29399

2 A 126 3

Die Deutsche Schule

Monatsschrift

Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von Robert Rissmann

XIV. Jahrgang 1910

Deutsche Lehrer-Bücherei

Leipzig und Berlin
Verlag von Julius Klinkhardt

Inhaltsverzeichnis.

I. Abhandlungen.

Seite

Irrtümer und Rückfälle. Vom Herausgeber 1
Eine Pädagogische Akademie. Von Dr. M. Brahn 10
Das Künstlerische der Erziehung. Von Dr. E. Weber 23
Die Schulstadtbewegung in den Vereinigten Staaten. Von Dr. E. Schultze 34. 88
Fröbel und Blankenburg. Von Dr. Prüfer 73
Prof. O. Meßmers Pädagogik. Von Prof. Dr. Barth 84
Das Unmittelbare und die Pädagogik. Von P. Henkler 94. 157. 222
Wundt und Meumann. Von W. J. Ruttmann 137
Schulausstellungen. Von H. Plecher 151
Deutsche Göttersage in der Volksschule? Von L. Göhring 171. 241
Ziel und Methode des physikalischen Arbeitsunterrichts. Von Dr. Alt . . . 209
Schlagwörterpädagogik. Von Dr. E. Weber 273
Der Pragmatismus und seine päd. Bedeutung. Von P. Ruthe 277
Schauen, Denken, Schaffen. Von H. Schreiber 292
Die Arbeitsgemeinschaft als Fundament der staatsbürgerlichen Erziehung. Von Dr. Kerschensteiner 302
Das Lesen im Lichte experimenteller Untersuchungen. Von H. Stern . . . 305
Straßburg. Von C. L. A. Pretzel 337
Die Pädagogik als Systemwissenschaft. Von Prof. Dr. Meßmer 343
Knabenhandarbeit, Werkunterricht und Arbeitsschule. Von Dr. Pabst . . . 365
Zu „Goethe und Pestalozzi". Von R. Wagner 369
Eine Erhebung über die Ernährung der Volksschüler. Von C. Ziegler . . 374
Das englische und das deutsche Eton. Von W. Bertow 409
Samuel Heinicke. Von Prof. Dr. Barth 428
Der Prozeß der Begriffsbildung. Von Dr. Walsemann 433. 501
Unterrichtliche Maßnahmen für schwerhörige Kinder. Von E. Wollermann . 443
Schule und Bevölkerungsvermehrung. Von Dr. E. Schulze 473
Mehr Fühlung zwischen Schulmathematik und mathematischer Wissenschaft! Von H. Weyel 479
Vom Wert der Psychologie. Von G. Meyer 488. 561
Zur Frage der pädagogischen Akademie. Von C. Muthesius 537
Herbarts Ästhetik. Von O. Karstädt 546. 616
Die deutsche Schule auf der Weltausstellung in Brüssel. Von C. Muthesius 576
Internationaler Volksschullehrerkongreß zu Paris. Von G. Höft 583
Philosophie und Pädagogik. Eine Buchbesprechung. Von P. Henkler . . 609
Zu Goethe und Pestalozzi. Von C. Muthesius 625
Hermann Itschners Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer. Von Dr. E. Weber 631
Zur Frage der pädagogischen Akademie 635
Kleine Beiträge zur Geschichte des Erziehungswesens. Von Fr. Wienecke . 638
Die Pädagogik Paul Barths. Von K. F. Sturm 673
Amerikanische Kindervereine und Kinderlesehallen. Von W. J. Ruttmann . 696
Wie weit geht das Recht des Kindes? Von M. Zergiebel 699
Alfred Heubaums Pestalozzi-Biographie. Von Dr. Weimer 745
Die Hauptpunkte der Jamesschen Psychologie. Von W. J. Ruttmann . . . 751
Das Aufsteigen der Tüchtigsten in England. Von Dr. E. Schulze 758
Das Mannheimer Schulsystem. Von R. Gottschalk 760
Zum Verständnis der Lautverschiebungen. Von E. Wilke 762

II. Umschau.

Seite 39. 105. 179. 246. 309. 378. 450. 508. 587. 641. 713. 769.

III. Mitteilungen und Hinweise.

Arbeitsunterricht (Arbeitsschule) 47. 55. 116. 255. 324. 325. 459. 471. 647. 652. 655. 656. Arbeitsfreude (Strecker) 114. Antiqua in der Schule 326. Achtklassige Schule 465. Amerikanische Erziehung und deutsche Schulen 777. Bund hessischer

Schulreformer 48. Berufsgedanke des Lehrers und Schulspezialistentum (Wigge) 113. Bund für Schulreform 183. 465. 723. Berlin 466. Breslau 602. Bern 602. Bewegungsfreiheit in der höh. Schule 321. Chemie in der Volksschule 190. The Carnegie Foundation 515. Diktate (W. Scharrelmann) 256. Dortmund 654. Experimentalpädagogk (Münch) 51. Elementarunterricht 54. 186. 254. 463. 465. 655. Elternbeiräte 466. Fröbel 46. Fingerrechnen (Wilk) 50. Ferienkurse 257. 389. Ferienbeschäftigung für Schüler 657. Fortbildungsschule 52. Fortbildungskurse für zeichnerische Talente 56. Fortbildungsbestrebungen der Lehrerschaft 466. Fichte 776. Gesellschaft f. Volksbildung 657. Geschichtsunterr. 728. Heuler: Aufruf z. Zusammenschluß der Reformer 317. Hamburger Päd. Praktikum 465. Intellektualismus (Wundt) 114. Internationale Kongresse 461. 583. Jugendfürsorge 46. 51. 466. 594. 596. 725. Kurzstunde 119. Kulturentwicklung und Charakterbildung (Elsenhans) 254. Koedukation 321. Kopfgröße und Intelligenz 463. Kulturkunde 464. Kuriosa zur Reformbestrebung 602. Klassenlektüre 656. 728. Kino-Unwesen 657. Lehrerinnenfrage 57. 517. 654. Leipzig 57. 117. 464. 723. Lehrerbildung 189. 319. 325. 326. 385. 466. Leistungsfähigkeit der Schüler während des Schultages 462. 654. Mädchenhandarbeitsunt. 50. 56. 464. Mannheimer Schulsystem 52. München 52. 185. 318. 319. 465. 600. 655. 723. 724. Mädchenschulreform 325. Malischs Lesemethode 463. Mädchendienstjahr 726. Naturwissenschaftl. und math. Unterricht 184. Österreich 318. 601. Päd. Akademie 57. 116. 139. 385. 527. Päd. Zentrale des D. L.-V. 116. 385. Ries 48. Religionsunterricht 187. 598. Reform des höh. Schulwesens 189. Simultanschule 49. Staatsbürgerliche Erziehung 55. 187. 254. 321. 322. 461. 653. Seminar f. techn. Lehrerinnen 56. Sonderklassen 57. 465. 654. Seminarisch und akademisch gebildete Lehrer (Strecker) 256. Stufen des Lehrakts 320. 653. Sexuelle Aufklärung 387. 650. Selbstverwaltung der Volksschule 724. Schulaufsicht und Schulverwaltung 118. 326. 464. Schülerübungen, naturkundl. 49. 319. 321. 601. 655. Schülerselbstverwaltung 191. 656. Schulreform (M. Conrad) 317. Schwimmunterricht 326. Scharrelmann 649. Schundliteratur 651. Schülerwanderungen 656. Taubstummenunterricht 51. Tonwortmethode 653. Turnunterricht 728. Theatervorstellungen f. Schüler 657. Ursachen des Zurückbleibens der Schüler 389. Vorschulen 51. Volksbildungsarbeit (Natorp) 387. Volksschulreform 726. Wickersdorfer Schulreformbund 117. Werkunterricht 728. Zwang oder Interesse? 115. Zeichnen und Formen 321. Zürich 465.

IV. Personalien.

Bauer † 780. Credaro 260. Dürr † 658. Eisenhut † 519. A. Ernst 603. Fritzsche † 603. Gebele † 193. Großer † 390. Gutzmann † 391. Harris † 58. Hammarlund † 259. Heubaum 519. † 751. Heine † 658. O. Jäger † 193. Jordan 193. James † 603. Janke 658. Kockel 59. Kraft † 259. Kabisch 468. Leuschke 59. Lex 780. Meumann 193. Muthesius 193. Meyer-Markau † 467. A. Matthias 468. Ostermann 59. Palmgren † 193. v. Portugall † 519. Ries 780. Sander 603. Stötzner † 780. Schröer 259. H. Scharrelmann 260. Supprian † 658. Tews 466. Ulrich 193. † 658. Voigt 193. Widmann † 391. Zens † 390. Ziesché † 603.

V. Literatur.

Berichte: Naturgeschichte (Prof. Dr. Schmeil) 60. 523. Aufsatzunterricht (Wilke) 119. Gesang (Wiedermann) 125. Geographie (Frenzel) 129. 793. Zur Renaissance Pestalozzis (Sturm) 130. Religion (Böttger) 194. Geometrie und Rechnen (Edert) 260. Fortbildungsschule (Haumann) 265. Philosophie (Malsch) 391. 786. Sprachlehre (Sachse) 395. Lesebuch (Jenson) 468. Pädagogik (Sturm, Weber) 519. 782. Leseunterricht und Lesebücher (Wilke) 524. Physik und Chemie (Pabst und Mittag) 658. 732. Mathematik (Jenson) 662. Zeichnen (Wunderlich) 667. Entgegnung (Dietering) 729. Deutsche Sprache und Literatur (Wilke) 731. Literatur: „Der deutsche Spielmann“ (Bencker) 780. Musik (Kumm) 789. Sexuelle Belehrungen (Schauer) 794. Kurze Anzeigen: 132. 200. 267. 326. 396. 604. 668. 734. 796.

Aus der Fachpresse: S. 68. 134. 201. 269. 334. 400. 469. 534. 606. 669. 736. 799. Literarische Mitteilungen: S. 69. 135. 203. 270. 335. 401. 470. 535. 607. 670. 738. 800. Eingegangene Schriften: S. 204. 403. 740. 802.

Irrtümer und Rückfälle.

Vom Herausgeber.

Es ist eigentümlich, wie schnell der Perpendikel der öffentlichen Meinung heutzutage hin- und herpendelt. Kaum sind die Weckrufe der Neuerer etwas weniger laut geworden, so ist man auch schon eifrig bestrebt, den aufgeregten Philister wieder zu beruhigen. Er habe unrecht getan, den bequemen Platz hinterm Ofen aufzugeben. Unser Schulwesen sei trotz aller Schmähungen und Verdächtigungen in seinem Innersten kerngesund und bedürfe durchaus nicht der grundstürzenden Änderungen, die ihm ein Häuflein pädagogischer Anarchisten ansinne. Und endlich, was käme denn bei dem ewigen Hin und Her der Meinungen schließlich heraus? Unsere Schule bedürfe nichts dringender als Stetigkeit und Ruhe. . . . Der letztangeführte Grund schlägt natürlich durch.

Nun ist es ja nicht unrichtig, daß die Ruhe nach dem Sturm auch ihr Angenehmes hat. Man hat solange die Lärmglocke gezogen, bis auch dem Geduldigsten die Ohren wehtaten. Die Hyperbeln, mit denen ein Gurlitt und Genossen um sich warfen, hat man erst beklatscht und bejubelt; dann hat man darüber gelächelt, und endlich haben sie in ihrer ewigen Wiederholung bei recht vielen ein gelindes Unwohlsein hervorgerufen. Daß Wechsel die Würze des Genusses sei, haben ihre — im Grunde schulmeisterlich-doktrinären — Väter nicht beachtet. Und noch aus einem andern Grunde freut mich der Umschwung. Es bot wahrhaftig kein erhebendes Schauspiel, wenn man wahrnahm, wie keine auch noch so luftige Reformidee ausgesprochen werden konnte, ohne wenigstens in einem Teil der jungen Lehrerschaft schnell bereiten Boden und stürmische Vertretung zu finden. Wieviel Seifenblasen sind nicht im Lauf der letzten Jahre als trag- und lenkfähige Ballons ins Kinderland der Zukunft ausgegeben worden und doch nach kurzem Schillerdasein elendiglich zerplatzt!

Die „Deutsche Schule" hat sich zur Reformbewegung im ganzen immer freundlich und fördernd gestellt. Sie ist, soviel mir bekannt

ist, noch niemals vor Entzücken aus der Haut gefahren, auch dann nicht, wenn ihr diese oder jene Idee von ihrem Erzeuger als der wahrhaftige Stein der Weisen und als das am unmittelbarsten wirkende Mittel, unser Jammertal flugs ins Paradies zu wandeln, vorgestellt wurde. Sie hat auch mit ihrem wenig schmeichelhaften Urteil über diese Adepten niemals hinterm Berge gehalten. Aber sie hat auch niemals vertreten, weder daß die Schule von heute, auch unsere Volksschule, schlechthin mustergültig sei, noch daß die hergebrachte Erziehungswissenschaft, selbst in ihren höchsten Spitzen, schon „aller Weisheit höchste Fülle" in sich schließe. Diese ihre kühle, kritische Haltung hat natürlich nicht den Beifall der Heißsporne gefunden. Ja, ich habe sogar munkeln hören, daß man da und dort in ihrem Leiter einen verschämten Reaktionär witterte. Ich kann mir das ja ruhig gefallen lassen, in dem Bewußtsein zumal, schon vor zwei und drei Jahrzehnten die Gedanken öffentlich vertreten zu haben, die man uns jetzt als nagelneu anpreist.*) Die Pose eines „verschämten Reaktionärs", auch wenn sie nur in der Einbildung eines schlecht unterrichteten Hitzkopfes vorhanden ist, paßt aber nicht mehr in eine Zeit, in der eine unverschämte Reaktion die Gelegenheit benutzt, mit Hilfe des nun einmal unausrottbaren Philistertums im Trüben zu fischen. Ja, ich muß gestehen, daß mich jetzt manchmal die Lust beschleicht, mit in die Front zu treten und die Klinge zu schwingen, daß die Funken stieben. Es wäre ein Jammer, wenn die ganze Bewegung mit einem Siege der Spießbürgerei endete.

In diesen Blättern ist immer Wert darauf gelegt worden, eine hervorstechende Zeiterscheinung bis in ihre geschichtlichen Wurzeln zu verfolgen, da es vielfach nur auf diese Weise gelingt, sie nach Wesen und Bedeutung richtig zu begreifen. Auch betreffs der pädagogischen Reformbewegung ist dies geschehen, und zwar so oft, daß sich heute ein historischer Abstecher sicherlich erübrigt. Es genügt auch, denke ich, daß jene Bewegung wirklich da ist und dazu ihr Dasein so nachdrücklich bekundet, daß ihr eigentlich kein ernstlich nachdenkender Zeitgenosse ausweichen kann. Eine solche Bewegung kann nicht grundlos, nicht bloß eine Einbildung unzufriedener Köpfe sein. Tatsächlich hat vielmehr unsere deutsche Schule noch zum guten Teil den Wechsel einzulösen, den Ahn Pesta-

*) Sollte einer meiner Freunde einmal Gelegenheit haben, die „Schlesische Schulzeitung aus den ersten Achtzigerjahren durchzublättern, so werden ihm hoffentlich auch meine Anregungen zu einer „Pädagogik des Willens" nicht entgehen.

lozzi vor hundert Jahren auf sie gezogen hat. Findet aber die große Aufgabe in der Gegenwart auch die zu ihrer Lösung berufenen Männer?

Man könnte daran zweifeln, wenn man wahrnimmt, wie zwar die Zahl der Krittler anhaltend wächst, die der wirklich tatkräftigen Neuerer und Besserer aber keineswegs im selben Verhältnis zunimmt, so daß es scheint, als scheue mancher die Probe auf das Exempel, das er selbst in beredter Weise aufgestellt. Nicht wenige schreien sich heiser nach „Versuchsschulen" und wären doch auch heute schon in vielen Fällen sehr wohl imstande, die eigene Klasse zu einer solchen umzugestalten. Und wo einer wirklich in Taten zu zeigen bemüht ist, was er für richtig und ersprießlich hält — ich denke z. B. an Kerschensteiner in München — da stürzt sich alsbald die Kritik der Auch- und Überreformer mit einem Eifer auf das Werk, als gelte es, den ärgsten Rückschrittler zu bekämpfen. Der Philister ist der lachende Dritte. Beneidenswert erscheint mir in diesem Falle der — ich denke wieder an Kerschensteiner —, der sich durch solchen Ansturm nicht verblüffen läßt. Beharrlichkeit ist ja schließlich immer eine Gewähr für den Erfolg.

Daß es mit der tatsächlichen Durchführung der Neuerungen nicht recht vorwärts will, liegt vielleicht auch in der Schwierigkeit, die Grundsätze, die in der Bewegung nach Ausdruck ringen, klar und unzweideutig zu erfassen. Vielleicht erklärt sich dies zum Teil daraus, daß der Bewegung mehrere verschiedene Zeitströmungen zugrunde liegen, von denen heute namentlich keiner ein die andern überragender Einfluß zugesprochen werden kann. Ein Versuch, die Bewegung in ihrer Gesamtheit auf nur eine dieser Strömungen, etwa die kunstpädagogische, zurückzuführen, muß in Künstelei ausarten.

Man glaubt, das Verhältnis zwischen der älteren und der neuen Pädagogik am genauesten durch den Gegensatz Intellektualismus — Voluntarismus zu bezeichnen. Und das trifft, richtig verstanden, auch zu. Aber auch nur: richtig verstanden! Ein Irrtum wäre es anzunehmen, daß die ältere Pädagogik ausschließlich das Wissen geschätzt und das Wollen übersehen hätte. Ist es doch kein Geringerer als Herbart gewesen, der das sittliche Wollen geradezu als das Ziel des Unterrichts aufgestellt hat. Ebenso irrtümlich wäre es zu meinen, daß die neuere Pädagogik die Bildung der Intelligenz vernachlässigen dürfe. Dieser Irrtum ist übrigens anscheinend weiter verbreitet, als man glauben möchte, denn be-

kanntlich spielt gerade der Teil des Lehrakts, der ausschließlich der logischen Bildung dient, die „Besinnung", um sich eines Herbartschen Ausdrucks zu bedienen, in der Lehrart der Neuerer eine mehr als bescheidene Rolle. Und das zum Schaden der Bildung überhaupt. Auch im Sinne des Voluntarismus; denn wenn auch hochgradige Intelligenz in irgend einer Provinz des Geistes noch keineswegs unmittelbar auch zum Wollen auf diesem Gebiete führt, so ist sie selbst doch nur erreichbar durch höchste Anstrengung der Willenskräfte, die das Vorstellungsleben beherrschen.

Es ist richtig, daß es der älteren Pädagogik vorwiegend auf den Bildungsinhalt ankam; aber auch die Reform darf diesen nicht geringschätzen. Sicherlich liegt ein ganz unverzeihlicher und noch dazu gefährlicher Irrtum zugrunde, wenn ein Neuerer den Satz hinstellte: es sei gleichgültig, an welchem Bildungsstoffe das Kind seine Kraft entwickle. Erziehung ist doch etwas mehr als Sport. Sie dient in erster Reihe einer der wichtigsten sozialen Aufgaben der Menschheit: der Hineinbildung des heranwachsenden Geschlechts in die Kultur seiner Zeit und der Erweckung seines Verständnisses und Interesses für deren Weiter- und Höherentwicklung. Das ist ihre vornehmste Aufgabe gewesen seit Anbeginn und wird es bleiben auch im „Jahrhundert des Kindes". Die Kultur aber, in die das Kind hineinwachsen soll, weil muß, ist etwas durchaus Konkretes, das Ergebnis einer ganz bestimmten geschichtlichen Entwicklung und der Niederschlag eines ganz bestimmten Volkstums. Damit ist der Schulerziehung von vornherein auch betreffs ihres Inhalts, ihres Bildungsstoffes, eine ganz bestimmte Richtung gegeben, die der Unterricht nicht übersehen darf. Wohl ist sein gutes Recht, das Abgestorbene und das dem Absterben unzweifelhaft Geweihte in diesem Inhalte abzulehnen. Darauf beruht ja auch die Berechtigung der Kritik, die unsere Zeit an der hergebrachten Gymnasialbildung übt. Jeder Unterricht verfehlt Zweck und Wirkung, der das Kind nicht in das Leben hineinführt, das es selbst umflutet.

Ebensowenig wie das Absterbende gehören aber auch in die Schule die Banalitäten des Alltaglebens, denen mancher Vertreter des Neuen im Unterrichte — und zwar nicht bloß in dem der Kleinsten — einen sehr breiten Raum zuläßt.

Der Grundunterschied zwischen dem Alten und dem Neuen liegt überhaupt nicht auf dem Gebiet des Lehrstoffs. Daß auch dort lebhafte Reformbestrebungen sich geltend machen — es sei nur an den Religionsunterricht erinnert — ist freilich richtig, und zum Teil

sind diese auch unmittelbar oder wenigstens mittelbar auf die Grundbewegung zurückzuführen. Diese selbst aber ist aus anderer Wurzel aufgewachsen. Sie beruht auf der Umwandlung unserer Anschauungen über Wesen und Wert der Menschennatur und ihrer Äußerungen, wie sie gerade in unserm Zeitalter langsam und allmählich, aber immer deutlicher merkbar sich vollzieht. Und sie ist bedingt durch die Psychologie der Gegenwart, die bekanntlich in wesentlichen Richtungen andere Bahnen einschlägt als früher.

Das Gebiet, auf dem die neuen Anschauungen von den älteren sich scheiden, liegt dort, wo es sich um das Wesen des Bildungsvorganges handelt, um die Frage, wie es möglich ist, die Kulturinhalte, die die Schule an das Kind heranbringt, in Bildungsfermente umzusetzen, das ist: durch ihren Besitz nicht bloß sein Wissen zu bereichern, sondern auch seine Kraft zu steigern, den Unterricht so zu gestalten, daß er nicht nur den Gesichtskreis des Schülers erweitert, sondern damit auch unmittelbar die Summe geistiger Energie vergrößert, die den wesentlichen Grundstock der werdenden Persönlichkeit bildet.

Der älteren Pädagogik ist es im wesentlichen um den Besitz zu tun, der neuen um seinen Erwerb. Die erstere sucht die Kulturwelt von außen her in das Kind hineinzubilden — „anschaulich" zu unterrichten, ist eine ihrer Hauptsorgen — die letztere will das Kind anregen, sich von innen aus der äußeren Kulturwelt selbsttätig zu bemächtigen — „Tat" und „Arbeit" sind ihre Schlagworte. Der „Wissensschule" setzt sie die „Arbeitsschule" entgegen. Wobei aber freilich nicht mit ersterem Ausdruck der Gedanke mechanischer Einpfropfung und mit letzterem derjenige planlos vagierender Geschäftigkeit verbunden sein darf. Die „Arbeit" — es ist darunter nicht bloß körperliche Arbeit zu verstehen — soll, soweit das möglich ist, Gelegenheit geben, das Wissen, das der Jugend überliefert werden soll, ihr als eignes Erlebnis, als Erfahrung zu vermitteln. Es soll für sie nicht bloße Mitteilung, sondern das Resultat eigner Anstrengung sein. Die Jugend soll ihre Kenntnisse nicht passiv aufnehmen, sondern sie als naturgemäße Ergebnisse eigner Tätigkeit sich selbst erwerben. An den Bildungsstoff selbst legt die richtig aufgefaßte Reformpädagogik die Sonde ihrer Kritik nur insoweit an, als sie die Frage aufwirft, ob dieser so geartet sei, daß er die Durchführung ihrer Grundsätze zuläßt. Was im Kinde gar kein Echo findet; was nicht imstande ist, wirklich aktive Teilnahme

in ihm anzuregen, das gehört nach ihrer Auffassung nicht in seinen Unterricht.

Auch die ältere Schule will die Lehrstoffe dem Schüler nicht etwa mechanisch aneignen. Vielmehr wird gerade in ihr der Grundsatz, „anschaulich" zu unterrichten, aufs lebhafteste betont. Und wenn auch dieser Grundsatz vielfach nur einseitig aufgefaßt und lediglich auf Verstärkung des sinnlichen Eindrucks und Vermehrung der „Anschauungsmittel" bezogen wird, so bricht sich doch allmählich auch die richtigere Bestimmung jenes Begriffs, die wir einer vertieften psychologischen Einsicht danken, immer weiter Bahn: die Auffassung, nach der die Anschaulichkeit eines geistigen Besitzes abhängig ist von seiner Stellung im Gedankenkreise, von seinen Beziehungen zum geistigen Gesamtleben des Menschen. Hieraus folgert die ältere Pädagogik ganz folgerichtig die Bedeutung einer planmäßigen Schulung des Gedankenkreises für den Ausgang des Bildungsprozesses und weiterhin für die Erziehung überhaupt, deren Probleme letzten Endes fast sämtlich in seiner Gestaltung die Hauptbedingungen zu ihrer Lösung finden.

Man sieht, der Herbartianismus ist nicht eine von verschiedenen Richtungen der älteren Pädagogik, sondern er ist geradezu ihre Repräsentation in logischer Vollendung.

Aus dem Dargelegten wird erklärlich, daß in der alten Schule intellektualistische Tendenzen, d. h. Rücksichten auf die Gestaltung des Gedankenkreises, eine Hauptrolle spielen. Insbesondere beherrschen sie tatsächlich fast alle Erwägungen, die sich auf den Unterricht, auf Lehrplan, Methode usw., beziehen. Das ist der eigentliche Sinn der jetzt so oft ausgesprochenen Beschuldigung, daß in der heutigen Schule das „Stoffprinzip" vor allem maßgebend sei.

Auch die Reformpädagogik darf diese Aufgabe nicht geringachten. Aber sie erblickt die Grundbedingung zu ihrer Lösung in dem Vorhandensein gestaltender Willenskräfte und erklärt darum deren Erweckung als die erste und höchste Aufgabe des Unterrichts, als die, von deren Gelingen überhaupt der Erfolg abhängt.

Daraus ergibt sich ein anderer wichtiger Unterschied. Eine intellektualistische Pädagogik steuert naturgemäß — weil der Natur des Intellekts entsprechend — dem Logisch-Allgemeinen, im Lehrakt dem Begriff, im Lehrplan dem System, zu. Die volun-

taristische Pädagogik dagegen bevorzugt — der Natur des Willens entsprechend — die Besonderheit des Einzelnen. Ihr ist individuelle Erfassung des Lernobjekts die Hauptbedingung seiner Aufnahme als wirkliches geistiges Eigentum, als produktive Kraft, und individuelle Form seines Ausdrucks der einzige vollgültige Beweis dafür. Die ältere Didaktik fordert einen begrifflichen Abschluß der Bildung als Ziel des Lehrplans; die voluntaristische Didaktik verneint eine unbedingte Nötigung zu einem solchen Abschluß, denn nicht Besitz gilt ihr als das Höchste, sondern Anregung. Wenn darum die ältere Schule als Ziel der Erziehung den „Charakter" nennt als den allgemeinen Inbegriff der sittlichen Maximen, so ist es sicherlich bezeichnend, wenn die neuere Schule dafür den Ausdruck „Persönlichkeit" setzt als einen solchen, der das Moment des Individuellen von vornherein in sich schließt. —

Der folgenschwerste Irrtum, in dem aber gar nicht wenige Reformer befangen sind, ist der, daß sie meinen, durch Spiel und Tändelei die Ziele zu erreichen, die sie erstreben. Der Sonnenglanz der Heiterkeit, den ihre Lehrart über die Klasse ausstrahlt, die körperliche und geistige Lebendigkeit, die sie anregt, das muntere Spiel der Phantasie, das sie hervorruft: das ist es, was sie und ihre Beurteiler über die Erfolge täuscht. Auch das Spiel soll der Schule nicht mangeln, gewiß nicht; aber es soll sich nicht anmaßen, Unterricht zu sein. Unsere Schule soll zur „Arbeitsschule" werden, nicht zur Spielschule. „Arbeit" erfordert aber nun einmal Kraftaufwendung; sie ist nicht denkbar ohne zielbewußte Überwindung von Schwierigkeiten. Wir sind gewiß alle mit einem bekannten Reformer grundsätzlich einverstanden, der kürzlich als das einzige und alles umfassende Ziel seiner Pädagogik „das Glück des Kindes" nannte. Auch wir erstreben es; aber wir wissen, daß nur ein Kurzsichtiger es in der unmittelbaren Lustempfindung erblicken kann, die Tändelei und Spiel begleitet. Eine ernsthafte Betätigung, wie sie die Arbeit fordert, erspart dem Kinde nicht Mühe und Anstrengung, aber sie gewährt ihm schließlich doch die bei weitem edlere und dauerndere Lust, die in der Befriedigung darüber liegt, durch eigne Kraft ein erstrebtes Ziel erreicht und die entgegenstehenden Hindernisse besiegt zu haben. Daß ihm dieses Ziel aber als ein selbst erstrebtes erscheint, ist freilich die Hauptsache und muß eine ernste Sorge des Unterrichts sein. Denn daß eine Nötigung zur Arbeit, die aus äußerem Zwange hervorgeht, jenem Zweck zuwiderläuft, ist selbstverständlich. . . .

Schlimmer als diese Irrwege sind die Rückfälle, die man heute auch bei manchem wahrnehmen kann, den man im übrigen zu den Reformern zählen muß. Rückfälle in den sonst verpönten Intellektualismus meine ich. Von konsequentem Denken zeugt das natürlich nicht. Merkwürdig ist übrigens — ich schreibe es her auf die Gefahr hin, ungalant zu erscheinen — daß nach meinen Erfahrungen seit Eintritt der Frauen in die Reformbewegung solche Folgewidrigkeiten öfter beobachtet werden können als früher. Wird doch seltsamerweise gerade in den Kreisen pädagogisch tätiger Frauen die Bedeutung des Wissens für die Willensbildung vielfach bei weitem überschätzt. Als Kerschensteiner kürzlich in einem Berliner Vortrage für staatsbürgerliche Erziehung durch Einrichtung von Schul-Arbeitsgemeinschaften eintrat, da waren es vorwiegend Frauen, die demgegenüber die Bedeutung staatsbürgerlicher Belehrung hervorhoben. Und daß die Forderung von Aufklärung über hygienische und sogar über sexuelle Fragen gerade von weiblicher Seite her die stärkste Unterstützung gefunden hat, ist bekannt. Eine streng voluntaristische Pädagogik steht diesen Vorschlägen stark zweifelnd gegenüber.

Folgewidrig erscheint es mir, wenn ein grundsätzlicher Freund des Handarbeitsunterrichts diesen nur soweit als Erziehungsmittel gelten läßt, als er in den Dienst der geistigen Bildung, etwa auf den Gebieten der Geometrie und der Naturlehre, gestellt wird. Dieser, der „Werkunterricht", behauptet er, gehöre in die Schule, die sogenannte „Handfertigkeit" nicht. Und doch weiß jeder, der diese letztere genauer kennt und ihre Erfolge vielleicht sogar selbst an Leib und Geist empfunden hat, daß in ihrem methodisch geordneten Betriebe viel mehr Bedingungen für Kraftbildung und Willenserziehung geboten sind, als in jenem. Aber die ältere Anschauung, daß der Unterricht, im Grunde genommen, nur der geistigen Bildung, d. i. der Schulung des Gedankenkreises, zu dienen hat, sitzt nun einmal so fest in den Köpfen, daß sie auch bei denen kaum zu überwinden ist, die schon halb nach der Gegenseite neigen.

In dieser Anschauung wurzelt auch die von Berthold Otto erfundene und von Johannes Spieser weiter ausgebildete „begriffliche Methode" des Lesenlehrens, die diese Fertigkeit auf die Einsicht in die physiologischen Vorgänge bei der Lautbildung gründen will. Auf ihr beruhen die zahlreichen Gesangmethoden und „Singemaschinen", die neuerdings aufkommen und erfunden werden in der Absicht, „mit Bewußtsein" singen zu lassen. Ihr ist

aber auch das Streben gewisser „Kunsterzieher“ zuzurechnen, namentlich im Literaturunterrichte die Erziehung zum Kunstgenuß ausarten zu lassen in eine — noch dazu für die Köpfe der Kinder oft viel zu hohe — Einführung ins Kunstverständnis. Es genügt nach ihrer Ansicht nicht, daß sich die Jugend des Schönen, das ihr Dichtung und bildende Kunst bieten, naiv erfreue; nein, sie soll auch darüber reflektieren, warum sie sich freut. Daß dies ebenso unkindlich ist, wie es andererseits auch nicht das Geringste zur Erhöhung des Kunstgenusses beiträgt, viel eher diesen abschwächt, das vermögen diese „Intellektualisten“ unter den Reformern offenbar nicht einzusehen. . . .

Der Weg, den man zum ersehnten Gipfel aufwärts pilgert, führt nur selten in gerader Linie. Der Irrtum verlockt auf Umwege, und die Wucht des Ballastes, den mancher Wanderer von unten mit hinaufschleppt, zieht ihn oft auf steilem Pfade wieder weit nach abwärts. Hauptsache ist, daß wir das hochgesteckte Ziel nicht aus den Augen verlieren und unverzagten Mutes allen Hindernissen zum Trotz ihm entgegenstreben.

Eine Pädagogische Akademie.

Von Dr. Max Brahn in Leipzig.

Während noch vor zehn Jahren die Überzeugung allgemein war, daß die Universitäten das Bildungsbedürfnis allseitig befriedigen, breitet sich jetzt die Meinung immer weiter aus, daß neue Bildungszwecke entstanden sind, denen die Hochschule nicht gerecht wird. „Die Bedürfnisse sind da. Sie heischen Befriedigung, und sie werden sie finden. Aber noch sind wir in einem Übergangszustande. Die alte Organisation der Universitäten reicht nicht mehr aus," sagte Wilhelm Wundt in der Festrede zum 500-jährigen Jubiläum der Universität Leipzig. Zu den so verschiedenartigen Kreisen, die mit neuen Forderungen an die Universität herantreten, gehört mit in erster Reihe der Volksschullehrerstand, zu den Fächern, die neue Organisationen fordern, gehört die Pädagogik.

Ein Stand, dessen Schulzeit nicht kürzer ist als die der akademisch Gebildeten, der gezwungen ist, neue Ergebnisse der Wissenschaft zu verfolgen, dessen Arbeitsmethoden denen der freien Berufe nahe verwandt oder gleich sind, der zunehmend immer mehr Elemente enthält, die auf dem Gebiete der Pädagogik oder andern Gebieten der Wissenschaft produktiv arbeiten, kann von deren Pflegstätten auf die Dauer nicht ferngehalten werden. Er wird immer wieder die Möglichkeit des Abschlusses seiner Bildung durch akademisches Studium verlangen müssen, besonders nachdem die Seminarbildung besser geworden ist, das Einkommen sich gehoben hat und eine vorzügliche Organisation ihm vor Augen führt, wie nötig ihm wissenschaftliche Bildung ist.

Diesem berechtigten Wunsche der Lehrer haben einige Staaten nachgegeben, indem sie den besten Prüflingen das Recht zum Studium der Pädagogik an der Universität gaben. Sie schufen sich auf diese Weise aus dem Kreise der Volksschule vorzüglich wissenschaftlich vorgebildete Kräfte für die Verwaltungs-, Aufsichts- und Seminarstellen. Nur Preußen widersetzt sich grundsätzlich jeder akademischen Bildung der Lehrer, jedem Schritt, der über das Seminar hinaus führt. Das ist um so merkwürdiger, als es für alle die angeführten gehobenen Stellen Examina fordert, ohne sich darum zu kümmern, wo die Lehrer die nötigen Kenntnisse erwerben

können. Selbstbildung kann die höchste Form der Bildung sein — wird sie aber für einen ganzen Stand die erzwungene Grundlage seines äußeren Vorwärtskommens, dann ist sie unzureichend, ja gefährlich. Es ist eine unsinnige Zumutung, daß sich jemand in den Naturwissenschaften ohne Anschauung erweiterte Kenntnisse verschaffe — in den Geisteswissenschaften kann nur persönliches Leben des Lehrers volles Leben und Einfühlen in die Vorgänge schaffen. Die autodidaktische Vorbereitung zu einem Examen zieht leicht mechanisches Aufnehmen und Drill groß — die Folge ist dann äußerliches Weitergeben beim Seminarlehrer, die Forderung peinlicher Regelbefolgung beim Direktor und Inspektor. Die Schwierigkeit, sich neben dem Schuldienst auf ein Examen vorzubereiten ist groß; trotz des großen Fleißes, den jeder Kundige gerade den strebsamen Lehrern zuschreibt, fällt etwa ein Drittel der Prüflinge nach der preußischen Statistik im Mittelschullehrerexamen durch. Welcher Gegensatz zu Sachsen, wo die studierenden Lehrer fast ausnahmslos ihr Examen bestehen, in überwiegender Zahl mit guten und sehr guten Noten! An der Notwendigkeit, an Stelle des toten Wortes lebendige Lehre zu setzen, zweifelt wohl niemand.

Hat so der Lehrer ein Recht, die Möglichkeit erweiterter Bildung zu fordern, so hat die Pädagogik selbst noch viel mehr Anlaß, sich gegen die bisherige Behandlung zu wehren. Sie hat allmählich eine stets noch wachsende Erweiterung und Vertiefung erfahren, die alle früheren Organisationen für ihre Ausbildung als unzureichend erscheinen läßt. Wie einfach war die Gliederung der Schularten noch vor 50 Jahren, wie mannigfach ist sie heute! Der Kindergarten, die Volksschule in ihren allzu reichen Formungen, die Fortbildungsschule, Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule, Reformschulen, Landeserziehungsheime, höhere Mädchenschulen, Studienanstalten, Frauenakademien, Hochschulen, dazu die Fachschulen allgemeineren und ganz speziellen Charakters — — und wollte man aufzählen, was alles ans Licht drängt, so gäbe es kein Ende. Mit den Schularten sind die Unterrichtsfächer gewachsen, und wo soziale und kulturelle Mißstände sich zeigen, da soll die Schule neue Fächer einführen, diesen Schädlichkeiten abzuhelfen. Wie die verschiedenen Schularten sich mit der Überfülle der Fächer abfinden sollen, das ist eine Frage, die man früher nicht zu stellen brauchte, die heute aber eine der schwierigsten ist. Mit den Arten und Fächern der Schule sind

auch die Altersstufen gewachsen, mit denen der Pädagoge es zu tun hat. Die zunehmende Bedeutung von Kindergarten und Fortbildungsschule haben bewirkt, daß die Anzahl der Lebensjahre, die pädagogisch zu berücksichtigen sind, etwa auf das doppelte gestiegen ist und noch weiter steigt. Es gibt kein pädagogisches Universalrezept mehr, das für alle Stufen brauchbar wäre, sondern nur Vorschriften für einzelne Altersgruppen, während bisher für das Alter von 6—14 Jahren allenfalls eine äußere Einheit der Methode möglich war. Kein einzelner kann alle Seiten der Pädagogik übersehen; auch nur wesentliche Teile zu beherrschen und zur Einheit zu bringen, würde ein durch vielen Unterricht nicht erfülltes Leben fordern.

Mit der Erweiterung geht eine Vertiefung und Verfeinerung der Pädagogik einher, durch die jeder Zweifel am Zunehmen ihrer wissenschaftlichen Grundlegung ausgeschlossen wird. Die Differenzierung der Schularten, die Herabsetzung der Klassenstärken, die Entwicklung von Neben- und Hilfsformen der Normalschule fordert und ermöglicht eine weitgehende Verfeinerung der Beobachtung. Das Experiment beginnt langsam mitzuarbeiten, und die Wissenschaft vom Kinde, noch ganz in den Anfängen, hat doch den Geist der Pädagogik umgestaltet und ein riesiges Forschungsgebiet geschaffen, das einst Fundament des pädagogischen Baues werden muß. Hygienische und soziale Forderungen werden von der Gesellschaft an die Schule in erhöhtem Maße gestellt, die Anzahl pathologischer Kinder, Minderwertiger aller Gruppen ist enorm und darf nicht mehr übergangen werden. Das alles setzt Kenntnisse mannigfachster Art voraus, die schwer erworben werden.

Ihr Erwerb aber wie ihre Erweiterung sind völlig dem Zufall überlassen. Einzelne begeisterte Männer müssen in Deutschland neben ihrem Amte noch das Amt in sich fühlen, pädagogisches Neuland zu entdecken; einzelne Männer oder Vereine müssen nebenamtlich dafür sorgen, daß pädagogische Reformen bekannt werden. In gelegentlichen Kursen außerhalb der offiziellen Anstalten werden Gebiete wie Fortbildungswesen, Jugendfürsorge, Hilfsschule, Handfertigkeit gelehrt, losgelöst vom Ganzen der Pädagogik. An Universitäten, die Lehrstühle für Assyrisch, Ägyptisch, Chinesisch haben, ist für die Pädagogik kein Raum.

Es war daher kein Zufall, sondern eine notwendige Folge einer langen Entwicklung, daß Lehrer und Pädagogik freie Forschungsstätten forderten, wie sie allen genügend vorgebildeten Be-

Die badische Schulverwaltung kam ihm entgegen, indem sie ihm die Stelle als Honorarprofessor der Pädagogik an der Universität Heidelberg antrug. Im Juni 1866 trat er sie an. Seine Absicht war, „in einfacher Tätigkeit des Vortrags über das ganze Gebiet der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften . . sich eine ihm innere Befriedigung gewährende Wirkungssphäre zu schaffen". Diese Einschränkung seiner Wirksamkeit war erklärlich nach den Aufregungen, die ihm die letzten Monate seiner Jenenser Zeit gebracht hatten; aber sie entsprach seinem wirklichen inneren Bedürfnis nicht. Er brachte in Heidelberg eine pädagogische Gesellschaft zusammen und trat in lebendigen Verkehr mit den Volksschullehrern in Heidelberg und Mannheim; aber der Mangel eines Seminars ließ die lebendigen Beziehungen zwischen ihm und seinen Zuhörern nicht aufkommen, die die wertvollste Seite seiner pädagogischen Arbeit in Jena gewesen waren. In der philosophischen Fakultät hatte er auch fast keinen Halt; denn sie hielt eine pädagogische Professur überhaupt für überflüssig. Man wird diese Erfahrungen und die beengenden Verhältnisse, unter denen Stoy in Jena zu arbeiten hatte, wo er fast ganz auf den Aufwand eigener Mittel angewiesen war, und endlich die Stellung, die in neuerer Zeit die bayerischen Universitäten zur Frage der pädagogischen Professuren eingenommen haben, ernstlich prüfen und überdenken müssen, wenn man endlich zu einem Urteil gelangen will über die Frage, wie in Deutschland eine würdige Stätte für die Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik geschaffen werden könne, und in welches Verhältnis diese zu setzen sei zu dem unabweisbaren Bedürfnis einer praktischen Vorbereitung auf den Schulberuf.

Im Herbst 1867 begab sich Stoy nach Bielitz in Österreichisch-Schlesien zur Einrichtung eines evangelischen Lehrerseminars; aber es zog ihn doch bald wieder zurück zur akademischen Wirksamkeit. Er blieb in Heidelberg bis zum April 1874 und ergriff mit Freuden den Antrag, seine Honorarprofessur in Jena wieder zu übernehmen. Als Gehalt wurden ihm 400 Taler gewährt, von 1881 an 1700 Mark; seinen Elementarlehrern gab er mehr. In seinem Entlassungsgesuche an das akademische Direktorium in Heidelberg sagte er, er wünsche seine „durchaus freundliche und friedliche und sonst höchst angenehme, aber für Pädagogik derzeit höchst ungünstige und deprimierende Stellung in Heidelberg aufzugeben". In Heidelberg übernahm er die Redaktion der in Darmstadt erscheinenden Schulzeitung, in der manche wertvolle Arbeit aus seiner Feder erschienen ist.

Seine pädagogische Gemeinde in Jena blieb während seiner Ab-

daß in den weitesten Kreisen das Vertrauen auf die pädagogische Ausbildung, die die Universität diesen Lehrern gibt, ein sehr großes ist. Ganz besonders haben viele einsichtige Menschen das Gefühl, daß die Universität die Lehrer zu wissenschaftlich erzieht, um ihnen die nötigen Handhaben für den Unterricht in den niederen Klassen zu geben, der dem Volksschulunterricht ähnlich sein sollte. Hier wirkt die gymnasiale Methode, wie wir sie kurz nennen wollen, auf den Schüler am wenigsten anregend und am meisten ermüdend, so daß sicherlich die Klage der Überbürdung größtenteils hier ihre Quelle hat. Man hat daher 2 Jahre der pädagogischen Fortbildung an einem höheren Seminar eingeführt. Die Universität ist in der Hauptsache eine geeignete Stätte für den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik und in der allgemeinen Pädagogik — für die besondere, wenn auch noch so weit gefaßte Unterrichtslehre der Volksschule ist bis jetzt an den Universitäten nicht vorgesorgt; sie ist völlig dem Zufall überlassen, daß dieser oder jener Dozent eine Neigung hat, sie zu lehren. Und solche Fächer spielen bekanntlich keine glückliche Rolle. Es wäre aber auch sehr schwer, mit einem Schlage für alle die Fächer zu sorgen, die heute die Volksschullehrer kennen sollen. In zunehmendem Maße wird die Psychologie des Kindes notwendig, die Hilfsschule fordert eine besondere pathologische Pädagogik, die Jugendfürsorge bedarf immer mehr einer kenntnisreichen zusammenfassenden Behandlung, die pädagogische Psychologie hat lange aufgehört, ein Nebenfach zu sein und die experimentelle Pädagogik steht so sehr im Vordergrunde und im Streite, daß sie, anerkennend oder bestreitend, gelehrt werden muß. Und alle die einzelnen prinzipiellen Reformversuche — man denke nur an die Arbeitsschule, den Handfertigkeitsunterricht, die Landerziehungsheime, den Fortbildungsunterricht, der sozial eine eminente Bedeutung hat — sie alle werden an Universitäten nicht behandelt, höchstens in verstreuten Kursen bald hier bald da gelehrt; aber besondere Lehrkräfte, die über sie systematisch nachdenken, das Material sammeln und sichten, sind nicht vorhanden. Daher kommt es dann, daß extreme, praktisch unmögliche Forderungen von Eigenbrödlern es leicht haben, die Gehirne zu umnebeln und schließlich ganze Massen zu unüberlegten Forderungen fortzureißen. So geht es überall, wo besonnene Führer fehlen, denen die Autorität des Amtes zur Seite steht.

Wenn aber an einer Universität sich auch eine Kraft findet, die Lust hat, einem oder mehreren dieser Probleme nachzugehen,

so fehlt ihr die Möglichkeit, in dauernder Berührung mit der Praxis zu bleiben. In ganz Deutschland gibt es nur eine Universität, die mit einer Versuchsschule verbunden ist, in Preußen keine einzige. Es hat doch niemand Lust, sich die Teilnahme an der Praxis der Schule zu erbetteln, sondern ein Universitätslehrer darf fordern, daß ihm genau so eine offizielle Gelegenheit gegeben wird, mit der Praxis der Schule dauernd in Berührung zu bleiben, wie der Mediziner in den teuren Krankenhäusern die Möglichkeit bekommt, Theorie und Praxis in dauernde Wechselwirkung zu bringen. Ist denn die Arbeit an unsern gesunden Kindern weniger wertvoll als die an unsern Kranken? Aller theoretische Unterricht und alle theoretische Forschung allein sind unvollkommen, wir brauchen pädagogische Kliniken, die bisher an keiner Stelle vorhanden sind.

Erkennt man diese Forderungen der Lehrer ebenso wie die der pädagogischen Wissenschaft an, so könnte man leicht die Folgerung daraus ziehen, daß den Universitäten all die pädagogischen Veranstaltungen angefügt werden möchten, die sich hier als nötig ergeben haben. Die Erfüllung dieser Forderung stößt aber auf Unmöglichkeiten. Man bekäme auf viele Jahre, wahrscheinlich über ein Menschenalter hinaus, schon die Lehrkräfte nicht, um eine genügende Anzahl von Universitäten in wirklich zureichender Weise nach diesen Forderungen einzurichten. Und die Versuchsschulen, die es ja von Zeit zu Zeit an den Universitäten gegeben hat, haben als solche isolierte Erscheinungen nie recht Fuß fassen können. Man hat sie stets entweder als schwierige Experimente angesehen, die ein einzelner besonders begeisterter Dozent anstellte, oder gar als Fremdkörper, von denen sich nach dem Tode des Betreffenden herausstellte, daß sie von dem Organismus schnell abgestoßen wurden. Die ganze Stimmung der Universität ist bisher nicht nur den Pädagogen, sondern vielmehr der Pädagogik nicht sehr günstig. Fächer, die man für wertvoll hält, erkennt man bekanntlich dadurch an, daß man Ordinariate für sie schafft; die Pädagogik hat man bisher in dieser Weise nicht geehrt. Zwei bayrische Universitäten haben vor kurzer Zeit das Votum abgegeben, daß keine Notwendigkeit für pädagogische Lehrstühle vorhanden sei, und in Berlin hat der berühmte Vertreter der Pädagogik nur eine Honorarprofessur. Die Stelle Paulsens, der sich der Pädagogik besonders annahm, hat man mit einem allerdings ganz hervorragenden Philosophen besetzt, ohne aber auf die Pädagogik Rücksicht zu nehmen. Natürlich

könnten die Regierungen die Einrichtung von Lehrstühlen für Pädagogik erzwingen, aber diese würde in solchem Falle eine traurige Rolle spielen.

Wäre aber auch mit der Errichtung des einen oder des andern Lehrstuhls für Pädagogik sachlich das Wesentliche erreicht? Wäre dadurch eine zentrale Stätte geschaffen, an der die vielen Probleme des Unterrichtes und der Erziehung genügend vertreten wären? Sie sind heute so vielseitig geworden, daß kein einzelner sie alle übersehen kann. Schon die Beherrschung der Volksschul- und Gymnasialpädagogik ist schwer. Alle die obengenannten Nebengebiete außerdem ernstlich zu kennen, ist für einen Menschen unmöglich. Man überlege doch, daß man Schüler vor sich hat, die schon im praktischen Schulleben gestanden haben, die das Allgemeine im Seminar kennen gelernt haben und denen daher nur derjenige genügen kann, der auf einem Gebiete selbständig wissenschaftlich gearbeitet hat, vor dem die Hörer inneren Respekt haben, weil sie ihn als sich überlegen fühlen. Eine Persönlichkeit, die alles behandeln wollte, würde niemand genügen; mit einem einzelnen Lehrstuhl wäre also im jetzigen Stadium wenig getan.

Und mit der Errichtung mehrerer Professuren? Eine Rundfrage bei allen deutschen Regierungen und Universitäten würde ohne Frage zeigen, daß keine einzige von ihnen darauf eingehen würde. Wer auf solche Utopien baut, der hindert nur das Erreichen des Möglichen. Der Versuch, den neuerdings ein sehr angesehener Universitätslehrer machte, besondere Einrichtungen für Volksschullehrer an einer Universität durchzusetzen, ist an heftigen Widerständen gescheitert; er wird immer wieder scheitern, solange nicht ein Vorbild den Universitäten gezeigt haben wird, wie es zu machen ist, solange nicht an einer Stelle die Pädagogik bewiesen haben wird, daß sie Wissenschaft ist und zunehmend mehr wird. Die heutige Fächereinteilung der Universität verträgt sich schlecht mit den Bedürfnissen des Pädagogen. Gar zu leicht entfremdet einerseits die heutige Universität, da sie dem studierenden Lehrer zu wenig pädagogische Anregung bietet, ihn der Pädagogik und treibt ihn in ein Fachstudium, das stets nur für einen Bruchteil der Lehrer Bedeutung haben wird, am wenigsten für die späteren Aufsichtsbeamten. Auf der anderen Seite ist sie heute gar nicht in der Lage, dem Pädagogen die Fächer so zu bieten, wie er sie braucht, z. B. die Konzentration der Fächer, die nicht von einem logisch-wissenschaftlichen, sondern einem psychologisch-praktischen Prinzip ge-

fordert werden. Wer hat an der Universität Lust, Staatsbürgerkunde zu lehren? Weder der Jurist, noch der Nationalökonom. Wer liest einheitlich die Arbeitskunde oder allgemeine Technologie? Weder der Chemiker, noch der Physiker, noch der Botaniker. Wer liest auch nur die organischen Naturwissenschaften so, daß der Lehrer sie unmittelbar verwerten kann?

Die Universitäten werden erst dann der Pädagogik eine würdige Stätte bereiten, wenn ihnen ein Vorbild gegeben sein wird, welche Art der Organisation eine gedeihliche Pflege der Pädagogik gewährleistet. Es wäre ja nicht das erste Mal, daß neue Wissenschaften sich an besonderen Hochschulen entwickeln und organisieren, um dann gern von den Universitäten aufgenommen und als gleichwertig angesehen zu werden. So sind Forst- und Landwirtschaft, so Tierheilkunde und Zweige der Technik an die Universität gekommen. Die Größe der Universität liegt nicht nur darin, daß sie wissenschaftliche Kultur schafft, sondern auch in ihrer unbegrenzten Fähigkeit, anderswo erwachsene Wissenschaften zu assimilieren. Wir haben technische Hochschulen, die für die deutsche Technik Unendliches geleistet haben, weil diese ihnen Herzenssache und Zentrum des Sorgens ist — noch fehlt uns eine pädagogische Hochschule, die eben so planmäßig und mit innerstem Interesse für die großen Fragen der Erziehung sorgt, von der die Wirtschaft des Volkes nicht nur, sondern seine gesamte Entwicklung und Kultur abhängt. Zum späteren Vorbild für die Universitäten muß eine pädagogische Akademie gegründet werden, die die akademische Pädagogik ergänzt.

Eine Hochschule muß es sein, die in Methode und Lehrweise der Universität gleicht, nur daß sie der besonderen Art der pädagogischen Vorbildung angepaßt ist. Sie soll etwa einer philosophischen Fakultät gleichen, an der philosophische, historische, sprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche, staatswissenschaftliche Bildung bei Männern erworben wird, die den Universitätslehrern gleichwertig sind. Ihr Zentrum soll eine Zahl pädagogischer Fächer bilden, für die sicherlich heute an einer Stelle erstklassige Kräfte zu haben sind. In kurzer Zeit würden die Dozenten den Grund genau kennen, auf dem sie zu bauen haben und sich anpassen, ohne daß etwa die Gründlichkeit der Lehre leiden würde. Es würde sich von selbst ergeben, daß die Dozenturen etwa so besetzt würden wie an den technischen Hochschulen, teils mit theoretischen Forschern, teils mit wissenschaftlich gebildeten Prak-

tikern; Bedingung wäre aber, daß für Alle Forschung und Lehre das Wesentliche, der praktische Unterricht nur Mittel zum Zweck wäre. Die Einteilung der Fächer würde zum Teil nach den praktischen Bedürfnissen zu treffen sein, z. B. wären Professuren für naturwissenschaftliche Pädagogik zu errichten — auch die Universitäten haben trotz der scheinbar wissenschaftlichen Facheinteilung sehr oft Professuren nach rein praktischen Gesichtspunkten begründet. Schon daß eine solche Stätte viele pädagogisch interessierte Kräfte in dauernde Berührung brächte, würde der Pädagogik unendliche Anregung verschaffen.

Wo das Fach es erfordert, würde der Dozent in dauernder Berührung mit einer oder mehreren Versuchsschulen bleiben, d. h. normalen Schulen, an denen neue Methoden oder Ideen in sehr kleinen Klassen von besonders tüchtigen Lehrern durchprobiert würden. Alle die pädagogischen Fragen, die unsere Öffentlichkeit so enorm beschäftigen, kämen hier zur Diskussion und zum Versuch durch geeignete Lehrkräfte; die Entscheidung der Behörden über pädagogische Neuerungen würde ihnen hier sehr erleichtert. Alle Einrichtungen, die, jetzt verstreut, nicht zur Entfaltung kommen, fänden hier ein Zentrum; während jetzt eine Universität Pädagogik der Chemie, die zweite der Biologie usw. lehrt, würden hier alle diese Ansätze vereinigt und dadurch für geeignete Methoden für den Unterricht, für einfache brauchbare Apparate gesorgt.

An einer pädagogischen Akademie müßten endlich die Fäden geknüpft werden, die alle Schularten miteinander verknüpfen sollten, und die vorläufig wirr durcheinander in der Luft hängen. Weder die Pädagogen, noch die pädagogischen Lehren der verschiedenen Schularten kennen einander, mancher Streit ist nichts weiter als Unkenntnis. Und die starre Trennung der Schularten in niedere, höhere, höchste ist doch recht stark wankend geworden, die Trennung der Lehrer voneinander ebenso; die haarscharfe Trennung der Stufen sollte aufhören. An den Mittelschulen, Realschulen, Seminaren usw. wirken die Lehrenden gleichberechtigt nebeneinander, ihre pädagogische Anschauung aber ist grundverschieden. Bedarf es da nicht eines Ausgleichs, der nicht im Fache, sondern in der Pädagogik liegen muß? Und ist es richtig, daß der Gymnasiallehrer, der 9jährige Kinder direkt aus der Volksschule erhält, keine Ahnung hat, wie es in der Volksschule zugeht? Meistens bringt er eine Methode mit, die völlig für Erwachsene zugeschnitten ist, und gar zu gern würde er die auf der Universität erworbenen

Kenntnisse, z. B. die der Systematik der Pflanzen und Tiere, in die Sexta übertragen. Es würde wenig Zeit und Mühe nötig sein, ihm zu zeigen, wie verschieden das 9jährige Kind und der Achtzehnjährige angefaßt werden müssen. Viele Angriffe auf die höheren Schulen, auf ihre Weltfremdheit, ihre allzu großen Anforderungen würden wegfallen, wenn die Lehrer der unteren Klassen auch nur drei Monate ihres pädagogischen Jahres an der Volksschulabteilung einer solchen Akademie mitgearbeitet hätten.

Die erste Aufgabe der Akademie ist also die allseitige Entwicklung der Pädagogik. Nicht ein Gegensatz zum Seminar soll entwickelt, nein, ein auf dem Seminar sich aufbauendes Gebäude errichtet werden. Das Seminar arbeitet mit vorgeschriebenem Lehrplan, da es die Aufgabe hat, bestimmtes Lehrgut weiter zu geben — die Akademie soll das Gut mehren und darüber wachen, daß nicht Routine die gesunde, erprobte Entwicklung überwuchere.

Dem deutschen Lehrer eine Stätte für seine wissenschaftliche Fortbildung zu geben, ist der Akademie zweite Aufgabe. Unter den größten Opfern besuchen in Sachsen etwa 100 Lehrer jährlich die Universität, ein sehr erheblicher Teil ohne den Wunsch, die Volksschule zu verlassen. Allgemeiner Bildungsdrang, spezielles pädagogisches Interesse oder Neigung, sich in einem Lieblingsgebiet durchzubilden, sind die treibenden Kräfte. Man beginnt es bereits den Schulbüchern und besonders den für die Hand des Lehrers bestimmten Werken anzumerken, daß ihnen eine tiefergehende Ausbildung zugrunde liegt. Und die Diskussion über alle Fragen der Schule ist energischer, lebhafter und selbst in den akutesten Fragen vielseitiger geworden. Die Hauptsache aber bleibt es, daß die Lehrer das Gefühl haben, ihrer eigenen Ausbildung, der Entwicklung der Schule und der Förderung des Standes auf diese Weise am besten zu dienen. Man mag über das obligatorische Universitätsstudium der Volksschullehrer denken, wie man will — gegen die zu gebende Möglichkeit des Studiums ist mir noch von keiner Seite ein stichhaltiger Grund vorgebracht worden.

Daß denjenigen eine höhere, ja die denkbar höchste Ausbildung zu geben ist, die Aufsichtsbeamte oder Lehrer der Lehrer werden sollen, ist eine anerkannte, der Akademie dritte Forderung. Die Regierung Preußens erkennt sie an, indem sie besondere Examina von ihnen fordert, indem sie Theologen und Gymnasiallehrer in diese Stellen befördert, indem sie Kurse an den Universitäten für ausgewählte Kräfte eingerichtet hat — sie wendet aber nicht zulangende

Mittel an. Von der Unvollkommenheit der privaten Vorbereitung zur weiteren Fortbildung ist bereits gesprochen; daß die Volksschullehrer mit ihrer zunehmenden Bildung ein Recht darauf haben, die wesentlichen Verwaltungs- und Seminarposten aus ihren Reihen zu besetzen, ist ja sogar von der Regierung bereits anerkannt. Und daß die Kurse stets nur ein schlechtes Surrogat einer geordneten Bildung sind, liegt auf der Hand. Die Dozenten haben es bei diesen Kursen mit einem ganz andersartigen Publikum zu tun als sonst, und es kostet lange Zeit, sich darauf einzustellen; sie sind auch meistens mit Arbeiten so überlastet, daß nur wenige die Zeit haben, sich auf solche Kurse eingehend vorzubereiten, und diese bleiben immer eine Nebenarbeit außerhalb der gewohnten, innerlich wertvollen Tätigkeit. Sind aber gar diese Kurse ganz bestimmte, von der Regierung vorgeschriebene, so widersprechen sie dem Wesen der akademischen Lernfreiheit vollständig.

So bleibt als Ausweg für diese drei Gruppen von Bedürfnissen nur eine Akademie übrig, wenn wir die andern Wege als vorläufig ungangbar erkannt haben.

Allerdings stehen der Begründung einer so neuen und umfassenden Anstalt auch Bedenken und Hindernisse entgegen. Die Bedenken der Lehrerschaft könnten darin liegen, daß man ihr an eine neue Akademie Lehrkräfte zweiten Ranges oder solche schicken könnte, die fortschrittlichen Bewegungen nicht besonders freundlich gesinnt sind. Es würde ferner ein so zusammengesetztes Kollegium und damit die Akademie in Gefahr sein, den Universitäten nicht gleichgestellt zu werden. Die Hindernisse liegen auf finanziellem Gebiete und auch darin, daß man in Deutschland, besonders in Preußen, eine genügende Anzahl von Hochschulen besitzt und darum keine neuen schaffen will.

Beiden Bedenken würde die Spitze abgebrochen sein, wenn man an eine anerkannte, bestehende Organisation anschlösse. Es gibt in Preußen zwei Akademien, deren ordentliche Lehrkräfte tüchtige frühere Universitätslehrer sind und in dauerndem Austausch mit den Universitäten stehen. Das sind die Akademien zu Frankfurt und zu Posen. Die Frankfurter Akademie muß für unsere Pläne außer Betracht bleiben, da sie ihrer Entwicklung zur vollen Universität langsamer oder schneller entgegenstrebt. Die Posener Akademie dagegen befindet sich in einer viel weniger erfreulichen Lage. Ihre Entwicklung zur Universität ist aus politischen Gründen völlig ausgeschlossen — nur wer polnische Gebiete

nicht aus persönlicher Anschauung kennt, wird anderer Meinung sein. Und der jetzige Zustand ist darum so unerfreulich, weil er kein Publikum mit festen Zielen für die Akademie schafft. Ihr zunehmender Niedergang ist äußerlich an den abnehmenden Hörerzahlen kenntlich, und würden nicht die in Posen wohnenden Lehrer in großer Zahl an ihr hören, so wäre es noch viel schlechter um sie bestellt.

Die Umwandlung der Akademie zu Posen in eine pädagogische Akademie ist darum eine einfache Schlußfolgerung aus den dargelegten Tatsachen, und wenn ich darauf hingewiesen habe, daß damit einer Polonisierung der Akademie vorgebeugt und dem Deutschtum eine Stütze gegeben würde, so habe ich nicht, wie man mir vorgeworfen hat, die pädagogischen Ansprüche mit anderen vermischt, sondern auf eine angenehme Nebenwirkung der Errichtung in Posen hingewiesen, ohne damit der Allgemeinheit der Idee im geringsten Abbruch zu tun. Die vorhandenen Dozenten garantieren die jeder Universität gleichartige Güte des Unterrichts. Und wenn die neu zu berufenden Lehrkräfte von diesen Dozenten in Übereinstimmung mit der Regierung gewählt würden, so könnte man einer guten Auslese sicher sein. Durch den Anschluß an die bestehende Akademie würde zugleich der Aufwand für diese Neuerung sehr gering. Große, schöne Gebäude sind von der Regierung erbaut worden, um das Deutschtum zu fördern — jetzt stehen sie nur halb ausgenützt da, sicher nicht zur Ehre und Förderung der deutschen Elemente. Ein anderes d e u t s c h e s Leben würde hier eine Stätte finden, wenn aus ganz Preußen Lehrer herbeiströmten, denen gegenüber die Zahl der polnischen Hörer eine verschwindende bleiben würde. Sie wird es um so mehr sein, als die polnischen Lehrer wenig Aussicht haben, in Verwaltungsstellen einzurücken. Die Erweiterung würde in der Angliederung einiger neuen Kräfte für Pädagogik und pädagogische Hilfswissenschaften bestehen, daneben im Bau eines oder einiger Institute — die Versuchsschulen würde die Stadt Posen sicher gern hergeben, da sie ein geistiges und materielles Interesse an der Neugründung hat. Aber auch dieser Aufwand würde den preußischen Etat nicht belasten. Die Kurse für eine ganz kleine Zahl von Lehrern in Berlin kosten jährlich 50000 M., für gleiche Kurse in Posen sind etwa 63000 M. in den Etat eingestellt. Da diese beiden Summen nach der Begründung einer Akademie fortfielen, so würden sie wohl genügen, diese zu erhalten. Auf die Unterstützungen an Lehrer, wie sie jetzt bei den Kursen üblich sind, würde die deutsche Lehrerschaft mit Freuden verzichten;

auch in Sachsen studieren die Lehrer ohne jede Unterstützung und sind im Einkommen nicht besser gestellt, als die preußischen. — Wichtig scheint es, daß diese pädagogische Akademie der Unterrichtsabteilung unterstellt werde, die auch die höheren Lehranstalten verwaltet, solange bis die Universitätsabteilung des Ministeriums sich der Pädagogik in gleicher Weise geneigt zeigt wie die Fakultäten es tun werden.

Ich kann nur wiederholen, daß auch die deutsche Lehrerschaft in der Einrichtung einer pädagogischen Akademie eine Abschlagszahlung auf die von ihr gewünschte Universitätsbildung sehen wird. Man hat die Akademie daher eine Station auf dem Wege nach diesen Zielen genannt. Wenn erst diese Anstalt eine gute Durchbildung erfahren und sich damit Achtung und Vertrauen auf allen Seiten erworben haben wird, so wird, davon bin auch ich überzeugt, die Universität der Pädagogik und den Lehrern mehr Raum geben. Dann wird diese Zentralstätte aber auch noch keineswegs unnötig sein, sondern immer noch der Pädagogik in ganz anderem Umfange dienen können als die Universität. Die tierärztlichen Hochschulen werden durchaus nicht dadurch unnötig, daß jetzt an vielen Universitäten die Tierarzneikunde betrieben wird. Ein Ausruhen auf dem Wege nach jenem Ziele, was mancher befürchtet, kann in der Begründung der Akademie um so weniger gesehen werden, als vorläufig noch niemand den Weg begangen hat und müde geworden ist. Und der utopistischen Meinung von Muthesius (vergl. seine Päd. Blätter 1910, Nr. 1), daß das preußische Kultusministerium die Zulassung der Volksschullehrer an die Akademie Posen nicht genehmigt habe, weil es dem Hauptziel, der Freigabe der Universitäten, zusteuert, wird die preußische Lehrerschaft kaum zustimmen. Es ist mir unergründlich, woher Muthesius diesen Optimismus nimmt, nachdem die Erfahrungen mehrerer Jahrzehnte eher zum schlimmsten Pessimismus berechtigen. Alle pädagogischen Blätter Preußens haben sich, soweit ich sehe, zustimmend zu der hier dargelegten Idee geäußert, und ich habe Grund, zu hoffen, daß der Deutsche Lehrerverein sich ebenfalls günstig zu ihr stellt. Wenn das der Fall ist, so wird das auch auf die preußische Regierung seine Einwirkung nicht verfehlen, die ja sicher bestrebt ist, den Wünschen der Lehrerschaft Rechnung zu tragen und nur andere Wege für richtig hält. Gern wird sie vielleicht diesen Weg gehen, der einen wesentlichen Fortschritt bedeutet und in langsamen Schritten einem Ziele zuführt, zu dem hastig zu gehen sie sich nicht entschließen kann.

Das Künstlerische der Erziehung.

Von Dr. Ernst Weber in München.

In diesen Tagen, da man sich anschickt, den 150. Geburtstag Schillers zu feiern, las ich in der Freien Bayerischen Schulzeitung einen Artikel von Peter Zillig über Schiller und den deutschen Volksschullehrer. Darin stand unter anderem der Satz: „Man hat zumal in den jüngsten Zeiten öfters ein geistreiches Spiel mit der Erziehung als Kunst getrieben und dadurch die Köpfe nicht wenig verwirrt. Erziehung ist der Kunst verwandt, aber sie ist mehr als Kunst." Und nun suchte der Verfasser in eingehender Weise nachzuweisen, wie nötig es sei, daß sich der deutsche Volksschullehrer von Schiller ästhetisch erziehen lasse; denn das Kind habe einen natürlichen Zug zur Welt des Schönen. Ein Lehrer, der diesem Trieb entgegenkommen wolle, müsse selbst ein durch die Welt des Schönen harmonisch gestimmtes Gemüt besitzen. „Was er dem Kinde durch die Vermittlung der Poesie darbietet, das findet zudem bei diesem viel leichter Eingang und willigere Aufnahme." Der Lehrer bedürfe der Welt des Schönen auch, um vor dem täglichen und stündlichen Kampf mit kleinen und großen Widerlichkeiten des Lebens ein Asyl zu finden, wo er die Ruhe der Seele, den heiteren Gleichmut, die gehobene Stimmung wiederfinden könne. Endlich wird von dem Lehrer auch eine wissenschaftliche ästhetische Bildung gefordert; denn „sein Beruf als Erzieher verlangt von ihm, daß er auch klar sehe in dem, was von seiten des Geschmacks als musterbildlich zu schätzen sei, was nicht. Zumal wieder in der Gegenwart braucht der Lehrer ein verlässiges Urteil über das ästhetisch Wohlgefällige und Mißfällige." Grundgedanke: Künstlerische Stimmung, ästhetisches Urteil sind absolut nötige Voraussetzungen für die wahre Erziehertätigkeit; aber die Erziehung selbst ist der Kunst nur verwandt, sie ist mehr als Kunst.

Dieser Artikel Peter Zilligs bildet ein interessantes Gegenstück zu dem kurz vorher im Septemberheft der Deutschen Schule erschienenen Aufsatz Dr. E. v. Sallwürks sen.: „Ist Erziehung ein Kunstwerk?" In dem einen Punkte behauptet v. Sallwürk das direkte Gegenteil von dem, was Zillig zu erweisen sucht. Zillig ist der Anschauung, daß Kunst und Erziehung innig verwandt sind; v. Sallwürk dagegen sucht nachzuweisen, daß Kunst und Erziehung wesentlich voneinander abweichen und zwar sowohl hinsichtlich des Zwecks, als auch hinsichtlich der Mittel.

Der Gedankengang Sallwürks ist folgender: Der Künstler sucht nicht nur ein Stück der natürlichen oder geistigen Welt darzustellen,

sondern einer Idee, einem Gedanken Ausdruck zu geben; dabei verfährt er mit einer gewissen subjektiven Freiheit. Der Erzieher dagegen ist an die Natur, die er bilden soll, gebunden. Er darf sie nicht zwingen. Er muß sie gelten lassen, auch wenn sie seinen Gedanken gar nicht zusagt. Er darf das menschliche Individuum nur nach der Anlage behandeln, die er in ihm vorfindet. — Nebenbei bemerkt, finde ich hier einen Widerspruch zwischen dem Sallwürk, der die Rechte des kindlichen Individuums so ausschließlich vertritt, und jenem Sallwürk, der zwei Seiten früher gegen Tolstoi, gegen Ellen Key und gegen Gurlitt — also gegen Personen, die eine derartige Ausschließlichkeit fordern — energisch Front macht.

Ich halte Sallwürks Beweise für die Gegensätzlichkeit von Kunst und Erziehung für verfehlt; denn mit demselben Rechte ließe sich auch das Gegenteil behaupten. Ich sehe ganz ab vom künstlerischen Realisten mit materialistischer Technik, der nur Natur wiederzugeben sucht und der darum der Sallwürkschen Definition vom Künstler keineswegs entspricht. Aber auch der Idealist ist nicht so frei, wie Sallwürk glaubt. Jeder Künstler ist an den Stoff gebunden, den er gestaltet. Stoffe bestimmen die Formen. Der Stoff eines lyrischen Gedichts gibt kein Drama, die Idylle keine Ballade. Auch das Material wirkt mitbestimmend. In Holz arbeitet man anders als mit der Feder. Und dann ist andrerseits unrichtig, wenn Sallwürk behauptet, der Erzieher dürfe nicht irgendeiner Idee folgen, wenn er seiner Berufsaufgabe in rechter Weise entsprechen will. Auch dem Erzieher schwebt gleich dem Künstler ein Bildungsideal vor, und in der Richtung nach diesem Ideal sucht er zu erziehen. Sallwürks Bildungsideal zum Beispiel ist der wissenschaftliche Mensch. Wenn er als Erzieher diesem Ideal entsprechen will, muß er die menschliche Natur zwingen. Er muß in ganz besonderem Grade die kindliche Eigenart unberücksichtigt lassen; denn Kinder sind nicht vorwiegend Intellektualisten, sondern haben — wie dies auch Zillig betont — „einen natürlichen Zug zur Welt des Schönen". Ihre Auffassung und seelische Verarbeitung der Umwelt entspricht mehr der Lebensauffassung des Künstlers, weniger der des Gelehrten.

Man sieht, die Anschauungen Sallwürks und Zilligs über die Beziehungen zwischen Kunst und Erziehung stehen sich schroff gegenüber; nur in einem Punkte stimmen die beiderseitigen Ausführungen überein, darin nämlich, daß durch einen Hinweis auf das pädagogische Künstlertum die Köpfe verwirrt werden und daß die pädagogische Wissenschaft in ihrem festgefügten, durchsichtigen Gerüst wackelig werden könnte, wenn eine neue Grundwissenschaft, die Ästhetik, Geltung und Einfügung in das System fordern würde.

Seit ich im Jahre 1907 mein Buch „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft" bei Ernst Wunderlich in Leipzig erscheinen ließ, ist der Streit um den Grundwissenschaftscharakter der Ästhetik nicht mehr verstummt. Die einen stimmten meinen Ausführungen begeistert zu; andre lehnten sie schroff ab. Bald war man mit dem Grundgedanken einverstanden und bekämpfte Einzelheiten; bald wieder lobte man Einzelheiten und verwarf den Grundgedanken. Auch Sallwürks obengenannter Aufsatz ist im wesentlichen eine Kritik meines Buches. Die Frage, ob Erziehung ein Kunstwerk ist, beantwortet er mit: Nein! Erziehung ist kein Kunstwerk!

Mit dieser Antwort glaubt Sallwürk, Hermann Itschners „Unterrichtslehre“ und meiner „Ästhetik“ den Todesstoß versetzt zu haben: „So wäre denn der schöne Wahn zerstört!“ Der Lehrer ist kein Künstler, er ist ein Wissenschaftler: nicht die Kunst, sondern die Wissenschaft überwindet den Schein und führt zur Wahrheit, „nach der all unser geistiges Streben gerichtet ist“. „Die Regeln für die Gestaltung des Stoffes, für die Formung des Inhalts müssen der Wissenschaft entnommen werden.“

Ich halte es für zeitgemäß, in einem allgemein zugänglichen Artikel einmal in möglichster Kürze klipp und klar zu sagen, was man sich eigentlich unter dem Künstlerischen in der Erziehung zu denken hat, und mit welchem Rechte man die Ästhetik den pädagogischen Grundwissenschaften beigesellen muß; denn nicht um die Köpfe zu verwirren und nicht um der Pädagogik an ihrem wissenschaftlichen Charakter Abbruch zu tun — Ästhetik ist ja selbst Wissenschaft! — sondern um Klarheit zu schaffen über eine vielgebrauchte und vielbekritelte vage Redensart vom pädagogischen Künstlertum und um dem System der pädagogischen Grundwissenschaft zur Vollständigkeit zu verhelfen: darum habe ich mein Buch geschrieben. Es ist keine Revolutionsschrift, die das pädagogische Tohuwabohu fordert, sondern eine Arbeit der Besinnung.*) Wenn E. v. Sallwürk auch nach der Lektüre meines Buches über Einzelheiten, z. B. über den Unterschied von Schein- und Wirklichkeitsgefühlen, nicht ganz klar werden konnte und von mir ausdrücklich eine Definition derartiger fachtechnischer Ausdrücke fordert, so muß ich bedauern, einem solchen Verlangen nicht entsprechen zu können. Volkelts „System“ enthält Dutzende von Beispielen über Wirklichkeits- und Scheingefühle und ausführliche Erörterungen darüber. Meine Aufgabe war nicht, die Elemente der Ästhetik oder ein System der Ästhetik zu geben, sondern die ästhetischen Momente im pädagogischen Verhalten klar schauen zu lassen. Die Kenntnis der ästhetischen Elementarbegriffe mußte ich voraussetzen.

Doch nun nach diesen antikritischen Bemerkungen zur Darstellung meiner eigentlichen Aufgabe!

Erziehung ist bewußte Einwirkung eines gereiften Menschen auf einen unreifen, auf einen werdenden, und zwar im Sinne einer gewissen Bildungstendenz. Zur Erziehung ist ein Erzieher nötig. Das mußten selbst die extremsten Verfechter einer Bildung aus dem innersten Wesen der individuellen Menschennatur heraus — man denke an Rousseaus „Emil“ — zugeben. Wo es sich um Erziehung in unserm Sinne handelt, da kommen mindestens zwei Menschen in Betracht: einer, der erzieht, und einer, der erzogen wird.

Der Erzieher sucht im Hinblick auf jene Bildungstendenz Wirkungen auszuüben. Diese Einwirkungen auf den Zögling können sich allerdings verschiedenartig gestalten, je nach den Begriffen des Erziehers vom Wesen der Erziehung. Es kann versucht werden, alles aus dem werdenden

*) Man vergleiche hierüber auch meinen Aufsatz „Die Grundwissenschaften der Pädagogik“ im 42. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1910, und den im 9. u. 10. Säemannheft erschienenen Artikel „Die Lehrerpersönlichkeit“, Sept./Okt. 1909.

Menschen heraus zu entwickeln, was die Natur an Keimen in ihn gelegt hat, oder alles in ihn hineinzutragen, was man des Aufnehmens wert erachtet. Es ist für die vorliegende Frage gleichgültig, welche Art die berechtigtere ist. Auf jeden Fall wird ein Etwas sich zwischen Zögling und Erzieher drängen, das jenen zu Äußerungen, zur Selbstbetätigung reizt, das er seelisch erfassen muß, damit es sein eigen werde. Dieses Etwas ist der Bildungsstoff. Er ist gewissermaßen das Medium, das einen indirekten Verkehr zwischen den beiden Menschenseelen ermöglicht, da eine direkte Begegnung der Seelen ausgeschlossen ist.

Alle Erziehertätigkeit wird im wesentlichen eine Darbietung von Stoffen sein, die den Zögling reizen, sich daran zu versuchen, seine eigne Kraft an der Verarbeitung dieser Stoffe zu bilden, oder wenigstens von Stoffen, deren geistiges Erfassen und Behalten, deren Verschmelzung mit bereits vorhandenen Bewußtseinsinhalten dazu beitragen kann, sein eignes Ich einer Höherentwicklung zuzuführen.

Man kann das Wort „Stoff" enger oder weiter fassen. Die gesamte Umgebung kann Bildungsstoff für den werdenden Menschen sein. Im Sinne der Pädagogik aber sprechen wir von Bildungsstoffen erst dann, wenn mit ihrer Darbietung die Tendenz, zu bilden oder zu erziehen, verknüpft ist.

Ziel der Erziehung ist Menschengestaltung — Menschengestaltung nach irgendeinem Bildungsideal. Nun ist der werdende Mensch allerdings kein Objekt, das man nach Willkür gestalten kann, sondern ein lebendiges Wesen, das auf jede Einwirkung lebensvoll reagiert. Die Art seiner Entwicklung ist darum nicht nur bedingt von der Natur jener Bildungsstoffe, sondern auch von seiner eignen individuellen Menschennatur. Weder das eine, noch das andere kann ausschließlich die Art der Erziehung bestimmen, sondern beides zusammen, die Natur des werdenden Menschen, des Bildungssubjekts, und die Natur der zu vermittelnden Stoffe, des Bildungsgehalts, bestimmen die Erziehungstätigkeit. Beides muß der Erzieher kennen, um beides muß er wissen, wenn er nicht bloß pädagogischer Dilettant bleiben will. Die wissenschaftliche Ausbildung des Pädagogen wird sich darum erstrecken müssen auf das Studium der menschlichen Psyche im allgemeinen und der kindlichen Psyche im besonderen. Sie wird sich weiterhin zu befassen haben mit dem Studium des Bildungsgehalts, der vermittelt werden soll.

Bildungsgehalt ist das Leben in seiner mannigfachen Gestaltung, ist der Inhalt einer Kultur, die man der Vermittlung für wert erachtet. Da dieses Leben, insoweit es kulturelles Gepräge zeigt, selbst wieder ein Erzeugnis menschlicher Arbeit ist, so wird es, entsprechend den verschiedenen Äußerungsweisen der Menschenseele, auch wieder in verschiedene Gruppen zerfallen. Je nachdem der kulturschaffende Mensch in seinen Handlungen mehr einem logischen oder einem künstlerischen, einem sittlichen oder einem religiösen Drang folgte, wird das diesem Drang entspringende Produkt wissenschaftlichen oder künstlerischen, sittlichen oder religiösen Charakter zeigen und dementsprechend gewertet werden müssen. Keines dieser Hauptgebiete des kulturellen Lebens wird ausgeschaltet werden können, wo es sich um die Erziehung eines vollen Menschen handelt,

weder die Religion noch die Moral, weder die Wissenschaft noch die Kunst.

Schon aus diesem Grunde wird neben der Psychologie als der Lehre vom Bildungssubjekt, neben Logik und Ethik, als den Normwissenschaften vom Bildungsgehalt, auch die Ästhetik in das System der pädagogischen Grundwissenschaften aufgenommen werden müssen; denn was dem werdenden Menschen an Bildungsstoffen geboten wird, ist nicht nur wissenschaftlicher und nicht nur religiöser und ethischer, sondern auch ästhetischer Natur. Der Erkenntnis, daß bis vor anderthalb Jahrzehnten die künstlerische Aufgabe der Erziehung fast gar nicht um ihrer selbst willen Rechnung getragen wurde, entsprang die künstlerisch-pädagogische Bewegung. Eine Lücke im Erziehungsprogramm galt es auszufüllen, und namhafte pädagogische Systematiker — ich erinnere nur an Prof. Natorp, an Prof. Barth und an Dr. Vowinckel — haben in ihren neuesten Arbeiten, die in den zwei letzten Jahren erschienen, die Ästhetik ausdrücklich in die Reihe der pädagogischen Grundwissenschaften mit aufgenommen. Den Grund, warum sie es taten, habe ich bereits genannt. Sie suchten den Ausgleich in dem fühlbar gewordenen Mangel eines bloß ethisch oder bloß logisch bestimmten Bildungszieles und Bildungsgehaltes durch Aufnahme des Ästhetischen zu schaffen.

Auch Sallwürk ist kein geschworener Gegner der neuen Richtung. Er macht mich ausdrücklich darauf aufmerksam, daß er zu dem vorbereitenden Ausschuß der Kunsterziehungstage gehörte und daß ich darum kein Recht gehabt hätte, ihn in meinem Buche zum Vertreter einer intellektualistischen Pädagogik zu stempeln.*) Ich finde jedoch die Tatsache, daß jemand zum vorbereitenden Ausschuß der Kunsterziehungstage gehörte, keineswegs maßgebend für seine künstlerisch-pädagogische Wertung. Ich habe in dieser Hinsicht auf dem Kunsterziehungstage zu Hamburg sogar an den offiziellen Rednern recht sonderbare Dinge erleben müssen. Und Sallwürks neuester Artikel ist mir Beweis genug, daß ich recht daran tue, an der Kraft seiner Beweisführung zu zweifeln; denn nach Sallwürks Urteil brachte die ganze große Bewegung nicht viel mehr als freundliche Schulhäuser, Wandschmuck an den früher kahlen Wänden und die Erfüllung der „ganz bescheidenen Forderung, daß neben dem erkenntnisbildenden Unterricht auch eine Belebung des ästhetischen Empfindens stattfinde".**)

Das ist nach Sallwürks Meinung der Niederschlag der ganzen großen Bewegung! Daß der Lehrer selbst künstlerische Qualitäten besitzen, daß er selbst schöpferisch tätig sein müsse, diese auch auf den Kunsterziehungstagen immer wieder erhobene Forderung, ist für Sallwürk Übertreibung. Für ihn ist es vollständig gleichgültig, ob der Lehrer selbst an dem Stoffe schöpferisch tätig ist oder ob er ihn irgendwo anders her bezieht. Das ästhetische Element im Unterricht ist nach Sallwürk lediglich „Sache

*) Ich bin übrigens nicht der Einzige, der gegenwärtig die Theorien Sallwürks nach dieser Richtung hin bekämpft. Man vergleiche Dr. Alfred M. Schmidts Artikel „Das System der Pädagogik" in den Pädagogischen Blättern, die Muthesius herausgibt!

**) Den Vertretern solcher Anschauungen möchte ich Dr. Johannes Richters Buch über „Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens" empfehlen, über das ich in einer späteren Nummer etwas eingehender berichten möchte.

des pädagogischen Taktes" und dieser selbst ist nichts andres als „ein Erzeugnis sorgfältigen Nachdenkens und verständiger Übung".

Hier möchte ich Sallwürk ein paar Sätze aus der „Pädagogischen Jahresschau", an der er ja selbst mitarbeitet, entgegenhalten: „Gewiß, das Wort Kunsterziehung umschreibt das, was man will, recht ungenau; aber man sollte nicht so sehr um ein Wort streiten. Was die Bewegung will, wird man schwer in wenige Worte kleiden können. Wenn man nach der Kunst ruft, so geschieht das aus einem Lebenswillen heraus, und das Leben kann man nicht in Begriffe pressen. Daß die Sache nicht mit einigen Bildern an der Wand und etwas gutem Spielzeug abgetan ist, dessen muß sich jeder bewußt sein, der über diese Erziehungsfrage schreibt, was leider nicht immer der Fall ist."

Das wäre allerdings eine erwünscht bequeme Sache, wenn den neuen Forderungen durch „sorgfältiges Nachdenken" und durch „verständige Übung" entsprochen werden könnte. Das hervorstechendste Charakteristikum des Künstlers ist noch nie das sorgfältige Nachdenken und die verständige Übung gewesen, so sehr sich auch Sallwürk bemüht, Kronzeugen für seine Anschauung heranzuzitieren. Und auch die künstlerisch-pädagogische Bewegung fordert letzten Endes nicht zu erneuter intellektualistischer Betätigung auf, sondern gründet tiefer. Ihre Forderungen zielen auf eine Wandlung des Lehrerideals hin. Nicht der wissenschaftlich vermittelnde Mensch, den Sallwürk als den Musterlehrer vorführt, nicht der Mann, der alle Regeln für die Gestaltung des Stoffes und die Formung des Inhalts der Wissenschaft entnimmt, nicht der geschickte Anwender von Normalstufen, nicht der bloße Reproduzent kann mehr genügen, sondern der schaffende, der gestaltende Mensch. Die Bedürfnisse der neuen Zeit fordern neue Menschen und neue Erzieher.

Daß die Ästhetik auftritt und ihre Rechte als pädagogische Grundwissenschaft beansprucht, ist nur eine Konsequenz der neuzeitlichen Gedankengänge. Hätte ich mein Buch nicht geschrieben, so hätte es sicher ein andrer getan. Wer verlangt, daß der Bildungsgehalt nicht nur wissenschaftlicher, sittlicher und religiöser, sondern auch künstlerischer Art sei; wer fordert, daß die Kinder zu ästhetischem Genießen erzogen werden müssen: der sollte doch auch zugeben, daß der Erzieher selbst ein ästhetisch gebildeter Mensch sein muß. Wer ein Kunstwerk in rechter Weise seinen Kindern zugänglich machen will, der muß selbst etwas vom Künstler an sich haben. Darüber haben sich die Kunsterziehungstage zur Genüge ausgesprochen. Alle künstlerischen Fächer — Aufsatz, Literatur, Lesen, Zeichnen, Malen, Singen, Turnen —, sie alle fordern eine künstlerisch gerichtete Lehrernatur, wenn sie ihrer eignen Natur entsprechend methodisch behandelt werden sollen. Mit vernünftigem Nachdenken allein ist hier nicht gedient. Wo die künstlerische Anlage fehlt, da ist alles „sorgfältige Nachdenken" und jede „verständige Übung" vergebliche Liebesmüh.

Aber die künstlerische Aufgabe des Erziehers reicht weiter. Der echte Lehrer ist nicht nur Vermittler fertiger Kunstwerke, nicht nur reproduzierender Künstler; er ist tagtäglich genötigt, vor seinen Schülern selbstschöpferisch tätig zu sein, auch in jenen Stunden, die nicht ausgesprochen künstlerischen Aufgaben dienen wollen, sondern direkt wissenschaftliche

Zwecke verfolgen. Ich weiß, daß mein Buch in dieser Hinsicht über die gewohnten Forderungen hinausspringt; aber ich empfinde in einer fast zwei Jahrzehnte langen Praxis tagtäglich diesen Zwang und lasse mir ein tausendfaches Wirklichkeitserlebnis nicht theoretisch wegdisputieren.

Wenn ich Geschichte vortrage, wenn ich von fernen Ländern erzähle, wenn ich ein Naturleben, das ich nicht als Wirklichkeit vorführen kann, vor meinen Schüler lebendig werden lassen will, muß ich mich nicht nur wissenschaftlich, sondern auch künstlerisch betätigen.*) Ich stimme Sallwürk vollständig bei, wenn er fordert, daß „das nahe Verhältnis zum Lehrstoff, das erst Wärme und Leben erzeugen könne, aus genauer Erforschung, aus gründlichem Durchdenken desselben entstehen" müsse. Der Lehrer muß auch wissenschaftlich tätig sein; nie habe ich dies geleugnet. Aber die wissenschaftliche Arbeit genügt nicht für die pädagogische Leistung — und zwar aus wissenschaftlichen Gründen. Aus wissenschaftlichen Gründen muß der Lehrer zum Gestalter, zum künstlerisch schaffenden Menschen werden.

Die Psychologie lehrt uns, daß die Auffassungsweise des Kindes der Auffassung des Künstlers verwandter ist als der des gelehrten Forschers. Das haben auch schon große Philosophen — ich erinnere nur an Schopenhauer — ausdrücklich betont, und die moderne Psychologie gibt ihnen recht. Unsere Kinder sind noch nicht reif für abstrakt wissenschaftliches Denken. Sie wollen schauen und fühlen. Selbst ihre Aufmerksamkeit hat noch etwas Triebartiges an sich. Auch da, wo wir sie hinführen wollen zur Denkweise des gelehrten Forschers, wo wir sie anleiten wollen zum rechten Urteilen und Schließen, zur Bildung klarer Begriffe, genügt es nicht, recht sorgfältig nachzudenken und recht verständig zu üben. Das ganze Gemütsleben, das Fühlen und Schauen vor allem, muß in Schwingung geraten. Ich verweise auf einen Gedanken aus Prof. Meumanns Schrift „Intelligenz und Wille". Meumann ist sicher kein Anhänger der ästhetischen Pädagogik, und doch muß er konstatieren: „Lebhafte Gefühle, welche die Eindrücke oder Vorstellungen begleiten, befestigen die Erinnerung und ermöglichen eine Verknüpfung und Wiederbelebung der Vorstellungen. Wenn ein Ereignis lebhaft unser Gefühl erregt hat, so ruft die Erinnerung an einen bestimmten einzelnen Vorgang desselben oft mit besonderer Leichtigkeit die ganze Kette der übrigen Vorgänge ins Gedächtnis zurück. Das ist ein Beweis dafür, daß die lebhafte Beteiligung des Gefühls alle einzelnen Vorstellungen eines solchen Ereignisses fest miteinander assoziiert hat."

Darum ist nötig, daß unsern Kindern das Neue unter der Form des Lebens dargeboten werde, nicht als abstrakte Regel oder als bloß verständige Überlegung. Nun ist aber nicht alles Leben, das sie kennen lernen sollen, als Wirklichkeit erreichbar. Wie eng begrenzt ist der Ring des sinnlich Wahrnehmbaren! Die ganze Welt des Vergangenen, die ganze Welt der räumlichen Ferne, sie ist und bleibt unsern Schülern unerlebbar, wenn wir nicht vermögen, sie lebensvoll näher zu bringen. Nur wer es

*) Ich habe die praktische Ausführung dieser Behauptung in meinen beiden jüngsten, bei Teubner erschienenen Arbeiten „Epische Dichtung" und „Die Technik des Tafelzeichnens" auf zwei verschiedenen Gebieten darzustellen gesucht.

versteht, das verflossene oder das entlegene Leben so mit der eigenen Blutwärme zu durchdringen, daß es wenigstens zu leben scheint, nur der wird das kindliche Interesse für den Stoff in rechter Weise zu erwecken vermögen.

Das ist an sich kein neuer Gedanke in der pädagogischen Welt. Schon Herbart forderte in seiner Allgemeinen Pädagogik, daß „abwesende, historische, poetische Personen Leben erhalten müssen von dem Leben des Lehrers", daß jede Lehrart nur ein Gesetz habe: „so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube". Die Erfüllung einer derartigen Forderung verlangt künstlerische Mittel. Weder der logisch denkende, noch der sittlich fühlende und handelnde Mensch kann ihr gehorchen, sondern nur der künstlerisch veranlagte. Hier helfen und raten alle Normen der Logik und Ethik nichts mehr; hier vermag nur die Ästhetik das rechte pädagogische Verhalten zu bestimmen.

Jeder Pädagoge, der in rechter Weise praktisch tätig ist, wird diesen Zwang zu künstlerischer Betätigung täglich neu empfinden. Und zwar in um so stärkerem Grade, je feinsinniger sein psychologisches Verständnis für die Natur der Kindesseele und für die Natur der Bildungsstoffe ist. Hermann Lotze hat hierüber in seinen „Grundzügen" ein feines Wort geschrieben: „Zuerst fragt sich: soll die Kunst etwas lehren? Und wir antworten: gewiß nichts von dem, was ohne sie vollständig gelernt werden kann; sondern das, was, obgleich es auf wissenschaftlichen Prinzipien ruht, gleichwohl nie durch Wissenschaft erschöpft werden kann. So mag z. B. die Wissenschaft die Prinzipien der Psychologie, der Sittenlehre und der Religion bearbeiten. Sie wird hier immer beim Allgemeinen stehen bleiben müssen. Das individuelle Seelenleben dagegen, das Zartgefühl der Sittlichkeit, das in einzelnen bestimmten Kollisionsfällen entscheidet, die volle Tiefe und den Wert des Glaubensinhaltes kann nur die Kunst lehren, indem sie dies alles lebendig darstellt."

Auch die Natur des Kindes selbst läßt sich wissenschaftlich nicht restlos erklären. Das Studium der Psychologie genügt nicht zur Erfassung der Schülerindividualität. Jeder einzelne Zögling stellt uns vor neue psychologische Probleme, aus denen sorgfältiges Nachdenken allein nicht zum rechten Ergebnis führen kann. Auch der wissenschaftliche Psychologe hat bei seinen Forschungen nur Äußerungen seines Versuchsobjekts beobachten können und mußte diese Äußerungen seines eignen Innenlebens, mit Hilfe der innern Wahrnehmung, zu deuten suchen. Von einer mathematischen Exaktheit konnte darum bei derartigen Experimenten nimmermehr die Rede sein. Wer vor einen neuen Menschen tritt, der muß vergessen, was die Psychologie an Regeln mit auf den Weg gab, der muß, wenn er in die Tiefe dringt, aufs neue zu deuten, oder besser zu erfühlen suchen, was dieses eigenartigen Menschenkindes eigentlicher Kern sein mag. Auch da genügt nicht nur wissenschaftliches Denken und sei es noch so sorgfältig; nur kongeniales Einleben in die verwandte Menschenseele führt hier zum Ziele.

Ich stellte meiner „Ästhetik" einige Sätze aus einem Briefe des verstorbenen Prof. Lazarus voran: „Wer von uns allen, welche diese Blätter

lesen werden, erinnert sich nicht, daß es in der Familie oder in der Schule besonders einer — oder eine — gewesen, dem wir die Erhebung und Vertiefung verdanken, welche wir als unser besseres Selbst erkennen! Und wenn wir uns genau darauf besinnen, werden wir finden, daß dieser eine vielleicht nicht durch Fülle des Wissens, nicht durch Strenge der Methode, sondern vor allem durch jene Stimmung ausgezeichnet war, welche die seelische Triebkraft seines Tuns gewesen ist, eine lebendige Kraft, die aus der eignen Seele belebend in die andere hinübergeleitet wird. Wie das Imponderable dieser Stimmung in ätherglеichen Wellenbewegungen alles Feste und Schwere jedes Lehrstoffes durchdringen kann, das ist ein feines Kapitel der Psychologie, wert der besten Kräfte, es durchsichtig zu erörtern."

Ich habe in meinem Buche den Versuch gemacht, dieses eigentümliche Doppelverhalten des Pädagogen zum Bildungsstoff und zur kindlichen Psyche, dieses Verhalten, das man weder logisch, noch ethisch, noch religiös nennen kann, auf seine ästhetische Qualität hin zu prüfen und zu analysieren.

Ein zwiefacher Weg wäre scheinbar möglich gewesen: Ich hätte das pädagogische Verhalten einfach analysieren können, um es logisch, ethisch und ästhetisch zu beurteilen. Dies wäre ein direkter Weg gewesen und hätte scheinbar am schnellsten zum Ziele geführt. Ich hätte ihn natürlich auch eingeschlagen, wenn er sich überhaupt als gangbar erwiesen hätte. Allein dies war nicht der Fall. Bei sorgfältigerem Nachdenken zeigte sich, daß das pädagogische Verhalten in seinen ästhetischen Momenten nicht fixiert werden konnte und darum auch keine für die direkte Untersuchung nötigen Präparate bot. Es blieb nichts übrig, als den indirekten Weg einzuschlagen: von der Ästhetik selbst auszugehen, die ihre Normen von bestehenden und jedermann bekannten Kunsterzeugnissen abstrahierte, und die Anwendbarkeit dieser Normen auf das pädagogische Verhalten zu untersuchen.

Sallwürk macht mir diese indirekte Methode zum Vorwurf. Wer mit ästhetischen Normen an das pädagogische Verhalten herantrete, der nehme von vornherein an, „daß die pädagogische Tätigkeit der ästhetischen Kunst gleichstehe, brauche also gar keine weiteren Untersuchungen anzustellen". Das Einleuchtende dieses Satzes ist mir versteckt geblieben; denn Sallwürk selbst gibt mir zu, daß ich ehrlich genug sei, auf Grund meiner Untersuchungen festzustellen, daß das Verhalten des Pädagogen von dem des freien Künstlers in einem wesentlichen Punkte abweiche. Damit widerlegt er seine eigne Behauptung. Es ist doch auch auf andern Gebieten so: Wenn ich die Gesetze weiß, die beim sittlichen Handeln erfüllt werden müssen, und nun an der Hand dieser Gesetze das Verhalten eines Menschen untersuche, so ist doch damit nicht die Notwendigkeit gegeben, jenes Verhalten unter allen Umständen als sittlich anzuerkennen. Im Gegenteil: gerade weil ich weiß, was zur Sittlichkeit nötig ist, vermag ich das Verhalten sittlich zu beurteilen. Und nur wer weiß, was künstlerisch ist, nur wer die ästhetischen Normen inne hat, kann beurteilen, ob und unter welchen Umständen der Pädagoge ihnen gehorcht. Nur der Ästhetiker mit praktischer pädagogischer Erfahrung wird die ästhetischen Seiten der

Erziehertätigkeit wissenschaftlich herausheben und klarstellen können. Mit bloßen Analogieschlüssen, wie sie Sallwürk vorschlägt, läßt sich nichts beweisen. Ich habe bereits darauf hingewiesen, daß man in der Verwandtschaft und Gegensätzlichkeit von Kunst und Erziehung nach der Sallwürkschen Methode These und Antithese mit gleichem Rechte behaupten kann, und ich bleibe dabei: solange wir kein Mittel besitzen, das pädagogische Verhalten in allen seinen Einzelheiten für die psychologische Forschung zu fixieren, bleibt uns kein andrer Weg als die sogenannte indirekte Methode.

Ich war und bin mir bewußt, daß der Lehrer nicht nur Künstler ist, daß er nie wie ein freier Künstler schaffen kann, daß die Rücksicht auf die zu bildende Menschenseele sein künstlerisches Verhalten in ganz eigenartiger Weise mitbestimmt, daß er in gleicher Weise auch wissenschaftlich denkender, auch sittlich fühlender und handelnder Mensch sein muß. Gerade mein Buch „Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft" gibt dieser Anschauung immer wieder Ausdruck, und ich begreife darum nicht die Angst der wissenschaftlich oder der ethisch gerichteten Pädagogen vor der neuen Grundwissenschaft.

Erziehung ist in der Tat mehr — das Wort in quantitativem Sinne genommen — als Kunst. Es ist nicht schwer, nachzuweisen, daß sie nicht nur ein Kunstwerk, sondern auch ein Produkt wissenschaftlicher Arbeit ist. Es ist ebenso leicht, zu zeigen, daß nicht nur wissenschaftliche, sondern auch ethische und religiöse, sowie technische Momente in Betracht kommen. Sallwürks Fragestellung „Ist Erziehung ein Kunstwerk?" war darum unzureichend. Die Frage hätte lauten müssen: Muß der Erzieher unter Umständen auch künstlerischen Normen gehorchen, wenn er in Wahrheit Erzieher sein will? Oder: Ist Ästhetik eine pädagogische Grundwissenschaft? — Dies war die Fragestellung meines Buches, und keinem Kritiker ist gestattet, ihm eine andre unterzulegen?

Diese Frage aber muß bejaht werden: Erziehung hat eine künstlerische Aufgabe, so gut sie eine sittliche und eine wissenschaftliche hat, und der rechte Lehrer muß unter gewissen Umständen zum schöpferischen Künstler werden.

Ich weiß, diese Forderung ist dazu angetan, brave pädagogische Gemüter zu entsetzen. Aber nur darum, weil sie falsch aufgefaßt wird. Unter einem schöpferischen Künstler denkt man sich einen Menschen, der dichtet und komponiert oder malt und mit fliegenden Haaren und flatternder Krawatte herumläuft, dessen Auge im holden Wahnsinn rollt, der in Schmerz zerfließt und im Zorn rast gleich dem Mimen, den Sallwürk vorführt, und mit Schauder und mit Grauen denkt man an das Unheil, das ein derartiges Individuum anrichten könnte, wenn man es vor der Klasse loslassen würde. Man möge sich beruhigen. Gibt es etwas Gesünderes, Kräftigeres, etwas Schlichteres, Natürlicheres als echte Volkskunst? Sie greift das Typische heraus aus dem verwirrenden Vielerlei des Alltags; sie sucht dies allgemein Menschliche zu gestalten, mit Gefühl zu durchtränken, ihm den warmen Hauch des Lebens zu geben, damit es auch andre erfreue und erwärme, andre, die sonst kalt und unberührt daran vorübergegangen wären. Von der schlichten Art dieser Kunst muß das

Verhalten des Lehrers zeugen, wenn er der naiven Weise des Kindes gerecht werden will. Volkskünstler, Kinderkünstler muß er sein, nicht Genie im Sinne des Snobismus oder der ästhetischen Feinschmecker.

In solcher Art Leben gestalten aber heißt nichts andres, als in den inneren Wesenskern der Dinge einzudringeu suchen, sich selbst einleben, nicht nur mit dem forschenden Verstande, sondern mit allen Kräften des Gemüts, und aus dieser Stimmung heraus neu zum Ausdruck bringen, was man selbst erkannte, schaute und erfühlte, wünschte und wollte — kurzum: was man selbst erlebte. Und jeden, der imstande ist, seinem eignen Innenleben einen derartigen Ausdruck zu geben, daß auch andre Menschen, von ihm angeregt, ein gleiches zu erkennen, zu fühlen und zu schauen wähnen, einen jeden, dem dieser Ausdruck gelingt, nenne ich einen schöpferischen Künstler. Welcher Mittel er sich dabei bedient, ob sichtbarer oder hörbarer, das ist für seine ästhetische Wertung an und für sich gleichgültig.

In dieser Auslegung scheint meine Forderung leicht und einfach zu erfüllen sein, und doch wird nur der, dem die Natur die gestaltende Kraft nicht versagte, fähig sein, dieser einfachen Forderung zu entsprechen, und kein noch so sorgfältiges Nachdenken und keine noch so verständige Übung können ersetzen, was die Natur nicht gab. Auch der pädagogische Künstler wird geboren, nicht dressiert. Und darum muß er frei sein, frei wie der schaffende Künstler! Keine Forderung meines Buches scheint Herrn v. Sallwürk mehr zum Widerspruch zu reizen als gerade diese: Der Lehrer muß frei sein, frei wie der Künstler. Sallwürk ist nicht der Einzige, dem diese Forderung auf die Nerven geht. Auch andre Leute haben sich schon darüber aufgeregt. Prof. Just z. B. auf der Magdeburger Tagung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik! Er prophezeite einen pädagogischen Nihilismus, falls diese Forderung ihre Erfüllung finden sollte.

Die Furcht beruht auch hier auf einer falschen Verallgemeinerung meiner Forderung. Ich habe in meiner „Ästhetik" ausdrücklich betont und nachzuweisen gesucht, daß der Lehrer in einer Hinsicht niemals frei ist wie der freie Künstler, nämlich im Hinblick auf die kindliche Psyche, und daß wegen dieser Gebundenheit sein künstlerisches Verhalten von dem des „freien Künstlers" grundsätzlich abweicht. Aber außer dieser inneren, im Wesen der Erziehung gründenden Gebundenheit sucht man dem Lehrer eine zweite, eine äußerliche, aufzulegen, indem man ihm mit Verhaltungsmaßregeln Flachsmännischer Art, mit behördlichen Vorschriften, Regeln und Regelchen, mit Stufentheorien und andern Äußerlichkeiten Fesseln anlegt, die ihn hindern, sich selbst, sein besseres Ich — das Höchste, was der Erzieher seinem Zögling überhaupt zu geben vermag — in rechter Weise zu offenbaren. Wahre Erziehung ist ein ideales Vorleben, das lebensvolle Beispiel einer gereiften Persönlichkeit im Denken und Fühlen, im Wollen und Handeln. Dazu bedarf es der Freiheit. Freiheit um des Kindes willen! Diese Freiheit bedingt kein fahriges Sichgehenlassen nach subjektivem Belieben. Es ist die Freiheit des pädagogischen Gewissens. Darum nannte ich die Ästhetik vornehmlich

eine Wissenschaft der pädagogischen Praxis. Indem sie dem Erzieher künstlerisches Verhalten diktiert, legt sie ihm nicht neue Fesseln an, sondern löst alte, verrostete Ketten, die eine Zeit schmiedete, in der man das Amt des Erziehers noch handwerksmäßig einzuschätzen pflegte. Wir brauchen größere Freiheit, weil wir höhere Ziele haben; denn es bedingt eine höhere Sittlichkeit, den Forderungen zu folgen, die uns das pädagogische Gewissen stellt, als sich knechtisch unter die engherzigen Vorschriften eines launischen Vorgesetzten zu beugen. Das empfanden außer mir auch schon andre. Wie schreibt P. G. Münch in seinem „Weg ins Kinderland"? „Erziehungskunst ist das große freiwillige Schaffen, das bandenlos ist, wie alle Kunst, und doch zu jeder Stunde den ganzen Menschen ans Kind bindet."

Damit möchte ich meine Ausführungen schließen. Inwieweit sich der Einzelne zu ihnen bekennt, wird mehr oder minder abhängig sein von seiner Stellungnahme zu den einzelnen Gebieten des Lebens selbst. Herrn von Sallwürks Verhältnis zu Kunst und Wissenschaft ist sicher ein andres, als das meine. Für ihn haben die Leistungen der Wissenschaft Ewigkeitsdauer, während die Schöpfungen der Kunst vergänglich sind wie die Jahrhunderte, die sie ins Leben riefen: „Die Kunst ist der Mode unterworfen." „Kunstwerke aus alten Zeiten oder von Völkern, die außerhalb unserer Kultur stehen, sind uns unverständlich und selbst für den, der sie theoretisch versteht, wirkungslos." „Große Wahrheiten haben von jeher das Gefühl mächtiger angesprochen als die großen Schönheiten." Auf mich wirken die Dichtungen Homers nicht weniger als die Schriften des Aristoteles, die Dramen Shakesspeares nicht schwächer als die Theorien eines Cartesius oder eines John Locke. Aber ich glaube, das rührt daher, weil mir die Kunst selbst ein Lebensgebiet geworden ist, das ich nicht niedrer werte, als die übrigen großen Lebensgebiete, und das mir darum durch nichts in seiner Eigenart ersetzt werden kann, weder im Leben selbst, noch in meiner täglichen Berufsarbeit, der praktischen Erziehertätigkeit.

Die Schulstadtbewegung in den Vereinigten Staaten.

Von Dr. Ernst Schultze in Hamburg-Großborstel.

Kinderforschung und Kinderkenntnis verdanken den Vereinigten Staaten mancherlei Fortschritte. Die innige Liebe, welche die gesamte Bevölkerung dort der Kinderwelt entgegenbringt, hat manche Kulturbewegung gezeitigt, die dann erst von dort aus zu den übrigen Kulturvölkern übergegangen ist. So ist es kein Zufall, daß die moderne Kinderforschung in den Vereinigten Staaten ihren Ursprung genommen und erst von dort aus zu den westeuropäischen Völkern sich verbreitet hat, und daß ebenso die Jugendgerichtbewegung ganz und gar ein Kind der Vereinigten Staaten war, von den europäischen Völkern zuerst mißtrauisch, dann mit steigendem Interesse betrachtet, endlich mit Enthusiasmus übernommen.

Der Grund für diese Erscheinung, die den Vereinigten Staaten auf

einem wichtigen Kulturgebiete zum Teil die führende Rolle verschafft hat, ist einmal in der schon erwähnten innigen Kinderliebe zu suchen, die allenthalben in Nordamerika anzutreffen ist, daneben wohl aber auch in der größeren Beweglichkeit der Amerikaner, die durch geschichtliche Überlieferungen nicht so stark beeinflußt werden, wie wir auf fast allen Kulturgebieten. Es soll damit keineswegs gesagt sein, daß das Zurücktreten der Tradition immer ein Segen sei; oft genug hat es sich als das Gegenteil erwiesen. Unbestreitbar sind aber große Vorteile damit verbunden, wenn neuen Ideen nicht einfach damit der Garaus gemacht werden kann, daß ihnen entgegengehalten wird, sie ständen mit den bisherigen Bräuchen in Widerspruch. Gewiß, der Amerikaner ist neuerungssüchtig und wirft daher manches zum alten Eisen, was wir mit ehrfürchtiger Scheu festhalten. Andrerseits aber beseitigt er auch mit viel größerer Leichtigkeit Überlebtes, Nutzloses oder gar schädlich Gewordenes und macht dadurch die Bahn für schnelleren Fortschritt frei.

Unter den mancherlei Dingen, die wir im amerikanischen Erziehungswesen mit zweifelnden Blicken betrachten, fällt in erster Linie die sehr viel größere Freiheit ins Auge, die der Kinderwelt fast allgemein gelassen wird.

In der häuslichen Erziehung tritt dies in ausgesprochenstem Maße zutage. Fast wäre man daher versucht, zu sagen, daß es in Amerika keine Kinder gibt, sondern nur kleine Erwachsene. Vater und Mutter behandeln Söhne und Töchter, auch wenn sie noch gar winzige Kerlchen sind, wie Mündige: d. h. als ob sie den Verstand Erwachsener hätten und nur durch Mittel der Überlegung geleitet werden könnten. Das hat zu mancherlei Eigenheiten geführt, die der Europäer als Mißstände und Unarten zu betrachten geneigt ist, während der Amerikaner in ihnen eine sehr erwünschte Selbständigkeit sieht.

Auch im Schulwesen ist eine sehr viel größere Freiheit der Kinder zu beobachten. Die Schulzucht ist in den Vereinigten Staaten etwas ganz anderes als in Deutschland. Zunächst sind wir geneigt, auch hier nur zu kritisieren. Man kann die Sache indessen auch unter einem anderen Gesichtswinkel betrachten. Es soll Aufgabe der folgenden Zeilen sein, dieses für eine bestimmte Einrichtung zu zeigen, die in den letzten Jahren hier und da in den Vereinigten Staaten entstanden ist und sich nunmehr schnell nach allen Richtungen hin ausbreitet: die sogenannte Schulstadt-Bewegung.

Von vornherein möchte ich allerdings betonen, daß ich mit vielem, was wir im amerikanischen Erziehungs- und Schulwesen beobachten können, mich ganz und gar nicht einverstanden erklären kann. Ich bin durchaus der Ansicht, daß man den Kindern zu viel Freiheit läßt, vor allem, daß es ein ungemein schwerer Fehler ist, daß man sie nicht zunächst unbedingten Gehorsam lehrt, der meiner Ansicht nach die Grundlage aller Erziehung wie die Grundlage der Charakterbildung sein muß. Ich möchte es hierauf zurückführen, daß sich zuweilen im amerikanischen Schulwesen Dinge ereignen, über die wir mit aller Schärfe den Stab brechen würden. Nur ein Beispiel für viele. In vielen höheren Schulen des Westens der amerikanischen Union tobte vor kurzem ein er-

bitterter Streit zwischen Schulverwaltungen und Schülerverbindungen. Schüler und Schülerinnen hatten sich zu Schülerverbindungen zusammengetan, die zwar nicht unter ähnlichen Übelständen litten wie die deutschen Schülerverbindungen, aber doch unter besonderen amerikanischen Unsitten, die den Schulbehörden ein Eingreifen als notwendig erscheinen ließen. In vielen Städten wurde daher die Auflösung der Schülerverbindungen angeordnet. Deren Mitglieder aber widersetzten sich energisch und weigerten sich rundweg, dem Befehle nachzukommen. Um die Auflösung zu erzwingen, griff die Schulbehörde nun zu scharfen Mitteln. So wurde z. B. in Seattle eine Anzahl von Rädelsführern relegiert. Darauf wandten sich die Jungen an das Gericht. Dieses lud die Schuldirektoren und die Mitglieder der Schulverwaltungen vor. Die Jungen machten Angaben über die ihnen widerfahrene Behandlung und begründeten ihre Klage damit, daß die Verfassung der Vereinigten Staaten Rede- und Vereinsfreiheit gewährleiste! Natürlich hatten sie auch einen Rechtsanwalt angenommen, der mit dem der Gegenpartei, also der Schulverwaltungen, große Redeschlachten lieferte. Nach längeren Verhandlungen entschied der Richter, daß die Verfassung zwar dem Banner der Vereinigten Staaten nach den Philippinen und Porto Rico gefolgt sei, daß aber die Schulhäuser doch nicht in dem Sinne unter der Verfassung ständen, daß die Schüler Rede- und Vereinsfreiheit besäßen, auch wenn die Schulbehörden gegenteilige Verordnungen getroffen hätten; diese hätten vielmehr durchaus das Recht, die Schülerverbindungen zu verbieten. — Seattle war übrigens nicht die einzige Stadt, in der solche Prozesse geführt wurden. Auch in Chicago und Kansas City hatten sich die Gerichte mit ähnlichen Prozessen zu beschäftigen. Auch hier kam man aber zu demselben Ergebnis. — Bezeichnend für die Anschauungen der amerikanischen Eltern ist jedoch, daß sie ihren Kindern vielfach die Stange hielten und daß es daher z. B. in einer Reihe kalifornischer Städte — nämlich in Los Angeles und in San Bernardino — tatsächlich nicht gelungen ist, die Schülerverbindungen zu unterdrücken.

Das sind unzweifelhaft Auswüchse der Freiheit, die man den Kindern in Amerika gewährt. Deshalb sollte man aber nicht jeden Versuch, ihnen größere Freiheit einzuräumen, in derselben Weise beurteilen. Insbesondere auf die Schulstadtbewegung kann dies nicht zutreffen. Gewiß mag es uns im ersten Augenblick lächerlich anmuten, wenn wir hören, daß eine Klasse von 12- und 13jährigen Knirpsen unter sich einen Bürgermeister, einen Staatsanwalt, einen Gerichtspräsidenten, ein paar Polizisten, einen Magistrat wählen und daß diese versuchen, in den Formen der Erwachsenen miteinander zu unterhandeln und zu amten. Um das wirkliche Wesen der Sache zu erkennen, muß man aber genauer zuschauen — und dann bekommt die Sache ein ganz anderes Gesicht.

Nehmen wir ein praktisches Beispiel.*) Ein hervorragender amerikanischer Lehrer, Mr. Wilson L. Gill, auf dessen Experimente die Schulstadtbewegung zurückgeht — er unternahm das erste dieser Experimente im Jahre 1897 — wurde aufgefordert, in einer großen Volksschule in Brooklyn,

*) Ich entnehme dieses Beispiel einem Aufsatze von Lyman Beecher-Stowe in der amerikanischen Zeitschrift „The Outlook", 1908. Band 90. Seite 939 ff.

die hauptsächlich die Kinder von Einwanderern enthält, die Einrichtungen der Schulstadt einzubürgern. Der Rektor der Schule rief sämtliche Kinder, etwa 1500 an der Zahl, in der Aula zusammen und setzte ihnen auseinander, daß er die Absicht habe, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich selbst zu regieren, damit sie durch die Praxis lernen möchten, wie man ein nützliches Mitglied in der großen Republik werden könne, deren Bürger sie dereinst sein sollten. Er stellte darauf Mr. Wilson L. Gill vor, der ihnen den Weg dazu zeigen sollte. Gill begann die Ansprache, die er nun hielt, mit dem rein politischen Gesichtspunkt, der aber doch auch schon den Kindern in Amerika verständlich ist, daß eine demokratische Regierung, wenn sie von Korruption zerfressen sei, nicht viel besser sei als eine tyrannische Regierung, wie etwa die russische oder die (frühere) türkische. Die öffentlichen Zustände auch in den Vereinigten Staaten würden nur dann nach jeder Richtung hin ausgezeichnet werden, wenn die zukünftigen Bürger das rechte Verständnis dafür hätten. So hätten die Kinder es also selbst in ihrer Macht, die amerikanische Freiheit später zu voller Blüte zu bringen oder sie rettungslos verfallen zu lassen. Dazu sei jedoch notwendig, daß sie nicht nur den Wunsch hätten, gute Bürger zu werden, sondern daß sie auch lernten, wie man ein guter Bürger sein könne; denn das müsse ebenso gelernt werden, wie irgendeine andere Kunst oder ein Gewerbe. Ob sie deshalb wohl wünschten, zu lernen, wie man ein guter Bürger würde? Natürlich streckten sich 1500 Hände begeistert in die Luft.

Darauf las Gill ihnen eine Petition vor, durch welche die vorgesetzte Schulbehörde gebeten wurde, den Schülern das Recht zu erteilen, einen Schulstaat zu bilden. Der Rektor erklärte sich bereit, die Erlaubnis zu geben. Nun las Gill den Kindern eine Anzahl von Grundbestimmungen vor, auf die sie sich verpflichten mußten. Sie betrafen Gesundheitsmaßregeln, Reinlichkeit, Ordnung, öffentliches und privates Eigentum, ihr Verhalten zu den selbstgewählten Beamten usw. Selbstverständlich erklärten sich die Kinder gern bereit, diese Bestimmungen zu befolgen. — Dann kam die Wahl der Beamten an die Reihe. Aus der Zahl der Kinder selbst wurden Vorschläge gemacht, die, wie Gill an den Blicken des Rektors sah, von diesem völlig gebilligt wurden. So wurde denn der Gouverneur des Schulstaates gewählt, ferner der stellvertretende Gouverneur, der Staatssekretär, der Oberrichter, der Schatzkanzler und die übrigen Beamten. Dann wurden die Kinder, die natürlich schon durch die Neuheit der Sache begeistert waren, in ihre Klassen zurückgeschickt, wo jede Klasse nun wiederum ihren Bürgermeister, einen Richter, einen Magistratssekretär, einen Gerichtssekretär und die Mitglieder des Stadtrates wählte, also die Beamten der Schulstadt, welche von jeder einzelnen Klasse gebildet wird. Jede Schulstadt zerfällt in Bezirke — etwa 3 oder 4 Bänke machen einen Bezirk aus — und entsendet (ganz wie jeder Einzelstaat der nordamerikanischen Union in den Senat der Vereinigten Staaten) 2 Abgeordnete in das Staatsparlament, also hier das Parlament der ganzen Schule. Innerhalb jeder Stadt pflegt der Bürgermeister den Polizeidirektor zu ernennen, der wiederum seinerseits 2 oder 3 Polizeihauptleute und eine Reihe von Polizisten bestimmt.

Man würde das Wesen aller dieser Einrichtungen völlig mißverstehen, wollte man annehmen, daß die Kinder nun in der Schulstadt und im Schulstaat völlige Freiheit hätten. Das ist keineswegs der Fall. Vielmehr finden sämtliche Sitzungen der betreffenden Körperschaften stets in Anwesenheit des Klassenlehrers oder des Rektors statt. Diese greifen in die Verhandlungen so selten wie möglich ein; aber schon ihre Anwesenheit trägt dazu bei, daß unvernünftige Beschlüsse nicht gefaßt werden. Auch pflegen sich die Vorsitzenden (also die Bürgermeister, beziehungsweise die Gouverneure) in schwierigen Fragen, wie sie doch häufig für die Kinder auftauchen, stets erst an den Lehrer oder den Rektor zu wenden, um sich von ihm Rats zu erbitten. Je weniger letztere eingreifen, desto besser natürlich. Sie sollen gewissermaßen nur die Hand am Steuerruder haben, um das Schiff rechtzeitig mit einem ganz kleinen Druck im richtigen Fahrwasser halten zu können und es nicht in die Gefahr kommen zu lassen, eine völlig falsche Richtung zu nehmen, aus der es nur mit viel größerer Kraftanstrengung wieder zurückgelenkt werden kann. Diese Aufgabe ist also eine ganz ähnliche, wie sie den Leitern unserer deutschen Jugendvereins-Organisationen nach dem Muster der Hamburger Lehrlingsvereine obliegt. Auch sie lassen die Lehrlinge ihren Verein bilden und suchen sie in der Meinung zu erhalten, daß sie sich dort völlig selbst regierten. Indessen halten sie beständig die Hand über dem Ganzen, und sobald die Gefahr vorliegt, daß ein falscher Weg eingeschlagen wird, steuern sie das Schifflein unmerklich, aber mit kräftiger Hand wieder in das richtige Fahrwasser. Das große Kunststück besteht also darin, den Kindern oder jungen Leuten die Meinung beizubringen, daß sie selbst alle die Dinge planten und ausführten, die doch zum großen Teil auf den erwachsenen Leiter des Ganzen zurückgehen.

Nehmen wir einmal an der Gerichtssitzung einer Schulstadt teil. Sie wird von dem Gerichtspräsidenten mit der eindrucksvollen alten englischen Formel eröffnet: „Hear ye! hear ye! All those having business at this court draw near and give their attendance! let all others depart." Der Polizist führt die Angeklagten der Reihe nach vor, und der Richter erledigt die einzelnen Fälle in rascher Aufeinanderfolge. 8—10 Fälle werden in einer halben Stunde erledigt, so daß diese Gerichtssitzungen nicht oft stattzufinden brauchen. Sie schließen sich den Formen der Gerichtssitzungen der Erwachsenen möglichst eng an. So wird der Angeklagte mit den Worten aufgerufen: „Der Staat gegen X. X. — Treten Sie vor!" In der obenerwähnten Brooklyner Schule wurde z. B. folgender Fall verhandelt: „Der Staat gegen David Toborisky. Toborisky, treten Sie vor! Sie sind angeklagt, den Frieden der Schulstadt dadurch gestört zu haben, daß Sie aus der Hand des Philipp Cohen am Montag nachmittag um 3 Uhr gerade vor diesem Schulgebäude eine Grammatik, ein Rechenheft und ein Geographiebuch geschlagen haben. Sie haben die Klage gehört. Wofür plädieren Sie, schuldig oder nicht schuldig?" Der Angeklagte, dem das Leugnen nichts nutzen würde, der aber auch gar nicht leugnen will, weil er ja nicht vor einem Lehrer steht, dessen Belügen von der Klasse vielleicht als eine Heldentat angesehen werden würde, sondern vor Kameraden, murmelt mit schuldbewußtem Gesicht: „Schuldig." Der Richter entgegnet

darauf: „Haben Sie noch irgend etwas anzuführen, weshalb ein Gerichtsspruch gegen Sie noch nicht erfolgen sollte?“ — „Nein.“ — Darauf wird das Urteil verkündet: „David Toborisky, ich finde Sie schuldig. — Da dies aber Ihr erstes Vergehen ist, so will der Gerichtshof milde mit Ihnen verfahren. Nächsten Montag werden Sie sich bei Philipp Cohen dafür entschuldigen, daß Sie ihm die Bücher aus der Hand geschlagen haben. Polizist, entfernen Sie den Angeklagten.“

Es kommt sehr selten vor, daß ein Angeklagter auf „nicht schuldig“ plädiert. In solchen Fällen handelt es sich dann meist um Anklagen, die nicht gut begründet sind. Sucht aber jemand auf „nicht schuldig“ zu plädieren, weil er das Gesetz nicht gekannt habe, so wird ihm dies rundweg abgeschlagen. Denn jeder Bürger der Schulstadt muß ihre Gesetze genau kennen. Die verhängten Strafen pflegen zwischen einem Verweis des Richters und einem solchen des Lehrers vor der ganzen Schulklasse zu schwanken. In ganz schweren Fällen wird „1 Tag Haft“ verhängt. Das bedeutet natürlich nicht einen vollen Tag, sondern nur ½ Stunde Nachsitzen. Die Strafen werden stets ohne Murren entgegengenommen, weil sie als gerecht anerkannt und weil sie von Kameraden verhängt werden. Wollte der Lehrer dieselben Strafen aussprechen, so würden die davon Betroffenen in den Augen der Klasse vielfach als Märtyrer dastehen. Kommt aber die Strafe von den eigenen Kameraden, so kann davon keine Rede sein. — Wofür Strafen verhängt werden, dafür folgende Beispiele: Der Angeklagte hat einem Beamten der Schulstadt Widerstand geleistet — er hat einen Knaben mit einem Lineal geschlagen — er hat in der geographischen Prüfung gemogelt — er hat einen Knaben beim Marschieren aus der Reihe gestoßen — er hat während der Feuerübung „Feuer“ gerufen — er hat dem Bürgermeister den Gehorsam verweigert — er hat während der Abwesenheit des Lehrers in der Klasse Unruhe zu verursachen gesucht — er hat einen Schultisch beschmiert. Auch an diesen Gerichtssitzungen nimmt stets ein Lehrer teil, um falsche Urteile zu verhindern und um dem Gerichtshof zu ermöglichen, sich in zweifelhaften oder schwierigen Fällen bei ihm Rats zu erholen.

(Schluß folgt.)

Umschau.

Berlin, den 12. Januar 1910.

Jeder deutsche Volksschullehrer, der an der Entwicklung der Volksschule und des Lehrerstandes lebhafteren Anteil nimmt, blickte in den letzten Tagen des verflossenen Jahres mit gespannter Aufmerksamkeit nach Straßburg, der alten, „wunderschönen Stadt“, und nach dem Alemannengau an der Ill, wo schon so manche Kämpfe ausgefochten worden sind und wo in unsern Tagen es sich entscheidet, ob die schöne Westmark diesseit des Wasgaus wieder deutsch bis ins Mark und ins Herz hinein werden oder auf lange Zeit zwiespältig bleiben soll wie in früheren bösen Tagen.

Niemand kann mehr dazu tun, daß die Lande am Wasgau und an der Mosel wieder völlig mit Alldeutschland verwachsen, als der Lehrer, der die Blondköpfe in den elsaß-lothringischen Volksschulen ihre Muttersprache und ihre Landesgeschichte lehrt und mit ihnen die alten trauten Volkslieder singt. Ein halbdeutscher Volksschullehrerstand erzieht auch ein halbdeutsches Volk.

Wer wie Schreiber dieser Zeilen in der elsaß-lothringischen Lehrerschaft Freunde hat, wer öfter in Straßburg und Metz, in Kolmar und Mülhausen weilte, wird jenseit des Rheins keine anderen Auffassungen von der Schule und dem Lehrerstande gefunden haben als diesseits, und bei den Männern, die drüben lehren und erziehen, ebenso echt deutsche Empfindungen und Anschauungen, Hoffnungen und Träume wie nur irgendwo in deutschen Landen. Sie arbeiten und kämpfen wie wir. Die Hand, die sich uns entgegenstreckt ist eine echte Bruderhand, hart und sehwielig wie die unsrige, aber auch ebenso fest und sehnig. Was im Kriege in schwerer und heldenhafter Waffentat gewaltsam zurückerobert worden ist, hat treue Geistesarbeit wieder heimisch gemacht. Und so blickt die Jugend Elsaß-Lothringens nicht mehr über den Wasgau hinweg, sondern nach den grünen Höhen des Schwarzwaldes als dem nächsten Gau des großen deutschen Vaterlandes.

Sie sind jetzt zu uns gekommen, unsere elsaß-lothringischen Arbeits- und Kampfesgenossen und als geschlossene Organisation in unsern Bund eingetreten. Das Herz der Besten von drüben war längst bei uns. Auch die Vereinigung derjenigen, die den Anschluß an das große Ganze zuerst und am lebhaftesten als eine Notwendigkeit empfanden, gehörte dem Deutschen Lehrerverein seit einigen Jahren an. Aber die Gesamtorganisation stand noch abseits. Nun ist der Rhein völlig überbrückt, und wenn wir in den nächsten schönen Pfingsttagen in Straßburg uns versammeln, so setzen wir uns im eigenen Hause nieder, bei den Unsern, ebenso, als ob wir in Königsberg, München oder Dortmund tagen würden.

Man hat es der elsaß-lothringischen Lehrerschaft nicht leicht gemacht, zu uns zu kommen. Nirgends ist eine im Grunde genommen doch nur die Lehrerschaft selbst angehende Entschließung so in der breitesten Öffentlichkeit besprochen worden als hier, und nirgends hat die Lehrerschaft sich so viele Schmähungen und Verdächtigungen dieserhalb gefallen lassen müssen. Die klerikale Presse des Landes hat alle Register gezogen. Sanfte Flötentöne und drohendes Gepolter wechselten ab. Umsonst. Die Unsrigen gingen ihren Weg weiter. Wer die Dinge genauer verfolgt hat, wird über nichts so erstaunt und erfreut sein als über die Sicherheit und Ruhe, mit der sie taten, was notwendig war, nicht mehr und nicht weniger. Und immer fragten sie nur sich selbst, nicht uns oder andere. Nicht Liebeswerben von diesseits hat die Elsaß-Lothringer zu uns geführt — es würde die „têtes carrées“ wahrscheinlich sogar bedenklich gemacht haben — sondern eigene Entschließung, die Überzeugung, daß der Schritt notwendig war, daß das Gegenteil der Natur der Dinge nicht entsprach. Männer, die so handeln, wie die Lienhardt, Deviller, Will, Bongartz, Raeppel, Andres u. v. a., werden das Vereinsschiff auch weiter zu steuern wissen.

Gewiß folgen die Lehrer der Westmark mit dem Anschluß an den Deutschen Lehrerverein zunächst einem Zuge des Herzens. Sie wollen im

großen deutschen Lehrerhause nicht länger fehlen. Aber die Verhältnisse taten auch das Ihrige. Hätte der Nachbarstaat ein höher entwickeltes Schulwesen gehabt als Deutschland, stünde die deutsche Volksschule hinter der französischen zurück, niemand würde sich wundern, wenn in den Schulhäusern Elsaß-Lothringens freundliche Erinnerungen an die frühere Zeit länger festgehalten worden wären. Aber die elsaß-lothringische Lehrerschaft findet diesseit des Rheines vieles, was ihr selbst noch fehlt. Ihre Besoldung hält mit der in den benachbarten deutschen Staaten nicht gleichen Schritt. Freiheiten, die diesseits traditionell ausgeübt werden, wenn sie auch nicht immer geschriebenes Recht sind, werden dort oft nicht zugestanden. Das alles lenkte die Schritte leicht über den Rhein. Aber wir diesseits finden auch drüben manches, was schwer wiegt und in vielen andern deutschen Staaten noch nicht erreicht ist, vor allem die Trennung von Schule und Kirche und die Beseitigung jeglicher kirchlicher Aufsicht.

Daß der Anschluß sich so schnell und so einmütig vollzog, dazu haben aber die entschiedensten Gegner unserer Sache gegen ihren Willen nicht wenig beigetragen. So wie sie ihre Sache noch in letzter Stunde verfochten haben, nützten sie uns am meisten. Sie verloren die sonst so meisterhaft geübte Selbstbeherrschung. Der Zorn öffnete ihre Herzen, und man konnte tiefer hineinschauen, als es sonst möglich ist. Herrn Nigetiets wunderlicher „Schulboten"-Artikel und die Stellungnahme der Bischöfe dazu werden von den elsass-lothringischen Lehrern so bald nicht vergessen werden. Die Vertreterversammlung vom 29. Dezember hat dazu eine Erklärung abgegeben, wie sie kürzer, klarer und entschiedener nicht sein kann. Sie erblickt „in der jüngst erfolgten Stellungnahme der Herren Bischöfe des Landes nur einen Schritt, der auf einseitige Kenntnis der Verhältnisse zurückzuführen ist." „Dieser Eindruck der einseitigen Beeinflussung wird verstärkt durch den Umstand, daß die Bischöfe als Sprachrohr den Herrn Prälaten Nigetiet wählen, von dem der größte Teil der Lehrerschaft des Landes wegen seines verhetzenden Auftretens in der Organisationsbewegung des Standes mit aller Entschiedenheit sich abgewendet hat. Der Elsaß-Lothringische Lehrerverband betrachtet es als sein unveräußerliches staatsbürgerliches Recht, alle Entscheidungen in Schul- und Standesfragen innerhalb des durch die staatliche Schulordnung geschaffenen Rahmens frei und unbeeinflußt zu treffen."

Durch die Stellungnahme des Staatssekretärs Zorn v. Bulach und des Statthalters ist die Affäre zu einer hochpolitischen geworden. Der Staatssekretär erblickt in den „Mitteilungen" der Bischöfe „Verhaltungsmaßregeln", die den Lehrern erteilt werden sollten, und weist ein solches Vorgehen als „einen Eingriff in den Bereich der staatlichen Befugnisse" zurück, worauf, wie aus den Tageszeitungen bekannt ist, beide Bischöfe antworteten. Der Straßburger Bischof Dr. Fritzen schreibt in seinem offenen Briefe u. a., er habe es für seine Pflicht gehalten, „die katholischen Lehrer vor diesem Schritt zu warnen, da zahlreiche Kundgebungen des allgemeinen Deutschen Lehrervereins auf dem religiösen Gebiete Tendenzen zutage treten ließen, die den Grundsätzen der katholischen Kirche widersprechen."

Da der D. L.-V. nicht den Zweck hat, an der Hebung der Schule „nach den Grundsätzen der katholischen Kirche" (Statut des Katholischen

Lehrerverbandes) zu arbeiten, so kann eine völlige Übereinstimmung mit den bildungspolitischen Grundsätzen der katholischen Kirche und derjenigen Partei, in der der katholische Klerus eine führende Stellung hat, füglich nicht erwartet werden. Hätte Bischof Dr. Fritzen das gesagt, so hätte er lediglich eine Tatsache konstatiert. Aber wenn der Herr Bischof schreibt, daß „zahlreiche Kundgebungen des allgemeinen Deutschen Lehrervereins auf dem religiösen Gebiete Tendenzen zutage treten ließen, die den Grundsätzen der katholischen Kirche widersprechen", so ist das eine unbewiesene Behauptung, und ehe der Kirchenfürst für seine Behauptung keine Beweise beibringt, wird man mit der Vertreterversammlung des elsaß-lothringischen Lehrerverbandes ihn auch in dieser Beziehung als schlecht unterrichtet ansehen müssen.

Herr Dr. Fritzen verwechselt offenbar, was der Deutsche Lehrerverein als Ganzes tut und was einzelne Lehrer und Vereine tun, die dem Deutschen Lehrerverein angehören, und zieht sodann den Kreis des Religiösen viel weiter als wir andern es zu tun pflegen. Der D. L.-V. bezweckt „die Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule" ohne jede konfessionelle und politische Beschränkung dieser Aufgabe. Die Mittel und Wege zu diesem Ziel zu bestimmen, ist Aufgabe seiner Versammlungen und Vertretungen. Bei der Vielgestaltigkeit des deutschen Volksschulwesens kann der D. L.-V. das nicht sein, was seine Gegner behaupten, ein Verein, in dem kirchlich, politisch und bildungspolitisch einseitige Anschauungen propagiert werden. Sein Bestehen und seine Kraft beruht vielmehr darauf, daß er in allem, was die Geister scheidet, den Mitgliedern völlige Freiheit läßt. Das zu würdigen, mag seinen klerikalen Gegner ganz besonders schwer werden, und daraus erklärt es sich, daß man aus diesen Kreisen immer wieder Beschuldigungen erhebt, die jedem Näherstehenden unbegründet erscheinen.

In gänzlicher Verkennung dieser Verhältnisse veröffentlicht die Zentrumspresse bei jeder Veranlassung, und so auch jetzt wieder, eine ganze Sammlung „gefährlicher" Äußerungen, die in irgend einem dem D. L.-V. angehörenden Verein oder in einem ihm nahestehenden pädagogischen Blatte vielleicht vor 30 oder 40 Jahren veröffentlicht worden sind (s. Germania, Nr. 5 vom 8. Januar d. J.), als wenn der D. L.-V. die Aufgabe hätte, die Meinungsäußerungen, denen die Organe der Provinzial- und Landesorgane ihre Spalten öffnen oder die irgend ein Redner auf einer Versammlung zur Debatte gestellt hat, erst daraufhin zu prüfen, ob sie auch vor dem Richterstuhl einer politischen Partei oder eines Kirchenfürsten bestehen könnten.

Der D. L.-V. betrachtet seine Mitglieder als mündig und für ihre Äußerungen und Veröffentlichungen verantwortlich. In seinem Verbande hat jeder selbst für das einzustehen, was er sagt und tut. Eine Dialektik, die dem Ganzen die Verantwortung für irgendwelche Einzeläußerungen aufbürden möchte, muß er deswegen durchaus ablehnen. Soweit diese Anklagen nicht auf einer rückständigen Auffassung des Vereinswesens beruhen, sind sie nichts weiter, als unehrliche Fechterstückchen einer skrupellosen politischen Agitation. Was z. B. der nur aus protestantischen Lehrern bestehende sächsische Lehrerverein über den Religionsunterricht oder der badische

Lehrerverein aus seinen Verhältnissen heraus in Sachen des Kirchendienstes beschließt oder wie sich der bayerische Lehrerverein mit den klerikalen Freunden der Schule im Gebiete der blau-weißen Grenzpfähle abfindet, das ist ihre Sache. Sie erfüllen ihre Pflichten gegen den D. L.-V., wenn sie mit dem Ernste und Eifer, den eine gute und große Sache verlangt, dem Wohle der Schule dienen. Zu prüfen, wie und mit welchen Mitteln das im einzelnen Falle geschehen kann und soll, ist ihre Sache. Der D. L.-V. kann nur die leitenden Ideen, die großen Gesichtspunkte in seinen Statuten, Programmen und Beschlüssen angeben, und darin ist von alledem nichts enthalten, worüber Bischof Dr. Fritzen sich beschwert. Der D. L.-V. bearbeitet weder eine Methodik des Religionsunterrichtes, noch einen Glaubenskodex für Katholiken und Protestanten, noch gibt er einen Katechismus für Reichstags- oder Landtagswahlen heraus. Daß er das nicht tut, daß seine Leitung seinen Mitgliedern in allen diesen Dingen volle Freiheit läßt, daß sich diese infolgedessen zwar durch die Zugehörigkeit zu einem großen Organismus in ihrer Arbeit und in ihren Kämpfen gestärkt, aber in keinen ihrer besonderen Maßnahmen behindert fühlen, darauf beruht sein Wert und seine Kraft.

Die weitergehenden Angriffe des Herrn Professors Spahn in Straßburg und des Herrn Prälaten Niegetiet in Metz bedürfen einer ernsthaften Widerlegung nicht. Wenn Herr Spahn z. B. behauptet: „Die Herren vom allgemeinen Deutschen Lehrerverein haben ihren Patriotismus unter Naumanns Führung zum Teil allmählich so „vertieft", daß er unten ein großes Loch bekommen hat und die Herren entweder schon in der internationalen Sozialdemokratie oder doch dicht neben ihr gelandet sind", so ist das ein Urteil, das im Munde eines deutschen Professors, der mit den Tatsachen gewissenhaft umzugehen gewöhnt sein sollte, eigentlich unmöglich erscheint. Wer auch nur einigermaßen darüber unterrichtet ist, welchen Parteien die deutschen Volksschullehrer in ihrer übergroßen Mehrheit erkennbare Sympathien entgegenbringen, empfindet dieses Urteil des Herrn Spahn als eine wohlberechnete Verleumdung, die, wie die Stellungnahme des Staatssekretärs Zorn von Bulach zeigt, diesmal ihren Zweck verfehlt hat. Und fast schlimmer qualifiziert sich das Vorgehen des Herrn Prälaten Niegetiet, der seine Doppelstellung als geistlicher Würdenträger und als ehemaliger Seminardirektor benutzt, um den größtmöglichen Druck auf die religiösen und die Pietätsgefühle der katholischen Lehrer in einer reinen Standesangelegenheit auszuüben, wenn er in feierlichster Form den nicht willig Folgenden die Sterbestunde ausmalt.

Durch solche Angriffe können dem D. L.-V. keine Nachteile entstehen. Auch diejenigen katholischen Lehrer, die aus irgendwelchen Gründen zum Beitritt sich heute nicht entschließen können, erkennen sehr wohl, daß der D. L.-V. einer besseren Zukunft und höheren Entwicklung der Volksschule und des Lehrerstandes kräftiger und erfolgreicher vorarbeitet als irgend ein anderer Verein, und lenken deswegen auch in ihren Sonderorganisationen immer mehr in seine Bahnen ein. Alle klerikalen Verunglimpfungen können die deutsche Volksschule und ihre Lehrerschaft in ihrem Fortschritt nicht aufhalten. Das deutsche Volk braucht eine kirchlich unbeengte, leistungsfähige Bildungsanstalt, und ein Verein, der diese Schule schaffen helfen

will und kann, darf allseitiger Anerkennung, wenn nicht heute, so doch in der Zukunft sicher sein.

Auch das alte Generalmittel, Zwietracht zwischen deutschen Brüdern zu säen, und das konfessionelle Vorurteil anzurufen, wird auf die Dauer nicht wirken. Der Weg zum Seelenheil soll verloren sein, wenn katholische Lehrer in den Deutschen Lehrerverein eintreten! Aber derartige Exklamationen haben keine Überzeugungskraft mehr, seitdem mindestens 18000 katholische Volksschullehrer dem Deutschen Lehrerverein angehören, seitdem überwiegend katholische Vereine wie der badische, bayerische und hohenzollernsche Lehrerverein seine treuen und eifrigen Mitglieder sind und auch in andern Landesteilen Katholiken und Protestanten friedlich und erfolgreich in den Vereinen zusammenwirken. Auch in dieser Beziehung ist der Eintritt der Elsaß-Lothringer in den Deutschen Lehrerverein ein großer Gewinn.

Auch an andern Stellen wird man hoffentlich bald erkennen, daß die Protektoren der konfessionellen Trennung ganz andere Ziele verfolgen, als Schule und Lehrerstand bei der Erfüllung ihrer Aufgaben zu unterstützen. Insbesondere haben die katholischen Lehrer in Rheinland und Westfalen bei der Zentrumshetze, die aus Anlaß der Aufhebung der Ortsschulinspektion in Gemeinden mit Rektoraten eingesetzt hat, sich wieder überzeugen können, wie gering die geistlichen Drahtzieher dieser Entrüstungsversammlungen und geharnischten Erklärungen den Lehrerstand einschätzen. Jeder Schritt, den die Lehrerschaft auf ihrem eigenen Gebiete selbständig tut, wird eifersüchtig überwacht und in der breitesten Öffentlichkeit abfällig kritisiert, so z. B. das Zusammengehen der paritätischen und katholischen Lehrervereine beim Kampfe gegen die Schundliteratur. Zu einer imposanten Versammlung, die vom katholischen und evangelischen Lehrerverein in Gelsenkirchen einberufen worden war, wird vom Zentrumsorgan des Ortes bemerkt, es scheine, als seien „die Elemente, die da zusammenwirken sollten, nicht in hinreichendem Maße homogen“ gewesen, und die Kompetenz der Lehrervereine in dieser Frage wird mit der Bemerkung bezweifelt, „daß die ganze Frage, um die es sich hier handle, nichts weiter als eine Erziehungsfrage, zum guten Teile auch eine religiöse Frage“ sei und daß „der wichtigste Faktor mit in diesen Kämpfen das religiöse Moment“ sei. Erziehungsfragen aber sind Priester-, nicht Lehrersache, so meint man dort. Ein Mitglied des katholischen Lehrervereins schreibt in der Rheinisch-westfälischen Zeitung“ dazu: „Wir von der katholischen Lehrerschaft sehen uns im Laufe von drei Monaten zum zweiten Male von den geistlichen Herren desavouiert. Wir mußten es uns gefallen lassen, in der Schulaufsichtsfrage als unzuverlässig bezeichnet zu werden, und jetzt wird unser Vorgehen in der Jugendschriftenfrage einer herben Kritik unterzogen. Man fragt sich: Wie können wir's recht machen?“ Die Antwort auf diese Frage ist sehr einfach: Auf jede eigene Regung verzichten und alles tun, was die geistlichen Herren wünschen, die das gesamte übrige katholische Vereinswesen in der Hand haben.

Es ist nur verwunderlich, daß klarblickende und verständig denkende katholische Glieder unsers Standes noch des Glaubens leben können, die Schule werde den ihr gebührenden Platz auch ohne eine große Revision der bildungspolitischen Anschauungen ihrer Kirche sich erobern

können. Das ist nicht möglich. Für den Lehrer bleibt heute keine andere Entscheidung, als mit der Kirche auch in den rein weltlichen, bildungspolitischen Fragen unserer Zeit, oder mit der modernen Kulturwelt zu gehen. Ein Drittes gibt es nicht. Die katholischen Lehrervereine haben versucht, das erstere zu tun. Es ist ihnen nicht gelungen. Auch die größte Selbstverleugnung, wie sie z. B. der bayerische katholische Lehrerverein übte, hat nicht genügt, die Ansprüche der andern Seite zu befriedigen. Früher oder später muß es doch zur Entscheidung kommen. Aber inzwischen gehen „einzig schöne Jahre“ verloren, die wir gemeinsam arbeiten und uns für Größeres in der Zukunft gemeinsam hätten rüsten können.

* * *

Die Silvesterglocken sind verklungen. Das neue Jahr hat sein Faschingskleid bereits abgelegt und den Arbeitsrock angezogen. Wir wandern frisch in den Jahresmorgen hinein. Was wird er uns bringen, und wie werden Mittag und Abend sein? Wer weiß es? Fragen wir nicht erst, tun wir, was unsere Pflicht ist, so gut wir können, und das Jahr wird gut sein. Unser sind viele, und wir stehen an der Quelle, aus der die Kraft der Menschheit fließt. Möge sie zu breiten und tiefen Strömen werden! Öffnen wir die Adern weit, daß es rieselt und rauscht und daß die Wasser und Wässerlein tiefe Bäche, Flüsse und Ströme bilden, die die Räder treiben, die Schiffe tragen und der Menschheit Segen bringen. Aus allem diesem Leben und Streben und Fluten und Drängen wird auch endlich das geboren werden, wonach wir alle uns sehnen: der schöne Morgen mit Frührot und Blumengefilden, an dem die Menschheit sich selbst gefunden und alles Kleine und Niedere abgeworfen hat, der Morgen, an dem das Weltbild des Dichters verwirklicht ist:

„Wie schön, o Mensch, mit deinem Palmenzweige
stehst du an des Jahrhunderts Neige
in edler, stolzer Männlichkeit,
mit aufgeschlossnem Sinn, mit Geistesfülle,
voll milden Ernsts, in tatenreicher Stille,
der reifste Sohn der Zeit,
frei durch Vernunft, stark durch Gesetze,
durch Sanftmut groß und reich durch Schätze,
die lange Zeit dein Busen dir verschwieg,
Herr der Natur, die deine Fesseln liebet,
die deine Kraft in tausend Kämpfen übet
und prangend unter dir aus der Verwildrung stieg!“

J. Tews.

Mitteilungen und Hinweise.

Die **Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge** in Berlin hat sich den Zweck gesetzt: „für alle Bestrebungen jeder Art und Richtung auf dem Gebiete der Jugendfürsorge in Deutschland einen fördernden und einigenden Mittelpunkt zu bilden", insbesondere: 1. in Fällen der Gefährdung und Not von Kindern und jungen Leuten Rechtshilfe, Auskunft, Rat, Unterbringung, Aufsicht und sonstige Fürsorge durch die Mitwirkung der angeschlossenen Anstalten und Vereine (814 Fälle im Jahre 1908) — 2. organisatorische Förderung des Zusammenwirkens der vorhandenen Jugendfürsorgevereine untereinander durch Überleitung von Fällen, die über das Arbeitsgebiet des einzelnen Vereins hinausgehen, an den zuständigen Verein oder die zuständige Behörde (angeschlossen sind 85 Vereine) — 3. Unterstützung der Behörden, besonders der Vormundschaftsgerichte in Einzelfällen, durch Übernahme von Ermittlungen, Bezeichnung von Personen, die als Vormünder oder Pfleger geeignet erscheinen, Heranziehung entsprechender Vereinsfürsorge (385 Fälle 1908) — 4. Leitung und Organisation der Berliner Jugendgerichtshilfe (1500 Fälle vom Juni 1908 bis Juni 1909) — 5. Unterhaltung einer Fürsorgestelle beim Kgl. Polizei-Präsidium in Berlin, die sich aller jugendlichen Inhaftierten anzunehmen hat (148 Fälle im ersten Monat ihres Bestehens) — 6. Förderung des Zusammenwirkens der amtlichen und der freiwilligen Jugendfürsorge durch Abhaltung von regelmäßigen Jugendfürsorge-Konferenzen der Behörden und der Vereine (1908/09: Konferenzen über verbessernde Ausgestaltung des Alimentenprozesses mit Rücksicht auf die Lage des unehelichen Kindes, sowie über die Fürsorge für die zuziehende männliche und weibliche Jugend) — 7. Veranstaltung allgemeiner Versammlungen und Kongresse (1908/09: Verhandlungen über die Reform des Strafrechts vom Standpunkt der Jugendfürsorge, über den strafrechtlichen Schutz von Kindern und Jugendlichen, über die Ergebnisse der schulärztlichen Tätigkeit; Veranstaltung des Ersten deutschen Jugendgerichtstages vom 15. bis 17. März 1909) — 8. Unterhaltung ständiger Arbeitsausschüsse für besondere Zwecke: a) für Gesundheitspflege zur Förderung der Jugendhygiene, b) für Schwachsinnigen-Fürsorge mit der Aufgabe der Gründung eines Heilerziehungsheims für psychopathische Kinder, c) für Reform des gesetzlichen Kinderschutzes mit der Aufgabe der Schaffung eines umfasseuden Jugendschutz- und Jugendstraf-Gesetzentwurfs, d) Ausschuß für die in Berlin zuziehende Jugend mit der Aufgabe der Vereinigung aller hiesigen Anstalten zur Abwehr unbedachten Zuzugs und zur Vermittlung von Arbeitsgelegenheit und Schlafstellen — 9. schriftliche und mündliche Auskunftserteilung über allgemeine Fragen der Jugendfürsorge, bestehende Einrichtungen, Nachweis und Beschaffung einschlägiger Literatur und sonstigen Materials auf Grund einer umfassenden Materialsammlung — 10. Herausgabe der Monatsschrift „Jugendwohlfahrt" und der vierteljährlich erscheinenden „Mitteilungen". — An der Spitze der Zentrale stehen: Fürstin zu Wied, Staatsminister a. D. Dr. Hentig und Prof. Dr. von Soden.

Ein althergebrachter Irrtum in den Biographien **Friedrich Fröbels** erfährt durch eine auf neues Quellenmaterial gegründete, umfang-

reiche Studie Dr. Johannes Prüfers in den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ (1909) erwünschte Berichtigung. 1837 begründete Fröbel bekanntlich in Blankenburg die „Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend.“ Fast allgemein hat man darunter eine Kleinkinderschule vermutet und daher auch in der Regel die Begründung des „Kindergartens“ in das genannte Jahr verlegt. Pr. weist nun nach, daß dies ein Irrtum sei, indem es sich bei jener Gründung vielmehr um ein gewerblich-kaufmännisches Unternehmen gehandelt habe, um ein solches allerdings, das im Dienste der Erziehung stand. Zweck der „Anstalt“ war, Material zur Selbstbildung zu schaffen durch Herstellung und Vertrieb systematisch angeordneter Spiel- und Beschäftigungsmittel für die Jugend, zunächst auch nicht bloß für die des vorschulpflichtigen Alters: Bälle, geteilte Würfel, Bauklötzchen, Legespiele, Ausstechhefte usw. Die Spielwaren wurden von Blankenburger Handwerkern hergestellt und in der Anstalt verpackt und verschickt. Um die Verbreitung seiner Bildungsmittel zu fördern, hielt Fröbel 1839 einen öffentlichen Vortrag in Dresden, dem die Begründung einer nach seinen Ideen eingerichteten Spielanstalt folgte. Diese könnte vielleicht als erster „Kindergarten“ angesehen werden. Ein gleicher Plan für Leipzig, wo Fröbel gleichfalls Vorträge hielt, kam nicht zur Ausführung. Nun erst richtete er in Blankenburg Ausbildungskurse für „Kinderführer“, d. h. Leiter der Kinderspiele, ein, als die er übrigens anfänglich nur junge Männer im Auge hatte. Die Notwendigkeit, diese praktisch in ihre Tätigkeit einzuführen, veranlaßte endlich 1839 die Errichtung einer „Spiel- und Beschäftigungsanstalt“, die zusammen mit jenen Ausbildungskursen später (1840) unter dem Namen „Deutscher Kindergarten“ bekannt wurde.

Aus der Reformbewegung.

Preisausschreiben. Der Verlag B. G. Teubner setzt einen Preis von 1000 M. für die beste Monographie über die Ausgestaltung der Arbeitsschule aus. Hierbei gelten nachstehende Bestimmuugen: 1. Die Arbeit soll die in der vorhandenen Literatur bereits vertretenen Anschauungen kurz kennzeichnen und würdigen, um sodann eine möglichst präzis gehaltene Formulierung des Endziels der Volksschularbeit (Fortbildungsschule ausgeschlossen) zu gewinnen. Das Prinzip des schöpferischen Lernens unter weitgehender Heranziehung manueller Betätigung ist in das Licht dieses Endzwecks zu rücken und seine Verwirklichungsmöglichkeit für alle Stufen der Volksschule, am besten an dem konkreten Beispiel eines detaillierten Organisationsplanes, nachzuweisen, wobei sich die technischen Fertigkeiten organisch in das Ganze einzugliedern haben. Im besonderen ist klarzustellen, inwieweit die neue Unterrichtsweise besser als die bisherige geeignet ist, als Fundament für die Erziehung zu einer geschlossenen Lebensgestaltung zu dienen. 2. Das Werk soll 6 Druckbogen im Format der Schrift: „Der Kunstschatz des Lesebuches“ (die Seite zu etwa 900 Silben) nicht wesentlich überschreiten. 3. Die Arbeiten sind ohne Angabe des Verfassers, mit einem Motto versehen und unter Beifügung eines das gleiche Motto tragenden und den Namen des Verfassers enthaltenden verschlossenen Briefumschlages in

deutlich lesbarer (möglichst Schreibmaschinen-) Schrift bis spätestens den 10. August 1910 an den Verlag B. G. Teubner, Leipzig, Poststr. 3, einzureichen. 4. Sollte wieder Erwarten nach Ansicht des Preisrichterkollegiums keine der eingehenden Arbeiten der Erteilung des vollen Preises würdig sein, so darf die ausgesetzte Summe auf die zwei besten angemessene Verteilung finden. 5. Der Verlag behält sich vor, weitere Arbeiten zu erwerben. 6. Die mit einem Preise ausgezeichnete Arbeit geht mit Zahlung des festgesetzten Betrages in das unbeschränkte Urheberrecht des Verlages über. 7. Die Veröffentlichung des Ergebnisses erfolgt in der nächstjährigen Herbstausgabe der Pädagogischen Bücherschau der Firma B. G. Teubner. 8. Das Preisrichteramt zu übernehmen haben sich bereit erklärt die Herren: Direktor Prof. Dr. E. Keller in Frankfurt a. M., Studienrat Prof. Dr. G. Kerschensteiner in München, Rektor R. Rißmann in Berlin, Geh. Rat Dr. E. von Sallwürk in Karlsruhe, Direktor Prof. W. Wetekamp in Berlin, denen noch ein Vertreter des Verlages zugeordnet wird.

Ein auf Anregung Dr. Streckers in Bad Nauheim begründeter **Bund hessischer Schulreformer** will nach seinem Programm 1. als Wichtigstes befürworten die Forderung, daß den Eltern ein rechtlich bestimmter Einfluß auf die Gestaltung der öffentlichen Erziehung ihrer Kinder gesichert werde, 2. die Idee der Vereinheitlichung des nationalen Schulwesens verbreiten, 3. zu einer gründlichen Kritik des bestehenden Berechtigungswesens auffordern und 4. ein reges Interesse allen auf die Art des Schulbetriebs bezüglichen Reformvorschlägen der Gegenwart zuwenden. — Es handelt sich dabei nicht nur um einen Verein pädagogischer Fachmänner, sondern zu gleich um einen Bund der Eltern.

Emil Ries und Wilhelm von Humboldt. Der streitbare Herausgeber der „Frankfurter Schulzeitung", der sich zu einem neuen Feldzuge gegen die „Arbeitsschule" rüstet, bezeichnet deren Idee in seinem Blatte (Nr. 23) als die „immer dreister auftretende Proletarier-Pädagogik, deren Ideal nicht der gebildete, selbständig denkende und handelnde Mensch, sondern der brave Proletarier sei, der von Kindesbeinen an recht tüchtig seine Knochen und Muskeln zum Schaffen und Schuften ausbilde, dabei recht zufrieden sei und das Denken, zumal das abstrakte, andern, den Höheren, den Regierenden, überlasse." Ein anderer auch nicht ganz unberühmter Mann, Wilhelm von Humboldt, schreibt über dasselbe Thema etwas anders, nämlich wie folgt: „Die Alten, vorzüglich die Griechen, hielten jede Beschäftigung, welche zunächst die körperliche Kraft angeht oder Erwerbung äußerer Güter, nicht innere Bildung, zur Absicht hat, für schädlich und entehrend. Ihre menschenfreundlichsten Philosophen billigten daher die Sklaverei, gleichsam, um durch ein ungerechtes und barbarisches Mittel einem Teile der Menschheit durch Aufopferung eines anderen die höchste Kraft und Schönheit zu sichern. Allein der Irrtum, welcher diesem ganzen Räsonnement zum Grunde liegt, zeigen Vernunft und Erfahrung leicht. Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben. Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an; und hier läßt sich wohl als allgemeine Regel annehmen, daß sie heilsame Wirkungen äußert, so lange sie selbst und die darauf verwandte Energie vorzüglich die Seele füllt, minder wohltätige, oft nachteilige hingegen,

wenn man mehr auf das Resultat sieht, zu dem sie führt, und sie selbst nur als Mittel betrachtet. Denn alles, was in sich selbst reizend ist, erweckt Achtung und Liebe, was nur als Mittel Nutzen verspricht, bloß Interesse; und nun wird der Mensch durch Achtung und Liebe ebenso sehr geadelt, als er durch Interesse in Gefahr ist, entehrt zu werden."

Anregungen.

Simultanschule. „Von der falschen und der echten Simultanschule" handelt ein Artikel Prof. Reins in der Leipziger Lehrerztg. (Nr. 10). Er gipfelt in folgenden Sätzen: „1. Die Volksschule sei eine echte Simultanschule. 2. Diesen Charakter erhält sie durch einen für Kinder beider Konfessionen gemeinsamen, allgemein-christlichen Religionsunterricht. 3. Dieser Religionsunterricht kann nur ein auf geschichtlichen Grundlagen ruhender sein ohne konfessionelle Prägung. 4. Der Katechismusunterricht bleibt der Kirche im Konfirmandenunterricht vorbehalten. 5. Kein Lehrer darf zum Religionsunterricht gezwungen werden; ebenso soll es den Eltern frei stehen, ihr Kind von diesem Unterricht befreien zu lassen. Das Prinzip der Freiheit und der Freiwilligkeit muß überall maßgebend sein, wo der leiseste Zwang tödlich wirken kann, vor allem bei der Entfaltung und Pflege religiöser Gefühle. 6. Die Reform des Religionsunterrichts in diesem Sinne sollte jetzt von der evangelischen Schule ausgehen in der begründeten Hoffnung, daß eine Zeit kommen werde, wo der Streit der Konfessionen verstummt und die freie deutsche Schule den Kindern beider Kirchen offen steht." — Die vorangehende Kritik der „falschen" (d. h. der tatsächlich bestehenden) Simultanschule erscheint uns einseitig und befangen; wenigstens ist sie mit den vorliegenden Erfahrungen schwer in Einklang zu bringen. Dennoch begrüßen wir mit Genugtuung, daß sich Rein mit seinem „allgemein-christlichen" Religionsunterricht entschlossen auf die Seite eines Diesterweg und eines Dittes stellt.

Bei **Schülerübungen in Physik** genügt nicht ein der Wiederholung dienendes Nachexperimentieren oder ein Lösen von Aufgaben nach der Behandlung des betr. Stoffes. So wertvoll dies ist, so kommt es doch nicht der Erfinderfreude gleich, die ein Selbstgewinnen von Gesetzen für die Schüler hat. Während dieser Schülerübungen ist der Lehrer unmerklicher Leiter. Ist das Gesetz gefunden, dann tritt an Stelle seiner stillen Teilnahme die aktive Demonstration. Die Schülerbeobachtungen bilden das Skelett, das der Lehrer mit Fleisch und Blut zu versehen hat, indem er 1. die Bestätigung des gefundenen Gesetzes durch solche Versuche gibt, die einen komplizierten Apparat erfordern, 2. experimentell die Anwendung des Gesetzes im gewöhlichen Leben, in Natur und Technik, vor Augen führt, und 3. verwandte Erscheinungen heranzieht und so Ordnung und Zusammenhang in das Wissen seiner Schüler bringt. Soll aber das Verfahren bei den Schülerübungen wirklich anregend und nicht zu zeitraubend sein, so muß die ganze Klasse auf einmal beschäftigt werden. Zum mindesten müssen je zwei Schüler einen Apparat erhalten. Da steht nun freilich gegenwärtig noch der Kostenpunkt im Wege. Somit ergibt sich als erste Bedingung für das Einführen von Schülerübungen die Konstruktion sehr einfacher Apparate,

die dann fabrikmäßig möglichst billig hergestellt werden könnten. (Dr. G. Illig im „Schulwart".)

Fingerrechnen. Das Fünfersystem ist Dr. Wilk in Gotha (vergl. Allg. dt. Lehrerztg. 35 und 36) für den Rechenunterricht das natürlichste von allen. Nur die Zahlen 1—4 sind mit einem Blick zu überschauen. Daraus folgt, daß die Fünf wieder als Einheit auftreten muß, ebenso wie später die Zehn. Dem kommt das Fingerrechnen zu Hilfe. „Die Vorzüge des Fingerrechnens für die Zahlendarstellung und das Rechnen sind augenfällig. Die Finger sind das einzige Veranschaulichungsmittel, das nichts kostet und doch jederzeit zur Hand ist und zum Gebrauch bereit. Sie verbildlichen die Fünfergruppierung in einer Weise, wie es besser nicht geschehen kann. Als Hand sind die fünf Finger eine Einheit und doch jederzeit auflösbar in ihre Vielheit. Ob Einheit oder Vielheit, was der Unterricht jeweilig braucht, das ist durch die Hand mit ihren fünf Fingern symbolisch dargestellt. Besser noch als an den Skalen unserer Techniker. An diesen ist innerhalb jeder Fünfergruppe ein Strich wie der andere, und es bedarf daher schon einiger Aufmerksamkeit, um beim Ablesen nicht drei Striche mit einem zu verwechseln. Auch die Finger sind weiter nichts wie einfache Striche, und doch! wie ist jeder einzelne individualisiert durch Länge und Gestalt. Dadurch kommt Rhythmus hinein, der das Ablesen wunderbar erleichtert." „Beim Fingerrechnen sind nicht bloß die Augen in Tätigkeit, auch die Druck- und Spannungsverhältnisse in den Gelenken wirken gleichzeitig mit. Wir sehen nicht bloß, wir fühlen zugleich, wieviel und welche Finger wir gehoben, gelegt oder eingekniffen haben. Diese doppelte Einbringung der Empfindungen in die Seele auf zwei verschiedenen Wegen ist für die Sicherheit und Lebhaftigkeit der Wahrnehmung des Gesetzten ein nicht zu unterschätzender Gewinn, an den alle anderen Rechenmittel nicht heranreichen, weil sie sich nur an einen einzigen Sinn wenden. Aber nicht nur gemeinsam wirken Augen und Finger, sie wirken auch auf gleiche Weise. Wie mit den Augen empfinden wir auch an den Fingern das Viele simultan. Der Muskelsinn der Finger geht Hand in Hand mit dem Gesichtssinn. Durch Auge und Fingersinn wird das Viele simultan als Ganzes erfaßt, beide geben einen momentanen Überblick über die Einheiten und ermöglichen dadurch das Zusammengreifen derselben Zahl auf dem Grunde sinnlich frischer Empfindungen. Auge und Finger arbeiten einträglich neben- und miteinander, sie fassen das Gesetzte auf gleiche Weise auf: eines hat im andern eine kräftige Unterstützung."

Eine **Reform des Mädchenhandarbeitsunterrichts** und zwar nach dem Ziele dieses Unterrichts hin bezweckt Johanna Hipp in ihrem Buche „Handarbeit der Mädchen" (Straßburg 1903), das zwar schon vor 6 bis 7 Jahren erschienen ist, aber erst jetzt anfängt, die beteiligten Kreise zu interessieren. Doch ist bemerkenswert, daß der neue Lehrplan für die Nadelarbeiten in den reorganisierten höheren Mädchenschulen Preußens (1908) und ebenso auch die neuen Bestimmungen über die Ausbildung der Handarbeitslehrerinnen sich offenbar von jenem Buche beeinflußt zeigen. Gegenüber dem herrschenden Bestreben, in Rücksicht auf die wirtschaftliche Entwicklung die Fertigung von wirklichen Gebrauchsgegenständen möglichst zu beschränken und an ihre Stelle das „Übungstuch" treten zu lassen, erklärt

sich J. Hipp entschieden für das erstere, und zwar aus rein pädagogischen Gründen. Das ist die eine Seite ihrer Reform. Die andere ist, daß sie den Handarbeitsunterricht in der Schule nicht als Selbstzweck auffaßt, sondern ihm vielmehr nur die Aufgabe zuweist, der Ausbildung des Formen- und Schönheitssinnes zu dienen. (Vergl. die Auseinandersetzungen von E. Heinecke in der Päd. Reform 1909, Nr. 44 und 45.)

Gegen die „reine Lautsprachmethode" in der Taubstummenbildung, die, auf Hills Autorität beruhend und durch den Mailänder Kongreß (1881) sanktioniert, gegenwärtig wohl noch ausschließlich die Methode beherrscht, wendet sich Matthias Schneider von der Taubstummenanstalt in Braunschweig in einer wissenschaftlich einwandsfreien, überaus klaren und scharf präzisierten Darstellung: „Begriff und Methode der Taubstummenbildung" (Die Morgenröte, 4. Osterwieck a. H., Zickfeldt. 80 Pf.), in der er die Forderung begründet: „Statt ‚Fort mit der Gebärde!' muß es heißen: Benütze die Gebärde als natürliches Ausdrucksmittel für den Lebensvorgang des Begreifens und als Hilfsmittel für den Akt des Verstehens!" Schneider wandelt in den Bahnen Heidsieks (Breslau), teilt aber nicht dessen Einseitigkeiten und gräbt tiefer.

In einer an den Magistrat und die Stadtverordneten Berlins gerichteten Petition des Berliner Frauenvereins, der Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur und der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung wird die Bitte ausgesprochen, die demnächst zu eröffnenden städtischen höheren Mädchenschulen **ohne Vorschulen** zu errichten, um sie damit den breiteren Volksschichten leichter zugänglich zu machen, als es jetzt der Fall ist.

Zur **Weiterbildung der Fürsorgeerziehung** regt O. Nickel-Lichtenberg in Nr. 8 der „Jugendwohlfahrt" an, daß eine strenge Scheidung der Zöglinge nach sittlichen Qualitäten stattfinde, und für die verschiedenen Gruppen — N. unterscheidet ihrer vier — besondere Anstalten eingerichtet würden.

Eine von dem bekannten amerikanischen Pädagogen Dr. G. Stanley Hall nach Worcester eingeladene Konferenz über **Kinderschutz** befürwortete die Einrichtung einer Abteilung für Jugendfürsorge bei der Bundesregierung und beschloß die Gründung einer ständigen Jahreskonferenz für Kinderforschung und Jugendfürsorge.

Bedenken.

Prof. Dr. W. Münch über Experimentalpädagogik: „Die Pädagogik zu einer exakten Wissenschaft zu machen, ist ein Bestreben, das durchaus im Sinn und Geist unserer Zeit liegt. Die Anschauung, daß nicht Wissenschaft heißen könne, was nicht „exakt" (im Sinn der „exakten Wissenschaften") sei, ist seit dem Aufblühen dieser Wissenschaften begreiflich. Die Pädagogen ihrerseits haben alle Ursache zur Genugtuung, wenn der wissenschaftliche Charakter ihres Gebietes sich befestigt: haben sie doch immer wieder den Einwand hören müssen, daß hier zur Wissenschaftlichkeit die eigentlichen Vorbedingungen fehlten. Indessen bleibt doch fraglich, ob über die bloße und sehr schätzbare exakte Unterlage hinaus der Gesamtbau der Pädagogik auf exakte Weise aufgeführt werden könne und solle. Daß die

Pädagogik zum Teil Kunstlehre sei, hat von ihren Freunden ausgesprochen werden müssen wie von ihren Gegnern. Sie ist als Kunst freilich keine Schwester der „schönen Künste", aber in ihrer besten Verwirklichung und nach ihren schwierigsten Aufgaben doch etwas ähnlich Subjektives. Meumanns Urteil über die bisherigen sicheren Errungenschaften der Pädagogik als „recht dürftig" (in seinen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik") trägt dieser wirklichen Sachlage nicht Rechnung. Vielleicht wird man von anderem Standpunkt aus schließlich doch alles, was auf exaktem Wege geleistet werden kann, als „dürftig" bezeichnen gegenüber dem, was auf dem Wege persönlicher Intuition, unmittelbaren Fühlens und Ermessens, zu leisten bleibt. Die neue Losung des Ausgehens „vom Kinde" oder der Gewinnung aller pädagogischen Einsichten von der Erkenntnis des Kindes aus ist vielleicht nicht minder einseitig und unzulänglich als die frühere Gepflogenheit, ganz unbefangen von dem zu übermittelnden Kulturinhalt und dem zu erreichenden Reifeziel auszugehen. Es müssen durchaus diese beiden Ausgangs- oder Richtpunkte miteinander festgehalten werden. Nur zur Überwindung älterer Einseitigkeit mag es gestattet und wertvoll sein, die entgegengesetzte Seite möglichst stark zu betonen." (Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1909.)

Über das **Mannheimer Schulsystem** urteilt Schumann (Hamburg) in der Päd. Reform (1903, Nr. 43): „Je länger ich die Propaganda für das Mannheimer Schulsystem beobachte, desto klarer kommt mir die große innere Unwahrheit dieses Systems zum Bewußtsein. Angeblich will es das Kind schützen, das Kind fördern, der Individualität des Kindes gerecht werden; das Wesen und die Begabung des Kindes soll die Grundlage dieser Organisation der Schule sein. Und in Wirklichkeit ist es die Klasse, die gleichmäßig fortschreitende Klasse, die die Organisation bestimmt hat. Das System ist der konsequenteste Ausbau der Uniformität; die ganze Klasse soll hübsch in Reih und Glied fortmarschieren; nur keine Nachzügler. Die Individualität des Kindes hat sich dem Lehrplan der A- oder B-Klasse zu fügen. Und wie der Lehrplan differenziert ist, wird sein Zwang um so größer. Der für alle gültige Lehrplan ist in seinen Grenzen beweglicher, in seiner Herrschaft über den kindlichen Intellekt nachgiebiger als der Lehrplan, der nach Begabungsgruppen differenziert ist. Darum wird im Mannheimer Schulsystem die Herrschaft des Lehrplans schließlich zu einer absoluten werden müssen, besonders, wenn die Differenzierung der Klassen noch weiter fortschreitet." — Meiner Ansicht nach verkehrt Herr Sch. die Sachlage. Gerade von einem Standpunkte aus, auf dem man verlangt, daß der Schüler auch innerhalb der Klasse die Freiheit finde, seine Individualität zu betätigen, gerade auf diesem Standpunkte muß man, denke ich, einen Schulplan mit Genugtuung begrüßen, der die Anforderungen an die Schüler nicht nach einem Stoffschema, sondern nach deren geistigem Entwicklungsstande bestimmt. Denn wenn auch die Entfaltung der Schülerindividualitäten ohne „Arbeit", d. h. die kraftentwickelnde Überwindung von Schwierigkeiten, unmöglich ist, so kann eine übermäßige, eine den geistigen Entwicklungsstand des Schülers überschreitende Häufung dieser Schwierigkeiten auch auf die Entfaltung der Individualität nur lähmend einwirken.

Gegen die Münchener Schulwerkstätten für Fortbildungs-

schüler werden neuerdings besonders aus Sachsen Stimmen laut. So führte z. B. E. Hiemann im Leipziger Lehrerverein aus: In dem Zusammenschweißen der Berufsschule mit der allgemeinen Fortbildungsschule liegt ein Fehler; die vertiefte theoretische Berufsbildung tritt verfrüht auf, weil vor der praktischen. Dadurch wird zugleich ein Durchschleppen der Unfähigen erzwungen, und die ursprüngliche Lust am Beruf erlahmt. Das nur berufliche Interesse ist außerdem nicht so unbedingt vorherrschend, daß nur auf ihm der Unterricht aufzubauen sei; mindestens gleich empfänglich sind die Schüler für die Behandlung allgemeiner Fragen. Durch die Allgemeinbildung wird die geforderte Staatsbürgerliche Erziehung mindestens ebenso gut, im gewissen Sinne sogar besser vorbereitet, da die durch den Beruf geweckten egoistischen Interessen durch solche der Kunst, der Kameradschaft, des Gemeinsinns usw. zurückgedrängt werden, also durch Ideale, für die gerade der Jüngling empfänglich ist. Darum ist eher allgemeine als berufliche Bildung für die Fortbildungsschule zu fordern, mit besondrer Berücksichtigung der Körperbildung und nationaler Bildung und Kunst. Die vertiefte Berufsausbildung und die Lehrwerkstätte ist nicht Sache des Staates, sondern der interessierten Stände; sie ist nicht für den Lehrling, sondern für Gesellen und Meister; ihr Besuch sei darum auch fakultativ. Als Lehrer kommt dort auch vor allem der Fachmann in Betracht. Für die fortbestehende Fortbildungsschule aber hat eine freiere Ausgestaltung des Unterrichtsbetriebs Platz zu greifen. — Das ist aber keineswegs eine vereinzelte Stimmme; vielmehr repräsentiert sie gegenwärtig offenbar die Anschauungen einer beträchtlichen Mehrheit, namentlich in der Leipziger und Dresdner Lehrerschaft. Auch auf dem letzten Sächsischen Fortbildungsschultage wurde die Frage im ganzen in diesem Sinne besprochen. Der Referent, Dir. Dr. Haupt, führte u. a. aus: Die Schulwerkstatt „soll auf keinen Fall die Lehre des Meisters ersetzen oder gar ihr Konkurrenz machen, sondern hat mehr einen pädagogischen Zweck, indem sie dem Unterrichte die anschauliche Grundlage gibt; doch ist trotzdem ihr Wert auch in diesem Falle nicht so bedeutend, daß es die Schule zu ihrer Sache machen müßte, sie zu fordern. Nur dort, wo das Handwerk oder der Industriezweig sie selbst für nötig hält, werden Schulwerkstätten eingerichtet werden müssen, aber nicht von der Schule, sondern von den interessierten Kreisen.“ — Die Äußerung Hiemanns: das berufliche Interesse sei nicht so unbedingt vorherrschend, „daß nur auf ihm der Unterricht aufzubauen sei,“ und die Haupts: daß die Schulwerkstatt die Aufgabe habe, „dem Unterricht die anschauliche Grundlage zu geben“ — diese Äußerungen beweisen mir, daß man Kerschensteiners Absichten bei Einrichtung seiner Schulwerkstätten vielfach noch nicht versteht. Ihm ist es dabei viel weniger um Hilfsmittel zur Gewinnung anschaulicher Grundlagen für den Fortbildungsunterricht, also um Zwecke der Intelligenzbildung, als vielmehr um rein erziehliche Zwecke zu tun. Seine Schulwerkstätten sollen vor allem anderen die Bildung von Arbeitsgemeinschaften ermöglichen, in denen er wohl mit Recht das vorzüglichste Mittel zur Erziehung ethisch gerichteter Persönlichkeiten und damit auch zur Erweckung staatsbürgerlicher (sozialer) Gesinnung erblickt. Wie dann diese Ablehnung mit der „Arbeitsschul-Idee,“ die man sonst in Leipzig pflegt, ins Einvernehmen zu bringen ist, kann ich nicht einsehen.

Denn will man den Unterricht auf den Voluntarismus gründen, so muß man ihn selbstverständlich dort anknüpfen, wo das stärkste Interesse der Zöglinge wurzelt. Daß dies aber beim Fortbildungsschüler im allgemeinen der Beruf ist, kann nicht bezweifelt werden. Von ihm aus in das Verständnis von Staat und Gesellschaft einzuführen, erscheint mir darum pädagogisch begründet. R.

Fortschritte.

Eine eigenartige **Reform des Unterrichts im ersten Schuljahr** strebt, wie wir bereits früher berichteten, Frl. M. Böttner, die Leiterin einer von Reformfreunden vielbesuchten Volksschulklasse in Bremen, seit länger als zwei Jahren an. Nicht mit Lesen, Schreiben, Rechnen und einem Anschauungsunterrichte nach Bildern werden — so berichtete sie selbst in einem Vortrage, den sie in Kassel hielt — die Sechsjährigen behelligt, sondern das Leben selbst lasse ich sie anschauen, um es dann mit ihnen zu besprechen, nachbilden zum lassen, und es möglichst zum eigenen Erlebnis zu gestalten. Das geschieht durch monatliche Klassenspaziergänge mit einem bestimmten Ziele, wobei die Kleinen aufgefordert werden, gut zu beobachten, zu fragen und ihre Auffassung des Geschauten zu äußern. An einem Tunnel, einem Neubau, einem Auswandererbau, einem Torfkanal wird Halt gemacht und die Aufmerksamkeit auf bestimmte Vorgänge gelenkt, den Kindern aber möglichst Freiheit im Fragen und Aussprechen gelassen. In den nächsten Wochen geht es dann an die Verwertung der Ausbeute. Ein bestimmtes Haus, eine Leiter, eine Brücke, die Kirche werden in Stäbchen gelegt, später in ein Heft gezeichnet und mit Buntstiften bemalt. Die auf dem Kanal schwimmende Ente wird nach einem hektographierten Modell auf Papier umrandet, bemalt und mit einer stumpfen Kinderschere ausgeschnitten und in dasselbe Heft geklebt. Die Lokomotive u. a. eignet sich zum Formen in Plastilin. Schiffe faltet man aus buntem Papier, bringt sie zum Schwimmen und durch Sand zum Ein- und Untersinken. Ein frierendes Auswandererkind, dem eine der Kleinen ihre Äpfel geschenkt hat, gibt Veranlassung zu einer religiösen Betrachtung über Mitleid und Barmherzigkeit, ein schimpfender Mann, der der Flasche zugesprochen hat, zu einer eindringlichen Antialkohol-Lektion usw. So ersetzen Zeichnen, Malen, Tonformen, Flechten, Falten und Ausschneiden das Lesen, Schreiben und Rechnen, die erst nach etwa 4 Monaten beginnen (das Schreiben noch später). Das Rechnen wird durch Zählen bei jeder passenden Gelegenheit vorbereitet, auch dadurch, daß auf das Entstehen der Zahlenbegriffe beim Anordnen der Flechtstreifen geachtet wird. Eine Fibel bekommen die Kinder zunächst nicht in die Hand. Durch Umranden und Ausschneiden von Papierformen schaffen sie sich selbst ihr Alphabet und sind sehr stolz darauf. Mit bemerkenswerter Leichtigkeit lernen sie diese Buchstaben aneinander reihen und fließend lesen. Auch ihre Zahlenbilder machen sie selbst. In kurzer Zeit holen sie so ein, was bei sofortigem Beginne des Schreib-Lese-Unterrichts erreicht wird, und haben daneben noch eine Fülle von Eindrücken gesammelt, die ihnen durch Selbsttätigkeit zu sicherem Besitz geworden sind.

Auf die ähnliche Ziele verfolgenden Bestrebungen des Realgymnasialdirektors Wetekamp in Berlin-Schöneberg ist von uns gleichfalls schon

aufmerksam gemacht worden. Prof. W. hat übrigens die Genugtuung erfahren, daß nach einer Verfügung des Ministers vom 14. April 1909 dieser nicht nur sein Einverständnis damit ausspricht, daß die Versuche zur Reform des Elementarunterrichts in der Vorschule des Werner Siemens-Realgymnasiums fortgesetzt werden, sondern auch gestattet, daß sie auf andere Vorschulen ausgedehnt werden, sofern bei diesen geeignete Lehrer vorhanden sind.*)

Die Hamburger „Bürgerschaft" bewilligte auf Antrag des Senats 3600 M. zur Einrichtung von **Handfertigkeitskursen** an der Kunstgewerbeschule. — Auch die Berliner Schuldeputation hat die allgemeine Einführung von Werkunterricht im Anschluß an den Anschauungsunterricht der Aufnahmeklasse erwogen. — In Charlottenburg finden in diesem Winter zwei von Rektor Seinig geleitete Lehrerkurse für Werkunterricht statt, die von den Schuldeputationen von Berlin und Charlottenburg eingerichtet worden sind.

Zur Anregung **staatsbürgerlicher Belehrungen** in den höheren Schulen und Fortbildungsschulen des Königreichs Sachsen hat der Kultusminister allgemeine Anordnungen erlassen in denen es heißt: Die Einführung eines besondern Unterrichts in Staats- und Bürgerkunde wird zurzeit nicht beabsichtigt; zunächst mag der Versuch gemacht werden, die Aufgabe im Rahmen der bestehenden Lehrpläne zu lösen. In erster Linie wird der Geschichtsunterricht namentlich der obern Klassen bei Beschränkung der Kriegsgeschichte für eine zusammenhängende Behandlung der Staats- und Bürgerkunde Raum lassen; aber auch Heimat- und Erdkunde kann der staatsbürgerlichen Erziehung selbst der jüngern Schüler insoweit dienen, als der Lehrstoff in ihrem Anschauungskreise liegt. Nicht minder wird der deutsche und fremdsprachliche Unterricht mannigfache Gelegenheit bieten, die reifern Schüler mit staatswissenschaftlichen Gedankengängen vertraut zu machen und durch Vergleichung fremdländischer Einrichtungen die heimischen verstehen und schätzen zu lehren. In der Fortbildungsschule wird die Bürgerkunde im allgemeinen darauf abzielen müssen, den Schülern eine Reihe von sicheren und für das bürgerliche Leben brauchbaren Kenntnissen von den staatlichen Einrichtungen, insbesondere von der Verfassung und den Behörden, sowie von den Rechten und Pflichten der Staatsuntertanen zu übermitteln. In den Schülern ist nach Maßgabe ihres Alters Verständnis für das staatliche Leben zu wecken; sie sind in der Überzeugung zu befestigen, daß das Wohlergehen der einzelnen Staatsbürger vom Gedeihen eines geordneten Staatswesens abhängig ist, und daß das Wohl des Vaterlandes wiederum auf der Tüchtigkeit und dem opferbereiten Gemeinsinn seiner Bürger beruht. Bürgerkunde kann auch hier nicht als besonderes Fach auftreten, sondern nur im Zusammenhang des ganzen Unterrichts, insbesondere des Sachunterrichts erteilt werden. In den Schulen mit der gesetzlichen Mindeststundenzahl wird sich daher der Unterricht auf das Notwendigste

*) Soeben erschien die 2. Auflage der Schrift Wetekamps: „Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht" (Leipzig, Teubner. Geb. 1,80 M.), vermehrt durch einen sehr interessanten, 43 S. umfassenden Anhang, in dem der mitten in der Praxis stehende Vorschullehrer Paul Borchert über seinen bereits $1\frac{1}{2}$ Jahre hindurch befolgten Lehrgang eingehend berichtet.

beschränken müssen. In den erweiterten Fortbildungsschulen dagegen ist die Bürgerkunde eingehender zu behandeln. Bei Aufstellung des Lehrplans sind die aus der Bürgerkunde zu entnehmenden Stoffe in den übrigen Unterricht an geeigneten Stellen einzuordnen.

Fortbildungskurse für zeichnerische Talente bestehen seit Beginn des Schuljahrs 1908/09 in Mannheim. Der Unterricht, der in zwei Wochenstunden an einem schulfreien Nachmittage unentgeltlich erteilt wird, bezweckt eine Ausbildung der Schüler des 6. bis 8. Schuljahres, die über die für den Klassenunterricht festgesetzten Ziele hinausgeht. Im ganzen wurden zunächst 14 Kurse errichtet.

Ein auf Anregung des Stadtschulrats Dornheckter geschaffenes **Seminar für technische Lehrerinnen,** bis jetzt wohl das einzige in Deutschland, besteht seit 1905 in Dortmund und wurde 1907 reorganisiert. Es baut sich auf der Grundlage einer 10klassigen höheren Mädchenschule auf und übernimmt in 3 aufsteigenden Jahresklassen die pädagogische und technische Ausbildung der genannten Lehrerinnen in den 4 Fächern: Zeichnen, Handarbeit, Haushaltungskunde und Turnen. „Die bisher übliche Ausbildung der Mädchen in einzelnen Fächern, als Handarbeits-, Hauswirtschafts-, Zeichen- oder Turnlehrerin ist damit aufgegeben. An ihre Stelle ist die einheitliche Ausbildung der ‚technischen' Lehrerin getreten" (Dr. Kerschensteiner im „Säemann" Nr. 12).

Anschaffung von **Nähmaschinen** für den Handarbeitsunterricht in den ersten Mädchenklassen der größeren Gemeinden wurde mit Genehmigung des Ministeriums von verschiedenen preußischen Bezirksregierungen angeordnet. — Wir halten die Einführung des Maschinennähens in die Schule keineswegs für einen Fortschritt, da diese mechanisch betriebene Fertigkeit weder ernstlichen Bildungswert besitzt, noch ihre an sich sehr einfache Technik einer methodischen Anweisung durch die Schule bedarf.

A-Klassen für besonders begabte und leistungsfähige Volksschüler (neben den gleichfalls dem Normalgange parallel laufenden B-Klassen, die für Schwachbefähigte bestimmt sind) sollten in Charlottenburg eingerichtet werden. Sie sollen sich auf die 4 unteren Normalklassen aufbauen und in 4 einjährigen Kursen zu einer über das Ziel der Volksschulen hinausgehenden Bildung führen, die auch eine Fremdsprache in sich schließen soll. — Ich bekenne mich als Gegner der geplanten Einrichtung. Ihre Väter gehören offenbar einer Richtung an, die den Fortschritt auf dem Unterrichtsgebiete in der Erhöhung der Lehrziele erblickt; ich stehe, wie ich oft ausgeführt habe, auf einem anderen Standpunkte. Daher erstrebe ich auch nicht Lehrpläne mit erhöhten Zielen, sondern solche, die bessere Bildungsmöglichkeiten bieten, was nicht gleichbedeutend ist. Ich erstrebe Lehrpläne, die dem Individuum, das sich in seiner Eigenart entfalten soll, die dazu nötige Freiheit lassen. Darin gerade, und nicht in der Stoffvermehrung liegt meiner Ansicht nach, der Vorteil, den ein Lehrplan den Höherbegabten bieten kann. Der Charlottenburger Plan aber bezweckt gerade das Gegenteil. Er erhöht nicht die Entwicklungsfreiheit der Besserbegabten, sondern zwängt sie, die jetzt durch das Normalmaß der schulischen Anforderungen nicht voll in Anspruch genommen werden, lediglich in ein neues, engeres Joch, ohne im geringsten zu würdigen, daß ihnen gerade in den relativ geringeren Anforde-

rungen des jetzigen Lehrplans der nötige Raum für über das Mittelmaß hinausgehende persönliche Entfaltung gegeben ist. R.

Die **Zurückziehung der Lehrerinnen aus den Knabenschulen** in Wien soll auf Anregung der Schulinspektoren unmittelbar bevorstehen. „Seitens der beteiligten Bevölkerungskreise", schreibt die Österreichische Schulzeitung, „bringt man dieser Änderung allgemeine Zustimmung entgegen." — Eine vom „Schleswig-Holsteinschen Verein von Philologen an öffentlichen höheren Mädchenschulen" angeregte Petition an das preußische Abgeordneten- und Herrenhaus bittet, daß die in der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens verfügte Gleichstellung der Frauen und Männer im Schuldienst, insbesondere die gleiche Berechtigung zur Schulleitung aufgehoben werde. Die Unterstellung des Mannes unter die Frau, wird in der Bittschrift ausgeführt, widerspricht dem Volksempfinden und beleidigt das Mannesgefühl im höchsten Grade. Die bisherigen Erfahrungen mit der weiblichen Leitung sprechen nicht für eine Erweiterung; es wird leicht ein unerfreulicher Zwiespalt in den Lehrkörper hineingetragen. Schon jetzt hält es schwer, für solche Schulen geeignete männliche Lehrkräfte zu gewinnen. Die Einführung weiblicher Vorgesetzter auf dem Schulgebiete wird mit Sicherheit im Laufe der Zeit zu ähnlichen Ansprüchen und Erfolgen der Frauen in anderen Berufen und damit zu einer großen Gefahr für das Staatswohl führen. Der Staat ist in erster Linie ein Produkt männlicher Initiative und Kraft und bedarf zu einer gesunden Fortentwicklung des spezifisch-männlichen Geistes. So wünschenswert die Mitarbeit der Frauen auf den verschiedensten Gebieten des Kulturlebens sein mag, so wenig kann ihre Herrschaft im öffentlichen Staatsleben geduldet werden. Die Petition hat auch in Volks- und Mittelschullehrerkreisen viel Unterstützung gefunden.

Das **Psychologische Institut des Leipziger Lehrervereins** besitzt seit vorigem Jahre auch passive Mitglieder (Förderer): einzelne Personen, Vereine, Lehrerkollegien, öffentliche Anstalten u. dergl., die durch jährliche Zahlung von mindestens 20 M. nur das Recht erlangen, daß ihnen die Veröffentlichungen des Instituts zugehen. — Zum 1. Januar wurde die Stelle eines ersten wissenschaftlichen Assistenten geschaffen und dafür Dr. Deuchler, ein früherer Volksschullehrer, Schüler Wundts, gewonnen. Der Genannte, der sich durch verschiedene Abhandlungen in wissenschaftlichen Zeitschriften bereits vorteilhaft bekannt gemacht hat, ist auch Mitherausgeber der jetzt von Brahn übernommenen „Zeitschrift für päd. Psychologie."

Eine Abteilung für **experimentelle Psychologie und Pädagogik** wurde im Bremer Lehrerverein begründet.

Pädagogische Akademie. Im Oktoberhefte des vorigen Jahrganges (S. 655) hatten wir mitgeteilt, daß der Akademie in Posen das Recht verliehen worden sei, Prüfungen für solche Volksschullehrer abzuhalten, die nach einem zweijährigen Studium — die Angabe, daß dieses nur zwei Semester umfassen sollte, beruhte auf einer irrtümlichen Zeitungsnotiz — die Laufbahn eines Seminarlehrers oder Schulinspektors einschlagen wollen. Die Nachricht war tatsächlich richtig; die Genehmigung des Ministers wurde aber wieder zurückgezogen. Aus einem Vortrage, den inzwischen Dr. Rudolf

Lehmann, Professor an der Akademie, über die Angelegenheit im Posener Lehrerverein gehalten hat, erfahren wir Näheres über die geplante Diplomprüfung. Sie sollte sich erstrecken allgemein auf wissenschaftliche Pädagogik, ferner nach Wahl auf Philosophie (für künftige Seminarlehrer) oder Verwaltungsrecht und Hygiene (für künftige Schulverwaltungsbeamte) und endlich, ebenfalls nach Wahl, auf zwei von elf wissenschaftlichen Fächern (zu denen auch Bürgerkunde gehörte). Voraussetzung für das Examen, das zugleich als Ersatz für Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung gedacht war, sollte, wie schon oben angegeben, ein Studium von mindestens vier Semestern an der Akademie sein. Der Plan ist zunächst als gescheitert zu betrachten; doch soll von Ostern ab an der Akademie ein amtlicher Fortbildungskursus für künftige Seminarlehrer, entsprechend dem schon seit Jahren in Berlin eingerichteten, eröffnet werden.

In ähnlicher Weise, wie Prof. Lehmann in Posen, suchte Prof. Dr. Klein in Göttingen einen — in dieser Gestalt allerdings sehr dürftigen — Ersatz für das Universitätsstudium der Lehrer durch Einrichtung zweijähriger Kurse zu schaffen, deren erste Hälfte im wesentlichen der Einführung in das wissenschaftliche bzw. akademische Studium überhaupt dienen sollte. Den Abschluß des zweijährigen Kursus sollte die unter Vorsitz eines Regierungskommissars abzuhaltende Mittelschullehrerprüfung bilden. Der Plan ist — in seiner ursprünglichen Ausdehnung wenigstens — gleichfalls gescheitert, und zwar vorzugsweise am Widerspruch der philosophischen Universitätsfakultät. Doch ist seine teilweise Wiederaufnahme nicht unwahrscheinlich.

Personalien.

Am 5. November starb zu Providence in Nordamerika im Alter von 75 Jahren Dr. William Torrey Harris, einer der verdienstvollsten Schulmänner der Vereinigten Staaten. Schon während seiner Tätigkeit zu St. Louis, wo er seit 1857 als Lehrer, Schulleiter und Inspektor wirkte und endlich 12 Jahre hindurch als School-Superintendent das Schulwesen der Stadt leitete, erregte er die Aufmerksamkeit weiter Kreise, sogar in den Reihen europäischer Schulmänner. Von seinen Verdiensten sei nur die Einführung von Kindergärten erwähnt, die an alle Volksschulen der Stadt angegliedert wurden — ein Werk, das übrigens, dank der ihm eignen ungewöhnlichen Energie, in sehr kurzer Zeit zur Durchführung gelangte. Daneben beteiligte er sich aufs lebhafteste am Lehrervereinswesen — er war sogar Präsident der großen „National Educational Association“ — trieb philosophische Studien, die sich besonders auf Kant und Hegel bezogen, und veröffentlichte zahlreiche Arbeiten pädagogischen und psychologischen Inhalts. Daß die Lehre Herbarts in der amerikanischen Schulwelt so bedeutenden Einfluß gewann, ist zum großen Teil auch sein Verdienst. Sein pädagogisches Hauptwerk sind die „Psychological Foundations of Education“. 1889 wurde er an die Spitze des Bildungsamts der Vereinigten Staaten, des „Bureau of Education“, berufen. Bekanntlich ist dieses 1869 von Präsi-

dent Garfield ins Leben gerufene Amt zu einer direkten Einwirkung auf das Schulwesen der Union nicht berechtigt, da dieses Sache der Einzelstaaten ist. Dennoch ist es Harris als „Commissioner of Education“ gelungen, seine Entwicklung indirekt in hohem Grade zu fördern, und zwar vorzugsweise durch den von ihm bedeutend erweiterten Jahresbericht des Bureaus, der unentgeltlich in Tausenden von Exemplaren über das ganze Land verbreitet wird. Die in ihm enthaltenen Berichte über den Stand des Schulwesens nicht allein der Unionsstaaten, sondern auch derjenigen der übrigen Kulturwelt, namentlich Europas, haben in hohem Grade anregend und fördernd auf die Schulentwicklung Amerikas eingewirkt. 1906 trat er in den Ruhestand.

