das bisschen Geometrie, das in der ersten Klasse gelehrt wird, ist so oberflächlich, dass es besser wäre, man liesse es ganz. Das Rechnen wird im allgemeinen bei Mädchen als Nebenfach angesehen. Wenn ein junges Mädchen nicht zwei fremde Sprachen kann, gilt es für ungebildet; wie viele gebildete Frauen sind aber nicht imstande, die einfachsten Rechenaufgaben zu lösen. Schon vom praktischen Standpunkt aus wäre es sehr zu wünschen, dass in den Mädchenschulen mehr Wert auf gründlichen Rechenunterricht gelegt würde. Viele Frauen haben z. B. nur eine sehr unklare Vorstellung von Prozent- und Zinsrechnung. Die Vermögensverwaltung ist darum fast immer ganz in der Hand des Mannes; die Frauen wollen gar nichts davon hören, weil sie es doch nicht verstehen. Kommt es dann einmal, dass sie allein in der Welt stehn, so sind sie auf fremde Hilfe angewiesen. — Wichtiger noch als dieser praktische Nutzen ist der formale Wert des Rechen- resp. Mathematikunterrichts. Kein anderes Fach zwingt den Schüler so sehr zu völliger Klarheit; in allen andern Fächern kann er sich zur Not auch mit unklaren Begriffen und halbverstandenen Wahrheiten durchhelfen und sogar scheinbar ganz gutes leisten. Anders ist es bei der Lösung einer Rechenaufgabe. Ist dem Schüler da auch nur ein einziger Punkt nicht ganz deutlich, oder macht er einen einzigen unrichtigen Schluss, so ist die ganze Aufgabe falsch. Deshalb würde die Einführung der Mathematik und Vermehrung der Rechenstunden von sehr segensreichem Einfluss für die geistige Entwicklung der Mädchen sein. Algebra wird jetzt überhaupt nicht in den höheren Töchterschulen gelehrt. Wenn man nur von Buchstabenrechnung spricht, laufen die meisten Frauen davon, weil sie sich darunter etwas furchtbar Schwieriges vorstellen, während es doch in Wahrheit eine Erleichterung des gewöhnlichen Rechnens ist. Die Gebiete des Rechnens, die jetzt den Oberklassen zufallen, können grösstenteils mit Hilfe der Algebra viel einfacher und schneller ge-

¹⁾ Es kommt darauf an, wie sie betrieben wird. D. R.

löst werden; so wird eine Menge Zeit und Kraft ganz nutzlos auf Rechnungen mit grossen Zahlen verwandt, die keinen geistbildenden Wert haben. Statt z. B. das Gedächtnis der Kinder mit dem grossen Einmaleins bis zur 25 zu belasten, was eine ganz unnötige und sehr zeitraubende Quälerei für Lehrer und Schüler ist, sollte man lieber in anschaulicher Weise die Grundbegriffe der Geometrie entwickeln. Ich glaube, wenn in jeder Klasse, von der untersten an, eine Rechenstunde wöchentlich zugelegt wird, so kann man ohne Übereilung in sieben Schuljahren das Pensum bewältigen, das jetzt auf die ganze Schule, also auf zehn Jahre verteilt ist, zumal das Pensum für die unteren Klassen bei der jetzigen Einteilung sehr knapp bemessen ist. Unsere Mädchen lernen in den ersten vier Schuljahren, was in den Knabenschulen in drei Jahren absolviert wird. Ich sehe keinen Grund ein, weshalb wir in den Mädchenschulen nicht ebenso rasch vorgehen sollten. Dann bleibt in den drei oder vier Oberklassen Zeit zur Mathematik.

Die eifrigen Verfechter der humanistischen Bildung behaupten nun gewöhnlich, wenn sie die Notwendigkeit der alten Sprachen beweisen wollen, das mathematische Denken sei ein vom gewöhnlichen Denken so verschiedenes, dass es für die Erziehung und Bildung des Geistes allein nicht ausreiche. Das Studium der alten Sprachen sei deshalb für die männliche Jugend unentbehrlich. Dass etwas Wahres an dieser Behauptung ist, kann niemand bestreiten.

So sehr ich aber die Notwendigkeit der sprachlichen Verstandesbildung neben der mathematischen anerkenne, so sehr widerspreche ich der Auffassung, als könne diese Bildung nur durch alte Sprachen erzielt werden. Das Studium der englischen Sprache hat in dieser Beziehung allerdings geringen Wert (! d. R.) und deshalb soll das Englische mit Recht hauptsächlich lesend und sprechend gelehrt werden. Aber die französische Sprache mit ihren streng logischen Gesetzen, ihren unendlich vielen Feinheiten und Unterscheidungen des Ausdrucks ist sehr wohl geeignet, die alten Sprachen zu ersetzen, wenn sie nur in der richtigen Weise gelehrt wird. Nach der modernen, jetzt in den Mädchenschulen eingeführten Methode wird aber die Grammatik ganz in den Hintergrund gedrängt; alles soll leicht und spielend, fast unbewusst gelernt werden, und so fällt auch noch dieser Faktor der Verstandesbildung fort. Gewiss ist es mit Freude zu begrüssen, dass wir uns von der Herrschaft des Plötz mit seinen geistlosen Übungssätzen freigemacht haben. Es weht seitdem ein frischerer Zug durch den Sprachunterricht der Jugend; man ist sich endlich bewusst geworden, dass man eine lebende Sprache in erster Linie lehrt, um sie sprechen zu können. Aber man ist augenblicklich in Gefahr, in das entgegengesetzte Extrem zu verfallen und den Wert der Grammatik, den formalen wie den praktischen, zu unterschätzen. Um eine fremde Sprache nicht nur fliessend, sondern richtig zu sprechen, ist die Kenntnis der Grammatik

nicht zu entbehren, es sei denn, dass man Gelegenheit hätte, durch Aufenthalt im Auslande oder täglichen Verkehr mit Ausländern deren Sprache zu erlernen.¹⁾ Nur dann lernt man sie, gleichsam wie man in den ersten Lebensjahren seine Muttersprache lernt. Beim Schulunterricht ist das aber nicht denkbar.

Neben der französischen muss dann auch die deutsche Grammatik mehr gepflegt werden, die jetzt gewöhnlich stiefmütterlich behandelt wird. Es ist durchaus falsch zu glauben, dass Grammatikstunden unter allen Umständen langweilig sein müssten. Der Lehrer muss nur verstehen, trotz des an sich trockenen Stoffs, den Unterricht dadurch anregend zu gestalten, dass er die Freude der Schüler am selbständigen Auffinden der Regeln und Gesetze zu wecken weiss.

Gegen die Einführung des Lateinischen in unsere Mädchenschulen, die von manchen Verfechtern einer besseren Frauenbildung lebhaft gewünscht wird, bin ich entschieden. Denn wenn das Studium des Lateinischen überhaupt Wert haben soll, muss sehr viel Zeit darauf verwendet werden. Das ist aber in der Mädchenschule nicht möglich, ohne dass andere wichtige Unterrichtszweige darunter leiden. Dagegen mag im deutschen Grammatikunterricht an die Satzlehre sich in den oberen Klassen noch die Lehre von Begriffen und Schlüssen anschliessen. Vor allem aber muss beim deutschen Aufsatz Wert auf logischen Zusammenhang und klare Dispositionen gelegt werden, und alle Phrasen und Redensarten, die junge Mädchen so gern in ihren Aufsätzen anwenden, müssen streng verpönt sein. Sehr wenig junge Mädchen sind heutzutage imstande, Gehörtes oder Gelesenes in knapper und klarer Form wiederzugeben. Deshalb kann der Wert häufiger mündlicher Vorträge der Schülerinnen, vorbereitet und unvorbereitet, nicht hoch genug angeschlagen werden.

Ich glaube nicht, dass durch eine bessere Erziehung zu logischem Denken die geistige Eigenart der Frau leiden würde. Aber man darf auch nicht, wie die fanatischen Vorkämpferinnen des Frauenstudiums es leider oft tun, den Verstand überschätzen, dessen Ausbildung doch nur einen kleinen Teil der geistigen Erziehung bildet. Die Lehrgegenstände, die besonders geeignet sind, die Phantasie des Kindes anzuregen, Gemüt und Charakter bilden zu helfen, sind vor allem der Geschichtsunterricht und die Beschäftigung mit der schönen Literatur. Weil in den Mädchenschulen viel Zeit auf den Unterricht in deutscher Literatur verwendet wird, begeht man oft einen grossen Fehler: es wird viel zu viel besprochen und erklärt. Statt z. B. ein Gedicht durch sich selbst auf die Kinder wirken zu

¹⁾ Auch dann sind für einen sicheren und korrekten Gebrauch der Sprache grammatische Kenntnisse nicht zu entbehren. D. R.

lassen und nur soviel zu seiner Erklärung vorzuschicken,¹⁾ als zum Verständnis unbedingt notwendig ist, halten viele Lehrer es für ihre Pflicht, Vers für Vers zu zergliedern und zu zerpflücken und auf jede schöne Wendung besonders aufmerksam zu machen. Auf diese Weise sind schon manchem Menschen die schönsten Werke der klassischen Literatur verleidet worden. Ebenso wird in den Literaturgeschichtsstunden zu viel über die Dichter und ihre Werke geredet und zu wenig gelesen. Die Zahl der deutschen Stunden kann man in den Oberklassen eher vermindern als vermehren. Dagegen muss die häusliche Lektüre gepflegt, vom Lehrer angeregt und geleitet werden. Auch kann man von Zeit zu Zeit eine mündliche freie Wiedergabe des zu Haus nach eigener Wahl Gelesenen verlangen, aber selbstverständlich nicht eine Besprechung oder Beurteilung, wie sie oft in Aufsatzthemen gefordert wird, wobei es dann entweder auf Phrasen oder auf ein Nachbeten der Worte des Lehrers hinausläuft. Das Urteil über Werke der Literatur, wie der Kunst überhaupt, suche man zu bilden durch Vorführung von Meisterwerken; man enthalte sich aber fertiger Urteile, die nur gedankenlos nachgesprochen zu werden brauchen. In der obersten Klasse würde, wenn Zeit vorhanden ist, eine verständige Einführung in die moderne Literatur sehr zu empfehlen sein.²⁾

Auch im Geschichtsunterricht wird mancher Fehler begangen. Vor allem treiben wir zu viel Kriegs-, zu wenig Kulturgeschichte. Als Kind hat man den Eindruck, dass die Weltgeschichte nur aus einer langen Kette von Kriegen besteht mit sehr vielen Schlachten und Jahreszahlen. Zwischen diesen Kriegen sind dann Lücken, die den Schülerinnen deshalb angenehm sind, weil sie da weniger Zahlen zu behalten brauchen. Und doch sind lange Friedenszeiten, in denen ein Volk ruhig und stetig emporwachsen und sich entwickeln konnte, gerade das Interessanteste und Lehrreichste.

In den seltensten Fällen wird überhaupt der Geschichtsunterricht so gegeben, dass in dem Schüler lebendige Vorstellungen entstehen, mit denen seine Phantasie sich auch ausserhalb der Schulstunden beschäftigen kann. Darauf kommt es doch aber in erster Linie an. Dass die Vorstellungen immer ganz korrekt sind, ist nicht das Wichtigste; die Hauptsache ist, dass sie lebendig sind. Gewöhnlich bleiben die Namen eben nur Namen. Die Fülle der Zahlen beschränke man; dafür müssen die wenigen, die man verlangt, fest sitzen, und es muss ein klarer Überblick über das Ganze gewonnen werden, so dass ein Verwechseln von Jahrhunderten nicht vorkommen kann. Die Lehrbücher seien knapp und übersichtlich ge-

¹⁾ Nur vorzuschicken? Manches und oft das Wichtigste kann erst im Zusammenhang des Ganzen die rechte Beleuchtung erhalten. D. R.

²⁾ Dazu muss Zeit gefunden werden; denn später lesen Mädchen und Frauen doch meist Modernes. D. R.

halten, so dass sie den Zusammenhang der Ereignisse klar erkennen lassen, den Überblick erleichtern und zur Wiederholung geeignet sind. Sie bilden nur das feste Gerippe, das die Darbietungen des Lehrers erst zu einem Wesen von Fleisch und Blut beleben müssen. Diese seien so detailliert wie möglich, damit der Schüler wirklich lebendige Bilder von dem Leben und Treiben, den Sitten und Gewohnheiten, dem Empfinden und Denken seiner Vorfahren bekommt.

Beim Geschichtsunterricht ist die Fülle des Stoffs so gross, dass die Lehrer, wenn sie guten Unterricht geben, ihr Pensum fast nie bewältigen können. Die neueste Geschichte kann inofgedessen fast immer nur flüchtig gestreift werden. Es wäre deshalb sehr zu wünschen, dass man in den Oberklassen die Zahl der wöchentlichen Geschichtsstunden von zwei auf drei erhöhte.¹⁾

Wichtig ist auch, dass der Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen und geistigen Entwicklung der Völker, also zwischen der eigentlichen Geschichte einerseits und der Literatur-, Kultur- und Kunstgeschichte andererseits, mehr betont werde. Es wäre deshalb sehr gut, wenn der deutsche und der Geschichtslehrer Fühlung miteinander hätten, am besten, wenn diese Fächer in einer Hand lägen und nicht so scharf gegeneinander abgegrenzt würden. Die Literatur- und Kunstgeschichte würde dann einen Teil des Geschichtsunterrichts ausmachen, statt dass sie wie zwei getrennte Welten nebeneinander hergehen.

Neben dem Geschichts- und dem deutschen Unterricht kommen aber für die Bildung von Gemüt und Phantasie noch zwei wichtige Gebiete der Jugenderziehung in Betracht, die heut in den Schulen gar nicht, oder in sehr verkehrter Weise gepflegt werden. Ich meine die Pflege der Religion und die Pflege der Kunst.

Die Frage des Religionsunterrichts ist eine so schwierige und viel erörterte, dass sie sich im Rahmen dieser kleinen Arbeit natürlich nicht behandeln lässt. Ich will mich darauf beschränken, eine Beobachtung mitzuteilen, die ich beim Religionsunterricht immer wieder gemacht habe, und die bei einem Reformversuch vielleicht in Betracht gezogen werden könnte. In den ersten Schuljahren folgen die Kinder dem Unterricht in der biblischen Geschichte mit dem eifrigsten Interesse. Wer jemals sechs- bis achtjährigen Kindern biblische Geschichten erzählt hat, der wird bestätigen können, mit welcher Spannung die Kleinen zuhören, wie sich Zorn, Trauer, Rührung, Freude auf ihren Gesichtern widerspiegelt. Das wird aber sehr bald anders; von Jahr zu Jahr nimmt das Interesse ab. Die meisten Menschen, die nicht gerade aussergewöhnliche Lehrer gehabt haben, werden sich dieser wachsenden Gleichgültigkeit noch aus ihrer Schulzeit erinnern. Der Grund dafür ist nicht schwer zu

¹⁾ Oder in der Auswahl des Stoffes sich weise beschränkte. D. R.

finden. Erstens wird auch hier zu viel erklärt und besprochen, und dann kehren dieselben Geschichten in etwas erweiterter Form jedes Jahr wieder, eine Methode, die man auf andern Gebieten längst als unzweckmässig beseitigt hat. Durch zu vieles Wiederholen und Einpauken werden selbst die schönsten Stellen des alten und neuen Testaments den Kindern verleidet; die Kinder werden für ihre Poesie unempfindlich. Statt zum Nachdenken über die höchsten Fragen des Lebens anzuregen, und das junge Menschenkind dazu heranzubilden, sich später seinen eigenen Glauben zu erringen, stumpft der Religionsunterricht durch seine unerträgliche Gleichförmigkeit das Interesse für diese Dinge ab.

Die Religion ist ja doch kein Anhäufen von Wissen und kann durch Einpauken und Auswendiglernen nie und nimmer erworben werden. Wir wenden uns zu viel an das Gedächtnis; der Religionsunterricht muss vor allem auf das Gefühlsleben des Kindes wirken. Deshalb kommt es auch auf die Anzahl der Stunden nicht an; mit weniger Stunden kann man unter Umständen mehr erreichen als mit vielen. Beim Religionsunterricht besonders muss man sich vor einem Zuviel hüten, sonst erscheint die ganze Religion der Jugend als eine Last, die sie von sich wirft, sobald sie frei ist. Mit dem Überflüssigen, das man ihr eingelernt hat, wirft sie auch oft das Notwendige fort.

Das Christentum ist die Religion der Liebe; das muss der Anfang und das Ende jedes Religionsunterrichts sein. Im allgemeinen wird viel zu sehr der Glaube in den Vordergrund gerückt,¹⁾ als ob darauf alles ankäme, während es doch im Korintherbrief heisst: „Die Liebe ist die grösste unter ihnen.“ Das ist der Punkt, auf den alles ankommt, und von dem aus alle Geschichten, alle Erzählungen betrachtet werden müssen. Man scheue sich auch nicht, das tägliche Leben der Kinder mit in die Betrachtung hineinzuziehen; denn mit abstrakten Begriffen und einer theoretischen Moral ist bei Kindern wenig auszurichten. Die Religion muss das Leben der Kinder mehr unmerklich durchdringen, als dass sie in dreiwöchentlichen Unterrichtsstunden ihnen als eine erlernbare Wissenschaft entgegentritt. Auch vielen erwachsenen Menschen ist die Religion eine Welt für sich, die mit dem praktischen Leben in keiner Beziehung steht.

Liebe, Mut, Kraft, Arbeitsfreudigkeit, Vertrauen zu Gott und den Menschen, das sind die Dinge, die ein junges Menschenkind aus seinem Religionsunterricht ins Leben mit hinausnehmen soll, nicht eine Anzahl Sprüche, Lieder und Katechismussätze.²⁾

Wenn ich davon spreche, dass man die Kunst in der Schule pflegen soll, so denke ich dabei weder im besonderen an Kunst-

¹⁾ Es kommt darauf an, was man unter dem Glauben versteht. D. R.

²⁾ So steht die Frage doch wohl nicht. Weder der Religionsunterricht, noch das praktisch-religiöse Leben kann die Sprüche, Lieder und Katechismussätze entbehren. D. R.

geschichts-, noch an Zeichenunterricht; ich will vielmehr damit ganz allgemein sagen, dass die Schule die Aufgabe hat, die Freude am Schönen, das Bedürfnis nach Schönheit in der Jugend zu wecken.

Und damit sieht es allerdings heute traurig aus. Die Schule tut nichts dazu; im Gegenteil wird die natürliche Schönheitsfreude, die in jedem Kinde schlummert, durch die nüchterne kahle Umgebung, in der es einen grossen Teil seines Lebens zubringt, und durch die Vorführung schlechter Bilder allmählich ertötet. Daher kommt es, dass ein natürliches, nicht nur angelerntes Kunstverständnis so ausserordentlich selten ist.

Ich habe im Anfang schon auf den grossen erziehlichen Wert hingewiesen, der in dem täglichen Umgang mit der Natur liegt; ebenso auf den Vorteil, den das Zeichnen nach der Natur selbst für ganz talentlose Kinder hat, weil es sie auf das Schöne ihrer Umgebung achten lehrt. Da ja aber nicht aller Unterricht im Freien sein kann, muss auch die Schulstube bei aller Einfachheit zu einem behaglichen und erfreulichen Aufenthalt gestaltet werden. Da kann man mit sehr geringen Mitteln viel bessern. Ein paar Worte will ich bei dieser Gelegenheit noch über den Zeichenunterricht sagen. Der Zweck des Schulzeichnens kann nur sein, zur Beobachtung anzuregen, das Schönheitsgefühl zu entwickeln und endlich eine gewisse Handfertigkeit zu erzielen. Dieser Auffassung gemäss meine ich, dass in den Unterklassen der Zeichenunterricht wesentlich im Dienste des Anschauungs- und Naturgeschichtsunterrichts auftreten soll, in der Weise, wie ich es früher geschildert habe. In den höheren Klassen, etwa vom 5. oder 6. Schuljahr an, muss er dann aber als selbständiger Unterrichtszweig behandelt werden. Auch dann soll wesentlich nach der Natur gezeichnet werden, nach Gegenständen, Blumen, Gipsabgüssen; zuletzt können auch Landschaften im Freien versucht werden. Wenn die Zeichnungen auch bei der grössten Zahl der Kinder zuerst schlecht ausfallen, so lasse man sich dadurch nicht abschrecken; die Schüler lernen dabei doch unendlich viel mehr als bei den musterhaft ausgeführten, sauberen Zeichnungen, wie sie jetzt nach Vorlagen oder Vorzeichnungen des Lehrers angefertigt werden. Namentlich hat das Zeichnen gerader Linien wenig bildenden Wert; das soll im Geometrieunterricht, und da nur mit Hilfe von Zirkel und Lineal geübt werden. Auch Farben gebe man Kindern früh in die Hand.

Zu einem wichtigen Faktor in der Bildung des künstlerischen Geschmacks kann ferner bei vernünftiger Einrichtung der Handarbeitsunterricht werden. So wie diese Disziplin jetzt meist aufgefasst wird, hat sie allerdings mit Kunst nichts zu tun. Der Handarbeitsunterricht hat meiner Ansicht nach eine doppelte Aufgabe, eine praktische und eine künstlerische. Von einem praktischen Handarbeitsunterricht muss man doch verlangen, dass er die Dinge lehrt, die im wirklichen Leben, und zwar in unserem modernen

Leben täglich vorkommen. Dahin gehört aber in allererster Linie Stopfen, Flicken und überhaupt jede Art von Ausbessern und Verändern. Denn das sind die einzigen Arbeiten, die nicht mit Maschinen und in Fabriken gemacht werden können, die also, auch heute noch, in jedem Haushalt vorkommen. Unsere Mädchen machen zwar in der Schule die feinsten Damastmusterstopfen, womit sie ihre Augen verderben, aber ein Kleid oder ein Wäschestück so auszubessern, wie man es im Leben wirklich macht, lernen sie nicht. Dazu ist nötig, dass wirklich zerrissene Sachen, nicht Stopftücher zum Unterricht benutzt werden. Daneben ist es gewiss sehr nützlich für unsere Mädchen, ordentlich nähen zu lernen; aber weshalb näht man Hemden von einem Schnitt, der vor 50 Jahren modern war? Weshalb werden nicht Dinge gearbeitet, die die Kinder selbst gebrauchen können? Und wenn schon durchaus gestrickt werden soll, warum dann ein weisser baumwollener Strumpf, wie ihn unsere Grossmütter trugen?¹⁾ Von dem entsetzlichen Häkeltuch will ich schon gar nicht reden. Es gibt so viel Notwendiges zu lernen, dass es schade ist, Zeit darauf zu verwenden.²⁾ In der obersten Klasse sollte z. B. Unterricht im Schneidern gegeben werden, so dass jede Schülerin es wenigstens so weit bringt, ein Kleid zu verändern, eine Bluse oder ein einfaches Kinderkleid selbständig herzustellen. Das nenne ich praktischen Handarbeitsunterricht.

Was nun die künstlerische Seite dieses Faches betrifft, so findet sie in dem jetzigen Lehrplan überhaupt keinen Raum, sofern man nicht etwa das Namensticken unter diese Rubrik bringen will. Wenn man nun, mit ganz einfachen, aber geschmackvollen Stickereien anfangend, bis zu wirklich künstlerischen Arbeiten in den obersten Klassen fortschritte, so könnte damit der Geschmack in Handarbeiten und in kunstgewerblichen Dingen überhaupt sehr gebessert werden, und die unglaublich geschmacklosen Arbeiten, die immer noch die meisten Wohnungen überschwemmen, würden allmählich aus der Welt verschwinden. Es ist dies vielleicht der einzige Weg, diesem Unwesen ein Ende zu machen. Begabtere Schülerinnen (nur sie? D. R.) müssen dann auch angeleitet werden, selbst Muster für ihre Handarbeiten zu entwerfen. So kann vielleicht manches kleine Zeichentalent in die richtige Bahn gelenkt werden.

Was wir nach dem bisher Gesagten von einer Mädchenreformschule verlangen, lässt sich kurz in folgende Forderungen zusammenfassen:

¹⁾ Die Farbe des Garns ist für den Unterricht, dessen Massnahmen nicht von der Mode diktiert werden, nicht gleichgültig. D. R.

²⁾ Durch Häkeln können nicht nur praktische Gegenstände hergestellt werden, sondern auch mancherlei Zieraten. Letztere sind doch nicht so ganz bedeutungslos. Auch könnte man wohl daran denken, dem Häkeln aus methodischen Gründen eine Stelle im Lehrplane zu sichern. D. R.

1. Verbesserter naturwissenschaftlicher Unterricht.
2. Tägliche körperliche Übung und Bewegung im Freien.
3. Einführung der Mathematik.
4. Mehr französische und deutsche Grammatik.
5. Reform des Religionsunterrichts.
6. Pflege des Schönheitssinns und verständige Reform des Zeichen- und Handarbeitsunterrichts.

Ich betone ausdrücklich, dass ich durchaus keine Vermehrung der täglichen Schulstunden wünsche; im Gegenteil möchte ich, wenn möglich, die Stunden des Stillsitzens namentlich für die kleinen Mädchen noch beschränken. Einschliesslich der täglichen Bewegungsstunden mag man dann auf das jetzige Mass von Stunden kommen. Ich glaube, das ist bei zweckmässiger Einteilung sehr gut möglich. Auch die häuslichen Arbeiten sollen auf ein verständiges Mass beschränkt sein, damit dem heranwachsenden Mädchen Zeit zu freier Betätigung seiner Kräfte bleibt. Dagegen halte ich die Verlängerung der ganzen Schulzeit um mindestens ein Jahr für sehr wünschenswert. Gerade in dem Alter, in dem bei den meisten der Wissensdurst erwacht und der Lerneifer am grössten ist, verlassen unsere jungen Mädchen die Schule. Mit fünfzehn oder sechzehn Jahren sind sie noch zu jung, um sich allein weiter zu bilden, zu jung auch, um aus Universitäts- oder ähnlichen Vorträgen Nutzen zu ziehn. Sie sind auch noch nicht alt genug, um sich darüber klar zu sein, ob sie einen Beruf ergreifen wollen. In der Regel wissen sie zunächst noch nichts Rechtes mit sich aufzufangen und wären sehr gut noch ein Jahr lang in der Schule aufgehoben. Dass das Bedürfnis nach Verlängerung der Schulzeit vorhanden, beweist die Entstehung der vielen Selektakurse; diese sind ja ganz gut, aber meist nur auf gewisse Fächer eingerichtet; Naturwissenschaften fehlen gewöhnlich ganz, sowie Rechnen oder Mathematik. Früher, als es Selektakurse noch nicht gab, schickte man junge Mädchen zur Vollendung ihrer Ausbildung in Pensionate. Diese Unsitte hat glücklicherweise jetzt etwas abgenommen. Der Gedanke, auch die Mädchen eine Zeitlang vom Elternhause loszulösen und in andere Verhältnisse zu bringen, damit sie ihren Blick erweitern, ist ja an sich ganz berechtigt. Aber einmal sind 15jährige Mädchen dazu noch zu jung, und zweitens sind Pensionate nicht der geeignete Ort dafür. Schickt man ein junges Mädchen mit 18 oder 19 Jahren eine Zeitlang ins Ausland, oder zu einer verwandten oder befreundeten Familie, so wird sie davon weit mehr haben. Aber gerade in einem Alter, da Mädchen schädlichen Einflüssen am zugänglichsten sind, sie in Anstalten zu geben, wo sie mit gleichaltrigen Backfischen ein klösterlich abgesperrtes Leben führen, ist sehr gefährlich. Die schädlichen Einflüsse, die das Leben in solchen Pensionaten auf viele Mädchen ausübt, überwiegen bei weitem das bisschen äusseren Schloff

und das bisschen Englisch und Französisch, das sie mit nach Haus bringen.

Viele Eltern glauben, wenn ihre Tochter eine höhere Mädchenschule durchgemacht hat und vielleicht noch ein Jahr in einem Pensionat oder einem Fortbildungskursus untergebracht worden ist, so könnten sie ihre Erziehung als beendet ansehen, und es bliebe ihnen nun nichts weiter zu tun übrig, als die junge Dame in Gesellschaften und auf Bälle zu führen. In Wahrheit müsste doch aber jetzt, nach beendigter Schulzeit, die Erziehung und Ausbildung fürs Leben ganz besonders betont werden. Auch die Reformmädchenschule kann und soll weiter nichts geben, als einen soliden Grund, auf dem man später weiter bauen kann. Wer mehr von ihr verlangt, verlangt Unmögliches. Ist die Schulzeit beendet, dann ist es Sache der Eltern, der individuellen Begabung ihres Kindes entsprechend, dessen Bildung vertiefen und erweitern zu lassen, so dass das Beste und Höchste, was in ihm ist, zur rechten Entfaltung komme. Man kann über die Art dieser Weiterbildung nichts Allgemeines sagen, da sie der Individualität der einzelnen angepasst sein muss. Neben dieser geistigen Weiterbildung muss das der Schule entwachsene Mädchen auch diejenigen praktischen Dinge lernen, die jeder Frau im Leben nötig sind, gleichgültig, ob sie sich verheiratet oder nicht. Und zwar muss auch die praktische Ausbildung, ob sie nun im eigenen Hause oder ausserhalb erworben wird, gründlich, ernsthaft und zielbewusst betrieben werden. Es genügt aber auch nicht, dass ein junges Mädchen nur Kochen und einen Haushalt führen lernt. Wir wollen unsere Mädchen doch nicht nur zu tüchtigen Hausfrauen, sondern auch zu guten Müttern erziehen. Darum sollen sie lernen mit Kindern umgehen. Man meint im allgemeinen, das käme von selbst. Viel ist hier gewiss Naturanlage, aber alles nicht, und jeder hat sie nicht. Es wird in dieser Beziehung sehr viel gesündigt, und die Kinder haben darunter zu leiden. Wenn man sieht, wie unglaublich unvernünftig manche junge und unerfahrene Mütter mit ihren Kindern umgehen, so könnte man wirklich wünschen, dass jedes junge Mädchen, ehe es sich verheiratet, durch Umgang mit Kindern zum Bewusstsein der grossen Verantwortung gebracht werde, die die Erziehung und körperliche Pflege eines Kindes der Mutter auferlegt. In grossen Städten bietet sich, wo im eigenen Hause keine kleineren Kinder vorhanden sind, in Krippen, Kindergärten, Kinderhorten und ähnlichen Anstalten genügend Gelegenheit dazu. Es liesse sich erwägen, ob nicht auch hierzu schon die Schule den Grund legen könnte, indem die grösseren Mädchen gelegentlich zur Beaufsichtigung der kleineren herangezogen werden. Dies lässt sich bei den Anschauungsstunden im Garten sehr leicht ermöglichen; für eine Lehrerin wird es ohnehin sehr schwer sein, zwanzig bis dreissig kleine Kinder mit Gartenarbeit zu beschäftigen. Wenn nun grössere und kleinere

Mädchen gleichzeitig im Garten arbeiten, so können die älteren den kleinen helfen und sie beaufsichtigen; sie werden gegenseitig voneinander lernen. Neben dem Umgang mit der Natur gibt es kein besseres Erziehungsmittel für heranwachsende Mädchen, als den häufigen Verkehr mit kleineren Kindern. Auch für die Kleinen wird solche Art des Unterrichts von Nutzen sein. Denn die grösseren Schülerinnen, die ihrem Alter noch näher stehen, werden oft viel mehr Verständnis für ihre kleinen Wünsche und Fragen haben, als die Lehrerin.

Es ist in unserer Zeit die Forderung erhoben worden, jedes Mädchen solle sich auf einen bestimmten Beruf vorbereiten, um im Falle der Not auf eigenen Füßen stehen zu können, vor allem aber, damit ihr Leben, auch wenn sie nicht heiratet, einen Inhalt habe, und sie nicht als nutzloses Mitglied der Gesellschaft sich selbst und anderen zur Last werde. Es gibt einem Mädchen einen sittlichen Halt, eine innere Festigkeit, wenn sie weiss, dass sie nicht darauf angewiesen ist, unter allen Umständen zu heiraten. Sie wird darum doch in einer glücklichen Ehe die höchste Bestimmung des Weibes sehn. Aber sie wird sich jenen Adel der Seele bewahren können, der zu stolz ist, nur äusserer Vorteile halber zu heiraten; der lieber ganz verzichtet, als sich selbst untreu wird.

Es wäre schön, wenn recht viele Eltern das erkennen möchten. Ich glaube aber, dass man gut tut, die Entscheidung über die Wahl des Berufs nicht zu früh zu treffen, sondern sie womöglich bis zum achtzehnten oder neunzehnten Lebensjahr hinauszuschieben, es sei denn, dass eine besondere Begabung und Neigung für einen bestimmten Beruf sich schon früh geltend macht, oder dass äussere Verhältnisse zur Eile zwingen. Einmal kann dann die allgemeine Bildung der eventuellen Fachbildung vorgehen und so vor Einseitigkeit schützen; ausserdem aber ist ein Mädchen von achtzehn bis neunzehn Jahren sich schon eher darüber klar, was für sie das Beste und ihren Anlagen Entsprechendste ist, als ein Mädchen, das eben die Schule verlässt.

Das Zeugnis der erfolgreichen Absolvierung einer Reformschule, das ohne besondere Prüfung auf Grund des Urteils der Lehrer ausgestellt wird, kann wohl für jede Fachbildung, ausser für das Universitätsstudium, als ausreichende Gewähr einer genügenden Vorbildung angesehen werden. Jedenfalls wird es eine bessere Grundlage garantieren, als das Abgangszeugnis einer „höheren Töchterschule“.

Ich weiss nun sehr wohl, dass man nicht alle „höheren Töchterschulen“ auf einmal in „Reformmädchenschulen“ umwandeln kann. Wenn man nur erst ein oder zwei solcher Schulen einrichtete, an denen dann Erfahrungen gemacht werden könnten! Manches würde man dann vielleicht wieder verwerfen, anderes beibehalten, auch einiges Neue hinzutun. Haben sich diese Schulen bewährt, dann

mag man nach ihrem Muster die übrigen umgestalten. Damit eine solche Musterschule möglich wird, ist es aber notwendig, diesem Unternehmen in weiteren Kreisen den Boden zu bereiten, und mehr und mehr Eltern zu der Überzeugung zu bringen, dass die höhere Töcherschule in ihrer jetzigen Gestalt nicht die ideale Erziehungsanstalt für ihre Töchter ist. Hierzu mit beizutragen, ist der Zweck dieser kleinen Abhandlung. Vielleicht gibt sie Anregung zu weiteren praktischen Reformvorschlägen.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Die Anfänge des Aufsatzes im dritten Schuljahre.

Von O. Foltz, Eisenach.

Seit einer Reihe von Jahren erscheint im Verlage von Reuscher und Reichard, Berlin, eine „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie“, herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen. In dem 1. Heft des 4. Bandes dieser Sammlung veröffentlicht nun der jüngst verstorbene Mitherausgeber H. Schiller eine pädagogisch-psychologische Studie über den Aufsatz in der Muttersprache, und zwar zunächst über die Anfänge des Aufsatzes im dritten Schuljahre. Die Abhandlung (Einzelpreis 1,50 Mk.) scheint mir besonderer Beachtung wert, und darum möge es mir gestattet sein, ein paar Worte mehr darüber zu sagen, als es im Rahmen einer Rezension geschehen könnte.

Schiller geht von dem Gedanken aus, der Unterricht in den höheren Schulen sei einer Verbesserung ebensoviel fähig als bedürftig. Die Lehrer stehen unter dem Druck der Erinnerung an die eigene Schulzeit. Damit ist selten oder nie eine klare Erinnerung an die Wirkung des bestehenden Unterrichtsverfahrens auf sie selbst verbunden. Bedauerlicherweise sind die Lehrer auch wenig dazu aufgelegt, an den überlieferten Schuleinrichtungen Kritik zu üben und häufiger Versuche über einzelne Punkte anzustellen. Sie erwarten von der vorgesetzten Behörde und im günstigsten Falle von der Psychologie, namentlich von der physiologischen und experimentellen, die Rezepte für ein verbessertes Unterrichtsverfahren.

Nun häufen sich aber in der neueren Zeit die berechtigten Warnungen gegen eine übereilte Anwendung der Ergebnisse psychologischer Forschungen auf die

Pädagogik. Ziehen z. B. schreibt. „Gerade auch unter Anhängern der neuen Psychologie findet man nicht selten die Meinung, dass gewissermassen wie in einer Maschine auf der einen Seite ein psychologisches Experiment hineingesteckt werden und auf der anderen Seite in kürzester Frist ein pädagogisches Rezept herauskommen müsse. Solche voreiligen Übertragungen der psychologischen Ergebnisse auf die pädagogische Praxis müssen die neue Psychologie geradezu diskreditieren. Der Weg vom Experiment zur Praxis ist etwas länger, als diese Herren glauben.“ Psychologen, wie Wundt, Ziehen, Münsterberg u. a. sind darin einig, dass die Pädagogik wohl manche wertvollen Grundlagen von der experimentellen Psychologie erwarten kann, dass aber diejenigen Resultate, die eine unmittelbare Anwendung auf die Unterrichtspraxis und eine direkte Ausprägung für die Unterrichtstechnik gestatten, zur Zeit noch äusserst vereinzelt sind. Die höheren und komplizierten psychischen Vorgänge können nicht gemessen und nicht auf rein naturwissenschaftlich-methodischem Wege durch das Experiment klargelegt werden, weil man sie nicht in ihre Elemente zerlegen und diese nicht isolieren kann, ohne sie eben in ihrer Eigenart aufzuheben.

Pestalozzi wollte alles eigener Beobachtung, eigenem Denken verdanken. Er übertrieb nach der Richtung und vergeudete seine Kraft, weil er die Wissenschaft verschmähte, die eben doch in erster Linie Kraftersparnis ist. Aber sein Irrtum war lange nicht so gefährlich wie das entgegengesetzte Verfahren, das heute ziemlich verbreitet ist. Die Schule gibt sich zu leicht psychologischen Theorien gefangen und stellt die eigene Erfahrung und Beobachtung allzusehr in den Hintergrund. Ein recht lehrreiches Beispiel ist die Behandlung der Frage der Orthographie in den letzten Jahren. Lay¹⁾ beweist auf Grund psycho-physiologischer Annahmen, dass bezüglich der Erlernung der Orthographie das Diktieren den geringsten Wert besitzt, während aufmerksames Abschreiben sehr förderlich ist. Lobsien²⁾ dagegen, der sich wieder ganz auf die naturwissenschaftliche, exakte Methode stützt, kommt zu dem Ergebnis, dass das Diktieren den grössten Wert hat, das Abschreiben am minderwertigsten ist.

Wo ist die Wahrheit? Nach Schillers Ansicht kann sie nur gefunden werden, wenn die deutschen Schulverwaltungen sich vereinigen und Versuche zu Hunderttausenden darüber anstellen lassen, auf welchem Wege die sicherste Einprägung der Orthographie erreicht wird. Ist dann ausreichendes Beobachtungsmaterial vorhanden, wobei durch die Menge der Beobachtungen unvermeidliche Fehler im einzelnen korrigiert werden, dann werden Folgerungen möglich sein, die Anspruch haben auf relativ experimentelle Genauigkeit; und vielleicht kann auf Grund dieses Beobachtungsmaterials die wissenschaftliche Theorie eine befriedigende Erklärung, möglicherweise sogar eine weitere experimentelle Bestätigung der gewonnenen Ergebnisse liefern.

Schiller beklagt es, dass es in unserem Jahrhundert der Monopolisierung des Schulwesens durch den Staat und die Gemeinden fast ganz an jenen gutgeleiteten

¹⁾ Führer durch den Rechtschreibeunterricht.

²⁾ Über die Grundlagen des Rechtschreibeunterrichts. Heft 2 der Sammlung „Zur Pädagogik der Gegenwart“. Dresden. 1900, und Päd. Stud. XXI, H. 1 u. 2.

Privatschulen fehlt, die fortschrittliche Ideen wenigstens prüften und, wenn die Versuche gelangen, ihnen Eingang in die Unterrichtspraxis gewährten. Mich wundert nur, dass er bei dieser Gelegenheit kein Wort sagt von der zu Ostern 1862 zu Leipzig ins Leben getretenen pädagogischen Seminarschule für Studierende, deren äussere Organisation der der Stoyschen Seminarschule in Jena entsprechen sollte, und nach deren Vorbild die Reinsche Seminarschule in Jena eingerichtet ist und geleitet wird. Diese Seminarschulen konnten und sollten Experimentierschulen sein, wie Schiller sie wünscht; es lag also doch nahe, dass er für jede Universität eine Seminarschule für Studierende forderte, umso mehr, da ihm gerade die Interessen des höheren Schulwesens besonders am Herzen liegen. Von den pädagogisch gebildeten Leitern solcher Seminarschulen wäre wohl auch eine Einigung über anzustellende Massenversuche zu erwarten.

Schiller geht nun auf eine Frage ein, die, wie er sagt, heute noch in der Gesetzgebung für höhere Schulen und natürlich dementsprechend auch im Unterricht auf demselben Flecke steht, wie seit mindestens 60 Jahren, nämlich auf die Frage nach den Anfängen des deutschen Aufsatzes. Nach den preussischen Lehrplänen von 1891 beginnen in Quinta, d. i. im 5. Schuljahre „erste Versuche im schriftlichen Nacherzählen, im ersten Halbjahre in der Klasse, im zweiten auch als Hausarbeit“. Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich weisen ebenfalls dem 5. Schuljahre die Aufgaben zu: „Schriftliche Arbeiten. Dieselben sind zuerst ausschliesslich Diktate, vorwiegend zu orthographischen Zwecken, und erfolgen wöchentlich; später wechseln sie in wöchentlicher Abfolge mit Aufsätzen.“ Und so ist es überall. Man muss darüber umso mehr erstaunt sein, als die Volksschule in diesem Punkte längst richtigere Ansichten hat. So bestimmt z. B. der Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen vom 5. November 1878 über das Aufsatzschreiben: „Vorbereitet durch den Sprachunterricht der Elementarstufen, beginnen diese Übungen im 3. Schuljahre. Dieselben erstrecken sich hauptsächlich auf die Fertigung einfacher Erzählungen, Beschreibungen, Vergleichen, Briefe und Geschäftsaufsätze.“

Man sollte denken — sagt Schiller mit Recht —, was an den einfachen Volksschulen möglich ist, müsste doch mindestens im 4. Schuljahre, also in Sexta der 9klassigen höheren Lehranstalten auch möglich sein. „Und in der Tat,“ fährt Schiller fort, „es ist nicht nur möglich, es ist das einzig Richtige; ja es ist bereits in der obersten Klasse der 3klassigen Vorschulen möglich und auch hier das einzig Richtige.“ Woher weiss Schiller, dass es das einzig Richtige ist, schon im 3. Schuljahre Aufsätze schreiben zu lassen? Er sagt (S. 9 ff.): „Das Kind hat in diesem Alter bereits das lebhafte Bedürfnis, zu handeln und selbständig zu gestalten. Die Eltern wissen davon zu erzählen, wie schon kleine Burschen und Mädchen mit 3 bis 4 Jahren ihnen erzählte Märchen und dergleichen willkürlich (?) verändern, neue erfinden, mit sehr geringer Ausgestaltung, aber doch als etwas Selbständiges, ihrem eigenen Phantasieleben, Fühlen und Wollen Entsprechendes. Berichtungen dieser eigenen Erfindungen werden in der Regel von den Kindern abgewiesen oder erst nach einiger Erörterung angenommen. Kinder von 6 bis 10 Jahren erzählen zu Hause die in der Schule gelesenen oder gehörten Geschichten, und man kann stets beobachten,

dass sie irgendwelche eigenen Zutaten dazugeben. Was hier wild wächst, soll in richtige Bahnen geleitet, für die Erwerbung der Buchsprache methodisch verwertet werden. Von einer Verfrühung kann bei diesem psychologischen Tatbestande keine Rede sein, eher von einem zu späten Beginne, da die Anfänge der eigenen Gestaltungsversuche schon in viel früherem Alter erscheinen.“

Diese Beweisführung scheint mir denn doch auf schwachen Füßen zu stehen. Zunächst kann ich nur teilweise als „psychologischen Tatbestand“ gelten lassen, was Schiller hier von den Kindern so ganz im allgemeinen berichtet. Kein Kind im Alter von 3 bis 4 Jahren verändert willkürlich ein Märchen, das man ihm erzählt hat. Die Veränderungen, die es vornimmt, haben mit dem Willen nichts zu tun; sie beruhen teils auf ungenauer Auffassung des Gehörten, teils auf Gedächtnisschwäche, teils auf der überaus grossen Beweglichkeit und Verbindungsfähigkeit der kindlichen Vorstellungen. Nicht alle Kinder erfinden neue Märchen. Wenn 6- bis 10jährige Kinder zu Hause die in der Schule gelesenen oder gehörten Geschichten erzählen, so kann man nicht stets beobachten, dass sie irgendwelche eigenen Zutaten dazugeben. Die Kinder sind aber auch in der Neigung und Befähigung zum „selbständigen Gestalten“ sehr verschieden.

Gesetzt aber auch, der psychologische Tatbestand sei von Schiller durchaus richtig angegeben, so folgt daraus doch noch lange nicht, dass die Anfänge der Aufsatzübungen in das 3. Schuljahr fallen müssen. Schon 3- bis 4jährige Kinder „gestalten selbständig“ eine ihnen überlieferte Vorstellungsmasse; warum aber denkt niemand daran, sie zum Niederschreiben ihrer Gedanken aufzufordern? Die Frage beantwortet sich von selbst. Aufsatzübungen setzen schon ein gewisses Mass von orthographischen und grammatischen Kenntnissen voraus (Interpunktion!), und es versteht sich doch keineswegs von selbst und folgt auch durchaus nicht aus jenem „psychologischen Tatbestande“, dass der Sprachunterricht in den beiden ersten Elementarklassen befähigt sei, den Schülern jene Kenntnisse zu übermitteln. Wäre das z. B. nicht der Fall, so müssten wir die Anfänge des Aufsatzes weiter hinaufschieben und könnten doch „für die Erwerbung der Buchsprache methodisch verwerten“, was „hier wild wächst“, indem wir nämlich die Kinder in der Schule dazu anhielten, absichtlich und planmässig, das zu tun, wozu sie ohnehin aufgelegt sind, nämlich frei aber selbständig zu erzählen.

Schiller warnt vor der übereilten Anwendung psychologischer Gesetze auf die Praxis des Unterrichts, und es sieht fast so aus, als wolle er seine Warnung bekräftigen, indem er aus schwankenden und über Gebühr verallgemeinerten psychologischen Beobachtungen eine pädagogische Folgerung ableitet, die sich zu jenen Beobachtungen ganz und gar nicht wie die Folge zum Grunde verhält. Geradezu unbegreiflich erscheint es mir, dass er nicht stützig geworden ist bei der Bemerkung: „Von einer Verfrühung kann bei diesem psychologischen Tatbestande keine Rede sein, eher von einem zu spätem Beginne, da die Anfänge der eigenen Gestaltungsversuche schon in viel früherem Alter beginnen.“ Eben deshalb, weil die Anfänge der eigenen Gestaltungsversuche schon in einem Alter beginnen, wo verständigerweise noch niemand an das Niederschreiben des selbständig Gestalteten denkt, eben deshalb kann aus der Neigung der Kinder

zur selbständigen Gestaltung auch gar nichts gefolgert werden bezüglich der Anfänge der Aufsatzübungen.

Vielleicht liegt manchem Leser schon längst die Frage auf den Lippen: „Will denn Schiller schon im 3. Schuljahre freie, selbständige Aufsätzchen schreiben lassen, da er soviel Gewicht legt auf das Bedürfnis der Kinder, „selbständig zu gestalten?“ Oder denkt er, wie viele andere, an Aufsätze, die Wort für Wort, Satz für Satz besprochen, eingeprägt, auswendig gelernt und dann aus dem Gedächtnis niedergeschrieben werden, so dass die Aufsätze der einzelnen Schüler einer Klasse nach Inhalt und Ausdruck einander vollständig gleich sind und sich höchstens durch die Zahl der orthographischen Fehler voneinander unterscheiden? Nun, die Versuche, von denen alsbald die Rede sein wird, werden eine klare und erschöpfende Antwort auf diese Frage geben.

Schiller hat nämlich, seinem Grundsatz getreu, durch Massen-Versuche zu einem sicheren Urteil über die Anfänge der Aufsätze zu gelangen sich bemüht. Die nachstehend beschriebenen Versuche sind teils von ihm selbst, teils auf seine Veranlassung von den betreffenden Lehrern in der obersten Klasse der Vorschule des Gymnasiums zu Giessen während ungefähr 15 Jahren gemacht und vor dieser Zeit wiederholt auch in der ersten Klasse des Gymnasiums (Sexta) angestellt worden. Viele Pädagogen des In- und Auslandes haben sie kennen gelernt, unter andern im Winter 1891 eine Bayrische Kommission. Dieser hat Schiller von vornherein erklärt, dass jedes Aufsätzchen über das von ihr gewählte Lesestück im wesentlichen sprachlich anders aussehen werde als das andere, und doch alle insgesamt etwas Lesbares liefern würden. Seine Erklärung, die, wie es schien, auf Zweifel stiess, da man eben auf den höheren Schulen erst im 5. Schuljahre Aufsätzchen schreiben lässt, fand sich nicht nur durch den Ausfall des Versuches, sondern auch durch die Hefte der Schüler vollauf gerechtfertigt.

Zur Veranschaulichung des Verfahrens wählt Schiller die bekannte Fabel „Der Wolf und der Mensch“. Nachdem das Lesestück in der Schule gelesen, etwa noch einmal zu Hause durchgelesen ist, beginnt die Arbeit zur Einprägung des Inhalts, die zugleich die Vorarbeit für die richtige Ordnung und Aufeinanderfolge der Gedankenreihen des Aufsätzchens ist. Beide Tätigkeiten stützen sich, da sie das anschauliche Gedächtnis der Schüler unterstützen; und da bei den einen das Gesichts-, bei den andern das Gehörsgedächtnis stärker entwickelt ist, so müssen Auge und Ohr dabei gleichzeitig berücksichtigt werden. Das Lesestück wird in Fragen und Antworten stücklich zerlegt, die gefundenen Teile werden in Überschriften an der Wandtafel fixiert. Sie werden etwa lauten: 1. Die Prahlerei des Wolfes; 2. Die Begegnung des Wolfes mit Menschen; 3. Die Erscheinung des Jägers; 4. Die Bestrafung des prahlerischen Wolfes. Durch wiederholtes Abfragen werden diese Teile in der gewählten Fassung befestigt. An und für sich ist gegen eine andere Fassung seitens der Schüler nicht nur nichts einzuwenden, sondern sie ist stets willkommen zu heissen, wenn sie nur einigermaßen brauchbar ist. Die Schüler bilden diese Überschriften gewöhnlich lieber mit Zeitwörtern, und man lässt sie gewähren. Die einmal gewählte Fassung muss aber bei der weiteren Behandlung aus Zweckmässigkeits-

rücksichten festgehalten werden. Einmal vereinfacht sie die Einprägung, sodann erleichtert sie den Minderbegabten das Behalten.

Für die Bereicherung des buchsprachlichen Wortschatzes sind die Begriffe (?) „frühzeitig, abgedankter Soldat, Doppelflinte, Hirschfänger, sich fortmachen, das Gesicht verziehen, den Schmerz verbeissen, blanker Hirschfänger, über und über blutend, Prahlhans, du wirfst das Beil so weit, dass du es nicht wieder holen kannst“ aussersehen. Für Satzverbindungen sollen „dann“, „da“, „als“ „damit“ und zwei Relativpronomina angewandt werden. Orthographisch sind die neuen Begriffe (?!) einzuüben, für die Interpunktion ist „dann“ in Frage zu ziehen und die bekannte Interpunktion vor Nebensätzen ins Gedächtnis zu rufen.

Nun beginnt die eigentliche Vorbereitungsarbeit für das Aufsätzchen. Da die Erzählung grösseren Umfang hat, so wird es sich empfehlen, dieses in zwei Teilen anfertigen zu lassen. Der Lehrer lässt zunächst diejenigen Überschriften, die voraussichtlich noch in der Stunde erledigt werden können, angeben (Gehörsgedächtnis), an die Tafel schreiben und durch Unterstreichen hervorheben (Gesichtsgedächtnis). Nun geht es an die Feststellung des Inhalts und des Ausdrucks.

Für den Anfang empfiehlt es sich, die Feststellung des Inhalts und des Ausdrucks in zwei Akte zu zerlegen. Der erste besteht darin, dass zunächst eine kurze Zusammenfassung dessen, was in dem durch die Überschrift bezeichneten Teile enthalten sein soll, gegeben wird; dazu wählt man bessere Schüler, die in einem Satze die Hauptsache, auf die es ankommt, aussprechen. Für unsere erste Überschrift würde dieser Satz etwa lauten: „Der Wolf prahlte vor dem Fuchse mit seiner Stärke und sagte, dass er sich vor dem Menschen nicht fürchte(te), eventuell fürchten würde.“ Dieser Satz wird, nachdem man etwaiges Falsches und Unbrauchbares ausgeschieden hat, an die Tafel geschrieben; nun führt man eine Erörterung herbei, ob nicht die Schüler etwas darin vermissen, was nicht fehlen könne, oder was wenigstens das Verständnis fördere. Die Kleinen werden nun allerlei Vorschläge machen. Sie werden z. B. beanstanden, dass ja gar nicht dastehe, dass der Fuchs dem Wolf von der Stärke des Menschen erzählt habe, oder dass ihm kein Tier widerstehen könne u. dgl. Der Lehrer nimmt alle diese Einwände, selbst die törichten, an und sucht nun durch die Leitung der Besprechung die Ziele, die er sich bei dem Aufsätzchen gesteckt hat, zu erreichen. Er wird z. B. die Schüler fragen, ob man nicht in dem an der Tafel stehenden Satze die Angabe des Buches anbringen könne, dass der Fuchs dem Wolfe von der Stärke des Menschen erzählt habe, und es wird leicht gefunden, dass man schreiben könne: „Der Wolf, dem der Fuchs von der Stärke des Menschen erzählte“ usw. Es wird weiter zu den übrigen Einwendungen gegangen, und die Schüler finden, dass diese nicht berücksichtigt zu werden brauchen, da auch ohne die im Buche gebrauchten Ausführungen das, was gemeint sei, ausgedrückt werde. Schliesslich wird der an der Tafel angeschriebene Satz zu Überschrift 1. lauten: „Der Wolf, dem der Fuchs von der Stärke des Menschen erzählte, prahlte mit seiner Stärke und sagte, dass er sich vor dem Menschen nicht fürchte.“

Nun erfolgt der zweite Akt, die Fort- und Umbildung des festgestellten Satzes zunächst durch Einführung von synonymen Begriffen, und

wenn diese beendet ist, durch Anwendung der bisher geübten und speziell der an dem Aufsätzchen zur eigenen Anwendung anersehnen Satzbildungen, wobei sich wiederum alle Schüler selbsttätig durch Beiträge und Vorschläge beteiligen. Schiller ist stets wieder von neuem erstaunt gewesen, was in diesem Akt von den kleinen Schülern in einem rührenden Wettstreit geleistet wurde. So wurden bei einer Behandlung dieses Stückes im 3. Schuljahre von den Schülern folgende Variationen vorgeschlagen: statt „von der Stärke des Menschen erzählte“: „dem der Fuchs erzählte, dass der Mensch sehr stark sei“ (häufiger „wäre“ oder „sein würde“). Statt „erzählte“: „sagte“, „berichtete“, „sprach“, „beschrieb“; statt „prahlte“: „machte sich gross“, „machte sich frech“, „tat gross“, „rühmte sich“, „trotzte auf seine Stärke“. Statt „dass er sich vor dem Menschen nicht fürchte“: „dass er vor dem Menschen keine Angst habe“, „dass er vor dem Menschen nicht davon laufe“, „dass er auf den Menschen losgehen würde“, „dass er mit dem Menschen kämpfen wollte“, „dass er den Menschen nicht fürchte“, „dass er den Menschen besiegen würde.“ — Man kann sich dabei beruhigen, ja man wird einiges ausscheiden unter Angabe des Grundes, der dem Kinde so einleuchtend erscheinen muss, dass es selbst auf seinen Beitrag verzichtet. Alle annehmbaren Vorschläge werden an der Wandtafel über die synonyme Stelle oder das synonyme Wort geschrieben, damit sie nachher weiterer Tätigkeit dienen können; nicht fixiert, würde kein Schüler und kein Lehrer sie alle im Wortlaut reproduzieren können, und darauf kommt es ja doch an. Ausserdem müssen Gesichts- und Gehörsgedächtnis stets in gleicher Weise berücksichtigt werden.

Jetzt geht man an die Satzverbindungen und stellt die Frage, ob man statt des Satzes: „Der Wolf — prahlte“ nicht auch eine andre der schon öfter dagewesenen Satzverbindungen wählen könne. Einer findet: „als der Fuchs von der Stärke u. s. w., prahlte der Wolf“; „als der Fuchs dem Wolf einmal u. s. w., prahlte dieser“; „nachdem der Fuchs dem Wolf von u. s. w. erzählt hatte, prahlte der Wolf“; „da der Fuchs u. s. w. erzählte, prahlte der Wolf.“ Auf die Frage, ob noch an einer anderen Stelle eine Änderung erfolgen könne, wird vorgeschlagen: „und sagte, ich fürchte mich vor dem Menschen nicht.“ Ein unklarer Kleiner schlägt vor: „Damit er sich nicht vor dem Menschen fürchtete“; ein anderer Vorschlag lautet: prahlte, u. s. w. Stärke, weil er sich nicht vor dem Menschen fürchtete.“ Der Lehrer scheidet das Falsche und Ungeeignete aus und schreibt das Angenommene in gleicher Weise an die Tafel über die zur Änderung vorgeschlagenen Stellen. Nun wäre der erste Absatz erledigt, soweit es auf die Beiträge der Schüler zu Wortschatz und Satzverbindung ankam. Orthographische und Interpunktionsfragen waren nur in einem Falle aufzuwerfen: „und sagte, ich fürchte mich vor dem Menschen nicht.“ Es stellte sich heraus, dass die Anwendung des Doppelpunktes oder gar der Anführungszeichen nur ganz dämmernd bekannt war; es wurde deshalb bei dem Komma gelassen und die Anwendung des Doppelpunktes einer der nächsten Lektionen vorbehalten.

Würde man nun die Vorbereitung des Aufsätzchens in seinem ersten Absatz für erledigt erachten, so würde man zweifellos folgende Erfahrung machen. Ein kleiner Teil der Schüler würde ungefähr schreiben, wie im Buche steht; ein noch kleinerer würde Einzelheiten von der Anschrift an der Schultafel anwenden, die Mehrzahl würde einen tollen und sinnlosen Mischmasch zustande bringen und

dem Lehrer den Beweis liefern, dass sein Verfahren den einfachsten Tatsachen der Psychologie widersprach.

Feste Assoziationen erfordern unter allen Umständen reiche Übung und Gewöhnung. Darum werden alle Verbindungen und Vertauschungen, die mittelst des angeschriebenen Sprachmaterials bewerkstelligt werden können, nacheinander und zwar wiederholt vorgenommen. Es genügt dabei nicht, einen Begriff durch einen andern ersetzen zu lassen, sondern der Satz muss jedesmal mit dem geänderten Begriff in seiner ganzen Ausdehnung durchgeführt werden. Also z. B. der Wolf, dem der Fuchs erzählte, dass der Mensch sehr stark sei, prahlte u. s. w.; der Wolf, dem der Fuchs erzählte, dass der Mensch stärker als alle Tiere sei, prahlte u. s. w.; der Wolf, dem der Fuchs berichtete, dass — u. s. w. u. s. w.

An der Tafel steht jetzt:

1. Die Prahlerei des Wolfes.

Da sprach,
berichtete
Als der Fuchs dem Wolfe einmal von der Stärke des Menschen erzählte,
dem der Fuchs erzählte, dass der Mensch
sagte,
berichtete,
davon sprach,
die Stärke des Menschen beschrieb,

Der Wolf, dem der Fuchs von der Stärke des
stärker als alle Tiere sei, prahlte der Wolf mit seiner Stärke
trotzte — auf seine Stärke
rühmte sich
sehr stark sei, tat gross
machte sich gross

Menschen erzählte, prahlte mit seiner Stärke und
ich fürchte mich vor dem Menschen nicht,
dass er auf den Menschen losgehen und mit ihm kämpfen würde,
dass er den Menschen nicht fürcht(te) (fürchten würde),
dass er vor dem Menschen nicht davonlaufen würde,
dass er vor dem Menschen keine Angst hätte.

sagte, dass er sich vor dem Menschen nicht fürchte.

In derselben Weise werden die folgenden Abschnitte behandelt. Erst wenn alle Schüler imstande sind, Sätze mit einer oder mehreren dieser Variationen zu bilden, kann die Einübungsarbeit als vollendet angesehen werden. Man würde aber auch so noch zu keinem ganz befriedigenden Ergebnisse kommen, wenn man nun sofort das Aufsätzchen niederschreiben liesse. Voraussetzung war, dass bei der mündlichen Besprechung und bei der Erklärung der neuen Ausdrücke auch die orthographische Frage berücksichtigt wurde durch Anschreiben an die Wandtafel, Hervorhebung des charakteristischen Neuen, endlich durch Assoziation mit bekannten Analogien (sog. Reihenbildung). Für einen Teil der Schüler wird

dies auch ausreichen, um diese Neuheiten zu befestigen und einzuprägen; aber ebenso sicher ist es, dass für einen grösseren Teil diese Sicherheit noch nicht erreicht ist. Um nun die Orthographiefehler auf das geringste Mass zu beschränken — ganz fernzuhalten sind sie leider auch bei der grössten methodischen Sorgfalt nicht — wird vor dem Niederschreiben des Aufsätzchens erst ein Diktat gegeben, in dem die neugeübten und speziell die im Aufsätzchen zur Verwendung gelangenden Wörter und Ausdrücke in kleinen sinnvollen Sätzen enthalten sind. Dies wird sofort in der Schule verbessert und berichtigt, wobei die Schüler gegenseitig in ihren Heften etwaige Verstösse anstreichen; der Lehrer überzeugt sich, was öfter verfehlt ist, und bespricht diese Wörter nochmals, schreibt sie an und lässt sie anschreiben, tut alles, um die richtige Form zu befestigen, und erst, wenn er die Überzeugung gewonnen hat, dass die meisten Schüler nun richtige Schreibbilder besitzen, lässt er das Aufsätzchen schreiben und korrigiert es.

Wie wird es ausfallen? Schiller gibt im Anfang zu seiner Abhandlung Proben von Aufsätzchen über das Gedicht „Einkehr“ von Uhland und das Lesestück „Der Frankenstein“ von Künzel. Mitgeteilt werden von jedem Thema je fünf Arbeiten a) von guten, b) von mittelmässigen, c) von geringen Schülern.

Ein guter Schüler schreibt z. B.:

Einkehr.

Zur Zeit der Obsternte ging der Dichter Uhland über Feld und kehrte bei einem Apfelbaum ein.

Der wundermilde Wirt labte ihn mit einem saftigen Apfel. Im Wipfel des grünen Hauses fand Uhland viele leichtbeschwingte Vögel. Auf weichen (ruhte) Matten ruhte der müde Wanderer aus. Beim Scheiden von dem Apfelbaum dankte der Dichter für die gastfreundliche Aufnahme, weil er keine Bezahlung forderte.

Die Sage vom Frankenstein.

Vor vielen Jahren wütete im Modautal in der Nähe von Frankenstein ein furchtbarer Lindwurm, der viel Unglück stiftete und viele Menschen und Tiere verschlang. Den edlen Ritter Georg von Frankenstein jammerte das Unglück des Volks, und er beschloss den Kampf gegen das Untier zu wagen.

Auf dem Bergpass schoss der Drache pfeilschnell auf den Ritter los. Rasch spornte er sein edles Ross zur Seite und durchbohrte mit seinem Schwert des Ungeheuers Weichen.

In den letzten Zügen verletzte der giftige Wurm den Ritter an das Knie, worauf er bald verschied. Die dankbaren Talbewohner setzten dem Helden einen Grabstein, worauf er in voller Rüstung abgebildet ist.

Ein mittelmässiger Schüler schreibt:

Einkehr.

Der Dichter Uhland ging zur Zeit der Obsternte spazieren, und er war müde und hungrig und kehrte bei einem Apfelbaum ein. Der wundermilde Wirt labte ihn mit frischer Kost und frischem Schaum. Im Wipfel des grünen Hauses kamen viele leichtbeschwingte Gäste und hielten Schmaus. Auf grünen Rasen lagerte sich der müde Wanderer. Beim Abschiede dankte der Dichter dem guten Wirte für die freundliche Bewürtung, weil er kein Geld verlangte.

Die Sage vom Frankenstein.

Einst hauste im Modau Tale ein schrecklicher Drache, welcher viel Unheil anrichtete.

Ritter Georg von Frankenstein hatte Mitleid mit dem Volke und er beschloss den Drachen zu töten.

Als er sich dem Bergpass nährt, schoss der Drache zischend und schnaubend auf ihn los. Rasch spornte er sein Ross zur Seite und stiess dem Lindwurm in die Weichen. Im Todeskampfe stach der Wurm den Helden in das Knie so dass der edle Befreier bald starb.

Die dankbaren Leute setzten ihm ein Denkmal, wo er in voller Rüstung abgebildet ist.

Ein geringer Schüler schreibt:

Einkehr.

Zur Zeit der Obsternte ging der Dichter Umland über Land und er erblickte ein Gasthaus zum goldenen Apfel. Der gute Wirt nährte ein Wandersmann mit einem süssen Apfel. Hier kamen zu ihm noch mehr fröhliche Gäste dieselben sangen und hüpften. Als der Dichter mühte war ruhte er auf weichen Matten. (Beim Abschied dankte der Dichter das der Apfelbaum) Vor dem Verlassen des Wirtshauses dankte der Dichter für die gute Aufnahme, weil er nichts zu Bezahlen forderte.

Die Sage vom Frankenstein.

In der Nähe des Frankenstein war ein schrecklicher Drache, der Menschen und Tiere verschlang.

Ritter Georg, ritt auf seinem Pferde mit Schwert und Keule durch das Tal hörte ihn Schnauben und Zichen und auf ihn losschiessen. Als er sich Nahte da kam er als Näher kam. Da kamen sie in den Kampf stürzte der Drache.

Im Todeskampfe berührte er mit den giftigen Stachel in das Knie das der Ritter bald starb. Die dankbaren Leute setzten ein Grabstein, worauf der Ritter mit ein Drachen abgebildet ist.

Was lehren nun diese Versuche und ihre praktischen Ergebnisse?

1. Es ist möglich, schon im 3. Schuljahre „Aufsätzchen“ schreiben zu lassen, die den Namen „Aufsätze“ wirklich verdienen, die also mehr sind als die Niederschrift auswendig gelernter Satzreihen. Nach einer Vorbereitung, wie Schiller sie fordert, schreibt jeder Schüler seinen Aufsatz, der sich von den Aufsätzen aller Mitschüler mehr oder weniger unterscheidet, nur mit wenigen Ausnahmen liefern alle diese Aufsätze etwas Lesbares. Die naheliegende Annahme, dass jeder Schüler diejenigen Ausdrücke und Satzverbindungen wählen würde, die er selbst vorgeschlagen hat, wird durch die angestellten Beobachtungen Schillers einstellweilen nicht bestätigt; vielmehr scheint es, dass regelmässig diejenige Version gewählt wird, die aus irgend welchem Grunde, der im Gefühl oder in der Gewöhnung wurzeln wird, im Bewusstsein des Schülers die kräftigste Apperzeption gefunden hat. Merkwürdigerweise wählen sogar die Urheber von durchaus zutreffenden Variationen in ihren Niederschriften oft ihre eigenen Vorschläge nicht, sondern ziehen andere, namentlich die ihrer „Freunde“ vor. Ob

hier häufiger das Gesetz des Gegensatzes, ob persönliche Motive, ob Gefühlstöne den Ausschlag geben, lässt sich nicht entscheiden; vielleicht sind oft mehrere Motive vereint. — Die Möglichkeit der Aufsätze im 3. Schuljahr ist aber zunächst nur erwiesen für die erste Klasse der Vorschule eines Gymnasiums, eine Anstalt mit verhältnismässig geringer Schülerzahl und mit Schülern, die durchweg den gebildeten, sprachgewandten Kreisen des Volkes angehören. Es käme nun darauf an, durch umfassende Massen-Versuche festzustellen, ob dieselbe Aufgabe auch in der Volksschule, die viele und oft sehr spracharme Schüler in sich vereinigt, in annähernd gleicher Vollkommenheit sich lösen lässt.

2. Wie die vorliegenden 30 Schülerarbeiten beweisen, fallen die Arbeiten der begabten und mittelmässigen Schüler nach einer so sorgfältigen und zeitraubenden Vorbereitung überraschend gut aus; sie sind fast frei von orthographischen und grammatischen Fehlern; der Inhalt ist klar erfasst, die Satz-bildung korrekt, die Handhabung der Interpunktion lässt nur wenig zu wünschen übrig. Bei den schwachen Schülern treten allerdings trotz aller aufgewendeten Mühe und Sorgfalt noch arge Ungeheuerlichkeiten auf. Z. B. „mit nahmen Georg“, „Käule“, „Als er in die nähe“, „zischent“, „des Uhn-tieres“, „mit dem Giftigen Stachel“, „in das Kni“, „setzen im ein Grabstein“. — Alle diese Fehler finden sich in einem Aufsatz. In einem anderen heisst es z. B. „Damals lebte Ritter Georg, ihn jammerte; das Volk, deshalb ritt er aus um, den Drachen zu töten, und er hatte Mitleid des Volks. Als er sich dem Bergpass kam sah er auch den Drachen auf sich los schiessen. Rasch spornte er sein Ross zu Seite stiess Geschick wick der Held seinen Gegner aus durchbohrte ihn.“ — Es ist nun die Frage, ob sich solche Fehler vermeiden lassen durch eine noch sorgfältigere Vorbereitung, und ob die Geduld der Schüler eine Steigerung der Sorgfalt ertragen würde. Denn sobald Ermüdung und Langeweile sich einstellen, fällt aller erhoffte Bildungsgewinn dahin. Durch weitere Versuche müsste festgestellt werden, wie gross der Prozentsatz der ungenügenden Leistungen bei der höchsten mit dem Interesse der Schüler vereinbaren Sorgfalt der Vorbereitung durchschnittlich ausfällt; ist er verhältnismässig klein, so kann man darüber ruhig zur Tagesordnung übergehen; denn der Lehrer ist gewiss nicht nur für die schwachen, sondern doch auch für die begabten und mittelmässigen Schüler da.

3. Aber, wird man geneigt sein, zu sagen: tant de bruit pour une omelette? Warum soviel Arbeit für Lehrer und Schüler, um ein „verfrühtes“ Aufsätzchen zu erzielen? Lasse man's doch wild wachsen! Eines Tages werden es die Schüler schon von selbst können. — Schiller erwidert: „Bekanntlich haben die Grimm, Wackernagel, Raumer u. a. dieses Mittel empfohlen, und da es einfach und bequem ist, so hat man es, namentlich in den Kreisen, wo man es gerne bequem hat und es immer bequemer haben möchte, annehmbar gefunden. Man müsste dann aber doch konsequent sein und sagen: Wozu überhaupt ein methodischer und nachdenkender Unterricht? Lasst's wild wachsen! Die, welche derartiges Verfahren empfehlen, sind in der Regel bedeutendere Menschen, die in gutem Glauben so sprechen und sprechen können, weil es bei ihnen meist wild gewachsen ist. Aber unsere Schulen sind nicht für bedeutende Menschen zugeschnitten, sondern für den Mittelschlag, und die Untermittelmässigkeiten können dabei auch nicht un-

berücksichtigt bleiben. Was hier das Wildwachsenlassen für Früchte zeitigt, sehen wir, wenn wir die Primaneraufsätze studieren.“ „Wer nicht nur unsere Volksschulen, sondern auch die mittleren und oberen Klassen unserer höheren Schulen beobachtet hat, dem muss, ob er will oder nicht, in der schriftlichen Ausdrucksweise vor allem die Armut an Ausdrücken für dieselbe oder eine ähnliche Tatsache auffallen. Ich habe viele tausende von deutschen Aufsätzen in allen Gymnasialklassen korrigiert, darunter ungefähr 27 Jahre solche von Primanern, vermag mich aber keiner solchen Aufgabe zu erinnern, in der nicht in einer Anzahl — meist einer ziemlich grossen — von Heften in etwa 10 Zeilen irgend ein Hauptbegriff stets in der gleichen Ausdrucksweise wiedergekehrt wäre; dass in 10 Zeilen dies 4—6 mal geschieht, ist keine Seltenheit. Diese Tatsache, die allgemein bekannt ist, lässt sich doch nur dadurch erklären, dass das Sprachgefühl und das Sprachbewusstsein der Schüler zu schwach entwickelt sind. — In den mittleren Klassen fällt nicht minder die Unbeholfenheit in der Satzbildung auf. Die Hauptaufgabe der Aufsatzübungen ist darum die Vermehrung und Sicherung des Wortschatzes der Buchsprache und die Förderung der Fähigkeit der Schüler, diesen in freier Verfügung zu verwenden.“ Dies Ziel wird unzweifelhaft erreicht, wenn man die Aufsatzübungen im 3. Schuljahr nach Schillers Vorschlag beginnt und sie von Stufe zu Stufe der wachsenden sprachlichen Entwicklung gemäss gestaltet.

4. Schiller hat bei seinen Erörterungen stets in erster Linie die höheren Schulen im Auge. Den Lehrern an Volksschulen und allen Freunden und Kennern der Herbartischen Pädagogik werden die meisten seiner Gedanken und praktischen Winke nichts Neues sein. Dennoch sei die Abhandlung auch ihnen nachdrücklich empfohlen. Schiller ist in dem Wert, den er der Selbsttätigkeit der Schüler zuschreibt, und in der Art und Weise, wie er diese Selbsttätigkeit anzuregen weiss, ein echter Herbartianer, und eine so lebendige und vielversprechende Behandlung der ersten Aufsatzübungen, wie man sie bei ihm findet, ist mir wenigstens noch in keiner andern Schrift begegnet. Möchten recht viele Lehrer sich durch ihn veranlasst sehen, ähnliche Versuche anzustellen, möchten namentlich auch für die folgenden Schuljahre derartige Versuche in grosser Zahl veranstaltet und die Ergebnisse der deutschen Lehrerwelt allgemein zugänglich gemacht werden.

II.

Die neue Lehrordnung für die sächsischen Realgymnasien.

Während die Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien des Königreichs Sachsen in den letzten Jahrzehnten mehrfach umgearbeitet worden ist und die Jahre 1877, 1882 und 1893 wichtige Veränderungen auf diesem Gebiete brachten, hat in der Lehrordnung der Realgymnasien seit beinahe 20 Jahren keine eingreifende Veränderung stattgefunden. Ist es nun auch dankbar hervorzuheben,

dass man in Sachsen die den Realgymnasien unfreundliche Stimmung, die in Preussen auf und nach der Schulkonferenz von 1890 Platz griff, nicht aufnahm, so ist doch anderseits auch nicht zu leugnen, dass eine Neubearbeitung des Lehrplanes von 1884 dringend zu wünschen war, damit auch die sächsischen Realgymnasien den Erfahrungen und Bedürfnissen der letzten Jahre entsprechend umgestaltet wurden. Um so freudiger ist es daher zu begrüßen, dass das erste Stück des Gesetz- und Verordnungsblattes für das Königreich Sachsen vom Jahre 1903 eine neue Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien bringt, durch die jene vom Jahre 1884 aufgehoben wird.

Dieser neue Lehrplan enthält unsers Erachtens eine ganze Reihe von Verbesserungen, die zum Teil recht einschneidender Art sind, ohne dass dabei die allgemeinen Gesichtspunkte, die bis jetzt für die sächsischen Realgymnasien geltend waren, beiseite gesetzt worden wären; das Realgymnasium behält also seine bisherige Basis, es wird nicht etwa durch die Neuordnung zur Reformschule, ja es lässt noch deutlicher als früher seine Eigenart als „Gymnasium“ hervortreten. Dies zeigt sich zuerst und vor allem in der Stellung, die der neue Lehrplan der lateinischen Sprache zuweist. Mehr noch als bisher wird deren Bedeutung für den gesamten Sprachunterricht anerkannt, obgleich eine Verminderung der Stundenzahl eingetreten ist; die Verteilung ist eine andere, vorteilhaftere geworden. Während nämlich bisher in VI und V je 8 Stunden, in IV, III b und III a je 6, in den 4 oberen Klassen je 5 Stunden wöchentlich dem Latein zugeteilt waren, kommen in Zukunft auf VI und V je 9, auf IV 7, auf III b 6 und die 5 oberen Klassen je 4 Stunden. Dabei büsst zwar der Lateinunterricht im ganzen 3 Stunden ein, er ist aber — und das ist das wichtige dabei — in den Unterklassen so verstärkt worden, dass nunmehr das Realgymnasium hierin dem Gymnasium fast ganz gleich steht, da dieses nur noch in IV eine Stunde mehr, also 8 statt 7 in der Woche, hat. Da aber ferner das Realgymnasium den Anfang des Unterrichts in der französischen Sprache von V nach IV verlegt und in dieser Klasse, dem Gymnasium gleich, 5 Stunden dafür ansetzt, so erhalten wir bis auf geringfügige Unterschiede einen gleichen Unterbau für beide Arten des Gymnasiums, so dass während der drei ersten Schuljahre ein Übergang von der einen Schulart zur andern ohne Mühe stattfinden kann.

Dem Lateinischen sind, wie wir sahen, zwar 3 Stunden genommen worden, es wird aber anderseits durch den neuen Lehrplan Gelegenheit geboten, den Unterricht in dieser Sprache zu vertiefen, indem „für solche Schüler, denen daran gelegen ist, im Latein über die Ziele der Anstalt hinaus, besonders in der Lektüre, gefördert zu werden, ein Ergänzungsunterricht in den Primen eingerichtet werden“ soll; er ist in beiden Primen mit je 2 Stunden angesetzt und wohl dadurch veranlasst worden, dass man den Abiturienten der Realgymnasien, die Jura und Medizin studieren wollen, ein tieferes Eindringen in die Sprache der Römer ermöglichen will. Auch darin ist eine Annäherung an das Gymnasium zu erblicken, dass der Geschichtsunterricht in der Oberprima von 2 auf 3 Stunden erhöht worden ist; es wäre freilich zu wünschen gewesen, dass diese Änderung auch in den beiden vorhergehenden Klassen eingetreten wäre, damit hierin beide Arten des Gymnasiums einander gleich gestellt wären und so den Schülern des Realgymnasiums ein ebenso eingehender Geschichtsunterricht wie den Gymnasiasten

erteilt werden könnte. Auch im Deutschen ist man auf diesem Wege einen Schritt weiter gegangen, oder doch wenigstens ein Schrittchen, indem die Einführung in das Mittelhochdeutsche, die beim Gymnasium für II a vorgeschrieben ist, wenigstens ausnahmsweise gestattet sein soll.

Auf der anderen Seite zeigt die neue Lehrordnung auch ein bemerkenswertes Entgegenkommen den lateinlosen Realschulen gegenüber, indem folgende Bestimmung, die bisher nur auf dem Wege der Verordnung bekannt gegeben war, darin aufgenommen worden ist: „Schüler, die das Reifezeugnis einer Realschule besitzen, können unter vorläufiger Befreiung vom Latein-Unterrichte in die Obersekunda eines Realgymnasiums aufgenommen werden, dafern sie in den übrigen Fächern voll genügen. Es ist aber dafür Sorge zu tragen, dass sie binnen Jahresfrist imstande sind, am Latein-Unterrichte ihrer Klasse sich zu beteiligen.“ Damit ist gut befähigten Knaben, die in ihrer Heimat nur eine Realschule haben, die Möglichkeit geboten, ohne allzugrosse pekuniäre Opfer sich das Reifezeugnis eines Realgymnasiums zu holen, denn sie brauchen deshalb nicht mehr für die ganze Schulzeit, sondern eben nur drei Jahre das Elternhaus zu verlassen. Das Fehlende aber im Latein nachzuholen wird begabten Schülern keine sonderliche Schwierigkeit machen, da ja bei den meisten Realschulen fakultativer Unterricht in dieser Sprache erteilt wird. Diese Massregel ist aber auch für die Realgymnasien selbst von Vorteil. Da diese nämlich, besonders in kleineren Städten, in den Oberklassen leicht an Schülermangel leiden, so kann ihnen auf diese Weise tüchtiges Schulmaterial zugeführt und damit fähigen Jünglingen, denen dies sonst aus mancherlei Gründen unmöglich sein würde, die Gelegenheit geboten werden, sich die Reife zu akademischen Studien zu erwerben.

Noch auf einen Punkt sei hingewiesen. Der neue Lehrplan verlegt den Anfang des englischen Unterrichts von Unter- nach Obertertia, ohne dass dadurch eine Verringerung der Stundenzahl bewirkt würde; denn während bisher diesem Fache in den Klassen von III b—I a wöchentlich je 3 Stunden bestimmt waren, sollen ihm nunmehr in III a 5, in II b 4 und in den drei Oberklassen je 3 Stunden zukommen, ja es ist sogar gestattet, in letzteren Klassen „das Französische zu gunsten des Englischen um 1 Stunde zu kürzen“. Diese Verlegung von III b nach III a bewirkt, was vom pädagogischen Standpunkte aus sicherlich gutzuheissen ist, dass, wie der französische Unterricht erst 2 Jahre nach dem lateinischen beginnt, so auch der englische nun erst dann eintritt, wenn die Schüler durch zweijährigen intensiven Unterricht im Französischen sichere Kenntnisse erlangt haben. Es scheint aber diese Änderung auch ein gewisses Entgegenkommen denjenigen Realgymnasien gegenüber zu bedeuten, die in Reformschulen umgewandelt oder noch in dieser Umwandlung begriffen sind, wie das Realgymnasium zu Dresden-Neustadt und die Realgymnasien zu Zwickau und Plauen i. V.; da nämlich diese Anstalten in VI mit Französisch und erst in III b mit Latein beginnen, haben sie den Anfang des englischen Unterrichts nach II b verschieben müssen.

Noch manches wäre lobend hervorzuheben, wie z. B. die Forderung, dass in VI und V der Unterricht in Deutsch, Latein und Geschichte und ebenso der in Geographie und Naturkunde oder in Geographie und Geschichte in II b—I b in eine Hand gelegt werden soll, oder der Umstand, dass die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden, die bisher fast in allen Klassen höher war als beim Gymnasium,

etwas gekürzt worden ist. Das würde aber zu weit führen, da es uns hier nur darauf ankam zu zeigen, wie der neue Lehrplan durchaus zeitgemässe Änderungen enthält und wie es durch denselben gelungen ist, das Realgymnasium in möglichst vorteilhafte Beziehungen zu den übrigen höheren Schulen Sachsens zu bringen; es nimmt nun in Wirklichkeit eine vermittelnde Stellung zwischen Gymnasium und Realschule ein, indem es seine historischen Lehrfächer erweitert und vertieft, ohne dabei die neueren Sprachen, die Mathematik und die Naturwissenschaften zu beeinträchtigen.

Zwickau i. S.

Dr. P. Stötzner.

III.

Ferienkurse in Jena

vom 3.—22. August 1903.

I. Naturwissenschaftliche Kurse.

1. Botanik: Prof. Dr. Detmer.
2. Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzen-physiologischen Experimenten: Prof. Dr. Detmer.
3. Die Tierwelt des Meeres: Prof. Dr. Ziegler.
4. Praktischer Kursus der Zoologie: Prof. Dr. Ziegler.
5. Physiologie des Gehirns: Privatdozent Dr. Noll.
6. Die Geologie in der Schule: Prof. Dr. Johannes Walter.
7. Anwendung optischer Instrumente zum Zwecke chemischer Untersuchungen: Dr. Gänge.

II. Pädagogische Kurse.

1. Allgemeine Didaktik: Prof. Dr. Rein.
2. Spezielle Didaktik mit praktischen Übungen: Fr. Lehmsick und H. Landmann.
3. Hodegetik: Die Lehre von der Bildung des sittlichen Charakters: Dir. Dr. Just-Altenburg.
4. Abnorme Erscheinungen im kindlichen Seelenleben: Direktor J. Trüper.
5. Psychologie des Kindes: Dr. A. Spitzner-Leipzig.
6. Neue Aufgaben und neue Wege im Religionsunterricht: Dr. Thrändorf-Auerbach i. S.
7. Frauenfrage und Mädchenerziehung: Prof. Dr. D. Zimmer-Zehlendorf.

III. Geschichtliche, theologische und philosophische Kurse.

1. Die religiösen Strömungen der Gegenwart: Superintendent Dr. theol. Braasch.
2. Literaturgeschichte: Hauptzüge der deutschen Dichtung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: Privatdozent Dr. Scheler.
3. Deutsche Wirtschaftsgeschichte: Prof. Dr. G. Mentz.
4. Einleitung in die Philosophie der Gegenwart: Privatdozent Dr. Scheler.
5. Joh. Friedr. Herbart und seine Gegner: Pfarrer O. Flügel-Wansleben.

IV. Kurse aus dem Gebiete der Kunst.

1. Die Kunst im Haus und im öffentlichen Leben der Gegenwart: Superintendent R. Bürkner.
2. Antike Kunst und Kultur im Lichte der neuesten Ausgrabungen. Prof. Dr. F. Noack.

V. Sprach-Kurse.

a) Deutsche Sprache:

1. Sprachkursus für Anfänger: Oberlehrer H. Landmann.
2. Sprachkursus für Fortgeschrittene: Oberlehrer Lehmsick.

b) Englische Sprache:

Elementary Class in English: by Miss Catherine J. Dodd-Manchester.

c) Französische Sprache:

1. Monsieur Bastier, 1^o Molière. Son époque, sa vie, ses œuvres et leur influence. 2^o Lecture, interprétation littéraire et littéraire de textes français.
2. Monsieur Jules Dietz, 1^o La France à travers les siècles. 2^o 12 conférences, exercices pratiques.

Nähere Auskunft erteilt das Sekretariat Frau Dr. Schnetger, Jena, Gartenstrasse 2, vom 1. August ab: Pädagog. Universitäts-Seminar, Grietgasse No. 17 a.

C. Beurteilungen.

Pflanzenkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Im Einklange mit den preussischen Lehrplänen von 1891 bearbeitet von Dr. L. Koehne. Mit 178 Abbildungen im Text und einer

pflanzengeographischen Karte. In Leinwand gebunden 2,80 M. Verlag von Velhagen u. Klasing. 1901.
Die Anlage des Buches wird bedingt durch zwei Grundsätze, die beide in bewusstem Gegensatze zu den zahl-

reichen und jetzt weitverbreiteten methodischen Lehrbüchern für Naturkunde stehen. Der Verfasser verkennt nicht, dass diese Bücher vielen Nutzen gestiftet. Sie haben mauche Anregung gegeben; sie haben die Ergebnisse der Wissenschaft in gangbare Münze verwandeln helfen; sie bieten eine zweckmässige Anleitung namentlich für den Lehrer, der die Naturgeschichte im Nebenfache und oft als lästige Beigabe zu erteilen hat. Sie sind eine notwendige Entwicklungsstufe im Betriebe des naturkundlichen Unterrichtes. Allein ihre allgemeine Verwendung hat auch ihre bedenklichen Seiten. Sie sind in der Reaktion, die sie darstellten, über das Ziel hinausgegangen. Ob insbesondere solche Bücher — fragt der Verfasser — auch die Schüler am meisten fördern? Nein, namentlich nicht im botanischen Unterrichte. 1. In der Zoologie lassen sich alle morphologischen, biologischen und physiologischen Erscheinungen bei den einzelnen Tierarten oder bei Beschreibung des menschlichen Körpers in ausreichender Weise erörtern. In der Pflanzenkunde aber bedürfen sie einer übersichtlichen Zusammenfassung, wenn ihre Betrachtung lehr- und erfolgreich sein soll. Ferner ist für das zoologische System nur geringe Nachhilfe erforderlich, um die Auffassung des Schülers von Begriffen, wie Säugetier, Vogel, Fisch u. s. w. zu klären. In der Pflanzenkunde kann man mit ähnlichen geläufigen Vorstellungen nicht rechnen. Dementsprechend kommen Morphologie, Physiologie, Biologie und Systematik der Pflanzen bei Benützung der methodischen Bücher insofern zu kurz, als bei der unvermeidlichen Zerstückelung des Lehrstoffes der Schüler kaum zu einem hinreichend klaren und bleibenden Überblick über den Zusammenhang der diesbezüglichen Erscheinungen gelangt. Diesen Gründen gegen die Verwendung methodischer Leitfäden als Schulbücher liessen sich noch wichtige methodische Bedenken beifügen. Der Verfasser hat denn auch verschiedentlich gemerkt, dass die Schüler solche Bücher nicht lieben, sondern andersgeartete vorziehen. Darum hat er sein Buch systematisch angelegt. 2. Bei dem Bestreben, das Leben der Pflanze und besonders Anpassungserscheinungen in den Vordergrund zu

stellen, einem Bestreben, das hier und da zu einem Haschen nach biologischen Sätzen und Sätzchen um jeden Preis entartet, wird namentlich in methodischen Lehrbüchern der Morphologie und dem System nur eine untergeordnete Stellung im Unterrichte eingeräumt, ja diese werden von manchen geradezu traurig behandelt und vernachlässigt. Dem gegenüber weist Verfasser darauf hin, dass Aufbau und Leben der Pflanze sich aus Vererbung und Anpassung erklären, dass also die ererbten Eigenschaften für das Verständnis der Pflanze genau so wertvoll sind wie die Anpassungen, und da nun eben diese vererbten Eigenschaften in der Morphologie und im System zur Geltung kommen, so ist unerfindlich, warum man diese in der Botanik vernachlässigen will. Zudem kommt im System zum Ausdruck, wie Leben und Entwicklung der gesamten Pflanzenwelt in Vergangenheit und Gegenwart sich gestaltet hat, und so kann denn aller Wert der biologischen Betrachtungsweise nicht eine Verkümmern der Morphologie und des Systems in der Schule und in dem für die Schule bestimmten Leitfaden rechtfertigen. — — Diese beiden Erwägungen, gegen die sich schwerlich viel einwenden lassen wird, bestimmen die Anlage des verliegenden Lehrbuches. Es zerfällt in 4 Teile. Der 1. Teil behandelt die äusseren Glieder der Blütenpflanzen nach Bau und Leben. Die ersten sechs Kapitel stellen unter den Überschriften „Urglieder der Pflanze, Wurzel, Stengel, Blatt, Wachstum, Spross“ das zusammen, was zur Erhaltung des Individuums dient, während die drei nächsten Abschnitte (Blüte, Bestäubung, Fruchtbildung und Aussaat) die arterhaltenden Einrichtungen besprechen. Das zehnte Kapitel (von der geographischen Verbreitung der Pflanzen) schliesst sich eng an. Der ganze 1. Teil hat die Aufgabe, die Darstellung der morphologischen, biologischen, physiologischen und pflanzengeographischen Tatsachen zu einem Gesamtbilde zu vereinigen, welches dem Schüler nach Abschluss des botanischen Unterrichtes als ein übersichtliches Ganzes vor Augen stehen soll. Diese Aufgabe ist auf 77 Seiten mit Geschick gelöst. Eine ausserordentliche Stoffmenge ist kurz, oft

stichwortartig und andeutend, und übersichtlich zusammengearbeitet. — Der 2. Teil (S. 84—103) bringt die Grundzüge des inneren Baues der Pflanze. Hier und im 1. Teil berührt die weitgehende und glückliche Verdeutschung fremder Ausdrücke angenehm. — Der 3. Teil (S. 104—270) behandelt das natürliche Pflanzensystem (nach Engler und Prantl) und zwar ziemlich eingehend, für ein Schulbuch gar zu eingehend, nach Art einer analytischen Schulflora, ohne dass indessen der Gebrauch einer solchen überflüssig gemacht würde. Innerhalb dieses Systems sind etwa 120 typische Arten eingehend behandelt, d. h. in Stichwortmanier beschrieben, wobei fast ausschliesslich die morphologische Seite berücksichtigt ist. Das Leben ist nur in äusserst kurzen Hinweisen auf Bestäubungsfaktoren zu Worte gekommen. Hier ist augenscheinlich der Verfasser im Eifer in der Befolgung eines richtigen Grundsatzes und in seiner Abneigung gegen eine schwache Seite verschiedener naturkundlicher Leitfäden weiter gegangen, als er im Vorwort versprach und es sich rechtfertigen lässt; denn hier ist nicht das Leben, sondern die starre Form in den Vordergrund gestellt. Den Einzelbeschreibungen sind gute Bilder beigegeben, nicht Gesamtbilder, sondern Veranschaulichungen dessen, was der Schüler selbst nicht hinreichend beobachten oder was man ihm nicht hinreichend zeigen kann. Freilich fehlen Gesamtansichten auch da, wo das lebende Objekt nicht herbeigeschafft werden kann, und so richtig nun der Satz ist, dass Bilder nie das lebende Material ersetzen können, so sicher ist es, dass ein Bild immer noch besser ist als gar nichts. — Der 4. Teil endlich bringt auf 3 Seiten eine äusserst gedrängte Zusammenstellung im Bau und Leben der Pflanze. — — Wie dieses Buch im Unterricht zu benutzen ist, zeigt der Verfasser auf S. 1—6. In allen Klassen werden typische Vertreter besprochen, deren Auswahl durch Blütezeit und Bau bestimmt wird. Dabei werden die Schüler von Anfang an schrittweise ins System eingeführt, was dadurch unterstützt werden soll, dass die Wiedergabe der Einzelbeschreibungen im 3. Teile innerhalb des Systems zu finden ist. Dabei

werden ferner physiologische und biologische Tatsachen erläutert, und die Ergebnisse sind im 1. Teil leicht aufzufinden und nachzulesen. In der obersten Klasse werden hauptsächlich Kryptogamen behandelt, und an sie wird die Lehre von den Zellen angeschlossen, die der 2. Teil bietet. Der Abschluss des Unterrichtes hat das Gesamtbild des 1. und das System des 3. Teiles zu ergeben. Auch eine eingehende Stoffverteilung schlägt der Verfasser vor. Sie ist für die 6 unteren Klassen des preussischen Realgymnasiums gedacht und berücksichtigt die preussischen Lehrpläne von 1901. Durch den Druck ist gekennzeichnet, was den oberen Klassen und was den unteren zuzuweisen ist; ausserdem ist der Stoff in 700 Paragraphen gegliedert, denen meist am Rande das Schuljahr beigelegt ist, dem sie zukommen. Überall ist zu ersehen, wie Lehrer und Schüler zu fleissiger Arbeit gezeugen werden, wenn sie das inhaltreiche Buch ordentlich ausnützen wollen. Dass das Buch viel mehr bietet, als an unseren Gymnasien, Realschulen und Seminaren, wo wir zudem nur 4 bez. 2 Semester Botanik treiben dürfen, zu bewältigen ist, wird kein Einsichtiger tadeln. Der Lehrer muss auszuwählen wissen, und ein Lehrbuch darf ja soll mehr bieten als der Unterricht. Es muss den Schüler zum Selbststudium anregen und ihm sogar in späterer Zeit noch vertraute Quelle und Nachschlagebuch sein können. Die grosse Menge des Stoffes freilich nötigt auch zu einer äusserst gedrängten Darstellung, und in diesem Punkte mutet das Buch einem Sextaner oder Quintaner doch wohl zu viel zu, auch wenn es nur zur Wiederholung des behandelten Stoffes dienen will und der Unterricht nicht von ihm ausgehen soll. Auf dieser Stufe ist ja die Botanik noch ganz elementar, und es erscheint überhaupt fraglich, ob nicht an Stelle des vom Verfasser vorgeschlagenen systematischen Ganges ein anderer, etwa nach natürlichen Gruppen, zu wählen ist. Immerhin ist das Lehrbuch von R. sehr beachtenswert und für den Gebrauch an höheren Schulen zu empfehlen, auch wenn die mühevollen Arbeit einer Stoffverteilung auf 6 Klassen, wie sie der Verfasser nebenbei geleistet hat, in vielen Fällen nutzlos, ja störend sein wird.

Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. Ein Hilfsbuch für den Lehrer beim botanischen Unterricht von **Franz Schleichert**, Lehrer in Jena. 4. veränderte und vielfach vermehrte Auflage. 182 S. in Oktav mit 64 Abbildungen im Text. 2,50 M. Beyer u. Söhne in Langensalza. 1901.

Wer das Ziel des botanischen Unterrichts nicht nur im blossen Kennenlernen der Pflanzen und ihrer Formen erblickt, sondern auch in dem elementaren Verständnis der die gesamte Pflanzenwelt beherrschenden gesetzmässigen Vorgänge und der in ihnen wirkenden Kräfte, der ist genötigt, auch die Lebensäusserungen der Pflanzen, physiologische und biologische Erscheinungen, in den Kreis seiner Betrachtungen zu ziehen. Auch die dringende Forderung, Organe und Funktionen möglichst in Beziehung zueinander zu setzen und so den Bau der Pflanzen durch ihre Arbeitsleistungen verstehen zu lernen, macht eine Berücksichtigung physiologischer Vorgänge nötig. Nur so wird der Unterricht neben der Naturkenntnis auch die Erkenntnis der Natur vermitteln und zur denkenden Betrachtung der Pflanzenwelt anregen können. Da es nun nicht immer möglich ist, die kausalen Beziehungen zwischen Pflanzenkörper und Pflanzenleben in der freien Natur hinreichend genau zu erkennen und längere Zeit zu verfolgen, so macht sich in vielen Fällen ein Isolieren der Erscheinungen und ein Anschauen der durch besondere künstliche Erscheinungen erzielten Veränderungen, die denen der Natur analog sind, nötig, also das Experiment. Anleitung nun zu solchen Beobachtungen und Experimenten dem Lehrer der Botanik zu geben, der aus Mangel an Zeit und Geld die umfangreichen einschlägigen Werke von Sachs, Detmer oder Strassburger nicht zu Rate ziehen kann, ist der Zweck des trefflichen Buches, das erfreulicher Weise schon in der 4. Auflage vor uns liegt. Der Verfasser, der selbst längere Zeit an dem botanischen Institut der Universität Jena unter der Leitung Detmers gearbeitet hat, greift aus dem weiten Stoffgebiete das heraus, was für die Schule selbst mit den ein-

fachen Mitteln, womit der Lehrer meist zu rechnen hat, nutzbar gemacht werden kann. Es zeigt in klarer, anschaulicher und sorgfältiger Weise, unterstützt von guten Abbildungen, wie Beobachtungen anzustellen sind, wie Experimente vorbereitet werden müssen, wenn sie gelingen sollen, und wie diese Experimente für den botanischen Unterricht ausgebeutet werden können. Das Buch behandelt I. die Ernährung der Pflanze, II. Wachstum und Reizbewegungen, III. Vegetative Vermehrung und Fortpflanzung der Gewächse. Es seien einige Überschriften der 31 Kapitel des 1. Teiles herausgehoben, um den Reichtum des Inhaltes zu charakterisieren. 1. Die Erzeugung organischer Substanz seitens der grünen Pflanzen aus anorganischem Material. (Methode der Wasserkultur.) 2. Die Assimilationsorgane der Pflanzen. (Makroskopisches über das Blatt, Methode der mikroskopischen Untersuchung, Chlorophyllblätter.) 3. Der Chlorophyllfarbstoff. (Bereitung einer alkoholischen Chlorophylllösung, Entstehung des Farbstoffes, Zersetzung desselben, herbstliche Färbung der Blätter.) 4. Sauerstoffabscheidung der Pflanzen bei der Assimilation und Abhängigkeit dieses Vorganges von äusseren Bedingungen. 5. Produkte der Assimilation. (Stärkenachweis in den assimilierenden Blättern.) 9. Die Aufnahme des Wassers und der Mineralstoffe seitens der Pflanze. (Wurzelhaare, Osmose, Corrosionserscheinungen.) 13. Die insektenfressenden Pflanzen. (Versuche mit Drosera.) 15. Tötung der Pflanzen durch schädliche äussere Einflüsse. (Einwirkung zu hoher und zu niedriger Temperaturen.) 20. Transpiration. (Nachweis derselben, Schutzeinrichtungen, Xerophyten und Hygrophyten, Versuche mit Kartoffelknollen.) 26. Der Stoffwechsel. (Keimung der Samen und der Kartoffelpflanze.) 27. Weiteres über Stoffwechsel. (Versuche mit Blättern, Ringelungsversuche mit Weidenzweigen, Milchsäfte.) — Ein solches Buch ist wohl geeignet, nicht nur den Lehrer zu Privatstudien anzuregen, sondern auch den Unterricht — selbst in der Volksschule — zu beleben und fruchtbar zu machen. Es kann umso mehr empfohlen werden, als es gänzlich unberührt bleibt vom Streite

über die Methode des naturkundlichen Unterrichts; wer vernünftig Botanik erteilen will, kann es benützen, er mag diesen oder jenen Weg nach Rom vorziehen. Auch als Fundgrube für biologisches Material wird das Buch gelten können, wenn auch der Verfasser sein Buch nicht als biologisches Lehrbuch angesehen wissen will. Ein zweckmässiges Sach- und ein Namenregister erleichtern die Verwendung als solches. Auch ein Literaturverzeichnis und ein Nachweis von Bezugsquellen für Apparate ist beigegeben. — Man empfindet beim Durchblättern des Buches,

wie bedauerlich es ist, dass dem naturkundlichen Unterricht nur die Unterklassen unserer höheren Schulen eingeräumt sind; man erkennt, welche Schätze für die Bildung des Verstandes und Willens des Schülers in der Botanik schlummern und gehoben werden könnten, wenn man sich endlich entschliessen wollte, diesem Unterrichtszweige Zeit und Platz in einer der Oberklassen zu gewähren, wo Physik, Chemie und ein reiferer Verstand es ermöglichen, die Wunder der Natur tiefer zu erfassen.

Grimma.

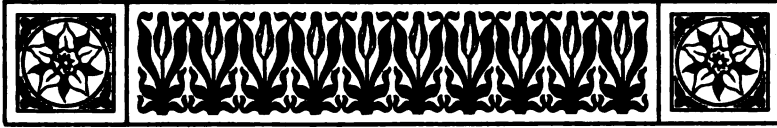
A. Rossner.

Eingesandte Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Oertel, Dr., O.**, Das grosse Drama. Eine Weltgeschichte. Braunschweig 1901, R. Sattler. Pr. 1 M.
- Tromnau, A.**, Lehrbuch der Schulgeographie. Bearb. von Dr. Schöne. 2. Teil, Abt. 1—3. Halle 1902, H. Schroedel. Pr. 1,80 M., 3. Abt. 2 M.
— Schulerdkunde. Bearb. von K. Schlottmann. 2. Teil. 6. Aufl. Ebenda, Pr. 1,40 M.
- Petersen, Dr., W.**, Geogr. Tabellen 1. Teil: Deutschland. 3. Aufl. Berlin, Gerdas und Hödel. Pr. 40 Pf.
- Becker und Mayer, Prof. Dr.**, Lernbuch der Erdkunde. 1. Teil. Wien 1902, Fr. Deuticke. Pr. 1,40 Kr.
- Engler, A.**, Grundlagen des mathem.-geogr. Unterrichts. Freiburg i. B. 1900, Herder.
- Effert, G.**, Mathem. Geogr. für Gymnasien. Würzburg 1903, Stahel. Pr. 1 M.
- Heinze, H.**, Physische Geographie für Lehrerbildungsanstalten und andere höhere Schulen. Leipzig 1902, Dürr. Pr. 2 M.
- Wulle, F.**, Erdkunde. Hilfsbuch für den vergleichend entwickelnden Geographieunterricht. 2 Teile. Halle 1902, H. Schroedel. Pr. je 1,80 M.
- Schunke, Dr., H.**, Landeskunde des Königreichs Sachsen. Leipzig 1902, F. Hirt und Sohn. Pr. 1,50 M.
- Rasche, E.**, Produktion und Handel. Materialien zu einer vaterländischen Kultur- und Wirtschaftsgeographie. Leipzig, Kesselring. Pr. 1,20 M.
- Berg, A.**, Die wichtigste geogr. Literatur. Halle 1902, Gebrüder Schwetschke.
- Säurich, P.**, Biologie der Pflanzen. Im Walde. Leipzig 1902, E. Wunderlich. Pr. 3 M.
- Parthell und Probst**, Naturkunde für Bürgerschulen. Ausgabe B. Heft 2. 2. Aufl. Berlin 1902, Gerdas und Hödel. Pr. 60 Pf.
- Pongs, W.**, Entwürfe zu Lektionen über die wichtigsten Anwendungen des Galvanismus. Leipzig 1902, Dürr. Pr. 40 Pf.
- Schoenichen, Dr., W.**, Achtzig Schemabilder aus der Lebensgeschichte der Blüten. Heft 1 und 2. Braunschweig 1902, B. Goeritz. Pr. je 1,40 M.
- Seyfert, Dr., R.**, Menschenkunde und Gesundheitslehre. 3. Aufl. Leipzig 1902, E. Wunderlich. Pr. 2 M.
- Prager, Dr. med.**, Die sanitäre Erziehung erblich belasteter Kinder. Leipzig, R. Rossberg.

- Bauer, Dr. med., A.**, Die Tuberkulose und ihre Bekämpfung durch die Schule. Berlin 1902, Gerdes und Hödel. Pr. 1,50 M.
- Sevin, L.**, Literaturgeschichtl. Lesebuch. 2. Bändchen: Goethes ältere Zeitgenossen. Karlsruhe 1902, Reiff. Pr. 60 Pf.
- H. v. Kleist**, Meisterwerke. Herausg. von Prof. Dr. E. Wolff. 3. Bändchen: Michael Kohlhaas. Minden i. W., Brun. Pr. 1,20 M.
- Die deutschen Dichter der Neuzeit etc.** Herausg. von Dr. Leimbach. 9. Bd., 1. Lief. Leipzig, Kesselring. Pr. 1,50 M.
- Jung, H.**, Hermann Sudermann. Minden i. W. 1902, Marowsky. Pr. 60 Pf.
- Nagel, Dr., S. R.**, Maturitätsfragen aus der deutschen Literaturgeschichte. Wien 1902, Fr. Deuticke.
- Kuntz und Wohlrabe**, Lesebuch für Mädchenfortbildungsschulen. Halle 1902, H. Schroedel. Pr. 2,40 M.
- Frey, M.**, Ein Lern- und Lesebüchlein für kleine Leute. Ebenda 1902. Pr. 50 Pf.
- Boock, Joh.**, Sprachästhetik. Grundlegung, Methodik und Technik für die Behandlung der Formenschönheiten im deutschen Unterricht. Berlin 1902, R. Gaertner.
- Cremer, E.**, Die poetischen Formen der deutschen Sprache. Berlin 1902, Gerdes und Hödel. Pr. 4,50 M.
- Pawlecki, Joh.**, Dichterstimmen aus der deutschen Lehrerwelt. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Pr. 4 M.
- Boock, Joh.**, Deutsche Elementarstilistik. Für die Unter- und Mittelklassen höherer Schulen. Berlin 1903, R. Gaertner.
— Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Für höhere Lehranstalten. 2. Aufl.
- Günther, R.**, Deutsche Lautlehre und Sprachgeschichte für Lehrerbildungsanstalten. Leipzig 1902, Dürr. Pr. 1,30 M.
- Tesch, P.**, Deutsche Sprachgeschichte und Sprachlehre. Für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. 1. Teil. 2. Aufl. Halle 1902, H. Schroedel. Pr. 2,70 M.
- Rudolph, G.**, Der Deutschunterricht. 1. Abt. 3. Aufl. Leipzig 1903, E. Wunderlich. Pr. 2 M.
- Hermann, P.**, Diktatstoffe I. 7. Aufl. Ebenda. Pr. 1,60 M.
- Meyer, Joh.**, Des Kindes erstes Sprachbuch. Hannover 1902, C. Meyer. Pr. 25 Pf.
— Kleines deutsches Sprachbuch. Ausg. B. in 3 Hefen. 1. Heft. Ebenda 1902. Pr. 25. Pf.
— Deutsches Sprachbuch. Ausg. B. in 4 Hefen. 1. Heft. Ebenda 1902. Pr. 25 Pf.
— Deutsche Sprachübungen. Ausg. B. in 2 Hefen. 1. Heft. Ebenda 1902. Pr. 25 Pf.
— Deutsches Sprachbuch. Ausg. A. 10.—12. Aufl. Ebenda 1902. Pr. 1,20 M.
— Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Rechtschreibung. Ausg. B. in 2 Hefen. Ebenda 1902. Pr. 30 und 50 Pf.
- A. Lehmann und Dorenwell**, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen, in 4 Hefen. Heft 1 und 2. Ebenda 1902. Pr. 60 und 75 Pf.
- Wilke, E.**, Lehr- u. Übungsstoffe für den Deutschunterricht im 2. Schuljahre. Halle 1902, H. Schroedel. Pr. 15 Pf.
— Sprachhefte für Volksschulen. Ausg. A in 3 Hefen. Heft 1 u. 2. Ebenda 1902. Pr. 20 und 30 Pf.
— Sprachhefte für Mittelschulen. Ausg. C in 4 Hefen. 1. Heft. Ebenda 1902. Pr. 25 Pf.
- Wilke und Herbst**, Sprachhefte für einfache Schulverhältnisse. Ausg. D. 1. Heft. Ebenda. Pr. 30 Pf.
- Pennewiss**, Neuer Leitfaden für den Rechtschreibe-Unterricht. 1. Heft. Ebenda 1902. Pr. 20 Pf.
— Orthographieblätter für die Hand der Schüler. 13. Aufl. Gumbinnen 1902. C. Sterzel. Pr. 15. Pf.
- Ruckert**, Vorbereitungsbuch für die Aufnahme-Prüfung in die 1. Klasse des Gymnasiums und der Realschule. Würzburg 1903, Stahel. Pr. 90 Pf.



A. Abhandlungen.

I.

Die Phantasie im Dienste des Unterrichts.

Von **Gotthold Delle**, Oberlehrer am Königlichen Realgymnasium zu Erfurt.

Welcher Unsterblichen
Soll der höchste Preis sein?
Mit niemand streit' ich;
Aber ich geb' ihn
Der ewig beweglichen,
Immer neuen,
Seltsamen Tochter Jovis,
Seinem Schosskinde,
Der Phantasie.

Goethe „Meine Göttin“.

I. Unterschied zwischen Einbildungskraft und Phantasie.

Führen wir mit Herbart die gesamte Seelentätigkeit auf das Vorstellen zurück, so werden wir mit Notwendigkeit in dem Ausbau des Vorstellungslebens, in der Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises, in dem Unterrichte, das wichtigste Geschäft der Erziehung finden.¹⁾ Bei dieser Ausbildung des Gedankenkreises gilt es, die gesamten Vorstellungen des kindlichen Geistes durch zweckmässige Verknüpfung zu verweben.²⁾ Aber schon die blosse Wahrnehmung kommt nicht ohne geistige Selbsttätigkeit zustande. Die weitere Entwicklung dieser Selbsttätigkeit führt zu freier Wiederholung und Verknüpfung des Wahrgenommenen, also zu allen jenen Vorstellungstätigkeiten, die wir der Phantasie zuweisen. Der gemeine Sprachgebrauch versteht unter Phantasie die Fähigkeit der Seele, die Vorstellungen anders, als sie ursprünglich gegeben waren, zu gestalten. Dies schöne Wort „Phantasie“ scheint sich in der deutschen Sprache erhalten zu wollen; denn mit „Phantasie“ meinen wir doch etwas mehr zu sagen, als mit dem Ausdrucke „Einbildungskraft“. Aristoteles, jener grosse Philosoph, bezeichnet die beiden Tätigkeiten,

¹⁾ Herbart X, 130 f.

²⁾ Herbart V, 165 f.

für die unsere deutsche Sprache sehr passend die beiden Wörter „Einbildungskraft und Phantasie“ verwendet, noch mit dem einzigen Worte *φαντασία*. In welcher Weise unterscheiden sich Einbildungskraft und Phantasie?¹⁾ Werden verdunkelte Vorstellungen wieder in das Bewusstsein zurückgerufen, erscheint also die reproduzierte Vorstellung oder Vorstellungsmasse nicht als etwas Neues, dann kann man nicht von einem Schaffen der Phantasie reden, sondern man hat dieselbe als eine Erscheinung des Gedächtnisses aufzufassen. Zwischen Erinnerung und Einbildung besteht kein spezifischer Gegensatz, sondern ein blosser Gradunterschied. Eine ungetreue Erinnerungsvorstellung ist nicht mehr Erinnerung, sondern Einbildungsvorstellung. Da die Einbildungskraft nichts anderes ist als Verbindung von reproduzierten Vorstellungen zu Gebilden, in denen die ursprüngliche Anordnung ihrer Elemente verschieden ist, so ist demnach das Charakteristische der Einbildungskraft das Neue.

Worin besteht das Neue in den Verbindungen, welche die Einbildungskraft schafft?

Neu sind nicht etwa dabei die Vorstellungen an sich; denn auch die kühnste Einbildungskraft vermag nicht neue einfache Vorstellungen hervorzubringen, z. B. einen neuen Ton, eine neue Farbe, einen neuen Geruch, sondern sie schöpft ihren gesamten Stoff aus früher Wahrgenommenem. Das Neue, das die Einbildungskraft liefert, besteht immer nur in der Hervorbringung neuer Verbindungen in dem vorhandenen Vorstellungskreise. Als veränderte Reproduktion der Vorstellungen wirkt die Einbildungskraft abstrahierend, determinierend und kombinierend. Die Einbildungskraft löst entweder die bereits gebildeten Vorstellungsgruppen und Reihen aus der Verbindung, die sie eingegangen sind, trennt alles Beiwerk ab und hebt das Bedeutsame aus dem reproduzierten Gesamtgebilde heraus, oder sie fügt neue Merkmale hinzu und verlängert so die gegebenen Reihen, oder sie nimmt endlich zugleich hinweg und fügt hinzu. Gerade dieser letzten Tätigkeit der Einbildungskraft, die sich im Entfernen und Hinzufügen von Vorstellungen äussert, fällt die Aufgabe zu, Neues zu erzeugen, und mit Recht hat man sie daher die produzierende Einbildungskraft genannt.²⁾ Schaltet jedoch diese produzierende Einbildungskraft ganz willkürlich, werden also die Vorstellungen ganz bunt durcheinander gewürfelt, so spotten ihre Kombinationen jedem Gesetze und müssen die verständige Erfassung der Dinge hindern.³⁾ Will diese Einbildungskraft jedoch dem Vorstellungsleben den Dienst leisten, auf welchen die Tätigkeit des

¹⁾ Hergang, Päd. Real-Encyklopädie Band I, S. 550. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, herausgegeben von W. Rein, V. Band, S. 404 ff.

²⁾ Märkel, die Einbildungskraft u. ihre Bedeutung für den Unterricht, Döbeln 1892, S. 14. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis, S. 86.

³⁾ Lichtenberg, 7. Band seiner Schriften, S. 74.

Verstandes rechnen muss, so darf sie nicht regellos, nicht zügellos, sich nicht selbst überlassen sein, sondern sie muss solche Vorstellungen erzeugen, welche dem wirklichen Sachverhalte entsprechen. Und diejenige Einbildungskraft, bei welcher dies der Fall ist, deren Erzeugnisse der Verstand unter seine Gesetze gebeugt hat, mit deren Tätigkeit sich das verständige, logische Denken verbindet, heisst Phantasie.¹⁾ Verschieden von der Phantasie ist das Phantasieren, welches in dem regellosen Spielen mit den Vorstellungen besteht. Der Unterricht hat es allein mit der durch den Verstand beeinflussten, nach den Gesetzen der Logik geregelten Einbildungskraft d. i. mit der Phantasie zu tun.

II. Die Bedeutung der Phantasie für Denken, Fühlen, Wollen.

Da nach Herbart der Wille das eigentliche Objekt aller ethischen Wertschätzung bildet, so geht daraus hervor, dass die sittliche Bildung des Willens als oberster Erziehungszweck angesehen werden muss.²⁾ Die erste Voraussetzung aber der Frage, wie die Beeinflussung des Willens durch den Unterricht geschehen könne, ist die Kenntnis der psychischen Vorgänge, die hierbei in Frage kommen. Es gibt drei Hauptformen psychischen Lebens: Vorstellen, Fühlen, Streben oder Begehren. Sie hängen aufs engste zusammen, ihre Wurzel haben sie in den Vorstellungen. Durch Bearbeitung der Vorstellungen gewinnt der Unterricht Einfluss. Welche Rolle hierbei die Phantasie spielt, macht Fortlage³⁾ in einem recht geeigneten Bilde deutlich, indem er die Seele mit einer Uhr vergleicht, welche durch umgehende Räder (Phantasie und Vorstellungen), sowie durch ziehende Gewichte (Triebe und Neigungen) in Bewegung gesetzt, durch ein Perpendikel (Vernunft) aber in Ordnung erhalten wird. Die Phantasie führt uns rastlos Anschauungsvorrat zu, sie regt an, sie belebt, sie sorgt dafür, dass die Vorstellungen nicht stagnieren.⁴⁾ Die Phantasie unterstützt das Gedächtnis und schafft mit ihm lebhaftere Erinnerungsbilder.⁵⁾ Da die Phantasie ferner in den Vorstellungsmassen das rein Zufällige absondert, das Zusammengehörige zusammenstellt und die Beziehungen der einzelnen Teile aufsucht, so ist sie mit Recht von Goethe eine „gute Vorschule des Denkens“ genannt worden, das den von der Phantasie begonnenen Prozess nur zu beenden hat, indem es die durch die Erfahrung gegebenen, rein äusserlichen Verbindungsverbindungen in objektive, logische Verbindungen umsetzt. Die Phantasie ist demnach nicht etwa eine Feindin des Denkens, sondern

1) Ackermann, Die Bedeutung der Phantasie für das geistige Leben und die sich daraus ergebenden Anforderungen an den Unterricht, S. 8.

2) Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, 2. Aufl., S. 188.

3) Fortlage, acht psychol. Vorträge, S. 91.

4) Feuchtersleben, Diät. der Seele, S. 27.

5) Dörfeld, Denken und Gedächtnis, S. 88 ff.

vielmehr eine Gehilfin, ohne die das Denken gar nicht zustande kommt. Phantasie und Denken sind ihrem Wesen nach so wenig voneinander verschieden, wie Einbildungskraft und Gedächtnis.¹⁾ Alle geistige schöpferische Kraft ist aber in erster Linie Tätigkeit der Phantasie.²⁾ Aber greifen auch die Phantasie- und Verstandestätigkeit beim gewöhnlichen Verlaufe unseres Geisteslebens aufs innigste ineinander über,³⁾ so vertragen sie sich doch eigentlich nicht; denn die Phantasie erzeugt Bilder,⁴⁾ aber der Verstand arbeitet ausschliesslich in Begriffen.⁵⁾ Und doch lässt sich die Einwirkung der Phantasie auf den Verstand beim Bilden von Begriffen nicht leugnen, vielmehr müssen beide in lebhaftem Wechselverkehr stehen, wenn das geistige Leben gedeihen soll. Denn ohne die Phantasie würde der Verstand den Dingen gegenüber ratlos dastehen. Schlüsse erzeugen will Herbart⁶⁾ geradezu der Phantasie zuweisen, während es nach ihm Sache der Vernunft ist, dieselben zu prüfen und zu bestätigen. Da die Phantasie somit einerseits mit dem Gedächtnis, andererseits mit dem Denken sich berührt, so erhellt hieraus die grosse Bedeutung, welche die Phantasie für den Unterricht haben muss.

Wie dem Denken, so leistet die Phantasie auch dem Fühlen wichtige Dienste. Wir finden zwar Vorstellungen in unserem Innern, mit denen keine Gefühle verknüpft sind, aber nie Gefühle, die nicht im Zusammenhang mit Vorstellungen ständen, und wären diese auch nur dunkel. Die Anregung zu den Gefühlen geht eben von den Vorstellungen aus.⁷⁾ Da die Gefühle voraussetzen, dass ein reicher Schatz geordneter Vorstellungen durch das Denken bereits verarbeitet ist, und da auf unseren Vorstellungsverlauf, wie wir bereits gesehen haben, die Phantasie einwirkt,⁸⁾ so hängen unsere Gefühle indirekt von der Tätigkeit der Phantasie ab, und zwar nicht nur die sinnlichen Gefühle, sondern auch die ästhetischen, die moralischen und religiösen Gefühle.⁹⁾ Aber auch direkten Einfluss übt die Phantasie auf das Gefühlsleben aus.¹⁰⁾ Mit ihrer Hilfe wird es uns möglich, fremdes Leid und fremde Freude zu verstehen, Leid und Freude mit anderen zu empfinden, kurz, mitzufühlen, was das Gemüt anderer bewegt.¹¹⁾ Reiz und Wert gewinnt das Leben für uns

¹⁾ Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, Leipzig 1880, II. Band, S. 324.

²⁾ Lemme, Über die Pflege der Einbildungskraft, S. 3.

³⁾ Wundt, II, S. 326.

⁴⁾ Fortlage, acht psychol. Vorträge, S. 91.

⁵⁾ Herbart V, 217.

⁶⁾ Herbart V, 65.

⁷⁾ Lotze, Medizin. Psychol. S. 150 ff. und Kleine Schriften, II. Band, 1886, S. 180.

⁸⁾ Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, II. Band, S. 347 ff. Heinecke, Die Bildung des Mitgefühls, in Reins Pädagog. Studien 4, 3, 1—29.

⁹⁾ Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie, S. 141. Herbart X, S. 163 ff.

¹⁰⁾ Ackermann, Erziehung zum Wohlwollen, S. 67 ff.

¹¹⁾ Nahlowsky, Das Gefühlsleben, S. 215 ff.

erst dadurch, dass sich an unsere Wahrnehmungen und Vorstellungen unter Beihilfe der Phantasie mannigfache Gefühle der Lust und Unlust knüpfen. Mit Recht sagt deshalb der Dichter:

„Allen gehört, was du denkst, dein eigen ist nur, was du fühlst.“

Das Gefühl vermittelt eine lebendige, warme Beziehung zu den mannigfachen Gütern und Ereignissen des Lebens, gerade im Gefühlsleben wurzelt der Ursprung nicht nur des passiven Mitgefühls, sondern auch der aktiven Teilnahme, des Interesses; denn je tätiger und lebhafter die Phantasie ist, um so leichter werden wir uns in fremde Gemütszustände versetzen können, um so richtiger werden wir fremdes Geistesleben erfassen, umso mehr wird unser Interesse geweckt. So ruft die Phantasie die Gefühle nicht nur hervor, sondern sie verstärkt sie auch, und umgekehrt wirken Gefühle und Stimmungen wieder auf die Phantasie ein.¹⁾

Sofern die Erziehung das Ziel verfolgt, den Zögling zu einem sittlichen Charakter heranzubilden, wird sie vorwiegend auf das Wollen desselben einzuwirken haben; denn in der Willensrichtung des Menschen beruht dessen sittlicher Wert. Mit Recht betont die Herbartsche Lehre den engen Zusammenhang des Begehrens mit dem Vorstellen. Wird doch tatsächlich unser Begehren und Wollen in weitem Umfange durch unsere Vorstellungen bedingt, und können wir doch nichts begehren, ohne das Begehrte uns irgendwie wenigstens vorzustellen.²⁾ Da es sich ferner oft bei den Überlegungen, die dem Wollen vorausgehen, mehr um die Rücksicht auf eintretende Möglichkeiten, als um die Rücksicht auf den wirklichen Sachverhalt handelt, so finden wir auch hier ein reiches Arbeitsfeld für die Phantasie, die allein uns aus dem Gebiete des Wirklichen in das unabsehbare Gebiet des Möglichen führt und die Glieder der in Betracht kommenden Vorstellungsreihen erzeugt. Will also der Unterricht den Gedankenkreis des Zöglings beherrschen, um so den Willen desselben in die Gewalt zu bekommen und ihm die Richtung auf das Sittliche zu geben, so muss er seine Zuflucht zur Phantasie nehmen.

Dieser flüchtige Blick in das Gebiet des Seelenlebens lehrt uns zur Genüge, welchen bedeutsamen Einfluss die Phantasie auf das gesamte Seelenleben des Kindes ausübt. Wenn aber die Phantasie, wie Feuchtersleben sagt,³⁾ „ein sanftes, vestalisches Feuer ist, welches, wenn es jungfräulich gehütet wird, beachtet und belebt, wenn man es aber entfesselt, verzehrend um sich greift,“ wenn also die Phantasie bei richtiger Leitung und Bildung zum Segen werden kann, dagegen in falsche Bahnen geleitet, eine verderbliche Wirkung auf das gesamte Geistesleben des Kindes ausüben muss, so erwächst daraus die unbedingte Notwendigkeit, dass die Erziehung die Phantasie in

1) Fortlage, acht psychologische Vorträge, S. 119.

2) Herbart V, S. 75 und VI, S. 362.

3) Feuchtersleben, Diät. der Seele, S. 32.

der rechten Weise ausbilde. Es kann sich daher der Unterricht der Aufgabe nicht entziehen, der Phantasie die grösste Aufmerksamkeit zu schenken, sie in rechter Weise auszubilden und zu pflegen.

III. Pflege der Phantasie im Unterrichte.

Wie kann der Unterricht diese wichtige und schwere Aufgabe richtig lösen? Wir müssen hier verzichten darzulegen, welchen entscheidenden Einfluss auf die Pflege der Phantasie bereits die Kindheitsjahre vor dem Beginn des eigentlichen Unterrichtes mit ihren freien Spielen ausüben. Die Phantasie des kleinen Kindes, überaus reich und von quellender Frische, verleiht allem einen goldigen Glanz. Das unscheinbarste Ding genügt dem Kinde vollauf, um daran seinen Spielsinn zu offenbaren. Für die Schule könnte nur das gemeinsame Spiel in Betracht kommen, da es immerhin einige Elemente enthält, die fördernd auf die Phantasie einwirken. Ebenso bleiben äussere Ereignisse im Schulleben sicher nicht ohne Einfluss auf die Phantasie des Zöglings; seien es Entlassungsfeierlichkeiten, seien es vaterländische Gedenktage und Feste oder Schulfeierlichkeiten anderer Art, sofern nur im Unterrichte Gelegenheit genommen wird, den Schüler in zweckentsprechender Weise darauf vorzubereiten. Daneben wird die Phantasie des Kindes auch ausserhalb der Schule in mannigfacher Weise angeregt. Hierzu bieten Besuche von Museen, von historischen Denkmälern u. a. m. unter entsprechender Führung genügende Gelegenheit. Der Erzeher muss aber dabei seine Absicht zu lehren verbergen; er muss sich vielmehr ausfragen lassen und bei seinen Antworten immer wieder eine Frage offen lassen. Besuche des Gotteshauses, Volksfeste, Familienergebnisse und Weltbegebenheiten, nicht minder Reisen und Spaziergänge werden ihre mächtige Wirkung auf die Phantasie des Kindes nicht verfehlen. Das Kind wird zum Nachdenken angeregt und verarbeitet die Gedanken, die sich ihm aufdrängen, in seiner Phantasie.¹⁾ Aber das Hauptmittel für die Bildung und Pflege der Phantasie in der Schule ist und bleibt der Unterricht; denn die Phantasie ist diejenige Geisteskraft, an welche sich jeder Unterricht wendet, von deren Mitwirkung jeder Unterrichtserfolg abhängt.²⁾

Wie wir in der Einleitung gesehen haben, üben die Vorstellungen bzw. Vorstellungsverbindungen einen bestimmenden Einfluss auf die Gebilde der Phantasie aus. Wollen wir letztere hegen und pflegen, so müssen wir neue Vorstellungen herbeischaffen dadurch, dass wir auf die ursprünglichste und unmittelbarste Erkenntnisform, auf die Wahrnehmung, zurückgehen. Dies geschieht dadurch, dass den Kindern das, was sie sehen und hören können, also rein sinnliche

¹⁾ Willmann, Pädagog. Vorträge, Leipzig 1869, S. 58.

²⁾ Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie, Wien 1883, § 40.

Demonstrationen zur Betrachtung geboten werden. Aber nur den kleinsten Teil des Unterrichtsstoffes können wir den Kindern in natura vorführen, oft genug müssen wir zu einer Reihe von Anschauungshilfsmitteln greifen. Da diese jedoch nie das Anschauen des wirklichen Gegenstandes ersetzen können,¹⁾ so muss das Kind auch hier schon seine Flucht zur Phantasie nehmen.²⁾ Der Unterricht kann bei dieser Anschauung aber nicht stehen bleiben, sondern muss auch zum Verständnis solcher Dinge führen, die das Kind nicht mit seinen Sinnen wahrnehmen, sondern die es nur geistig anschauen kann. Diese innere Anschauung wird in ihrer freiesten Entwicklung zur Tätigkeit der Phantasie. Und die Phantasie ermöglicht lediglich den Unterricht, indem sie zu den Worten des Lehrers das geistige Bild gibt, indem sie die Worte durch die entsprechenden Vorstellungsbilder belebt, indem sie aus dem Bereiche der früher in die Seele aufgenommenen Bilder einzelne Bilder aufsucht und aus ihnen die neuen, durch den Unterricht zu weckenden Vorstellungen zusammensetzt.³⁾ Der Schüler fasst also die Worte des Unterrichts erst auf, wenn es seiner Phantasie gelingt, dieselben durch die entsprechenden Vorstellungsbilder zu beleben. Gelingt dies nicht, so bleiben die Worte leerer Schall. Da wohl zu beachten ist, dass der Unterricht den herrschenden Vorstellungskreis des einzelnen Kindes zur Anknüpfung neuer Vorstellungen benutzt, so ist eine der wichtigsten Forderungen für den Lehrer die, auf die Individualität des Schülers Rücksicht zu nehmen. Der Unterricht erfordert deshalb beim Lehrer einen richtigen, raschen Blick in das Innere seiner Zöglinge, und zwar in Beziehung nicht nur auf deren dauernde Beschaffenheit, sondern auch auf die momentane Disposition derselben.⁴⁾ Bei jeder einzelnen didaktischen Arbeit wird der Lehrer also sich genaue Rechenschaft geben müssen von den in der Seele des Schülers liegenden Voraussetzungen und den in ihr sich vollziehenden psychologischen Vorgängen.⁵⁾ Daraus erwächst für den Unterricht die Aufgabe, dem kindlichen Auffassungsvermögen zur Nahrung des geistigen Lebens auf jeder Stufe gerade dasjenige zu bieten, dessen es hier besonders bedarf, damit der Phantasie zu gesunder Entwicklung verholfen werden kann.⁶⁾

Diese Aufgabe führt uns zur Methode des Unterrichts, auf die es bei der so wichtigen Pflege der Phantasie besonders ankommt.⁷⁾

Bei jedem neuen Unterrichtsgegenstande ist das Ziel an die

¹⁾ Vogt, Die Geistestätigkeit der Menschen, S. 79.

²⁾ Frick, Die praktische Bedeutung des Apperzeptionsbegriffes für den Unterricht in Lehrpr. Heft 8, S. 6 ff.

³⁾ Elsenhans, Psychologie und Logik, S. 26. E. Pallaske, Die Kunst des Vortrages, S. 14.

⁴⁾ Kern, Grundriss der Pädagogik, S. 130.

⁵⁾ Dörpfeld, Denken und Gedächtnis, S. 98 ff. und S. 121 ff.

⁶⁾ Frick, Lehrproben, Heft 8, S. 4.

⁷⁾ Just, Über die Form des Unterrichts, Lehrbuch des Vereins f. w. P., Jahrg. XV, S. 148 ff. Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts.

Spitze zu stellen. Erfahren die Schüler schon beim Beginn der Denkarbeit, um was es sich hier handelt, so wird gerade jene Angabe des Zieles den ersten Anstoss zur Phantasietätigkeit geben. Das geschieht aber nur dann, wenn man nicht formale, sondern sachliche Ziele aufstellt, wenn man z. B. nicht sagt: „Wir wollen eine Pflanze beschreiben!“, sondern wenn es heisst: „Wir wollen eine Pflanze beschreiben, die uns das Brot gibt!“ Weil die Schüler durch Festsetzung des Lehrzieles darauf hingewiesen werden, dass sie zunächst aus dem eigenen Besitz Material herbeizuschaffen haben, und weil das Ziel, das erarbeitet werden soll, die Richtung, die sie ihren Vorstellungen zu geben haben, bestimmt, so ist weiterhin ersichtlich, dass die Phantasie vornehmlich im Anfange der Lehrstunde fruchtbar wirkt. Selbstverständlich ist der Phantasie durch den Lehrer der richtige Weg zu weisen, weil die Befürchtung nicht ausgeschlossen erscheint, dass sie auf Irrwege geraten könnte.

Auch der weitere Verlauf der Unterrichtsarbeit muss, wenn er mit Erfolg gekrönt sein will, die Phantasie in seinen Dienst ziehen. Er wird die Ausbildung der Phantasie dadurch fördern, dass durch geschickte Darbietung bei Zuführung neuen Stoffes auf die begleitende geistige Verarbeitung stets Rücksicht genommen wird. Immer kommt es darauf an, die Kluft zu überbrücken, welche das dem Schüler bisher noch fernliegende, unbekannte Ereignis und seine fremde Welt von der Gegenwart und der Erfahrungswelt des Schülers trennt; es ist die ihm fremdartige Welt zur Kenntnis zu bringen und dadurch von vornherein ein inneres Verhältnis des Schülers zum Gegenstande zu begründen. Denn nur dasjenige kann dem Zöglinge zum wahrhaft geistigen Eigentum werden, was er sich zu durchsichtiger Anschauung erdacht und in frei erkennender Tätigkeit aus sich selbst hervorgebracht hat. Und dies ist nur bei reger Phantasietätigkeit möglich.¹⁾

Da aber das Geheimnis eines anregenden und fruchtbaren Unterrichts zum grossen Teil darauf beruht, dass die Darstellung lebendig, mit innerer Teilnahme und Wärme gebracht wird,²⁾ dass Vorgänge, Taten, Zustände anschaulich geschildert werden, dass die Gegenstände und Vorgänge so vorgeführt werden, als ob die Schüler, unmittelbar auf sie einwirkend, das Erzählte und Beschriebene hören und sehen, endlich, dass das Abstrakte möglichst im Gewande konkreter Beispiele und Erzählungen dargeboten wird, so wird zunächst der Lehrer selbst eine rege Phantasietätigkeit zu entfalten haben. Er muss seine eigene Phantasie in den Dienst des Unterrichts stellen, wenn er den gewünschten Erfolg erreichen will, muss es verstehen, die Schatten, die sonst ohne Sprache und Leben

¹⁾ R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterrichte, 3. Aufl., S. 110.

²⁾ Frick, Winke, betreffend die Aneignung der Kunst des Erzählens, Lehrproben, Heft 4, S. 107. Herbart I, S. 120 und II, S. 552.

vor dem Auge des Schülers vorüberziehen würden, auf geeignete Weise zu beleben. Eben nur dann, wenn das eigene Gefühl des Lehrers den Stoff gleichsam neu zum Leben erstehen lässt, wenn sein sittliches Gefühl, seine Liebe wie sein Hass, sein Mitgefühl in Freude und Leid seines Helden sich kräftig und doch zugleich massvoll darstellt, werden die gleichen Gefühle in der Seele des Schülers wach werden und so den Stoff für den Willen ersichtlich wirksam machen.¹⁾ Nur mit Hilfe seiner Phantasie wird der Lehrer imstande sein, Leben und Lebenzeugendes aus den Unterrichtsgegenständen herauszuheben, um durch dasselbe auch bei dem Schüler Leben und zwar nicht nur ein geistiges, sondern auch ein sittliches auf alle Weise zu wecken, zu bereichern und zu vertiefen.²⁾ Darum gilt auch hier Goethes Wort im „Faust“ (I. Nacht):

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen,
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt.“

Freilich ist es nicht genug, dass der Lehrer die eigene Phantasietätigkeit walten lässt, sondern sehr wesentlich kommt es weiterhin darauf an, dass auch die Phantasie des Kindes erregt werde. Die Mittel, die dem Unterrichte bei Erregung der Phantasie des Zöglings zu Gebote stehen, sind in Anknüpfung an eine geschickte Zielangabe Vergleichungs- und Veranschaulichungsbeispiele aus dem Kreise der dem Kinde bekannten und vertrauten Vorstellungen. An den herrschenden Gedankenkreis des Kindes ist anzuknüpfen, damit eine richtige Apperzeption vor sich gehen kann.

Ein weiteres Mittel zur Erregung der Phantasie ist die regelrechte Selbsttätigkeit des Schülers, welche namentlich im Selbstfinden der zu lösenden Aufgaben besteht. Der Lehrer muss sich bei aller Unterrichtstätigkeit von dem Grundsatz leiten lassen, den Schüler alles sagen, finden, erschliessen und erraten zu lassen, was derselbe selbst zu finden, zu erschliessen und zu erraten imstande ist. Was die Schüler selbst finden können, trage ihnen der Lehrer nicht vor, sondern er suche durch geschickt gestellte Fragen jene dahin zu bringen, dass sie aus der reichen Fülle dessen, was sie früher beobachtet, gehört, gelernt und in den Schatzkammern der Erinnerung aufgespeichert haben, das jedesmal Erforderliche hervorholen und sich darüber aussprechen. Der Schüler soll sich mit seiner Phantasie in den Gegenstand versenken, er soll eine volle, lebendige Anschauung von allen Vorgängen gewinnen, er soll die Geschichte mit durch-

¹⁾ Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbart'schen Psychologie, S. 235.

²⁾ Die Anforderungen für die Erzeugung lebensvoller Anschauung stellt K. Just zusammen in dem Aufsätze „Pestalozzi's Unterrichts-Methode“ im Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädag. XIV, S. 3 ff. Vergl. den gehaltvollen Aufsatz von H. Scherer, Die Pflege der Beobachtung und ihr Wert für die menschl. Bildung, Giessen 1885, S. 107. E. Laas, Die Pädagogik des Johannes Sturm, Berlin 1872, S. 122 ff.

leben, und vornehmlich dies Mitdurchleben der Stimmungswelt in den handelnden Personen wird die innere Beteiligung schaffen. Da der Schüler dies schwerlich von selbst tun wird, so muss jenes Sichhineinversenken und tätige Mitdurchleben ihm förmlich aufgenötigt werden. Dieses Nötigen geschieht durch die Wechselrede zwischen Lehrenden und Lernenden, durch das Fragen der ersteren und durch das Antworten der letzteren.¹⁾ Weiter aber muss der Schüler dazu veranlasst werden, aus dem eigenen Erfahrungskreise möglichst viel selbst hinzuzufügen, Fragen selbst aufzuwerfen und zu beantworten. Er muss angehalten werden Vorausblicke zu werfen auf das, was wahrscheinlich geschehen wird. „Was wird der Held jetzt tun? Worauf muss dieser einerseits bedacht sein, und wonach fragen wir dabei andererseits? Wird der Versuch gelingen? Warum geschieht dies? Was werdet ihr über das Verhalten des Helden urteilen? Was wird jeder von euch jetzt noch zu wissen verlangen?“ und ähnliche Fragen sind es, die der Schüler teils selbst aufzuwerfen hat, teils zu beantworten suchen muss. Kurz der Unterricht soll „die Phantasie der Praxis“ anregen, wie es Willmann ganz glücklich bezeichnet, so widersprechend es auch klingt.²⁾ Dadurch kommt mehr Leben in den Unterricht hinein, als wenn der Lehrer schlechthin alles darbietet, der Schüler nur zuschaut und zuhört. Das Leben des Kindes offenbart sich eben in seiner regen Phantasietätigkeit.