Am 6. Januar feierte Geheimer Rat Franz Wilhelm Kockel in Dresden, früher Dezernent für das Volksschulwesen im Kultusministerium, einer der verdientesten sächsischen Schulmänner, seinen 80. Geburtstag. Kockel war Schüler des Seminars in Bautzen, dann Seminarlehrer und -direktor. 1874 wurde er als vortragender Rat ins Ministerium berufen, wo ihm die Aufgabe zufiel, die Einführung des neuen Volksschulgesetzes von 1873 zu übernehmen. Er hat nicht nur diese Aufgabe glänzend gelöst, sondern auch im übrigen sich große Verdienste um Schule und Lehrerstand Sachsens erworben. Seit 1901 ist er von seinem Amte zurückgetreten.

Den 60. Geburtstag begeht am 29. Januar der Geheime Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Wilhelm Ostermann in Berlin. Geboren im Hannöverschen, studierte er Theologie und Philologie, in Göttingen namentlich von Lotze angeregt, war hierauf zuerst Rektor des Progymnasiums, dann Seminarlehrer in Schlüchtern, später, seit 1876, am Seminar zu Oldenburg und seit 1877 dessen Direktor. Daß er bei der Wahl eines Oberschulrats übergangen wurde, war wohl die Ursache, daß er in der Mitte der Neunzigerjahre Oldenburg verließ. Bei der Lehrerschaft des Landes, der er nahestand, verursachte sein Scheiden tiefes Bedauern. 1897 trat er in den preußischen Verwaltungsdienst. Seit 1900 war er Provinzialschulrat in Breslau und seit 1908 ist er es in Berlin. Bekannt in der pädagogischen Welt wurde Ostermann vorzugsweise durch seine gegen die Psychologie und Pädagogik Herbarts gerichteten Schriften, in denen er, unter teilweiser Anlehnung an seinen Lehrer Lotze, mit Scharfsinn und Gründlichkeit die Irrtümer und Schwächen jener Lehre darzulegen bestrebt war. Zu nennen ist davon vorzugsweise das schon in mehreren Auflagen erschienene Werk „Die Irrtümer der Herbartschen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen“, das ihn in eine längere Polemik mit dem bekannten Herbartianer Flügel verwickelte. Von seinen übrigen Schriften verdient noch seine Abhandlung über das Interesse besondere Hervorhebung.

Der langjährige, hochverdiente Führer der Lehrer Sachsens, Oberlehrer Leuschke, legte auf der Delegiertenversammlung des Sächsischen Lehrervereins, die Weihnachten tagte, sein Amt als erster Vorsitzender nieder.

Literaturberichte.

Naturgeschichte.

Von Prof. Dr. Schmeil in Heidelberg.

I. Schriften, die die Methodik des naturkundlichen Unterrichts betreffen. Lehrmittel.

1. **Dannemann, Fr.,** Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage. Hannover und Leipzig, Hahnsche Buchhandlung, 1907. Preis brosch. M. 6,—.

Das vorliegende Werk ist sicher die bedeutendste methodische Arbeit der letzten Jahre. Der Verfasser, der sich besonders durch die Herausgabe seiner „Geschichte der Naturwissenschaften" einen hochgeachteten Namen erworben hat, verbreitet sich hier eingehend über den gegenwärtigen Stand des naturkundlichen Unterrichts, den er besonders nach drei Seiten hin zu fördern bestrebt ist. Erstlich empfiehlt er, an Stelle der rein dozierenden Lehrweise, die an den höheren Schulen vielfach noch in voller Blüte steht, einen geistvoll entwickelnden, heuristischen Unterricht zu setzen, eine Maßnahme, die selbstverständlich nur die Zustimmung jedes Pädagogen finden kann. (Nebenbei sei bemerkt, daß die Ansicht, die Katechese sei in der Volksschule noch immer die gebräuchlichste Lehrform, nicht zutrifft. Die Kunstkatechese ist gegenwärtig sogar gänzlich vergessen.) Der von ihm empfohlenen Unterrichtsweise will er zweitens durch praktische Schülerübungen die notwendigen Vertiefungen geben. Wie er sich diese Arbeiten denkt, führt er im einzelnen klar und anschaulich aus. (Für die Chemie hat er dies übrigens bereits früher in einem besonderen Leitfaden getan, der gegenwärtig an zahlreichen Anstalten gebraucht wird.) Bei diesem praktisch-heuristischen Unterrichte soll nun drittens das genetische Moment nach Möglichkeit betont werden, damit der Schüler die Wissenschaft als etwas Gewordenes auffassen lernt.

Im weiteren verbreitet sich der Verfasser über die Einrichtung der Räume, die zu einem solchen Unterrichtsbetriebe notwendig sind, über die Gestaltung der Lehrbücher, über die Vorbildung der Lehrer, über die Berücksichtigung geschichtlicher Tatsachen u. dgl. mehr. Wenn das vortreffliche Buch auch in erster Linie den höheren Lehranstalten dienen will, so wird sein Einfluß doch sicher viel weiter gehen; denn so lange in den Schulen werdende Menschen unterrichtet und erzogen werden sollen, kann die Methode, die hierbei zu befolgen ist, in ihren Grundzügen nur überall dieselbe sein.

2. **Lay, W. A.,** Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts und Kritik der Reformbestrebungen. 3. verm. Aufl. Leipzig, Verlag von Erwin Nägele, 1907. Preis M. 3,—.

3. **Imhäuser, L.,** Methodik des naturkundlichen Unterrichts unter Berücksichtigung der Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschule für Seminaristen und Lehrer. Breslau, Verlag von F. Hirt, 1907. Preis M. 2,65.

4. **Sturm, L.,** Methodik des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule. Für Seminaristen und Lehrer bearbeitet. Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Gressler, 1908. Preis M. 2,50.

5. **Pieper, G. R.,** Beiträge zur Methodik des biologischen Unterrichts. Gesammelte Abhandlungen Hamburgischer Lehrer. Leipzig, Verlag von B. G. Teubner, 1908. Preis M. 1,30.

6. **Groth, H. H.,** Der biologische Unterricht. Langensalza, Verlag von Beyer & Söhne, 1908. Preis M. 0,20.

Die „Methodik" von Lay liegt in dritter vermehrter Auflage vor. Wie bekannt, zeichnet sich die Arbeit dadurch aus, daß alle ihre Teile auf psychologischer Grundlage aufgebaut sind. Sie ist aber an vielen Stellen überaus weitschweifig und gespreizt, wodurch ihr praktischer Gebrauch zum Teil stark beeinträchtigt wird. Wie schwach übrigens die rein naturwissenschaftliche Seite der Layschen Ausführungen ist, dafür bietet das kleine Buch mehrere drastische Beispiele. Hierfür nur zwei

Belege: Auf Seite 129 gibt der Verfasser an, daß das Wasser, das auf die Blätter der weißen Taubnessel geträufelt wird, von den Blattflächen zum Stengel und an diesem in den rinnigen Vertiefungen zu den Wurzeln herabfließt. Schon die einfache Tatsache, daß die Blätter in der Regel mit ihren Spitzen nach abwärts gebogen sind, zeigt, daß dies in den allermeisten Fällen unmöglich ist. Von dem Verfasser eines Buches, das in erster Linie Kritik üben will, wie sein Titel besagt, sollte man, aber doch wenigstens erwarten, daß er die empfohlenen Versuche einmal selbst angestellt habe. Von einer noch viel größeren Unkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse zeugen folgende Sätze, die sich in dem Lehrbeispiele über den grünen Wasserfrosch finden. Dort heißt es wörtlich: „Die Frösche sind mit niedriger stehenden Amphibien, die zeitlebens im Wasser sich aufhalten (Grottenolm), verwandt; daher kann die Entwicklungsstufe des Frosches, die Kaulquappe heißt und jenen Amphibien in Lebensweise und Körperbau gleicht, nur im Wasser leben. Deshalb legt der Frosch seine Eier in das Wasser.... Da die Eier, die Kaulquappen und der entwickelte Frosch von vielen Tieren verzehrt werden, legt das Weibchen viele — bis 4000 — Eier, die Schutzeinrichtungen haben: Sie bestehen aus Keimling und Hülle und werden in zusammenhängenden Klumpen abgesetzt. Sie sinken auf den Boden, wo sie sicherer sind. Die Eihülle ist wasserhell und deshalb nicht leicht sichtbar.“ Eine solche schülerhafte Darstellung findet sich in — — — einem Musterbeispiele einer „Methodik des naturkundlichen Unterrichts“!

Die Arbeit Imhäusers ist in erster Linie für den Gebrauch in Seminaren bestimmt und in allen Teilen durchaus sachlich. Besonders interessant ist das Kapitel über die Sammlungen. Hier redet nämlich der Verfasser der praktischen Arbeit der Seminaristen das Wort und sucht den Leser in den Stand zu setzen, die wichtigsten Präparate usw., die für den Unterricht notwendig sind, selbst anzufertigen.

Auch die von Sturm verfaßte „Methodik“ ist als recht brauchbar zu bezeichnen; sie erhebt sich jedoch in keinem Punkte über das bereits Vorhandene.

Die von Pieper herausgegebenen „Beiträge“ stellen eine Sammlung von Abhandlungen dar, deren Verfasser Hamburgische Lehrer sind. Die einzelnen Arbeiten zeichnen sich durchweg durch Ruhe und Klarheit aus und beziehen sich u. a. auf das Heimatsprinzip, auf die Konzentrationsfrage, auf Gesetze und Hypothesen im biologischen Unterricht u. dgl. mehr.

Die kleine, nur 14 Seiten umfassende Arbeit von Groth stellt ein Heftchen des „Pädagogischen Magazins“ dar. Der Verfasser sucht vor allen Dingen den Lehrer für selbständige Beobachtungen der Schüler zu begeistern.

7. **Graeber, C.,** Ideal-Schulgärten im 20. Jahrhundert. Unter Mitwirkung von H. U. Molsen, Lehrer in Flensburg. Mit 13 Plänen und Skizzen und 140 Abbildungen. Frankfurt a. O., Verlag von Trowitzsch, 1907. Preis M. 4,—.

8. **Herrmann, E.,** Der Schulgarten. Seine Anlage und Verwendung. Dresden, Verlag von Alwin Huhle, 1909. Preis M. 1,—.

Das umfangreiche Werk von Graeber verbreitet sich über das ganze einschlägige Gebiet. Soweit die von mir vorgenommenen Stichproben zeigen, ist es durchaus brauchbar; mehrfach bleibt das Können allerdings hinter dem Wollen erheblich zurück. Der Wunsch, daß der Landlehrer zugleich ein „Schul- resp. Gemeindegärtner“ sein möge, ist vom sozialen Standpunkte aus sicher verständlich. Der Verfasser möge jedoch nicht vergessen, daß der Lehrer doch in erster Linie — eben Lehrer ist. Versuche, die Rentabilität verschiedener Kartoffelsorten, oder die Ertragsfähigkeit gewisser Obstarten zu prüfen u. dgl., mögen in den ländlichen Fortbildungsschulen vorgenommen werden. Der Lehrer der Volksschule hat hierzu im allgemeinen keine Zeit.

Das kleine Heft von Herrmann ist besonders allen denen zu empfehlen, die sich bei der Anlage des Schulgartens mit beschränktem Raume begnügen müssen.

9. **Engleder-Matzdorff,** Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht in der Tierkunde. Eßlingen und München, Verlag von J. F. Schreiber. Preis einer Tafel mit Leinwand gerändert und Ösen M. 1,20.

10. **Matzdorff, C.,** Die Lebensbeziehungen und die Gewohnheiten der Tiere. Eßlingen und München, Verlag von J. F. Schreiber. Preis einer Tafel unaufgezogen M. 4,—.

Das Wandtafelwerk von Engleder, von dem mir 6 Blätter vorliegen, erscheint gegenwärtig unter Mitwirkung von Professor Matzdorff von neuem. Da mir die Tafeln in ihrer ursprünglichen Form zum Vergleiche nicht zur Verfügung stehen, so kann ich leider auch den Fortschritt nicht erkennen, den sie unter der neuen Redaktion gemacht haben. Die Auswahl des Gebotenen halte ich mit Ausnahme eines Falles für durchaus gut. Der Maulwurfsbau ist nämlich noch so abgebildet, wie er besonders durch Blasius' berühmtes Säugetierwerk in die Mehrzahl der naturkundlichen Unterrichtsbücher übergegangen, längst aber als seltener Ausnahmefall erkannt worden ist. Geradezu verwundert bin ich jedoch über die Maßnahme, die Mehrzahl der Tiere wie ausgestopfte Exemplare ohne jedes landschaftliche Beiwerk darzustellen. Auch nach der künstlerischen Seite hin kann das Gebotene nicht genügen.

Die Tafeln der zweiten Art sind wesentlich besser; von ihnen liegen Nr. 3 und 4 vor: „Leuchtende Tiere der Flachsee" und „Lebensgemeinschaften". Die erstgenannte Tafel zeigt vier Arten (Venusgürtel, Melonenqualle, Leuchtqualle und Feuerwalze) auf schwarzem Grunde, so daß das Glasartige der zarten Wesen deutlich zum Ausdrucke kommt. Die andere Tafel bezieht sich gleichfalls auf das Tierleben des Meeres. Wir sehen einen Einsiedlerkrebs, der mit Seerosen behaftet ist, eine Wollkrabbe, die eine Kolonie Seescheiden als Maskierung trägt u. dgl. mehr. Auch künstlerisch sind diese Tafeln gut.

II. Präparationswerke und Schülerbücher.

1. **Niemann und Wurthe,** Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht. 2. Teil. Mittelstufe 2. Osterwieck und Leipzig, Verlag von A. W. Zickfeldt, 1908. Preis M. 5,—.

2. **Klinkhardt, Fr.,** Die winterliche Vogelwelt. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne, 1908. Preis M. 0,40.

Derselbe, Praktische Beiträge zum zoologischen Unterrichte in der Realschule. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne, 1908. Preis M. 0,40.

3. **Hinterthür, L.,** Naturkunde in disponierten methodischen Einheiten für den Unterricht in Volksschulen, Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. Berlin W, Verlag von Gerdes & Hödel. Preis geh. M. 1,75, geb. M. 2,25.

4. **Vogtländer, H.,** Schul-Naturgeschichte. Lehrstoffe zu einer schulgemäßen Behandlung des Wichtigsten aus der Naturgeschichte und Menschenkunde. Arnsberg, Verlag von J. Stahl, 1908. Preis M. 1,50.

5. **Wagner, M.,** Biologie unserer einheimischen Phanerogamen. Ein systematischer Überblick und eine übersichtliche Zusammenstellung der für den Schulunterricht in Betracht kommenden pflanzenphysiologischen Stoffe. Leipzig und Berlin, Verlag von B. G. Teubner, 1908. Preis geh. M. 6,—.

6. **Säurich, P.,** Das Leben der Pflanzen. I. Band: Im Walde. Bilder aus der Pflanzenwelt. 2. Aufl. Unter Berücksichtigung des Lebens, der Verwendung und der Geschichte der Pflanzen für Schule und Haus bearbeitet. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich, 1908. Preis M. 4,—.

Schon mehrfach habe ich an dieser Stelle ausgesprochen, daß ich Sammlungen ausgeführter Lehrproben für überflüssig halte, ein Urteil, das ich selbstverständlich auch auf das vorliegende Präparationswerk von Niemann und Wurthe ausdehnen muß. Die Arbeit selbst ist gut und erhebt sich hoch über die meisten Bücher ähnlicher Art. Vor allen Dingen sind die Verfasser bestrebt, die eigene Beobachtung des Schülers konsequent zum Ausgang der Besprechung zu machen und dem Versuche die ihm gebührende Stellung im Unterrichte einzuräumen. Die Darstellung ist durchaus biologisch gehalten. Die Absicht, die teleologische Ausdrucksweise zu vermeiden, wie im Vorwort besonders hervorgehoben worden ist, ist sicher verdienstlich. Wie weit es aber bei dem guten Willen geblieben ist, läßt sich leicht erkennen. Ich könnte Hunderte von Stellen anführen, die nicht nur teleologisch klingen, sondern in denen auch eine unzweifelhafte Teleologie zum Ausdruck gelangt. Für eine zweite Auflage möchte ich den Verfassern empfehlen, den geistigen Standpunkt der Schüler, für deren Unterricht das an sich durchaus gute Werk bestimmt ist, mehr im Auge zu behalten. Stoffe wie die Fortpflanzung der Farne

und Moose, der Zungenbeinapparat der Spechte usw. dürften für Kinder der Mittelstufe doch wohl wenig geeignet sein.

Die beiden kleinen Arbeiten von Klinkhardt, die als Hefte des „Pädagogischen Magazins“ erschienen sind, enthalten je ein Unterrichtsbeispiel (das Vogelleben im Winter bezw. die Kopffüßler). Die Durchführung und der Geist, der aus dem Ganzen spricht, sind vortrefflich. Wir haben es hier mit wirklichen „Musterlektionen“ zu tun.

Die Naturkunde von Hinterthür stellt eine Sammlung von Dispositionen dar, nach denen der Verfasser die „methodischen Einheiten“ Garten, Haus und Hof, Feld, Wasser, Wiese und Wald behandelt sehen möchte. Obgleich die Dispositionen vielfach den in meinen Büchern sich befindenden stark entsprechen, trägt die Arbeit im Gegensatz zu einer ganz ähnlichen zweier Casseler Herren im allgemeinen doch einen durchaus selbständigen Charakter. Die „anregenden und inhaltsreichen Zielangaben“, die der Verfasser den Dispositionen an die Spitze stellt, sind allerdings mehrfach recht unglücklich gewählt. Als Beleg führe ich hier nur einige Beispiele an: „Wie Spinnen und Ameisen den Garten von Ungeziefer reinigen.“ (Das fällt beiden natürlich gar nicht ein!). „Wie sich Kornblume und Landmann gegenseitig bekämpfen.“ (Meiner Überzeugung nach ist der Kampf durchaus einseitig!). „Warum sich jedermann über den Hasen im Felde freut?“ (Es soll Leute geben, die das nicht tun!). „Wie Frosch und Libelle den Teichrand von Ungeziefer reinigen.“ (Ebensowenig wie Spinnen und Ameisen den Garten!). „Warum die wilde Möhre eine Dolde und der Wiesenklee ein Köpfchen hat.“ (Das möchte ich auch wissen!).

Die Schul-Naturgeschichte von Vogtländer will ein „bequemes Hilfsbuch bei der Vorbereitung auf den Unterricht“ sein. Mehr als „bequem“ wäre es allerdings, sich nach einem so völlig wertlosen Buche zu präparieren. Das scheint die Lehrerschaft auch sehr bald erkannt zu haben; denn sonst hätte der Verleger nicht zu dem Mittel einer „Titelauflage“ gegriffen.

Die fleißige und sorgsame Arbeit Wagners bietet eine vortreffliche Zusammenstellung der pflanzenphysiologischen Stoffe, die für die Schule überhaupt in Betracht kommen können. Sie sei allen Interessenten warm empfohlen!

Schon mehrfach habe ich Gelegenheit genommen, auf die Säurichschen Bücher empfehlend zu verweisen. Mit Freude kann ich heute berichten, daß der erste Band des vortrefflichen Werkes bereits in zweiter, vermehrter Auflage vorliegt.

7. **Schröder, J.,** Grundriß der Naturkunde für Volksschulen. Berlin, Verlag von Paul Parey, 1908. Preis M. 1.—.

Im Jahrgange 1904 der „Deutschen Schule“ habe ich in bezug auf Schröders Naturgeschichte wörtlich folgendes gesagt: „Zahlreiche Abschnitte sind — wie ganz unzweifelhaft zu erkennen ist — Auszüge aus meinen naturgeschichtlichen Büchern. Selbstverständlich hat der Verfasser, wie andere Schriftsteller, die meine Arbeiten ‚weiter verarbeiten‘, vergessen, die Quelle anzugeben, aus der er geschöpft hat.“ Man sollte doch meinen, daß sich der Verfasser nach einer so deutlichen Anklage im Laufe der Jahre bestrebt hätte, an Stelle des Entnommenen Eigenes zu setzen; aber weit gefehlt. Die dritte Auflage ist genau wie die erste nur zu einem kleinen Teile „eigenes Gewächs“; auch die haarsträubenden Fehler sind mit bewundernswerter Zähigkeit sorgfältig konserviert. Neu sind nur die Illustrationen, die zum großen Teile Verkleinerungen der Tafeln darstellen, die der Verfasser in Gemeinschaft mit A. Kull herausgegeben hat. Diese Abbildungen sind durchweg ohne jeden künstlerischen Wert und z. T. mit groben Fehlern behaftet. Man vergleiche z. B. nur einmal die Beine des Igels, Seite 2, und die Haltung des springenden und des schwimmenden Frosches, Seite 58. Vor allen Dingen sind aber die Größenverhältnisse vielfach total falsch. Auf Seite 76 z. B. sind, wie das Rosenblatt zeigt, die Blattläuse etwa so groß wie Maikäfer dargestellt. Auf Seite 76 ist eine Bienenwabe gezeichnet, die etwa die Größe eines Mannes hat, und auf Seite 56 eine Kreuzotter — sie bewegt sich dem Walde im Hintergrunde zu —, die fast die Länge einer Riesenschlange haben muß und dgl. mehr. Solche „Wissenschaft“ und solche „Kunst“ bietet man Kindern dar, für die nur das beste gut genug sein soll!

8. **Wagner, P.,** Lehrbuch der Geologie und Mineralogie für höhere Schulen. Kleine Ausgabe für Realschulen und Seminare. Leipzig u. Berlin, Verlag von B. G. Teubner, 1908. Preis M. 2,40.

Die Geologie und Mineralogie von Wagner, die ich im vorigen Jahrgange der „Deutschen Schule" ausführlich besprochen und warm empfohlen habe, hat eine so allgemeine Anerkennung gefunden, daß sie heute bereits in zweiter und dritter Auflage vorliegt. Das vortreffliche Buch wird sich auch weiter seine Wege bahnen.

9. **Hartmann, A.,** Grundregeln der Gesundheitspflege. Berlin, Nicolaische Verlagsbuchhandlung. Preis M. 0,40.

Das Büchlein ist in erster Linie für Lehrer und Mütter bestimmt. Die dargebotenen Regeln sind zwar durchaus einfach, werden aber sicher für das Leben erst dann eine Bedeutung erhalten, wenn sie das Resultat eines vorhergegangenen geistbildenden Unterrichts darstellen. Darum sollten alle Beteiligten in erster Linie darauf hinwirken, daß Menschenkunde und Gesundheitslehre in sämtlichen Unterrichtsanstalten die ihnen gebührende Stellung einnehmen. Dadurch würde der Wunsch des Verfassers, „den Gesundheitszustand, die Kraft und die Leistungsfähigkeit des Volkes zu heben", sicher mehr erfüllt, als durch die zahlreichen Mittel und Mittelchen, die von staatlichen und städtischen Behörden zur Erreichung dieses Zieles vielfach angewendet werden.

10. **Altschul, Th.,** Lehrbuch der Körper- und Gesundheitslehre (Somatologie und Hygiene) für Mädchenlyzeen und ähnliche Lehranstalten. Leipzig, G. Freytag, Wien, F. Tempsky, 1908. Preis M. 3,—.

Das Buch von Altschul dürfte sich im allgemeinen als geeignet zum Unterricht an höheren Mädchenschulen und Studienanstalten erweisen. Der erste Teil, der das wichtigste aus der Anatomie des Menschen enthält, ist allerdings in veralteter Weise rein beschreibend; dafür sind aber die Abschnitte über Gesundheitslehre, über die erste Hilfe bei plötzlichen Erkrankungen und bei Unfällen, sowie über die Krankenpflege im Hause recht ausführlich und anschaulich gehalten.

11. **Cronberger, B.,** Praktische Naturkunde des Haushalts (Haushaltungskunde). Berlin, Verlag von Otto Salle, 1908.

Das vortreffliche Büchlein Cronbergers liegt in dritter Auflage vor. Es enthält etwa die Stoffe, die aus den Gebieten der Nahrungsmittellehre und der Gesundheitspflege im naturkundlichen Unterrichte auf der Oberstufe der Mädchen-Volks- und Mittelschulen berücksichtigt werden können. Auswahl und Darstellung des Stoffes sind gleich gut.

III. Werke, die nicht für den Schulunterricht bestimmt sind.

1. **Günther, K.,** „Vom Urtier zum Menschen." Ein Bilderatlas zur Abstammungs- und Entwicklungsgeschichte des Menschen. 2 Bände. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt, 1909. Preis M. 36,—.

Wir haben es hier mit einem Werke zu tun, das in der gesamten Literatur einzig dasteht. Es schildert uns nämlich nicht nur wie zahlreiche andere Arbeiten ähnlicher Art die Entwicklung des Menschengeschlechts von den ersten Anfängen bis zu seiner gegenwärtigen Höhe, sondern ist durch sein Abbildungsmaterial, das den Hauptwerken aller auf diesem Gebiete tätigen Forscher entnommen ist, ein Quellenwerk ersten Ranges. Durch die prächtige Arbeit werden daher auch diejenigen, denen es nicht möglich ist, die Originalschriften zu studieren oder einzusehen, dessen teilhaftig, was unermüdliche Forschertätigkeit bisher erworben hat, was aber leider nur von wenigen Fachgelehrten in gebührender Weise ausgenutzt werden konnte. Auf 90 vortrefflich reproduzierten Tafeln hat der Verfasser diesen Schatz der Gesamtheit zugängig gemacht. Die von ihm für diese mühsame Arbeit gewählte Bezeichnung „Bilderatlas" ist aber viel zu bescheiden. Den Tafeln ist nämlich ein Text beigegeben, der sich durch Anschaulichkeit und Einfachheit auszeichnet und so fesselnd geschrieben ist, daß er unbedingt Interesse für den wichtigen Gegenstand erwecken muß. Dabei befleißigt sich der Verfasser — im Gegensatz zu vielen anderen gegenwärtig viel genannten Schriftstellern — einer wohltuenden Ruhe und Besonnenheit; alles Hypothetische wird auch als solches gekennzeichnet und das unablässige Ringen nach Wahrheit gezeigt. Nach einer

Einleitung, in der das Wesen der Deszendenztheorie und der Abstammungslehre kurz auseinander gesetzt ist, verbreitet sich der Verfasser über die Zelle, über einzellige und vielzellige Organismen, über den Befruchtungsvorgang, über die Hohltiere und Würmer, sowie deren Bedeutung für die menschliche Stammesgeschichte, um sich sodann besonders den Wirbeltieren als den nächsten Ahnen des Menschen und schließlich diesem selbst zuzuwenden.

Das vortreffliche Werk ist jedem warm zu empfehlen, der Interesse für die hier erörterten großen Fragen hat. Ganz besonders aber sollte es in den Lehrerbibliotheken Eingang finden.

2. **Reinhardt, L.,** Vom Nebelfleck zum Menschen. Vier Bände mit 80 Tafeln und zirka 1600 Illustrationen. München, Verlag von Ernst Rheinhardt. Preis 1.—3. Band geb. M. 8,50, 4. Band M. 12,—.

Das umfangreiche Werk stellt eine „Entwicklungsgeschichte des Naturganzen" dar. Der erste Band enthält die „Geschichte der Erde" von ihren ersten Anfängen (vom Nebelfleck) an bis zu ihrem jetzigen Zustande; der zweite beschäftigt sich mit dem „Leben der Erde" (Lebenserscheinungen, Ausbildung der Tiere und Pflanzen, Abstammungslehre, Symbiose, Pflanzengenossenschaften, Schmarotzer usw.); der dritte verfolgt die in den verschiedenen Perioden der Erdentwicklung sich abspielende wechselvolle „Geschichte des Lebens", und der vierte endlich schildert den „Menschen zur Eiszeit in Europa" und seine Entwicklung bis zum Anbruch des geschichtlichen Zeitalters. Wir haben es hier also mit einem Werke zu tun, das eine Darstellung der Geologie, Biologie, Paläontologie und Entwicklungsgeschichte des Menschen enthält. Für einen einzigen Autor sicher eine gewaltige Aufgabe, die aber, wie leicht zu erkennen ist, der Verfasser vortrefflich gelöst hat. Die von mir gelesenen Kapitel sind durchweg allgemein verständlich gehalten und ein klares Spiegelbild der modernen Forschung. Nur bez. der „Ameisenpflanzen" vertritt der Verfasser noch die älteren Anschauungen. Die zahlreichen Abbildungen sind meist nach Photographien ausgeführt, so daß sie, zu dem Texte vortrefflich passend, vielfach wirkliche „Naturdokumente" darstellen. Gleich dem oben besprochenen Güntherschen Werke ist auch das vorliegende zur Anschaffung für Lehrerbibliotheken besonders geeignet.

3. **Meerwarth, H.,** „Lebensbilder aus der Tierwelt". 2 Bände. Säugetiere und Vögel. Leipzig, Verlag von R. Voigtländer. Preis jedes Bandes geb. M. 14,—.

4. **Schulz, Georg, E. F.,** Natur-Urkunden. Biologisch erläuterte photographische Aufnahmen frei lebender Tiere und Pflanzen. Heft 1—8. Berlin, Verlag von P. Parey. Preis jeden Heftes M. 1,—.

Die Naturphotographie, die in Deutschland besonders durch Schillings bekanntes Werk „Mit Blitzlicht und Büchse" wesentlich gefördert worden ist, hat gegenwärtig eine Bedeutung und Vollendung erlangt, an die noch vor wenigen Jahren niemand gedacht hätte. Es ist wirklich eine Freude, die in den genannten beiden Werken reproduzierten Aufnahmen zu betrachten, die in der Mehrzahl nicht nur ein interessantes Stück Naturleben widerspiegeln, sondern auch eine hohe technische Vollendung zeigen.

Die von Freunden der Photographie mehrfach ausgesprochene Ansicht, daß in den besonders für den Unterricht bestimmten Büchern die Zeichnung durch die photographische Aufnahme ersetzt werden sollte, weil letztere „absolut wahr" sei, kann ich jedoch keineswegs teilen. Einen so hohen wissenschaftlichen Wert diese Aufnahmen auch besitzen, so fehlen ihnen doch alle die künstlerischen und pädagogischen Momente, die der denkende Mensch in die Zeichnung legt. Übrigens läßt uns die Photographie, besonders bei kleinen Objekten, vielfach völlig im Stich. Selbst bei immerhin noch großen Pflanzen — wenn diese in ihrer natürlichen Umgebung zur Darstellung gelangen — versagt sie z. T. gänzlich. Man sehe sich z. B. in der Schulzschen Sammlung die betreffenden Hefte an! Wundervolle Aufnahmen, wird jeder sagen; aber welche Pflanze dargestellt ist, das weiß auf den ersten Blick zumeist nicht einmal der zu sagen, der die betr. Pflanze genau kennt. Für Pflanzengemeinschaften dagegen ist die Photographie wieder ganz vortrefflich.

Von dem Meerwarthschen Werke liegen zwei stattliche Bände vor, die eine Schilderung der Säuger resp. der Vögel enthalten. Im Säugetierbande sind, abgesehen von Opossum und Bison, nur einheimische Arten berücksichtigt worden,

und von dem Vogelbande gilt etwa dasselbe. Der den Aufnahmen beigegebene Text ist z. T. so erschöpfend, daß zahlreiche Kapitel den Charakter kleiner „Monographien" angenommen haben. So umfaßt z. B. die Schilderung des Edelhirsches nicht weniger als 250 Seiten. Sehr wichtig ist hierbei, daß der Herausgeber nur wenige Stoffe selbst bearbeitet hat; er hat vielmehr eine Anzahl Mitarbeiter herangezogen, unter denen wir Namen von recht gutem Klange finden (Braess, Löns, Friedrich u. a.). Alle haben ihre Aufgabe durchweg in vortrefflicher Weise gelöst.

Die Hefte der „Natururkunden" enthalten Aufnahmen aus den Gebieten der Vögel, der Pflanzen im allgemeinen, der Pilze, der Frühlingspflanzen, der Insekten und der Alpenpflanzen. Jeder Aufnahme ist ein kurzer, mehr belletristisch gehaltener Text beigefügt, in dem auch die biologischen Momente gebührende Beachtung finden.

5. **Francé, R. H.** Das Leben der Pflanze. 5. u. 6. Halbband. Mit 200 Abb. im Text, 10 farbigen und 17 schwarzen Tafeln. Stuttgart, Francksche Verlagsbuchhandlung. 1908. Pr. 15 M.

Im vorigen Jahrgange der D. Sch. (S. 188) habe ich mich eingehend über den Plan des großzügigen Unternehmens und über den Geist, der in ihm herrscht, verbreitet, so daß ich mich bei der Anzeige des 3. Bandes kurz fassen kann. Dieser Teil enthält die Naturgeschichte der Algen, Pilze und Moose in großer Ausführlichkeit (526 S. Lexikonformat) und in einer so frischen, anschaulichen Darstellung, daß der Leser unbedingt zu eigenem Forschen angeregt wird. Hierzu tritt eine geradezu musterhafte „Ausstattung", die die der beiden ersten Bände noch übertrifft. Das vortreffliche Werk wird sicher die Verbreitung finden, die es verdient.

6. **Hegi, G.** Illustrierte Flora von Mitteleuropa. Mit besonderer Berücksichtigung von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Zum Gebrauche in den Schulen und zum Selbstunterrichte. Lieferung 7—13. München, Verlag von J. F. Lehmann. Preis jedes Heftes 1 M.

Von diesem Prachtwerke, das ich bereits in Bd. 12 dieser Zeitschrift eingehend charakterisiert habe, liegen als Fortsetzung 7 weitere Hefte vor. Mit Heft elf schließt der erste Band ab, der die eingehende morphologische Einleitung, die Gefäßkryptogamen und die Monokotylen bis zu den Gräsern inkl. enthält. Mit dem 12. Hefte beginnt also der 2. Band, dessen erste Hefte sich auf die Cyperaceen beziehen. Wie deutlich zu erkennen ist, wird das vortreffliche Unternehmen mit derselben Sorgfalt fortgeführt, mit der es begonnen wurde.

7. **Kuhnert u. Graßmann,** Farbige Tierbilder, Verlag v. Martin Oldenbourg-Berlin. Preis 10 Hefte je 2 M.

Da ich mein Urteil über die farbigen Tierbilder von Kuhnert und Graßmann bereits im vorigen Jahrgange der „Deutschen Schule" ausgesprochen habe, so genügt hier die einfache Mitteilung, daß das umfangreiche Werk nunmehr fertig vorliegt. Es ist ein Prachtwerk, das dem Naturfreunde einen wirklichen Genuß bietet.

8. **Ruska, J.,** Geologische Streifzüge in Heidelbergs Umgebung. Eine Einführung in die Hauptfragen der Geologie auf Grund der Bildungsgeschichte des oberrheinischen Gebirgssystems. Verlag von Erwin Nägele. Leipzig 1908. Preis geb. 4,40 M.

Das prächtige Büchlein ist eine auf fortgesetzte Beobachtungen sich gründende Einführung in die geologischen Verhältnisse der vielbesuchten Neckarstadt, sowie ihrer näheren und weiteren Umgebung. Gleichzeitig stellt es aber auch eine einfache und anschauliche Einleitung in die Geologie überhaupt dar. Darum ist es zugleich ein Muster dafür, wie durch planmäßig ausgeführte Exkursionen die geologischen Verhältnisse der Heimat zu studieren sind. Fachlehrern dürfte die sorgsame Arbeit, die auch vortrefflich illustriert ist, daher gute Dienste leisten.

9. **Hempelmann, Fr.,** Der Frosch. Zugleich eine Einführung in das praktische Studium des Wirbeltierkörpers. Leipzig 1908. Verlag von Dr. Werner Klinkhardt. Preis 4,80 M.

Die Arbeit bildet den ersten Band der „Monographien einheimischer Tiere", eines neuen Unternehmens, das von zwei wohlbekannten Zoologen, den Professoren Ziegler und Woltereck, herausgegeben wird. Sie enthält nicht nur eine auf Beobachtungen und Experimente sich gründende Einführung in die Anatomie

und Physiologie des Frosches, sondern zugleich auch eine Einleitung in das Studium der Froschlurche, sowie der Wirbeltiere im allgemeinen. Wenn die Darlegungen naturgemäß auch ziemlich eingehend sind, so wird das Buch doch auch von demjenigen, der ohne fremde Hilfe in das Studium der Zoologie einzudringen versucht, mit Vorteil zu verwenden sein.

10. **Taschenberg, E.,** Die Insekten nach ihrem Schaden und Nutzen. 2. Auflage, herausgegeben von O. Taschenberg. Leipzig, Verlag G. Freytag, Wien, F. Tempsky. Preis geb. 3 M.

Unter den zahlreichen Werken, die den Bau und das Leben der Insekten schildern, nimmt das alte, vortreffliche Buch von Taschenberg mit die erste Stelle ein. Es ist in jüngster Zeit von dem Sohne des Verfassers, Prof. O. Taschenberg, völlig neu bearbeitet worden. Die trockenen Beschreibungen der ersten Auflage sind verschwunden und die Fortschritte der Wissenschaft sorgfältig beachtet. Da die wichtigsten nützlichen und schädlichen Insektenarten in Haus, Garten, Feld und Wald berücksichtigt sind, so ist das Buch sehr wohl geeignet, weiten Kreisen zu dienen. Das über den Text abgegebene günstige Urteil läßt sich leider nur teilweise auf die Illustrierung ausdehnen. Diese wird nämlich in auffallender Weise dadurch beeinträchtigt, daß der Verlag zahlreiche minderwertige Abbildungen aus den bei ihm erschienenen zoologischen Lehrbüchern verwendet hat. Ein gutes naturwissenschaftliches Werk muß unbedingt auch originell illustriert sein.

11. **Fabre, J. H.,** Bilder aus der Insektenwelt. Autorisierte Übersetzung. Erste Reihe. Stuttgart, Franckhsche Verlagshandlung. Preis 2 M.

Einer der feinsten und sorgfältigsten Beobachter des Insektenlebens ist gegenwärtig der französische Forscher J. H. Fabre, dessen Publikationen besonders durch das starke Hervortreten des persönlichen Moments einen besonderen Reiz erhalten. Der „Kosmos" hat schon seit Jahren Artikel des seltenen Mannes in Übersetzungen veröffentlicht, die dem Hauptwerke „Souvenirs Entomologiques" entnommen sind. Diese Aufsätze liegen hier gesammelt und gut illustriert vor.

12. **Seligo, A.,** Tiere und Pflanzen des Seenplanktons. Stuttgart, Franckhsche Verlagsbuchhandlung. Preis 2 M.

Die vorliegende Arbeit, die von der „Deutschen mikrologischen Gesellschaft" veröffentlicht worden ist, enthält eine Übersicht über diejenigen Tier- und Pflanzenformen, die den Hauptbestandteil des Planktons unserer Landseen bilden. Die Charakteristik der Gruppen und Arten ist kurz und treffend; die Bestimmung erfolgt nach analytischen Tabellen und wird durch zahlreiche instruktive Abbildungen unterstützt. Der Verfasser, ein in der Fischzucht und im Planktonwesen praktischer Zoolog, hat ein Werk geschaffen, das sicher zahlreichen Interessenten willkommen sein wird.

13. **Braess, M.,** Tiere unsrer Heimat. Herausgegeben vom Dürerbunde. Verlag von Georg Callwey. München 1907. Preis geb. 4 M.

Das Buch enthält eine Anzahl Plaudereien über die bekanntesten Tiere unsrer Heimat, die der Verfasser zuerst in einer Dresdener Zeitung erscheinen ließ. Der rührige Vorsitzende des Dürerbundes, F. Avenarius, erkannte den Wert der Schilderungen sehr bald und bewog den Verfasser, sie gesammelt erscheinen zu lassen. So sind denn alle Naturfreunde, denen jene Zeitung nicht zu Gesicht kam, in die Lage versetzt, sich an den prächtigen Artikeln erfreuen zu können. Der Bilderschmuck des Büchleins ist leider aber sehr verschiedenartig; der Dürerbund hätte hier unbedingt etwas Mustergültiges leisten müssen.

14. **Roßmäßler, E. A.,** Flora im Winterkleide. Vierte Auflage, bearbeitet von H. Kniep mit 1 Porträt, 3 Tafeln und 62 Textfiguren. Mit einer Biographie Roßmäßlers von K. G. Lutz. Leipzig 1908. Verlag von Dr. Werner Klinkhardt.

Das alte, prächtige Buch Roßmäßlers liegt hier in einer Neuausgabe vor. Der Bearbeiter hat verstanden, ihm den Zauber der ursprünglichen Darstellung zu erhalten, es zugleich aber mit einem völlig modernen Geiste zu erfüllen. Die anfänglich rein morphologische Darstellung hat vielfach eine biologische, resp. physiologische Gestaltung angenommen. Auch die Ausstattung entspricht den neuzeitlichen Anforderungen.

15. **Diels, L.,** Die Orchideen. Verlag von A. W. Zickfeldt. Osterwieck am Harz. Preis geb. 2 M.

16. **Frech, F.,** Aus dem Tierleben der Urzeit. Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz. Geb. 2 M.

Die beiden kleinen flott und interessant geschriebenen Arbeiten sind Bändchen der „Sammlung naturwissenschaftlicher Monographien", die unter dem Titel „Die Natur" von W. Schönichen herausgegeben wird und über die ich früher schon eingehend berichtet habe.

17. **Schwendeners** Vorlesungen über mechanische Probleme der Botanik, gehalten an der Universität Berlin. Bearbeitet und herausgegeben von C. Holtermann. Mit dem Bildnis Schwendeners und 90 Figuren. Leipzig, Verlag von Wilh. Engelmann 1909.

Die Vorlesungen, die der Entdecker des mechanischen Gewebesystems der Pflanzen über „Mechanische Probleme" seit Jahren zu halten pflegt, liegen hier gedruckt vor. Da die Arbeitslast den hochverdienten Forscher selbst nicht zur Niederschrift kommen ließ, hat er sie jüngeren Händen anvertraut. Er selbst aber hat, wie der Herausgeber bemerkt, die Arbeit durchgesehen und mit Korrekturen versehen, so daß sie sehr wohl als eine getreue Wiedergabe seiner geistvollen Vorträge zu betrachten ist. Einleitend verbreitet sich Schwendener über das mechanische System im allgemeinen, um sich sodann Spezialthemen zuzuwenden: so der Theorie der Blattstellungen, dem Saftsteigen, den Spaltöffnungen, dem Winden der Pflanzen, der Rindenspannung, der Ablenkung der Markstrahlen bei exzentrischem Wachstum, den pflanzlichen Flugapparaten, den Variationsbewegungen und den hygroskopischen Krümmungen und Torsionen. Ein Lichtdruck gibt das Bildnis des achtzigjährigen Forschers getreu wieder.

18. **Röll, J.,** Unsre eßbaren Pilze in natürlicher Größe dargestellt und beschrieben mit Angabe ihrer Zubereitung. Tübingen, Verlag der H. Lauppschen Buchhandlung, 1908. Preis geb. 1,80 M.

19. **Jahn, H.,** Pilztafeln zum praktischen Gebrauch für Nichtpilzkundige mit erläuterndem Text. Verlag von Jahn & Sohn, Leipzig. Preis 0,60 M.

Das alte, vielgebrauchte Pilzbuch von Röll, das in 7. Auflage vorliegt, zeichnet sich vor früheren Ausgaben besonders durch neue Tafeln aus, die in Dreifarbendruck reproduziert sind. Die Pilze sind richtig dargestellt und meist auch deutlich wieder zu erkennen; künstlerisch lassen die Abbildungen aber z. T. recht viel zu wünschen übrig.

Nach den Tafeln von Jahn kann kein Mensch gefundene Pilze richtig bestimmen; sie sind das Minderwertigste, das mir auf diesem Gebiete bisher zu Gesicht gekommen ist.

Aus der Fachpresse.

Das Institut (für experimentelle Pädagogik und Psychologie) des Leipziger Lehrervereins — R. Schulze-Leipzig — Säemann 12.

Zur Erkennung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns — Dir. Major-Zirndorf b. Nürnberg — Zeitschr. f. experiment. Pädagogik 1910, 1 u. 2.

Nochmals das „Ferngefühl" als Hautsinn — M. Kunz, mit Bemerkungen des Hausgebers Prof. Meumann — Ebenda.

Die Mimik des Denkens — M. Zander — Deutsche Schulpraxis 50.

Zwei Punkte unserer Schulpraxis: 1. Reform des Religionsunterrichts, 2. Selbstverwaltung — A. Leuschke-Dresden — Sächs. Schulztg. 51.

Schulbilder aus der Schulstadt München — Stadtschulinsp. Göri-Graz — Öst. Schulbote 11.

Erziehung — D. Schiele-Berlin — Päd. Blätter f. Lehrerbildung 12.

Von der falschen und der echten Simultanschule — Prof. Dr. Rein-Jena — Leipz. Lehrerztg. 10.

Die Gestaltung des Religionsunterrichts im Sinne der Zwickauer Thesen unter Berücksichtigung der Grundsätze Diesterwegs — K. Mende-Riesa — Sächs. Schulztg. 49 u. 50.

Die Übung im Religionsunterricht — Seminardir. Kabisch-Prenzlau — Monatsbl. f. d. ev. Religionsunt. 12.

Die Anschaulichkeit des Geschichtsunterrichts. (Wie kann die Praxis dieser alten Forderung nachkommen?) — M. Spichalsky-Fürstenwalde — Preuß. Schulztg. 98 u. 99.

Der Psychologieunterricht an den höh. Schulen — Dr. Brahn-Leipzig — Monatsbl. f. d. naturwissenschaftl. Unt. 12.

Was sollen unsere Kinder lesen? (Gegen die Hamburger Grundsätze) — Schulpflege 46.

Wider das deutsche Lesebuch — Seminarlehrer Wendt-Elberfeld — Deutsche Blätter f. erzieh. Unt. 11 u. 12.

Zeichnen, Sprechen, Rechnen — F. Graberg-Zürich — Ztschr. f. experimentelle Pädagogik 1910, 1 u. 2.

Wider den deutschen Aufsatz — Seminarlehrer Wendt-Elberfeld — Dt. Blätter 12.

Nachklänge zu einer Aufsatzkonferenz (Kritik moderner Bestrebungen) — Schulbote f. Hessen 51.

Der Rechenstoff des ersten Schuljahrs — O. Götze — Deutsche Schulpraxis 51.

Die Entwicklung des hauswirtschaftl. Unterrichts — Frau v. Nostitz-Wallwitz in Dresden — Päd. Studien 1910, 1.

Gedanken über den Knabenhandarbeitsunterricht — C. Köhler-Essen — Bl. f. d. Fortbildung des Lehrers 5.

Haltungsgymnastik — K. Möller-Altona — Säemann 12.

Försters Vorschläge zur Schuldisziplin — Neue westdeutsche Lehrerztg. 35 u. 36.

Gedanken über die Grösse der Schulsysteme — G. Graefe-Halle — Schulbl. der Prov. Sachsen 50—52.

Zur Kritik des Mannheimer Schulsystems (Abdruck eines der Züricher Schulbehörde erstatteten Gutachtens von Dr. Mousson) — Päd. Reform 51.

Fortbildungsschule und Volksschule in ihren gegenseitigen Beziehungen — Bez.-Schulinsp. Dr. Schilling-Rochlitz i. S. — Päd. Studien 1910, 1.

Die Notwendigkeit eines gesetzl. Schulzwanges für Taubstumme in Preußen — Dir. Dr. Richter-Homberg — Dt. Blätter 10 ff.

Die wissenschaftl. Fortbildung der Volksschullehrer und die Pläne der Kgl. Akademie zu Posen — Prof. Dr. Lehmann-Posen — Päd. Warte 23.

Lehrer oder Volkswirtschaftler? (Im Hinblick auf die Junglehrerbewegung in Bayern) — Dr. E. Weber-München — Freie bayerische Schulztg. 25.

Das Volksheim in Hamburg — Pastor Classen-Hamburg — Säemann 11.

Aristoteles als Pädagog und Didaktiker (Im Anschluß an Willmanns gleichnamiges Werk) — Seminaroberl. Habrich-Xanten — Zeitschr. f. christl. Erziehungswissenschaft 3.

Handarbeiten aus dem Philanthropin (in Dessau) — Seminardir. Dr. Pabst-Leipzig — Neue Bahnen 3.

Ästhetisch-Ethisches und Pädagogisches bei Herbart (Worin besteht der ästhetische Charakter der Ethik Herbarts, und wie macht sich dieser in seiner Pädagogik geltend?) — Dr. Ziechner-Löbau i. S. — Päd. Studien 1910, 1.

Dr. Karl Andreae — Seminardir. Dr. Hübsch-Baireuth — Päd. Bl. f. Lehrerbildung 12.

Karl Andreae als Seminardirektor — K. Ihrig — Öst. Schulbote 11 (aus dem Schulboten für Hessen).

Literarische Notizen.

Soeben erschien von Hermann Ilschners „Unterrichtslehre“ (Leipzig, Quelle & Meyer) der II. Teil: Der besonderen Unterrichtslehre erste Hälfte. Der I. Teil des Werkes wurde durch Dr. Ernst Weber im Februarhefte der D. Sch. (1909) angezeigt.

Das Januarheft der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“, die, wie wir bereits mitteilten, von 1910 ab im Verlage von Quelle & Meyer erscheint

und von Privatdozent Dr. Brahn, Dr. Deuchler und Seminarlehrer Scheibner in Leipzig herausgegeben wird, enthält folgende Abhandlungen: Logik und Psychologie (Prof. Dr. Wundt-Leipzig), Zur Analyse der Arbeitskurve (Privatdoz. Dr. Specht-München), Unterricht und Interesse (Prof. Dr. Münch-Berlin), Erfahrungen über die Stellung der Schulkinder zur religiösen Tradition (A. Henseling-Leipzig), Zur Klassifikation des infantilen Schwachsinns (Dir. Th. Heller-Wien). Dazu: Kleine Beiträge und Mitteilungen, Literaturberichte. — Der 12 Hefte umfassende Jahrgang der schön ausgestatteten Zeitschrift ist zum Preise von 10 M. zu beziehen.

Ein bedeutsames Werk Dir. Dr. Jahns in Leipzig verließ soeben die Presse: „Sittlichkeit und Religion. Psychologische Untersuchungen über die sittliche und religiöse Entwicklung und Erziehung der Jugend“ (323 S. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung). Bereits die früheren, weitverbreiteten Schriften des Verfassers, seine „Psychologie“ und seine „Ethik“, lassen Hervorragendes erwarten, und schon ein flüchtiger Blick in das Buch bestätigt dieses Vor-Urteil. Als das wichtigste Ergebnis seiner Studien bezeichnet der Verfasser im Vorwort selbst, daß nicht, wie gewöhnlich angenommen, die Sittlichkeit von der Religion abhänge, sondern daß der Mensch auf seinem Bildungswege von der Sittlichkeit zur Religion hingeführt werde. — Wir kommen auf das Werk zurück.

Friedrich Polack gab den Schlußband seiner „Brosamen“ heraus (Wittenberg, Herrosé), der vorzugsweise „seinen Freunden“ gewidmet ist. Ein echter Polack mit allen seinen Vorzügen und allen seinen Schwächen. Der warme Gemütston, der durch die Erzählung überall vernehmlich hindurchklingt, wird dem Verfasser wieder viele Freunde werben, ebenso wie der beneidenswerte Optimismus, mit dem er Menschen und Verhältnisse beurteilt, und nicht minder der starke Idealismus, der aus allen seinen Schilderungen und Betrachtungen hervorleuchtet. Daneben treten allerdings — für den Beurteiler wenigstens — auch die Schwächen des Schriftstellers Polack stark hervor: die allzu bewußt auftretende Nachahmung unserer volkstümlichen Erzähler, Hebels zumal, die meinem Gefühl nach oft zu einer geschraubten und wenig natürlich anmutenden Sprache verführt, und, damit zusammenhängend, das Streben nach pointiertem, sentenziösem Ausdruck, der sich im Munde anderer, redend eingeführter Personen oft recht komisch ausnimmt; auch wohl die geringe Fähigkeit zu objektiver Charakterisierung — P. schildert andere zumeist „nach seinem Bilde“ —, und dann noch eine kleine Schwäche, die ich aber nicht nennen will, da sie jedenfalls weniger der Autor verschuldet, als die vielen, die ihm ihre Sympathie ausdrückten. Trotz aller Wenn und Aber wird jedoch, denke ich, jeder Schulmann das Buch gern lesen.

Ernst Lindes interessanter Versuch, den „Darstellenden Unterricht“ unter Kritik der von der Herbart-Zillerschen Schule aufgestellten Grundsätze „vom Standpunkte des Nichtherbartianers“ aus zu entwickeln, ist in 2., offenbar vielfach verbesserter Ausgabe erschienen (Verlag von Fr. Brandstetter. 2,50 M.). Dem ersten Teil, der Kritik, ist eine Übersicht über die Entwicklung der Theorie des Darstellenden Unterrichts in den letzten Jahrzehnten beigegeben, und der 3. Abschnitt des zweiten Teils ist um eine Charakterisierung des D. U. als „Schilderung“, die L. scharf von der „Beschreibung“ scheidet, bereichert worden.

Der „Verein für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen“, der in diesem Jahre sein 50jähriges Bestehen feiert, hat seine neueste Einladungsschrift den sexualpädagogischen Aufgaben der Schule (Achinger-Elberfeld) und der Methode des kirchengeschichtlichen Unterrichts (Reiniger-Remscheid) gewidmet.

Prof. Meumanns „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik“ (Leipzig, Nemnich) will sich vom neuen Jahrgange ab nicht mehr, wie bisher, auf die Veröffentlichung rein wissenschaftlicher Abhandlungen aus dem Arbeitsgebiete der experimentellen Pädagogik beschränken, sondern sich in den Dienst aller die Gegenwart bewegender Erziehungs- und Bildungsaufgaben, allerdings unter scharfer Hervorhebung ihrer wissenschaftlichen Grundlagen, stellen. Insbesondere scheint sie die Bestrebungen des von Hamburg aus begründeten „Bundes für Erziehung und Schule“ (ursprünglich „Bund für Schulreform“) unterstützen zu wollen.

Sehr scharf urteilt in der Preußischen Lehrerztg. H. Schw. über die von der „Lehrervereinigung für Kunstpflege in Berlin“ herausgegebene billige Jugendschriftensammlung „Bunte Bücher“. „Es ist außerordentlich zu bedauern“, schreibt er, „daß eine Lehrervereinigung sich zur Herausgabe solcher Hefte hat entschließen können. Unter der Flagge dieser Herausgeber werden sie der Jugend fast ebenso viel schaden wie die Hefte der Schundliteratur.“ Insbesondere wendet er sich dann „aus pädagogischen Gründen“ gegen Nr. 1 und 7, in denen „Roheiten und Verbrechen verherrlicht würden und deren Darstellung an den Simplizissimusstil erinnere“. Nr. 4, 18 und 19 hält er „mindestens für sehr bedenklich“, und 2 und 3 lehnt er aus konfessionellen Gründen ab. — Uns scheint, als ob diese Kritik einiger Fragezeichen benötigte.

Bei Quelle & Meyer wird unter dem Titel „Die Volkskultur“ eine Reihe Veröffentlichungen zur Förderung der außerschulmäßigen Bildungsbestrebungen von dem Geschäftsführer des Rhein-Mainischen Verbandes für Volksbildung, Georg Volk, herausgegeben. Zwei uns kürzlich zugegangene Hefte, Nr. 10 und 11, erscheinen uns besonders wert, den Kollegen empfohlen zu werden, die Volksbildungsbestrebungen ihr Interesse widmen: „Das volkstümliche Vortragswesen“, ein programmatischer Versuch mit Vorschlägen für die Praxis von Dr. R. Kahn (90 Pf.) und „Heimatmuseum, Schule und Volksbildung“ von H. Eidmann, Lehrer in Darmstadt (1,40 M.).

Das in der D. Sch. bereits empfohlene 6. Bändchen der „Kleinen Schriften des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele“: „Winterliche Leibesübungen in freier Luft“ von Prof. Dr. Burgaß ist nach Jahresfrist schon in 2., verm. Auflage erschienen (B. G. Teubner. 1 M.).

Die „Vereinigung der deutschen Pestalozzivereine“ macht die Kollegen auf die zum Besten ihrer Unterstützungskassen von D. Bernhard Rogge verfaßte Festschrift zum 100jährigen Todestage der unvergeßlichen Königin Luise (Liegnitz, Carl Seyffarth. 50 Pf.) aufmerksam.

Der Leipziger Lehrerverein plant die Herausgabe eines neuen Werkes: Quellen zur Geschichte deutscher Vergangenheit mit besonderer Berücksichtigung der Geschichte Leipzigs. — Andern Vereinen zur Nachahmung empfohlen!

Der Engelschen Hypothese über die Freundin Goethes, Charlotte von Stein, wie er sie neuerdings besonders in seinem auch in der D. Sch. angezeigten Werke „Goethe, der Mann und das Werk“ vertritt, scheint, wie Veröffentlichungen in Schulblättern dartun, auch von Kollegen kritiklos zugestimmt zu werden. Wer jedoch auch die Gegenseite kennen lernen will, der sei auf das gleichfalls neue Werk „Charlotte von Stein“ von Wilhelm Bode (Berlin, Mittler & Sohn) verwiesen.

Von Prof. Kautzschs Übersetzung des Alten Testaments gingen uns die 16. und 17. Lieferung (Hosea bis Maleachi und Psalm 1—20) zu, und von der neuen Ausgabe des Weigandschen Deutschen Wörterbuchs erhielten wir die 7. und 8. Lieferung (Lab — Meineid).

In 3., bedeutend erweiterter Ausgabe erschien Amtsgerichtsrat Johnsons volkstümlicher Ratgeber in geschäftlichen und rechtlichen Angelegenheiten: „Was willst du wissen?“ (Berlin, E. Stock. Gb. 6 M.). Wir haben das fürs ganze Deutsche Reich bestimmte Buch als sehr reichhaltig, zuverlässig und praktisch angelegt bereits warm empfohlen. Es eignet sich auch zur Schulprämie.

Aus der letzten Nummer des Jahrgangs 1909 der von Fr. Naumann herausgegebenen Wochenschrift „Die Hilfe“ notierten wir uns als besonders interessant die Aufsätze: „Weihnachten“ von Naumann, „Geiseln der Beamtenbewegung“ von Heinz Potthoff, M. d. R., und „Der katholische Modernismus“ von H. Weinheimer. Die schon jetzt in Kollegenkreisen vielgelesene treffliche Zeitschrift sei bei dieser Gelegenheit aufs neue empfohlen.

Aus dem Januarhefte des „Türmer“ (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer): Träumereien (Mela Escherisch). Oberlin, Roman (Friedr. Lienhard). Religion und Wissenschaft. Die Quelle (Sophie von Khuenberg). Staatliche Beamte für die Schutzlosen. Die Bibel (Erwin Gros). Hellenische Rätsel. Der Lehmpastor. Mülhausen und Weißenburg. Türmers Tagebuch. Künstler und Laie. Frenssens Aufstieg und Niedergang. Böcklin, der Flieger. Vom Elend im Musikunterricht (Karl Storck). Arbeiterkunst. Das Wiener Burgtheater. Berliner Theater-Chronik. Von schleswig-holsteinischer Art und Kunst. Die Bode-Hetze. Französische Scherze.

Kunstbeilagen: Hans Hartig: Die alte Stadtbrücke. Im Winterhafen. C. Malchin: Winterlandschaft. Hermann Frobenius: Schloß im Schnee. Georg Müller-Breslau: Winterlandschaft. H. B. Wieland: Verglühen. Gustav Bechler: Märzensonne. Notenbeilage: Am Kamin, von Oskar Hieke.

Geschenkliteratur. Zu spät eingesandt, um noch vor Weihnachten angezeigt zu werden, gingen uns zu: Oskar Dähnhardts durch gute Auswahl ausgezeichnete und hübsch illustrierte Sammlung von Volksmärchen: „Deutsches Märchenbuch“ in 2. Aufl. — desselben „Heimatklänge aus den deutschen Gauen. I. Aus Marsch und Heide“, gut ausgesuchte charakteristische Dialektdichtungen (beide Bücher bei B. G. Teubner. Gb. 2,20 u. 2,60 M.) — und das Erstlingsbuch eines gewandten Fabulisten, der hier und da aber auch tiefer geht: „Wiedukinds Märchen“ von A. Schletter mit zahlreichen Illustrationen, von denen uns nicht alle gefallen haben (Leipzig, O. Schreyer).

Druckfehlerberichtigung. Heft 12, 1909, S. 774, Z. 21 von unten: statt „gewaltigen“ lies: „gegenwärtigen“.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Fröbel in Blankenburg.

Von Dr. Johannes Prüfer in Wickersdorf.

Nur aus seiner Zeit heraus kann Fröbel richtig verstanden werden. Die geistigen Strömungen, die im Anfang des 19. Jahrhunderts unser Vaterland durchfluteten, sind von größtem Einfluß auf ihn gewesen. Sie muß man sich also zunächst vergegenwärtigen, ehe man an Fröbels Wesen, an Fröbels Ideen selbst herantreten kann.

Aus langem Schlummer erwachte in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts der deutsche Geist. In den Schöpfungen unserer größten Musiker und Dichter äußerte er sich zuerst. Mozart und Beethoven, Herder, Goethe und Schiller sind die Höhepunkte dieser geistigen „deutschen Wiedergeburt". Aber durch die gemeinsame Not der napoleonischen Unterdrückung und vor allem durch die unvergeßlichen Frühlingstage des Jahres 1813 ergriff er das ganze Volk.*) Beseelt von diesem neuen Geiste trat auch der damalige Berliner Student Friedrich Fröbel in das Lützowsche Freikorps ein, um an der Seite der Besten seiner Nation für Freiheit und Verwirklichung deutscher Ideale zu kämpfen. „Die Heimat rief mich nicht," schrieb er damals, „Preuße war ich nicht, aber etwas anderes war es, was mich mit einer felsenfesten Entschlossenheit in die Reihen der deutschen Krieger rief. Es war das Gefühl und Bewußtsein von dem rein Deutschen, das ich als etwas hohes und hehres in meinem Geiste verehrte und von dem ich wünschte, daß es überall ungehemmt und frei sich kund tun möchte."**) — Auch nach dem Kriege hielt diese Begeisterung für das neugefundene deutsche Wesen, besonders in der akademischen Jugend, noch an. In den Jünglingen, die sieggekrönt von den Schlachtfeldern der Befreiungskriege zurückkehrten an die Hochschulen, erwachte jetzt erst mit Macht der edle Geist ihres geliebten Schiller und drang auf Reinigung der Sitten und Veredelung des inneren und äußeren Menschen. Mochten ihre Verbündeten, die russischen Gardeoffiziere, sich allmählich den politischen Ideen der

*) Richard Wagner „Lebensbericht" (Leipzig 1884), S. 9.

**) Adele von Portugall „Friedrich Fröbel" (Leipzig 1905), S. 28.

Franzosen zuneigen, die deutschen Jünglinge blieben den Idealen treu, mit denen sie in den heiligen Kampf gezogen waren.*) Das Feuer der Begeisterung, das Kant, Fichte und Schiller in ihnen angefacht, es verlöschte so bald nicht wieder. Zum Zwecke patriotisch-sittlicher Hebung des Studentenlebens entrollte die „Deutsche Burschenschaft" am 13. Juni 1815 auf dem Marktplatz zu Jena ihr schwarz-rot-goldnes Banner. Derselbe Geist lebte in Friedrich Fröbel, stand doch unser Pädagog diesen nationalen studentischen Bestrebungen sehr nahe. Auch er wollte an seinem Teil zur Veredelung des deutschen Volkes beitragen. Durch Erziehung wollte er seine Nation heben. Schon draußen im Lützowschen Feldlager hatte er sich einst am Wachtfeuer mit zwei gleichgesinnten Freunden verbündet, um diesen Gedanken zu verwirklichen. Darum gründete Fröbel 1816 in Griesheim eine „Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt", die er 1817 nach Keilhau verlegte, wo sie noch heute blüht; darum schrieb er 1820 seine Schrift „An unser deutsches Volk" und 1822 „Über deutsche Erziehung" usw. Auch in den folgenden Jahrzehnten ist all sein pädagogisches Denken und Wollen durchdrungen von dieser mächtigen Strömung des deutschen Nationallebens, die von den Befreiungskriegen herflutete, sollte doch auch seine jüngste Schöpfung ein „allgemeiner deutscher Kindergarten" sein.

Aber noch mehr, nicht nur Veredelung des Volkes lag den Besten der Nation am Herzen, sondern Höherbildung der gesamten Menschheit, besser Verfeinerung, Veredelung des Menschentums überhaupt. Von mehreren Seiten wurde zu diesem Zwecke eine Verschmelzung christlich-germanischer Innerlichkeit mit heidnisch-hellenischer Plastik und Heiterkeit gewünscht. Daher ließ Goethe seinen Faust sich mit der Helena vermählen. Hegel sah im griechischen Heidentum die Zeit der Unmittelbarkeit und Äußerlichkeit, im germanischen Christentum dagegen die innere Vertiefung und Gegensetzung. Die Zukunft, meinte er, habe nun die Vermittlung jener beiden Seiten zum vollständigen Lebensorganismus zu vollziehen. Schon jetzt beginne diese neue Stufe der Menschheitsentwicklung, behauptete Krause, schon jetzt sei „der Anfang des dritten Hauptlebensalters der Menschheit, des Alters der Reife" erschienen.**) Durchdrungen von allen diesen Ideen erwachte in Fröbel der heiße, brennende Wunsch, die Menschheit hinaufzuheben

*) Vogt und Koch „Geschichte der deutschen Literatur" II. Leipzig u. Wien 1904. S. 368.

**) Hallische Jahrbücher für deutsche Wissenschaft und Kunst. (1839, Nr. 57.)

auf diese neue Stufe, sie zu befähigen und zwar, sie durch Erziehung zu befähigen, die dritte und höchste Epoche der Entwicklung des Menschentums herbeizuführen.

Erziehung war also seine Losung. Alles Höchste glaubte er durch sie herbeiführen zu können. Fröbel stand mit dieser Ansicht nicht allein in seiner Zeit, glaubte man doch gerade damals an die Macht der Erziehung wie nie zuvor. Selbst Staatsmänner und Philosophen, z. B. Freiherr von Stein, Wilhelm von Humboldt, Kant, Fichte, Schleiermacher u. a., sie alle erwarteten das Heil der Zukunft von einer neuen Erziehung. Die Welt stand noch unter dem gewaltigen Eindruck des Rousseauschen „Emil", und schon lenkte ein neues pädagogisches Genie die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich: In Yverdon verkündigte Pestalozzi begeistert das Evangelium einer neuen Erziehung. Von allen Seiten strömten ihm Jünger zu und die Regierungen, besonders die preußische, schickten ihm ihre begabtesten jungen Lehrer zu weiterer Ausbildung. „Auch Fröbel war einst in seinen Jugendtagen zweimal zu dem großen Schweizer gepilgert und in jahrelangem Aufenthalte hatte dort sein sinniges, tiefes Gemüt alles in sich aufgenommen, was Pestalozzi zu geben hatte, vor allem den Glauben an die Macht der Erziehung. — So steigt Fröbel vor unserm Blick empor, ein echtes Kind seiner Zeit, ein Schwärmer und Idealist wie wenige".

Je länger er aber im praktischen Schuldienst stand, um so mehr sah er ein, daß eine Höherbildung der Menschheit nicht zunächst von der Schule herbeigeführt werden, sondern daß der heranwachsende Mensch nur in der Familie, nur im Hause den hohen Zielen der Weltentwicklung entgegengebildet werden könne. Dies zu bewirken, sei eigentlich die edelste, erhabenste Aufgabe der Familie, meinte Fröbel. Sie zu befähigen, daß sie dies wirklich könne, das wurde allmählich sein ernstester Wunsch, besonders seit er in der Mitte der 30er Jahre in der Schweiz erkannte, daß die Erziehung auf ein ganz neues Fundament gestellt werden müßte. Was sollte er aber tun, damit die Familien wirklich Stätten echter Menschenbildung würden? Er hätte ein Buch zu diesem Zwecke schreiben können, aber er wußte, damit war nicht viel zu erreichen. Nur wenige würden es lesen und noch weniger würden darnach handeln. — Da endlich, im Anfang des Jahres 1836, blitzte ein genialer Gedanke in ihm auf: Nicht gute Lehren wollte er den Familien geben, sondern Mittel und Material zur Selbstbildung.*) Einen großen Bildungsstoff wollte er

*) Aufzeichnungen v. Middendorff vom 6. Sept. 1839 (ungedr.).

der Menschheit schenken, an dem sie sich emporarbeiten konnte zu neuen Höhen. Dem Doppelbedürfnis von Eltern und Kindern sollten diese Bildungsmittel entsprechen. Sie sollten zur sinnigen Beachtung des Lebens und aller seiner Teile und Erscheinungen, besonders aber auch zur Ahnung, ja zur Anschauung und Erfassung der Einheit und Gleichgesetzigkeit aller Lebens- und Naturerscheinungen führen.*) Diese Bildungsmittel sollten „das ganze Gebiet zunächst des begründenden Unterrichts umfassen: Formen-, Gestaltungs-, Zahlkunde, eigentliche Mathematik, Zeichnen, Farbenkunde, d. h. Bildung des Farbsinns, des Gehörs; Sprachkunde, Naturgeschichte, selbst Turnen usw.“ Außerdem sollte jedem einzelnen Mittel eine kurze Anleitung beigefügt werden, die zunächst den Zusammenhang mit dem Ganzen andeutet, dann Anleitung zum Gebrauch gibt und die daraus abzuleitenden allgemeinen und besonderen Gesetze hervorhebt, endlich allgemeine und besondere Lebenswahrheiten veranschaulicht. „Genau wie Gott“, fährt Fröbel in diesem wichtigen Briefe**) fort, dem auch die voranstehenden Angaben entnommen sind, „genau wie Gott z. B. den Gedanken Gewächs in tausend verschiedenen Pflanzen vom Moos bis zur Eiche, vom Veilchen bis zur Rose und Lilie kund tut, so soll der große Gedanke der Lebenseinheit und Lebensgliederung in auch zunächst wenigstens Hunderten von verschiedenen, stetig aufeinanderfolgenden Anschauungsgegenständen Lehrenden und Lernenden dargelegt werden . . . Alles, was ich je gedacht und empfunden habe, alle die Nachweisung und Anschauung der höhern Lebensgesetze, alles soll hier in Form, Gestalt und Gebilde niedergelegt werden, wie Gott seine Selbstoffenbarung durch Sträucher und Blümchen und Moos und Bäume geschrieben hat. Wie hier alles Einzelnes und alles ein Ganzes und jedes Einheit ist, so soll es auch in dem sein, was meinem Geiste, meiner Seele, meinem Leben vorliegt. Wie Gott in der Welt, auf Wiese und Acker, in Feld und in Wald, das große Erziehungsbuch der Menschen geschrieben hat, Kindern zum Spiel, Hungrigen zum Essen, so will auch ich in Kinderspiel und Lebenslust des Menschen Erziehungsbuch schreiben, wofür ich bis jetzt weder Worte noch Sprache, noch Gehör finden konnte. So wird meine Seele, mein Geist noch verwirklichen, gestalten, was es lange als Wesen in sich trug. Wenigstens hoffe ich ein Abc und ein Einmaleins zu liefern, daß man endlich Gottes Sach- und Tatoffenbarung, die Natur, werde lesen

*) Brief Fröbels an Frankenberg vom 1. März 1836 (ungedr.).
**) Brief Fröbels an Barop vom 29. Febr. 1836 (ungedr.).

und sich so selbst verstehen und erfassen können. Gott in seinem Wirken und in seiner Natur sollen mir dabei stets Vorbild sein. Schwefelhölzchen und Striche, Kinderbauen und Kindereinreißen, wie Lithographie und Buchdruckerkunst sollen mir dazu die Hand bahnen." Darnach wollte Fröbel die Darlegung seiner Menschenentwicklungsgesetze in zusammenhängenden Darstellungen folgen lassen und endlich in das Gebiet der Wissenschaft und Kunst selbst hinabsteigen. — Was Fröbel von jeher gewollt, jetzt endlich im Februar 1836 war es ihm klar geworden. Ein hohes schönes Ziel winkte ihm, und ein gewaltiger Lebensplan stieg vor ihm auf. Es war also wahrlich etwas anderes, was Fröbel erstrebte, als was man ihm jetzt gewöhnlich zuschreibt. Er hat nicht bloß die Kleinkinderpflegeanstalten reformieren wollen, deren es damals in Deutschland bereits etwa 100 gab, sondern er hat eine ganz neue Erziehung schaffen wollen, die eine Verfeinerung und Veredelung des Menschentums herbeiführen sollte. Das war der Fröbel, der 1837 den Boden Blankenburgs betrat, das waren seine Ideen, seine Pläne, seine Hoffnungen. Ein großes industrielles Unternehmen wollte er hier in Blankenburg ins Leben rufen und alle die Bildungsmittel in großen Massen herstellen, die für diese neue Erziehung nötig waren.

Was hat er nun in Blankenburg geschaffen? Am 16. Januar 1837 übersiedelte Fröbel in sein neues Heim an der Schwarza, in die alte Pulvermühle. Bald darauf begann er seine „merkantile Tätigkeit". Vom 1. Mai 1837 bis zum 31. Dezember 1850 diente ihm das Haus des damaligen Rentamtmanns Key in der jetzigen Bahnhofstraße als „Geschäftshaus". Hier war sein Bureau, hier seine Niederlage. Eine Anzahl Mitarbeiter stand ihm hier zur Seite. Es gab ja so vielerlei zu tun: Neue Bildungsmittel mußten ersonnen, Zeichnungen und Anleitungen dazu mußten entworfen, die umfangreiche Geschäftskorrespondenz mußte erledigt werden usw. Vor allem mußten aber auch die großen Massen von Spielmitteln, die von Blankenburger Handwerkern, besonders vom Tischlermeister Löhn, hergestellt wurden (im Frühjahr 1844 waren es allein 15600 Würfel)*), zusammengestellt und verpackt werden. Friedrich Bock aus Keilhau, der junge Schweizer Gyger, der geniale Maler Unger aus Wunsiedel im Fichtelgebirge, Dr. Schramm aus Schlesien, Schwarzkopf, Meldau, August Straubel und Manfred Renner, alle diese Männer waren nach den verschieden-

*) Geschäftsbuch des „Meister Löhn". Aufbewahrt in der Familie desselben (Blankenburg-Schwarzatal.)

sten Seiten hin in Fröbels Geschäft tätig, freilich nicht alle gleichzeitig, sondern zum Teil nacheinander. Vier Gehilfen auf einmal war das höchste.

Was wurde nun in dieser Fabrik, wenn wir so sagen wollen, hergestellt? Hören wir, was Fröbel einige Wochen nach der Gründung an Langethal berichtet! Er schreibt unterm 25. Mai 1837*) „Du wirst wohl auch ein paar Worte von unsern Arbeiten wissen wollen.

1. In der Ausarbeitung des Würfels, als Grundlage der Raum- und Formenkunde, bin ich bis zur Zerteilung des Würfels durch die Diagonalebene fortgerückt.

2. In der Anschauung des Sprachgebietes oder in der Anschauung des Sprachgegenstandes, geknüpft an die Anschauung vom Würfel, als des Stellvertreters jedes Gegenstandes, bin ich bis zu den Gegenstandsverhältnissen; und schon stehe ich hier mit einem Drucker in Verkehr, welcher die Bedruckung der gleichsam selbstsprechenden Würfel versucht, wodurch ich bezwecke, daß sich der Schüler in der Beschäftigung mit ihnen sich hier bei 2. über sprachliche Verhältnisse ebenso durch sich selbst wie oben bei 1. über raumkundliche Verhältnisse unter Leitung selbst belehre.

3. Zu den Ausstechbüchern sind die Zeichnungen durch Friedrich (Bock) zu den Umschlägen der gerad- und krummlinigen Figuren fertig.

4. Gyger bearbeitet nach Bedingungen von mir die Wortdeutung aus ihren Teilen und sucht jetzt das Wesen jedes Wortteiles durch Zusammenstellung usw. aufzufinden. Er bearbeitet eben die Übersicht der Ergebnisse seiner vergleichenden Beachtung.“

„Autodidaktische Anstalt“ nannte er sein Geschäft. Ein seltsamer Name! Aber, schrieb er damals, „vieles bestimmt mich dazu. Jedes deutsche Prädikat, welches ich der Anstalt um der Kürze der Bezeichnung willen doch geben müßte, ist mir immer einseitig und dann für mich wesentliches nach einer andern Seite hin ausschließend. Allein ein Autodidaktus, dies schließt Selbsttätigkeit im Erkennen, wie im Darstellen und für Darstellen und Können ein, drückt mir recht in Beziehung auf den Menschen das Selbstwachsen, Selbstblühen und vor allem Selbstfruchten des Baumes aus.“**) Also für die Autodidaktiker jeden Alters wollte er Spiel- und Beschäftigungs-, wollte

*) Brief noch ungedruckt.

**) Zeitschrift „Kindergarten“ 1885, Nr. 1.

er Bildungsmittel schaffen. Eine Zeitschrift wollte er noch gründen, genannt „Der Autodidaktiker", die seinen Bestrebungen überallhin Bahn brechen sollte. Eine Fülle von Ideen schlummerte damals in Fröbels Seele. Alles, was er für geeignet hielt, die Familien zu Stätten der Höherbildung der Menschheit zu machen, auf das stürzte er sich mit Feuereifer. Für welches Alter die einzelnen Dinge bestimmt waren, ob sie in ihrer Gesamtheit eine lückenlose Stufenfolge darstellten, das alles schien ihm gleichgültig zu sein. Er hätte jedenfalls noch länger so zügellos und ungeregelt weiterproduziert, wenn er nicht durch eine wertvolle Bekanntschaft auf andere Bahnen gewiesen worden wäre. Er lernte nämlich im Sommer des Jahres 1837 durch einen Zufall den Herausgeber des „Universums" kennen, Meyer in Hildburghausen. Dieser Mann interessierte sich sehr für Fröbels Bestrebungen und riet ihm in einem Briefe vom 27. Juli 1837*), er sollte mit der Veröffentlichung seiner Bildungsmittel nicht in der bisherigen Weise fortfahren, sondern sollte sie als System veröffentlichen unter dem Titel: „Spiel- und Beschäftigungskästen für Kindheit und Jugend. Erste Folge. Erste Stufe usw. Mit erläuternden Zeichnungen und Texten." Fröbel nahm diese Anregung mit großer Freude auf und begann sofort, sie zu verwirklichen. Was sollte er aber nun als erste Folge, erste Stufe erscheinen lassen? Von dem, was ihm bereits vorlag, eignete sich nichts dazu. Es mußte ja etwas so Einfaches sein, vor das sich niemals etwas noch Einfacheres setzen ließ, etwas, was sich auch zugleich als Spielmittel für die allerfrüheste Kindheit eignete. So war denn Fröbel jetzt gezwungen, sich vorläufig ganz darauf zu beschränken, geeignete Mittel für die früheste Kindheit auszuarbeiten. Damit erst wurde er endgültig auf das Gebiet gedrängt, auf dem er Unsterbliches leisten sollte. All die unklaren Ideen von Höherbildung der Menschheit im Ganzen versanken jetzt vor dem neuen engumgrenzten Ziele: das Kind gleich von seiner Geburt an angemessen zu beschäftigen und dadurch allmählich eine neue höhere Menschheit heranzuziehen. In den folgenden Monaten, da ist eigentlich erst der Fröbel geboren worden, der seinen ganzen reichen Geist auf die erste Kindheitspflege konzentrierte. Und es ist bezeichnend: Gerade in jenen Tagen hat er, gleichsam als Wahlspruch für sein künftiges Wirken, das Wort gesprochen, was noch heute der Leitspruch aller Fröbelianer ist: „Kommt, laßt uns den Kindern leben!"**) „Anstalt

*) Ungedruckt.

**) Zuerst schriftlich fixiert in dem ungedruckten Briefe Fröbels an Langethal vom 10. Aug. 1837.

zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend" nannte er nun sein Geschäft. Was Fröbel in den folgenden Jahren alles an Spielmitteln für die erste Kindheit geschaffen hat, das darf wohl im allgemeinen als bekannt vorausgesetzt und daher an dieser Stelle übergangen werden.

Seit dem Dezember 1838 begann Fröbel dafür zu wirken, daß seine Spielmittel wirklich den Weg ins Leben fanden. In der Folgezeit unternahm er daher öfter große Vortragsreisen durchs deutsche Land. Zunächst ging er nach Dresden, wo er am 7. Januar 1839 im naturhistorischen Hörsaal des Zwingers vor ca. 500 Zuhörern, darunter der Königin von Sachsen, sprach. Nach seiner Rückkehr nach Blankenburg begann er am 1. Juni 1839 seinen ersten Bildungskursus für Kinderführer und -führerinnen. Auf diese Weise gelang es ihm, eine Anzahl junger Männer und später auch eine Anzahl junger Mädchen zu echten Pflegern der frühesten Kindheit zu erziehen. Diese sollten vor allem in die schon bestehenden Kleinkinderpflege- und Bewahranstatten, die damals noch häufig von Männern geleitet wurden, den Geist Fröbelscher Beschäftigungen hineintragen.

Aber allmählich wandte sich Fröbel immer mehr der Frauenwelt zu. Er fühlte immer deutlicher, daß die Frauen die berufenen Hüterinnen und Erzieherinnen der ersten Kindheit sind. Die Frauen waren es ja auch, die ihn am besten verstanden. Darum konnte er noch im Jahre 1839 an die Fürstin Mutter von Schwarzburg-Rudolstadt schreiben, die sich ungemein für seine Ideen interessierte: „Je ungetrübter ich mich der ersten Kinderpflege hingebe, desto mehr sehe ich ein, daß dasjenige, was notwendig für die erste Erziehung des Menschengeschlechts, für die Kindheit, geschehen muß, am wenigsten durch den Mann und besonders nicht durch ihn vereinzelt geschehen kann, sondern daß ihm vor allem der weiblich mütterliche Sinn der Frauen, die weiblich mütterliche Liebe zur Seite stehen muß".*) Schon mancher hat über die Hoheit und Würde des Frauen- und Mutterberufes gesprochen, aber so gewaltig und überzeugend wie Fröbel hat es wohl noch keiner getan. „Frauenleben und Kinderliebe, Kinderleben und Frauensinn, überhaupt Kindheitspflege und weibliches Gemüt trennt nur der Verstand. Sie sind ihrem Wesen nach eins."**) In jedem Frauenherzen wohnt ein kinderliebender

*) „Rheinische Blätter" 1872, S. 161.

**) „Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens." (Sonderdruck vom 1. Mai 1840.)

Sinn. Dieser führt nicht nur zu inniger Einigung mit Gott, Natur und Menschheit, sondern auch ganz besonders zur Einigung untereinander. Es ist ja ein gemeinsames Werk, an dem alle Frauen und Mütter arbeiten: Die Auferziehung eines neuen Geschlechts. Und wenn sie das Kind nicht nur als Mensch im allgemeinen betrachten, sondern „als Glied der Familie, als Glied des lebenden Menschengeschlechts und als Fortbildner" desselben, dann werden sie die Höhe ihres Berufes, die „Würde der Frauenbestimmung als Kindheitspflegerinnen" erkennen. „In der gotteinigen Klarkeit, Tiefe und Fülle wie Wirksamkeit des weiblichen Gemütes als Pflegerin der Kindheit ruht das ganze Wohl der aufkeimenden Menschheit".*) Mit diesen begeisterten Worten wandte sich nun Fröbel an die deutschen Frauen. Er wollte sie erziehen für ihren schweren, edlen Beruf, er wollte sie zusammenschließen zu einem großen Bund, damit „durch eine gewisse Macht und Gewalt der Menge oder durch die allgemeine Gewohnheit jede, auch die nachlässigste Mutter gezwungen würde, ihr Kind angemessen zu erziehen. Dann würde das ganze deutsche Land einem herrlichen, sonnigen Garten gleichen, wo mit sinnigem Gemüt Frauen und Jungfrauen der Blümchen und jungen Pflänzchen warteten, wo sie alle die Kleinen und Kleinsten unseres Volkes pflegten. Das war der „allgemeine deutsche Kindergarten", der damals Fröbels Geist vorschwebte und den er am 28. Juni 1840 in Blankenburg „begründete". Es war also nicht, wie man noch jetzt allgemein glaubt, eine Spielschule, ein Kindergarten in unserem heutigen Sinne, was er an diesem Tage ins Leben rief, sondern etwas ungleich Gewaltigeres. Einen Zusammenschluß aller deutscher Frauen und Jungfrauen herbeizuführen und sie zu begeistern für echte Kindheitspflege, das war der große Plan, den Fröbel am 28. Juni 1840 verwirklichen wollte.

Freilich hat das Wort „Kindergarten" bald einen Bedeutungswandel durchgemacht, wie wir im folgenden sehen werden. Der ideale Riesenbund aller deutscher Frauen mußte naturgemäß einen Mittelpunkt haben, und der sollte in Blankenburg sein. Hier wollte Fröbel eine großartige Anstalt ins Leben rufen, eine Art Hochschule für das weibliche Geschlecht, die mit allen Mitteln moderner Pädagogik ausgestattet sein sollte und an der nur die kenntnisreichsten und tüchtigsten Lehrer und Ärzte wirken sollten. Nach einem ungefähren Voranschlag sollte das ganze Institut ca. 100000 Taler kosten, eine Summe, die Fröbel durch Aktien aufzubringen hoffte.

*) „Einigende Gedanken" vom 25. März 1840 (ungedr.).

Draußen auf der „Bleichwiese“ an der Schwarza sollte die Anstalt errichtet werden. Sogar die Pläne für die Gebäude waren schon entworfen.*) Auf dieses geplante Institut ging natürlich auch bald der Name „Kindergarten“ über. Fröbel hat freilich niemals die große Summe zusammengebracht. Kaum 1500 Taler flossen ihm zu. Die Anstalt ist daher nie entstanden.

Die Ausbildung der jungen Mädchen, die diese Anstalt besuchten, sollte natürlich nicht nur theoretisch, sondern zugleich auch praktisch sein, daher sollte mit ihr eine Kleinkinderschule verbunden werden, wo die Schülerinnen das anwenden und üben konnten, was sie in den theoretischen Stunden gelernt hatten. Eine solche Kleinkinderschule hatte Fröbel natürlich schon früher gebraucht; denn er hielt ja schon seit dem 1. Juni 1839 Bildungskurse für Kinderpfleger ab, wozu er auch schon ein solches praktisches Übungsfeld nötig hatte. Schon damals stellte ihm der Stadtrat von Blankenburg das „Haus über dem Keller“ mit der dahinter liegenden Esplanade zu diesem Zwecke zur Verfügung. Dort hielt nun Fröbel seit dem Sommer 1839 wöchentlich mehrmals „Spielstunden“ mit den Kindern Blankenburgs ab. Auch auf diese Einrichtung wendete man seit 1840 und noch häufiger seit 1841 zuweilen den Namen „Kindergarten“ an. Man darf sich aber diesen „Kindergarten“ nicht zu vollkommen vorstellen. Der Besuch der Kleinen war ein keineswegs geregelter und noch im Oktober 1842 erhob man die Klage**): „Wäre doch eine dazu bestellte Wartefrau immer gegenwärtig, um die Kinder die meisten Stunden des Tages hindurch zu beaufsichtigen, so brauchte Herr Fröbel nicht beim Beginn seiner Spielstunden die kleinen Gassenläufer, die oft unordentlich genug aussehen, aufzugreifen, das Völkchen wäre immer beisammen.“ — Erst nach langen Verhandlungen mit der Stadtbehörde gelang es Fröbel endlich im Jahre 1843 aus diesen bescheidenen Anfängen einen geregelten Kindergarten zu errichten. Eine seiner Lieblingsschülerinnen, Ida Seele, übernahm ihn.

Oft kamen nun Fremde und besuchten diesen Kindergarten im engeren Sinne, und jeder der kam, war begeistert für Fröbels Idee. Kein Wunder, daß da in Fröbel der Gedanke aufdämmerte: Diese Kleinkinderschulen, diese Kindergärten seien vielleicht das beste Mittel, seine Ideen zu verbreiten. Diesem Gedanken widmete er das ganze letzte Jahrzehnt seines Lebens. Überall bemühte er sich nun, Kinder-

*) Gezeichnet von Chr. Bleichrodt. (Nachlaß Fröbels.)

**) Allgemeiner Anzeiger der Deutschen“. Gotha 1842, Nr. 295 (29. Oktober).

gärten ins Leben zu rufen durch Agitationsreisen, Erziehungsvereine, Schriften usw. Aus zwei umfangreichen Fragmenten von ca. 100 Folioseiten, die leider noch ungedruckt in seinem Nachlaß liegen, kann man ersehen, was Fröbel alles von diesen „Kindergärten“ erhoffte. Gleichsam auf hoher Warte steht Fröbel in diesen beiden Manuskripten. „Zukunftsfroh schaut er hinaus über sein weites geliebtes deutsches Vaterland, und überall sieht er neben Kirchen und Schulen seine Kindergärten erstehen, in jeder Stadt, in jeder Gemeinde vom Strande der Ostsee bis hinauf an den Rand der Alpen. Freilich, bescheiden sind manche eingerichtet, sehr bescheiden. Nur aus einem freien Platze bestehen sie und aus einem bedeckten Raume für schlechtes Wetter, der nicht einmal immer eine Stube ist, sondern zuweilen bloß eine Scheune oder ein Schuppen. Aber was schadet das? Der Mensch bedarf ja dort, wo er mit seiner ganzen Seele, mit seinem ganzen Sein und Leben heimisch ist, wenig. In der Mitte der Gemeinde liegt der Kindergarten, und Fröbel sieht im Geiste die Mütter, mit dem Kleinsten auf dem Arme, hinwallen nach dieser Stätte, nach diesem Heiligtume wahrer Kindheitspflege. Die Kindermädchen, die Kinderwärterinnen, die älteren Geschwister und wem sonst die Pflege der Kinder übertragen ist, sie alle kommen, um hier im Kindergarten zu hören und zu sehen, wie man die Kleinen richtig behandeln und pflegen soll. Eine solche Stunde lebendiger Anschauung nützt ja viel mehr als das Durchlesen eines bogenreichen Erziehungswerkes. Erfahrungen werden ausgetauscht, täglich neue Beobachtungen gemacht und so das Interesse und das Verständnis für die erste Menschenerziehung allgemeines Gut der deutschen Frauenwelt.“ *) Also nicht Selbstzweck sind die Kindergärten, sondern nur Mittel zum Zweck, Mittel dazu, daß die Frauenwelt echte, wahre Kindheitspflege kennen lerne. Das Prinzip der Anschauung, das schon längst für den gesamten Unterricht galt, dieses Prinzip der Anschauung hat Fröbel jetzt angewendet auf die Pädagogik, auf die Erziehung. Stätten der Anschauung sollen die Kindergärten sein, Stätten der Anschauung für planmäßige, großzügige Menschenbildung. Das ist der größte Gedanke, den Fröbel je gedacht, das ist die Idee, die ihn am längsten überdauern wird.

*) Diese Stelle, wie auch mehrere vorhergehende sind meiner umfangreicheren Studie entnommen: „Die pädagogischen Bestrebungen Fr. Fröbels.“ (Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, XIX. Jahrg., 1909, S. 131—188.)

Professor Oskar Meßmers Pädagogik.*)

Eine Buchbesprechung von Dr. Paul Barth, a. o. Prof. an der Univ. zu Leipzig.

Das mir vorliegende Buch hat einen eigentümlichen Titel. Man erwartet statt „moralische Erziehung“ den Genitiv: „moralischer Erziehung“. Der Verfasser wollte wohl andeuten, daß er von der allgemeinen Pädagogik nur das System gibt (im ersten Teile), von der moralischen Erziehung aber mehr, nicht bloß das System, sondern auch den Plan, der nach dem Vorworte des zweiten Teiles aus dem Systeme erwächst. „Unser System hat die Form des praktischen Planes.“

Der erste Teil behandelt zunächst die physische Erziehung, die in gymnastische und technische eingeteilt wird. Darauf folgt die seelische Erziehung, die in drei Teile zerfällt: 1. Die wissenschaftliche, 2. die moralische, 3. die ästhetische und religiöse. Die wissenschaftliche Erziehung wird wiederum fünfteilig gegliedert: in die „sinnliche Bildung“ (Erziehung zur äußern Beobachtung), die „reproduktive Bildung“ (Erziehung zur inneren Beobachtung), die Gedächtnisbildung, die assoziative Bildung und die Verstandesbildung. Diese Gliederung wird nicht dogmatisch aufgestellt, sondern psychologisch begründet. Der gemeinsame Grundzug aber, der durch den Abschnitt über die „wissenschaftliche Erziehung“ hindurch geht, ist, daß „bei allen intellektuellen Prozessen der Wille dabei ist.“ „Die gesamte intellektuelle Erziehungsarbeit ist daher auch Willenserziehung“ (I, S. 39, Anmerkung). Da jedoch „Aufmerksamkeit und Wille zwei verschiedene Dinge sind, folgt, wie wenig Bildung des Verstandes (wobei ja die Aufmerksamkeit, wie wir wissen, die wesentliche Rolle spielt) zugleich Bildung des Willens ist“ (I, S. 69). „Der ungewöhnlich deutliche Charakter der Traumvorstellungen erklärt sich dadurch, daß die

*) „Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralische Erziehung“ von Dr. Oskar Meßmer, Professor am Lehrerseminar in Rorschach (Schweiz). I. Teil X u. 570 S. II. Teil, 1. Band, VI u. 463 S. 2. Band S. 464–812. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1909.

Funktion der Aufmerksamkeit im Traume teilweise erhalten bleibt, während der Wille schläft" (S. 66). „Während die Nährquelle der attentionellen Energie in den sinnlichen Vorstellungen liegt, sind die Gefühle die Erzeuger der Willensenergie" (S. 258).

Der zweite Teil der seelischen Erziehung, die moralische, hat natürlich erst recht sich an den Willen zu wenden. Es gibt drei Willensstufen: Die erste hat zum Ziele eine Veränderung am eigenen Körper (z. B. Leibesübung), die zweite ebenfalls eine Körperbewegung, aber mit einem weiteren Zwecke (z. B. Schreiben), die dritte Stufe hat zum Ziele die Herbeiführung einer inneren, seelischen Veränderung. Diese ist immer eine „Überwindung" (S. 71). „Erst sie hat unmittelbar moralischen Wert." „Im Überwinden erst bildet sich der Charakter (a. a. O.).

Die ästhetische und religiöse Erziehung kann nur indirekt vorgehen. Denn das Gefühl, das der ästhetischen und der religiösen Kontemplation zugrunde liegt, ist ein passives Erleben. „Das ästhetische und das religiöse Erlebnis sind willenlose Erscheinungen" (S. 76). Die Kontemplation ist für Verstand und Willen eine Erholung (S. 84). Sie darf durch theoretisierende Analyse nicht gestört werden. Nur „Vorbereitungen" sind möglich, indem der Lehrer einzelne Züge, die in dem größeren Kunstwerke vorkommen werden, an einzelnen, einfachen, anderswoher genommenen Beispielen vorher entdecken läßt (S. 87 ff.). Es werden von diesem Verfahren ausführliche Proben gegeben. Der Abschnitt „Komplexe Bildung und Fähigkeitszensuren" ist eine Anwendung der vorhergehenden Ausführungen auf die Frage der Art und Weise der Zensierung. Den Fragen der „formalen Bildung" ist ebenfalls ein Abschnitt gewidmet. Alle Bildung beruht auf dem „Gedächtnis im weitesten Sinne" (S. 248). „Das Gedächtnis für die geistige Kraft ist dauerhafter als das Gedächtnis für die psychische Materie" (S. 260). Demgemäß werden „eine potenzielle, eine formal-mechanische und eine rein formale Bildung" unterschieden (S. 272). Die potenzielle Formalbildung bedeutet den durch jedes Lernen erzeugten Zuwachs an geistiger oder „attentioneller" Energie, die zugleich eine physische ist (S. 255, 258). Der formal-mechanische Bildungsgewinn wird begrenzt durch das Maß der Ähnlichkeit der neuen Eindrücke mit dem Übungsmaterial, d. h. dem Material, an dem die Bildung gewonnen wurde. Der „rein formale" Bildungsgewinn aber ist material unbeschränkt (S. 270). Was man bisher unter formaler Bildung verstand, die Bildung des Verstandes, ist hier nicht berücksichtigt, auch nicht die Dreiteilung derselben, die ich in meinen

„Elementen der Erziehungs- und Unterrichtslehre“*) zu begründen versucht habe.

Von den übrigen Abschnitten sei hervorgehoben die Darstellung und die Kritik der Schulorganisation John Deweys. Gegenüber dem technologischen Erziehungsplane desselben betont M. (S. 361), die Schule sei „nicht in erster Linie eine Vorbereitungsanstalt für das Leben mit seinen gegenwärtigen, aber wandelbaren Einrichtungen“, sondern vielmehr „eine Pflanzstätte des Idealismus“. Diese bestehe darin, „daß wir unsere gesamte Erziehungsaufgabe im Sinne einer Vervollkommnung innerer Kräfte auffassen und darstellen“ (S. 362). Auch unterschätze Dewey die Bedeutung der geistigen Arbeit. Das Ziel der Erziehung wird am Ende der „Grundzüge“ behandelt. Es besteht in: Selbständigkeit, Unabhängigkeit, Beherrschung, Freiheit, Selbstbestimmung (S. 405). Den Schluß endlich des ersten Teiles bildet eine „psychologische Beilage“, in der einige viel verwendete psychologische Begriffe des näheren bestimmt werden, z. B. Klarheit und Deutlichkeit, Assoziation, Reproduktion usw.

Der zweite Teil, der den ersten an Umfang noch übertrifft, behandelt die moralische Erziehung, soweit sie durch Bildung des „ethisch-praktischen Denkens“ (der sittlichen Vernunft) möglich ist. Als konkretes Beispiel der induktiven Behandlung einer ethischen Frage wird eine ausführliche Psychologie der Lüge mit genauer Disjunktion der durch die Bekenntnisse der Kinder offenbar gewordenen Motive gegeben. Dann folgt eine Übersicht über die „Motivgebiete des Willens“, in der die primären Motive, auf eigener Erfahrung beruhend, von den sekundären, das primäre hemmenden oder fördernden Motiven unterschieden werden (S. 131 ff.). Der dritte Abschnitt, „Methode und Tatsachen“, zeigt an einigen Spezialfragen, wie der Erzieher und der Zögling ihre Arbeit leisten sollen. Bekenntnisse von Kindern werden auch hier immer zugrunde gelegt. In der „sexuellen Frage“ (S. 696 bis 754) wird mit guten Gründen eine gemäßigte, nicht alles enthüllende und schrittweise, in langen Zwischenräumen erfolgende Aufklärung empfohlen. „Betonen wir daher in erster Linie, daß es sich gar nicht darum handeln kann, die sexuelle Aufklärung auf einmal völlig zu erschöpfen“ (S. 708). Den Schluß bildet die „Umschau“, die unter anderem auch eine Kritik der Schullesebücher bringt. Die falsche Tendenz derselben Musterknaben, überhaupt Mustermenschen, zur Nacheiferung in einer Weise vorzuführen, die aller psychologischen

*) 2. Auflage, Leipzig, J. A. Barth, 1908, S. 162—178.

Wahrheit ins Gesicht schlägt, wird treffend aufgewiesen und das pädagogisch Richtige entgegengestellt.

So viel von dem Inhalte des Buches. Nicht immer kann ich dem Verfasser beistimmen. So, wenn er meint, man solle im Sinne des gewöhnlichen Sprachgebrauches „Gefühl“ nicht bloß für die Gefühlstöne (Lust und Unlust), sondern auch für die damit häufig verbundenen „Körperempfindungen“ (z. B. Hunger, Durst, Ekel usw.) anwenden (I, S. 59). Es wäre dies eine Verwischung der mühsam errungenen Unterscheidung von Gefühl und Empfindung, wie die wissenschaftliche Psychologie sie durchführt. Eine Terminologie wird desto wissenschaftlicher sein, je weniger sie mehrdeutige Worte hat. Und das Ganze der Pädagogik Meßmers ist kein System mit straffer Linienführung. Vielmehr mischen sich in die Darstellung der Hauptpunkte die Abschweifungen in breiterer, mehr populärer Behandlung. Manches auch, wie z. B. der Begriff der formalen Bildung, scheint mir trotz aller Breite doch nicht erschöpft.

Aber jedes Kapitel des Werkes Meßmers verrät eine tiefe psychologische Einsicht, die nicht bloß aus gründlichem Studium psychologischer Werke, sondern ebenso auch aus eigener selbständiger Beobachtung und aus eignem gründlichen Nachdenken erwachsen ist. Kein Kapitel wird der Leser vornehmen, aus dem er nicht Anregung zu weiterem psychologischen und pädagogischen Nachdenken schöpfen könnte. Für Anfänger ist dieses Werk kaum zu empfehlen. Wer aber bereits systematisch die pädagogischen Probleme durchdacht hat, wird hier reiche Förderung finden.

Was übrigens in der „psychologischen Beilage“ des ersten Teils ausgeführt ist, hat Meßmer genauer und vollständiger wiederholt in seinem „Lehrbuche der Psychologie für werdende und [für] fertige Lehrer“, das ebenfalls 1909 bei Julius Klinkhardt in Leipzig erschienen ist. Auf 331 Seiten ist hier die Gesamtheit der seelischen Erscheinungen behandelt, eingeteilt nach Empfindung, Willen und Gemüt. Die letzten beiden Gebiete treten allerdings gegen das erste und gegen die Aufmerksamkeit sehr zurück. Die Darstellung beruht auf tiefgehenden Studien und hat vor der sonst in Lehrbüchern üblichen den Vorzug, daß sie überall entwickelnd, vom Einfachen zum Komplizierten, vorgeht, daß sie auch beständige Anregung und Anleitung gibt zu eigener psychologischer Beobachtung.

Die Schulstadtbewegung in den Vereinigten Staaten.

Von Dr. Ernst Schultze in Hamburg-Großborstel.

(Schluß.)

Besuchen wir noch eine Sitzung des Schul-Staats-Parlaments. Jede Klasse hat in dieses, wie erwähnt, 2 Abgeordnete entsandt. Der „Kongreß" besteht daher aus 30—40 Jungen von 9—16 Jahren, die mit der Würde römischer Senatoren ihr Amt zu vollziehen und sich das Ansehen gewiegter Parlamentarier zu geben versuchen. Da wird denn z. B. der Antrag gestellt, ein Gesetz zu erlassen, wonach in einer und derselben Session des Parlamentes das Wort von demselben Abgeordneten zu derselben Angelegenheit nicht mehr als zweimal ergriffen werden dürfe. Der Antragsteller hatte wohl von einem ähnlichen Antrag im Senat der Vereinigten Staaten gehört. Er begründete seinen Antrag damit, daß der Rektor nicht länger als bis 4 Uhr nachmittags bleiben könne und daß sie daher die Sitzungen des Staatsparlamentes nicht länger als bis zu dieser Zeit ausdehnen könnten. Wenn jedes Mitglied nun so oft zu einer Sache sprechen wollte, wie es ihm beliebte, so würde man über die meisten Anträge vor 4 Uhr sicher nicht abstimmen können. Es würde dann in der Macht weniger Mitglieder liegen, durch häufige Reden die Abstimmung unmöglich zu machen. Außerdem würden alle Mitglieder sich Mühe geben, sehr viel besser zu sprechen, wenn sie wüßten, daß sie nur zweimal das Wort erhalten könnten, als wenn dies unbegrenzt oft möglich sei. Man würde also in derselbenZeit mehr Arbeit leisten können als sonst. Nach kurzer Debatte wurde der Antrag zum Gesetz erhoben.

Ein weiterer Antrag forderte eine Resolution, durch welche die Schulbehörde gebeten werden sollte, allen den Knaben, die nicht etwa im Betragen (deportment) eine besonders schlechte Note erhalten hätten, zu gestatten, ihr Frühstück in einem besonderen, schön ausgestatteten Zimmer zu verzehren, während sie es bis dahin auf dem dunklen und unmöglich sauber zu haltenden Korridor hatten verzehren müssen. Der Antrag wurde angenommen.

Dagegen wurde ein weiterer Antrag abgelehnt, der von dem „Ausschuß für das öffentliche Gesundheitswesen" gestellt war und der darauf hinauslief, daß die Waren aller Straßenhändler, die Kandiszucker und Früchte in einer Entfernung von 200 Schritten von der Schule verkauften, geprüft und überwacht werden sollten, damit die Bürger des Schulstaates gegen ungesunde und verfälschte Nahrungsmittel gesichert seien ... Ob diesem Antrage des Ausschusses für das öffentliche Gesundheitswesen der Wunsch seiner Mitglieder zugrunde lag, die betreffenden Waren recht

oft selbst mit der Miene autoritativer Gewalt prüfen zu können, oder ob es völlig uninteressierte Beweggründe waren, mag dahingestellt sein. Jedenfalls ist es ein gutes Zeichen für den gesunden Sinn der Mitglieder dieses Schulstaatparlamentes, daß der Antrag nach längerer Erörterung als unpraktisch abgelehnt wurde, weil den Beamten des Schulstaates ja doch die Kenntnisse abgingen, welche Nahrungsmittel denn ungesund und welche verfäscht seien und weil sie auch gar keine Möglichkeit hätten, den Verkauf solcher Waren außerhalb der Schule wirklich zu verhindern. Statt dessen wurde von dem Parlament eine Resolution angenommen, die den Rektor bat, die Frage bei dem Gesundheitsamt der Stadt New York anzuregen.

Ein anderer Antrag forderte, daß jeder Bürger des Schulstaates ein Bürgerabzeichen tragen solle. Ursprünglich war man für diesen Antrag sehr eingenommen. Als aber eines der Mitglieder in temperamentvoller Weise dagegen geltend machte, daß das Abzeichen sicherlich 10 Cents (40 Pfennige) kosten würde, viele arme Jungen diese Summe aber nicht würden aufbringen können, wurde der Antrag mit großer Mehrheit abgelehnt.

Interessant ist die in den amerikanischen Schulstaaten gemachte Beobachtung, daß in den Staatsparlamenten der Knaben-Schulstaaten etwa viermal soviel Anträge gestellt und viermal soviel Gesetze erlassen werden wie in den Mädchen-Schulstaaten. In diesen soll viel gesundes Urteil über die Zweckmäßigkeit eines Antrages zu finden sein. Aber die Anträge, die hier gestellt werden, stammen fast ausschließlich aus den Parlamenten der Knaben-Schulstaaten.

Wird einmal ein Antrag eingebracht, der dem Rektor nicht wünschenswert erscheint, so kann er ihn in der Regel schon dadurch zu Fall bringen, daß er die Gründe dafür und dagegen kurz zusammenfaßt und unauffällig einige Schlaglichter darauf fallen läßt, ohne selbst seine Meinung in klaren Worten auszusprechen. Denn es liegt den Kindern ungemein viel daran, ihre Schlüsse gerade selbst ziehen zu dürfen, und sie sind dann stolz darauf, wenn ihre Ansicht mit der des Rektors zusammentrifft. Ereignet sich der ganz seltene Fall, daß ein Antrag, den dieser für unzweckmäßig hält, in Gefahr ist, angenommen zu werden, so muß er allerdings zu einem besonderen Mittel greifen. Dann bittet er den Präsidenten des Parlamentes um die Erlaubnis, das Wort ergreifen zu dürfen, und setzt den Kindern auseinander, daß das Parlament eines Einzelstaates in der Union niemals ein Gesetz erlassen kann, das mit der Verfassung der Vereinigten Staaten nicht vereinbar ist, daß sogar der Kongreß der Union selbst niemals ein Gesetz erlassen kann, das mit der Verfassung in Widerspruch steht; daß auch die Kolonien fremder Staaten, soweit sie Selbstregierung besitzen, niemals Gesetze beschließen dürfen, die mit denen des Mutterlandes unvereinbar sind; daß Körperschaften, die von den Gesetzgebungen bestimmter Staaten genehmigt sind, dennoch niemals Dinge tun oder Bestimmungen treffen dürfen, die mit den Gesetzen dieser Staaten in Widerspruch treten; daß die Stadtverwaltung von New York niemals Bestimmungen erlassen dürfte, die mit den Gesetzen des Staates New York in Widerspruch ständen — und daß daher auch

das Schulparlament Gesetze nur innerhalb der Machtvollkommenheiten erlassen dürfe, die ihm von der Schulverwaltung aus freien Stücken eingeräumt seien. Die Kinder geben sich dann stets zufrieden. —

Die Folgen der Einrichtung von Schulstaaten, Schulstädten und Schulgerichten werden übereinstimmend als sehr günstig bezeichnet. Insbesondere sollen Schuldisziplin und Ordnung dadurch ganz wesentlich gewonnen haben. Es ist in den meisten amerikanischen Schulen üblich, daß der Schultag mit einer kurzen gemeinsamen Feier in der Aula begonnen wird. Auf dem Wege dorthin und wieder zurück in die Klassen hatten Lehrer und Lehrerinnen vielfach rechte Schwierigkeiten, die Kinder in Ordnung zu halten, und namentlich war arger Lärm vielfach gar nicht zu unterdrücken. Seitdem in den Schulen, die sich dem Experiment angeschlossen haben, die Ordnung auf dem Wege zu und von der Schulfeier nicht mehr von Lehrern und Lehrerinnen, sondern von den Polizisten der Schulstadt überwacht wird, soll sich das Ganze in musterhafter Weise abspielen. In streng geschlossenen Reihen, ohne überflüssigen Lärm, betreten die einzelnen Klassen jetzt die Aula, die sie in derselben musterhaften Weise wieder verlassen. Man hat es sogar geradezu gefährlich gefunden, sobald einige der kleinen Polizisten fehlen, sie durch Lehrer oder Lehrerinnen vertreten zu lassen. Die Ordnung soll dann bei weitem nicht so gut sein. Vor allem ist der Gehorsam der kleinen eigensinnigen Köpfe dann nicht so groß.

Überhaupt ist es natürlich gefährlich, sobald das Experiment des Schulstaates einmal gemacht worden ist, es nun etwa wieder aufgeben zu wollen. Dann werden die Kinder allerdings rebellisch, wenigstens wenn man die Schulstadt mehrere Jahre lang hat bestehen lassen und ihre Gebräuche nun plötzlich wieder beseitigen will. Lyman Beecher-Stowe erzählt den interessanten Fall einer Klasse, deren Lehrerin erkrankt war. Sie sollte durch eine ältere Lehrerin ersetzt werden, die mit den Gebräuchen des Schulstaates nicht vertraut war. Der Rektor gab ihr die bestimmte Anweisung, daß sie weiter nichts zu tun habe, als die Kinder vorlesen oder ihre Lektionen aufsagen zu lassen — für die Ordnung würden die Polizisten der Schulstadt sorgen. Sie könnte auch ein Buch nehmen und lesen, überhaupt sich selbst beschäftigen, wie sie wollte — nur sollte sie sich mit der Disziplin nichts zu schaffen machen. — Drei Tage lang lief alles gut ab, weil sich die Lehrerin an diese Vorschriften hielt. Am vierten Tage aber erwachte in ihr der Wunsch, wieder nach der alten Weise zu regieren. Innerhalb weniger Minuten brachte sie es dadurch von passivem Widerstand der Kinder zu offener Widersetzlichkeit, endlich zu wildem Schreien und Toben der ganzen Klasse, so daß sie in Furcht und Zorn zugleich in das Amtszimmer des Rektors lief, um diesen zu Hilfe zu holen. Als er in die Klasse trat, war diese wieder musterhaft ruhig; denn der „Bürgermeister" saß auf dem Pult der Lehrerin, die Polizisten hatten ihr Werk getan, und die Klasse war in ausgezeichneter Ordnung.

Ganz allgemein wird gerühmt, daß seit der Einführung der neuen Einrichtung Klassen, die ohne Lehrer bleiben, sich durchaus ruhig verhalten, weil die Ordnung eben von den Schülern selbst aufrecht erhalten wird. Vielen amerikanischen Lehrerinnen, auch manchen Lehrern wird

dies überaus lieb sein, da wenigstens viele weibliche Lehrkräfte mit den eigenwilligen amerikanischen Kindern selbst schlecht fertig geworden sind.

Auch im übrigen sind günstige Folgen nicht ausgeblieben. Tag für Tag pflegen z. B. die kleinen Inspektoren des Ausschusses für das öffentliche Gesundheitswesen mit Papier und Bleistift in der Hand durch die Reihen zu gehen, um sich Hände, Gesicht und Haare anzusehen. Wer schwarze Fingernägel oder schmutzige Hände oder gar ein schmutziges Gesicht mit in die Schule bringt, wird aufgeschrieben und hat bei der nächsten Gerichtssitzung zu erscheinen, wo er rettungslos verurteilt wird. Die Lehrkräfte sind sehr froh darüber, daß sie dieser nicht ganz angenehmen Aufgabe überhoben sind.

Ebenso ist nun die Aufsichtführung auf dem Schulplatz nicht mehr nötig. Die Beamten des Schulstaates sorgen von sich aus dafür, daß hier keine Unordnung vorkommt und daß alle Kinder, sobald die Pause zu Ende ist, rechtzeitig und in guter Ordnung in ihre Klassen zurückkehren. Bemerkenswert ist, daß sich auch die größeren Knaben und Mädchen bereitwillig den Befehlen der kleineren und jüngeren Offiziere bzw. Polizisten fügen. Bleiben sie sich doch immer bewußt, daß der Schulstaat auf ihren eigenen Wahlen und denen ihrer Kameraden beruht.

Diese Wahlen pflegen zweimal während des Semesters stattzufinden. Ausgeschlossen davon sind nur die Schüler, die sich in ihrem Betragen etwas haben zuschulden kommen lassen — und ferner diejenigen, die nicht alle Teile der „Verfassung" lesen und schreiben können. Man hat die letztere Bestimmung den Einwanderungsgesetzen der Union entnommen. Sie ist auch im Schulstaate durchaus am Platze, weil dadurch die jüngsten Knaben und Mädchen von der Teilnahme an den Wahlen ausgeschlossen werden. Gleichzeitig aber erhalten sie den lebhaftesten Ansporn, um selbst recht bald in die Lage zu kommen, ebenfalls mitwählen und mitgewählt werden zu können.

Natürlich stellen sich alle diese günstigen Folgen nicht von heute auf morgen ein. Jede neue Einrichtung muß zunächst eine gewisse Probezeit durchmachen, um Wurzel fassen zu können. Anfangs machten sich wohl Knaben z. B. darüber lustig, daß sie von ihren Kameraden in einer Gerichtssitzung bestraft wurden. Da äußerte wohl einer der größeren Jungen, als er seinen Strafbefehl erhielt: „Ach, das Gericht ist ja Unsinn." Darauf wurde er jedoch nochmals vor Gericht geladen, und da er die Äußerung nicht leugnen mochte, zu scharfer Strafe verurteilt. Auch die Anordnungen des Ausschusses für das Gesundheitswesen sind zunächst nicht immer befolgt worden. Vielfach mußten die daraufhin verhängten Strafen verschärft werden, um ihre Wirkung gegen die süße Gewohnheit der Unsauberkeit zu tun; man muß bedenken, daß namentlich in vielen Volksschulen der Städte New York und Brooklyn, die mit der Einrichtung der Schulstaaten und Schulstädte vorangegangen sind, die Kinder von Einwanderern einen sehr großen Prozentsatz stellen, und unter ihnen besonders Süditaliener, russische und rumänische Juden, Südslawen, Türken, Kleinasiaten usw. Da mußten schon etwas drastische Mittel ergriffen werden, um gegen die Gewohnheit der Unsauberkeit durchzudringen

Die Erfolge sind dann aber auch wirklich ausgezeichnet gewesen. Knaben, welche die Wirkung der Seife am eigenen Leibe nur sehr oberflächlich erfahren hatten, kommen jetzt stets sauber gewaschen in die Schule. Auch Bürste und Kamm werden viel häufiger benutzt als früher. Viele Knaben, die früher keinen Kragen tragen mochten, haben sich jetzt ganz an ihn gewöhnt. Das beste Zeichen für die zunehmende Sauberkeit ist, daß die Anzahl der Bestrafungen für Unsauberkeit ganz wesentlich abgenommen hat. —

Diese günstigen Folgen haben den Gedanken nahegelegt, ähnliche Einrichtungen zu schaffen, um auf den verwilderten Teil der Jugend einzuwirken. Namentlich hat sich dieser Gedanke natürlich den Beamten der Jugendgerichtshöfe aufgedrängt. Kürzlich hat aus diesem Gesichtspunkte Mr. George H. Richmond, Chef der städtischen Polizei von Council Bluffs im Staate Jowa, ein Kinder-Polizeikorps geschaffen, dessen Aufgabe es ist, Vergehungen von Kindern festzustellen oder zu verhindern. Es ist Richmond gelungen, die wildesten Straßenjungen, Stiefelputzer, Zeitungsverkäufer usw. dafür zu begeistern, in sein Kinder-Polizeikorps einzutreten. Es rekrutiert sich hauptsächlich aus Jungen, die man bei irgendeinem kleinen Streich erwischt hat. Sie erhalten zunächst einen Verweis, und dann werden sie in freundlichster Weise aufgefordert, dem Kinder-Polizeikorps beizutreten. Das Vertrauen, welches man den Knaben entgegenbringt, und das Bewußtsein, vor eine ehrenvolle Aufgabe gestellt zu sein, veranlaßt sie fast stets zur Annahme dieses Vorschlages. Gehören sie aber erst einmal dem Korps an, dann gilt es als ärgste Schande, nun selbst von Kollegen wegen irgendeiner Missetat verhaftet zu werden. —

Auch für den wohlerzogenen Teil der Jugend sucht man Organisationen zu schaffen, die ihr die Freude der Selbstverwaltung gewähren. So hat Mr. Willis Brown, Richter in Salt Lake City, den Gedanken der Gründung einer Sommer-Knabenstadt verfochten, die in Winona Lake, etwa 110 englische Meilen östlich von Chicago, ihre Zelte aufschlagen soll. Das Lager soll unmittelbar am See und in der nächsten Nachbarschaft ausgedehnter Wälder angelegt werden. Jungen aus allen Teilen des Landes sollen sich in Gruppen diesem Lager (Camp) anschließen. Jede Gruppe soll innerhalb des Lagers eine Unterabteilung bilden, an deren Spitze ein Erwachsener steht, während sie doch ihre eigene Verwaltung mit Bürgermeister, Richter, Polizisten usw. haben soll. Jede Gruppe muß ihre Lagerausrüstung (Küche, Nahrungsmittel, Bettzeug usw.) mitbringen. Alle Jungen zusammen sollen ihren Bürgermeister wählen, während jede Untergruppe unter der Leitung eines Alderman steht.

Dieser Plan des Richters Brown ist nicht der einzige seiner Art. Allenthalben tauchen ähnliche Gedanken auf. Man hat eben einerseits gesehen, daß die eigenwillige amerikanische Jugend, der man so viel Freiheit gelassen hat, daß sie von den Erwachsenen nur noch schwer zu regieren ist, wieder lenkbar und artig wird, sobald sie von den eigenen Genossen regiert wird. Und andrerseits ist man sich auch der Bedeutung der Tatsache bewußt, daß die Kinder in ihrem Selbstverwaltungsspiel doch auch sehr wertvolle Erfahrungen für ihr zukünftiges Leben machen.

Ich möchte den letzteren Grund ganz besonders unterstreichen. Tatsächlich liegt, wie mir scheint, die Hauptbedeutung der Schulstadt-Bewegung nicht darin, daß sie in den amerikanischen Schulen wieder eine bessere Disziplin ermöglicht, sondern in dem Umstande, daß hier ein pädagogisches Mittel gefunden zu sein scheint, welches schon den Kindern gewisse Kenntnisse und Gewohnheiten beibringt, die für den erwachsenen Menschen der Jetztzeit unentbehrlich sind. Denn die Fähigkeit der Selbstverwaltung — dieses Wort im weitesten Sinne genommen — ist für unser modernes Kulturleben unerläßlich, sie muß durch alle Volkskreise verbreitet sein, und sie kann durch die amerikanischen Schulstaat-Einrichtungen tatsächlich schon Kindern in ihren Grundzügen beigebracht werden. Diese lernen dadurch das amerikanische Regierungsideal kennen: das Ideal einer „Regierung des Volkes durch das Volk für das Volk".

Gerade in Deutschland könnten wir aus diesem Beispiel viel lernen. Steht doch die politische Bildung bei uns, wie von allen Seiten ohne Widerspruch zugegeben wird, noch immer auf beklagenswert niedriger Stufe. Unter politischer Bildung aber ist nicht nur die Fähigkeit zu verstehen, sich in dem Wirrwarr der Weltpolitik zurechtzufinden. Mindestens ebenso wichtig erscheint mir die Fähigkeit, im kleinen Kreise, in dem wir zunächst zu leben und zu wirken haben, den rechten Standpunkt zu finden und hier die richtige Mitarbeit zu leisten. Gerade darin sind uns die angelsächsichen Völker weit voraus. Weshalb sind denn die vielen Hunderttausende und Millionen deutscher Volksgenossen, die nach Amerika ausgewandert sind, dort in ganz kurzer Zeit rettungslos amerikanisiert worden? Weil ihnen die Fähigkeit der Selbstverwaltung abging, während die geborenen Amerikaner ebenso wie alle Engländer und alle Bewohner englischer Kolonien sie in ausgesprochenem Maße besitzen. Der Deutsche ist in der Regel nicht einmal imstande, in kleinen Vereinen dauernd zu arbeiten, ohne daß alle paar Jahre Reibereien die Weiterarbeit stören. Von der Tätigkeit und den Aufgaben höherer Selbstverwaltungs-Körperschaften, also z. B. größerer Landesverbände oder nun gar städtischer oder staatlicher Körperschaften hat er so unbestimmte und so falsche Vorstellungen, daß er es darin mit Engländern und Amerikanern unmöglich aufnehmen kann.

Gewiß haben wir schwerwiegende Entschuldigungsgründe. Das Vordringen der absoluten Fürstenmacht vom 16. bis zum 18. Jahrhundert, unterstützt durch das namenlose Elend und den Zusammenbruch der Kultur, die der 30jährige Krieg über Deutschland brachte, haben die früher vorhandene Fähigkeit der Selbstverwaltung bei uns ausgerottet oder wenigstens arg geschwächt. Aber wir müssen die Sünden dieser früheren Jahrhunderte wieder gut machen. Ein großes Kulturvolk kann für seine innerpolitischen wie für seine weltpolitischen Aufgaben nicht das rechte Verständnis gewinnen, wenn es nicht die Fähigkeit der Selbstverwaltung zunächst im kleinen Kreise zurückgewinnt. Ich will hier nicht den Bildungsgang des römischen Jünglings schildern, aber doch kurz darauf aufmerksam machen, daß er dem unserer Jugend scharf entgegengesetzt war: er begann nicht mit der Beobachtung großer parlamentarischer Körperschaften, sondern fing mit der Verwaltungsarbeit und überhaupt mit

dem Einzelnen an, um dann zum Komplizierteren und Höheren aufzusteigen. Wir haben in dieser Beziehung in Deutschland viel umzulernen.

Deshalb sollten auch unsere Schulen nicht davor zurückschrecken, Experimente im Sinne der amerikanischen Schulstaat-Bewegung zu machen, wenn es auch durchaus nicht nötig ist, daß sie auf so ausgedehnter Grundlage und etwa genau in der amerikanischen Weise erfolgten. Es würde schon ein wesentlicher Fortschritt sein, wenn Debattierübungen in unseren Schulen, besonders in den höheren, in regelmäßigen Zwischenräumen stattfänden, so daß unsere Jungen hier lernten, wie man in Vereinen und später in parlamentarischen Körperschaften im größeren Kreise zu verhandeln hat, wie die Ordnung aufrecht erhalten wird, wie sich der Einzelne der Gesamtheit unterzuordnen hat. Wer wissenschaftliche oder andere Kongresse in Deutschland und in angelsächsischen Ländern besucht hat, dem wird aufgefallen sein, wie geschickt fast alle Zusammenkünfte dort geleitet werden, während wir bei den deutschen Tagungen nur allzu häufig den Fall erleben, daß weder der Vereinsleiter das nötige Geschick noch auch die Teilnehmer der Versammlung den nötigen parlamentarischen Sinn zeigen. Aber ich will diesen Gedanken hier nicht weiter ausführen, wo es ja nur darauf ankommt, eine Lanze dafür zu brechen, daß man schon unserer Jugend Gelegenheit gibt, Selbstverwaltung und parlamentarische Verhandlungsart kennen zu lernen, damit sie sich später in unserem immer komplizierter werdenden modernen Leben um so besser zurechtfinden kann.

Das Unmittelbare und die Pädagogik.

Ein Beitrag zu einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik.

Von Paul Henkler in Rudolstadt.

Die wissenschaftliche Pädagogik wird von einem Dogma beherrscht, das in bezug auf seine Starrheit kaum seinesgleichen findet: eine wichtige oder gar die wichtigste Grundwissenschaft der Pädagogik soll die Psychologie sein. Jede alte und neue pädagogische Theorie glaubt ihre Daseinsberechtigung nur so erweisen zu können, daß sie eine psychologische Begründung versucht. Besonders von Jüngern Herbarts und Zillers wurden die Zweifel an der Richtigkeit jenes Dogmas, die vor Jahren von hervorragenden Psychologen (James, Münsterberg) ausgesprochen wurden, mit Entrüstung oder überlegenem Lächeln zurückgewiesen. Dieser feste Glaube an jenes Dogma findet eine Erklärung in der Tatsache, daß in der pädagogischen Literatur die Sorge um die philosophische Begründung der Pädagogik sehr gering ist. Nur wenige Ausnahmen sind zu verzeichnen und unter ihnen besonders die pädagogischen Arbeiten Natorps hervorzuheben. (Allerdings zieht auch Natorp die Psychologie zur Begründung der Pädagogik heran, freilich nicht die hergebrachte

empirische oder die physiologische Psychologie, sondern seine eigne, die er die rekonstruktive nennt.) Deshalb müssen wir immer wieder unsere Aufmerksamkeit den philosophischen Grundlagen der Pädagogik zuwenden.

A. Die unmittelbare Wirklichkeit und ihre Zerstörung durch den Intellektualismus.

Es handelt sich um die Auffindung der höchsten Gesichtspunkte, die die Pädagogik überhaupt fordern kann; sie sollen ein Überschauen des ganzen großen pädagogischen Gebietes gestatten; es handelt sich um das weit ausgedehnte Fundament, auf dem der ganze Bau der Pädagogik ruhen soll. Man kann bei dieser grundlegenden Arbeit nicht gründlich genug sein.

Wir wollen, um umfassende Gesichtspunkte zu gewinnen, die jetzt herrschende Bearbeitung der wissenschaftlichen Pädagogik in einen großen Zusammenhang stellen, der unser gesamtes Geistesleben durchdringt; wir werden dabei Wege gehen, die nicht geradeaus nach dem pädagogischen Aussichtspunkte führen, Seitenpfade, die wir aber gehen müssen, um das ganze Gebäude in seiner Eigenart kennen zu lernen. Die Beziehungen zur Pädagogik werden sich dann leicht ergeben.

Den gewünschten großen Zusammenhang wollen wir uns jetzt Schritt für Schritt erarbeiten. Er sei vorläufig, bis wir ihn genauer bezeichnen können, angedeutet mit der Gegenüberstellung der beiden Begriffe: Wirklichkeit und Wissenschaft. Wir wollen von dem Begriff ausgehen, der dem modernen Menschen näher liegt, von dem der Wissenschaft, und wollen die Beziehungen der Wissenschaft zur Wirklichkeit erörtern, um auf diesem Wege Klarheit zu gewinnen über die unmittelbare Wirklichkeit selbst.

Es ist ja zu verwundern, daß der Begriff der unmittelbaren Wirklichkeit uns ferner liegen soll als der der Wissenschaft; aber die Tatsache, daß jener Begriff für viele, wenn nicht die meisten, inhaltsleer oder doch dunkel ist, bleibt bestehen, wie wir bald einsehen werden. Es kommt ja nicht selten vor, daß man das Nächstliegende leicht übersieht und daß eine Entfernung davon nötig ist, damit man es sehe und würdige.

I. Über die Entstehung der objektivierenden Wissenschaft. Berechtigung des Intellektualismus.

Wir gehen von einem ganz einfachen Beispiel aus. Ich höre einen bestimmten Ton einer Stimmgabel und dann den gleich hohen Ton einer Trompete. Beide Töne sind trotz der gleichen Höhe sehr verschieden in der Klangfarbe, und ich kann die Verschiedenheit anzugeben versuchen, indem ich den ersten Ton mit „rund, weich", den zweiten mit „spitz, hart" oder sonstwie, von meinem subjektiven Eindruck aus umschreibe.

Die Wissenschaft kann mit solcher subjektiven Unterscheidung nichts anfangen. Wenn sie den Unterschied in der Klangfarbe jener zwei Töne feststellen will, so muß sie untersuchen, was an diesen subjektiven Erscheinungen objektiv sicher ist, das heißt, was unabhängig vom jeweiligen Hörer sicher ist; sie will das Objektive oder

Gesetzliche dieser Erscheinung ergründen und heißt deshalb zum Unterschied von einer ganz anders gearteten Wissenschaft, die wir später kennen lernen werden, objektivierend. In unserm Falle stellt sie fest, daß jene Stimmgabel (fast nur) einen einzigen Ton gibt, beim Trompetenton aber noch andere Töne, Obertöne, mitklingen, und zwar ganz bestimmte Töne von bekannter Schwingungszahl.

Für die objektivierende Wissenschaft oder die Naturwissenschaft im weitesten Sinne existiert also eine Tatsache, wenn jene die notwendigen, gesetzlichen Bedingungen ihres Daseins zu denken vermag.

Jede Tatsache ist vor ihrer wissenschaftlichen Bearbeitung, vor ihrer Objektivierung, ein wissenschaftlich Unbekanntes. Und sie wird niemals ganz bekannt werden; sie wird dauernd Gegenstand der wissenschaftlichen Bearbeitung bleiben, das heißt: immer vielseitiger, in immer mehr einzelnen Merkmalen den wissenschaftlichen Gesetzen unterworfen werden. Die Tatsache, der Gegenstand, das Ding ist also im wissenschaftlichen Sinne nicht das Gegebene, sondern das zu Bestimmende und niemals vollständig Bestimmte, das dauernde X, die ewige Aufgabe der Forschung.

Der einzelne Gegenstand bedarf, damit er erkannt werde, außer jener Unterordnung unter Gesetze, noch der räumlichen und zeitlichen Bestimmung. Ich will wissen, wo ein Gegenstand oder eine Erscheinung am Gegenstand ist und wann das ist. Jeder Gegenstand muß also räumlicher und zeitlicher Maßbestimmung unterworfen werden können.

Nun steht fest, daß unsre Messungen nie ganz genau sind. Und wenn wir mit Hilfe eines Mikroskopes bis auf Tausendstel eines Millimeters genau messen, so ist das nicht genau bis auf Millionstel des Millimeters und so fort. (Daß für die praktischen Messungen die erreichbare Genauigkeit zumeist genügt, geht uns hier nichts an.)

Wir finden also: auch in bezug auf räumliche und zeitliche Bestimmung ist jeder Gegenstand ein X, ein nie genau Bestimmtes, sondern stets zu Bestimmendes.*)

Diese immer genauer werdende Bestimmung oder Erkenntnis des Gegenstandes bedeutet aber durchaus nicht in allen Einzelfällen, bedeutet vielleicht überhaupt nicht eine immer größer werdende Annäherung an das Ideal der Wissenschaft, nämlich an die restlose, vollkommene Bestimmung ihrer Gegenstände; sondern, je mehr die Wissenschaft fortschreitet, desto mehr Rätsel sieht sie; jede neue Entdeckung pflegt die Anzahl der zu lösenden Probleme nur zu erhöhen. Es hat irgend jemand gesagt, die (objektivierende) Wissenschaft nähere sich ihrem Ideal der vollständigen Enthüllung aller ihrer Probleme, wie die Äste einer Hy-

*) Vgl. hierzu u. a. Natorp „Sozialpädagogik", 2. Aufl. Seite 30; hier heißt es, „daß die Determiniertheit der Tatsache, die man für das erdenkliche ursprüngliche Datum hielt, vielmehr zur unendlichen, nie abschließend lösbaren Aufgabe wird. Nie läßt sich schlechthin sagen, daß wir die Tatsache erkannt haben; denn keine einzige der Bestimmungen, nach denen wir sie erkannt zu haben meinen, kann absolut gelten, weder die der Zahl noch der Größe, der Zeit, des Orts, der Qualität und so fort. Wieviel auch an ihr bestimmt, nämlich hypothetisch bestimmt ist, immer bleibt noch irgendwelche Unbestimmtheit zurück; die Tatsache bleibt immer das X der Erkenntnis."

perbel ihren Asymptoten sich nähern; diese Behauptung aber ist irrig, und es ist wohl gut, daß sie irrig ist.

Wenn man die Auffindung der objektiven Wahrheit als Aufgabe der objektivierenden Wissenschaft bezeichnen will, so darf also nicht übersehen werden, daß diese Aufgabe nie ganz gelöst werden kann. Die Erkenntnis der objektiven Wahrheit ist die ewige Aufgabe der Wissenschaft. Der Forscher wird seine Erkenntnisse deshalb stets als vorläufige betrachten und ein „Mißtrauen" gegen seine objektive „Wirklichkeit" hegen müssen, ja am besten den Namen Wirklichkeit auf seine Ergebnisse nicht anwenden; wir werden bald einsehen, daß er es auch aus andern Gründen nicht tun sollte.

Wie verfährt die objektivierende Wissenschaft, damit sie ihre Gegenstände immer genauer bestimme?

Wir müssen uns hier mit kurzen Andeutungen begnügen. Wer in dieses Gebiet der Wissenschaftslehre tiefer eindringen will, möge zu den Werken von Liebmann, Natorp, Kant und anderen greifen.

Wir heben aus dem umfangreichen Gebiete eine einzige Frage heraus, die in unserm Zusammenhang die wichtigste ist: Woher nimmt die objektivierende Wissenschaft ihre allgemeinsten Grundsätze oder Mittel der Erkenntnis, ihre Prinzipien? Sicher nicht aus der Erfahrung. Denn Grundsätze, nach denen die Erfahrung bestimmt werden soll, können nicht aus ihr selbst stammen. Denken wir an das Kausalprinzip! Schon der große englische Zweifler, David Hume, hat klar erkannt, daß in der Erfahrung das Prinzip von Ursache und Wirkung nirgends zweifellos nachgewiesen werden kann, und Kant hat entdeckt, daß dies Prinzip vor*) aller und für alle Erfahrung gelten muß, wenn Erfahrung möglich sein soll. Wem diese Andeutungen nicht genügen, der sei auf Kant selbst verwiesen. Wir müssen hier auf weitere Darlegungen verzichten — über dies Kapitel sind schon viele dicke Bände geschrieben worden — und fassen zusammen: Die Prinzipien der objektivierenden Wissenschaft sind nicht Erfahrungssätze, sondern reine Verstandesgrundsätze.

Natürlich werden sie im Anschluß an Wahrgenommenes aufgefunden, entdeckt. Ein Prinzip der Bewegung könnte nicht aufgefunden werden, wenn nicht vorher Bewegungen wahrgenommen worden wären. Aber die Entdeckung eines Prinzips hat auf seine Würde und Bedeutung keinen Einfluß. (So ist z. B. auch die Bedeutung der ethischen Prinzipien ganz unabhängig von ihrer Entdeckung und — von ihrer Befolgung.) Die Verstandesgrundsätze stammen, wie wir eben gesehen haben, nicht aus der erfahrbaren Wirklichkeit, und doch sollen sie für die Erfahrung gelten. Diesen (scheinbaren) Widerspruch müssen wir jetzt zu lösen versuchen, und wir werden dabei den Gegensatz zwischen Wissenschaft und Wirklichkeit vertiefen können.

Auch jetzt wollen wir von Beispielen ausgehen und zuerst von einem solchen, das dem Ideal der objektivierenden Wissenschaft sehr nahe

*) Dieses „vor" gilt wie auch das Kantische „a priori" nicht in zeitlicher Beziehung, sondern ist eine erkenntnistheoretische Bestimmung.

kommt. Wir erinnern an das Trägheitsprinzip. Der Mensch, der zuerst die äußerst mannigfaltigen Bewegungen der sichtbaren Körper mit dem Auge bewältigen, sie ordnen und sie erklären wollte, war ganz hilflos, weil ihn die Mannigfaltigkeit der beobachtbaren Bewegungen erdrückte. Es mußte der Verstand zu Hilfe kommen und das Angeschaute umformen mit Hilfe eines nicht auf die Erfahrung gegründeten, sondern aus dem Verstande selbst stammenden Prinzips, des Trägheitsprinzips. Der Verstand vollzog einen gewaltsamen, metaphysischen Akt, ein tatsächlich unausführbares Gedankenexperiment: Wenn ich die Einwirkung äußerer Kräfte (z. B. die Reibung) ausgeschaltet denke, dann würde der (gedachte) Bewegungszustand eines (gedachten) Körpers in aller Ewigkeit der gleiche bleiben.

Das Trägheitsprinzip sagt also gar nichts über wirkliche Tatsachen aus, denn dauernd gleichförmige, geradlinige Bewegung kommt in der Wirklichkeit, in der Erfahrung gar nicht vor, sie kann nur gedacht werden. Das Prinzip gilt also nur für gedachte, für ideale Bewegungen und vernachlässigt (absichtlich) die unmittelbare Wirklichkeit, entfernt sich von ihr, zerstört sie ganz, wenn es Anspruch darauf erhebt, allein zu gelten.

Ein anderes Beispiel! Gibt es wirklich Atome? Die Physiker und Chemiker beschäftigen sich (in ihrem Kopfe) so oft mit den Atomen, daß viele glauben, sie selbst bestünden in Wirklichkeit aus Atomen, und wenn man tatsächlich noch nie ein Atom wahrgenommen habe, so beweise das nur die Mangelhaftigkeit unseres Auges und Mikroskopes, nicht aber die Unwirklichkeit der Atome. Ist dem so? Das Atom ist ein dem Verstand entstammender naturwissenschaftlicher Hilfsbegriff, ein Gedankending, für das in der Erfahrung nichts ihm Entsprechendes aufgezeigt werden kann, obwohl es mancherlei Erfahrungen (namentlich in der Chemie) erst denkbar, begreifbar macht.

Weiter! Die Farben des Regenbogens, die in der Wirklichkeit unser Auge erfreuen, werden in der Optik zerstört: sie werden umgedacht zu Bewegungen eines gedachten Stoffes, den man Äther nennt, und wenn die theoretische Optik die gewöhnlichen Bezeichnungen der Farben noch verwendet, so tut sie das aus didaktischen Gründen; im Ideal kennt sie keine Farbe Rot, sondern eine „Farbe", die entsteht, wenn der Äther etwa 450 Billionen Schwingungen in der Sekunde macht.

Eine ideal ausgebildete Physik enthält nur noch Bewegungen des Äthers oder sonst etwas Ähnliches, und hat die ganze volle Wirklichkeit zerstört.

Die objektivierende Methode wird aber nicht nur in der Physik verwendet. Auch auf den Gebieten des Lebens will man „naturwissenschaftlich" denken, die Erscheinungen abhängig von Naturgesetzen denken, oder, was dasselbe ist, man versucht, die Prinzipien der Naturwissenschaft, besonders das Kausalprinzip, auf sie anzuwenden. Die Erscheinungen des Lebens (sogar des Lebens ganzer Völker, das Auftreten und die Ausbreitung des Christentums), sollen als naturnotwendig gedacht werden.

Dabei aber wird die Wirklichkeit zerstört. Ein Beispiel, das uns auch in späterem Zusammenhang sehr wertvoll sein wird, soll uns das zeigen. Wir wollen uns daran erinnern, wie die naturwissenschaftlich

gerichtete Psychologie mit der Seele verfährt, um die Erscheinungen des Seelenlebens als naturnotwendig denken zu können.

Wie das Auge bei der Beobachtung der verschiedenartigsten Bewegungen der uns umgebenden Körper verwirrt wurde, haben wir vorhin gesehen. Ganz ähnlich ergeht es uns bei der Beobachtung des Seelenlebens. „Das Gemüt ist stets in Bewegung", sagt Herbart, und das Wort Seele wird häufig mit dem Wort See in Verbindung gebracht, womit man ebenfalls daran erinnern will, wie unendlich mannigfaltig die Vorgänge in unserm Gedanken- und Gemütsleben sind.

Wie verhalten wir uns dieser mannigfaltigen Wirklichkeit gegenüber? Wollen wir sie übersehen, so müssen wir die einzelnen seelischen Erscheinungen zuerst ordnen, in ein System bringen. Das geht aber nur so, daß wir uns von der unmittelbaren Wirklichkeit entfernen; denn diese enthält kein System.

Diese Aufgabe ist schon seit alters her zu lösen versucht worden in der „empirischen" Psychologie. Nur darf man nicht glauben, diese sogenannte empirische Wissenschaft enthalte noch die ganze Wirklichkeit. Sie teilt die seelischen Erscheinungen ein in Gedanken, Gefühle und Strebungen oder Willensakte. Oder doch so ähnlich. Aber in unserm wirklichen Seelenleben entdecken wir nie ein Gefühl, das nicht zugleich ein Gedanke wäre, oder einen Gedanken, der ganz losgelöst wäre von jeder Willens- oder Gefühlsregung.

Damit ist durchaus keine Mißachtung der empirischen Psychologie ausgesprochen. Sie teilt mit den Naturwissenschaften, zu denen sie übrigens von manchen Forschern hinzugerechnet wird, das Merkmal, daß sie wie jene die Wirklichkeit verlassen, sie zerstören muß, um überhaupt Wissenschaft zu werden.

Die Psychologie möchte aber in einem noch höheren Sinne Wissenschaft sein. Sie möchte nicht nur gruppieren und beschreiben, sondern sie möchte auch erklären; sie möchte die notwendigen Bedingungen seelischer Zustände auffinden; sie möchte Gesetze des Seelenlebens aufdecken.

Um das zu können, muß sie sich noch weiter von der Wirklichkeit entfernen, einen großen Schritt: sie muß für die seelischen Zustände, für die sogenannten Bewußtseinsvorgänge, andere Vorgänge einsetzen: körperliche Vorgänge im Gehirn und in den Nerven. Warum mußte sie das?

Wenn wir die Gesetzlichkeit irgendeines Vorganges feststellen wollen, so müssen wir ihn räumlicher und zeitlicher Bestimmung unterwerfen. Aber seelische Vorgänge lassen das nicht zu! Wer wollte einen Gedanken, ein Gefühl mit dem Metermaß ausmessen? Wenn ich die Entfernung von der Erde bis zum Sirius denke und dann die Entfernung bis zum Mond, so ist der erste Gedanke nicht größer als der zweite, sondern beide sind weder groß noch klein, sind räumlicher Bestimmung ganz unzugänglich. Oder ist die Vorstellung des lauten Donners um so oder soviel Grad stärker als die Vorstellung des sanften Rauschens im Baumwipfel? Keineswegs. Auch hier ist eine Größenbestimmung unzulässig, unmöglich.

Daß die Bewußtseinsvorgänge unräumlich sind, hat man schon lange eingesehen. Aber häufig behauptet man und wir lesen in vielen Lehrbüchern der Psychologie: die Bewußtseinsvorgänge liefen in der Zeit ab und wären deshalb zeitlicher Maßbestimmung direkt zugänglich. Aber das ist nicht richtig. Ich kann zwar ein Bewußtsein von irgendeiner Zeitstrecke haben, ein Zeitgefühl; also die Zeit kann in meinem Bewußtsein sein; nicht aber verläuft das Bewußtsein in der Zeit. Beides wird häufig verwechselt. In meinem Bewußtsein können Sekunden zu Ewigkeiten werden und lange Stunden im Fluge dahineilen. Will ich den Zeitablauf prüfen, so kann ich das also nicht direkt an meinen Gedanken und Gefühlen, an meinem Bewußtsein, sondern ich kann das nur — an der Uhr, an der Sonne oder anderen Außendingen und deren Veränderung. Oder aber so, daß ich an Stelle des ursprünglichen Bewußtseins das physische Individuum und dessen Veränderung setze; das ist natürlich zeitlich (und räumlich) bestimmbar.

Die neuere Psychologie hat einen besonderen Teil dieses physischen Individuums als Vertreter der unräumlichen und unzeitlichen Bewußtseinsvorgänge gewählt: die Nerven und das Gehirn. Sie tat dies, wie wir alle wissen, aus guten Gründen, auf die wir hier nicht einzugehen brauchen.

Jetzt ist die Psychologie, die sogenannte physiologische Psychologie,*) in der Art und dem Ziel ihrer Arbeit g a n z den Naturwissenschaften gleichgestellt; jetzt kann sie räumliche und zeitliche Bestimmungen vornehmen, kann Theorien bilden und Gesetze aufstellen, kann alle Erscheinungen als naturnotwendig denken. Wenigstens ist dies das Ideal oder die Aufgabe der Psychologie. Sie wird in idealer Ausbildung zur physiologischen Wissenschaft: das Gehirn liegt durchsichtig vor ihr; sie sieht alle Molekularbewegungen darin und kann ihren Zusammenhang gesetzlich deuten.

Aber auch das teilt sie mit der Naturwissenschaft: in ihrer idealen Ausbildung enthält sie überhaupt keine Wirklichkeit. Diese mußte sie ja überwinden, um zu dieser idealen Ausbildung gelangen zu können. Sie erkennt schließlich nur noch Bewegungen im Gehirn an und wird zur „Seelenlehre ohne Seele". Und das ist die richtige, das heißt, für die Wissenschaft zweckmäßige Konsequenz.

Interessant ist ferner, wie die objektivierende Methode in der Biologie und Volkswirtschaftslehre durchgedrungen ist und recht viel Unwirkliches erzeugt hat, erzeugen mußte. Wir können hierauf nicht näher eingehen.

Also: Die objektivierende Wissenschaft, die die Erfahrung meistern will, muß sich vom Boden der Wirklichkeit entfernen, muß die Wirklichkeit zerstören, sie gewaltsam umdeuten in abstrakte Beziehungen, in Theorien und Hypothesen.

Diese Arbeit der objektivierenden Wissenschaft wäre sinnlos oder doch müßig, wenn sie ihren Zweck in sich selbst hätte. Aber so ist es nicht. Die objektivierende Wissenschaft muß, soll sie berechtigt sein, uns helfen,

---

*) „Mit dem Namen ‚Physiologische Psychologie' meint man etwas, das besser ‚Psychologische Physologie' genannt würde." (Liebmann, „Psychologische Aphorismen", Zeitschr. f. Philosophie, Leipzig 1892.)

daß wir uns in der Wirklichkeit besser zurechtfinden. Sie muß eine Methode sein, mit der wir, trotzdem wir uns zuerst von der Wirklichkeit entfernen, die Welt begreifen und immer besser beherrschen, mit der wir immer wertvollere Beziehungen zur Wirklichkeit aufdecken können. Und dies leistet die objektivierende Wissenschaft tatsächlich!

Nur wenig Beispiele! Die Entwicklung der heutigen Technik ist zum großen Teile von der Wissenschaft abhängig, die sich am meisten in wirklichkeitsfernen Beziehungen bewegt, von der theoretischen Mechanik, die schließlich nur Kräfte und dergleichen kennt. Eine nahverwandte Wissenschaft, die Mechanik des Himmels, die Astronomie handelt auch zunächst nur von gedachten Bewegungen. (Eine genaue Ellipse, wie sie, etwa in der Form $r^2 = \frac{b^2}{1 - \varepsilon^2 \cdot \cos^2 \varphi}$ in die astromische Rechnung eingesetzt wird, kommt in der Natur nur annähernd vor.) Und doch hat diese Wissenschaft die Wirklichkeit gemeistert. Noch ehe der Neptun wirklich entdeckt war, hatte die Wissenschaft ihn mit Hilfe ihrer Theorien berechnet, gedacht, und zwar nicht nur sein Vorhandensein, sondern auch einen Teil seiner Merkmale (Masse und Ort).

Wir bedürfen nicht mehr Beispiele, denn die objektivierende Wissenschaft hat längst den glänzenden Beweis erbracht, daß sie uns helfen kann, immer neue Erfahrungen zu sammeln und die Natur zu beherrschen. Der Grund hierfür ist einfach. Es ist stets möglich, an Stelle der idealen Tatsachen, wie sie in den Gesetzen und Theorien auftreten, empirische, erfahrbare Tatsachen zu setzen, für die das Gesetz annähernd gilt. Wenn zum Beispiel die Pendelgesetze zunächst nur für mathematische, also für unwirkliche Pendel gelten, so gelten sie für empirische (physische) Pendel doch mit größter Annäherung und mit Abweichungen, die wiederum der Berechnung mit genügender Genauigkeit zugänglich gemacht werden können.

Die Erfolge der objektivierenden Wissenschaft, der Naturwissenschaft im weitesten Sinne, treten ja besonders in unsern Tagen so auffällig hervor, daß niemand an der Berechtigung dieser Wissenschaft wird zweifeln können.

Wenn manche Gebiete, wie das des Lebens (im weitesten Sinne), des menschlichen Handelns, der Volkswirtschaft, der Völkerpsychologie jetzt immer mehr, wenn auch sehr langsam, von der objektivierenden Methode erobert werden, so muß dieses Vorgehen in Rücksicht auf die Erfolge dieser Methode auf andern Gebieten als berechtigt, als förderlich angesehen werden. Wenn die objektivierende Wissenschaft als ein Ziel ansieht, auch die hehrste menschliche Handlung, den erhabensten Gedanken umzudeuten, etwa in Hirnbewegungen, so ist das eine durchaus erlaubte Folgerichtigkeit, und nur der zukünftige Erfolg wird darüber entscheiden, ob dies Vorgehen zweckmäßig war oder nicht.

Somit räumen wir der objektivierenden Wissenschaft oder, was dasselbe ist, dem Intellektualismus eine unbegrenzte Herrschaft in der eingeschlagenen Richtung ein; er möge nirgends aufhören, kalt und nüchtern zu forschen und nirgends und niemals sagen: ignorabimus, wenn er

auch an vielen Stellen ignoramus ausrufen muß. Ja, noch mehr! Der Intellektualismus darf von keiner Seite aus gestört werden, in der Richtung seines Ideals zu forschen. Es ist ganz verkehrt, wenn etwa religiöse oder ethische Rücksichten ihm in den Weg gestellt werden. Kritisiert werden kann der seinen Weg gehende Intellektualismus nur vom Intellekt selbst; der Verstand allein kann entscheiden, ob sein Weg zweckmäßig, förderlich ist oder nicht.

Auch die Geschichte zeigt, daß diese Forderung berechtigt ist. Die Physik und Astronomie, die der mittelalterlichen Auffassung von Gott so gefährlich waren (für Gott schien im Kopernikanischen Weltensystem kein „Platz" mehr zu sein!), werden jetzt von der Theologie am wenigsten behelligt, und das beweist, daß der rücksichtslos intellektualistische Weg dieser Wissenschaften der beste ist. Es ist die Zeit nicht ferne oder (wenigstens auf protestantischem Boden) schon da, in der man auch die biologischen Wissenschaften (im weitesten Sinne) ungehindert ihren intellektuellen Weg gehen läßt.

II. Die Grenze des Intellektualismus: die Wirklichkeit selbst.

Wenn wir in der vorhergehenden Erörterung dem Intellektualismus das Recht eingeräumt haben, die ganze Wirklichkeit in der Richtung seines Ideals zu bearbeiten, alle, auch die höchsten und edelsten Gedanken eines Menschen, das Leben eines Volkes an der Hand der objektivierenden Prinzipien hineinzuzwängen in Theorien und Hypothesen und all dies Hohe und Hehre zu objektivieren, zu vergewaltigen, zu zerstören, haben wir damit in Wirklichkeit preisgegeben? Müssen wir auf das alles, was uns hoch und heilig erscheint, verzichten, weil die objektivierende Wissenschaft sich seiner bemächtigt, es zerstört hat? „Die Naturwissenschaft zeigt uns freilich unsere Welt als ein ungeheures, rasend schnelles Schwingen kleinster Teilchen in kleinsten Wellen. Aber ist das unsere ‚Welt', ist das die Wahrheit? Sind wir alle nur ‚Kinder des Lichtes' in dem Sinne, wie der Physiker es uns zeigen kann, indem er uns in schwingende Teilchen des Äthers auflöst? Oder erleben wir nicht auch Wahrheit, wenn wir diese Welt erleben als eine Welt der Schönheit, als eine Welt der Güte und als eine Welt Gottes? Zeigt uns die Welt nur ein Gesicht, das der wissenschaftlichen Zergliederung, und schließt sie sich nicht auch unserm ästhetischen Anschauen, unserm sittlichen Wollen und so endlich unserm religiösen Glauben auf? Sind das alles nur Illusionen?" *) Nein, im Gegenteil! Unsere ganze Auseinandersetzung über die objektivierende Wissenschaft lief ja darauf hinaus, zu zeigen, daß die Aussagen, die sie macht, gar nicht der Wirklichkeit gelten, sondern gedachten Tatsachen. Mag also diese Wissenschaft zu Aussagen kommen, zu welchen sie will, sie wird die unmittelbare Wirklichkeit nie gefährden können.

---

*) Zitiert aus Weinels „Jesus im neunzehnten Jahrhundert" (1903, S. 28 f.).

Einige Beispiele!*) Die Liebe des wahren Freundes kann ich nicht einer objektiven Beweisführung unterwerfen, ohne sie zu zerstören oder doch zerstört zu denken. Ja, es kann durch nichts objektiv bewiesen werden, daß der Freund mich nicht täuscht. Und doch zweifle ich keinen Augenblick an jener Liebe. Sie ist erhaben über jeden naturwissenschaftlichen Beweis, ist ein sicherer Besitz, eine Macht des Lebens, ist unmittelbar erlebte Wirklichkeit, ist ein Teil dessen, das kurz das Unmittelbare genannt werden soll.

Ebenso ist Gott jeder naturwissenschaftlichen Bestimmung völlig entzogen. Ihn naturwissenschaftlich denken, hieße ja, ihn von Naturgesetzen abhängig denken. Und doch ist Gott für viele eine innere Gewißheit, eine unmittelbar erlebte Wirklichkeit.

Die Seele in naturwissenschaftlicher Beleuchtung haben wir vorhin kennen gelernt. Die Naturwissenschaft vergewaltigt sie so sehr, daß sie zuletzt gar keine Seele mehr ist, daß sie aufgelöst wird in Bewegung. Ist deshalb die Seele verloren gegangen? Ja, viele Menschen kennen sie nicht mehr. Wir erinnern an den Anfang dieser Abhandlung, wo wir aussprechen mußten, daß uns Menschen heute der Sinn für das Nächstliegende, für das Unmittelbare verloren gegangen ist. Ist die Seele nur die Summe physiologisch-psychologischer Erscheinungen?

Wir wollen jemandem in sein „Inneres", bis auf den „Grund seines Herzens", in seine „Seele" „schauen". (Das Unmittelbare läßt sich nur durch Bilder verdeutlichen.) Machen wir das wirklich so wie die Psychologie? Denken wir daran, daß jener Mensch ein Gehirn hat, daß seine Gedanken, die wir ergründen wollen, Gehirnvorgänge sind. Die Antwort dürfte nur für den zweifelhaft sein, der das Unmittelbare stets durch Reflexionen zu verdecken pflegt.

Ein Dichter will uns in die „Seele" seines Helden schauen lassen, in die unmittelbare Wirklichkeit seines seelischen Lebens. Schildert er uns zu diesem Zwecke psychologische Vorgänge, Organgefühle, Muskelempfindungen und wer weiß was alles? Die in unserer Zeit natürlich nicht fehlende psychologisierende Dichterei findet kaum noch Anerkennung. Ein Dichter ist Psycholog durchaus nicht im Sinne der wissenschaftlichen Psychologie; er hat nicht den psychologischen Scharfblick, wie ihn der Psychologe haben muß. Den Dichter interessiert eine ganz andere Seele als den Psychologen.

Es hat große Verwirrung angerichtet, daß man die zwei Seelen, die naturwissenschaftliche, objektivierte und die unmittelbar gegebene, nicht scharf auseinanderhält. Im folgenden Teil, bei der Anwendung dieser Gedanken auf die Pädagogik, werden wir deutlich sehen, wie verhängnisvoll diese Verwechslung für die Pädagogik geworden ist.

Wie gegensätzlich die objektivierende Wissenschaft und das Unmittelbare sind, zeige zum Schluß ein ganz einfaches Beispiel! Wenn jene Wissenschaft von irgend etwas aussagt, daß es geteilt sei, so ist notwendig eingeschlossen, daß jeder Teil kleiner sei als das Ganze. Im Un-

*) Eine genauere Ausführung ähnlicher Beispiele habe ich in der „Deutschen Schule", im XI. Jahrgang, Seite 759 bis 776 versucht.

mittelbaren ist das häufig ganz anders: geteilte Freude ist doppelte Freude, geteilte Liebe ist doppelte Liebe. Das alles ist im objektiv-naturwissenschaftlichen Sinne ungereimt oder bedarf doch einer verwickelten psychologischen Begründung; innerhalb des Unmittelbaren aber ist es selbstverständlich, weil es unmittelbar erlebt werden kann.

Wer den Gegensatz zwischen der objektivierenden Wissenschaft und dem Unmittelbaren übersieht, die Grenze zwischen beiden verschiebt, muß in die doppelte Gefahr geraten, Nichtwirkliches für wirklich zu nehmen und Wirkliches für Schein zu halten.

Beispiele dafür, daß Nichtwirkliches als wirklich angesehen wird, haben wir in anderem Zusammenhang schon kennen gelernt und die Geschichte des menschlichen Denkens bietet genug.

So ist für die in der unmittelbaren Wirklichkeit erlebte Tatsache, die wir Gott nennen, häufig eine Unwirklichkeit eingesetzt und diese für wirklich gehalten worden. Die roheste Form haben wir im Bilderdienst. Aber auch der, der an die Stelle des wirklichen Gottes ein Erzeugnis seines Kopfes setzt und das für wirklich erklärt, entfernt sich weit von Gott. Das tut jeder Dogmatiker, der einen menschlichen Begriff an die Stelle Gottes setzt. Die modernen Naturforscher, die sich um Häckel scharen, sind darin den alten Scholastikern um nichts voraus. Für diese war Gott ein sehr verwickelter Begriff, jene setzen für Gott ein: die ewige Naturgesetzlichkeit, das harmonische, das ist das gesetzliche All, also ebenfalls ein Erzeugnis ihres Kopfes.*)

Umgekehrt wird bei der erörterten Grenzverschiebung das Wirkliche für Schein erachtet. Alle religiösen Erlebnisse werden als Einbildungen hingestellt; man zuckt die Achseln über die, die „noch glauben"; man stellt das Wissen heute weit über den Glauben und hat vergessen, daß Kant uns gezeigt hat, wie der Glaube eine viel höhere Würde hat als das Wissen.

In unserem Zusammenhange können wir kurz sein; es ist keine Frage, daß die unmittelbare Wirklichkeit eine viel größere Bedeutung für uns hat als alle wissenschaftlichen Bearbeitungen dieser Wirklichkeit haben können.

Soweit die unmittelbare Wirklichkeit theoretisch und technisch begriffen werden soll, sind wir auf die objektivierende Wissenschaft angewiesen.

Haben wir aber auch insoweit, als wir uns mit der Wirklichkeit innerhalb unseres praktischen Handelns, unseres Tuns namentlich von Mensch zu Mensch, abzufinden haben, einen Führer oder herrscht auf diesem subjektiven Gebiete die Willkür, der Subjektivismus? Nein, unser Denken, Fühlen und Wollen innerhalb der unmittelbaren Wirklichkeit wird geleitet von ewigen Gesetzen, die von den reinen Geisteswissenschaften, der Logik, Ästhetik und Ethik aufgestellt, entdeckt werden.

Natürlich müssen wir hier auf jede ausführliche Darstellung dieser Gedanken verzichten und auf die Werke Kants und seiner Anhänger ver-

*) Vgl. König, „Zwischen Kopf und Seele". Jena, Diederichs.

weisen. In anderem Zusammenhang kommen wir auf diese Wissenschaften zurück.

Soweit die unmittelbare Wirklichkeit in ihrem geschichtlichen Verlaufe erfaßt werden soll, ist die Geschichtswissenschaft an ihrer Arbeit. Ein besonderes Gebiet, das für die unmittelbare Wirklichkeit besonders wichtig ist, ist die Religion. Es ist für unsern Zusammenhang nicht nötig, daß wir näher darauf eingehen, und an und für sich ist es von solcher Bedeutung, daß wir von einer kurzen Darstellung lieber absehen wollen.*)

Alle diese Wissenschaften, die das Unmittelbare begreifen wollen und für das praktische Verhalten jedes Einzelnen wichtig sind, nennen wir im Gegensatz zu der objektivierenden Wissenschaft subjektivierend. Wer eine ausgezeichnete Darstellung des Gegensatzes beider Wissenschaftsklassen lesen will, mag in Münsterbergs vortrefflichem Buche „Grundzüge der Psychologie" nachlesen.

Überhaupt — das sei zum Schluß dieses ersten Abschnitts gesagt — erheben die hier erörterten Gedanken über Wirklichkeit und Wissenschaft nicht den Anspruch, das große und schwierige Gebiet nach allen Richtungen durchstreift und eingehend beleuchtet zu haben. Sie sollen nur anregen zur Weiterarbeit und für diese einige Richtlinien abgeben, und vor allem sollen sie die pädagogische Grundlegung, der wir uns im folgenden Abschnitte zuwenden, vorbereiten.

(Fortsetzung folgt.)

Umschau.

Berlin, den 5. Februar 1910.

Die ersten Wochen des Jahres 1910 haben zwar keine großen schulpolitischen Stürme gebracht, aber doch recht viel Staub aufgewirbelt. Die elsaß-lothringische Affäre war für die Zentrumspresse hinreichende Veranlassung, ihre Aktenschränke zu revidieren und alle die alten Sünden des D. L.-V., auch die lange vor seiner Gründung begangenen, zu registrieren. Es ist doch eigentlich ein elendes Gewerbe, „olle Kamellen", die zudem noch größtenteils völlig belanglos sind, oder gar in das Reich unfrommer Dichtung gehören, immer wieder aufzuwärmen. Die geistige Armseligkeit dieser Partei brauchte eigentlich so grob gar nicht mehr ad oculos demonstriert zu werden, man kennt sie auch ohnedies zur Genüge. Aber das

*) Vgl. König, „Zwischen Kopf und Seele". Jena, Diederichs.

Hauptquartier der Zentrumsarmee lebt in dem Wahn, daß es damit einem aufwärts und vorwärts marschierenden Stande, der große Anliegen der jungen Menschheit zu vertreten hat, Barrieren errichten könnte. Gewiß können sie hemmen. Sie können auch zeitweise eine rückläufige Bewegung auf dem Schulgebiete herbeiführen. Aber trotz alledem gehört die Zukunft der nach Licht und reicherem Geistesleben verlangenden Menschheit. Und solange die Schule im Dienste dieses höchsten menschlichen Bedürfnisses steht, kann keine noch so raffiniert ausgeklügelte politische Organisation ihren Vormarsch hemmen.

Es ist zum Teil ergötzlich, die Blütenlesen der Zentrumspresse, in denen Personen und Blätter, die zum großen Teil zum D. L.-V. in gar keiner Beziehung stehen, in langer Reihe aufgeführt werden, zu studieren. So wird sogar die „Wacht" des Herrn Wehner als Kronzeugin für die Schlechtigkeiten des D. L.-V. zitiert. Daß auch der Unterzeichnete als der Ärgsten einer hin und wieder genannt wird, ist erklärlich. Aber ich möchte die klerikalen Papierfetzensammler doch in aller Bescheidenheit darauf aufmerksam machen, daß ich auf die Ehre, im D. L.-V. mitzuarbeiten, verzichten müßte, wenn man dort auch die verlangte Ketzerrichterei ausüben und jedem Mitarbeiter auch in allen privaten Angelegenheiten einen offiziellen Vereinskurs vorschreiben wollte. Was ich in meinen „Schulkämpfen der Gegenwart", in der „Modernen Erziehung", der „Deutschen Volksschule" oder sonstwo geschrieben habe, dafür trage ich allein die Verantwortung, und was ich in einer nicht vom D. L.-V. einberufenen Versammlung sage, dafür steht dem Vorstand des D. L.-V. kein Plazet zu. Er beansprucht das auch nicht. Nach vielem Suchen will man jetzt allerdings auch in einer Tafelrede beim Festmahl der Deutschen Lehrerversammlung in Dortmund eine unschickliche Ketzerei gefunden haben. Ich habe darin, horribile dictu, den oft geäußerten Zweifel daran, daß die Kirche die Mutter der Volksschule sei, ausgesprochen. An anderer Stelle habe ich dasselbe viel deutlicher gesagt, und ich würde der Zentrumspresse sehr dankbar sein, wenn sie diese Äußerungen ihren Gläubigen recht oft und recht vollständig zugänglich machen würde. Das historische Märchen, daß die Kirche die Mutter der deutschen Volksschule sei, sollte endlich doch auch in der dunkelsten Redaktionsstube des schwärzesten Zentrumsblattes abgetan sein. Man braucht keine bedeutenden historischen Studien gemacht zu haben, um zu wissen, daß die Kirche allerdings in hinter uns liegenden Epochen zeitweise die einzige Anstalt war, die Unterricht in unserm Sinne in größerem Umfange erteilen ließ, und daß weder Staat noch Gemeinde, die heutigen Träger der Schule, zur selben Zeit als Pädagogen tätig waren. Aber wenn die Kirche hieraus ein Recht auch auf die heutige Volksschule ableiten will, so muß sie dasselbe auch betreffs der Universitäten und der höheren Schulen tun. Unsere heutige Volksschule ist aber gar nicht einmal kirchlichen Ursprungs. Ihre Gründer sind tatsächlich Gemeinde und Staat. Als aber die weltliche Obrigkeit in diesem Sinne an die Erziehung der Jugend herantrat, als die Volksschule zuerst als private und kommunale Anstalt in den Städten mit regem gewerblichen und kommerziellen Leben zur Welt kam, da war gerade die Kirche nicht als Förderin, sondern als heftigste Gegnerin dieser wirklichen Volksschulen auf dem Plan. Sie wollte die Konkur-

renz für ihre Anstalten abwehren. In dieser wenig mütterlichen Haltung steht die Kirche vom ersten Augenblick der neuen weltlichen Schule gegenüber, nicht wie eine Mutter, sondern wie das Weib vor dem salomonischen Richterstuhl, das der andern kein Kind gönnt. Und als die Kirche später doch an der Wiege der neuen Schule stand und jahrhundertelang der aufwärts Wandernden nicht von der Seite wich, waren es selten rein mütterliche Gefühle, die ihr die führende und strafende Hand lenkten, sondern oft die unedlen Instinkte der Stiefmutter, wie sie das deutsche Märchen abbildet. Es ist für den historisch gebildeten Pädagogen eine dreiste Zumutung, auf die Geschichte hin auch heute noch Anomalien sanktionieren zu helfen, die das Elend der alten und zum Teil auch der heutigen Schule nirgends gemildert, an vielen Stellen und häufig vermehrt und nicht selten sogar allein verschuldet haben.

Gewissensknechtung und Ketzerrichterei bestehen im D. L.-V. nicht. Wenn sie an anderer Stelle zum nötigen Hausrat gehören, so mögen die Herrschaften das mit sich ausmachen. Eines modernen Lehrervereins, der keine Organisation für hochnotpeinliche Gerichtsverhandlungen gegen seine Mitglieder hat und haben will, wäre ein solches Verfahren nicht würdig. Im D. L.-V. kann sich der Einzelne auch nicht hinter die Organisation verkriechen, wenn er etwas seiner Stellung Unwürdiges tut. Er kann auch nicht darauf rechnen, in contumaciam abgeurteilt zu werden, er muß für seine Worte und Taten einstehen, darum aber auch reden und handeln können, wie er es vor seinem Gewissen und seiner wissenschaftlichen und pädagogischen Überzeugung verantworten kann. Unsere Vereinsorganisation ist groß und frei genug, um jeden tüchtigen Mann, wes Glaubens und welcher politischen Richtung er auch sei, aufzunehmen. Es wird auch den engherzigsten Gegnern, die von der Verketzerung anderer politisch leben, nicht gelingen, diese Grundlagen des D. L.-V. zu zerstören. Ähnlichen Künsten und Ränken ist auf deutschem Boden schon öfter als einmal ein „Bis hierher und nicht weiter!“ zugerufen worden.

Es wird auch den frömmsten Phrasen nicht gelingen, uns zu überzeugen, daß das fortgesetzte Schreien über unsere Gottlosigkeit religiöse Gründe habe. Die Religion ist dabei, wie so oft, nur der Deckmantel für priesterliche Herrschsucht. Man sieht sich in seiner weltlichen Macht bedroht, darum wird über Religionsattentate geschrien. Von Schulattentaten schweigt man wohlweislich. Was ließe sich aber über geistliche Arroganz gegenüber den Lehrern im Amte und außerhalb des Amtes alles sagen! Der „Elsässische Kourier“ meint z. B.: „Nach zahlreichen Äußerungen an uns ist man in weiten Schichten der katholischen Bevölkerung — und das Urteil dieser ist wohl maßgebend in der Sache — der Meinung, daß der Nigetietsche Artikel den Nagel auf den Kopf traf und eher zu milde als zu scharf war“. Also zu milde! Wahrscheinlich mußte Herr Nigetiet etwa so schreiben, wie der Pfarrer in Kuhmen bei Bolchen in Elsaß-Lothringen im Jahre 1905, unzufrieden darüber, daß sein Dorf keine katholische Schulschwester, sondern eine weltliche Lehrerin erhielt, vor den Kindern, wie vom Gerichte festgestellt worden ist, sich äußerte: „In der Sauboutique bei der Speckmutter lernen die Kinder nichts als Tanzen, Singen und Schnapstrinken; wenn ihr besser gebetet hättet, so

würdet ihr eine Schwester bekommen haben, und nicht das alte Luder, die ihre dicken Backen nicht umsonst hat, deshalb heißt sie auch Speckmutter". Warum bringen die braven Zentrumsblätter solche Dinge, die nicht so ganz selten passieren, ihren Lesern nicht öfter in Erinnerung? Das wäre doch nützlich, da die Autoren dieser frommen Äußerungen in dem angeblich religiös gefährdeten katholischen Volke leben und es nicht nur in geistlichen Angelegenheiten leiten. Ob die Leser irgend eines klerikalen Käseblättchens dagegen wissen, was Dittes vor zwanzig Jahren gesagt oder die Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung vor sechzig Jahren geschrieben hat, ist sicherlich höchst gleichgültig. Jeder kehre vor seiner Tür, Schmutz genug wird sich schon finden. Vielleicht könnten diese Eiferer um Religion und Kirche sogar bei sich selbst zu bessern anfangen, ehe sie ihre Klagen über Irreligiosität und Unchristlichkeit der Schulen in die Welt hinausschreien. Es zeugt doch auch wohl von innerer Verlogenheit, wenn man mit der Lupe nach Äußerungen sucht, an denen man etwas aussetzen kann, und viel zahlreichere Aussprüche anderer Art einfach ignoriert. Was Dittes auf dem Deutschen Lehrertage in Berlin 1890 gesagt hat, füllt seit zwanzig Jahren von Zeit zu Zeit die Zentrumsblätter; aber was auf demselben Lehrertage der langjährige Vorsitzende des D. L.-V. Leopold Clausnitzer erklärte, hat wohl noch kein Zentrumsblatt zum Abdruck gebracht. Es kann unmöglich eine gute Sache sein, die man mit so anfechtbaren Mitteln vertritt.

Aber hielten wir uns nicht schon zu lange bei diesen Gegnern auf? Ist es nicht die notwendige dissonanzenreiche Musik zu unserm Vormarsch? Die Hand an den Pflug, an den Spaten! An die Arbeit! Alles andere ist Nebensache. Der Arbeit gehört die Zukunft. Sie ist die Königin, die alle reich und groß macht.

Auch die neben unsern Berufspflichten zu leistende Arbeit in den Vereinen geht ungestört weiter. Der Geschäftsführende Ausschuß des D. L.-V. hat vor kurzem zur Deutschen Lehrerversammlung nach Straßburg eingeladen, und der offiziellen Ausschreibung ist eine warme Einladung des Ortsausschusses hinzugefügt, in der es heißt:

„Vor wenigen Tagen hat der Elsaß-Lothringische Lehrerverein beschlossen, sich dem Deutschen Lehrerverein anzugliedern. Der Schlußstein zu dem Vereinsbau der Deutschen Lehrerschaft ist nunmehr gesetzt; vom Wasgau bis zum Ostseestrand hin reicheu wir uns die Hände zu gemeinsamer Arbeit an der deutschen Volksschule. Es erfüllt uns mit hoher Freude, daß es uns in dieser bedeutungsvollen Stunde vergönnt ist, zum erstenmal unsere Amtsbrüder aus allen Gauen des großen deutschen Vaterlandes einzuladen zur Deutschen Lehrerversammlung in Straßburg, der wunderschönen Stadt. Wir fühlen es mit den Kollegen ganz Deutschlands, wie die diesjährige Pfingstversammlung auf dem schicksalsschweren Boden des Landes am Rhein und an der Mosel nicht nur eine große, arbeitsreiche Versammlung des Lehrervereins, sondern ein Verbrüderungsfest von weittragender Bedeutung sein wird. Möchten wir recht viele Kollegen und Kampfgenossen aus den sturmerprobten Vereinen der Preußen und Bayern, der Badener und Sachsen, der Thüringer und Hessen bei uns begrüßen können. Kommet zu Tausenden, werte Amtsbrüder, zur Tagung im

Schatten von Erwins kühnem Dom, wandert mit uns über die blutgetränkten Gefilde von Weißenburg, Wörth und Metz, besteiget mit uns die wogenden Höhen des Wasgenwaldes und erfreuet euch auf seinen Gipfeln der Schönheit des Alsalandes!"

Die Pfingstfahrt des D. L.-V. nach Straßburg ist ein Siegesfest der deutschen Volksschule. 40 Jahre sind seit der Begründung des neuen Deutschen Reiches verflossen, bis dem Vereinshause der Volksschullehrer auch der letzte Stein eingefügt werden konnte. Was Wunder, daß man drüben fragt:

„Hat sich der Landmann solcher Tat verwogen
aus eignem Mittel, ohne Hilf' der Edeln,
hat er der eignen Kraft so viel vertraut?"

Was Wunder, daß man uns aufhalten und zurückdrängen will. Aber wir wandern mit der neuen Zeit in dem großen Strome der Vergessenen und Zurückgesetzten. Auch auf unser Haus wird einmal die Sonne scheinen.

Noch sind wir freilich weit vom Ziel. Nicht nur Priesterhände wollen uns Barrieren bauen, um uns den Weg zu versperren — sie nennen das dem Volke die Religion erhalten und für Christentum und Kirche streiten. — Leider haben sie nur zu viele Helfershelfer. In Preußen, wo das neue Lehrerbesoldungsgesetz freiere Bahn geschaffen hat und wo infolgedessen so manche schöne Schulhoffnung auch in den lange vernachlässigten agrarischen Gefilden zu keimen beginnt, ist man damit beschäftigt, die Volksschule mit allem, was darin und daran ist, in die allgemeine Staatsverwaltung einzugemeinden. Das nennt man „Dezentralisation der Unterrichtsverwaltung". Hat der Staat an der Spitze des Unterrichtswesens einen Minister, dem gleichzeitig auch Kirche und Medizinalwesen unterstellt sind, so ist es allerdings konsequent, wenn die Unterrichtsverwaltung auch in den mittleren und unteren Etagen keine eigenen, nur ihr gehörigen Organe erhält. Aber daß man in dieser Beziehung offenbare Rückschritte als Reformen anpreist, ist doch auffällig. Die bevorstehende Dezentralisation der Unterrichtsverwaltung in Preußen läuft im wesentlichen darauf hinaus, die Aufsicht und Verwaltung des Volksschulwesens, soweit sie nicht in der Hand der Kirche und der Gemeinden liegt, den Organen des Ministeriums des Innern zu übertragen. Die bisherigen Abteilungen für Kirchen- und Schulwesen bei den Bezirksregierungen sollen aufgelöst und ihre Befugnisse teils dem Regierungspräsidenten, dem auch das Kultusministerium einen Teil seiner Befugnisse abtreten soll, teils den Landräten übertragen werden. Kreischulinspektoren im Hauptamte sollen als Organe der Landräte die Schulaufsicht besorgen. Weiter abwärts in der Lokalinstanz haben Organe der Kirche und der allgemeinen Gemeindeverwaltung das Schulsteuer in der Hand. Wird diese „Reorganisation" so durchgeführt, so ist die Verwaltung der Volksschule zwischen Kirche und Polizei restlos aufgeteilt, und Schulleute sind nur noch als dienende Brüder zu technischen Geschäften zugelassen.

Man fragt sich ohne weiteres, wie man zu einer derartigen Reform eigentlich kommt, und wie es möglich ist, daß sie allen Ernstes als ein Fortschritt angepriesen werden kann. Die Frage wird um so dringlicher durch den Umstand, daß gleichzeitig die mittleren und höheren Schulen

dem Einflusse derselben Organe des Ministeriums des Innern entzogen und dem aus Fachleuten zusammengesetzten Provinzialschulkollegium unterstellt werden. Auch diese Regelung hat starke Bedenken gegen sich, aber sie liegen auf einem andern Gebiete. Warum soll nur die Volksschule von Polizei und Kirche verwaltet werden? Warum nicht auch die andern Schulen? Ist das etwa der Weg zur Einheitsschule?

Warum baut man die Schulverwaltung nicht nach dem Muster der andern großen Zweige der Staatsverwaltung einheitlich auf, z. B. nach dem Muster der Rechtspflege. Der Amtsrichter ist kein Beigeordneter oder Untergebener des Landrates, auch nicht des Regierungspräsidenten. Er hat seine Vorgesetzten im eigenen Hause. Vom Post- und Eisenbahnwesen gilt dasselbe, von der Militärverwaltung noch in viel höherem Maße. Auch die evangelische Kirche ist trotz ihrer Abhängigkeit vom Staate in ihrer Verwaltung nahezu selbständig.

Gewiß darf die Schule nicht ausschließlich in die Hände der Lehrer und Schulbeamten gegeben werden. Neben den im Auftrage des Staates lehrenden und erziehenden Lehrern und neben den über ihnen stehenden staatlichen Schulbeamten müssen auf allen Stufen Vertreter derjenigen stehen, deren Kinder gelehrt und erzogen werden sollen, genau so, wie das Laienelement bei der Rechtsprechung mitwirkt.

Es ist eine Anomalie, daß Kirchen- und Polizeibeamte nebenbei als staatliche Schulbeamte, wohlgemerkt nur in der Volksschule, fungieren sollen, daß es betreffs der Schule nicht eine eigene Verwaltung von unten bis oben gibt, die alle Schulen des Staates umfaßt. Die Schule hat darauf denselben Anspruch wie alle anderen selbständigen Gebiete staatlichen Lebens. Auch ist der Umfang des Schulwesens allmählich so groß geworden, daß es schon aus diesem Grunde nicht von den Kirchen- und Polizeibeamten mitverwaltet werden kann. Aber die stärksten Gründe gegen diese Maßnahme liegen natürlich in der Eigenart des Schulwesens und seiner Stellung im Volke. Die Schule soll nicht als Hörige der Kirche, noch weniger als solche der Polizei erscheinen. Man stelle sie auf eigene Füße, gestehe ihr Selbständigkeit zu und gebe ihr eine Verfassung, bei der ihre Arbeiter und Beamten mit den Berufenen aus dem Volke gemeinsam arbeiten und schaffen können.

Wie eine solche Schulverwaltung etwa beschaffen sein müsste, habe ich an anderer Stelle näher dargelegt. Die technische Verwaltung der einzelnen Schulklasse bzw. der einklassigen Schule hat ohne jede Einschränkung der Lehrer, die Verwaltung einer mehrklassigen Schule der Rektor oder Hauptlehrer, über ihm steht der Kreisschulrat, über diesem der Bezirksschulrat und an der Spitze der Unterrichtsminister. Das ist der technische Verwaltungsapparat. Daneben sollte für jede größere Schule eine Schulvertretung bestehen, und in dieser jeder Lehrer Sitz und Stimme haben und außerdem so viele gewählte Nichtlehrer, als Lehrer an der Schule sind, und einige Mitglieder der Gemeindeverwaltung. Ein- und wenigklassige Schulen müßten behufs Einsetzung einer Schulvertretung zu Gruppen vereinigt werden. Jede Gemeinde müßte zu dieser Verbandsvertretung so viele Vertreter wählen, als der Verband Lehrer bzw. Schulklassen hat, und diese würden mit den Lehrern und

Gemeindevorstehern die Verbandsschulvertretung bilden. In kleinen Ortschaften für jede kleine Schule eine Schulvertretung zu bilden, ist zwecklos, denn nur ausnahmsweise sind in so kleinen Gemeinden geistige Kräfte, die die Aufgaben einer solchen Schulverwaltung erfüllen könnten, in genügender Zahl vorhanden.

Jede dieser Orts- und Verbandsvertretungen könnte einen Lehrer und einen Nichtlehrer in die Kreisschulvertretung entsenden, der der Landrat und einige Kreisausschußmitglieder beiträten. Die Kreisschulvertretung hätte über alle Beschlüsse, die in den Ortsschulvertretungen gefaßt, aber von den Schulleitern beanstandet würden, zu entscheiden. Jede Kreisschulvertretung würde wiederum einen Lehrer und einen Nichtlehrer für die Bezirksschulvertretung wählen, und letztere ebenso zwei Vertreter für die Schulvertretung des ganzen Staates, die sich also in Preußen aus 74 Personen — wir haben 37 Regierungsbezirke — zusammensetzen würde. Den Bezirksschulvertretungen würde der Regierungspräsident und einige Regierungsräte, der Staatsschulvertretung der Unterrichtsminister und einige Ministerialräte angehören.

Diese Schulvertretungen sind als rein pädagogische Körperschaften gedacht, die keine andere Aufgabe haben, als die Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit der Schule zu beeinflussen. Sie würden also die pädagogischen Maßnahmen der Schule zu beurteilen haben, die Lehrpläne, die Schulzucht, die Zahl der Unterrichtsstunden, die Zweckmäßigkeit der Schulhäuser usw. Sie würden dafür zu sorgen haben, daß für die körperliche Erziehung der Kinder und für die freie Betätigung im Spiel die nötigen Hilfsmittel und Gelegenheiten geboten würden. Sie würden des weiteren zu beurteilen haben, ob in materieller Beziehung für die Schule genügend gesorgt ist, ob die Lehrerbesoldungen, die Ausgaben für Bücher und Lehrmittel hinreichend sind oder nicht. Auch auf das Volksleben in pädagogischer Beziehung würde ihre Wirksamkeit sich erstrecken müssen, auf die Anlage von Volksbibliotheken, Veranstaltung von Vorträgen usw.

Der Verwaltungsapparat, den die Gemeinden, die Kreise oder die Bezirksregierungen zur Erledigung der äußeren Schulangelegenheiten gebrauchen, bleibt hierbei ganz außer Betracht. Ob die Gemeindeverwaltung noch eine besondere Schuldeputation, und ob die Kreisverwaltung und Bezirksverwaltung noch besondere Organe neben den Technikern in der Schulverwaltung beschäftigen müssen, ist eine reine Verwaltungsfrage. Auf die unterrichtliche und erzieherische Wirksamkeit der Schule würden diese letzteren Beamten und Körperschaften ohne Einfluß sein, sie würden nur wirtschaftliche, bureaukratische, statistische usw. Aufgaben haben, also als reine Verwaltungsorgane wirken.

Wer die Kosten für die Schule aufbringt, wie sie verteilt werden, geht die Unterrichtsverwaltung als solche nichts an. Gewiß ist sie an einer vernünftigen Regelung dieser Dinge auch interessiert, aber zum pädagogischen Staatsorganismus gehören diese Geschäfte nicht.

Erst von dem Tage an, an dem die Schule von eigenen Beamten geleitet und verwaltet wird, und eigene Vertretungen hat, in denen natürlich auch die Lehrer und Schulbeamten den Vorsitz führen, ist sie eine

eigene „Veranstaltung des Staates". Daß das an sich vortreffliche preußische Allgemeine Landrecht vor 120 Jahren eine völlig gesonderte Unterrichtsverwaltung nicht vorsah, ist bei der damaligen geringen Entwicklung des Schulwesens begreiflich und verzeihlich; aber unverzeihlich ist es, daß man über diesen Standpunkt von damals auch heute noch nicht hinausgekommen ist. Die Schuld liegt auch hier wohl in erster Linie an dem unseligen Streit um die Schule. Solange die Ansprüche der historischen Schulprätendentin nicht völlig abgewiesen sind, hat die andere Seite, der Staat, wenig Neigung, der Schule eine eigene Verwaltung zu geben, ist vielmehr bestrebt, sie immer mehr in die Hände seiner Polizeiorgane zu legen, trotzdem die Polizei kaum irgendwo sich mit Schullorbeern geschmückt hat.

Die deutsche Lehrerschaft hat oft und entschieden eigene Verwaltungsorgane für die Schule gefordert. Die Forderungen waren zum Teil allerdings noch mit allerhand idyllischen Träumen nach kirchlichen und patriarchalisch-kommunalen Mustern belastet. Eine moderne Schulverfassung aus den Bedürfnissen der Gegenwart heraus muß noch erst geschaffen werden. Gerichtsorganisation, Kirchenverfassung, die Schulverfassungen einiger ausländischer Staaten, vor allem die österreichische und französische, geben dabei brauchbare Muster.

Solange wir die kirchlich-polizeiliche Dienstmütze tragen, fehlt uns die eigene Amtsehre. Wer ist heute nicht unser Vorgesetzter und wer fühlt sich nicht als solcher, vom Dorfbürgermeister und Dorfpastor aufwärts bis zum Regierungspräsidenten und Generalsuperintendenten? Der Oberlehrer ist kein Untergebener des Landrats, auch der Gerichtssekretär, der Feldwebel, selbst der Bahnwärter nicht. Ihre berufliche Arbeit und ihr außeramtliches Verhalten unterliegen der Beurteilung von Organen des eigenen Ressorts. Nur die Volksschule und ihre Lehrer sollen von Organen des Ministeriums des Innern an den maßgebenden Stellen geleitet und beurteilt werden. Die Polizei will sich mit der Kirche in die oberen Schulgeschäfte teilen.

Auf dem Gebiete der Volkserziehung sind unendlich viele Aufgaben zu lösen, an denen sich heute die Polizei im Nebenamte versucht. Die preußischen Landräte gründen Volksbibliotheken, bekämpfen den Schund in Wort und Bild, veranstalten Volksunterhaltungsabende, gründen Fortbildungsschulen usw., und das alles von Amts wegen. Leistungsfähige pädagogische Organe sind anscheinend nicht da. Hätten wir eine eigene Unterrichtsverwaltung, so würde alles das und vieles andere in ganz anderer Weise geschehen können und im Volke ein starkes Echo finden. Der natürliche Mittelpunkt aller Bildungsarbeit auch bei den Erwachsenen ist die Schule. Nur von ihr ausgehend, mit ihren Organen im Bunde läßt sich ein vollständiges System von Bildungs- und Erziehungseinrichtungen schaffen.

Aber die Schuld an alledem tragen nicht nur die andern. Auch wir sind schuldig, vielleicht sogar in erster Linie. Wir wollen zu wenig. Wir warten auf den Segen von oben und versäumen unterdessen, was wir könnten und sollten. Auch fehlt manchem der Unsern der nötige amtliche Ehrgeiz. Viele sehen die Aschenputtelstellung noch nicht, die man für sie und ihr Institut mit allen Mitteln konservieren möchte. Sie lassen sich an dem bescheidenen Fortschritte, wenn von einem solchen überhaupt ge-

sprochen werden kann, genügen. Nur wenn wir das Haupt erheben, mit fester Hand nach unsern großen Aufgaben, aber auch nach den Formen und Einrichtungen greifen, die zu ihrer Erfüllung nötig sind, werden wir ans Ziel gelangen.

„Die Freiheit und das Himmelreich
Gewinnen keine Halben."

Die Schule, die unser Volk braucht, wird kein Priester, kein Landrat und kein Regierungspräsident uns schaffen. Das kann nur ein seinem Beruf ganz gehörender Lehrerstand. Und je mehr wir leisten und leisten können, um so mehr Hilfe wird uns von den andern kommen. Es fehlt die Fahne, um die alle für Bildung und Sitte Arbeitenden sich sammeln können. Im Schulhause werden sie sich finden, um den Lehrer sich scharen. Der pädagogische Unterbeamte kann kein Aufgebot aller für die Volkserziehung Berufenen sammeln, das kann nur der Mann der Schule, dem man Eigenwert zugesteht, der seine Sache selbst führen darf. Das muß die „Reorganisation" der Schulverwaltung bis in die letzte Dorfschule uns bringen. Dann, nur dann wird sie ein Segen für unser Volk und seine Jugend sein.

J. Tews.

Mitteilungen und Hinweise.

Der Berufsgedanke des Lehrerstandes und das Schulspezialistentum. „Das pädagogische Moment des Lehrerberufes steht über allem Fach- und Schulspezialistentum; in ihm ruht die Einheitlichkeit des gesamten Lehrerstandes, vor allem des Volksschullehrerstandes, in ihm unser Wert und unsere Zukunft, in ihm allein dasjenige Standesgefühl und Standesbewußtsein, das andere zwingt, auch uns zu achten, die wir Lehrer sind. Sind wir alle erst stolz auf das Wesen unsers Berufes, dann werden auch die Privilegierten im Reiche des Geistes uns als gleichberechtigt anerkennen. Wir haben ein ewig Gemeinsames, darum sind wir ein Stand. Und weil wir ein Stand sind, darum kann auch der Einzelne nur als Glied des Standes emporsteigen, darum ist sein Geschick gebunden an das des Ganzen. Diese Erkenntnis muß wieder geweckt, sie muß in Taten umgesetzt werden, in die eine große Tat, die da heißt: Einig sein! In Einigkeit uns wehren, in Einigkeit uns ehren! Nur so wird auch das zweite Jahrhundert der Geschichte des Lehrerstandes eine Zeit der Erhöhung sein. Wer die Voraussetzungen seines Berufes zu Teilungs-, zu Absplitterungsgründen macht, wer aus Spezialtechnik, Spezialwissen oder Bureauarbeit die Notwendigkeit einer eigene Wege gehenden Fachkollegenschaft ableitet; wer seine Tätigkeit wertet nach der Schule, an der er unterrichtet, oder nach dem Fache, in welchem er unterrichtet, wer das Sonderinteresse über das allgemeine

stellt: der gräbt an seinem eigenen Grabe. In Zwietracht geht es abwärts und in Bedrängnis, wie mit Völkern so mit Ständen; in Einigkeit aufwärts und hinein in Zeiten der Blüte und des Glückes. Darum sei unsere Losung: Ein Vaterland, ein Stand und eine Organisation!" (H. Wigge im „Schulblatt für die Provinz Sachsen" Nr. 1).

Intellektualismus. „Indem der Intellektualismus die von ihm geübte Herrschaft der Logik in eine Alleinherrschaft umzuwandeln strebt, gelten ihm nicht bloß das theoretische Erkennen, sondern auch Fühlen und Wollen, der Genuß des Schönen und die Motive des Sittlichen ausschließlich als intellektuelle Erzeugnisse, die demnach ihrem Wesen nach mit dem als zweckmäßig und als nützlich Erkannten zusammenfallen. Der Verbrecher wird gebessert, indem man ihn über seine eigenen Interessen aufklärt, Wille und Charakter können bei der Erziehung nur durch die Vervollkommnung der Intelligenz ausgebildet und gefestigt werden. Wie sich die praktische Erfahrung zu diesen Doktrinen verhält, scheint mir um so weniger zweifelhaft, als die meisten theoretischen Intellektualisten immerhin Bedenken tragen, sich zu allen diesen praktischen Konsequenzen zu bekennen. Dennoch kommt auch in der Praxis die leichtere Zugänglichkeit der Bildungsmittel des Wissens und Verstehens der durch eine lange Tradition gefestigten Herrschaft des Intellektualismus zu Hilfe. Für eine pädagogische Psychologie, die sich von der Last der logischen Vorurteile der Vergangenheit befreien will, dürfte es darum eine der wichtigsten, aber auch eine der schwierigsten Zukunftsaufgaben sein, der individuellen und der sozialen Pädagogik die Wege zu zeigen, auf denen sie zur Überwindung der so lange Zeit von der Psychologie selbst genährten Vorurteile eines einseitigen Intellektualismus gelangen kann." (Wilhelm Wundt in Nr. 1 der „Zeitschrift für päd. Psychologie".)

Arbeitsfreude. „Das ist das tiefste Geheimnis aller Erziehungskunst: zur Freude an der Arbeit zu erziehen. Das ist ja schließlich wohl auch das tiefste Geheimnis des Lebens überhaupt: in der Arbeit sein Glück finden. Die Arbeit muß freilich danach sein. Sie muß Zweck und Sinn haben; dieser Zweck muß dem Tätigen einleuchtend sein; er muß ihn erwärmen, ja begeistern können; und natürlich darf die Arbeit die geistigen und physischen Kräfte des Betreffenden nicht überlasten. Freudige Arbeiter sind zuverlässige Arbeiter. Sie arbeiten freiwillig, auch wenn ihre Arbeit ihre Berufspflicht ist. Mißmutige Arbeiter suchen sich ihre Last leicht zu machen, zum Schaden der Arbeit, an der sie innerlich keinen Anteil nehmen. Widerwillig geleistete Arbeit geht schwer vom Fleck, ist innerlich schwach und wird fast nur durch äußeres Drücken, durch Stoßen, Zwingen, Drohen, Strafen, Nachhelfen, mühsam ans Ziel gebracht. Ach, wie viel gerade von dieser Arbeit wird in unsern Schulen geleistet! Daher der geringe Erfolg unserer Erziehung. Was müßten wir nach unsern Schulprogrammen für ideale, kluge, gesunde, selbstlose Menschen erziehen! Und wie viel kleinliche Philisterseelen und Militäruntaugliche gehen in Wahrheit aus dieser Arbeit hervor! Wer hat in der Schule soviel Liebe für die dort geleistete Arbeit gewonnen, daß er sie etwa, dankbar für empfangene Anregung, im Leben fortsetzt? Ein paar künftige Schulmeister vielleicht. Oder wer liest unter den Gebildeten der Nation später noch lateinische oder griechische Bücher?

Oder auch nur englische und französische? Es gibt nur eine herrschende Stimmung unter den Abiturienten unserer Schule: Gott sei Dank, daß die Dressur vorbei ist! Nun ein paar Jahr lang, womöglich mein Leben lang verschont mich mit Lexiken und Grammatiken! — Was geben wir aber den Kindern mit, wenn wir ihnen nicht Freude an der Arbeit mitgeben? Die meisten müssen dies Geheimnis der Lebenskunst erst aus eigener, oft recht bitterer Erfahrung lernen. Und viele, gar viele gibt es, denen geht dieses Geheimnis überhaupt nicht auf. Das Futurum exaktum einem 10jährigen Knaben beibringen und einem 12jährigen den Unterschied zwischen der spartanischen Aristokratie und der athenischen Demokratie einpauken und den 16jährigen die griechischen unregelmäßigen Verben büffeln lassen: nun es geht ja auch. Man kann ja auch einem 3jährigen Kinde den Walzer beibringen. Nur daß unter Aufwand höchster Kraft mit Mühe und Not schlecht geleistet wird, was vielleicht ein späteres Alter leicht und völlig leistete. Geben wir unsern Kindern statt dessen lieber wieder Arbeit, zu denen sie natürliche innere Neigung haben können, deren Zweck ihnen einleuchten kann, die ihrem Alter, ihren Kräften angemessen ist, die in ihnen den köstlichen Schatz „Arbeitsfreudigkeit" stark werden läßt, auf daß sie ihn als Grundlage und Schutzwehr alles irdischen Glücks, als wichtigste Frucht aller Erziehung mit hinausnehmen ins Leben. Freude an der Arbeit ist der beste, ja der einzig zuverlässige Schutz gegen die Versuchungen des Alkohols, der Sexualität, des Pessimismus, der Selbstmordgedanken. Freude an der Arbeit wirkt auch da schützend, warnend, stärkend, tröstend, wo alle andern Mittel: äußerer Zwang, Furcht vor Strafe, Kontrolle, religiöse Vorstellungen, versagen." (Dr. Strecker in Nr. 1 der „Erziehungsfragen").

Zwang oder Interesse? „Wer nur einmal ein selbständig arbeitendes Kind beobachtet hat, seinen Eifer, seine Sammlung, seine Ausdauer, seine Selbstüberwindung, der wird es nicht bedauern, wenn nicht der Zwang, sondern das Interesse als treibende Kraft wirkte. Wer kann behaupten, daß bei solchen Arbeiten der Kern ohne Anstrengung zu haben sei, und das Kind nicht lerne, daß die Götter vor den Erfolg den Schweiß gesetzt haben? Verwöhnt werden die Schüler also nicht. An Stelle des äußeren Zwanges tritt aber das eigene Wollen: der innere Zwang. Der äußere Zwang darf nur angewendet werden, wenn der Schüler eine seinen Kräften angemessene Arbeit nicht gut und fleißig verrichtet. Was aber das Kind von sich aus schafft, ist ungleich wertvoller. Wollen wir die Kinder zu diesem selbstgewollten und freudigen Schaffen bringen, müssen wir ihnen freilich geeignete Arbeitsgelegenheit bieten. Dann haben wir die Arbeitsschule, die die Reformer fordern. Manche Unterrichtsstoffe der heutigen Schule werden später einmal den Schülern auf andere Weise oder zu anderer Zeit geboten oder auch durch andere verdrängt werden, welche der Kindesnatur besser gerecht werden. Die Gewöhnung zur Arbeit wird immer eines der wichtigsten Ziele der Erziehung bleiben, der Zwang ein Erziehungsmittel. Aber erst, wenn alle anderen Mittel nichts gefruchtet haben, soll das Kind zur Arbeit gezwungen werden. Die Kinder, die durch geeignete Beschäftigung zur Arbeit erzogen wurden, werden im Leben draußen ihre Pflichten besser erfüllen, als diejenigen, deren Lehrmeister der Zwang war." (Schweizerische Lehrerzeitung, Beilage zu Nr. 3.)

Aus der Reformbewegung.

Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins. Mitglieder dieses auf der Dortmunder Vertreterversammlung 1908 ins Leben gerufenen Ausschusses sind zur Zeit: Privadozent Dr. Brahn in Leipzig, Seminardirektor Prof. Dr. Cordsen in Hamburg, Stadtschulrat Dr. Fischer in Berlin, Lehrer Gansberg in Bremen, Fortbildungsschuldirektor Haumann in Berlin, Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner in München, Lehrer Linde in Gotha, Seminardirektor Muthesius in Weimar, Rektor Pretzel in Berlin, Rektor Reißmann in Magdeburg, Rektor Rissmann in Berlin, Seminardirektor Dr. Seyfert in Zschopau, Stadtschulrat Dr. Sickinger in Mannheim, Rektor Otto Schmidt in Berlin und Generalsekretär Tews in Berlin. Am 29. Dezember hielt die Zentrale ihre zweite Gesamtsitzung in Berlin ab. Gegenstände der Beratung waren: 1. die Gestaltung des ersten Jahrbuchs der Zentrale und 2. die Frage der Errichtung einer Pädagogischen Akademie. Das geplante Jahrbuch soll eine Abhandlung über „Kinderpsychologie und Pädagogik" (übernommen von Dr. Brahn) und eine (mehreren Bearbeitern zugewiesene) Erörterung wichtiger „Probleme des Elementarunterrichts" nebst einigen Berichten enthalten. Die Bearbeitung des 2. Teils haben inzwischen übernommen: Gansberg-Bremen, Vogel-Leipzig, Schreiber-Würzburg, Markert-Nürnberg, Gerlach-Bremen und Linde-Gotha. Die sehr lebhafte Besprechung des zweiten Punktes, an der auch der als Gast anwesende Professor Dr. R. Lehmann von der Königl. Akademie in Posen teilnahm, führte zur Annahme folgender Resolution: „Die Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins sieht im Hinblick auf die unzureichende Pflege, die die Erziehungswissenschaft gegenwärtig an den deutschen Universitäten findet, in der Einrichtung einer Pädagogischen Akademie, an der Theorie und Praxis des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens im Mittelpunkt stehen würden, vorläufig den einzig gangbaren Weg zu einer gedeihlichen Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft. Sie ist überzeugt, daß eine derartige Akademie die fachliche und allgemeine Fortbildung des Volksschullehrerstandes — solange ihm die Universität verschlossen bleibt — in hohem Maße fördern wird. — Notwendige Voraussetzungen sind: 1. daß die Akademie nicht allein in bezug auf die Auswahl der Lehrenden und die Sicherung der Lehrfreiheit den Universitäten gleichgestellt, sondern daß ihr auch durch die ganze Einrichtung die Möglichkeit gewährt werde, sich zu einer wirklichen Hochschule für theoretische und praktische Pädagogik zu entwickeln, 2. daß sie allen Lehrern ohne Rücksicht auf eine etwa in Aussicht genommene Anstellung im Seminar- oder im Schulverwaltungsdienste geöffnet werde. — Die Pädagogische Zentrale erwartet zuversichtlich, daß die Begründung einer solchen Pflegstätte der wissenschaftlichen Pädagogik die deutschen Hochschulen veranlassen wird, die Errichtung eigener Lehrstühle für diese Wissenschaft in Erwägung zu ziehen."

Preisausschreiben. Vom Kuratorium der Wiener Pestalozzi-Stiftung wurde ein Betrag von 400 Kronen ausgesetzt, um damit eine preiswürdige Bearbeitung des nachbenannten Themas, gegebenenfalls auch zwei oder drei solche Bearbeitungen, zu prämiieren: „Durch welche Reformen kann die heutige Lernschule zu einer Arbeitsschule umgestaltet wer-

den?“ Die Arbeiten, die nicht zu umfangreich und nicht bereits im Drucke veröffentlicht sein dürfen, sind bis 15. Juni 1911, mit einem Kennwort versehen, an Johann W. Holczabek, Schuldirektor i. R., Wien, 3. Bez., Gürtel 35, einzuschicken. Mit der Preiszuerkennung geht die betreffende Arbeit in das Eigentum des Kuratoriums über und kann von ihm in jeder ihm passend scheinenden Weise veröffentlicht werden.

Aus dem Leipziger Lehrerverein. I. Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie zählt zur Zeit 115 aktive Mitglieder (gegen 47 im Jahre 1906). Im vergangenen Jahre wurden 6 Diskussionsabende abgehalten; gesprochen wurde dabei über das kindliche Sexualleben als Grundlage der sexuellen Aufklärung; in welchem Alter sind beim Schulkind die psychologischen Voraussetzungen gegeben für die Behandlung der im Dogma festgelegten Begriffe?; über Parallelität zwischen der Ornamentik primitiver Völker und Kinderzeichnungen; über den Bau des Gehirns. In einem Nebenkursus wurde Kirkpatricks „Fundamentals of child study“ übersetzt und im Frühjahr vom Leipziger Lehrerverein unter dem Titel „Grundlagen der Kinderforschung“ herausgegeben. In der Michaeliswoche wurden im Anschluß an die Ferienkurse des Sächsischen Lehrervereins psychologische Übungen abgehalten. 87 Lehrer und Lehrerinnen aus allen Teilen Deutschlands nahmen daran teil. Von der großen Zahl der Anmeldungen für den diesjährigen Einführungskursus konnten 100 berücksichtigt werden. Herr Dr. Brahn hat den Institutsmitgliedern die Erlaubnis gegeben, an seinen Seminarübungen zur Psychologie an der Universität unentgeltlich teilzunehmen. Das Sächsische Kultusministerium gab in diesem Jahre wiederum einen Zuschuß von 500 Mark, die Vertreterversammlung des Sächsischen Lehrervereins bewilligte die gleiche Summe.

II. Die Methodische Abteilung des Vereins hat sich zwei Aufgaben, die eng miteinander in Zusammenhang stehen, gestellt und, soweit dies gegenwärtig möglich ist, gelöst. Die erste Aufgabe war die Klärung der Arbeitsschulidee, mit der sich die Abteilung schon seit Jahren beschäftigt. Durch die Herausgabe des Buches „Die Arbeitsschule“ ist die Arbeit zu einem gewissen Abschluß gekommen. Die weitere Klärung muß nun durch Versuche in den Klassen erfolgen. Um einen Anfang mit diesen machen zu können, ist sie bestrebt, Versuchsklassen einzurichten, die vorläufig nur die Unterklassen umfassen sollen. Im vorigen Jahre scheiterte der Versuch vor allem daran, daß angeblich nicht genügend Elementarlehrer zur Vornahme der Versuche bereit gewesen sind. Deshalb erweiterte die Abteilung einige ihrer Sitzungen zu Elementarlehrerversammlungen, in denen viele Elementarlehrer über die Idee der Versuchsklassen aufgeklärt und für sie gewonnen wurden, so daß fast an allen Schulen ein oder einige Lehrer bereit sind, eine Versuchsklasse zu übernehmen. Vollständig ausgeschlossen haben sich die 5 „höheren Bürgerschulen“. Es besteht die Hoffnung, daß in diesem Jahre die Versuche mit einem freien Elementarunterricht ohne Lesen, Schreiben und schulmäßiges Rechnen auf Grund der Arbeitsschulidee von seiten der Schulbehörden an den Bürger- und Bezirksschulen gestattet werden.

„Bund zur Förderung einer freiheitlichen Entwicklung des höheren Schulwesens und der Gründung Freier Schulgemeinden“

(begründet im Oktober 1909 in der „Freien Schulgemeinde“ zu Wickersdorf). Aus den Satzungen: Der Bund „bezweckt die Befreiung der höheren Schule von veraltetem Bildungsstoff, veralteter Unterrichtsmethode und veralteter Disziplin und Erneuerung der Schule in neuzeitlichem und freiheitlichem Geiste. Als richtunggebend betrachtet der Bund dabei die Grundsätze der Freien Schulgemeinde: 1. Der Unterricht soll ein dem Stande der Wissenschaft entsprechendes Weltbild vermitteln und zu wissenschaftlichem Selbstdenken anleiten. 2. Der Unterricht soll den Sinn für wirkliche Kultur ausbilden. 3. Der Unterricht soll den Schüler für die Mitarbeit an den allgemeinen Aufgaben der Nation und der Menschheit begeistern. 4. Der Religionsunterricht soll historisch behandelt werden. 5. Ziel des Unterrichts ist Erziehung zur Selbstarbeit. 6. Die Schuldisziplin soll im letzten Grunde auf Verständnis des Wesens der Schule und auf Vertrauen beruhen und den Lehrern und Schülern die Möglichkeit eigener, persönlicher Betätigung gewähren. Die Schulverfassung soll die Schüler zur Schulregierung und in ihrem Kreise zu sozialer Arbeit und Verantwortlichkeit heranziehen. 7. Es soll die Möglichkeit gemeinsamer Erziehung von Knaben und Mädchen geboten werden. 8. Die Schule soll nach hygienischen Grundsätzen geführt werden und zu planmäßiger Pflege, Abhärtung und Ausbildung des Körpers erziehen. 9. Die Umgestaltung des Berechtigungs-, Prüfungs- und Lehrerbildungswesens im Sinne der obigen Forderungen soll erstrebt werden.“ — Die „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“ ist ein Landerziehungsheim, das 1906 in dem Thüringer Walddörfchen Wickersdorf bei Saalfeld begründet wurde. Sein Leiter ist Dr. Gustav Wyneken.

Thesen zu einer Reform der Schulverwaltung in Preußen, aufgestellt vom Berliner Lehrerverein (veranlaßt durch eine in Aussicht stehende Reform der preußischen Staatsverwaltung): 1. Die Schulverwaltung wird aus der Verbindung mit der allgemeinen Landesverwaltung gelöst und in allen Instanzen selbständigen Behörden überwiesen. 2. Das gesamte höhere und niedere Schulwesen einschließlich des Fach- und Fortbildungsschulwesens wird nach einheitlichen Grundsätzen verwaltet und untersteht in der mittlern und obern Instanz denselben Behörden. 3. In allen staatlichen Schulbehörden ist dem fachmännischen Element ein maßgebender Einfluß zu gewähren. 4. In jeder Instanz tritt neben die staatliche Schulbehörde ein aus freier Wahl hervorgegangener Beirat mit selbständigen Kollegialrechten. 5. Größeren leistungsfähigen Landgemeinden und selbständigen Stadtkreisen ist die Schulverwaltung nach den allgemeinen Grundsätzen der Selbstverwaltung zu übertragen. 6. Die untere Instanz ist innerhalb des Kreises — Kreisschulamt und Kreisschulvertretung — zu organisieren. Der Kreisschulbehörde werden alle auf die Grenzen ihres Gebiets beschränkten Angelegenheiten überlassen, für deren Zuweisung an eine höhere Behörde nicht besondere Gründe vorliegen. 7. Die Schulverwaltung jenseit des Kreises ist in der Provinzialinstanz — Provinzialschulamt und Provinzialschulvertretung — zu organisieren. 8. Die Zentralbehörde ist ein besonderes Unterrichtsministerium; ihm tritt die Landesschulvertretung beratend an die Seite.

Berthold Otto. Adolf Henseling schließt einen Artikel über diesen vielgenannten Unterrichtsreformer im „Kunstwart“ (Januar II) mit folgendem

recht objektiven Gesamturteil: „Ich kann trotz aller Vorbehalte nur mit Nachdruck auf Ottos Schriften hinweisen. Bei solchen, die an schärferes Denken gewöhnt sind, habe ich zwar manches absprechende Urteil über sie gefunden. Wenn Otto seinen Schriften wissenschaftlichen Charakter zuspricht, so braucht man dem nicht zuzustimmen; und die logische Durchdringung seiner Ausführungen ist oft überhaupt nicht eben tief. Daß er die wirklich wissenschaftliche Arbeit andrer auf den Gebieten, die ihn interessieren, allzusehr unterschätzt oder einfach ignoriert, rächt sich natürlich auch an seiner eignen Arbeit. Zugegeben. Aber man sollte bedenken, daß hier ein Mann spricht, der seine Gedanken im wesentlichen aus der engen Erfahrung in der Erziehung seiner eigenen Kinder schöpft; der auf dieser schmalen Grundlage den ernsthaften Versuch macht, selbständig eine wissenschaftliche psychologische und pädagogische Begründung seiner Anschauungen zu entwickeln; der dabei noch persönlich einen außerordentlich ungünstigen Ausgangspunkt hat: philologische Studien und eine (natürlich nicht im parteipolitischen Sinne) naiv konservative Gesinnung. Dann sollte man sich fragen, was er auf Grund dieser unzulänglichen Voraussetzungen erreicht hat. Es ist ganz sicherlich so viel, daß es sich nicht nur für Eltern, sondern auch für Lehrer lohnt, sich mit Berthold Otto mehr, als geschieht, auseinanderzusetzen.“ *)

Die **„Kurzstunde“**, wie sie bereits an höheren Schulen eingerichtet ist — d. h. die Verteilung von 6 dreiviertelstündigen Lektionen auf $5^1/_2$ Vormittagsstunden — will man, wie in Zeitungen berichtet wird, auch für die Schöneberger Volksschulen einführen. Wir sind Gegner; denn erstens erscheint uns ein Zeitraum von 5 nacheinander folgenden Schulstunden gerade reichlich lang genug, für Schüler wie Lehrer, und zweitens glauben wir kaum, daß es im Interesse einer gründlichen Bildung liegt, die Schüler an einem Vormittage nacheinander durch sechs verschiedene Lehrgebiete zu führen. Kinder unterrichten ist doch schließlich noch von andern Bedingungen abhängig als Gänse stopfen.

Literaturberichte.

Aufsatzunterricht.

Von E. Wilke in Quedlinburg.

Wenn auf dem Weimarer Kunsterziehungstage auch nicht neuer Same ausgestreut ist, aus dem durchaus Neues erwachsen könnte, so ist dieser Tag doch mit einem fruchtbaren Regen zu vergleichen, der viele Keime zur Entfaltung ge-

*) Recht im Gegensatze zu dieser maßvollen und objektiven Würdigung steht der Inhalt des letzten Doppelheftes der Zeitschrift „Der Heilige Garten“ (Leipzig, Scheffer), das ganz Berthold Otto gewidmet ist. Ein Häuflein rühriger Jünger ist dort, wie auch sonst, wo's irgend angeht, eifrig bemüht, den Meister zu einem Pädagogen allerersten Ranges heraufzupreisen — ein Unternehmen, das uns nicht nur ebenso fruchtlos wie lächerlich erscheint, sondern das auch die allgemeine Anerkennung der tätsächlichen Verdienste Ottos — die nach unserm Urteil allerdings viel mehr auf praktisch-pädagogischer Seite liegen — durch Übertreibung wesentlich erschwert.

bracht hat. Unter den zahlreichen, mir vorliegenden Büchern und Büchlein über Aufsatzunterricht berufen sich viele ausdrücklich auf die Weimarer Anregungen. Diese Schriften enthalten nach meiner Schätzung einige Tausend Schüleraufsätze. Von vornherein will ich gestehen, daß ich davon nur einen kleinen Teil gelesen habe, und nichts auf der Welt soll mich dazu bringen, alle zu lesen, trotzdem nach den Versicherungen mancher Herausgeber eine solche Lektüre ungemein bildend sein müßte. Ja, ich erlaube mir den Vorschlag, daß alle, die noch über „freien Aufsatz" schreiben wollen, ihren Ausführungen nur eine sehr beschränkte Auswahl von Schüleraufsätzen beifügen, wie es u. a. Bargmann und Zergiebel getan haben. Die Auswahl wird genügen, um ihren Forderungen zur Stütze zu dienen. Der Beweis, daß freie Aufsätze möglich sind, ist mehr als erbracht, und psychologisches und ästhetisches Interesse haben die Kinderaufsätze im großen und ganzen doch nur für den, der die Kinder selbst kennt, ihr Wesen mit ihren Äußerungen vergleichen kann, oder für den Psychologen von Fach, der für irgend eine Frage der Kinderspychologie Stoff sammelt. Gelesen habe ich dagegen ganz die Einleitungen und die rein methodischen Schriften, um dem Leser einen Überblick über die Bewegung geben zu könneu.

1. **Modernisten. Paul Georg Münch,** Rund ums rote Tintenfaß. Essays über den Schüleraufsatz. Leipzig 1908, Alfred Hahn, 121 S., Pr. 1,60 M. Das Büchlein eines Dichters vom Schlage des Lübeckers Otto Anthes und ein Seitenstück zu dessen „Papiernem Drachen". Freiheit, Freiheit, Freiheit für Kind und Lehrer! Fort mit dem roten Tintenfaß (Titelbild), fort mit dem Stundenplane (S. 52, 115), mit der Aufsatzvorbereitung (S. 54), mit der Korrektur („Orthographenfanz ist aber aller Laster Anfang" (S. 80), fort mit den „Stilschwärtchen"! (S. 1—121.) Diese letzte Mahnung mögen sich übrigens auch die Herausgeber der „freien Kinderaufsätze" gesagt sein lassen. Daß die Grundgedanken Münchs beherzigens-, seine Ziele erstrebens-, sein ganzes Büchlein lesenswert ist, soll nicht in Abrede gestellt werden; es muß aber doch auch gesagt werden, daß es überreich an Übertreibungen ist. Wunder nimmt mich, daß es dem Verfasser so schwer geworden ist, sich zur richtigen Auffassung hindurchzuringen (S. 116). Er hätte nur dem nachzudenken brauchen, was Rudolf Hildebrand 1867 über den Aufsatz schrieb (Vom deutschen Sprachunt. 6. Aufl., S. 54 ff. u. 84 f) — **Paul Krause,** Der freie Aufsatz in den Unterklassen (Theorie und Praxis). Leipzig 1907, Ernst Wunderlich, 57 S., Pr. 80 Pf. Im I. Teile „Theorie" zeigt der Verf., wie er für seine Schüler des 3. Schuljahres und mit ihnen Geschichten erfindet, um den Unterricht lebendig zu machen; der II. Teil „Praxis" bietet Kinderaufsätze in folgenden Gruppen: I. Ergebnisse des Unterrichts. II. Aufsätze im Anschlusse an Bilder. III. Erlebnisse. IV. Selbsterdachtes. — **Bernhard Mieth,** Freie Aufsätze für die Mittelstufe. Ebenda 1907, 67 S., Pr. 1 M. „Dieses Büchlein haben dreißig und einige Kinder eines vierten Schuljahres der einfachen Volksschule verfaßt" (Vorwort). Eine kurze Einleitung tritt besonders für den Erinnerungsaufsatz ein. Zu jedem Thema sind mehrere Bearbeitungen geboten. — **Ernst Lorenzen,** Kinder vom Lande. Freie Aufsätze für (!) Kinder und Leute, die 's gewesen sind. Ebenda 117 S., Pr. 1,60 M. Aus dem Vorworte hebe ich hervor, daß der Lehrer mit den Kindern gleichzeitig in der Unterrichtsstunde dasselbe Thema bearbeiten soll; dann werden einige Schülerarbeiten vorgelesen, zuletzt lese der Lehrer seine Arbeit vor oder lasse die „Kinder vom Lande" reden. Daß der Verf. Vorbild und Nachahmung in den Dienst des Aufsatzunterrichts stellt, was vielen Neuerern unnötig, wenn nicht verwerflich erscheint, halte ich für gut und richtig, rate aber, daß der Lehrer nach alter, guter Weise den Aufsatz zu Hause ausarbeite; ich wenigstens habe in den Unterrichtsstunden, auch wenn die Kinder etwas schreiben, immer genug mit ihnen zu tun, und keine Zeit für besondere Arbeiten. — **Alfred Wolf,** Freie Kinderaufsätze aus dem 3., 4., 5., und 7. Schuljahre. Ebenda 1908, 96 S., Pr. 1,60 M. Im Vorworte tritt der Verf. für einen „mäßigen poetisch-philosophischen Zug der Erziehung" bei größeren Kindern ein. Wie dieser Zug im Aufsatzunterrichte zur Geltung kommen soll, mögen einige der Themen fürs 7. Schuljahr beweisen: Was stimmt mich ernst, sobald ich einem Erwachsenen gegenüberstehe? Bin ich glücklich? Was denkst du über Gehorsam? Wahre und scheinbare Kraft. — Ich halte dergleichen Themen für zu schwer trotz S. VIII des Vorworts. Die Ausführung solcher Themen erhebt sich weit über die Höhe der Abstraktion, zu der es Kinder im schulpflichtigen Alter

bringen. Beispiel (S. 92, 7. Schulj.): Thema: Ein guter Mensch zieht gute Menschen an. „Wie kommt es wohl, daß ein guter Mensch nicht schlechte Menschen anzieht und ebenso umgekehrt?*) Das ist nicht schwer zu erraten. Der gute Mensch wirkt mit seiner Anziehungskraft auf einen andern guten Menschen. Wenn das einmal geschehen ist, dann verliert sich die Kraft auch nie wieder" usw. Für zu schwer u. a. halte ich auch die vom Verf. bevorzugte Form der Anrede: An den Mond (S. 49). Abschiedsworte an mein jetztiges Klassenzimmer (S. 94). Wolfs Buch zeigt uns deutlich eine Klippe, vor der wir uns in allem, auch im Aufsatzunterrichte hüten müssen: Das Kind hat in seinem Gemütsleben Tiefen, die es keinem offenbaren mag. Wird es doch dazu genötigt — meinetwegen setze man dafür auch „veranlaßt" oder ein anderes Wort —, so entsteht ein Zerrbild seines Inneren. Oder ist es etwas anderes, wenn ein 10—11 jähriges Kind (5. Schulj.) über das Thema „Aus meinem Leben" schreibt: „O wie freue ich mich, daß ich geboren bin! Auf der Erde ist es doch so schön! Wir sind hier immer bei unsern Eltern und können uns mit ihnen freuen. Früher ärgerten wir unsere Eltern manchmal; jetzt aber haben wir Verstand und wissen, was Eltern bedeuten" (S. 55). Gott sei Dank, daß mir meine Schüler und Schülerinnen in 29 Jahren solche Weisheit noch nicht gebracht haben! Und Gott verhüte, daß solche „freien Kinderaufsätze" in der deutschen Schule Regel werden!

2. Kritiker und gemäßigte Reformer. Bei Ausschreitungen dieser Art ist es zu verstehen, wenn ein Schulmann wie **H. Wigge** „die ganze Künstlerpädagogik samt ihrer Lehre vom freien Aufsatz" abweist. Vergl. Wigges Aufsätze: „Die Schule im Zeichen der Romantik" (Der Deutsche Schulmann 1907, S. 441—461) und „Kunsterziehung oder Erziehungskunst?" (Schulblatt für die Provinz Sachsen 1909, Nr. 18—20). Mag Wigge auch mehrfach das Kind mit dem Bade ausschütten, seine Gedanken über den Aufsatzunterricht verdienen Beachtung: „Kinder zum originellen Darstellen von Gedanken zu bringen, ist das höchste Ziel, das sich der Aufsatzunterricht stecken kann, besser der Sachunterricht, der die Vorstellungswelt bearbeitet." „Die Aufsätze sind Resultate intensiver geistiger Arbeit an der eigenen Vorstellungswelt." Ebenso bedeutsam ist was Wigge über „Lebensstoffe" als Gegensatz zu „Schulstoffen", über „Aktivität" und „Produktivität," über den Unterschied von „produktiv" und „originell" schreibt. Die vier von W. in seiner ersten Arbeit veröffentlichten Schüleraufsätze halte ich für Ausnahmeleistungen. — Von anderem Standpunkte aus trägt Dr. **Hugo Löbmann** Bedenken vor: „Einige Gedanken über den „freien Aufsatz." (Deutsche Schulpraxis 1908, Nr. 33.) Das Kind denkt in lose nebeneinander ruhenden Einzelvorstellungen. Es verlangt „nach Zusammenhang, nach Begründung, nach Übersicht, nach Klarheit." Um dahin zu gelangen, ist es auf die Leitung des Lehrers angewiesen. Dazu suchen die Kinder ihr Ideal, auch hinsichtlich ihrer Sprache, „nie unter sich, nie neben sich und um sich herum — nein — sie suchen es über sich," zunächst beim Lehrer. Für den freien Aufsatz folgt daraus, daß es nicht richtig ist, die Kinder immer nur schreiben zu lassen, wie es ihnen der Geist gebeut, sondern sie auch durch Vorbild und Nachahmung, durch Überlegung und Übung emporzuziehen. Mit Recht weist L. auf die Übung des Hörens und Sprechens hin: „Vom Hören lernt der Mensch reden." — Es ist dies etwa der Standpunkt, den auch Dr. **Ernst Weber** und **Max Brethfeld** in Heft 6 der „Deutschen Schule" vertreten haben. Ihre Arbeiten unterscheiden sich wesentlich von der Auffassung, die **Fritz Gansberg** in den „Leitsätzen über die Pflege des freien Aufsatzes" in Heft 5 äußert. Namentlich muß ich mich gegen Leitsatz 15 wenden. Das lehrt ja eben die Erfahrung von Jahrhunderten, daß der „achtjährige Verkehr der Schüler mit den Vorbildern, die ihnen in der Sprache des Unterrichts und der Bücher geboten werden, eine ausreichende sprachliche Bildung" nicht verleiht. Und wenn G. hier seine Theorie nur auf ein „Wir glauben" und „Wir hoffen" stützen kann, so zeigt das deren ganze Schwäche. Man vergleiche dazu die Ausführungen von Weber a. a. O. S. 361 und die ganze Arbeit von Brethfeld! Daß ich mir bei manchen Leitsätzen von Gansberg nichts Bestimmtes habe denken können, will ich freimütig eingestehen. — Ein anregendes Beispiel einer „Aufsatzbehandlung" in Form eines „getreuen Berichtes aus der Praxis"

*) Beiläufig: beides kommt oft genug vor!

gibt **Kurt Kellner** (Allg. Deutsche Lehrerztg. 1908, Nr. 43 u. 44). Den Stoff bietet ihm eine Schulwanderung. Ich möchte dabei warnen, regelmäßig die Schulwanderung für den Aufsatz zu verwerten; sie verliert dadurch leicht an Wert für die Kinder. — „Extrem modern bin ich nicht", schreibt Kellner. Das werden auch die Verfasser folgender Schriften von sich gelten lassen. Sie streben danach, einen Mittelweg zu finden und zu zeigen. **Dr. Richard Seyfert,** Der Aufsatz im Lichte der Lehrplanidee. 2. Aufl. Leipzig 1907, Ernst Wunderlich. 44 S. Pr. 80 Pf. — „Nur das Gesetz kann uns die Freiheit geben" (S. 7). Daran hält S. fest und demnach auch an den „gebundenen Aufsätzen" fürs 3. u. 4. Schuljahr. Diese Aufsätze sollen, wie der Verf. in einem Aufsatze in der „Deutschen Schulpraxis" (1908, Nr. 11) näher ausführt, „dem objektiven Moment in unsern Vorstellungen Rechnung tragen;" sie sollen den Nachweis erbringen, „daß das Kind gelernt hat, ein Objekt geordnet und lückenlos wahrzunehmen, und zwar ohne weitere Hilfe." Ich stimme ihm zu, meine aber, daß darum die „gebundenen Aufsätze" neben den „freien" durch die ganze Schulzeit hindurchgehen müssen. Noch an Seminaristen hat **K. O. Erdmann,** experimentell festgestellt, daß ihnen gerade die Befähigung zu „exakter, klarer, erschöpfender und gut stilisierter Darlegung des Sachverhalts" fehlt (Pädag. Blätter. Herausg. von Muthesius 1902, S. 11—32). In dem genannten Zeitungsaufsatze untersucht S. auch die Fachausdrücke und unterscheidet:

in logischer Hinsicht: die gebundene und die freie Aufsatzform,

in methodischer Hinsicht: den entwickelten und den selbständigen Aufsatz.

Er fordert für die Schule den selbständigen Aufsatz und zwar in gebundener und in freier Form. Aus Seyferts Büchlein kann der Lehrer viel lernen, namentlich auch für die Aufstellung eines Lehrganges. Nicht ganz gerecht scheint mir S. den Bildbetrachtungen zu werden. (S. 37, 5. Schuljahr: „Ein Bild"). Auf ihre Bedeutung macht auf Grund von Versuchen mit Rethels „Der Tod als Würger" und „Der Tod als Freund" **Otto Spiegel,** in Nr. 29 der „Pommerschen Blätter" (1909) aufmerksam; allerdings warnt er vorsichtigerweise davor, das Bild im Dienste des Aufsatzunterrichts zu mißbrauchen. — **Dr. A. Bargmann,** Anleitung zum Aufsatzbilden. Lehrplan und Anschauungsbeispiele. Leipzig 1907, Quelle & Meyer, 175 S. P. 2,60 M. Mit Seyfert hat B. gemeinsam die Wertschätzung der gebundenen Aufsätze und das Suchen nach der Psychologie des Aufsatzes und einem psychologischen Stufengange. Hierfür scheinen ihm besonders wichtig die Begriffe des Nebeneinander im Raume und das Nacheinander in der Zeit. Er gewinnt mit ihrer Hilfe drei Aufsatztypen (S. 17):

1. Das Nacheinander } Ordnung mit der Bestimmung
2. Das Nebeneinander } des Typus gegeben.
3. Abhandlung: Ordnung erst zuschaffen.

In der üblichen Ausdrucksweise wären also diese drei Typen: Erzählung, Beschreibung, Abhandlung. Wertvoll ist, daß B. der Aufsatzbildung bis ins erste Schuljahr nachgeht und den Zusammenhang des Aufsatzunterrichts mit allen Unterrichtsfächern stark betont. — **Georg Ewald,** Wegweiser zur Erzielung eines selbständigen deutschen Schüleraufsatzes. Frankfurt a. M. 1907, M. Diesterweg, 112 S. Pr. 1,80 M. Auf dieses Buch paßt das Wort „verständig" im besten Sinne. Der Verf. ist überzeugt, daß „kein Lehrer das trockene Verfahren des Paukens und Drillens ungestraft unterlassen kann" (S. 64), aber auch, daß unsere Jugend noch viel mehr, besonders im Aufsatz, zur Selbständigkeit erzogen werden muß (S. 108). Er unterscheidet zwischen Stilübung und Aufsatz und gesteht beiden Berechtigung zu. Damit nähert er sich den beiden vorher genannten Verfassern. Wie Bargmann läßt er den Aufsatz aus dem Gesamtunterricht hervorwachsen und will den Grund schon im 1. Schuljahr legen. Eigenartig ist, daß er die Sprachlehre in engste Beziehung zum Aufsatz bringt. Die Zahl der Zeichensetzungsregeln — 11 für den einfachen, 30 für den zusammengesetzten Satz — ist zu groß. Auch sonst ließe sich wohl das Regelwerk, z. B. für Schreibung der S-Laute, vermindern. Das Buch ist aus der Mädchenschulpraxis erwachsen und für sie besonders zu empfehlen. — **M. Zergiebel,** Die Bildung des persönlichen Stils in der Volksschule. Dresden 1909, Alwin Huhle, 71 S. Pr. 1 M. Kürzer hat der Verf. seine Ansichten dargelegt in einem Aufsatze: „Wie gestalten wir den Stilunterricht in der Volksschule fruchtbringender?" (Schulblatt für die Prov. Sachsen, 1909, Nr. 12 u. 13). Z. besitzt die Gabe, selbständig zu untersuchen. Freiheit „im absoluten Sinne"

lehnt er ab (S. 17). Er stützt sich auf eigene Versuche. Den Stoff beschränkt er wesentlich; so lehnt er die Vergleichung, Charakteristik, Abhandlung ab und fordert nur: Darstellung eigener Erlebnisse, Beschreibung von Bildern, phantasiemäßige Bearbeitung von Gedichten. Ich möchte hier vor allzu ängstlichem Abzirkeln des Stoffes warnen und die Weite der Hildebrandschen Auffassung empfehlen. (Vom dtsch. Sprachunt. 6. Aufl. S. 54). — **Emil Rasche,** Der deutsche Aufsatz als Mittelpunkt eines einheitlichen Sprachunterrichts in der Volksschule. 2. Auflage von Die Erzählung im Aufsatzunterrichte der Volksschule.*) Dresden 1905, A. Huhle. 170 S., brosch. 2 M. Im 1. (theoretischen) Teile spricht der Verf. über Lese-, Aufsatz-, Grammatik-, Rechtschreibeunterricht; im 2. Teile behandelt er für Unter-, Mittel- und Oberstufe je 12 Lesestücke, um zu zeigen, wie er sich das Lesestück als Ausgangs- und den Aufsatz als Mittelpunkt des Deutschunterrichts denkt. In den vier Abhandlungen des ersten Teils tritt R. für Reform etwa im Sinne von Lüttge und Seyfert ein. Die Unterrichtsentwürfe können hier und da Anregung geben; aber so, d. h. gerade mit diesen Anschlüssen von Grammatik, Orthographie, Aufsatz, sind sie nicht zu verwenden; dazu ist schon die Menge der Anschlußstoffe zu groß. Als Muster hätten aber viel weniger Entwürfe genügt. Auch möchte ich Stücke wie: Die Kapelle, Der Wanderer in der Sägemühle, Der Sänger, Der Trompeter an der Katzbach von solchem Anhange frei sehen. Etwas anders ist es ja, gelegentlich einen Satz, einen Ausdruck auch uns aus solchen Gedichten als Beispiel zu verwerten. Hinsichtlich der Vereinheitlichung des Sprachunterrichts empfehle ich größere Freiheit. — Weniger als diese methodischen Werke sind die beiden folgenden zu empfehlen: **Otto Ermert,** Vom deutschen Aufsatz in der Volkschule. Minden o. J., Marowsky, 32 S. Pr. 70 Pf. Frau Aja und den alten Blücher sollte man wirklich nicht mehr als Schutzheilige für die orthographische Unsicherheit unserer Schüler anrufen. Entgleisungen: Nur hüte man sich, nicht (!) alle möglichen Übungen an ein und demselben Musterstück vornehmen zu lassen (S. 15). — Um (!) der orthographischen Bedenken wegen. (S. 17). — — das jeder, das schwächste Kind (mit) eingeschlossen, imstande ist, etwas schreiben zu können, (S. 19). — **Hans Hermann,** Die neue Aufsatzmethode in ihrer psychologischen Notwendigkeit und praktischen Anwendung. Dargestellt und mit 761 Aufsatzthemen versehen. Langensalza 1908, Greßler, 1. u. 2. Aufl., 75 S. 90 Pf. Starke Abhängigkeit von der Meinung und den Arbeiten anderer — vergl. z. B. Ermert S. 24 und Hermann S. 35. u. 36, Hildebrand a. a. O. S. 54 und Hermann S. 9 —, Farblosigkeit der Darstellung, Überschätzung der schriftlichen Disposition (S. 24, 44) lassen diese Arbeit als keine besonders wertvolle Bereicherung des Büchermarktes erscheinen. In der reichhaltigen Themensammlung ist neben Gutem auch manches Anfechtbare enthalten: S. 51 Warum ich so gerne arbeite. S. 50. Die Magd milkt. Abgesehen von der ganz veralteten Form „milkt" — vergl. Heynes Wörterb. Bd. II. Sp. 791, Engelien-Jantzen, Grammatik der neuhochd. Sprache 1902, S. 195 —, erscheint mir das Thema an sich ungeeignet. S. 60. Der Abendstern. S. 67. Mit welchem Mensch (richtig: Menschen) der Fuchs verwandt ist und u. a. —

Über den Wert von Aufsatzsammlungen für den Lehrer urteilt Seyfert a. a. O. S. 28: „Mit Hilfe dieser vier Richtpunkte muß sich nun jeder Lehrer einen Lehrgang aufbauen. Gute Aufsatzsammlungen können ihm dabei manches nützen; sich aber sklavisch an sie zu ketten, wäre falsch". Auch bei der Themenwahl und bei der Hilfe, die der Lehrer nun doch auch beim freien Aufsatz, wenigstens aus der Ferne, geben muß, können ihm gute Sammlungen Dienste leisten — trotz P. G. Münch. Von den mir vorliegenden stelle ich obenan: **Max Troll,** Freie Kinderaufsätze nach dem Prinzip des selbständigen Schaffens. Langensalza 1908, Beyer & Söhne, 118 S., Pr. 1,60 M. Die theoretische Einleitung zeigt den Herbartianer, der mit der Zeit fortgeschritten ist. Den Stoff zu Aufsätzen findet T. in dem vom Schüler Erlebten und in dem durch Lektüre (Warum nicht durch den Unterricht?) erzeugten Gedankenkreise. Viele Themen werden in mehreren Ausführungen geboten, auch Darstellungen in der Mundart von Schmalkalden finden sich. Den Schluß der Sammlungen bilden: „Kinderdichtungen", die als ein Beweis hoher

*) So heißt es im Titel, ohne Zeichen. Warum nicht: 2. Auflage des Buches Die Erzählung usw.

Leistungsfähigkeit der Kinder gelten müssen. „Friedesinchens Lebenslauf" ist ein Werk Heinrich Sohnreys, nicht Fritz Lienhards (S. 10). Musestunden (S. V. u. S. 20) statt Mußestunden — **950 Aufsätze und Aufsatzthemen** aus dem Leben und der Schule, darunter 450 in vollständiger Ausführung. Im Anschluß an das neue Crüwellsche Lesebuch für katholische Volksschulen nach den heutigen methodischen Forderungen bearbeitet. Nebst einer Besprechung der heutigen Aufsatzmethodik. I. Teil. Ausg. für die Mittelstufe. In einfachen Schulverhältnissen zugleich auch für die Oberstufe. Arnsberg 1907, Stahl 212 S., Pr. 1,90 M. Die Einleitung ist lesenswert, kurz, praktisch, übersichtlich. Als bemerkenswert hebe ich die Sichtung der Aufsatzarten hervor. Der ungenannte Verfasser hält für „wertvolle Aufsatzübungen": 1. Die Nach- und Umbildung. 2. Die Erweiterung. 3. Die Übertragung eines Gesprächs in Erzählform. 4. Die erzählende Beschreibung eines biblischen Bildes, für „vollwertige Aufsatzübungen": 1. Die Kürzung. 2. Die wahlfreie Erzählung. 3. Die angewandte Erzählung. 4. Die Teilbeschreibung oder praktische Beschreibung. 5. Aufsätze über Lebensstoffe. 6. Den kindlich wahren Brief. Einem ausgeführten Aufsatze oder mehreren folgen einige verwandte Themen. Viele Aufsätze sind nicht kindlich-lebensvoll. Zu bemerken: Der Aufsatz soll also der veränderten heutigen Kunstrichtung nachahmen (S. 17). Ist der Aufsatz so geeigenschaftet (S. 18). — Mehr in alten Bahnen wandeln: **W. Rothenpieler** und **W. Köhler,** Ausgeführte Aufsätze im Anschluß an das Lesebuch für Oberklassen und an Jugendschriften. Langensalza 1906, Beyer & Söhne, 303 S., Pr. 4 M. Gemeint ist im Titel das Arnsberger Lesebuch. Diesem folgen wohl die Aufsätze in ihren Gruppen: I. Der Mensch im Verhältnis zum Menschen. II. Der Mensch im Verhältnis zur Natur. III. Der Mensch im Verhältnis zu Gott. Den Aufsätzen, Ausarbeitungen der Herausgeber, ist meistens eine Disposition beigegeben. — Ähnlich eingerichtet ist die Neubearbeitung des Dorenwellschen Werkes von **K. Mävers** (Hannover, C. Meyer): Aufsätze für Volks- und Mittelschulen. Ein Handbuch für Lehrer. 253 S., Pr. 2,50 M. Der deutsche Aufsatz. Ausg. B. in 2 Teilen: I. Teil. Ein Handbuch für Lehrer an der einfachen Volksschule und den mittleren Klassen der Bürgerschule. 202 S., Pr. 2,25 M. II. Teil. Für Lehrer an den oberen Klassen der Volks- und Bürgerschule, der Mittelschule und Präparandenanstalt. 325 S., Pr. 3 M. In die reichhaltige Sammlung ist laut Vorwort „eine ganze Reihe Kinderarbeiten" aufgenommen. Den Ausarbeitungen sind vielfach, namentlich in B II, ähnliche Themen und Dispositionen beigegeben. — **Chr. F. A. Rathje,** Deutsche Aufsätze für die oberen Klassen von Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen, für Fortbildungsschüler wie auch zum Selbstunterrichte. Kiel 1905, Robert Cordes, 158 S., Pr. 2 M. Inhalt: 100 Aufsätze mit Dispositionen, 24 Entwürfe. Die Aufsätze stellen, wie schon der ursprüngliche Titel besagt, in Form, Inhalt, Umfang höhere Anforderungen an die Schüler. Wie das Buch auch dem Selbstunterrichte dienen soll, ist mir nicht klar geworden. — **Malli Cl. Wehrbach,** Schüleraufsätze. Aufsatzübungen für Volksschüler. II. Teil. Oberstufe. Minden i. W. (o. J.), Marowsky, 108 S. kl. 8, Pr. 1,20 M. Die Aufsätze sind laut Vorwort „meist nur wirkliche Schülerleistungen". Stoffgebiete sind Lesebuch, Realien, Erlebnisse. Die Gliederung ist vorangestellt. Auch der Geschäftsaufsatz wird berücksichtigt.

3. Allerlei Hilfsmittel. Prof. Dr. L. Cholevius, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. 12. völlig umgearbeitete Auflage von Prof. Dr. **O. Weise.** Leipzig 1907, Teubner. 2. Bdch. Aufgaben aus dem ästhetischen, sittlichen und geistigen Gebiete. Pr. 1 M. 3. Bdch. Aufgaben aus der Literatur. Pr. 1,60 M. 4. Bdch. Sentenzen und Sprichwörter. Pr. 1 M. Die Neubearbeitung kann Lehrern an höheren Lehranstalten empfohlen werden. — **Franz Nitsche,** Sammlung erklärter Sprichwörter und sprichwörtlicher Redensarten als Materialien zu Aufsatzübungen und Hausaufgaben. Leipzig 1906, Dürrsche Buchh. 40 S., Pr. 60 Pf. Die Sprichwörter und Redensarten sind oft nur durch einen Satz erklärt. Solche Erklärungen muß sich jeder Lehrer selbst machen können. Die längeren Erklärungen (S. 8—28) werden bisweilen mit Vorteil zu Rate gezogen werden können. — **Dr. Adolf Kutzner,** Praktische Anleitung zur Vermeidung von Fehlern bei Abfassung deutscher Aufsätze. Für Schüler höherer Lehranstalten, sowie zur Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung im Deutschen. Leipzig 1907, Teubner, 87 S., Pr. 1 M. Eine praktische Stil- und Aufsatzlehre, die auch dem Lehrer, der nicht zu größeren Werken greifen will, empfohlen merden kann. — **M. Rößner,** Materialien für den Aufsatzunterricht in der

Mädchen-, Sonntag- und Fortbildungsschule. Eine Sammlung von Briefen und Aufsätzen aus dem Gebiete des privaten und geschäftlichen Briefwechsels, der Hauswirtschaft und der Gesundheitspflege. 2. Aufl. München 1908, Max Kellerer, 92 S., Pr. 1,20 M. Lehrer der genannten Schulen werden manchen brauchbaren Stoff in dem Büchlein finden; doch rate ich zur Vorsicht wegen der Form: Kaufmannsgattin (S. 18), Ökonomenstochter (S. 19), als vieljährige Kundschaft glaube ich (S. 20), Im Besitze ihres Geehrten vom 12. d. M. (S. 21), Kamerädin (S. 41), Zufolge meines gegebenen Versprechens sollte ich morgen bei Ihnen nähen (S. 24) u. v. a. Solche Bücher sollten dem in weiten Kreisen der Kaufmannschaft vorhandenen Streben entgegenkommen, sich in allen Briefen so schlicht, natürlich, kurz wie möglich auszudrücken. „Hochachtungsvoll" ist in der Schlußformel nur dann mit großem Anfangsbuchstaben zu schreiben, wenn es den Satz beginnt (21). „Derselbe, dieselbe usw. ist oft für „er" usw. gebraucht (S. 26, Nr. 71, S. 27 Nr. 73, S. 5, Nr. 12 usw.). Die Briefe mit Belehrungen und mit Mitteilung von Gelesenem wären besser weggeblieben. Beispiel (Nr. 141): Einleitender Satz — Gedicht von der frommen Magd (das ich übrigens für ein ungemein hölzernes halte und gerne aus unsern Lesebüchern verbannt sähe) — Schlußsatz. So etwas ist eben kein Brief.

Gesangunterricht.

Von F. Wiedermann, Kgl. Musikdirektor in Berlin.

Wegweiser für den Gesangunterricht in der Seminar-Übungsschule, zugleich eine Handreichung für die Lehrseminaristen. Dresden, Bleyl und Kämmerer. 75 Pf.

Die von den sächsischen Seminarmusiklehrern **Behr-**Borna, **Dost-**Annaberg, **Paul-** und **Richter-**Dresden, **Zehrfeld-**Löbau bearbeitete kleine Schrift eignet sich recht gut dazu, dem gesangmethodischen Unterricht in Lehrerseminaren als Grundrichts, über den Übungs- und Liederkursus und deren wechselseitiges Verhältnis lage zu dienen. Allgemeinen Bemerkungen über Aufgabe und Ziel des Gesangunterfolgt ein Lehrgang in 4 Stufen, von denen jede 2 Schuljahre umfaßt. — S. 23 wird der Grundsatz aufgestellt: „Im 3. und 4. Schuljahre schließe man Gesänge mit leiterfremden Tönen noch aus." Der zu dieser Stufe angeführte Choralkanon weist aber zwei solche Melodien auf: „Ich dank' dir schon —" und „Nun danket alle Gott". Im Anhange folgen geschichtliche Notizen zur Methodik des Schulgesangunterrichts. Darin wird (S. 38) gesagt, daß Natorp „an Stelle der Noten Ziffern verwendete." Aus seiner „Anleitung zum Unterricht im Singen" (4. Aufl. 1824) ist jedoch zu ersehen, daß er beide Tonbezeichnungen benutzte.

Max Engel, Hilfsmittel zur Erziehung des Tonsinnes in der Schule. Leipzig, Dürr. 60 Pf.

Ein mit warmer Begeisterung für den Schulgesang verfaßter Konferenzvortrag, in dem 3 Hilfsmittel zur Erziehung des Tonsinnes in der Volksschule als nötig nachgewiesen werden: 1. die Stimme des Lehrers, 2. die Note und 3. das Liederbuch. Allgemeine Zustimmung dürften sicher finden die Ausführungen über den Mißbrauch der Violine und anderer Hilfsinstrumente, über Gehörsingen, ununterbrochenes Chorsingen, mehrstimmigen Choralgesang und 4stimmigen Volksschulgesang. Dagegen sind Solmisationssilben als erste Notenbenennung zu empfehlen, da sie in bezug auf Bildung der Aussprache und Stimme den deutschen Alphabetnamen überlegen sind. Notentafeln haben sich — zumal an vielklassigen Schulsystemen — als sehr vorteilhaft für die notwendige Innehaltung eines Übungskursus erwiesen. Wenn es nicht möglich ist, „alle vorkommenden Tonverhältnisse mit den augenblicklich zur Verfügung stehenden Darstellungsmitteln zu veranschaulichen" (S. 13), so liegt ein Mangel im Verteilungsplan der Lieder oder der Übungen vor.

E. Prinz, Ausführliche Darstellung eines Lehrverfahrens zur Bildung des musikalischen Gehörs für das Absingen von Noten. 1. bis 3. Stufe. Essen, G. D. Baedeker. 1,20 M.

Im theoretischen Teile des Buches geht der Verfasser davon aus, daß im Schulgesangunterricht die Fähigkeiten der musikalischen Wiedergabe weit mehr

entwickelt werden als die der musikalischen Aufnahme, während doch letztere, d. i. die Bildung des musikalischen Gehörs, ebenso wichtig ist. Hörübungen sollen diesem Mangel abhelfen. „Nur wer Höraufgaben lösen kann, kann auch die entsprechenden Singaufgaben lösen." Soll das Notenbild eine Klangvorstellung im Geiste des Schülers auslösen, so muß umgekehrt das Klangbild eine Notenvorstellung hervorrufen. Das hörbare Klangbild ist eine in der Zeit verlaufende Erscheinung, die eigentlich nicht sichtbar veranschaulicht werden kann. Hierzu bedarf es eines Mittels, das Verfasser in der klingenden Notentaste gefunden zu haben glaubt. Er schreitet vom gehörten Ton zur klingenden, dann zur nichtklingenden Notentaste und endlich zur Note fort, um alsdann umgekehrt von Noten aus Töne singen zu lassen. Als instrumentales Hilfsmittel benutzt er das von ihm erfundene Notentasten-Harmonium, „Tönende Noten" genannt. Der 2. — praktische — Teil des Buches enthält einen Lehrgang des bewußten Hörens und Singens nach Noten in ausführlichen Lektionen, denen 29 Choräle und Lieder zugrunde gelegt sind. Verfasser verliert sich also nicht in unfruchtbaren Übungen, sondern geht immer auf praktische Anwendung des Übungsstoffes aus. Wir empfehlen die mit bemerkenswerter psychologischer Beobachtungsgabe verfaßte Schrift der Beachtung der Gesangspädagogen.

Chorbuch für Schulchöre. Herausgegeben vom Geraer Begräbniskassenverein für Lehrer. Gera, Kommissionsverlag von Lange. 1,20 M.

Das Buch ist als Hilfsbuch für die oberen Klassen von größeren Volksschulen gedacht, die zusammen einen Schulchor bilden. Fast sämtliche Gesänge weisen daher dreistimmigen Satz auf; einige sind vierstimmig gesetzt. Unter den 87 Gesängen befinden sich viele gute Bekannte aus der Männerchor-Literatur; sie sind korrekt und wohlklingend für Kinderchor gesetzt. Schumanns „Träumender See" dürfte zu viel Schwierigkeiten bei der Einübung bieten. Im übrigen ist die Sammlung geeignet, ihrer Bestimmung gerecht zu werden.

Philipp, Eduard, Neuer Liederhort. Leipzig, E. Philipp. 75 Pf.

Der Herausgeber bietet ein Ergänzungsheft zu den in der Hand der Schüler befindlichen Liederbüchern, das 53 zwei-, drei- und vierstimmig gesetzte neue Lieder für Schülerchor enthält. Die Melodien sind sämtlich neu, die Texte jedoch zum Teil altbekannt. Zu diesen bekannten Texten mit vielfach schon eingesungenen und durchaus noch nicht abgesungenen Melodien neue lebensfähige Vertonungen zu schaffen, die die älteren zu verdrängen geeignet wären, hält sehr schwer; es dürfte bei keiner einzigen Melodie dieser Sammlung geglückt sein. Wir besitzen z. B. herrliche Weisen zu den Liedern: Die Luft ist blau — Willkommen, o seliger Abend — Horch, wie schallt's dorten — O sanfter süßer Hauch (Silcher) — Leise zieht durch mein Gemüt (Mendelssohn) — Nun bricht aus allen Zweigen (Billeter) —; an diese reichen die hier veröffentlichten bei weitem nicht heran.

Hampp, Philipp, Liederbuch für Volks- und Mittelschulen, I. u. II. Teil. München, Oldenbourg. Heft I 25 Pf., Heft II 40 Pf.

Das vorliegende Liederbuch ist methodisch geordnet; jedem Liede gehen Vorübungen voran. Diese sind immer erstens melodischer und zweitens rhythmischer Art. Die melodischen Übungen entnimmt Verfasser den Kadenzdreiklängen, da er der Meinung ist, „die Tonabstände des Volksliedes tragen im allgemeinen den Charakter der Intervalle zerlegter Kandenzdreiklänge." Trotzdem Verfasser möglichst auf Abwechselung in den Kadenzübungen bedacht gewesen ist, werden sie doch je länger, je mehr eintönig. Große Schwierigkeiten bereiten sie den Schülern nicht; aber sie steigern auch ihre Treffertigkeit nur in geringem Grade. Namentlich aber ist zu bemängeln, daß der 4. Dreiklang vor dem 5., der zur Kadenzirung weit wichtiger ist, geübt wird. Die Zweistimmigkeit tritt etwas spät auf; vom dreistimmigen Gesange wird ganz Abstand genommen. Die Auswahl der Lieder ist im ganzen gut. Stört es in Süddeutschland nicht, wenn „Die Wacht am Rhein" im Schulliederbuche fehlt? Bei Schuberts „Forelle" paßt der Text der dritten Strophe nicht zur Melodie der ersten beiden; Schubert hat ihn ja auch anders komponiert. In dem Liede „Ich geh' durch einen grasgrünen Wald" ist die Melodie in Takt 2 nicht genau. Den Text von Matthias Claudius „Stimmt an mit hellem hohen Klang" sollte man unverändert nach dem Originale geben; oder ist es zu gefährlich, wenn die Schüler singen: „Die Barden sollen Lieb' und Wein, doch öfter Tugend preisen"?

K. Friedrich und **H. Braune,** Liederbuch für gehobene Schulen. I. Heft, Unter- und Mittelstufe, 80 Pf., II. Heft, Oberstufe, 1.20 M. Halle, A. Neubert.

Der Unterstufe sind 88 Lieder (einschließlich der Spiellieder), der Mittelstufe 99 Lieder zugewiesen. Auf die Lieder folgt eine genügende Anzahl von Choralmelodien und ein Übungskursus, der auf der Unterstufe Übungen in C-dur, auf der Mittelstufe solche in den Dur-Tonleitern bis zu 2 Vorzeichen bringt. Das Heft für die Oberstufe enthält 178 meist dreistimmige Gesänge, eine Reihe Choralmelodien, einen Übungskursus — die Tonarten bis zu 4 Vorzeichen umfassend — und einen Liederanhang. Die Lieder sind nach dem Textinhalt, nicht methodisch geordnet. Die Sammlung bietet vorwiegend denselben Stoff, den die älteren bekannten Sammlungen enthalten; das Heft für die Oberstufe bringt einige neue Lieder. Das Buch ist zum Gebrauche in gehobenen Schulen geeignet, ungeachtet einiger Mängel, die im folgenden kurz genannt sein mögen. — In bezug auf die Fassung der Melodien können Herausgeber von Liedersammlungen nicht genau genug zu Werke gehen; gar zu leicht ist eine Melodie verändert, d. h. verbösert. Die Melodie Nr. 7 der Unterstufe ist eine von Erk bearbeitete Volksweise, die im 1. und 5. Takte bei Erk nicht so monoton lautet wie hier. Sehr unschön verändert ist die Melodie Unterstufe Nr. 14, die die Verfasser der Singfibel von Eitz entnommen haben, eine Volksweise, deren ursprünglicher Text lautet: „Alle Leute sollen's wissen". Die hier gedruckte Melodieform von „An der Saale hellem Strande" (Mittelstufe Nr. 13 und Oberstufe Nr. 162) ist nicht allgemein gebräuchlich. Daß ein und dieselbe Melodie sich in einem Heft dreimal gedruckt findet (Mittelstufe Nr. 42, 47, 55), ist etwas reichlich. Der Komponist von Nr. 14 Oberstufe ist nicht G. Flügel. Gegen die musikalische Orthographie verstößt es, wenn in Nr. 17 der Mittelstufe Takt 6 gis statt as, in Nr. 118 der Oberstufe Takt 2 cis statt des gesetzt ist. Die Lieder mit französischem und englischem Text werden in gehobenen Schulen Verwendung finden können; wenn jedoch „Der gute Kamerad" und „Der Tannenbaum" auf Französisch gesungen werden (Mittelstufe Nr. 91 und 92), so ist das unangebrachte Fremdtümelei. In dem Übungskursus ist uns aufgefallen, daß die Übungen auf der Mittelstufe in G-, D-, F- und B-dur allzu kurz weggekommen sind, daß Übungen in der Aussprache und Stimmbildung, sowie ausreichende Pausenübungen fehlen, und daß der 4. Dreiklang weit mehr zur Übung gelangt als der viel wichtigere 5. Dreiklang.

Th. Fischer, Liederbuch für Kinder-Kirchenchöre. Leipzig, Klinkhardt. Kart. 80 Pf., brosch. 60 Pf.

Das Büchlein bietet 50 zwei- und dreistimmige Gesänge zu Begräbnissen, Trauungen und zu den kirchlichen Festzeiten. Es ist offenbar aus der Praxis hervorgegangen und wird allen Kantoren, die Kinder-Kirchenchöre singen lassen, willkommenen und brauchbaren Stoff liefern.

J. Jacob-de la Croix, Lieder zu patriotischen Feiern. Cassel, Kommissionsverlag von Röttger. 50 Pf.

In Bürger-, Mittel- und höheren Schulen, für die das Buch bestimmt ist, macht sich oft das Bedürfnis nach neuen Liedern zu den patriotischen Festtagen geltend. Zu Tausenden sind solche Lieder gedichtet und komponiert worden. Die meisten Erzeugnisse kommen nicht über den Wert von Gelegenheitsschöpfungen und über eine höchstens lokale Bedeutung hinaus. Ob unter den in diesem Heft vereinigten 20 dreistimmigen Liedern solche von höherem, bleibendem Werte sich finden, bezweifeln wir, wenngleich einige feurig und schwungvoll gesetzt sind. Vergebliche Mühe dürfte es sein, an Stelle eingebürgerter Melodien neue einführen zu wollen, wie z. B. zu den Texten „Wie könnt' ich dein vergessen", „Hurra, du stolzes schönes Weib", „Gott, sei des Kaisers Schutz". Jedoch wird das eine oder andere neue Lied des Heftes zur Aufführung brauchbar sein; daher sei es der prüfenden Durchsicht empfohlen.

Max Battke, Jugendgesang. Heft 1 und 2, je 20 Lieder. Groß-Lichterfelde, Vieweg. Jedes Heft 1 M.

Der Zweck dieser Sammlung besteht anscheinend darin, dem Schulgesange neues Material zuzuführen. Verhältnismäßig zu reichlich sind jedoch die Lieder mit französischem und englischem Text vertreten; das Singen ausländischer Volkslieder mit ihrem Originaltext kann sich in den höheren Schulen nur auf wenige Proben erstrecken. Verfehlt ist auch das Unternehmen, zu bekannten Texten, wie:

„O wie ist es kalt geworden“ — „Wie ist doch die Erde so schön“ —, neue Melodien anstatt älterer guter Melodien, die sich bereits eingebürgert haben, zu bieten. Die Deklamation der ersten Strophenzeile von „O wie ist es kalt geworden“ widerspricht den natürlichen Wortakzenten. Aus demselben Grunde ist die Taktierung des Schlusses vom Adventsliede (Nr. 7) zu verwerfen, ebenso die des Liedes „Der Mensch hat nichts so eigen“ (Nr. 27). Einige Nummern, z. B. 2, 8, 15, 18, 31, sind wohl geeignet, im Schulgesangunterricht verwendet zu werden. Die Anschaffung ist dadurch erleichtert, daß jede Nummer einzeln für 5 Pf. bezogen werden kann.

Bernhard Schneider, Heimatstimmen. Ausgabe A: Für die Chor- und Oberklassen der Volksschulen. Dresden, Huhle. 1 M. gbd.

In größeren Volksschulsystemen besteht die Einrichtung, daß die begabtesten Sänger und Sängerinnen der Oberklassen zu einem Schulchore zusammengestellt werden. Für die Bedürfnisse solcher Chöre hat der Verfasser, der selbst Leiter eines Schulchores in Dresden ist, vorliegende Sammlung herausgegeben. Er bietet in gutem dreistimmigen Satze 115 Volks- und 143 Kunstlieder. Das Hauptgewicht legt er auf die Erzeugnisse der Volks- und Heimatskunst; er bevorzugt darum sächsische Komponisten und Dichter und bringt u. a. Lieder in vogtländischer, erzgebirgischer und Lausitzer Mundart. Ohne Zweifel wird dadurch die Jugend für die Erzeugnisse der bodenständigen Kunst interessiert, und die „Heimatstimmen“ bilden ein hervorragendes Mittel zur Pflege der Heimatkunst. In diesem Sinne haben selbst einige unter den aufgenommenen Gesängen Bedeutung, die man in bezug auf Melodie und Text vom rein musikalischen oder auch vom allgemeineren ästhetischen und pädagogischen Gesichtspunkt für zu wenig wertvoll halten muß (z. B. Nr. 2C3 und 204). Immerhin gewinnt das Buch durch die Betonung der Heimats- und Volkskunst einen eigentümlichen Charakter, und es ist wegen dieser seiner ausgeprägten Eigenart zu begrüßen und zu empfehlen. — Wenn im folgenden einzelne Mänge langeführt werden, so ist dazu zu bemerken, daß sie den Wert des Ganzen nicht erheblich beeinträchtigen. Die Anordnung der Gesänge nimmt auf den Textinhalt keine Rücksicht; dadurch wird sie allzu bunt und macht stellenweise einen planlosen Eindruck. Merkwürdige Poesie findet sich in Nr. 251: „Mögen reiche Gnadenjahre schmücken unsres Fürsten Haare!“ Warum gerade die „Haare“? Zu dem Text Nr. 206 paßt die Melodie von Berner besser. Für den Text Nr. 104: „Tier und Menschen schliefen feste“ wird sich niemals ein Strophenlied eignen. Bei Nr. 235 ist der Text in Zeile 2 falsch untergelegt; die 3. Stimme darf nicht mitten im Worte „Vögelein“ und „andere“ abbrechen. Im vorletzten Takt von Nr. 73 stört die regelwidrige Weiterführung der Durchgangstöne in den Unterstimmen sehr; ähnlich ist es in Nr. 181, 4. Takt und Nr. 238, 3. Takt.

Cornelius Schmidt, Kinderlieder, Heft I und II. Würzburg, Richard Langer Nachfolger. Jedes Heft 1.50 M.; Singstimme je 30 Pf.

Zu guten Kindertexten, meist von Alf. Krämer gedichtet, hat der Komponist passende Weisen erfunden und zum Teil 2- und 3stimmig gesetzt. Eine einfache Klavierbegleitung erleichtert die Ausführung und hebt den Eindruck. Namentlich zum Gebrauch beim häuslichen Musizieren zu empfehlen.

Friedrich Wiedermann, 44 Notentafeln mit Übungen für den Schulgesangunterricht. Essen, Baedeker. Auf 22 Papptafeln doppelseitig aufgezogen und mit Messingringen versehen. 36 M.

Selbstanzeige. Die Notentafeln bieten die Übungen des Elementarkursus in einem vollständigen, stufenweise fortschreitenden Gang dar. Ein besonderer Kursus von Übungen ist nötig, um die Schüler mit den rhythmischen, melodischen und harmonischen Elementen des Gesanges bekannt zu machen, ihnen gute Tonbildung, richtige Aussprache, schönen Vortrag zu lehren, sie im Treffen zu fördern und darin soweit zu üben, daß sie imstande sind, Lieder und andere leichtere Gesänge möglichst selbständig von Noten zu singen. Gegenwärtig werden die Elementarübungen meist mit Kreide an die Wandtafel geschrieben. Die Kreidenoten geben jedoch das Notenbild weiß auf schwarz statt umgekehrt, verwischen sich leicht und stehen bei Wiederholungen gewöhnlich nicht mehr zu Gebote. Zudem ist an mehrklassigen Volksschulen, an denen der Gesang in verschiedenen Händen ruht, ein einheitlicher Übungsgang wünschenswert. Aus diesen Erwägungen hat Verfasser die 44 Übungstafeln entworfen und erlaubt sich, die Aufmerksamkeit der

Gesanglehrer darauf zu lenken. Die Übungen sollen mit dem Liederstoff Hand in Hand gehen. Wie letzterer demgemäß auf die einzelnen Stufen des Übungskursus zu verteilen ist, ist in dem ausführlichen Inhaltsverzeichnis des den Tafeln beigefügten Begleitworts angegeben, ebenso zu ersehen aus dem „Liederkranz“ von Erk und Greef, neue Ausgabe C und D, und aus dem „Essener Schulliederbuch“ (Preis 45 Pf.), beide im Verlage von G. D. Baedeker in Essen erschienen. Eine beim Gebrauch der Notentafeln mit Vorteil zu verwendende bewegliche Note wird mit den Übungstafeln geliefert.

Geographie.

Von Alfred Frenzel in Dresden.

Das letzte Jahrzehnt ist durch eine erstaunliche Fülle von geographischen Methodiken ausgezeichnet, die in mehr oder minder glücklicher Weise, zum Teil unter Betonung eines besonderen Gesichtspunktes oder einer neuen Idee die Lehrform im geographischen Unterricht, ihre Grundlagen, ihre geschichtliche Entwicklung, ihre Hilfsmittel u. s. f. zum Gegenstande der Behandlung gemacht haben. Um so anerkennenswerter ist es, wenn am Ende der langen Reihe noch ein Werk erscheint, das in durchaus origineller, dabei umfassender Art seine Aufgabe löst und hierdurch sich mit an die Spitze der gleichartigen Erscheinungen stellt. Mit vollem Nachdruck weisen wir daher hin auf das mit vornehmer Sachlichkeit geschriebene, von tiefer Auffassung (sowohl nach der pädagogisch-psychologischen, wie der geographisch-wissenschaftlichen Seite hin) zeugende Werk: **Dr. Felix Lampe,** Zur Einführung in den erdkundlichen Unterricht an mittleren und höheren Schulen. Anregungen und Wünsche. Halle, Waisenhaus. 3 M., das „auf Vorzüge und Mängel einzelner Lehrweisen aufmerksam machen soll, ohne gleich in eine bestimmte methodische Bahn zu drängen“, „nicht neuartige Theorien oder Mitteilung noch unveröffentlichter Erfahrungen bringen“, aber „dem Anfänger freundlichen“ Zuspruch und Rat geben, auch vor Mißgriffen warnen soll, ohne daß die Betrachtungen auf bestimmte Lehrpläne, besondere Schularten oder beschränkte örtliche Verhältnisse zugespitzt würden“. Lampe gruppiert seine geistvollen, alle Fragen der geographischen Methodik berührenden Ausführungen unter die Überschriften: Vom Lehrfach, Vom Lehrstoff, Von den Lernenden, Von den Lehrenden, Von den Lehrbehelfen. Sein Buch, das Werk „eines über den Stoff frei waltenden Geistes“, ist auch dem langjährigen Lehrer in Geographie wertvoll. — Aus den vorliegenden drei Sonderdrucken von Aufsätzen in pädagogischen Zeitschriften: **Dr. Grundmann,** Die Bedeutung der Phantasietätigkeit im Geographieunterrichte. Langensalza, H. Beyer u. S. 60 Pf., **Dr. Weller,** Zur Methodik des geographischen Unterrichtes in der Volksschule. Langensalza, H. Beyer u. S., 70 Pf., **K. Ehrhardt,** Die Methode des modernen erdkundlichen Unterrichts. Dresden-Blasewitz, Bleyl u. Kämmerer. 60 Pf., heben wir die erstgenannte Schrift hervor, weil sie dankenswerter Weise unterrichtliche Maßnahmen im geographischen Unterricht und Forderungen für dieselben auf Untersuchungen über die gerade für unsere Disziplin so wertvolle Phantasie und ihre Analyse (Phantasie aber nicht im Herbartschen Sinne, sondern in Nachfolge neuerer Psychologen, als „Vorstellen in hohen und höchsten Graden der Anschaulichkeit“ mit ihren Teilfunktionen: Dissoziation und Assoziation) gründet. In der geographischen Literatur besteht ein Mangel an derartigen auf die Psychologie Bezug nehmenden Ausführungen. Es wird eine unerläßliche Aufgabe der Zukunft sein, diese Lücke auszufüllen. — Die seit Jahren mit Spannung erwartete Fortsetzung von Harms „Vaterländische Erdkunde“ ist nun erschienen unter dem Titel: **H. Harms,** Länderkunde von Europa einschließlich Völker- und Wirtschaftskunde (Erdkunde in entwickelnder, anschaulicher Darstellung, 2. Bd.). Mit 259 Abb. 5 M. Leipzig, List u. von Bressendorf, und hält durchaus, was man voraussetzen durfte. In seiner stofflichen Richtigkeit wissenschaftlichen Anforderungen entsprechend, zeigt sie den anregenden Pädagogen, der stetig und erfolgreich bemüht ist, durch Wort, Spruch und Bild, durch Zahlen und graphische Darstellungen u. s. f. Klarheit und Festigung des geographischen Wissens herbeizuführen. Sein Ziel, dem Lehrer eine sichere und breite Grundlage zu schaffen für eine schulmäßige Gestaltung des Stoffes, ist erreicht. Freilich wird das Buch

immerhin mit einer gewissen Vorsicht zu gebrauchen sein, um die mehrfachen, nicht rein geographischen Stoffe, die zur Orientierung des Lehrers geboten werden, von der unterrichtlichen Verwendung fernzuhalten. Wir empfehlen das Harmssche neue Werk warm zu reger Benutzung. — **H. Itschner,** Länderkunde von Europa. Ein Beitrag zum Problem der Stoffgestaltung. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. 3,60 M. hat durch sein Streben, die allgemeine Bewegung einer freieren unterrichtlichen Behandlung von Lehrstoffen auf das geographische Gebiet zu übertragen, schon in der ersten Auflage programmatische Bedeutung erlangt. Die zweite Auflage ist eine Erweiterung und vermeidet: Stellung von Problemen, die der Geschichte entnommen waren. Auf die Bedenken, die wir an anderer Stelle beim ersten Erscheinen dieses zweifellos interessanten Versuches äußerten, daß die größten Schwierigkeiten bestehen, das ganze, reiche Kulturleben gerade unserer europäischen Staaten unter ein knappes Problem zu stellen und es von hier aus zu beleuchten, ohne dem Fehler der Einseitigkeit und der zu geringen Betonung der grundlegenden physischen Verhältnisse zu verfallen, sei auch hier hingewiesen. — **R. Fritzsche,** Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht in der Volks-, Bürger- und Mittelschule. Nach den Grundsätzen der vergleichenden Erdkunde und den Forderungen der Herbartschen Pädagogik bearbeitet. Bd. III: Länderkunde der fremden Erdteile. Langensalza, H. Beyer u. S. 4 M. Das Fritzschesche Präparationswerk erhält durch den 3. Band seinen Abschluß. Auch er bietet anerkennenswerte Ausführungen. Der Verfasser ist sich der Schwierigkeiten durchaus bewußt gewesen, welche ein Unterricht über räumlich so entfernte, in der Kultur gänzlich verschiedene, ausgedehnte Länderräume mit sich bringt. Er hat sie zu überwinden gestrebt dadurch, daß er „Heimat und Fremde in rechte Beziehung" zueinander zu setzen und die „Länderkunde der fremden Erdteile national" zu gestalten suchte. Im Interesse der unterrichtlichen Entwicklung und Einprägung wäre eine Beschränkung und Vereinfachung des Stoffes wohl am Platze gewesen. (Warum überdies Yellewstone?) — **Oppermann,** Geographisches Namenbuch. Erklärung geographischer Namen nebst Ausspracheverzeichnis. Nebst alphabetischem Namenverzeichnis. 2. Aufl. Hannover, C. Meyer (Prior). 3 M. Von gleichartigen Erscheinungen unterscheidet sich das fleißig gearbeitete Buch durch Gruppierung der Namen nach Länder- und Stoffeinheiten. Das alphabetische Verzeichnis soll bequemeres Zurechtfinden ermöglichen. Namen, deren Deutung nicht einwandfrei oder für die unterrichliche Ausnutzung wenig bedeutsam ist, könnten wegfallen.

Zur Renaissance Pestalozzis.

Von K. F. Sturm in Meerane i. S.

Prof. Dr. Paul Natorp, Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen. Mit einem Bildnis und einem Brief-Faksimile. Leipzig, B. G. Teubner 1909. 134 S. 1 M.; geb. 1,25 M.

Dr. Herman Leser, Johann Heinrich Pestalozzi. Seine Ideen in systematischer Würdigung. Leipzig, Veit & Comp. 1908. VI und 130 S. Geh. 3,50 M.

Für die große Mehrzahl der Gebildeten ist Pestalozzi heute noch eine mythische Figur, und die Pädagogen haben ihn zu verschiedenen Zeiten verschieden gedeutet und verschieden gewertet. Frühere Generationen sahen in dem großen Schweizer zumeist nur den liebedurchglühten, selbstlosen Volks- und Kinderfreund, sahen nur das, was von seinem Tun rührt und ans Herz greift, „ohne hinter den Ideen, die ihn leiteten, mehr zu suchen als vielleicht tiefsinnige aber ungeklärte Ahnungen eines Mannes, der dem, was er sah und erlebte, mehr nachzuträumen als nachzudenken gewohnt war." Die neue Zeit aber hat eine Renaissance Pestalozzis gebracht, das Bild eines Mannes, der mit hehrem Gedankenflug seiner und auch unserer Zeit weit vorausgeeilt ist, das Bild des Denkers, des Philosophen Pestalozzi. Denn nur „eine unphilosophische Zeit hat das Philosophische in ihm verkennen können; seitdem aber das Interesse und Verständnis für Philosophie bei uns wieder im Aufsteigen ist, findet auch der Philosoph in Pestalozzi mehr und mehr wieder die Beachtung, die er beanspruchen darf. Liegt aber eine Philo-

sophie in Pestalozzis Erziehungslehre, so ist es eine unabweisbare Aufgabe, sie auch so rein als möglich herauszuarbeiten.“ Und der Mann, der diese so bezeichnete Aufgabe stellt, ist derselbe, der sich bisher schon unter allen Forschern um die exakte Interpretation und die philosophische Beleuchtung der Gedankenwelt Pestalozzis am meisten verdient gemacht hat und der nun diese Aufgabe auch löst: Paul Natorp. In einem neuen, an Umfang kleinen, an innerm Gehalt schweren Büchlein führte er uns, neben einem knappen Abriss von Pestalozzis Lebensgang und einer kurzen, doch tiefdringenden Darstellung der Entwicklungsgeschichte seiner Ideen, die Gedanken des Altmeisters in systematischem Aufbau vor. Ohne allen Zweifel birgt solches Beginnen eine Gefahr: die Gefahr des Konstruierens. Denn so sehr Pestalozzi um die philosophische Begründung seiner Methode bemüht war, er hat seine Gedanken über Erziehung nicht selbst zum System ausgebaut; ja seine Denkrichtung war überhaupt nichts weniger als systematisch. Natorp hat aber diese drohende Klippe glücklich umschifft, indem er sich streng an Pestalozzis eigene Aussprüche hielt, das Zerstreute sammelte und in den an sich in der Sache gegebenen Zusammenhang hineinstellte. Als Grundprinzip der Pestalozzischen Pädagogik weist er „Naturgemäßheit der Erziehung“ überzeugend nach und findet dann dieses Grundprinzip näher bestimmt in den fünf Prinzipien der Spontaneität, der Methode, der Anschauung, des Gleichgewichts der Kräfte und der Gemeinschaft. Ihrer Erörterung ist das ganze 2. Kapitel gewidmet. Das 3. beschäftigt sich dann mit Pestalozzis Pädagogik in ihrer Durchführung.

Merkwürdigerweise ist nun fast gleichzeitig ein zweites Werk erschienen, das ebenfalls versucht, „Pestalozzis Ideen einheitlich auf die Spur zu kommen“, sie „systematisch zu würdigen“. Es berichtet, ähnlich wie Natorps Büchlein, zuerst vom Grundcharakter der Pädagogik Pestalozzis (Kap. 1), dann von ihren Idealen (Kap. 2) und von deren Verwirklichung (Kap. 3). Der Verfasser dieses Werkes, der Erlanger Universitätslehrer Dr. Herman Leser, gelangt zu derselben Grundauffassung Pestalozzis wie Natorp, obwohl er von andern philosophischen Zusammenhängen ausgeht. (Natorp ist bekanntlich eine der beiden Hauptstützen der Marburger Neukantischen Schule; Leser steht dem Neuidealismus Euckens nahe.) Beide rücken oft mißverstandene, selten in ihrer ganzen Tiefe erfaßte Termini (Natur, Anschauung, Elementarbildung usw.) in helles Licht. Beide sehen in Pestalozzi den wahrhaft schöpferischen Geist, den ursprünglichen Philosophen. Beide stellen ihn, nach Charakter und Bedeutung seiner Gedanken, an die Seite Kants. Mit Fichte ist Natorp der Überzeugung, Pestalozzis Erfahrungsgang „habe ihn (Pestalozzi) im wesentlichen den Resultaten der Kantischen Philosophie nahe gebracht.“ „Nur analytische Deutlichkeit ist es, die ihm mangelt; die Synthese ist von großer Tiefe, und bis auf weniges auch, wie alles wahrhaft Tiefe, von einfacher Klarheit“ (Natorp). „Ein Mann . . . der in genialer Intuition aus seiner isolierten Tiefe große Ideen gehoben hat, die der Kantischen Gedankenrevolution einigermaßen kongenial sind“ (Leser). „Im Geiste hat Pestalozzi wirklich, freilich wesentlich nur in intuitiver Weise, unmittelbar, ursprünglich, genial von jenem Zentrum: der Idee des Menschen gelebt und hat damit ein System gehabt, insofern die einzelnen Momente seines pädagogischen Denkens und Tuns von dieser Idee tatsächlich — weniger in begrifflicher Reflexion als in geistiger Tat — lebendig zusammengehalten werden.“ (Leser.) Pestalozzis „Weckung und Belebung und Erhöhung der innern Kräfte ist doch das, was wir „formale Bildung“ nennen und nennen dürfen. Es ist das Kantische Lebensprogramm der Autonomie der Vernunft, der geistigen Selbständigkeit und Selbsttätigkeit in pädagogischer Form.“ (Leser.)

Beide Bücher sind klassisch in ihrer Art. Sie geben feines Zeugnis dafür, mit welch großer Liebe und mit welch schönem Erfolge beide Forscher sich in Pestalozzis so überaus schwierige Gedankenwelt versenkt haben. Beide Bücher führen aber auch den Nachweis, daß die außerordentliche Wertung und Schätzung Pestalozzis durch beide Gelehrte fest begründet und wohl verdient ist. Es macht Freude, zu sehen, wie so viele Grundgedanken unserer pädagogischen Neuerer nur die wiedererwachten Gedanken des Philosophen von Iferten sind; denn in kaum einer unsrer wesentlichen Forderungen sind wir Heutigen über diesen Altmeister der Pädagogik hinausgekommen. Ja, ich meine, der größte Schritt vorwärts ist damit getan, daß die Parole nun wieder heißt: Zurück zu Pestalozzi! Das beweisen beide Bücher. Darum: tolle, lege.

Pestalozzi. Sein Leben und sein Wirken als Volksmann und als Bahnbrecher auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts. Wien 1909. A. Pichlers Witwe & Sohn. 65 S. 1 Krone.

Im Jahre 1901 erließ das Kuratorium der Wiener Pestalozzi-Stiftung ein Preisausschreiben über obengenanntes Thema. Bei der Erneuerung 1903 ward außerdem gefordert, die Preisarbeit solle auch Pestalozzis Erziehungssystem in Betracht ziehen. 1907 wurde der Preis einer Arbeit des Brünner Bürgerschullehrers Franz Netopil zuerkannt. Nicht gekrönt wurde die vorliegende Schrift, mit Unrecht, wie ihr anonymer Verfasser meint, weil gerade sein Werkchen das biete, was das Ausschreiben forderte, was aber Netopil (dessen Buch ich nicht kenne) nicht geboten habe: Darlegung der Bedeutung Pestalozzis als Volksmann und seines Erziehungssystems. Ich gestehe nun dem Verfasser gern zu, daß seine Arbeit weit mehr bringt als alle früheren populären Charakters. Es ist ihm ein klares und farbiges Bild des Menschen Pestalozzi gelungen. Mißlungen dagegen ist der Versuch, dem Volke ein Bild des Denkers Pestalozzi zu zeichnen. Und dies Ende war, nach meiner Überzeugung, unausbleiblich. Denn einmal hat die Möglichkeit der Popularisierung philosophischer Überlegungen und gedanklicher Ergebnisse eine gewisse Grenze, bei deren Überschreiten Popularisierung gleichbedeutend wird mit Verflachung. Und zum andern müssen solche aus ihrem Zusammenhang gelöste Sätze, wie sie der Verfasser — der übrigens nicht auf der Höhe moderner Pestalozziforschung steht — in seinem Werkchen gibt, unbedingt an Licht und Bedeutung verlieren. Sie sind nur im Rahmen des Ganzen, inmitten des Gedankengewebes samt der Vielheit seiner fruchtbaren Beziehungen in ihrer vollen Tragweite verständlich. Das Preisausschreiben hat in seiner Erweiterung von 1903 eben etwas schlechthin Unmögliches verlangt.

Kurze Anzeigen.

Die Arbeitsschule. Aus der methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins. Leipzig, Alfr. Hahn. 2,80, gb. 3,30 M. — Gewiß, der Ausdruck „Arbeitsschule" kann irreleiten; aber er ist nun einmal da, und er findet auch nachgerade immer mehr die richtige Auffassung. Eine spätere Zeit mag ihn durch einen besseren ersetzen. Zweck obiger Schrift ist, die leitenden Ideen der „Arbeitsschule" herauszustellen. Sie ist aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins hervorgegangen. Einer kurzen Einführung des Vorsitzenden Vogel folgen vier grundlegende Abhandlungen: Die Arbeitsschule (Sieber), die intellektuelle Bildung in der Arbeitsschule (Sieber), Arbeitsschule und Willensbildung (Sieber), Material und Werkzeug und ihre Bildungswerte, d. h. Bildungswert der materiellen Arbeit in ihrer Anwendung als Unterrichtsprinzip (Rößger). Diese Aufsätze sollen vor allem für die weitere Durcharbeitung des Problems, dem das Buch gewidmet ist, die psychologisch-pädagogischen Grundlagen schaffen. Daß die Frage noch im Flusse ist, und daß auch die Verfasser noch mitten in der Arbeit stehen, verraten ihre Ausführungen deutlich genug; aber, was sie bieten, ist doch für jeden Strebenden anregend und enthält auch manchen Baustein, den man beim Aufrichten der Zukunftspädagogik nicht unbeachtet lassen wird. Der Reform des Grundunterrichts als des Gebietes, auf das die Meth. Abt. zunächst ihre Ideen anzuwenden gedenkt, ist ein besonderer Abschnitt gewidmet, der den Elementarunterricht als „Gesamtunterricht" (d. h. als ungegliederten Unterricht) behandelt (Vogel und Rößger). Ein paar Beiträge zur Praxis bilden den Schluß: Hausbau und Wohnungsausstattung (Rößger), der Stadtteil Sellerhausen vor 100 und vor 1000 Jahren, ein Beitrag zur Heimatkunde (Erler), und: Schulspaziergänge (Erler). Das Buch, dessen meist in der Form begründete Mängel die bevorstehende 2. Auflage sicherlich verbessern wird, ist eine hervorragende Erscheinung auf dem Gebiete der Reformliteratur und vor allem ein rühmliches Zeugnis für das reiche pädagogische Leben, das gegenwärtig im Leipziger Lehrerverein pulsiert.

Pädagogische Jahresschau über das deutsche Volksschulwesen im Jahre 1908. Herausgegeben (im Verein mit 25 andern Schulmännern) von Seminardir. Dr. E. Clausnitzer (Utersen). Leipzig, G. B. Teubner. 6, gb. 7 M. — Die Jahresschau ist uns schließlich doch noch zugegangen, obwohl wir schon auf ihre Einsendung verzichtet hatten. Wir können ihr darum auch nur ein kurzes Wort widmen.

Die Anlage erscheint uns, wie wir schon mehrmals hervorgehoben, ganz vortrefflich. Die Mitarbeiter erfüllen ihre Pflicht im ganzen durchaus zweckentsprechend. Namentlich die von v. Sallwürk und Muthesius bearbeiteten Abschnitte haben uns Hochachtung abgenötigt. Ob an jedem Platze immer auch der richtige Mann steht, ist freilich eine andere Frage. Den Grundsatz, objektive Berichte zu bieten, halten auch wir für richtig; ob er überall strenge Beachtung gefunden hat, erscheint uns allerdings fraglich. Wünsche bleiben auch im übrigen noch so mancherlei. Warum z. B. trotz der in die Augen springenden Unzuträglichkeiten die doppelte Berichterstattung in Pädagogik erhalten bleibt, verstehen wir nicht. Auf alle die Stellen, die wir beim Durchblättern mit Fragezeichen versehen haben, können wir natürlich nicht eingehen. Trotz alledem verdient aber die Jahresschau als der reichhaltigste und gediegenste Bericht dieser Art, als Nachschlagebuch namentlich, die beste Empfehlung.

Neue Fröbelschriften: 1. Fröbels Ideen in ihrem Einfluß auf pädagogische und soziale Wirksamkeit. Von Hanna Mecke (Abhandlungen zum Verständnis von Fröbels Erziehungslehre II). Bamberg, C. C. Buchner. 40 Pf. — 2. Schriften des Deutschen Fröbelverbandes I: In Fröbels Bahnen. Berlin, L. Oehmigkes Verlag. 1 M. — Die pädagogische Reformbewegung der Gegenwart hat den Blick wieder auf Friedrich Fröbel gelenkt, den genialen Erzieher und Erziehungstheoretiker, dessen Bahnen sie in ihrem positiven Aufbau folgt. Verstärkt wird das Interesse durch die neue Mädchenschulordnung in Preußen, in der eine praktische Einführung der Schülerinnen in die Kleinkindererziehung vorgeschrieben wird. Von der Bewegung, die beides in den Kreisen der Kindergartenfreunde erregt hat, geben obige Schriften Kunde. 1. ist ein sehr anerkennenswerter Versuch, die Grundideen Fröbels in gedrängter Fassung, aber in klarer, verständlicher Form zu entwickeln. Eine scharfe Kritik der heutigen Kindergartenverfassung schließt sich an, und ein hoffnungsvoller Blick auf die soziale Bedeutung einer Kindererziehung im Geiste Fröbels bildet den Abschluß des lesenswerten Schriftchens. — 2. ist bedeutend umfangreicher. Es beginnt mit einem Blick auf die Geschichte des Fröbelverbandes von Gertrud Pappenheim, der Tochter seines Begründers, und einer programmmatischen Arbeit der jetzigen Vorsitzenden, Martha Bock in Frankfurt a. M.: Aufgaben und Ziele. Dann folgt eine geistvolle Abhandlung über „Fröbels Idee des Menschen" von Prof. Dr. Leser in Erlangen, die wohl imstande sein könnte, die vielen zu bekehren, die von der allgemeinen Bedeutung der Pädagogik Fröbels nichts wissen wollen. Eine Arbeit über „die Verwertung der Fröbelschen Erziehungslehre in der eigentlichen Schule" von Helene Klostermann schließt sich an. Dann folgen noch ein paar Seiten über „die Sicherstellung der Kindergärtnerin", „empfehlenswerte Fröbelliteratur" und Vereinsnachrichten. Eine reichhaltige und vielfach belehrende und anregende Veröffentlichung!

Dr. von der Fuhr, Franz Michael Vierthaler und seine Zeit. Berlin, Gerdes & Hödel. 1,40 M. — Eine ziemlich eingehende Charakteristik der pädagogischen Gedanken des verdienten Salzburger Schulreformators (1758—1830) unter steter Bezugnahme auf zeitgenössische und nachlebende Pädagogen. Belehrend und anregend, wenn man auch nicht jedem Urteil des Verfassers zustimmen kann.

Dr. Edmund Richter, Justus Mösers Anschauungen über Volks- und Jugenderziehung im Zusammenhange mit seiner Zeit. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1,60 M. — Systematische Zusammenstellung und Würdigung der pädagogischen Ideen des berühmten Autors der „Patriotischen Phantasien", bekanntlich eines der geistreichsten Männer seiner Zeit. Der Verfasser würdigt ihn als einen durchaus selbständigen Vorläufer der Sozialpädagogik, Nationalerziehung und Gefühlspädagogik gegenüber der individualistischen, kosmopolitischen und rationalistischen Aufklärungspädagogik seiner Zeit, und gerade die stete Bezugnahme auf diese geistigen Strömungen, zu denen Möser vielfach in scharfer Opposition steht, stempeln die aus eingehenden Studien erwachsene Schrift zu einem sehr wertvollen Beitrage zur Charakteristik der Bildungs- und Erziehungsideen des 18. Jahrhunderts überhaupt. Daß sie auch im Hinblick auf die pädagogischen Bewegungen unserer Zeit von Interesse ist, geht aus dem Angeführten gleichfalls hervor.

Dr. Stach, Das Braunschweigische Schuldirektorium. Ein Beitrag zur Geschichte der Schulaufsicht. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1,50 M. — Eine interessante Studie über einen Versuch des Braunschweiger Herzogs Karl

Wilhelm Ferdinand (1780—1806), das Volksschulwesen seines Landes einer unabhängig von den Konsistorien bestehenden fachmännischen Leitung zu unterstellen. Leider bestand die damit betraute Behörde, das „Schuldirektorium", nur vier Jahre, 1786—1790. Die Schrift ist auf Grundlage fleißigen Aktenstudiums entstanden und enthält auch im übrigen noch manchen wertvollen Beitrag zur Schulgeschichte des 18. Jahrhunderts.

Prof. Dr. Roller, Der Gesundheitskatechismus Dr. Bernh. Christoph Fausts. Ein Beitrag zur Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts. Leipzig, Teubner. 3 M. — Der Gräfl. Schaumburg-Lippesche Leibarzt Dr. B. Chr. Faust († 1842) ließ 1792 einen „Gesundheitskatechismus" erscheinen, der seinerzeit in zahlreichen Schulen, namentlich Hessens als Lehrbuch eingeführt war. Die durch minutiöse Untersuchungen über Gebühr angeschwollene Schrift ist immerhin ein interessanter Beitrag zur Geschichte der hygienischen Unterweisung in den Schulen.

Dr. Vollmer, Friedrich Wilhelm I. und die Volksschule. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. 3,60 M. — Eine auf archivalischen Studien beruhende, für die Geschichte der preußischen Volksschule wertvolle Schrift. Verfasser stellt aktenmäßig die Tätigkeit des Königs fest und gibt sodann eine systematische Übersicht über die tatsächlichen Verhältnisse der Lehrer und des Unterrichts. Das hergebrachte Bild des Königs verändert sich etwas nach dem vom Verfasser beigebrachten Material. In der Hauptsache hat Friedrich Wilhelm nur für Ostpreußen gesorgt, und bitter klingt es, wenn Verfasser darlegt, daß die Schulreform nicht vorwärts kommen wollte, weil der sparsame Landesherr allzuwenig Geld zur Verfügung stellte. Das kann aber das Verdienst nicht mindern, daß in Ostpreußen Außerordentliches geschaffen wurde, so daß er für diese Provinz den Ehrennamen des Vaters der preußischen Volksschule wirklich verdiente. Wenn für die andern Landesteile wenig geschah, so liegt das unsers Erachtens daran, daß der König den Zustand der Schulen als hinreichend ansah, und daß die Organisation der Landesverwaltung und des Heeres, sowie die Förderung der wirtschaftlichen Lage ihm zu wenig Zeit für die Schule ließen. Die landläufige Ansicht, daß Friedrich Wilhelm der Schöpfer der staatlichen Volksschule sei, wäre nach den Ausführungen des Verfassers zu beschränken. (Dr. E. Clausnitzer in Ütersen.)

Aus der Fachpresse.

Logik und Psychologie — Prof. Dr. Wundt-Leipzig — Zeitschr. für päd. Psychologie 1.

Unterricht und Interesse — Prof. Dr. Münch-Berlin — Ebenda.

Selbsttätigkeit der Schüler — P. Säurich-Chemnitz — Päd. Warte 1.

Pubertät und Schule — A. Cramer-Göttingen — Monatshefte f. d. naturwissenschaftl. Unterricht 1.

Das System der Pädagogik (genauer: Pädagogik als System) — Prof. Dr. Meßmer-Rorschach — Schweizerische päd. Zeitschrift 1909, 6.

Persönlichkeit — Prof. Skupnik-Krumau (Böhmen) — Deutsche Blätter f. erziehenden Unterricht 1909/10, 16 u. 17.

Volkserziehungsgedanke und Politik — Seminardir. Dr. Seyfert-Zschopau — Deutsche Schulpraxis 1—3.

Der Einfluß der natürlichen und sozialen Faktoren auf die geistige Entwicklung und auf die Erziehung — O. Paßkönig-Leipzig — Ebenda 2—5.

Militärische Jugenderziehung — H. Schröer-Berlin — Monatsschr. f. d. Turnwesen 1.

Moralpädagogik (eigentlich: Sozialpädagogik auf voluntaristischer Grundlage) — Päd. Warte 2.

Der „darstellende Unterricht" während des letzten Jahrzehnts (aus des Verfasses Schrift: „Der darstellende Unterricht", 2. Aufl.) — E. Linde-Gotha Allg. deutsche Lehrerzeitung 4 u. 5.

Darf mit der Schule experimentiert werden? — Prof. Dr. Ostwald — Leipziger Lehrerztg. 1909/10, 15.

Zur Frage der Pädagogischen Akademie — Otto Schmidt-Berlin — Päd. Zeitung 4 u. 5.

Erfahrungen über die Stellung der Schulkinder zur religiösen Tradition — A. Henseling-Leipzig — Zeitschr. f. päd. Psychologie 1.

Die religiöse Gedankenwelt älterer Volksschülerinnen (nach einer Umfrage) — H. Schreiber-Würzburg — Monatsblätter f. d. religiösen Unterricht 1 u. f.

Orthodoxe und liberale Methode im Religionsunterricht — Dr. Wehnert-Hamburg — Ebenda.

Amos der Prophet in der Volksschule (Präparation) — Seminaroberl. Lehmensick-Dresden — Ebenda u. f.

Was ist lehrbar? (mit Bezug auf den Religionsunterricht) — Seminardir. Kabisch-Prenzlau — Päd. Blätter f. Lehrerbildung 1.

Neue Bahnen im erdkundlichen Unterricht — Seminarl. Schneider-Cöthen — Schulblatt f. Braunschweig und Anhalt 1 u. 2.

Über physikalische Schülerübungen — Schweiz. Lehrerztg. 1 u. f.

Rechte und Pflichten der „biologischen" Methode im Naturgeschichtsunterricht — P. Kammerer-Wien — Monatsh. f. d. naturwissenschaftl. Unterricht 1.

Die Vorschläge der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte f. d. Gestaltung des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts — Dir. Dr. Dannemann-Barmen — Natur und Erziehung 1909/10, 3 u. 4.

Die Stellung des Deutschlehrers zu Sprachneuerungen — Oberl. Schwabe-Radeberg — Ztschr. f. d. deutschen Unterricht 1909, 12.

Die Gräbnersche Robinsonbearbeitung (Kritik) — P. Lang-Würzburg — Allg. deutsche Lehrerztg. 2.

Das Wesen der Zahl. Nebst Folgerungen üb. Zweck und Methode des elementaren Rechenunterrichts — P. Schwarz-Hohensalza — Deutsche Blätter 1909/10, 14—18.

Fortsetzung der Polemik zwischen Dr. Wilk und Beetz über die Methode des elementaren Rechnens — Päd. Warte 2 u. 3.

Zur Seminarlehrerfrage — Seminardir. Muthesius-Weimar — Päd. Blätter 1 u. f.

Die „Salzburger Schulen" in Ostpreußen — C. J. Steiner-Schackummen — Die Volksschule (Langensalza) 1909/10, 20 u. 21.

Berthold Otto (Beiträge zu seiner Würdigung nebst Bild) — Der Heilige Garten 1909, 10—12.

Literarische Notizen.

Neue Zeitschriften: 1. „Erziehungsfragen, Blätter für Eltern und Lehrer", herausgegeben von Oberlehrer Dr. Strecker in Bad Nauheim (erscheint monatlich; Bezugspreis für den Jahrgang 2 M). Nr. 1: Vom Bund hessischer Schulreformer — Eltern, Staat und Schule — Arbeitsfreude — Die Arbeitsschule — Staatsbürgerliche Erziehung — Die Wickersdorfer freie Schulgemeinde u. and.*)

2. „Volksbildungsarchiv. Beiträge zur wissenschaftlichen Vertiefung der Volksbildungsbestrebungen", im Auftrage der „Zentralstelle für Volkswohlfahrt" herausgegeben von Dr. Robert von Erdberg (Berlin, Karl Heymanns Verlag. In Bänden zu je 4 Heften zum Preise von 12 M.). Nr. 1: Über soziale Erziehung (Prof. Natorp) — Über volkstümliche Einführung in die Philosophie (Privatdoz. Dr. Frischeisen-Köhler) — Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek (Walter Hofmann) — Die Volkskunst auf dem Weltmarkt (v. Erdberg) — Berichte über Volksbildungsorganisationen u. and.

3. „Natur und Erziehung, Monatschrift zur Verbreitung und Pflege der Naturwissenschaften in Schule und Haus", herausgegeben von Dir. Dr. Dannemann und Professor Dr. Smalian, mit der Beilage: „In meinen Mußestunden, Anregungen und Mitteilungen für unsere Jugend" (Stuttgart, Franckhsche Verlagshandlung. Jährlich 8 M.). Nr. 1: Die Gärten der Vergangenheit (v. Gleichen-Rußwurm) — Himmels-

*) Dr. Strecker ist auch Herausgeber der eigenartigen Monatschrift „Junge Geister", die nicht nur für Schüler und Schülerinnen der oberen Klassen höherer Schulen bestimmt, sondern auch zum guten Teil von solchen geschrieben ist.

erscheinungen im Oktober 1909 (Prof. Dr. J. Plaßmann) — Werktätigsein und Selbstfinden als Grundlagen des naturwissenschaftlichen Unterrichts (Dir. Dr. Dannemann) — Der ethische Bildungswert der Naturwissenschaften (Prof. Dr. Milau) u. and.

Bei B. G. Teubner erschien soeben der erste Band einer Folge didaktischer Handbücher für den realistischen Unterricht an höheren Schulen, herausgegeben von Universitätsprofessor Dr. Höfler in Wien und Gymnasialprofessor Dr. Poske in Berlin. Es sind das nicht methodisch angelegte Lehr- oder Lernbücher, sondern ausführliche Darlegungen der didaktischen Theorie und Praxis des genannten Unterrichts in seinen verschiedenen Zweigen, unter besonderer Rücksichtnahme auf Lehrproben, Lehrgänge und Lehrpläne — ein Beweis dafür, daß die Pädagogik auch in der höheren Schulwelt anfängt im Kurse zu steigen. Der vorliegende erste, 509 Seiten starke Band, enthält die „Didaktik des mathematischen Unterrichts“ von Prof. Höfler. In ähnlicher Weise sollen zunächst bearbeitet werden: Botanik, Himmelskunde und astronomische Geographie, Physik, Chemie, Mineralogie und Geologie, Zoologie und menschliche Somatologie, Philosophische Propädeutik.

Von dem sehr dankenswerten Werke: „Das gesamte Bildungswesen im Preußischen Landtage“, herausgegeben von H. Siercks, ist der 2. Band erschienen, der die vollständigen stenographischen Berichte über die Verhandlungen im Abgeordneten- und Herrenhause innerhalb der zweiten Session der 21. Legislaturperiode 1808/09 enthält. Ein ausführliches Sachregister ist eine erwünschte Zugabe. Jede Lehrer- und Vereinsbibliothek müßte das Werk anschaffen (Verlag von Lipsius & Tischer in Kiel. 12 M.).

Wiederholt sei auf das Pestalozzivereinsschriftchen: „Königin Luise. Zur 100jährigen Wiederkehr ihres Todestages der deutschen Jugend dargestellt von D. Bernhard Rogge“ hingewiesen. Das Büchlein ist bei Karl Seyffarth in Liegnitz erschienen und kostet gebunden bis zum 15. April 50, dann 60 Pf. Von jedem direkt vom Verleger bezogenen Exemplar fließen 20 Pf. in die Unterstützungzkassen der vereinigten Pestalozzivereine.

Auch von katholischer Seite her sucht man die Schundliteratur durch Zehnpfennighefte in buntem Umschlage zu bekämpfen. Die Sammlung führt den Gesamttitel: „Aus Heimat und Fremde“ und erscheint in der Westfälischen Verlags- und Lehrmittelanstalt in Bochum.

Zur bevorstehenden Einsegnung sei wieder auf die prächtigen Kunstgaben in Heftform hingewiesen, die bei Jos. Scholz in Mainz erschienen sind (Preis je 1 M.). Mehrere von ihnen eignen sich ganz ausgezeichnet zu Geschenken für Konfirmanden, so besonders: Fritz von Uhde (17 Bilder, meist nach biblischen Stoffen), Vom Heiland (18 Bilder alter und neuer Meister), Göttliches und Menschliches von Wilhelm Steinhausen (16 Tafeln) und endlich Hans Thoma (18 Tafeln). Der Bezugspreis der Hefte ist bei der meist vorzüglichen Ausführung der Bilder und der guten Ausstattung ein lächerlich niedriger.

Von den „Religionsgeschichtlichen Volksbüchern“, herausgegeben von Fr. M. Schiele, erhielten wir jüngst die Bändchen: „Jeremia“ von Pfarrer R. Liechtenhan und: „Die Kirchen und Sekten des Christentums in der Gegenwart“ von Prof. D. Kattenbusch (Tübingen, J. C. B. Mohr. Je 50 Pf.), von denen jedes Empfehlung verdient.

Das bekannte reich illustrierte Lieferungswerk: „Der Mensch und die Erde“ (Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & Komp. Jedes Heft 60 Pf.) ist bis zur 92. Lieferung vorgeschritten. Der von hervorragenden Fachmännern geschriebene Text ist gut, die Ausstattung vorzüglich. Das Werk soll in 120 Heften vollendet sein.

Zickfeldts Pädagogischer Taschenkalender ist uns leider erst jetzt zugegangen. Wir hätten den sehr reichhaltigen und überaus praktisch angelegten Ratgeber für Lehrer gern schon früher empfohlen (Osterwieck a. H., Zickfeldt. 75 Pf.).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Wilhelm Wundt und Ernst Meumann oder — die experimentelle Pädagogik eine Gefahr?

Von ***W. J. Ruttmann*** *in Marktsteft a. M.*

„Nach meiner Ansicht kann kein Zweifel darüber herrschen, daß die Pädagogik eine selbständige Wissenschaft ist, weil sie ihren eigentümlichen Gesichtspunkt hat, unter dem sie alle Gegenstände ihrer Forschung betrachtet: den Gesichtspunkt der Erziehung und Bildung. Sie kann eben darum auch nicht als angewandte Psychologie oder Ethik bezeichnet werden, denn der Psychologe oder Ethiker als solcher hat es mit den Tatsachen des geistigen und sittlichen Lebens zu tun, nicht mit den Tatsachen der erzieherischen Einwirkung auf dasselbe. Der Psychologe mag noch so wertvolle Beiträge für die Pädagogik liefern, indem er uns einen Einblick verschafft in die psychische Entwicklung des Kindes, wir haben es in der Pädagogik nicht in erster Linie mit der natürlichen Entwicklung des Kindes zu tun, sondern mit dem Eingreifen des Erziehers in diese Entwicklung, — die Kenntnis der natürlichen Entwicklungsfaktoren können wir von dem Psychologen entlehnen, gerade jenes pädagogische Problem wie die von dem Erwachsenen beeinflußte Entwicklung vonstatten geht greift über das Gebiet der Psychologie hinaus“*). So schrieb seinerzeit Meumann in der Einführung zur Zeitschrift für experimentelle Pädagogik. Er hatte damit das vielumstrittene Problem Psychologie und Pädagogik an einen neutralen Punkt geschoben und die Verfechter der experimentellen Pädagogik konnten sich des Glücks preisen, die junge Frucht ihres Schaffens und Strebens nicht gegen An- und Einwürfe mannigfachster dogmatischer Ansichten verteidigen zu müssen. Wohl entspannen sich heftige Kämpfe um die pädagogische Wertigkeit der neuen Wissenschaft, indessen vermochten diese, sofern sie hauptsächlich durch Verwechslung von theoretischen mit praktischen Aufgaben entstanden waren, kaum nennenswerten Einfluß auf die Entwicklung der experimentellen Pädagogik auszuüben. So konnte die problematische Arbeitswertung umgangen und eine geordnete Analyse der besonderen Aufgaben angebahnt werden.

*) Vgl. Zeitschr. f. exp. Pädagogik, Bd. I, S. 7.

Von unerwarteter Seite erfolgt nun ein Angriff auf die experimentelle Pädagogik, der zum Ausgangspunkte, man darf schließlich auch sagen zur Möglichkeit seiner Evolution, das Verhältnis zwischen Psychologie und Pädagogik nimmt. Wilhelm Wundt, der Altmeister unserer Psychologie, um allgemeines zu sagen, äußert sich an seinem Lebensabende über das von ihm bisher nach Möglichkeit gemiedene Feld der wissenschaftlichen Pädagogik. Schon gelegentlich der Klarlegung des Widerspruchs, der sich zwischen Wundt und einer Gruppe seiner Schüler herausgebildet, zeigte Wundt Gedanken in diesem Sinne auf, die ihn allem Anscheine nach tief beschäftigten. Er schrieb damals: „Welche Triumphe wird erst diese Methode (die Ausfragemethode der Külpeschen Schule) feiern, wenn sich die Pädagogik ihrer bemächtigt, wenn die Schulbank zugleich zur Experimentierbank wird und der Lehrer, falls er sich beim Schulexamen erkundigte, was sich der Schüler bei seiner Arbeit etwa noch nebenbei gedacht habe, in dem stolzen Bewußtsein leben kann, er habe ein psychologisches Experiment gemacht“*). Mit Spannung wird nach diesen Worten der Kreis der pädagogischen Theoretiker eine Arbeit Wundts lesen und werten, die sich mit der Frage der wissenschaftlichen und insbesondere psychologischen Bedeutung der theoretischen Pädagogik beschäftigt, zudem er an Meumann, dem nicht subalternen pädagogischen Schriftsteller, wie Wundt ausdrücklich betont, ein warnendes Exempel zu statuieren versucht**).

I.

Die in einer umfangreichen Literatur namentlich in den neunziger Jahren des 19. Jahrhunderts verarbeitete Frage um das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik hat im neuen Jahrhundert vor allem durch zwei Tatsachen eine bemerkenswerte Beeinflussung erfahren. Zunächst konnte nicht ausbleiben, daß die verächtlicherweise als psychologistische Tendenzen bezeichneten Übergriffe der Psychologie in die gesamte Philosophie auf die Pädagogik einen Einfluß bedeutendster Art ausüben mußten. Konnte nur die Psychologie die alleinige Wissenschaft mittelbarer Geisteserkenntnis sein, so durfte die Pädagogik nicht mehr als Kulturphilosophie im besten Sinne bezeichnet werden, denn sie wurde ein Stück der Psychologie. Sofern aber die psycho-

*) Vgl. Wundt, Psychologische Studien, 1907, und W. J. Ruttmann, Der Kampf um die Psychologie, Blätter f. d. Schulpraxis, XIX. Bd., S. 150 f.

**) Vgl. W. Wundt, Über reine und angewandte Psychologie. Psychol. Studien, V. Bd., 1/2 Heft.

logistischen Streitigkeiten nicht nur uferlos, sondern auch inhaltslos zu verlaufen scheinen, ist dieses Normierungsexperiment vorläufig für die theoretische Pädagogik nicht von Belang. Aber ein anderes Streben der psychologischen Wissenschaft sucht bedeutsamere Beziehungen zur Pädagogik zu gewinnen und dies ist der Versuch der Psychologen, aus den praktischen Lebensgebieten neues und interessantes Material für die psychologische Experimentalanalyse zu gewinnen. Mit offenen Armen wurden in diesem Falle die Psychologen von den Pädagogen empfangen; denn diese waren schon längst gezwungen, voraussetzungslos, ohne besondere Beachtung der nur langsam fortschreitenden Wissenschaft auf reiner praktischer Erfahrung aufbauend, ihre Grundlagen zu entwickeln; so konnte ihnen eine wissenschaftliche Fundierung nur willkommen sein. In diesem Sinne schreibt nun auch Wundt: „Kein einsichtiger Psychologe wird anstehen", den „innerhalb wie zum Teil außerhalb der Psychologie erwachten Drang nach praktischer Betätigung als einen berechtigten und erfreulichen anzusehen . . . Und auch das wird jeder einsichtige Psychologe zugestehen, daß die Ergebnisse, die praktisch vermöge der Übelstände und schweren Nachteile, die ihre Nichtbeachtung mit sich führt, eine möglichst einleuchtende und allgemein zugängliche Nachweisung heischen, nicht auf eine nach allen Seiten gerichtete erschöpfende Untersuchung ihrer näheren Bedingungen warten können" *).

Es darf so den Pädagogen nicht verdacht werden, wenn sie mit allen den ihnen zugänglichen Mitteln versuchen, die Ursachen und Wege ihrer Erfolge und Mißerfolge zu untersuchen. Daß dabei psychologische Untersuchungsmethoden die Hauptrolle spielen, liegt in der Natur der Sache; denn „es ist für die Erzieher vom höchsten Interesse, in welchen Motiven, ob in solchen der Unsicherheit der Wahrnehmung oder des Gedächtnisses, ob in Mängeln des Wollens und der Aufmerksamkeit, in fehlendem Interesse, endlich in Bedingungen der Ermüdung und Übung, die beobachteten Abweichungen zwischen den Erscheinungen und ihrer Reproduktion ihren Grund haben. Wegen dieser hier im Vordergrunde stehenden Rücksicht auf die zukünftige Beeinflussung der Geistestätigkeit des Kindes und auf die Notwendigkeit, die erforderlichen Angriffspunkte für eine solche Beeinflussung zu finden, setzt überhaupt die Pädagogik mehr als alle andern Disziplinen der angewandten Psychologie eine enge Anlehnung an die reine Psychologie voraus, indem entweder die Resultate einer Deutung

*) a. a. O., S. 2.

mit Hilfe der bekannten Ergebnisse der letzteren bedürfen, oder aber psychologischen Untersuchungen fordern, die dann auch ein theoretisches Interesse besitzen können"*). Wundt deutet in den letzten Worten eine wichtige Beziehung zwischen Psychologie und Pädagogik an, die zum Vorteile der Psychologie wird. Auf diese Tatsache hat bekanntermaßen besonders eindringlich James hingewiesen. Er meint, niemand hätte mehr Nutzen aus dem wissenschaftlichen Interesse an der Psychologie, wie es durch Pädagogen betätigt wurde, als die Psychologen selbst. James stellt sich übrigens auch in Gegensatz zu Wundt, sofern dieser ein eifriger Förderer der „neuen Psychologie" ist, wie sich James ausdrückt. Der amerikanische Psychologe will hervorheben, „daß es nach seiner bescheidenen Meinung eine »neue Psychologie«, eine Wissenschaft, die in der Tat des Namens würdig wäre, überhaupt nicht gibt. Es gibt nur die alte Psychologie, die zu Lockes Zeiten anhub und die nur um ein wenig Gehirn- und Sinnesphysiologie sowie um ein wenig Evolutionstheorie vermehrt wurde. Sie hat zwar in der Selbstbeobachtung einige Verbesserungen erfahren, aber diese sind für die Zwecke des Lehrers nur selten verwendbar. Was für ihn von wirklichem Werte ist, sind die Grundbegriffe der Psychologie, und diese sind, abgesehen von der vorerwähnten Evolutionstheorie, weit davon entfernt, neu zu sein"**). Es sei James' Auffassung besonders im Gegensatz zu Wundts Betrachtung der pädagogischen Leistung Meumanns, die unten besprochen werden soll, gestellt.

Wundt kommt nun in seiner jüngsten Studie über „reine und angewandte Psychologie" zunächst auf die Untersuchungen Sterns zur Psychologie der Aussage, sodann auf die Gedächtnisexperimente zu sprechen. Jenen weist er besondere Bedeutsamkeit zu, wobei er aber wohl übersieht, daß Stern gerade für die pädagogische Seite der Psychologie in jüngster Zeit sich mehrfach über eine Methode der pädagogischen Psychologie geäußert hat, die wenig mehr mit komplizierten Apparaten und Versuchsanordnungen und damit auch mit den Methoden der reinen Psychologie im Wundtschen Sinne zu tun haben wird. Sofern nun Wundt die Pädagogik als angewandte Psychologie betrachtet, möchte er zwei Richtungen unterschieden wissen: eine rein praktische, ohne weitere Begründung der Endergebnisse arbeitende und eine, welche neben dem praktischen zugleich

*) Wundt, a. a. O., S. 4.

**) James, Psychologie und Erziehung. Übers. v. Kiesow. 2., S. 3 f. Leipzig 1908.

das theoretische Interesse im Auge hat. Diese ist für Wundt ungemein wertvoller, da in diesem Falle „die Pädagogik in engerem Konnex und offenbar auch in fruchtbarerer Wechselwirkung mit der reinen Psychologie steht.“*) Es ist dies aber nur möglich, wenn sich der Pädagoge eine allseitige psychologische Bildung erwirbt. Die gründliche Kenntnis der gesamten Psychologie in ihren mannigfachen Richtungen und die Hinleitung zu einer eigenen Erfassung psychologischer Tatsachen ist denn auch für Wundt wichtiger als die „Ansammlung einzelner technischer Erfahrungen auf Grund eigener oder fremder Experimente“. Es ist ein großer Gewinn für die Pädagogik, diese von vielen ihrer Vertreter schon lange gestellte, aber von Hochschulen und Behörden bisher nicht genügend beachtete Forderung durch den vornehmsten Vertreter der Philosophie und Psychologie aufgestellt zu wissen.

Die Zweiteilung der Pädagogik als angewandter Psychologie weist Wundt an der Psychologie des Kindes genauer nach. Die Psychologie des Kindes ist einerseits ein Teil der reinen Psychologie. Sie untersucht die seelische Entwicklung des Kindes und wird damit zum Hauptstamm der genetischen Psychologie überhaupt. Andrerseits ist aber die Kinderpsychologie an die Pädagogik gebunden und zwar verhält sich in diesem Falle die Pädagogik nehmend und gebend gegenüber der Psychologie. „Nehmend, da die Grundanschauungen, von denen die psychologische Beobachtung des Kindes geleitet wird, mit den allgemeinen Ergebnissen der reinen Psychologie in Einklang stehen müssen. Gebend, insofern die psychische Entwicklungsgeschichte ein wichtiger Teil der Psychologie selbst ist.“ **)

Indessen nicht allein die Pädagogik kann eine Verwertung der gesamten in der reinen Psychologie gewonnenen Anschauungen versuchen, sondern dies pflegen auch Mythologie, Sprachwissenschaft, Kunstwissenschaft und Soziologie im weitesten Sinne einschließlich ihrer Spezialgebiete zu tun. Allein nur die Pädagogik vermag direkte praktische Verwertung und Übertragung der psychologischen Ergebnisse und Methoden zu üben. „Unter den verschiedenen Anwendungsgebieten der Psychologie ist . . . die Pädagogik . . . eines der wichtigsten. Sicherlich stellt sie aber allen andern darin voran, daß in ihr praktische und theoretische

*) Wundt a. a. O. S. 6.
**) a. a. O. S. 6/7.

Interessen sich begegnen, und daß hier vor allem die dringlichste aller praktischen Fragen, die nach der Erziehung der kommenden Geschlechter und damit die nach der Zukunft der Kultur selbst an die Türe pocht." *) Dieses Dokument vorurteilsfreier Gesinnung gegenüber der Pädagogik, die man nicht allenthalben in Hochschulkreisen sowohl als auch von den Thronen des Geistes- und Wissenslebens vertreten sieht, ist mit der Bestimmung der Pädagogik als angewandter Psychologie überhaupt feste Basis für eine entschiedene Weiterentwicklungsmöglichkeit der Pädagogik. Es kann Herbartsche Monopole wanken machen.

Wundt unterscheidet nun drei Aufgaben der Pädagogik als angewandter Psychologie:

I. Praktisch-technische Aufgaben (Untersuchungen über die zweckmäßigsten Lern- und Lehrmethoden, über die Zeitverhältnisse der Erholung und Übung bei verschiedenen Arten geistiger Arbeit, über Erholungsdauer, Zeitdauer und Verteilung der Arbeit usw.);

diese wurden bisher von beiden Seiten aus am meisten gestellt, jedoch nur in den Interessen der Ausgangspunkte, nicht unter einwandfreier Berücksichtigung der Beziehungen zwischen Psychologie und Pädagogik.

II. Praktisch-theoretische Aufgaben (Ermittelungen über die Unterschiede der Begabung, der Altersstufen, der Geschlechter, über Hilfsmittel zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Interesses usw.).

III. Rein theoretische Aufgaben (Entwicklungsgeschichte des Kindes, Untersuchungen über Ausdrucksbewegungen, Willenshandlungen, Intelligenzäußerungen, Sprache usw.);

diese beeinflussen natürlicherweise die unter I. und II. genannten Aufgaben. Sie erfordern auch eine umfassende Orientierung in der allgemeinen Psychologie. Wundt fordert hier sogar als unumgängliche Voraussetzung eine durch selbständige Arbeit erworbene „psychologische Gesamtauffassung". Umgekehrt stellt er auch die Forderung an die allgemeine Psychologie, exakte Untersuchungen der allgemeinen Bewußtseinsprobleme zu fruchtbarer Grundlage zu liefern.

So vertritt Wundt der theoretischen Pädagogik gegenüber einen Standpunkt, der in jeder Hinsicht nicht nur als beachtenswert, son-

*) W. a. a. O. S. 10.

dern direkt als normierend zu gelten hat. Um so seltsamer mutet uns der Hauptteil der angedeuteten Arbeit an, in welchem sich Wundt gegen die Verselbständigung der experimentellen Pädagogik wehrt.

II.

Vor Jahresfrist veröffentlichte Meumann den Brief eines Hochschullehrers über Pädagogik, speziell über die Frage der pädagogischen Lehrstühle in Bayern. Prof. Rehm, der offizielle Vertreter für Pädagogik an der Universität München, schreibt in diesem Briefe: „Für denjenigen Lehrer, der erst von der Praxis aus der Psychologie nahe tritt, verliert sich — so sind nun einmal unsere Handbücher fast alle — der Weg zu ihr meist in den abgebauten Stollen Herbartischer Konstruktion. Nun teile ich durchaus Ihre Anschauung, verehrter Herr Kollege, daß die Psychologie nicht die einzige, aber die Hauptgrundlage der Pädagogik abzugeben hat, und daß für den Pädagogen die Forderung des Tags vornehmlich auf dem Gebiete der experimentellen Psychologie liegt. Freilich, sieht man von den Ermittelungen über die Technik des Memorierens ab, so sind bisher die Versuche fast alle zwar wertvoll für die Diagnose, aber nur in sehr beschränktem Maße für die Therapie.“ *) Somit besteht für Rehm mindestens kaum die Befürchtung einer Beeinflussung der Pädagogik durch einseitige Experimente. Die entgegengesetzte Anschauung scheint tatsächlich Wundt zu haben. Für ihn bedeutet die praktische Strömung in der Psychologie, wie sie in der experimentellen Pädagogik sich zeigt und eine gewisse Selbständigkeit an sich trägt, eine Gefahr für Psychologie und Pädagogik. „Die Psychologie verengt sich unter dem Drange der praktischen Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse naturgemäß das Gebiet der von ihr bearbeiteten Aufgaben in einer Weise, die nicht bloß andere, für die theoretische Erkenntnis der psychischen Vorgänge wichtigere unverhältnismäßig zurückdrängt, sondern auch der Einreihung der gewonnenen Ergebnisse in den allgemeineren Zusammenhang des psychischen Lebens im Wege steht. Die Pädagogik wird durch die gleiche Beschränkung zu einer schablonenhaften Anwendung experimenteller Ergebnisse veranlaßt, bei der leicht die Einsicht in die Bedingungen und die Grenzen solcher Anwendung abhanden kommt.“ **) Wundt vermutet die Gefahr, die allerdings

*) Vgl. Zeitschr. f. exp. Päd. VIII. Bd. S. 137.

**) Wundt a. a. O. S. 157.

etwas massenhaft angestellten Lern- und Gedächtnisversuche möchten die Pädagogen etwa veranlassen, der Technik des Auswendiglernens ein übriges zu geben und so dem „glücklich überwundenen Aberglauben" daran wieder freie Bahn zu machen. Der pädagogische Psychologe (eben im Sinne der selbständigen experimentellen Pädagogik) verengere seinen Gesichtskreis und stelle seine Aufgaben „nach den Bedürfnissen" der Pädagogik; ja, für Wundt besteht sogar die Tatsache, welche ernsten Vertretern der Experimental-Pädagogik sicher nicht unterschoben werden darf, daß Arbeiten über pädagogische Themata direkt in pädagogische Aufgaben umschlagen, noch viel mehr, daß ein zu pädagogischen Zwecken gesammeltes Material psychologisch ausgebeutet wird. So drohe auch umgekehrt die Gefahr für die Psychologie, „zur Beute der Pädagogik" zu werden.

Drei Fehlerkriterien vor allem führt Wundt an, welche die experimentelle Pädagogik gegenüber der Psychologie charakterisieren.

1. Es bestehe eine Neigung zu übereilter Verallgemeinerung von Ergebnissen;
2. die Neigung zu abschließenden Begriffsbildungen, die den Charakter des Schematisierten an sich tragen;
3. die Folge ist unzulängliche und widerspruchsvolle Interpretation der Erscheinungen.

Mit der unter 2. genannten „abschließenden Begriffsbildung" will Wundt eine „Gefahr" andeuten, welche der Rückkehr zur Vermögengspsychologie gleich komme. Bekanntlich ist es nun aber gerade der Hauptkampf der modernen wissenschaftlichen Pädagogik, von den durch die Herbartsche Schule monopolisierten Systemen der Vermögenspsychologie loszukommen. Wundt spricht ja auch der Herbartschen Schule die psychologische Existenzberechtigung, wenn man so sagen will, ab, indem er in seiner Logik*) schreibt: „Am ehesten erhebt wohl noch die Pädagogik Anspruch darauf, angewandte Psychologie zu sein. Aber auch dieser Anspruch beruht in vielen Fällen nur auf der Benützung gewisser allgemeiner Begriffsschemata, unter denen die alten Vermögensbegriffe noch immer eine Rolle spielen. Jedenfalls verdankt aber die Pädagogik im allgemeinen der praktischen Erfahrung des Unterrichts ebenso viele psychologische Anregungen als der wissenschaftlichen Psychologie. Das beweist vor allem die Pädagogik der Herbartschen Schule,

*) Logik III. Bd. der 3. Aufl. S. 298.

die, von einigen späteren, unwirksam gebliebenen Versuchen Herbarts selbst abgesehen, im großen und ganzen der Wolffschen Vermögenspsychologie verwandter ist als Herbarts eigener Mechanik der Vorstellungen. Auch beruhen ihre anerkennenswerten praktischen Verdienste weniger auf ihrer Psychologie und ihrem etwas scholastischen Betrieb der pädagogischen Theorie, als vor allen Dingen auf dem Erziehertalent einzelner ihrer Vertreter und dem Vorbild hervorragender Pädagogen der Vergangenheit, unter denen Herbart selbst eine ehrenvolle Stelle behauptet." Den Rückfall der experimentellen Pädagogik in die Vermögenspsychologie, der übrigens mit den Herbartschen Mißerfolgen nicht verwechselt werden darf, sucht Wundt nachzuweisen an Meumanns Studie „Intelligenz und Wille". Meumann hat darin der Pädagogik eine Bestimmung verliehen, die unter Umständen zweideutig genommen werden kann, die aber durch die übrige sehr umfangreiche literarische Tätigkeit Meumanns leicht der ungünstigen Deutung auch im Wundtschen Sinne entkleidet werden kann. Auch angenommen, diese Möglichkeit wäre nicht vorhanden, was übrigens des näheren Meumann Wundt gegenüber am besten selbst zu bestimmen wissen wird, so kann durch nicht eindeutige Kriterien einer einzigen Studie, die weder zusammenfassender, noch richtunggebender, sondern allein betrachtender Natur ist, nicht die gesamte Leistung der experimentellen Pädagogik unter ein und demselben Gesichtspunkte betrachtet werden. Wundt fällt über die Arbeit Meumanns ein vernichtendes Urteil: „Der Verfasser unterliegt unwillkürlich und offenbar unbewußt dem Zwang des Begriffsschematismus, dem er sich nun einmal anvertraut hat, und dieser Schematismus ist wiederum das unwillkürliche Produkt überhasteter Verallgemeinerung und mangelhafter psychologischer Analyse, wie sie das Streben nach möglichst rascher Anwendung in einem noch so sehr eines soliden theoretischen Unterbaues bedürftigen Gebiet wie die Psychologie in dem gegenwärtigen Stadium ihrer Entwicklung hervorbringen muß." Wundt denkt seine Erkenntnis auch ganz zu Ende, wenn er weiter sagt: „Wenn ein Forscher, der wie Meumann, in früheren Arbeiten glänzende Proben seiner Befähigung für die Analyse psychologischer Einzelprobleme abgelegt hat, durch eine längere, vielleicht allzu ausschließliche Beschäftigung mit Lernmethoden und ähnlichen praktischen Aufgaben, auf solche bedenkliche Wege geraten ist, was soll man aber dann erst von den experimentellen Pädagogen erwarten, die ohne diese Vorbereitung, der Führerschaft der von der

Psychologie herübergekommenen Pädagogen folgend, Erziehung und Unterricht reformieren wollen?" *). Aus diesem Grunde geht wohl auch Wundt nicht auf die Arbeit „irgendeines subalternen Schriftstellers", wie er die anderen Vertreter der experimentellen Pädagogik bezeichnet, ein. — So man das tut am grünen Holz, was will aus dürrem werden? — — Die Begründung seiner Bedenken gegenüber dem Gebaren der Experimentalpsychologen versucht Wundt im folgenden: „Das verfrühte Streben nach praktischer Anwendung führt zu Begriffsbildungen, in denen sich der Standpunkt der Vermögenspsychologie wiederholt. Die schablonenhafte Verwendung der Vermögensbegriffe läßt dann die nächste Aufgabe der Psychologie, die Beschreibung und die experimentelle Analyse der psychischen Vorgänge, in den Hintergrund treten. Die in jenem praktischen Streben begründete einseitige Richtung auf die Gedächtnispsychologie und die Technik der Lernmethoden endlich, mag sie auch der pädagogischen Praxis einzelne nützliche Winke geben, erinnert in bedenklicher Weise an den äußeren Gedächtnisdrill der alten Pädagogik, den man glücklich überwunden glaubte, und den vollends zu beseitigen eine der wichtigsten Aufgaben der Psychologie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik sein sollte. Wo die moderne Psychologie aus allzu eifrigem Streben, der Praxis zu dienen, auf eine rückständige Memoriertechnik für Lernen und Lehren, für Geistes- und Charakterbildung hinauskommt, da kann man diese praktischen Folgen wohl schon als ein sicheres Zeichen dafür ansehen, daß sie sich auch in der Theorie auf Irrwegen befindet." **)

III.

Zwei Fragen haben wir gegenüber den Wundtschen Auffassungen zu stellen:

1. Ist mit dem derzeitigen Ergebnismaterial der experimentellen Pädagogik je eine „abschließende Begriffsbildung" versucht worden, besteht vorläufig überhaupt Recht und Tendenz dazu?
2. Sind bis jetzt wesentliche Ergebnisse der experimentellen Pädagogik auf die Praxis übertragen worden oder waren große Gruppen von Experimenten wirklich praktischer Natur?

Eine Aufklärung über die von vorsichtigen Beobachtern der

*) Wundt a. a. O. S. 46.
**) Wundt a. a. O.

Entwicklung der experimentellen Pädagogik längst befürchteten Angriffe von psychologischer Seite aus kann nur erfolgen aus der engeren Bestimmung von Theorie und Praxis heraus.

Die moderne Pädagogik steht auf dem Wege, eine wirkliche Theorie der Erziehung zu finden. Damit sind nicht etwa auf theoretischem Wege gefundene Maßnahmen gemeint, welche direkt praktischer Verwertung harren, sondern die Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung hat die Aufgabe, eine psychologische Analyse der Erziehungstatsachen zu geben. Es ist für die Vertreter dieser Art von Pädagogik ganz belanglos, in welchem Verhältnis die Resultate der Analyse zur praktischen Pädagogik stehen. Freilich ist diese Tatsache für eine große Reihe von Vertretern der Zeitpädagogik nicht gegeben. Man steht hier schließlich vor der Streitfrage: Pädagogik oder Pädagogie? Diese ist indessen für die Vertreter der experimentellen Pädagogik zu beantworten im Sinne Pädagogik und Pädagogie. Warum soll nicht eine Wissenschaft den rein theoretischen Weg gehen können, so wichtige Tatsachen wie sie die Tatsachen der Erziehung sind zu analysieren? Daneben kann gleichberechtigt ein anderes dem Baumaterial nach äquivalentes Feld bebaut werden, das ist die systematische Untersuchung und Ordnung der Erziehungsmaßnahmen. Während auf jenem Gebiete nur der stufenweise und in stetigen Schritten vorwärts gehende Forscher sich bewegen kann, ist hier dem praktischen „Erfinder" freie Bahn gegeben. So sieht denn die experimentelle Pädagogik auf die wertvollen praktischen Versuche wie sie in der Befreiung vom Herbartschen Dogmentrust durch die Arbeiten eines Scharrelmann, Linde, Ernst Weber usw. sich zeigen durchaus nicht schelen Auges. Die Erziehungswissenschaftler wollen den Erziehungskünstlern keine Konkurrenz machen. Wenn natürlich die experimentelle Pädagogik durch übereifrige Vertreter zu nahe an die pädagogische Praxis herangerückt wurde, so darf dies nicht der an sich richtigen Idee der neuen Disziplin zur Schuld gerechnet werden.

Hier hat nun Meumann einen Versuch gewagt, welcher so gedeutet werden könnte, daß die experimentelle Pädagogik sogleich mit praktischen Tendenzen und auch mit Materialien der Praxis arbeitet. Dies ist aber nicht das von Wundt so eingehend besprochene Buch: „Intelligenz und Wille", sondern das sind seine „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik". Aber hier übersieht Meumann den springenden Punkt durchaus nicht; er stellt einleitend ganz genau die Basis und Berechtigung seiner

Arbeit fest. Für ihn ist Pädagogik „weder ‚angewandte Psychologie', noch angewandte Ethik, Logik oder dergleichen; sie ist unzweifelhaft eine selbständige Wissenschaft: die Wissenschaft von den Erziehungstatsachen" *). Meumann faßt allerdings Erziehungstatsachen nicht in dem ausschließlich psychologischen Sinne, wie es nur derjenige tun kann, welcher der Psychologie gewisse Zentralrechte einräumt wie oben geschehen; allein er betont mit der weiteren Formulierung der Erziehungslehre als Beschäftigung mit den Erziehungsfragen den rein praktischen Wert. Sofern er also Psychologie als allein normierend ausscheidet, ist sicherlich bei ihm keine gefährliche wenigstens im Wundtschen Sinne gefährliche Angleichung psychologischer und pädagogischer Probleme zu erwarten. Tatsächlich kann auch die experimentelle Pädagogik zu noch keiner „abschließenden Begriffsbildung" schreiten. Es ist auch bisher niemals der Versuch gemacht worden. Ob und wann überhaupt ein solcher Versuch gewagt werden kann, muß der Fortentwicklung überlassen bleiben und hier muß Wundt in vollstem Maße recht gegeben werden, wenn er vor einer selbständigen und damit notwendig für unsere Begriffe unpsychologischen Systematik warnt. Wenn auch die experimentelle Pädagogik den Charakter einer separaten Wissenschaft bekommen muß, die alle an sie herankommenden Einflüsse von andern Wissenschaften und vor allem von der Psychologie in der ihr eigenen Art verwertet, womit jeglichem Tatsächlichen der Stempel der „Entlehnungen" nicht anzuhaften braucht, „ihre Mittel entlehnt sie", um der glücklichen Bestimmung Wintelers zu folgen, „der Psychologie, die von den allgemeinen Gesetzen handelt, denen das geistige Leben des Menschen unterworfen ist, und so enge ist die Verbindung der Pädagogik mit der Psychologie, daß der Fortschritt der ersteren von den Fortschritten, die die letztere macht, geradezu abhängt, das Schicksal der Pädagogik ist mit dem Schicksale der Psychologie enge verknüpft, Pädagogik ist in Anbetracht der anzuwendenden Mittel nichts anderes als angewandte Psychologie."**)

Die Beziehungen zwischen der experimentellen Pädagogik und der allgemeinen Erziehungspraxis sind nicht leicht zu leugnen, aber auch nicht leicht zu beweisen. Vom dargelegten Standpunkte rein theoretischer Pädagogik aus können schlechterdings keine Be-

*) Meumann, Vorlesungen zur Einf. in die exp. Päd. I. Bd. S. IX.

**) Dr. J. Winteler, Ergebnisse der experimentellen Pädagogik. Eos 3. Jrg. S. 241.

ziehungen möglich werden. Der Zusammenhang kann hier nur ein ähnlicher sein wie der zwischen der Physik und der Technik. Allerdings dürfen dann die Interessensphären des Pädagogen und Psychologen nicht folgendermaßen, wie es Winteler versucht, gezeichnet werden: „Der Psychologe untersucht die möglichst einfachen Erscheinungen (Empfindungen, Wahrnehmungen, einfache Gefühle, einfache Willensreaktionen), der Pädagoge wendet sich mehr den komplizierten Gebilden zu; der Psychologe entfernt sich künstlich vom wirklichen Leben, der Pädagoge sucht zur Schularbeit vorzudringen; der Psychologe will die allgemeinen Erscheinungen der Vorgänge, die allgemeinen Bedingungen erkennen, der Pädagoge geht auf das Individuelle aus, er hat es mit dem status quo des Individuums zu tun, mit Realitäten und nicht mit bloß abstrahierten Gebilden; der Psychologe analysiert die geistigen Prozesse nur zum Zwecke, sie kennen zu lernen, der Pädagoge stellt sie in den Dienst bestimmter Zwecke, z. B. geistiger Arbeit und geistiger Leistung, er sucht die Erkenntnis in ihrer Anwendung; den Psychologen interessiert namentlich das Kind in den ersten Jahren der Entwicklung, und zwar interessiert ihn die Entwicklung an sich, der Pädagoge setzt diese Entwicklung voraus und sucht den Einfluß der Erziehung auf die Entwicklung zu kennen, ihn interessiert mehr das schulpflichtige Kind." *) Es mag diese Kennzeichnung der Unterschiede zwischen Pädagogen und Psychologen für vulgäre Begriffe wohl zutreffend sein; mit dem vollen und reinen Begriffe der experimentellen Pädagogik hat sie ebensowenig etwas zu tun, wie die Vergleichungspunkte Wundts es haben, die er sucht, um die „Gefahren" zu bestimmen. Dagegen muß es Wundt zugerechnet werden, daß er Pädagogik in sehr strengem Sinne faßt und sie dann mit Recht in direkten Zusammenhang mit der Psychologie bringt. Alle Versuche, experimentelle Ergebnisse auf die Erziehungspraxis zuzuschneiden, können nur von einer unwissenschaftlichen Formulierung aus möglich sein. Sie fallen deshalb auch niemals der Psychologie zur Last, sofern diese selbst sich durch vulgäre Resultate irgendwelcher Art überhaupt nicht beeinflussen läßt. Es lassen sich aus der schon ziemlich umfangreichen Literatur zur experimentellen Pädagogik viele, ja sehr viele Beispiele suchen, welche die Wundtschen Befürchtungen nur zu bestärken vermöchten; allein dies ist nur möglich, wenn man den Begriff der experimentellen

*) a. a. O. S. 241 f.

Pädagogik zu weit faßt, mindestens nicht in der strengen Form als Problemstellung zur psychologischen Analyse der Erziehungstatsachen.

So müssen einerseits die Bedenken, welche Wundt der vermeintlichen Verselbständigung der experimentellen Pädagogik entgegenbringt, als unberechtigt abgewiesen werden, wenn die engere für die Wundtsche Auffassung allein mögliche Problemstellung gilt; andrerseits haben die Pädagogen „alle Ursache zur Genugtuung, wenn der wissenschaftliche Charakter ihres Gebietes sich befestigt: haben sie doch immer wieder den Einwand hören müssen, daß hier zur Wissenschaftlichkeit die eigentlichen Vorbedingungen fehlen." *)

*) Münch, Die Experimentalpädagogik nach Meumann. Zeitschr. f. päd. Psychologie. 10. Band. S. 255.

Schulausstellungen.

Von Hans Plecher in München.

Vor einiger Zeit wurden gegen den Zeichenunterricht an den Münchener Volksschulen, wie er nach den Ideen Dr. Kerschensteiners erteilt wird, seitens eines Gymnasialprofessors äußerst heftige Angriffe erhoben, die sich auch auf die Leistungen der Volksschule überhaupt erstreckten, namentlich auf die Schülerleistungen, wie sie auf der bekannten „Münchener Ausstellung 1908" zu sehen waren. Die Angriffe erfolgten allerdings, das sei vorweg gesagt, zu unrecht. Aber der Streit zog immer weitere Kreise. Der Münchener Lehrerverein nahm Stellung zu der Frage und drückte u. a. seine Ansicht dahin aus, daß sich die Volksschularbeit überhaupt nicht zu Ausstellungszwecken eigne. Namentlich in der Tagespresse wurde das Für und Wider in der Angelegenheit eingehend erörtert, was um so begreiflicher ist, als es sich bei den Angriffen tatsächlich um die Lebensfähigkeit der fortschrittlichen Ideen handelte und als natürlich die Öffentlichkeit ein großes Interesse an derartigen Bildungsfragen hat, wenigstens haben müßte. Dabei fällte in einem großen Münchener Blatte („Münchener Zeitung") ein „Schulmann" folgendes Urteil über die erwähnte „Schulausstellung": „Wer die auf der Ausstellung München 1908 in der Abteilung „Volksschule" gezeigten Arbeiten für „Durchschnittsleistungen" Münchener Schulklassen ansieht, gibt sich einer Täuschung hin, und es ist nicht recht, daß man das Publikum darüber im unklaren ließ. Mit dieser Ausstellung hat Mangel an Ehrlichkeit und persönliche Streberei der guten Sache einen miserablen Dienst geleistet. Der Vorwurf trifft einzig und allein die ausführenden Organe. Man will der Volksschule Leistungen abpressen, die nicht im Bereiche ihrer Möglichkeit liegen, und den Anschein erwecken, als hätte man es über Nacht so weit gebracht, daß man aus Häckerling Gold machen könne. Das ist entschieden angreifbar."

Eine andere Zeitung stellte die Behauptung auf, daß die meisten der Schülerzeichnungen, die in der Ausstellung zu sehen waren,

von dritter Seite verbessert bezw. wesentlich ergänzt worden wären, so daß von „Schülerleistungen" gar nicht mehr die Rede sein könne.*) — So kam die Münchener Schulausstellung, so kam das Prinzip der Schulausstellungen überhaupt in einen argen Mißkredit.

Es ist hier nicht der Ort, die angeführten Vorwürfe auf ihre ganze oder teilweise Richtigkeit oder Unrichtigkeit zu prüfen. Aber es läßt sich doch rechtfertigen, kurz die Frage zu erörtern, ob denn tatsächlich die Schularbeit nicht zu Ausstellungszwecken geeignet ist.

Schulausstellungen hat es seit langem schon gegeben. Sie waren bisher gewöhnlich die Begleiterscheinungen der großen Lehrerversammlungen, und zwar präsentierten sie sich als sog. Lehrmittelausstellungen. Verschiedene Firmen legten ihre Fabrikationsprodukte, Lehr- und Lernmittel, vor, um die Teilnehmer der Versammlungen zu orientieren über die Neuerscheinungen auf diesen Gebieten und zugleich ihre Geschäfte in empfehlende Erinnerung zu bringen. Das Ganze war also mehr Reklame, der aber nicht jeglicher Wert abgesprochen werden soll.

Bei der deutschen Lehrerversammlung in München im Jahre 1906 wurde meines Wissens zum ersten Male ein neuer Weg beschritten, indem man den Beschauern die Schularbeit zu Gesicht brachte. Ein Schulhaus wurde gezeigt mit all seinen modernen Einrichtungen, darin alles gebrauchsfertig zum Unterrichte, die verschiedensten Hilfsmittel, endlich auch die einzelnen Unterrichtsergebnisse, wie sie im Laufe des Schuljahres erzielt worden waren. Kurz und gut: ausgestellt war eigentlich der ganze Schulbetrieb; es fehlte nur das belebende Element: Schüler und Lehrer. Und man muß sagen, der Eindruck, den diese Art der Ausstellung machte, war im allgemeinen der denkbar günstigste, wobei natürlich das Münchener Schulwesen, das schon damals in weitesten Kreisen einen guten Ruf genoß, eine entsprechende Anziehungskraft ausübte. Ähnliche Ausstellungen wurden dann öfters arrangiert, in verschiedenen Gegenden; sie spitzten sich aber immer mehr auf die Ausstellung von Schüler-

---

*) In der Presse wurde neuerdings dem Zeicheninspektor Steigerwaldt den Vorwurf gemacht, es wären die ausgestellten Schülerzeichnungen von einem Künstler übergangen worden. Herr St. weist diesen Vorwurf als durchaus unbegründet zurück, da von ca. 100 Aufgaben nur eine übergangen wurde. Und das wurde auch vom Anfang an mitgeteilt. Damit fallen die in dieser Richtung gegen die Münchener Ausstellung erhobenen Vorwürfe in sich selbst zusammen.

arbeiten zu, und das ward zur bedeutsamen Fehlerquelle. Es spielte da vielleicht die Absicht herein, den Schulbetrieb mehr zu veröffentlichen. Wir klagen immer — und mit Recht —, daß die breiten Volksschichten so wenig in der Lage wären, die Arbeit des Lehrers zu würdigen, daß der Kontakt zwischen Schule und Haus so lose sei; hier glaubte man ein Mittel gefunden zu haben, da Abhilfe zu schaffen.

Unsere Zeitrichtung geht dahin, alle Amtshandlungen soweit als möglich der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Es sei nur erinnert an die Rechtspflege und Verwaltung. In der Schule ward bisher dem Prinzipe der Öffentlichkeit eigentlich nur Rechnung getragen durch die öffentlichen Schulprüfungen. Sie erweisen sich aber im allgemeinen als unzureichend; sie werden vom Publikum viel zu wenig besucht. Als vor einigen Jahren das Königlich Sächsische Ministerium des Innern gutachtliche Äußerungen einholte für und wider die öffentlichen und mündlichen Prüfungen an Handels- und anderen gewerblichen Schulen, da wurde, obwohl im Prinzip die Meinungen geteilt waren, in bezug auf die Öffentlichkeit von allen Direktoren konstatiert, daß der Besuch der Prüfungen seitens Angehöriger der Schüler sehr gering, häufig gleich Null sei. (Vgl. Plecher, die Schulprüfungen im Lichte fortschrittlicher Pädagogik. Berlin, Gerdes & Hödel 1908, S. 28.) Deshalb wurde von verschiedenen Seiten schon der Vorschlag gemacht, die Institution der gebräuchlichen Schulprüfungen aufzuheben, dafür aber während eines Monats im Jahre den Eltern Gelegenheit zu geben, dem Unterrichte beizuwohnen (Plecher, a. a. O. S. 31).

Eine ähnliche Tendenz verfolgen auch die Schulausstellungen. Die Öffentlichkeit soll mehr für die Schularbeit interessiert werden, gerade jetzt, wo ein Umschwung der die Schule beherrschenden Ideen zu verzeichnen ist. Der Wandlungsprozeß läßt sich am besten charakterisieren mit der Gegenüberstellung: Lern- und Arbeitsschule. Die Arbeitsschule will die Kräfte des Kindes auslösen und zur Entfaltung bringen*). Das Kind tritt in den Mittelpunkt des Unterrichts; das schaffende, arbeitende Kind. Es wird vielfach angezweifelt, ob dem überhaupt „produktive" Kräfte innewohnen. Man muß nur den Begriff „produktiv" in seiner Beziehung auf das Kind richtig nehmen. Und nun stellt man die Produkte kindlichen

*) Vgl. Plecher, Das Arbeitsprinzip in Volks- und Fortbildungsschule. Mit besonderer Berücksichtigung der Münchener Schulorganisation. Leipzig, Wunderlich 09.

Schaffens aus, um einesteils die Gegner durch Tatsachen zu überzeugen, andernteils aus dem Kreise der Laien, der Eltern Anhänger für das neue Prinzip zu werben. Wie früher die Schulprüfungen und Preiseverteilungen als Reklame für den Bildungsgedanken überhaupt dienen mußten, so sollen die Schulausstellungen das moderne Bildungsideal propagieren. Und das ist an sich nur zu begrüßen. Nur liegt dabei die Gefahr nahe, in den Hauptfehler der Lernschule schlimmster Qualität zu verfallen: gemeint ist die Veräußerlichung des Schulbetriebes. Dort handelte es sich in der Hauptsache darum, ein bestimmtes, genau abgegrenztes Maß von Wortwissen zu vermitteln und in der Prüfung festzustellen. Was Wunder, wenn nicht selten die gesamte Arbeitszeit und -kraft während eines Schuljahres auf die Aneignung eben dieses mechanischen Wissens konzentriert wurde! Blieben doch alle übrigen erziehlichen und unterrichtlichen Einwirkungen der Schule völlig außer Ansatz! Jetzt sollen die Arbeitsprodukte der Kinder öffentlich zur Schau gestellt werden, der Jugend zur Nacheiferung, den Erwachsenen zur Anschauung. Dabei ist aber die Möglichkeit nicht ausgeschlossen, daß sich die Schularbeit in erster Linie auf diese äußerlich wahrnehmbaren Werte erstreckt. Und eben so nahe liegt die weitere Möglichkeit, zu übersehen, daß sich die unterrichtliche, namentlich aber die erziehliche Tätigkeit der Schule in Bahnen bewegt, die eben äußerlich nicht wahrnehmbar sind; daß sie in psychischen Reaktionen verläuft, die sich der äußerlichen Konstatierung entziehen. „Das Wertvollste, was wir dem Schüler geben können, ist eben nicht das Wissen, sondern eine gesunde Art des Wissenserwerbes und eine selbständige Art des Handelns." (Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig, Teubner, S. 66.) Die gesunde Art des „Wissenserwerbes" läßt sich aber, ebensowenig wie die „selbständige Art des Handelns" nicht messen und nicht zählen, auch nicht ausstellen. Handeln ist ein in die Tat umgesetztes Wollen, und darum mißt die Schule jetzt der Willensbildung eine besondere Bedeutung bei. Auch die Bildung des Gefühls tritt, in Verbindung mit der Willensbildung, heute, im Zeitalter der „ästhetischen Kultur", immer mehr in den Vordergrund, um dem eine Zeitlang überstark betonten reinen Intellektualismus das Wasser abzugraben und so in Wahrheit der „Kulturübermittlung" *) zu dienen. Wird nun aber vom Anfang eines Schuljahres an

*) Vgl. Rißmann, Zum Begriff „Arbeitsschule". Deutsche Schule. Jg. 1909. S. 519.

auf eine Schulausstellung hingearbeitet, so könnten unter Umständen alle diese Momente zurückgedrängt werden durch das Hinzielen auf gute sichtbare Schülerleistungen, die dann als Ausstellungsobjekte zu dienen hätten. Damit wäre aber „nicht nur die Auswahl der Stoffe alteriert, sondern auch Form und Tendenz der Aneignung erscheinen wesentlich verändert". Ja, es könnte vielleicht gearbeitet werden auf Kosten der Ehrlichkeit. Und das wäre aufs tiefste zu bedauern, nachdem gerade die Jugend für derartige Schwächen der Lehrpersönlichkeiten ein außerordentlich feines Empfinden haben. Man muß nur die Kinder hören, wenn sie über die Leistungen ihrer Mitschüler urteilen.

Selbstverständlich sollen mit all dem nur einige Auswüchse der Schulausstellungen charakterisiert sein; ihr tatsächlicher Wert wird dadurch nicht tangiert. Es ist ja hinreichend bekannt, wie fördernd für die einzelnen Schüler das Vorlesen der besten Aufsätze, das Herzeigen besonders gelungener Zeichnungen ist. Gute Beispiele, gute Vorbilder regen an zur Nacheiferung. Dieser fördernde Einfluß äußert sich gewiß auch bei einer Gegenüberstellung der Schülerleistungen in einer Klasse, vielleicht auch in einem Schulhause. Der Vorteil wird aber wieder vollständig aufgehoben dann, wenn ein vielleicht gut gemeinter Übereifer Veranlassung dazu gibt, daß Arbeiten als Schülerleistungen bezeichnet werden, welche diese Bezeichnung nicht mehr verdienen, oder wenn die Arbeiten schlechter Schüler einfach nicht gezeigt werden. Soll die Ausstellung ein wirkliches Abbild dessen sein, was die Schule tatsächlich zu leisten vermag, so müssen sämtliche Schülerarbeiten aufliegen, ohne Rücksicht auf Fleiß oder Begabung des einzelnen, vom ersten wie vom letzten Schüler der Klasse, von der besten Klasse wie von der schwächsten. Dann ist sie von größtem Interesse, aber wahrscheinlich wieder nur für den Fachmann. Er, der jahre-, jahrzehntelang ständig mit der Jugend verkehrt, der die leisesten Regungen der Kindesseele kennt, der über das Ausdrucksbedürfnis und die Ausdrucksfähigkeit des Kindes genauest orientiert ist, wird eine derartige Ausstellung mit großem Gewinn besuchen. Nun wird schon oft von den Lehrern behauptet, daß sie die Jugend viel zu sehr mit den Augen des Erwachsenen sehen, wie viel mehr ist dies von den erwachsenen Laien zu fürchten! Ihnen sind die natürlichen Grenzen, welche nun einmal der Natur des Kindes, seiner Leistungsfähigkeit gezogen sind, viel zu wenig gegenwärtig. Sie sind viel zu leicht geneigt, Vergleiche zu ziehen mit den eigenen Kindern,

vielleicht sogar mit den eigenen Leistungen während ihrer Jugendzeit, die sie natürlich immer im rosigsten Lichte erblicken, und dadurch nicht selten zu einem absprechenden Urteil da zu kommen, wo es nicht am Platze ist. Zu einem absprechenden Urteile dann, wenn in der Hauptsache mittelmäßige oder wenigstens gemischte Resultate aufliegen; zu einer vollständigen Überschätzung und Verkennung der Leistungsmöglichkeit der Schule und des Kindes dann, wenn nur ausgesuchte, verbesserte, auf den Glanz hergerichtete Schülerarbeiten zur Schau gestellt sind.

Man sucht derartige Bedenken ja wohl durch den Hinweis darauf zu entkräften, daß es eben im Wesen der Ausstellung liege, daß nur die besten Leistungen ausgestellt werden; daß also gleichsam so ein Idealbild zustande komme, wie es mit der Schularbeit wohl bestellt sei unter den günstigsten Bedingungen, so wie ja auch Industrie, Landwirtschaft usw. nur ihre hervorragendsten Produkte der Öffentlichkeit unterbreitet. Der Vergleich trifft aber bei weitem nicht zu. Einmal läßt sich die Schule effektiv überhaupt nicht mit der Industrie, der Technik oder der Landwirtschaft vergleichen, aus Gründen, die in der Natur der Sache liegen und so klar sind, daß sie hier wohl unerörtert bleiben können. Und wenn man den Vergleich doch anstellt, dann ergeben sich gewaltige Differenzen. Das, was z. B. die Industrie in der Ausstellung bietet, sind wohl beste Erzeugnisse, die aber jederzeit verkäuflich sind, jederzeit auch wieder in jedem gewünschten Umfange hergestellt werden können, wenn sie nur Abnehmer bezw. Besteller finden. Wenn minderwertige Produkte geliefert werden, so liegt dies nicht in der Unmöglichkeit, Besseres herzustellen, sondern darin, daß sie eben vom kaufenden Publikum des billigen Preises wegen verlangt werden. Die Schule aber möchte jederzeit nur Bestes leisten, erzielt aber in Wirklichkeit in der Gesamtheit nie das, was ausgestellt wird. Ihre Leistungen sind zu werten nach der Persönlichkeit der produzierenden Schüler. Es kann eine Arbeit, die sich dem Beschauer als „schlecht" präsentiert, in Wirklichkeit vollständig zufriedenstellend, was Originalität anbelangt, sogar besser sein als eine „feinere", die sich in eleganterem Kleide darbietet. Die Schule ist eben abhängig von Imponderabilien, von der Natur des Kindes, die ihrer Wege geht, unbekümmert um das mehr oder minder sachverständige Urteil von Leuten, welche die kindlichen Lebensäußerungen kritisieren.

Im allgemeinen haben ja wohl Ausstellungen jedweder Art ihre

Licht- und Schattenseiten, nur daß bei den charakterisierten Schulausstellungen nur gar zu leicht die Schattenseiten überwiegen. Läßt sich dies aber nicht vermeiden, so müssen eben derartige Veranstaltungen unterbleiben oder wenigstens auf ein vernünftiges Mindestmaß reduziert werden. Auf keinen Fall dürfen sie die Jahresarbeit in der Schule irgendwie ungünstig beeinflussen, vielleicht in der Weise, daß sie den Unterrichtsbetrieb veräußerlichen und verflachen. Er soll mehr verinnerlicht, mehr vertieft werden, das hat sich als eine unabweisbare Notwendigkeit erwiesen. Wo sich Hilfsmittel finden, dies zu ermöglichen, oder weiteste Kreise für diese Forderung zu begeistern, sollen sie ergriffen werden. Aber auch nur dann, wenn sie die Durchführung dieser Forderung in keiner Weise erschweren. Es ergeben sich noch natürliche Hindernisse genug; sie dürfen nicht noch künstlich geschaffen werden. Das Bessere ist immer der Feind des Guten!

Das Unmittelbare und die Pädagogik.

Ein Beitrag zu einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik.

*Von **Paul Henkler** in Rudolstadt.*

(Fortsetzung.)

B. Anwendung auf die Pädagogik.

I. Die Stellung des Erziehers zum Zögling — die Hauptfrage der pädagogischen Grundlegung.

Wir haben im vorigen Abschnitt mit freilich sehr raschen Sprüngen den Aussichtspunkt erklommen, der uns gestattet, den Zusammenhang, in den wir die Pädagogik nun stellen wollen, soweit zu übersehen, als es für unsern Zweck nötig ist. Wir haben besonders den Gegensatz zwischen der objektivierenden Wissenschaft und dem Unmittelbaren klarzulegen versucht, um unser Auge zu schärfen für die unmittelbare Wirklichkeit selbst. Jetzt können wir sehen, ob die Tätigkeit des Erziehers sich auf einen Teil dieses Unmittelbaren richtet oder sich nach der Weise der objektivierenden Wissenschaft vollzieht. Das ist die große Frage, die für alle wissenschaftliche Pädagogik entscheidend sein muß.

Was ist, was bedeutet dem Erzieher das Kind, das er erziehen will? Ist es ihm eine (organische) Zusammenfügung von Muskeln und Knochen, von Geweben und Zellen, von Molekülen und Atomen, von Wasserstoff, Kohlenstoff und andern chemischen Stoffen? Mit andern Worten: Ist dem Erzieher der Zögling ein physisches Objekt?

Er kann sein Kind so betrachten, nämlich als ein nach wissenschaftlichen (objektivierenden) Gesichtspunkten gedachtes Objekt. Aber dann ist er Anatom, Zoolog, und sein Kind muß ihm, will er ganz im Sinne der objektivierenden Wissenschaft denken, ebenso Objekt seiner Forschung sein wie zum Beispiel eine ihn interessierende Qualle, ein Objekt, das in diesem Augenblick nur deshalb einen Wert für ihn hat, weil es Gegenstand seiner wissenschaftlichen Betrachtung ist; abgesehen hiervon ist ihm jetzt dies Objekt wertlos.

Man kann und darf sein Kind auch so betrachten, nur nicht dann, wenn man als sein Erzieher ihm gegenübersteht.

Was bedeutet dem Erzieher sein Kind? Ist es ihm ein Bündel psychischer Vorgänge, eine Zusammenfügung von Nervenerregungen und Schwingungen der Gehirnmoleküle, von Organempfindungen und Gefühlstönen? Mit anderen Worten: Ist ihm sein Kind ein psychologisches Objekt?

Man kann sein Kind auch so betrachten, wiederum als ein nach objektivierenden Gesichtspunkten gedachtes Objekt. Aber dann ist man Psycholog, und es muß einem, will man ganz Psycholog sein, das Kind ebenso Objekt der Forschung sein wie z. B. die Reflexbewegungen eines eben getöteten Frosches; das heißt, das Kind muß in diesem Augenblick ohne Wertbeziehung gedacht werden.

Man kann und darf sein Kind auch so betrachten, nur nicht dann, wenn man als sein Erzieher ihm gegenübersteht.

Was ist das Kind dem Erzieher? Weder physisches, noch psychisches Objekt, überhaupt kein Objekt und also Teil jener objektivierenden Wissenschaft, kein Körper im Sinne der Physik und keine Seele im psychologischen Sinne, also kein psychophysisches Individuum.

Das Kind ist dem Erzieher ein Wert, ein zu bewertendes, einheitliches Subjekt, das er nicht verstehen will im wissenschaftlichen Sinne, sondern dem er dienen, das er lieben will, um seinen Wert zu erhöhen. Und somit ist das Kind dem Erzieher ein Stück unmittelbarer Wirklichkeit, dem er sich mit seinem ganzen Herzen hingeben muß.

Einem psychologischen Individuum (im Sinne der objektivierenden Wissenschaft) muß man möglichst „kalt", objektiv gegenüberstehen; das Kind als unmittelbarer Wert, als Subjekt, verlangt ein warmes Herz vom Erzieher. Ein psychologisches Objekt kann man begreifen, verstehen, aber nicht achten, nicht lieben, weil es ja ohne Wertbeziehung gedacht wird. In der Stellung des Erziehers zum Zögling ist aber diese Wertschätzung, diese Achtung das Höchste, Notwendigste.

Ein psychisches und physisches Objekt muß immer zweifelnd beobachtet werden, damit man es versteht, erkennt. Das Kind als Subjekt muß es als peinlich empfinden, beobachtet zu werden mit dem Mißtrauen, das der objektivierende Forscher haben muß.

Zwischen Erzieher und Zögling darf nicht eine objektivierende Reflexion stehen, sondern einer muß sich dem andern geben in ganzer Unmittelbarkeit, in nicht reflektierender Freundschaft und Liebe. Das ist das (unerreichbare) Ideal der Erziehung. Dieses Ideal ist mit großer Annäherung in dem Verhältnis zwischen (guter) Mutter und (gutem) Kind

verwirklicht. Zwischen beiden steht keine objektivierende Wissenschaft, etwa die Psychologie, keine Reflexion; beide „haben" einander in völliger Unmittelbarkeit. Gerade diese Unmittelbarkeit im Umgang zwischen Mutter und besonders dem kleineren Kind sollte dem Erzieher als Ideal vorschweben.

Sich dem Zögling mit warmem Herzen hingeben, heißt aber, zu ihm herabsteigen und in inniger Gemeinschaft, in herzlichem Umgang mit ihm leben. Herbart hat (in seiner Allgemeinen Pädagogik) *) ausgesprochen, daß dies Herabsteigen zum Kinde dem Erzieher unangenehm sein müsse. Wir können Herbart hierin nicht recht geben. Vor allem braucht der innige Umgang mit Kindern, braucht das „zum Kind werden", die Persönlichkeit des Erziehers durchaus nicht herabzuziehen; im Gegenteil: man kann sich kaum eine lebhaftere Förderung der Persönlichkeit denken als durch solchen Umgang, und wir dürfen auf Goethe verweisen, der noch als Staatsminister innigen Umgang mit Kindern pflegte und gern mit ihnen Kind war. Das Buch „Goethe ein Kinderfreund" von K. Muthesius ist ein Zeugnis dafür. Derselbe Goethe hat im Wilhelm Meister bekannt: „Was sogar die Frauen an uns ungebildet zurücklassen, das bilden die Kinder aus, wenn wir uns mit ihnen abgeben."

Ferner denke man an unsern Meister Pestalozzi und lese besonders seinen Brief über seinen Aufenthalt in Stans. Was war Pestalozzi den Psycholog? Nein, er war ihr Vater, ihr Freund, war Kind mit Kindern.

Wer dem Kind in herzlicher Freundschaft zugetan ist, wird vom Kinde wiedergeliebt; wer das Kind als einen hohen Wert achtet, wird auch von ihm geachtet. Wer zwischen sich und das Kind keine Reflexion stellt, dem wird das Kind ebenso mit unmittelbarem Zutrauen entgegenkommen, ohne Furcht und Mißtrauen, mit der Selbstverständlichkeit oder Unmittelbarkeit, die im Verkehr zwischen Kind und Mutter so rührend ist.

Und so ist wohl jetzt klar: Die Stellung des Erziehers zum Zögling und die des Zöglings zum Erzieher muß als Hauptmerkmal das jener Unmittelbarkeit tragen, jener selbstverständlichen Hingebung, die nicht immer nach Gründen für ihr Tun fragt, jener Hingebung, die „arbeitet und wirkt, wie der Frühling blüht und die Sonne leuchtet", jener Hingebung, die wir nicht schildern, sondern nur erleben können, jener Hingebung, wie sie der Künstler seinem Werke entgegenbringt.**)

Es können Ausnahmefälle eintreten, die eine andere Stellung des Erziehers zum Zögling fordern. Davon wollen wir später reden, um den Hauptgedanken, den wir jetzt gefunden haben, nicht zu verdunkeln.

---

*) Herbart, „Allgemeine Pädagogik" (Herbarts Pädagogische Schriften, herausgegeben von Bartholomäi, Langensalza, 1896, Seite 126).

**) Vgl. Lhotzky, „Die Seele deines Kindes" (Langewische, Düsseldorf 1908; Seite 137): „Ich glaube, die ersten Erzieher wissen überhaupt nichts von Erziehung, sondern wirken unbewußt und selbverständlich nur ihre dienende Liebe aus, die selig ist, wenn sie dienen darf."

Mit dem Ergebnis dieses Abschnittes haben wir einen Maßstab gefunden, mit dem wir — nach langer Vorarbeit — an die Pädagogik selbst kritisch herangehen können.

II. Die Erziehungswissenschaft in ihren Beziehungen zur Erziehungskunst und zu den objektivierenden und subjektivierenden Wissenschaften.

1. Die Pädagogik als Kunstlehre. Woher kann eine Pädagogik kommen? Es wird zweckmäßig sein, vor der Beantwortung dieser Frage die Gebiete auszuschließen, in denen eine Pädagogik nicht ihren Ursprung haben kann, also zu fragen: Woher kann eine Pädagogik nicht kommen?

Zuerst nicht aus den objektivierenden Wissenschaften. Wir haben sie im ersten Teil als wirklichkeitszerstörend und nur mittelbar auf die Wirklichkeit sich beziehend kennen gelernt. In der Erziehung aber, also auch in einer Erziehungslehre, kommt es, wie wir dann sahen, gerade darauf an, daß man in der unmittelbaren Wirklichkeit stehen bleibt, daß man nichts zwischen sich und den Zögling stellt, vor allem keine objektivierende Wissenschaft.

Das Ergebnis, daß die objektivierenden Wissenschaften keine Pädagogik hervorzubringen vermögen, widerspricht eingewurzelten Anschauungen. Seit Herbarts Zeiten hört man mit gleichbleibender Eindringlichkeit, daß die Erziehungslehre angewandte Psychologie sei. Wir werden im geschichtlichen Teil dieser Arbeit diese Meinung noch eingehender kennen lernen. Es klingt ja folgender Schluß sehr einleuchtend: Der Erzieher will die Seele des Zöglings bilden; die Erziehungslehre muß deshalb auf die Psychologie aufgebaut sein. Wir können diesen Schluß nicht als richtig anerkennen und finden bald auf Grund der vorausgegangenen Auseinandersetzungen, daß in ihm eine Verwechslung vorliegt zwischen der Seele des Zöglings, die dem Erzieher unmittelbare Wirklichkeit sein muß, und der Seele der Psychologie, die etwas Gedachtes, Unwirkliches ist. An dieser Verwechslung krankt fast die ganze gegenwärtige Pädagogik, und sie kann nicht eher gesunden, bis sie ihren Fehler einsieht. Die Seele, die der Erzieher meint, und die Seele der Psychologie sind, wie wir gesehen haben, so gegensätzlich, daß es als unmöglich erscheinen muß, aus der Psychologie eine Erziehungslehre zu schöpfen.

Daß die Psychologie, obwohl sie nicht an der Hervorbringung einer Pädagogik beteiligt ist, für den Pädagogen sehr wertvoll werden kann, werden wir im folgenden sehen.

Ist in den Normwissenschaften, in der Logik, Ethik und Ästhetik, die Quelle für eine Pädagogik zu suchen?

Auch hier könnte man leichthin schließen: Der Erzieher will den Zögling so bilden, daß dieser richtig denken, das Gute wollen, am Schönen sich freuen lerne, — also muß er seine Lehre aufbauen auf Logik, Ethik, Ästhetik. Aber auch dieser Schluß ist unrichtig. Die Logik sagt gar nicht, wie man denken soll und erst recht nicht, wie man richtig

denken lernt. Sie gibt nur die Maßstäbe, mit denen man beurteilen kann, ob irgend etwas richtig gedacht ist oder nicht. Die Ethik drängt nicht zum Guten. Ein Mensch, der die Prinzipien der Ethik genau kennt, muß nicht infolge dieser Kenntnis gut handeln. Die Ästhetik bildet nicht direkt zum Schönen. Sie sagt uns, was schön ist und was nicht. Somit fehlt den Normwissenschaften vor allem das für uns wichtigste Merkmal, das des Bildens, des Pädagogischen.

Wenn wir im folgenden auch fordern werden, daß an den Normwissenschaften geprüft wird, ob die Wege der Pädagogik zum Wahren, Guten und Schönen führen oder nicht, wenn wir also verlangen werden, daß die Sätze der Pädagogik ihre Rechtfertigung in den Normwissenschaften zu suchen haben, so bleibt doch die Behauptung zu Recht bestehen, daß diese Wissenschaften nie eine Pädagogik hervorzubringen vermögen.

Ebensowenig wie die Pädagogik angewandte Psychologie sein kann, ebensowenig kann sie angewandte Logik, Ethik oder Ästhetik sein.

Woher aber kann dann Pädagogik kommen?

Auf Grund des vorausgegangenen Abschnittes über die Stellung des Erziehers zum Zögling kann die Antwort nicht schwierig und nicht zweifelhaft sein. Für alles Bilden haben wir als das wesentlichste Merkmal das der Unmittelbarkeit erkannt.

Ein Vergleich mag uns die zu findende Folgerung aus dieser Erkenntnis erleichtern. Wie der Pädagoge seinen Zögling bilden, irgendein Ideal in ihm verwirklichen will, ebenso oder doch so ähnlich will der Künstler sein Kunstwerk schaffen. Auch zwischen diesem Künstler und seinem Werk darf keine Reflexion stehen und alle objektivierenden Wissenschaften, so sehr sie auch die Technik des Künstlers günstig beeinflussen können, helfen ihm nichts bei der künstlerischen Darstellung; die muß aus ihm hervorquellen in ungehemmter Unmittelbarkeit, und es ist für den Künstler eine Qual, wenn diese Unmittelbarkeit fehlt und er sich auf Umwegen, durch Mittelbarkeiten quälen muß, für jenes Unmittelbare, Unaussprechbare, Göttliche (oder wie anders man es im Bilde nennen mag) einen notdürftigen Ersatz zu schaffen.

Woher kann nun eine Lehre über das künstlerische Schaffen, über jenes Bilden kommen? Ohne Zweifel nur vom Künstler. Er kann eine Kunstlehre geben als einen freilich schwachen Ausdruck für jenes Unmittelbare. Eine Lehre der Malkunst kann nie vom Physiker (von der physiologischen Optik) oder vom Psychologen geschaffen werden, sondern ursprünglich muß der Maler sagen, wie er „es macht". *)

Ist es mit einer pädagogischen Lehre nicht ebenso? Auch sie muß ursprünglich aus dem pädagogischen Genie hervorquellen, gleichsam als Offenbarung, ohne Reflexion, ohne Rücksichten, mit der Blindheit des Genies, ganz und direkt

*) Vgl. „Deutsche Schule" XII, 1908, Seite 290: „Das ästhetische Schaffen erlebt nur der ästhetisch Schaffende. Er allein kann darüber aussagen. Der Nichtkünstler erfährt nur mittelbar von dem ästhetischen Schöpfungsprozeß: durch Künstleraussagen und durch Kunstwerke".

aus dem Unmittelbaren heraus, als schwacher Ausdruck dessen, was für das pädagogische Genie selbstverständlich ist. Somit kann die Pädagogik ursprünglich nichts anderes sein als eine vom pädagogischen Genie geoffenbarte Kunstlehre.

Die Geschichte der Pädagogik gibt dieser Folgerung recht. Was Pestalozzi zuerst schrieb, sein Volksbuch Lienhard und Gertud, war eine solche Offenbarung des pädagogischen Genies. Was er darin an pädagogischer Lehre anschaulich und abstrakt darstellt, ist keine Wissenschaft, keine Theorie, sondern unmittelbar (ohne objektivierende Reflexion, intuitiv) Erlebtes. Das gilt zum großen Teil auch für seine späteren Schöpfungen, auf deren größte Natorp einmal das Wort von der Blindheit des Genies anwendet.

Was uns Herbart, der dem Theoretischen doch sehr zuneigte, in seiner Allgemeinen Pädagogik gab, gab er, was das Beste darin betrifft, vielleicht weniger auf Grund von Reflexion, sondern mehr als Ausdruck dessen, was er als Erzieher in dem innigen Umgang mit seinen Zöglingen, mit den Knaben des Herrn von Steiger, erlebt und noch, wie er selbst sagt, in frischer Erinnerung hatte. Im geschichtlichen Teil dieser Arbeit wird mehr davon die Rede sein.

2. Pädagogik als Wissenschaft. a) Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Pädagogik. Mit der Folgerung, daß Pädagogik ursprünglich geoffenbarte, das heißt, aus dem Unmittelbaren quellende Kunstlehre sei, geraten wir in große Schwierigkeiten hinein. Ist jetzt nicht dem Subjektivismus Tür und Tor geöffnet? Kann nicht ein jeder irgendwelche pädagogische Lehre aufstellen, mit dem Anspruch, ernst genommen zu werden, und der Begründung, sie sei seiner „Intuition" entsprungen?

Gewiß, nur dürfen wir auf Grund dieser Schwierigkeiten unsere Folgerung nicht aufgeben, sondern müssen uns bemühen, diese Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen. Die Willkür aber kann dann gezügelt werden, wenn wir für das subjektiv Geschaute objektive Maßstäbe der Beurteilung aufweisen können, und wenn dies der Fall ist, dann kann eine Wissenschaft der Pädagogik entstehen. Im folgenden soll untersucht werden, ob und wieweit das zutrifft.

Die Forderung, die Aussprüche eines Genies mit objektiven Maßstäben zu messen und zu prüfen, ob sie gerechtfertigt sind oder nicht, bedeutet keine Herabsetzung und Geringschätzung des genialen Schauens. Es entspricht der Würde selbständigen Denkens, stets diese Prüfung fordern zu dürfen, und der wahre Genius wird sie nicht fürchten.

Keinesfalls dürfen die genannten Schwierigkeiten uns verleiten, auf die Pädagogik als Kunstlehre zu verzichten und eine Pädagogik zu fordern, die direkt aus den objektivierenden oder subjektivierenden Wissenschaften erwachse. Die Folgerung, daß Pädagogik zuerst Kunstlehre sei, steht für uns so lange fest, als ihre Voraussetzungen nicht umgestoßen werden. Somit bleibt nur der genannte Weg übrig, für die (subjektive) Kunstlehre nachträglich eine umfassende wissenschaftliche Rechtfertigung zu suchen.

Eins kommt hinzu. Die pädagogischen Genien haben zumeist nur die höchsten, umfassendsten Ideen ausgesprochen, und der Ausbau dieser

Ideen bleibt uns kleinen Geistern überlassen. Wir aber, denen das geniale künstlerische Schauen abgeht oder doch nur sehr selten geschenkt wird, wir müssen für unsere Kärrnerarbeit, für die richtige Anwendung der großen pädagogischen Ideen, objektive Richtschnuren haben.

Somit ist auch aus diesem Grunde eine objektive, wissenschaftliche Pädagogik eine notwendige Forderung.

b) Die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik. α) Anteil der objektivierenden Wissenschaften. Welche Wissenschaften können die Maßstäbe zur Rechtfertigung einer pädagogischen Kunstlehre liefern und somit Anteil an der Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik haben? Auch hier wird es zweckmäßig sein, zuerst die Wissenschaften zu betrachten, die keine Bedeutung für die Rechtfertigung der Pädagogik haben können. Es sind dies die objektivierenden Wissenschaften, von denen aus naheliegenden Gründen nur die Lehre vom menschlichen Körper und die Lehre von der menschlichen Seele in Betracht kommen könnten.

Die Ausschließung dieser Wissenschaften, besonders der Psychologie, soll hier eingehend begründet werden, weil, wie schon gesagt, fast die ganze heutige Pädagogik von der Meinung beherrscht wird, daß die Psychologie ihr die beste Helferin sein könne, und auch einige hervorragende Psychologen diese Meinung teilen (z. B. Külpe, im „Grundriß der Psychologie", 1893: Die Psychologie steht „zur Pädagogik wie die Theorie zur Anwendung"), wenn auch andernteils gerade aus dem Lager derselben Wissenschaft vor einer Pädagogik, die angewandte Psychologie sei, gewarnt wird (so von W. James, *) H. Münsterberg **).

Dem Erzieher kann es nicht gleichgültig sein, wie der Körper des Zöglings und seine Seele (Seele im Sinne der Psychologie) beschaffen sind, denn von der Gesundheit beider hängt ein gut Teil seines Erfolges ab. Er wird deshalb bei körperlichen oder seelischen Erkrankungen, sofern er die Sorge nicht dem Arzt überläßt, den Zögling zum Objekt seiner anatomisch-physiologischen oder seiner psychologischen Beobachtung machen und sich Rat bei objektivierenden Wissenschaften holen, bei der Medizin und der Psychologie.

Wenn wir diese Tatsachen auch ohne weiteres zugeben, so können wir der Folgerung nicht beipflichten, daß eine Erziehungslehre durch Medizin und Psychologie gestützt werden müßte. Sondern es ist zu betonen, daß der Erziehende in dem geschilderten Falle gar nicht eigentlich Pädagog ist, sondern Arzt und Psycholog, daß er nicht Pädagogik treibt, sondern Medizin und Psychologie. Gewiß muß er oft diese Stellung zum Zögling einnehmen, weil er nur in schweren Fällen den Arzt, den Psychiater ruft, aber das alles spricht nicht dafür, daß er dann noch Pädagoge sei.

---

*) Vgl. W. James, „Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer." Übersetzt von Dr. F. Kiesow. Leipzig 1900.

**) Münsterberg, „Psychologie und Pädagogik." Übersetzt von Chr. Ufer in den „Kinderfehlern" IV, 1899. In voller Klarheit finden sich die Gedanken dieses Aufsatzes in den 1900 (in Leipzig) erschienenen „Grundzügen der Psychologie", Bd. I, besonders in dem Abschnitt: „Psychologie und Pädagogik," Seite 191—199.

Die Tatsache ferner, daß bei der Erziehung abnormer Kinder die Medizin und Psychologie eine überaus große Rolle spielen, zeigt uns, daß die Sorge um solche Kinder zwischen dem Arzt und dem Erzieher geteilt sein muß, nicht aber, daß die Pädagogik eine psychologische Wissenschaft sein müsse. Auf dem Gebiete der Schulhygiene also, das eigentlich dem Arzt zufällt und dem Erzieher nur so weit, als er den Arzt vertritt, haben Medizin und besonders Psychologie ausschlaggebende Bedeutung. (Deshalb treffen wir unter den Arbeiten, die von einer „psychologisch gerichteten" Pädagogik kommen, besonders hygienische Abhandlungen.)

Das alles ist für die Pädagogik, die angewandte Psychologie sein will, natürlich selbstverständlich, aber gar nicht die Hauptsache. Sondern sie meint, daß die Erziehung normaler Kinder, körperlich und geistig gesunder Zöglinge ebenfalls, wenigstens in bezug auf die Mittel der Erziehung, angewandte Psychologie sein müsse,*) und diese Behauptung verlangt eingehende Beachtung.

Wenn wir früher auch gesehen haben, daß aus der Psychologie eine Pädagogik nicht erwachsen kann, so wäre damit ja noch nicht ausgeschlossen, daß sie zur Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik sehr viel beitrüge und diese deshalb angewandte Psychologie genannt werden könnte. Wir dürfen uns also eine eingehende Erörterung dieser Frage nicht schenken. Und ein noch größerer Zusammenhang fordert zu dieser Erörterung auf.

Die Psychologie hat versucht, Herrin über die Geisteswissenschaften zu werden, und es ist ihr gelungen, lange Zeit das Feld zu behaupten. Sie hat die Logik in eine Psychologie des Denkens, die Ethik in eine solche des Wollens aufgelöst, die Ästhetik zur psychologischen Gefühlslehre gemacht, hat Religion mit Psychologie verquickt und die Geschichte psychologisiert, kurz, sie hat eine Herrschaft des Psychologismus aufgerichtet, der bis in die Gegenwart hineinreicht, so daß die Psychologie häufig als die allgemeine Grundlage der Geisteswissenschaften angesehen wird und ein so hervorragender Forscher wie Bunge sogar die Physiologie zur Würde einer solchen Grundwissenschaft erhoben wissen will.

Alle die genannten Geisteswissenschaften aber haben sich von den Fesseln dieses Psychologismus frei gemacht oder arbeiten doch jetzt an dieser Befreiung. Nur die Pädagogik ist sich der Fesseln, die die Psychologie ihr anlegt, nicht bewußt und an ein Streben nach Befreiung ist natürlich nicht zu denken.

Es ist eine Hauptaufgabe des vorliegenden Aufsatzes, sich den ganz vereinzelten Stimmen zuzugesellen, die dieses Streben wachrufen wollen (James, Münsterberg, Münch, z. T. auch Natorp**).

---

*) Rein, dessen Pädagogik „in Anbetracht der anzuwendenden Mittel angewandte Psychologie" sein soll („Pädagogik in systematischer Darstellung", I, Seite 86), denkt vorwiegend an die Erziehung normaler Zöglinge.

**) Man vergleiche hierzu die sehr gewichtigen Ausführungen Münsterbergs in seinen „Grundzügen der Psychologie", Band I, 3. bis 5. Kapitel. Auch in Chamberlains „Immanuel Kant" (München 1905) findet man viele Hinweise. Die erwähnte Meinung Bunges findet sich in dem (ganz hervorragenden) „Lehr-

Einige Vorfragen seien rasch erledigt.

Die Psychologie ist durchaus keine einheitliche Wissenschaft, aber alle ihre Zweige sind verbunden durch das früher geschilderte Merkmal der Objektivierung. Da es in unserm Zusammenhang wesentlich auf dies Merkmal ankommt, können wir von Psychologie schlechtweg reden und die einzelnen Zweige unberücksichtigt lassen. Unsere Erörterungen gelten der sogenannten empirischen Psychologie, der besonders in Herbartischen Kreisen hohe Achtung entgegengebracht wird, ebenso wie der physiologischen Psychologie *) (die natürlich ebensosehr oder ebensowenig empirische Wissenschaft ist wie jene).

Ferner: Wir brauchen nicht darauf Rücksicht zu nehmen, ob die Psychologie der Pädagogik bisher etwas geleistet hat oder nicht. Wenn sie den Erwartungen, mit denen die Pädagogik auf sie sieht, bisher nicht entsprach, so könnte das an dem „unfertigen Zustand dieser Wissenschaft", den z. B. Wundt unumwunden zugibt, liegen. Wir wollen deshalb bei den folgenden Erörterungen über diesen Mangel der Psychologie hinwegsehen und annehmen, sie läge in weit besserer Ausbildung vor.

Was hätte dann die Pädagogik von ihr zu erhoffen? Nach einem Ausspruch Herbarts**) soll Psychologie notwendig sein, um die Möglich-

---

buch der Physiologie des Menschen", (Leipzig, 2. Aufl. 1905), im 1. Band, Seite 2: „Die Physiologie der Sinne ist die Grundlage der Psychologie und damit der gesamten Geisteswissenschaft. Diesen Satz hat niemand so prägnant ausgesprochen wie der englische Philosoph Locke: Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu". Bunge vergißt ganz, daß Leibnitz hinzugefügt hat: „nisi intellectus ipse". (Wie sehr fern Bunge von Kants Kritizismus ist, zeigt sein gänzliches Mißverstehen des Kantischen a priori, z. B. Seite 29.)

Dr. J. Stimpfl („Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer, Pädagogische Blätter, XXIX) äußert (Seite 261) die Besorgnis: „Würden sich die Lehrer durch Münsterberg und James irre machen lassen und nicht mehr dahin streben, das pädagogische Können durch das pädagogische Wissen zu unterstützen, und demgemäß von denkenden Praktikern zu bloßen Praktikern herabsinken, so dürften die Angriffe des Sprachforschers Jakob Grimm und des Historikers Heinrich von Treitschke wohl an Berechtigung gewinnen". — Das heißt aber Münsterberg sehr mißverstehen. Dieser fordert viel mehr von der Vorbildung des Lehrers als Stimpfl, nämlich einen allseitig philosophisch gebildeten Kopf. Vgl. den Abschnitt über Lehrerbildung.

Wilhelm Münch, „Die Pädagogik und das akademische Studium". (Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Leipzig 1905, XVI. Seite 555: „Mit dem Urteil meines Berliner Kollegen Rudolf Lehmann, daß man sehr mit Unrecht darauf rechne, die Erziehung auf die Psychologie zu gründen wie die Zuckerfabrikation auf die Chemie, stimme ich meinerseits durchaus überein."

Betreffs Natorps vergl. den Abschnitt über ihn im geschichtl. Teil dieser Arbeit.

*) Zur Rechtfertigung dafür, die empirische Psychologie Herbarts und die neuere physiologische Psychologie in unserm Zusammenhang nicht zu unterscheiden, sie verwiesen auf Rein (Pädagogik in systematischer Darstellung", II, Seite 144), der von dem Erziehungsweg, wie ihn Herbart vorgezeichnet hat, sagt, daß er sich mit der physiologischen Psychologie, wie sie Ziehen ausgebaut hat, decke.

**) Herbart, „Allgemeine Pädagogik", (Herbarts pädagogische Schriften, hg. von Dr. v. Sallwürk, Langensalza, 1. Band), Seite 122: In einer „zweiten Hälfte" der Pädagogik, die auf Psychologie fußt, soll „die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt werden." Vgl. Herbarts „Umriß pädagogischer Vorlesungen" (ebd.) Seite 284: „Die Pädagogik darf jedoch auch keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen, und die Psychologie wird diesen Irrtum verhüten."

keit der Erziehung darzutun. Sie müsse, so meinen er und seine Anhänger, die Grenzen der Bildsamkeit des Zöglings feststecken und die Rücksicht auf seine Beanlagung befürworten.

Wir wollen hier gar nicht untersuchen, ob die Psychologie diese Aufgabe lösen kann, sondern nur fragen, ob es für die Erziehung zweckmäßig ist, daß die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung gestellt wird.

Daß Erziehung überhaupt möglich sei, braucht wahrlich nicht nachgewiesen zu werden. Die feststehende Tatsache der Erziehung läßt diese Frage als recht überflüssig erscheinen.

Wie weit die Bildsamkeit des Zöglings reiche, ist keine ursprüngliche Frage der Pädagogik. Der Erzieher bildet den Zögling in die Richtung des pädagogischen Ideals, so weit das eben geht. Wie weit das geht, lehrt ihn die jeweilige Erfahrung zur Genüge. Wollte er etwa mit Hilfe der Psychologie im voraus bestimmen, wie weit er in seiner Bildungsarbeit fortschreiten könne und dürfe, so läge die Gefahr nahe, daß er sein Ziel zu niedrig steckte; daß er aus seinem Ideal, das stets unendlich ferner Richtungspunkt bleiben muß, etwas empirisch Erreichbares machte; daß sein ideales Streben erlahmte.*)

Wie oft zeigen sich beim Zögling ganz unerwartet Bildungsmöglichkeiten, die keine Psychologie voraussagen konnte, so daß der Erzieher wie vor einem Wunder steht! Und welche Nachteile hat die Unterlassung jener Vorausbestimmung der Bildungsmöglichkeit? Die Gefahr, daß der Erzieher seine Zeit mit Unmöglichem nutzlos hinbringe, verschwindet in der Praxis zumeist.

Wenn irgendwo die Unmöglichkeit irgendeiner Bildung vorausbestimmt werden kann und soll, so muß diese Bestimmung vom Arzt, vom Psychiater ausgehen und sich auf ein abnormes Kind beziehen. Bei normalen Kindern liegen die Grenzen der Bildsamkeit in großer, nicht erreichbarer Ferne, und ich möchte, wäre es nicht so, nicht Erzieher sein.

Aber die Psychologie soll mehr leisten! Sie soll den ganzen Weg der Bildung (normaler Kinder) zeigen, die Mittel der Erziehung bestimmen können. Kann die Psychologie das leisten?

Man schließt so: Ebenso wie die Technik angewandte Mechanik ist, muß die Pädagogik, besonders die Unterrichtstechnik, angewandte Psychologie sein. Jene läßt sich von den Gesetzen der theoretischen Mechanik leiten; warum sollte diese sich nicht der Führung psychologischer Gesetze anvertrauen? Der Lehrer hat das verwickelte Getriebe des Seelenlebens zu beeinflussen; sollte ihm bei dieser Arbeit die Kenntnis der Gesetze, die diesen „psychischen Mechanismus" beherrschen, nicht ebenso richtunggebend sein können, wie dem Techniker, der eine Brücke baut, die Gesetze der Statik?

Diese Meinung klingt so verführerisch und ist doch falsch.

---

*) Die Herbartische Pädagogik erkennt allerdings ein Ziel der Erziehung, das rein formal, das nur richtunggebend ist und darum eine stets unerreichbare Aufgabe bedeutet, nicht an; sondern sie stellt an der Hand von Herbarts fünf „ethischen Ideen" ein material bestimmtes Ziel auf und verlangt, daß dies Ziel „annähernd" erreicht wird (vgl. Rein, „Päd. in syst. Darst.", I., Seite 117).

Prüfen wir die Voraussetzung, nämlich die Behauptung einer psychischen Gesetzmäßigkeit!

Daß es eine psychische oder psychologische Gesetzmäßigkeit gäbe, ist zwar ein bei Pädagogen festgewurzelter Glaube. Dennoch ist es ein Aberglaube, wie wir jetzt nachzuweisen versuchen wollen.

Nach welchem Prinzip wird die psychologische Gesetzmäßigkeit aufgedeckt? Eine physikalische Gesetzmäßigkeit wird an der Hand des Kausalprinzips gefunden. Es ist unerfindlich, welches andere Prinzip für die Entdeckung einer Gesetzmäßigkeit in der Psyche gelten könne als eben dies Kausalprinzip, falls man an der Forderung, die Natur einheitlich zu begreifen, festhalten will. (Auch findet man in der psychologischen Literatur kein anderes angeführt.) Nun entsteht, wie wir früher gesehen haben, wenn das Kausalprinzip auf die unmittelbare Wirklichkeit angewendet wird, die „Natur", entstehen die nach (schließlich physikalischen) Gesetzen gedachten Beziehungen idealer Tatsachen. Also muß, wenn man das Kausalprinzip auf das Seelenleben anwendet, eine Gesetzlichkeit entstehen, die mit der physikalischen Gesetzmäßigkeit vollkommen identisch ist. Bei dieser Anwendung wird man das unmittelbar gegebene „Seelenleben" ebenso zerstören, wie die Optik den Regenbogen zerstört; man wird es umdenken in Physisches, in Hirnbewegungen, und dieses Physische dem Kausalprinzip unterwerfen. Natürlich ist es unmöglich, den Rest, der sich nicht physikalisch umdenken läßt, den Rest, der das Unmittelbare selbst ist, noch einmal dem Kausalprinzip zu unterwerfen, das ihn eben ausgeschieden hatte.*)

Aus diesem Grunde ist es nicht erlaubt, von einer besonderen psychologischen Gesetzmäßigkeit zu reden. Also bleibt nur eine physikalische Gesetzmäßigkeit übrig, die — im Ideal — ausgedrückt wird durch Gesetze der Molekularanziehung und -abstoßung oder ähnliche Gesetze, und es ist keine Frage, daß solche Gesetzmäßigkeit dem Erzieher nichts helfen kann. Denn er hat keine Maschine zu bauen und zu regieren, die diesen physikalischen Gesetzen angepaßt ist, sondern einen Organismus, der keine Maschine ist und also auch nicht mit physikalischen Gesetzen begriffen werden kann.**) Wenn bisher anerkannt zweckmäßige pädagogische Forderungen angeblich auf Grund psychologischer Erwägungen gefunden worden sind, so wird man in diesen Fällen bei genauem Zusehen finden, daß diese sogenannten psychologischen Erwägungen gar keine Psychologie sind. Namentlich gilt dies für die sogenannte Kinderpsychologie. Münsterberg, ein hervorragender Psychologe, behauptet (in dem Aufsatz: „Psychologie und Pädagogik", Educational Review, 1898, Übersetzung von Ufer in den „Kinderfehlern", 1899), „daß das Meiste der sogenannten Kinderpsychologie

---

*) Vgl. Münsterberg, „Grundzüge der Psychologie", I, S. 88; Natorp, „Sozialpädagogik", 2. Aufl., S. 14 u. 17.

**) Gewiß muß auch der Mensch, der doch auch zur Natur gehört, in allen seinen Äußerungen, auch in den psychischen, als von physikalischen Gesetzen abhängig gedacht werden können, sofern man die Einheitlichkeit alles Geschehens postuliert. Aber das ist die Aufgabe des Physiologen und Physikers, und der Aufgabe des Erziehers gerade entgegengesetzt, wie in dem Abschnitt von der Stellung des Erziehers zum Zögling ausführlich gezeigt worden ist.

teilweise Geschichte, teilweise Wirtschaftslehre und Ethik, teilweise Physiologie, teilweise überhaupt nichts, aber entschieden nicht Psychologie ist."

Wenn das Urteil Münsterbergs, daß die Psychologie für den Lehrer „nicht den geringsten Nutzen habe", besonders von Pädagogen hart angegriffen worden ist mit dem Hinweise auf die bisherigen Leistungen der Psychologie für die Pädagogik, so ist das zu verstehen, weil in der psychologischen Pädagogik alles Mögliche, zum Beispiel jede statistische Erhebung über den Vorstellungskreis der Kinder, als Psychologie angesprochen wird, während es zumeist — Pädagogik ist.

Nach diesen Darlegungen fällt die Hauptstütze einer psychologischen Pädagogik, die Annahme einer besonderen psychischen Gesetzmäßigkeit, und damit diese Pädagogik selbst, die nach dieser Gesetzmäßigkeit sich richten soll.

β) Anteil der subjektivierenden Wissenschaften. Nachdem im vorigen Abschnitt gezeigt worden ist, wieso die objektivierenden Wissenschaften, die Psychologie eingeschlossen, zur wissenschaftlichen Rechtfertigung der pädagogischen Kunstlehre und damit zur Entstehung einer wissenschaftlichen Pädagogik nicht taugen, soll jetzt dargelegt werden, wieso diese Rechtfertigung von den subjektivierenden Wissenschaften, insbesondere von den Norm- oder reinen Gesetzeswissenschaften, der Logik, Ethik und Ästhetik geleistet werden kann.

Wir wiederholen: aus diesen Normwissenschaften kann keine ursprüngliche Pädagogik fließen, weil sie das Merkmal des Bildens durchaus nicht haben; eine Pädagogik, die angewandte Logik oder Ethik oder Ästhetik und weiter nichts ist, ist ein Unding. Dagegen ist eine durch die Normwissenschaften gerechtfertigte Pädagogik wohl möglich, und wir werden bald sehen, wie diese Möglichkeit zur Wirklichkeit wird.

Ein Vergleich möge diese Beziehungen zwischen der Pädagogik und den Normwissenschaften klären. Ein Gärtner verfolge den Zweck, das Wachstum eines Spalierbaumes so zu beeinflussen, daß die Äste eine bestimmte Form bekommen, z. B. an einer bestimmten Stelle im rechten Winkel umbiegen und in bestimmter Entfernung voneinander parallel laufen; er möge dies deshalb wollen, weil so die beste Belichtung des ganzen Baumes erreicht wird. In der Praxis wird er sich dabei auf sein Augenmaß verlassen können. Es wäre aber denkmöglich, und für unsern Zweck des Vergleichs ist es vorteilhaft, zu denken, zur Bestimmung der Winkel und Entfernungen genüge sein Augenmaß nicht; er müßte also das Winkelmaß und ein Längenmaß benutzen; beides aber sind Hilfsmittel, die der Geometrie entstammen. Ferner wird der bloße Augenschein ziemlich deutlich lehren, wie er den verfügbaren Raum am vorteilhaftesten ausnutzt. Es wäre aber denkmöglich, daß er diese Aufgabe wissenschaftlich genau lösen wollte; dann müßte er geometrische Überlegungen anstellen. Die Geometrie enthält nicht den Zweck, die Wuchsverhältnisse eines Baumes zu bestimmen; sie enthält ursprünglich, von sich aus, gar keine Beziehungen zur Baumzucht; im besondern stellt sie kein Ziel für jene Arbeit des Gärtners auf, etwa dies, die Äste im rechten Winkel umzubiegen. Aber jener Gärtner wird, will er seine Arbeit rechtfertigen, besonders die

Art der Anordnung, auf die Geometrie verweisen müssen, und diese Wissenschaft kann tatsächlich diese Rechtfertigung leisten.