Wenn der Lehrer durch die Schüler selbst den Fortgang der Handlung, die Wendungen und den Ausgang aus der Natur der Dinge, aus dem Charakter der handelnden Personen und aus dem Zusammentreffen der Umstände konstruieren lässt, so erreicht er damit, dass sich die Schüler mittelst ihrer Phantasietätigkeit in die Sache selbst vertiefen und sie durchdenken. — Was hat zu geschehen, dass der Zögling sich ganz in die Lage anderer Persönlichkeiten versetzt, dass er mit ihnen sorgt und sich freut, mit ihnen überlegt, mit ihnen handelt und leidet? — Ohne rechte Anleitung wird der Schüler freilich kaum zu einem solchen Sichversenken in den Seelenzustand fremder Personen gelangen. Die Lehrer müssen vielmehr durch den Gang des Unterrichts in geschickter Weise die Phantasie der Zöglinge fähig machen, sich in das fremde Seelenleben bis in die geheimsten Regungen zu versenken. Das Kind muss sich im Geiste an die Stelle derer versetzen, mit denen es sich eben beschäftigt, und mit ihnen denken, fühlen, wollen und handeln. Diesen Zweck erreicht der Lehrer dadurch, dass er frühzeitig das Kind anhält, bei jeder Gelegenheit sich

¹⁾ O. Foltz, Die Frage als Bildungsmittel, in Kehrs Pädag. Blättern, Bd. X, 1881. S. 276 ff. Widmann, Dressieren und Dozieren die Feinde des Unterrichts, in der Zeitschrift „Gymnasium“, 1889.

²⁾ Willmann, Pädag. Vorträge. Leipzig 1869, S. 31.

in die Lage fremder fühlender Wesen zu versetzen, dass er das Mitgefühl des Kindes recht oft weckt, dass er geeignete Erzählungen wählt, die der empfindlichen Phantasie nur gute Nahrung zuführen.¹⁾ Dabei ist auf den herrschenden Gedankenkreis des Kindes behutsam Rücksicht zu nehmen, damit das, was das Kind schon an eigener Erfahrung gesammelt hat, soviel als möglich verwertet werde. Dass durch die Teilnahme an fremdem Gefühl das eigene Gemütsleben eine Vertiefung erfährt, leuchtet ein, nicht minder, dass auf diese Weise die kindliche Phantasie geläutert wird und einen nicht zu unterschätzenden Zuwachs erhält.²⁾

Und noch einen Schritt weiter. Vermöge der Phantasie kann sich der Zögling nicht nur in die Lage fremder Personen versetzen und mit ihnen überlegen und handeln, sondern er kann sogar in Gedanken die Rolle fremder Personen selbst übernehmen und an ihrer Stelle sich entschliessen und zur Tat übergehen. Somit wird endlich auch die letzte beim Unterrichts in Frage kommende Tätigkeit der Phantasie vorbereitet, nämlich das „phantasierte Handeln“. Zu solchem Handeln in Gedanken kann der Unterricht Gelegenheit geben, wenn er den Zögling veranlasst, sich in Gedanken in die Lage eines Wollenden zu versetzen, in seiner Phantasie die Reihe vom Entschluss bis zur Ausführung zu durchlaufen, die fremden Gedanken und Handlungen in den einzelnen Stadien mit seinem Urteile zu begleiten, fremdes Geistesleben sich anzueignen und dann auf Lebensverhältnisse zu übertragen, in die er selbst voraussichtlich kommen kann und kommen wird.³⁾ Alles dieses kann nur die Frucht tiefgreifender und nachhaltiger Einwirkungen sein, wie sie nur eine stetige und planmässige Unterrichtsarbeit schaffen kann. Weil aber der Unterricht dem Schüler mitteilen will, was er noch nicht weiss, also Neues, so muss dem Darbieten des Neuen das Herbeischaffen derjenigen Vorstellungen vorausgehen, welche für die Aneignung des Neuen gerade verwendbar sind. Deshalb darf sich der Unterricht nicht mit dem begnügen, was das Kind an Vorstellungen zur Schule mitbringt, sondern muss durch Darbietung geeigneter Stoffe die Phantasie fortwährend anregen, mehren und pflegen. Dies wird gelingen, wofern nur der Lehrer Lust und Liebe zu seinem Berufe besitzt, wofern er nur ein frisches und von Liebe zu unserer Jugend getragenes Herz mit in die Schule bringt und sich daran gewöhnt, in den Herzen dieser Jugend zu lesen und die Bedürfnisse der jugendlichen Seele richtig und klar zu kennen und ihnen entgegenzukommen.

Die Unterrichtsstoffe sind durch die bestehenden Einrichtungen und Vorschriften gegeben. Sie scheiden sich unterrichtlich in zwei Klassen. Auf der einen Seite stehen diejenigen Fächer,

¹⁾ Herbart I, S. 523 ff.

²⁾ E. Barth, Über den Umgang, S. 4 ff. Waitz, Allgemeine Pädagog., S. 203 ff.

³⁾ Herbart X, 128 ff. Ziller, Vorlesungen über allgem. Päd., S. 163 u. S. 325. Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbartschen Psychologie, S. 218.

deren Objekte sich unmittelbar zur Anschauung bringen, auf der anderen diejenigen, deren Objekte sich nur mittelst der sprachlichen Darstellung vorführen lassen. Zwar finden sich in allen Unterrichtsgegenständen mehr oder weniger phantasiebildende Elemente, aber nur eine geschickte, wohlüberlegte unterrichtliche Behandlungsweise, die jene soeben erwähnten Anforderungen berücksichtigt, kann eine Betätigung der Phantasie bewirken. Es kann jedoch hier nicht meine Ansicht sein, die entsprechende Behandlungsweise, durch die lediglich eine volle Betätigung der Phantasie erreicht werden kann, in allen Unterrichtsgegenständen ausführlich darzulegen. Dies würde, wollte ich mich nicht mit einzelnen Sätzen ohne Begründung begnügen, selbst eine umfangreiche Arbeit werden. Ich möchte nur noch einige Bemerkungen über die Pflege der Phantasie in den einzelnen Unterrichtszweigen anschließen.

Im Religionsunterrichte handelt es sich darum, für die einzelne Kinderseele den Weg zu ebnen, den der Apostel¹⁾ in dem denkwürdigen Worte zeigt: „Dass sie den Herrn suchen sollten, ob sie doch ihn fühlen und finden möchten. Und zwar ist er nicht ferne von einem jeglichen unter uns.“ Gerade im Religionsunterrichte müssen wir daher bei Lehrern und Schülern die Phantasie in lebhafter Tätigkeit sehen, wenn anders Früchte für das ganze spätere Leben des Zöglings hervorwachsen sollen. Im Anschluss an ein „Ziel“ wird der Lehrer die Schüler veranlassen, zunächst selbst über die Sache, um die es sich handelt, nachzudenken, und sich mit Hilfe der bereits gewonnenen Geistesbildung in eigenen Lösungen zu versuchen. Die Hauptarbeit muss immer dem Schüler verbleiben. Der Lehrer darf auch hier nichts machen, nichts aufdrängen und erzwingen wollen, sondern er muss die Fähigkeit besitzen, wachsen zu lassen und sich wie ein rechter Gärtner auf verständige Pflege der Phantasie zu beschränken. Natürlich muss auch hier der Unterricht, dem jeweiligen kindlichen Gedankenkreise entsprechend, von der Anschauung ausgehen. Diese kann dem Kinde nirgends besser geboten werden, als in der biblischen Geschichte, die sich an den Vorstellungskreis des Kindes anschliesst. Zur Unterstützung der Anschauung mögen biblische Darstellungen aus der heiligen Schrift mit gutem Erfolge angewandt werden. Entwirft die Phantasie des Kindes bei guter Erzählung sich sofort Bilder, so wird sie dadurch in die richtige Bahn gelenkt werden. Nur Sorge der Lehrer, dass der Schüler soweit als möglich von den Vorgängen und Personen denselben Eindruck empfangt, den einst die Zeitgenossen empfingen, dass er an ihrem Ergehen teilnimmt, ihre inneren Erlebnisse miterlebt. Konkrete, plastische Gestalten der heiligen Geschichte, dieses einzig richtige, religiöse Anschauungsmaterial, wirken auf das Kindergemüt viel nachhaltiger als allgemeine

¹⁾ Apostelgesch. XVII, 27.

Wahrheiten. Und so wird der Katechismus immer auf die biblische Geschichte zurückgreifen, sich zurückbeziehen müssen auf das konkrete Material der Geschichte. Will man einen Spruch recht zum Verständnis bringen, so muss vor allen Dingen der konkrete Hintergrund des Spruches geboten werden, am natürlichsten, wenn der Spruch aus der Situation heraus, in die er gehört, erklärt werden kann, es muss ferner der geschichtlich vorhandene Sinn des Spruches in die Gegenwart heraufgehoben und seine Anwendbarkeit auf unsere modernen religiösen und sittlichen Verhältnisse und Bedürfnisse angedeutet werden.¹⁾ Allgemeine Gedanken, auch wenn sie vielleicht mit vielem Scharfsinn vorgetragen werden, wirken selten auf das Gemüt. Mit einer einfachen Darbietung einer „Lehre“ ist gar nichts zu erreichen, vielmehr muss der Gewinn aus der Geschichte die Frucht eigener ernster Arbeit des Zöglings sein. Das Abstrakte und Übersinnliche muss stets im Gewande konkreter Beispiele und Erzählungen dargeboten werden. Die Lehrweise Christi sei hier das Vorbild. Er verkörperte seine Lehre mit vollkommenem Erfolge in Gestalt von treffenden Gleichnissen und Parabeln.

Der Unterricht in der deutschen Sprache verlangt, dass bei Behandlung eines Lesestückes die Darstellung den oben geschilderten Anforderungen genau entspricht, dass sie auf Anschaulichkeit und Anregung der Phantasie ihr Hauptaugenmerk richte. Die Schüler müssen durchaus den Eindruck gewinnen, als erlebten sie die Vorgänge mit. Daran müssen sich Übungen anschliessen, welche die aktive Phantasie der Schüler in Anspruch nehmen. Einen guten Aufsatz wird der anfertigen, dessen Phantasie konkrete Fälle erfindet. Selbstverständlich kommt dabei viel auf die Fassung des Themas an, damit eine rechte konkrete Darstellung ermöglicht werde. Von der reiferen Jugend sind Charakterschilderungen zu verlangen, wobei dieselbe mit Beihilfe der Phantasie aus den Handlungen und Reden der betreffenden Personen auf deren Gemütseigenschaften zu schliessen hat. Aber auch der umgekehrte Weg kann mit Erfolg betreten werden, indem dem Schüler die Charaktereigenschaften einer Person angegeben werden, damit er die solchem Charakter entsprechenden Handlungen mittelst seiner Phantasie erfinde. Diese Aufsätze regen die Phantasie sehr an und sind dem Schüler interessant, weil sie den Reiz einer gewissen schöpferischen Tätigkeit empfinden lassen. Auch eine bestimmte Wahrheit im Gewande einer selbsterfundnen Fabel zu veranschaulichen, verlangt Entfaltung reger Phantasie-tätigkeit. — Der wichtigste Stoff für die Pflege der Phantasie ist jedoch die Poesie.²⁾ Alle Stoffe, auch die der Wirklichkeit entnommenen, sind in ihr Erzeugnisse der dichterischen Phantasie. Aus

¹⁾ Dr. Hermann Tögel, Der konkrete Hintergrund zu den 150 Kernsprüchen des religiösen Memorierstoffes. Dresden 1902, Einleitung.

²⁾ Die Poesie wird von Schopenhauer bezeichnet als die Kunst, welche durch Worte die Phantasie ins Spiel setzt.

diesen Stoffen erhält die Phantasie des Kindes Zuwachs, wenn sie der Entwicklungsstufe des kindlichen Geistes, in welcher die Tätigkeit der Phantasie entschieden überwiegt, genügend entsprechen. Dass nur gesunde Kost gereicht wird, die sich für die Jugend eignet, ist selbstverständliche Voraussetzung. Ein geschickter Lehrer wird die köstlichen Schätze der poetischen Literatur gern benutzen, die Jugend in die reiche Mannigfaltigkeit des geistigen Lebens einzuführen. Wird aber das betreffende Dichterwerk geistiges Eigentum der Schüler, dann wird der Phantasie reiches Material zu weiterer Verarbeitung geboten.

Ebenso hängt im Geschichtsunterrichte, wenn anders er nicht Ansammlung von Kenntnissen, sondern charakterbildende Wirkung anstrebt, von der Betätigung der Phantasie das Erreichen jenes Zieles ab. Der Lehrer darf sich nicht auf das einfache Lesen, Erzählen, Schildern beschränken, da solche Unterrichtsweise keine Gelegenheit zur Betätigung der Phantasie bieten kann, sondern hat mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln Sorge zu tragen, dass sich der Schüler in die Tatsachen selbst vertieft, sie durchdenkt, sie durchlebt. Entsteht so in dem Schüler ein lebensvolles Bild von der ihm dargebotenen Geschichte, dann wird die Phantasie auch behilflich sein und der Gedankenlosigkeit, die ohne solche Hilfe leicht auch bei dem interessantesten Erzählungsstoff mit dem blossen Hinnehmen der Tatsachen sich begnügt, entgegenarbeiten. Es ist ohne Zweifel ein grosser Unterschied, wenn z. B. ein Lehrer die entscheidende Tat Yorks 1812 mit kühler Ruhe als eine Tat des Patriotismus mit einigen lobenden Prädikaten erwähnt, oder ob er den Schüler die Seelenstimmung mit erleben lässt, aus der die Tat geboren wurde. — Der Schüler soll schliesslich die Begebenheiten in lückenlosem Zusammenhange kennen lernen. Dazu muss natürlich die Tätigkeit der Phantasie vorausgesetzt werden, wenn Ursache und Wirkung einander bedingen sollen. Abbildungen und einschlägige Gedichte mögen der Phantasie beim Geschichtsunterrichte geeignete Hilfe leisten.

Die Geographie entwickelt an den heimatlichen Anschauungen ihre Grundbegriffe und führt dann den Schüler mittels der Phantasie zu klaren Vorstellungen von fremden Ländern. Gerade die Phantasie ist es, welche die Zeichen für die Dinge auf der Karte in die Sachen selbst übersetzt. Die Phantasie bringt erst Leben in das Kartenbild. Ein vollständiges Bild von dem fremden Lande wird erst durch die Vorführung von lebensvollen Charakterbildern gewonnen. So wird auch im geographischen Unterrichte der Phantasie gesunde und frische Nahrung geboten, wenn nicht trockene Aufzählung, sondern eine „liebvolle Vertiefung ins Detail, Vorführung frischen, farbenreichen, individuellen Lebens“ stattfindet.¹⁾ An der Hand guter Ab-

¹⁾ Guthe, in der Vorrede zu seinem „Lehrbuch der Geographie“.

bildungen und Atlanten ist der Schüler durch die Gegenden zu führen, von denen die Rede ist. Auch Gedichte mögen dabei Verwendung finden. — Will aber die Geographie der Verknüpfung des geschichtlichen und naturkundlichen Stoffes dienen, so muss man, wo irgend tunlich, die Naturprodukte auffassen lassen als ein Stück des Lebens auf der Erdoberfläche, so muss Boden und Natur mit Volkssitte, Sprache und Geschichte untrennbar im Bewusstsein verschmelzen. Die Verknüpfung der Geographie mit Geschichte und Naturkunde macht allerdings grosse Ansprüche an die Phantasie, aber gerade hier sichert die Betätigung der Phantasie erst den Erfolg der Arbeit.¹⁾

Was den naturwissenschaftlichen Unterricht (Physik, Chemie, Naturkunde) anbetrifft, so erscheint die Phantasie hier mehr zurückzutreten. Allein auch hierbei ist nicht ausgeschlossen, dass eine gute Methode, wenn sie die Phantasie des Kindes in Anspruch nimmt, die Unterrichtserfolge mehrt. Freilich werden in der Physik und Chemie Experimente vorgeführt. Der Lehrer lässt jedoch den Schüler die Erscheinung vom Beginn bis zu Ende verfolgen, und er wird dabei auf die Phantasie des Schülers einzuwirken suchen, indem er selbsttätig eingreifen und das Endresultat finden lässt. Auch in der Naturkunde wird das Vergleichen und Zusammenstellen verwandter Naturgebilde und die sich aus den Beobachtungen ergebenden Schlussfolgerungen eine Betätigung der Phantasie erzeugen. — Es liegt ferner dem naturwissenschaftlichen Unterrichte ob, den Natursinn mehr und mehr aus der materiellen in die ideelle Sphäre zu rücken, damit er sich zur Natursinnigkeit vertiefe. Zu diesem Zwecke empfiehlt sich für die Elementarstoffe die symbolisierende Naturauffassung.²⁾ Für derartige Betrachtungen ist die Phantasie des Kindes sehr leicht zugänglich. Denn nicht nur Menschen und Tiere, auch Pflanzen und andere Dinge sind für das Kind mit Empfindung und Leben begabt und werden von ihm in solchem Sinne gedacht, beurteilt und behandelt. Für die mittleren Klassen möchte ich eine poetische Naturbetrachtung ungern vermissen. Eröffnen doch die alten Namen nicht selten einen tiefen Blick in unsere älteste germanische Vorzeit. Diese mythologische Bedeutung den Schülern vorzuführen, regt die Phantasie im höchsten Grade an. Die Schüler tun dabei einen tiefen Einblick in das Seelenleben der Altvorderen und sehen, mit welcher Gemütsinnigkeit der Germane an seiner Götterwelt hing.³⁾

¹⁾ Stoy, Von der Heimatskunde, Jena 1876, S. 11.

²⁾ Harder, Handbuch für den Anschauungsunterricht.

³⁾ Rehling und Bohnhorst, Unsere Pflanzen nach ihren deutschen Volksnamen, ihrer Stellung in Mythologie und Volksglauben, in Sitte und Sage, in Geschichte und Literatur. Koberstein, Über die Vorstellung von dem Fortleben menschlicher Seelen in der Pflanzenwelt. Weim. Jahrb. I 72 ff. Mannhardt, Der Baumkult der Germanen und ihrer Nachbarstämme, Berlin 1875, S. 10 f.

Der Rechenunterricht dient mehr der Bildung des Verstandes als der Phantasie. Doch darf die Pflege der Phantasie auch hier nicht ganz und gar beiseite geschoben werden. Man kann den Stoff durch den Erfahrungskreis des Kindes erheblich vermehren, man kann die Kinder Rechenaufgaben aus dem Gebiete des wirtschaftlichen Lebens, wie aus geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Stoffen sich bilden und zum Teil auch von den Schülern selbst finden lassen. Dies alles setzt eine Tätigkeit der Phantasie voraus. Ja, beim sogenannten Kopfrechnen ist es gerade die Phantasietätigkeit, die selbständig die Verhältnisse der Zahlengrößen aufzusuchen, zu kombinieren und die Beziehungen zueinander festzustellen hat. — Man meint vielleicht, dass die Mathematik viel zu abstrakt sei, als dass sie die Phantasie in Anspruch nehmen und bilden könne; und doch liegt darin ein grosser Irrtum. Auch die Mathematik kann der Tätigkeit der Phantasie nicht entbehren. Wird doch die mathematische Phantasie, von der Waitz mit Recht spricht,¹⁾ am besten dadurch ausgebildet, dass die Schüler die Gesetze nicht nur an wirklichen Körpern und an den an der Tafel gezeichneten Figuren, sondern auch an gedachten Raumgebilden selbständig finden. Und wenn der Schüler angehalten wird, nicht lediglich das vom Lehrer Vorgemachte nachzumachen, sondern selbst einen Weg, durch den die Lösung der Aufgabe möglich ist, also einen eigenen Weg zu finden, um zum Ziele zu gelangen, sollte dann nicht bei allen diesen Tätigkeiten die Phantasie lebhaft arbeiten? —

Im fremdsprachlichen Unterrichte wird vielfach für die Betätigung der Phantasie wenig getan, obwohl auch in ihm phantasiebildende Elemente vorhanden sind, die geweckt und gepflegt werden wollen. Wenn der Inhalt des zu bearbeitenden Lesestückes durch eine Zielangabe näher gerückt ist und die nötigen Apperzeptionshilfen geschaffen sind, so wird manche Wortbedeutung mittelst der Phantasie aus dem Zusammenhange gewonnen werden. Auch das übrige sprachliche Material, das man oft noch einfach zu geben pflegt, muss durch die Selbsttätigkeit der Phantasie erarbeitet werden. Erst dann wird der Erfolg der Arbeit gesichert, wenn nicht ein blosses Mitteilen durch den Lehrer stattfindet, sondern wenn der Schüler zur Entfaltung seiner Phantasie gezwungen wird, wenn der Schüler sich auf eigene Füsse stellt und sich nicht gedruckter Übersetzungen bedienen kann. — Unbedingt muss die Lektüre zusammenhängender Stücke gefordert werden, da erst hierdurch eine Vertiefung in fremde Anschauungsweise möglich wird. Die Erklärung der Lektüre muss aber unter fortwährender Heranziehung der Phantasietätigkeit der Schüler erarbeitet werden. Um die Schwierigkeiten, die sich den Schülern beim häuslichen Durchlesen in den Weg stellen und das Verständnis erschweren, von vornherein

¹⁾ Waitz, Allgem. Pädagogik, S. 410.

wegzuräumen, suche man jedesmal, nachdem der betreffende Abschnitt aufgegeben ist, durch eine Vorbesprechung jene Schwierigkeiten mit Hilfe der Schüler zu beseitigen. — Die grammatische Bildung wird nicht bloss durch ein Lernen und Verstehen der Regeln gewonnen, sondern noch vielmehr durch vielseitige Übung und Anwendung dieser Regeln auf Beispiele. Jede Anwendung einer allgemeinen Regel auf ein Beispiel wird aber durch eine Phantasietätigkeit bewirkt. Soll der Schüler zu einer Regel, die er verstanden hat, aus dem Vorrat seiner Vorstellungen ein Beispiel bilden, in dem die Regel sich individualisiert, so erfordert dieses offenbar eine Phantasietätigkeit.

Der Unterricht im Zeichnen weist auf die Formenschönheit der Dinge in der Natur hin und strebt die Nachbildung dieser Formen an. Er lehrt die Linien, Figuren und Körper auffassen und darstellen, so dass hier der Schüler vom konkreten Sehen zum abstrakten Anschauen geführt wird. Aber wenn der Schüler zum richtigen, ruhigen Sehen genötigt wird, wenn er das Gesehene möglichst gut darstellen muss, so werden diese Formen auch auf die eigene Phantasie nicht ohne Einwirkung bleiben, und umgekehrt werden die Schüler mit dem Gezeichneten die entsprechende Vorstellung zu verbinden wissen. Werden die Schüler ferner angeleitet, durch Umbildung eines gegebenen Musters ein neues zu finden oder aus gegebenen Elementen neue stilvoll aufzubauen, z. B. Blatt- und Blütenformen beim Entwerfen von Rosetten, Sternen, strahlenförmigen Gebilden, reicheren Arabesken frei zur Anwendung zu bringen, so sichert namentlich dieser Unterricht eine Bereicherung der Phantasie.

Es wird schwerlich jemand leugnen können, dass die Phantasie eine der wichtigsten Grundtätigkeiten des Geistes ist, die in alles, was der Mensch tut, aufs lebendigste eingreift und sich überall geltend macht. Der Phantasie entstammt die geistige Regsamkeit, welche die feste Aneignung des Lehrstoffes und seine Wirkung auf das Gemüt sichert. Denn nur sattsam gepflegt, bewirkt sie mit fast zwingender Notwendigkeit das Umgestalten des eigenen Denkens, Fühlens und Wollens. Wie erfolglos müsste daher der Unterricht sein, welcher eine Betätigung der Phantasie beiseite setzen wollte! Will aber der Unterricht von Erfolg gekrönt sein, so muss er nicht nur für die Pflege der Phantasie den Boden bereiten, auf dem sie am besten gedeiht, sondern er muss auch alles fern halten, was auf das gesamte Geistesleben des Zöglings verderbliche Wirkung ausübt; er muss sein Augenmerk darauf richten, dass die Phantasie des Kindes nicht durch falsche, unreine und unedle Bilder verunreinigt und verderbt wird und falsche Bahnen einschlägt. Verhilft man vielmehr der Phantasie in der Schule zu zielbewusster Entwicklung, widmet man ihr eine gesunde Pflege, so dürften durch die Phantasie sowohl die Interessen der Erkenntnis, das empirische, spekulative

und ästhetische, als auch die der Teilnahme, das sympathetische, soziale und religiöse Interesse gebührende Berücksichtigung finden. Es dürfte bei einer richtigen Pflege der Phantasie im Unterrichte die Phantasie als ein treuer und bewährter Führer den Schülern zur Seite stehen nicht nur durch die augenblicklich von ihnen besuchte Schule, sondern auch durch die Schule, die später ihre Rechte mit allem Nachdruck geltend machen wird, durch die Schule des Lebens, weil sich unter der gesunden Pflege der Phantasie der sittliche Wille herausgebildet, die sittliche Willenskraft gestählt hat, welche selbständig an dem weiterarbeiten wird, was doch zuletzt jedes Menschen eigenes Werk sein muss, nämlich die Gestaltung und Befestigung des Charakters.

II.

Rossmässlers Bedeutung für die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Von Dr. phil. **Erich Kotte** in Dresden.

I. Stand des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Zeit Rossmässlers.

Während die meisten Lehrfächer, namentlich die sprachlich-historischen Gebiete, heute mit Stolz auf eine viele Jahrhunderte umfassende Entwicklung zurückblicken können, hat der naturwissenschaftliche Unterricht in viel kürzerer Zeit sein Lehrverfahren ausbilden müssen. Sind dort die grundlegenden Prinzipien seit langem festgelegt und allgemein anerkannt, so stehen wir hier noch mitten im Kampf der widersprechendsten Anschauungen über Lehrplan, Methode etc. Dieser Zustand wird einerseits bedingt durch die geschichtliche Entwicklung der Naturwissenschaften, insbesondere ihres biologischen Teiles, die sich nahezu auf das letztverflossene Jahrhundert zusammendrängt, andererseits durch den damit in Verbindung stehenden geringen Grad von Schätzung, den man bis in die neueste Zeit herein dem allgemeinen Bildungswerte der Naturwissenschaften entgegengebracht hat. Man betrachtete dieselben als einen Eindringling, der den Zwecken der humanistischen Bildung nur hindernd im Wege stehe oder mindestens als ein Fach, das für die allgemeine geistige und sittliche Bildung des Zöglings keinen besonderen Wert besitze.

Das Leben des Mannes, dessen Verdienste um die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts im folgenden gewürdigt werden sollen, fällt mitten hinein in jene Periode des Kampfes, wie er sich um die Mitte des 19. Jahrhunderts aus dem Zusammenreffen der naturwissenschaftlichen Entwicklung mit den dieser nicht entsprechenden Zuständen in den Schulen ergeben musste. In der Volksschule regen sich Bestrebungen, die besonders an die Namen Diesterweg, Harnisch, Lüben geknüpft sind, dem Real-, insbesondere dem naturwissenschaftlichen Unterrichte eine gebührende Stellung zu erkämpfen und seine Methode pädagogischen Forderungen gemäss auszugestalten. In der höheren Schule aber beginnt mit dem Jahre 1840 von neuem der Kampf zwischen Humanismus und Realismus. Die Aussöhnung, die das ultraquistische System durch eine gleichmässige Steigerung des klassischen und realistischen Unterrichts angestrebt hatte, wurde durch die Reaktionsbewegung, die nach dem Jahre 1848 auf allen Gebieten, auch in der Schule eintrat, vollkommen in Frage gestellt. „Christianisierung“ und „Vereinfachung“, das sind nach Ziegler¹⁾ die durch die Zeitverhältnisse gebotenen Ziele und Aufgaben der berüchtigten Regulativzeit. Eine Zeit, in der „Anstellung und Beförderung der Lehrer nicht von ihren wissenschaftlichen und pädagogischen Leistungen, sondern von ihrer Stellung zur Religion und zur Kirche“ abhing, war insbesondere dem naturwissenschaftlichen Unterrichte missgünstig. Mass man diesem doch eine wesentliche Schuld an den materialistisch-naturalistischen Ansichten des Zeitalters bei und dachte an eine Verkürzung oder gänzliche Beseitigung desselben auf den Gymnasien. In der Volksschule regten sich ähnliche reaktionäre Strömungen, die natürlich die schärfste Opposition aller Volkswennde hervorriefen. Einer der Männer, der sich an dem Kampf um die Schulreform als Parlamentsmitglied und schriftstellerisch hervorragend beteiligte, ist Emil Adolf Rossmässler.²⁾ Ein erstes grosses Verdienst dieses Mannes, das ihm einen bleibenden Platz in der Geschichte der Methodik der Naturwissenschaften sichert, sind seine Bemühungen um ihre Einführung und die Anerkennung ihrer Gleichberechtigung an den Gymnasien, wie an den Volksschulen.

Über die Wichtigkeit von naturwissenschaftlichen Studien scheint Rossmässler erst während seiner Tätigkeit als Professor der Zoologie an der Forstakademie in Tharandt tiefer nachgedacht zu haben, wenn sich auch das Interesse für die Betrachtung der Natur und ihrer Objekte sehr weit in seiner Entwicklung zurückverfolgen lässt. Während seiner Gymnasialzeit hatte er Gelegenheit gehabt, die

¹⁾ Ziegler, Geschichte der Päd. 1895, p. 334 ff.

²⁾ Rossmässler war geboren am 3. März 1806 zu Leipzig und starb daselbst am 9. April 1867.

Unzulänglichkeit und Einseitigkeit des damaligen naturwissenschaftlichen Unterrichts auf den Gymnasien aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Bereits damals begann in ihm „der Widerstreit zwischen Humanismus und Realismus“,¹⁾ und so suchte er durch eifrige Privatstudien mit seinen Freunden Theodor Klett und Louis Petermann²⁾ „dem humanistischen Elemente ein realistisches Gegengewicht zu geben“. Während seiner Tätigkeit in Weida als Lehrer an der schola collecta haben sich seine Ansichten nicht weiter geklärt, denn nach seinem eigenen Geständnis³⁾ mischte er „nur wenig naturwissenschaftliches Element“ in den Unterricht ein. „Es ist dies“ — so berichtet er — „nur dadurch zu erklären, dass Adolf eben weder fachmässig zum Lehrer gebildet worden war, noch auch selber bereits tiefer über die Wichtigkeit der naturwissenschaftlichen Begründung des Jugendunterrichtes nachgedacht hatte.“ In Tharandt erst gelangte er zu einem inneren Abschluss seiner Weltanschauung und seiner Auffassung des Menschen und seiner Natur; denn hier wählte er sich im Jahre 1846⁴⁾ bei einer äusseren Gelegenheit jenes seitdem so oft zitierte Wort zum „Lebens- und Strebensmotto“: „Die Natur ist weder eine Vorratskammer, noch ein Betschemel, noch auch eine Studierstube, sondern sie ist unser aller gemeinsame Heimat, in der ein Fremdling zu sein, jedermann Schande und Schaden bringt.“ Rossmässlers gesamte Lebensarbeit gipfelt von dieser Zeit ab in dem Bestreben, die Menschen diese ihre „Naturheimat“ kennen zu lehren, und sie in derselben heimisch zu machen. Es kann nicht unsere Aufgabe sein, diese Lebensarbeit nach allen Seiten hin darzustellen und eingehend zu würdigen. Ich verweise an dieser Stelle auf eine jüngst erschienene, treffliche Leipziger Dissertation von G. A. Schneider: „Emil Adolf Rossmässler als Pädagog,“ die sich dieses Ziel gesteckt hat. Nur kurz sei hier erinnert an Rossmässlers Tätigkeit als Volksschriftsteller und Wanderprediger, an seine Bemühungen um Gründung von Humboldtvereinen, naturwissenschaftlichen Museen, Volkshallen etc. Durch alles dies hat Rossmässler ausserordentlich auf seine Zeitgenossen gewirkt und indirekt dazu beigetragen, dass in immer weiteren Kreisen des Volkes Sinn und Verständnis für naturwissenschaftliche Dinge geweckt wurde und die Wertschätzung der Wissenschaften Platz griff.⁵⁾

Noch im Jahre 1846 fand Rossmässler Gelegenheit, ein gewichtiges Wort bei der Revision und Organisation des Lehrplanes für die Gelehrtenschulen Sachsens mitzusprechen. Die Königlich Sächsische Staatsregierung hatte bereits dem Landtage von 1833/34

¹⁾ A. d. Heimat 1863 p. 18.

²⁾ Bis 1852 Professor der Botanik in Leipzig.

³⁾ A. d. Heimat 1863 p. 51.

⁴⁾ Mein Leben und Streben etc. p. 192.

⁵⁾ Über die negative Seite der Tätigkeit Rossmässlers vergl. Schneider a. a. O. p. 25 ff.

unterm 22. März 1834 einen „Gesetzentwurf über die Organisation der Gelehrtschulen“ (Landtagsakten Bd. I, 3. S. 502 ff.) vorgelegt. Dieser enthielt nebst seinen ausführlichen Motiven die Keime einer vollständigen und zeitgemässen Reorganisation des Gelehrtschulwesens, namentlich in Bezug auf die Realwissenschaften. Besonders hervorzuheben ist die Bestimmung von § 8, dass jedes Gymnasium eine Bibliothek, mathematische und physikalische Apparate, geographische, geschichtliche, antiquarische und naturhistorische Sammlungen besitzen sollte, eine Bestimmung, welche beweist, dass die Regierung wohl geneigt war, dem naturwissenschaftlichen Unterrichte auf den Gymnasien eine ihm gebührende Stellung zu gewähren. Die Staatsregierung hatte sich aber genötigt gesehen, den Entwurf zurückzuziehen, nachdem die den Naturwissenschaften prinzipiell feindliche Geistesrichtung den Sieg in der Kammer davongetragen hatte. Als das Organ dieser Partei war damals der Leipziger Superintendent Dr. Grossmann aufgetreten, der sich sowohl durch „leidenschaftliche Reden“ in der Kammer ausgezeichnet, als auch ein besonderes Separatvotum am 13. Juli 1834 abgegeben hatte, in dem er der Aufnahme der Naturgeschichte d. h. der Mineralogie, Botanik und Zoologie in die Reihe der Lehrgegenstände auf dem Gymnasium auf das entschiedenste widersprach. 12 Jahre lastete dieser Zustand wie ein böser Alp auf den Naturwissenschaften. Da wandte sich zu Anfang November 1846 das Königl. Sächs. Ministerium des Kultus und öffentl. Unterr. an die naturforschenden Gesellschaften zu Dresden, sowie an die philosophische Fakultät zu Leipzig und einige in- und ausländische Naturforscher und teilte ihnen einen lithographierten Aufsatz „über den Unterricht in den Naturwissenschaften auf Gelehrtschulen“ zur Beratung und Begutachtung mit, um diesen Gegenstand später durch eine am 14. Dezember „im Ministerio“ abzuhaltende Versammlung von Sachverständigen zur mündlichen Beratung zu bringen und das Ergebnis bei der bevorstehenden Revision des Lehrplans in Benutzung zu ziehen.

Zu den Männern, welche Gutachten in der zur Diskussion gestellten Frage abgaben, gehörte auch Rossmässler. Abgehalten, an den Verhandlungen teilzunehmen, trug er sein Votum: „In welcher Form und in welchem Umfang sollen die Naturwissenschaften auf den Gymnasien als gleichberechtigter Unterrichtsgegenstand eingeführt werden?“ am 30. November 1846 im Gymnasialverein zu Dresden vor.

Aus dem folgenden Jahre stammt ein kleines Schriftchen Rossmässlers, das sich mit derselben Frage beschäftigt. Es erschien anonym unter dem Titel: „Der Gymnasialaktus im Freien.“ „An einem hoch und malerisch gelegenen Orte, mit der Aussicht auf die nahe gelegene Stadt, in der ein Gymnasium blüht,“ treffen an einem Frühlingstage vier junge Männer, den vier Fakultäten angehörig, mit ihrem ehemaligen Gymnasialrektor zusammen und suchen ihm deutlich

zu machen, dass sie alle vier den Mangel an naturwissenschaftlichem Wissen in ihrem Amte häufig zu beklagen haben. Der Rektor versteht sich endlich dazu, die Aufnahme der Naturwissenschaften in seinem nächsten Schulprogramm erwägen zu wollen. Die Anregung zu diesem Schriftchen empfing Rossmässler offenbar durch die Bestrebungen von Ludwig Reichenbach, Herm. Eberh. Richter, Fr. Wigard und Herm. Köchly, welche damals in einem „Gymnasialverein“ in Dresden die öffentliche Aufmerksamkeit auf diesen Mangel des höheren Unterrichts zu lenken suchten; aber diese Reformbewegung, die auch die Versammlung der sächsischen Gymnasiallehrer im Juli 1848 in Leipzig beschäftigte,¹⁾ wurde durch die politische Bewegung jener Zeit vollkommen überflutet; nach vierzehn Jahren fand Rossmässler keinen Grund, „etwas Wesentliches von dem zurückzunehmen, was er damals in dem Schriftchen niedergelegt hatte.“ Es wurde daher zum zweiten Male von ihm in seiner naturwissenschaftlichen Zeitschrift „Aus der Heimat“ Jahrgang 1861 abgedruckt.

Um die Anschauungen Rossmässlers über Zweck, Ziel und Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts kennen zu lernen, kommt endlich als wichtigste Quelle noch die Schrift vom Jahre 1860 in Betracht: „Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben. Dem deutschen Lehrerverstande gewidmet,“ deren wesentlichster Teil sich mit der Frage nach der „Bedeutung der Naturwissenschaft für die Volksschule“ beschäftigt. Ausser diesen drei speziell pädagogischen Schriften sind noch zahlreiche Stellen aus Rossmässlers sonstigen Werken wichtig, um Aufschluss über seine Anschauungen und seine Stellung zur Natur zu gewinnen.

II. Vom Bildungszweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

1. Bedeutung der Naturwissenschaften in materialer Hinsicht.

Rossmässlers Gesamtanschauung über die Natur und ihre Wissenschaft.

Die Naturwissenschaften besitzen nach Rossmässler ein unveräusserliches Recht auf einen Platz in der Volksschule. Unter Volksschule versteht er dabei nicht, wie herkömmlich, die niedere, sondern „jede Schulanstalt, die nicht Hochschule oder Fachschule“ ist.²⁾ Den sittlichen Anspruch auf dieses Recht leitet Rossmässler her aus seiner Auffassung von der Natur und ihrer Wissenschaft. Worin besteht nach Rossmässler, der Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts,

¹⁾ Ziegler a. d. O. p. 331.

²⁾ Naturgesch. Unterr. p. 4.

wenn wir unter Zweck dessen Bedeutung für Bildung und Erziehung überhaupt begreifen wollen, während wir unter Ziel desselben die besonderen Aufgaben verstehen, welche er zu lösen hat. Diese Unterscheidung ist indessen eine künstliche und fällt einigermaßen mit der sonst so häufig gemachten Unterscheidung von formalen und materialen Zielen zusammen.

Die Grundauffassung Rossmässlers über die Natur kommt in seinem angeführten Lebensmotto deutlich zum Ausdruck.

An die Stelle objektiver Begriffserklärungen der Natur, wie sie die Logik verlangt, setzt er eine rein subjektive Definition, welche das Verhältnis des Menschen zur Natur regelt. Über der politischen Heimatsangehörigkeit, welche den Menschen an die Scholle fesselt, steht ihm die irdische Heimatsangehörigkeit. Wie ein denkender Vater von dem Lehrer seines Sohnes verlangt, „dass er ihm tüchtige Kenntnisse von seinem politischen Vaterlande beibringe, dass er ihm die Hilfsquellen des Vaterlandes, seine Geschichte, Gesetzgebung, Regierungsform kennen lehre,“ so muss ein jeder Mensch verlangen, „dass er heimisch werde in dem Vaterlande, in dem er als Mensch früher und notwendig heimatsangehörig ist.“¹⁾ „Sind wir nicht früher Menschen als Bürger? Gehören wir unserer irdischen Heimat nicht früher an, als der politischen, auf die wir ohne unsere Wahl durch die Geburt hingewürfelt sind?“²⁾ Nach Rossmässlers Meinung schlummert im Menschen ein Zug zum Ganzen und zwar zum „Naturganzen“ mehr als zum „politischen Ganzen“. Diesen Zug zum Ganzen halte uns wohl die Kirche vor; aber sie sei beflissen, „diese schöne, mütterliche Erdheimat als ein Jammertal zu verdächtigen, welches des Darinlebens gar nicht wert sei“. Dem Zuge nach dem „kirchlichen Ganzen“ will er ein „Heimatganzes, eine menschliche Gesamtheit, die Natur“, entgegenstellen, nicht, „um jenem unmittelbar Opposition zu machen“, sondern um denen, „welche jenes verloren hatten, in deren Bewusstsein eine klaffende Leere lag, Ersatz zu bieten; denen aber, welche diesen Verlust nicht erfahren hatten, Versöhnung zwischen diesseits und jenseits zu verschaffen.“³⁾ Die „klare, abgerundete, in allen ihren Teilen einheitlich zusammenhängende Wissenschaft“⁴⁾ von „dieser schönen, mütterlichen Heimat“ ist die „Grundlage menschlicher Bildung und Erziehung“.⁵⁾ Die Natur bildet die Basis des gesamten Menschentums; denn nur der Natur kann die Wahrheit abgelauscht werden. Seinem Freunde Moleschott widmet er seine „Flora im Winterkleide“ mit den Worten: „Nimm meine kleine Liebesgabe hin. Auch in ihren kleinen Adern rollt das Blut meines Wahlspruches:

1) Populäre Vorlesungen Bd. I p. 7.

2) Populäre Vorlesungen Bd. I p. 7.

3) Ein Naturforscherleben. A. d. H. 1863 p. 421 ff.

4) Populäre Vorlesungen I p. 4.

5) Naturgesch. Unterr. p. 18.

Vorwärts zur Natur!
In der Natur ist die Wahrheit!¹⁾

Worin beruht wesentlich die Bildung, die den Menschen zum Menschen macht? fragt er in seinem „Lebensplan“.²⁾ „Auf der Kenntnis der Natur; denn wir wissen nichts als in der Natur und durch die Natur, wie sie in uns und um uns nach unabänderlichen, ehrwürdig einfachen Gesetzen wirkt und waltet.“ Alles, was er tat, ruhte auf der breiten, festen Grundlage des Vorsatzes, seine ganze Kraft daran zu setzen, das Volk in der Natur heimisch zu machen, „an die Stelle der tausendfach auseinandergehenden, übernatürlichen Weltanschauungen die einigende, die Menschen einander näherbringende natürliche Weltanschauung zu setzen.“³⁾

Aus diesen Anführungen ergibt sich hinlänglich ein Bild der Rossmässler'schen Denkweise. Sie ist durchaus naturalistisch-materialistisch bestimmt; und Rossmässler ist darin eben ganz ein Kind seiner Zeit, in der der naturwissenschaftliche Materialismus in vollster Blüte stand. Für das Gebiet seines Glaubens war ihm eine feste Begrenzung durch die Naturgesetze und die Vernunft gegeben. „Die sinnlich wahrnehmbaren Naturgesetze, der in ihnen liegende kausale Zusammenhang der Erscheinungen und das daraus hervorleuchtende oberste Gesetz der inneren Notwendigkeit sind die Grundzüge der Art von Philosophie geworden, die sich Adolf zurecht gelegt hatte.“⁴⁾ Die Behauptung, dass die Naturwissenschaften uns die volle Wahrheit zu geben vermöchten, hat Rossmässler mit Büchner, Vogt und Moleschott gemein, die sämtlich die Natur als einzige Basis des Menschen betrachten. Die Ergebnisse des Kantschen Kritizismus, dass alle Naturwissenschaft nur relative, d. h. aus Erfahrung abgeleitete Wahrheiten zu vermitteln vermag, da alle bisherigen Versuche, ihre Fundamentalgesetze aus aprioristischen Schlüssen abzuleiten, erfolglos geblieben sind, existierten eben für eine Zeit nicht, in der sich die feste Grenze zwischen den aus hinlänglich sicherer Erfahrung gewonnenen wissenschaftlichen Resultaten und dem, was das menschliche Bedürfnis, „um sich die Sache zu erklären,“ hinzugetan hat, nur zu sehr verwischt hatte. Insbesondere hat Moleschott nach Rossmässlers eigenem Geständnis einen weitgehenden Einfluss auf ihn ausgeübt: „Wenn es auch feststand, dass Adolf im folgerichtigen Gang seiner Entwicklung ganz notwendig und selbständig an dieses Ziel (einer natürlichen Weltanschauung) gelangen musste, so übte doch einen nicht unbedeutenden, wenn auch mehr befördernden und klärenden Einfluss auf ihn ein Buch und dessen ihm innig befreundeter Verfasser; es war dies Jakob Moleschott und

1) Flora im Winterkleide: Widmung.

2) Mein Lebensplan, in: Mein Leben und Streben p. 131 ff.

3) Ein Naturforscherleben. A. d. H. 1863 p. 324.

4) Aus demselben p. 22 ff.

dessen berühmter „Kreislauf des Lebens“.¹⁾ Und doch erscheint der ganze Standpunkt Rossmässlers wenig „geklärt“ und ausgereift. Mit der Hauptfrage des anthropologischen Materialismus, mit der Frage nach dem Wesen der Seele und ihrer Abhängigkeit von den körperlichen Funktionen hat er sich überhaupt nicht beschäftigt. Auf ethischem Gebiete zieht er die Konsequenzen aus seinen theoretischen Anschauungen. Willensfreiheit existirt nicht für ihn, was am deutlichsten in dem Motto seiner Autobiographie zum Ausdruck kommt: „Ich musste“, und doch steht dieser Wahlspruch mit vielen seiner kommunistischen Ideen im Widerspruch. „Der Mensch denkt — der Sturmwind lenkt,“ in dieser Weise verballhornisiert er das Sprichwort. Wie man freilich bei einer solchen Anschauung die Natur noch als den „Angelpunkt“ betrachten kann, „wo wir für einen würdigen Gottesbegriff Ausgang und Ziel finden,“²⁾ ist nicht einzusehen. Auf der einen Seite eifert Rossmässler gegen die herrschende christliche Weltanschauung, und man muss sich beim Lesen seiner Schriften an gelegentliche Seitenhiebe gewöhnen; auch in seinem Volksblatte tritt die Tendenz, „sich an der Kampfarbeit, welche den Charakter unserer Zeit bildet, als Apostel der Humanität zu beteiligen,“ scharf hervor. „Der romantisch christlich-germanische Staats- und Kirchengedanke kann die Beleuchtung von Vernunft und Natur nicht ertragen,“³⁾ die Erziehung Sorge darum dafür, „dass dieses wüste Glaubensgebiet in gehörige Schranken eingeehgt werde mit dem grünenden Hag des Wissens. Wer zu faul ist oder zu feige oder zu dumm, seine Vernunft zu gebrauchen, und wer sich nicht bemüht, das Gesetzbuch der Natur kennen zu lernen, unter dessen Botmässigkeit er wie alle seine Mitgeschöpfe steht, der ist der wahre Proletarier der Bildung, und wenn er von Macht, Reichtum und Gelehrsamkeit strotzte.“⁴⁾ In solchen Aussprüchen kommt Rossmässlers eigentliche Anschauung zum Ausdruck, während er an anderen Stellen seiner Schriften, um den Naturwissenschaften einen Platz in der Schule zu erkämpfen und sie nicht in den „Geruch“ des Materialismus zu bringen, der Meinung ist, dass man durch Beschäftigung mit der Natur sehr wohl zur Vorstellung eines „allmächtigen und allweisen Gottes“ gelangen könne, „den man bewundern und verehren müsse“. Solche Widersprüche zeigen deutlich, wie wenig durchdacht der ganze Standpunkt Rossmässlers ist. Wohl widerstrebte ihm, dem Naturforscher, das: „Initium sapientiae timor Domini;“ aber zu einer Versöhnung zwischen Religion und Naturwissenschaft, zwischen Glauben und Wissen ist er nicht gelangt und das über die Sinnenwelt hinausschauende Auge ist ihm wohl zeitlebens verschlossen geblieben.

¹⁾ A. d. Heimat 1864 p. 437.

²⁾ Populäre Vorlesungen Bd. I p. 4.

³⁾ Der Mensch im Spiegel der Natur. Bd. II p. 87.

⁴⁾ Ebenda Bd. II p. 60.

Erheben wir aber diesen Vorwurf gegen Rossmässler, so wollen wir auch nicht verkennen, wie schwer es ist, gerade in diesen Fragen zur Versöhnung zu gelangen. Häufig liest man ja, dass es gar nicht schwer sei, positive Religion und Naturwissenschaft nicht im Gegensatz zu einander zu denken, und man führt dann immer als Zeugen einige berühmte Naturforscher an, die durch ihre Naturkenntnis in ihrem Glauben nur gestärkt wurden, wie Newton, der sein Haupt entblösste, wenn der Name Gottes genannt wurde, oder Davy, dem die Religion ein Leuchtturm war, welcher den wogenumbrausten Seemann in die Heimat leitet. Ist unsere Zeit wirklich schon zu dieser Versöhnung gelangt? Welches ist heute die herrschende Weltanschauung? Monismus oder Dualismus? Für den jungen Lehrer, der heute mit einer gründlichen naturwissenschaftlichen Schulung hinaus ins Amt tritt, bedarf es eines grossen Mutes oder vielmehr Verzichtes auf gewonnene Überzeugungen, um sich für letzteren zu erklären, da er eine grosse Menge hervorragender und oft persönlich besonders hochgeschätzter Naturforscher auf der gegnerischen Seite sieht. Auf der einen Seite wird er sich nicht begnügen wollen mit dem bequemen *ignoramus — ignorabimus* du Bois-Reymond's; auf der anderen wird er auch nicht gerade dem Beispiele von Laplace folgen wollen, von dem man erzählt, er habe einst, von Napoleon darüber zur Rede gestellt, dass in seiner berühmten Exposition du système du monde nirgends der Schöpfer zu finden sei, die Antwort gegeben: „O Sire, je n'avais pas besoin de cette hypothèse!“

Auf den Standpunkt jenes öden Materialismus der fünfziger Jahre wird sich freilich heute kaum mehr ein Vertreter moderner naturwissenschaftlicher Denkweise stellen; damit wird auch der Rossmässlersche Gedanke der irdischen Heimatsangehörigkeit des Menschen, einzig und allein an die Erde, unannehmbar. In seinem Naturpatriotismus begegnet sich Rossmässler ebenfalls ganz mit Strömungen seiner Zeit, namentlich mit Ludwig Feuerbach, der sich die Aufgabe gestellt hatte (Wesen des Christentums), „die Menschen aus Theologen zu Anthropologen, aus Theophilen zu Philanthropen, aus Kandidaten des Jenseits zu Studenten des Diesseits, aus religiösen und politischen Kammerdienern der himmlischen und irdischen Monarchie und Aristokratie zu freien, selbstbewussten Bürgern der Erde zu machen“. In ganz ähnlicher Weise hat Rossmässler in seinem Buche: „Der Mensch im Spiegel der Natur“ in novellistisch gehaltener Form versucht, alle Beziehungen des menschlichen Seins und Werdens auf naturgeschichtliche Grundlage zu stellen. Man sucht indessen vergebens nach einer tieferen Begründung dieser neuheidnischen Lehre von der irdischen Heimatsangehörigkeit des Menschen, die längst schon vom Buddhismus weit an Tiefe der Auffassung übertroffen wird. Bereits Preller, der

in Ratzeburg's forstwissenschaftlichem Schriftstellerlexikon¹⁾ eine kurze, aber einseitige und Rossmässler nicht gerecht werdende Biographie von ihm gegeben hat, stellt in Abrede, dass die bei demselben eine so grosse Rolle spielenden Begriffe der Humanität und der irdischen Heimatsangehörigkeit aus ernstesten theoretischen Erwägungen hervorgegangen seien und erhebt gegen ihn den Vorwurf, dass es ihm an Völkerkunde, Geschichtskennntnis und ausreichender philosophischer Durchbildung „in trauriger Weise“ gebrochen habe und so habe ihm „sein jahrelang fortgesetztes Dilettieren“ diese „beklatschten Phrasen auch innerlich zu einer Macht werden lassen“. Wenn wir dieser vernichtenden Kritik auch nicht zustimmen wollen, so muss doch als ein Hauptmangel der Rossmässlerschen Anschauungen seine zu geringe Würdigung der grossen ideellen Mächte hervorgehoben werden, welche im Völkerleben wirksam sind. Hieraus erklärt sich bei ihm die Einseitigkeit oder vielmehr Unfähigkeit, die antiken Kultureinflüsse auf die Bildungsarbeit der Gegenwart würdigen zu können. Wenn es eine Hauptaufgabe unserer Zeit ist, den Sinn für die Schätzung der ideellen Lebensgüter lebendig zu erhalten als Gegengewicht gegen die erdrückende Schwere der materiellen Interessen und gegen die Einseitigkeit naturalistischer Denkweise, so dürfen wir nicht verzichten auf das lebendige Verständnis, vor allem der antiken Kultur, in der die echte menschliche Grösse und die befreiende Welt- und Lebensauffassung unserer grossen Dichter ihre stärksten Wurzeln hat. Die Erziehung will die junge Generation in materieller, intellektueller und ethischer Beziehung zur Fortsetzung der überlieferten Kulturaufgaben befähigen und sie zu der Stelle hinführen, an der die Arbeit von dem vorausgehenden Geschlechte verlassen werden musste. Diese Aufgabe aber wird nicht zu erreichen sein durch eine Bildung, welche im Rossmässlerschen Sinne ausschliesslich auf naturwissenschaftlicher Grundlage ruht. Der Mensch ist nun einmal ein Bürger zweier Welten, einer sinnlich-natürlichen und einer ideell-geistigen Welt. Diese beiden Welten durchdringen sich in seinem Wesen so innig, dass man nicht sagen kann, sein Geist lebe nur in der einen, sein Körper nur in der anderen. Aus dem ideellen Reiche, aus dem Umgange mit anderen Geistern der Gegenwart und Vergangenheit schöpft der menschliche Geist ebenso seine Nahrung wie aus der Sinnenwelt, mit der er durch tausend Fäden verknüpft ist. Die Kulturmenschheit hat bisher drei grosse Epochen in ihrem intellektuellen und sittlichen Zustande durchlaufen: die griechisch-römische Kultur, das Christentum und die naturwissenschaftliche Epoche der Gegenwart. Man wird daher auch nur eine Bildung als naturgemäss bezeichnen können, welche diese drei Bildungsfaktoren in sich vereinigt. Kein besonnener Vertreter der naturwissenschaftlichen Denk-

¹⁾ Forstwissenschaftliches Schriftstellerlexikon p. 445.

richtung wird die ethischen Grundlagen der antiken und christlichen Kultur erschüttert sehen wollen; eine andere Frage bleibt es indessen, je fremdartiger wir gegenwärtig den Kulturzielen des Altertums und Mittelalters gegenüberstehen, je mehr andererseits die Naturwissenschaften in immer wachsendem Masse die praktische Lebensgestaltung und die theoretische Weltauffassung beeinflussen, inwieweit die dem naturwissenschaftlichem Zeitalter eigentümlichen Aufgaben der Kultur- und Geistesbildung zu verstärken seien, mit anderen Worten, ob der Schwerpunkt der intellektuellen Bildung nicht etwas mehr von der humanistischen nach der realistischen Seite entsprechend der Kulturaufgabe der Gegenwart verschoben werden soll, um siegreich den Kampf mit kulturfeindlichen Elementen aufnehmen zu können.

Rossmässlers Standpunkt eines durchaus einseitigen naturalistischen Intellektualismus bleibt also für uns unannehmbar, da derselbe den übrigen grossen Bildungsfaktoren nicht die gebührende Stellung wahr. Dieses Ergebnis wird indessen Rossmässlers Bedeutung nicht schmälern können. In Zeiten, wo neue Ideen um Anerkennung ringen, wird der Fortschritt gerade durch die Männer bedingt, welche diese Ideen ins Extrem steigern; der folgenden Zeit bleibt es dann vorbehalten, die widerstreitenden Meinungen zur Versöhnung zu bringen. Die Gefahr, weit über das Ziel hinauszuschliessen, lag für Rossmässler nahe in einer Zeit, in der man noch weit von einer gerechten Würdigung der Naturwissenschaften entfernt war und ein blinder, einseitiger Humanismus im Bunde mit dem kirchlichen Orthodoxismus denselben jegliches Bürgerrecht in Gymnasium und Volksschule bestritt. Um nur ein Beispiel für diese, dem naturwissenschaftlichen Unterrichte prinzipiell feindliche Geistesrichtung zu geben, führe ich eine Stelle aus dem Separatvotum¹⁾ des Superintendenten Dr. Grossmann an, das bereits erwähnt wurde. Durch die Aufnahme der Naturwissenschaften werde das Gymnasialgebiet in massloser Weise erweitert, so dass es demselben fortan an jeder festen Begrenzung fehle. „Das wichtigste Studium des Menschen ist der Mensch! Naturwissenschaft, teils spekulativer, teils beschreibender Natur“, war der Glanzpunkt der Weisheit der alten Welt, der Brahminen, der ägyptischen Priester, der Magier, der Chaldäer und Pharisäer, allein ihr Sternenschein ist verblichen vor der Sonne des Evangeliums, das Selbsterkenntnis zur Grundlage der menschlichen Weisheit erhob. Wird es unserer modernen Naturwissenschaft anders ergehen?“ Durch die Naturgeschichte werde die Masse des Lehrstoffs auf bedenkliche Weise vermehrt und angehäuft. Wie soll der Schüler zur Stetigkeit gelangen, den Geist durch tieferes Eindringen kräftigen und zum Siege über den wider-

¹⁾ Reichenbach und Richter: Der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien p. 173 ff.

streitenden Stoff gelangen, „wenn er von den goldenen Sprüchen des Pythagoras zu dem Gezucht der Eidechsen, Krokodile, Kröten und Schlangen, von Solons und Lykurgs Gesetzgebung zu den Quarzen und Kieseln, oder auch zu dem Maki, Pavian, Orang-Utang, von den letzten Worten des sterbenden Sokrates zu den Seehunden, Eisbären und Walrossen der Eskimos, also von den Ideen der Vernunft zur Unvernunft, von den Idealen der Menschheit zu den Bestien, von dem Hohen und sich selbst ewig Gleichen zu dem Wandelbaren, Gemeinen, Nichtigen, das erst durch Vernunftideen eine Bedeutung erhält, übergeht.“ Es mangle diesem Unterrichte jegliche bildende Kraft; er sei nur eine mechanische Gedächtnisübung, bei welcher das Urteil so gut wie gar nicht geschärft werde; er hindere den allgemeinsten Bildungszweck, die religiös-sittliche Bildung der Schüler, da er zum Materialismus und Pantheismus verleite, und biete die schlimmsten Gefahren für die moralische und politische Entwicklung der Jugend; kurz „Sachsen würde seine Ehrenkrone unter den Völkern Deutschlands verlieren, wenn es seine klassische Bildung verkümmern liesse“. Man begreift, welche Erbitterung gegenüber diesem einseitigen und blinden Humanismus bei den den neueren exakten und rationellen Methoden ergebenden Naturforschern und Ärzten Platz greifen musste. Als berechtigten Kern der Rossmässlerschen Anschauungen wird man sein Bestreben gelten lassen können, den Naturwissenschaften einen ihrem Bildungsgehalte entsprechenden Platz in der Erziehung des Volkes zu erkämpfen. Die Schule will die Grundlage für eine freie und unbefangene Auffassung des Lebens und der Welt geben; darum muss sie in ihren Bereich auch die Naturwissenschaften ziehen. Da der Geisteszustand sowohl der Individuen wie ganzer Völker und Zeitepochen wenigstens zum Teil durch das Verhältnis zu der sinnfälligen Erscheinungswelt bestimmt wird, so würde eine Geistesbildung, welche das Weltbild ohne strenge Analyse der sinnfälligen Erscheinungen und ohne Rücksicht auf das innige Band zwischen Mensch und Natur zu entwerfen unternehme, schliesslich als unwahr und inhaltsleer in sich selbst zusammensinken. Ein Gelehrter im Rossmässlerschen Sinne „steht zu dem Leben und der Natur, mit einem Worte, zu der ihn umgebenden Wirklichkeit in dem Verhältnis des unterrichteten Bewusstseins und der anerkannten Würdigung. Er fühlt, dass seine Gelehrsamkeit ohne Ausgangs- und Stützpunkt sein würde, wenn er vergessen könnte, dass in der ihn umgebenden Erdnatur die Wurzeln seines geistigen und leiblichen Lebens liegen“. ¹⁾ Auch darin wird man Rossmässler beipflichten können, dass die Naturwissenschaften heute unentbehrlich erscheinen für die Gestaltung der theoretischen Welt-auffassung. Er sagt: „Ich kann von einem Philosophen nichts halten, der der sichtbaren Welt mit unwissender Geringschätzung den Rücken

¹⁾ Gymnasialaktus im Freien. A. d. H. 1861 p. 437.

kehrt und seinen Geist vornehm über sie hinfliegen lässt, wie der Falter aus einer hässlichen Puppenhülle strebt.“ „Ich kann mir die Philosophie, diese göttliche Wissenschaft, nicht denken ohne eine Kenntnis der Natur . . . Der philosophierende Denker reisst sich zwar von den Banden der Körperwelt los und durchschreitet Bahnen und Räume, wo kein Fusstritt haltt und keine Gestalten ihm nahen; aber er muss in diesen Räumen jeden Augenblick alles zur Hand haben, was als eine Staffel eingelegt werden könnte in die himmelragende Jakobsleiter des auf- und absteigenden philosophierenden Geistes, und zu diesem allen gehört auch eine klare Einsicht in die Gesetze der Weltordnung, wie sie sich auf dem Schauplatze geltend machen, auf welchem der Menschegeist, an Raum und Zeit gebunden, seine Tätigkeit entfaltet.“¹⁾

Rossmässler verlangt die Einführung der Naturwissenschaften ferner um ihres reellen praktischen Nutzens willen. In seiner Schrift „Volksbildung“ sagt er:²⁾ „Die wirtschaftlichen Folgen, welche eine gelehrte Volksschule ergeben wird, beruhen auf einer besseren Ausbildung, namentlich der männlichen Jugend, mit Kenntnissen und Mitteln, wodurch diese befähigt wird, die dem schaffenden Fleisse sich anbietenden Stoffe, Kräfte und Gesetze der Natur sich dienstbar zu machen und so den Ertrag der Arbeit nach Möglichkeit zu steigern. Dies ist namentlich durch Naturgeschichtsunterricht zu bewerkstelligen . . . Eine Geschichte der Gewerbe würde ergeben, dass wir die grossen Fortschritte derselben fast ausschliesslich den Natur- und mathematischen Wissenschaften verdanken.“ In seinem „Gymnasialaktus“ führt er den Nachweis, wie für den vom Gymnasium auf die Universität übertretenden jungen Mediziner, Juristen etc. eine gründliche Schulung in naturwissenschaftlichen Kenntnissen unentbehrlich sei.

2. Formale Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Weiter kommt Rossmässler neben den materialen Gesichtspunkten auf den formal bildenden Einfluss der Naturwissenschaften zu sprechen. Er findet diesen in drei Dingen: „in der Schärfung der Sinne, in der Übung des unterscheidenden Scharfblicks und in der Bildung des Geschmacks.“³⁾ An die Spitze stellt er den Satz: „All unser Wissen kommt von den Sinnen . . . wer dies in Abrede stellt, versteht nichts vom Lehrfach.“ Gefässentliche und planmässige Übung sei nicht bloss als beiläufige Zugabe, sondern als erstrebenswertes Ziel zu betrachten. „Die hilflose Verzagtheit, in welche der

¹⁾ A. d. Heimat 1861 p. 475.

²⁾ Volksbildung p. 130.

³⁾ Naturgeschichtlicher Unterricht p. 42 ff.

Kulturmensch durch kleine Unfälle so leicht gerät, erklärt sich aus dem geringen Verkehr mit der Natur, der ungeübte Sinne und Schwerfälligkeit im Auffassen zur Folge hat.“ Er weist auf die Naturvölker hin, die uns durch ihre Sinnesschärfe ins Erstaunen setzen. „Die feste Sicherheit ist bekannt, mit welcher der sogenannte Wilde in allen Lagen des Lebens seine Stellung nimmt. Sein durchdringender Verstand und seine Entschlossenheit in der schnellen Wahl seiner Massregeln gründet sich auf eine grosse Sinnesvertrautheit mit der Aussenwelt.“ Hierin werden wir Rossmässler vollkommen beipflichten können. Wenn die Sinne die Pforten der ersten Erkenntnis sind, der Anfang alles Wissens und wesentliche Stützen ihrer weiteren Entwicklung, so kann es keinem Zweifel unterliegen, dass diese wesentlichste Seite der Erkenntnistätigkeit durch kein anderes Fach so systematisch ausgebildet wird als durch die Naturbeschreibung. Sie übt und schärft das Anschauungsvermögen und lehrt den freien und geweckten Gebrauch der Sinne, insofern man sich ein bewusstes Aufmerken auf die äusseren Gegenstände und ein freies Unterscheiden der Merkmale entwickelt. Ferner zwingt dieser Unterricht zu einer planmässigen Beobachtung, so dass der Schüler nicht nur sieht, was sich ihm aufdrängt, sondern das, worauf es ankommt. Unter allen Sinnen steht Rossmässler die Pflege des Auges oben an. „Nicht bloss im gedankenlosen Hinstarren sehen wir mit sehenden Augen nicht, d. h. wird das Gesehene im Hirn nicht zum Gedankenbild, sondern auch im gesunden Sehen achten wir auf das Gesehene oft nicht und wissen nicht, was wir gesehen haben.“¹⁾ Das Auge muss eben zum richtigen Sehen erst erzogen werden. Von den unzähligen Bildern, welche wir auf der Netzhaut perzipieren, kommt nur ein geringer Teil zur bewussten Wahrnehmung, zur Apperzeption. Selbst wenn die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Objekt gelenkt wird, gelingt es dem Ungeübten nicht immer, das Gewünschte zu sehen; ist es ihm aber gelungen, so ist er meist verwundert, es nicht eher gesehen zu haben.

Über den zweiten formalen Einfluss des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, die Schärfung der vergleichenden Anschauung, geht Rossmässler kurz hinweg. Auffällig muss es erscheinen, dass er nirgends eines dritten Einflusses gedenkt, den man als die Hauptaufgabe dieses Faches bezeichnen könnte: es ist die Übung in den induktiven Denkprozessen; denn zur Ausbildung dieser wichtigen Seite der Geistestätigkeit erweist sich keine Disziplin so geeignet als die Wissenschaft, die ausschliesslich auf ihr fusst. Das auf induktivem Wege gefundene sprachliche Gesetz trägt niemals den Charakter einer strengen Notwendigkeit an sich, sondern den einer Regel, die Ausnahmen erleidet. Die Einsicht, dass auch der Bau der Sprache festen Gesetzen unterliegt, kann erst auf einer weit

¹⁾ Naturgeschichtlicher Unterricht p. 44.

höheren Stufe gewonnen werden durch vergleichende Sprachforschung, die nicht Sache des Schülers sein kann. Naturerkenntnis aber ist ohne Induktion, die wenigstens die Voraussetzungen und Grundlagen für ein weiteres deduktives Verfahren schaffen muss, unmöglich. Die Erfahrung lehrt auch, dass die Fähigkeit der Beobachtung und die Geübtheit im induktiven Denken, gewonnen auf einem anderen Gebiete, z. B. dem sprachlichen, sich nicht ohne weiteres übertragen lässt auf das naturwissenschaftliche Gebiet. Heute darf wohl jene früher oft aufgestellte Behauptung, tüchtige philologische Bildung befähige, wie für alles, so auch für Naturforschung und Medizin, als überwunden angesehen werden.

3. Bedeutung der Naturwissenschaften für die ethische und ästhetische Erziehung.

Wir haben endlich noch einer dritten Seite zu gedenken, die Rossmässlers inbezug auf den Bildungszweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts hervorhebt. Es ist der ethische Gesichtspunkt, die Regelung unseres praktischen Verhaltens zur Natur.

Rossmässler ist überzeugt, „dass die Erforschung der Weltordnung (die naturwissenschaftliche) ihr erwärmendes Licht ebenso wie in die Räume des Weltgebäudes, auch in die Falten des menschlichen Herzens und in die traurigen Wirrsale der menschlichen Ordnung sendet und überall Klarheit und Versöhnung, Ordnung und Einklang als unvergängliche Blüten hervorruft“. ¹⁾ Die Briefe seiner Leser sind ihm Beweise dafür, „welches machtvolle Element die Naturwissenschaft für die Befreiung des Gedankens und für die Kräftigung des Charakters ist“. ²⁾ „Die Naturwissenschaft ist imstande, die herrliche, feste Grundlage für eine edle sittliche Menschenbildung zu sein; denn durch sie findet sich der Mensch als ein Glied eines grossen Ganzen, während er sich jetzt, da den meisten diese Anschauung fehlt, auf der wüsten Insel eines irdischen Jammertales sieht, dazu angehalten, sehnsüchtige Blicke nach dem fernen, ungekannten Festlande hinüberzuwerfen.“ ³⁾ „Im Spiegel der Natur erscheint der Mensch als das höchste, edelste Glied einer schier unendlich langen Reihe belebter Wesen, als das einzige, das imstande ist, ihre grossen ehernen Gesetze zu ergründen.“ ⁴⁾ Es wird daher „in der menschlichen Gesellschaft nicht eher besser werden, die Gleichgültigkeit oder gar Anfeindung zwischen Reich und Arm, Hoch und Niedrig wird nicht eher aufhören, als bis alle Schichten der Bevölkerung gleichmässig von einem vernünftigen Menschenbewusstsein durchdrungen sein werden; und dieses kann nur geschehen, wenn der gesamte Volks-

¹⁾ Naturgeschichtlicher Unterricht p. 3.

²⁾ Volksbildung p. 7.

³⁾ Populäre Vorlesungen Bd. I, p. 4—5.

⁴⁾ Der Mensch im Spiegel der Natur Bd. I p. 10.

unterricht auf der Grundlage dieser Naturanschauung ruhen, also gänzlich umgestaltet sein wird.“¹⁾

Auch diese Aussprüche sind nicht frei von starken Übertreibungen und bekunden Rossmässlers Einseitigkeit, die ihn nicht erkennen lässt, dass die Naturwissenschaften in ihrer Bedeutung für die Charakterbildung von den historischen Gebieten weit übertroffen werden, wenn damit auch nicht geleugnet werden soll, dass ein guter naturgeschichtlicher Unterricht auf ethischem Gebiete ebenfalls wertvolle Früchte zeitigen kann. Die Gewöhnung, stets auf der Hut sein, ob nicht subjektive Faktoren in die Beurteilung des eigentlichen Tatbestandes sich einschleichen, schärft den Sinn für Wahrheit; die Gewöhnung, in der Natur das Wirkliche genau zu beobachten, bewahrt auch im übrigen Leben vor Illusionen und vor Schwärmerei. Die Kenntnis des ursächlichen Zusammenhangs der Dinge und Erscheinungen befreit das Gemüt vom Aberglauben. Der vertraute Umgang mit den Wesen der Natur und die Kenntnis ihrer Eigentümlichkeiten weckt das Mitgefühl in Freud und Leid und die Schonung des Schönen und Schutzbedürftigen.

In engem Zusammenhang mit den ethischen stehen die ästhetischen Wirkungen. Hier warnt Rossmässler energisch vor der Klippe, ästhetisierende Betrachtungen der Natur in der Schule anzustellen, weil man dadurch nur dem Fluche der Lächerlichkeit bei den Schülern verfallen würde. Rossmässlers Volksschriften sind ein Beweis, wie man zum Gemüte sprechen kann, ohne in „Gefühlsduselei zu verfallen“ und „das Bildende und Belehrende in überschwenglichen Wortschwall unerkennbar zu verhüllen.“²⁾ „Die Natur ist nicht unsere Geliebte, über deren Seidenlocken und Rosenwangen und Lilienarme und Sammethändchen wir vor Entzücken ausser uns geraten und deren quälende Launen selbst wir vergöttern. Sie ist unsere Mutter, der wir eine heilig nüchterne, treuherzige Liebe schulden; sie ist unsere Freundin, deren Willen, der nie Laune wird, wir erfüllen.“³⁾ Am Schlusse seiner „Flora im Winterkleide“ sagt er:⁴⁾ „Ich hab's gewagt, liebe Leser, auf einen Wege zur Natur zu führen, der fast noch menschenleer ist. Ich lud euren Geist ein; das Gemüt schloss sich aber auch an. Ich wusste das; beide sind ja unzertrennliche Zwillingsgeschwister, die ohne einander nicht leben können. Die zarte, erregbare Schwester, das Gemüt, erwärmt den ernsteren Bruder und wird von ihm dafür von schwärmenden Abschweifungen zurückgerufen.“ Und diesen Worten setzt er die tief und wahr auffassende Strophe Lenaus voran:

¹⁾ Der Mensch im Spiegel der Natur p. 16.

²⁾ Ein Naturforscherleben. A. d. H. 1863 p. 422.

³⁾ Flora im Winterkleide: Vorwort.

⁴⁾ Ebenda p. 103.

„Sehnstichtig zieht entgegen
Natur auf ihren Wegen
Als schöne Braut im Schleier
Dem Geiste, ihrem Freier.“

Auch heute kann uns Rossmässler in der Art, wie sich bei ihm eine ästhetische Auffassung der Natur ungezwungen ergibt, vorbildlich sein; und neuere Methodiker, wie Kiessling und Pfalz und andere würden durch die Art und Weise, wie sie das ästhetisch Schöne in ihren Lehrbüchern zu popularisieren versuchen, nicht so lächerlich gewirkt haben, wenn sie mehr Rossmässler'schen Geist der Naturbetrachtung hätten sprechen lassen. In neuerer Zeit hat besonders Schmeil¹⁾ darauf hingewiesen, dass ein verfeinerter Geschmack, ein zartes Empfinden sich nur durch einen langjährigen, vertrauten Umgang mit der Natur entfalten können, aber nicht durch Hereintragen von subjektiven Ansichten. „Führen wir die Jugend recht tief in das Verständnis der Natur ein, so wird auch die Freude an derselben wachsen und das ästhetische Urteil sich von selbst bilden.“

Im allgemeinen kann man demnach Rossmässler in seinen Anschauungen über die Früchte, die für die ethische und ästhetische Seite der Erziehung beim naturwissenschaftlichen Unterrichte abfallen, beipflichten. Wir werden aber diese Erwerbungen nur als Nebenzwecke gelten lassen können, die allein seine Notwendigkeit nicht begründen könnten. Es wird immer eine besondere Empfehlung für den naturwissenschaftlichen Unterricht sein, dass er nicht nur an der Verstandesbildung einen wesentlichen und durch keinen anderen Unterrichtsgegenstand zu ersetzenden Anteil hat, sondern sich auch an der Bildung der Phantasie und des Gemüts beteiligt, dieselbe nach der ästhetischen Seite vervollständigt, nach der ethischen wesentlich ergänzt.

III. Von der Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

1. Die Neugestaltung der biologischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert und die Lüben'sche Reform.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Rossmässler sich ein wesentliches Verdienst dadurch erwarb, dass er die Bedeutung der Naturwissenschaften in den Augen der Gebildeten in das rechte Licht zu setzen sich bemühte und denselben eine ihrer Bedeutung entsprechende Stellung im Gymnasium wie in der Volksschule erkämpfen half. Sie haben uns zugleich bekannt gemacht mit den Rossmässler'schen Anschauungen über die Stellung des Menschen zur Natur im allgemeinen, sowie den Bildungszweck der

¹⁾ Schmeil: Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts p. 40 ff.

Naturwissenschaften im besonderen. Ohne Kenntnis derselben könnte man aber ein zweites grosses Verdienst Rossmässlers nur unvollkommen verstehen und würdigen: es betrifft die neuen Anschauungen, die Rossmässler über die im naturwissenschaftlichen Unterrichte einzuschlagende Methode entwickelt hat.

Ein wirklicher Gesetzgeber war der Methodik dieser Fächer bereits vor Rossmässler in August Lüben¹⁾ entstanden. Lüben hatte alles das, was von den Zeiten der Philanthropen her auf diesem Gebiete geleistet worden war, zusammengefasst, das Brauchbarste ausgewählt und eine praktische Methodik aufgebaut. Er hatte zum ersten Male das Pestalozzi'sche Prinzip von der Anschauung nachdrücklich auf den naturgeschichtlichen Unterricht angewendet und die Methode der induktiven Forschung in den Schulunterricht eingeführt; sein Unterricht krankte indessen an einer gewissen Einförmigkeit, die durch die zu breite Berücksichtigung des Systems auf Kosten der Behandlung von Lebensäusserungen, durch den schablonenhaften Bau der einzelnen Lektionen und deren Zusammenhangslosigkeit untereinander und endlich durch den konsequenten Gebrauch der Fachausdrücke hervorgerufen wurde.²⁾ Der Schüler sieht jedes Naturding an sich, aber nicht in seiner Umgebung und Lebensweise, nicht in seinen Beziehungen zu den allgemeinen Lebensbedingungen, zu Wasser, Luft, Licht, Wärme etc. Auch die zahlreichen Vergleichen auf den folgenden Unterrichtsstufen, in Zoologie wie Botanik, die Zusammenstellung der Gattungs-, Familien-, Ordnungs- und Klassenmerkmale beweisen, dass das wahre Ergebnis des Lüben'schen Unterrichtes nur die Kenntnis des Systems war. Heute werden wir Lüben hieraus kaum einen Vorwurf konstruieren können. Lüben ist in diesem Punkt ganz ein Kind seiner Zeit, in der die wissenschaftliche Naturkunde auch in der Naturbeschreibung aufging. Das 18. Jahrhundert hatte der zoologischen Bücherweisheit mit ihren unsinnigen Phantasien eine Schranke gesetzt. Durch Beobachtung und Versuch hatte man angefangen, die Natur selbst zu befragen. Dadurch war das Material in kurzem bald so angewachsen, dass es bei der herrschenden Bearbeitung kaum zu überblicken war. Demgemäss läuft das Bestreben des genialen Linné und seiner nachfolgenden Schule darauf hinaus, eine recht grosse Anzahl von Tier- und Pflanzenformen kennen zu lernen und dieselben zum Zwecke der systematischen Anordnung nach ihrer äusseren Erscheinung zu charakterisieren, kurz: Systemkunde beherrscht die Wissenschaft bis weit in das 19. Jahrhundert herein. „Wie hätte sich der Schulmann Lüben von diesem Geiste befreien sollen, wenn die Wissenschaft ihm unterworfen war?“ Treffend urteilt Helm in seiner „Geschichte

¹⁾ August Lüben: Anweisung zum Unterrichte in der Pflanzenkunde. Halle 1852. Ders.: Methodische Anweisung zum Unterrichte in der Tierkunde und Anthropologie. Berlin 1836.

²⁾ Friedrich Junge: Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts 1893 p. 10.

der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts: ¹⁾ „Lüben fand noch kein anderes Material zur Benutzung für die Schule vor, und in Rücksicht darauf kann ihn ein Vorwurf, die Stoffauswahl betreffend, kaum treffen.“ Immer wird die Methodik keines Lehrfaches zugleich ein Spiegelbild des zeitgenössischen Standpunktes der Wissenschaften bieten. Die Fortschritte der letzteren setzen sich allmählich und oft unter heissen Kämpfen auch in der Schule durch. Die Methodik der beschreibenden Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert bietet dafür ein lehrreiches Beispiel. Den grossen Fortschritt, den Rossmässler in der Methode gegenüber Lüben bedeutet, kann man erst verstehen, wenn man auf die Entwicklung der biologischen Wissenschaften einen kurzen Blick wirft. Dies rechtfertigt sich umso mehr durch den Gedanken, dass Rossmässler kaum auf diesem Gebiete ein wirklicher Reformator geworden wäre, wenn er bloss Methodiker, nicht zugleich Naturforscher gewesen wäre, der mit den Fortschritten seiner Wissenschaften genau vertraut war.

Die biologischen Wissenschaften haben im Laufe des 19. Jahrhunderts eine vollständige Neugestaltung erfahren und mit den veränderten Zielen, welche sie heute verfolgen, ist auch ein vollständiger Umschwung in der Methode ihrer Forschung eingetreten. Dieser Umschwung lässt sich kurz dahin bezeichnen, dass an Stelle der morphologisch-systematischen die morphologisch-physiologische oder biologische Betrachtungsweise in den Vordergrund tritt. Am Anfange des Jahrhunderts war die Forschung unter Cuviers Führung in die vergleichend anatomische Richtung eingetreten. Im Vordergrunde stand das Verlangen, durch eingehendes Studium der anatomischen Organisationsverhältnisse und durch umfassende Vergleichung derselben den „Bauplan“ der einzelnen Tierkreise zu erkennen und nach dessen Modifikationen ein „natürliches System“ aufzustellen. Indem man die einzelnen Tierformen untereinander auf ihren Bau hin verglich, gelangte man schon damals zu einer Reihe wichtiger Grundgesetze des organischen Lebens, vor allem des Gesetzes von der Homologie der Organe. Man lernte unterscheiden zwischen einem anatomischen und physiologischen Charakter der Organe und erkannte als Hauptaufgabe, in den verschiedensten Tierabteilungen die homologen, d. h. die anatomisch gleichwertigen Organe ausfindig zu machen und auf ihre durch Funktionswechsel bedingten Wandlungen hin zu verfolgen. Lebensäusserung und Bau eines Organes lernte man begreifen als die zwei Glieder einer Gleichung, in so engem Kausalnexus stehend, dass man keinen Faktor, auch nicht den kleinsten, in dem einen Gliede verändern kann, ohne die Gleichung zu zerstören. Ebenso wichtig wurde das von Cuvier aufgestellte Gesetz von der Korrelation der Teile — balancement des organes — welches besagte, dass ein Abhängigkeits-

¹⁾ In „Kehr's Geschichte der Methodik etc.“ Bd. I p. 169.

verhältnis zwischen den Organen eines und desselben Tieres besteht, dass lokale Veränderungen an einem einzelnen Organ auch zu Veränderungen an entfernt liegenden Punkten des Körpers führen.

Zu denselben Resultaten, welche Cuvier auf vergleichend-anatomischem Wege förderte, gelangte E. v. Baer zwei Dezennien später mit Hilfe der Entwicklungsgeschichte, der jüngsten biologischen Disziplin. Man begnügte sich nicht mehr, die Entwicklung der Form genau zu verfolgen, sondern bemühte sich, Anlage und Ausbildung der einzelnen Organe selbst sorgfältig zu ermitteln. So erhielt man ungeahnte Aufschlüsse über die Vorgänge, welche bei der Befruchtung des Eies und der Teilung desselben stattfinden, sowie über zahlreiche, sehr merkwürdige physiologische Verhältnisse, unter denen die der Parthenogenese, des Generationswechsels, der Symbiose das höchste Interesse beanspruchen. Alle diese Forschungen, so sehr sie sich im einzelnen ergehen, sind auf das grosse Ziel gerichtet, allgemeine morphologische Gesetze, welche das wuchtige Material des Tatsächlichen geordnet und unter einem gemeinschaftlichen Gesichtspunkte zusammenfassen und die einzelnen Tatsachen in ihrem Verhältnis zu einander dem Verständnis näherbringen wollen.

Den nachhaltigsten Einfluss, alle übrigen Forschungen überlagernd, übte die von Schwann gegen Ende der dreissiger Jahre aufgestellte Theorie der Zelle aus; denn mit der Zellentheorie, an welche sich sofort eine wissenschaftliche Gewebelehre anschloss, war der erste und man darf sagen, der wichtigste Beweis für die Einheit in dem Bau aller Organismen pflanzlichen und tierischen Ursprungs gegeben. Von hoher Bedeutung sind dann die Forschungen Johannes Müllers und seiner Schüler, welche die Gesetzmässigkeit des Baues und der Entwicklung innerhalb der einzelnen Tiertypen klargelegt haben, endlich die Verknüpfung der morphologischen und physiologischen Betrachtungsweise in der Biologie, welcher v. Siebold und Leukart Geltung verschafft haben. Den gewaltigsten Impuls empfing indessen die biologische Forschung erst nach der Mitte des Jahrhunderts. Das Jahr 1859, in dem Charles Darwins Werk: *On the origin of species by means of natural selection* erschien, bedeutet einen Wendepunkt in der Geschichte der Zoologie im besonderen, wie der Naturforschung im allgemeinen. Hatte der Gedanke der Entwicklung, dass alle Organismen sich aus einfachen Stammformen heraus zu ihren vollkommenen Formen entwickeln, seit Kant, Goethe und dem geistreichen Lamarck, der zuerst eine wissenschaftliche Begründung der Lehre versuchte, längst alle tieferdenkenden Geister beschäftigt, so hatte doch bis dahin die Konstanz der Arten als ein Dogma in der Zoologie gegolten. Jetzt wurde durch Darwin die Veränderlichkeit der Tierformen durch äussere Einflüsse, die Vererbung von Eigentümlichkeiten, welche das Individuum durch diese äusseren Einflüsse gewonnen hat, die Möglichkeit der Heranbildung neuer Arten mit einer Evidenz nachgewiesen, welche jeden Zweifel

ausschliesst. Aber auch für die Erklärung der nicht zu leugnenden Tatsachen ist Darwin eingetreten. Anpassung an neue Lebensbedingungen, natürliche Auslese und natürliche Zuchtwahl als Faktoren der Neugestaltung erscheinen auf der Bildfläche und das geflügelte Wort vom Kampf ums Dasein klingt zum erstenmal an unser Ohr. Es ist hier nicht unsere Aufgabe, diese Lehre und ihre Konsequenzen zu verfolgen, noch dürfen wir den geistreichen Spekulationen nachgehen, zu welchen E. Häckel geführt worden ist und welche in dem biogenetischen Grundgesetz gipfeln; nur darauf ist hinzuweisen, welche Fülle an Licht der Darwinsche Gedanke über alle Gebiete der organischen Schöpfung verbreitet hat.

Im Verlaufe eines halben Jahrhunderts haben sich so die biologischen Wissenschaften zu genau so exakten, auf Experimente und streng logische Untersuchungsmethoden gegründeten Wissenschaften entwickelt, wie Physik und Chemie. Aus nur die Natur beschreibenden sind sie emporgewachsen zu wirklichen, die Natur begreifenden Wissenschaften und das grosse Endziel, dem sie alle zustreben, ist der Gedanke, den Alexander von Humboldt im Kosmos ausspricht: ¹⁾ „Die Natur ist für die denkende Betrachtung Einheit in der Vielheit, Verbindung des Mannigfaltigen in Form und Mischung, Inbegriff der Naturdinge und Naturkräfte als ein lebendiges Ganze.“ Das Ziel aller physischen Forschung ist daher das Bestreben, die „Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammenhange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze aufzufassen.“ ²⁾

Diese gesamte grosse Entwicklung muss man sich vor Augen halten, wenn man Rossmässlers Bedeutung für die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts würdigen will. Rossmässler ist einer der ersten pädagogischen Theoretiker, welche den naturwissenschaftlichen Unterricht in einer dem neuen Stande der Wissenschaften entsprechenden Weise umzugestalten wünschen. Seine Reformvorschläge sind, wie sie zeitlich die ersten sind, so auch sachlich die bedeutendsten.

2. Das spezielle Unterrichtsziel nach Rossmässler.

Der Grundgedanke dieser Reform findet sich bereits in dem früher erwähnten „Votum“ vom Jahre 1846 ausgesprochen. Hier setzt Rossmässler auseinander, dass er es den Gymnasien nicht verdenken könne, wenn sie sich sträuben gegen die Naturwissenschaften in der „systematisch-technologischen Form“, welche nicht den Geist und das Herz, sondern bloss das Gedächtnis und die Sorge für den eigenen leiblichen Vorteil in Anspruch nimmt, also

¹⁾ Kosmos, Bd. I p. 5 ff.

²⁾ Kosmos, Vorrede p. VI.

nimmermehr imstande ist, wahre Bildung zu fördern. Die Naturwissenschaften „haben neben der realistischen auch ihre humanistische Seite“. Diese ist aber, im Gegensatz zu der systematisch-technologischen Form, „wahre Naturgeschichte,“ d. h. die Geschichte, wie sich das organische Leben auf unserer Erdoberfläche aus rohen Anfängen zu seiner jetzigen tausendgestaltigen Mannigfaltigkeit herausgebildet hat, die Geschichte der dabei nacheinander auf- und zu früheren hinzutretenden Bildungserscheinungen und Wirkungen der ewigen Naturgesetze, die Geschichte, welche zuletzt in der chaotischen Vielfältigkeit Einheit und ordnungsvollen Zusammenhang erkennen lässt.¹⁾ Rossmässler ist demnach der erste, welcher die Naturgeschichte nicht in dem bisher auf den Schulen üblichen Sinne, sondern in ihrer wissenschaftlichen, zugleich ihrer ersten und eigentlichen Bedeutung des Wortes verstanden wissen will, nämlich nicht als Beschreibung, sondern als die Geschichte der Natur. „Wenn wir auf einem Stundenplan das Wort Naturgeschichte finden, so wird in 99 von 100 Fällen anzunehmen sein, dass dabei das die Halbschied davon bildende Wort „Geschichte“ gegen alle sonstige Auffassung dieses Wortes angewendet, ja vielmehr gänzlich unberücksichtigt gelassen wird.“²⁾ . . . „In dem Unterricht über deutsche Geschichte beschränkt man sich doch wahrhaftig nicht darauf, die deutschen Völkerschaften zu beschreiben nach Körperform, Kleidung, Wohnung, Sitte, Gewerbtätigkeit etc. Wenn es uns die Zeit erlaubt, so scheiden wir dies als „Völkerkunde“ aus dem Geschichtsunterricht aus oder wir verflechten es im anderen Falle als einen Nebenteil mit diesem. Mit äusserst wenigen Ausnahmen ist aber unser Naturgeschichtsunterricht nichts weiter als Völkerkunde, nur dass die Völker Tiere und Pflanzen und Steine sind. Aber das geschichtliche Element ist darin nicht zu finden.“³⁾ Als materiales Ziel des gesamten naturwissenschaftlichen Unterrichts stellt er daher die Naturauffassung im Sinne Alexander von Humboldts hin: „Auffassung der Natur als eines durch innere Kräfte bewegten und belebten Ganzen.“⁴⁾ Nur dadurch kann der höchste Bildungszweck des naturgeschichtlichen Unterrichts erreicht werden, welcher, wie früher gezeigt wurde, nach Rossmässler darin besteht, dem Schüler „jene edelmenschliche Weltanschauung“ zu geben, welche in dem „freudigen Bewusstsein der irdischen Heimatsangehörigkeit wurzelt“.

Der bisherige Unterricht krankt daran, dass er „von Anfang an den Grund zu einer Entzweiung der Natureinheit legt, welche für die ganze Lebenszeit des Schülers die letztere gar nicht zum klaren

¹⁾ Reichenbach und Richter: Der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien. p. 167.

²⁾ Naturgeschichtlicher Unterricht p. 9.

³⁾ Ebenda p. 10.

⁴⁾ Ebenda p. 2.

Bewusstsein kommen lässt“;¹⁾ denn der Gedanke, „dass die Erde ein in seinen einzelnen Erscheinungen zusammenhängender Organismus ist, der im grossen Ganzen ebenso wie ein tierischer oder pflanzlicher Organismus seine Wandlungen durchläuft“²⁾ kann nicht klar bewusst werden, wenn auf den Lehrplänen „Naturlehre und Naturgeschichte als zwei einander gar nichts angehende Wissenschaften nebeneinander parodieren“, „als ob es nicht hundert Jahre hinter der Gegenwart zurück sein hiesse, Physik und Chemie zu trennen, und als ob die Lehre vom Schall, der Wärme, dem Lichte, der Elektrizität, dem Magnetismus vorgetragen werden könnte, ohne alle Augenblicke nötig werdende Beziehung auf die lebendigen Wesen, also auf das, was man in der sonderbarsten Auffassung par excellence Naturgeschichte nennt!“³⁾

Im bisherigen Unterrichte findet sich nur das beschreibende Element; diese Unterrichtsweise muss zuletzt ihren Schwerpunkt im Namen des beschriebenen Naturkörpers haben und macht die Schüler geradezu namensüchtig Jeder Naturkörper bietet aber oberhalb seiner letzten Auffassung, wie ich seine Bedeutung als Tier-, Pflanzen-, Steinart nennen möchte, höhere, allgemeinere Beziehungen dar, wodurch er sich verwandschaftlich mit anderen vereinigt“ „Die Hauptsache wird für den Lehrer und Schüler die sein, von jedem Naturkörper diejenigen Beziehungen kennen zu lernen, wodurch er ein verwandschaftliches Glied des grossen, harmonischen Ganzen wird.“⁴⁾

Auf die Frage: „Welchen bleibenden Nutzen hat die auch noch so umfassende Kenntnis der äusseren Erscheinungen und Merkmale der Naturkörper?“⁵⁾ lautet seine Antwort: „eine Schärfe des Beobachtungs- und Unterscheidungsvermögens und einen oft nur zum kleinsten Teil bleibenden Erinnerungsschatz von Einzelheiten.“ Rossmässler ist „weit entfernt, diese Vorteile gering anzuschlagen“, aber er glaubt, „dass sie sich auch allenfalls durch andere Mittel erreichen liessen“. Die Nachteile der ausschliessend beschreibenden Methode aber sind ausserordentlich gross. Es wurde bereits angeführt, dass eine solche Behandlung den Gedanken, dass die Erde ein zusammenhängender Organismus sei, nicht zum Bewusstsein kommen lässt; durch sie „werden Aberglaube und Wunderglaube bestärkt“;⁶⁾ denn „nur, das wird klar verstanden, was wir vor unseren Augen entstehen sehen“, während „alles, was wir fertig vor uns hingestellt finden“, uns als ein „unbegriffenes Wunder“⁷⁾ erscheint. „Durch sie erzieht

1) Naturgeschichtlicher Unterricht p. 102.

2) Ebenda p. 11.

3) Ebenda p. 12.

4) Ebenda p. 37.

5) Ebenda p. 103.

6) Ebenda p. 13.

7) Ebenda p. 13.

man recht eigentlich eine oberflächliche Kenntnis,¹⁾ weil man den „inneren, geschichtlichen, d. h. ursächlichen Zusammenhang nicht zur Erkenntnis bringt.“ Man wendet sich „fast ausschliessend an das Gedächtnis“ und lehrt „eine Menge unzusammenhängender Einzelheiten“, die mehr „im Gedächtnis als im Verständnis wurzeln“,²⁾ während man es unterlässt, „die Erdnatur als einen in das Weltall fest eingefügten einheitlichen Organismus“ darzustellen³⁾ und den Menschen „über seine eigene Stellung der Natur und seinen Mitgeschöpfen gegenüber“ aufzuklären. Hierin liegt es begründet, dass der bisherige Unterricht den Menschen „keine klare Weltanschauung“⁴⁾ gewinnen lässt, d. h. eine solche, „welche den Menschen als ein Glied der Natur hervortreten lässt, dessen Rechte und Pflichten in der Natur begründet sind.“⁵⁾ Nur die Naturgeschichte in wahrhaft geschichtlicher Behandlung wird imstande sein, „in dem Schüler ein für sein ganzes Leben nachhaltiges Bedürfnis und Verständnis für einen freudvollen Verkehr mit der Natur zu gründen,“⁶⁾ ihn „an seiner heimischen Naturanmut Geschmack finden lassen“⁷⁾ und so mit dem Wachsen des geschichtlichen Verständnisses der heimischen Natur „die Liebe zum Vaterlande“⁸⁾ begründen. Den schlagendsten Grund für eine geschichtliche Behandlung des Unterrichts aber findet Rossmässler in der „Kindesnatur“ selbst. „Es ist ein bekannter Grundzug der geistigen Betätigung des Kindes, den Grund alles Wahrgenommenen, Körperlichen, wie des aus der Geist- und Gemütswelt Fliessenden wissen zu wollen.“⁹⁾ Diese wichtige Geistesrichtung, die „die Erklärung des Kausalnexus, die geschichtliche Begründung des Angeschauten“ verlangt, kommt in der stehenden Kinderfrage: „Warum?“ zum Ausdruck. Man wird aber finden, „dass dieselbe selten auf eine Pflanze oder ein Tier bezogen wird, sondern auf ein Ereignis in der uns umgebenden Natur.“¹⁰⁾

Bevor wir uns zu den positiven Vorschlägen wenden, die Rossmässler bezüglich eines solchen geschichtlichen Unterrichts macht, wird es nötig sein, zu diesen seinen Anschauungen Stellung zu nehmen.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass Rossmässler sich ein unbestreitbares Verdienst durch den Nachweis erwarb, dass ein rein systematischer Unterricht weder dem Stande der Wissenschaft entspricht, noch erziehlische Früchte hervorzubringen vermag. Das materiale Ziel, welches er dem naturwissenschaftlichen Unterrichte

1) Naturgeschichtlicher Unterricht p. 14.

2) Ebenda p. 15.

3) Ebenda p. 15.

4) Ebenda p. 16.

5) Ebenda p. 18.

6) Ebenda p. 20.

7) Ebenda p. 23.

8) Ebenda p. 24.

9) Ebenda p. 124.

10) Ebenda p. 123.

steckte, klingt im allgemeinen an dasjenige von Lüben an, wurde aber von ihm in viel tieferer Weise erfasst, als es Lüben möglich war. Nicht darum kann es sich handeln, „die Einheit in der Form“ nachzuweisen, sondern den Menschen zur Erkenntnis seiner Stellung in der Natur zu führen. Durch diesen Unterricht soll der Zögling in den Stand gesetzt werden, das allgemeine Walten in der Einzelheit, das Eingreifen der allgemeinen Gesetze in die besonderen Fälle zu erkennen und dadurch, wenn auch nicht ein volles Verständnis, so doch eine Ahnung von dem grossen, einheitlichen Plane gewinnen, der dem gesamten Kosmos zu Grunde liegt. Diese Auffassung vom Weltganzen, wie sie zuerst durch Alexander v. Humboldt entwickelt und in die Wissenschaft eingeführt worden ist, darf heute keinem Gebildeten mehr fehlen. Indessen dürfen wir uns der Erkenntnis nicht verschliessen, dass selbst für einen Humboldt der Gedanke, die gesamte Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze aufzufassen, mehr das Produkt einer genialen Intuition als einer bewussten logischen Deduktion aus allgemeinen Prinzipien war. Wie weit sind wir heute noch von diesem Ziele entfernt! Wie viele Beziehungen gilt es noch aufzudecken, vor allem in der organischen Natur, und wie viele Tausende von Rätseln noch zu lösen, welche bei einer tieferen Erfassung der Natur uns allerorten entgegentreten! Dieses Naturganze, das dem forschenden Menschengenisse die schwersten Probleme aufgibt, von dem die grössten Naturforscher aller Zeiten immer nur Bruchstücke wirklich angeschaut und verstanden haben, zu überblicken und zu beurteilen, das ist auch noch heute ein hohes, noch unerreichtes Ziel der Gesamtforschung. Was heisst es da vom Standpunkte eines Sextaners oder gar eines Volksschülers, die Natur als Ganzes auffassen oder sich der Stellung des Menschen in der Kette der Naturwesen bewusst werden? Für die Schule, auch für das Gymnasium, wird es sich nicht darum handeln können, ihren Zöglingen eine wissenschaftlich begründete Auffassung vom Weltganzen mitzugeben, sondern dieselben nach Massgabe der von ihnen gewonnenen elementaren Einsichten einen solchen Zusammenhang ahnen zu lassen und eine gewisse Anregung zu geben, sich auch im späteren Leben über die Stellung des Menschen zur Natur zu unterrichten. Treffend sagt E. Löw über das materiale Ziel der naturbeschreibenden Fächer:¹⁾ „Der Lernende soll nicht so sehr naturwissenschaftliche Tatsachen wissen, er soll nicht einzelne Kenntnisse auf bloss gedächtnismässigem Wege erwerben, . . . sondern er soll sich unverlierbare Anschauungen von Naturformen und Naturvorgängen einprägen; er soll sich mit der Untersuchung des natürlichen Seins und Werdens unter Aufbietung seiner ganzen Willens- und Geisteskraft in einem nach seinem Alter und Bildungsstufe fortschreitenden

¹⁾ E. Löw: Didaktik und Methodik d. Unterr. in d. Naturbeschr. in Baumeister, Handbuch d. Erz. u. Unterr.-Lehre f. höh. Sch.

Umfange so abmühen, dass er dereinst bei noch gesteigerter Einsicht in die Naturgesetze und den inneren Zusammenhang alles natürlichen Geschehens eine reife Frucht vom Baume der Erkenntnis zu pflücken, eine dem Bildungsideale unserer Zeit entsprechende Weltanschauung zu gewinnen vermag.“ Die vorsichtige Wendung des Schlusssatzes beweist, wie weit erfahrene Schulmänner davon entfernt sind, als Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts die Erkenntnis der Einheit des Naturganzen fordern zu wollen. Auch Junge¹⁾ steckt das Ziel weit niedriger; ihm genügt es schon, wenn „ein klares, gemütvoll-Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur“ angestrebt wird.

Schluss folgt.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Die anschauliche Darbietung im Geschichtsunterrichte.

Von Max Beyer in Dresden.

„Historia est poesis saluta“ sagt Quintilian, und Herbart fügt ergänzend hinzu: „Immer bleibt die Hilfe der Poesie nötig, um die entfernten historischen Objekte näher zu rücken, um sie gleichsam zu verklären.“ Das Wort „Poesie“ enthält aber für unsere Zwecke teils zu viel, indem es auch die Lyrik mit umfasst; denn nur Epik, vor allem aber Dramatik werden im Geschichtsunterrichte Verwendung finden können. Anderenteils enthält es wieder zu wenig, namentlich rein methodisch betrachtet; denn den gleichen Zweck der Veranschaulichung verfolgt im Geschichtsunterrichte neben Epik und Dramatik auch die bildliche Darstellung durch die Malerei.

Der Geschichte fällt die Aufgabe zu, die historischen Tatsachen darzustellen und sie auf ihre Ursachen und Wirkungen zu untersuchen. Die Kunst muss Menschen zeichnen, die unter dem Einflusse bestimmter historischer Entwicklungszeiträume leben und wirken. Auf beiden Grundlagen baut sodann die Pädagogik ihre Schlussreihen auf.

Dramatisch soll die Behandlung nicht nach ihrem äusseren Aufbau sein, im Sinne eines Dramas etwa, sondern nur insofern, als die historischen Wahrheiten an handelnden Personen erkannt und gewonnen werden. Diese Personen sind in erster Linie die wirklich geschichtlichen, nur für bestimmte Kulturverhältnisse müssen wir erdichtete unseren Darbietungen zu Grunde legen.

¹⁾ Junge, Dorfteich p. 8.

Es ist ein gewaltiger Eindruck, den die junge Seele empfängt, wenn wir das Kind beispielsweise zum Beginne der Geschichte Heinrichs an das Sterbelager König Konrads führen. Ergriffen von den heiligen Schauern des nahenden Todes hört es die letzten Worte des sterbenden Königs, vernimmt es den hochherzigen Entschluss. Es spürt etwas von den Kämpfen in der Brust Eberhards, es ahnt, dass grosse Ereignisse kommen müssen.

So vorbereitet führen wir dann die Kinder im Geiste zu dem Kloster St. Gallen.

Dramatische Erzählung: Wie eine Wetterwolke kommen die köchertragenden Ungarn, braune wüste Gesellen auf ihren kleinen Pferden angestürzt mit Wurfespeer und Lanze drohend. Wie gut, dass der Abt des Klosters seine Leute und den Schatz ins Gebirge geführt oder auf die Wasserburg gebracht hat. Behend springen jetzt die Ungarn von den Pferden. Was ihnen in den Weg kommt zerschlagend, Mensch und Tier niederstossend, dringen sie durch des Klosters Pforte und über die Mauer in den Klosterhof. Alles wird nach Beute durchwühlt, die Tür des Schatzhauses aufgerissen, aber nur einige Leuchter und vergoldete Kronleuchter sind darin. Zwei der Räuber steigen auf den Glockenturm, um den Hahn auf dessen Spitze abzubrechen, aber sie stürzen in den Hof. Ihre Leichen werden sofort an Ort und Stelle verbrannt. Heftig umlodern die Flammen Türbalken und Decke der Kirche, aber dennoch bleibt sie unversehrt u. s. w.

Politisch-geschichtlicher Hintergrund: Auf solchen Raubzügen verwüsteten die Ungarn ganz Deutschland. Vor allem suchten sie das flache Land heim. So drangen sie auch verheerend in Sachsen ein. Dabei war es König Heinrich gelungen, einen ihrer vornehmsten Führer gefangen zu nehmen. Die Ungarn bewilligten hierauf dem Könige einen Waffenstillstand für Sachsen von 9 Jahren.

Während des Waffenstillstandes traf Heinrich mannigfache Verteidigungsanstalten. Wir lernen sie kennen aus dem Berichte des Mönches Widukind von Corvey.

Doch um das Volk recht zu verstehen, müssen wir es einmal selbst betrachten.

Dramatische Erzählung: „Meister Otfried, ihr habt eure Sache brav gemacht und von meinen Äckern das Wetter ordentlich weggebetet. Vergesst mich nicht, wenn's wieder zum Donnern kommt! Vor drei Tagen erst hat der Klostermeier dem Diakon diese Worte zugerufen, und schon zeigt sich wieder das schwarze Gewölk, das tiefdunkel über dem Eichwald steht. „Der von Singen sprengt mir's wieder weg,“ denkt der Klostermeier zuversichtlich. Doch die Hagelkörner schlagen schwer in das Kornfeld und werfen seine schönsten Hoffnungen nieder. Da reisst er ein paar Eichenzweige vom nächsten Stamme, zupft das Laub zu einer Stren zusammen, legt es in sein Hochzeitsgewand und hängt's an die mächtige Hauseiche. Aber die Hagelkörner schlagen fort und fort in die Kornernte trotz Priesterzauber, trotz Hochzeitsrock und Eichblattstren. Da ziehen sich seine Augenbrauen finster zusammen, und ein fürchterlicher Fluch entquillt seinem Munde: „Wenn ich die Hexe wüste! die Wetterhexe, die Wolkenrude! . . . dass ihr die Zunge im Halse verlorre!“ „Braucht's eine Hexe zu sein?“ erwidert der Grossknecht. „Habt ihr die Wetterwolke gesehen, wie sie übers Dunkel dahingefahren ist? Was war's? Das Nebelschiff war's! Es hat einer unser Korn

den Nebelschiffen verhandelt.“ „Wer?“ ruft der Meier heftig, aber der Grossknecht legt den Finger auf den Mund u. s. w.¹⁾

Wie aus dem Beispiele ersichtlich, ergibt sich für die Darbietung des geschichtlichen Stoffes zunächst eine dramatische Erzählung, auf Grund quellenmässigen Materials. Zur Verknüpfung der einzelnen Teile derselben machen sich einzelne Bemerkungen notwendig, die ich als politisch-geschichtlichen Hintergrund bezeichne. Beide Teile aber müssen in jeder methodischen Einheit ein in sich abgeschlossenes Ganze bilden, reich an Taten und Leben, vor allem aber reich an rein menschlichen Zügen.

Denn da bei der Apperzeption die objektiven Vorgänge weit mehr von uns bestimmt werden können als die subjektiven, so müssen wir diese als Grundlage der jeweiligen seelischen Entwicklung betrachten, während jene zum weiteren Auf- und Ausbaue dienen. Die subjektiven Vorgänge, also Gefühl und Empfindung, sind aber aufs engste mit dem gesamten Vorstellungsinhalte verwachsen, den das Kind aus der Familie, der nächsten Umgebung und den ersten Schuljahren erhalten hat. Dieser Vorstellungsinhalt ist nun meist persönlicher Natur; demnach müssen auch die Gefühle einen Charakter tragen, der wesentlich durch dieses persönliche Moment beeinflusst ist. Da nun aber die subjektiven und objektiven Vorgänge der Apperzeption nach W. Wundt nur Teilerscheinungen eines einzigen psychologischen Geschehens sind, so ist die genaue Beachtung jener pädagogisch geboten.

Hierzu gesellen sich noch zwei ganz entschieden ausgeprägte Richtungen der Kindesseele, nämlich lebhaftere innere Anschauung und reger Tätigkeitstrieb, und diese wieder erzeugen in dem Kinde das Bestreben, Taten vollbringen zu sehen und diese selbst zu verrichten.

Auf genannte drei Grundbedingungen psychologischen Geschehens nehmen wir Rücksicht, wenn wir den Satz aufstellen:

Die unterrichtliche Behandlung der Geschichte muss sich an handelnde Personen der einzelnen Zeiträume anschliessen (Dramatische Durchführung).

Unser Beispiel zeigte bisher nur die Darbietung des historischen Stoffes. Ihr folgt die unterrichtliche Durcharbeitung, die mit der Gewinnung der Ergebnisse schliesst.

Ist in der Stoffdarbietung vor allem Rücksicht genommen auf die Anschaulichkeit und die Anregung des Gefühles, so tritt bei der Gewinnung der Ergebnisse mehr die Ausbildung des abstrakten Denkens hervor. Die Gewinnung der Ergebnisse aus dem konkreten Beispiele kann nur durch Abstraktion erfolgen. Der logische Begriff der Abstraktion begreift zwei Grundtätigkeiten in sich, eine mehr negative, die Abstraktion im engeren Sinne und eine mehr positive, die Apperzeption. Erstere beseitigt aus der Darbietung alles, was individueller Natur ist und nur zur Belebung der Situation dient, letztere stellt alle kultur- und entwicklungsgeschichtlichen Momente zusammen. Diese Zusammenstellung erfolgt in drei Gruppen: der historischen, der sozialen und der ethischen.

¹⁾ Zur weiteren Behandlung kommen noch das Quellenstück: Heinrich erobert Brennabor, und die Erzählung: Heinrich versammelt das Volk, im Anschlusse hieran die Schlacht an der Unstrut.

Die historische Gruppe gibt die chronologische Reihenfolge des geschichtlich Geschehenen und bildet somit das Gerüst der allgemeinen nationalen Entwicklung. Sie würde auf unser Beispiel bezogen etwa folgenden Inhalt haben.

I. Die historische Gruppe.

Getreu den Bitten seines Bruders, des Königs Konrad, hatte der Herzog Eberhard von Franken die Zeichen der Königswürde dem Sachsenherzoge Heinrich übergeben. Von Sachsen und Franken wurde dieser nun zu Fritzlar im Mai 919 zum Könige gewählt. Drei Jahre etwa dauerte es, ehe Heinrich Schwaben und Bayern an das Reich angeschlossen hatte. In nächster Zeit fügte er auch Lothringen noch hinzu. Zur Verteidigung gegen die Ungarn gründete er in Sachsen Burgen und schuf eine einheimische Reiterei. Durch die Slavenkriege erweiterte er das Reich nach Osten. 928 gründete er die Burg Meissen. In der Schlacht bei Merseburg (Riade) endlich beseitigte er die Ungarnnot auf lange Zeit.

Hieran schliesst sich die soziale¹⁾ Gruppe. Sie umfasst die kulturgeschichtliche Entwicklung vor allem unter den Abschnitten „geistige und materielle Kultur des Volkes und gewährt den Zöglingen in der Abteilung „politische Pläne, Kämpfe und Ergebnisse“ einen Einblick in die allgemeinen politischen und staatlichen Aufgaben.

Auf unser Beispiel bezogen würde sie etwa folgendermassen lauten:

II. Die soziale Gruppe.

a) Politische Pläne, Kämpfe und Ergebnisse.

Heinrich I. sucht die Einigung des Reiches zu erreichen durch Begünstigung der Herzöge und nur durch lose Angliederung der Herzogtümer an das Reich. Er verschmäht die kirchliche Weihe, um nicht von vornherein Verpflichtungen gegen die Kirche zu haben. Seine Königstellung gipfelt in dem Satze: *Primus inter pares* (der Erste unter Gleichen).

Heinrichs Politik erstrebt eine Grenzerweiterung nach Osten.

b) Soziale Stände und Wandlungen.

Durch Heinrichs I. Städtegründungen und Bildung der Reiterei wurden die Anfänge eines Teiles des späteren Bürger- und Rittertums gegeben. Die Einwohner der Städte gehen meist aus den besseren Grundholden hervor.

c) Geistige Kultur des Volkes.

Die Träger der Kultur sind die Geistlichen vor allem die Mönche in den Klöstern. Das Volk ist in Aberglauben aller Art und in Dummheit versunken. Die Kirche selbst bildet den Heiligen- und Reliquiendienst weiter aus. Einsiedler und Klausner finden sich in allen Gegenden Deutschlands. Die Kultur der südlichen Teile ruht auf lateinischer Grundlage.

d) Materielle Kultur des Volkes.

Der Wohlstand ist durch die Ungarneinfälle sehr geschädigt. Die Haupterwerbsquelle ist der Ackerbau, der jetzt auf der Stufe der Dreifelderwirtschaft steht. Grössere Landstrecken befinden sich nur in den Händen der weltlichen Fürsten und der Klöster.

¹⁾ Dieser Ausdruck ist nicht glücklich gewählt. D. R.

e) Schutz des Volkes nach innen und aussen.

Auch in Sachsen erheben sich jetzt feste Burgen und ummauerte Städte, die Schutz vor feindlichen Überfällen bieten. Durch Angliederung einer gut geschulten Reiterei an das Fussvolk wird das Heer schlagfertiger und so die Macht des Reiches nach aussen grösser.

An diese Betrachtungen schliesst sich drittens die ethische Gruppe an. Sie enthält vorwiegend Betrachtungen auf Grund der sittlichen Ideen und Beurteilungen.¹⁾ Letztere geschehen teils nach relativen, teils nach absoluten Massstäben; jene zum tieferen Verständnis der Zeitperiode, diese zur Schärfung der ethischen und religiösen Anschauungen des Kindes. Der Beurteilung unterliegen aber nur einzelne Taten der handelnden Personen, wie diese selbst, da den Kindern eben nicht alle Taten der geschichtlichen Personen bekannt sind, und dadurch nur ein oberflächliches, leichtfertiges Aburteilen erzielt würde. Unserem Beispiele nach könnten wir etwa zu folgenden Ergebnisse gelangen.

III. Die ethische Gruppe.

a) Betrachtungen auf Grund der sittlichen Ideen.

Die Idee des Wohlwollens offenbart sich im Handeln des Mönches, der den Misshandelten beschützt. Das Gegenteil zeigen uns die Ungarn, der Klostermeier und sein Knecht.

Die Idee der Vollkommenheit (Klugheit) erkennen wir an Heinrich I. Das Gegenteil zeigt sich bei dem niederen Volke: Dummheit, Aberglauben.

b) Beurteilungen nach relativem Massstabe.²⁾

König Konrad handelt unklug, indem er die Reichsinsignien Heinrich übergibt, denn er nimmt seinem Hause und dem Stamme der Franken das Königtum.

König Heinrich I. handelt ungerecht, wenn er jeden neunten Mann zwingt in der Burg zu wohnen.

c) Beurteilungen nach absolutem Massstabe.

König Konrads Tat ist eine der klügsten und edelsten, denn nur dadurch wurde Deutschland wieder stark und mächtig. König Heinrich I. erkannte besser als das gewöhnliche Volk die Bedeutung der Burgen, auch folgte dem anfänglichen Zwange bald freier Wille. Die Weigerung Heinrichs I., die kirchliche Weihe bei seiner Krönung zu empfangen, beruht mehr auf Staatsklugheit als Bescheidenheit. Die deutsche Politik Heinrichs I. zeigt sich für Deutschland heilsam.

Somit haben wir uns einen Überblick verschafft über die Gewinnung der Ergebnisse, unstreitig die Hauptarbeit bei der Behandlung historischer Objekte. Aus dem Boden der dramatischen Darbietungen sich erhebend, kann sie gar nicht

¹⁾ Hierin berührt sich aber die 2. Gruppe auch mit der dritten. D. R.

²⁾ Einige der hier unter b und c angeführten Beispiele dürften für die Kinder zu schwer sein. Sie sind auch hier hauptsächlich der Vollständigkeit wegen angeführt. In der Praxis soll die übersichtliche Zusammenstellung der Ergebnisse nicht nach jeder einzelnen Geschichte erfolgen, sondern erst am Schlusse grösserer Abschnitte, hier am Schlusse des Zeitalters der Ottonen. Aus dem reichen Stoffe werden sich dann auch leichtere Punkte für diese Beurteilungen finden lassen.

anders als entwickelnder Natur sein. Was nun die Ergebnisse selbst anlangt, so müssen sie sich in den einzelnen methodischen Einheiten so aneinander anlehnen, dass daraus die allmähliche Entwicklung der gesamten deutschen Kultur ersichtlich ist.

Beide Forderungen drücken wir kurz aus in dem Leitsatz:

„Der Unterricht muss vorwiegend entwickeln, und seine Ergebnisse müssen überwiegend kulturgeschichtlich sein.“

Eine reiche Fülle von Stoff und mannigfache Anregung haben wir bei der Darbietung und Gewinnung der Ergebnisse den Kindern geboten. Überreich wäre sicher die Stofffülle und ohne Zweifel eine Überbürdung des Gedächtnisses, wenn alle Einzelheiten der Darbietung geistiges Eigentum der Schüler bleiben sollten. Dies soll aber nicht sein! Die Erzählungen als solche mögen der Vergessenheit anheimfallen, sobald sie ihren Zweck erfüllt haben. Geistiges Eigentum der Schüler sollen nur die Gesamtauffassungen bleiben, deren Kernsätze in den Ergebnissen niedergelegt sind. Wenn dies beachtet wird, so wird trotz der grossen Stoffmenge eine Überbürdung des Gedächtnisses vermieden werden.¹⁾

Daher stellen wir noch den Leitsatz auf:

„Nur diese Ergebnisse sollen geistiges Eigentum der Schüler werden.“

Mit diesem geistigen Eigentume der Kinder muss aber um so entschiedener gearbeitet werden. Jede Ergebnisgruppe schliesst sich eng an die vorhergehende an, deshalb muss auch bei jeder neuen Entwicklungsstufe auf die vorhergehende oder vorhergehenden zurückgeblickt werden. So lässt die Ausbreitungspolitik der Ottonen leicht eine Vergleichung mit den Bestrebungen Heinrichs I. und Karls des Grossen herstellen. Die ottonische Renaissance weist auf die karolingische hin und lässt die Zwischenzeit um so greller hervortreten. Die Machtentfaltung der Hansa gibt Gelegenheit, das Emporblühen der Städte zu überblicken. Dieselben Entwicklungsreihen lassen sich auch auf einzelnen Kulturgebieten bilden. So schliessen sich z. B. die Methoden des Ackerbaues: Graswirtschaft, Dreifelderwirtschaft, Wechselwirtschaft eng an die gesamte Kulturentfaltung des Volkes an. Und wie hier, so lassen sich all unsere grossen Kulturerrungenschaften aus der Geschichte selbst bis in ihre Einzelheiten nachweisen. Dabei wird aber das Kind allmählich die Gegenwart verstehen lernen und einen Überblick über die gesamte Kulturentfaltung erhalten. Und ausserdem werden durch die häufigen Wiederholungen die grossen historischen Persönlichkeiten immer und immer wieder in seinem Gedächtnisse auftauchen und dadurch deren grosse Taten um so mehr Würdigung finden.

Zugleich aber werden die wirklich grossen historischen Personen dem Kinde als das erscheinen, was sie in Wahrheit sind: nämlich Träger des Volksgedankens. Um den Schülern aber diese Tatsache wirklich klar zum Bewusstsein zu bringen, müssen wir eben die sich bildenden neuen Ideen und Anschauungen im Volksleben selbst aufsuchen. Dabei aber wird der junge Mensch die Logik der Tatsachen spüren, er wird erkennen, wie oft aus der Not

¹⁾ Das Allgemeine darf den Zusammenhang mit dem Konkreten nicht verlieren, sonst wird es gegenstandslos. D. R.

eine Tugend wird; und wenn ihm ausserdem die Ahnung von der Wahrheit aufgehen sollte, „dass der Mensch im Weltgetriebe sich nicht immer rein erhalten, dass gerade der geschichtliche Mensch, dem das Wohl eines Staates anvertraut ist, in Lagen geraten kann, wo er alles daranzusetzen hat, Herr der Verhältnisse zu bleiben, um nicht der Getriebene, sondern der Treibende zu sein,“ so wird er die ganze historische Entwicklung seines Volkes weit besser verstehen und würdigen lernen.

Gross sind die Anforderungen, die schon jetzt unsere Zeit an jeden einzelnen stellt, und sie werden auf allen Gebieten eher grösser als kleiner werden, daher gilt es auch für uns Lehrer, die heranwachsende Generation so auszurüsten, „dass die kommende Zeit kein kleines Geschlecht finde!“

Charaktere wollen wir heranbilden helfen. Gut! Reden wir mit unseren Kindern nicht nur über Menschen, sondern zeigen wir sie ihnen, und lassen wir so dem jungen Menschen das Wirken des sittlichen Charakters mehr fühlen als denken.

National soll ferner unsere Erziehung sein! Auch dabei kommt es nicht darauf an, dass dem Schüler jede Kleinigkeit der Kulturentwicklung seines Volkes bekannt ist, sondern weit mehr darauf, dass er deutsches Wesen und deutsche Art kennen, achten und lieben lernt; dass er einen Hauch verspürt des Geistes, den Wodan den Germanen gab.

II.

Entwicklung der Formel für den Inhalt des ungleichseitigen Dreiecks aus den 3 Seiten.

Eine Lehrprobe von Hans Schramm in Nürnberg.

Nachdruck verboten.

A. Analyse.

I.

1. $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$.
2. $(a - b)^2 = a^2 - 2ab + b^2$.
3. $(a + b) \cdot (a - b) = a^2 - b^2$.

II.

1. $\frac{a + b + c}{2} = s$.
2. $\frac{a + b}{2} = s - \frac{c}{2}$

3. $\frac{a + b}{2} - \frac{c}{2} = s - \frac{2c}{2} = s - c.$

4. $\frac{a + c}{2} - \frac{b}{2} = s - b.$

5. $\frac{b + c}{2} - \frac{a}{2} = s - a.$

III.

In jedem rechtwinkligen Dreieck ist die Summe der Quadrate der beiden Katheten gleich dem Quadrate der Hypotenuse (Pythagoreischer Lehrsatz).

IV.

Eine Konstellation von 3 Gliedern a b c lässt sich 3 . 2 . 1 = 6 mal umstellen, eine Konstellation von 4 Gliedern 4 . 3 . 2 . 1 = 24 mal. (Gesetz der Permutation.)

Ein ungleichseitiges Dreieck mit den Seiten a b c lässt demnach eine 6fache Permutation zu (die ursprüngliche mit eingeschlossen).

Diese Permutation kann durch folgende lexikographische Anordnung veranschaulicht werden:

- a b c
- a c b
- b a c
- b c a
- c a b
- c b a.

V.

Der Flächeninhalt eines Dreiecks ist das halbe Produkt aus der Grundlinie und der Höhe.

Jede Seite des Dreiecks kann als Grundlinie betrachtet werden.

Für die Grundlinie c und für die Höhe h gesetzt, gibt für den Inhalt jedes Dreiecks die Formel:

$$\triangle = \frac{c \cdot h}{2}.$$

Die von der Spitze des ungleichseitigen Dreiecks auf die Grundlinie gefällte Senkrechte zerlegt das ungleichseitige Dreieck in 2 rechtwinklige Dreiecke, in welchen die Teile der Grundlinie je eine Kathete und die Höhentransversale die andere, nämlich die gemeinschaftliche Kathete sind.

Da diese Höhe unbekannt und der Inhalt des ungleichseitigen Dreiecks doch auch nur auf Grund der obigen, allgemeinen Dreiecksformel zu ermitteln ist, so muss die Entwicklung der Formel für den Inhalt des ungleichseitigen Dreiecks aus den 3 Seiten zunächst mit der Bestimmung des Wertes von h einsetzen.

Dass dieser Wert nur eine einzige Grösse sein kann, ist wohl selbstverständlich; da wir ihn aber auf doppelte Weise bestimmen, so sei uns der Kürze halber der Ausdruck Doppelwert gestattet.

VI.

Kurze Skizzierung des in den Lehrbüchern üblichen Lösungsverfahrens behufs Vergleichung mit unserer sub Synthese dargestellten Lösungsweise.

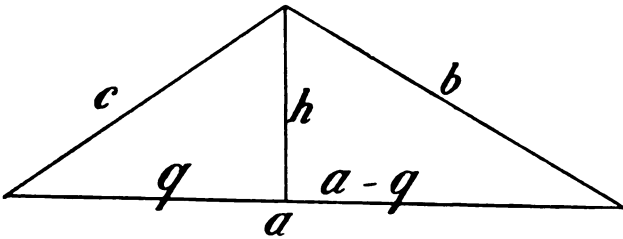


Fig. 1.

1. $h^2 = c^2 - q^2$.
 2. $h^2 = b^2 - (a - q)^2$
 $= b^2 - a^2 + 2aq - q^2$.
 3. $b^2 - a^2 + 2aq - q^2 = c^2 - q^2$.
 4. $2aq = c^2 - b^2 + a^2$.
 5. $q = \frac{a^2 - b^2 + c^2}{2a}$.
- Diesen Wert in 1 substituiert:
6. $h^2 = c^2 - \left(\frac{a^2 - b^2 + c^2}{2a}\right)^2$.
 7. $h^2 = \left(c + \frac{a^2 - b^2 + c^2}{2a}\right) \cdot \left(c - \frac{a^2 - b^2 + c^2}{2a}\right)$.
 8. $h^2 = \frac{2ac + a^2 - b^2 + c^2}{2a} \cdot \frac{2ac - a^2 + b^2 - c^2}{2a}$.
 9. $h^2 = \frac{(a + c)^2 - b^2}{2a} \cdot \frac{b^2 - (a - c)^2}{2a}$.
 10. $h^2 = \frac{(a + c + b)(a + c - b)(b + a - c)(b - a + c)}{4a^2}$.
 11. $4a^2 h^2 = (a + b + c)(a + b - c)(a + c - b)(b + c - a)$.
 12. $2a h = \sqrt{(a + b + c)(a + b - c)(a + c - b)(b + c - a)}$.
 13. $\frac{a \cdot h}{2} = \frac{1}{4} \sqrt{(a + b + c)(a + b - c)(a + c - b)(b + c - a)}$.

B. Synthese.

Plan unserer Lösungsweise.

Hierzu Figur 1.

Aus dem Doppelwert von h^2 berechnen wir den Wert von $2aq$. Diesen Wert addieren wir zu „ $2ac$ “ und erhalten $2a(c + q)$.

Von $2ac$ subtrahieren wir $2aq$ und erhalten $2a(c - q)$. Durch Multiplikation erhalten wir $4a^2(c^2 - q^2)$. Da $c^2 - q^2$ identisch ist mit h^2 , so substituieren wir h^2 für $c^2 - q^2$ und erhalten $4a^2 h^2$.

Das Ziel ist erreicht: Aus $4a^2 h^2$ die Quadratwurzel gibt den Wert von $2a \cdot h$. — $\frac{1}{4}$ dieses Wertes entspricht dem gesuchten Flächeninhalte.

α)

Spezielle Lösung für die Figur 1.

1. $h^2 = c^2 - q^2$.
2. $h^2 = b^2 - (a - q)^2$
 $= b^2 - a^2 + 2aq - q^2$.
3. $b^2 - a^2 + 2aq - q^2 = c^2 - q^2$.
4. $2aq = c^2 - b^2 + a^2$.

$$5. \quad \frac{\begin{array}{l} 2aq = c^2 - b^2 + a^2 \\ + 2ac = 2ac \end{array}}{2a(c+q) = (a+c)^2 - b^2}$$

$$6. \quad \frac{\begin{array}{l} 2ac = 2ac \\ - 2aq = -c^2 + b^2 - a^2 \end{array}}{2a(c-q) = b^2 - (a-c)^2}$$

Gleichung 5 mit Gleichung 6 multipliziert:

$$7. \quad 4a^2(c^2 - q^2) = ((a+c)^2 - b^2) \cdot (b^2 - (a-c)^2)$$

Für $c^2 - q^2$ wird h^2 aus Gleichung 1 substituiert:

$$8. \quad 4a^2 h^2 = (a+c+b)(a+c-b)(b+a-c)(b-a+c)$$

$\frac{1}{4}$ der Quadratwurzel hieraus entspricht dem gesuchten Flächeninhalte.

$$9. \quad \frac{a \cdot h}{2} = \frac{1}{4} \sqrt{(a+b+c)(a+b-c)(a+c-b)(b+c-a)}$$

oder

$$\frac{a \cdot h}{2} = \sqrt{\frac{a+b+c}{2} \cdot \frac{a+b-c}{2} \cdot \frac{a+c-b}{2} \cdot \frac{b+c-a}{2}}$$

oder

$$\text{für } \frac{a+b+c}{2} = s \text{ nach A II gesetzt:}$$

$$\frac{a \cdot h}{2} = \sqrt{s(s-c)(s-b)(s-a)}$$

Diese Ableitung der Formel dürfte im Vergleich mit der allgemeinüblichen den Beweis erbracht haben, dass wir durch originelle Verwertung der Formel $(a+b)(a-b) = a^2 - b^2$ das Verfahren wesentlich vereinfacht und abgekürzt haben.

Nun könnte aber mancher der geehrten Leser denken, warum wird gerade $2aq$ fixiert und

$2ac$ addiert und subtrahiert,

oder er könnte bei permutierter Bezeichnung der Seiten glauben, dieselben Werte wie in α verwenden zu müssen, und seine Rechnung würde eine falsche sein.

Aus diesem Grunde und weil jede der 6 Permutationen ihren spezifischen Reiz hat, wollen wir noch 2 Permutationen ausführlich behandeln, die übrigen kurz skizzieren.

Man wird sich bald überzeugen, dass obige Werte nicht stereotyp sind, dass sich vielmehr jene Werte nach der jeweiligen Bezeichnung der Seiten zu richten haben.

Das planimetrische Gesetz, das unserer Berechnung zu Grunde gelegt ist, werden wir dann als Ergebnis der Vergleichung der verschiedenen Permutationen fixieren.

β)

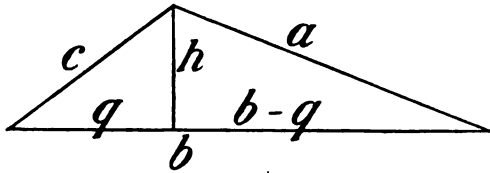


Fig. 2.

1. $h^2 = c^2 - q^2$.
 2. $h^2 = a^2 - b^2 + 2bq - q^2$.
 3. $a^2 - b^2 + 2bq - q^2 = c^2 - q^2$.
 4. $2bq = -a^2 + b^2 + c^2$.
- 2bq wird zu 2bc addiert und von 2bc subtrahiert.

$$\begin{array}{r} 2bq = -a^2 + b^2 + c^2 \\ + 2bc = 2bc \\ \hline 2b(c+q) = (c+b)^2 - a^2. \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2bc = 2bc \\ - 2bq = a^2 - b^2 - c^2 \\ \hline 2b(c-q) = a^2 - (b-c)^2. \end{array}$$

Gleichung 5 mit Gleichung 6 multipliziert:

7. $4b^2(c^2 - q^2) = (c+b-a)(a+b+c)(a+b-c)$. Für $c^2 - q^2$ wird h^2 aus Gleichung 1 substituiert und aus dem Ganzen die Wurzel gezogen, die Gleichung rechts geordnet.

$$8. 2bh = \sqrt{(a+b+c)(a+b-c)(a+c-b)(b+c-a)}$$

$\frac{1}{4}$ von $2bh = \frac{b \cdot h}{2}$ entspricht in dieser Permutation dem Flächeninhalte des Dreiecks, also auch dem des ungleichseitigen.

γ)

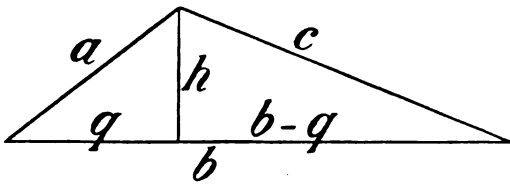


Fig. 3.

1. $h^2 = a^2 - q^2$.
 2. $h^2 = c^2 - b^2 + 2bq - q^2$.
 3. $c^2 - b^2 + 2bq - q^2 = a^2 - q^2$.
 4. $2bq = a^2 + b^2 - c^2$.
- $$\begin{array}{r} 2bq = a^2 + b^2 - c^2 \\ + 2ab = 2ab \\ \hline 2b(a+q) = (a+b)^2 - c^2. \end{array}$$

$$\begin{aligned} 2ab &= 2ab \\ -2bq &= -a^2 - b^2 + c^2. \\ \hline 2b(a-q) &= c^2 - (a-b)^2 \end{aligned}$$

6. Durch Multiplikation von Gleichung 5 mit Gleichung 6 erhalten wir

$$7. 4b^2(a^2 - q^2) = ((a + b)^2 - c^2) \cdot (c^2 - (a - b)^2)$$

Für $a^2 - q^2$ wird h^2 aus Gleichung 1 substituiert.

$$8. 4b^2 h^2 = (a + b + c)(a + b - c)(c + a - b)(c - a + b).$$

Aus beiden Seiten die Quadratwurzel

$$9. 2b \cdot h = \sqrt{(a + b + c)(a + b - c)(c + a - b)(c - a + b)}$$

$$1/4 \text{ von } 2b \cdot h = \frac{b \cdot h}{2} = 1/4 \sqrt{(a + b + c)(a + b - c)(c + a - b)(c - a + b)}$$

entspricht dem Flächeninhalte des ungleichs. Dreiecks.

δ)

Es sei a die Grundlinie,

b die kleine,

c die grosse Hypotenuse, q die kleine Kathete.

2aq wird fixiert und zu

2ab addiert und subtrahiert.

Es entsteht das Produkt $4a^2(b^2 - q^2)$, was identisch ist mit $4a^2 h^2$.

ε)

Es sei c die Grundlinie

a die grosse,

b die kleine Hypotenuse

q die kleine Kathete.

2cq wird fixiert und zu 2bc addiert und dann subtrahiert.

Es entsteht das Produkt $4c^2(b^2 - q^2)$ was identisch ist mit $4c^2 h^2$.

ζ)

Es sei c die Grundlinie

b die grosse,

a die kleine Hypotenuse,

q die kleine Kathete.

2cq wird fixiert und zu 2ac addiert und subtrahiert.

Es entsteht das Produkt $4c^2(a^2 - q^2)$, was identisch ist mit $4c^2 h^2$.

C. Association, Vergleichung.

Die 6 Permutationen ergeben folgende, charakteristische Ähnlichkeitspunkte:

1. Die Werte 2aq, 2bq und 2cq wurden je zweimal fixiert, jedesmal aus dem zur Gleichung verbundenen Doppelwerte von h^2 . —

Der Wert von 2aq wurde fixiert, wenn a die Grundlinie,

der Wert von 2bq wurde bestimmt, wenn b die Grundlinie,

der Wert von 2cq wurde festgestellt, wenn c die Grundlinie war.

In allen Fällen war die kleine Kathete mit q bezeichnet.

Der zu fixierende Wert war das Produkt aus der doppelten Grundlinie und kleinen Kathete.

2. Die fixierten Werte wurden entweder zu $2ac$ oder $2bc$ oder $2ab$ addiert oder davon subtrahiert. —

Zu $2ac$ wurde addiert oder davon subtrahiert, wenn die Grundlinie a und die kleine Hypotenuse c war und umgekehrt.

Zu $2bc$ wurde addiert oder davon subtrahiert, wenn die Grundlinie b und die kleine Hypotenuse c war und umgekehrt.

Zu $2ab$ wurde addiert oder davon subtrahiert, wenn die Grundlinie a und die kleine Hypotenuse b war und umgekehrt.

Die Werte $2ac$, $2bc$, $2ab$ waren stets das Produkt aus doppelter Grundlinie und kleiner Hypotenuse.

3. Durch Multiplikation erhielten wir 6 permutierte Produkte, nämlich $4c^2(a^2 - q^2)$ oder $4a^2(c^2 - q^2)$, $4b^2(c^2 - q^2)$ oder $4c^2(b^2 - q^2)$, $4a^2(b^2 - q^2)$ oder $4b^2(a^2 - q^2)$.

Die Resultate waren jedesmal das Produkt aus dem 4fachen Quadrat der Grundlinie und der Differenz zwischen dem Quadrat der kleinen Hypotenuse und dem Quadrat der kleinen Kathete.

Da die Differenz zwischen dem Quadrat der kleinen Hypotenuse und dem Quadrat der kleinen Kathete identisch ist mit h^2 , so stellt jedes der obigen, sub 3 verzeichneten Produkte das 4fache Produkt aus dem Quadrat der Grundlinie und dem Quadrat der Höhe dar.

D. System.

Aus der Vergleichung der 6 Permutationen resultiert nach den obigen Ähnlichkeitspunkten die Idee, auf der unsere Lösung basiert.

Wir wollen sie, wie folgt, skizzieren:

„Durch Multiplikation des Produkts aus der doppelten Grundlinie und der Summe der kleinen Hypotenuse und kleinen Kathete mit dem Produkte der doppelten Grundlinie und der Differenz der kleinen Hypotenuse und kleinen Kathete entsteht das 4fache Produkt aus dem Quadrate der Grundlinie und dem Quadrate der Höhe. $\frac{1}{4}$ der Quadratwurzel hieraus entspricht dem Inhalte des ungleichseitigen Dreiecks.“

E. Methode.

Zur Befestigung des unserer Berechnung zu Grunde liegenden, im System fixierten Lehrsatzes empfiehlt es sich, die kleine Kathete mit $a - q$, $b - q$ oder $c - q$ zu bezeichnen und mit Hilfe des Lehrsatzes die Lösungen vorzunehmen. Man wird auf analogem Wege zu gleichem Resultate gelangen.

Zum Schlusse unserer Lehrprobe erlauben wir uns, zwei bedeutsame Worte anzufügen, die uns bei der Verabfassung derselben vorschwebten:

Quidquid praecipies, esto brevis et clarus (Horatius). Die grösste Deutlichkeit war immer die grösste Schönheit (Lessing).