In einem ähnlichen Verhältnis zueinander stehen die pädagogische Kunstlehre und die Normwissenschaften. Diese Normwissenschaften geben von sich aus weder bestimmte Ziele noch Mittel der Erziehung an. Und doch können sie dem Pädagogen jede gewünschte Rechtfertigung geben, insbesondere kann die Logik entscheiden, ob z. B. ein Gedankengang im Unterricht zur Wahrheit führt; die Ethik, ob die Beeinflussung des kindlichen Willens, die Ästhetik, ob die Beeinflussung der kindlichen Phantasie richtig war oder nicht. Die wichtigste Voraussetzung, ohne deren Erfüllung jene Rechtfertigung ganz unmöglich wäre, ist die einer in den Grundzügen übereinstimmenden Organisation (das heißt hier: Fähigkeit) des Verstandes, des Willens und der Phantasie bei allen normalen Menschen. Diese Voraussetzung kann nicht bewiesen werden, etwa durch einen psychologischen Beweis; denn jede Beweisführung und der Anspruch, sie anzuerkennen, setzt die zu beweisende Übereinstimmung voraus. Somit weisen wir eine auf psychologischem Grunde ruhende Logik ab und entgehen auch hier dem Psychologismus, der sich auf Umwegen in die Rechtfertigung der Pädagogik einschleichen könnte und oft genug einzuschleichen versucht hat.

Daß die Normwissenschaften eine pädagogische Kunstlehre sehr wohl stützen können, würden wir am deutlichsten einsehen, wenn wir den Versuch einer wissenschaftlichen Pädagogik vornehmen wollten. Doch der gehört nicht in diese Abhandlung, in der nur theoretisch gezeigt werden muß, daß dieser Versuch möglich ist.

Die Tätigkeit des Erziehers setzt eine Idee davon voraus, wozu der Zögling gebildet werden soll, und zwar, wie namentlich Natorp mit voller Schärfe klargelegt hat, eine Idee, die „bloß gedanklicher Richtpunkt zur Orientierung auf der unendlichen Bahn endlicher Erfahrung" ist. („Sozialpädagogik", 2. Aufl., Seite 247.) Wir wollen uns das hier gebrauchte Bild etwas verdeutlichen. Es ist ein unendlich fernes Ziel gesteckt, nämlich dies: den Menschen zu einer einheitlichen Persönlichkeit zu bilden, die richtig denke, das Gute wolle und das Schöne empfinde. Dies Ziel ist unendlich fern, d. h. nie erreichbar, und die Bahn bis zu diesem Ziel ist unendlich lang. Wir können tatsächlich nur endliche Ziele erreichen. Aber wir können bei unserer endlichen Arbeit jenes unendliche Ziel immer im Auge behalten und einen Weg einschlagen, der die Richtung nach diesem unendlichen Ziele hat. Der Erzieher muß bei seiner (endlichen) Bildungsarbeit jenes unendliche Ziel stets „verfolgen", „im Auge haben" als Richtungspunkt. Die Normwissenschaften geben also das unendliche, nur formale Ziel der Erziehung an und dies ist, wenn man will, ihre einzige direkte Beziehung zur Pädagogik; aber wäre der Erzieher nur auf diese Wissenschaften angewiesen, so würde er ratlos dastehen, denn sie lehren ihn auch nicht einen Schritt nach diesem Ziele hin tun. Was der Erzieher im einzelnen tatsächlich zu tun habe, ist eine rein pädagogische Frage. Aber ob jeder pädagogische Schritt in der Richtung jenes unendlichen Zieles erfolgt ist, das entscheiden die Normwissen-

schaften, und hierin liegt ihre indirekte Beziehung zur Erziehungskunst, die darin besteht, aus dieser Kunst eine Wissenschaft werden zu lassen.

Im einzelnen: der Gang der Verstandesbildung wird durch die Logik gerechtfertigt. Ob die Anfänge einer Bildungsarbeit, zum Beispiel der mathematischen Bildung, wirklich die ersten Elemente der Wissenschaft sind und ob der Gang tatsächlich lückenlos ist und zu einer im ganzen übereinstimmenden Wissenschaft, ob er zur Wahrheit führt, — alles dies entscheidet letzten Endes die Logik (als Erkenntnislehre). Jede Wissenschaft kann nirgends, auch im kindlichen Geiste nicht, anders entstehen als nach den ewigen (d. h. unzeitlichen) Gesetzen der Erkenntnisbildung, also nach logischen Gesetzen.

Ferner: was der Zögling im einzelnen wollen solle und welche Mittel zur Erreichung dieser Ziele anzuwenden seien, das ist zunächst eine rein pädagogische Frage, das heißt, eine Frage der pädagogischen Kunstlehre, und diese Frage kann von keiner Ethik ursprünglich gestellt und beantwortet werden. Aber die Ethik kann veranlaßt werden, zu prüfen, ob die gegebenen Antworten auf diese Frage richtig sind, ob die anzuwendenden Mittel geeignet sind, dem Ideal, das die Ethik zeichnet, zuzustreben.

Welches ist dieses Ziel? Kant hat es uns gezeigt. Der Wille ist gut, der durch keinerlei Rücksichten (Gebote) bestimmt wird, der Wille, der sich selbst sein Gesetz gibt, freilich nur ein solches, das für alle Menschen als bindend erklärt werden müßte, der Wille, der somit die höchste Würde, die der Selbstbestimmung, aber auch die größte Verantwortung zuerteilt bekommt, der autonome, reine Wille. (Diese rein formale Bestimmung des ethischen Ideals ist nötig, damit an ihm jedes material bestimmte Wollen geprüft werden kann.)

Die Prüfung, ob die pädagogischen Ziele und Mittel nach diesem ethischen Ideal sich richten oder nicht, ist eine Arbeit der Ethik, und somit hat die Ethik einen sehr wichtigen Anteil an der Begründung der Pädagogik, ja den wichtigsten, da die Willensbildung beim Menschen die Hauptsache ist.

Hierin liegt ein großer Gegensatz zur Herbartischen Pädagogik, auf den auch Natorp an verschiedenen Stellen aufmerksam macht. Herbart und seine Anhänger meinen, die Ethik gäbe nur das Ziel, nicht die Mittel der Pädagogik. Gewiß kann die Ethik diese Mittel nicht „geben"; sie zu geben, ist Sache einer pädagogischen Kunstlehre; aber die Ethik kann endgültig entscheiden, ob ein gewähltes Mittel zweckmäßig ist oder nicht, und somit steht sie zur pädagogischen Einzelarbeit in viel näherer Beziehung als die Herbartianer wollen. (Daß Herbart Kants nur formales Ideal der Ethik nicht anerkennt, soll hier nur ausgesprochen, nicht ausgeführt werden.)

Die Ästhetik endlich soll entscheiden, ob die vom pädagogischen Takt vorgeschlagenen Wege der Phantasiebildung die zweckmäßigsten sind. Ob die Ästhetik in ihrer jetzigen Ausbildung (besonders in ihrer jetzigen Abhängigkeit von der Psychologie) dazu fähig ist, das zu untersuchen, gehört nicht in diese Abhandlung, in der uns die tatsächliche mangelhafte Ausbildung einer Wissenschaft nicht hindern darf, von ihr viel zu fordern. Daß eine von der Psychologie unabhängige Ästhetik der Pädagogik

gute Helferdienste erweisen kann, zeigen die betreffenden Ausführungen in Natorps „Pädagogik in Leitsätzen", auf die hiermit verwiesen sei.

*

Wir haben jetzt den Grundriß zu einer wissenschaftlichen Pädagogik in grober Faustzeichnung dargestellt. Die genauere Ausarbeitung des Risses und der Aufbau des ganzen pädagogischen Gedankengebäudes ist nicht Aufgabe dieser Zeilen.

(Schluß folgt.)

Deutsche Göttersage in der Volksschule?

Von Ludwig Göhring in Erlangen.

I.

Im Entwurf eines neueren Lehrplans für die mittelfränkischen Schulen stoße ich beim Abschnitt „Geschichte" auf folgende Stelle: Mittelklasse. a) Geschichtlicher Vorkursus: 1. Wichtigere Lokalsagen im Anschluß an die Betrachtung der einzelnen Landschaftsgebiete Bayerns, 2. Erzählungen aus der deutschen Göttersage, 3. Erzählungen aus der Nibelungensage. — b) Eigentlicher Geschichtsunterricht: 4. Das alte Deutschland und seine Bewohner. Altdeutsches Gehöft. (Religion) usw. usw.

Die Mittelklasse umfaßt bei uns den 4. und 5. Jahrgang, von unten an gerechnet, wird also von 10- und 11jährigen Kindern besucht. In städtischen Schulen hat jeder Jahrgang seinen eigenen Lehrer; auf dem Lande und in Marktflecken, auf die der erwähnte Lehrplan auch gemünzt ist, unterrichtet ein Lehrer beide Klassen, wenn der Ort größer ist; außerdem sitzt die Mittelklasse mit der Oberklasse zusammen; in kleinen Ortschaften kommt gar noch die Unterklasse dazu, und unser verehrter Amtsgenosse mag zusehen, wie er mit ihnen fertig wird. 10- und 11jährige Kinder mit einem sehr fragwürdigen Gedankeninhalt auf der einen und ein Lehrer auf der andern Seite, von dem man tagtäglich und Stunde für Stunde das Kunststück fordert, gleichzeitig mehreren Herren zu dienen: das ist schon ein Problem für sich. Mag jeder zusehen, durch welche Kompromisse er sich aus solch pädagogischen Verzwicktheiten herausrettet!

Zu dem schultechnischen, mit einem psychologischen verkoppelten Problem tritt aber ein noch ernsteres: das sachliche. Auf den ersten Anblick mag's mancher wohl gar nicht inne werden, was alles hinter den oben aufgezählten Forderungen steckt. „Lokalsagen im Anschluß an die Betrachtung der einzelnen Landschaftsgebiete" — der geneigte Leser gestattet wohl, daß wir das „Bayern" weglassen; denn was hier für Franken und für Bayern gilt, geht jeden Lehrer an —, also Lokalsagen, sagt er für sich, das ist ja ein Stück Heimatkunst. Mit denen male ich den Untergrund meines Geschichtsunterrichts schön warm und farbenfreudig aus. Dann kauft er sich — meist entlehnt er sich — eine Sagen-

sammlung, und wenn die nicht schon hergerichtet ist, wie er's gerne hat, macht sich ein schreibgewandter Kollege darüber her. Er kauft oder borgt sich auch eine „deutsche Mythologie" oder was dafür ausgegeben wird, und macht sich daraus einen Auszug in usum delphini. Und mit diesen Schriftsachen bewaffnet, fordert er alle Schulordnungen seines Jahrhunderts in die Schranken. Wenn alle Stränge reißen, erhofft er Hilfe vom Lesebuch, dem pädagogischen Mädchen für alles. Im Grunde genommen ist ja die unterrichtliche Behandlung von Lokalsagen nichts neues; die Herbart-Zillerianer werden mit Recht wieder daran erinnern, daß sie schon längst ihren Geschichtsunterricht auf solche Art untermauern. Neu ist für uns Bayern nur die Betonung des Bodenständigen, das an die Stelle der Thüringer Sagen treten soll. Also weißblau im allgemeinen, in Franken noch eine rotweiße Quaste daran. Auch Erzählungen aus der deutschen Göttersage ist man bisher schon in Lesebüchern begegnet. Man las von Wodan und von Donar, von Walhall und den Walküren, auch von Balder und Loki, von den weiblichen Göttinnen selbstverständlich auch, ferner von der Weltesche und, wenn's gut ging, selbst von der Götterdämmerung. Weshalb auch nicht? Wenn der Schüler der Lateinschule im Olymp und unter den Helden des klassischen Altertums Bescheid wissen muß, warum sollte der Schüler der deutschen Schule über die Götter und Helden seines eignen Volkes im unklaren gelassen werden?

Soll er gar nichts kennen lernen von den heidnischen Anschauungen, von der alten Kultur seiner Vorfahren, zu der doch die Wurzeln des heutigen Volkstums hinabreichen? Sicher ja! Und so hätte der Analogieschluß wirklich seine volle Berechtigung. Dennoch ein Fragezeichen hinter der Überschrift!

Die so einfach aussehende Sache, über die ein Oberflächlicher und Kenntnisschwacher hinwegkommt wie der Schwabsche Balladenreiter über den Bodensee, ist nämlich in der Tat gar nicht einfach; sie hat mehr als einen Haken. Von der Nibelungensage und der Schwierigkeit der unterrichtlichen Behandlung von Lokalsagen wollen wir für dieses Mal absehen und uns nur auf die deutsche Mythologie und den Glauben der alten Deutschen beschränken, zunächst diese Dinge an sich und dann auch ihre Behandlung im Unterricht der Volksschule skizzieren.

Offen gestanden — um gleich mit der Tür ins Haus zu fallen — recht klar bin ich mir nicht, was eigentlich davon gelehrt und was von den deutschen Göttern erzählt werden soll. Ich kenne die Literatur darüber so ziemlich zur Genüge, d. h. ich kenne sie, soweit sie ein Laie begreifen kann. Ich habe vor dreißig Jahren als junger Lehrer für die Fortbildungs-Konferenzen eine „Deutsche Göttersage" traktieren müssen, die sich hinterdrein als eine seichte Scharteke voll veralteter Irrtümer erwies. Der Geist dieser „populären" Darstellung, die einfach die nordische Skaldendichtung für deutsche Mythologie ausgab und ganze Kompanien Götter, Göttinnen, Halb- und Viertelsgötter aufmarschieren ließ, geht heute noch in den Lesebüchern um. Über Grimm und Uhland bin ich dann mit der Zeit zu den Skeptikern gekommen, die eine reinliche Scheidung zwischen germanischer Mythologie und den

skandinavischen Edda-Dichtungen trafen, und bin schließlich auch mit den Anschauungen des auf dem äußersten Flügel stehenden größten Anzweiflers Bugge vertraut geworden, der überall christlichen und antiken Einfluß wittert und kaltblütig für Loki Lukifer, für Balder den gekreuzigten, vom Speer des Kriegsknechts durchstoßenen Jesus einsetzt. Blindgläubigkeit an die Edda und Bugges Standpunkt — das sind ungefähr die äußeren Pfosten eines schier endlosen Gebäudes von Lehrmeinungen und Hypothesen, von denen jede an einem andern Punkt ihren Hebel einsetzt, von denen sich keine gleicht und fast jede der andern widerspricht, die schon in den Grundmeinungen auseinandergehen, die gar oft einander belächeln und bespötteln, die selten einander glauben und nach deren Lektüre es dem Leser geht wie dem Schüler in Fausts Studierzimmer. Ermattet und verzweifelnd fragt er sich, wo denn Wahrheit sei. Und wenn dieser Leser gar ein Unglücklicher ist, der aus dieser wissenschaftlichen Hexenküche etwas für sein Lesebuch und für die Schule überhaupt davontragen möchte, steht er geradezu schaudernd vor dem gelehrten Problem. Wenn das am grünen Holz geschieht, sagt er sich, wenn die Fachleute heute das und morgen jenes behaupten, was soll's am dürren werden! Soll man diesen Wirrwarr der Meinungen aus den Gelehrtenstuben heraus in die Schule tragen? Soll man Volksschülern Unsicheres, Wackeliges lehren und gar noch 10- und 11jährige Bauernkinder damit malträtieren?

II.

Aus der Reihe der einschlägigen Werke greifen wir drei Werke heraus, aus denen der Leser noch am ehesten eine Übersicht über das gelehrte Problem gewinnen kann. Es sind zunächst Golthers „Handbuch der germanischen Mythologie" und E. Mogks Beitrag über „Deutsche Mythologie" in H. Pauls Sammelwerk „Deutsche Philologie". Dazu fügen wir noch den kürzlich erschienenen 1. Teil von Fr. von der Leyens „Deutschem Sagenbuch", der das Theoretische der deutschen Mythologie vorträgt, während in dem nach ihm herausgegebenen 4. Band Fr. Ranke „Deutsche Volkssagen" in ausgezeichneter Sichtung erzählt und sehr lehrreich erläutert. Wer sich mit der Sache eingehender beschäftigen will, findet darin vor allem einen geschichtlichen Rückblick über Wege und Irrwege der Forschung, eine Zusammenstellung der Literatur, eine Kritik der hervorragendsten Theorien und schließlich eine eigene Meinung der Verfasser. Dabei gehen Golther in Rostock und Mogk in Leipzig eine lange Strecke miteinander. (Auf ähnlichem Standpunkt wie Mogk steht auch die „Germanische Mythologie" von E. H. Meyer, die die Edda-Dichtung ausschließt und die Götter aus dem Dämonenglauben hervorgehen läßt.) Der Münchner v. d. Leyen aber wandelt ziemlich von Anfang an seine eignen Wege.

Was erfährt nun unsereiner durch sie, was kann er als gesicherte Ernte der Forschung in seiner Scheuer bergen? Zunächst das eine: daß wir über die religiöse Vergangenheit unserer Vorfahren nur wenig Gewisses wissen. Die Quellen darüber sind spärlich.*) Von größter

*) Sie sind u. a. bei E. H. Meyer („Germ. Myth.") zusammengestellt auf S. 15—60.

Wichtigkeit sind natürlich die aus der heidnischen Zeit selber; nur schöpfen sie, was die Westgermanen anlangt — von den Skandinaviern wird weiterhin die Rede sein — meistens aus zweiter Hand. Dabei entbehren die Zeugnisse der römischen Schriftsteller (Tacitus usw.) der Genauigkeit, verwirren zudem durch ihre oberflächliche Deutung, die auf Äußerlichkeiten hin eine römische Gottheit an Stelle der germanischen nennt. „Ebenso schlechte Gewährsmänner sind die spätern christlichen Schriftsteller, die dem Heidentum feindselig gegenüberstehen, denen alles Verständnis abgeht und die gerne absichtlich verschweigen. Da wir fast allein auf solche Zeugnisse angewiesen sind, denen der Geist germanischer Religion und Mythologie durchaus fremd und unverständlich ist, die es nicht mit Angabe der Tatsachen genau nehmen, so ist unsre Kenntnis leider sehr beschränkt und unzuverlässig" (Golther). Für das spätere Heidentum sind von Wichtigkeit die (in lateinischer Sprache geschriebenen) kirchlichen Gesetze, Bußordnungen, Konzilbeschlüsse, Predigten usw., wo sie heidnische Überbleibsel bekämpfen. Ähnlich verhält es sich mit den Geschichtsschreibern und ihren Anspielungen auf die Urzeit, schließlich auch mit den ältesten Epen (wie dem altsächsischen Heliand), die Ausdrücke aus dem Heidentum bergen. Um die auf Weihesteinen gefundenen Inschriften und ihre Deutung hat sich ein gelehrter Kampf entsponnen, wobei ein und derselbe Name verschieden ausgelegt wurde und das jedesmal unter Aufwand des gelehrtesten Scharfsinnes. Am meisten bieten für Deutschland noch die Merseburger Sprüche, die Götter und Göttinnen nennen, während das Wessobrunner Gebet und das Muspilli keine mythologischen Denkmäler, sondern christlichen Inhalts sind. Auch Volkssage und Aberglauben können Quellen bilden, aber sie müssen es nicht, und immer ist ihre Verwertung mit bedeutenden Schwierigkeiten verknüpft.

Es ist darum nicht verwunderlich, wenn man bei solch kärglicher eigenen Überlieferung die so reich fließenden nordischen Quellen auch für Deutschland in Anspruch nahm und lange Zeit glaubte, der Götterhimmel, den die nordgermanische Literatur auftat, sei auch der der Südgermanen gewesen. Das war ein Irrtum; manches mochte wohl den Nord- und Südgermanen gemeinsam gewesen sein, alles sicher aber nicht. „In seinen Göttern malt sich der Mensch." Der Mensch und die gewaltige Natur des Nordens aber sind doch auch recht verschieden von dem Südgermanen und der Natur seiner gemäßigteren Binnenländer. Der Wert der nordischen Überlieferung besteht darin, daß sie, zum Teil noch dem 9. Jahrhundert entstammend, unmittelbar und in heimischer Form geboten sind. Im Norden, namentlich im entlegenen Island, entzog sich das Heidentum noch lange dem christlichen Einfluß, während bei den Südgermanen bereits eine oft gewalttätige Christianisierung (man denke nur an Karl des Großen Sachsenkriege!) heidnische Anschauungen entwurzelt hatte. Die Überlieferungen des Nordens sind gesammelt: einmal in den — in Prosa verfaßten — Geschichtsquellen, bei denen manches von den Schreibern auf ihre Art dargestellt sein mag, die aber in der Hauptsache Glauben verdienen. Die andere Quelle sind die Gesänge der höfischen Skalden, die Motive älterer Überlieferung subjektiv — und darum

auch vielfach voneinander abweichend — zu Kunstdichtungen ausgestalteten. Es ist hier der Ort, von der Edda zu sprechen, die in den letzten Jahrzehnten der Brennpunkt aller mythologischen Forschungen war. Edda heißt soviel wie Poetik, Handbuch für Dichter (? d. Hg.). Der isländische Historiker Snorri Sturluson (1178—1241) hatte um 1230 ein solches geschrieben, indem er, gestützt auf ältere Skaldengedichte, die Regeln der Skaldenkunst erörterte. Zu den Grundkenntnissen eines Skalden aber gehörten vor allem mythologische. Snorri erzählte die alten Sagen und erläuterte auch die Anspielungen und Vergleiche. (Das Gold hieß z. B. Sifs Haar, Fafnirs Lager, Granis Bürde usw.) Er selber schöpfte aus älteren Quellen, u. a. aus einer Sammlung von Göttersagen, die lange verloren war und die erst 1643 wieder von Bischof Bryniolf Sveinsson im Südwesten Islands entdeckt worden ist. Der Bischof nannte sie auf Geratewohl auch Edda, obwohl die Sammlung keine Poetik war. Zum Unterschied von Snorris Sammlung (auch die jüngere oder prosaische Edda genannt) heißt sie die ältere oder Lieder-Edda, und wenn heute von der „Edda" schlechthin gesprochen wird, versteht man darunter nur die zuletzt entdeckte Sammlung, von der die Mehrzahl der Göttersagen dem 10., also dem letzten heidnischen Jahrhundert angehört, während keine über das 8. zurückgeht*).

Snorris Bearbeitung „darf unter keinen Umständen in eine germanische Mythologie zurückgetragen werden" (Golther). Aber auch die Lieder-Edda enthält, selbst wenn man Bugges und Bang zu weitgehenden Anzweiflungen nicht glaubt, fremde Bestandteile: antike und christliche. Die Dichtungen stammen aus fünf Jahrhunderten, umfassen also ein weitauseinanderliegendes Gebiet an Kultur und Geist. Manche bleiben für uns im Dämmerlicht, manche sind durcheinandergewirrt zu einem unlösbaren Knoten, manche durch spätere gelehrte Zutaten entstellt; vieles ist nur lückenhaft. Der poetische Wert der Skaldendichtung freilich erleidet durch den Nachweis, daß sie weder urnordisch, geschweige denn urgermanisch, vielmehr norwegisch ist, keine Einbuße; der mythologische aber bleibt — für uns Deutsche mindestens — nach wie vor unsicher.

Und weil ferner Mythologie und Glaube durchaus nicht eins sind, die Mythologie vielmehr schon eine höhere Stufe der Abstraktion und der (zum Teil dichterischen) Ausdeutung der Naturerscheinungen darstellt oder, wie Golther sich ausdrückt, ein „geistiges Erzeugnis der Priester und Dichter, eine Poesie ist, die sich auf den gegebenen religiösen Tatsachen aufbaut", so ist es noch voreiliger, aus der nordischen Göttersage, die doch im Zusammenhang mit nordischer Kultur und Dichtung beurteilt werden muß, ohne weiteres Schlüsse auf Reli-

---

*) Golther sagt sogar: über das Jahr 875. Neuere Forschungen Heuslers, denen sich v. d. Leyen anschließt und die sich auf Funde von germanischen Sagen stützen, die nach Lappland, Finnland und Esthland auswanderten, ziehen wieder das 8. Jahrhundert mit herein. — Schon im 7./8. Jahrhundert holten sich die Nordleute die Nibelungensage und den Wodan-Glauben aus Deutschland.

gion, Kult und Glauben unserer deutschen Vorfahren zu ziehen*).

III.

Es ist hier nicht der Ort, ausführlich dem Ursprung der Mythologie nachzugehen, oder vielmehr ihren verschiedenen Quellbächen. Denn einen einzigen Ursprung hat sie natürlich nicht, wiewohl das mancher Forscher annahm und den von ihm verfolgten Quellbach als den alleinigen betrachtete. So gab es eben auch hier Theorien über Theorien. Es möge der Hinweis darauf genügen, daß der eine die Mythologie aus der Anbetung der Sonne, der andere aus dem Glauben an die Zauberkraft des Mondes, wieder andere aus dem Schrecken vor gewaltigen Naturerscheinungen, aus der mit Furcht gemischten Verehrung der Seelen Abgestorbener usw. erklärten. Mogk entwickelt mit großer Folgerichtigkeit die niedere Mythologie aus dem Seelenglauben und Totenkult und fügt den Glauben an elfische Geister und Dämonen an; ähnlich verfährt Golther mit dem Dämonenglauben; von der Leyen betont mehr den Glauben an Zauberei; Fr. Ranke geht in der Anordnung seiner Volkssagen von der Seele und den Totenseelen aus, von Zwergen und Riesen, Wassergeistern und Schatzhütern usw., somit von Gestalten der niederen Mythologie, die den alten Deutschen in dem Maße verständlicher und bequemer als die höhere lag, als heute manchem russischen Orthodoxen und Katholiken die Heiligenverehrung plausibler erscheint als der Dreieinigkeitsglaube; er folgt also ungefähr den Spuren Mogks.

Man darf vor allem nicht vergessen, daß der Volksglaube einer Zeit angehört, die in der Nähe der Urzeit liegt, daß diese „vorheidnische" Religion etappenweise von einer neueren, der heidnischen abgelöst und daß diese wiederum von der christlichen verdrängt wurde. Im Volk aber sind Elemente des vorheidnischen und heidnischen Glaubens bis auf den heutigen Tag lebendig geblieben; denn auch im Völkerleben sind die Eindrücke der Kindheit die stärksten. „Unsere Vorfahren," so schreibt von der Leyen offen, „erscheinen nicht ein bißchen besser und anders als die Wilden. Sie fürchteten sich vor der Wiederkehr der Toten; ihr ganzes Leben durchzog der feste Glaube an die Macht der Zauberei, ihre Wettermacher und Medizinmänner hatten sie wie nur irgend welche Afrikaneger. Ihnen waren die Tiere göttliche Wesen. Über Welt und Himmel, über Anfang und Ende aller Dinge fabelten sie die seltsamsten Geschichten zusammen, und diese Fabeleien macht wieder nur die kindlichste Unbeholfenheit des Verstandes begreiflich. Es ergänzt dies Bild

---

*) Mogk entnimmt dazu mit Recht den südgermanischen Quellen, „daß die Einheit des Götterglaubens bei den Südgermanen durchaus nicht so bedeutend gewesen ist, als daß man imstande wäre, einen einheitlichen Glauben auch nur dieser Stämme konstruieren zu können . . . Demnach müßte eine „Deutsche Mythologie" eigentlich eine Glaubenslehre der einzelnen deutschen Stämme sein."

Der (mehr graduelle) Gegensatz von Mythologie (Göttersage) und Volksglaube und -aberglaube findet auch seinen Ausdruck in der begrifflichen Scheidung von „höherer" und „niederer" Mythologie, worauf hier vorgreifend hingewiesen sei. Man hat das Verhältnis beider in Parallele zur Kunst- und Volksdichtung gebracht, was natürlich, da auch die besten Vergleiche hinken, vorsichtig aufzunehmen ist.

nur, wenn wir hinzufügen, daß auch die Germanen sich einmal tätowierten, daß sie Menschen opferten oder sich beim Opfer mit dem Blut der Geopferten bespritzten und daß sie auf dem Bauch liegend ihre Götter verehrten."

Wie lange diese Urzeit währte, kann nicht, heute wenigstens noch nicht, gesagt werden. Am Beginne unserer Zeitrechnung herum, als die Römer über Germanien berichteten, war der alte Glaube noch wirksam, aber in manchen Dingen schon geläutert. Die Germanen verehrten auch schon bestimmte Götter und sie beteten zu Halbgöttern, Wasser-, Wald- und Windgeistern, deren Wirken an bestimmte Orte gebunden war. Von dem religiösen Leben in den ersten Jahrhunderten und der Zeit der Völkerwanderung aber haben wir, wie gesagt, nur sehr wenige und schwer zu deutende unmittelbare Nachrichten. Man schließt darauf aus Nachklängen, von denen eben die aus dem Norden die wertvollsten sind. Die Götter waren, das ist auch schon gesagt worden, Gottheiten von Stammverbänden und Stämmen. Ja, die Differenzierung ging noch weiter; es gab nicht nur Götter der verschiedenen Stämme, sondern auch der verschiedenen Stände. Während der nordische Bauer Thor verehrte, priesen und verehrten die Skalden Odin, den sie von den Südgermanen sozusagen importiert hatten. Dieser Odin-Wodan war der oberste Gott nur für den Adel. Eben aber darum, weil es der Götter unter den Germanen „noch viele waren und kein Gott Macht über alle Stämme hatte, konnte das Christentum so rasch vordringen". Die Bekehrungsgeschichte der germanischen Völker währt von der Mitte des 4. Jahrhunderts (wo die Westgoten Christen wurden) bis gegen das Jahr 1000. Die Bekehrung selber geschah nicht überall nach gleichen Grundsätzen; wo politische Dinge zur Christianisierung kamen, wurde der alte Glaube mit Feuer und Schwert ausgerottet. Wo die Glaubensboten allein vorgingen, mußten sie milder auftreten, was der Erhaltung alter Bräuche günstig war, mußten an Altes anknüpfen und Altes umdeuten. In Island vollends ging der Übertritt zum Christentum ohne Gewalt vor sich, und darum konnte man dort noch im 12. und 13. Jahrhundert Lieder aus der Heidenzeit sammeln.

Anders also war der Glaube in der vorheidnischen Zeit, anders zur Zeit des Tacitus und anders zur Zeit der Bekehrung, anders auch im Norden und im Süden, anders sogar unter den Stammverbänden. Daher man eigentlich nicht von einer einheitlichen, alle Züge in sich zusammenschließenden Glaubenslehre der Gesamt-Germanen, ja nicht einmal von „der" Religion der Südgermanen sprechen kann.

Gemeinsam war allen Germanen außer einem allgemein typischen Grundstock der niedern Religion und Mythologie nur ein kleiner Teil religiöser Vorstellungen. Golther spricht von einem allgemeinen Götterbegriff (Tius) und einer Schar von Lichtgöttern um ihn, wobei er anfügt: „seine Beinamen mögen sich schon frühzeitig zu besonderen Gestalten entwickelt haben, wie z. B. zu Donar". Mogk seinerseits, der das näher begründet, geht ebenfalls von dem Himmelsgott aus, den er (wie auch von der Leyen) als Tiwas ansetzt (vom Stamm Diw = leuchten), und sagt: „Die Majestät

des gewaltigen Himmels mit seinem leuchtenden Himmelsgestirn mag in grauester Vorzeit den ersten Anstoß zur Bildung eines göttlichen Wesens gegeben haben. Aus ihrer Urheimat nahmen es die indogermanischen Stämme mit in ihre neue Heimat. Hier finden wir es bei fast allen Stämmen wieder, bei den Indiern als Dyaus, bei den Griechen als Zeus, bei den Römern als Jupiter (aus Diupiter), bei den Germanen als Ziu (Tiw, Tyr). Mit dem Vorrücken der Stämme hat sich der alte Gehalt seines Wesens zuweilen geändert; Tätigkeiten, aus denen besonders seine Machtfülle sprach, haben Veranlassung zur Bildung neuer Gottheiten gegeben. Von Haus aus waren alle Gottheiten Naturgottheiten, nahmen aber mit wachsender Bildung und Gesittung einen ethischen Gehalt an und wurden die Bringer und Träger der Kultur; in ihrer Anwesenheit wurde das Recht gesprochen und mit ihrer Hilfe wurden alle Unternehmungen begonnen, ihnen zu Ehren vereinte sich der Gauverband zu gemeinsamen Opfer unter Führung eines Priesters oder einer Priesterin. Als einzigen gemeinsamen Namen für die so entstandenen höheren Wesen haben alle germanischen Sprachen das Wort „Gott", dessen Bedeutung übrigens noch nicht genügend aufgeklärt ist.

Unter den göttlichen Wesen, die bei allen germanischen Stämmen erscheinen, lassen sich drei männliche und ein weibliches mit Bestimmtheit nachweisen. Neben dem leuchtenden Himmelsgott (Tiw) findet sich eine Wind- und Totengottheit Wodan-Odin) und ein Gott des Gewitters (Donar-Thor). Von diesen ist bei allen germanischen Völkern Tiwas (Ziu) zum Kriegsgott geworden, und nur hie und da erinnern Mythen an seine alte Machtfülle. Als er diese einbüßte, scheinen sich Gestalten wie Freyr und Baldr von ihm abgezweigt zu haben, während andernorts Wodan an seine Stelle getreten und zum Himmelsgott geworden ist. Außer diesen männlichen Gottheiten kennen alle germanischen Stämme eine weibliche: die Frija (Frigg) = die Geliebte, die Gattin schlechthin. Sie mag von Anfang an die Gemahlin des Himmelsgottes und ein Sinnbild der mütterlichen Erde gewesen sein. In geschichtlicher Zeit ist sie Gemahlin Wodans (mit dem sie dann in Verbindung gebracht sein müßte, als dieser Gott zum Himmelsgott geworden war). Nach ihren verschiedenen Tätigkeiten und Eigenschaften nimmt sie wie Ziu verschiedene Namen an.

Zu diesen Gottheiten sind im Laufe der Zeit in einzelnen Gauen neue hinzugetreten, die bald Abzweigungen von den alten, bald aber auch Neuschöpfungen sind. Besonders zahlreich wurden die Götter, als sich im Norden im Anfang der Wikingerzeit eine religiöse Dichtung entwickelte. Ganz neue Gottheiten sind damals hervorgesprossen; natürlich können diese nie einen Kult gehabt haben. Zuweilen haben sich fremde, namentlich christliche Elemente mit den heimischen vermischt. Und als sich Snorri daran machte, die Mythen von den Gottheiten der Dichtung in ein System zu bringen, da sprach er — beeinflußt von der klassischen Mythologie — von einer Zwölfzahl der Götter, die aber weder er noch ein anderer Zeitgenosse herauszubringen vermochten."

(Schluß folgt.)

Umschau.

Berlin, den 27. Februar 1910.

In Preußen ist politische Hochsaison. Überall steht die Wahlrechtsfrage zur Debatte. In Versammlungen und auf der Straße wird für ein zeitgemäßes Wahlrecht demonstriert. Auch in der Lehrerschaft dürften nur wenige mit dem bisherigen Wahlrecht und mit der neuen Vorlage ganz zufrieden sein. Beide legen die politische Macht in wenige Hände und schaffen Ungleichheiten und damit Ungerechtigkeiten, die nicht im Staatsinteresse liegen und deswegen überreichen Stoff zur Unzufriedenheit geben. Es ist Saat für das Wachstum der radikalen Parteien. Die Kreise, die auch bei größter politischer Freiheit und bei völlig gleichem Wahlrechte immer einen überwiegenden Einfluß besitzen werden, sollten jede plumpe Bevorzugung vor denjenigen, denen ein weniger freundliches Los gefallen ist, ablehnen. Geistige und materielle Macht, Bildung und Besitz kommen auch beim allgemeinen, gleichen, geheimen und direkten Wahlrecht hinreichend zur Geltung; ihren Einfluß noch durch Privilegien zu erhöhen, ist bedenklich.

Der Unwille über die neue Vorlage hat in allen Kreisen der Bevölkerung einen außergewöhnlich hohen Grad erreicht. Einen Demonstrationsaufzug wie den in Frankfurt a. M., an dem an 50 000 Menschen teilnahmen, hat in den beiden letzten Menschenaltern auch die Sozialdemokratie bei den wichtigsten Anlässen nicht zusammengebracht, und Versammlungen, wie die in Berlin im Zirkus Busch von den „Intellektuellen“ abgehaltene, sind selbst für die Reichshauptstadt ein Ereignis. Auch die Klassen, die in der Wahlvorlage bevorzugt werden, empfinden offenbar eine starke Abneigung gegen die dadurch geschaffenen Ungleichheiten, denen wirklich greifbare Wertunterschiede nicht entsprechen. Alle Versuche, den staatsbürgerlichen Wert des einzelnen unzweideutig festzustellen, so daß ein anderer sich dadurch nicht benachteiligt fühlen kann, sind vergeblich. Mancher Akademiker steht in dieser Beziehung tief unter dem Arbeiter, und mancher Unteroffizier kann sich darin nicht mit dem „Gemeinen“ messen, dem er die Griffe beigebracht hat. Auch auf den Bänken der höheren Schulen sitzen Dummköpfe und Taugenichtse genug. Für jeden feinfühlenden Menschen muß es darum peinlich sein, wenn ihm auf der Grundlage so äußerlicher Umstände politische Sonderrechte zugesprochen werden. Selbst das alte Vorrecht auf Grund der Steuerleistungen erscheint dem gegenüber fast noch vernünftiger. Der Kampf gegen die neue Vorlage erweist sich somit in seinem Kern als ein Kampf für eine vernünftigere Bewertung der Persönlichkeit im Staate, und insofern ist es auch ein Kampf für eine zeitgemäße Einrichtung der öffentlichen Bildungsanstalten, eine Einrichtung, bei der alle unnötigen Trennungen vermieden werden.

Aber auch in dieser Beziehung geht es rückwärts und nicht vorwärts. Die schärfere Scheidung zwischen Akademikern und Seminarikern in Besoldung und Stellung — und natürlich auch im Wahlrecht — ist sicher keine Etappe zur Schaffung eines einheitlichen Lehrerstandes. Auch wo die Trennung

bisher fast unbekannt war, bei den Lehrerinnen, wird sie nunmehr in aller Schärfe durchgeführt. Die Seminare für Volksschullehrerinnen sollen, wie der preußische Kultusminister den Vertreterinnen des Volksschullehrerinnenvereins erklärt hat, „für die Minderbemittelten im Volke" vermehrt und ausgebaut werden. Es soll dabei auch „weniger Gewicht auf das Wissen als auf das Können" gelegt und das nötige Material für die Besetzung von Landstellen gewonnen werden. Auf der weiblichen Seite ist damit die besondere Vorbildung für die Landschule, die lange genug auch über den Häuptern der Lehrer als Damoklesschwert geschwebt hat, zur Wirklichkeit geworden. Wird es den Lehrerinnen gelingen, in dieser so wichtigen Angelegenheit eine Änderung herbeizuführen? Schwerlich. Man wird ihnen ihre eigenen Argumente von ehedem entgegenhalten.

Die Lehrerschaft wird durch die Wahlvorlage auch in peinlicher Weise daran erinnert, daß ihr Amt, ihr Beruf an den Stellen, wo man Gesetzesvorlagen macht, noch wenig beachtet wird. Unter den zahlreichen „Privilegierten" fehlt der Lehrer. Nur eine Gruppe unsers Standes tritt unter den „Avancierten" mit auf, nämlich diejenigen, die die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erlangt haben. Der Einjährigenschein ist etwas Reelles in den Augen der Autoren der Wahlvorlage, das Lehrerzeugnis und das Lehrerpatent dagegen nicht. Und das ist auch sonst vielfach so. Der Einjährigenschein, den unsere Jungmannschaft erwirbt, bildet für viele den Gradmesser für unsere Stellung und Besoldung, und wir müssen oft froh sein, daß man dieses und kein kleineres Maß anlegt. Vielleicht hat man aber in der Wahlvorlage die Schulleute nur vergessen. Der Schmerz darüber wird in unsern Reihen an und für sich nicht besonders groß sein, aber sicherlich fällt die Tatsache schwer ins Gewicht für die Einschätzung unserer Stellung im Staate.

Die jetzige Vorlage dürfte vielleicht in dem großen Orkus verschwinden der schon manchen mißlungenen Gesetzentwurf verschlungen hat und später vielleicht in einer Form erscheinen, die der modernen Staatsauffassung mehr gerecht wird. Die Kreise unsers Volkes, die einen inneren Beruf zur politischen Führung der breiteren Volksschichten in sich fühlen, also diejenigen, die die Bedürfnisse des Staates besonders klar überblicken und an seiner Erhaltung und Weiterentwicklung sich innerlich besonders lebhaft interessiert fühlen, werden diesen natürlichen und heilsamen Einfluß um so voller und ungestörter ausüben können, je weniger sie sich auf Privilegien stützen können, und je weniger sie andererseits durch Vorrechte, die man als ungerecht empfindet, in der Anschauung der Massen verdächtig werden. Privilegien sind ein Danaergeschenk. Sie gereichen am letzten Ende meist denen zum Nachteil, die sie besitzen. Zurücksetzung stachelt auf, entflammt die Massen, entfesselt den Fanatismus und wird so die Veranlassung zu viel weitergehenden Revolutionen, als sie im Interesse der ruhigen Entwicklung des Staatswesens liegen. Diese einfache Wahrheit wurde leider auch diesmal wieder vergessen.

Natürliche Entwicklung soll man nicht hindern. Das hätte man auch in Bremen nicht tun sollen. Wo alle einer größeren Freiheit sich erfreuen, kann der Lehrer nicht der Schulkuli bleiben. Der hohe Senat und die Bürgerschaft der Freien und Hansastadt an der Weser haben das jeden-

falls nicht genügend berücksichtigt und wohl auch überhaupt für moderne Ideen im Schulwesen sich ziemlich unempfänglich gezeigt. Auch der Arbeiter ist heute „Bürger", und nicht der schlechteste. Sein Kopf und seine Hand bedeuten auch im Reiche des königlichen Kaufmanns etwas. In den deutschen „Republiken" hat man bei der Verteilung von Freiheiten und Rechten mit andern Kleinen natürlich auch den kleinen Mann in der Schulstube gründlich vergessen. Gewiß sind die Lehrer in den Hansastädten nicht unfreier als anderswo in deutschen Landen, aber weil alle andern oder doch ein sehr großer Teil der Bevölkerung sich hier weitgehender bürgerlicher Freiheit erfreuen, so fühlen die abweichend Behandelten diesen Unterschied um so stärker und peinlicher. In Bremen mit seinen freien kirchlichen Verhältnissen in der Schule einen positiven und orthodoxen Religionsunterricht aufrechtzuerhalten, geht nicht an. Was der Kirche recht ist, muß der Schule billig sein. Unsere lieben Freunde, die aus der Stellungnahme der Mehrzahl der Bremer Lehrer zur Frage des Religionsunterrichts so fleißig Kapital schlagen, sollten sich hierbei ihrer eigenen Forderung, dass die Schule wenigstens im Religionsunterrichte streng in den Wegen der Kirche wandeln möchte, ebenso eifrig erinnern. Die Kundgebungen der Bremer Lehrer zum Religionsunterrichte können nur verstanden und gewürdigt werden unter Berücksichtigung der kirchlichen Verhältnisse Bremens, wie ja überhaupt die Schule naturgemäß in der Behandlung dieser Materie in stärkster Abhängigkeit von der Kirche und der theologischen Forschung sich befindet. Wenn dem nicht so wäre, müßten die Lehrer religiöse und kirchliche Statisten sein. Sie würden dann aber wahrscheinlich auch auf allen andern Gebieten der Wissenschaft und des öffentlichen Lebens sich nicht anders verhalten, also auch hier nur auf höheren Befehl Neues in den Unterricht aufnehmen. So traurige Schulgesellen würden aber wahrscheinlich selbst einem Raumer und Mühler oder einem Herrn von Studt nicht genügt haben. Im übrigen ist es schwer, zu den Vorgängen in Bremen und zu ähnlichen Vorkommnissen sich so zu äußern, daß man nicht falsch verstanden wird. Daß die deutsche Lehrerschaft aber an manchem, was in der Weserstadt in der letzten Zeit auch von einzelnen Vertretern unsers Standes geschehen ist, durchweg eine reine Freude gehabt hätte, kann man wirklich nicht sagen.

Vor allem wird es manchen deutschen Volksschullehrer sehr peinlich berührt haben, daß einige „sozialdemokratische Lehrer" Bremens August Bebel zu seinem siebzigsten Geburtstag einen telegraphischen Glückwunsch gesandt haben. Man kann seine Sympathien mit dem arbeitenden Volke wohl auch noch anders betätigen. August Bebel ist gewiß eine Persönlichkeit, der auch der politische Gegner mit Anerkennung und Hochachtung gegenübersteht. Aber das kann bei Beurteilung dieses Telegramms nicht in Frage kommen. Es ist das vielmehr ein offenes Bekenntnis zur politischen Stellung des sozialdemokratischen Führers. Die betreffenden Herren haben damit dem Stande, dem sie angehören, keinen Dienst erwiesen. Daß sie auch durch Pflichten gegen diesen gebunden sind, haben sie bei ihrer Demonstration gänzlich außer Acht gelassen. Niemand ist eben bei Betätigung im öffentlichen Leben völlig frei. Er darf das Interesse des Ganzen, zu dem er gehört, nicht aus dem Auge lassen. Aber diese Rücksichtnahme zu

üben, scheinen einzelne Kollegenkreise in Bremen auch sonst nicht für nötig zu halten, und diese Tatsache hat augenscheinlich zur Folge gehabt, daß man im Deutschen Lehrerverein den Vorgängen in Bremen oft mit recht gemischten Gefühlen gegenübersteht.

Ein anderes ist es freilich, wenn die Lehrer und Lehrervereine auch an sozialdemokratische Gemeindevertreter und Abgeordnete sich mit der Bitte um Vertretung ihrer Angelegenheiten wenden. Der Abgeordnete ist Vertreter des ganzen Volkes, und niemand denkt daran, wenn er einen Abgeordneten oder Gemeindevertreter für eine Petition zu interessieren sucht, sich der Partei des betreffenden Abgeordneten zu verschreiben. Insofern muß die Verwarnung der Potsdamer Regierung, die durch die Kreisschulinspektoren an die Lehrer des Bezirks ergangen ist, entschieden beanstandet werden. Es ist nicht bekannt geworden, auf welche Fälle sich diese Verwarnung bezieht, und wie die speziellen Vorgänge sich abgespielt haben. In seiner allgemeinen Fassung aber mutet der Erlaß den Lehrern zu, ihre Angelegenheiten nur der Fürsorge bestimmter Parteien, nicht aber den Gemeindevertretungen im Ganzen anzuvertrauen, und das ist zweifellos verfehlt. Die Schule soll Gegenstand allgemeiner Fürsorge und allgemeinen Inseresses sein, also auch von der Sozialdemokratie gefördert werden. Soweit die Sozialdemokratie in den staatlichen und kommunalen Vertretungen die Schule und ihre Forderungen ohne einseitige Propaganda für ihre Parteiinteressen sich zu eigen macht, sollte die Lehrerschaft sich zweifellos auch hüten, durch irgendwelche Maßnahmen die politischen Unterschiede zum Ausdruck zu bringen. Die Verhältnisse sind um so gesunder, je mehr man in der praktischen Arbeit den Parteikatechismus vergißt, und es kann nicht geleugnet werden, daß die sozialdemokratischen Stadtverordneten u. a. auch in Berlin sich gerade auf dem Schulgebiete betätigt haben, ohne immer erst zu fragen, was Marx und Engels oder ihr noch lebender Prophet Kautsky dazu sagen möchten.

Noch seltsamer als die Verwarnung der Lehrer im Regierungsbezirk Potsdam mutet ein ähnliches Vorgehen gegen die Dortmunder Rektoren an. Die Rektoren in Dortmund haben nichts weiter getan, als auf eine offenbare Unstimmigkeit in der Besoldungsordnung ihrer Stadt, durch welche der Elementarunterricht in den höheren Lehranstalten wesentlich höher bewertet wird als der Unterricht in den Volksschulen — die Vorschullehrer sollen ein um 1030 M. höheres Gehalt bekommen als die Volksschullehrer und auch die Rektoren an den Volksschulen im Gehalte hinter den Vorschullehrern zurückbleiben — mit etwas kräftigen Worten hingewiesen. Sie nennen diese Maßnahme „eine bittere, bedauerliche Zurücksetzung der Volksschule und der Arbeit an ihr". Eine besondere Wertschätzung der Volksschule kann aber auch der Unparteiische in einer solchen Gehaltsordnung nicht erblicken, und daß man auf so etwas nicht mehr den Finger legen und der betreffenden Behörde nicht mehr seine Verwunderung darüber ausdrücken darf, auch dann nicht, wenn diese Behörde den Protestierenden nicht vorgesetzt ist, wird wahrscheinlich auch vielen andern Leuten verwunderlich erscheinen. Neben vielem Unerfreulichen, das in der letzten Zeit aus dem Westen berichtet worden ist, ist diese neueste Dortmunder Maßnahme eine der unerfreulichsten. Die Verwaltung der alten freien Reichs-

stadt hätte doch den Versuch machen sollen, die Rektoren eines Besseren zu belehren. Das dürfte allerdings schwer sein, und Zeus zürnte auch diesmal wieder, weil er unrecht hatte.

Man hat bei allen diesen Vorgängen immer wieder den Eindruck, als sollte die Schule zu einer Dependance der Polizei gemacht werden, und das ist unsers Erachtens auch der eigentliche Sinn der in Preußen geplanten Dezentralisation der Unterrichtsverwaltung. Aus den Händen der Kirche in die Hände der Polizei. Vielleicht wird aber auch das noch nicht erreicht. Die Kirche wird an dem, was sie hat, mit eiserner Hand festhalten und sich gegebenenfalls auch unter dem Landrat und dem Regierungspräsidenten einzurichten wissen. Mit welcher Geschicklichkeit ihr das möglich ist, zeigen die Vorgänge im Westen des Staates. Seit Monaten wird in allen Zentrumsblättern und in großen und kleinen Versammlungen gegen die Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht an den Schulen, die einem Rektor unterstellt sind, zu Felde gezogen. Unzählige flammende Proteste sind gegen das Rektorat erhoben worden. Umsonst! Die Regierung bleibt fest, und nicht nur das, viele katholische Lehrer werden schwierig. Sie haben es satt, sich immer wieder in jedem Winkelblättchen und in jedem Gesellenverein bescheinigen zu lassen, daß sie ohne geistliche Leitung nicht das Einmaleins und das Abc lehren, noch weniger in der Religion unterrichten und die Erziehung der Kinder leiten könnten. Was tun? Man lernt einfach um und erklärt plötzlich, das vermaledeite Rektorat könne man sich ruhig gefallen lassen, doch müsse bei seiner Einführung die geistliche Ortsschulaufsicht bestehen bleiben. Und ebenso wird die Kirche sich mit den Beamten aus dem Ministerium des Innern in der Schule vertragen. Der landrätliche Schulpräfekt wird den Geistlichen wohl nur dann aus der Schule verweisen, wenn er Schwierigkeiten macht. Das kann vereinzelt vorkommen, in der Regel aber werden die beiden Gewalten miteinander auskommen, und die arme Schule wird in doppelter Knechtschaft noch traurigere Tage haben als bisher. Aber wenn auch die kirchliche Aufsicht eingeschränkt werden sollte: nicht darum kann es sich handeln, eine Fremdherrschaft mit einer andern zu vertauschen, sondern eine eigene staatliche Verwaltung für die Schule zu erlangen, eine Verwaltung, die von oben bis unten kein anderes Interesse und keine andere Aufgabe hat, als den Unterricht und die Erziehung der Jugend auszubauen und zu fördern.

Mitteilungen und Hinweise.

Aus der Reformbewegung.

Bund für Schulreform.*) Diese im Oktober 1908 begründete Vereinigung, deren Zentralstelle sich in Hamburg befindet, „will alle bereits vorhandenen Bestrebungen, die auf die Herstellung einer innigeren Ver-

*) Eine Änderung des Namens in „Bund für Erziehung und Schule“ steht in Aussicht.

bindung der Bildungsarbeit in Schule und Haus mit dem gegenwärtigen Kulturleben und auf eine eingehendere Berücksichtigung der körperlichen und seelischen Entwicklung des jugendlichen Lebens gerichtet sind, zusammenschließen und legt auf positive praktische Arbeit, die in Gemeinschaft mit Vertretern aller Berufskreise geleistet werden soll, das größte Gewicht." „Nur durch vereinte Arbeit von Laien, Berufspädagogen an niederen und höheren Schulen und Universitätslehrern können die großen Aufgaben, die unsere gegenwärtige Kultur an die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit stellt, der Lösung nähergeführt werden." Als seine Aufgaben betrachtet der Bund: „1. in Wort und Schrift die Notwendigkeit von Reformen nachzuweisen, 2. die Ergebnisse der Kinderforschung und die Kenntnis der von ihr angewandten Methoden zu verbreiten, 3. eigene Beiträge zur Erforschung der Natur und Entwicklung des Kindes zu liefern, 4. von allen Versuchen Kenntnis zu nehmen, die das Kind zur Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Selbstzucht führen, 5. zu Versuchen in Schulen anzuregen bzw. Versuchsschulen zu begründen oder deren Gründung zu unterstützen, 6. die Ergebnisse der Versuche zu sammeln und zu bearbeiten und so 7. in weiteren Kreisen das Interesse für das gesamte Leben der Jugend zu wecken und zu vertiefen." In einer Sitzung des Geschäftsführenden Ausschusses, die im November v. J. in Berlin stattfand, wurden besondere Ausschüsse gebildet für Jugendkunde, für die Fragen der Lehrerbildung, für die Reorganisation des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts an Volksschulen und Lehrerseminaren, für Schulhygiene und körperliche Erziehung, für Versuchsschulen und Beurteilung der Versuchsergebnisse sowie ein Presseausschuß. Die erste Delegiertenversammlung soll Anfang März in Berlin stattfinden.

Pädagogische Bestrebungen in der Gelehrtenwelt. 1901 beschäftigte sich die Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte auf ihrer Tagung in Hamburg zum ersten Mal eingehend mit der Reform des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts. Die „Hamburger Thesen" erklärten die Kenntnis der organischen Welt als „notwendigen Bestandteil einer zeitgemäßen allgemeinen Bildung" und forderten darum die Ausdehnung des biologischen Unterrichts auf alle Klassen der höheren Schule. Die Beratungen wurden 1903 in Kassel und 1904 in Breslau fortgesetzt. Hier führten sie zur Bildung einer aus zwölf Mitgliedern bestehenden Unterrichtskommission, die bereits der nächsten Versammlung, in Meran 1905, Bericht erstattete und eingehende Vorschläge für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht machte.*) Ein zweiter Bericht in Stuttgart (1906) befaßte sich besonders mit den Reformanstalten, den Realschulen und den höheren Mädchenschulen und

*) Der Meraner Bericht betont scharf die Gleichwertigkeit der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung gegenüber der sprachlich-historischen. Als wichtigste Aufgabe des mathematischen Unterrichts bezeichnet er die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und die Erziehung zur Gewohnheit des funktionellen Denkens. Die Physik soll nicht als mathematische, sondern als Naturwissenschaft behandelt werden. Besonders hervorgehoben wird sodann die Notwendigkeit von Schülerübungen sowohl im physikalischen als auch im biologischen Unterricht.

ein dritter in Dresden (1907) mit der Vorbildung der Lehrer. (Vergl. „Die Tätigkeit der Unterrichtskommission der G. d. N. u. Ä.“ Leipzig, Teubner, 1907). Zur weiteren Verfolgung der Angelegenheit und besonders zur Durchführung der Reformvorschläge bildete sich dann Anfang 1908 ein Deutscher Ausschuß für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, in dem außer der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte noch eine ganze Reihe anderer hochangesehener Fachgesellschaften vertreten sind. An der Spitze des Ausschusses steht der bekannte Mathematiker Prof. Dr. Klein in Göttingen. Als Erfolg dieser Bestrebungen ist die tiefgehende Bewegung anzusehen, die nach den angegebenen Richtungen hin gegenwärtig auf dem Gebiete des höheren Schulwesens zu bemerken ist, insbesondere die Beachtung, die ganz im Gegensatz gegen früher der biologische Unterricht jetzt dort findet. Der Erlaß des preußischen Unterrichtsministers vom 19. März 1908 über die Ausgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf den höheren Schulen muß ebenso auf den Einfluß jener Bestrebungen zurückgeführt werden, wie die Festsetzungen über den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht in den neuen Bestimmungen über das höhere Mädchenschulwesen in Preußen. Aber auch andere deutsche Staaten, in erster Linie Bayern und Sachsen, haben ihnen weitgehende Beachtung geschenkt. Endlich ist ihrem Einflusse auch die Bildung einer Internationalen mathematischen Unterrichtskommission zuzuschreiben, die 1908 auf dem internationalen Mathematiker-Kongresse in Rom eingesetzt wurde. Den Vorsitz führt auch hier Geheimrat Prof. Dr. Klein. Der deutsche Unterausschuß dieser Kommission hat zunächst die Abfassung einer Reihe von Vorberichten ins Auge gefaßt, unter denen auch ein solcher über den Stand des mathematischen Unterrichts an Volks- und Fortbildungsschulen sowie an Lehrerseminaren vorgesehen ist.*)

Ein **Verein zur Begründung einer Versuchsschule** hat sich in München gebildet. In seinem Programm heißt es: 1. Die Versuchsschule ist wünschenswert, sogar notwendig. 2. Die Schule muß vom Magistrat gegründet und ihm unterstellt werden und in jeder Beziehung der Volksschule gleichgestellt werden. Die Bedingungen müssen die gleichen sein, wie die der allgemeinen Volksschule. 3. Das Problem der Versuchsschule ist die Arbeitsschule, ähnlich wie sie jetzt schon an den Münchner Schulen zur Ausführung gelangt. 4. Der zu gründende Verein wird sich bereit erklären, für die Förderung solcher Bestrebungen materielle Mittel zur Verfügung zu stellen. 5. Der Verein soll den Boden bilden, auf welchem sich Eltern, Lehrer und Behörden in Schulfragen verständigen können. 6. An die Lehrerschaft Münchens geht die Bitte, sie möchte den Verein in seinen Bestrebungen unterstützen. — Auch der Münchner Bezirkslehrerverein steh dem Unternehmen freundlich gegenüber.

---

*) Auch der „Deutsche Ausschuß für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht“ hat unter Vorsitz Kleins in seiner Sitzung im Oktober v. J. den Stand dieser Fächer in der gegenwärtigen Seminarbildung behandelt. Die jetzt vielfach erörterten Bestrebungen Geheimrat Kleins, die Vorbereitung zum Mittelschullehrerexamen — zunächst für mathematische und naturwissenschaftliche Fächer — an die Universität zu verlegen, stehen damit in unmittelbarem Zusammenhange (vgl. D. Sch., Januarheft S. 58).

In der Hamburger „Gesellschaft der Freunde usw." wurde ein Antrag, die Schulbehörde zur Errichtung einer Versuchsschule zu veranlassen, zunächst abgelehnt und beschlossen, „die Bedeutung des pädagogischen Versuchs und die Aufgabe der Versuchsschulen in einer Denkschrift zu begründen". „Es ergab sich schon an diesem Abend — schreibt die ‚Päd. Reform' in ihrem Bericht — daß der Wunsch der Lehrerschaft keineswegs allein auf Errichtung besonderer Versuchsschulen gerichtet ist, daß vielmehr wahrhaft Ersprießliches erst auf Grund der unterrichtlichen Freiheit jedes Lehrers geschaffen werden kann, einer Freiheit, die auch den Einzelnen zu pädagogischen Versuchen berechtigt. In dieser Hinsicht konnte der Lehrerschaft der Vorwurf nicht erspart werden, daß sie in manchen Kollegien durch übermäßige Ausgestaltung der speziellen Lehrpläne an der unterrichtlichen Gebundenheit selber Schuld trage."

Reform des Unterrichts im ersten Schuljahre. Uns wird geschrieben: Vor mehr als zehn Jahren hat Rektor W. Henck in Kassel an der ihm damals unterstellten Schule im Vorort Rothenditmold schon Versuche begonnen, das Prinzip der Anschauung (Pestalozzi) mit dem Prinzip der Darstellung (Fröbel) zu verbinden, sich unabhängig vom bekannten Fibel- und Rechendrill zu machen und die heimatliche Natur in den Mittelpunkt der gesamten Schularbeit zu stellen. Erfahrungen, Beobachtungen, Spaziergänge waren Ausgangspunkte der Betrachtung; Tonformen, Stäbchenlegen, Malen, Lesen und Rechnen mit Täfelchen und Schildchen für jedes Kind und ähnliches schlossen sich an. Was Frl. Böttner-Bremen und Direktor Wetekamp-Schöneberg vier und mehr Jahre später anfingen, war also bis dahin in R. schon jahrelang ausgeübt worden. In verschiedenen Veröffentlichungen von 1900 an, unter denen namentlich „Schafft frohe Jugend!" von Henck und Traudt und „Das erste und zweite Schuljahr" von Henck sehr viel Anklang fanden, wurde die Methode dargelegt. Schulmänner aus dem In- und Auslande besuchten die Schule, und stets fand der Unterricht Anklang. Mit der Eingemeindung von R. 1906 mußte dieser Unterricht leider aufgegeben werden, nicht etwa, weil er sich nicht bewährt hatte, sondern weil sonst die Schule „nicht in den Rahmen des großen Systems gepaßt haben würde". So hieß es wenigstens damals. Nun hat Rektor Henck seit Ostern 1909 an der ihm neuunterstellten Bürgerschule in Kassel wieder einmal Elementarunterricht und zwar in seinem ganzen Umfange bei den Kleinen übernommen, um ihn, soweit wie es unter den bestehenden Verhältnissen möglich ist, im Sinne seiner früheren Bestrebungen zu gestalten. Die Ergebnisse dieser Arbeit und eingehende theoretische Ausführungen sowie praktische Ausblicke werden von Henck und Traudt demnächst veröffentlicht werden.*)

*) Auch Herr Rektor Henck war nicht der erste Pädagoge, der nach dieser Richtung hin Versuche anstellte und Erfolge erntete. Schon Heusinger und Blasche am Anfange des vorigen Jahrhunderts wären anzuführen, ferner aus späterer Zeit Georgens und Deinhardt in Wien, Köhler in Gotha sowie mehrere andere Fröbelschüler, Beust in Zürich, Barth in Leipzig, Brückmann in Königsberg, Hertel in Zwickau u. a., von den nicht wenigen zu schweigen, die in den letzten Jahren unabhängig von Henck dieselben Versuche anstellten. Natürlich waren bei gleichen Zielen und gleichen methodischen Grundsätzen die eingeschlagenen Wege teilweis recht verschieden.

Preisausschreiben der Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Volkes: Zur Förderung der staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend ist es erwünscht, den praktischen Versuch zu machen, Schriften zur Belehrung der Jugend über einzelne Fragen der Bürgerkunde in einer für sie anziehenden und verständlichen Form zu schaffen. Beabsichtigt ist die Herausgabe von drei verschiedenen Reihen von Broschüren. Die erste Reihe soll methodische Erörterungen bieten. Diese sollen sich nicht mit allgemeinen Erwägungen über die staatsbürgerliche Erziehung befassen, sondern konkret erörtern, welche Möglichkeiten eine bestimmte unserer einzelnen Schulgattungen im Bereiche ihrer jetzigen Organisation für die staatsbürgerliche Erziehung bietet, sowie praktische Vorschläge machen über die Gestaltung des Lehrplans bei Berücksichtigung jenes Unterrichts. Für diese Arbeiten werden zwei Preise ausgesetzt im Betrage von 600 und 400 M. Der Umfang soll etwa 64 Seiten, die Seite zu etwa 660 Silben, betragen. — Die zweite und dritte Reihe sollen praktische Beispiele der staatsbürgerlichen Belehrung über einzelne wichtige Gebiete und Fragen des öffentlichen Lebens bieten, bestimmt zunächst für die heranwachsende Jugend, aber auch für jeden, der sich über diese Dinge unterrichten möchte. Die eine Reihe soll sich auf der Vorbildung durch die höheren Schulen, die andere auf der Volksschulbildung aufbauen. Beide Reihen sollen jedoch gemeinverständlich und in anschaulicher Darstellung und lebendiger Sprache gehalten sein. Die Broschüren sollen keine trockene Belehrung geben, sondern Zweck und Wert des Bestehenden erkennen lassen, seine geschichtliche Entstehung und Bedingtheit verstehen lehren und so zum Nachdenken über die staatlichen Einrichtungen, ihre Bedeutung und ihre Aufgabe, anregen. Die Wahl der Themen ist freigelassen. Die Preise der zweiten Reihe betragen 300 und 200 M. (Umfang 32 Seiten zu je 660 Silben), die der dritten Reihe 150 und 100 M. (16 Seiten zu je 660 Silben). — Die Arbeiten sind ohne Angabe des Verfassers, mit einem Motto versehen und unter Beifügung eines das gleiche Motto tragenden und den Namen des Verfassers enthaltenden verschlossenen Briefumschlages bis zum 15. September 1910 an Professor Dr. Geffken in Köln-Marienburg, Lindenallee 62, einzusenden. — Das Preisgericht besteht aus Regierungsrat Dr. Negenborn in Oppeln, Prof. Dr. Geffken in Köln-Marienburg, Oberlehrer Dr. Rühlmann in Leipzig, Realgymnasialdirektor Dr. Masberg in Düsseldorf, Bezirksschulinspektor Schulrat Dr. Schilling in Rochlitz i. S., Professor Sohnrey in Berlin und einem Vertreter des Verlages B. G. Teubner. Die Preisverteilung soll bis zum 15. April 1911 erfolgen.

Anregungen.

Professor Reins Reformvorschläge zum Religionsunterricht.

A. Kritik: Der Religionsunterricht bleibt vielfach ohne Einfluß auf die geistige und sittliche Entwicklung unserer Jugend oder stört sie sogar, weil er an schweren Mängeln leidet. Zu ihnen rechnen wir folgende: 1. Der Religionsunterricht bewegt sich in den Bahnen einer kirchlichen Dogmatik, die mit den religiösen Überzeugungen unserer Familien nicht mehr übereinstimmt. Von diesem Zwiespalt muß der Religionsunterricht befreit werden,

wenn er wirkungsvoll werden soll. 2. Auch der Lehrer befindet sich vielfach im Gegensatz zum vorgeschriebenen Kirchenglauben und kann dann nur mit innerem Widerstreben den Unterricht erteilen. Er muß von diesem inneren Zwiespalt, der seine Hingabe und Freudigkeit lähmt, befreit werden, wenn sein Religionsunterricht wirksam werden soll. 3. Die Errungenschaften der Psychologie und Didaktik finden ebenso wie die der neueren theologischen Forschung auf den Religionsunterricht nur in unzureichender Weise Anwendung. Er bewegt sich in alten, ausgefahrenen Gleisen. — B. Prinzipielle Grundlagen einer Reform: 1. Der Religionsunterricht unserer Schulen ist nicht vom theologischen, sondern vom pädagogischen Standpunkt aus einzurichten. 2. Vorausgesetzt wird eine reinliche Trennung von Kirche und Schule, auch hinsichtlich des Religionsunterrichts, wie dies bereits im Herzogtum Coburg-Gotha und S.-Meiningen durch die Schulgesetzgebung eingeführt worden ist. Der Religionsunterricht der Schule ist Sache des Staates, nicht der Kirche. 3. Kein Lehrer soll gezwungen werden, Religionsunterricht zu erteilen, wenn er aus inneren Gründen es ablehnen muß, diesem Fach sich zu widmen. 4. Keine Familie soll gezwungen werden, ihre Kinder am Religionsunterricht teilnehmen zu lassen. — C. Allgemeine Forderungen: 1. Katechismusunterricht gehört nicht in den Lehrplan der Schule, weder auf den unteren noch auf den oberen Stufen. Er ist allein Sache der Kirche und des Konfirmandenunterrichts. 2. Der Religionsunterricht der Schule muß ebenso wie die übrigen Lehrfächer dem Prinzip der Anschaulichkeit nachkommen. Er werde deshalb durchaus auf geschichtlichen Boden gestellt. 3. Es kommt weder auf die Menge des Stoffes, die dargeboten, noch auf die Anzahl der Stunden, in denen Religionsunterricht erteilt wird, an. Wenig bedeutet hier viel; in dem Zuviel liegt die größte Gefahr für die religiöse Erziehung. 4. Das Interesse am Religionsunterricht soll durch keinerlei Prüfungen aufgepeitscht werden, am wenigsten durch ein Abiturienten-Examen. „Über Gesinnungen läßt sich nicht examinieren." (Herbart.) — D. Besondere Bestimmungen (Auswahl): 1. Der religiöse Lehrstoff für die Schule wird von der biblischen Geschichte alten und neuen Testaments, von Quellenstücken aus der Kirchen- und allgemeinen Religionsgeschichte, sowie von der religiösen Poesie und der religiösen darstellenden Kunst gebildet. 2. Man lasse die ersten vier Schuljahre frei von biblischer Geschichte und übe keinen Zwang aus, wo es gilt, die ersten Grundlagen für die religiöse Entwicklung zu legen. 3. Man breche mit der hergebrachten Anordnung nach „konzentrischen Kreisen", weil sie das Interesse töten und auf gedächtnismäßiges Wissen dringen, das für tiefere religiöse Bildung wenig Wert hat; dafür verfolge man den historisch-genetischen Gang, der sich an die organisch-genetische Entwicklung der Kindesseele anschmiegt, Erkenntnis und Teilnahme des Gemüts miteinander verschmelzend. Dieser bietet eine gute Auswahl von Erzählungen alten und neuen Testaments, sodann eine gruppenweis geordnete Zusammenstellung geeigneter Quellenstücke aus der Kirchen- und Religionsgeschichte in aufsteigender Reihe bis zur Gegenwart, verschlungen mit den Perlen der religiösen Poesie, der religiösen Malerei und Plastik, sowie des Chorals. — Betreffs des Lehrverfahrens gilt es 1. religiöses Interesse zu wecken und zu pflegen und das Gemüt des Zöglings zu er-

wärmen. Die Vermittlung religiösen Wissens steht in zweiter Linie. Von dem Zwang des „Auswendiglernens“ muß der Unterricht befreit werden. 2. In gegliederten Schulen übergebe man den religionsgeschichtlichen Unterricht denjenigen Lehrern oder Lehrerinnen, die in die religiösen Stoffe sich am tiefsten eingearbeitet haben und auf Grund lebendiger Überzeugung ihre ganze Seele in den Unterricht legen können. 3. Den heranwachsenden Schüler soll der Lehrer in die verschiedenen religiösen Richtungen einführen und namentlich den Auffassungsweisen des Lebens und der Lehre Jesu in Verbindung mit den geistigen Strömungen der Zeit nachgehen lehren. 4. Der Lehrer selbst habe als charaktervolle Persönlichkeit einen durch Kampf und Erfahrung errungenen festen Standpunkt, hüte sich aber, seine Schüler auf diesen festlegen zu wollen. 5. Eine abgesonderte Glaubens- und Sittenlehre fällt fort. Die Schüler haben neben dem neuen Testament nur ein Buch in der Hand: das religionsgeschichtliche Quellenbuch, eingeschl. die religiöse Poesie. — Diesen Leitsätzen, die wir dem 5. Heft der von Rein herausgegebenen „Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts“ (Langensalza 1910) entnehmen, folgt die Skizze eines Lehrplans der, wie Rein bemerkt, „für einen gemeinsamen biblischen Unterricht katholischer und evangelischer Kinder gedacht ist“ (vergl. Dt. Schule 1910, Januarheft S. 49).

Beschlüsse der letzten Konferenz der thüringischen Seminarlehrer: 1. Die Regierungen der thüringischen Staaten sind zu ersuchen, Volksschullehrer in der Regel nur dann in den Seminardienst zu berufen, wenn sie akademische Studien gemacht und diese durch eine Prüfung abgeschlossen haben. 2. Die Regierungen der Erhalterstaaten der Gesamtuniversität Jena sind zu ersuchen, daß sie a) die Zulassung von Volksschullehrern aus sämtlichen thüringischen Staaten einheitlich ähnlich regeln, wie sie durch Ministerialverordnung vom 2. März 1900 für das Großherzogtum Sachsen geregelt worden ist, b) nach dem Vorgange des Großherzogtums Sachsens eine Abschlußprüfung einrichten und dabei die Prüfungskommission ähnlich zusammensetzen, wie die Kommission zur Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. — Vergl. den einleitenden Vortrag: „Zur Seminarlehrerfrage“ von Schulrat Muthesius (Päd. Blätter, Nr. 1.)

Leitsätze für die Fortbildung des höheren Schulwesens wurden von einer Vereinigung hochangesehener Schulmänner, Gelehrten und Künstler Münchens (darunter auch Dr. Kerschensteiner) aufgestellt. Wir entnehmen ihnen folgendes: Wir stehen grundsätzlich auf dem Standpunkt, daß es Aufgabe der Mittelschule (höh. Schule) sei, eine sittliche Persönlichkeit zu erziehen, welche die Kulturgüter unserer Zeit ihrem Werte nach richtig zu schätzen und an deren Schaffung mitzuwirken befähigt ist. Hierzu ist in erster Linie erforderlich, daß auf der Mittelschule eine Sache ganz und tief, nicht viele halb und oberflächlich getrieben werden. Wir verlangen aus diesem Grunde, daß 1. jede der verschiedenen Arten dieser Schulen ein Hauptfach oder eine innerlich eng verbundene Gruppe von Fächern zum Grundpfeiler des ganzen Erziehungssystems mache, und 2. ein ergänzender Unterricht dem Schüler die Kenntnis und das Verständnis der außerhalb des Hauptfaches gelegenen Kulturgüter vermittele, aber mit wohlüberlegter Beschränkung des Lehrstoffes und mit bescheidenem Lehrziel.

In der Oberrealschule haben die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer den Grundpfeiler zu bilden; als ergänzendes Pflichtfach ist eine der modernen Sprachen zu betreiben. Das Realgymnasium ist in ein neusprachliches Gymnasium zu verwandeln, das die gründliche Erfassung der Kultur der Engländer oder der Franzosen anstreben müßte; das Lateinische soll nur soweit berücksichtigt werden, als es dem Verständnis der modernen Sprachen und Kulturen dient. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht hat als ergänzendes Pflichtfach durch alle Klassen hinzuzutreten. Das altsprachliche Gymnasium soll wieder wahrhaft humanistisch werden, indem es fester auf den sprachlich-historischen Grundpfeiler gestellt wird, wobei die grammatisch-sprachliche Schulung in den unteren und mittleren Klassen zum Abschluß gebracht werden, auf der Oberstufe aber wesentlich in den Hintergrund treten müßte, so daß der Bildungswert der Antike für den Schüler in viel intensiverer Weise, als es jetzt der Fall ist, fruchtbar gemacht werden könnte. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht tritt auch hier als ergänzendes Pflichtfach durch alle Klassen hinzu. — Durchgängig ist sowohl in den sprachlich-historischen wie in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nicht Überlieferung von gedächtnismäßigem Lernstoff, vor allem nicht systematische Vollständigkeit des Unterrichts in irgend einem Wissensgebiet, sondern Verständnis für die Eigenart jedes Faches, Einführung in die Arbeitsmethoden und Entwicklung der Fähigkeit und Lust zu selbständiger Arbeit zu fordern. — Neben der Schulung des Denkens darf die Pflege von Beobachtung und Anschauung nicht vernachlässigt werden. — Auf der Oberstufe sämtlicher Anstalten müßte den Schülern Zeit und Gelegenheit gegeben werden, einen ihrer Neigung oder den besonderen Voraussetzungen des beabsichtigten Fachstudiums entsprechenden fakultativen Unterricht zu besuchen. — Der Übertritt von einer Anstalt in die andere soll namentlich auf der Unterstufe nach Möglichkeit erleichtert werden. Im Interesse aller Beteiligten liegt es aber, daß die nicht hinreichend befähigten Elemente schon in den untersten Klassen mit Strenge aus den höheren Schulen ausgeschieden werden. — In der Überzeugung, daß für die Erreichung eines erzieherischen Erfolges wichtiger noch als die Schulorganisation die Lehrer sind, fordern wir eine Lehrervorbildung, die fünf Jahre Hochschulstudium umfaßt.

Chemie in der Volksschule. Anknüpfend an den schweren Unglücksfall, der sich beim Experimentieren im Februar an einer Schule in Schöneberg ereignete, entwickelt J. F. Herding in Nr. 7 der Päd. Reform für den chemischen Unterricht folgende Forderungen: 1. Gründliche theoretische und praktische Ausbildung auf dem Seminar. 2. Ständige Lehrerübungskurse. 3. Bereitstellung derjenigen Mittel, die zur Anschaffung geeigneter Apparate und der Chemikalien notwendig sind. 4. Jede Schule muß eine Lehrerbibliothek besitzen, in der die Standardwerke der Experimentalchemie vorhanden sind. 5. Dem Chemielehrer muß im Stundenplan die nötige Zeit zur Vorbereitung seiner Experimente gegeben werden, und die auf Laboratoriumsarbeit verwendete Zeit muß ihm auf die Pflichtstundenzahl angerechnet werden. 6. In jeder Schule muß ein Raum vorhanden sein für vorbereitende Arbeiten, der gleichzeitig zur Aufnahme

der Sammlung für Chemie dient und in direkter Verbindung mit dem Lehrzimmer steht. 7. Für den Unterricht in der Chemie ist an allen Schulen ein eigener Lehrraum notwendig, in dem ein ausreichender Experimentiertisch, ein gut arbeitender Abzug und ein elektrischer Ventilator, selbstverständlich auch Gas- und Wasseranlage vorhanden sind.

Fortschritte.

Schülerselbstverwaltung. „Wir müssen der Gesamtmasse habhaft werden, deren Einfluß im Guten wie im Bösen um so stärker sich geltend macht, je geringer die Reife der Einzelmenschen ist. Ihren Geist richtig zu erfassen, fällt oft auch dem erfahrensten Ordinarius nicht leicht. Wir haben daher unsern Schülern eine Organisation gegeben, die uns die Gelegenheit zu rückhaltloser Aussprache bieten soll. Jede Klasse wählt sich einen Vertrauensmann, der die Wünsche seiner Kameraden dem Ordinarius vorträgt. Die Vertrauensmänner von Obertertia an aufwärts bilden einen Ausschuß, der aus seiner Mitte einen Obmann ernennt, welcher die Anliegen der gesamten Schülerschaft dem Direktor zum Ausdruck bringt. Daneben wählt jede Klasse einen Schriftführer, dem die Führung des Klassenbuches und der Chronik (Ergebnis der Wahlen u. a.) obliegt, sowie einen Verwalter, der die Aufsicht über das gesammte Inventar des Klassenzimmers hat. Für jedes Amt gibt es auch einen Stellvertreter. Die geheimen Wahlen finden in Gegenwart des Ordinarius statt und bedürfen seiner Genehmigung. Über die Tätigkeit der Vertrauensmänner und des Ausschusses urteilen Direktor und Lehrerkollegium. Umstände, die nicht jedem Lehrer bekannt sein können, lassen die Verschiebung oder Verminderung einer Hausarbeit gelegentlich erwünscht erscheinen. Während dann der einzelne Schüler sich nicht so leicht mit der Sprache herauswagt, kann der Vertrauensmann ohne Scheu seinem Ordinarius das vortragen und wird sicher, falls die Bitte vernünftig ist, auch ihre Gewährung erhalten. Wir haben auf diesem Wege unsern Oberprimanern im letzten Semester die Freihaltung eines Wochennachmittags von sonstiger Arbeit zwecks Vorbereitung für das mündliche Examen zugebilligt. Umgekehrt, hat ein Ordinarius Grund zu der Annahme, daß in seiner Klasse etwas nicht in Ordnung ist, ohne daß er bestimmte Einzelheiten weiß, so kann er dem Vertrauensmann unter vier Augen das offen und rückhaltlos sagen und ihn zur Aufbietung seines Einflusses veranlassen, der, wenn anders er mit Recht gewählt ist, schon wirken wird. Daß darin keine Verleitung zu verwerflicher Angeberei liegt, daß diese im Gegenteil dadurch hintangehalten wird, begreift sich schon deshalb, weil ein Vertrauensmann, der sich dessen verdächtig machte, nie wieder gewählt werden dürfte.“ (Gymnasialdirektor Dr. Siebourg in München-Gladbach.) Ähnliche Einrichtungen bestehen auch an höheren Schulen in andern Städten des Rheingebiets.

Notizen. Der Hamburger Senat beschloß, dem neubegründeten „Verein zur Verbreitung guter Jugendschriften“ für 1910 eine Unterstützung von 5000 M. zu gewähren, die dieser zunächst der von den Vereinigten Jugendschriftenausschüssen herausgegebenen „Deutschen Jugendbücherei“ zuwenden will, um ihren Herausgebern zu ermöglichen, auch nicht druckfreie Schriften zu erwerben.

Eine Kinderlesehalle beabsichtigt der Volkshilfsverein in Wiesbaden zu begründen.

Die Bestrebungen, Handarbeit in den Dienst des Unterrichts zu stellen — also „Werkunterricht" einzuführen, wie man gewöhnlich sagt — werden immer zahlreicher. Von Versuchen dazu wird neuerdings auch aus Hamburg und Berlin berichtet.

Die Schulkindergärten in Charlottenburg, die für Kinder bestimmt sind, die der Schularzt infolge ihrer mangelhaften Entwicklung trotz Vollendung des 6. Lebensjahres noch nicht zum Schulbesuch zuläßt, haben sich in erfreulichster Weise entwickelt und im ganzen sehr günstige Resultate erzielt. 1910 soll der 7. Kindergarten eröffnet werden.

Ebenso beabsichtigt Charlottenburg die Errichtung einer Waldschule für Gymnasialschüler.

Meumanns „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik" bringt in Nr. 3/4 des vorigen Jahrgangs eine — schon durch ihre persönliche Färbung — äußerst interessante Schilderung der Entwicklung und des gegenwärtigen Standes des „Städtischen pädagogischen Laboratoriums" in Antwerpen aus der Feder seines hochverdienten Begründers und Leiters Prof. Dr. Schuyten, der übrigens ursprünglich Volksschullehrer war. Meumann bemerkt dazu: „Besonders vorteilhaft sticht das tatkräftige Vorgehen Schuytens von den papierenen Bestrebungen mancher Pädagogen ab, die sich damit beschäftigen, die ‚Möglichkeit und Notwendigkeit' pädagogischer Laboratorien ‚theoretisch zu zeigen'."

Als erstes staatliches Landerziehungsheim kann die Schülerheimkolonie des Arndt-Gymnasiums im Grunewalde bei Dahlem bezeichnet werden. Statt eines großen anstaltsmäßig eingerichteten Alumnats findet sich hier eine Auflösung in kleine häusliche Kreise, deren jeder eine Lehrerfamilie mit einer Anzahl von Zöglingen umfaßt. Die einzelnen Heime liegen inmitten weiter Anlagen. Schülergärten, Werkstätten, Spielplätze sind vorhanden. Wald und See liegen in unmittelbarer Nähe. Die Verwaltung der Kolonie untersteht dem Landwirtschaftsministerium.

Dr. Kerschensteiner-München hielt auf Einladung des schwedischen Unterrichtsministers und der Schwedischen Pädagogischen Gesellschaft in Stockholm drei Vorträge über Schulorganisationsfragen. Der verdiente Schulmann fand eine geradezu glänzende Aufnahme. Er wurde nicht nur vom Kronprinzen empfangen, sondern dieser wohnte auch gleich dem Bruder des Königs einem der Vorträge bei.

Eine Fröbel-Ausstellung veranstaltet von April bis Juni das Schulmuseum des Sächsischen Lehrervereins in Dresden.

Der Bücherbestand der Pädagischen Zentralbibliothek (Comenius-Stiftung) in Leipzig beträgt zurzeit 152 296 Nummern. 27 618 Bände wurden im letzten Jahre ausgeliehen, davon 16 112 an Auswärtige. — Die Deutsche Lehrerbücherei in Berlin lieh 9079 Bände aus, davon 4439 nach außerhalb. Der Lesesaal mit seinen rund 220 ausgelegten Zeitungen war zahlreich besucht.

Personalien.

In München starb, 57 Jahre alt, Oberlehrer Josef Gebele, ein auch in Gelehrtenkreisen geachteter Forscher auf dem Gebiete der Schulgeschichte, namentlich der bayerischen Volksschule.

Am 12. Februar starb in Stockholm Direktor K. E. Palmgren im Alter von 70 Jahren. Seit 1876 leitete er die von ihm begründete „Samskola“ (Gesamtschule), die außer einer dreiklassigen gemeinsamen Elementarschule ein Gymnasium, ein Realgymnasium und eine höhere Bürgerschule mit Latein umfaßt. Seit 1888 besitzt die Anstaltsleitung das Recht, Abgangsprüfungen für den Universitätsbesuch abzuhalten. Verbunden ist mit der Anstalt ferner eine Slöjd- (Handfertigkeits-) Schule für Kinder und Erwachsene, sowie ein Seminar zur Ausbildung von Slöjdlehrern und -lehrerinnen. Die Eigenart der Palmgrenschen Schule, durch die sie seit Jahren die Aufmerksamkeit weiter pädagogischer Kreise, auch des Auslandes, auf sich gezogen hat, besteht einerseits darin, daß auf allen ihren Stufen Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden, und andererseits, daß ebenfalls auf allen Stufen der Slöjd obligatorisch ist. Hervorzuheben ist außerdem noch, daß in den obersten Klassen eine gewisse Wahlfreiheit betreffs der Unterrichtsfächer besteht. 1904 erschien eine deutsche Ausgabe gesammelter Abhandlungen Palmgrens unter dem Titel „Erziehungsfragen“ (Altenburg, O. Bonde).

Am 2. März verschied, über 79 Jahre alt, der bekannte Schulmann und Historiker Oskar Jäger, bis 1901 Direktor des Friedrich Wilhelms-Gymnasiums in Köln, seitdem Honorarprofessor an der Universität Bonn. Unter seinen Geschichtswerken hat besonders seine vierbändige populäre „Weltgeschichte“ weite Verbreitung gefunden. Seine pädagogischen Schriften, von denen dem Schreiber dieser Zeilen namentlich die Sammelwerke „Aus der Praxis“ und „Lehrkunst und Lehrhandwerk“ in bester Erinnerung stehen, betreffen vorwiegend Fragen des höheren Schulwesens und vertreten die streng humanistische Richtung. Dabei geben sie beredtes Zeugnis von dem weiten Blick, der reichen praktischen Erfahrung und der anregenden, geist- und humorvollen Darstellungsgabe des Verstorbenen, der offenbar in erster Linie Schulmann war.

Sein 60. Lebensjahr vollendete am 16. März Eduard Jordan in Wien, seit 1898 Führer des Niederösterreichischen Lehrervereins, ein tapferer Kämpfer für das Recht seiner Standesgenossen. J. ist auch Herausgeber der „Österreichischen Schulzeitung“ sowie der Elternzeitschrift „Schule und Haus“. Fr war ein Schüler von Dittes, dann Übungsschullehrer am Pädagogium; jetzt lebt er im Ruhestande, bekleidet aber, soviel ich weiß, das Amt eines Gemeinderats. Die Wiener Lehrerschaft verdankt ihm auch ihren Lehrerhausverein, den er 1886 in Gemeinschaft mit Josef Eichler begründete.

Rektor Ulrich in Hannover, der verdiende Vorsitzende des Landeslehrervereins, trat als Lehrer in den Ruhestand.

Provinzialschulrat Prof. Voigt in Berlin wurde zum Geheimen Regierungsrat und Seminardirektor Muthesius in Weimar zum Schulrat ernannt.

Ernst Meumann, seit kurzem in Halle, wurde als Professor der Philosophie und Pädagogik an die Universität Leipzig berufen.

Literaturberichte.

Religion.

Von A. Böttger in Leipzig.

I.

Der Entwicklungsgedanke und das Christentum. Von **Prof. D. Dr. Karl Beth.** Groß-Lichterfelde. E. Runge. 1909. 3,75 M.

Es ist ein Zeichen von der siegreichen Kraft des Entwicklungsgedankens, daß auch die positive Theologie beginnt, sich ernsthaft mit ihm auseinanderzusetzen Der Verfasser ist in der naturwissenschaftlichen Literatur gut beschlagen und findet, daß sich der Entwicklungsgedanke sehr wohl mit dem christlichen Glauben verträgt, ja diesen voraussetzt. Allerdings ist es etwas anderes, ob man voraussetzungslos dem Entwicklungsgedanken nachgeht, oder ob es sich um eine spezifisch christliche Auffassung von Gott, Welt und Mensch handelt; denn über das spezifisch Christliche ist man sich heute durchaus noch nicht einig. Der Verfasser rechnet dazu die auf „Adams Fall" sich gründende „Erbsünde", die Unsterblichkeit der Individualseele u. a. m. Daß sich derartige Voraussetzungen nicht mit dem Entwicklungsgedanken vereinigen lassen, liegt auf der Hand. Dadurch wird aber der Wert der Arbeit stark beeinträchtigt.

Die religiöse Erziehung des Menschen im Lichte seiner religiösen Entwicklung. Von **H. Schreiber.** Leipzig. Quelle und Meyer. 1908. 3 M.

Es ist ungemein schwierig, in einer kurzen Besprechung zu diesem Buche Stellung zu nehmen. Es hat viele, anerkennenswerte Vorzüge: es umspannt die gesamte religiöse Erziehung des Menschen in Familie, Schule und Kirche und ist mit großer Wärme geschrieben. Vor allem zeigt der Verfasser eine riesige Belesenheit in der religionswissenschaftlichen und -unterrichtlichen Literatur. Leider verführt ihn diese nur zu oft, in die Breite statt in die Tiefe zu gehen. Daß in sämtlichen Unterrichtsfächern die Entfaltung des religiösen und sittlichen Lebens gefördert werden muß, ist unsers Erachtens so allgemein anerkannt, daß darüber nicht 40 Seiten zu schreiben nötig waren; 10 Seiten schreibt er übers Schulgebet. Wir meinen, hier ist weiter nichts nötig und zu fordern, als eine wahrhaft religiöse Lehrerpersönlichkeit und Freiheit für ihre ungehinderte Entfaltung. Er stellt vielzuwenig das Kind in seinem seelischen Haben und Werden in den Mittelpunkt der pädagogischen Maßnahmen, wenn er das auch in seinen theoretischen Erörterungen betont. Sein herbartischer Standpunkt ist ihm da vielfach hinderlich. So ist ihm die wissenschaftliche Erkenntnis, daß die ontogenetische Entwicklung eine kurze Wiederholung der phylogenetischen ist, ein Beweis für die Richtigkeit der Kulturstufentheorie. Er befürwortet eine Führung durch die „Heilsgeschichte" vom 3. Schuljahre an und die erbauliche Behandlung der Sonntagsevangelien bereits im 1. und 2. Schuljahre; auch hält er die Erarbeitung eines „Schulkatechismus" für nötig. Es hat u. E. auch wenig Wert, die religiöse Erziehung im Elternhause zu schildern, wie sie sein sollte; denn darauf haben wir wenig Einfluß. Die Hauptsache wäre gewesen, zu zeigen, wie sie ist, und darauf die Maßnahmen der Schulerziehung aufzubauen. — Wie gesagt, eine Beschränkung wäre dem Buche sehr dienlich gewesen.

Der moderne Religionsunterricht. Eine Abhandlung über das Thema: Welche Mängel zeigt der gegenwärtige Religionsunterricht und auf welche Weise ist ihnen zu begegnen? Von **Karl Lentz.** Magdeburg. Karl Peters 1908. 2 M.

Diese Schrift hat mit der des Dresdner Lehrers Artur Arzt (Dresden-Blasewitz. Bleyl & Kaemmerer) den Preis der Diesterweg-Stiftung in Berlin erhalten. Sie steht aber jener bedeutend nach, ja ich wundere mich, daß sie überhaupt einen Preis erhalten hat. Neue Bahnen werden in ihr nicht aufgezeigt. Der Verfasser berücksichtigt viel zu wenig, ja man kann sagen, gar nicht, das kindliche Seelenleben, die kindliche Fassungskraft. Weil das Dogma eine psychologische und geschichtliche Notwendigkeit ist, so meint er schlankweg, „ist der Standpunkt derer gerichtet,

welche . . . einen dogmenfreien Religionsunterricht anstreben.“ Ihm ist eben das Kind ein Mensch im Kleinen. Sehr richtig bemerkt er zwar, daß die Kinder beispielsweise durch das Trinitätsdogma zum Glauben an drei Götter kommen, daß also die Kinder dieses Dogma als etwas Starres aufnehmen. Aber, sagt er, „dieses Starre ist nicht das Dogma an sich. Wer die Vatergüte Gottes in seinem Herzen empfunden, an sich den Erlösungsgedanken erlebt und das Fortwirken des göttlichen Geistes an seiner Seele erfahren hat, . . . für den ist das zweite Hauptstück nichts Starres, äußerlich Angeeignetes . . . Starr ist also nicht das Dogma, sondern starr sind die Menschen, die es lehren und in sich aufnehmen, ohne es als Wahrheit zu empfinden“. (S. 29 f.). Die Frage aber zu stellen und zu untersuchen, ob die Kinder überhaupt fähig sind, den religiösen Gehalt dieser Dogmen zu erleben, kommt ihm nicht in den Sinn. Sogar das Dogma „geboren von der Jungfrau Maria“, hält er für geeignet, in den Kindern religiöses Leben auszulösen. Man gewinnt den Eindruck, als ob der Verfasser in der Hauptsache den Lehrern die Schuld an den Mängeln des gegenwärtigen Religionsunterrichts gibt. Dann braucht man sich auch nicht über den Satz zu wundern: „Über dem Schulmanne steht eine andere Macht, welche in das Getriebe der religiösen Jugendunterweisung bestimmend eingreift, das ist die Kirche. Sie tut das nicht nur mit Recht, sie hat vielmehr die Pflicht dazu“ (S. 77).

Vom Religionsunterricht in der Volksschule. Von **Dr. F. Marbach.** Langensalza. Beyer & Söhne. 1908. Pr. 0,50 M.

Für die Drucklegung dieses Vortrages sehen wir die Notwendigkeit nicht ein. „Der Erwartung, daß die Forderung einer Beschränkung des Lehrstoffes das Ergebnis meiner Worte sein werde, habe ich nicht entsprochen“, sagt er am Schlusse, es soll also ziemlich alles beim alten bleiben.

Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts nebst einem ausführlichen Lehrplan. Von **Fr. Arendt.** Halle a. S. H. Schroedel. 1908. 0,70 M.

Die Reform ist leider bloß im Titelblatt zu sehen, im Lehrplan nicht

Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht, zunächst zum Gebrauche an Lehrerbildungsanstalten, sowie zur eigenen Weiterbildung des Lehrers, auf Grund der neuen Lehrpläne bearbeitet von **E. Mrugowsky.** Zweite, verbesserte Auflage bearbeitet von **Dr. L. Grau.** 1. Teil: Die Bibelkunde des Alten Testaments. 2 M. 2. Teil: Die Bibelkunde des Neuen Testaments. 2,50 M. Halle a. S. Hermann Schroedel.

Die erste Auflage dieser Bibelkunde erschien im Jahre 1905. Auch die Neuauflage verdient das günstige Urteil, das wir der ersten gespendet haben.

Präparationen zum Unterricht in der Bibelkunde. Von **Lic. Dr. A. S. Faut.** Tübingen. J. C. B. Mohr. 1909. A. Altes Testament. 1,50 M.

Der Religionslehrer, der sich nicht selbst bessere Präparationen für seinen bibelkundlichen Unterricht zusammenstellen kann, als die angezeigten, hat entschieden seinen Beruf verfehlt. Die Bibelkunde von Mrugrowsky-Grau, noch mehr das im letzten Literaturberichte angezeigte Hilfs- und Quellenbuch von Dr. G. Rothstein (Halle a. S. Buchhandlung des Waisenhauses 1907. Hilfsbuch 2,40 M., Quellenbuch 2,60 M) werden ihm dazu weit bessere Dienste leisten als diese Präparationen.

Israels Prophetentum von **M. Evers** und **F. Fauth.** 2. Die geschichtliche Entwicklung des Prophetentums. Dritte Auflage, völlig neu bearbeit von **Dr. G. Rothstein.** Berlin. Reuther & Reichard. 1908. 1,20 M.

Das Schriftchen bietet eine empfehlenswerte einfache Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des israelitischen Prophetentums.

Die Gleichnisse Jesu. Von Prof. **M. Evers.** Vierte, erweiterte Auflage, neu bearbeitet von **Prof. Herm. Marx.** Berlin. Reuther & Reichard. 1908. 2,50 M.

In den letzten Jahren sind verschiedene Arbeiten über die Gleichnisse Jesu erschienen. Die 4. Auflage der Eversschen „Gleichnisse Jesu“ hat durch die Neubearbeitung von Prof. H. Marx sehr gewonnen. Zusammenhang, Bild, Anwendung sind in der Hauptsache die Gesichtspunkte, nach welchen die Gleichnisse in einfacher Weise betrachtet werden. Die Ergebnisse der neueren Bibelforschung sind in umfassender Weise herangezogen worden.

Schülerheft zur Kirchengeschichte. Von **Dr. Fr. Köstlin.** Tübingen. J. C. B. Mohr. 1908. 0,75 M.

Diesem Schülerhefte kann ich nur einen ganz bedingten Wert zuerkennen und diesen auch nur dann, wenn dem Unterrichte das kirchengeschichtliche Lesebuch von Rinn u. Jüngst zugrunde liegt.

Präparationen für den Katechismusunterricht auf der Mittelstufe. Von **Rektor G. Hahne.** 2. Teil: Der erste und zweite Artikel. Osterwiek. A. W. Zieckfeldt. 1908. 0,80 M.

Evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Von **Ludw. Schmidt,** Seminardirektor. Halle a. S. Herm. Schroedel. 1908. 1,80 M.

Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus. Enchiridion zu seiner schulgemäßen Behandlung. 1,50 M. und

Biblische Geschichten des Neuen Testaments. Enchiridion zu ihrer schulgemäßen Behandlung. 1 M. Von **Walther Stein,** Seminarlehrer. Halle a. S. Herm. Schroedel. 1908.

Diese vier Schriften haben sich in ihrem Erscheinen mindestens um ein Menschenalter verspätet.

II.

„In der Tat, Sachsen erlebt jetzt Kirchengeschichte", schreibt die „Chronik der christl. Welt" zum Kampfe der sächsischen Lehrerschaft um die Reform des Religionsunterrichts. Tief und nachhaltig ist die Wirkung, die die sog. „Zwickauer Thesen" hervorgerufen haben, und ein lebhaftes Für und Wider ist ihnen gefolgt. Damit schon ist die Meinung des Geh. Kirchenrates **Prof. D. Rietschels** in Leipzig widerlegt, in dessen Augen diese Thesen ein „Kompromiß" sind, d. i. „ein Zeichen der Schwäche und des Unterliegens," und in einem langen Vortrage auf der Meißner Kirchen- und Pastoralkonferenz am 11. Mai v. J. suchte er den Nachweis zu erbringen, daß die Zw. Th. nicht geeignet seien, „als Grundlage für die Umgestaltung des Religionsunterrichts in der Volksschule zu dienen". Wie schon vorher sein Sohn, der Pfarrer Rietschel in Sachsendorf, so sucht auch der Geh. Kirchenrat und Führer der Orthodoxen in Sachsen, den Anschein zu erwecken, als verberge sich hinter den Thesen weit mehr als der naive Leser darin finde. Das letzte Ziel eines Teiles, insbesondere der Leipziger Lehrerschaft sei völlige Beseitigung des Religionsunterrichts aus der Volksschule. Schon bevor er den Vortrag gehalten hatte, hatte er ihn in Druck gegeben, „damit nicht auf Grund von unvollständigen Zeitungsberichten Auseinandersetzungen seitens der Leipziger Lehrerzeitung erfolgen, wie ich sie schon im Jahre 1906 nach meinem Referate in der Landessynode erfahren habe." (Zur Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. Leipzig. Hinrichssche Buchhandlung. 0,50 M.) Die Pose der gekränkten Unschuld schützte ihn aber durchaus nicht davor, daß der Leipziger Lehrerverein und die Leipziger Lehrerzeitung sich eingehend mit seinen Ausführungen beschäftigten und ihm unrichtiges Zitieren, falsche Angaben und Behauptungen u. dergl. m. nachwies. Drei Leipziger Universitätsprofessoren und ein Privatdozent (Wundt, Lamprecht, Brandenburg und Dr. Brahn) veröffentlichten dazu Erklärungen, die sich direkt und indirekt gegen Rietschel wandten und die ein recht bezeichnendes Licht auf die Kampfesweise dieses Kirchenmannes warfen. Das ganze Material wurde dann vom Leipziger Lehrerverein in Form einer Broschüre herausgegeben. (Die Zwickauer Thesen und Geh. Kirchenrat D. Rietschel. Leipzig. Alfred Hahn. 0,40 M.) Dieses Büchlein, das einen Umfang von 160 Seiten hat, sei hiermit der Beachtung aller Kollegen aufs nachdrücklichste empfohlen als ein Zeichen des Kampfes der Lehrerschaft mit der othodoxen Geistlichkeit und als ein Zeichen des Wandels der Zeiten.

Die Grundforderung der Zwickauer Thesen liegt in dem Satze: Der Religionsuntericht ist eine selbständige Veranstaltung der Volksschule, d. h. er ist einzig und allein nach den Gesetzen der Erziehungswissenschaft zu erteilen. Damit hängen alle anderen Forderungen zusammen. Die Erziehungswissenschaft ist nun selbstverständlich nicht etwas Unveränderliches, sondern wie alle menschliche Wissenschaft der Entwicklung, Vervollkommnung unterworfen. Heute hat sich die Idee der „Arbeitsschule" siegreich Bahn gebrochen. Diese verlangt, daß die Kinder arbeitend,

selbsttätig erzogen, gebildet werden sollen. Dieser Grundsatz muß auch im Religionsunterricht befolgt werden. Darum sollen den Kindern nicht mehr Glaubenssätze, Bekenntnisse oder Dogmen geboten, ausgelegt und eingeprägt, sondern das religiöse Leben und Erleben religiöser Persönlichkeiten soll vor ihnen dargestellt werden, das Suchen und Finden Gottes sollen sie mit erleben und dadurch religiös interessiert und ergriffen werden. Durch dieses Miterleben des religiösen Lebens sollen sie nach und nach zur Erkenntnis des eignen Beziehungsverhältnisses zu ihrem Gott kommen. Sie werden aber auch zu der Erkenntnis kommen, daß die sprachliche Formulierung des inneren Erlebens — das Bekenntnis — diesem selbst nicht adaequat ist. Je mehr sich aber ihr religiöser Erfahrungsschatz erweitert, werden sie von selbst das kirchliche Bekenntnis, das an und für sich abstrakt und ohne inneres Leben ist, als das allumfassende Band der „Gemeine der Heiligen" erkennen, ohne daß dann erst lange eine Er- und Zerklärungsmethode angewandt werden muß. So wird durch den sog. konfessions- oder dogmenlosen Religionsunterricht das kirchliche Bekenntnis nicht außer Kurs gesetzt, sondern im Gegenteil verjüngt und mit lebendiger Kraft erfüllt. Von diesem Gesichtspunkte aus müssen wir die Schrift **Th. Frankes:** Der Kampf um den Religionsunterricht (Leipzig. K. Merseburger. 1.20 M.), der den dogmatischen, bekenntnistreuen Religionsunterricht in seiner Abhängigkeit von der Kirche verficht, als verfehlt ablehnen. Er vermeint, seinen Standpunkt durch die Darlegung der rechtlichen Grundlagen stützen zu können; freilich scheint für ihn kein Fortschritt in rechtlicher Beziehung zu existieren. Sehr selbstbewußt nennt er seine Schrift eine „kulturwissenschaftliche Grundlegung des Religionsunterrichts." — Auch der Versuch des Königl. Bezirksschulinspektors Schulrat **Bang's,** „Grundlinien eines religionsunterrichtlichen Neubaues auf altem Grunde" zu geben, ist völlig mißglückt. Wir versagen uns ein näheres Eingehen auf seine Ausführungen (Dresden. A. Huhle. 0,50 M.), sondern verweisen interessierte Leser auf den Artikel von Hermann Pfeifer in der Sächsischen Schulzeitung Nr. 26 u. 27: „Sturmlauf gegen die Zwickauer Thesen", in dem die Anschauungen Bangs einer sehr derben Kritik unterworfen werden.

Fast alle, die zur Reform des Religionsunterrichts Stellung nehmen, gehen an der Frage, die doch eigentlich die Hauptfrage ist, flüchtig oder ganz vorbei: Wie steht das Kind zu Gott und zur Religion überhaupt und zur Religion des Erwachsenen? **Karl Röttger** hat diesen Mangel klar erkannt und sucht ihm abzuhelfen in seiner Schrift: Kind und Gottesidee. Führer ins Leben. Bd. 2. Herausgegeben von Wilhelmine Mohr, Berlin. Modern-Pädagogischer und Psychologischer Verlag. 1908. 2 M. In einem theoretischen Teile gibt er zunächst eine Umschreibung der Begriffe Gott, Kind, Weltanschauung, Ethik, Konfession und Unterricht, aus der sehr richtigen Beobachtung heraus, „daß die Menschen so sehr viel aneinander vorbeireden." Der zweite Teil enthält eine Anzahl authentischer Berichte Erwachsener über ihr Verhältnis zu Gott und Religion als Kind. Wenn auch die Kindheitserinnerungen Erwachsener nicht ganz einwandfreies Material bieten und darum mit einiger Vorsicht aufgenommen werden müssen; denn es wird nur zu leicht von den späteren Empfindungen und Gedanken etwas davon zurück projiziert, so muß man doch anerkennen, daß in den meisten Menschen ein ausgeprägtes Allgemeinurteil über den empfangenen Religiosunterricht lebt, das sich auf Gefühlsschwingungen während der Kindheit aufbaut. Und da müssen wir R. zustimmen, wenn er in seinen „Ergebnissen" betont: „Eins geht aus fast allen Berichten hervor: daß die Kinder, je mehr sie über den empfangenen Religionsunterricht selbst nachdachten, enttäuscht waren. Hier muß unser Nachdenken einsetzen. Ob wir nun orthodox oder liberal sind: wir dürfen nicht die Ursache kindlicher Enttäuschung sein." — Den Hauptgewinn aus der Lektüre dieses Buches sehen wir darin, daß die Religionslehrer immer mehr dahin kommen werden, bei all ihren Darbietungen an ihre eigne Kindheit zu denken, wie sie als Kind zu diesen Stoffen und Gedankenkomplexen gestanden haben; und ihre Darbietungen werden, je länger je mehr in Auswahl und Methode, kindertümlich werden, und die — Reform wäre da, von innen heraus. — Hierbei möge auf ein anderes sehr empfehlenswertes Schriftchen hingewiesen werden: Religionspädagogisches Neuland. Eine Untersuchung über das Erlebnis- und Arbeitsprinzip im Religionsunterricht. Von Dr. **O. Pfister,** Pfarrer in Zürich. Zürich. Schultheß & Co. 1909. 0,50 M. So manche Reformidee,

um die bei uns noch hart gekämpft wird, hat er bereits in die Praxis umgesetzt: Religionsunterricht außerhalb des Schulzimmers, Freiheit in der Stoffauswahl, Berücksichtigung der modernen Literatur, Gelegenheitsunterricht, freiwilliges Memorieren u. dergl. m. Wirklich, das Schriftchen ist lesens- und empfehlenswert. Natürlich darf nicht übersehen werden, daß es sich hier um einen Versuch handelt, die Reformideen zu verwirklichen, an dem sich andere zu ebensolchen Versuchen erwärmen sollen. Wer, wie auch der Verfasser dieser Schrift, eine Sammlung religionspädagogisch wertvoller Dichtungen vermißt, der sei hingewiesen auf das vom Leipziger Lehrerverein herausgegebene Buch: Im Strom des Lebens. Altes und Neues zur Belebung der religiösen Jugendunterweisung. Zweite, durchgesehene Auflage. Leipzig. Dürr. Brosch. 3 M., geb. 3,50 M.

Die Reform des Religionsunterrichts läßt sich nicht mehr aufhalten; in der gesamten deutschen Lehrerschaft wird heute um sie gerungen. Im Auftrage des Weimarischen Landes-Lehrervereins hat **Richard Wagner,** Bürgerschullehrer in Jena, eine Broschüre verfaßt, in der er zu ganz ähnlichen Forderungen kommt, wie der Sächsische Lehrerverein. (Zur Reform des Religionsunterrichts. Weimar. R. Wagner Sohn. 1909. 31 S.) Da ist es nun interessant und erhebend zugleich, zu sehen, wie verständnisvoll ein Geistlicher jenes Landes in hoher Stellung zu unserer Reformbestrebung sich stellt, ganz anders als der sächsische Geh. Kirchenrat. D. Rietschel. Stoffe und Probleme des Religionsunterrichts von D. theol. **A. H. Braasch,** Superintendent in Jena. Rückhaltslos erkennt er die Notwendigkeit einer Reform an; mit Entschiedenheit tritt er für unbedingte Wahrhaftigkeit im Religionsunterrichte ein. Darum fordert er, die Geschichten der ersten Kapitel Mosis als das zu bezeichnen, was sie sind: heilige Sagen und israelitische Volkssagen, und die Wunder im N. T. teils als psychophysische Krafttaten der gewaltigen Persönlichkeit Jesu, teils als Gleichniserzählungen zu behandeln u. a. m. Daß wir nicht mit allen seinen pädagogischen Anschauungen einverstanden sind, ist schließlich erklärlich, beeinträchtigt aber den Wert der Schrift nicht, die der Verf. selbst als „einen bescheidenen Beitrag zur Klärung der Ansichten" bezeichnet, „als Darlegungen, die zur Diskussion gestellt werden sollen ohne Anspruch auf Unfehlbarkeit." So halten wir auch die Meinung für irrig, daß die protestantische Kirche einen konfessionellen Religionsunterricht fordern müsse, weil die katholische nie und nimmer zu einem konfessionslosen sich verstehen werde, und sie dann dieser gegenüber im Nachteil sei, weil ihre Wesenheit nicht scharf umrissen und fixiert sei. Das ist ganz gewiß ein Irrtum. Erstens lebt das kirchliche Bekenntnis, trotz des bisherigen streng konfessionellen Unterrichts, gar nicht mehr im Volke, es sind vielmehr bei den Erwachsenen nur rudimentäre Reste vorhanden — man stelle nur einmal eine diesbezügliche Untersuchung an! — zum andern wird ganz entschieden diejenige Kirche im Volksbewußtsein am festesten wurzeln, die sich am wenigsten durch Zwang bemerkbar macht. Denn die Religion ist gemeinschaftbildend und -suchend, aber sie erstirbt unter dem Zwange.

Der Zwang, der Memorierzwang, ist es, der Indifferentismus, ja Religionsfeindschaft im Volke erzeugt. Darum muß er fallen. Gleich zwei treffliche Bücher liegen uns vor, die diesem Religionsfeinde zu Leibe rücken. In seiner bekannten tiefgründigen Weise packt **Herm. Pfeifer** das Problem an: Unser religiöser Memorierstoff im Lichte der Verkündigung Jesu. Leipzig. A. Hahn. 1908. 1,70 M. Es ist wirklich eine Lust, seinen kernigen und temperamentvollen Ausführungen zu folgen, die auf jeder Seite seine große Belesenheit zeigen. Mit großer Sicherheit zeigt er all die Gedankenfäden auf, die zu unserem heutigen verderblichen Memoriermaterialismus geführt haben und zeigt, wie ihm zu begegnen sei. Die Forderung aber, aus zu schweren Kirchenliedern nur einen oder einige Strophen lernen zu lassen, halten wir nicht für richtig, weil da in den allermeisten Fällen der Persönlichkeitswert dieser Dichtungen verloren geht. — Tritt Pf. mehr von der religiösen Seite an diese Frage heran, so gibt Rektor **Heinrich Hansen** mehr eine psychologische Untersuchung über den Wert und Unwert der Memorierstoffe und die nachteiligen Folgen unsrer heutigen religiösen Gedächtnisdressur: Über Memorieren und Memorierstoff auf dem Gebiete des Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Reform des Religionsunterrichts. Hannover u. Berlin. Carl Meyer. 1909. 1,50 M. Der ganze Standpunkt des Verfassers und seine Ausführungen haben uns sehr gefallen; auf Einzelheiten können wir nicht eingehen.

Pfeifers und Hansens Ausführungen ergänzen sich aufs beste, und es ist sehr zu wünschen, daß beide Bücher allseitige Beachtung und Würdigung finden.

Außer dem Memorierzwange gilt der Kampf ganz besonders auch dem Katechismusunterrichte. Nicht als Grundlage und Ausgangspunkt eines katechetisch-dogmatischen Unterrichts, sondern als religionsgeschichtliche Urkunde und evangelische Bekenntnisschrift soll der Luthersche Katechismus künftig gewürdigt werden. Prof. **Heinrich Matthes** hat nun in einem kleinen Schriftchen: Neue Bahnen für den Unterricht in Luthers Katechismus. Berlin. Reuther & Reichard. 0,40 M., all die Versuche aufgezeigt, die gemacht worden sind, den Katechismus neu zu beleben: die einen verfahren analytisch, die andern synthetisch; diese wollen ihn durch geschichtlichen Aufbau beleben, jene als ein Lebenszeugnis behandeln; hier wird ein Schul- dort ein Kinderkatechismus verlangt usw. An jeder Methode findet der Verf. etwas Gutes und glaubt, daß wir „am Anfange ganz neu orientierter Katechismusarbeit" stehen. Diesem Glauben neigen wir auch zu, aber in einem ganz anderen Sinne als der Verfasser. Als ein klassisches Zeugnis religiösen Lebens des Reformationszeitalters wird er früher oder später einmal, das ist unsere Meinung und Hoffnung, in dem Religionsunterrichte behandelt werden und seinen Segen stiften. Eine sehr empfehlenswerte Vorarbeit in dieser Richtung hat **Johannes Gillhoff** geliefert: Zur Sprache und Geschichte des Kleinen Katechismus. Leipzig. Dürr. 1909. 1,60 M. Diese Würdigung der Sprache Luthers im Katechismus, die, wie der Verfasser mit Recht betont, an körniger Kraft, an gedrungener Wucht, an plastischer Sinnenfälligkeit, „an ernster Schönheit ihresgleichen sucht", und die Geschichte seiner Entstehung und Verbreitung sei allen Kollegen zum Selbststudium angelegentlich empfohlen. Obwohl bisher die Kinder und das Volk jemals zu der Überzeugung gekommen sind, daß der Katechismus Luthers schön ist? Und warum nicht?

Darstellung religiösen Lebens! Das ist die Forderung der heutigen Pädagogik. Darum überall auch in der modernen Theologie das heiße Bemühen, die Lebensgeschichte religiöser Kraftnaturen darzustellen. Wie viele „Leben Jesu" hat uns nicht das vergangene Jahrzehnt gebracht! Heute liegt uns nach dieser Richtung hin nur eine kleine, aber interessante und lesenswerte Arbeit von Prof. **Hans Lietzmann** vor: Der Weltheiland. Eine Jenaer Rosenvorlesung. Bonn. A. Marcus u. E. Webers Verlag. 1. M. Er skizziert darin die Weltheilandshoffnung der orientalischen Völker, und es überkommt uns da eine Ahnung, (wir sagen absichtlich Ahnung, denn die Untersuchung über die Messiashoffnung der Völker befindet sich noch in ihren Anfängen), woher die Farben stammen zu dem Bilde des erhöhten oder dogmatischen Christus. — Neben Jesus nimmt vor allem Paulus, „als eine der größten und am nachhaltigsten wirkende Gestalt der Weltgeschichte überhaupt" (Knopf), unsere Aufmerksamkeit in Anspruch. Viele Jahre hindurch schwankte sein Bild in der Auffassung der Gelehrten, man sah in ihm sogar einen Verderber des Christentums. Heute denkt man im allgemeinen gerechter über ihn. Ein schönes, klares Lebensbild dieses Mannes gibt Prof. D. **Rudolf Knopf:** Paulus. Leipzig. Quelle & Meyer. 1909. 1 M. In acht Abschnitten wird in lichtvoller, leichtfaßlicher Darstellung das Leben und Lebenswerk dieses gewaltigen religiösen Menschen und Organisators behandelt. Das gediegene Werkchen (aus der Sammlung: Wissenschaft und Bildung; im Originalleinenband 1,25 M.) ist als sehr preiswert zu bezeichnen. — **Hermann Meltzer** behandelt gleichfalls die Person des Paulus im 4. Hefte seines „Geschichtlichen Religionsunterrichts". (Leipzig. Heinrich Bredt. 1,20 M.) Die Präparationen sind erwachsen aus dem Unterricht am Realgymnasium und der Realschule (Untersekunda, Quarta, 2. Klasse). Bei Untersekundanern halten wir die Darbietung Meltzers für sehr geeignet, Verständnis für das große Lebenswerk des Paulus zu schaffen und lebendige Anteilnahme zu entzünden. Für Volksschüler ist sie natürlich nicht geeignet; wohl aber sind die Präparationen für den Volksschullehrer wertvoll. Wer sich die Mühe nimmt, an ihrer Hand die angezogenen Stellen aus den paulinischen Briefen und der Apostelgeschichte recht aufmerksam zu lesen, dem wird ein plastisches, lebenswarmes Bild dieses großen Apostels in der Seele erstehen. Allerdings gehört dazu eine gute Übersetzung. Und daran ist heute kein Mangel mehr.

Unter einer gewissen Voraussetzung halten wir auch das Unternehmen des Pa-

stors **Paul Sarninghausen** für verdienstlich: Die Briefe des Apostels Paulus. Übersetzung und Erläuterung (im Anschluß an Zahns Kommentar zum Neuen Testament, Bd. IX, ausgelegt von D. Theodor Zahn-Erlangen). Heft 1. Der Galaterbrief. 0,30 M. Heft 10. Der Philipperbrief. 0,30 M. Schwerin i. Mekl. Fr. Bahn. Sehr richtig sagt dieser im Geleitwort: „Überall spürt man heute, daß die herrliche alte Lutherbibel — zum Entsetzen unseres pietätvollen Gedenkens — ein wenig veraltet ist". Allerdings sein Deutsch können wir mit dem besten Willen nicht als einwandfrei und volkstümlich bezeichnen. Man urteile selbst, (wir greifen wahllos eine Stelle heraus): Gal. 2. 11 wird von ihm übersetzt: „Beim Kommen des Kephas nach Antiochien [dieser Besuch war vor dem Apostelkonzil] — ins Gesicht widerstand ich ihm; denn er war (von vornherein) ein Verurteilter." Ist das ein klarverständliches, volkstümliches Deutsch? Man lese dagegen die Übersetzung dieser Stelle von Kurt Stage; „Als später Petrus einmal nach Antiochien kam, bin ich ihm direkt entgegengetreten, weil sein Verhalten widerspruchsvoll war." Oder man lese seine Übersetzung von Gal. 5. 7.: „Ihr liefet schön; wer hat Euch [im Lauf] aufgehalten? Solchem, was Wahrheit ist, [= der einzigen Wahrheit des Evangeliums] nicht zu gehorchen [wozu die Irrlehrer Euch auffordern], (darin) gehorchet niemanden!" Stage übersetzt: „Ihr hattet einen so guten Anlauf genommen: wer hat euch nur aufgehalten, daß ihr der Wahrheit nicht mehr folgen wollt?" — Also ein besseres Deutsch! Dann wird auch manche Klammer überflüssig, die das Lesen oft erschweren. (Stages Übersetzung ist in Reclams Ausgabe erschienen, und zwar das ganze Neue Testament in den Nrn. 3741—45; jede Nr. kostet bekanntlich 0,20 M. Gebunden kostet das N. T. in dieser Übersetzung 1,50 M.

Es geht vorwärts! Das ist der Eindruck, den wir auch heute wieder von den Neuerscheinungen auf diesem Gebiete empfangen. Doch damit wir in unsern Anschauungen und Hoffnungen nicht allzu optimistisch werden, mögen hier die Bücher Erwähnung finden, die noch fest am Althergebrachten hangen:

Präparationen zum Unterricht in der Bibelkunde. Von Prof. Lic. Dr. **A. S. Faut.** B. Neues Testament. Tübingen. J. C. B. Mohr. 1909. 1 M. und

Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Mädchenschulen. Von **J. Paust.** Ausgabe A. Leipzig u. Berlin. B. G. Teubner. 1909. Geb. 1,80 M.

Das erste Buch bietet Präparationen und das zweite ist ein Leitfaden ganz nach altem Schrot und Korn.

Kurze Anzeigen.

Ludwig Gurlitt, Erziehungslehre. Berlin, Wiegandt & Grieben. 4,50 M. — Verfasser ist, wie hinlänglich bekannt, pädagogischer Naturalist. An Propheten und Wortführern dieser Richtung ist heutigentags kein Mangel, von den Radikalsten an, die alles wild wachsen lassen wollen, bis zu den Gemäßigten, die in der Tätigkeit des Gärtners das Vorbild pädagogischer Wirksamkeit sehen. Einem naturgemäßen Leben die denkbar besten Entwicklungsmöglichkeiten zu schaffen, das ist das Leitmotiv dieser „Erziehungslehre". Sie wird am besten ihre Mission erfüllen, wenn sie von recht vielen gebildeten Laien gelesen wird. „Man hält der Rose keine Vorträge darüber, daß sie zu blühen hat; sie tut es aus eigener Kraft" (S. 46). „Die Tiere wissen alle ganz genau, wie sie zu leben haben, und haben doch keine Gouvernante gehabt" (S. 57). Es ist ebenso leicht wie überflüssig, das Unzulängliche solcher der untermenschlichen Lebewelt entlehnten Vergleiche darzutun. Und dennoch! Schulstaub und Pedanterie, spanische Stiefel und Versinken der Persönlichkeit, Mechanisieren und Zentralisieren an allen Enden — wer sollte da nicht des „trockenen Tones" satt werden! Gurlitt meint es herzlich gut mit der deutschen Jugend, und darum wünsche ich dieser temperamentvollen Kapuzinade gegen alles Gewaltsame, Gekünstelte und Naturwidrige in Schule und Haus die ihr gebührende Beachtung. Was Verfasser den extremen Frauenrechtlerinnen ins Stammbuch schreibt (S. 294—307), ist gegenüber dem knochenerweichenden Feminismus unserer Tage geradezu als eine nationale Tat zu werten. P. Ruthe, Berlin.

Friedrich Franke, Herbart. Grundzüge seiner Lehre. Leipzig, Göschen. Geb. 2 M. — Der Wert dieser kurzen und zuverlässigen Einführung in die Philo-

sophie Herbarts besteht hauptsächlich in der Darlegung des inneren Zusammenhangs der einzelnen Teile seines Lehrgebäudes. Oder, besser gesagt: der Verfasser hat sich mit gutem Erfolg bemüht, nicht ein Mosaikbild zu zeichnen von der Lebensarbeit des großen Erziehungsphilosophen, sondern er zeigt an dessen Logik, Ästhetik, Ethik, Metaphysik, Psychologie, Naturphilosophie, Religionsphilosophie und Pädagogik, daß wir es hier mit einem Organismus zu tun haben, in welchem ein Teil dem andern frische Lebenskräfte zuführt. P. R.

Prof. Dr. W. Rein, Grundlagen der Pädagogik und Didaktik. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M, gibt in überaus klarer Darstellung die Pädagogik Herbarts und seiner Schule als konzentrierte Kulturphilosophie. Jede Seite verrät den Meister, der in seinem Gebiete völlig zu Hause ist. Eine feine Architektonik in den einzelnen Teilen läßt das Ganze der Pädagogik in seinen Grundzügen ohne Aufdringlichkeit in einzelnen Gebieten und ohne Vernachlässigung anderer pädagogischer Fragen vollauf zur Geltung kommen. Ein sorgfältig abgefaßtes Sachregister macht das Buch zu einem kleinen Nachschlagewerk von größter Zuverlässigkeit. P. R.

Prof. Dr. W. Rein, Zur Aufgabe und Stellung der Pädagogik an unseren Universitäten. Langensalza, Beyer & Söhne. 20 Pf., kritisiert sachlich und treffend das ablehnende Gutachten der bayerischen Landesuniversitäten gegenüber der Forderung pädagogischer Lehrstühle. P. R.

Karl König, Von Herbart und seiner Schule. Straßburg i. E., Straßburger Druckerei u. Verlagsanstalt (Schultz & Ko.) 75 Pf. — Eine ganz vorzügliche Einführung in Herbarts Pädagogik, die ich nach Inhalt und Form zu dem Besten zählen möchte, was in so engem Rahmen (27 S.) über den eigentlichen Begründer der Pädagogik als Wissenschaft geschrieben wurde. P. R.

Fr. Kemény, Minister und Ministerien. 78 S. Berlin, Gerdes & Hödel. 1,20 M. — In diesem Büchlein liest ein ungarischer Schulmann den Exzellenzen und ihren Ressorts gehörig die Leviten. Man muß sagen, er hat nicht unrecht, wenn er Fachkenntnisse bis zur Spitze der Verwaltungspyramide fordert, in der juristischen Vorbildung nicht den Stein der Weisen erblickt, für größere Stabilität in der Zentralleitung eintritt, einen besonderen Unterrichtsminister wünscht und überhaupt dem Inhaber des Kulturportefeuille sagt, wie manches anders sein müßte, damit das Kulturkapital nicht geschädigt werde. Schulpolitiker werden sich mit K.s Gedanken auseinandersetzen müssen. P. R.

Dr. Paul Cauer, Schule und Leben. Leipzig, Quelle & Meyer. 50 Pf. **Dr. H. Schwarz,** Schule und Leben. Zürich, Schultheß & Ko. 50 Pf. — Die beiden Schriften behandeln das auf ihrem Titelblatt ausgesprochene Thema in ganz verschiedener Weise. Prov.-Schulrat Cauer in Münster will unsere höheren Schulen davor bewahren, daß sie zu bloßen Fachschulen herabsinken und klopft den extremen Naturalisten energisch und mit Recht auf die Finger, weil er sich Charakterbildung ohne Anstrengung und stramme Zucht nicht denken kann. — Und die zweite der genannten Schriften? Nun, das ist ein etwas mißratener Teig mit einigen genießbaren Rosinen darin. Verfasser will für induktive Forschungsmethoden und für die Arbeitsschule begeistern. Das ist zweifellos eine gute Absicht. Aber durch schiefe Vergleiche, wie sie in einer Bierrede am Platze sind (S. 39), durch verschwommene Begriffsbildung (S. 59), unkritische Aneinanderreihung von Lesefrüchten (S. 112—113) und schließlich durch Übertreibungen (Schulzeugnisse S. 123) erweist man selbst einer trefflichen Sache einen schlechten Dienst. P. R.

Dr. R. Strecker, Erziehung zur Gemeinschaft. Darmstadt, Roether. Geb. 1,80 M. — 30 pädagogische Aufsätze, von denen die meisten sozialpädagogisch orientiert sind, hat Verf. hier zu einer lesenswerten Sammlung vereint. Die kleine Schrift sei empfohlen. P. R.

Aus der Fachpresse.

Organisation und Aufgabe psychologischer Institute — Privatdoz. Dr. Fischer-München — Zeitschr. f. päd. Psychologie 2.

Die geistige Verfassung der Schüler höherer Schulen — Dr. Gaudig-Leipzig — Ebenda.

Psychologie des Gewissens — Dr. Klinke — Schweiz. Lehrerztg. 6.

Intellektuelle Hemmungen — Dr. Meßmer-Rorschach — Päd.-psychologische Studien 1/2.

„Jugendkunde" — Prof. Dr. Cordsen-Hamburg — Säemann 1.

Der Kinder geistiges Erbteil von Vater- und Mutterseite — Schulrat Dr. Boodstein — Zeitschr. f. experimentelle Pädagogik 1.

Untersuchungen über die geistige Leistungsfähigkeit im Laufe des Schularbeitstages in den Helsingforser Volksschulen — Dr. med. Oker-Blom in H. — Ebenda.

Der Streit um den Primat im Reich der seelischen Kräfte (Gegen Meumann: „Intelligenz und Wille") — Dr. E. Weber-München — Bayerische Lehrerztg. 8.

Grundzüge einer zeitgemäßen Didaktik — Seminarl. Itschner-Weimar — Deutsche Blätter 19. (Vgl. „Grundzüge einer zeitgemäßen Didaktik" von Dr. Witzmann in Nr. 6 des „Thüringer Schulblattes.")

Das Fragespiel in der Schule und sein Ersatz — O. Karstädt-Bad-Schmiedeberg — Päd. Warte 3 u. 4.

Die Zweistufigkeit des Unterrichts — H. Schreiber-Würzburg — Die Volksschule (Langensalza) 21 u. 22.

Die Arbeit als Unterrichtsprinzip. Eine schulhygienische Betrachtung — Schweiz. Blätter f. Schulgesundheitspfl. 1 u. 2.

Die Bestrebungen Kerschensteiners und das Münchener Volksschulwesen — Köppler-Triptis — Dtsche. Blätter 20 u. 21.

Elementarunterricht als „Gesamtunterricht" — Leipz Lehrerztg. 18.

Wissenschaftliche Pädagogik in Amerika — Dr. Cameron-New Haven Con. — Zeitschr. f. exp. Päd. 1.

Von der „Beseelung" im Unterricht (Hineintragen persönlichen Seelenlebens, vor allem gefühlsbetonter Prozesse, in die sachlichen Objekte des Unterrichts) — J. Krause-Geesthacht — Päd. Warte 4.

Fr. W. Försters moralpädagogische Ansichten. Darstellung und Kritik — A. Böhm-Jena — Dtsche. Blätter 22 u. 23.

Streiflichter auf das französische Schulwesen im Jahre 1909 — E. Dietze — Sächs. Schulztg. 9.

Eine pädagogische Akademie — Neue westdtsche. Lehrerztg. 46.

Zur Frage der pädagogischen Akademie — A. Böhm-Jena — Päd. Ztg. 8.

Probleme der religiösen Bildung — Dr. Gertrud Bäumer — Säemann 1 u. f.

Bibel und biblische Anthologien (Gegen die rationalistisch erklärende Betrachtungsweise der biblischen Geschichten) — Leipz. Lehrerztg. 19.

Systematik und Stoffanordnung im biologischen Unterricht der Volksschule — O. Krieger-Hamburg — Monatsschr. f. d. elementaren naturwissenschaftl. Unt. 2.

Die Pflege des Schönheitssinns durch den botanischen Unterricht — Prof. Römer-Kronstadt — Ebenda.

Das biologische Experiment — K. O. Börner-Hamburg — Ebenda 4.

Vorschläge für den Unterricht in der Chemie auf dem Realgymnasium — Prof. Dr. Geffert-Insterburg — Monatshefte f. d. naturwissenschaftl. Unt. 2.

Laboratoriumsarbeiten. Beitrag zu dem Thema „Arbeitsschule" — Dr. Öttli-Glarisegg — Schweiz. Lehrerztg. 8

Was können wir von dem staatsbürgerlichen Unterricht in der Schweiz lernen? — Dr. Hedler — Säemann 1.

Die wichtigsten Ergebnisse der experimentellen Untersuchungen über das Lesen — Oberl. Dr. Schneider-Biebrich — Zeitsch. f. experiment. Päd. 1909, 3/4.

Zur physiologischen und pathologischen Psychologie der elementaren Rechenarten (Schluß) — Dr. med. Ranschburg-Budapest — Ebenda.

Kritische Beiträge zur Lösung der Schulgesangsfrage — Verschiedene Verfasser — Die Sonde 2.

Psychologische Bemerkungen zum Modellierunterricht an Idiotenschulen — Dr. Reinicke — Zeitschr. f. Philos. u. Päd. 5.

Jugendfürsorge, Schule und Lehrerschaft — H. Hiestand — Schweiz. päd. Zeitschrift 1.

Ist ein besonderes Gesetz für das Jugendstrafrecht anzuregen? — K. v. Lilienthal — Säemann 1.

Zur Reform der preußischen Schulverwaltung — A. Günther-Berlin — Päd. Ztg. 5 u. 6.

Schulaufsicht und Schulleitung — Dr. Idelberger-Frankfurt a. M. — Frankf. Schulztg. 3.

Zur Geschichte der Schulaufsichtsfrage — Sächs. Schulztg. 8.

Die Teilnahme der Eltern an der Schulverwaltung — H. Schumann-Hamburg — Päd. Reform 8.

Pestalozzi und die Nationalisierung des Neuhofs (Übernahme durch die Nation. — Geschichte und gegenwärtiger Stand der Frage) — C. Auer-Schwanden — Schweiz. Päd. Zeitschrift 1.

K. V. Stoy. Miterlebtes aus seinem letzten Jahre — Schulinsp. Dr. Mollberg-Weimar — Päd. Blätter 2.

Hermann Stehr (Lehrerdichter) — Bayer. Lehrerztg. 7.

William Torrey Harris: educator, philosopher and scholar — J. M, Greenwood — Educational Review 2.

Aus alter Zeit. Erinnerungen — Karl Lehmann (Mitbegründer des Rheinischen Provinziallehrervereins, geb. 1841) — Lehrerztg. f. Westf. 7 u. f.

Literarische Notizen.

Neue Zeitschriften: 1. Die bei B. G. Teubner herausgegebenen Zeitschriften „Der Säemann“ und „Jugendwohlfahrt“ sind vereinigt worden. Die neue „Zeitschrift für Jugendwohlfahrt, Jugendbildung und Jugendkunde: der Säemann“ erscheint in 4 Bg. starken Monatsheften zum Preise von 8 M. jährlich. Die einzelnen Abteilungen werden geleitet von Dr. Frieda Duensing in Berlin, C. Götze und Prof. Dr. Cordsen, beide in Hamburg. Heft 1 enthält: Jugendkunde (Cordsen) — Ist ein besonderes Gesetz für das Jugendstrafrecht anzustreben? (v. Lilienthal) — Probleme der religiösen Bildung (Gertr. Bäumer) — Der Student und die Kunst (Lichtwark) — Wege zur staatsbürgerlichen Jugenderziehung (Fr. Duensing) — Das Staatslexikon der Görresgesellschaft (Lindenau) — Bedeutung der Gartenstadtbewegung für die Wohlfahrt unserer Jugend (Kampffmeyer) — Was können wir von dem staatsbürgerlichen Unterricht in der Schweiz lernen? (Hedler) — Das Kind, ein Lehrer für unsere Arbeit (A. Meyer).

2. „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“, herausgegeben von M. Brahn, G. Deuchler und O. Schreiner (Leipzig, Quelle & Meyer. Jährlich 10 M.), Heft 2: Die geistige Verfassung der Schüler höherer Schulen (Schulrat Dr. Gaudig-Leipzig) — Organisation und Aufgabe psychologischer Institute (Privatdoz. Dr. Fischer-München) — Die philosophische Propädeutik an den höheren Schulen (Prof. Dr. Barth-Leipzig).

3. Der „Hamburgische Lehrerverein für Naturkunde“ gibt in Verbindung mit Prof. Dr. Kienitz-Gerloff in Weilburg eine „Monatschrift für den elementaren naturwissenschaftlichen Unterricht“ unter Leitung von J. F. Herding heraus (Stuttgart, Franckh, jährlich 3 M.). Hauptartikel der Nummern 2 bis 4: Von der Selbsttätigkeit — Pflege des Schönheitssinnes durch den botanischen Unterricht — Das Mikroskop in der Volksschule — Zwei einfache Versuche über Luft, Verbrennung und Atmung — Methodisches zur Behandlung der Leydener Flasche — Beobachtungen an einer Schlupfwespe — Kartoffel-Pfropfversuche — Systematik und Stoffanordnung im biologischen Unterricht der Volksschule — Das biologische Experiment — Der Drehfall, eine Experimentaluntersuchung ohne Apparat — Geologische Beobachtungen der Schüler.

Die Begründerin und langjährige Leiterin der „Lehrerin“, des Organes des Deutschen Lehrerinnenvereins, Frau Marie Loeper-Housselle, tritt mit dem 1. April von der Redaktion zurück. Die Leitung übernehmen Margarete Treuge und Hedwig Jastrow.

Die 1890 von dem verstorbenen J. Böhm begründeten „Blätter für die Schulpraxis“ (Nürnberg, Korn) erscheinen unter neuer Leitung durch Seminar-

lehrer Fritz in Schwabach auch in neuer, geschmackvoller Ausstattung und in vergrößertem Format.

Von den Artikeln des demnächst erscheinenden 42. Jahrbuches des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Dresden, Bleyl & Kaemmerer) halten wir für besonders erwähnenswert: Die Grundwissenschaften der Pädagogik (Ernst Weber) — Meumann und Herbarts Psychologie (Felsch) — Herbart und die Modernen (Dietering).

Das Zweite Jahrbuch des Vereins für christliche (katholische) Erziehungswissenschaft, herausgegeben von Dir. Dr. Hornich in Wien (Kempten, J. Kösel), enthält folgende Abhandlungen: Gesichtspunkte für das Studium der Psychologie als Hilfswissenschaft der Pädagogik (Prof. Dr. Willmann) — Das Gemüt als Same und Blüte des Seelenlebens (P. Alois Pichler) — Bedeutung und Grenzen der experimentierenden Forschung in der wissenschaftlichen Pädagogik (Siegm. Müller) — Systematische und historische Darstellung der anthropologischen Auffassung des Erkennens (Prof. Dr. Geyser) — Das moderne Persönlichkeitsideal als Lebens- und Erziehungsziel (Habrich) — Volkstum und Erziehung (Prof. Dr. Seydl) — Koedukation (P. Josef Franz) — Sprachstörungen in der Volksschule (Merkl) — Petrus Canisius und die älteste Jesuiten-Katechese in Innsbruck (P. Franz Krus) — Die Pädagogik Quintilians (Appel) — Pädagogische Jahresrundschau.

Soeben erschien der von der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ herausgegebene „Historisch-pädagogische Literaturbericht über das Jahr 1908“ (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung), wie immer eine in fast allen ihren Teilen von großer Sachkenntnis und Riesenfleiß der Bearbeiter zeugende Veröffentlichung, ein äußerst dankenswertes Unternehmen der Gesellschaft. Die Redaktion der von 25 Mitarbeitern verfaßten Beiträge lag diesmal in den Händen von Prof. Dr. Max Herrmann und Dr. Richard Galle.

Nr. 21. des „Zentralblattes für Vormundschaftswesen, Jugendgerichte und Fürsorgeerziehung“ vom 10. Februar (Herausgeber: Dr. Grabowsky in Berlin und Dr. Recke in Kassel) wurde als „Lehrernummer“ herausgegeben. Sie enthält Beiträge von E. Höhne-Berlin, Turtur-München sowie Agahd-Rixdorf und soll der Vorbereitung des Straßburger Lehrertages dienen (Pr. 40 Pf.). — Beachtung verdient auch das Schriftchen eines bayerischen Kollegen: Wer ist schuld? Ein offenes Wort zur Frage der Jugendfürsorge“ von Heinrich Fuchs (Ansbach, Seybold).

Künstlerisch ausgeführte Schulentlassungszeugnisse nach Entwürfen von Prof. Hans Volkmann erschienen bei Gebauer-Schwetschke in Halle (einzeln 12 Pf.) Man lasse sich Probeblätter kommen.

Unter dem Titel „Im steinernen Meer“ gaben O. Hübner und J. Moegelin eine Sammlung von „Großstadtgedichten“ heraus (Berlin-Schöneberg, Verlag der „Hilfe“).

Eingegangene Schriften.

(Bereits an anderer Stelle der D. Sch. angezeigte Werke ausgeschlossen.)

K. Kesseler, Kant und Schiller. Bunzlau, Kreuschmer. 75 Pf. — Else Wentscher, Der Wille. Versuch einer psychologischen Analyse. Leipzig, Teubner. 2,40 M., geb. 2.80 M. — P. Zillig, Über Wesen und Wert der Kritik. Osterwieck a. H., Zickfeldt. 1,50 M. — Prof. Dr. Ach, Über den Willensakt und das Temperament. Leipzig, Quelle & Meyer, 6,50 M. — G. Major, Die Erkennung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns. Leipzig, Nemnich. 1,80 M. — Dr. J. Schwender, Die wichtigsten Ergebnisse der experimentellen Untersuchungen über das Lesen. Ebenda. 1,50 M.

H. Itschner, Unterrichtslehre. Zweiter Band: Der besonderen Unterrichtslehre I. Hälfte. Leipzig, Quelle & Meyer. 7,20 M. — H. Haase, Der ursprüngliche Sinn der Lehre von den Stufen des Unterrichts. Leipzig, Fr. Brandstetter. 2,40 M. — Dr. Strohmeyer, Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters. Tübingen, H. Laupp. 6 M. — Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. H. Beyer & S.: 63. Die Suggestion im Leben des Kindes. Von H. Plecher (60 Pf.). 64. Das Beobachtungshaus der Erziehungsanstalten. Von

Dir. Dr. Petersen (40 Pf.). 67. Grundlagen für das Verständnis krankhafter Seelenzustände beim Kinde. Von Dr. Hermann (3 M.). — Prof. Budde, Aktuelle pädagogische Reformfragen. Langensalza, Jul. Beltz. 4 M. — H. Schreiber, Pädagogischer Ratgeber. Hundert Gärungserreger für unsere Zeit. Ebenda. 2 M. — Instruktionen für die Lehrer und Ordinarien an den höheren Lehranstalten in Preußen. Halle, Waisenhaus. 60 Pf. (Amtliche Bestimmungen für alle Provinzen.) — L. Köhler, Unsere Schulfeste. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer. 50 Pf. — L. Plaß, Praktische Erziehungsarbeit im Fürsorgeheim „Am Urban". Berlin, C. Heymann. 2 M. — Dr. Fritzsch, Philanthropismus und Gegenwart. Leipzig, E. Wiegandt. 75 Pf. — W. Boerner, Der Moralunterricht in Frankreich. Wien, Verlag der Ethischen Gesellschaft. — J. A. Jonas, Darstellender, zerlegender, lehrender Unterricht. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 5 M. — A. Kortemeier, Die Entwicklung des Pflichtbewußtseins Kaiser Wilhelms II. Pädagogisch-psychologische Studie. Ebenda. 75 Pf. — Dr. Sokolowsky, Die Berechtigungsfrage der höheren Mädchenschule. Altona, Harder. 50 Pf. — Rudolf, Otto und Emil Wollermann, Lehr- und Lernbuch für den Abschunterricht. Stettin, Teetzmann & Randel. 3 M. — G. Becker, Die adenoiden Vegetationen in der Nasenrachenhöhle und ihre Bedeutung für die Schule. Osterwieck a. H., Zickfeldt. 70 Pf. — H. Schmeel, Adolf Spieß. Gießen, E. Roth. 1 M. — Sperber und Großer, Päd. Lesestücke aus den wichtigsten Schriften hervorragender Pädagogen der Neuzeit. Für ev. Seminare. Gütersloh, Bertelsmann. 1,80 M.

Pädagogisches Magazin. Langensalza, H. Beyer & Söhne: Das athenische und das spartanische Erziehungssystem. Von Dr. Exarchopulos. 2 M. — Prof. Dr. R. Lehmanns Ansicht über den Neu-Herbartianismus. Von Dr. A. Richter. 40 Pf. — E. Petzold, Zur Reform des Physikunterrichts. 65 Pf. — Das Wesen der Sittlichkeit und die Entwicklung des sittlichen Ideals bei den verschiedenen Völkern nach Mauxion. Von Prof. Dr. Schoen. 1,60 M. — Zur Reform des Religionsunterrichts in der evangelischen Volksschule. Von Prof. D. Sachsse. 60 Pf. — Wie fördert die Schule die Sprachfähigkeit der Kinder? Von Arens. 40 Pf. — Die Propheten in Israel. Von Prof. D. Meinhold. 1,60 M. — Heimatkundliche Ausflüge. Von O. Bechler. 75 Pf. — Zweisprachigkeit. Von E. Blocher. 20 Pf. — Zweisprachige Schulen im Reichslande. Von J. Lombard. 50 Pf. — Die methodische Gestaltung des grammatischen Unterrichts. Von F. Kohlhase. 90 Pf. — Schleiermachers Konfirmandenunterricht. Von Prof. D. Bauer. 50 Pf. — Über die Notwendigkeit eines gesetzlichen Schulzwanges für Taubstumme. Von Dr. Richter. 60 Pf. — Schule und Alkoholfrage. Von J. Petersen. 20 Pf.

Prof. Dr. Geffcken, Praktische Fragen des modernen Christentums. 2. Aufl. Leipzig, Quelle & Meyer. 2,50 M., geb. 2,80 M. — J. Paust, Zur Religion. Ausgewählte Stücke aus der religiösen Literatur von Luther bis zur Gegenwart. Leipzig, Teubner. Geb. 1,20 M. — Dr. Jahn, Sittlichkeit und Religion. Psychologische Untersuchungen. Leipzig, Dürr'sche Buchh. — R. Böhmer, Das Neue Testament verdeutscht. 1. u. 2. Lieferung. Stuttgart, Kielmann. Je 75 Pf. — Prof. Dr. Kittel, Die alttestamentliche Wissenschaft in ihren wichtigsten Ergebnissen mit Berücksichtigung des Religionsunterrichts. Leipzig, Quelle & Meyer. 3 M. — Gengnagel, Reform des evangelischen Religionsunterrichts. Berlin, Zillessen. 40 Pf. — F. W. Steinbruch, Zur Reform des Religionsunterrichts. Halle, Gesenius. 50 Pf. — R. Hecker, Biblische Charakterbilder. Halle, Gesenius. 1 M. — M. Reiniger, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Ebenda. 60 Pf. — Dr. Runkel, Quellenbuch zur Kirchengeschichte für höhere Mädchenschulen. 1. Teil. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 2,70 M. — J. Haase, Tägliches Schulandachtsbuch. Hannover, Carl Meyer. Geb. 1,50 M.

Prof. Dr. Weller, Württembergische Geschichte. Sammlung Göschen. Geb. 80 Pf. Dr. Bernh. Seyfert, Geschichtsbuch für Anfänger. Halle, Waisenhaus. Geb. 2 M. — Dr. Mensch, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte an höheren Mädchenschulen. I. bis III. Teil. Berlin, O. Salle. 1,20 M. 1,50 M. 1,60 M. — W. Bach, Königin Luise. Für Jugend und Heer. Düsseldorf, Schwann. 25 Pf. — Th. Rehtwisch, Die Königin. Ein Lebensbild aus Preußens schwerer Zeit (geb. 3 M.). Königin Luise (30 Pf.). Braunschweig, Westermann. — M.

Treuge, Einführung in die Bürgerkunde für Frauenschulen. Leipzig, Teubner. Geb, 1,40 M. — F. Hacker, Zeichnungs- und Arbeitsbüchlein für die Bauformen im Geschichtsunterricht. Ausgaben für Lehrer (60 Pf) und Schüler (20 Pf.). München, Oldenbourg.

Ed. Engel, Kurzgefaßte Literaturgeschichte. Wien-Leipzig, Tempsky-Freytag. Geb. 4 M. — A. Gänger, Deutsche Dichtung. Auslese. Ebenda. Geb. 3 M. — W. Schwarzkopff, Das Lied von Roland und Kaiser Karl. Deutsche Bearbeitung. Großlichterfelde, Charon-Verlag. 2,25 M. — Hans Wildensinn, Lieder und Balladen. Fürth in B., A. Schmittner. 2 M.

Prof. Dr. Schwarzschild, Über das System der Fixsterne. Leipzig, Teubner. 1 M. — R. Henseling, Sternbüchlein für 1910. Stuttgart, Franckh. 75 Pf.

P. Jansch, Zur Theorie und Praxis des modernen Anschauungsunterrichts. Osterwieck a. H., Zickfeldt. 2,25 M.

Prof. Bohn. Leitfaden der Physik. Oberstufe. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 3 M. — W. Dierks, Pflanzenbiologisches Praktikum. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 1,40 M. — Dr. Rabes und Prof. Dr. Löwenhardt, Leitfaden der Biologie für die Oberklassen höherer Schulen. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 3 M. — Leonhardt und Schwarze, Das Sammeln, Erhalten und Aufstellen der Tiere. Neudamm, Neumann. Geb. 4,50 M.

Prof. Dr. Weise, Unsere Mundarten, ihr Werden und ihr Wesen. Leipzig, Teubner. Geb. 2,80 M. — Prof. Dr. Th. Matthias, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Auf Grund der preußischen Lehrpläne bearbeitet von Dr. Le Mang. 1. Teil. Leipzig, Quelle & Meyer. Kart. 1,60 M. — K. Lindenthaler, Deutsche Sprechlehre in der Volksschule. III. Stufe. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. 2,20 M. — Niederdeutsche Fibel, verfaßt von Schulmännern des Reg.-Bez. Stade. 2. Schuljahr. Berlin, Cotta Nachf. — Eckhardt und Lüllwitz, Fröhlicher Anfang. Eine neue deutsche Fibel. Frankfurt a. M., Diesterweg. 80 Pf. Begleitschrift. 30 Pf. — F. Ruschke, Einführung in das Wesen der äußeren und inneren Sprache an der Hand des i. Hannover, Carl Meyer. — Präparationen für den Deutschunterricht. 3. Teil von Grupe und Pfaue, 4. Teil von Streubel. Osterwieck, Zickfeldt. 2,50 u. 3,20 M. — M. Reiniger, Freie Aufsätze für die Volksschule. Langensalza, Jul. Beltz. 2 M. — E. Wedekind, Der Aufsatzunterricht in der Volksschule. Cöthen, P. Schulze. 1,40 M. — Veit, Ergebnisse der Chemnitzer Fehlerstatistik (als Manuskript gedruckt).

H. Dingeldey, Etymologisches Fachwörterbuch zur Mathematik, Physik, Chemie und Mineralogie. Breslau, F. Hirt. Kart. 1,60 M. — Biblioteca Romanica, 2: Bibliothèque Française. Théatre de Molière: Les femmes savantes. Strasburg, J. H. Ed. Heitz. 40 Pf. — J. Schilling, Spanische Grammatik. Leipzig, Gloeckner. Geb. 4,50 M. — G. Puy-Fourcat, Le Français Courant. Ebenda. Geb. 3,20. M. — P. Kröller, Amusing studies in English. Stuttgart, Violet. Geb. 1,60 M.

Prof. Dr. Höfler, Didaktik des mathematischen Unterrichts. Leipzig, Teubner. Geb. 12 M. — Prof. H. Müller und Prof. Dr. Mahlert, Lehr- und Übungsbuch der Geometrie für Studienanstalten. A. Für gymnasiale Kurse. Teil II. Ebenda. Geb. 2 M. — Dieselben, Lehr- und Übungsbuch der Arithmetik und Algebra für dieselben Anstalten. Ebenda. Geb. 2 M. — F. Kundt, Arithmetische Aufgaben für höhere Mädchenschulen. Ebenda. Geb. 2 M. — Dr. Wilk, Das Rechnen der Volksschule. I: Zahlenraum 1—100. Lehrer und Schülerheft. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer. 1,50 M. und 30 Pf. — G. Heyser, Veranschaulichung im Rechnen. Leipzig, Siegismund & Volkening. 1,50 M. — L. Wagner, Der Zahlenquell. Eine Sammlung lebensvoller Rechenaufgaben im Anschluß an den ersten Sachunterricht. Diessen vor München, Jos. C. Huber. 1,50 M. — Magnus, Die Praxis des ersten Rechenunterrichts. Hannover, Carl Meyer. 2,40 M.

Engleder und Schinnerl, Das Zeichnen als Veranschaulichungsmittel. Bamberg, C. C. Buchner. Geb. 2,40 M. — R. Mielke, Das Dorf. Ein Handbuch der künstlerischen Dorf- und Flurgestaltung. Leipzig, Quelle & Meyer. 5,40 M., geb. 6 M. — Berühmte Skulpturen. Kunstblätter für Schule und Haus. Probeblatt: Apollo im Belvedere. Dresden-Heidenau. 40 Pf.

B. Runge, Singefibel (25 Pf.), Ausgabe für den Lehrer (40 Pf.). Liederbuch: Mittelstufe (40 Pf.) und Oberstufe (60 Pf.). Berlin, Trowitzsch & Sohn. — Albr. Krüger, Violinschule. Köln, Tonger. Kart. 1 M. — Musikalisches Magazin (Hg.: Rabich). Langensalza, H. Beyer & Söhne: Der evangelische Kirchenmusikstil. Von Prof. Rabich (25 Pf.). Jos. Haydn als Vokalkomponist. Von M. Puttmann (35 Pf.). — Max Reger, Kompositionen für das Pianoforte, 5 Hefte (je 1.20 M.), Kompositionen für eine Singstimme mit Pianoforte, 3 Hefte (je 1 M.), Kompositionen für Violine mit Pianofortebegleitung, 2 Hefte (je 1 M.), Kompositionen für Cello mit Pianofortebegleitung, 2 Hefte (je 1 M.), Kompositionen für gemischten Chor, 2 Hefte (Part. 1,25 M. u. 1,50 M., Stimmen 1,50 M. u. 1,60 M.), Kompositionen für Orgel, 2 Hefte (je 1,20 M.). Langensalza, H. Beyer & Söhne.

E. Strohmeyer, Turnen und Spiel in der preußischen Volksschule. Leipzig, Teubner. 2,80 M. — Lili Droescher, Kleine Beschäftigungsbücher für Kinderstube und Kindergarten. I. bis V. Ebenda.

Prof. Dr. Zwiesele, Wechselkunde usw. Stuttgart, Moritz. 1,20 M. — Bitterling, Clausen, Jansen, Taschenbuch der deutschen Handelskorrespondenz. Leipzig, Gloeckner. Geb. 2.60 M. — Guckes und Rau, Rechenbuch für Bauhandwerkerklassen. I. Frankfurt a. M., Auffarth. 80 Pf. — Dr. Kley, Die praktische Kalkulation im Fleischergewerbe. Hannover, Carl Meyer. 50 Pf.

Deutscher Lehrerkalender für 1910. 29. Jahrg. (v. Sallwürk: Gewöhnung, ihr Wert und ihr Unwert u. a.). Langensalza, H. Beyer & Söhne. — F. Weigl, Die interkonfessionellen Männervereine zur Bekämpfung der öffentlichen Unsittlichkeit. Hamm, Breer und Thiemann. 50 Pf. — Dr. Joh. Lehmann, Deutsch und frei! Vaterländisches Volksbühnenspiel zur Jahrhundertfeier der deutschen Freiheitskämpfe. Dresden, Ungelenk. 50 Pf. — L. Mittenzwey, Die Berufswahl. Ratgeber. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 4 M. — M. Reichelt, Europa für große und kleine Kinder. Berlin, Fußinger. 30 Pf.

Gegenwartsfragen. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Je 50 Pf.: 7. Der Monismus. Von Dr. Th. Simon. — 8. Die Verwertung des Luftstickstoffs. Von Dr. Tr. Zeller. — 9. Die Antialkoholbewegung in Deutschland. Von H. Josephson. — 10. Die Sprachen des dunklen Weltteils. Von C. Meinhof. — 11. Luftschiff und Luftverkehr. Von Dr. Eckener.

Wissenschaft und Bildung. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. je 1,25 M.: Immanuel Kant. Von Dr. v. Aster. — Einführung in die Rechtswissenschaft. Von Dr. Radbruch. — Die Kultur der Araber. Von Prof. Dr. Hell.

Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. je 1,25 M.: Schulhygiene. Von L. Burgerstein. 2. Aufl. — Einführung in die Philosophie. Von Prof. Raoul Richter. 2. Aufl. — Aus der Werdezeit des Christentums. Von Prof. J. Geffcken. 2. Aufl. — Luther im Lichte der neueren Forschung. Von Prof. H. Boehmer. 2. Aufl. — Das Drama I. Von Dr. Br. Busse. — Vergleichende Anatomie der Sinnesorgane der Wirbeltiere. Von Prof. Dr. Lubosch.

Neue Auflagen.

Prof. Dr. Eucken, Sinn und Wert des Lebens. 2., umgearb. Aufl. Leipzig, Quelle & Meyer. 2,40 M.

Dir. Prof. Dr. Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. 2., stark verm. Aufl. Leipzig, Teubner. Geb. 1,80 M. (S. D. Sch. Jan.) — M. Troll, Das erste Schuljahr. 2., verb. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 3 M. — Dr. D'ham, Aus der Mappe eines Schulaufsichtsbeamten. 2. Aufl. Ebenda. 1,20 M. — Pestalozzis Abendstunde eines Einsiedlers. Hg. von Karl Richter. 4. Aufl. Leipzig, Siegismund und Volkening. 75 Pf. — Dr. med. Wegner, Der Lehrer als Samariter. Leitfaden für Seminare. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 1,30 M.

Prof. W. Heß, Die Bibel. Praktische Einführung in Inhalt und Verständnis der Heiligen Schrift für höhere Lehranstalten. 3. Aufl. Tübingen, J. C. B. Mohr. 1 M. — Dr. R. Staude, Der biblische Geschichtsunterricht auf der Unterstufe. 3. u. 4. Aufl. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer. 2 M. — Prof. Dr. Thrändorf und Dr. Meltzer, Kirchengeschichtliches Lesebuch II. 2., verm. Aufl. Ebenda. 1,40 M. — Dieselben, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Kleine Aus-

gabe. 2., verm. Aufl. Ebenda. 1,50 M. — Else und Otto Zurhellen, Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten? 2., neubearb. Aufl. Tübingen, J. C. B. Mohr. Geb. 4 M. — A. Ambrassat, Luthers Kleiner Katechismus. 2., erw. Aufl. Chemnitz-Leipzig, W. Gronau, — H. Pfeifer, Ethik in der Volksschule. Die Bergpredigt und das 1. u. 3. Hauptstück. 2. Aufl. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 5,40 M.

Chr. Roese, Gesellschaftskunde. 2., verb. Aufl. Hannover, Carl Meyer. 90 Pf.

K. Eberhardt (†), Die Poesie in der Volksschule. I. 6. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1,60 M. — Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten. VI. 3. Aufl. Ebenda. 3 M. — Dr. Consbruch und Prof. Dr. Klincksieck, Deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts. 2. Aufl. Leipzig, Amelangs Verlag. Geb. 2 M. — Goethes Götz von Berlichingen. Hg. von Hentschel und Linke. 2. Aufl. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 30 Pf.

E. Steckel, Das Vaterland. Das Deutsche Reich und seine Kolonien in Landschaftsbildern. Schülerheft. 2., verb. Aufl. Leipzig, Degener. 50 Pf. — S. Walt, Heimatkunde von Thal. 2., verm. Aufl. Frauenfeld, Huber & Ko.

Busemann und Richter, Physik für Lehrerbildungsanstalten. II. 3. Aufl. Leipzig, Dürr'sche Buchh. 3,80 M. — Prof. Dr. Gränzer, Grundzüge der Naturgeschichte des Mineralreiches. 2. Abdruck. Leipzig-Wien, A. Hölder. 1,70 M. — G. Worgitzky, Blütengeheimnisse. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. Geb. 3 M.

M. Jopp, Selbstunterricht im Richtigsprechen. 2., verb. Aufl. Berlin, Kameradschaft. Geb. 2,80 M. — M. Troll, Freie Kinderaufsätze. 3. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1,60 M. — Fibel für Niedersachsen. 69. Aufl. Harburg, Elkan. Geb. 75 Pf. — Prof. Dr. Siebs, Deutsche Bühnenaussprache. 8. u. 9., umgearb. Aufl. Köln, Ahn. — Prof. Dr Schmaus, Aufsatzstoffe und Aufsatzproben für humanistische Gymnasien. 2., verb. Aufl. Bamberg, C. C. Buchner. Unterst. 1,60 M.; Mittelstufe 2,20 M.; Oberstufe 2,80 M. — Dr. Vogel, Erzählungen zu Aufsatzübungen für Mittel- und obere Klassen der Volksschulen. 2., verb. Aufl. Ebenda. — Dr. Wunderer, Meditationen und Dispositionen zu deutschen Absolutorialaufgaben für die bayerischen Gymnasien. 2 Teile. 3. Aufl. Ebenda. 1,20 M. u. 1,50 M.

Dietze, Kröher, Starcke, Wagner. Ratgeber für das Studium des Französischen und Englischen. 2., verb. Aufl. Dresden, C. Winter. 1,40 M. — H. Müller, Vokabular zu Cäsars Commentarii rerum in Gallia gestarum. 2. Ausg. Hannover, Carl Meyer. 80 Pf.

Dr. Plath, Lehrbuch der Mathematik. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. Geb. 4 M.

Chr. Braun, Unser Hans Thoma. Ein Lebensbild des Dichters. 2., Bilder enthaltende Aufl. Kuppenheim (Baden), Selbstverlag. 30 Pf.

Jütting und Billig, Größeres Liederbuch. Neu bearbeitet von R. Werner. Ausg. A, 1. Heft. 11. Aufl. Hannover, Carl Meyer. 30 Pf.

A. Maul (†), Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen. III. 4., völlig umgearb. Aufl. Karlsruhe, Braun. Geb. 6,20 M.

Krüger und Trettin, Englische Handelskorrespondenz. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. Geb. 1,80 M. — W. Röhrich, Über 200 deutsche Handelsbriefe für junge Kaufleute. 4. Aufl. Leipzig, G. A. Gloeckner. Geb. 1,80 M. — E. Ebert, Zur Gesellen- und Meisterprüfung. 2., verm. Aufl. Meißen, Schlimpert. Geb. 2,75 M. W. Ullrich, Wegweiser für den postalischen und geschäftlichen Verkehr. Schülerheft. 7., verb. Aufl. Bunzlau, Kreuschmer. 30 Pf.

Maximilian Bern, Evangelisches Deklamatorium. 4.. verm. Aufl. Dresden, Ungelenk (Deklamationen für konfessionell-evangelische Kreise, reichhaltig, gute Auswahl).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Über Ziel und Methode des physikalischen Arbeitsunterrichts.

Von Dr. H. Alt, Hauptlehrer an der Zentralgewerbeschule in München.

Daß in der „Arbeitsschule" der Unterricht in den Naturwissenschaften, besonders in Physik und Chemie die eigene Tätigkeit des Schülers nicht entbehren kann, ist selbstverständlich. Bekennt man sich also zu diesem modernen Unterrichtsprinzip, so ist die Einführung von Schülerversuchen eine Notwendigkeit. Das vom Ausland gegebene Beispiel ließ vermuten, daß unüberwindliche, äußere Schwierigkeiten einem solchen Unterricht an den oberen Klassen der Volksschule nicht entgegenstehen; immerhin bedarf es aber bei der Neuartigkeit dieses Unterrichtsbetriebes einiger bisher an der Volksschule unbekannter Einrichtungen, sowie besonders eines dafür vorgebildeten Lehrkörpers. Die Einführung der an den oberen Klassen der Münchener Schulen tätigen Lehrer in die Technik elementarer Schülerübungen wurde mir von der Schulverwaltung übertragen. Die nun bald vierjährige Erfahrung in diesen Kursen hat wohl den Beweis erbracht, daß in der Tat praktische Physik an den 8. Klassen der Volksschule getrieben werden kann; die technischen Schwierigkeiten der Einführung dürfen prinzipiell als überwunden gelten, und bestehen, soweit vorhanden, in äußeren Umständen.

Nicht so einfach wie mit der Technik liegt es mit der Methode dieses neuen Unterrichtes. Ganz allgemein verfügen wir in Deutschland noch nicht über eine solche Erfahrung und Tradition, auch sind noch so vielerlei äußere Hindernisse zu überwinden, daß eine allgemein anerkannte Methode des praktischen Unterrichts nicht existiert. Dazu kommt, daß bis jetzt alle Lehrkräfte, denen der neue Unterricht anvertraut wird, sowohl an Mittel- wie an Volksschulen noch aus der alten Schule der Physik hervorgegangen sind, daß also für sie eine Beherrschung der Methodik erst nach eingehender Beschäftigung mit dem Material des neuen Unterrichts und mit Erfahrungen an den Schülern eintreten wird. Es erscheint mir deshalb nicht unangebracht, das Wesentliche der Methode, die sich allmählich für die Unterstufe der Mittelschulen herauszubilden beginnt, und die — mit Anpassung an Alter und Vorbildung — auch für unsere Schüler der oberen Volksschulklassen die beste zu sein scheint, darzulegen. Daß ich mich dabei in voller Übereinstimmung mit der Leitung des

Münchener Schulwesens befinde, bedarf wohl kaum besonderer Erwähnung.

Den erzieherischen Wert der praktischen Tätigkeit an dieser Stelle hervorzuheben, kann ich wohl unterlassen, nachdem sich gerade der Leiter des Münchener Unterrichtswesens an vielen Orten eingehend darüber ausgesprochen hat. Ich will mich vielmehr nur mit der Methode des Physikunterrichtes beschäftigen. Daß gerade in dieser ein großer Teil des erzieherischen Wertes der Übungen liegt, ist selbstverständlich.

Eine der wesentlichsten Forderungen der modernen Richtung besteht darin, jede dogmatische Belehrung bei der Gewinnung der Grundvorstellungen zu unterlassen, und sie durch das Erlebenlassen des Schülers zu ersetzen. Da bei diesem Vorgehen die Erkenntnis eines komplizierteren Vorganges erst aus der Erfassung einfacherer hervorgehen kann, ergibt sich von selbst eine andere Forderung, nämlich die, das Kind — natürlich nur in großen Zügen und unter Ausschaltung allzu gefährlicher Irrwege — die Entwicklung der Naturwissenschaft selbst durchleben und durcharbeiten zu lassen. Diese wollen wir — nicht aus Freude am Schema, sondern nur zum Zweck einfacherer Übersicht — in drei Stufen gliedern.

1. Die Erfassung der Erscheinung und Gewinnung des Begriffes. Der erste Teil dieser Aufgabe ist lediglich Sache des Auges oder anderer Sinne. Reflexion soll ausgeschaltet sein, denn nur dann können wir den Vorgang objektiv beobachten. Dies ist viel schwerer, als man glaubt; nur zu leicht bringen wir unsere vorgefaßte Meinung in die Erscheinung, und lassen uns vielleicht zu objektiv falscher Beobachtung verleiten. Aus dem elementarsten geistigen Bedürfnis, dem der Ordnung, erwächst dann die Bildung eines Begriffes, z. B. der mehr formalen, wie spezifisches Gewicht, oder der mehr physikalischen, wie Temperatur, Wärmemenge, elektrische Grundbegriffe. Niemals soll eine Begriffsbildung — oft nur Wortklauberei — gewaltsam eingeführt werden; es muß das Bedürfnis darnach zuvor lebendig geworden sein.

2. Die Gesetzesbildung. Aus dem Selbsterleben der Erscheinung ergibt sich das Bedürfnis nach weiterer Verfolgung des Vorganges. Dies setzt schon schwierigere Denkarbeit voraus. Denn es würde zu keinem Ziel führen, ohne Überlegung die Verfolgung aufzunehmen. Hier wird die Tätigkeit des Lehrers häufig einzusetzen haben, da wir große Umwege aus Ökonomie vermeiden müssen. Kleine Fehler machen zu lassen, kann eines der eindrucksvollsten

Lehrmittel sein. Niemals aber werden wir dem Schüler mehr sagen, als er zum Weiterweg braucht. Die Varation der Ursache ergibt dann unter Umständen eine solche der Wirkung (z. B. Verschieben des Gewichtes beim Hebel; Drehung des einfallenden Lichtstrahls beim Spiegel, Veränderung der Elementzahl bei einem elektrischen Strom). Die Zuordnung von Ursache und Wirkung ergibt dann das Gesetz. Nur in seltenen Fällen wird es der Schüler sofort erkennen; es augenfälliger hervortreten zu lassen durch regelmäßige Änderung der Ursache, zeichnerische Darstellung usw. ist Aufgabe des leitenden Geistes, der sich auch hier soweit zulässig zurückhalten wird.

3. Die Hypothesenbildung. Aus einzelnen, oder aus einer Gruppe von Vorgängen, deren Zusammenhang das Experiment erwies, kann ein tiefer liegender Zusammenhang erschlossen werden, oder ein Gesetz als spezieller Fall eines umfassenderen erkannt werden, z. B. das Hebelgesetz als Teil der allgemeinen Gesetze über Kräftezusammensetzung; mechanische Arbeit, Wärme und elektrische Leistung als Formen der Energie; der Ausgleich der Elektrizität als besonderer Fall des Energietransportes, wobei der Zusammenhang mit dem Energiesatz (Kapazitäts- und Intensitätsfaktor in Mechanik, Wärme, Elektrizität) betont wird. Endlich kann für die sinnlich wahrnehmbare Form der Erscheinung ein tiefer liegender, sinnlich nicht wahrnehmbarer und daher nur durch Schlußfolgerung erkennbarer Grund angenommen werden, es wird eine Hypothese aufgestellt. (Atomhypothese, kinetische Theorie der Flüssigkeiten und Gase, Wellenlehre des Lichtes.)

In dieser Reihenfolge hat sich alle Naturwissenschaft, soweit sie sich auf das Experiment gründet und deshalb allein anerkannt werden kann, entwickelt. Es sei nur an das ganz moderne Beispiel der Röntgenstrahlen erinnert, wo zuerst ein Auge, das klarer sah, als andere, die neue Erscheinung erkannte, dann die Gesetze der neuen Strahlung systematisch erforscht und gefunden wurden, endlich — natürlich gleichzeitig, stets aber auf die vorhandenen Tatsachen gegründet — nach Vorstellungen über die neuen Strahlen gesucht wurde, eine Aufgabe, die heute noch keine allgemein anerkannte Lösung gefunden hat.

Wieweit können wir nun an der Schule diesen Weg, der heute in der Naturwissenschaft der einzig mögliche und zuverlässige ist, gehen?

Die erste, elementare Aufgabe des praktischen Unterrichtes besteht darin, klare Begriffe zu entwickeln und ihren Inhalt dem

Schüler zum vollen Verständnis zu bringen. Eine Beschränkung auf die Grundbegriffe der hauptsächlichsten Gebiete der Physik wird nötig sein. Jede Definition, deren physikalischer Sinn dem Schüler nicht nahe gebracht werden kann, vielmehr noch jede, die nur ein Wort ohne Begriff gibt, wird zu vermeiden sein. Dafür ist alle Kraft auf die Herausarbeitung der Grundbegriffe zu verwenden. Ein Schulbeispiel für die ganze Methode der einführenden praktischen Physik ist die Behandlung der Wärmelehre. Eine einigermaßen richtige Vorstellung von dem sehr schwierigen Temperaturbegriff wird der Schüler erhalten, wenn er die verschiedene Ausdehnung von Körpern durch Wärme beobachtet hat. Er wird verstehen, daß für die Temperaturfestsetzung die Wahl der Thermometerflüssigkeit von wesentlichem Einfluß ist, vielleicht werden wir ihm nahe bringen können, welchen Vorteil die Wahl des Gases hierzu bietet. Der Begriff der Wärmemenge ist leicht dem Gedächtnis einzuprägen. Bis der Schüler aber das sichere Gefühl dafür hat, daß er eine Wärmemenge durch die Temperatursteigerung einer Wassermenge messen kann, und daß die so gemessene Größe mit dem Thermometer allein nicht bestimmt werden kann, muß er mannigfache Versuche über Wärmemengen ausgeführt haben. Der Begriff der spezifischen Wärme dagegen ist von geringerem physikalischen Wert; wenn der Schüler nur einmal gesehen hat, daß verschiedene Körper verschiedene Wärmemengen zu gleicher Erwärmung brauchen, so wird er verstehen, warum sich die Definition auf 1 kg Wasser bezieht. Der Name „spezifische Wärme" ohne weitere Versuche darüber wäre unnötige Belastung. Die Begriffsbildung hat an der Volksschule nicht nur Wert für die geistige Erziehung, sie ist auch von praktischer Bedeutung, da ein großer Teil der Schüler nach Verlassen der Schule keinen physikalischen Unterricht mehr genießt, die Kenntnis der Grundbegriffe der Physik aber für das moderne Leben kaum entbehrt werden kann. Als unbedingt erforderlich sind zu bezeichnen die Begriffe des absoluten Gewichtes, spezifischen Gewichtes, des Flüssigkeitsdruckes (und Auftriebes), des Luftdrucks; die schon erwähnten beiden Fundamentalbegriffe der Wärmelehre; die Auffassung der geometrischen Eigenschaften des Lichtweges; die Begriffe der elektrischen Stromstärke, Spannung und des Widerstandes.

Schon bei der zweiten der oben präzisierten Aufgaben, der Auffindung oder Feststellung der physikalischen Gesetze berühren wir das unserem Unterricht zu steckende Ziel. Nur die einfachsten und wichtigsten Naturgesetze werden wir den Schüler beobachten

lassen; der Erkenntnis von der Gesetzmäßigkeit des Naturgeschehens einerseits, der Mangelhaftigkeit unserer Sinne und Instrumente andrerseits kommt für die Erfassung der Natur tiefer Wert zu. Hierher gehört auch die Bestimmung von Naturkonstanten, um ein Verständnis für die Charakterisierung einer Körpereigenschaft durch eine Zahl — unabhängig von der Meßmethode, z. B. beim spezifischen Gewicht — zu geben, und den Begriff des Messens und der Meßmethoden auch in komplizierteren Fällen, z. B. beim Brechungsverhältnis zu entwickeln. Die mathematische Form des Gesetzes wird vorzugsweise die der einfachen Proportionalität, sowie die der umgekehrten (Hebelgesetz, Mariottesches Gesetz) sein müssen, denn sie ist fast allein dem Verständnis unserer Schüler zugänglich. Freilich hat es großen Wert für die Erkenntnis, auch einmal zu zeigen, daß Naturerscheinungen in viel komplizierterer Weise zusammenhängen können, wie z. B. im Brechungsgesetz. Dies dem Schüler aber wirklich zum Verständnis zu bringen dürfte eine unserer schwierigsten Aufgaben sein. Als Stoffauswahl sei hier angeführt: Das Gesetz für den Hebel, als einfachste Maschine (Arbeit!). Hat der Schüler daran einmal die Möglichkeit der Veränderlichkeit der Kraft, der Unveränderlichkeit der Arbeit erkannt, so ist die schiefe Ebene nicht mehr so wichtig, wenn auch erwünscht. Das Gesetz vom Zusammenhang zwischen Wasserverdrängung und Auftrieb, das der kommunizierenden Röhren (Barometer!) sowie vielleicht noch das Mariottesche bilden das Gerippe für die Physik der flüssigen und gasförmigen Körper. Die Wärmelehre liefert die Gesetze der Ausdehnung; im übrigen werden hier zumeist Zahlengrößen zur Festigung der Begriffe zu bestimmen sein. (Verdampfungs-, Schmelzwärme.) Der Wert der geometrischen Beziehungen bei den Änderungen des Lichtweges wurde schon gestreift. Die Gesetze für Linsen sind zu kompliziert. Hier könnte außer dem Begriff der Bilderzeugung nur qualitativ der Zusammenhang zwischen den Entfernungen von Objekt und Bild, sowie das Vergrößerungsverhältnis erkannt werden. Dasselbe gilt für die Photometrie. In der Elektrizitätslehre wird man den Begriff der Richtung des Stromes und die damit zusammenhängenden magnetischen Erscheinungen (Polarität) nachweisen und mit einem des zuverlässigsten und wichtigsten Gesetz der Physik, dem von Ohm abschließen können. Natürlich kann diese Aufzählung nicht als Norm gelten wollen; sie soll nur als Beispiel für zweckmäßige Auswahl gelten.

In dem durch die Übungen durchaus nicht entbehrlich ge-

wordenen Unterricht könnte zu den Beobachtungen manche tiefer gehende — aber nicht theoretische — Begründung gegeben werden, z. B. daß sich der Auftrieb aus den einfachen Gesetzen des Flüssigkeitsdruckes ergibt (jedoch wegen seiner Beschränkung auf geometrisch einfache Körper wenig beweiskräftig), daß die Unabhängigkeit des Flüssigkeitsdruckes vom Flüssigkeitsgewicht eine Folge der gleichmäßigen Druckfortpflanzung ist, wie sich die Lage des Bildes beim Spiegel aus der Reflexion des einzelnen Lichtstrahls konstruieren läßt u. a. m. Methodisch sei schon hier bemerkt, daß die Beobachtung stets der Ableitung vorauszugehen hätte.

Das letzte Ziel der Physik, die tiefere Auffassung der Erscheinungen durch Abstraktion mit Unterstützung der Hypothese liegt für die Reife unserer Schüler viel zu hoch. Wirklichen Nutzen können sie nur dem bringen, dessen reale Anschauung ganz gekräftigt, dessen Begriffe völlig klar sind. Fehlt dieser Krone am Baum der Naturerkenntnis die nährende Wurzel und der tragende Stamm, so erweist sie sich als haltlose Luftspiegelung; niemandem aber sind richtige, lebendige Anschauungen an Stelle von eingebildeter Einsicht nötiger, als unseren für das praktische Leben bestimmten Schülern. Ich möchte selbst so fest begründete und nützliche Hypothesen, wie die vom Aufbau der Körper aus Atomen und Molekülen aus der Volksschule ausgeschieden wissen.

Aus der so fixierten Beschränkung ergibt sich fast von selbst die Methode des praktischen Unterrichtes. Den Anfang wird immer das Konkrete zu bilden haben. Dabei ist vor allem Wert auf vorurteilslose Beobachtung zu legen. Immer wieder hat mir die Erfahrung bewiesen, wie schwer es dem Beobachter fällt, eine unvermutete Erscheinung objektiv festzustellen, ohne sie durch sein Vorurteil korrigieren zu wollen. Mit gänzlich naiven Menschen habe ich allerdings leider noch nicht zu tun gehabt. Hierzu eignet sich besonders die erscheinungsreiche Wärmelehre, die deshalb vielfach als Beginn des Physikstudiums gewählt wird. Ich ziehe es persönlich vor, mit den einfachsten Messungen (Längen usw.) zu beginnen, einmal um eine gewisse Beherrschung der Meßtechnik zu erzielen, dann um sofort augenfällig auf die Mangelhaftigkeit unserer Sinne und Instrumente hinzuweisen und so zu einer wenn auch bescheidenen Kritik dieser unentbehrlichen Hilfsmittel zu erziehen. Auf die ersten Beobachtungen folgt das ordnende Denken, entweder in der Zusammenordnung derselben zu einem einfachen Gesetz (Hebel) oder in der Frage nach der Ursache einer Störung (z. B.

Stehenbleiben des Thermometers beim Siedepunkt; wo kommt die zugeführte Wärme hin? u. s. f.). Im letzteren Falle wird der Schüler selten den richtigen Weiterweg finden, und man kann nicht von ihm verlangen, daß er den ganzen Irrweg der Wissenschaft noch einmal gehen soll. Man wird ihn also leiten müssen, aber nicht mehr, als zu gedeihlichem Fortschritt unbedingt nötig. Sehr wertvoll wäre das Eingehen auf einen vom Schüler vorgeschlagenen Weg, auch wenn er falsch, oder ein Umweg ist; leider wird dies selten möglich sein, da wir doch immer durch bestimmte, wenn auch so weitsein, da wir doch immer durch bestimmte, wenn auch noch so weitgehende Geistesgegenwart des Lehrers und volle Beherrschung der Technik voraus. Gesetze wird der Schüler, sich ganz selbst überlassen, schwer finden; auch hier ist Leitung nötig; es wäre aber nicht richtig, das Gesetz anzugeben und lediglich bestätigen zu lassen; der Versuch soll so eingerichtet werden, daß es am Ende, wenn auch nicht immer leicht, aufgefunden werden kann.

Die Methode muß stets experimentell bleiben, und die von Versuch zu Versuch zu schlagende geistige Brücke darf nicht auf den unsicheren Pfeilern einer Hypothese beruhen. Oft können wir bei den schwierigeren Gebieten eine systematische Einführung gar nicht, oder nur mit einer sehr umfangreichen Reihe von Vorversuchen geben. Dann beginne man mit dem Bekannten. Einen Magneten, ein galvanisches Element hat wenigstens in der Großstadt wohl schon jeder Schüler gesehen; er kennt seine hervorstechendste Eigenschaft (Anziehung, elektrischer Strom, hier zunächst mehr Name, als deutlicher Begriff). Die weiterhin folgenden Versuche müssen ihm dann ein klares Bild über diese Eigenschaften liefern.

Vortrefflich für diese Unterrichtsmethode eignet sich, wie schon wiederholt erwähnt, das Gebiet der Wärme. Man wird, eventuell nach Vorversuchen über die Wärmeempfindung, mit dem Thermometer als etwas Bekanntem beginnen. Es steigt in der warmen Hand, sichtlich dehnt sich das Quecksilber aus. Nun kann man verschieden weiter gehen. Entweder man erwärmt Wasser, das Thermometer steigt, bleibt endlich stehen. Eine neue Tatsache. Man verfolgt weiter, gelangt zum Begriff der fixen Temperatur beim Sieden usw. Oder man hält sich zunächst an die Erscheinung der Ausdehnung, wobei uns die (gleichmäßige) Teilung des Thermometers vorerst nur ein Maß für diese ist. Man fragt nach der Ausdehnung anderer Körper (technisch am einfachsten Wasser, Spiritus, Luft). Man erkennt die Verschiedenartigkeit der Ausdehnung, sowie daß daher

zur Festlegung unseres Temperaturmaßes die Bezugnahme auf einen bestimmten Körper nötig ist. Leicht kann hier das anomale Verhalten des Wassers eingeschaltet werden. Weiteres Erhitzen von Wasser, als bei dem ersten Versuch führt dann zum Siedevorgang. Dieser bietet dem Schüler eine Fülle von Erscheinungen. Er wird die Unsicherheit der Wassertemperatur, die Bestimmtheit der Dampftemperatur feststellen. Damit ist der erste Fixpunkt gewonnen. Analogie führt zum Schmelzvorgang und zweiten Fixpunkt. Beide zusammen bilden die Grundlage des Temperaturmaßes; unsere Thermometerteilung gewinnt ihre eigentliche Bedeutung. Nun ist zum Begriff der Wärmemenge überzuleiten. Bisher sahen wir nur, daß der Brenner Wasser erwärmt. Wird immer beim Anwärmen von Wasser mit gleichem Brenner der gleiche Thermometerstand erreicht? Man variiert die Wassermenge; die Erwärmungen verändern sich ebenfalls; aber das Produkt Wassermenge und Erwärmung bleibt gleich. Wie erwärmt sich eine andere Flüssigkeit? Diese Versuche liefern das Wärmemengenmaß. Dessen Sinn wird erst durch wiederholte Versuche klar. Wir erinnern an den Siedeversuch. Wohin geht die Wärme, wenn das Thermometer nicht mehr steigt? Man beobachtet gleichzeitig Dampfbildung. Welche Wärmemenge nimmt 1 g Dampf mit? Kann sie wieder daraus hervorgeholt werden? (Verdampfungs-Kondensationswärme). Leicht reiht sich hier die Schmelzwärme an, usw. Natürlich gibt es auch andere Wege, die zu den wichtigsten Erscheinungen führen; nur ein Beispiel sollte gegeben werden. Sind nun die Erscheinungen genau bekannt, dann erst könnte vielleicht von den Vorstellungen, die man sich über den Verdampfungsvorgang macht, gesprochen werden. Es bleibt aber immer bedenklich. Denn selbst wenn der Lehrer die Theorie des Vorgangs gründlich kennt: „Das beste, was Du wissen kannst, darfst Du den Buben doch nicht sagen". Oberflächlichkeit aber ist weniger als nichts. Ich glaube, es ist nicht schwer, zu entscheiden, was für das Wissen und die Erziehung des Schülers wertvoller ist: eine unsichere, unkontrollierbare hypothetische Vorstellung oder das Erlebnis eines wirklichen Naturvorganges mit seinen Folgen einer klaren Anschauung und eines lebendigen Begriffes.

Die große Frage nun, die mehr noch wie die über die Richtigkeit dieser Unterrichtsmethode umstritten wird, ist, ob ein solcher Unterricht auch durchführbar ist. Der in großem Maßstab angelegte Münchener Versuch soll dies erweisen. Freilich wird man hier,

wie immer in Unterrichtssachen, erst nach einer nicht zu kurzen Reihe von Jahren ein zuverlässiges Urteil abgeben können. Es ist vor allem auch klar, daß der volle Wert der neuen Methode erst dann zur Geltung kommt, wenn er ganz mit dem „theoretischen" Unterricht verbunden ist. Dieses Ziel war bisher bei dem außerordentlichen Umfang des Münchener Schulorganismus noch nicht zu erreichen. Eines aber dürfte der Versuch mit den achten, d. i. obersten Klassen wohl erwiesen haben, nämlich, daß die technische Gewandtheit der Schüler ziemlich weitgehenden Anforderungen entspricht. Da die technisch schwierigen Versuche meist auch an das Verständnis die größten Anforderungen stellen, dürfte die Grenze des Durchführbaren durch die des Auffassungsvermögens gegeben sein. Voraussetzung ist natürlich eine geeignete Apparatur und Geschick und Arbeitsfreude der Lehrer. Das mit den einfachsten Hilfsmitteln arbeitende System der „Freihand"-Versuche scheint mir für die Schule nicht geeignet zu sein; die Gefahr des Spielerischen ist dabei wohl nicht immer auszuschließen. Die Schule muß ihren Ernst wahren, und wenn wir den Schüler ernsthaft — auch praktisch — beschäftigen, wird die „Arbeits"schule auch wirklich eine Schule der Arbeit sein. Zur Einführung sind methodisch ausgewählte Freihandversuche sicher wertvoll; den Kern des Unterrichtes muß aber der messende Versuch bilden. Man darf aber deshalb nicht in den anderen Fehler verfallen, der Zahl zu großen Wert beizulegen. Zwar muß die Versuchsanordnung wissenschaftlich einwandfrei sein, und ein gewandter und erfahrener Experimentator muß das Resultat soweit richtig erhalten, als es bei den im Interesse der Einfachheit getroffenen Vereinfachungen möglich ist. Vom Schüler wird man das nicht immer verlangen. Bei der Wage, unserem einzigen Präzisionsinstrument wird man allerdings auf genaue Zahlen (etwa $1\,^0/_{00}$) dringen. Bei Wärmeaufgaben dagegen, wo das Wesentliche in der Begriffsbildung liegt, wo andrerseits präzise Messungen einen ungewöhnlichen Aufwand an Mitteln erfordern, kann man sich mit einer Genauigkeit von 5% bis 10% bescheiden.

Die im vorstehenden dargelegten Ansichten über den praktischen Physikunterricht an der Volksschule sind — wenn sie mich im wesentlichen auch schon vor 4 Jahren, als mir der Auftrag zur Einrichtung der Informationskurse für das Lehrpersonal erteilt wurde, leiteten, — das Ergebnis der Erfahrungen in diesen Jahren. Da die Frage nach der Richtigkeit dieser Unterrichtsmethode noch keineswegs allgemein zu ihren Gunsten entschieden ist, scheint es mir

wertvoll, wenn jeder seine Meinungen und Erfahrungen der Allgemeinheit mitteilt. Besonders aber scheint es mir wichtig, dem großen Kreise der an der Volksschule Interessierten die Absichten der neuen Methode darzulegen, da der Versuch, die neue Methode auch an dieser Schulgattung einzuführen, zum ersten Male in München gemacht wurde, und bei der großen Bedeutung der Volksschule für das ganze Volk Klarheit der Ziele vor allem not tut. Den unmittelbaren Anlaß zu diesen Darlegungen bot mir das Erscheinen eines Buches,*) das geeignet ist, über diese Ziele und die Methode irrtümliche Vorstellungen zu verbreiten. Das Vorwort zu diesem Buche könnte den Anschein erwecken, daß es — im Grundgedanken, wie in der Auswahl und Anordnung des Stoffes sich sehr eng an die von mir geleiteten Kurse anschließend — bestimmt sei, über den praktischen Physikunterricht an den Münchener Volksschulen authentischen Aufschluß zu erteilen. Daß dies keineswegs der Fall ist, wird man erkennen, wenn man die Methode des Buches mit dem oben dargelegten vergleicht.

Mit großem Fleiß hat der Verfasser der Lehrbuchliteratur eine stattliche Anzahl von Versuchen entnommen, die der Vorbereitung zu den messenden Versuchen dienen sollen; diese ist sicher, wenn durch gut ausgewählte Übungen erstrebt, sehr wertvoll. In dem einfachen Gebiete der mechanischen Messungen kann man auch wohl mit dem Buche einverstanden sein. In den schwierigeren Teilen aber, der Wärme- und Elektrizitätslehre wurde ein Lehrgang gewählt, der der Absicht des praktischen Unterrichtes direkt entgegenarbeitet, ganz abgesehen davon, daß hier vielfach die völlige Unklarheit über die behandelten Begriffe und zahlreiche sachliche Unrichtigkeiten an die Kritik des mit dem Buche arbeitenden Lehrers große Anforderungen stellen. Daß gleich zu Beginn der Wärmelehre mit dem Thermometer der Begriff des Konstanz des Siede- und Eispunktes dogmatisch eingeführt wird, ein Verfahren, das den Schüler um die selbsterworbene Erkenntnis der fundamentalen Erscheinungen der Temperaturmessung bringt, sei nur nebenbei erwähnt. Viel bedenklicher ist die ausgedehnte Verwendung der vom Verfasser wohl nicht ganz beherrschten Atomhypothese, bzw. der kinetischen Theorie. Die Hypothese von der Unteilbarkeit der Atome ist eine Folge einer langen Entwicklung; immer wieder angezweifelt,

*) Jakob Bauckner, Physikalische Messungen und Wägungen in Schülerübungen, J. C. Huber, Diessen 1910.

immer wieder, — wie erst neuerdings — aus komplizierten Erscheinungen bestärkt, wird sie niemals durch unmittelbare, sinnliche Wahrnehmung zu beweisen sein. Hier wird sie unseren Buben nach einem Zerreißversuch präsentiert und dient nunmehr als Leitfaden zum „Verständnis" der Zustandsänderungen. Wie oberflächlich eine derartige Erklärung ausfallen muß, ersieht man aus einem Satz wie: „In kleineren Mengen ist die Kohäsion der Moleküle noch so stark, daß sie sich zu Tropfen vereinigen". Kann man sich darunter etwas denken, warum gerade in kleineren Mengen die Kohäsion stärker sein soll, als in großen? Ähnliches gilt für die „abstoßenden" Kräfte zwischen den Gasmolekülen, oder von der Ansicht, daß bei der Verdunstung die größere Wärme das Wasser an der Oberfläche „rascher" ausdehnt. Sollte wirklich durch solch unklare Vorstellungen der Bildung und Erziehung des Schülers soviel genützt werden, daß ihm dafür die so interessante und scharfe Beobachtung fördernde genaue Betrachtung des Siedevorganges, der Temperaturunterschiede im Wasser und im Dampf erspart werden kann? Oder gibt die „methodische" Einteilung in die Kapitel: Temperatur, Wärmequellen, Fortpflanzung der Wärme, Wärmemenge u. s. f., durch die, wie die zweimalige, weit getrennte Beobachtung des Siedepunktes, die Trennung der Flüssigkeits- und Luftströmungen von der Ausdehnung, des Wärmemengenbegriffes von der Schmelz- und Verdampfungswärme beweist, das geistige Band zerrissen wird, dem Schüler einen klareren Begriff über den Komplex der Wärmeerscheinungen, als es durch eine allerdings weniger vollständige Gruppierung, wobei aber ein Versuch sich aus dem andern entwickelt, geschehen könnte? Das ist eine den ältesten dogmatischen Lehrbüchern der Physik entnommene Methodik, nicht eine solche, die das lebendige Wachsen der Erkenntnis aus der Erfahrung mit sich bringt.

Ganz schlimm aber wird es bei der Einführung der Elektrizität. Auf Grund zweier durchaus nicht einwandfreier und eindeutiger Vorversuche wird eine Theorie der Elektrizitätserregung durch Berührung vorgetragen, die durch Oberflächlichkeit — ist dem Schüler doch noch die erst viel später zu beobachtende chemische Wirkung des Stromes ganz unbekannt — wie durch eine für ein Lehrbuch wirklich originelle Unrichtigkeit in wissenschaftlichem Sinne gleich ausgezeichnet ist. Ist der Vorgang der Entstehung der elektromotorischen Kraft durch Berührung, das Heben von Elektrizität auf ein höheres Potential durch die Berührung so schwierig, daß er

dem Lehrer unklar bleibt, wie kann man dem Schüler den Eingang zu den elektrischen Erscheinungen durch eine solche Mauer — die der naive Geist des Schülers glücklicherweise einfach überspringen würde — verbauen! Hier kann nur das Tatsächliche die Grundlage des Verständnisses sein, und viel Tatsachen müßte ein Schüler erfahren haben, bis er auf dieser Grundlage ein Verständnis der elektrischen Erscheinungen aufbauen kann, das unseren heutigen Vorstellungen einigermaßen entspricht. Wir müssen viel bescheidener sein, und uns zufrieden geben, wenn er die Wirkungen des für ihn einfach vorhandenen Stromes kennt, und mit einigen festen Vorstellungen von Stromstärke, Spannung und Widerstand in das von der Elektrizität beherrschte praktische Leben hinaustritt. Noch viel mehr als in der Wärmelehre gilt hier, daß wir mit abstrakten und oberflächlichen Vorstellungen dem nach Anschauung hungernden Gemüt des Kindes Steine geben, statt Brot. Nur die Kenntnis realer Tatsachen kann ihm nützen, falsche Vorstellungen können ihm nur schaden.

Zum Schlusse noch ein Punkt, mehr äußerer Art, aber von großer Wichtigkeit. Über praktischen Physikunterricht ist schon viel am Schreibtisch geschrieben worden, vielleicht schon zuviel. In praktischen Dingen kann nur die Praxis entscheiden. Die Münchener Schulverwaltung hat trotz vielen Widerstandes den praktischen Physikunterricht an ihren Volksschulen eingeführt. Die Bedeutung dieser Tat liegt nicht allein darin, daß dadurch die Münchener Volksschule einen Vorsprung vor allen Schulen des Reiches erlangt hat, es kommt ihr eine weit größere Bedeutung dadurch zu, daß die Möglichkeit der Einführung dieses Unterrichtes auf der Elementarstufe für Deutschland bewiesen wurde, und dies gibt allen Anhängern der modernen Unterrichtsmethode eine wirksame Waffe im Kampfe um die Eroberung aller Schulgattungen. Die wesentliche Voraussetzung für die Durchführung des Unterrichtes ist aber der Beweis seiner Möglichkeit. Diesen für die Elementarstufe zu bringen ist nicht so einfach; es genügt nicht, zu diesem Zweck Lehrbücher der Physik zu exzerpieren. Die Versuche, die der Elementarschule zugewiesen werden, müssen vollkommen sicher gehen, umsomehr, als dem so vielseitig in Anspruch genommenen Lehrpersonal der Volksschulen nur in Ausnahmefällen zugemutet werden kann, selbständig Versuche auszuprobieren und einzuführen. Jeder, der dies einmal ernsthaft versucht hat, weiß, daß hierzu eine ausgedehnte und vielseitige, nur durch langjährige Arbeit zu erwerbende

physikalische Erfahrung gehört, kaum weniger, als zur Inangriffnahme einer wissenschaftlichen Arbeit, zu der alle technischen Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Peinliche Durcharbeitung der Versuche, genaue Anpassung der Apparatur und eingehende Vorschrift über ihre Benutzung ist unerläßlich. Ein gewandter und mit dem Stoff vertrauter Lehrer wird leicht zu vermeiden wissen, daß sein Unterricht dadurch einen engherzigen Zug erhält, zumal auch hier wachsende Erfahrung zunehmende Freiheit erlauben wird. Von solchen unentbehrlichen Angaben hält sich nun das Buch ganz frei. Einfache Freihandversuche oder Übungen an der Wage werden immer ausführbar sein. Bei den beschriebenen Wärmeversuchen ist dies, sofern man den Angaben des Buches folgt, schon nicht mehr durchaus der Fall; wenigstens wird man nicht das Resultat erhalten, das sich auf dem geduldigen Papier herausrechnen ließ. Sollte aber ein eifriger Lehrer versuchen, die angeführten messenden Aufgaben der Elektrizitätslehre durchzuführen, so würde ihm bald der Mißerfolg seiner Bemühungen jede Lust an der Weiterarbeit auf dem Gebiete der praktischen Physik rauben. Darin liegt aber die zweite Bedenklichkeit des Werkes. Jeder Mißerfolg eines Einzelnen muß heute die schwerste Schädigung der jungen Bewegung bedeuten; eine Schädigung, die jeder Freund der Bewegung — und ich glaube nicht zu irren, wenn ich den größeren Teil der in München mit der Durchführung ihrer schweren und verantwortungsvollen, aber auch dankbaren Aufgabe betrauten Lehrkräfte dazu zähle — aufs tiefste wird bedauern müssen.