III.

Zum Kunstunterricht in Gymnasien.

Von Prof. G. Friedrich in Teschen.

Bei dem lebhaften Interesse, das sich gegenwärtig für den Kunstunterricht in der Erziehungsschule in pädagogischen Kreisen allenthalben zu regen anfängt, scheint mir die Veröffentlichung einer Äußerung Rudolf Eitelbergers über diesen Gegenstand wohl an der Zeit zu sein.

Ich hatte in den Jahren 1849 und 1850 Eitelbergers Vorlesungen über Kunstgeschichte gehört — er hielt sie an dem k. k. Polytechnikum in Wien — und wendete mich 1868 als Gymnasiallehrer von Teschen aus an ihn, um seinen Rat über den Kunstanschauungsunterricht im Gymnasium einzuholen. Eitelberger antwortete auf meine Anfrage in der liebenswürdigsten Weise und übersandte mir das vollständige Verzeichnis der Gipsabgüsse und Photographien des Museums. „Ich habe darin,“ schrieb er, „mit doppelt rotem Strich jene Gegenstände bezeichnet, die mir in erster Linie massgebend und empfehlenswert scheinen, mit einfach rotem Strich, die in zweite Linie zu stellen sind. Wenn es sich darum handeln sollte, Vorlagen zu haben, nach denen auch gezeichnet werden kann, so würden auch einige rein ornamentale Vorlagen zu empfehlen sein.“

Die von Eitelberger im Verzeichnis der im k. k. österr. Museum für Kunst und Industrie in Wien käuflichen Gipsabgüsse und Photographien doppelt angestrichenen Werke führe ich unter a, die einfach angestrichenen unter b an.

Gipsabgüsse:

- a) Venus von Melos, Kopf des Apollo von Belvedere, Büste des Apollo von Belvedere, Figur des Moses von Michel Angelo;
- b) Pferdekopf vom Parthenon in Athen, Jonisches Capitäl (Original in Athen), Clythia, röm. Frauenbüste, Die Nacht, Der Morgen, Der Abend, Allegorische Figuren von Michel Angelo, Medicäische Venus, Merkur, stehende Figur von Bronze, antik, Weibliche Gewandfigur von Bronze, antik, Knabe (Ballspieler) von Bronze, antik, Büste der Thalia, antik.

Photographien:

I.

No. 1 bis No. 136.

a) Albrecht Dürer: Christus am Kreuze mit Maria und Johannes, 1521. Federzeichnung, Erzherzog Albrecht-Sammlung; Porträt des Kaisers Max, in schwarzer Kreide, 1518; Kopf eines alten Mannes, Tuschzeichnung mit Weiss erhöht. — Rembrandt van Ryn: Die Verheissung Abrahams, Federzeichnung mit Sepia, Erzherzog Albrecht-Sammlung. — P. S. Rubens: Kopf eines Kindes, in farbiger Kreide; Studie zu dem Gemälde: „Der heilige Xaver als Apostel des Orients“, Kreidezeichnung. — Rafael Santi: Maria mit dem Kinde, Kohlenzeichnung, Pass. 191; Steinigung des heil. Stephanus, Federzeichnung, Pass. 188; Studien zur Disputa, Federzeichnung mit Tusch.

b) Fra Antonio aus Monza: Ausgiessung des heil. Geistes, Miniaturmalerei der lombardischen Schule. — Leonardo da Vinci: Porträt des Savonarola, Federzeichnung.

II.

No. 137 bis No. 200.

a) Albrecht Dürer: Jesuskind mit der Weltkugel, miniaturartig in Farben auf Pergament ausgeführt, 1493. — Charles Le Brun: Studienkopf, Kreidezeichnung in schwarz, rot und weiss. — Andrea Mantegna: Das Urteil des Paris, Tuschzeichnung. — Rafael Santi: Zwei Männer, Zeichnung in roter Kreide mit der Inschrift von Dürers Hand: „1515. Raffael de Urbin der so hoch peim Papst geacht ist gewest, hat die hat dyse nackette Bild gemacht und hat sy dem albrecht Dürer gen Normberg geschickt Im sein Hand zu weisen.“; Madonna des Duca de Terranuova, Kopie von Prof. Mayer, Kreidezeichnung.

b) Albrecht Dürer: Skizze zum Triumphzug des Kaisers Max, Federzeichnung; Figuralische und Genre-Studien, Federzeichnung. — Rafael Santi: Studie zu einer Flucht Loths, Federzeichnung.

III.

No. 201 bis No. 250.

a) Albrecht Dürer: Selbstporträt aus seinem Kindesalter, Bleistiftzeichnung mit der Inschrift: „Dz hab Ich aus ein spigell nach mir selbs kunterfeit im 1484 Jar do ich noch ein kint was. Albrecht Dürer.“; Die Marter der Zehntausend, Skizze zu dem in der k. k. Belvedere-Gallerie befindlichen Gemälde, Federzeichnung mit Monogramm, 1507; Adam und Eva mit der Schlange, Federzeichnung mit Monogramm, 1510; Die Auferstehung Christi, Tuschzeichnung mit weiss gehöht, mit Monogramm und latein. Inschrift, 1510. — Andrea Mantegna: Der Triumph der Torheit, Federzeichnung. — Rafael Santi: Studie zu dem Gemälde: „Der Brand von Borgo,“ Rotstiftzeichnung. — Porträtbüste der Kaiserin Maria Theresia in Carrara-Marmor von F. X. Messerschmidt, 18. Jahrh. — Porträtbüste des Kaisers Josef II. in Biskuit, Modell von A. Grassi. — Büste einer Dame aus der venezianischen Familie Contarini, Halbfigur von Marmor, venetianisch, 16. Jahrh.

b) Huss auf dem Konzil zu Konstanz, aus einem der Stadtgemeinde Leitmeritz gehörigen Cationale vom Anfange des 16. Jahrh. — Die Verbrennung des Huss in Konstanz, aus demselben Cationale. — Rogiér van der Weyden: Maria mit dem Kinde und ein vor ihr knieender Geistlicher, Silberstiftzeichnung. — Albrecht Dürer: Porträt des Lautenschlägers Felix Hungersperg, Federzeichnung mit Monogramm, der Jahreszahl 1520 und den Inschriften: „zu antorff gemacht,“ „das ist hautmann Felix der köstlich lautenschlaher.“ Studie zu einem Christus am Ölberg, Federzeichnung mit Monogramm.

IV.

Wandschmuck und Anschauungsbilder.

Von Franz Hertel in Zwickau.

Bei Ausstattung einer neuen Schule waren durch den Unterzeichneten auch künstlerischer Wandschmuck und Anschauungsbilder zu beschaffen. Es ist dies eine recht heikle Aufgabe, da man bei der Auswahl von verschiedenen Standpunkten aus zu ganz abweichenden Ergebnissen gelangt.

Dem Künstler kommt es vornehmlich auf Erweiterung und Vertiefung menschlichen Empfindens und Fühlens an. Der Gegenstand, durch dessen Darstellung dies erreicht wird, erscheint ihm unerheblich. Die Stärke der zu erreichenden Illusion, des Kunstgenusses ist ihm Hauptsache.

Der Erzieher muss neben den künstlerischen Anforderungen besonderen Wert auf den stofflichen Gehalt der Darstellung legen, so sehr der Künstler auch dagegen protestieren mag. Er muss wählen, was auch den Vorstellungskreis der Kinder ergänzen, erweitern und klären kann.

So kann es vorkommen, dass der Erzieher ein Bild in zweite oder dritte Reihe stellt und ihm andere vorzieht, die der Künstler als minderwertig einschätzt. Gewiss ist der Standpunkt des Erziehers dabei ein einseitiger. Der des Künstlers ist dies aber auch. Wie auf dem rein künstlerischen Gebiete unstreitig der Standpunkt des Künstlers entscheidet, so ist der Standpunkt des Erziehers massgebend für die Auswahl künstlerischen Wandschmucks für die Schule.

Aus diesen Gründen entschied sich der Unterzeichnete bei der Auswahl neben dem von Teubner-Voigtländer und Seemann gebotenen Bildern auch für solche aus dem Petri'schen und Wachsmuth'schen Verlage, trotzdem ihm bekannt ist, dass man gegen verschiedene Wachsmuth'sche Wandschmuckbilder teils stoffliche, teils künstlerische Bedenken geltend gemacht hat. Ich glaube, man ist darin zu weit gegangen und hat vielleicht doch den Umstand zu sehr unbeachtet gelassen, dass die Auswahl des Stoffes bei Wachsmuth meist die glückliche Hand des erfahrenen Schulmannes verrät. Den geringen Mitteln der meisten Schulen wird dabei Rechnung getragen, und die Grösse der Darstellungen ist der der Schulräume meist angepasst.

Die Madonna aus Petris Verlag ist unstreitig farbenfreudiger, als die von Wachsmuth; letztere ist aber weit grösser und kostet nur die Hälfte. Für das Wohnzimmer wird man die Petri'sche, für das Schulzimmer entschieden die Wachsmuth'sche Ausgabe vorziehen. Wir besitzen sie beide.

Das Kind unterscheidet, vor dem Bilde stehend, nicht so kritisch, wie der Erwachsene, ob es eine einfache oder durchgeführtere Darstellung vor sich hat. Wie ihm im jüngeren Alter Steckenpferd und Puppe genügen, um sich in die Illusion des Reiters und der Mutter zu versetzen, so genügt ihm auch eine einfache Darstellungsweise, sich rasch in die Stimmung zu versetzen, die der Künstler zur Darstellung bringt, wenn nur der Stoff bereits in seinem Vorstellungsbereiche liegt. Letzteres ist aber bei den Stoffen, die Wachsmuth bietet, immer der Fall.

Das macht sie für die künstlerische Auffassung wertvoller, als eine kompliziertere Technik dies tun könnte.

Künstler fordern, dass man dem Kinde nichts vom Bilde vorrede. Vor Wachsmuth'schen Bildern haben sie damit recht. Denn, wenn man Luther auf dem Reichstage zu Worms, den Zusammenbruch der Napoleon'schen Macht, die Besiegung der Franzosen bei Sedan im Unterrichte behandelt hat und danach die entsprechenden Bilder aus Wachsmuths Verlag in der Klasse aufhängt, so wird der Zustand ästhetischen Genusses sofort eintreten. Darin zeigt sich eben die Hand des erfahrenen Schulmannes, dass das Bild dargestellt, was in der Seele des Kindes bereits vorhanden ist. Darum betrachten Kinder gerade diese Bilder oft und mit viel Genuss.

Unbestrittenen Beifall geniessen die Anschauungsbilder aus Wachsmuths Verlag, die sich dem Charakter des künstlerischen Wandschmuckes sehr nähern. Aus der kulturhistorischen Gruppe führe ich die Darstellung des Forum Romanum als Beispiel an, aus der naturgeschichtlichen die Darstellung der Brillen- und Klapperschlange, aus der geographischen Gruppe Hjorring-Fjord. Die griechische Tempelweihe ist auch noch hierher zu rechnen, wenn sie aus genügender Entfernung betrachtet wird.

Die Eschner'schen Kolonialbilder bilden eine Gruppe für sich. Sie sind für die Betrachtung aus grösserer Entfernung berechnet; in der Nähe betrachtet, wirken die kräftigen Farben zu gewaltsam, im Klassenzimmer dagegen recht gut.

Die technologischen Darstellungen gehen nach meiner Empfindung zuweilen über das Bedürfnis hinaus, wenn sie auch an sich interessant sind. Hierher rechne ich z. B. die die Kakao- und Schokoladepbereitung behandelnden Darstellungen.

Im Ganzen ist anzuerkennen, dass die von den genannten Firmen gebotenen Bilder die Zwecke des Schulunterrichtes vielseitig fördern.

V.

Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

tagt nicht, wie in dem Jahrbuche für 1903 angezeigt worden ist, in Weimar. Sie hat wegen der aus Anlass der Vermählung des Grossherzogs von Weimar geplanten Feierlichkeiten am 2. und 3. Juni nach Leipzig verlegt werden müssen. Die Vorversammlung am 2. Pfingstfeiertage (1. Juni) findet von abend $\frac{1}{2}$ 8 Uhr an im Lehrervereinshause, Kramerstr. 4, statt. Die Hauptverhandlungen werden herkömmlicherweise an den beiden darauffolgenden Tagen von vormittag 8 Uhr an, und zwar ebenfalls im Lehrervereinshause abgehalten.

Zur Verhandlung stehen die folgenden Abhandlungen des Jahrbuchs:¹⁾
1. Friedrich, Die Aegineten; 2. Franke, Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik; 3. Fack, Zur Psychologie im Lehrerseminar; 4. Fack, Denkende Naturbetrachtung; 5. Fritsch, Briefe Herbarts an Drobisch; 6. Wilk, Das Werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit auf Grund von Psychologie und Geschichte; 7. Thrändorf, Der Religionsunterricht nach den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preussen; 8. Vogt, Latein und Griechisch im Gymnasium mit Rücksicht auf die neuen preussischen Lehrpläne für höhere Schulen; 9. Wilk, Bemerkungen zu dem Lehrplan in Mathematik für die höheren Schulen in Preussen v. J. 1901; 10. Just, Deutsch in den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preussen 1901.

Anmeldungen und Anfragen sind an den Schriftführer des Vereins, Herrn Lehrer F. Franke, Leipzig, Waldstr. 58, zu richten.

Der Verein zählt jetzt gegen 700 Mitglieder. 595 gehören dem Deutschen Reiche an, die übrigen verteilen sich auf Oesterreich-Ungarn, die Schweiz, Italien, die Niederlande, England, Russland, Serbien, Bulgarien, Amerika.

C. Beurteilungen.

Der Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahre. Selbstanzeige.

Zu den wichtigsten pädagogischen Zeit- und Streitfragen gehört unzweifelhaft die Frage nach der rechten Gestaltung des Lehrplans für den Religionsunterricht, ist doch dieser Unterrichtsgegenstand als derjenige anerkannt, der am unmittelbarsten und wirksamsten auf das allgemeine Ziel der Erziehungsschule hinarbeitet. Sein Erfolg aber ist an Voraussetzungen geknüpft, unter denen neben der charaktervollen Lehrerpersönlichkeit und der rechten Behandlung des Unterrichtsstoffes die Beschaffenheit des Lehrplans von entscheidender Bedeutung ist. Da zur

Bildung eines einheitlichen Gedankenkreises die Verbindung der verschiedenen Zweige des Religionsunterrichts zu einem einheitlichen Ganzen unerlässlich ist, dieses Ganze aber den Gesetzen des Seelenlebens gemäss einer konkreten Grundlage bedarf, so handelt es sich bei der Aufstellung des Lehrplans zunächst um die Auswahl und Anordnung der geschichtlichen Stoffe. Für die Auswahl kann nur der erzieherische Wert der Lernstoffe massgebend sein, und über die Anordnung entscheiden nicht Branch und Herkommen, sondern psychologische Erwägungen. „Das stoffordnende Prinzip der konzentrischen Kreise, wonach fast jedes Schuljahr den ganzen Gang der Heilsgeschichte

¹⁾ Das Jahrbuch erscheint bei Bleyl u. Kaemmerer in Dresden, Preis 5 M.; Erläuterungen dazu: 1 M. Diese Schriften werden unentgeltlich an die Vereinsmitglieder abgegeben gegen einen jährlichen Mitgliedsbeitrag von 4 M. Auch Bibliotheken können die Mitgliedschaft erlangen.

im Exzerpt durchzumachen hat," ist damit abgewiesen; denn dieser Lehrgang wirft den Schüler gewaltsam aus einem Gedankenkreis in den andern, lässt einen dauernden innigen Umgang mit den heiligen Personen nicht aufkommen, und daher können diese keinen nachhaltigen Einfluss auf den Willen und das Leben des Kindes gewinnen. Er bietet Stücke statt zusammenhängender Ganzen, und doch ist „die sittliche Energie der Effekt grosser Szenen und unzerstückter Gedankenmassen“ (Herbart.) Er tötet das Interesse des Neulernens, indem er immer wieder dieselben Geschichten darbietet. Er führt je länger je mehr zu einer solchen Stoffanhäufung, dass eine intensive unterrichtliche Behandlung zur Unmöglichkeit wird.

Dem Verteilungsprinzip der konzentrischen Kreise steht der historisch-genetische Lehrgang gegenüber; er entspricht allen Anforderungen, denen jene Art der Stoffverteilung nicht gerecht zu werden vermag. Bei der Anwendung desselben ist jedoch zweierlei zu berücksichtigen. Erstlich: Das Ziel des christlichen Religionsunterrichts ist die Anbahnung des christlichen Charakters, wie er sich in Jesus Christus verkörpert und in der Lebensgemeinschaft mit ihm zur Entwicklung kommt; darum ist der Person Jesu eine zentrale Stellung im Lehrplane einzuräumen. Zum andern: Die oberste Richtschnur für den Lehrplan ist die, dass die Unterrichtsstoffe dem Interesse der Kinder entsprechen, wie es durch die jeweilige Entwicklungsstufe bedingt ist; darum kann die Vorführung der Heilsgeschichte nicht mit dem Beginn der Schulpflicht ihren Anfang nehmen. Es muss vielmehr ein propädeutischer Unterricht gefordert werden, der die Lebensinteressen des Kindes in seine Pflege nimmt, die Bildung des sittlichen Urteils und Gefühls und die religiöse Emporbildung an einem dem kindlichen Vorstellen und Empfinden naheliegenden Stoffe sich zum Ziele setzt und dadurch dem Unterricht in der biblischen Geschichte aufs sorgfältigste den Boden bereitet.

Diese Erwägungen liegen einer von dem Unterzeichneten in Gemeinschaft

mit H. Redeker verfassten Schrift zu Grunde, welche in zweiter Auflage im Verlage von Bleyl u. Kaemmerer in Dresden erschienen ist und den Titel führt: „Der Gesinnungsunterricht im ersten und zweiten Schuljahre.“ (Preis: 1,80 M., gut in Leinwand gebunden 2,25 M.) Sie entwirft einleitend einen Lehrplan, der sich nicht nur als ein für achtstufige Schulen berechneter Idealehrplan darstellt, sondern auch die weniger gegliederten Schulen bis hinab zu den einklassigen in Betracht zieht. Der historisch-genetischen Vorführung der Geschichte des Reiches Gottes geht ein Elementarkursus voraus, der für den ersten vorbereitenden Unterricht Heysche Fabeln, Krummachersche Parabeln und verwandte Stoffe verwertet, indem er sie zu einem einheitlich geschlossenen Ganzen, einer fortlaufenden Erzählung, verbindet. Für den Rest des ersten Schuljahrs wird, anknüpfend an die weihnachtliche Stimmung, die Jugendgeschichte Jesu im Zusammenhange dargeboten. Das zweite Schuljahr führt die Geschichte der frommen Ruth und die Geschichte Josephs lückenlos in ihrem ganzen dramatischen Entwicklungsgange vor und bietet dann, wieder von dem Weihnachtsfeste ausgehend, den Anfang eines elementaren Lebensbildes Jesu, das im dritten Schuljahre fortgesetzt und zu Ende geführt wird. Dem Hauptkursus, der in den folgenden vier Schuljahren in einem Zuge durch die Geschichte des Reiches Gottes von ihren Uranfängen bis zur Gegenwart führt, folgt im achten Schuljahre noch ein Vertiefungskursus, der bestimmt ist, in systematischer Gruppierung den Kern der ganzen Heilsgeschichte hervorzuheben. — Wir geben uns der Hoffnung hin, dass dieser Plan, der in der angezeigten Schrift eingehend begründet ist, die Lehrplanteorie des Religionsunterrichts ein Stück vorwärts bringen und auch manchen Vertreter der konzentrischen Kreise für sich gewinnen wird.

Sämtliche für die beiden ersten Schuljahre ausgewählten Stoffe sind in **Präparationen** nach psychologischer Methode unterrichtlich behandelt. Diese bilden den Hauptinhalt des Buches und wollen einen Interesse

weckenden, zu innerem Miterleben nötigen, gesinnungsbildenden Unterricht veranschaulichen. Zur Vermittlung des Stoffes ist die darstellende Unterrichtsform angewandt, die den Schüler zur Selbsttätigkeit anregt und den Lehrer nötigt, sich fort und fort zu überzeugen, wie weit er von den Schülern verstanden ist. Dies ist gerade auf der Unterstufe am nötigsten, weil hier der Lehrer am wenigsten den apperzipierenden Seeleninhalt seiner Zöglinge kennt. Auch das Einprägen des Stoffes, das so oft Langeweile und Überdruß erzeugt, geschieht nach psychologischen Gesetzen. Um dasselbe judiziös zu gestalten, sind die Erzählungen in möglichst kleine Abschnitte zerlegt, die das Kind überschauen kann; die Abschnitte aber sind mit Teilüberschriften versehen, die das geistige Band zwischen den Teilen darstellen. Besonders geeignete Stoffe werden auch zur Belebung des Einprägens durch die Schüler in Gesprächsform dargestellt; überhaupt ist für vielfache Abwechslung Sorge getragen, alles Mechanische möglichst vermieden worden.

Der letzte Teil der Schrift dient der Konzentration des Unterrichts und zeigt in einer übersichtlichen Gruppierung des gesamten Unterrichtsmaterials der beiden ersten Schuljahre, wie der Gesinnungsunterricht zu den übrigen Lehrgegenständen in Beziehung zu setzen ist, damit sämtliche Lehrstoffe „auf das eine Ziel hinwirken, in dem geordneten Seelenganzen den ethischen Ideen zur Herrschaft zu verhelfen“. — Einige im Anhang mitgeteilte Liedchen, die geeignet sind, vom Spielplatz und der Kinderstube zur Schulstube eine Brücke zu schlagen, werden gewiss manchem Lehrer der Kleinen willkommen sein. — Das Buch sei allseitiger Beachtung bestens empfohlen.

Mülheim a. d. Ruhr.

W. Pütz.

1. **Karl Gebler**, Zum Religionsunterricht im Schullehrerseminar. Gotha, Thienemann, 1900. 54 S. 80 Pf.
2. **G. Guden**, Reineckes biblische Geschichten für die Unter-

stufe, Ausgabe A ohne Bilder. 6. Aufl. brosch. 30 Pf., kart. 45 Pf. Hannover-Berlin. Carl Meyer.

3. **Oskar Michael**, Lieth, Biblische Geschichte für die Unter- und für die Mittelstufe. Annaberg 1901. Graser. 176 S. 80 Pf. resp. 1 M.
4. **Bass**, Reinhardt und Spohn, Biblische Geschichte für die Unter- und für die Mittelstufe. Stuttgart 1900. 127 S. 50 Pf.

No. 1 ist eine ganz vortreffliche Schrift. Überzeugend tut sie dar, einmal, dass sich die alte Inspirationslehre nicht mehr halten lässt, und zum andern, dass das Seminar über die Ergebnisse einer besonnenen Bibelforschung und Kritik nicht länger mit Stillschweigen hinweggehen kann. Sie kann auch um des übrigen ansehnlichen Inhalts willen warm empfohlen werden.

Ehe ich die No. 2, 3 u. 4 genannten Schulbücher einzeln bespreche, schicke ich eine allgemeine Bemerkung voraus. Alle drei Verfasser haben zur Grundlage des ersten Religionsunterrichts biblische Erzählungen gewählt. Sie sind darin der herrschenden Anschauungsweise, der ehrwürdigen Tradition gefolgt. Es ist das sehr bedauerlich. Nicht allein, weil schon Salzmann vor 120 Jahren auf die Unzweckmäßigkeit solcher Stoffe hingewiesen hat, weil seit 30 Jahren und länger die Herbart-Zillersche Schule diese Verführung entschieden und wohlmotiviert bekämpft hat, sondern hauptsächlich um der Kinder willen.

Will man nicht bloss Kenntnisse vermitteln, sondern die Kinder wirklich geistig fördern, ihr Urteilen bilden und sie innerlich in Anteilnahme versetzen, so genügt nicht, dass die Erzählung aus der Bibel entnommen, also religiöser Natur ist, sondern vor allem gilt als erste Vorbedingung, dass der Schauplatz und die vorgeführten Verhältnisse vom kindlichen Anschauungskreise nicht weit abliegen und dass die Handlung selbst den 6—8jährigen Kindern verstehbar ist. Das ist aber nur dann der Fall, wenn das Kind ähnlich gefühlt, gedacht, gestrebt, gelitten hat wie die Hauptpersonen der Erzählung. Das trifft bei den biblischen Erzählungen, die fast

durchweg Erfahrungen und Erlebnisse der Erwachsenen bieten, nicht zu. Darum bringen sie keine verwandten Saiten im Kindesgemüte zum Schwingen; sie gehen wirkungslos am Ohr vorüber und führen zu leerem Gerede oder Verbalismus.

Gegen diese Verfrüfung ist schon seit Jahrzehnten gekämpft worden, leider vergeblich. Vielleicht vergehen noch 50 Jahre. Jean Paul hat nicht unrecht, wenn er in seinem „Hesperus“ sagt: „In deutschen Landen gehören zwei Jahrhunderte dazu, um eine vollständige Narrheit abzuschaffen, eines um sie einzusehen und noch eines um sie abzuschaffen.“ Hoffentlich bricht sich die Erkenntnis nach allen Seiten bald Bahn, dass das Wesentliche alles Religionsunterrichts nicht der Stoff, sondern die Wirkung aufs Kindesherz ist.

Guden (No. 2) bietet 2 mal 21 Geschichten aus dem A. und N. Testament. Die äussere Ausstattung des Büchleins ist gut. Die Erzählungen sind kurz. Jeder Erzählung ist zuletzt ein passender Spruch, ein Liedervers bzw. ein Gebot beigegeben und gleichzeitig das zur Heranziehung geeignete Katechismusstück. Die vorausgeschickte Gliederung oder Einteilung der Geschichte erscheint überflüssig, denn der Schüler der Unterstufe kann sich ihrer nicht bedienen, der Lehrer jedoch, welcher doch selbst disponieren muss, kann ihrer entbehren.

No. 3 enthält so reichen Stoff, nämlich 153 Erzählungen, dass derselbe unmöglich auf der Unterstufe der höheren Schulen vollständig behandelt werden kann, es wäre denn, dass er auf die Klassen von Sexta bis Quarta berechnet wäre. Auswahl und Fassung zeugt von vielem Fleiss und methodischer Einsicht. Dass der Verfasser oft und viel vom biblischen Wortlaut abgegangen ist, kommt überall dem Verständnis und damit der Sache selbst zu gute.

No. 4 ist für Unter- und Mittelstufe zugleich berechnet, daraus erklärt sich die Menge des dargebotenen Stoffes. Das Buch enthält nämlich 41 Erzählungen aus dem A. T. und 48 aus dem N. T. Als Anhang sind auf den Seiten 121—125 Gebete und zuletzt 8 Karten beigegeben. Die Ausstattung

ist ganz vortrefflich. Die 48 Bilder von Schnorr von Carolsfeld, welche innerhalb des Textes stehen, bilden eine besondere Zierde dieses Buches.

Glogau.

H. Grabs.

W. Heinze, Die Geschichte in tabellarischer Übersicht, ein Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht. 10. verbesserte und vermehrte Auflage. Hannover 1900. Helwing'sche Verlagsbuchhandlung. 266 S.

Vorliegendes Buch soll ein Repetitionsbuch sein und eignet sich dazu im höchsten Grade. Der Stil ist knapp, aber doch nicht abgerissen, sondern leicht verständlich. Die Raumverteilung ist eine angemessene: 56 S. umfasst die alte Geschichte, 76 die mittlere, 126 die neuere und zwar bis 1900. Der Stoff ist übersichtlich gruppiert. Der unverlierbar einzuprägende Merkstoff ist deutlich dadurch hervorgehoben, dass er ausserhalb eines senkrechten Striches steht. Auch das Notwendigste aus der Kulturgeschichte ist mit aufgenommen. Eine sehr praktische Zugabe ist das Verzeichnis ausländischer Eigennamen mit vollständiger Aussprache.

Zu Repetitionszwecken und namentlich zur Vorbereitung auf die Abgangsprüfung empfehlen wir daher dies treffliche Buch auf das wärmste.

Löbau in Sachsen.

Dr. C. Franke.

Das Wichtigste aus der Poetik. Ein Leitfaden für die Hand der Schüler von **Fr. Nädler**, Seminarlehrer. 2. verbesserte Auflage. Wiesbaden, Verlag von Emil Behrens, 1901. Pr. 40 Pf., kart. 50 Pf.

Der Verfasser ist mit Recht der Meinung, dass zu einer zweckentsprechenden Behandlung poetischer Werke eine blosser Wort- und Sachklärung nicht ausreichend sei, dass vielmehr der Lehrer darauf bedacht sein müsse, neben der Vermittlung des Verständnisses den Schülern den poetischen Wert deutscher Dichtungen zu erschliessen. Ein solches Bildungsziel schliesst unbedingt die Kenntnis der wichtigsten Kunstgesetze mit ein. Darum hat der Verfasser in dem vor-

liegenden, für die Hand der Schüler (des Seminars?) bestimmten Heftchen das Wichtigste aus der Poetik zusammengestellt. Es soll das enthalten, was dem Schüler als Wissenstoff aus den Literaturstunden fest angeeignet werden muss.

Nun bin ich der Meinung, man dürfe mit den Schülern nur diejenigen Elemente der Poetik besprechen, die sie selbst finden, aus vorliegenden Gedichten ableiten können. Das Kunstgesetz muss als System aus einem regelrecht eingeleiteten, von den Schülern selbst durchgeführten Abstraktionsprozess hervorgehen. Diesen Anforderungen aber scheint mir eine ganze Anzahl der von Nadler aufgestellten „Kunstgesetze“ nicht zu entsprechen.

Z. B. würde ich nicht den Mut haben, gleich die ersten Sätze, mit denen das Schriftchen beginnt, als System (im Sinne der Formalstufen) aus den Schülern herauslocken zu wollen; sie ihnen vorzusagen, hätte ja keinen Sinn. Die Sätze lauten: „Jede Kunst hat es mit dem Schönen zu tun. Bei der wahren Kunst setzt sich das Schöne zusammen aus der Idee und der Form; es verbindet sich eine Idee, etwas Geistiges, mit der Form, dem Sinnlichen. Die Ideen werden durch verschiedene Stoffe veranschaulicht, bei der Bildhauerkunst durch Steine, bei der Malerkunst durch Farben, bei der Tonkunst durch Töne, bei der Poesie durch die Sprache.“ — Ja, wer nur erst wüsste, was eine Idee ist! Nadler sagt: „etwas Geistiges.“ Nun, die Empfindung einer Farbe, eines Tones u. s. w. ist etwas Geistiges; ist nun auch jede Empfindung eine „Idee“? Wenn nicht: wodurch unterscheidet sich die Idee von anderen Formen und Betätigungen des Geistes? Ist „Form“ und „Stoff“ dasselbe? Es scheint so, denn die Form wird als „etwas Sinnliches“ bezeichnet, und Stein und Farben, Töne und Sprachlaute sind auch „etwas Sinnliches“. Allein dann begreife ich wieder nicht, wie Nadler (S. 4) sagen kann: „Der Stoff allein macht noch nicht das Kunstwerk; es muss die Kunstform dazukommen.“ Hier scheint ja vielmehr der „Stoff“ der „Idee“ zu entsprechen; denn die wahre Kunst setzt das Schöne

zusammen aus der „Idee“ und der „Form“.

Mit diesen unklaren Begriffen von „Idee“, „Form“ und „Stoff“ operiert nun der Verfasser weiter. Einmal heisst es: „Die Ideen werden durch verschiedene Stoffe veranschaulicht,“ dann: „die Idee wird in Stoff gekleidet.“ Man denke sich einmal eine Idee, die in Stein oder in Farben „gekleidet“ wird! „Die Idee,“ wird weiter gesagt (immer noch auf S. 1), „erscheint in einem Gedichte in Gefühlen, Charakteren und Handlungen. Diese Träger der Idee“ u. s. w. Die Idee „erscheint“ in Gefühlen, Charakteren und Handlungen? Ich denke, sie „erscheint“ in Steinen und Farben, Tönen und Lauten? Was heisst das: ein „Gefühl“ ist der „Träger“ einer Idee? Doch es würde vergeblich sein, eine Antwort zu erwarten. Ich setze nun noch einige Erklärungen des Verfassers hierher, um den Vorwurf der Unklarheit und Unbestimmtheit zu erhärten.

„Mit Recht werden die Gelegenheitsgedichte verurteilt, die nur Geschäfte für einen bestimmten Fall oder für gewisse Verhältnisse aussprechen.“ (S. 2 die Gänsefässchen rühren von mir her).

„Es gehört zu den Eigentümlichkeiten der einzelnen Dichter, Ideen durch Charaktere anzuprägen.“ (S. 2).

„Meistens entwickelt bei objektiven Stoffen die Handlung die Idee.“ (S. 3).

S. 30 werden die Erklärungen über „die Arten der Poesie“ mit den Worten eingeleitet: „Es wurde schon auf S. 2 darauf hingewiesen, wie der Dichter den Stoff zu seinen Kunstwerken zu wählen kann, dass er entweder Gefühle des menschlichen Herzens oder Begebenheiten und Vorgänge der Aussenwelt darstellt.“

„Stellt der Dichter die Dinge und Vorgänge der Aussenwelt . . . als Erzählung dar, so entsteht zunächst die epische Poesie.“

„Bringt der Dichter sein oder eines andern Gefühlsleben zum Ausdruck, will er Gefühle und Empfindungen beim Hörer wecken, so dichtet er lyrisch.“ Dunkel ist der Rede Sinn. Will denn etwa der „epische“ Dichter nicht Gefühle und Empfindungen beim Hörer wecken? Was bleibt denn an literarischem Wert übrig von einer Novelle

etwa, in der nicht das „Gefühlsleben“ des Dichters oder einer anderen Persönlichkeit zum Ausdruck kommt?

„Der Roman“ (S. 36) „muss seine Charaktere entwickeln, Spannung erregen und mit einer überraschenden Lösung enden“ . . . „Die Novelle beschäftigt sich besonders mit fertigen Charakteren“ (S. 37). So? Der Leser vergleiche einmal in dieser Beziehung den Roman „Ivanhoe“ von Walter Scott mit den Novellen „Heiteretei“ und „Zwischen Himmel und Erde“ von Otto Ludwig, „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ von Gottfried Keller, „König Lear der Steppe“ von Iwan Turgenjeff u. a.

„Die Dithyrambe zeigt eine ungestüme, „wahnsinnige Begeisterung“ (S. 39). Als Beispiele werden angeführt: Wanderers Sturmlied, Harzreise im Winter, Schillers Dithyrambe. Der Ausdruck „wahnsinnige Begeisterung“ mag etwa noch hingehen in Bezug auf „Wanderers Sturmlied“, von dem Goethe selbst in „Wahrheit und Dichtung“ als von einem „Halbunsinn“ spricht; aber welcher Kenner Goethes und Schillers hat schon vor Nadler aus den Klängen der „Harzreise im Winter“ und der „Dithyrambe“ „wahnsinnige Begeisterung“ herausgehört?

Doch ich breche hier ab. Ähnlich unbestimmte und nichtssagende Erklärungen findet man in vielen andern Schriften über die Poetik. Die Zeit ist noch nicht gekommen, wo man über das Wesen der Kunst im allgemeinen, der Dichtkunst im besonderen mit wenigen allgemeinen Sätzen sich aussprechen könnte (vergl. die Besprechung der Gedichtsammlung „Vom goldnen Überfluss“). In dem Teile seiner Schrift, wo er von Figuren, Rhythmus und Reimen redet, verdient Nadler alle Anerkennung.

Vom goldnen Überfluss. Eine Auswahl aus neueren deutschen Dichtern für Schule und Haus im Auftrage und unter Mitwirkung der Literarischen Kommission der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung herausgegeben von Dr. J. Loewenberg. R. Voigtländers Verlag in Leipzig.

Pädagogische Studien. XXIV 3.

Neuere deutsche Lyrik. Ausgewählt und herausgegeben von Karl Busse. Mit einer literar-historischen Einleitung. Verlag von Otto Hendel in Halle a. d. S.

Ich möchte alle Leser dieses Blattes, die sich für die deutsche Literatur und den deutschen Unterricht interessieren, auf die beiden oben angeführten Sammelwerke hinweisen. Sie ergänzen einander aufs glücklichste. Das Werk der Hamburger ist in erster Linie für die reifere Jugend bestimmt, während Busse ein Buch fürs deutsche Haus liefern wollte. Aus diesen verschiedenen Zwecken erklärt sich zum Teil schon die verschiedene Auswahl der Gedichte, die man in beiden Werken antrifft. So fehlen z. B. bei Loewenfeld zwei der schönsten Gedichte von Möricke, „Schön Rottraut“ und „Das verlassene Mägdlein“, die Busse sich natürlich nicht entgehen liess.

Gleich der erste Satz der Vorrede erläutert den Titel des Buches „Vom goldnen Überfluss“. Kellers „Abendlied“ schliesst mit den Versen:

„Trinkt, o Augen, was die Wimper hält,
von dem goldnen Überfluss der Welt!“ —

und Loewenberg meint: „Vom goldnen Überfluss blinkt es auch auf dem Felde der neueren deutschen Lyrik, aber seit ungefähr einem Menschenalter ist mit wenigen Ausnahmen in unseren gangbaren Lesebüchern der poetische Besitzstand derselbe geblieben. Nur die Flut der Kriegspoësie von 1870 spülte eine neue Welle in sie hinein. Sonst sind nach wie vor Autoren wie Gleim, Gellert, Lichtwer, Enslin, Dieffenbach, Hey und viele andere in einer Weise darin vertreten, die durchaus in keinem Verhältnis zu ihrer dichterischen Bedeutung steht. Es erben sich nicht nur Gesetz und Rechte, sondern auch Gedichte, sogenannte Gedichte, wie eine ewige Krankheit fort. Ein Lesebuch macht's dem andern nach. Wo man aber auch neuere Dichter berücksichtigen will, da wird zumeist mit sicherem, aber schlechtem Griff ein Sturm statt eines Storm, eine Ambrosius statt einer Annette von Droste-Hülshoff gewählt. Es ist kaum glaublich: ein im vorigen Jahre (1901?) erschienenen Buch eines Mädchenschuldirektors, das

sich „Einführung in die neuere Lyrik und Epik“ betitelt, enthält auch nicht ein einziges Gedicht von Mörike, Hebbel, Storm, Klaus Groth, Keller, C. F. Meyer, Liliencron; aber Baumbach, Carmen Sylva und Johanna Ambrosius sind vertreten.“

Als ich das las, schlug ich unwillkürlich meinen „Echtermeyer“ (1900) auf, und was fand ich? Gleim, Lichtwer, Enslin, Dieffenbach, Hey, Carmen Sylva und Johanna Ambrosius fehlen gänzlich; Gellert ist nur durch ein Gedicht vertreten; dagegen enthält das Buch von Mörike 11, von Hebbel 5, von Storm 11, von Klaus Groth 5, von Keller 1, von C. F. Meyer 6 Gedichte, während Liliencron allerdings wieder fehlt. — Damit verglich ich ein Buch, das im Jahre 1900 in 3. Auflage bei Hermann Schroedel in Halle erschienen ist: „Vierunddreissig Lebensbilder aus der deutschen Literatur.“ Herausgegeben von A. Steger. — Hier werden als „Epiker und Lyriker der neuesten Zeit“ aufgeführt: Heinrich August Hoffmann (23 Gedichte), Freiligrath (14), Geibel (22) und Scheffel. Von Mörike, Hebbel u. s. f. ist nicht die Rede.

Folglich? Folglich ist Echtermeyer zu loben, Steger zu tadeln? Das wäre denn doch ein sehr übereilter Schluss. Muss denn jeder grosse Dichter auch ein Jugendschriftsteller sein? Es versteht sich ganz und gar nicht von selbst, dass Dichtungen von bleibendem Wert, die etwa ein Mörike, ein Hebbel oder Storm geschaffen hat, eine passende Jugendlektüre bilden. Wie viele Gedichte von Goethe z. B., unserem grössten Lyriker, lassen sich füglich in einem Lesebuch für Volksschulen mitteilen? Man kann sie leicht an den Fingern herzählen. Also so liegt die Sache nicht, dass man von der Grösse eines Dichters auf die Anzahl der Gedichte schliessen könnte, die das Lesebuch von ihm aufzunehmen hat; und auch die Forderung ist wenigstens a priori nicht stichhaltig, dass jeder grosse Dichter im Lesebuch vertreten sein müsse. Ob das Gedicht von Storm oder Sturm, von Annette von Droste-Hülshoff oder von Johanna Ambrosius herrührt, ist ganz gleichgültig, wenn es nur schön und zugleich Kindern verständlich ist.

Denn darin bin ich mit Loewenberg ganz einverstanden: das Lesebuch soll nur wirkliche „Gedichte“ enthalten, und der Wert eines Gedichtes darf nur mit dem Massstabe der Aesthetik gemessen werden. Allen jetzigen und zukünftigen Herausgebern von Lesebüchern seien die folgenden Worte Loewenbergs nachdrücklich zur Beachtung empfohlen: „Der Wert eines Gedichts darf nicht nach Nebenzwecken, seien es nun moralische, religiöse oder patriotische, beurteilt werden. Selbstverständlich, ein Gedicht kann auch den höchsten Wert haben, wenn es religiös oder patriotisch ist, aber es hat ihn nicht deshalb, weil es religiös oder patriotisch ist. Da man das bisher häufig unbeachtet gelassen hat, finden sich in fast allen unseren Lesebüchern so viele Gedichte, die keine Gedichte sind, die nur des Stoffes wegen, nur weil sie Frömmigkeit, Vaterlandsliebe, Mutterliebe u. dgl. besingen, aufgenommen worden sind. Solche Gedichte müssen fallen, damit andere, bessere an ihre Stelle treten. Sind sie bei den älteren Dichtern zu finden, gut; bieten die neuern sie uns, umso besser. Das Leben will sein Recht, und der Pulsschlag seiner Zeit mag auch dem Kinde aus der Dichtung entgegenschlagen.“

Sehr wohl; allein die praktischen Schwierigkeiten fangen hier erst an. An welchen Merkmalen erkennt man das „wirkliche“ im Unterschied von dem „sogenannten“ Gedicht? Geibel antwortet:

Die schöne Form macht kein Gedicht, der schöne Gedanke tuts auch noch nicht; es kommt darauf an, dass Leib und Seele zur guten Stunde sich vermähle.

Geibel sieht also des Wesen des „wirklichen“ Gedichts in der berühmten Darstellung eines schönen Inhalts in schöner Form. Über die schöne Form weiss nun die Poetik gar mancherlei zu sagen, indem sie redet von Rhythmus und Reim, Bildern und Figuren. Aber welcher Gedanke ist schön? Wer soll darüber entscheiden? Etwa die Poetik? Aber wie käme diese dazu, unserem Geschmack Gesetze vorzuschreiben? Der Imperativ: „Du sollst diesen oder jenen Gedanken, diesen

oder jenen Gedankeninhalt für schön erklären!“ ist ohne Sinn und ohne Berechtigung, indem er erzwingen will, was sich schlechterdings nicht erzwingen lässt; auch hat er stets nur einen scheinbaren Gehorsam gefunden. Unverbildete Menschen und selbständige Naturen werden stets das für schön halten, was ihnen gefällt, unbekümmert um das anders lautende Geschmacksurteil, das etwa die Aesthetik ihnen aufdrängen möchte.

Die Frage also: „Welcher Gedankeninhalt ist schön?“ lässt sich auch so ausdrücken: „Welcher Gedankeninhalt gefällt?“ Da lenchtet denn ohne weiteres ein, dass die Antwort nicht durch eine Konstruktion a priori, sondern allein durch eine sorgfältige Zergliederung der Erfahrungstatsachen gewonnen werden kann. Scherer hat der Poetik den rechten Weg gewiesen; leider starb er, bevor er sein Werk vollenden konnte. Die Poetik muss weiter bauen auf dem Grunde, den er gelegt hat. Geschieht das, so wird es später einmal möglich sein, genau anzugeben, was denn nun eigentlich dem 6-, 10-, 14jährigen Kinde, dem Jüngling, der Jungfrau, dem Manne an dem Inhalte eines Gedichtes gefällt, nicht gefällt, mehr oder weniger gefällt, welche Gedichte also dem Menschen auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung mehr oder weniger schön erscheinen. Bis heute lässt uns die Poetik gerade in dieser wichtigsten Frage nach dem schönen Inhalt des Gedichtes fast völlig im Stich.

Ein Teil der zukünftigen Poetik kann nur von den Lehrern geschrieben werden, weil sie allein in der Lage sind, die Wirkung poetischer Erzeugnisse auf die unbefangene Jugend wieder und wieder zu beobachten. Ihre Beobachtungen werden aber nur dann ein sicheres Ergebnis zu Tage fördern, wenn sie sich stets ihrer Pflicht bewusst bleiben, die Kinder urteilen zu lassen, und sich sorgfältig davor hüten, ihr eigenes, vielleicht sehr abweichendes Urteil den Kindern aufzunötigen. Vielleicht stellt sich dabei die Tatsache heraus, dass manche Gedichte, welche Loewenberg für „so genannte“ Gedichte hält, den Kindern

gefallen, während sie anderen, die ihm als „wirkliche“ Gedichte gelten, kein Interesse abgewinnen können. Mit welcher mitleidigen Herablassung redet die Kunstkritik von Körners „Zriny“, und wie hoch stellt sie, wenigstens in neuerer Zeit, Kleists Schauspiel „Der Prinz von Homburg“! Trotzdem mache ich wieder und wieder die Erfahrung, dass junge Mädchen von 15 bis 16 Jahren den „Zriny“ entzückend finden, während der Prinz von Homburg ihnen nicht gefällt. Die Tatsache ist jedenfalls beachtenswert, und es wäre doch wohl zu überlegen, ob man nichtsdestoweniger Körners Werk den Schülerinnen vorenthalten, Kleists Schauspiel dagegen ihnen aufdrängen sollte. Freilich, auch die Erfahrung habe ich gemacht, dass ein solches Machwerk wie Clementine Helms „Backfischchens Leiden und Freuden“ mir von 12- bis 14jährigen Mädchen begeistert angepriesen wurde. Ich würde meiner Tochter das Buch sicherlich nicht in die Hand geben, aber für den Psychologen und Aesthetiker ist die erwähnte Tatsache interessant genug.

Was nun die Sammlung Loewenbergs „Vom goldenen Überfluss“ anbetrifft, so wünschte ich, dass man wenigstens mit einem Teil der darin enthaltenen Gedichte Versuche anstelle, um ihren Eindruck auf kindliche Gemüter zu erproben. Ich zweifle nicht daran, dass manche von ihnen dann sehr bald ein dauerndes Besitztum aller guten Lesebücher bilden werden. Auf die Gefahr hin, durch die Erfahrung eines andern belehrt zu werden, will ich einige Gedichte namhaft machen, von denen ich glaube, dass sie sich die Gunst des Kindes zu erringen befähigt sind, immer vorausgesetzt, der Lehrer wisse in der Behandlung von Gedichten überhaupt den rechten Ton zu treffen.

Annette von Droste-Hülshoff: Die junge Mutter; Die beschränkte Frau. Eduard Mörike: Denk es, o Seele! Friedrich Hebbel: Das alte Haus; Der Heideknabe; Der Brahmine. Theodor Storm: Knecht Ruprecht; Schneewittchen. Klaus Groth: Matten Has; Na'n buten. Gottfried Keller: Sommernacht. Theodor Fontane: Jung-Bismarck; Wo Bismarck liegen soll; Kaiser Friedrich III.; — Letzte Fahrt. Conrad Ferdinand

Meyer: Die Füsse im Feuer. Paul Heyse: Über ein Stündlein; Auf der Heimfahrt. Arthur Fitger: Vaterzorn. Detlev von Liliencron: Legende. Gustav Falke: Der törichte Jäger. Jacob Loewenberg: Auf dem Felde der Ehre. Ferdinand Avenarius: Theodor.

Loewenberg wird vielleicht zu dieser Auswahl, die ich getroffen, den Kopf schütteln. Sie ist natürlich ebenso subjektiv begründet, wie es jede andere auch wäre.

Eisenach.

O. Foltz.

Velhagen und Klasing's Sammlung deutscher Schulausgaben. Bielefeld und Leipzig, Lieferung 80. Meier Helmbrecht, neu übertragen und herausgegeben von Dr. Joh. Sella. 1898. 74 S. 60 Pf. — L. 82: Hans Sachs, Auswahl aus seinen Dichtungen von Prof. Dr. U. Zernial. 1900. 139 S. 80 Pf. — L. 83: Faust I. 124 S. 75 Pf. u. L. 85: Faust II. 154 S. 90 Pf. im Auszuge herausgegeben von Dr. E. Nohle. 1900. — L. 84: Die Nibelungen von Hebbel. Herausgegeben von Dr. H. Gaudig. 1900. 160 S. 75 Pf. — L. 86: Shakespeare. VII. Macbeth. In Schillers Bearbeitung herausgeg. von Dr. E. v. Sallwürk. 1901. 118 S. 75 Pf. — L. 87: Hilfsbuch zu Lessing von Dr. Rudolf Franz. 1901. 160 S. 1 M. — L. 88: Kleinere Prosaschriften von Herder. III. Herausgegeben von Dr. Theod. Matthias. 1901. 99 S. 75 Pf. — L. 89: Lessings Briefe und Abhandlungen für den Unterricht an Seminaren ausgewählt und bearbeitet von P. Tesch. 1902. 170 S. 1 M.

Die vorliegende Sammlung will die Werke unserer Klassiker nicht nur dem Schulunterrichte zugänglich machen, sondern auch dem deutschen Hause näher bringen. Diesem Zwecke dienen trefflich die vorausgeschickten Einleitungen und nachgestellten Anmerkungen literatur- und kulturgeschichtlichen Inhaltes. Auch die Auswahl ist im allgemeinen zu billigen. Im einzelnen ist folgendes zu bemerken:

Zur 80. Lieferung: Meier Helmbrecht, die einzige epische Erzählung des

13. Jahrhunderts von fast modern-realem Charakter, die ihren Stoff aus dem unmittelbaren Volksleben entnimmt und zeigt, wie sich die Grenzen zwischen dem Ritter- und Bauernstande zu beider Schaden allmählich verwischen, ist mit Freuden in dieser Sammlung zu begrüßen. Auch ist dem Herausgeber beizupflichten, wenn er ihr die Obersekunda zuweist. Die Übertragung ist als wohl gelungen zu bezeichnen, und es ist nur zu billigen, dass der Übersetzer durch Ausdrücke wie ‚sich gehaben‘ S. 3 V. 94 ihr eine altertümliche Färbung wahrte. Die Reime sind fast stets rein, Ausnahme ist S. 16, 521; 522 trägt: ‚Geschlecht‘.

Zur 82. Lieferung: Die Auswahl enthält 7 Meisterlieder, 6 geistliche Lieder, den Traum von Hans Sachsens Gemahlin, den Lobspruch der Stadt Nürnberg, die Wittembergische Nachtigall, das Epithaphium Luthers, Historia von dem kaiserlichen Sieg in Afrika 1535, Wider den blutdürstigen Türken, Die Feldschlacht Hannibals, 6 Schwänke, nämlich Die Hasen fangen und braten den Jäger, Petrus Gespräch mit den Landsknechten, Petrus und die Geiss, Der Jungbrunnen, Des Schäfers Wahrzeichen, Der gute Montag, ferner 1 Fabel, 1 Tragödie: Der hürnen Seufried, 1 Comödie: Die ungleichen Kinder Eve und 1 Fastnachtsspiel: Der fahrende Schüler im Paradies. Offenbar hat der Herausgeber die Vielseitigkeit von Hans Sachs zeigen wollen. Namentlich tritt er warm für die Meistersänge ein; aber die von ihm ausgehobenen widerlegen die herrschende Ansicht keineswegs, dass auch Hans Sachsens Meistersänge sehr minderwertige Dichtungen sind, so ist ‚Geheimnis der Goethe‘ überhaupt keine Poesie, sondern ein theologischer Vortrag in Versen, der epische Stoff in ‚Der falsch schulmeister‘, in ‚Das menschlich leben figurirt‘, in ‚Die wisel mit der maus‘ und in ‚Der singent schuster zu Lübeck‘ passt nicht zur lyrischen Form. Auch muss ‚Der hürnen Seufried‘ Schülern, die das Nibelungenlied kennen oder in derselben Sammlung Hebbels Nibelungen lesen, als ein recht schwaches Werk erscheinen. Hätte der Herausgeber lieber dafür die reizende Comödie ‚Die ungleichen Kinder Eve‘ ungekürzt

gegeben! Werden von unserer Jugend nur die guten Dichtungen von Hans gelesen, deren es genug gibt, so ist es für sie und für ihn besser; von den nur literarhistorisch interessanten biete man ihnen höchstens kurze Proben in der Literaturgeschichtsstunde!

Zur 83. und 85. Lieferung: Durch die vorgenommenen Kürzungen wird der Wert der Dichtung wenig beeinträchtigt; im I. T. ist gekürzt das Gespräch Mephistopheles' mit dem Schüler, während die Hexenküche und Walpurgisnacht ganz fehlen; im II. T. sind der Maskenzug, grosse Teile der klassischen Walpurgisnacht und der kaiserliche Sieg weggelassen. Nach dem Verfasser wird Gretchens Mutter 'durch ein Versehen' derselben beim Schlaftrunk getötet, während ihr doch wohl Mephistopheles an dessen Stelle Gift gereicht hat.

Zur 84. Lieferung: Der Herausgeber versteht es, in der Einleitung auch die psychische Entwicklung Hebbels vorzuführen; mit Recht findet er in den Nibelungen den Höhepunkt seines Schaffens, wiewohl er zeigt, dass auch dieses Werk nicht frei von Fehlern ist. Die Trilogie selbst gibt er in verkürzter Form, indem er namentlich Szenen mit nornenartigem Inhalte weglässt. Dabei verfährt er nicht immer geschickt; so sagt S. 5, 69: Gunther: 'Brunhilde wird die Königin Burgunds', wiewohl ihm deren Namen noch gar nicht genannt ist. Besser wäre es wohl gewesen, vom gehörnten Siegfried nur eine Inhaltsangabe, dagegen 'Siegfrieds Tod' und 'Kriemhilds Rache' vollständig zu geben.

Zur 86. Lieferung: Dass uns Macbeth in der Schillerschen Bearbeitung geboten wird, ist zweifelsohne zu billigen, zumal der Verfasser auf das Shakespearesche Original und die Eschenburgische Übersetzung verweist.

Zur 87. Lieferung: Der Herausgeber stellt in geschickter Weise die wichtigsten Gedanken und Ergebnisse aus Lessings Schriften zusammen und gibt Auszüge aus 'Ernst und Falk', dem 'Testament Johanns' aus der 'Erziehung des Menschengeschlechts', 'Wie die Alten den Tod gebildet', aus 'Laokoon' und dem Nachlass dazu, aus den 'Abhandlungen über die Fabel', aus den

'Zerstrenten Anmerkungen über das Epigramm', aus den Literaturbriefen, aus der Hamburger Dramaturgie, die billigerweise sehr bevorzugt wird, und einzelnen kleineren Schriften.

Zur 88. Lieferung: Diese enthält 'Nemesis', welche die Schüler ihres einseitig philologischen Charakters halber nicht zu lesen brauchen, und den 34., 36. und 63.—73. Brief zur Beförderung der Humanität.

Zur 89. Lieferung: Der Herausgeber hat sich erfolgreich bemüht, Lessings Werke dem Verständnis der Seminaristen zu erschliessen, so durch Übersetzung der Erläuterungsbeispiele und Wiedergabe fremdsprachlicher Ausdrücke durch deutsche. Auch dass er ihnen die 'Abhandlungen über die Fabel', 'Wie die Alten den Tod gebildet', die 'Erziehung des Menschengeschlechts' und den 17. und 36. Literaturbrief bietet, ist zu loben, nicht aber, dass er auch Familienbriefe mit aufgenommen hat. Wie interessant diese auch für den Literaturforscher sind, der Schüler hat Notwendigeres zu lesen. Übrigens berührt es eigentümlich, dass drei der ausgehobenen Schriften im Auszuge schon in der 87. Lieferung stehen.

Dr. Hermann Schmidts Elementarbuch der lateinischen Sprache. Fortgesetzt v. E. Lierse. Halle, Hermann Gesenius. 1900. I. Teil. Für Sexta. 12. Auflage. 163 S.

Vorliegendes Buch zeichnet sich hauptsächlich durch zwei Eigentümlichkeiten aus. Es beginnt mit Vorübungen zur Einprägung des geschlechtlichen Grundtypus, indem es auf den ersten 4 Seiten Sätze bietet, in denen nur der Nominativ auftritt. Dann sucht es durch Zusammenhang des Satzbaues und durch zusammenhängende Lesestücke aus der alten Sage und Geschichte den Stoff zu beleben. Verständigerweise lässt der Verfasser die 4. der schwereren 3. Konjugation vorausgehen, übt 'qui, quae, quod' erst als Interrogativum ein und schliesst daran einige leichte Beispiele für dessen relativen Gebrauch. Die vorliegende Neubearbeitung hat die Forderungen der neuen preussischen

Lehrpläne von 1892 streng durchgeführt.

III. T. Für Quarta. I. Abteilung: Lesebuch. 99 S. — Den Inhalt desselben bilden 15 Geschichtserzählungen, die sich in freier Weise an Cornelius Nepos anlehnen, aber in wesentlich leichterem Stile gehalten sind. Die Grammatik ist dabei die Hauptsache, und zwar behandeln immer je zwei aufeinanderfolgende Erzählungen denselben grammatischen Stoff.

II. Abteilung. 168 S. — Diese Abteilung enthält nur deutsche Übungsstücke ähnlichen Inhaltes wie die I., die das Wortgefüge, die Kasuslehre, die Arten der Sätze, die Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen, das Gerundium, Supinum, sowie Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen behandeln.

Löbau in Sachsen.

C. Franke.

H. Lattmann. Lateinisches Elementarbuch für Sexta. 8. Aufl. Pr. 1 M 20 Pf., gebunden 1. M 50 Pf. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1900. 116 S. u. 16 S. Methodische Anleitung.

Ohne Zweifel sind im vorliegenden Buch die Grundsätze der neueren Pädagogik meist geschickt verwertet; so verfährt der Verfasser induktiv, geht, um ‚das judiziöse Lernen in den Schulunterricht (richtiger wohl in den Lateinunterricht) einzuführen‘ von dem Lateinischen entnommenen Fremdwörtern aus, nimmt auf die Elemente der deutschen Grammatik Bezug, schliesst dann an 27 lateinische Fabeln mit anfänglich vollständiger, dann teilweiser deutscher Interlinearübersetzung an und rät in seiner methodischen Anleitung, deren Studium namentlich Anfängern sehr zu empfehlen ist, die Formen mündlich und an der Wandtafel einzuüben. In der 8. Auflage sind die Fabeln am Ende mit den Stücken aus der griechischen Sage zusammengestellt, mehrere Stellen für die Übersetzung vereinfacht, und dieser Stoff in einigen Übungsstücken verwertet und der Genusregel für die n-Stämme die lernbarere Fassung der Grammatik gegeben. Weshalb lässt aber der Verfasser auf die 1. und 2. Konjugation nicht die 4. folgen, die

diesen doch ähnlicher als die 3. ist? Noch weniger ist es methodisch zu rechtfertigen, dass die io-Verben der 3. der regelmässigen 4. Konjugation vorausgehen. Qui, quae, quod wird sofort als Relativ dem Sextaner geboten, während dieser doch offenbar dessen interrogativen Gebrauch leichter versteht. Leider ist die Ausgabe von Druckfehlern nicht frei, besonders störend ist S. 69, 79 amor für emor.

Löbau in Sachsen.

C. Franke.

Prof. Dr. Kasten. a. Erläuterung der Hölzelschen Bilder „Die Wohnung“ und Vue de Paris in französischer Sprache nebst Wörterverzeichnissen und Fragen zur Einleitung einer Besprechung im Unterricht. Mit 2 Abbildungen und einem Plane. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 60 Pf.

Derselbe. b. Die Wohnung und View of London in englischer Sprache. Ebenda. 60 Pf.

Die Hölzelschen Anschauungsbilder erfreuen sich mit Recht einer grossen Beliebtheit und sie werden bekanntlich auch im fremdsprachlichen Unterricht mit gutem Erfolge verwendet. Auch die neuen Lehrpläne empfehlen den Gebrauch von Anschauungsmitteln. Man könnte allerdings nicht mit Unrecht die Frage stellen, ob es sich nicht empfiehlt, im Ausland hergestellte Anschauungsmittel dem Unterricht zu Grunde zu legen, die französische oder englische Landschaften oder Bauweisen u. Einrichtungen zur Anschauung bringen. Ich muss gestehen, dass, so brauchbar auch das Bild Die Wohnung ist, ich für meinen Teil darin nicht gerade das Ideal einer Wohnung oder einer geschmackvollen Einrichtung erblicke.

Die Erläuterungen sind geschickt zusammengestellt und bieten dem Lehrer für den Unterricht eine wertvolle Vorbereitung und nach Besprechung des Stoffes eine willkommene Zusammenfassung. Natürlich wird man nicht vergessen dürfen, dass eine Beschreibung nicht alle Möglichkeiten des Ausdrucks erschöpfen kann und dass die gebotene Form nicht die einzig richtige ist. Statt l'une des deux femmes

nous fait souvenir des joies de la table; wird man ebensogut sagen können: nous rappelle les plaisirs de la table, oder nous fait penser aux plaisirs etc. — Bisweilen scheint der Ausdruck etwas gesucht, wie z. B. Elle abrite un perroquet perché sur un bâton, lequel volatile semble plongé dans une méditation profonde. Warum nicht einfach: elle abrite, perché sur un bâton, un perroquet qui etc.; oder Un peu plus à droite règne une étagère (il y a un porte-musique?). An der Nähmaschine sieht man wohl besser la bobine als le fil und den im Erker erhöhten Tritt dürfte man wohl besser als estrade (élévation en forme de plancher) bezeichnen, statt als quelque chose comme une galerie. Der Schreibtisch ist gebräuchlicher le bureau und das dargestellte Zimmer kann man schwerlich (III) salon nennen, m. E. kann es nur als salle à manger bezeichnet werden, was unserem deutschen Wort Wohnstube vielfach entspricht. In diesem Abschnitt kann es statt l'on pourrait prendre pour einfach heissen que l'on prendrait pour und S. 3 statt qui veulent déjeuner besser qui vont déjeuner; für Nähtisch ist wohl auch chiffonnier gebräuchlich neben chiffonnière. In VII würde ich dem Vater statt des habit (Frack) lieber eine veste anziehen. La robe fait voir ses souliers wohl besser laisse voir oder laisse à découvert. Statt le plancher parqueté würde ich einfach le parquet sagen. — Im Wörterverzeichnis ist mir aufgefallen: cordelière Litze; muss heissen: Schnur (Litze = liséré); beim Klavier spricht man wohl stets vom Pedal. — Bört (étagère) ist norddeutsch: Wandbrett, tabouret Schemel, verführt wohl leicht zur Verwechslung mit escabeau, bibliothèque müsste hier (S. 6) mit Bücherschrank oder Bücherregal wiedergegeben werden; lilas ist rötlich blau; nicht rötlich, am besten lila; ustensile ist kein Werkzeug (outil), sondern ein Küchengerät; râpe Reibeisen (Reibe kenne ich nicht); caisse à charbon ein Kohlenkasten; une bûche ein Scheitchen Holz; Splitter in dieser Bedeutung ist mir unbekannt.

Dem Wörterverzeichnis folgt ein Questionnaire, das den Lehrer darauf hinweist, was für Fragen an die

einzelnen Gegenstände angeknüpft werden können und das für die Schüler dann Stoff zu schriftlicher Beantwortung für Hausarbeiten gibt. In dieser Form allein hat n. m. D. ein Questionnaire Wert. Aufgefallen sind mir in I die Fragen: De quelle manière (m. E. besser: En quoi) le laiton diffère-t-il du bronze und Les portes sont-elles ouvertes en France comme chez nous? (Leicht misszuverstehen.)

Die Ansicht von Paris gibt dem Verfasser Gelegenheit, das Wissenswerteste über die Hauptstadt und ihre hauptsächlichlichen Gebäude und Plätze zusammenzustellen. Man wird allerdings gut tun, die einzelnen Örtlichkeiten noch in besonderen Ansichten vor Augen zu führen. Wem ein Projektionsapparat nicht zur Verfügung steht, dem bietet das billige Werk Paris instantané reiches Anschauungsmaterial.

Das an zweiter Stelle genannte Werkchen ist das Gegenstück für den englischen Unterricht. Wie jenes von einer Französin, so ist dies von einem Engländer durchgesehen. Beim Wörterverzeichnis wäre zu wünschen, dass, wo Länge- (—) und Kürzezeichen (˘) nicht ausreichen, die Aussprache in Lautschrift gegeben wird. — to sew nähən = to so^u, nicht s¹ u, was dialektisch ist; portrait nicht po^u, sondern po^a- (pɔ-). brook nicht ū sondern u; die Endsilbe ons nicht ö sondern ə. In ornamental ist nicht die 1. sondern die 3. Silbe stark betont. In bust u. ä. wird u besser mit a als durch ō bezeichnet; shovel nicht ō sondern ā; in pendulum, profile, century u. a. müsste die betonte Silbe hervorgehoben sein; dazu braucht nur der Vokal als Träger der Tonstärke fett gedruckt zu werden; pewter nicht ^hu sondern ^hū; in scenery ist das auslautende y kurz, nicht = ī; in floor ist oo, nicht = o^u sondern = ɔ̄, wie in all; furniture nicht tʒər sondern tʃər. Druckfehler S. 23 No. 2: away statt a way; similar statt similar; S. 24 No. 7 fo statt to.

Von der View of London gilt dasselbe, was von der Vue de Paris gesagt ist. Hier bietet das billige Werk

Round London (Newness) reiches Anschauungsmaterial.

Prof. Kastens Erläuterungen bieten in weiser Beschränkung den für die Besprechung der genannten Bilder nötigen Sprachstoff in einfacher Form. Sie sind ein sehr empfehlenswertes Hilfsmittel für den Zweck, dem sie dienen sollen.

Dresden.

Konrad Meier.

Otto Wendt, Rektor. Französische Briefschule. Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung französischer Briefe. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage. Pr. geh. M. 1,50, geb. M. 1,80. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior), Hannover und Berlin 1900.

Das vorliegende Buch ist, wie sein Titel besagt, „für den Unterrichtsgebrauch“ herausgegeben. Es will „in methodischer, d. h. stufenmässig vom Leichten zum Schweren fortschreitender Aufeinanderfolge“ Belehrung über das Abfassen französischer Briefe bieten. Nach einem an die Spitze des Vorworts gestellten Zitate Dr. Bandows hat der Herr Verfasser besonders die Bedürfnisse der „Handels- (Mittel-) und Fortbildungsschulen“ im Auge.

Wenn der Herr Verfasser im Vorwort der 1. Auflage selbst recht zuversichtlich versichert, dass sein Versuch „trotz der Originalität nicht ganz uneben ausfiel“, so kann ich leider diese Siegesgewissheit nicht teilen. Ich halte es von vornherein für ein Unrecht, die Schüler, die doch wahrlich gerade für den neusprachlichen Unterricht bereits mit Lehrmitteln reichlich und überreichlich versorgt sind, nun auch noch mit einem Briefsteller (von 144 Seiten!) zu behelligen. Wo soll die durchaus notwendige Einheit des Unterrichts bleiben, wenn so immer neue, gleichzeitig zu gebrauchende Unterrichtsmittel geschaffen werden! Die Anweisung zur Abfassung französischer Briefe gehört, soweit sie der Schüler überhaupt braucht, ins Lehrbuch des Französischen, und die Lehr- und Lesebücher moderner Richtung bieten meines Erachtens davon

gerade genug. Sodann: ein französischer Brief ist auch nicht anders eingerichtet, als ein deutscher oder englischer Brief. Wer leidlich französisch schreiben kann — was der Schüler ja nach jedem guten Lehrbuch lernt —, der kann auch einen leidlichen französischen Brief schreiben. Die wenigen Anfangs- und Schlussformeln lernen die Schüler gelegentlich mit; dazu braucht es nicht eines Buches von 144 Seiten.

Das Buch ist denn nun auch voll des Überflüssigen. Da enthält der erste Teil (A) der ersten Abteilung Anweisung über Briefe von „Kindern an Freunde“, S. 7—18. Mit Verlaub! Unsere Kinder schreiben an ihre Freunde überhaupt keine französischen Briefe. Der Abschnitt ist ebenso überflüssig, wie der Abschnitt B: „Briefe an Eltern, Vormünder, Paten usw. (S. 18—28). Das heisst Zeit vergeuden. Darauf folgt Abschnitt C „Briefe an fremde Personen, Geschäftsbriefe“ (bis S. 46). Dieser Abschnitt ist der einzige, den man etwa gelten lassen könnte. Wenn man aber alle Semester einen oder ein paar Briefe seinen Schülern als Diktat gibt, so wird gewiss dasselbe mit weniger Zeitaufwand und ohne unnötige Kosten für den Schüler erreicht, als durch einen Briefsteller.

Innerhalb der ganzen Abteilung ist nun auch noch viel Platz vergeudet. So werden S. 7—10 ausführliche Anweisungen über Datum, Anrede, Briefanfänge, Wendungen im Briefe und Briefschlüsse gegeben, trotzdem der Verfasser mit Recht gleich zu Anfang sagt: „Im allgemeinen stimmt die äussere Einrichtung französischer Briefe mit der bei uns üblichen überein.“ Es wird denn nun auch alles, was mit unserer Einrichtung der Briefe übereinstimmt, hübsch ausführlich angeführt! (Dies geschieht im ganzen Buche bei jeder Gelegenheit!)

Unverständlich ist mir die Rubrik 4 „Wendungen im Briefe“. Da heisst es: „Von den Formen, welche dazu dienen, die Gedanken zu verbinden, auf den Zweck des Schreibens hinzuweisen, die Gefühle der Freundschaft auszudrücken u. s. w. geben wir folgende: 1. En (au) cas que, en ce cas [eine Angabe, dass nach en cas que der Konjunktiv stehen

muss, fehlt]. 2. C'est pour vous prouver . . . 3. Par cela vous verrez . . . 4. Afin que tu susses [!] . . . 5. J'attends de vos nouvelles . . .“ u. s. w. (im ganzen 22 solcher abgerissener Brocken. (Dabei unter 15. der orthographische Fehler „O si“ statt „Oh! si.“) Diese schematischen Rubriken wiederholen sich zu Anfang jedes Abschnittes. S. 19 wird unter den Mustern für Wendungen im Briefe gegeben: „5. Mon amour égalera sans cesse ma profonde gratitude pour tous les soins.“ 6. „Ne rejetez pas les hommages de mon cœur filial.“ 7. „Souffrez donc que je vous prie.“ Das heisst die Kinder zur gedankenlosen Phrase erziehen.

S. 47—60 folgen „Präparationen, Vokabeln und Anmerkungen zur ersten Abteilung“. Von S. 60—128 folgt die „Zweite Abteilung. Erweiterte Briefform. (Die Stoffe sind verkürzt gegeben. Die Grammatik stellt höhere Anforderungen).“

Hier muss dem Leser die Geduld reissen, wenn die „allgemeinen Bemerkungen“ nun noch umständlich berichten, wie das Briefpapier beschaffen sein muss (unter anderem heisst es da: „Das Papier soll die richtige Grösse haben, 20—22 Centimeter lang und 12 bis 15 Centimeter breit, es soll nicht grob und rauh oder farbig sein“ „Die Höflichkeit verlangt, dass man stets einen ganzen, gut gefalteten und genau beschnittenen (!) Briefbogen verwendet“). Dann wird in 9 Zeilen gelehrt, dass man leserlich schreiben muss; sodann handeln nochmals 7 Zeilen vom Datum (worüber die erste Abteilung bereits fast eine Seite enthält), 19 Zeilen „von der Anrede“ (darüber in der ersten Abteilung bereits eine Seite weniger 4 Zeilen!) und 9 Zeilen über die Adresse.

Ich halte das für Papiervergeudung. Nirgends ist die Anrede in Briefen einfacher, als im Französischen. Die Vorbilder dieser Anreden finden sich in den beigegebenen Musterbriefen. Die ganze „Anleitung“ ist also überflüssig.

Was nun aber ausserdem das Buch unbrauchbar macht, ist das schlechte Französisch, in dem es geschrieben ist. Dass die Sprache allenthalben schweizer Wendungen statt französischer enthält, möchte

noch hingehen. Wenn aber direkt grobe grammatische Fehler auftreten, wie es S. 63, 2, 5: Je suis bien aise que c'est [statt que ce soit] à vos occupations plutôt qu'à un dérangement de santé“ etc., oder S. 71, 8, 8: „Ils ne valent pas à beaucoup près de ceux de Robert“ (valoir mit de!), oder S. 74, zweiter Abschnitt, 14: Il est incroyable combien j'aie [Konjunktiv im indirekten Fragesatz!] maintenant le désir de . . . u. s. w., oder wenn Wendungen vorkommen, wie S. 88, 2, 5: „Ce n'est pas le tact de l'attendrissement qui leur mauquait,“ Dinge, deren sich ein Tertianer schämen müsste, so ist das geradezu unerhört. Das letzte Beispiel gibt uns den Schlüssel für die Art, wie der Verfasser gearbeitet hat. Er bildet sich einen deutschen Satz und übersetzt diesen. Hier wollte er „das Gefühl der Rührung“ wiedergeben. Da er „Gefühl“ nicht weiss, greift er zum Wörterbuch und findet da unter anderem tact, merkt aber nicht, dass dies Wort den Gefühlssinn, also den Tastsinn bedeutet (tactus von tangere).

Wir können also den Lernenden vor diesem Buche nur nachdrücklichst warnen und begreifen nicht, wie es eine zweite Auflage erleben konnte.

Uneingeschränktes Lob können wir dagegen einigen neuen Veröffentlichungen Krons spenden. Es sind dies:

1. Stoffe zu französischen Sprechübungen über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens. Nebst einem Wörterverzeichnis. Im Sinne der amtlichen Lehrpläne von 1901 zum Gebrauch an Gymnasien (O III—O I) und Realanstalten (O III und U II). Karlsruhe. J. Bielefelds Verlag 1902. Geb. M. 1.20.
2. Stoffe zu englischen Sprechübungen . . . zum Gebrauche in O III und U II von Real- und Reformanstalten sowie Gymnasien mit engl. Ersatzunterricht. Ebenda 1902. Preis des Bändchens geb. M. 1.20.

In beiden ist der Sprachstoff der praktischen Umgangsprache in übersichtlichen Abteilungen geordnet und in leicht fasslicher Weise französisch (resp. englisch) erläutert. Die Sprache

ist durchaus klar, gewandt und grammatisch korrekt. Eine gute Beigabe gewähren die Anweisungen zur methodischen Verarbeitung, die die Verlagsbuchhandlung auf Verlangen gratis beigibt. („Begleitwort und Frageschule zu Stoff zu französischen Sprechübungen,“ und: „Hints for Conversation based on the Text of The Little Londoner and English Daily Life.“ Diese „Hints“ sind ohne weiteres auch auf die Stoffe zu englischen Sprechübungen zu übertragen). Die beiden Bücher bilden nicht nur ein gutes Hilfsmittel für den Schulunterricht, sondern können auch zum Privatgebrauch allen denen auf wärmste empfohlen werden, die sich mit der französischen und englischen Umgangssprache vertraut zu machen wünschen.

Ein weiteres Bändchen, das dankbar zu begrüßen ist, ist desselben Verfassers

„Petit Vocabulaire explicatif des mots et locutions contenus dans le Petit Parisien et dans En France par **R. Kron**. Karlsruhe (Bade), J. Bielefeld, éditeur 1902. Geb. M. 1,—

In dankenswerter Weise werden in diesem Vocabular die französischen Wörter französisch erklärt. Das Buch bildet also eine praktische Einführung in den für jeden, der die fremde Sprache gründlich erlernen will, unerlässlichen Gebrauch der nationalen Wörterbücher. Es stellt also, so bescheiden es auftritt, einen weiteren Fortschritt in der Methodik des neusprachlichen Unterrichts dar, um die sich Kron durch seine Bücher schon so grosse Verdienste erworben hat.

Von der französischen Wochenschrift „Le Volume“ (Paris, Librairie, A. Colin, 5, Rue Mézières), über die wir unseren Lesern bereits ausführlich berichtet haben, liegt wieder ein Jahrgang vor, der sich seinem reichen und gediegenen Inhalt nach den früheren Jahrgängen würdig anschliesst. Wir weisen wiederholt auf dieses gerade für Lehrer so ausserordentlich geeignete und dabei doch so billige Hilfsmittel zum Studium des Französischen hin. Preis jährlich 7 Fr. für alle Länder des Weltpostvereins.

Ein hübsches Buch ist

Lectures et Exercices français. Französisches Lese- und Übungsbuch. Ausgabe B für Mädchenschulen und Pensionate. Von **H. Bretschneider**, Realschuloberlehrer. Carlshorst-Berlin. Verlag von Hans Friedrich. 1900. Geb. M. 2.40.

Dazu ein Beiheft (30 Pf.) und ein Vocabulaire (40 Pf.)

Das Buch enthält I. Descriptions (44 Nummern), II. Dialogues (10 Nummern), III. Fables et Paraboles (8 Nummern), IV. Anecdotes et Récits (19 Nummern), V. Légendes et contes (10 Nummern), VI. Biographies (5 Nummern), VII. De la littérature française (35 Nummern), VIII. Lettres (14 Nummern), IX. Economie domestique (8 Nummern), X. Pièce de théâtre (La Pantoufle de Cendrillon, S. 148—171) und XI. Poésies diverses (Nr. 159—194). Der Auswahl merkt man an, dass sie von einem Manne getroffen ist, der mit pädagogischem Können die richtige Beurteilung dessen verbindet, was die Jugend mit Erfolg zu verarbeiten vermag. Die Lesestücke bieten einen sehr erheblichen, brauchbaren Vokabelschatz und lassen sich trefflich zu mündlichen Übungen verarbeiten. Vermutlich werden die Lehrer sich nicht genau an die Winke halten, die der Herr Verfasser im Vorwort gibt. In der Tat sind z. B. die 17 verschiedenen Übungen, die man an einem Lesestück vornehmen kann (Vorwort S. III) teilweise recht schematisch aufgestellt (so wenn schriftliche Arbeiten ins Tagebuch und ins „gute Heft“ als besondere Übungen unterschieden werden), und auch mit dem Satze des Vorworts werden sich wenige einverstanden erklären, „dass die förderndste Sprechübung, die gewissermassen die Krone der übrigen bildet, das Auswendiglernen theatralischer Rollen ist“. Vielleicht belehren Krons Bücher den Herrn Verfasser eines anderen. Doch kann das ja jeder halten, wie er will. Das Theaterstück der *M^{me} Bellier*, das Herr H. aufgenommen hat, ist jedenfalls ein sehr wertvoller Bestandteil des Lesebuchs.

Das Beiheft enthält 2 $\frac{1}{2}$ Seiten Übungsaufgaben, 31 Seiten Anmerkungen zu

den Lesestücken und 3 Seiten „Ausführung der Briefentwürfe“ (zu S. 140 f. des Lesebuchs).

Aus dem Verlag von Dr. P. Stolte sind seinerzeit eingegangen von Mart. Hartmanns Schulausgaben:¹⁾

Nr. 10. André Theuriet. Ausgewählte Erzählungen, herausg. von G. Franz.

Nr. 19. A. Laurie, Mémoires d'un Collégien. Herausg. von K. Meier. II. verb. Auflage.

Nr. 20. Jules Michelet, Tableau de la France. Herausg. von K. A. Martin Hartmann (mit e. Karte).

Nr. 21. G. Bruno, Francinet. Herausg. von Dr. A. Mühlau.

Nr. 22. P. Lanfrey, Campagne de 1806 et 1807. Herausg. von P. Apetz. (Mit 2 Karten und 4 Plänen.)

Nr. 23. Victor Hugo, Gedichte (Auswahl). Herausg. von K. A. Martin Hartmann.

Von der im gleichen Verlage erschienenen Sammlung A. Hamanns Schulausgaben liegen uns vor

Nr. 2. Jackanapes und Daddy Darwin's Dovecot von Juliana Horatia Ewing.

Nr. 3. The fifteen decisive Battles of the World von Sir Edward Creass (Auswahl) und

Nr. 4. W. Shakespeare, The Tempest. sämtlich kommentiert vom Herausgeber der Sammlung.

Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache von Dr. Konrad Meier und Dr. Bruno Assmann, Oberlehrern an der Dreikönig-Schule (Realgymnasium) zu Dresden-N. Teil II, Englisch-Lese- und Übungsbuch B. Oberstufe. Leipzig, Dr. Seele & Co. 1901. Preis 2.25 M.

Mit diesem 2. Teile ist der Abschluss in den Päd. Studien bereits besprochenen neuen Unterrichtswerkes erschienen.

Diese Oberstufe gliedert sich in zwei Abteilungen, Syntactical Exercises (— Seite 71) und Reader (— Seite 217). S. 219—237 sind „Stoffe zu Übersetzungs-

übungen“ beigegeben; dann folgt S. 238 eine Chronological Table of English History and Literature, und S. 242—244 „Grundsätze für die Verwendung von Satzbildern.“ Die letzteren stellen Erläuterungen für die Handhabung der „Syntactical Exercises“ dar, die in geistvoller, klarer Weise die Prinzipien der Unterstufe auch für die englische Syntax durchführen. Über diese Prinzipien habe ich mich bereits bei der Ankündigung der Unter- und Mittelstufe ausgesprochen, darf also hier auf das dort Gesagte verweisen. Mein Gesamturteil über den rein sprachlichen Teil des Werkes kann ich mit gutem Gewissen dahin abgeben, dass hier die klarste und folgerichtigste Durchführung der imitativen Methode vorliegt, die überhaupt bis jetzt ein neu-sprachliches Unterrichtswerk enthält. Die Syntactical Exercises bestehen hauptsächlich in Bildung und Umbildung von Sätzen (die Übersetzung aus dem Deutschen, die nicht ganz ausgeschlossen ist, tritt sehr in den Hintergrund), und die Durcharbeitung dieser Übungen muss eine ganz vorzügliche grammatische Schulung bewirken, viel intensiver, als sie die Übersetzungsmethode zu leisten vermag. Ich hebe das ganz besonders hervor, da die allermeisten Lehrbücher der neueren Sprachen „moderner“ Richtung bei der Behandlung der Syntax versagen. Hier ist das Problem zum ersten Male glücklich gelöst, und zwar in einer Weise, die nicht nur gediegene Kenntnisse im Englischen vermitteln, sondern auch die allgemeine sprachliche Bildung der Schüler ganz erheblich fördern muss.

Merkt man so dem sprachlichen Teile des Werkes an, dass dasselbe auf gediegenen Kenntnissen der Verfasser und auf sorgsamem pädagogischen Erwägungen gegründet ist, so berührt auch der „Reader“ äusserst wohlthuend wegen seiner umsichtigen und reichen Auswahl. Es ist jedenfalls ein hartes Stück Arbeit gewesen, diese 34 Lesestücke zusammenzustellen. Ich gebe die Titel derselben, um zu zeigen, wie allseitig belebender Stoff hier geboten wird. 1. Foreign Elements in the English language. 2. The Battle of Senlac. 3. Magna Charta.

¹⁾ Diese Ausgaben sind in jeder Beziehung empfehlenswert. D. R.

4. Cheoffrey Chaucer. 5. Queen Elizabeth. 6. Death of Elizabeth. 7. English Manufactures and English Commerce in the Time of Queen Elizabeth. 8. England in Shakespeare's Youth. 9. Pre-Shakespearean Drama. 10. Shakespeare's Theatre. 11. On Brutus's and Antony's Adresses to the Romans. 12. The Puritans. 13. The Royalists. 14. John Milton. 15. Death of Cromwell. 16. On pastoral Art and Literature in the 18th Century. 17. W. Turner. 18. Pitt's Eloquence. 19. Improvisation of Lord Chatham. 20. Speech of Lord Chatham on the American War. 21. Pitt on the Proposal of Employing Savages in the American War. 22. Death of Nelson. 23. Battle of Waterloo. 24. Incidents of the Battle of Waterloo. 25. Sir Walter Scott. 26. Lord Byron. 27. Charge of the light Brigade at Balaklava. 28. The Crimean War. 29. National Morality. 30. Josiah Wedgewood. 31. The English Constitution (S. 153—167, in übersichtlichen Abschnitten). 32. Scenes from English Life (S. 167—188). 33. Dusty Air. 34. Alcohol.

Was ein umsichtiger und kenntnisreicher Lehrer mit dieser trefflichen Auswahl anfangen kann, ist ohne weiteres klar.

Auf S. 196—217 folgen dann Composition Exercises, mannigfaltige Anweisungen (in englischer Sprache) zur Behandlung von über 30 Themen.

Die Ausstattung wie der Druck sind des Inhaltes würdig. Es sei mir gestattet, noch auf einige Druckfehler hinzuweisen.

S. 126 zu trennen: Chatham on in der Überschrift von Nr. 20. S. 133, Z. 10 v. u. lies satisfied. S. 153, Z. 16 lies small-pox. S. 158 e 1. Z. 3 lies creation. S. 202 Z. 15 v. u. lies IInd (statt VIIth). Ärgerlich ist S. 204 Z. 9 he, offenbar verdrukt für the, hinter dem snow ausgefallen ist. S. 233, Z. 6 lies das (st. dass).

Wir begrüßen dieses nun abgeschlossene Werk, das wir auch allen denen empfehlen können, die sich im Englischen privatim weiter bilden wollen, als eine hoffentlich epochemachende Erscheinung der neusprachlichen Litteratur und können zum Schlusse den Wunsch nicht unterdrücken, dass die Herren Verfasser sich an das aller-

dings in mancher Hinsicht schwierigere Problem wagen möchten, das Französische in der gleichen Weise zu behandeln.

Döbeln.

Dr. Joh. Hertel.

Dr. Walsemann: Pestalozzi's Rechenmethode, historisch-kritisch dargestellt und auf Grund experimenteller Nachprüfung für die Unterrichtspraxis erneuert, mit zwei Pestalozzischen Tabellen. Hamburg, A. Lefèvre Nachfolger, Kruse und Freihna. Pr. 3 M.

Der Verfasser erweist sich in diesem Buch als ein philosophisch geschulter, scharf denkender Geist und zugleich als psychologisch gebildeter Schulmann. Seine tief angelegte, kritische Untersuchung steigt herab bis zu dem theoretischen Grunde der Erkenntnis. Er sucht nachzuweisen, dass Pestalozzi mit seinem Prinzip der Anschauung auf dem Standpunkte des philosophischen Idealismus steht und deshalb in scharfem Gegensatz zu der vorausgegangenen realistischen Pädagogik (z. B. eines Comenius). Die Seele sei nicht passiv, kein weiches Wachs, in welches die Aussenwelt ihre Schriftzüge einpräge, sondern stehe ihr aktiv gegenüber, sie erzeuge die Begriffe von innen heraus, wobei die Aussenwelt nur Helferdienste verrichte, und bestimme mit den erzeugten Begriffen die verwirrte Vorstellung der Erscheinungen zur Klarheit. Dabei rechnet der Verfasser merkwürdiger Weise Herbart zu den reinen Realisten nach Art von Bacon, Locke und Comenius. Das ist er aber nicht. Nach Herbart kommt jede Empfindung zustande unter der Wechselwirkung von Aussenwelt und Seele, beide sind bei diesem Vorgange aktiv. Die Seele erzeugt tatsächlich alles aus sich heraus unter der Reizwirkung der Aussenwelt. Deshalb hat man ja die Metaphysik Herbarts als eine idealrealistische bezeichnet, weil sie tatsächlich eine Vereinigung des Realismus mit dem Idealismus ist. Was der Verfasser vorträgt als Ansicht Pestalozzi's über das Wesen der Anschauung ist gar nicht rein idealistisch, es widerspricht vielmehr in keiner Hinsicht der erkenntnis-theoretischen Auffassung

Herbarts. Da nun die Philosophie nach des Verfassers eigenem Aussprüche die starke Seite Pestalozzis gerade nicht gewesen ist, so bewahrheitet sich hier wiederum die so oft ausgesprochene Behauptung, dass man Pestalozzi in Herbart studieren müsse. Was jener in genialer Intuition oft verwirrt, unklar und schief hingeworfen hat, ist in diesem in scharfen logischen Begriffen nüchtern und klar auseinandergelagt und wo nötig gerade gestellt.

Was nun die elementare Rechenmethode Pestalozzis betrifft, so gibt der Verfasser nicht bloss ein anschauliches Bild, wie sie zum Schlusse gestaltet war, sondern er weist auch nach, wie sie Schritt für Schritt im Geiste Pestalozzis entstanden und teilweise unter dem Drucke seiner Mitarbeiter auf Abwege geraten ist. Es ist gerade das Anziehende an dem Buche, dass es nicht blind ist für die Verfehlungen Pestalozzis, sondern das Misslungene und die Lücken aufdeckt, die unnützen Endlosigkeiten in der Reihenbildung, welche aus einer falschen Anwendung des Grundsatzes von der Lücklosigkeit des Unterrichtsfortschrittes herausgewachsen sind, festlegt mit derselben Schärfe, wie er das Richtige seiner Erkenntnismethode rühmt. Zu dem Richtigen ist zu zählen: 1. die Abstraktion der Zahlenbegriffe 1—10 aus einer vielfach wechselnden Anschauungsmaterie (d. h. durch Vorführung verschiedenartiger Gegenstände mit demselben Zahlenmoment), 2. die anschauliche Entwicklung der Zahlenerkenntnisse, wie sie sich in den Zahlenzusammenhängen (Grundoperationen) offenbaren, auf Grund einer künstlich geschaffenen einfachen Materie (Einertabellen, Bruchtabellen), 3. die Reihenbildungen (aber nur in geringerer Ausdehnung, als sie Pestalozzi gibt), 4. die Übung im Rechnen, wodurch die durch Anschauung gestützte Vorstellung der Zahlenverhältnisse überwunden und der Einbildungskraft allein übertragen wird, zuletzt aber auch diese ersetzt wird durch rein gedächtnismässiges Rechnen mit Zahlziffern. Die Stufenfolge Pestalozzis ist demnach 1. das Rechnen mit Gegenständen, besonders Addition und Subtraktion, mit dem Zwecke die Zahl-

begriffe 1—10 deutlich zu machen, 2. das Rechnen in anschaulich vorgeführten Zahlen und Operationen (Tabellen 1 bis 100, Brüche), 3. das Rechnen mit in der Phantasie anschaulich festgehaltenen Zahlen und Operationen, 4. das gedächtnismässige Rechnen mit Ziffern. Bei Pestalozzi sind das zeitlich auseinanderliegende Stufen. Die erste Stufe weist er schon der Mutterschule zu, die Ziffern führt er erst ein nach Erledigung des gesamten Rechenmaterials der Anschauungstabellen. Abgesehen von der verspäteten Einführung der Ziffern und der Vernachlässigung der Regeln scheint der Verfasser mit Pestalozzi einverstanden zu sein. Die neuere Methodik ist anderer Ansicht. Wir meinen, dass diese Stufen, die an sich ganz richtig sind, zeitlich nicht so weit auseinanderliegen dürfen, sondern in jeder methodischen Einheit aufeinanderfolgen müssen (höchstens im Anfange des 1. Schuljahres darf man darin etwas nachgeben). Ist z. B. die Zweierreihe an Gegenständen und an einem Anschauungsmittel gebildet, so muss sie sofort in die Einbildung (ohne Anschauungsmittel) aufgenommen und dann rein gedächtnismässig eingeübt und in Ziffern festgehalten werden. Und so in allen Fällen. Zu den Verfehlungen Pestalozzis rechnet der Verfasser: 1. die Vernachlässigung des Zehnersystems, 2. die Vernachlässigung der Addition und besonders der Subtraktion (alles läuft bei Pestalozzi auf Multiplizieren und Dividieren hinaus), 3. das Fehlen der Abstraktion der Brüche auf Grund von gebrochenen Gegenständen, 4. die verspätete Einführung der Ziffern, 5. die Missachtung der Rechenregeln und -Definitionen, 6. die unnützen Endlosigkeiten der Reihenbildungen. Wir möchten noch eins hinzufügen: In der Regel wird angenommen, dass Pestalozzi das Sachrechnen ganz verschmäht habe in der Meinung, die an abstrakten Zahlen gewonnene Kraft werde sich von selbst auf jede Materie übertragen und diese zahlenmässig meistern. Walsemann weist nach, dass dies Pestalozzis Meinung nicht gewesen ist. Er hat die Absicht gehabt, seinem Elementarwerk des abstrakten Rechnens ein zweites folgen zu lassen, welches die

Anwendung der in jenem gewonnenen Rechenkunst auf die Verhältnisse des Lebens bringen sollte. Die Absicht ist aber nicht verwirklicht worden, die Pestalozzische Rechenmethodik ist unvollendet geblieben. Trotz dieser guten Absicht bleibt aber immer noch die Verfehlung einer zu späten Einführung des Sachrechnens. Dasselbe gehört nicht an das Ende des abstrakten Rechnens, sondern muss dasselbe begleiten als Anwendung des erworbenen Wissens auf jede Einheit als letzte Stufe derselben. Die obigen Stufen führen nur von der Anschauung zum Begriffe, diese letzte Stufe wendet den gewonnenen Begriff wieder an auf konkrete Dinge und Verhältnisse. Werden diese Korrekturen an der Pestalozzischen Rechenmethodik angebracht, so haben wir die heutige Methodik des Rechnens. Der Grundfehler Pestalozzis lag also darin, dass er die Stufen, welche unmittelbar aufeinander folgen müssen, zeitlich weit auseinander schob. Jede einzelne Stufe hat er aber richtig erkannt. Das wird ihm zu ewigem Ruhme gereichen.

Walsemann hat nun Versuche gemacht mit den Pestalozzischen Tabellen (sie experimentell nachgeprüft, wie man sich jetzt ausdrückt), natürlich unter Vermeidung der von ihm gerügten Fehler des Meisters. Und sie sind, wie er versichert, vortrefflich ausgefallen. Die Schüler zeigten warmes Interesse, grosse Aufmerksamkeit und es wurde eine gute Rechenfertigkeit erzielt. Wir glauben ihm das gerne. Nur fehlt der Nachweis, ob nicht mit unseren jetzigen Anschauungsmitteln ein gleich gutes und vielleicht noch besseres Resultat zu erzielen ist, vorausgesetzt, dass sie von einem gleich begeisterten, geschickten und psychologisch geschulten Manne ausgeführt werden, wie Dr. Walsemann unzweifelhaft ist. Wir wollen diese Frage auch nicht entscheiden; aber jedem Schulmanne das Buch des Herrn Dr. Walsemann zum Studium auf das wärmste empfehlen, ein gründlicheres und scharfsinnigeres Werk über Pestalozzis Rechenmethodik ist uns noch nicht zu Gesicht gekommen.

Gotha.

Dr. E. Wilk.

Eingesandte Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Pünjer und Hodgkinson**, Lehr- und Lesebuch der engl. Sprache. Ausg. B. 1. Teil, 2. Aufl. Hannover 1902, C. Meyer. Pr. 1,60 M.
- Knörich, Dr., W.**, Französ. Lehr- und Lesebuch. 1. Teil. 1. Schuljahr. 2. Aufl. Ebenda 1902. Pr. 1,25 M.
- Heine, K.**, Einführung in die französ. Konversation. Ausg. B. Nach Hölzel'schen Bildern. 3. Aufl. Ebenda.
- Martin Hartmanns** Schulausgaben No. 25: Souvenirs d'une bleue élève de Saint-Cyr. Her. von Dr. K. Meier. Leipzig 1902, Dr. P. Stolte. Pr. 1,20 M.
- Léon Paul**, En Terre Sainte. Bearbeitet von H. Michaelis. 2. Aufl. Berlin, Gerdes und Hödel. Pr. 1,35 M.
- Neusprachliche Reformbibliothek** 1.—6. Bd. Herausg.: Dr. Bernh. Hubert u. Dr. Max Fr. Mann. Leipzig 1902, Rossberg. Pr. 1,80 M. für jeden Band. 1. Bd. Graham, The Victorian Era. Her. von Dr. Kron. — 2. Bd. Quatre nouvelles modernes. Her. von Dr. Hubert. — Kipling, Three Mowgli-Stories. Her. von E. Sokoll. — Thiers, Expedition de Bonaparte en Egypte et en Syrie. Her. von Dr. Schulze. — Shakespeare, Julius Caesar. Her. von Dr. Mann. — Nouveau Choix de contes et nouvelles modernes. Her. von D. Bessé.

- Hartmann, Dr. B.**, Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. 1.—4. Heft. Leipzig, Kesselring. Pr. Heft 1—3 je 50 Pf., Heft 4 75 Pf.
- Lichtblau und Wiese**, Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. 1. Teil. 1. Heft. (Pr. 1,40 M.), 2. Teil (Pr. 2 M.). Breslau 1902, F. Hirt.
- Fährmann, K. E.**, Die Veranschaulichung im Rechnen nach der rhythmischen Zählmethode. Plauen i. V. 1902, Kell.
- Braune, A.**, Der Rechenunterricht in der Volksschule. Ein method. Handbuch. Neubearbeitet v. A. Grossmann. 5. Aufl. Halle a. S. 1902, Schroedel. Pr. 2,50 M.
- Seyffarth, W.**, Allgemeine Arithmetik und Algebra. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten, insbesondere in den mittleren und oberen Klassen der Lehrerseminare. Dresden 1902, Bleyl u. Kaemmerer. Pr. 1,60 M.
- Edert und Kröger**, Geometrie für Mittelschulen. 2 Hefte (je 1. M.). Hannover 1902, C. Meyer.
- Rohrbach, Dr. C.**, Vierstellige logarithmisch-trigon. Tafeln. 3. Aufl. Gotha 1902, Thienemann. Pr. 0,80 M.
- Bauerreiss, H.**, Ferienaufgaben aus der Planimetrie. Würzburg, Stahel. Pr. 1 M.
- Baewert, O.**, Das Prinzip der Selbsttätigkeit im Rechenunterricht. Bielefeld, Helmich. Pr. 50 Pf.
- Ziegler, C.**, Der Rechenunterricht im Lichte des sozialpädagogischen Prinzips und der Konzentration. Ebenda. Pr. 40 Pf.
- Schroeder, Fritz**, Der Turnunterricht in der Volksschule und in den unteren Klassen der höheren Lehranstalten. Berlin 1902, R. Gaertner.
- Franzmann, H.**, Turnreigen und Aufmärsche. 2. Aufl. Hannover 1902, C. Meyer. Pr. 60 Pf.
- Grässner, A.**, Der Volksschulgesang. Eine Anleitung für Seminaristen und Lehrer. 3. Aufl. Halle. H. Schroedel. Pr. 2,40 M.
- Model, O.**, 63 Choräle mit bezifferten Bässen, besonders für Lehrerseminare. Ebenda 1902. Pr. 1,20 M.
- Hastung, W.**, Deutsche Volksgesangschule. Heft 1 (3.—5. Schuljahr). Hannover 1902, C. Meyer. Pr. 50 Pf.
- Ottos** Schreibschule für Schule und Haus. II. Berlin, M. Rockenstein.
- Schmidt, Dr. F. und Bollmann, Fr.**, Schönschreibhefte mit Übungsstoff. Heft 1—13. Dazu Vorstufe: 3 Hefte. Hanau, M. Alberti.
- Künstlerischer Wandschmuck**. Deutsche Künstler-Steinzeichnungen. Neuestes Verzeichnis. Leipzig 1902, Teubner u. Voigtländer.
- Monumenta Germaniae Paedagogica**, her. von Dr. K. Kehrbach. Bd. XXIV: Dr. K. Brunner, Die badischen Schulordnungen, Bd. I. Berlin 1902, A. Hofmann & Co. Pr. 20 M.
- Lobsien, M.**, Schwankungen der psychischen Kapazität. Berlin 1902, Reuther und Reichard. Pr. 3 M.
- Netschajeff, A.**, Über Memorieren. Ebenda. Pr. 1 M.
- Zelssig, E.**, Die Raumphantasie im Geometrieunterrichte. Ebenda. 2,40 M.
- Hoppe, Prof. Dr. E.**, Wie bewahren wir unsere Jugend vor der Unsittlichkeit. Vortrag. Gütersloh 1903, C. Bertelsmann. Pr. 20 Pf.
- Märker, W.**, Die Gefahr des Alkoholgenusses etc., Vortrag. Bielefeld, Helmich. Pr. 50 Pf.
- Sappe, Fr.**, Bilder und Bildung. Ebenda. Pr. 50 Pf.
- Krug, A.**, Die Pestalozzische Schule in Preussen. Ebenda. 40 Pf.
- Oberg, H.**, Die Bedeutung des Märchens für Erziehung und Unterricht. Ebenda. 40 Pf.
- Schroedels** pädag. Klassiker Bd. VII: Die Volksschulpädagogik Friedrichs d. Gr., von Dr. Clausnitzer. Pr. 1,60 M.; Bd. VIII: Friedrich Fröbel. Von C. Müller. Pr. 1,25 M. Halle a. S. 1902, H. Schroedel.
- Mellin**, Marginalien und Register zu Kants Kritik der Erkenntnisvermögen. 2. Teil. Von L. Goldschmidt. Gotha 1902, Thienemann. Pr. 6 M.
- Ziemssen, O.**, Himmelsanschauung und Weltanschauung. Ebenda. Pr. 2,50 M.
- Levy, Dr. P. E.**, Die natürliche Willensbildung. Übersetzt von Dr. M. Brahn. Leipzig 1903, Voigtländer. Pr. 2 M.
- Böhm, J.**, Praktische Unterrichtslehre. 5. Aufl. München 1902, R. Oldenbourg. Pr. 6 M.

- Redeker und Pütz**, Der Gesinnungsunterricht im 1. und 2. Schuljahre. 2. verb. Auflage. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer, 1903. Pr. 1,80 M.
- Noth, G.**, Die Konzentrationsidee. Berlin 1902, Gerdes u. Hödel. Pr. 1,20 M.
- Schmidt, M.**, Meinungen und Wünsche zur Formalstufentheorie. Ebenda. Pr. 60 Pf.
- Kupfer, E.**, Anleitung zur Vorbereitung auf die 2. Lehrerprüfung. Ebenda. Pr. 60 Pf.
- Baur, Dr. med., A.**, Die Ermüdung der Schüler. Ebenda, 1902. Pr. 60 Pf.
- Vogel, F. W.**, Die Erziehung unserer Schulneulinge zum Wissen. Ebenda. Pr. 60 Pf.
- Krüger, Dr. E.**, Die sozialen Aufgaben des Volksschullehrers. Frankfurt a. M. 1902, M. Diesterweg. Pr. 1 M.
- Beyhl, Jacob**, Die Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft. 2. Aufl. Berlin-Schöneberg 1903, Verlag der „Hilfe“. Pr. 50 Pf.
- Wendt, Prof. Dr. G.**, Die alte und die neue Schule. Hamburg, A. Janssen.
- Bach, W. C.**, Bildungstoffe der Volksschule mit Rücksicht auf die Kultur der Gegenwart. Minden 1902, Marowsky. Pr. 40 Pf.
- v. Rohrscheidt, K.**, Preussisches Volksschularchiv, 1. Jahrg., 4. Heft. Berlin 1902, F. Vahlen.
- Böhling, W.**, Begründung und Lehrgang der Hamburger Methode des Zeichenunterrichts. Stuttgart, Union, Deutsche Verlagsgesellschaft. Pr. 1,80 M.
- Wunderlich, Theod.**, Der moderne Zeichen- und Kunstunterricht. Ebenda. Pr. 4 M.
- Schneider und Metzke**, Hauptmerkmale der Baustile. Kleine Ausgabe. Leipzig, F. Hirt und Sohn. Pr. 1,60 M.
- Schubert, C.**, Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule. Dresden 1903, Bleyl u. Kaemmerer. Pr. 60 Pf.
- v. Kügelgen, W.**, Drei Vorlesungen über Kunst. Leipzig 1902, R. Wöpke. Pr. 1,50 M.
- v. Stephan, H.**, Kunst in Ernst und Scherz. Ebenda. Pr. 40 Pf.
- Soherer, H.**, Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiol.-päd. Begründung. Berlin 1902, Reuther u. Reichard. Pr. 1 M.
- Tischendorf und Marquard**, Präp. für den Unterricht an einfachen Fortbildungsschulen. 1. Teil. 2. Aufl. Leipzig 1903, E. Wunderlich. Pr. 2,80 M.
- Sohwochow, H.**, Methodik des Volksschulunterrichts. 6. Aufl. Leipzig 1902, Th. Hofmann. Pr. 4 M.
- Rude, Ad.**, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. Bd. I: Gesinnungs- und Sprachunterricht. Osterwieck 1903, Zickfeldt. Pr. 3,50 M.
- Vademecum des Lehrers**. Bd. I, Heft 1—3. Arnsberg i. W. 1902, F. W. Becker. Monatlich 1 Heft. Pr. jährlich 4 M. Einzelpreis 50 Pf.
- Pfaiz, Dr. Frz.**, Ein Knabenleben vor 60 Jahren. Bd. II. Leipzig 1902, R. Wöpke.
- Grundlinien idealer Weltanschauung**, aus Ö. Willmanns Geschichte des Idealismus und Didaktik zusammengestellt von Prof. Dr. Seidenberger. Braunschweig 1902, Vieweg u. S. Pr. 3 M.
- Kants philos. Religionslehre**. Von Dr. H. Romundt. Gotha 1902, Thienemann. Pr. 2 M.
- Fred Bon**, Die Dogmen der Erkenntnistheorie. Leipzig 1902, W. Engelmann.
- George, H.**, Moses. Eine Vorlesung. Berlin, Harrwitz Nachf. Pr. 50 Pf.
- Nippold, Fr.**, Das deutsche Christuslied des 19. Jahrh. Leipzig 1903, E. Wunderlich.
- Tränkner, Chr.**, Die biblische Poesie. Gotha 1902, Thienemann. Pr. 3,60 M.
- Meinke, E.**, Bilder aus der Kirchengeschichte. 3. Aufl. Berlin 1902, Reuther und Reichard. Pr. 1,50 M.
- Bibelkunde des Neuen Testaments. 3. umgearb. Aufl. Ebenda 1903. Pr. 1,70 M.
- Benedix, Rod.**, Der mündliche Vortrag. 1. Teil. 9. Aufl. Leipzig 1902, Weber. Pr. 1,50 M.
- Till Eulenspiegel**. Ein Volksbuch mit Bilderschmuck von W. Tiemann. Leipzig 1902, H. Seemann Nachf. Pr. 2,50 M.
- Weise, Prof. Dr. O.**, Deutsche Sprach- und Stillehre. Leipzig 1901, B. G. Teubner. Pr. 2 M.
- Unsere Muttersprache. 4. Aufl. Ebenda, 1902. Pr. 2,60 M.
- Ästhetik der deutschen Sprache. Ebenda 1903. Pr. 2,80 M.



A. Abhandlungen.

I.

Über die Stellung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte der Volksschule.

Ein Vortrag
von Schuldirektor Dr. Fr. Schilling in Wilsdruff.

Die Geschichte gehört derzeit zu den umstrittensten Disziplinen in der Volksschule. Im nachfolgenden wollen wir uns nur mit einer Frage — der brennenden allerdings des Geschichtsunterrichts — mit der Frage „über die Stellung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterrichte der Volksschule“ beschäftigen. Ich will in aller Kürze sprechen:

1. Zur Geschichte dieser Frage und
2. Zur Lösung dieser Frage, indem ich
 - a) dieselbe kritisch beleuchte und
 - b) auf Grund dessen positive Vorschläge zur künftigen Gestaltung des Geschichtsunterrichtes mache.

I. Zur Geschichte der Kulturgeschichte in der Volksschule.

Die Frage der Aufnahme der Kulturgeschichte in den Lehrplan des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule ist so alt, wie dieser selbst. Parallel der durch den geistreichen Encyclopädisten und Märtyrer der Revolution Condorcet († 1794) eingeleiteten, durch Comte¹⁾ systematisch ausgebauten und durch den Engländer Buckle einseitig vergrößerten „sozialistisch-naturwissenschaftlichen“, auch wohl als „kollektivistisch“ bezeichneten Betrachtungsweise der Geschichte, die in der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung langsam vordringt und auf der — nebenbei bemerkt — auch die durch Marx begründete Geschichtsauffassung der Sozialdemokratie beruht,

¹⁾ Comte, geb. 1798 zu Montpellier, Begründer des sogen. Positivismus, d. h. derjenigen philosophischen Auffassung, die — insbesondere in den in unser Gebiet einschlagenden Partien — lehrt, dass der Mensch ein Produkt der „Gesellschaft“ — des „Milieu“, wie Comte sagt — sei, die ihn fortgesetzt modifiziere.

zeigt sich auch im Unterrichte seit dem Anfange des 19. Jahrhunderts ein allmähliches Ein- und Vordringen des kulturgeschichtlichen Elementes gegenüber dem einseitig politisch-biographischen. Man befürwortet zunächst die Aufnahme „kultureller Daten und Notizen“,¹⁾ die allerdings in der Folge — unter sich fast ohne jeden Zusammenhang! — sehr häufig zum Appendix der Darbietungen aus der sogen. politischen Geschichte degradiert werden, geht aber — nach mancherlei Schwankungen in der Schätzung des Wertes des kulturgeschichtlichen Momentes im Geschichtsunterrichte — etwa in der Mitte des Jahrhunderts zu energischer Tat vorwärts, indem man die Aufnahme der Kulturgeschichte als einer der politischen Geschichte parallel laufenden Disziplin verlangt.²⁾

Den äussersten Schritt tut Biedermann,³⁾ indem er 5 Jahre später Kulturgeschichte schlechthin als Basis des Geschichtsunterrichtes verlangt, der die politische Geschichte zu subsummieren sei.⁴⁾

Biedermanns Bestrebungen und die der von ihm beeinflussten Herbart-Zillerschen Schule mit ihrer sogen. „Kulturstufentheorie“ haben nun den Erfolg gehabt, dass z. Z. in der Volksschule — und auch bei den Herbart-Zillerianern — Kulturgeschichte und politische Geschichte in buntem Wechsel, teilweise allerdings unter bedeutendem Überwiegen des kulturgeschichtlichen Momentes, geboten werden. Das Lehrverfahren ist schwankend. Während, wie selbstverständlich, die Thüringer streng nach den formalen Stufen unterrichten, wobei allerdings z. Z. noch die Frage nach der Gestaltung der Systemstufe zu Kontroversen zwischen einzelnen Vertretern der Richtung führt⁵⁾ und der und jener von ihnen, wie es scheint, wieder den Versuch macht, insbesondere das darstellende Verfahren zum herrschenden zu machen,⁶⁾ gestaltet sich bei uns die Behandlung weit freier.⁷⁾ Auch über Ort und Art der Benutzung von Quellen-

¹⁾ Z. B. Dolz: „Leitfaden zum Unterrichte in der allgemeinen Menschengeschichte für Bürgerschulen.“ 1797.

²⁾ Vgl. Kirchmann: „Geschichte der Arbeit und Kultur, dargestellt als Lehrgegenstand für Schulen.“ 1856.

³⁾ Biedermann: „Der Geschichtsunterricht in der Schule. Seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform.“ 1860.

⁴⁾ Biedermann: „Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode.“ 1885. [2. Aufl. 1901.]

⁵⁾ Schilling, M.: „Der systematische Stoff im Geschichtsunterrichte.“ [Jahrbuch d. Vereins f. wissensch. Pädagogik, 1892.] Fritzsche: „Die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterrichte.“ 1896.

⁶⁾ Die Art der Darbietung wird sich immer nach der Eigenart des zur Darstellung kommenden Stoffes einerseits — vgl. auch Schilling, M.: „Die Pflege des geschichtlichen Interesses“ [Päd. Studien 1898, p. 197] — anderseits nach der geistigen Kraft des Kindes richten.

⁷⁾ Franke [Deutsche Geschichte] verwirft z. B. die Systembildung. Gegen seine Stoffbehandlung wenden sich Fritzsche a. a. O. u. Schilling, M.: „Über die Grundsätze der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes für den Geschichtsunterricht.“ Leipzig, Klinkhardt, 1897.

stücken ist, soweit ich die Literatur übersehe, Übereinstimmung noch nicht erzielt.¹⁾

II. Zur Lösung der Frage.

a) Kritischer Teil.

Wenn ich mich im vorangegangenen ersten Teile meines Vortrages der zur Zeit herrschenden Terminologie bedient habe, so geschah das, um nicht zur Unzeit Verwirrung in ihren Köpfen anzustiften. Im nachfolgenden aber soll es meine erste Aufgabe sein, mich mit den im vorangegangenen Teile gebrauchten Namen und Begriffen kritisch auseinanderzusetzen, ist doch der Bruch mit dieser Terminologie — d. h. also mit den zur Zeit noch allgemein herrschenden Anschauungen und Auffassungen! — Voraussetzung für das Verständnis dessen, was ich Ihnen im letzten Teile meiner Darbietung als positive Vorschläge für eine Neugestaltung des Geschichtsunterrichtes unterbreiten will.

Nachdem bereits Jodl²⁾ vor nunmehr fast 25 Jahren in, wie ich glaube, mustergültiger Weise Inhalt und Umfang der Kulturgeschichtsschreibung festgelegt hat,³⁾ ist es mir persönlich unerfindlich, wie

¹⁾ Vgl. Richter: „Die Kulturgeschichte in der Volksschule.“ 1887. [p. 62 ff.] Wohlrabe in: Pädagogische Blätter, Band 16, Heft 1. 1887. Schilling, M.: „Über die Grundsätze der Auswahl etc.“ 1897.

²⁾ Jodl: „Die Kulturgeschichtsschreibung. Ihre Entwicklung und ihr Problem. 1878.

³⁾ Jodl a. a. O., p. 111/112: „Nun ist alle Kultur nichts anderes, als das unter bestimmten Umständen zu besonderer Intensität gesteigerte Streben des Menschen, seine Persönlichkeit und sein Leben vor den feindlichen Mächten der Natur wie vor dem Antagonismus der übrigen Menschen zu sichern, seine Bedürfnisse, sowohl reale als ideale, in steigendem Masse zu befriedigen und sein Wesen ungehindert zur Entfaltung zu bringen. Das sind Merkmale, die im Wesen der Erscheinung selbst liegen, und aus ihnen lassen sich leicht vier Grundverhältnisse ableiten, welche den gesamten Inhalt der Kulturentwicklung beherrschen, auf welche alle Erscheinungen zurückzuführen sind und welche die Basis für alle weitere Einteilung bilden müssen. Es sind dies die folgenden:

1. Der Kampf des Menschen mit der Natur und die successive Bewältigung der Naturkräfte durch die menschliche Arbeit und Technik.
2. Das Streben des Menschen nach Organisation des Zusammenlebens mit seinesgleichen durch Ausbildung kleinerer oder grösserer sozialer und politischer Verbände.
3. Die Wechselbeziehungen und Kämpfe der einzelnen aus diesem Streben hervorgewachsenen Gruppen untereinander.
4. Das Ringen des Menschen nach dem Ideal.

In diesen Grenzen und auf diesen Gebieten vollzieht sich mit innerer Notwendigkeit die gesamte Entwicklung der Kultur und es ist keine geschichtliche Erscheinung denkbar, welche sich nicht in eines dieser grossen Lebensgebiete einreihen liesse. In Rücksicht auf diese Grundverhältnisse und die Aufgaben, welche jedes derselben der Menschheit zu lösen gibt, bleibt also das allgemeine Schema der Kultur vollkommen unverändert; nur die Form wechselt und zeigt wenigstens in einem bestimmten Völkerkreise eine aufsteigende Linie von unbehilflichen, rohen und primitiven Anfängen zu immer komplizierteren und vollkommeneren Gestaltungen.“

noch heute fast ausnahmslos die politische Geschichte der Kulturgeschichte als Gegenpol gegenübergestellt werden kann.¹⁾

Es ist Axiom, dass die Psychologie die Grundlage der Geschichtswissenschaft sein müsse.²⁾ Denn alle Geschichtswissenschaften können zu ihrem Inhalte nur die unmittelbare Erfahrung haben, wie sie durch die Wechselwirkungen erkennender und handelnder Subjekte bestimmt wird. Die Wissenschaft aber von den allgemein gültigen Formen dieser unmittelbaren Erfahrung und ihrer gesetzmässigen Verknüpfung ist die Psychologie. Die ältere Psychologie nun war Individualpsychologie; sie war die Basis der Geschichtschreibung zu den Zeiten Schlossers, Gervinus' und Rankes; sie ist auch heute noch prinzipiell die Basis unserer älteren historischen Schulen. Diese Schulen lehnen deshalb den Menschen als gesellschaftlichen Gattungsbegriff grundsätzlich ab; sie sehen am Menschen nur das von diesem Gattungsbegriff angeblich unabhängige Singuläre; dieses allein bildet darum grundsätzlich den Gegenstand ihrer Forschung.³⁾ Bei einer so individualpsychologischen Auffassung der Geschichte konzentriert sich naturgemäss fast alles Interesse auf die eminenten, die historischen Persönlichkeiten, und die Erforschung ihrer Handlungen

¹⁾ Vgl. Biedermann a. a. O., p. 8: „Im Mittelpunkte des Streites steht noch immer die Frage: „Soll der Geschichtsunterricht auf Schulen bloss Taten und, als deren Träger, grosse Persönlichkeiten schildern, oder soll er sich mit den Gesamtzuständen einer Zeit oder eines Volkes beschäftigen, soll er also, seinem Stoffe nach, ausschliesslich oder doch vorzugsweise nur die äussere, sogenannte politische Geschichte (Geschichte der Kriege, Schlachten, Friedensschlüsse, Eroberungen, Länderteilungen, der Regenten, Feldherren, Diplomaten u. s. w.) oder soll er auch die Geschichte des inneren Volkslebens ins Auge fassen, also zugleich kulturgeschichtlich sein.“ Oder Bernheim: „Geschichte und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts“, 1899, p. 35: „Personen und Zustände, Individuen und Masse, schöpferische Anlage und Milieu, Staat und Gesellschaft, politische Geschichte und Kulturgeschichte sind ja gleichwertige, nebengeordnete, beide relativ selbständig wirkende Faktoren der menschlichen Entwicklung und dürfen in der Wissenschaft wie im Unterrichte einander nicht ausschliessen oder majorisieren, sondern müssen sich harmonisch ergänzen.“ Oder Schäfer: „Geschichte und Kulturgeschichte“: 1891; p. 60: „Der Historiker fasst in erster Linie den Menschen als Persönlichkeit, nicht als Vertreter einer Gattung; er hat vor allen Dingen die freien Handlungen im Auge, die den Einzelnen aus seiner Umgebung herausheben, ihn zum Führer oder Gegner dieser machen“ (d. h. mit anderen Worten: Nur politische Geschichte — „Staatsgeschichte“ nach Schäfer — ist überhaupt Geschichte). Das Bedenkliche dieser Auffassung bringt Lamprecht in: „Was ist Kulturgeschichte?“, 1896, p. 144 zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Wir haben auf dem Gebiete der Geschichtswissenschaft zwei Strömungen zu unterscheiden gehabt, eine individualistische und eine kollektivistische. Nach den vorstehenden Ausführungen wird man die kollektivistische Strömung mit demselben Rechte als kulturgeschichtlich bezeichnen können, mit dem man für die individualistische den Ausdruck politisch gebraucht. Freilich, beide Ausdrücke decken nicht vollkommen den darunter vorgestellten Inhalt; sie sind nur a potiori gewählt. Man würde daher vielleicht gut tun, sie beide im angeführten Sinne lieber nicht zu gebrauchen.“

²⁾ Ich folge hier, zum grossen Teile sogar wörtlich, Lamprecht a. a. O. p. 77 ff.

³⁾ Vgl. Schäfer a. a. O.

bildet den eigentlichen Inhalt der Geschichte. Inzwischen hat sich aber neben die ausschliesslich individualpsychologische Forschung des vorigen Jahrhunderts, wie sie ihrerseits wieder auf der rein individualistischen Entwicklung der Persönlichkeit innerhalb der europäischen Völkerfamilie des 16.—18. J. beruhte, in der psychologischen Wissenschaft je länger je mehr die generische Untersuchung gestellt. Man kann vielleicht sagen, dass heute die individualpsychologische Methode, namentlich soweit sie auf den Weg des Experimentes verwiesen ist, mehr der Erforschung der einfachen psychischen Erscheinungen dient, während die Lösung der verwickelteren Probleme, wenigstens teilweise der sozialpsychologischen Betrachtung zugefallen ist. Was sind nun die Ergebnisse dieses Fortschrittes speziell für die Geschichtswissenschaft? Die Methode der individualistischen, auf das Singuläre, den Menschen als eminente Persönlichkeit gerichteten, älteren Geschichtsforschung und die Methode der kollektivistischen, auf das Generische, den Menschen als historisches Gattungswesen gerichteten, jüngeren Geschichtsforschung sind vom Standpunkte der allgemeinen Wissenschaftslehre aus gleich berechtigt: sie ergänzen sich gegenseitig und keine von beiden kann entbehrt werden. Stehen sie beide gleichwohl einstweilen noch im Gegensatze zueinander bis zu dem Grade, dass erhitzte Anhänger der einen der anderen geradezu die Daseinsberechtigung absprechen, so versteht sich das zum Teil aus dem Entwicklungsgange der Geschichtswissenschaft seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts, zum Teil aber auch aus der Tatsache, dass die Ansichten, selbst dann, wenn man beide Methoden an sich zulässt, doch über deren beiderseitiges Verhältnis sehr wenig geklärt zu sein pflegen. Besteht Koordination oder Subordination der einen unter die andere? Das ist die Frage. Die Antwort ist identisch mit der Beantwortung der anderen Frage: inwiefern etwa die eine oder die andere Methode wissenschaftlich vollkommenerere Ergebnisse zu Tage fördert. Die vollkommeneren werden dabei diejenigen sein, die sich mehr dem kausalen Denken, also dem eigentlich wissenschaftlichen Begreifen einordnen. Individuale, eminente Handlungen¹⁾ nun werden immer durch im Sinne des Zweckbegriffes verlaufende Hypothesen miteinander zu verknüpfen sein, Handlungen dagegen und Handlungskomplexe, die sich als einer bestimmten Lebenshaltung gewöhnlich angehörig charakterisieren, mithin generischer Natur sind, werden der Aufhellung durch Hypothesen bedürfen, die von der Annahme eines kausalen Verhältnisses ausgehen.

Hieraus also ergibt sich zweierlei:

¹⁾ Lamprecht: „Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft“ p. 6.

1. Die Geschichte zerfällt in kollektivistische und individualistische, in Zustandsgeschichte und Personengeschichte.

2. Die Zustandsgeschichte ist die Basis der Personengeschichte.

Gegen diese Schlusskette in Lamprechts Beweisführung, die ich hier nur in ganz grossen Linien — gewissermassen als Extrakt! — skizzieren konnte, dürfte wesentliches nicht einzuwenden sein. Selbst Bernheim,¹⁾ sicher einer der bedeutendsten modernen Methodiker auf dem Gebiete der Geschichtswissenschaft, greift in seiner kritischen Beleuchtung der Lamprechtschen Auffassung die oben skizzierte Schlusskette an keiner Stelle an.

Die für uns nunmehr wichtigste, ja geradezu entscheidende Frage ist aber die: Wie hat sich die **Schule** zu dieser wissenschaftlichen Erkenntnis zu stellen? In der Beantwortung dieser Frage halte ich es mit Bernheim, der infolge seiner massvollen Art und Weise, diese Dinge zu betrachten, sicherlich der beste Berater ist. Er sagt:²⁾ „Der Unterricht jeder Art und Stufe muss so beschaffen sein, dass er demjenigen nicht entgegenwirkt, was die betreffende Wissenschaft als wahr erkannt, sondern, dass er vielmehr in Stoff und Anschauungsweise (Methode) damit übereinstimmt. Man kann freilich, ja man muss sogar, vielfach weniger lehren, als was das gesamte Wissen bietet; man muss manches, wie Ausnahmen und Abweichungen, dem Anfänger vorenthalten und erst dem Fortgeschrittenen allmählich eröffnen, aber man wird auf keiner Stufe etwas lehren wollen, was der Wissenschaft, d. h. dem zur Zeit als wahr Erkannten zuwiderläuft, und man wird niemals so lehren dürfen, dass die Erfassung der letzten wissenschaftlichen Wahrheiten verhindert, gewissermassen der Weg dazu verbaut und abgesperrt wird.“

Darnach glaube ich, berechtigt zu sein, die Forderung auszusprechen:

1. Auch in der Volksschule hat der Geschichtsunterricht zu scheiden zwischen Zustandsgeschichte und Personengeschichte.

2. Auch in der Volksschule ist die Zustandsgeschichte das **primäre**, die Personengeschichte das sekundäre Moment.³⁾

Ich käme somit zum letzten Teile meiner Darlegungen, zur Be-

¹⁾ Bernheim a. a. O. p. 22 ff.

²⁾ A. a. O. p. 1/2.

³⁾ Ich nehme hier noch einmal Gelegenheit [vgl. Schilling, Fr.: Der literaturgeschichtl. Unterricht im sächs. Seminare. 1897, p. 51], der irrigen Annahme zu begnügen, als ob ich Positivist etwa im Sinne eines Mougeolle oder Bourdeau sei. Ganz im Gegenteil! Gerade weil ich mir des erzieherischen Wertes insbesondere der Persönlichkeit tief bewusst bin, gerade deswegen bin ich bestrebt, die Darstellung der Persönlichkeit auf breitere Basis zu stellen, die für ihre Entwicklung massgebenden Faktoren aus grösserer Tiefe herauszuarbeiten als bisher. Im übrigen wird aber wohl heute niemand mehr — selbst wenn er obige Beweisführung ablehnen sollte! —

antwortung der Frage: in welcher Weise die im vorigen Abschnitte entwickelten Forderungen in die Praxis umgesetzt werden könnten?

Bekanntlich wird die Möglichkeit, Geschichte als Zustandsgeschichte zu erteilen, lebhaft bestritten. Der springende Punkt in der Beweisführung der Gegner ist die Behauptung, dass die geistige Kraft des Kindes den Schwierigkeiten einer solchen Behandlung nicht gewachsen sei.¹⁾ Hierzu kann ich nur sagen, dass meine persönlichen Erfahrungen — noch dazu an einem geistig sehr mittelmässigen Material gesammelt! — durchaus gegenteiliger Natur sind: ich habe nie aufmerksamere Schüler gehabt in und nie beiderseits anregendere Repetitionen nach Stunden als solchen, deren unterrichtlicher Inhalt Darbietungen wirtschaftlicher, kunst-, literatur-, rechtsgeschichtlicher Art etc. waren. Dass allerdings bei einem Unterrichte dieser Art — auf den insbesondere noch das Wort, dass in der Beschränkung sich der Meister zeige und dass Anschaulichkeit das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, anzuwenden ist — eine gewisse geistige Reife und ein gewisses Können, historisch aufzufassen, unentbehrliche Voraussetzungen eines Erfolges sind, leugne ich keineswegs. Ich fasse daher meine Vorschläge für eine künftige Gestaltung des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule in folgende Leitsätze zusammen:

1. Der eigentliche Geschichtsunterricht ist dem 7. und 8. Schuljahre zuzuweisen.
2. Er umfasst die Zustandsgeschichte einschliesslich der auf ihr als der Basis sich aufbauenden Personengeschichte.²⁾

ernstlich bestreiten, „dass die Tätigkeit der historischen Persönlichkeit nicht mindestens auf den Voraussetzungen, in Wirklichkeit aber auch mit auf den Wirkungen der einmal sich auslebenden Summe sozialpsychischen Lebens beruht und von ihrem Charakter als von einer Notwendigkeit umgrenzt wird.“

¹⁾ Siehe Bernheim a. a. O. p. 33/34. Siehe Schwchow: Methodik des Volksschulunterrichtes, p. 318. Das ist auch der Grund, weshalb eine Reihe namhafter Pädagogen sich z. Z. noch ablehnend gegen die oben entwickelte Art der Behandlung der Geschichte verhält. [So Schilling, M., in den Päd. Studien 1898, p. 192/93.] (Die Behandlung des Zuständlichen wird von mir nicht abgelehnt; an der angeführten Stelle wird nur vor einem Extrem gewarnt. Im Anschluss an den Gedanken, dass die Beschäftigung mit der Geschichte in der Erziehungsschule sich als ein erweiterter Umgang mit Menschen darstellen müsse, da das geschichtliche Interesse sich aus dem sympathetischen entwickle, heisst es dort: „Die Kenntnis des Zuständlichen muss aus der Betrachtung der Verhältnisse, unter denen die Personen sich entwickeln, unter denen sie handeln und leiden, auf deren Veränderung sie hinarbeiten, hervorzurufen; denn die Betrachtung des Zuständlichen an sich, d. h. getrennt von dem Interesse an Personen, ist, wenigstens für das Lebensalter, mit dem wir es zu tun haben, zu abstrakt. D. R.) Hier können m. E. nur eingehende Versuche in der Praxis klärend wirken. Da im übrigen auch bei der Behandlung nach unseren Grundsätzen die Betrachtung des Zuständlichen nicht unvermittelt, sondern — zunächst im Ziele und in der Analyse — gebunden an die bereits früher behandelten Persönlichkeiten [vgl. p. 248, These 3 und 4 dieser Abhandlung] auftritt, so dürften sich die der Verständigung derzeit noch entgegenstehenden Bedenken doch füglich überwinden lassen.

²⁾ Entsprechend der Zahl der für den Charakter einer bestimmten Epoche

3. Ihm voraus geht als propädeutischer Unterricht ein zweijähriger Kursus in Personalgeschichte.
4. Die Auswahl hierfür hat im engsten Anschlusse an die für die einzelnen Kategorien der Zustandsgeschichte auszuwählenden Themen und Stoffe zu erfolgen.¹⁾
5. Demzufolge sind alle geschichtlichen Stoffe, sofern sie bisher entweder dem Religionsunterrichte [Kirchengeschichte!] oder aber dem Deutschunterrichte [Literaturgeschichte!] zugewiesen waren, dem Geschichtsunterrichte einzugliedern.²⁾

[Querschnitte!] massgebenden sozialpsychischen Faktoren — es werden niemals alle Faktoren gleichzeitig gleichmässig im Brennpunkte des sozialpsychischen Lebens stehen! — ist die bereits einmal [siehe unten Anm. 1!] und zwar als eminentes Individuum behandelte Persönlichkeit entweder in der Vertiefung — die gerade nicht zum wenigsten deshalb auf die Herausarbeitung des Kausalnexus Nachdruck zu legen hat! — oder aber, sofern sich das als inopportun erweisen sollte, in der Anwendung nochmals zur Darstellung zu bringen. Bei besonders hervorragenden Persönlichkeiten [Luther!] dürfte es sich sogar empfehlen, deren Behandlung zum Gegenstande besonderer geschlossener Lektionen zu machen. Auf jeden Fall ist hier nun zu zeigen, einmal, wie sich das Individuum auf Grund des Einflusses der eben behandelten Faktoren des sozialpsychischen Lebens entwickelt, sie in sich aufsaugt und zu einer subjektiven Einheit verschmilzt, zum anderen aber, wie es — gereift! — nach Massgabe seiner Sonderart richtunggebend und bestimmend auf Gegenwart und Zukunft einwirkt, mit massgebenden Strömungen der Zeit in Konflikt gerät etc. etc.

Bez. der Methodik im engeren Sinne ergibt sich aus dem vorhergehenden, dass ich mir die Lektionen nach den Formalstufen behandelt denke. Insbesondere lege ich auch auf die Systemstufe [siehe Fritzsche und M. Schilling a. a. O.] grossen Wert, der ich in der Hauptsache die Herausarbeitung der Längsschnitte zuweise.

¹⁾ Hieraus ergibt sich also zunächst, dass dieser propädeutische Unterricht mit der bisherigen Einseitigkeit in der Auswahl der Personen gänzlich zu brechen hat — und je näher er der Gegenwart kommt, desto mehr!

Hier, wo nur die prinzipiellen Forderungen zur Diskussion stehen, ist selbstredend nicht der Ort, spezielle Lehrplanarbeit für die verschiedenen Gattungen unserer Schulen zu leisten. Dass je nach der Art und den Zielen der einzelnen Schulen die Zahl der zur Behandlung gelangenden sozialpsychischen Faktoren, Querschnitte — und somit auch der Persönlichkeiten durchaus verschieden ist, versteht sich von selbst. Dieser Unterricht ist es auch, dem des weiteren dann die Erwerbung der oben bereits als für den Erfolg des eigentlichen Geschichtsunterrichtes notwendig anerkannten Fähigkeit, geschichtlich aufzufassen, zuzuweisen ist.

Den Bedenken Bernheims [a. a. O. p. 39/40] bez. der Gefahren des biographischen Unterrichtes kann ich nicht beipflichten; seine Auffassung der Sachlage ist an dieser Stelle unbedingt einseitig, gemessen mit den Augen des Geschichtsprofessors. Schon vom erzieherischen Standpunkte aus müssen wir darauf halten, dem Kinde grosse Persönlichkeiten möglichst frühzeitig nahezubringen. Dass für manches dem Schüller erst auf der nächsten Stufe die letzten Gründe gegeben werden, schadet durchaus nicht; ganz abgesehen davon, dass er sie auf dieser Stufe jedenfalls noch eher begreifen würde, ist es für seine allseitige Aus- und Durchbildung nur von Vorteil, wenn ihm eine Persönlichkeit zunächst — sit venia verbo — nach der alten Maltechnik und dann erst in Freilichtmanier vor Augen geführt wird.

²⁾ Diese bescheidene Durchführung des Konzentrationsgedankens wird wohl allseitig auf Zustimmung rechnen dürfen. Die Rechte des Leseunterrichtes insbesondere an die poetischen Stoffe werden hierdurch durchaus nicht tangiert.

Die vorstehenden Vorschläge, deren Berechtigung erwiesen sein wird und von deren Ausführbarkeit der Verfasser auf Grund eigener Erfahrung überzeugt ist, sind vielleicht geeignet, den Geschichtsunterricht, dieses nächst der Religion wichtigste Fach des Gesinnungsunterrichtes, einen Schritt vorwärts zu bringen.

II.

Rossmässlers Bedeutung für die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Von Dr. phil. **Erich Kotte** in Dresden.

Schluss.

3. Der naturwissenschaftliche Gesamtunterricht.

Wenn wir demnach das Rossmässler'sche Ziel des Unterrichts nur unter Einschränkungen gelten lassen können, so dürfen wir ihm in seiner Forderung eines naturwissenschaftlichen Gesamtunterrichts ebenfalls nur mit Vorsicht folgen. Rossmässler wünscht in dem „bisherigen Irrgarten“¹⁾ des naturwissenschaftlichen Unterrichts eine „von Grund aus“ erfolgende Umgestaltung, und zwar dahingehend, dass an Stelle der auf den Schulplänen gesonderten einzelnen Disziplinen eine „einheitliche“ Naturwissenschaft trete. „Eine Gliederung nach den einzelnen sogenannten Naturwissenschaften muss wohl hervortreten, aber nicht die eine von der anderen scharf abgegrenzt, sondern verwandtschaftlich verbunden. In dieser Auffassung von Physik, Geologie, Botanik, Zoologie als Teilganze der grossen Gesamtheit der Naturgeschichte liegt ja das Wesen der Naturgeschichte.“²⁾ Es liegt gerade hierin ein besonderer Lieblingsgedanke Rossmässlers vor, auf den er an den verschiedensten Stellen zurückkommt. So sagt er am Schlusse seines „Gymnasialactus“:³⁾ „Auf das Gymnasium gehört nur die eine ungeteilte Naturwissenschaft, die Naturgeschichte. Multum, non multa. Daher noch eins, Herr Rektor: Wenn jetzt der Chemiker, Physiker, der Anthropolog, der Zoolog etc. einzeln an

¹⁾ Naturgesch. Unterr. p. 137.

²⁾ Ebenda p. 134.

³⁾ A. d. Heimat 1861 p. 478.

ihre Pforte pochen und Einlass begehren, . . . so machen Sie nur nicht auf und sagen Sie ihnen: Mit Euch vielen Leuten habe ich nichts zu schaffen, Einen von Euch, mir gleich, welchen, will ich gern einlassen und mit offenen Armen aufnehmen . . .“ Sinnend antwortet darauf der Rektor: „Ich glaube, Sie haben Recht, und hierin liegt wohl der Wendepunkt unseres Streites.“ Rossmässler kann somit als der erste bezeichnet werden, der den Gedanken einer Konzentration der verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen aussprach, und eine grosse Anzahl von Konzentrationsmethodikern sind ihm in neuerer Zeit darin nachgefolgt; hier sei nur an die Namen: Kiessling und Pfalz,¹⁾ Partheil und Probst,²⁾ Twiehausen,³⁾ O. Beyer,⁴⁾ W. Zopf⁵⁾ und andere erinnert. Das Gefühl für diesen Missstand ist also weit verbreitet, die Abhilfe sehr schwierig. Obwohl sich immer mehr die Überzeugung Bahn bricht, dass die Naturwissenschaften als ein einheitliches, innerlich zusammenhängendes Ganze auch im Unterrichte zu behandeln seien, so müssen doch alle bisherigen Versuche als missglückt bezeichnet werden, und auch die Betrachtung von Rossmässlers Lehrplan wird uns weiterhin zeigen, wie die schöne Theorie an der praktischen Durchführbarkeit im einzelnen scheiterte. Wenn als richtig an dem Gedanken auch anerkannt werden soll, dass durch einen derartigen Unterricht vermöge seiner Kontinuität und Einheitlichkeit die auf wissenschaftliche Überzeugung gegründete Idee von der Entwicklung des Erdballs und seiner lebendigen Bevölkerung, also die Grundzüge einer wirklichen Naturgeschichte, besonders gepflegt werden kann, so erscheint es doch verfehlt, nach diesem Gesichtspunkt allein einen Lehrplan aufzubauen. Denn wenn auch die einzelnen Zweige der Naturwissenschaft auf den gleichen erkenntnistheoretischen Prinzipien und in der Hauptsache auch auf einer übereinstimmenden Untersuchungsmethode beruhen, so lässt sich doch nicht leugnen, dass jedes naturwissenschaftliche Teilgebiet diese Methode in eigenartiger Weise modifiziert hat, um sich seines Gegenstandes zu bemächtigen und dass der Schüler sich erst längere Zeit in diese Eigenart einleben muss, ehe er ihr inneres Wesen versteht. Ein fortwährendes Abspringen von physikalischen zu chemischen oder biologischen oder morphologischen Untersuchungsmethoden würde den Anfänger mit keiner einzigen vertraut machen und ihn im günstigsten Falle an eine sehr oberflächliche Betrachtungsweise gewöhnen. Dazu sind die Forderungen nicht zu unterschätzen, welche ein derartiger Gesamtunterricht an das wissenschaftliche Wissen wie das pädagogische

¹⁾ Kiessling u. Pfalz: Der Mensch in Beziehung zur org. und unorg. Natur. Braunschweig.

²⁾ Partheil u. Probst: Die neuen Bahnen d. naturk. Unterr. Naturkunde.

³⁾ Twiehausen: Naturlehre für Volksschulen.

⁴⁾ O. Beyer: Die Naturwissenschaften in d. Frziehungsschule.

⁵⁾ W. Zopf: Der naturwissenschaftliche Gesamt-Unterricht.

Können des Lehrers stellen würde. Zur rechten und idealen Erteilung eines solchen Unterrichts wäre ein Lehrer nötig, der sich auf der sonnigen Höhe der Wissenschaft ebenso heimisch fühlt wie unten im engbegrenzten Anschauungskreis der Schüler, dessen Geist beliebig auf und ab die Stufen geistiger Erkenntnis zu wandeln vermöchte, welche von den ersten sinnlichen Eindrücken zu späterer tieferer Gedankenarbeit und einer umfassenden Naturanschauung hinführen. Verhalten wir uns somit ablehnend gegen den naturwissenschaftlichen Gesamtunterricht, so soll nicht die auf psychologischen Tatsachen beruhende Forderung einer möglichst engen Konzentration der einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen untereinander bestritten werden. Auch bei der jetzigen Einrichtung, die durch die geschichtliche Entwicklung des Unterricht bedingt ist, lässt sich innerhalb der einzelnen Fächer eine grössere Beziehung derselben untereinander herstellen. Überall da, wo im naturkundlichen Unterrichte Erscheinungen besprochen werden, begnüge man sich nicht damit, die zu Grunde liegenden Gesetze dogmatisch mitzuteilen und auf ihre spätere Durchnahme in Physik oder Chemie zu verweisen, sondern man erläutere sie durch einfache Versuche, die dem Fassungsvermögen der betreffenden Stufe angepasst sind. Dass dies möglich ist, beweisen die englischen naturwissenschaftlichen Elementarbücher.¹⁾ Umgekehrt ist auf der Oberstufe auf das Gebiet der früheren Stufen, die Naturbeschreibung und die Erdkunde zurückzugreifen, das früher nur in elementarer Weise zur Anschauung und zum Verständnis Gebrachte ist der höheren Stufe der geistigen Entwicklung entsprechend, tiefer zu begründen und allseitiger zu durchdenken. In der Oberklasse wird Chemie zu treiben sein mit Rücksicht auf das Verständnis des Ernährungs- und Atmungsvorganges im Tier- und Pflanzenreich; hier wird die Kunde vom Bau des menschlichen Körpers zum Abschluss gebracht werden können; denn Auge, Ohr, Geschmacks- und Geruchsorgan funktionieren nach optischen, akustischen und chemischen Gesetzen. Auf allen Stufen wird demnach das Hauptaugenmerk darauf zu richten sein, die einzelnen Naturkörper und Erscheinungen nicht für sich, ohne Zusammenhang mit den übrigen Naturkörpern zu betrachten, sondern den Schüler dahin zu führen, dass er die „Einheit in der Mannigfaltigkeit“ erkennen lernt.

4. Morphologisch-systematischer und biologischer Unterricht.

Das hohe Ziel, das Rossmässler dem naturgeschichtlichen Unterrichte gesteckt hat, soll vor allem durch „geschichtliche Auffassung der Natur“ erreicht werden. In seiner Kritik des einseitig beschreiben-

¹⁾ In deutscher Übersetzung bei Trübner in Strassburg.

den, morphologisch-systematischen Unterrichtes wird man Rossmässler vollkommen beipflichten können. Ein rein morphologischer Unterricht stellt fast nur Anforderungen an ein Erkennen und Unterscheiden von Formen und in besonders hohem Grade an das Gedächtnis. Beides ist wichtig und ganz selbstverständlich, aber darf nicht das einzige sein. Rossmässler will nicht nur Formenbetrachtung; vielmehr sollen die Schüler nachdenken lernen, und dies ist nur möglich, wenn sie konsequent angehalten werden, den ursächlichen Zusammenhang, der in der Natur herrscht, zu ergründen. Das „Warum“ und „Wozu“, das das Kind bereits im vorschulpflichtigen Alter stellt, ist vom ersten Schultage an in Pflege zu nehmen. Im anderen Falle würde man das Interesse, welches das Kind der Natur entgegenbringt, zuerst ertönen, um es später wieder künstlich zu erwecken. Indessen steht fest, dass das Rossmässlersche Wort: „geschichtliche Auffassung der Natur,“ d. h. Erkenntnis ihres inneren, kausalen Zusammenhangs doch für uns heute eine wesentlich andere und erweiterte Bedeutung gewonnen hat. Rossmässler wollte in das Gymnasium eine Darstellung der „Geschichte der Natur“ verpflanzen; d. h. es sollte gezeigt werden, wie sich das organische Leben auf unserer Erdoberfläche aus rohen Anfängen zu seiner jetzigen tausendfaltigen Mannigfaltigkeit erhoben hat. Auch in der Volksschule wünscht er die Naturgeschichte in dieser eigenartigen Auffassung. Es soll bereits 8—9jährigen Schülern die Entwicklung der Erde mit ihren Naturkörpern klargemacht und darnach die organischen Naturkörper nach ihren Entwicklungsstufen vorgeführt werden. Wie unausführbar dieser Gedanke ist, wird sich bei der Kritik des Lehrplans ergeben. Geschichtliche Auffassung der Natur bedeutet für uns heute etwas anderes: sie umfasst die Einsicht in den ursächlichen Zusammenhang zwischen Bau und Leben eines Körpers, Einsicht in das Entwickeln und Reifen, Verwandeln und Verfallen, wie es durch den Wechsel der Jahreszeiten bedingt ist, Einsicht in die innere Abhängigkeit einer zusammenlebenden Vielheit von Wesen oder einer Lebensgemeinschaft, Einsicht in die Beziehungen der organischen und anorganischen Natur. So ist vor allem der Gedanke der Lebensgemeinschaft oder Biocönose, der darin gipfelt, dass wir es in der Natur nicht mit vielen wie in einem Museum unvermittelt nebeneinander dastehenden Naturkörpern zu tun haben, dass die Natur nicht ein Konglomerat, sondern ein wirklicher Organismus ist, bei Rossmässler noch nicht klar erfasst; er ist erst ein Produkt neuerer Forschungen. Wir wissen jetzt, dass das Vorkommen eines Naturkörpers an einer bestimmten Örtlichkeit nichts Zufälliges ist, sondern dass Tier und Pflanze genau wie der Mensch ein „Produkt ihres Bodens“ sind, dass die einzelnen Wesen sich gegenseitig bedingen, aufeinander nachteiligen oder fördernden Einfluss ausüben. Warum z. B. die Wasserpflanzen gerade am Wasser wachsen müssen und nicht auf sonniger Bergeshöhe gedeihen können,

warum die Pflanzen, die im Schatten unserer Wälder leben, so ganz anders gebaut sein müssen, als die an dünnen Rainen und harten Wegen, warum so viele Tiere des Feldes ein erdfarbenes, die der Bäume ein rindenfarbiges Kleid tragen, das sind Fragen, die man früher unberücksichtigt lassen musste, weil wir die Kenntnis dieser Wechselbeziehungen zumeist erst den Forschungen der letzten Jahrzehnte verdanken. Auch sind die Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Wesen weit mannigfaltiger als die, welche durch die zwei Worte Nutzen oder Schaden ausgedrückt werden können. Tausend Fäden spinnen sich zwischen den einzelnen Naturdingen aus. Würde auch nur einer reissen, so wäre das für das betreffende Wesen nicht allein ein besonderer Nutzen oder Schaden, sondern vielfach sogar der notwendige Untergang oder Grund zu ungeheurer Ausbreitung, durch welche das Gleichgewicht in der Natur oft vollständig gestört würde.

Wir gelangen demnach bezüglich der allgemeinen Forderungen, die Rossmässler an den naturwissenschaftlichen Unterricht stellt, zu folgendem Ergebnis:

1. Das von Rossmässler dem naturwissenschaftlichen Unterrichte gesteckte Endziel reicht weit über dessen spezielle didaktische Aufgabe hinaus und wird daher in den verschiedenen Schulgattungen nach Massgabe der erreichten Kenntnisse und Einsichten ein relativ unvollkommenes und unvollständiges bleiben müssen. Es bleibt ein Idealziel, dem das der Schule entwachsene Glied der menschlichen Kulturgesellschaft nachzustreben hat.
2. Die Forderung eines naturwissenschaftlichen Gesamtunterrichtes ist abzulehnen. Der naturwissenschaftliche Unterricht kann das darzubildende Naturbild nicht sofort in seiner Totalität entrollen, weil die zur klaren Erfassung desselben notwendige Vorstellungs- und Denkfähigkeit nicht von Anfang an vorausgesetzt werden kann. Erfahrungsgemäss hat sich die Teilung in Naturbeschreibung für Unter- und Mittelklassen und Naturlehre (Physik und Chemie) für Oberklassen als zweckentsprechend herausgestellt. Diese Trennung bleibt indessen ein Notbehelf und darf nicht verhindern, die einzelnen Fächer nicht ohne Beziehung aufeinander zu treiben.
3. Rossmässlers Forderung, an die Stelle der morphologisch-systematischen Betrachtungsweise die geschichtliche Auffassung der Natur treten zu lassen, ist in vollem Umfange anzuerkennen, da nur durch sie eine denkende Erfassung der Naturerscheinungen möglich und damit die Erreichung des materialen und formalen Unterrichtszieles gewährleistet wird. Die Idee bedarf einer Vertiefung und Erweiterung im Sinne der durch die neueren Forschungen gebotenen morphologisch-physiologischen oder biologischen Betrachtungsweise.

5. Das Lehrverfahren im naturwissenschaftlichen Unterricht.

Wir wenden uns nunmehr zu dem Lehrverfahren des naturkundlichen Unterrichts. Auch darüber hat Rossmässler noch heute Beherzigenswertes ausgesprochen. Gleich Lüben fordert er auf das entschiedenste, dass aller Unterricht in Naturgeschichte auf Anschauung gegründet sein müsse. Ein möglichst häufiger und vielseitiger Verkehr mit der Natur selbst steht ihm unter den Anschauungsmitteln am höchsten. „Es ist ein Hohn gegen die Kindesnatur, sie in die Schulstube zu sperren und ihr aus der reichen Natur einen Blumenstrauss hereinzuholen, um an diesem — den Schmerz empfinden zu lernen, nicht selbst draussen sein zu können, wo die Blumen gepflückt worden sind und wo doch noch weit mehr zu sehen und zu lernen ist als an dem hereingeholten Strüsschen.“¹⁾ Ohne regelmässige Spaziergänge in das „überall mit dem wirksamsten Lehrstoff gefüllte Museum: die Natur“ würde gewissermassen das Bindemittel, „der einigende belebende Hauch“ fehlen, ohne welchen „der Lehrer mit seinem Unterrichte kein Ganzes, sondern nur dismembra“²⁾ schaffen würde. Freilich verkennt er nicht, „dass solche Spaziergänge mit mancherlei Schwierigkeiten verknüpft sind,“³⁾ die z. T. schon „in äusseren Dingen, zu grosser Schülerzahl der Klassen, daher schwieriger Beaufsichtigung, Beköstigung etc.“⁴⁾ liegen; aber „keine Schwierigkeit ist so gross und darf so hoch angeschlagen werden, dass sie den ausserordentlich grossen Gewinn dieser Lehrgänge aufwiegen könnte;“⁵⁾ selbst in grossen Städten, wo der Schwierigkeiten besonders viele sind, da insbesondere die Natur durch die Kultur des Bodens oft vollständig verdrängt worden ist, dürfe man nicht darauf verzichten; denn „der Fall wird nur sehr selten vorkommen, dass die mit Kindern erreichbare Umgebung des Schulortes gar nichts darbietet.“⁶⁾

Ein noch heute weitverbreiteter Übelstand ist der, dass bei naturkundlichen Spaziergängen der naturkundliche Gesichtspunkt zu Gunsten des erdkundlichen, des topographischen zurücktritt, dass Physik und Chemie zu Gunsten von Botanik und Zoologie vernachlässigt werden und es der Lehrer häufig mit der blossen Nennung der Naturkörper sein Bewenden haben lässt. Um so wertvoller erscheint, was Rossmässler alles hervorhebt, „woran vielleicht

1) Naturgeschichtlicher Unterricht p. 42.

2) Ebenda p. 95.

3) Ebenda p. 95.

4) Ebenda p. 98.

5) Ebenda p. 96.

6) Ebenda p. 98.

mancher Lehrer nicht denken würde,“ während er alles übergeht, was in den Bereich der systematischen Naturgeschichte gehört.¹⁾

Weiterhin betont Rossmässler die Wichtigkeit von Anschauungsmitteln, um die es zu seiner Zeit noch ausserordentlich schlecht bestellt war. „Ohne Veranschaulichungsmittel ist der naturgeschichtliche Volksunterricht Larifari.“²⁾ Auf über 60 Seiten verbreitet er sich im 2. Teil seiner Schrift über die Lehrmittel des naturgeschichtlichen Unterrichts. Schon daraus, dass dieser Teil den meisten Platz in seiner Schrift einnimmt, geht hervor, welch ausserordentliches Gewicht er auf die Veranschaulichung legt. Man darf wohl behaupten, dass die Lehrmittelfrage in Bezug auf den naturwissenschaftlichen Unterricht nie wieder eine derartig eingehende und erschöpfende Behandlung erfahren hat wie durch Rossmässler. Man könnte als obersten Grundsatz, von dem er sich dabei leiten liess, den hinstellen: die naturhistorische Sammlung soll nicht reichhaltig, sondern lehrreich sein. Insbesondere sucht er in seiner Sammlung zu zeigen, dass „jeder Naturkörper oberhalb seiner Auffassung als Tier-, Pflanzen-, Steinart höhere, allgemeinere Beziehungen darbietet“.

Die Steinsammlung z. B.³⁾ bedeutet bei Rossmässler eine recht grosse Menge von Einzelsammlungen, und zwar sind diese nicht gross und umfänglich und dabei sehr kostspielig, sondern klein, aber vielseitig. Nach jedem Gesichtspunkt, unter dem man ein Mineral betrachten, nach dem man eine Frage an dasselbe richten kann, macht sich eine Sammlung nötig. Insbesondere sind dabei für Rossmässler geologische Gesichtspunkte massgebend, weil durch sie in das „tote“ Steinreich erst wirkliches Leben kommt. Wenn die organischen Wesen physiologisch und biologisch zu betrachten sind, so die anorganischen geologisch. Rossmässler hatte überhaupt den höheren Bildungswert der Geologie gegenüber der Mineralogie deutlich erkannt und suchte ihr eine bevorzugtere Stellung im Gesamtlehrplan anzuweisen, eine Wahrheit, von der wir auch heute noch weit entfernt sind, wie z. B. ein Blick auf die preussischen Gymnasiallehrpläne beweist, wo die Geologie recht stiefmütterlich bedacht ist.

Diese Gedanken führen uns zu unserer letzten Aufgabe, noch einen Blick auf die Lehrpläne zu werfen, die Rossmässler für den naturkundlichen Unterricht vorgeschlagen hat.

6. Der Lehrplan.

Bereits im ersten Schuljahr sollen naturkundliche Unterweisungen nicht fehlen, die die „Vorstufe“ für den eigentlichen, systematischen, geschichtlichen Lehrgang bilden. Dabei ist besonders die „Sinnesübung, der unterscheidende Blick“ zu pflegen und „ein gewisser

¹⁾ Naturgeschichtlicher Unterricht p. 99ff.

²⁾ Ebenda p. 62.

³⁾ Ebenda p. 50 ff.

Vorrat von tatsächlichem, wenn auch unzusammenhängendem Wissen zu sammeln.“¹⁾ Rossmässler glaubt, dass „schon in den ersten Schulstunden die wichtigsten physikalischen Gesetze und Vorgänge dem kleinen Kinde vollkommen klargemacht werden können,“²⁾ und sucht dies zu beweisen, indem er den Versuch einer Unterrichtsstunde über die Verdunstung und den Kreislauf des Wassers mitteilt.³⁾ Über „seinen geschichtlichen Plan“ bemerkt er dann:⁴⁾ „Ich würde meine Befugnis und die Grenzen meiner Befähigung überschreiten, auch mehr zu geben versuchen, als mein Titel versprach, wenn ich es nun unternehmen wollte, den gesamten Lehrgang der Naturgeschichte nach Klassenkursen zu gliedern. Das habe ich erfahrenen Schulmännern zu überlassen. Nur das kann ich nicht entschieden genug betonen, denn es beruht darin mein Lehrgrundsatz, dass man die nachfolgende Skizze des naturgeschichtlichen Lehrganges nicht etwa nach 4 Klassen in 4 Kurse zerspalte, sondern dass in jedem Kurs der ganze Lehrgang durchzunehmen ist, nur in einem jeden vollständiger entwickelt als in dem nächsten vorhergehenden.“ Er gibt später folgenden Plan:⁵⁾

Die Erde ist ein Himmelskörper und als solcher ein Glied des Sonnensystems; ihre Stellung in diesem, Zahl, Bewegung, Grössen- und Dichtigkeitsverschiedenheit der Planeten. Gesamtvolumverhältnis derselben zu dem der Sonne.

Mutmasslicher Ursprung der Erde wie der übrigen Planeten und ursprüngliche Beschaffenheit der Erde, Übergang in den gegenwärtigen Zustand. Gegenwärtig ist sie Trägerin und Ernährerin einer reichen belebten Welt.

Sie ist dies durch die Beziehungen zur Sonne (zu verschiedenen Jahreszeiten und auf verschiedenen Gürteln in ungleichem Masse) und durch die sie bildenden Stoffe mit Hilfe der diesen innewohnenden Eigenschaften und Zustände (Kräfte).

Der Mond, Einfluss desselben auf die Erde. Beschreibung des gegenwärtigen Zustandes der Erde (das gegenwärtig natürlich einschliesslich sämtlicher geologischer Epochen aufgefasst) in folgender Ordnung:

Ihre Gestalt und Grösse, Achsendrehung, Bahn, Pole etc. Luftmeer, Verhältnis des Festen zum Flüssigen der Erdoberfläche.

Die Stoffe, welche die Erde und alles, was auf ihr ist, bilden: die 63 Elemente. Wie sich die Elemente finden. Charakteristik derselben. (Form, Verbindung, Verwandtschaft, Atom.)

¹⁾ Naturgeschichtlicher Unterricht p. 133.

²⁾ Ebenda p. 124.

³⁾ Ebenda p. 105—122.

⁴⁾ Ebenda p. 133.

⁵⁾ Ebenda p. 134 ff.

Allgemeine Eigenschaften des Stoffes (die bekannten physikalischen, dabei das Phantom der „Imponderabilien“ bekämpft).

Besondere Zustände und Kräfte der Stoffe: Licht (Farbe), Wärme, Elektrizität, Magnetismus, Aggregatzustände etc., Äther.

Chemische Erscheinungen. Einfachheit und innerer Zusammenhang dieser physikalischen Kräfte und Erscheinungen. Bewegung als allgemeine Erscheinungsform derselben.

Wirkungen dieser Zustände, Eigenschaften und Kräfte des Stoffes:

- a) im Luftmeere: Zusammensetzung und Eigenschaften desselben. Meteore und Meteorologie (Verweisung auf b). Einfluss des Luftmeeres auf die Erde und ihre Bewohner.
- b) auf der flüssigen Erdoberfläche. Elemente der physischen Geographie des Meeres (Zurückbeziehung auf a) und der Binnengewässer.
- c) auf der festen Erdoberfläche. Bau der Erdrinde, frühere Umgestaltungen derselben. Elemente der Geologie (im engeren Sinne). Geognosie und Versteinerungskunde, Vulkanismus. Oberflächengestaltung, Gletschertätigkeit. Mineralogie.
- d) auf das organische Leben. Organisch und unorganisch. Lebenskraft und Leben (nichts von den chemischen und physikalischen Kräften besonders Verschiedenes). Bedingungen des Bestehens des organischen Lebens. Pflanze. Tier.

Das Pflanzenreich. Verteilung der Pflanzen über den Erdkreis. Höhere und niedrigere Pflanzen. Äusserer Bau des Pflanzenkörpers; innerer Bau, Leben der Pflanze. Anordnung des Pflanzenreichs. Einfluss des Pflanzenreichs auf die Erdoberfläche, auf die klimatischen Erscheinungen, auf das Tierreich und den Menschen. Beschreibung und Unterscheidung von Pflanzen. Pflanzenphysiognomik. Praktische Pflanzenkunde. Paläontologische Rückblicke.

Das Tierreich. Der Lehrgang hierüber gestaltet sich in der Hauptsache wie bei dem Pflanzenreich.

Der Mensch. Ob eine oder mehrere Arten. Verwandtschaftsverhältnis desselben zum Tiere. Klassifikation. Abhängigkeit von der Aussenwelt. Elemente der physischen und psychischen Anthropologie. Kulturgang im Ganzen und im Besonderen nach den Völkerschaften. Moralische und intellektuelle Aufgabe des Menschen auf Grund des Bewusstseins seiner irdischen Heimatsangehörigkeit.

Rückblick: „Die Erde ein einheitlicher Organismus und unsere Heimat.“

Dies ist der Rossmässlerische Lehrplan für die Volksschule. Die Hauptgründe, die uns zur Ablehnung desselben zwingen, sind bereits früher erörtert worden. Wenn Rossmässler glaubt, „die Stellung

der Erde als Himmelskörper und Glied des Sonnensystems“ etc. bereits „achtjährigen Kindern leicht begreiflich machen zu können,“¹⁾ so ist dies ein schwerer Irrtum. Sein Lehrgang beweist, wie gering seine Erfahrungen auf praktisch-pädagogischem Gebiete waren; sonst würde er nicht die Fassungskraft der Jugend in dieser Weise überschätzt haben. Die Volksschule wird immer mit der Beobachtung und Besprechung des Einzelwesens beginnen, nach und nach vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Leichterem zum Schwereren, vom Nahen zum Entfernten fortschreiten, also ihren gesamten Unterricht in durchaus elementarer, ganz allmählich fortschreitender Weise aufbauen müssen, wenn nicht ihre gesamten Unterrichtserfolge durchaus problematisch bleiben sollen.

IV. Rossmässlers Erfolge.

Seine bleibende Bedeutung.

Überblicken wir nunmehr Rossmässlers gesamte Tätigkeit! In der Geschichte der Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts wird sein Name immer an hervorragender Stelle genannt werden. Er besass ein tiefes Verständnis dafür, dass die gangbare Methode nicht genügte, dass man aber das Mangelhafte derselben, „nicht in den Einzelheiten, sondern in der Grundlage, der Gliederung und Aufeinanderfolge“ suchen müsse; dass man, um in dem „bisherigen Irrgarten des naturgeschichtlichen Unterrichts“ einen leitenden Faden zu finden, nicht „an dem alten Bauwerke flicken und bessern,“ sondern „einen völligen Neubau aufführen müsse.“²⁾ Zwar möchte ich in der Wertschätzung Rossmässlers nicht so weit gehen wie Helm, der behauptet, „dass die theoretischen Erörterungen über Ziel, Art oder Auffassung des naturgeschichtlichen Unterrichts seit Rossmässler nichts wesentlich neues zutage gefördert haben;“³⁾ indes muss anerkannt werden, dass Rossmässler mit seinem Verlangen nach einer wahrhaft „geschichtlichen Auffassung der Natur“ den Schulmännern seiner Zeit wirklich etwas neues sagte, und dass er neue Ideen über die Methode aussprach, die zum Teil noch heute ihrer vollständigen Durchführung harren.

Untersucht man aber, welchen tatsächlichen Einfluss die Rossmässlerschen Reformvorschläge nach ihrem Bekanntwerden auf die Umgestaltung der Methode in den Schulen während der beiden folgenden Jahrzehnte ausgeübt haben, so würde dies nur einen sehr

¹⁾ Naturgeschichtlicher Unterricht p. 135 Anmerkung.

²⁾ Ebenda p. 26.

³⁾ Helm, Geschichte der Methodik in Kehrs Geschichte der Methodik Bd. I p. 170.

ungenügenden Gradmesser abgeben; nicht in dem Sinne, dass von einem Einfluss überhaupt nichts zu spüren gewesen wäre. Ich erinnere hier an eine Kritik seines Werkchens von K. B. Heller in der Zeitschrift für österreichische Gymnasien 1861 p. 71—76, welche beweist, dass Rossmässlers Ruf selbst über Deutschlands Grenzen hinausgetragen wurde. In derselben heisst es: „Was die einzelnen Fächer der Naturgeschichte anlangt, so hat der Verfasser im allgemeinen den Weg angedeutet, den der Unterricht zu nehmen hätte, zwar hatte er dabei allerdings mehr die Volksschule als das Gymnasium im Auge; allein es handelt sich zunächst um die Methode, eine weitere Ausführung ist nichts weniger als unmöglich, wenn die Lehrmittel mit dem Lehrstoff in Einklang gebracht werden.“ Am Ende der Kritik wird für den aus namhaften Werken zu nehmenden Unterrichtsstoff „Rossmässlers Methode als Bindemittel zu einem harmonischen Ganzen“ empfohlen. Hier wurden also Rossmässlers Vorschläge auch für die Gymnasien schnell als fruchtbringend anerkannt. Es lag das an der anderen Entwicklung, welche die Gymnasien in Österreich als in Deutschland durchgemacht hatten. Bereits 1854 war ein Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen angenommen worden, welcher erklärte, dass das Gymnasium einen vollständig mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht im Ebenmasse mit den philosophisch-historischen Disziplinen aufnehme, und dass der Schwerpunkt in der wechselseitigen Beziehung beider Gruppen von Unterrichtsgegenständen aufeinander liege“.¹⁾

In Deutschland ist indessen in der methodischen Literatur der 60er und 70er Jahre von einem Einfluss der Rossmässlerschen Gedanken kaum etwas zu spüren. Im allgemeinen ist man über den Standpunkt Lübens nicht hinausgelangt und hat häufig die Fehler der Lübenschens Methode zu weiterer Ausbildung gebracht, ohne ihre Vorzüge zu erreichen. Durchaus systematisch angelegt, verfolgen diese Lehrbücher nur den Zweck, in das System einzuführen, verzichten aber darauf, auf allen Stufen auf Grund von Anschauungen das Verständnis des Lebens anzubahnen, das Organ als Träger der Lebenserscheinung zu betrachten, die einzelnen Organe als dienende Teile eines Ganzen vorzuführen und die vielseitigen Beziehungen der Lebewesen zur anorganischen und organischen Natur, sowie zum Menschen zu untersuchen, kurz, die Natur geschichtlich, d. h. in ihrer Kausalität zu erfassen. Der erste, der 25 Jahre später einen ernstlichen Anfang damit machte, war Friedrich Junge in seinem Dorfteich, ein Beweis, wie langsam die Schule den Fortschritten der Wissenschaften folgt, wie langsam sich Fortschritte aus der Theorie in die Praxis umsetzen.

Wie kam es, dass Rossmässlers Vorschläge so wenig Beachtung in den Kreisen der Methodiker fanden? Man glaubte in neuerer Zeit

¹⁾ Ziegler, Gesch. d. Päd. 1895 p. 333.

die wichtige Entdeckung gemacht zu haben, der naturgeschichtliche Unterricht, auch in der Volksschule, folge der Entwicklung der Naturwissenschaft. Man fürchtete aber die neue Richtung, bei der die Namen Darwin und Häckel so oft genannt wurden, als eine religionsfeindliche und suchte sie von der Schule geflissentlich fernzuhalten. Dazu kam, dass die gesamte Zeitbildung, vor allem die naturwissenschaftliche Schulung der Lehrer noch nicht so weit vorgeschritten war, dass sie solchen Ideen Beachtung zu schenken vermocht hätten. An grösseren Werken, welche die in der ganzen Literatur zerstreuten Resultate moderner Naturforschung zusammengefasst hätten, mangelte es ebenfalls noch gänzlich. Dazu kommen Gründe mehr innerer Natur. Man kann sich beim Studium der Rossmässlerschen Schriften des Eindrucks nicht erwehren, dass seine sämtlichen Vorschläge, so sympathisch sie auch berühren mögen, einer tieferen Begründung entbehren. Ihre Einführung in die Schule musste vor allem daran scheitern, dass Rossmässler — und dazu war er zu wenig praktischer Schulmann — es nicht verstanden hatte, seine Ideen in eine handgreiflich praktische Form zu giessen, wie sie doch von der Mehrzahl geliebt wird.

So grosse Einseitigkeiten auch Rossmässler in seiner gesamten Persönlichkeit wie in seinen theoretischen Anschauungen darbieten mag, wie sie namentlich in seiner Geringschätzung des klassischen Altertums und in der Eigenartigkeit zum Ausdruck kommen, mit der er das Verhältnis des Menschen zur Natur auffasste, so wird man sich auch jetzt nicht ohne Nutzen in seine Schriften vertiefen; es wird eine Pflicht der Nachwelt sein, heute, wo ein grosser Teil seiner Ideen, für die er ohne sichtbare Erfolge ein ganzes Leben gekämpft hat und um derenwillen er nur Bitteres erfahren musste, sich seiner in Dankbarkeit zu erinnern und das Andenken an den hochbegabten, fleissigen, in weiten Kreisen anregenden, wohin sein Eifer sich wandte, neues entdeckenden und in vielen Stücken Bahn brechenden Forschers auch in Zukunft lebendig zu erhalten.

Literaturverzeichnis:

I. Werke von Rossmässler, die für die vorliegende Arbeit benutzt wurden:

1. Ein Naturforscherleben. Selbstbiographie bis zum Jahre 1863. In „Aus der Heimat“ 1863.
2. Mein Leben und Streben im Verkehr mit der Natur und dem Volke. Nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von Karl Ross 1874.
3. In welcher Form und in welchem Umfang sollen die Naturwissenschaften auf den Gymnasien als gleichberechtigter Unterrichtsgegenstand eingeführt werden? Gedruckt in: Reichenbach u. Richter: Der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien 1847.

4. Der *Gymnasialactus* im Freien 1847. Abgedruckt wieder: „Aus der Heimat“ 1861.
5. Der Mensch im Spiegel der Natur. 5 Bde. Leipzig 1849—1855.
6. Populäre Vorlesungen aus dem Gebiete der Natur: I. Band: Microscopische Blicke in den inneren Bau und das Leben der Gewächse.
7. Flora im Winterkleide. Leipzig 1854.
8. Die Geschichte der Erde. Breslau 1863. Vorwort!
9. Die 4 Jahreszeiten. Breslau 1866.
10. Aus der Heimat. Ein naturwissenschaftliches Volksblatt. Leipzig 1859—1866.
11. Der naturgeschichtliche Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben. Leipzig 1860.
12. Volksbildung. Leipzig 1866.

II. Sonstiges Quellenmaterial:

13. **C. Baenitz**: Der naturwissenschaftliche Unterricht in gehobenen Lehranstalten. Berlin 1863.
14. **G. Erdmann**: Geschichte der Entwicklung und Methodik der biologischen Naturwissenschaften. Berlin 1867.
15. **L. Blath**: Die Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts für die Ausbildung auf dem Gymnasium. Magdeburg, Progr. 1884.
16. **K. R. Grimm**: Bedeutung und Methode des naturgesch. Unterr. Frankenberg 1889.
17. **Alexander v. Humboldt**: Kosmos. 1845—62.
18. **Helm**: Geschichte der Methodik des naturgesch. Unterr. in Kehrs „Geschichte der Methodik“. Gotha 1888.
19. **Fr. Junge**: Der Dorfteich. 1884.
10. **Fr. Junge**: Beiträge zur Methodik des naturkundl. Unterr. 1893.
21. **Kiesling u. Pfalz**: Alte und neue Methoden des Naturgeschichtsunterrichtes. Leipzig 1889.
22. **A. Lüben**: Anweisung zum Unterrichte in der Pflanzenkunde. Halle 1892.
23. **A. Lüben**: Methodische Anweisung zum Unterrichte in der Tierkunde u. Anthropologie. Berlin 1896.
24. **Moleschott**: Der Kreislauf des Lebens. 1852.
25. **Parthell u. Probst**: Die neuen Bahnen des naturkundl. Unterrichts. Dessau 1894.
26. **E. Löw**: Didaktik u. Methodik des Unterrichts in der Naturbeschreibung. In: Baumeister „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen“. München.
27. **L. Reichenbach u. H. E. Richter**: Der naturwissenschaftliche Unterricht auf Gymnasien. Dresden 1847.
28. **J. T. C. Ratzeburg**: Forstwissenschaftliches Schriftstellerlexikon. 1872.
29. **O. Schmeil**: Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. Stuttgart 1899.
30. **G. A. Schneider**: Emil Adolf Rossmässler als Pädagog. Königsee 1902 (Leipz. Diss.).
31. **B. Schwalbe**: Über Geschichte und Stand der Methodik in den Naturwissenschaften. Berlin 1877.
32. **Wigard**: Stenographischer Bericht über die Verhandlungen der deutschen konstituierenden Nationalversammlung zu Frankfurt a. Main.
33. **Zeitschrift** für die österr. Gymnasien. 1861.
34. **Th. Ziegler**: Geschichte der Pädagogik. 1896.
35. **W. Zopf**: Der naturwissenschaftliche Gesamtunterricht auf preussischen Gymnasien beiderlei Art. Breslau 1887.

III.

Über die psychischen Hauptformen der Sprachfertigkeit.

Von Seminaroberlehrer **Gustav Berger** in Dresden.

Der muttersprachliche Unterricht der Volksschule, auf den unsre Betrachtung hauptsächlich abzielt, hat verschiedene und verschieden bewertete Aufgaben.

- a) Den geistig angeregten, den phantasie- und gemütvollen Lehrer dürfte es am meisten anziehen, in der Literaturkunde den Schülern das Verständnis zu eröffnen für die edelsten und reifsten Erzeugnisse deutschen Geisteslebens, in ihren Herzen widerklingen zu lassen alles Hohe und Tiefe, was Menschenbrust durchbebt.
- b) Minder unmittelbar lohnend, aber nicht minder verdienstlich ist der Sprachunterricht im engeren Sinne. Seine Aufgabe lässt sich nach ihren beiden wesentlichen Seiten in die zwei Worte fassen: Sprachverständnis und Sprachfertigkeit.

Von seinen beiden Zweigen scheint mir derjenige, welcher sich auf die Sprachfertigkeit bezieht, trotz einer umfänglichen Fachliteratur einer weiteren methodischen Bearbeitung ebenso fähig wie bedürftig zu sein.

Schon der Ausdruck „Unterricht in der Sprachfertigkeit oder im Sprachgebrauche“ ist nichts weniger als üblich. Vielmehr scheint sich die Betrachtung, statt auf das Ganze der Sprachfertigkeit, unmittelbar auf die einzelnen Mittel gerichtet zu haben, die zu jenem Ziele führen wollen, als Literaturkunde, Leseunterricht, Redeübungen, Aufsätze. Dabei ist keine Gewähr geboten, dass die Aufgaben des einen Zweiges von denen des andern reinlich geschieden werden; es besteht auch nicht die Sicherheit, dass alle Mittel zur Erzielung jener Fertigkeit wirklich zur Erwägung gelangen.

Weiter aber habe ich beim Durchblättern der Literatur über den Stilunterricht, der ganz hierher gehört, den Eindruck nicht überwinden können, als seien die einzelnen Mittel weniger durch planmässige Forschung, als vielmehr auf rein empirischem Wege, durch Erraten und Probieren gefunden.

Es erscheint aber wenigstens von theoretischem Werte, zu versuchen, ob man nicht auf mehr wissenschaftlichem Wege, nämlich durch psychologische Analyse der Sprachfertigkeit, als Ganzes betrachtet, deren Bedingungen und damit die Mittel zu ihrer Verwirklichung auffinden könne. Zu einer solchen Analyse will ich durch die folgende Darlegung den Anfang machen, nicht in dem

Wahne, Neues und Unerhörtes vorzubringen, aber doch in der Hoffnung, für den Gegenstand durch eine relativ neue Auffassung neues Interesse zu erregen.

Ausgehen müssen wir von der Aufgabe. Die Sprachfertigkeit in dem erstrebten Sinne lässt sich kurz bezeichnen als die Fähigkeit zu richtiger, sicherer und leichter Handhabung der deutschen Schriftsprache beim Ausdrucke der eigenen Gedanken. Wie man beim Unterrichte in der Sprachfertigkeit verfährt, sollte sich darnach richten, welche leiblichen und geistigen Erscheinungen beim Gebrauche der Sprache verlaufen und welchen Gesetzen sie gehorchen.

Die Betrachtung dieser Erscheinungen wird sich nach 3 deutlich unterschiedenen Hauptstufen gliedern und auf ebensoviele Hauptformen der Sprachfertigkeit führen.

I. Hauptform.

Apperzeptive Fertigkeit.

Die Vorgänge, welche sich bei der Bildung des Ausdrucks für unsre eigenen Gedanken vollziehen, können wir an uns nicht beobachten beim Vortrage des Auswendiggelernten, also auch nicht beim Erzählen dessen, was wir schon oft erzählt haben; ebensowenig bei der Wiedergabe des Gelesenen oder Gehörten; nur sehr teilweise bei stark verkürzendem Berichte darüber. Denn in allen diesen Fällen ist uns die sprachliche Form mehr oder weniger gegeben und wird nur reproduziert. Hingegen können wir diese Vorgänge verfolgen bei der Beschreibung einer zum ersten Male vor uns liegenden Landschaft, eines vor uns stehenden bisher unbekanntes Bildes, bei der erstmaligen Erzählung eines eigenen Erlebnisses. Am deutlichsten werden sie unsrer Selbstbeobachtung vielleicht entgegen treten beim langsamen schriftlichen Entwerfen eines schwierigeren amtlichen Berichts über einen ungewöhnlichen Vorfall.

In diesen Fällen steht uns der darzustellende Inhalt in anschaulicher Deutlichkeit vor der Seele, und unsre erste Sorge ist:

Mit welchen Worten drücken wir die vorgestellten Inhalte aus?

a) Dabei befinden wir uns in der entgegengesetzten Lage wie beim Aufnehmen der Sprache durch Hören oder Lesen. In letzterem Falle sind Wortvorstellungen in der Form von Gesichts- oder Gehörvorstellungen gegeben; wir suchen nach den Inhalten, die wir uns dabei denken sollen: wir suchen also nach den entsprechenden Sachvorstellungen.

Beim Darstellen hingegen sind die Inhalte in der Form von

Anschauungen gegeben, und die entsprechenden Wortvorstellungen werden gesucht.

In beiden Fällen wirken zweierlei Vorstellungsreihen oder -gruppen aufeinander, Wortvorstellungen und Sachvorstellungen; in beiden Fällen erfolgt eine Apperzeption (im Herbartschen und Steinthalschen Sinne).

Beim Hören und Lesen treten die Wortvorstellungen gewissermassen von aussen ein und werden durch die aus dem Innern ihnen entgegenkommenden Sachvorstellungen aufgenommen (alles natürlich bildlich gesprochen). Beim Darstellen liegen die Sachvorstellungen vor und werden durch die Sprachvorstellungen aufgenommen. Anders ausgedrückt: Beim Hören und Lesen werden die Wortvorstellungen von den Sachvorstellungen apperzipiert; beim Sprechen und Schreiben (unter den angegebenen Voraussetzungen) werden die Sachvorstellungen von den Sprachvorstellungen apperzipiert.

b) Die Leichtigkeit, mit der uns die Muttersprache brauchbare Ausdrücke zu liefern pflegt, kann in uns die Meinung erwecken, als wären mit den Sachen die Worte unmittelbar gegeben. Das trifft aber doch in recht vielen Fällen nicht zu. Wenigstens die sinnlichen Vorstellungen lassen sich fast immer durch verschiedene Wörter ausdrücken. Eine und dieselbe Person, die ich auf einem Bilde oder in Wirklichkeit wahrnehme, kann ich bezeichnen als Mann, als Fremden, als Unbekannten, als Reisenden, als Wanderer, als Greis, als Kahlkopf, als Graurock, als Knasterbart, als Bärenhäuter. Diese Ausdrücke haben nicht genau dieselbe Bedeutung; sie weisen auf verschiedene Seiten des Gegenstandes hin; ob ich den einen oder andern anwende, wird abhängen vom besondern Inhalte, Zwecke oder Tone der Darstellung. Fasst man ganz allgemein ins Auge, dass ein Gegenstand bestimmter oder weniger bestimmt, eigentlich oder in verschiedentlich übertragener Ausdrucksweise (metaphorisch, metonymisch, synekdochisch) bezeichnet werden kann, so erhellt eine ziemliche Unabhängigkeit des Ausdrucks von der Sache.

Deutlicher als in der Muttersprache tritt es uns beim Gebrauche fremder Sprachen entgegen, dass mit einer richtig gedachten Sache noch nicht immer der entsprechende Ausdruck gegeben ist. Sollte nicht auch die Kinderfrage: „Was ist das?“ ebenso häufig auf das Wort wie auf das innerste Wesen der Dinge gerichtet sein? Wie leicht wenigstens lassen sich die kleinen Lernbegierigen mit einem Worte abspeisen! Glaubt nicht auch der Erwachsene etwas wie eine Offenbarung zu erhalten, wenn er auf seine Frage nach dem Wesen des Stotterns erfährt: „Es ist eine spastische Koordinations-Neurose“? Und erfährt er viel mehr als ein Wort?

Soll nun das Kind die Fähigkeit besitzen, zu seinen Vorstellungen sicher und leicht den richtigen, klaren und angemessenen Ausdruck

zu finden, so muss es die einschlagenden Ausdrücke nicht nur kennen, sondern diese müssen ihm auch im Augenblicke des Bedarfs einfallen und zwar nicht nur einzeln, sondern gruppenweise, sodass es unter ihnen auswählen kann. In der Sprache der Psychologie heisst das: die Vorstellungen der einschlagenden sinnverwandten Ausdrücke müssen stark, klar, in reicher Menge vorhanden, fein gegliedert und innig untereinander verknüpft sein, um in einem neuen Falle wieder leicht reproduziert zu werden.

Diese allgemeine Forderung bedarf aber einiger Erläuterung.

1. Wie wir voraussetzen, ist die darzustellende Sache gegeben; die entsprechenden Worte aber müssen nicht nur bekannt sein, sondern auch im Augenblicke des Gebrauchs und zwar von der Sache aus erregt oder reproduziert werden.

Soll diese Erregung sicher und leicht vor sich gehen, so müssen sich schon die apperzipierenden Wortvorstellungen dazu eignen. Sie dürfen dann nicht blosse oder reine Wortvorstellungen, d. h. nicht Vorstellungen von blossen Wörtern ohne Inhalt sein. Denn die Wortvorstellung als solche ist der Sachvorstellung unvergleichbar. Daher kann sie auch ursprünglich durch keine Sachvorstellung erregt werden, sondern der einer Sache entsprechende Ausdruck kann mir durch den Gedanken an die Sache erst dann in Erinnerung gerufen werden, wenn ich den Ausdruck und die Bedeutung desselben bereits kennen gelernt habe: mit andern Worten: Die Wortvorstellung wird für die Sachvorstellung erst apperzeptionsfähig durch innige Verknüpfung mit sachlichem Inhalte. Je kräftiger, voller, vielseitiger, gefühlwärmer diese Sachvorstellung, je inniger die Verknüpfung zwischen Sache und Wort, je mehr sozusagen die Wortvorstellung von Inhalt strotzt, um so leichter wird sie von neuen inhaltlich verwandten Sachvorstellungen angezogen werden, um so lebendiger wird sie apperzipieren.

Solch innige Verbindung zwischen Wort und Sache bedeutet aber Sprachverständnis. Wir bilden Wort- und Sachvorstellungen einander entgegen, indem wir für möglichst volles und vielseitiges Sprachverständnis sorgen.

Wortvorstellungen, die mit sachlichen Inhalten der kräftigsten und lebendigsten Art innig verknüpft sind, bringt das Kind schon mit in die Schule. Es sind die Vorstellungen des Hausdeutschen, der Muttersprache des Kindes im engsten Sinne. Mit diesen Wortvorstellungen ist alles verbunden, was das Kind bisher Liebes und Gutes erfahren; in diesen Lauten hat es alle Anliegen seines jungen Herzens geäußert, in ihnen gedacht, geträumt und phantasiert; diese Sprache ist das Gefäss, in dem sein warmes inneres Leben quillt und wallt. Es ist nicht wohlgetan, ja es liegt eine Art

pädagogischer Roheit darin, diesen sprachlichen Schatz unbenutzt zu lassen, ihn dem Kinde zu entwerten, wohl gar darüber zu spotten. Nicht unterbinden und abschneiden sollte man diese Triebe, sondern die Worte des Schriftdeutschen darauf propfen, „dass der Lebenssaft des Hausdeutschen auf sie übertragen werde“ (Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, ² 79, S. 66). Am schwierigsten ist diese Aufgabe bei den Kindern der Ärmsten, deren Sprachschatz dem Schriftdeutschen am fernsten steht. Bei ihnen sollte man am ängstlichsten bemüht sein, die neue Schulsprache weise mit der Hausprache in innere Verbindung zu setzen. Wer anders verfährt, nimmt dem Kinde seine lebendigen Füße, auf denen es stehen, gehen und springen gelernt hat, und gibt ihm dafür ein Paar wohl auch brauchbare, aber steife, leb- und fühllose hölzerne Stelzbeine.

Die Sorge für das Sprachverständnis ist aber nicht nur Aufgabe des Sprachunterrichts. Vielmehr sollte jeder Unterrichtszweig das Sprachverständnis vermitteln für die Ausdrücke seines Gebiets. Und es wäre sehr zu wünschen, dass die Fachlehrer diese Aufgabe nicht nur anerkannten, sondern auch zu ihrer Lösung etwas philologischen Sinn mitörächten.

Dem Sprachunterrichte bliebe dann immer noch die Entwicklung des Verständnisses

1. für die gehobene und insbesondere die Dichtersprache,
2. für die Formen und Formwörter, überhaupt die formellen Bestandteile der Sprache.

Bei diesem Verständlichmachen sollte man nicht nur den nächsten Wortsinn des gegebenen Ausdrucks erläutern, sondern man soll auch

- a) den stilistischen Wert der Worte und Wendungen (durch Vergleichung mit bekannten Ausdrücken und Umsetzung in die gewöhnliche Sprechweise) fühlbar werden lassen. (Darauf ist besonders hingewiesen durch Lüttge in seinem Stilistischen Anschauungsunterricht, Leipzig 97, I. Teil, S. 12 ff.)
- b) Ferner soll man den neu auftretenden Ausdruck durch sofortige Anwendung geläufig machen, d. h. in innere Verbindung mit dem schon bekannten Wortschatze setzen.

2. Durch die Verknüpfung zwischen Wort und Sache wird zwar bewirkt, dass die Sache an das Wort erinnert; aber um den treffenden Ausdruck zu finden, muss man einige Auswahl unter Wörtern ähnlichen Sinnes haben. Sollen diese uns in Gruppen einfallen, so müssen sie wiederholt im Bewusstsein nebeneinandergestellt und dadurch verknüpft worden sein; mit andern Worten: es müssen Gruppen sinnverwandter Wörter und Wendungen gebildet und eingepägt werden.

Die Bildung solcher Gruppen ist leicht an die Erklärung von Lesestücken anzuschließen, indem man den stilistischen Wert einzelner Ausdrücke, wozu auch der Gefühlswert gehört, durch Vergleichung,

Umschreibung und Zergliederung deutlich macht; noch natürlicher und fruchtbarer aber werden sie entwickelt durch dieselben Übungen, die wir für einen dritten Zweck brauchen.

3. Wenn nämlich die Wortvorstellungen mit anschaulichem Inhalte erfüllt, wenn sie auch nach ihrer Bedeutung zu Gruppen verbunden sind, so ist doch noch nicht sicher, dass sie mir im entscheidenden Augenblicke auch einfallen und so in Wirksamkeit treten, dass sie also durch die Sachvorstellungen mit Sicherheit erregt oder reproduziert werden.

Denn während bei dem Gebrauche der Sprache die Sache vorangeht, das Wort folgt, so schreitet man bei der Vermittlung des Sprachverständnisses vom Worte zur Sache fort. Dadurch wird aber nicht zugleich der entgegengesetzte Vorgang geübt; vielmehr bedarf dieser eigener Einübung.

Diese Übung geschieht nicht, wenn man sprachlich schon geformte Ganze wiederholt — dabei fände keine sprachliche Apperzeption, sondern nur mechanische Reproduktion statt — sondern nur dadurch, dass man sprachlich ungeformten Stoff sprachlich darstellt. Die Gelegenheit dazu ist für Kinder vorhanden, wenn Wirkliches beschrieben oder erzählt wird, entweder äusserlich Angeschautes oder innerlich anschaulich Vorgestelltes. Solche Übungen können also auch an Stoffen aus dem Sachunterrichte angestellt werden, wenn man ihnen nur eine solche Wendung zu geben weiss, dass die Kinder nicht nur wiedergeben, sondern schöpferisch tätig sein können. Versuche in dieser Richtung werden vielfältig damit gemacht, dass man die Kinder eigene Erlebnisse berichten lässt. In der Ärmlichkeit ihres augenblicklichen Ausfalles beweisen solche Darstellungen nicht, dass diese Übungen überhaupt fruchtlos sind, sondern nur, dass sie fleissiger betrieben werden müssen. Von dem Gedanken muss man sich überhaupt freimachen, dass auf die Vollkommenheit der einzelnen Leistung viel ankomme. Nicht das fertige Erzeugnis, sondern die daran gewonnene Schulung bestimmt den Wert der angestellten Übung.

Der Zuwachs an Fertigkeit steht aber in enger Beziehung zu der auf die Abfassung der Arbeit verwendeten Mühe. Indem man sich bestrebt, für eine Vorstellung den schärfsten und schönsten Ausdruck zu finden, durchmustert man seinen Wortschatz nach Ausdrücken von ungefähr entsprechender Bedeutung; man vergleicht die gefundenen untereinander, wird sich ihrer Unterschiede bewusst und ordnet sie nach ihren Abständen.

Dieses Durchlaufen aber, bei dem immer die Sachvorstellung im Hintergrunde schwebt, verknüpft die sinnverwandten Wörter in der Seele unter sich und mit der Sache. Wenn nun auch für einmal von den vielen verglichenen Ausdrücken nur einer angewendet wird, so steht doch die bei dem Ringen um den treffendsten Aus-

druck geformte Reihe in ihrer Klarheit, feinen Gliederung und inneren Geschlossenheit bereit für künftigen Gebrauch bei einem verwandten Stoffe.

Es versteht sich, dass solche apperzipierende Tätigkeit an derselben Aufgabe nur einmal geübt werden kann, dass die wiederholte Bearbeitung desselben Stoffes auf derselben Entwicklungsstufe mehr oder minder zur Reproduktion würde. Aber nicht nur diese Tatsache, sondern noch eine andre Seite des Gegenstandes wird dazu nötigen, immer neuen Stoff zu suchen.

4. Im allgemeinen sind für verschiedene Inhalte die zutreffenden Wörter und Wendungen verschieden. Genauere Betrachtung lehrt aber folgendes. Die Wörter Zarge, Zapfen, Einschub, Bohrung, Verschränkung, Leimfuge brauchen wir vielleicht, um einen Tisch zu beschreiben, aber nicht, um über den Peloponnesischen Krieg zu berichten. Dagegen treten Wörter wie und, aber; in, an, auf; hier, dort; sein, haben, werden bei jedem beliebigen Gegenstande der Rede auf. Jene durch die Stoffe bedingte Verschiedenheit der Ausdrücke bezieht sich also nur auf die Begriffs- oder Stoffwörter, nicht auf die Formwörter und auf die formellen Bestandteile der Sprache überhaupt.

Da die letzteren bei jedem Inhalte wiederkehren, so kann ihre Handhabung an jedem Inhalte erlernt werden, und ihre Anwendung auf andere Stoffe unterliegt keinen Schwierigkeiten.

Soweit es sich aber um die Wahl der Begriffswörter handelt, ist die Sprachfertigkeit nicht zu vergleichen mit einem Messer, das, einmal geschliffen, die verschiedensten Stoffe schneidet, oder mit einem Arme, der, einmal gekräftigt, die verschiedensten Lasten heben kann, sondern sie ist stofflich beschränkt.

Soll der Unterricht nun das Kind zu der Fertigkeit führen, alle seine Gedanken mündlich und schriftlich darzustellen, so muss er alle einzelnen Teile des kindlichen Gedankenkreises, wie er aus Erfahrung und Umgang, Sachunterricht und Sprachunterricht hervorgegangen ist, auch nach der Seite der Ausdrucksfähigkeit bearbeiten.

Hieraus lassen sich gewisse Forderungen an den Sachunterricht ableiten; denn dieser hat ganz unzweifelhaft den Gedankenkreis mindestens nach seiner inhaltlichen Seite zu bearbeiten; für den Sprachunterricht aber darf man verlangen, dass er seine Übungsstoffe, insbesondere die Aufsatzstoffe in geregelter Wechsel den Hauptabteilungen des Sachunterrichts entnehme.

Sichere und leichte Auffindung des richtigen, klaren und angemessenen Ausdruckes für seine Vorstellungen ist dem Kinde, wie ein Rückblick auf die vorangehende Ausführung lehrt, ermöglicht unter folgenden Bedingungen:

1. Seine Wortvorstellungen müssen mit anschaulichem Inhalte verknüpft,
2. nach ihrer Sinnverwandtschaft gruppiert,
3. durch häufige apperzipierende Tätigkeit leicht erregbar gemacht sein,
4. diese Ausbildung der Wortvorstellungen muss für alle Hauptgebiete des Gedankenkreises besonders geschehen.

Eine solche Fertigkeit darf man nach ihrer psychischen Tätigkeitsform eine apperzeptive Fertigkeit nennen. Da bei ihrer Ausübung sprachlich ungeformter Stoff in sprachliche Form gebracht wird, so darf sie wohl auch als sprachlich neubildende, relativ schöpferische Fertigkeit bezeichnet werden.

II. Hauptform.

Analogiewirkung.

Auf die beschriebene Art finden wir vermittels Apperzeption der sachlichen durch die sprachlichen Vorstellungen einen mehr oder weniger zutreffenden Ausdruck für unsre Vorstellungen. Dadurch würde unser sprachliches Bedürfnis gedeckt, falls wir uns noch in jener sehr hypothetischen Urzeit befänden, die man als Wurzelperiode bezeichnet und der eine Entwicklungsstufe des Kindes jetzt noch eingermassen entspricht: die Zeit nämlich, da man seine Gedanken nur mit einzelnen Wörtern ausdrückt oder „eingliedrige Sätze“ bildet. Allein dieser paradiesische Zustand ist verflogen, falls er jemals in dem Sinne, den die Sprachwissenschaft damit verbindet, bestanden hat.

Wollen wir uns verständlich machen, namentlich über Dinge, die nicht selbst gegenwärtig sind, so müssen wir Sätze bilden; wir müssen also die Ausdrücke für die gedachten Inhalte zueinander in Beziehung setzen. Die Mittel dazu liegen teils in der Wortbildung, die auch bei der ersten, der apperzeptiven Form, in Betracht kommt, teils in der Wortfügung, also gerade in dem Stoffe, den unsere Grammatiken behandeln.

Wie komme ich nun beispielsweise dazu, danken richtig mit dem 3. Falle zu verbinden, also etwa den Satz richtig zu bilden: Danket dem gütigen Herrn! Dazu bieten sich auf den ersten Blick drei Möglichkeiten:

1. Der Satz ist mir in dieser Form bereits bekannt; ich habe die Verbindung: „dem gütigen Herrn danken“ bereits gehört, auch selbst gesprochen. Dann erinnert das Wort danken an die Form dem Herrn einfach, weil eine Verknüpfung nach dem Gesetze der Aufeinanderfolge eingetreten ist, also nach den Gesetzen der

mechanischen Vorstellungsverknüpfung. Selbstverständlich kann der Vorgang nur bei einem Teile der Sätze, die wir sprechen, so stattfinden.

2. Uns grammatisch Geschulten müsste es am nächsten liegen, die Verbindung nach der Regel zu vollziehen: Danken regiert den 3. Fall. Welche Vorgänge müssten da verlaufen?

Uns schweben die Ausdrücke danken, gütig, Herr vor. Soll auf sie die Regel angewendet werden, so muss sie uns zuerst einfallen; das wird nur geschehen, wenn die Vorstellungsreihe, aus der sie sich zusammensetzt, innig mit dem Worte danken verknüpft ist. Nehmen wir an, dies sei der Fall. Dann ist uns immer noch nicht die Form dem Herrn gegeben, sondern nur die Anweisung, den 3. Fall anzuwenden. Dieser können wir nur nachkommen, wenn uns von dem Worte Herr die verschiedenen Fallformen, damit auch der 3. Fall in Einzahl und Mehrzahl bekannt sind. Da uns nun der blosse Zufall gerade das Wort Herr in den Weg treibt, so ist für die rasche Anwendung der Regel vorausgesetzt, dass uns von allen Wörtern, die überhaupt Fallformen bilden, der dritte Fall bekannt und geläufig ist, also von den Hauptwörtern und Fürwörtern, sowie von den Eigenschaftswörtern in allen Geschlechtern und Zahlformen. Diese Formen alle einzeln immer gegenwärtig zu haben, ist eine unerfüllbare Forderung. Wir werden also vermutlich wieder auf gewisse Regeln verwiesen, wie der 3. Fall von männlichen, weiblichen, sächlichen Hauptwörtern, von den Eigenschaftswörtern, vom bestimmten, vom unbestimmten Geschlechtsworte in der Einzahl und Mehrzahl zu bilden ist und welche Verschiedenheit sich ergibt, je nachdem das Eigenschaftswort mit oder ohne Geschlechtswort steht. Von diesen Regeln ist aber erst wieder die Anwendung zu suchen. Die Formbildung ist nämlich verschieden für männliche und weibliche Hauptwörter; wir stellen fest: Herr ist ein männliches Hauptwort. Männliche Hauptwörter können weiter schwach und stark dekliniert werden; wir besinnen uns, dass Herr nach der schwachen Deklination geht, also in allen Fällen ausser dem 1. Falle der Einzahl die Endung *n* oder *on* hat, demnach in dem 3. Falle der Einzahl Herrn lautet. Ebenso ergibt sich, dass das Geschlechtswort im 3. Falle bei einem männlichen Hauptworte in der Einzahl die Form dem (oder einem) hat. Jetzt kommt noch das Eigenschaftswort in Frage. Nach der Regel wird das Eigenschaftswort nominal, d. h. schwach dekliniert, wenn ein Pronomen, Zahlwort oder Geschlechtswort mit pronominaler Endung vorangeht. Wir stellen fest, dass dies hier der Fall ist, und erkunden weiter, dass die Endung des 3. Falles der Einzahl unter diesen Umständen *on* ist. Nun können wir die Verbindung bilden: dem gütigen Herrn.

Mitunter stellen wir in der Tat solche Überlegungen an, nämlich wenn wir die ersten Sätzchen ins Lateinische übertragen. Viele von

uns werden sich aber besinnen, wie langsam das geht. Denkarbeit lässt sich eben nicht künstlich beschleunigen; logische Subsumtion wie in den angeführten Fällen ist immer bewusste Arbeit des Willens, und diese geht einen langsamen Schritt, schon deshalb, weil in einem Zeitteilchen nur ein Willensakt vollzogen werden kann.

Aber diese Denkarbeit wird auch nur dann zum Ziele führen, wenn wir

a) alle einschlagenden Regeln wissen und

b) wenn sie uns auch in jedem Augenblicke gegenwärtig sind.

Man könnte mit Fragen aus der deutschen Grammatik viele humanistisch und akademisch Gebildete in Verlegenheit setzen; der philologisch Geschulte wird sich manche Regel leicht aus einigen Beispielen konstruieren können, aber in den allermeisten Fällen wird er bei der Anwendung der Sprache die Formen und ihre Verknüpfungsweise nicht aus Regeln bewusst ableiten.

c) Dazu wird aber auch eine ziemlich umfängliche Kenntnis von Formen vorausgesetzt. Eine Regel, die angeben soll, welche Hauptwörter schwach dekliniert werden, dürfte einen ziemlichen Umfang erlangen; wir müssen uns also, um die Regel anwenden zu können, zu jedem Hauptworte noch hinzumerken, welcher Deklination es angehört; das tun wir aber bekanntlich wenigstens für die Muttersprache nicht; und welches Unheil entstünde, wenn uns das Gedächtnis auch nur einmal dabei im Stiche liesse!

Der sicherste Beweis dafür aber, dass der beschriebene Vorgang wenigstens nicht der einzige Weg zum Ziele ist, liegt darin, dass viele Leute, die jene Regeln nicht kennen und niemals gekannt haben, dass auch Kinder, die der Unterricht diese Regeln noch nicht gelehrt hat, die Formen vielfach ganz richtig bilden und verbinden.

Verdächtig muss auch für den fremdsprachlichen Unterricht schon der Umstand erscheinen, dass in jeder lateinischen Grammatik nicht nur die Regeln stehen, sondern jede Regel durch Beispiele belegt wird, dass die Formen nicht nur durch Regeln beschrieben, sondern auch durch Paradigmen veranschaulicht sind. So pflegt man auch beim Übersetzen ins Lateinische nicht zu fragen: Welche Endung hat die 3. pers. sg. pr. ind. act. in der 3. conj., sondern man fragt etwa: Nach welcher Konjugation geht scribere? Welches ist das Paradigma? Wie lautet vom Paradigma legere die 3. p. s. pr. ind. act.? Wie lautet also die entsprechende Form von scribere?

Mit andern Worten: Man leitet gewöhnlich die Formen nicht aus der allgemeinen Regel ab, sondern man bildet sie einem konkreten Muster nach. Der Gedanke läuft nicht vom einzelnen Falle zur Regel und wieder zurück zum neuen Einzelfalle, sondern von einem Beispiele zu einem andern Beispiele; es wird nicht ein Syllogismus, sondern ein **Analogieschluss** gebildet.

3. Damit ist aber auch schon der dritte Weg (Analogie) angedeutet, auf dem wir zur richtigen Bildung und Verknüpfung der sprachlichen Formen gelangen können. Die Vorgänge dabei und die Bedingungen dafür sollen durch einige Beispiele von besonderer Durchsichtigkeit erläutert werden.

- a) **Wortbildung.** Der dreijährige Hans¹⁾ geht am Fleischerladen vorbei, in dem diesmal zufällig nur Wurst, kein Fleisch zum Verkaufe ausliegt. Er nennt den Mann im Laden unbefangenen Wurster und braucht damit ein Wort, das er nie gehört hat, das seinen Angehörigen ebenso neu ist wie ihm selbst. Die Erklärung liegt trotzdem nahe:

In ähnlichen Fällen hat der Knabe Fleisch gesehen und dabei den Mann bemerkt, der mit dem Fleische in einem gewissen Zusammenhange stand. Dieser Mann wurde Fleischer genannt. Die Silbe **er** schien sonach dem Knaben jenen besonderen Zusammenhang auszudrücken. Jetzt wurde er durch ähnliche Sinneseindrücke an den Fleischer und das Fleisch erinnert; er sah ferner einen Mann, der zur Wurst in derselben Beziehung stand wie sonst der Fleischer zum Fleisch. Diese Übereinstimmung im sinnlichen Eindrucke, also im Inhalte der Vorstellungen, und ausserdem in der Beziehung zwischen den Inhalten bewirkte nun, wie sich wenigstens leicht denken lässt, in der Seele des kleinen Sprachschöpfers einen Vorgang, der sich mit der Bildung einer geometrischen Proportion vergleichen lässt: Wie sich Fleisch zu Fleischer verhält, so verhält sich Wurst zu Wurster.

Also nicht nach einer Regel, sondern nach einem Muster hat er das neue Wort gebildet, und geleitet wurde er dabei von dem Gefühle der Beziehung, gewissermassen dem Exponenten des Verhältnisses. Solche Bildungen nach dem Muster oder der Analogie vorhandener Beispiele heissen **Analogiebildungen.**

Ein ebensolcher Vorgang findet statt, wenn Hans im 5. Lebensjahre den auf dem Ofen getrockneten Apfel als **mausetrocken** bezeichnet.²⁾ [Vermutlich auf die nämliche Weise ist auch das in der Sprache vorkommende Wort „mausealt“ entstanden.] Er fühlte in der Zusammensetzung des ihm bekannten Wortes **mausetot** offenbar nur die steigernde oder verstärkende Bedeutung des Bestimmungswortes, verfuhr also nach der Proportion: **tot: mausetot = trocken: mausetrocken.**

¹⁾ Lindner, Aus dem Naturgarten der Kindersprache, Leipzig 98, S. 88.

²⁾ Lindner a. a. O. S. 106.

- b) **Formenbildung.** Auf ganz entsprechendem Wege, nur wegen des grösseren Bedarfs viel häufiger helfen wir, Kinder wie Erwachsene, dem Mangel an sprachlichen Formen ab. Wenige Beispiele werden klarmachen, was ich meine.

Kinder, die im Sprechen noch wenig geübt sind, bilden Formen wie *hoher* statt *höher*, *gegeb*, *genehmt*, *aufgehebt*. Diese Formen in dem entsprechenden Sinne hat das Kind meist nicht gehört. Der Hergang für ihre Bildung aber lässt sich unschwer vermuten. Ähnliche Formen nämlich, wie *gewinkt*, *gelegt*, *gefremt*, *gemacht* sind dem Kinde häufig zu Ohren gekommen; die Vergleichung mit anderen Formen derselben Wörter [an die es durch den Sinn und den ähnlichen Klang erinnert wird] und der Zusammenhang, in dem diese Formen auftreten, hat erraten lassen, welche Beziehungen durch die Formteile *ge* — *t* ausgedrückt werden sollen. Will es nun in einem neuen Falle diese Beziehung ausdrücken und fallen ihm als Ausdruck dafür gerade jene Formteile ein, so verbindet es sie unwillkürlich mit den neuen Stämmen. Warum fallen ihm aber so häufig gerade diese Formteile ein, warum nicht die richtige Form des eben nötigen Wortes, z. B. *ausgezogen*, *aufgehoben*?

In der ausgedrückten Beziehung kann es nicht liegen; diese wirkt hier wie dort. Der Grund ist wahrscheinlich die grössere psychische Stärke der Vorstellungsgruppe, die sich auf die schwachformigen Zeitwörter bezieht; mit andern Worten: man besinnt sich leichter auf die Formen der schwachen Zeitwörter, weil diese unter sich in der Bildung mehr übereinstimmen und deswegen sozusagen eine grosse geschlossene Masse darstellen, wogegen die starken Zeitwörter (fliessen, floss, schlagen, schlug) unter sich grössere Verschiedenheiten zeigen und deshalb in kleinere Gruppen zerfallen, die sich nicht mit solchem Nachdrucke ins Bewusstsein drängen können.

Wie hier bei Kindern wirkt aber die Analogie auch beim Erwachsenen. Nur werden dabei seltener sogenannte falsche Formen entstehen, weil Nachdenken und häufiger Gebrauch seine sprachlichen Vorstellungen gekräftigt, verknüpft und regsamer gemacht haben, so dass die Erinnerung ihn besser bedient und er selbständige Formbildung nicht nötig hat. Immerhin versagt auch dem geübten Sprecher mitunter das Gedächtnis; er hilft sich dann ebenso wie das Kind durch Nachahmung von vorschwebenden Wörtern und Wortformen. Solche Geburten des Augenblicks vergehen gewöhnlich sofort, aber gehört werden sie doch. Wenn

sie nun auffallen, etwa gar Wohlgefallen erregen, so können sie dem Hörenden oder Sprechenden auch wieder einfallen, sich so ausbreiten und bleibende Bestandteile der Sprache werden.

Auf diesem Wege sind die Bildungsteile **lein, ling** entstanden, hat sich die Mehrzahlform auf **er** ausgebreitet, ebenso wie bei vielen Wörtern der Umlaut in der Mehrzahl, haben sich Einzahl und Mehrzahl des starken Präteritums ausgeglichen, sind viele starke Zeitwörter schwachformig geworden.

Zwei Beispiele müssen genügen, diese Behauptungen zu belegen.

Fragen ist seit Urzeiten ein schwaches Zeitwort gewesen: seit dem vorvorigen Jahrhundert hat sich die starke Form frug eingebürgert. Offenbar hat hier Lautähnlichkeit an die Wörter schlagen, tragen erinnert. Die Form frug beruht höchstwahrscheinlich auf der Proportion: schlagen: schlug = tragen: trug = fragen: frag. Hatte man einmal eine Form nachgebildet, so konnte sich der Vorgang auch auf andre Formen verbreiten, so sind offenbar auch die geschichtlich gleich unberechtigten Formen frägst, frägt entstanden.

Nach denselben Mustern hat man früher einmal von jagen jug gebildet, nur ist die Form wieder vergessen worden.

- c) Wortfügung. Ausdrücke und Wortformen werden, wie wir gesehen haben, vom Sprachkundigen gewöhnlich durch Reproduktion (Erinnerung) gefunden und nur augenblickliche Ausfälle durch Neubildungen ergänzt. Auch über das Wort hinaus liefert das mechanische Gedächtnis gewöhnlich die Verknüpfungen zwischen Haupt- und Geschlechtswort und jene Verbindungen, die man mit dem Worte Rektion bezeichnet, sowie die Schar der stehenden Redensarten, der Wortpaare und Wortgeschwister.

Dass aber auf dem Gebiete der Wortfügung die Analogie in weitem Umfange wirksam ist, lässt sich leicht zeigen.

Wenn der Hamburger sagt: „Ich erinnere jenen Tag“ statt: „Ich besinne mich auf jenen Tag“, so hat wohl das englische *recollect* oder *remember* als Muster gedient; das erklärt sich einerseits aus dem vielfachen Gebrauche des Englischen in Hamburg, andererseits aus der Übereinstimmung im Sinne.

Nahe inhaltliche Beziehung hat wohl auch auf die süddeutsche Fügung geführt: „Ich habe ganz auf den Brief vergessen.“ Massgebend dürfte hier die Redensart sein: „Sich auf etwas besinnen.“

Auch allgemeiner sprachgeschichtlicher Wechsel der Rektion lässt sich auf Analogiewirkung zurückführen. So verband man mittelhochdeutsch wern (gewähren) mit dem 2. und 4. Falle; man sagte: einen eines dinges wern; darauf beruht auch noch die Wendung im „Götz von Berlichingen“: „Ich ward meines Wunsches gewährt.“ Heutzutage sagen wir: „einem einen Gegenstand gewähren,“ jedenfalls in Übereinstimmung mit den Wörtern von ähnlicher Bedeutung: geben, schenken, reichen und ihren Gegensätzen: nehmen, rauben, entreissen, entziehen u. s. w., wie denn zweifellos das Zurückweichen des 2. Falls in der Verbindung mit dem Zeitworte in analogischer Ausgleichung begründet ist.

Wie aber eingeprägte Verbindungsweisen einen gewissen „analogischen Drang“ hervorrufen, davon kann man sich leicht überzeugen. Man findet nichts Befremdliches darin, wenn man hört: Ich halte mich ausser dem Hause auf; empfindet man aber nicht ein gewisses Sträuben des Sprachgefühls bei dem Satze: Ich begeben mich ausser dem Hause? Eher würden wir uns geneigt finden, zu sagen: Ich begeben mich ausser das Haus, wenn nicht auf der andern Seite unsre Kenntnis von der Fügung des Verhältniswortes ausser Einspruch erhöhe.

- d) Satzbildung. In geringerem Umfange als solche kurze Wort- und Formenreihen liefert unser Gedächtnis uns fertige und gar längere Sätze, sondern diese bilden wir, soweit nicht Auswendiggelerntes und durch vielfachen Gebrauch Eingepägtes in Betracht kommt, gewöhnlich neu.

Dass wir auch dabei zumeist konkrete Muster nachahmen, seltener nach Regeln arbeiten, dafür spricht die Beobachtung, dass viele lateinisch geschulte Schriftsteller in ihrer Darstellungsweise deutlich die Nachwirkung des lateinischen Periodenstils verraten, dass man an sich selbst den Einfluss von Lieblingsschriftstellern beobachten kann, dass endlich die Grammatik, soweit man sie in den Schulen betreibt, der Verwicklung der Verhältnisse, von denen wir selbst Anwendung machen, gewöhnlich bei weitem nicht nachkommt, so dass wir vielfach kaum imstande sind, unsre selbstgebauten Sätze auf die grammatischen Regeln zurückzuführen.

Bedingungen der Analogiebildungen: Was hat nun im einzelnen Falle bewirkt, dass gerade diese Vorstellungsgruppen als Vorbilder dienen?

1. In allen Fällen stimmte Vorbild und Nachbild in der Beziehung überein, die zum Ausdrucke kommen sollte, gleichviel ob durch eine Form oder ein Formwort.

Dies findet sich allein in dem Beispiel mausetrocken.

2. Dazu kommt in vielen Fällen Übereinstimmung im Inhalte: (so in den Beispielen Wurster, gewähren).

3. Statt dessen wirkt vielfach Ähnlichkeit im Laute, wie bei tragen, fragen, jagen.

Unterstützend aber tritt hinzu:

- a) die Häufigkeit des einzelnen Wortes (gewähren richtet sich nach geben, weil geben häufiger vorkommt);
- b) die Menge der übereinstimmenden Bildungen: weil die schwachformigen Zeitwörter unter sich mehr in der Formbildung übereinkommen, werden die starken vielfach durch sie zurückgedrängt;
- c) unterstützend wirkt auch das Interesse. Wir halten fest und bilden nach, was uns gefällt; das Interesse bewirkt leichtere und häufigere Reproduktion und erleichtert daher die Nachbildung. (Dies der Grund, warum das Stammeln des Nesthäkchens so oft Eltern und Grosseltern ansteckt.)

Welche pädagogische Aufgabe lässt sich im Hinblick auf die Sprachfertigkeit aus der Tatsache ableiten, dass der Sprachgebrauch zu einem nicht geringen Teile auf Analogiebildungen beruht?

Unsere Aufgabe ist nicht, die Kinder zu analogischen Neubildungen zu veranlassen — die kommen von selbst —, sondern dafür zu sorgen, dass die unvermeidlichen Bildungen dieser Art geläufig und sprachrichtig geschehen, zu verhüten aber, dass sie sich nach unrichtigen Mustern bilden.

Wir sollten also den Kindern die richtigen Muster für Wortbildung, Biegung und Fügung (samt Satzbildung) verschaffen, sie befähigen, zweckmässigen und geläufigen Gebrauch davon zu machen, dafür zu sorgen, dass sie ihnen jederzeit gegenwärtig sind.

Die Muster könnten Einzelbeispiele sein. Da aber alles Unverbundene schwer zu reproduzieren ist, empfiehlt es sich, als solche Muster zusammenhängende Stücke zu benutzen. Dabei hilft der Zusammenhang und das Interesse am Inhalte merken, ausserdem kann dieselbe Stelle in kürzerem oder längerem Zusammenhange als Muster nach verschiedenen Seiten dienen. An solche Stücke lassen sich auch Gruppen, die in ihnen nicht liegen, leicht anlehnen: Wortfamilien als Muster für die Wortbildung, Gruppen von stark und schwach beugbaren Wörtern als Muster für die Formbildung; Gruppen von Fügungen als Muster für Rektion und Satzbildung; orthographische und Vortragsübungen sind nicht schwieriger auf sie zu beziehen. Dabei dürften für die unmittelbare Nachahmung Prosastücke im allgemeinen den Vorzug verdienen.

Für die Nachbildung zeigt sich aber klare Einsicht in die Beziehungen zwischen den einzelnen Teilen des Vorbildes als erforderlich, seien sie nun ausgedrückt durch Laut und Akzent, durch Formen und Formwörter, durch Wortbildung und Satzbau. Daher

ist genaueste und vielseitigste Zergliederung des Musters nach Inhalt und Form, nach sachlichen, orthoepischen, orthographischen, grammatischen, stilistischen Gesichtspunkten notwendig. Hierbei wird nun auch die Grammatik als Dienerin des Sprachverständnisses ihre Stelle finden.

Ferner müssten die Kinder in der Nachbildung solcher Muster geübt werden; man müsste sich bemühen, analogische Fertigkeiten hervorzubringen [um die angeeigneten sprachlichen Vorstellungsguppen zu sicherer und lebhafter apperzipierender Tätigkeit zu befähigen]. Für Gang und Betrieb dieser Übungen aber kann wiederum die Grammatik wichtige Hilfen gewähren, ja diese Übungen sind dasselbe, was man schon immer im grammatischen, ebenso im orthographischen, zum Teil auch im stilistischen Unterrichte und in den Vortragsübungen betrieben hat, nur mit einer gewissen Verlegung des Akzentes. Verbinden müsste sich damit die Warnung vor naheliegenden falschen Analogien.

Damit diese Musterstücke den Kindern fortwährend zur Verfügung stehen, sind sie nicht nur mit Rücksicht auf das Interesse der Kinder auszuwählen, sondern auch fest einzuprägen und häufig zu wiederholen. Dazu scheint es von Wichtigkeit, dass auch die Bildungsstoffe früherer Schuljahre nicht verloren gehen. Dies würde freilich gewisse Vorsicht bei der Auswahl bedingen und ist erschwert durch einen jährlichen Wechsel des Lesebuchs. Für die Wiederholung könnte man die Einrichtung treffen, dass, ebenso wie man eine Klavierstunde mit Fingerübung und Tonleiter beginnt, jede Deutschstunde mit dem Vortrage eines Musterstücks eröffnet würde.

III. Hauptform.

Mechanische Reproduktion.

Bisher haben wir die Wahl des rechten Ausdrucks betrachtet und dabei die schaffende oder apperzeptive Fertigkeit entdeckt; wir haben die Bildung und Verbindung der Sprachformen ins Auge gefasst und sind auf die nachbildende oder analogische Fertigkeit gestossen. Hierbei haben wir uns immer noch auf der Innenseite des Menschen befunden. Die Sprache soll aber auch äusserlich hervortreten im Sprechen und Schreiben und nach beiden Seiten hin gewisse Forderungen genügen.

A. Das Sprechen.

1. Eine gewisse Fertigkeit im Sprechen bringen ja fast alle Kinder in die Schule mit. Aber sie bezieht sich nur auf das Hausdeutsch und ist auch in dieser Hinsicht verglichen mit der Sprechweise des Erwachsenen häufig noch recht unvollkommen. Denken wir an die vielen Stammer unter den A-b-c-schützen! In der Schule aber sollen sich die Kinder eine lautreine, deutliche, fließende,

sinngemäss betonte und gegliederte Vortragsweise des Schriftdeutschen aneignen, und dieses unterscheidet sich vom Hausdeutsch wesentlich im Wortschatze, in der Form- und Satzbildung, ganz besonders aber auch in der Lautgestalt. In der Regel müssen also die Kinder die Aussprache des Hochdeutschen oder Schriftdeutschen eigens erlernen.

2. Das ist aber, physiologisch und psychologisch betrachtet, keine einfache Aufgabe. Die Aussprache besteht ja im Hervorbringen von Lauten. Die Gehörvorstellung des einzelnen Lautes kann man als einfach auffassen. Soll aber der Laut, z. B. **t** hervorgebracht werden, so muss der ganze Mund eine gewisse Stellung einnehmen, die Zungenspitze muss sich an eine bestimmte Stelle der oberen Vorderzähne anlegen, die Lippen und der Kehlkopf (Kehldedeckel und Stimmritze) müssen sich öffnen, die Brustmuskeln müssen auf die Lungen einen Druck ausüben, um die Luft herauszutreiben. Also nicht eine einzelne Bewegung, sondern eine ganze Gruppe von gleichzeitigen Bewegungen werden für die Erzeugung eines Sprachlautes erfordert. Jede Bewegung, ja jede Änderung im Spannungsgrade eines willkürlichen Muskels bewirkt eine eigentümliche, nur bei grösserer Anstrengung sehr merkbliche Empfindung, die Bewegungsempfindung (eine „innere Tastempfindung“ nach Wundt).

Die Bewegungsempfindungen lehren uns die bewegten Glieder unterscheiden und geben uns Kunde von der Richtung und dem Umfange der ausgeführten Bewegung sowie von dem Spannungsgrade der beteiligten Muskeln (dem Kraftaufwande). Wie nun jeder Sprachlaut bei seiner Erzeugung von einer Gruppe von Bewegungsempfindungen begleitet wird, so das Wort beim Aussprechen von einer Reihe solcher Gruppen. Diese bilden zusammengenommen die Bewegungsvorstellung des Wortes. Zum Unterschiede von andern Bewegungsvorstellungen werden wir sie zweckmässig Sprechvorstellungen nennen. Wie das Gesichts- und Gehörbild des Wortes ist auch die Sprechvorstellung ein stehender Bestandteil der Wortvorstellung und zeigt sich wirksam in der Reproduktion und Apperzeption, tritt aber im Bewusstsein gewöhnlich hinter andere Bestandteile zurück.

3. Wir können nun Sprachlaute wie alle willkürlichen Bewegungen nicht von vornherein willkürlich erzeugen, sondern müssen sie zuerst als unwillkürliche erleben und beobachten. Dabei bildet sich die Sprechvorstellung. Indem wir diese reproduzieren, erneuert sich zunächst mechanisch auch die vorgestellte Bewegung und damit der Laut. Der Übereinstimmung mit der vorgestellten Bewegung versichern wir uns aber nicht nur vermöge der neuentstehenden Sprechvorstellung, die wir an der reproduzierten messen, sondern besonders mit Hilfe der Gehörvorstellung.

4. Wollen wir dem Kinde nun Fertigkeit im lautreinen, der Stärke nach unterschiedenen Sprechen beibringen, so müssen wir

a) ihm die zugehörigen Sprechvorstellungen verschaffen. Mit Bezug auf einzelne ungeläufige Laute (frz. Nasalvokale, engl. th, aber auch in manchen Gegenden Deutschlands p, t, k; r; stimmhaftes s), muss man es erst dazu bringen, dass es auf irgend eine Art diese Laute erzeugt, damit es sich der nötigen Bewegungen und Stellungen bewusst wird; dazu dient Vorsprechen, Beschreibung der Mundstellung, stufenweise Abänderung geläufiger Laute [cœur], unter Umständen mechanische Herbeiführung einer gewissen Stellung (Legen, Niederdrücken der Zunge u. s. w.).

b) Befestigt wird die Vorstellung und gesichert die einmal gelungene Bewegung durch vielfache Wiederholung.

Psychologisch angesehen, verknüpfen sich dabei Empfindungen und Vorstellungen nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit. Wird ein ganzes Wort, ein Satz wiederholt ausgesprochen, so bildet sich eine Verknüpfung der einzelnen Vorstellungsgruppen, nach dem Gesetze der Aufeinanderfolge. Vielfache Wiederholung (Einübung) sichert, erleichtert, beschleunigt die erneute Erregung und bewirkt somit Fertigkeit.

5. Bei der Fertigkeitsreihe dieser Art hängt ein Glied immer nur mit einem Vorder- und einem Hintergliede zusammen; jedes Glied tritt in einer ganz bestimmten Reihenfolge auf; es ist eindeutig determiniert; die Fertigkeit dieser Art ist kurz zu bezeichnen als mechanische Fertigkeit.

Unser Schüler aber soll nicht nur eingeübte Sachen; sondern auch seine Gedanken, wie sie kommen, sofort in annehmbarer Weise geläufig vortragen können, wobei die Laute und Wörter also vielfach ganz neu zusammenzustellen sind.

Wie vermitteln wir diese Fertigkeit höheren Grades?

- a) Neue Laute wird unser Schüler zum Ausdrucke seiner Gedanken nicht brauchen;
- b) selten auch wird er neue Wörter aus bekannten Lauten bilden, denn er muss sich bemühen, verständlich zu sprechen; soweit es sich also um Laut- und Wortvorstellungen handelt, wird die Einübung des Gebräuchlichen hinreichen;
- c) bei Neubildung von Wörtern wird er doch nur zusammensetzen müssen, was ihm einzeln geläufig ist; das wird offenbar um so leichter gelingen, je vielseitiger die Sprechvorstellungen unter sich verknüpft, je verschiedenartiger die Wörter sind, zu denen die Laute schon verbunden vorliegen. Die Zahl der möglichen Verbindungen ist zwar nicht anzugeben, aber in einem mässig langen Sprachstücke werden sich vermutlich alle häufigeren Lautverbindungen, die der Sprache überhaupt eigen sind, nachweisen lassen;
- d) die Sätze, an denen als neue Gesichtspunkte für die Vortragsweise das Zeitmass, die Pausen, die Unterschiede der Höhe und Stärke in Betracht kommen, werden allerdings

nicht immer in der geübten Weise wiederkehren, sondern zumeist neu zu bilden sein. Allein auch sie zeigen, wie die Satzlehre beweist, eine beschränkte Mannigfaltigkeit von Grundformen und Verbindungsweisen. Es lässt sich also erwarten, dass der Stoff zur mechanischen Reproduktion und zugleich die Muster für die Nachbildung vorliegen werden, wenn nur überhaupt Muster der mannigfaltigsten Art zu vollständiger Beherrschung angeeignet sind. Auch unter dem Gesichtspunkte der Sprechfertigkeit darf ich also sprachliche Musterstücke zur sorgfältigen vielseitigen Durcharbeitung, zur vielförmigen Nachbildung und vielfachen Wiederholung empfehlen;

- e) es ist aber von Wichtigkeit, ob dieser mechanische Teil der Sprachübung volle Geläufigkeit erlangt oder nicht. Denn
1. namentlich bei freier Rede ist das ohnehin enge Bewusstsein von der Sorge für die Sache und deren rechten Ausdruck stark in Anspruch genommen. Muss nun die Aufmerksamkeit auf das äusserlich Mechanische gerichtet werden, so bleibt kein Raum für die höhere Tätigkeit. So kommt es, dass Kinder, solange sie beim Lesen noch viel mit den einzelnen Buchstaben und Lauten zu tun haben, auf den Inhalt des Gelesenen kaum achten können.
 2. Dazu tritt der Umstand, dass sich beim Sprechen der Fortschritt verlangsamt. Die Sachvorstellung, die durch ein Wort ausgedrückt wird, darf, wenn keine Verwirrung eintreten soll, im klaren Bewusstsein erst dann durch eine andere abgelöst werden, wenn sich die entsprechende Bewegungsreihe beim Sprechen abgewickelt hat; sie muss also warten, und das Warten erregt unter den Vorstellungen wie unter Menschen um so grösseres Unbehagen, je lebhafter und tatendurstiger sie sind.
 3. Aber nicht nur durch die grössere Langsamkeit wirkt die körperliche Tätigkeit hemmend auf die geistige. Das Sprechen setzt eine grosse Menge Muskeln in Bewegung, eine Menge Nerven in Spannung; auch diese körperliche Arbeit, von der wir alle eine lebhaftere Vorstellung haben, wirkt als Druck auf die Seele, und dieser Druck kann so stark werden, dass man über der Arbeit des Sprechens vergisst, was man sagen wollte, oder „den Faden verliert“.

Von diesem Standpunkte aus gewinnt die mechanische Fertigkeit des Sprechens erhöhte Bedeutung. Die Verfolgung des Gedankenganges und die innere sprachliche Formung werden um so ungehinderter vor sich gehen, je weniger Aufmerksamkeit, also geistige Kraft auf das Sprechen verwendet werden muss, je sicherer, leichter, geläufiger es ausgeübt werden kann. Der Mechanismus soll dem Geiste möglichst viel Arbeit abnehmen; die Einrichtung möchte der eines ge-

ladenes Gewehres ähnlich sein, bei dem die Willkür nur den Stecher zu berühren braucht, die kunstvolle Maschine aber das übrige besorgt.

Solche Fertigkeit ist zu erzielen durch vieles Sprechen und vieles Lesen. Reproduziert und dadurch geübt werden allerdings die Bewegungsvorstellungen auch beim stummen Sprechen und Lesen, andeutungsweise sogar beim blossen Hören; aber die Einübung des Organismus und damit die Sicherheit für den wirklichen Bedarfsfall ist nur zu erzielen durch vieles Lautsprechen und Lautlesen. Daher sollte man [ganz abgesehen von stilistischen, grammatischen, orthographischen Gründen, vom gesundheitlichen Standpunkte u. s. w.] nicht nur in der Schule das Lautsprechen pflegen, sondern verlangen, dass die Kinder auch daheim alles, was sie lesen, laut lesen; wenn es langsamer geht und mehr anstrengt, so bringt es doch den zehnfachen Nutzen. Sollte aber das Lautlesen auf die Dauer zu anstrengend sein, so möge man wenigstens auch beim lautlosen Lesen immer die Sprechbewegungen ausführen. Das übt etwas weniger, aber doch weit mehr als das heillose, Augen, Sprache und Gehirn zerrüttende blosse Augenlesen. [Auch der Erwachsene wird der Weiterentwicklung seiner sprachlichen Fertigkeit auf eine treffliche Art zu Hilfe kommen durch vieles Lautsprechen und Lautlesen.]

Dabei ist nicht gleichgültig, was man liest; denn durch Sprechen und Lesen prägen sich Ausdrücke, Formen, Gedanken ein. Beim Gebrauche der Sprache soll der körperliche Mechanismus vom Gedanken aus in Bewegung gesetzt werden; da nun psychische Bahnen ebenso wie Nervenbahnen nur in der eingeübten, nicht auch in der entgegengesetzten Richtung (also nicht wie ein Telegraphendraht) leiten, so möchte zwischen Sach- und Bewegungsvorstellungen der innigste Zusammenhang bestehen. Auch deshalb also ist von grösster Wichtigkeit, mit allen Mitteln auf Verständnis des Lesestoffs und Lernstoffs zu dringen; die Reproduktion, also der wiederholte Vortrag des wohlverstandenen Sprachstoffes wird am besten die mechanische Fertigkeit in der Form zeitigen, wie sie für den Ausdruck der eigenen Gedanken erforderlich ist.

B. Das Schreiben.¹⁾

Fast dasselbe wie für die Fertigkeit im Sprechen gilt für diejenige im Schreiben.

Allgemein behaupten lässt sich hierfür: Die Sprachfertigkeit wird sich um so freier entwickeln können,

- a) je grösser die mechanische Fertigkeit im Schreiben ist;
- b) je inniger die Bewegungsvorstellungen, die sich auf das Schreiben beziehen, kurz gesagt die Schreibvorstellungen, mit den sachlichen Vorstellungen im Zusammenhange stehen;

¹⁾ Vgl. Päd. Stud. XXI (Lobsien).

c) je mehr das Schreiben schon im Fortschritte vom Gedanken aus geübt worden ist.

Sichtbar ist auch hier der grosse Einfluss sicheren Sprachverständnisses für den Schreibstoff.

Daneben liegen doch nicht unwichtige Unterschiede im Wesen der Sache.

1. Zu der einheitlichen Sachvorstellung gehört eine Wortvorstellung, die schon nach ihrer akustischen Seite eine allerdings einfache Reihe darstellt, nach der motorischen Seite aber als eine Reihe von Bewegungsgruppen erscheint, so dass die Reihe von Vorgängen beim Übergange von Gedanken zum Sprechen wesentlich verwickelter wird. Nun soll aber das Wort geschrieben werden. Da müssen denn schon zur Ausführung eines Schriftzuges Finger, Hand und Arm zusammenwirken, wobei das Auge die Aufsicht führt. Die Buchstaben der gewöhnlichen Schrift bestehen nun durchgängig aus mehreren Zügen; schon die Darstellung eines Buchstaben verlangt also eine Reihe von recht zusammengesetzten Bewegungen, während für den Laut doch nur eine einmalige Einstellung erforderlich war.

Die Reihe der Schreibvorstellungen für ein Wort ist daher wesentlich länger als die Reihe der Sprechvorstellungen. Zur Verlängerung trägt der Umstand noch bei, dass wir Zeichen schreiben, die keinen Lautwert haben (Dehnungs-, Schärfungszeichen, Satzzeichen und Tonzeichen).

Während ferner beim Sprechen zumeist nur kleine und gelenkige Teile am Kopfe zu bewegen sind, müssen wir beim Schreiben weitentfernte und umfängliche Massen in Tätigkeit setzen. Wir müssen diese Bewegungen zu einer Zeit, da die grösste Beweglichkeit des Körpers schon verloren ist, mit Bewusstsein erlernen, wogegen uns die Sprechfähigkeit wie ein Gottesgeschenk ohne unser bewusstes Zutun in den Schoss fällt. Es ist deshalb schwerer ein höherer Grad von Fertigkeit darin zu erzielen, zumal wenn man sich, wie in Deutschland durchgängig verlangt wird, verschiedene Schriftformen aneignen muss, und jedenfalls ist der Kraftaufwand viel grösser. Wer daran zweifelt, braucht nur, wenn er Stenograph ist, zu vergleichen, wieviel Zeit (und Kraft) er nötig hat, um ein Stenogramm vorzulesen und um es in Kurrentschrift umzuschreiben.

2. Das Haupthindernis für die Erreichung einer grösseren Gewandtheit in der schriftlichen Darstellung liegt aber in der Rechtschreibung und Zeichensetzung. Auf die Schwierigkeiten, die aus ihnen erwachsen, im einzelnen einzugehen, muss ich mir hier versagen.

Soviel aber steht fest: Die Sprachfertigkeit in dem erläuterten Sinne kann wenigstens nach ihrer schriftlichen Seite nicht gedeihen, solange man der Schreibweise der Wörter noch sein Nachdenken zuwenden muss. In je höherem Grade vielmehr die orthographische

Darstellung zu mechanischer Geläufigkeit ausgebildet worden ist, um so Höheres lässt sich nach der stilistischen Seite erreichen.¹⁾

Ergebnisse.

Nach der nur skizzenhaften Berücksichtigung der Rechtschreibung und Zeichensetzung wollen wir auf das Ganze zurückschauen.

Die sprachliche Darstellung eigener Gedanken erfolgt in 3 Stufen:

1. Gewinnung des Ausdrucks in den Begriffs- oder Stoffwörtern,
2. die Verknüpfung der Begriffswörter durch Formen und Formwörter,
3. die äussere Darstellung durch Sprechen und Schreiben.

Dabei begegnen uns 3 Formen sprachlicher Fertigkeit:

1. die Geläufigkeit in der Apperzeption der sachlichen durch die sprachlichen Vorstellungen: apperzeptive (schaffende) Fertigkeit;
2. Geläufigkeit in der Bildung von Wörtern, Wortformen und Verknüpfungen auf Grund erinnerter Muster: analogische (nachahmende) Fertigkeit;
3. Geläufigkeit in der äussern Darstellung; sie setzt vielfaches Durchlaufen derselben Reihen voraus: mechanische (wiederholende) Fertigkeit.

Diese Fertigungsformen aber lassen sich zurückführen auf bekannte Gesetze der Vorstellungsverbindung.

- a) Die Reihen, welche der mechanischen Fertigkeit zu Grunde liegen, sind, wie die Beispiele ergeben, verknüpft nach Gleichzeitigkeit und Aufeinanderfolge.
- b) Verknüpfung der Sprachvorstellungen untereinander ist zwar auch für die apperzeptiven Fertigkeiten erforderlich; aber in Tätigkeit gesetzt werden diese Vorstellungen dabei zunächst infolge der Übereinstimmung ihrer inhaltlichen Bestandteile mit den darzustellenden Sachvorstellungen; die Reproduktion der Sprachvorstellungen beruht also auf Gleichheit und Ähnlichkeit.
- c) Auch bei den analogischen Fertigkeiten wird Verknüpfung vorausgesetzt (Fleisch, Fleisch); auch hier finden wir Anziehung auf Grund der Gleichheit, also apperzipierende Tätig-

¹⁾ Für den Unterricht in der Rechtschreibung aber würde sich daraus ergeben, dass es gar nicht auf die Regeln, soweit sie nicht bloss Gedächtnisstützen sind, umso mehr aber auf tüchtige Einübung ankommt. Weil aber alles Einzelne leicht verloren geht und wir beim Sprachgebrauche alles wieder vom Gedanken aus in Bewegung setzen müssen, so wird diese Einübung immer wieder an verstandenem Stoffe und in der Richtung vom Gedanken her bewirkt werden müssen. Als Mittel empfehlen sich wohl vorbereitete Niederschriften aus dem Gedächtnis; sie können ersetzt werden durch wohl vorbereitete Diktate; zweckmässig treten dazu gemeinsam vorbereitete Sätze über geläufigen Stoff.

Entsprechendes gilt für die Zeichensetzung. Nur wird hierfür die Regel doch nicht durchgängig zu entbehren sein und im übrigen weniger mechanische Fertigkeit als Geläufigkeit in der Nachbildung als Ziel ins Auge gefasst werden müssen.

keit, aber entscheidend wirksam ist die Beziehung: nicht einzelne Vorstellungen, sondern Vorstellungsverhältnisse wirken anziehend und bestimmend.

Diese Formen der sprachlichen Fertigkeit entsprechen aber nicht etwa genau den Stufen der Sprachübung. Sondern auf vielfach begangenen Gedankengebiete kann in starren Köpfen die mechanische Reproduktion die andern Formen überwuchern (Jochen Nüssler); bei hohem Grade von Einübung wird die Analogiebildung sehr zurückgedrängt; bei schöpferischen Geistern tritt die mechanische Ausübung stark zurück hinter einer weitgreifenden schöpferischen Nach- und Neubildung.

Wir haben also wohl Formen gefunden, aber nicht die Grenzen ihrer Gebiete abgesteckt. Vielmehr erfordert unsre analytisch angelegte Betrachtung zur Ergänzung eine genetisch-synthetische Entwicklung.

Hierüber nur ein kurzer Hinweis in methodischer Richtung!

1. Für den Unterricht ist offenbar der natürliche Fortschritt [auf jeder Entwicklungsstufe] der von der mechanischen zur analogen und schliesslich zur apperzeptiven Übungsform, weil jede folgende die vorhergehende voraussetzt.

2. Aber auch die mechanische Übung darf nicht in mechanischer Auffassung betrieben werden; keine sprachliche Übung darf, wenn anders sie die Sprachbeherrschung fördern soll, den Zusammenhang mit einem lebendigen Inhalte verlieren.

Wenn irgendwo, so gilt hier, wo Buchstabe und Geist den engsten Bund zu schliessen bestimmt sind, das Wort:

Der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig!

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Was lehren die babylonischen Urkunden?

Bericht von J. Honke in Weitmar.

Im Verein für jüdische Literatur zu Bochum hielt Herr Rabbiner Dr. David am Donnerstag den 5. Februar einen Vortrag über die babylonisch-assyrischen Forschungen. Da auch Nichtmitgliedern der Zutritt gestattet war, hatte sich ein ausserordentlich zahlreiches Publikum im Saale des Stadttheaters eingefunden, darunter viele Geistliche und Lehrer beider Konfessionen.

Der Redner warf einleitend einen kurzen Rückblick auf die Geschichte der Ausgrabungen. Ein Vertreter der britisch-ostindischen Kompagnie hörte im Jahre 1820 bei der Durchreise durch die Stadt Mosul am rechten Ufer des Tigris, dass in der Nähe der Stadt alte Figuren mit eigentümlichen Schriftzeichen gefunden worden seien. Es wurden Ausgrabungen veranstaltet, namentlich auf Veranlassung von Emile Botta, der in der Mitte des vorigen Jahrhunderts französischer Konsul in Mosul war. Zunächst waren die Bemühungen ohne Erfolg, dann zeigte ein Perser die richtige Spur. Der 20. März 1843 kann als der Geburtstag der assyrisch-babylonischen Wissenschaft gelten. Arbeiter legten Tore, Säulen, Wände, Fussböden eines weitausgedehnten Palastes frei und man fand auch das Bildnis des Erbauers desselben, des Königs Sargon, eines vom Propheten Jesajas genannten Königs. Im Keller des Palastes stiess man dann weiter auf Weinkrüge mit rotem Bodensatz. (Auf die Leinwand geworfene Bilder veranschaulichten zunächst diesen Palast.) Die Ausgrabungen wurden hiernach mit Eifer fortgesetzt und ihre Ergebnisse den Museen in London und Paris einverleibt.

Der Ruhm der ausländischen Forscher erweckte erst im Jahre 1887 in Deutschland Nachfolge. Es bildete sich unter dem Protektorat des Kaisers eine deutsche Orient-Gesellschaft, welche auch bereits erfreuliche Funde auf dem Gebiet des alten Babel gemacht hat. Nachdem man die ersten Funde geborgen, fing man an, die Inschriften zu entziffern. Die Schrift der Babylonier und Assyrer ist die Keilschrift. Sie wurde in weiche Tontafeln eingeritzt, die dann zu festen Ziegeln gebrannt wurden. So kommt es, dass die Schriftzüge noch heute so deutlich und klar sind, als wären sie erst gestern gemacht worden. Dass wir sie lesen können, verdanken wir dem Göttinger Philologen Grotefend, der im Jahre 1802 die erste Keilschrift (persisch) ziemlich richtig entziffert hat. Grosse Verdienste um die Ausgrabungen hat sich der Engländer George Smith erworben. In Deutschland wurde das Interesse für den Gegenstand besonders wachgerufen durch Friedrich Delitzsch u. a. Heute besitzt fast jede grössere Universität einen oder mehrere Assyriologen.

Es ist ein ganz gewaltiges Urkundenmaterial, das die alten Fundstätten bieten, und es gibt begeisterte Forscher, welche davon eine Umwälzung der geistigen Anschauungen erwarten, wie sie das Zeitalter der Renaissance brachte. Vieles, was aus der vorchristlichen Zeit berichtet worden war, schien vor dem kritischen Blick nicht bestehen zu können; jetzt liegen über mehr als 3000 Jahre Urkunden vor, an deren Echtheit nicht zu zweifeln ist. Babel und Ninive reden so vornehmlich zu uns wie das Rom des Kaisers Augustus. Bis auf 3000 Jahre können wir die Geschichte Vorderasiens verfolgen; der Zeitraum der Weltgeschichte hat sich verdoppelt. Der Vortragende gab einen Abriss der babylonisch-assyrischen Geschichte und schilderte den beherrschenden Einfluss Babylons auf das gesamte Kulturleben jener Epoche. Babylonische Kunstwerke können als griechische angesprochen werden; babylonische Wissenschaft hat bis auf die Gegenwart Geltung behalten. (Astronomie, Mathematik, Mass und Gewicht. Neben dem Decimal- das Sexagesimal-System.)

Die babylonischen Rechtsquellen sind noch nicht bearbeitet; aber wir sind z. B. im Besitz einer aus dem Jahre 2200 stammenden Gesetzessammlung, welche

für das geeinte Reich einheitliches Recht darstellt. Diese Sammlung ist nicht nur die älteste Urkunde der Rechtsgeschichte, sondern sie ist auch ein wichtiges Denkmal für die Entwicklung des menschlichen Geistes. 282 Paragraphen behandeln die mannigfachsten Rechtsverhältnisse des bürgerlichen Lebens. Man hat dieses babylonische Gesetz mit dem mosaischen verglichen und von einer Entlehnung gesprochen. Diese Behauptung, meint der Redner, verdiene kaum zurückgewiesen zu werden. Schon das Merkmal der Humanität bezeuge die totale Verschiedenheit.

Der Vortragende verlas einige Paragraphen. In einem derselben heisst es: „Wenn ein Mieter den Betrag der Miete im Jahre vorausbezahlt und der Eigentümer den Mieter ausziehen heisst, soll der Eigentümer dem Mieter den entrichteten Betrag zurückgeben.“ Paragraph 77 bestimmt: „Wenn eine Witwe sich wieder verheiratet, soll der Richter die Hinterlassenschaft des früheren Mannes prüfen. Sie (die Witwe und ihr zweiter Mann) sollen das Haus in Ordnung halten, aber das Hausgeräte nicht verkaufen. Wer etwas davon kauft, geht seines Geldes verlustig.“ So glimpflich verläuft die Sache aber nicht immer. Paragraph 25 bestimmt, dass derjenige, der während eines Brandes sich an dem Eigentum des Hausherrn vergreift, ins Feuer geworfen werden soll. Und auf der Zurückbehaltung des Sklaven eines anderen steht ebenfalls die Todesstrafe. Der Vortragende betonte demgegenüber die Humanität der mosaischen Gesetzgebung, die vorschreibt: „Du sollst den Sklaven, der sich von seinem Herrn zu dir geflüchtet hat, nicht ausliefern.“ Und der vielgeschmähte Talmud füge hinzu: „selbst wenn der Sklave ein Heide und der Eigentümer ein Israelit ist.“ Denn es sei zu befürchten, dass der Herr nach der Wiedererlangung des Sklaven grausam verfahren könne, und dem müsse vorgebeugt werden.

Es wird behauptet, auch die zehn Gebote sollen bereits in Babylon vorhanden gewesen sein, in dem Gesetzbuch Hammurabis, der um 2350 vor Christi König von Babylon war. Wohl wurde bei den Babyloniern der Mörder, der Dieb, der Ehebrecher gehängt, verbrannt oder gefählt, ebenso wie auch das mosaische Gesetz besondere Strafen festsetzt, aber das Grosse, Erhabene und Einzige der Sinaiworte — so bemerkte dazu der Redner — liegt darin, dass sie nicht rechthaberische Gesetzesworte sind, die den Übertreter mit Strafe bedrohen, sondern dass ihr erhabenes „Du sollst!“ des Menschen Gewissen anfasst und sein sittliches Gefühl schärft, damit er das Gute tue, weil es gut ist. Wir Theologen aller Konfessionen freuen uns des Lichts, dass die assyriologische Wissenschaft für die Erklärung der heiligen Schrift bringt. Wir haben dadurch mancherlei für die Auslegung der Bibel gelernt, aber auch bestätigt gefunden, dass sich der prophetische Geist nicht in Babel und in Ninive befindet.

Der Vortragende liess alsdann interessante Einblicke tun in das babylonische Schrifttum. Es stellt um das Jahr 2000 die Verkehrs- und Diplomatensprache dar, wie aus der Korrespondenz ägyptischer Könige erhellt. In der Form ist die Sprache solcher Briefe sehr höflich; ihr Inhalt ist für uns ziemlich belanglos, da er weniger Politik als persönliche Beziehungen betrifft. Interessant sind allerdings einige Briefe, die auf das Volk Israel Bezug nehmen und zur Zeit der Einwanderung nach Kanaan geschrieben sind; so z. B. der Brief des Statthalters von Jerusalem an den Pharaon in Ägypten. Er lautet dem Sinne

nach: „König der Könige, Herr der Welt, vor dir kniet im Staube dein Diener, den deine himmlische Gnade zum Statthalter von Jerusalem gemacht hat. Ich bin bei dir schmachvoll verleumdet worden, wenn gesagt wird, ich habe die Stadt an die Habiri (Hebräer) verraten und übergeben. Wie könnte ich deine königliche Gnade so übel vergelten. Mein Vater hat mich nicht in mein Amt eingesetzt, auch nicht meine Mutter, sondern nur allein deine himmlische Majestät. Noch halte ich die Stadt in deinem Besitz, aber die Scharen der Habiri dringen gewaltig über den Jordan, erobern das Land und die festen Städte, und wenn du nicht bald Hilfe sendest, dann bezwingen sie auch diese Stadt. Ich flehe dich an, sende deine Krieger“ u. s. w.

Herr Dr. David wandte sich hierauf dem heute im Vordergrund stehenden Thema „Babel und Bibel“ besonders zu. Bei den babylonisch-assyrischen Forschungen walte unverkennbar eine Nebenabsicht vor. Man erwarte Aufschlüsse über die Geschichte eines Volkes, das seit 2000 Jahren auf alle Kulturvölker den nachhaltigsten Einfluss ausgeübt habe, des israelitischen. Die Erwartung sei an sich berechtigt. Man habe aus den Ausgrabungen Interessantes erfahren und werde noch mehr erfahren. Schon für das rein philologische Verständnis des Bibeltextes sei durch die Assyriologie viel gewonnen. Auch den Skeptizismus habe sie bereits zurückgedrängt; für die die politischen Verhältnisse berührenden Angaben der Bibel liefere sie manche Bestätigung. Nun wende sich der Skeptizismus gegen anderes: die Erschaffung der Welt, Paradies, Sintflut. Der nüchterne Volksgeist der Israeliten, sage man, könne diese Erzählungen nicht aus sich hervorgebracht haben; Babylon biete dieselben in reineren und ursprünglicheren Formen. Für diejenigen, die ein Vorurteil gegen das Judentum haben, war es gewiss sehr willkommen, als George Smith den babylonischen Schöpfungsmythus an der Hand von sieben Tafeln veröffentlichen konnte. Es ist ohne weiteres zuzugeben, dass die babylonische Kosmogonie Berührungspunkte mit der biblischen hat; möglich ist auch, dass der Darstellung in den Büchern Moses die babylonische Erzählung zu Grunde liegt. Aber was hat Israel daraus gemacht? Es hat die polytheistischen Elemente ausgeschieden. Die Götter Babylons sind dem einzigen Gott gewichen, der in einsamer Ruhe thront. Nicht abzustreiten ist auch eine gewisse Übereinstimmung in der babylonischen und biblischen Erzählung von der grossen Sintflut. Aber man sollte dabei nicht nur die Ähnlichkeiten, sondern auch die Verschiedenheiten ins Auge fassen. Nach der Bibel offenbart sich in der Flut ein sittliches Zuchtgericht; der prophetische Geist in Israel hat darin eine unüberbrückbare Kluft zu der babylonischen Schilderung geschaffen. Neuerdings wird auch behauptet, der Monotheismus, die Lehre von einem Gott, habe schon viel früher in Babel bestanden, weil man auf einem Tontäfelchen das Wort Jave (Jehova) hat lesen wollen. Namhafte Assyriologen bestreiten die Richtigkeit dieser Lesung. Aber warum sollte es unter den vielen Gottheiten in Babylon nicht eine gegeben haben, die man unter dem Namen Jave verehrte. Jedenfalls ist es unbegreiflich, wie man von einem Monotheismus der Babylonier sprechen kann. Ihr Olymp ist mit Göttern bevölkert, die denselben Leidenschaften unterworfen sind wie die Menschen: die lügen und betrügen und Buhlschaften haben. Der israelitische Monotheismus hat dagegen eine hohe Ethik. Israel hat eine reine, erhabene Gottesvorstellung, und dieser entspricht auch seine Sittenlehre.

Bei den Babyloniern ist die Sittenlehre, wie der Gottesbegriff, niedrig und roh. Schändliche Grausamkeiten werden von ihnen verübt im Namen der Religion. So versteht man denn auch, wenn Jesajas Freude äussert über den Sturz des babylonischen Königs. Aus der Religion Babels ist der sittlich hochstehende Monotheismus gewiss nicht hervorgegangen. Ferner sagt man, die ganze Segensfülle des Sabbats verdanken wir den Babyloniern, weil sie den 7. Tag als Ruhetag feierten, Tatsächlich hielten sie den 7., 14., 21., 28. und auch den 19. Tag für einen bösen Tag und wollten darum an diesen Tagen nichts vornehmen. Freilich war bei ihnen der 7. Tag ein „Tag der Bernihigung des Herzens“, aber des Herzens der erregten Götter. Und aus diesem babylonischen Unglückstage sollte wirklich der Sabbat hervorgegangen sein? Wie himmelweit von der Vorstellung der Babylonier ist das Wort: „Gedenke des Sabbat-Tages, dass du ihn heiligest.“ Also segnete Gott den siebenten Tag. Er ist kein Unglückstag, sondern ein gesegneter, heiliger. Die Gerechtigkeit erfordert, noch zu erwähnen, dass wir babylonische Busspsalmen besitzen, die manche schöne und ergreifende Stelle aufweisen; aber keiner von diesen lässt sich auch nur entfernt an religiöser Tiefe mit den biblischen Psalmen vergleichen.

Der Vortragende kam nunmehr zum Schluss und gab folgende Zusammenfassung: Die assyrisch-babylonischen Ausgrabungen haben uns mannigfache Aufschlüsse gebracht für die Geschichte Vorderasiens in dreieinhalb Jahrtausenden. Babel ist der Ausgangspunkt vieler Kultur, und Israel steht stark unter seinem Einfluss. Wir begrüssen das neue Licht mit Freude, das die aufgefundenen Denkmäler für die Erklärung der biblischen Bücher gegeben haben. Die Ausgrabungen haben aufs neue den gewaltigen Genius der israelitischen Propheten und Gottesmänner gezeigt, der sie einzig macht in der Geschichte der Menschen. Aber sie haben diesen Geist nicht von Babel entlehnt, sondern von Gott empfangen. Der materiellen Kultur Babels ist die sittliche Kultur Israels, der Göttervieltät Babels der einzige Gott der Liebe und Gerechtigkeit entgegengesetzt. Die sittliche Kultur Israels hat sich mächtiger erwiesen, als die materielle Babels, sie hat Jahrtausende hindurch Menschen Trost und Glückseligkeit gebracht. Babels Überreste liegen in Schutt und Trümmern begraben. An ihm hat sich das Wort des Propheten Jesajas erfüllt, es hat das Schicksal Sodoms und Gomorrhas gehabt, es sollte nicht mehr bewohnt und nicht mehr aufgebaut werden von Geschlecht zu Geschlecht. Von der Bibel aber gilt das Wort desselben Propheten: In Ewigkeit besteht das Wort Gottes.

C. Beurteilungen.

Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts in den Volksschulen Bayerns d. d. Rh. Von Katechet L. Meyer, München. 61 S. 1 M. Neuerdings im Kommissionsverlage der Max Kellerschen Hofbuchhandlung in München erschienen.

„Die Not des pädagogischen Gewissens, die Liebe zur heranwachsenden evangelischen Jugend und die Sorge um die gedeihliche Fortentwicklung der evangelischen Kirche“ zwingen den Verfasser, „seine aus theoretischen Studien und praktischer Erfahrung erwachsene Ansicht über den evangelischen Reli-

gionsunterricht in den Volksschulen d. d. Rh. kundzugeben.“ Er ist sich bewusst, dass seine Schrift manchem Leser „Bedenken und Sorge, Verdruss und Ärger“, manchem aber auch „Freude und Genugtuung“ bereiten wird, bemerkt aber zu letzterem ausdrücklich, dass er schadenfrohen Naturen nicht gefällig sein will. Verfasser erstrebt eine durchgreifende Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule, der, wie er „am eigenen Leibe verspürt und bei anderen wahrgenommen hat“, „nicht auf der Höhe der Zeit“ steht. Die Ursachen des gegenwärtigen Standes des Religionsunterrichts erblickt er zum ersten in der mangelhaften pädagogischen und didaktischen Vorbildung der evangelischen Geistlichen Bayerns vor dem Eintritte in das praktische Amt und zum andern in der mangelhaften Fortbildung und Interesselosigkeit derselben hinsichtlich der die Zeit bewegenden pädagogischen Probleme und didaktischen Fragen während ihrer praktischen Amtstätigkeit. In einem zweiten, umfanglicheren Teile bietet er seine Reformvorschläge, die er anknüpft an eine eingehende Kritik des bestehenden offiziellen Lehrplans. Zum Schluss gibt er als Illustration seiner Vorschläge eine Lehrplanskizze für eine geteilte Schule.

Zweifelsohne werden die evangelischen Geistlichen Bayerns nicht sonderlich erbaut sein von dem Spiegelbilde, das ihnen ihr spezieller Kollege im ersten Teile der Schrift vorhält. Ohne oft „die Rudimente didaktischer und pädagogischer Einsicht und Geschicklichkeit“ zu besitzen, haben die bayerischen Geistlichen gleichwohl nicht nur den gesamten Religionsunterricht in den Oberklassen der Volksschule zu erteilen, sondern auch als Lokal- und Distriktsschulinspektoren die Schule zu überwachen und zu leiten. Aber es liegt dem Verfasser fern, ausschliesslich einem Stande zum Vorwurf zu machen, was in der Hauptsache auf Rechnung einer veralteten Einrichtung zu setzen ist. Der angehende evangelische Theologe hat eben „nicht die Möglichkeit einer gründlichen wissenschaftlichen pädagogischen Vor- und Ausbildung während seiner Studienjahre“. Und wo die Vorbildung eine

unzulängliche gewesen ist, wird die Fortbildung in der Regel eine entsprechende sein. Wo das Verständnis für eine Sache fehlt, kann auch kein Interesse dafür vorhanden sein. Wenn der Verfasser bei dieser Gelegenheit Erziehung selbständiger Professuren für Pädagogik und Didaktik und im Zusammenhange damit „rechte und vollständige“ pädagogische Seminarier unter Hinweis auf die Universität Jena fordert, so dürfte ihm die Zustimmung aller Einsichtigen gewiss sein. Dagegen dürfte die Forderung eines fünften fachwissenschaftlichen Studienjahres für Theologen zur Erlangung der für ihre Schultätigkeit notwendigen Ausbildung bei seinen Kollegen entschiedenen Widerspruch hervorrufen. Es ist wunderbarlich, dass Meyer, der in der Schule seine Welt gefunden hat, und der selbst sagt, dass jedes Nebenamt immer unter der Last des Hauptamtes leiden wird, nicht vielmehr einer Trennung des Lehramtes vom Predigtamte das Wort redet. Will doch auch Luther, mit dessen bekanntem Wort aus dem Sermon an die Prediger er den ersten Teil schliesst, nur dann Schulmeister oder Knabenlehrer sein, wenn er vom Predigtamte ablassen könnte oder müsste.

Hinsichtlich der im zweiten Teile vorgeschlagenen Reformen erweist sich Meyer als ein wohlgerüsteter Rufer im Streit. Dass die übergeordnete und führende Stelle unter allen religiösen Bildungsstoffen der biblischen Geschichte zukommen muss und diese wiederum sich nur dann wirklich bildungsfähig erweisen kann, wenn grosse, ganze, in sich zusammenhängende Stoffe den Schülern geboten werden, dass die Propheten als das geschichtliche und psychologische Mittelglied zwischen dem alten Israelitismus und der Religion Jesu im Lehrplan zwischen beiden einzufügen sind, dass es nicht auf die Grösse des Gedächtnisvorrates, sondern vielmehr auf die Tiefe und Klarheit der Erkenntnis und vor allem auf das lebendige und wirksame Interesse ankommt u. s. w. — das alles sind keine neuen Gedanken und auch nicht vom Verfasser als solche bezeichnet worden; aber die geschickte und mannhafte Art wie er sie gegen den auf mittelalter-

lichen Anschauungen auferbanten bayerischen Lehrplan ins Feld führt, bleibt sein besonderes Verdienst. Es ist zu wünschen, dass recht viele bayrische Religionslehrer sich mit dem Schriftchen bekannt und vertraut machen. Dass das kgl. bayrische Oberkonsistorium sich den Reformvorschlägen zugänglich zeigen werde, ist vorläufig wenigstens nicht anzunehmen.¹⁾ Da wird noch mancher Fensterladen aufgestossen werden müssen, ehe es fähig ist, auch im Religionsunterricht rein pädagogische Dinge als solche zu erkennen und zu würdigen.

Die Lehrplanskizze leidet an der Misere eines jeden Lehrplans, dass nämlich die bessere theoretische Einsicht mit der Wirklichkeit paktieren muss. Der für die zur Schule kommenden Kinder vorgeschlagene Vorbereitungs-kurs von etwa 6—8 Wochen „zum Zwecke der Feststellung, Sammlung und Anordnung der religiösen Vorstellungen, die das Kind von Hause mit in die Schule bringt“, dürfte schwer psychologisch zu begründen und noch schwerer methodisch durchzuführen sein.

Und wie will es der Verfasser mit den Forderungen, „der Lehrplan soll auf psychologischer Grundlage aufgebaut.“ soll „ein möglichst einheitliches Ganze“ sein in Einklang bringen, wenn er nur das 2. Schuljahr „zur Einführung des Kindes in den Vorhof der Heilsgeschichte“ verwenden und schon im 3. Schuljahr die hauptsächlichsten Geschichten aus dem Leben Jesu zur Behandlung bringen will? Dem Kinde schon auf dieser Stufe eine Vorstellung zu geben „von der Anbahnung und allmählichen Auswirkung des Liebes- und Erlösungsratschlusses Gottes gegen die sündige Menschheit“ und es überhaupt schon in den ersten 3 Schuljahren „mit der Hauptsache dessen, was es aus und über der (?) christlichen Religion zu erfahren und zu wissen hat“, vertraut zu machen, ist weder möglich noch notwendig und wünschenswert.

Was der Verfasser auf Seite 57 über den Zweck und die Aufgabe der Formalstufen anführt, dürfte schon in

der kurzen Fassung hinreichend sein, vorgefasste irrige Meinungen über die Formalstufentheorie zu beseitigen.

Der irrthümlichen Angabe auf S. 48 gegenüber sei zum Schlusse noch bezeichnend bemerkt, dass im Königreich Sachsen auf keiner Stufe mehr als 4 Religionsstunden erteilt werden.

Auerbach i. V.

E. Beyer.

G. Schneider: Die Zahl im grundlegenden Rechenunterricht. Entstehung, Entwicklung und Veranschaulichung derselben unter Bezugnahme auf die physiologische Psychologie. 7. Heft aus der Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der päd. Psychologie von Schiller u. Ziehen. Berlin, Reuther u. Reichard, M. 1.60.

Die Abhandlung betont mit Nachdruck die Abhängigkeit der Entstehung des Zahlbegriffes aus den sinnlichen Empfindungen, wie solche durch Auge, Ohr und Tastkörperchen dem Geiste übermittelt werden. Die grösste Bedeutung legt der Verf. den Gesichts- und Tastempfindungen bei, weniger den Gehörsempfindungen; er gibt demnach der räumlichen Anschauung den Vorzug vor der zeitlichen. Er wendet sich scharf gegen diejenigen Methodiker, welche meinen, die natürliche Zahlenreihe sei ein ur-eigenes Erzeugnis der Seele, und daher das Zählen zur Grundlage der ersten Rechenunterrichtes machen. Erst werde der Inhalt der Zahlen begriffen als eine einheitliche Zusammenfassung einzelner Einheiten, dann erst würden sie zur Reihe geordnet nach ihrer Grösse. Die Zahlenreihe sei also das Abgeleitete, die Zahl an sich das Ursprüngliche. Der Unterricht müsse daher erst jede Zahl für sich betrachten, ehe er sie zur Zahlenreihe ordnen dürfe.

Untergewissen Einschränkungen kann man diesen Ausführungen nur zustimmen, namentlich was die Betonung der Tastempfindungen betrifft. Das Kind muss mit den Dingen hantieren, das ist bisher in der Praxis noch nicht in genügendem Masse beachtet worden. Nun aber

¹⁾ Vergleiche hierzu die treffliche Kritik Dr. Thrändorfs in dem 3. und 4. Hefte der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik unter der Überschrift „Schablone oder Interesse?“.

die Einschränkungen. 1. Dass die kleinen Zahlen auf Grund von Körper- und Zeitanschauungen entstanden sind, daran ist kein Augenblick zu zweifeln. Aber sie sind doch nicht reine Abstraktionen. Der Verf. definiert zwar den Begriff der Zahl logisch als „das Verhältnis der Dinge in Bezug auf ihre Mengen“. Ob diese Definition richtig ist, wollen wir dahin gestellt sein lassen. Was ist aber die Zahl psychologisch? oder anders gefragt: Wie kommt die Vorstellung einer Menge, einer Anzahl zustande? Das scheint mir doch der Angelpunkt der ganzen Sache zu sein. Wir meinen: die Anzahl ist die Vorstellung davon, dass gleiche oder wenigstens gleichartige Empfindungs- oder Vorstellungskomplexe (aus dem Raume oder der Zeit stammende) sich in der Seele wiederholen. Sie ist also keine Empfindung wie rot, quadratisch, sauer u. s. w., d. h. sie ist keine unmittelbare Antwort der Seele auf eine Reizwirkung der Sinne (das behauptet der Verf. auch nicht; er lässt nur unbestimmt, was die Zahl psychologisch ist), sie ist vielmehr ein bewusst und daher zur Vorstellung gewordener Vorgang der Seele, also eine Vorstellung über Empfindungen (Vorstellungen), gleichsam eine Vorstellung 2. Ordnung. Sie ist in dieser Beziehung zu vergleichen mit den Erinnerungsbildern von gehabtten Gefühlen, welche ebenfalls eine Vorstellung sind von einem rein seelischen Geschehen. Zwei Äpfel stehen in meinem Gesichtsfeld. Was ist die unmittelbare Empfindung der Seele? „Hier ein Apfel, da ein Apfel,“ weiter nichts. Kommt der Seele nun zum Bewusstsein, dass dieselbe Empfindung (Apfel) sich wiederholt, so entsteht rein aus ihr selbst heraus (also synthetisch) die Vorstellung 2 Äpfel. Sind auf diese Weise die Vorstellungen 2 Äpfel, 2 Birnen, 2 Kugeln u. s. w. gebildet, dann kann allerdings die nackte Zwei davon abstrahiert werden, aber jene Grössen (2 Äpfel u. s. w.) waren doch ursprüngliche Erzeugnisse der Seele, allerdings mittelbar veranlasst durch Sinnesempfindungen. In gewissem Sinne haben demnach die Zählmethodiker doch Recht: die Zahl ist wirklich ein reines Produkt der Seele, denn sie ist die Vorstellung von seelischen Vorgängen. Aber ihre Folgerungen waren falsch. Die Seele

erzeugt die Zahlen (Anzahlen) nicht sozusagen aus heiler Haut d. h. ursachelos, sondern auf Grund vorliegender Empfindungen oder Vorstellungen. Und deshalb sind die Ausführungen des Verf. richtig, wenn sie auch nicht auf den Grund der Sache gehen.

2. Das Gesagte bezieht sich nur auf kleinere Zahlen. Grössere müssen, worauf der Verf. ebenfalls hinweist, durch Gruppierung zusammengefasst werden (z. B. Zehnersystem). Nach meiner Überzeugung beginnt die Gruppierung schon bei der Zahl 4, welche als 2 Zweien vorgestellt wird. Aber das Mittel der Gruppierung versagt nach und nach, die grossen Zahlen sind nichts weiter als reine Verstandeserzeugnisse, deren Einheiten nicht mehr vorstellbar sind, weder als Einheiten noch als Gruppen solcher, sie sind entstanden aus dem logischen Bedürfnis, die Zahlenreihe ins Unendliche zu verlängern. Und nun gar die irrationalen, die imaginären und komplexen Zahlen! Sie sind alle rein synthetische Begriffe des Verstandes ohne Anschauungsmöglichkeit, erzeugt durch logisch notwendige Folgerungen aus den Grundoperationen. Der Begriff der Anzahl (Menge) versagt hier vollständig. Das mag die Zählmethodiker veranlasst haben zu glauben, alle Zahlen seien reine Synthesen des Verstandes.

Die Operationen sind nach dem Verf. ebenfalls anschaulich zu entwickeln auf Grund der Gesichts- und Tastempfindungen. Solange es sich um Addition und Subtraktion handelt, ist das sicher richtig. Beim Multiplizieren und Enthaltensein ist es noch ausführbar, wenn auch schon etwas kompliziert, weil beide Operationen auf fortgesetzte Addition und Subtraktion zurückgeführt werden können. Aber beim Teilen artet die Sache schon in ein anschauliches Erraten der Teile aus, welches nur in den einfachsten Fällen zum Ziele führt. Bei den höheren Operationen versagt die Anschauung ganz.

Dabei fällt eine kritische Bemerkung gegen die Zillerianer. Wo bleibt, so fragt der Verf., die Anschauung, wenn man ausrechnen soll, wieviel Beine die 7 Geiseln haben? Darauf ist zu erwidern: das Rechnen der Zillerianer macht es genau so wie ihre Geometrie. Auch diese kann ihre konkreten Ausgangs-

punkte (etwa ein Denkmal) nicht mit in den Schulsaal hinein nehmen. Sie hilft sich dadurch, dass sie ein Modell, welches die geometrische Gestalt des Gegenstandes repräsentiert, dem Unterrichte zu Grunde legt. Genau so muss das Rechnen das Zahlmoment der Dinge modellmässig, d. h. hier durch Striche, Punkte, Kugeln oder kleine Gegenstände — je nachdem was man für das beste Anschauungsmittel hält — zur Anschauung bringen. Und dann vollzieht sich das anschauliche Rechnen genau so wie bei den Modellmethodikern. Der Unterschied ist nur, dass bei diesen die angeschauten Körper, Punkte, Striche u. s. w. als das angesehen werden, was sie wirklich sind, nämlich als gleichgültige Etwas, bei den Sachmethodikern dagegen die Repräsentanten von Dingen, an denen aus irgend einem Grunde des Unterrichtes oder des Lebens das Interesse haftet. In dem obigen Falle stellen die Kugeln der Rechenmaschine die Beine der Zicklein dar, natürlich nicht der Form nach, denn diese ist für das Rechnen ganz gleichgültig, sondern nur ihrer Anzahl nach. So lässt sich Sachrechnen und Modellrechnen verbinden und zur sinnlichen Anschauung gesellt sich das Interesse an dem Zahlmoment der Dinge.

Im zweiten Teile seiner Arbeit stellt der Verf. die Anforderungen zusammen, welche sich aus seinem theoretischen Teile für ein gutes Anschauungsmittel der Zahlen und der Rechenoperationen ergeben, und untersucht experimentell, ob Striche, Punkte (Kugeln) oder die Tillich'schen Rechensäulen, ob wagrechte oder senkrechte Anordnung derselben am geeignetsten sind für eine möglichst schnelle Auffassung des Zahlmomentes. Die Tillich'schen Rechenstäbe stehen danach hinter den Kugeln weit zurück, wenn diese durch Zwischenräume getrennt sind. Das Ergebnis ist längst bekannt, immerhin ist es interessant, es einmal experimentell nachgewiesen zu sehen. Die wagrechte Anordnung hat den Vorzug vor der senkrechten. Auch das kann jeder durch Selbstbeobachtung leicht feststellen. Die durch Zwischenräume getrennten Kugeln haben demnach den Vorzug vor allen Anschauungsmitteln. Bemerkung: Ob die Kugeln nicht ebensogut durch Würfel ersetzt

werden können, welche bei manchen Rechenapparaten, z. B. bei der Beetz'schen Rechentreppe allein brauchbar sind, hat der Verf. nicht untersucht. Inbezug auf die Anordnung der Kugeln steht die einzeilige bedeutend zurück hinter den zweizeiligen Gruppen, sobald die Zahl 3 überschritten wird, auch die Vierergruppierung, d. h. die quadratische Anordnung zu Vieren mit grösseren Zwischenräumen zwischen jedem Quadrate (Grass, Unterlauf, Lay) steht nicht auf derselben Höhe wie die fortlaufende Reihe von Punktpaaren mit gleichen Abständen zwischen jedem Paare. Zum Schlusse empfiehlt Schneider seinen im Selbstverlage erschienenen Rechenapparat, welcher den Resultaten seiner experimentellen und theoretischen Untersuchungen am besten entspricht. Das Buch ist leicht lesbar geschrieben, da es auf schwierigere Begriffe nicht eingeht. Den einzelnen Kapiteln pflegt der Verf. einige physiologische Bemerkungen vorauszuschicken, welche aber ebensogut hätten weglassen können, da sie ohne Einfluss sind auf seine Untersuchungen. Nur in Bezug auf die Tastempfindungen gilt das Gesagte nicht, weil man diese mehr als die aller anderen Sinne nach aussen zu setzen und deshalb mehr physiologisch als psychologisch aufzufassen geneigt ist. Wir können das Buch auf das Wärmste empfehlen.

Friedr. Christ. Wolf, Lehrer in Leipzig:
Praktische Geometrie für den Schul- und Selbstunterricht.
Ausgabe für Lehrer. Pr. 2 M., geb. 2,50 M. Verlag von E. Wunderlich, Leipzig.

Dem vorliegenden Lehrerhefte entsprechen 3 Schülerhefte (1. Heft 30 Pf.; 2. Heft 50 Pf.; 3. Heft 40 Pf.), welche in dieser Zeitschrift (Jahrgang 1902, No. 1) von mir schon besprochen worden sind. Mein damaliges Urteil wird durch das Lehrerheft in allen Punkten gestützt. Wolf will ebenso wie Martin-Schmidt die analysierende Geometrie, welche gegebene Raumformen in ihre Elemente auflöst (Körperbetrachtung, Formenkunde), und die synthetische Geometrie, welche von den Elementen ausgehend zu den zusammengesetzten Formen und deren Gesetzen vorwärts schreitet (spekulierende Geometrie,

Formenlehre), zu einem Ganzen zusammenarbeiten. Ein solches Verfahren ist unpsychologisch, es widerspricht der Entwicklung der Raumerkenntnis sowohl des Kindes wie der Menschheit. In beiden treten die Erkenntnis der geometrischen Grundformen und die Spekulation nach gesetzmässigen Zusammenhängen als hintereinanderliegende Stufen der Entwicklung auf. Die Schule hat dem Rechnung zu tragen und daher in den Mittelklassen Körperbetrachtungen, in den Oberklassen spekulative Geometrie zu betreiben. (Ausführlicheres darüber in meinem Aufsatz: „Der gegenwärtige Standpunkt der Geometriemethodik“ im Jahrgang 1901, No. 1—3 dieser Zeitschrift, welcher unter demselben Titel auch als Buch im Verlag von Bleyl und Kaemmerer, Dresden, erschienen ist.) Diese Verquickung von Körperbetrachtung und spekulativer Geometrie hat mannigfache andere psychologische Gesetzwidrigkeiten im Gefolge. Zuerst die zu raschen Verallgemeinerungen der Anschauungen zu Begriffen. Sobald der Verfasser am Körper eine einzige Anschauung gewonnen hat, erhebt er sich sofort zum allgemeinen Begriff. Er zeigt z. B. am Würfel, dass zwei Kanten von einem Punkte aus nach verschiedenen Richtungen auseinanderlaufen, und sofort erklärt er: „Den Richtungsunterschied zweier Kanten nennt man Liniwinkel.“ Wie ungeheuer viel mehr umfasst doch diese Definition als das in der Anschauung eines Rechten Dargebotenen! Denn diese Begriffserklärung enthält in sich nicht den rechten Winkel, wie er am Würfel sich darbietet, sondern auch die vielen spitzen und stumpfen und andern Winkel. Alle diese Winkelindividuen hätte der Verfasser erst an Körpern zur Anschauung bringen müssen, ehe er sich zu dem allgemeinen Begriff des Winkels emporschwingen durfte. Dieses psychologisch richtige Verfahren ist aber nur möglich, wenn eine volle Formenkunde der eigentlichen Geometrie vorausgeschickt wird (siehe oben). Aus dieser allzuschnellten Verallgemeinerung folgt weiter eine Überhäufung mit allgemeinen Begriffen und Definitionen. Der 1. Paragraph des Buches enthält nicht weniger als 7 Definitionen auf

2 Seiten. Das ist doch des Guten zu viel, zumal alle aus Mangel an anschaulicher Grundlage in der Luft schweben und demnach nur Worte bieten, anstatt sachliche und verstandene Inhalte.

Man kann das Verfahren des Verfassers auch noch von einer anderen Seite aus betrachten. In dem obigen Falle der Winkeldefinition zeigt er nämlich gar nicht, dass die Kanten des Würfels einen Rechten bilden, indem er verschweigt, dass die eine Seite wagerecht, die andere senkrecht verläuft, er sagt vielmehr nur, dass sie von einem Punkte aus nach verschiedenen Richtungen auseinandergehen. Er gibt also tatsächlich nur eine defekte Anschauung und setzt diese gleich dem Begriffe. Der Verfasser scheint demnach der psychologischen Theorie anzuhängen, dass das Kind die abstrakten Begriffe eher in sich aufnehmen als die zugehörigen Anschauungen. Diese Theorie beruht aber auf oberflächlichen und darum falschen Beobachtungen der Seele und auf Mangel logischen Unterscheidungsvermögens, sie verwechselt die mangelhafte Anschauung mit dem Begriffe. Wenn nun ein Vater zu seinem kleinen Kinde, welches einen Sperling sieht, sagt: Das ist ein Vogel (anstatt Sperling), so begeht er zwar eben diesen soeben gerügten Fehler, aber sein Verfahren lässt sich aus Gründen, die hier auseinanderzusetzen zu weit führen würde, rechtfertigen. Ganz verkehrt aber würde der Vater behandelt haben, wenn er an diese Beobachtung anknüpfend nun sogleich die korrekte Definition des Begriffes Vogel hinzugefügt hätte. Das Kind muss vielmehr beim Anblicke verschiedenartiger Vögel noch hundertmal sagen: das ist ein Vogel, ehe ihm die allgemeinen Merkmale des Begriffes Vogel zum Bewusstsein kommen. Ebenso würde es sich einigermaßen rechtfertigen lassen, wenn Wolf sagen würde: Was ihr hier am Würfel seht, ist ein Winkel. Aber die Definition des Winkels kann er erst dann geben, wenn er diesen Anspruch noch bei vielen anderen Winkelindividuen hat tun lassen. Den Kindern würde dann das Wort für den abstrakten Begriff früher gegeben werden als dieser

selbst, ein Verfahren, das in der natürlichen Erziehung des Lebens oft genug angewandt wird und auch in der planmässigen des Unterrichts manchmal passend ist.

Weiter ist zu tadeln, dass ganze Abschnitte der spekulativen Geometrie mit der voranstehenden Körperbetrachtung in der Darstellung Wolfs auch nicht das Geringste zu tun haben, sie stossen nur zufällig aneinander, haben aber keine innere Verbindung. Tatsächlich laufen zwei Lehrgänge parallel nebeneinander her, einer für die Körperbetrachtung und einer für die spekulative Geometrie, deren Glieder mit mehr oder weniger Willkür ineinander geschoben worden sind, ohne dass eine organische Verbindung derselben erzielt worden wäre. Martin und Schmidt machen ja denselben Versuch der Verbindung beider Stoffreihen, aber mit bei weitem mehr Geist als Wolf. Hier bei Wolf ist das Resultat nichts weiter als mechanische Flickarbeit.

Die Menge des gebotenen Stoffes ist viel zu gross. Der Verfasser behauptet zwar, dass er nur das für die Praxis Wertvolle aufgenommen habe. Mir scheint aber, dass sehr vieles hätte wegleiben können, unbeschadet der Praxis.

Einzelne Sätze will ich nicht aufzählen. Ich möchte aber den Verfasser darauf aufmerksam machen, dass sich die Ähnlichkeitslehre sehr wohl ohne Proportionen behandeln lässt, wie er aus der Neubearbeitung von Pickels Geometrie leicht erkennen kann. Eine Proportion voll auszudenken, ist selbst für einen erwachsenen Menschen eine Gehirnmarterung, Kinder bleiben immer am Äusserlichen haften und arbeiten mit ihnen im höchsten Falle mechanisch und ohne Verständnis. Hentschel hat diese Quälgeister oder besser diese mechanischen Hilfsmittel längst aus dem Rechnen entfernt und durch Schluss auf die Einheit oder durch zwei (einzeln zu denkende) gleiche Verhältnisse ersetzt; es dürfte nun höchste Zeit sein, auch den Geometrieunterricht der Volksschule von ihnen zu befreien, damit die Kinder auch das Kapitel von der Ähnlichkeit der Figuren verstehen lernen.