Aus den dargelegten Gründen fühle ich mich zu dieser Abwehr genötigt. Mit herzlicher Freude muß jede Mitarbeit an der Aufgabe einer lebensvollen Gestaltung des Physikunterrichtes begrüßt werden; wenn aber dieser Aufgabe direkt entgegengearbeitet wird, und wenn der Physikunterricht in der Stadt, in deren Unterrichtsbetrieb alljährlich soviele Gäste aus aller Welt Einsicht nehmen, in solch irreführender Weise dargestellt wird, so muß dem entgegengetreten werden. Der Verfasser des Buches hat es unterlassen, zu erwähnen, daß er wohl die Anregung zu seinem Werk den von mir geleiteten Kursen entnommen hat. Ich danke ihm dafür. Ich müßte mich dagegen verwahren, der Münchener Lehrerschaft etwas als eine neue Unterrichtsmethode vorzutragen, was nur alter Wein in neuen Schläuchen ist.

Das Unmittelbare und die Pädagogik.

Ein Beitrag zu einer philosophischen Grundlegung der Pädagogik.

Von Paul Henkler, Seminaroberlehrer in Rudolstadt.

(Schluß.)

C. Einige historische Anmerkungen zur Grundlegung der Pädagogik.

Die bisherigen Auseinandersetzungen geben uns Maßstäbe, mit denen wir vorhandene Bearbeitungen der wissenschaftlichen Pädagogik auf ihre Grundlegung hin prüfen können.

Es sollen im folgenden kurze Anmerkungen gegeben werden, die hoffentlich zur Weiterarbeit auf diesem bisher wenig beachteten Gebiete anregen.

In den meisten Lehrbüchern der Pädagogik findet man, wenn man nach der Grundlegung der Erziehungswissenschaft fragt, folgende Antwort: Das Ziel wird der Pädagogik durch die Ethik gewiesen; die Mittel werden durch die Psychologie bestimmt. Mit dem ersten Teile dieses Satzes wollen wir uns jetzt nicht beschäftigen; wir haben ihm früher in einem erweiterten und veränderten Sinne zugestimmt. Wir wollen hier alles Gewicht auf den zweiten Teil legen, also auf die Grundlegung der Pädagogik durch die Psychologie, weil in der Gegenwart fast durchweg die genannte Beziehung zwischen Pädagogik und Psychologie anerkannt*),

---

*) R. Seyfert, Schuldirektor, („Umschau über den heutigen Stand die Volksschulmethodik" usw., Deutsche Schule V, 1901, Seite 461): „Die allgemeine Didaktik sollte eigentlich nur angewandte Psychologie sein."

Beetz, („Einführung in die moderne Psychologie", Osterwieck 1900), Seite 6: „Die Psychologie ist das Auge der Pädagogik. Nur soweit dies Auge klar sieht, wird die Pädagogik selbst klar und durchsichtig sein."

Prof. Just (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1905, Seite 258) nennt die Psychologie eine Wegweiserin für die Pädagogik.

Benno Erdmann („Die Psychologie des Kindes und die Schule", Bonn 1901) warnt zwar vor der Überschätzung der Kinderpsychologie, hält aber doch (Seite 44) die Psychologie für eine Grundwissenschaft der Pädagogik.

Prof. L. Strümpell („Psychologische Pädagogik", Leipzig 1880, Seite V): „Die geistige Entwicklung des Kindes geschieht auf gleicher Grundlage nach denselben Gesetzen, nach denen die Bildung des Erwachsenen ihren Inhalt und ihre Form erreicht hat, und deshalb ist es erlaubt, das, was die Psychologie von den Endgliedern der Entwicklung und von der Art und Weise der zeitlichen Entstehung derselben kennt und lehrt, auch auf die Anfangsglieder der Entwicklung im Kinde zu übertragen."

in der vorliegenden Abhandlung dagegen die Befreiung der Pädagogik von der Herrschaft der Psychologie gefordert und begründet worden ist. Auch Pestalozzi wird meistens zu denen gezählt, die die Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik fordern. Wir werden später sehen, daß dies zu Unrecht geschieht, daß vielmehr der Altmeister der Pädagogik gesondert steht und in seiner Nähe der bedeutendste der jetzt lebenden pädagogischen Theoretiker, Natorp. Wir stellen deshalb einem ersten Abschnitt, der geschichtliche Anmerkungen zum Psychologismus in der Pädagogik enthält, einen zweiten gegenüber, in dem Pestalozzis und Natorps Stellung angedeutet wird.

I. Der Psychologismus in der Pädagogik.

Den meisten Pädagogen schien und scheint die Psychologie eine unentbehrliche Grundlage ihrer Wissenschaft und ihrer Tätigkeit zu sein. Man schließt — wir wiederholen es — so: Die Pädagogik soll zeigen, wie der Erzieher das Seelenleben seines Zöglings in der Richtung des (angeblich nur durch die Ethik gesteckten) Zieles beeinflussen kann. Das kann die Pädagogik aber nur auf Grund einer eingehenden Kenntnis des kindlichen Seelenlebens, also auf der Grundlage der Seelenwissenschaft, der Psychologie.

Wir wissen aus den Darlegungen des ersten Teiles, daß dieser scheinbar so einfache, sichere Schluß ein Trugschluß ist.

An zwei Beispielen sei der Psychologismus aufgezeigt, an der pädagogischen Richtung, die den Namen Herbart und Ziller folgt, und an der, die sich experimentelle nennt. Beide Richtungen sind in manchen Beziehungen einander entgegengesetzt und haben sich schon recht lebhaft bekämpft. Eins eint sie jedoch: der Psychologismus.

1. Herbart und die Herbart-Zillersche Schule.

Man nennt zumeist Herbart und Ziller in einem Atem und meint, die Ansichten der Herbart-Zillerschen Schule seien die folgerichtige Fortführung Herbartischer Ideen. Daß diese Meinung nicht ganz richtig ist, zeigt sich deutlich in der philosophischen Grundlegung der Pädagogik.

Die Meinung Herbarts über die Grundlegung der Pädagogik wollen wir hauptsächlich nach seinen beiden pädagogischen Hauptschriften dar-

---

Auch Prof. Th. Ziegler („Allgemeine Pädagogik", Leipzig 1901), der die Herbartische Pädagogik als „unsäglich ledern und auf die Dauer immer unfruchtbarer geworden" bezeichnet (Seite 2), steht, was die Frage nach den Grundwissenschaften der Pädagogik betrifft, auf demselben Boden wie Herbart. Seite 4: „Die Pädagogik ist Wissenschaft, weil ihre Basis in der Psychologie fest gegründet ist.

Dr. O. Meßmer („Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode" und „Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden", Leipzig 1905) ist vom Psychologismus ebenfalls nicht losgekommen, obwohl er wenigstens die Verstandesbildung nach logischen Methoden geschehen lassen will. Vgl. die Beurteilungen der Meßmerschen Bücher in der „Deutschen Schule" 1906 (Seite 465 bis 487) und in der „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik" 1907 (Seite 189 ff). — Dies eine kleine Auswahl in bunter Folge!

stellen, die auch in der Herbartischen Schule fast die einzigen Stützpunkte bilden, nach der „Allgemeinen Pädagogik", die im Jahre 1806, und dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen", der 1835 zuerst und 1841, in Herbarts Todesjahr, in ergänzter Fassung erschien. Doch auch die dazwischen liegenden pädagogischen Schriften sollen, soweit es nötig ist, Beachtung finden.

Auf bloße Erfahrung darf sich der Erzieher nicht stützen. Das hat Herbart an vielen Stellen klar ausgesprochen. Man vergleiche zum Beispiel in der „Allgemeinen Pädagogik", Seite 119 f. *) („Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter" usw. Dem Erzieher ist es also so gut wie unmöglich, die Zweckmäßigkeit pädagogischer Maßnahmen an ihrem Erfolge zu prüfen) und die erste Vorlesung über Pädagogik, Seite 439 f. im ersten Band („Daher, wer ohne Philosophie an die Erziehung geht, sich so leicht einbildet, weitgreifende Reformen gemacht zu haben, indem er ein wenig an der Manier verbesserte"). Der Erzieher bedarf vielmehr der Wissenschaft, der Pädagogik.

Über das Programm, das Herbart für die Bearbeitung dieser Wissenschaft entwirft, finden wir in der Allgemeinen Pädagogik, Seite 122 f., folgende wichtige Stelle: „Mit welcher Absicht der Erzieher sein Werk angreifen soll: diese praktische Überlegung, allenfalls vorläufig detailliert bis zu den Maßregeln, die wir nach unsern bisherigen Einsichten zu erwählen haben, ist mir die erste Hälfte der Pädagogik. Gegenüber sollte eine zweite stehen, in welcher die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt würde. Aber eine solche zweite Hälfte ist bis jetzt ein frommer Wunsch; sowohl wie die Psychologie, worauf sie fußen müßte. Die erste Hälfte gilt allgemein für das Ganze, und ich muß mir wohl gefallen lassen, diesem Sprachgebrauch zu folgen." Aus dieser Stelle (und noch anderen, zum Beispiel Seite 218, Abschnitt 29; Seite 221, Abschnitt 11) folgt unzweideutig, daß Herbart in der Allgemeinen Pädagogik auf eine psychologische Grundlegung verzichtet, und zwar, wie es scheint, aus Not: die Psychologie, auf der die theoretische Pädagogik fußen müßte, „ist bis jetzt ein frommer Wunsch". Die wenigen psychologischen Erörterungen (zum Beispiel Seite 246, Abschnitt 8) werden gewiß nicht als eine psychologische Grundlegung der Pädagogik anzusprechen sein; am allerwenigsten würde Herbart sie als solche bezeichnen. Dennoch macht die „erste Hälfte", wie sie in der Allgemeinen Pädagogik vorliegt, durchaus den Anspruch auf die Bezeichnung als Wissenschaft (man vergleiche im II. Band der Mannschen Ausgabe, Seite 286 oben), und Herbart erkennt also eine Pädagogik, die nicht in Psychologie gründet, doch als Wissenschaft an, was ihn von den sogenannten Herbartianern wesentlich unterscheidet.

*) Die angeführten Seitenzahlen beziehen sich, soweit nichts anderes vermerkt ist, auf Herbarts Pädagogische Schriften, herausgegeben von Bartholomäi, neu bearbeitet von E. v. Sallwürk, verlegt bei Beyer und Mann, Langensalza, 6. Auflage 1896.

Vor der Veröffentlichung des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen" im Jahre 1835 hatte Herbart der wissenschaftlichen Welt sein psychologisches System überreicht, im Jahre 1816 in dem „Lehrbuch zur Psychologie" und 1824 bis 25 in der „Psychologie als Wissenschaft", und man wird vermuten, daß er in dem „Umriß pädagogischer Vorlesungen" jene „zweite Hälfte" der Pädagogik geschaffen habe, jene Pädagogik, die „auf Psychologie fußen müßte" und die er im Jahre 1806 nicht schreiben konnte, weil die Psychologie damals ein frommer Wunsch war. Trifft diese Vermutung zu?

Man wird rasch den § 2 (Seite 284) anführen: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und Hindernisse," und den Schluß von § 6, wo vom Erzieher gefordert wird, es solle ihm „die Psychologie stets gegenwärtig sein".

Hat Herbart aber wirklich „den Zusammenhang zwischen den grundlegenden — psychologischen — Prinzipien und den daraus abzuleitenden Theorien klar gelegt und zu einem geschlossenen pädagogischen System vereinigt", wie zum Beispiel W. Rein meint? (Vgl. Reins Abhandlung „Einige Betrachtungen über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer objektiv gültigen Unterrichtsmethode", in den „Lehrproben und Lehrgängen" XXII, Seite 17.) Sehen wir näher zu!

In der ersten Ausgabe des Umrisses ist die Pädagogik jedenfalls noch nicht prinzipiell auf Psychologie aufgebaut, und zwar nach dem zuverlässigsten Urteil, nach dem Herbarts selbst. Im Vorwort zur ersten Ausgabe ist zu lesen: Eine der frühesten Schriften des Verfassers unter dem Titel: „Allgemeine Pädagogik" hat bisher als Leitfaden zu Vorlesungen gedient. Der Lauf von beinahe drei Jahrzehnten brachte manches mit sich, was Stoff zu Nachträgen geben könnte. Ob sich noch Muße genug finden wird, um solche Nachträge, welche besonders mit Psychologie zu verknüpfen wären, nach Wunsch auszuarbeiten, muß für jetzt dahingestellt bleiben."

Aber auch die zweite Ausgabe des Umrisses holt die psychologische Begründung nicht nach, wie aus der Mannschen Ausgabe, die die neu hinzugekommenen Stücke kenntlich macht, leicht zu ersehen ist.

Der Umriß enthält ja mannigfache psychologische Erörterungen; ich verweise zum Beispiel auf die §§ 71 ff., 77, 81, 91, 118, 129, 294. Vor allem bestehen sie darin, daß Herbart das Wollen, von dem er ausgeht (vgl. „Charakterstärke der Sittlichkeit"), sofort als ein psychologisches Objekt auffaßt, anstatt es als etwas Unmittelbares, von psychologischen Theorien ganz Unabhängiges gelten zu lassen. Da er in seiner Psychologie die Vorstellungen als etwas „Erstes" betont, sucht er das Wollen umzudeuten und in eine Art des Vorstellens zu verwandeln: Wollen ist ihm das mit dem Bewußtsein der Erreichbarkeit verbundene Vorstellen. Es war natürlich das gute Recht des Psychologen, solche Objektivierung vorzunehmen; nur ist diese Objektivierung für den Pädagogen nicht so unentbehrlich, wie Herbart glaubte, sondern sie geht ihn gar nichts an.

Alle diese psychologisch-pädagogischen Untersuchungen und Andeu-

tungen Herbarts*) zeigen nur, daß er dem Psychologismus huldigt; aber niemand wird behaupten können, daß in ihnen eine prinzipielle Begründung der Pädagogik durch Psychologie vorliegt. Die müßte vor aller Pädagogik, vor der Darlegung des pädagogischen Gedankengebäudes als Grundlegung für dieses erfolgen.

Auch das zweite Kapitel des „Umrisses": „Von der psychologischen Begründung" enthält nicht die gewünschte Grundlegung. Man erkennt dies am einfachsten so, daß man den Umriß und besonders das zweite Kapitel mit der Allgemeinen Pädagogik vergleicht: in beiden Schriften finden sich psychologische Erörterungen gleicher Art, und doch sagt Herbart ausdrücklich, daß er in der Allgemeinen Pädagogik auf die psychologische Grundlage verzichte, und es ist nicht einzusehen, wie man von dem gleichartigen Umriß annehmen kann, er biete etwas prinzipiell Neues, nämlich jene „zweite Hälfte" der Pädagogik, die auf Psychologie prinzipiell fußende. Auch in der Literatur vermißt man einen Hinweis auf einen grundsätzlichen Unterschied zwischen beiden Schriften. (Vgl. E. v. Sallwürk sen., „Herbarts Allgemeine Pädagogik", Deutsche Schule X, 1906, Seite 740: „Das Befremden, das viele Leser der Allgemeinen Pädagogik befällt, rührt zum Teil von der Form der Darstellung, von der immer nur in Andeutungen gezeigten philosophischen Grundlage, aber auch von dem mangelnden Zusammenhang dieser Erziehungslehre mit der Psychologie her, auf die sie aufgebaut werden sollte. Herbart hat diesen Mangel gefühlt und seinem Umriß pädagogischer Vorlesungen einen wertvollen psychologischen Abschnitt eingefügt; aber die Konstruktion seines Erziehungssystems hat der so außerordentlich konservative Philosoph nicht geändert." Natorp meint — in den „Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik", Seite 385, Herbarts „Allgemeine Pädagogik" habe im „Umriß" „zwar Erweiterung, aber fast nur formale Änderung erfahren".)

Ich muß mich ganz dem Urteil Ziehens („Das Verhältnis der Herbartischen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie", Berlin 1900) anschließen: Die Herbartische Pädagogik steht „durchaus nicht in einer logisch-notwendigen Verbindung mit den psychologischen Prinzipien und Methoden Herbarts". (Allerdings lehne ich die Forderung Ziehens ab, die Pädagogik auf die physiologische und experimentelle Psychologie zu gründen.)

Vor allem spricht die Geschichte dagegen, daß Herbarts Pädagogik mit seiner Psychologie eng verknüpft sei: seiner Psychologie, die besonders durch die Auffassung der Vorstellungen als Tätigkeiten oder Kräfte gekennzeichnet wird, wird von den Psychologen heute fast nur noch historisches Interesse entgegengebracht (vgl. Ziehens Urteil in der eben genannten Schrift); seine Pädagogik dagegen, die in den wesentlichen und besten Stücken Kunstlehre ist, wird noch lange den Erziehern eine willkommene

*) Man wolle in den vorliegenden „Anmerkungen" nicht eine ausführliche Darstellung der philosophischen Begründung der Pädagogik, wie sie Herbart versucht hat, erwarten, sondern nur eine Zusammenstellung dessen, was Herbart über diese Begründung gesagt hat. Die eingehendste Kritik der philosophischen Begründung bei Herbart hat Natorp gegeben. Vgl. besonders seine „Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik" (Stuttgart 1907), I. Band, Abhandlung VII—IX.

Stütze bieten. Wie wäre das möglich, wenn ihre Verbindung mit Psychologie eine enge, notwendige wäre?

Schließlich sei kurz gezeigt, wie in Herbarts Pädagogik, da sie zum Teil Kunstlehre ist, auch das Unmittelbare, das mit Psychologie nichts zu tun hat, vielmehr durch jede psychologische Objektivierung zerstört wird, zu seinem Rechte kommt. Wir wundern uns hierüber nicht: Herbart hatte über zwei Jahre lang (1797 bis 1799) als Hauslehrer innigen Umgang mit seinen Zöglingen, — die Berichte an Herrn von Steiger zeugen davon, und die Erfahrungen, die er da sammelte, sind natürlich der „Allgemeinen Pädagogik" sehr zugute gekommen, zumal er dies Buch schrieb, bevor „die Frische der Erinnerung an seine Praxis" verloren gegangen war. (Vgl. „Über meinen Streit mit der Modephilosophie", Werke III herausgegeben von Kehrbach, Seite 342.)

Allgemeine Pädagogik, Seite 122: „Niemals aber würde sie" (nämlich die Psychologie) „die Beobachtung des Zöglings" (das heißt: die nicht reflektierende Beobachtung der unmittelbaren „seelischen" Wirklichkeit, das unmittelbare Sichhineinfühlen in die „Seele" des Zöglings) „vertreten können; das Individuum kann nur gefunden" (unmittelbar und als etwas Unmittelbares vorgefunden), „nicht" (aus der Psychologie) „deduziert werden. Konstruktion des Zöglings a priori ist daher an sich ein schiefer Ausdruck und für jetzt ein leerer Begriff, den die Pädagogik noch lange nicht einlassen darf."

Lassen wir uns durch das „noch lange nicht" — nicht stören! Nicht nur für Herbart, auch für seine zahlreichen Nachfolger ist dieser Begriff leer g e b l i e b e n, soviel er auch gebraucht wird. Wir werden noch darauf zurückkommen.

Herbart gebraucht das Wort psychologisch häufig nicht im Sinne der (objektivierenden) Psychologie, sondern im Gegenteil als einen Ausdruck für die unmittelbare Beobachtung. Seite 122 der Allgemeinen Pädagogik lesen wir: „Psychologischen Blick hat jeder gute Kopf — insofern, als ihm daran gelegen ist, menschliche Gemüter zu durchschauen." Es ist ganz klar, daß Herbart hier nicht den psychologischen Blick meinen kann, der durch die Beschäftigung mit der Psychologie (die ja nach Herbarts Meinung noch gar nicht existiert) entstehen kann. Und wenn Herbart (zum Beispiel Seite 127, 203) von psychologischer Wahrheit redet, so dürfen wir ihm, dem klaren Denker, doch nicht die Meinung zutrauen, daß die Psychologie über die Wahrheit oder Unwahrheit von irgend etwas entscheiden könne. (Man vergleiche Aphorismen zur Pädagogik, Seite 391, Abschnitt 31.) Nein, auch hier braucht Herbart das Wort psychologisch in dem Sinne, wie man von psychologischer Wahrheit einer Dichtung spricht. Dieser doppelte Sinn des Wortes psychologisch ist von den Anhängern Herbarts nicht beachtet und deshalb die Ursache vieler Unklarheiten geworden.

Hat Herbart in den pädagogischen Schriften, die zwischen dem Erscheinen der „Allgemeinen Pädagogik" und dem des „Umrisses" geschrieben sind, die psychologische Begründung der Pädagogik durchgeführt?

An vielen Stellen äußert er sich über Beziehungen zwischen Pädagogik und Psychologie; es seien nur die wichtigsten angeführt.

(„Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz", 1814, Seite 257:) Es ist Herbarts „Überzeugung, daß ein großer Teil der ungesunden Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben . . . müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei."

(„Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik", 1831/32, S. 324:) Eine psychologische Theorie ist dem Lehrer „Bedürfnis, wofern er nicht seinem Unterrichte eine ihm selbst unbegreifliche Zauberkraft zumutet". (Seite 339:) „Eine von den wichtigsten Proben wahrer . . . Psychologie besteht gerade darin, daß sie das pädagogische Kausalverhältnis begreiflich macht."

(„Rezension der Erziehungslehre von Schwarz", 1832, Seite 352:) Der Pädagog muß fragen: „erstlich, wozu soll der Zögling gebildet werden? zweitens, durch welche Mittel? Das heißt, die Pädagogik ruft einerseits die Ethik, andererseits die Psychologie zu Hilfe."

Dagegen: („Aphorismen zur Pädagogik", Seite 391:) „Psychologische Pädagogik ist rein theoretisch, und da sie das Erziehen bloß als eine Tatsache ihrer Möglichkeit nach erklärt, so macht sie jedes schlechte Verfahren und sein Wirken ebenso begreiflich als das rechte. Da sie nun den Unterschied des Rechten und Verkehrten eigentlich ignoriert: so ist sie jedem brauchbar, damit er sein Tun im Spiegel sehe . . . Psychologische Pädagogik ist demnach gar nicht reformatorisch, sie ist bloß aufklärend."

Man beachte besonders das treffende Urteil: die psychologische Pädagogik ignoriert den Unterschied des Rechten und Verkehrten. Wie kann diese Pädagogik dem Erzieher helfen, die rechten Mittel zu wählen und die verkehrten auszuschließen? (Man vergleiche dagegen die vorhin angeführte Stelle aus den „Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz"!) —

Überblicken wir die Äußerungen Herbarts über das Verhältnis von Pädagogik und Psychologie, so müssen wir folgendes feststellen*). Herbart wünscht an vielen Stellen eine Begründung der Pädagogik durch Psychologie; er spricht aber auch aus, daß sein Wunsch ein frommer Wunsch ist. Und tatsächlich hat er nirgends jene Begründung prinzipiell durchgeführt, wenn auch seine pädagogische Kunstlehre hier und da mit psychologischen Erörterungen verbunden ist. — Hat Herbart einesteils eine psychologische Pädagogik gefordert und von ihr sehr viel erwartet, so hat er andernteils klar ausgesprochen, wie wenig der Erzieher mit einer solchen Pädagogik anfangen könnte; wie er vielmehr zu den Schülern eine andere Stellung einnehmen muß als die des beobachtenden und objektivierenden Psychologen. Ferner spricht Herbart einer Pädagogik die Eigenschaft, Wissenschaft zu sein, nicht deshalb ab, weil sie nicht auf Psychologie fußt. —

Die Nachfolger Herbarts haben auf jene Forderung einer psychologisch

*) Auch Herbarts „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" können nicht zu einem andern Urteil führen.

zu begründenden Pädagogik das Hauptgewicht gelegt und Herbarts Meinung über das Unvermögen einer solchen Pädagogik nicht genügend beachtet. Sie sind in der Nachfolge also sehr einseitig.

Ferner verwischt sich bei ihnen der Unterschied zwischen der „ersten" und „zweiten Hälfte" der Pädagogik, der schon bei Herbart nirgends klar durchgeführt wird, immer mehr. Während aber Herbart die „erste Hälfte" als das Ganze nahm (vergleiche „Allgemeine Pädagogik, Seite 122), glauben seine Nachfolger in der „zweiten Hälfte" das Ganze sehen zu müssen, das heißt, sie erkennen nur die Pädagogik als Wissenschaft an, die bei der Auswahl der Mittel die Psychologie befragt. Hierin liegt ein großer Unterschied zwischen dem Meister und seinen Jüngern, ein Unterschied, der bisher nicht beachtet worden ist. —

Mit den Nachfolgern Herbarts haben wir uns jetzt zu beschäftigen. Es sind deren so viele — das Büchlein „Herbart und die Herbartianer" von Thilo, Flügel, Rein und Rude (Langensalza 1897) legt davon Zeugnis ab — daß in unserm Zusammenhang nur die wichtigsten erwähnt werden können: Ziller und Rein. Ziller wollen wir nur ganz kurz betrachten, da sein direkter Einfluß gerade noch in unsere Zeit hineinreicht, aber nicht mehr sehr lange vorhalten wird, mit Rein dagegen eingehender, weil sein Einfluß noch lange Zeit zu verspüren sein wird.

Ziller beschränkt sich grundsätzlich auf Herbarts „zweite Hälfte" der Pädagogik und will ihr Ziel mit Hilfe der Ethik, ihre Mittel durch die Psychologie bestimmen.

„Allgemeine Pädagogik", 3. Auflage, herausgegeben von Dr. Just, Seite 28: „Was wir bei dem Zögling erreichen wollen und sollen, ist in der Ethik, wie wir wissen, bestimmt und deutlich vorgezeichnet". . . Die Psychologie lehrt die Prinzipien, „nach denen die Mittel zu wählen, nach denen die Bedingungen und Schwierigkeiten zu überlegen sind." Somit ist die Pädagogik „eine Anwendung der Psychologie auf die ethische Aufgabe, die bei dem Zögling gelöst werden soll".

Diese Verknüpfung der Pädagogik und Psychologie ist nach Zillers Ansicht möglich, weil „die wissenschaftliche Psychologie gestattet, Ursachen auf Wirkungen zu berechnen" („Allgemeine Pädagogik", Seite 100). Denn „auch im Innern des Menschen haben, wie in der äußern Natur, bestimmte Ursachen bestimmte, notwendige Wirkungen, und die geistigen Kräfte, die als Ursachen wirken sollen, lassen sich auf die Wirkungen, die da sein sollen oder nicht da sein sollen, berechnen" (ebenda, Seite 29). Deshalb braucht der Erzieher „auch nicht in Ungewißheit darüber zu schweben und mit banger Erwartung dem entgegen zu sehen, was wohl werden möge, wie der Zögling die Einwirkung aufnehme, welchen Einfluß, welche Nachwirkung sie hervorbringen werde; der Zögling wird vielmehr in die Notwendigkeit versetzt, in einer bestimmten Richtung fortzugehen. Sein Inneres muß sich unfehlbar" (!) „nach den von uns aufgewendeten Kräften und Mitteln richten, soweit wir es überhaupt durch die uns zu Gebote stehenden Mittel und Kräfte beherrschen können. Es mag sich vielleicht" (!) „manches bei unserm Zögling entwickeln, worüber wir keine Gewalt haben, und vielleicht gebrauchen wir auch nicht die rechten zureichenden Mittel, um die Herrschaft über seine Natur zu erlangen;

aber die von uns wirklich im Geiste der Psychologie aufgewendeten Mittel versetzen den Zögling in eine Aktion und Reaktion, die ihrer Natur entspricht, und daraus müssen ganz bestimmte angebbare Folgen resultieren."

Herbart hatte vorsichtig geurteilt: „Konstruktion des Zöglings a priori ist . . . an sich ein schiefer Ausdruck und für jetzt ein leerer Begriff, den die Pädagogik noch lange nicht einlassen darf." Ziller aber läßt ihn sorglos ein und verkündet die Unfehlbarkeit des Pädagogen, sofern er vom heiligen Stuhle der Psychologie aus spricht. — Erstarrung in Dogmen und Unduldsamkeit konnten infolgedessen bei Anhängern Zillers nicht ausbleiben. —

Der hervorragendste und wirksamste Vertreter der Herbart-Zillerschen Richtung ist zweifellos Professor Wilhelm Rein. Es ist hier nicht unsere Aufgabe, die geschichtliche Entwicklung seines pädagogischen Gedankengebäudes zu verfolgen; das geschieht hoffentlich in der Zukunft mit der Hochachtung und Liebe, die dieser Mann verdient. — Wir halten uns besonders an die letzte Darstellung seiner Ideen, wie sie in seinem umfangreichen Buche: „Pädagogik in systematischer Darstellung" (Langensalza, Beyer & Mann) vorliegt.

In der philosophischen Begründung der Pädagogik folgt Rein seinem Lehrer Ziller. Trotz der gelegentlichen Bemerkung, daß „die Lösung des Erziehungsproblems alle Teile der Philosophie in Anspruch" nähme (Päd. in syst. Darst. I, Seite 32), hält er daran fest, daß die Pädagogik nur in Ethik und Psychologie zu wurzeln habe. Einige Belegstellen, besonders für den Psychologismus, seien angeführt.

„Päd. in syst. Darst." II, Seite 153: „Wenn bei Feststellung des Erziehungszweckes die Ethik die nötige Weisung gewährt, so wird bei Feststellung der Erziehungswege die Psychologie zum Führer werden, da sie die Prinzipien an die Hand gibt, nach denen die Mittel zu wählen, nach denen die Bedingungen und Schwierigkeiten zu überlegen sind."

Seite 154: „An der Kunst der Erziehung wird aber immer soviel fehlen, als sich ihre Tätigkeit nicht auf eine wohlbegründete, psychologisch-methodische Auffassung zurückführen läßt."

Seite 155: „Soweit es uns an psychologischer Einsicht fehlt, soweit ist auch unser pädagogisches Wissen lückenhaft und in Dunkel gehüllt. Von den Fortschritten, welche die Psychologie macht, sei es, daß sie vom physiologischen Standpunkt, sei es, daß sie von den Tatsachen des Bewußtseins aus ausgebaut wird — von diesen Fortschritten hängt somit auch der Fortschritt in der Pädagogik ab. Erstere hält dem Erzieher immer einen Spiegel vor, worin ihm gezeigt wird, was er recht gemacht oder worin er gefehlt hat". . . (Wir werden hier erinnert an das gegenteilige Wort Herbarts, nach dem die Psychologie den Unterschied des Rechten und Verkehrten ignoriert.)

Es sei genug der Zitate. Ohne Zweifel liegt in Reins Pädagogik der Psychologismus in der konsequentesten Ausbildung vor. Sie will „in Anbetracht der anzuwendenden Mittel angewandte Psychologie sein" (I, Seite 86).

Die grundsätzliche Beurteilung dieses Standpunktes ist schon gegeben

worden und braucht hier nicht wiederholt zu werden. Nur auf einige wichtige Einzelheiten wollen wir unser Augenmerk richten.

Der Psychologismus arbeitet mit der Voraussetzung psychischer Gesetzmäßigkeit, und er muß es tun. Er schließt ja so: Wir wollen das Seelenleben des Zöglings beeinflussen; folglich müssen wir, wenn wir nicht planlos verfahren, sondern sichere Erfolge erzielen wollen, es kennen lernen, das heißt: seine gesetzmäßigen Äußerungen denken können. Über das Seelenleben unterrichtet die Psychologie; folglich hilft sie uns soweit, als sie psychische Gesetzmäßigkeiten aufweist.

Auch Professor Rein vertritt diese Ansicht. Im ersten Band der „Pädagogik in systematischer Darstellung", Seite 85, lesen wir: „Eine Erziehungstheorie ist nur denkbar unter der Voraussetzung, daß unsere psychischen Funktionen und Zustände einer durchgängigen innern Gesetzmäßigkeit folgen. Wir gehen von der Annahme aus, daß in der Beschaffenheit des psychischen Vorganges an sich genommen niemals ein Grund vorliegen kann, das eine Mal so und ein anderes Mal anders zu funktionieren. Die Gesetze, nach denen die Vorstellungen in unserm Bewußtsein mannigfache Verbindungen eingehen und in ihren Assoziationen die merkwürdigen Erscheinungen des reichverzweigten Seelenlebens erzeugen, sind Naturgesetze, gleich fest und stetig, wie jene, nach denen die Himmelskörper ihre mächtigen Bahnen beschreiben."

Diese Annahme psychischer Gesetzmäßigkeit hat Rein nicht zu beweisen versucht, nicht deshalb, weil er die Zweifel an der Richtigkeit dieser weitverbreiteten Annahme nicht gekannt hätte (er verweist zum Beispiel Seite 85 im I. Band auf Münsterbergs Grundzüge der Psychologie, in denen diese Zweifel ausführlich begründet worden sind), sondern wohl deshalb, weil man innerhalb der Darstellung einer Wissenschaft nicht auch alle Begriffe und Meinungen der Hilfswissenschaften nachzuprüfen verpflichtet ist. Immerhin hängt gerade von der Annahme einer psychischen Gesetzmäßigkeit für die psychologische Pädagogik ziemlich alles ab.

Auf welchen psychischen oder psychologischen Gesetzen baut nun Rein seine Wissenschaft auf?

Ich muß gestehen, daß ich trotz langen Suchens in beiden Bänden der „Pädagogik in systematischer Darstellung" — zwar mancherlei psychologische Erörterungen, aber nicht ein psychisches Gesetz gefunden habe, das dieselbe Würde besitze, wie die Naturgesetze, wie jene Gesetze, „nach denen die Himmelskörper ihre mächtigen Bahnen beschreiben." Wir verwundern uns nach den Darlegungen im ersten Teil der vorliegenden Abhandlung nicht über diese Tatsache; es gibt eben keine spezifisch psychologischen Gesetze oder Kausalverhältnisse; folglich wird man in Reins Buche keine finden können. Auch Rein scheint manchmal Zweifel gehegt zu haben. In der „Pädagogik" (erschienen bei Göschen) lesen wir Seite 108 der ersten Auflage: „Wer wollte sich rühmen, im Besitz jener Einsicht zu sein, so daß das Arbeiten des menschlichen Geistes vor ihm ausgebreitet läge, wie das Arbeiten einer kunstvollen Maschine in einer Fabrik?" Dieser von Rein anerkannten Tatsache unseres Nichtwissens gegenüber kann man nur eine zweifache Stellung einnehmen: entweder man verzichtet vorläufig wie Herbart (zum mindesten hat er es in seiner „All-

gemeinen Pädagogik" getan) auf eine psychologisch begründete Pädagogik und wartet mit dieser „Hälfte" der Pädagogik, bis die Psychologie genügend Fortschritte gemacht hat, oder aber man prüft die Meinung, daß man Pädagogik auf Psychologie stützen könne, und gibt sie auf, falls sie sich als unhaltbar erweist. Ein Drittes sollte nicht möglich sein. Rein aber tut weder das Erste, noch das Zweite, sondern versucht, auf dieser unbewiesenen Voraussetzung sein System aufzubauen, soweit er von den Mitteln der Erziehung redet. Selbst die „Führung" wird, wenigstens in der Tabelle im II. Band, Seite 636, unter die Herrschaft der Psychologie getan. —

Wer Reins „Pädagogik in syst. Darst." nicht kennt, wird nach der vorliegenden Kritik vermuten, daß in diesem Werke recht wenig brauchbare Gedanken über die Mittel der Erziehung enthalten seien. Aber diese Vermutung trifft nicht zu. Im Gegenteil! Ich schätze Reins „Pädagogik" als eine Fundgrube pädagogischen Wissens, in der man sich in sehr vielen Fällen ausgezeichneten Rat holen kann. Wie ist solches möglich?

Erstens: Reins Pädagogik ist in erster Linie herausgewachsen aus der praktischen Erfahrung eines Erziehers, der das ist, was wir im ersten Teil als das Ideal einer Erzieherpersönlichkeit geschildert haben, eine große, warme und wärmende Persönlichkeit. Seine Pädagogik enthält deshalb eine Kunstlehre, die zwar durch die vergeblichen Versuche, sie prinzipiell auf Psychologie zu stützen, nicht gewinnen kann, aber als Kunstlehre äußerst brauchbar, von allen vorhandenen Systemen vielleicht am brauchbarsten ist.

Es wird deshalb nicht wunder nehmen, wenn in dieser Pädagogik auch das Unmittelbare an vielen Stellen klar hindurchblickt. In der Einleitung zur Hodegetik (II, Seite 555 ff.) redet Rein von der Wucht des persönlichen Einflusses, der sich von Gemüt zu Gemüt geltend macht, von den Strömen der Liebe, die aus dem Innern des Erziehers quellen, und in der Hodegetik selbst tritt er warm ein für ein Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, wie wir es im ersten Teil schilderten. (Aber es bedeutet eine Verdunkelung, wenn er die Hodegetik prinzipiell der Führung der Psychologie anvertraut.)

Zweitens: Rein leitet seine pädagogischen Forderungen zum Teil tatsächlich aus ewigen Gesetzen des Menschengeistes ab und muß deshalb zu brauchbaren Forderungen kommen; aber diese ewigen Gesetze sind nicht psychologische, wie Rein sie nennt, sondern logische Gesetze.

Ein Beispiel. Den Abschnitt über „die psychologischen Grundlagen des Lernprozesses" (II. Band, Seite 495) leitet Rein so ein: „Durch Pestalozzi waren . . . die Angelpunkte eines psychologisch gerichteten Lehrverfahrens deutlich hervorgehoben worden, die Anschauung auf der einen, der Begriff auf der andern Seite. Zwischen diesen beiden Endpunkten spielt sich der Unterrichtsprozeß ab, worauf auch Kant mit seinem bekannten Satze zielt: ‚Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer". Wir werden bei der Betrachtung der Pestalozzischen Pädagogik sehen, wie seine Methode, die er allerdings eine

psychologische nennt, durchaus logischer Natur ist. Unzweifelhaft ist ferner, daß der angeführte Satz Kants mit Psychologie nichts, gar nichts zu tun hat (in dem Zusammenhang, in dem er bei Kant steht, allerdings auch nichts mit Pädagogik). Kants Stellung zur Psychologie dürfte das zur Genüge beweisen, wenigstens dem, der nicht, wie zum Beispiel Schopenhauer, Kants ganze kritische Arbeit als eine psychologische, als eine „Analyse der Gehirnfunktion" auffaßt.

Daß die bekannten „formalen Stufen des Unterrichts" ebenfalls nicht auf psychologische, sondern auf logische Sätze zu stützen sind, hat Natorp mehrfach (zum Beispiel in seiner „Allgemeinen Pädagogik in Leitsätzen", Marburg 1905, § 11, und in den „Gesammelten Abhandlungen", im I. Band, Seite 415 ff.) dargelegt.*)

Die logischen oder Denkgesetze, sie allein sind die ewigen Gesetze des menschlichen Geistes und nicht nur eben „so fest" wie die Naturgesetze, sondern von viel ursprünglicherer und höherer Bedeutung, da ja auch die Naturgesetze an den logischen Gesetzen daraufhin geprüft werden müssen, ob sie richtig gedacht sind oder nicht.

Natürlich würde der Schaden, den der Psychologismus in Reins Pädagogik angerichtet hat, nicht verschwinden, wenn man an den betreffenden Stellen logisch für psychologisch einsetzt. Es handelt sich nicht um eine Verwechslung von Worten, sondern um einen wesentlichen Unterschied in den Prinzipien und Methoden, und dieser muß in der ganzen Ausführung sich geltend machen.

Blicken wir auf die Anhänger Herbarts zurück! Sie haben die Pädagogik ihres Meisters, was die Prinzipien betrifft, einseitig weitergebildet. Die ganze „erste Hälfte" der Pädagogik lassen sie im Prinzip nicht gelten. Ihre Ausführungen aber sind ganz von dieser „unmittelbaren" Pädagogik: durchsetzt und deshalb äußerst fruchtbar. Namentlich Reins Schriften und die Anregungen, die er als Leiter des Pädagogischen Seminars in Jena gibt, werden noch sehr lange segensreich wirken.

2. Die experimentelle Pädagogik.

Seit einigen Jahren hat die sogenannte experimentelle Pädagogik viel von sich geredet, und viele Lehrer wandten sich ihr zu in der

*) Auch Dr. E. von Sallwürk betont in seinen sehr empfehlenswerten „Didaktischen Normalformen" (Frankfurt a. M. 1901) die logische Begründung der Unterrichtsstufen, wenn er allerdings auch die psychologische Begründung nicht ganz aufgibt. Seite 8: „Die Bildung von Erkenntnissen vollzieht sich, der Organisation des menschlichen Geistes entsprechend, die bei allen normalen Menschen die gleiche ist, in wesentlich gleicher Weise". . . . Die Wissenschaft „muß auch im Einzelnen wieder aufgebaut werden nach den nämlichen Gesetzen, nach denen sie selbst entstanden ist." Seite 10: Eine richtige didaktische Norm wird die Eigenschaft haben, „daß sie den natürlichen Gang der Erkenntnis, der auch die Wissenschaft zu ihren Ergebnissen geführt hat, für jedes einzelne Glied des Unterrichts, wiederhole. So wird sie den Lehrer veranlassen, dem Gang der Wissenschaft selbst nachzugehen. — Nur sollte, wie Natorp („Gesammelte Abhandlungen" I, S. 420) treffend bemerkt, diese Stufenfolge auf rein logischem Grunde feststehen und nicht auch eine psychologische Herleitung nötig haben. Dasselbe muß man Meßmer („Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden", Leipzig 1905) entgegenhalten.

Hoffnung, hier endlich die festen Grundlagen für eine wissenschaftliche Pädagogik zu finden. Namentlich war Seminarlehrer Dr. Lay auf diesem Gebiete mit großem Fleiße tätig. Er glaubte, in seiner „Experimentellen Didaktik" (erschienen bei Nemnich in Karlsruhe*) eine neue und sichere Grundlage geschaffen zu haben. Bei dieser Grundlegung spielt der Muskelsinn eine große Rolle, ein Sinn, von dem wir recht wenig wissen, wie der hervorragendste Physiolog, von Bunge, in seinem „Lehrbuch der Physiologie des Menschen" (Leipzig 1905) im 1. Band, Seite 25, bekennt. Man vergleiche die Kritik von H. C. Cordsen in der Zeitschrift für Psychologie (herausgegeben von Ebbinghaus, Band 43, Seite 290 bis 298) und die „Erwiderung" von Lay (Göttingen, 1906, jetzt vergriffen).

Der wichtigste Vertreter der experimentellen Pädagogik ist jetzt Professor Meumann, der früher mit Lay, jetzt allein, die „Experimentelle Pädagogik" (Karlsruhe, Nemnich) herausgibt. Meumann betont, daß die Pädagogik nicht angewandte Psychologie sein könne. Man vergleiche „Die Experimentelle Pädagogik", Band I, Seite 7: „wir haben es in der Pädagogik nicht in erster Linie mit der natürlichen Entwicklung des Kindes zu tun, sondern mit dem Eingreifen des Erziehers in diese Entwicklung, — die Kenntnis der natürlichen Entwicklungsfaktoren können wir von dem Psychologen entlehnen, gerade jenes pädagogische Problem, wie die von dem Erwachsenen beeinflußte Entwicklung vonstatten geht, greift über das Gebiet der Psychologie hinaus."

Deshalb macht Meumann auch einen großen Unterschied zwischen psychologischem und pädagogischem Experiment (ebd., S. 12): „Das psychologische Experiment strebt immer dahin, die zu untersuchenden Vorgänge des Seelenlebens auf den einfachsten Fall zu bringen, damit sich die Ursachenkomplexe, welche in die zu untersuchenden Erscheinungen eingehen, möglichst leicht übersehen lassen; das pädagogische Experiment muß, um auf die Schule anwendbar zu sein, durchweg die geistigen Vorgänge des Kindes in ihrer Kompliziertheit untersuchen, und kann jedenfalls die Vereinfachung nur selten so weit betreiben wie der Psychologe."

Immerhin ist die „Experimentelle Pädagogik" im wesentlichen auf psychologischer Grundlage aufgebaut und wird von dem Begriff des „Psychologismus in der Pädagogik" mit umfaßt. Die meisten und wichtigsten Untersuchungen der „Experimentellen Pädagogik" beziehen sich auf die Geisteshygiene, entsprechend dem aufgestellten Programm („Deutsche Schule" V, 1901: „Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik", Seite 92): „Alle diese Resultate zahlreicher Untersuchungen über die Technik und Hygiene der geistigen Arbeit dürfen wir vielleicht als die ersten Schritte zu einer idealen Organisation der geistigen Arbeit des Schulkindes nach psychologischen Grundsätzen betrachten, deren Ziel sich so bezeichnen läßt: Wir suchen das größte Maß von Arbeit zu erreichen unter den günstigsten Arbeitsbedingungen, mit möglichst wenig Beeinträchtigung der physischen und geistigen Verfassung des Kindes und der Qualität der Arbeit selbst."

---

*) 3. Aufl. 1910 bei Quelle & Meyer, Leipzig.

Meumann und die um ihn erstreben damit ein Ziel, das jeder Pädagoge als sehr erstrebenswert bezeichnen wird. Nur kann man es nicht ein ursprünglich pädagogisches nennen, sondern ein hygienisches. Das ist keine Wortklauberei, sondern entspricht dem großen Gegensatz, den wir bei der Betrachtung der Stellung des Lehrers zum Zögling gefunden haben. Hygienische Betrachtungen erfordern stets eine Objektivierung nach naturwissenschaftlichen Prinzipien; pädagogische Betrachtungen dagegen vertragen solche Objektivierung nicht, sind ihr gerade entgegengesetzt. Das schließt aber nicht aus, daß der Lehrer, soweit er Arzt und Pfleger ist — und er muß es oft, in einzelnen Fällen vielleicht jede Stunde sein — aus jenen hygienischen Untersuchungen reichen Gewinn ziehen kann, ganz besonders bei der Erziehung nicht normaler Kinder, da diese ja oft mehr den Arzt als den Pädagogen nötig haben.

Für normale Kinder gilt die Forderung, sie möglichst wenig geistig und körperlich anzustrengen, nicht uneingeschränkt. Sie sollen wollen lernen, auch wollen, sich anzustrengen, und sie tun es mit Lust, wenn sie es aus Liebe zur Sache tun. Gerade in unserer Zeit liegt die Gefahr vor, daß die Jugend zu zart angefaßt, daß sie verweichlicht wird. Kants Forderung einer strengen Pflichterfüllung muß für unsere Pädagogik wieder maßgebend sein. — Gegen Überanstrengung antwortet ein normales Kind zumeist deutlich und früh genug. Doch bleibt es Pflicht jedes Lehrers, die neueren Untersuchungen über Geisteshygiene kennen zu lernen und zu verwerten.

Wird somit die Wichtigkeit des von der „Experimentellen Pädagogik" verfolgten Zieles und also die Wichtigkeit psychologisch-didaktischer Experimente anerkannt, so wird damit aber nicht zugegeben, daß die wissenschaftliche Pädagogik auf etwas anderes als auf die Normwissenschaften sich zu stützen habe, wenn sie für ihre Aussagen eine allgemeine Rechtfertigung sucht.

II. Zur Begründung der Pädagogik bei Pestalozzi und Natorp.

1. Pestalozzi.

Die Herbartianer meinen zumeist, zwischen Pestalozzi und Herbart bestünde kein prinzipieller Gegensatz in der Begründung der Pädagogik. Sie glauben vielmehr, daß Herbart an Pestalozzi „angeknüpft" habe und zu seinen Nachfolgern und Erfüllern zu rechnen sei. (Vergleiche z. B. Rein, „Pädagogik in systematischer Darstellung", II. Band, Seite 165, Seite 212 — „Herbarts Ideal war genau dasselbe, was Pestalozzi vorschwebte" —, S. 488 u. a. a. Stellen; ferner „Pestalozzi und Herbart", Seite 117: „Die Gemeinsamkeit beider besteht zunächst in der Voraussetzung einer psychologischen Gesetzmäßigkeit der geistigen Entwicklung." Nur „in der Auffassung und Darstellung dieser psychologischen Gesetzmäßigkeit gehen sie weit auseinander. Pestalozzi steht nämlich auf der Vermögenspsychologie von Wolf, die Herbart verworfen und kritisch vernichtet hat" (ebd., S. 118).

Es scheint allerdings auf den ersten Blick so, als ob Pestalozzi ebenfalls dem Psychologismus huldige; nennt er doch an den meisten Stellen

die von ihm gesuchte „Entfaltungsweise der menschlichen Kräfte und Anlagen" eine psychologische. Nur eine für viele Stellen: Brief an Wieland: „Im Ernst, Wieland, ich finde die ganze Erziehung, wie sie wirklich ist, ein namenloses Chaos von Grundlosigkeit und Mangel an Psychologie". (Natorpsche Ausgabe, Band I, Seite 237.) Aber Natorp hat eingehend und, wie ich glaube, überzeugend dargelegt, daß die Methode, die Pestalozzi suchte und die er eine psychologische nannt, eine Methode der Normwissenschaften war und nicht eine der Psychologie, daß also Pestalozzi dem Psychologismus (und damit Herbart) ganz fern steht. Wir wollen hier keinen Auszug aus Natorps Beweisführung geben; sie ist so interessant (nicht nur geschichtlich) und für alle Lehrer so wichtig, daß sie am besten im Original ausführlich nachgelesen wird. Man vergleiche vor allem Natorps Pestalozziausgabe (bei Greßler in Langensalza erschienen), die alle andern an didaktischem Wert überragt, und folgende Abhandlungen:

In den „Gesammelten Abhandlungen zur Sozialpädagogik" (Stuttgart 1907), im ersten Band, besonders: Aufsatz VII: „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre"; VIII: „Kant oder Herbart"; IX: „Neue Untersuchungen über Herbarts Grundlegung der Erziehungslehre". In der „Sozialpädagogik" (Stuttgart 1904) Seite 306 f. und andere Stellen. In der „Allgemeinen Pädagogik in Leitsätzen" (Marburg 1905) Seite 6 f.

2. Natorp.

Wie die Herbartianer mit Unrecht Herbart einen Nachfolger Pestalozzis nennen, so kann man Natorp dieselbe Bezeichnung mit gutem Recht zuerkennen. Natorp hat bisher wohl am gründlichsten über die philosophische Grundlegung der Pädagogik nachgedacht, und wir müssen uns deshalb mit ihm ausführlicher beschäftigen. Seine Ansichten hat er in tiefgründigen, nicht immer leicht zu lesenden Schriften niedergelegt. In der schon genannten „Sozialpädagogik" beschränkt er sich auf die „Gesetzgebung des Willens", also nur auf einen Teil der Bildung; in der „Allgemeinen Pädagogik in Leitsätzen" hat er eine kurze, aber umfassende Grundlegung der gesamten menschlichen Bildung gegeben.

Uns interessiert hier, wie Natorp die philosophische Begründung der Pädagogik durchgeführt hat, nicht seine Pädagogik selbst (für die der Begriff der Gemeinschaft eine grundlegende Rolle spielt).

Während die Herbartianer verlangen, der ganze normale Gang der Bildung (die „Mittel" der Erziehung) müßte, nachdem die Ethik das allgemeine Ziel gewiesen, durch die objektivierende (konstruktive, empirische und physiologische) Psychologie bestimmt werden, baut Natorp seine Pädagogik, soweit sie in objektiv-allgemeingültiger Weise Ziele und Wege vorzeichnen soll, auf die reinen Gesetzeswissenschaften, Ethik, Logik und Ästhetik. Wie im gegebenen einzelnen Fall zu verfahren sei, entscheidet nach der Meinung der Herbartianer ebenfalls die konstruktive Psychologie und der Takt des Lehrers, nach Natorp aber eine rekonstruktive Psychologie und der pädagogische Takt.

Die im vorliegenden Büchlein vorgetragene Ansicht weicht von der

Natorps insofern ab, als sie die Pädagogik als eine aus dem Unmittelbaren geschöpfte Kunstlehre darstellt, die erst nachträglich durch die reinen Gesetzeswissenschaften gerechtfertigt und damit zur Wissenschaft wird, während Natorp auf die Pädagogik als Kunstlehre kaum hinweist (so: „Allgemeine Pädagogik", § 1: „Pädagogik als Wissenschaft, nicht bloße Kunstlehre") und überhaupt die Bedeutung des Unmittelbaren zwar nicht gering schätzt, ihr aber doch nicht gerecht wird. Ferner: bei Schwierigkeiten, die im einzelnen Fall entstehen, können, so glaubt der Verfasser dieser Zeilen, ebenfalls die reinen Gesetzeswissenschaften und nur sie eine allgemein-gültige Entscheidung geben und keine Psychologie, auch nicht die rekonstruktive Psychologie Natorps. Im einzelnen:

1. Der Anteil der reinen Gesetzeswissenschaften an der Begründung der Pädagogik. „Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen", § 6: „Es gehört also zur Bestimmung der Aufgabe der Erziehung nicht die Ethik allein, sondern die drei philosophischen Gesetzeswissenschaften: Logik, Ethik, Ästhetik. . . Es bedarf aber der Anteil der drei Gesetzeswissenschaften . . . an der Begründung der Pädagogik noch einer strengeren Bestimmung. Es ist nicht genau, zu sagen, daß die gesetzgebenden Wissenschaften bloß das Ziel und in keiner Weise den Weg der Erziehung angeben. Denn indem sie den ganzen Inhalt des Bewußtseins in seinem gesetzesmäßigen Aufbau von den ersten Elementen an entwickeln, so beschreiben sie damit zugleich in objektiv allgemeingültiger Form den natürlichen Stufengang, also den normalen Weg der menschlichen Bildung. Denn in nichts anderm besteht die Bildung des „Geistes", als darin, daß die Welt der Objekte, die Welt der Wissenschaft, die Welt des Sittlichen, die Welt der Kunstgestaltung, sich ihm bilden, das heißt, nach ihren eigenen Gesetzen, die keine andern als die Gesetze des „Geistes" selbst sind, in ihm aufbauen. Es muß also der gesamte Inhalt der menschlichen Bildung, und es muß auch der ganze gemeinsame, normale Weg der Bildung sich in einem rein objektiven Verfahren, auf Grund der philosophischen Wissenschaften, welche die Gesetze aller Objektsetzung enthalten, Logik, Ethik, Ästhetik, sich beschreiben lassen, ohne daß es dazu der Hilfe der Psychologie, die vielmehr die Wissenschaft der Subjektivität ist, bedarf." Vgl. „Gesammelte Abhandlungen", I. Band*), Seite 213, 240, 392; „Sozialpädagogik", Seite 54 usf.

2. Anteil der Psychologie an der Begründung der Pädagogik. Wenn die reinen Gesetzeswissenschaften und nur sie den ganzen normalen Bildungsweg in allgemeingültiger (d. h. doch auch in einer für jeden einzelnen Fall gültigen) Weise darzustellen vermögen, so sollte man meinen, Natorp habe für die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik eine Psychologie gar nicht nötig. Denn etwas anders verlangt man von einer wissenschaftlichen Pädagogik doch nicht als die Erledigung der eben genannten Aufgabe, die von den Gesetzeswissenschaften und von ihnen allein in zureichender Weise gelöst werden kann. Auch Pestalozzi kann nach Natorps eigner Meinung nicht mehr von der Pädagogik ver-

*) Der II. Band war bei der Abfassung dieser Arbeit noch nicht erschienen und konnte deshalb nicht berücksichtigt werden.

langt haben als das, was Natorp durch die Gesetzeswissenschaften und durch sie allein begründet. („Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen", Seite 7:) „Nur so" — nämlich durch die Gesetzeswissenschaften — „ist eine objektive Rechtfertigung für die ganze Gestaltung des Bildungswerks möglich, die nicht das Ziel allein, sondern den ganzen, nämlich normalen, gesetzmäßigen Weg, die von Pestalozzi gesuchte und geforderte ‚Methode' der Erziehung betrifft."

Aber Natorp nimmt die Psychologie für die Begründung der Pädagogik in Anspruch. In den acht Vorträgen über „Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre" (gehalten 1897 und 98; in den „Gesammelten Abhandlungen" Aufsatz VII) tritt die Meinung Natorps in dieser Sache noch nicht ganz klar hervor. Seite 213: „Also sind Logik (als Erkenntniskritik), Ethik und Ästhetik ihre wesentlichen Grundlagen; Psychologie nur soweit, als sie in diesen steckt, vielleicht nur der zusammenfassende Name für diese drei ist; oder sonst erst nach ihnen, nämlich wenn es sich fragt, nach der Anwendung der schon feststehenden allgemeinen Grundsätze der Erziehung auf den Einzelnen in seiner Eigenart, d. h. in seiner individuellen Beschränkung." Von einer Psychologie, die in den Gesetzeswissenschaften „stecke" oder der zusammenfassende Name für diese sei, redet Natorp später, soviel ich weiß, nicht mehr, und wir können deshalb über diese Aussage hinweggehen. Wichtiger bleibt die andere Auffassung, Psychologie sei nötig, um die pädagogischen Grundsätze auf den Einzelnen in seiner individuellen Beschränkung anzuwenden. Kann es, so fragt man da, die Aufgabe einer wissenschaftlichen Pädagogik sein, außer den generellen Lehren noch solche für die Anwendung auf jeden Einzelnen zu geben? Die Individuen sind alle verschieden, sehr verschieden, und es ist nicht einzusehen, wo die Pädagogik in der Rücksicht auf die individuelle Beschränkung aufhören sollte.

Natorp hält aber auch später an der Psychologie als einer Helferin der Pädagogik fest. Freilich meint er nicht die konstruktive Psychologie Herbarts oder die ebenfalls konstruktive (objektivierende) physiologische Psychologie, sondern eine „rekonstruktive" Psychologie, von der er genauer in seiner „Einleitung in die Psychologie nach kritischer Methode" (Freiburg 1888) handelt. Vgl. auch die „Pädagogische Psychologie in Leitsätzen" (Marburg 1901) und die „Allgemeine Psychologie in Leitsätzen" (Marburg 1904).

Was soll diese Psychologie für die Pädagogik leisten? „Pädagogik in Leitsätzen", § 7: „Die eigentümliche Aufgabe der Psychologie ist dagegen, das Individuelle des subjektiven Erlebnisses möglichst unverkürzt zu vergegenwärtigen. Es wird also auch ihr Beitrag zur Begründung der Pädagogik die Individualisierung der erziehenden Tätigkeit betreffen. . . Nur die Psychologie vermag die Wegweisung dafür zu geben, wie, nicht im allgemeinen Gang der Erziehung, sondern im gegebenen einzelnen Fall zu verfahren ist." Im folgenden schränkt Natorp die Bedeutung der Psychologie aber sehr ein, ja, hebt sie eigentlich ganz auf. (Seite 8:) „Der Erzieher ist aber für die Beurteilung der augenblicklichen inneren Verfassung seines Zöglings auf diesen Umweg im allgemeinen gar nicht angewiesen; er gewinnt die Einsicht der augenblicklich notwendigen Ein-

wirkung auf den Zögling auf dem weit direkteren Wege, daß er durch Äußerungen seinerseits solche Gegenäußerungen des Zöglings hervorruft, die wiederum in ihm gleichsam ein genaues Gegenbild von dessen innerem Zustand abdrücken; daß er sich (wie man sagt) in die Seele des Zöglings unmittelbar hineinversetzt und so, in sympathischer Miterregung eines dem seinen verwandten Zustands, unmittelbar empfindet, nicht erst auszurechnen braucht, welche Art auf ihn einzuwirken den Bedingungen, des gegebenen Moments entspricht." Hier würdigt Natorp in treffender Weise das Unmittelbare in der Erziehung, und wenn er diese unmittelbare Fühlung auch eine „psychologische" Kunst nennt, so gibt er dem Sprachgebrauch nach, obwohl dieses unmittelbare Sichversetzen in die Seele des Zöglings keine Psychologie ist.

Wie läßt sich diese Kunst lernen? (Seite 8:) „Das beste dabei ist Sache eines durch Anlage und Übung bedingten ‚Takts', das heißt einer nur empirisch zu erwerbenden Geschicklichkeit, ‚Fühlung' mit der Seele des andern zu nehmen. Aber wo es an diesen notwendigen Vorbedingungen nur nicht überhaupt fehlt, da trägt doch auch die allgemeine, theoretische Belehrung Gewichtiges dazu bei." Also dieser Takt ist „notwendige Vorbedingung" und nur da, wo es an dieser nicht fehlt, kann die theoretische Belehrung, die Psychologie, nach Natorps Meinung etwas helfen. Und wo sie fehlt? Da kann auch die Psychologie nichts ausrichten, da jene Fühlung nach Natorp eine notwendige Vorbedingung ist.

Aber, so fragt man sich nun, wenn der Erzieher die glückliche Gabe des pädagogischen Taktes und somit die Fähigkeit hat, sich unmittelbar in die Seele des Zöglings zu versetzen, wozu braucht er dann noch eine Hilfswissenschaft, die Psychologie?

Weiter fragen wir: kann ihm eine Psychologie bei dieser Fühlung etwas helfen?

Wir haben früher gesehen, wie das Unmittelbare durch die Wissenschaft zerstört, aufgehoben wird; wie die Wissenschaft ein Mittelbares daraus macht. Also wird derjenige, der infolge seines pädagogischen Taktes sich in die Seele des Zöglings versetzen kann, durch die Anwendung der Psychologie nicht nur nichts gewinnen, sondern viel verlieren.

Oder macht die rekonstruktive Psychologie hiervon eine Ausnahme? Kann sie wirklich das Unmittelbare vergegenwärtigen? („Allgemeine Psychologie in Leitsätzen", Seite 8f.:) „Es ist eine ganz neue Art der Reflexion, die auf das Unmittelbare der subjektiven Erscheinung sich richtet, aus welcher alle erkannte Objektivität erst herausgearbeitet sei. Ja, es könnte die Aufgabe ganz unlösbar scheinen, den ursprünglichen Bestand des unmittelbaren Bewußtseins zu erkennen, weil es in der Tat unmöglich ist, zu erkennen, ohne zu objektivieren. Diese Erkenntnis des Subjektiven ist in der Tat nur möglich durch einen Rückschluß von den vollzogenen Objektivierungen auf das, was als letzte subjektive Grundlage zu diesen vorauszusetzen ist. Die Rekonstruktion des Unmittelbaren muß sich also stützen auf die vorausgegangene Konstruktion des Objekts."

Aus dem Unmittelbaren heraus entstehen durch die Anwendung der objektivierenden Prinzipien die Objekte. Von diesen Objektivierungen aus

soll durch Rückschluß „die letzte Grundlage zu diesen", also das Unmittelbare selbst gefunden werden, und so soll diese Arbeit, die der „rekonstruktiven Psychologie" zufällt, eine Hilfe sein für die Fühlung, die das Unmittelbare doch unmittelbar erfaßt! Ich kann diesen Umweg nicht für nötig und zweckmäßig halten und bin der Überzeugung, daß er nicht sicher zu dem Ausgangspunkt, dem Unmittelbaren, zurückführt, da dies bei aller Objektivierung notwendig verloren geht. *)

Aber ganz abgesehen von diesem Zweifel, ist zu fragen, was diese rekonstruktive Psychologie überhaupt sein und leisten könne. Sie soll „die allgemeinen, gesetzmäßigen Grundlagen aller Objektivierung auf ihre Quellen im Unmittelbaren des Bewußtseins zurückleiten" („Allg. Psychologie", Seite 9), soll eine Theorie der objektivierenden Tätigkeit liefern, also eine Theorie des menschlichen Erkennens selbst. Die wissenschaftliche Darstellung dieses Erkennens fällt aber mit den Gesetzeswissenschaften zusammen, weshalb die rekonstruktive Psychologie in diesen Wissenschaften aufgehen muß. Die nähere Begründung dieser Behauptung lese man in Münsterbergs „Grundzügen der Psychologie", Seite 27 bis 33. Ihr schließe ich mich im wesentlichen an.

Der Pädagog soll der rekonstruktiven Psychologie im besonderen bedürfen, um „die möglichen und wahrscheinlichen Abirrungen" von dem normalen Bildungsweg „zu kennen und verhüten zu können". („Gesammelte Abhandlungen" I, Seite 240.) Ich meine, Abirrungen vom normalen Weg z. B. der Verstandesbildung zeigt nicht die Psychologie, sondern die Logik. Oder soll „möglich" und „wahrscheinlich" betont werden? Die möglichen Abirrungen kennen lernen, kann, da es deren unendlich viele gibt, nur heißen, sie nach Gesichtspunkten gruppieren; die aber können nur logischer Natur sein, und die ganze Arbeit kann nur eine logische sein und nicht eine psychologische.

Es wäre noch denkbar, daß Natorps Psychologie, die die Gesetze der Objektivierung zum Verständnis bringen will, eine psychologische Durchforschung der Logik, Ethik und Ästhetik bedeute. Die Lösung dieser Aufgabe ist an und für sich eine sehr wichtige Arbeit; aber Natorp versprach in dieser Psychologie eine Hilfe für die Fühlung, also eine Psychologie des Unmittelbaren selbst, nicht eine Psychologie des Logischen usw.

Diese Zweifel an der Richtigkeit der Natorpischen Grundlegung ändern aber nichts an dem Urteil, daß diese Grundlegung bisher die gründlichste, sicherste ist. Und der Verfasser würde sich freuen, wenn diese Zeilen dazu beitragen würden, daß die Natorpischen Schriften in Lehrerkreisen mehr Eingang fänden als bisher.

*) Man vergleiche noch „Sozialpädagogik", 2. Aufl., S. 54: „Die psychologische Erwägung ist ‚sekundär'; sie begründet nichts (!), sie setzt vielmehr den objektiven Erweis der logischen, der ethischen, der ästhetischen Gesetze zu ihrer eignen (!) Begründung schon voraus." Dagegen in der „Allgemeinen Pädagogik in Leitsätzen", § 7: „Nur die Psychologie vermag die Wegweisung dafür zu geben, wie im gegebenen einzelnen Falle zu verfahren ist."

Deutsche Göttersage in der Volksschule?

Von Ludwig Göhring in Erlangen.

(Schluß.)

IV.

Wenn schon in der Schule von dem deutschen Götterglauben gesprochen werden soll, so müßte jedenfalls dort halt gemacht werden, wo der eigentliche Volksglaube durch die subjektive religiöse Kunstdichtung abgelöst ist. Denn, um ein recht drastisches Seitenstück anzuführen, wem fiele es ein, Geschichte nach den Phantasiedarstellungen geschichtlicher Romane, etwa eines Gödsche (Retcliffe) oder Mehring (Samarow) zu lehren, Geographie nach Jules Verneschen Romanen, wenn sie auch bei alledem zum guten Teil aus Tatsachen herausgesponnen sind?

Freilich ohne Beiziehung der niederen Mythologie, die vielleicht das Wertvollste für das Volk birgt, würde eine solche Darstellung schmächtig genug ausfallen. Für den Unterricht ein Vorteil und tausendmal besser als ein überfüllter Götterhimmel, in dessen Getriebe die Jugend wie vor den Kopf gestoßen hineinblickt.

Versuchen wir einmal aus den gelehrten Untersuchungen und Auslegungen den Kern herauszuschälen! Wir lernen dann das Tatsachenmaterial kennen, das der Lehrer unterrichtlich gestalten soll. Beginnen wir mit den Göttern!

Bei den Deutschen des 8. Jahrhunderts hieß der ehemalige Sonnen- und Himmelsgott (Tiwas) Ziu (bei den Nordländern Tyr). Er war bereits zum Kriegsgott geworden, was sich vielleicht damit erklärt, daß der Gott, der am Himmel alles sieht, was vorkommt, auch das Schicksal lenkt; in kriegerischen Zeiten und bei einem kriegerischen Volk wie den Germanen entscheidet eben über das Schicksal Krieg und Kriegsglück. Dieser Gott, den die Römer einfach mit Mars übersetzten, spielte in den ersten Jahrhunderten noch die oberste Rolle. (Man vergleiche „Germania" 39; auch der Geschichtsschreiber der Goten, Prokop, nennt ihn noch als solchen, dem Kriegsgefangene als Opfer gebracht wurden, indem man sie schlachtete oder aufhing oder in die Dornen warf.) Ziu wurde aus dem Mittelpunkt des Kults erst verdrängt, als Wodan (Merkurius übersetzten ihn die Römer) im untern Rheingebiet infolge der Berührung der dortigen Stämme mit Galliern und Römern der Träger einer höhern Kultur wurde, mit der er rheinaufwärts und am Meer entlang den Siegeslauf nahm (Mogk). Die Sachsen waren anfänglich Ziu-Verehrer; erst später wurde bei ihnen Ziu durch Wodan verdrängt. Die Schwaben blieben Ziu-Anbeter (sogar bis in die christliche Zeit hinein). Der dritte Wochentag, nach Ziu

benannt, heißt ja in Schwaben heut noch Ziestag*). Bei den Bayern hieß der dritte Wochentag Ertag oder Erchtag (mundartlich jetzt noch Erta oder Irta). Der Name ist dunkel und wird verschieden gedeutet. Aus Beinamen des Himmelsgottes (? Hg.) wurden im Norden die beiden Götter Freyr (= Herr) und Baldr (der Glänzende (? Hg.), späterhin auch Herr und Fürst).

Wodan, der noch im 8. Jahrhundert mit Merkur verglichen wurde, ist den Oberdeutschen ziemlich fremd gewesen; wenigsten spielte hier sein Kult eine ganz untergeordnete Rolle. Seinetwegen feierte man weder Feste, noch brachte man ihm Opfer dar. Allenfalls daß man ihn als Windgott kannte, denn die Vorstellung vom Wodes-, Wutes- oder wütenden Heer, der Personifikation der starkbewegten Luft, findet sich bei allen germanischen Stämmen. Wode und Wodan hängen aber sprachlich und im Wesen enge zusammen, fließen wohl gar ineinander. Eben weil Wodan als Gott des Windes auch der Führer des Totenheeres, der Seelen, war, verglichen ihn die Römer mit Merkur, der ja auch als Totengott erscheint. Als man die römischen Namen in den Wochentagen durch deutsche ersetzte, wurde wohl bei den niederdeutschen und nordischen Stämmen der 4. Wochentag Wodanestag, Odinsdagr genannt; in Oberdeutschland und weit nach Mitteldeutschland hinein ersetzte man „dies Mercurii" einfach mit Mittwoch. Das Land der Wodansverehrung war eben Norddeutschland, England, Dänemark und der skandinavische Norden, d. h. hier waren es — wie gesagt — nur die höfischen Kreise. Von Thüringen drang später der Wodanskult auch etwas gegen Süden vor und dort verehrte man vor Einführung des Christentums Wodan als den höchsten und zugleich heilenden Gott. Am untern Rhein waren Bataver und Franken Wodansverehrer. Von den Franken kam der Wodanskult zu den Sachsen, die brachten ihn mit nach Britannien, und wenig später kam er über Dänemark nach dem Norden. Gerade die niederdeutschen Stämme wurden am ehesten seßhaft und ackerbautreibend. Bei Ackerbautreibenden aber tritt überall der Windgott in den Vordergrund; denn der Wind gilt als Bringer der Fruchtbarkeit. Aus der Vorstellung, der Windgott halte sich bei ruhiger Luft im Berge auf, entwickelte sich die Vorstellung von Walhall, das nach Mogk ursprünglich nichts war als das Totenreich, aber in der Wikingerzeit zu einem Kriegerparadies wurde. „Die Auffassung Wodans-Odins als Herr über Leben und Tod, dessen Begleiterinnen (Walküren) die bezeichneten Helden fällen müssen, läßt sich nur bei den Nordländern nachweisen, während W. bei den übrigen germanischen Stämmen nur als Führer oder Herr der Toten auftritt. Auch die Entwicklung Odins als Gottes der Dichtkunst gehört ausschließlich dem Norden an." Als Himmelsgott (an Stelle des ursprünglichen) stieg Odin im Norden zum allgewaltigen Gott empor und wurde auf dieser Stufe der höchsten Entwicklung zum Schöpfer der Welt und der Menschen emporgedichtet, wobei offenbar christliche Anschauungen mit einflossen.

*) Angelsächsisch Tiwesdaeg, engl. Tuesday, altnordisch Tysdagr. Unser Name Dienstag hängt vielleicht mit einem Beinamen des Gottes Thingsus, der ihn (latinisiert) als Schutzherr der Gerichtsverhandlung, des „thing" (angelsächsisch: net, deutsch: ding), bezeichnet, zusammen.

Loki, den Mogk eines der schwierigsten Probleme der Mythologie nennt, hat — was hier angefügt sei — ausschließlich Bürgerrecht in der nordischen Mythologie.

Auch Donars (Thors) Tätigkeit ist bereits in gemeingermanischer Zeit von der des Himmelsgottes abgezweigt — differenziert — worden. Bei allen germanischen Stämmen von den Alpen bis Island ist der fünfte Wochentag nach ihm genannt. Nur für den bayrischen Stamm lassen sich so gut wie keine Zeugnisse dafür beibringen; hier hieß der fünfte Wochentag auch meist Pfinztag. Die Römer verglichen Donar entweder mit ihrem Gewittergott Jupiter oder wegen seiner Stärke mit Herkules. „Als Wettergott," so schreibt von der Leyen, „wurde er der Gott des Bauern, der vom Wetter mehr als ein anderer abhängt. Als Wettergott, dessen Zorn der gefährlichste war und dessen Hilfe die begehrteste, genoß er unter dem landbauenden Volk einen Kult und eine abergläubische Verehrung wie so leicht keine andere Gottheit. Donar ist kein positiver Gott der Fruchtbarkeit, er gibt nicht Wachstum und Gedeihen, aber er bekämpft die Mächte, die jenes Wachstum und Gedeihen hindern und zerstören ... Der germanische Bauer stellte von der Geburt bis zum Verscheiden sein Leben und seinen Besitz unter den Schutz dieses hilfreichsten Gottes." Und Mogk schreibt: „Am Donnerstag durfte nichts getan werden; man brachte Donar Opfer. Schon daß am Donnerstag der heilige Tag der Germanen war, spricht für die große Bedeutung des Gottes. Daher vermochten die (christlichen) Geistlichen trotz aller Mahnungen altgewohnte Sitten, die aus der Verehrung des Gottes hervorgegangen sind, nicht auszurotten. In vielen Gegenden Deutschlands darf noch heutzutage Donnerstags nichts geschehen, kein Holz gehauen, kein Mist gefahren, kein Spinnrocken gedreht werden. An die Opfer, die zu Ehren Donars (am meisten im Mai) dargebracht wurden, mögen die über ganz Deutschland aus allen Zeiten bezeugten Maifeste und -opfer erinnern." In der südgermanischen Auffassung ist Donar mit den Donnerkeilen bewaffnet, im Norden, wo Gewitter fast keine Rolle spielen, mit dem Hammer, womit er die Riesen bekämpft. Die Kampfesszenen mit den Riesen sind auch ausschließlich nordisches Eigentum.

Beschließen wir diesen Abschnitt mit einer Skizzierung der weiblichen Gottheit, deren Bild noch verdämmerter und undurchsichtiger als das der drei Götter erscheint. Fast allen germanischen Stämmen bekannt war die Fria (die nordische Frigg); nach ihr heißt der 6. Wochentag (dies Veneris) der Freitag. Sie war die Gattin des Himmelsgottes — erst des ursprünglichen Tiwas, dann frühzeitig schon Wodans — und als Frau besonders die Schirmerin der Häuslichkeit, der häuslichen Arbeiten, des Ehestandes und des Kindersegens. Ihren Kult findet man besonders in Nord- und Mitteldeutschland, eben wo auch Wodan verehrt wurde; bei den oberdeutschen Stämmen läßt sie sich nicht nachweisen. Nicht zu verwechseln ist mit ihr die Freyja der isländischen Dichtung (eine Femininbildung zu Frey oder Freyr). Von einer Reihe anderer Göttinnen ist nichts als der Name überliefert, und alle Versuche, sie zu erklären, sind gescheitert; von ein paar andern kennt man noch einige Züge. Tacitus schildert in der „Germania" (40) ausführlich den Kult der Nerthus,

wobei Menschen geopfert wurden. Die Umfahrt — eine alte Prozession — galt der neuerwachten mütterlichen Erde, und das Erwachen der Natur wird noch heute im Volk gefeiert (Pfingstmaie, Einholen des Mais u. dgl.). Nebenbei bemerkt stand nicht auf Rügen, sondern vielleicht eher auf Seeland der heilige Hain dieser Göttin, die schließlich auch wie so viele andre Göttinnen eine Hypothase der altgermanischen Erdmutter, eine Abspaltung mit Sondernamen, gewesen ist. Eine Frühlingsgöttin, deren Existenz indes vielfach (und mit vollem Recht. D. Hg.) angezweifelt wird, war Austra (angelsächsich Eostra), nach der der Ostermonat genannt sein soll. (Mogk stellt ihren Namen mit indisch usra, lateinisch aurora = Morgenröte zusammen.) An die Nerthus erinnert auch die Nehalennia, die zur Zeit des Tacitus (der sie mit der Isis vergleicht) von den Schwaben als Frühlingsgöttin verehrt wurde (? d. Hg.).

V.

Hier sei mit den wissenschaftlichen Angaben Schluß gemacht, obwohl noch so vieles über die Weltanschauung, auch über die Art des Kultes, über die Feste u. dgl. zu sagen und die Darstellungen darüber zu prüfen wären. Indes kann und darf sich ein Zeitschriftenaufsatz nicht zu einem Buch auswachsen. Es genügt wohl auch, wenn aus dem Gesamtproblem eine Partie ausgehoben und an ihr näher gezeigt worden ist, wieviel die kritische Gelehrsamkeit von dem überlieferten Material weggeschmolzen und beiseite gelegt hat und wie sich heute gegenüber der Vertrauensseligkeit selbst so hervorragender Pfadfinder wie Grimm und Uhland die deutsche Mythologie darstellt.

Ähnlich liegen die Verhältnisse auf dem benachbarten Gebiet des religiösen Lebens; wer sich über sie unterrichten will, findet in dem Essay Mogks dankenswerte Mitteilungen, die um so lehrreicher sind, als sie das Gemütsleben des Volkes behandeln und die damaligen Anschauungen noch heute im Volksglauben nachzittern.

So kann sich unsere Besprechung jetzt dem schulischen Problem zuwenden. Ich bin der Ansicht, daß zu allererst das Reinnordische für den deutschen Unterricht auszuscheiden hat. Die dichterische Größe und den Schwung der Skaldenpoesie zugegeben, muß doch gesagt werden, daß dem religiösen Empfinden unserer Jugend das Götterleben der Edda fremd ist. Es menschelt in diesem nordischen Götterhimmel allzusehr. Reiner und göttlicher erscheint der ursprüngliche Götterglaube, dessen Träger in unserm vierten Abschnitt skizziert worden sind. Freilich fehlt uns eine brauchbare Darstellung des deutschen Götterglaubens, die mehr als ein dogmatisches Gerippe sein will. Bloße Namen und einige Eigenschaften aufzuzählen wird kalt lassen und nur das Gedächtnis des Schülers mit einem halbgaren Wissenstoff belasten. Dieser Stoff muß — wenn ich mich so ausdrücken darf — durchblutet werden, damit er Leben gewinne. Nur um Gotteswillen keinen neuen Leitfaden, keinen altgermanischen „kleinen Katechismus"! Wer aber diese Zukunftsdarstellung schreiben wird, die sich von der Verwendung wissenschaftlich überwundener Irrtümer einerseits und der nackten Aufreihung des kritisch gewonnenen

Materials andererseits gleichweit entfernt zu halten weiß, das eben ist die Frage.

Wenn sie gelöst sein wird, so sind wir allerdings der Lösung des unterrichtlichen Problems um ein großes Stück Wegs näher gekommen, aber wir haben doch nur eine Etappe hinter uns. Der Gegenstand setzt eine derartige Reife des Geistes und so viele kulturgeschichtliche Kenntnisse voraus, wie wir sie von Schülern der Volksschule unmöglich verlangen können. An sich schon ist die Behandlung religiöser Dinge, die zu Vergleichen mit dem eigenen Glauben führen kann, ein heikles Geschäft. Schließlich läuft auch vieles auf das Wort in Goethes „Faust" hinaus, daß man das Beste, was man weiß, den Knaben doch nicht sagen darf. Vielleicht wäre ein Durchblick durch die deutsche Mythologie in den obern Klassen einer Mittelschule angezeigt und von Nutzen, im Lehrerseminar etwa, vorausgesetzt, daß man mehr bieten will als bloßes abfragbares Scheinwissen. In der Volksschule wird es immer ein Hinnehmen auf Treu und Glauben bleiben. Wer gestalten kann — was leider nicht jedem Lehrer gegeben ist —, wird in ehrlicher Benutzung des vorhandenen Stoffes schließlich ein anschauliches Bild im Unterricht zu entwerfen vermögen. Unmöglich ist ja nichts für eine schöpferische Kraft. Daß aber bereits 10- und 11jährige Kinder viel Nutzen daraus ziehen werden, bezweifle ich nach meinen Erfahrungen, und deshalb halte ich die Forderung des neuen mittelfränkischen Lehrplanes für eine gutgemeinte Entgleisung. Derlei ist nicht angetan geschichtlichen Sinn zu wecken, weil der Unterricht nicht — wie allenfalls bei Mittelschülern — an Beobachtungen des Lebens, hier des geistigen und kulturellen, anknüpfen kann. Eher umgekehrt: ist der geschichtliche Sinn geweckt und bürgen geschichtliche Kenntnisse für eine richtige, tiefe Erfassung jener Nachklänge des Heidentums, die noch im Volksglauben und dem geistigen Volksleben anzutreffen sind, dann mag man zu den Wurzeln hinabsteigen.

Ich möchte diese Problem-Aufwerfung nicht schließen, ohne gesagt zu haben, wie ich zu ihr gekommen bin. Es ist sicher anzunehmen, daß die Einfügung der eingangs erwähnten Forderungen in den Lehrplan die Aufnahme „einschlägiger" Lesestücke in das — neuzubearbeitende — mittelfränkische Lesebuch zur stillschweigenden Voraussetzung hat. Schließlich ist ja ein gutes Lesestück in Bedrängnissen die beste Stütze — trotz alledem! Es bietet mindestens in seinem Tatsacheninhalt die Bürgschaft, daß nichts Schlimmeres mit dem Stoff geschieht. Die unterrichtliche Ausmünzung steht in Gottes Hand, will sagen hängt vom Geschick des Lehrers ab. Auf je schwankerem Boden nun der Stoff an sich steht, je mehr man fürchten muß, daß der Lehrer aus falscher Quelle schöpfen könnte, desto unabweislicher ist die Forderung an das Lesebuch, diesen Stoff in möglichst einwandfreier Art zu bieten. Da ich zurzeit mit den Vorarbeiten zu einem mittelfränkischen Lesebuch beschäftigt bin, stand und stehe ich auch vor der Aufgabe, dafür ein taugliches Lesestück über deutschen Götterglauben und die religiösen Anschauungen unserer Vorfahren auszuwählen. Auf der Suche danach stieß ich auf das Problem. „Was man nicht hat, das eben brauchte man, und was man hat, das kann

man nicht gebrauchen.“ Man besehe sich nur unsere Schulbücher auf ihren Inhalt: auch die besten halten sich nicht frei von oberflächlicher Nachbeterei populärer, aber längst veralteter Darstellungen. Dieses Übel möchte ich — für meinen Teil wenigstens — nicht konservieren. Den alten Wust landläufiger Göttersagen zu beseitigen und unsre Jugend von einem Einpumpen schwerverständlicher Afterweisheit zu bewahren, das ist der erste, negative Teil der Aufgabe, den zur Not auch der einzelne lösen kann. Am zweiten, positiven und schwereren Teil aber: an Stelle des unwahr Befundenen etwas Besseres, Richtiges zu setzen, müssen alle mithelfen, die dazu befähigt sind.

Umschau.

Berlin, den 3. April.

Die Osterglocken sind verklungen. Bald werden auch die Ferientage zu Ende sein, und die Arbeit in der Schulwerkstatt beginnt von neuem, zum Teil mit jungem Blut, das bisher in der Mutterschule war, nicht auf harten Holzbänken saß, umhersprang und umherspielte, so lange und so viel ihm beliebte, und dabei auch lernte, oft sogar mehr und angestrengter als auf der Schulbank. Wir haben immer noch keinen Querschnitt durch das Bildungswachstum des Menschen. Sobald man einen solchen Querschnitt auf Grund genauer kinderpsychologischer Untersuchungen hergestellt hat, wird sich vielleicht die überraschende Tatsache ergeben, daß die Jahresringe während der Schulzeit nicht immer die stärksten sind, auf jeden Fall nicht so stark als die der Jahre vor dem Beginn der Schulpflicht, vielleicht auch schwächer als die der ersten Jahre, die der junge Mensch in der Schule des Lebens zubringt. Der Menschengeist erwirbt nicht nur bei methodischem Schullernen, für diese Art der geistigen Aufnahme sind manche Individuen sogar auffallend wenig zugänglich, sondern überall, wo die Sinne Nahrung finden, wo menschliches Tun und Reden und sonstige Geschehnisse den geistigen Apparat in Bewegung setzen, und wo durch eigene oder fremde Einwirkungen das Individuum zum Mittun gezwungen wird.

Die alte Schule hatte es mit allen diesen Fragen nicht zu tun. Ihre Aufgabe war beschränkter. Sie hatte gewisse Fertigkeiten zu lehren: Lesen, Schreiben und Rechnen, gewisse überlieferte Stoffe religiösen oder weltlichen Inhaltes dem Kinde einzuprägen, sein Verständnis und Interesse dafür zu wecken und es mit gemeinnützigem oder bloß dekorativem Wissen auszurüsten. Das Schulwissen lag zum Teil neben dem vom Leben sonst noch verlangten Wissen und Können. Niemand stellte an die Schule das Ansinnen, daß sie tiefer in das praktische Leben eingreifen, daß sie staatsbürgerliche und volkswirtschaftliche Kenntnisse vermitteln, Staatsbürger im heutigen Sinne erziehen, den Menschen mit dem Rüstzeug versehen sollte, mit dem er sich im Lebenskampfe behaupten kann. Die Schule hatte ihr eigenes Gebiet. Sie war bestimmter als heute gegen das Leben abgegrenzt. Man verlangte von ihr nicht alles und jedes. Bei dem gegenwärtigen Stande der Dinge müssen wir gewissenhaft Inventur machen sowohl bei der Aufnahme der Schüler aus der Mutterschule, als auch bei ihrer Entlassung in das Leben.

Tun wir es nicht, tun's andere, sei es irgend eine Innung bei der Prüfung der Lehrlinge oder eine kaufmännische Korporation oder sonst wer, und diese Inventuren werden nicht immer mit großem Wohlwollen für die bisherigen Lehrmeister und mit besonderer Rücksicht auf die Schule und ihre Arbeit gemacht, vielmehr oft genug nur zur höheren Ehre anderer, die nach uns an der Jugend arbeiten wollen. Die exakte und experimentelle Kinderpsychologie findet hier Berge von Arbeit vor.

Die praktische Arbeit in der Schule kann natürlich auf die Ergebnisse der Forschung nicht warten. Sie muß mit der Jugend arbeiten, mit oder ohne Rüstzeug dieser Art. An Wegweisern dabei fehlt es auch keineswegs. Was feinsinnige und warmherzige Jugendkenner wie Bogumil Goltz, Berthold Siegismund, Franz Wiedemann und viele andere beobachtet und getan haben, das soll man als Lehrer der Kleinen fröhlich weiter tun, mit offenem Auge und warmem Herzen. Dann werden die Jahresringe nicht zu schwach ausfallen. Sonnenschein und frische Luft sind im Zimmer der Grundklasse noch viel notwendiger als irgendwo. Sankt Bureaukratius und die alte häßliche Muhme Pedanterie sollten wenigstens diesem Raume fern bleiben. Lehr- und Stundenplan und andere spanische Stiefel sind an jeder anderen Stelle schon von zweifelhaftem Werte, hier sind sie unerträglich. Wie mancher von uns hat mit den Kleinsten „selige Tage" verlebt, im Schulhause selbst wie auf dem Spielplatze und in Wiese, Wald und Feld. Aber dazu gehört volle Freiheit. So viel fröhliches Lachen und fröhliches Lernen und so viel Erfolg, auch äußerlich, hat man an anderer Stelle in der Schule nie wieder.

Es könnte anders sein in unsern Schulen, wenn nicht so viele mittelalterliche Traditionen zu überwinden wären, Traditionen, die nicht einmal, sondern dreimal heilig gesprochen sind und unter die sich auch die Freimütigen und sonst so Obstinaten einfach beugen, ohne mit der Wimper zu zucken. Gewiß, der Schulplan muß Ziele aufstellen, und diese müssen auch erreicht werden, aber ob der Weg links oder rechtsherum geht, ob die einzelnen Stationen in bestimmten, vorher festgelegten Zeiträumen erreicht werden, oder ob es mit den Mitteln der zur Zeit gerade geltenden alleinseligmachenden, aber überraschend schnell wechselnden Methode geschieht, das dürfte im einzelnen Falle der freien Entschließung jedes Lehrenden überlassen bleiben, der den Beweis erbracht hat, daß er seiner Aufgabe gewachsen ist und sie ernst nimmt.

Noch ein anderes sollte man bei den bisherigen Mutterschülern — die militärische Auffassung unsers Schulwesens nennt sie „Schulrekruten" — nicht vergessen: Kinder sind keine Billard- und Kegelkugeln, und sie sollen es auch niemals werden. „Verschieden an Gesicht, an Wuchs und Haltung, Mundart, Sitte, Tracht . . . und alle doch ein großes Brudervolk!" Sie brauchen nicht alle bis ans Ziel der Schule zu kommen. Wir brauchen auch Menschen, die noch nicht alles wissen und können. Sie werden auch bei dem schärfsten Drill niemals alle erstklassige Schüler werden. Man kann sie äußerlich ähnlicher machen, zu 80, 85 und 90% in die Oberklassen bringen. Das nennt man für gewöhnlich glänzende Resultate einer Schule. Aber ist's wirklich ein so großer Erfolg? Haben wir dann auch erreicht, daß alle diese Kinder Lernfreudigkeit und Lernfähigkeit er-

worben haben? Haben wir erreicht, daß ihnen die Bildungsgüter, mit denen die Schule sie beschenkt hat, lieb, vertraut, unverlierbar geworden sind, daß sie auch im ödesten Leben nach den Schuljahren als der goldenen Zeit ihres Lebens zurückblicken? Haben wir nicht vielmehr Blasiertheit, Gleichgültigkeit, Interesselosigkeit und noch Schlimmeres damit zuwege gebracht? Wäre es nicht besser gewesen, wir hätten den Langsamen und Schwachen Zeit gelassen, den Aufstieg ganz nach ihrem Temperament und ihrer Kraft zu machen, auf einigen Stationen auch ein Jahr zu verweilen und dann vielleicht aus einer mittleren Klasse ins Leben überzutreten? Man sollte wirklich mit etwas mehr Gleichgültigkeit gegen die äußeren Ergebnisse seine tägliche Schularbeit treiben, den von Mutter Natur und der Glücksgöttin spärlich Bedachten nicht immer auf dem Nacken sitzen, sie freilich nach dem Grade und der Art ihrer Begabung so viel als möglich heranziehen, aber ihnen ein Manko in den Leistungen nicht immer als Fehler anrechnen, im Gegenteil mit dem Nazarener auch die in der neunten und elften Stunde erst Kommenden noch ebenso belohnen wie die andern. Man sollte eine allerdings schwer zu befolgende Ökonomie in der Verteilung der Aufgaben walten lassen, so daß jeder zu schaffen hätte, jeder in der Arbeit steht, aber doch nicht überlastet wird und nicht das Gefühl bekommt, er könne doch so eigentlich „gar nichts". Kinder bekommen in einem lebhaften, die inneren Kräfte in Bewegung setzenden Unterrichte sehr bald ein Maß für ihr eigenes Können und die Leistungen anderer. Und das ist gut, ist notwendig. Aber wenn sie mit in der Arbeit stehen, so fühlen sie sich trotzdem als lebendige Glieder der Gemeinschaft, in der sie lernen und arbeiten. Eine Klasse darf keine „Leichen" auf der Strecke lassen, auch nicht eine! Mag die Mitarbeit der Armen am Geiste auch noch so unbedeutend sein, sie müssen dabei sein und dabei bleiben. Nicht bei jeder Operation und bei jedem Gedankenfluge. Vieles wird über ihre Kraft gehen. Das tut nichts; sie müssen wissen, daß nicht die ganze Geisteswelt in einer einzigen, trostlosen Ebene liegt. Aber das Luftschiff muß doch immer wieder auf den Boden kommen und auch sie in solidem niederem Fluge mitnehmen. Das gibt Schulklassen, in denen jedes Kind geistig lebt und lernt, aber jedes vom andern verschieden ist und den Lehrstoff nach seiner Art und dem Maße seiner Kräfte meistert. Und mögen mit der Pädagogik nicht vertraute Schulbureaukraten noch so sehr auf gleiche Leistungen aller Kinder drängen, mögen die Klassen noch so groß sein, wir dürfen das Ideal einer individuellen Erziehung und des individuellen Unterrichts uns von keinem Bureaukraten rauben und von keiner Massenschule erdrücken lassen. Mögen dann die äußeren Ergebnisse lieber etwas geringer scheinen — in Wirklichkeit werden sie immer größer sein als beim mechanischen Schuldrill — denn die Geister auf den Weg bringen, sie zu eigenem und eigenartigem Schaffen anreizen, ist gerade in der Massenschule die einzige Rettung. Ein Lehrer vermag direkt wenig auszurichten, viele Lernende aber können viel, wenn man sie frei macht, auf den Ausguck schickt und für das, was sie erwerben sollen, gewonnen hat.

Das ist auch der einzige Weg, das junge Geschlecht mit der Schule so zu befreunden, daß sie sich ihr immer zu Dank verpflichtet fühlen. Für äußere Patente, die mit viel Not und Mühe erworben werden,

dankt uns doch kein guter Mensch. Aber die frohen, befreienden, die Seelen öffnenden Stunden, die Entfesselung des Innern verbinden uns die geistig Armen wie die geistig Reichen. In der Erziehung bedeutet alles Mechanische wenig und die suggestive Wirkung alles. Man sollte dem großen Propheten von Jasnaja Poljana in dieser Beziehung etwas mehr Gehör schenken, vor allem in unsern deutschen Schulen, die mit ihrer älteren Tradition auch so viel Altes und Überlebtes als wertvolles Gut in ihren Räumen aufbewahren.

In einem soeben in der „Woche" erschienenen Artikel von Geheimrat Dr. Wilhelm Münch über „Schule und Eigenart der Schüler" finde ich eine Reihe von Gedanken, die den vorstehenden Ausführungen sehr verwandt sind und sie bei manchen Lesern vielleicht stützen können. Münch schreibt:

„Es scheint eben doch und ist auch sehr begreiflich, daß die menschlichen Individuen im Lauf der Zeiten immer mehr sich differenzieren, daß sie infolge immer vielseitigerer Vererbung komplizierter werden." — „Wie es im Altertum galt, daß jeder Sprößling aus dem nachwachsenden Geschlecht vor allem in die wünschenswerte nationale Eigenschaft hineingebildet werde, so ist auch während des christlichen Mittelalters und bis nahe an unsere Zeit heran das große Anliegen der Erwachsenen gewesen, die Heranwachsenden zur Verwirklichung einer bestimmten Norm, der des rechten Christenmenschen, hinzuführen. Was an Verschiedenheit blieb, wurde nur hingenommen, aber nicht geschätzt: Gradunterschiede wurden mehr beachtet als besondere Eigenart, in der man immer eher eine Unvollkommenheit sah als einen Wert. Eigenschaften wie Folgsamkeit, Lernwilligkeit einerseits und Lernfähigkeit anderseits mußten am höchsten in der Schätzung stehen, und als Trotz, als Sünde ist sicherlich vieles gerechnet worden, was nur erschwerende, vielleicht besonders kräftige Natur war. Auch im Zeitalter der Aufklärung galt es vor allem, das junge Menschenwesen zum Teilhaber an der alles bestimmenden und durchleuchtenden „Vernunft" zu machen. Und erst im späteren Teil des 18. Jahrhunderts hat man anders zu sehen begonnen. Das Wort Goethes in „Hermann und Dorothea" von den Kindern, die wir nicht nach unserem Sinn formen können, sondern so werden lassen und lieben müssen, wie sie Gott gab, deutet auf eine große Wendung." — „Ungleich sind die Kinder des gleichen Alters in dem allgemeinen Tempo ihres inneren Lebens. Gewiß müssen die besonders langsamen etwas getrieben werden um ihrer selbst willen und auch um der Schulklasse willen; aber über eine mäßige Korrektur kann man da nicht hinauskommen und darf man nicht aus Ungeduld und Eigensinn streben." — „Sicherer noch muß allgemeine Lernfreude ein willkommener Zug sein; doch auch ein lebendiges Interesse, das nur einem bestimmten einzelnen Gebiet entgegengebracht wird, ist erfreulich, am meisten, wenn es zu freiwilliger eigener Betätigung drängt und — wenn es nicht zu leicht wechselt! Übrigens muß doch auch das Fehlen des Interesses für bestimmte Unterrichtsfächer als eine Art von Menschenrecht betrachtet werden: so richtig der Versuch ist, alle nach allen Seiten vorläufig irgendwie auszubilden oder anzuregen (in ihrem eigenen Interesse natürlich), so wenig man schon frühzeitig beliebende Gebiete soll mißachten und sich ihnen verschließen dürfen, so darf es doch jedenfalls nicht als eine Art von moralischem Defekt beurteilt werden, wenn diese erwünschte Allseitigkeit sich durchaus nicht einstellt."

Im übrigen redet Münch einem schrankenlosen Individualismus keineswegs das Wort, ist vielmehr sehr vorsichtig in der Anwendung von Besonderheiten.

Den aus der Mutterschule kommenden Kindern haben gleich viele in das Leben tretende Platz gemacht. Sie sollen nun schwimmen, manches in tiefem und tückischem Wasser, manches noch in sorgsamer Obhut. Die Mehrzahl tritt in einen harten Pflichtenkreis ein, viele auch in Berufe, die für sie nicht geeignet sind. Das Volksschulhaus hat bisher leider

nur **ein** Ausgangstor, das in die niederen Etagen des Erwerbslebens führt. Alle andern Wege sind verschlossen. Will der vierzehnjährige Volksschüler sich etwa noch in der Mittelschule fortbilden, so verweist man ihn in die mittleren Klassen, zu Kindern, die in Alter und Schulleistungen weit hinter ihm zurückstehen, weil er keinen fremdsprachlichen Unterricht genossen hat. Auch die höheren Schulen öffnen ihm nur die Sexta, die im übrigen mit neunjährigen Studenten besetzt ist. Es gibt auf deutschem Boden keine Schule, die den Volksschulabiturienten als das nimmt, was er ist, ihm das gibt, was ihm noch fehlt, und ihn auf einem Wege, der seinem bisherigen Bildungsgange entspricht, in etwa 4 bis 5 Jahren an das Ziel der höheren Lehranstalten bringt. Nur der Lehrerberuf steht den intelligenten Volksschülern offen. Aber das ist ein Beruf, der nicht für jeden sich eignet, oder vielmehr, für den nur wenige sich eignen. Wir Volksschullehrer müssen den Mißstand, daß alle über das Volksschulziel hinausführenden Bildungsanstalten die Volksschule als solche völlig ignorieren, daß sie von ihren Leistungen nur Schreiben, Lesen und Rechnen bis zur Vorschulstufe anerkennen, in Zukunft noch mit ganz anderen Mitteln und mit viel größerer Energie bekämpfen. Mag man die jetzigen höheren Lehranstalten bestehen lassen. Wer seine Kinder von der großen Menge durchaus absondern will, mag es tun. Aber wir müssen den geistigen Kräften im Volke in Dorf und Kleinstadt, wo den Ärmeren die jetzigen höheren Lehranstalten überhaupt nicht erreichbar sind, freie Bahn schaffen. Wir brauchen höhere Lehranstalten, die auf die Volksschule sich aufbauen, aus ihrer Oberstufe die vierzehnjährigen Kinder aufnehmen und unter Benutzung ihrer Kenntnisse auf geradem Wege weiter führen. Das sind wir den Kindern schuldig, die sich ihrer ganzen Individualität nach nur für geistige Arbeit eignen, die in dieser Arbeit der Nation unschätzbare Dienste leisten können. Das sind wir aber auch dem Ansehen der Volksschule schuldig, ihrer Stellung im nationalen Bildungsorganismus. Die Volksschule als „Elementarschule", die für den Gymnasialprofessor nur insoweit in Betracht kommt, als sie dürftig Lesen, Schreiben und Rechnen lehrt, kann weder dem Volke das sein, was seine Schule ihm sein muß, noch uns, die wir in ihr wirken und nach ihrem Ansehen und Werte selbst bewertet werden, einen sicheren Boden für unsere Forderungen geben. (In dem Artikel: „Ein Volk, eine Schule, ein Lehrstand!" Deutsche Schule 1909, S. 465 habe ich diese Forderung näher begründet.)

Mit der Lösung dieser einen Frage würden viele andere, u. a. die Lehrerbildungs- und Schulaufsichtsfrage gelöst sein.

Aber wie weit ist auch unsere amtliche Schulauffassung von diesen Ideen noch entfernt: In den Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen vom 3. Februar d. J. ist auch nicht ein Hauch davon zu verspüren. Die Unterrichtsverwaltung sieht die ungünstigen äußeren Einrichtungen der Volksschule als selbstverständlich an, denn sie erwartet von der Mittelschule bessere Leistungen, weil neben „meist günstigeren häuslichen Verhältnissen auch „kleinere Klassenbesuchszahlen" und „reichere Ausstattung mit Lehrmitteln" ein höheres Lehrziel erreichen lassen. Das Ideal der Unterrichtsverwaltung ist noch die alte Klassenschule, die für die einzelnen sozialen Schichten gesonderte Lehranstalten aufweist, nicht die

einheitliche Schule, in der das Talent auch aus der Armut heraus bis zur höchsten Stufe gelangen kann. Wie die höheren Mädchenschulen in den Bestimmungen vom 18. August 1908 als die Lehranstalten für die „jungen Mädchen der höheren Stände" definiert wurden, so wird die Mittelschule für den so viel umworbenen Mittelstand eingerichtet, ebenfalls abseits von der Volksschule. Die normale Mittelschule ist „tunlichst neunklassig zu gestalten". Sie soll „in der Regel neun gesonderte Klassen" umfassen. Sie darf allerdings auf die Volksschule sich so aufbauen, „daß sie die Unterstufe mit ihr gemeinsam hat", und „befähigten Kindern von Volksschulen, die nach dem Urteil ihrer Lehrer das Lehrziel der Unterstufe einer Mittelschule gut erreicht haben", soll auch gestattet sein, „ohne Prüfung versuchsweise in die Mittelstufe einer Mittelschule einzutreten". Aber „die vielfach vorhandenen Mittelschulen, die erst nach dem fünften Schuljahrgang von der Volksschule abzweigen", sind zwar „geeignet, eine über die Volksschule hinausgehende Bildung zu vermitteln", aber „das Ziel einer voll ausgestalteten Mittelschule vermögen sie nicht zu erreichen"; sie sind also minderwertig. Vollwertig aber ist nach denselben Bestimmungen eine mit dem vierten Schuljahr sich abzweigende Mittelschule auch dann noch, wenn wegen geringer Kinderzahl je zwei Jahrgänge vereinigt werden, so daß die Kinder vom 9. bis zum 15. Jahre in drei aufsteigenden Klassen unterrichtet werden. Die frühzeitige Abzweigung ist also ein wesentliches Kennzeichen der Vollwertigkeit, und die längere Vereinigung mit der Volksschule bedeutet eine unbedingte Minderwertigkeit. So amtlich „bestimmt" seitens der höchsten Unterrichtsbehörde Preußens im Jahre 1910!

Neben diesen Rückständigkeiten enthalten die preußischen Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens auch manches Anerkennenswerte, wozu wir allerdings nicht die sonderbare Bestimmung rechnen möchten: „An Mädchenschulen erteilen in der Regel vorwiegend Lehrerinnen bis in die obersten Klassen Unterricht, doch können auch männliche Lehrkräfte an ihnen beschäftigt werden". Vor der Frau oder vielmehr nur vor gewissen verworrenen Bestrebungen mancher Frauenrechtlerinnen hat die preußische Unterrichtsverwaltung in der mißlungenen Mädchenschulreform des Herrn von Studt eigentlich genügend Reverenz gemacht. Damit sollte es nun einstweilen genug sein. Die gedachten Bestimmungen und die „geprüften Schulvorsteherinnen" als Leiterinnen der Mädchenmittelschulen werden recht bald den letzten männlichen Mann aus den Mädchenmittelschulen vertreiben. Dafür dürfen aber „auf der Unterstufe von Knabenmittelschulen auch Lehrerinnen den Unterricht geben", was an sich nicht zu beanstanden ist.

Und was in Preußen recht ist, scheint in Sachsen billig zu sein. Die sächsische Reform des höheren Mädchenschulwesens folgt durchaus preußischen Spuren. Nach einem Gesetz, das die erste Kammer bereits passiert hat und noch der Beratung in der zweiten Kammer harrt, soll die höhere Mädchenschule „in der Regel" auch für die ersten Schuljahre besondere Klassen haben, sollen die „höheren Mädchen" also auch vom Beginn der Schulzeit, vom 6. Lebensjahre ab, besonders unterrichtet werden, trotzdem die sächsischen höheren Lehranstalten im übrigen keine Vorschulen haben." Nur in einem Punkte ist man in Sachsen anscheinend anderer

Meinung. Die Regierung verlangte ebenfalls, daß für die öffentlichen höheren Mädchenschulen auch weibliche Leitung zugelassen würde. Diese Bestimmung ist indessen von der ersten Kammer abgelehnt worden, weil man meint, es dürfe mit dem Grundsatz nicht gebrochen werden, nach dem die Frau im öffentlichen Dienste nicht die Vorgesetzte des Mannes sein solle.

Anerkennenswert ist in den preußischen Bestimmungen, daß die Mittelschulen die Kinder „unter Vermeidung auch des Scheines wissenschaftlichen Betriebes in ihrem Lebenskreise heimisch machen" sollen und daß überall „ausreichend Rücksicht auf das praktische Leben" genommen werden soll, auch daß die Mittelschulen Brücken zu den höheren Lehranstalten hinüber erhalten, daß jede Schablonenhaftigkeit in den Bestimmungen vermieden ist, daß die Beschäftigung der Hand auch bei den Knaben vorgesehen ist u. a. Das alles kann natürlich die fundamental fehlerhafte Konstruktion der Mittelschule nicht bessern, kann aus den Schulen für den Mittelstand keine Volksbildungsanstalten mit höheren Zielen machen, da Begabung und Fleiß sich nun einmal nicht nach den wirtschaftlichen und sonstigen Zufälligkeiten des Lebens richten.

Aber eine der Einheitsschule zustrebende Schulreform kann man füglich in dem Staate nicht erwarten, der alle politisch Vorgeschrittenen mit seinem Wahlgesetzentwurf so maßlos enttäuscht und sich entfremdet hat. Diese und ähnliche Forderungen werden in Preußen heute mehr als je an vielen Stellen als sozialpolitischer Radikalismus, der mit der Sozialdemokratie aus einer Schüssel ißt, angesehen und denunziert, und auch in der Unterrichtsverwaltung ist man solchen Auffassungen anscheinend nicht abgeneigt, wenigstens bedeuten alle wichtigeren Schritte der preußischen Unterrichtsverwaltung im letzten Jahrzehnt eine schroffe Absage an die Forderung der Einheitsschule. Aber es wird wohl eine Zeit kommen, in der man Schulreformen in dieser Richtung für das geeignetste Mittel ansehen wird, utopische politische und soziale Forderungen zurückzuweisen bzw. gegenstandslos zu machen. Dem hochbegabten, für geistige Arbeit prädestinierten Kohlenhäuer, dem körperliche Arbeit eine Qual ist (Siehe Adolf Levenstein: „Aus der Tiefe, Arbeiterbriefe", Beiträge zur Seelenanalyse moderner Arbeiter und „Arbeiter-Philosophen und -Dichter") wird niemand begreiflich machen, daß ein reicher Dummkopf oder Durchschnittsjunge durchaus für einen höheren Beruf ausgebildet, er aber in die Grube geschickt werden müsse. Dagegen wird auch der radikalste Utopist sich mit den Unterschieden, die die Natur beliebt und die mit der steigenden Kultur nicht geringer, sondern größer werden, abfinden müssen. Gewiß kann unter den heutigen Verhältnissen gar nicht davon die Rede sein, daß der Platz im Staate und im Leben lediglich durch innere Eigenschaften: Begabung, Fleiß, Zuverlässigkeit, Ausdauer usw. bestimmt werde. Wir können nicht, und sollen es auch nicht, die elterliche Erziehungssorgfalt und die elterliche wirtschaftliche Potenz ausschließen. Mögen die Eltern sich nach Kräften bemühen, die natürlichen Anlagen der Kinder, auch wenn sie nicht besonders stark sind, möglichst voll zur Entwicklung zu bringen, um ihr Fleisch und Blut mit anderem gleichwertig und gleich leistungsfähig zu machen! Aber der Staat muß allen gegenüber die gleiche Fürsorge walten lassen und könnte eher den Armen gegenüber mehr Nachsicht üben als umgekehrt. Je mehr geistig rege Kräfte durch unsere

unsoziale Schulorganisation von ihrer natürlichen Betätigung ausgeschlossen werden, um so mehr wird die bestehende Staats- und Gesellschaftsordnung unterminiert. Die Individuen in der Arbeiterklasse, die das Unrecht gegen ihre soziale Schicht besonders stark fühlen und über die Fähigkeiten verfügen, sich dagegen mit den modernen Mitteln politischer Agitation zu wehren, drängt man direkt in die revolutionäre Propaganda hinein, während sie an einem andern Platze, der ihrer Eigenart mehr entspräche, Positives schaffen und der Gesamtheit Dienste leisten würden. Ein zeit- und kulturgemäßes Schulsystem ist nie ein politischer und sozialer Vulkanherd, sondern immer ein festes Fundament für allgemeinen Fortschritt und allgemeine Entwicklung, und nur öder Klassenegoismus, dem das Gemeinwohl nichts gilt, oder politische Kurzsichtigkeit können Schulforderungen dieser Art als staatsgefährlich anklagen und verhindern.

Einem wirklich sozialen Schulsystem gegenüber würden z. B. die Anklagen, die ein bekanntes sozialdemokratisches Flugblatt, das in den letzten Wochen in großen Städten an die Schulentlassenen verteilt wurde, lächerlich werden. Wie die Dinge heute aber stehen, muß es auf manchen Volksschüler Eindruck machen und hat vielleicht einen dauernden Einfluß auch seine Lebensauffassung, wenn dieses Hetzblatt, das der Jugend auch ihre bisherige Schule und ihre bisherigen Lehrer verrüpeln möchte, u. a. schreibt:

„Auf der anderen Seite seht Ihr Menschen, die gut gekleidet und wohlgenährt sind, ohne daß sie sich auch nur im entferntesten so abzumühen brauchen, wie Ihr und Euresgleichen. Ihr seht die Theater, die Konzertsäle, die Hochschulen, seht die Läden und Magazine, die mit kostbaren Kleidern, Möbeln, Kunstgegenständen gefüllt sind. Und all das ist für die wohlgekleidete Menschensorte bestimmt. Euch aber, die Ihr arbeitet, die Ihr diese Gebäude, diese Waren herstellt, gehört nichts von den wertvollen Gütern der Erde, Euch sind diese Stätten der Bildung, der Kunst, des feineren Lebensgenusses verschlossen.

Ihr fragt Euch: muß das sein? Aber es müßte schlecht mit Eurer Einsicht bestellt sein, wolltet Ihr Euch mit der Antwort zufrieden geben, die Euch als Kinder in der Schule eingebläut worden: daß nämlich diese Ordnung gottgewollt sei, daß es von Natur zwei Rassen gebe, von denen die eine mit Sporen, die andere mit dem Sattel geboren.

Ihr fragt also weiter: wie sind diese Unterschiede unter den Menschen entstanden, war es immer so, muß es stets so bleiben? Mit den Bibelsprüchen und Gesangbuchversen, die Ihr in der Schule gelernt habt, laßt Ihr Euch künftig nicht mehr den Mund stopfen, und auch die Geschichten von den Schlachten des alten Fritz und anderer „Kriegshelden“ können Euren Wissensdrang nicht mehr befriedigen. Namen wie Darwin und Marx klingen an Euer Ohr, aber von denen habt Ihr in der Schule kein Sterbenswörtchen erfahren.“

Und was sollen wir derartigen Anklagen gegenüber tun? Unsere Pflicht, treu und unbeirrt. Alles andere ist Nebensache. Nur das Gemeinwohl, das Wohl des ganzen Volkes darf unser Leitstern sein. So dient die Schule dem Vaterlande, dem Volke, hilft es groß und stark machen. Die Sirenengesänge von rechts und links, von oben und unten dürfen uns in unsern Auffassungen nicht beirren. Wer in den politischen Streit schaut, gerät nur zu leicht auf Irrwege. Das Auge des Erziehers muß den ewigen Sternen folgen, die immer den rechten Kurs geben.

J. Tews.

Mitteilungen und Hinweise.

Kulturentwicklung und Charakterbildung. „Die neue Entwicklung des staatlichen Lebens brachte dem Einzelnen, ohne ihn immer reif dafür zu finden, eine viel größere Selbständigkeit und eine ganz andere Verantwortung als bisher, und die ungeheure Entfaltung der Maschinentechnik und des Großbetriebes nahm ihm die sittlich-festigende Freude an der Arbeit, die durch eigne Kraft ein Ganzes hervorbringt, und verurteilte ihn vielfach zur eintönigen, tausendfachen Wiederholung einer mechanischen Leistung, deren Sinn uud Erfolg er selbst nicht übersah. Daß diese Entwicklung der Dinge eine geschichtliche Notwendigkeit war, daß sie einen gewaltigen Fortschritt der Menschheit bedeutete und Großes durch sie geschaffen wurde, wird kein Einsichtiger leugnen. Aber für die Charakterbildung ist ihr Einfluß überwiegend ein verderblicher gewesen, und es ist nicht zu verwundern, daß uns in einer Zeit, die sich gerne ihrer freiheitlichen Einwirkungen rühmt, der Mensch selbst häufig nur noch erscheint als ein Sklave der Jagd nach dem Erwerb, als ein kleines Rad in der ungeheuren Maschine des Großbetriebs, als ein blinder Nachbeter der sogenannten öffentlichen Meinung — alles andere eher denn ein freier Charakter. Ist daher etwas zeitgemäß, so ist es die Frage der Charakterbildung". (Dr. Th. Elsenhans in seinem anregenden Schriftchen: „Charakterbildung", Leipzig, Quelle & Meyer.)

Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Unter diesem Titel hat der Münchner Schulrat Dr. Gg. Kerschensteiner den Vortrag, den der im Oktober v. J. in der Jugendfürsorgekonferenz zu Berlin hielt, nun bei Teubner als kleines Bändchen im Druck erscheinen lassen. Nach Kerschensteiners Ansicht ist der Begriff bisher immer falsch, immer zu einseitig oder zu vieldeutig, aufgefaßt worden. Darum sucht er ihn genau zu umgrenzen und in seiner wahren Bedeutung klar werden zu lassen. Nicht der Parteimensch, nicht der Hurrapatriot und nicht der Zentrumsmann, nicht der konservative Junker und nicht der umstürzlerische Sozialdemokrat, auch nicht der auf sein Individualinteresse bedachte Gelehrte, sondern nur derjenige ist der rechte Staatsbürger, der seine Kraft mit vollem Wissen und Willen in den Dienst der Gesamtheit, seiner Volksgenossen, kurzum des Staates, stellt. Darum kann sich wahre staatsbürgerliche Erziehung nicht decken mit staatsbürgerlicher Belehrung, mit wirtschaftlicher oder technischer Erziehung, auch nicht mit politischer Bildung oder mit sozialer Erziehung; denn staatsbürgerliche Erziehung ist nichts, was neben den andern Erziehungszielen herläuft, sondern Erziehung überhaupt. Wer nach den Grundsätzen der Ethik, wer zum selbstlosen Charakter, zur Rücksichtnahme und zur Hingabesittlichkeit erzieht, der erzieht nach Kerschensteiner zugleich wahrhaft staatsbürgerlich. — Es ist also im Grunde gar nichts Neues, was der Münchner Schulrat fordert; denn Selbstlosigkeit, Rücksichtnahme, Hingabe verlangt die christliche Ethik schon seit fast zwei Jahrtausenden. Neu an Kerschensteiners Ausführungen ist lediglich der Weg, den er einschlägt, um zu diesen alten christlichen Tugenden zu erziehen. Nach seiner Kritik ist unser Schulbetrieb zu sehr auf die Interessen des

Einzelnen zugeschnitten. Diese Art des Betriebs muß weichen. Die Schule muß nach dem Prinzip der Arbeitsgemeinschaft eingerichtet werden. Hier liegt das Neue der Kerschensteinerschen Forderungen, das Neue mit seinen hundert Fragezeichen! Kerschensteiner verlangt, daß die Erziehung mit dem natürlichen Interesse des Zöglings beginnen müsse, und daß dieser Egoismus später umzubiegen sei in Selbstlosigkeit und Hingabesittlichkeit, also in Altruismus. Der Schüler muß am Ende sich selbst, seinen persönlichen Egoismus, seinen persönlichen Ehrgeiz, seine persönlichen Interessen dem Ehrgeiz und den Interessen der Arbeitsgemeinschaft, der Schulgemeinschaft, der politischen Gemeinschaft, dem Staate und letzten Endes der Menschheit unterordnen. Nur wo ein Staat sich aus lauter sittlichen Gemeinwesen solcher Art zusammensetzt, wird er sich vom Verfassungsstaat zum Rechts- und Kulturstaat entwickeln können. — Gewiß ein hohes, schönes Ziel, von dem wir heute noch himmelweit entfernt sind! Und gleichzeitig ein Plan voll Optimismus hinsichtlich der ethischen Bildungsmöglichkeit der Massen! In jenem „Umbiegen" der egoistischen Individualbestrebungen zur sozial gerichteten Selbstlosigkeit liegt das Problematische des großzügig gedachten Erziehungsplans. Hier wird nicht nur die Kritik einsetzen, sondern auch das reale Leben wird dies und jenes „umbiegen", bevor es sich zum Lichte reiner Moral emporranken konnte.

Dr. Ernst Weber-München.

Über den Wert der Schulwerkstatt schreibt die „Freie Schulzeitung" (Nr. 22): Hat man als Gast einmal einer Unterrichtsstunde in einer Schule beigewohnt und sieht man später wieder dieselbe Schulklasse in der Schulwerkstatt, so ist man über die ganz veränderte Art der Schüler äußerst erstaunt. Beobachtet man genauer, so erkennt man, daß es häufig diejenigen Schüler, die in der Stunde nicht aufpaßten und keine Antworten zu geben wußten, sind, die sich in der Schülerwerkstatt am geschicktesten anstellten und im ganzen Handfertigkeitsunterricht überhaupt das Wort führten und maßgebend waren. Der Gegensatz im Benehmen dieser Kinder im Unterrichte und in der Werkstatt ist so überraschend, daß man das gegensätzliche Benehmen einer andern Kindergruppe zunächst gar nicht beachtet; es sind die eifrigen Lernkinder, die sich bei jeder Frage im Unterrichte freudestrahlend melden. Und wenn man jetzt zu ihnen geht, so hört man sie stöhnen und klagen: ‚Das kann ich nicht, das ist ja viel zu schwer.' Oder sie fangen zum dritten Male dieselbe Arbeit an, weil sie bisher immer mißlang. Es dauert aber nicht lange, dann haben auch die Ungeschicktesten mit Material und Werkzeug umzugehen gelernt, und wenn sie auch keine Kunstwerke zustande bringen, so leisten sie doch so viel, um sich selbst etwas anfertigen zu können. Die Arbeit in der Schulwerkstatt soll das Kind nicht zum Handwerker oder Künstler erziehen, wie seine Gegner immer behaupten. Der Zweck dieser Arbeit ist, dem Kinde Gelegenheit zu geben, eine Sache von Grund auf selber zu schaffen. Erst wenn es das vermag, kann es den Wert dieses Gegenstandes richtig beurteilen; es lernt die Arbeit schätzen, die darin steckt. . . Im Handfertigkeitsunterricht lernt das Kind genau arbeiten, was für sein späteres Leben so sehr wichtig ist. Der Hauptwert besteht aber darin, daß das Kind aus gefügigem Material etwas Bestimmtes selber schaffen kann. Erst durch dieses Schaffen klären

sich die Vorstellungen, die das Kind von dem betreffenden Dinge hat, und oft genug wird es vorkommen, daß die vorhandenen Vorstellungen einer Korrektur bedürfen. Diese Kritik, die die Vorstellungen erfahren, ist der erste Schritt zum wirklichen Verständnis einer Sache. . . Nirgends hat Friedrich Fröbels Ausspruch so wie hier seine volle Berechtigung: ‚Was der Mensch darzustellen strebt, fängt er an zu verstehen.‘

Seminarisch und akademisch gebildete Lehrer. Gegenüber der Bewegung, die neuerdings gegen die Anstellung von Volksschullehrern an mittleren Schulen in Preußen vonseiten der akademisch gebildeten Oberlehrer hervorgerufen wird, schreibt Dr. Strecker, selbst Oberlehrer, in seiner Zeitschrift „Eltern und Schule“: „Der Oberlehrerstand gewinnt nicht viel, auch wenn er die Seminaristen und Volksschullehrer noch so energisch von sich abzuschütteln sucht. Die innere Gleichheit der Aufgabe — wenn sich nämlich der Oberlehrer auch wirklich als Erzieher und nicht, was freilich mancher tut, lediglich als Gelehrter fühlt — wird in den Augen des Volkes die noch so scharf betonten Standesunterschiede immer wieder verwischen. Erst wenn der Volkserzieher an jeder Stelle die gleiche Achtung genießt, wie heute schon der Pfarrer, der Richter, der Arzt, erst dann wird die Standesfrage für den Lehrerstand sich ebenso glatt lösen lassen, wie für jene Stände. Eine ‚Utopie‘ für heute! Aber alle Utopien von heute sind die Selbstverständlichkeiten von morgen. Geradeso, wie die Kuriositäten von heute die Selbstverständlichkeiten von gestern waren. Oder hält man das nicht für möglich, angesichts einer subtilen Grenzregulierung, bei der es sich um die Frage handelt, ob in der Sexta einer höheren Schule etwa Deutsch oder Rechnen oder Naturkunde noch von einem seminarisch gebildeten Lehrer gegeben werden dürfe oder ob dazu schon der akademisch gebildete herangezogen werden müsse? Wie im Mittelalter, wo es auch oft so schwierig zu entscheiden war, wo die eine Zunft anfing, die andere aufhörte, oder wer im Reichstage auf einem roten und wer auf einem grünen Sessel sitzen sollte“.

Diktatübungen. „Ich bin ein Todfeind der zusammengestellten Diktatübungen, wie sie immer noch wieder auf dem Büchermarkt erscheinen. Derartige Übungen bleiben dem Kinde in jedem Falle inhaltlich fremd, mögen sie noch so raffiniert zu ‚Sprachganzen‘ zusammengestellt sein. Höchstens bestärken sie das Kind in der Annahme, daß die deutsche Sprache erfunden sei, damit möglichst viele Fußeisen, Fallgruben und Fangstricke in die Schule hineingebracht werden könnten. Da muß sich eben jede Klasse, jeder Lehrer selbst helfen; denn die eigenen Erlebnisse der Kinder, auf Spaziergängen, im Unterricht, in der Märchenstunde, in der Turnhalle und auf den Spielplätzen sind die gegebene inhaltliche Grundlage für die sprachliche Betätigung in der Schule, auch für das Diktat. Ich habe es wohl so gemacht, daß ich von den Kindern ein Tagebuch führen ließ, in das ich sie, so oft ein Diktat geschrieben sein wollte, die Diktatsätze eintragen ließ, wobei dann irgend ein Ereignis, das alle kannten, vom Wetter bis zu den kleinen Erlebnissen der Kinder in der Klasse, willig den Stoff hergab. Dabei wurden nicht immer ganze Sätze geschrieben, nicht immer alle Sätze ausgeschrieben. Manchmal — wenn die Zeit knapp und die ‚Geschichte‘ lang war — wurden nur Stichwörter geschrieben, die notdürftig den Inhalt festhielten und dabei orthographisch bemerkenswert waren. Sehr häufig

ließ ich die Kinder selbst diktieren. So war ich vor unkindlichen Formen in der sprachlichen Darstellung sicher; mindestens aber ließ ich von den Kindern dabei den Stoff zusammentragen. Dann brauchte ich nur hin und wieder ein Wort einzuschalten, durch eine Bemerkung die Aufmerksamkeit auf dies oder jenes zu lenken, was ich gern ins Auge gefaßt sehen wollte. So merkten die Kinder kaum, daß ‚Diktat' geschrieben wurde. Ihr Interesse galt ganz dem Inhalt und nur insoweit der Form, als sie nötig war, den Inhalt festzuhalten. Gern wurde aus diesem Buche wieder vorgelesen — ein Beweis, daß der Inhalt Bilder des persönlichen Erlebens der Kinder gab, in einer Sprache, die ihr eigenes Werk in jeder Beziehung war." (Wilhelm Scharrelmann in der „Freien Schulzeitung" Nr. 18.)

Sommer-Ferienkurse. 1. Jena: Naturwissenschaften, Pädagogik, Schulhygiene, Religionswissenschaft und Religionsunterricht, Physiologie, Philosophie, Geschichte, Literatur, Volkswirtschaftslehre, Sprachen, Vortragskunst. Dozenten der pädagogischen Kurse: Prof. Dr. Rein, Prof. Dr. Detmer, Prof. Dr. Just-Altenburg, Oberlehrer Böhm, Prof. Budde-Hannover, Inspektor Dr. Thalhofer-München, Kreisschulinsp. König-Mülhausen, Oberl. Dr. Rühlmann-Leipzig, Prof. Fr. Stein, Oberl. Borchers-Leipzig, Turnlehrer Herbart, Seminardir. Dr. Pabst-Leipzig, Seminaroberl. Prof. Dr. Thrändorf-Auerbach i. S., Frau Dr. Ada Weinel. — Vom 4. bis 17. August. Auskunft: Frl. Blomeyer (Gartenstr. 4).

2. Marburg: Phonetik, Literatur, Kunst, Pädagogik (Knabe u. a.), Neuere Sprachen, Geschichte, Psychologie, Physiologie. Höheres Schulwesen und neuere Sprachen stehen im Vordergrunde. — Von 4. bis 23. Juli und vom 4. bis 24. August. Auskunft: A. C. Cocker (Villa Cranston).

3. Greifswald: Phonetik, Neuere Sprachen, Religion, Philosophie (Rehmke), Geschichte (Bernheim), Kunst, Naturwissenschaften, Hygiene. — Vom 4. bis 23. Juli. Auskunft unter Adresse „Ferienkurse Greifswald" zu erfragen.

4. Heidelberg: Chemie, Botanik, Physiologie (Die körperliche Entwicklung der Schulkinder), Geschichte, Kunst, Philosophie (Herbarts philosophisches System: Windelband), Literatur, Mathematik. — Vom 1. bis 13. August. Auskunft durch Frl. Hauck (Ramengasse 20).

5. Brünn: veranstaltet von der Wiener Universität im Einvernehmen mit dem Verein zur Abhaltung wissenschaftlicher Ferialkurse für Lehrer: Kunst, Schulhygiene (Burgerstein), Staatswissenschaften, Geschichte, Literatur, Naturwissenschaften. — Vom 3. bis 24. August. Auskunft durch das Sekretariat der volkstüml. Universitätskurse in Wien (Franzensring 3).

6. Casseler Fröbelkursus für Lehrer und Lehrerinnen: vom 18. Juli bis 2. August. — Auskunft erteilt das Kuratorium des Casseler Fröbelseminars.

7. Kurse im Lehrerseminar des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit in Leipzig: 1. Technische Kurse: beginnen am 5. und 18. Juli sowie am 1. August. 2. Kursus für Werkunterricht vom 5. bis 30. Juli. — Auskunft durch Dir. Dr. Pabst-Leipzig (Scharnhorststr. 12).

8. Schweizer Bildungskurs für Lehrer der Knabenhandarbeit in Basel: vom 10. Juli bis 6. August.

9. Kurse für Hydrobiologie und Planktonkunde in Plön, abgehalten von dem Stationsleiter Prof. Dr. Zacharias im Juli und August.

10. Ferienkurse für Ausländer in Kaiserslautern.*)

11. Université de Dijon offre aux étrangers: 1. pendant l'année scolaire un enseignement spécial de Français et pendant les vacances des cours généraux de Français (du 4 juillet au 30 octobre), 2. des cours de Français commercial (du 1er au 30 septembre). — Pour les programmes et les renseignements, s'adresser au secrétaire du Comité, M. le professeur Lambert (rue Viollet-le-Duc).

12. Université de Liège (Lüttich): Cours de Français, destinés aux étrangers: 1. du 18 juillet au 6 août, 2. du 8 août au 27 août. — Pour tous renseignements s'adresser au secrétaire de la Commission d'organisation, M. le docteur Brassinne (rue Nysten, 30).

13. Université de Genève: Les Cours de Vacances de français moderne, inaugurés à Genève en 1892, sont destinés soit aux maîtres étrangers qui enseignent la langue française et qui ne peuvent faire à Genève qu'un séjour de quelques semaines pour s'exercer à la mieux parler, soit aux étudiants qui passent leurs vacances à Genève. Ils dureront six semaines, du 16 juillet au 27 août. Pour recevoir les indications sur les pensions, le prix et les conditions de sèjour à Genève, ils peuvent s'adresser (par correspondance) au „Bureau du Comité de patronage des étudiants étrangers“ à l'Université.

---

*) Über dieses Unternehmen berichtet Näheres ein vor kurzem erschienenes interessantes Schriftchen: „Ferienkurse für Ausländer in Kaiserslautern. Ausführlicher Bericht über ihre Entstehung, ihren Zweck, ihre Entwicklung und ihren Verlauf“, herausgegeben von Ludwig Wagner. (Kaiserslautern, Crusius. 1,50 Mk). Die Kurse, die seit 1906 bestehen, sind dem Gedanken entsprungen, daß eine gegenseitige Verständigung und Annäherung der großen Nachbarvölker Frankreich und Deutschland vor allem durch die Schule angebahnt werden muß. Um diesen Gedanken zu verwirklichen, schufen deutsche und französische Schulmänner, von dem verstorbenen Generalinspektor Jost in Paris dazu aufgemuntert und tatkräftig unterstützt, eine Einrichtung, die alljährlich in den Ferien eine große Anzahl französischer und deutscher Schulmänner zur gegenseitigen Aussprache zusammenführt. Da sich außerdem an die für Ausländer bestimmten Kurse noch zwei Kurse in französischer Sprache anschließen, so ist auch dafür gesorgt, daß die deutschen Besucher auf ihre Rechnung kommen. So berichtet denn auch das vorliegende Buch, daß von Jahr zu Jahr die Zahl der deutschen und französischen Schüler höherer Anstalten wuchs, die die Gelegenheit benützten, während dieser Ferienkurse in gegenseitigen Sprachaustausch und regen Wechselverkehr zu treten. An den französischen Kursen unterrichten fünf französische Lehrer. Außerdem zeigt das neue Programm auch einen Kurs in italienischer Sprache an, der von dem Professor an der Handelshochschule in Venedig, Dr. Belli, geleitet wird. Die statistische Übersicht ergibt, daß sich in den 4 Jahren die Besuchsziffer ausländischer Teilnehmer von 40 auf 164 und die der deutschen von 33 auf 71 gesteigert hat. Die Darbietungen sind ganz den Bedürfnissen der Teilnehmer angepaßt. In Vorträgen und Übungen — auf letzteren liegt das Hauptgewicht — werden diese eingeführt in deutsche Literatur, deutsche Geschichte, Geographie, Wortkunde, sprachliche Methodik, Phonetik und Pädagogik.

Personalien.

Einen schweren Verlust erlitt die Volksschullehrerschaft Schwedens durch den Tod ihres langjährigen Führers Emil Hammarlund, Schuldirektors in Stockholm, am 9. Februar. Der Verstorbene war Begründer des Schwedischen Lehrervereins, den er von 1880 an bis in die letzen Jahre mit außerordentlichem Organisationstalent und großen Erfolgen leitete. Zugleich gab er das Hauptorgan des Vereins, die von ihm gleichfalls geschaffene „Schwedische Lehrerzeitung", sowie zahlreiche und weit verbreitete Jugendschriften heraus. Seit 1904 war er Mitglied und seit 1907 Präsident des Stockholmer Schulrats. Auch gehörte er jahrelang dem Reichstage und, nachdem ihn bei der letzten Wahl die Ränke eines Kollegen zu Falle gebracht hatten, als Vertreter der Stadt Stockholm der ersten Kammer an. In den letzten Jahren klagte er viel über Kränklichkeit. Die Depressionen, unter denen er litt, nötigten ihn oft noch abends zu längeren Spaziergängen. Auf einem solchen scheint er verunglückt zu sein. Am Morgen des 10. Februar fand man den 57jährigen Mann ertrunken unter dem eingebrochenen Eise.

Am 22. März starb in Nürnberg der frühere Redakteur der „Bayerischen Lehrerzeitung", Königl. Bezirksschulinspektor Gustav Kraft, ein tapferer Vorkämpfer des Lehrerstandes, im 61. Lebensjahre.

Am 11. April feierte einer der verdientesten Förderer des Deutschen Lehrervereins, Heinrich Schröer, seinen sechzigsten Geburtstag. Schr. ist Schlesier. Er war Schüler des Münsterberger Seminars, dann Lehrer in Freiburg, wo er, noch in sehr jugendlichem Alter, bereits einen Lehrerverein sowie eine Gaulehrerversammlung begründete und sehr eifrig an der „Schlesischen Schulzeitung" mitarbeitete. Der Besuch der Turnlehrerbildungsanstalt in Berlin bewog ihn zur Übersiedelung dorthin. Der wenige Jahre vorher begründete Deutsche Lehrerverein war damals nach längerer Stockung im fröhlichen Aufstreben begriffen. Der junge, idealgesinnte Schlesier, dessen frische, ehrliche Art jeden auf der Stelle für sich gewann, trat sofort in die Reihen. Er arbeitete und kämpfte an der Seite von Gallee, Tiersch, Eckert, Buchwitz, Clausnitzer, Ewald, und wie sie alle heißen, die Männer, deren Mut und Aufopferung der Deutsche Lehrerverein so außerordentlich viel verdankt. Seit 1879 war er ein Hauptmitarbeiter und von 1884 bis 1890 Redakteur der „Pädagogischen Zeitung", die erst unter seiner zielbewußten, umsichtigen Leitung die innere Bedeutung erlangte, die sie befähigte, Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins nicht bloß dem Namen nach zu sein. 1890 trat Schröer aus dem Gemeindeschuldienst und wurde Städtischer Turnwart. Von da ab schwindet sein Name aus der allgemeinen Lehrervereinsgeschichte, trotzdem er, was ja selbstverständlich ist, ein treues Mitglied des Deutschen Vereins blieb. Um so reger wurde seine Tätigkeit auf turnerischem Gebiete. Schröer hat immer verstanden, seine Kraft zu konzentrieren. 1897 wurde er Vorsitzender des Deutschen Turnlehrervereins, der vier Jahre vorher vorzugsweise auf sein Anregen ins Leben getreten war. Er führte dieses Amt bis 1904. Seit 1902 gab er in Gemeinschaft mit Eckler, seit 1907 mit Dr. Neuendorff die von Euler begründete „Monatsschrift für das Turnwesen" heraus. Auch sonst hat er auf dem Turnge-

biete eine rege literarische und persönliche Tätigkeit entfaltet. Möge dem verehrten Freunde, dem das Schicksal neben manchem reichen Erfolge auch das bitterste Leid nicht erspart hat, Arbeitslust und Arbeitsfrische noch lange erhalten bleiben!

Luigi Credaro, Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Rom, der angesehenste Pädagoge des heutigen Italien, wurde zum Unterrichtsminister ernannt. Credaro, der auch längere Zeit in Leipzig studiert hat und hier nahezu ein Jahr Wundts Schüler war, ist ein eifriger Vertreter der experimentellen Psychologie. Auch für die Verbreitung der Pädagogik Herbarts und seiner Schüler ist er hervorragend tätig gewesen. Mit Martinazzoli gab er ein umfangreiches „Dizionario di pedagogia" heraus. Nicht geringere Verdienste hat er sich dann auch als philosophischer Schriftsteller erworben.

Heinrich Scharrelmann ist als Privatschullehrer nach Hamburg übergesiedelt.

Literaturberichte.

Geometrie und Rechnen.

Von R. Edert in Altona.

C. A. Wentzel, Die ebene Geometrie. Langensalza, Greßler. 1. Teil — Der 1. Teil, enthaltend die Longimetrie und die Lehre von den Winkeln, Drei-, Vier- und Vielecken, soll der Fortbildung des Volksschullehrers und zugleich der Vorbereitung auf das Mittelschulexamen dienen. Besonders dem 1. Zweck wird das Buch genügen. Für die Mittelschullehrerprüfung wird es neben andern Büchern benutzt werden können. Zu loben ist die große Zahl von Konstruktionsaufgaben, deren Lösung an Beispielen gezeigt wird. Aufgefallen ist mir, daß der Verfasser (S. 226 u. f.) reguläre 7 ecke und 11 ecke zeichnen läßt. Das Bestimmungsdreieck ist aus ϱ, dem R und $^2/_7$ R (!) zu konstruieren. Die Einteilung erschwert, wenn sie ungenau ist, die Übersicht. Z. B. A. Der Umkreis als reines Konstruktionsmittel. B. Der Umkreis als Konstruktionsmittel und geometrischer Ort für die Dreieckspunkte. (S. 228 u. S. 232) da der umschriebene Kreis immer der geometrische Ort für die Dreieckspunkte ist, so fällt A unter B. — Kann man von einer den Kreis von außen berührenden Geraden sprechen? (S. 88.)

Rühmann (Seminarlehrer), Mathematik als Wahlfach. Langensalza, Greßler. 80 Pf. — Das Heft enthält Fingerzeige für Lehrer, die sich in den mathematischen Unterrichtsfächern für die 2te, auch für die Mittelschullehrerprüfung, durch Selbststudium vorbereiten.

Dr. E. Wilk und **E. Haase,** Anweisung zur Geometrie der Mittelschule. 1. Teil. Mit 112 Figuren (1,50 M., gebd. 1,85 M.) 2. Teil. Mit 72 Figuren. (1,80 M., gebd. 2,85 M.) Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — Diese Anweisung bietet für Lehrer, die nach der Geometrie von Dr. Wilk und E. Haase zu unterrichten anfangen, recht wertvolle Winke. Man merkt, daß der Verfasser Dr. Wilk in der Praxis der Schule erfahren ist. Nur die Sprache ist oft wenig empfehlenswert, z. B.: Was haben wir über diesen Fall soeben gehabt? Da passiert etwas ganz Unerwartetes. Vielleicht bringen wir es mit den Winkeln heraus. Hier haben wir also zwei Dreiecke. Es muß wenigstens eine Seite dabei sein. Somit haben wir noch einen neuen Kongruenzsatz entdeckt. (S. 42 bis 48.) Durch überflüssige und viele Worte (Vgl. S. 66 unter 1) wird das Buch „scharf abgerückt" (S. 11) von Geometrien, die sich einer straffen Ausdrucksweise befleißigen.

J. Goller, Raumlehre mit geometrischem Zeichnen. Lehrerausgabe und Schülerausgabe A.: für die Volksschule, B.: für Mittelschulen, 8 klassige Volks-

und Fortbildungsschulen. Stuttgart, Adolf Bonz & Ko. — J. Goller hat diese Raumlehre für Volks- Mittel-, und Fortbildungsschulen und zum Selbstunterricht im Auftrage des Württ. ev. Schullehrerunterstützungsvereins bearbeitet. Die verschiedenen Abschnitte der Lehrerausgabe handeln von den Winkeln, den Drei-, Vier-, Vielecken, dem Kreis, vom Ausziehen der Quadratwurzel, den Quadraten über den Seiten und der Höhe des rechtwinkligen Dreiecks, von den Körpern, von der Darstellung der Körper im Grund-, Auf- und Seitenriß und in der Parallelenperspektive und von der Verhältnismäßigkeit der Linien und der Ähnlichkeit der Figuren. Die Schülerausgabe A enthält die beiden letzten Abschnitte nicht, schließt also mit der Lehre von den Körpern. Auch Abschnitt VI, Ausziehen der Quadratwurzel, fehlt. Der Verfasser berücksichtigt mit Recht das geometrische Zeichnen, verzichtet dagegen meistens auf mathematische Beweise. Die Kongruenz der Dreiecke wird durch Nachmessen und Vergleichen der Winkel und Seiten in beiden Dreiecken und durch Aufeinanderlegen bewiesen. Damit darf sich ein Buch, das für Mittelschulen bestimmt ist, nach meinem Dafürhalten nicht begnügen.

H. Quilisch, Raumlehre für Volksschulen. Anleitung aus der Praxis für die Praxis. 1. Teil. Ravensburg, Otto Maier. — Der Verfasser betrachtet im vorliegenden ersten Kursus die Formen, die dem Schüler am häufigsten begegnen: die rechteckige Säule, die quadratische Säule, das Quadrat, das Rechteck, das rechtwinklige Dreieck, den Würfel, den Zylinder, den Kreis, das gleichseitige Dreieck, Kugel, Rhombus und Rhomboid, Dreiecke, Vier- und Vielecke, das Trapez. Er schließt (warum sollte es nicht auch solche Käuze geben?) mit den Winkeln. Weil ich weder für lange Zigarrenkisten- noch für kurze Ziegelsteinbesprechungen bin und mir nicht vorstellen kann, wie man klare Definitionen von Quadraten, Rhomben usw. geben kann, ohne daß die Schüler die Einteilung der Winkel kennen, so kann ich das Buch nicht empfehlen. Die Erklärungen der spitzen und stumpfen Winkel (S. 57) sind falsch, die Berechnung der Rhombusfläche (S. 59) ist anschaulich.

H. Hanft, Altes und Neues zum Rechenunterrichte. Halle, Schroedel, 60 Pf. — Ausgehend von den ministeriellen Weisungen vom Jan. 1908 betont der Herausgeber der von mir bereits besprochenen Rechenbücher von Braune-Hanft (Juliheft 1905): 1) Wir behalten das bewährte Alte bei, führen durch Einsicht zur Sicherheit und durch Übung zur Selbständigkeit. 2. Wir bauen den Rechenunterricht nach der volkswirtschaftlichen Seite hin aus, d. h. wir machen ihn heimatkundlich, und zwar aus psychologischen und aus praktisch-wirtschaftlichen Gründen. Der Verfasser schließt seine besonnenen Ausführungen mit den Worten des Dichters: „Am guten Alten in Treuen halten, an kräftigem Neuen sich stärken und freuen: wird niemand gereuen".

J. Hubbes, Erstes Kopfrechnen mit und ohne Handrechenmaschine. 2. Einer-Addo-Multiplikation für Kopfrechnen. 63 Seiten. 3. Einer-Addo-Multiplikation im Zahlenraum von 1—100 für junge Kopfrechner. Kronstadt-Brassó, Brüder Schneider & Feminger. — Die beiden zuletzt genannten Hefte sind dem Originalwerk: Kopfrechnen usw. entnommen. Die arithmetische Studie führt nach des Verfassers Meinung zu dem Ergebnis: Bei nur einiger Übung überraschende Erfolge. Weil man in der Schule immer wieder das Normalverfahren üben muß, sei diese Schrift nicht für die Schule, wohl aber Lehrern, die sich für Schnellrechnen interessieren, empfohlen.

H. Räther, Lehrgang des Kopf- und Tafelrechnens in typischen Beispielen von den Anfängen bis zum Ausziehen der Wurzeln. Breslau, E. Morgenstern. 2,50 M., gebd. 3 M. — Räther gibt im Anschluß an typische Aufgaben klare Anleitung für Rechenlehrer, die die Rechenbücher von Räther und Wohl benutzen.

Dr. H. Walsemann, Anschauungslehre der Rechenkunst. Auf experimenteller Grundlage. Schleswig, Johs. Ibbeken. — Das Buch enthält einen geschichtlichen Rückblick, Kapitel über die Zahl, die Hilfsmittel der Zahllehre, über Rechnen und Berechnen und über die Methode der Rechenkunst. Den Schluß bilden Lehrgang und Lehrbeispiele. Dazu: Aufgaben zur Anschauungslehre der Rechenkunst. Heft I 40 Pf., Heft II 50 Pf.

A. Ritthaler, Praxis des grundlegenden Rechenunterrichts. II. Teil. Halle, Schrödel. 2 M. — Der 1. Teil dieser methodischen Arbeit wurde von mir im

8. Heft 1905 empfohlen. Daß die Fortsetzung — Zahlenraum bis 100 — sich dem 1. Teil würdig anreiht, möge an dem „Einmaleins mit 5“ (S. 56) gezeigt werden. Der Einkauf von 6 Postkarten gibt die Veranlassung zum Einmaleins mit 5. Die Fünferreihe wird gelernt und a) das Vermehren, b) das Messen, c) das Enthaltensein im Sinne des Vorhandenseins und im Sinne des Wegnehmens, d) das Einmaleins mit Rest, e) das Teilen in 5 Teile mit und ohne Rest geübt.

1. **H. Haase,** Zur Methodik des ersten Rechenunterrichts. 2. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 1,60 M.

2. **G. Griese,** Zeit und Zahl. Ein Beitrag zur Grundlegung der Methodik des elementaren Rechenunterrichts. Wismar, H. Bartholdi. 1,80 M. Dazu: Die Zahlenreihe bis 100. Rechenbuch für die Unterstufe auf Grundlage des Zählens und Reihenbildens. 48 S., 45 Pf.

3. **Rotkähl** Seminarlehrer, Der Rechenunterricht auf der Unterstufe, mit besonderer Berücksichtigung der gegenwärtigen Bestrebungen. Für Seminaristen und Lehrer. Halle, H. Schroedel. 222 S., 3 M.

4. **Dr. Emil Schmidt,** Zur Psychologie des Rechenunterrichts. Zugleich eine Würdigung der rechenmethodischen Bestrebungen Pestalozzis. Dresden, Bleyl & Kaemerer. 90 Pf.

Zu loben ist bei allen diesen Rechenmethodikern das Eingehen auf das Wesen und die Entstehung der Zahl. Ein eifriger Kämpfer ist Walsemann. „Das Zählen“, sagt er, „ist weder der Anfang noch ein Mittel der Zahlbildung. Die theoretische Begründung der Zählmethode ist von Grund auf falsch, da die Zahl weder aus der Zeit herzuleiten ist, noch die Vergegenwärtigung der Mehrheiten notwendig auf dem Wege der Sukzession erfolgen muß. Die Fähigkeit der simultanen Zahlauffassung ist durch Experimente erwiesen. Diese Fähigkeit gehört notwendig zur Rechenkunst; sie kann nur auf dem Boden der Anschauung gewonnen werden.“ Und doch mehrt sich die Zahl derjenigen Methodiker, die wie Tanck, Knilling und Knoche das Zählen betonen. Dazu gehören: Räther, Ritthaler, Haase, Griese. Auch Rothkähl betont, daß die Rechenschriften, die über Bedeutung des Zählens im ersten Rechenunterricht belehren, an Zahl fort und fort zunehmen. Natürlich gibt es keinen namhaften Rechenlehrer, der den ersten Rechenunterricht ohne Anschauung betreiben will. Die „Zähler“ wollen auch ein Zählen sinnlich angeschauter Dinge.

H. Müller und **A. Bieler,** Rechenbuch für Knaben-Mittelschulen. Leipzig, B. G. Teubner. Teil I: für die 4 unteren Klassen, 4 Hefte, je 50 Pf. Teil II: für die mittleren Klassen, Heft 5 u. 6, 1 M. Teil III: für die oberen Klassen, Heft 7, 1 M. Heft 8, 50 Pf. — Der erste Teil führt bis zum Rechnen im unbegrenzten Zahlenraum. Heft 5 u. 6 enthalten das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen, Dezimalzahlen, Bruchrechnen, Flächen- und Körperrechnung. Heft 7 u. 8 bringen die bürgerlichen Rechnungsarten und zum Schluß kaufmännisches Rechnen. Die Verfasser betonen vier Gesichtspunkte: 1) Erzielung von Gewandtheit im praktischen Rechnen. 2) Anwendung der Rechenfertigkeit auf die Verhältnisse des bürgerlichen Lebens. 3) Verständnis für die zur Verwendung gelangenden Operationen. 4) Vorbereitung für den späteren Unterricht in der Arithmetik. Indem ich die Wichtigkeit des vierten Punktes hervorhebe, empfehle ich das umfangreiche Werk eingehender Prüfung.

Dr. A. Bieler, Lehrbuch der Geometrie für Knaben-Mittelschulen. Nach Prof. H. Müllers Unterrichtswerk bearbeitet. Leipzig, B. G. Teubner. 1,20 M. — Inhalt: Planimetrie. Von der Gleichheit und von der Proportionalität der Größen. Anfangsgründe der Stereometrie. Da das Werk von bereits vorhandenen Lehrbüchern fast nur in der Anordnung abweicht, erwähne ich nur folgendes: Die Kongruenzsätze werden durch Konstruieren gefunden, nicht bewiesen. Bei der Parallelentheorie und an einigen anderen Stellen begnügt der Verfasser sich mit der Anschauung (S. 19, 2, 3, 4), während der Satz — Die Summe zweier Seiten eines Dreiecks ist größer als die dritte — bewiesen wird. Der Umklappbeweis findet hier und da, aber nicht oft genug Verwendung. Der Stoff ist für Mittelschulen ausreichend.

Zu Heinr. Müllers „Mathematischen Unterrichtswerken“ gehört auch das von **Dr. A. Bieler** bearbeitete: Arithmetische Lehr- und Übungsbuch für Knaben-Mittelschulen. Leipzig, B. G. Teubner. Teil I: bis zu den

Gleichungen 2. Grades mit mehreren Unbekannten. 1,60 M. — Inhalt: Die 4 Grundrechnungsarten mit absoluten Zahlen. Das Rechnen mit algebraischen Zahlen. Brüche und Proportionen. Gleichungen 1. Grades. Potenzen und Wurzeln. Logarithmen. Gleichungen 2. Grades. Der Verfasser hat den Gleichungen mit Recht besondere Aufmerksamkeit zugewandt. Schon gleich nach der Behandlung der Division algebraischer Summen setzen (S. 26) die Gleichungen ein. Eine 4stellige Logarithmentafel ist dem 1. Heft beigeheftet. Zur Prüfung empfohlen.

Praktisches Rechnen für Realschulen und ähnliche Lehranstalten in 3 Heften von **Prof. M. Löwe, Dr. F. Unger, Dr. M. Richter,** Oberlehrern. Leipzig, Julius Klinkhardt. I.: 1,20 M., II.: 1,20 M., III.: 1,20 M. — Inhalt: Heft 1, Rechnen mit ganzen Zahlen, gemeinen Brüchen, Dezimalbrüchen. Heft 2, Von den Grundrechnungsarten mit ausländischen Münzen, Maßen und Gewichten bis zu vermischten Aufgaben aus der Prozentrechnung. Heft 3, Diskont, Zinseszins-, Effekten-, Gold- und Silber-, Münz-, Wechsel- und Warenrechnung. Kontokorrenten, Zinseszinsen-Tabelle. Das vorzügliche Rechenwerk hat sich bereits bewährt. Einen Nachtrag zu den Löweschen Rechenbüchern bilden die Rechenaufgaben mit ausgeführten Beispielen aus der Arbeiterversicherung von Prof. M. Löwe. (50 Pf.)

Prof. Dr. Unger und **A. Trescher,** Gewerbliches Rechnen in 2 Heften. I: 80 Pf., II: 1 M. Leipzig, Julius Klinkhardt. Weil die Schüler der gewerblichen Fortbildungsschulen Lücken in der arithmetischen Technik zeigen, enthält das 1. Heft eine Repetition der bereits erworbenen Kenntnisse, bei der die im praktischen Leben üblichen Rechenformen und Rechenvorteile zur Anwendung kommen. Im 2ten Heft ist der Stoff nach Sachgebieten geordnet: Verkehrswesen, Anlage von Geldern, Diskontierungen, Verkehr mit der Bank, Zinseszinsen und Lebensversicherung, Arbeiterversicherungen, die gewerbliche Kalkulation. Die sachlichen Bemerkungen sind kurz und klar, das Regelwerk fehlt fast ganz, Übungsmaterial in reicher Auswahl.

Hartwig, Lehr- und Übungsbuch der kaufmännischen Arithmetik. 2. Band. 140 S. Berlin, Hugo Spamer. — Diese Einführung in die Praxis des kaufmännischen Rechnens enthält: Anwendung der Zinsrechnung, Kontokorrent-, Gold- und Silber-, Münzrechnung, Devisen, Effektenrechnung, Börsengeschäfte, Arbitrage und Warenrechnung. An passenden Beispielen wird die Sache erklärt und in einigen Aufgaben angewandt. Das Buch setzt gereifte und gut vorgebildete Schüler voraus.

Rechenbuch für Volksschulen. Herausgegeben vom Pädagogischen Vereine zu Chemnitz. Ausg. C: Für die Braunschweiger Schulen bearbeitet von **H. Former** und **H. Silex.** I.: 25 Pf., II.: 30 Pf., III.: 30 Pf., IV.: 30 Pf., V.: 35 Pf., VI.: 45 Pf. — Billige Hefte mit reichem Übungsmaterial ohne Regelwerk.

K. H. Hiemesch, Rechenbuch für Volksschulen. I.: Rechnen im Zahlenraum bis 100, 30 h. II.: Rechnen bis 1000, 40 h. III.: Rechnen im unbegrenzten Zahlenraum, Einführung in die Bruchrechnung, 40 h. Brassó (Kronstadt), H. Zeidner. — Praktische für österr. Schulen bestimmte Hefte.

G. Nieder, Rechenbuch für die Oberklasse der höheren Töchter- bezw. Mittelschulen und besonders für Lehrerinnenseminare, zugleich Heft VII als Fortsetzung des in 6 Heften erschienenen Rechenbuchs. Halle, Schroedel. 1,60 M. — Das Ergänzungsheft der von mir besprochenen Rechenbücher für 5 bis 8klassige Schulen von G. Nieder enthält das bürgerliche Rechnen, die Buchstabenrechnung und Gleichungen 1. Grades mit einer Unbekannten, sowie die Raumlehre und Raumberechnung.

J. Wundt, Stoffverteilungs- und Wiederholungspläne für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre in der mehrklassigen und einklassigen Volksschule. Cöln, Peter Schmitz Ww. — Diese Stoffverteilungspläne sind als Hilfsmittel bei der Aufstellung des Stoffverteilungsplanes gedacht. Zwei Beigaben behandeln I. den Rechenunterricht und den Unterricht in der Geschichte, Erdkunde und Naturkunde. II. Das Volksschulrechenbuch — ein Volksbuch? Da sich alle Angaben auf das Rechenwerk von Mundt — Ausgabe in drei Schüler- und drei Lehrerheften — beziehen, werden sie denjenigen gute Dienste leisten, die nach diesen Rechenbüchern arbeiten.

Dr. Wilk, Formenkunde für Volks- und Mittelschulen. Anleitung für Lehrer und zum Gebrauche in Seminarien. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 80 Pf. — Die vorliegende 2. Aufl. des Lehrerheftes ist in zweifacher Beziehung vermehrt.

Es sind geometr. Rechenaufgaben über die Umfänge der Figuren und das Kantengerüst der Körper neu aufgenommen und die Zeichenaufgaben vermehrt worden. Die Formenkunde soll den Grund legen, auf welchem das System der Geometrie aufgebaut wird.

J. Gaus, Tafel zur Einführung in das Bruchrechnen, Stuttgart, Holland & Josenhans. 1,20 M. — Die Tafel ist 1 qm groß. Das Meter ist durch rote und schwarze Zeichnung in Halbe, Viertel, Achtel, Drittel, Sechstel, Zwölftel, Fünftel, Zehntel, Zwanzigstel, in Zehntel, Hundertstel und Tausendstel eingeteilt.

Dr. E. Wilk, Neue Rechenmethode, gegründet auf das natürliche Werden der Zahlen und des Rechnens. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 80 Pf. — Auf Grund interessanter und klarer Überlegungen kommt Dr. Wilk zu dem Ergebnis, daß es Vorstellungen von Zahlen nicht gibt, sondern nur Zahlenbegriffe. „Sinnlich wahrgenommen werden nur die räumlichen oder zeitlichen Unterlagen, die Dinge und Vorgänge, die vor aller Zahlbildung vorhanden sind. Alle Zahlmomente von 5 aufwärts können nur nach und nach durch Zählen festgestellt werden. Experimente über die Frage, in welcher Bildform die Zahlen am leichtesten zu erkennen sind, müssen in das Gebiet zweckloser Spielereien verwiesen werden.“ Der Zahlenaufbau ist nach Dr. Wilk folgender: 1) die empirischen Zahlen 1—4; 2) die 5; 3) die Zahlen 6—10; 4) die Reihe der reinen Zehner; 5) die aus Zehnern und Einern zusammengesetzten Zahlen; 6) die Zahlen über 100 hinaus. Das Zahlensystem, das gesetzmäßige Zahlengebäude, ist nach der Ansicht des Verfassers von grundlegender Wichtigkeit für die gesamte Methodik des Rechnens.

Th. Fries, Die Lehraufgabe des Rechenunterrichts im ersten Schuljahr. Minden i. W., C. Marowsky. 70 Pf. — Der Verfasser wendet sich gegen das didaktische Vorzugsrecht des Zahlenraumes von 10—20 und macht den Vorschlag, nach Behandlung des Zahlenraumes von 1—10 die Zehnerzahlen 20, 30, ... bis 100 gründlich zu behandeln. Der Aufbau der Zwischenzahlen und die Zehnerübergänge bilden das weitere Pensum. (Siehe Dr. Wilk.)

H. Knoche, Theoretisch-praktische Anleitung zur Erteilung des Rechen- und Raumlehrenunterrichts. Arnsberg, Stahl.

A. Gerlach, Schöne Rechenstunden. Leipzig, Quelle & Meyer. 3,60 M., geb. 4 M. Während Knoches neuer Versuch zur Lösung der Frage „Wie wirkt der Rechenunterricht sittliche Bildung?“ auf der Landstraße in hergebrachter Weise dahinfährt, gleitet A. Gerlach aus Bremen im buntbeflaggten, mit lauter lachenden Kindern besetzten Schiffe mit seinen „Anregungen und Vorschlägen für eine Reform des Rechenunterrichts“ an ihm vorbei. Gerlach, der seinem Freunde Gansberg das Buch gewidmet hat, teilt mit den neueren Pädagogen den Wunsch, in den Kindern ein reges, schönes Leben zu entwickeln. Nach einer anregenden und auch anstrengenden Rechenstunde sollen die Schüler ausrufen: „O, wie war das schön!“ Daher der Titel: Schöne Rechenstunden. Da liest man beispielsweise (S. 33): „Das sind 3 Bleifedern, 2 Kreuze, 3 Säbel, 2 Kisten, 2 Äpfel, 3 Eier, 2 Ringe. Von allen Gegenständen wird entweder eine bestimmte Anzahl nach Angabe des Lehrers gezeichnet oder auch eine beliebige, die der Schüler dann auszuzählen hat. Hierzu eignen sich fast alle Haus- und Küchengeräte. Selbst bei einmaligem Zeichnen spielt die Zahl eine Rolle. Der Barren ist mit 6 Strichen gezeichnet, das Reck mit 10. Der Drachenschwanz hat 5 Papierschnitzelchen, die Blumenbank hat 5 Stufen, diese Leiter 7 Sprossen.“ In einem 9 Seiten umfassenden Abbildungsanhang sieht man, wie der Verfasser sich die Zeichnungen der Kinder und des Lehrers denkt. Immer wieder veranschaulichen, immer zeichnen, immer nur das treiben, was dem kindlichen Geiste angemessen ist, das Drillen unterlassen, das sind die Hauptgedanken des lesenswerten Buches.

Moppert, Rechenbuch für Mittel- und Fortbildungsschulen, Metz, Paul Even. — Das Buch enthält Wiederholungen und Erweiterungen des Rechenstoffes der Volksschule, Stoffe aus dem Gebiete der Volkswirtschaft (Handwerk, Landwirtschaft, Hauswirtschaft, Gemeinde und Staat, Geld und Geldanstalten, Verkehr usw.) und in einem Nachtrage Aufgaben aus der Naturlehre, Quadrat- und Kubikwurzel. Als Ergänzungsheft zu empfehlen.

Dr. Kändler, Einführungen in das Elementarrechnen. Eibenstock i. S. Benno Kändler. — Der Verfasser des Büchleins gehört zu den Zählmethodikern und empfiehlt eine von ihm hergestellte Zählrechenmaschine.

Martel, (Inspecteur général), Procédés de calcul rapide. Paris, Librairie Armand Colin. — Das ist eine reichliche Sammlung von „Rechenvorteilen". Ich habe aus den 356 Nummern 50 der wichtigsten zusammengestellt und einiges praktisch erprobt, z. B.: Addition von 2 dreistelligen Zahlen, wie 247 + 328 oder 553 + 741. Man sieht, daß es bei der ersten Aufgabe von Vorteil ist, die Hunderter und Zehner zusammenzufassen, bei der zweiten dagegen besser, die Zehner und die Einer zu einer Gruppe zu vereinigen. Lösung: 56 (Zehner), 560 + 15 = 575; 1200 + 94 = 1294. Bei der Addition einer längeren Zahlenreihe werden je zwei Zahlen zusammengefaßt, z. B. 6 8 / 9 2 / 7 3 / 5 4 / 9 = 14, 25, 35, 44, **53**. Das Schnellrechnen wird dadurch gefördert, daß die Schüler möglichst wenig sprechen, also nicht 6 + 8 = 14 + 9 = 23 usw. Meinen Schülern, die bereits Algebra kennen, zeigte ich auch, wie man das Einmaleins teilweise an den Fingern ablesen kann, und führte ihnen dann die Begründung nach Martel vor. Aber die Kleinen, die erst das Einmaleins lernen, würden durch dies Fingerieren verwirrt. Überhaupt geht das Buch in der Benutzung der Rechenvorteile viel zu weit, ist daher mit Vorsicht und Auswahl zu benutzen. Es wirkt anregend.

Dr. Wilk, Geometrie der Volksschule. Ausgabe 1. Neubearbeitung von A. Pickels Geometrie. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 2,20, geb. 2,70 M. — Diese „Anweisung für Lehrer", in der die Gerade, der Winkel, der Kreis, die Eigenschaften der Vielecke, die Flächenberechnung der Vielecke, die regelmäßigen Vielecke, die Ähnlichkeit der Figuren und die Körper zur Besprechung kommen, ist für diejenigen wertvoll, die die Formenlehre nach Pickel-Wilk behandeln wollen.

H. Tewes, Geometrische Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen. Bearbeitet nach dem Lehrplan für die Volksschulen Leipzigs. Leipzig, H. Bredt. 30 Pf. — Im 6. Schuljahr bieten Quadrat, Rechteck, Würfel, quadratische Säule und rechteckige Säule, im 7. Schuljahr Winkel, Parallelogramme, Dreiecke, Trapeze, das unregelmäßige Vier- und Vieleck, der Kreis, das regelmäßige Vieleck, Säulen, Walzen, Pyramiden und Kegel, im 8. Schuljahr Quadratzahlen und Quadratwurzeln, Ellipse, der pythagoreische Lehrsatz, Körper, Anlaß zum mündlichen und schriftlichen Rechnen. Als Ergänzungsheft zu empfehlen.

Fortbildungsschule.

Von Dir. Haumann in Berlin.

Dr. H. Leonhard, Der Handwerker in Staat und Recht. Quelle & Meyer. Geb. 1,60 M.

Das Buch ist besser als sein Titel. Es ist eine Bürgerkund für Handwerker. In sachlicher und anregender Art werden alle für den Handwerker wichtigen Bestimmungen der Gewerbeordnung unter Bezugnahme auf andere Gesetze, ferner das Vereinsgesetz, die gewerbliche Rechtspflege, die Genossenschaften, Geld- und Geldwirtschaft und andere volkswirtschaftliche Abschnitte behandelt. Das Wissenswerte aus der sozialen Gesetzgebung ist in sehr geschickt geformten Fragen und Antworten geboten. Das Buch ist zur Selbstbelehrung und auch für den Unterricht in der Fortbildungsschule sowie in Gehilfen- und Meisterkursen geeignet.

F. Baumann, Der Zeichenunterricht in der gewerblichen Fortbildungsschule nach den ministeriellen Grundsätzen. Hannover, Carl Meyer (Prior). 2 M.

Das Buch enthält in stark erweiterter Form einen Vortrag, den der Verfasser 1907 auf der Versammlung der Hannoverschen Gewerbeschulmänner gehalten hat. Die Grundsätze werden an einem Lehrplanentwurf für das Metall-, das Buchdrucker- und das Glasergewerbe gezeigt. 52 Abbildungen erläutern den im ganzen sachlichen und zweckmäßigen Aufbau. Mit besonderer Gründlichkeit wird das Skizzieren eingeführt. Sehr richtig bemerkt der Verfasser: „Wir müssen aus dem Lehrgang alles entfernen, was lediglich einem System zu Liebe getrieben wird, auch wenn es an und für sich formalbildenden Wert hat." Das Zeichnen in der Fortbildungsschule ist keine Vorstufe für das Zeichnen anderer gewerblicher Schulen. — Der Lehrgang der Glaser beschränkt sich auf Bleiverglasungen und berücksichtigt nicht, daß die meisten Glasergehilfen nach Zeichnungen auch Dachverglasungen, Schaufenstervorbauten und andere Arbeiten fertigen müssen. Das Buch verdient Beachtung.

F. Baumann, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht der Buchdruckerim Satzbau und Fachzeichnen. Hannover, Carl Meyer (Prior). Geb. 4 M.

In der methodischen Anlage, der künstlerischen Durchführung und der hervorragenden Ausstattung gleich ausgezeichnet. Der hergebrachte Betrieb des Fachzeichnens ist aufgegeben; der Satzbau, die tägliche Tätigkeit des Buchdruckers, steht im Mittelpunkt des Unterrichts. Dem Schüler soll gezeigt werden, wie das Setzmaterial gut gewählt, schön aufgebaut und durch ornamentalen Schmuck zu besonderer Wirkung gebracht werden kann. Von diesen Belehrungen bis zu den praktischen Übungen ist nur noch ein kleiner Schritt.

Dr. M. Mehner, Unterrichtspraxis der Fortbildungsschule. Band 5, 6, 7. Allgemeine Werkzeugkunde für den Unterricht in gemischten Klassen, Materialkunde für Stoffarbeiter, Materialkunde für Bauhandwerker. Leipzig, Alfr. Hahn. Geb je 1,20 M.

Sorgfältige Auswahl des Stoffes, leicht faßliche Darstellung, viele instruktive Zeichnungen. — Die Bücher sind empfehlenswert. Allerdings regen sie immer wieder die Frage an, ob eine Behandlung der Werkzeuge, wie Band 5 sie bietet, richtig ist. Das Werkzeug sollte bei der Arbeit behandelt werden. Also statt Werkzeugkunde Arbeitkunde.

Göpfert und **Hartmann,** Beiträge zur Technologie, II: Gespinstfaser, Nahrungs- und Genußmittel. Leipzig, Alfr. Hahn. Geb. 2,20 M.

Das Material für die Spinnerei ist etwas knapp, die Verarbeitung aber hinreichend ausführlich und gründlich behandelt, zahlreiche schematische Zeichnungen, die für diesen Zweck einzig richtigen, dienen der Erläuterung. Die Ausdrucksweise ist schlicht und treffend. Der 2. Teil des Buches über Gerberei, Mehlindustrie usw. hat aber einen so geringen Umfang, daß der Stoff für die Fortbildungsschule nicht ausreicht. Das Buch will den Oberklassen der Volksschule und auch den Fortbildungsschulen dienen. Beides läßt sich schwer vereinigen. —

Dr. W. Kley, Die schriftlichen Arbeiten in Fleischerfachklassen. Hannover, Carl Meyer (Prior). Ausg. A (für die Hand des Lehrers) 2,80 M., Ausg. B (für die Hand des Schülers) 80 Pf.

Der Stoff wird in numerierten Fragen und Antworten geboten. Die Ausgabe für den Schüler enthält nur die Fragen. Welchen Wert ein solches Schülerbuch hat, mögen folgende Fragen aus Abschnitt 85 „Vom Wurstmachen und von den Wurstsorten“ zeigen. 1. Wie kam man auf das Wurstmachen? Was lehrt die Erfahrung? 2. Welche Vorteile hat das Fleisch ferner durch den im Rauche nachfolgenden Wasserentziehungsprozeß? 3. Wodurch wurde die Wurstmacherei ferner gefördert? 4. Von welchem Gewerbe stellt die Wurstmacherei einen wichtigen Zweig dar? usw. — Nach diesen Fragen haben die Schüler die schriftlichen Arbeiten anzufertigen. Das Buch ist wirklich im Jahre 1909 erschienen!

J. Randoll, Die Geometrie des Handwerkers. Leipzig, Seemann & Co. Heft 1 1,20 M., Heft 2 2,10 M.

Das Werk soll 5 Hefte umfassen. Das erste Heft enthält die Maße und die Maßeinheiten der Kräfte (Geschwindigkeit, mechanische Arbeit, die Leistungen des elektrischen Stromes, Wärmearbeit;) das zweite Heft die Sätze von den gradlinigen Figuren, von dem Kreise und der Ellipse. Der Lehrstoff schließt sich an sachliche Aufgaben aus dem Leben des Handwerkers an, nötigt zu Beobachtungen und zu praktischen Konstruktionen, „bis gelernt ist, ohne äußere Anschauung räumlich zu denken“. Auf die üblichen Beweise wird verzichtet, da es sich um eine Geometrie für Handwerker handelt. Trotzdem hat eine derartige Behandlung des Stoffes auch formalen Wert. — Die Hefte verraten einen praktischen Blick und methodisches Geschick. Sie seien deshalb auch denen empfohlen, die in der Volksschule den Geometrieunterricht praktischer und erfolgreicher erteilen wollen. Beim spezifischen Gewicht fehlt der Hinweis, daß es sich um Mittelwerte handelt; in II, S. 52 ist wiederholt winklig mit „ch“ geschrieben;eine Überschrift lautet: „Vom Gewicht des Kaufmannes“.

Clausing, Rahlfes, Schüttler, Rechenbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. Ausgabe für Bauhandwerker. Leipzig, Quelle & Meyer. 1 M.

Da Begleitwort und Vorwort fehlen, ist nicht ersichtlich, für welche Zeit das Buch ausreichen soll. Die Kalkulation, ohne Zweifel der Hauptteil eines Rechenbuches für Fachklassen, umfaßt 5 Seiten von den 100 Seiten des Heftes. Ein Urteil läßt sich erst abgeben, wenn mehrere Hefte vorliegen.

Fr. Lembke, Der ländliche Fortbildungsschulunterricht. Präparationen und Aufgaben. Leipzig, Quelle und Meyer. 1,60 M.

Seinem Lehrplan entsprechend, legt der Verfasser dem Unterricht die wirtschaftlichen Einrichtungen der Heimat zugrunde. An anderer Stelle habe ich ausführlich gezeigt, weshalb dieser Plan zurzeit der beste für einfache Schulen ist. In den Präparationen bietet L. zu dem Plane die Stoffe und zwar in einer ganz vorzüglichen Weise. Die Lehrer an ländlichen und an wenig gegliederten gewerblichen Fortbildungsschulen finden hier das beste Material für ihren Unterricht. Auch die Lehrer an Fachklassen können die Abschnitte über Versicherungen, Genossenschaften usw. sehr gut werwerten. Lembke ist ein tüchtiger Methodiker. Er läßt den Unterrichtsstoff aus den heimatlichen Verhältnissen herauswachsen und gibt damit zugleich die beste Anleitung, wie der Unterricht in der Fortbildungsschule wirklich — nicht nur scheinbar — sich den praktischen Bedürfnissen anpassen kann. Deshalb sind seine Darbietungen Präparationen im besten Sinne des Wortes.

Thiel, Stoff und Lehrplan für einklassige, ländliche Fortbildungsschulen. Berlin, Ashelm. 1 M.

Die Lehrstoffe sind ausschließlich der Beschäftigung des Landmannes entnommen, mit klarem Blick für die praktischen Bedürfnisse des Landlebens ausgewählt und so ausführlich dargestellt, dass sie eine ausreichende Grundlage für die Vorbereitung zum Unterricht bilden. Die Rechenaufgaben stehen mit dem Stoff für den Deutschen Unterricht in engster Verbindung. — Wer sich mit der ländlichen Fortbildungsschule beschäftigt, muß Thiels Plan studieren. — Von demselben Verfasser sind in dem gleichen Verlage sehr gut eingerichtete Hefte zur landwirtschaftlichen Buchführung erschienen.

W. Wulff, Die ländliche Fortbildungsschule in der Praxis. Schwerin, Bahn. 90 Pf.

Das Heft will die Erkenntnis von der Notwendigkeit und Nützlichkeit der ländlichen Fortbildungsschule in weitere Kreise tragen. Die Behandlung der Organisation zeigt ein lebhaftes Interesse für die Sache. Der beigefügte Entwurf zum Lehrplan wird allerdings nicht überall Zustimmung finden.

Bericht über den 6. Kongreß des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Unterrichtswesen. Leipzig, Teubner. 3,60 M.

Die Entwicklung des kaufmännischen Unterrichtswesen eilt der des gewerblichen voran. Die Hauptfragen sind bereits gelöst, und deshalb kann man sich gründlich in Einzelfragen vertiefen, wie es auf dem 6. Kongreß geschehen ist. Der reichhaltige Inhalt des Berichtes hat für jeden Interesse, der mit dem kaufmännischen Unterrichtswesen zu tun hat.

G. Luneburg, Hauswirtschaftslehre mit einem Abriß der Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde als Anhang. Leipzig, Teubner. Geb. 4 M.

Den Lehrerinnen an Haushaltungsschulen und denen, die es werden wollen, will das Buch ein Hilfsmittel für die Erteilung des Unterrichts sein; außerdem soll es als Vorbereitung für die staatliche Prüfung dienen. Es enthält eine Fülle von naturgeschichtlichem Lernstoff. Für Physik und Chemie ist ein besonderer Abschnitt vorhanden, obwohl gerade diese beiden Fächer völlig in die Nahrungsmittellehre und Gesundheitslehre hineingearbeitet werden können. Die Technologie tritt gegenüber der Beschreibung stark zurück. Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre umfassen 24 Seiten: das Doppelte dieses Umfanges wäre kaum ausreichend gewesen. — Zum Lernbuch für die Prüfung ist es besser geeignet als zum Ratgeber für den Unterricht.

Kurze Anzeigen.

Paul Ziertmann, Die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen in Deutschland und in Amerika. Leipzig, Quelle & Meyer. 80 Pf. — Abdruck eines Vortrages, den Oberlehrer Ziertmann auf der Hauptversammlung des Brandenburgischen Philologenvereins 1909 gehalten hat. Verf., der wiederholt in der Zeitschrift „Frauenbildung" für die Forderungen der Frauenrechtlerinnen, soweit sie die Schule betreffen, eingetreten ist, sucht in seinen Ausführungen, die sich auf die höheren Schulen beschränken, die Notwendigkeit und die Möglichkeit der gemeinsamen Erziehung nachzuweisen. Da er nur mit einer körperlich und geistig

tüchtigen Auswahl der Mädchen rechnet und außerdem verlangt, daß die Mädchen im allgemeinen ein Jahr älter sein sollen als die Knaben, mit denen sie dieselbe Schule besuchen, so mag er mit seiner Annahme, daß sich die Mädchen den Anforderungen der Knabenschulen gewachsen zeigen werden, recht haben. Im letzten Teil seines Vortrages zeigt Verf., wie weit die gemeinsame Erziehung bereits verwirklicht ist. Die Schulverhältnisse in Amerika, wo er sich ein Jahr lang aufgehalten hat, erfahren eingehende Berücksichtigung. Seine Behauptung, daß die gemeinsame Erziehung in Amerika faktisch nicht ab-, sondern zunimmt, schwächt er bald durch das Eingeständnis ab, daß ihr unter Schulmännern, die mit ihr arbeiten, heftige Gegner erstanden sind, und daß die Trennung der Geschlechter in Amerika sich langsam ausdehnen wird. Seiner Schlußfolgerung: besondere höhere Bildungsanstalten für Knaben und Mädchen, wo es möglich ist; wo es nicht möglich ist, gemeinsame Schulen! — kann man zustimmen. Gemeinsame Erziehung nicht aus Prinzip, sondern als Notbehelf, das ist der Standpunkt, den die „Deutsche Schule" in dieser Frage von Anfang an eingenommen hat. R. Gottschalk, Berlin.

Pädagogisches Jahrbuch 1909. Herausgegeben von der Wiener Päd. Gesellschaft. 32. Jahrgang. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 3 M. — Vorträge: 1. Festrede zum Kaiserjubiläum (A. Bruhns). 2. Das Kind als selbständiger Beobachter und Experimentator (A. Carraro): Schülerbeobachtungen und -experimente als Grundlage des Unterrichts. 3. Zur Reform des Aufsatzunterrichts (Berta Jordan): für den freien Aufsatz. 4. Aufgaben und Methoden der Moralpädagogik (W. Börner): vom Londoner Kongreß. 5. Pestalozzis Frauengestalten (Irene Sponner). 6. Vergangenheit und Zukunft des naturkundl. (physikalischen) Unterrichts (Dr. J. Kraus): Revue der neueren Literatur. 7. Nietzsches Stellung zur Pädagogik (Prof. O. Simon). 8. Ein neuer Himmelsglobus (J. G. Rothaug): „Wiener Himmelsglobus" des Vortragenden. 9. Das altjüdische Erziehungs- und Unterrichtswesen im Lichte moderner Bestrebungen (Dr. S. Frankfurter). 10. Wirkt der Geschichtsunterricht ethisch? (L. Scheuch): Verneinung der Frage und damit Verwerfung des herbartianischen Geschichtsunterrichts. 11. Die Theorie der radioaktiven Erscheinungen (Prof. Dr. Lampa). 12. Referate über naturgeschichtliche Bücher. Anhang: Thesen zu päd. Themen, österreichische Schulchronik, das päd. Vereinswesen in Österreich u. and.

Verhandlungen des Ersten deutschen Jugendgerichtstages 15. bis 17. März 1909. Hrsgeg. v. der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. Leipzig, B. G. Teubner. 2,80 M. — Vorträge und Diskussionen nach stenographischer Aufnahme. Die Verhandlungen wurden seinerzeit in der Lehrerpresse viel besprochen.

Erinnerungen eines Waisenknaben. Von ihm selbst erzählt. Mit Vorwort von Prof. A. Forel (Lebensschicksale II). München, E. Reinhardt. 1 M. — Möglicherweise enthält die Geschichte Übertreibungen. Jedenfalls gewährt sie aber einen interessanten Einblick in Lebenslagen, die nur verhältnismäßig wenige kennen, und die doch jedem bekannt sein müßten, der die sozialen Verhältnisse der Gegenwart verstehen und an ihrer Reform mittätig sein möchte. Gegen die Behauptungen des Vorworts wäre einiges einzuwenden.

H. Falk, H. Gerold, K. Rother, Lebensvoller Geschichtsunterricht. Quellen und Erzählungen. I. Die Germanen. Ansbach, Fr. Seybold. 1.80 M. — Die Verfasser wandeln die Bahnen Scheiblhubers in Nürnberg (merkwürdigerweise ohne ihn zu nennen). Sie wollen einerseits die kurze, trockne Art der Leitfäden, andererseits aber auch das Lückenhafte der Quellenbücher vermeiden. Sie bieten darum den geschichtlichen Stoff in kurzen, lebensvollen Erzählungen, also Geschichte mit romanhaftem Einschlag. Voran stellen sie jedoch die Quellen und Spezialwerken entnommenen geschichtlichen Grundlagen, auf denen sich die Erzählung aufbaut. Es folgen dann noch Notizen, die auf gewisse, aus der Erzählung sich ergebende Beziehungen zur Gegenwart aufmerksam machen. Der 1. Band behandelt in dieser Weise 5 methodische Einheiten: Germanisches Gehöft, Germanen gegen Germanen, Römer gegen Germanen, Varus und Hermann, die Markomannen-Bayern. Wir halten die methodische Anlage des Buches für vortrefflich und begrüßen es als einen sehr dankenswerten Versuch, die Dürre des üblichen Geschichtsunterrichts zu überwinden.

Joh. Meyer, Aus der deutschen Literatur, 4. Band. — Einführung in die deutsche Literatur, 4. Band. Berlin, Gerdes & Hödel. Geb. 7 u. 9 M. — Schon wiederholt, zuletzt Jahrgang 1908, S. 253 f., ist auf vorstehendes Parallelwerk

empfehlend hingewiesen worden. Jetzt liegen die beiden 4. Bände vor. Behandelt werden: Herder, die Stürmer und Dränger, Goethe, Hebel. Die Auswahl aus Herder, der ja der Gegenwart fast unbekannt ist, muß als überaus gelungen bezeichnet werden; ebenso sind die Schwierigkeiten, die einer solchen bei Goethe entgegenstanden, mit vielem Glück durch den Bearbeiter (Sem.-Direktor Dr. Wasserzieher in Neuwied) überwunden worden. Die „Einführung", die auch die Erläuterungen zu den nicht abgedruckten Dramen bieten, sind, wie zahlreiche Stichproben ergeben, durchaus sachgemäß und das Studium fördernd. Dr. Clausnitzer, Ütersen.

Aus der Fachpresse.

Untersuchung des kindlichen Gedankenkreises — Schweiz. Lehrerztg. 9 u. 10.

Die Psychologie des Kopfrechengenies — Prof. Dr. Offner-München — Die Volksschule (Langensalza) 24.

Otto Pöhler (geb. 1892 in Braunschweig, las bereits im Alter von 1—2 Jahren, jetzt Primaner) — Dr. med. Berkhan-Braunschweig — Zeitschr. f. Kinderforschung 6.

Das übernormale Kind — Prof. Dr. Stern-Breslau — Säemann 2.

Multiplikation und Menschenkenntnis. Beitrag zum Verständnis des Zusammenhanges von Rechnen und Leben — Dr. K. Geißler-Lonay b. Lausanne — Allg. dt. Lehrerztg. 13.

Gemeinschaftserziehung in den Schulen der Vereinigten Staaten — Dr. Siebert-Yale — Monatsschr. f. höh. Schulen 1.

Stoff und Methode (Skizze eines Vortrags) — Prof. Dr. Meßmer-Rorschach — Schweiz. Lehrerztg. 10.

Der Einfluß des Zeitgeistes auf Schule und Erziehungswesen — J. Tews — Frankf. Schulztg. 5.

Das Studium der Pädagogik — W. J. Ruttmann-Marktsteft — Bayerische Lehrerztg. 10 u. 11.

Drillen! (Gegen die Neuerer auf dem Gebiete des Elementarunterrichts) — Schweiz. Lehrerztg. 11.

Liberalismus und Volksbildung — G. Menzel-Berlin — Päd. Ztg. 11.

Einige Gedanken über staatsbürgerliche Erziehung — Schulrat Dr. Bliedner-Eisenach — Deutsche Blätter 25.

Kindersprache und Lehrersprache — H. Weidlich-Kiel — Päd. Ztg. 12.

Die Persönlichkeit als geistiges Lebensideal — Dr. A. Richter — Deutsche Blätter 26 u. f.

Die Zahl der wöchentlichen Religionsstunden in den Volksschulen der deutschen Staaten — Statistische Beilage der Päd. Ztg. 3.

Das Problem des Katechismusunterrichts in der Volksschule — Kirchenrat Dr. Katzer-Oberlößnitz b. Dresden — Monatsbl. f. d. ev. Rel.-Unt. 3 u. 4.

Über Frauen im Geschichtsunterricht — Dr. Franz Schulze-Chemnitz — Päd. Studien 2.

Erziehung zum Verständnis der epischen Dichtung (Besprechung des E. Weberschen Buches: „Die epische Dichtung", B. G. Teubner) — Prof. Dr. Meßmer — Schweiz. Lehrerztg. 12.

Bemerkungen über die Art der Verwendung von Theorien und Hypothesen im physikalischen Unterricht — Dr. Koch-Kiel — Monatsh. f. d. naturwiss. Unt. 3.

Über den didaktischen Wert phänologischer Beobachtungen der Schüler — Prof. Bertel-Pilsen — Ebenda.

Über einfache für den Volksschulunterricht geeignete naturwissenschaftl. Schülerübungen — Dir. Dr. Dannemann-Barmen — Päd. Warte 6.

Anthropologie als Werkunterricht (Das Arbeitsprinzip im anthropolog. Unt.) — K. Waase-Neuruppin — Monatsschr. f. d. elementaren naturwiss. Unt. 6.

Anschauungsunterricht in Verbindung mit Zeichnen und Modellieren — Seminardir. Muth-Bensheim — Neue Bahnen 6.

Wie leicht die Einführung des Formunterrichts geht — O. Karstädt-Bad Schmiedeberg — Deutsche Schulpraxis 10.

Das Rechnen im 1. Schuljahr — P. Niehus — Schulbl. f. d. Prov. Sachsen 11 u. 12.

Entwurf eines detaillierten Lehrplans für Knabenhandarbeit in Kinderhorten und Knabenbeschäftigungsanstalten — R. Petzel-Wien — Zeitschr. f. Lehrmittelwesen 2.

Arbeitsunterricht in Kinderheilstätten. Leitsätze — Dir. Plaß-Zehlendorf b. Berlin (Erziehungsheim „Am Urban") — Bl. für Knabenhandarbeit 3.

Syphilis und Jugend — H. Neumann — Säemann 2.

Die Pädagogische Akademie — Preuß. Lehrerztg. 53.

Die Pädagogische Akademie — Dr. Brahn — Leipzig. Lehrerztg. 21.

Offener Brief an Karl Muthesius (Lehrerbildung) — Prof. Dr. Rud. Lehmann-Posen — Päd. Blätter 3.

Über Disziplinarklassen — H. W. Baudis — Freie Schulztg. 25.

Einige Anmerkungen zum Streit der Oberlehrer gegen die Mittelschullehrer in Preußen — Schulbote f. Hessen 9.

Sozialpädagogisches aus der Klassikerzeit: R. Z. Becker, der Verfasser des „Not- und Hilfsbüchleins" 1784 — M. Wolff-Brandenburg — Allg. dt. Lehrerztg. 12 u. 13.

Zum Streit um Herbart (im Anschluß an Stößels Schrift über Herbarts Psychologie) — O. Karstädt — Allg. dt. Lehrerztg. 10.

Prof. Gurlitt und die Herbartsche Pädagogik (Zurückweisung der leichtfertigen und ungerechten Angriffe Gurlitts) — A. Böhm-Jena — Die Volksschule (Langensalza) 23.

Herbart in seinen Nebenämtern (im Anschluß an Bd. 14 u. 15 der Kehrbach-Flügelschen Herbart-Ausgabe) — Pfarrer O. Ziller-Heidelberg (Sohn T. Zillers) — Deutsche Blätter 24.

Die Herbartforschung 1909 — Dr. H. Zimmer-Leipzig — Päd. Studien 2*).

Aus dem päd. Leben des neueren Italien: G. A. Rayneri, Prof. in Turin, † 1867**) — Seminaroberl. Habrich-Xanten — Zeitschr. f. christl. Erziehungswiss. 3.

Prof. Meumanns Berufung an die Universität Leipzig (Lebensgang und Würdigung seiner Arbeiten für die Pädagogik) — Leipz. Lehrerztg. 21.

Literarische Notizen.

Kerschensteiners bedeutsame Schrift „Grundfragen der Schulorganisation", eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen, eins der hervorragendsten Werke der Reformliteratur, ist bereits nach zwei Jahren in 2. Auflage erschienen (Verlag von B. G. Teubner. 296 S. Pr. 3.60 M). Die neue, vermehrte Ausgabe enthält folgende Abhandlungen: 1. Das Problem der Volkserziehung. 2. Berufs- oder Allgemeinbildung? 3. Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert. 4. Der Ausbau der Volksschule. 5. Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. 6. Neugestaltung des gewerblichen Schulwesens in München. 7. Die drei Grundlagen für die Organisation der Fortbildungsschule. 8. Zeitgemäße Ausgestaltung der Mädchenfortbildungsschule. 9. Eine Aufgabe der Stadtverwaltungen. 10. Die fünf Fundamentalsätze für die Organisation höherer Schulen. 11. Lehrerbildung. Wir kommen auf das in hohem Grade anregende und belehrende Werk voraussichtlich zurück.

Zu spät, um noch in diesem Heft besprochen zu werden, ging uns zu: „Organisierung der Schulleitung auf Grundlage der Selbstverwaltung" von Dr. Nüchter in Nürnberg (Ansbach, Seybold. Pr. 2 M.). In Rücksicht auf die Pfingstversammlung in Straßburg, auf deren Tagesordnung die behandelte Frage steht, sei das Buch hier aber angezeigt.

Vor drei Jahren starb Friedrich Wink in Stuttgart, ein in der Lehrerschaft Württembergs allgemein verehrter Kollege und Dichter. Seine stachelige Versdichtung:

---

*) Vergl. das soeben erschienene Werk: „Führer durch die Herbartliteratur" von Dr. Zimmer (Langensalza, J. Beltz. 1910).

**) Bei Herder in Freiburg erschien im vorigen Jahre: Rayneris Pädagogik, herausgegeben von Prof. Dr. Gerini, deutsche Ausgabe von Keel und Kunz.

„Sadrach A. B. Dnego", das Leben und Leiden eines „altbabylonischen Keilschriftlehrers", die er unter dem Decknamen „Fritz Treugold" zum ersten Mal 1885 herausgab, schuf ihm auch in weiteren Lehrerkreisen einen hochgeachteten Namen. Das Werkchen fand sehr weite Verbreitung und überall dankbare Leser. Jetzt ist es in 10. Auflage erschienen (Stuttgart, Rob. Lutz. Pr. 1 M., gb. 1,25 M.) und wirbt — mit Fug und Recht, denn es ist keineswegs veraltet — auch um die Gunst des Lehrergeschlechts von heute. Wir können das Büchelchen warm empfehlen.

Ernst Lindes Werk: „Moderne Lyrik in schulmäßiger Behandlung" (Leipzig, Brandstetter. Pr. 2,50 M.) erschien in 2., durchgesehener, aber im ganzen unveränderter Ausgabe. E. Wilke hat bereits im IX. Bande der D. Sch. (S. 790) der ersten Auflage ein warm empfehlendes Geleitwort auf den Weg gegeben. Im Vorwort macht Linde darauf aufmerksam, daß „ein namhafter Präparationenschreiber", August Lomberg in Elberfeld, das Werk bei Ausarbeitung einer seiner letzten Schriften in sehr ausgiebiger Weise benutzt habe, ohne die Quelle zu nennen. Den ausführlichen Nachweis des Plagiats hat L. inzwischen in der „Neuen Westdeutschen Lehrerzeitung" geführt. Lombergs Rechtfertigungsversuch, der bald darauf als Beilage derselben Zeitung erschien, hat uns nicht befriedigt.

Des alten Schorn zuerst 1873 erschienene „Geschichte der Pädagogik" ist soeben in 26. Auflage, bearbeitet von Provinzialschulrat Ewerding in Königsberg, herausgekommen (Leipzig, Dürr. Pr. 4,60 M.). Das Werk muß sich ja offenbar als Seminarlehrbuch bewährt haben; in historischer Beziehung steht es aber keineswegs in allen Teilen auf der Höhe. Eine gründliche Umarbeitung, nicht nur Ausflicken, täte ihm not.

Das von Hermann Reishauer im Auftrage des deutschen Lehrervereins bearbeitete Schriftchen: „Der Militärdienst der Volksschullehrer", eine zuverlässige Informationsschrift für Präparanden und Seminaristen sowie deren Eltern, erschien in 9. Auflage (Verlag von Julius Klinkhardt).

Eine Ausgabe der Schriften Samuel Heinickes, des deutschen Begründers der Taubstummenbildung, beabsichtigt G. Schumann, Direktor der Leipziger Taubstummenanstalt, in Gemeinschaft mit Dr. P. Schumann, Lehrer an derselben Schule. Die Ausgabe soll die Schriften Heinickes über Taubstummenbildung und über allgemeine Pädagogik vollständig und die philosophischen und literarischen Inhalts in Auswahl enthalten. Eine Schrift der Genannten: „Neue Beiträge zur Kenntnis Heinickes" wurde im vorigen Jahre der VIII. Bundesversammlung deutscher Taubstummenlehrer in Leipzig überreicht.

In der Buchhandlung des Halleschen Waisenhauses erschien eine handliche Ausgabe der „Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens in Preußen vom 3. 2. 1910".

Eine neue, vornehm ausgestattete pädagogische Monatsschrift: „Zuid en Nord" (Gent, Vanderpoorten) soll Aufsätze nicht nur in holländischer, sondern auch in deutscher, französischer und englischer Sprache bringen und somit anstreben, eine „Internationaal Tijdschriet" zu werden. Zum Redaktionsausschuß gehört auch Dr. Schuyten in Antwerpen. In deutscher Sprache enthält das erste Heft den bekannten Erlaß des preußischen Ministeriums von 31. Januar 1908 über den Volksschulunterricht.

Von Schriften zur Königin Luise-Feier am 19. Juli d. J., deren Zahl jedenfalls bald Legion sein wird, sind uns zugegangen: „Die Königin" von Th. Rehtwisch (Braunschweig, Westermann. Pr. 3 M.), die sich durch reichen, geschmackvollen Bildschmuck auszeichnet und als Geschenkbuch in erster Linie empfehlenswert ist — ein Auszug daraus: „Königin Luise" (30 Pf., in Partien billiger) — die Schrift der Vereinigten Pestalozzivereine: „Königin Luise" von D. Bernhard Rogge (Liegnitz, C. Seyffarth. Pr. 50, nach dem 15. April 60 Pf.), die wir in erster Reihe als Volksschrift empfehlen möchten — Gründlich und anregend, auch vor allem als Volksschrift: „Königin-Luise-Büchlein" von Dr. Wohlrabe (Leipzig, Dürr. Pr. 80 Pf., in Partien billiger) — Weniger empfehlenswert: „Königin Luise" von O. Gebhard (Berlin, Oehmigkes Verlag. Pr. 1 M.) — Unbedeutend: „Königin Luise" von W. Bach (Düsseldorf, Schwann. Pr. 25 Pf. — und endlich eine Anzahl Musikalien für die in Aussicht stehende Feier aus dem Verlage von Chr. Fr. Vieweg in Berlin-Gr. Lichterfelde: „Luise", ein Festspiel für Deklamation, Chor und Klavier von Franz Wagner (Partitur Pr. 1,50 M.), „Die schönste

Königin", Komposition von Gustav Hecht, „Gelübde an Königin Luise" von Franz Wagner (aus dem Festspiel), beide Lieder für gemischten, Männer- und 3stimmigen Kinderchor (je 10 oder 5 Pf.), und „Brandenburgisches Erntelied" von F. Großjohann für Kinderchor (5 Pf.).

Dr. Nimführs sehr instruktive Schrift „Die Luftschiffahrt, ihre wissenschaftlichen Grundlagen und technische Entwicklung" (B. G. Teubner. Pr. 1,25 M.) konnte trotz der ungewöhnlich hohen Auflage bereits nach fünf Monaten in 2. Ausgabe erscheinen.

Teubners ganz vorzügliche Künstlersteinzeichnungen, ein sehr empfehlenswerter Schmuck für Haus und Schule, der sich noch dazu durch große Billigkeit empfiehlt, sind wieder um eine Anzahl guter Blätter vermehrt worden. Der reich illustrierte Katalog, selbst ein kleines Kunstwerk, wird gegen Einsendung von 30 Pf. versandt.

Die von uns schon vielfach empfohlene Kunstgaben-Sammlung des Verlages von Josef Scholz in Mainz ist neuerdings 1. durch ein Kalckreuth-Heft, 19 fast durchweg sehr gute Nachbildungen von Gemälden des bekannten Stuttgarter Künstlers, und 2. durch ein neues Thoma-Heft, 17 schön ausgeführte Blätter nach Gemälden, Lithographien und Handzeichnungen des Meisters, darunter einige seiner bekanntesten und besten Werke, bereichert worden. Der Preis des Heftes, 1 M., ist ein lächerlich geringer.