Ferner möchte ich den Verfasser auf

die unsinnigen Verhältniszahlen der geometrischen Masse aufmerksam machen. Was soll es nur für einen Zweck haben, den Kindern einzutrichtern, dass 1 km = 10 000 dm = 100 000 cm = 1 000 000 mm hat? Dass 1 qm = 10 000 qcm = 1 000 000 qmm, dass 1 cbm = 1 000 000 ccm = 1 000 000 000 cmm hat? Glaubt der Verfasser, dass Kinder solche Zahlen merken können? Ich meine, bei allen Flächenmassen genüge vollkommen das Verhältnis 1:100, bei den Körpermassen 1:1000 für je zwei Nachbarmasse. Alle Verwandlungen in höhere oder niedere Mass-einheiten sind dann schrittweise ohne Überspringung irgend eines Gliedes der Reihe vorzunehmen.

In Bezug auf die methodische Behandlung der einzelnen Einheiten steht das Buch von Wolf ebenfalls nicht auf der Höhe der pädagogischen Forderungen. Wir geben dem Verfasser zwar darin Recht, wenn er die Formengemeinschaften der Herren Martin u. Schmidt als Ausgangspunkt des geometrischen Unterrichts verwirft. Wolf stellt solche Gemeinschaften an das Ende der einzelnen Jahreskurse und will an ihnen eine gründliche Generalrepetition des begrifflichen Stoffes des Jahres vornehmen. Der Gedanke ist nicht übel. Wenn einmal der Verfasser eine Generalrepetition für notwendig hält, so ist sie in dieser Form einer grösseren und sachlich zusammenhängenden methodischen Anwendung sicher empfehlenswerter, als wenn sie in stunden- und wochenlanges Aufsagen und Einüben nackter Resultate ausartet. Auf diese Weise werden am Schlusse des 1. Abschnittes das Sachgebiet „Schul- und Wohnstube“, am Ende des 2. „das Schul- und Wohnhaus“, des 3. der „Wohnort“ als konzentrierende Mittelpunkte der Repetition bearbeitet. Indes über die Notwendigkeit solcher Generalrepetitionen kann man auch anderer Ansicht sein. Ich halte sie für überflüssig, wenn der Lehrer auf jeder Stufe seiner Unterrichtseinheit seine Schuldigkeit tut, wenn er vor allem bei der systematischen Zusammenstellung der Unterrichtsergebnisse und bei der methodischen Anwendung derselben nicht starr auf die gegenwärtig in Bearbeitung befindliche Stoffeinheit

sieht, sondern beide, Zusammenstellung und Anwendung, auch auf die früheren Einheiten ausdehnt, wie das ein planmässig aufbauender Unterricht immer tun soll. Dann sinken jene sogen. Formengemeinschaften zusammen zu einheitlichen Sachgruppen, wie sie seit Jahrzehnten schon in guten Rechenbüchern auf der Stufe der Anwendung gebracht worden sind und auch in der Geometrie schon Eingang gefunden haben (vgl. Martin u. Schmidt und die Neubearbeitung von Pickel).

Mit den Formengemeinschaften hat Wolf aber auch die konkreten Ausgangspunkte der einzelnen Einheiten verworfen. Dass er auf diese Errungenschaft der neueren Pädagogik verzichtet, macht das Buch in methodischer Beziehung rückständig. Zwar gibt er seinen Körperbetrachtungen konkrete Körper bei, z. B. der rechtwinkligen Säule die Mauerziegel, den Schulschrank, die Wohnstube, die Kiste, aber nur als beiläufiges Anschauungsmaterial, nicht als Ausgangspunkte. Eine methodisch richtige Behandlung darf nur von einem einzigen dieser Gegenstände ausgehen, nur dann wird der der Anschauung dargebotene Gegenstand zum konkreten Ausgangspunkte. Bei den spekulativen Gebieten verzichtet Wolf sogar auf jede konkrete Unterlage, er gibt alles zunächst in abstracto und erst in der Anwendung wird er konkret.

Und somit kommen wir wiederum zu demselben Resultate, wie schon früher bei Besprechung der Schülerhefte: Das Buch von Wolf ist nur zu empfehlen wegen seiner sachlich-praktischen Übungs- und Anwendungsaufgaben, nicht aber in der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes und ebensowenig in der Behandlung der einzelnen Unterrichtseinheiten.

H. Grosse: Historische Rechenbücher des 16. und 17. Jahrhunderts und die Entwicklung ihrer Grundgedanken bis zur Neuzeit. Ein Beitrag zur Geschichte der Methodik des Rechenunterrichtes. Leipzig, Verlag der Dürrschen Buchhandlung. Pr. 3,60 M.

Eine kurze Übersicht über den Stand des Rechenunterrichtes im 16. und 17. Jahrhundert zeigt zunächst,

dass das Rechnen in damaliger Zeit selbst in Lateinschulen (Gymnasien) noch nicht allgemein als obligatorisches Unterrichtsfach eingeführt war. Manche Schulen wiesen es Nebenklassen zu bei freiwilliger Beteiligung der Schüler, viele ignorierten es ganz. In den deutschen Schulen (Volksschulen) sah es noch schlimmer aus. Das wurde als ein grosser Mangel im Volke empfunden. Viele waren gezwungen, das Rechnen durch Privatstunden und Privatstudien sich anzueignen. So entstand seit dem Jahre 1482 eine ganze Flut von Rechenbüchern in deutscher Sprache, welche diesem Bedürfnis entgegenkommen wollten. Zu diesen gehören auch die historischen Rechenbücher, welche uns Grosse auszugsweise in dem 2. Teile seines Buches vorführt.

Die Bücher verfolgen den Zweck, das Erlernen der Rechenkunst so angenehm wie möglich zu machen und wollen dies dadurch erreichen, dass sie sachliche Aufgaben stellen, welche dem herrschenden Ideenkreis des Jahrhunderts der Reformation und des 30jährigen Krieges entnommen sind, der biblischen und weltlichen Historia. Neben diesem rechnerischen Zwecke verfolgen alle diese Bücher auch noch einen anderen: sie wollen eine sittliche Wirkung ausüben. Darum schliesst sich an jede Sachaufgabe eine Ermahnung oder sittliche Lehre, welche oft sogar in schöne Reimlein gebracht sind. So sehen wir, dass diese von Gross an das Licht gezogenen historischen Rechenbücher sich mit der heutigen Rechenmethodik auf das engste berühren, wenn diese fordert: 1. Auch das Rechnen soll im Dienste der sittlichen Bildung stehen und 2. Das Rechnen ist im Anschluss an Sachgebiete zu lehren. Diese beiden Forderungen der Rechenmethodik, wie sie namentlich von der Herbart-Zillerschen Schule auf das schärfste betont werden, sind demnach so alt als das Rechnen auf deutschem Boden. Jedes Zeitalter aber sucht sie auf seine Weise zu verwirklichen. Im 3. Teile seiner Schrift zeigt nun Grosse, welche Umwandlungen in ihrer Ausführung jene beiden Grundsätze im Laufe der Zeit erfahren haben, bis aus dem historischen Rechnen des religiösen Zeitalters das wirtschaftliche Rechnen

des Jahrhunderts des Verkehrs geworden ist.

Grosse hat sich wirklich ein Verdienst erworben, dass er diese Rechenbücher, welche zum Teil äusserst selten geworden sind, aus dem Dunkel der Bibliotheken wieder an das Licht gezogen hat. Seine Schrift hat mich so interessiert, dass ich sie in einem Zuge von der ersten bis zur letzten Seite durchgelesen habe, und ich glaube, jedem anderen Leser wird es ebenso ergehen. Wir empfehlen das Buch allen, welche sich für die Entwicklung des Rechenunterrichtes interessieren, auf das wärmste.

Gotha.

Dr. E. Wilk.

Dr. Hartmann, königl. Bezirksschulinspektor in Kamenz (Sachsen): Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. 4 Hefte. Frankfurt a/M., Kesselringsche Hofbuchhandlung.

Da das männliche Geschlecht eine andere geistige Verfassung besitzt als das weibliche, muss die Stoffauswahl mancher Schulfächer durch den Geschlechterunterschied beeinflusst werden. Und darum ist's auch wohlberechtigt, im Mädchenrechnen nicht durchgängig die Materie durchzunehmen, die die Knaben interessiert. Dieser gute Gedanke hat verhältnismässig frühzeitig, auch Hartmann, zur Abfassung einer besonderen Mädchenrechen Schule geführt. Freilich manche Mädchenrechenbücher gleichen den sonstigen Rechenheften wie ein Ei dem andern; nur das Titelblatt verrät den Sonderzweck, und bloss hie und da treten mehr als sonst Aufgaben auf, die sich auf Dinge beziehen, womit Mädchen jetzt und später umgehen. Ganz anders ist vorliegendes Rechenwerk für Mädchenschulen geartet. Wichtige häusliche und wirtschaftliche Verhältnisse, die eine rechnerische Behandlung erheischen, der Eigenart des weiblichen Geschlechts entsprechen und aus dessen vielgestaltigen Interessen- und Berufssphäre genommen sind, bilden Ausgangs-, Mittel- und zugleich Zielpunkt des Unterrichts. Im 4. Hefte treten beispielsweise folgende „Sachgebiete“ auf: Unsere Nahrungs- und Genussmittel (Mehl, Brot, Fleisch,

Wurst, Eier, Milch, Kaffee, Zucker, allerlei Früchte), Kleidung und Schmuck (Rohstoffe, Kleiderstoffe, Leinwand, Wollarbeiten, Schmucksachen), Wohnung (Wohnhaus, Zimmervorrichtung und -einrichtung, Heizung, Beleuchtung), Kulturpflanzen (Getreide, Handelsgewächse, Obst, Waldbäume). Tägliche Bedürfnisse (Steigen, Sinken der Preise, Preisschwänge und -erlasse) u. s. w. Selbstverständlich kommen auch konkrete Stoffe vor, die in gewöhnlichen Rechenheften Bearbeitung finden, da sie Mädchen und Knaben in gleicher Weise interessieren und beiden Geschlechtern nötig und nützlich sind. Psychologisch berechtigt ist es, dass der verdiente Verfasser in seiner Mädchenrechen Schule parallellaufende Unterrichtszweige, vor allem Geschichte, Naturkunde, Heimat- und Erdkunde, so weit ausbeutet, als sie zum Rechnen Anlass geben und als der Rechenunterricht an seinem Teile Licht in die Dinge bringen kann.

Die lebhafteste Anerkennung, die wir früher den Hartmannschen Rechenbüchern für Stadt- und Landschulen in Bezug auf die Stoffanordnung in engerem und weiterem Sinne, auf die didaktische Durcharbeitung, in Bezug auf die stufenmässige Folge der Exempel innerhalb jeder Unterrichtseinheit und die sorgfältige Formulierung der Aufgaben zollen konnten, muss auch der Mädchenrechen Schule gesendet werden. Der Druck und die Anordnung ist übersichtlich und wohlgefällig, die Ausstattung dem anerkannten Verlage angemessen.

Annaberg.

Emil Zeissig.

Grundriss der Naturgeschichte. Von biologischen Gesichtspunkten aus bearbeitet von **Dr. Otto Schmall.** 1. Hefte: Tier- und Menschenkunde. Stuttgart u. Leipzig, Erwin Nägele. 1900.

Der „Grundriss“ ist zum Gebrauch für den Unterricht an Volksschulen bestimmt. Er ist nicht etwa ein magerer Auszug aus des Verfassers grösseren Werke, sondern enthält, nur unter Beschränkung auf den der Volksschule zur Verarbeitung gegebenen Stoff, dieselben lebendig geschriebenen, ausgezeichnet und durchaus im biologischen Sinne

bearbeiteten Einzeldarstellungen wie das grössere Werk (Lehrbuch der Zoologie), das früher bereits an dieser Stelle eine eingehende Besprechung gefunden hat, überdies ebenfalls wie jenes eine grosse Zahl recht gut gewählter lebensfrischer Abbildungen. Auf 25 Seiten ist am Schlusse noch in überaus klarer, schlichter und sehr zweckmässiger, methodisch geschickter, naturgemäss und induktiv fortschreitender Weise die Menschenkunde behandelt, die sich ebenfalls in allem wieder auf das Wesentliche und Wichtige beschränkt, auf jeder Zeile aber wieder den kundigen, einsichtigen Schulmann verrät.

Friedrich Baade, Seminaroberlehrer, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 4. Teil: Der menschliche Körper nach Leben, Bau und Pflege. Halle, Hermann Schroedel. 1900. 106 S.

Der Verfasser macht in dem Buche den Versuch, den Dingen und Einrichtungen des menschlichen Körpers in möglichst weitgehender, umfassender Weise auf den Grund zu gehen, setzt zu diesem Zwecke die Menschenkunde in vielseitige Beziehung zu verwandten naturkundlichen Fächern, namentlich auch zur Psychologie, ja, er verfährt in diesem Bestreben an manchen Stellen geradezu a priori konstruierend — in naturwissenschaftlichen Dingen freilich immer eine sehr gewagte Methode. Das Buch setzt darnin in seiner auch sonst ziemlich abstrakten Behandlungs- und Ausdrucksweise für seinen Gebrauch reifere, ältere und schon weiterblickende Schüler voraus, denen die Grundlagen des behandelten Gebietes nicht mehr neu sind, deren Interesse an dem sonst bekannten Stoffe wohl aber eben durch diese weiterführende und eingehendere Behandlung wach erhalten und vertieft werden soll. Auch manche sonstige Eigenart des Buches kann dadurch wohl erst erklärt und gerechtfertigt werden. Es wird freilich nicht viele Schüler und Verhältnisse geben, denen gerade im späteren, reiferen Alter die Zeit zu einer so breiten und weitführenden Behandlungsweise zur Verfügung steht.

Leitfaden der Naturgeschichte von A. Hummel. Unter steter Berücksichtigung des Zusammenhanges zwischen Körperbau und Lebensweise neubearbeitet von R. Werner, Seminaroberlehrer. 1. Heft: Lehre vom Menschen. Tierkunde. 23./24. Auflage. Leipzig, Hirt u. Sohn. 1901. 128 S. 0,60 M.

Des trocknen Tones der alten Hummelschen naturgeschichtlichen Lehrbücher war man gründlichst satt geworden. Längst veraltet, aber viel gebraucht, sind sie nun durch den neuen Bearbeiter in der Weise modernisiert worden, dass die alte Hummelsche Beschreibung wesentlich gekürzt, ihr vor allem aber noch bei jedem Objekte, in kleinerem Drucke, ein längerer Abschnitt über den „Zusammenhang zwischen Körperbau und Lebensweise“ angefügt worden ist. Derselbe ist auf Grund der am Schlusse genannten biologischen Literatur gut und mit Fleiss bearbeitet. Die jeder Einheit angeschlossenen Aufgaben, eine ebenfalls von den früheren Auflagen her übernommene und weitergeführte, recht zweckmässige Einrichtung, sind gut zu brauchen, mitunter sogar recht wertvoll.

Eine noch etwas weitergehende Um- und Neubearbeitung hätte besonders die Menschenkunde vertragen können. Im Hinblick auf die in dem Buche verarbeitete reichliche Menge des Stoffes und die wirklich recht wesentliche Verbesserung des Inhalts muss der von der Verlagsbandlung angesetzte Preis als sehr niedrig bezeichnet werden.

Odo Twiehausen (Theodor Krausbauer), Der naturgeschichtl. Unterricht in ausgeführten Lektionen. 5 Abteilungen. Nach den neuen methodischen Grundsätzen für Behandlung und Anordnung bearbeitet. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. 2. Abteilung (Mittelstufe), 6. bis 8. (unveränderte) Auflage, 1900, Pr. 2,80 M., geb. 3,40 M. 3. Abteilung (Oberstufe), 5. umgearbeitete Auflage, 1901, 3,80 M., geb. 4,40 M. 4. Abteilung (Ergänzungsband), 3. veränderte Auflage, 1900, 2,80 M., geb. 3,40 M. (Die ausländischen Kulturpflanzen und die fremde Tierwelt, als Einleitung für jedes Gebiet — Mittel-

meerländer, „Pflanzung“ (= Plantage), tropischer Urwald, Steppe, Wüste, australische Pflanzen- und Tierwelt, Meer — ausführliche, gut verwendbare Naturschilderungen enthaltend). 5. Abteilung (Mineralogie u. Chemie), 2. veränderte Auflage, 1900, 2,80 M., geb. 3,40 M.

Die Bücher sind ganz speziell zum Gebrauch für Mittelschulen geschrieben (für Volksschulen gibt es bekanntlich noch eine besondere, zweibändige Ausgabe) und ihren Bedürfnissen wie ihrem Standpunkte auf das genaueste angepasst. Die in allem, namentlich in der breiten, kleinlichen Ausführlichkeit und dem lektionsweisen Zuschnitt deutlich erkennbare Absicht, dem Lehrer die weitere Vorbereitung auf den Unterricht so viel als nur irgend möglich zu erleichtern und recht bequem zu gestalten, scheint nach der Anzahl der Auflagen zu schliessen, eine durchaus glückliche und lohnende zu sein. Es ist wohl überflüssig, darüber, wie über die Anlage der Lektionen etc. überhaupt erst noch zu rechten. Trotz ersichtlicher besonderer Vorliebe für stoffliche Übersichten fehlt sämtlichen Büchern merkwürdiger Weise eine Übersicht über Plan und Anlage des Ganzen, die bei mechanischer Verwendung sich ja freilich wahrscheinlich auch als durchaus überflüssig erweisen und bisher erwiesen haben müssen; nur alphabetische Verzeichnisse sind — vorausgeschickt. Die Bücher enthalten eine ganz auffällig starke Zahl von Druckfehlern.

Materialien für den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule von Carl B. Rettinger, Seminarschullehrer im Kgl. Schullehrerseminar Freising. München. 1900.

Ein Bedürfnis zur Abfassung des Buches hat nicht vorgelegen.

Stollberg (Erzgebirge).

Dr. Schmidt.

Bilderatlas zur Pflanzengeographie. Mit beschreibendem Text von Dr. M. Kronfeld. Mit 216 Holzschnitten u. Kupferätzungen. Gross-Oktav. In Leinwand geb. 2,50 M.

Bibliographisches Institut Leipzig u. Wien. 1899.

Das Bibliogr. Institut hat in den letzten Jahren mit Benutzung der in seinem Verlage erscheinenden Werke, bes. der „allgemeinen Naturkunde“, Bilderatlanten mit erläuterndem Text herausgeben lassen. Zu den beiden Atlanten zur Geographie (von Geistbeck) und den 4 Atlanten zur Zoologie (Will. Marschall), die sämtlich wiederholt und mit Recht als Lehrmittel empfohlen worden sind, kommt als letztes Heft die Bildersammlung zur Pflanzengeographie. Die Bilder, welche meistens dem Pflanzenleben von Kerner v. Marilann entnommen sind, sind planvoll geordnet und zeigen meistens die Pflanze oder die Pflanzengenossenschaft in ihrer landschaftlichen Umgebung; doch fehlen auch Einzelbilder und sogar anatomische Darstellungen nicht. Sie sind nicht alle gleich wertvoll, aber doch in ihrer Gesamtheit ein treffliches Mittel zur Belebung des Unterrichtes und zur Ergänzung des Leitfadens und auch jedem bildungseifrigen Laien zu empfehlen. Der beigegebene Text (76 S.), der bescheiden Erläuterung zu dem Bilderteil genannt wird, macht das Buch selbst für den recht brauchbar, der Kerners Pflanzenleben zu benutzen gewöhnt ist. Die Darstellung ist gemeinfasslich gehalten, da sie sich an den weiten Kreis der Gebildeten wendet, für den der Bilderatlas bestimmt ist. Eben darum sind auch theoretische Auseinandersetzungen vermieden worden. Dafür wurde das landschaftliche, kulturhistorische, physiologische und biologische Moment hervorgehoben, soweit das innerhalb des engen Rahmens möglich war. Greifen doch die phys. u. biol. Faktoren so mächtig in die Verbreitungsbedingungen der Gewächse hinein, dass z. B. das Vorkommen der Gattung *aconitum* an das Vorkommen von *bombus* gebunden ist, und dass Schimper in Jena eine „Pflanzengeographie auf physiologischer Grundlage“ schreiben konnte. (1898.) Selbst auf anatomische Verhältnisse ist eingegangen, soweit sie auf dem Wege biologischer Anpassung an äussere Zustände entstanden sind. Dieser reiche Stoff ist nicht trocken aufgezählt, sondern anziehend, klar, anschaulich,

stellenweise sogar schwungvoll dargeboten. Der Verfasser ist ja ein Schüler Kerners, und wer nach ihm ein Lehrender und den Lernenden aller Stände gewidmetes botanisches Buch zu schreiben hat, wird nicht nur die Biologie, sondern auch eine schöne Darstellung sich angelegen sein lassen. Gerade eine solche Behandlung vermag nicht nur die Pflanzengeographie, die leider bei der kläglichen Lage der Botanik auf höheren Schulen nur ganz ärmlich wegkommt, sondern die ganze Botanik, die vielen durch pedantischen und dürren Betrieb vergällt ist, wieder im Lichte einer scientia amabilis erscheinen zu lassen. — Eine Karte ist leider dem Atlas nicht beigegeben, würde aber sicher in einem pflanzengeographischen Werke gute Dienste tun.

Vorbereitungen auf den tierkundlichen Unterricht. Für Lehrer und Lehrseminaristen. Von **Wichard Laukamm.** Verlag von Schimpert in Meissen. 1901.

Das Buch ist ausserordentlich günstig beurteilt worden, wie aus den ihm beigehefteten Rezensionen zu ersehen ist. Man hat sich nicht begnügt, es als eine nicht allzutiefe und mit Vorsicht zu benützende Fundgrube für den biologischen Unterricht in der Zoologie hinzustellen oder als bequeme Eselsbrücke für solche, die gar nicht denken können und mögen, sondern es wird behauptet: Das Buch ist eine der besten Erscheinungen der Neuzeit, ein bahnbrechendes Werk, eine klare Ausmünzung eines modernen methodischen Prinzipes. Dabei wird besonders gerühmt, ja bewundert die sachliche Klarheit, die lebenswahre, interessante, anschauliche, zum Denken anregende und Teilnahme erweckende Darstellung der Objekte, der glückliche Griff, jeder methodischen Einheit einen leitenden charakteristischen Hauptgedanken mit einer straffen Disposition zu Grunde zu legen, der geniale Fortschritt, die biologische Darstellungsweise im Gewande einer logischen Disposition erscheinen zu lassen. „Für den wissenschaftlichen Unterricht des Seminars — so heisst es — eignet sich dieses Werk viel besser als ein Leitfaden oder systematisches Lehrbuch.“ Ein Be-

urteiler schreibt in Zillessens „Evang. Volksschule“ sogar: „Ich habe noch kein Werk für den naturkundlichen Unterricht in der Hand gehabt, das so meinen Beifall gefunden hat und mich so erfreut hat . . . hier ist alles Leben. Das Denken wird geschärft und das Gemüt gepflegt und veredelt. Ich möchte kühnlich behaupten, dass das Werk für Mitglieder aller Stände, für alt und jung, für arm und reich von hohem Werte ist. Derartige Werke sind in der Tat ein rechtes Mittel zur Hebung der Volksbildung. Ich möchte es darum auch über seinen eigentlichen Zweck hinaus in Volksbibliotheken eingegliedert und in recht vielen Familien verbreitet sehen.“ — Ich will mir wohlfeilen Spott ersparen, sondern kurz zu erweisen suchen, wie wenig ernst solche Beurteilungen zu nehmen sind.

1. Es ist weder neu noch bahnbrechend, der Betrachtung eines Tieres ein besonders charakteristisches und interessantes Merkmal desselben als Leitgedanken unterzulegen und das ganze Material herum zu gruppieren. Fast jedes Lesebuch weist nach diesem Prinzip gebaute Lesestücke aus dem Gebiete der Zoologie auf. Dieser Grundsatz ist sicher auch ganz vorteilhaft in allen den Fällen, wo ein solcher leitender Gesichtspunkt sozusagen in die Augen springt, wie etwa beim Maulwurfs, Eichhörnchen, Hamster, Sperling, Specht u. s. f. Dieses Prinzip aber um jeden Preis auf jedes Tier anzuwenden, wie L. es tut, auch da anzuwenden zu wollen, wo ein solches hervorspringendes Merkmal gar nicht vorhanden ist, führt zur Unnatur, ist irreführend, nötigt zur Verschiebung von Haupt- und Nebensachen, macht die wunderlichsten Verenkungen nötig, um physiologisches und anatomisches Material in den Gang einzuordnen, gefährdet, besonders wenn sich der anthropozentrische Standpunkt so geltend macht wie bei L., den wissenschaftlichen Ernst des Unterrichts und streift sogar in einzelnen Fällen ans Lächerliche. Hier wird der Stoff für die Methode zurechtgeschnitten und zurechtgepresst, statt dass die Methode dem Stoffe sich anpasst. Ein solches Verhältnis ist ungesund und unhaltbar. Man betrachte unter diesem Gesichtspunkte einige der „interessanten ein-

heitlichen Hauptgedanken“, wie sie bei Laukamm als Überschrift und Ziel der methodischen Einheiten erscheinen: Elefant — Wird viel gejagt; Pferd — Steht im Dienste des Menschen; Haushuhn — Anspruchslos; Zauneidechse — Unternimmt Raubzüge; Riesenhängen — Unsere Beobachtungen am K.; Kuckuck — Ruft; Sumpfschildkröte — Der Hauptsache nach Wassertier; Tintenfisch — Lebt vom Raub; Nonne — Nächtliches Tier; Gemeine Stechfliege — Ein lustiger Gesellschafter zur Sommerzeit; Bandassel — Wir bekommen sie verhältnismässig selten zu sehen; Flusskrebs — Ihm wird viel nachgestellt; Ohrenqualle — Durchmisst die Fluten des Meeres; Badeschwamm — Ohne Mühe finden sich Käufer, da ihn jedermann gebrauchen kann.

2. Es ist noch viel weniger neu und bahnbrechend, dem Unterrichte eine von dem vielgeschmähten Schema „Kopf, Hals u. s. f.“ abweichende, „sachlich brauchbare und formell richtige“ Disposition zu Grunde zu legen. Jeder gewissenhafte Lehrer hat das getan und tut das auch ohne Laukamms Vorbereitungen. Und man sehe sich nur diese Dispositionen näher an! Ich schlage ganz zufällig S. 241 auf. Dort steht: Das Haushuhn, ein anspruchloses Hoftier. 1. Es stellt geringe Anforderungen an seinen Stall. 1. Der Hühnerstall muss geschützt sein. a) Besonders empfindlich sind die Hühner während des Regens. b) Besonders empfindlich sind die Hühner während des Brütens. 2. Der Hühnerstall muss sicher sein vor Räufern. a) Was dem Raubzeug sein schändliches Handwerk erleichtert. b) Was dem Räuber sein schändliches Handwerk erschwert. 3. Der Hühnerstall muss frei sein von Ungeziefer. a) Denn jegliches Ungeziefer peinigt die Hühner. b) Denn überhandnehmendes Ungeziefer vetreibt die Hühner. — So geht es weiter, und so wird virtuos Nebensächliches in den Vordergrund gerückt und das ganze Bild verschoben. Ein solcher Plan kann nicht als sachlich brauchbar bezeichnet werden. Dazu ist er logisch falsch. Oder ist es richtig, von der Anspruchslosigkeit eines Tieres reden zu wollen und nun eine Reihe von

Punkten anzuführen, die das Gegenteil erhärten? In seinem inzwischen erschienenen Buche „Unsere Pflanzenwelt“ erklärt freilich L.: „Wem sie (die Dispositionen) nicht gefallen, möge sie durch andere ersetzen!“ Mir gefällt indessen dieser Satz ebensowenig wie viele der Dispositionen. Soll er dem Lehrer gelten, der Laukamms Vorbereitungen benützt, so ist er sicher überflüssig; will er der Kritik das Messer stumpf machen, so ist er naiv. Wegen seiner Form ist auf Matthias' Aufsatzsünden (S. 54) zu verweisen.

3. Die Darstellung ist alles andere als sorgfältig, lebenswahr, Objekt und Umgebung in nähere Beziehung setzend. Einige Beispiele mögen es zeigen. Der aufrechtstehende, dachförmige Schwanz des Huhnes dient zum Ablaufen des Wassers. — Ein über das Fersengelenk laufender Muskel spannt durch Eigengewicht des Körpers den Zehenbeuger. — Auf Sitzstangen, dicht aneinander gekauert, warten die Hühner, bis das Unwetter vorüber ist. — Mit den scharfen Krallen holen sie Engerlinge aus dem Boden. — Das Rind ist ein unentbehrliches Zugtier. Dieser Lebensweise hat sich mit der Zeit der Körperbau des Tieres angepasst: 4 starke Beine tragen das Rind. — Da die Schlüsselbeine fehlen, kann das Rind die Beine nur zum Tragen des Körpers, nicht aber zum Ergreifen der Beute, Klettern u. dgl. benützen. — Mittelhand- und Mittelfussknochen sind zu kräftigen Röhrenknochen verbunden. — Selbstredend brauchen die Gliedmassen des hinlänglich geschützten Rindes (durch Hörner!) nicht zu schneller Flucht eingerichtet zu sein. — Würden die Rinder die Grashalme einzeln abschneiden, so könnten sie sich überhaupt nicht sättigen. — Hohle, runde Hörner tragen das hölzerne Stirnholz. — Die Knochen des Kalbes liefern eine ausserordentlich schmackhafte Suppe. — Dem Blute der Kreuzotter fehlt jegliche Eigenwärme. — Ein schwach geführter Schlag bleibt ohne die beabsichtigte Wirkung, da die Kreuzotter durch Schuppen und Schilder geschützt ist. Am ratsamsten ist es, die Gegenden, in welchen Kreuzottern sich aufhalten, zu meiden. Hierher gehören die mit Fichtenwäldern bewachsenen Gebirgs-

gegenden, sowie die mit Mooren und Heiden bedeckten Teile der norddeutschen Tiefebene. — Ihrer Schuhsohlen wegen führt die am häufigsten vorkommende Art der Infusorien den Namen Pantoffeltierchen. Unermülich sind sie, Beute zu erspähen. Um sich an die einmal erspähte Beute heranzubirschen, schwimmen sie den Ärmsten mit überraschender Schnelligkeit nach. — Die nächste Folge des Ansatzens ist eine Gewichtszunahme. — Ich habe mich bei dieser Auslese in der Hauptsache auf 3 Lektionen beschränkt; 100 andere sind nicht weniger fruchtbar. Und ein Buch, das solche Weisheit verzapft, wagt man für den wissenschaftlichen Unterricht des Seminars — warum nun gerade des Seminars? — zu empfehlen? Ich halte es für geeignet, die ganze auf biologischen Betrieb hindrängende Bewegung unserer Zeit in Misskredit zu bringen.

4. Auch anschaulich ist die Darstellung nicht, wenn man nicht die äusserste, wortreichste Breite ohne weiteres als Anschaulichkeit bezeichnen will. Fast aus jeder Seite lässt sich das zeigen. Von den 536 Seiten des Buches könnte recht gut ein Drittel gestrichen werden, ohne dass ein Verlust an wertvollem Unterrichtsstoffe zu beklagen wäre.

5. Die so ersparte Zeit hätte der stilistischen Durcharbeitung des Buches zu gute kommen können und müssen. Der Stil nämlich ist im höchsten Grade flüchtig und ein weiterer Grund, Lehrseminaristen und jungen Lehrern das Buch nicht zu empfehlen. Der Ausdruck ist häufig schielend und unklar, die Wortfolge ist oft unnatürlich, grammatische Verstösse fehlen nicht, besonders aber sind die Pronomina, namentlich die persönlichen, ganz regelwidrig behandelt. Belege sollen dieselben Abschnitte liefern, die oben schon herangezogen wurden. — Der Wisent ist von der Erde verschwunden und nur noch in Litauen und im Kaukasus anzutreffen. Der Ur dagegen ist in Deutschland schon seit dem Jahre 1100 ausgestorben. — Unentbehrlich ist es (das Rind) dem Landwirt wegen seiner Dienste als Zugtier. In Afrika spielen sie als Zugtier eine noch weit wichtigere Rolle. — Da die Schlüsselbeine fehlen,

kann das Rind die Beine nur zum Tragen seines Körpers benutzen. Welchen Vorteil hat es für unser Zugtier, dass sie sich sehr gut in der Längsrichtung, seitlich nur wenig, noch weniger um sich selbst drehen lassen? — Nicht in Frage kommen die infolge Nichtgebrauchs verkümmerte zweite und fünfte Zehe. — Raubtiere wagen sich nur selten an weidende, halb wilde oder wildebeute Rinder. — Ein Quälgeist des Rindes ist die Dasselfiege. Sie legt ihre Eier an die Haut jener Tiere. Da das Haar des Rindes kurz und glatt ist, können dieselben leicht bis auf die Haut kommen. — Oben trägt der Stall Fenster und Zuglöcher, unten ist er gepflastert. — Die Rippen der Kreuzotter sind unten frei und mit der Wirbelsäule durch Gelenke verbunden. — Im rücksichtslosen Töten der Kreuzotter werden wir unterstützt durch den Igel u. s. w. — Andere, nicht minder häufige Aufgusstierchen sind äusserlich einer 1 mm langen Trompete nicht unähnlich. — Die Wimpern sehen einem Haarpelz nicht unähnlich. — So also sieht ein bahnbrechendes Werk aus, ein rechtes Mittel zur Hebung der Volksbildung. Für die, welche sich daran bilden wollen, sei noch bemerkt, dass es ungebunden 5 M. kostet.

Grimma.

Rosner.

Adolf Rude, Rektor, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung der neueren Bestrebungen. I. Band: 1. Evang. Religionsunterricht. 2. Geschichtsunterricht. 3. Deutschunterricht. Osterwieck/Harz, Zickfeldt. 1903. 296 S. 2,80 M., geb. 3,50 M.

Unter den mir bekannten Büchern der speziellen Didaktik nimmt Rudes Arbeit unstreitig den ersten Platz ein. Sie ist insofern ganz eigenartig, als sie aus einzelnen knappgehaltenen Monographien besteht, von denen jede einzelne eine selbständige abgerundete Abhandlung darstellt. Ein Hauptvorteil des Werks besteht darin, dass dasselbe ganz aus einem Gusse ist; der Geist, der diese Methodik einheitlich durchweht, ist der Herbarts. Rude aber ist kein kritikloser Nachbeter, weder

von Herbart, noch von Ziller. Er hat sich hinreichend in diese Meister, in ihre Theorien sowie in ihre einzelnen pädagogischen Forderungen vertieft, hat sie in der eigenen Schulpraxis sorgfältig nachgeprüft und nimmt daher einen selbständigen und wohlbegründeten Standpunkt ein. Diese Wahrnehmung des selbständigen ausgereiften Urteilens tritt dem Leser in allen Teilen des Buches deutlich entgegen. Ein weiteres wesentliches Verdienst dieses Buches besteht darin, dass es den Fortschritten der Methodik gleichmässig Rechnung trägt, indem es den Leser in die Reformbestrebungen namentlich der neueren Zeit unmittelbar hineinstellt. Dabei unterzieht der Verfasser jeden Reformvorschlag einer eindringenden und vorurteilslosen Kritik und erhebt gegen unberechtigte Neuerungen seine warnende Stimme. Das klare Urteil des Verfassers, das dem Leser auf allen Seiten entgegentritt, beruht auf einer aussergewöhnlichen Belesenheit, sowie auf einem staunenswerten Fleiss. Diese Eigenschaften Rudes, welche seinem Werke einen eigenartigen Reiz verleihen, sind vorzüglich geeignet, zum Studium auf methodischem Gebiete nachdrücklich anzuregen und die Vertiefung in die praktische Unterrichtsarbeit wesentlich zu fördern. Ebenso empfiehlt sich die Rudische Arbeit für diejenigen, welche sich für Prüfungen vorzubereiten gedenken. Ungeachtet der grossen Kürze und Gedrängtheit des Ausdrucks wirkt die Lektüre des Buches nicht ermüdend.

Um dem Leser zu zeigen, welcher Reichtum hier niedergelegt, wie gewissermassen die ganze beachtenswerte Literatur in diesem Buche verdichtet ist, will ich einen Gang durch die Abhandlung „Geschichtsunterricht“ (S. 111 bis 173) unternehmen und die Kapitelüberschriften angeben. I. Aufgabe des Geschichtsunterrichts. II. Auswahl und Anordnung der Geschichtsstoffe. A. Gesichtspunkte. B. Propädeutischer Kursus. 1. Sage. 2. Andere Vorschläge für einen propädeutischen Kursus. C. Heimatgeschichte. D. Politische Geschichte und Kulturgeschichte. E. Gesellschaftskunde. F. Biographien. G. Progressives

und regressives Fortschreiten. H. Die gruppierende Anordnung. I. Die kalendarische Anordnung. K. Die komparative oder vergleichende Anordnung. L. Die konzentrischen Kreise. 1. Das objektiv-konzentrische Verfahren. a) Das erläuternd konzentrische Verfahren. b) Das erweiternd konzentrische Verfahren. 2. Das subjektiv-konzentrische Verfahren. 3. Für und gegen die konzentrischen Kreise. M. Das fortschreitende Verfahren der Herbart-Zillerschen Schule. N. Die Konzentration. O. Idee der Höhepunkte. III. Durcharbeitung des Geschichtsstoffes. A. Die methodischen Einheiten. B. Zielangabe. C. Vorbereitung. D. Darbietung. 1. Art der Darbietung. 2. Verwendung von Quellenstoffen. 3. Die Vertiefung. E. Verknüpfung. F. Zusammenfassung. G. Anwendung. H. Darstellender Unterricht. I. Verwendung von Gedichten. IV. Zahlen im Geschichtsunterricht. V. Geschichtliche Anschauungsmittel. VI. Wie hat sich der Lehrer auf den Geschichtsunterricht zu präparieren? VII. Pflege der Vaterlandsliebe und Fürstentreue. VIII. Geschichte der Entwicklung des Geschichtsunterrichts. IX. Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der preussischen Staatsbehörde. X. Literatur und Lehrmittel.

Dieses Inhaltsverzeichnis zeigt, dass der Verfasser nichts, was beim Geschichtsunterricht irgendwie in Betracht kommt, unberücksichtigt gelassen hat. Eine ebenso gründliche Bearbeitung haben der Religions- und der Deutschunterricht erfahren, nur dass diese Abschnitte, entsprechend der Natur der Sache, bedeutend umfangreicher sind. Dem alten Schulmanne, der Jahrzehnte lang sich unausgesetzt mit erziehendem Unterrichte beschäftigt hat, sowohl theoretisch als auch praktisch, bereitet das Lesen dieser Methodik echten Genuss. Selbst er wird vielfach Anregung und Gewinn daraus mit fortnehmen. Mit Spannung darf man dem Erscheinen des II. Teiles dieser Methodik entgegensehen.

Glogau.

H. Grabs.

Eingesandte Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

- Seyfert, Dr. R.**, Übungs- und Lernstoff für die neue deutsche Rechtschreibung. Leipzig 1903, E. Wunderlich. Pr. 20 Pf.
- Meyer, Joh.**, Kleines deutsches Sprachbuch, Ausg. A. 3. Aufl. Hannover 1902, C. Meyer. Pr. 60 Pf.
- Puls, Dr. A.**, Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. 1. Teil. 2. Aufl. Gotha 1902, Thienemann. Pr. 2 M.
- Bangert, W.**, Fibel. Frankfurt 1903, Diesterweg. Pr. 50 Pf.
— Sprachstoff. 2. Aufl. Ebenda 1902. Pr. 1 M.
- Hess, K.**, Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren. 2. Aufl. Ebenda 1902. Pr. 60 Pf.
- Hollkamm, F.**, Präparationen für den Schreiblese-Unterricht. 2. Aufl. Altenburg 1903, Pierer. Pr. 2 M.
- Lehmann, Ernst**, Silbierfibel für Schule und Haus. Wenigenjena 1903, Selbstverlag. Pr. 85 Pf.
- Kankeleit, A.**, Orthographieblätter für die Hand der Schüler. 15 Pf.
— Grammatikblätter für die Hand der Schüler. 15 Pf.
— Lehrerheft zu den Orthographie- und Grammatikblättern mit 175 Diktaten. Gumbinnen 1903. Pr. 1,35 M.
- Lehmann und Dorenwell**, Deutsches Sprach- und Übungsbuch in 4 Hefen. 3. Heft: Quarta. Hannover 1902, C. Meyer. Pr. 80 Pf.
- Edert, R.**, Geschäftsaufsätze für gewerbliche und kaufmännische Fortbildungsschulen. 1. Heft. Ebenda 1902. Pr. 50 Pf.
- Tesch, P.**, Deutsche Sprachgeschichte u. Sprachlehre. 2. Teil. 2. Aufl. Halle a. S. 1903, Schroedel. Pr. 1,35 M.
- Wilke, E.**, Sprachhefte für Volksschulen. Ausg. A. 2. Heft; desgl. für Mittelschulen. 3. Heft u. 4. Teil. Ebenda.
- Pennewiss**, Leitfaden für den Rechtschreib-Unterricht. 2. Heft. Ebenda.
- Hofmann, H.**, Praktisches Übungsbuch für den Unterricht im Rechtschreiben. 2. Aufl. Berlin, Gerdes u. Hödel.
- Maushake, A.**, Übungsstoffe zur Einübung der Sprachfälle. Ebenda.
- Langer, O.**, Deutsche Diktierstoffe in Aufsatzform. 3. Aufl. Leipzig 1903, G. Freytag. Pr. 2 M.
- Scheffler, Dr. K.**, Verdeutschungsbücher des allg. deutschen Sprachvereins, VII: Die Schule. Berlin 1903, F. Berggold. Pr. 60 Pf.
- Karl Schillers** Handbuch der deutschen Sprache. Her. von Prof. Dr. Bauer u. Streinz. In 24 Lieferungen. 1. Teil: Wörterbuch der deutschen Sprache, Lieferung 1. Wien, Hartleben. Pr. 50 Pf.
- Martin-Vorbrodt**, Schulgrammatik der deutschen Sprache. 11. Aufl. in 2 Teilen. Breslau 1903, F. Hirt. Pr. 3 M.
- Heilmann, K. Dr.**, Geschichte der deutschen Nationalliteratur nebst Abriss der Poetik. 4. Aufl. Ebenda 1902. Pr. 2 M.
- Tomuschat, W.**, Deutsches Lesebuch für Lehrerbildungsanstalten. 1. Teil: Für die Präparandenanstalt. Ebenda 1903. Pr. 3,75 M.
- Rossmann, Dr. Ph.**, Französ. Lese- und Realienbuch. Mittel- u. Oberstufe. Bielefeld 1903, Velhagen u. Klasing. Pr. 3,50 M.
- Rossmann und Schmidt, Dr. F.**, Lehrbuch der französ. Sprache. 2. Teil. Ebenda. Pr. 2,80 M.
- Marheineke, Dr. F.**, La classe en Français. Hannover 1902, C. Meyer. Pr. 5 M.
- Le Traducteur** (Halbmonatsschrift), No. 1 und 2. La Chaux-de-Fonds (Schweiz). Pr. halbj. 2,50 Fr.
- Pünjer und Heine**, Lehrbuch der englischen Sprache für Handelsschulen. Ausg. B. Hannover 1903, C. Meyer. Pr. 1,20 M.
- Krüger und Trettin**, Englische Handelskorrespondenz. Leipzig 1903, Teubner.

- Tischendorf, J.**, Das deutsche Vaterland, Präparationen. 12. u. 13. Aufl. Leipzig 1903. E. Wunderlich. Pr. 2 M.
- Prüll, H.**, Deutschland in natürlichen Landschaftsgebieten. 2. verm. Aufl. Ebenda 1903. Pr. 1,60 M.
- Lang, L.**, Die Grundbegriffe der Himmelskunde. Ebenda 1903. Pr. 2 M.
- Lungwitz, Prof. O. u. Schröter, Dr.**, Landeskunde des Königr. Sachsen. Breslau 1903, F. Hirt. Pr. 50 Pf.
- Pelz, A.**, Die Geologie der Heimat. Gezeigt am sächs. Erzgebirgssystem. Leipzig 1903, E. Wunderlich. Pr. 1 M.
- Helmke, Fr.**, Hilfsbuch beim Unterricht in der Erdbeschreibung. 2. Aufl. Minden i. W., C. Marowsky. Pr. 60 Pf.
- Feldtmann, Ed.**, Anthropologie u. Gesundheitslehre. Berlin, Gerdes u. Hödel. Pr. 1 M.
- Baade, Fr.**, Naturgeschichte, 4. Teil: Der menschliche Körper. 2. Aufl. Halle a. S., H. Schroedel. Pr. 1,60 M.
- Schläpfer, R.**, Naturwissenschaftliches Repetitorium. 2. verm. Aufl. Davos 1903, H. Richter. Pr. 3,40 M.
- Blumberger, Dr. Fr.**, Einführung in die Haushaltungskunde. Breslau 1903, F. Hirt. Pr. 3,50 M.
- Lichtblau u. Wiese**, Rechenbuch für Lehrerbildungsanstalten. 1. Teil, 2. u. 3. Heft. 2. Aufl. Breslau 1902, F. Hirt. Pr. 1,60 M. u. 1,10 M.
- Wiese, Lichtblau, Backhaus**, Raumlehre für Lehrerbildungsanstalten. 2. Teil, 4. Aufl. Ebenda 1903. Pr. 2,25 M.
- Kreuschmer, Prof. Dr.**, Der Universalwinkelmessapparat. Ebenda 1903. Pr. 40 Pf.
- Wenzel, Trapp, Magnus**, Rechenbuch für Fortbildungsschulen. Ausg. B, 1. u. 2. Teil. Hannover 1903, C. Meyer. Pr. 40 u. 70 Pf.
- Magnus und Wenzel**, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbl. Fortbildungsschulen. 3. u. 4. Stufe. Ebenda. Pr. 35 Pf.
- Schmidt, Kerl, Wenzel**, Raumlehre für Handwerker- und gewerbl. Fortbildungsschulen. 2. Teil. Ebenda. Pr. 50 Pf.
- Brohmer und Kühling**, Übungsbuch für den Rechenunterricht in Taubstummen-Anstalten, Hilfsschulen etc. 1. Heft. Halle 1902, H. Schroedel. Pr. 70 Pf.
- Lilienfeld, M.**, Der Rechenunterricht im Zahlenkreise 1—10.
- Oberg**, Wie kann die Volksschule eine möglichst grosse Rechenfertigkeit erzielen? Bielefeld, Helmich. Pr. 40 Pf.
- Berchtold, Jos.**, Bayerisches Rechenbuch. Ausg. B I—IV. Schülerheft 1.—7. Schuljahr. München 1903, Kellerer. Pr. 12, 15, 25 Pf.
- Bayerisches Rechenbuch für Fortbildungs- und Feiertagsschulen. Schülerheft. Ebenda. Pr. 30 Pf.
- Klingemann, O.**, Hilfsbuch für den Rechenunterricht an Präparandenanstalten in 3 Teilen. 1. Teil. Hannover 1903, C. Meyer. Pr. 1,20 M.
- Hentschels Liederhain**. Neubearbeitet von Model u. Möhring, Heft 1—3. Leipzig, C. Merseburger. Pr. 16, 24, 50 Pf.
- Boyde, C.**, Dreistimmiges Choralbuch. Ebenda. Pr. 60 Pf.
- Schlipke, M.**, Die Technik des tonalen Treffens. Berlin 1903, C. Habel. Pr. 1,60 M.
- Leitfaden für den Unterricht im Schulgesang. 3 Hefte. Dazu Notenschreibheft. Ebenda.
- Rein, Prof. Dr. W.**, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 1. Bd., 1. Hälfte. Langensalza 1903, H. Beyer u. S. Pr. 7,50 M.
- Pädagogik in systematischer Darstellung. 1. Bd.: Die Lehre vom Bildungswesen. Ebenda 1902. Pr. 10 M.
- Der Schulmethodus des Herzogs Ernst d. Frommen**. Her. von A. Prall. Breslau 1903, F. Hirt. Pr. 80 Pf.
- Marcus, H.**, Die allgemeine Bildung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Berlin 1903, E. Ebering.



A. Abhandlungen.

I.

Entwicklungsgeschichte der Heimatkunde.

Von **Dr. phil. Franz Schulze-Franken**berg i. Sa.

Die Entwicklungsgeschichte eines Unterrichtsfaches setzt mit dem Zeitpunkte ein, da seine Idee geschaffen wird. Von hier aus schreitet sie durch die Jahrzehnte und Jahrhunderte, welche die betreffende unterrichtliche Idee zu gestalten versuchen, wobei es ihr besonders darauf ankommen muss, genau jeden Fortschritt oder Rückschritt zu kennzeichnen. Auf diese Weise vermittelt sie das volle Verständnis für die Form, in der uns heute die Disziplin entgegentritt.

Daraus ergibt sich, wenn die geschichtliche Entwicklung des heimatkundlichen Unterrichts dargestellt werden soll, dass zunächst nach dem Schöpfer der heimatkundlichen Idee zu fragen, dann ihre erste praktische Gestaltung zu charakterisieren, weiterhin genau jeder Schritt vorwärts und zurück in Theorie und Praxis darzulegen und kritisch zu beleuchten und schliesslich das Ergebnis der gesamten Entwicklung vorzuführen ist.¹⁾

I. Comenius, der Schöpfer der heimatkundlichen Idee, und Reyher, ihr erster praktischer Gestalter.

Als den Schöpfer der heimatkundlichen Idee rühmt die Geschichte der Unterrichtslehre Amos Comenius. Er hat mit scharfem Blick,

¹⁾ Literatur: Scholz, Heimatkunde (in Reins Encykl. Handbuch der Pädagogik) — Tromnau, Unt. i. d. H. (Halle 1901) — Oberländer, Geogr. Unterricht n. d. Grundsätzen der Ritterschen Schule (Leipzig 1900) — Muthesius, Über die Stellung der Heimatkunde im Lehrplan (Weimar 1890) — Ziller, Jahrbuch d. Vereins f. wiss. Päd. (1871, 73, 75, 76) — Gruber, Entwicklung d. geogr. Lehrmethoden im 18. und 19. Jahrh. (München 1900) — Rein, Pickel, Scheller, 8 Schuljahre (ältere Aufl.!). — Geistbeck, Geschichte d. Methodik d. geogr. Unt. (Gotha 1877) — Schöne, Gesch. Entwicklung des geogr. Unterrichts in der sächs. Volksschule bis zur Gegenwart (Dresden 1901).

wenn auch noch nicht von allen in Frage kommenden Gesichtspunkten aus die Notwendigkeit unsrer Disziplin, ihre Aufgabe erkannt, er hat die erste Stoffauswahl und -anordnung versucht, er hat endlich ihre Methode gekennzeichnet. In der „Mutterschule“ soll der Kinder „Geographia sein, die stube kennen zu lernen, darinnen sie erzogen werden, darnach Küche, Kammer, hoff, pferdstall, garten vndt was im hause vnd vmbs hauss ist.“ Alsdann sind die Kleinen bekannt zu machen mit den „gassen“ und dem „marckt“ („Informatorium der Mutterschule“, herausgegeben von Albert Richter, p. 48); sie müssen verstehen lernen, „ob der ort, da sie geboren oder wo sie wohnen, ein dorff oder städtlein oder stadt oder schloss,“ ferner „was ein acker, berg, fluss sei“ (a. a. O. p. 34). Auch Sonne, Mond und Sterne sollen die Kinder unterscheiden, Aufgang und Niedergang der Gestirne, die Veränderung der Mondgestalt und der Tageslänge beobachten lernen. So will Comenius den Zöglingen der „Mutterschule“ die Kenntnis der Heimat und damit zugleich wichtige geographische Grundbegriffe vermitteln; so wählt er ihn wertvoll dünkende Stoffe zur Besprechung aus und ordnet sie nach dem Grundsatz: Vom Nahen zum Fernen! So weist er auf die rechte Methode hin, wenn er immer von der Anschauung zum Begriff vorwärts schreiten heisst. Wenn wir heute manche von den von Comenius vorgeschlagenen Objekten nicht mehr in der Heimatkunde behandeln, so ist, um ihm gerecht zu werden, zu bedenken, dass er diesen Unterricht in der Mutterschule, in den ersten sechs Lebensjahren wünscht. Dies der erste Entwurf für die Heimatkunde, den wir kennen.

Noch eine andre wenig bekannte Schrift des Comenius muss hier für uns von Interesse sein, seine „Schola Ludus“ (Deutsche Übersetzung von Bötticher, Langensalza 1888). Aus ihr glauben wir nämlich entnehmen zu können, dass Comenius auch in späteren Jahren, auch in der Volksschule und der Lateinschule heimatkundliche Belehrung nicht fehlen lassen will. Im ersten Schauspiel spricht Gajus, der Kenner der Erde, von der Gestaltung der Erdoberfläche, von weiten Ebenen, Hügeln und Höhen (p. 38). Dabei richtet er, wie Comenius ausdrücklich bemerkt, Augen und Hände auf die verschiedenen Orte hin. Ist da nicht Voraussetzung, dass der Unterricht Gajus und seine Genossen vorher über die vertikale Gliederung der Heimat belehrt hat? Nach Gajus treten andre „Kenner“ auf, die über das Wasser und seine Formen, das Land in seiner horizontalen Gestaltung, über klimatische, ja sogar über biogeographische und anthropogeographische Erscheinungen reden. Sollte da nicht Comenius nach seinem Prinzip, alle Dinge zuerst von den Schülern betrachten zu lassen, den jungen Schauspielern die verschiedenen Objekte in der Heimat vorgeführt haben wollen? Eine bestimmte Äusserung darüber fehlt.

Müssen wir Comenius als den Schöpfer der heimatkundlichen

Idee einen Ehrenplatz in der Geschichte unsrer Disziplin zuweisen, so auch dem Schulreformer von Gotha, dem Rektor Reyher denn er hat die Idee nicht bloss weiter zu entwickeln, sondern auch zum ersten Male zu realisieren versucht. Sein „Schulmethodus“ zeigt, wie das geschah. Er fasst den geographischen Unterricht als eine zur Landeskunde zu erweiternde Heimatkunde, diese als ein Glied der „natürlichen und andern nützlichen Wissenschaften“ auf, die an allen den Schulen in besondern Stunden zu betreiben seien, wo mehr als ein Präzeptor wirke, sonst aber „zur Lesensübung gebraucht werden sollen“ (Vormbaum, Evangelische Schulordnungen des 17. Jahrhunderts, p. 308). Die Aufgabe der Heimatkunde kennzeichnet Reyher wie Comenius. Von den zu behandelnden Gegenständen solle der Lehrer den Schülern zuerst die Himmelsrichtungen klar machen. Dabei müsse auf die vier Kirchenwände verwiesen werden, von denen die Altarseite immer gegen Morgen stehe. Dann sei auch die Charakteristik der Winde leicht möglich. Darnach kämen Höfe, Gärten, Brunnen, Brücken und Stege zur Besprechung. Die „Grentzsteine, Graben, Raine, Mahlbäume müssen bekannt gemacht und die Knaben zu den nechst gelegnen geführt werden. Also kan es in andern Sachen als Gemeindehäusern, Spital gehalten werden“ (p. 320). „Wenn von Gerichten, Grentzen, Gerechtigkeiten oder Zugehörungen eines Ortes insgemein gedacht wird, soll es allzeit auf den Ort, in welchem das Werck gelehret wird, insonderheit gerichtet und gelehret werden“ (p. 319). Diese Stoffauswahl bedeutet zum Teil einen Schritt vorwärts, zum Teil einen Schritt rückwärts gegenüber den Forderungen des Comenius; vorwärts, denn sie ist reichhaltiger, bringt sogar die politischen Verhältnisse, die Anfänge der Gesetzes- und Verfassungskunde in die Heimatkunde; rückwärts, denn sie vernachlässigt die physikalischen Verhältnisse, die Comenius beachtet wissen will. Die Stoffanordnung entspricht dem Grundsatz des Comenius. Höchst bemerkenswert sind die Vorschriften Reyhers über die methodische Gestaltung unsrer Disziplin. Es sei immer von der Anschauung auszugehen. „Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden, dafern die Sachen nicht etwan allbereit bekannt wären.“ Wenn aber das Unterrichtsobjekt nicht ins Schulzimmer gebracht werden könne, dann möge der Lehrer mit seiner Schar hinausziehen, um es draussen zu betrachten. So sehen wir im „Schulmethodus“ zum ersten Male den Gedanken der Schülerausflüge zum Zwecke der heimatkundlichen Belehrung auftauchen.

II. Die Pietisten Bock und Lösecke mit ihrer verblassten Auffassung der Heimatkunde.

Viele Jahrzehnte hören wir nichts von heimatkundlichem Unterrichte. Dürfen wir uns darüber wundern? Der Krieg war über die

deutschen Lande dahingerast, mit ihm der Tod und das Verderben. Mit seinem giftigen Hauche hatte er alle Knospen und Blüten des geistigen Lebens zerstört. Langsam nur klimmt unser Volk zu der Höhe psychischer Entwicklung empor, auf der es vor dem grossen Kriege gestanden. So ist es auch verständlich, wenn wir so viele Jahre nach Comenius und Reyher, erst im Zeitalter der Pietisten wieder Forderungen nach heimatkundlicher Belehrung vernehmen. Franke selbst kennt sie nicht. Aber ein Schüler von ihm, Samuel Bock, wünscht zu einem bestimmten Zweck ein Zurückgehen auf die Heimat. Er lässt seinen „Wohlunterrichteten Dorf- und Land-schulmeister (1744)“, „wenn die Kinder nicht begreifen, wie ein Stück Papier (d. h. eine Karte) so viele Länder vorstellen könne, auf einem Abriss zeigen, wie man so viele Huben Landes, das ganze Dorf mit seinen Teichen, Wäldern, Sträuchern, Grenzen und Nachbarn ins Kleine zeichnet.“ Für uns ist diese Stelle deshalb von Wichtigkeit, weil wir hier zum ersten Male die Forderung vernehmen, mittels einer Skizze der Heimat das Kartenverständnis anzubahnen. Diese Aufgabe betrachten wir als gleich bedeutsam wie die andre, die Comenius und Reyher der Heimatkunde gegeben haben. Sehen wir uns freilich die ganze Auffassung Bocks von der Heimatkunde an und stellen wir sie der eines Comenius gegenüber, so müssen wir sie entwicklungsgeschichtlich als einen Rückschritt bezeichnen. Um eigentliche Heimatkunde ist es Bock gar nicht zu tun. Er kennt nur ein Zurückgehen auf die Heimatkarte und ihre Erklärung, nicht auf heimatkundliche Objekte und ihre Besprechung.

Auch die Idee der Heimatkunde, die dem Pietisten Albert Lösecke vorschwebt, erscheint uns verblasst gegenüber den Anschauungen, die Comenius vertreten hat. Einen Fortschritt gegenüber Bock bedeutet Lösecke insofern, als er ausdrücklich heimatkundliche Belehrungen fordert. Den Zweck der Heimatkunde fasst er wie Comenius auf, nicht wie Bock. Über die Stoffauswahl orientiert er in seinem „Wohlunterrichteten Schullehrer“ (1749). „Es muss einem jeden Schüler bekannt sein der Ort, wo er sich aufhält, obs ein Dorf, Flecken oder Stadt; unter welchem Amte oder Gerichte er liege und was sonst mehr Örter ins Amt gehören; was ein jeder Ort ausser den Wohnungen habe; Feldmark, Fluren, Grenzen müssen den Kindern erklärt werden. Die gemeinen Güter; das für Arme, Kranke, Reisende Verordnete, das zur Sicherheit eines Ortes Gehörige (Mauern, Wälle, Gräben vor der Stadt, Zäune vor dem Dorf): das alles wird den Kindern deutlich unterschieden.“ So sehen wir denn Lösecke, was den Stoff anlangt, durchaus in den Bahnen des „Schulmethodus“ wandeln, dessen Vorschriften er zum Teil einfach abschreibt. Er gibt nur eine politisch-statistische Heimatkunde, die auf die Behandlung der physischen Verhältnisse verzichtet, ganz im Sinne der damaligen geographischen Methodiker, Hübners und Büschings. In der Methode stellt Lösecke einen gewaltigen Rück-

schritt gegenüber dem „Schulmethodus“ dar. Anschaulichen Unterricht kennt er nicht. An der Hand seines Lehr- und Handbüchleins soll der Stoff Frage für Frage durchgegangen und mechanisch eingepägt werden.

Bock und Lösecke sind die einzigen Pietisten, die unsre Disziplin berühren. In der Entwicklungsgeschichte der Heimatkunde ist nur Bock von Bedeutung, weil er ihre Aufgabe von einer andern Seite beleuchtet hat.

III. Rousseau, der Neuschöpfer der Heimatkunde, und die Philanthropen, seine Gehilfen.

Erst die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts bringt der Heimatkunde eine Neugestaltung und zugleich die praktische Einführung, allerdings nur an einigen Schulen.

Die neue Entwicklung der Heimatkunde veranlasst und geleitet zu haben, ist das Verdienst Rousseaus. Wie er am Anfang einer neuen Zeit steht, für die er die pädagogische Frage zu einer grossen Angelegenheit macht, so bedeuten seine heimatkundlichen Bestrebungen einen Wendepunkt in der Geschichte unsrer Disziplin. Er hat zunächst mit scharfem Schwerte gegen die bisherige erste Geographie gekämpft und dann zum ersten Male scharf umrissen ausgesprochen, dass aller geographischen Unterweisung ein propädeutischer Unterricht vorausgehen müsse, die Heimatkunde. „Ihr wollt das Kind in der Geographie unterrichten und schafft ihm Erd- und Himmelsgloben und Landkarten herbei. Welche Zurüstungen! Wozu alle diese Darstellungen? (Übersetzung des Emil von Karl Reimer p. 218.) Ich bin überzeugt, dass kein Kind von zehn Jahren nach zweijährigem Unterrichte in der Sphärik, der Kosmographie und Geographie imstande ist, sich mit Hilfe der Regeln, die man ihm gegeben hat, von Paris nach St. Denis zu finden, ja, dass nicht ein einziges imstande ist, nach einem Plan von dem Garten seines Vaters die Wege in demselben zu verfolgen, ohne sich zu verirren. Da habt ihr die gelehrten Leutchen, die auf der Stelle anzugeben wissen, wo Peking, Ispahan, Mexiko und alle Länder der Erde liegen. Während man dem Kinde eine Beschreibung der Erde zu geben meint, lehrt man es die Karten kennen, lehrt ihm Namen von Städten, Ländern und Flüssen, von denen es sich nicht vorstellen kann, dass sie noch irgendwo anders existieren als auf dem Papiere, auf welchem man sie ihm zeigt“ (pag. 124). Darum weg mit der nutzlosen und geistlosen Papier-Geographie, die nur das Gedächtnis der Schüler beschwert! Aber wie soll es besser werden? „Warum fangt ihr nicht damit an, dem Kinde den Gegenstand selbst zu zeigen, damit es wenigstens wisse, wovon ihr mit ihm redet? (pag. 218). Die Stadt, in der es wohnt, und das Landhaus seines Vaters werden die ersten beiden Punkte in der Geographie sein. Darauf folgen die Orte, die zwischen

beiden liegen, hierauf die Flüsse in der Nachbarschaft, endlich der Stand der Sonne und die Art und Weise sich zu orientieren (pag. 221). Das Kind entwirft sich selbst eine Karte; dieselbe sei sehr einfach und enthalte anfänglich nur zwei Gegenstände; diesen füge es nach und nach die übrigen hinzu, so wie es dieselben kennen und ihre Entfernungen abschätzen lernt. — Es ist nicht sehr wichtig, dass das Kind die Karten im Kopfe habe, wenn es nur versteht, was dieselben darstellen“ (pag. 223). Die angeführten Sätze lassen uns zunächst erkennen, dass Rousseau, indem er die Forderungen des Comenius und des Pietisten Bock vereinigt, der Heimatkunde die Aufgabe zuweist, die Schüler die Heimat kennen und die Landkarte verstehen zu lehren. Zugleich verkünden die Zitate Rousseaus Anschauungen über die Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes. Was da die Stoffauswahl anbetrifft, so fällt uns das Weglassen des rein politisch-statistischen Materials auf, das zuletzt den heimatkundlichen Plan beherrschte, daneben das Betonen auch der physischen Verhältnisse der Heimat. Die Reihenfolge, in der die Betrachtung fortschreiten soll, ergibt sich ihm aus dem pädagogischen Gesetz: Vom Nahen zum Entfernten! So sehen wir Rousseau in beiden Stücken wie bei der Charakteristik der Aufgabe wieder auf die Gedanken des Comenius zurückkommen. Auch in der Methode bekennt er sich zu ihm. „Sachen, Sachen! Wir gönnen den Wörtern zu viel Macht!“ Aber nicht bloss die Betrachtung geographischer Objekte, auch die Beobachtung geographischer Erscheinungen wünscht Rousseau. Ich erinnere daran, wie er mit Emil den Aufgang und Untergang der Sonne beobachtet, wie er ihn anleitet, sich nach den Himmelsrichtungen, nach der Richtung des Sonnenschattens zu orientieren und sich aus dem Walde vor Montmorency in die Stadt zu finden. Rousseaus Methode der von ihm wie von Bock geforderten Einführung ins Kartenverständnis besteht darin, dass er Emil anleitet, selbst eine Karte der Heimat zu entwerfen. Damit lenkt er zum ersten Male die Aufmerksamkeit auf ein methodisches Verfahren, das viel später erst von den Pädagogen der Heimatkunde und Geographie recht gewürdigt, dann sogar überschätzt worden ist.

Alles in allem: Rousseau muss als der Neuschöpfer der Heimatkunde bezeichnet werden. Das Werk eines Comenius und Reyher war zerfallen. Aus den Ruinen hatten Bock und Lösecke ein neues Gebäude aufzuführen versucht, ohne dass sie in den Geist der alten Baumeister eingedrungen waren. Erst Rousseau hat sie verstanden, ihren Plan neu gestaltet und in klarem Bilde gezeigt, wie das Werk werden müsse. Was vor allem wichtig ist: durch seinen Ruf hat er Bauleute gewonnen, die mit ihm und nach ihm rüstig an der Ausführung des Planes gearbeitet haben. Das waren die deutschen Philanthropen.

Als erster kommt da Basedow in Betracht. Obwohl er sich nicht im Zusammenhang über Heimatkunde ausspricht, so fügt er

doch dem sechsten Bande seines „Elementarwerkes“ wichtige Abschnitte ein, aus dem „der Kinderfreund“ leicht den Stoff für die erste geographische Belehrung auswählen könne; denn „sie enthalten vieles, was schon für die erste Kindheit brauchbar ist“ (Elementarwerk pag. 377). Aus dem ersten Kapitel würden die Formen des Festen und Flüssigen auf der Erde zu besprechen sein, die sich in der Heimat finden. Das zweite Kapitel („Von dem Unterschiede der Zeiten und Weltgegenden“) ist zum grössten Teil heimatkundlich, ebenso das vierte Kapitel („Witterung und Arbeiten in den Jahreszeiten“). Von besondrer Wichtigkeit muss für uns Basedows Stoffauswahl deshalb sein, weil er zum ersten Male ein streng anthropogeographisches Moment in die Heimatkunde trägt, indem er die geographischen Verhältnisse zum Leben der Menschen in engste Berührung setzt und die Abhängigkeit der menschlichen Arbeit von den physischen Verhältnissen ausführlich behandelt. Damit hat Basedow der Heimatkunde nicht bloss einen neuen höchst wichtigen Stoff gegeben, sondern auch eine neue Betrachtungsweise der geographischen Objekte. Diese sieht das Nebeneinander des Raumes allenthalben vom Kausalitätsprinzip beherrscht. Wir werden später hören, wie Karl Ritter die gekennzeichnete Auffassung für die Heimatkunde und die gesamte Geographie vertieft hat. — Noch in anderer Beziehung ist Basedow von Interesse für uns. Er hat nämlich die heimatkundlichen Stoffe mit andern aus der Naturbeschreibung, Physik und Technologie verknüpft und so eine Art Arbeitskunde (im Sinn der modernen Methodik) geschaffen, um die verschiedenen Berufszweige in ihren Beschäftigungen darstellen zu können. Damit hat er zum ersten Male den Gedanken der Konzentration mehrerer Disziplinen, in deren Mitte die Heimatkunde steht, verwirklicht. Wir werden sehen, wie spätere Methodiker diesen Plan ausbauen.

Grösser noch als die Verdienste Basedows sind die Salzmanns um die Heimatkunde. Seine Bedeutung beruht darin, dass er, ein zweiter Reyher, die Theorie seiner grossen Zeitgenossen in die Praxis umsetzte. Er ist der erste grosse Praktiker der von Rousseau neu geschaffnen Heimatkunde. Er nahm sie in den Lehrplan der von ihm geleiteten Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal auf. Sein Unterrichtsverfahren beschreibt er in der 1784 veröffentlichten Schrift „Noch etwas über Erziehung“. Hier charakterisiert er zunächst im Sinne des Comenius die Aufgaben der Heimatkunde, ohne die von Rousseau besonders geforderte Einführung ins Kartenverständnis zu berücksichtigen. Es sei unsinnig, die Kinder von Lissabon bis nach Petersburg und von da bis nach Batavia zu führen, sie mit der Grösse und Volksmenge, den Produkten und Einkünften jedes Landes bekannt zu machen, ehe sie die eigne Heimat kennen gelernt hätten. Darum müsse am Anfang die Kenntniss der Heimat und zugleich deutlicher geographischer Begriffe vermittelt werden, damit des Kindes Rede über das karpathische Gebirge, die Regierungsform

und die Einkünfte in Frankreich und China kein Starengeschwätz sei (a. a. O. pag. 47). Darnach spricht Salzmann über den Stoff und die Methode der Heimatkunde. Er will mit den Zöglingen in die Umgebung hinauswandern und ihnen in einem Umkreis von zehn Meilen die Naturprodukte, Flüsse, Berge, Wälder, Städte und Dörfer, die Art den Ackerbau zu betreiben, die Lebensart der Menschen und ihre Fabriken zeigen und erklären. „Ohne diese kleinen Reisen sehe ich nicht ein, wie es möglich ist, dass die Kinder bei der Geographie sich etwas Richtiges denken sollen. Ihre Ideen, die sie sich in ihrer Stadt oder Städtlein erworben haben, sind zu einförmig, als dass daraus wieder andre erzeugt werden könnten, die nur einige Ähnlichkeit mit denen hätten, die durch den Unterricht in der Geographie hervorgebracht werden sollen“ (a. a. O. pag. 28). Zweierlei fällt uns an der Stoffauswahl auf: die Betonung der physischen Verhältnisse im Sinne Rousseaus und der anthropogeographischen Verhältnisse im Sinne Basedows. Bedeutsamer als diese Forderungen sind in der Entwicklungsgeschichte der Heimatkunde die Sätze Salzmanns, die sich über die Methodik unsrer Disziplin verbreiten. Schon Reyher hatte im „Schulmethodus“ vorgeschrieben, man solle die Schüler hinausführen zu den zu besprechenden Gegenständen seiner politisch-statistischen Heimatkunde. Salzmann geht noch weiter. Er will jede Belehrung an Ausflüge anknüpfen, die nicht bloss die nächste Umgebung, sondern auch die Gegend jenseit des heimatischen Horizontes aufsuchen sollen. Damit hat er zum ersten Male die Aufmerksamkeit der Methodiker auf den pädagogischen Wert der Schulreisen und ihre Verwertung für die Heimatkunde gelenkt.

Aus denselben Gründen wie Salzmann fordern die Philanthropen Schütze und Junker die Heimatkunde. Junker ist für uns deshalb wichtig, weil er sie der Volksschule einfügen will. In seinem „Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse für Volksschulen (Magdeburg 1788)“ schreibt er über den Beginn des geographischen Unterrichts: „Der Lehrer mache ja nicht den Anfang mit der allgemeinen Einleitung, sondern nehme zuerst seine Stadt, dann den Kreis, worin er wohnt.“

Den genannten Männern gesellt sich der dem Philanthropinismus nahestehende Neuhumanist Gedike zu. Dieser schwingt, ein zweiter Rousseau, scharf die Geißel über den üblichen Schlandrian in der geographischen Methode, „die von Abstraktionen zu Sinnideen, vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Gedächtnislernen zum — Vergessen führe“ (Gedanken über die Methode beim geographischen Unterricht. 1779. pag. 7). Nichts von mathematischer Geographie am Beginn! „Und doch fängt man gemeinlich damit an, dem aufhorchenden Knaben zu erklären, was Äquator und Pol und Axe und Meridian und Länge und Breite eines Ortes sei“ (a. a. O. pag. 4). Alsdann fordert Gedike mit Nachdruck die Heimat-

kunde als Propädeutik des geographischen Unterrichts. „Ein Berliner sollte erst Berlin mit den für ihn nach Alter und Stand relativisch wichtigen Merkwürdigkeiten desselben kennen lernen; dann die übrige Mark. So verlangt es die Ordnung der Natur“ (a. a. O. pag. 8). Ganz im Sinne Rousseaus stellt Gedike noch eine zweite Forderung an die Heimatkunde. „Der größte Fehler ist der, dass man die Geographie mehrenteils als Sache des blossen Gedächtnisses betrachtet“ (pag. 9). Damit sie Sache der Imagination werde, führe der Lehrer die Schüler ins Kartenverständnis ein und leite sie an, selbst Karten zu entwerfen.

Die angeführten Sätze lassen erkennen, dass Gedike in der Entwicklungsgeschichte der Heimatkunde keinen Fortschritt darstellt. Trotzdem ist er für uns von Bedeutung, weil er wie Schütze und Junker die Reformideen Rousseaus, Basedows und Salzmanns verbreiten half.

Wir schauen zurück. Unsrer Darstellung hat gezeigt, wie Rousseau und die Philanthropen die Heimatkunde im Rohbau vollendet haben. Die meisten methodischen Hauptsätze, die heute dem Lehrer zur Richtschnur dienen, sind schon von ihnen ausgesprochen worden. Was noch besonders wichtig ist: die Philanthropen haben der Heimatkunde die Pforte der Schule geöffnet.

IV. Karl Ritter und die Pestalozzianer in ihren Verdiensten um den weiteren Ausbau der Heimatkunde.

Nach den Philanthropen an dem weiteren Ausbau der Heimatkunde gearbeitet zu haben, ist das Verdienst Karl Ritters und Pestalozzis und seiner Schüler.

Nach Ritter soll die geographische Elementarbildung alle Forderungen der Wissenschaft und der Methode vereinigen. Dadurch werden die meisten Schwierigkeiten gehoben, die der fernere geographische Unterricht darbietet. Welche Forderungen meint er?

Zunächst verlangt Ritter, dass man die physikalische Geographie zur Basis der geographischen Wissenschaft mache. Die Erdoberfläche sei nicht mehr als starres Aggregat von Einzelerscheinungen anzusehen; man dürfe nicht mehr in oberflächlich empirischer Art an den Ausserlichkeiten ihrer Formen kleben, sondern müsse die ehemals isolierten geographischen Objekte in ihrem Zusammenhang erkennen und die Ursachen verfolgen, welche dem Antlitz der Erde sein gegenwärtiges Aussehen verliehen haben und noch jetzt an dessen Umbildung arbeiten. Damit ist schon auf die innige Wechselbeziehung zwischen den geographischen Gegenständen hingewiesen, die Ritter erfasst wissen will — die zweite Forderung, mit der er hervortrat. Es müsse gezeigt werden, „wie alles sich zum Ganzen webt, eins durch das andre wirkt und lebt.“ Vor allem gelte es, die Wirkung eines Landes auf die Bewohner und deren Wirkung

auf den Boden darzulegen. Aus solchen Anschauungen heraus erklärt es sich, dass Ritter die Geographie, „das Band zwischen Natur- und Menschenwelt,“ als erste und notwendigste Bedingung zur Charakterisierung beider ansieht und dass es ihm ganz unmöglich scheint, eine der drei Disziplinen Geographie, Naturgeschichte und Geschichte nebst Völkerkunde abgesondert von den übrigen befriedigend darzustellen. „Diese Wissenschaften müssen wir nicht als Göttinnen denken, die auf drei abgesteckten Heerstrassen, eifersüchtig auf ihr Gebiet, in gemessener Weite nebeneinander schreiten, sie sind gleichsinnige Schwestern, die Arm in Arm nach einem Ziele, dem Universum, wandeln, die nur mit vereinigten Kräften dieses hohe Ziel zu erreichen vermögen.“ Diese Forderungen an die Wissenschaft sollen zugleich für den geographischen Unterricht, mutatis mutandis auch für die Heimatkunde gelten. Was bedeutet das für sie? Sie hat den Grundsätzen der vergleichenden Erdkunde gemäss zuerst die physikalischen Verhältnisse zu behandeln, dann den Boden der Heimat und das Leben auf ihm in gegenseitiger Abhängigkeit zu zeigen und endlich die Fäden zur Geschichte und Naturgeschichte hinüberzuspinnen. Alle diese Forderungen treten uns hier nicht zum ersten Male entgegen. Schon von Comenius, noch mehr von Rousseau wurden die physischen Verhältnisse in den Vordergrund gestellt; Basedow und Salzmann legten bereits ein grosses Gewicht auf biogeographische und anthropogeographische Verhältnisse; Basedow suchte schon vor Ritter dem Konzentrationsgedanken Geltung zu verschaffen. Aber aus so tiefgründiger Auffassung heraus hat keiner vor Ritter diese Leitsätze für die Auswahl und Anordnung des Stoffes ausgesprochen. Sie sind für die Heimatkunde das Fazit aus der ganzen geographischen Anschauung Ritters. Wie diese die Geister fesseln musste, so konnten auch die Ideen über Heimatkunde nicht ungehört verhallen. Sie mussten sich Anerkennung und Geltung verschaffen wie Ritters Wissenschaft, weil sie aus ihr hervorwuchsen. So ist es das Verdienst Ritters, der Heimatkunde eine wissenschaftliche Basis gegeben zu haben.

Auf der von Ritter vorgezeichneten Bahn sehen wir Pestalozzi und seine Schüler vorwärtsschreiten. Ihre Anschauungen lernen wir aus Hennings „Leitfaden beim methodischen Unterrichte in der Geographie“ kennen, der in der Hauptsache Ausführungen Ritterscher Ideen, dazu Pestalozzischer Gedanken durch Tobler vorträgt. Henning benutzte nämlich bei der Abfassung seines Buches die geographischen Hefte, die Tobler seinen Ifertner Zöglingen diktiert, ausserdem Ritters Entwurf zu einer elementaren Erdkunde, den er eingesehen hatte. Womit will Henning den geographischen Unterricht eröffnen? „Jeder Mensch muss sein Wissen um die Erde mit der Erkenntnis desjenigen Teils der Erdoberfläche beginnen, der innerhalb seines Horizontes vor der Anschauung liegt. Jede Anschauung und jede Erkenntnis, die er hier gewinnt, sind ihm das Fundament, das Ver-

anschaulichungsmittel für alle gleichartigen Verhältnisse, die er durch Berichte der Augenzeugen empfängt.“ In so helles Licht war vorher die eine Bedeutung der Heimatkunde nie gesetzt worden. Wohl hatten andre verlangt, es müssten geographische Begriffe und Gesetze entwickelt werden. Aber den tieferen Sinn der Forderung hat erst Henning klargelegt. Auch die andre Bedeutung unsrer Disziplin hebt er gebührend hervor, dass sie das Kartenverständnis vermittele. Was den Lehrstoff anbetrifft, so fällt bei Henning zunächst die starke Betonung der physikalischen Verhältnisse auf, ausserdem die Verknüpfung der elementaren Geographie mit den Grundzügen der Naturwissenschaften und den unerlässlichen Lehren der Himmelskunde und der Verfassungskunde. Wir sehen daraus, wie sehr Ritter auf Henning eingewirkt hat. Den Konzentrationsgedanken führt übrigens Pestalozzi selbst auch genauer aus: „Die Anfangspunkte der Geographie vermischen sich lange beim Kinde mit den Anfangspunkten der Zoologie, Mineralogie, Botanik, selbst der Mechanik und Chemie. Sogar die Anfangspunkte der menschlichen und bürgerlichen Verhältnisse fallen hier mit in das grosse Gemisch seiner allgemeinen Anschauung der Welt. Es ist gut, dass dieses Gemisch von Anschauungen in jeder einzelnen Ansicht zum festen, vollendeten Bewusstsein reife, ehe es dahin geführt wird, die einzelnen Gegenstände seiner Anschauung als Gegenstände irgend einer Wissenschaft ins Auge zu fassen.“ — Auch Hennings Auseinandersetzungen über die Behandlung der geographischen Objekte atmet durchaus Ritterschen Geist. Er fordert die Betrachtung der Wechselwirkung zwischen Erde und Leben der Heimat. Das entsprach auch Pestalozzis Anschauungen; denn schon 1807 wünscht er in seinem Berichte über die Ifertner Erziehungsanstalt, dass die geographischen Erscheinungen in ihrem kausalen Zusammenhange aufgefasst würden.

Aber das Verdienst Pestalozzis und seiner Schüler beruht nicht allein darin, dass sie die Auffassung der Heimatkunde im Ritterschen Sinne vertieft haben; sie sind auch deswegen wichtig, weil sie wie die Philanthropen zur praktischen Ausgestaltung ihrer Ideen vorgeschritten sind. Wir wissen, dass die Ifertner Schüler zuerst mit der heimatlichen Beckenlandschaft und dem Burontale bekannt gemacht wurden, dass sie alsdann ein Relief von der Ifertner Gegend in Ton zu formen hatten, damit die erworbenen Vorstellungen fester begründet würden. Damit lenkten die Pestalozzianer zum ersten Male die Aufmerksamkeit der Schulmänner auf ein methodisches Hilfsmittel, dessen Bedeutung für die Klärung und Befestigung heimatkundlicher Anschauungen jetzt allgemein anerkannt wird. Heute leitet jeder Lehrer der Heimatkunde seine Schüler an, in angefeuchtetem Sande ein Relief des heimatlichen Bodens zu bilden.

V. Finger und seine Nachfolger, die Praktiker der Heimatkunde.

Die Philanthropen und die Pestalozzianer hatten die Heimatkunde in ihren Anstalten eingeführt. Aber noch manches Jahrzehnt sollte dahingehn, ehe überall unsrer Disziplin die Schulpforten geöffnet wurden. Die gesetzlichen Lehrpläne beginnen sie erst Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre aufzunehmen. Das Hauptverdienst, der Heimatkunde endlich doch die Stellung in der deutschen Volksschule verschafft zu haben, die ihr gebührt, haben sich die Schulmänner erworben, die auf Grund der theoretischen Darlegungen von Comenius bis auf Henning ausführliche praktische Vorschläge veröffentlichten, wie der Unterricht in der Heimatkunde zu erteilen sei. Dadurch wurde erst die Lehre, die Schüler in der Heimat heimisch zu machen, die so oft verkündet und so wenig gehört worden war, zum didaktischen Allgemeingut.

Da tritt uns als erster grosser Praktiker Friedrich August Finger entgegen, der angeregt durch Henning viele Jahre hindurch an der Benderschen Erziehungsanstalt zu Weinheim unser Fach vertreten und die Summe seiner Erfahrungen in der „Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstrasse 1844“, niedergelegt hat. Es ist dies die erste heimatkundliche Schrift, in welcher nicht breite Theorien entwickelt oder Stoffe systematisch geordnet und zur Bearbeitung dargeboten werden, sondern in der auf Grund der Praxis gezeigt wird, wie jeder einzelne Stoff unterrichtlich zu behandeln ist. Mit seinem Buche trat Finger denen entgegen, die wohl Heimatkunde haben wollten, diese aber so schnell wie möglich zu erledigen gedachten, trotzdem alle nur denkbaren geographischen Begriffe in ihr zu bieten forderten. So Ziemann in seinem „Geographischen Unterricht 1833“, dem die Heimat nur als ein Vorrat von Illustrationen zu geographischen Namen und Begriffen galt, der mit Hilfe dieser Illustrationen Definitionen prägte und besonderes Gewicht auf systematische Vollständigkeit des zu gewinnenden Begriffsmaterials legte, der kurz die Heimat bloss als geographisches Lexikon ansah (cf. Stoy, Von der Heimatkunde, pag. 23). Ganz anders Finger! „Er wollte die Schüler zu unbefangener, freier Teilnahme für die Heimat erziehen, zur unegoistischen Hingabe des Gemüts an die Beobachtung, zu einer durch die Dinge selbst und die Ereignisse hervorgerufenen und festgehaltenen gleichmässigen Vertiefung“ (Muthesius, Ein Buchjubiläum, Deutsche Blätter f. erzieh. Unterricht 1884, pag. 27, 28). Dabei hielt er sich streng an die Lehrsätze der grossen Theoretiker. So vermied er alles verfrühte Verallgemeinern und Regelbilden, alles voreilige Definieren und Systematisieren.

Fingers Buch wurde zunächst nur in einem kleinen Kreise heimisch. Noch immer gab es viele, die die Notwendigkeit der Heimatkunde leugneten. Es sei hier nur an Raumer erinnert, der

sich gegen sie aussprach. Erst in den sechziger Jahren begannen Fingers Ausführungen Beachtung zu finden. Vor allem war es der Jenaer Professor Stoy, der die Aufmerksamkeit auf Finger lenkte und in dessen Sinn Heimatkunde in der Übungsschule des pädagogischen Seminars erteilen liess. In den siebziger Jahren suchte er auch durch eine kurze, aber gehaltvolle theoretische Schrift, sein „Sendschreiben an die badischen Lehrer“, die Entwicklung der Heimatkunde zu fördern und die Abfassung praktischer „Heimatkunden“ zu veranlassen. Finger und Stoy haben vor allem Ziller angeregt, bei der Ausgestaltung der Heimatkunde mitzuwirken. In zahlreichen Veröffentlichungen hat er sich mit ihr befasst und an Beispielen gezeigt, wie er unser Fach betrieben wünscht. Auch führte er es in der Leipziger Seminarübungsschule ein. Zahlreiche Schüler Zillers suchten seiner Auffassung der Heimatkunde Geltung zu verschaffen. Aber nicht bloss die Universität sandte begeisterte Vorkämpfer für die Heimatkunde hinaus in die Lande. Auch Volksschullehrer traten für sie in die Schranken. So veröffentlichte schon 1861 ein Frankfurter Lehrer in der Sächsischen Schulzeitung einen ausführlichen Plan für Heimatkunde. 1867 liess der Leipziger Rommel seine praktischen Vorschläge erscheinen. 1869 besprachen die Chemnitzer pädagogischen Blätter die Ausgestaltung unsrer Disziplin. Endlich stellte auch die geographische Wissenschaft Männer, um beim Ausbau der Heimatkunde tätig zu sein. Delitsch suchte nach seinen methodischen Anschauungen auf die Entwicklung der Heimatkunde einzuwirken, und er fand für seine Ideen viele Anhänger.

Was war der Erfolg all dieser Männer? Die Heimatkunde wurde als notwendiges Unterrichtsfach in der Schule anerkannt und eingeführt.

Wohl waren die Grundsätze der Heimatkunde durch die Pädagogen von Comenius bis auf Henning ausgesprochen worden. Aber wir hatten bereits Gelegenheit zu beobachten, wie einzelne Männer diese oder jene Seite unsrer Disziplin besonders hervorkehrten und andre zurücktreten liessen. So dürfen wir uns nicht wundern, dass in der Zeit des praktischen Ausbaues der Heimatkunde die Auffassungen der Methodiker auseinandergingen. Soll die Heimatkunde mit dem ersten Schuljahre einsetzen oder nicht? Wenn sie gleich zu Anfang auftritt, wie ist ihr Verhältnis zum Anschauungsunterricht? Wie stellt sie sich, wenn sie später beginnt, zur Naturgeschichte und Geschichte? Soll sie deren Stoff mit hereinziehen? Soll sie allein der Geographie als Vorbereitung dienen? Die Antworten der Schulmänner waren ganz verschieden. So bildeten sich schliesslich einzelne Richtungen unter den Methodikern der Heimatkunde aus, die sich hart befehdeten.

In der neusten Zeit ist man bestrebt gewesen, die gesunden Anschauungen aus den verschiedenen Schulen herauszuschälen und zu vereinigen unter Berücksichtigung der Forderungen der modernen Wissenschaft und Methodik. So ist das Bild der heutigen Heimat-

kunde entstanden, das zu zeichnen wir uns für später vorbehalten. Um aber das Verständnis dafür vorzubereiten, ist es nötig, hier in der Entwicklungsgeschichte der Heimatkunde auf die verschiedenen Richtungen einzugehen, deren Verquickung die jetzige Gestalt unsrer Disziplin ergeben hat. Natürlich kann es sich für uns nur darum handeln, die charakteristischen Merkmale der einzelnen Strömungen zu kennzeichnen und kritisch zu beleuchten.

Die erste Gruppe von Methodikern identifiziert die Heimatkunde mit dem Anschauungsunterricht. Dabei lassen sie die einen als selbständiges Fach auftreten, während sie die andern in Anlehnung an den sogenannten Gesinnungsunterricht betreiben.

Die zweite Gruppe baut die Heimatkunde auf den Anschauungsunterricht auf und betrachtet sie als Propädeutik aller Realien.

Die dritte Gruppe kennt die Heimatkunde nur als Vorbereitung des geographischen Unterrichts und stellt in ihr das Zeichnen zur Vermittlung des Kartenverständnisses in den Vordergrund.

1. Die Heimatkunde identifiziert mit dem Anschauungsunterricht.

a) Selbständige Heimatkunde.

„Nachdem der Grundsatz der Anschaulichkeit in allen unterrichtlichen Verfahren, sowohl für den Sprachunterricht, als auch für die Naturwissenschaften, Geographie und Naturgeschichte, Jahrhunderte hindurch anerkannt worden war, wurde durch Pestalozzi das Anschauen zum Mittelpunkte alles Unterrichts und Lernens erhoben und damit die Bahn zur Einführung eines besonderen Anschauungsunterrichtes gebrochen“ (Keferstein in Reins Handbuch der Pädagogik pag. 93). Er tritt uns bei den Didaktikern nach Pestalozzi als besondere Disziplin entgegen. Zu gleicher Zeit erkannte man die Notwendigkeit der Heimatkunde. Wie suchte man sie dem Lehrplan einzugliedern? Man verschmolz sie einfach mit dem Anschauungsunterrichte. Dieser sollte fortan nicht bloss seine Aufgaben lösen, sondern zugleich die der Heimatkunde. Deswegen wurde ihm auch ihr Material zur Bearbeitung überwiesen. So fügte Denzel seinem „Entwurf für den Anschauungsunterricht 1822“ an verschiedenen Stellen heimatkundliche Stoffe ein: Schulzimmer, Schule; Dorf oder Stadt; Acker, Weinberg, Wald; Berg, Hügel, Tal; Wasser, Quelle, Bach, Fluss; Markung; Himmel, Wolken; Sonne, Mond, Sterne. Ganz ähnlich Curtmann! Während bei diesem Anschauungsunterricht die Objekte aus allerlei Gebieten in buntem Gemisch auftraten, wollte Graser einen geteilten Anschauungsunterricht, in dem jedes einzelne Unterrichtsfach eine besondere Vorstufe erhalte. Die Zusammenfassung dieser Vorstufen war ihm dann der Anschauungsunterricht. Wenn ihm der Wohnort im Mittelpunkte der Betrachtung stand, setzte sich der Anschauungsunterricht zusammen aus der Geographie des

Wohnortes, aus der Naturkunde der wichtigsten Pflanzen, Tiere und Mineralien des Wohnortes und aus der Geschichte des Wohnortes, wobei die einzelnen Zweige in engster Verbindung zu bleiben hatten. — Grasers Grundauffassung wird geteilt von Finger. Er erklärt ausdrücklich, dass ihm die Heimatkunde ein Teil des Anschauungsunterrichts sei. Dieser entlehne seine Objekte der Geometrie, Naturgeschichte und Geographie. Den drei Disziplinen solle er eine gute Grundlage geben. Nach ihnen habe er sich in einen geometrischen, naturgeschichtlichen und geographischen Anschauungsunterricht zu gliedern. Den letzteren bezeichnet Finger als Heimatkunde. Für sie wollte er eine Anweisung geben. Aber er geriet vielfach, wenn er auch den geographischen Anschauungsunterricht in den Vordergrund stellte, in die Gebiete des übrigen Anschauungsunterrichtes. Finger unterschied drei Stufen. Die erste umfasst die ersten beiden Schuljahre, die zweite das dritte Schuljahr, die dritte das vierte Schuljahr. Auf der untersten Stufe kommt es ihm auf die Anordnung der Gegenstände nicht an; die Hauptsache ist hier die Übung im Betrachten. Unterrichtsthemen: Schulstube; Tafel; Dinge in der Schulstube; Regen; vorn, hinten, rechts, links, oben, unten; Sonne, Mond; Hof, Treppe; Hagel, Donner, Blitz; Garten, Ernte; Regenbogen, Schatten; Schulhaus; Himmelsrichtungen; Weinlese; Burg Windeck; Schnee, Eis; Beschäftigung der Menschen u. s. w. Auf der zweiten Stufe wählt Finger einen geordneten Gang, lässt er die Kinder sich ein Bild der Umgebung erwerben und lehrt, wie man eine Gegend betrachten muss. Unterrichtsthemen: Himmelsrichtungen; Sonne, Mond, Sterne; Gang an den Hubberg; Gewitter, Regenbogen, Sternschnuppen, Wolken, Winde, Hagel, Tau, Reif; Tageszeiten, Jahreszeiten; Weinheim — der Steinweg, das Staffelhaus, die Peterskirche; Schulhaus, Amthaus, Rathaus u. s. w. Auf der dritten Stufe fordert Finger eine Wiederholung des behandelten Stoffes, die zugleich eine Erweiterung der Kenntnisse und der Einsicht bewirken solle. Am Ende führt er die Schüler über den heimatlichen Bezirk hinaus, den Rhein entlang aufwärts und abwärts, nach den Alpen und dem Meere. — Als Vertreter der Richtung, die Anschauungsunterricht und Heimatkunde verschmelzen, seien hier noch die *Zillerianer* genannt. Sie werden uns wegen ihrer Sonderforderungen im nächsten Abschnitte zu beschäftigen haben.

Ist es berechtigt, die Heimatkunde mit dem Anschauungsunterrichte zu identifizieren?

Um diese Frage beantworten zu können, müssen wir die Aufgaben, die Leitsätze der Auswahl und Anordnung des Stoffes und die Methode des Anschauungsunterrichtes und der Heimatkunde einander gegenüberstellen. Der Unterschied ist evident. Die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes ist: Übung der Sinnestätigkeit, Gewöhnung an genaues, anhaltendes, vielseitiges, geordnetes Betrachten des aus verschiedenen Sachgebieten gewählten Stoffes; bei der

Bearbeitung der angeschauten Gegenstände Übung im Denken, Sprechen, je nachdem auch im Zeichnen, Lesen, Schreiben, Singen, sowie in den Handfertigkeiten (cf. Keferstein a. a. O. pag. 93). Die Heimatkunde, so wissen wir schon, soll die Kenntnis der Heimat vermitteln, zugleich geographische Begriffe und Gesetze entwickeln und das Kartenverständnis anbahnen. Kann der Anschauungsunterricht diese Aufgaben mit lösen wie die Methodiker dieser Richtung behaupten? Ja, wenn ihm vier Jahre eingeräumt werden, wie das Finger fordert; nein, wenn ihm nur zwei Jahre zur Verfügung stehen. Finger würde jetzt seine Schrift nicht mehr Anweisung für die Heimatkunde, sondern Anweisung für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde nennen; denn in Wirklichkeit ist seine Heimatkunde der ersten Stufe nach Stoffauswahl, -anordnung und Methode nur Anschauungsunterricht, wie wir ihn als wichtige Vorbereitung für unsre Disziplin wünschen müssen, während die beiden anderen Kurse durchaus Heimatkunde im heutigen Sinne sind. Wenn man mit Finger auch seine erste Stufe als Heimatkunde bezeichnet, so lassen sich an ihr sogleich die Fehler nachweisen, in die alle die Methodiker bis zu den Zillerianern verfallen, die auch die Heimatkunde mit dem Anschauungsunterricht identisch setzen und ihr nur die ersten zwei Schuljahre zuweisen. Wie soll es nämlich möglich sein, Kindern von sechs bis sieben Jahren alle die in der Heimat schlummernden geographischen Begriffe und Gesetze zu vermitteln, sie ins Verständnis für alle die Punkte und Linien und Schraffen und Farben der Karten einzuführen, die Abstraktionen voraussetzen, deren die Kleinen einfach unfähig sind? So müssen wir schon aus diesen Gründen gegen die Vereinigung beider Disziplinen sprechen. Das Stoffgebiet des Anschauungsunterrichtes wird durch die Bezeichnung encyklopädisch-propädeutischer Unterricht charakterisiert. Er bietet Vorstellungen aus den verschiedensten Gebieten. Die Anordnung des Stoffes ist, wie Finger bemerkt, beliebig. Die Heimatkunde dagegen arbeitet nur mit geographischen Vorstellungen, die aus dem Boden und dem Leben der Heimat gewonnen und schliesslich zu einem einheitlichen, geschlossenen Bilde der Heimat verbunden werden. Dabei hält unsre Disziplin streng das Gesetz im Auge: Vom räumlich und psychologisch Nahen zum Entfernten! Gewiss, die Vertreter der Verschmelzung von Anschauungsunterricht und Heimatkunde bringen in ihren Plänen heimatkundliche Stoffe. Aber diese werden doch von dem übrigen Material überwuchert, eine allseitige heimatliche Betrachtung fehlt. Dazu mangelt es an einem bestimmten Lehrgang, den die Heimatkunde nicht entbehren kann. Man sehe dazu den Stoffplan der Zillerianer im nächsten Abschnitte an. — Was die Lehrweise betrifft, so stimmen Heimatkunde und Anschauungsunterricht gewiss darin überein, dass sie beide die Anschauung als das Fundament ihrer Erkenntnis betrachten. Aber wenn Finger z. B. die Zeichenübungen sich auf

Tische, Türme, Pflanzen, Häuser erstrecken, wenn er auf sprachliche Übungen ein so grosses Gewicht legen, ja wenn er Übungen im Zählen (der Treppenstufen, Schritte) anstellen lässt, so entspricht das gewiss methodischen Forderungen, die an den Anschauungsunterricht zu stellen sind, aber nicht an die Heimatkunde. Sie kann, wenn sie ihrer Aufgabe gerecht werden will, nur in dem Masse zugleich Sprach-, Rechen- oder Zeichenunterricht sein, wie das die übrigen Fächer auch sind. Bei ihr kommt es darauf an, von der Anschauung rasch zum Begriff und Gesetz vorwärts zu schreiten.

So müssen wir denn aus den angeführten Gründen die Vereinigung von Anschauungsunterricht und Heimatkunde ablehnen. Wir betrachten jenen als wichtige Vorstufe für diese; er soll die einfachsten geographischen Erscheinungen schon besprechen; aber er kann unmöglich die ganze Aufgabe der Heimatkunde übernehmen.

Damit haben wir auch schon unser Urteil über die Heimatkunde der Zillerianer abgegeben. Aber nicht bloss wegen der Verschmelzung von Heimatkunde und Anschauungsunterricht müssen wir ihrem Verfahren entgegenreten, mit Muthesius auch wegen ihrer Stoffauswahl, -gruppierung und -betrachtungsweise.

b) Angelehnte Heimatkunde.

Für Ziller und seine Schüler ist es eine feststehende psychologische Tatsache, dass die individuelle Entwicklung des Zöglings in ihren Hauptepochen mit den Hauptstufen der Kulturentwicklung des einzelnen Volkes und der Menschheit übereinstimme (cf. Ziller, Allgemeine Pädagogik pag. 215). Darum dürfe der jeweilige Unterrichtsstoff nur dem Gedankenmaterial derjenigen kulturgeschichtlichen Entwicklung entlehnt werden, die dem gegenwärtigen Geisteszustand des Zöglings parallel sei (Ziller a. a. O. pag. 260). Die Darbietung und Behandlung dieses Stoffes bezeichnen die Zillerianer als die Aufgabe des Unterrichts, den sie in den Mittelpunkt jedes einzelnen Schuljahres stellen, des Gesinnungsunterrichtes. Jeder andre Unterricht habe nur dem Gesinnungsunterricht zu grösserer Klarheit und Wirksamkeit zu verhelfen, kenne deshalb weder Veranlassung noch Bedürfnis, etwas andres in den Kreis seiner Betrachtung zu ziehen als was der Gesinnungsunterricht fordert. So sei auch die Heimatkunde nur dessen Dienerin. Äusserlich wird diese Stellung durch die Bezeichnung „angelehnte Heimatkunde“ gekennzeichnet.

Wodurch unterscheidet sie sich von der selbständigen Heimatkunde?

Die Auswahl, die Anordnung und die Betrachtungsweise werden nicht durch die Aufgaben bestimmt, die unsre Disziplin zu lösen hat, sondern allein vom Gesinnungsunterricht. Die Zillerianer erheben gegen die Vertreter der selbständigen Heimatkunde den Vorwurf, dass diese die Auswahl und Gruppierung des Materials von der

Willkür diktieren liessen, dass die Reihenfolge der Objekte des roten Fadens, des inneren Zusammenhanges entbehrte. Aber in der Anlehnung der Heimatkunde an den Gesinnungsunterricht wäre ein sichrer Führer gewonnen; der Lehrer würde durch ihn ganz entschieden von einem Drucke befreit, den das Gefühl gänzlicher Unbestimmtheit in Rücksicht des Lehrstoffes immer zur Folge habe. (Rein, Pickel und Scheller, Das erste Schuljahr, pag. 97.) Sehen wir, ob die Vertreter der angelehnten Heimatkunde Recht haben! Wir erfahren das aus dem Werke, das am vollständigsten die Praxis der Zillerschen Schule veranschaulicht, aus den „Acht Schuljahren“ von Rein, Pickel und Scheller. Die ersten beiden Bände beschäftigen sich mit der „Naturkunde“ — so bezeichnen sie die Heimatkunde.

Der Gesinnungsunterricht des ersten Schuljahres schliesst sich an zwölf Grimmsche Märchen an. Welcher Plan ergibt sich aus ihnen für die Heimatkunde?

Erstes Märchen (Die Sterntaler): die Stube, in welcher das arme Mädchen mit Vater und Mutter früher gewohnt, das Bett, in welchem es geschlafen, die Speisen, die es von den Eltern erhalten, die Kleidungsstücke, die es getragen und nach und nach weggegeben hat, das Feld, der Wald, wo es Ersatz für mangelnde Wohnung suchte, der Tag und die Sonne, die Himmelsgegenden, die Nacht und die Sterne.

Zweites Märchen (Der süsse Brei): hier fehlen neue heimatkundliche Vorstellungen; es ist das reiche Material vom ersten Märchen weiter zu verarbeiten.

Drittes Märchen (Frau Holle): der Brunnen, die Wiese, der Apfelbaum.

Viertes Märchen (Strohalm, Kohle und Bohne): der Getreidehalm, die Bohne, die Kohle, das Feuer, das Wasser.

Fünftes und sechstes Märchen (Lumpengesindel, Tod des Hähnchens): die Henne, der Berg, die Nuss, das Eichhörnchen, die Ente. U. s. w.

Der Gesinnungsstoff des zweiten Schuljahres, die Robinson-erzählung, bestimmt in ähnlicher Weise die heimatkundlichen Stoffe.

Soweit der Plan für die ersten zwei Schuljahre, in denen allein die „Naturkunde“ auftritt! Ist er frei von Willkür und Zusammenhanglosigkeit?

Gewiss, die Objekte, die betrachtet werden, stehen in einem Zusammenhang, aber in einem sehr äusserlichen: der Faden der Erzählung reiht sie aneinander. Ist das ein Zusammenhang, wie wir ihn als richtig bezeichnen können? Nimmermehr! Seit Karl Ritter wissen wir, dass die einzelnen Erdräume als geographische Individuen zu behandeln sind, dass nicht bloss das räumliche Nebeneinander zu betrachten, sondern auch die Wechselwirkung der einzelnen Objekte, der innere Zusammenhang zwischen ihnen zu erfassen und zu erklären ist. Die Reihenfolge der Zillerianer nimmt nicht einmal

darauf Rücksicht, in welcher Gruppierung die Natur die Gegenstände bietet. Wie kann dann für sie ein Nachspüren des inneren Zusammenhangs in Frage kommen! Es sei hier nur auf die oben verzeichneten Stoffe zum fünften und sechsten Märchen verwiesen. So wird durch die Zillersche Konzentration tatsächlich alle natürliche Verknüpfung zerrissen. Was die Zillerianer von der selbständigen Heimatkunde behaupten, dass sie in ihrer Stoffauswahl und -anordnung einem äusseren Zwange folge, das gilt vielmehr von ihrer Heimatkunde. Weiter! Erst wird als Hauptsatz ihres Planes aufgestellt: Nur der Stoff ist zu besprechen, der sich aus dem Gesinnungsunterricht ergibt. Trotzdem erklären die Verfasser der „Schuljahre“, dass da und dort auch aus andern Quellen Material zugelassen sei. Wo aber ist dieses „da“ und „dort“, wo sind die andern Quellen, welches Material passt mit dem Gesinnungsunterricht zusammen? So wird in der Tat der Willkür Tür und Tor geöffnet.

Nicht bloss die Auswahl und Gruppierung des Stoffes, sogar seine Betrachtungsweise lässt Ziller durch den Gesinnungsunterricht bestimmen. Nur die Seiten eines Gegenstandes sollen behandelt werden, auf die das einzelne Märchen oder der Robinson-Abschnitt hinweist. „Die Stube kommt im ersten Märchen nur soweit in Betracht, als sie einen Schutz gewährt, dessen das Kind im Freien entbehrt. Die Betrachtung ist folglich auf die Gegenstände der Stube, durch welche dieser Schutz gewährt wird (Decke, Fussboden, Wände . . .), zu beschränken. Feld und Wald kommen nur soweit in Betracht, als sie dem Mädchen Ersatz für mangelnde Nahrung und Wohnung bieten“ (3. Jahrbuch des Vereins f. wiss. Pädagogik, pag. 110). Um die Einheit des Gedankenkreises nicht zu zerstören, sei diese Behandlungsweise erforderlich. Können wir sie billigen? Zunächst lässt Ziller das psychische Bild, das das Kind mit zur Schule bringt, völlig unberücksichtigt. In diesem sind doch zahlreiche Objekte, welche im heimatkundlichen Unterrichte behandelt werden, schon mehr oder weniger klar vorhanden. Kann da der Unterricht ohne weiteres die durch die Erfahrung befestigte Verknüpfung der Elemente willkürlich derartig zerreißen, dass eine Anzahl derselben dem Kinde plötzlich entschwindet? Wenn die psychologische Möglichkeit für eine solche beschränkte Behandlung vorläge, so würde der durch sie erreichte Geisteszustand keineswegs ein günstiger sein. Eine derartige Konzentration würde gerade das bewirken, was eine gesunde verhüten will: eine Zerreißung des inhaltlich Zusammengehörigen. Diese Bedenken haben die Verfasser der „Schuljahre“ bestimmt, abweichend von Ziller im Sinne der selbständigen Heimatkunde die Gegenstände immer als Ganzes zu betrachten, um die Heimatkunde nicht in erdrückende Abhängigkeit vom Gesinnungsunterricht geraten zu lassen („Erstes Schuljahr“ pag. 97). Freilich stellen sie sich dadurch wiederum in Widerspruch mit sich selbst; denn vorher fordern sie durchaus Anlehnung des Faches,

woraus sich die Zillersche Betrachtungsweise mit logischer Konsequenz ergibt, jetzt wollen sie die Abhängigkeit nicht zu gross werden lassen. Wo ist da die Grenze, auf der die erdrückende Abhängigkeit beginnt?

Müssen wir der Zillerschen Behandlungsweise vorwerfen, dass sie dem einen Ziel der Heimatkunde, der Gewinnung klarer geographischer Begriffe, geradezu entgegenarbeitet, so müssen wir uns jetzt als Gegner der Ziller-Reinschen Praxis erklären, weil sie auch die andre Hauptaufgabe der Heimatkunde arg vernachlässigt: die Vermittlung des Kartenverständnisses. Wir wissen, dass dieses Ziel am besten auf dem Wege erreicht wird, dass der Lehrer die Karte der Heimat vor den Augen der Schüler entstehen lässt. Wie stiefmütterlich bedenken die „Schuljahre“ das heimatkundliche Zeichnen! Über seinen Betrieb bringen sie eine einzige kurze Bemerkung im Anschluss an die Besprechung des Gartens. Sonst enthalten sie hier und dort Vorschriften, was zu zeichnen sei, diese aber in einer Planlosigkeit und Verkennung der kindlichen Fähigkeit, die man nicht erwarten sollte. Als Aufgabe für das zweite Schuljahr bezeichnen sie das Zeichnen der Hörsel, der Werra, der Weser mit Hafen und Mündung („Zweites Schuljahr“ pag. 31), dann das einfachste Kartenbild der Gegend und den auf der Schulreise eingeschlagenen Weg nebst den Orten, Flüssen, Brücken, Wäldern, die berührt wurden (a. a. O. pag. 33). „Da die angelehnte Heimatkunde die Objekte der Heimat aus ihrer natürlichen Verbindung herausreisst, anstatt sie im Zusammenhang zu erfassen, so macht sie einen wohlgeordneten Gang für das heimatkundliche Zeichnen, eine gründliche, stufenmässige Einführung ins Kartenverständnis unmöglich.“ So Karl Lange, der früher ein begeisterter Verteidiger der angelehnten Heimatkunde war! (Kritik zu Muthesius: Stellung der Heimatkunde im Lehrplan, Beilage z. d. Deutschen Blättern f. erz. Unterricht 1894.)

Soviel über die angelehnte Heimatkunde der Zillerianer! Wegen ihrer Stoffauswahl, ihres Lehrgangs, ihres Lehrverfahrens und ihrer Unterrichtsergebnisse müssen wir sie ablehnen.

2. Die Heimatkunde als Propädeutik der Realien.

Rommel, der im Jahre 1867 seinen „Leitfaden für den Unterricht in der Heimatkunde von Leipzig“ veröffentlichte, bezeichnet es als die Aufgabe unsrer Disziplin, „die nötige Vorbereitung für den in den oberen Klassen getrennt auftretenden Unterricht in der Geographie, Geschichte und Naturkunde zu geben.“ Damit der Lehrer an der Hand seines Buches das Ziel erreiche, fügt Rommel dem Leitfaden Abschnitte ein, die fasst rein historischen oder naturkundlichen Inhalts sind. Schon die Überschriften weisen darauf hin. Abschnitt 5: Die mineralische Beschaffenheit des Bodens. Abschnitt 9 bis 11: Bedeckung des heimatlichen Bodens durch den Wald. Pflanzen und Tiere der Heimat. Abstammung der Bewohner. Ab-

schnitt 23: Geschichte der Leipziger Volksschulen. Abschnitt 24: Religiöse Verhältnisse der Heimat und ihre Geschichte. — Ähnliche Ansichten wie Rommel verteidigt Möbus in seinem „Unterricht in der Geographie“ in der 5. Auflage von Diesterwegs Wegweiser 1878. Er schreibt: „Wie alle Zweige des Sprachunterrichts dem Stamm des vereinigten Sprech-, Lese- und Schreibunterrichts entsprossen, so müssen auch die drei Realien aus einem gemeinsamen Stamme erwachsen, und dieser ist die Heimatkunde. Letztere ist also nicht bloss Geographie, sondern auch Geschichte und Naturkunde der Heimat und zwar in etwa gleichem Masse, ist mit einem Worte eine Vorschule der Realien.“ Auch Finger huldigt der Anschauung, dass die Heimatkunde die Geschichte mit vorbereiten soll; die Propädeutik der Naturkunde ist für ihn der naturkundliche Anschauungsunterricht.

Ist die gekennzeichnete Auffassung der Heimatkunde die rechte?

Bleiben wir bei Rommel! Wie will er die Naturkunde vorbereiten? Er registriert sorgfältig alle Baumarten der Leipziger Wälder, ebenso alle Feldpflanzen, sogar die verschiedenen Grasarten der Wiesen. Ähnlich die übrigen naturkundlichen Kapitel! Haben derartige Aufzählungen einen Wert? Sicher nicht, selbst dann nicht, wenn der Lehrer dem Schüler dabei die einzelnen Pflanzen oder Tiere vorzeigt; denn es ist dem Kinde ja ganz unmöglich, sie alle dem Gedächtnis einzuprägen. Das ist erst denkbar, wenn eine eingehende Besprechung der verschiedenen Naturgegenstände eingetreten ist, die eine klare, deutliche, wohlgegliederte Vorstellung von ihnen vermittelt hat? Wozu dann diese Aufzählung? Warum nicht neben der geographischen Heimatkunde eine naturkundliche, wie sie Finger fordert, wie sie die neueren Methodiker auf naturgeschichtlichem Gebiete in der Behandlung von heimischen Lebensgemeinschaften bieten, in der Besprechung des Dorfteiches mit seinen Pflanzen und Tieren, des Obstgartens u. s. w.? Dann gar keine naturkundlichen Stoffe in der Heimatkunde? Wie die Biogeographie die für ein Land oder eine Landschaft typischen naturkundlichen Erscheinungen feststellt und zugleich die Ursachen ihres Auftretens, so hat auch die Heimatkunde die Pflanzen, Tiere und Mineralien heranzuziehen, die für die Heimat charakteristisch sind, und dabei, soweit das möglich ist, die Frage zu beantworten, warum sie sich gerade hier finden, welche Boden- und Klimaverhältnisse ihr Vorkommen erklären. Einige Beispiele! Im Osten von Dresden breitet sich die Heide aus. Der charakteristische Baum ist die Kiefer. Warum treffen wir sie gerade hier? Das ist eine biogeographische Frage, wie sie die Heimatkunde aufzuwerfen hat. Im Süden von Leipzig treffen wir den Sumpf- und Auenwald bei Connewitz, den Galeriewald bei Dölitz. Diese Waldformen müssen in ihrer Eigenart vom Kinde in der Heimatkunde aufgefasst werden. Das sind typische Gestaltungen, Vorbilder für fremde Landschaften. Sie ermöglichen dem Kind das

Verständnis, wenn es z. B. von dem Sumpfgürtel mit dem Rhizophorendickicht der afrikanischen Küste oder von dem Savannenwald Amerikas und Australiens hört.

Wie will Rommel die Geschichte vorbereiten? Er gibt im Zusammenhang einen Überblick über die religiösen Verhältnisse Leipzigs, indem er erst von den Heiden, dann von Bonifazius, weiter von Luther und endlich vom Gustav-Adolf-Verein und der Gleichstellung der Juden mit den Protestanten spricht. Weil Lipsk ein Wendenort war, erzählt er von der Kleidung, Beschäftigung, Sitte, Religion der Sorben-Wenden. Die übrigen geschichtlichen Elemente der Heimat bringt Rommel als Notizen bei den verschiedensten Gegenständen. Bei der Pleissenburg erzählt er den Kindern alle historischen Ereignisse, die sich an sie knüpfen. Die militärischen Verhältnisse veranlassen ihn, alle die Schlachten der Reihe nach aufzuzählen, die in der blutgetränkten Leipziger Ebene gekämpft worden sind. — In ähnlicher Weise wie Rommel betreibt Finger die historische Heimatkunde. Er gibt hier und dort einzelne Notizen, ausserdem einen zusammenfassenden Überblick von der ältesten Zeit bis zur Gegenwart. So auch zahlreiche andre Methodiker der Heimatkunde! Können wir ihnen unsern Beifall schenken?

Wir haben in der Heimatkunde achtjährige Kinder vor uns. Wie mangelhaft sind bei ihnen die Zeitvorstellungen entwickelt! Und dabei mutet man ihnen zu, Zeiträume, welche Jahrhunderte, ja Jahrtausende umfassen, mit der kindlichen Phantasie zu umspannen! Oder man gibt in Anknüpfung an einzelne Objekte geschichtliche Notizen. Wie oft werden da nicht Dinge geboten, die nur innerhalb der kausalen Verknüpfungsreihen der historischen Tatsachen verständlich sind, aber nicht herausgerissen aus diesen! So wird diese historische Heimatkunde zu einer mühevollen, aber ziemlich wertlosen Einprägung von Einzelheiten, die viel Zeit in Anspruch nimmt und die geographische Heimatkunde unnötig aufhält.

Dann gar keine Geschichte der Heimat? Wo es auch sei, dem Betrachter einer Gegend werden einzelne Züge in ihrem Antlitz entgegnetreten, die ihn die Geographie nicht verstehen lehrt, wohl aber die Geschichte der Landschaft; und diese Züge sind doch integrierende Bestandteile des geographischen Individuums, das in der Heimatkunde betrachtet werden soll. Dürfen wir sie weglassen? Die geographische Seite der Heimat verhält sich zur historischen wie Raum zur Zeit. Die Geographie vermittelt die Vorstellungen des Raums, die Geschichte die Vorstellungen der Zeit. Diese aber bilden sich in der kindlichen Seele viel später aus als jene. Das ist eine psychologische Tatsache, aus der mit Notwendigkeit folgt, dass die historische Heimatkunde später einzusetzen hat als die geographische. Diese behandelt im dritten und vierten Schuljahre nur die geographische Seite der Heimat und betrachtet die Zeugen historischer Vergangenheit nur als Glieder der Landschaft. Jene

setzt erst mit dem fünften Schuljahre ein. In welcher Gestalt? Seit Biedermann und Ziller hat man einsehen gelernt, dass die Heimatsgeschichte vom Verlauf der vaterländischen Geschichte beeinflusst worden ist und diese spiegelt, dass die geschichtlichen Elemente der Heimat in den Dienst der allgemeinen Geschichte zu treten haben, dass die Auswahl aus dem reichen Stoffgebiet der Heimatsgeschichte sich nach den Prinzipien der Stoffauswahl der allgemeinen Geschichte zu richten hat, nach ihrer methodischen Gliederung die Heimatsgeschichte gegliedert und in die eigentliche Geschichte verteilt werden muss. Es werden sich heimatsgeschichtliche Stoffe besonders zur Einführung in geschichtliche Tatsachen eignen, sie werden Mittel zur Belebung und Befestigung, Stützpunkte und Anhaltspunkte für die neu an die Schüler herantretenden Vorstellungen sein. Sie können auch am Ende einer geschichtlichen Einheit angefügt und dem Schüler zur Erklärung vorgelegt werden.

Aber nicht bloss dem Geschichtsunterrichte wird die historische Heimatkunde einzugliedern sein, auch dem Religionsunterrichte und dem deutschen Unterricht. Dem Kinde in Halle z. B. ist die Persönlichkeit August Hermann Franckes am besten im Religionsunterrichte nahezubringen. Dem Dresdner Kinde wird der Lehrer nicht da ausführlich von Körner erzählen, wo in der geographischen Heimatkunde das Denkmal zu erwähnen ist; erst der deutsche Unterricht lässt den Schüler in die Feuerseele des Dichterjünglings und sein Leben schauen, wenn im Anschluss an die Behandlung der Freiheitskriege einige Gedichte Körners herangezogen worden sind und dadurch das Interesse für ihn geweckt worden ist.

So soll nach unsrer Auffassung die historische Heimatkunde nicht ein besonderes Fach sein; sie soll vielmehr vom fünften Schuljahre ab als Prinzip im Geschichts-, Religions- und Deutschunterrichte walten. Von diesem Standpunkte aus müssen wir den Anschauungen der Methodiker entgegentreten, die hier und dort historische Einschiebsel in die geographische Heimatkunde wünschen.

Aus unsern Darlegungen ergibt sich, dass wir durch die Heimatkunde des dritten oder vierten Schuljahres weder die Geschichte noch die Naturkunde, sondern allein die Geographie vorbereitet haben wollen. Die naturkundliche Heimatkunde soll neben der geographischen stehen; die historische Heimatkunde soll Unterrichtsprinzip vom fünften Schuljahre ab sein.

3. Die Heimatkunde nur Vorstufe für den geographischen Unterricht, der das Kartenzeichnen zum Mittelpunkt hat.

Unter den Methodikern der Geographie gibt es eine Gruppe, die „das geographische Zeichnen von einem dienenden Hilfsmittel zum Hauptbildungsmittel geographischer Erkenntnis werden lassen.“ Ihr Führer war der Leipziger Professor Delitsch.

Die Vertreter dieser Anschauung sind in der Geschichte des heimatkundlichen Unterrichts deshalb von Bedeutung, weil sie ihm die richtige Stellung angewiesen haben, nur propädeutischer Unterricht für Geographie zu sein. Zugleich haben sie ihm freilich einen Charakter verliehen, der unsern Anschauungen über die Heimatkunde nicht entsprechen kann: sie stellten auch in der Heimatkunde das Kartenzeichnen in den Mittelpunkt und forderten von allen Schülern systematisches Kartenzeichnen. Wir besitzen von Delitsch selbst keinen Plan für die zeichnende Heimatkunde. Aber in seinem Sinne hat Leyffert die methodische Anweisung verfasst: „Der heimatkundliche Unterricht mit besondrer Berücksichtigung der Einführung ins Kartenverständnis.“ Als erstes Ziel bezeichnet Leyffert die planmässige Darstellung geographischer Objekte, d. h. die ihren Grössenverhältnissen entsprechende Zeichnung der Gegenstände in ihrem Nebeneinander, ohne dass dabei das Auf- und Absteigen des Bodens berücksichtigt wird. Um die Aufgabe lösen zu können, entwickelt Leyffert vorher einige elementare Begriffe aus der Geometrie: die gerade und krumme Linie, die Kreislinie; senkrecht, wagrecht, schief; parallele und nicht parallele Linien; Winkelarten; ebene und gekrümmte Fläche; Dreieck, Viereck, Vieleck; Quadrat, Rechteck. Ferner erklärt er die beiden Grundbegriffe für das Planzeichnen: Grundriss und verjüngter Massstab. Dann erst kommt die Besprechung des Schulzimmers zur Vorbereitung für dessen Zeichnung. Darauf folgt die Planskizze des Schulhauses. „Jede Linie wird vorher in der Wirklichkeit gemessen und draussen an Ort und Stelle im verjüngten Massstab gezeichnet. Das Reissbrett wird parallel zur Hauptfront gehalten, die Nordsüdlinie gezogen und die Ausdehnung des Schulhauses gezeichnet. Schliesslich folgt in der Klasse das Zeichnen des Planes an die Schultafel, von den Schülern auf das Papier.“ In entsprechender Weise wird der Plan der Schulstrasse und endlich des Ortes gewonnen.

Nach dem Planzeichnen setzt das eigentliche Kartenzeichnen ein. „Da jede Landkarte eigentlich die Ansicht des Terrains aus der Vogelschau darbietet, so werden die Schüler vor allem darüber Klarheit erlangen müssen, wie ein aus der Ebene hervorragender Körper dem über ihm befindlichen Auge erscheint und wie er auf die einfachste Weise so zu Papier gebracht werden kann, dass man aus der Zeichnung sowohl dessen Form als auch die dimensional Verhältnisse richtig beurteilen könne.“ Zu dem Zwecke bespricht und zeichnet Leyffert einen geraden, einen schiefen und einen abgestutzten Kegel, eine Pyramide in den verschiedensten Formen. Alsdann wendet er sich zur Zeichnung der Oberflächenformen der Heimat, bis er endlich die vollständige Karte des Umgebungs gewinnt.

In ähnlichem Sinne wie Leyffert betreiben die übrigen Anhänger dieser Richtung die Heimatkunde.

Warum müssen wir ihnen entgegentreten? Wir folgen Tromnau, der die Mängel der zeichnenden Methode so zusammenfasst: Zunächst lassen ihre Vertreter das Gesamtziel unsrer Disziplin ausser acht. Wo bleibt bei ihnen die sorgfältige Beobachtung, die fruchtbringende Besprechung, die kraftbildende innere Verknüpfung der heimatkundlichen Objekte, wo die Entwicklung geographischer Begriffe und Gesetze? Sie haben über der einen Aufgabe, das Kartenverständnis anzubahnen, die übrigen vergessen. — Weiterhin steht ihre Lehrweise in Widerspruch mit dem geistigen Standpunkte und den Fähigkeiten der Schüler, ist also unpädagogisch. Wie sollen sieben- und achtjährige Kinder Verständnis für Belehrungen besitzen über Grundriss, verjüngten Massstab, abgestumpften Kegel! Das geht über die Auffassungs- und Abstraktionskraft solcher Schüler hinaus, zudem fehlt ihnen das Interesse daran. — Sodann ist das Unterrichtsverfahren bei den herrschenden Schulverhältnissen ganz unmöglich. Wie kann bei zwei Wochenstunden das, was Leyffert fordert, in den meist überfüllten Klassen der Volksschule, bei den häufigen Schulversäumnissen, den ungünstigen materiellen Verhältnissen der Eltern erreicht werden! Weiter ist zu bedenken, wenn von achtjährigen Kindern systematisches Plan- und Kartenzeichnen verlangt wird, wie gering ihre Zeichenfertigkeit ist, wieviel kostbare Zeit und wieviel teures Papier vergeudet wird.

Die angegebnen Gründe sind die Veranlassung gewesen, warum man von der nur zeichnenden Methode mehr und mehr abgekommen ist. Die neueren Methodiker sehen im Zeichnen ein Mittel, die eine Aufgabe der Heimatkunde zu lösen, das Kartenverständnis anzubahnen, und vergessen darüber nicht, den andern Aufgaben gerecht zu werden.

II.

Tolstoj als Pädagog.

Von Anton Wels-Ulmenried.

Nichts ersehnten die tief innerlich zerrissenen und haltlosen Menschen der westlichen Kultur mehr, als einen erlösenden Genius und ein neues Evangelium. In Leo Tolstoj schien dieser Erlöser und dieses Evangelium erstanden. Im Laufe weniger Jahre wurden seine Schriften internationales Gemeingut, und kein anderer moderner Schriftsteller kann sich rühmen, einen so gewaltigen und nachhaltigen Einfluss auf unsere Zeit ausgeübt zu haben, so tief in unser Geistesleben eingedrungen zu sein und demselben so sehr seine Spur aufgedrückt zu haben, wie dieser Russe. Was andere als Sehnsucht

oder Ideal empfunden hatten, das setzte Tolstoj unter dem staunenden und mit jedem Jahre wachsenden Anteil der gesamten Welt in die Tat um. Seine Lehre — sie mag sonst sein wie sie wolle — ist auf jeden Fall geschlossen, konsequent, imponierend; übt unzweifelhaft einen grossen Reiz aus durch ihre geradezu verblüffende Einfachheit, und der Kritiker darf vor Tolstoj wirklich nur, wie es Friedr. Hebbel verlangt, mit dem Hute in der Hand stehen. Denn jedes Wort, das die nötige Ehrfurcht vor diesem gewaltigen schriftstellerischen Genie vermischen lässt, charakterisiert nur den, der es über das Gehege seiner Zähne schlüpfen lässt. Ein anderes freilich ist das ehrerbietige Verstehen eines grossen Mannes, ein anderes die Unterordnung unter seine Gebote, die Approbierung seiner Lehre. — —

Wer es noch nicht weiss, der ersieht es leicht aus R. Löwenfelds eingehender Analyse der Persönlichkeit des Dichters und seiner jüngeren Werke,¹⁾ dass Tolstoj schon sehr frühzeitig sich mit ethischen, sozialen und pädagogischen Problemen beschäftigt und abgequält hatte, und dass seine gegenwärtige Tätigkeit als Moralphilosoph und Volkslehrer nur die Fortsetzung jener alten Gedankenarbeit, eine Ausbildung, Vertiefung und Abrundung, eine begriffliche Fixierung der Weltanschauung ist, welcher er seit mehr als 50 Jahren anhängt.

Der Widerstand und die Unvereinbarkeit des Kulturlebens mit den Forderungen der Natur und der Vernunft — das ist das beständig wiederkehrende Grundthema aller Dichtungen Tolstojs. Um von den Fesseln der Kultur frei zu werden, müssen wir, seiner Anschauung nach, das junge Geschlecht ausserhalb unserer Vorurteile erziehen. Wir haben kein Recht, dem Kinde die Wahrheit zu lehren, die wir selbst nicht ohne Zweifel anerkennen. Wir müssen vielmehr auf die Instinkte des Kindes lauschen und seine reine Natur zu voller Entfaltung führen.

In dem Kampfe der verbildeten Gesellschaft mit der Ursprünglichkeit des Volkes, des Egoismus mit der reinen Gesinnung neigte sich Tolstoj schon als junger Mensch auf die Seite des Schwächern. Der Selbstsucht stellte er die Selbstverleugnung gegenüber, dem Kampf um den Besitz die hilfreiche Menschlichkeit, den Feindseligkeiten der Völker den ewigen Frieden. Wer erkennt nicht in alledem den Tolstoj von heute? „Dies ist,“ sagt Löwenfeld, „der Zusammenhang zwischen Tolstojs Dichtung und seinem pädagogischen Wirken von einst und jetzt.“ Denn seine pädagogischen Reformpläne und Reformbestrebungen sind viel älteren Datums als man wohl annimmt.

Die persönlichen Erfahrungen in Krieg und Frieden, das Leben

¹⁾ Raphael Löwenfeld: „Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung.“ Leipzig, Eug. Diederichs, 1901.

im Kaukasus und in Europa, der Verkehr mit dem Volke und mit den „oberen Zehntausend“ haben dem ruhelosen Grübler keine Antwort auf seine Eragen nach dem „Sinn des Lebens“ gegeben, die ihn befriedigte. Wo immer er sich bewegte, klang die Losung „Fortschritt“ an sein Ohr, und die sie im Munde führten, die Priester des vielgepriesenen Fortschritts, schienen ihm weder gut noch glücklich zu sein. Sind das die Früchte der Bildung, ist dieser Fortschritt das Endergebnis der Zivilisation, der weder versittlichen noch beglücken kann — so ist diese ganze Zivilisation ein Irrtum, dachte Tolstoj. Aber vielleicht ist sie es nur in Russland, welches die Arbeit von Jahrtausenden in einem Säkulum hat machen wollen? — Ob wohl im Westen die Zivilisation das Glück und die Gesittung der Menschen vermehrt hat? —

Um dies beantworten zu können, ging Tolstoj im Jahre 1857 zum erstenmal ins Ausland. Aber auch hier fand er nur die Bestätigung seiner Ansicht, dass die Kultur den Menschen verderbe und ihn unfähig mache, natürlich zu empfinden und vernunftgemäss zu handeln. Drei Jahre später machte er eine zweite Auslandsreise, eine Studienreise im vollen und höchsten Sinn des Wortes, um die Äusserungen des Volkslebens, die Methoden der Volkserziehung und das Schulwesen der wichtigsten Kulturländer kennen zu lernen.

Um jene Zeit wurde in Russland die „Schulfrage“ mit grossem Ernst behandelt, was die natürliche Folge der grossen Umwälzung war, die sich im sozialen Leben Russlands durch die soeben stattgefundene Aufhebung der Leibeigenschaft vollzogen hatte. Die russische Regierung hatte einen Entwurf zur Umgestaltung des Schulwesens ausarbeiten lassen, die Einführung einer reformierten Volksschule sollte die Krönung des grossen Werkes der Befreiung der „Seelen“ sein. Tolstoj trat diesem Gedanken auf seine Weise näher. Er prüfte mit eigenen Augen, um dann in seinem kleinen Reiche zu Jásnaja Poljana den Bauern zugleich mit der persönlichen Freiheit auch das kostbare Gut der Bildung zu schenken. Er machte zunächst die Bekanntschaft hervorragender Männer: Proudhons, der verbannt in Belgien lebte, Fröbels und B. Auerbachs, jedenfalls auch A. Schopenhauers. Für den ihm geistesverwandten C. Auerbach hegte Tolstoj eine grosse Verehrung. Sind ja Auerbachs Dorfgeschichten eigentlich nur poetisch eingekleidete Abhandlungen mit ausgesprochener Parteinahme für die unteren Volksklassen gegen die Bevormundung durch geistliche und weltliche Behörden, für das Landleben gegenüber der Scheinbildung der Städte! Jul. Fröbel, dem Neffen des Begründers der Kindergärten, gegenüber sprach Tolstoj die Ansicht aus, dass der Fortschritt in Russland von der Volkserziehung ausgehen müsse; dass ihm das Volk als ein mystisches Wesen erscheine, aus dessen geheimnisvoller Tiefe ungeahnte Dinge, neue Weltzustände hervorgehen würden. Auch nahm er lebhaft Partei für den Kommunismus des

Grundeigentums in den Gemeinden und erblickte im „Artel“ eine sozialistische Zukunftsgestaltung. Die durch Auerbach und Fröbel erhaltenen Anregungen bestärkten Tolstoi in dem, was ihm als seine nächste Aufgabe vorschwebte.

Die Schulen Deutschlands befriedigten Tolsoj ebensowenig wie die Frankreichs, Englands und Belgiens. Das Wertvollste, was er aus Deutschland mitnahm, war die genaue Kenntnis der Fröbelschen Kindergärten. In Berlin lernte er auch den Sohn Diesterwegs, Seminarrektor Diesterweg kennen und unterhielt sich mit ihm über die Begriffe Erziehung, Bildung und Unterricht. Tolsoj vertrat den Standpunkt, dass Erziehung, Bildung und Unterricht himmelweit voneinander verschieden seien und gab seiner Anschauung dahin Ausdruck, dass Erziehung die erzwungene, gewaltsame Einwirkung eines Menschen auf den andern sei mit der Absicht, einen Menschen zu bilden, wie er uns gut erscheint; Bildung aber die freie Beziehung zwischen Menschen sei, die auf dem Bedürfnisse des einen, Kenntnisse zu erwerben, des andern: die erworbenen Kenntnisse mitzuteilen — beruhe. Unterricht sei Mittel der Erziehung. Der Unterschied zwischen Erziehung und Bildung liege in der Gewalt, auf welche sich die Erziehung das Recht zuerkennt. Erziehung sei gewaltsame Bildung, Bildung aber frei. —

So unzufrieden Tolsoj mit all den Methoden, die er in den westeuropäischen Schulen kennen gelernt hatte, war, so hatte diese grosse Studienreise doch seine Anschauungen und pädagogischen Kenntnisse bedeutend erweitert, wenn auch in negativem Sinne; indem er gewissermassen die Sicherheit der Verneinung gewonnen hatte und nun um so zuversichtlicher den Regungen des eigenen Geistes folgen und die gewonnenen Erfahrungen dazu verwerten konnte, bei seinen Schulbestrebungen eigene Wege zu gehen.

Am 10. Mai 1860 war er von seiner Reise zurückgekehrt und zwei Tage darauf reichte er bereits bei der Regierung das Gesuch ein, auf seinem Gute eine Schule gründen zu dürfen.

Schon im Jahre 1849 hatte Tolsoj auf seinem Gute eine Schule eingerichtet, aber mit seinem Fortgange von Jásnaja Poljana hörte der Unterricht in derselben auf. Nach seiner ersten Auslandsreise hatte er im Winter 1859 seine pädagogischen Versuche wieder aufgenommen. Nun setzte er unter den dreifach veränderten Verhältnissen die alten Bestrebungen fort. Ein neues Volksschulgesetz hatte die Pläne der Regierung in der Schulfrage offenkundig gemacht, der Emanzipationserlass hatte die Freiheit der Bauern besiegelt und die wirtschaftlichen Verhältnisse von Grund aus umgestaltet, und er selbst hatte neue — von allem, was er gesehen und gelernt, abweichende Ansichten gewonnen.¹⁾ Die Bauern schickten mit Freuden

¹⁾ Nach R. Löwenfeld: „Leo Tolsoj, sein Leben, seine Werke, seine Lebensanschauung“, I., p. 189 ff.

ihre Kinder in die beiden in Jásnaja Poljana bereits bestehenden Schulen, denn die jungen Bildungsanstalten des volksfreundlichen Gutsbesitzers genossen einen grossen Ruf in der Umgegend. Erzieher von Beruf und Gönner des Volksschulwesens kamen häufig zu Besuch, um die Ideen des Grafen und ihre Betätigung beim Unterricht kennen zu lernen. Als im Herbst 1861 mit dem Unterricht wieder begonnen wurde, war schon eine dritte Schule notwendig geworden und im Dezember musste eine vierte eröffnet werden. Mit wahren Feuereifer widmete sich Tolstoj der Schularbeit. Immer neue Schulen eröffnete er im Kreise, bis er es auf 12 gutbesuchte Anstalten gebracht, immer neue Wege und Methoden suchend und stets selbst in den verschiedensten Gegenständen unterrichtend, oft bis in die späte Nacht hinein. Die Hauptschule befand sich in Jásnaja Poljana in einem einstöckigen Steinhaus. Zwei Zimmer wurden zum Unterricht benutzt, eins wurde zu einem physikalischen Kabinett hergerichtet, zwei andere bewohnten zwei Lehrer. Unter dem Dach der gedeckten Treppe, die ins Freie hinausführte, hing die Schulglocke; in dem Flur des Erdgeschosses standen Barren und Recke, oben eine Hobelbank für Tischlerarbeiten; auch der Stundenplan hing im Flur. Gegen 8 Uhr morgens schickte einer der Lehrer, dem die äussere Ordnung übertragen war, einen Knaben an die Glocke — es übernachteten immer einzelne Kinder im Schulhause, die zu weit nach Hause hatten —, und ihr Geläute rief die Schüler aus dem Dorfe herbei. Sie brachten nichts mit, kein Buch, kein Heft; denn häusliche Arbeiten waren ganz ausgeschlossen. Unterrichtet wurde in 2 Zimmern, aber in 3 Abteilungen. Die oberste (1.) Abteilung bildete eine Klasse für sich, die beiden Unterabteilungen waren in einem Zimmer vereinigt. Religion und Zeichnen hatten die 3 Abteilungen gemeinsam. Wenn der Lehrer eintrat, wurde es, ohne dass er einen Zwang ausübte, ruhiger, und allmählich, wenn er anfang, die Bücher aus dem Schrank zu verteilen, verstummte aller Lärm. Die Kinder drängten sich zu dem Schrank heran, jedes forderte sein Buch. Dann gingen sie auf ihre Plätze, ganz nach Belieben. Eine Rangordnung nach irgend einem Prinzip gab es nicht. Jeder setzte sich, wohin er wollte! — Der Unterrichtsplan bestimmte vormittags 4, nachmittags 1—3 Unterrichtsstunden. In den Nachmittagsstunden fand meist Unterricht in biblischer Geschichte und in der Geschichte Russlands statt, dem alle drei Klassen gemeinsam beiwohnten. Der festgesetzte Plan wurde jedoch selten eingehalten. Da auch im Unterricht selbst Freiheit oberster Grundsatz war, so konnte von einer feststehenden Folge der Gegenstände keine Rede sein. Es kam vor, dass der Lehrer mit Rechnen begann, dann zufällig zur Geometrie überging, in die biblische Geschichte hineinkam und mit Grammatik schloss. Oft wurde ein Gegenstand weit über eine Stunde ausgedehnt, ja zog sich selbst bisweilen 3 Stunden hin. Das war hauptsächlich der Fall, wenn

Lehrer und Schüler mit voller Lust bei der Sache waren, und die Schüler, denen es stets erlaubt war, ihre Meinung kundzugeben, „noch, noch, weiter, weiter!“ riefen. — Der Lieblingsgegenstand der Dortjugend war das Lesen und die Experimente. Vier Lehrer lehrten in 3 Abteilungen 12 Gegenstände. Alle 3 Abteilungen umfassten 40 Schüler. Die Lehrer führten regelmässig Tagebücher, die sie wechselseitig an jedem Sonntag austauschten, um darnach den Plan der nächsten Woche festzustellen, der, nach dem Prinzip völliger Freiheit, selten eingehalten wurde (!). Die 12 Unterrichtsgegenstände waren: mechanisches und fortschreitendes Lesen, Schreiben, Kalligraphie, Grammatik, biblische Geschichte, Geschichte Russlands, Zeichnen, Figurenzeichnen, Gesang, Rechnen, naturgeschichtliche Unterhaltungen und Religion. — Der Schulbesuch war ganz kostenfrei. Die ersten Schüler kamen aus Jásnaja Poljana, allmählich aber schickten auch die Bauern der weitem Umgebung ihre Kinder in die Schulen des Gutsherrn. Einzelne hielten Jahre hindurch aus, andre gingen, des Lernens unlustig, bald wieder fort. Als im Jahre 1862 in den Dörfern der Umgegend nach dem neuen Volksschulgesetz Schulen errichtet worden waren, zogen es manche Bauern wegen der Entfernung der „freien Schule“ vor, die Kinder in die staatlichen Anstalten zu schicken.

Die Kinder der „freien Schule“ standen im Alter von 7 bis 13 Jahren. Oft aber nahmen auch Erwachsene am Unterricht teil, denen aber die volle Freiheit, die in dieser Schule herrschte, nicht gefiel, da sie durch das Leben schon zu sehr an eine bestimmte Ordnung gewöhnt waren. Der Besuch Erwachsener war übrigens nur die Fortsetzung einer alten Gewohnheit, nach welcher sich seit Jahren die Arbeiter bei ihren Gutsherrn an Sonntagen zu einer Art Unterricht versammelten. Den einen las Tolstoj vor, andre unterrichtete er in der Kunst des Lesens, wieder andre ergötzen sich an Zeichnungen und Bildern, die er ihnen zeigte.

Das Schuljahr dauerte von Mitte Oktober bis zum Frühlingsanfang. Während des Sommers fand kein Unterricht statt. Da widmete sich der Gutsherr von Jásnaja Poljana seinen Zöglingen in anderer Weise. Er spielte mit ihnen auf dem Rasenplatz vor dem Schulhause; machte meilenweite Spaziergänge durch die Wälder mit ihnen, ging mit ihnen ins Flussbad und lehrte sie schwimmen, turnte mit ihnen und suchte durch anziehende Erzählungen aus seinem Leben und aus den Ereignissen des Tages ihren Geist zu entwickeln. Auch im Winter vergnügte er sich mit ihnen, wenn er selbst nach mehreren Unterrichtsstunden der körperlichen Bewegung bedurfte und sie für die Kinder für notwendig hielt, auf dem schneebedeckten Feld vor dem Schulhause.

Wie in allen Einzelheiten die vollkommenste Freiheit herrschte, so war auch der gesamte Plan, die gesamte Idee dieser Schule von der Freiheit als oberstem Prinzip beherrscht. Nichts stand hier fest,

alles war im Werden, im Fortschreiten begriffen, massgebend war nur die tägliche Beobachtung und Erfahrung. Aus dem ausführlichen und sachlichen Rechenschaftsbericht, den Tolstoj über die Monate November und Dezember vom Jahre 1861 erstattete, kann man einen Einblick gewinnen in die ganze Gedankenarbeit eines Mannes, der alles aus sich selbst neuschaffen zu müssen glaubt, weil ihm die überkommenen Meinungen unhaltbar erscheinen. Dieser Rechenschaftsbericht gibt aber auch eine so lebendige Darstellung des Lebens der Kinder und eine so tiefgehende Beobachtung ihres allmählich sich entfaltenden Seelenlebens, dass man sofort die Überlegenheit des Dichters über den Pädagogen herauserkennet.¹⁾ Nie ist das Leben einer Schule als einer Gemeinschaft sich entwickelnder junger Menschenwesen mit solcher Liebe, in so dichterischer Auffassung, mit solcher Lebendigkeit geschildert worden, wie in diesem Rechenschaftsbericht. Ein solcher Einblick in die Kindesseele war Tolstoj nur dadurch ermöglicht, dass er selbst nicht bloss als Leiter, sondern auch als Lehrer an dem Unterrichte teilnahm — mit besonderer Vorliebe lehrte er Russisch, Gesang und Zeichnen und mit förmlicher Begeisterung biblische Geschichte — und nicht bloss mit dem Wunsche, die Dorfkinder geistig zu fördern, sondern auch mit der bewussten Absicht, selbst Erziehungs- und Bildungsgrundsätze zu gewinnen. Wenn er in der Klasse sass und den Knaben von den Heldentaten des Altertums oder von den Siegen der Russen über die Franzosen erzählte, versäumte er nicht einen Augenblick, nach dem Eindruck zu forschen, den seine Schilderung auf die Gemüter der Kinder machte. Und zweierlei wollte er erfahren: erstens, was den jugendlichen Herzen die grösste Teilnahme abringen könnte, und zweitens, ob seine Art der Erzählung die richtige war. — Da er mit vollster Vorurteilslosigkeit und mit äusserster Strenge gegen sich selbst an das Schulwerk ging, kam er zu der Ansicht, dass alles, was bisher auf dem Gebiete des Unterrichts für massgebend galt, einen irrigen Weg führte. Nur zwei Punkte aus dem hergebrachten Programm liess er gelten: Die Methode des Pariser Gesanglehrers Chevet und die Bevorzugung des Alten Testaments für den Unterricht.

Seine Begeisterung für das Alte Testament war ein unmittelbares Ergebnis seiner 3jährigen Unterrichtserfahrung, wobei er sich von dem Instinkt der Schüler hatte leiten lassen. Nichts zog augenscheinlich dieselben mehr an als die Erzählungen aus dem Alten Testament und dasselbe hatte er auch in den Schulen des Westens beobachtet. Diesbezüglich sagt Tolstoj selbst: „Ich versuchte das Neue Testament, versuchte Geschichte Russlands und Geographie, versuchte die gegenwärtig so beliebten Erklärungen von Natur-

¹⁾ Vgl. R. Löwenfeld: „Leo Tolstoj“, I., p. 196 ff.

erscheinungen, alles wurde vergessen und mit Unlust angehört, nur das Alte Testament blieb im Gedächtnisse haften und wurde leidenschaftlich, mit Entzücken, in der Schule und im Hause wiedererzählt. Es blieb so in der Erinnerung haften, dass die Kinder noch zwei Monate nach der Erzählung die biblischen Geschichten mit sehr unbedeutenden Lücken auswendig niederschreiben konnten. — Ich glaube, das Buch der Kindheit des Menschengeschlechts wird stets das beste Buch der Kindheit eines jeden Menschen sein. Dieses Buch zu ersetzen, erscheint mir unmöglich.“ — Aus diesem Grunde verwarf Tolstoj auch alle Abkürzungen der biblischen Geschichte, wie sie in Schulen üblich sind. „Das Kind oder der Mensch, der in die Schule eintritt (ich mache keinen Unterschied zwischen einem Menschen von 10, 30 oder 70 Jahren), bringt seine bestimmte, aus dem Leben abgeleitete und ihm liebgewordene Anschauung der Dinge mit. Damit der Mensch, in welchem Alter er auch sei, zu lernen anfangen, muss er notwendig das Lernen lieb gewinnen, um das Lernen lieb zu gewinnen, muss er sich der Falschheit und Unzulänglichkeit seiner Anschauungen von den Dingen bewusst werden und instinktiv die neue Weltanschauung ahnen, welche ihm das Lernen eröffnen soll. Kein Mensch, kein Kind wäre imstande zu lernen, wenn die Zukunft des Lernens sich ihm nur als die Kunst des Lesens, Schreibens oder Rechnens darstellte. Kein Lehrer könnte lehren, wenn er nicht Herr einer Weltanschauung wäre, welche über der des Schülers steht. Damit sich der Schüler ganz dem Lehrer hingebend, muss er ihm eine Seite des Schleiers lüften, der ihm den ganzen Zauber dieser Welt von Ideen, Kenntnissen und Poesie verborgen hält, in welchen ihn der Unterricht einführen soll. Nur wenn sich der Schüler unter dem beständigen Zauber dieser vor ihm aufleuchtenden Welt befindet, ist er imstande, an sich zu arbeiten, wie wir das von ihm verlangen. Welche Mittel aber haben wir, um vor den Schülern den Saum dieses Vorhangs zu heben? . . . Wie ich schon gesagt, habe ich wie die meisten geglaubt, da ich mich selbst in der Welt befinde, in welche ich die Schüler einzuführen habe, würde mir das leicht gelingen. Ich habe lesen und schreiben gelehrt, ich habe die Erscheinungen der Natur erklärt; ich habe erzählt, wie in den Fibeln steht, dass die Früchte des Lernens so süß seien, aber die Schüler haben mir nicht geglaubt und waren scheu. Ich versuchte ihnen die Bibel zu lesen und ward sofort ihrer Herr. Der Saum des Vorhangs hob sich, und sie gaben sich mir völlig hin; sie gewannen das Buch, den Unterricht und mich lieb, ich brauchte sie nur weiterzuführen. Nach dem Alten Testament erzählte ich ihnen das Neue, und sie gewannen den Unterricht und mich immer mehr lieb. Dann erzählte ich ihnen die allgemeine Geschichte, die Geschichte Russlands, Naturgeschichte, nach der Bibel —, sie horchten immer auf und glaubten alles, baten immer mehr und mehr und immer weiter und weiter. Es

tat sich vor ihnen eine Fernsicht von Ideen, Kenntnissen und Poesie auf. . . . Um dem Schüler die neue Welt aufzudecken und ihn ohne Wissen zur Liebe des Wissens anzuhalten, gibt es kein andres Buch als die Bibel — ich meine das auch für diejenigen, welche die Bibel nicht als Offenbarung betrachten. Es gibt, oder wenigstens ich kenne kein Werk, welches in so gedrängter poetischer Form alle jene Seiten der Menschenidee in sich vereinigte, die die Bibel in sich vereinigt. Alle Fragen aus den Erscheinungen der Natur sind in diesem Buche erklärt; alle ursprünglichen Beziehungen der Menschen zueinander, der Familie, des Staates, der Religion werden zum ersten Male nach diesem Buche erkannt; die Verallgemeinerung der Gedanken, die Weisheit in kindlich schlichter Form ergreift zum erstenmal mit ihrem Zauber den Geist des Schülers. Der Psalm Davids wirkt nicht nur auf den Geist erwachsener Schüler, es lernt überdies jeder aus dem Buche zum ersten Male den ganzen Reiz des Epos in unnachahmlicher Einfachheit und Kraft kennen. Wer hätte nicht über die Geschicke Josefs und seine Begegnung mit seinen Brüdern Tränen vergossen, wer nicht unter Herzklopfen die Geschichte des gebundenen und geschorenen Simson erzählt, der aus Rache gegen die Feinde unter den Trümmern des einstürzenden Palastes selbst zu Grunde geht, indem er die Feinde straft, — und noch hundert andre Eindrücke, die wir eingesogen haben wie die Muttermilch? — Ich wiederhole meine vielleicht aus einer einseitigen Erfahrung abgeleitete Überzeugung: ohne die Bibel ist in unsrer Gesellschaft die Entwicklung des Kindes und des Menschen ebenso undenkbar, wie sie in der griechischen Gesellschaft undenkbar war ohne Homer. Die Bibel ist das einzige Buch für die Anfangslektüre und die Lektüre des Kindes. Die Bibel muss nach Form und nach Inhalt allen Leitfäden für Kinder und Lesebüchern zum Muster dienen. Eine volkstümliche Übersetzung der Bibel wäre das beste Volksbuch. — Wie aus dem bisher Mitgeteilten ersichtlich, war oder ist Tolstoj der Ansicht, dass für die Gestaltung des Unterrichtes die natürlichen Wünsche der Kinder bez. des „Volkes“ eine zuverlässigere Richtschnur bieten, als alle Ergebnisse gelehrter Forschung und Erfahrung; dass derjenige, welcher lehren will, erst eine „Wahrheit“ besitzen müsse, die des Lehrens wert sei; dass, in weiterer Folge, die Gebildeten, die eine solche „Wahrheit“ eben nicht besitzen, auch nicht das Recht haben, Führer der unteren Klassen zu sein! — Tolstojs Unterrichtsmethode, soweit man bei ihm von einer Methode überhaupt sprechen kann, besteht mithin in der vollständigen Individualisierung des Unterrichtes.

Tolstojs Lehrtätigkeit sowie seine pädagogischen Theorien, über deren Richtigkeit er sich selbst nicht recht klar war, standen in so scharfem Widerspruche mit allem Hergebrachten, dass eine theoretische

Auseinandersetzung mit der öffentlichen Meinung unbedingt geboten schien. Er entschloss sich daher, vom Januar 1862 an eine pädagogische Monatsschrift herauszugeben unter dem Titel „Jásnaja Poljana. Die Schule. Eine pädagogische Zeitschrift, herausgegeben vom Grafen Leo N. Tolstoj“, die das bezeichnende deutsche Motto führte: „Glaubst zu schieben und wirst geschoben.“ Er lud auch die Gegner seiner Ansichten ein, in dieser Zeitschrift ungeniert ihre Meinung zum Ausdruck zu bringen, um so zur Klärung einer, seiner Ansicht nach, noch gänzlich unklaren Sache zu gelangen. Gleichzeitig sprach er im 1. Heft seiner Zeitschrift die Bitte aus, ihm recht viele Tatsachen aus dem Leben der Schule mitzuteilen, da man zu pädagogischen Grundsätzen für die Volksschule nicht durch Austausch theoretischer Meinungen allein gelangen kann, sondern zunächst durch eine genaue Kenntnis der Bedürfnisse des Volks, seines Geschmacks und vor allem auch dessen, was bisher auf dem Gebiet des Schulwesens vom Volk selbst (?) geleistet worden ist.

In dem 1. Hefte sprach Tolstoj seine Ansichten „Über die Volksbildung“ aus. Er negiert zunächst die Berechtigung des Schulzwangs, den er nur dann für berechtigt hält, „wenn die bildunggebende Gesellschaft ein Recht hatte, zu wissen, dass die Bildung, welche ihr in einer bestimmten Form eigen war, für ein bestimmtes Volk in einer bestimmten Gesichtsepoche ein Glück war“. — Er findet, dass keine Theorie eine positive Antwort auf die Frage geben könne: „Warum und wie müssen wir das Volk unterrichten?“ „Die theologische Richtung kämpft mit der scholastischen, die scholastische mit der klassischen, die klassische mit der realistischen.“ — Die mannigfachsten und sonderbarsten, auf nichts begründeten Theorien träten auf — wo ist die Täuschung? Wo ist die Wahrheit? —

Er kommt zu dem Schlusse, dass es kein allgemeines vernünftiges Gesetz gebe, das den Schul- oder Unterrichtszwang rechtfertigen würde; dass eine Nachahmung Europas seitens Russlands in diesem Punkte nicht ein Fortschritt, sondern ein Rückschritt für das russische Volk, ein Verrat an seinem Beruf wäre; dass in dem Widerstand, den das russische Volk der Bildung leistet, nicht ein der Pädagogik friedliches Element, sondern der Ausdruck des Volkswillens zu erblicken sei, der „allein unsrer Wirksamkeit die Richtung zu geben habe“. Tolstoj ist eben Nationalrusse durch und durch, und alle Einflüsse, die er vom Westen erfahren hat, sind bei ihm völlig russifiziert und hinter all seinen philanthropischen Indignationsschriften lauert das Misstrauen des echten Moskoviters gegen die europäische Zivilisation überhaupt — dies darf man nie vergessen. — Seiner Überzeugung nach dürfe der Lernende die Bildung abweisen, die ihn nicht befriedigt; denn das Kriterium der Pädagogik ist einzig und allein die Freiheit. Eine Definition der Pädagogik und ihrer Ziele im philosophischen Sinn sei unmöglich, zwecklos, schädlich.

Im 2. Heft seiner Zeitschrift veröffentlicht er eine umfangreiche Abhandlung über die Methoden des Elementarunterrichts, deren Gedankengang (nach R. Löwenfeld, p. 213ff.) folgender ist: Es ist gewissermassen eine von allen anerkannte Wahrheit, dass die Volksschule die Aufgabe hat, Lesen und Schreiben zu lehren, und dass die Kenntnis von Lesen und Schreiben die erste Stufe der Bildung sei. Darum sucht man immer wieder nach der besten Methode, diese Künste zu lehren. Aber ist denn wirklich die Kunst des Lesens und Schreibens die erste Stufe der Bildung? Was hat überhaupt das Lesen und Schreiben mit der Bildung gemein? fragt Tolstoj. „Lesen und Schreiben ist eine bestimmte Fertigkeit, Bildung ist die Kenntnis von Tatsachen und ihren Beziehungen.“ — Versteht man unter Bildung nicht bloss Schulbildung, sondern auch Lebensbildung, so wird man finden, dass die Kenntnis des Lesens und Schreibens mit der Bildung gar nichts zu tun hat. Es gibt Menschen mit vielen Kenntnissen, die gar nicht lesen und schreiben können, und umgekehrt gibt es Leute, die die Fertigkeit des Lesens und Schreibens, aber gar keine Kenntnisse besitzen. Es ist wohl wahr, dass unser Bildungsgrad, ausserhalb dessen wir uns eine Bildung gar nicht vorstellen können und wollen, ohne die Kunst des Lesens und Schreibens gar nicht gedacht werden kann. Aber es gibt eben eine ganz andere Bildung, „die nicht niedriger, sondern absolut ausserhalb und unabhängig von unsrer Schule besteht“. Dreiviertel des Menschengeschlechts bildet sich ohne Lesen und Schreiben. Wollen wir das Volk bilden, so müssen wir bei ihm nachforschen, wie es sich bildet und welches seine Lieblingsmittel dazu sind. In Europa lernt das Volk die Kunst des Lesens und Schreibens schon lange, und doch gibt es keine Volksliteratur d. h. das Volk — die Klasse, welche ausschliesslich mit körperlicher Arbeit beschäftigt ist — liest nirgends Bücher. (??) Daraus müsste man den Schluss ziehen, dass man einen andern Weg einzuschlagen habe. Man mag die Ursache für den Mangel einer Volksliteratur suchen, wo man will, die Tatsache selbst, dass es eine solche nicht gibt, und dass das Volk der Bildung vermittelst des Lesens und Schreibens widerstrebt, besteht einmal in ganz Europa, ganz ebenso wie bei der gebildeten Klasse die Meinung, dass Lesen und Schreiben die erste Stufe der Bildung sei. . . . Stellt man die Frage so: „Ist die Elementarbildung für das Volk nützlich oder nicht, so kann niemand verneinend antworten. Stellt man sie aber so: Ist es nützlich oder nicht, dass das Volk lesen lerne, wenn es nicht lesen kann und keine Bücher besitzt, so hoffe ich, wird jeder unparteiische Mensch antworten: ich weiss es nicht; gerade so wie ich nicht weiss, ob es nützlich wäre, das Volk im Geigenspiel oder Schuhflicken zu unterrichten — die Volksschule muss den Bedürfnissen des Volkes entsprechen. Das ist auch alles, was wir in dieser Frage sagen können. Davon bedeutet Lesen und Schreiben nur einen kleinsten Teil, und darum ist die Frage: wie

lehrt man am schnellsten Lesen und Schreiben und nach welcher Methode? — von geringerem Interesse in der Frage der Volksbildung. Insoweit als die Kunst des Lesens und Schreibens dem Volke unentbehrlich ist, lernt es sie von selbst: ein Küster oder ein Soldat oder ein kundiger Bauer teilen diese Kunst einigen andern mit nach einer gewissermassen selbst geschaffenen Methode. Hauptsache ist, dass man auch die Kunst lehre, das Gelesene zu verstehen, und über diese notwendigste, schwerste und noch immer nicht gefundene Methode herrscht allgemeines Schweigen. — Nach einer ausführlichen Erörterung der verschiedenen Methoden, die im westlichen Europa herrschend geworden sind, und nach einer scharfen Verspottung der Lautiermethode in Verbindung mit dem Anschauungsunterricht gelangt Tolstoj zu dem Schlusse: Die beste Methode für den Lehrer ist die, die ihm selbst am besten bekannt ist.“ Jeder Lehrer des Lesens und Schreibens muss die im Volk selbst entwickelte Methode kennen und durch seine eigenen Erfahrungen befestigen; er muss sich bemühen, so viel Methoden als möglich kennen zu lernen, um sie als Hilfsmittel zu benutzen. Er muss ferner jede Schwierigkeit, die die Auffassung dem Schüler macht, nicht als einen Mangel des Schülers, sondern als einen Mangel seines Unterrichts ansehen und sich bemühen in sich selbst die Fähigkeit zu entwickeln, neue Methoden zu finden. — Der beste Lehrer ist derjenige, der sofort eine Erklärung dessen findet, was dem Schüler Schwierigkeiten gemacht hat. Und derjenige Lehrer wird darin die grösste Leichtigkeit haben, der die meisten Methoden kennt; dem das Bewusstsein innewohnt, dass sie alle einseitig sind, dass sie aber auch alle ihren Wert haben. Es bedarf eben auch hier weniger der Methode, als des Talents.

Das 3., das Märzheft, brachte die Fortsetzung der Beschreibung der Schule zu Jásnaja Poljana. Den Leitaufsatz bildete eine Kritik des „Projekt eines allgemeinen Planes zur Errichtung von Volksschulen“, das die Regierung kurz vorher veröffentlicht hatte.

Als Beilagen der Tolstojschen pädagogischen Zeitschrift erschienen Kinder- und Volksbücher, Erzählungen für das Volk und die Jugend enthaltend als gesonderte Büchlein. Diese wurden nicht von Tolstoj geschrieben. An ihrer Abfassung arbeiteten alle mit, die an Tolstojs Bestrebungen geistig teilnahmen, selbst die Schulkinder. Tolstoj stellte nur die Themata fest und übernahm die letzte Durchsicht. Fromm-Erbauliches fand sich da neben Weltlichem, unmittelbar für das Leben Berechnetes neben kulturgeschichtlich Unterrichtendem, realistisch Wahres neben phantastisch Ersonnenem. Das dritte Heftchen brachte von den Schülern selbst auf Tolstojs oder der andern Lehrer Anregung geschriebene Erzählungen und Schilderungen unter dem Titel, bez. Rubrik: „Die Arbeiten der Dorfkinder.“ —

Tolstojs pädagogische Zeitschrift zog begreiflicherweise nicht nur die Aufmerksamkeit der Schulmänner, sondern auch die der Laien auf sich, und die in derselben ausgesprochenen Aufsehen er-

regenden radikalen Ansichten forderten zur Widerlegung geradezu heraus. Die Kritik verwies zunächst auf den Widerspruch, der zwischen Tolstojs theoretischen Betrachtungen und seiner Tätigkeit bestehe und das russische Blatt „Der Zeitgenosse“ erklärte: „Wenn ein Mensch nicht wisse, was und wie er zu lehren habe; wenn er nicht einmal wisse, ob wir ein Recht haben, das Volk zu belehren, so dürfe er doch wohl nicht selbst eine Schule begründen und selbst darin den Lehrer spielen. Wenn er dabei überdies noch der Meinung ist, dass seine Schule vortrefflich sei und dass die Schüler sie mit grossem Nutzen besuchen, so sei das ein vollkommener Widerspruch.“ „Bevor Sie Russland Ihre pädagogische Weisheit lehren wollen, lernen Sie selbst, denken Sie nach, versuchen Sie bestimmtere, einheitlichere Ansichten über die Frage der Volksbildung zu gewinnen. Ihre Empfindungen sind edel, Ihre Bestrebungen schön; das kann für Ihre eigene praktische Tätigkeit genügen, Sie schlagen, Sie schimpfen in Ihrer Schule nicht. Sie gehen vielmehr liebevoll mit den Kindern um — das ist vortrefflich; aber die Feststellung allgemeiner Grundsätze einer Wissenschaft verlangt mehr, als edle Gefühle. Man muss auf der Höhe der Wissenschaft stehen und sich nicht an persönlichen Beobachtungen genügen lassen oder gar an systemloser Lektüre beliebiger Abhandlungen.“ — Die Kinderbücher fand der Kritiker des „Zeitgenossen“ nur in Hinsicht des Stils lobenswert, im übrigen sieht er auch in ihnen nur Systemlosigkeit und unsicheres Tasten. — In analoger Weise äusserte sich einer der hervorragendsten Pädagogen Russlands: E. Markow. Er fand, dass Tolstoj das Volk überschätze, überhaupt eine falsche Auffassung des Begriffes „Volk“ habe, und gelangt zu dem Schlusse, dass Tolstoj unter dem Einflusse der alten Pädagogik handle, sowie dass die vollkommene Freiheit der Schule, wie Tolstoj sie auffasst, wohl unmöglich, und wenn ja möglich, schädlich sei. Markow gesteht andererseits zu, dass Tolstojs Pädagogik auch einige erfreuliche Erscheinungen aufweise, z. B. das Bestreben, die Bildung des Volkes auf den Weg selbständiger organischer Entwicklung zu leiten, ohne die Einmischung der Bureaukratie und der Reglements; das Streben nach einer grössern Freiheit des Unterrichts und der Schuleinrichtung; eine natürliche Methode; Achtung vor den geistigen Bedürfnissen des Volkes etc. Auch hält er Tolstoj für geeignet, eine Reform des Schulwesens durchzuführen; denn er liebe das Volk und die Kinder, sei Künstler und Psycholog — stellt aber den Anschauungen Tolstojs seine eigene pädagogische Überzeugung in folgenden 8 Sätzen gegenüber: 1) Wir erkennen dem einen Geschlecht das Recht zu, sich in die Erziehung des andern einzumischen; 2) wir erkennen den höhern Klassen das Recht zu, sich in die Volksbildung zu mischen; 3) wir stimmen nicht mit der Definition der Bildung überein, wie sie „Jásnaja Poljana“ gibt; 4) wir meinen, die Schulen können und dürfen nicht den historischen Bedingungen

entzogen werden; 5) wir meinen, die zeitgenössischen Schulen entsprechen weit eher den zeitgenössischen Bedürfnissen als die Schulen des Mittelalters; 6) wir halten unsere Erziehung nicht für schädlich, sondern für nützlich; 7) wir meinen, eine vollkommene Freiheit der Erziehung ist schädlich und undurchführbar; 8) wir meinen endlich, dass die Einrichtung der Schule zu Jásnaja Poljana den pädagogischen Anschauungen des Redakteurs der „Jásnaja Poljana“ widerspricht. —

Auf diese Thesen Markows gab Tolstoj im letzten Hefte seiner Zeitschrift eine geharnischte Antwort unter dem Titel „Der Fortschritt und die Definition der Bildung“. In diesem Artikel sprach er zum erstenmal seine Weltanschauung aus. Er erklärt, keinen Fortschritt anzuerkennen, daher auch kein Recht der höhern Stände, sich in die Volkserziehung einzumischen, weil sie gar kein Verständnis für die Bedürfnisse des Volkes haben und ihnen als Recht erscheint, was ihr Vorteil ist. Auf die 4. These Markows erwidert er, dass überhaupt nichts den historischen Bedingungen entzogen werden könne; und wenn jemand die Gesetze zu erforschen sucht, nach welchen die Schule sich entwickelt hat oder nach welchen sie sich zu entwickeln hätte, so handelt er auch unter den gegebenen historischen Bedingungen. Betreffs der 5. These spricht Tolstoj sein Bedauern aus, seinem Gegner Gelegenheit zu dieser Betrachtung gegeben zu haben, und bekennt sich schuldig, hier der historischen Anschauung selbst seinen Tribut gezollt zu haben, indem er geschichtliche Tatsachen seinen vorgefassten Gedanken angepasst habe. Auf Markows 6. These erklärt er, dass jeder, der nicht an den Fortschritt glaubt, unsere Erziehung für schädlich halten muss. „Was Punkt 7 betrifft, hält Markow die Freiheit der Erziehung für schädlich, weil er die Menschen für den Fortschritt und nicht schlechthin Menschen erziehen will; für undurchführbar, weil wir ein fertiges Programm zur Erziehung der Menschen des Fortschritts besitzen und kein Programm zur Erziehung von Menschen schlechweg. Und wenn Markow meine, die Einrichtung der Schule zu Jásnaja Poljana widerspreche den Überzeugungen des Redakteurs, so sei Tolstoj in dieser persönlichen Angelegenheit auch seiner Meinung. Er stehe ebenso unter dem starken Einflusse der historischen Vorbedingungen, und so unterliege die Schule von Jásnaja Poljana der Einwirkung zweier Kräfte: der Überzeugung des Lehrers und den historischen Bedingungen. Aus diesem Kampf ergebe sich die Form der Schule.“ — Die 3. These Markows hat Tolstoj bei dieser Widerlegung einstweilen übersprungen, um sich später mit ihr zu befassen. Es handelt sich um die Definition der Bildung. Betreffs dieser gibt er zu: er habe sich vielleicht nicht vollkommen klar ausgedrückt; er habe dem Leser etwas zu raten übrig gelassen, und daraus sei das Missverständnis hervorgegangen. Er habe die Frage aufgeworfen, warum lehrt ein Mensch den andern? und habe darauf eine bestimmte Antwort erteilt, eine vielleicht unrichtige, aber doch eine kategorische.

„Markow wie alle Fortschrittsgläubigen lassen diese Frage unbeantwortet, ja erkennen sie gar nicht, und doch „liegt in dieser Frage und Antwort der Kern dessen, was ich über Pädagogik gesagt, geschrieben und gedacht habe“. Ich habe gesagt: Bildung ist die Tätigkeit des Menschen, welcher das Bedürfnis zur Gleichheit zu grunde liegt und das unabänderliche Gesetz, die Bildung zu fördern. Wir müssen bei dem Werk des Unterrichts zwei Dinge auseinanderhalten: die Tätigkeit des Bildung-Empfangenden und die des Bildung-Gebenden. Die erste Tätigkeit hat zum Ziel, dem Bildung-Gebenden im Wissen gleich zu kommen. Sobald diese Gleichheit erreicht ist, hört der Unterricht auf. Die Tätigkeit des Bildung-Gebenden hat zum Ziel, den Bildung-Empfangenden im Wissen sich selbst gleich zu machen. Ist das geschehen, so hört die Tätigkeit des Bildung-Gebenden auf. Diese einleuchtende Wahrheit wird nur deshalb von so vielen nicht erkannt, weil sie durch allerlei Nebenumstände verdunkelt wird. Der Mensch lernt aus Gehorsam, aus Eitelkeit, aus materiellen Vorteil, aus Ehrgeiz; und mit grosser Klugheit hat man darauf auch pädagogische Schulen gegründet. Die protestantische Schule beruht auf dem Gehorsam, die katholisch-jesuitische auf der Erweckung des Wettseifers, unsere russische auf dem materiellen Vorteil, den Standesvorrechten und dem Ehrgeiz. Ebenso wirken bei dem Bildung-Gebenden mancherlei Nebenumstände mit. Aber das letzte Ziel aller bleibt doch immer die Gleichstellung im Wissen. —

Nach Tolstojs Ansicht gehören zu den Begriffen, deren Definition schwankend ist, auch: Erziehung, Bildung und Unterricht, und er bemüht sich, die Herkunft dieser Begriffe, ihre Grenzen und die Ursachen der Unsicherheit in ihrer Auffassung klar zu stellen, wobei er zu folgenden Thesen gelangt:

1. Bildung und Erziehung sind zwei verschiedene Begriffe.
2. Die Bildung ist frei, darum gesetzlich und berechtigt; die Erziehung ist gewaltsam, darum ungesetzlich und unberechtigt — sie kann nicht durch die Vernunft gerechtfertigt werden und darum nicht der Gegenstand der Pädagogik sein.
3. Die Erziehung als Erscheinung hat ihren Ursprung a) in der Familie, b) im Glauben, c) in der Regierung, d) in der Gesellschaft.
4. Die Grundlagen des Unterrichts, soweit sie Familie, Religion und Regierung angehen, sind natürlich und haben die Entschuldigung der Notwendigkeit für sich. Die gesellschaftliche Erziehung aber hat keine andre Grundlage, als den Dünkel der menschlichen Vernunft.

Auf die Fragen: Was soll die Schule sein, wenn sie sich nicht in das Werk der Erziehung mischen soll? Was heisst die Nichteinmischung der Schule in das Werk der Erziehung? Kann man die Erziehung vom Unterricht, besonders vom Elementar-Unterricht

trennen, wenn das Erziehungselement sogar in den höhern Schulen in die jungen Geister hineingetragen wird? — antwortet Tolstoj mit der Definierung des Begriffs Schule. Ich verstehe unter „Schule“ die bewusste Einwirkung des Bildung-Gebenden auf den Bildung-Empfangenden, also einen Teil der Bildung, gleichviel worin die Einwirkung sich ausdrückt. Rekrutenunterricht ist eine Schule, öffentliche Vorlesungen sind eine Schule, eine Sammlung im Museum, für jeden zugänglich, ist auch eine Schule. Die Nichteinmischung der Schule in die Bildung heisst die Nichteinmischung der Schule in die Bildung von Anschauungen, Überzeugungen und des Charakters der Bildung-Empfangenden. Man erreicht dies, indem man dem Bildung-Empfangenden die volle Freiheit lässt, das aufzunehmen, was seinen Bedürfnissen entspricht, und abzuweisen, was er nicht braucht und was er nicht mag. Öffentliche Vorlesungen und Museen sind die besten Muster von Schulen. Auch für die unteren Kreise gibt es eine Menge freier Schulen: Bilder, Bücher, Erzählungen, Lieder u. s. w.

Theoretisch lässt sich die Möglichkeit einer solchen Nichteinmischung nicht nachweisen; die Beobachtung aber zeigt, dass Menschen, die gar nicht erzogen sind, d. h. die nur frei bildenden Einflüssen ausgesetzt waren, Leute aus dem Volk, frischer, kräftiger, stärker, selbständiger, gerechter, menschlicher und vor allem — nötiger sind als die Menschen, die irgend welche Erziehung genossen haben.

Soll sich die Schule nicht in das Werk der Erziehung mischen, so muss ihr Ziel sein: die Wissenschaft, nicht aber die Resultate ihres Einflusses auf die menschliche Persönlichkeit. Ich glaube nicht an die Möglichkeit eines theoretisch ersonnenen harmonischen Wissenschaftskodex; ich glaube aber daran, dass jede Wissenschaft durch freien Unterricht sich bei jedem Menschen zu einem Kodex des Wissens harmonisch ordnet. Man wird mir entgegen, dass der Bildung-Gebende stets durch seinen Unterricht einen bestimmten erziehlchen Einfluss wird üben wollen. Dies Bestreben sei so natürlich; es abzuwehren unmöglich. Seine Existenz beweist mir nur um so mehr die Notwendigkeit der Freiheit bei dem Werke des Unterrichts. Wenn man sagt, die Wissenschaft trage das erziehlche Element in sich, so ist das wahr und nicht wahr, und in dieser These liegt der Grundirrtum der gegenwärtigen paradoxen Betrachtung der Erziehung. Die Wissenschaft ist Wissenschaft und enthält nichts weiter in sich. Das erziehlche Element liegt im Unterricht der Wissenschaft, in der Liebe des Lehrers zu seiner Wissenschaft und in ihrer freiwilligen Übermittlung, in dem Verhältnis des Lehrers zum Schüler. Willst du durch die Wissenschaft einen Schüler erziehen, so habe deine Wissenschaft lieb, beherrsche sie, und die Schüler werden sowohl dich als die Wissenschaft lieb gewinnen, und du wirst sie erziehen. Wenn du sie aber selbst nicht lieb hast,

magst du noch so viel lehren, die Wissenschaft wird keinen erzieherlichen Einfluss ausüben. — Was also wird die Schule sein, wenn sie sich nicht in die Erziehung mischt? — Eine vielseitige und die mannigfaltigste bewusste Einwirkung eines Menschen auf den andern mit dem Ziele, Wissen zu übermitteln, ohne dass der Lernende unmittelbar mit Gewalt oder durch Kniffe gezwungen wird, das anzunehmen, was uns beliebt. Die Schule wird vielleicht nicht eine Schule nach unsern Vorstellungen sein — mit Tischen, Bänken, Kathedern —; sie wird vielleicht eine Schaubude, ein Theater, eine Bibliothek, ein Museum, eine Vorlesung sein. Der Kodex der Wissenschaften, die Programme werden vielleicht überall verschieden sein. — —

Die Grundidee der Tolstojschen Pädagogik ist also: Wir müssen auf die Stimme des Volkes horchen. Diese Idee, die Folge einer übertriebenen Hochachtung vor allem Volkstümlichen, ist die Grundlage für den Gedanken einer „freien“ Schule. Nur ein Schritt war noch zu machen zu der Behauptung, wir müssten bei dem Volke in die Schule gehen und nicht das Volk bei uns. Und Tolstoj tat diesen Schritt. Im 5. Heft seiner Zeitschrift stellt er unerschrocken die Frage auf: „Sollen die Bauernkinder bei uns oder wir bei den Bauernkindern schreiben lernen?“ — Im ununterbrochenen Verkehr mit den jungen, unter seiner Leitung sich entfaltenden Kinderseelen und „hinhorchend“ auf alle ihre Regungen und Äusserungen waren ihm nämlich die unmittelbaren Beziehungen aufgefallen, welche zwischen dem schlichten Denken und der schlichten Ausdrucksweise der Kinder bestanden. Die Kinder schrieben unter seiner Anleitung ihre Gedanken nieder: allgemeine Betrachtungen und Erzählungen aus ihrem eigenen Leben. Die diesbezüglichen Arbeiten der Begabtesten fesselten Tolstojs Aufmerksamkeit in hohem Grade, er glaubte bei seinen diesfälligen Beobachtungen das Keimen der geheimnisvollen Blume Poesie erlauscht zu haben, und fand, dass „das Gefühl für das Wahre, Schöne und Gute gar nicht von dem Grade der geistigen Entwicklung abhängt. Das Schöne, Wahre und Gute sind Begriffe, welche nur die Harmonie der Verhältnisse im Sinne des Wahren, Guten und Schönen ausdrücken . . . Wenn ich das Kind erziehen, bilden, entwickeln oder wie immer auf dasselbe einwirken soll, haben wir oder sollten wir unbewusst das eine Ziel haben: die höchste Harmonie im Sinne des Wahren, Schönen und Guten zu erreichen. Wenn die Zeit nicht vorwärts ginge, wenn das Kind nicht in allen seinen Ausstrahlungen lebte, könnten wir in Ruhe diese Harmonie erreichen . . . Aber das Kind lebt weiter, jede Seite seines Wesens strebt zur Entfaltung; eine eilt der andern voraus, und meist halten wir die bloße Vorwärtsbewegung dieser Seite seines Wesens für das Ziel und fördern nur die Entwicklung, aber nicht die Harmonie der Entwicklung. Darin liegt der ewige Irrtum aller pädago-

gischen Theorien. Wir sehen unser Ideal vor uns, während es hinter uns liegt“. — Dem Satze Rousseau's: „Der Mensch kommt vollkommen auf die Welt“ stimmt Tolstoj voll und ganz bei, kommt aber zu ganz entgegengesetzten Schlüssen, indem er meint, dass der Mensch mit jedem Tag, mit jeder Stunde sich von dem Urbild der Harmonie des Wahren, Schönen und Guten entferne; dass der entwickelte, gebildete, kurz der Kulturmensch bei dem unentwickelten Bauernknaben zu lernen habe; dass die Erziehung den Menschen verderbe und nicht bessere; dass das Kind nur des Materials bedürfe, das ihm der Erwachsene bez. der Lehrer bieten müsse, um nach eigenem Instinkte sich harmonisch und vielseitig zu vervollkommen. —

Tolstoj's Biograph, R. Löwenfeld, teilt leider nicht mit, wie lange Tolstoj's Lehrtätigkeit in ihrer anfänglichen Weise Fortgang nahm, wie sich die von dem Dichterphilosophen gegründete Schule weiter entwickelte. Unzweifelhaft ist jedenfalls, dass Tolstoj's Eifer und frisches Wesen von den Bauern, von Kindern und Erwachsenen durch freudiges Entgegenkommen belohnt wurden. War doch die unerhörte Erscheinung einer „Schule“ geeignet, Aufsehen zu erregen und Beifall zu finden, sei es auch nur im Sinne eines unterhaltenden, vollkommen frei geübten und kostenlosen Sportes. Zieht man die in dieser Schule befolgten Grundsätze in Betracht, so lässt sich anderseits wohl daran zweifeln, dass der Eifer des Schulbesuches ein nachhaltiger gewesen ist, und dass durch das pädagogische Experiment wirklich segensreiche Erfolge erzielt worden sind. Auch darf vermutet werden, dass Tolstoj's eifrige Hingabe an die Schule hauptsächlich infolge seiner Vereheligung und anderweitiger schriftstellerischer Tätigkeit bald eine beträchtliche Abkühlung erfahren hat.

Eingangs dieser Studie wurde bemerkt: „ein anderes freilich ist das ehrerbietige Vorstehen eines grossen Mannes, ein anderes die Unterordnung unter seine Gebote, die Approbierung seiner Lehre.“ —

Kein Schulmann wird und kann sich einverstanden erklären mit dem geschilderten Wesen und Getriebe der Tolstoj'schen Schule. Von einer Disziplin war gar keine Rede. Jeder Schüler kam und ging, wann es ihm beliebte; jeder sass, stand oder lag in der Schule, wo und wie es ihm gefiel; Lehrer und Schüler waren im Grunde einander gleichstehende Kameraden, nur dass der eine mehr zu erzählen wusste, als die anderen; auch gab es keinerlei festen Lehrplan; vielmehr war Tolstoj der Ansicht, der Lehrer hätte von den Schülern zu erkunden, was sie zu lernen wünschten; und niemand war gehalten, sich über das in der Schule Erworbene und Angeeignete auszuweisen. Dass eine solche Methode — bez. solches Absehen von jeder Methode — nicht geeignet sein konnte, die Jugend „zu jeder Laufbahn und jeder Wirkungsweise vorzubereiten“ ist klar. Geradezu erstaunlich muss aber jedem Fachmann Tolstoj's Abneigung, ja Feindschaft gegen alles, was „Erziehung“ genannt werden kann,

erscheinen. „Erziehung“, sagt er, „ist die erzwungene, gewaltsame Einwirkung eines Menschen auf den andern, in der Absicht, einen Menschen zu bilden, wie er uns gut erscheint . . . „Erziehung ist gewaltsame Bildung.“ „Bildung ist frei“ . . . „es sei doch augenfällig, dass, trotz des übereinstimmenden Entgegenkommens der Gesellschaft und der Behörden, das Volk unaufhörlich den Bemühungen der Höhergebildeten widerstrebt;“ „zum Schulzwang könne man sich nur durch den Glauben an die Wahrheit des eigenen Wissens berechtigt sehen;“ — „im Mittelalter, da man in der Bibel, im Augustinus, im Aristoteles die Wahrheit zu besitzen meinte, durfte man sich für berechtigt halten, sie zwangsweise zu lehren; wo aber wollte man in unsrer Zeit den Glauben an die Wahrheit des eigenen Wissens hernehmen, welcher uns das Recht gebe, das Volk zwangsweise zu bilden?“; — „Alles Lernen muss die Antwort sein auf die Frage, die das Leben stellt;“ — „jede Nachahmung Europas in bezug auf den Schulzwang würde für unser Volk ein Rückschritt sein, ein Verrat an seinem Berufe;“ . . . „Sehen wir in dem Widerstreben des Volkes den Ausdruck des Volkswillens, der allein unsrer Wirksamkeit die Richtung zu geben hat“ . . . „Der Lernende muss die Bildung abweisen dürfen, die ihm nicht befriedigt — . . . das Kriterium der Pädagogik ist einzig und allein die Freiheit“ . . . „Die Volksschule müsse den Bedürfnissen des Volkes entsprechen, das sei alles, was in dieser Frage gesagt werden könne“ . . . etc. Und in einer Polemik, in welcher ihm vorgeworfen worden war: ihm bedeute das Volk ausschliesslich nur das niedere Volk, und er schätze dieses über Gebühr, versteigt er sich zu den Behauptungen: „Die Erziehung ist das zum Prinzip erhobene Streben zu sittlichem Despotismus“ . . . „ich bin überzeugt, der Erzieher vermag nur darum mit solchem Eifer der Erziehung der Kinder sich zu widmen, weil seinem Streben der Neid auf die Reinheit des Kindes zu Grunde liegt, und der Wunsch, es sich selber ähnlich d. h. verderbter zu machen“ . . . „Staat und Gesellschaft erziehen in ihrem Dünkel nach Begriffen, die dem Volke widerstreben“ . . . „Die Erziehung verdirbt die Menschen und bessert sie nicht; je verderbter ein Kind, desto weniger darf es erzogen werden, desto mehr bedarf es der Freiheit.“ (!) — In diesen pädagogischen Grundsätzen ist wohl mehr als die Einseitigkeit des Dilettanten zu erblicken und H. v. Samson-Himmelstjerna¹⁾ dürfte nicht so Unrecht haben, wenn er sie als Ausbrüche der folie raisonnante bezeichnet, jener pathologisch einseitig blinden Verstandstätigkeit, die den Gesetzen der Logik nicht mehr gehorcht, sich vielmehr zu Trugschlüssen fort-reissen lässt, deren Unhaltbarkeit für jeden gemeinen Menschen-verstand offen zu Tage liegt.

¹⁾ H. von Samson-Himmelstjerna „Anti-Tolstoj“. Berlin, H. Walther, 1902. — Vgl. auch: „Tolstoj — Prophet oder Charlatan?“ von A. Weis-Ulmenried, in der „Gegenwart“, Nr. 8 Berlin. 1903.

Dass Erziehung und Bildung wie jede geistige Tätigkeit der Freiheit bedürfen, ist ja richtig; ebenso, dass Despotismus auch auf dem Gebiete des Erziehungs- und Bildungswesens verderblich ist; aber nirgends und niemals hat sich rücksichtslose Lizenz segensreich erwiesen. Überall ist weise Umgrenzung der unbedingten Freiheit geboten, sei es im Hinblick auf die mangelnde Durchbildung, auf die Unvernunft des noch Unerzogenen, des wild Einherstürmenden; sei es mit Rücksicht für die berechtigten Ansprüche der Mitlebenden. „Das Mass der in einer Gesellschaft zulässigen, mithin auch ihrem Erziehungs- und Bildungswesen gewährbaren Freiheit steht in direktem Verhältnisse zu dem Masse der Stabilität ihrer inneren Beziehungen oder zu dem Masse der Festigkeit ihres harmonischen Gefüges. Nur in einem Staatswesen, welches in hohem Grad die Gewähr unerschütterlichen, innern Friedens, sowie die Gewähr seiner automatischen Wiederherstellung nach geschehener Störung darbietet (wie China), kann dem Erziehungs- und Bildungswesen völlige Freiheit zugestanden werden; dagegen kann ein noch lockerer Staatsverband, welcher nur labiles inneres Gleichgewicht aufweist und der Gefahr ausgesetzt ist, durch geringe Störungen ins Wanken und zum Zerfallen gebracht zu werden — ein solcher Staatsverband kann weitgehende Freiheit nirgends, auch nicht in seinem Erziehungs- und Bildungswesen zulassen; vielmehr wird sich hier, je nach dem Mangel an Stabilität und harmonischer Festigkeit, notwendig mehr oder weniger ausgedehnte Unfreiheit geltend machen, welche der Gefahr, zum Despotismus zu werden, ausgesetzt ist.“¹⁾

„Wenn nun Tolstoj einerseits nicht müde wird, die russischen Zustände als äusserst despotische darzustellen, sie der Verachtung preiszugeben und Befreiung vom Despotismus zu fordern, wobei er doch nicht verkennen kann, dass solcher Despotismus jedenfalls seit vielen Jahrhunderten willig ertragen, ja vielfach mit Begeisterung gebilligt wird, — und wenn er zugleich anderseits nicht nur absolute Freiheit des Bildungswesens verlangt, sondern dazu sogar gänzlich Verzicht auf alle Erziehung, weil dieselbe nichts anderes sei als despotische Beeinflussung — so liegt der Vereinbarkeit dieser beiden Forderungen bei einem so geistvollen Mann doch nur ein pathologisch aufzufassender Mangel an gesundem Menschenverstande zu Grunde. Denn durch das willige Ertragen des Despotismus, durch das überzeugte Billigen desselben, durch das enthusiastische Ruere in servitium, — dadurch wird die Unerzogenheit und Unfreiheit der grossen Volksmasse und ihr Bedürfnis nach strenger Leitung authentisch bezeugt; und einem unerzogenen Volke die Möglichkeit der Erziehung nehmen und abschneiden zu wollen, das heisst doch offenbar nichts anderes, als seine Unfreiheit verewigen zu wollen; das aber will Tolstoj jedenfalls nicht,

¹⁾ H. v. Samson-Himmelsjerna „Anti-Tolstoj“ p. 26, 27.

und es ist mithin klar, dass er sich blindlings im ärgsten Selbstwiderspruch verfängt.¹⁾

In Tolstojs pädagogischen wie auch in seinen sonstigen Ansichten offenbart sich eben ein totales Verkennen der Menschennatur; denn gedeihliche Erziehung ist keine sprungweis ausführbare Operation, die durch plötzlich aus den Wolken hervorbrechende prophetische „Offenbarung“ bewirkt werden kann, sondern nur durch geduldig und beharrlich fortgesetzte Einwirkung auf ganze Reihen von Generationen, auf dem Wege vorsichtig und mühevoll geleiteter Entwicklung, deren Stadien nur allmählich des Zwanges und fortgesetzter Übung durch Disziplin entraten können.

Wer sich nur oberflächlich mit Tolstojs pädagogischen Heilslehren befasst, dem mögen sie als ungefährlich erscheinen; umso mehr, als ihre Widersinnigkeit klar zu Tage liegt. Wenn sie dies auch vorläufig für den Westen Europas sind, für den europäischen Osten ist ihre grosse Gefährlichkeit nicht zu verkennen, insbesondere wenn man die dort obwaltende Geistesverfassung der in Betracht kommenden Gesellschaftsschichten bedenkt. Für Westeuropa wäre Tolstojs pädagogische Hilfslehre ungefährlich, wenn hier noch wie ehemals Kindererziehung durch die Eltern und überhaupt häusliche Zucht noch gang und gäbe wäre. Dann würde seine Pädagogik hier ebenso sicher verlacht werden, wie sie in China, wo häusliche Erziehung die heilichste aller Pflichten ist, als die schrecklichste Barbarei verabscheut werden würde. Nun hat aber der durch die Nationen des Westens gehende moderne Zug es mit sich gebracht, die Familienbande zu lockern und die Häuslichkeit zu untergraben; nicht mehr als Hausfrau und Erzieherin ihrer Kinder sucht das moderne Weib seiner Bestimmung zu genügen, sondern als Gelehrte, als Ärztin, als Künstlerin, als Angestellte in Verwaltungsämtern, als Arbeiterin in Werkstätten und Fabriken, kurzum als Konkurrentin des Mannes, ihm so die Gründung und Führung eines Hausstands erschwerend. In den Augen der zu solcher Verirrung und zur Vernachlässigung ihrer Kinder Hinneigenden wird Tolstojs Pädagogik natürlich nichts Abschreckendes haben; sie werden im Gegenteil darin eine willkommene Beschönigung finden für ihre widernatürliche, perverse Tendenz; und sie werden sich dieser, gestützt auf Tolstojs hohe Autorität, um so unbedenklicher hingeben, wenn nicht gar mit dem erhebenden Gefühle, dadurch der Menschheit zu dienen. Ausserdem wird nur zu oft, und leider nicht ohne Grund, die Klage gehört: in unsere Schulen werde gar zu ausschliesslich das Unterrichten betont und das Erziehen fast gänzlich vernachlässigt; der Lehrer schnurre tagelöhnermässig sein Unterrichtspensum ab und kümmerge sich gar nicht um die weit höhere Aufgabe, die moralische Entwicklung des Schülers zu fördern. In der Tat ist ja auch das

¹⁾ H. v. Samson-Himmelstjerna „Anti-Tolstoj“ p. 26, 27.

erstere viel leichter und viel weniger verantwortlich als das letztere; und es wäre zu verwundern, wenn nicht von unsern Schulmännern gar manchem Tolstojs Irrlehre ganz willkommen wäre zur Entlastung seines pädagogischen Gewissens. In unsrer Zeit des Jagens und Hastens nach Erwerb ist sicherlich auf moralische Festigung des Charakters mehr als jemals Wert zu legen; und daher hat eine pädagogische Theorie, welche, wie jene Tolstojs alle Erziehung perhorresziert, unbedingt als eine auch für uns zweifellos schädliche und gefährliche zu gelten, — und zwar um so schädlicher und gefährlicher, als sie durch die hohe Autorität des weltberühmten Künstlers und Propheten gestützt wird ¹⁾ — der mögliche Einwand: es verlohne sich nicht, Tolstojs Anschauungen so tragisch zu nehmen und sich darob aufzuregen — vermöge ihres Aberwitzes würden sie ja von selbst abwirtschaften — ist mithin nicht stichhaltig; denn wenn ein grosser Geist sich verirrt, pflegen gerade seine Irrtümer enthusiastische Anhänger zu schaffen und Schule zu machen.

So gross Tolstoj in seinem guten reinen Wollen ist, so gross ist er auch in seinen Irrtümern, und mit Recht kann man auf ihn Schillers Worte anwenden:

Anders als sonst in Menschenköpfen
Malt sich in diesem Kopf die Welt.

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

Die 35. Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Bericht von Fr. Franke in Leipzig.

Im 3. Hefte dieser Zeitschrift ist auf die 35. Jahresversammlung, welche nicht in Weimar, sondern in Leipzig abgehalten wurde, hingewiesen und die Tagesordnung mitgeteilt worden; wir geben einige kurze Mitteilungen über den Verlauf. Der satzungsgemässe Bericht wird unter dem Titel „Erläuterungen zum 35. Jahrbuch“ etwa zu Michaelis an die Mitglieder versandt und ist auch im Buchhandel erhältlich. — Der Verein tagte zum dritten Male seit 1884 im Hause des Leipziger Lehrervereins. In der Vorversammlung hiess daher der zweite Vorsitzende desselben, Herr P. Friedemann, die Erschienenen willkommen. Er führte dabei aus, dass der Leipziger Lehrer-Verein eine Kommission mit der Bearbeitung eines Lehrplanes für die städtischen Volksschulen betraut hat; diese aber hat in ihren bisherigen Beschlüssen die Gedanken des stufenmässigen Auf-

¹⁾ H. v. Samson-Himmelstjerna „Anti-Tolstoj“ p. 33.

baues und der Verbindung der Lehrfächer untereinander anerkennt und zu Leitsternen erhoben. Der Vorsitzende, Prof. Theod. Vogt aus Wien, sagte in seinen einleitenden Worten u. a.: Ich habe 1872, wo ich zuerst eine Versammlung des Vereins besuchte, die Überzeugung mitgebracht und auch bei dem Häuflein der damaligen Mitglieder lebendig gefunden, dass wir einer guten Sache dienen. Diese Überzeugung muss uns immer wieder stärken zu dem Kampfe gegen die Trägheit des Bestehenden und gegen die Richtung, welche die Entwicklung der Philosophie angenommen hat. Schon Herbart führte einen fortgesetzten Kampf gegen die Modephilosophie seiner Zeit. In pädagogischer Hinsicht ist, wie früher Altenburg und später Würzburg, jetzt Württemberg der Herd der heftigsten Anfeindungen. Den Anlass dazu scheint die Gründung des „Vereins für erziehenden Unterricht“, der in dem von Glück und Jetter herausgegebenen „Schulfreund“ sein Organ hat, gegeben zu haben. — Durch den Tod verloren hat der Verein den Rektor Prüfer, der sich schon unter den Mitgliedern des 2. Vereinsjahres (Jahrb. 2, S. 321) findet, Oberlehrer Dr. Schmidt in Borna, der seinerzeit im Zillerschen Seminar Oberlehrer war, und Professor Lazarus.

Die vier Arbeiten des 35. Jahrbuches, welche die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preussen (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1901) behandeln, kamen am Dienstag früh zuerst zur Besprechung. Den Grundton für diesen Teil der Arbeit hatte der Vorsitzende angegeben, wenn er am Schlusse seiner Abhandlung über „Latein und Griechisch im Gymnasium“ gesagt hatte: „Aus dem Ganzen ergibt sich fürs Erste, dass durch die neuen preussischen Gesetze der Gymnasialerziehung ein Umschwung bevorsteht, vorausgesetzt, dass der Lehrbildungsfrage fortgesetzte Aufmerksamkeit geschenkt wird, . . . und fürs zweite, dass . . . der Einfluss der Wolfianer gebrochen werden wird.“ Es war in der Versammlung niemand erschienen, der diesen Umschwung hätte aufhalten oder ihn etwa als einen Rückschritt darstellen wollen. So hielten sich diese Besprechungen in engen Grenzen. Vogts längere Abhandlung gibt zunächst einen geschichtlichen Überblick über die Entwicklung des klassischen Unterrichts seit der Reformation, wobei er naturgemäss auf seine frühere Arbeit über Fr. A. Wolf (im 31. Jahrbuche) zurückgreift, und sodann eine Kritik der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen vom Jahre 1837 bis zu den neuen Lehrplänen. Hier wird vor allem hervorgehoben die durchgeführte Unterscheidung zwischen dem sittlich-religiösen Erziehungsideal, das feststehen sollte, wie es den Reformatoren feststand, und Bildungsidealen, die sich im Laufe der Zeit wandeln. Schon bei den Nachfolgern der Reformatoren begann das Erziehungsideal sich zu verdunkeln. Die Pietisten richteten gegen die herrschende Strömung wenig aus, und dann kam der durchschlagende Einfluss Wolfs, in dessen Humanitätsideal die religiösen und nationalen Elemente gegen den Hellenismus ganz zurücktraten, während seine psychologischen Ansichten über formale Bildung etc. die grammatistische Methode aufs neue konservierten. Dagegen brachten im 19. Jahrhundert zunächst die Befreiungskriege und die Romantik eine Erstarkung des nationalen Elements, gegen Ende desselben trat das sittlich-religiöse Element, welches in der Gestaltung der Person ihr Ziel sucht, wieder mehr hervor (O. Frick u. a.), und die neuen Bestimmungen zeigen auch Ansätze zu einer psychologischen Gestaltung des Lehrplans und der Methode.

Dadurch werden die Leiden der Jugend verringert, und der beklagenswerte Widerwille gegen die klassischen Studien wird abnehmen. (S. 265 des Jahrbuchs spricht Thrändorf vergleichshalber von dem Fluche, der auf dem Lateinunterricht lastet.) Der anwesende Bezirksschulinspektor Schulrat Dr. Müller hob dabei hervor, dass in seiner Bildungsstätte, dem Gymnasium zu Bautzen, der Rektor Friedrich Palm einen besseren pädagogischen Geist hervorzurufen verstanden und durch methodische Unterweisungen seiner jüngeren Kollegen, die später vielfach in leitende Stellungen kamen, auch einen weitergehenden Einfluss ausgeübt habe. Die Frage, ob hierin etwa eine Wirkung der Benekeschen Psychologie, die in Bautzen durch den Seminar-Direktor Dressler vertreten wurde, sein könnte, verneint Redner; Palm sei schon als ein Mann mit festbestimmten Anschauungen von Plauen nach Bautzen gekommen. Hierin sei aber, wird dazu bemerkt, in der Hauptsache der Einfluss des persönlichen Taktes zu erblicken, während in der Menge der Philologen die alten psychologischen Anschauungen herrschend blieben. Ein allgemeiner und dauernder Erfolg lässt sich nur durch Umgestaltung der psychologischen Denkweise erzielen, und auf diese sind die Bemühungen des Vereins gerichtet. Das Extemporale — das nach Schulrat Müllers Erinnerung dort gar nicht das heutige Schreckgespenst war — wird auch für die Zukunft von einem Seminarlehrer verteidigt, wenn es der Lehrer nicht benutzt, um die Zensur festzustellen, sondern zu erfahren, wie weit der behandelte Stoff gefasst ist. Die Bedeutung des analytischen Lateins (Jahrbuch S. 300), die Benutzung von Wörtern, die in irgend einer Form in der deutschen Sprache leben, wird nach verschiedenen Seiten hin erörtert.

Thrändorfs Ausführungen zu dem Religionsunterricht mussten leider sagen, dass derselbe der rückständigste Teil der neuen Lehrpläne ist. Fortschritte dagegen zeigt die eben erschienene „Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien in Sachsen“, besonders weil sie der Kirchengeschichte mehr Raum gibt und sie zweckmässiger verteilt. Gleichwohl werden in der Versammlung noch verschiedene Verbesserungsvorschläge gemacht. Thrändorf hat auch dem preussischen Plane einen nach seiner Meinung besseren gegenübergestellt (5 Jahre Bibel, 4 Jahre Kirchengeschichte), aber ausdrücklich nicht gewünscht, dass derselbe etwa gesetzlich vorgeschrieben werden sollte. Das gibt Anlass, über die grössere Empfindlichkeit des Druckes von oben oder von unten (von den Beschlüssen der Lehrerkollegien her) zu reden. Eine andere Frage war die Benutzung der Quellenbücher seitens der Schüler. Man findet, dass in Thrändorfs Kirchengeschichtlichem Lesebuche manche Stücke, z. B. aus Schleiermacher, jedenfalls über den Gesichtskreis der Schüler hinausgehen. Verwiesen wird auf die vorzüglichen Hefte des anwesenden Pfarrers Mehlhorn: „Aus den Quellen zur Kirchengeschichte“, die aber mehr für Studenten und für Lehrer berechnet sind. Die Benutzung von Quellenstücken erfordert viel Takt, wenn sich der Schüler nicht in Aphorismen verlieren soll, die kein rechtes Interesse entstehen lassen; die gleiche Gefahr liegt auch in der zu umfänglichen Herausarbeitung von abstrakten Sätzen aus der Geschichte; denn der Schüler kann sich nur kurze Zeit im Gebiete abstrakter Gedanken halten. Die formalen Stufen regeln diese Abwechslung nur im allgemeinen, dürfen aber nicht als ein Schema betrachtet werden, das das richtige Tun allein regelt und den Beobachtungsggeist ersetzt.

Ganze Bücher mit Präparationen, in Frage und Antwort ausgeführt, sind schädlich; es genügen ausgeführte Beispiele und dazwischen Skizzen und Stoffangaben. Dabei wird die Benutzung eines Hilfsbuches (Ergebnisbuch, nicht Leitfaden) erörtert; Ziller hat ihre Benutzung auf der Systemstufe verlangt; man verweist noch auf die Wiederholung. Aber, wird von einer Seite gesagt, nötiger als das Repetitionsbuch ist das Quellenbuch; eine ausführliche Zeittafel dabei dürfte genügen. — Dies und noch anderes hing, wie der Leser sieht, mit der Kritik des preussischen Lehrplanes nicht streng zusammen; aber es entsprach Bedürfnissen der Anwesenden und wäre ohne den Wink des Vorsitzenden noch weitergeführt worden.

Wilks Bemerkungen zu dem mathematischen Lehrplan sind nur eine Nachlese zu seiner vorjährigen Abhandlung. Er findet, dass in diesem neuen Plane das Streben nach Methodik (i. w. S.) etwas weniger geglückt ist als im Seminarlehrplan; die wirtschaftlichen Sachgebiete werden nur schüchtern der Benutzung empfohlen, und daneben finden sich an mehreren Stellen „vorbereitende“ Einschübel, die da nicht nötig und daher mit Unrecht aus ihrer natürlichen Stellung herausgenommen sind. Von einem aus Ludwigshafen herbeigekommenen Mitgliede wird es getadelt, dass Verfasser die gemeinen Brüche erst nach den Dezimalbrüchen, letztere aber als blosse Fortsetzung des Dezimalsystems nach unten behandeln will. Dadurch würden die Dezimalbrüche gar nicht als Brüche begriffen; das ist auch nicht nötig für das Addieren und Subtrahieren, und wenn die Brüche nur Multiplikand und Dividend sind, es ist aber nötig, wenn sie als Multiplikator und Divisor verwendet werden sollen. Für die Entscheidung dieser Frage war jedoch die vorliegende Arbeit nicht berechnet.

Justs Bemerkungen zum deutschen Unterricht nach den neuen Plänen verhalten sich im ganzen anerkennend. Es wird aber in der Versammlung auf Lücken in dem Plane (z. B. S. 329) hingewiesen. Auch hätte auf Hartungs Theorie des Vortrags (im 12. Jahrbuch hingewiesen werden sollen. Einen Punkt, der strittig sein kann, hebt Verfasser selbst hervor. Er hält das nochmalige Durchlaufen desselben Unterrichtsstoffes für erlaubt bzw. notwendig, wenn es in der folgenden Altersperiode, dem Jünglingsalter stattfindet, weil der Jüngling mit ganz anders gebildeten Geisteskräften an den Stoff herantritt, als es der Knabe getan hat. Aber, wird dazu bemerkt, auch wenn man bei den Gelegenheiten, die unsere Methodik verzeichnet, auf einen früher behandelten Gegenstand zurückkommt, wird er unter neue Gesichtspunkte gestellt, zu einer höheren Auffassung gebracht (man denke an Ottos Darlegungen über die Auffassung der Wunder). Ein zweites Durcharbeiten von der Auffassung des Konkreten zum System lässt sich nicht durchführen. Der oben angeführte Lehrplan Thrändorfs enthält daher auch keine derartigen Wiederholungen. Wenn gesagt wurde, ohne solche Wiederholungen würde die Universität fast keine neuen Literaturstoffe haben, so ist zu bemerken, dass die Universität nicht erziehende, sondern fachwissenschaftliche Zwecke verfolgt; das ist ihr neuer Gesichtspunkt.

Die in diesem Jahrbuch vollendete Arbeit von Professor Friedrich: „Die Aegineten“ will darlegen, wie die Nachbildungen der Skulpturen am Aphaia-tempel auf Aegina bei der Lektüre des 17. Gesanges der Ilias zu benutzen sind. Verfasser hat im Jahrbuche schon wiederholt über literarisch-ästhetische Gegen-

stände geschrieben, so schon im ersten (1869) über die Frage: Welcher Gewinn lässt sich aus Zimmermanns Ästhetik in Bezug auf die Auffassung des Hexameters ziehen? Seiner vorliegenden Frage hat er allgemeine Erörterungen über den Kunstanschauungsunterricht vorangeschickt. Die Notwendigkeit desselben sieht er darin, dass ästhetische Bildung zu der sittlichen Veredlung einen Beitrag liefern kann, der Zeichenunterricht allein aber die dazu dienende ästhetische Bildung nicht ausreichend verbürgt, weil er die Aufmerksamkeit mehr auf die Tätigkeit der Nachbildung als auf das Vorbild lenkt. Das Schöne stellt er also in der Erziehung nicht in die erste, sondern in zweite Linie. Im Gegensatz zu den „Hamburgern“ sieht er auch das Ziel nicht bloss im ästhetischen Genuss und begnügt sich demgemäss nicht bloss mit der Erregung von Gefühlen, sondern will dieselben auch zu klaren Urteilen erheben. Dadurch ändert sich der Massstab für die Auswahl etwas, denn manches würde wohl einen Genuss bereiten, aber dem Zwecke der Veredlung nicht dienen. Mit Recht verfolgt er auch nicht das Ziel, über die Schule hinaus direkt das Volk zum Kunstsinne zu erziehen; dafür werden die richtig gebildeten Schüler später wirken, die Schule aber käme dadurch in eine nachteilige Abhängigkeit von Zeitströmungen. Vermisst wird die nähere Bestimmung: nationale Veredlung sei das Ziel. Doch wird dagegen gesagt, die Beziehung auf das Individuelle ist in unserer Pädagogik selbstverständlich (Jahrbuch 33, S. 30 wünscht Verfasser unter Bezug auf Menge ausdrücklich auch ein Lehrbuch für die deutsche Kunst), die allgemeinen Ausführungen seien aber berechnet auf die Behandlung eines antiken Kunstwerkes. Dadurch dürfte es sich auch erledigen, wenn getadelt wurde, dass nach dem Verfasser der Philolog den Kunstanschauungsunterricht betreiben soll; denn er spricht auch von Bildern für Märchen, Sagen, biblische Geschichten etc. In Bezug auf den Zeichenunterricht wurde von einem österreichischen Gymnasium mitgeteilt, dass dort der Zeichenlehrer den Schülern der Oberklassen, welche dazu kommen wollten (und den Kollegen, welche zahlreich mitkamen) mit grossem Erfolge Kunstwerke vorgeführt und erläutert habe, und auf Grund dessen empfohlen: für die Oberklassen des Gymnasiums fakultativen Zeichenunterricht, aber verbindlichen Kunstunterricht, dem alle Fächer bei passender Gelegenheit vorarbeiten. Dafür wurde noch angeführt, dass Empfänglichkeit für Kunstbetrachtung oft da ist, wo die Fähigkeit zur Nachbildung fehlt. Dagegen wird aber doch der Zeichenunterricht für alle Schüler einer erziehenden Schule bis oben hinauf verlangt, weil die Kunstfertigkeit, auch ein geringeres Mass davon, die Befähigung zur Kunstbetrachtung erhöht. Es drängt nach Lay auch jede Art von Anschauungen zu künstlerischer Betätigung, und das Naturschöne erregt im Vergleich mit den Gegenständen der Teilnahme nicht so wenig Interesse, wie von einer Seite behauptet worden war. — Was Verfasser bei der Betrachtung der äginetischen Bildwerke tut, würde obiger Redner der Art nach zu dem vorbereitenden Kunstunterricht rechnen, dies aber in so breiter Weise zu tun, sei nur zu rechtfertigen vom Standpunkte kunsthistorischen Unterrichts aus, den Verfasser doch der Hochschule überlässt. Der Philolog, der Religionslehrer etc. müsse sich mit episodischer Behandlung von Kunstwerken begnügen. Die vielen sonstigen in der Abhandlung erörterten philologischen Fragen wurden nicht in die Debatte gezogen. Besonders anerkennend wird her-

vorgehoben, wie der Unterschied der redenden und der bildenden Kunst für Schüler dargelegt ist.

Theodor Frankes „Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik“ steigerten am 2. Verhandlungstage die Temperatur etwas. Dass die Schule, wurde dagegen gesagt, die wirtschaftlichen Verhältnisse berücksichtigen muss, ist für die Pädagogik überhaupt und auch für uns (vgl. besonders Zillers „Grundlegung“) nichts neues. (Unter anderem wurde angeführt, dass die ersten deutschen Schulen die sog. Rechen- und Schreibschulen waren, also wirtschaftliche Zwecke mit verfolgten; das hat Verfasser im Jahrbuch S. 52 erwähnt.) Es ist sehr irreführend, wenn Verfasser von einer besonderen Wirtschaftspädagogik spricht und daneben noch eine ganze Reihe von „Pädagogiken“ anführt, noch dazu vielfach in gewagten Wortbildungen. Daher insbesondere kommt es, dass das sittlich-religiöse Erziehungsideal den einzelnen Bildungsidealen (s. oben) nur neben-, nicht übergeordnet erscheint; dadurch wird die Naturkunde das herrschende Fach seines Lehrplanes. Der Verfasser gab zu, dass er, um die Bedeutung der wirtschaftlichen Seite, welche für unsere Zeit viel grösser ist als für irgend eine frühere, recht hervorzuheben, eine Wirtschaftspädagogik gleichsam hypostasiert und dabei mehr die Entwicklung des ganzen Volkes als die des einzelnen Menschen im Auge gehabt habe. Er habe aber damit die obersten Prinzipien der Pädagogik nicht um ihre Geltung bringen wollen — Rockefeller und Morgan seien nicht seine Ideale —, sondern er habe erwartet, dass in der Ausführung sich die eine Seite zu den anderen von selbst ins richtige Verhältnis setzen werde. — Anerkennung fand es, dass durch die Arbeit die Bedeutung des Könnens, des praktischen Tuns, der Handfertigkeit wieder hervorgehoben wird. Aber Frankes Naturkunde wertet die Biologie zu niedrig und verwandelt sich fast ganz in Technologie. Ebenso lässt er im Zeichnen fast nur das „Gewerbezeichnen“, die Erlernung des Umganges mit Lineal, Zirkel und Reisschiene gelten. Da er in seinem Lehrplane drei wirtschaftliche Stufen, Haus-, Volks- und Weltwirtschaft, unterscheidet, so erinnert der Vorsitzende daran, dass dieselben mit den von ihm aufgestellten Stufen der Entwicklung des Einzelnen und der Gesamtheit in intellektueller und moralischer Hinsicht (Erläuterungen zum 16. Jahrb. S. 40 f.) nicht in Parallele zu setzen seien. Frankes Stufen besagen, dass die Einsicht auf weitere Gebiete ausgedehnt wird, ohne dass die früheren Stufen aufhören zu existieren oder den Unterricht zu beschäftigen; Vogts Reihen führen seelische Gesamtzustände auf, bei denen ein höherer erstiegen wird, wenn der frühere überwunden ist. (Der Verfasser war an anstrengender mündlicher Beteiligung gehindert, dürfte sich aber gegen verschiedene Anstellungen mit der Feder wehren.)

Seminarlehrer M. Fack in Weimar hatte zwei Materialiensammlungen zum Jahrbuche beigezeichnet: „Denkende Naturbetrachtung,“ gezeigt am Dachschiefer und am Lein, und: „Zur Psychologie im Lehrerseminar.“ Beide Arbeiten wurden für dankenswert gehalten. Der anwesende Verfasser erklärt, er habe in der mineralogischen Arbeit das, was früher einmal in nicht ganz zu billiger Weise biologische Behandlung der Mineralien genannt worden ist (Päd. Stud. 1900, S. 348) mit voller Absicht übergangen und zu zeigen versucht, was sich ohne dieselbe alles tun lässt, wenn man das Experiment zu Hilfe

nimmt. Was der Unterricht irgend einer Schule davon benutzen könne oder solle, habe er nicht ausmachen wollen. Darum stehen auch die statistischen Zahlen auf S. 117 f. und 120 f. nicht in der Reihe, in die sie der Unterricht wahrscheinlich bringen wird. Die methodische Formung des Ganzen, welche aber doch vermisst wurde, hat Verfasser nicht bieten wollen, um auch denen einen Dienst zu leisten, die methodisch anders denken. Doch führt er beim Schiefer zuerst einzelnes auf, was den Schülern bekannt ist; und beim Flachse beginnt er mit dem wirtschaftlichen Werte der Fasern, was ebenfalls zur täglichen Erfahrung gehört, wenn auch ohne die Zahlen für Ein- und Ausfuhr, und geht auf die natürlichen Eigenschaften der Faser über mit der Frage, worin denn nun der grosse wirtschaftliche Wert begründet sei.

Diese damit angefangene Bearbeitung der Stoffe an der Hand von Problemfragen hätte nun Verfasser, wie gewünscht wurde, auch an den psychologischen Gegenständen durchführen sollen. Man verwies beispielsweise auf Justs Bearbeitung der Psychologie im Lehrerseminar (Päd. Stud. 1880, 4. Heft) und der Logik als Schulwissenschaft (im 15. Jahrbuche). Der Verfasser erklärte aber, er habe über die behandelten Gegenstände (Übung der Sinne, Klarheit der zusammengesetzten Wahrnehmungen und Vorstellungen etc.) nur die Ergebnisse mitteilen wollen, wie sie einer seiner begabten Schüler nach Beendigung des betreffenden Unterrichtsstückes etwa formen würde. Auch so findet man in der Arbeit vieles, das man in andern Hilfsbüchern vergebens sucht. Der anwesende Professor P. Barth hebt die konkrete Art der Behandlung noch besonders hervor; die meisten psychologischen Lehrbücher seien immer noch zu abstrakt gehalten. Verfasser erklärt noch, er stehe nicht auf dem Standpunkte, dass Apperzeption Wille sei und vermeide das Wort so weit als möglich, weil es bei seiner gegenwärtigen Vieltendigkeit viel Unheil anrichte; und die Gegenstände der Logik (Begriffe) behandle er hier als Gegenstände der Psychologie. Aber, wird dagegen eingewendet, Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe sind dabei nicht genügend auseinandergehalten, und es empfiehlt sich, diesen Gegenstand im Seminar nicht in der Psychologie, sondern in der Logik darzustellen.

Die beiden im Jahrbuche nicht vollendeten Aufsätze (Herbarts Briefe an Drobisch und Wilks umfassend angelegte Arbeit über das Werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit) wurden für die nächste Versammlung aufgehoben. Die Wahl des Ortes wurde dem Vorstände überlassen; dieser dürfte aber der wiederholten Einladung nach Stuttgart Folge leisten.

C. Beurteilungen.

W. Rein, Prof. Dr., Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage. 1. Halbband. Langensalza. 1903. Beyer u. Söhne. Pr. 7,50 M. vor Erscheinen des 3. Halbbandes, später Preiserhöhung.

Das Handbuch bietet eine schnelle, sichere und gründliche Belehrung über alle wichtigen Gebiete der Theorie und Praxis des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens, sowie Anregung und Unterstützung der wissenschaftlichen

Fortbildung und Vertiefung. Es ist ein Nachschlagewerk ersten Ranges. Der Umstand, dass die 1. Aufl. bei Vollendung des Werkes, wie der Herausgeber im Vorworte zur 2. Aufl. berichtet, bereits vergriffen war, kann das hier abgegebene Urteil nur bestätigen. Die 2. Aufl. zeigt, dass der Erfolg der ersten ein Ansporn zu sorgfältiger Durchsicht, Verbesserung und Ergänzung der neuen Auflage geworden ist.

Aus dem 1. Halbband (Abbitte — Ärztliche Beobachtung) seien, um die Mannigfaltigkeit des Inhalts zu kennzeichnen, folgende Artikel erwähnt: Psychische Alterstypen (Dr. B. Hartmann), Anlagen (Dr. Andreae), Anschaulichkeit des Unterrichts (Dr. R. Menge), Anschauung und Anschauungsunterricht (Dr. Hollenbach), Apperzeption (Dr. K. Lange), Aufmerksamkeit (Dr. Andreae), Begehren (O. Flügel), Abstraktion, Begriff (O. Foltz), Häusliche Arbeit (O. Janke), Belohnung (E. Ackermann), Amter, Aufsicht (Dr. Morres), Erbliche Belastung, Ansteckungspsychosen (Dr. Th. Ziehen), Abhärtung (H. Grabs), Ansteckung und ansteckende Krankheiten (Dr. A. Gärtner); Algebraische Aufgaben (E. Zeissig); — Abhängigkeit und Freiheit der Lehrer (Dr. W. Rein); — Bacon, Bahrdt, Basedow (Dr. v. Sallwürk); — Bau des Schulhauses (O. Janke); — Belgisches Unterrichtswesen (Dr. Collard).

Rochlitz.

Dr. Schilling.

Maennel, Rektor Dr. Bruno. Das 19. Jahrhundert in der Hallischen Schulgeschichte. Ein Beitrag zur Entwicklungsgeschichte des deutschen Schulwesens. Halle a. S., Buchh. des Waisenhauses. 1900. 96 S. Geh. 1,80 M.

Obwohl diese Zeilen infolge äusserer Zufälle etwas spät kommen, wollen wir doch nicht unterlassen, noch auf obige Schrift hinzuweisen. Einzel Darstellungen sind auf allen Gebieten des Geschehens immer willkommen, nicht nur als Quellen für die Forschung, sondern, was hier mehr in Frage kommt, besonders auch deswegen, weil sie den Sinn für die liebevolle Vertiefung ins

Kleine, Individuelle, der bei der Lektüre zusammenfassender Werke leicht Schaden leiden kann, stärken und wach erhalten. Dazu kommen noch besondere Umstände, welche eine Hallische Schulgeschichte lehrreich machen. Halle ist der Sitz der weitverzweigten Franckischen Stiftungen, die in dem abgelaufenen Jahrhundert trotz konservativer Richtung doch dem Schritt der Zeit teils gefolgt sind, teils neue Wege gewiesen haben. Die Stadt hatte am Anfange dieser Zeit wenig über 20000 Einwohner, machte mit den in den Strassen befindlichen Düngerstätten noch einen sehr dörflichen Eindruck, war durch ihre gesundheits-schädlichen Zustände berüchtigt, unter der lieben Jugend blühte der Bettel, und auf dem Galgen am Tore fanden die Raben immer Nahrung; am Ende des Zeitraumes aber — ein blühendes Gemeinwesen von 150000 Einwohnern! Dieser Aufschwung ist ferner gerade bei Halle besonders spät eingetreten, denn die Vorgänge der Napoleonschen Zeit wirkten hier ungewöhnlich lange nach; im Schulwesen aber hat die Regierung des Königs Jerome vorteilhafte Spuren hinterlassen, indem sie „befremdet über die Menge der Schulen“ und von den grösseren Städten Frankreichs her an durchsichtige Organisation gewöhnt, günstige Verfügungen traf. Endlich tritt der jeweilige Einfluss der pädagogischen Zeitströmungen bei Halle deutlich ans Licht; wir bemerken Stücke aus dem Erbe der Pietisten und Einrichtungen aus dem Dessauer Philanthropin; wir sehen, wie der Pestalozzianismus einwirkt und endlich der Herbartianismus Boden gewinnt, und zwar letzterer unter Frick wenigstens auf die höheren Schulen in Halle mehr als sonst irgendwo. In Bezug auf die Gedankensysteme begnügt sich allerdings Verf. mit Andeutungen. Daher mag es auch kommen, dass er aus dem vorangegangenen Jahrhundert gelegentlich Einrichtungen erwähnt, aber Trapp, in Halle 1779—82 Professor der Pädagogik, und seinen Nachfolger (wiewohl nicht als Professor der Pädagogik) Fr. Aug. Wolf, in Halle bis 1809, nicht erwähnt. Über diese vorangegangene Periode der Hallischen Schulgeschichte, allerdings in etwas anderer Auffassung, vgl. man

die ebenfalls im Jahre 1900 erschienene Schrift von Dr. Theod. Fritzscht: Ernst Christian Trapp.

Leipzig.

Fr. Franke.

Ein Knabenleben vor sechzig Jahren. Pädagogische Betrachtung eigener Erlebnisse, von Dr. F. Pfalz, Realschuldirektor a. D. Verlag von Richard Wöpke, Leipzig, 1901. Preis brosch. M. 2.50, geb. Lmbd. 3.50. — 146 S.

Anschaulich und in schlichtem Stile erzählt der Verfasser sein eignes Knabenleben bis zum Scheiden aus dem Vaterhause. Lebendig führt er die Entwicklung der kindlichen Seele und die Einwirkung der verschiedenen Erziehungsfaktoren auf diese dem Leser vor. In ungezwungener und durchaus nicht aufdringlicher Weise schliessen sich daran pädagogische Grundsätze, Ansichten und Ratschläge. Auch die so wichtige Kulturentwicklung unseres Vaterlandes während der Mitte des 19. Jahrhunderts ist mit hinein verflochten. Daher ist das Buch nicht bloss Philosophen und Pädagogen, sondern auch Historikern und allen Kinderfreunden warm zu empfehlen.

Baumgarten, Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geiste der modernen Theologie. Tübingen und Leipzig. 1903. 120 S. 1,20 Mk.

Trotz allem, was ich von meinem pädagogischen Standpunkte aus an einzelnen Behauptungen Baumgartens aussetzen habe, muss ich doch sagen: Als Ganzes betrachtet, ist das Buch eine Tat, für die Lehrer und Pfarrer dem Verfasser nur von Herzen dankbar sein können. Mit schonungsloser Ehrlichkeit legt er vor allem die Schäden des traditionellen Unterrichts dar. Er zeigt, wie dieser auf die Kindesnatur nicht genügend Rücksicht nimmt, sondern z. T. mit Begriffen arbeitet, die jenseits der kindlichen Erfahrung liegen, wie er es versäumt, vom realen und idealen Umgange als der einzig richtigen Erfahrungsgrundlage auszugehen, wie der Katechismusunterricht im Grunde genommen die Kinder nur darin übt, „erwünschte Antworten aus der bekannten

Schublade herauszuholen, worin wie trockne Blumen in einem Herbarium die grossen Worte liegen: Gott, Jesus, der Heiland, die Sünde, der Himmel u. s. f. oder „Wir sind allzumal Sünder“, „Wir vermögen nichts durch eigene Kraft“ u. s. f. — Vor allem klagt B. über die Kluft zwischen Allgemeinbildung und kirchlicher Bildung, zwischen wissenschaftlichem Fortschritt und zähem Beharrungszustande der kirchlichen Unterrichtspraxis. „Dieser Konflikt — heisst es S. 19 — ist besonders stark in den Kreisen unserer seminaristisch gebildeten Lehrer. Sie sind durchweg berührt von dem modernen Entwicklungsgedanken und geben sich mit besonderer Freude gerade den naturwissenschaftlichen Studien hin. Nur ihre Vorbereitung auf den Unterricht im Christentum ist ganz gebunden an die Annahme unvermittelter, wunderbarer Durchbrüche.“

Im zweiten Teile weist B., vielfach mit Harnack sich auseinandersetzend, nach, dass zum Wesen des Christentums nur das gehören kann, was erfahrbar ist, während Spekulationen über innergöttliche Vorgänge, durch die Gottes Liebeswille aus der Umklammerung der Gerechtigkeit befreit wird, und metaphysische Betrachtungen über das Geheimnis der Person Jesu für das Erleben des Heils nicht notwendig sind.

Der dritte Abschnitt bringt zunächst eine sehr ansprechende, gemütvollte Betrachtung über „Mutterunterricht“ (S. 50—59), dann folgt § 9 „der Schulunterricht“. Ich muss gestehen, dass ich lange keine so gründliche Enttäuschung erfahren habe wie beim Lesen dieses Abschnittes. Zu seiner Charakteristik mögen einige Stellen genügen: „Die Kulturstufen lehne ich als zu künstlich ab.“ — „An spezieller Methodik des Unterrichts habe ich nie viel Interesse gehabt.“ — „Eine Hauptforderung scheint mir, die biblischen Geschichten frei zu erzählen.“ — „Auf den Zusammenhang der Geschichten untereinander kann es auf der Unterstufe nicht ankommen.“ — „So bleibt es wesentlich bei der schon herrschenden Methode, aus dem Zusammenhang gelöste einzelne biblische Geschichten zu bieten.“ — „Man darf das Gedächtnis

nicht dadurch verderben, dass man nur Verstandenes lernen lässt.“ — „Die Arbeit der Gedächtnisfüllung lässt sich nur in bestimmten Jahren leisten und nur schwer nachholen.“ — „Hat man sich erst gewöhnt, alle mitgeteilten Stoffe alsbald in Verdauung zu übernehmen, dann ist die reine Stoffaufnahme verhindert.“ — „Auf der Mittelstufe bieten wir möglichst vielen neuen Stoff, gerade für dies neugierige Alter.“ — „Inwiefern das neue Bahnen sein sollen, vermag ich nicht einzusehen. Eher glaube ich, dass jeder Vertreter der konzentrischen Kreise und des Memoriermaterialismus Baumgarten verständnisinnig die Hand schütteln wird. Glücklicherweise bilden diese Parteien nur einen Bruchteil des Buches. Daneben finden sich Ausführungen, z. B. über Katechismus S. 69, Sagen und Wunder S. 74, denen man nur von Herzen zustimmen kann. Die weiteren Abschnitte handeln vom Konfirmandenunterricht, religiösen Fortbildungsunterricht und Unterricht der Erwachsenen. Auch hier findet sich viel Beherzigenswertes neben Anfechtbarem („Glaubens- und Sittenlehre vortragend“ S. 88). Den Abschluss bildet eine sehr ansprechende Erziehungs predigt über Mark. 10, 13—16.

Auerbach i. V.

E. Thrändorf.

Gunkel, Israel und Babylonien.
Der Einfluss Babyloniens auf die israelitische Religion. Göttingen 1903. 48 S. 1,20 M.

Der Streit über „Babel und Bibel“ ist im Abflauen begriffen; die Gegner haben sich ausgesprochen, und neue Gesichtspunkte werden schwerlich mehr vorgebracht werden. Es wäre aber sehr schade, wenn die ganze Bewegung, die doch im Grunde genommen sehr wichtige Fragen in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt hatte, so ganz resultatlos verlaufen sollte. Ein solcher Ausgang wäre besonders auch im Interesse der Schule sehr zu beklagen. Diese hätte aus dem Streite für ihren Religionsunterricht doch so manches lernen können. Wer sich freilich rückhaltlos der Führung des Professors Delitzsch anvertrauen wollte, der würde besonders durch den theo-

logischen Teil des zweiten Vortrags auf sehr verkehrte Wege gelenkt werden; denn hier verlässt der Fachmann das Gebiet, auf dem er heimisch ist, und versucht sich in theologischen Gedankengängen, die der Richtigkeit sehr bedürfen. Durch die Auseinandersetzung zwischen dem Kaiser und Harnack, über die No. 10 der „Chronik der Christlichen Welt“ (Jahrgang 1903) sehr gut berichtete, ist die Hauptsache, die zeitgemässe Fassung des Offenbarungsbegriffes, bereits klargestellt worden. Aber man hatte doch immer noch das Bedürfnis, von einem nicht voreingenommenen, wissenschaftlich tüchtigen Vertreter der alttestamentlichen Wissenschaft über die Haltbarkeit der einzelnen das Alte Testament betreffenden Behauptungen des Prof. Delitzsch ein ausführlicheres Urteil zu vernehmen. Dieses Bedürfnis, das viele, die sich durch die orthodoxe Kampfweise abgestossen fühlten, gehabt haben dürften, kann das Schriftchen von Gunkel sehr wohl befriedigen. Nicht als kirchenpolitischer Parteimann, sondern als gründlicher, gewissenhafter Forscher, der den Assyriologen auf seinem Gebiete wohl zu schätzen weiss, führt Gunkel alle Behauptungen des zweiten Babel und Bibel-Vortrags, die sich auf den Wert des Alten Testaments beziehen, auf das rechte Mass zurück und sichert so besonders der Offenbarung Gottes durch die Propheten die rechte, bleibende Wertschätzung. Ich würde mich freuen, wenn die trefflichen Ausführungen Gunkels auch unter den Lehrern recht zahlreiche Leser fänden.

Auerbach i. V.

E. Thrändorf.

Dr. August Baumeister, Ausgewählte Reden des Fürsten von Bismarck. Halle, Waisenhausbuchhandlung, 1903. 247 S. 1,80 M. gebunden.

Das Buch will den Zöglingen auf der obersten Stufe höherer Lehranstalten Führer und Leiter auf dem Wege in die staatliche Gemeinschaft sein. Bismarck lagen seine Werke am Herzen, viel weniger seine Worte, darum ist er kein Schönredner, doch überragt er weit Demosthenes wie Cicero. In seinen

Reden weht urgermanischer Volksgeist: Treue und Gewissenhaftigkeit, mannhafter Mut, verbunden mit ruhiger Besonnenheit, Gottesfurcht und Vertrauen auf die gute Sache. Die Reden Bismarcks sind weniger geeignet zum Vorlesen als zum Nachdenken (Ansprache des Herausgebers). Mit vollem Rechte wünscht Baumeister die Reden benützt, nicht etwa wie Geschichtsquellen, um daraus Geschichte zu lernen, sondern nach vorausgegangener Behandlung — zur Begeisterung für Bismarck, für das Reich, das jener in allen seinen Reden voll Vaterlandsliebe über die Parteien gestellt wissen will, mögen letztere heissen wie sie wollen. Natürlich muss bei solcher Benützung der Reden endlich mit der Forderung voller Ernst gemacht werden: das 19. Jahrhundert muss auf der obersten Stufe unserer höheren Schulen vollständig und in voller Breite und Tiefe behandelt werden. Über die Auswahl unter den Reden liesse sich wohl an einzelnen Punkten mit dem Herausgeber streiten — die Individualität der Geschichtslehrer wird immer besondere Wünsche haben — im ganzen aber merkt man die gute Absicht, aus den wichtigsten Abschnitten Bismarckscher Diplomatie und Staatsleitung Reden oder Teile von solchen zu bieten, die ein anschauliches Bild geben von den schweren Kämpfen (1862 und 1864), den grossen Erfolgen (1867 und 1871) bei der Aufrichtung des Reiches, von den Aufgaben in demselben (soziale Frage 1882—1884, Kolonialpolitik 1885, Wehrkraft 1887, Kirchenstreit 1887). Der längsten und berühmtesten Rede Bismarcks (11 000 Worte): Über den politischen Zustand von Europa zur Begründung der neuen Wehrvorlage, Februar 1888, folgt als Schluss Bismarcks Ansprache beim Hinscheiden Kaiser Wilhelms I. Den Anhang bilden 2 Ansprachen aus der Zeit nach seinem Scheiden aus dem Amte: 1895, an die in Friedrichsruh erschienenen Studenten, an die Lehrer höherer Schulen, beide durchgezogen von dem Gedanken: Erhalte, was du hast. — Die Reden werden von den Schülern gern gelesen und vermögen sehr wohl die heranwachsende Generation, der Bismarck bereits nicht mehr als der lebendige Zeitgenosse erscheint, das

Bild und die Arbeit des grossen Deutschen vor die Seele zu zaubern.

Auerbach i. V.

Dr. Simon.

W. Heinze. Die Geschichte für Lehrerseminare. I. T. Das Altertum. 2. Auflage von H. Rosenberg. Hannover-Berlin 1901. Verlag von Carl Meyer. 283 S.

Den 1. Teil dieses trefflichen Lehrbuches, das sich durch steten Hinweis auf den pragmatischen Zusammenhang der Tatsachen, durch gebührende Berücksichtigung der Kulturgeschichte namentlich hinsichtlich ihrer sozialpolitischen Seite, durch Vorführung geeigneter Quellenstücke rühmlich auszeichnet, hat nach des Verfassers Tode der neue Herausgeber fast unverändert gelassen. Die Aufnahme des 4 Seiten langen Abschnittes über die Phönizier ist zweifelsohne als Bereicherung des Werkes zu begrüssen, zumal darin die eigentliche Kulturentwicklung dieses Volkes trefflich begründet wird und manche über dasselbe verbreiteten Irrtümer richtig gestellt werden.

Ad. Bär, Seminarlehrer in Weimar, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule. Gotha. E. F. Thienemann. 1902. — Preis brosch. M. 3. — Geb. M. 3.50. — 188 S.

Da ohne Zweifel in der Gegenwart die soziale Frage die brennendste ist, erwächst dem Geschichtsunterricht am Seminar die Pflicht, den Schwerpunkt immermehr nach der volkswirtschaftlichen Seite zu verlegen. Hierzu findet er im vorliegenden Buche nicht nur ein treffliches Hilfsmittel (denn an ausgeführten Beispielen wird gezeigt, wie die Wirtschaft in Beziehung zu Sprache, Kunst, Wissenschaft, Religion, Sitte, Recht und Staat betrachtet und erforscht werden muss), sondern auch eine sichere Begründung; denn da die Reichsverfassung die Pflege der Wohlfahrt des deutschen Volkes als Staatszweck bezeichnet, so ist die Geschichte der Wohlfahrtspflege und die aus ihr gewonnene Lehre auch ein notwendiger Teil der deutschen Geschichte und des

Unterrichts in ihr. Von dem Nomadenleben der Indogermanen und Westgermanen ausgehend gewinnt der Verfasser einige wirtschaftliche Grundbegriffe wie Bedürfnis, Gut, Arbeit, Arbeitsgemeinschaft, Arbeitsteilung, Produktion, Konsumtion, Verteilung, Vermögen, Kapital, Wirtschaft, Volkswirtschaft, Volkswohlfahrt. Er findet dann, dass die Wirtschaftsgeschichte die anschauliche Grundlage der Wirtschaftslehre ist und beide daher in der Schule miteinander gelehrt werden müssen. Unter Auswahl von wirtschaftsgeschichtlichen Tatsachen, die Typen wichtiger Erscheinungsformen sind, muss die Schule ihre Schüler zur Erkenntnis der jetzt bestehenden Erscheinungsformen auch durch die Geschichte der früheren Wirtschaftsstufen führen. Das Volksschullehrerseminar muss den künftigen Volksschullehrer befähigen, das Leben der Bauern, Handwerker und Kleinbürger, deren Kinder er unterrichtet, mit geschichtlichem Auge zu betrachten. Aus den 1. Kriegen der Germanen und Römer gewinnt der Verfasser den Satz: Wirtschaftliche Zustände waren Ursache und Wirkung politischer Ereignisse. Sehr anschaulich tut er dar, wie der Begriff des Eigentums entstanden und wie infolge der Seeshaftigkeit und der Fortschritte in der Bewirtschaftung immer mehr Gemeineigentum Sondereigentum wurde und dass somit die Sozialdemokratie von der Zukunft eine Gesellschaftsordnung des ganzen deutschen Volkes verlange, wie sie schon einmal in der kleineren Gemeinschaft einer altdeutschen Mark- und Dorfgemeinschaft bestanden hat. Darauf stellt Verfasser der Psychologie am Seminar die Aufgabe, im getreuen Anschluss an Bellamy zu zeigen, dass sich die Sozialdemokratie ein Bild von der menschlichen Natur gestaltet hat, dem alle Erfahrung widerspricht, und so das Verlangen nach einem besseren Wege rege zu machen. Diesen weist die Sozialpolitik, die neben das rechtsgestaltende Prinzip des Individualismus das des Sozialismus stellt. Ferner wird der Nachweis geführt, dass das wirtschaftliche Leben in der Hauptsache ein nach den Vorschriften des Rechts verlaufender Prozess ist und die wirtschaftliche Einsicht das wirtschaftliche Recht schafft. Verfasser fordert

daher, dass der Unterricht solche Stoffe auswählen muss, die in typischer Weise die Entstehung des wirtschaftlichen Rechts einer Wirtschaftsstufe aus den wirtschaftlichen Vorgängen, der Technik und der Wirtschaftsgemeinschaft einerseits und der wirtschaftlichen und sittlichen Einsicht andererseits anschaulich darstellen und erklären. Durch Vergleiche zwischen Altertum und Gegenwart tut er die Notwendigkeit von Kolonien dar und zeigt den Wert der Volkskunde, welche die Reste früherer Erscheinungsformen im wirtschaftlichen Leben der Gegenwart aufsucht. Der nach dem Vorbilde von Hildebrands, „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule“ gearbeitete 2. Teil bietet recht dankenswerte Abschnitte, so: Die Mühle, das wirtschaftliche Volkslied, das Lehnwort, was die Flur- und Ortsnamen aus der Wirtschaftsgeschichte erzählen, was die Familiennamen aus d. W. e., Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten wirtschaftlichen Inhalts.

Natürlich lassen sich auch Einwände gegen einige Ausführungen des Verfassers machen. So rechnet er die Finnen, deren Sprache den Bau der tatarischen hat, zu den Indogermanen, während er die Inder und Perser, die eine indogermanische Sprache aufweisen, gar nicht erwähnt. Bei Einteilung der Germanen übergeht er ganz die Nordgermanen. Das, was Cäsar über die wirtschaftlichen Zustände bei den Sueben berichtet, ist vom Verfasser auf alle Westgermanen übertragen, während doch aus bell. Gall. IV, 3 hervorgeht, dass andere Germanenstämme auf einer höheren Kulturstufe bereits standen. Unklar ist mir die Berechnung auf der Tabelle S. 62. Hier wird die Gesamtzahl der Staatsbürger, die 900 und mehr Einkommen haben, für 1892 auf 8943165, für 1897 auf 10644320 angegeben, während die Summe der Steuerpflichtigen der einzelnen Steuerstufen nur 2435858 bez. 2763998 ergibt.

Von Druckfehlern habe ich bemerkt S. 2 Gespinnst, S. 50 Friedrich, S. 92 Freizügigkeit.

Wenn ich auch vor Veröffentlichung einer 2. Auflage dem Verfasser eine kritische Durchsicht seines Werkes anrate, so empfehle ich es doch schon warm in vorliegender Gestalt.

Aug. Otto. Bilder aus der neueren Litteratur für die Lehrerwelt. 4. Heft: Riehl, Minden, C. Marowsky. — Preis M. 1,20. — 71 S.

Auch vorliegendes Heft ist ein würdiges Seitenstück zu den vorausgegangenen. Klar werden zunächst die Faktoren beleuchtet, die auf die Entwicklung Riehls eingewirkt haben, wobei erhellt, dass dieser im wesentlichen das Naturell seines Grossvaters mütterlicherseits ererbt hat. Trefflich werden dann die politische Gesinnung Riehls sowie seine Tätigkeit als Professor und gelehrter Schriftsteller gekennzeichnet, wenn auch die Behauptung, Riehl sei der eigentliche Begründer der Volkskunde und Kulturgeschichte, eine Übertreibung ist. Im 2. Teile wird die Eigenart der Riehlschen Dichtungen im allgemeinen, im 3. werden folgende Novellen: Liebesbusse, Der alte Hund, Der stumme Ratsherr, Gräfin Ursula, Lehrjahre eines Humanisten, Wanda Zaluska, Reiner Wein, Burg Neideck, Der verrückte Holländer, Im Jahr des Herrn, Die Lüge der Geschichte und Mein Recht im einzelnen unter Polemik gegen P. Heyse richtig charakterisiert. Druckfehler ist S. 22 Zivilgesetzgebung.

Ernst Beyer. Sokrates, Trauerspiel in 5 Aufzügen. Leipzig, Verl. v. Alfr. Hahn. 1902. — Preis geb. 2,80 M. — 168 S. —

Vorliegendes Trauerspiel schliesst sich im wesentlichen dem Gang der Geschichte an. Erhöht wird das Interesse durch das Liebesverhältnis des Anytos und der Hetäre Lydia sowie durch das Schicksal der Myrto, der Tochter des Anytos. Letzterer beschliesst den Untergang des Sokrates, weil dieser, als er ihm bei Delion das Leben rettete, Zeuge gewesen ist, wie er die verfolgenden Feinde um Gnade anflehte, weil Sokrates Lydia öffentlich beleidigt und die Freisprechung des von Anytos angeklagten Hermon bewirkt, und endlich weil er seine Kinder von ihm abwendig gemacht hat. Über Anytos' Sohn erfahren wir nur, dass er die Strenggläubigkeit seines Vaters verspottet hat. Myrto aber weigert sich, dem Moletos, Sokrates' 2. Ankläger, die Hand zu reichen und

wird deshalb von ihrem Vater ins Gefängnis geworfen. Als jener dann ihr die Verurteilung des Sokrates mitteilt und ihre jungfräuliche Ehre bedroht, tötet sie ihn und trinkt mit Sokrates den Giftbecher. Lydia, die anfangs Anytos gegen Sokrates aufhetzt, wird durch dessen Verteidigungsrede bekehrt und will seine Befreiung bewirken. So erficht Sokrates einen moralischen Sieg, und seine Ankläger finden die verdiente Strafe. Klar beleuchtet die Exposition Sokrates' Lehre sowie seinen und seiner Hauptgegner Charakter, schildert anschaulich die Stimmung seiner Anhänger und seiner Feinde und lässt in der Form der Steigerung die Ursachen seiner Verurteilung erkennen. Doch ist sie zu lang; denn sie füllt über die Hälfte des Dramas aus. Erst Ende des 2. Aufzuges beschliesst Anytos Sokrates' Sturz, und erst vom 10. Auftritt des 4. Aufzuges an wird die Handlung lebhaft. Das Drama schildert allerdings anschaulich Sokrates' Lehre, dürfte aber auf der Bühne wenig Wirkung erzielen.

„Gefunden.“ Erzählungen für jung und alt von Björnson, Hebel, Kielland, Rosseger, Schmitt-henner, Stöber, Weisflog und Zschokke. Herausgegeben im Auftrage des Rheinischen Provinzial-Lehrervereins zum Besten der Pestalozzi-Stiftung von der Jugendschriften-Kommission des Elberfelder Lehrervereins. Union Deutsche Verlagsgesellschaft Stuttgart, Berlin, Leipzig. 1890. — 116 S.

Der Herausgeber hat eine recht glückliche Auswahl getroffen. In 10 Erzählungen unserer besten volkstümlichen Schriftsteller teils ernsten, teils heiteren Inhalts werden uns prachttvolle Gestalten aus dem deutschen Volksleben, meist Dorfbewohner, vorgeführt und so uns herzerquickende Einblicke in die Gemüts-tiefe der deutschen Volksseele erschlossen. Es ist eine herrliche Mischung von frischem Humor und ergreifendem Ernst. Auch was für bittere Not der 30-jährige Krieg und die Napoleonischen Kriege über unser Volk brachten, wird hier anschaulich gezeigt. Das Büchlein ist daher auf das wärmste zu empfehlen.

Tiergeschichten für die Jugend ausgewählt vom Hamburger Jugend-Schriften-Ausschuss. Leipzig, Verlag v. E. Wunderlich 1902. — Pr. 60 Pf. — 110 S.

Die in vorliegender Sammlung getroffene Auswahl von Tiergeschichten ist entschieden als eine gute zu bezeichnen. Sie bietet: Krambambuli von Marie v. Ebner-Eschenbach, Jalo der Traber von Jakob Ahrenberg, Herbsttage in den Alpen von J. V. Widmann, Blaaken von Björnsteme Björnson, Zottelohr v. E. Seton Thompson, Rothund von Rudyard Kipling. Hund und Pferd, Hase und Wolf treten uns entgegen. Das Buch ist nicht bloss für die reifere Jugend geeignet, sondern auch für erwachsene Tierfreunde; denn in ihm werden die Forschungen der Tierpsychologie greifbar veranschaulicht und auch die Liebe des Menschen zu dem treuen Haustier sowie das gegenseitige Ineinanderleben trefflich geschildert. Allen Tierfreunden sei es daher aufs wärmste empfohlen!

W. Ernst. Junges Leben und Streben. Erzählungen für die Jugend. B. Leipa. Selbstverl. — 181 S.

Vorliegendes Buch enthält 7 vom Verfasser erdichtete moralische Erzählungen und 1 nach Karl Fischer erzählte Sage. Die Helden sind Knaben und Mädchen, von denen die einen durch Fleiss und Tüchtigkeit es trotz mancher Anfechtungen endlich zu einer angesehenen Stellung bringen, die andern die gewöhnlichen Jugendfehler, wie Necksucht, Lesewut, zeigen. Der Stil ist fliessend und leicht verständlich, der Gang der Handlung spannend; die den Kern bildende Moral drängt sich nicht auf. Für reifere Schüler und Schülerinnen von Bürgerschulen sowie für die der Unter- und Mittelklassen höherer Schulen ist daher dies Buch sehr zu empfehlen. Leider findet sich in ihm eine wunderliche Mischung der alten und neuen Rechtschreibung, so S. 84 nöthigte, S. 91 Thiere, S. 97 Noth, aber Margareta, Miete, 99 Blüten, S. 128 prophetzt.

Löbau i. Sa.

Dr. Carl Franke.

Dr. August Messer. Kritische Untersuchungen über Denken, Sprechen und Sprachunterricht. Berlin, Verlag von Reuther und Reichard, 1900. 51 S. Preis: 1,25 M.

Dieses Schriftchen bildet das 6. Heft des 3. Bandes der „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie“, deren Herausgabe jetzt in den Händen der Herren Prof. Th. Ziegler (Strassburg) und Th. Ziehen (Utrecht) liegt.

Die Schrift zerfällt in 4 Kapitel:

1. Über die Bedeutung der Worte.
2. Die Ausdrücke „bewusst“ und „unbewusst“, „psychologisch“ und „logisch“ in ihrer Anwendung auf das Denken.
3. Über das Verhältnis von Logik und Grammatik.
4. Folgerungen für die Pädagogik.

Messers „kritische Untersuchungen“ nehmen zum Ausgangspunkte zwei im Jahre 1899 erschienene Schriften, die Programmabhandlung von Julius Keller, „Denken und Sprechen und Sprachunterricht“, und die Schrift von Arnold Ohlert, „Das Studium der Sprachen und die geistige Bildung“.

Beide Verfasser haben sich schon früher als Vertreter scharf entgegengesetzter Richtungen an dem Streit um die Bedeutung des Unterrichts in den fremden, insbesondere in den klassischen Sprachen beteiligt, und auch in den vorliegenden Schriften gelangen sie zu durchaus verschiedenen Ergebnissen. Keller kommt zu dem Resultat: „Es gibt von vornherein keinen geeigneteren Stoff, die jugendliche Denkfähigkeit zu entwickeln, und zwar im Sinne des Wissenschaftlichen und Logischen, als die tote Fremdsprache.“ Ganz anders gestaltet sich das schliessliche Urteil Ohlerts! Er erklärt: „Der fremdsprachliche Unterricht ist nicht, wie man jahrhundertlang geglaubt hat, ein Mittel zur geistigen Förderung der heranwachsenden Jugend.“

Ich habe die Schriften von Keller und Ohlert nicht gelesen, Messer aber versichert, dass beide Verfasser ernstlich bestrebt sind, unter Heranziehung der neueren Psychologie und Sprachwissenschaft ihre Ansichten zu begründen; dass sie die Frage, ohne aufeinander

Bezug zu nehmen, in sachlicher, leidenschaftsloser Erwägung erörtern. Messer hat sich nun die Aufgabe gestellt, die wichtigsten Sätze ihrer Beweisführung nachzuprüfen und auch zu untersuchen, ob die pädagogischen Folgerungen, die sie daraus ziehen, wirklich zwingend sich ergeben.

Das Ergebnis dieser „Nachprüfung“ lässt sich kurz so ausdrücken: Keller und Ohlert sind beide nicht tief genug in die Psychologie eingedrungen, und ihre pädagogischen Folgerungen wirken nicht überzeugend, weil sie aus unvollständigen oder falschen Prämissen abgeleitet werden. Um diese Aussage zu erhärten, werden zwei Beispiele genügen.

Die Annahme, die Worte seien Zeichen für die Dinge, hält Keller für „einen Grundirrtum in der Auffassung vom Wesen der Sprache“. Nach seiner Ansicht sind die Worte nicht Zeichen für die Dinge, „sondern Zeichen für unsere Vorstellung von den Dingen, ihren Beziehungen und Bewegungen, und für unsere Begriffe.“ Was ist der entscheidende Grund zu dieser Annahme? Keller meint, wenn die Worte die einzelnen Gegenstände bezeichneten, so wäre die Frage schwer zu lösen, „wie die Sprache von der Benennung des Individuums zu der Bezeichnung des Genus fortgeschritten wäre“. Auf dem Gebiete der Vorstellungen aber gebe es einen Bereich, auf dem „eine Einheit des Individuellen und Generellen“ Platz greife, und dieser Bereich sei der unserer eigenen Tätigkeit. „Was ich tue, das ist mir das unmittelbar Gewisse und Bekannte. Dieselbe Tätigkeit des Nebenmenschen war hier nach Erscheinung und Wesen mit der meinigen identisch. Hatte der Sprachschöpfer seine spezifische Tätigkeit mit einem Laut bezeichnet, so war sie überhaupt bezeichnet.“ Also war auf diesem Gebiete „und wohl nur auf diesem die Einheit des Individuellen und Generellen gegeben“. „Von hier aus war der Weg gebahnt zu jener scheinbaren (?) und fast unbegreiflichen Weisheit der Sprachschöpfer, dass sie sich gewöhnten, die Vorstellungen von den Dingen zu bezeichnen, und zwar die generellen.“ — Messer weist nun nach, 1. dass „dieselbe Tätigkeit des Nebenmenschen“ gar nicht „nach Erscheinung und Wesen

mit der meinigen identisch“ ist; 2. dass selbst im Falle der Voraussetzung dieser Identität immer noch nicht erklärt wäre, wie die „Sprachschöpfer“ dazu kamen, auf diesem wie auf anderen Gebieten nicht die individuellen, sondern die generellen Vorstellungen von den Dingen zu bezeichnen; 3. dass eine viel näherliegende und ganz ungezwungene Erklärung des Fortschritts von der Bezeichnung des Individuellen zu der des Genus in der ungenauen Auffassung, welche die Unterschiede übersieht, uns an die Hand gegeben ist. Zunächst hat allerdings jedes Wort für das sprechenernende Kind und für den Menschen in der Periode der primitiven Sprachschöpfung streng individuelle Bedeutung; es bezeichnet die unmittelbar gegebene Wahrnehmung, mit der es verknüpft ist. Aber das nun das Wort (z. B. Papa, Onkel, Vogel, Soldat) auch das Generelle bezeichnet, dass es auf einen weiten Kreis von Erscheinungen angewendet wird, welche nur eine entfernte Ähnlichkeit mit der ursprünglichen Wahrnehmung haben, geschieht deshalb, weil die Unterschiede gar nicht aufgefasst werden. — Keller mühte sich also ab im Ringen mit selbstgeschaffenen Schwierigkeiten, und das gerade bei der Begründung des Satzes, der ihn in erster Linie zum begeisterten Lobredner der toten Fremdsprachen gemacht hat.

Bei Ohlert ist es eine andere Grundansicht von der Natur der Worte, die sein Urteil über den Bildungswert des fremdsprachlichen Unterrichts entscheidend beeinflusst. Er erklärt: „Die Beziehung der Sprachform zu dem durch sie vertretenen sachlichen Inhalt ist durchaus einseitig.“ „Der Name bezeichnet nicht die Summe der sachlichen Merkmale, sondern einseitig nur ein Merkmal.“ Diese „einseitige Natur der Begriffsbildung“ kann nach seiner Ansicht „gar nicht oft genug, gar nicht eindringlich genug hervorgehoben werden“.

Was meint nun Ohlert mit der „einseitigen Natur der Begriffsbildung“? Am deutlichsten sagt es uns folgender Satz: „Die Namengebung geschieht in der Weise, dass bei einer zusammengesetzten sinnlichen Erscheinung das am meisten in die Augen fallende Merkmal apperzipiert und diese Erscheinung zum ersten Male durch einen eigen-

artigen, jenem in die Augen fallenden Merkmale entsprechenden Laut von der übrigbleibenden Summe der Erscheinungen abge sondert wurde.“

Diesen Ausführungen liegt ein bekanntes Ergebnis der psychologischen Sprachforschung zu Grunde. Wenn das Wort βοῦς bos Rind bedeutet, so bezieht sich der Name ursprünglich auf das Brüllen des Tieres, er bezeichnet das Tier als das Bu-machende, also vermittelt eines besonders auffälligen Merkmals, und zwar ist hier die sprachliche Bezeichnung durch Lautnachahmung ursprünglich geschaffen. — Aber auch schon vorhandene Wortwurzeln können benutzt werden, um neu angeschaute Dinge nach irgendwelchen vorwiegenden Eigenschaften derselben zu bezeichnen. Eine Wortbildung dieser Art ist es, wenn der Wolf (ursprünglich der Zerrei ssende) mit einem Wort aus der schon vorhandenen Wurzel „zerrei ssen“ benannt wird. Es wird hier nicht ein neues Sprachelement, ein neues Wurzelwort geschaffen, sondern die Anschauung des Tieres wird, „indem sie perzipiert wird, zugleich apperzipiert von der allgemeinen Anschauung des Zerrei ssens, und der Wolf wird nun, obwohl wir zugleich seine Gestalt, Größe, Farbe, seinen Lauf u. s. w. sehen, aufgefasst bloss als der Zerrei sser.“¹⁾ Die gegenwärtige neue Wahrnehmung wird also aufgefasst vermittelt einer verwandten Vorstellung, die bereits in ein Wort gefasst, d. h. schon mit einer Lautgruppe verbunden war.

Ohlert redet also nicht ohne Berechtigung von einer einseitigen Natur der Namengebung; er berücksichtigt in seinen Ausführungen aber gar nicht, dass das alles nur gilt für die Zeit der Namengebung, der Sprachschöpfung. Für den Wortschatz einer ausgebildeten Kultursprache und die an diesen Wortschatz angehefteten Vorstellungen der in dieser Sprache redenden Menschen treffen seine Darlegungen durchaus nicht zu. Man nehme ganz beliebige Wörter: Vater, Pferd, Himmel! Welches ist denn da das „sprachgeformte Beziehungsmerkmal“, welches aus „der unbegrenzten Summe sachlicher Merkmale“ gewisser

massen herausgehoben und einseitig bezeichnet wird? — Es macht dabei keinen Unterschied, dass etwa die Sprachwissenschaft noch nachweisen kann, welches sachliche Merkmal bei der Entstehung solcher Wörter ursprünglich durch sie bezeichnet wurde. Hier kommt es lediglich auf die Tatsache an, dass für uns Kulturmenschen, die wir in eine ausgebildete Sprache hereinwachsen, eine derartige ursprüngliche und einseitige Beziehung der Wörter auf ein sachliches Merkmal im allgemeinen nicht mehr beim gewöhnlichen Sprechen vorhanden ist. Eine Ausnahme davon machen manche Interjektionen und auf Lautnachahmung beruhende Wörter. Hier besteht eine gewisse natürliche Lautsymbolik, d. h. eine natürliche Beziehung zwischen der Lautgruppe des Wortes und einem Merkmale des Gegenstandes oder Vorganges, den das Wort bezeichnet. Eben darauf beruht es, dass hier in diesem Bereich von Wörtern, der übrigens nur klein ist, diese Beziehung uns im Bewusstsein bleibt. So wird es uns z. B. nicht entgehen, dass bei dem Wort „Böller“ nicht die Gestalt, die Farbe oder der Stoff, sondern das durch das Abfeuern erzeugte Geräusch das eine Merkmal ist, auf das sich der Name ursprünglich bezieht. Sehen wir aber von derartigen Wörtern ab, so ergibt sich, dass es in Bezug auf unser Sprachbewusstsein unzutreffend ist, wenn Ohlert behauptet: „Die durch den Sprachbegriff vermittelte Bezeichnung ist einseitig und bezeichnet nur ein Merkmal unter vielen.“

Messer meint am Schluss seiner interessanten, mit echt philosophischer Ruhe geführten „Nachprüfung“, dass psychologische Erörterungen über Art und Bedeutung der durch bestimmte Unterrichtsstoffe und Unterrichtsarten angeregten geistigen Arbeit den Vertreter gegenseitiger Ansicht doch nicht zwingend überführen können. „Denn die Zahl und die Intensität der in Frage kommenden psychischen Vorgänge lässt sich im wirklichen Unterricht nicht exakt feststellen, noch auch lässt sich der Wert derselben für die geistige Entwicklung der so verschieden-

¹⁾ Vgl. Lazarus, Leben der Seele. II. S. 138 ff.

artigen Individuen mit irgendwelcher Sicherheit abmessen.“ Es gilt also, vorsichtig zu sein in der Übertragung und Anwendung psychologischer Gesetze auf die Theorie und Praxis der Erziehung; vor allem aber ist der Wunsch wohl berechtigt, dass die Pädagogen, wenn sie sich auf die Psychologie berufen wollen, ihren pädagogischen Erörterungen ein recht gründliches Studium der Psychologie vorausgehen lassen.

Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. Von Fr. Förster in Magdeburg. Päd. Magazin, Heft 172. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer und Söhne. 1901. 41 S. Preis 0,50 M.

Das Schriftchen ist ein interessanter und lehrreicher Versuch, für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus eine feste methodische Grundlage zu finden. Der Verfasser kennt die neueren Arbeiten auf diesem Gebiete, z. B. die Schriften von Lay und Lobsien; er selbst erwartet keine Umgestaltung der Methodik durch die physiologische Psychologie und stimmt darin u. a. mit Schiller und Ziehen überein. Wenn er aber meint, „erfahrungsgemäss“ erweise sich die Herbartsche Psychologie ganz besonders brauchbar, um „eingeschlagene methodische Massnahmen zu begründen und neue Wege aufzusuchen“, so wird er mit dieser Versicherung bei Nicht-Herbartianern wenig Glauben finden. Wer hat denn die „Erfahrung“ gemacht, dass die Herbartsche Psychologie besonders brauchbar ist zur wissenschaftlichen Begründung schon bekannter und zur Entdeckung neuer Methoden des Unterrichts? Wie lässt sich das überhaupt „erfahren“? Und ist es denn wirklich das spezifisch „Herbartsche“ in der Herbartschen Psychologie, was zu einer Anwendung auf die Pädagogik einladet? So viel ich sehe, ist die Pädagogik, die sich in unserer Zeit als Herbartsche Pädagogik bezeichnet, nur in einem, allerdings sehr wesentlichen Punkte von der Herbartschen Psychologie abhängig, nämlich in der Lehre vom erziehenden

Unterricht. Diese Lehre steht und fällt mit Herbarts Theorie der Gemütszustände, mit der Ansicht, die er im § 33 seines „Lesebuches zur Psychologie“ kurz und klar so ausspricht: „Die Seele wird Geist genannt, sofern sie vorstellt: Gemüt, sofern sie fühlt und begehrt. Das Gemüt aber hat seinen Sitz im Geiste, oder, Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände der Vorstellungen, und zwar grösstenteils wandelbare Zustände der letzteren.“

Dagegen hat, ich möchte sagen „glücklicherweise“, die Theorie der Formalstufen mit dem spezifisch Herbartschen der Psychologie gar nichts zu tun; sie lässt sich eben so leicht und sicher aus dem psychologischen System von Wundt u. a. ableiten. Für die Pädagogik, speziell die Methodik, taugt überhaupt nur eine empirische Psychologie, die auf der breiten Basis des Tatsächlichen ruht und jede Anlehnung an umstrittene metaphysische Lehrsätze verschmäht.

Was soll die Pädagogik z. B. mit dem von Förster zitierten Satze anfangen: „Die Vorstellung ist der Zustand der Seele, in welchem diese ihren Gegensatz zu den Realen, mit denen sie sich in unmittelbarem oder vermitteltem Zusammen befindet, zum Ausdruck bringt?“ Die Vorstellung ist ein Gegebenes, ein tatsächlich vorhandener Bewusstseinszustand; ob sie aber ein Zustand der Seele ist, eines einfachen Wesens, das sich im Zusammen mit anderen einfachen Wesen selbst erhält, das interessiert den Pädagogen durchaus nicht, sondern lediglich den Metaphysiker, und der pädagogische Schriftsteller tut gar nicht wohl daran, sich auf die Metaphysik zu berufen, denn er schreckt dadurch nur solche Leser zurück, die entweder von Metaphysik nichts verstehen, oder doch die Herbartsche Metaphysik abzulehnen sich genötigt sehen.

Ich kann also nicht zugeben, dass die Herbartsche Psychologie besonders geeignet sei, pädagogische Massnahmen zu begründen und neue Wege aufzusuchen; was in ihr Brauchbares liegt, das verdankt sie dem ausgezeichneten Beobachtungsgenies Herbarts. Die Psychologie überhaupt kann und soll dem Lehrer den Blick schärfen, damit er Erfahrungen machen lerne; nur Massen-

Versuche, die von psychologisch gebildeten Lehrern angestellt werden, können zu einem sicheren Urteil über die beste Weise, Orthographie zu lehren, führen. Das Schriftchen von Förster ist wohl geeignet, die Aufmerksamkeit des Lehrers auf die Punkte zu lenken, denen bei solchen Versuchen eine besondere Beachtung geschenkt werden muss, darum sei es bestens empfohlen.

Eisenach.

O. Foltz.

Dr. Th. Matthias. Vollständiges kurzgefasstes Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung mit zahlreichen Fremdwortverdeutschungen und Angaben über Herkunft, Bedeutung und Fügung der Wörter. 2. Aufl. Leipzig, M. Hesse's Verlag. 1902. — Pr. geb. 1,30 M. — 355 S.

Da der Verfasser die Beschlüsse der Berliner orthographischen Konferenz von 1901 in der Sache durchweg befolgt, so entspricht diese Auflage vollständig den praktischen Bedürfnissen der Schule. Ausserdem sei aber noch darauf hingewiesen, dass dies treffliche Buch auch dem Fremdwörterunwesen entgegentritt. Entbehrliche Fremdwörter sind nämlich in Klammern gesetzt, für vielgebrauchte Fremdwörter wird oft eine ganze Reihe deutscher Deckwörter geboten, für übliche Fremdwörter ist möglichst nur deutsche Biegung angesetzt, die Lehnwörter sind durch L. gekennzeichnet. Ferner ist zu loben, dass der Verfasser auf die Verwandtschaft hindeutet, manchen stilistischen Wink gibt und auch manche mundartliche Wörter mit aufgenommen hat. Daher ist das Buch als ein sehr gutes Hilfsmittel für den deutschen Unterricht warm zu empfehlen.

Friedrich Mann. Kurzes Wörterbuch der Deutschen Sprache unter Beziehung der gebräuchlichsten Fremdwörter mit Angabe der Abstammung und Abwandlung. Langensalza,

H. Beyer u. Söhne. 5. Aufl. 1901. Pr. 2,50 M. 332 S.

Verfasser ist auf die alt- und mittelhochdeutsche bez. fremdsprachliche Form der Wörter zurückgegangen, ja hat sogar von der 4. Auflage an die angelsächsische und englische Wortform derjenigen deutschen Stammwörter angegeben, die noch im heutigen Englisch lebendig sind. Dafür kann man ihm nur dankbar sein. Von den Zusammenstellungen bietet er bloss die wichtigsten und die, deren Sinn von dem des Stammwortes sich weit entfernt hat, von den landschaftlichen Ausdrücken die, welche sich bei einem unserer klassischen Schriftsteller nachweisen lassen. Von diesen fehlen allerdings manche, so Lessings ausgattern (Nathan I, 5), Musäus' Schippe, schippen, Goethes hint, Käfter, Sehe, tätscheln, Uhlands nächt (Graf Eberhard IV, 18), Freytags basteln (Marcus König S. 97), selbst die verbreiteten Matsch, matschen.¹⁾ Ehe das sonst recht brauchbare Buch in die Hände der Schüler gegeben werden kann, muss es die neueste Rechtschreibung annehmen; denn in ihm steht noch Thal, giebt u. s. w.

Ausführliches grammatisch-orthographisches Nachschlagebuch der deutschen Sprache mit Einschluss der gebräuchlicheren Fremdwörter und Angabe der schwierigeren Silbentrennungen sowie einem besonderen Verzeichnis geschichtlicher und geographischer Eigennamen (mit Aussprache). Nach der neuesten, für Deutschland, Österreich und die Schweiz geltenden Orthographie. Von Dr. A. Vogel. 33.—50. Tausend. 524 Seiten kl. Lex.-Format. Preis eleg. geb. 2,80 M. Langenscheidtsche Verlagsbuchandlung (Prof. G. Langenscheidt), Berlin SW. 11.

Vorliegendes Werk ist in der neuesten Rechtschreibung abgefasst. Es zeichnet sich besonders durch die grammatische Behandlung fast aller angeführten Wörter aus; so ist Deklination,

¹⁾ Carl Franke, Reinheit und Reichtum der deutschen Schriftsprache. Leipzig, Teubner. 1890. S. 7—12.

Konjugation, Komparation und Rektion, z. T. durch praktische Beispiele, angegeben. Teilweise sind auch solche mundartliche Wörter mit aufgenommen, die klassische Schriftsteller bereits gebraucht haben, so klatrig, Schippe, schippen, tätscheln, tüfteln, derweil(en), dagegen fehlen: ausgattern (Nathan I, 5), hint (Goethe), Käfter (G.), Sehe (G.), Wohlheit oder Wohligkeit (G.), durchwürgen (G.), beiern (Voss), nächt (Uhland, Graf Eberhard), dämisch (Musäus, U.) u. a. Gleichwohl ist dies Nachschlagebuch als ein vorzügliches Hilfsmittel in den meisten Fällen zu empfehlen, um sich schnelle Auskunft über den jetzigen Standpunkt der hochdeutschen Schriftsprache zu holen.¹⁾

Verdeutschungsbücher des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins VII Die Schule. Verdeutschung der hauptsächlichsten entbehrlichen Fremdwörter der Schulsprache, bearbeitet von Dr. **Karl Scheffler**, Gymnasialoberlehrer in Braunschweig. 21 — 24. Tausend. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Preis 60 Pfg. Berlin 1903. Verlag des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins (F. Berggold). — 79 S.

Vorliegende Ausgabe hat eine Vermehrung des Inhaltes hinsichtlich der gebotenen Verdeutschungen und der aufgenommenen Fremdwörter erfahren. Das Heft ist für alle Schularten ausser den Hochschulen bestimmt. Entschieden ist anzuerkennen, dass der als besonnener Vorkämpfer des deutschen Sprachvereins bekannte Verfasser sich von fremdwortfreundlicher Rücksicht und von blinder Reinigungswut gleich fern hält und deu-

Grundsatz befolgt: Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann. Einzelne Verdeutschungen werden freilich bei diesem und jenem Anstoss erregen. So bedaure ich, dass Substantiv durch Haupt- und nicht durch Dingwort ersetzt ist, das doch nicht bloss besser der Urbedeutung des Fremdwortes, sondern auch der jetzigen Wertung der Satztheile entspricht. Gleichwohl ist dies Heft als Nachschlagebuch in zweifelhaften Fällen zu empfehlen.

Löbau i. Sa.

Dr. Carl Franke.

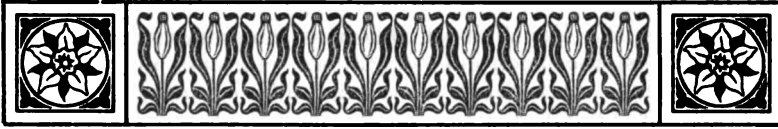
Wolrad Eigenbrodt, Aus der schönen weiten Welt. Liedchen und Verse für unsere Kleinen. Mit Bildern und Buchschmuck von Hans v. Volkmann. 4. Heft der Sammlung: Neue Buchkunst. Jedes Heft 80 Pf. Leipzig, R. Voigtländers Verlag.

Das hübsche Heft enthält auf 46 S. Büttenpapier 23 neue Gedichtchen über Wind, Sonne, Regen, Tau, Quelle, die übrigen aus dem Tierleben. Sie gehen nur an einigen Stellen über die richtige Grenze hinaus (Bergkrystalle, Zauberkhort, Rubin, Smaragd), halten sich ziemlich frei von gesucht kindlichen Ausdrücken (aber S. 5: „Halte dich, Kleinchens“) und haben eine fließende Form. Die Eigenschaft, leicht behalten zu werden, besitzen sie aber wohl nicht in dem Masse wie ähnliche Dichtungen; „Liedchen“ habe ich nicht gefunden. Die Bildchen sind, mit Ausnahme der Wasserjungfer am Schluss, sehr ansprechend.

Leipzig.

Fr. Franke.

¹⁾ Unter den vorhandenen orthographischen Wörterbüchern nimmt eine hervorragende Stelle ein das Orthographische Wörterbuch der deutschen Sprache von Dr. K. Duden, 7. Aufl., Leipzig 1902, Bibliogr. Institut. Das weitverbreitete und zuverlässige Wörterbuch des verdienten Verfassers sei auch an dieser Stelle empfohlen. D. R.



A. Abhandlungen.

I.

Moralunterricht und Religion.

Von Anton Wels-Ulmenried.

Es gibt Leute, die alle Religion abgeschafft wissen wollen. Sie übersehen dabei ganz oder wollen nicht einsehen, dass die Religion das einzige Mittel ist, dem rohen Sinne und ungelenkten Verstande der in niedriges Treiben und materielle Arbeit tief eingesenkten Menge die hohe Bedeutung des Lebens anzukündigen und fühlbar zu machen; dass die Religion die allegorische Einkleidung der Wahrheit ist und in praktischer und gemüthlicher Hinsicht, d. h. als Richtschnur für das Handeln und als Beruhigung und Trost im Leiden und im Tode jedenfalls ebensoviel leistet, als die „Wahrheit“ leisten könnte, — wenn wir sie besässen; dass das metaphysische Bedürfnis des Menschen schlechterdings Befriedigung verlangt; dass die Religion dem gleicht, der einen Blinden bei der Hand fasst und leitet, da er nicht selbst sehen kann und es ja nur darauf ankommt, dass er sein Ziel erreiche, nicht, dass er alles sehe. Diese Leute fassen die Welt als eine unendliche Kette von Ursachen und Wirkungen auf, als einen Mechanismus, in welchem auch der Mensch nur ein willenloses Glied ist. Dem Materialisten ist eben die Welt nur ein physikalisches Problem, der Mensch ein chemisches. Er sieht an der Welt nur die mechanische Seite, und weil er nur gesetzmässig wirkende Kräfte erkennt, erscheint ihm die ganze Natur als ein Spiel ohne Zweck und Ziel. Weder die Welt, noch unser eigenes Dasein haben für ihn einen Zweck. Mechanische Gesetzmässigkeit und vernunftlose Zwecklosigkeit sind ihm identische Begriffe. Dies ist der Grundgedanke des Materialismus, aber auch sein fundamentaler Irrtum; denn Zwecke können ja sehr wohl und werden sehr vielfach auf dem Wege des gesetzmässigen Mechanismus erreicht. In solchen Fällen ist die Zweckmässigkeit sogar um so unbestreitbarer und um so vollkommener, je vollkommener der

Mechanismus ist. Die Welt ist allerdings ein naturwissenschaftliches Problem, sie ist aber auch ein ästhetisches, ethisches und metaphysisches Problem. Das haben von jeher alle erkannt, deren Geist nicht an der Oberfläche der Dinge haften blieb. Hat nun der Weltenlauf keinen bestimmten Zweck, so kann man auch nicht von einem Unterschied zwischen Gut und Böse reden, alle Ideale und alles ideale Streben müssten verschwinden, und da der Mensch als ein Produkt seiner Umgebung aufgefasst wird, als ein Durchgangsprodukt für die mechanischen Ursachsreihen und nicht als ein selbständiger Ausgangspunkt für eine neue, künftige Tätigkeit, so ist auch kein Grund vorhanden, von einer persönlichen Verantwortlichkeit für seine Handlungsweise zu sprechen; die Menschen sind dann nicht als freiwillende Persönlichkeiten, die ihren Zweck in sich selbst haben, aufzufassen, sondern als naturhistorische Erscheinungen, die gleich den Tieren benützt werden können im Dienste der Gesellschaft oder — für den Stärkeren. Auf einer solchen Weltanschauung lässt sich aber keine humane Ethik aufbauen. —

Viele von denen nun, die jeden Religionsunterricht in der Schule perhorreszieren, aber auch sonst ganz wohlmeinende und aufgeklärte Kreise, die allerdings in der materialistischen Weltanschauung befangen sind, schlagen vor, an dessen Stelle den Moralunterricht einzuführen, wie dies in Frankreich bereits geschehen ist. Die übersehen aber dabei ganz, vielmehr sie sind sich nicht klar darüber, dass es eine einheitliche, allgemeine gültige Moral gar nicht gibt. Es gibt doch keine allen Menschen gemeinsame Moral, an deren Grundsätzen nicht dieser oder jener Staat etwas ändern könnte oder würde im Fall der Einführung des Moralunterrichtes. Gesetz, die staatlichen Machthaber würden den Religionsunterricht auf die Kirchen zurückschieben und den Moralunterricht in den Lehrplan der Staatsschulen aufnehmen — wie stellt man sich nun, diese radikale Schulreform als vollzogen angenommen, den konfessionslosen Moralunterricht vor? In welchem Geiste würde derselbe erteilt werden? Bisher stand hinter dem Moralunterricht die Autorität des Glaubens, von vielen nicht mehr anerkannt, der Mehrzahl aber noch ehrwürdig und unantastbar. Welche neue Autorität würde nun hinter dem konfessionslosen Moralunterrichte stehen? Die Antwort scheint einfach: der Staat. Ja, aber was für ein Staat? Das ist die Frage. Es ist in solchen Dingen ganz nutzlos und zweckwidrig, mit allgemeinen Begriffen statt mit bestimmten Vorstellungen zu arbeiten. Wollte man den Moralunterricht z. B. in Deutschland oder Österreich einführen, so müsste man an den deutschen oder österreichischen Staat als solchen denken, nicht an die Abstraktion des Staates überhaupt. Selbstverständlich würde der betreffende Staat keine andere Moral in den Schulen vortragen lassen als die

seinige d. h. die ihm passt, die seinen autoritären Bedürfnissen dient. Von einer „Moral“, die allen guten Menschen gemeinsam ist und an deren Grundsätzen weder dieser noch jener Staat etwas ändern könne, zu reden, ist geradezu lächerlich. Das wäre die Moral der Gemeinplätze, weiter nichts, z. B.: „Liebe deinen Nächsten!“ oder „Was du nicht willst, dass dir geschieht“, etc. Aber so wie man von dieser grünen Wiese der Redensarten in den dunklen, ernsten Wald der Pflichten träte, würde man die Wächterfaust des Staates im Nacken spüren. Man denke an die Moralkapitel wie Freiheit und Gehorsam, Mannesstolz und Untertanentreue, Strebbarkeit und Genügsamkeit. Was würde der Staat da lehren lassen? Offenbar nur, was den Interessen der gesellschaftlichen Mächte, die er vertritt, dienlich ist. Nun streben aber neue gesellschaftliche Mächte empor, die mit den herrschenden im Kampfe stehen. Glaubt man, dass diese gegen die herrschende Staatsmoral keinerlei Einwand erheben würden? Der konfessionslose Moralunterricht würde also keineswegs ein parteiloser sein; das könnte nur voraussetzen, wer in der gutmütigen Täuschung eines parteilosen Staates befangen ist. Wer aber diese leere Abstraktion fahren lässt und den konkreten Staat ins Auge fasst, der sieht sofort den Moralunterricht zum Gegenstande der erbittertesten Parteikämpfe werden. Man darf diesfalls nicht auf das Beispiel Frankreichs verweisen, wo die dritte Republik den weltlichen Moralunterricht eingeführt hat. Dort hält man eben bereits bei der dritten Republik; dort hat man eine hundertjährige revolutionäre Überlieferung hinter sich; dort war, noch ehe das ancien regime gestürzt war, der Unglaube bereits Gesellschaftssitte; dort hat der siegreiche dritte Stand den Vernunftkultus eingeführt; dort ist die demokratische Denkweise seit lange tief eingewurzelt. In einem solchen Lande hat die Zeit so viel von den schroffsten Gegensätzen weggespült, dass ein von Staatswegen erteilter Moralunterricht möglich ist, ohne allzu heftigen Widerspruch zu erfahren. Jene, die für den weltlichen Moralunterricht eintreten, halten eben das Leben für eine Akademie und die Moral für deren Vortragsgegenstand. Sie verkennen, dass alle Moral in bestimmten materiellen Voraussetzungen wurzelt; dass jede Gesellschaftsklasse ihre eigene Moral besitzt, und dass die Moral des Staates die der Macht ist. Ein erfolgreicher Moralunterricht setzt eine gründliche Ausgleichung der Klassegegensätze durch grosse politische und soziale Reformen, setzt das Vorhandensein einer allgemeinen und gleichen Gesellschaftsmoral voraus.