Der Verlag des „Lehrmittel-Markt" (J. Wichterich in Leipzig) hat zwei Preise von 400 bzw. 200 M. ausgesetzt zur Erlangung einer Titelzeichnung für diese Zeitschrift. Das Preisrichteramt übernahmen die Herren Professoren Max Klinger und Bruno Héroux in Leipzig. Näheres ist vom Verlage (Augustusplatz 4) zu erfahren.

Die 18. Lieferung der neuen Übersetzung des Alten Testaments, die Prof. Kautzsch bei J. C. B. Mohr in Tübingen herausgibt, umfaßt Psalm 22 bis 85 nebst Anmerkungen. Preis des Heftes 80 Pf.

Hans Kraemers prächtig ausgestattetes und reich illustriertes Lieferungswerk „Der Mensch und die Erde" (Berlin, Bong & K.) ist bis zum 97. Hefte vorgeschritten. Die letzten Lieferungen behandeln die hüttenmäßige Gewinnung der Metalle in anziehender Darstellung aus der Feder eines Fachmannes.

Aus Heft 11 der Wochenschrift „Die Hilfe", herausgegeben von Friedrich Naumann (vierteljährlich 2 M.): Massenbewegungen (Naumann) — Karl Lueger (R. Charmatz) — Die Stimmung in Elsaß-Lothringen (G. Wolf, M. d. L.) — Was ist uns Deutsch-Ostafrika wert? (P. Rohrbach) — Leiden (G. Traub) — Theater, Publikum und Kritik (S. D. Gallwitz) — Bilder aus Argentinien (E. Werner) — Jener Tag (de Amicis).

Aus dem Märzhefte des „Türmer" (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. Vierteljährlich 4 M.): Die religiöse Persönlichkeit. — Oberlin, Roman. Forts. (Fr. Lienhard). — Staat und Schule. — Die Mißhandlung der Kinder und andrer hilfloser Personen (Paul Förster). — Vorahnungen und ähnliches. — Das Innere des Yildiz-Kiosk. — Zum Kapitel Zivillisten. — Adelige Regimenter. — Student und Politik. — Zur Psychologie der Dienstboten. — Türmers Tagebuch. — Der „heilige" Mistkäfer (Karl Storck). — Paul Heyse. — Das Kaiser-Friedrich-Museum der Stadt Magdeburg. — Moderne christliche Kunst in Konfirmandenscheinen und Konfirmandengaben. — Über Franz Liszt. — Die Miniaturbühne, ein weiteres Anschauungsmittel im Dienste der Volksbildung. — Berliner Theater. — Das letzte Abendmahl. — Der königlich preußische Mensch. — Paulus bei Hofe. Kunstbeilagen: Fritz Werner: Sanssouci. Arthur Kampf: Dreigemälde aus dem Magdeburger Museum. 10 Ansichten aus dem Magdeburger Museum. Paul Heyse. — Notenbeilage: Frauenlieder von Viktor Hansmann.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Schlagwörterpädagogik.

Von Dr. Ernst Weber in München.

Es gibt geborene Sportsleute. Denen steckt es im Blut, daß sie irgendeine Tätigkeit, die ihnen „liegt", irgendein Unternehmen, das sie augenblicklich interessiert, mit solcher Energie, mit solcher Leidenschaft in Angriff nehmen, daß sie nicht mehr ruhen und rasten können, bis ihr Tun und Treiben einem Gipfelpunkt zugeführt ist, der sich nicht mehr übergipfeln läßt, auf dem man naturnotwendig abstürzen muß.

Es gibt auch unter den Pädagogen solche Leute. Haben sie irgendein neues Prinzip, ein neues Schlagwort irgendwo entdeckt, so stehen sie sofort mit ihrem ganzen Denken, Fühlen und Wollen im Banne dieses Wortes. Sie rennen fortan gewissermaßen mit Scheuklappen durch die Welt, gleich wildgewordenen Vollblutrennern. Sie sehen und hören nichts andres mehr, bis sie an einem realen Hindernis, das stärker ist als ihr modernes Schlagwort — Realitäten sind immer stärker als Schlagwörter — sich den pädagogischen Schädel derart anrennen, daß ihnen die Luft vergeht, in gleicher Richtung weiterzustürmen.

Dann stehen sie eine Zeitlang verdutzt, verwirrt, ratlos, bis ein neues Schlagwort sie von neuem die Ohren spitzen läßt. Und schon beginnt aufs neue der rasende Wahnsinnslauf. Es wird neuerdings nur gezeichnet, nur gehobelt und gefeilt, nur gespielt oder experimentiert, nur Orthographie oder Grammatik gedrillt, nur gesungen, geschwommen oder mikroskopiert.

Wehe den armen Versuchskaninchen, die einem solchen Schlagwörterpädagogen in die Hände fallen! Die Glieder werden ihnen verrenkt und verzerrt, verkrüppelt und verkümmert. Es gibt kein organisches Wachstum mehr, kein gesundes geistiges Turnen, das alle Glieder berücksichtigt; denn das ist das Bezeichnende dieses pädagogischen Betriebes: es verwandelt sich alles in Sport, in widernatürliches Training einzelner Gliedmaßen. Selbstverständlich auf Kosten der übrigen! Die Waden schwellen unförmig an und die

Brust schrumpft ein. Oder Bizeps und Nackenmuskeln werden übermäßig kultiviert, während die unteren Extremitäten krumm und dürr bleiben müssen. Es fehlt der Blick für das Ganze; es mangelt am Verständnis für die Beziehungswerte des Einzelnen.

Es ist nicht zu leugnen: die Schlagwörterpädagogen bringen Leben in die Bude. Es gibt bei ihnen immer etwas Neues zu vertreten, immer etwas Altes und Verkehrtes abzuurteilen, immer etwas zu reformieren und als absolut nötig und naturgemäß hervorzukehren; denn die Schlagwörter sterben nicht aus. Formalstufen, didaktische Normalstufen, künstlerische Erziehung, Pädagogik der Tat, Arbeitsschule, Lernschule, Persönlichkeitsleistung, produktive Schülerarbeit, staatsbürgerliche Erziehung, moralische Bildung, sexuelle Aufklärung und wie sie alle heißen mögen. Es weht ein frischer Wind durchs Land. Ringsum ist Leben und Bewegung.

Aber es ist nicht das rechte Leben, das keimen und wachsen, blühen und reifen läßt. Es ist zuviel Aprilwetter dabei — Sonnenschein und Hagelschauer in einem Atemzug. Ein nervöses Gezappel, ein unruhiges Hin und Her, ein krankhaftes Tasten und Suchen, ein blindes Losstürmen und ein plötzliches Verzagen. Es ist keine Sicherheit und keine Stetigkeit zu finden in den mannigfachen Bestrebungen der letzten Jahre. Der Steuermann fehlt, der diesem Zickzackkurs ein Ende macht und die rechten Wege zeigt.

Gewiß, wir haben Resultate aufzuweisen, und jedes der genannten Schlagwörter hat als Teilforderung Berechtigung. Aber was jene Schlagwörterpädagogik an Resultaten zeitigte, das ähnelte mehr den Treibhauspflanzen oder blieb wirres Gestrüpp. Hoch aufstrebende Wasserschößlinge, die gab's überall, aber wenig bodenständige, wurzelechte Bäume. Es ist eine Pädagogik der großen Worte und der kleinen Taten, eine Pädagogik der innern und äußern Unausgeglichenheit.

Ist dieses Schlagwörterwesen oder -unwesen ein Zeichen der Zeit oder ist es charakteristisch für die Arbeitsweise der neuzeitlichen Pädagogen überhaupt? Ist es nur Sache des Temperaments? Ich glaube, es wird nicht eindeutig zu bestimmen sein, worin diese ewige Unrast, dieser fortwährende Zielwechsel eigentlich gründet; eine Hauptursache aber liegt in der wissenschaftlichen Unsicherheit der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten. Diese wissenschaftliche Unsicherheit ist eine Folgeerscheinung unsrer Vorbildung. Es fehlt den Absolventen der Lehrerbildungsanstalten eine tiefer-

gründende Lebens- und Berufsauffassung. Woher sollte sie auch kommen? Unsere Lehrerbildungsanstalten überschütten ihre Zöglinge mit einem verwirrenden Vielerlei, mit einem Wust von Elementarkenntnissen in so und so vielen Fächern und Unterstufen. Die philosophische Fundamentierung des Ganzen aber wird versäumt, muß versäumt werden, will man den ungeheuerlichen Prüfungsordnungen und -vorschriften genügen.

In dieser Zersplitterung der Lehrerbildung und in der dadurch bedingten Seichtheit der vermittelten pädagogischen Theorien gründet die Unselbständigkeit und Kritiklosigkeit den neuen Schlagwörtern gegenüber. Nur darum ist es möglich, daß ein Teilgebiet nach dem andern eine Zeitlang das große Ganze tyrannisieren kann.

Dieser Zustand ist auf die Dauer unhaltbar. Wir brauchen Lehrer mit einem Blick für die Gesamtheit der Bildungsziele und -wege. Schlagwörterpädagogen sind eine Gefahr für die gesunde Entwicklung. Es fehlt ihnen der Überblick. Sie können nicht zur freien Höhe gelangen. Sie irren in engen Schluchten umher und finden keinen Ausgang. Wer ihnen von oben herab zuschaut, dem kommt ihr Tun und Hasten verrückt, atembeklemmend vor. Wer einen ganzen Menschen erziehen will, der muß jederzeit das Ganze seiner Erziehungsarbeit im Auge behalten, nicht ein untergeordnetes Teilgebiet. Denn jedes Unterziel hat nur insofern höheren Wert, als es eine Aufgabe im großen Rahmen des Ganzen zu erfüllen vermag.

Die Forderung ist freilich leichter ausgesprochen als erfüllt. Es fehlt uns in Deutschland z. Zt. noch an pädagogischen Bildungszentralen. Unsere Hochschulen sind eben erst daran, erkennen zu lernen, wie notwendig es ist, die großen Aufgaben der Pädagogik, die Mittel und Wege der Bildung und Erziehung wissenschaftlich klar zu legen und auszubauen. Von einer Einsicht unsrer staatlichen Behörden in die Dringlichkeit dieser Kulturaufgaben kann gegenwärtig überhaupt nicht gesprochen werden.

Wie die Dinge liegen, ist zunächst jeder auf sich selbst angewiesen. Doch wenn nicht alle Zeichen trügen, wird es nicht lange mehr dauern, daß wenigstens da und dort die Lehrerschaft tut, was eigentlich Aufgabe des Staates wäre, und Institute ins Leben ruft, die zu vermitteln suchen, was uns so dringend nötig ist: die wissenschaftliche Urteilsfähigkeit und Sicherheit im Wirbelsturm der herrschenden Schlagwörterpädagogik.

Wem es gelungen ist, sich aus eigner Kraft durchzuringen zu

einer tiefergründenden Berufsauffassung, wer sich seine pädagogische Wertlehre nicht nur aus einer, sondern aus der Gesamtheit der pädagogischen Grund- und Normwissenschaften holte, der steht schon heute ruhig und fest im Schneegestöber moderner Schlagwörter. Der kann schon heute lächeln über die Wichtigtuerei und den Unfehlbarkeitsdünkel jener Schlagwortpropheten, weil er weiß, daß das Leben sich nicht auf eine eindeutige Formel bringen läßt, sondern unendlich reicher ist, als irgendein Schlagwort zu sagen vermag.

Fürs Leben, aber fürs wirkliche Leben wollen wir unsre Schüler erziehen, zu vollen Menschen, „rechtwinklig an Leib und Seele“ — wie Nietzsche es nennen würde — nicht zu verbogenen und verkrüppelten Erziehungskarikaturen mit engen Interessen und einseitigen Fähigkeiten. Darum weg mit aller Schlagwörterpädagogik, die uns die Straße nach den großen Zielen mit Schotter und Gräben verdirbt und auf Abwege führt, wo wir die kostbare Zeit vergeuden! Wir brauchen Entwicklungsfreiheit; aber wir brauchen auch großzügige Erziehungsziele und Bildungsgesetze, daß unsre Freiheit der deutschen Jugend nicht zum Unsegen, sondern zum Heile gereiche.

Der Pragmatismus und seine pädagogische Bedeutung.

Von P. Ruthe in Berlin.

Von einem philosophischen Poeten las ich irgendwo einmal die sarkastischen Verse:

„Mit dieser Wissenschaft laßt mich in Ruh!
Ihr bringt des Daseins kurze Frist im Fieber
Mit Fragen nach dem Zweck des Lebens zu.
Ich lebe lieber."

Der Mann war entschieden ein Philosoph, wie sehr er sich auch gegen diesen Titel sträuben mag. Er haßte die Philosophie und überschüttete sie mit Hohn und Spott. Und wie so oft der Haß schärfer sieht als die Liebe, so auch bei unserm Epikureer. In seiner trotzigen Absage stecken zwei ganz richtige Gedanken. Zum ersten bilden die großen Rätselfragen nach dem Sinn und Zweck des Daseins in der Tat das zentrale Problem philosophischer Denkarbeit. Und zum andern: der Ertrag dieses hirnzermarternden Grübelns für eine Bereicherung und Vertiefung des Lebens erscheint doch zu gering, als daß er die aufgewandte Mühe lohnen könnte. Die Königin der Wissenschaften hoffte er zu finden; aber statt dessen gewahrt er — wie Karl Joël einmal launig bemerkt — ein altes zahnloses Weib, das seit zweieinhalb Jahrtausenden an einem grauen Strumpfe strickt, mit dem es doch nie zu Ende kommt. Was Individuum und Gesellschaft an Kulturgütern hervorgebracht haben, das scheint ihnen weniger infolge als trotz philosophischer Haarspaltereien zugefallen zu sein. Da setzt nun seit etwa 3 bis 4 Jahren von Amerika und England aus eine Denkmethode ein, der es heiliger Ernst ist, die engste Fühlung mit dem Leben und seinen praktischen Aufgaben zu gewinnen und festzuhalten. Die Handlung, die Tat (*τὸ πρᾶγμα*) hat die neue Denkrichtung auf ihre Fahne geschrieben, und so ist denn etymologisch nichts einzuwenden, wenn C. S. Peirce diese Tatphilosophie als Pragmatismus einführte und registrierte (1878).

Der bedeutendste Vertreter des Pragmatismus ist der amerikanische Philosoph und Psychologe William James. Er hat die pragmatistische Methode in ein System gebracht und wußte sehr wohl, daß keimhafte Ansätze dazu kaum einem Zeitalter völlig gefehlt haben, wie er in dem Untertitel seiner Werbeschrift*) unzweideutig ausspricht. Wenn es unserer Zeit vorbehalten blieb, die zerstreuten Strahlen wie in einem Brennspiegel zu sammeln, so liegt das — betont James — an dem gegenwärtigen Dilemma in der Philosophie. In den rationalistischen Systemen einerseits und den empiristischen Gedankengebäuden andererseits stehen sich im Grunde genommen der Prinzipienmensch und der Tatsachenmensch gegenüber. Der eine vertraut mehr der Vernunft, der andere den Sinnen. Der Rationalist neigt dazu, unser Leben vor innerer Verarmung zu bewahren, der Freund der Tatsachen nimmt nicht selten eine pessimistische und irreligiöse Geste an. Auf der einen Seite geht die Fühlung mit der Welt der Tatsachen verloren, auf der andern werden Religion und ethische Wertgefühle höflich vor die Tür komplimentiert. An diesem unerträglichen Zwiespalt knüpft nun James mit seinem Pragmatismus an. Er will einen „positiven Zugang herstellen zu der wirklichen Welt menschlicher Lebendigkeiten“ **). Seine herzliche Anteilnahme gilt nicht nur den Realitäten des Lebens, nein, er hat auch für die Konstruktionen des Transzendenten und für die Bedürfnisse des Gemüts ein ungewöhnliches Verständnis.

Wenn wir nun die Wesenszüge des Pragmatismus schrittweise kennen lernen wollen, so beginnen wir am besten mit seinem Wahrheitsbegriff. Die alte Pilatusfrage: „Was ist Wahrheit?“ wird gewöhnlich so beantwortet: Wahrheit ist Übereinstimmung unserer Vorstellung mit ihrem Gegenstande, des Denkens mit dem Sein, mit der absoluten Wirklichkeit. Der Abbildcharakter wird zum Kriterium der Wahrheit erhoben; der Pragmatismus aber legt auf ihn sehr geringen Wert. Er fragt sich zunächst: Welchen Zweck verfolgen wir mit unsern Aussagen? (Der Greifswalder Philosoph Günther Jacoby hat diese Frage in einer überaus klaren und lesenswerten Schrift erörtert***). Es sei mir gestattet, ihm hier zu folgen.) „Gestern traf ich Max auf der Straße. Es war in der Königstraße. Der abbildende Hörer stellt uns in der Wilhelmstraße vor. Ich hatte

*) Pragmatism. A new name for some old ways of thinking. London 1907. Übersetzt v. Jerusalem, Leipzig 1908.

**) S. 12.

***) Jacoby: Der Pragmatismus. Leipzig, Dürr. 1909. Preis 1,20 M.

meinen Sommerüberzieher an, und der Hörer glaubt mich im Wintermantel. Es mochte regnen, und dem Hörer schwebt sonniges Wetter vor." Auf irgendwelche Einzelheiten des Ortes, der Zeit, der äußern Umstände kommt es also bei dieser Mitteilung gar nicht an. Es kommt darauf an, daß die mitgeteilte Wahrheit zu Verhaltungsweisen führt. Ich weiß nun, daß ich den Freund besuchen kann oder seinen Besuch erwarten darf. Die Abbildung anläßlich einer Aussage ist nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Es scheint indessen Fälle zu geben, in denen auf vollständige, lückenlose Abbildung Wort gelegt wird. Es ist der Fall des Zeugen vor dem Untersuchungsrichter. Aber auch hier zeigt eine genauere Prüfung, daß die größere Präzision in den Aussagen einem bestimmten Zwecke dienen soll und nicht Selbstzweck ist. Ist die Spur des Verbrechers einmal aufgenommen, dann sinkt selbst die größte der mitgeteilten Einzelheiten zur Bedeutungslosigkeit herab. Die wesentlichste Behauptung des Pragmatismus ist die: Wahrheit für sich allein hat keinen Wert; es kommt darauf an, welche Zwecke ich mit ihr realisieren kann. Das gilt für die Wissenschaft ebenso wie für das Leben. In letzter Linie soll alles menschliche Wahrheitsuchen dem Handeln dienen. Das kann natürlich in den seltensten Fällen unmittelbar geschehen. Es gibt Erkenntnisse, die jeder praktischen Anwendung zu entbehren scheinen. Zunächst wenigstens. Aber sie fördern eine andere Erkenntnis, die ihrerseits wieder zu einem Keim neuer Gedankenverknüpfungen wird, und so fort, bis schließlich doch das Handeln das große Sammelbecken wird, in welchem die Wässerlein der Wahrheitserforschung zusammenlaufen.

Dafür ein Beispiel. Die Natriumlinie eines Fixsterns verschiebt sich nach dem Roten hin. Eine rein wissenschaftliche Feststellung ohne praktischen Wert. Nach dem Dopplerschen Prinzip entfernt sich also der Stern in der Sehachse. Diese Erkenntnis führt ihrerseits dazu, präzisere Sternkarten zu entwerfen. Genaue Kenntnis des Sternenhimmels ist dem Seefahrer unentbehrlich. So dient eine rein wissenschaftliche Entdeckung auf Umwegen den praktischen Interessen der Menschen.

Der Wahrheitsbegriff des Pragmatismus ist also nicht ein statischer, sondern ein dynamischer. Der Wert einer Wahrheit besteht in der Arbeit, die sie zu leisten vermag. Eine Aussage mag nach der Vergangenheit hin, nach rückwärts, noch so wenig gestützt sein, wird sie uns in der Zukunft zu einem Vehikel des Fortschritts im Erkennen oder im Handeln, so ist ihr Wert zweifellos; sie ist wahr.

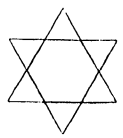
Es kann sogar vorkommen, daß eine Unwahrheit — wie sich Jacoby*) ausdrückt — „die Würde der Wahrheit erbt. Man denke an den Fall des Arztes, der den Kranken zu seinem eigenen Besten täuscht". Hier könnte nun der Einwurf gemacht werden — und es ist dies tatsächlich von Gegnern der neuen Denkrichtung geschehen — der Pragmatismus stelle sich „jenseit von Gut und Böse". Dieser Vorwurf ist unberechtigt. Auch der Pragmatist ist der festen Überzeugung, daß man mit der Wahrheit am weitesten kommt, wenn er auch offen und ehrlich bekennen muß, daß es Fälle gibt, in denen erdichtete Vorstellungen, die sich ethisch oder theoretisch rechtfertigen lassen, eine segensreiche Mission erfüllen können. Das theoretische Analogon zu dem schon erwähnten Fall der ethisch gerechtfertigten Notlüge bilden die Arbeitshypothesen und die Hilfsannahmen der Naturwissenschaft. Der Pragmatismus bringt eine völlig andere Gruppierung in unsere Aussagen hinein. Die Unterscheidung „wahre und falsche" Aussagen der bisherigen Wissenschaftslehre erscheint ihm nicht zweckentsprechend für die Führerrolle, die den Aussagen zukommen soll. In der Bewährung für die Zukunft liegt der Wert unsrer Behauptungen, und darum unterscheidet er „brauchbare und unbrauchbare" Aussagen.

Die praktischen Folgerungen, die finale Tendenz auf Befriedigung eines Lebensbedürfnisses, das Immanent-Teleologische sind nicht die einzigen Wesenszüge, die dem pragmatischen Wahrheitsbegriff anhaften. Ein sehr wesentlicher Differenzpunkt zwischen Intellektualismus und Pragmatismus liegt darin, daß der letztere ewige Wahrheiten leugnet. Er ist Gegner des a priori und der reinen Logik, hält es vielmehr mit der „instrumentalen" Logik und infolgedessen mit dem Relativismus, nach welchem die Wahrheit in steter Veränderung begriffen ist. Der homo-mensura-Satz des Protagoras (Der Mensch ist das Maß aller Dinge) lebt in der pragmatistischen Wahrheitslehre wieder auf. „Alles ist im Flusse", die Wahrheit nicht ausgenommen. Wie ein Gletscherstrom scheinbar in Ruhe, tatsächlich aber in unaufhörlicher Bewegung ist, so auch jedes wissenschaftliche Lehrgebäude. James sagt**): „Wir müssen mit der Wahrheit leben, die wir heute erreichen können, und müssen uns darauf gefaßt machen, diese Wahrheit morgen einen Irrtum zu nennen. Ptolomäische Astronomie, Euklidscher Raum, Aristotelische

*) S. 18.
**) S. 141.

Logik, scholastische Metaphysik waren Jahrhunderte hindurch zweckentsprechend, aber die menschliche Erfahrung ist über diese Grenzen hinausgekommen, und wir nennen diese Dinge jetzt nur relativ wahr, oder wahr innerhalb dieser Erfahrungsgrenzen. Absolut betrachtet, sind sie falsch; denn diese Grenzen waren zufällige und hätten von vergangenen Theoretikern ebensogut überschritten werden können."

Der Relativismus in der hier besprochenen philosophischen Methode findet eine interessante Beleuchtung durch die ihr zugrunde liegende Erkenntnistheorie, die der Pragmatist F. C. S. Schiller in Oxford entwickelt hat und an deren Ausbau auch der Amerikaner John Dewey beteiligt ist. Wie das Recht und die Sprachen von Menschen gemachte Dinge sind, so auch unsere Überzeugungen, unsere Wahrheiten. Um anzudeuten, daß die Vermenschlichung unser gesamtes Erkennen durchzieht und leitet, nennt Schiller seine Erkenntnistheorie „Humanismus" *). Unsere Fragen werden aus menschlichen Beweggründen heraus gestellt. Die Welt ist ein ungeformter Rohstoff und harrt der Bearbeitung durch den Menschen. Menschliche Interessen formen unser Vorstellungsmaterial. Bei dem Namen „Waterloo" denkt der Engländer an Sieg, der Franzose an eine Niederlage. Ein Schachbrett kann ich auffassen als schwarze Felder auf weißem Grund oder auch umgekehrt. Die nebenstehende Figur, die ich James entnehme **), läßt die verschiedenartigsten Deutungen zu. Wir können sie als zwei sich durchkreuzende Dreiecke auffassen, oder als einen sechseckigen Stern, oder als symmetrische Sechseck-Diagonalen, oder als sechs kongruente Dreiecke, die mit ihren Grundlinien eine geschlossene Figur bilden usf. Welcher Auffassung ich den Vorzug gebe, das hängt teils von den Zwecken ab, die ich damit verfolgen will, teils von der Konstellation verwandter Vorstellungen. Die Wirklichkeit ist ein geduldiger Rohstoff und läßt sich die verschiedensten „Wahrheitszurüstungen" gefallen. Das Material unserer Vorstellungen, die Empfindungen, sind uns gegeben; ihre Formung und Anordnung aber ist ganz und gar Menschenwerk, hängt von uns ab. Schon bei der Auswahl unter den Empfindungen gibt unsere Aufmerksamkeit, die wieder von unsern Interessen abhängt, das Selektionsprinzip ab. James vergleicht die Empfindung mit einem Klienten, der seine Sache einem Advokaten übergeben hat und nun



*) Vergl. F. C. S. Schiller: Studies in humanism. London 1907.
**) S. 160.

passiv zuhören muß, was dieser über ihn zu berichten für gut befindet. Die vermenschlichenden Zutaten zu dem von unsern Sinnen gelieferten Material sind von diesem nicht trennbar. Das ist aber nach pragmatischer Lehre durchaus keine Entwertung der Wahrheit. Im Gegenteil. Lotze spricht verschiedentlich den tiefsinnigen Gedanken aus, es sei eine Frage, ob die Wirklichkeit fertig und vollendet dastehe und wir nur die Pflicht haben, sie zu beschreiben. Vielleicht existiert die frühere Wirklichkeit zu dem Zwecke, uns zur Mitarbeit an ihrer Erhöhung und Bereicherung anzuregen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Rationalismus und Pragmatismus besteht darin: „Für den Rationalismus ist die Wirklichkeit von Ewigkeit her fertig und vollendet, für den Pragmatismus dagegen noch im Werden und ihre Gestaltung zum Teil erst von der Zukunft zu erwarten." *) Ein absolut Wahres und eine vollendete Wirklichkeit, beides existiert für den Pragmatismus nicht als Realität, sondern als ein Grenzbegriff, als ein Zielpunkt, der einstweilen noch in weiter Ferne liegt.

An der Verwirklichung dieser Zwecke will der Pragmatismus tätigen Anteil nehmen. Er will das geistige Leben von seinem schattenhaften Dasein, seiner Ohnmacht befreien, will, daß „des Menschen allerhöchste Kraft" nutzbar gemacht werde für den Ausbau der menschlichen Umwelt. Der Pragmatismus berührt sich hier aufs engste mit dem Aktivismus, wie ihn Fichte predigte, wenn er in der „Bestimmung des Gelehrten" sagt: „Wo aber die göttliche Idee rein und ohne Beimischung des natürlichen Antriebes ein Leben gewinnt, da baut sie neue Welten auf." In der gegenwärtigen Philosophie vertritt besonders Rudolf Eucken einen Aktivismus, der sich freilich auf idealistischer Grundlage erhebt, während derjenige des Pragmatismus empirisch und realistisch ist.

Die pragmatische Methode erweist sich als eine eigentümliche Betrachtungsweise auch in Rücksicht auf die Beurteilung, die sie der Geschichte der Philosophie zuteil werden läßt. Man hat über die Philosophiegeschichte die widersprechendsten Urteile gefällt: sie als Geschichte der menschlichen Irrtümer gebrandmarkt oder sie mit Hegel als die „Geschichte von dem Sich-selbst-finden des Gedankens" gepriesen. Der Pragmatist steht diesen Extremen kritisch gegenüber. Er sieht in den philosophischen Lehrgebäuden darum keineswegs eine Reihe wunderlicher Einfälle, sondern fragt

*) James, S. 164.

sich in jedem einzelnen Falle: Welchen Zweck hat diese oder jene Philosophie ihrem Zeitalter geleistet? Hat sie die Seelen ihrer Anhänger mit Kraft und Mut erfüllt oder sonst zur Steigerung und Vertiefung des Lebens einen Beitrag geliefert? Wenn ja, dann ist sie pragmatistisch gerechtfertigt. Dasselbe gilt natürlich auch von den philosophischen Systemen und Richtungen der Gegenwart. Sie gelten dem Pragmatismus soviel, als sie sich nach vorwärts „bewähren", d. h. als sie sich einen Zweck gesetzt haben und diesen erfüllen. Auch die philosophischen Wahrheiten haben keinen Abbildcharakter, sondern sind immer nur Bruchstücke. Darum erscheint es dem Pragmatisten geradezu lächerlich, wenn die entgegengesetzten Philosophien sich einander so bitter befehden, als hätte jede von ihnen die ganze Wahrheit in Erbpacht genommen. Schon wenn sich die Philosophien streng an das Gegebene hielten, wäre ihre Zahl nicht gering. „Aber" — so bemerkt Jacoby*) sehr richtig — „sie haben von jeher von Unterstellung eines andern unter das Gegebene viel mehr, als vom Gegebenen selbst gelebt. Das andere aber war stets eine Erfindung menschlicher Einbildungskraft. Man denke an das Wasser bei Thales, an das Feuer bei Heraklit, an die Atome des Demokrit, an Stoff und Form bei Aristoteles, an die Vergottung bei den Mystikern, an die Monaden des Leibniz, das Ich Fichtes, die Herbartschen Realen, den Willen bei Schopenhauer. Wer will solcher Welterklärung, wo die Einbildungskraft eine Hilfsvorstellung, gewissermaßen ein Ding an sich schafft — wer will solchem Schaffen eine Grenze setzen? Unzählige derartige Philosophien sind möglich."

Die vermittelnde Rolle des Pragmatismus schildert äußerst anschaulich der italienische Philosoph Monsignore Papini unter dem Bilde einer „Korridortheorie". Er sagt etwa: Der Pragmatismus liegt zwischen den Theorien wie der Korridor eines Hotels zwischen den einzelnen Zimmern, die daran stoßen. In dem einen Zimmer verrichtet jemand ein inbrünstiges Gebet; gegenüber schreibt vielleicht ein Mann an einer atheistischen Schrift. Hier untersucht ein Chemiker die Eigenschaften eines Stoffes, und dort grübelt ein anderer über die idealistische Metaphysik, während vielleicht im fünften Zimmer die Unmöglichkeit jeder Metaphysik nachgewiesen wird. „Ihnen allen aber gehört der Korridor zu eigen. Alle müssen

*) S. 39.

ihn passieren, wenn sie einen praktikablen Weg in ihre Zimmer oder aus denselben brauchen." *)

Es könnte hiernach scheinen, als sei der Pragmatismus wegen dieser seiner Vermittlerrolle so farblos und so neutral, daß er für schiedsrichterliche Funktionen ganz ungeeignet sei. Das ist jedoch nicht der Fall. Bei aller Unparteilichkeit legt die pragmatische Methode an die einzelnen Philosophien doch einen Maßstab an, den man respektieren muß: den Maßstab der Zweckerfüllung. Sie sieht ab von vorgefaßten Meinungen, Prinzipien, Kategorien und hält es mit dem Wort: An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.

Der Materialismus z. B. hat für die Naturerforschung unzweifelhaft etwas geleistet, er war eine brauchbare Arbeitshypothese der Physik. Zum Baue einer Weltanschauung aber ist er ganz ungeeignet. Bei dieser Zeichnung kann ich seine Hilfslinien ganz und gar nicht gebrauchen. Sie stören mich theoretisch wie ethisch auf das empfindlichste. Darum werfe ich die materialistische Hypothese als Bestandteil einer Weltanschauung weg.

Unsere „Tatphilosophie" — wenn der Ausdruck gestattet ist — verwaltet das Ihre wie ein guter Hausvater. Sie hält's mit der Sparsamkeit und ist sehr ökonomisch. Auch in der Welt des Geistes sind die Lebensmittelpreise gestiegen. Da heißt es, auf entbehrlichen Luxus verzichten, soll das Denkgeschäft nicht zurückgehen. So sieht sich also der Pragmatismus die Probleme an, bevor er sie in Angriff nimmt. Von öden Wortstreitereien, wie sie in der Scholastik an der Tagesordnung waren, wendet er sich mit Entrüstung ab. Er läßt sich auch nicht einreden, das bilde ja doch formal. An den praktischen Problemen hat er Geistesgymnastik die Fülle. Über Aseïtät und Buridans Esel mag sich den Kopf zerbrechen, wer Lust dazu verspürt. Er fragt sich stets: Was würde es für praktische Folgen haben, wenn diese oder jene Alternative zu recht bestünde? Sind die Aussichten auf praktische Bewährung irgend welcher Art gleich Null, dann zieht der Pragmatismus seine Aktien aus dem Denkgeschäft zurück. Dieses ökonomische Prinzip bewährt sich nicht nur in der Philosophie, sondern auch in den Einzelwissenschaften. Der Leipziger Chemiker W. Ostwald erzählt von solch einem „unpraktischen" Problem aus seiner Fachwissenschaft. Viele Jahre lang hatte man Hypothesen geschmiedet zur Erklärung der tautomeren Verbindungen, bis sich schließlich herausstellte,

*) Zitiert nach Jerusalem S. 34.

daß die sich widersprechenden Meinungen praktisch gar nicht verifizierbar waren. Ostwald schließt den Bericht über diesen unfruchtbaren Streit mit den Worten: „Es war so, als hätte jener Theoretiker des Brotbackens einen Gegner gefunden, der da behauptet hätte, daß nicht Heinzelmännchen, sondern Nachtelfen den Teig über Nacht gut machen." *)

Kant schrieb in seinem kritischen Hauptwerk **): „Alles Interesse meiner Vernunft, das spekulative sowohl als das praktische, vereinigt sich in folgenden drei Fragen:

1. Was kann ich wissen?
2. Was soll ich tun?
3. Was darf ich hoffen?"

Und Lotze spricht am Anfang seines Mikrokosmos von dem nie geschlichteten Streit zwischen den Bedürfnissen des Gemütes und den Ergebnissen menschlicher Wissenschaft. Auch der Pragmatismus fühlt diese Antinomie in ihrer ganzen Zuspitzung und zeigt für metaphysische und religiöse Fragen ein Verständnis und ein Interesse, die man bei seinem Nützlichkeitsstandpunkt und seinem aufklärerischen Wesen vielleicht von ihm nicht erwartet hat. Ja, mir will scheinen, wir tun gut, ihm zuzuhören, was er zur Schlichtung dieses Streites zu sagen hat. Er erkennt zunächst ganz richtig, daß es sich hier um die Kontroverse Materialismus — Atheismus einerseits und Spiritualismus — Theismus andrerseits handelt. In dieses Problem bringt er eine ganz neue Fragestellung, eben die pragmatische. Das zeigt sich schon in der Vorfrage: Wer ist eigentlich Materialist und wer Spiritualist? Der Materialismus kommt in den verschiedensten Spielarten vor und hat sich unter den verschiedensten Bezeichnungen eingeführt als Hylozoismus, Atomismus, Dynamismus, Mechanismus und in ganz modernem Zuschnitt als „Monismus". In pragmatistischer Beleuchtung ist derjenige Materialist, der die Welt des geistigen Lebens und der sittlichen Werte aus der niederen, des Stoffes, ableiten will, mag er im übrigen auch (wie Berkeley), die Materie in der Retorte erkenntnistheoretischer Untersuchungen in spiritualistischen Dunst verflüchtigen oder (wie Ziehen) in ν-Komponente und Reduktionsbestandteil auflösen. Zum Spiritualismus aber bekennt sich, wer in der Überzeugung lebt, daß zwischen Atombewegungen und Bewußtseinsvorgängen eine kausale

*) James, S. 30.

**) Kritik d. reinen Vernunft (Kehrbach), S. 610.

Unstetigkeit besteht, daß der Weltlauf nicht durch physikalische Gesetze bestimmt wird, sondern die Führerrolle im Weltgetriebe den höheren (geistigen) Kräften zukommt. James zeigt nun in seiner 3. Vorlesung*), daß die intellektualistische Philosophie den ganzen Streit zwischen Materialismus und Spiritualismus letzten Endes wie eine Anpreisung oder Verurteilung ästhetischer Bevorzugungen behandelt. Die Frage liegt aber durchaus nicht auf ästhetischem Gebiete, sondern auf praktischem. Der Pragmatismus legt die Hand an den Pflug und schaut nicht zurück, sondern vorwärts. In retrospektiver Betrachtung verliert sich das ganze Problem in einen müßigen Wortstreit. Hat die Welt nur eine Vergangenheit und keine Zukunft, dann sind „Materie" und „Gott" schließlich nur zwei verschiedene Namen für ein und dieselbe Sache. Wir vermehren oder vermindern den Reichtum der Welt nicht, ob sie uns in den Atomen oder in Gott verankert erscheint. Und wenn uns die Leistungen und Tatsachen dieser Welt zum Danke oder zur Verehrung nötigen, dann macht es keinen Unterschied, an welche Adresse wir diese Gefühle richten. Wir leben aber nach vorwärts und nicht nach rückwärts. Die Welt hat eine Zukunft, und an einem Stück derselben wollen wir alle noch teilhaben. Da ist es denn kein unfruchtbares Gedankenspiel, sondern die persönlichste und praktischste Angelegenheit eines jeden, zu wissen, was sich für unsern Lebensplan ergibt. Es wird nicht schwer halten, mich zu entscheiden, welche Philosophie mich führen soll. Ich kann glauben und annehmen, daß alles, was mir an Tatsachen und Erfahrungen noch begegnen wird, ein blindes Spiel der Atome und ihrer Gruppierungen sein wird ohne Plan und ohne Ziel. Dann würde ich mich berechtigterweise fragen müssen: Wozu das alles, warum dieses Kämpfen und Hasten, diese Jagd nach dem Glücke, die doch nie zum Ziele führt? Die bohrende Frage: „Ist das Leben wert, gelebt zu werden?" läßt mich dann nicht wieder los. Wegen der Trostlosigkeit dieser Philosophie in ihren letzten praktischen Ergebnissen ist sie vom Standpunkt des Pragmatismus abzulehnen. Der Pragmatismus hält es nicht mit der Schmerzensblume einer pessimistisch-atheistischen Weltanschauung, sondern findet „wahr" jene andere, die unsere Hoffnungen und Ideale nicht zertritt, die das Leben lebenswert macht. Er glaubt „an eine Welt, in der ein Gott das letzte Wort zu sprechen hat. Sie kann wohl auch verbrennen oder erfrieren,

*) S. 52—68.

aber wir denken dann, daß Er auf die alten Ideale achtet und sie gewiß an irgendeinem andern Orte zu Ehren bringen wird. Wo Er ist, da ist die Tragödie nur vorübergehend, und nie vollständig, da sind Schiffbruch und Vernichtung nicht die unbedingt letzten Dinge. Das Bedürfnis nach einer ewigen sittlichen Weltordnung ist eines unserer tiefsten Herzensbedürfnisse." *) Mag auch der Gottesbegriff immer etwas Irrationales an sich haben, mag auch das Unaussprechliche nur in Gleichnissen und Bildern zum Ausdruck gebracht werden können, der Gottesgedanke, der sich zum Gottesglauben gefestigt hat, die Religion mit allen ihren Segnungen, sie erweist sich vom Standpunkt des Pragmatismus als Lebensmacht, der an Hoheit und Bedeutung nichts an die Seite gestellt werden kann, weil sie alle andern Kulturschöpfungen jedenfalls darin überragt, daß sie eine ideale, eine sittliche Weltordnung garantiert, die uns getrosten Herzens in die Zukunft schauen läßt. Irgendeine dogmatische Festlegung lehnt der Pragmatismus jedoch ab. Mit dem Glauben ist's wie mit dem Regenbogen. Beide verbinden Himmel und Erde. Jeder Wanderer hat seinen eigenen Regenbogen, jeder ernste Mensch im Grunde auch seine eigene Religion. Nur so kann sie wahrhaft befriedigend wirken. —

Der Pragmatismus ist nach der Charakteristik eines seiner Hauptvertreter „ein neuer Name für alte Denkwege". Das soll noch kurz gezeigt werden. Schon in der indischen Philosophie lassen sich seine Spuren nachweisen. Aus der Sankhya-Philosophie stammt Schopenhauers beliebter Vergleich, der den Primat des Willens dartun soll: der Intellekt ist der sehende Gelähmte, den der Wille, der starke Blinde auf seinen Schultern trägt. Hier in Indien, wo das Leben der Menschen beständig von Gefahren bedroht wird, findet sich zum ersten Male der Gedanke ausgesprochen, daß richtige Erkenntnis sich in erfolgreichem Handeln offenbart. Der relativistische Wahrheitsbegriff ist wohl niemals stärker betont worden als von dem Sophisten Protagoras. Mit seinem berüchtigten Satze: „Der Mensch ist das Maß aller Dinge" wollte er die erkenntnistheoretische Behauptung aussprechen, daß jede Sensation zwar wahr ist, aber nur für den Empfindenden und nur für diesen Augenblick. Da alles im Flusse ist, kann es allgemeingültige Wahrheiten nicht geben. Die praktische Natur des bloßen Wissens auf dem Gebiete der Ethik, den innigen Zusammenhang zwischen Wissen und Können

*) James: Pragmatismus (Übers. v. Jerusalem), S. 66.

in der Tugendlehre, hebt Sokrates hervor. Bacon lehrt: „Wissen ist Macht." Bentham und der jüngere Mill vertreten energisch den Nützlichkeitsstandpunkt, und der letztere wird von James geradezu als geistiger Führer der ganzen Bewegung bezeichnet. Kant und Fichte treten für den Primat des Willens ein, um das Leben mit Tat zu füllen und den Intellektualismus zu überwinden. Goethe sagt: „Es ist nicht genug zu wissen, man muß auch handeln", und schreibt in einem Briefe an Zelter: „Ich habe bemerkt, daß ich den Gedanken für wahr halte, der für mich fruchtbar ist." Daß Lotzes Philosophie mit dem Pragmatismus Berührungspunkte aufweist, wurde oben schon gezeigt. Paulsen sagt einmal*): „In unserm eigenen Innenleben liegt der Schlüssel zum Verständnis der Dinge überhaupt; ist unser Wesen Wille, so ist das Wesen der Dinge überhaupt Wille. Ist unser Wesen mit dem Wesen aller Dinge gesetzt in dem Einen, so ist das Wesen des All-Einen als Wille zu fassen. Freilich werden wir nun gleich hinzufügen, so wenig das Wesen der Dinge, so wenig ist das Wesen des All-Einen durch menschliche Begriffe erschöpfbar, weder der Form, noch dem Inhalt nach. Der Glaube, nicht das Wissen, faßt es und stellt es dar in Bildern." Bei den lebenden Philosophen Deutschlands hat der Pragmatismus im großen und ganzen keine freundliche Aufnahme gefunden. Das zeigte deutlich der Philosophenkongreß im Jahre 1908**). Von Denkern, die ihm nahestehen, wären zu nennen: Wilhelm Ostwald in Leipzig, Georg Simmel in Berlin, Günther Jacoby in Greifswald, vor allem aber Wilhelm Jerusalem in Wien. Gewisse Berührungspunkte mit der neuen Richtung zeigt auch Rudolf Eucken in Jena, vielleicht der gelesenste und gefeiertste der zeitgenössischen Kathederphilosophen. Auf eine Kritik des Pragmatismus, zu der er natürlich in mehrfacher Hinsicht Veranlassung gibt, wollen wir hier verzichten. Das wäre einstweilen unpragmatistisch. Die Kritik wäre am Platze, wenn der Enthusiasmus, geleitet und genährt vom Reize der Neuheit, für den amerikanischen Fremdling mit lauten Worten Propaganda machte. Das Gegenteil ist bisher der Fall. Darum mögen ihm die Wege geebnet sein und wir ihn aufnehmen als einen Gast, der dem deutschen Volke (als einer von Haus aus recht unpragmatischen Nation) etwas zu sagen hat. Was er insonderheit uns Schulmeistern zu sagen hat, das soll in den folgenden Zeilen kurz erörtert werden.

*) „Schopenhauer, Hamlet, Mephistopheles", S. 78.
**) Heidelberg, 1.—5. September.

In Ottiliens Tagebuch*) steht die Bemerkung: „Dem Einzelnen bleibe die Freiheit, sich mit dem zu beschäftigen, was ihn anzieht, was ihm Freude macht, was ihm nützlich deucht; aber das eigentliche Studium der Menschheit ist der Mensch." Wenn diese Bemerkung richtig ist, dann ergibt sich sofort eine innige Beziehung zwischen Philosophie und Erziehungswissenschaft. Beide haben den Menschen zum Objekt. Die eine seine Einsichten, Überzeugungen und Ideale; die andere seine individuelle Entwicklung, deren planmäßige Beeinflussung und die kunstgerechte Hinführung zu eben diesen Überzeugungen und Idealen. Es ist ein unablässiges Geben und Empfangen auf beiden Seiten. Wie die junge Generation erzogen wird, das wird von Einfluß sein auf ihre spätere Welt- und Lebensauffassung, und wie die Philosophie eines Zeitalters war, so hat man tatsächlich immer die Jugend erzogen. Die einzelnen Wissensgebiete bilden in ihrer Gesamtheit einen Organismus, in dem ein Glied dem andern neue Lebenssäfte zuführt. Mag die moderne Pädagogik in ihrem Ringen nach exakterer Gestaltung noch so harthörig tun gegenüber philosophischer Beeinflussung, ausschalten läßt sich dieses Doppelverhältnis nicht, weil ja jede menschliche Tätigkeit, die nach Ursprünglichkeit und Tiefe strebt, auf Prinzipien und Begriffe stößt, die zum Inventar der Philosophie gehören. Der Pragmatismus mit seiner Lebensnähe und seinen warmblütigen Interessen dürfte besonders geeignet sein, sich im pädagogischen Lager Gehör zu verschaffen. Das ist zum Teil schon geschehen.

Der Siegeslauf der Naturwissenschaften und der mit ihm eng verschwisterten Technik predigt uns täglich und stündlich: „Im Anfang war die Tat." In den religiösen, ethischen und sozialen Bestrebungen unserer Tage drängen sich die praktischen Aufgaben, die Werke christlicher Liebestätigkeit, mächtig hervor. Allenthalben zeigt sich ein kräftiges Zugreifen und eine Abneigung gegen müßige Beschaulichkeit und weltflüchtiges Spintisieren. In Lehrerversammlungen und in den Spalten der Fachpresse treten Erörterungen über die Arbeitsschule und den Werkunterricht, kurz: die Pädagogik der Tat, in den Vordergrund. Der Pragmatismus als Philosophie der Tat will ihnen Bundesgenosse und Helfer sein. Beide Bestrebungen, die philosophische wie die pädagogische, blicken bereits auf eine lange Geschichte zurück, sind „ein neuer Name für

*) Wahlverwandtschaften II, 7.

alte Wege.“ Beide finden in Amerika die tatkräftigste Förderung. Beide haben mit der Zähigkeit und dem Widerstand älterer Vorstellungen und Praktiken zu rechnen und zu kämpfen, die mit dem Intellektualismus im Bunde stehen. Beide wollen schließlich den Menschen zum finalen Denken erziehen.

Sofern sie diese letztere Aufgabe lösen, sichern sie sich in wirksamster Weise das Interesse ihres Zöglings; denn Zwecksetzung und Interesse stehen in funktionaler Abhängigkeit. Je pragmatischer der Unterricht verfährt, um so mehr wird er Interesse erregen. Es sei mir gestattet, hier an eine Anekdote zu erinnern, die diese Beziehung in plastischer Weise veranschaulicht. Kommt da zu einem Bauer ein Landstreicher und bittet um Arbeit. Nachdem man sich über die Entlohnung verständigt hat, wird dem Manne der Auftrag gegeben, einen Haufen Kleinholz aus einer Ecke des Wirtschaftshofes in die andere zu befördern. Die Arbeit ist getan, aber der Tag noch lange nicht zu Ende. Nun wird dem Arbeiter geheißen, das Holz an seinen früheren Ort zurückzutragen. Der Mann benutzt den ersten unbewachten Augenblick und macht sich aus dem Staube. Das Unlustgefühl, hier etwas ganz Zweckloses tun zu müssen, ist ihm weniger erträglich als der nagende Hunger. Wir vergessen oft, daß die Interesselosigkeit und Unaufmerksamkeit unserer Schüler einer ganz ähnlichen Situation entspringt. Sie sollen Sätze analysieren und sehen den Zweck durchaus nicht ein. Man läßt sie Buchstaben-Polynomien multiplizieren oder unmittelbar einleuchtende Sätze beweisen, ohne zu bedenken, daß so ein Junge auf das cui bono? vergeblich nach Antwort sucht. Die Folge ist natürlich, daß der Schüler diesem unlustbetonten Tätigkeitsgefühl zu entrinnen trachtet und das Interesse verliert. Wie anders gestaltet sich der Unterricht, wenn man immanent-teleologisch vorgeht, wie es der Pragmatismus vorschreibt, zuerst für den Endzweck Verständnis zu gewinnen sucht und dann die Mittelzwecke erörtert! Ich habe oft gefunden, daß ein solcher didaktischer Pragmatismus, eine solche Bezugnahme auf die Zweckerfüllung, in höchstem Maße interessefördernd wirkt. Die Buchstabenrechnung führe ich erst dann ein, wenn die Schüler eingesehen haben, daß es in gewissen Fällen praktischer ist, mit allgemeinen Zahlen zu rechnen. Die eingekleidete algebraische Aufgabe ist der beste Ausgangspunkt hierfür. Ein Schüler, dem man Satzzergliederungen zumutet, muß vorher am eigenen Leibe erfahren haben, daß man ohne sie die Zeichensetzung nicht begreift. Für wissenschaftliche Beweise kann erst

der ein pragmatisches Interesse haben, der dem Augenschein und dem Messen hat mißtrauen lernen.

Rousseau schon hatte die Bedeutung des finalen Denkens und seine Rückwirkung auf das Interesse klar erkannt*). Emil erhält bisweilen von Eltern oder Freunden Einladungsbriefchen zu einer Spazierfahrt, einer Wasserfahrt oder dergleichen. Diese Briefchen sind kurz, deutlich, reinlich, schön geschrieben. Jemand, der sie ihm vorliest, läßt sich nicht gleich finden. Endlich liest man das Briefchen vor, aber nunmehr ist es zu spät. Ach wenn er doch selbst hätte lesen können! . . . „Ich glaube nicht, daß Emil einer Lesemaschine bedürfen wird," schließt R. — Rousseaus Emil ist überaus reich an ähnlichen Beispielen: Ich erinnere nur an die Anwendung „natürlicher Strafen" (Ertragen der Folgen), oder an die astronomische Belehrung, die Emil gern annimmt, nachdem er sich im Walde von Montmorency verirrt hatte. Interesse tritt dann immer ein, wenn unser eigenes Wohl und Wehe dabei in Frage kommt. Die Etymologie zeigt diesen Zusammenhang noch darin, daß „Interessen" früher als gleichbedeutender Ausdruck für Zinsen gebraucht wurde.

Der Pragmatismus als Philosophie der Tat ist eine Denkrichtung, die der Pädagogik noch manche Anregung zu geben vermag. Es sei nur zum Schlusse erinnert an das ökonomische Prinzip, demzufolge eine ganze Anzahl von Problemen philosophischer und pädagogischer Art mangels praktischer Konsequenzen zur Bedeutungslosigkeit herabsinkt, und das auch unsern Lehrplänen, die immer noch unter dem Einfluß des Intellektualismus stehen, entgegengehalten werden möchte. Es sei ferner gedacht seiner religiösen Grundstimmung und seiner warmen Anteilnahme an den Bedürfnissen des Gemütes, seines Aktivismus, demzufolge ein Sichbildenlassen für den Menschen eine widerspruchsvolle Vorstellung ist: Keine wahre Bildung ohne Selbsttätigkeit. Je mehr es dieser Weltanschauung gelingt, in unserm Vaterlande Boden zu gewinnen, um so heftiger wird freilich der Streit entbrennen. Möge sich dann auch hier der Kampf als der Vater der Dinge erweisen!

*) Vergl. Emil (Reclam), S. 165.

„Schauen, Denken, Schaffen."

Ein Ausschnitt aus dem Getriebe einer Arbeitsschule.

Von H. Schreiber in Würzburg.

Im Kampfe gegen die Methodengläubigkeit eines alternden Lehrergeschlechts, das schon froh war, wenn nach seinem Urteil und Gefühl eine Erleichterung der Stoffvermittlung erreicht wurde, in der Einsicht, daß jeder Mensch auf andere, aber höchst eigentümliche Art zu schauen und zu fühlen die Kraft und die Pflicht besitzt, und getragen von einer großen Liebe zum Kinde, veröffentlichte der Nürnberger Lehrer August Schörg*) Lektionen aus dem Anschauungsunterricht und der Heimatkunde der Unterklasse, um uns damit zu zeigen, wie er die Jugend selbst schauend, urteilend und schaffend auf natürliche Weise heranwachsen läßt. Mit Vergnügen las ich in dem Buche, wie der begeisterte und treue Schulmann seine Kleinen auf zahlreichen Schülerwanderungen zu den Quellen des Lebens und der Erkenntnis führt und wie sie hernach in der Erinnerung ihre Erfahrungen und Erlebnisse wieder auftauchen lassen, um sie sinnend zu verbinden. An den vielen Proben, in denen wir die Kinder selbst hören, merkt man, wie sie ihre Kräfte üben und stählen und wie da alles von innen heraus zum Schaffen drängt. Recht viele, viele Leser möchte ich meinem Landsmann wünschen, daß er für seine Mühen die Freuden einer zweiten Ausgabe kostet. Bis dahin aber muß unser Freund tüchtig arbeiten, daß mit dem alten zugleich etwas neues herauskommt, das von unserer Zeit wie von den großen Meistern der Pädagogik mit Recht gefordert wird: der Dreibund von Kopf, Herz und Hand. Schörgs Kinder werden mit warmen Herzen an die Arbeit geführt, und das Flügelkleid der Brust weitet sich, wenn sie den heimatlichen Boden, die heimatliche Natur- und Menschenwelt denkend in der Schule besprechen. Aber der Vermittlung und Läuterung des Eindrucks hält die Anregung und Erhebung eines fröhlichen Ausdrucks keineswegs die Wage. Selten werden die Formvorstellungen in Bewegungsvorstellungen umgesetzt. Und wo es geschieht, handelt es sich meistens bloß um die Nachahmung von Tätigkeiten und Dingen in der Freude des Spiels. So wird die Hand entschieden zu wenig geschult und der Arbeitsschule, die sich in der Praxis wie in der Theorie durchsetzen möchte, zu wenig Vorschub geleistet. Schörg geht einer neuen Zeit tapfer entgegen. Sollten ihn aber meine nun folgenden Ausführungen — die einen Ausschnitt aus dem Getriebe der elementaren Arbeitsschule darstellen und zeigen, was ein Elementarlehrer in zwei Stunden des Vormittags alles leisten kann — ganz gewinnen für die Pädagogik der Tat, welche ein breites Gebiet

*) „Schauen, Denken, Schaffen." Nürnberg, Korn.

der Handlung oder kindlichen Selbsttätigkeit der Zucht und dem Unterricht an die Seite setzt, dann hätte sich einer meiner Wünsche erfüllt, die ich in dem Augenblicke in der Seele trug, als ich mich anschickte, den Fernerstehenden in meine Schule, in meine Welt ein wenig hineinschauen zu lassen.

1. Von dem Schulanfang.

Als ich am 5. März etwas vor acht Uhr in meine Klasse trat, saßen meine Kleinen anständig auf ihren Plätzen und unterhielten sich leise. Sie standen auf, begrüßten mich und setzten sich wieder, nachdem ich ihren Gruß freundlich erwidert hatte.

Ich schlüpfte dann in den Arbeitsrock und trat zu den Kindern mit den Worten: „Der liebe Heiland soll unserer Arbeit vorangehen". Darauf begannen sie das Lied „Jesu, geh voran", welches uns vorgeschrieben ist, und hernach beteten wir ein Sprüchlein, das ebenfalls zu den Lehraufgaben der ersten (untersten) Klasse gehört, das Sprüchlein:

„All was mein Tun und Anfang ist,
Gescheh im Namen Jesu Christ;
Er steh mir bei so früh als spat,
Bis all mein Tun ein Ende hat.
Amen".

Nun trat ein Mädchen, das gerade an der Reihe war, an den Zugkalender, nannte den neuen Tag und stellte ihn richtig ein. Nicht genug kann ich diesen Brauch dem Elementarlehrer empfehlen. Durch ihn achten die Kleinen auf den Lauf der Zeit. Sie lernen die Tage, die Monate und ihre Länge spielend und haben eine schöne Gelegenheit zum Zählen und Rechnen, zumal dann, wenn die Schule durch den Sonntag, durch einen Feiertag oder durch kürzere und längere Ferien unterbrochen war.

An das Stellen des Kalenders schließt sich der Gelegenheitsunterricht an, wenn die Kinder auf dem Schulweg eine interessante Naturveränderung merkten oder wenn sie die Fahnen sahen, welche zuweilen die städtischen und staatlichen Gebäude schmücken, oder wenn sonst etwas wichtiges im Jahr heraufzieht, das auch schon die kindliche Aufmerksamkeit fesseln kann. Am 5. März gestaltete sich die kurze Unterhaltung ganz nett. Ich sagte: „Gestern dachten wir, wir hätten den Winter fortgesungen." Die Kinder verstanden mich gleich und meinten: „Er ist noch da. — Heute ist es kalt. — Heute hat es gereift. — Heute hat es gefroren. — Es geht ein kalter Wind." Ich: „Da wollen wir aber am Dienstag besser singen, daß es der kalte Schlingel hört und fortgeht."

Darauf fragte ich, ob alles in Ordnung sei zum Lernen. Da riefen ein paar Mädchen, daß Ida keine Rechenpäckchen habe. Nun fragte ich ernst: „Was ist jetzt da zu tun?" — Schlagfertig ist die Jugend: „Ida soll Schläge bekommen." Ich: „Da wären wir selbst ausgeschmiert." Ein Kind: „Sie schreit recht, dann hören wir nichts." Ich: „Dann müssen wir sie also anders strafen." Ein Kind: „Wir schicken sie heim und lassen die Päckchen holen." Ich: „Dann wäre sie aber ausgeschmiert, denn sie wohnt ja drüben in der Nikolausstraße." Kinder: „Dann lernt sie nichts." Nun wandte ich mich an das unordentliche Mädchen und fragte es, ob es sein Papier-

geld dabei habe. Als meine Frage bejaht war, sagte ich: „Wenn wir mit den Päckchen rechnen, nimmst du deine Zehner; und am Montag zeigst du mir gleich früh die Zehnerpäckchen.“ — Auch diesen Brauch möchte ich schon dem Lehrer der Kleinen empfehlen. Aus ihm wächst allmählich die Selbstregierung der Kinder hervor, bei der zuletzt der Lehrer weiter nichts mehr ist als der oberste Richter. Wenn die Kinder frühzeitig zur Aufrechterhaltung der Ordnung beigezogen werden, wenn sie lernen, die Verfehlungen ihrer eigenen Persönlichkeit und die ihrer Kameraden nach dem Gesetze der natürlichen Rückwirkung zu beurteilen, wenn sie in den oberen Klassen einen kleinen Gerichtshof bilden und wenn bei all dem ein reines Vertrauen besteht zwischen Erzieher und Zögling, dann wird die Disziplin, welche übrigens in keiner Schule leichter ist als in der Arbeitsschule, zu dem denkbar besten Vorläufer der religiös-sittlichen Charakterbildung, welche die heilige Angelegenheit des Gesinnungsunterrichts bildet.

2. Aus dem elementaren Rechenunterricht.

Die Geschichte vom Säemann, welche bei der erbaulichen Behandlung des Lebens Jesu aufgetreten war, und verschiedene Vorkommnisse im Schulleben und bei der Handarbeit gaben den Anstoß, die Kinder über die Zehn hinauszuführen. Ich führte sie gleich an allen Zehnern vorüber bis zur Hundert. Damit griff ich, von zwanzig abgesehen, schon hinein ins Pensum der zweiten Klasse, das mir im kommenden Schuljahr vorgeschrieben ist. Überlegung und Erfahrung machten mir aber die Sünde leicht. Da sich die Zehnerreihe aufbaut wie die der Einer, wäre es eine Torheit, schon bei zwanzig einen Halt zu machen. Und dann habe ich immer noch gefunden, daß die Kleinen sehr gerne und sehr geschickt mit den runden Zehnern rechnen. Sicher fallen ihnen diese Übungen leichter als das Übertragen der Rechenkunst auf den Zahlenraum von zehn bis zwanzig und die leidigen Übergänge.

Unsere Aufgabe hatten wir uns schon am Freitag gestellt, als wir mit der Addition der Zehner fertig geworden waren. Ganz von selbst meinten die Kinder, daß wir nun mit weniger rechnen. — Beim elementaren Rechnen ist es besonders notwendig, daß die Kleinen handeln. Zu dem Zweck mußten sie sich aus steifem Papier zehn Zehner machen und aus kleinen Hölzchen und Gummibändchen zehn Zehnerpäckchen herstellen, von denen bereits oben die Rede war. Zuerst kamen die Papierzehner daran, weil wir wieder an die Kosten unserer Druckmaschine denken wollten. Sechzig Pfennig hatte das nützliche Lehrmittel gekostet, von dem später noch geredet wird. Manche Kinder brachten aber eine ganze Mark mit. Nun wurden die 100 Pf. in zwei Fünfergruppen gelegt. Hierauf nahmen die Kinder die 60 Pf. für die Anna weg, deren Vater die Druckmaschine gemacht hatte. Alle sahen beim ersten Blick, daß noch 40 Pf. übrig blieben. Das wurde nun mit weniger ausgedrückt: 100 Pf. — 60 Pf. = 40 Pf. Dann nahmen wir an, daß ein Kind eine halbe Mark und einen Zwanziger hätte mitbringen können. Und nachdem auch diese Aufgabe gelöst und mit „weniger“ übersetzt war, sahen wir von Einkleidungen, die das Leben bringt und bringen kann, ab und rechneten: 90 Pf. — 30 Pf., 50 Pf. — 20 Pf. usw.; Pfennig

zu sagen, fanden die Kinder lästig. Darum ließ ich ihnen bald ihre Zehnerpäckchen nehmen und gerne nehmen, weil dadurch das Rechnen noch besser aus der Anschauungsform heraus erfolgt. Jetzt hieß es also bloß: 100 — 80, 70 — 40 usw. Die Aufgaben wurden von den Kindern selbst gestellt, als der Anstoß zu den Übungen gegeben war, die von allen sehr leicht erfaßt wurden. Nachdem wir etwa zwanzig Minuten gerechnet hatten, sagte ich: „Nun sollt ihr auf Montag überlegen, wie man mit weniger bei den Zehnern rechnet, wenn man weder die Papierzehner noch die Zehnerpäckchen nehmen will."

3. Aus dem Schreib-Druck-Lesen.

a) Im Laufe der Buchstabeneroberung.

Wenn die Kinder zur Schule kommen und da bei den ersten Unterredungen gefragt werden, was sie schreiben können möchten, dann sagen sie, dann sagen fast alle: „Meinen Namen." Darum spielen auch die Kindernamen in meinem Elementarunterricht die allergrößte Rolle. An ihnen machen wir die ersten Übungen im Zerlegen der Worte in Silben und Laute. Und sie sind es, die wieder zum Vorschein kommen, wenn die kleinen und kleinsten Wortbestandteile wieder zusammengeschoben werden. Tritt die Elementarschrift (Striche und Ringel als Gerippe der Buchstaben) zur Bezeichnung der Laute hinzu, dann gehen wir an der Hand von lautgetreuen Namen vorwärts, die zunächst keine Verwechslung der Laute und Lautzeichen zulassen. Hat das Kind das Wesen des Lesens und Schreibens erfaßt, dann setzt die Normalschrift ein, erst bei den Namen, die bisher elementar geschrieben wurden, dann bei den schwierigeren, die immer nur einen neuen Laut mitbringen dürfen. Das wissen die Kinder, welche den Fortgang des Unterrichts selbst bestimmen, durch gewissenhafte Prüfung der noch nicht berücksichtigten Kameradennamen.

Am 5. März wurde „Sophie" (ie als i gesprochen) zum neuen „Normalwort" gemacht. Da meinte ich zunächst, daß der Name eigentlich nicht ganz gesprochen sei, daß der „Schwanz" noch fehle; wie es heißen müsse, wüßten wir ja von unserer Schön her. Nun sprachen die Kinder ie als i und e. Darauf besannen sie sich wie die Silben und einzelnen Laute des neuen Namens heißen, an dem auch einige Übungen im Zusammenschieben der kleinen und kleinsten Wortbestandteile vorgenommen wurden. Hierauf übten die Mädchen die bereits geläufigen Buchstaben, das S, o, i und e je dreimal. So ist es nämlich bei uns schon lange Brauch. Darnach schrieb ich das neue Normalwort bei dem größten Interesse meiner Schülerinnen an die Tafel. Sie begleiteten meine Züge mit dem Finger und kannten jedes Lautzeichen. Nach kurzer Einübung des neuen Lautes in und außer der Reihenfolge seiner Genossen wurde er durch einige Leseübungen noch mehr befestigt: S, o, So, ph, i, phi, e, So phi e, Sophie. Nun sagten die Kinder die Buchstaben, an welche man sich bei dem ph erinnern kann und muß, an das h, ch und th. Da war es ihnen lieb, daß sie schon ein Stück des neuen Buchstabens kannten. Sie übten es dreimal und schauten sich darnach den ersten Teil des ph genau an. Da fanden sie, daß es erst wie bei dem o geht, daß der Aufstrich dann bis zu dem Abstrich herübergezogen

wird, daß der neue Abstrich am alten genau vorbei bis zur vierten Linie führt und daß nun noch ein Aufstrich nötig ist, der den Ringel auf der dritten Linie streift. Das Charakteristische des p war für die Kleinen etwas ganz Neues. Da gibt es nun kein besseres Mittel, die Kinder sicher zu machen in der Auffassung und Beherrschung der Schwierigkeit, als den Plastilinfaden. In ein paar Augenblicken hatte jedes Kind einen Klumpen Plastilin, welches ein wunderbares Gemisch von Ton, Olivenöl, Zinckoxyd, Wachs und Schwefel darstellt, außerordentlich biegsam, geschmeidig und kompakt ist und sich hervorragend zum Formen und Legen der Dinge eignet. Durch Drücken, Ziehen und Rollen entstanden auch in ein paar Minuten lange, dünne, glatte und gleichmäßig dicke Fäden, mit denen das p auf Pappe oder Zeitungspapier gelegt wurde. Die meisten Mädchen trafen das Richtige, und wo ich korrigieren und verbessern mußte, hatten die Ungeschickten weit günstigere Eindrücke, als sie das Vorschreiben bieten kann. Jetzt wurde das Plastin für eine spätere Arbeit zurückgelegt, das Schreibheft heraufgenommen und das ph so lange gemacht, bis ich alle Kinder kontrolliert hatte. Dann fragte ich: „Was werde ich euch wohl für den Montag als Hausaufgabe geben?“ Die Kinder: „Sophie schreiben.“ Ich: „Ja, fünfmal recht schön. — Und jetzt will ich den Namen noch an die Merktafel schreiben,“ d. h. an eine der Tafeln, auf welcher sämtliche Normalwörter zum schnellen Rückblick auf unsere Kenntnisse und zur Wiedererinnerung an Vergessenes festgehalten werden. Die Festnagelung geschah diesmal so, daß ich ph gelb, die früher gelernten Buchstaben weiß schrieb.

b) Im Banne der Konzentrationsidee.

Nach einer kurzen Pause, in der sich die Kinder ausplaudern konnten, ließ ich die Druckmaschine heraufnehmen, d. i. eine Papptafel mit 25 aufgeleimten Schächtelchen und mit einem breiten Rande an der unteren Seite. Jedes Schächtelchen ist dazu bestimmt, einen der Buchstaben unseres Alphabets aufzunehmen. Die ä kommen zu den a, die s zu den ſ usw. Der große Buchstabe liegt unten, die zwei oder drei seiner „Kleinen“ liegen oben darauf. Der Buchstabenvorrat wächst mit der Reihe der Normalnamen, die lange Zeit erst in der Schreibschrift geübt wurden. Erst seit vierzehn Tagen folgt der Schreibschrift in der methodischen Einheit, welche einen neuen Namen als Hauptkennzeichen hat, auch gleich der Druck, an den sich in der Regel noch das Abschreiben einer Namenreihe anschließt.

Die Druckmaschine ist ein ganz vorzügliches Lehrmittel. Alle Augen leuchten, wenn es hervorgenommen werden darf. Und wenn die Kinder mit ihm hantieren, haben sie einen vielseitigen Nutzen. Sie lernen Ordnung und Sauberkeit kennen und lieben. Sie müssen die Fächer zählen, welche bereits belegt sind, und die Schachtel bezeichnen, die neu verwertet wird oder die einen Zuwachs an kleinen oder großen Buchstaben empfängt. Dabei haben sie auch stets Zahlenbilder vor sich, sehen z. B. daß 12 Schächtelchen $10+2$ oder $5+5+2$ sind. Oft frage ich auch, wieviel wir noch leer haben, z. B. bis 20, bis 25 usw. Dazu kommt der Dienst für das Deutsche. Die Buchstaben müssen genau geprüft werden beim Herausnehmen, Legen

und Einordnen. Die Hand unterstützt das Auge; die Starken helfen den Schwachen. Die Selbsttätigkeit führt zur Selbständigkeit usw. Wo soviel Nutzen offen daliegt, sollte niemand säumen, das also gepriesene Lehrmittel anschaffen zu lassen. Der Kostenpunkt darf keine Rolle spielen, wo das Kind durch das Handeln lustvoll wachsen kann. Übrigens findet sich immer auch ein Weg, wenn nur der Wille da ist. Ich ermunterte die Eltern meiner Kleinen am Anfang des Schuljahres zur Gründung einer Schulkasse. Aus dieser wurden die Kosten für die Buchstaben bestritten, die ein Drucker für etwa 5 Mk. lieferte. Und die 60 Pf., welche die Buchbinderarbeit pro Maschine verursachte, wurden von den Reichen für die Armen mitbezahlt. Wo die Abc-Schützen in geringerer Zahl in einer Schule sitzen, kann man anstatt der Schächtelchen, die eine Kartonnagenfabrik lieferte, alte Zündholzschachteln recht wohl benutzen. Wenn man die Eltern frühzeitig verständigt, kostet die Geschichte dann gar nichts, da wohl jeder Vater ein Brettchen und soviel Geschicklichkeit hat, daß er die Schächtelchen darauf irgenwie solide zu befestigen vermag. Hätten wir lauter Arbeitsschulen, hätten wir die wahre Kollegialität, so könnten die Schulen eines Sprengels gemeinschaftlich Schachteln sammeln und ältere Knaben hätten hernach ein schönes Arbeitsziel im Dienste für die Neulinge.

Also die „Druckmaschine“ ist ein ganz ausgezeichnetes Mittel zur Beschäftigung der Kleinen. Ich ließ sie heraufnehmen, daß die Kinder jene Sachen drucken sollten von den Dingen des im Sachunterricht besprochenen Dachbodens, zu welchen ihre Kenntnisse ausreichten. Zunächst war es das Wort „Boden“ selbst, welches deutlich gesprochen und von den Schülern hernach gedruckt wurde. Darauf kam ein Kind an die große Druckmaschine des Lehrers und legte den Namen langsam an, so daß die andern immer die wachsenden Stücke mitlesen konnten (B Bo Bod usw.). Dann kamen die „Kisten“ daran, daraus wurden „Kästen“ gemacht. Hierauf folgten die alten „Bilder,“ welche darin aufbewahrt werden. Und als wir uns endlich an die schmutzige Wäsche erinnerten, die auf dem Wäscheständer gesammelt wird, gab es noch viel zur fröhlichen Übung im Drucken und Lesen.

Aus den kurzen Andeutungen sieht der Leser, daß in meinem Elementarunterricht das Drucken eine große Rolle spielt neben dem Schreiben und Lesen. Und so sollte es überall sein. Wer noch vom Schreiblesen spricht, wenn es nicht bei historischen Erörterungen geschieht, sollte sofort als Rückschrittler gelten. Die Arbeitsschule verlangt bei aller Lehre ein lustvolles Handeln. Das Drucken ist ein solches. Wir müssen es darum aufnehmen in die Reihe der Kinderarbeiten und dann nur noch vom **Schreib-Druck-Lesen** sprechen.

4. Aus dem Sachunterricht.

Vorhin schon deutete ich an, daß wir im Sachunterricht zur Besprechung des Dachbodens oder der Bodenkammern gekommen waren und zwar im Rahmen der Familie und ihrer Sorgen, wozu uns das Märchen von den Sterntalern geführt hatte. Nach dem Vortrag, nach der Sammlung des Zerstreuten besannen sich die Kleinen, was wir im Anschluß an den Boden

alles formen, legen, zeichnen und malen könnten. Danach wurde bloß der Wäscheständer festgehalten, weil die anderen Dinge beinahe alle schon in der Behandlung der anderen Wohnungsräume zu ihrem Rechte kamen.

Unserer Arbeit, die für den 5. März bestimmt war, ging die Besprechuug des Dinges voraus und die Besinnung auf die einfachen Mittel, mit welchen wir es darzustellen vermochten. Dabei fanden die Kinder, daß zwei 5 cm-, drei 10 cm- und zwei 15 cm-Stäbchen und 12 Plastilinkügelchen notwendig sind. Die Stäbchen, welche aus Holzdraht geschnitten wurden, ließ ich noch am 4. austeilen. So blieb für den 5. das Rollen der Kugeln (Erbsen nahm Fröbel) und die Zusammensetzung der Dinge zum Wäscheständer übrig. Aus dem bereitliegenden Plastilin machten die Mädchen mit ihrem Holzmesser 12 gleichgroße Bätzchen ab, die dann rasch auf der flachen Hand zu Kügelchen gerollt waren. Damit es keines zu wenig und keines zu viel wurde, mußten die zwölf Dingerchen in einer dem Kinde freigestellten Ordnung gelegt werden. Wir hörten von 10+2, von 6+6, von 3+3+3+3, von 4+4+4, von 5+5+2 und konnten uns dabei schnell ein wenig im Rechnen üben, im Rechnen, das immer dann am schönsten und besten ist, wenn es innerhalb des anderen Unterrichts geschehen muß.

Nun kam die Schlußbesinnung. „Wie setzen wir die Stäbchen und Kugeln zusammen?“ — Von den mancherlei Vorschlägen hielten wir den fest, der für das Einschieben von je drei Kügelchen in die beiden 15 cm- und 5 cm-Stäbchen war. Während der Ausführung legten wir uns eine Reihe von Fragen vor: „Warum dürfen die Kügelchen nicht einmal weit und das anderemal eng voneinander stehen? Warum muß zwischen den einzelnen Wäschestangen Platz sein? Warum darf die oberste nicht zu hoch angebracht werden und die unterste nicht zu tief herabkommen?“ Durch solche Fragen, die Lehmensick im „Prinzip des Selbstfindens usw.“*) Gedankenexperimente nennt, wird der Schüler auf die Ideen der Schönheit und Zweckmäßigkeit geführt, die sich nach und nach bei ihm so festsetzen werden, daß er auch später im Leben Weisheit und Klugheit ideal verbinden wird.

Als der Wäscheständer fertig war, als fast alle Kinder einen gefälligen Gegenstand durch eigene Kraft und durch die Korrektur und Hilfe der geschickten und zur Unterstützung stets bereiten Kameraden vor sich stehen hatten, ging eine laute Freude durch die Klasse, welche sich noch durch zwei Umstände ganz wesentlich steigerte. Infolge eines leisen Anstoßes, der von mir ausging, markierten die arbeitsfrohen Mädchen mit kleinen Papierchen allerlei Wäschestücke und behängten damit ihr Wäscheständerchen. Da gab es Hemden, Hosen, Kleider usw. Und als ich meinte, es wäre die reinste Schneiderei, sangen die losen Kinder wie mit einem Schlag: „Röcke, Hosen, Kleider schön“, ein Lied, das man bei Göbelbecker („Unterrichtspraxis“**, 2. Teil, S. 433/34) findet. Während des Gesanges arbeiteten die meisten Kinder ruhig weiter. So ist die Arbeitsschule ein Stück vom rechten

*) Dresden, Bleyl u. Kaemmerer.
**) Leipzig, Nemnich.

Menschenleben, in dem es tausendmal vorkommt, daß die Leute bei ihren Berufsgeschäften ernste und heitere Lieder singen. Die Lernschule hat ihre Singstunden — und darüber hinaus gibt es nichts.

5. Aus der Gesinnungsbildung.

Die religiös-sittliche Erziehung ist verknüpft mit der Regierung, mit der Unterweisung und mit der Zucht des Kindes. Die Regierung bereitet den Boden für die Saat, welche der Unterricht und das Schulleben in die Kinderherzen senkt. Während der Unterricht bei der Behandlung der Märchen, mit welchen wir alle unsere Kinder am leichtesten für eine gemeinsame Arbeit gewinnen, und biblischen Geschichten, die wir nach dem Gutdünken der Behörde zu behandeln haben, breite Wege geht, zieht im Schulleben, hier in der Verfolgung des kirchlichen Jahres eine Geschichte aus dem Leben Jesu rasch und eindrucksvoll an der Kinderseele vorüber. Wie ein Gottesdienst. Meine Kleinen sagen gar nicht anders als Kirche.

So sagten sie auch am 5. März, als wir ungefähr noch eine Viertelstunde bis zum Schulschluß hatten, nachdem die Arbeitsziele für die kommende Woche festgenagelt waren. Will man die Sache recht feierlich gestalten, dann bauen die Kinder einen Altar, d. h. sie schmücken den Lehrertisch mit einem schönen Kruzifix und mit künstlichen oder besser frischen Blumen, die im Sommer auf den Gesimsen der Fenster in großer Zahl leicht zu haben sind.

Ich begann mit der Wendung: „Morgen ist Sonntag, da soll uns der liebe Heiland heute schon vorangehen.“ Darauf sangen die Mädchen wieder das Lied: „Jesu, geh' voran.“ Und dann beteten wir zusammen: „Lieber Gott, mach mich fromm.“ Nun kündigte ich das neue Evangelium an: „Wir wollen hören, wie der liebe Heiland den Hungrigen hilft.“ Damit ich klar war, daß mich die Kleinen verstanden, erinnerte ich sie an die Mutter, welche dem Bettler ein Stück Brot hinausreicht, und an unsere Sitte, in der man das Wohltun am Mitteilen des Lehrers und der Mitschüler lernt. Auch an die Geschichte von der Hochzeit zu Kana ließ ich die Mädchen denken. Dann tauchte das Ziel wieder auf, dem die Geschichte in einer Weise folgte, daß der Schüler zum Mitbauer wurde. So schlicht und so breit als möglich zog alles an vorbei, was uns die Bibel mit schönen und wenigen Worten berichtet. Im Geiste sahen wir den Heiland mit seinen Jüngern einen Berg besteigen, sahen wir auch die Leute folgen, die unten am Fuße wohnten und schon lange den Herrn Jesus sehen und hören wollten. Nun wurden sie nicht satt und vergaßen dabei Essen und Trinken. Aber der Hunger stellte sich wider ihren Willen ein. Und der Heiland mit seinem guten Herzen war der erste, der das merkte. Er sagte es seinen Jüngern, die zunächst bei ihm standen. Und einer meinte, daß ein ganzer Sack voll Geld nicht reicht, um alle zu speisen. Es waren nach der Bibel 5000, mehr Leute noch, als draußen in Heidingsfeld wohnen. Darauf sagte der Heiland: „Ist denn gar nichts zu essen da?“ Da antwortete einer: „Ein Knabe ist dort mit fünf Kuchen und zwei Fischen, aber damit läßt sich nicht viel anfangen.“ Aber Jesus ließ den Buben kommen und sagte:

„Kleiner Mann, verkaufst du die Fische und die Brote?“ Da sprach er: „Ja.“ Und dann wurde der Kauf perfekt, den die Kinder ausführlich darstellten. Hiernach kam der Auftrag an die Jünger. Die Leute setzten sich und bekamen von den Kuchen und Fischen, welche der Heiland zerbrach. Und zuletzt sagte er: „Sind sie denn alle satt.“ Da hörte er, daß manche sogar noch übrig hatten und die Reste auf den Boden warfen. Das hörte der Heiland gar nicht gerne und ließ alles aufheben.

So etwa verlief die Begebenheit, welche der Glaube der Väter zu einem Wunder ausbaute. Wir machen sie mehr zu einem Gleichnis. Zu einem Beispiel von der Güte Jesu, an der wir unsere Herzen bilden wollen. Nach zwei Seiten bauten die Kinder sie selbständig aus. Sie fanden es schön, daß Christus den Hungrigen half und daß er die überigen Brocken sammeln ließ. Und dann sagten sie, wie sie es dem Heiland nachmachen wollen. Ich selbst gab meinen halben Weck einem Kinde, das nichts für die Viertelstunde hatte, die dem kommenden Strickunterricht vorausging. Und dann fütterten wir noch die Vögelchen, die jetzt auch noch viel Hunger haben.

Zum Schluß meinte ich: „Wie schön ist es, daß wir einen Heiland haben, von dem wir immer das Bravsein besser und besser lernen können. Er soll aber auch immer bei uns bleiben.“ Dann sang die Klasse wieder ein Lied, das im Lehrplan steht, das Lied: „Ach bleib mit deiner Gnade.“ Hierauf sprachen wir zusammen den Segen, welcher mit den Worten schließt „und gebe uns seinen Frieden.“ — Ich: „D. h. heute: Gott gebe uns immer ein Herz, das Mitleid mit den Hungrigen hat, und ein Herz, das sich fürchtet, ein Brosamlein zu zertreten. — Amen.“

Damit war meine Pflicht zu Ende. Ich fühlte, daß meine Kraft von mir gewichen war, und ich sah es den Kindern an, daß sie von dieser Kraftverzehrung einen heiligen Nutzen hatten. Sie standen zwei Stunden im Segen des Schauens, Denkens und Schaffens.

In diesen drei Worten liegt keimartig das ganze Wesen der Arbeitsschule. Schauen und Denken deutet auf die Gründlichkeit in der Eindrucksvermittlung, während mit dem Schaffen kurz ein vielseitiger Ausdruck gemeint ist, bei dem das Kind seine Gebärden spielen läßt, bei dem es schriftlich und mündlich die bekannten Stoffe bemeistert, bei dem die Hand im mannigfachen Gestalten, im Zeichnen und Malen zu Ehren kommt, bei dem es im Geiste wandelt und in Wirklichkeit handelt. Und wenn es dann noch uns alles sagen darf und alles zeigen darf, was es produzierte, und wenn zum Schluß seine Ausdrucksweisen geläutert werden durch das Mitschaffen des geliebten Erziehers und durch die Werke einer hehren Kunst und kindertümlichen Wissenschaft, dann hat die Schule ihre Mission erfüllt, so gut sie es vermochte.

Obgleich in den drei Teilen meines Themas ein straffer Weg vorliegt, der über die Anschauung und Begriffsbildung zur produktiven Arbeit hinführt, darf man keineswegs annehmen, daß in der Arbeitsschule steinerne Wände aufgerichtet sind zwischen Schauen und Denken, Denken und Schaffen,

Schaffen und Schauen. Oft ist unser Zögling nach zwei Seiten hin aktiv, oft auch nach den drei Seiten, die hier in kurzen Worten angeschlagen sind. Dann ist die Grundlegung des Unterrichts nicht bloß obenhin anschaulich, sondern auch von eigehender Überlegung und intensiver Handlung begleitet. Wo es gilt, das Wesenhafte einer Sache oder Erscheinung zu fassen, da muß auch wieder gegenständlich gedacht und die Kunst der Hand in Anspruch genommen werden. Und wenn das Schaffen zu charakteristischen Erfolgen führen soll, muß der Schüler wieder sinnend und anschaulich zur Tat schreiten. Wir haben somit auf dem Gebiete des Unterrichts ein Seitenstück zu Höffdings Grundformel der Psychologie, wonach bei jeder der drei Funktionen der Seele, beim Vorstellen, Fühlen und Wollen immer die beiden anderen mit im Spiele sind.

Wenn wir die Kinder von der Anschauung zum Denken und Schaffen leiten, wenn sie denkend und schaffend schauen, gegenständlich und formend denken und lebenswahr und scharf überlegend schaffen müssen, dann erst ist die Lernschule in ihren Schatten überwunden, dann erst haben wir die harmonische Bildung und Erziehung durch Selbsttätigkeit des Zöglings. Überall kann er bei uns seine Kräfte regen, in der Gewöhnung an die mittelbare Tugend, in der unterrichtlichen Führung zu allem Guten, Schönen und Wahren und in der unmittelbaren Gewinnung der werdenden Persönlichkeit für alles Hohe und Herrliche, für das volkstümlich Echte und Heitere im Laufe eines lieben langen Jahres. Das Lernen, das heute meistens in Worten und Wortbildern sich vollzieht, erfolgt im Strome einer breiten Handlung. Nichts, was Gott in die Seele eines Kindes an schöner Naturkraft gelegt hat, bleibt unentwickelt. Und was in unserer Zeit noch viel an den Haaren beigezogen wird, das tritt in schöner Ungezwungenheit vor das Kind und spornt es an zur freudevollen Arbeit. Der Unterricht wird von Prinzipien beherrscht, wo heute trockene Fächer regieren. Überall gibt es Anschauungsunterricht und Heimatkunde. Überall finden unsere Schüler eine Sprach- und Rechenschule. Alles wird getrieben mit Rücksicht auf die geistige und körperliche Gesundheit. Und was vielleicht das Höchste ist: überall finden die Kinder Spielraum, ihre Kunst und ihre Liebe in den Dienst der anderen zu stellen. So und nur so überwinden wir die jammervolle Zeit, welche die Menschen durch das Auswendiglernen von allerlei Katechismen und Leitfäden bessern wollte. Aus den Leitfäden wurden aber auch Leidfäden. Bei uns soll der Himmel der Heiterkeit über der Jugend ausgebreitet sein, der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen.

Daß ich mit meinen Nachträgen kein Wortgeklingel bot, davor haben mich hoffentlich meine Ausschnitte aus der Praxis*) bewahrt. Zudem kann ich auch auf einen Zeugen hinweisen, auf den Kollegen W. aus R., der sich am 5. März bei mir die Erfahrungsgrundlagen holte zur Bearbeitung des Themas vom „schaffenden Lernen". Möchte der Verein und der Distrikt, welche der ernste Mann zu beraten gedenkt, eine Oase werden in ihrer

*) Wer meinen Unterricht gerne näher kennen lernen will, dem empfehle ich meine Schriften: „Pädagogischer Ratgeber" und die „Zweistufigkeit des Unterrichts", beide bei Julius Beltz in Langensalza erschienen.

Heimatprovinz, auf der es grünt und blüht zum Vorbild für andere! Das ist der zweite Wunsch, den ich im Verlaufe meiner Darbietungen und Erwägungen ausspreche. Und nun habe ich noch einen dritten. Möchten alle, welche die Mainummer der „Deutschen Schule“ in die Hand bekommen, gewonnen werden für die Pädagogik der Tat, für das handelnde Lernen, das schon Comenius in seiner hohen Bedeutung erkannt hatte. Es bedeutet Großes: Lehrerfreude, Kinderglück, Volksgesundung und dauernde Wohlfahrt!

Die Arbeitsgemeinschaft als Fundament der staatsbürgerlichen Erziehung.

Von Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner in München.)*

Staatsbürger sein heißt einem bestimmten Ideale dienen, einem höchsten Zwecke außer uns. Staatsbürgerliche Erziehung ist also ziemlich gleichbedeutend mit Erziehung zu den Tugenden der Rücksichtnahme und Hingabesittlichkeit, mit Erziehung zum selbstlosen Charakter. Aber nichts erfordert mehr und gründlichere Arbeit als gerade diese Seite der Charakterbildung. Den Intellekt auszubilden ist verhältnismäßig leicht. Denn hier kommt der natürliche Egoismus des Schülers uns entgegen. Der angeborene Verstand drängt von selbst dazu, die ihm angebotene Nahrung zu ergreifen, soferne sie den speziellen Seiten des Verstandes angepaßt ist. Bei der Bildung eines Charakters, der von den Tugenden der Hingabesittlichkeit erfüllt sein soll, handelt es sich aber um eine Umbiegung des egoistisch gerichteten Willens. Alle unsere öffentlichen Schulen sind zunächst auf Verstandesbildung hin organisiert. In den nicht zu häufigen Fällen, wo der Lehrkörper die rechte Zusammensetzung hat und der Geist der Schularbeit recht erfaßt ist, fördern sie auch den Charakter, aber nur jenen, den uns die Moral der ersten Stoiker, die Moral der sittlichen Selbstbehauptung vor Augen stellt.

Ganz anders steht es mit der Erziehung zu den Tugenden der sittlichen Selbstverneinung. Freilich wollen die Schulen auch diese Seite der Charakterbildung. Wenigstens steht es gedruckt in allen Satzungen. Aber systematische Einrichtungen hierzu fehlen ihnen gänzlich, und daher rührt auch das Versagen aller Schulen in diesem einen wichtigen Punkte. Den Grund des Versagens will ich an einem klassischen Bild klarer machen, das ich in dem bekannten Buche von John Dewey „Moral Principles“ gefunden habe. „Mir wurde erzählt,“ sagt er im zweiten Kapitel, „daß in einer Stadt eine Schwimmschule eingerichtet ist, in welcher den Schülern Schwimmen gelehrt wird, ohne daß sie in das Wasser gehen, einfach indem sie immer wieder ausgiebig gedrillt werden, die verschiedenen Bewegungen, welche für das Schwimmen notwendig sind, nachzumachen. Als nun einer

---

*) Mit freundlicher Erlaubnis des Verfassers und Verlages aus Kerschensteiners neuester Schrift: „Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“ (B. G. Teubner).

von den so geschulten Jungen gefragt wurde, was er tue, wenn er ins Wasser gehe, antwortete er lakonisch: ‚Untersinken'. Die Geschichte ist zufälligerweise wahr. Wäre sie es nicht, so würde es scheinen, als wäre sie absichtlich für diesen Zweck gemacht, ein typisches Beispiel für die ethischen Beziehungen zur Schule zu geben. Die Schule kann keine Vorbereitung für das soziale Leben sein, ausgenommen, sie bringt in ihren eigenen Organisationen die typischen Bedingungen des sozialen Lebens. Der einzige Weg, für das Leben im Staate vorzubereiten, ist, sich zu bewegen im sozialen Leben. Gewohnheiten, die diesem Leben wertvoll und dienlich sind, außerhalb irgendwelcher unmittelbarer sozialer Bedürfnisse und Veranlassungen, außerhalb irgendwelcher wirklich vorhandener sozialer Verhältnisse ausbilden zu wollen, ist buchstäblich das gleiche, wie den Kindern Schwimmen zu lehren durch Bewegungen außerhalb des Wassers." Ich kann allen Schulmännern und Schulverwaltungsbeamten, welche die staatsbürgerliche Erziehung zu fördern sich vorgenommen haben, nur empfehlen, dieses Beispiel unauslöschlich ihrem Gedächtnis einzuprägen, damit doch einmal die fatale Verwechslung von staatsbürgerlicher Belehrung und staatsbürgerlicher Erziehung verschwindet. Vor 100 Jahren hat Fichte in seinen kleinen Wirtschafts-Schulstaaten die sozialen Bedingungen zur Erziehung der deutschen Jugend im staatsbürgerlichen Sinne schaffen wollen. Seine ausgezeichneten Vorschläge waren Briefe, die ihn — den Staat — nicht erreichten. Es fehlte nicht bloß die Einsicht in die Notwendigkeit ihrer Durchführung, sondern vor allem auch die großen materiellen Mittel, die von Staat oder Gemeindeverbänden hierfür aufzubringen gewesen wären. Würden so unbedingt wirksame Erziehungseinrichtungen, wie die von Fichte geplanten, nicht mit beträchtlichen Kosten verbunden sein, unser deutsches Land wäre längst das Paradies der Erziehung. Aber wenn wir das Vollkommene heute noch nicht erreichen können, so sollten wir doch alles tun, das Mögliche zu verwirklichen.

Um diese Möglichkeit zu erkennen, haben wir uns zu fragen: Welches sind die Grundverhältnisse, die das soziale Leben im Staat beeinflussen? Wenn wir ähnliche Verhältnisse in unsern Schulen herstellen können, werden sie sicher ein geeignetes Mittel bilden zur Erziehung für das Leben im Staate. Ich glaube nicht fehlzugehen, wenn ich die Frage beantworte: Diese Grundverhältnisse sind: a) die gemeinsame Arbeit mit all ihren Erscheinungen der Arbeitsteilung, b) die Art der Eingliederung des Einzelnen und seines Wirkens in einen großen wirtschaftlichen Plan und endlich c) die gemeinsame Selbstregierung mit ihren Bestrebungen zum Ausgleich der Interessen und mit ihrer freiwilligen Unterordnung des Einzelnen unter die von der Gemeinschaft anerkannte Autorität. Können wir diese Grundverhältnisse in unserm Schulleben schaffen? Die Frage ist unbedingt mit Ja zu beantworten. Denn die letzten Jahrzehnte haben uns in Deutschland wie anderwärts einzelne Beispiele gebracht, wo wir sie mehr oder weniger bewußt, mehr oder weniger wirksam als Grundpfeiler von Schulorganisationen verwendet sehen, nicht gerade vielleicht mit Rücksicht auf die staatsbürgerliche, wohl aber mit Rücksicht auf die moralische Erziehung des Menschen überhaupt. Ich muß mir versagen, auf eine Schilderung dieser Beispiele einzugehen, um etwa zu zeigen, wie Staat und Gemeinden ohne allzu große Opfer ihre

öffentlichen elementaren wie höheren Schulen im Hinblick auf diese Aufgabe neugestalten können. Ich kann es um so eher, als ich in verschiedenen Schriften diesem sehr verständlichen Verlangen in weitgehendem Maße nachgekommen bin und als ich in der Organisation des gewerblichen Erziehungswesens der Stadt München sowie der oberen Klassen der Volksschule heute noch bemüht bin, diese Grundforderungen mehr und mehr zu verwirklichen. Damit ist zugleich gezeigt, daß wir vor keinen Unmöglichkeiten stehen, daß wir nur ernstlich wollen müssen, um vorwärts zu kommen. Aber wie wenig noch die Grundidee selbst am konkreten Beispiel erfaßt wird, ersieht man am besten daraus, daß Hunderte und Tausende von Besuchern unsere gemeinsamen Arbeitsplätze, Werkstätten, Laboratorien, Schulküchen und Schulgärten lediglich als Mittel der technischen Erziehung studieren und an ihnen mehr oder weniger sich erfreuen oder auch, wie gewisse norddeutsche Kleinhandwerker und Industrielle, sich ärgern. In die Tiefe blicken nur wenige, und doch ist nur in dieser Tiefe das Fundament zu finden, das den Bau des rechten Erziehungsplanes zu tragen imstande ist. Technische wie wissenschaftliche Ausbildung allein liefert im allgemeinen keine Staatsbürger, wenn sie nicht unter dem Gesichtspunkt der gemeinsamen Arbeit und der aus ihr sofort entspringenden Mannigfaltigkeit der moralischen Verhältnisse bewußt organisiert und für die höchsten Zwecke der Erziehung ausgenützt wird.

Es möge genügen, ein Beispiel zu geben. Der Physikunterricht wird, von jener völlig wertlosen Form abgesehen, wo der Lehrer lediglich erzählt und die Schüler das Erzählte auswendig lernen — eine Form, die leider auch heute noch zu treffen ist —, gewöhnlich in der Weise erteilt, daß vor einer Schar von 40 bis 60 Schülern der Lehrer mehr oder weniger geschickt seine experimentellen Zauberkunststücke vorführt. Wo man sich damit begnügt, daß am Ende des Schuljahres gewisse physikalische Anschauungen und Kenntnisse sprungbereit vorhanden sind, hat dieser Unterricht seine Schuldigkeit getan. Dies ist aber die primitivste Form der Schularbeit. Eine wesentlich höhere Form ergibt sich, wenn der Physikunterricht den Schüler selbst zum Experimente zwingt. Denn hier werden nicht bloß klare Anschauungen und Vorstellungen gewonnen, sondern auch eine ganze Reihe von Willensbegabungen, die Beobachtungsbegabung, der Drang zum Prüfen und zum objektiven Urteilen, die Freude an der Genauigkeit, der Ausdauer, der Gründlichkeit, Sparsamkeit usw., entwickelt.

Die höchste Form aber stellt sich ein, wenn dieser Zwang zur experimentellen Untersuchung in einer Arbeitsgemeinschaft ausgeübt wird. Denn hier erst entwickeln sich die Tugenden der sittlichen Selbstverneinung. Gegeben sei eine Klasse von 48 Schülern. Wir teilen sie in acht Gruppen zu sechs oder besser in zwölf Gruppen zu je vier Schülern. Einer solchen Gruppe ist gemeinschaftlich eine Untersuchung zuzuweisen, etwa die Bestimmung des spezifischen Gewichtes von Blei. Der eine der vier Schüler bedient die Gewichtsschale der physikalischen Wage, der andere die sorgfältige Arretierung und Ablesung, der dritte kontrolliert und unterstützt den ersten, der vierte den zweiten, sowohl in der Beobachtung als auch in der Berechnung. Ist ein Wert der Konstanten ermittelt, so wechseln die vier Knaben ihre Rollen und berechnen einen zweiten, unter Umständen je nach

Zeit und Geschicklichkeit, auch einen dritten und vierten Wert. Das arithmetische Mittel gibt den Endwert. Es liegt auf der Hand, daß schon innerhalb der Gruppen die Arbeitsgemeinschaft ihre erziehliche Kraft entfalten kann. Der Fähigere wird dem weniger Begabten hilfsbereit zur Seite sein, der persönliche Ehrgeiz des Einzelnen muß sich unterordnen in den Gruppenehrgeiz, die rechte Konstante zu ermitteln, das Verantwortlichkeitsgefühl für die eigene Tätigkeit in Rücksicht auf den Erfolg der gemeinsamen Arbeit erwacht, die Befriedigung über den Erfolg, die Enttäuschung über den Mißerfolg hört auf, eine rein persönliche zu sein, und der Stolz läuft damit weniger Gefahr, in Eitelkeit, die Enttäuschung in Entmutigung auszuarten. Dem Lehrer, der diese Art des Betriebes in der rechten Weise sittlich auszunützen versteht, wird es nicht schwer fallen, diese Wirkung zu verstärken, indem er die Untersuchungen aller zwölf Schülergruppen in der rechten Weise zur Ermittlung des eigentlichen Wertes der Konstanten verbindet. Der Klassengeist für die gemeinsame Erreichung eines ernsten Zieles erwacht, und das ist ein wertvoller Anfang zur Erziehung zur Hingabesittlichkeit.

Das Lesen im Lichte experimenteller Untersuchungen

ist der Gegenstand einer eingehenden Arbeit, die Dr. Schwender-Biebrich im 9. Bande von Meumanns „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik“ veröffentlicht.

Die das Lesen selbst ins Auge fassenden Untersuchungen reichen bis zum Jahre 1885 zurück. Die optischen und ophthalmologischen Untersuchungen vor dieser Zeit können als Vorarbeiten gelten. Die Untersuchungen erstreckten sich erstens auf die optische Seite des Leseaktes, die physiologischen Untersuchungen über die Augenbewegungen, und zweitens auf die psychologischen Vorgänge beim Lesen.

Die subjektiv nicht wahrnehmbaren Augenbewegungen wurden anfangs auf direkte Weise (Landolt, Erdmann-Dodge) und später, als diese Methode versagte, indirekt mit Hilfe äußerst komplizierter Apparate (Huey u. a.) vorgenommen. Sie ergaben einhellig, daß das Auge sich beim Lesen nicht kontinuierlich durch die Reihe fortbewegt, sondern in kleinen Absätzen, ruckweise also, die Linie durchzieht. Auf schnelle Bewegungen folgen Momente, in denen das Auge verhältnismäßig ruhig steht, und die man deshalb auch als Ruhepausen oder Fixationspausen bezeichnet. In diesen Pausen vollzieht sich das Lesen. Dabei umspannt das Auge Teile der Linie, die links und rechts von dem fixierten Punkte liegen, Lesefeld genannt.

Die Augenbewegungen sind dreierlei Art. Die erste und wichtigste Gruppe bilden die Interfixationsbewegungen. Sie leiten die Blicklinie von einer Fixation zur anderen, und zwar innerhalb der Linie von links nach rechts und vom Ende der einen zum Anfang der anderen von rechts nach links.

Die Größe der Bewegung ist verschieden. Sie umfaßt Strecken von nur zwei bis drei Buchstaben. aber auch von mehreren Wörtern. Eigenartig ist, daß die Zeitdauer der Interfixationsbewegungen trotz der größeren räumlichen Verschiedenheiten ziemlich gleichbleibend ist. Während z. B. die kürzeste und die breiteste Interfixationsstrecke sich zueinander verhalten wie 7,5 : 26, schwanken die entsprechenden Zeiten nur im Verhältnis von 6 : 7.

Die zweite Gruppe der Augenbewegungen bilden die rückläufigen Bewegungen. Sie erfolgen von rechts nach links, wenn das Auge sich geirrt und zu weite Sprünge gemacht hat. Solche das Lesen erschwerende rückläufige Bewegungen kommen hauptsächlich bei längeren Zeilen vor, woraus folgt, daß kürzere Zeilen leichter und schneller zu lesen sind. Die Ursache dieser Erscheinung ist darin zu suchen, daß das Auge, während es an einem Punkte weilt, den Rest der Zeile undeutlich wahrnimmt, und um so undeutlicher, je länger sie ist.

Eine dritte Art von Augenbewegungen sind die Schiebebewegungen; ganz kurze, blitzschnelle Bewegungen um den Fixationspunkt herum, ehe das Auge zur Ruhe kommt. Während sie bei manchen Lesern sehr häufig vorkommen, findet man sie bei anderen nur selten, so daß dadurch zwei Gruppen von Lesern entstehen: die sicheren und unsicheren.

Bedeutungsvoller als alle diese Augenbewegungen sind, wie schon bemerkt, die Fixationspausen, in denen sich das eigentliche Lesen vollzieht. Sie bezeichnen Ruhepunkte des Auges, allerdings nur relativ; denn absolut ruhig steht das Auge niemals. Diese Unruhe des Auges ist nicht zurückzuführen auf die Schiebebewegungen, sondern auf Ermüdung, Kopfbewegungen u. dergl. m. — Die Zahl der Fixationspausen pro Zeile ist durchaus verschieden. Drei bis fünf Ruhepausen ist das Normale für eine Zeile von gewöhnlicher Länge und leicht verständlichem Texte. Im übrigen richtet sich die Zahl der Pausen nach der Lesefertigkeit, der Schwierigkeit des Textes und der Aufmerksamkeit. Ist diese auf die Schriftzeichen gerichtet, wie bei Anfängern oder beim Korrekturenlesen, so wächst ihre Zahl. Typengröße und Leseentfernung haben dagegen keinen Einfluß auf die Pausenzahl. Kurze Zeilen haben auffallenderweise verhältnismäßig mehr Pausen als lange. — Für die Dauer der Fixationspausen haben die Untersuchungen ein einheitliches Resultat nicht ergeben. Immerhin sind sie so kurz, daß sie nur Tausendstel von Sekunden betragen. — Was die Lage der Fixationspunkte anbetrifft, so hängt diese aufs engste mit dem Apperzeptionsumfang zusammen, so daß sie sich regellos über den Lesestoff verteilen. Besondere Anziehungspunkte für das Auge bilden die Lücken, Satzzeichen, sowie einzelstehende kleine Wörter, wie Adverbien, Präpositionen usw. — Mit der Lage der Fixationspunkte hängt natürlich auch die Größe des Lesefeldes zusammen. Selbstverständlich umspannen schnelle Leser ein größeres Feld als langsame, auch erweitert es sich bei mehrmaligem Lesen. Es verkürzt sich dagegen bei schwierigen Texten und bei kürzeren Zeilen, weil hier die Fixationspunkte dicht am Anfang und am Rande liegen. Bei Erwachsenen umfaßt das Lesefeld gewöhnlich Worte, bei Kindern Wortteile. Schwierige Wörter sowie Partikeln engen das Lesefeld ein.

An die physiologischen Untersuchungen der Augenbewegungen schließt

sich die psychologische Analyse des Lesevorgangs. Diese Analyse hat man auf dreifachem Wege vorgenommen: durch die tachistoskopische und physiologische Methode sowie durch Zeitmessungen. Als Lesestoff hat man neben sinnvollen Wörtern und Sätzen auch sinnlose Buchstabenverbindungen benutzt, da ja beim Lesen bekanntlich die Deutung des Gelesenen eine mindestens ebenso große Rolle spielt, wie die Auffassung der Buchstaben selbst.

Die ziemlich verwickelten, mit Hilfe des Tachistoskops angestellten Untersuchungen haben ergeben, daß bei sinnlosen Verbindungen der Lesende 6 bis 7 Buchstaben auf einmal zu erfassen, aber bloß 4 zu lesen vermag. Das ist damit zu erklären, daß das Erfassen ein simultaner, das Lesen ein sukzessiver Vorgang ist, bei dem die letzten Buchstaben vergessen werden. — Bei sinnvollem Lesestoff erweitert sich das Lesefeld auf 20 bis 25 Buchstaben, und selbst darüber hinaus werden die folgenden noch mehr oder minder deutlich wahrgenommen. Daraus geht eben deutlich hervor, daß neben dem unmittelbaren Gesichtseindruck die Reproduktion der Wortvorstellung eine bedeutende Rolle spielt. Wie aber diese Vorstellung hervorgerufen wird: ob dazu das Wort als Ganzes notwendig ist, oder ob dazu einzelne hervorstechende Buchstaben genügen, die dem Worte seine Form, sein Gepräge geben, darüber gehen die Ansichten auseinander. Ebenso darüber, ob im lezteren Falle die Ergänzung auf optischem, akustischem oder akustisch-motorischem Wege erfolgt.

Praktisch wichtiger ist die Feststellung Meßmers, der zwei Typen von Lesern unterscheidet: den objektiven und den subjektiven Typus. Der objektive Leser richtet seine Aufmerksamkeit auf das zu lesende Wort, und zwar auf das um den bestimmten Fixationspunkt gelegene Lesefeld. Von da aus ergänzt er fortschreitend durch mehrere aufeinanderfolgende Leseakte das Wortbild. Diese Ergänzung braucht nicht unbedingt von vorn an zu geschehen, wie folgendes Beispiel beweist: käufer, verkäufer, astanienverkäufer, Kastanienverkäufer. — Anders der subjektive Leser. Seine Aufmerksamkeit ist nicht auf den physiologischen Fixationspunkt gerichtet, überhaupt nur flüchtig auf das Wortbild, das er immer ganz ins Auge fast, sondern mehr nach innen. „Der fluktuierende Leser sieht und analysiert eben weniger die dargebotenen Worte, als seinen eigenen, früher erworbenen Wortschatz, mit dem er den ganz flüchtig aufgefaßten Eindruck des Wortbildes zu interpretieren sucht. Infolgedessen fehlt dem Gelesenen die objektive Treue, wie folgendes Beispiel zeigt: Kleinverkäuferin, Kleinverkäufer, Kannenverkäufer, Kastanienverkäufer.

Was das Erkennen des Wortes anbetrifft, so spielen dabei neben der Gesamtform einzelne Buchstaben und Buchstabenkomplexe eine bedeutende Rolle. „Sie treten zuerst ins Bewußtsein und helfen durch Reproduktion der übrigen Wortteile die anfangs nur dunkel perzipierten Stellen deutlich erkennen."

Die Lesedauer hat Dearborn mit Hilfe der physiologischen Methode zu ermitteln gesucht. Er hat gefunden, daß längere Wörter durchaus keiner längeren Lesedauer bedürfen als kurze. Ganz anders ist jedoch das Verhältnis der Ziffern zu den Buchstaben. Wörter werden simultan, Ziffern jedoch sukzessive, also in längerer Zeitdauer gelesen. Der Grund liegt darin,

daß in Wörtern die Buchstaben stets an derselben Stelle erscheinen; infolgedessen kann sich ein Gesamtbild entwickeln. Die Stellung der Ziffern wechselt aber; sie erscheinen immer in anderer Gruppierung, so daß die Entwicklung eines Gesamtbildes vereitelt wird. —

Mit Hilfe der Zeitmessungen wurde festgestellt, daß sinnvolle Wörter und Sätze in kürzerer Zeit gelesen werden als sinnlose, was nach dem Vorhergegangenen ja keiner Erklärung mehr bedarf. Ferner: daß Wörter keine größere Zeitdauer zum Lesen erfordern als Buchstaben. Bei fortdauerndem Lesen tritt eine Ermüdung ein, so daß nach etwa 500 Buchstaben oder Wörtern die Lesedauer größer wird. Jedoch wird diese Ermüdung durch die Übung einigermaßen ausgeglichen. —

Die Messungen der Reaktionszeiten, d. h. der Zeiten, die zum Erkennen, nicht auch zum Aussprechen des Wortes notwendig sind, haben ergeben, daß 4buchstabige Wörter eine etwas geringere Zeit beanspruchen als Buchstaben, und daß bei größeren Wörtern die Zeiten nur wenig zunehmen. Auch für den Druck der Buchstaben haben die Versuche praktisch verwertbare Ergebnisse geliefert. Die Buchstaben sind um so leichter zu lesen, je einfacher sie sind und je weniger Verzierungen sie zeigen. Darum sind die lateinischen vorteilhafter als die deutschen, und die kleinen deutschen leichter zu lesen als die großen. — Auch die Form der Buchstaben ist von großer Bedeutung. So wurde unter 270 Versuchen W 240 mal, F nur 63 mal unter 100 Versuchen d 87 mal, s nur 28 mal richtig gelesen. Die Lesbarkeit der Buchstaben stellt sich nach diesen Untersuchungen in folgender Ordnung dar:

1. Große Buchstaben:

W Z M D H K N A X Y O G L Q I S C T R P B V F U J E.

2: Kleine Buchstaben:

d k m q h b p w u l j t v z r o f n a x g e i g c s.

Was die Größe der Typen anbetrifft, so haben solche von 1,8 mm Höhe nur 0,9 der Zeit verlangt, die für 0,9 mm-Typen notwendig war. Auch die Breite und Dicke der Buchstabenteile macht sich beim Lesen bemerkbar. Fettgedruckte Buchstaben sind bis zu einem gewissen Grade leichter zu lesen als andere. — Bezüglich der Beleuchtung haben die Untersuchungen ergeben, daß die Stärke des Lichts ohne nennenswerten Einfluß ist, solange sie nicht unter 3 Kerzenmeter sinkt. Unter den künstlichen Lichtarten ist das weiße das vorteilhafteste. Dagegen ist in bezug auf die Papierfarbe ein einheitliches Resultat nicht erzielt worden. Während von einer Seite weißes Papier bevorzugt wird, wird von anderer gelbes für besser gehalten, weil der Kontrast mit den schwarzen Buchstaben nicht so groß ist. —

Alle diese psychologischen Untersuchungen über das Lesen beziehen sich zum größten Teil auf Erwachsene. So jung und lückenhaft die Untersuchungen über das Lesen des Kindes noch sind, so zeigen ihre Resultate doch vielerlei Abweichungen vom Lesen des Erwachsenen.

Der Aufmerksamkeitsumfang des Kindes ist naturgemäß eng, die Augenbewegungen darum klein, die Zahl der Fixationen groß. Von einem simul-

tanen Erfassen des Wortbildes ist — wenigstens bei Anfängern — keine Rede. Das Lesen erfolgt in optisch und in lautmotorisch geteilten Innervationen, also in mehreren psychischen Akten. Da das Kind Buchstaben um Buchstaben liest, braucht es für diese kürzere Zeit als für Wörter. Zwischen sinnvollen und sinnlosen Stoffen besteht für es wenig oder kein Unterschied. — Mit fortschreitendem Alter kommt das Kind dem Lesetypus des Erwachsenen immer näher; ungefähr vom 11. Jahre ab scheint bei guten Schülern das Buchstabenlesen hinter dem simultanen Lesen zurückzutreten. An Stelle der geteilten Innervationen tritt die Gesamtinnervation, d. h. die Fähigkeit, in einem psychischen Akte ein Wortbild optisch und akustisch-motorisch zu erfassen.

Aber auch das Lesen des geübten Kindes unterscheidet sich noch in mancher Hinsicht von dem des Erwachsenen. — Die meisten Kinder sind subjektive Leser. Sie haben einen Aufmerksamkeitsumfang, der in sinnlosen Buchstabenverbindungen 4—7, in Wörtern 13—18 Buchstaben bei einer Fixation umfaßt. Ihre Augenbewegungen sind schwankender als bei Erwachsenen und reicher an rückläufigen Bewegungen. Da ihr Sprachschatz noch eng begrenzt ist, bedarf es mehrerer Darbietungen, um ein Wort in allen Teilen zu erkennen.

Kattowitz, Oberschl. H. Stern.

Umschau.

Berlin, den 24. April.

Gründlicher und mit mehr Temperament als in den letzten Jahren beschäftigte sich in diesem Jahre das preußische Abgeordnetenhaus mit dem Kultusetat. Die Mehrheitsparteien haben kein gutes Gewissen. Sie fürchten ein Volksgericht wegen der Vorgänge bei der Finanzreform und wollen darum ihr politisches Renommee etwas gewaltsam aufbessern. Insbesondere ist dem Zentrum nicht ganz wohl zumute. Wenn eine „Volkspartei“ mit den Edlen aus Ostelbien Arm in Arm wandelt, so kann auch ein sehr gut erzogener Zentrumsbauer auf politische Ketzereien verfallen. Darum möchte man ihm den Schrecken der siebziger Jahre, den Kulturkampf, an die Wand malen. Dann bleibt er trotz alledem treu. Aber es ist tiefster Friede. Der Staat läßt der Kirche nicht nur volle Freiheit, sondern stellt ihr auch Millionen zur Verfügung, um ihre Aufgaben zu erfüllen. In dem gegenwärtigen Etat sind über 13 Millionen mehr für Pfarrergehälter ausgeworfen. Das sieht nicht nach Kulturkampf aus. Aber gibt es keinen Kampf um die Kirche, so kann man doch einen Kampf um die Schule glaubhaft machen. Einen genügenden Anlaß bietet dazu immer wieder die Imparität in der Schulaufsicht.

Das Schulaufsichtsgesetz ist durchaus einseitig gehandhabt worden. Man hat den katholischen Geistlichen die Schulaufsicht genommen und sie den evangelischen gelassen, und wenn auch Dr. Bosse,

wo es nur irgend anging, dem katholischen Klerus die Ortsschulaufsicht zurückgegeben hat, so ist die Imparität in der Kreisaufsicht doch geblieben. Die evangelischen Schulen werden auch heute in der übergroßen Mehrheit in der Kreisinstanz von Geistlichen beaufsichtigt, die katholischen nur ausnahmsweise. Das gibt einen dankbaren Stoff zu Beschwerden. Dazu kommt, daß die Regierung im letzten Jahre die Ortsschulaufsicht bei denjenigen Schulen, die von Rektoren geleitet werden, aufgehoben hat. 20 Jahre nach Erlaß der betreffenden Verfügung, aber trotzdem noch zu früh! Insbesondere war die Arnsberger Regierung mit der Maßnahme im Rückstande. Die jetzige Durchführung, bei der im ganzen Bezirk nur einige dreißig Geistliche beider Konfessionen die Ortsschulaufsicht eingebüßt haben, ist in unzähligen Protestversammlungen, Resolutionen und Zeitungsartikeln als ein Attentat auf die christliche Schule gebrandmarkt worden.

Im Abgeordnetenhause selbst klangen die Proteste milder. Die älteren Zentrumsabgeordneten befleißigen sich hier seit langer Zeit einer gemäßigten und versöhnlichen Sprache. Meisterhaft handhabt diese sanfte Tonart der ostpreußische Abgeordnete Domherr D. Dittrich. So erreicht man am meisten. Alles freilich auch nicht. Unter Umständen sind sogar die blauen Blockbrüder hart im Versagen. So z. B., wenn der Kultusminister ein Dutzend Kreisschulinspektoren unbedingt haben muß.

Der preußische Kultusetat ist in den letzten Jahren stark angewachsen. Er beträgt gegenwärtig 261 Millionen, also über eine Viertelmilliarde. Auf die Volksschulen entfallen davon 161,5 Millionen. Für jeden Volksschüler opfert der preußische Staat etwa 25 M. Die kommunalen Aufwendungen sind größer. Ihre Höhe ist erst nach einer neuen statistischen Aufnahme festzustellen. Das neue Besoldungsgesetz hat das Bild vom Jahre 1906 (damals verausgabte der Staat 82,4 Mill., die Gemeinden 187,5 Mill. M.) stark verändert.

Wenn man die Verhandlungen überblickt, so erhält man ein einigermaßen treues Bild von den Anschauungen und Wünschen der einzelnen Parteien; denn es liegt in der Natur der Sache, daß diese beim Kultusetat mehr programmatische Erklärungen abgeben als bei den Etats anderer Ressorts.

Die Konservativen stehen auf dem Boden der vom Staate eingerichteten, von den Gemeinden verwalteten und von der Geistlichkeit „im Auftrage des Staates“ beaufsichtigten Schule, in der der Religionsunterricht in streng kirchlicher Form eine zentrale Stellung einnimmt. Das ist auch der Standpunkt der Regierung bzw. des gegenwärtigen Kultusministers. Die Konservativen wollen keine Kirchenschule im Sinne des Zentrums. Der Geistliche gilt bei ihnen nicht wie im Zentrum als der Träger der leitenden Gedanken, sondern nur als der brauchbare Diener der eigenen Parteiideale. In der konservativen Partei stehen kirchliche Rücksichten immer an zweiter, feudale Interessen an erster Stelle. Nur die praktischen Verhältnisse, die gemeinsame Gegnerschaft gegen die Liberalen führen Konservative und Zentrum in der Schulpolitik zusammen.

Das Zentrum kann zwar mit konservativer Hilfe in Preußen keine erheblichen Rechte auf dem Schulgebiete erringen. Dem steht das Miß-

trauen der ostelbischen Konservativen gegen den katholischen Klerus im Wege. Aber praktischen Besitz kann es in unbegrenztem Umfange erlangen. Das ist das Widerspruchsvolle in der preußischen Unterrichtspolitik. In Preußen ist die Schule rechtlich eine „Veranstaltung des Staates", auch nach dem hyperkonfessionellen Schulunterhaltungsgesetz, tatsächlich aber eine Domäne der Kirche. Ein Wechsel der Anschauungen in der Regierung und eine starke Verschiebung der Parteien könnte ohne jede gesetzliche Maßnahme der ganzen Schulverwaltung eine andere Gestalt geben.

Mit dem jetzigen Zustande haben sich auch die Parteien, die noch liberales Blut in ihren Adern haben, die Freikonservativen und Nationalliberalen, abgefunden. Freiherr von Zedlitz, der Führer der Freikonservativen in allen Schulfragen, bestreitet der Kirche zwar jedes Recht auf die Schule, aber er begnügt sich damit, die hauptamtliche Aufsicht in der Kreisinstanz zu fordern. Um die geistliche Ortsschulaufsicht geht er vorsichtig herum. Und doch ist diese für die Lehrer in den kleinen Gemeinden, die Herr von Zedlitz im übrigen ganz unter seine Fittiche nehmen möchte, weit drückender als die kirchliche Kreisschulaufsicht. Die Ortsschulaufsicht bringt das Verhältnis der Über- und Unterordnung zwischen Kirche und Schule jedem, auch dem kleinsten Kinde, zum Bewußtsein. Aber hier versagen in der Praxis auch die Nationalliberalen, so daß der Zeitpunkt, an dem die Volksschule in Preußen auf eigene Füße gestellt sein wird, noch gar nicht abzusehen ist.

Die Linke hat durch das Hinzukommen der Sozialdemokraten eine neue Nuance bekommen. Die Sozialdemokratie kann ihr eigenes Schulprogramm in vollem Umfange natürlich nicht vertreten. Sie beschränkt sich darauf, die Forderung der völligen Trennung von Staat und Kirche und damit von Unterricht und Kultus, sowie alle sozialpädagogischen Forderungen (Schulspeisungen, Unentgeltlichkeit der Lehr- und Lernmittel, allgemeine Volksschule) stärker hervorzuheben, als es bei den Linksliberalen geschieht. Im übrigen vertritt sie alte fortschrittliche Schulforderungen und bringt sie in der bei ihr üblichen Form zum Ausdruck. Daß das in einem Parlamente wie dem preußischen Abgeordnetenhause mißfällt, ist selbstverständlich, und man schrickt selbst vor so bedenklichen Mitteln, wie der Änderung der Geschäftsordnung, nicht zurück, um den Herren Liebknecht und Hoffmann urbanere Sitten anzuerziehen. Im ganzen ist die Linke machtlos. Mit kleinen Minderheiten lassen sich eben keine schulpolitischen Siege erringen, und so wird der Kurs der Regierung und damit auch der der Unterrichtsverwaltung durch Konservative und Zentrum bestimmt.

Die Verhandlungen drehen sich fast ausschließlich um das Verhältnis zwischen Kirche und Schule uud was damit zusammenhängt. Man fühlt offenbar in den Mehrheitsparteien, daß dies die große Schulfrage der Zukunft ist. Die Lehrerforderungen lassen sich mit guten Gründen nicht zurückweisen. Man muß sie deswegen schon verdächtigen und argumentiert darum, wie folgt: dem Volke muß die Religion erhalten werden, das hervorragendste Mittel dazu ist die Volksschule, darum muß der Religionsunterricht, mit ihm der Geistliche, im Mittelpunkte der Schule stehen. Um dieser Forderung das nötige Gewicht und ausreichende Überzeugungskraft bei den ununterrichteten Massen zu geben, muß die Lehrerschaft als freidenkerisch

und „modern religiös“ denunziert werden, dann kann die Schule nur durch kirchliche Aufsicht vor der Entchristlichung bewahrt bleiben. Und da die geistliche Aufsicht nur in der konfessionellen Schule durchgeführt werden kann, bildet diese Schulform die conditio sine qua non auf jener Seite, und die paritätische und die Simultanschule gelten als unannehmbar. Weil nun ferner der Deutsche Lehrerverein sich für die Simultanschule ausgesprochen hat, so wird gegen ihn mit schärfsten Waffen und demagogischen Mitteln zu Felde gezogen.

Das zweifelhafte Verdienst, diese Angriffe in einer Form, wie sie sonst höchstens in einer bestimmten Presse üblich war, auch in das preußische Abgeordnetenhaus übertragen zu haben, gebührt dem jugendlichen Zentrumsabgeordneten Kreisschulinspektor Dr. Heß aus Wipperfürth.

Die Rede, die Abgeordneter Heß am 20. April über den D. L.-V. gehalten hat, steht in ihrer Art einzig da. Sie enthält so viele Andeutungen und schielende Bemerkungen und so wenig feste und sichere Behauptungen, daß man sie ohne Bedenken als eine der unehrlichsten dialektischen Leistungen bezeichnen kann, die an derselben Stelle möglich sind. Herr Dr. Heß „kritisiert“ nicht, er „betrachtet“ nur. Er „beantwortet“ die Fragen nicht, er „stellt“ sie nur. Er behauptet nicht, „daß das Gros der Lehrer auf einer Grundlage stände, die von der christlichen Schule nichts mehr wissen will“, aber er möchte „gewisse Anzeichen dafür vorführen, die uns die bange Frage nahelegen müssen, wie es denn nun eigentlich tatsächlich in dieser Beziehung aussieht?“ Er will nicht gesagt haben, „daß der D. L.-V. sich mit den Sozialdemokraten in Bremen identifiziert“, er will „nur andeuten, daß innerhalb des D. L.-V. Strömungen, maßgebende Strömungen vorhanden sind, die den Eindruck machen, als hätten sie es darauf abgesehen, die Lehrer auf Wege zu führen, die sich mit dem christlichen Charakter der Schule durchaus nicht mehr vertragen“. Und er kann sich über die „Liebe der Sozialdemokratie zum D. L.-V.“ nicht beruhigen, die er darin entdeckt hat, daß auch der sozialdemokratische Reichstagsabgeordnete für Straßburg und der sozialdemokratische Redakteur den Aufruf für die Deutsche Lehrerversammlung unterzeichnet haben, nebenbei gesagt, gemeinsam mit dem Kreisdirektor, dem Eisenbahndirektionspräsidenten, dem Oberpostdirektor u. a. Das ist eine Art, über den Gegner zu sprechen, eine Form der Verdächtigung, die man gut deutsch schwer richtig kennzeichnen kann, ohne sich der Gefahr auszusetzen, vor den Kadi gerufen zu werden. Anscheinend ist Herr Dr. Heß ungemein vorsichtig; er sucht den Eindruck zu erwecken, als wolle er durchaus niemandem zu nahe treten; aber wo es ihm darauf ankommt, den Dingen eine für den Gegner besonders nachteilige Wendung zu geben, schrickt er selbt vor den verwegensten Fälschungen nicht zurück. So sagt Herr Dr. Heß dem Geschäftsführenden Ausschuß des D. L.-V. nach, er habe erklärt, „der ganze D. L.-V. stände geschlossen auf dem Boden der Tewsschen Weltanschauung“ — der Ausdruck kehrt öfter wieder, so daß der Abgeordnete hier jedenfalls nicht, wie er es an anderer Stelle getan hat, einen lapsus linguae vorschützen kann — während der Geschäftsführende Ausschuß nur erklärt hat: „Mit Joh. Tews bekennen sich die Mitglieder des Deutschen Lehrervereins in ihrer überwiegenden Mehrheit zu einem Schul- und Bildungsideal, das auf dem Grunde einer sozialen

Pädagogik erwachsen." Ich habe meine Weltanschauung nirgends so dargestellt, daß man sich dazu „bekennen" könnte, und auch wenn es geschehen wäre, würde weder der Geschäftsführende Ausschuß noch der „ganze Deutsche Lehrerverein" sich dazu „bekennen". Warum vertauscht der vorsichtige Mann hier „das Schul- und Bildungsideal, das auf dem Boden einer sozialen Pädagogik erwachsen" ist, mit einer ihm kaum genügend bekannten „Weltanschauung"?

Die ganze Rede ist diktiert von einem Geiste der Unwahrhaftigkeit, von der ausgesprochenen Neigung, die Dinge nach einer gewissen Richtung umzubiegen. Herr Dr. Heß rühmt sich seiner „eingehenden Studien über den Deutschen Lehrerverein", bei denen er „lange gesessen" hat. Ich habe mich zwar nicht überzeugen können, daß diese Studien sehr gründlich sind, nehme aber doch an, daß er unsere Verhandlungen und Beschlüsse kennt. Er weiß z. B. und sagt es selbst, daß sich die Münchener Versammlung „restlos auf den Boden der Simultanschule gestellt hat". Er weiß also, daß in dem Beschluß der konfessionell getrennte Religionsunterricht gefordert ist. Es existieren keine Kundgebungen des D. L.-V. für die religionslose Schule. Herr Dr. Heß zitiert aber, um zu „beweisen", daß dies doch der Fall sei, mannigfache Preßerzeugnisse, die mit dem D. L.-V. entweder nichts zu tun haben, z. B. eine Notiz der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung aus dem Jahre 1871, als der D. L.-V. noch gar nicht existierte, und vom Jahre 1890, als er mit derselben Schulzeitung noch in keiner Verbindung stand, oder die als Äußerungen Einzelner eben uns beweisen, wie Einzelne über Schulfragen denken, die noch keine endgültige Lösung gefunden haben. Wie könnte in einer Gemeinschaft von 120000 völlige Übereinstimmung selbst in allen wichtigen Fragen herrschen! Und auch die „Dissidenten" haben ein Recht, daß ihre Anschauungen wenigstens in der Presse zum Ausdruck kommen. Ein Fachblatt, das nur das Programm vertritt, ist nicht lebensfähig. Es ist geistig tot.

Herr Dr. Heß spricht von „einer systematischen Bekämpfung, der die christlich-konservativ gesinnten (!) Strömungen in unserem öffentlichen Leben seitens der liberalen Lehrerpresse ausgesetzt sind". . . „Die entsprechenden Wirkungen namentlich auf die innerlich noch ungereiften und ungefestigten Mitglieder kann man sich vorstellen". . . „Wenn man am Schlusse einer solchen Entwicklungslinie dann nachher ein Huldigungstelegramm sozialdemokratischer Lehrer an August Bebel sieht, so kann man wohl sagen, dergleichen Früchte werden nur da gezeitigt, wo der religiöse Liberalismus dem politischen so stark in die Hand arbeitet". Den Sinn dieser „vorsichtigen" Ausführungen versteht ein Pferd. Auf einen Zuruf aus der Linken muß Dr. Heß sich aber „doch ausdrücklich dagegen verwahren, daß das eine Denunziation wäre". Die Erklärungen des Geschäftsführenden Ausschusses, die in seinen Kram nicht passen, sind ihm „ein taktisches Vorgehen, zu dem man greift, wenn die Situation etwas unbequem geworden ist".

Dr. Heß glaubt zu wissen, daß er es hier „mit einer Teilerscheinung jener allgemeinen kulturgeschichtlichen Entwicklung, die auf allen ihr zu Gebote stehenden Wegen bestrebt ist, eine Untergrabung des christlich-konfessionellen Geistes herbeizuführen", zu tun hat.

Trotzdem stellt er die Lehrerschaft als im Gegensatz zu der übergroßen Mehrheit des Volkes stehend hin. Das ist schwer zu vereinigen. „Allgemeine kulturgeschichtliche Entwicklungen" müssen doch in der Mehrheit der Bevölkerung in die Erscheinung treten. Man hat auch bei andern solchen Stellen den Eindruck, daß der Redner die Welt richtiger sieht, als er es eingestehen will. Vielleicht ist auch der folgende „lapsus linguae" daraus zu erklären: „Die Vertretung des Volkes steht zum weitaus größten Teil auf dem Boden der Simultanschule; die Königliche Staatsregierung steht auf dem Boden der Simultanschule; und da sollen wir es uns gefallen lassen, daß die Vertretung des D. L.-V. hingeht und diesen in ein ganz konträres Fahrwasser hineindrängt?" Man könnte an einen Schelmenstreich glauben, wenn man den Passus im Stenogramm (S. 4370) liest.

Wunderliche Begriffe hat Herr Dr. Heß von der Kraft christlicher Ideen. „Das Elternhaus ist ohne weiteres in der Lage, wenn einem Kinde in der Schule christliche Ideen beigebracht werden, von denen das Elternhaus nichts wissen will, sie durch irgend ein Wort sofort wieder über den Haufen zu werfen". Dagegen kann „die Familie sich nicht schützen, wenn das Kind dem Einfluß freidenkerischer Lehrer ausgeliefert ist". Hätte Herr Dr. Heß recht, so wäre das Christentum natürlich rettungslos verloren. Auf seiner Seite wird man sich wahrscheinlich am allerwenigsten mit dieser Auffassung einverstanden erklären; mehr Freude dürfte dieses Bekenntnis den Abgeordneten Hoffmann und Liebknecht gemacht haben. Auch diese Stelle legt die Vermutung nahe, daß dieser Zentrumskämpe viel unchristlicher gerichtet ist als der „Geist der Lehrerschaft", den er bekämpft, oder er braucht noch einige Zeit, um sich zu seiner Mission besser auszurüsten.

Angriffe wie diese könnten dem D. L.-V. auch dann nicht schaden, wenn sie besser motiviert wären. Sie sind für diejenigen, die die Dinge nehmen, wie sie sind, nur ein Beweis dafür, daß wir vorwärts kommen, daß wir ein Faktor im öffentlichen Leben geworden sind, mit dem selbst eine so starke Partei wie das Zentrum rechnen muß. Man kann das Eingeständnis der Schwäche der eigenen Position, das Herr Dr. Heß gewiß ungewollt gemacht hat, ruhig akzeptieren; aber nicht das Christentum in seiner erhabenen Größe, das nicht auf politischen Parteien angewiesen ist, das sich aus eigener Kraft im Leben der Völker behauptet, sondern die kulturpolitischen Wünsche und Bestrebungen jener Partei erweisen sich innerlich als schwach, trotz der großen äußeren Macht, die sie entfaltet.

Die Angriffe verfolgen neben ihrer allgemeinen Tendenz, die Schule in ihrem Entwicklungsgange aufzuhalten, noch die Absicht, der Deutschen Lehrerversammlung in Straßburg Steine in den Weg zu werfen. Der Klerikalismus kann es nicht verschmerzen, daß hohe kirchliche Würdenträger bei ihrem Vorgehen gegen die Ausdehnung des D. L.-V. auf Elsaß-Lothringen sich vergriffen haben. Vor allem möchte man die gegenwärtige Geschäftsführung und Leitung bei den Mitgliedern als „radikal" verdächtigen. Mit welchem Erfolge, wird die Zukunft lehren. So viel aber ist sicher, daß ein D. L.-V., der das Wohlgefallen der Zentrumspartei findet, auf deutschem Boden unmöglich ist. Jedenfalls würde er nicht eine Mitgliederzahl von 120 000, sondern nur wenige Hunderte zählen.

Was so sorgsam in dem Angriff verschwiegen ist, kann hier als erfreuliche Tatsache festgestellt werden: daß auch in den abgesonderten katholischen Lehrervereinen die Schulpolitik des Zentrums nur noch eine sehr bedingte Zustimmung findet. Herr Dr. Heß lobt dafür um so fleißiger die kleinen Gruppen von evangelischen Lehrern, die sich vom Deutschen Lehrerverein fernhalten. Selbst wenn der heiße Wunsch, von dem D. L.-V. auch noch einige andere Splitter abzulösen, sich erfüllen sollte, so wird man auch in diesen Splittern wieder den „Geist, der unsere Lehrerschaft beseelt", finden. Die Jünger Pestalozzis gehören zusammen. Widrige Verhältnisse können zeitweise Spaltungen und Gegensätze hervorrufen, aber die gleichen Wünsche, dieselben Leiden und dieselben Berufsideale führen immer wieder zusammen.

* * *

Wenn diese Blätter in die Hände der Leser kommen, tagen wir im Elsaß, in Straßburg. Wenn der Deutsche von heute nach Straßburg kommt, und mögen die Arbeiten und Anliegen, die ihn hierher führen, noch so dringend und wichtig sein, so vergißt er eine Weile das Alltagswerk und schaut still und andächtig an den Pfeilern des Münsters empor auf die herrlichen Türme, von denen herab ihn Jahrhunderte deutschen Lebens grüßen. Wer will es dem Bürger des neuen Deutschen Reiches verdenken, wenn er daheim bei dem Namen Straßburg in erster Linie an die ruhmreiche Wiedergewinnung des Elsaß denkt, an die Ereignisse und Taten, die jahrhundertelange Schmach ausgelöscht haben? Aber in Straßburg selbst kann man dabei nicht stehen bleiben. Hinter dem Jetzt steht hier so lebendig wie nirgends das Einst, die alte Zeit mit ihren so ganz anderen Lebensidealen, mit ihrer Hingabe an eine Welt, die sie über den Sternen suchte, eine unerschöpflich reiche Kulturwelt.

Wir sind die Enkel und Erben. Anders, und doch dieselben. Immer und allerorten strebte das deutsche Gemüt über den Alltag hinaus, oft zum Schaden der äußeren Gestalt des Reiches. Ein oberflächlicheres, leichtlebigeres, materielleres, weniger innerliches Volk hätte sich zwischen Wasgau und Böhmer Wald, zwischen Maas und Memel schneller und leichter ein gemeinsames Haus gebaut. Aber dafür ist das heutige deutsche Reichshaus mit dem Herzblut ganzer Geschlechter aufgemauert. Man müßte über das dem Menschen am nächsten Stehende, über das Innerlichste und Tiefste hinweg, wenn man daran rütteln wollte. Unsere schwersten Leiden bezeichnen unsern Weg zur Einheit. Die Not, die Zerrissenheit, die Ohnmacht hat uns an Einheit und Zusammenhalt denken und glauben gelehrt.

In Straßburg wird auch die deutsche Lehrerschaft für ihre Einheit und für ihren Zusammenhalt neue Impulse gewinnen. Im deutschen Süden, wo der Katholizismus überwiegt, muß der selbstbewußte Norddeutsche lernen, daß es zweierlei Glauben in deutschen Landen gibt, eine Tatsache, die er respektieren muß. Er muß sich lebhafter, als es oft geschieht, daran erinnern, daß keine Macht der Welt den Riß, den das 16. Jahrhundert im kirchlichen Leben Deutschlands herbeigeführt hat, überkleistern

kann. Daß eine längere Entwicklung ihn zu schlichten vermag, kann man wünschen und glauben, und man sollte einem Idealisten wie Professor Natorp seine in der Dortmunder Versammlung ausgesprochene Pfingsthoffnung deswegen nicht verargen. Was wäre der Deutsche ohne Träume? Ein Gegenstand praktischer Arbeit kann sie jedoch nicht sein. Aber wie die politische Einigung über die kirchliche Trennung hinweg sich vollzogen hat, wie das öffentliche und private Leben in unzähligen Formen dadurch nicht mehr beengt wird, so müssen auch die Männer der Schule über diese und alle andern religiösen und kirchlichen Spaltungen hinweg sich zusammenfinden.

Es gibt keine deutsche Unitas etwa nach französischem oder russischem Muster. Der Deutsche will und wird in Gauen und Einzelstaaten gegliedert leben und schaffen, und er will auch an verschiedenen Altären beten. Aber eben darum ist der Zusammenhalt in den großen und gemeinsamen Angelegenheiten um so wertvoller; eben darum sollte man vor Spaltungen und Parteiungen in den zusammengehörenden Gebilden um so mehr zurückschrecken. Die Gegner sind fortgesetzt am Werke, in dem, was uns Lehrer trennt, die Handhabe zu finden, uns auseinanderzureißen. Gelingen könnte das nur, wenn wir selbst auch in dem, was sich unmöglich in eine Formel bringen läßt, völlige Einheit erstrebten.

Zu diesen Dingen gehört vor allem auch der Religionsunterricht und das private Verhältnis zur Kirche. Hier kann der D. L.-V. — und er hat es auch niemals getan — eine Konkordienformel nicht prägen. Der Katholik steht zu seiner Kirche und in seinem Glaubensleben anders als der Protestant, und der deutsche Protestantismus ist wiederum vielfältig und wandelbar, trotz aller Orthodoxie und alles Staatskirchentums. Das muß der Deutsche, der sein Reich erhalten, der in diesem Reiche fruchtbare Kulturarbeit leisten will, wissen und gewissenhaft beobachten, nicht zuletzt auch der deutsche Lehrer.

Keine Stätte predigt die Folgen religiösen Kampfes lauter als Straßburg. Ohne den großen Bruderkrieg des 17. Jahrhunderts wären Straßburg und das Elsaß nicht Jahrhunderte hindurch vom Deutschen Reiche getrennt worden. Wer den religiösen Frieden in Deutschland stört, unterhöhlt den Bau, auf dem das Deutsche Haus steht.

Die Luft im Elsaß ist noch nicht ganz gewitterfrei. Nicht an jeder Stelle hat man Freude an der Änderung, die in der Lehrerschaft sich vollzogen hat. Unsere Gegner bestreiten zwar, daß sie die elsaß-lothringischen Lehrer von ihren altdeutschen Amtsgenossen trennen wollen. Auch mit einigem Recht. Sie haben ja für einen Teil der katholischen Lehrer eine Brücke, zwar nicht über den Rhein, aber über die Mosel geschlagen. Aber diese Einheit ist keine. Sie ist die Spaltung in optima forma. Man will auf der Gegenseite keine starke Schule. Die Schule soll im Schatten der Kirche bleiben. Das kann die Schule, die ein großes Volk erziehen und bilden soll, nicht. Sie muß frei sein wie das Recht und die bewaffnete Macht. Es bedarf keines Vermittlers zwischen Staat und Schule.

Die Schule gehört dem Staate. Er hat sie geschaffen und ist zu ihrem Unterhalt verpflichtet. Kirchliche Rechte auf die Schule existieren nicht. wohl aber kann die Kirche im Bunde mit dem Staate und der Schule

mannigfache volkspädagogische Aufgaben erfüllen. Aber das kann kein Grund sein, die Schule konfessionell zu trennen, und eben darum ist auch die konfessionelle Spaltung der Lehrerschaft unnatürlich und schädlich.

Im Ganzen ruht die Kraft. Jeder, der unsere Einheit bedroht und hindert, ist unser Feind, dem wir als Männer entgegentreten werden, jetzt und in Zukunft, nach dem Worte des alten Straßburgers Johann Fischart:

„Vnd beydes, Treu seit euern Freunden
Vnd auch eyn Scheu alln eurn Feinden."

J. Tews.

Mitteilungen und Hinweise.

Aus der Reformbewegung.

Tendenz der Schulreform. „Zwei Erziehungslehren stehen sich gegenüber: die Lehre von der Macht des Wissens und die Lehre von der Kraft der Arbeit. Dort eine gut disziplinierte Schülerschar mit der Bestimmung, sich vom Pulte aus belehren zu lassen in allen Dingen des Lebens, der Geschichte, der Religion und Moral; hier eine Arbeitsgemeinschaft voll Freiheit und Initiative mit der Bestimmung, Erfahrungen zu schöpfen aus den Arbeiten, Kräfte zu entfalten und zu entwickeln durch Selbstbetätigung. Die Altschule will ihre Früchte reifen vom Intellekt aus, die Neuschule vom Willen aus, sich gründend auf die Arbeitsfreudigkeit der Jugend. Sie will sein ‚die Schule der selbstbeobachtenden und selbsttätigen Erfahrung'. Die Schulen Deutschlands und Frankreichs sind belastet durch die Tradition; gute Ansätze im Reformsinne zeigen dagegen die Schulen Dänemarks, Englands und der Vereinigten Staaten. Wie wird die Reform enden? Wie alles im beziehungsreichen Leben — durch einen Kompromiß: ‚mit dem lehrhaften und abstrakten Bestandteil der Schularbeit ein beträchtliches Maß konstruktiver Arbeit und sich selbst leitender Tätigkeit zu vereinigen'. Diese Tendenz zeigen die Schulen Englands heute in deutlichster Form." (M. Conrad in Beyhls „Freier bayerischer Schulzeitung" Nr. 6.)

„An alle deutschen Lehrer und an die Freunde fortschrittlicher Entwicklung der deutschen Volksschule und des deutschen Erziehungswesens" wendet sich Felix Heuler in Würzburg, Mitherausgeber der „Sonde", mit der Aufforderung zum Zusammenschluß: „Was nützen die besten da und dort ausgestreuten Ideen und Vorschläge der Allgemeinheit, wenn der Einzelne sich nur für sich damit beschäftigt und darein vertieft? Dies Verfahren führt nur zu sporadisch auftauchenden Einzelerfolgen! Der Zusammenschluß fehlt, und so kommen wir in der Regel über Worte nicht hinaus. Nur gemeinsames, zielbewußtes Zusammenarbeiten kann uns weiterbringen. Nicht um Gründung eines neuen Vereins oder Verbandes handelt es sich, sondern lediglich um Zentralisation der modernen volksschul-

reformpädagogischen Bewegung zum Zwecke eines nachhaltigen Allgemeinerfolges". — Natürlich steht, wenn der Aufruf Erfolg hat, eine neue Zersplitterung in Aussicht. Warum begnügt sich H. nicht damit, für den längst begründeten Hamburger „Bund für Schulreform" zu werben oder auf die ebenfalls längst bestehende „Päd. Zentrale des Deutschen Lehrervereins" aufmerksam zu machen?*)

Aus Österreich. Auch hier findet der Gedanke einer Schulreform neuerdings lebhafte Vertretung. Über die erste Tagung der österreichischen Schulreformer, die im Juli v. J. zu Gmunden unter Prof. Kleinpeters Leitung stattfand, hat die D. Sch. bereits kurz berichtet. Inzwischen hat sich auch ein Volksschulreform-Komitee gebildet, an dessen Zusammensetzung der „Deutsch-Österreichische Lehrerbund", der Verein „Freie Schule" und die Wiener „Sozialpädagogische Gesellschaft" beteiligt sind. Seine erste Tätigkeit, die Bearbeitung des umfangreichen Materials, das ihm auf eine Umfrage aus etwa 2000 Schulen zugeschickt wurde, ist ihrem Abschluß nahe. Eins der hervorragendsten Organe der deutsch-österreichischen Lehrerschaft, die „Freie Schulzeitung" in Reichenberg (Böhmen), öffnet in regelmäßigen Zwischenräumen einen beträchtlichen Teil ihrer Spalten der Vertretung neuerer Reformideen. Der Schutzpatron der österreichischen Bewegung — ohne einen solchen scheint's nicht gut zu gehen — ist Dr. Ewald Haufe, nebenbei gesagt, ein geborener Reichsdeutscher, von Haus aus Volksschullehrer (geboren 1854 zu Göda im Königreich Sachsen), der 1887 ein nicht ganz leicht verdauliches Reformwerk: „Die natürliche Erziehung" herausgab. Schon hat sich sogar ein „Ewald-Haufe-Verein" gebildet.

Reformarbeit in München. Eine außerordentliche Visitation der Münchener Volksschulen durch den Königl. Kreisschulinspektor unter Zuziehung eines Ministerialrats hat auch in weiteren Kreisen Aufsehen erregt. Die Veranlassung gaben in erster Linie Beschwerden einiger Direktoren und Lehrer höherer Schulen über angeblich mangelnde Ausbildung der in diese übertretenden Volksschüler (München hat bekanntlich keine Vorschulen). Eine Erklärung des Schulreferenten im Magistrat äußert sich zu dieser Angelegenheit etwa in folgender Weise: Man kennt die Klagen, daß unsere Schulkinder in den eigentlichen Elementarfächern, besonders in der Sprache, nicht genügend ausgebildet würden, so daß sie beim Übertritt in die Mittelschulen (höheren Schulen) versagten. In der Sitzung der Lokalschulkommission vom 2. März 1910 haben die Stadtschulinspektoren übereinstimmend versichert, daß nach ihren Beobachtungen und den eigens darüber aufgestellten Prüfungen diesen Klagen die innere Berechtigung mangele, daß man vielmehr mit den Ergebnissen des Unterrichts wohl zufrieden sein könne. Die eingehende Vorbereitung für die Aufnahme in die Mittelschulen sei auch nicht als Hauptaufgabe der Volksschule zu betrachten; sie müsse jenen Großteil der Schüler ins Auge fassen, der an der Volksschule seine gesamte Bildung

*) Auch von der „Gesellschaft f. deutsche Erziehung" (Artur Schulz, Gurlitt usw.), dem „Bund Hessischer Schulreformer" (Dr. Strecker), dem „Bund für freiheitliche Entwicklung des höheren Schulwesens" (Wickersdorf) und anderen Reformvereinen scheint H. noch nichts zu wissen.

bekommt. Die angestellten Erhebungen haben auch ergeben, daß aus den 4. Klassen, ja auch noch aus den 5. und 6. Klassen immer mehr Schüler an die Mittelschulen drängen, die nach ihrer Begabung und nach ihren Leistungen in der Volksschule zum Studium gänzlich ungeeignet sind; mit solchen Schülern kann natürlich keine Mittelschule zufrieden sein. — Einen Hauptgegner Kerschensteiners, den Zeichenlehrer Prof. Morin, hat übrigens Dr. Ernst Weber in einer der letzten Nummern der „Bayr. Lehrerztg." sehr entschieden zurückgewiesen.

Die für München in Aussicht genommene „Versuchsschule" (s. „D. Sch." Märzheft S. 185) soll nicht etwa, wie vielleicht dieser oder jener gemeint hat, Kerschensteiner übertrumpfen. Sie soll vielmehr für Versuche auf dem Gebiete der Schulreform einen günstigeren Boden schaffen, als ihn zurzeit die öffentliche Volksschule mit ihrer hohen Schülerzahl und ihren geringen Mitteln bieten kann. Der Lehrerverein steht, wie schon mitgeteilt, dem Unternehmen im ganzen freundlich gegenüber, würde es aber doch für ersprießlicher halten, wenn an Stelle der Begründung einer Privatschule mit Erlaubnis der Behörde schon bestehende Schulklassen in verschiedenen Stadtteilen zu Versuchsklassen eingerichtet würden.

Über die physikalischen und chemischen Schülerübungen in den oberen Volksschulklassen Münchens geben zwei neue Schriften ausführliche und authentische Auskunft: „Physikalische Schülerübungen" von Dr. Alt (B. G. Teubner) und „Chemische Schülerübungen" von Dr. Sommer (M. Kellerer in München).

Der Münchener Bezirkslehrerverein beschloß die Begründung eines pädagogisch-psychologischen Instituts in München, das der pädagogisch-psychologischen Fortbildung der Lehrerschaft und der wissenschaftlichen Arbeit auf dem Gesamtgebiet der Pädagogik dienen, sowie den zum Hochschulstudium beurlaubten Volksschul-, Seminar- und Präparandenlehrern und andern Interessenten eine Arbeitsgelegenheit neben den Universitätsvorlesungen sichern, und dessen Ausbau in der Richtung einer öffentlichen Akademie für Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften angestrebt werden soll. Als wissenschaftlicher Leiter scheint Privatdozent Dr. Fischer ausersehen zu sein. Sein Vortrag, der jenen Beschluß des Vereins herbeiführte, steht in Beyhls „Freier bayerischer Schulzeitung" (Nr. 7). — Ein Gedanke des leider so jung verstorbenen Kollegen Schretzenmayr, dem der Münchner Lehrerverein so viel verdankt, findet damit auch seine Erfüllung (s. Schretzenmayrs Plan in Band XII der „Deutschen Schule", S. 426). — H. Schreiber (Würzburg), der auch in Beyhls Zeitung das Wort nimmt, begrüßt zwar die Idee der Münchener mit vieler Sympathie, hätte aber lieber gesehen, der Plan wäre auf die Errichtung eines „Freien pädagogischen Hochstifts" ausgegangen. Er meint damit eine Pädagogische Akademie, die ziemlich genau so eingerichtet sein soll wie der Beschluß der Päd. Zentrale des Deutschen Lehrervereins es darlegte (vgl. „D. Sch.", Februarheft ds. J., S. 116). Übrigens ist ja auch im Beschlusse des Münchner Vereins von einem künftigen Ausbau des in Aussicht genommenen Instituts zu einer „Päd. Akademie" die Rede.

Die Anordnung obligaten Hochschulbesuchs für künftige Seminarlehrer

in Bayern und die Einrichtung einer besonderen Abschlußprüfung dafür hat die erfreuliche Folge gehabt, daß die Münchener Ortsgruppe des Deutschen Hochschullehrertages die Errichtung besonderer Professuren für Pädagogik an den Universitäten und Technischen Hochschulen für erstrebenswert erklärte. In der Erörterung wurde z. B. bemerkt. Sind solche Professuren für die Vorbildung der künftigen Mittelschullehrer (Lehrer der höheren Schulen) wünschenswert, wiewohl deren Einführung in die Pädagogik zum größern Teil an den Gymnasialseminaren zu erfolgen hat, so sind sie unumgänglich notwendig für die Kandidaten der Seminarlehrerprüfung, die mit der Vorbildung des Volksschullehrers an die Hochschule gehen; diese müssen auch vielfach erst in die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens überhaupt eingeführt werden, während es sich für die erste Kategorie von Hörern mehr um eine vorläufige Orientierung in dem weiten Gebiet und seinen Grundwissenschaften handelt.*)

Anregungen.

Die **Stufen des Lehrakts**, deren man jetzt in der Regel sechs, fünf, vier oder drei unterscheidet, will H. Schreiber auf zwei reduzieren: Stufe des Eindrucks und Stufe des Ausdrucks (vgl. „Die Volksschule", hg. von Hemprich, 1909/10, Nr. 5 u. 6): „Die erstere ein Einnehmen, die zweite ein Ausgeben; die erstere Stoffaneignung, die letztere Stoffverarbeitung; die erstere Vorstellungs- und Begriffsbildung, die zweite Kraft- und Lustquelle durch mannigfache Handlung; die erstere die Verinnerlichung einer Sache, einer Begebenheit, einer Form, die zweite eine Veräußerlichung d. h. eine Offenbarung des Bewußtseinsinhalts in allerlei Formen der Versichtlichung und Versinnlichung usw." — Der Wert dieser Scheidung liegt meines Erachtens nicht in der (nur scheinbaren) Verringerung der Stufenzahl, sondern darin, daß der Akt des „Ausdrucks" dem des „Eindrucks" gleichgestellt d. h. als gleichwertig für den Bildungszweck anerkannt wird. Nach der bisherigen Anschauung, die auf der Vorstellungstheorie Herbarts als der allgemein herrschenden Grundlage unserer Didaktik beruht, hat der Lehrakt seinen Gipfel erreicht, wenn die als nächstes Unterrichtsziel aufgefaßte „Gestaltung des Gedankenkreises" vollendet ist. Was nun noch folgt, die „Anwendung", ist ein Anhängsel und noch dazu ein solches, das — wenigstens bei strengerem Anschluß an die Theorie der Herbartschen Schule — im Grunde auch noch keinem andern Zwecke als der „Gestaltung des Gedankenkreises" dient, nämlich in erster Linie bezweckt, das neu Erlernte zu verwandten Gebieten in Beziehung zu setzen. Die „Bildung des Gedankenkreises" ist eben nach der hergebrachten Pädagogik das A und O des Unterrichts, aus dem das Wollen und das Handeln, das natürlich als ideale Perspektive den Lehrenden vorschweben soll, ganz von selbst hervorgeht. Die im Aufstreben begriffene neue Pädagogik ist dagegen bestrebt, zum Wollen durch Wollen und zum Handeln durch Handeln zu erziehen.

---

*) Vergl. „Die Frage der Professuren für Pädagogik an den bayerischen Hochschulen" von Dr. A. Rehm, Professor an der Universität München. Verlag von Otto Gmelin in München (Pr. 1,20 M.).

Diesem Zwecke dient die „Ausdrucksstufe“ Schreibers. Er, der offenbar durch Herbart gebildete Pädogoge, vollzieht damit den Übergang von diesem zu Fröbel. — Nicht ganz seiner Auffassung des Lernprozesses entsprechend erscheint mir die Bezeichnung „Eindrucksstufe“. Dem Begriff „Eindruck“ wohnt etwas Passives inne, eine Wirkung, die vorwiegend auf äußerem Einfluß beruht. Eine Didaktik im Sinne Fröbels verlangt aber auch bei Bereicherung des Gedankenkreises durch Erwerb neuen Wissens Aktivität, Willensbetätigung. Zillers „Zielaufstellung“, die, wie die herbartianische Praxis in unzähligen Lehrproben der pädagogischen Literatur zeigt, im wesentlichen nur als Apperzeptionshilfe zur Anwendung kommt, verlangt eine strengere Fassung als „willenanregende Problemstellung“ (die aber natürlich nicht der Willkür des Lehrenden entstammen, sondern aus der Willenssphäre, dem „Interesse“, des Schülers selbst hervorgehen soll). Für Schreibers „Eindrucksstufe“ würde bezeichnender das gleichfalls von ihm (aber nur für Fremdwortliebhaber) vorgeschlagene Wort „Aktionsstufe“ stehen. Was er meint, ist sicher damit genauer bezeichnet. R.

Notizen. J. Tews tritt in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Volksbildung“ aus ökonomischen und pädagogischen Gründen für eine Neuorganisation des höheren Schulwesens ein, die auch dem begabten Volksschüler der oberen Stufen ermöglichen würde, sich in einem regelrechten Studiengange die Bildung zu erwerben, die heutzutage nur auf einer höhern Schule erlangt werden kann. Daß er damit eine brennende Kulturfrage der Gegenwart berührt, geht auch z. B. daraus hervor, daß zu gleicher Zeit dieselbe Forderung von anderer Seite im „Schulboten für Hessen“ (Nr. 12) begründet wird.

Für Bewegungsfreiheit auf der Oberstufe der höheren Schulen trat in der Pädagogischen Sektion der letzten „Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner“ Prof. Rudolf Lehmann (Posen) ein. Für Bewegungsfreiheit des Schulleiters und Lehrers durch Gewährung größeren Spielraums in Gestaltung des Stundenplans und Begrenzung der Pensen. Für Bewegungsfreiheit des Schülers, indem diesem ermöglicht werde, das nötige einheitliche Zentrum für sein Interesse, seine aktive Kraftentfaltung, nach Anlage und Neigung sich selbst zu bilden. Dem Schüler soll zwar ein teilnehmendes Folgen und gedächtnismäßige Aneignung in allen Fächern zur Pflicht gemacht, ein verhältnismäßig selbständiges Studium aber auf einem engeren Gebiete nach freier Wahl gestattet werden. Die jetzt vielfach getroffene Einrichtung, zu solchen Zwecken etwa zwei Wochenstunden freizugeben, genügte dem Redner nicht. Auch müßte sie, folgerichtig weitergeführt, zur Aufhebung des Klassensystems führen. Prof L. empfiehlt einen andern Weg: Freigabe der häuslichen Arbeit für freie und selbständige Betätigung der Schüler.

Gegenüber dem heutigen Dringen auf staatsbürgerliche Belehrung in der Schule weisen die Freunde Dörpfelds mit Recht darauf hin, daß dieser verdiente Pädagoge schon vor langen Jahren nicht nur dieselbe Forderung ausgesprochen und begründet, sondern auch versucht hat, gangbare Wege für das neue Fach, das er „Gesellschaftskunde“ nannte, nachzuweisen. (Vergl. W. Vogelsang im „Ev. Schulblatt“ Nr. 3.)

Über ein Jahr „schaffenden Physikunterrichts“ an einer Schule in Meerane i. S. berichtet E. Petzold in Nr. 14 der „Sächsischen Schulzeitung.“ Es handelte sich dabei nicht um „Schülerübungen“ zur Grundlegung des betr. Unterrichts sondern um Fertigung physikalischer Apparate im Anschluß an diesen. Der Bericht lehrt in seiner eingehenden Darstellung, daß dieser Arbeitsunterricht bei den geringen Ansprüchen, die er an Räumlichkeiten und Geldmittel stellt, an allen Schulen möglich ist.

Über die Folge von Zeichnen und Formen urteilt H. Schreiber aus seiner Erfahrung heraus in der „Fr. bayr. Schulztg.“: Was die Kinder geformt und dann gelegt haben, das glückt ihnen im Malen weit besser, als wenn sie direkt

von der körperlichen Darstellung zur zeichnerischen geführt werden, oder wenn gar das Formen unterbleibt.

Für „Haltungsgymnastik", d. h. Übungen zur Erziehung einer gesunden und im physiologischen Sinne zweckmäßigen Körperhaltung, legt Karl Möller im „Säemann" ein Wort ein. Er erblickt in diesen Übungen den eigentlichen Sinn der einst verpönten, jetzt aber wieder mehr begünstigten „schwedischen" Übungsformen. Eine Handreichung für den Turnlehrer, der sie in seinem Sinne pflegen will, bietet er in seinen 10 Wandtafeln: „Haltungsbilder", die kürzlich bei B. G. Teubner erschienen sind.

Die Errichtung einer „Vereinsbücherei" zunächst für den Bayerischen Volksschullehrerverein regt M. Conrad in dessen Organ (Nr. 14) an. Es soll damit eine Sammlung aller literarischen Produkte bayerischer Lehrer geschaffen werden, nicht nur zur Benutzung und zum Gedächtnis für die Nachlebenden, sondern auch „zur augenscheinlichen Dokumentierung unserer pädagogischen, didaktischen und methodischen Leistungskraft".

Bedenken.

Über das Schlagwort **„Staatsbürgerliche Erziehung"** finden wir eine Anzahl scharf treffender Bemerkungen (neben einigem, dem wir nicht zustimmen) in einem Aufsatze Schulrat Dr. Bliedners (Eisenach) in Nr. 25 der „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht". Gegen den Schluß hin heißt es: „Nicht als ob wir die Jugend in Unkenntnis lassen wollten etwa über die Grundlagen der Reichsverfassung oder die sozialpolitische Gesetzgebung, aber die Möglichkeit besteht, daß jemand ein vorzüglicher Staatsbürger sei, ohne genau zu wissen, wieviel Abgeordnete in den deutschen Reichstag zu schicken oder welche Beträge in der dritten Lohnklasse zu zahlen sind. Staatsbürgerliche Belehrungen sind nur am Platze, wenn sie in irgend einer Weise ein Fünkchen Wollen entfachen, oder wenn ihre natürliche Überzeugungskraft so groß ist, daß ein Widerspruch von selbst verstummen muß. Verderblich dagegen können sie wirken, wenn der Schüler den Eindruck bekommt, die Lehren vertrügen vielleicht auch eine ganz andere Behandlung, sie könnten vielleicht auch in ganz anderer Beleuchtung vorgetragen werden. Alle erziehliche Beeinflussung würde in ihr Gegenteil umschlagen, wenn vor Beginn der Staatsbürgerstunde die Herren Gymnasiasten sich zutuschelten: ‚Paßt auf, heute gibts einen Hauptspaß, der Kulturkampf kommt daran, da wird der Alte warm, ihr wißt ja: Bei der letzten Wahl usw.,' oder wenn bei Erörterung der Rechtsverhältnisse ein vorwitziger Primaner den Herrn Professor um sein Urteil bittet über den Kieler Werftprozeß oder ein anderer Auskunft darüber verlangt, ob es recht sei, daß der Staat die Prostitution dulde. Der bloße Gedanke an die Möglichkeit, daß Derartiges in die stille Arbeit der Schule gezogen werden könne, muß den Erzieher zur größten Vorsicht bestimmen und ihn mahnen, die Belehrungen zu beschränken auf die unumstößlichen Tatsachen, auf das historisch Gewordene. Die Folgerungen daraus müssen sich dann von selbst ergeben. Solche unumstößliche Tatsachen, aus denen sich die Folgerungen von selbst ergeben, sind z. B. die Lage des Deutschen Reiches im Mittelpunkte Europas, sein Mangel an natürlichen Grenzen, seine Doppelstellung als Binnenstaat und als Seemacht, die Verschiedenartigkeit seiner Bewohner und dergl. Da können die Belehrungen, auch schon in der Volksschule, allerdings nicht eingehend genug sein. Wer in diesen Dingen samt allem,

was drum und dran hängt, nicht Bescheid weiß, der ist in der Tat staatsbürgerlich unreif, während der Vorwurf politischer Unreife, mit dem man so leicht bei der Hand ist, häufig genug nichts anderes besagt als: Du gehörst zur Gegenpartei, folglich usw. . . . Wenn die staatsbürgerliche Erziehung bewußt oder unbewußt darauf hinauslaufen sollte, den Fraktionsgeist bereits in der Schule zu pflegen, dann möge nur die Idealpädagogik das Ränzlein schnüren, ihren Meistern, einem Comenius und einem Herbart, ja auch Schiller und Goethe, Valet sagen und das Feld denen räumen, die da meinen, bessere Vorbilder für die Jugend gäbe es garnicht als die Koryphäen der Parlamente." — Daß sich bei der eindringlichen Betonung staatsbürgerlicher Belehrung in der heutigen Zeit manchem die Befürchtung aufdrängt, es handle sich dabei nicht um erziehliche sondern um parteipolitische Bestrebungen, ist ganz selbstverständlich. Was Kerschensteiner anstrebt, ist allerdings etwas anderes. Er spricht ja allerdings auch nicht von staatsbürgerlicher „Belehrung," sondern von staatsbürgerlicher „Erziehung". Ich nannte es früher „Sozialerziehung"; der Begriff mag ja aber unter der neuen, konkreteren Etikette faßlicher geworden sein. R.

Über die gemeinsame Schulerziehung von Knaben und Mädchen in den Vereinigten Staaten urteilt aus seiner persönlichen Erfahrung heraus der deutsch-amerikanische Austauschlehrer A. Siebert in der „Monatsschrift für höhere Schulen": Im Unterricht wird nach meinen Erfahrungen die Arbeit durch die Gemeinschaftserziehung erschwert. Die Beeinträchtigung der Arbeitsleistung im neusprachlichen Unterricht möchte ich bei größeren Klassen bis auf ein Drittel der Arbeitssumme veranschlagen. Der allgemeine Eindruck ist, daß zwei verschiedene Klassen zu einem gemeinsamen Unterricht vereinigt sind. Es wird eben mit verschiedenen Gespannen gepflügt. Am auffallendsten war das bei den Sprachübungen der Fall — bei aller Anerkennung des allgemeinen guten Willens auf beiden Seiten. Bei Stoffen, wie Verfassung, Heereswesen, Luftschiffahrt beteiligten sich die Jungen lebhafter; den meisten Mädchen schien gleichsam das Organ zum Verständnis zu fehlen. Umgekehrt zeigten bei der Behandlung von Fragen wie Gesellschaftsleben, Familienfeste, Volksbräuche die Mädchen das lebhafteste Interesse, während die Jungen zur Reserve übergingen. — Die Folge solcher Erfahrungen muß auf die Dauer sein, daß in Gemeinschaftsklassen Stoffe ausgeschaltet werden, die im wesentlichen nur das Interesse des einen Teils erregen, und gerade sie bilden einen wesentlichen Bestandteil der spezifisch männlichen oder weiblichen Kultur. Die Vereinigten Staaten sind zur Befriedigung ihrer Unterrichtsbedürfnisse auf die Gemeinschaftserziehung mit Notwendigkeit angewiesen (Lehrermangel, geringe Besuchszahl der meisten Schulen, finanzielle und Verwaltungsgründe). Der Höhepunkt der Entwicklung liegt im Jahre 1900. Seitdem ist eine rückschwingende Bewegung erfolgt, bei dem Osten mit der Tendenz, die Gemeinschaftserziehung in den beiden Gruppen der höheren Schulen aufzuheben, bei dem Westen, eine „Revision" vorzunehmen. Die wesentlichen Bedenken gegen die Gemeinschaftserziehung kommen aus physiologischen und pädagogischen Erwägungen. Sie richten sich auf die Zeit von der beginnenden Pubertät hin zum Abschluß der Entwicklung beider Geschlechter.

Fortschritte.

Handarbeit in der Schule. Die neuen Bestimmungen des preußischen Unterrichtsministers über das Mittelschulwesen vom 3. Februar 1910 ordnen für die drei untersten Klassen (IX bis VII) als Bestandteil der vereinigten Anschauungs-, Sprech-, Lese- und Schreibübungen auch das „Darstellen besprochener Sachen durch Zeichnen, Formen, leichte Kartonarbeiten usw." an. Diese Übungen im Darstellen werden dann auch auf die Heimatkunde in VII und VI sowie auf Erdkunde und Naturgeschichte in den oberen Klassen ausgedehnt. Auch wird als wünschenswert bezeichnet, „die Schüler zur Herstellung einfacherer physikalischer Apparate und zur Ausführung leichterer Versuche anzuhalten und dafür im Physikunterrichtszimmer geeignete Einrichtungen zu treffen". Die Raumlehre soll die Raumanschauung auch „durch Herstellung von ebenen Flächen und Körpern" pflegen. Endlich wird empfohlen, von der Mittelstufe an auch bei Knaben Handarbeit in dafür. besonders angesetzten Stunden — Modellieren, Papp-, Holz- und Metallarbeiten — und, wo möglich, auch Gartenarbeit zu betreiben. Für die Mädchen ist neben letzterer Unterweisung in der Hauswirtschaft vorgeschrieben.

Der Berliner Lehrerverein hörte im Februar einen Vortrag des Rektors Seinig aus Charlottenburg, der bekanntlich seit Jahren, unterstützt durch eine sehr erfolgreiche Praxis, für Schulhandarbeit als methodisches Prinzip aufs lebhafteste eintritt. In der dem Vortrage folgenden Aussprache erklärten sich alle Redner bis auf einen mit den gehörten Ansichten einverstanden. Der Verein hat fürs Sommerhalbjahr einen Kursus für „Werkunterricht" unter Rektor Seinigs Leitung eingerichtet. Der Eröffnung wohnten einige Räte des Provinzialschulkollegiums bei.

Die Frage des besonderen Handfertigkeitsunterrichts in der Schule (neben dem Arbeitsprinzip) beschäftigte den Leipziger Lehrerverein in einer Februarsitzung. Der Referent führte u. a. aus: Die „Arbeitsschule" will nicht bloß eine Konsequenz der Handfertigkeitsidee sein, sondern die pädagogisch gewendete Synthese einer Fülle von Gedanken aus verschiedenen Gebieten. Neben die Handfertigkeitsidee treten die Gedanken der Kunsterz.ehung und der staatsbürgerlichen Erziehung, der kindlichen Produktivität, die Idee der kindlichen Selbstbestimmung und endlich die psychologisch-philosophische Idee der Entwicklung. Lehrweise, Lehrgang und Lehrziele des Handfertigkeitsunterrichts werden von dem Lehrstoff bestimmt (?). Der Arbeitsschule dagegen ist die Entwicklung des Kindes für alle Erziehung maßgebend. Sie kennt nur vollkommene und unvollkommene Arbeiten, nicht richtige und falsche, baut nur psychologische Zielreihen, nicht logische wie jene (?) usw. usw. Der Korreferent vertrat die Sätze: 1. Die Durchführung der Arbeitsschule verlangt auch einen getrennten technischen Unterricht, damit die Hemmnisse, die in der Bearbeitung des Materials und in der Handhabung von Werkzeugen liegen, die Durchführung der pädagogischen Idee möglichst wenig beeinträchtigen. 2. Die Durchführung der Arbeitsschule setzt eine gründliche technische Ausbildung des Lehrers voraus. 3. Wenn die Arbeitsschule zwar die Schülerwerkstätten ablehnt, so können diese doch neben

ihr mit höheren technischen und künstlerischen Zielen bestehen bleiben als Bundesgenossen bei der Erziehung des ganzen Volkes, wie sie bis jetzt schon Pfadfinder waren auf dem Wege zur Arbeitsschule. — Die Aussprache führte zu keiner Einigung; doch war man allgemein der Überzeugung, daß auch der Lehrer der „Arbeitsschule" technisch vorgebildet sein müsse.

Über die physikalischen Schülerübungen und den selbständigen Handarbeitsunterricht am Sophien-Realgymnasium in Berlin berichtet Prof. Johannesson in den „Monatsheften für das höh. Schulwesen".

An den Handfertigkeitskursen in Mannheim waren im letzten Schuljahr 3200 Schüler beteiligt. 30 Arbeitsräume waren in Benutzung. Abgesehen von einem geringen Entgelt für den Verbrauch von Materialien war der Unterricht frei. — Versuche mit dem Werkunterricht in deu 3 untersten Schuljahren (Formen in Plastilin, Stäbchenlegen, Zeichnen im engen Anschluß an den heimatkundlichen Unterricht) wurden in 141 Klassen angestellt.

Die Schülerzahl der Schulwerkstätten in Karlsruhe stieg im letzten Winter auf 1292.

In Westfalen werden auf Staatskosten einjährige Kurse zur Ausbildung von Lehrern im Handarbeitsunterricht eröffnet.

Die Osterversammlung des Rheinischen Provinzial-Lehrervereins faßte nach einem Vortrage H. Scherers (Büdingen) folgenden Beschluß: „Der 34. Rheinische Lehrertag ist nach den gedankenreichen und überzeugenden Ausführungen des Herrn Schulrats Scherer über die Arbeitsschule mit dem Referenten von der Reformbedürftigkeit des öffentlichen Unterrichts und des Erziehungswesens überzeugt und hält es im Interesse des Volkes für geboten, daß die Möglichkeit geschaffen werde, die Reformvorschläge über die Arbeitsschule im weitgehendsten Maße in der Praxis zu erproben." — Vor genau zehn Jahren beschloß die auch im Rheinlande, in Köln, tagende Deutsche Lehrerversammlung: „Die Versammlung spricht sich . . . mit aller Entschiedenheit gegen die Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule aus." — „Omnia mutantur, nos et mutamur in illis" soll bereits im 9. Jahrhundert Lothar I. gesagt haben, als er vom Kaiser zum Mönch wurde.

Notizen. Gegen den Entwurf einer Mädchenschulreform, der von der Regierung des Königreichs Sachsen aufgestellt wurde, wendet sich der Vorstand des Sächsischen Lehrervereins in einer öffentlichen Erklärung mit der Forderung, die höhere Mädchenschule, anstatt sie, wie der Entwurf will, als Vollanstalt zu errichten, dem Prinzip der allgemeinen Volksschule entsprechend, auf die untere Hälfte der 8 Volksschulklassen aufzubauen. Der Vorstand weist dafür auf die Denkschrift der bayerischen Regierung hin, nach der die höhere Mädchenschule an die 4. Volksschulklasse anschließen soll.

Simultanisierung der badischen Lehrerseminare verlangt ein Beschluß der zweiten Kammer des Großherzogtums.

Die neu eingerichtete Höhere Prüfung für den Volksschuldienst in Württemberg, die vor einer besonderen Kommission an der Universität Tübingen abzulegen ist, und von deren Bestehen die Anstellung als Rektor (Leiter von 7- und mehrklassigen Schulen), Bezirksschulinspektor und Seminarlehrer abhängig gemacht ist, setzt ein akademisches Studium von fünf Semestern voraus. Unständigen Lehrern wird dazu Urlaub gewährt, ständige Lehrer erhalten ihre vorläufige Ent-

lassung unter Befreiung von der Verpflichtung zum Ersatz der während ihrer Studienzeit erhaltenen Staatsunterstützung.

Auf der letzten Hauptversammlung des Landesvereins preußischer Lehrerbildner, Ostern in Berlin, wurde in Rücksicht auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung der Seminarlehrer beschlossen, eine ähnliche Einrichtung für Preußen zu erstreben. — Der größte Staat Deutschlands ist in diesem Punkte jetzt bereits von Sachsen, Bayern, Württemberg, Hessen, Weimar, Oldenburg überholt.

Auch in der Reform der Schulaufsicht ist Württemberg neuerdings einen bemerkenswerten Schritt vorwärts gegangen. Nicht nur ist den örtlichen Schulverwaltungsbehörden jeder Einfluß auf den inneren Schulbetrieb sowie jedes Disziplinarrecht entzogen, auch die Befugnisse des Schulleiters („Oberlehrers" in 3- bis 6klassigen, „Rektors" in 7- und mehrklassigen Schulen) sind wesentlich beschränkt worden. Vornahme von Klassenprüfungen, selbständige methodische Anweisungen an festangestellte Lehrer, Ausstellung von Zeugnissen über deren Leistungen sind von seinen Befugnissen ausgeschlossen. Jeder Lehrer führt seine Klasse selbständig und ist für den Erfolg seiner Arbeit nur dem Bezirksschulaufseher und dem Oberschulrat verantwortlich. Der Pflichtenkreis des Schulleiters beschränkt sich fast ausschließlich auf Verwaltungsangelegenheiten, und auch in diesen steht ihm die Konferenz, der „Schulkonvent", mit ganz bestimmten Rechten zur Seite.*)

Eine Vorlesung: „Einführung in Natorps Sozialpädagogik mit Seminarübungen" finden wir zum ersten Mal im neuen Sommerplan des Instituts der wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins. Dozent ist Dr. Artur Buchenau in Charlottenburg.

Am Schwimmunterricht für Schulkinder in Hamburg beteiligten sich im Schuljahre 1908/9 49 Knaben- und 9 Mädchenschulen.

Für ausschließliche Einführung der Antiqua in Unterricht und Verkehr erklärte sich aus hygienischen und pädagogischen Gründen die Pädagogische Gesellschaft in Freiburg i. Br. Die Erklärung wurde dem badischen Oberschulrat als Petition eingereicht.

Ein Westfälisches Schulmuseum wurde in Dortmund begründet.

Literaturberichte.

Kurze Anzeigen.

H. Schreiber, Der pädagogische Ratgeber. Hundert Gärungserreger für unsere Zeit. Langensalza, J. Beltz. 2 M. — Ich schwöre nicht auf jedes Wort des Autors. Auch bin ich nicht der Meinung, daß jedes der hundert Aufsätzchen, die das Werk enthält, unbedingt gedruckt werden mußte. Aber ich muß doch gestehen,

---

*) Die Württemberger Reform beruht offenbar auf derselben Grundlage, von der auch meine Vorschläge im letzten Dezemberhefte der Dt. Sch. (S. 758) ausgehen (vergl. auch Päd. Ztg. 1910, Nr. 13): auf der prinzipellen Scheidung zwischen „Schulaufsicht" und „Schulverwaltung", d. h. Beschränkung der ersteren auf die eigentliche Schularbeit: Unterricht und Erziehung, und der letzteren auf Herbeiführung und Kontrolle der sachlichen Vorbedingungen zu jener, sowie auf Auffassung der Schulleitung als Kompetenz der letzteren. Meine Vorschläge haben das Mißtrauen der Klassenlehrerzeitung und das Mißfallen des Rektorenvereinsorgans erregt, im übrigen aber, wie mir scheint, in weiten Volksschullehrerkreisen lebhafte Zustimmung gefunden. Auch die für Straßburg bestimmten Thesen Salchows und Paulsens lassen ihren Einfluß erkennen. Das Vorgehen Württembergs bestärkt mich in der Zuversicht, nicht nur daß die Beschlüsse der Lehrerschaft im Sinne meiner Vorschläge ausfallen werden, sondern daß auch eine künftige allgemeine Reform in diesem Punkte von derselben Grundlage ausgehen wird. R.

daß ich in neuerer Zeit selten etwas Anregenderes gelesen habe als dies prickelnde Skizzenbuch mit seinem pedantischen Haupttitel. Es sind — zum weitaus größten Teil wenigstens — wirklich „Gärungserreger", die der Verfasser uns bietet, lose Gedanken, die ihn selbst, zumeist mitten in der Praxis, blitzschnell überrascht und sein Sinnen und Schaffen in neue Bahnen gezogen haben. Den geistigen Gärungsprozeß, den er da an sich selbst erlebte, will er durch sein Buch auch in Anderen, Gleichgesinnten erregen. Einige wenige Überschriften mögen zeigen, was in dem Werkchen u. a. zu finden ist: Hüte dich vor der Tyrannei der Idee! — Wage deine Lieblinge! — Gib die Gebärde frei! — Zeige mit jeder Lehrprobe, daß du ein Ringer bist! — Dämmt euren Fragstrom ein! — Tauche die Unterrichtstoffe soviel als möglich in die Stimmung, welche die Zeit mitbringt! — Verschöne alle Lehre durch die Lust der Handlung! — Erleichtert dem Kinde das malende Zeichnen durch die Vorstufen des Formens und Legens! — Erschöpfe kein Thema bis zum letzten Tropfen! — Laß das Entdeckte noch einmal entdecken! — Erzieht ein farbenfreudiges Geschlecht! — Haltet doch auch noch etwas auf das System! — Schlagt die dürren Hände ab, mit welchen die Fibeln nach lebens- und schaffensfrohen Kinderseelen greifen! — Löst die Lesebuchfrage nach der Methode Doktor Eisenbarts! — Reiße dich los von den Fesseln des Sprachbuchs! — Schafft die Rechenbücher ab! usw. usw. Der Verfasser ist keiner von den radikalen Neuerern, die das „Alte" mit Stumpf und Stiel ausrotten möchten; nur gegen das Abgelebte und Naturwidrige zieht er zu Felde. Vor allem aber hat er nichts gemein mit den zahlreichen Phrasenschmieden der Reformbewegung unserer Tage, die mit weisem Bedacht ihre Schlachten nicht in der Schulstube schlagen, sondern im Feuilleton pädagogischer und anderer Blätter. Schreiber ist durch und durch Praktiker. Namentlich dem jungen Lehrergeschlecht, aber auch allen Alten, die jung bleiben möchten, sei das Buch dringend empfohlen.

Dr. Fr. Nüchter (Nürnberg), Organisierung der Schulleitung auf Grundlage der Selbstverwaltung. Ansbach, Seybold. 2 M. — Merkwürdig genug ist es, daß die, wenigstens in Nord- und Mitteldeutschland, vielerörterte Frage der Schulleitung, eine Frage, die noch dazu in jenen Gebieten mehr Aufsehen gemacht und mehr Aufregung hervorgebracht hat als ein ganzes Dutzend anderer Zeit- und Streitfragen, dennoch — zumal in unserer schreibsüchtigen Zeit — nur eine so geringfügige Literatur zur Folge gehabt hat. Und einer der bedeutsamsten Beiträge, eben die obengenannte Schrift, erscheint erst in letzter Stunde. Nüchter geht von den ganz eigenartigen Schulleitungsverhältnissen aus, die in Nürnberg bestehen, und seine Reformvorschläge haben zunächst auch die lokalen Verhältnisse seiner Heimat zur Basis. Aber seine Schrift ist doch von allgemeiner Bedeutung, dabei tiefgründig und umfassend. Seinen Vorschlägen liegt die grundsätzliche Scheidung von „Schulaufsicht" und „Schulpflege" sowie die Ausdehnung des Prinzips der Selbstverwaltung auf letztere zugrunde. Wie man schon aus dieser Anführung ersehen wird, berührt er sich in seinen Anschauungen mit denen des Herausgebers der D. Sch.; doch gibt der letztere zu, daß der von N. gewählte Ausdruck eine wesentlich vertiefte Auffassung ermöglicht. Die Schrift verdient, von jedem, der auf dem umstrittenen Gebiet nach Klarheit strebt, gelesen zu werden.

K. Markert, Die Welt des Siebenjährigen. Nürnberg, F. Kornsche Buchh. 2,20 M. — Stoffe für den Anschauungsunterricht, nicht am Studiertisch ausgeklügelt, sondern geboren in dem jahrelangen Verkehr eines hochbegabten Lehrers mit seinen Kleinen. Der Verfasser ist den Anregungen Scharrelmanns und Gansbergs gefolgt, die Wege aber hat er sich selbst gebahnt, oder, besser, er hat sie von seinen Zöglingen sich zeigen lassen. Beobachtungen auf den Spaziergängen der Klasse und überhaupt aus dem Kindesleben bieten den Stoff; Unterredungen und Erzählungen, Reimen und Singen, Malen und Formen, Spiel und nachahmendes Tun schließen sich an. Markerts Werkchen ist kein Buch zum sklavischen Nachtun, der Grundklassenlehrer wird aber sehr viel daraus lernen und vor allem anderen Begeisterung fürs Amt und Liebe zur Kindheit daraus gewinnen können.

Dr. R. Sommer, Chemische Schülerübungen für die Elementarstufe. München, Kellerer. 50 Pf. — Der Verfasser entwickelt in dem Büchlein, das für die Hand der Schüler bestimmt ist, mit pädagogischem Geschick und der Sachkenntnis des Fachmannes einen ausführlichen Unterrichtsgang nach dem eben-

falls von ihm entworfenen Lehrplan für die 8. (obersten) Knabenklassen in München. In einer Reihe von sorgfältig ausgewählten Versuchen führt er die Schüler, dem modernen Arbeitsprinzip entsprechend, zur Lösung der methodisch angeordneten Fragen, zur Erarbeitung der chemischen Grundbegriffe und Grundgesetze. Gestützt auf mehrjährige Erfahrungen bei der Leitung der Lehrerkurse und bei den Schülerübungen an 8. Knabenklassen, hat es der Verfasser verstanden, das Büchlein sehr praktisch auszugestalten. Die Angabe der nötigen Materialien am Eingang jedes Kapitels erleichtert die Vorbereitung. Die Versuche sind klar und erschöpfend beschrieben, ohne daß der Wortlaut schon auf das Ergebnis hinweist, wie überhaupt in diesem Schülerheft natürlich Beobachtungen und Erklärungen grundsätzlich weggelassen sind. (Für den Lehrer dürfte das in Aussicht gestellte Lehrerheft das Nötige bringen.) Wenn nötig, finden wir die ausprobierten Mengenverhältnisse angegeben, Vorsichtsmaßregeln eingeschaltet und die Zusammenstellung der Apparate durch Zeichnungen veranschaulicht. So ist das Büchlein ein wertvoller Beitrag zu den Bestrebungen, den Chemieunterricht nach modernen Grundsätzen zu gestalten. Es wird sich Lehrern und Schülern als sehr brauchbares Hilfsmittel erweisen, aber auch jedem anderen Lehrer eine Menge von Anregungen bieten. Bemerkt sei schließlich noch, daß die Verwendung des Büchleins am staatlichen Gewerbelehrerinstitut sowie in den Lehrerkursen der Stadt München bereits genehmigt wurde.

F. Bub, Lehrer der 8. Kl. a. d. Flurschule.

Johannes Kühnel, Moderner Anschauungsunterricht. Leipzig, J. Klinkhardt. Brosch. 2 M., gb. 2,60 M. — Wer sich in den Inhalt dieses Buches vertieft, wird mit wachsendem Interesse seine Ausführungen verfolgen. Anschauung und Selbsttätigkeit bilden die Angelpunkte, um die sich das Ganze dreht. Lehrproben, Skizzen und Andeutungen weisen die praktische Verwendbarkeit nach. Uneingeschränkten Beifall finden auch die Darlegungen über das Allgemeine und die Methodik des Anschauungsunterrichts. Es ist jedenfalls eine dankenswerte Arbeit, die der Verfasser der Lehrerschaft überreicht, nicht am grünen Tisch gewachsen, sondern herausgeboren aus staunenswerter Literaturkenntnis, reicher Erfahrung und längerer pädagogischer Tätigkeit. Ein nach solchen Anregungen erteilter Unterricht wird viel Segen stiften. Glück zur Fahrt! H. Dittmar, Lobenstein.

Alois Fellner, Praktischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarklasse mit Zugrundelegung der analytisch-synthetischen Lesemethode von Frühwirth, Fellner und Ernst. 5., gänzlich umgearbeitete Auflage. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 4,20 M. — Die Ausführungen des Buches verbreiten sich über allgemeine und besondere Gesichtspunkte des Unterrichts im ersten Schuljahre, über methodische Behandlung der Normalwörter, Lesestücke und Erzählungen, dabei dem Gange der in vielen österreichischen Schulen eingeführten Fibel folgend. Das reichhaltige Material an Zeichnungen soll die Selbsttätigkeit der Schüler anregen und erhöhen. Ein großzügig angelegtes, die Theorie wie die Praxis förderndes Werk. H. D.

Gottlieb Grabolle, Der Anschauungsunterricht im 1. und 2. bzw. 3. Schuljahre, auf Grund der heimatlichen Scholle bearbeitet und unter steter Berücksichtigung der inhaltsverwandten Lesestoffe zusammengestellt. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. 4,20 M. — Der Verfasser geht von der Ansicht aus, daß der Anschauungsunterricht als selbständige Disziplin zu betrachten sei, deshalb nicht mit andern Fächern verknüpft werden dürfe. Der zu behandelnde Stoff folgt dem Laufe der Jahreszeiten, trägt also heimatliches Gepräge. Haus, Hof, Wiese, Wald, Feld und die kindlichen Lebenskreise kommen dabei zu ihrem Rechte. Das Prinzip der Konzentration findet man im weitesten Sinne berücksichtigt, damit eine feste Basis für den Deutschunterricht geschaffen wird. Die Einflechtung von Gedichten, Liedern und Erzählungen dient wesentlich zur Pflege des Herzens und Geistes. Das Buch erweist sich einer Empfehlung durchaus würdig. H. D.

Karl Bartsch, Beiträge zum ersten Anschauungsunterricht. Berlin u. Hannover, C. Meyer (Gustav Prior). 1 M. — Anschließend an die Bilder von Leutemann, Meinhold, Kehr-Pfeifer und an Gedichte von Hey werden Einzelerlebnisse des Kindes miteinander in Verbindung gebracht, um das Verständnis der Szenen und Handlungen des Anschauungsbildes zu ermöglichen. Die einfachen, schematischen Zeichnungen sind in hohem Maße geeignet, den Zögling zur Mitarbeit zu veranlassen und auch der ästhetischen Seite zu genügen. Brauchbar für den, ders nötig hat!

Alwin Eichler, Stoffe für den Anschauungsunterricht. 2./3., ergänzte Auflage. Leipzig, Ernst Wunderlich. Geb. 2 M. — Das vorliegende Buch bringt in zusammenhängender, kindlicher Sprache nach Gesichtspunkten geordnete Erlebnisse und Beobachtungen der Schüler, schließt sich in der Stoffauswahl an die meist bekannten Lehrpläne an und versucht, die Themen in ein neues Licht zu rücken, indem es sie nicht von einem Bilde, nicht von einer Erzählung des Lehrers, nicht einmal von einem Modell oder einem ausgestopften Tiere und dergl., sondern vom Erfahrungs- und Beobachtungsgebiete der Zöglinge aus behandelt. Das paränetische Moment (Zeichnen und Anleitung zu Aufsätzchen) verdient besondere Hervorkehrung. Gewiß ist das Werkchen für die Lehrer der Kleinen ein trefflicher Berater. H. D.

S. Walt (Lehrer in Thal b. St. Gallen), Heimatkunde von Thal. Illustriert von U. Hilber und P. Bornhauser. 2., stark vermehrte Auflage. Frauenfeld, Huber & Ko. 3 M. — Die treffliche Heimatkunde Samuel Walts, die nicht bloß in der Schweiz, sondern auch in andern Ländern große Beachtung gefunden hat, erscheint hier in 2. Auflage und sehr gefälliger Ausstattung. Es ist erfreulich zu sehen, wie solche Bücher, deren praktische Gediegenheit außer Frage steht, so gute Aufnahme finden. Walts Heimatkunde zeichnet sich aus durch eine ungewöhnliche Vielartigkeit des Materials und die praktische Form, in der es — eben selbst ein Produkt der Praxis — verarbeitet ist. So ergibt sich auch unmittelbar die praktische Anregung zu ähnlichen Versuchen. Es gereicht dem Büchlein auch zum Vorzug, daß es in methodischer Hinsicht lediglich vom Wesen des Stoffes und der Entwicklungsstufe der Schüler bestimmt wird, keineswegs aber von einem starren Schema. Wir empfehlen es allen Lehrern als wertvolles Vorbild. Prof. Dr. O. Meßmer, Rorschach.

F. Engleder u. M. Schinnerl, Das Zeichnen als Veranschaulichungsmittel beim Volksschulunterrichte. Bamberg, C. Buchner. 2,40 M. — Das Zeichnen als Veranschaulichungsmittel im Sachunterrichte zu verwenden, ist eine ebenso alte wie durch die Praxis gerechtfertigte Forderung. Auch liegt darüber schon eine beträchtliche Literatur vor, und nicht zum letzten ist es Engleder gewesen, der durch praktische Studien zur Lösung derselben viel beigetragen hat. Die vorliegende Stoffsammlung, die für die einzelnen Fächer wohlgeordnete Lehrgänge im schematischen Zeichnen bietet, würde noch wertvoller geworden sein, wenn sie, wie das Webersche Werk „Die Technik des Wandtafelzeichnens", auch die Verwendung der farbigen Kreide veranschaulicht hätte. Das Figurenzeichnen im geographischen Zeichnen (Holzknecht, Holzflößer usw.) halten wir für zu weit gehend. Th. Wunderlich, Berlin.

A. Papáček, Moderne Zeichenvorlagen für Volks- und Bürgerschulen und die untersten Klassen der Mittelschulen und Mädchenschulen. Prag, B. Koči. 1,30 M. — Der Titel des Werkes ist irreführend. Es handelt sich nicht etwa um Zeichenvorlagen, wie sie früher allgemein im Gebrauch waren, sondern um Motive für das Vorzeichnen an der Schultafel. Die Auswahl ist mannigfaltig, die Art, wie die Gebilde entwickelt und aus bestimmten Grundformen mit reicher Einteilung abgeleitet werden, führt auf einen Standpunkt zurück, den man längst überwunden glaubte. Th. W.

R. Mielke, Das Dorf. Ein Handbuch der künstlerischen Dorf- und Flurgestaltung. Mit 256 Textabbildungen. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 6 M. — Mit ebenso großer Ausdauer wie nicht hoch genug anzuerkennender Opferwilligkeit hat Mielke sich seit Jahrzehnten dem Studium der deutschen Landschaft, des deutschen Dorfes und des deutschen Bauernhauses hingegeben, und mit Recht gilt er in Fragen, welche die Heimatkunst betreffen, als Autorität. In seinem neusten Werke bietet er nicht etwa rein geographische Schilderungen, wie sie in so unzähligen Bänden vorliegen, auch auf rein kulturhistorische Betrachtungen verzichtet er. Seine Bestrebungen gehen tiefer und umfassen ein Gebiet, das bisher wenig Beachtung gefunden hat. In dem ersten, allgemeinen Teile bespricht er die Landschaft als Grundlage der Siedelung und erörtert anschließend die Baustoffe und Bauformen sowie die Wirtschaftsformen in ihren Beziehungen zur Siedelung. Die Wechselbeziehungen, die hier überall aufgedeckt werden, machen den hohen Reiz der Mielkeschen Betrachtungen aus. Im zweiten Teile wird die Dorfgestaltung (Lageplan, Dorfbild, Straßenbild, Straße und Flur) besprochen und weiter auf die Bauten und

Denkmäler eingegangen. Dabei werden interessante Fingerzeige für die durch den Fortschritt der Zeit bedingte Um- und Neugestaltung der Dörfer gegeben. Durch Wort und Bild wird gezeigt, wie Haus und Hof, Kirchen, Friedhofsanlagen, öffentliche und industrielle Gebäude angelegt sein müssen, um sich glücklich in den Rahmen der Dorfsiedelung einzufügen, ohne den Anforderungen der Neuzeit zuwider zu sein. Die große Zahl interessanter Originalaufnahmen, die dem Werke zum Schmucke gereichen, verraten des Verfassers künstlerisch fein geschulten Blick für die Schönheiten des deutschen Dorfes. Mielkes Werk möchten wir nicht nur in der Hand der Geographen wissen, sein Inhalt sollte jedem Architekten auf dem Lande, jedem Beamten, der die baupolizeiliche Aufsicht hier ausübt, bekannt sein. Es sollte aber auch zum eisern en Bestande der Volksbibliotheken gehören, besonders derer auf dem Lande, damit auch die Dorfbewohner schätzen lernen, was sie besitzen. Th. W.

A. Maul, Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen. III. Teil: Gerätübungen, volkstümliche Übungen und Spiele. 4. Auflage, völlig umgearbeitet durch A. Leonhardt und Frieda Maul. Karlsruhe, G. Braun. Geb. 6,20 M. — Mauls Turnbücher gehören ausnahmslos zu den gediegensten Erzeugnissen der Turnliteratur. Dieser abschließende Band seines großen Schulwerkes, auf dessen I. und II. Teil wir im XIII. Jahrg. der Dtsch. Schule, Seite 776, hingewiesen haben, zeigt in der neuen Auflage wesentliche Verbesserungen und Bereicherungen; insbesondere ist der Übungsstoff für den Barren gründlich durchgearbeitet. Die Übungen am Bock beginnen leider erst im 6. Schuljahr (Unter-Sekunda); man wird aber die dargebotenen Übungen recht wohl schon im 3. Schuljahr (Quarta) verwenden können. H. Schröer, Berlin.

A. Zeplin, Der Ringkampf. Seine Bedeutung für die Erziehung des Menschen und seine Behandlung im Schul- und Vereinsturnen. Mit 62 Abbildungen. Hannover und Berlin, Carl Meyer. 1 M., geb. 1,50 M. — Auch wer mit uns den Bodenkampf und die Griffe der Berufsringer für den Schulbetrieb ablehnt, wird von dem Buche mit Nutzen Gebrauch machen können, denn es leitet dazu an, das Ringen in der Turnstunde pädagogisch und hygienisch einwandfrei zu lehren. H. Schröer.

H. Schröer, (Turnwart) u. **K. v. Ziegler** (Hauptmann), Übungen, Spiele, Wettkämpfe für die reifere männliche Jugend. Leipzig, Teubner. Kart. 1 M. — „Zur Erhöhung der Nähr- und Wehrkraft sowie zur Steigerung des Sehvermögens unseres Volkes". Gute Auswahl der Übungen und Spiele sowie klare Beschreibung zeichnen das treffliche Schriftchen aus. O.

G. Luneburg, Methodik des hauswirtschaftlichen Unterrichts. — Pädagogik für Hauswirtschafts-, Handarbeits- und Gewerbeschullehrerinnen-Seminare. Leipzig, Teubner. Geb. 1 und 3,20 M. — Ersteres Werkchen, reichhaltig und praktisch angelegt, wird gute Dienste leisten. Mit dem zweiten — einem dürftigen Auszuge aus einer x-beliebigen Pädagogik mit rein äußerlich angefügten Beziehungen auf den im Titel genannten Zweck — können wir uns nicht befreunden. Eine Pädagogik für jene Gebiete muß aus diesen selbst entwickelt werden.

Paul Volkmann, Materialistische Epoche und monistische Bewegung. Leipzig, Teubner. 1 M. — Wer mit erkenntnistheoretischem Rüstzeug an die Frage: „Materialismus oder Monismus?" herantritt, wird den ersteren höchstens als Arbeitshypothese bewerten können, mit der man sich keine Weltanschauung zimmern kann. Aber auch im Monismus überwiegen künstlerische Momente die wissenschaftlichen, womit auch zusammenhängt, das der Monismus in verschiedenen Ausprägungen vorkommt (Haeckel, Mach, Ostwald), ja bisweilen einer lernäischen Hydra gleicht. Wer über das Verhältnis der beiden genannten metaphysischen Systeme kurz und treffend orientiert sein möchte, wird gut tun, die Volkmannsche Schrift zu Rate zu ziehen. P. Ruthe, Berlin.

Prof. Dr. Spieß, Physikalische Entwicklungsmöglichkeiten. Leipzig, Teubner. 50 Pf. — Die interessant geschriebene und von philosophischem Geiste getragene Schrift erörtert die Frage, ob der Siegeslauf der exakten Wissenschaften seinen Kulminationspunkt erreicht habe, und zeigt an zahlreichen Beispielen aus der Physik und Chemie die Keime neuer Entwicklungsmöglichkeiten. Das Heft sei naturwissenschaftlich oder philosophisch interessierten Lesern warm empfohlen. P. R.

Prof. R. Richter, Friedrich Nietzsche. Sein Leben und sein Werk. 2., umgearb. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. 4,80 M. — Eine durch wissenschaftliche Anlage ausgezeichnete und nach Möglichkeit auch objektive Darstellung des Lebens und Charakters sowie der Ideenwelt eines Denkers, der auf die geistige Entwicklung der Gegenwart mit den hervorragendsten Einfluß ausgeübt hat. Die 2. Auflage hat durch gewissenhafte Benutzung der neu erschienenen Schriften von und über N. willkommene Bereicherung, aber auch in der Darstellung der Gedankenwelt des Philosophen und der angeschlossenen Kritik sehr anerkennenswerte Verbesserungen erfahren. H.

Dr. med. König, Die Lösung des Lebensrätsels. Stuttgart, Kielmann. 2 M. — Eine kühne Hypothese, geistreich entwickelt, die man mit Unrecht als „Kuriosität" abtun würde. H.

Arthur Böhtlingk, Lessing und Shakespeare. Leipzig, Fritz Eckardt. 3 M., geb. 4 M. — 1908 hat der Karlsruher Geschichtsprofessor Böhtlingk bei Cotta erscheinen lassen: „Bismarck und Shakespeare". Daran schließt sich nun ein mehrbändiges Werk: „Shakespeare und unsere Klassiker". Der 1. Bd. ist der vorliegende. Wer Lessing gründlich studieren will, wird an dem Buche nicht vorübergehen dürfen. Mag man auch zu mancher Parallele, die der Verf. zieht, ein Fragezeichen machen, im ganzen wird man zugeben müssen, daß sich Lessings Genie an dem Shakespeares entzündet hat (S. 302), daß der Deutsche von dem großen Britten „Anlehen auf Anlehen" entnahm, allerdings nur „weil er sich seines eigenen Reichtums bewußt ist" (S. 298). Der Leser vergleiche selbst miteinander etwa Minna von Barnhelm und Porzia, Tellheim und Othello, Marinelli und Polonius-Jago, Orsina und Hamlet. Dabei ist B. nicht darauf aus, Lessing als Plagiator hinzustellen, wie seinerzeit P. Albrecht; vielmehr weist er stets nach, wie selbständig Lessing seinem großen Vorbilde gegenüber blieb und welche Rolle bei ihm das „Erlebnis" spielte. So wird das Buch zu einer Einführung in Lessings Leben und Werk. Die Darstellung zeichnet sich durch, fast möchte man sagen, Lessingsche Klarheit aus. Scharfe Kritik übt der Verf. an Erich Schmidts Lessingbiographie. E. Wilke, Quedlinburg.

Dr. Otto Gramzow, Die Hauptströmungen in der jüngstdeutschen Literatur. Zur Einführung in das Studium. Berlin, Gerdes & Hödel. 80 Pf. — Die sehr empfehlenswerte Schrift führt in drei Abschnitten (1. Das Wesen des Naturalismus, 2. Geschichtliche Entwicklung und Sieg des Naturalismus, 3. Die Neuromantik) in die Literatur-Strömungen der letzten 30 Jahre ein. Trotz der Kürze ist überall die Klarheit gewahrt, und es fehlen auch nicht belebende Einzelheiten und Beispiele. Überall waltet das Bestreben vor, die Richtungen psychologisch und geschichtlich verstehen zu lehren. Erfreulich ist das scharfe Urteil über die jüngsten Formen der Neuromantik. E. W.

Dr. Julius Schapler (Stadtschulrat), Chamissostudien. Arnsberg, J. Stahl. — Das lesenswerte Büchlein enthält 2 Abhandlungen: 1. Der Humor bei Chamisso, 2. Chamissos Peter Schlemihl. Ch. bleibt ein Wunder in unserer Literatur. Der Franzose wird ein „rechter deutscher Bursch", derb, kernig, schlicht, anspruchslos, ein Feind alles Gezierten und Unnatürlichen. In einem solchen Gemüt gedeiht der Humor, wie der Verf. namentlich aus Chamissos Briefwechsel mit seinem Freunde Hitzig nachweist. Sehr überzeugend erscheint mir der Nachweis in der zweiten Abhandlung, daß Peter Schlemihl nicht Chamisso selbst, sein Schatten nicht sein verlorenes Vaterland, sondern daß diese Dichtung ein Kunstwerk für sich sei und der Schatten die „äußere Ehre" bedeute. E. W.

Hans Löscher, Der junge Goethe, Streiflichter. Berlin-Schlachtensee, Volkserzieher-Verlag. 75 Pf. — Das lesenswerte Büchlein zeigt uns Goethe als den werdenden, mit sich selbst ringenden Menschen; namentlich wird der Einfluß Herders, die Bedeutung des „Werther", das Verhältnis zu Frau von Stein scharf beleuchtet. Das Wort Bielschowskys, Goethes Leben sei zwar das gehaltvollste, bewundernswerteste, anziehendste unter seinen Werken, aber er habe es nicht mit bewußter Kraft hervorgebracht, hat den Verf. zum Widerspruch gereizt. E. W.

Goethes Leiden des jungen Werthers. Mit Einleitung und Anmerkungen versehen von Dr. Josef Gaßner. Leipzig, B. G. Teubner (Graesers Schulausgaben klassischer Werke). 60 Pf. — Die 28 S. lange Einleitung und die 17 S. Anmerkungen

erleichtern das Verständnis dieses Werkes, dessen genaues Studium Hans Löscher mit Recht für unerläßlich zum Verständnis des Goetheschen Werdeganges hält. Zu loben ist, daß der Herausgeber nur die Rechtschreibung der Gegenwart angepaßt, dagegen die Goetheschen Wortformen beibehalten hat. Die Anmerkungen würden besser, wie bei den Gaudigschen Ausgaben desselben Verlags, teils unter dem Text geboten, teils im Anhang; dort, was unmittelbar zum Verständnis nötig ist, hier, was das Verständnis vertieft. E. W.

Dr. Richard Knippel, Schillers Verhältnis zur Idylle. (Breslauer Beiträge zur Literaturgeschichte. Herausg. von Prof. Dr. Max Koch und Prof. Dr. Gregor Sarrazin. Heft 18). Leipzig, Quelle & Meyer. 3 M. — Den Kern des Buches bildet der V. Abschnitt: „Schillers Theorie der Idylle" (S. 36—69). Wer Veranlassung hat, sich mit Schillers — vielfach dunkler und kritikbedürftiger — Abhandlung: „Über naive und sentimentale Dichtung" zu beschäftigen, wird namentlich diesen Abschnitt mit Vorteil zu Rate ziehen. Im übrigen führt die Studie in das Wesen der Idylle und in Schillers Art und Wesen ein. E. W.

Ed. Engel, Kurzgefaßte deutsche Literaturgeschichte. Mit Bildnissen und Handschriften. Leipzig-Wien, G. Freytag-F. Tempsky. Geb. 4 M. — Eine durch geistvolle, frische und lebendige Darstellung ausgezeichnete und dazu gemeinverständlich geschriebene Geschichte unserer deutschen Literatur, wirklich ein „Volksbuch", wie auf dem Titelblatt steht, dem wir die weiteste Verbreitung wünschen. H.

Dr. Chr. Barth, Unsere Schutzgebiete (Aus Natur und Geisteswelt, 290). Leipzig, Teubner. Geb. 1,25 M. — Behandelt unsere Kolonien vom wirtschaftlichen Standpunkte aus. Nach einer kurzen geographischen Einleitung folgen Abschnitte über Land- und Forstwirtschaft, Bergbau, Gewerbe, Besiedlung, Grund- und Boden sowie Arbeiterfrage, Mission und Schule, Handel, Verkehr, Münz- und Bankwesen, Zollwesen und Haushalt, Verwaltung, Schutztruppe. Die Zahlenangaben sind authentisch und berücksichtigen, soweit möglich, den neuesten Stand. Das Schriftchen wird zur Orientierung auf den angegebenen Gebieten sehr gute Dienste leisten. B.

M. Engel, Die Völkerschlacht bei Leipzig. Leipzig, Dürrsche Buchh. 50 Pf. — Gedichte und Lieder (mit Noten) für Schulfeierlichkeiten und patriotische Aufführungen in Vereinen. Reichhaltig und im ganzen gut ausgewählt.

Schillers Wilhelm Tell. Für den Schulgebrauch herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein. Leipzig, Alfr. Hahn. 40 Pf., geb. 50 Pf. — Nach Ausstattung, die auch ästhetischen Anforderungen gerecht wird, und Beigaben (Erläuterungen, Karte) zu dem angegebenen Zwecke sehr geeignet.

E. Baar, Die deutsche Fortbildungsschule im Jahre 1909. Eine Darstellung der gesetzlichen und behördlichen Bestimmungen über das Fortbildungsschulwesen der deutschen Staaten sowie seines gegenwärtigen Standes. Auf Grund der amtlichen Statistik und der Ergebnisse einer Umfrage der Statistischen Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins bearbeitet. J. Klinkhardt. Geh. 1,60 M., geb. 2 M. — Die Fortbildungsschule hat sich in den letzten Jahren in raschem Tempo entwickelt. In einzelnen Staaten sind neue Gesetze entstanden, in anderen stehen sie zur Beratung. Wie sich die Grundlagen und die Bedingungen der Entwicklung ändern, ändern sich auch die Zahlen. Wer die Entwicklung in den einzelnen Staaten nicht ununterbrochen verfolgt, kann sich kein zutreffendes Bild von dem gegenwärtigen Stande des Fortbildungsschulwesens in Deutschland machen. Das Zahlenmaterial ist zerstreut und deshalb schwierig zu beschaffen; dazu ist es nicht überall nach denselben Grundsätzen geordnet. Ein Buch, das in kurzer, knapper Weise orientiert, fehlte bisher. Jetzt liegt es vor. Amtliches Material und die Ergebnisse von Umfragen der Statistischen Zentralstelle des Deutschen Lehrervereins hat Verfasser gründlich und geschickt bearbeitet. Der I. Teil enthält die jetzt geltenden Gesetze und Verordnungen aller deutschen Staaten im Wortlaut; nur ganz unwesentliche Paragraphen sind ausgeschieden. Der 2. Teil bietet das Zahlenmaterial über die Anzahl der Schulen, der Schüler, der Lehrenden und über die Aufbringung der Kosten. Um den Gang der Entwicklung zu zeigen, sind von den größeren Staaten die Zahlen der letzten 5 Jahre angegeben. Der Anhang bringt die Bestimmungen über die Besoldung und die Besoldungstabellen für hauptamtliche und nebenamtliche Beschäftigung aus allen deutschen Staaten. Eine derartige vollständige Zusammen-

stellung war bisher nirgends vorhanden. Wer in der Fortbildungsschule arbeitet oder für sie öffentlich wirken will, findet hier ein zuverlässiges, zweckmäßig geordnetes Material. Haumann, Berlin.

Dr. Osterheld, Bernhard Heinrich Blasche. Sein Leben und seine Lehre. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 2 M. — Blasche (1766—1832), der Mitarbeiter Salzmanns in Schnepfenthal, gehörte bis vor kurzem zu den beinahe ganz verschollenen Pädagogen. Seine Bedeutung für die geschichtliche Entwicklung des Handarbeitsunterrichts hat ihn der Gegenwart wieder nahegeführt. Hier nimmt er, wie von Kennern übrigens schon längst nachgewiesen worden ist, eine Stellung ein, die seine Nennung unter den Urhebern der — ganz im modernen Sinne aufgefaßten — „Arbeitsschule" zur Pflicht macht. Ob die minutiösen Untersuchungen des Verfassers über Blasches Lebensgang sowie seine philosophischen und allgemeinpädagogischen Anschauungen ein allgemeines Verdienst in Anspruch nehmen können, soll hier nicht untersucht werden; seine Erörterungen über die Stellung Blasches in der Geschichte der pädagogischen Handarbeit sind sicherlich dankenswert. Namentlich ist sein Verhältnis zu Heusinger (1762—1837), den man vielleicht als Vater der deutschen „Arbeitsschule" bezeichnen könnte, und zwar sowohl seine Abhängigkeit von diesem, wie auch sein Fortschritt über ihn hinaus, durchaus richtig gekennzeichnet.

Dr. Lewin (Seminardirektor), Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule und der Förderung der Volksbildung durch die Hohenzollern. Leipzig, Dürr. 8,75 M. — Der Verfasser hat kein Quentchen Anlage zum Historiker. Wie würde er sonst auf die Idee kommen können, die Geschichte der preußischen Volksschule in die Regierungszeiten der preußischen Fürsten von den ersten Hohenzollern an bis auf die Gegenwart hineinpressen zu wollen! Und dabei bekennt er sich nicht einmal ganz offen zum Byzantinismus, ja weist sogar da und dort einen Ansatz zu freimütiger Kritik auf. Auch im übrigen entbehrt das sehr umfangreiche Werk über Gebühr eigener Ideen. Es ist eigentlich nicht viel mehr als eine teilweise noch dazu recht ungefüge Zusammentragung von Materialien, die andere gesammelt. Die in verschwenderischer Fülle mitgeteilten Gesetze und Verordnungen, wie die zahlreichen statistischen Mitteilungen bieten eine mäßige Entschädigung.

Dr. Knabe, Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart. Leipzig, Teubner. 1,25 M. — Kurzgefaßte Darstellung der Verfassung und des gegenwärtigen Standes der niederen und mittleren Schulen sowie des Hochschulwesens im Deutschen Reiche, die aber vielfach eingehender und durchsichtiger sein müßte, um ihren Zweck voll zu erreichen. Einige Ansichten des Verfassers erscheinen uns fragwürdig.

Dr. med. Hermann, Grundlagen für das Verständnis krankhafter Seelenzustände beim Kinde in 30 Vorlesungen. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. 3 M. — Einer Psychologie, die nicht auch die psychopathologischen Erscheinungen gebührend berücksichtigt, fehlt in theoretischer Beziehung die Allgemeingültigkeit und in praktischer Hinsicht die Anwendbarkeit gerade in den Fällen, wo man ihres Rates am dringendsten bedarf. Aus dieser Erkenntnis heraus entwickelt sich gegenwärtig eine Literatur, die eine wissenschaftliche Einführung in das Verständnis der Psychopathologie bezweckt. Für die besonderen Interessen des Pädagogen ist das vorliegende Werk von dem Anstaltsarzt Dr. Hermann vorzüglich geeignet und an erster Stelle zu empfehlen. Es unterrichtet allgemein verständlich über alle in Frage kommenden Erscheinungen, stellt in knappen und doch klaren Umrissen die rationellen Grundlagen einer zweckmäßigen Heilpädagogik dar und sucht vor allem das erfolgreiche Studium der grundlegenden Werke von Kräpelin, Ziehen und anderen Hauptvertretern der modernen Psychiatrie vorzubereiten. Lobende Hervorhebung verdient die abgeklärte Ruhe der Abhandlung, die gleicherweise den Forderungen der Wissenschaft wie denen des praktischen Lebens gerecht wird. Richard Schauer, Berlin.

Dr. W. Strohmayer, Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters. Tübingen, H. Lauppsche Buchhandlung. 6 M. — Auch dieses Werk bietet eine orientierende, teilweise aber auch weiter ins einzelne gehende Grundlegung der Psychopathologie; es ist für Ärzte und Lehrer bestimmt, und

zwar überwiegen die medizinischen Interessen. Sein besonderer Wert liegt in den Forschungen über Epilepsie sowie in der Vorführung von 84 höchst instruktiven Krankengeschichten der eigenen Beobachtung; auch ein Stück Menschengeschichte! Die wertvolle Arbeit wird gewiß ihre verdiente Beachtung und Verwendung finden. R. Sch.

Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik von Prof. **Dannemann**, Hilfsschulleiter **Schober** und Hilfsschullehrer **Schulze.** 10 Lieferungen zu je 3 M. Halle a. S., Karl Marhold. — Die drei ersten Lieferungen des Handbuches liegen mir vor; es sei auch hier als brauchbares Hilfsmittel allen im Dienst der Heilerziehung Tätigen empfohlen. Die pädagogische Bedeutung der Blutarmut hätte ausführlicher behandelt werden können. R. Sch.

W. Börner, Der Moralunterricht in Frankreich. Wien, Verl. der Ethischen Gesellschaft. — Einer kurzen historisch-kritischen Einleitung, der sich die Angabe einiger ausführlicherer Werke über den Gegenstand anschließt, folgt eine Übersetzung des Gesetzes von 1882, durch das der Moralunterricht in Frankreich eingeführt wurde.

Verhandlungen der 10. Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege 1909 in Dessau. Leipzig, Teubner. 4 M. — Vorträge und Diskussionen. Gegenstände der Beratungen: 1. Schutz der Augen, 2. Verhütung und Bekämpfung der Lehrerkrankheiten, 3. Einheitliche Organisation des schulärztlichen Dienstes.

A. Richter (†), Deutsche Redensarten, sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert. 3. Aufl. von Oskar Weise. Leipzig, Brandstetter. 2,40 M. — Das bekannte Werk Richters ist vom neuen Herausgeber beträchtlich erweitert, in seinen Erklärungen nach dem neuesten Stande der Forschung revidiert und mit einem Register versehen worden. Jedem Freunde deutschen Volkstums bietet das Buch eine fesselnde Lektüre und dem Lehrer zumal ein zuverlässiges Nachschlagewerk.

E. Sack, Der Schreibunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. 2., umgearb. Aufl. Leipzig, Dürr. 2 M. — Vorstehendes Werkchen, dessen Bedeutung vorzugsweise in seinen gründlichen und scharfsinnigen Untersuchungen über unsere Schriftformen beruht, hat in der ersten Auflage viel Beachtung gefunden. Möge ihm diese auch in der zweiten nicht mangeln! H.

W. Maetschke, Selbstdiktierer für stille Beschäftigung zur selbständigen Einprägung des grundlegenden Rechtschreibestoffes. Lissa i. P., Eulitz. — Nicht gerade eine epochemachende Erfindung, aber doch ein recht praktisches Hilfsmittel, namentlich in einklassigen Schulen. Vorlagen zum Abschreiben, die an einem aufstellbaren Block so befestigt sind, daß sie während des Schreibens nach hinten umklappen und dann verdeckt sind. Ein buchstaben- oder silbenweises Abschreiben wird also unmöglich, der Schüler muß sich das ganze Wortbild einprägen. Zu dem Lehrmitel (60 Pf.) gehört eine Anweisung (60 Pf.) und eine „Bilderfibel" (35 Pf.), die einfach ausgeführte Bilder von den 200 Gegenständen enthält, die im Selbstdiktierer genannt werden. H.

Aus der Fachpresse.

Wesentliche Tendenzen im modernen Geistesleben — K. F. Sturm-Meerane — Sächs. Schulztg. 14 u. 15.

Über die Bedeutung des Gehörs und die geistigen Folgen seiner Störungen im kindlichen Alter — Dir. Brauckmann-Jena — Ztschr. für päd. Psychologie 3.

Beispiele von Schwierigkeiten auf dem Gebiete sittlicher Tätigkeit — Prof. Dr. Meßmer-Rorschach — Ebenda.

Psychologie der Willensvorgänge — Prof. Dr. Th. Ziehen-Berlin (Stenogramm eines Vortrages im Berl. L.-V.) — Päd. Zeitung 15.

Die Gründung eines pädagogisch-psychologischen Instituts in München — Privatdozent Dr. Fischer-München und H. Schreiber-Würzburg — Freie bayerische Schulztg. 7.

Versuchsschulen — H. Plecher-München — Ebenda.

Vom geistigen Erleben — Gymnasialdir. Jüthner — Freie Schulztg. 27. u. f.

Eine neue Methode für eine neue Zeit (Unterrichtsstufen) — H. Schreiber — Deutsche Schulpraxis 13.

Ungelöste Probleme im Elementarunterricht — O. Kampe — Päd. Reform 14 u. 15.

Der Kampf Meumanns um Anerkennung der Pädagogik als selbständiger Wissenschaft — O. Hasseroth — Hamburg. Schulztg. 14.

Die Wiedergeburt der Schule — Prof. Dr. Kleinpeter-Gmunden — Natur und Erziehung 6.

Zur Frage der Päd. Akademie — Schulrat Muthesius-Weimar — Päd. Blätter 4.

Ein Jahr schaffender Physikunterricht. Bericht aus der Praxis — E. Petzold-Meerane — Sächs. Schulztg. 14.

Indogermanische Sprachwissenschaft und Schule (Gegen Ostwalds Angriffe auf Sprachunterricht und Sprachforscher) — Prof. Dr. Lyon-Dresden — Ztschr. für den deutschen Unterricht 4.

Dr. Wilk contra Beetz (Rechenmethode) — M. Lahme-Werdohl — Thüringer Schulblatt 11 u. 12.

Zeichnerische Ausdrucksfähigkeit in der Volksschule (Zeichnen als Ausdrucksmittel). Mit Unterrichtsbeispiel: Papierdrache (4. Schuljahr) — Prof. Kunzfeld-Wien — Deutsche Schulpraxis 13.

Die Anfänge der Kinderpsychologie und die Vorläufer des Versuchs in der Pädagogik (Philanthropistenzeit) — Dr. Fritzsch-Leipzig — Ztschr. für päd. Psychologie 3.

Friedrich Wilhelm IV. und die Volksschullehrer (Üb. die apokryphe Rede des Königs in der Seminarlehrerkonferenz Januar 1849) — Schulrat Scherer-Büdingen — Päd. Blätter 4. (Ein paar Bemerkungen dazu vom Hg. der „D. Sch." folgen in derselben Zeitschrift.)

Literarische Notizen.

Berichtigungen zum Aprilheft S. 242 (L. Göhrings Arbeit: „Deutsche Göttersage in der Volksschule?"). Die Fußnote muß lauten: „Unser Name Dienstag hängt vielleicht mit dem Beinamen des Gottes (nämlich Ziu): Thingsus, der ihn (latinisiert) als Schutzherr der Gerichtsverhandlung, des thing (angelsächsisch; deutsch: ding), bezeichnet, zusammen". — Daß es auf S. 244, Z. 6 v. o. „Hyposthase" statt „Hypothase" heißen muß, versteht sich von selbst.

Soeben erschien die 36. Ausgabe des „Jahrbuchs des Deutschen Lehrervereins" (Verlag von Jul. Klinkhardt) mit Bild und Biographie des 1908 verstorbenen Vorsitzenden des Posener Provinziallehrervereins Adolf Driesner. Den Vereinsnachrichten folgen eine Statistik der Lehrer-Brandversicherungsvereine Deutschlands, eine solche der Fortbildungsbetrebungen der deutschen Lehrer im Jahre 1909 (Ferienkurse, ständige Bildungveranstaltungen und zeitweilig eingerichtete Kurse) und ein Rückblick auf das vergangene Jahr von J. Tews.

Im Verlage von Reuther & Reichard in Berlin gab Prof. Dr. Heubaum soeben seine längst erwartete Schrift: „Joh. Heinrich Pestalozzi" (Pr. 4 M.) heraus. Wir kommen auf das Werk, das der Verfasser selbst als den Versuch einer „wissenschaftlichen Biographie" des Meisters im umfassendsten Sinne des Wortes bezeichnet, selbstverständlich zurück.

Die verdienstvolle Neuausgabe der Pädagogischen Schriften Fr. E. von Rochows, besorgt von Schulrat Dr. Jonas und Rektor Fr. Wienecke in Berlin (Verlag von Georg Reimer), liegt nun nach Erscheinen des 4. Teils vollendet vor. Den Hauptteil des Schlußbandes (S. 1—383) bildet der Briefwechsel Rochows, der nicht nur die von R. selbst 1799 herausgegebene Sammlung seiner Korrespondenz, sondern auch die 1885 von dem ersten der beiden Herausgeber veranstaltete bedeutend vermehrte Neuausgabe durch Reichhaltigkeit beträchtlich überragt.*) Gerade dieser Brief-

*) Eigentümlich berührt die Angabe des Vorworts, daß es den Herausgebern nicht möglich gewesen ist, eine Anzahl Briefe Rochows zu erhalten, die sich im Besitz Prof. Dr. Schäfers in Leipzig, eines Biographen des Pädagogen, befinden.

wechsel Rochows mit hervorragenden Männern seiner Zeit bietet dem Kulturhistoriker, auch dem Geschichtsschreiber der Pädagogik vieles Interessante. Der Band enthält dann noch ein kurzgefaßtes Lebensbild Rochows, das dem verdienten Manne durchaus gerecht wird, ein Verzeichnis der Besucher der Reckahnschen Schule von 1772—1805 aus dem Pfarrarchive zu Krahne und einige Register. Die Neuausgabe der Schriften Rochows ist ein sehr dankenswerter Beitrag zur Geschichte der philanthropistischen Zeit, die durch ihre inneren Beziehungen zur pädagogischen Bewegung der Gegenwart neuerdings mehr als früher das allgemeinere Interesse in Anspruch nimmt.*)

Die bisher von Frau Loeper-Housselle herausgegebene Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins: „Die Lehrerin“ (27. Jahrgang, Verlag von B. G. Teubner) erscheint künftig in einem vom Vorstande des Gesamtvereins herausgegebenen Hauptblatte (redigiert von M. Treuge und H. Jastrow) und drei von einzelnen Vereinen herausgegebenen Beiblättern: für höhere Mädchenschulen nebst einem Korrespondenzblatte für Oberlehrerinnen (M. Bandau), für die Volksschule (B. Hertel) und für die technischen Führer (E. Altmann).

Die „Schlesische Schulzeitung“ gibt jetzt eine besondere Monatsbeilage für Jugendfürsorge heraus. An und für sich löblich und dankenswert, wahrscheinlich aber auch wieder der Anfang einer neuen Zersplitterung auf literarischem Gebiete, ähnlich der, die durch die Fortbildungschulbeilagen erzielt wurde. Jede neue Sache erfordert aber zu ihrer Begründung und Förderung vor allen Dingen der Konzentration.

Dr. Streckers Idee eines für Schüler von Schülern geschriebenen Blattes (vergl. Februarheft, S. 135) findet Nachahmung. Die Jugendbeilage der von Dir. Dr. Dannemann und Prof. Dr. Smalian herausgegebenen Zeitschrift „Natur und Erziehung“ bringt in Heft 5 und 6 einen Aufsatz über Radioaktivität von Ernst Scholz, Realschüler in Dresden.

Neue Zeitschriften: 1. „Der Staatsbürger“, Halbmonatsschrift für politische Bildung von Privatdozent Dr. Dorn in München (Leipzig, W. Grunow. Vierteljährlich 2 M.) — 2. „Naturfreunde“, Wochenblatt für volkstümliche Naturkunde von Dr. med. Sexauer und Seminarlehrer Busemann (Godesberg, Keplerbund. Monatlich 10 Pf.).

Empfehlend sei hingewiesen auf die zwanglos erscheinende „Zeitschrift für Krüppelfürsorge“ des Deutschen Vereins für K.-F., redigiert von Dr. med. Biesalski (Hamburg, L. Voß. Heft 3 M.). Der erste Band (4 Hefte) liegt vollendet vor.

Von dem bekannten und weitverbreiteten Franke-Schmeilschen Realienbuche (B. G. Teubner), das namentlich in seinem geschichtlichen und seinem naturgeschichtlichen Teile warme Anerkennung verdient, gingen uns Neubearbeitungen der größeren und kleineren Ausgabe für evangelische Schulen (geb. 2,20 und 1,75 M.) zu. Die letztere ist um einen Anhang (Sprach- und Raumlehre) vermehrt worden. Die Ausstattung ist musterhaft.

Schüler- und Volksbibliotheken weisen wir wiederholt auf die von K. Höller und G. Ulmer herausgegebene „Naturwissenschaftliche Bibliothek für Jugend und Volk“ hin (Leipzig, Quelle & Meyer. Band 1,80 M.). Die neuesten gut geschriebenen und vorzüglich ausgestatteten Bändchen enthalten: „Die Heide“ von W. Wagner, „Niedere Pflanzen“ von Dr. Timm, „Die Kraftmaschinen“ von C. Schütze.

---

*) Vergl. das Schriftchen „Philanthropismus und Gegenwart“ von Dr. Fritzsch (Leipzig, E. Wiegandt).

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Straßburg.

Von C. L. A. Pretzel.

Wir sind es gewöhnt, daß eine deutsche Lehrerversammlung dann, wenn sie vorüber ist, der öffentlichen Meinung einigen Stoff zu ziemlich lebhaften Auseinandersetzungen gibt. Kaum jemals hat aber eine Versammlung schon vorher in dem Maße die allgemeine Aufmerksamkeit erregt wie die diesmalige in Straßburg. Es waren keineswegs überall sympathische Gefühle, von denen die Erwartung beherrscht wurde. In den Kreisen, die im „Elsässer", in der „Germania", der „Kreuzzeitung", den „Monatlichen Mitteilungen des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule" ihre Sprachrohre haben, hoffte man wohl eine besondere Sensation, entweder ein Bekenntnis, an das sich mit frommem Augenaufschlag und sittlicher Entrüstung die Frage schließen ließ: Was bedürfen wir weiter Zeugnis? oder eine Stellungnahme, die diesen Gönnern des Deutschen Lehrervereins Gelegenheit gegeben hätte zu dem mitleidsvollschadenfrohen Urteil: der Deutsche Lehrerverein ist zahm geworden. Diese Hoffnung hat die Straßburger Versammlung zuschanden gemacht. Die Führer und die Mitglieder des Deutschen Lehrervereins haben mit der Unbefangenheit, die ein gutes Gewissen verleiht, und dem ruhigen Selbstbewußtsein, das sich auf eine in Gedankenkämpfen gefestigte Überzeugung gründet, in Straßburg gesagt, wie sie denken und was sie wollen, und wer nach dieser Kundgebung noch weiter die Öffentlichkeit glauben machen will, daß der Deutsche Lehrerverein in seiner Gesamtheit politisch-radikale und religiösfreidenkerische Tendenzen verfolge, dürfte wenig Glück damit haben. Eine Versammlung, die aus spontaner Begeisterung heraus das „Deutschland, Deutschland über alles" anstimmt, die jede Betonung der nationalen Zusammengehörigkeit und namentlich auch die Erklärung des Vorsitzenden: „Wir stehen auf dem Boden der nationalen Schule" mit brausendem Beifall aufnimmt, darf niemand der Vaterlandsfeindlichkeit zeihen, und wer nach der Straßburger Tagung den Vorwurf der Religionsfeindschaft weiter gegen den Deutschen

Lehrerverein erheben wollte, würde damit nur beweisen, daß ihm religiöse Duldsamkeit als Bekämpfung der Religion gilt.

Daß die Deutsche Lehrerversammlung in Straßburg eine programmatische Kundgebung war, durch die der Deutsche Lehrerverein seine Stellung zur allgemeinen Erziehungspolitik bündig zum Ausdruck brachte, macht ihre wesentliche Bedeutung aus und sichert ihr in der Vereinsgeschichte einen Platz neben oder vielleicht sogar über mancher anderen Versammlung, die in schulpolitischer oder pädagogischer Hinsicht markantere Beschlüsse gefaßt hat. Der Deutsche Lehrerverein braucht, wenn seine Arbeit erfolgreich sein soll, vor allem Vertrauen, und zwar Vertrauen von zwei Seiten her. Jeder einzelne Lehrer, der sich ihm anschließt, muß das Bewußtsein haben, daß das Recht der freien Meinung im Deutschen Lehrerverein unter allen Umständen gewahrt bleibt. Daß dies wirklich der Fall ist, hat sich in Straßburg für jeden deutlich erkennbar gezeigt. Wenn der Vorsitzende ausdrücklich erklärte: Wer mit uns arbeiten will an der Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule, der ist uns willkommen —, so haben die Debatten in Straßburg bewiesen, daß dies keineswegs bloß schöne Worte waren. Auch die Redner, deren Ansichten von denen der Mehrheit oft recht stark abwichen, sind mit Achtung und Ruhe angehört worden, und die Versammlung hat damit die Behauptung, auf den Deutschen Lehrerversammlungen kämen nur Vertreter „radikaler" Ansichten zu Worte, schlagend widerlegt.

Auf der andern Seite muß, damit der Deutsche Lehrerverein eine ersprießliche Wirksamkeit entfalten kann, die Volksgesamtheit die Überzeugung von ihm haben, daß er nicht eine einseitige Standespolitik treibt, sondern in Wahrheit gemeinbürgerlichen Interessen dient. Auch dafür haben die Verhandlungen in Straßburg bemerkenswerte und unwiderlegliche Zeugnisse geliefert sowohl im Festvortrage wie bei der Behandlung des Themas „Jugendfürsorge" und der Beleuchtung der Schulleitungsfrage und nicht zuletzt in den Ansprachen, die in der öffentlichen Volksversammlung gehalten wurden. So dürfen wir von unserm Maifeld in der „wunderschönen Stadt" eine Festigung nach innen — trotz mancher im einzelnen zutage getretenen Divergenzen — und eine Stärkung unsers Einflusses nach außen hin sicher erwarten. Freilich, die Sympathie und das Vertrauen des politischen Zentrums und der ihm geistesverwandten politisch-kirchlichen Richtung auf evangelischer Seite wird die Straßburger Versammlung so wenig wie eine frühere dem

Deutschen Lehrerverein gewinnen können. Aber diese Parteien in Kulturfragen zu Gegnern zu haben, ist ja zum mindesten keine Schande, und noch haben sie den Kulturfortschritt höchstens zeitweise verlangsamen, nicht aber zum Stillstand bringen können. —

Wenn es so keinem Zweifel unterliegen kann, daß der Gesamteindruck der Straßburger Tagung auf jeden Teilnehmer ein erhebender gewesen ist, so ist es auf der anderen Seite wohl ebenso sicher, daß die von der Versammlung gefaßten Beschlüsse bei einem großen Teil der Anwesenden und vielleicht noch mehr bei solchen, die nicht da waren, nicht volle Befriedigung hervorrufen werden. Die Stellung zur Jugendfürsorge dürfte allerdings der sachlichen Kritik kaum Angriffspunkte bieten. Wenn gerade bei dieser Frage, um das Abstimmungsergebnis festzustellen, zu dem Mittel der Auszählung gegriffen werden mußte und diese ein Mehr von einer einzigen Stimme für die dadurch zum Beschluß erhobene Auffassung ergab, so darf dabei nicht übersehen werden, daß es sich bei dieser Abstimmung um eine Nebenfrage handelte, zu deren Erörterung die öffentliche Versammlung nicht das geeignete Forum und zu deren Entscheidung sie nicht kompetent war. Ob der Deutsche Lehrerverein eine eigene Jugendfürsorgeorganisation schaffen soll mit einer Zentrale innerhalb des Geschäftsführenden Ausschusses und einem systematischen Aufbau von Kommissionen in allen Landes-, Kreis- und Ortsvereinen, ist eine Frage, deren Für und Wider nur auf einer geschlossenen Vertreterversammlung genügend beleuchtet und die auch nur von einer solchen entschieden werden kann. In der Sache selbst aber bestand auf der Versammlung in Straßburg und besteht im Deutschen Lehrerverein überhaupt kein Gegensatz. Die Leitsätze, in denen der Vortragende seine erschöpfenden und überzeugenden Darlegungen kurz zusammengefaßt hatte, Sätze, die einen mahnenden Appell an das soziale Gewissen der Volksgesamtheit richten und die Bereitwilligkeit der Lehrerschaft zu tatkräftiger Mitarbeit zu erkennen geben, sind von der Versammlung mit großer Mehrheit angenommen worden und bringen zweifellos die Stellung der Lehrerschaft zum Kern der Frage zum Ausdruck. —

Anders steht's um die Frage der Schulleitung und Schulaufsicht. Hier gibt es innerhalb des Deutschen Lehrervereins einen prinzipiellen Gegensatz, der allerdings, wie mir scheint, auf der Versammlung in Straßburg nicht mit vollkommener Schärfe herausgearbeitet worden ist. Es war die Stärke des zweiten Refe-

renten, daß er eine Seite dieses Gegensatzes in streng logischer Gedankenfolge aufzeigte, und man konnte ihm kaum unrecht geben, wenn er hier und da durchblicken ließ, daß sein Vorredner eigentlich nur darum nicht zu denselben Schlüssen gelange wie er, weil er auf halbem Wege stehen bleibe. In der Tat waren die Gründe, die der erste Referent für seinen Standpunkt geltend machte, nicht sowohl prinzipieller Natur, als solche der Opportunität, und man geht schwerlich fehl in der Annahme, daß sich auch die Mehrheit der Vertreter, indem sie dem Prinzip seiner Thesen zustimmte, dabei zum Teil von opportunistischen Gesichtspunkten, daneben allerdings auch von einem aus der Erfahrung erwachsenen gewissen bon sens, am wenigsten vielleicht von einer aus pädagogischen Prinzipien hergeleiteten Schlußfolgerung bestimmen ließ. Die pädagogische Notwendigkeit einer von einer Persönlichkeit getragenen Schulleitung ist eigentlich nur von einem Redner (Wigge) in der Debatte völlig unzweideutig geltend gemacht worden, und diesem war es selbstverständlich nicht möglich, in einer Rede von fünf Minuten die Einseitigkeit, die in dem Vortrage und in den Sätzen des zweiten Referenten zum Ausdruck kam, im einzelnen nachzuweisen. Und doch muß man meiner Ansicht nach gerade von dem Prinzip aus, daß alle pädagogische Arbeit Persönlichkeitsarbeit ist, notwendig zu dem Schluß kommen, daß auch das harmonische Zusammenarbeiten mehrerer an denselben Erziehungsobjekten nicht ohne das Wirken einer Persönlichkeit gesichert werden kann. Diese Tätigkeit muß und soll nicht eine reglementierende und schablonisierende, sondern eine ausgleichende und vermittelnde sein, kann aber durch Beratungen und Beschlüsse der Konferenz nicht ersetzt werden. Wer sie aus der Arbeit innerhalb eines Schulorganismus völlig eliminieren wollte, würde nur zentrifugale Kräfte in Wirksamkeit setzen, die von keiner zentripetalen Gegenwirkung in Schach gehalten werden. Es ist im allgemeinen ein mißliches Ding um Analogien. Aber man hat so vielfach, von dem Satze ausgehend, daß der Lehrer ein Künstler sei, ihn mit andern Künstlern, besonders gern mit dem freischaffenden Maler oder Dichter verglichen, daß ich hier auch ein Beispiel aus dem Gebiet der Künste anführen möchte, das mir viel passender zu sein scheint als jene. Ich meine die Darstellung eines Dramas auf der Bühne. Soll sie eine vollendete sein, so ist freilich zunächst notwendig, daß jeder einzelne Darsteller ein Künstler sei, und daß ihm, wenn er es ist, in der Auffassung und Gestaltung seiner Rolle freie Hand gelassen

werde; aber ein vollkommenes Zusammenspiel und damit eine künstlerische Gesamtwirkung macht daneben einen Künstler als Spielleiter notwendig, ohne dessen Tätigkeit auch eine erlesene Künstlerschar noch kein „Ensemble" bildet. So scheint mir's im mehrklassigen Schulorganismus auch zu sein. Solange die mehrklassige Schuleinrichtung, bei der eine Klasse von Schülern von verschiedenen Lehrern neben- oder nacheinander unterrichtet wird, nicht durch eine Organisationsform ersetzt wird, bei der jeder Schüler während seiner gesamten Schulzeit denselben Lehrer hat, solange ist nach meiner Ansicht ein Schulleiter notwendig, dessen Tätigkeit — ich stehe darin auf einem andern Standpunkte als der Herausgeber der „Deutschen Schule" — keine bloße Verwaltungsfunktion, sondern wie die des Klassenlehrers eine pädagogische ist. Ob der Schulleiter vom Kollegium gewählt oder von der Behörde ernannt wird; ob man ihm Stundenermäßigung oder Gehaltserhöhung gewährt oder beides; ob er Prüfungen ablegen soll; ob man die einem Leiter unterstellten Schulkörper kleiner oder größer gestaltet und demgemäß den Leiter neben seiner Leitungstätigkeit auch an der regelmäßigen Unterrichtsarbeit beteiligt oder nicht: das alles sind Fragen der Zweckmäßigkeit oder der Billigkeit. Die Prinzipienfrage ist allein die, ob eine von einer Erzieherpersönlichkeit ausgeübte Leitung der Schularbeit dieser, wie der zweite Referent auf der Straßburger Lehrerversammlung meinte, zum Schaden gereicht, oder ob sie, wie andere meinen, zu ihrem vollen Gelingen nicht entbehrt werden kann.*)

Wer, wie der Schreiber dieser Zeilen, auf dem letztern Standpunkt steht, kann ja nun wohl dem Beschluß der Straßburger Versammlung dieselbe Deutung geben und könnte sich von ihm völlig befriedigt erklären. Dennoch hätte ich gewünscht, der Beschluß wäre nicht gefaßt worden. Schon auf der Versammlung selbst habe ich den Standpunkt vertreten, daß es nicht wohlgetan ist, wenn eine verhältnismäßig kleine Mehrheit von Vereinsmitgliedern eine bedeutende Minderheit in grundsätzlichen Fragen überstimmt. Kundgebungen dieser Art sind ja doch für die Öffentlichkeit berechnet, können aber auf diese nur wirken, wenn sie ihr als Meinung der

*) Der Herausgeber kann sich obigen Ausführungen seines verehrten Mitarbeiters nicht anschließen, hält aber die Anknüpfung einer Diskussion an dieser Stelle nicht für zweckmäßig. Gelegenheit dazu wird sich noch genug bieten; denn daß die Schulleitungsfrage in Straßburg nicht zu einem Abschluß gekommen ist, sondern nach wie vor in der Schwebe bleibt, ist wohl beiden Parteien klar. R.

Gesamtheit entgegenklingen. Selbst eine Regierung macht keine Gesetze gegen große Parteien, auf deren positive Mitarbeit sie bei andern Gelegenheiten angewiesen ist. Ein Verein aber hat noch viel mehr Veranlassung, darauf Bedacht zu nehmen, daß sich unter seinen Mitgliedern nicht der Gegensatz zwischen Siegern und Besiegten herausbildet. Wenn mir von dem nachfolgenden Redner entgegnet wurde, die Deutsche Lehrerversammlung sei nicht da, um magere Übereinstimmungen festzustellen, sondern um die Geister zu scheiden, so halte ich das allerdings für eine direkte Verkennung ihrer Aufgabe. Die Geister scheiden darf ein Verein erst dann, wenn er gewillt ist, sich zu spalten. Solange er das nicht will, wird er immer gut tun, zu betonen, was alle seine Mitglieder eint, und mögen diese Übereinstimmungen in mancher Frage auch wirklich nur mager sein. Im vorliegenden Falle sind sie das aber gar nicht. Es gibt eine Reihe von Forderungen, in denen wir alle einig sind: die Besetzung der Schulaufsichtsstellen mit Volksschulpädagogen, die Sicherung der methodischen Freiheit des Lehrers, das Beschlußrecht der Konferenzen, und es fragt sich sehr, ob nicht diese Punkte für die praktische Arbeit der nächsten Jahrzehnte die wichtigsten sind, neben denen die andern Fragen ruhig als offene hätten betrachtet werden können. So wie der Beschluß jetzt vorliegt, wird durch ihn die ganze Frage, soweit es sich um ihre praktisch Lösung handelt, für eine offene erklärt. Das ist sicher nicht das schlechteste daran, aber Erfolge nach außen werden wir damit schwerlich gewinnen können. —

Doch das alles vermag der Bedeutung der Straßburger Versammlung keinen Eintrag zu tun. Mag immer im Kampfe um die Schulleitung auch in unsern Reihen wieder ein „Hie Welf! Hie Waibling!“ schallen — es wird uns nicht auseinanderreißen; denn gerade in Straßburg haben wir's mit elementarer Gewalt empfunden, daß über alles Trennende hinweg uns eins immer wieder zueinander zwingt: die Liebe zu unserer Volksschule.

Die Pädagogik als Systemwissenschaft.

Von Prof. Dr. O. Meßmer in Rorschach.)*

Vorbemerkung. Weil der Begriff „System", wie er in der Überschrift dieser Abhandlung vorkommt, leicht zu vorgefaßten Meinungen führt, so möge eine kurze Bemerkung vorausgeschickt werden. Es handelt sich nicht um eine Befürwortung von Gewalttätigkeiten, wie sie durch Systeme ausgeübt werden können; es handelt sich auch nicht um eine Form, die nur als Produkt der persönlichen Eigenart des Verfassers Wert haben kann. Es soll dadurch der natürliche und völlig ungezwungene Entwicklungsgang der pädagogischen Wissenschaft nicht aufgehalten oder gehindert, sondern gerade gefördert werden. Man achte darauf, daß die Festlegung des Systems, wie es im folgenden entwickelt wird, durchaus nicht eine Vollständigkeit in der Kenntnis aller möglichen pädagogischen Tatsachen erfordert. Würde es so sein, dann könnte ein System erst am Ende der gesamten Forschungsarbeit aufgestellt werden. Der Systemgedanke bedeutet im folgenden etwas ganz anderes so daß er als Prinzip jedes pädagogischen Denkens schon von Anfang an seine Rolle spielt. Es soll nämlich gezeigt werden, daß immer, wenn es sich um wirklich (und nicht bloß dem Namen nach) pädagogisches Denken handelt, dieses Denken seine Eigenart von einem stets darin enthaltenen Faktor bekommt. Nur wenn dieser Faktor darin vorkommt, ist ein pädagogisches Denken gegeben; und weil er in allem päd. Denken derselbe bleibt, systematisiert er das Denken, er bringt die pädagogische Wissenschaft als System hervor. Dieses bedeutet daher nicht etwas Äußerliches, das auch anders sein könnte; und jener Faktor ist kein Fremdkörper denn wir suchen ihn ja im pädagogischen Denken selbst.

a) Das Problem und seine Bedeutung.

Im Vordergrund der praktischen Interessen der Pädagogen steht gegenwärtig auf der ganzen Linie die Umgestaltung des Lernens nach dem Arbeitsprinzip. Der Theoretiker der Pädagogik hat sich mit dieser Forderung viel rascher abgefunden als der Praktiker, der sich um ihre allgemeine Durchführung bemüht. Für jenen handelt es sich ja im schlimmsten Falle nur um gedankliche Widerstände, die einer zeitgemäßen Forderung die Aufnahme in den gewohnten Zusammenhang seines pädagogischen Denkens etwa verwehren möchten. Der Praktiker dagegen hat mit Widerständen von ganz anderer Art zu rechnen, die ihn lange und mühebringend hinhalten. Man ist den praktischen Pädagogen daher zu Dank ver-

*) Vortrag, gehalten bei der 10. Tagung der „Freien Vereinigung für philos. Päd." (Ständige Nebenversammlung des deutschen Lehrertages) in Straßburg, Pfingsten 1910.

pflichtet, wenn sie in Zeiten der stärksten Inanspruchnahme durch praktische Aufgaben immer auch noch Zeit und Interesse für die theoretischen Bedürfnisse und Sorgen des Denkens haben. Eine derartig theoretische Sorge liegt in der Frage, ob die Pädagogik als Wissenschaft nur die Form des Systems haben könne, oder ob auch eine systemlose Pädagogik möglich sei, die den Namen einer Wissenschaft verdient. Eine allgemeine Überlegung rückt den Wert der Entscheidung dieser Frage in unmittelbare Nähe. Diese Überlegung lautet so: Es gibt nur eine wissenschaftliche Wahrheit. Wenn nun eine Wissenschaft, genannt Pädagogik, möglich ist, dann gibt es auch nur eine einzige wissenschaftlich-pädagogische Wahrheit. Und weiter: Wenn diese einzige wissenschaftlich-pädagogische Wahrheit nur in der Form des Systems möglich ist, dann gibt es also nur ein einziges pädagogisches System. Dieses ist dann das pädagogische System schlechthin. Aus diesem Gedankenzusammenhang erkennt man deutlich, wo der für die Entscheidung wesentliche Punkt liegt. Er liegt zunächst nicht in der Frage, ob Pädagogik als Wissenschaft möglich sei, sondern vielmehr in der zweiten Frage: ob die Pädagogik als Wissenschaft nur die Form des Systems haben könne oder ob auch eine andere Form desselben möglich sei. Wenn wir vorläufig annehmen, die pädagogische Wissenschaft sei nur als System möglich, so können wir gleich die große Bedeutung dieser Idee für die gesamte theoretische Arbeit, für die pädagogische Forschung feststellen. Das Unbefriedigende dieser Forschung muß dann nämlich in nicht geringem Maße auf den Mangel an Systembewußtsein zurückgehen, wie er in der neuesten pädagogischen Literatur tatsächlich vorhanden ist. Es müßte also, wenn sich die gemachte Annahme als richtig erweisen läßt, aus der Anerkennung des Systemgedankens ein mächtiger Impuls für die pädagogische Forschung hervorgehen; oder genauer gesagt: die Forschung, die sich heute oft mit Unrecht schon eine pädagogische nennt, müßte durch die Aufnahme des Systemgedankens erst recht den pädagogischen Charakter bekommen.

b) Das System und der systembildende Faktor.

Die Prüfung der vorläufig gemachten Annahme, daß für die Pädagogik die Wissenschaft nur als System möglich sei, ergibt die Notwendigkeit, nach dem Wesen eines Systems zu fragen. Der

Systemgedanke führt den Betrachter zunächst jedenfalls auf die Vorstellung einer Ordnung von Tatsachen. Es ist aber zu zeigen, daß Ordnung noch nicht System bedeutet, daß der konstitutive Charakter des Systems vielmehr ein anderer ist als der einer bloßen Ordnung. In einer Ordnung im gewöhnlichen Sinne des Wortes steckt etwas Äußerliches und Willkürliches. Man kann dieselben Tatsachen einmal in diese Ordnung bringen, ein andermal in eine andere, und je nach dem gerade vorherrschenden Bedürfnis wird die Art der Ordnung wechseln. Die Ordnung ist ein Prinzip der bloßen Einteilung. Das System ist etwas anderes. Zu seinem Wesen gehört das Merkmal der Unabänderlichkeit. Schon dieses Merkmal verrät, daß im System etwas Tieferes liegt als in der bloßen Ordnung oder Einteilung und daß das wechselnde Bedürfnis hier einer höheren Potenz weichen muß. Auch ist es gerade dieses Merkmal der Unveränderlichkeit, wodurch der Systemgedanke von vornherein eine Beziehung zur wissenschaftlichen Wahrheit bekommt.

Bevor wir nun das Wesen des Systems näher erörtern, wenden wir uns einer Vorfrage zu. Wir fragen: Ist am Ende nicht jede Wissenschaft nur in der Form des Systems möglich? Gehört der Systemgedanke nicht zum Charakter jeder beliebigen Wissenschaft? Wenn dem so wäre, dann hätte es wenig Sinn, die Tatsache eines pädagogischen Systems besonders hervorzuheben. Man pflegt doch nur jene Merkmale einer Wissenschaft besonders ins Licht zu stellen, in denen sie sich von anderen Wissenschaften unterscheidet. Schon der Umstand also, daß wir die Frage nach einem pädagogischen System überhaupt aufwerfen, deutet an, daß der Systemcharakter nicht zum Wesen jeder beliebigen Wissenschaft gehören kann. Für unser Thema ist nun die nähere Prüfung dieser Frage bloß für jene Wissenschaften von Bedeutung, die sich, wie die Pädagogik, ebenfalls mit dem Menschen beschäftigen. Das sind einerseits die Psychologie, welche sich mit der geistigen Seite des Menschen abgibt, und andererseits die Physiologie, die sich mit der körperlichen Seite dieses Gegenstandes befaßt. Also fragen wir: Sind auch die Psychologie und die Physiologie des Menschen nur in der Form des Systems möglich? Diese Frage ist zu verneinen. Einer gewissen logischen Ordnung können zwar auch diese Wissenschaften in ihrer Darstellung der Tatsachen nicht entbehren. Diese Ordnung kann bald von dieser und bald von jener Art sein, und sie läßt sich auf den ersten Blick am bequemsten

aus dem Inhaltsverzeichnis der betreffenden Wissenschaften ersehen. Es folgt nicht mit innerer Notwendigkeit aus dem Wesen der Begriffe, mit denen die Psychologie und die Physiologie arbeiten, daß diese Begriffe nur in einer einzigen Form der Gesamtdarstellung richtig zur Geltung kommen. Zum Wesen eines Systems rechnen wir aber gerade die Eigentümlichkeit, daß die Begriffe, mit denen eine Wissenschaft arbeitet, nur gemäß dem Charakter des Systems im vollen Umfang und richtig zur Geltung kommen. Dieser Gedanke mag noch etwas deutlicher entwickelt werden. Die Begriffe der Psychologie und der Physiologie haben sich nur nach dem Wesen der Tatsachen zu richten, mit denen diese Wissenschaften sich abgeben. Das oberste Prinzip der Begriffsbildung ist demnach hier das einer wesenhaften Sachlichkeit. Die genannten Begriffe sind richtig gebildet, wenn sie das Wesen der Sache zum Ausdruck bringen. Eine andere Rücksicht muß bei ihrer Bildung nicht genommen werden*) Nun spielen die Psychologie und die Physiologie auch eine gewisse Rolle für die Pädagogik, jene für die geistige und diese für die körperliche Seite der Erziehung. Aber die psychologischen und physiologischen Begriffe sind deswegen an sich noch keine pädagogischen Begriffe. Wenn sie dies werden wollen, so müssen sie sich nicht nur nach dem Prinzip wesenhafter Sachlichkeit richten, sondern auch noch nach einem neuen Prinzip, das nun zu entwickeln ist. Das Prinzip der Sachlichkeit verlangt von der Psychologie einfach, daß sie alle psychischen Tatsachen so darstelle, wie sie wesenhaft sind; und dasselbe gilt für die Physiologie. Vieles an diesen Tatsachen kann aber an sich höchst unvollkommen und mangelhaft sein. Eine Wahrnehmung kann lückenhaft sein, eine Reproduktion ebenfalls, ein Wille schwach; ein Gedächtnis unzuverlässig, eine Bewegung unbeholfen, der Körper ungeschmeidig usw. Wenn die Psychologie und die Physiologie in ihren Begriffen diese Erschei-

*) Unsachlich ist ein Begriff, wenn er derart bestimmt wird, daß er am zugehörigen Gegenstand zu viel oder zu wenig umfaßt oder gar etwas völlig anderes. So ist z. B. der Begriff des Willens unsachlich gebildet, wenn er auch den Trieb und die Aufmerksamkeit und das Müssen oder Mögen einschließt. Der Begriff „Lüge“ ist unsachlich gebildet, wenn man darunter jede unwahre Aussage versteht; sonst wäre jeder ein Lügner, der tatsächlich nur aus Höflichkeit sagt „es tut mir leid.“ Ein sachlicher Begriff ist so gebildet, daß er genau das umfaßt, was dem Sinne gemäß zu ihm gehört. Der Unterschied zwischen wesenhafter und absoluter Sachlichkeit wird oben unmittelbar nachher klargelegt.

nungen genau so darstellen, wie sie sind, dann gehen sie im Sinne eines Prinzips absoluter Sachlichkeit vor. Sie nehmen dann auch alles Mangelhafte oder Unwesentliche der Sache in ihre Begriffe auf. Aber die unvollkommenen Erscheinungen können gelegentlich auch in vollkommener Form vorkommen und dann lauter Wesentliches darstellen. Indem sich jene Wissenschaften an Hand der unvollkommenen Tatsachen sofort ein Idealbild von deren Vollkommmenheit machen, bilden sie dann auch ihre Begriffe danach um. Damit befolgen sie nicht mehr das Prinzip absoluter sondern dasjenige der wesenhaften Sachlichkeit. Ihre Begriffe sagen jetzt immer noch, wie die Sache ist, aber dieses Sein ist unter einer Bedingung gedacht, eben der Bedingung der Vollkommenheit. Im Prinzip wesenhafter Sachlichkeit kommt ein Faktor zur Geltung, der über die absolute Beschaffenheit der Sache hinausgeht, nämlich die Vorstellung eines Idealzustandes der Sache. Die Begriffe der Pädagogik dagegen berichten nie bloß, wie gewisse, auch in Psychologie und Physiologie erwähnte Tatsachen sind. Heben wir zunächst hervor, daß diese Begriffe einmal nicht bloß mit Rücksicht auf absolute Sachlichkeit gebildet sind. Sie sind aber auch nicht bloß mit Rücksicht auf wesenhafte Sachlichkeit gebildet. Dies könnte auf den ersten Blick verwunderlich erscheinen, denn, so wird man einwenden, für die pädagogischen Begriffe kommt es doch gerade darauf an, das Wesentliche, als das Vollkommene am Menschen, auszudrücken. Es ist aber tatsächlich nicht so. Pädagogische Begriffe, die sich auf das Erziehungsobjekt, den Zögling, beziehen, drücken niemals aus, wie die Sache ist, sondern wie sie sein soll. Gewiß schwebt dem Pädagogen auch das wesentliche Ideal vor wie dem Psychologen und Physiologen, aber sein Interesse richtet sich nicht auf die Beschaffenheit dieses Ideals sondern auf die Überführung der unvollkommenen in die vollkommene Wirklichkeit. Die Tatsache, daß dem Pädagogen jener wesenhafte, ideale Zustand der Sache, wie ihn die Psychologie der geistigen Seite nach in Begriffe faßt, immer auch vorschwebt, macht es verständlich, warum so oft behauptet wird, die Erziehung sei nach den Gesetzen der Psychologie einzurichten. Diese Ausdrucksweise wird nicht auszurotten sein, trotzdem sie recht irreführen kann. Einen Menschen nämlich, der geistig das Bild einer wesenhaften oder vollkommenen Sache bietet, wie es die Psychologie darstellt, braucht man überhaupt nicht mehr zu erziehen. Folglich kann auch nicht von einer Erziehung die Rede

sein, die sich nach Gesetzen der Psychologie zu richten hätte. Das Wesentliche für pädagogische Begriffe liegt vielmehr darin, daß sich in ihnen mit dem Bilde der vollkommenen Sache stets noch eine Forderung, eine Norm, eine Verpflichtung verbindet. Es ist später zu zeigen, wie durch diese Forderung der Gegenstand der pädagogischen Begriffe über die Person des Zöglings hinausreicht und dann z. B. auch auf die Person des Erziehers übergreift. Die erwähnte Forderung bedeutet, daß das gegenwärtig Seiende, die absolute Beschaffenheit der Sache (d. i. der Zögling) in das künftig Seinwollende sich verwandle; sie verlangt, als Mittel zum Zweck, ein Werden, ein Vervollkommnen, ein Emporbilden*). Die Begriffe der Seinswissenschaften — also der Psychologie und Physiologie — verlangen von uns höchstens das, daß wir sie als richtig anerkennen. Die Begriffe der Norm- oder Pflichtwissenschaften — also auch der Pädagogik — verlangen von uns mehr als bloß das Nicken des Kopfes; sie fordern eine Handlung, die praktische Ausführung des Geforderten. Heißen wir den zukünftigen, erreichbaren Idealzustand der Sache den Zweck, dann können wir sagen, diese Zweckverwirklichung bedeute das zweite Prinzip, nach welchem die pädagogischen Begriffe zu bilden seien. Somit vereinigen sich für die pädagogische Begriffsbildung zwei Rücksichten von ganz verschiedener Art, eine sachliche und eine normative, eine Seinsanerkennung und eine Pflichtforderung. Es ist klar, daß dieses praktische Merkmal in pädagogischen Begriffen über den logischen Inhalt rein psychologischer oder physiologischer Begriffe hinausgeht. Nun ist aber bereits angedeutet worden, daß in dem, was über die hier gemeinte Sachlichkeit der Begriffe hinausgehe, der Systemcharakter der pädagogischen Begriffe liege. In der Tat haben wir unter dem pädagogischen System nichts anderes zu verstehen als die Beurteilung aller Erscheinungen nach bestimmten Zwecken. Die Systemfrage ist eine Zweckmäßigkeitsfrage, und der Zweck ist der systembildende Faktor. Da sich aber im pädagogischen

*) Darin unterscheidet sich die Pädagogik von anderen Normwissenschaften, von der Logik, Ästhetik und Ethik. Auch diese Wissenschaften kennen als Zweck die Vollkommenheit, aber wer diese Wissenschaften studiert, der hat von ihnen nicht eine Anleitung zur Entfaltung der noch unentwickelten Kräfte zu erwarten, sondern eine bloße Orientierung zur Unterscheidung des Vollkommenen und des Unvollkommenen. Diese Orientierung ist eben auch für Menschen mit an sich voll entwickelten Kräften oft eine Notwendigkeit.

Sinne an den Zweck die Forderung seiner Verwirklichung knüpft, so folgt daraus, daß ein pädagogisches System praktische Imperative stellen oder darstellen muß. Verliert man dagegen — wie es namentlich bei erfahrungsarmen Pädagogen der Fall ist — jenen praktischen Charakter aller pädagogischen Begriffe aus dem Auge, dann kommt ein Gebilde heraus, das, wie eine Seinswissenschaft, einen Wert für sich beansprucht und für die Praxis unfruchtbar und tot bleibt. Den altpädagogischen Geist spürt man daher aus der pädagogischen Laboratoriumsforschung der letzten Jahre wenig heraus, während er in den Schriften praktischer Schulmänner oft in einer erstaunlichen Fülle und Frische sprudelt. Der Umstand, daß sich auch die Logik, Ästhetik und Ethik gerne wie Seinswissenschaften darbieten, darf die Pädagogik nicht zu ähnlichen Experimenten verleiten. Die Logik sollte sich mehr, wie bei W. Wundt, mit dem Denken abgeben als mit seinem Produkt, dem Urteil; und ähnlich die Ästhetik mehr mit dem künstlerischen Schaffen als mit seinem Produkt, dem Kunstwerk; und so die Ethik mehr mit dem sittlichen Handeln als mit seinem Produkt, der Tugend. Ganz so hat sich die Pädagogik mehr mit dem Erziehen zu beschäftigen als mit seinem Produkt, dem erzogenen, vollkommenen Menschen. Nur so kommt der normative Charakter dieser Wissenschaften zur Geltung, denn alle Normen gelten für Vorgänge, für Prozesse und nicht für ruhende, fertige Gegenstände, nicht für das Sein sondern für das Erstehen des Seinsollenden. Diese und die späteren Ausführungen werden dem Einwand begegnen können, daß auf diese Weise die genannten Wissenschaften mit Psychologie verquickt werden. Nun sehen wir auch klar, welche Wissenschaften keinen Systemcharakter haben können: Alle jene Wissenschaften nicht, die sich mit Gegenständen abgeben, die keiner Veränderung in der Richtung auf ideale Beschaffenheit hin fähig sind; aber auch jene Wissenschaften nicht, deren Gegenstände zwar diese Fähigkeit besitzen — man denke an die Entwicklungs-Psychologie und -Physiologie — die aber bei der Veränderung als solcher stehen bleiben und sich nicht durch die Forderung leiten lassen, die Veränderungen in einen unveränderlichen Endzustand überzuführen. Die Pädagogik ist eine Wissenschaft, der diese Rücksicht die erste Angelegenheit bedeutet; sie ist darum eine Systemwissenschaft. Sie kann überhaupt als Wissenschaft nichts anderes sein als nur System. Es ist später allerdings noch zu betonen, daß diese Systematik mit einem äußeren System

nicht verwechselt werden darf. Nachdem wir so die Pädagogik von den systemlosen Wissenschaften ausgeschieden haben, bliebe noch übrig, sie von anderen Wissenschaften, die ebenfalls nur als Systeme möglich sind, zu unterscheiden. Es kämen die Logik, Ästhetik und Ethik in Frage. Es genügt nun an dieser Stelle, zu früher Gesagtem ganz im allgemeinen dies nachzutragen, daß die Eigenart des pädagogischen Systems von der Eigenart des systembildenden Faktors abhängt. Diesem wenden wir uns daher zu im kritischen Anschluß an die Pädagogik von J. F. Herbart.

c) Kritik des pädagogischen Systems bei J. F. Herbart.

Es läßt tief blicken, daß Herbart, der pädagogische Systematiker, den Titel einer „Allgemeinen Pädagogik" mit dem Zusatz versehen hat: „aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet". Der Ausdruck „abgeleitet" deutet auf ein deduktives Verfahren des pädagogischen Denkers hin. Herbart wollte sich den Vorteil der zwingenden Logik sichern, die in jeder Deduktion liegt, wenn sie richtig geführt wird und von sicheren Anhaltspunkten ausgeht. Diese Ausgangspunkte liegen für H. in der Zweckbetrachtung. Er hat ganz richtig gesehen, daß im Zweck, den man der Erziehung setzt, der systembildende Faktor gegeben ist. Diese Tatsache verkennen alle Pädagogen, die sich mit der Systemfrage entweder gar nicht abgeben oder sie mit Umgehung einer pädagogischen Teleologie zu lösen suchen. Mit der Entscheidung über das Vorkommen oder Fehlen eines Erziehungszweckes steht und fällt das pädagogische System und damit die pädagogische Wissenschaft. Und mit der Entscheidung über die Art des Erziehungszweckes fällt der Charakter des Systems und damit der Wissenschaft zusammen. Wird die Art dieses Zweckes von verschiedenen Pädagogen verschieden festgesetzt, dann bekommen wir verschiedene pädagogische Systeme und damit verschiedene pädagogische Wissenschaften oder Wahrheiten. Sollte aber auch innerhalb jeder einzelnen Pädagogik eine Vielheit von gleichwertigen, obersten Zwecken aufgestellt werden, dann ergäbe sich ein Konglomerat unvereinbarer Teilsysteme. Kehren wir nun zu Herbart zurück.

Damit, daß wir wissen, daß für H. im Erziehungszweck der systembildende Faktor gegeben ist, wissen wir noch nichts über die begriffliche Bestimmung dieses Zweckes. Von dieser Kenntnis hängt aber der weitere Verlauf unserer Kritik ab. Es ist zu be-

achten, daß wir dabei folgenden Nachweis erbringen wollen: Herbart müßte wegen der begrifflichen Bestimmung seines Erziehungszweckes in logischer Konsequenz, aber wider eigenen Willen, eine Vielheit von Erziehungszwecken und damit auch von Erziehungssystemen anerkennen. Nun die Kritik. Nach Herbart und seinen Fortbildnern muß die Ethik (die Lehre von der Sittlichkeit) den Zweck der Erziehung enthalten. Es bleibe dahingestellt, ob diese Ethik dabei ihr Gebiet richtig abgesteckt habe, ob sie in diesem Punkte nicht etwa zu weit gegangen sei. Verhängnisvoll mußte die ethische Bestimmung eines Zweckes, der ein pädagogischer sein soll, unter allen Umständen werden. Es ist damit nämlich nichts weniger behauptet als dies: Aus dem Wesen der Erziehung selber könne sich ihr Zweck nicht ergeben. Gegen diese Auffassung erheben sich schwere Bedenken. Berücksichtigen wir noch die Rolle, welche Herbart der Psychologie zuschreibt; sie hat dem Pädagogen den Weg zu zeigen. Nun hat die Kritik leichte Bahn. Sie kann sagen: Außer einem Weg und einem Ziel, wohin dieser Weg führen soll, brauchen wir als Erzieher nichts zu kennen. Folglich genügen die beiden Wissenschaften, Ethik und Psychologie vollständig zum Studium der Pädagogik. Diese ist dann weiter nichts als die Summe von Psychologie und Ethik. Wer ein Lehrbuch der Psychologie und ein Lehrbuch der Ethik studiert hat, der hat damit Pädagogik studiert. So hätte es überhaupt keinen Sinn mehr, noch von einer besonderen und eigentümlichen Wissenschaft, genannt Pädagogik, zu reden. Aber weiter. Wenn man nach dieser Auffassung zu dem Schlusse kommen muß, es gäbe keine besonderen und eigentümlichen pädagogischen Tatsachen, dann fällt auch die Möglichkeit eines pädagogischen Systems dahin. Wir haben ja gesehen, daß im Erziehungszweck der Faktor gegeben ist, der das System hervorbringt und daß die besondere Qualität dieses Zweckes die Qualität des Systems bedingt. Da nun nach Herbart der Erziehungszweck eine ethische Qualität besitzen soll, so müßte das pädagogische System ebenfalls eine ethische Qualität besitzen. Die Pädagogik wäre reine Ethik. Diese Folgerungen ergeben sich mit zwingender Notwendigkeit, und da sie jedermann schon auf den ersten Blick unhaltbar erscheinen, müssen die Ausgangspunkte des Gedankenganges unrichtig sein. Diese liegen aber in der Voraussetzung, die Ethik bestimme den Zweck der Erziehung. Es ist noch durch eine weitere, ebenso sehr einleuchtende Überlegung zu zeigen, daß

es für die Erziehung keine ethische Zweckbestimmung geben kann. Es muß nämlich ganz selbstverständlich erscheinen, daß dem Charakter des Zweckes auch der Charakter der Tätigkeit entspricht, die diesem Zweck zustrebt. Zu künstlerischen Zwecken führen künstlerische Tätigkeiten, zu technischen Zwecken technische Tätigkeiten, zu wissenschaftlichen wissenschaftliche, zu gymnastischen gymnastische usw. Folglich sind Bestrebungen, die zu ethischen Zwecken führen, ethische Tätigkeiten. Man müßte also die pädagogische Arbeit des Erziehers eine sittliche Leistung heißen, und die Verpflichtung zu pädagogischer Arbeit wäre eine ethische Verpflichtung. Es ist nun zu zeigen, daß eine pädagogische Verpflichtung etwas anderes ist als eine ethische Verpflichtung. Ich kann jedem Menschen, dem Erzogenen wie dem Unerzogenen, ein Versprechen abgeben, dann bin ich ethisch verpflichtet, dieses Versprechen zu halten. Keine Bildungsstufe dessen, dem ich etwas versprochen habe, entbindet mich von dieser Verpflichtung. So hört also die Möglichkeit, einem Menschen ethisch verpflichtet zu sein, nie auf. Anders verhält es sich auf pädagogischem Boden. Nur Unerzogenen gegenüber kann ich pädagogisch verpflichtet sein. Sobald aber der Unerzogene erzogen ist, entweder allseitig oder in bestimmten Richtungen, dann hören die pädagogischen Verpflichtungen allseitig oder in bestimmten Richtungen auf. So ergibt auch diese Überlegung eine Verschiedenheit zwischen pädagogischen und ethischen Tatsachen. Der Erziehungszweck kann daher niemals eine ethische Qualität besitzen.

Endlich ist nachzuweisen, daß mit der Zweckbestimmung Herbarts konsequenterweise eine Vielheit von Erziehungszwecken gefordert würde, womit auch eine Vielheit von Systemen oder doch eine unvereinbare Vielheit von Teilsystemen gegeben wäre. Gewiß ist die Ethik von irgend einer Bedeutung für die Pädagogik. Sie bezeichnet ja ein bestimmtes Gebiet, innerhalb welchem der zu Erziehende handeln soll, das sittliche Gebiet. Auf sittlichem Gebiet aber wollen wir den Zögling erziehen. Heißen wir dies ein Stoffgebiet. Nun gibt es außer der Ethik noch andere Wissenschaften, die ebenfalls Stoffgebiete bezeichnen, in denen wir den Zögling zu erziehen haben. Die Ästhetik weist uns auf das Gebiet künstlerischer Leistungen hin, die Logik auf das Gebiet wissenschaftlicher Leistungen, die Physiologie auf das Gebiet körperlicher Leistungen (wie Turnen und Handarbeit), die Sozialwissenschaft auf das Gebiet sozialer Leistungen usw. Jede dieser

Wissenschaften umschreibt ein qualitativ anderes Stoffgebiet*). Der Zögling kann daher für so viele qualitativ verschiedene Tätigkeiten erzogen werden, als es derartige Stoffgebiete gibt. Von allen möglichen Stoffgebieten bezeichnet die Ethik daher nur eines neben vielen, die einander in rein logischer Betrachtung vollkommen nebengeordnet sind. Wenn man daher mit Herbart eines dieser Stoffgebiete zu dem Rang erhebt, daß es der gesamten Erziehungsarbeit den Zweck setzen darf, so haben alle anderen Stoffgebiete Anspruch auf dieselbe Beachtung. Dann aber bekämen wir so viele Erziehungszwecke als es Stoffgebiete gibt und damit ebenso viele verschiedene Systeme und schließlich ebenso viele pädagogische Wahrheiten. Um aus diesem Wirrwarr herauszukommen, darf man sich der Einsicht nicht verschließen, daß der allgemeine und oberste Erziehungszweck nicht aus irgend einem Stoffgebiet zu entlehnen ist, weder aus dem der Ethik noch aus irgend einem anderen. Er darf überhaupt keinen stofflichen oder materiellen Charakter haben, er muß rein formale Bedeutung besitzen. Darauf kommen wir jetzt näher zu sprechen.

d) Die Ableitung des Erziehungszweckes.

Wir sagten, die pädagogischen Begriffe seien mit Rücksicht auf eine ideale Sachlichkeit oder eine sachliche Vollkommenheit gebildet. Dieser entspricht also jene vorläufig bloß gedachte Beschaffenheit des Zöglings, nach welcher die psychologischen und physiologischen Funktionen desselben als schlechthin vollkommene Prozesse ablaufen**). Die nähere Beschreibung

*) Damit ist auch gesagt, daß die Bezeichnung „Sozialpädagogik“ nicht das Wesen der Erziehung trifft, sondern das Wesen eines Stoffgebietes. Ähnliches gilt vom Begriff einer „staatsbürgerlichen“ Erziehung. Damit geschieht der Bedeutung und Berechtigung dieser Stoffgebiete keinerlei Eintrag.

**) Der Begriff der bloßen Vollkommenheit oder idealen Sache ist an und für sich erst ein Seinsbegriff oder Sachbegriff. Erst durch das Hinzudenken der Forderung, diese Idealität der Sache zu verwirklichen, wird er ein Forderungsbegriff, ein Normbegriff und damit erst hat er pädagogischen Charakter gewonnen. Die Erfüllung dieser Forderungen wird durch allerlei Mittel, die man auch Methoden heißt, erreicht. Erst das Mittel oder die Methode im weitesten Sinn des Wortes ist daher ein Pädagogikgegenstand. Noch deutlicher gesagt: Nicht der Zweckbegriff ist der vollendete Pädagogikbegriff sondern der Methodenbegriff. Die Methode ist das Erziehungsmittel, der Zweck das Mittel des pädagogisch-systematischen Denkens. Wenn man also gelegentlich den Zweckbegriff einen pädagogischen heißt, so ist diesem Sprachgebrauch mit Vorsicht zu begegnen.

dieser Vollkommenheit führt uns direkt auf den Zweckbegriff der Erziehung. Eine menschliche Vollkommenheit kann sich nur in Leistungen offenbaren. Wann aber ist eine Leistung vollkommen zu heißen? Oder wann ist sie unvollkommen? Sie ist unvollkommen, wenn der Zögling sie überhaupt nicht recht zustande bringt, indem es ihm am objektiven Können fehlt. Oder sie ist unvollkommen, wenn es dem Willen des Zöglings an der nötigen Kraft gebricht, dann fehlt es am Wollenkönnen, am subjektiven Können. In beiden Fällen ist der Zögling nicht Herr seiner Taten, er ist nicht unabhängig sondern abhängig. Die Abhängigkeit ist demnach eine doppelte: Sie ist eine Abhängigkeit von der Unzulänglichkeit des Willens, der, um auszureichen, der Hilfe bedarf; und sie ist eine Abhängigkeit von der Unzulänglichkeit des Könnens, das, um auszureichen, ebenfalls der Hilfe bedarf. Der Zögling, der eine Leistung mit Vollkommenheit ausführen will, muß daher zweierlei lernen: Er muß die Hilfen des Willens gebrauchen, um sie entbehren zu lernen; dann ist er völlig selbständig geworden. Er muß sodann die Hilfen des Könnens gebrauchen, um sie entbehren zu lernen, dann ist er dem Stoffe gegenüber, an dem sein Können zu große Widerstände fand, frei geworden. Jene Selbständigkeit und diese Freiheit fassen wir zusammen in dem Begriff der Unabhängigkeit des Zöglings. Damit ist der Erziehungszweck klar und bestimmt angegeben. In der Richtung von Abhängigkeit zu Unabhängigkeit vollzieht sich jede erzieherische Entwicklung des Menschen. Diesen unabhängigen Menschen meint man in der Regel, wenn von einer Persönlichkeit die Rede ist. Die Erziehung ist daher ihrem innersten Wesen nach Persönlichkeitserziehung und ihr wissenschaftlicher Ausdruck ist die Persönlichkeitspädagogik.

Unter allen möglichen Abhängigkeiten, die für den Zögling im einzelnen in Betracht fallen, ist eine, die an erster Stelle genannt werden muß, weil sie einen Faktor enthält, der alle anderen Abhängigkeiten des Zöglings beeinflußt. Dieser Faktor ist der Erzieher, und im Verhältnis des Zöglings zum Erzieher ist die wichtigste Abhängigkeit gegeben. Vom Gedanken an diese Abhängigkeit aus läßt sich der Erziehungszweck noch rascher ableiten, als dies vorhin geschah. Man hat dazu den folgenden Gedankengang einzuschlagen: Indem wir einen Menschen erziehen wollen, bringen wir ihn in ein Abhängigkeitsverhältnis zu uns selber. Die Abhängigkeit besteht darin, daß der Zögling uns braucht. Nun

widerspräche es jedem Begriff von Erziehung, wenn wir diese Abhängigkeit dauernd erhalten wollten, wenn wir uns dem Zögling immer unentbehrlicher machen würden. Diese Abhängigkeit muß daher, um einen erzieherischen Charakter zu bekommen, von vornherein die Tendenz der Auflösung in sich tragen. Nur in der Form einer vorübergehenden Abhängigkeit des Zöglings von uns können wir ihm unsere Hilfe leihen.

So ist denn im Begriff der Unabhängigkeit des Zöglings der allgemein gültige und oberste Erziehungszweck gewonnen. Er stammt nicht aus irgend einem Stoffgebiet; er findet sich weder in der Logik noch Ethik noch Ästhetik verzeichnet; er stammt nicht aus einem Gebiete von außerhalb der Erziehung, sondern ist aus dem Wesen der Erziehung selber abgeleitet. Damit haben wir das erreicht, was nach Herbart für unmöglich hingestellt wurde. Der Begriff der Unabhängigkeit des Zöglings ist also der oberste Begriff der Pädagogik, nicht etwa der Ethik. Für die Ethik heißt der oberste Begriff Tugend. Jener Unabhängigkeitsbegriff steht für den Pädagogen über dem Tugendbegriff. Es ist ja von vornherein klar, daß im Rahmen einer bestimmten Wissenschaft diejenigen Begriffe die erste Rolle spielen, die im Sinne eben dieser Wissenschaft gebildet sind, in der Pädagogik also pädagogische Begriffe, nicht ethische.

Dagegen ist zu bemerken, daß eine Psychologie, wenn sie ihre Begriffe im Sinne idealer oder wesenhafter Sachlichkeit bildet, auch die Eigenschaft der Unabhängigkeit verzeichnen muß. Man könnte daher, in direkter Umkehrung der Auffassung Herbarts, sagen, die Psychologie zeige der Pädagogik nicht den Weg, sondern das Ziel. Sie tut es dann ganz ähnlich für die Logik, die Ethik und die Ästhetik. Die Vollkommenheit, die in diesen Wissenschaften den systembildenden Faktor bedeutet, muß, sofern sie in einem Menschen verwirklicht ist, natürlich auch in der Psychologie dieses Menschen verzeichnet sein. Das schließt, wie am Beispiel der Pädagogik gezeigt wurde, keineswegs aus, daß dieselben Begriffe der Vollkommenheit sich auch aus dem Wesen der dahin strebenden Tätigkeiten ergeben.

e) Näheres vom Erziehungszwecke selbst.

Der Erziehungszweck est etwas rein Formales. Seine Erreichung bedeutet daher für den Zögling nicht, daß er irgend etwas Stoffliches, Inhaltliches erworben habe, sondern bloß dies, daß der

Zögling nun gewisse Eigenschaften besitze, die er vorher nicht besessen hat.

Wenn ein Mensch in jeder Hinsicht erzogen wäre, dann könnte er natürlich immer auch noch Gegenstand der Psychologie und Physiologie sein. Er wäre für diese Wissenschaften dann eine ideale Sache und ihre Begriffe besäßen nun den Charakter idealer Sachlichkeit. Nun war vorhin davon die Rede, daß der pädagogische Zweckbegriff es sei, dem dieses Merkmal zukomme. Sind also jetzt die Begriffe der Pädagogik dieselben wie für Psychologie und Physiologie? Würde es nicht merkwürdig erscheinen, daß ursprünglich verschiedene Wissenschaften allmählich zu gleichen Wissenschaften werden? Eine solche Merkwürdigkeit scheint auf den ersten Blick zu bestehen, weil der Gegenstand, um den es sich dabei handelt, sich eben verändert, nämlich durch Erziehung. Mit seiner Veränderung, so meint man vielleicht, müssen sich auch die Begriffe und die Wissenschaften ändern, die von ihm berichten. Im Grunde ist es aber doch nicht so. Die Begriffe der Psychologie und der Physiologie verändern sich nicht, auch wenn ihr Gegenstand, der Mensch, eine erzieherische Entwicklung durchmacht. Begriffe müssen immer etwas Wesentliches zum Ausdruck bringen. Das Wesentliche ist hier das Vollkommene. Der erzogene Mensch ist daher ein Gegenstand, an welchem sich für die beiden genannten Wissenschaften das Wesentliche stärker ausgeprägt findet als beim unerzogenen Menschen. Der Gegenstand gewinnt durch Erziehung immer mehr wesentliche und verliert immer mehr unwesentliche Merkmale.

Ein Gegenstand mag sich also verändern, Begriffe verändern sich nicht, nachdem sie einmal richtig gebildet sind. Das muß auch für die Begriffe der pädagogischen Wissenschaft gelten. Diese haben sich dadurch, daß ihr Gegenstand dem Erziehungszweck gemäß vollkommen geworden ist, nicht verändert. Aber etwas ist nun eingetreten: Die pädagogischen Begriffe haben an vollkommenen Menschen keinen Gegenstand mehr. Das Wesentliche, wovon die pädagogischen Begriffe berichten, liegt ja nicht in den Eigenschaften der Vollkommenheit, sondern in der Forderung, die den Gegenstand der Erziehung einer noch nicht erreichten Vollkommenheit näher zu bringen befiehlt. Die Forderung einer zukünftigen Idealität gehört zu ihrer wesentlichen Bestimmung. Ist diese Idealität, wie im erzogenen Menschen, zur

Realität geworden, dann hat jene Forderung keinen Sinn mehr, dann hört ein solcher Mensch eben auf, Gegenstand für pädagogische Begriffe zu sein, er bleibt dagegen nach wie vor Gegenstand für psychologische und physiologische Begriffe. Das läßt sich alles auch noch viel einfacher sagen, indem man hervorhebt, alle Erziehung müsse einen Erfolg haben. Der Erfolg hat im Zögling einzutreten und er ist dann erreicht, wenn die Erziehung aufhören kann.

Anschließend ist nun leicht zu zeigen, in welchem eigenartigen Sinne die Pädagogik als Seinswissenschaft gelten könnte. Sie stellt den Erziehungsvorgang dar, dieser aber ist doch etwas Existierendes, etwas Seiendes; folglich ist die Wissenschaft, die von diesem Sein berichtet, eine Seinswissenschaft. Das Eigenartige liegt hier aber im Charakter dieses Seins. Es existiert nur vorübergehend. Es ist nicht das Sein, das in einer Entwicklung begriffen wäre, um zuletzt in einer höchsten und damit dauernden Vollendung fortzuexistieren; es ist ein Sein, das immer verschwindet, um immer wieder in derselben Form zu entstehen. Es verschwindet jedesmal da, wo Erziehung überflüssig geworden ist und entsteht jedesmal da, wo sie wieder notwendig erscheint. Damit ist zugleich angedeutet, daß eine Zweckbestimmung, die das Erziehungsziel in unendliche Ferne verlegt, ausgeschlossen ist. Die Unabhängigkeit des Zöglings ist in jeder einzelnen Leistung, die er ausführt, erreichbar. Da der Zögling nun im Verlaufe seiner Erziehungsperiode sich in unzähligen Leistungen versucht, so geht der Erziehungszweck ebenso oft an ihm in Erfüllung. Damit ist gesagt, daß dieser Zweck durchaus und immer in endlicher Nähe liegt. Es wäre auch gar nicht einzusehen, wie beim Erzieher und beim Zögling pädagogisches Streben möglich wäre ohne diese Endlichkeit des Zweckes. Mit der Überzeugung einer unendlichen und niemals erreichbaren Ferne desselben würde sich überhaupt niemals ein Streben danach verbinden können. Niemand setzt sich Zwecke, die er nie erreichen wird; ihre Unerreichbarkeit wäre nicht bloß der Tod jedes Strebens, sie ließe ein solches überhaupt nicht aufkommen.

Es ist ferner unzutreffend, wenn gesagt wird, Erziehung sei die planmäßige Beeinflussung der individuellen Entwicklung. Die Entwicklung weist sehr viele Seiten auf, und aus dieser Definition ergäbe sich daher nie ein einheitliches Denken und Handeln. Vor allem aber wird dadurch das, worauf es am Ende

ausschließlich ankommt — die Unabhängigkeit des Zöglings — gar nicht herausgehoben. Und weiter ist folgendes einzuwenden: Die Entwicklung erfolgt in Stufen, deren Markierung Sache der Entwicklungspsychologie ist. Auf einer solchen Stufe kann sich der Zögling durch längere Zeit hindurch befinden, er macht dann innerhalb derselben keinen Entwicklungsfortschritt. Also wäre nach jener Definition innerhalb dieser Zeitstrecke auch kein Erziehungserfolg möglich. Dies entspricht der tatsächlichen Erfahrung nicht, denn auch innerhalb einer Entwicklungsstufe ist Erziehung möglich. Endlich muß gesagt werden, daß die menschliche Entwicklung zeitlich viel zu weit auseinander fließt und daher nicht geeignet ist, den für jeden Augenblick pädagogischer Arbeit notwendigen, bestimmten Zielpunkt abzugeben.

Selbstverständlich ist die Erreichbarkeit des Erziehungszweckes nicht absolut zu verstehen, es gibt natürliche Schranken, die den Zögling einfach zwingen, auf gewissen Stufen stehen zu bleiben. Man denke hier namentlich an die Schranken, die durch die Begabung gesetzt sind. Vor allem ist an den Unterschied zwischen reproduktiver und produktiver Begabung zu erinnern. Das reproduktive Talent kommt nur zu Leistungen, für welche ihm ein Muster gegeben ist; das produktive Talent ist die „beispiellose" Begabung. Produktive Naturen erfordern vom Erzieher viel mehr als reproduktive.

Das pädagogische System ist, wie jedes System, etwas Zusammengesetztes. Aber dieses Zusammengesetzte muß einen durchgehend einheitlichen Charakter tragen. Die Einheitlichkeit kommt dadurch zustande, daß alle im System dargestellten Tatsachen ihre wesentliche Beschaffenheit durch einen Zweck bekommen, der immer derselbe bleibt. Es ist ein Verdienst dieses systematisierenden Zwecks, daß er erst ein einheitliches pädagogisches Handeln und Denken hervorbringt.

Es kann daher dies System, das wir hier meinen, niemals einen gewaltsamen Zwang bedeuten, gegen den sich der gesunde pädagogische Instinkt sträubt. Nur gegen falsch gestellte Zwecke, die dann auch gewalttätige Systeme hervorbringen, lehnt sich das gesunde Gefühl und vor allem das pädagogische Talent auf. Im richtig gebildeten System muß jedes Talent den vollkommenen Ausdruck, die vollendete wissenschaftliche Fassung des eigenen Strebens wie in einem Spiegel erblicken; es muß darin die Bestätigung längst zuvor schon gekannter pädagogischer Er-

lebnisse finden. Freude und befriedigende Sicherheit müssen das Ergebnis dieser Entdeckung sein. So besitzt das hier gemeinte System durchaus einen rein innerlichen Charakter; es offenbart sich in der Einheitlichkeit der Entscheidung pädagogischer Probleme und keineswegs in einer bestimmten äußeren Anordnung der Tatsachen. Daß eine derartige äußere Anordnung auch möglich und wünschbar ist, dies soll nun gezeigt werden.

f) Die Grundlagen der Pädagogik und die äußere Systemform.

Wir wollen der Frage nach den Grundlagen des pädagogischen Systems zunächst die Frage nach dem Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft vorausschicken. Hier ist nun häufig eine Verwechslung begangen worden, vor der nicht genug gewarnt werden kann. Es ist nicht dasselbe, ob man nach dem Gegenstand der Pädagogik (d. h. der päd. Wissenschaft) oder nach dem Gegenstand der Erziehung fragt. Als Gegenstand der Erziehung kommt der Zögling in Frage, er steht im Mittelpunkt der erzieherischen Tätigkeit. Als Gegenstand der pädagogischen Wissenschaft dagegen kommt außer dem Zögling auch der Erzieher in Betracht, d. h. das Abhängigkeitsverhältnis zwischen beiden. Von diesem Gegenstand unterscheiden wir die Grundlagen der Pädagogik. Darunter ist das zu verstehen, was vom Gegenstand übrig bleibt, nachdem man die pädagogische Zweckidee daraus weggedacht hat. Dieser Rest besteht aus den psychologischen und physiologischen Prozessen, die im Erzieher einerseits und im Zögling anderseits stattfinden. In diesem Sinne kann man sagen, die Psychologie und die Physiologie (also nicht nur die erstgenannte Wissenschaft) seien die Grundlage der Pädagogik. Auch jetzt wieder muß man sich vor einer Verwechslung hüten. Wenn die Pädagogik sich auf jene Wissenschaften gründet, so heißt das nicht, sie werde dadurch begründet. Die tiefste und einzig mögliche Begründung der Pädagogik geht immer auf die Zweckidee zurück, denn durch sie allein ist, wie früher entwickelt wurde, pädagogische Wissenschaft möglich. Psychologie und Physiologie dienen der Pädagogik, aber sie bringen sie nicht hervor.

Es liegt sehr im Interesse der Klarheit, daß wir nun die gewöhnliche Psychologie und die Entwicklungspsychologie in ihrer Bedeutung für die Pädagogik ins Auge fassen. Dabei

machen wir noch einige weitere Unterscheidungen und kommen dadurch zu einer Mehrheit psychologischer Wissenschaften. Damit will aber keineswegs gesagt sein, daß diese Unterscheidungen, weil sie begrifflich möglich und notwendig sind und das Verhältnis der Psycholgoie zur Pädagogik abklären, in Wirklichkeit zu ebenso scharf gesonderten verschiedenen Arten des Betriebes wissenschaftlicher Psychologie führen müßten. Es sei zum voraus bemerkt, daß dieselben Unterscheidungen dann auch für die entsprechenden Arten der Physiologie gelten.

Die gewöhnliche Psychologie will das Vollkommene ihres Gegenstandes darstellen, sie geht im Sinne der wesenhaften Sachlichkeit vor. Zwei Beispiele mögen das erläutern. Die gewöhnliche Psychologie beschreibt z. B. die allgemeine typische Form der Wahrnehmung, wie sie beim gebildeten Erwachsenen vorkommt. Eine solche Wahrnehmung muß ein getreues Bild des Gegenstandes wiedergeben, dann ist sie wesenhaft oder vollkommen. Dieselbe Psychologie kann aber auch die Wahrnehmung des noch ungebildeten Menschen beschreiben und wird dann nicht alle wesenhaften Züge, wie sie bei der vollkommenen Wahrnehmung gegeben sind, vorfinden. So ist die Wahrnehmung des kleinen Kindes sehr unbestimmt, sie enthält viele notwendige Einzelheiten nicht, sie kann sogar falsche Elemente aufweisen. Das sind nun für diesen Standpunkt der Betrachtung unwesentliche Züge. Die wesentlichen Züge fehlen allerdings nicht ganz, denn das Wahrnehmungsbild des Kindes gibt wenigstens gewisse Umrisse des Gegenstandes wieder. Oder dieselbe Psychologie beschreibt die Willenshandlung eines gebildeten Menschen und kann dabei lauter wesentliche Züge hervorheben. Beim kleinen Kind dagegen vermag sie bei einer Willenshandlung, die äußerlich als dieselbe erscheint, nicht alle jene wesentlichen Züge festzustellen, wohl aber manche unwesentliche. Es handle sich z. B. um die Beschenkung eines armen Mannes. Das Kind bedenkt nicht die Würdigkeit des Beschenkten, es achtet nicht auf die Folgen seiner Tat, es kennt keine Zurückhaltung bei eigener Bedürftigkeit, es freut sich nicht über die Hilfe, sondern es hat einfach Freude am Handeln als solchem. Das sind nun unwesentliche Züge; wesentlich und daher gemeinsam mit der Handlung des gebildeten Erwachsenen ist nur dies, daß des Kindes Handlung ebenfalls eine bewußte Handlung darstellt. Die wesentlichen Züge bleiben in den Leistungen des Kindes auch auf den folgenden Entwicklungsstufen erhalten, sie stellen das Unver-

änderliche, das Konstante dar. Die unwesentlichen Züge dagegen verändern sich (oder fallen ganz weg) im Sinne der Entwicklung zum Vollkommenen hin.

Vom Standpunkt der Entwicklungspsychologie aus sind das Wesentliche und das Unwesentliche gerade entgegengesetzt verteilt. Jene wesentlichen Züge bedeuten nun gerade, weil sie konstant bleiben, das Unwesentliche an den Erscheinungen. Jene unwesentlichen Züge dagegen bedeuten nun, eben weil und sofern sie eine Entwicklung durchmachen, das Wesentliche*). Welche der beiden Wissenschaften dient nun der Pädagogik? Man wird die Antwort so geben müssen: die Pädagogik muß als Grundlage den ganzen Menschen und während seiner ganzen Entwicklung kennen. Diese Kenntnis kann sie aus der gewöhnlichen Psychologie schöpfen, sofern diese außer dem Wesentlichen auch das Unwesentliche aller Entwicklungsstufen angibt; oder sie kann diese Kenntnis aus der Entwicklungspsychologie schöpfen, sofern diese auch das Wesentliche auf allen Stufen hervorhebt. Derselbe Gedankengang ist, wie bereits erwähnt, auch auf die Physiologie anzuwenden.

Die Grundlagen des pädagogischen Systems erfahren wir also aus der Psychologie und Physiologie der beiden Parteien, die im Erziehungsverhältnis auftreten: des Erziehers und des Zöglings. Dabei ist zu bemerken, daß die Psychologie die wichtigere Rolle spielt, weil alle physiologischen Leistungen, zu welchen wir den Zögling direkt erziehen können, bewußte Leistungen sind, d. h. mit einem Bewußtsein der auszuführenden Tätigkeit beginnen; das Bewußtsein aber ist Gegenstand der Psychologie. Diese Grundlagen sind nun maßgebend für die äußere Form des pädagogischen Systems. Gäbe es eine allgemein anerkannte und daher einheitliche Auffassung vom Seelenleben, dann müßte auch die äußere Form des Systems bei allen Pädagogen dieselbe sein. Eine derartig einheitliche Auffassung besteht aber heute noch nicht, und deshalb wird die äußere Systemform ebenso oft wechseln, als die Pädagogen in bezug auf die Grundlagen der Pädagogik verschiedenen Anschauungen huldigen. Das ist aber

*) Sofern man dabei nur die allen Individuen gemeinsamen Züge zum Gegenstand der Betrachtung macht, kommt man zu einer allgemeinen Entwicklungspsychologie. Faßt man jene Züge dagegen nach individuellen Verschiedenheiten ins Auge, dann kommt man zu einer individuellen Entwicklungspsychologie. Sieht man von der Entwicklung jener allgemeinen wie der individuellen Züge ab, so ergibt sich die gewöhnliche Individualpsychologie.

lange nicht so schlimm, als es auf den ersten Blick scheinen möchte; denn das Wesentliche für die Pädagogik liegt, wie wir nun wissen, in ihrer inneren und nicht in irgend einer äußeren Systematik. Eine äußere Systemform, die nach meinen eigenen Erfahrungen dem Studium der Pädagogik große Dienste leisten kann, soll noch in Kürze skizziert werden.

Der Kern des Menschen liegt in seinem Willen. Auf jeden Fall läßt sich ein Mensch nur vermöge seines Willens zu jenen Leistungen führen, für welche er zu erziehen ist. Zum Wollen gehört ferner das Vollbringen, und dieses beruht auf dem Können. Der Wille kommt nur in quantitativ verschiedenen Abstufungen vor, es gibt Stärkegrade des Willens. Im Können dagegen steckt die Begabung, die bei den einzelnen Menschen nicht nur dem Grade, sondern auch der Art nach verschieden sein kann, sie zeigt also quantitative und qualitative Verschiedenheiten. Das Prinzip der Dichotomie (Zweiteilung) gilt allgemein für jede bewußte menschliche Handlung, die noch nicht Gewohnheit geworden ist: sie zerfällt immer in ein Wollen und ein Können. Für das Wollen und Können existieren aber gewisse Bedingungen. Da es sich um bewußte Leistungen handelt, und da ferner die pädagogische Beeinflussung ihren Weg stets durch das Bewußtsein des Zöglings nehmen muß, so haben wir in erster Linie nach psychischen Bedingungen zu forschen. Ihre Anzahl, in Kategorien geordnet, ergibt die äußere Form des pädagogischen Systems. Ein Weg zur Auffindung aller Arten dieser psychischen Bedingungen führt durch die unbefangene Selbstbeobachtung hindurch. Man stelle den Schülern einer Klasse die Aufgabe, anzugeben, was sie veranlaßt habe, jenes zu tun und dieses zu lassen. Die Schüler geben dann die von uns gesuchten Bedingungen an. Zu der Frage ihrer richtigen Aufsuchung tritt dann hinzu die Frage ihrer besten Gruppierung und Benennung. Da wir diese Bedingungen auch Motive heißen wollen, so können wir sagen, die äußere pädagogische Systematik sei ein Motivationssystem. Geben wir seine Bestandteile und den einheitlichen Beziehungspunkt derselben an. In experimentell-psychologischen Untersuchungen über das Denken und Wollen ist festgestellt worden (zuerst von N. Ach), welchen Einfluß das Bewußtsein dessen besitzt, was man ausführen soll. Von ihm hängt die Art oder Qualität der Handlung und damit die Richtung menschlichen Tuns ab. Das Bewußtsein einer Aufgabe stellt aber für den Zögling keineswegs die einzige Bedingung seines

Handelns dar. Um zu wollen, genügt es in der Regel nicht, daß man lediglich ein Bewußtsein dessen habe, was getan werden soll. Die Wirksamkeit des primären Motivs kann gehemmt sein durch den Einfluß anderer Motive, die sich gleichzeitig im Bewußtsein geltend machen. Sie kann aber auch gefördert werden durch den gleichsinnigen Einfluß anderer Motive. Jene Hemmungs- und diese Förderungsmotive heißen wir insgesamt sekundäre Motive. Es ist noch anzugeben, woher sie stammen können. Man kann ganz allgemein sagen: Sie stammen von alledem her, was außer einer Aufgabe noch für das Bewußtsein des Zöglings gegeben ist. Da sind zu nennen: das Bewußtsein seiner selbst, das Bewußtsein des anwesenden Erziehers, das Bewußtsein der übrigen Umgebung, namentlich der Mitschüler, das Bewußtsein der Ausführung der Handlung, das Bewußtsein ihres Zweckes und ihrer Folgen und endlich allerlei Erinnerungsfaktoren. Alle diese sekundären Motive gruppieren sich um das primäre Motiv herum, das den einheitlichen, gemeinsamen Beziehungspunkt derselben abgibt und das somit die äußere Systematik der Pädagogik begründet. Jede der angeführten Motivkategorien hat eine besondere Aufgabe und Bedeutung, was hier nicht näher zu erörtern ist. An und für sich betrachtet, d. h. rein sachlich aufgefaßt, sind die angeführten Motive von bloß psychologischer Bedeutung. Eine pädagogische Bedeutung bekommen sie erst im Hinblick auf den allgemeinen Erziehungszweck: die Unabhängigkeit des Zöglings. Was im Hinblick auf diesen vom Erzieher zu tun und zu lassen sei, das drückt die pädagogische Wissenschaft in Form von Forderungen oder Normen aus. Da nun die Person des Erziehers auch unter den Quellen der sekundären Motive des Zöglings vorkommt, so muß ein Teil der pädagogischen Forderungen auch den Erzieher selber treffen. Und da ferner jede Norm ihren pädagogischen Charakter durch die Eigenart des Zweckes bekommt, dieser aber stets ein und derselbe bleibt, so kann man sagen, es gebe nur eine einzige, allgemeine pädagogische Norm, nämlich die Zweckmäßigkeitsforderung.

g) Der Erziehungszweck und das Zusammenspiel der Kräfte.

Zum Schlusse bleibt noch eine wichtige Frage zu erledigen. Es war bisher so oft vom Erziehungszweck die Rede, und doch wurde noch nicht klar und bestimmt gesagt, wo er in der Praxis

sich zur Geltung bringen müsse. Es sind ja zwei Parteien gegeben: Erzieher und Zögling, und so könnte der Zweck ebensogut im Bewußtsein des einen wie im Bewußtsein des andern wirken oder am Ende sogar an beiden Orten. Denn daß er eine Macht bedeutet, die ihren Einfluß nur in einem Bewußtsein geltend machen kann, das ist selbstverständlich. Es sind ja sowohl die Arbeit des Erziehers wie diejenige des Zöglings bewußte Leistungen. Es steht nun außer Frage, daß der praktische Erzieher ein Bewußtsein des pädagogischen Zweckes haben muß. Dieses Bewußtsein gibt seiner Praxis genau so einen einheitlichen, konsequenten Charakter, wie es in der theoretischen Darstellung das innere System hervorbringt. Aber auch der Zögling muß dasselbe Zweckbewußtsein haben, denn nur so wird sein Lernen eine bewußte, selbsterzieherische (wenn auch unterstützte) Arbeit. Der Zögling sollte wenigstens einmal im Schulleben darauf hingewiesen werden, den Sinn aller Bemühungen seiner Erzieher, wie auch der eigenen Arbeit bewußt zu erfassen. Das muß um so leichter möglich sein und um so näher liegen, als eine wahre Erziehung durch ihre Beschaffenheit dem Zögling die Gemeinsamkeit des pädagogischen Zweckes geradezu aufdrängt*). In bezug auf diesen gemeinsamen Zweck erscheint die pädagogische Handlung des Erziehers dann als ein Altruismus, denn der Erzieher sagt sich: Es gilt deine (des Zöglings) Unabhängigkeit. Das Lernen des Zöglings dagegen ist dann ein notwendiger Egoismus, denn der Zögling sagt sich: Es gilt meine Unabhängigkeit. Die vollkommene Erziehung aber bietet dem tieferblickenden Beschauer das wunderbare Bild einer einzigen komplexen Handlung, indem ein und derselbe Zweck zweierlei Kräfte vereinigt, um aus einer bloß vorübergehenden Vereinigung immer wieder ganz oder teilweise vollkommene, der Erziehung nicht mehr bedürftige Menschen heranzubilden.

*) Zwecke sind nur möglich an Stoffen. Es war vorhin, unter den Quellen der sekundären Motive schon von Zwecken die Rede; dort waren die Zwecke gemeint, die an den sog. „Unterrichtsstoffen“ zu erreichen sind. Ein Bewußtsein davon, das als Motiv wirkt, hat nur psychologischen Charakter. Diesmal dagegen handelt es sich um einen Zweck, der am Zögling selber zu erreichen ist. Durch die Verbindung jener psychologischen Zweckmotive mit diesem Zweckbewußtsein bekommen jene Motive eine erzieherische Bedeutung.

Knabenhandarbeit, Werkunterricht und Arbeitsschule.

*Von Direktor **Dr. Pabst** in Leipzig.*

Nach einem Ausspruche von Friedrich Paulsen hat das Bildungswesen keine Eigenbewegung, sondern wird von dem großen Gange der allgemeinen Kulturbewegung bestimmt. Die Richtigkeit dieses Ausspruches ergibt sich nicht nur bei einer Betrachtung unseres Bildungswesens im allgemeinen, sondern besonders auch, wenn man ihn auf dessen einzelne Zweige anwendet. Die vollständige Umbildung, in der diese in der Gegenwart begriffen sind, ist mehr oder weniger nur die Folge von Umwälzungen in unserem Kulturleben, die die letzten Jahrzehnte gebracht haben. Was noch vor kurzem auf dem Gebiete der Geistes- und noch mehr auf dem der Naturwissenschaften als unumstößliche Wahrheit galt und durch Jahrzehnte und Jahrhunderte hindurch unbedingte Anerkennung gefunden hatte, das wird heute verworfen und durch neue Theorien ersetzt. Wie sollte sich diesem allgemeinen Drange nach Umbildung und Neugestaltung ein Gebiet des Erziehungswesens entziehen können, das überhaupt noch nicht in feste und sichere Bahnen geleitet worden war?

Es ist also eigentlich ganz selbstverständlich, daß die Frage der Arbeitserziehung mehr als irgend ein anderes Gebiet der Erziehung den Erscheinungen unserer gegenwärtigen pädagogischen Sturm- und Drangperiode unterworfen sein muß. Die Vorgänge der letzten zehn Jahre zeigen dies auch in drastischer Weise. Die entschiedene Ablehnung, die damals nach erregter Debatte der Handfertigkeitsunterricht vor dem Forum der Kölner Lehrerversammlung fand, steht ja wohl noch allen in deutlicher Erinnerung, die die stürmischen Szenen im Gürzenichsaale mit erlebt haben. Seitdem haben sich aber die Anschauungen wesentlich geändert, und mehr als eine Resolution, die im Laufe der letzten Jahre von großen und maßgebenden Lehrervereinen gefaßt worden ist, läßt diesen Wandel der Anschauungen klar erkennen.

Selbstverständlich ist von dem Wandel der Anschauungen auch die Idee der Arbeitserziehung selbst nicht unberührt geblieben. Schon die Verschiedenheit der Namen, durch die man dieser Idee einen klaren Ausdruck zu geben versucht, deutet darauf hin. Die zuerst geprägten Worte „Handfertigkeitsunterricht“ und „Knabenhandarbeit“ sind in weiten Kreisen heute ebensowenig beliebt, als sie und die Sache, die sie bezeichnen, es früher waren. Und ohne Zweifel wird auch der Freund dieser Bestrebungen die Berechtigung der Einwände gegen die genannten Bezeichnungen zugestehen müssen. Das Wort „Handfertigkeitsunterricht“ sollte man über-

haupt ohne weiteres fallen lassen, denn es trifft am wenigsten den Kern der Sache. Handelt es sich doch bei einem auf Handbetätigung begründeten Unterricht nicht um eine bloß äußerliche Fertigkeit der Hand, um etwas rein Mechanisches, sondern vielmehr um weit wichtigere Momente der Geistes- und Willensbildung! Auch die Bezeichnung „Knabenhandarbeit" ist heute nicht mehr zutreffend, denn wer wollte in Abrede stellen, daß das, was wir jetzt damit bezeichnen, wenigstens bis zu einem gewissen Grade auch für die Mädchen gefordert werden muß? Vielleicht hängt es mit dieser Erkenntnis zusammen, daß sich in den letzten Jahren mehr und mehr das Wort „Werkunterricht" eingebürgert hat, das hauptsächlich durch H. Scherers im Jahre 1902 erschienene gleichnamige Schrift in die pädagogische Terminologie eingeführt worden ist. Aber auch der mit dem Worte „Werkunterricht" verbundene Begriff ist noch flüssig und schwankend; denn während die einen unter „Werkunterricht" nur diejenigen Formen des Handarbeitsunterrichts verstehen, die sich im Rahmen des Volksschulunterrichts betreiben lassen, wollen andere auch die neben der Schule herlaufenden Einrichtungen des Arbeitsunterrichts, die in Schulhäusern oder sonst irgendwo errichteten Schülerwerkstätten u. a. darunter begreifen.

Ohne auf weitere Unterscheidungen zwischen „Handarbeitsunterricht" und „pädagogischem" und „nicht pädagogischem (technischen) Werkunterricht" einzugehen, die sich ohne weitläufige Definitionen doch nicht aufrecht erhalten lassen, möchte ich ein einfaches Schema aufstellen, das nach meinem Dafürhalten die unter den gegenwärtigen Verhältnissen nötigen Begriffe klar genug auseinanderhält. Der allgemeine Begriff „Arbeitsunterricht" vermeidet zunächst die unnötige und unpraktische Einschränkung, die in dem Worte „Knabenhandarbeit" liegt, und er gestattet ferner eine Spaltung in die beiden Unterbegriffe „Werkunterricht" und „Werkstattunterricht", die alle Formen praktischer Betätigung umfassen, die in unserem heutigen Erziehungswesen Raum finden können. Dabei verstehe ich unter Werkunterricht die einfachsten Formen der Handbetätigung, die sich in jedem Schulzimmer, an jedem Arbeitstische und mit Hilfe der einfachsten Werkzeuge ausführen lassen. Sie lassen sich also als obligatorische Massenbetätigung in der Klasse während und zur unmittelbaren Unterstützung des Unterrichts in Knaben- und Mädchenschulen durchführen, selbstverständlich immer unter Beachtung aller Bedingungen, die für jeden obligatorischen Massenunterricht gelten. Dazu gehören z. B. die Verwendung billigen Materials (Ton, Papier usw.) und leicht zu beschaffender Werkzeuge (Taschenmesser, Schere u. a.) sowie die Ausbildung solcher Methoden, die für den Massenunterricht brauchbar sind. Wir haben allerdings bis jetzt auf diesem Gebiete noch wenig Erfahrungen, da diese eben nur im obligatorischen Unterrichtsbetriebe der Schule gewonnen werden können, von dem bis jetzt auf deutschem Boden kaum die ersten Anfänge vorhanden sind.

Auf dem Gebiete des Werkstattunterrichts hat man in den seit etwa zwanzig Jahren bestehenden Schülerwerkstätten viele wertvolle Erfahrungen sammeln können; in den am meisten gepflegten technischen Fächern (der Papp-, Holz- und Metallarbeit) hat man es sogar bis zur Ausbildung bestimmter Methoden und nach technischen Gesichtspunkten abgestufter Lehr-

gänge gebracht. Aber man darf nicht übersehen, daß es sich hierbei nur um die freiwillige Betätigung einer verhältnismäßig kleinen Zahl von Schülern und um das Vorhandensein von Einrichtungen handelt, deren Beschaffung für sämtliche Klassen größerer Schulsysteme für absehbare Zeit so gut wie ausgeschlossen sein dürfte. Das, was ein Organisator wie Schulrat Kerschensteiner für die achten Knabenklassen des Münchener Volksschulsystems zur Durchführung bringen konnte, wird sich, wie schon die bisherigen Erfahrungen zeigen, nur ganz allmählich und unter Überwindung großer Schwierigkeiten in weiterem Umfange durchführen lassen, und vielerorts wird man sich an derartige Organisationen überhaupt nicht heranwagen.

Die Frage, ob der Arbeitsunterricht nur „Unterrichtsprinzip" oder auch „Unterrichtsfach" sein soll, hängt mit den im vorigen berührten Fragen aufs engste zusammen. Darüber, daß er unter allen Umständen Unterrichtsprinzip sein muß, wird man sich leicht einigen; aber über seine Notwendigkeit oder auch nur Berechtigung als Unterrichtsfach gehen selbst die Meinungen derjenigen weit auseinander, die für ihn als ein Prinzip unbedingt eintreten. Im Rahmen einer kurzen Darlegung kann diese schwierige Frage ihrer Lösung auch kaum näher gebracht werden; es sei aber daran erinnert, daß es auch auf anderen Unterrichtsgebieten (Anschauungsunterricht, Zeichenunterricht u. a.) eines langen Zeitraumes und vielfacher Erfahrungen bedurft hat, ehe die Frage: „Prinzip" oder „Fach" geklärt worden ist. Die persönlichen Erfahrungen, die der Verfasser insbesondere im Seminarunterricht gemacht hat, gehen dahin, daß die Durchführung des Arbeitsunterrichtes in der einen Form die andere Form nicht ausschließt, daß sich im Gegenteil beide Formen bedingen und ergänzen. Vielfach dürfte auch die Durchführung des Arbeitsprinzips dazu führen, daß mit der Zeit ein systematisch geordneter Fachunterricht als Ergänzung hinzutritt.

Die Sache liegt mit dem Streite über diese Frage wohl ähnlich, wie mit den Vorschlägen, die zur Terminologie des Arbeitsunterrichtes gemacht worden sind. Fast jeder der Ausdrücke, wie sie von tüchtigen Schulmännern geprägt und anstelle des Wortes „Arbeitsunterricht" in Vorschlag gebracht wurden, hat seine Vorzüge in bestimmter Richtung, aber auch gegen jeden lassen sich vom pädagogischen, vom logischen oder vom praktischen Standpunkte aus gewisse Einwendungen erheben. Dies gilt sowohl von dem durch Schulrat Kerschensteiner angewendeten Terminus „produktive Arbeit", wie auch von der durch Direktor Seyfert vorgeschlagenen Bezeichnung „schaffendes Lernen". Wenn letzterer glaubt, mit dieser Bezeichnung allen Mißverständnissen zu begegnen, die durch das Schlagwort „Arbeitsschule" hervorgerufen werden können, so ist das doch wohl nicht ganz zutreffend. Gewiß muß zugegeben werden, daß sich mit diesem Schlagworte vielfach sehr unklare Begriffe verbinden und daß es namentlich auf unrichtigen Voraussetzungen beruht, wenn man den Begriff „Arbeitsschule" so faßt, als ob in ihr das Lernen eine überwundene Sache wäre. Lernen und Arbeiten können niemals in einem derartigen Gegensatze zu einander stehen, und auch in der Arbeitsschule wird es sich in letzter Linie um geistige Arbeit, also um Lernen als das Mittel zur Aneignung eines geistigen Bildungsbesitzes und zur Entwicklung von geistigen Kräften handeln.

Die geistige Arbeit aber wird sich wesentlich stütze nmüssen auf körperliche Betätigungen des Kindes und dabei wird man das Arbeiten mit Material und Werkzeug nicht entbehren können. Zu den Mitteln, mit denen die Arbeitsschule ihre Aufgaben erfüllen kann, gehört demnach in erster Linie die Handbetätigung, einerseits wegen des unmittelbaren Interesses, das ihr die Jugend entgegenbringt, und andererseits wegen ihrer Bedeutung für die geistige Entwicklung und für die Willensbildung. Der Nachweis hierfür ist mehr oder weniger überzeugend bereits in zahlreichen Spezialschriften erbracht worden.*)

Zur gründlichen Einführung in die historische Entwicklung der Begriffe aber muß immer wieder in erster Linie auf die vom Herausgeber dieser Zeitschrift geschriebene und in Reins „Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik" aufgenommene Geschichte des Arbeitsunterrichts (Langensalza, Beyer & Söhne) hingewiesen werden, wie auch seine gelegentlichen Bemerkungen, die er in der „Deutschen Schule" zu den schwebenden Fragen gemacht hat, von großer Bedeutung sind. Den vortrefflichen Ausführungen z. B., die im 8. Heft des Jahrg. 1909 über den Begriff der Arbeitsschule gegeben wurden, bleibt kaum noch etwas hinzuzufügen; sie behandeln die Frage in kürzester Form beinahe restlos, so daß an dieser Stelle ein Hinweis auf jene Ausführungen genügt. Damit erübrigen sich auch einige andere Fragen, vor allem die, wer als der eigentliche Vater der Arbeitsschule zu gelten hat. Sicher ist dies keiner der Pädagogen der Gegenwart, denn wenn irgendwo, so gilt hier Goethes Wort, daß das Wahre schon längst gefunden war. Wie Rißmann überzeugend dargetan hat, haben schon Heusinger, Blasche, Fröbel und andere Pädagogen, von Pestalozzi gar nicht zu reden, die Idee der Arbeitsschule klar erkannt und mit aller Entschiedenheit vertreten; auch die Bezeichnung „Arbeitsunterricht" wurde bereits 1882 im Titel von Rißmanns Schrift über die Geschichte dieses Unterrichts angewendet. Augenblicklich übt das Wort „Arbeitsschule" offenbar eine große Zugkraft aus, wie schon die Titel einer Anzahl pädagogischer Neuerscheinungen der letzten Jahre beweisen. Das Studium dieser Neuerscheinungen selbst liefert aber zugleich auch den Beweis, daß ihre Verfasser das Problem der Arbeitsschule ebensowenig zum Abschluß zu führen vermochten, wie dies den pädagogischen Schriftstellern früherer Zeiten gelungen war. Es harrt noch seiner Lösung.

*) Man vergl. u. a. des Verfassers Vortrag auf dem Kongreß für Kinderforschung Langensalza, Beyer u. Söhne 1907), sowie seine Schrift: „Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung" (Leipzig, B. G. Teubner 1907).

Zu „Goethe und Pestalozzi".

Von Richard Wagner in Bildstock bei Saarbrücken.

Muthesius hat in seinem vortrefflichen und feinen Buche „Goethe und Pestalozzi"*) die schon vielfach erörterte Frage, ob Pestalozzi schon im Jahre 1775 die persönliche Bekanntschaft Goethes in Frankfurt gemacht habe, dahin entschieden, daß von einem Zusammentreffen der beiden Männer in diesem Jahre keine Rede sein könne. Jedoch scheint mir der Beweis, den Muthesius führt, nicht völlig überzeugend und zwingend zu sein.

Die von alters her angenommene Tatsache dieses Besuches geht von zwei Stellen im Briefwechsel zwischen Lavater und Goethe aus. Am 1. September 1775 schreibt Lavater an Goethe: „Ich habe dir durch Pestaluzen, einen ganz originellen Mann — (der aber vordem, wenigstens einer meiner lautesten Belacher war, und itzt noch mit meinen geschwornen Feinden täglich vertrauten Umgang pflegt) meinen Abraham (offen) geschickt." Und etwas später in demselben Briefe: „Red auch ein treflich Worte mit Pestaluzen, bitte, bitte." Acht Tage später antwortet darauf Goethe: „Pestaluz hat mir seine Ankunft melden lassen . . . Pestaluz war sehr gut. Ich sagte ihm gleich, ich wünschte, du kenntest deine Landsleute besser und sie dich besser. . . . Er redete ganz für dich, ohne aber. Gott geb aus einem feinen Herzen"**). Die naheliegende Annahme, daß mit dem hier auftretenden Pestaluz unser berühmter Pädagoge Johann Heinrich gemeint sei, wurde denn auch auf Seiten der Goetheforschung fast ausnahmslos vertreten.***) Auch Natorp†) hat sich in seiner neuen Pestalozzibiographie dieser Meinung angeschlossen. Im Gegensatz dazu hatte zuerst die Schweizerische Spezialforschung††) erklärt, daß bei dem Pestaluz in Lavaters Briefe „an den berühmten Pädagogen nicht zu denken sei." Und Funk†††) kam auf Grund seiner Untersuchungen zu dem Ergebnis, jener Pestaluz sei ein Kaufmann sus Zürich gewesen, der wahrscheinlich die Herbstmesse in Frankfurt a. M. besucht habe. Und zuletzt hat dann Walther in diesen Blättern*) jenen ablehnenden Standpunkt eingenommen.

Muthesius nun weist zunächst auf Pestalozzis bedrängte wirtschaftliche Lage auf dem Neuhof hin, die es höchst unwahrscheinlich mache, daß er im Jahre 1775 eine kostspielige Reise nach Frankfurt hätte unternehmen können. Freilich räumt Muthesius die Möglichkeit der Reise an und für

---

*) Leipzig 1908, S. 22 ff.

**) Funck, Goethe und Lavater. Schriften der Goethe-Gesellschaft, Bd. XVI (1901), S. 52 ff.

***) Vergl. G. v. Loeper in der Hempelschen Ausgabe von Goethes Werken Bd. XXII, S. 463 (Berlin 1878/79). Heinemann, Goethe, S. 239 (Leipzig 1899). Bielschowsky, Goethe, Bd. II, S. 552 (München 1904). Goethes Werke, Weimarer Ausgabe, Registerband zu Bd. I—VII (Weimar 1891). Stein, Goethebriefe, Bd. I, S. 277 (Berlin 1901).

†) Paul Natorp, J. H. Pestalozzi, Bd. I, S. 102. (In Greßlers Klassikern der Pädagogik, Langensalza 1905.)

††) Vergl. L. Hirzel: Goethes Beziehungen zu Zürich. (Zürich 1888.)

†††) A. a. O. S. 437 (Register).

*) Deutsche Schule, Bd. X, S. 541.

sich trotzdem ein. Zwar hatte Pestalozzi gerade in diesem Jahre den Betrieb seiner Anstalt, in der das Vermögen seiner Frau „gleichsam in einem Augenblick in Rauch aufgegangen war", bedeutend einschränken müssen, aber er konnte die Anstalt doch immerhin, wenn auch mit vieler Mühe, bis 1780 halten. Und es hätte sich ja doch in unserm Falle nicht um eine überflüssige Vergnügungsfahrt, sondern um eine Geschäftsreise gehandelt, wie er denn auch zum Vertrieb der Erzeugnisse seiner Weberei, Färberei und Druckerei die Zurzacher und andere Messen in der Schweiz aufgesucht hat. Zudem verbanden ihn mancherlei Beziehungen persönlicher Art mit Frankfurt. So war dort eine Tochter seines treuen Freundes und Oheims Dr. Hotze verheiratet, und sein älterer Bruder war ebenfalls dort in der kaufmännischen Lehre gewesen*).

Den Hauptbeweisgrund gegen die Frankfurter Reise Pestalozzis sieht Muthesius in der Art und Weise, wie Pestalozzi von Lavater in seinem Briefe geschildert wird. Wenn auch Muthesius den Nachweis eingehend geführt hat, daß Pestalozzi ganzes Verhältnis zu Lavater keinen Anhaltspunkt für die Richtigkeit der Lavaterischen Charakteristik bietet, so genügt das allein noch nicht, um daraus zu folgern: also kann Lavater unsern Pestalozzi in jener Briefstelle gar nicht gemeint haben. Sieht man sich nämlich das Verhältnis der beiden, insbesondere das Lavaters zu Pestalozzi, einmal näher an, dann wird jene briefliche Äußerung doch in ein besonderes Licht gerückt. Auch Muthesius unterläßt nicht, auf den starken Gegensatz zwischen den beiden Männern hinzuweisen, einen Gegensatz, den Hunziker**) folgendermaßen treffend kennzeichnet: „Lavater verwoben mit seiner Zeit und allem Positiven, das sie besaß, Pestalozzi nicht ganz ohne Grund wegen seiner revolutionären Anschauungen in Kirche und Staat als Jakobiner verschrieen; jener, in seiner ganzen Haltung und Äußerlichkeit das Ideal der Reinheit und Harmonie wiederzugeben fast ängstlich bemüht (wie es ja auch Goethe geschildert hat), Pestalozzi aller Sorge für die Äußerlichkeit fast zynisch sich entschlagend: zwei Naturen, die vermöge ihrer Eigenart sich immer wieder ebensosehr voneinander abgestoßen als angezogen fühlen mußten." In ganz ähnlicher Weise hatte Henning in seinen Aufzeichnungen aus den Jahren 1810—1811 geurteilt. Dort lesen wir (nach Niederers Mitteilungen; „Lavater hielt in gewisser Hinsicht alles auf Pestalozzi, in anderer Hinsicht wieder gar nichts. Lavater konnte es nicht dulden, daß Pestalozzi so oft gegen alle bestehende Form handelte, so oft gar keine Achtung davon zeigte." So schwankt denn in der Tat die anerkennende Grundstimmung Pestalozzis gegenüber Lavater, die Muthesius so stark betont, gar nicht selten ins Gegenteil hinüber. So, wenn er 1787 an den Grafen Zinzendorf schreibt***): „Der gute Mensch (Lavater) verwickelt sich immer tiefer durch die Gewaltsamkeit seiner Imaginationstheologie und schadet der Welt wirklich, die er mit seinem Herzen hätte glücklich machen können, wenn er reif geworden wäre, ehe er geschrieben und er berühmt geworden." Pestalozzi scheut sich auch durchaus nicht, Lavater selbst gegenüber seine Meinung über ihn offen aus-

*) S. Muthesius a. a. O.
**) Pestalozzi-Blätter XIII, S. 49.
***) Pestalozzi-Blätter, a. a. O.

zusprechen, und es ist doch gewiß ein recht bitterer Vorwurf, wenn er ihm um 1795 schreibt*): „Es ist mir, Sie psychologisieren und politisieren nie so günstig für die Unteren und nie so ungünstig für die Oberen als Ihr Meister Jesus Christus." Auch noch späterhin kennzeichnet er ihn rundweg als einen Reaktionär und ist sich deutlich bewußt, daß er selbst mit seinen Ansichten viel weiter nach links steht als der „gute, schonende und das Positive im Zustande der Welt wie niemand verehrende Lavater**)."

Viel entscheidender aber zur Beurteilung der in Frage stehenden Briefstelle sind die sonstigen Äußerungen Lavaters über Pestalozzi. Aus ihnen ergibt sich, daß doppelt unterstrichen werden muß, was Muthesius über die Vorliebe Lavaters für Übertreibungen und starke Entgegensetzungen, „wahr und unwahr, im Zu- und Absprechen superlativisch, auf gemachte Gegensätze hinausgespielt***)", aussagt. Im zweiten Bande von Jens Baggesens Briefwechsel mit Reinhold und Jacobi†) finden sich einige Briefe Lavaters an Baggesen aus dem Jahre 1794. In dem ersten davon bittet Lavater den Empfänger, Pestalozzi zu warnen, weil er (Lavater) den Verdacht gegen ihn hege, ein aufwieglerisches Memorial verfaßt zu haben. Einen Namen nennt Lavater nicht, sondern schreibt nur von einem Manne, den er einmal nach Kopenhagen empfohlen hätte. „Er handelt weder klug noch zweckmäßig. Philosophische Theorien Landleuten diktiert — ein neuer Lappen auf ein altes Kleid — und überspannte Forderungen führen zu keinem Gewinn weder für das Vaterland, noch für die Landleute, noch für ihn. Er zündet ein Feuer der Aufklärung an, das wohl einen Wald verbrennen, aber keinen erwärmenden Genuß verschaffen kann. Und er selbst wird das Opfer der Unaufklärung oder Aufklärung werden, und keinen vaterlandliebenden Freund finden können, der sich seiner annehmen kann, weil er Schleichwege zu gehen scheint, die nur bitterer Sanskulottismus sich erlaubt, und die kein biederer Mann verteidigen kann." Baggesen ist ganz ratlos und erwidert: „Ich dachte einen Augenblick an meinen Freund Pestalozzi (ich weiß eigentlich nicht warum — vermutlich weil die Kombination von Philosophie, Landleute, Aufklärung und Vaterland durch eine Ideen-Assoziation nur diesen wahren Freund des Vaterlandes, der Aufklärung und der Landleute in Andenken brachte), allein — er ist dir näher als mir — setzt keine neue Lappen auf ein altes Kleid, sondern macht eher umgekehrt neue Kleider aus alten Lappen — und ist der bescheidenste aller Menschen und Schriftsteller in seinen Forderungen." Und richtig, Lavater gesteht wenige Tage später: „Ich meinte Pestalozzi." Aber er hat sich unterdes von der Haltlosigkeit seines Verdachtes überzeugen müssen, und es ist wahrhaftig dürftig genug, wenn er sich zugleich für den Verdacht entschuldigt mit der Begründung: „Man sah ihn aber bei dieser Zeit aus Bauernhäusern gehen, wo sein Dortgewesensein verdächtig war." Weiter nichts!

Eine andere Episode! Als im Anfange des Jahres 1798 die alte Ordnung im Kanton Zürich zusammenbrach, vereinigten sich Pestalozzi und

*) Pestalozzi-Blätter XIX, S. 2.

**) S. d. Anmerkung Pestalozzis zum 9. Briefe „Wie Gertrud . . ." Mannsche Ausgabe III, S. 238.

***) Suphan im Goethe-Jahrbuch XIII, S. 152 (Frankfurt a. M. 1892).

†) S. 381 ff. (Leipzig 1833).

Lavater zu gemeinsamer öffentlicher Wirksamkeit, und sie hatten den Erfolg, eine Amnestie zu erwirken, durch die schlimme Ausschreitungen verhütet wurden*). Trotzdem bringt Lavater es über sich, einige Zeit darauf, am 7. August 1798 die nichts weniger als symphatisch berührenden Worte an den Minister Stapfer zu schreiben: „Daß der originelle, unike, so benutzbare Pestalozzi auch von Ihnen geschätzt ist, freut mich. Seine Ungenießbarkeit für die Welt, sein unvollendetes, einseitiges, ungefälliges, wenn sie wollen anstößiges Wesen, kann Ihnen das Unschätzbare in ihm nicht bedecken." Zum Glück ließ sich Stapfer durch diese wahrhaftig nicht ermunternde Schilderung nicht weiter beirren, und „daß Stapfer Pestalozzis Wert trotz seines unscheinbaren, ja abstoßenden äußeren Wesens erkannte, und die treue Unterstützung und die Teilnahme, die er ihm lebenlang schenkte, bleibt ein Ruhmestitel für ihn**)".

Das also ist Lavaters Art. Und nun halte man dagegen, was er 1775 an Goethe schrieb. Scheint es darnach wirklich, daß er damals unsern Johann Heinrich Pestalozzi in seiner Weise an Goethe „empfohlen" habe? Wenn man liest, daß sowohl in dem zuletzt angeführten Briefe an Stapfer wie in dem an Goethe die „Originalität" als erste Eigenschaft des beide Male geschilderten Mannes aufgeführt wird — wie trefflich das auf Pestalozzi passe, hat auch Muthesius betont — dann wird man sich um so leichter zu der Überzeugung bereit finden, daß jener Pestaluz von 1775 derselbe ist wie der Pestalozzi von 1798. Gesetzt auch, daß damals, 1775, Pestalozzi sich auch nicht das Geringste gegen Lavater habe zu Schulden kommen lassen, so zeigen die herangezogenen Stellen aus Baggesens Briefwechsel daß damit gar nichts gegen die Möglichkeit eines Urteils bewiesen ist, wie es Lavater für Goethe niederschrieb. Denn auch hier gegenüber Baggesen hatte ein völlig aus der Luft gegriffener Verdacht dem guten Lavater die eifernde Feder in die Hand gedrückt. Zudem stehen gerade 1775 Lavater und Pestalozzi so zueinander, daß man sich doch erst bedenken wird, ehe man für ausgemacht hält, daß Lavater absolut keine Veranlassung gehabt hätte, gegen Pestalozzi voreingenommen zu sein. Hunziker***) kommt auf Grund des vorliegenden Briefmaterials zu dem Ergebnis, daß sich die aus der Jugendzeit herrührenden Beziehungen der beiden Männer durch Pestalozzis ökonomisches Mißgeschick nahezu gelöst hätten. Das träfe dann gerade für die Mitte der 70er Jahre zu. Und der Brief Pestalozzis an Lavater aus dem Jahre 1776†) ist denn auch durchaus auf einen förmlichen, kühl geschäftsmäßigen Ton gestimmt. Wohl hatte sich Pestalozzi in früher Jugendzeit begeistert an Lavater angeschlossen. Es war ihr gemeinsamer Lehrer Bodmer gewesen, der nicht nur durch die Wirkung seines Unterrichts, sondern auch seiner ganzen Persönlichkeit diesen Zusammenschluß ermöglich hatte. Er hatte seinen Schülern den Freimut eingeflößt, der sie gegen die bestehenden Schäden in der Öffentlichkeit und das willkürliche, ungerechte Parteiregiment des Züricher Aristokratenstaates mit Kühnheit auftreten ließ. Unter Bodmers Einfluß war der Patriotenbund gegründet worden, dem beide

*) Siehe hierüber die Briefe Pests. u. Lavs. in den Pest.-Bl. XIX, S. 1—11.
**) Luginbühl: Philipp Albrecht Stapfer, S. 173. (Basel 1887.)
***) Pestalozzi-Blätter XIX, S. 17.
†) A. a. O. S. 20.

angehörten, Lavater als Vorkämpfer und Pestalozzi als eifriger Anhänger. 1765 schon war der kaum 20jährige Pestalozzi Mitarbeiter am „Erinnerer", den Lavater hauptsächlich redigierte. Diese Zeiten aber hatten sich geändert, und die verschiedenen Lebensschicksale hatten beide Männer auseinandergeführt. Zwar Pestalozzi ist zeitlebens der Demokrat geblieben, dessen Ruf er sich schon in frühester Jugend erworben und der ihm die Aussicht auf Beschäftigung im Staatsdienst verdorben hatte. Nicht so Lavater. Sein „ernstes Streben ging jetzt (Ende der 60er Jahre) dahin, im literarischen und bürgerlichen Leben sich eine feste Stellung zu gewinnen*)". Wohl auch infolge seiner demokratischen Vergangenheit hatte er dabei mit Schwierigkeiten zu kämpfen und wurde erst 1775 zum Pfarrer gewählt. Unter solchen Umständen, wo sich zwei ehemalige Gesinnungsgenossen in der Richtung auf entgegengesetzte Weltanschauungen bewegten, wird es kaum jemand unbegreiflich finden, wenn Petalozzi den Verkehr mit Leuten nicht mied, die die erklärten Gegner Lavaters waren, und wenn er dann auch mit seiner Meinung über Lavaters Entwicklung nicht zurückhielt. Und ebenso wird man verstehen, daß Lavater auf die Gedanken kommen konnte, denen er dann in seiner maßlosen, übertreibenden Art gegen Goethe Ausdruck verlieh. Allzu tragisch kann er diese nicht genommen haben, und es scheint, als ob er selbst ein Gefühl dafür gehabt habe, daß er mehr ein Spiel mit Worten treibe; das geht aus den letzten Worten in seinem Briefe hervor. „Red auch ein treflich Worte mit Pestaluzen, bitte, bitte." Auch die wohltuende Antwort, in der Goethe das Ergebnis seiner Unterredung mit Pestalozzi berichtet, fügt sich vortrefflich in das Bild ein, das sich aus dieser ganzen Darstellung ergeben hat.

Darnach liegt kein zwingender Grund vor, mit Muthesius anzunehmen, der Besuch Pestalozzis bei Goethe im Jahre 1775 sei ein Ding der Unmöglichkeit. Freilich ist damit noch nicht der Nachweis erbracht, daß unser Pestalozzi es wirklich war, der Goethe aufgesucht hat. Die Möglichkeit bleibt immerhin bestehen, daß ein Namensvetter von ihm jenen Brief Lavaters bei Goethe abgegeben hat. Mir persönlich kommt das sehr unwahrscheinlich vor. Ich glaube es nicht, daß Lavater sich um einen beliebigen Kaufmann, mag er auch noch so „originell" gewesen sein, von dem sich sonst absolut keine Beziehungen weder zu Lavater noch zu Goethe nachweisen lassen, dessen Existenz überhaupt als irgendwie hervortretend sich in keiner Weise feststellen läßt, sich hätte angelegen sein lassen, ihn bei seinem berühmten Freunde Goethe einzuführen.

Im übrigen hat ja jener Besuch, selbst wenn man seine Wahrscheinlichkeit als feststehende Tatsache nimmt, weiter keine Bedeutung im Hinblick auf die Stellung Goethes zu Pestalozzi. Noch war ja damals der große Erzieher nicht zur Erkenntnis seines eigentlichen Berufes an der Menschheit durchgedrungen. Und es ist ihm auch später, als er auf der Höhe seines Weltruhms stand, die Teilnahme seines größten Zeitgenossen versagt geblieben. Es ist höchst lehrreich und wegen der bis zum Ende waltenden fast dramatischen Steigerung ein ästhetischer Genuß, in dem schönen Buche von Muthesius nachzulesen, wie es so kam, und weshalb es so kommen mußte.

*) Muncker in der Allgemeinen deutschen Biographie, Bd. XVIII, S. 784.

Eine Erhebung über die Ernährungsverhältnisse der Volksschüler.

Von C. Ziegler.

Das Problem der Ernährung der Jugend steht heute in Deutschland ohne Zweifel im Vordergrunde des sozial-hygienischen Interesses, allerdings zurzeit noch mit dem nächsten Ziele der Beschränkung der Säuglingssterblichkeit. Über das Säuglingsalter hinaus ist für die Frage leider noch nicht das Interesse vorhanden, das ihre Wichtigkeit verdient, während z. B. in England bereits seit 1903 die Ernährungsfrage als Teil des Entartartungsproblems mitten in der öffentlichen Diskussion steht und bereits eine Reihe von Regierungsmaßregeln ausgelöst hat, wie das Gesetz über die Verabreichung von Speisen an Schulkinder vom 21. Dezember 1906.

In Deutschland wurde die Frage der Fürsorge für arme Schulkinder durch Speisung ganz unabhängig von der Entwicklung im Auslande vor nunmehr 20 Jahren zum ersten Male öffentlich besprochen. Im Jahre 1889 erstattete Stadtrat Röstel-Berlin, damals noch in Landsberg, auf der Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit in Kassel sein später viel zitiertes Referat über den Stand der Ferienkolonien, in dem er mit Bedauern das schnelle Schwinden ihres Erfolges nach der Rückkehr der Kinder in die alten Verhältnisse konstatierte und daraus die Pflicht der Gesellschaft folgerte, sich auch über die Ferien hinaus, besonders während des Winters, dieser ärmsten Kinder anzunehmen. Speisungen dieser Art waren schon in einer Reihe von Städten eingeführt, die Verhandlungen geben aber den Anstoß zur Schöpfung neuer Einrichtungen.

Von noch größerem Einflusse wurden die Verhandlungen desselben Vereins im Jahre 1896 zu Straßburg, für welche der damalige Magistratsassessor Cuno-Berlin, jetzt Oberbürgermeister in Hagen, in einem Vorbericht „Fürsorge für arme Schulkinder durch Speisung bzw. Verabreichung von Nahrungsmitteln“ wertvolles Material zusammengetragen hatte. Cuno ging von dem Grundsatze aus, daß die Art der Fürsorge als eine Ergänzung der Schulpflicht anzusehen sei, und die Versammlung stellte in diesem Sinne als Richtschnur den Leitsatz auf: „Die Verabreichung von Nahrungsmitteln an Schulkinder ist tunlichst unter Mitwirkung von Organen der Schulverwaltung auf die Fälle zu beschränken, in denen diese Fürsorge aus Unterrichtsgründen erforderlich erscheint und nicht durch Unterstützung der Familie gewährt werden kann.“

Einen neuen starken Anstoß gab das Vorgehen in England, wo die Regierung im Jahre 1903, veranlaßt durch ungünstige Rekrutierungsergebnisse, eine besondere Kommission zum Studium der Entartungsfrage einsetzte. Erhebungen in einer Reihe von Großstädten stellten fest, daß viele Kinder unter den Folgen von Unterernährung zu leiden hatten. Für London wurden

16 % der Schüler, in ärmeren Bezirken der Stadt bis zu 90 %, als unterernährt bezeichnet. Das führte zum Studium der Ernährungsfrage, für die der Unterrichtsminister 1905 eine besondere Kommission einsetzte, und im weiteren Fortgang zu dem bereits erwähnten Gesetz vom 21. Dezember 1906, das die örtlichen Unterrichtsverwaltungen ermächtigt, besondere Schülerspeisungsausschüsse zu ernennen und ihnen die geeigneten Maßnahmen zur Speisung von Schulkindern zu übertragen. Man wußte wohl, daß dadurch das Gefühl der elterlichen Verantwortlichkeit untergraben werden könne, glaubte aber, daß die bestehenden Zustände zu demselben Ende führen würden.

Die Vorgänge in England veranlaßten die bekannte Sozialpolitikerin Helene Simon zu ihrer Schrift „Schule und Brot", in der sie das bekannte Material für Deutschland und das Ausland, besonders für England, zusammenstellte und eine ähnliche gesetzliche Regelung wie in England forderte. Durch die Schrift kam die Frage der Schülerspeisung in Fluß. Im Mai 1907 beschloß die Generalversammlung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins die Gründung einer Zentralstelle für Materialsammlung und Auskunfterteilung zu Berlin zur Einleitung einer organisierten Bearbeitung der Frage durch die Zweigvereine. Ende Mai desselben Jahres berief die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge eine Konferenz über die Schulspeisung armer Kinder und richtete dann an die Zentralstelle für Volkswohlfahrt das Ersuchen, durch Aussenden von Fragebogen an sämtliche größeren Städte und Gemeinden des Reiches für die weiteren Beratungen das erforderliche Tatsachenmaterial zu beschaffen. Da sich aber die Schülerspeisungsfrage nur bei genauer Kenntnis der Ernährungsverhältnisse in der Familie überhaupt richtig beurteilen läßt, ging die Zentralstelle einen Schritt weiter und fügte dem Fragebogen, betreffend den derzeitigen Stand einer öffentlichen oder privaten Schulkinderspeisung, einen zweiten über die Ernährungsverhältnisse der Schulkinder im allgemeinen bei. Zwar hatten bereits verschiedene Städte, um die Bedürfnisfrage festzustellen, Erhebungen über die Frühstücksverhältnisse der Schuljugend eingeleitet, aber von den Ergebnissen war wenig oder gar nichts in die Öffentlichkeit gedrungen. Die weitgehendsten Erhebungen hatte Schularzt Dr. Bernhard für einen Teil von Berlin vorgenommen und ermittelt, daß rund 7 % der befragten 8500 Schüler kein Frühstück erhielten. Die beiden Fragebogen der Zentralstelle wurden an 525 Städte und Gemeinden mit mehr als 10000 Einwohner gesandt und der Einsendungstermin mit Rücksicht auf die Aufrollung der ganzen Ernährungsfrage bis auf Juli 1908 erstreckt. Der Erfolg war über Erwarten günstig; von nicht weniger als 487 Gemeinden, das sind rund 90 %, wurde die erste Frage beantwortet, so daß die Erhebung, die jetzt mit den Verhandlungen darüber auf der 3. Konferenz der Zentralstelle im Druck*) vorliegt, einen vollen Einblick in die tatsächlichen Verhältnisse gewährt.

Was nun die Ergebnisse der ersten Umfrage betrifft, so ist im allgemeinen seit 1896 eine Vermehrung der Speiseeinrichtungen zu konstatieren, wenn diese auch mit einem Aufsteigen von 44 auf 50 % nicht besonders groß ist.

---

*) Die Ernährungsverhältnisse der Volksschulkinder. Vorbericht und Verhandlungen der 3. Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt. Berlin, 1909. Carl Heymanns Verlag. 3.60 M.

Im einzelnen ist für die Städte mit mehr als 100000 Einwohnern ein Ansteigen von 71 auf 78 % festzustellen, ebenso für die Städte von 20000 bis 50000 Einwohnern ein solches 33 auf 39 %; für die Städte von 50000 bis 100000 Einwohnern ist dagegen ein Rückgang von 65,5 auf 62,5 % zu verzeichnen. Für die einzelnen Bundesstaaten sind nicht unwesentliche Unterschiede vorhanden. Während von der Gesamtzahl der deutschen Städte und Gemeinden 38 % Speisungseinrichtungen besitzen, sind es in Preußen 36 %, in Bayern über 50, in Württemberg etwas unter 50 %, in Hessen haben von den 5 in Betracht kommenden Städten 4 Einrichtungen der genannten Art. Die Träger der Einrichtungen sind zum überwiegenden Teile private Organisationen: für die Gesamtheit der Städte 72 %, während nur 28 % auf rein städtische Einrichtungen entfallen. Die Zahl der Kinder, die eine Speisung in irgend einer Form erhalten, beträgt für das Reich 5,5 %, ist aber in einzelnen Staaten wesentlich höher: Baden 16,5, Hessen 13,6, Württemberg 11,7, Reichslande 11,6 %. Hierbei sind natürlich alle Kinder, die mehrmals gespeist werden, auch mehrmals gezählt. Verglichen mit dem Jahre 1896 ergibt sich, daß der Prozentsatz der gespeisten Kinder von 5,3 auf 7,6 % gestiegen ist.

Über die Ernährungsverhältnisse wurden getrennte Erhebungen für Winter und Sommer als empfehlenswert bezeichnet. Für den Winter wurden von 73 Städten, die sich gleichmäßig über das ganze Reich verteilen, für den Sommer von 52 Städten die Fragen in allen Fällen fast vollständig beantwortet. Was nun die Ergebnisse dieser Erhebung betrifft, so kann man nur sagen, daß sie geradezu erschütternd wirken. Im Sommer gehen in den genannten Städten 22000, im Winter sogar 36000 Kinder ohne jedes Frühstück in die Schule. 179000 Kinder erhalten im Winter des Mittags nur einen kärglichen, kalten Imbiß, im Sommer 113000. Die Zahl wäre für Winter und Sommer größer, wenn nicht im Winter 73000 und im Sommer 40000 durch private oder öffentliche Fürsorge ein warmes Mahl erhielten. Nicht weniger als 15000 Kinder erhalten des Winters und 22000 im Sommer überhaupt kein Nachtessen und müssen hungrig zu Bett gehen. Das sind höchst traurige Zustände, die die Kraft der kommenden Generation berührt und bereits den Staat in seinem Marke trifft.

Wer nun aber glauben wollte, daß die übrigen Schüler alle richtig ernährt würden, der würde sich in einem großen Irrtum befinden. Für das Reich erhalten 80 % der Kinder in den Städten statt der guten alten Frühstückssuppe oder des Milchfrühstücks des Morgens Kaffee und in den meisten Fällen vermutlich eine Schrippe. Nur an 10 % der Schulkinder wird ein Milchfrühstück und an 1,7 % eine Frühstückssuppe verabreicht. Ein Zichorienkaffee mit etwas dünner Milch und eine Schrippe sind von den für eine ausreichende Ernährung notwendigen 308 Kalorien weit entfernt. Auffallend hoch ist der Prozentsatz von Kindern ohne häusliches Frühstück in Straßburg mit 8 %, doch gilt dies nur für eine geringe Zahl von Kindern einer Schule. Elberfeld, Dortmund, Oberhausen stehen mit 1,5 % über den Durchschnitt. Mit einem kalten Mittagessen müssen 4,9 % der Schüler vorlieb nehmen. Dieser kalter Imbiß besteht gewöhnlich aus Brot und Wurst, Butterbrot, Fettbrot, Brot oder Butterbrot mit Kaffee oder gar nur aus Brot allein. Abgesehen davon, daß ein warmes Mittagessen mit Rücksicht auf die Ersparung

von Wärmeverlust und die Anregung der Absonderung der Verdauungssäfte für den jugendlichen Körper von sehr großer Wichtigkeit ist, wird der kalte Imbiß auch nur selten die 816 Kalorien Nahrung liefern. In einzelnen Städten ist der Prozentsatz der Kinder mit kaltem Mittagessen besonders hoch, so in Hamburg 13,8, Nowawes 15,4, Wandsbeck und Stötteritz über 20 %. Für den Sommer ist der Durchschnittsprozentsatz mit 3,1 % um etwa 50 % geringer als im Winter. Auffallend hohe Zahlen für ein kaltes Mittagessen in der wärmeren Jahreszeit finden sich für Zehlendorf mit 24 % und für Gießen mit 49 %. Hier hat sich die Erhebung auf nur eine Schule eines Armenviertels beschränkt, das Ergebnis ist deshalb um so charakteristischer. Während im Winter von den 4,9 % 4,8 % als Ersatz für das fehlende Mittagessen ein warmes Abendessen bekommen, erhalten im Sommer von den 3,1 % nur 1,8 % ein warmes Abendessen, so daß 1,3 % weder des Mittags noch Abends ein warmes Essen erhalten. In Eisleben erhalten 2,3, in Hamburg 3, in Wandsbeck 9 % der Kinder auch im Winter kein warmes Mahl. Die Sitte des kalten Abendessens scheint nach den Tabellen auch auf schulpflichtige Kinder immer mehr ausgedehnt zu werden; 46,7 % erhalten ein kaltes, 48,1 % ein warmes Abendessen, dazu kommen die erwähnten 4,8 %. Für den Sommer sind die Zahlen 40,8 und 56,8 %. Auch die Zahl der armen Geschöpfe, die abends hungrig zu Bette gehen müssen, ist mit 0,6 % im Sommer höher als im Winter mit 0,4 %. Besonders hoch ist die Zahl dieser Kinder in Königshütte mit 1,2, in Elberfeld mit 1,4 und in Tarnowitz mit 1,7 %.

Die Ursachen für das Ausfallen eines häuslichen Frühstücks lagen nach der Erhebung im Winter bei 35 % der Fälle in der Hast und Nervosität der Kinder, bei 23 % in der Nachlässigkeit und bei 18 % in außerhäuslicher Arbeit der Mutter; bei 21 % waren Armut, Arbeitslosigkeit und Krankheit der Eltern, bei 3 % gewerbliche Tätigkeit der Kinder am frühen Morgen der Grund. Die Befunde für den Sommer weisen keine großen Unterschiede auf, nur entfallen auf die Tätigkeit der Mutter statt 18 nur 9 %. Auch für das Ausfallen des warmen Mittagessens liegt die Ursache vielfach in der außerhäuslichen Tätigkeit der Mutter, im Winter in 24 %, im Sommer in 18 % der Fälle. Für Berlin ergab die Feststellung als Ursache bei 60 % die Art der Beschäftigung der Eltern, bei 22 % die Armut der Eltern.

Nach den Ermittelungen über den Ernährungszustand würde dieser für die preußischen Städte mit 80 % im Winter und 78 % im Sommer häufiger als ein guter zu bezeichnen sein als für die andern Bundesstaaten mit 63, bzw. 69 %. Ein schlechter Ernährungszustand wurde mit 5,2 bzw. 5,1 % gleichmäßig für Preußen und die andern Bundesstaaten für den Winter gefunden. Im Sommer würde der Prozentsatz mit 4, bzw. 2,8 % geringer sein als im Winter. Wesentlich ungünstiger sind die Werte, die in 19 Fällen durch die Schulärzte gefunden wurden. Sie betragen im Durchschnitt 41,8 % mit gutem, 49,8 mit mittlerem und 8,4 mit schlechtem Ernährungszustand.

Die Erhebungen über den Alkoholgenuß ergaben folgendes Bild. Nur in seltenen Fällen wird bereits morgens Alkohol gegeben. Wesentlich höher ist der Befund von 2,8 im Winter und 4 % im Sommer für den Mittag. Besonders hoch, 8,9 %, ist der Alkoholgenuß in den außerpreußischen Städten von 30 bis 50000 Einwohnern; hier ist Regensburg mit 13 % ausschlag-

gebend. Der Alkoholgenuß des Abends ist im Winter mit 6,4 % für alle Städte wesentlich höher als für Mittag, und hier ist der Unterschied zwischen den preußischen und außerpreußischen Städten mit 4,3 und 7,8 % sehr groß. In Regensburg ist der Prozentsatz 54, in Augsburg 32,5, in Würzburg 18 %. Nach der Sommererhebung ist der regelmäßige Alkoholgenuß sowohl des Morgens als auch des Mittags höher als im Winter, des Abends jedoch niedriger. Der Alkoholgenuß bei der Mittagsmahlzeit ist besonders hoch in Montigny mit 33 %, in Glauchau mit 18 und in Pirna mit 13 %. In den nächsten Größengruppen geben die bayerischen Städte Bayreuth mit 22, Schweinfurth mit 33 % und die sächsischen Städte Glauchau mit 21 und und Pirna mit 12 % für die höheren Gesamtprozentzahlen den Ausschlag. Für preußische Städte fällt ein hoher Alkoholgenuß auf in Göttingen mit 12 % des Abends, im Sommer und im Winter Hohenlimburg mit 50 %, Sommerfeld mit 20 % des Abends und Hirschberg und Neusalz mit 12 % des Mittags.

Durch die Erhebung der Zentralstelle für Volkswohlfahrt werden die Klagen über die mangelhafte Ernährung der Schulkinder auch für Deutschland in vollem Umfange bestätigt. Die bisherigen Schülerspeisungen sind nicht umfassend genug, die vorhandenen Übelstände zu beseitigen. Die Frage ist aktuell geworden, sie hat aufgehört nur die Schule zu berühren, sie ist eine öffentliche Angelegenheit geworden. Oder sollen wir warten, bis auch für Deutschland die Ernährungsfrage zur Entartungsfrage geworden ist?

Umschau.

Berlin, den 5. Juni 1910.

Das wundersame Lied von der „wunderschönen Stadt", das fast noch schöner ist als die herrliche Stätte, die es besingt, ist seit dem großen Jahre der Wiederheimführung Straßburgs in den deutschen Lehrerhäusern und auch in den Schulstuben wohl noch nie so oft und innig gesungen und gesagt worden als in den verflossenen Pfingsttagen. Es gibt doch noch etwas, was das ganze deutsche Volk verbindet, was bis ins letzte Haus und Herz klingt und nicht wieder verstummen will. Laßt es aus- und wiederklingen! Mögen die Griesgrame uns auch sagen, dass im modernen Leben alles in Atome zerfällt, dass alle alten, schönen Bande sich lösen, wahr ist's doch nicht. Freilich löst sich mit den starren Fesseln auch manches innere Band, aber neue Bande knüpfen sich, grösser werden die Körper, fester die Gefüge, belebter die Strassen, die hinüber und herüber führen. Wann hat in alten Tagen ein Stand, der sich aus kleinen Leuten zusammensetzt, aus Männern, die am bescheidenen Werke stehen, aus allen Gauen seine Vertreter gesandt und die Einheit der Nation in dieser Weise bekundet? Wann und wo war in früheren Zeiten Derartiges? Hohe staatliche und kirchliche Würdenträger: Fürsten, Bischöfe, Äbte und Minister haben sich auch ehedem versammelt. Aber das Volk? Was wußte es von seinesgleichen jenseit der

Ströme und jenseit der Berge? Was wußte der Schwabe vom Thüringer, der Friese vom Franken? Nichts. Die Massen waren nur durch ihre Führer und Obrigkeiten verbunden, oder auch nicht. Es ist etwas Großes um eine Zeit, in der der Arbeiter, der Bauer, der Gewerbetreibende, der Kaufmann und erst recht der Lehrer, der Arzt, der Gelehrte eine nicht nur begriffliche, sondern leibliche Einheit bilden, eine Einheit, die auch an den Grenzen der Staaten und Reiche nicht aufhört. So wächst der einzelne Mensch, so wachsen die Stämme, die Nationen, die Rassen allmählich zur Menschheit zusammen, die in die Güter der Erde und in ihre eigenen so vielfältigen Schöpfungen sich teilen, die die Waffen aus der Hand legen und als wetteifernd schaffende Kräfte sich zu überflügeln suchen und damit — ob gewollt oder ungewollt — sich selbst und den Partner vorwärts und aufwärts drängen.

Was ist der eigentliche Sinn unserer Koalitionen und Organisationen? Daß auch das letzte Glied erfährt und weiß, was in der Regel zunächst nur wenige denken und wollen, daß kein wertvolles Denken und Wollen verloren geht, und daß in alles Leben und Streben trotz so mannigfacher individueller Verschiedenheiten eine Richtung komme und eine Generalparole der Bewegung der Masse Ziel und Kraft gebe.

Das wollen auch unsere Vereine. Das wollten sie, als noch wenige gedrückte, verschüchterte, in Armut und Dürftigkeit lebende, aber nach Verbesserung ihres inneren und äußeren Daseins verlangende Schulhalter sich irgendwo in kleiner Zahl zusammenfanden, — man denke an Diesterwegs Schilderung des Berlinischen Schullehrervereins aus dem Jahre 1825 — und miteinander lasen, sich besprachen, in Vorträgen sich belehrten, aneiferten, vorwärts brachten. Und nichts anderes wollten die selbstbewußteren Nachfolger, die um die Mitte des vorigen Jahrhunderts, in Sturm und Drang und unter Not und Verfolgung zur Organisation über ganze Bezirke, Provinzen und Staaten aufriefen, die ihre Stimme in der Presse und in großen Versammlungen erhoben, Zeitschriften gründeten, an die Parlamente petitionierten und durch ihr Wirken auch die Trägen, Lauen, Ängstlichen und Abseitslebenden gewannen. Dasselbe wollten schließlich die später auf diesen Fundamenten Bauenden, die feste Vereinigungen gründeten, zu den grossen nationalen Bildungsfragen Stellung nahmen und der Jugend ihres Standes Wege zum Emporkommen eröffneten. Vom engen und engsten Kreise aus hat die Arbeit begonnen, in den engen und engsten Kreisen — die Studierstube des Einzelnen bleibt immer die eigentliche Kraftstation aller Arbeit — wird sie weiter getan, aber Zusammenhang und Wirkung auf die großen Faktoren des Staats- und Gesellschaftslebens ist erst möglich, wenn die Standes- und Berufsorganisation parallel den staatlichen Gebilden den ganzen Berufskörper umfaßt, das heißt, konkret gesprochen, wenn alle deutschen Volksschullehrer, vielleicht die deutschen Lehrer aller Schulen und Bildungsanstalten, in einem festgefügten Vereinsorganismus vereinigt sind.

Ein Vertreter der Stadt Straßburg, Herr Regierungsrat Dominicus, kennzeichnete in seiner Begrüßungsansprache die Bedenken, die gegen eine durchgreifende Organisation der einzelnen Berufe und Stände erhoben werden. Nicht mit Unrecht. Berufsorganisationen, die lediglich an das Interesse ihrer Angehörigen denken und diese in kurzsichtiger Außer-

achtlassung aller anderen Interessen verfolgen, bedeuten eine Gefahr für Staat und Volk. Auf jeden Fall verschärfen sie die politischen Kämpfe, rufen andere Organisationen auf die Schanzen und, wenn nicht ernste Störungen der gemeinsamen Arbeit eintreten, so werden doch vielfach Mißverständnisse hervorgerufen, und die friedliche, Berufe und Stände verbindende Arbeit wird verhindert.

Die Lehrervereine haben eine solche Standespolitik nie getrieben. Das „Schreien" war niemals ihr eigentliches Geschäft. Dass sie trotzdem oft an die Gesetzgebung, die Verwaltung und die breite Öffentlichkeit auch in ihren eigenen Angelegenheiten sich wenden mußten, war nicht ihre Schuld. Hätten andere Faktoren das Schul- und Lehrerinteresse wirksamer vertreten, so hätten die Männer der Schule ihrer schaffenden Arbeit ungestört nachgehen können.

Schularbeit ist Gärtnerarbeit. Eigentlich sollte der Gärtner nicht Wehr und Waffe tragen. Aber wenn seine Pflanzstätte angegriffen wird, wenn sie schutzlos daliegt, wenn niemand oder nur wenige sie verteidigen und viele sie angreifen, dann müssen auf jeden Fall Schutzmauern gebaut, Freunde und Verteidiger gewonnen und die eigenen guten Waffen hervorgeholt werden. Aber nicht nur der Kampf um die Schule zwingt uns, nach Hilfe und Unterstützung für sie uns umzusehen, auch ihre tägliche Arbeit verlangt das. Lehrerarbeit ist nicht bloß Schularbeit. Sie ist Volksarbeit. Die Aufgaben der Schule sind ohne die Mitarbeit aller im Volke nicht zu lösen. Das Wort: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft", präsumiert ohne weiteres, daß die Wirkung der Schule durch die Wände der Schulstube nicht begrenzt ist, daß sie das gesamte Jugendleben entscheidend beeinflussen, also auch im Hause, auf der Straße, in der Werkstatt und auf dem Ackerplan lehren und erziehen muß.

Gedanken dieser Art waren es, die im Geschäftsführenden Ausschuß des Deutschen Lehrervereins und in der Versammlung der Vorsitzenden der Zweigvereine den Beschluß zeitigten, mit der Straßburger Tagung eine öffentliche Volksversammlung zu verbinden. Der Versuch ist nach dem Urteil aller Beteiligten so wohl gelungen, daß man denselben Schritt in den Landes- und Provinzialversammlungen, ja vielleicht auch in den Bezirks- und Gauversammlungen, und hier erst recht, tun sollte.

Man wird unmittelbare Folgen davon natürlich nicht erwarten dürfen. Wer sät und pflanzt, muß warten, bis der Erntetag kommt. Aber auch abgesehen von allem Erfolge und Mißerfolge ist dieser Schritt notwendig. Die Schule ist zu groß geworden, andererseits aber zu sehr mit allen möglichen Institutionen verquickt geblieben, daß ihr Schicksal in engeren Kreisen entschieden werden könnte. Der Offizier braucht nicht ins Volk hinauszugehen, der Lehrer muß es. Der Offizier ist die Armee, aber daß der Lehrer die Schule ist, wollen diejenigen, die die Schule sein und sie haben möchten, nicht zugeben. Demgegenüber genügt es nicht, unsere Stellung nur in der Schule selbst zu fördern und zu behaupten, es muß auch draußen im Leben geschehen. Auch im Volke, nicht nur in der Schulstube und in der Sitzung des Schulvorstandes, muß der Lehrer den Beweis erbringen, daß er befähigt und berufen ist, die Schule zu tragen, daß er Vormünder aus andern Berufen nicht braucht, aber auch darüber keine Zweifel lassen,

daß er eine wirkliche Volksschule will, eine Schule, die aus dem Volke herauswächst, die Bedürfnisse und Interessen des ganzen Volkes, nicht einzelner Volksklassen, berücksichtigt und eben damit das Fundament der künftigen Größe des Volkes und Vaterlandes sein kann.

Ohne Feindschaft wird es auch hierbei nicht abgehen. Hat man es uns schwer gemacht, uns im eigenen Hause zusammenzufinden, hat man geglaubt, man könne den Lehrer gegen den Lehrer mobil machen, solange wir bescheiden unter uns blieben, so wird man erst recht mit Steinen werfen, wenn wir hinausgehen und auch draußen sagen, was wir wollen und nicht wollen. Dadurch wird sich hoffentlich niemand abschrecken lassen. Die Kämpfe, die dadurch entfacht werden, können uns nicht schaden. Unsere Gegner werden dadurch nicht vermehrt, aber unsere Freunde und Helfer an Zahl und Gewicht zunehmen. Wenn wir auch öffentlich den Willen bekunden, die Führung in der Erörterung der Erziehungs- und Bildungsfragen anzutreten, so wird das für Außenstehende der Beweis sein, daß sie es mit Mündigen, ihre Sache selbst Vertretenden, also mit Bündnisfähigen zu tun haben, und das ist vor allem nötig, wenn man im öffentlichen Leben etwas gelten und erreichen will. Nicht nach der Methode einzelner in unsern Kreisen, die neben mächtigen politischen Parteien niederhocken — die Beispiele liegen leider nicht nur an einer Stelle vor — sondern nur in der Art selbstbewußter Träger eigener Verantwortlichkeit, die in der Politik ihre Hand nur demjenigen reichen, der wieder zur Hilfe und Unterstützung bereit ist, können wir unsern Zielen näherkommen.

Angriffe sind für Personen nicht angenehm, Institutionen, Vereine und Unternehmen erlangen dagegen oft erst dadurch Bedeutung und Ansehen. Auch dem D. L.-V. haben die Angriffe der jüngsten Zeit sicherlich nicht geschadet. Mir persönlich aber war es schmerzlich, daß die eigenen Veröffentlichungen dazu vielfach Anlaß gegeben haben, insbesondere auch vor, während und nach der Straßburger Tagung. Damit möge man es entschuldigen, wenn ich hier ein kurzes Wort der Abwehr einfüge.

Ich würde längst die Konsequenzen gezogen haben, wenn ich zu der Erkenntnis kommen könnte, daß ich im Unrecht und daß es für den D. L.-V. besser wäre, wenn man nicht sagen könnte, ich stände mit in seiner Leitung und Verwaltung. Zu dieser Überzeugung aber kann ich nicht kommen. Zunächst deswegen nicht, weil ähnliche Vorwürfe auch andern Männern unter den Vor- und Mitlebenden gemacht werden, zu denen die Lehrerschaft einmütig steht und deren Wirksamkeit auch mir als verdienstlich erscheint. Sodann aber hindern mich die Angriffe selbst daran. Es ist doch einfach nicht wahr, daß ich etwa im Stile eines blindwütigen Barrikadenkämpfers für oder gegen religiöse oder religionspädagogische Ansichten stritte. Im Gegenteil, ich habe von allem Anbeginn an in dieser Beziehung auf einem Standpunkte gestanden, den ich zwar öffentlich selten oder nie, privatim aber ziemlich häufig dahin gekennzeichnet habe: wir Lehrer sollten uns in keinerlei religiöse Kämpfe einlassen, denn man werde, da wir dabei naturgemäß leicht auf die linke Seite kommen, aus unsern religösen Anschauungen und Äußerungen uns einen schulpolitischen Strick drehen und die arme Volksschule, die vor allem erst Bewegungsfreiheit brauche, völlig knebeln und fesseln. Ich selbst habe diesen Grundsatz — ob er richtig ist, lasse ich dahingestellt sein — in

meiner gesamten öffentlichen Tätigkeit beobachtet. Selbst das Gebiet der Religionspädagogik und -methodik habe ich fast ganz gemieden. Das ging aber nicht mehr an in dem Augenblick, als ich den Versuch machte, die Kämpfe um die Volksschule und die moderne Erziehung zusammenhängend darzustellen. Es durfte in diesen Darstellungen eine klare Stellungnahme zu den religionspädagogischen Fragen nicht fehlen. Ein anderes hätte man als Willkür, vielleicht gar als Feigheit, mindestens aber als unverzeihliche Einseitigkeit und auch wohl als Unterschätzung der religiösen Kultur auffassen müssen. Nur bei dieser Gelegenheit habe ich den Religionsunterricht behandelt. Dagegen habe ich meine Ansichten daneben niemals propagandistisch verbreitet, am wenigsten aber Streit für oder gegen religiöse Ansichten geführt. Meine Äußerungen sind nirgends über die Erörterung des Religionsunterrichtes in Schule und Erziehung hinausgegangen.

Meine Antwort auf die Frage des Religionsunterrichtes ist, wie ich glaube, klar, kurz und bestimmt. Jeder, der sie kennen lernen will, hat dazu Gelegenheit. Ich habe mich aller tiefgründigen Untersuchungen und Tifteleien enthalten und einfach gesagt, warum nach meiner Ansicht der Religionsunterricht in der Schule bleiben und mit Liebe gepflegt werden muß, wie er beginnen, fortschreiten und bis zu welchem Ziele er führen sollte. Das ist im Rahmen je einer Vorlesung geschehen. Wer dagegen polemisieren will, muß naturgemäß die vollständigen, kurz aufgerissenen Gedankengänge berücksichtigen, darf also nicht irgend einen Satz, dem Kopf und Schwanz weggeschnitten sind, nehmen und sich so eine Vogelscheuche zurechtmachen. Das ist unwürdig und unwahr.

Seit etwa zwei Jahren sind wohl einige Hundert verschiedene Zeitungsartikel durch meine Hände gegangen, in denen gegen diese religionspädagogischen und religionsmethodischen Anschauungen geeifert wird. Ich muß aber gestehen, daß keine andere Erscheinung des öffentlichen Lebens einen so niederschmetternden Eindruck auf mich gemacht hat als die Leichtfertigkeit, Niederträchtigkeit und Verlogenheit, mit der in diesen Zeitungsartikeln angeblich für das Höchste, das wir haben, gekämpft wird. Wenn das die Waffen sind, mit denen Religion und Christentum geschützt werden müssen, und wenn die Männer, die so streiten, die Hüter der Religion und des Christentums und wir andern, die so bekämpft werden müssen, „religionsfeindlich", „unchristlich" usw. sind, so will ich einstweilen bei den „Unchristlichen" bleiben und es der Macht, die unser Schicksal lenkt, ruhig überlassen, wohin sie mich jetzt und in Zukunft bringt, mit der einzigen Ausnahme, daß ich nicht dahin komme, wo man lügt, entstellt, beschimpft, verdreht, nicht einmal, nein, immer und immer wieder, bis den „Gläubigen" ein Zerr- und Schreckbild in das Gehirn eingehämmert worden ist, bei dessen Anblick sie sich bekreuzigen. Ich habe nichts weiter verlangt, als daß man diskret, wahr, offen, nicht engherzig im Religionsunterrichte sein solle, daß menschliche Interessen hier nichts entscheiden dürften, daß jegliche persönliche Willkür ausgeschaltet werde, daß nur die höchsten Offenbarungen des Göttlichen zum Kinde sprechen sollen, daß die religiöse Erscheinungswelt, die Kultformen, die Bräuche auch anderer Konfessionen, ihm ohne Voreingenommenheit gezeigt werden möchten, daß Unwahrhaftigkeit und Heuchelei ebenso fernbleiben möchten als der unreife Bekennerdrang, der

jede eigene augenblickliche Entwicklungsphase für die Spitze der religiösen Entwicklung überhaupt hält. Ich konnte freilich nicht dafür eintreten, daß dieselbe Schule, die in Wissenschaft, Kunst und Technik alles Große und Gute aufliest und ausbreitet, ohne Rücksicht auf den Firmenstempel, im Religionsunterricht plötzlich ganz andere Wege geht und alles, was nicht in einer bestimmten Kirche gelehrt und anerkannt wird, verachtet und beiseite schiebt, und damit auch oft diejenigen, die sich zu anderem bekennen.

Gewiß habe ich gesagt, daß mit dem priesterlich eingeengten konfessionellen Religionsunterrichte die Schule nichts zu tun haben könne, für meine eigene Person, unter meiner eigenen Verantwortung, nicht unter dem Schutze oder im Namen irgend einer Korporation, am wenigsten unter der Verantwortlichkeit des paritätischen Deutschen Lehrervereins. Ich wußte, daß die Mehrheit des Deutschen Lehrervereins in dieser Frage etwas anderer Meinung ist. Ich verstehe das. Trotz aller unerfreulichen Äußerungen engherziger Konfessionalität lebt in den Kirchen und im geistlichen Stande so viel wahres religiöses Leben, daß die Religionslehrer durch die konfessionelle Beschränkung sich häufig gar nicht bedrückt fühlen und, da mit den Kindern bis zum 14. Jahre nicht einmal das ausgeschöpft werden kann, was die einzelne Konfession bietet, so kommt in gesunden Verhältnissen die konfessionelle Einengung in der Praxis gar nicht oder doch nicht fühlbar zum Ausdruck. Mein Standpunkt bedeutet auch nicht Feindschaft gegen die Konfessionen als solche. Ich habe scharf hervorgehoben, daß die Zugehörigkeit zu einer Konfession und zwar zu derjenigen, in die man hineingeboren ist, Regel, die Loslösung Ausnahme sein wird, und daß gerade ein Unterricht, der auch das anerkennt und nach Möglichkeit berücksichtigt, was außerhalb der Mauern der eigenen Kirche liegt, die konfessionelle Treue innerlich befestigt, so daß auch unter Verhältnissen, die eine Trennung nahe legen, die Zugehörigkeit aufrechterhalten wird.

Mag man aber meinetwegen gegen mich persönlich weiter schreiben und reden, aber wer nicht gerade grobe Unehrlichkeit für ein zulässiges politisches Kampfmittel hält, sollte den D. L.-V. dabei aus dem Spiele lassen. Der Verein, der aus Katholiken, Lutheranern, Reformierten, Juden u. a. besteht, ist nicht die Stelle, an der religiöse Kämpfe ausgefochten werden können und sollen. Er ist nicht einmal die Stelle, an der religionsmethodische und religionspädagogische Probleme zu lösen sind. Die Gegner, die das glauben machen wollen, werden ihre Anschauungen über die heutige Schule einer Revision unterziehen müssen. Ihnen ist die Schule nicht, wie sie behaupten, die Tochter der Kirche — sie würden sie dann besser behandeln — sie ist ihnen das Mädchen für alles, das auch als Erzieherin niedere Küsterdienste verrichten, weltliche, staatsbürgerliche Aufgaben aber nur insoweit erfüllen soll, als die Kirche sie anerkennt. In dieser Auffassung kann es natürlich auch nur konfessionelle Lehrervereine geben, die sich in ihren öffentlichen Bekundungen vorwiegend mit der Versicherung der Treue und Ergebenheit gegen die Kirche zu befassen haben, bei denen die Konfession, die Übereinstimmung in allem Kirchlichen, das Alpha und Omega ist. Die Gegner könnten aber doch nun auch schon wissen, daß der Deutsche Lehrerverein alles das von Anfang an abgelehnt hat, daß diese Dinge nicht in seinem Arbeitsprogramm liegen, daß er darum auch, wenn er über einen

Zugehörigen den Schild hält, an dessen etwaige genehme oder nichtgenehme kirchliche, religiöse und religionsmethodische Stellung nur insoweit denkt, als er untersucht, ob diese Stellung etwa eine so exponierte sei, daß man ihn auch in allem andern allein kämpfen und arbeiten lassen müßte.

Aber das zu lernen, wird unsern schulpolitischen Gegnern nicht ganz leicht. Für sie steht die Schule auf Kirchenacker, soll das Schuldach sich unter dem Kirchendache verstecken, der Schulmann den Kirchenrock tragen und Kirchendienste ohne Kirchenlohn verrichten. Spätere Geschlechter werden diese Auffassungen kaum verstehen. Wäre die Kinderzucht im wesentlichen eine religiöse und kirchliche Aufgabe, so hätte die Kirche auch die Konsequenzen rechtzeitig ziehen müssen. Sie durfte dann vor allem zwischen den Männern auf dem Katheder und vor dem Altare niemals Schranken errichten. Schule und Kirche hätten dann eins sein und bleiben müssen. Man kann sich gewiß Verhältnisse denken, in denen Lehre und Kult in engem Zusammenhang stehen, so daß vielleicht die Jünglinge und die Männer auf dem Katheder und die Greise am Altare wirken. Aber wie die Dinge heute liegen, ist das ein Traum, den man vielleicht noch vor schleswig-holsteinischen und dänischen Dorfchroniken — dort bestanden und bestehen zum Teil noch heute solche Verhältnisse — aber nicht mehr im heutigen Deutschland am hellen Tage träumen kann.

Die Kirche als alleinige Lehrerin der Menschheit gehört der Geschichte an. Jahrhunderte gingen bereits einen andern Weg. Die Jugend auf halber und ganzer Höhe wandert unter freiem Himmel, und damit ist das Kirchendach auch für die nachdrängenden Millionen, die noch in der Tiefe sind, zu schmal und zu niedrig geworden. Wenn die kirchliche Schulpolitik die Kraft hat, die Avantgarde niederzuwerfen, die Universitäten und die höheren und die mittleren Schulen wieder unter ihre Aufsicht und Leitung zu bringen, dann wird auch die Volksschule ohne weiteres darunter verbleiben. Wenn aber der vorausgestreckte Kopf für die geistliche Schulhoheit verloren ist, muß auch der nachdrängende Leib freigegeben werden.

Die Kirche hat ihre Schulschlacht nicht erst bei dem Erlaß der modernen Volksschulgesetze verloren, sondern schon vor vier, fünf Jahrhunderten, als die Musensöhne außerhalb des Kirchenplans sich ansiedelten und die Bischöfe sie nicht zurückzuführen vermochten. Freilich hat die Kirche auch dort nicht verzichtet. Aber ihre jetzige Kampfesweise ist irrationell. Sie steht im Tor und will die Nachdrängenden zurückhalten, etwa wie ein Hirt, dem ein Teil der Herde davongelaufen ist, während die draußen Befindlichen ruhig weiter marschieren. So gewinnt man keine Schlacht. Die Internierten haben die Freigewordenen vor sich. Ihr Auge ist dahin gerichtet, wo keine kirchliche Fessel ist, und keine Macht ist stark genug, ihrer Sehnsucht und ihrem Freiheitsdrängen zu wehren. Wenn der kirchlichen Schulpolitik der Stirnangriff nicht mehr möglich ist, inmitten des großen Heerhaufens ist nichts auszurichten.

Und draußen ist auch Religion und Religionslehre. Die kirchliche Hut kann auch dabei entbehrt werden. Ständen die kirchen- und schulpolitischen Zeloten nicht kämpfend und lärmend im Tore, das ins Freie führt, so säßen friedliche Religionsmänner wohl überall mitten unter den Lehrenden, und niemand würde sie in ihrem Tun stören. Ob es nicht doch noch einmal

dahin kommt, daß all dieser Streit begraben wird? Oder ist es menschliches Verhängnis, daß der Friede unter den Geistern durch unberufene Vertreter des religiösen Gedankens immer am meisten gestört und der Unfriede schon in die Kinderstube getragen wird? J. Tews.

Mitteilungen und Hinweise.

Die Idee einer **„Pädagogischen Akademie"**, die Dr. Brahn in den „Neuen Bahnen" und in dieser Zeitschrift (Januarheft) anregte und der von der „Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins" in ihrer Mehrheit zugestimmt wurde (Februarheft der D. Sch., S. 116), ist im Organ der deutschen Lehrerbildungsanstalten, den Gothaer „Päd. Blättern", in auffallend scharfer Weise bekämpft worden. Im Aprilheft schreibt der Herausgeber, Schulrat Muthesius in Weimar, gegen sie, und im Maiheft sekundiert ihm auf seine Anregung eine Reihe namhafter Pädagogen: Andreae, Kerschensteiner, Meumann, Rein u. a. Artikel Weimarer und Jenaer, Ursprungs in andern Blättern gehen zur Seite. Fast hat es den Anschein, als ob man dort die Frage lediglich vom Gesichtspunkte der Ausbildung zum Seminarlehrer betrachtete. Und doch hat sie meines Erachtens viel weitergehende Bedeutung. Ich hatte vor, mich in ausführlicherer Weise gegen diese Angriffe auf den Beschluß der „Päd. Zentrale" zu wenden. Andauernde Unpäßlichkeit hat mir aber nicht gestattet, die angefangene Arbeit zu vollenden. Ich beschränke mich darum auf einige Sätze, die aber vielleicht schon genügen werden, wenigstens die vorhandenen Mißverständnisse hinwegzuräumen.

1. Die Pädagogische Akademie soll in ihrem vollendeten Ausbau eine Hochschule der Pädagogik, und zwar dieser in ihrer modernen Entwicklung, nach Theorie und Praxis, alle ihre wesentlichen Seiten umfassend, darstellen. Sie soll sowohl der Weiterentwicklung dieser Wissenschaft dienen, als auch andererseits den Weiterstrebenden aus der Lehrerschaft, seminarisch wie akademisch gebildeten, ausreichend Gelegenheit geben, sich durch Studium und Teilnahme an den praktischen Arbeiten der Akademie über den jeweiligen Stand der pädagogischen Wissenschaft und der pädagogischen Praxis zu unterrichten. (Daß diesen umfassenden Zwecken jetzt und in absehbarer Zeit keine deutsche Universität auch nur annähernd gerecht werden kann, wird kein Kenner der Verhältnisse in Abrede stellen.)

2. Die Päd. Zentrale hat in ihrem Beschlusse durchaus nicht eine Akademie als Ziel aufgestellt, die grundsätzlich den Zusammenhang mit der Universität ablehnte. Auch Dr. Brahn ist zu seinem Vorschlage nicht aus prinzipiellen Gründen, sondern nur deshalb gekommen, weil sich seiner Voraussetzung nach gerade in Posen ein günstiger Boden für die Verwirklichung seiner Pläne bot, und weil er andererseits sich nach seinen Erfahrungen nicht in der Lage sah, ein Entgegenkommen der Universitäten voraussetzen zu können. Ich für meine Person — und ich glaube

wohl, daß mir die Mehrheit der Päd. Zentrale zustimmen wird — halte es für sehr wünschenswert, ja eigentlich für geradezu notwendig, daß die Akademie nur am Sitze einer Universität errichtet werde, und ebenso, daß sie, ohne ihre Selbständigkeit aufzugeben, doch mit ihr in engerer oder weiterer Verbindung stehe. Das erfordert nicht nur der gerade für die Pädagogik unerläßliche Kontakt mit den Fachwissenschaften, ohne den sie in Gefahr stehen würde, zum inhaltsleeren Schematismus herabzusinken, sondern auch die sichere Voraussetzung, daß die Hörerschaft der Päd. Akademie sich vorzugsweise aus den Pädagogen bilden wird, die an der Universität ihren Fachstudien nachgehen. Was mich und andere aber veranlaßt, für die Akademie Selbständigkeit zu fordern, ist, daß uns für die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft unbedingte Freiheit als unerläßliche Bedingung gilt, Unabhängigkeit nicht bloß von Parteipolitik und Bureaukratie, sondern auch von theologischen und philosophischen Lehrmeinungen.

3. Der besonders von Prof. Rein ausgesprochene Vorwurf, daß der Gedanke einer P. A. der geschichtlichen Entwicklung widerspräche, erscheint mir nicht stichhaltig, da 1. dieser Gedanke doch schon lange vor Brahn ausgesprochen worden ist*), da 2. Sonderanstalten für theoretische und praktische Pädagogik neben der Universität doch schon bestanden haben und noch bestehen**), und

---

*) Vorgänger sind u. a.: Prof. Dr. G. A. Lindner („Die Päd. Hochschule" 1874), Dr. von Sallwürk („Das Staatsseminar für Pädagogik" 1890), Seminarlehrer Steinberg („Zur Neugestaltung der Lehrerbildung" o. J., und neuerdings wieder in der „Preuß. Lehrerztg." 1910, Nr. 119), Dr. Kempf („Ein bayerisches Lehrerpädagogium" 1898), mit gewissen Einschränkungen auch Dir. Dr. Seyfert in seiner Schrift „Reform der Lehrerbildung", ferner Prof. Dr. Heubaum („Monatsschr. für höh. Schulen" 1908, VII). — Auch H. Schreiber („Päd. Ratgeber" 1910, S. 23), K. A. Lieb in der „Bayer. Lehrerztg." und Prof. Dr. Rehm („Die Frage der Professuren für Pädagogik an den bayer. Hochschulen" 1910, S. 18) treten ohne Beziehung auf Brahns Vorschläge doch für die Idee einer Päd. Akademie ein, halten sie wenigstens, wie der letztgenannte, für „höchst logisch".

**) Man denke z. B. an die französische Hochschule für Seminarlehrer in St. Cloud (École normale supérieur), die zwar mit der Pariser Universität in gewisser Verbindung steht, aber doch eine selbständige Anstalt ist, an die Kopenhagener Hochschule für dänische Lehrer, das Wiener Pädagogium, das „Institut wissenschaftlicher Vorlesungen des Berliner Lehrervereins" (das seit 1874 besteht) — welche Anstalten allerdings der päd. Fortbildung nicht ausschließlich dienen — dann aber auch an Dr. Fricks „Seminarium praeceptorum" an den Franckeschen Stiftungen in Halle (1881), ferner an die selbständigen „Pädagogischen Seminare für gelehrte Schulen" in Preußen, dessen ältestes, in Berlin, von Gedike begründet wurde, und endlich an die seit 1889 in einer ganzen Reihe deutscher Staaten immer zahlreicher werdenden „Gymnasialseminare" denen die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts nach Theorie und Praxis obliegt und die nicht in Verbindung mit der Universität sondern mit einer höheren Schule stehen. Und schließlich bezwecken doch auch die bekannten Seminarlehrerkurse in Preußen das Gleiche. — Nachträglich erhalte ich noch ein Heftchen von Prof. Dr. Poske in Berlin (Leipzig, Teubner), der darin für die Errichtung einer von der Universität abgesonderten „Zentralanstalt für den naturwissenschaftlichen Unterricht" eintritt, eine Anstalt, die nicht nur ein naturwissenschaftliches Schulmuseum und eine Prüfungs- und Auskunftsstelle für Lehrmittel, sondern auch experimentelle und methodische Kurse für Lehramtskandidaten und Lehrer der Naturwissenschaften umfassen soll. Das wäre doch nichts anderes als eine selbständige pädagogische Akademie für ein Spezialgebiet.

da 3. gerade in der Gegenwart aus der Lehrerschaft selbst Veranstaltungen hervorgegangen sind, die nur als Grundlagen einer Akademie im Sinne des Beschlusses der Päd. Z. Aussichten auf eine fruchtbare Entwicklung haben. Ich meine die Pädagogisch-psychologischen Institute in Leipzig und München. Im Gründungsstatut des letzteren ist ja auch ausdrücklich bemerkt, daß „sein Ausbau in der Richtung einer öffentlichen Akademie für Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften angestrebt werden soll". Ob auch das neuerdings von der Hamburger „Gesellschaft der Freunde usw." ins Leben gerufene „Pädagogische Praktikum" eine ähnliche Entwicklung einschlagen wird, erscheint mir nicht unmöglich. Rissmann.

Warum beteilige ich mich an der Volksbildungsarbeit? — Auf diese von J. Tews als Herausgeber der Zeitschrift „Volksbildung" an verschiedene bekannte Persönlichkeiten (Natorp, Jodl, Rein, Sieper, Th. Ziegler u. a.) gerichtete Frage antwortet der zuerst Genannte in Nr. 8 der Zeitschrift: „Ob und weshalb man sich der Sache der Volksbildung anzunehmen hat — kann das überhaupt noch eine Frage sein? Kann irgend jemand, können gar ganze Berufsklassen oder Stände glauben, ein Sonderrecht auf das geistige Gut der Nation und der Menschheit zu besitzen? Kann einer selbst gebildet sein, wohl gar von Berufswegen, auf welcher Stufe auch immer, an der Bildung anderer mitarbeiten, ohne der Verpflichtung sich bewußt zu sein, auf bessere Bildung des ganzen Volkes an seinem Teile mit hinzuwirken. Kann einer der eignen Bildung überhaupt froh werden, wenn er die tiefe Unbildung der Massen um sich her sich vor Augen hält und nicht alles, was nur in seinen Kräften steht, dazu tut, daß sie zu einer höheren Stufe emporgehoben werden? Kann jemand länger gegen die Gefahr blind sein, welche die Existenz an Geist, Gemüt und Willen ungebildeter Massen für jeden gesunden Fortschritt, für die Erhaltung auch nur der bisher errungenen Kulturgüter einschließt? Kann jemand das ungeheure Anschwellen des Reichtums, die Steigerung der Verkehrsgelegenheiten, die Entwicklung der Wissenschaft und Technik jeder Art mit Ruhe ansehen und nicht erkennen, daß alle solche Machtmittel, in der Hand roher, ungebildeter Massen (denen man sie dauernd doch nicht wird vorenthalten können) eine unermeßliche Bedrohung für alle heiligsten Güter der Menschheit bedeuten? Mit einem Wort, kann in einer Zeit, die wie keine frühere zu sozialem und politischem Nachdenken auffordert, noch irgend ein Mensch des sozialen Verantwortlichkeitsgefühls so bar sein, daß dies alles für ihn überhaupt noch fraglich ist? — Also, ich wüßte auf die gestellte Frage nicht anders zu antworten, als mit der Verwunderung darüber, daß überhaupt so gefragt werden kann. Aber am Ende ist das Antwort genug."

Das Verlangen nach Bildung, schreibt Kurt Aram (Hans Fischer-München) im Berliner Tageblatt, ist riesengroß. An sich gewiß ein erfreuliches Zeichen; und wenn der Appetit so groß ist, darf man auf eine kräftige Konstitution schließen. Um all die Vorträge, die ein Berliner Wochenprogramm aufführt, ohne Beschwerden zu verdauen, dazu gehört unzweifelhaft ein guter Magen. Aber nicht immer kann das Angebot mit der Nachfrage gleichen Schritt halten. Wenn der Bildungshunger so rapid wächst, verschlingt er auch minderwertige Ware. Das wissen die Produzenten und richten sich danach. . . . Es begann die Popularisierung der Wissenschaft.

An sich gewiß etwas nur etwas Erfreuliches und Lobenswertes. Wir sind nicht undankbar, und wir wissen ganz genau, wie außerordentlich viel wir dem verdanken. Daß die Wissenschaftler ihr Wissen popularisierten, zählt zu den größten Kulturtaten unserer Zeit. . . . Da nun aber mit der Zeit die Konkurrenz auch auf diesem Gebiet riesengroß geworden ist, so wird vor allen Dingen die sexuelle Frage popularisiert. Dafür finden sich immer Abnehmer. Die Popularisierung dieser Frage in öffentlichen Vorträgen und in aller Welt für wenige Groschen zugänglichen Broschüren ist allmählich direkt zu einem groben Unfug geworden, der weder mit Wissenschaft noch mit Bildung etwas zu tun hat. Früher behandelte man derlei gar zu ängstlich fast nur in Fachblättern, jetzt behandelt man derlei gar zu dreist überall. . . . Die Wissenschaft wird popularisiert, indem man sie erotisiert. Kein Zweifel, daß sie dadurch an Allgemeinverständlichkeit gewinnt. Und die Photographie hilft wacker mit, in diesem Sinn zu popularisieren. Gerichtlich-medizinische Spezialfragen werden zu breiten Broschüren und Büchern für das Laienpublikum verarbeitet und mit photographischen Aufnahmen geschmückt, daß bei ihrem Anblick nur einem Sadisten nicht übel wird. Man vergleiche nur des alten Bock Buch vom gesunden und kranken Menschen mit analogen und modernen Erzeugnissen. Prüderie ist gewiß etwas Lächerliches und Ungesundes, aber Schamlosigkeit ist auch nicht gerade ein Idealzustand, selbst wenn sie unter der Flagge der Wissenschaft segelt. Bei den Vorträgen geht es ähnlich. Schon im Thema muß möglichst Bezug auf geschlechtliche Dinge genommen werden. In solchen Vorträgen sitzen dann gewissenhaft die jungen Mädchen und lassen sich aufklären, daß es nur so eine Art hat. Ich möchte wissen, ob es für so ein junges Ding, das diesen Unfug fleißig mitmacht, überhaupt noch irgend etwas auf dieser Welt gibt, das nicht ein Sexualproblem ist. —

Treffende Worte über sexuelle Aufklärung sprach Geh. Oberregierungsrat Dr. Köpke im preußischen Abgeordnetenhause: Solche Belehrungen zu geben, ist in erster Linie Sache des Elternhauses. Die Schule soll sich im allgemeinen hüten, dieses überaus heikle Gebiet zu betreten, zumal im Klassenunterricht. Insbesondere darf der lehrplanmäßige Unterricht in der Anthropologie auf der Mittelstufe nicht den Anlaß bieten zu verfänglichen Mitteilungen über geschlechtliche Dinge, die für die unreife Jugend in ethischer Hinsicht verderblich werden könnten. Wo man das in taktloser Weise versucht hat, haben in den meisten Fällen die Eltern von ihrem guten Rechte zu protestieren Gebrauch gemacht. Damit ist die Frage zu Ungunsten weiterer Versuche so gut wie entschieden. Es ist davon abzusehen. Zweifelhaft kann nur noch sein, ob es zweckmäßig ist, den nach Abschluß der Schullaufbahn ins Leben hinaustretenden Zöglingen noch besondere Belehrungen mit auf den Weg zu geben, die ihnen zum Bewußtsein bringen, daß das Wort des Tacitus von den Deutschen heute noch zu gelten hat: Nec corrumpere et corrumpi saeculum vocatur. Unbedingt ist aber dabei zweierlei zu fordern: erstens, für solche Belehrungen ist in jedem Falle das Einverständnis des Elternhauses unerläßlich, und zweitens muß die Gewähr geleistet sein, daß der Belehrende taktvoll zu unterrichten versteht und sein Wissen mit ethischer Überzeugungskraft zu verwerten vermag. Weitere Vorschriften zu geben, ist ausgeschlossen. Die örtlichen Verhältnisse, vor allem aber die Rücksicht

auf die Verschiedenheit der mit solchen Belehrungen etwa zu betrauenden Persönlichkeiten verbieten geradezu eine allgemeine Regelung. Jedenfalls ist auch hier die größte Vorsicht geboten, und Sache der Schulaufsichtsbehörden wird es sein, auf diese Bestrebungen, über welche bereits von 130 höheren Lehranstalten Berichte vorliegen, fürsorglich zu achten. Ein einziger Mißgriff auf diesem Gebiete ist kaum je wieder gutzumachen.

Ursachen des Zurückbleibens von Volksschülern. In einer sehr lesenswerten Arbeit über „Zurückgebliebene Berliner Gemeindeschüler" die in Nr. 8 der „Zeitschr. für Kinderforschung" erschien, und die auf eignen genauen und jahrelang fortgesetzen Beobachtungen des Berichterstatters beruht, gelangt dieser, Richard Schauer in Berlin, zu folgendem Urteil, das manchen vielleicht nicht wenig überraschen wird: Es ist ein Verstoß gegen die logische Ordnung der Gedanken, wenn man von vornherein, wie es oft geschieht, minderwertige Schülerleistungen auf sogenannte „soziale Verhältnisse" zurückführen will. Abgesehen davon, daß sich hinter diesem Schlagwort häufig eine mangelhafte Begriffsbildung verbirgt, kommen wirklich soziale Notstände als Ursachen ungenügender Schülerleistungen nur insofern in Betracht, als sie entweder unmittelbar oder durch Beeinflussung der physiologischen Bedingungen auf die psychischen Fähigkeiten des Kindes einwirken. Eine zwingende logische Konsequenz besitzt aber jene weitausgreifende Schlußreihe nicht, wenn diese notwendigen Zwischenglieder unberücksichtigt bleiben. Die eingehende Analyse der Einzelfälle ergibt vielmehr sehr häufig das überraschende Resultat, daß nicht die äußeren Bedingungen der Erziehung und des Unterrichts, sondern die ganz subjektive Art der psychischen Reaktion des Individuums auf die äußeren Umstände den bestimmenden Faktor in dem Endprodukt der Erziehung darstellt; die individuelle Eigenart ist die eigentliche Dominante, die äußeren Bedingungen haben nur die Bedeutung von Gelegenheitsursachen. Es ist durchaus notwendig, die Aufmerksamkeit auf diese Fehlerquelle zu lenken, damit man nicht aus falsch gedeuteten Tatsachen Schlüsse zieht, die nicht allgemeingültig sind und deshalb zu Maßnahmen führen können, welche nicht die erwartete Wirkungen haben, weil sie nicht die wahre Grundursache des Übels berühren.

Deutsche Ferienkurse 1910. (Nachtrag zum Aprilheft, S. 257). 1. Würzburg: vom 25. bis 29. Juli Informationskursus für Volksschulgesanglehrer. Leiter: Raimund Heuler, Leiter der Zentralgesangschule in W. (Harfenstr. 2). Dozenten neben dem Leiter: Karl Eitz, H. Herborn-Frankfurt a. M., Prof. Dr. Sobotta-Würzburg, Felix Heuler-Würzburg. Auskunft durch den Leiter.

2. Zwickau: vom 18. bis 30. Juli: Lehrerkursus im Formen, geleitet von Franz Hertel, Direktor a. D., und Erich Schmidt.

3. Vor- und Fortbildungskursus für Hilfsschullehrer und -lehrerinnen an der 17. Gemeindeschule in Berlin (N, Stargarderstr. 9) vom 15. August bis 10. September: Psychologie, Methode und Fürsorge der Hilfsschule, verbunden mit praktischen Übungen an der der Schule angegliederten Hilfsschule. Auskunft durch Rektor Arno Fuchs, NO 18, Bardelebenstr. 6.

4. Leipzig: Akademischer Ferienkursus vom 26. Sept. bis 8. Okt.: Psychologische Übungen im Institut des Leipziger Lehrervereins (Dr. Brahn,

Rud. Schulze und Schlager). — Zoologisches Praktikum. — Geschichte der neueren Philosophie (Prof. Dr. Barth). — Hauptprobleme der Religionsphilosophie (Prof. Dr. Raoul Richter). — Das Gefühlsleben (Privatdozent Dr. Brahn). — Grundbegriffe der Volkswirtschaft. — Tier- und Pflanzenleben des Meeres. — Makroskopische Bestimmung von Gesteinen. — Deutsche Musik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. — Friedrich Hebbel. — Ausgewählte Kapitel aus dem Gebiet der Hygiene. Auskunft durch die Geschäftsstelle: Schenkendorfstr. 59.