Bevor man überhaupt über Bedeutung, Wert, Nutzen sowie über die Möglichkeit der Einführung des Moralunterrichts diskutiert, liegt es sehr nahe, zu betrachten, wie dieser Unterricht dort, wo er eingeführt ist, erteilt wird, sowie von den Erfahrungen Kenntnis zu nehmen, welche dort gesammelt wurden. Gleich im voraus sei

bemerkt, dass aus den Berichten der offiziellen französischen Organe zunächst hervorgeht, dass selbst Frankreich trotz allen „Ausgleiches“ zu einer einheitlichen Moral es nicht gebracht hat, sowie, dass die Erfolge des Moralunterrichtes den gestellten Erwartungen nicht entsprechen haben. —

Die von Jules Ferry durchgeführte neue Schulordnung bedeutete nicht bloss einen mächtigen Fortschritt im Unterrichtswesen Frankreichs, sie gab der französischen Neuschule auch ein ganz neues Gepräge, indem durch dieselbe der Religionsunterricht eliminiert und an seine Stelle ein Unterricht in einer rein menschlichen Moral gesetzt wurde. Es war dies einer der kühnsten und bemerkenswertesten Versuche, die jemals und irgendwo gemacht wurden, das Zusammenleben der menschlichen Gesellschaft auf eine ganz neue Grundlage zu stellen. Die Bestimmung des neuen Schulgesetzes vom 28. III. 1882, dass von nun an in allen Schulen in der „allgemeinen bürgerlichen Moral“ unterrichtet werden müsse, konnte erst nach harten Kämpfen durchgeführt werden. Im Gutachten des Senatsausschusses über den Zweck des Moralunterrichts hiess es: „Der Moralunterricht der Schule soll Geister schaffen, die frei von Vorurteilen und schwer irre zu führen sind, so dass Zaubergeschichten und Aberglaube nicht leicht Macht über sie gewinnen; Geister, die sich nicht zu wehren brauchen gegen alberne Schreckbilder und kindische Leichtgläubigkeit, die den unnützen und gefährlichen Mirakelglauben von sich weisen.“ Diese Worte riefen auf Seite der Konservativen begreiflicherweise einen Sturm der Entrüstung hervor und ein Redner derselben sagte: „Man will also die Kinder lehren, in den Strafen eines andern Lebens nur törichte Schreckbilder zu sehen, in den Wundern des Evangeliums nur leere Leichtgläubigkeit, in den christlichen Mysterien nur Zaubergeschichten und Aberglaube! — Wenn Sie Gott und das ewige Leben aus der Schule entfernen, da bleibt keine Moral übrig. Das Resultat dieses Unterrichts wird unbedingt das Heranwachsen eines atheistischen und materialistischen Geschlechtes sein.“ — Eine sehr richtige Prophezeiung. — Jules Ferry, dem die Verteidigung des neuen Schulgesetzes oblag, kam seiner Aufgabe mit Mässigung, aber auch mit Festigkeit nach und hob wiederholt hervor, dass der Religionsunterricht keineswegs ausgerottet werden solle. Es gelang ihm schliesslich auch, die notwendige Stimmen-Majorität für die Annahme des Gesetzes zu gewinnen. Bei den Vorberatungen war sofort eine Hauptschwierigkeit zutage getreten, nämlich festzustellen, was denn eigentlich unter der „allgemeinen Moral“ zu verstehen sei. Denn mit der blossen Phrase „allgemeine Moral ist jene, in der alle übereinkommen“, kann man sich zur Not noch aus der Klemme ziehen, solange man dieselbe und ihre Möglichkeit rein theoretisch erörtert. Man reicht aber

damit nicht mehr aus, wo es sich unmittelbar um die praktische Erteilung des Unterrichts selbst handelt. Der Berichterstatter über das Gesetz bei den Kammerverhandlungen (1880/81) Paul Bert, die Schwierigkeit mehr zu umgehen als zu lösen suchend, fixierte als Grundlage des ethischen Unterrichts „die universelle Moral, die inmitten der unzähligen Veränderungen, welche ihr die Zeiten, Orte und Rassen auferlegen, sich immer gleich blieb“, „die ewige Moral, die nicht von diesem oder jenem religiösen Glauben abhängt, sondern ihre Wurzeln tief im menschlichen Gewissen habe“. Ferry seinerseits betonte unablässig, es sei keine andre Moral gemeint, als die „praktische, gute, alte Moral, in der wir alle übereinkommen“. Als einige Mitglieder der Rechten die Frage stellten, welche Gestalt denn die neue Moral in der Praxis annehmen würde, eine allgemeine Moral lasse sich ja gar nicht lehren, man werde doch die nähere Bestimmung der vorzutragenden Morallehren nicht den einzelnen Lehrern überlassen wollen, die zur Lösung einer so schwierigen und wichtigen Aufgabe weder Befähigung noch Kompetenz habe — da antwortete Ferry mit grosser Indignation, die Moral habe gar nicht nötig, definiert zu werden (!), es handle sich um die wahre Moral, die grosse Moral, die ewige Moral, die Moral ohne näher bestimmenden Zusatz. Die Moral, welche das Gesetz meine, sei die Moral der Pflicht, die Moral Kants und des Christentums; die evolutionistische und die Nützlichkeits-, die positivistische und die unabhängige Moral, sie bilden immer ein und dieselbe Moral. Auf die Zwischenrufe: „Und die Pflichten gegen Gott?“ erklärte er, auch das sei dieselbe Moral, das seien dieselben Sittengebote. Zwei Tage später aber fand er die von Jules Simon beantragte ausdrückliche Erwähnung „der Pflichten gegen Gott“ bereits wieder bedenklich; „denn in ihrem natürlichen Sinne sind diese Worte die Formel einer positiven Religion. Die erste Pflicht gegen Gott ist ja, zu ihm zu beten und das Gebet ist die wesentliche Äusserung einer positiven Religion“. Zugleich ergebe sich auch die Frage, welcher Gott gemeint sei, ob der christliche, der spinozistische oder der Malebranche'sche; denn nach der Verschiedenheit der Gottesbegriffe modifizieren sich auch die „Pflichten gegen Gott“. —

Noch klarer als in den Kammerverhandlungen tritt das Illusorische der vermeintlichen allgemeinen Moral in den offiziellen Programmen und Instruktionen für den Unterricht in den Elementarschulen hervor. In Frankreich, wo das gesamte Schulwesen der Universität untergeordnet ist,¹⁾ fiel dieser auch die Aufgabe zu, die Programme für die

¹⁾ Als Verwaltungs- und Unterrichtskörper hat die Université de France das Land in 20 Akademiebezirke eingeteilt, an deren Spitze ein Rektor steht. Dieser hat hauptsächlich die Verwaltung und Aufsicht über die Schulen seines Sprengels zu führen. Über ihnen stehen die den Unterrichtsminister umgebenden Generalinspektoren; unter

Elementarschulen aufzustellen und letztere zu überwachen. Massgebenden Einfluss übte hier P. Janet, der wie die Mehrzahl der Akademiker einen rationalistischen Spiritualismus zuneigt. Er gibt zwar zu, dass es eine von den verschiedenen Religionen und Philosophien unabhängige Moral gebe, in der näheren Bestimmung dieser Moral aber wendet er sich tatsächlich von der Nützlichkeits- und positivistisch-evolutionistischen Moral ab und stellt nach Art der kantischen Philosophie die Moral der Pflicht, ergänzt durch die Moral der Hingebung, als die in den Staatsschulen zu lehrende Moral auf.

Anfänglich ging man bei der Einführung des Moralunterrichts mit grossem Masshalten, sozusagen mit Vorsicht vor. Dies zeigt sich auch in dem Inhalt, den man dem neuen Unterrichtsgegenstand anfangs gab. So heisst es in der Instruktion für die Volksschulen: „Der weltliche Moralunterricht unterscheidet sich vom Religionsunterricht, ohne ihm zu widersprechen. Der Lehrer setzt sich weder an die Stelle des Priesters, noch an die des Familienvaters; er vereinigt seine Bemühungen mit denen dieser, aus jedem Kinde einen ehrenhaften Bürger zu machen: er muss Gewicht legen auf die Pflichten, welche die Menschen einander nähern, nicht auf Dogmen, welche sie trennen. — Wenn die Kinder dereinst Bürger werden, werden sie vielleicht durch dogmatische Meinungen getrennt werden, aber wenigstens werden sie darin einig sein, das Lebensziel möglichst hoch zu setzen; sie werden den gleichen Abscheu vor allem Niedrigen und Verächtlichen und die gleiche Bewunderung für alles Edle und Erhabene und das gleiche Gefühl für Pflichterfüllung haben; sie werden einig sein in dem Streben nach moralischer Vervollkommnung, in der Verehrung des Guten, Schönen und Wahren, was auch eine Form, und nicht die geringste, religiösen Gefühls ist.“ — Als Keim der moralischen Begriffe wird ausdrücklich „die Vorstellung von Gott als Urheber der Welt und Vater der Menschen“, mit welcher die Kinder der verschiedenen Konfessionen schon von der Familie her vertraut seien, bezeichnet, den die Schule weiter zu entwickeln habe. — In das Programm für den Moralunterricht an höhern Mädchenschulen wurde ein Abschnitt über die religiösen Pflichten aufgenommen. Es sollte den Kindern etwas von einem höhern Wesen, einer Art Gott gelehrt werden. Und in den Programmen für den Unterricht an Lehrerseminaren wird unter der Rubrik „Höhere Sanktionen der Moral“ geradezu „das künftige Leben und Gott“ in Anspruch genommen! — In einem Zirkular vom

ihnen die kleineren Bezirken, nämlich den Departements Vorgesetzten *inspecteurs d'academie*. Die Generalinspektoren bereisen die Provinzen, um die Unterrichtsanstalten zu besichtigen; die Akademiainspektoren besorgen die Aufsicht und die Angelegenheiten der Schulen eines Departements. Ausserdem gibt es *commis d'academie*, *secrétaires d'academie* und *commis d'inspection académique*, welche den Generalinspektoren und Akademierektoren zur Seite stehen.

17. November 1883 lässt J. Ferry im Gegensatz zu der vorhin erwähnten Instruktion den Lehrern einschärfen, dass das Gesetz vom 28. März 1882 durch zwei Bestimmungen gekennzeichnet sei, welche sich gegenseitig ergänzten, ohne sich zu widersprechen. Einerseits beseitigt es aus dem Programm jeglichen Unterricht in besonderen Dogmen, andererseits weise es dem Unterricht in der Moral und den Bürgerpflichten die erste Stelle an. Der Lehrer sei Stellvertreter des Familienvaters; mit Kraft und Autorität solle er sprechen, in allen Fällen, in denen es sich um eine unbestreitbare Wahrheit, um ein Gebot der allgemeinen Moral handle; mit der grössten Zurückhaltung, sobald es sich um Besprechung eines religiösen Gefühls handle, welches seiner Kompetenz nicht unterliege. Bevor er irgend eine Maxime dem Schüler vorlege, müsse er sich fragen, ob es auch nur einen einzigen ehrenwerten Menschen gebe, der durch das, was er sagen wolle, unangenehm berührt werde; ob auch nur ein einziger Familienvater seine Zustimmung zu demjenigen, was er vorbringen möchte, verweigern könnte. Dass bei gewissenhafter Anwendung der gegebenen Richtschnur wohl nur wenige und überdies nur abgeblasste Moralgrundsätze oder Vorschriften übrig bleiben, ergibt sich für den Nachdenkenden von selbst; ebenso aber auch, dass unter diesen Umständen von einem einheitlichen Moralunterricht nicht die Rede sein kann. War als Ideal für den neuen Moralunterricht zwar aufgestellt worden, dass der Lehrer aus innerster Überzeugung die Moral frei vortrage, so kam man doch bald zur Einsicht, dass die meisten Lehrer nicht imstande seien, dies zu tun, und gestattet daher die Einführung der nach dem neuen Programm abgefassten Moralhandbücher; die aber je nach dem Standpunkte des Verfassers mitunter erheblich voneinander abweichen. Der Mehrzahl nach appellieren sie an das Bewusstsein von der eigenen Menschenwürde; ihre Tendenz gipfelt in der Verherrlichung der französischen Revolution von 1789 und in der Verhimmelung der Wohltaten und Errungenschaften der Republik. Dem Abschnitte über die „Pflichten gegen Gott“ wird in diesen Lehrbüchern ein solcher Charakter gegeben, dass er jede religiöse Bedeutung verliert. Dies gilt insbesondere betreffs des vielverbreiteten Morallehrbuches von A. Burdeau. In dem Abschnitt „über Gedanken- und Gewissensfreiheit“ wirft er die Frage auf, ob es erlaubt sei, welche Religion immer zu haben —, welche Frage er mit ja beantwortet und beifügt, dass heutzutage nicht mehr befohlen werde, sich einer bestimmten Religion anzuschliessen, sondern es würde denken, raisonnieren gelehrt. „Das ist Methode der Wissenschaft, das ist's, was die Geister frei macht, das bringt wahre Gewissensfreiheit mit sich. Seid aufgeklärte Menschen, gewöhnt euch daran, nach dem Sinn aller Dinge zu fragen, so werdet ihr niemals genarrt oder geknechtet werden von euren Ansichten.“ Gleichsam zur

Illustration dieses Ausspruches sieht man auf einem Bilde eine Strasse, an deren einer Seite eine Kirche und auf deren anderer Seite sich eine Volksbibliothek befindet. In der Mitte der Strasse verabschieden sich zwei Arbeiter mit den Worten: „Du gehst zur Kirche, ich zur Bibliothek, jeder nach seiner Überzeugung, deshalb können wir doch gute Freunde bleiben.“

In dieser Richtung ist die Entwicklung des Moralunterrichts seitdem weiter geführt worden. Mehr und mehr wurde derselbe von der Religion losgelöst, bis auch die letzten schwachen Bande zwischen beiden zerrissen wurden. Typisch dafür ist das neueste Lehrbuch für Moral und Gesellschaftskunde, das einen Teil einer Sammlung von Lehrbüchern für Volksschulen, die unter Leitung A. Aulard's, eines eifrigen Bewunderers der grossen Revolution, herausgegeben wurden. In der Vorrede dieses Buches wird ausdrücklich gesagt, dass die Moral, welche hier gelehrt wird, weltlich und positiv ist, unabhängig von jedem religiösen Glauben und jedem metaphysischen System. Da die Moral auf tatsächliche Verhältnisse gegründet werden soll, sind die Kapitel von der Existenz Gottes und den Pflichten gegen Gott ausgelassen. Dafür sind einige andre Kapitel eingefügt, in denen die wichtigsten Religionen nach Alter, Anzahl der Bekenner und dergl. aufgezählt werden und wo der Verfasser auf den Unterschied hinweist zwischen den wissenschaftlichen Wahrheiten, welche nur die Unwissenden leugnen können, und dem religiösen und metaphysischen Glauben. Alle Religionen behandeln Fragen, von denen man nichts wissen kann, heisst es, daher stehe es jedem frei, sich einer beliebigen Religion anzuschliessen oder auch gar keiner. In einer angefügten Fragenreihe heisst es u. a.: Glauben alle Menschen an das Dasein eines Gottes? Haben wir Recht, keine Religion zu haben? etc. Die Art der Antworten ergibt sich aus dem Vorhergehenden. Ausserdem ist noch beigefügt ein Auszug aus Voltaire's Abhandlung über Toleranz. — Seit seiner Einführung hat also der Moralunterricht seine Stellung zur Religion wesentlich verändert. Von einigen vagen Erklärungen über Gott ist man daran gegangen, alle Religionen bez. deren „Wahrheiten“ in gleicher Weise als etwas zu behandeln, worüber niemand Bescheid geben kann, während die wissenschaftlichen Wahrheiten als dasjenige hingestellt werden, um das sich alle Menschen sammeln sollen. In anderer Hinsicht ist seine Stellung gleich von allem Anfang an klar gewesen und unverrückt geblieben, indem der Moralunterricht seine Regeln an eine Gruppe der elementarsten, allgemein menschlichen Gefühle anknüpft und durch vernunftmässiges Raisonement den Schülern zeigt, was zu tun richtig ist und was nicht — im Gegensatz zu dem religiösen Moralunterrichte, wo es immer nur heisst: Du sollst! oder Du sollst nicht! und als Erklärung dafür der Wille Gottes angegeben wird. An Stelle der im Religionsunterrichte vorkommenden Belehrungen und Strafen im Jenseits treten Erklärungen

darüber, dass eine Handlungsweise Aussicht auf Glück und Wohlergehen hier auf Erden gibt, während eine andere Unglück bringen kann. — In dieser Hinsicht sind alle französischen Morallehrbücher einig. So beginnt das Bayet'sche Lehrbuch damit, den Unterschied zwischen guten und schlechten Handlungen zu erklären. Gute oder sittliche Handlungen sind jene, welche uns nützlich sind d. h. geeignet sind, das geistige, sittliche, künstlerische und sachliche Wohl des Individuums und der Gesellschaft zu fördern und die unsren natürlichen Verhältnissen zur schaffenden Naturkraft entsprechen. Als schlecht oder unsittlich sind jene Handlungen zu betrachten, die geeignet sind, das eigene Dasein und die geistige, sittliche, künstlerische und sachliche Wohlfahrt der Gesellschaft zu gefährden. Es wird erklärt, dass, so wie es Giftstoffe gibt, die wohlschmecken und Heilmittel, die schlechtschmecken, es auch Handlungen gibt, die momentan angenehm scheinen, aber später sich als unheilbringend erweisen; andre wider, die unbehaglich erscheinen, später aber viel Nutzen bringen. Zweck des Moralunterrichts sei es, die Schüler zu lehren, zwischen diesen Handlungen zu unterscheiden.

Beim französischen Moralunterricht ist also die Grundlage der Moral eine ganz andere, als im Religionsunterrichte. Dagegen sind die Moralregeln in ihren Hauptzügen die gleichen. Es gibt wie früher Pflichten gegen Familie, Vaterland, Nebenmenschen u. s. w. Eine aufmerksame Untersuchung zeigt jedoch, dass auch in dieser Hinsicht eine Verschiebung im modernen Geiste vor sich gegangen ist. Nicht wenige Moralbegriffe wurden mehr oder weniger umgewertet. Der Gegensatz zur alten Auffassung tritt am deutlichsten hervor, wo vom Vaterlandsgefühl und den Kriegen gesprochen wird. Die französischen Morallehrbücher preisen wohl alle die Vaterlandsliebe, aber sie legen das Hauptgewicht darauf, dass dieselbe nicht exklusive Form annimmt; sie betonen immer wieder, dass über der Nation die Menschheit steht; dass es stets Frankreichs Ehrgeiz war, seine Fortschrittsgedanken der ganzen Menschheit zum Nutzen und in allen Ländern zu verbreiten. Die nationale Engherzigkeit wird nicht minder kräftig bekämpft als die religiöse. Dies hindert jedoch nicht, dass diese Bücher von einem starken französischen Selbstgefühl getragen werden. So heisst es an einer Stelle in Aulard's Buch: „Die französische Nation ist die einzige, welche das Beispiel eines Volkes bietet, das versucht hat, sich selbst zu regieren mit Hilfe der Vernunft, durch Vernunft allein, ohne die Hilfe einer übermenschlichen Autorität anzurufen.“ — Gegenüber den Kriegen tritt die moderne Auffassung ebenfalls stark hervor. Es wird in den Morallehrbüchern wohl von Verteidigungskriegen gesprochen, die notwendig und verdienstvoll sind, andererseits wird aber der Jugend Abscheu vor Kriegen einzufliessen getrachtet, wobei auch die Satire und Persiflage zu Hilfe genommen wird. So wird in dem Bayet'schen Buch dem Kapitel über die Kriege ein

Stück aus La Bruyère beigefügt, worin es heisst: „Wenn man ihnen erzählte, dass alle Katzen eines grossen Landes sich zu tausenden an einer Stelle versammelt und nachdem sie rasend miaut, sich übereinander geworfen hätten, und dass nach dem Kampf 9 oder 10000 tote Katzen auf dem Wahlplatz liegen geblieben seien, würden sie da nicht sagen: Das ist das Schrecklichste, wovon man je reden gehört? — Und wenn Hunde und Katzen zu uns sagten, dass sie sich schlagen werden um der Ehre willen, würden wir da nicht aus aufrichtigem Herzen lachen über die Dummheit dieser armen Tiere? Und doch ist der einzige Unterschied zwischen den Tieren und uns, dass die Tiere nur ihre Zehen und Klauen gebrauchen, während wir vollkommene Maschinen und Werkzeuge haben, mit deren Hilfe wir einander grosse Wunden zufügen können, aus denen das Blut bis auf den letzten Tropfen rinnen kann.“ Diese Bemerkung wird unterstützt durch ein Bild, das in grellen Farben die Verwüstungen und die Widerlichkeit des Krieges zeigt, sehr verschieden von den üblichen Schlachtenbildern mit blinkenden Waffen und prachtvollen Pferden, durch welche den Kindern eingeprägt wird, welch herrliche, rühmliche Sache ein Krieg sei. — Betreffs der gegenseitigen Stellung der verschiedenen Gesellschaftsklassen heisst es in Bayets Buch in dem Abschnitt über das Töten und Misshandeln der Menschen: Man kann einem Menschen Leid zufügen und ihn hindern, glücklich zu sein, ohne ihn zu misshandeln, wenn man ihn zu lange arbeiten lässt bei gefährlichen oder schweren Arbeiten. Dies ist auch ein Verbrechen. Von dem französischen Moralunterricht kann in Kürze überhaupt gesagt werden, dass er ganz von den Schlagworten der grossen Revolution durchdrungen ist: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit.

Nicht nur mit den Lehrbüchern ist im Lauf der letzten 20 Jahre eine Veränderung oder Verschiebung bez. des Charakters und der Tendenz ihres Inhalts vor sich gegangen, sondern auch mit der Lehrerschaft, die den Moralunterricht zu erteilen hat. Gegenwärtig sind die Lehrer der Staatsschulen mit Ausnahme jener in der Bretagne und Vendée, wo viele noch klerikal oder mindestens noch konservativ gesinnt sind, ausgeprägte leidenschaftliche Republikaner. Die vor Einführung des Moralunterrichts im Dienste standen, sind nahezu sämtlich durch jüngere aus den Staatsseminarien hervorgegangene Lehrkräfte ersetzt. Insbesondere sind die weiblichen Lehrkräfte ganz vom modernen Geist durchdrungen, enragierte Freidenkerinnen, so dass in den Mädchenschulen das Hauptgewicht auf den Moralunterricht gelegt wird.

Der Vorgang, der beim Moralunterricht eingehalten wird, ist verschieden nach den verschiedenen Schulen und Altersstufen. In den gelehrten Schulen bildet der Moralunterricht einen Teil des allgemeinen philosophischen Unterrichts. An den Lehrerseminarien, am Lehrerinnenseminar zu Sèvres und an den höheren Mädchen-

schulen wird der Moralunterricht an den Unterricht in Psychologie und Logik geknüpft, doch tritt die Moral dabei in den Vordergrund. Gewöhnlich wird da der Unterricht ohne Gebrauch von Morallehrbüchern erteilt durch freien Vortrag und damit verbundene Diskussion; eine Reihe hervorragender Philosophen werden gelesen und erörtert und zwar in der Weise, dass aus den gelesenen Bruchstücken die in denselben gelehrt verschiedenen Pflichten als Stoff des Moralunterrichts verwendet werden können.

Von grösster Bedeutung ist der Moralunterricht in der Volksschule, denn hier kommen Kinder der verschiedensten Bevölkerungsklassen zusammen; hier kann von Psychologie und Logik keine Rede sein. In der Volksschule werden gewöhnlich kleine Morallehrbücher von 100—230 Seiten Inhalt als Unterrichtsbehelf in Moral und Gesellschaftskunde verwendet. Die Moralsätze, die den Kindern eingepägt werden sollen, werden in kleinen kurzen Sätzen aufgestellt, erklärt, begründet. Um die Aufmerksamkeit der Kinder wach zu erhalten, werden kleine Erzählungen oder Aussprüche berühmter Männer zur Illustration der betreffenden Sätze verwendet, gegebenenfalls auch Bilder. In Bayet's Lehrbuch finden sich Aussprüche grosser Denker von den ältesten Zeiten bis auf unsere Tage.

Auch in den zahlreichen Schulen, die von der katholischen Geistlichkeit erhalten werden, muss Moralunterricht erteilt werden. Hier wird derselbe natürlich an den Religionsunterricht angeknüpft. Jede vorgetragene Moralregel wird mit dem Willen Gottes begründet, die Vaterlandsliebe als auf dem religiösen Gefühl basierend dargestellt u. s. w. Über die Erklärung der Menschenrechte seitens der Revolution wird gesagt, dass sie nur von den Rechten des Menschen und nie von seinen Pflichten spricht, und über die Rechte Gottes schweigt. Gleichheit, Brüderlichkeit, Freiheit könnten auch die Christen ganz gut zu ihrem Wahlspruch machen; denn diese Begriffe stimmen sehr wohl mit dem Geist des Evangeliums überein, sie stammen übrigens auch nicht aus 1789, sondern seien mit dem Christentum in die Welt gekommen — wird in den Schulen der Kirche gelehrt. Sowie die Morallehre der Staatsschulen eine Verherrlichung der Revolutionsidee und trotz aller Neutralität eine Kritik der religiösen Denkweise, so wendet sich der Moralunterricht der Kirche seinerseits gegen den von der Revolution geschaffenen Gedankengang und trägt durchaus das Gepräge des alten Regimes. In den kirchlichen Schulen gibt es keine vernunftgemässe Begründung der Moralregeln, dieselben werden autoritätsmässig als Wille Gottes eingepägt. So liegen also Kirche und Staat in Frankreich fortwährend im Streit, wodurch die Gegensätze, die in den Anschauungen des französischen Volks ohnehin schon herrschen, noch mehr vertieft und verschärft werden. Es unterliegt wohl kaum einem Zweifel, dass die

republikanische Staatsschule als Siegerin aus dem Streite hervorgehen und allein bestimmend werden wird für die Erziehung der französischen Jugend. († D. R.)

Über den Stand des Moralunterrichts gibt eine auf Anordnung des französischen Unterrichtsministeriums vom Dekan der Pariser protestantischen Fakultät F. Lichtenberger verfasste Denkschrift ausführliche Nachricht. Derselben liegen 558 Originalberichte aus allen Teilen Frankreichs zu Grunde. Zunächst wird über die Meinungsverschiedenheit geklagt, die nicht nur unter den Lehrern, sondern selbst unter den inspecteurs d'académie herrsche. Manche liessen den besonderen Moralunterricht ganz ausfallen, weil sie der Ansicht seien, die Moral müsse weniger direkt gelehrt werden, als vielmehr die ganze Schumatmosphäre durchdringen. Andere fanden die Darstellungen in den Handbüchern für das kindliche Auffassungsvermögen gar zu abstrakt und unverständlich. In der Mehrzahl der Schulen sei der Moralunterricht trocken und monoton, beschäftige sich zu sehr mit der Politik, werde durch den bürgerlichen Unterricht (Gesellschaftskunde) absorbiert; erzeuge die Unzufriedenheit und den Unwillen der Eltern, beschränke sich vielfach auf geistloses Ablesen der Moralvorschriften; denn gute Lehrer, welche die Moral mit Überzeugung lehren und durch ihr Beispiel zu empfehlen vermöchten, seien selten. Die neuen Lehrer, welche aus den staatlichen Lehrer-Seminarien kämen, ermangelten selbst einer ernststen moralischen Erziehung; die Moral sei bei ihnen mehr angelernte Gedächtnissache als Sache innerer Überzeugung. Viele Lehrer seien skeptisch. Einer habe auch geäußert, die Moral sei nur ein Vorurteil. Die jungen Lehrer, die sich selbst für sehr tüchtig hielten, vermöchten nicht den wünschenswerten Einfluss auf die ihnen anvertrauten Kinder auszuüben; namentlich nehme der unbotmässige Sinn unter den Kindern überhand. Kurz, man sieht, welche Schwierigkeiten sich der praktischen Verwirklichung der „allgemeinen Moral, in der wir alle über-einkommen“, hindernd in den Weg stellten. Einige Berichte lauteten auch günstig, indem sie hervorhoben, dass die Kinder gefühlvoller gegen die Tiere, höflicher gegen die Mitmenschen (†), dass sie ferner schon toleranter (!), weniger abergläubisch und patriotischer als früher geworden seien. „Man erkennt die Schwierigkeit der Aufgabe,“ sagt Lichtenberger, „die Unzulänglichkeit dessen, was bisher geschehen ist, die Ärmlichkeit der Ergebnisse.“ — Derlei Klagen verstummen nicht in den Jahresberichten der inspecteurs d'académie. Gelegentlich der feierlichen Preisverteilung an der Sorbonne vor einigen Jahren wurde die Notwendigkeit einer einheitlichen Moral betont und das Fehlen einer solchen eingestanden, was auch der Unterrichtsminister in seiner Rede ausdrücklich hervorhob. Viele Schulmänner machten den Vorschlag, der Minister möge selbst ein obligatorisches Handbuch der Moral herstellen lassen. Doch abgesehen davon, dass dieses die Aufoktroierung einer bestimmten

Staatsmoral bedeuten würde, würde das Problem einer einheitlichen Moral doch nicht gelöst, weil in der Auslegung dieses Handbuches je nach dem Standpunkte des Lehrers die grösste Verschiedenheit wieder zutage treten würde. Im Jahre 1891 empfahl Unterrichtsminister Bourgeois in einer Rede, welche durchgängig vom Unterricht in der allgemeinen Moral handelte, die Schulmoral ganz auf die Begriffe „Vaterland“ und „Menschheit“ zu gründen. Die moralischen Pflichten eines Franzosen fasst er folgendermassen kurz zusammen: „Bürger eines freien Landes sein und die volle Verantwortlichkeit für seine Handlungen tragen; Kind eines ruhmreichen, besiegten Vaterlandes sein und daran arbeiten, ihm seine Grösse und seine Stellung in der Welt wiederzugeben; Kind eines Vaterlandes sein, welches Frankreich heisst, und durch Kampf für dasselbe, für die Vernunft und für die Menschheit kämpfen; denn Frankreich repräsentiert das Recht, und seine Sache und sein Ideal sind Sache und Ideal der Menschheit.“ Diese Moral ist gewiss weit entfernt von der allgemeinen Moral, welcher alle guten Menschen bedingungslos zustimmen. Trotz der vereinten Anstrengungen der hervorragendsten Männer ist es bis auf den heutigen Tag in Frankreich nicht gelungen, „die allgemeine Moral, in der alle übereinkommen“, „die ewig gültige Moral ohne näher bestimmenden Zusatz“ praktisch festzustellen, geschweige denn ihr Grundlagen zu geben, welche als Korrektiv für die menschlichen Leidenschaften sich Geltung zu verschaffen imstande wären. Es bedingt immer eine Willkür, wenn der Mensch als Urquelle, Norm und Endzweck der Sittlichkeit hingestellt wird. Man mag sich dem einzelnen oder der Minderheit gegenüber auf die Mehrheit berufen, der sich die Minderheit zu beugen habe; aber was steht dafür gut, dass nicht morgen die sittliche Anschauung der Minderheit die der Mehrheit sein werde? Ist die Mehrheit als höchste Norm für die Sittlichkeit erklärt, wird in der Praxis nicht jede Partei, gleichwie in der Politik, so auch hinsichtlich der Moral den massgebenden Einfluss zu erstreben bemüht sein? Und selbst wenn das allgemeine Wohl als höheres Prinzip bestimmt und anerkannt wird, würde der Kapitalist und Sozialist z. B. ihren grundverschiedenen Interessen gemäss darüber wohl dieselbe Meinung haben, was der allgemeinen Wohlfahrt förderlich sei? In der Praxis hat man eben mit diesen Fragen zu rechnen. So verschieden die Interessen und Meinungen der Menschen, so verschieden auch ihre Moral.

Es ist wirklich ein ganz merkwürdiger Versuch, der da in Frankreich gemacht wird, das Leben der menschlichen Gesellschaft aufzubauen, zu gründen nicht auf ein Gesetz, das für den geoffenbarten Ausdruck des Willens Gottes angesehen wird, sondern auf eine Sammlung von Lebensregeln, geschaffen einzig von der menschlichen Vernunft; auf eine Sammlung trivialer Wahrheiten, verteidigt mit kindlichen Argumenten, die einer scharfen Kritik nicht immer stand-

halten, die oft recht naiv und wunderlich erscheinen. Mit Recht kann man fragen, ob es möglich ist oder sein wird, durch diesen in den entchristlichten Schulen Frankreichs erteilten „Moralunterricht“ der menschlichen Gesellschaft tüchtige, nützliche, brave Mitglieder zuzuführen. Die bisher gemachten Erfahrungen lehren, dass der Moralunterricht bereits gründlich Fiasko gemacht hat; dass die Früchte, die er zeitigt, höchst traurige und beschämende sind.

Nach den Berichten der Administration de la justice criminelle beträgt die Zahl der jugendlichen Delinquenten durchschnittlich 28000 im Jahr! Vor den Geschwornen werden durchschnittlich 600 Minderjährige jährlich abgeurteilt. Allgemein wird geklagt über die schreckliche Verwilderung, raffinierte Geilheit und Renommiersucht im Verbrechen seitens der Jugend, welche die Staatsschulen besucht hat. Der bekannte Pädagog Arthur Loth klagt im „l'Univers“ über die schreckenerregende sittliche Verdorbenheit der aus den Gemeindeschulen hervorgegangenen Arbeiterjugend und der Schriftsteller Duruy entwirft von den Kindern der neuen Staatsschulen ein wenig anziehendes Bild. „Noch klebt die Ammenmilch an ihrer Nase und schon gebärden sie sich wie selbständige Leute, die sich völlig unabhängig fühlen. Mit 12 Jahren haben sie schon mit Hochgenuss „Nana“ gelesen, und man hat sie nicht durchgewichst! Mit 15 Jahren bildet die unsittliche Tagesliteratur ihre Lieblingslektüre. Auch wissen sie bereits über Sensationsromane, die neuesten Skandalgeschichten und Theateraufführungen vollkommen Bescheid.“ Ähnlich lauten die Berichte in der Denkschrift des Dekans der Pariser protestantischen Fakultät, F. Lichtenberger („L'éducation morale dans les écoles primaires“): „Nicht selten finde man Kinder der Elementarschulen in anrühigen Cafés und Vergnügungslokalen, wo sie fluchen, rauchen, tanzen und trinken! —

Infolge dieser Resultate, die der „Moral“-Unterricht liefert, beginnt auch bereits im denkenden Teil des französischen Volkes eine nüchternere Auffassung der Sache Platz zu greifen. Übrigens hat der ehemalige französische Kultusminister Jules Simon sich schon im Jahre 1894 im „Figaro“ gegen die religionslosen Schulen ausgesprochen, wo er sagte: „Kein Volk wird auf die Dauer ungestraft den Gedanken an Gott aus seinem Unterrichtswesen ausschliessen. Ich weiss wohl, dass die Regierung die Religion nicht abgeschafft hat, aber sie hat sie ausgewiesen aus der Schule, zurückgedrängt, versteckt. Sie begann mit der Verjagung der Ordensbrüder, dann vertrieb sie die Priester und schliesslich entfernte sie die religiösen Bücher aus den Schulen. Wird in der Schultasche eines Kindes ein Katechismus gefunden, so wird dem betreffenden Lehrer dies zum Vorwurf gemacht. Die Kruzifixe wurden als unbrauchbares Schulinventar angesehen und auf Wagen fortgeführt. Ebenso entfernte man sie aus den Gerichtssälen und Krankenhäusern. Gewisse Schulräte hielten es für ihre Pflicht, die Schulbibliotheken zu unter-

suchen und daraus die Bücher auszuschliessen, in denen der Name Gottes vorkam. Wenn ein Mitglied der Deputiertenkammer, dessen Gewissen sich regte, vorschlug, an die Spitze des Lehrprogramms an den Primärschulen die Liebe zu Gott und zum Vaterlande zu setzen, wurde ihm von allen Seiten zugerufen: „Was für eines Gottes?“ „Es gibt keinen Gott!“ „Es gibt keinen Gott, von dem man unsern Kindern eine Kenntnis beizubringen hat.“ — Während des Streits, der hierüber entstand und den ein Minister einen gewaltigen Krieg nannte, wurde der Ausdruck gebräuchlich: „Weder Gott noch Gesetz!“ Man kam indessen zur Erkenntnis, dass ein Unterricht ohne Erziehung wertlos ist. Was ist aber erst eine Erziehung ohne Gott? — Ich stelle entschieden den Priester an die Seite des Lehrers und der Mutter, nicht als ob ich wünschte eine Staatsreligion oder eine Herrschaft der Kirche über die Schule; ich fordere bloss das Bürgerrecht für den Glauben an Gott. Jeder soll frei nach alter Väterweise Gott anbeten. Ich kann nicht vergessen, dass gerade zu der Zeit, da der Kampf gegen die Kirche besonders heftig war, Frankreich im Namen Gottes seine Gesetze begann. Und da man eben jetzt Frankreich neues Leben eingiessen will, möge man ein wichtiges Erziehungsmittel nicht vergessen. Nebst der Familie, die vor allem andern die Quelle aller edlen und grossen Gefühle ist, gibt es noch zwei Kräfte, welche Cousin und nach ihm Thiers als unsterbliche Schwestern bezeichnet: Religion und Philosophie. Die Erziehung eines Volkes muss auf Auktorität gegründet sein. Die Natur selbst hat den Mann zum Diskutieren und das Kind zum Gehorchen bestimmt. Es ist viel schwerer, Gesetze für die Erziehung festzusetzen, als für die Presse. Die religionsfeindlichen Lehren haben gegenwärtig festen Boden in Frankreich verloren, werden aber noch von gewissen Menschen verteidigt, welche sich für Fortschrittmänner halten, in der Tat aber Reaktionäre sind. Es ist kein Grund vorhanden, nicht zu versuchen, Schranken aufzustellen gegen Nihilisten und Anarchisten, die sie nicht zu übersteigen vermögen. Die grosse Mehrzahl dieser Unglücklichen, welche anlässlich des jüngsten Attentates von der Hand der Gerechtigkeit ergriffen wurden, sind junge Menschen, die zu einer Zeit erzogen wurden, als das Bild Gottes überall verborgen gehalten wurde. Eine erschreckliche Lehre wurde damit gegeben, möge sie verstanden werden! Die Erziehung schafft das Individuum und das Individuum das Volk.“ —

Nur bei einseitigen Fachmännern, die sich niemals ernstlich mit des Lebens tieferen Problemen beschäftigt haben und bei deren denkfaulen und denkschwachen Nachbetern kann die unfruchtbare, mechanische Weltauffassung und damit im Zusammenhang der religionslose Schulunterricht Anklang finden. Schulen aber, in denen vom Standpunkt der materialistischen Weltanschauung unterrichtet und in denen statt Religion „Moral“ gelehrt wird, können nie und nimmer sittlich-religiöse Charaktere heranbilden.

Dass das Christentum auch heute noch trotz aller Anfeindungen und „neuen Weltanschauungen“ die stärkste geistige und seelische Macht ist, dass ein vollständiger Bruch mit ihm sich von Fall zu Fall als unmöglich erweist, so oft ihn auch ein ungeduldiger „Titane“ versuchen mag, erhellt auch daraus, dass in jüngster Zeit selbst die Sozialdemokratie sich dem Christentum zu nähern beginnt. Diesbezüglich schreibt Dr. Dennert im 1. Heft seiner Monatschrift „Glauben und Wissen“: „Wenn man einmal aufmerksam die Neuigkeiten des Büchermarktes durchsieht, so fallen vor allem die „neuen Weltanschauungen“ auf, die allerorts gebräut werden: hier ist es die „Weltanschauung des modernen Naturforschers“, die selig machen soll, dort die „deutsche“, hier die „ideale“ dort die „materialistische“ u. s. w. Beschränkt sich die Bedeutung dieser Art Weltanschauungen meist auf den Wert persönlicher Liebhabereien, harmlosen geistigen Sports, so wird der Ausgang einer andern Weltanschauungsbewegung von der weitesten Tragweite für unser ganzes Volksleben sein. Es ist das naturnotwendige Ringen der Sozialdemokratie nach einer Weltanschauung, das schon jetzt unverkennbar zutage tritt, dereinst aber über die gesamte Bewegung entscheiden muss und wird. Bisher glaubte die Sozialdemokratie das Christentum nicht gebrauchen zu können. Wenn man aber die Zeichen der Zeit beobachtet, so lässt sich doch nicht verkennen, dass dieser Kampf gegen das Christentum heute eine neue Wendung nimmt. Sei es, dass es aus Klugheitsrücksichten geschieht, sei es, dass die Massen nun doch innerlich erkennen, dass das Christentum einen anderen Trost bietet, als Haeckel, Büchner, Dodel und andere, und dass es im Grund genommen dem berechtigten Kern der sozialistischen Forderungen nicht widerspricht — genug, es bahnt sich auch hier im Kampf um die Weltanschauung eine Änderung an. Freilich scheint sich diese im Ausland schneller zu vollziehen. In Holland sprach sich die Sozialdemokratie für konfessionelle Schulen aus!; in Belgien wächst die Missionskirche; die sozialdemokratischen Volksbibliotheken im Hennegau enthalten fast alle mehrere Bibeln; ein sozialdemokratischer Kongress in Lüttich beschloss seine religionsfeindliche Stellung zu revidieren, manche sozialistischen Tageszeitungen beschäftigen sich mit religiösen Fragen und gestatten sogar evangelischen Geistlichen das Wort. In England und Nordamerika ist die sozialistische Bewegung weit davon entfernt, antichristlich zu sein, ja, es gibt dort unter ihren Führern fromme Männer, und selbst in der Schweiz scheint man wenigstens die Neutralität wahren zu können.

Bei uns freilich ist die Sozialdemokratie hierin doch noch recht rückständig, immerhin ist es schon etwas, dass sie neulich in einer Versammlung es ruhig mit anhörte, als der Provinzialschulrat Dr. Vogel das offene Bekenntnis ablegte, dass er als Naturforscher,

nur durch die Gnade unseres Herrn Jesu Christi wieder ein fröhlicher Mensch geworden sei. Und als auf dem letzten sozialdemokratischen Parteitag der Wiesbadener freireligiöse Prediger Welker scharfes Vorgehen gegen die Religion forderte, siehe, da hat ihn „Genosse“ v. Vollmar gründlich abgefertigt und z. B. auch die Schriften eines Sozialisten Dr. Losinsky abgeschüttelt. — Bezeichnend ist auch, dass die Sozialdemokraten sich heute bestreben, dass Urchristentum als proletarische Bewegung hinzustellen. So sagt Kautsky in einem Artikel „Die Sozialdemokratie und die katholische Kirche“: „Dem Urchristentum steht die sozialistische Bewegung näher als irgend eine andere moderne Bewegung; denn es ist wie sie proletarischen Ursprungs. Freilich war es das hilflose bettelnde, nicht das trotzig kämpfende Proletariat, das ihm seinen ersten Stempel aufprägte, aber immerhin ist das proletarische Streben, nach Aufhebung der Klassenunterschiede ist mit der christlichen Lehre wohl vereinbar.“ Es lohnt sich nicht, auf die grosse Verständnislosigkeit einzugehen, die darin liegt, wenn nun weiterhin z. B. offenbar das Armenwesen der ältesten christlichen Gemeinden als deren einzigartige Kraft angesehen wird (Julian Apostatas der christlichen Liebestätigkeit nachgemachte Armenpflege von Staatswegen half doch nichts) oder wenn das Urchristentum als hilflos bettelnd gekennzeichnet wird, während doch wahrlich seine sieghafte Überwindung der Welt mit Hilfe des Neuen und Unerhörten, das es der Menschheit brachte, in der Welt ganz eigenartig dasteht. — Zu der Erkenntnis ist die Sozialdemokratie eben noch nicht durchgedrungen, dass das Urchristentum in der Tat die Kraft sozialer Erneuerung in sich trug, und dass das Christentum heute auch allein den wahren Sozialismus fördern kann. — Ob die Sozialdemokratie sich zu dieser Erkenntnis durchringt oder nicht, das ist in der Tat die Lebensfrage für sie. Was sie an berechtigten Forderungen vertritt, darf sie nur im Namen der christlichen Lehre und Weltanschauung verlangen. Vom materialistischen Standpunkt aus Forderungen geltend zu machen, die nur in der christlichen Nächstenliebe und Gerechtigkeit begründet sind, ist sinnlos. — Und weil das Christentum dem Menschen „die grossen Strassen der Zukunft“ weist, weil es die Jugend, die Kraft, das Gesunde, Seiende, das ewig Neue ist, so sind „modern“ und „christlich“ identische Begriffe.¹⁾ Das Christentum ist nicht Konservatives, Lähmendes, Quietistisches, sondern eine Anweisung, ein Ideal zur Entwicklung nach den Höhen der Menschlichkeit hin. Die Lehre Christi hat eine metaphysische Bedeutung, die sie von allen anderen Religionen unterscheidet. Vor allem ist Christus der vollkommenste Gegensatz zum Judentum, der Religion der Bewusstheit, des Verstandes als Selbstzweck. „Christus ist der erste und bisher einzige, der, die Abgründe der

¹⁾ Vgl. „Die moderne Seele“ von Max Messer, Leipzig, H. Seemann, 1903.

Bewusstheit durchschreitend, das ganze Inferno der höchsten Bewusstheit, der quälendsten Zerteiltheit und lärmendsten Kompliziertheit und Krankheit besiegend, die sonnige Höhe der Unbewusstheit, der kindlichen Einfachheit und Gesundheit erklommen hat.“¹⁾ Das ist das Ziel, dem wir nacheifern sollen. Das Christentum ist das Evangelium der Natur, der Weg aus den verirrenden, verknöchernenden Banden des rechnenden, grübelnden, entzweierenden Verstandes in die Sphäre der Stille des Gemütes, der Innerlichkeit des Menschen, der Seele.

Für die Pädagogik gibt es auf dem Gebiete der religiösen Jugendziehung noch grosse Aufgaben zu lösen. Wie soll sie sich bei ihrer Arbeit zur theologischen Wissenschaft verhalten? Jedenfalls so, dass beiden Teilen ihr Recht wird. „Die Theologie ist das wissenschaftliche Selbstbewusstsein der Kirche. Wenn also der Lehrer für diese Kirche erziehen will, muss er dieses ihr Selbstbewusstsein kennen, damit er das letzte Ziel seines Strebens im Auge behalten kann; aber über die Wege, die zum Ziel führen, kann ihm die Theologie keinen direkten Aufschluss geben, hier muss er sich an seine eigene Fachwissenschaft wenden. Im Geiste derselben kann er dann auch die Arbeitsergebnisse der verschiedenen theologischen Disziplinen verwenden. Er wird sich z. B. das Verständnis für die Zeit und den Geist der israelitischen Prophetie erschliessen lassen, er wird an der Hand der wissenschaftlichen Exegese und der Leben Jesu-Literatur tiefer in das Geheimnis der Person Jesu einzudringen suchen, die Dogmengeschichte wird ihn das Werden und den Wert der Glaubensformeln verstehen lehren und die Meister der Kirchengeschichte werden ihm die lebensvollen Bilder liefern, durch die er die religiöse Erfahrung seiner Zöglinge bereichern kann. Resultate wird er nicht bieten, aber zu eigenem Suchen und Forschen wird er möglichst anzuregen suchen.“²⁾ — Die Religion der Kinder muss weit sein, dehnbar, so wenig systematisch wie möglich (sagt Robertson, Lebensbilder in Briefen, Gotha 1894, p. 251); sie darf ihre Seele nicht belasten, nur wie leichtes, loses Erdreich auf ihr ruhen, das sich hebt, wenn das Herz zu vollerm Leben erwacht. Wird aber der Boden in Formen fest und hartgetreten, so muss er gesprengt, ja gewaltsam abgeworfen werden, wenn die Seele zu vollerer Entwicklung und organischem Wachstum Raum verlangt.“ — Selbsttäuschung und Täuschung anderer haben auf dem Gebiet des innern Lebens stets eine sehr grosse Rolle gespielt, wie sollten sie nicht auch den Gesinnungsunterricht, in erster Linie den Religionsunterricht beeinflussen und beeinflussen? Daher haben auch die Anregungen, die besonders Pestalozzi für den Religionsunterricht

¹⁾ Vgl. „Die moderne Seele“ von Max Messer, Leipzig, H. Seemann, 1903.

²⁾ Vgl. „Theologie und Psychologie in ihrem Verhältnis zur religiösen Jugendziehung“ von Dr. E. Thrändorf in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“ III. Jahrg. 3. Heft, 1896.

gegeben hat, bis heute wenig Verständnis gefunden und noch weniger Gutes gewirkt. Trotz aller „Anschauungsbilder“ und aller biblischen Beispiele und Vorbilder liegt unser Religionsunterricht noch sehr in den Banden des Verbalismus, dem Pestalozzi's Kampf galt. Durch eine zeitgemässe Reformierung des Religionsunterrichts würde jeder weitere Streit und Gegensatz zwischen Christentum und dem modernen Weltbild ausgeschlossen werden, und es würde gleichzeitig jeder Grund zur Bekämpfung der konfessionellen Schule entfallen.

II.

Über Erziehung zur Pietät.¹⁾

Von **Gotthold Delle**, Oberlehrer am Königlichen Realgymnasium zu Erfurt.

Unser deutsches Vaterland hat, wie alle anderen Staaten, wechselvolle Zeiten gesehen; Ungewitter und Sonnenschein sind darüber hinweggezogen. Nachdem es durch Neugründung des Reiches seine machtgebietende Stellung unter den Staaten Europas wiedererlangt und einen gewaltigen Aufschwung in den wirtschaftlichen Verhältnissen erlebt hat, ist der Blick des Volkes viel zu sehr der Gegenwart und Zukunft zugewendet, als dass es Musse fände, den Errungenschaften der Vorfahren und ihren Verdiensten um die Nachwelt ein ehrendes Gedächtnis zu widmen, Achtung und Ehrerbietung, Dankbarkeit und treues Andenken zu schulden. Die gewaltigen Entdeckungen auf den Gebieten der Physik und Chemie, die Dampfkraft, jene Umgestalterin der sozialen Verhältnisse, haben der neueren Zeit ihr Gepräge aufgedrückt. Wer spürte nicht hart den Pulsschlag unserer sich überhastenden Zeit, in der das ganze öffentliche Leben gewaltsam nach neuen Gestaltungen ringt, in der die Erinnerung an die Vergangenheit verblichen, der geistige Zusammenhang mit der Vorzeit zerrissen zu sein scheint. Mit Wehmut, mit Besorgnis, ja mit wahrhafter Trauer muss der Vaterlandsfreund wahrnehmen, dass das lebendige Gefühl der Pietät zu erlöschen droht, nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bei der heranwachsenden Jugend. In der Tat, wer die Zeit, in der wir leben, begreift, der kann sich nicht untätig abschliessen gegenüber dieser wichtigen Frage, die ihrer Lösung nur harret durch die kräftige Tat einer guten Erziehung in Familie und Schule. Ein-

¹⁾ Eine Ansprache, gehalten auf dem Elternabende des Königlichen Realgymnasiums zu Erfurt am 28. November 1902. Mit kleinen Veränderungen abgedruckt.

dringlicher als sonst ruft der über die Welt nachsinnende Geist der Iphigenie eines Goethe uns zu:

„Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt,
Der froh von ihren Taten, ihrer Grösse
Den Hörer unterhält, und still sich freuend
Ans Ende dieser schönen Reihe sich
Geschlossen sieht!“ —

I. Was verstehen wir unter Pietät? Welche Bedeutung hat diese Tugend im Volkleben?

Pietät ist nicht bloss die Gesinnung der Achtung und Ehrfurcht, sondern die in die entsprechende Handlungsweise übergehende innere Stellungnahme zu dem ehrfurchtgebietenden Gegenstande. Denn „indem das eigene Ich in die Hoheit des Gebietenden aufgeht, wird des letzteren Willen zu seinem eigenen Willen, und die Erfüllung von dessen Geboten geschieht nicht aus Furcht oder Zwang, sondern in dem erhebenden Gefühle, durch diese Erfüllung eins mit dem erhabenen Gebieter zu werden oder mit dem eigenen Ich in ihm aufzugehen“ (v. Kirchmann, Philosophie S. 173). Dieser Gegenstand der Pietät ist ursprünglich die Gottheit selbst. Deshalb war bei den Römern „pietas“ geradezu der technische Ausdruck für Frömmigkeit, eben die Frömmigkeit, die ihre hervorragendste Betätigung in dem fand, was wir jetzt vorzugsweise Pietät nennen, die Bekundung der Kindesliebe. Aeneas bekommt bei Vergil eben nur um seiner aufopfernden Betätigung der Kindesliebe willen den stehenden Beinamen des frommen Aeneas „Pius Aeneas“. Der „Pietas“, der Personifikation der kindlichen Liebe, wurde in Rom ein Tempel geweiht, als eine Tochter durch die Milch ihrer Brust der im Gefängnis zum Hungertode verurteilten Mutter das Leben gefristet hatte.

Heute sprechen wir nicht mehr von einer Pietät gegen Gott, wohl aber gegen die Eltern, gegen die Alten und Ehrwürdigen. Die Eltern sind die Stellvertreter Gottes. Dem Kinde tritt die göttliche Autorität zunächst nur durch die Eltern nahe. Ihre Macht erscheint dem kleinen Kinde so unermesslich, wie dem Erwachsenen die Macht Gottes und des Fürsten. Früh entsteht daher in dem Kinde das Gefühl der Achtung und der Ehrfurcht gegen die Eltern, ja es kann Anfangs seine Frömmigkeit nicht anders beweisen als durch Gehorsam unter ihren Willen.

Ausser den Eltern erheischt aber noch vieles andere, was in näherer oder entfernterer Beziehung zu Gott steht, Ehrfurcht und fordert Pietät. Eine solche Ehrung überträgt sich ferner auf alles, was durch besondere Umstände aus einer niederen Sphäre in eine höhere Sphäre gerückt wird. Das tritt sehr auffällig bei allem hervor, was mit dem Tode zusammenhängt. Die Pietät gebietet es,

die Toten würdig zu bestatten. Bei den alten Griechen gehörte die Forderung einer solchen Pietät zu den ausnahmslosen und ewig unumstösslichen Gesetzen, die einen wichtigen Teil der Volkssitte ausmachten. Es ist, als ob die Majestät des Todes auch sonst Verachtetes weihte, mit Ehrfurcht umgäbe; selbst ein rohes Gemüt schreckt davor zurück, mit Totengebeinen Unfug zu treiben.

Aber nicht nur in den Leichen wird das geschwundene Leben, der entflozene Geist, das Göttliche im Menschen geehrt; vielmehr spricht alles Vergangene, dass in irgend welchen Fragmenten oder Erinnerungszeichen auf uns kommt, zu unserem Gemüt und zeugt von dem Geistesleben, das ihm einst innewohnte und das die ehrende Anerkennung der Nachwelt in Anspruch nimmt. Das göttliche Grundmotiv der Pietät tritt besonders hervor, wenn der Pilger mit heiligem Schauer und mit ehrfurchtvoller Rührung jene Stätten im heiligen Lande betrachtet, die durch den Fuss des Heilands geweiht sind. Verehrer von Helden und Lieblingsberühmtheiten sammeln oft lächerlich geringfügige Dinge, nur weil sie eine ideelle Beziehung zu den grossen Persönlichkeiten bringen, denen sie einst angehört haben.

In anderen Stücken ist es der schlichte Familiensinn, der sich in der pietätvollen Aufbewahrung alter Möbel und Hausgeräte u. dgl. m. kundgibt. Oder aber die Altvorderen sprechen zu uns in den ehrwürdigen Bauwerken, in Ruinen aller Art, in Waffen, die sich in Pfahlbauten, Hünengräbern und unter Burgtrümmern finden; sie reden zu uns in allem, was in den Museen gesammelt und aufbewahrt wird, von den vollendetsten Kunstwerken bis zur einfachsten Pfeilspitze aus Knochen oder Stein. Namentlich aber, wo Kunstwerke von dem feineren Geistesleben der Vorfahren Zeugnis ablegen, halten wir uns zur pietätvollen Schonung verpflichtet, auch abgesehen von dem spezifisch künstlerischen Werte des Gegenstandes. — Die Denkmäler ragen aus der Vergangenheit in die Gegenwart hinein und erzählen uns von Geistes- und Kriegeshelden oder anderen verdienten Männern. Wir ehren uns selbst in unserer Vergangenheit, wenn wir diesen Denkmälern Pietät angedeihen lassen.

Die Forderung der Pietät erstreckt sich ferner namentlich auf die Sitte, Überlieferung, Herkommen, Formeln und Bekenntnisse. Überall ist das geschichtliche Recht des Alten gegenüber dem Neuen in Anschlag zu bringen. In diesem Sinne ist Pietät der natürliche Ausdruck des Abhängigkeitsbewusstseins und die gemütvolle Anerkennung und freudige Ehrung der in der Geschichte uns näher-tretenden Autorität.

Pietätlos ist es dagegen, wenn ein Volk den geistigen Zusammenhang mit der Vorzeit zerreißen will, wenn es das Gute, Nützliche, Zweckmässige, was die Vorfahren geschaffen haben, nicht treu bewahrt, wenn es den grossen und edlen Männern, welche zum Wohle

der Mit- und Nachwelt beigetragen haben, kein ehrendes Gedächtnis widmet. Ein pietätloses Volk steht am Abgrunde seiner Auflösung; denn wer keine Ehrfurcht besitzt für die Gegenstände und Ideen, die unsern Vätern wert waren, der erkennt auch keine Autorität an, und wo keine Autorität ist, da hört jedes gesellschaftliche und fortschrittliche Leben auf.

Wie wichtig die Erziehung zur Pietät ist, braucht nach dem Erörterten kaum noch besonders hervorgehoben zu werden. Wenn alle erziehliche Tätigkeit in Haus und Schule so geleitet wird, dass daraus das Gefühl der Pietät im Herzen des Kindes erwächst, so wird das feiner empfindende Gemüt fühlen, wie sehr es mit seinem ganzen Wirken auf den Schultern der vorigen Geschlechter steht, es wird das Überkommene ehrfurchtsvoll schätzen und sich der anschaulichen Erinnerung an das Leben und Treiben der ehrwürdigen Vorfahren freuen, es wird sich unter göttliche und menschliche Autorität beugen lernen und so den Boden gewinnen, auf dem allein ein Fortschritt zu immer grösserer sittlicher Vollkommenheit möglich ist. Pietät ist demnach die Grundlage aller Sittlichkeit. Darum ist die Pflege derselben eine Hauptaufgabe der Erziehung, eine heilige Pflicht jedes christlichen Erziehers in Haus und Schule. —

II. Wie hat sich die Erziehung in der Familie zu gestalten, wenn sie die Kinder zur Pietät erziehen will?

Wir müssen hier absehen von solchen Familien, in denen die Kinder nie die Atmosphäre der Liebe atmen dürfen, in denen vielmehr nur das Gift der Frivolität in das Herz des Kindes geträufelt wird, in denen man sich von Gott und seinen heiligen Ordnungen losgesagt hat. Hier kann von einer tieferen Gemütsbildung, von einer Pflege der Pietät keine Rede sein. In solchen Familien fehlt die Grundlage aller Sittlichkeit. Ist das Familienleben dagegen ein gesundes, in dem der Geist echt christlicher Liebe und Gesittung weht, so ist es die Stätte, wo alle Tugenden ihre natürliche, nachhaltige, durch nichts zu ersetzende Pflege finden. Herrscht in einer Familie Ordnung und gegenseitige Achtung, so entwickelt sich ganz naturgemäss eine treue Anhänglichkeit der Kinder an die Familie, und diese ist der beste Grundstein der Pietät gegen Lebende und Verstorbene. Allein die Eltern mögen nicht vergessen, dass „das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens böse ist von Jugend auf“. Es würde demnach durch ein blosses Gewährenlassen des Kindes auch innerhalb der besten Familie noch nicht das Gefühl der Pietät im Herzen des Kindes erwachsen. Die Eltern haben vielmehr die unabweisbare Pflicht auf die Gestaltung des kindlichen Gemütes unmittelbar einzuwirken. Wie überall in der Erziehung, so sind auch hier die Mittel, die Jugend zu dieser Tugend der Pietät zu erziehen: Autorität, Gewöhnung, Beispiel und Unterweisung.

Wie erziehen die Eltern die Kinder zur pietätvollen Gesinnung? Der Mensch ist von Natur Egoist, der Trieb der Selbsterhaltung ist der ursprünglichste, macht sich anfangs allein und lange Zeit am meisten geltend. Das kleine Kind schreit und erzwingt dadurch fast alles, was es will, als fühlte es eine Berechtigung, dass ihm dargebracht werde, was ihm nötig sei. Es nimmt vom ersten Tage an die Dienstleistungen des ganzen Hauses in Anspruch, alles ist nur da, seine Bedürfnisse zu befriedigen. — Haben die Eltern auf dieser untersten Entwicklungsstufe den Forderungen der Natur einfach nachzugeben, so beginnt dagegen in der Zeit, in welcher das Kind sein Ich schon von der Aussenwelt zu unterscheiden vermag, die ausserordentlich wichtige Aufgabe für die Eltern, die Selbstsucht des Kindes allmählich zu dämpfen und schliesslich ganz in Liebe und Gemeinsinn zu verklären. Die Selbstsucht würde die Triebfeder für alles Handeln des Kindes bleiben, wenn nicht vernünftigen Eltern schon ihre Liebe gebieten würde, den selbstsüchtigen Wünschen des Kindes entgegen zu treten. Es muss dem Kinde mit aller Entschiedenheit und Festigkeit begrifflich gemacht werden, dass es nicht die Sonne ist, um welche die übrigen Familienglieder gleichsam als Planeten kreisen. „Du sollst, du sollst nicht!“ hört das Kind auf Schritt und Tritt; für Zuwiderhandlungen wird es bestraft. Die harte Schule des unbedingten Gehorsams beginnt, in welcher der steinige Boden des bösen Eigenwillens klein gerieben wird. Gehorsam nicht als äussere aufgezwungene Rechtspflicht aufgetasst, sondern als freiwillige Entäusserung des eigenen Willens ist eine christliche Tugend, die das ganze Innere des Menschen erfüllt und geübt wird aus Liebe zu Gott. Schon Walther von der Vogelweide preist das wahre Heldentum der Überwindung unserer Leidenschaften und niederen Triebe mit den schönen Worten:

„Wer sleht den lewen? wer sleht den risen?
wer überwindet jenen und disen?
daz tuot jener, der sich selber twinget.“

Wem als Kind der pünktliche Gehorsam erspart worden ist, der entbehrt eines wesentlichen Bildungsmittels. Wer nicht gehorchen gelernt hat, ist ein verlorener Mensch, er weiss sich weder in göttliche noch in menschliche Ordnung zu fügen und fühlt sich unglücklich, wenn er einmal gehorchen muss. Und überdies fügt sich die biegsame Kindesnatur sehr leicht in den Zwang sittlicher Forderungen, die von dem Kinde bald nicht mehr als Zwang empfunden werden. Hat aber das Kind schon in frühester Jugend die Notwendigkeit erkannt, den eigenen Willen einem höheren Willen unterzuordnen, so ist eine feste Grundlage für seine spätere sittliche Bildung gewonnen.

Das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern ist aber erst dann ein recht liebevolles und beglückendes, wenn die Kinder ganz in

dem Wunsche und Willen der Eltern leben. Dieses Gehorchen muss jedoch das Ergebnis vollsten Zutrauens und innigster Überzeugung sein. „Ist Gehorsam im Gemüte, wird nicht fern die Liebe sein,“ singt darum unser Lieblingsdichter, der die Lehrjahre zu schätzen und zu verherrlichen wusste. Er sagt nicht nur, dass dem so sei, sondern auch warum:

„Denn von der Macht, die alle Menschen bindet,
Befreit der Mensch sich, der sich überwindet.“

Goethe, der bis in die Jahre seines ruhmreichen Mannesalters seinen Eltern die kindlichste, untertänigste Liebe bewahrt hatte, durchblätterte einmal das Stammbuch seines kleinen Enkels und traf auf die Inschrift Zelters: „Lerne gehorchen!“ —

„Das ist das einzige vernünftige Wort, sagte Goethe, das im ganzen Buche steht.“

Zu dem Gehorsam als einem bedeutsamen notwendigen Mittel zur Erziehung zur Pietät tritt, um eine pietätvolle Gesinnung zu erziehen, die frühzeitige Gewöhnung zu Höflichkeit und Anstand. Dass sich besondere Merkmale desselben nicht genau angeben lassen, bemerkt auch Goethe, der welterfahrene Staatsmann, wenn er (in „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ V, 16) sagt:

„Der vornehme Anstand ist schwer nachzuahmen, weil er eigentlich negativ ist und eine lange, anhaltende Übung voraussetzt. Denn man soll nicht etwa in seinem Benehmen etwas darstellen, das Würde anzeigt; denn leicht fällt man dadurch in ein förmliches, stolzes Wesen; man soll vielmehr nur alles vermeiden, was unwürdig, was gemein ist; man soll sich nie vergessen, immer auf sich und andere acht haben, sich nichts vergeben, andern nicht zu viel, nicht zu wenig tun, durch nichts gerührt scheinen, durch nichts bewegt werden, sich niemals übereilen, sich in jedem Momente zu fassen wissen, und so ein äusseres Gleichgewicht erhalten, innerlich mag es stürmen, wie es will.“ —

Aus der Kinderstube erfolgen die frühesten und andauerndsten, darum aber auch nachhaltigsten Wirkungen auf das Gemüt und das Herz unserer Kinder. Im engen Kreise der Familie ist daher der Grund für Anstand und Ehrerbietung zu legen. Der Familiensinn bildet das innere geistige, die Familiensitte das sichtbar äussere Band, welches die einzelnen Glieder der Familie zur Einheit des Hauses zusammenschliesst. Gegenseitige Rücksichten und Aufmerksamkeiten machen den täglichen Umgang mit den Familienmitgliedern angenehm. Sie sind die ersten Anfänge zur Selbstverleugnung und Selbstbeschränkung, zum Aufopfern unseres Willens und unserer Launen. Die Art und Weise, wie die Kinder ihren Eltern gegenüber treten, ist der Massstab für den guten Ton in der Familie, und lässt auf die Erziehung, ja auf das ganze Leben im Hause unschwer schliessen.

Vergessen wir nicht unsere Kinder schon in der Kinderstube zur Rücksichtnahme und Liebeserweisung zu erziehen, besonders aber ihnen die Bewährung der Dankbarkeit einzupflanzen. Bei jeder Gelegenheit gebührt es sich, in das Kinderherz eine Liebe einzupflanzen, die Opfer zu bringen imstande ist, Freude bereiten will. Das Kind soll am Weihnachtsfeste nicht bloss grübeln: „was werde ich bekommen; wie wird man mir Freude bereiten?“, nein, vielmehr sich auch selbst fragen: „wie werde ich Freude bereiten; wie kann ich mich dankbar beweisen?“. — Ferner sollen wir unsere Kinder nicht nur lehren, ihren Dank in richtiger Weise zu sagen, sondern wir sollen ihnen auch klar machen, dass sie danken müssen, nicht nur weil es sich schickt, weil sie sich über das Erhaltene freuen, sondern vor allem weil sie die Güte des Gebers erkennen und empfinden. Sie sollen wissen, dass Nachsicht, Freundlichkeit, Liebe es ist, die ihnen die Gabe darreicht. — Sie müssen fühlen lernen, wie ihnen alles von den Eltern und durch sie kommt. Den Eltern mit aller Opferwilligkeit und kindlicher Liebe die unzähligen Wohltaten zu vergelten, muss dem Kinde zur heiligsten und süssesten Pflicht werden. Töricht freilich wäre es, dem Kinde das unaufhörlich vorzurechnen, was es den Eltern schuldet. Aber das Gefühl der Dankbarkeit will doch geweckt sein, wenn es sich äussern soll. — Zur Gewöhnung zu Anstand und Höflichkeit gehört es auch, dass den Kindern das Gefühl für Wohlständigkeit, das sittige Betragen und das feine Benehmen an-erzogen wird. Die Kinder sollen lernen auch im äusseren Verhalten in jeder Beziehung und in jeder Lage das Schicklichkeitsgefühl im Auge zu behalten. Hierher gehört, dass die Kinder die Begrüßungsformen wahren, sei es des Morgens, sei es des Abends, sei es beim Kommen oder Gehen, mag es ein Gruss der Liebe und Freundschaft oder ein Gruss der Hochachtung und Verbindlichkeit sein. Das Kind mag in dem Verkehr mit den Eltern oder erwachsenen Personen, besonders mit den Grosseltern, denen es Achtung und Ehrerbietung schuldet, die feinsten Formen beobachten, aufstehen, wenn kein Platz mehr da ist, schweigen, wenn andere reden, und sich Gegenbemerkungen nur in geziemender Sprache erlauben. Feine Formen gehen aus innerer Bildung hervor, deren äussere Umrisse sie sind. Die Beobachtung des Anstandes und der verbindlichen Höflichkeit erhöht bei den Kindern die Achtung vor den Eltern; denn der Anständige vereinigt das sittlich Schöne mit dem Sittlichen. Und wenn dem kleinen Kinde vieles noch unverständlich bleibt, wenn es noch nicht die Formen des Umganges auch mit geistigem Inhalte erfüllen und beleben kann, wenn alles mehr Abrichtung als Erziehung zu sein scheint, so wollen wir doch nicht vergessen, dass das, was jetzt Abrichtung zu sein scheint, bei eintretender Verstandesreife einen Inhalt bekommt, dass das, was jetzt nur Sittsamkeit ist, zur Sittlichkeit werden kann,

vor allem, dass mit der Beobachtung des Anstandes die Veredelung des Lebens anfängt.

Daher ist es eine unabweisliche Pflicht der Eltern, dafür zu sorgen, dass die Beobachtung des Anstandes, einer vornehmen Haltung jedem Kinde zur Gewohnheit werden möge. Die Macht der Gewohnheit lässt uns ein bestimmtes Tun in Fleisch und Blut übergehen, sie erspart uns also viel Nachdenken, Zweifeln, Zögern. Daher nicht viel Worte und kalte Regeln! Für die Kinder sind blossе Worte viel zu abstrakt, weil dieselben der konkreten Grundlage der Veranschaulichung entbehren und darum im Gedächtnis des Kindes mangelhaft haften. Der Anstand soll aber mehr als blossе Form und Redensart sein, er muss aus dem Innern des Kindes hervorgehen, muss eine bindende, unüberwindliche Macht werden, die den zarten Sinn für das Schickliche und Passende, die eine rege Empfänglichkeit für alles Sittliche herrschen lässt. — Woher soll aber das Kind die rechte Form für ein pietätvolles Benehmen gegen die Eltern und andere Personen finden, wenn es nicht durch das Vorbild der Eltern vorgelebt wird? Sollten wir nicht alle, die wir so gern unseren Lieblingen das Beste und Herrlichste mitgeben, die wir nicht alle bedenken, dass der wichtigste Hebel in der Erziehung ein schönes Beispiel ist? Die Eltern mögen bedenken, dass der Weg durch Vorschriften stets länger als der durch Beispiele ist. Die Macht des Beispiels aber ist um so sicherer, als sie sanft und unmerklich Einfluss auf das Gemüt des Kindes ausübt und auf Nachahmung hoffen lässt auch in einer Zeit, in welcher die eigentliche Erziehung längst abgeschlossen ist. Begegnen die Eltern ihren eigenen Eltern stets mit Ehrerbietung, so wird schon Gemüt und Herz der Kinder in dieser Richtung empfänglich gemacht. Auch scheinbare Kleinigkeiten fördern eine pietätvolle Gesinnung der Kinder. Das Besuchen und Schmücken der Gräber lieber Verstorbener, die Feier von Familienfesten und Gedenktagen, das Aufbewahren von Andenken aller Art, das Berichten über das Leben, die Taten und Werke verstorbener Familienglieder beim Betrachten von vorhandenen Bildern (Photographien) wirken mit magischer Gewalt auf das Gemüt des Kindes und fördern die Pietät. —

III. Wie erzieht die Schule das Kind zur Pietät?

Aus der Welt des Hauses, wo die Elternliebe erwärmt, tritt das junge Menschenkind hinein in die Schule. Keine Schule vermag nur annähernd das zu erzielen, was die unbewusste Erziehung des Hauses mühelos schafft. Familien- und Schulerziehung machen aber erst in ihrer Verbindung die Gesamterziehung aus; weder die Erziehung durch die Familie, noch durch die Schule vermag für sich ihr Ziel zu erweichen. Darum ist es Haupterfordernis, dass sie sich

gegenseitig unterstützen, ergänzen und fördern. Diesen Zweck suchen unsere Elternabende zu erstreben. Wenn Haus und Schule gleichgültig nebeneinander stehen, keine Gelegenheit gegeben noch gesucht wird, im Dienste der Kinder mit der Schule unmittelbar zusammenzuarbeiten, oder wenn Eltern und Erzieher sich gar feindlich gegenüber treten, so muss die Erziehung unserer Kinder unter solchem Verhältnisse leiden. Die Eltern sprechen oft versteckt und laut in Gegenwart ihrer Kinder unter sich oder zu andern über Personen ihres Hauswesens oder ihrer Familie in tadelnden Ausdrücken, rügen sogar wohl auch diesen oder jenen Fehler an dem Lehrer oder Erzieher der Kinder. Schlaun wie denkenden Kindern entgeht so etwas nicht; der Getadelte wird ein Gegenstand um so grösserer Aufmerksamkeit für sie, der unbedingte Gehorsam gegen ihren Erzieher wird vernichtet. Mag der ausgesprochene Tadel begründet oder unbegründet sein, er ist auf jeden Fall unbedachtsam und erschüttert die Autorität des Erziehers zum Nachteil der Gemütsbildung seiner Schüler. Überhaupt können Eltern in ihren Urteilen vor Kindern nicht vorsichtig genug sein. Wieviel Gutes dagegen kann bewirkt werden, wenn Eltern die Gegenwart ihrer Kinder dazu benutzen, Urteile der Liebe, der Achtung, des Dankes über diejenigen auszusprechen, die ihnen und den Ihrigen nahe stehen und denen sie ihr Bestes zur Erziehung anvertraut haben. Andererseits mag der Lehrer sich hüten, die Schwächen der Eltern taktlos aufzudecken oder sich nur Andeutungen über ungehörige häusliche Verhältnisse zu erlauben. Je mehr Haus und Schule zusammen arbeiten und die gebührende Achtung sich gegenseitig zollen, um so mehr Achtung, um so grössere Pietät wird das Herz des Kindes beseelen.

Was von dem Verhältnis der Eltern zum Lehrer gesagt ist, gilt auch von dem Verhalten der Lehrer untereinander. Wenn an einer Anstalt mehrere Lehrer tätig sind, so ist es von grösster Wichtigkeit, dass sie einmütig nebeneinander wirken, vor allem aber, dass sie alles vermeiden, was den Schein von Misshelligkeiten unter ihnen in den Augen der Schüler hervorrufen könnte. Hunderte von Blicken folgen fortwährend all den Handlungen der Lehrer auf dem Schulhofe, im Gebäude selbst, während der Pausen und beobachten den Verkehr unter den Amtsgenossen. Und während des Unterrichtes entgeht der lauschenden Schar auch nicht eine etwaige, vielleicht unbeabsichtigte Kritik des Lehrers über Schule, Lehrer und Schuleinrichtungen. Die Schüler prüfen scharf und fällen Urteile, die meist richtig sind. Autorität muss aber ein gemeinsames Gut jeder Schulanstalt sein; einer für alle, alle für einen! Wenn ein Lehrer seine Geringschätzung über die Person oder die Worte eines Amtsgenossen an den Tag legt, so kann eine Erziehung zur Achtung vor der Autorität, zur Pietät, nicht Platz greifen, und es findet sich nicht jenes feinfühlige

Verständnis für das kindliche Gemütsleben, das allein sichere Garantie für eine wahre Pietät verleiht.

Vom Schosse der Familie losgelöst, wird der Schüler in der Schule in eine Gemeinschaft von vielen Gleichartigen, aber nicht durch unmittelbare Bande mit ihm Verbundenen gestellt. Das Zusammensein so vieler Kinder macht eine bestimmte Schulordnung nötig. Die Schule zwingt das Kind bestimmte Arbeit zu leisten, sich unterzuordnen, sich einem Kreise von Gleichgestellten einzufügen; es ist nicht mehr Mittelpunkt, es ist nur ein Gleiches unter vielen, es muss sich fügen, es muss auch die Macht und das Recht der Gesamtheit über seine Neigungen und Gewöhnungen fühlen. Die Gewöhnung an Ordnung, Fleiss, Anstrengung, Gehorsam gegen die Autorität ist von bedeutendem Einflusse und wirkt auf die sittliche Entwicklung des Kindes zur Pietät.

Die Liebe ist die erste Bedingung für eine in tieferem Sinne fruchtbringende Arbeit im Dienste der Schule. „Das Kind ist ein Buch, aus denen wir lesen und in das wir schreiben sollen. Gleichgültige Augen sehen an den Kindern nichts Bemerkenswerthes, erst wo man ihnen mit dem warmen Hauch der Liebe naht, treten die Zeichen hervor, die uns oft überraschen, entzücken oder — erschrecken. Und zum grossen Teil liegt es an uns, welche Zeichen wir hervorrufen“ — sagt P. Rosegger in den „Schriften des Waldschulmeisters“. Unter dem allein richtigen Erziehungsprinzip der Liebe betrachtet der Lehrer das Kind als ein ihm von den Eltern und Gott anvertrautes Kleinod, bringt er ihm innige Hingebung entgegen, weiss er sich ebenso fern von tyrannischer Härte wie schwächerer Nachgiebigkeit zu halten. Vertrauen erweckt Vertrauen und Liebe erzeugt Gegenliebe, wogegen kalte, soldatische Dressur, strenge Handhabung der der Schule zu Gebote stehenden Strafmittel nur Sklavensinn erzeugt, der die Kette bricht, so bald er kann. Wie bald blickt der Schüler zu dem fremden Manne mit dem freundlich-ernsten Antlitz mit Vertrauen und Ehrerbietung hinauf! Und dieses Vertrauen trägt den Keim zu dem künftigen, selbstbewussten, freiwilligen Gehorsam in sich. Wird auch der Lehrer nicht von dem geheimnisvollen Zuge angeborener Liebe unterstützt, welcher zwischen Eltern und Kindern vorhanden ist, so ist dafür in der Neigung der kleinen Schüler, in dem Lehrer ein Bild aller Vollkommenheit zu erblicken, ein reicher Ersatz gegeben. Wer hat es nicht schon erlebt, mit welcher staunenden Bewunderung der Schüler zu seinem Lehrer aufblickt und ihm ein reichliches Mass seiner warmen Liebe schenkt! Man hört zuweilen das Wort der Eltern: „Auf seinen Lehrer lässt er nichts kommen.“ Ein schönes Wort! Es ist das sicherste Zeichen pietätvoller Gesinnung. Ist der Schüler erst dahin gelangt, dass er auch in Abwesenheit seines Lehrers nie anders als mit Hochachtung und Ehrerbietung von ihm spricht, so hat die Pietät in seinem Herzen feste Wurzel geschlagen. Aber der

Lehrer hüte sich keinen Widerspruch zwischen Wort und Tat aufkommen zu lassen; denn wie die Eltern, so hat auch er seine erzieherische Tätigkeit vornehmlich durch das eigene Beispiel zu stützen. Es ist ein frivoles Wort: „Tut nach meinen Worten, nicht nach meinen Taten!“ Worte lehren, Beispiele erziehen. Die Worte erklingen und verfliegen, der Eindruck aber, den die Persönlichkeit des Lehrers macht, bleibt und wirkt fort.

Die Schule wirkt ähnlich der häuslichen Erziehung unbewusst durch die Persönlichkeit der Lehrer. Die Wirkung auf die Jugend wird nicht ausbleiben, um so weniger, je mehr der Lehrer durch Charakter und Persönlichkeit überhaupt Achtung erweckt. Unwiderstehliche Anziehungskraft auf die jungen Gemüter übt eine tüchtige Persönlichkeit aus, die ihrer Aufgabe vollkommen gewachsen ist. Wer gewissenhafte Menschen erziehen will, muss seinen Zöglingen vor allem Achtung vor der Autorität einpflanzen, Achtung vor göttlichen und menschlichen Gesetzen, Ehrfurcht vor allem Guten, Wahren und Schönen; er muss selbst auf dem Boden des Guten und des Rechtes stehen, den Zöglingen selbst zur sittlichen Autorität werden. Von hoher Bedeutung ist es daher, ob der Lehrer eine die Schüler zu geistiger Arbeit und sittlichem Wollen stimmende und bestimmende Persönlichkeit ist, und ob er von ihnen so hoch gehalten wird, dass sie sich mit Achtung und Vertrauen ihm hingeben und es für wert erachten, ihm sich nachzubilden. Durch seine ganze Persönlichkeit, durch die unter dem Prinzip christlicher Liebe gehandhabte Schulzucht, und durch sein Beispiel pflanzt der Lehrer Pietät in wesentlich gleicher Weise wie das Haus, in die Seele der Schüler, namentlich durch Gewöhnung. Die Jugend soll aber dahin kommen, sich selbst sittlich zu bestimmen. Sie dahin zu bringen, dies ist vor allem Aufgabe des Unterrichts.

IV. Wie erzieht die Schule durch den Unterricht zur Pietät?

Jeder Unterricht bezweckt zunächst, dem Schüler ein gewisses Mass von Kenntnissen und gewisse Fertigkeiten anzueignen; diesen Zweck verfolgt der Professor im Hörsaal, der Meister in der Werkstatt, die Hausfrau in der Küche. Der Unterricht will indes nicht bloss Mengen von Wissensstoff in dem Schüler anhäufen. Die Gefahr dazu liegt allerdings nahe: man erreicht ein grosses examinierbares Wissen, man glänzt nach aussen, von vielen wird die Güte der Schule danach beurteilt. Der rechte Unterricht stellt sich daneben in den Dienst der Erziehung, er will den Willen und das Herz beeinflussen, er will erreichen, dass der Schüler auch nach den Unterrichtsstunden nicht am Markte müssig stehe, sondern handele, strebe die wirkliche Welt zu erfassen, die ideale Welt erbauen zu helfen. Was auf der niedrigen Erziehungsstufe der

nötigenden Zucht nur angewöhnt werden kann, soll auf der höheren Stufe des Unterrichts zu klarer Erkenntnis kommen. An den Erkenntnissen sollen sich Gefühle entwickeln und diese zu sittlich guten Taten treiben. Im Unterrichte offenbart sich also die höchste Seite der Erziehung. Freilich kann der Unterricht sein erhabenes Ziel nur erreichen, wenn er in der rechten Weise erteilt wird. Welche das sei, bezeichnet treffend das Wort von Goethe: „Ihr werdet nicht Herz zu Herzen schaffen, wenn es euch nicht von Herzen geht“.

Wird der Unterricht mit Klarheit, Lebendigkeit und Wärme erteilt, so wird er Willens- und Herzensbildung nicht verfehlen, und es wird sich an ihm auch das Gefühl der Pietät sichtlich entzünden.

Offenbar scheinen nicht alle Unterrichtsgegenstände gleich gut dazu geeignet zu sein. Es kann hier nicht meine Aufgabe sein, alle Unterrichtsfächer nach dieser Seite einer genauen Betrachtung zu unterziehen, ich möchte im folgenden nur einige Andeutungen geben über die Fächer, die sich besonders eignen, eine pietätvolle Gesinnung im Herzen des Kindes zu erwecken. An erster Stelle ist wohl der Heimatskunde zu gedenken, die vortrefflich geeignet ist, die Jugend für edle Männer zu begeistern, deren ehrendes Andenken als Pflicht der Dankbarkeit erscheint. Erfurt (der Wohnort des Verfassers) bietet dazu die reichste Gelegenheit. In den von der dankbaren Nachwelt gesetzten Denkmälern unserer Stadt kann der Lehrer gleichsam handgreiflich zeigen, was Pietät ist, und wie sie sich äussert. Die Denkmäler sind errichtet „dem Andenken der Verstorbenen“, — aber nicht die Verstorbenen sind es, die davon Nutzen ziehen: die Lebenden sind es, die mit dem Denkmal, das sie den Dahingegangenen setzen, von ihrer Gesinnung, von ihrem Streben, von ihren Idealen Zeugnis ablegen, die aus der Betätigung pietätvollen Gedenkens für ihr eigenes Innenleben Gewinn ziehen, die in der einmütigen Anerkennung des Verdienstes den folgenden Geschlechtern ein Beispiel frommer Begeisterung für Pflichterfüllung und Opfermut hinterlassen. Die Denkmäler verkünden: sie verstanden für ihren Dienst, für König und Vaterland zu sterben. Eine Regung einmütigen Dankgefühls des Volkes, das durch ihren Tod vor feindlicher Bedrückung gesichert wurde, adelte solche Denkmäler, sie verraten das Bekenntnis: *Dulce et decorum est pro patria mori*. So knüpft sich das erste Band ehrfurchtvoller Verehrung mit den grossen Männern der Vergangenheit.

Andere Veranlassungen bieten die Gedenktafeln an manchen Häusern, in denen berühmte Männer gewohnt haben. In Rücksicht auf die Denkmäler und Gedenktafeln sei es eine heilige Pflicht des Lehrers, die Schüler von der Grösse des Frevels zu überzeugen,

den eine ruchlose Hand begeht, wenn sie solche Denkmäler der Dankbarkeit beschädigt oder gar zerstört.

Eine tiefere Einsicht in die Bedeutung der Ereignisse der Weltgeschichte bekommt der Schüler freilich erst im Geschichtsunterrichte, der in ergiebiger Weise zur Erzeugung einer pietätvollen Gesinnung verwendet werden kann und muss. Die Geschichte entrollt in grossartigen Zügen das Bild der Menschheit in ihrer Entwicklung; das wechselvolle Bild der Vergangenheit wird dem Menschen zur Lehre für die Gegenwart, zur Hoffnung für die Zukunft. In der Flut der Erscheinungen empfinden wir unsere Schwäche und Kleinheit gegenüber der mächtigen Hand Gottes, welche die Geschichte der Völker auf wunderbare Weise lenkt und regiert. Der feste Glaube an eine höhere Macht, vor der alle irdische Schwachheit versinken muss, wird auch den Schüler überkommen, und wenn wir nicht mehr Ursache und Zweck der weltbewegenden Ereignisse zu deuten vermögen, so soll auch schon der Schüler voll Demut mit uns bekennen lernen: „es gibt keinen Zufall, denn was blindes Ungefähr nur dünkt, gerade das steigt aus den tiefsten Quellen.“ Die Schule soll in ihrem Geschichtsunterrichte die Personen nach ihren Taten und ihrem Wollen, ihren Freuden und Leiden, ihren Tugenden und Fehlern schildern. Aber in erster Linie soll hierbei die Jugend das Grosse und Gute erkennen und würdigen lernen; dass es Schwäche und Niedrigkeit in der Welt gibt, lernt sie früh genug noch an sich und anderen. Deshalb wird der Lehrer von verdienstvollen Männern der Geschichte nur mit Achtung, von ihren Fehlern, Schwächen und Verkehrtheiten nur mit grösster Schonung sprechen. Denn die Jugend hungert nach grossen Männern, die sie lieben und ehren möchte, wenn man ihr nur nicht Steine statt Brot gibt. Jedoch die Geschichtsdarstellung darf keine Schönfärberei treiben. Ein solches Verfahren würde gegen den ersten Grundsatz alles Unterrichts verstossen: „Der Unterricht sei wahr!“ Die Geschichtsdarstellung muss auch den Gegnern ihrer Helden Gerechtigkeit widerfahren lassen, sie darf sie nicht als Bösewichter hinstellen, falls ihren Bestrebungen ideale, wenn auch mit unseren Ansichten nicht übereinstimmende Absichten zu Grunde liegen.

Auf unseren höheren Schulen, wo die reflektierende Verstandestätigkeit der Schüler schon eine ziemliche Ausbildung erlangt hat, macht sich oft ein abschreckendes Wesen breit, das über unsere Geistesheroen, über Kunst und Wissenschaft, über Staatsmänner und Helden hochmütig zu Gericht sitzt und über einzelne Schwächen wegwerfend urteilt. Hier ist ein erziehender Unterricht zur Pietät besonders angebracht. Es empfiehlt sich den mit der Geschichte des Altertums bekannten Jünglingen das leuchtende Vorbild des klassischen Altertums vorzuhalten. Ein Blick in dasselbe lehrt, dass man dort auf die Tugend der Pietät einen grossen Wert legte und

sie der Jugend einprägte, ja sogar durch Staatsgesetze die Ehrfurcht gegen bejahrte Personen, besonders aber gegen Eltern und Erzieher der Jugend einschärfte. In Sparte z. B. war der Jugend Schweigen geboten, wenn ein Mann oder Greis das Wort hatte. Es ist daher ein schwerer Irrtum, zu glauben oder gar öffentlich auszusprechen, dass der Einfluss der altklassischen Literatur die christliche oder nationale Gesinnung bedrohe. Die Alten waren Heiden, aber in ihrem Heidentume religiös. In Rom verehrte man die Pietas als Göttin und bezeichnete das ehrfurchtsvolle Verhalten gegen Wohltäter, Erzieher und Verwandte mit demselben Ausdruck wie das gegen die Götter. Das Wesen der nationalen Ehre, die Pflichten der Pietät, die sie auferlegt, haben niemals einen schwungvolleren und allgemein verständlicheren Ausdruck gefunden als bei Demosthenes; der Stolz auf das eigene Volkstum, die Pietät, hat sich nie kräftiger und würdiger ausgesprochen als in der Leichenrede des Perikles. Dem Konflikte schwesterlicher Pietät mit dem politischen Machtgebote, dem die edle Antigone unterliegt, verdanken wir eine der herrlichsten Tragödien des Altertums. — Eine einigermassen zutreffende Beleuchtung der alten heidnischen Kultur macht es der Jugend sehr leicht begreiflich, dass den alten Helenen und Römern am Ideale reinen Menschentums eben nur eins mangelte — das Christentum. Die Jugend wird sehr leicht begreifen, — was sehr wertvoll ist —, dass nämlich das Ideal des Menschlichen eben in dem Christlichen liegt. Der Jüngling versteht dies sehr gut und gewinnt dabei sein Evangelium um so lieber.

Als das vorzüglichste Mittel der Schule, zur Pietät zu erziehen, erscheint daher der Religionsunterricht.

Wieviel herrliche Vorbilder der Pietät bietet seine Geschichte von der frommen Rut bis zur Pietät Jesu selbst! Wie scharf und eindringlich fordert das mosaische Gesetz die Tugend der Pietät! Das vierte Gebot fordert die Pflicht der Pietät als ein göttliches Gebot und zeigt uns, dass Eltern und Erzieher auf Grund göttlichen Willens handeln, wenn sie Gehorsam und Ehrerbietung von den Kindern fordern. Doch nur dann wird der Religionsunterricht das gesteckte Ziel erreichen, wenn er mit heiligem Ernst erteilt und von einer wahrhaft christlichen Persönlichkeit getragen wird. Dann senken sich die Worte der Ermahnung gleich goldenen Samenkörnern in die empfänglichen Herzen der Schüler und zeitigen die schönsten Früchte, wenn nach längst abgeschlossener Erziehung der Mann mit Liebe und Verehrung hinaufblickt zu dem älteren Freunde, der ehemals sein Lehrer gewesen ist, wenn noch lange, nachdem das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler sich gelöst hat, das Band der Dankbarkeit und Freundschaft währt. Hierin hat der Lehrer seinen schönsten Lohn für die Erziehung zur Pietät zu suchen.

Zum Schluss möchte ich noch kurz auf ein nicht zu unterschätzendes Forderungsmittel der Pietät hinweisen. Im Anschluss

an die häusliche Erziehung wolle man in Schulen das Andenken an verstorbene Lehrer durch Bilder, Büsten, durch Ansprachen an ihrem Todestage oder bei sonstigen Veranlassungen in Ehren zu halten suchen. Was ein Lehrer an dem andern tut, tut er an sich selbst.

Die Schule soll und kann, wie wir gesehen haben, ihren Anteil an der Gemütsbildung ihrer Zöglinge haben, aber der erzieherliche Einfluss der Schule darf nicht überschätzt werden. Man vergesse nicht, dass die Schule nur ein Faktor unter vielen ist, dass sie in ihren Mauern Kinder beherbergt, deren Gemütsrichtung vielfach schon durch das Haus bestimmt ist, dass sie die Kinder nur einen kleinen Teil des Tages in ihrer Obhut hat, dass das Haus und später das Leben in kurzer Zeit zerstören kann, was die Schule mühsam aufgebaut hat. Die Achtung vor der Autorität, eine pietätvolle Gesinnung soll der Lehrer den Kindern anziehen; wie wenig Autorität wird ihm selbst zuweilen zugestanden! Und seiner Autorität steht das Kind nur wenige Stunden des Tages gegenüber. — Des Lehrers Beispiel ist Bruchstück, es erstreckt sich nur auf wenige Verhältnisse, es wirkt nur auf kurze Zeit, es wird in Frage gestellt schliesslich durch das schlechte Beispiel eines Mitschülers, es wirkt überhaupt nicht bei entgegengesetzter Wirksamkeit des Elternhauses. — Auch die Gewöhnung kann nur ein beschränktes Gebiet umfassen, und die Unterweisung bleibt oft nur ein blosser Worterwerb, zu dessen Betätigung sich in der Schule nur wenig praktische Gelegenheit bietet. Es ist gar nicht unser Prinzip in Deutschland, der Schule die vollständige Erziehung zu übertragen; sie erzieht nur neben dem Elternhause, dem das Beste, das Grundlegende, das Zarteste überlassen bleiben muss. Es bleibt daher Haupterfordernis, dass sich Haus und Schule gegenseitig stützen, ergänzen und fördern, und hierzu mögen die Elternabende hilfreiche Hand bieten. Zwar ist die Verantwortung und die Pflicht gross, aber sie befreit Eltern, Lehrer und Erzieher von dem unerträglichen Gedanken, dass sich jeder unserer Erziehungsfehler dereinst rächen müsste. Und doch vergegenwärtigen wir uns stets, das über unserer Hand, die wir schützend auf das Haupt des Kindes legen, eine gar viel höhere und stärkere Hand ruht, geleitet von einem allmächtigen und unergründlichen, aber gütigen und gnädigen Willen. Der alte Tholuck hat einmal ein goldenes Wort gesprochen: „Aus der Kinderstube wird die Welt regiert.“ Unsere Kinder sind die Zukunft unseres lieben deutschen Vaterlandes. Erfüllen wir daher gewissenhaft im engen Kreise unserer Familie wie in der Schule unsere Pflicht, dass unsere Kinder von der heiligen Glut der Pietät durchdrungen werden, dass ein Strom echter Pietät in die Herzen unseres Volkes sich ergiesse, dann wird die deutsche Jugend nicht aufhören ein Garten züversichtlicher Hoffnung auf eine gottgesegnete Aussaat und Ernte

zu sein, dann wird sie durch Gottes Gnade geläutert und siegreich aus den Gefahren hervorgehen, die am düsteren Horizonte der modernen Gesellschaft drohen.

III.

Über v. Sallwürks didaktische Normalformen, ihre geschichtliche Stellung und ihre Bedeutung für die Gegenwart.¹⁾

Von Fr. Franke in Leipzig.

Vor einer Reihe von Jahren wurden in den „Preussischen Jahrbüchern“ bei einer bestimmten Gelegenheit die Zillerschen Formalstufen „Normalstufen“ genannt. Die Umtaufe sollte den Gedanken ausdrücken, dass das eine Zillersche Schema den Gegenständen oder den Individualitäten der Lehrer oder beiden zugleich Gewalt antue. Unter ähnlichem Namen bringt uns E. von Sallwürk in dem angeführten Buche nach seiner Meinung eine verbesserte Unterrichtsnorm. Aber trotz der Mehrzahl im Titel stellt auch er nur ein einziges Schema für die Behandlung eines Lehrstückes auf und bemüht sich an vielen Stellen, nachzuweisen, dass die naturgemässe Behandlung immer wieder auf diesen einen Weg führe. Dabei schliesst er den Unterricht in den Fertigkeiten des Schreibens, Singens, Zeichnens und Turnens grundsätzlich von seiner Darlegung aus; seine hier dargelegte Normaldidaktik ist, wie er S. 118 sagt, nur „den Gesetzen der Erkenntnisbildung gemäss gestaltet worden und nimmt infolgedessen auf leibliche Tätigkeiten keiner Rücksicht“. Dagegen behandelt er in einem historisch-kritischen Teile auch die vor der seinigen schon vorhandenen Normalformen, soweit sie für seinen Zweck in Frage kommen können (bis S. 41). Darauf folgt der Hauptteil: „Die Theorie der didaktischen Normalformen“ in 5 Abschnitten (S. 45—119); im Schlussteil gibt er dazu eigene Unterrichtsbeispiele.

Das fortgesetzte Arbeiten des Verfassers gegen die Zillersche Schule und die Art, wie dasselbe an gewissen Stellen beurteilt und ausgenutzt wird, lassen es geboten erscheinen, gerade jetzt noch einige Hauptpunkte dieser Schrift näher zu beleuchten.

¹⁾ Vgl. Dr. E. von Sallwürk, Die didaktischen Normalformen. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. 1901. 160 S. Geh. 2 M., geb. 2,60 M.

I.

Sallwürks Normalform für die Durcharbeitung einer Lektion, welche sich aus seiner Theorie ergibt, enthält drei Stufen. Jede spaltet sich wieder in einen strengeren Teil, in welchem vorwiegend der Lehrer tätig ist, und in einen freieren Teil, in welchem vorwiegend der Schüler zum Worte, bez. zur Arbeit kommt.

I. Stufe der Hinleitung.

A. Der Gegenstand. „Was im Lehrstück den Schüler beschäftigen soll, ist immer eine Erscheinung; es kann immer ein Konkretes sein. [Hier verträgt sich das „kann“ nicht mit dem „immer“.] Die Erscheinung soll nun zunächst gezeigt werden.“ (S. 95.) Also heisst es in der Heimatkunde: „Man lässt die Glocke schlagen und bewegt den Zeiger. Was ist das? Eine Uhr.“ — In der Geographie: „Welches Land liegt südwestlich von Frankreich, am westlichen Rande des Mittelmeeres? Sucht es auf dem Globus, im Atlas! Wie heisst es? Die pyrenäische Halbinsel. Woher kommt der Name? Im Altertum wohnten die Iberer in diesem Lande; daher heisst es auch noch die iberische Halbinsel.“ (S. 128.) Das unterscheidet sich nicht wesentlich von der auf die Repetition folgenden allbekannteren Ankündigung: Wir kommen heute zur pyrenäischen Halbinsel, d. h. der neue Gegenstand wird namhaft gemacht. Dagegen wird bei dem pythagoreischen Lehrsatz das ungleichseitige Dreieck mit den drei Quadraten angezeichnet, die Quadrate werden als ungleich gross erkannt, und nun wird gesagt: „Wir untersuchen, ob sich bestimmte Beziehungen hinsichtlich der Grösse der Quadrate finden lassen.“ (S. 129.) Das entspricht etwa der Ziller-Pickelschen Problemstellung. Um zu einem solchen Problem zu gelangen, lässt Verf. nach Bedürfnis sogar einen Vortrag halten, vgl. S. 77 ff. und 139 f. über die Einführung der Samniterkriege. Merkwürdigerweise wird aber dabei gesagt: „Ziller, der mit der Angabe des Zieles die Lektion beginnt, verlangt ein Interesse, das erst die Folge einer gut geführten Lektion sein kann. Es ist aber überhaupt ein Vorteil, wenn der Unterricht ohne viele Umschweife mit dem Gegenstande desselben selbst beginnen kann.“ S. 71. Wir wollen hier nicht breit darüber werden, wie sich bei Ziller das letzte Ergebnis einer gut geführten Lektion verhält zu dem Interesse, das die erste Angabe des Zieles erregen soll. Die beiden Dinge lassen sich eigentlich nur mit Anstrengung verwechseln und sind so weit voneinander verschieden, dass Just im 24. Jahrbuch (S. 289) für den zweiten Teil der Zillerschen Einheit auch ein besonders geartetes Ziel verlangt und aufstellt. Setzt doch auch der Verf. an anderer Stelle (S. 32) Einwürfen gegenüber die Sache richtiger auseinander und tadelt nur den Ausdruck: das Konkrete kann wohl der Ausgangspunkt, aber nicht das Ziel sein; Ziller hätte daher „nicht mit der Angabe des Zieles, sondern des

Gegenstandes“ beginnen sollen. Diese Umnennung ist freilich kein besonders grosser Fortschritt, weil sie die Aufgaben, die der ersten Ankündigung zu stellen sind, nicht berührt. Der eigentliche Gegner ist jenes Unterrichtsverfahren, welches überhaupt nicht daran denkt, dem Schüler einen Vorblick zu geben, der ihm ein sofortiges lebhaftes Mitarbeiten ermöglicht. Dorthin wäre an dieser Stelle die Polemik zu richten gewesen.

B. Die Grundlegung. „Das Interesse des Schülers ist angeregt [also doch! — und mehr wurde von Ziller beim Anfange der Einheit nicht verlangt]; man lässt es nun in seiner Art sich betätigen, dass für die Aufnahme des neuen Lehrstoffes der Grund bereitet werde. Vieles dazu findet sich schon in der Vorstellung des Schülers. Es wird also zunächst der Gedankenkreis desselben in Bezug auf den Gegenstand durchgearbeitet, der ihm schon gegenwärtig ist.“ S. 81. Das sind also abermals keine Umschweife, es trifft aber genau die Bestimmungen der Zillerschen Analyse, abgesehen von einigen Einzelheiten. So heisst es S. 85: „Das Interesse soll durch die grundlegende Besprechung nach und nach der ganzen Klasse mitgeteilt werden,“ während oben gesagt wurde: durch Stufe I A ist das Interesse des Schülers angeregt. Mehrfach wird auch ausdrücklich für notwendig erachtet, hier Neues anzuschliessen: Sprachliches, um die Reihen zu ergänzen oder zu schliessen, Geographisches, um den Schüler auf dem Boden zu orientieren, auf den das neue Geschichtsstück ihn führen soll. Letzteres wird dadurch nötig, dass Verf. die Zillersche Konzentration ablehnt. Ausserdem will er nicht mit Ziller am Abschluss der grundlegenden Vorbesprechung die Ergebnisse derselben erst noch besonders feststellen.

II. Stufe der Darstellung.

A. Das Lehrstück. Hier erfolgt die Darbietung. Im einzelnen wird oft auf die spezielle Didaktik verwiesen. Den Abschluss bildet die Wiedergabe durch die Schüler, und zwar durch einen grösseren Teil der Klasse. „Das Lehrstück soll kein allgemeines, abstraktes sein.“ Also wird für psychologische, logische, physikalische, mathematische, ethische Probleme immer zunächst ein genau zu betrachtender Fall vorgeführt, die dogmatische Lehre wird in den Worten der heiligen Schrift mitgeteilt „in dem ganzen Zusammenhang, mit all den Umständen, welche die Veranlassung zur ersten, authentischen, autoritativen Mitteilung der Lehre geworden sind . . . Damit ist der weiteren Behandlung der Weg gewiesen und dem Religionsunterricht, soweit er Erkenntnisse zu schaffen hat, die nämliche Aufgabe zugewiesen wie allem anderen wissenschaftlichen Unterricht“. S. 89.

B. Die Erweiterung. Hier wird die unter A vorgeführte Erscheinung in anderer Verbindung, unter anderen Umständen

gezeigt, damit die Induktion vollzogen werden kann; der einzelne Fall wird auch in anderer Lage betrachtet, damit sein Verhältnis zum System erkannt werde; einzelne Erscheinungen aus A werden zu induktiver Behandlung oder zu systematischer Ergänzung herausgehoben. Das Neue, das hier hinzukommt, ist durch das Allgemeine mit A verbunden. Dagegen will Verf. hier nicht, „wie Ziller auf der diesem Akte etwa entsprechenden Stufe der Assoziation verlangt, zu dem auf der Stufe der Synthese Dargestellten verwandte ältere Vorstellungen fügen, sondern den Unterricht materiell weiterführen.“ S. 94. Doch hat alles, was hier erörtert wird, „keine andere Bestimmung, als auf den Inhalt des Lehrstücks das volle Licht zu werfen, in dem die Dinge uns erscheinen, wenn wir wissen, auf welchen Grundlagen sie ruhen und zu welchem Gebiete der Erscheinungen sie als Ursache oder Wirkung gehören“. S. 100. Das heisst doch, verwandte ältere Vorstellungen sollen an dieser Stelle nicht herbeigezogen werden, das soll nur in der Grundlegung (I B) stattfinden. Wenn sie nun aber durch die Angabe des Gegenstandes noch nicht ausgelöst werden, sondern erst, nachdem man ein Stück in die Behandlung herein ist? Dann werden sie eben an dieser Stelle sich regen und wirksam zeigen, trotzdem das Schema keinen Platz dafür aufweist. Die freiere Behandlung, welche in einer B-Stufe herrschen soll, wird auch gerade nur dadurch möglich, dass zu dem unter A Vorgeführten verwandte ältere Vorstellungen treten; denn womit soll sich der Schüler an der Behandlung eines neuen Lehrstückes „frei“ beteiligen, wenn nicht mit verwandten älteren Vorstellungen? Der Fortschritt der Methodik, den Verf. hier eingeleitet hat, dürfte also wiederum nicht gross sein.

III. Stufe der Verarbeitung.

A. Das Ergebnis. Zweck dieser Stufe ist, „eine der geistigen Entwicklung des Schülers entsprechende Form des Erkannten zu finden“. Das „Finden“ soll aber hier nicht wie auf Zillers Systemstufe „durch die eigene Geistesarbeit des Schülers“ geschehen, wobei das Gefundene dann in Schülerheften festgehalten wird, sondern der Lehrer soll aus dem verarbeiteten Stoffe „ein Stück Wissenschaft“ machen. „Der Lehrer wird also, was die Schüler sachlich schon erkannt haben, in die Form der wissenschaftlichen Sprache kleiden, und diese Arbeit kann er nicht mit dem Schüler teilen; dagegen wird er sich dazu der Hilfe eines guten Buches bedienen, das die Bedürfnisse des Schülers in Rücksicht gezogen hat . . . Dieser ganze Vorgang vollzieht sich aber wesentlich auf der Seite des Lehrers, und ihr Ergebnis muss dem Schüler in vollständig durchgearbeiteter und gereinigter Form mitgeteilt werden.“ Das Ergebnis mitgeteilt! Hierin liegt die wesentlichste Abweichung von Ziller; ob aber auch ein wesentlicher Fortschritt, das ist sehr zweifel-

haft. Sicher ist nur, dass der herrschende Schulgebrauch, besonders der höhern Schulen, eine solche Nachgiebigkeit der Lehr-Lehre dringend verlangt; Vortragen und Lernen heisst noch oft genug Vortragen und Lernen der begrifflich-abstrackten Resultate — nicht vorerst beiderseitige Bemühung um naturgemässe Erzeugung. Verf. sagt auch sehr charakteristisch: Für Zillers Forderung „lassen sich viele Gründe angeben; aber die Praxis wird ihr immer entgegenstehen“. Was er noch als „anderen Grund“ angibt: Diese eigene Geistesarbeit des Schülers „bedarf doch gar sehr der Beihilfe des Lehrers“ — wird ihm nicht geleugnet. Ob aber der Schüler dabei so wenig tun kann und soll, wie ihm hier zugewiesen wird, lässt sich doch nicht damit entscheiden, dass hier nach des Verfassers schöner Symmetrie gerade eine A-Stufe mit vorwiegender Tätigkeit des Lehrers einzutreten hat. Was übrigens die von ihm hervorgehobenen Vorteile guter Lehrbücher betrifft, so verlangte Ziller, dass jeder Teil des gewonnenen Systems d a r n a c h n o c h mit dem Lehrbuche verglichen werden sollte, „wenigstens von dem Zeitpunkte an, wo die schriftliche Fixierung alles systematischen Stoffes von seiten des Schülers schwerfällig werden würde. Der Lehrer muss das Lehrbuch ohnehin von Anfang an sorgfältig vergleichen“. (Allg. Päd. 2. Aufl. S. 318.) Dies hat Verf. unterlassen anzugeben. Zillig hat in Gedanken an die Volksschule das Lehrbuch (den Leitfaden) in Schülerhand auch in dieser Benutzung als verwerflich nachzuweisen gesucht; man vgl. seine eingehenden Erörterungen in Justs Praxis der Erziehungsschule Jahrg. 1891 und 1892. Sein Hauptgrund dagegen ist, dass die „Verhältnismässigkeit des Begrifflichen“, die „Bedingtheit“ desselben durch den Standpunkt der Schüler nur bei eigener Fixierung gewahrt bleibe. Sallwürks Forderung, dass hier durchaus schon „ein Stück Wissenschaft gemacht“ und auch „in die Form der wissenschaftlichen Sprache gekleidet“ werden müsste, ist damit doch wenigstens so weit abgewiesen, als sie dem natürlichen Heranwachsen zu jener Höhe Gewalt antut. Eine weitere Erörterung der Frage führt ersichtlicherwise über die blossе Durcharbeitungslehre hinaus zu dem Zweck, welchen man im Unterrichte verfolge oder verfolgen müsse. Das wird uns unten beschäftigen.

B. Die Einfügung hat im allgemeinen das Erkannte mit den nächsten Teilen des auf solche Weise schon gebildeten Gedankenkreises in Verbindung zu bringen. Das ist in der Ausführung noch zerlegt in: Eingliederung, deduktives Abwärtsgehen („Deduktion ist auch jede Art von Anwendung“), Seitblicke in andere Scienzen („nicht in jedem Falle notwendig“) und Vorblick auf die nächste Aufgabe (S. 106 unter 4 ist statt rückwärts „vorwärts“ zu lesen); dabei wird auch der Wert der immanenten und der besonderen Repetition und der schriftlichen Ausarbeitungen erörtert. —

Nach dem Mitgetheilten darf man wohl behaupten, ohne Zillers Vorarbeit würde Sallwürks Normalform so

nicht ans Licht gebracht worden sein. Der inzwischen verstorbene Prof. H. Schiller hat daher auch in einer günstigen Besprechung des Buches gesagt, der Wert derselben liege weniger in der Formulierung der Ergebnisse als in den Begründungen (Leipziger Lehrerzeitung 1901/2, Nr. 16). Das ist unten weiter zu verfolgen; zunächst sehen wir zu, wie die Tatsache, die sich aus der Betrachtung des Sallwürkschen Schemas ohne weiteres ergibt, in dem Buche selbst behandelt wird.

II.

Der historische Teil des Buches gehört für den Verf. zur Begründung des vorgeschlagenen Verfahrens. „Wir greifen,“ sagt er nämlich, „auf frühere Systeme nur zurück, um zu unserem eigenen ein breiteres Fundament legen zu können“ (S. 15); und an anderer Stelle sagt er, dass er beim Entwerfe seines Schemas die früheren Versuche „zu Rate gezogen“ habe (S. 75). Dabei nennt er solche Regeln der Didaktiker, die für die Behandlung ganzer Fächer aufgestellt worden sind, fachliche Normalformen, dagegen solche für die Behandlung der einzelnen Lektion bezeichnet er als *Lektionsnormalformen*. Am Schlusse dieser Ausführungen sagt er: „Der Ausschnitt aus der Geschichte der didaktischen Formgebung zeigt unwiderleglich, dass ein Bedürfnis nach allgemein gültigen didaktischen Methoden vorliegt.“ Damit meint er das Bedürfnis nach Normalformen für die Durcharbeitung der einzelnen Lektion. Diejenigen Pädagogen, führt er aus, welche nur Regeln für die Behandlung ganzer Fächer aufstellten, konnten dies nur in allgemeinen Umrissen tun und liessen jenes Bedürfnis unbefriedigt, aber es machte sich immer wieder geltend (S. 13). Hier scheint die Folgerung nicht deutlich ausgesprochen, dass in der Geschichte des pädagogischen Denkens die allgemeineren Umrisse mit einer gewissen Naturnotwendigkeit das Frühere, die spezielleren normativen Festsetzungen das Spätere sind.

Indem Verf. nun in der Geschichte der Pädagogik nach brauchbaren Vorbildern sucht, geht er über alles, was vor Pestalozzi liegt, kurz hinweg, weil „diese psychologisch noch unreifen Versuche“ für seinen Zweck nicht geeignet sind (S. 15). Geeignete fachliche Normalformen findet er nur bei Pestalozzi, Herbart und Stoy, Lektionsnormalformen bei Ziller, Rein, Dörpfeld und Diesterweg. Warum in letzterer Reihe Willmann nicht genannt wird, ist nicht ersichtlich.

An die genannten Männer ist aber die Aufmerksamkeit in sehr ungleicher Weise verteilt. Die Art, wie Ziller Herbarts Stufen des Unterrichts (Klarheit, Assoziation, System, Methode), die Sallwürk also zu den fachlichen Normalformen rechnet, zu seiner Norm für die Durcharbeitung einer methodischen Einheit umgestaltet hat, beschäftigt ihn am meisten; durch das ganze Buch hindurch

kommt er fortwährend darauf zurück, und zwar meistens, um Ziller oder seiner Schule Vorwürfe zu machen. Diese Zeilen wollen zeigen, dass er zu den Vorwürfen meines Erachtens nicht auf einwandfreie Weise kommt und durch seine Darstellungsart die wirklichen Verhältnisse verdeckt.

Herbarts Stufen beziehen sich, so nehme ich dabei einstweilen an, auf grössere Zeiträume, ja auf ganze Altersperioden der Zöglinge und auf jede Art von Unterrichtsstoff; Zillers Stufen dagegen sind ein Schema, den bestimmt begrenzten konkreten Stoff einer methodischen Einheit durchzuarbeiten und, so weit es auf naturgemässe Art geschehen kann, auch dabei stets die konkreten Auffassungen zu höheren psychischen Gebilden zu führen.

Nach des Verfassers Darstellung scheint es, als müsste er diesen Unterschied erst aufdecken, und diesen Schein haben auch schon Zeitschriften-Aufsätze von ihm hervorgerufen. Nun, wer es noch nicht weiss, dass beide Stufenreihen trotz der gleichen Namen begrifflich nicht zusammenfallen, der mag sich von ihm sagen lassen.

Er sollte aber diejenigen, welche sich nach seiner Meinung jetzt dieser Erkenntnis noch verschliessen, unzweideutig nennen; das verlangt er (in der „deutschen Schule“ 1901, S. 270f.) ja auch selbst von Bergemann, der unbestimmt von Herbartianern redet, während das Gesagte „nur Ziller und seine Schule“ treffe; „darum musste dieser genannt werden“. Und weiter sollte er auch nicht verschweigen, wo ausser in seinem Buche und in seinen Aufsätzen sonst noch für diese richtige Erkenntnis gearbeitet worden ist. Davon tut er aber fast nur das Gegenteil. Zu § 66 von Herbarts „Umriss“ wird S. 19 bemerkt: „Herbart konnte nicht deutlicher gleich bei der Einführung seiner didaktischen Norm sagen, dass sie nicht auf die einzelne Lektion, wie Zillers Schule meint, sondern auf den gesamten Inhalt des Lehrfaches bezogen werden soll.“ Wie Zillers Schule meint! Dass es Ziller gemeint habe, wird hier nicht gesagt (über S. 26 und 30 unten). Jedoch auch hinsichtlich der „Schule“ kommt dieser Vorwurf hinter den Ereignissen her, und es ist charakteristisch, dass von Rein, der allein mit Namen genannt ist, die erste und die zweite Aufl. des ersten Schuljahres angeführt werden. Es kann zwar die allmähliche Wandlung wissenschaftlicher Anschauungen nicht so vor sich gehen wie etwa die Einführung eines neuen Reglements in der Armee; ein überwundener Irrtum wird trotz der Überwindung noch eine Zeitlang nachwirken. Aber dem Verf. kann es doch kaum unbekannt geblieben sein, dass die ausführlichste und zugleich die weiteste Auseinanderlegung der beiden Stufenreihen gerade von der Zillerschen Schule geleistet worden ist, nämlich in den beiden Abhandlungen von Glöckner und Just im 24. Jahrbuch des Vereins f. wiss. Pädagogik (1892). Dort wird z. B.

S. 215 gefolgert, dass Herbarts Stufen nicht das Schema für die Durcharbeitung einer Einheit gebildet haben können, und dazu gesagt: „Wirklich findet sich weder in Herbarts Schriften noch in den mir bekannt gewordenen Berichten, welche aus Herbarts Übungsschule erhalten sind, die geringste Andeutung, als hätten die Stufen zu einem solchen Schema gedient.“

Wie ist es zu verstehen, dass Verf. diese Arbeiten vollständig ignoriert?

Die Bemerkung auf S. 28, die Literatur über Zillers Formalstufen sei „unübersehbar“, zieht hier nicht. Denn Verf. hat an der Stelle ja Raum, die beiden Schriften von Frick u. Friedel und von Bartels über die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen Didaktischen Grundsätze anzuführen. Diese haben sich aber hinsichtlich dieses Punktes (denn es ist darin noch von anderen und wichtigeren didaktischen Dingen die Rede!) gerade nicht um die scharfe Unterscheidung, sondern vielmehr um die Vermischung der beiden Stufenreihen „verdient“ gemacht, was der Verf. an anderer Stelle (S. 38) auch richtig würdigt. Auch Gleichmanns Schrift, welche den Anstoss zu obigen beiden Abhandlungen gegeben hatte, führt Verf. an, wo er Herbarts Unterrichtsschema mitteilt (S. 20), und zwar bezüglich des Unterschiedes der beiden Stufenreihen ohne jedes Wort der Stellungnahme. Gleichmann betrachtet nun Stoy als den Wahrer der echten Lehre Herbarts, und Verf. sagt hinsichtlich der Stufen wieder dasselbe (S. 26). Aber Gleichmann selbst sucht doch Herbarts Stufen des Unterrichts (von der Entwicklung der Teilnahme braucht hier nicht die Rede zu sein) gleichsam nachträglich in Zillers Schema hineinzuzichnen (Jahrb. 24, S. 260). So hat also zwar Karl Richter ein gewisses Recht, in der 2. Aufl. seines Buches Gleichmanns Schrift auszubeuten, denn er gehört selbst zu denen, welche Herbarts Stufen erst von Zillerschen Arbeiten aus aufgefasst haben (Päd. Stud. 1895, S. 102); beide beziehen also gegen Sallwürks Darlegung Herbarts Stufen auch auf die einzelne Lektion und denken sich den Unterschied beider Stufenreihen nicht gross genug. Aber warum redet Verf., der darüber eine richtigere Ansicht vorträgt, hier nicht unzweideutig?

So ist auch die Art, wie Zillers formale Stufen aus Herbarts Stufen (und aus anderen Bausteinen) entstanden sind, nicht zuerst vom Verf., sondern schon vor ihm und treffender als von ihm dargelegt worden. Es wird aber gut sein, vorher darauf zu blicken, was nach seiner Meinung aus Pestalozzis fachlicher Normalform für die Lektionsnormalform zu entnehmen ist.

Pestalozzis Lehrgang wird auf S. 16—18 dargelegt und wie folgt zusammengefasst: Der Unterricht soll 1. die verwirrten Anschauungen des Schülers einzeln vergegenwärtigen, 2. die vereinzelt Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vorführen, 3. sie endlich mit dem ganzen Kreise unseres übrigen

Wissens in Verbindung bringen. Verf. rechnet diesen Lehrgang zu den fachlichen Normalformen; „denn er ist jedenfalls nicht für die kurze Zeitspanne einer einzelnen Lektion bestimmt“. ¹⁾ Aber dazu macht er nach zwei bedeutsame Bemerkungen.

„In der angeführten Ordnung der methodischen Schritte ist in der Tat alles Wesentliche der erkenntnisbildenden Didaktik enthalten, wie sich in unserer späteren Erörterung herausstellen wird.“ Das Ergebnis dieser Erörterung hat aber Verf. in seinem Schema zusammengefasst.

„Da sein [Pestalozzis] Gesichtspunkt im wesentlichen der erkenntnisbildende ist, so müsste man nach seiner Regel auch in der einzelnen Lektion verfahren können.“ Das kommt auf dasselbe hinaus: Pestalozzis „Regel“ ist im wesentlichen Sallwürks Normalform.

Das Polemische, das in diesen Aussprüchen dem Zusammenhange nach liegt, bleibe jetzt unbeachtet. Dass Pestalozzis Weisungen auch für die Durcharbeitung der Lektion ausgemünzt werden können, hat schon Just im 14. Jahrbuche zu zeigen versucht, und für den Versuch ist er damals von Sallwürk wohl getadelt worden. (Erläuterungen 16, S. 24.) Natürlich hat es der Unterricht mit Erkenntnisbildung zu tun, auch wenn man das „Wesen“ des erziehenden Unterrichts durch das unmittelbare „Interesse“ bestimmt, und so kann auch die Folgerung soweit anerkannt werden: In der Darlegung dessen, was in längeren Zeiträumen aufeinanderfolgt, muss notwendig vieles vorkommen, was unter bestimmten Umständen auch unmittelbar nacheinander getan werden kann, gleichviel, ob sich die Darlegung in allgemeinen Begriffen hält oder spezielle Massnahmen und Handgriffe vorschreibt. Genauer, den wirklichen Sachverhalt treffender wird man bei Pestalozzi aber wohl sagen müssen, die beiden Arten der Massregeln sind im ganzen überhaupt noch nicht geschieden, sondern die Scheidung sollte wie so viele noch fehlende Begriffe und Massregeln durch die bekannte „mühselige Empirik“ erst noch gesucht werden. Man scheidet ja lediglich das Richtige vom Verkehrten, wenn man sicher zu bestimmen sucht, ob etwas jetzt oder irgendwann später getan werden muss.

Lässt sich das mit den nötigen Änderungen auch auf Herbart anwenden? Es sei zunächst daran erinnert, dass Gleichmann die Stufen Herbarts nicht nur ins Grosse deutet, sondern zugleich

¹⁾ Noch weiter geht eine Äusserung Herbarts in einer anonym erschienenen kritischen Anzeige von Pestalozzis Buch der Mütter (seither übersehen, jetzt nach den Göttingischen gelehrten Anzeigen vom 18. Febr. 1804 veröffentlicht von A. Israel im „Praktischen Schulmann“ 1902, S. 202 ff.), welche besagt, man solle sich das Buch der Mütter nicht als einen Kursus denken, „der, nicht erweitert noch zusammengedrängt, in einer bestimmten Zeit absolviert werden müsste“.

auf Lehrabschnitte wie die Zillerschen Einheiten oder die Sallwürrschen Lektionen und ausserdem noch auf viel kleinere und sogar „kleinste“ Lehrabschnitte. Ohne darauf Bezug zu nehmen, sagt Verf. unmittelbar nach der angeführten Äusserung über Pestalozzi: „Ganz anders muss Herbart seine Didaktik gestalten, da er seinen sechs Interessen zu dienen hat und sie ganz ausfüllen muss. Das kann nur durch ganze Lehrfächer und durch eine gleichzeitige Behandlung von vielen geschehen. Von Herbart werden wir demnach nur eine fachliche Normalform erwarten“ (S. 18). Der Grund der Verneinung, die Beziehung auf „seine sechs Interessen“ statt auf die Erkenntnis, muss unten noch betrachtet werden. Hier frage ich nur: Ist es wirklich nicht möglich, das Wesentliche dessen, was z. B. der Verf. selbst in seinem Schema zusammengestellt hat, bei Herbart nachzuweisen? Findet man nicht, falls die Stufenlehre nicht genügende Ausbeute gäbe, das Fehlende vielleicht anderswo? Das letztere bestätigt Verf., indem er diejenigen, welche „bei Herbart genauere Weisungen für die Führung des Unterrichts in seinen kleinsten Teilen suchen“, auf die Abschnitte über den analytischen und synthetischen Gang des Unterrichts verweist. Dazu bemerkt er: „Eine Norm für die Disposition des Unterrichts“ — d. h. für die Durcharbeitung einer Lektion — „lässt sich daraus nicht entnehmen“ (S. 26). So wie die oben angeführte Zusammenfassung der Pestalozzischen Gedanken ist sie auch nicht darin vorhanden, noch weniger in der häufigen Wiederholung, in der sie bei Pestalozzi auftritt. Aber auch nicht notwendige Bestandteile derselben, oder etwa die notwendigen Bestandteile? Sagt doch Verf. selbst gleich dabei: „die Absicht dieser Abschnitte ist, zu zeigen, wie die Analyse sowohl als die Synthese den für die verschiedenen Interessen sich darbietenden Gegenständen den Stoff zum allmählichen Aufbau von Systemen abgewinnt.“ Analyse, Zerlegung des vorhandenen Gedankenkreises, hat doch auch Verf. in seinem Schema unter I B, nur nicht allgemein, nicht im Hinblick auf den ganzen Gedankenkreis des Zöglings, sondern im Hinblick auf den vorher angekündigten bestimmten Lehrgegenstand. Und Synthese, Weiterbau aus absichtlich zugeführten Gedanken folgt doch gleich darauf, und wenn Verf. sagt: „mit dem Lehrstück beginnt nun die planmässige Erkenntnisbildung“ (S. 86), so könnte das auch heissen, es beginnt die synthetische Bearbeitung, und zwar träfe das sogar die Sache besser, denn planmässig sind doch die beiden vorbereitenden Schritte auch. Endlich führen diese Schritte doch auch bei ihm zum allmählichen Aufbau von Systemen, denn er will aus jedem Lehrstück ein Stück begrifflicher Wissenschaft machen und in das Ganze der bisherigen Erkenntnis des Schülers einfügen. Wie man sieht, hält es gar nicht schwer, wesentliche Elemente der Sallwürrschen Lektionsnormalform nachzuweisen.

Die Verweisung auf Herbarts analytischen und synthetischen

Gang trifft aber bei weitem nicht alles, was hier zu berücksichtigen ist, und das deutet Verf. z. T. selbst an, ohne aber seine ungenügende Verweisung zu korrigieren. So sagt er S. 27: „für jeden einzelnen Schritt, den er [der Lehrer] zu machen hat, können [nach Herbarts Lehre] die mannigfachen Standpunkte, von denen aus sie seinem Gange Weisung geben, zu gleicher Zeit seine Richtung bestimmen wollen, so dass er sich auf schwierig zu findende Kompromisse angewiesen sieht.“ So ist es „zum Teil auch“ bei Stoy. An anderer Stelle (S. 37) spricht er abermals von „Herbarts vielfältig sich durchkreuzenden Operationsreihen“, ohne sie auch hier näher zu bestimmen. Über den analytischen und synthetischen Gang vgl. man Just im Jahrb. 24, S. 283, ausserdem Glöckner, ebenda S. 215: „Der Lehrer soll nur, so lege ich mir Herbarts Lehre aus, bei allem seinem Unterricht stets die Forderung vor Augen haben, dass der Gedankenkreis des Zöglings immer mehr eine artikuliert Masse werden muss, worin nicht bloss in dem Verhältnis der Gruppen untereinander, sondern auch innerhalb jeder einzelnen kleinsten Gruppe Klarheit des Einzelnen, Assoziation, System, Methode herrschen soll. Denn die anfängliche Zerlegung und allmähliche Verbindung des Lehrstoffes gilt im Kleinen wie im Grossen bei „den verschiedensten Lehrgegenständen und Fächern“, wiewohl mit mannigfachen näheren Bestimmungen „gemäss den Gegenständen und Altersstufen“ [nach Herbarts Umriss päd. Vorl. § 70]. Aber selbst darüber, welches diese näheren Bestimmungen seien, fehlt es an durchgeführter Untersuchung. Vollends das Detail der Ausführungen jener Forderungen bleibt der Umsicht des Lehrers überlassen. Er soll nirgends versäumen, für Klarheit des Einzelnen zu sorgen, wenn die Erfahrung dieselbe nicht etwa schon herbeigeführt hat. Er soll jede geeignete Gelegenheit benutzen, um für mannigfache Assoziationen zu sorgen, etwa „durch gelegentliche Erwähnungen in andern Lehrstunden“; vielleicht kommt ihm auch hier die Erfahrung zu Hilfe und macht seine Anstrengung unnötig [Umriss § 120 u. 110]. Er soll den richtigen Zeitpunkt zur Bildung kleinster und kleiner Gruppen nicht versäumen u. s. w. Kurz, alle Weisungen, die sich aus den vier Stufen ergeben, sollen dem Erzieher stets vor Augen schweben, damit er denselben in freier Meisterschaft nachkomme, wann und wo es nötig und möglich ist. Aber ganz dasselbe gilt von allen anderen didaktischen Begriffen auch. Nicht bloss die Weisungen der vier Stufen, der Bedingungen der Vielseitigkeit, dienen als Leitsterne des Unterrichts; vielmehr muss der Erzieher daneben auch stets vor Augen haben: die Bedingungen des Interesse, die Hauptklassen des Interesse, die Unterscheidung des darstellenden, analytischen und synthetischen Unterrichts. Und erst aus der Rücksicht auf alle diese Begriffe ergibt sich jedesmal das Lehrverfahren, welches bei einem bestimmten Unterrichtsstoff oder Lehrabschnitt einzuschlagen ist.“

Nach alledem glaube ich, dass der Verf. Herbart mit weniger historischer Gerechtigkeit behandelt hat als Pestalozzi. Zwar nicht allein in Herbarts Stufen, aber doch in denselben und in dem, was neben und mit ihnen berücksichtigt werden muss, ist „alles Wesentliche der erkenntnisbildenden Didaktik“ mindestens in demselben Grade mit enthalten wie in Pestalozzis „fachlicher Normalform“. Hieran ändert bei Herbart die Beziehung auf die Willensbildung, d. h. für den Unterricht zunächst auf „seine sechs Interessen“ nichts. Die Ungerechtigkeit gegen Herbart wird auch nicht dadurch aufgehoben, dass Verf. dessen Lehren fortwährend gegen Zillers Umgestaltungen zu verteidigen für nötig hält.

Was hatte Ziller zu tun, wenn er das vom Verf. aus der Geschichte nachgewiesene „Bedürfnis“ nach einer Durcharbeitungsnorm auch schon empfand und dabei Herbarts Didaktik verwerten wollte? Wenn Verf. sagt, er habe dazu „Herbarts vielfältig sich durchkreuzende Operationsreihen in eine einzige zusammengezogen“, so beschreibt er Zillers „unbestreitbares Verdienst“ nicht ganz.

Das Erste war allerdings die Aussonderung und Zusammenfassung.

Zweitens war es nötig, Herbarts Erfahrung, die vorwiegend auf dem Gebiete des höheren Unterrichts lag, nach unten hin zu ergänzen.

Drittens waren, um wieder mit Sallwürk zu reden, „die früheren Versuche zu Rate zu ziehen“. Das hatte Herbart nur in geringem Umfange tun können, während er bekanntlich die Geschichte der Philosophie i. e. S. in ausgedehnter Weise als Mittel der Einführung in die Probleme und in die Geschichte ihrer Lösungen, Vergrabungen u. s. w. benutzt hat. Das historische Dokument dafür, dass diese Verpflichtung für das ganze Gebiet der Pädagogik gefühlt und übernommen wurde, ist Zillers „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“, ein auf drei Teile angelegtes Werk, von dem leider nur der erste Teil erschienen ist, der auf unsere Frage nicht noch speziell eingeht.

So konnte Glöckner Zillers Arbeit bei Aufstellung seiner formalen Stufen folgendermassen beschreiben: „Ich bin der Ansicht, die Stufen [Zillers] seien das Resultat des Versuchs, alle die bei Herbart an verschiedenen Stellen des Systems auftretenden, für die (durch das Lehrverfahren zu vollziehende) Aneignung wichtigen Begriffe in ein bequemes Schema zusammenzufassen. Zugleich darf man wohl annehmen, dass Ziller auch das Lehrverfahren, welches er bei den besten früheren und zeitgenössischen Pädagogen vorfand, sorgfältig verglichen und nach den Forderungen der Herbartschen Psychologie und Pädagogik modifiziert hat . . . Bei dieser Zusammenfassung aller die Aneignung betreffenden Momente in das Schema der Stufen erfuhren die letzteren [Herbarts Stufen: Klarheit, Assoziation, System, Methode] notwendig gewisse Umgestaltungen.“ (Jahrb. 24, S. 229.)

Wenn Umgestaltungen nötig waren, so fragte es sich nunmehr, ob die Begriffe der ruhenden und fortschreitenden Vertiefung und der ruhenden und fortschreitenden Besinnung noch die angemessene Grundlage für diesen neuen Teil der Methodik abgeben konnten. Ziller betrachtet zwar diese Begriffe als den geistigen Respirationsprozess, ohne den das geistige Leben nicht bestehen kann (Allg. Päd. S. 275; den Ausdruck siehe in Herbarts Lehrbuch zur Psych. § 210). Aber er „baut die Unterrichtsstufen auf einem anderen psychologischen Fundamente auf, nämlich auf dem der Entwicklung der Erkenntnis“ (Just im 24. Jahrb. S. 282). Das müssen wir unten weiter verfolgen. Hier noch ein Wort darüber, dass Ziller trotz der Umgestaltung Herbarts Namen der Stufen beibehielt, was Sallwörk tadelt.

Sobald die tiefgehenden und weitreichenden Anregungen, welche Herbart der Didaktik gegeben, das Bedürfnis nach einer regelmässigen bewussten Verwertung erzeugt hatten, standen der nötigen Weiterbildung zwei Wege offen. Ich will das mit dem Verf. im Anschluss an die Stufenlehre aussprechen.

Entweder musste sie zu einer ähnlichen Umgestaltung und Ergänzung drängen, wie sie durch Ziller u. a. vollzogen worden ist. Dann musste das, was aus der ursprünglichen Stufenlehre dazu nicht mehr passte, auf andere Weise festgehalten werden. (Vgl. z. B. Just im Jahrb. 24, S. 286 f.) Diesen Weg hat Ziller eingeschlagen, und es lässt sich nicht leugnen, dass dadurch auch Verwirrung entstanden ist.

Oder wenn Herbarts Stufen auch ihre Bedeutung für die Altersperioden der Zöglinge behalten sollten, dann musste für das, was im wirklichen Unterrichte von einer Minute oder Viertelstunde oder Stunde zur andern zu tun ist, eine Lehr-Theorie mit andern Namen ausgebildet werden. Eine solche Ergänzung von Herbarts Didaktik ist meines Wissens von niemand ausgeführt worden, hätte aber zweifellos aus der Stufenlehre vieles aufnehmen müssen. Hätte das nicht auch Verwirrung anrichten können? Hätte nicht auch ein „Richter“ sagen können, dass darin nur mit neuen Namen bezeichnet würde, was Herbart in seiner Stufenlehre unter treffenderen Namen dem Wesentlichen nach schon dargelegt habe; dass der grosse Zug, welcher der ursprünglichen Bearbeitung innewohne, verloren gegangen, dass Herbarts geistreich gedachte und fein ausgeführte Arbeit ins Handwerksmässig-Alltägliche gezogen und mit neuer Gewandung bloss ausstaffiert worden sei, um als eine Art neuer Leistung zu erscheinen? Zu solchen Urteilen hätte gar nicht mehr kritische Ungenauigkeit gehört, als sie der Zillerschen Umgestaltung gegenüber wirklich angewandt worden ist.

Verf. führt jedoch ausser der entstandenen Verwirrung noch einen in der Sache selbst liegenden Grund gegen die Beibehaltung der Namen an. „Ziller musste sich schon, als er dem analytischen und

synthetischen Unterricht eine ganz andere Stellung anwies, als er sie bei Herbart hat, bewusst sein, dass er in die Formen seines Originals einen ganz anderen Inhalt giesse. Er durfte darum die Benennungen, die Herbart seinen Unterrichtsstufen gegeben hatte, nicht beibehalten.“ (S. 30.) Einen Nachweis, dass Ziller zunächst durch Missverständnis zu seiner Umgestaltung geführt worden sei, hat Verf. nicht geführt, aber er hat die Anklage, die hier in Bezug auf den einen Punkt erhoben ist, S. 26 auf die ganze Stufenreihe ausgedehnt. Dort wird unter Bezugnahme auf § 66—70 von Herbarts „Ümriss“ gesagt, „dass es eine vollständige Verkenntung seiner Unterrichtsstufen ist, wenn man sie in jeder Lektion durchführen will, wie es Ziller tut“.

Ist das wirklich so leichtthin zu behaupten? Zillers Stufenlehre ist ausgeführt in den Vorlesungen über Allg. Päd. (1876), aber schon die ersten Jahrbücher des Vereins f. w. P. (seit 1869) zeigen, dass der Schritt von der „fachlichen Normalform“ zur „Lektionsnormalform“ getan war. Das Erste war dabei wohl die Erkenntnis, dass die beiden „Gänge“ des Unterrichts bei Herbart, der analytische und der synthetische, nicht selbständig nebeneinander hergehen dürften. Zu der Arbeit Willmanns über die Dunkelheit der Allg. Päd. Herbarts (5. Jahrbuch, 1873) bemerkte Ziller damals: „Willmann hätte dabei einen Irrtum von Herbart hervorheben sollen; denn das ist ein unzweifelhafter Irrtum, dass Herbart den analytischen Gang für sich darstellen will. Das Analytische war ja ehemals bis auf die ursprünglichen, individuellen Vorstellungen selbst synthetisch. Man kann es also unmöglich für sich in einer selbständigen, eigentümlichen Entwicklung, abgetrennt von der synthetischen, darstellen.“ (7. Jahrb. S. 273.) Man denke sich diese Erkenntnis verbunden mit der in der „Grundlegung“ (1865) begründeten Notwendigkeit, dem Lehrstoff in Abschnitte zu zerlegen oder, wie es bei Ratke hiess, alles „stücklich“ zu lehren, so war die von Just oben hervorgehobene Verbindung der beiden „Gänge“ des Unterrichts in Bezug auf den Lehrabschnitt da. Das halte ich für die entscheidende Tat. Denn nun lag es nicht mehr fern, auch die folgenden Stufen Herbarts auf den Lehrabschnitt zu beziehen, zumal dabei die Verarbeitung des zur „Klarheit“ gebrachten konkreten Inhaltes: der aufeinanderfolgenden Abschnitte von selbst zu den höheren und immer höheren Besinnungen führen muss, die Herbart verlangt.

So kam Ziller nicht durch Missverständnis der Herbartschen Lehre, sondern durch Kritik derselben zu seiner Umgestaltung. Die Namen Analyse und Synthese konnte er dabei schon deswegen beibehalten, weil er gar nicht, wie Sallwürk behauptet, „einen ganz andern Inhalt“ hineingoss, sondern denselben Inhalt, nur eben beschränkt auf den Stoff je eines der einander folgenden Lehrabschnitte; sodann aber auch deshalb, weil ja Herbarts Art, die beiden Begriffe als „Gänge“ anzuwenden, als ein Irrtum er-

kannt war. Über die folgenden Stufen will ich nicht weiter reden; denn Sallwürk ist mit seiner „Normalform“ bis auf Einzelheiten der Spur Zillers erkennbar gefolgt. Es ergibt sich zur Genüge, dass er nicht sagen darf, Ziller wolle Herbarts Stufen in jeder Lektion durchführen. Das wollen Gleichmann und Karl Richter ihrer Auffassung entsprechend, Ziller aber will seine Formalstufen in jeder Einheit durchführen und hat gerade gelehrt, Herbarts Stufen müssten umgestaltet werden, damit man von denselben eine solche Anwendung machen könne.

Diese Behauptung, sowie seine besondere Art der Umgestaltung hat er natürlich selbst zu vertreten, und das trifft auch jeden Anhänger und jede künftige Umbildung. Ebenso natürlich aber ist es, dass man der ursprünglichen Vorlage, ohne die Zillers Stufen nicht so da sein würden, ihre Ehre lässt. Es verdient daher wohl mehr Anerkennung, dass man seine Arbeit der Herbarts nahe hält, als die Art, wie Sallwürk Zillers Arbeit behandelt, der er so viel verdankt. Gewiss sind die formalen Stufen mit Unrecht von Vielen mit den gleichnamigen Stufen Herbarts identifiziert worden. Ebenso unrecht aber war es, wenn man Zillers Stufen als eine auf Missverständnis beruhende Ausführung der Vorlage auffasste und meinte, Herbarts Stufen könnten und müssten als das Bessere an ihre Stelle gesetzt und angewandt werden. Verf. sieht richtig in Zillers Stufen eine Arbeit, die Herbart nicht getan hat, und betrachtet diese Arbeit auch als ein „unbestreitbares Verdienst“ (S. 37). Und wenn Rein vor Jahren geschrieben hatte: „Die Idee der formalen Stufen ist eine eminent Herbartsche Sache,“ so fügt Verf. jetzt noch hinzu: „Das ist sie gewiss“ — nur identifizieren soll man beide Stufenreihen nicht. Mit diesen richtigen Urteilen sind aber andere Äusserungen und die fortgesetzten Anklagen nicht zu vereinbaren; sie wirken in der Schrift fast wie Blätter älterer Entwürfe, die nicht nach dem späteren Stand der Sache, bez. nach dem späteren Standpunkte des Verf. umgeschrieben worden sind.

Dem angeführten anerkennenden Worte über Zillers Arbeit fügt Verf. hinzu: „Nur bedarf diese Umarbeitung vielfacher Korrektur,“ und an anderer Stelle sagt er: „Zillers Versuch ist dankenswert, aber er ist mit all zu derber Hand ausgeführt.“ Dass sich Korrektur nötig machen würde, ist gewiss von vornherein wahrscheinlich gewesen, es ist auch an dieser Korrektur immer gearbeitet worden; und es könnte an dieser Stelle gezeigt werden, dass Verf. manchmal von Ansichten viel Aufhebens macht, die bereits überwunden sind. Nötiger aber scheint es mir, darauf hinzuweisen, dass man trotz der Darstellungsart vieler Stellen nicht glauben darf, Sallwürk wolle in seinem Schema diese Korrektur mit feiner Hand ausführen. Das führt wieder auf seine von Prof. H. Schiller gerühmte Begründung der Lehrtheorie, worin er die Grundlehren Herbarts und Zillers zum Teil verwirft.

III.

Hinsichtlich der Grundlage seiner Normalform sagt der Verf., sein Schema solle bloss der Erkenntnisbildung dienen. In ähnlichen Worten sagt Just von Ziller, er gründe abweichend von Herbart seine Stufenlehre auf die Entwicklung der Erkenntnis. Die beiden Bestimmungen meinen aber nicht dasselbe.

Alle Erkenntnis, das ist der kurze Sinn bei Ziller, beginnt mit Anschauungen; das Wort ist in dem allgemeinen Sinne zu verstehen, wie er z. B. bei Wiget, Die formalen Stufen des Unterrichts, 6. Aufl. S. 10 ff. entwickelt wird. Die anschauliche Kenntnis geht nach bekannten psychischen Gesetzen in mehr oder weniger vollkommenes begriffliches Wissen über, und zwar schon auf natürliche Weise, ohne unterrichtliches Zutun; der Unterricht soll nur diesen natürlichen Gang befolgen, vervollkommen und, mit Pestalozzi zu reden, „vergeschwindern“. In der den Menschen jeweilig erreichbaren vollkommensten Gestalt ist das Wissen niedergelegt in den einzelnen „Wissenschaften“. In der Art, wie diese für andere dargelegt werden, muss aus verschiedenen Gründen der begriffliche Inhalt vielfach stark überwiegen; epochemachende Werke, und zwar nicht etwa bloss Euklids Geometrie, sind es wiederholt gerade dadurch geworden, dass sie die anschaulichen Anfänge ihres Erkenntnisgebietes von der Darstellung fast gänzlich fernhielten. So kam die höhere Begriffswelt in den gelehrten Büchern zu hohem Ansehen. Entsprechend Gebildete vermögen auch in der Sprache der abstrakten Wissenschaft andauernd und sogar mit Genuss mündlich zu verkehren, und jeder Mensch lebt nach Alter und Bildungsstand in niederem oder höherem Grade in der Begriffswelt und muss es tun.

Der Unterricht hat zunächst die Wissenschaften den Lernenden, auch Kindern, in der Gestalt gebracht, die den jeweiligen Erwachsenen angemessen war. Für das deutsche Volk wurde dieser Übelstand noch dadurch verschlimmert, dass die wissenschaftlichen Erzeugnisse der höher entwickelten alten Kulturvölker von einem Volke aufgenommen werden mussten, das schon als Volk unter jenen Völkern stand, so dass auch die Erwachsenen jenen Lehrmeistern gegenüber mehr oder weniger Kinder waren.

Das natürliche Ergebnis dieses geschichtlichen Verhältnisses war, um nur das hier Nötige zu sagen, die alte dogmatische Methode, welche Verf. im Eingange seines historischen Abschnittes berührt, mit all ihren Martern für Schüler und Lehrer, mit ihren den Kulturfortschritt hemmenden Wirkungen. Wenn nun Verf. als Übergang zur neuen Methode die mnemotechnischen Didaktiker des 17. Jahrhunderts (die Oratorianer, J. Buno, Balthasar Schupp) nennt, so sind sie das nicht deshalb, weil sie „wenigstens die Gedächtnisarbit in eine gewisse Form brachten“, denn die Nötigung dazu erwuchs ihnen eben aus

der alten Methode und fiel später mit derselben so weit weg, als überhaupt die Sorge für das Behalten wegfallen kann; sondern weil bei dieser Formung der Unterricht eine ganz andere Bedeutung erhält: „nicht das Buch oder der Lehrer steht jetzt im Mittelpunkt desselben, sondern der Schüler.“ Diese Rücksicht auf das lernende Subjekt verlangt also, dass man die höheren psychischen Zustände auflöse, ihre Entstehung rückwärts verfolge, auch, wo es nur geht, das Vorwärtsschreiten beobachte, so eine Theorie von der Entwicklung der Erkenntnis zu gewinnen suche und den erkannten Weg bei der unterrichtlichen Erkenntnisbildung befolge. Ziller nannte Ratic und Comenius als die ersten Methodiker (Allg. Päd. S. 35) und wollte auch schon in seinen „Monatsblättern“ (1863, S. 3) die pädagogischen Erörterungen wenigstens bis zu dieser Zeit zurückbezogen wissen. Nur suchte er dabei nicht wie der Verf. bloss ganze vorbildliche Schemata, sondern hob auch schon richtig erkannte Einzelheiten gern hervor.

Blickt man während dieser Arbeit von dem Schüler weg und hinüber nach den zu lehrenden Wissenschaften, so muss in die Augen fallen, dass man die Erwartungen, welche diese oder ihre berufenen Vertreter hegen könnten, immer nur unvollkommen erfüllt und erfüllen kann. Der Lehrgang entspricht vielfach nicht der Reihenfolge, in welcher die fertige Wissenschaft ihre Ergebnisse nach ihrer eigenen Art darlegt; der Unterricht arbeitet an verschiedenen Stellen, oft ohne die Arbeit zu Ende zu führen, ja er setzt sich diese Vollendung gar nicht als Ziel und folgt Weisungen, die der Wissenschaft selbst fremdartig sind. Diese Abweichungen und Unvollkommenheiten haben schon Mager dazu geführt, neben den Fachwissenschaften noch von Schulwissenschaften zu reden, und Ziller ist ihm gefolgt. Hiernach soll der Schüler im Unterricht 1. sich nicht bloss Wissen aneignen, sondern dabei zugleich seine geistige Kraft entwickeln; 2. die erworbenen Kenntnisse auch fürs Leben anwenden lernen; 3. bei dieser Betätigung nach den obersten Massstäben für das menschliche Handeln, den sittlichen, sich richten lernen.

Da das, wie gesagt, für die Wissenschaften selbst fremdartige Rücksichten sind, so wird von mancher Seite ihre Berechtigung noch bestritten und die Aufgabe der Schule anders bestimmt. Es behalten dann Vorschriften Geltung, durch welche der Lehrende, der den Gang der Erkenntnisbildung kennt, nicht nur in seinem Tun, sondern auch in seinem Gewissen „belastet“ wird. Was hierin unabwendbare Mächte fertig bringen, beschäftigt uns jetzt nicht; wenn aber die Gefahr von der eigenen Fachliteratur her sich erhebt, da muss der Bedrohte jedenfalls sich regen. Welche Stellung nimmt der Verf. hierzu ein?

Wie schon mit angeführt wurde, lehnt er die Beziehung des Unterrichts auf die Willensbildung, welche nach Herbart und Ziller

durch das (unmittelbare) Interesse vermittelt wird, ab. „Wir verlangen nicht, dass der Unterricht eine ästhetische Darstellung der Welt gebe; wir stellen an den Lehrer nicht die Forderung, er müsse alle möglichen sittlichen Verhältnisse seinem Zögling in so vollendeter und nachdrucksvoller Darstellung vor Augen stellen, dass in ihm ein sittliches Urteil von solcher Kraft entstehe, dass er in jedem Falle sittlicher Entschliessung zum Guten und Rechten von vorn herein determiniert sei; wir glauben auch nicht, dass es der Zweck und die höchste Aufgabe des Unterrichtes sei, ein vielseitiges, aber begierdefreies Interesse im Zögling auszubilden.“ (S. 6.) Mit diesen Schwierigkeiten hat „ein geistreicher Pädagoge den Unterricht belastet“, wird hinzugesetzt. Dem Unterricht bleibt aber doch nach dem Verf. „immer noch eine bedeutende und vielseitige Aufgabe übrig“, nämlich 1. Wissenschaft zu vermitteln, d. h. innerlich zusammenhängende Erkenntnisse zu geben; 2. die geistige Kraft des Zöglings zu entwickeln.

Damit ist der dritte der von uns angeführten drei Zielpunkte des pädagogischen Unterrichtes abgewiesen; von dem zweiten ist nicht die Rede, und was Sallwürk festhält, ist zusammengenommen der erste. Aber auch die beiden Seiten der ersten Unterrichtsaufgabe werden nicht ganz wie gleichliebe Kinder behandelt. „Wir halten dafür, dass Wissenschaft mitzuteilen die erste Aufgabe des Unterrichtes ist,“ heisst es S. 10 im Gegensatz zu Herbarts Interesse. „Es muss schon an dieser Stelle ihm [Ziller] gegenüber betont werden, dass der Unterricht in erster Linie Erkenntnis zu schaffen hat“ wird S. 32 gesagt, weil Ziller seine einleitenden Zielangaben „vom Standpunkte der Willenserziehung behandelt“. Und am deutlichsten S. 45: „Der Unterricht hat den allgemeinen Zweck, dem Zögling Wissenschaft zu geben. Dies ist der Auftrag, den ihm die Pädagogik erteilt.“ Dieser „allgemeine Zweck“ steht m. E. auf dem Sprunge zur alten dogmatischen Methode zurück.

Demgemäss gibt Verf. den Fachwissenschaften, welchen der Lehrstoff angehört, einen zu grossen Einfluss in der einzelnen Lektion und schon in der Formung der Methode überhaupt. Er sagt am Schlusse seines historischen Abschnittes, dass eine allgemein gültige Methode (d. h. eine Lektionsnormalform) „nur gegeben werden kann auf Grund einer Untersuchung der in der Wissenschaft [d. h. in den zu lehrenden Fachwissenschaften] vorliegenden Arten der Erkenntnis, sowie der psychologischen Bedingungen, an welche die Aneignung derselben gebunden ist“ (S. 41). Nun untersucht er in seinem begründenden Teile ausführlich nur die in den Wissenschaften vorhandenen Arten der Erkenntnis; an den psychologischen Rücksichten aber hat er viel zu tadeln: Für Herbart bedeute das Lehrfach wenig, S. 27; „Herbarts Geringschätzung der Rechte und des Wertes der Wissenschaft an sich bezeichnet seine ganze Pädagogik,“ S. 20;

den wissenschaftlichen Stoff zuerst nach seiner Ergiebigkeit für die verschiedenen Interessen anzusehen, sei verkehrt, S. 11; das Quantum des Lehrstoffes, das der Lehrer zum Gegenstande einer Lektion macht, dürfe nicht, wie Ziller wolle, nach methodischen Gesichtspunkten abgemessen werden, S. 14; die Richtlinien für die methodische Behandlung eines einzelnen Lehrstückes seien „seinem eigenen Inhalte zu entnehmen“, S. 11; Ziller begünstigte das Psychologische dem Logisch-Wissenschaftlichen gegenüber, S. 35. Sallwürks Durcharbeitungsstufen dienen daher einem wesentlich andern Zwecke wie die Zillerschen, und beide sind nur insoweit vergleichbar, als letztere auch Erkenntnis bezwecken und ergeben. Damit wird der Wert von Sallwürks einzelnen kritischen Äusserungen über Zillers und bez. Herbarts Arbeit sehr eingeschränkt.

Aus den angeführten Proben hat der Leser auch schon gesehen, wie der Verf. diese Abweichungen begründet: Wir verlangen nicht; wir fordern nicht; wir glauben auch nicht; aber wir halten dafür; wir betonen! heisst es bei den wichtigsten Fragen.

Nach dieser Beschränkung des Unterrichtszweckes auf die Erkenntnisbildung heisst es nun S. 45—47 über das Verhältnis zwischen Erkennen und Wollen: Herbart habe, als er den Zögling durch ästhetische Darstellung der Welt zu dauernder sittlicher Entschliessung bestimmen wollte, einen „schönen Traum“ gehabt, und Schiller und das ganze Zeitalter habe denselben mehr oder weniger lebhaft mitgeträumt. Aber „unser Geschlecht ist rauher geworden“. Das Ergebnis ist: Der Erzieher wird „am gedeihlichsten wirken, der dem Zögling beweist, dass Sittlichkeit dem Menschen ein Natürliches sei, und ihm zeigt, wo die Welt, in die er einst eintreten soll, auch von ihm sittliche Entschliessung verlangt“.

Zunächst scheint es doch gewiss oft, als wäre gerade das andere natürlicher, und die sittliche Forderung verlange gerade Überwindung der natürlichen Neigung. Wenn nun der Beweis, dass das Sittliche ein Natürliches sei, gelingen soll, muss Verf. da nicht eine allgemein menschliche Anlage voraussetzen, über bestimmte sittliche Lagen bei richtiger Gemütslage (S. 151) stets in derselben bestimmten Weise zu urteilen? Dem Zöglinge das Sittliche als ein Natürliches zeigen, hiesse dann, ihn über die augenblicklichen, vorübergehenden Reizungen hinweg nur auf das sehen lehren, was ewig ist und spricht und immer wiederkehrt. Man vgl. die Präparation über „Das brave Mütterchen“, S. 143 ff. Dann wäre das Wort von dem rauhen Geschlechte nur die Feststellung der Tatsache, dass die herrische Sozietät unserer Zeit Neigung habe, jenes unvermeidliche Urteil wegzuleugnen und nach bloss äusseren Zwecken Forderungen an das Individuum oder an kleinere Sozietäten zu stellen.

Leider lassen die Ausführungen des Verf. eine solche Deutung nicht zu. Mit kritischer Miene sagt er, für die „unbedingte Wirkung“

des ästhetischen Urteils sei bei Herbart und seiner pädagogischen Schule der Beweis nicht erbracht. Wo aber werden auf anderem Gebiete die Axiome bewiesen? und wo die letzten Sätze der Logik? Doch hat sich dieser so wichtige Gegenstand dem Verf. unter der Hand etwas verwandelt; es müsste, verlangt er, bewiesen werden, dass den ethischen Urteilen, wenn der Unterricht auf sie hingeführt habe, „unbedingt“ die Tat folge. Von dieser Wirkung hat Herbart nicht behauptet, dass sie „feststehe“, und es hat keinen sachlichen Zweck, hinzuzufügen: „Die Schule Herbarts hat die noch ausstehenden Argumente für diese Behauptung auch nicht liefern wollen,“ oder in Hinsicht auf die Durcharbeitungslehre erst den Beweis dafür zu fordern, „dass Massnahmen, die sich auf ihn stützen wollen [auf Herbarts schönen Traum], die Wirkung tatsächlich haben können, die von ihnen erwartet wird.“ Unbedingt sicher soll nach der Behauptung nur stehen das Urteil; dies nur bei reiner Auffassung und bei richtiger Gemütslage; und dieses müsste, wie gezeigt, auch Verf. als sicher voraussetzen. Diejenige Wirkung des Urteils aber, von der Verf. spricht und für die er den Beweis vermisst, ist nicht als sicherstehend verheissen worden; denn sie ist bei weitem nicht bloss bedingt durch reine Auffassung eines sittlichen Verhältnisses und ein richtiges einzelnes Urteil. So einfach ist die menschliche Seele nicht eingerichtet, so einfach läuft das Leben nicht ab, so leicht lässt sich das, was ungezählte Individuen und Geschlechter als das Ziel ihres Lebens ersehnt haben, nicht nun plötzlich durch den richtig schematisierten Unterricht erreichen. Ich, der ich das Gute will, finde in mir ein Gesetz, dass mir das Böse anhanget. Röm. 7, 18. 19. Wem Verf. diesen Irrtum zutraut, hat er nicht angegeben. Aber der Vorwurf steht da, und Verf. ist auch nicht der erste, der auf diese Unterschiebung kommt; z. B. ist ihm Bergemann darin schon vorangegangen. Es sei gestattet, eine in den Päd. Stud. 1899, S. 267 kurz wiedergegebene Äusserung hier nach den Erläuterungen zum 31. Jahrb. S. 25 anzuführen: „Ein anderes Missverständnis besteht darin, dass nach der Herbartschen Psychologie der Wille aus blosser Vorstellung oder Einsicht hervorgehen soll, als ob jeder, welcher das Rechte eingesehen, es auch tun werde. Das halten wir selbst für einen grossen Irrtum. Wir Pädagogen wissen insbesondere, . . . dass die Frage, wie unsere Einsicht eine lebendige Kraft wird, oder wie sie sich in das Streben und Wollen umsetzt, ein grosses Problem der Pädagogen ist. . . . Es sind bestimmte Wechselwirkungen herbeizuführen, damit aus der Kausalität zwischen den ursprünglichen Seelenzuständen das Streben und der Wille sich entwickle.“

Diese psychologische Partie der „Begründung“ legt aber den Gedanken nahe, dass Verf. nicht nur über das psychologische Verhältnis zwischen Erkennen und Wollen des Guten, sondern auch über das Wesen desselben eine andere Ansicht hat. Dafür

spricht seine dem Unterricht übergeordnete teleologische Bestimmung.

In Übereinstimmung mit einer bestimmten Art von Sozialpädagogik stellt er nämlich die Befähigung zur Teilnahme an der „Kulturarbeit“ als Erziehungszweck auf (S. 6f. und 47f.), und zwar ohne die nötigen näheren Bestimmungen, so dass es möglich wird, die ethischen Grundforderungen in Gedanken beiseite zu schieben. Hier wiederholt sich das, was bei Erkenntnisbildung und Unterricht gesagt werden musste: Es gibt keinen guten Unterricht, der nicht der Erkenntnisbildung dient; setzt man ihm aber bloss Erkenntnisbildung als Ziel, so wird dadurch leicht manches zulässig scheinen, was einer höheren Auffassung des Unterrichts widerstreitet. So auch lässt sich keine echte Erziehungstätigkeit denken, die nicht den Zögling zur Teilnahme an der Kulturarbeit befähigte; setzt man aber diese Befähigung als Erstes, so ist zu befürchten, es könne auch durch die Erziehung, nicht bloss durch die Einflüsse der Umgebung der Zögling „befähigt“ werden, an den Nachseiten der „Kultur“ mit zu „arbeiten“. Wie Dörpfeld bei einem ähnlich gearteten Falle sagt: Trachtet in rechter Weise nach dem Ersten, so werdet ihr das Zweite mit erlangen; aber nicht umgekehrt. Jedoch ist trotz Dörpfeld das letztere dem Zuge der Zeit entsprechend, und der Verf. hält es, wie es scheint, für nötig, auch in diesem Kernpunkte dem Zeitgeiste das gewünschte Zugeständnis zu machen. So hat er auch von Bergemanns „Sozialpädagogik“ gesagt, der Verf. habe im Sinne und aus dem Bedürfnis unserer Zeit heraus gesprochen, und daher sei seine Erörterung nicht von vornherein abzulehnen. Zwar hat er in dieser Besprechung („Deutsche Schule“ 1901) nicht nur für das Christentum, sondern auch für die Ethik Herbarts einige Worte der Verteidigung gefunden und z. B. gesagt: Die sittliche Handlung muss „aus einer augenblicklichen innern Anschauung entspringen, die Herbart, dieses Mal der geschichtlichen Entwicklung der ethischen Lehre folgend, als einen ästhetischen Vorgang angesehen hat“. Wenn damit Ernst gemacht würde! Noch sprechender könnte eine andere Bemerkung sein: „Wer das Handeln des Einzelnen vom Zweckurteil im einzelnen Fall abhängig machen will, wird dieser sozialen Zwecksetzung entgegenarbeiten und dem Egoismus, der antisozialen Selbstsucht, die Tür aufmachen.“ Aber die feine Salonhand hat das schon im voraus verdorben! Denn unmittelbar vorher sagt Verf.: „Auch ich konstruiere wie er [Bergemann] meine Ethik aus Zwecken der menschlichen Gesellschaft.“ Wenn dies ernstlich unternommen wird, so muss und wird dem Einzelnen die antisoziale Selbstsucht als das Natürliche erscheinen — soweit nicht andere Einwirkungen und das wirkliche sittliche Gefühl Einhalt tun.

IV.

Durch die Betrachtung der Grundlage ist nunmehr völlig klar geworden, dass in der Schrift keine Eintracht der Gedanken herrscht, und die Bedeutung, welche sie für die Gegenwart gewinnen kann, hängt davon ab, ob etwa nur die eine oder nur die andere Richtung hervorgehoben wird.

Es hat nichts auf sich, wenn der Verf. in den historischen Ausführungen zuweilen als Verteidiger Herbarts erscheinen will; was er an Historisch-Kritischem vorbringt, ist schon besser gesagt und, wie ich glaube, anerkannt, und sein Schema ist keine Ausführung Herbartscher Forderungen, weil er auf anderer Grundlage bauen will, und demgemäss auch nicht eine Korrektur von Zillers Arbeit.

Doch fehlt ihm nach der andern Seite die volle Entschiedenheit. Tatsächlich könnte man oft glauben, er habe nur die Zillersche Norm an einzelnen Stellen verbessern wollen. Das „Mitteilen der Ergebnisse“ (Stufe III A) entspricht wohl der Grundlage, aber aus derselben folgt weit mehr, als er einstweilen daraus gefolgert hat. Seine Normalform müsste daher der Grundlage gemäss noch tiefgreifend korrigiert werden, etwa nach Bergemanns Schema, bei welchem „der Schüler nur einfach aufnimmt, was der Gesamtgeist ihm durch seine ausführenden Organe darbietet“. (Päd. Stud. 1900, S. 422.) So heisst es auch bei dem Verf.: „Die Wissenschaft erzeugt die Stoffe des Unterrichts, der Lehrer bereitet sie zu, der Schüler nimmt sie auf.“ (S. 70.) Als Volksschullehrer kann ich den Gegensatz zu dieser Anschauungsweise etwa so bezeichnen: Die Natur im weitesten Sinne (Erfahrung und Umgang) erzeugt alles, was das menschliche Gemüt beschäftigen kann; was hiervon jeweilig geeignet ist, lässt der Lehrer im Unterricht bearbeiten, benutzt dabei stets, was die Wissenschaften in dieser Bearbeitung ihm schon vorgetan haben, und führt den Gedankenkreis der Zöglinge auf den Weg zu den Wissenschaften hin.

Im Vergleich mit der Herbart-Zillerschen Didaktik bedeutet daher die Schrift Sallwürks einen Rückschritt: einen kleineren in den praktischen Vorschlägen, einen grösseren in Grundansichten.

Für den Fortschritt hätte sie m. E. dadurch Bedeutung erlangen können, dass der Verf., der nicht als Anhänger Zillers oder Herbarts gilt, gerade solche praktische Forderungen stellt und zum Teil auch in glücklicher Weise begründet. Ihm, so habe ich bei seiner Entwicklung der Unterrichtsnorm gedacht, öffnen sich vielleicht Türen, die für andere geschlossen bleiben, und das wäre ein wünschenswerter Erfolg. Von dem „Unterricht, wie er gewöhnlich erteilt wird“, spricht Verf. nicht immer günstig, und das mit so viel Recht, dass man ihn als Kämpfer für bessere Didaktik willkommen heissen musste. Wer auf diese Wirkung Wert legte, aber an den

historischen und grundlegenden Ausführungen, wie oben dargelegt, Anstoss nahm, für den gab es allerdings kaum ein anderes Mittel als das Stillschweigen.

Nun sagt Rissmann in der „Deutschen Schule“ 1902, S. 262: „Charakteristisch erscheint es uns, dass Sallwürks bedeutsame Schrift seitens der Herbart-Zillerschen Richtung, gegen die sie sich in wesentlichen Punkten wendet, bis jetzt unbeachtet geblieben ist.“ Inwiefern er das Schweigen als charakteristisch betrachtet, sagt er nicht; übrigens hätte doch hingewiesen werden können auf die scharfe Besprechung von E. Polz (Lehrerzeitung für Thür. und Mitteldeutschland 1901, Nr. 45), auf welche Sallwürk erwidert hat. Aber die Bedeutsamkeit und die „wesentlichen“ Abweichungspunkte sucht Rissmann jedenfalls nicht in dem Schema und in den Wirkungen, welche dieses haben könnte, denn er erklärt es neben anderem für „Unfug, in der Einhaltung gewisser nach psychologischen oder logischen Gesichtspunkten geordneter Unterrichtsstufen werden können auf die Zugehörigkeit zur Schule Herbarts zu erblicken“. (Eb. 1903, S. 186.) Dabei ist freilich schon wieder unbeachtet geblieben, was Sallwürk in dem Buche S. 38 über die „eminent Herbartische Sache“ gesagt hat und dass er sich mit Herbarts und mit Zillers Stufenlehre durch das ganze Buch hindurch beschäftigt. Aber offenbar sind es wie bei Prof. Schiller weniger die Ergebnisse als die Begründungen, d. h. die sozialpädagogischen Formulierungen, welche ihm die Schrift Sallwürks bedeutsam machen. Noch deutlicher spricht Prof. Natop in den Rheinischen Blättern 1902, Nr. 3, woraus Rissmann folgenden Schluss als besonders bedeutsam abdruckt: „Dass heute die Wahl nicht mehr so steht, dass, wer sich nun einmal nicht befreunden kann mit einem bei aller rühmlichen Treue der praktischen Arbeit doch in der Hauptsache, nämlich der Grundlage, verfehlten Versuch, nicht darum auf Methode überhaupt zu verzichten braucht, sondern sich der Führung einer andern Methode anvertrauen darf, die sich jene praktischen Vorzüge ohne Ausnahme gewissenhaft zu Nutze gemacht hat, zugleich aber eines tiefen und festen theoretischen Fundaments sich rühmen darf: das ist das unschätzbare Verdienst dieses Buches, das somit einer weiteren Empfehlung nicht bedarf. Es empfiehlt sich selbst.“

Also dieselbe hohe Befriedigung über das „Fundament“. Und dazu die Freude darüber, dass man die praktischen Vorzüge „heute“ nicht mehr bei den Leuten der „rühmlichen Treue der praktischen Arbeit“ zu holen braucht. Dass Sallwürks Schema weder dem alten, „in der Grundlage verfehlten Versuche“, noch dem neuen „tiefen und festen Fundamente“ reinlich entspricht, dem letzteren aber weniger — das trübt die Freude nicht. Das, was in methodischer Hinsicht verlangt wird, ist nicht so scharf angesehen und die historischen Verschiebungen, welche den Ursprung der methodischen Forderungen etwas verdecken, sind nicht so bemerkt

worden wie der Umstand, dass die sozialpädagogischen Formeln laut bekannt werden!

Möchte es diesen Zeilen einigermaßen gelungen sein, die historischen und begrifflichen Verhältnisse klarzulegen, ohne die günstigen Wirkungen, welche die Schrift ihrer Eigenart gemäss haben könnte, zu stören!

B. Kleinere Beiträge und Mitteilungen.

I.

Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu.

Von Dr. G. Witzmann, Oberlehrer am Seminar in Coburg.

Adolf Jülichers epochemachendes Werk über die Gleichnisreden Jesu¹⁾ hat weit über die Kreise der Fachgenossen hinaus berechtigtes Aufsehen erregt. Es ist das Hauptwerk der modernen Parabelforschung und wird es auf Jahrzehnte hinaus bleiben. Es ist mustergültig nicht nur in der Klarheit und zwingenden Kraft, mit der hier eine zwar nicht vollständig neue, aber doch zum grössten Teile neubegründete und jedenfalls bisher niemals auch nur annähernd so scharf betonte und so eingehend durchgeführte Theorie vorgetragen wird, nicht nur in der Schärfe und Feinheit des kritischen Urteils und in dem Riesenfleisse, mit welchem wohl alles wichtige Material verarbeitet ist, sondern vor allem in der kongenialen Auffassung der Parabeln Jesu und dem warmherzigen „Mitempfinden des in ihnen durchscheinenden religiösen und religiös-sittlichen Lebens“. Gerade dieser letzte Punkt hebt Jülichers Buch heraus aus der Bedeutung eines bloss gelehrten Werkes und macht es zu einer Art von theologischem und dadurch auch indirekt religiösem Bekenntnisse.

Es ist genau genommen ein einziger Grundgedanke, den Jülicher beweisen will: der Gedanke von der Einheitlichkeit der Parabeln, dass sie in einem einheitlichen Grundgedanken kulminieren, um den sich alle andern Gedanken organisch gruppieren. Damit hängt zusammen, dass die Gleichnisse keine Allegorien sind, in die der Meister alle möglichen dem Fernstehenden unverständlichen Gedanken hineingeheimnisst hat, sondern vielmehr Beispiele, Bilder, Beweise, Analogieen, die einen religiösen oder religiös-sittlichen Satz für jedermann, auch die Armen am Geiste, klarmachen wollen. Sie sind demgemäss ihrem Wesen nach nicht dunkel, sondern klar; sie erheischen keine Deutung, sondern Anwendung. Eine Allegorie, wie z. B. die Rückertsche „Parabel“ von dem „Manne im Syrerland“, ist eine gelehrte Spielerei, eine Reihe von einzelnen Metaphern, von denen jede etwas Bestimmtes ist, bedeutet, vorstellt, die daher Zug für Zug gedeutet werden

¹⁾ Freiburg; Mohr (Paul Siebeck) I. T. Die Gleichnisreden Jesu im Allgemeinen. 2. Aufl. 1899. II. T. Auslegung der Gleichnisreden der drei ersten Evangelien. 1899.

muss, um verstanden zu werden. So hat man denn auch die Gleichnisse Jesu im einzelnen ausgedeutet, ja schon die Evangelisten haben damit begonnen. Man hat z. B. gefragt: Was meint Jesus mit dem unfruchtbaren Feigenbaume, wen meint er mit dem Besitzer, dem Gärtner, was mit den drei Jahren?, und hat nun alle möglichen geistvollen und geistlosen, naheliegenden und nichtnaheliegenden Antworten darauf gesucht und gefunden. Dass man auf diesem Wege bei den Parabeln niemals zu einem zwingenden, jedermann überzeugenden Resultate kommen kann, dass vielmehr jeder neue Ausleger wieder neue Deutungen versucht, leuchtet ein. So beruhigte man sich lange Zeit auch in der protestantischen Theologie bei diesen beweisendsten aller Redestücke Jesu mit dem Satze: *theologia parabolica non est argumentativa*. Aber auf der andern Seite drängte sich doch gar zu deutlich die klare Empfindung auf, dass der Volksmann und Volksredner Jesus sich unmöglich in den Schleier mysteriöser Unverständlichkeit gehüllt haben könne, gar zu deutlich sind gerade die wichtigsten Parabeln auch ohne Deutung verständlich, ja gerade aus den Gleichnissen treten die Grundgedanken von Jesu Predigt mit besonders leuchtender Klarheit hervor. Dann aber kann auch ihr Zweck nicht sein: zu verhüllen und zu verdunkeln, vielmehr wollen sie umgekehrt beweisen, klarmachen, die Herzen gewinnen. Wie kann man auch Jesus eine solche Grausamkeit zutrauen, unverständliche Reden zum Zwecke der Verstockung zu sprechen, und eine solche Torheit zu glauben, dass er dies gerade durch die — enthüllende — Parabelrede erreichen könnte!

Wenn nun aber diese Sätze unumstösslich sicher sind, so ist der Schluss unausweichlich, dass bereits die Evangelisten den Herrn nicht mehr richtig verstanden haben, dass demgemäss ihre Beurteilung des Zweckes der Parabeln, wie sie in Mc. 4 c. parall. vorliegt, unhistorisch ist, und dass die allegorischen Züge und Deutungen, welche wir bereits bei ihnen finden, erst von ihnen oder ihren Gewährsmännern eingetragen worden sind. Noch können wir ja z. B. in den Synoptikern selbst den Weg verfolgen, auf dem die Allegorisierung allmählich entstanden ist! So haben wir ein Recht, hinter dem Jesus der Evangelien den wirklichen historischen Jesus zu suchen; die Schwierigkeit der Aufgabe, welche gewiss nicht zu verkennen ist, darf von ihrer Lösung nicht zurückschrecken; die Resultate sind tatsächlich, wenn auch natürlich nicht in jedem einzelnen Falle befriedigend, doch im ganzen und grossen überraschend glücklich.

Eine Zusammenstellung der Grundgedanken auch nur der wichtigeren Gleichnisse lehrt die ausserordentliche Fülle religiös-sittlicher Gedanken, welche hier ausgesprochen sind. Ja man kann behaupten: die Parabeln sind neben andern Redestücken Jesu die wichtigsten Teile seiner Predigt; wir haben in ihnen die ganze Fülle seines Evangeliums leibhaftig vor Augen. Und dabei brauchen wir nicht mehr wie bei den alten allegorischen Deuterversuchen die quälenden Zweifel des schlechten Gewissens zu empfinden, dass, je mehr die Quantität der gewonnenen Resultate stieg, um so mehr im gleichen Verhältnisse ihre Qualität, ihre Sicherheit und Klarheit, sank. Unsere Methode liefert uns den Schlüssel in das Allerheiligste des Evangeliums; warum sollen wir ihn nicht flugs gebrauchen, auch wenn er von allen uns zu Gebote stehenden die einfachste, schmuckloseste Form hat?

An diesem Punkte setzt die Verpflichtung ein, auch im Religionsunterrichte

die Gleichnisse Jesu nicht allegorisch, sondern — wenn ich mich kurz und nach der vorhergehenden Erörterung wohl auch unmissverständlich ausdrücken darf — parabolisch zu erklären. Die Heraushebung des einheitlichen Grundgedankens muss die erste und wesentlichste Aufgabe auch in der Schule sein.

Diese Forderung ist in der Pädagogik verhältnismässig neu. Wie in der Theologie konnte man auch in der Pädagogik bis vor kurzem nur von zwei Auslegungsmethoden reden: der rein allegorischen und der gemässigt allegorisierenden.

Im Sinne der rein allegorischen Erklärung sind z. B. die Präparationswerke von Stolzenburg, Grundig, Triebel, Schrader u. a. m. gehalten. Sie betonen alle den Doppelzweck der Gleichnisse: zu verhüllen und zu enthüllen. Die Art ihrer Deutung aber ergibt sich aus folgenden Proben. So deutet Grundig die Parabel von den Arbeitern im Weinberge: der Hausvater ist Gott; sein Weinberg das Reich Gottes, im weiteren Sinne die ganze Welt. Die Weinstöcke darin sind im engeren Sinne die Christen, als direkte Zugehörige zum Reiche Gottes; im weiteren Sinne alle Menschen. Die Arbeiter im engeren Sinne sind die Geistlichen und Lehrer, denen nach Amt und Beruf die geistliche Pflege von jung und alt übertragen ist; im weiteren Sinne jeder wahre Christ, der mit festem Glauben, offenem Bekenntnis und vorbildlichem, christlichem Lebenswandel einen segensreichen Einfluss auf seine Mitmenschen ausübt, also Weinrebe und Arbeiter zugleich! — In Gottes Weinberge soll niemand müssig gehen; alle sind berufen zur Arbeit — an sich und anderen (Bekämpfung der Fehler und Schwächen; Belehrung, Tugendübung, Glaubensstärkung). Der zu bearbeitende Acker ist das (eigene oder fremde) Herz. — Der früheste Ruf zur Arbeit ergeht an das Christenkind schon in der Taufe, an Andersgläubige durch die Missionare oft erst im späteren Alter, wie er auch durch Christum und die Apostel an die erwachsenen Juden und Heiden (vgl. Kämmerer, Paulus, Purpurkrämerin u. s. w.) erging. — Auch für die Getauften erfolgt die wirkliche innere Berufung oft erst im späteren Jünglings- oder Mannesalter durch besondere Lebenschicksale (ähnlich wie beim verlorenen Sohn), ergreifende Predigt oder Lektüre (Augustinus) u. s. w.

Wird die Menschheit als Ganzes betrachtet, so ergeben sich als die verschiedenen Berufungszeiten die prophetischen Hauptrufe des A. T.s (an die Juden, dann die Berufung durch Christus und seine Apostel, wie durch die späteren Verkündiger des Reiches Gottes an Juden und Heiden, bis zur letzten Stunde auch die letzten Ungläubigen für das Reich Gottes gewonnen sein werden und „eine Herde und ein Hirt“ geworden ist).

Der Schaffner im Reiche Gottes ist Jesus Christus. Der Lohn im Reiche Gottes sind die Segnungen der Kirche („Vergebung der Sünden“, Glaubensstärkung, Seelenfrieden u. s. w.) und die ewige Vergeltung („Leben und Seligkeit“). Die letzte Lohnausteilung erfolgt am jüngsten Tage. Aller Lohn im Reiche Gottes ist ein Gnadenlohn. Er wird gegeben nicht nach dem Masse und der Länge der Arbeit, sondern nach der Art, nach der Liebe und Hingebung, mit der Arbeit vollbracht wird; nicht nach dem Masse der (selbstgerechten) Gesetzeserfüllung, sondern nach dem Masse des Glaubens auf (sic!) das Verdienst Jesu Christi Röm. 3, 28: So halten wir es nun —. Gal. 5, 6: „In Christo Jesu gilt allein der Glaube, der durch die Liebe tätig ist.“

Absichtlich habe ich ein Beispiel gewählt, welches der Allegorisierung besonders widerstrebt; so treibt denn die Allegorese bei Parabeln, wie den zehn Jungfrauen und ähnlichen, noch üppigere Blüten. Eine Kritik eines derartigen Verfahrens erscheint nach den vorhergehenden Ausführungen unnötig.

Vor solch groben Geschmacklosigkeiten, wie die dargestellten es sind, hüten sich Staudé und alle, welche ihm nachfolgen (Zuck, Döll; ähnlich auch Keudel). In ihren Werken wird der Zweck der Gleichnisse: zu erhellen, zu verdeutlichen, klar hervorgehoben, der Verstockungszweck entschieden abgelehnt. In allerdings subjektiver Auswahl werden nur die Hauptsachen gedeutet; daneben bemüht man sich, einen Grundgedanken bei jedem Gleichnisse herauszustellen. Zu bemängeln ist daher an diesen Büchern weniger die Praxis als die falsche Theorie und besonders, dass statt Anwendung (Lehre) der irreführende Ausdruck „Deutung“ gebraucht wird. Wie sehr man freilich auch bei dieser Methode fehlgreifen kann, zeigt z. B. die „Deutung“ des Gleichnisses von den widerwilligen Gästen bei Döll. Er beginnt mit der Frage: die Geschichte ist ein Gleichnis, also? Sie muss gedeutet werden. Und nun folgt die Deutung, deren Hauptzüge ich hier zusammenfasse. „Gott ist überaus reich an äusseren und inneren Gütern; denn alles ist sein. Mit äusseren Gütern versorgt er alle Menschen reichlich und täglich. Die inneren, geistigen Güter, das Himmelreich, hatte er zunächst dem Volke Israel zugedacht. Er berief es im ganzen Verlaufe seiner Geschichte, aber immer vergeblich; es zeigte sich undankbar und verstockt. Da schickte Gott seinen Sohn Jesus Christus zu einer zweiten Einladung aus (sic!). Er berief Arme, Kranke, Sünder aus dem Volke Israel, aber auch die Heiden (die an den Landstrassen und Zäunen (sic!)). Sie nahmen die Einladung dankbar und freudig an als ein Zeichen der Ehre (!) und Gnade Gottes.“ Das nenne ich allegorisierende, aber nicht parabolische Gleichniserklärung.

Grundsätzlich mit der allegorisierenden Methode gebrochen hat zuerst Thrändorf in seinem „Leben Jesu und der zweite Artikel“. Er verlangt streng nach jülicher parabolische Behandlung und begnügt sich demgemäss mit der Herausstellung des Grundgedankens. Dennoch ist es nicht zu verwundern, dass das Buch von Thrändorf trotz seines richtigen Prinzips in Beziehung auf unsere Frage doch keine besondere Wirkung ausgeübt hat: Wenn jemand die allermeisten Gleichnisse, darunter diejenigen vom verlorenen Sohn und Groschen, den Arbeitern im Weinberge, dem Schalksknecht, den bösen Weingärtnern, der königlichen Hochzeit, nur gleichsam anerkennungsweise in der fünften Stufe behandelt, und die ganze Erzählung vom verlorenen Sohne mit den Worten abtut: Hier wird Lc. 15, 11—32 gelesen und erklärt, wenn jede Konzentrationsfrage wegfällt (ausser der nach dem Grundgedanken), und eben nur der kahle Grundgedanke, zudem in schwerer, wissenschaftlicher Form, bleibt, dann kann auch ein an sich richtiges Prinzip bei einer derartigen Dürftigkeit der Ausführung nicht erwarten, Beifall zu finden.

Nach Thrändorf hat dann dieselbe Forderung Lietz erhoben in seinen: „Zehn Leitsätzen“. Indessen fehlen diesen Sätzen — naturgemäss — Begründung und nähere Ausführung. Das hat in jüngster Zeit Heyn versucht in seiner „Geschichte Jesu“, der ausdrücklich in der Einleitung erklärt, dass er „die Gleichnisse nicht als Allegorien, sondern als Beweise betrachtet, wonach schon die

Dinge des gewöhnlichen Lebens die Idee zeigen, die in einer höheren Sphäre vollendet erscheint“. Aber auch Heyn kann der Vorwurf der z. T. geradezu armseligen Dürftigkeit in der Auslegung der Gleichnisse nicht erspart werden. —

Für die höhere Schule sind mir nur zwei Werke bekannt, welche grundsätzlich die parabolische Behandlung der Gleichnisse fordern. In massvoller Weise tut dies schon 1893 Voigt in seinem Religionsbuche, wenn er sagt: „Der Versuch, sämtliche in den Gleichnissen Jesu enthaltenen Züge für die von ihm beabsichtigte Anwendung zu verwerten, würde undurchführbar sein Vor allem kommt es darauf an, den Vergleichspunkt klar und scharf zu erkennen. Nur was mit diesem in einem notwendigen und inneren Zusammenhange steht, ist von Jesus gemeint, dass es auf das höhere Gebiet angewendet werden soll.“

Sehr interessant ist die Entwicklung, welche Evers in seinem Werke über die Gleichnisse durchgemacht hat. In der ersten Auflage desselben sowie in der Anzeige des Buches in der Zeitschrift für den ev. Religionsunterricht 1892 H. III erklärt er sich zwar schon sehr entschieden gegen die Ausbeutung der Einzelheiten der Gleichnisse, verwirft aber noch ebenso scharf die „Überreibungen der Weiss'schen Auffassung“, mit der doch die Jülicher'sche sich deckt. In der zweiten und klarer und ausführlicher noch in der dritten Auflage bekennt er sich dann durchaus zu Jülicher und verlangt nur das Zugeständnis, dass der unterrichtlichen Behandlung weitere Grenzen gesteckt werden müssen, als der rein theologischen. Das aber betont auch Jülicher an mehreren Stellen seines Buches ausdrücklich. So ist das Evers'sche Werk auch in seiner Geschichte ein sprechender Beweis dafür, wie die Ideen Jülicher's anfangen, auch in der Praxis der Pädagogik Platz zu gewinnen.

Freilich haften auch dieser letzten Gruppe von Gleichnisbehandlungen noch Mängel an, von denen die wichtigsten mir folgende zu sein scheinen:

1. Alle die genannten Werke bauen auf die verhältnismässige Zuverlässigkeit des Kontextes, von dem sie in der Regel ausgehen. Das aber ist ein Irrtum.

2. Sie legen sich nicht scharf genug die Frage vor: Wie vereinbart sich die parabolische Erklärung mit dem Texte der Bibel, den sie für die Schule voraussetzen? Daraus aber entstehen mancherlei Inkonzinuitäten und Unklarheiten; insbesondere

3. wird der Bruch mit der allegorisierenden Methode bei keinem rein und entschieden durchgeführt.

a) Der Name „Deutung“ wird von Voigt und Heyn beibehalten; dies aber führt leicht zu Missverständnissen;

b) alle die genannten Werke ziehen johanneische Stücke zu den Parabeln und auch die Schilderung des Weltgerichts in Mt. 25, die doch vielmehr ein prophetisches Bild darstellt; das zeigt eine gewisse Unklarheit in der Anschauung über die Gleichnisse;

c) die Erklärung selbst verläuft vielfach in allegorisierenden, nicht in rein parabolischen Bahnen;

d) dieser Mangel hängt bei allen damit zusammen, dass der zweite, ausführende Teil von Jülicher nicht benutzt ist; dies ist aber unumgänglich not-

wendig für jeden, der für die Praxis des Religionsunterrichtes schreibt. Denn dieser Teil enthält das Wichtigere, die Anwendung und Einzeldurchführung der im ersten Teile aufgestellten Grundsätze.

So deutet Heyn die Perikope von den Weingärtnern als reine Allegorie: Gott übergibt das Volk Israel den Priestern zur geistigen Pflege, sendet die Propheten, endlich den Sohn aus, um die Früchte seiner Dankbarkeit und Frömmigkeit zu sehen — sie misshandeln die Gottesboten — einen Elia, Amos, Jeremia — und tun dasselbe auch mit dem Sohne. Ja, Heyn geht soweit zu fragen: Welche Würde beansprucht Jesus, wenn er sich den Erben, nicht einen Erben nennt?, und antwortet: dass er der Mittelpunkt, der Herr des Himmelreiches ist, weil er eben (Mt. 11, 29) der Sanftmütige ist. Heyn tut m. E. recht mit der allegorischen Erklärung der Geschichte; aber wenn er sie als Gleichnis bezeichnet, wie reimt sich dann seine Auslegung mit seinen in der Einleitung aufgestellten, in seinem Werke immer wiederholten Grundsätzen? Diesen Widerspruch musste er doch irgendwie klarstellen. Auch sonst macht sich in seinem Werke die Unkenntnis Jülichers, auf den er sich wiederholt beruft, als empfindlicher Mangel geltend. Man wird unzweifelhaft Jülicher Recht geben müssen, wenn er in den Gleichnissen vom verlorenen Schaf und Groschen Gottes Sünderliebe gepriesen findet, welche den Sünder unermüdlich sucht und grenzenlos sich freut, wenn sie ihn findet. Demgegenüber ist doch der Grundgedanke bei Heyn recht dürftig: die Jünger sollen daraus lernen, dass sie versuchen sollen, sittlich Verlorene aus Mitleid (Schaf), aber auch, weil jede Menschenseele Wert hat (Groschen), wieder zu gewinnen. Übrigens klingt auch hier ein Rest der allegorischen Auslegungsmethode noch hindurch. Heyn erschöpft auch nicht den Grundgedanken vom Wucherer und den beiden Schuldnern mit dem Satze: Liebe erzeugt Gegenliebe; und er tut unrecht, wenn er sich bei den Arbeitern im Weinberge mit einem Zitat aus Holtzmann, den er auch sonst oft und gern zitiert: „jenes merkwürdige Gleichnis, welches den Lohnbegriff tötet, indem es ihn anwendet,“ begnügt. Ebenso unzureichend ist endlich der Grundgedanke von den anvertrauten Zentnern gefasst: die Jünger sollen mit ihren Gaben für das Gottesreich arbeiten. Der Ausdruck: „Gaben“ ist ohne nähere Erklärung zu allgemein und darum zu unbestimmt, und die verhängnisvollen Folgen für den, der seine Kraft zum Guten lässig vergeudet, müssen doch auch, weil das Gleichnis soviel Wert darauf legt, in der Fassung des Grundgedankens angedeutet werden. Ähnlich wie bei Heyn steht es auch bei Evers.

Die Frage der parabolischen Behandlung der Gleichnisse ist tatsächlich von der Pädagogik noch nicht befriedigend gelöst. Und es gibt, glaube ich, nur eine Möglichkeit, allen Anforderungen gerecht zu werden, wenn man sich nämlich entschliesst, den Evangelisten Unrecht zu tun, um Christus Recht zu tun: Wir müssen die Gleichnisse parabolisch behandeln, obgleich sie uns im Schultexte z. T. allegorisch aufgefasst entgegentreten! Das mag seltsam und unmethodisch erscheinen, erweist sich aber bei näherer Betrachtung als der einzig gangbare Weg. In der Tat sind eine ganze Reihe von Gleichnissen — die meisten — entweder gar nicht oder so leise von den Evangelisten geändert, dass sie dem naiven Blick (zumal in der Form des Schultextes) als durchaus reine Parabeln erscheinen; nur dem wissenschaftlich

geschärften Auge sind die leisen allegorischen Beziehungen, welche die Evangelisten hier und dort hineinlegen, wahrnehmbar (vgl. die Beispielerzählungen, unfruchtbarer Feigenbaum, unbarmherziger Knecht, verlorenes Schaf, verl. Groschen, verl. Sohn, Arbeiter im Weinberge u. v. a.). Wo hier allegorische Beziehungen nach der Meinung der Synoptiker stecken, würde es geradezu die grössten Schwierigkeiten machen, sie richtig vor den Schülern aufzudecken. Was liegt näher, als von diesen Gleichnissen auszugehen und hier die Schüler an die parabolische Auslegung zu gewöhnen? Sind sie erst daran gewöhnt, dann wird es leicht möglich sein, sie bei dieser Auslegung auch bei der zweiten Reihe von Gleichnissen, in denen die Allegorisierung mehr hervortritt, festzuhalten. (Widerwillige Gäste, anvertraute Gelder, zehn Jungfrauen u. a. m.) Sobald der Schüler gelernt hat, dass es im Gleichnisse darauf ankommt, den einheitlichen Grundgedanken herauszustellen, wird er selten irre gehen. Am schwierigsten ist die Behandlung einer dritten Gruppe von Gleichnissen, derjenigen nämlich, welche im Schultexte als vollständig durchgeführte Allegorien auftreten: es sind dies zunächst die Perikopen vom Unkraut unter dem Weizen und vom Fischnetz. Hier könnte man zweifelhaft sein, ob man nicht besser täte, diese einfach Zug für Zug zu deuten. Indessen, da sie in den Einzelzügen verhältnismässig einfach und durchsichtig sind, auch beide in einem noch leicht erkennbaren Grundgedanken kulminieren, so ist es auch hier möglich, diesen Grundgedanken zunächst aus der Bildhälfte zu gewinnen und dann ebenso anzuwenden wie bei den wirklichen Gleichnissen. Da diese Stücke zudem erst in der Oberstufe auftreten, sind die Kinder bereits an unsere Art der Gleichnisbehandlung gewöhnt; es wird ihnen daher nicht schwer werden, auch auf nicht ganz dazu passende Stücke unsere Methode auszudehnen. Nur eine Perikope widersetzt sich unserer Auslegungsart vollständig: die Erzählung von den bösen Weingärtnern. Sie ist eine klar durchgeführte Allegorie; man muss sie Zug für Zug deuten, um sie zu verstehen. Entbehren kann man die Geschichte in der Schule nicht; sie ist für das Verständnis der Person Jesu hochwichtig. Sie für unecht zu erklären liegt kein genügender Grund vor. Ähnliche Gedanken hat Jesus auch sonst ausgesprochen; und niemand kann beweisen, warum Jesus nicht auch einmal sich der ihm ungewohnten Form der Allegorie in seinen Reden sollte bedient haben, zumal im Kreise seiner vertrauten Jünger; die Ausnahme bestätigt die Regel. Also behandeln wir die Geschichte als das, was sie ist: eine — recht durchsichtige — Allegorie. Aber verlangt muss dann freilich werden, wenn man nicht in den Köpfen der Schüler eine heillose Verwirrung anrichten will, die Andersartigkeit dieses „Gleichnisses“ gegen die übrigen gebührend zu betonen.

Die grundsätzliche Frage nach der Erklärung der Gleichnisse im Religionsunterricht ist zwar die wichtigste, aber nicht die einzige, welche die Pädagogik an uns stellt. Noch manche andere Fragen harren der Erörterung. Welchen Text sollen wir den Schülern bieten, um zugleich den Forderungen der Wissenschaft und der Praxis gerecht zu werden? Welche Auswahl unter den Gleichnissen ist zu treffen, und wie sind die ausgewählten Gleichnisse auf die einzelnen Lehrstufen zu verteilen? Wie soll man die Gleichnisse gruppieren? Ist vielleicht, und ev. wie ist eine Einordnung derselben in ein historisch — oder sonstwie — pragmatisches Leben Jesu möglich? (Ich bin völlig über-

zeugt, dass das bei der Unzuverlässigkeit der Kontexte nicht möglich ist.) Empfehlen sich sachliche oder bloss formale Gruppierungen? Ist die Frage der Gruppierung überhaupt wichtig oder nicht vielmehr eine grosse Nebensache?, endlich: In welcher methodischen Behandlung sollen die Gleichnisse den Schülern nahegebracht werden? Alle diese und ähnliche Fragen habe ich in einer soeben erschienenen Monographie: „Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu“¹⁾ eingehend und ausführlich klarzustellen versucht, in welcher ich auch im ersten, grundlegenden Teile meine Stellung zu Jülicher genau präzisiert habe. Ich bin fest überzeugt, dass durch eine allseitige Beleuchtung eines uns zwar eines besonders wichtigen Stoffes aus dem Gebiete des Religionsunterrichts für den ganzen Unterricht wichtige Resultate gewonnen werden, und hoffe so mit meiner Arbeit an meinem bescheidenen Teile einen Beitrag zur Reform desselben zu liefern.

Es kann nicht meine Absicht sein, die in meinem Buche erörterten Fragen hier zu wiederholen. Wer sich dafür interessiert, findet sie dort ausführlich und im Zusammenhange; nur auf eins möchte ich hinweisen: auf die Frage der methodischen Behandlung der Gleichnisse. Mir ist es nämlich unumstösslich gewiss, dass die Behandlung der Gleichnisse nach formalen Stufen, wie sie noch jetzt in den Kreisen der Herbart'schen Schule die Regel ist, sich als unmöglich erweist. Schon Ziller gibt da in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ einen bedeutsamen Wink: „Die Gliederung nach den formalen Stufen ist ausgeschlossen, wo . . . der Stoff schon in einen begrifflichen Zusammenhang gebracht ist . . . so auch schon bei Lesestücken der biblischen Geschichte mit vorwiegend lehrhafter Tendenz, wie es die Gleichnisse . . . sind . . . Gleichnisse . . . werden bloss in erklärender und paränetischer Weise durchgenommen.“ Im gleichen Sinne spricht er sich aus in den „Materialien“: „Die Anwendung der Formalstufen ist nicht am Platze bei theoretischen Lehrstücken (Gleichnisreden, Bergpredigt), deren Aneignung dem Zöglinge überlassen bleibt.“

Ohne die richtige Parabeltheorie zu besitzen, hat Ziller hier instinktiv das Richtige gefühlt: Die Gleichnisse sind Systeme, eingekleidete Systeme zwar, immerhin aber Systeme, und Systeme brauchen nicht mehr gewonnen zu werden durch einen Abstraktionsprozess, sie müssen nur angewandt werden. Sie sind also entsprechend etwa den Sprüchen der Bergpredigt zu behandeln; denn auch sie enthalten wie diese einen einheitlichen, wenn auch durchaus nicht immer einen einzigen Grundgedanken.

Diese Grundwahrheit ist nun von den Anhängern Zillers nicht immer genügend berücksichtigt worden. Klar folgt Ziller nur Thrändorf, aber auch er behandelt wenigstens das Gleichnis vom barmherzigen Samariter nach den for-

¹⁾ Dresden, Bleyl & Kaemmerer (Inh. O. Schambach). Preis: geh. 2 M., in Leinwand gebd. 2.50 M. Dem Buche ist ein Anhang hinzugefügt, welcher den Kontext (Erörterung des Textzusammenhanges in den Evangelien), den wissenschaftlichen Text (in deutscher Sprache), den Schultext (beide mit erklärenden Anmerkungen) und die Grundgedanken von 28 Gleichnissen enthält. Mit diesem Anhange hoffe ich ein rasches und sicheres Verständnis der einzelnen Gleichnisse zu vermitteln und so manchem Fachgenossen einen Dienst zu erweisen. — Die obigen Ausführungen sind zum Teil der genannten Monographie entnommen.

malen Stufen. Ähnliches scheint Lietz zu fordern, wenn er erklärt, dass die „Vergleichung“ als besondere Stufe bei den Gleichnissen „sachgemäss“ fortfällt, und wenn er sagt, dass die „Vertiefung“ bei ihnen im Aufsuchen der Ähnlichkeit oder der Gleichheit (?) besteht. Dagegen halten Staude und Heyn wie viele andere Vertreter der Herbart-Zillerschen Richtung an den Formalstufen auch bei den Gleichnissen fest. Sie tun es offenbar unter dem Eindrücke, dass ja hier konkrete Einzelgeschichten gegeben sind, aus denen sich doch, zumal sie auf eine Lehre ausdrücklich angelegt sind, ein System müsse gewinnen lassen durch Vertiefung in die einzelne Geschichte und durch geeignete Assoziationen. Sie berücksichtigen dabei zu wenig zunächst bei den Beispielerzählungen, bei denen das Argument am bestechendsten ist, die ausgesprochene Lehrtendenz der Stücke, welche aus dem einen Beispiel, das mit unwiderstehlicher Überzeugungskraft wirken soll, den Lehrsatz gewonnen wissen will. Jede Hereinziehung anderer gleichartiger Stoffe hemmt und verzögert diesen Prozess, nimmt also der Wirkung die Unmittelbarkeit und stört so die klar ausgesprochene Absicht des Meisters. Soll ich mich an einem Gleichnisse erklären: Sie hält den Pfeil im Fluge auf, um andere Pfeile zu zeigen, die nach derselben Richtung fliegen, und meint damit das Ziel besser und deutlicher zu treffen.

Bei den Parabeln aber und den eigentlichen Gleichnissen kommt noch ihre Doppelseitigkeit dazu, die Tatsache, dass sie aus einer Bild- und aus einer Sachhälfte bestehen. Die Bildhälfte aber ist gar kein einzelner Fall des herauszustellenden religiös-sittlichen Satzes, sie ist eben nur ein Bild, ein Vergleich, ein Halbes, das seine Ergänzung erst in der Sachhälfte findet, das erst eine Anwendung auf ein höheres Gebiet, das des sittlich-religiösen Lebens, bedarf, um vollständig zu werden.

Daher rührt denn auch das Schwanken in der Anwendung der Formalstufen bei den Gleichnissen. Die „Deutung“ hat keine rechte, durch die Methode klar bestimmte Stelle, sie ist doch eben nicht bloss Würdigung (Stufe II b), sondern mehr als dies, nämlich die eigentliche entscheidende Pointe des Gleichnisses überhaupt. Hat man sie richtig erfasst, so hat man eben damit das System gewonnen. Auch bei der Zielangabe finden wir ein unsicheres Schwanken zwischen einem Ziele, das von der Bildhälfte, und einem Ziele, das von der Sachhälfte ausgeht. Ebenso unklar ist die Stufe der Assoziation. Bei richtiger Behandlung der „Deutung“ tritt das System tatsächlich schon bei der Würdigung (II b) auf; es fällt eben mit der Deutung zusammen. Der Abstraktionsprozess der dritten Stufe ist aber dann naturgemäss nicht mehr notwendig; in Wirklichkeit finden wir daher in der dritten Stufe nur entweder willkürliche weitere Exemplifizierungen (so besonders häufig bei Staude), oder es werden mehrere Gleichnisse untereinander nach ihren Grundgedanken verglichen und als System dann das Resultat dieses Vergleiches gezogen (so oft bei Heyn); damit aber ist das Schema der Formalstufen im strengen Sinne aufgegeben.

Diesen Schiefheiten und Unklarheiten entgehen wir nur dann vollständig, wenn wir die Gleichnisse auffassen als das, was sie sind: als Systeme. Dann aber scheint sich nur eine doppelte Möglichkeit der Behandlung zu ergeben. Man kann entweder das ganze Gleichnis an die Spitze stellen als einfache Aufgabe zur Erklärung und zur Anwendung aufs Leben mittelst entsprechendem, von den

Schülern selbst herbeizuschaffendem Material, oder man kann den Grundgedanken des Gleichnisses durch eine Zielfrage andeuten, dann die Schüler dazu reizen, entsprechendes Material herbeizuschaffen, und aus diesem dann den Grundgedanken entwickeln, so dass derselbe am Schlusse der Behandlung als Resultat heraustritt, so dass dann das Gleichnis, der klassische Text, nur zur Bestätigung gelesen zu werden braucht. (Darstellend-entwickelndes Unterrichtsverfahren.) Beide Möglichkeiten aber scheitern an der eigentümlichen, doppelseitigen Form der Gleichnisse: Ich kann nicht mit dem Grundgedanken beginnen und diesen dann auf das Leben anwenden, weil der Gedanke selbst in einer merkwürdigen Umrahmung auftritt, die es erst richtig zu erkennen und klarzustellen gilt; ebensowenig kann ich mit dem konkreten Material beginnen und dann durch Abstraktion zum System gelangen, da ich auf diesem Wege nur einen religiös-ethischen Satz gewinne, nicht aber das besondere, eigentümliche Kleid, in welchem dieser Satz im Gleichnisse uns entgegentritt. Also: dass die Gleichnisse Gleichnisse sind und nicht einfache Sprüche, macht ihre Behandlung in der Art gewöhnlicher Systeme unmöglich.

Es bleibt daher nur übrig, bei der methodischen Behandlung der ausgesprochenen Eigenart unserer Perikopen folgend den Grundgedanken der Gleichnisse auf dem Wege herauszustellen, den sie selbst uns führen, d. h. wir müssen uns zuerst soweit dies nötig, die Bildhälfte klarzumachen und den Hauptgedanken aus derselben herauszustellen suchen, dann durch einen Analogieschluss den religiös-sittlichen Grundgedanken des ganzen Gleichnisses gewinnen und diesen darauf auf die mannigfaltigen Fälle des menschlichen Lebens anwenden. Ist die Bildhälfte knapp und einfach (wie bei den meisten Gleichnissen im engeren Sinne), so kann man sofort den Vergleich ziehen lassen und so den Grundgedanken klarstellen; je breiter dagegen die Bildhälfte ausgeführt ist, um so mehr bedarf sie einer eingehenden Vertiefung; denn je mehr dies geschieht, um so unwiderstehlicher und überzeugender wirkt dann der zu gewinnende Grundgedanke.) Einige Beispiele mögen das erläutern:

Man wird — in der Parabel vom unbarmherzigen Knechte — zunächst die Verhältnisse jenes morgenländischen Satrapen schildern, an den Jesus hier wohl denkt, seine Rieseneinnahmen, den Glanz seiner Herrschaft, dann kann man die Kinder spekulieren lassen über seine Lebensweise und seine moralische Grundgesinnung; man kann weiter den Schrecken des Mannes beschreiben, als er zur Rechnungslegung vorgefordert wird (*προσηνήθη!*); mit jämmlicher Angst malt er sich aus, was ihm und seiner Familie bevorsteht; in hündischer Devotion (*προσεκύνει*) beugt er sich vor dem Herrn; mit grenzenloser Freude verlässt er — scheinbar gerettet — die Höhle des Löwen; doch mit der Freude paart sich bei der niedrigen Natur dieses gemeinen Menschen das Gefühl der Beschämung, dass er sich so hat demütigen müssen, und so entspricht — wie psychologisch fein ist das gedacht! — der Unterwürfigkeit gegen den Herrn sein trotziger Hochmut gegen seinen Mitknecht, den er nun seine ganze Rachsucht fühlen lässt. Wie verstehen wir jetzt die Betrübnis der Mitknechte und zugleich auch den Zorn des Königs, der nun keine Gnade mehr kennt. Da drängt sich uns mit Macht am Schlusse der Geschichte das Urteil auf: Dieser Knecht verdient nichts

Besseres als die harte Strafe; dieser so gütige Herr tut recht, wenn er nunmehr keine Gnade walten lässt.

An diesem Punkte nun setzt die Lehre (i. e. Erklärung, Anwendung) des Gleichnisses ein: Also wird euch mein himmlischer Vater auch tun, wenn ihr nicht vergebt von Herzen ein jeglicher seinem Bruder seine Fehle. Können wir es Gott verdenken, wenn er, von Herzen gütig und zum Verzeihen geneigt, doch keine Barmherzigkeit gewähren kann dem Unversöhnlichen? Und dann auf die Frage: Was lehrt uns also das Gleichnis? wird man die richtige Antwort, wenn auch nicht sofort in abgerundeter Form, erhalten: Wehe den Unbarmherzigen, denn sie können nicht auf Barmherzigkeit rechnen! In diesem negativen Satze steckt dann auch der positive: Selig sind die Barmherzigen, denn sie werden Barmherzigkeit erlangen! Haben wir nunmehr das System gewonnen, so bleibt uns nur übrig, es durch Material aus dem Leben zu beleuchten und für das Leben anzuwenden, fruchtbar zu machen. Hierher gehören darum die Fälle von Versöhnlichkeit und Unversöhnlichkeit aus Bibel und Geschichte, hierher das Beispiel Christi, hierher Sprüche, Liederverse u. s. w., kurz, alles das, was bei einer Durchnahme nach Formalstufen auf Stufe III und V behandelt zu werden pflegt. Auch die Einleitung des Gleichnisses — die Petrusfrage — dürfte hierher zu ziehen sein. — So wird man in der Parabel vom verlorenen Sohne, nachdem die Anschauung der Geschichte vermittelt ist, in der Würdigung etwa durch folgende Fragen zum Grundgedanken überleiten können: Welcher von den beiden Brüdern gefällt euch besser? Warum der jüngere? (Bedenken wegen seines sündigen Lebens und der Rechtlichkeit des älteren — so ergibt sich eine vergleichende Charakteristik der beiden.) Aber besser als die beiden Söhne gefällt uns der Vater! Warum? (Charakteristik des Vaters!) Ist so die Würdigung klargelegt und in einem Gesamturteile zusammengefasst, so können wir zur Lehre (Erklärung, Anwendung) des Gleichnisses übergehen: Nun seht: Mit dem Gleichnisse will Jesus sagen: Gerade so wie hier der Vater handelt Gott! Was lehrt also das Gleichnis? — Noch leichter als die Parabeln im engeren Sinne lassen sich die Beispielerzählungen behandeln, welche keiner Anwendung auf ein höheres Gebiet, sondern nur einer Verallgemeinerung des Urteils über den Einzelfall bedürfen. Die charakterisierende Gegenüberstellung des Pharisäers und des Zöllners zeigt, dass dieser in seiner Demut mehr wert und deshalb dem Himmelreiche näher ist, als jener in seiner Aufgeblasenheit. Darum verstehen und billigen wir auch leicht das verallgemeinernde Schlussurteil, dass Gott das Herz ansieht und nicht das, was vor Menschen hoch und niedrig macht. Bei kurzen Gleichnissen, deren Bildhälfte keiner Klarstellung bedarf, kann man auch, zumal reiferen Schülern gegenüber, die an die parabolische Methode bereits gewöhnt sind, nach der Darbietung des Textes einfach fragen: Was lehrt uns das Gleichnis vom bittenden Sohne? Wieso kann Jesus die Jünger mit dem Salze, dem Licht auf dem Leuchter, der Stadt auf dem Berge vergleichen? Bei genügender Übung wird die richtige Antwort kaum ausbleiben.

Mit der vorstehenden Skizze hoffe ich vor allen Dingen bewiesen zu haben, dass auch bei unserer Behandlungsart die Bildhälfte voll zu ihrem Rechte kommt. Ansprechende allegorische Deutungen — es gibt deren ja auch, wie ausdrücklich betont sein möge — können sehr wohl bei der Anwendung des Grundgedankens

aufs Leben erwähnt werden; ist man doch hier sicher, dass sie keinen Schaden mehr anrichten; oft sind solche Deutungen gar nicht zu umgehen, weil z. B. einige Kirchenlieder darauf beruhen (Wachet auf, ruft uns die Stimme). Die Dürftigkeit, mit der die Bildhälfte bei Thrändorf und Heyn behandelt wird, kann ich also nicht billigen; vielmehr ist eine derartige Methode nur geeignet, unsre Behandlungsart überhaupt zu diskreditieren. Wenn Jeans soviel Wert auf die Bildhälfte legt, wenn er von seinen Parabeln eine um so grössere Wirkung erhofft, je psychologisch feiner das Bild ausgeführt ist, sollen wir uns dies nicht zur Lehre dienen lassen und ebensoviel Wert auf die Klarstellung der Bildhälfte legen, statt nun über alle wohlbeabsichtigten Schönheiten hinweg zu einem womöglich noch recht blassen Grundgedanken zu eilen?

Auch gegen Lietz möchte ich mich wenden, der in der Erfassung des tertium comparationis die Hauptsache bei der Gleichniserklärung sieht. Diese rein logische Arbeit ist ganz gewiss nicht die Hauptsache, sondern so sehr Nebensache, dass sie meiner Meinung nach in der Volksschule überhaupt wegfallen darf. Ist sie doch nur für den Geist da und nicht für das Herz; sie bietet Steine statt Brot. Jemand kann den Sinn eines Gleichnisses ganz wohl verstehen ohne das tertium comparationis klar begriffen zu haben. Die pädagogischen Nachfolger Jülichers, die sich so gern auf ihren Meister berufen, sollten doch nicht vergessen, was dieser selbst sagt: „Das tert. comp. wird immer blass klingen, der gewöhnliche Hörer formuliert es sich aber auch nie erst doktrinär zurecht; er fühlt die verbindenden Gedanken.“

Deshalb möchte ich auch noch einmal betonen, dass es den Schülern gegenüber weit mehr darauf ankommt, dass sie den Gedanken eines Gleichnisses richtig und in seiner Tragweite erfassen, als dass sie die richtige Parabeltheorie haben und anwenden können. Dies überlasse man getrost dem Lehrer, von dem es allerdings erwartet und verlangt werden muss. Deshalb halte ich es an und für sich, wie schon hervorgehoben, für durchaus nicht verwerflich, wenn ein Lehrer etwa beim „unbarmherzigen Knecht“ fragt: Wer ist der Herr? Wer ist der unbarmherzige Knecht? wenn er nur selbst den richtigen Sinn damit verbindet, und so davor geschützt ist, in die Allegorese zu geraten. Insbesondere jüngeren Schülern gegenüber (Mittelstufe) kann man stark im Zweifel sein, ob man nicht diese Fragestellung wegen ihrer Leichtigkeit bevorzugt. Allerdings verführt sie eben doch leicht zum Allegorisieren und lässt sich zudem ohne Mühe vermeiden; für die Oberstufe würde ich sie darum nicht empfehlen.

Aus den bisherigen Darlegungen ergibt sich zuletzt auch klar und deutlich, dass die Zielfrage, mit der jedes Gleichnis als Unterrichtseinheit einzuleiten ist, ein Anschauungs- und nicht ein Sachziel geben muss. Denn das Ziel soll ja nicht das System vorbereiten — dazu gehört eine besondere Zielfrage — sondern die einzelne Geschichte, mittels deren das System gewonnen werden soll. Freilich bereitet ein derartiges Anschauungsziel nur die Bildhälfte, nicht die Sachhälfte eines Gleichnisses vor. Das Bild erhält aber seine Ergänzung und Erfüllung erst durch die Anwendung auf das sittlich-religiöse Leben. Diese höhere Beziehung muss aber unbedingt auch in der Zielangabe schon angedeutet sein, und am besten geschieht es wohl durch das verangestellte Wort „Gleichnis“, so dass sich Ziele ergeben, die häufig mit den Überschriften übereinstimmen: Ein Gleichnis

von einem barmherzigen Samariter, ein Gleichnis von einem Skemann u. s. w. An das Ziel schliesst sich die Analyse an. Sie hat den Zweck, die für die Anschauung der einzelnen Geschichte notwendigen Vorstellungen bereitzustellen und zu klären. Sie wird infolgedessen in den Gleichnissen bei der Leichtigkeit und Einfachheit des Anschauungskreises, dem die Bildhälften entnommen sind, zumeist sehr kurz sein dürfen. Ich wende mich also hier mit Entschiedenheit gegen Thrändorf und Heyn, welche ein Sachziel verlangen. Die Analyse bereitet dann notwendig nicht das ganze Gleichnis, sondern das System vor.

Zum Schlusse sei es mir gestattet, die Modifikationen zu erwähnen, welche unser Verfahren in seiner Anwendung auf die einzelnen Lehrstufen verlangt. Teilweise gilt es hier nur, bereits früher Gesagtes zusammenzufassen.

1. Die Vorzüge des darstellend-entwickelnden Unterrichtsverfahrens haben sich im Laufe der Zeit namentlich für jüngere Schüler (Unter- und Mittelstufe) als so ausgezeichnet bewährt, dass es nicht notwendig ist, diese Methode hier noch zu empfehlen. Die geschickte Verbindung von Analyse und Synthese weckt, fördert und erhält das Interesse, auch wird das Kind von falschen und unvollkommenen Apperzeptionen bewahrt, während dies fast unmöglich ist, wenn ihm die Geschichte als Ganzes dargeboten wird. Auf der Mittel- und Unterstufe werden wir ferner noch ziemlich viel Zeit auf die Analyse verwenden müssen, die Stufe der Anwendung dagegen wird noch ziemlich dürftig bleiben, weil dem Kinde noch zu sehr religiös-sittliche Erfahrungen fehlen. Wir werden also das Hauptgewicht darauf zu legen haben, durch Erläuterung und Würdigung hindurch den Grundgedanken verständlich zu machen. Diesen aber wird man am besten in der klassischen, leicht behaltbaren Form des Bibelspruches geben.

2. In der Oberstufe wird die Analyse bei den Gleichnissen, wegen der Einfachheit ihres Anschauungsgehaltes sehr kurz sein dürfen. Ebenso wird sich der Lehrer bei der Erläuterung und Würdigung viel weniger lange aufzuhalten brauchen. Die Hauptsache muss hier die klare Herausstellung des Grundgedankens und seine Anwendung auf das Leben sein. Den Grundgedanken aber werden wir in der Regel hier nicht mehr in Form eines Bibelspruches fassen, — der vielmehr in die Anwendung zu verweisen ist, weil er selten in adäquater Weise den Grundgedanken ausdrückt und auch nicht in direkter Beziehung zum Einzelgleichnisse steht — sondern in Form eines selbst gefundenen Systems. Bei kürzeren Gleichnissen liegt häufig die Möglichkeit vor, das ganze Gleichnis mit dem System zu identifizieren.

Bei der Menge der Gleichnisse und der Fülle ihrer inneren Beziehungen wird es sich hier empfehlen, mannigfache Gruppierungen zu versuchen. So können uns alle jene Gruppierungen, welche wir als Haupteinteilungsprinzip streng verwerfen, zum Zwecke der immanenten Repetition gute Dienste leisten. Besonders häufig werden wir Parallelgleichnisse zusammenstellen und miteinander vergleichen.

3. In der höheren Schule wird die Analyse so gut wie ganz wegfallen dürfen. Erläuterung und Würdigung werden natürlich auch hier nur kurze Zeit in Anspruch nehmen. Als die wichtigste Aufgabe erscheint hier die Anwendung des Grundgedankens auf die Mannigfaltigkeit des Lebens. Besonders Literatur und Geschichte müssen konkretes Material für die Behandlung liefern. Hier ist

auch der Ort, die logische Arbeit der Aufsuchung des tert. comp. von den Schülern zu fordern. Gelegentlich kann man unbedenklich auf die mangelhafte Überlieferung der Gleichnisse hinweisen. (Zweckbestimmung — Kontext z. B. beim barmherzigen Samariter, unbarmherzigen Knecht — Integrität der Perikope vom reichen Mann und armen Lazarus — verschiedene Relationen desselben Gleichnisses (Widerwillige Gäste, anvertraute Gelder). Buddhistische und talmudistische Parallelen dürfen herangezogen werden. Hier sind noch reiche, für die Pädagogik fruchtbar zu machende Schätze verborgen. Besonders aber werden wir hier auf den argumentativen Wert der Gleichnisse hinweisen und zeigen dürfen, wie mancher sowohl orthodoxe als auch kritische Irrweg bei richtiger Gleichnisbehandlung vermieden wird. So werden wir Fragen erörtern können, wie diese: Was lernen wir aus den Gleichnissen für die Lehre vom freien oder gebundenen Willen, von der Prädestination, von der Versöhnung und Rechtfertigung, von der rein eschatologischen Bedeutung des Reiches Gottes u. s. w. Die grosse Wichtigkeit derartiger Fragen liegt auf der Hand. Auch werden wir darlegen müssen, wie die Gleichnisse das Evangelium Jesu Christi, wie es in seinen sonstigen Reden vorliegt, ergänzen und berichtigen. Endlich müssen die Gleichnisse auch nach ihrem ästhetischen Werte gewürdigt werden (z. B. Wirkung durch den Kontrast — Fülle und Einfachheit der Anschauungsverhältnisse — Einfachheit, schlichte Schönheit und Kraft der Sprache; daran kann man klar machen, warum die Gleichnisse eine ewig gleiche Wirkung ausüben, das, was man wohl auch ihre Zeitlosigkeit genannt hat. Hier ist auch der Ort, den Gegensatz gegen Allegorien zu verdeutlichen.

Wie wenig wir aber bei unseren Vorschlägen in den Fehler der konzentrischen Kreise verfallen, das möge zum Schlusse eine Übersicht über die Hauptgesichtspunkte zeigen, welche wir bei der Behandlung der fünf Gleichnisse, die wir der Mittelstufe zuweisen,¹⁾ auf den einzelnen Lehrstufen besonders hervorheben.

1. (Unter- und) Mittelstufe:

Wir sollen barmherzig sein (barmh. Sam.) — demütig (Pharisäer und Zöllner) — versöhnlich (unbarmh. Knecht) — nicht murren in Leid und Armut, nicht stolz sein in Glück und Reichtum (r. Mann u. a. Lazarus) — wenn wir aber Sünde getan haben, mit reinem Herzen Gott um Vergebung bitten, so wird er uns verzeihen (verl. Sohn). Aus jeder Geschichte ist hier ein einzelner, einfacher, der Apperzeptionstufe entsprechender religiös-ethischer Satz gewonnen — als Antwort auf die Grundfrage: Was kann ich aus dem Gleichnisse für mein Leben lernen?

2. Oberstufe.

Rechte Gottesliebe zeigt sich in rechter Nächstenliebe (b. Sam.) — Gott siehet das Herz an (Ph. u. Z.) — O Ewigkeit, du Donnerwort: freut euch darum an einem Leben in Leid und Armut, fürchtet euch vor einem Genussleben (reicher Mann u. a. Lazarus) — Gott ist das Vergeben eine grenzenlose Freude (v. Sohn) — aber Gott kann und wird nicht vergeben dem Unversöhnlichen (unbarmh. Knecht).

¹⁾ 1. Der barmherzige Samariter; 2. Pharisäer und Zöllner; 3. Der reiche Mann und der arme Lazarus; 4. Der unbarmherzige Knecht; 5. Der verlorene Sohn.

Wir sehen: Hier ist alles unter den Gesichtspunkt der Frage gestellt: Wie bringt mich Christus zu Gott durch sein Evangelium? Wie erlöst er mich?

3. Höhere Schule.

Christliche Nächstenliebe und Humanität (barmh. Samariter) — der Zusammenhang zwischen Diesseits und Jenseits (r. Mann u. a. Laz.) — die Rechtfertigung vor Gott und die evangelische Heilsgewissheit (Ph. u. Z., v. Sohn, unbarmh. Knecht).

Hier werden die Grundgedanken in den Zusammenhang des Systems der christlichen Glaubenslehre gestellt und zu den Tatsachen und Forderungen des menschlichen Geisteslebens überhaupt in Beziehung gesetzt.

II.

Die Illusionsästhetik Konrad Langes.

Die moderne Kunst bricht sich siegreich Bahn. Aber sie hat noch einen schweren Stand. Denn sie erfährt vielfach infolge ungenügender ästhetischer Bildung des Publikums eine unklare und ungerechte Beurteilung. Die einen sind so ehrlich zu gestehen, dass ihnen das Verständnis für Sinn und Wert der modernen Erscheinungen mangelt. Andre massen sich zwar dieses Verständnis an, aber sie verwerfen jedes Gebilde der neuen Kunstrichtung ohne weiteres, mehr auf Grund eines undeutlichen Gefühls, als auf Grund klarer Abwägung, oder sie schwören blind auch auf die Ausschreitungen der neuen Kunst. Man prüfe nur in einer modernen Kunstausstellung, wie viele Besucher ihr Urteil über dieses oder jenes Werk nach flüchtiger Betrachtung in ein kurzes „abscheulich“ oder „entzückend“ zusammenfassen!

Alle diese künstlerisch Genießenden vermögen sich keine Rechenschaft darüber abzulegen, was den ästhetischen Wert eines Kunstwerks ausmacht; sie wissen nicht, worin der Begriff des Schönen in der Kunst beruht. Was ist schön? Das ist die Frage, die schon von jeher die denkende Menschheit beschäftigt hat. Und es ist bis jetzt noch keine klare, alle Zweifel lösende Antwort gefunden; der Begriff des Schönen, wie der des Hässlichen, ist noch nicht ergründet. Seitdem Plato die Schönheit als die in der Seele des Künstlers liegende Idee erklärt hat, folgen sich die Versuche, das ästhetische Problem zu lösen, bis in unsere Tage. Auch jetzt noch sind die Meinungen darüber, was schön sei, ungeklärt. Die Vermengung des Schönen mit dem sinnlich Reizenden, ethisch Wertvollen und Intellektuellen steht der Bildung eines klaren Urteils in ästhetischen Dingen im Wege. Und doch braucht gerade die moderne Kunst mit ihren ungewohnten, das Althergebrachte jählings umstürzenden Eindrücken dieses klare Urteil, um gerecht gewürdigt zu werden.

Um so wertvoller ist es für den kunstfreundlichen Laien, ein Werk kennen zu lernen, mit dem vor kurzem der Tübinger Professor der Kunstwissenschaft, Dr. Konrad Lange, vor die Öffentlichkeit getreten ist und worin er das ästhetische

Problem in scharfsinniger und fasslicher Weise behandelt.¹⁾ Lange dringt zum Teil auf unbetretenen Wegen in das zu bewältigende Gebiet ein, kommt zu Ergebnissen, die sich von denen der bisherigen Forschungen wesentlich unterscheiden, und führt seine Lehre mit kühner Konsequenz durch — eine Lehre, die allerdings in der Welt der Künstler und Kunstgelehrten nur zum Teil Zustimmung, mehr Widerspruch gefunden hat.²⁾

Die älteren metaphysisch-transzendentalen Systeme suchten das Wesen des künstlerischen Genusses teils in der Form, teils im Inhalte des Kunstwerks. Die einen betrachteten die Form, die andern den Inhalt als dasjenige, was die ästhetische Lust erzeugt. Von den Vertretern dieser Form- und Inhaltsästhetik unterscheiden sich die neueren Forscher prinzipiell dadurch, dass sie das entscheidende Merkmal nicht in der Form, auch nicht im Inhalte des Kunstwerks finden, sondern in dem psychischen Vorgange, der sich beim Genusse des Kunstwerks vollzieht. Einen bedeutsamen Schritt weiter in dieser Richtung geht die Langesche Lehre. Auch sie verwirft die Form- und Inhaltsästhetik. Im Gegensatz zu den Systemen der früheren Zeit, die mehr philosophische Spekulation als wissenschaftliche Forschung waren und deren Ergebnisse schon deshalb keine einigermaßen befriedigende Lösung des Problems darstellen konnten, sucht Lange auf empirischem Wege zum Ziele zu kommen. Neben dem Mittel der psychologischen Selbstbeobachtung benutzt er als hervorragendste Erkenntnisquelle das reiche kunstgeschichtliche Material, insbesondere die Urteile der grossen Meister der klassischen Perioden, die ästhetischen Schriften von Leonardo da Vinci, Vasari, Dürer. Er geht davon aus, dass das Wesen des künstlerischen Genusses nicht in der Form und nicht im Inhalte liegen kann. Denn beides, Form und Inhalt, unterliegen zwar stets gewissen Regeln, aber nicht allgemein gültigen, immer und überall wirksamen Gesetzen; vielmehr sind in den Fragen der Form und des Inhalts die Anschauungen der verschiedenen Zeiten und Völker von jeher verschieden gewesen. Das Wesen eines Begriffs ist aber nicht in dem Zufälligen, ewig Wechselnden zu suchen, sondern in dem Gemeinsamen, in den Tatsachen, die auch bei dem Wechsel der Auffassung durch Zeiten und Völker bleiben. In der Kunst ist das Bleibende das Verhältnis von Form und Inhalt zum Bewusstseinsinhalte des Menschen.

Dieses Verhältnis bezeichnet Lange als Illusion; er stellt damit den Begriff auf, den er als die Ursache der ästhetischen Lust ansieht und der seiner Theorie das entscheidende Gepräge verleiht. Unter Illusion wird derjenige psychische Vorgang verstanden, vermöge dessen wir in dem Kunstwerke das sehen, was es vorstellen soll. Illusion ist die Übersetzung des Scheinbilds in die Wirklichkeit, die „phantasiemässige Beseelung des in Wirklichkeit Unbeseelten“. Das ist verständlich und bietet insbesondere keine Schwierigkeiten, wenn es sich um die nachahmenden Künste handelt: Malerei, Bildnerei, epische und dramatische Dichtkunst, Schauspielkunst. Was diese Künste schaffen, ist ein Scheinbild, bei dessen Wahrnehmung die Vorstellung des zum Ausdrucke gebrachten Inhalts entsteht.

¹⁾ Konrad Lange, Das Wesen der Kunst, Grundzüge einer realistischen Kunstlehre, 2 Bde., Berlin 1901.

²⁾ Konrad Lange, Die Illusionsästhetik und ihre Gegner, Aufsatz im Kunstwart, 16. Jahrg., 20. und 21. Heft, und die dort Zitierten.

Aber auch bei den nicht nachahmenden Künsten besteht der Bewusstseinsvorgang in einer Illusion, — und hier kommen wir zu dem schwierigsten Punkte der Lange-schen Lehre. Die Musik, die lyrische Dichtkunst und der Tanz erregen in uns durch ihren Inhalt, d. h. durch das, was sie darstellen, ausdrücken sollen, gewisse Gefühle und Stimmungen, ähnlich denen, die durch wirkliche Vorgänge der dargestellten Art erzeugt werden. Während aber die Wirklichkeit auch wirkliche Gefühle, Ernstgefühle hervorruft, sind die durch die Kunst erzeugten Gefühle und Stimmungen ihrer emotionellen Elemente entkleidet, es sind ihrem Inhalte nach nur Illusionsgefühle, Scheinstimmungen, da ja das Substrat dieser Gefühle nur eine Erfindung des Künstlers, ein Spiel seiner Phantasie ist. Die Baukunst und die Ornamentik schliesslich zielen nicht minder auf Illusion ab, insofern sie in dem Beschauer die Vorstellung einer in den architektonischen und ornamentalen Gebilden lebenden organischen Kraft und selbständigen Bewegungsfähigkeit erzeugen. Hiernach wird, ohne dass sich jedoch die Wirkung der einzelnen Künste auf eine bestimmte Illusionsart beschränkte, zwischen Anschauungsimllusion, Gefühls- und Stimmungsimllusion und Kraft- und Bewegungsimllusion unterschieden.

Ein wesentlicher Bestandteil dieses Illusionsbegriffs ist darin zu finden, dass in dem ästhetisch Geniessenden keine wirkliche Täuschung zustande kommt, ihm vielmehr das Bewusstsein von der Täuschung als solcher innewohnt. Der Beschauer der Toteninsel kann noch so sehr die Darstellung auf sich wirken lassen: er weiss, dass das Meer, die Felsen und die Zypressen nur ein Werk von Menschenhand sind. Das Publikum einer Hamletvorstellung mag sich noch so sehr von der Handlung fortreissen lassen: es ist sich nicht im unklaren darüber, dass der Vorgang nicht Wirklichkeit, sondern nur Schein ist. Wer einen Trauermarsch hört, kann sich noch so sehr in eine schmerzliche Stimmung versetzen lassen: er weiss, dass kein wirklicher Anlass zum Schmerze vorliegt. Wer vor einem Säulentempel steht, vergisst keinen Augenblick, dass die Säulen, die vermöge einer organischen Kraft die Balkenlage zu stützen scheinen, eben nur lebloses Material und keine organischen Gebilde sind. Die künstlerische Illusion stellt sich also nicht als wirkliche Täuschung, sondern nur als spielende Täuschung, als „bewusste Selbsttäuschung“ dar. Für den psychischen Vorgang ist hierbei charakteristisch, dass sich die Vorstellungen, die das wahrgenommene Kunstwerk im Bewusstsein des Geniessenden auslöst, in zwei verschiedene Vorstellungsreihen ordnen lassen. Die erste schliesst alle Vorstellungen in sich, die sich auf die Form des Kunstwerks beziehen und die in dem Ergebnisse gipfeln: es ist Schein; die zweite umfasst alle Vorstellungen, die sich auf den Inhalt des Gebildes beziehen und die in dem Urteile münden: Dieser Schein ist Wirklichkeit. Die illusionserregenden Momente treten in Gegensatz zu den illusionsstörenden.

An einem Beispiel erläutert: Der Beschauer der Laokoongruppe sieht einmal den toten, bewegungslosen, farblosen Stein, das Postament, das die Gruppe über die Aussenwelt emporhebt, er macht sich ein Bild von der angewandten Technik, hat die Vorstellung des schaffenden Künstlers. Das ist die erste Vorstellungsreihe. Er denkt aber auch an das bejammernswerte, unverdiente Schicksal des Priesters und seiner Söhne, an die Kraft der die Leiber umzingelnden Schlangen, an die Bemühungen der Unglücklichen, sich den Umschlingungen zu entwinden, an die Schmerzen, die durch den Biss der Tiere verursacht werden.

Das ist die zweite Vorstellungsreihe. Diese beiden Vorstellungsreihen sind voneinander prinzipiell verschieden. Bei der ersten beruht die Vorstellung auf der Form, bei der zweiten auf dem Inhalte des Kunstwerks. Man sieht einmal in dem Werke das tote Material, das von Menschenhand Geschaffene; man sieht dann wieder in dem toten Materiale das, was es darstellt: eine lebende, bewegte Gruppe, einen wirklichen, packenden Vorgang. Ebenso in den andern Künsten: Der Zuschauer der Wallensteinaufführung sieht einmal die geschminkten und gepuderten Gestalten der Schauspieler, die er vielleicht persönlich kennt, die Kulissen, den gemalten Hintergrund, den Vorhang, den Bühnenrahmen, die ganze profane Umgebung; er sieht aber weiter auch das lustige Lagerleben, den kaiserlichen Generalissimus mit seinen kühnen Plänen und seinem schwankenden Charakter, er erlebt schauernd sein tragisches Ende. Der Hörer im Konzert sieht die Bewegungen der Musiker und des Dirigenten, aber es kommt ihm auch die Stimmung zum Bewusstsein, deren symbolische Darstellung die gehörten Rhythmen und Harmonien sind. „Jede Kunst ist ihrem innersten Wesen nach ein Kampf gegen die illusionstörenden Momente. Die Materialien, deren sie sich bedient, sind an sich tot, bewegungslos, seelenlos. Erst der Künstler, der ihnen die Form verleiht, beseelt sie, haucht ihnen Leben ein. In diesem Sinne kämpft die Kunst gegen die Materie, sucht sie sich dieselbe zu unterwerfen, zu durchgeistigen . . . Das ist ein schöpferischer Akt, und ihn nennen wir Kunst.“¹⁾

Der Wechsel dieser beiden Vorstellungsreihen ist die eigentliche unmittelbare Ursache der ästhetischen Lust. Wäre der Farnesische Stier nur eine starre Steinmasse, die nicht zur Vorstellung eines durch sie verkörperten Gedankens anregte, so käme niemals ein künstlerischer Genuss zustande; wären die Gestalten lebendig, gehörte der dargestellte Vorgang der Wirklichkeit an, wir wendeten uns mit Grauen und Entsetzen weg. „Im Pendeln zwischen dem mächtig packenden Wirklichkeitsschein und der beruhigenden Gewissheit, es mit einem meisterlichen Spiele zu tun zu haben, entwickelt sich die ästhetische Lust.“²⁾ Die lusterregende Wirkung dieses Hinundherpendelns, dieser geistigen Schaukeltätigkeit, dieses „Kampfes der beiden Vorstellungsreihen um den Blickpunkt des Bewusstseins“ sucht Lange auf das allgemeine Prinzip zurückzuführen, das überhaupt, nicht bloss auf ästhetischem Gebiete, der Wechsel zweier kontrastierenden Vorstellungs- oder Wahrnehmungsreihen von Lust begleitet ist, eine Tatsache, mit der er z. B. die lusterregende Wirkung des Glanzes, der Maske, des Witzes und des Komischen erklärt.

Der Begriff der künstlerischen Illusion als einer bewussten Selbsttäuschung wird durch die vergleichende Betrachtung gewisser unkünstlerischer Erscheinungen deutlich: des Stereoskops, des Kinematographen, der Dioramen, Panoramen, des Panoptikums und der Taschenspielerei. Diese Produktionen erzeugen zweifellos keinen höhern künstlerischen Genuss. Zwar entsteht auch bei ihnen eine Illusion, aber eine unkünstlerische; ihr fehlt das wesentliche Merkmal, das Bewusstsein von der Täuschung als solcher. Ihnen liegt vielmehr der Zweck zugrunde, den

¹⁾ Wesen der Kunst, Bd. I S. 232.

²⁾ Lehmann, Jenseits von Schön und Hässlich, Aufsatz im Kunstwart, 16. Jahrg., 3. Heft.

Geniessenden wirklich zu täuschen. Es handelt sich bald um eine partielle — wie beim Panorama und beim Stereoskop —, bald um eine nahezu vollständige Aufhebung der illusionsstörenden Momente — wie bei den Wachsfiguren —, so dass der den ästhetischen Genuss ausmachende gleichmässige Wechsel der Vorstellungsreihen nicht erreicht wird.

Eine Bestätigung der Illusionstheorie findet Lange in der Analogie des Spiels. Bei einer gewissen Klasse von Spielen, nämlich den Illusionsspielen im Gegensatze zu den Sinnesspielen, Verstandesspielen, Bewegungs- und Geschicklichkeitsspielen und Glücksspielen tritt ebenso wie in der Kunst als entscheidendes Merkmal die Illusion auf. Das Kind hat beim Spiel ein „Rollenbewusstsein“, d. h. die Vorstellung, etwas zu sein, was es nicht ist, oder die Vorstellung eines Gefühls, das nicht wirklich vorhanden ist. Das Bewusstsein von der Täuschung als solcher fehlt selbstverständlich auch nicht. Zu den Illusionsspielen gehört das Soldatenspiel, die Tierspiele, die Bauspiele, das Puppenspiel und die unmittelbaren Vorläufer der Malerei und der epischen Poesie: das Bilderbesehen und Märchenerzählen. Die Wesensgleichheit des Spiels und der Kunst spricht sich auch in dem gemeinsamen biologischen Zwecke beider aus. Dieser Zweck ist in der Befriedigung des dem Menschen angeborenen Ergänzungsbedürfnisses zu finden, d. h. des Bedürfnisses, diejenigen Vorstellungen, Gefühle, Gedanken und Handlungen zu erleben, zu deren Entwicklung ihm die Wirklichkeit keine Gelegenheit bietet. Hierbei kommt der Illusion insofern eine wesentliche Bedeutung zu, als sie diejenige Form des Erlebens ist, die einerseits die Möglichkeit gibt, dem Bewusstsein möglichst viele Eindrücke und diese möglichst intensiv zuzuführen, andererseits infolge des Wechsels der Vorstellungen der mit der Menge der Eindrücke verbundenen Ermüdung vorbeugt.

Durch die Einführung des Begriffes der Illusion wird nicht nur der Gegensatz der Kunst zu den sinnlichen Eindrücken, ferner zum Handwerk, zum wissenschaftlichen Denken und zum ethischen Wollen erklärt, sondern auch die Möglichkeit einer klaren Unterscheidung der Künste von gewissen unkünstlerischen Tätigkeiten gegeben, deren scharfe Abgrenzung gegen die Kunst vielfach nicht durchgeführt wird. Die Reitkunst, die Akrobatik, die Kochkunst u. s. w. werden, wie schon die Bezeichnung sagt, dem weitem Gebiete der Kunst zugezählt. Und doch empfindet jedermann, dass zwischen ihnen und den Künsten im eigentlichen Sinne des Wortes ein Unterschied besteht, dass die Lustgefühle, die sie erzeugen, auf tieferer Stufe stehen. Die Illusionsästhetik gibt den Schlüssel hierzu: den Produktionen fehlt das wesentliche Merkmal der Kunst, die Illusion, die jedes Können der Menschen erst zur Kunst emporhebt.

Aus dem Begriffe der Illusion leitet Lange unmittelbar den Begriff des Schönen in der Kunst ab. Er erklärt es als das, was jenen Wechsel der Vorstellungsreihen hervorbringt, was die Kraft hat, Illusion zu erzeugen. Das ist weder der Wert und die Bedeutung des Inhalts, noch die Annehmlichkeit der Form an sich. Es ist aber andererseits nicht lediglich etwas Subjektives: es ist objektiv, unabhängig vom anschauenden Individuum vorhanden, und die subjektive Auffassung des Geniessenden ist hierbei nur insofern von Belang, als zur Herbeiführung des Wechsels der Vorstellungsreihen ein im Bewusstsein des Anschauenden vorhandener Vorstellungsinhalt, eine Apperzeptionsmasse, eine Naturauf-

fassung erforderlich ist, in die sich das Wahrgenommene eingliedert. Diese Naturauffassung ist nach Zeitperiode und Nationalität, nach Lebensalter und Bildungsgrad des Beschauers verschieden, bald intensiver, bald weniger intensiv; die Naturanschauung des gereiften Künstlers ist vollkommener als die des Kindes, die des gebildeten Europäers höher und anders geartet als die des Hottentotten. Das Schönste in der Kunst ist hiernach das, was vom Standpunkte der vollkommensten Naturauffassung aus die stärkste Illusion erzeugt. Inhalt und Form genießen in dieser Begriffsbestimmung nur eine untergeordnete Bedeutung. Allerdings ist das eine wie das andere zum Zustandekommen des ästhetischen Genusses unbedingt erforderlich. Der psychische Vorgang, den wir mit Illusion bezeichnen, kann weder ohne die Form stattfinden — die ja das Mittel ist, durch das der Künstler die bewusste Selbsttäuschung hervorruft —, noch ohne einen Inhalt, und zwar einen solchen, der geeignet ist, den Menschen in Illusion zu versetzen. Nur die Ursache des ästhetischen Lustgefühls ist weder in dem einen noch in dem andern zu suchen. Es ist insbesondere abzulehnen, dass die Kunst nur das „Schöne“ — im landläufigen Sinne — darzustellen habe und dass der Kunstgenuss durch den ethisch wertvollen oder sonst bedeutsamen Inhalt erzeugt werde. Der hässliche, ethisch indifferente oder gar ethisch verwerfliche Inhalt ist von der künstlerischen Darstellung grundsätzlich nicht ausgeschlossen, und die Grenze des Darstellbaren ist nur darin zu finden, dass die Kraft des durch den hässlichen Inhalt erzeugten Unlustgefühls nicht so stark sein darf, dass sie trotz aller Kraft der Illusion das Zustandekommen des ästhetischen Lustgefühls verhindert. Dass die Schönheit eines Kunstwerks nicht auf dem schönen Inhalt beruht, zeigen die zahlreichen Darstellungen zweifellos hässlichen Inhalts, die die Kunstgeschichte auch in klassischen Perioden anweist: die verkrüppelten Zwerge eines Velasquez, die ekelhaften Geschwüroperationen eines Teniers, die zerlumpten Bettler Rembrandts.

Man muss zugeben, dass sich diese Bestimmung des Kunstschönen von den landläufigen und althergebrachten Begriffen des „Schönen“ und „Hässlichen“ weit entfernt. Diese Begriffe versagen, wenn es gilt, das zu erfassen, was die unmittelbare Ursache des künstlerischen Genusses ist. „Jenseits von Schön und Hässlich“ — so hat man im Anklang an Nietzsche das die ästhetische Lust erzeugende Moment bezeichnet.¹⁾

Der Schönheitsbegriff der Illusionsästhetik ist deswegen besonders wertvoll, weil er für alle Kunstrichtungen, alle Zeiten und alle Völker passt. Die Form des Kunstwerks wechselt mit der Veränderung der Naturauffassung und der Technik; der Inhalt der Kunstdarstellungen ist nach den Weltanschauungen, nach den persönlichen Bedürfnissen verschieden. Gleich bleibt sich immer nur das Streben der Kunst, Illusion zu erzeugen. Die Kunst der alten Ägypter will ebenso wie die klassische griechische Plastik, die religiöse Kunst des Mittelalters ebenso wie die leichtfertige des Rokokos den Schein der Wirklichkeit hervorgerufen; der Idealismus will ebenso wie der Naturalismus das Leben in einer Weise darstellen, wie sie gerade der Vorstellung, die er von ihm hat, entspricht. Mit Unrecht würde man einwenden, dass bei allen Darstellungen des Märchenhaften und

¹⁾ Siehe den oben zitierten Kunstwartaufsatz.

Phantastischen eine Illusion von vornherein begrifflich ausgeschlossen ist. Die Faune, Tritonen und Centauren Boecklins sind allerdings in Natur unmöglich. Aber darin liegt gerade die Grösse dieses Meisters, dass er uns in eine ganz andre Welt versetzt und diese Welt so darstellt, dass wir uns sagen: wenn sie überhaupt wäre, so könnte sie nur so sein. Der im Bewusstsein vorhandene Vorstellungsinhalt, mit dem das Dargestellte übereinstimmen muss, damit eine Illusion zustande kommt, ist bei übernatürlichen, phantastischen Darstellungen teils aus der Sagenwelt, teils aus der Natur geschöpft. Man könnte auch weiterhin nicht einwenden, dass die Stilisierung des modernen Ornaments eine Illusion nicht aufkommen lassen kann. Allerdings entsprechen die Bestandteile des stilisierten Ornaments nicht immer der Wirklichkeit. Aber sie sollen auch gar nicht die Vorstellung bestimmter Naturgebilde erzeugen, sollen nicht die Illusion der Pflanzen und Tiere erwecken, an die ihre Formen erinnern, sondern sie sollen die Illusion eines dem Gegenstand innewohnenden organischen Lebens hervorrufen. Diesem Zwecke dienen gerade die stilisierten Formen in höherem Masse als naturalistische Gebilde, weil vermöge der Stilisierung aus der Natur unter Vernachlässigung der nebensächlichen Details diejenigen Linien und Formen ausgewählt und betont werden, in denen sich das organische Leben besonders ausspricht. So ist es gerade die Illusionstheorie, die uns zum Verständnisse des modernen stilisierten Ornaments führt.

Die Illusionsästhetik gibt insbesondere eine klare Antwort auf die in neuester Zeit oft gehörte Frage, inwieweit die Kunst berechtigt sei, das „sittlich Anstössige“, insbesondere das Nackte darzustellen, eine Frage, mit der die unter dem Namen lex Heinze bekannte gesetzgeberische Massregel eng zusammenhängt. Die untergeordnete Bedeutung, die der Inhalt an sich für die Entstehung des künstlerischen Genusses hat, und die Notwendigkeit, ethische Momente von den ästhetischen Lustgefühlen scharf zu sondern, ergibt die unabweisbare Folgerung, dass die Kunst das Unmoralische darstellen darf. Dabei scheidet die Fälle aus, in denen die Darstellung des Nackten den Zweck hat, sinnlich zu reizen, oder das Werk der Ausdruck einer sonstigen unmoralischen Tendenz ist. Derartige Werke sind verwerflich, weil sie eine verwerfliche Tendenz verfolgen. Natürlich ist nicht ausgeschlossen, im Gegenteile sehr häufig der Fall, dass auch der ohne verwerfliche Absicht dargestellte, das „Schamgefühl grüblich verletzende“ Inhalt auf den oder jenen Beschauer vermöge seiner persönlichen Anlage sinnlich und verderblich wirkt, und es ist dem Staate zu überlassen, inwieweit er der aus dieser mangelhaften ästhetischen Bildung entstehenden Gefahr der Entsittlichung durch gesetzgeberische Massregeln vorbeugen zu müssen glaubt. Das wirksamste Mittel freilich, dieser Gefahr vorzubeugen, ist, dass der Mensch lernt, ästhetisch zu geniessen, und das kann er, wenn er fähig ist, jenen gleichmässigen Wechsel der Vorstellungsreihen in sich zu erzeugen. Jedenfalls darf man nicht die Kunst für eine solche nicht beabsichtigte Wirkung verantwortlich machen. Wenn man der modernen Kunst, wie es so oft zu hören ist, den Vorwurf macht, dass sie mit Vorliebe das sittlich Anstössige, insbesondere das Nackte darstelle, so kommt hierin kein unbefangenes ästhetisches Urteil zum Ausdruck.

Von der Begriffsbestimmung des Kunstschönen geht Lange noch weiter. Er zieht aus seiner Lehre eine kühne Konsequenz, bis zu der ihm zu folgen nicht

ganz leicht wird. Er führt den Begriff des Naturschönen ebenfalls auf die Illusion und zwar auf die sogenannte umgekehrte Illusion zurück. Auch beim ästhetischen Anschauen der Natur entwickeln sich zwei Vorsellungsreihen: eine, die sich auf die wahrgenommene Natur als solche, und eine zweite, die sich auf die Möglichkeit der künstlerischen Darstellung dieses Naturobjekts bezieht, und der Wechsel beider Reihen ist das lusterregende Moment. Dass ein solcher psychischer Vorgang tatsächlich stattfindet, weist er an gewissen Erscheinungen des ästhetischen Lebens nach, denen die umgekehrte Illusion zugrunde liegt: dem Stellen lebender Bilder, der Künstlerphotographie, der Gartenkunst. Es gibt auch in der Natur nichts, was an sich, seiner Form und seinem Inhalte nach, schön wäre. Schön in der Natur ist vielmehr nur das, was, wenn es in Kunst umgesetzt wäre, die stärkste Illusionskraft entwickeln würde. Es ist klar, dass zum Erfassen des Schönen in diesem Sinne eine Intensität der Naturanschauung erforderlich ist, die nur bei ästhetisch gebildeten Menschen vorausgesetzt werden kann, dass weder ein Kind, noch ein Naturmensch, noch sonst ein ästhetisch weniger Gebildeter die Natur in dieser uninteressierten Weise genießt. Freilich genießen sie die Natur auch, aber nicht ästhetisch. Bei der Frage nach dem Naturschönen aber handelt es sich nur um den ästhetischen Genuss, und bei der Analyse des ästhetischen Genusses scheidet jede Lust aus, die sich aus sinnlichen und praktischen Gesichtspunkten bei der Betrachtung der Natur ergibt.

Das sind die Grundzüge der Langeschen Lehre. Es ist der Mühe wert, die hier kurz entwickelten Gedanken in Langes „Wesen der Kunst“ selbst zu verfolgen, einem vortrefflichen Buche, das gemeinverständlich, anschaulich und fesselnd geschrieben ist. Hierzu sollen diese Zeilen anregen.

X.

C. Beurteilungen.

J. Stelger, Lehrer am Seminar der Neuen Mädchenschule in Bern. Stilistik für Seminaristen und andere höhere Lehranstalten. 1900. Wiesbaden, Emil Behrend. Bern, Schmid u. Francke. Pr. 1,60 M. 144 S.

Diesem trefflichen Lehrbuche merkt man es an, dass es sowohl auf eingehendem Studium beruht, als auch aus der Praxis hervorgegangen ist. Besonders ist zu loben, dass der Verfasser mit der Lehre von der Erfindung beginnt, daran die von der Anordnung schliesst und dann erst die vom Ausdruck und die Charakteristik der verschiedenen Stilgattungen behandelt, und zwar bilden die 2 ersten Teile etwa $\frac{1}{5}$ des Ganzen. Die ge-

gebenen Erklärungen und Ratschläge werden durch sorgfältig gewählte Beispiele und Belege veranschaulicht. Volle Billigung verdient des Verfassers Bestreben, die Tropen auf gramatische Begriffe zurückzuführen, so die der Antonomasie auf die Apposition. Ich hätte nur an Einzelheiten etwas anzusetzen, so dass der Verfasser S. 37 wohlgelungene Bildungen wie radeln, durchqueren, Jetztzeit, Gepflogenheit als Neologismen tadelt, ferner den Gebrauch von ‚ich würde‘ im Hauptsatze des bedingenden Satzgefüges S. 40 als unrichtig bezeichnet, während dies doch nur für den Nebensatz gilt. Obwohl der Verfasser als Grundbedeutung des Perfekts die Vollendung in der Gegen-

wart hinstellt, behauptet er doch S. 41: 'Von dieser Regel macht nur die zusammenhängende Darstellung von Begebenheiten in Geschichte und Erzählung eine Ausnahme; sie verwendet nämlich anstatt des Perf. durchgängig das Imperfekt und belegt dies mit dem Namen historische Vergangenheit. Jeder einzelne Satz müsste, für sich allein hingestellt, in Perfekt stehen'. Begebenheiten der Geschichte gehören aber doch nicht der vollendeten Gegenwart, sondern der Vergangenheit an, und daher ist zu ihrer Bezeichnung das Perfekt logisch mindestens ebenso unberechtigt wie das die unvollendete Vergangenheit bezeichnende Imperfekt. Über die Vergleichung sagt S. 89 der Verfasser: 'Entweder führt man alle Vergleichungspunkte zuerst an einem und dann am andern Gliede aus, oder man stellt jeden einzelnen Vergleichungspunkt an einem Glied dem entsprechenden am andern Glied gegenüber', ohne ausdrücklich die letztere Art der Vergleichung zu empfehlen, was doch sehr wünschenswert wäre. Denn mag auch die erstere Art schriftstellerisch berechtigt sein, so hat für den Schüler die letztere, die ihn zwingt, die Vergleichungspunkte scharf gegenüber zu stellen, ungleich höheren bildenden Wert als die andere. Für das Druckfehlerverzeichnis ist noch nachzutragen S. 14, Zeile 7 Chien l. Chie, S. 21, Z. 26 Wittwer l. Witwer, S. 50, Z. 9 Hochalpen, aber Z. 10 Hoch-Alpen, S. 88, Z. 10 nehen l. neben. Diese Ausstellungen habe ich hauptsächlich aus dem Grunde gemacht, weil ich sicher erwarte, dass der Verfasser in einer 2. Auflage Gelegenheit finden wird, die seinem Werke noch anhaftenden kleinen Mängel zu beseitigen. Doch schon in dieser Gestalt empfehle ich es warm.

P. Tesch, Seminaroberl. in Petershagen. Deutsche Sprachgeschichte und Sprachlehre für Präparanden, Seminaristen und Lehrer. Halle a. S. Verl. v. Herm. Schroedel. 1902. — 416 S. — I. T. M. 2,70. II. T. 1,35.

Vorliegendes Buch verrät grosses pädagogisches Geschick und reges Streben, die Ergebnisse der Wissenschaft praktisch für die Schule zu verwerten; so greift der Verfasser nicht bloss auf die früheren Perioden unserer Sprache zurück, sondern berücksichtigt auch die jetzigen Mundarten, und zwar hat er beides vielfach mit Glück getan, leider nicht hinsichtlich der ostmitteldeutschen Mundarten. So behauptet er S. 284 'Sachsen und Thüringen dehnen das au in a'. Tatsächlich zieht das Obersächsische und Ostthüringische das auf mhd. ou zurückgehende au in langes o zusammen; die Dehnung zu langem a haben das Westerzgebirgische und Vogtländische, welche Mundarten aber nur geringen obersächsischen Anflug aufweisen. S. 285 urteilt er: 'Grundfalsch ist es, wenn gesagt wird, in dieser oder jener Gegend werde Zäpfchen-r gesprochen; denn diese Aussprache ist keine örtliche, sondern eine gesellschaftliche'. In den meisten obersächsischen Mundarten ist das Zäpfchen-r bis in die tiefsten Schichten des Volkes gedungen. S. 328 rechnet er das Vogtländische mit zum Obersächsischen, während es doch ganz überwiegend sich zum Ostfränkischen neigt. S. 287 macht er bei Bestimmung der Sprachgrenze den ungeheueren Sprung von Nürnberg nach Kottbus. Auch die Behauptung S. 206: 'In Mitteldeutschland hört man selten die Vorvergangenheit, da man die Vergangenheit von haben und sein meist meidet', ist für das Obersächsische, das die Präterita noch sehr fest hält, grundfalsch. Da ich annehme, dass hier nur ein Übersehen vorliegt, verweise ich auf: 'Bayerns Mundarten', herausg. von O. Brenner u. Aug. Hartmann, München, Band I. — Den Hauptvorzug dieses Schulbuches erblicke ich darin, dass auf 75 Seiten die deutsche Sprachgeschichte behandelt wird. S. 333 naht aus indogerm. noht für noht ist wohl nur ein Druckfehler, aber doch in der 2. Aufl. stehen geblieben. Allein ein offener Widerspruch ist es, dass S. 339 Engel zu den Wörtern gerechnet wird, die unmittelbar aus dem Griechischen ins Germanische gekommen sind, S. 348 dagegen zu denen, die lateinischen.

Ursprungs sind. — Seinen vernünftigen Grundsatz, verschiedene Anschauungen vorzuführen, befolgt Verfasser leider nicht immer; so verschweigt er S. 330 die auf anthropologische Tatsachen gestützte Ansicht, dass in Europa (Skandinavien oder osteuropäische Steppe) die Urheimat der Indogermanen zu suchen sei. In der Satzlehre ist er Kern gefolgt, aber in mässiger und besonnener Weise; ja S. 228 Anm. gebraucht er den von Kern verpönten Ausdruck, zusammengezogener Satz: ‚Man hat diese Sätze auch wohl zusammengezogene Sätze genannt. In vielen Fällen kann nicht an eine Zusammenziehung gedacht werden‘. Damit gibt er aber doch zu, dass in manchen Fällen die ‚Sätze mit gleichartigen Satzteilen‘ zusammengezogene sind. Hingegen kennt er noch nicht die neuerdings aufgekommene Beschränkung des Ausdruckes ‚Hauptsatz‘ auf das Satzgefüge und die Bezeichnung der Sätze in der Satzverbindung durch ‚selbständige Sätze‘. — Dem löblichen Vorsatze, alles klar und leicht fasslich darzustellen, ist der Verfasser zuweilen untreu geworden. Mindestens irreführend ist es, dass S. 26 Wörter wie Orgel, Mönch, Priester, Marter zu denen gerechnet werden, die lateinischen Ursprungs sind, ohne dass ihr vorheriger Übergang aus dem Griechischen ins Lateinische erwähnt wird. — Ehe dies Buch zur Einführung in die Schulen empfohlen werden kann, ist trotz seiner Vorzüge erst eine gründliche Durchsicht nach Inhalt und Form nötig.

Joh. Pawlocki. Dichterstimmen aus der deutschen Lehrerwelt. 4. Aufl. Leipzig. Verl. Th. Hofmann. 1902. — 4. M. — 423 S.

Vorliegende Sammlung enthält Dichtungen vorwiegend lyrischen doch auch epischen und dramatischen Inhalts von 178 Lehrern und Lehrerinnen nebst kurzen biographischen Angaben. Ich verweise den vogtländischen Dialekt-dichter Riedel und Oberschulrat Römpler. Als alte Bekannte treten uns entgegen: ‚An den Mond‘ von Enslin, ‚Remteremteremtemtem‘ von Colshorn, ‚Der kleine Rekrut‘, ‚Wie das

Finklein das Bäuerlein im Scheuerlein besucht‘ u. ‚Vom Büblein auf dem Eis‘ von Güll, ‚Mailied‘ von Kamp, ‚Wenn du noch eine Mutter hast‘ von Kaulisch, ‚Des Kirschaums Gäste‘ von Lausch, ‚Die Mühle bei Sanssouci‘ u. ‚Feldmarschall Derflinger‘ von Lehmann, ‚Des Kindes Engel‘ von Lieth. Rühmend seien noch hervorgehoben: ‚Zum Totenfeste‘ von Böttcher, ‚Die Träne‘ von Brunold, ‚Abschied‘ von Eschelbach, ‚Vier Heidelieder‘ von Freudenthal, ‚Verlassen‘ von Hoffmann, ‚Nachbar Helm und seine Linde‘ von Honcamp, ‚Eine Mutter‘ von Idel, ‚Der Mutter Tod‘ von Kiesler, ‚Auf die Wanderschaft‘ von Kipp, ‚Lob der deutschen Fran‘ von Krämer, ‚Die Tage der Sehnsucht‘ von Lobsien, ‚Mutterlaut‘ von Meyer, ‚Wir hatten soviel uns zu sagen‘ von Nawrocki, ‚Wenn noch zwei Blicke leuchten‘ von Offen, ‚Traum‘ von Orthner, ‚Des Deutschtums unvergängliche Pfeiler‘ von Polack, ‚Ich glaub‘ an dich‘ von Ries, ‚Nur noch ein einzigmal‘ von Roller, ‚Volkswaise‘ von Ruland, ‚Für mein Kind‘ von Sacher, ‚Schneeglöckchen‘ u. ‚Heimkehr‘ von Scheurlin, ‚Bitte‘ von O. Ernst, ‚Deutscher Schwur‘ von Seebode, ‚Das deutsche Lied‘ von Suck, ‚Mütterlein‘ von Wisbacher, ‚Deutsche Treue‘ von Fuchs, ‚Hermanns Schwur auf der Malstatt‘ von Rademacher, ‚Die cimbrische Flut‘ von Dücker, ‚Der Ferge‘ u. ‚Konradins Tod‘ von Weber, ‚Germania-Hymne‘ von Suck, ‚Harelle‘ u. ‚Die Kaiserglocke im Dom zu Metz‘ von Erbrich, ‚Treuer Tod‘ von Scheurlin, ‚Napoleon am Sarge Friedrichs des Grossen‘ von Schultz, ‚An Schleswig-Holstein‘ von Carstenn, ‚Weihnachtsabend vor Paris‘ und ‚Bismarcks Abschied in Charlottenburg‘ von Beyttenmiller, ‚Der Schmied vom Deutschen Reich‘ von Schaefer. Einige davon sind komponiert worden, manche eignen sich zur Deklamation. Auch die mundartliche Dichtung ist vertreten, die plattdeutsche durch Ahrens, Fehrs, Freudenthal, Groth, Heinemann, Heyse, Jahnke, Mähl, Voss, Worm, die schlesische durch Bauch, Lechmann, Reinelt, die obersächsische durch Schumann, die nassauische durch Diets, die niederbayrische durch Dreyer, die schwäbische durch Fischer und Wagner.

— Dies Buch sollte in keiner Schul- und Lehrerbibliothek fehlen.

Adelaide von Gottberg - Herzog.
Herzens - Melodien. Dresden.
Verl. der „Dresdner Frauen-Zeitung“.
1900. — 307 S.

Viele dieser Herzensmelodien sind wirklich weibliche Dichtungen; sie enthüllen uns das innere Leben eines hochbegabten Weibes. Das unbestimmte Liebessehnen der Jungfrau, das zweifelnde Bangen der Liebenden, die Seligkeit der Braut, die Sehnsucht nach dem fernen Geliebten, das süsse Glück der Mutter, der bittere Schmerz der Witwe klingt uns daraus in naturwahren, doch keuschen Tönen entgegen. Wir glauben es dem liebenden Weibe, das jubelt:

„O mög' es nie und nie verstummen
Dein süsßes Wort: „Ich liebe dich!“
Ich kann daran nicht satt mich hören
So überselig macht es mich;

Wenn unser ganzes Erdenleben
Von diesem Klang erfüllt, geweiht,
Kann's dann noch einen Himmel geben,
Der höh're Wonne uns verleih't?“

Wir zweifeln aber auch nicht an der Wahrheit seiner Empfindung, wenn es später als Mutter bekennt:

„In meinen Kindern liegt mein Leben,
In meinen Kindern ruht mein Glück!“

Eine Perle echter Frauenpoesie ist auch S. 91 „Mutterglück“:

„Wie kommt es nur, o saget an,
Dass ich nicht satt mich sehen kann
An meinem Kindchen wunderhold.“

Dabei bekundet die Dichterin gläubiges Gottvertrauen und empfindet auch warm für Natur und Vaterland. Freilich ist unter den Gedichten auch manches minderwertige, so das prosaische, Erdbeerzeit S. 139; auch stören die einem Manne in den Mund gelegten Liebeslieder S. 78—81 den echt weiblichen Grundton der ganzen Sammlung. Die Verse sind fließend, die Reime rein, die Sprache natürlich. Dies Buch gehört in jeder deutschen Frau und Jungfrau Hand.

Löbau i. Sa.

Dr. Carl Franke.

Pädagogische Studien. XXIV. 6.

F. Gansberg, Plauderstunden.
Schilderungen für den ersten Unterricht. Leipzig, Theodor Hofmann. 1902. VII. 152 S. Geh. 2,20, geb. 2,80 M.

Verf. wünscht sich nach dem Vorwort Leser, welche im Inhaltsverzeichnis die herkömmlichen Themen für den Anschauungsunterricht, wie Frühling, Wiese, Kuh, Rabe . . . „nicht ohne geheimes Bedenken angezeigt finden“. Ich gehöre nicht zu diesen Lesern, bin auch durch meine persönliche Erfahrung nicht zu der Meinung gekommen, dass wir mit den naturkundlichen Stoffen im ersten Unterricht so weit aufräumen müssten, wie der Verf. gern möchte. In den Plauderstunden hat sich Verf. „indessen an die vorgeschriebenen Themen gebunden“ und eine Reihe von frischen, eigenartigen Schilderungen aus dem Erfahrungskreise der Kinder gegeben, denen ich möglichst viele Leser wünsche. Sie sind geeignet, den Blick für die kindliche Auffassungs- und Gefühlsart zu schärfen, und das ist Erwachsenen immer nötig. Mitunter kann man beim Lesen allerdings den Eindruck haben, als ob Verf. kindliche Weise mache, aber das braucht in der Wirklichkeit nicht so zu sein. Schilderungen aus dem Erfahrungskreise der Kinder sind auch die vorkommenden biblischen Geschichten: die Austreibung aus dem Paradies, der zwölfjährige Jesus etc., denn die Erzählungen sind so gegeben, dass tatsächlich nur äussere und seelische Vorgänge aus Niederdeutschland daraus werden, wie denn beim Einzuge in Jerusalem die Bürger über die Jünger spottend sagen: „Und das wollen Könige sein, und sie gehen barfuss und sprechen plattdeutsch und haben nicht mal einen Hut auf dem Kopf!“ Es bleibt immer richtig, dass bei Behandlung fernliegender Stoffe die mit den eignen Sinnen und im eignen Gemüte gemachten Erfahrungen die fremden Elemente ersetzen müssen. Ob, wenn jetzt das vorliegende Mass von Umdeutung nötig ist, nicht durch die frühe Behandlung der späteren höheren Apperzeption Hindernisse bereitet werden, darüber ist mit dem Verf. nicht zu rechten, denn er hat sich „an die vorgeschriebenen Themen gebunden“. Sehr gerne habe ich auch gesehen, dass

die Hände etwas ausführen sollen, z. B. dass aus Schienen und einem Bretterkasten eine Strassenbahn hergestellt werden soll. Ich weiss von Robinsonschülern, die im Schulgarten eine Höhle hatten und auf einem Sandplatze statt der Schildkröte eine geeignete Steinplatte mit Stäben auf den „Rücken“ wendeten, auch von einem allerdings nicht schlammigen Josef, der an einem wirklichen Stricke aus der „Grube“ gezogen wurde — wer Übertreibung sieht, der nagle sie fest! Hinsichtlich der glücklich angebrachten Mundart zweifle ich, ob des Lehrers Mund den schwimmenden Regenschirm fragen darf: „Oder hat sich gar dein Herr ertrunken?“ Seine leitenden Gedanken hat Verf. ausgeführt in einer andern Schrift: Schaffensfreude. Ein Weg zur Belebung des ersten Unterrichts. (Geh. 1,20 M.) Diese hier zu beurteilen, liegt mir nicht ob, und Kapitel grundsätzlicher Art wie „die Abschaffung des Dialogs“ u. dgl. sind etwas anderes als anregende Muster. Aber eine allgemeine Bemerkung sei mir noch gestattet. Gansbergs Schriften sind schon nicht mehr die einzigen ihrer Gattung, die Zahl der Arten und Individuen dürfte rasch wachsen. Ein Zusammenhang mit der Frage „Kunst und Schule“ ist deutlich erkennbar, und grosse Umwälzungen setzen sich aus kleinen Ursachen zusammen —: Treiben wir etwa wieder eine Periode des gefühlsseligen Subjektivismus zu?

Leipzig.

Fr. Franke.

Die poetischen Formen der deutschen Sprache von Rektor E. Cremer, Krefeld. Gerdes und Hölzel, Berlin W. 1902. 4,50 M. geb. 5,25 M.

Der Verfasser sagt im Vorwort: „Bei Abfassung des vorliegenden Werkes habe ich mich von der Absicht leiten lassen, aus dem weiten Gebiete der deutschen Poetik und Literaturgeschichte diejenigen Stoffe zu einem abgerundeten Ganzen zusammenzufassen, welche an Lehrseminaren, Gymnasien, Real- und Mittelschulen im deutschen Unterrichte gelegentlich zur Behandlung gelangen. Desgleichen auch wird der bereits im

Amte tätige Lehrer, vornehmlich derjenige, welcher durch Ablegung der Mittelschul- und Rektorprüfung eine weitergehende Bildung im Deutschen nachweisen will, hier ein erschöpfendes Material finden für die Durcharbeitung aller in den Lesebüchern für Volks- und Mittelschulen vorkommenden poetischen Formen“.

Das Werk zerfällt in einen allgemeinen und einen besonderen Teil. Im allgemeinen Teile behandelt der Verf. das Wesen, die Mittel und die Gattungen der Dichtkunst. Im besonderen Teile bespricht er „Volkstümliche Stoffe in leichter Form“, „Poetische Stoffe in einfacher Form“, „schwierigere Stoffe und Formen“, „Stoffe, deren Behandlung über das Ziel der Volksschule hinausgeht“. Zu den „volkstümlichen Stoffen in leichter Form“ rechnet der Verf. das Märchen, die Tiersage, die Fabel, das Sprichwort, das Kinderlied und das Volkslied. Als „poetische Stoffe in einfacher Form“ betrachtet er die poetische Erzählung, die Parabel, die Legende, das Rätsel und das volkstümliche Lied.

Nach einer bekannten Regel der Logik muss, wie viele Glieder eine Einteilung auch immer enthalten möge, jedes derselben von allen übrigen ausgeschlossen, also etwas sein, was jedes der andern nicht ist. Nicht ohne Kopfschütteln wird der aufmerksame Leser von diesem Standpunkte aus die beiden ersten Hauptabschnitte des besonderen Teiles betrachten. Schliessen „volkstümliche“ Stoffe und „poetische“ Stoffe einander aus? Wodurch unterscheidet sich die „leichte“ von der „einfachen“ Form? Das „Märchen“ ist ein „volkstümlicher“ Stoff in „leichter“ Form? Zugegeben: aber ist es nicht auch ein „poetischer“ Stoff in „einfacher“ Form? Diese ganze Einteilung ist höchst unlogisch; sie könnte in einem Lehrbuch der Logik geradezu als klassisches Beispiel einer falschen und unbrauchbaren Einteilung dienen.

Leider hält das Buch selbst an vielen Stellen dem kritischen Blick ebensowenig stand wie das Inhaltsverzeichnis. Gleich der erste Satz lautet: „Kunst ist die schöne Darstellung des Schönen“. Die schöne

Darstellung ist, so gewiss sie schön ist, ein Teil des Schönen überhaupt; sie wird im Begriff des Schönen mitgedacht, und man kann sie also nicht, wie der Verf. will, dem Schönen als etwas davon Verschiedenes gegenüberstellen. Der Verf. fügt jenem Satze erläuternd hinzu: „Die Kunst ist — die schöne Objektivierung der schönen Anschauung“ — und fährt dann fort: „Ein doppeltes also ist es, das wir bei der Betrachtung der Kunst ins Auge fassen müssen: Das Schöne selbst, den schönen, gestaltungsfähigen Gedanken, die Idee, und die diese Idee zur Darstellung bringende sinnliche Form.“ Die Begriffe „Idee“ in „Form“ haben schon viel Verwirrung in den Köpfen angerichtet, und auch der Verf. ist diesem Schicksal nicht entgangen. Die Idee ist das Schöne, also der Inbegriff alles Schönen; folglich bleibt neben ihr kein Raum für die sinnliche Form, sofern diese als „schöne“ Objektivierung der Idee gedacht wird.

Die Phantasie ist nach der Aussage des Verfassers einmal die notwendige Vorbedingung des menschlichen Triebes zum Schaffen, dann der verkörperte Kunsttrieb (S. 4).

Das Gemüt ist die Kraft, welche das Schöne als gut erkennen läßt (S. 4).

Der Verstand verkörpert den Wissenstrieb.

Mit dem Schönen ist allezeit das Gute und Wahre unzertrennlich verbunden (? Musik! Malerei! Naturschönheiten!). Vgl. S. 4.

Die innere Anschauung des Schönen, die Konzeption der poetischen Idee, hervorgerufen durch die Phantasie und unterstützt durch Verstand und Gemüt, ist das erste Prinzip, welches bei Erörterung des Kunstbegriffs in die Erscheinung tritt (S. 4).

Architektur, Plastik und Malerei benutzen zur sinnlichen Gestaltung ihrer Idee einen fremden, ausserhalb

des Menschen liegenden Stoff und werden deshalb (!) unter dem Namen der bildenden Künste zusammengefasst (S. 5).

Die Träger für seine Ideen nimmt der Dichter aus allen Gebieten der Welt und vornehmlich aus dem schier unermesslichen Reiche der Gedanken und Gefühle des Menschenlebens. Sie sind zumeist von einer Reihe Nebenumstände begleitet, von Ursprung, Zeit und Lokalität (S. 9).

So halten sich also Inhalt und Form im Gedichte das Gleichgewicht; sie gehen völlig ineinander auf (S. 9).

Dem Kern des Inhalts nach sind die meisten Schillerschen Balladen echt dramatisch... Herrlich weiss der Dichter überall die lohnende (Graf von Habsburg) und strafende Gerechtigkeit (Gang nach dem Eisenhammer, Ring des Polykrates), also den Glauben an eine christliche Vorsehung zur Darstellung zu bringen... Besonders sind es fromme Bescheidenheit und Demut, die er uns als die lohnendsten Eigenschaften des Menschen darstellt... Den allmählichen Fortschritt, das Reifen der Weltanschauung in christlichem Sinne zeigen Gang nach dem Eisenhammer, Bürgschaft und Graf von Habsburg. Gehen die Personen auch zu Grunde, so triumphiert doch die sittliche Idee; trotz des tragischen Untergangs erheben und begeistern die Personen (S. 220, 221).

Es mag damit genug sein. Ein Buch, in dem eine solche Art von Kunstphilosophie und solche Urteile über Schillers Balladen sich finden, können wir unmöglich zur Anschaffung empfehlen.

Eisenach.

O. Foltz.

Eingegangene Bücher.

(Besprechung vorbehalten.)

Egger, E., Die Entwicklung der Intelligenz u. der Sprache bei Kindern. Leipzig 1903, E. Wunderlich. Pr. 1,20 M.

Liebmann, Dr. med. Alb., Stotternde Kinder. Berlin 1903, Reuther u. Reichard. Pr. 2,40 M.

- Stilling, Dr. J.**, Die Kurzsichtigkeit, ihre Entstehung u. Bedeutung. Ebenda. Pr. 2 M.
- Heym, Dr.**, Die Behandlung der Schwachsinnigen in der Volksschule. Ebenda. Pr. 50 Pf.
- Queisser, Jul.**, Die Mädchenfortbildungsschule. Ebenda. Pr. 50 Pf.
- Müller, Dr. A.**, Jugendfürsorge in der röm. Kaiserzeit. Hannover 1903, C. Meyer. Pr. 75 Pf.
- Rehmke, Prof. Dr. Joh.**, Die Erziehungsschule u. die Erkenntnisschule. Frankfurt a. M. 1903. Kesselring. Pr. 60 Pf.
- Gärtner, Fr.**, Hat sich die allgemeine Volksschule bewährt? Bielefeld, A. Helmich. Pr. 40 Pf.
- Brinker, V.**, Anteil Fichtes u. Schleiermachers an der Entwicklung der Erziehung im 19. Jahrh. Ebenda Pr. 40 Pf.
- Sohreok, Fr.**, Der Reformlehrplan des Zeichenunterrichts. Breslau 1903, F. Hirt. Pr. 60 Pf.
- Ziehen, Dr. Jul.**, Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums. Frankfurt 1903, Kesselring Pr. 50 Pf.
- Hohmann, L.**, Die Rektoratsprüfung, 4., 6., 8. Heft (Geschichte, Geogr., Französ. u. Engl. Sprache); Die Mittelschullehrerprüfung, 4. Heft (Geschichte). Breslau 1903, F. Hirt.
- Willmann, O.**, Didaktik als Bildungslehre, 3. Aufl. 2 Bde. Braunschweig 1903, Vieweg & Sohn. Pr. 6,50 M. u. 7,50 M.
- Müller, C.**, Grundriss der Geschichte des preussischen Volksschulwesens. Osterwieck 1902, Zickfeldt. Pr. 2,50 M.
- Eberhard, O.**, Schulfreie Nachmittage? Bielefeld, Helmich. Pr. 40 Pf.
- Brach, Jesus** als Erzieher. Ebenda Pr. 40 Pf.
- Monumenta Germaniae Paedagogica**, herausg. v. K. Kehrbach, Bd. XXV: Israel, A. Pestalozzi-Bibliographie, 1. Bd.: Die Schriften Pestalozzis. Berlin 1903, A. Hofmann & Co. Pr. 18 M.
- Sohmann-Volgt**, Lehrbuch der Pädagogik Bd. 2, Teil 1: Psychologie. Hannover 1903, C. Meyer. Pr. 3 M.
- Gräve, A.**, Der darstellende Unterricht. Minden, Marowsky. Pr. 70 Pf.
- Lehrplan** der Krausischen höheren Mädchenschule. Königsberg, Graefe u. Unzer. Pr. 2,50 M.
- Schneider, E.**, Zur Lehrerbildung. Biel 1903, E. Kuhn.
- Heitmann, A.**, Das Lehrprüfungswesen. Bielefeld, A. Helmich. Pr. 40 Pf.
- Lange, G.**, Volksschule u. Deutschtum in der Ostmark. Ebenda. Pr. 50 Pf.
- Bouness, Elisabeth**, Kaiserworte, Fürsorgegesetz u. Lehrerschaft. Leipzig 1903, Frauenrundscha. Pr. 75 Pf.
- Sickinger, Dr. A.**, Preussisches oder badisches Schulturnen? Karlsruhe 1903, G. Braun.
- Walter, K.**, Die Neugestaltung des Zeichenunterrichts. Ravensburg 1903, O. Maier. Pr. 80 Pf.
- Schmell, C.**, Alkoholgefahr u. Schule. Minden, Marowsky. Pr. 50 Pf.
- Koester, H. L.**, Das Geschlechtliche im Unterricht u. in der Jugendlektüre. Leipzig 1903, E. Wunderlich. Pr. 60 Pf.
- Rosenkranz, C.**, Über sexuelle Belehrungen der Jugend. Halle 1903, H. Schroedel. Pr. 50 Pf.
- Victoria University, Manchester.** The Owens College. Prospectus of the Department of Education. 1903/4. Manchester 1903.
- Hübner, M.**, Das Schulmuseum zu Tokio. Breslau 1903, F. Hirt. Pr. 40 Pf.
- Staude, Dr. R.**, Schulrat, Der biblische Geschichtsunterricht der Unterstufe. Präparationen. Erstes Ergänzungsheft zu des Verf. „Präp. z. d. bibl. Gesch. des N. u. A. Test.“ Dresden 1903, Bleyl u. Kaemmerer. Pr. 2 M.
- Witzmann, Dr. G.**, Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu. Ebenda 1904. Pr. 2 M.
- Thrändorf-Meltzer**, Kirchengeschichtliches Lesebuch, 2. verb. u. verm. Aufl. 3. Teil. Ebenda 1903. Pr. 70 Pf.

11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

BOUND IN LIBRARY,
OCT 19 1904

UNIVERSITY OF MICHIGAN



3 9015 07334 4577