5. Berlin: vom 26. September bis 8. Oktober: die Formen des Denkens (Prof. Dr. Dessoir). — Sinnespsychologie (Prof. Dr. Schaefer). — Die Ausgrabungen im vorderen Orient und das Alte Testament. — Französ. Geschichte im 19. Jahrh. — Energiehaushalt der Erde. — Physikalische Chemie. — Die Zelle und ihr Leben. — Aus der englischen und französischen Literatur (Vorträge in den betr. Sprachen. — Kurse für Präparieren und Mikroskopieren. Auskunft: Rektor Rebhuhn, Schönhauser Allee 99.

6. Breslau: 3. bis 15. Oktober: Pädagogik und Didaktik (Prof. Dr. Rein-Jena). — Preußische Geschichte 1815 bis 1871. — Das künstlerische Sehen. — Schillers Weltanschauung in seinen Dramen. — Mikroskopische Untersuchungen über Bau und Entwicklung der Kryptogamen. Auskunft durch Rektor Schink, Augustastr. 28.

Personalien.

Am 10. Mai starb in Breslau an den Folgen einer schweren Operation Hermann Großer, Rektor der Katharinenschule, einer neunstufigen Mittelschule für Mädchen. Der Leiter der „Deutschen Schule“ beklagt an seiner Bahre den Verlust eines der begabtesten und zuverlässigsten seiner Mitarbeiter. Der Verstorbene, der nur das 45. Lebensjahr erreicht hat, war nicht allein ein außerordentlich tüchtiger Schulmann — was auch seine Berufung in die 1909 im preußischen Unterrichtsministerium tagende Mittelschulkonferenz bezeugt — sondern er war auch in weiteren Kreisen bekannt und hoch geschätzt als Verfasser einer großen Reihe wertvoller psychologisch-pädagogischer Arbeiten. Mitten in der Vorbereitung eines größeren Werkes, das er in Gemeinschaft mit Prof. Stern in Breslau herausgeben wollte, wurde er vom Tode überrascht.

Auch die Wiener Lehrerschaft hat den Heimgang eines ihrer tüchtigsten Standesgenossen zu beklagen. Ende April starb Bürgerschuldirektor Matthias Zens, der Schwiegersohn von Dittes, eine ernste, abgeschlossene Persönlichkeit und ein rastlos tätiger und peinlich gewissenhafter Schulmann. Lange Jahre hindurch stand er an der Spitze der „Pädagogischen Gesellschaft“, des vornehmsten Lehrervereins der Stadt Wien. Die „D. Sch.“ brachte in ihrem I. Jahrgange 1897 zum Andenken an den ein Jahr vorher verstorbenen Friedrich Dittes die Gedächtnisrede, die er auf diesen in der „P. G.“ gehalten hatte.

Schon am 4. März, einen Tag vor Vollendung seines 90. Lebensjahres, starb Rektor a. D. Benedikt Widmann in Frankfurt a. M., Verfasser zahlreicher musikalischer Schriften, auch Komponist.

Am 27. Mai verschied der frühere Direktor der Städtischen Taubstummenschule in Berlin, Schulrat Albert Gutzmann im 73. Lebensjahre, verdient um den Taubstummenunterricht und vor allem um die Heilung von Sprachgebrechen.

Literaturberichte.

Philosophie.

Von R. Malsch in Pößneck.

Kühn, Kants Prolegomena in sprachlicher Bearbeitung. Gotha Thienemann. 2,50 M.

Kants Darstellungsweise in den Prolegomenen ist nicht übermäßig schwierig. Lange Perioden finden sich wenige. Immerhin stellen die Prolegomena an den, der sie zur Einführung in die Kantische Philosophie benutzt (und dazu sind sie unsers Erachtens nicht ohne weiteres geeignet), noch genügend hohe Anforderungen. Kühns vereinfachte Darstellungsweise will die Schwierigkeiten überwinden helfen. K. zerlegt längere Satzganze in mehrere Einzelsätze, stellt in unübersichtlichen Schachtelungen die Glieder um und ersetzt veraltete Kantische Ausdrücke durch neuere (überall = überhaupt, dürfen = brauchen, müssen = dürfen u. a.). Daß übrigens längere Perioden durchaus nicht immer unübersichtlich und schwerverständlich sein müssen, zeigt K. deutlich an einigen Sätzen, und zwar gerade an den längsten in den Prolegomena (§§ 58,60 und „Probe eines Urteils"). — Die ganze Darstellung ist sachgemäß. Varianten (nach Vaihinger, Riehl u. a.) sind berücksichtigt. — Die öfteren Einfügungen von „ja" (weil ja...), „eben", „gar", „denn", „sogar" berühren ab und zu etwas trivial. — Ob die heutigen Versuche, weitere Kreise zu Kant hinzuführen, mehr Erfolg haben werden als frühere? Wer sich in kantisches Denken hineingearbeitet und einen Eindruck von seiner Eigenart und seiner Weite bekommen hat (ohne daß er sich der kantischen Dialektik gefangen gegeben hätte), möchte es wohl wünschen.

G. Cantecor, Kant. Paris. Delaplane. 90 Cts.

Die Schrift gehört einer Sammlung von kurzen Einführungen in die Anschauungen der großen Philosophen aller Zeiten an. Es werden in der Sammlung behandelt: Sokrates, Platon, Aristoteles, Epikur, die Stoiker, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant, Comte. Die Bändchen sind für die Allgemeinheit bestimmt. „Elles s'adressent, aussi bien qu'à la jeunesse des écoles (!), aux gens du monde curieux de l'histoire des idées". In der vorliegenden Schrift gibt der Verfasser das Hauptsächlichste über Kants Person und über Charakter, Gegenstand und Entwicklung seines Denkens und zwar geschieht das trotz aller Kürze in klarer und allgemeinverständlicher Weise, was bei der Schwierigkeit der Aufgabe viel besagen will. Kritisch stellt sich C. in kurzen Bemerkungen zur Erkenntnistheorie Kants (schon zu den zugrundliegenden psychologischen Anschauungen), zum Moralprinzip (wegen seiner Allgemeinheit), vor allem aber zu Kants praktischen Postulaten (Gott, Unsterblichkeit, Freiheit). Hier kommt der Gegensatz modernen französischen Denkens zu der concilianten, Philosophie und Religion vermittelnden Art Kants scharf zum Ausdruck. C. nennt Kants Verfahren nach dieser Seite hin „äußerst gefährlich", weil es durch sein Hin und Her, Ja und Nein in der Frage nach der Bestimmung des Wertes und der Gültigkeit der Postulate und die schließliche Betonung ihrer „praktischen Gültigkeit" dazu verleite. „qu'on leur accorde le même genre de crédit qu'á la réalité". Als Kanon für die Philosophie stellt C. auf: es dürfe hier nur Raum sein für das Gewisse, für das Wahrscheinliche und noch für das Mögliche,

inicht aber für das bloß „Eingebildete“ (l'imaginaire). — Die Sammlung „a été honorée d'une souscription du Ministère de l'Instruktion publique“.

Eucken, Hauptprobleme der Religionsphilosophie der Gegenwart. 3. Auflage. Berlin, Reuther & Reichard. 2,40 M.

Hauptprobleme heutiger Religionsphilosophie sind für Eucken: Die seelische Begründung der Religion, ihr Verhältnis zur Geschichte, das Wesen des Christentums. E. geht von seiner bekannten Hauptthese aus: Gegründetsein des menschlischen Geisteslebens in einem Alleben, Weltleben. Dieser Gedanke besitzt für ihn „axiomatische Gewißheit“, die „jenseits aller Sphäre der Beweise“ liegt. Seine metaphysische Überzeugung ist zugleich eine religiöse: „Daß etwas Übermenschlisches im Menschen wirkt und ihn über die Enge seiner besonderen Art hinaushebt (über die nächste Ordnung von Ursachen und Wirkungen“), ist die Hauptsache bei der Religion . . . Alles in ein einziges Kausalgewebe bringen, das bedeutet mit seiner Nivellierung des Daseins eine Zerstörung nicht nur der Religion, sondern aller naturüberlegenen Geistigkeit und damit aller echten Geisteskultur . . . Alle tiefere Religion hat zur Voraussetzung, daß, was im Innern der Seele vorgeht, den Kern der Wirklichkeit bildet, sie hebt damit den Menschen weit über die Weltumgebung hinaus, ja sie ist geneigt, ihn als den Mittelpunkt alles Geschehens zu behandeln.“ Irgendwelcher Zweifel an dieser metaphysich-religiösen Wahrheit ist ausgeschlossen: „Von der Religion denkt gering, wer irgendwelche Sicherheit die ihrige übertreffen läßt, und wer nicht für ihre Wahrheit eine ursprünglichere Gewißheit verlangt als die, daß $2 \times 2 = 4$ sind“. „Wenn zur näheren Schilderung dieser Welt (Innenwelt des Geisteslebens) die Begriffe sich leicht untauglich zeigen, so ist die Kunst der Musik ihr voll gewachsen, ein Palästrina und ein Bach sagen uns hier mehr als ene (Begriffe) alle zu sagen vermögen.“ — Im Christentum (allerdings im hellenisierten, mystischen) findet E. die Grundzüge seiner eigenen Überzeugung wieder. Die „Grundwahrheit des Christentums“ ist die „völlige Wesenseinigung“ des Göttlichen mit dem Menschlischen, wobei der Mensch „Anteil gewinnt an der Vollkommenheit, Ewigkeit, Unendlichkeit göttlichen Lebens“. Nach dieser Seite hin das kirchliche Christentum um- und weiterzubilden (z. B. im Gottesbegriff), ist Aufgabe unserer Zeit. „Wie das geschehen mag, darüber brauchen wir uns heute nicht zu zergrübeln, bei Fragen dieser weltgeschichtlichen Art ist alle Ungeduld einzustellen und einfach die Pflicht des Tages zu tun“. — E. weiß sich mit seinen metaphysischen Anschauungen in vollem Gegensatz zum modernen „immanenten Denken“. Er erhofft aber eine Wendung der modernen Denkweise. Wir glauben nicht, daß ihm der Zeitlauf recht geben wird. Wir neigen mehr jener Seite zu, die statt eines „Bruches mit der Durschnittsmeinung“ eine Verständigung sucht (und zwar auf Grund heutiger Wissenschaft), und wir halten solche „Objektivität“ nicht wie E. für „charakterlose Neutralität.“

Dr. O. Braun, Rudolf Euckens Philosophie und das Bildungsproblem. Leipzig, F. Eckhardt. 60 Pf.

Der Verfasser gibt in zwei Vorträgen eine knappe, aber ansprechende Einführung in Euckens Philosophie; ihre Methode (Schluß vom Menschlich-Geistigen auf das Weltprinzip, ihre Hauptthese (es existiert „ein dem Menschen überlegenes, ihm sich mitteilendes, ihn zu sich erhöhendes Weltleben“, ein „universales Personalwesen“; es ist „im Menschen ein Sein vorhanden, das anderen Gesetzen folgt als die Natur“), ihre Berührung mit der Mystik, vor allem aber ihre praktisch-ethische Tendenz („Aktivismus“, Philosophie nicht als bloße Theorie, sondern als Lebenssystem, als Lebensmacht). Von hier aus zeigt B,, daß die Pädagogik aus Euckens Philosophie wertvolle Gedanken herübernehmen kann, vor allem die „objektive Teleologie“: Zwecktätigkeit des Weltgeistigen, „jedem Einzelwesen kommt ein absoluter Wert für die Erfüllung des Weltzweckes zu“, Lebensaufgabe des Menschen ist, in dauerndem Ringen ein „umfassendes Wesens- und Lebensgut“ zu gewinnen, „eine Substanz hinter der Gegebenheit zu erringen und mit dem eigenen Leben zu verbinden“. Damit ist zugleich der enge Zusammenhang der Metaphysik Euckens mit den pädagogischen Begriffen Selbsttätigkeit, Persönlichkeit, Freiheit, Innenwert gegeben. — Zum Schluß kennzeichnet B. Euckens (mystische) Auffassung der Religion — „Gegenwart des göttlichen Lebens im Menschen“ — in einigen Strichen. — Daß Euckens Philosophie, wie der Verfasser glaubt, den „Anforderungen der Zeit“ entspräche, wird manchem fraglich erscheinen; zudem

ist das, was der einzelne unter den „Anforderungen der Zeit", unter „Zeitgeist" usw. versteht, oft mehr oder weniger Konstruktion. Aber auch wer Euckens metaphysische Anschauungen nicht zu teilen vermag, wird sich von seinem warmherzigen ethischen Idealismus gern anregen lassen.

J. Rehmke, Die Seele des Menschen. Leipzig, Teubner; geb. 1,25 M.

„Man wird niemals vom Seelenleben volle Erkenntnis gewinnen, wenn man nicht zuvor (!), was die Seele als besonderes Gegebenes sei, klar erkannt hat, und der Untersuchung des Seelenlebens fehlt der sichere Hintergrund, solange die Frage nach der Seele unbeantwortet geblieben ist". „Die Frage nach der Seele schlechtweg ist nicht im eigentlichen Sinne eine psychologische, sondern eine philosophische." Diese methodische Fragestellung erscheint nicht unbedenklich. Was Seele „schlechtweg" sei, ist weder auf empirischem, noch auf metaphysischem Wege zu ermitteln, wie die Erfahrung bis jetzt gelehrt hat. Beobachtungen des Seelenlebens führen nur zu einer mehr oder weniger begründeten Annahme über das „Wesen" der Seele, nämlich zu einer materialistischen oder zu einer spiritualistischen (oder auch zu einer parallelistischen) Annahme. Beide, die spiritualistische und die materialistische Hypothese, sind unbeweisbar. Rehmke stellt sich auf die spiritualistische Seite. „Seele" ist ihm ein einfaches, immaterielles, unvergängliches Wesen, ein „Nichtding oder, wenn man will, ein Unding" (ohne Örtlichkeit), das mit dem Leib, bez. dem Gehirn in Wechselwirkung steht und Veränderungen erleidet. Wie der Leib „Ding", so ist die Seele „Bewußtsein", und zwar Bewußtsein mit mehrfachen „Bestimmtheiten": sie ist gegenständliches Bewußtsein (Wahrnehmen, Vorstellen, zuständliches Bewußtsein (Lust und Unlust) und denkendes Bewußtsein (Unterscheiden, Vereinen). „Die Seele ist in jedem Augenblick gegenständliches, zuständliches und denkendes Bewußtsein zugleich". Zu gewissen Zeiten ist die Seele außerdem „ursächliches Bewußtsein" (Wille). Die einheitliche Verknüpfung der drei genannten „Bewußtseinsbestimmtheiten" geschieht durch eine besondere „einheitstiftende Bestimmtheit jedes Seelenaugenblicks", durch das „Subiekt" (Ich). Dieses Subjekt ist „als einfaches Allgemeines notwendig ein und dasselbe für alle Seelen". — „Seelenleben" bedeutet „Veränderung der Seele". „Das Seelenleben erscheint in jeder besonderen Veränderung (bei Wahrnehmungen, Gefühl, Gedächtnis, Verstand) unmittelbar abhängig von dem Gehirn". — Alles Wollen wurzelt in dem „praktischen Gegensatz" eines Mehr oder Weniger an Lust und Unlust. — Der Seelenlehre Rehmkes halten dieselben Schwierigkeiten an, die jeder metaphysischen Seelenlehre anhaften: (methodisch) es ist wissenschaftlich unmöglich, von einem besonderen Seelenwesen allgemeinverbindliches Positives auszusagen, da ein solches Seelenwesen mit wissenschaftlichen Mitteln (genaue Beobachtung, eventuell Hypothese und Verifikation) weder nachgewiesen noch bestimmt werden kann; (inhaltlich) zudem liegt der Gedanke eines einfachen, immateriellen Wesens, das so ungeheuer mannigfaltiger Veränderungen fähig ist, wie sie das Seelenleben darstellt, ebenso der Gedanke einer Wirkenseinheit zwischen diesem immateriellen, nichtörtlichen Wesen und dem Leibe jenseits menschlicher Begreiflichkeit.

O. Flügel, Die Idee des Rechts und der Gerechtigkeit bei Homer und Hesiod. Langensalza, Beyer & Söhne. 80 Pf.

Eine Darstellung wesentlicher Seiten der griechischen Denkweise, namentlich was die Lebensweisheit betrifft, wird immer auf Interesse rechnen können. Sind doch die Alten in gar manchem durchaus nicht veraltet. F. zeigt an der Hand zahlreicher Belege aus Homer und Hesiod, wieviel Gesundes die altgriechischen ethischen Anschauungen enthielten. Unter die „Idee des Rechts und der Gerechtigkeit" fällt bei Homer und Hesiod alles Sittliche überhaupt (wie ja auch der heutige Sprachgebrauch das Sittliche oft als „das Rechte" bezeichnet). Bei Homer wie bei Hesiod finden sich deutlich alle Hauptbegriffe der Moral gekennzeichnet. Den Höhepunkt bildet die wahrhaft sittliche Sitte der Gastfreundschaft, die nahe an die prinzipielle allgemeine Menschenliebe (Humanität) grenzt. Die Verkettung der Moral mit dem Götterglauben führt freilich in unlösbare Schwierigkeiten: Schicksalsfrage, Schuldfrage, Theodizee, Vergeltungsgedanke. Auf der andern Seite fordert der moralische Wirrwarr im olympischen Götterkreis geradezu zu einer Verselbständigung der Moral gegenüber der Religion heraus. Und bis hierher sind Homer und Hesiod tatsächlich gelangt.

R. Otto, Naturalistische und religiöse Weltansicht. 2. Auflage, Tübingen, Mohr. 3 M., geb. 4 M.

O. weiß um das „Verdrießliche aller apologetischen Bemühungen und eigentlich alles Theoretisierens über Religion". Er weiß ferner, daß das religiöse Gemüt auch ohne Apologetik und Polemik der Wahrheit seiner religiösen Überzeugungen gewiß ist und gewiß bleibt. Wozu dann aber immer wieder die unerquicklichen Auseinandersetzungen zwischen unüberbrückbaren Anschauungsweisen, Auseinandersetzungen, die keinem der beiden Teile von Nutzen sind und eine (sachliche und persönliche) Verständigung nicht sowohl erleichtern als vielmehr erschweren dadurch, daß sie die persönliche Art und den überragenden Wert der einen Seite mit besonderer Energie und „etwas Schwärmerei" zu behaupten suchen, der Gegenseite aber, die sich doch genau ebenso im Rechte glaubt, nicht immer gerecht werden? Dazu ist Ottos „fromme Weltansicht" nicht die schlichtchristliche, sondern eine mystische, also durchaus subjektive. O. gründet seine religiöse Gewißheit auf „Gefühl" und „Ahnung", auf das Gemüt. „Alle Realität äußerer Dinge verschlägt nichts gegen die des Gemütes. . . Die Welt des Gemütes ist uns erst der Sinn aller Seienden. . . Allerdings ist es eine gar nicht aufzugebende Grundforderung frommer Ansicht, daß der Menschengeist mehr sei denn alle Kreatur und in einer ganz anderen Ordnung als Sterne, Pflanzen und Tiere... Im Glauben an die Jenseitigkeit und Ewigkeit unseres wahren Wesens faßt sich nur zusammen und blüht voll auf, was in allem Frommsein überhaupt darin liegt: die Gewißheit, daß Welt und Dasein das Unzulängliche sind, und die große Sehnsucht, durchzubrechen in das wahrhaftige Sein, das im besten Falle hier nur vorgefühlt und geahnt, zugleich schmerzhaft entbehrt wird". Von solchem Standpunkte aus, für den „zwischen Frömmigkeit und mathematisch-mechanistischer Betrachtung der Dinge eine leise, aber innige Abneigung gestiftet ist", wird allerdings eine Verständigung mit der Deszendenzlehre und der Selektionslehre (mit ihnen besonders beschäftigt sich O.) schwierig, ja unmöglich. — Die „drückenden" Fragen der Dysteleologie (O. vermeidet das Wort vollständig) und der Theodizee, der Vorsehung, des Wunders bleiben ungelöst. „Von dem wirklichen Verhältnisse . . Gottes zur Welt und von dem, was Frömmigkeit Schöpfung, Erhaltung, ewige Vorsicht, Selbstoffenbarung in Welt und Geschichte nennt, deutliche Begriffe sich zu machen, ist kaum noch ein Geschäft der Frömmigkeit selber, sondern mehr ein Interesse unseres spekulativen Triebes, der nur mit Zuhilfenahme der Phantasie sich befriedigen kann". — Gottesglaube ist nicht nur von „Gefühl" und „Ahnung" her möglich, sondern auch von mathematisch-quantitativer Weltauffassung aus (Leibniz, Newton) und von wissenschaftlicher Moral aus (Kant). Ein Überbieten solcher Auffassung durch Mystik bleibt zwar subjektiv berechtigt, es sollte aber dabei nüchterner Denkweise gegenüber temperamentvolle Schärfe vermieden werden; fordert man für die eigene Denkweise „Recht und Freiheit", so muß man auch abweichender und gegensätzlicher Denkweise „Recht und Freiheit" gewähren.

Dr. A. Richter, Die geistige Bewegung der Gegenwart, an dem Begriff der Persönlichkeit dargelegt und kritisch beleuchtet. I. Langensalza, Beyer & Söhne. 1,50 M.

R. versucht eine Überwindung bisheriger Lebensideale (des intellektualistischen, historistischen, moralistischen, religiösen, ästhetischen, evolutionistischen, sozialen, individualistischen und naturalistischen) und Begründung eines neuen Ideals, des geistigen oder „noetischen", das der „Wesensbildung", und zwar im Anschluß an Eucken. In dem vorliegenden 1. Teil gibt R. in kurzen Durchblicken der Menschheitsgeschichte Darstellungen der verschiedenen typischen Welt- und Lebensanschauungen, um jedesmal eine knappe Kritik anzuschließen. Etwas ausführlicher geht er auf den Evolutionismus (im idealistischen und im naturalistischen Sinne) ein, ferner auf den Subjektivismus Nietzsches und auf den modernen Naturalismus. R. sieht jedes Lebensideal, das nicht auf der Überzeugung vom Dasein eines überindividuellen, selbständigen und umfassenden Geisteslebens", einer „geistigen Überwelt" ruht, „vom noologischen Standpunkt aus als ein entartetes Persönlichkeitsstreben" an. Er vertritt mit Eucken die „Behauptung, daß das ringende Schaffen der Menschheit eine Substanz gewinnen kann, und daß aus der Geschichte der Menschheit ein Ewigkeitsgehalt heraustritt, der dauernden Wert hat, selbst wenn die Erde in Stücke geht und das ganze Menschengeschlecht er-

löschen sollte". — Solch metaphysischer Glaube mag, ebenso wie religiöse Mystik, für entsprechend Veranlagte von hohem Werte sein. Sofern er mit einem kräftigen ethischen Idealismus verbunden ist, und das ist bei Eucken und R. der Fall, wird auch der realistisch Denkende den Verteidigern solchen Glaubens seine persönliche Sympathie nicht versagen. Nur wird er nicht so pessimistisch sein und befürchten, daß der Menschheit ohne den Glauben an eine geistige Überwelt „nicht zu helfen" sei, daß der Mensch bei bloß empirischer Auffassung von Welt und Ich „in ein leeres Nichts, in Tod und Verzweiflung" fallen müsse. Eine Gefahr wird er darin sehen, daß dem metaphysischen Idealismus die Fühlung mit heutiger Wissenschaft (namentlich mit Psychologie und Naturwissenschaft) leicht verloren geht, und daß so eine Verständigung zwischen hüben und drüben, ein Zusammenkommen auf gemeinsamem Boden sehr erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht wird.

Deutschunterricht.

Edwin Wilke, Der Sprachformenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Zugleich Anleitung zum Gebrauche der vom Verfasser bearbeiteten Sprachhefte. Halle, Schrödel.

Dies neue Werk reiht sich würdig der rühmlich bekannten „Wortkunde" und des wertvollen „Schriftdeutsch und Volkssprache" neben den vielgebrauchten Sprachheften des Verfassers an die Seite. Wenn es auch in seinem letzten Drittel sich in den Dienst des im Titel angegebenen Nebenzwecks stellt, so bildet der Hauptteil des Buches doch eine programmatische Arbeit von allgemeiner Bedeutung. Besonders in dem immer noch wieder angeregten Streit um die Berechtigung eines gesonderten grammatischen Unterrichts in der Volksschule wirkt die Schrift durch ihre schlichte Sachlichkeit klärend und entscheidend. Überzeugend führt Wilke den Nachweis, daß auch die Volksschule einen besonderen grammatischen Unterricht nicht entbehren kann, wenn sie von ihrem Ziele im Deutschunterricht, Sprachverständnis und Sprachfertigkeit zu erzielen, nicht gar zu weit zurückbleiben will. Für diesen Zweck ist Lautlehre nötig, um die mundartliche Sprache zu bekämpfen, Wortlehre, um die abweichenden Formen der Haussprache zu korrigieren, Wortbildungslehre, um des Kindes Blick für den Bau des Wortes zu schärfen und dessen Abstammung und Verwandtschaft für die Rechtschreibung zu verwerten, endlich Satzlehre, um den Zusammenhang der Satzteile und der Sätze untereinander zu erfassen. Für alles, was aus diesen vier Gebieten in der Schule behandelt werden muß, prägt Wilke das neue Wort „Sprachformenlehre". Ausschlaggebend für die Auswahl aus dieser ist allein die praktische Bedeutung. Was für den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache keinen Wert hat, bleibt für die Schule ausgeschlossen. Die Sprachformenlehre nimmt nach Wilke gegenüber der sprachlichen Schulung des Kindes, die in allen Unterrichtsfächern getrieben wird, die Stelle einer dienenden Magd ein. Gerade deswegen ist ihre Tätigkeit aber unerläßlich und unentbehrlich. Auch dann noch, wenn die Hemmnisse, die den Erfolg des Deutschunterrichts noch überall in Frage stellen, hinweggeräumt sein werden z. B. daß der Deutschunterricht nicht innig genug mit dem Sachunterrichte verknüpft wird, daß Haussprache und hochdeutsche Sprache weit auseinander klaffen, daß die tatsächlichen Schwierigkeiten in der Rechtschreibung sehr beträchtlich sind, daß der Sprachgebrauch zahlreichen Schwankungen unterworfen ist. Um aber zielbewußt in die Sprache des Kindes eingreifen zu können, ist es nötig, daß die sprachliche Entwicklung des Kindes auch im schulpflichtigen Alter fixiert werde, wie das für das vorschulpflichtige Alter bereits von zuverlässigen Forschern geschehen ist. In einem grundlegenden Kapitel greift Wilke mit glücklicher Hand diese schwierige Materie an und betritt damit im wesentlichen Neuland, zu weiterer Forschung die Lehrerschaft anspornend. Bei dem Eingreifen in die sprachliche Ausbildung des Kindes muß sich der Lehrer bewußt sein, daß die Sprachentwicklung in einzelnen Menschen keinen andern Weg durchlaufen kann, als jeder andere geistige Entwicklungsvorgang, von der assoziativen Verknüpfung zum logischen Denken. Da aber das Wort nicht nur ein psychisches, sondern ein psycho-physisches Gebilde ist, d. h. es nicht bloß ein geistiges Erzeugnis, sondern zu seiner Entstehung auch körperliche Veränderungen innerhalb des Gehirns als Parallelvor-

gänge erforderlich sind, kann die Sprachentwicklung nur auf Grund planmäßiger Übung und Gewöhnung geschehen, denen die Überlegung zur Seite treten muß. Daß die sprachlichen Übungen ihren Zweck nicht erreichen, wenn sie gelegentlich einmal im Anschluß an anderen Deutschunterricht vorgenommen werden, sondern nur im Anschluß an ein sprachliches Übungsbuch Wert haben, unterschreiben wir vollständig. Ebenso die Folgerung, daß die Überlegung als sprachbildender Faktor ein bestimmtes — wenn auch noch so geringes — Maß von Regeln im Sprachunterricht notwendig machen. Aber nicht nur des Verständnisses der Sprachformen wegen, sondern auch um des Lesens willen muß Grammatik planmäßig gepflegt werden. Soll das Gelesene wirklich verstanden werden, dann muß der Schüler die Fähigkeit erlangen, selbständig ein größeres Satzganzes zu zerlegen und sich die Abhängigkeit der Satzglieder voneinander klar zu machen. Im Gegensatz zu dem heute oft vertretenen Standpunkt, die Satzanalyse als Zeitvergeudung und Sprachmißhandlung aus der Schule zu verbannen, tritt Wilke mit allem Nachdruck für eine planmäßig und intensiv betriebene Satzzerlegung ein. Bezüglich des Verhältnisses der Grammatik zur Rechtschreibung stimmen wir dem Autor darin bei, daß beide nicht zu trennen sind. Infolge der inneren Verwandtschaft ist ihre Verknüpfung naturgemäß und zeitsparend. Jede grammatische Übung läßt sich mit den für die Rechtschreibung besonders wichtigen und schwierigen Wörtern anstellen, so daß beide Zwecke zugleich verfolgt werden. Beachtenswert ist auch, wie Wilke die Mundart im Sprachformenunterricht verwendet wissen will und wie er daraus für den Lehrer die Pflicht ableitet, sich mit der Mundart seines Wirkungsgebietes vertraut zu machen. Sprachgeschichtliches will Wilke gelegentlich verwendet wissen, wo der Sachunterricht dazu zwingt, durch Zurückgreifen auf ältere Formen und Bedeutungen den Sinn des Ausdrucks zu erschließen. Die Grammatikstunde nimmt die im Sachunterricht kurz erklärten Worte wieder auf und sucht je nach der Art der Schule eine sprachliche Vertiefung zu erzielen. Dieser Forderung stimmen wir zu: sie entspricht der gesamten Richtung der Methodik, die überall auf kausales Denken hindrängt. Das Merken auf das Wort hat nach Wilke auch noch eine sittliche Bedeutung: es bewirkt am letzten Ende daß der Schüler lernt, es mit dem Wort „genau zu nehmen.“ Daß Wilke aber kein Fanatiker für diese Forderung ist, beweist seine Warnung vor öder Begriffserklärung und Wortklauberei. Ein meisterhaft durchgeführtes Lehrbeispiel über die Wortfamilie „fahren“ führt den Leser aus der theoretischen Erörterung in die Welt der Praxis. Deutlich ersichtlich ist darin der Grundsatz, daß nur das Bedürfnis des Kindes maßgebend ist für die in der Schule zu berücksichtigenden Formen. Dieser Leitsatz wird auch für die Grammatik und Orthographie durchgeführt. Kein System soll vermittelt werden, sondern nur Sprache. Daher ist z. B. aus der Grammatik alles verbannt, was vor der Logik nicht besteht. Darum soll sich auch jeder Lehrer seine eigene Heimatsgrammatik schaffen: andere Belehrungen brauche das ostpreußische, andere das rheinländische und andere das Berliner Kind. Von dem Grundsatz geleitet, daß die Kinder die Sprache als Mittel des Gedankenausdrucks kennen lernen sollen, räumt Wilke in der Sprachlehre den ersten Platz der Satzlehre ein. Die zahlreichen Satzbilder, die er vor den Augen des Lesers erscheinen läßt, sind eine wertvolle Bereicherung des Buches. Den Abschluß des Werkes bilden Stoffverteilungspläne, die dem Deutschlehrer eine willkommne Unterstützung bei Aufstellung seiner Stoffpläne liefern werden. Wir wünschen dem tüchtigen Buche eine weite Verbreitung. Die Klarheit der Darstellung, die sichere Beherrschung der gesamten Methodik des Deutschunterrichts und die unmittelbare Verwendbarkeit der Abhandlungen für die praktische Tätigkeit machen das Buch zu einem Führer der deutschen Lehrerschaft, der sie sich unbedingt anvertrauen darf.

Berlin. F. Sachse.

Kurze Anzeigen.

Magda Böttner u. **Emma Vöhl,** Fröhlicher Unterricht. Eine Auferstehung alter Grundsätze im Elementarschulwesen. Mit 16 farbigen Tafeln. Leipzig, Friedrich Brandstetter. Geb. 2,70 M. — Ähnlich wie Wetekamp suchen die Verfasserinnen neue Bahnen für den Elementarunterricht. Sie bauen ihre Reformen besonders auf Fröbelsche Gedanken auf; aber auch die Fortschritte innerhalb der

Fröbelschen Methode sind herangezogen worden. Vor allem gilt dies von den überaus wertvollen „Einheitsstoffen“ der Henriette Schrader. Dem Werkchen sind 16 bunte Bildertafeln beigegeben, wodurch die vorgetragenen Ideen bedeutend an Lebendigkeit gewinnen. Wir wünschen dem Buche weiteste Verbreitung, da es wirklich geeignet ist, Schaffenslust und echte Fröhlichkeit in die Klassenzimmer unserer Kleinsten hineinzutragen. Dr. Pr.

H. Schmeel, Adolf Spieß, der Begründer des deutschen Schulturnens. Mit Porträt und Faksimile. Gießen, E. Roth. 1 M. — Ein auf fleißigen Quellenstudien beruhendes, warmherzig dargestelltes Lebensbild und sachgemäße, gründliche Würdigung des verdienten Turnpädagogen, dessen 100. Geburtstag wir am 3. Februar feierten.

Dr. v. Sallwürk, Friedrich Mann. Mit Bild. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 20 Pf. — Friedrich Mann, der frühere Lehrer und spätere Verlagsbuchhändler († 1908), der weitschauende und bis an seinen Tod unermüdliche tätige Leiter des Verlages „Hermann Beyer & Söhne“, dem dieser Verlag sein Emporsteigen und seine Bedeutung dankt, dabei eine vornehme, sympathische Natur, verdient in vollem Maße dies Blatt der Erinnerung, das der Freund dem Heimgegangenen widmete.

F. Spanier, F. G. Fichtes Einfluß auf das Erziehungswesen im 19. Jahrhundert. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 40 Pf. — Eine geschickte Zusammenstellung und Würdigung der pädagogischen Hauptgedanken Fichtes auf knappem Raume. Daß diese Gedanken in der Gegenwart wieder lebendig zu werden beginnen, das zu zeigen, ist noch ein besonderes Verdienst des Schriftchens.

L. Plaß, Praktische Erziehungsarbeit im Fürsorgeheim „Am Urban“. Berlin, C. Heymann. 2 M. — Ein reisender Pädagoge, der jetzt nach Berlin kommt, darf die Anstalt „Am Urban“ im nahen Zehlendorf nicht übergehen. Er wird dort nicht bloß eine Fürsorgeanstalt kennen lernen, die mindestens dasselbe Interesse verdient, wie seinerzeit die Schöpfung Wicherns, das Rauhe Haus, sondern er wird auch Anregungen mitnehmen für das Erziehungswerk überhaupt, auch das in der Normalschule. Das Haus „Am Urban“ ist ein Versuch, den Erziehungsstaat Fichtes im kleinen zu verwirklichen: Arbeit im Interesse der Gemeinschaft und Selbstverwaltung bzw. Selbstregierung bis zu einer gewissen Grenze sind die prinzipiellen Stützen dieses Schulstaates, von dem obige Schrift in ihrem reichen Detail ein anschauliches Bild zeichnet.

R. Voigtländers Wirklichkeitsbilder. Nr. 9: Tabaksplantage, Nr. 10: Dampfhammer. Je 5 M., aufgezogen mit Stäben 7,50 M. — Schon früher haben wir auf dieses neue Lehrmittel empfehlend aufmerksam gemacht. Gegenüber den bisher fast allgemein üblichen typischen Anschauungsbildern, die auf kleinem Raum möglichst viele typische Einzelheiten oft in unnatürlicher Fülle vereinigen, bieten obige Tafeln genaue Abbilder der Wirklichkeit, deren Grundlage der Photograph und deren Farbengebung der Künstler (nicht der handwerksmäßige Kolorist) lieferte. Die Ausführung ist nach beiden Seiten hin vorzüglich, so daß die Bilder nicht nur als Hilfsmittel für den Unterricht, sondern auch als Wandschmuck empfohlen werden können. Jedem Blatt ist ein beschreibender Text beigegeben. Wir wünschen dem Unternehmen den besten Erfolg. H.

G. Gramberg, Freie Aufsätze von Berliner Kindern. Gesammelt und herausgegeben. Leipzig, E. Wunderlich. 1,20 M., gb. 1,60 M. — Eine große Anzahl freier Arbeiten aus dem 2. bis 8. Schuljahr von Berliner Volksschülerinnen, ohne Änderung des Ausdrucks, mit Unterschrift der Verfasserinnen und Angabe ihres Alters. Es hat keinen Zweck, über die Berechtigung dieser Arbeiten hier noch ein Wort zu sprechen; die Sammlung Grambergs beweist aber den noch keineswegs ausgestorbenen Zweiflern gegenüber, daß die Anfertigung „freier Aufsätze“ in der Schule nicht bloß möglich ist, sondern daß sie auch zu sehr anerkennenswerten Resultaten führt. Schade, daß G. die orthographischen und grammatischen Fehler beseitigt hat; vielleicht hätte sich gezeigt, daß bei „freien“ Arbeiten auch diese im ganzen in geringerer Zahl sich geltend machen. H.

Vorträge über Kurzschrift und Schule. Berlin, W. Reh. — Gehalten auf dem Stenographentage der Schule Stolze-Schrey in Stuttgart 1909: Die höheren Schulen und die Stenographie (Gymnasialdirektor a. D. Dr. Hanke-Bremen) — Hochschule und Kurzschrift (Privatdoz. Dr. Mäule-Cannstatt — Die Stenographie

auf Präparandenanstalt und Seminar (Seminardir. Habermas-Gummersbach) — Der Stenographieunterricht in Bürger- und Mittelschulen (Stark-Magdeburg.)

J. Petersen, Schule und Alkoholfrage. Vortrag. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 20 Pf. — Im Prinzip (nicht in allem einzelnen) sind wir mit dem Verfasser einverstanden. Überschätzt er aber nicht für sein Gebiet ein wenig die Macht der schulmäßigen Belehrung?

J. Haase (Superintendent), Tägliches Schulandachtsbuch. Hannover, Carl Meyer. Gb. 1,50 M. — Etwa 300 kurze Andachten als Handreichung für Lehrer, die nicht imstande sind, selbst ein paar Gebetsworte zusammenzufügen. Dem Leser bleibt die Wahl, was er mehr bewundern soll: die Geringschätzung, mit der der geistliche Herr Verfasser die Lehrerwelt von heute anschaut, oder die virtuose Gewandtheit, mit der er frommklingende Phrasen aneinanderreiht.

Berühmte Skulpturen. Kunstblätter mit Darstellungen von Meisterwerken der Bildhauerkunst. Format 24×32 cm. Serie I: 30 Blatt zu je 40 Pf. Dresden-Heidenau, Wild & Co. — Das Probeblatt, der Apollo des Belvedere, hat uns gefallen.

Philosophische Bibliothek. Verlag der Dürrschen Buchhandlung in Leipzig. — Aus dieser in hohem Grade verdienstvollen Sammlung liegen uns als Neuerscheinungen vor: Kants kleinere Schriften zur Naturphilosophie, erste Abteilung, in 2. Aufl. mit literarisch-kritischer Einleitung sowie Personen- und Sachregister von Dr. O. Burk, und eine Ausgabe der beiden hervorragenden Schriften Shaftesburys: „Brief über den Enthusiasmus“ und „Die Moralisten“, übersetzt und eingeleitet von Dr. Frischeisen-Köhler (3 M.).

Prof. D. Kittel, Die alttestamentliche Wissenschaft in ihren wichtigsten Ergebnissen mit Berücksichtigung des Religionsunterrichts. Mit Tafeln und Textabbildungen. Leipzig, Quelle & Meyer. 3 M. — Vorträge, die der Verfasser im Auftrage des sächsischen Kultusministers kürzlich vor Lehrern gehalten hat. Eine seltene Erscheinung auf dem behandelten Gebiete: nicht nur gelehrt und gründlich, sondern auch nach Möglichkeit objektiv, und gerade darum für Leser, die nicht durch eigenes Quellenstudium in dieses Gebiet eindringen konnten, also vor allem für den Volksschullehrer, der Religionsunterricht erteilt, in erster Linie empfehlenswert.

Jahrbuch der deutschen Kolonien. Herausgegeben von Dr. Karl Schneider (Regierungs- und Schulrat). Essen, Baedeker. — Erscheint seit 1908. Der Inhalt, Abhandlungen und Übersichten aus der Feder berufener Fachmänner, ist in hervorragender Weise geeignet, das Interesse an unsern Kolonien zu beleben und zu fördern. Zugleich bieten die Jahrbücher sehr instruktive Übersichten sowohl über die Entwicklung unserer Schutzländer nach ihren verschiedenen Seiten hin, als auch über die koloniale Bewegung im Mutterlande selbst. Das 1. Jahrbuch ist mit dem Bildnis des Präsidenten der deutschen Kolonialgesellschaft, des Herzogs Johann Albrecht zu Mecklenburg, das 2. mit dem des Staatssekretärs Dernburg geschmückt. Preis des gut ausgestatteten Bandes 5 M. H.

H. Dingeldey, Etymologisches Fachwörterbuch zur Mathematik, Physik, Chemie und Mineralogie. Breslau, Ferd. Hirt. Kart. 1,60 M. — Kurzgefaßt und zuverlässig. Für den Fachmann zum mindesten interessant. H.

J. Schilling, Spanische Grammatik mit Berücksichtigung des gesellschaftlichen und geschäftlichen Verkehrs. 17. u. 18. Aufl. Leipzig, G. A. Gloeckner. Geb. 4,50 M. — Die hohe Auflagenzahl beweist die Brauchbarkeit des Lehrbuchs, dessen Verfasser viele Jahre in Spanien gelebt hat. K.

W. Schwartzkopff, Das Lied von Roland und Kaiser Karl. Großlichterfelde, Charonverlag. 2,25 M. — Deutsche Nachdichtung der altfranzösischen Rolandsagen. Der Verfasser hat sich im wesentlichen an die Ausgabe der „Chansons de Roland“ von Gautier angeschlossen. Auch zur Lektüre für die reifere Jugend geeignet. K.

R. Henseling, Sternbüchlein für 1910. Mit Sternkarten und Abbildungen. Verlag der Gesellschaft Kosmos, Franckh in Stuttgart. Kart. 75 Pf. — Eine sehr geschickt an planmäßige Beobachtungen angeschlossene Einführung in die Welt der Gestirne, die warme Empfehlung verdient. H.

Hans Wildensinn, Lieder und Balladen. Fürth i. B., Schmittner. 2 M. — Klangschöne und gemütstiefe Dichtungen eines echten Poeten, der wirklich verdient, daß auch weitere Kreise ihn kennen lernen. Er ist Kollege in Fürth.

Dr. Wickenhagen, Kleiner Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht in höheren Schulen. Eßlingen, Paul Neff. 2 M. — Eine verkürzte Ausgabe des in demselben Verlage erschienenen und im ganzen von der Kritik beifällig aufgenommenen größeren Leitfadens, zunächst für die preußische höhere Mädchenschule bearbeitet, aber auch für andere höhere Schulen, z. B. auch Seminare, wohl geeignet. Gute Bilder und möglichste Vermeidung unnützen Notizenkrams zeichnen das Buch aus. H.

Prof. W. Bithorn (Superintendent), Lebenskunst, nach Dichterworten entworfen. 2., erw. Aufl. Leipzig, Dürr. Gb. 4 M. — Gute, gehaltvolle Auswahl besonders anzuerkennen. Als Geschenkgabe, auch für reifere Konfirmanden empfohlen. H.

A. Tecklenburg, Schule und Heimat. Wegweiser zur Umgestaltung des Unterrichts von der Heimat aus. 2. Aufl. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 3 M. — Wie schon der Titel des Buches besagt, wollen seine klaren, interessanten Darlegungen den gesamten Unterricht in heimatliche Beleuchtung rücken, die Heimat und das Leben in ihr zum Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt der Unterweisung machen und von da aus die Wege zu einer Umgestaltung des Schulbetriebs ebnen. Daß dabei der Geschichtsunterricht besondere Berücksichtigung erfahren, entspricht dem Ursprunge des Buches und der fachlichen Betätigung des Autors. Wir empfehlen das von hohem Idealismus zeugende Werkchen aufs nachdrücklichste. Dittmar-Lobenstein.

O. Schleinitz, 40 Lektionen für den heimatkundlichen Anschauungsunterricht. Gotha, Wöpke. 1,50 M. — Eine aus langjähriger Praxis herausgewachsene Arbeit, welche für einfache Schulverhältnisse berechnet ist. Die Stoffanordnung bekundet Stufen- und Planmäßigkeit, die Durchführung gutes methodisches Geschick. Der jüngere Kollege wird das Heftchen nicht ohne Gewinn verwerten. D.

O. Bechler, Heimatkundliche Ausflüge und ihre unterrichtliche Behandlung. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 75 Pf. — Der Inhalt des Heftchens ist die praktische Ausführung einer Partie des Weimarer Seminarschullehrplans. Wenngleich die Darlegungen in erster Linie lokales Gepräge tragen, so kann sie doch jeder Lehrer der Heimatkunde mit Nutzen lesen und die von vielen Pädagogen mit Nachdruck geforderten Ausflüge entsprechend einrichten. D.

L. Köhler, Unsere Schulfeste. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. 50 Pf. — Verfasser tritt zwar für Beibehaltung, aber für gründliche Umänderung der sog. Schulfeste ein. Diesem Zwecke sollen Verbannung des Alkoholgenusses, Entlastung des Lehrers, Heranziehung vieler Mithelfer, Vereinfachung der ganzen Anlage u. a. dienen. Zweifelsohne geben die Ausführungen den Lehrern auf dem platten Lande und in kleinen Städten mancherlei beherzigenswerte Winke. D.

Dr. D'ham, Aus der Mappe eines Schulaufsichtsbeamten. 2. Aufl. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. 1,20 M. — Das Schriftchen bringt von einem Schulmann mit klangvollem Namen allerlei Reden, Eröffnungsworte bei Konferenzen, Abhandlungen über verschiedene Fragen und Lesefrüchte aus den besten pädagogischen Klassikern. Die sämtlichen Darbietungen zeigen uns den weitblickenden, warmherzigen Aufsichtsbeamten, wie den abgeklärten, scharfsinnigen Methodiker. D.

M. Troll, Das erste Schuljahr. 2., verm. u. verb. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. 3 M. — Die erste Auflage dieses Buches, welches den Lehrplan den geistigen Dispositionen der Neulinge entsprechend gestalten will, fand schnell Absatz, und das ist sicher ein Beweis für seine Brauchbarkeit. Im Mittelpunkt der interessanten Anregungen steht die Selbsttätigkeit, und darauf stützt sich der ganze Verkehr zwischen Lehrern und Schülern. Die vorliegende Ausgabe betont das Prinzip des werktätigen Schaffens, wie es namentlich im Formen und Zeichnen in die Erscheinung tritt, noch kräftiger; der theoretische Teil erfuhr unter Verwertung der neuesten Literatur eine gründlichere Durcharbeitung. Es steht außer allem Zweifel, daß sich das Werkchen auch in seinem neuen Gewande viele Freunde erwerben wird. D.

E. Blocher, Zweisprachigkeit. **J. Lombard,** Zweisprachige Schulen im Reichslande. Langensalza, Beyer & Söhne. 20 u. 50 Pf. — Beide Heftchen behandeln die Entstehung, Bedeutung, Vor- und Nachteile und erzieherische und unterrichtliche Verwertung der Zweisprachigkeit. Zu empfehlen! D.

Aus der Fachpresse.

Psychologische Analyse des Lesens und Schreibens (nach einem Vortrage) — Prof. Dr. Meumann — Leipz. Lehrerztg. 27.

Unwahrheit oder Lüge? (Zur Psychologie der Aussage) — Prof. Dr. Stern-Breslau — Die Lehrerin 5.

Die Hygiene des Charakters — W. J. Ruttmann-Marktsteft — Päd.-psycholog. Studien 5/6.

Das Wunderkind Chr. H. Heineken (1721—1725) — Dr. med. Berkhan-Braunschweig — Zeitschr. f. Kinderforschung 8.

Zurückgebliebene Berliner Gemeindeschüler — R. Schauer-Berlin — Ebenda.

Begabung der Mädchen — Oberl. Breinig-Lübeck — Frauenbildung 5.

Von der Arbeitsschule — Wohlrab-Brambach — Sächs. Schulztg. 17 u. 18.

Barbarenpädagogik (Päd. Gedanken Tolstois) — A. Schrag — Berner Seminarblätter IV 1.

Kunst und Schule — J. Boßhardt — Schweiz. Lehrerztg. 21 u. 22.

Ist eine wahre staatsbürgerl. Erziehung durch die Schule möglich? — O. Kinkel — Schulbote f. Hessen 18.

Wesen und Aufgabe der staatsbürgerl. Erziehung (zum Teil gegen Kerschensteiner) — Bezirksschulinsp. Dr. Schilling-Rochlitz i. S. — Päd. Studien 3.

Verbindung von Theorie und Praxis im amerikanischen Hochschulunterricht — Dr. Ernst Schultze — Zeitschr. f. Philos. u. Päd. 8.

Sozialdemokratische Jugenderziehung — Prof. Dr. v. Soden-Berlin — Säemann 3 u. 4.

Schule und Leben im Urteil amerikanischer Männer des praktischen Lebens — Dr. A. Giesecke — Säemann 4.

Das Wesen der Produktivität — Dr. Joh. Richter-Dresden — Ebenda.

Anstoß im Religionsunterricht (durch rel. Rückständigkeit) — Prof. Peters-Düsseldorf — Monatsbl. f. d. ev. Religionsunt. 5.

Schiller und die Schule — Dir. Dr. Ludwig-Lichtenberg — Mitt. d. Gesellsch. f. dt. Erz.- u. Schulgeschichte 2.

Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturkundl. Unterrichts — Prof. Langenbeck-Straßburg — Monatshefte f. d. naturwissenschaftl. Unt. 5.

Der Bildungswert der Wirtschaftsgeographie — Prof. Dr. Friedrich-Leipzig — Neue Bahnen 8.

Im chemischen Schülerlaboratorium — H. Gewolf-München — Bayr. Lehrerztg. 17.

Chemischer Arbeitsunterricht — Seminarl. Forker-Leipzig — Neue Bahnen 7.

Der praktische Naturgeschichtsunterricht an einem österreichischen Gymnasium — A. Liebus-Prag — Monatshefte f. d. naturwissenschaftl. Unt. 4.

Pilze als Objekte f. biologische Schülerübungen — Seminaroberl. Dr. Köhler-Auerbach i. V. — Ebenda 5.

Über die erziehliche Bedeutung des biologischen Unterrichts — Dr. Spilger — Natur und Erziehung 8.

Die Einführung in die Schriftsprache — Taubstummenl. Lindner-Leipzig — Zeitschr. f. päd. Psychologie 4.

Eine neue Schreiblesemethode (von Malisch in Ratibor) — Schweiz. Lehrerztg. 20 bis 23.

Beeinflussung der Methodik des ersten Leseunterrichts der Volksschule durch den Taubstummenunterricht — Dir. Schumann-Leipzig — Der Praktische Schulmann 3 u. f.

Der mathematische Unterricht an den Volksschulen und Semi-

naren und die Unterrichtskommission der Deutschen Naturforscher- und Ärzteversammlung — K. Höller-Hamburg — Päd. Reform 17.

Funktionales Denken, der Funktionsbegriff und die graphischen Darstellungen im Mathematikunterricht der Volksschule — K. Höller — Päd. Reform 20.

Bilder in der Rechenstunde (Rechnen angeschlossen an Anschauungsbilder) — H. Kolar-Wien — Zeitschr. f. Lehrmittelwesen 3 u. 4.

An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen. (Gegen die vorwiegende Berücksichtigung der Sachgebiete im Rechenunterricht.) — Thüringer Schulblatt 13.

Das Wurzelausziehen, seine didaktischen und philosophisch-mathematischen Schwierigkeiten — Dr. C. Geißler — Der praktische Schulmann 3.

Die Federtechnik als Führer in der Schreibmethodik. (Unsere Schulschrift ist veraltet, da sie, entsprechend der Zeit ihrer Entstehung, der Technik des Gänsekiels, nicht der der Stahlfeder angepaßt ist.) — G. Lang-Nürnberg — Bayr. Lehrerztg. 16.

Die Pädagogik des Singens — Prof. Dr. Meßmer — Berner Seminarblätter IV 1.

Über die Zulassung von Mädchen zu höh. Knabenschulen (Bedenken einer Mutter) — Frau Dr. Kopsel-Bremen — Frauenbildung 4.

Die Literatur zur Frage der ungeteilten Unterrichtszeit — K. Wehrhan-Frankfurt a. M. — Der Praktische Schulmann 3.

Zur Frage der achtklassigen Volksschule (Statistisches) — Statistische Beilage der Päd. Ztg. 5/6.

Die Organisation der Charlottenburger Volksschulen — Martha Neubart-Ch. — Die Lehrerin 7.

Die Neuordnung des preußischen Mittelschulwesens — Schulrat Muthesius-Weimar — Päd. Blätter f. Lehrerbildung 5.

Über die geplanten mathematisch-naturwissenschaftl. Vorbereitungskurse f. Mittelschullehrer an der Universität Göttingen — Prof. Dr. Klein-Göttingen — Ebenda.

Stimmen zur Frage der Päd. Akademie — Andreae, Kerschensteiner, Meumann, Rein, Rzesnitzek, Sachse — Ebenda.

Die Gründung des päd.-psycholog. Instituts in München (Bedenken) — P. Zillig-Würzburg — Freie bayr. Lehrerztg. 10 u. 11.

Aus der Fortbildungsschule: Pädagoge oder Fachmann? — Sächs. Schulztg. 18.

Mein Wort zur Schulaufsichts-(Schulleitungs-)Frage — E. Linde — Allg. Dt. Lehrerztg. 18.

Schulaufsicht und Schulleitung in Österreich — A. Schwarz-Schönwert (Böhmen) — Ebenda 19.

Schulaufsicht, Schulleitung, Schulpflege — Dr. Nüchter-Nürnberg — Säemann 5.

Johannes Tews — P. Matzdorf-Köthen (Mark) — Allg. Dt. Lehrerztg. 20.

Literarische Notizen.

Als IV. Band der von Prof. Rudolf Lehmann herausgegebenen Sammlung: „Die großen Erzieher“ (Reuther & Reichard), erschien soeben: „Wilhelm von Humboldt und die Neubegründung des humanistischen Bildungswesens“ von Dr. Ed. Spranger.

Der 11. und 12. Abschnitt der für die Geschichte des Bildungswesens höchst bedeutsamen Artikelreihe, die Prof. Dr. Paul Barth seit einigen Jahren in seiner „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie“ (Leipzig, O. R. Reisland) unter dem Gesamttitel: „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung“ herausgibt, behandeln die für jeden Schulmann wichtige und in hohem Grade interessante Frage der Entstehung des staatlichen Schulwesens auf Grundlage der naturrechtlichen Staatstheorie. Auch diese Artikel bezeugen wieder, welch befruchtende Wirkung die Barthschen Arbeiten auf die Wissen-

schaft der Schulgeschichte ausüben könnten, wenn sie so beachtet würden, wie sie es verdienen.

Eine neue Monatsschrift: „Schulzahnpflege", Organ des „Deutschen Zentralkomitees für Zahnpflege in den Schulen", erscheint im Verlage der Berlinischen Verlagsanstalt (jährlich 3 M.).

Von neuen Zehnpfennigheften der „Deutschen Jugendbücherei" (Berlin H. Hillger) gingen uns zu: 24. Zwei abenteuerliche Geschichten von Sealsfield und Zschokke, 25. Zwei Kriegsnovellen von Liliencron, 26. Gulliver bei den Zwergen und 27. bei den Riesen, von Swift, 28. Nansen auf der Nordpolfahrt. — Zschokkes „Nacht in Brczwezmcisl" hätten die Herausgeber sich schenken können; sonst verdient die Sammlung beste Empfehlung.

Von Oskar Hübner bearbeitet, erschien eine gekürzte Ausgabe von Max Eyths, des vielgelesenen Ingenieurs und Schriftstellers, „Lehrjahren" (1. Band seines Werkes „Im Strome unserer Zeit") bei Carl Winter in Heidelberg (60 Pf.), die hauptsächlich für Klassenlektüre in Fortbildungsschulen bestimmt ist.

Das 20. Beiheft der „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" (Berlin, Weidmann) bringt eine Abhandlung über „Die Entstehung der Züricher Schulordnung von 1716 und ihr Schicksal bis auf Pestalozzis Zeit" von Prof. Dr. Haag.

Aus Friedrich Manns „Bibliothek päd. Klassiker" (Langensalza, H. Beyer & Söhne) erschienen in neuen Auflagen: „John Lockes Gedanken über Erziehung" von Dr. v. Sallwürk in 3. Aufl., die einige wesentliche Verbesserungen enthält (2,50, gb. 3,50 M.), und „Jean Pauls Levana" von Dr. K. Lange, gleichfalls in 3. Aufl. (3,50, gb. 4,50 M.).

Hegi: „Illustrierte Flora von Mitteleuropa. Mit besonderer Berücksichtigung von Deutschland, Österreich und der Schweiz." Von diesem früher bereits angezeigten Prachtwerke liegt gegenwärtig der II. Band vor, der die Familien der Cyperaceen, Araceen, Lemnaceen, Juncaceen, Liliaceen, Dioscoreaceen, Iridaceen, Amaryllidaceen und Orchidaceen enthält. Ich konstatiere gern, daß auch dieser Teil hält, was der erste versprochen hat. Sowohl der Text, als auch das gesamte Abbildungsmaterial sind so, wie es sich für ein Unternehmen dieser Art geziemt, dem daher nur die weiteste Verbreitung gewünscht werden kann.

(Prof. Dr. Schmeil, Heidelberg.)

Einen sehr lesenswerten Beitrag zum gegenwärtigen Streit um Jesu Existenz liefert der bekannte Orientforscher Prof. Heinrich Zimmern-Leipzig in seinem bei Reuther & Reichard erschienenen Schriftchen „Zum Streit um die ‚Christusmythe'" (1 M.), das allerdings nur das babylonische Material der Kontroverse bespricht, aber doch in seiner strengen Wissenschaftlichkeit und in seiner Objektivität viel eindringender wirkt als manche andere der Schriften, die der lebhaft interessierende Tagesstreit zur Welt gebracht hat.

Die beiden neuesten Bände der durch gute Auswahl und gediegene, vornehme Ausstattung hervorragenden „Bücher der Weisheit und Schönheit", eine Zierde jeder Bibliothek (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, 2,50 M.), enthalten „Lotzes Mikrokosmus in Auswahl", mit dem Bildnis des Denkers, herausgegeben von Dr. Otto Richter und „Victor Hugo: ausgewählte Gedanken aus seinen Prosawerken", herausgegeben von Dr. A. Sleumer.

Die von Prof. Dr. von Pflugk-Harttung herausgegebene Ullsteinsche Weltgeschichte, über die hier wiederholt empfehlend berichtet wurde, ist inzwischen weiter vorgeschritten. Es liegen Lieferung 54—78 vor (je 60 Pf.), so daß nur noch zwei Lieferungen fehlen, um den dritten, die Zeit von 1815—1908 umfassenden, Band zu vollenden. Es ist etwas Eigenartiges um die Geschichte des 19. Jahrhunderts. Die Entwicklung Deutschlands pflegt in politischer, allenfalls auch noch in kultureller Hinsicht bekannt zu sein, über die wirtschaftliche herrscht viel Unklarheit. Die Geschichte der außerdeutschen oder gar der außereuropäischen Völker pflegt unbekannt zu sein. Im 3. Bande der Ullsteinschen Weltgeschichte wird nun das Material für darauf bezügliche Studien geboten. Univ.-Prof. Darmstaedter schildert die Vereinigten Staaten, Bibliotheks-Direktor Prof. Haebler Mittel- und Südamerika, Univ.-Prof. Ulmann behandelt Europa im Zeitalter der Reaktion und Univ.-Prof. Heigel die Zeit der nationalen Einigung. Jetzt ist nun der Zeitpunkt

eingetreten, wo aus der Geschichte der einzelnen Staaten eine tatsächliche Weltgeschichte wird. Darum gibt Univ.-Prof. Brandenburg nunmehr Auskunft über die Entstehung des Weltstaatensystems, und Univ.-Prof. Lamprecht wird in den letzten Lieferungen die europäische Expansion behandeln, so daß die Darstellung bis in die unmittelbarste Gegenwart reicht. Auch diesem Bande ist ein äußerst lehrreiches, prächtiges Anschauungsmaterial beigegeben. Die weiteren Lieferungen werden Altertum, Mittelalter und Orient umfassen. (Dr. E. Clausnitzer-Ütersen).

Eingegangene Schriften.

Prof. Dr. Volkmann, Die Eigenart der Natur und der Eigensinn des Monismus. Vortrag. B. G. Teubner. 1 M. — Dr. Gabriel, Euckens Grundlinien einer neuen Lebensanschauung und sein Verhältnis zu J. G. Fichte. Bunzlau, Kreuschmer. 1,20 M. — Dr. F. W. Förster, Autorität und Freiheit. Kempten, J. Kösel. 2,50 M.

Dr. Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. B. G. Teubner. 1 M. — Dr. Knabe, Das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart. B. G. Teubner. Gb. 1,25 M. — Verhandlungen der 10. Jahresversammlung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege 1909. B. G. Teubner. 4 M. — K. Hesse, Nationale staatsbürgerliche Erziehung. Jena, Diederichs. (Wird auf Wunsch kostenlos von der Geschäftsstelle der Comeniusgesellschaft, Charlottenburg, Berlinerstr. 22, übersandt.) — Dr. med. Stephani u. Dr. med. Hollmann, Zwei Ansprachen an die Abiturienten betr. Geschlechtsleben und Geschlechtskrankheiten. Leipzig, J. A. Barth. 30 Pf. — Magda Böttner u. Emma Vöhl, Fröhlicher Unterricht. Leipzig, Brandstetter. Gb. 2,70 M. — Schriften hervorragender Pädagogen für Seminaristen und Lehrer. XIV: Herbarts Umriß pädagogischer Vorlesungen. Mit Einführung und Anmerkungen von P. Schütze. Breslau, F. Hirt. 1,40 M. — Dr. Nüchter, Organisierung der Schulleitung auf Grundlage der Selbstverwaltung. Ansbach, Seybold. 2 M. — Dr. Zimmer, Führer durch die deutsche Herbart-Literatur. Langensalza, J. Beltz. 3,60 M. — Prof. G. Budde, Die Pädagogik der preußischen höheren Knabenschulen unter dem Einflusse der pädagogischen Zeitströmungen vom Anfange des 19. Jahrh. bis auf die Gegenwart. 2 Bde. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — Prof. Dr. Dannemann, H. Schober, E. Schulze, Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Lief. 4 u. 5. Halle, C. Marhold. Je 3 M. (vollständig in 10 Lieferungen). — The Carnegie Foundation for the advancement of teaching. Fourth annual report. 1909. — Dir. Dr. Hornich, Zweites Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft. Kempten-München, J. Kösel. 3 M. — Prof. Dr. Rehm, Die Frage der Professuren der Pädagogik an den bayerischen Hochschulen. München, O. Gmelin. 1,20 M. — H. Plecher, Pädagogik der Tat. Beiträge zur praktischen Gestaltung des Arbeitsprinzips in der Volksschule. Leipzig, Wunderlich. 2,40, gb. 3 M. — Prof. Dr. Poske, Über die Notwendigkeit der Einrichtung einer Zentralanstalt für den naturwissenschaftlichen Unterricht. B. G. Teubner. 60 Pf. — Prof. Dr. Heubaum, J. Heinrich Pestalozzi (Die großen Erzieher. III.) Berlin, Reuther & Reichard. 4 M., gb. 4,80 M. — H. Wolgast, Ganze Menschen. Ein sozial-pädagogischer Versuch. Berlin-Schöneberg, Verlag der „Hilfe". 2 M. — Annuario das Escolas Normaes (Lehrerseminars) do Porto. II: 1909—1910. Porto 1910. — Vorträge über Kurzschrift und Schule, gehalten auf dem Stenographentage der Schule Stolze-Schrey 1909. Berlin, W. Reh. — M. Glück, Schwachbeanlagte Kinder. Stuttgart, F. Enke. 2,40 M. — E. H. Wohlrab, Die Jahresarbeit einer Elementarklasse (skizzenartig ausgeführt nach den Grundsätzen der Arbeitsschule). Leipzig, E. Wunderlich. 2 M., geb. 2,50 M. — Prof. Dr. Rein, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 42. Jahrg. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer. 5 M. — Dr. Maydorn, J. Fr. Herbart. Leipzig, Dürr. 2,80 M. — H. Trunck, Erfahrungen und Ratschläge aus der Schule und für die Schule. Wien, F. Deuticke. 4 M. — Dr. Walsemann, Päd. Quellenschriften II (Francke,

Locke, Rousseau, v. Rochow). Hannover, Carl Meyer. 2,40 M. — Prof. Dr. Rein, Kunst, Politik, Religion. Gesammelte Aufsätze. I: Kunst. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — R. Block, Der Pessimismus und die Erziehung. Minden, Marowsky. 60 Pf.

Pädagogisches Magazin. Langensalza, H. Beyer & Söhne: 17: Dr. Roßbach, Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. 45 Pf. 65: F. Schleichert, Experiment und Beobachtung im botanischen Unterricht. 2. Aufl. 25 Pf. 315: P. Schramm, Sexuelle Aufklärungen in der Schule. 2. Aufl. 60 Pf. 389: Dr. Köhler, Der naturwissenschaftliche Unterricht bei den Philanthropen. 60 Pf. 390: Kühn, Ein Beitrag zur Behandlung lyrischer Gedichte in der Schule. 50 Pf. 393: Lobsien, Über die Phantasie des Schulkindes. 60 Pf. 394: Dr. Georg, Gegen die öffentlichen Osterprüfungen an den Volksschulen. 40 Pf. 395: Klempt, Wie sind die Leistungen der Volksschule zu heben und zu befestigen? 60 Pf. 396: v. Kap-her, Eine Reise durch die Landerziehungsheime. 30 Pf. 397: Dr. Baur, Die Ermüdung im Spiegel des Auges. 398: Wendt, Wider das deutsche Lesebuch und die deutschen Aufsätze. 40 Pf. 399: Döpel, Lehrplan im Zeichnen. 40 Pf. 400: Dr. C. Müller, Die Apperzeptionstheorie von W. Wundt und Th. Lipps. 1 M. 401: Prof. Rein, Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts. V. 20 Pf. 402: Schwarz, Das Wesen der Zahl. 80 Pf. 403: Skupnik, Persönlichkeit. 30 Pf. 404: Kemény, Staats- und Mittelschulanstalt für nervöse Kinder. 25 Pf. 405: Köppler, Bestrebungen Kerschensteiners und das Münchener Volksschulwesen. 50 Pf. 406: Böhm, Försters moralpädagogische Ansichten. Darstellung und Kritik. 35 Pf. 407: Staude, Vorträge für Elternabende. 20 Pf. 408: Dr. Bliedner, Einige Gedanken über staatsbürgerliche Erziehung. 20 Pf.

Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Langensalza, H. Beyer & Söhne: 56: Die Bedeutung des Unterrichts im Formen für die Bildung der Anschauung. Von H. Denzer. 50 Pf. 65: Über den gegenwärtigen Stand der Kunsterziehungsfrage in Österreich. Von Prof. Kunzfeld. 75 Pf. 66: Straffällige Schulknaben in intellektueller, moralischer und sozialer Beziehung. Von C. Birkigt. 65 Pf. 68: Lüge und Ohrfeige. Von Kuhn-Kelly. 40 Pf. 69: Die Sinneswahrnehmungen der Kinder. Von Dr. H. Schmidt. 50 Pf. 70: Der Selbstmord im kindlichen und jugendlichen Alter. Von Dr. med. Neter. 40 Pf. 71: Zur Kenntnis der Ernährungsverhältnisse Berliner Gemeindeschüler. Von Schularzt Dr. Bernhard. 45 Pf.

R. Böhmer, Das Neue Testament verdeutscht. 3. 4. u. 7. Lieferung. Stuttgart, Kielmann. Je 75 Pf. (das ganze Werk 5,25 M.). — K. Kesseler, Der Unsterblichkeitsglaube in religionsgeschichtlicher und religionsphilosophischer Beleuchtung. Bunzlau, Kreuschmer. 90 Pf. — Prof. Zimmern, Zum Streit um die „Christusmythe". Berlin, Reuther & Reichard. 1 M. — Dr. Triloff, Dreißig evangelische Kirchenlieder in unterrichtlichen Entwürfen. Leipzig, Dürr. 2 M. — P. Wendt, Schulandachten auf psychologischer Grundlage. Ebenda. 1,80 M. — Reukauf-Heyn, Lesebuch aus dem Alten Testament. Kleine Ausgabe. Leipzig, E. Wunderlich. 40 Pf., gb. 60 Pf. — F. Passarge, Bilder aus der Geschichte der ev.-kirchl. Dichtung usw. Für Lehrerbildungsanstalten. Hannover, Carl Meyer. 1,25 M.

Dr. Schmieder, Lektüre zur Geschichte des 19. Jahrh. aus Meisterwerken deutscher Geschichtsschreibung. Für die Oberstufe höherer Lehranstalten. Leipzig, Wunderlich. Gb. 2,20 M. — Falk-Gerold-Rother, Lebensvoller Geschichtsunterricht. II. Ansbach, Seybold. 3 M. — H. Kühn, Quellen und quellenmäßige Berichte aus Thüringen zur Belebung und Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 4 M.

Ph. Witkop, Die neuere deutsche Lyrik. I: Von Spee bis Hölderlin. B. G. Teubner. 5 M. — S. Rüttger, Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule. B. G. Teubner. 1,80 M. — Hübner und Moegelin, Im steinernen Meer. Großstadtgedichte. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe". 3 M., gb. 4 M. — A. v. Winterfeld, Henrik Ibsen. Berlin-Friedenau, Bureau Fischer. 2,50 M.

Baß-Fischer-Manzek-Seyffer, Deutsches Realienbuch. Ausg. B: für preußische und sächsische Schulen. Stuttgart, Franckh. Gb. 2 M.

C. Schwarz, Die Nordseeküste. Leipzig, Verlag für Lit., Kunst und Musik. — Prof. Dr. Rheinisch, Entstehung und Bau der deutschen Mittelgebirge. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchh. 3,50 M. — Dr. Wohlrabe, Deutsches Land und Volk in Lied, Spruch und Prosaschilderuug (15 Hefte). V: Das nordöstliche Deutschland. XII: Elb- und Odergebirge. Zwischen Donau und Main. Halle, Gebauer-Schwetschke. Je 1,20 M. — Heise-Marquardt, Erdkunde für Lehrerbildungsanstalten. II. Hannover, Carl Meyer. Gb. 3,50 M. — W. Rübenkamp, Vaterländische Erdkunde. Ebenda. 70 Pf. — Atlas für Hamburger Schulen. Hg. v. d. Gesellschaft der Freunde usw. Braunschweig, Westermann. Gb. 2 M. — E. Meyer, Die Heimatkunde als Grundlage des erdkundl. Unterrichts. Minden, Marowsky. 60 Pf.

H. Berdrow, Jahrbuch der Naturkunde. 8. Jahrgang 1910. Teschen, K. Prochaska. 1,50 M. — H. Kraemer, Der Mensch und die Erde. 98.—100. Lieferung. Berlin, Deutsches Verlagshaus Bong & K. Je 60 Pf. — R. H. Francé, Jahrbuch für Mikroskopiker. I, 1909. Bamberg, C. C. Buchner. 80 Pf. — J. Bauckner, Physikalische Messungen und Wägungen in Schülerübungen. Für die oberen Klassen der Volksschulen. Diessen vor München, J. C. Huber. 3 M. — Derselbe, Chemische Grundgesetze und Grundbegriffe, erarbeitet durch Schülerübungen. Für die oberen Klassen der Volksschulen. Ebenda. 2 M. — Schulrat Prof. Kraus, Methodik der Naturlehre. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. 3 M. — Dr. Rich. Sommer, Technische Schülerübungen für die Elementarstufe. München, Kellerer. 50 Pf. — O. Frey, Physikalische Schülerübungen. Leipzig, Wunderlich. 2 M., gb. 2,50 M. — Prof. Dr. v. Oettingen, Die Schule der Physik. Braunschweig, Fr. Vieweg & Sohn. 10 M. — Prof. Dr. Ostwald, Die Schule der Chemie. 2., umgearb. Aufl. Ebenda. 5 M. — Prof. Dr. Pfuhl, Der Pflanzengarten. Quelle & Meyer. 2,50 M. — Prof. Dr. Ruska, Leitfaden der Mineralogie. Ebenda. Gb. 2 M. — W. Pfalz, Naturgeschichte für die Großstad. It. B. G. Teubner. Gb. 3 M. — E. Richter, Die wichtigsten ausländischen Kulturpflanzen. Für Präparandenanstalten. Leipzig, Dürr. 1 M. — L. Busemann, Pflanzengeographie. Ebenda. 3,30 M. — Derselbe, Kleine Pflanzengeographie. Ebenda. 75 Pf. — A. Meerkatz, Blumensträuße. Unsere Pflanzen in Gedichten, Sagen und Legenden. Ebenda. 1,80 M. — J. Grüner, Kleingartenbau. Stuttgart, Ulmer. Gb. 1,30 M. — Dr. Täuber, Die Bakterien und Kleintiere des Süßwassers. Stuttgart, Butz. Gb. 2 M.

Illustrierte Bibliothek der Gesundheitspflege: Nahrungsmittel- und Ernährungskunde. Von Prof. Dr. Rubner. 2 M. — Hygiene des Stoffwechsels und Stoffwechselkrankheiten. Von Prof. Dr. Dennig. 1,20 M. — Hygiene des Blutes und Blutkrankheiten. Von Dr. K. Walz. 1,20 M. — Hygiene des Magens, des Darmes, der Leber und der Niere. Von Prof. Dr. Ewald. 1,20 M. — Hygiene des Herzens und der Blutgefäße. Von Prof. Dr. Eichhorst. 1,20 M.

Populäre Gesundheitsbibliothek, die sich aber von andern ihresgleichen dadurch auszeichnet, daß die einzelnen Bändchen nur von bewährten Ärzten, zum Teil sogar von hervorragenden Gelehrten und Klinikern verfaßt sind. Die Darstellung ist einfach und streng sachgemäß. Vor allem hält sie sich frei von jeder Einseitigkeit. Wir empfehlen die Sammlung sehr gern. Sie kann viel Nutzen stiften. Dr. D.

Chr. Ott, Die Lautbehandlung und das Lautbild in der Volksschule. Leipzig, Wunderlich. 80 Pf. — Frankfurter Fibel. Hg. v. d. Lesebuchkommission zu Frankfurt a. M. Fr., Auffahrt. 1 M. — M. Schlegl, Diktate in Aufsatzform. Mittelstufe. Leitmeritz, Selbstverlag (Wien, Manz). Gb. 2,50 K. — Krüll, Diktate mit einheitlichem Gedankenkreise. Stade, Schaumburg. 40 Pf. — H. Eichhoff, Ergänzungssprachhefte zur Bekämpfung berlinischer bzw. schlesischer und niederlausitzer Sprachfehler. Hannover, Carl Meyer. Je 20 Pf. — Prof. Dr. Fritzsch, Die deutsche Satzlehre in Schule und Wissenschaft. Eine kritische Studie. B. G. Teubner. 1,20 M. — C. Klärner, 80 Fensterchen. Lebensvolle Diktate. Dresden, Huhle. 90 Pf. — Baron-

Junghanns-Schindler, Deutsche Sprachschule. Neubearbeitung von Rasche. Für preußische Schulen bearbeitet von Krüger und Spanier. Leipzig, J. Klinkhardt. 6 Hefte. — F. Schnell, Übungsstoff f. d. Unterricht in der Andersschreibung. Marburg, Elwert. — Bartmann, Moderne Aufsatzbehandlung. Wien, Deuticke. 2 M. — G. Gramberg, Freie Aufsätze von Berliner Kindern. Leipzig, Wunderlich. 1,20 M., gb. 1,60 M. — K. Mäwers, Aufsätze zur Gruppen- und Klassenlektüre in Volks- und Mittelschulen. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — H. Prüll, Skizzierte Aufsatzthemen aus dem Leben und dem Unterricht. I. Dresden, Huhle. 1,50 M.

P. M. Crétin, La France. B. G. Teubner. Gb. 2,40 M. — Prof. Ohlert, Die Umformungen im fremdsprachlichen Unterricht. Hannover, Carl Meyer. 1 M. — C. Francilloon, Un mois en France. Ebenda. 2 M.

Prof. H. Müller und Prof. Dr. Mahlert, Mathematisches Lehr- und Übungsbuch. Ausgaben für höhere Mädchenschulen, Lyzeen, Studienanstalten mit gymnasialen und solche mit Oberrealschul- und realgymnasialen Kursen. B. G. Teubner. — Lichtblau und Knotta, Methodik des Rechenunterrichts. Breslau, F. Hirt. Gb. 4,80 M. — Dieselben, Methodik des Raumlehreunterrichts. Ebenda. Gb. 2 M.

Rob. Schumann, Der Sänger (Goethe), Sonntags am Rhein (Reinick), für Solo und Chorgesang, bzw. für Kinder- oder Frauenchor eingerichtet von C. Kühnhold (Partitur 1,20 bzw. 80 Pf.). Intermezzo für zweistimmigen Violinchor, Orgel und Klavier von K. Erbe (1,20 M.). Album für die Jugend, für drei Violinen und Klavier von J. Harder (3 M.) Festouvertüre über „Bekränzt mit Laub usw.“, für 4 Violinen, Harmonium, Klavier, Tenorsolo und gemischten oder Männerchor von W. Koehler (2,50 M.). Berlin-Großlichterfelde, Chr. F. Vieweg. — F. Kumm, Deutsches Singebuch. Ergänzungsheft. Ebenda. 1 M. — M. Battke, Musikalische Grammatik. Ebenda. 1 M. — P. M. Gubi, Kleine Zeittafel zur Musikgeschichte. Hamburg, Hansaverlag. 1 M. — O. Nicolai, Festouvertüre über „Ein' feste Burg“, für 4 Violinen, Cello, Harmonium und Klavier von W. Koehler (2,50 M.). Ouvertüre zu den „Lustigen Weibern“, für 4 Violinen, Harmonium und Klavier von W. Koehler.

Dr. Wickenhagen, Kleiner Leitfaden für den kunstgeschichtlichen Unterricht. Eßlingen, Paul Neff. 2 M. — P. Bergmann, Holzarbeiten bei dem Werkunterricht der Mittelstufe. Leipzig, Alfr. Hahn. 1,25 M. — Anna Linke, Anleitung zum Strumpfstricken. Leipzig, Dürr. 15 Pf. — Dr. Rösch, Die grundlegenden Übungen des deutschen Turnens in 76 Bildern mit Erläuterungen. Karlsruhe, Brauer. 4,50 M.

J. Messerschmidt, Das bürgerliche Gesetzbuch zur Behandlung in der Fortbildungsschule. Dresden, Huhle. 60 Pf. — Ebert, Staatsbürgerkunde. Gesetzeskunde und Wirtschaftslehre im Rahmen einer Geschäftskunde. Ausgabe für Sachsen. 75 Pf. Dazu Ergänzungsband: Staatsbürgerkunde. 40 Pf. Für sächsische F.-Sch. Meißen, Schlimpert. — Dr. Bargmann, Rechenbuch für Fortbildungsschulen. Ebenda. Große Ausgabe 65 Pf., Kleine Ausgabe 50 Pf., Lehrerausgabe 1 M. — Fr. Baumann, Übungen mit dem Quellstift in ornamentaler Schrift. Hannover, Carl Meyer. 50 Pf. — E. Wöllner, Anleitung zur hauswirtschaftlichen Buchführung nebst Übungsheft. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

Aus Natur und Geisteswelt. B. G. Teubner. Je 1,25 M.: Die Mechanik des Geisteslebens. Von Prof. Verworn-Göttingen. 2. Aufl. — Restauration und Revolution. Von Prof. Dr. Schwemer. 2. Aufl. — Der Orient. Eine Länderkunde. Von E. Banse. 3 Bändchen. — Drähte und Kabel. Von H. Brick. — Die deutschen Personennamen. Von Prof. Böhnisch. — Die Sprachstämme des Erdkreises. Die Haupttypen des Sprachbaues. Von Prof. Dr. Finck-Berlin. 2 Bändchen. — Soziale Bewegungen und Theorien bis zur modernen Arbeiterbewegung. Von Gustav Maier. 4. Aufl. — Mensch und Erde. Von Alfr. Kirchhoff. 3. Aufl. — Das deutsche Drama des 19. Jahrh. Von G. Witkowsky. 3. Aufl. — Christentum und Weltgeschichte. Von K. Sell. 2 Bändchen. — Vogelzug und Vogelschutz. Von Dr. Eckardt. — Die Mechanik der festen Körper. I. Von A. v. Ihering. — Rhetorik. Richtlinien für die Kunst des Sprechens. Von Dr. E. Geißler.

Wissenschaft und Bildung. Quelle & Meyer. Je 1,25 M.: Milch- und Molkereiprodukte. Von Dr. Sommerfeld. — Das Holz. Von Forstmeister Kottmeier und Kaufmann Dr. Uhlmann.

Dietrichs Bibliothek für die reifere Jugend und ihre Freunde: Der Sohn des Tagelöhners, Erzählung von Relham. Der Hampelmannhändler von Mozambique, Erzählung von A. Kleine. Mit 4 Bildern. Dresden, R. H. Dietrich. Gb. 1,50 M. (Jugendschriften nach ältester Schablone). — L. Epstein, Luise, Königin von Preußen. Mit 8 Bildern. (70 Pf.) Volksausgabe mit Bildnis (20 Pf.; in Partien billiger). Gütersloh, Bertelsmann. — R. Czasche, Königin Luise Ein poetisches Lebensbild der deutschen Frau. Mit 9 Bildern. Berlin, Gerdes & Hödel. 60 Pf. (R. Czasche sollte das „Dichten" lassen. Es „liegt" ihm wirklich nicht.)

E. Bergmann, Die Altersunterschiede im Recht und Rechtsleben. Merktafel. Berlin, Deutsche Landbuchhandlung. 10 Pf. (Gibt Auskunft über die gesetzlich und rechtlich bedeutsamen Lebensalter. Recht praktisch eingerichtet.) — Dr. Reitz, Nahrungsmittel und Fälscherkünste. Stuttgart, Franckh. 75 Pf. (Nr. 14—16 der von der Gesellschaft „Kosmos" herausgegebenen „Naturwissenschaftlichen Volksbücher". Hauptwert der Schrift liegt in der allgemeinfaßlichen Anleitung zur Untersuchung der Nahrungsmittel, mit guten Abbildungen. Ein Buch, dem weite Verbreitung zu wünschen ist.) — Dr. v. Schwartz, Feuersgefahr und Feuerschutz in Schulen. Konstanz, Selbstverlag. 50 Pf. (Recht praktische Vorschläge. Beachtenswert!) — Puritas-Bibliothek. Herausgeber: D. theol. Stall, Übersetzer: Stadtschulinsp. Dr. v. Gizycki-Berlin (†): 1. Was ein Knabe wissen muß (Verfasser: D. Stall). 2. Was ein kleines Mädchen wissen muß (Verfasserin: Frau Dr. Wood-Allen). Berlin, Witt. — Dr. Daniel, Lehrbuch der vereinfachten deutschen Stenographie (Stolze-Schrey). Berlin, Buchh. des Verbandes Stolze-Schrey. — F. Albrecht, Das Kinderschutzgesetz in sechs Merkblättern. Frankfurt a. O., Trowitzsch & Sohn. 1 M. (Recht empfehlenswert.) — Kleine Ausgaben des preußischen Volksschullehrer-Besoldungs- (26. 5. 09) und Pensions- (6. 7. 85 u. 10. 6. 07) sowie Hinterbliebenengesetzes (4. 12. 99 u. 10. 6. 07). 2 Heftchen. Berlin, L. Schwarz & Komp. Je 60 Pf. — Wona-Karten. Verlag von R. Hauschting in Königswartha. (Kleine, genau entworfene Spezialkärtchen, als Ansichtspostkarten versendbar und auch vielleicht in der Schule zu gebrauchen.)

Neue Auflagen.

Dr. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. 2., verb. u. verm. Aufl. B. G. Teubner. 3,60 M., gb. 4,20 M. — Dr. Lay, Experimentelle Didaktik. 3. Aufl. Quelle & Meyer. 9 M. — E. Lüttge, Wie leiten wir unsere Schüler im Unterrichte zum selbständigen Arbeiten an? 2., erw. Aufl. Leipzig, E. Wunderlich. 50 Pf. — Dr. Heilmann, Psychologie und Logik mit Anwendung auf Erziehung und Unterricht. 13., verb. Aufl. Leipzig, Dürr. 2 M. Schumann-Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. II: Päd. Psychologie. 14., verb. Aufl. Hannover, Carl Meyer. — Schöppa, Die preußischen Bestimmungen betr. Schulaufsicht, Organisation der Volks- und Mittelschulen, sowie der Lehrerbildung und der Prüfungen der Lehrer. 17. Aufl. (Fortgeführt bis 1. 3. 1910.) Leipzig, Dürr. 2 M. — Reukauf-Heyn, Präparationen f. d. ev. Religionsunterricht. V: Die Könige und Propheten Israels von G. Gille. 4., verb. Aufl. Leipzig, E. Wunderlich. 3,60 M., gb. 4,20 M. — Reukauf-Heyn, Lesebuch zur Kirchengeschichte. Kleinere Ausgabe. 2., verb. Aufl. Ebenda. 60 Pf., gb. 80 Pf. — Dr. Runkel, Quellenbuch zur Kirchengeschichte I: Für Präparandenanstalten. Leipzig, Dürr. 2,80 M. — G. Schaefer, Kirchengeschichte. 4., verb. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 2,80 M. — Pfarrer K. Haußleiter, Fürs Leben. Der Katechismus als Gabe für Konfirmanden. 9. Aufl. München, Beck. Gb. 70 Pf. — Franke-Schmeil, Realienbuch. B. G. Teubner. Nr. 4: Ausg. A für ev. Schulen (2,20 M.) Nr. 33: Ausg. B für ev. Schulen (1,75 M.). — Rosenberg, Methodik des Geschichtsunterrichts. 6. Aufl. Breslau, F. Hirt. Gb. 2,25 M. — Th. Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. II: Neuzeit. 4., verb. Aufl.

E. Wunderlich. 4,80 M., geb. 5,40 M. — H. Kerp, Führer b. d. Unterricht in der Heimatkunde. 4. Aufl. Breslau, F. Hirt. Gb. 2,75 M. — P. Paeschke, Der Gröditzberg. 3., verb. Aufl. Breslau, Woywod. — E. Eggert, Mathematische Geographie für Lehrerbildungsanstalten. 9. Aufl. Leipzig, Dürr. 1,50 M. — Fr. Mann, Kleine Geographie. 35. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 40 Pf. — R. Waeber, Leitfaden der Chemie. 16. Aufl. Breslau, F. Hirt. 1 M. — Busemann und Richter, Physik für Lehrerbildungsanstalten. 4., verb. Aufl. Leipzig, Dürr. 1,90 M. — Dr. Wagner, Lehrbuch der Geologie und Mineralogie f. höh. Schulen. 2. u. 3., verm. Aufl. B. G. Teubner. Gb. 2,80 M. — Willkomm-Köhne, Bilderatlas des Pflanzenreichs (25 Hefte). 1. Heft. Eßlingen, J. F. Schreiber. 50 Pf. — H. Prahn, Pflanzennamen. 2. (crw.) Aufl. Berlin, Schnetter & Dr. Lindemeyer. 1,60 M. — A. Richter, Deutsche Redensarten, sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert. 3., verm. Aufl., hg. von O. Weise. Leipzig, Brandstetter. 2,40 M. — Schlimbachs Fibel. Bearb. von E. Linde. 8. Aufl. Mit Bilderschmuck von E. Liebermann. Gotha, Thienemann. 50 Pf. — Prof. Dr. Gemß, Deutsche Satzzeichenlehre. 2. Aufl., neu bearb. von G. Maldfeld. Berlin W 35, Kameradschaft. 70 Pf. — P. Reiff, Praktische Kunsterziehung. Neue Bahnen im Aufsatzunterricht. 3. Aufl. B. G. Teubner. Gb. 2 M. — P. Krause, Der freie Aufsatz in den Unterklassen. 2. u. 3., erw. Aufl. Ernst Wunderlich. Kart. 1 M. — Derselbe, Der freie Aufsatz in den Oberklassen. 2. u. 3. Aufl. Ebenda. Gb. 2 M. — Prof. Dr. Boerner, Leçons de français. Kurze praktische Anleitung zum Erlernen der Französischen Sprache. 2. Aufl. B. G. Teubner. Gb. 2,40 M. — Prof. Grand, Leitfaden der Französischen Sprache. 2. Aufl. Chur, F. Schuler. Gb. 2,20 M. — A. E. H. Swaen, A short history of English literature. Third edition. Groningen, Noordhoff. 1 M. — Ohlert u. John, Englisches Lesebuch für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. Hannover, Carl Meyer. Gb. 2,40 M. — A. Büttner (†), Rechenfibel. 43. Aufl., neu bearb. von Maertens und Schreiber. 15 Pf. Rechenaufgaben für 1- bis 3klass. Schulen. 2 Hefte. 15. u. 16. Aufl., bearb. von denselben. 20 und 30 Pf. Rechenaufgaben für 4- und 5klass. Schulen. 3 Hefte. 40. u. 41. Aufl., bearbeitet von Maertens. 20, 25 und 30 Pf. Leipzig, F. Hirt & Sohn. — J. Hubbes, Einführung in ein eigenartiges, leichtes und rasches Kopfrechnen. 3., erw. Ausg. Kronstadt, Schneider & Feminger. — R. Werner, Allg. Musiklehre. 3., verb. Aufl. Hannover, Carl Meyer. Gb. 1,25 M. — Seinig, Praxis des verändernden Gedächtniszeichnens. 2., um 2 Tafeln verm. Aufl. E. Wunderlich. 1,60 M. — Dr. Neuendorff, Handbuch für Leiter, Leiterinnen und Vorturnerinnen von Frauenturnabteilungen. 2., neu bearb. Aufl. B. G. Teubner. 2,80 M. — A. Maul, Lehrplan für die Turner der männlichen Schuljugend. 4., umg. Aufl. Karlsruhe, Braun. 60 Pf. — C. H. Liedbeck, Das schwedische Schulturnen. 2., verb. Aufl. Marburg, Elwert. — Hantusch und Lorenz, Rechenbuch für gewerbliche Betriebe, insbes. für Holzarbeiter. 2., veränd. Aufl. Dresden, Huhle. 80 Pf. — W. Bithorn, Lebenskunst nach Dichterworten entworfen. 2. Aufl. Leipzig, Dürr. 3 M. — Gesetz über die Fürsorgeerziehung vom 2. 7. 00 nebst Ausführungsbestimmungen. 2. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 25 Pf.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Das englische und das deutsche Eton.

Eine Auseinandersetzung zur Förderung der deutschen Alumnatsbewegung.

Von Oberlehrer Wilhelm Bertow in Spandau.

Den ersten Anstoß zu dieser Arbeit gab mir die Gelegenheitsschrift „Die Schülerheim-Kolonie des Arndt-Gymnasiums zu Domäne Dahlem bei Berlin. Von der Königl. Preußischen Landwirtschaftsverwaltung begründete Alumnatsanstalt mit Gliederung in einzelne Familien-Landhäuser". Die Lektüre des schlicht-vornehm ausgestatteten und mit einem reichen Bilderanhang versehenen Schriftchens ist eine wahre Freude für jeden, der die Entwicklung unseres höheren Schulwesens mit Hoffnungen und Wünschen verfolgt, ganz besonders aber für den, der die mehrfachen bestechenden Vorzüge der großen englischen Schulen aus längerer Beobachtung und eigner Erfahrung kennt und nun mit freudiger Überraschung sieht, wie wir mit keckem Entschluß und großem organisatorischen Geschick auf dem besten Wege sind, den Engländern ihr weltberühmtes Eton, auf das die ganze Nation stolz ist, nachzuahmen, und ich füge gleich hinzu, es in mancherlei zu übertreffen. Gab dies Schriftchen auch den Anstoß, so stützen sich die folgenden Ausführungen doch nicht lediglich darauf, sondern ich habe nicht verfehlt, mich wie von den englischen, so auch von den deutschen Einrichtungen durch Augenschein eingehend zu überzeugen.

Welches sind denn zunächst die Vorzüge der englischen Schulen wie Eton? In drei Dingen beansprucht der Engländer noch heute der Führer und Lehrer anderer Völker zu sein: im Sport, in Dingen der konstitutionellen Verfassung und parlamentarischen Regierung, und in der Erziehung zu Charakter und Gemeinsinn. Ich entsinne mich einer vortrefflichen Rede, die Lord Curzon, der begabte Kanzler der Universität Oxford, am 7. Juli vorigen Jahres bei der Feier des 400. Geburtstages der St. Pauls-Schule in Hammersmith hielt. Etwas Pessimismus, so führte er aus, sei zwar ein nicht zu verachtendes Gegenmittel gegen nationale Eitelkeit und Selbstüberhebung; aber in letzter Zeit gäbe man sich einer pessimistischen Selbstzerfleischung gar zu sehr hin. Sei eine englische Mannschaft mal in einem internationalen Kricket, Polo oder bei der Henley-Regatta besiegt worden, stelle es sich

heraus, daß ein französischer Pastetenbäcker wirklich noch um ein paar Meilen schneller laufe als sein englischer Gegner im Wettlauf, so jammere die ganze Presse. Man könne dann kaum eine Zeitung in die Hand nehmen, ohne darin lange Jeremiaden über den physischen und moralischen Niedergang der englischen Rasse zu finden. Wenn daheim die Nähe den Blick verwirre, sehe das Ausland oft klarer, und sein Urteil sei ruhiger und sachlicher. Und das Urteil des Auslandes sei oft voller Anerkennung gerade in den Dingen, die Engländer selbst in den Staub ziehen. Er bekomme fortgesetzt Briefe aus dem Auslande, in denen man ihn bäte, doch das Geheimnis des Erfolges der Universitäten Oxford und Cambridge zu verraten und zu sagen, wie sie es bloß anstellten, die jungen Leute mit einem wahren Netzwerk moralischer, sozialer und geistiger Bande zu umgeben, das ihnen für ihr ganzes Leben Halt gibt. Und endlich nehme man den Fall der höheren Schulen. Ausländische Schulmänner, so stolz sie seien auf das größere Wissen ihrer Schüler und auf die Organisation ihres Schulwesens (das zielt auf uns), kämen immer wieder herüber zu den englischen Schulen, um zu sehen, wie sie wohl mit den erwähnten Vorzügen das vereinigen könnten, was sie in England sähen: jene Erziehung zu Charakteren, den Sinn für moralische Verantwortlichkeit, jenen Geist gemeinnützigen Bürgersinnes und den Sinn für persönliche Freiheit, die in erster Linie zu den ehrenvollen Eigentümlichkeiten des englischen Schulsystems gehörten.

Das sind, knapp zusammengefaßt, in der Tat die Vorzüge des englischen Systems; da sie uns nicht wesensfremd sind, sondern gut germanisch, und wir ihren Wert wohl zu schätzen wissen, ist es keineswegs die sonst an uns Deutschen so oft zu rügende Anbetung und Nachäffung fremder Einrichtungen, wenn wir versuchen, unser Schulsystem nach der erzieherischen Seite hin zu erweitern, bisweilen mit bewußtem Hinblick auf das Vorbild, mehrfach aber auch aus uns selbst heraus. Wir legen den Künsten, Zeichnen und Singen, auch der Handfertigkeit, einen erhöhten Wert bei; wir sind geneigt, auf der Oberstufe Ellenbogenfreiheit für die beginnende Verschiedenheit der Veranlagung und Neigungen der Schüler zu gewähren; wir lassen durch vermehrten Sport im Freien mehr Sonne in das Schülerleben fallen und machen Versuche, den Schülern allmählich größere Selbständigkeit einzuräumen und anzuerziehen. Das sind achtenswerte Schritte zum Ziele. Aber die Wucht, mit der die großen englischen Schulen ihren Zöglingen einen

unverkennbaren erzieherischen Stempel aufdrücken, erreichen wir so doch nicht. Das kann auch nicht sein, denn das hieße Unmögliches verlangen von einer Tagesschule, die sich mit vielen anderen Faktoren von ungleichem Wert in die Aufgabe der Erziehung teilen muß. Beim ganzen oder teilweisen Mißlingen wird jeder Teil dem andern die Schuld zuschieben, wobei die mancherlei heimlichen Miterzieher, welche die sozialen Verhältnisse zeitigen, oft das eigentliche Karnickel und der schadenfroh lachende Dritte sind. Tut wirklich jeder Teil nach besten Kräften seine Schuldigkeit, wie es immer noch als Regel zu betrachten ist, so wird das Erziehungsprodukt gut oder doch nicht übel sein, wenn auch für das Auge des Kenners selten einheitlich im Stil. Drei Maler, die zusammen an einem großen Bildwerk malen, können sich noch so gut auf alle Einzelheiten des Arbeitsplans und selbst der Technik geeinigt haben: ist jeder von ihnen nur eine eigene Natur, so wird man das Werk des Einzelnen doch herauserkennen. Indes der Schönheitsfehler wäre noch zu ertragen. Wenn aber ohne jede Einigung über Ziel und Methode der eine vormittags in sauberem Aquarell beginnt, und nachmittags die anderen nach ihrem recht verschiedenen Geschmacke mit Öl- und Pastellfarben fortfahren, und wenn gar in den Arbeitspausen die vorübergehenden Dienstboten und andere stille Mithelfer auch noch rasch verstohlen hie und da einen Klecks draufsetzen, dann haben wir eine nette Sudelei, und Schüler, die einem solchen Kunstprodukt gleichen, sind doch nicht so ganz selten, und durchaus nicht stets bloß sogenannte Großstadtpflanzen. Sind sie auch noch die Ausnahmen, so wird ihr steigendes Vorhandensein uns doch nicht immer nur auf kleine Mittelchen zur gelegentlichen Abhilfe sinnen lassen, sondern uns zwingen, daß wir uns ab und zu wieder auf die grundsätzlichen Dinge besinnen: Wie kann ich die junge Pflanze, das Kind, zur bestmöglichen Entfaltung bringen? Ist denn der Boden der Familie, nur weil er natürlich ist, auch ohne weiteres gut? Wenn wir mit Recht sagen, daß die Erziehung innerhalb der Familie das Natürliche sei, so kann das doch nur heißen: Der erwünschte und natürliche Zustand wäre es, wenn jede Familie imstande wäre, ihren Nachwuchs wirklich zu erziehen. Aber das ist leider nur eine Forderung und keine Tatsache, und wir wollen mit dem rechnen, was ist, und nicht, was sein müßte. Trifft der, welcher sich um die Verhältnisse der Kinder einmal genauer kümmert, nicht hundertfach Fälle, wo man dem Kinde, ganz gleich aus welchem Kreise, eine ganz andere sittliche, geistige und körperliche Entwicklung fast

mit Sicherheit voraussagen könnte, wenn es möglich wäre, es aus seiner ungedeihlichen Umgebung herauszunehmen und auf besseren Boden zu verpflanzen? Das junge Bäumchen gedeiht zwar auch an seinem natürlichen Standort im Walde mehr oder minder gut, aber wollen wir den größten Effekt erzielen und rationelle Forstwirtschaft treiben, so bleiben wir doch nicht ausschließlich entsprechend der Familienerziehung beim Plänterbetrieb, bei dem wir die Sorge für den Nachwuchs im wesentlichen der Natur überlassen, sondern wir tragen andrerseits die kleinen Schößlinge, sobald sie stark genug dazu sind, in ein friedliches Schonrevier, wo sie geschützt aufwachsen auf einem Grund und Boden, der ihnen angemessen ist, frei in Sonne und Regen und mit viel Raum zur Entfaltung, ganz unter sich, unter ihresgleichen, nicht versprengt im Gewirr der Großen, wo sie anfänglich vielleicht geborgener stehen, aber bald nicht Luft und Licht genug haben. Da draußen dehnt und reckt sich der junge Stamm, wird stark und selbständig, und langsam wird aus der jungen Pflanzung der neue Wald. Und wollen wir rationelle Kindererziehung treiben, so laßt uns mindestens zu einem guten, praktisch vernünftigen Bruchteil die frischen Schößlinge ebenso in geschützten Schonrevieren vereinigen, dem Gewirr und den ganz anders gearteten Lebensbedingungen der Großen entzogen, ganz und dauernd unter sich, bis sie erstarkt und selbst ein Baum geworden sind. Aus solchen theoretischen Erwägungen kämen wir auch ohne Hinblick auf England oder Amerika zu Alumnatsschulen, die eine höhere Entwicklungsstufe des Erziehungswesens darstellen würden. Wen dieser Versuch einer theoretischen Begründung nicht zu überzeugen vermag, der muß solche Schulen immerhin als Notstandschulen anerkennen, die ihre Berechtigung solange behalten, als der Notstand anhält, daß der natürliche Erzieher, die Familie, vielfach nicht das volle Maß erzieherischer Eigenschaften hat, und daß bei der Auferziehung des Nachwuchses eine weit geringere Ausnutzung der im Keime schlummernden Möglichkeiten erzielt wird, als im Interesse des Volkes notwendig ist. Er wird nicht leugnen können, daß unser wirtschaftliches Leben sogar in steigendem Maße Umstände zeitigt, in denen eine Erziehung außerhalb des Elternhauses zum Besten aller dringend erwünscht wäre. Borbeins bekannter Aufsatz in der Monatsschrift und auch die anfangs erwähnte Gelegenheitsschrift führen eine ganze Reihe solcher Umstände an, ohne sie noch zu erschöpfen; doch genügt das dort Ausgeführte, um von der eisernen Notwendigkeit zu überzeugen. Genug,

ob aus theoretischen oder praktischen Erwägungen entsprungen und berechtigt, solche Schulen sind schon lange bei uns vorhanden, aber buntscheckig nach ihrem System und ihrem Wert, buntscheckig auch nach ihren Zwecken und Nebenzwecken. An die Spitze aller dieser Schulen, ob staatlich oder privat, ist mit keckem Schritt Dahlem getreten. Es stellt augenblicklich die höchste Entwicklung der deutschen Alumnatsschule dar und tritt durch seine jetzige oder zukünftige Stellung im deutschen Erziehungswesen und durch seine mehrfachen Wesensähnlichkeiten von selbst in einen Vergleich mit dem berühmten Eton, das wir uns nun einmal etwas näher ansehen wollen.

Wenn die Engländer heute diese Schule noch einmal bauten, würden sie es zweifellos etwas anders anfangen. Man sieht der Anlage sofort an, daß sie nicht aus einem Guß oder wenigstens nach einem weitschauenden Plan entstanden ist; je nach dem Bedürfnis haben sich Teile angefügt. Einen Tadel enthält das nicht, denn wer konnte 1442, als man eine kleine Schule für 25 arme Lateinschüler zu bauen anfing, auch nur ahnen, was aus diesem unscheinbaren Samenkorn einst für das geistige Leben der Nation hervorgehen sollte. Aber daß mit den vielen Unzulänglichkeiten, die sich daraus ergeben, in einem unangebrachten konservativen Festhalten von Jahr zu Jahr fortgewurstelt wird, das ist zu tadeln. Ich bin überzeugt, wir Deutsche mit unserer Gründlichkeit und unserem Organisationstalent, um das uns die Engländer nach ihrem eignen Geständnis immer wieder beneiden, hätten das längst anders gemacht. Kein Mensch wird daran denken, die altehrwürdigen Bauten einzureißen; aber weshalb teilweise noch in Räumen unterrichten lassen, die den Anforderungen der Schulhygiene nicht mehr entsprechen? Lassen sie sich ohne Schädigung des Gesamteindruckes nicht umbauen (bei einigen Räumen, an die ich denke, geht das aber sehr wohl), so ist Platz und Geld in Fülle da für einen stileinheitlichen Anbau. Von den Häusern, in denen die Schüler als Pensionäre der Professoren wohnen, würde unsere Wohnungspolizei auch einige ganz oder teilweise als ungeeignet für diesen Zweck erklären. Als den größten Übelstand aber habe ich es angesehen, daß sich die alte Straße zwischen Windsor und dem Eisenbahnknotenpunkt Slough mitten durch den Komplex der Schul- und Wohngebäude zieht, was viel Lärm und Staub mit sich bringt, da der Verkehr zeitweise gar nicht so unbeträchtlich ist, ganz enorm aber in der Ascottwoche. Auch das Rattern und Rum-

peln der großen Motoromnibusse der Eisenbahngesellschaft unmittelbar an den Fenstern des einen Flügels vorbei stört den Unterricht ganz empfindlich. Da keine andere Straße da ist, durch die man den Verkehr ablenken könnte, und das ganze Gelände ringsum der Schule gehört, wäre es für eine über das Bedürfnis des jeweiligen Tages hinausdenkende Verwaltung eine dringende und lösbare Aufgabe, die Linienführung dieser Straße in der Nähe der Anstalt abzuändern. Die Leute in Eton, denen ich davon sprach, waren im ersten Augenblick verblüfft über den Vorschlag, gaben aber nach kurzer Überlegung zu, daß er der dringenden Erwägung wert sei. Man sollte auch Schulen dieser Art nicht ins Ungemessene wachsen lassen, sondern bei ihrer Gründung, oder sobald ihr endgültiger Charakter feststeht, sich klar die Grenzen der Entwicklungsmöglichkeit vor Augen halten, die durch die Anlage des Ganzen und durch die Art des Betriebs bedingt sind. Eine Schule ist kein Geschäftsunternehmen, das, wenn nur Unternehmungsgeist, Kapital und Glück beieinander sind, ins Riesenhafte gesteigert werden kann. Es ist ein lebendiger Organismus, der den Maßstab seiner möglichen Entwicklung in sich selbst trägt und ebensowenig ohne Schaden eine gewisse Ausdehnung überschreiten kann, wie der bekannte Frosch sich nicht über seine Größe aufblasen kann, ohne zu platzen. Eton hat jetzt fast 1200 Schüler und 60 Lehrer, und ein Stillstand der Zahlen ist noch keineswegs zu merken. Bei den beliebtesten Anstalten sind immer weit mehr Aufnahmegesuche vornotiert, als Plätze frei werden, und es hat sich die Sitte herausgebildet, schon möglichst früh einen solchen Platz zu belegen. Ein englischer Bekannter von mir hat sich den bezeichnenden Scherz erlaubt, schon gleich nach seiner Verlobung einen etwaigen zukünftigen Sprößling anzumelden und ihm einen Platz zu sichern, mit dem Angebot eines Reugeldes im Falle des Nichteintretens. Es ist unvermeidlich, daß bei einer solchen Fülle von Schülern und dem Nebeneinander eines gymnasialen und eines realgymnasialen Lehrplans nebst mancherlei Sonderklassen, z. B. für die Vorbildung zur Offizierslaufbahn, die Straffheit der Organisation und die Übersicht über die Leitung und Verwaltung dieses großen Gemeinwesens sehr leidet. Wie weit ist Dahlem in all dem Eton überlegen! Angelegt nach einem sichtlich wohldurchdachten und weitschauenden Plan, wird es allmählich zu einem vollkräftigen Körper heranwachsen, aber nie zu einem übernährten aufgedunsenen, dessen Schwerfälligkeit dem Träger selbst zur Last fällt. Der gleiche Unterschied macht sich in den

Wohngemeinschaften bemerkbar, welche die Schüler in den Häusern der Lehrer bilden, und in diesem Punkt wird die Überlegenheit des Dahlemer Systems besonders deutlich. In Eton wohnen je 36 bis 40 Pensionäre zusammen in dem Hause eines Lehrers: es übersteigt bei weitem die Kraft eines Einzelnen, auf eine solche Anzahl neben den Pflichten der Lehrtätigkeit noch einen tiefgreifenden erzieherischen Einfluß auszuüben, der die Erziehung im Vaterhause ersetzen könnte. Dazu kommt, daß nicht einmal alle der Lehrer, die Pensionäre haben, verheiratet sind. Die Junggesellen halten sich eine ältere Hausdame aus guter Familie, die sich um die hauswirtschaftliche Seite zu kümmern hat. Die Einrichtung, daß die Lehrer der Anstalt selbst die Schüler in Pension haben, besteht in Eton überhaupt erst seit 40 bis 50 Jahren; vorher waren die Pensionen durchweg in Händen von Damen, aber ihr Regiment hatte bisweilen bedenkliche Mängel, wovon die älteren Generationen manches Erbauliche erzählen können. Dadurch, daß die Lehrer die Pensionsvorsteher sind, hat die Sache einen offiziellen Anstrich bekommen, und doch ist die Einrichtung ein rein privates Unternehmen, das oft leider einem Geschäftsunternehmen verzweifelt ähnlich sieht. Wie kommt das? Die Schule, die allen Grund und Boden in weitem Umkreise besitzt, ist auch Eigentümerin der Häuser. Der Lehrer, der die Erlaubnis zum Halten von Pensionären bekommen hat, mietet von ihr das leere Haus wie von irgend einem andern Hausbesitzer, nur billiger. Damit ist die Schule abgefunden; alles andere ist Sache des Lehrers. Er hat das kahle Haus in allen Teilen, von Keller und Küche bis zum Boden auf eigne Kosten auszustatten für sich, seine etwaige Familie, 36 bis 40 Pensionäre und einen Stab von Dienstboten. Nur wer die englischen Preise für Möbel und alles sonstige Hausgerät, ebenso die Löhne der Handwerker nicht kennt, wird staunen, wenn er hört, daß die Kosten für die völlige betriebsfähige Ausstattung eines solchen leeren Hauses das dann doch einschließlich der Dienstboten etwa 50 Köpfe beherbergt, sich auf 40 bis 50000 Mark belaufen. Wer das Geld dazu nicht gleich hat, findet leicht einen Geber, denn es ist sicher wie Gold, und wenn der Lehrer zu wirtschaften versteht, kann er die Summe in wenigen Jahren getilgt haben. Freilich sind die Unkosten des Betriebes nicht gering. Um so ein Haus instand zu halten, sind 12 bis 14 Dienstboten nötig, und wer die Arbeitsleistungen englischer Dienstboten kennt, dazu die scharfe Begrenzung ihrer Obliegenheiten, über die hinaus sie nichts tun, den wird das nicht ver-

wundern. Die Löhne sind obendrein mit den bei uns üblichen nicht zu vergleichen. Eine gute Köchin, wie man sie für so ein Haus haben muß, bekommt mindestens 1200 Mark, selbst das Stubenmädchen 600 Mark. Die Haushälterin im Hause eines Junggesellen bekommt nicht unter 2000 Mark. Aber ein Eton-Schüler zahlt auch schon für die Pension allein die von der Schulverwaltung festgesetzte Summe von 2400 Mark. Bei der Steuereinschätzung wird von den Steuerbehörden selbst der Reingewinn des Lehrers pro Pensionär mit 30 Pfund = 600 Mark angenommen. Die Lehrer behaupten, das sei etwas zu hoch gegriffen. Aber nehmen wir selbst nur 27 Pfund an und bloß 37 Pensionäre, so ergibt das noch immer einen unbestrittenen jährlichen Reingewinn des Lehrers von etwa 20000 Mark, außer seinem Gehalt. Das ist ein Geschäft, würde der Berliner sagen. Wirklich, diese Art der Pensionswirtschaft riecht stark nach Geschäft, besonders, da es ein rein privates, wenn auch von der Schule erlaubtes und gefördertes Unternehmen der einzelnen Lehrer ist: Die Eltern bezahlen vierteljährlich alle Pensionsrechnungen direkt an den Lehrer, nicht an die Schule, die sich da nicht hineinmischt. Natürlich, um solche Gewinne zu erzielen, müssen die Lehrer tüchtig arbeiten. Sie geben allerdings weniger Unterrichtsstunden als wir, die jüngeren 20, die älteren bis zu 15 wöchentlich herunter. Aber dazu kommen für die, welche Pensionäre halten, noch 12 bis 16 Stunden wöchentlich im Schüler-Arbeitszimmer („tuition" im „pupil room"). Das ist eine halb offizielle, halb private Einrichtung von Arbeits- und Nachhilfestunden. Der Schüler erhält hier Anleitung und Beaufsichtigung beim Anfertigen der Schulaufgaben, auch Sonderbelehrung in den Dingen, die er beim Unterricht nicht verstanden hat. Wir haben eine ähnliche Hilfseinrichtung in Dahlem auch. Ein Teil dieser Arbeit wird von der Schule aus dem Schulgeld bezahlt, der Rest privat von den Eltern. Nimmt man zu all diesen Stunden die Zeit für Korrekturen und Vorbereitung, ferner die Zeit, welche die Verwaltung eines solchen Betriebes erfordert: wo bleibt da für einen normalen Menschen noch Zeit, Kraft und Sammlung für häuslich-erzieherische Einwirkungen? Sicherlich sind sie bei diesem System geringer, als wir es für nötig halten, aber nach englischem Geschmack ist es nicht so schlimm, denn bei der außerordentlichen Selbständigkeit der Schüler bringt die gegenseitige Erziehung im Gemeinschaftsleben zusammen mit dem sportlichen Leben im Freien doch große Wirkungen hervor, und die Eltern sind der Mehrzahl nach völlig

überzeugt, daß das Geld für die Erziehung ihrer Söhne in Eton wohl angewandt ist. Die Opfer, die von den Eltern verlangt werden, sind nach deutschen Begriffen allerdings außerordentlich: Schulgeld 1020 Mark, Wohnung und Verpflegung 2400 Mark, „tuition" 3 Stunden wöchentlich 210 Mark, für Sport 120 bis 200 Mark jährlich. Dazu kommen ferner die Kosten für Wäsche, Arzt, Zahnarzt, Lehrbücher, Schreibmittel, Porto, Taschengeld, Musikstunden, Tanzstunden, Reisen, gelegentlich für orthopädisches Turnen, und sonstige Kleinigkeiten. Das ergibt durchschnittlich 4200 Mark, wohlverstanden für die Schulzeit von 3/4 Jahr. Einschließlich der Ferien von einem reichlichen Vierteljahr und der Kosten für Ergänzungen in Wäsche und Kleidung kostet ein Eton-Schüler seinem Vater mindestens 5000 Mark jährlich. Die erste Einkleidung und Ausstattung, die ein Junge mitbringen muß, ist auch unter 275 bis 300 Mark nicht zu haben. Ich betone ausdrücklich, daß diese Zahlen nicht übertrieben sind.

Wer alle diese Dinge mit den Dahlemer Einrichtungen vergleicht, den hoffe ich für meine anfangs vermessen klingende Überzeugung gewonnen zu haben, daß wir auf dem besten Wege sind, den Engländern ihr weltberühmtes Eton nachzumachen und in vielem noch zu übertreffen. Die Schüler, hier wie da eine Auslese aus den besseren und besten Gesellschaftskreisen, sind bei uns wie in Eton nicht in einem großen ungegliederten Internat, sondern in einzelnen Familienhäusern untergebracht. Aber der grundlegende Unterschied ist, daß die Schüler der Dahlemer Kolonie nicht die Privatpensionäre der Lehrer sind, sondern ihnen von der Schule als Pflegesöhne zugeteilt werden. Mit einem Schlag hört das Pensionswesen auf, eine Goldquelle für die Lehrer zu sein. Damit ist das Wort Geld, soweit das überhaupt möglich ist, in den Hintergrund gedrängt. Das bedeutet eine große ethisch-moralische Überlegenheit über Eton. Der Lehrer ist nicht mehr nebenbei noch ein pädagogischer Geschäftsmann, sondern Schülern wie Eltern gegenüber frei und unabhängig, seinen Pfleglingen mit seiner ganzen Kraft ein Lehrer, Erzieher, väterlicher Stellvertreter und Freund. Da die Anstalt selbst auch nicht auf Gewinnmachen ausgeht, können hier zum Besten des Schülers, das suprema lex ist, Einrichtungen geschaffen werden, die erhöhten erzieherischen Erfolg versprechen, wenn sie auch vom Standpunkt des Geschäftsmanns aus die Rentabilität mindern. In kleineren englischen Internatsschulen, wo immerhin noch je 25 bis 29 Jungen bei einem Lehrer wohnen,

wurde mir verschiedentlich gesagt, daß in Praxis 16 Pensionäre die gesamten Pensionskosten decken; was die übrigen zahlen, ist Reingewinn des Lehrers. Nun, in Dahlem ist die Höchstzahl der Pensionäre in einem Hause 16. 16 Jungen, und zwar verschiedenen Alters, bilden mit der Familie des Oberlehrers zusammen eine Hausgemeinschaft, eine große Familie. Ob man mit der Höchstzahl noch weiter heruntergehen kann, etwa auf 12, wie manche wünschen, ist mir nach wirtschaftlichen Berechnungen immerhin zweifelhaft, und wenn wir nicht Luftschlösser bauen wollen, sind solche Erwägungen neben den theoretischen doch auch voll zu berücksichtigen. Ich glaube auch, daß es einem wirklichen, vollkräftigen Erzieher nicht eine unlösbare Aufgabe ist, aus dieser Zahl eine wirkliche Familieneinheit zu bilden und jeden der Schar, wenn er mit ihnen arbeitet, turnt, spielt, wandert, musiziert, sich unterhält, ißt, in einem Hause wohnt und lebt, bald so genau zu kennen, wie seine eigene Tasche. Ohne gar zu viel zu dirigieren, was für die Selbständigkeit der Zöglinge nicht erwünscht wäre, wird der Erzieher nie die Übersicht über seine Schar verlieren, und irgendwelche Schäden können nicht lange unentdeckt bleiben, wie es bei größeren Einheiten leider öfters der Fall ist. Allerdings ist es richtig, daß man mit der Zahl bis an die unterste Grenze der praktischen Möglichkeit gehen soll, wenn auch die Frau des Hauses, die Frau des Lehrers, neben ihrem Manne an der Erziehung der Jungen mithelfen und nicht von vornherein an der Lösung einer Aufgabe, die ihre Kräfte übersteigt, verzweifeln soll. Wenn man weiß, wieviel eine Mutter dem Jungen ist, besonders in den jüngeren Jahren, so wird man nicht verlangen, daß eine Frau mit eignem Haushalt und eigner Familie gleichzeitig noch 30, selbst 20 anderen Knaben in wirklich nennenswertem Maße die Mutter ersetze. Eine Frau, von der wirkliche Fraulichkeit und ruhige Wärme des Gemüts ausstrahlen soll, darf kein von hundert wirtschaftlichen Sorgen gehetztes Wild sein. Selbst 16 Pflegesöhne wären noch überreichlich, wenn in Dahlem die Frau nicht glücklicherweise entlastet würde durch eine Einrichtung, die man wohl an großen einheitlichen Internaten, aber nicht in kleinen Familienalumnaten hat, auch nicht in Eton, nämlich durch eine Zentralküche für alle Einzelhäuser. Von den wirtschaftlichen Vorteilen dieser Einrichtung wollen wir gar nicht reden, sie liegen auf der Hand; aller Nachdruck ist zu legen auf die dadurch erreichte Arbeitsentlastung der Hausmutter zum Besten der Erziehung. In allen diesen Punkten der Organisation hoffe ich die Überlegenheit

unserer Einrichtungen über die Etons glaubhaft nachgewiesen zu haben.

Wie steht es nun mit den geistigen Kräften, die hier und dort als Erzieher nutzbar gemacht werden? In einem ist natürlich Eton von vornherein überlegen, das ist die Macht der Tradition. Der Name Eton allein ist ein Talisman, der sittliche Kraft ausstrahlt. Diese altehrwürdige Stätte nationaler Erziehung macht auf jeden neu eintretenden Schüler einen tiefen Eindruck; hier reden wirlich die Steine, selbst wenn all die vielen Inschriften und Erinnerungszeichen vergangener Geschlechter nicht wären. Hier kann man Worte aufdringlicher Moral entbehren, denn die ganze Umgebung ist für jeden Empfänglichen ein stiller Miterzieher. Wieviele wandeln in scheuer Ehrfurcht zum erstenmal durch die Zimmer, Flure und Höfe, wo ihr Vater, ja oft schon der Großvater und Urgroßvater ihre Jugendzeit zugebracht haben, und auf den, der diesen innerlichen Anknüpfungspunkt nicht hat, wirkt zum mindesten die Gestaltenreihe hervorragender Söhne Englands, die aus diesen Räumen hervorgegangen sind. Diesem erzieherischen Heroenkultus huldigt man in England mehr als bei uns. Daß wir darin zurückstehen, ist zu bedauern, aber leicht erklärlich. Das, was ein Mann geworden ist als Mensch und Charakter, verdankt er einer Tagesschule nur zu einem schmalen Bruchteil; die Alumnatsschule dagegen sieht die aus ihr Hervorgegangenen fast ausschließlich als ihr Produkt an und kann mit ganz anderem Stolze auf ihre früheren Zöglinge blicken, die tüchtige Männer geworden sind. Die jetzige und die früheren Generationen verbindet ein viel innigeres Band, und indem die Schüler ihre großen Vorläufer ehren, ehren sie zugleich die Schule, die solche Leute hervorzubringen imstande ist. Diese Miterzieher, die Großes schaffen, ohne einen Finger zu rühren, können in Dahlem natürlich erst langsam heranwachsen; sind sie erst da, so werden sie sicher eine verständnisvolle Pflege finden.

Es wird Eton oft vorgeworfen, daß es exklusiv ist. Soweit sich das auf die hohen Erziehungskosten bezieht, die nur Begüterten erschwinglich sind, mag das sein; wir freuen uns, daß wir in diesem Punkte in Dahlem besser daran sind. Aber etwas anderes ist es, wenn ein solches Alumnat sich ungeeignete Elemente vom Leibe zu halten trachtet, die mit Vergnügen das Geld, und müßte es sein das Doppelte, zahlen würden, weniger für die Erziehungswohltaten, die sie dort genießen könnten, als für die Ehre, einer solchen „vornehmen“ Anstalt anzugehören und mit den feineren, wenn auch

manchmal gar nicht so reichen Gesellschaftskreisen Fühlung zu gewinnen. Eton kann bei seinem starken Besuch wählerisch sein und hat außerdem einen festen Stamm alter Familien, die ihnen ihre Söhne zusenden. Sicherlich läuft auch hier öfters ein räudiges Schaf mit unter, aber im allgemeinen gewährt die Auswahl der Schüler aus alten guten Familien eine gewisse Bürgschaft für ihre Güte, ich meine nicht, was ihre Verstandesgaben, sondern was Charakter und Lebensart betrifft. Auch hier muß Dahlem notgedrungen noch nachstehen; aber der richtige Weg ist bereits beschritten, indem man sich die Familien, deren Jungen Aufnahme begehren, erst sehr genau ansieht und die Kinderstubenerziehung der Knaben ein gewichtiges Wort mitsprechen läßt. Es gibt unleugbar Dinge, die ein Kind mit der Muttermilch einzieht und aus der ethischen Luft der Kinderstube einatmet, die ihm in Fleisch und Blut übergehen und ihm ein Gepräge aufdrücken, ganz abgesehen von äußerlichen Lebensmanieren, obwohl auch die nicht gering zu achten sind. Man lese, was Paul de Lagarde, der wackere deutsche Vorkämpfer, in seinen Deutschen Schriften, in der Reorganisation des Adels, von der Familie als der Grundlage der Nation sagt, und wie er für die „Anerkennung ethischer Kräfte" in den öffentlichen Einrichtungen kämpft. Eine Schule wie Dahlem, die noch weit über Eton hinaus Familien-Erziehung geben will, muß notwendigerweise die ethische Kraft der Familie berücksichtigen und ihre Auswahl danach treffen. Daß Abgewiesene gelegentlich zetern werden, in ihrer Bekanntschaft und wohl auch in gewissen Zeitungen, wobei sie flugs andere Beweggründe nach ihrem Geschmack unterschieben, wird unvermeidlich sein; man sollte es nicht tragisch nehmen.

Ein anderer Erziehungsfaktor, mit dem man in England viel arbeitet, ist die Selbständigkeit der Schüler, und die ist in Eton außerordentlich. Ich schätze Selbständigkeit sehr, kann mich aber des Eindrucks nicht erwehren, als sei sie in Eton nicht allein das Ergebnis einer erzieherischen Absicht, sondern zum Teil eine Not, aus der man eine Tugend gemacht hat, eine Not, geboren aus der nicht fehlerfreien Organisation der Schule. Die vielbeschäftigten Lehrer und Pensionshalter dieses riesigen Betriebs haben allmählich den Schülern zur eignen Verwaltung und Betätigung überlassen, was irgendwie geht, um selbst Luft zu bekommen. Aller Augenblicke sieht man Jungen an den verschiedenen schwarzen Brettern und in der Buchhandlung schräg gegenüber der Schule Anschläge

anheften, die von ihrer umfangreichen Verwaltungstätigkeit Zeugnis ablegen, und ich habe mich oft gefragt, woher sie die Zeit dazu nehmen, und ob diese Vielgeschäftigkeit und Zersplitterung gründliche Studien nicht stark behindern. In der Tat gibt es genug Leute in England, die zugeben, daß die wissenschaftlichen Durchschnittsleistungen der Eton-Schüler getrost etwas höher sein könnten, abgesehen von viel härteren Urteilen. Die Selbstbetätigung der Schüler erstreckt sich zum größten Teil auf sportliche Dinge. Die Leitung des Schülerruderns, das nirgends so ausgedehnt ist wie in Eton, liegt ganz und gar in ihren Händen. Ab und zu nimmt mal ein sachkundiger Lehrer einen oder ein paar seiner Pensionäre privatim ins Boot und bemüht sich um ihre Ausbildung, und die auserlesene Achter-Mannschaft, die für Henley trainiert, findet immer acht tüchtige Ruderer unter ihren Lehrern, die zu ihrer Anstachelung ein paar Probe-Wettfahrten mit ihnen machen. Aber das ist auch alles; sonst kümmert sich in der Regel kein Mensch weiter darum: die Schüler arbeiten vollständig allein unter der Leitung des captain of the boats, den sie aus ihrer Mitte zu diesem einflußreichen Ehrenamte wählen, wobei er selbst das Vorschlagsrecht für seinen Nachfolger hat. Sie regeln den ganzen Betrieb, stellen vor Anfang der Saison den gedruckten Ruderkalender für März bis Oktober auf mit den zahlreichen Übungswettkämpfen allerart, gleich mit festen Tagen, auf die der Unterricht Rücksicht nimmt. Sie bilden ihre jungen Kameraden in allen Einzelheiten aus bis zum ernsthaften Wettrennen, sie losen alle Mannschaften aus, sie arrangieren die größeren Feste wie am 1. März (Eröffnung der Saison) und vor allem am 4. Juni (Geburtstag Georgs III.). Ähnlich verhält es sich bei den anderen Sportbetrieben, wie dem Kricket, dem Schießen, dem Leben im Zeltlager. Ebenso nehmen die Schüler dem Pensionsvorsteher die gesamte Aufrechterhaltung der Disziplin im Hause ab. Sie wählen sich aus ihrer Mitte selbst ein Oberhaupt, dem sie sich unterordnen, und das als ein beredtes Zeichen seiner Würde ein paar gekreuzte Rohr-Spazierstöckchen in seinem Zimmer an der Wand hängen hat. Zum Stützen beim Spazierengehen sind sie jedenfalls zu kurz. Der Lehrer entwürdigt sich dort nie zu einer Handlung, der wir deutschen Lehrer einen noch immer nicht ganz ausgestorbenen Schmeichelnamen verdanken; ist wirklich mal etwas vorgefallen, das eine nachdrücklichere Rüge erfordert, so machen die Jungen das mit großer Gerechtigkeit unter sich ab, auf einen leisen Wink des Lehrers oder ganz von selbst. Aber bei kleineren

Pensionseinheiten, in denen Familienerziehung angestrebt wird wie in Dahlem, möchte ich das Verfahren doch nicht empfehlen. In einer rechtschaffenen Familie soll in allen Fragen der Ordnung und Disziplin der Vater das Oberhaupt sein mit milder, aber fester Regierung; der Selbständigkeit der Jungen innerhalb der Häuslichkeit geschieht hier Genüge, wenn sie sich in der Aufsicht über ihre eignen Wohn- und Schlafzimmer wochenweis abwechseln. Der Satz gefällt mir, daß jeder abwechselnd befehlen und gehorchen soll. Es wird immer ab und zu welche geben, die nicht zum Befehlen geschaffen scheinen, wie andere nicht zum Gehorchen; aber sie müssen's lernen, die Racker, und zwar beides, und je früher, desto besser.

Noch eine andere Erscheinung der Selbstbetätigung der Eton-Schüler will ich nur streifen, das ist ihre Verwaltung eines nahe der Schule gelegenen Ladens, der eine Art Konditorei, Frühstücks- und Erfrischungsraum für Schüler ist. Sie machen ihre Sache sehr geschickt und geschäftskundig, aber die ganze Einrichtung will unserm deutschen Geschmack nicht recht zusagen.

Wenn von Erziehungsfaktoren die Rede ist, darf die Religion nicht fehlen. Ich leugne nicht, daß die Einrichtung einer eignen Schulkirche auf den ersten Blick besticht, namentlich wenn sie so wundervoll ausgestattet ist wie die Kapelle in Eton. Wen das Herz treibt, der kann in diesem weihevollen Raum mit seiner schönen und schön gespielten Orgel seine Seele zu weihevollen Stimmungen erheben und hat einen wahrhaften Gewinn davon; aber ich bestreite, daß auch nur die Mehrzahl der Schüler sich jeden, jeden Morgen zur selben Zeit in diese seelische Höhenlage versetzen kann, und kann sie es nicht, so beginnt die abstumpfende Gewöhnung ihr Zerstörungswerk seelischer Werte. Ein gesundes Kind wird sich übersättigt fühlen und muß weiter essen. Der seelenvolle Inhalt der Betätigung trocknet zusehends ein, und die dürre, leere Form der Gewohnheit bleibt. Aber eine gute Gewohnheit, werden manche sagen; eine schlechte oder wenigstens eine gefährliche Gewohnheit, sage ich, und bin außer Sorge, mißverstanden zu werden. Ich habe einmal eine Woche lang Morgen für Morgen um neun Uhr den kirchlichen Schulgottesdienst in Eton mitgemacht, um über diese mich lebhaft interessierende Frage ins Reine zu kommen, und immer größer wuchs das anfangs kleine Nein. Abgesehen davon, daß die Gemeinde nur Schüler und Lehrer waren, selten außerdem ein anderer Einwohner oder ein Fremder, und abgesehen von der ver-

kürzten Zeit, unterschieden sich diese Gottesdienste in nichts von den gewöhnlichen Gemeinde-Gottesdiensten. Da die Veranstaltung rein kirchlichen Anstrich hat, amtieren nur die Theologen, die kirchliche Weihe empfangen haben, in den entsprechenden Ornaten. In der großen Masse der anderen Lehrer sind sicher einige, die auch das Zeug dazu hätten, gelegentlich in schlichten feiertäglichen Worten an das Herz ihrer Schüler zu pochen, aber sie liegen brach. Und doch wird der wahre Erzieher in einer Erziehungsschule, in der die Schülerherzen ganz in seine Hand gegeben sind, sich das Amt des gelegentlichen Laiengeistlichen ungern ganz entwinden lassen; auch ohne geistliche Vorbildung werden ihm Worte wahrer Religion zu Gebote stehen, freilich auch nicht jeden Morgen um neun. Von einer Anpassung des Gottesdienstes an das kindliche Verständnis war in Eton wenig oder nichts zu merken; wenn der Gesichtspunkt anfänglich vorhanden gewesen sein mag, so hat er sich im gewohnheitsmäßigen täglichen Betriebe verflüchtigt. Trotz dieser Ausstellungen hat man kein Recht, dem englischen Brauch jeden erzieherischen Wert abzusprechen oder gar, wie es bisweilen von Wahrheitsfanatikern geschieht, als bewußte Erziehung zu religiöser Heuchelei hinzustellen. Nach englischem Geschmack ist dieser Brauch unzweifelhaft ein Erziehungsfaktor; achten wir ihn, aber nachmachen wollen wir ihn nicht. Denn wir glauben, daß die Aufgabe, die religiösen Kräfte für die Erziehung nutzbar zu machen, auch auf andere Weise zu lösen geht und in Dahlem besser gelöst worden ist, nach dem, was uns die Gelegenheitsschrift darüber mitteilt.

Mit der religiösen Frage steht die Feier des Sonntags in engem Zusammenhang; sie gehört mit hinein in das Erziehungssystem. Der Sonntag in Eton ist ein getreuer Abklatsch des englischen Sonntags im allgemeinen, der die Verzweiflung der Vergnügen suchenden fremden Touristen ist, aber für die Einheimischen seine unleugbaren Wohltaten hat. Nachdem der Schüler im Schulbetriebe der sechs Wochentage, besonders aber durch den dort im Übermaß betriebenen Sport gegen Ende der Woche wirklich mürbe geworden ist, braucht er einen Tag, an dem alle Arbeit ruht, geistige wie körperliche. In der Regel faßt der englische Schüler seinen Sport mit solchem Eifer und sachlichen Ernst an, daß er in gewissem Sinne zur Arbeit wird, und das ausgiebige Rudern und das geliebte Kricket strapaziert doch so, daß trotz der gesunden Abwechslung von Schularbeit und Sport der Eindruck vorhanden ist, die sechs Wochentage sind die Arbeitstage, das Alltägliche mit seinem Hasten und Lärmen, und

man sehnt sich nach dem, was nicht alltäglich ist, nach Stille, Ruhe und Besinnung. Es liegen also nicht bloß religiöse Gründe vor, sondern ebenso tiefe psychologische und physiologische, und man rede nicht gleich von einer bigotten Sonntagsheiligung, wenn der Schüler selbst beim prächtigsten Sonntagswetter sein Boot im Schuppen läßt und sein Kricketschlagholz nicht anrührt. Man steht Wochentags schon später auf, als unsere Schüler es tun, Sonntags erst recht. Nach dem offiziellen Kirchgang kommt ein kleiner Straßenbummel, die Kirchenparade, die der Engländer so sehr liebt, und wie die Alten sungen, in London am Hyde Park Corner und in den Provinzstädten und den Badeorten auf der Promenade, so zwitschern schon die Jungen. Dann aber wohliges Ausruhen in den bequemen englischen Sesseln, mit einem Buch in der Hand (beileibe kein Schulbuch!); gesprochen wird nicht viel dabei, man spricht und schreit ja alle Tage so viel. Ab und zu hält ihnen der Hausvater, nicht als ihr Lehrer, sondern als ihr Freund und Erzieher, einen einfachen kleinen Sonntagsvortrag über ein durchaus nicht immer schulgemäßes Thema zur Belebung ihrer allgemeinen Interessen. Die Segnungen eines stillen Sonntags, der sich merklich von den Arbeitstagen abhebt, genießen unsere Schüler in Dahlem auch, selbst wenn der Begriff der Sonntagsheiligung nicht ganz so streng gefaßt wird wie in England.

Der Engländer glaubt bei der Erziehung der Jugend die Anstachelung des Ehrgeizes nicht entbehren zu können. In Eton gibt es daher wie an den anderen höheren Schulen in jedem der drei Schulabschnitte eines Jahres Wettbewerbe um Preise, die teils von der Anstalt, teils von Privatleuten ausgesetzt werden. Es sind mit der Zeit so viel Stimmen von Engländern selbst gegen dieses Verfahren laut geworden, daß wir froh sein können, es im allgemeinen nicht zu haben. Wir brauchen es glücklicherweise auch nicht, aber ich glaube, in Eton wird man es schwer entbehren können als ein gewisses Gegengewicht gegen die Einflüsse eines übermäßigen Sportbetriebes, bei dem alle Gedanken der Schüler gar zu sehr weilen.

Damit wären wir gleich beim letzten Punkt angelangt, dem Sport. Denn haben die bisherigen Ausführungen, wie ich hoffe, nachgewiesen, daß unser deutsches Eton in Dahlem hinter seinem englischen Gegenstück nur in den Dingen zurücksteht, in denen es seinem Alter nach noch nicht weiter sein kann, ihm aber in vielen anderen wichtigen Dingen, wahrhaftig nicht nur in der äußerlichen Neuheit der Baulichkeiten, ein gut Teil überlegen ist, so wird der

Einwand nicht ausbleiben: Aber im Sport wird Eton alles wieder wettmachen und das alte Übergewicht wieder herstellen. Und grade hier sage ich nachdrücklich Nein und glaube als turnerischer und sportlicher Fachmann diese Meinung vertreten zu können. Wir haben hier nicht zu erörtern, ob in Eton der Sport intensiver betrieben wird und technisch höher steht, was nicht zu leugnen wäre; sondern die Frage ist: Was leisten die Leibesübungen in den beiden Erziehungsschulen hier und drüben nicht als Sport an sich, sondern soweit sie als notwendiger Bestandteil in den Rahmen einer gesunden Erziehung hineingehören, und da können wir mit stolzem Bewußtsein sagen: Wir sind jetzt ebenbürtig. Die Zeiten liegen schon weit zurück, da Raydt nach einem eingehenden Studienaufenthalt in England seinen Lobhymnus auf die englische Leibespflege schreiben konnte, während es auf unseren Schulen noch dürftig damit aussah (1889). Den Aufschwung, den die Pflege der Leibesübungen seitdem und besonders in den letzten Jahren bei uns genommen hat, darf man als ganz außerordentlich bezeichnen. Auf diesem Gebiet sprießt und grünt jetzt schlechterdings alles, und wer die moderne Turnliteratur verfolgt hat, weiß, daß wir mitten darin sind, uns organisatorisch wie auch methodisch weiter zu entwickeln. Im allgemeinen hat man in England keine rechte Vorstellung davon, wie nahe wir ihm hierin auf den Fersen sind, und man traut es uns kaum zu. Eine kleine unscheinbare Szene kann ich nicht vergessen, die sich zutrug, als im vorigen Sommer ein Trupp unserer „Wandervögel" von ihren englischen Kameraden, den boy scouts, empfangen und geleitet wurden. Mit naivem Staunen musterte sie einer der kleinen Engländer und tat den weisen Ausspruch: „Wenn man bedenkt, daß sie keine Engländer sind, sind sie gar nicht übel." Es war nur ein Junge, aber aufgewachsen in den landläufigen Anschauungen, und Kinder plaudern oft die Wahrheit aus, wo die Großen weise schweigen. Denn so ist es in dem Punkte bei den Großen auch: Trotz gelegentlicher erstaunter Anerkennung, wohl auch leiser Befürchtung, doch gleich wieder ein unausrottbares, fast dünkelhaftes Distanzgefühl. Dem Sport in Eton seinen Ruhm; ein so herrlicher Tummelplatz für Scharen flitzender Schülerboote wie die Themse bei Eton, mit der prächtig gegliederten Gebäudemasse des mittelalterlichen Königsschlosses Windsor im Hintergrunde, wird sobald nicht seinesgleichen finden, und die riesigen Spielwiesen und -Felder in ihrem üppigen Grün, hier und da mit Buschwerk und altehrwürdigen Ulmen durchsetzt und durchschnitten von einem

kleinen Zufluß der Themse, deren Ufer selbst die eine Grenze bilden, das sind die Wiesen, auf denen nach einem von Engländern gern und oft erwähnten Ausspruch Wellingtons Waterloo gewonnen worden ist. Sind auch die deutschen Geschichtschreiber nicht ganz der Ansicht und bitten, die preußischen Grenadiere nicht zu vergessen: es liegt doch immerhin so viel Wahrheit darin, daß man den Stolz der Eton-Schüler auf ihre wundervollen Sportplätze begreifen kann. Aber das darf uns nicht hindern, das anzuerkennen, was Dahlem jetzt und noch mehr in Zukunft für die körperliche Ausbildung und Erziehung der Schüler bieten kann. Turnhalle, Turnplatz mit Geräten, bei jedem Haus ein kleiner Spiel- und Bauplatz und ein Garten, in dem jeder Junge sein eignes Stückchen Land bebaut, zwei große Spielwiesen, jede etwa 8000 qm groß, am Grunewaldsee eine eigene Bade- und Schwimmanstalt und ein Luftbad, Kahnfahrten und im Winter Eislaufen auf diesem prächtigen märkischen See, für das sportgerechte Rudern der großen Schüler unsere herrlichen Havelseen, Kriegsspiele und Wanderungen im Grunewald, dazu größere Ferienwanderungen durch unsere weitere Heimat: das ist eine Fülle von Erziehungsmitteln, die denen Etons durchaus ebenbürtig, an Mannigfaltigkeit und erzieherischem Wert teilweise sogar überlegen ist. Denn die Mehrzahl der Erzieher, die beides kennen, werden für Schüler sicherlich unserem Wanderrudern den Vorzug geben vor dem englischen Betrieb, der doch in weit höherem Maße auf das Rennrudern zugeschnitten ist, und ebenso unseren langen Fußwanderungen durch Berg und Tal, mit einfachen Mitteln und einfachem Nachtlager, auch im Freien, vor dem acht- bis vierzehntägigen mehr stationären Leben im englischen Schulzeltlager.

Ehe wir diese Abrechnung zwischen dem englischen und dem deutschen Eton schließen, wollen wir noch rasch mit einem Blick die bei uns noch wenig oder gar nicht bekannte Tatsache streifen, daß auch Frankreich bereits sein Eton besitzt. Reiche Industrielle in Rouen und Umgegend waren zu der Ansicht gekommen, daß das Lycée-System ihnen auf die Dauer nicht Männer lieferte, wie sie in der Neuzeit sie brauchten als kaufmännische und technische Beamte, die große Arbeiterscharen zu dirigieren haben, und als tatkräftige und klarsehende Leiter großer Industriebetriebe. Sie brachten ein Kapital von 2 Millionen Franken auf und gründeten auf dem Wege der freien Schulgemeinschaft im Jahre 1902 eine Schule nach dem Vorbilde von Eton und Harrow. Es ist das Collège de Normandie

in Cleres, Seine Inférieure. Sie kauften dazu einen großen Landsitz auf mit Gebäuden, Park und allem Zubehör, statteten ihn für ihre Zwecke großzügig aus und nahmen sich zum Direktor einen Franzosen, der lange Jahre der erste französische Lehrer in Harrow gewesen war und die englischen Einrichtungen gründlich kannte. Sie begannen mit 5 Schülern; jetzt*) haben sie 90. Was die Engländer am meisten an der Sache wundert, ist, daß ihre französischen Nachahmer sogar das englische System des boy-government anscheinend mit Erfolg eingeführt haben; man erklärt, daß es nur dadurch möglich war, daß sie mit ganz kleinen Jungen anfingen und sie von ihren frühsten Jahren an nach der neuen Methode erzogen.

Genug mit diesem Einblick in den interessanten Wettbewerb der Nationen. Wenn das Saatkorn, das in Dahlem ausgestreut ist, einigermaßen aufgeht, können wir voller Hoffnung sein, daß die daraus hervorgehende Jugend in jeder Beziehung ihren Mann stellen wird. Wie weit die Erfolge dieser Erziehungsschule über die unserer Tagesschulen hinausgehen, kann nur das Leben lehren. Wir müßten imstande sein, einer Reihe von Schüler-Generationen auf ihrem Lebenspfade mit unserem Auge zu folgen, aber mit einem Auge, das auf den Grund des Herzens sieht. Denn es käme weit weniger darauf an, zu buchen, zu welchen Titeln und zu welcher Stellung sie es gebracht haben, sondern was für Kerle sie geworden sind und wie sie durchs Leben gewandert sind in Charakter und in Taten. Und hier, fürchte ich, wird selbst unsere sonst allmögende Statistik versagen. Aber ich hoffe, wir werden auf diesen Spruch des Lebens nicht erst warten, sondern in gerechtfertigtem Vertrauen auf seinen günstigen Ausfall bald zu weiteren Gründungen solcher Schulen schreiten, nicht bloß, wie in Dahlem, ausschließlich mit dem Lehrplan des humanistischen Gymnasiums, sondern auch mit dem realgymnasialen, oder in Unternehmen größerer Art mit einem gemeinsamen Unterbau und einem humanistischen und einem modernen Zweig. Eins steht jedenfalls fest: Wenn solche Schulen wie Dahlem sich mehren, dann wird man auch bei uns wie in England das Wunder erleben, daß reife Männer und Greise noch mit leuchtenden Augen von ihrer Schule sprechen, dem sonnigen Paradies ihrer Jugend. Freude tut uns so not; das allein sollte das Werk lohnen.

*) Der Aufsatz ist bereits im Januar geschrieben worden.

Samuel Heinicke.

Von Prof. Dr. Paul Barth in Leipzig.)*

Die beiden unten genannten Schriften verdienen die Aufmerksamkeit des Historikers der Pädagogik wie desjenigen der allgemeinen Kulturgeschichte.

Der erste Teil der zuerst genannten Schrift stammt von Georg Schumann, dem jetzigen Direktor der Leipziger Taubstummenanstalt.

Georg Schumann gibt hier zum ersten Male eine quellenmäßige Geschichte der Gründung und Leitung der Leipziger Taubstummenanstalt durch Samuel Heinicke. Er schöpft wesentlich aus der Bibliothek und aus dem Archive der Leipziger Anstalt selbst, aus dem Hauptstaatsarchive zu Dresden und aus dem Archive der Leipziger Universität, der Heinickes Anstalt auf seinen Wunsch von der Regierung unterstellt worden war.

Heinicke begann bekanntlich seinen Taubstummenunterricht als Kantor in Eppendorf bei Hamburg. Doch wollte er ihn nicht als Nebenbeschäftigung, sondern als Lebensaufgabe treiben. Außerdem wollte er, bei Weißenfels geboren, gerne nach Kursachsen zurückkehren. Darum richtete er auf Veranlassung des Hauptmanns von Schröder, der ihn in Eppendorf besucht hatte, ein Gesuch an den Kurfürsten Friedrich August III., daß dieser ihm zum Unterrichte der Taubstummen seines Landes mit einem jährlichen Gehalte in Leipzig anstelle. — Dieses Gesuch ist, wie viele andere wichtige Dokumente, abgedruckt. — Am 27. Juli 1777 gestattete der Kurfürst die Verlegung des Eppendorfer Instituts nach Leipzig mit der Bewilligung von 400 Talern jährlichen Gehalts für Heinicke. Am 14. April 1778 kam dieser nach Leipzig. Er unterrichtete private Zöglinge, die Pension zahlten, und Arme, für welche die Regierung je 100 Taler zahlte. Da diese Unterstützung selten und unregelmäßig war, suchte Heinicke durch eine öffentliche Subskription, zu

---

*) Georg und Paul Schumann, Neue Beiträge zur Kenntnis Samuel Heinickes. Überreicht im Auftrage des Königlich Sächsischen Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts zur Begrüßung der am 3. bis 6. Oktober 1909 in Leipzig stattfindenden VIII. Bundesversammlung Deutscher Taubstummenlehrer. Mit dem Porträt und einer Handschriftprobe Samuel Heinickes. Leipzig, Ernst Wiegandt, Verlagsbuchhandlung, 1909, 148 S. — Dr. Paul Schumann, Samuel Heinickes Persönlichkeit. Vortrag, gehalten in der Aula der Universität Leipzig am 4. Oktober 1909 auf der 8. Versammlung des Bundes deutscher Taubstummenlehrer. Sonderabdruck aus dem Versammlungsbericht. Zu beziehen durch das Museum für Taubstummenbildung. 20 S.

der er einen schönen Aufruf an das mildtätige Publikum verfaßte, die Mittel für arme Zöglinge zu gewinnen. Diese Subskription mißlang, wesentlich infolge der Angriffe, die ein Berliner Pamphletist, der Kriegsrat Cranz, gegen Heinicke gerichtet hatte. Die Vorwürfe desselben, besonders, daß Heinicke sehr hart mit den Schülern umgehe, wurden von einer von der Universität eingesetzten Kommission, zu der auch der berühmte Philosoph Platner gehörte, sehr eingehend untersucht; sie erwiesen sich als durchaus unbegründet. Der Schaden aber, den sie angerichtet hatten, blieb.

Bei alledem jedoch muß man sich H.'s Tätigkeit in Leipzig nicht sehr ausgedehnt denken. In den 12 Jahren seiner Leipziger Wirksamkeit unterrichtete er 31 Zöglinge, die durchschnittlich dreizehn Jahre alt waren, je 2¾ Jahre. Auch war er nicht der erste Schriftsteller über Taubstummenbildung. Seine Bedeutung liegt wesentlich darin, daß er der erste war, der aus dem Unterrichte der Taubstummen eine Lebensaufgabe machte und so, von ihnen täglich und stündlich umgeben, ihr Seelenleben genauer als jeder seiner Vorgänger kennen lernen konnte, daß er ferner gegen den Abbé de l'Epée, der nur durch die Schrift die Taubstummen bilden wollte, und gegen den Wiener Stork, der dem Franzosen folgte, eine andere Methode zur Geltung brachte. Im Jahre 1774 war Heinicke selbst noch Anhänger des schriftlichen Unterrichts, in den folgenden Jahren aber machte er die Erfahrung, daß dieser keinen dauernden Erfolg erzielte, wohl aber der Unterricht in der Tonsprache, die bei den Taubstummen in den Empfindungen der Artikulationsbewegungen besteht. Diese Bewegungsempfindungen spielen ja auch bei vielen vollsinnigen Menschen eine große Rolle, bei den sogenannten Kinästhetikern, die wie andere die akustischen oder die visuellen, so ihrerseits die motorischen Vorstellungen in der Reproduktion bevorzugen. Der Psychologe R. Dodge und der Wiener Kliniker Stricker z. B. haben sich zu diesem „motorischen Typus" bekannt. Stricker sagt von sich: „Die musikalischen Vorstellungen verdanke ich ebenso wie die der Worte den Bewegungsinnervationen." Heinicke hat die Wichtigkeit der motorischen Empfindungen für die Tauben entdeckt, keiner seiner Vorgänger macht darüber eine Andeutung. Heinicke aber erkannte auch, daß jene Empfindungen und ihre Reproduktionen für den Tauben dieselbe Rolle zu spielen vermögen wie für den Hörenden die Gehörsvorstellungen der Worte, daß die motorischen Vorstellungen bei ihnen die sinnliche Einkleidung der Gedanken werden können; er spricht mit Recht vom „käuenden

Denken" der Taubstummen, indem er damit sagen will, daß wie bei dem Vollsinnigen von Worten oder Erinnerungen an Worte, beim Taubstummen, der nach seiner Methode gelernt hat, die Gedanken von Mund- und Zungenbewegungen, oder von den Reproduktionen solcher begleitet werden. Er sagt im Jahre 1784: „So wie der Hörende bei der Zurückerinnerung an Silben und Wörter die Artikulationen zum Merkmale hat, ebenso hat sie auch der Entstummte zum Empfinden, Bewußtsein und Denken durch seine Sprechwerkzeuge." Und im folgenden Jahre erkennt er die Wirksamkeit der Bewegungsvorstellungen auch bei den Hörenden: „Der Ton ist's nicht allein, der so mächtig in unsere Denkart wirkt und die Gedanken verbindet, sondern vielmehr die Artikulationen in den Sprechorganen schließen sich bei all unsern Begriffen mit an oder sind wie ein Stempel darauf gedrückt." Er erkannte auch, daß die Schrift niemals so gut die Rolle der Versinnlichung der Gedanken übernehmen kann, weil sie sich weniger fest einprägt. Zur „Fixierung" der Artikulationsbewegung hatte er noch ein besonderes „Arcanum" erfunden, das er bei seinem Tode in einem versiegelten Schriftstücke dargestellt zurückließ. Es bestand wohl darin, daß er die Artikulation der Vokale mit gewissen Geschmacksempfindungen verbinden und dadurch „dauerhaft" machen wollte. Georg Schumann meint, daß dieser Gedanke eine physiologische Berechtigung habe. „Bei der Einwirkung von sauer z. B. erweitert sich die Mundspalte und so wählte Heinicke zur Dauerhaftmachung des i Essig." (S. 47) Im Anfange des Unterrichts benutzte H. auch immer die Pantomimen, ließ sie aber im Fortschritte des Kursus zurücktreten. Gegenüber falschen Angaben, die darüber gemacht worden sind, stellt G. Schumann auch ausdrücklich fest, daß H. möglichst von der Anschauung ausging. Auf das Zeichnen legte er sehr viel Wert. „Einige seiner entlassenen Zöglinge traten als Maler in die Porzellanfabrik zu Meißen ein, mit der späterhin ein förmlicher Vertrag geschlossen wurde behufs Übernahme tauber Lehrlinge." (S. 71.)

Soweit Georg Schumann, der in trefflicher Weise die Archive und H.'s Schriften reden läßt, um uns von seiner Berufstätigkeit ein anschauliches Bild zu zeichnen. Dr. Paul Schumann schildert dann im 2. Teile des Buches H. als Publizisten. Er war ein sehr fruchtbarer Schriftsteller. Zunächst wehrte er sich gegen seine Angreifer, so 1783 in der „Notwehre wider den Kriegsrath Cranz", den schon erwähnten Pamphletisten; und zwar wehrte er sich mit einer maßlosen Grobheit, die hier wohl zu begreifen ist, aber auch sonst

immer bei H. auftritt, wo sie weniger angemessen ist. Ferner schrieb H. zwei Schulbücher für den Leseunterricht, in denen er das Buchstabieren zu verbannen und das Lautieren einzuführen suchte. Auch hier übertrieb er, so daß Jean Paul im „Leben Fibels" bemerkt, daß Heinicke der Buchstabiermethode so viel Unheil zugeschrieben habe, als Malthus der Übervölkerung. Ferner hat H., in den Bahnen Zeidlers wandelnd, der — allerdings etwa 80 Jahre vor ihm — über die „Sieben Teufel, die die Dorfküster plagen" geschrieben hatte, mehrere Schriften der Sache der Volksschule gewidmet, allerdings wesentlich in negierender Weise, indem er den sittlichen, pädagogischen und ökonomischen Tiefstand der damaligen Lehrerzunft schilderte, die Schuld aber zum großen Teile den Patronen, d. h. den Gutsherren und den Pfarrern zuschrieb. Dabei zeigt er, wie auch sonst in anderen Schriften, einen gewissen grimmigen Humor, z. B. „Wer soll sich nun des armen Schulmeisters annehmen? O, wer kennt wohl seine Not! Er kennt sie vielleicht selbst nicht, obgleich seine Seele durch und durch mit Klageliedern angefüllt ist . . . . beklagen? Gott bewahre — welcher Einfall! Welche Vermessenheit von einem Schulmeister! Erfrieren würde man ihn lassen; denn das Verbrennen wäre für ihn eine zu kostbare Exekution." (S. 81.)

Außer dem pädagogischen Gebiete war es besonders noch das philosophische und das religiöse, auf dem seine Feder sich tummelte. Er war Kantianer, aber freilich, wie Dr. Schumann meint, „der Geist des Ganzen (der Philosophie Kants) war ihm zu hoch!" Sein Kantianismus sicherte ihm besonders auch eine Welt des Glaubens, die jenseits der Erfahrung liegt, und führte ihn so zur religiösen Orthodoxie, zur Gegnerschaft gegen die Aufklärung. Gegen Nicolai und die „Nicolaiten", wie er dessen Anhänger nannte, hat er allerlei Gelegenheitsschriften gerichtet. Seine Orthodoxie war sogar teilweise mit katholisierenden Tendenzen und mit derbem Aberglauben verbunden. Er glaubte an „die aus aufgefangenen Sternschnuppen destillierte Universalmedizin" des Barons von Hirschen und verteidigte sie in einer besonderen Abhandlung, meinte auch durch sie von einem zehnjährigen Gicht- und Podagraleiden geheilt worden zu sein.

Leider zeigen sich in seiner Schriftstellerei große Menschlichkeiten H.'s, sogar allzu große. Er mißbilligte die Anonymität der Kritiker und richtete gegen die „Larvenkrittler", d. h. die anonymen Rezensenten, eine wütende Schmähschrift. Aber er selbst schrieb

anonym (S. 109). Er verurteilte den Nachdruck, wurde aber selbst Nachdrucker und Fälscher, indem er C. Ch. E. Schmids Wörterbuch der Kantischen Philosophie in Preßburg als sein eignes Werk unter seinem Namen erscheinen ließ. Außerdem schrieb er in seinen Schriften ganze Seiten aus Kant ab.

So geben uns beide Beiträge der größeren Schrift ein lebendiges, nach eingehendsten Studien gezeichnetes Bild Heinickes; der erste Beitrag von seiner beruflichen, der zweite von seiner sonstigen Tätigkeit. Der von Georg Schumann in Aussicht gestellte Neudruck von Schriften H.'s, und zwar von nur einigen ausgewählten Schriften*), besonders solchen, die auf seine Methode sich beziehen, wird sehr unterstützt werden durch das Interesse, das Georg und Paul Schumann für H. zu erwecken wissen. Es war für beide Autoren keine kleine Mühe, die Quellen zu finden und durchzusehen. Georg Schumann hat viel in Archiven wühlen und Paul Schumann hat sehr viele Bibliotheken angehen müssen, ehe er die 63 Druckschriften, die er anführt, einsehen konnte, was ihm bis auf drei Hefte, die nicht auffindbar waren, schließlich gelungen ist. Dafür haben uns beide ein Stück Wahrheit gegeben. Geschichtliche Gestalten verlieren oft, wenn man sie aus der nächsten Nähe eingehend beleuchtet. So auch S. Heinicke. Er war entschieden begabt für psychologische und physiologische Beobachtung. Daß er dieses Talent für die armen Taubstummen nutzbar machte, ist ein unsterbliches Verdienst. Aber ein begrenztes Talent, zu dem noch die Fähigkeit volkstümlicher Darstellung kommt, ist noch nicht gleichbedeutend mit tiefer und allgemeiner Bildung. Und ein Talent ist auch noch kein Charakter. Vielmehr sehen wir, daß Heinicke von Schwächen, sogar von sehr ernsten Charakterfehlern nicht frei war, Fehlern, die wohl noch schlimmer waren als die Fehler Basedows, an den H. ein wenig erinnert. Aber selbst diese Erkenntnis ist wertvoll. Sie zeigt uns, daß selbst Geister zweiten Ranges einen wichtigen Fortschritt bewirken können, daß die Menschheit nicht

*) **Samuel Heinickes Schriften.** Erste Gesamtausgabe. Hrsg. von G. u. P Schumann. Leipzig, Alfred Lorentz, 1910. Geb. ca. 7 M.

Inhaltsübersicht: I. Abteilung: Heinickes Schriften für die Taubstummenbildung. — II. Abteilung: Heinickes Schriften für die Allgemeine Pädagogik: ABC-Buch von 1780 mit den Varianten der Ausgabe von 1790. — Über Alte und Neue Lehrarten 1783. — Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher 1785. — Von der Lesekunst 1786. — Seminarplan Heinickes mit Aufsätzen über Lesen- und Schreibenlernen. (Aus dem Ms.) — III. Abteilung: Aus Heinickes philosophischen und literarischen Schriften: Aus der Rezensentenjagd 1786. — Über die Schaubühne zum Behufe der Metaphysik der Sitten 1787. — Architektonik der Larvenkritler. (Ev. Instruktion für Kgl. Preußische Ediktsgegner 1789.) — Clavicula Salomonis 1789.

lediglich auf die wenigen intellektuellen und moralischen Genies angewiesen ist.

Die zu zweit genannte Schrift, der Vortrag von Dr. Paul Schumann, aus dem ich im Vorstehenden schon einiges entnommen habe, gibt einen sehr unterrichtenden, gedrängten Auszug aus dem ersten Buche, dessen zweiter Teil ja des Vortragenden Arbeit ist. Wer mehr Zeit hat, dem sei diese größere Schrift, wer aber weniger Zeit hat, dem sei jener Vortrag zur ausgezeichneten Orientierung über S. Heinicke und seine Bestrebungen angelegentlich empfohlen.

Der Prozeß der Begriffsbildung.

*Von Dr. **Hermann Walsemann** in Schleswig.*

In der Gegenwart herrscht in pädagogischen Kreisen eine unverkennbare Scheu vor Abstraktionen. Namentlich in Ansehung der Kleinen neigt man zu einer Art von Mitleid, wenn man erwägt, daß diese anschauungslustigen und lebensfrohen Geschöpfe nunmehr mit abstrakten Dingen behelligt werden sollen. Man findet darin zum mindesten etwas Schwieriges und Hartes, wenn nicht gar Sündhaftes und Seelenmörderisches. Man verlangt nach Reformen in der Richtung, daß den Kleinen ihre Märchen- und Phantasiewelt gelassen, die bisherige Weise des Schaffens und Schauens erhalten werde, wenn nicht für immer, so doch für eine Zeit noch, während welcher der übliche Schulbetrieb ausgesetzt werden soll.

Wenn Klagen allgemein laut werden und zu Reformbestrebungen führen, so pflegt in der Regel etwas daran richtig zu sein. Gewiß sind auch Mißstände festgestellt, gewiß ist vielfach bemerkt worden, daß die Kleinen durch den ersten Schulunterricht belästigt, bedrückt, geplagt werden. Allein es muß mit aller Entschiedenheit bestritten werden, daß der Grund davon in der Beschäftigung mit „abstrakten Zahlen", „toten Buchstaben" usw. zu suchen ist. Dem Gejammer hierüber steht die Tatsache entgegen, daß den Kleinen in sehr vielen Fällen der Übergang zu dieser Beschäftigung in jeder Hinsicht vortrefflich bekommt, daß sie sich am schnellsten einleben und die Schule besonders lieb gewinnen, wenn ein rationeller Elementarunterricht möglichst vom ersten Tage an einsetzt. Die das bestreiten, sollten es versuchen. Freilich kann der Versuch nur überzeugen, wenn der wichtigste und notwendigste aller Lernprozesse, der Prozeß der Begriffsbildung, regelrecht oder (wenn dies besser klingen sollte) naturgemäß zur Ausführung kommt.

Ich wiederhole: Der Prozeß der Begriffsbildung, seiner Natur nach ein Abstraktionsprozeß, ist der wichtigste und notwendigste aller eigentlichen Lernprozesse. Begreifen heißt im Grunde, sich das, was ist oder geschieht, zum bestimmten Bewußtsein bringen. Es gibt für Wesenheiten aller Art keinen anderen Weg zur bestimmten Bewußtheit, als den durch die

Pforte der Abstraktion. Wo er nicht beschritten wird, da ist insoweit Verschwommenheit, Verwirrtheit, Irrtum; da zeigt sich demzufolge auch ein mangelhaftes Verhalten. Die weitergehenden intellektuellen Funktionen, die Auffindung der Zusammenhänge im Urteil und die Aufdeckung von Gesetzmäßigkeiten im Schluß, sind ohne vorherige Begriffsbildung schlechterdings nicht möglich. Dies ist und bleibt eine Tatsache trotz entgegenstehender moderner Abstraktionstheorien. Was ich nicht kenne, kann ich nicht einmal zu seinen eigenen Merkmalen, geschweige zu anderen Wesenheiten in Beziehung setzen, und Gesetzmäßigkeiten nachspüren ohne klare Bewußtheit der dem Bereiche des Geschehens angehörenden Wesenheiten, ist vollends ein Unding. Ich finde auch, daß die Phantasiewelt durch Begriffsbildung nicht gestört, sondern nur von Ungeheuerlichkeiten befreit und auf eine solche Stufe der Vollkommenheit gehoben wird, daß sie auch auf den heranreifenden Geist noch Reiz- und Stimmungseffekte ausübt. Die landläufige Meinung, daß gerade das Kind zu großen Leistungen der Phantasie befähigt sei, ist eben ein landläufiger Irrtum. Was dem Kinde wirklich eigen ist, ist eine große Illusionsfähigkeit, mit der aber die Phantasie nicht verwechselt werden darf. Als gestaltendes, ausscheidendes, umbildendes, mit einem Worte: produktives Vermögen kommt dem Erwachsenen im Vergleich mit einem Kinde bei weitem die größere Phantasie zu und dem durch Bekanntschaft mit realen Wesenheiten und Vorgängen Gebildeten allemal die größte. Also auch in dieser Hinsicht macht das Kind durch die Begriffsbildung nur Fortschritte, und von einem Herausreißen aus seiner Welt kann nur insofern die Rede sein, als man an die mit Illusionen gleichsam überdeckte Sinnenwelt des Kindes denkt. Was schadets, wenn man ihm dafür die wirklich schöne Welt der Natur und Kunst und die reiche Welt der Gedanken allmählich erschließt? Es wird um so besser und früher möglich sein, je früher und gründlicher die ersten Abstraktionsprozesse zur Ausführung kommen.

Also ich teile die Scheu vor frühen Abstraktionsprozessen nicht; ich bedaure sie nur und dieses im Interesse der Kleinen selbst, denen nichts notwendiger ist als frühe Begriffsbildung. Es ist dies recht eigentlich der Anfang der Bildung und noch eine Vorstufe zu dem, was man sonst wohl als Anfang bezeichnet, zur Anschauungsbildung. Wer Anschauungen ohne Begriffe zu vermitteln trachtet, gießt Wasser in das Sieb und sucht die Kurzsichtigkeit durch Vorhalten von Fensterglas zu heben. Es geht nicht, wirklich nicht. Man hat als Lehrender die Mühe und als Lernender die Anstrengung davon, nichts weiter. Was vor dem Begreifen liegt, das sind Erzeugnisse der Sinne, an denen wir begreifen, nicht klar vergegenwärtigte, konkrete Gebilde, die wir im ganzen und einzelnen begriffen haben. Gebilde dieser Art sind erst fertige Anschauungen und man trifft durchaus das Richtige, wenn man diese geradezu als Begriffskomplexe betrachtet und alles, was sie uns bestimmt zum Bewußtsein bringen, auf die ihnen einverleibten Begriffe zurückführt.

Alle Welt redet von der Beobachtung des Kindes; aus dieser Quelle soll man seine pädagogische Weisheit schöpfen. Hat denn noch niemand bemerkt, daß jedes gesunde Kind den lebhaften Wunsch hat, ja begierig darnach trachtet, die es umgebenden Wesenheiten und Vorgänge kennen zu lernen? Ist niemand unter den Reformern, der die frühe und

immer wiederkehrende Kindesfrage: Was ist das? verstehen möchte? Dahinter steckt allemal das Verlangen nach Begriffen, d. i. nach einem steinharten Fundament seiner Bildung.

Aber die „abstrakten Zahlen“ und die „toten Buchstaben“?. Die gehören zu den Wesenheiten und Vorgängen der Welt und führen zu einer klaren Vergegenwärtigung derselben. Man soll dies den Kindern nur nicht verbergen und nicht so tun, als wenn es sich um Schuldinge handelt, die sie im übrigen nichts angehen, und man soll die Ausscheidung der Elementarbegriffe nur regelrecht vornehmen; dann wird es an Interesse und Verlangen nach immer größerer Bekanntschaft mit ihnen nicht fehlen.

Ich komme damit zur Methode der Begriffsbildung. Von ihr ist im frühen Kindesunterricht eigentlich alles abhängig, die Leichtigkeit und die Schwierigkeit, die Lust und die Qual, das Vergnügen und das Gestöhne. Ich sage dies den modernen Methodenverächtern zum Trotz und behaupte, sie kennen die richtige Methode gar nicht, haben sie in ihren Wirkungen nie gesehen. Im besonderen ist die richtige Methode der Begriffsbildung ihnen unbekannt, obgleich dies nicht notwendig der Fall zu sein brauchte. Sicher ist, daß die Persönlichkeit des Lehrenden im Vergleich mit der angewandten Methode dabei eine völlig untergeordnete Rolle spielt. Ich habe die besten, warmherzigsten, gutmütigsten, edelsten Persönlichkeiten Kinder lehren und elenden sehen, daß es einem wehe tun mußte, und harte, sonst gar nicht angenehme Menschen jugendliche Geister bilden sehen, daß es eine Lust war, eine Lust auch für die beteiligten Kleinen. Ich habe selbst Methode gelehrt und an handgreiflichen Fortschritten gesehen, daß sie lehrbar ist. Ich habe schwache Persönlichkeiten wachsen und erstarken sehen — durch Methode. Ich habe die Freude beobachtet über die Kenntnis der richtigen Methode und das beglückende Bewußtsein gespürt darüber, daß man sie anwenden konnte, wie ich umgekehrt auch den Druck und die Zaghaftigkeit gemerkt habe, wenn die Methode zweifelhaft und ungewiß war. Ich bezeuge dies auf Grund einer hundert- und tausendfachen Erfahrung, an der auch andere beteiligt sind, die reden können und reden werden. Die dergleichen bezweifeln oder anfechten, wissen nicht, was sie tun, oder sie beschwichtigen bloß ihr eigenes Gewissen. Wenn mit falscher Methode den Kleinen die Zahlen und Buchstaben zum Gegenstand des Ekels gemacht werden, so ist das kein Wunder; es ist vielmehr eine psychologische Notwendigkeit, die keine Persönlichkeit, und wäre sie noch so genial und künstlerisch veranlagt, aufheben kann. Aber man schreie dann nicht über den Stoff und das Vorhaben an sich, sondern bemühe sich erst um die rechte Methode.

Es gibt nun verschiedene Methoden der Begriffsbildung. Ich zeige hier zwei falsche und eine richtige auf.

Die älteste, aber doch auch in der Gegenwart noch verbeitete Methode besteht darin, daß man den Kindern Worte gibt und erwartet, daß sie mit den sprachlichen Klängen auch die Begriffe, welche die Erwachsenen damit verbinden, in ihren Geist aufnehmen. Allein, wie soll das Kind einen Sinn fassen, den das Wort mit keinem Laute verrät? Es geht schlechterdings nicht. Man kann sich die Worte merken, eine Mehrheit von solchen auswendig lernen, hat dann aber doch nicht mehr, als leere Hülsen, die

sich nachträglich nur schwer mit Inhalt füllen lassen. Das Aufnehmen solcher Hülsen ohne Inhalt ist für Kinder in der Tat eine Plage, wie es für Erwachsene eine unleidliche Zumutung ist. Wenn man viel dergleichen dem kindlichen Geiste zumutet, kann man ihn damit allerdings aufs wirksamste drangsalieren und ihn um alle Frische und Jugendlust bringen. Doch ich höre da Stimmen von solchen, die das alles auch längst gewußt haben und selbstverständlich nicht dagegen verstoßen. Nachprüfung ist unmöglich, also gehe ich weiter.

Eine bessere Methode der Begriffsbildung ist die Aufzeigung des Begriffsinhaltes an einem konkreten Beispiel. Wenn ich nicht irre, ist dies heutzutage die gewöhnliche Weise der Begriffsbildung, wie das mechanische Anlernen mit Hilfe von Worten in früherer Zeit die übliche Weise der Begriffsbildung gewesen ist. Man zeigt etwa an einer Anzahl von Kugeln der Rechenmaschine, wieviel fünf ist, an einem Würfel, was eine Fläche, eine Linie, ein Punkt ist, an dem Gallberg bei Schleswig, was ein Berg ist, an dem Eichhörnchen, was man unter einem Nagetier versteht usw. Ist denn das etwa nicht richtig? Kann man die Begriffsbildung überhaupt besser einrichten? — Ich gebe zu, daß ein richtiger Anfang der Begriffsbildung vorliegt, aber nicht mehr, keine saubere Durchführung dieses geistigen Prozesses.

Ein Begriff ist das einer Gruppe von Anschauungen Gemeinsame, und die Gewinnung eines Begriffs ist wesentlich Ausscheidung dieses Gemeinsamen aus der Vielheit konkreter Materien. Aus einer Materie läßt sich das einer Vielheit von Materien Gemeinsame aber nicht ausscheiden. Man kann das Gemeinsame nicht herausfinden und das nicht Gemeinsame nicht los werden. Fünf Holzkugeln z. B. kann man 1 mal, 10 mal und 20 mal als so viele aufzeigen, auch vorzählen und fest versichern, daß es fünf sind. Trotzdem kommt den Kindern dadurch nicht zum Bewußtsein, was fünf ist; denn mit dieser numerischen Bestimmtheit ist stets die geformte, gefärbte, harte, ausgedehnte Holzmaterie verbunden. Der Begriffsinhalt ist also trotz aller Wiederholung niemals rein im Bewußtsein, sondern stets mit Anschauungsresten verbunden. Sieht das Kind nun hinterher etwa fünf Bäume, so kann es unmöglich wissen, daß es fünf sind; denn was es bisher unter fünf versteht, das schließt Holzkugeln in sich, und die sind hier nicht vorhanden. Der Kardinalfehler liegt mithin darin, daß der Begriffsinhalt nicht befreit wird von den individuellen Merkmalen, mit denen verbunden er in einer Anschauung der Gruppe notwendig auftritt. Diese individuellen Anschauungsreste hemmen die Bewußtheit des Begriffs in ganz außerordentlicher Weise; sie dämpfen auch die Freude am Begreifen und an dem Arbeiten mit Begriffen. Wer daran zweifelt, der sehe hinein in eine Schulstube, in der Kugelzahl-Begriffe oder auch Fingerzahl-Begriffe statt reiner Zahlbegriffe vermittelt werden. Hier atmet sozusagen die ganze Atmosphäre tatsächlich Mühe, Unlust, Qual, Widerwillen. Es ist das eine psychologische Notwendigkeit, gegen welche die Lehrerpersönlichkeit völlig machtlos ist. Ein Engel vom Himmel, wenn er's nicht richtiger anfinge, würde ebenso ratlos vor der gelangweilten Schar dastehen und ebenso bedrückt und verärgert aus der Klasse gehen. — Oder es will einer den Begriff „Dreieck" vermitteln. Er zeichnet ein Dreieck an, das natürlich außer dem Begriffs-

inhalt: von drei geraden Linien umgrenzter Teil einer Ebene, noch mehrere individuelle Merkmale enthält: die bestimmte Seitenlänge, die bestimmte Winkelgröße, die Lage auf der Tafel. (Wer zufällig ein Denkmal mit dreieckigem Sockel im Orte hätte und auf die unglückliche Idee käme, nach Zillerscher Manier daran den Begriff Dreieck zu entwickeln, stände geradezu einem Übermaß von individuellen Merkmalen gegenüber.) Da geht denn die Sache los: Ihr seht hier eine Figur. Zeige die Umgrenzung derselben! Wovon wird sie gebildet? Eine Figur, die von drei geraden Linien begrenzt wird, heißt ein Dreieck. Und dann die Kardinalfrage: Wie heißt eine Figur, die von drei geraden Linien begrenzt wird? — Wenn die Kinder das Vorgesagte noch nicht vergessen haben, kommt die richtige Antwort heraus, im anderen Falle sicher nicht; denn das lernende Kind ist trotz der Hervorhebung einzelner Merkmale von selbst nicht imstande, sich der anderen Merkmale zu erwehren. Sein Dreiecksbegriff ist noch, wie vorhin der Begriff der Fünfheit, mit individuellen Anschauungsresten verbunden. Ein Dreieck ist für das Kind, was drei Seiten von bestimmter Länge, drei Winkel von bestimmter Größe hat, was auf der Tafel in der Mitte steht und so gezeichnet ist, das die eine Linie wagerecht liegt usw. Ich habe irgendwo einen gescheiten Schulrat kennen gelernt, der diesen methodischen faux-pas witterte und als Gegenmittel verordnete, daß die Figuren immer möglichst unregelmäßig angezeichnet würden.

Wenn nicht das Leben mithülfe, um die Begriffsinhalte allmählich von Anschauungsresten zu säubern, würden sich die aufgezeigten Mängel des Schulunterrichts noch viel auffälliger bemerkbar machen. Bleibt diese Hilfe aus, so wird die Unkenntnis der Wesenheit trotz der Vergegenwärtigung in einer Anschauung offenbar. Man denke z. B. an den Gallberg in Schleswig. Wer diesen hinangestiegen ist und von oben aus Umschau gehalten hat, weiß im Grunde genommen nur erst, was der Gallberg ist. Man mühe sich ab, diejenigen Merkmale aus der Anschauung desselben herauszuheben, die das Wesen eines Berges überhaupt ausmachen. Weiß man dann, was ein Berg ist? Wie wenig man es weiß, kommt einem lebhaft zum Bewußtsein, wenn man den ersten größeren Berg vor sich sieht und besteigt.

Besonders instruktiv für das, was hier gezeigt werden soll, ist der erste Leseunterricht, diese Domäne der „toten Buchstaben". Daß damit der Unterricht anfangen müßte, glaubt allerdings wohl kein Berufsgenosse mehr, und wäre er bloß auf „Persönlichkeit" gebildet. Der eigentliche Gegenstand dieses frühen Kindesunterrichts sind natürlich die Laute, d. i. die Elemente der Lautsprache, zu denen die Buchstaben als bloße Bezeichnungen hinzukommen. Bekannt ist, das sechsjährige Kinder Wörter sprechen, zahlreiche Wörter (auch Sätze) und zwar nicht selten mit aller erwünschten Schärfe der Artikulation. Und doch haben diese Kinder keine Ahnung davon, das die gesprochenen Wörter komplexe Klänge sind, die so und so viele elementare Bestandteile in sich schließen. Ich habe immer gemeint (und meine es noch heute), daß die erste Aufgabe des Sprachunterrichts darin bestände, die lautsprachlichen Elemente aus ihren natürlichen Verbindungen zu lösen und isoliert zum Bewußtsein zu bringen. Auch wenn das nachfolgende Lesen gar nicht beabsichtigt wäre, ist dies m. E. für die beabsichtigte gediegene sprachliche Bildung noch von

grundlegender Bedeutung, da doch sonst die sprachlichen Erzeugnisse gar keine rechte Bewußtseinsexistenz erlangen können, mithin auch nicht betrachtet, studiert, bewußt hervorgebracht und regelrecht angewandt werden können. Nehmen wir an, dem wäre also, was dann weiter? Ich werde hier lebhaft an meine eigene Erfahrung erinnert, die ich einst mit Schulklassen gemacht habe, als ich die Absicht verfolgte, für die sprachliche Bildung allererst das Fundament einer vollkommen klaren Lautkenntnis zu legen. Verständig, wie ein Seminarist, der sein Examen bestanden hat, nur sein kann, dachte ich nach, ehe ich anfing und kam zu folgendem Plane, der mir völlig sicher und aussichtsreich erschien: Ich wollte den Kleinen je einen Laut in je einem Worte vorführen, die ersten so, daß der Laut zugleich eine Silbe des Wortes bildete (Igel, Ofen) oder doch an erster Stelle zu hören war (Aal, Uhr); ich würde dann den Kindern schon deutlich machen, daß der betreffende Teil des Wortes der Laut sei. Ich würde den Laut selbst deutlich vormachen und obendrein die Hervorbringung à la Krug und Ollivier beschreiben. Es müßte merkwürdig zugehen, wenn die Kinder dann nicht jeden Laut sicher und leicht lernen würden. Sie lernten sie auch, aber leicht nicht und sicher erst nach unzähligen Wiederholungen. Und dann fiel es ihnen so merkwürdig schwer, die Laute zu Wörtern zu verbinden. Es war dies geradezu ein Berg, über den ich die Kinder erst hinüber haben mußte, um flott weiter zu kommen. Im Laufe der Zeit bin ich dahinter gekommen, was den unbefriedigenden Verlauf jener Unterrichtsarbeit und die angezeigte Stockung verschuldet hat. Es waren nicht die Laute an sich und nicht die Kinder; es war auch nicht meine Persönlichkeit. Es war lediglich die verkehrte Methode. Ich frage jeden, der sich für solche Kleinigkeiten interessiert: Kann ein Kind klar fassen, daß i ein Sprachteil ist, der tausendfach und in x-beliebigen Verbindungen auftritt, wenn es ihn nur aus dem Worte Igel herausfinden muß? Kann das Abteilen in Silben und der Handklapp, der es begleitet, darüber Klarheit verschaffen? — Nimmermehr; i ist und bleibt einstweilen trotz alles Ereiferns für das Kind der erste Teil von Igel; das nachfolgende „gel“ und das Alleinstehen an erster Stelle, dazu die mit dem Worte verknüpfte Sachvorstellung bleiben an dem I-Begriff haften, wie die Klette am Kleide und hemmen für die Folge alles, was man mit diesem individuell belasteten i anzufangen sich bemüht.

Die angeführten Beispiele dürften genügen, um den methodischen Mangel, den ich im Auge habe, völlig bestimmt zu kennzeichnen. Wenn die Mehrheit und die Verschiedenartigkeit der gewählten Beispiele (Zahlbegriff, Formbegriff, Dingbegriff, Lautbegriff) dazu beigetragen haben sollte, meine Ansicht über die zweite Methode der Begriffsbildung recht deutlich auszudrücken, so wolle man daraus ersehen, daß ich den Fehler derselben vermieden und also aus meinen Darlegungen auch für mich selbst etwas gelernt habe.

Ich gehe jetzt dazu über, die richtige Methode der Begriffsbildung zu zeigen. Vorweg bemerke ich noch, daß ich als Erfinder derselben nicht in Betracht komme, sondern höchstens als Finder. In der Zahlenlehre Pestalozzis habe ich diese Methode gefunden und seitdem auf allen Gebieten gehandhabt, auch vielfach handhaben lassen. Wenn ich gewöhnliche Er-

folge gesehen hätte, würde ich keine Zeile darüber schreiben, zumal das allgemeine Interesse in der Gegenwart auf ganz andere Dinge gerichtet ist. Die Methode, richtig angewandt, bringt aber ungewöhnlich günstige Erfolge hervor und eröffnet die Aussicht auf allgemeine Erreichung höherer Ziele der Elementarbildung. In einer Zeit des Stillstehens und Erwägens, ob nicht die bisherigen Bahnen der grundlegenden Bildung verlassen und allerlei Seitenwege eingeschlagen werden sollen, die als vorteilhaft und naturgemäß angepriesen werden, wäre es doppelt erwünscht, wenn die Elementarpädagogik einen so kräftigen Ruck nach vorwärts erhielte, daß sie an den gefährlichen Abwegen vorbeikäme und auf der alten sicheren Straße bliebe, auf der sie unserm Volke unermeßliche Segnungen beschert hat.

Die Methode der Begriffsbildung ist im übrigen nicht die ganze Methode, sondern nur ein Teil derselben. Das andere Hauptstück ist die Methode der Erkenntnisbildung. Den Unterschied zwischen Begriff und Erkenntnis finde ich darin, daß erstere die Elementareigenheiten und Wesenheiten an sich, letztere dieselben im Zusammenhange mit anderen Elementareigenheiten und Wesenheiten zum Bewußtsein bringt. Wer die Sache theoretisch anders auffaßt, mag dabei bleiben. Für mich ist nun mal die Praxis der Prüfstein auf die Richtigkeit der Theorie, und in dieser kommt man immer am besten zurecht, wenn das Augenmerk zuerst auf das Einzelne für sich, alsdann erst auf Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten gerichtet wird. Ersteres betrachte ich als die eigentliche Aufgabe des Elementarunterrichts, letzteres als die besondere Aufgabe des wissenschaftlichen Unterrichts.

Ganz allgemein betreibt man nun die Begriffsbildung richtig, wenn man sie als Ausscheidungsprozeß anlegt und eine Gruppe von Realitäten als Unterlage benutzt. Hierbei sind drei Fälle zu unterscheiden:

1. Die Realitäten sind durch Sinnestätigkeit simultan gegeben,
2. die Realitäten sind durch Sinnestätigkeit sukzessiv gegeben,
3. die Realitäten sind durch Vorstellungstätigkeit gegeben.

Am leichtesten und wirksamsten verläuft der Ausscheidungsprozeß in dem ersten dieser drei Fälle. Die Vereinigung der Erzeugnisse führt nämlich zur Verstärkung des Übereinstimmenden, zur Hemmung und Vernichtung des Gegensätzlichen. Wenn derartiges im sinnlichen Blickfelde sich ereignet, so gelangen die den Erzeugnissen innewohnenden (aus den Sinnesreizen stammenden) Valenzen mit voller Stärke zur Einwirkung aufeinander, und der doppelseitige Prozeß nimmt einen so wirksamen Verlauf, als er überhaupt nehmen kann; das ausgeschiedene und isolierte Übereinstimmende tritt so deutlich hervor, als es überhaupt hervortreten kann. Es liegt hier eine natürliche, ja naturnotwendige Wirkung vor, die für jeden Ereignis wird, der ein solches sinnliches Zusammenschauen zuwege bringt. In der Form völliger Gleichzeitigkeit kommt dieser Vorgang auf dem Gebiete des Gesichtssinnes für gewöhnlich allerdings kaum vor. Aber man kann ihn künstlich herbeiführen und dann jene Wirkung gut beobachten, so z. B., wenn man zwei Markenbilder durch Doppeltsehen vereinigt. Man muß zu diesem Zwecke zwei verschiedene Briefmarken (etwa eine 5- und eine 20 Pf.-Marke) in ca. 8 cm Abstand auf dunklem Untergrunde vor sich

auf den Tisch legen und alsdann die Sehachsen auseinanderlenken. Man sieht zunächst eine Vierheit von Bildern, bei genügender Ablenkung der Sehachsen eine Dreiheit, die dadurch entsteht, daß die nach innen liegenden Markenbilder ineinander geschoben werden. Um diese Bildeinheit handelt es sich. In ihr haben wir die „Synthesis des Mannigfaltigen" wenn auch auf eine Zweiheit beschränkt, als sinnliches Phänomen vor uns. Der anschauliche Effekt des Ineinanderfallens besteht darin, daß das Verschiedene (Farbe, Ziffern, Größe) gehemmt erscheint, während das Gemeinsame (Bild der Germania, „Deutsches Reich") merklich deutlicher hervortritt, als in dem einzelnen Bilde. Besäßen wir drei Augen und könnten auf dem Wege des Dreifachsehens noch ein verschiedenes Markenbild mehr in die Bildeinheit einführen, so würde dieser Effekt noch augenscheinlicher werden und bei fortgehender Vermehrung der vereinigten Bilderzeugnisse bis zur gänzlichen Auslöschung des Gegensätzlichen sich steigern. So ist es auf dem Gebiet der Töne, wenn alle möglichen Töne gleichzeitig erklingen; es bleibt von allem nichts übrig, als das gemeinsame Klingen, und dieses erfolgt mit einer vervielfachten Stärke.

Man kann den Auscheidungsprozeß auch leicht auf eine Formel bringen. Setzt man für das Übereinstimmende in einer Gruppe von Erzeugnissen a, für das Abweichende im ersten Erzeugnis b, im zweiten Erzeugnis c, im dritten Erzeugnis d usw., und bezeichnet man die Gesamtzahl der Erzeugnisse mit n, so erhält die „Synthasis des Mannigfaltigen" diesen mathematischen Ausdruck $n \times a + (b + c + d \text{ usw.}) \times n \times a$ ist alsdann das Ausgeschiedene (Abstrahierte), $b + c + d$ usw. die Masse des Gehemmten. Ersteres wird als Einheit gedacht, benannt oder bezeichnet und stellt alsdann den zu gewinnenden Begriff dar.

Statt auf simultanes Zusammenschauen wird man den Prozeß der Begriffsbildung für gewöhnlich auf sukzessive Vereinigung konkreter Erzeugnisse gründen müssen. Dies hat den Nachteil, daß man zum Teil mit Gedächtnisvorstellungen arbeiten muß, die an Lebhaftigkeit der Valenzen den sinnlichen Erzeugnissen nachstehen. Ein Vorteil liegt aber in der dem Zusammenschauen vorhergehenden einzelnen Vergegenwärtigung der Erzeugnisse, die denselben an und für sich eine größere Lebhaftigkeit verschafft. Zudem kann man durch Beschleunigung der Aufeinanderfolge (jedoch ohne Hinderung der Deutlichkeit der einzelnen Vorstellung) den Ausscheidungseffekt erhöhen und durch Wiederholung des Vorganges den vollen Effekt sichern. Mithin bietet dieser Fall alle erwünschte Aussicht auf rationelle Begriffsbildung und ist darum für den Anfangsunterricht besonders geeignet. Die praktische Gestaltung desselben möge nunmehr an Beispielen verdeutlicht werden.

Am meisten Schwierigkeit hat von jeher die Vermittlung der Zahlbegriffe gemacht. Der Unfug des Wortlernens, erst in der Form des Numerierens, gegenwärtig in der verdeutschten Form des Zählens, hat sich hier mit mit Zähigkeit behauptet. Sogenannte Anschauungsmethodiker arbeiten dagegen an, aber mit unzureichenden, für den Zweck der Zahlabstraktion ganz ungeeigneten Kunstmitteln (meist Zählkörpern irgend eines Rechenapparates). Kein Wunder, daß sie mit diesen Mitteln die Zählmethodiker nicht unterkriegen. Selbst wenn man die Zählkörper nach Layscher Manier mit Spitzen ver-

sieht, die den Tastsinn wirksam attaquieren, kann der Erfolg nicht besser werden. Im Gegenteil, die Materie muß sich nun so sehr in den Vordergrund drängen, daß die Zahl bedeutende Sonderung derselben ganz dagegen zurücktritt. Ich sage es hier noch einmal mit allem Nachdruck: Zahl ist nicht Materie, sondern das Sonderungsmerkmal der Materie. Einheit ist die Sonderung des Verschiedenen, Mehrheit die Sonderung des Gleichen, Bruchzahl die Sonderung innerhalb eines Gesonderten. Das ist einfach und verständlich und ist unwidersprechlich richtig. Ich gründe auf diese meine Zahldefinition die ganze Rechenmethode und darf sagen, daß sie in allen Teilen vollkommen funktioniert; in keinem Teile ist Widerspruch und Unklarheit. Die Kunst der Methode, Zahlbegriffe zu gewinnen, liegt nach jener Erklärung des Wesens der Zahl gerade darin, die Sonderungsmerkmale von allen Materien zu trennen und als „reine" Verstandesinhalte für sich zum Bewußtsein zu bringen. Hierzu sind wirkliche Dinge verschiedenster Art unbedingt notwendig. Die Verwendung von Kunstmitteln hat erst Sinn und Zweck, wenn die Ausscheidung des Sonderungsmerkmals gelungen ist. Man nimmt dann eine möglichst inhaltsarme, jedoch so übersichtlich, wie nur möglich, geordnet Materie und stellt darin die gewonnenen Zahlbegriffe vor Augen, und dieses zum Zweck eines nunmehr einsetzenden Zahlstudiums.

Das ist im großen und ganzen die Methode der Begriffsbildung auf dem Gebiet der Zahlenlehre. Ich füge noch hinzu, daß die Sonderungsmerkmale, platt ausgedrückt, an den sinnlichen Materien recht fest sitzen. Man muß sie gleichsam loshacken und kann dieses nur erreichen durch besonders gründliche, mehrfach wiederholte Ausscheidungsarbeit. Aber man kann es dann auch erreichen und wird finden, daß die Abstraktionsarbeit den Kindern Freude macht, daß sie ihr Verstandesinventar um reelle, saubere Erwerbungen bereichert, deren Studium und Verwendung wiederum das volle Interesse der Kleinen für sich hat, während das Herleiern der Zählreihen, ebenso wie das Herumhantieren an und mit Zählkörpern die nach Wahrheit und Klarheit dürstenden Kinderseelen notwendig abstößt und mit Widerwillen erfüllt. Auf das Alter kommt's dabei gar nicht an. Man könnte gern noch einige Jahre warten und würde mit der verkehrten Methode doch immer noch Unlust und Langeweile erzeugen.

Kann man die Zahlbegriffe en masse gewinnen? — Auf keinen Fall. Dies den Kindern zumuten, heißt mit pädagogischem Unverstand zu Werke gehen, mit großem Unverstand, da doch Erwachsene oft genug noch alle Mühe habe, zurzeit eine neue begriffliche Erwerbung zu machen. Und wie viele Tage vergehen nicht, an der wir keine machen! Im übrigen beträgt die Zahl der Urbegriffe, aus denen schließlich die ganze Zahlenreihe bis unendlich gebildet wird, nicht viel mehr als ein Dutzend. So eilig hat man's also nicht. Alle zwei bis drei Wochen einen neuen Zahlbegriff, das ergibt im halben Jahre fast alle Grundzahlbegriffe. Nimmt man dann noch den Begriff des Zehners (zig) hinzu, so hat man das ganze begriffliche Material beisammen, um die Zahlen bis 99 bilden zu können. Der einzige neue Begriff „Hunderter" ermöglicht den Ausbau der Zahlenreihe bis 999 usw.

Gemäß vorstehenden Grundzügen gestaltet sich die Behandlung der Grundzahlen bei uns, wie folgt:

Die Eins.

Wir wollen die erste Zahl kennen lernen. Seht diesen Griffel! Wie viele sind's? — Diese Mark! Wieviel sind's? — Diesen Soldaten! Wie viele sind's? — Wie viele Tafeln hast du? — Ich schlage mit dem Stock auf den Tisch; wie viele Schläge waren es? — Wiederholt (vorzeigen, auch im Chor sprechen lassen):

ein Griffel,
eine Mark,
ein Soldat,
eine Tafel,
ein Schlag.

Für eines von jedem Dinge sagt man eins. Wiederhole! Nenne Dinge im Zimmer (im Hause, draußen), von denen eins vorkommt!

Es folgt die Bezeichnung der Eins durch die Ziffer 1. Lest alle: Eins. Hierauf Vorführumg eines Bildes der Eins (viereckiger Kasten mit einem Punkt darin). Beschreiben und darstellen!

Die Null.

Wir wollen heute lernen, was noch weniger ist als eins. Da steckt ein Griffel. Ich nehme ihn weg. Wie viele Griffel sind jetzt noch da? (kein Griffel). Da liegt eine Mark. Ich nehme sie weg. Wieviele Mark liegen jetzt noch da? — (keine Mark). Da steht ein Soldat. Ich nehme ihn weg. Wie viele Soldaten stehen jetzt noch da? — (kein Soldat). Ich habe eine Uhr. Hast du auch eine? (Ich habe keine Uhr.) Wenn unterrichtet wird, dürft ihr miteinander kein Wort sprechen. Sagt auch: Wir dürfen kein Wort sprechen. Aufgepaßt! Sprecht, was ich Euch zeige (auch im Chor):

ein Griffel — kein Griffel,
eine Mark — keine Mark,
ein Soldat — kein Soldat,
eine Uhr — keine Uhr,
ein Wort — kein Wort.

Wiederholt jetzt bloß die Dinge, von denen keines vorhanden ist! (Griffel: kein Griffel; Mark: keine Mark; Soldat: kein Soldat usw.) Nennt noch andere Dinge, von denen Ihr im Schulzimmer (auf dem Hof, im Garten usw.) keines bemerkt!

Für keines von jedem Dinge sagt man null. Einprägung des Namens, Einführung und Einübung des Zeichens. Vorführung des Bildes der Null. Beschreiben und darstellen der Null (Kasten ohne Punkt).

Die Sechs.

Zähle bis 5? (NB. zählen heißt bei uns, die gewonnenen Zahlbegriffe ordnen.) Welche Zahl kommt nach 1? nach 3? nach 2? nach 4? — Welche Zahl kommt vor 5? vor 3? vor 4? vor 2? vor 1? — Wir wollen jetzt die Zahl kennen lernen, die nach 5 kommt. Wie viele Mark liegen in der Rille? (Eventl. zählen lassen.) Ich lege eine Mark hinzu;

wie viele Mark sind es jetzt? Sprecht: Fünf Mark und eine Mark sind sechs Mark. Wie viele Soldaten stehen hier? — Ich stelle einen hinzu; wie viele sind es es nun? Dieselbe Vermehrung der Anzahl mit Federhaltern, Heften, Nüssen usw. Übung in kurzer Form:

Fünf Mark — sechs Mark,
fünf Soldaten — sechs Soldaten,
fünf Federhalter — sechs Federhalter usw.

Wie sagt man also für fünf und eines von jedem Dinge? Einführung und Einübung der Ziffer 6. Vorführung, Beschreibung und Darstellen des Bildes der Sechs (⁘). Hiernach geht man an das Studium der Sechs; Zerlegen, Ergänzen, Abtrennen, Verfahren.

Die Fünftel.

Wir wollen die Bruchteilung wiederholen. Wie nennt man den zweiten (dritten, vierten) Teil von einem ganzen Meter (Apfel, Liter, Mark)? — Wieviel ist also $^1/_2$ ($^1/_3$, $^1/_4$)? — Erkläre auch $^2/_3$, $^3/_4$! Wie viele Halbe sind 1 Ganzes? 2 Ganze? 4 Ganze? Verwandle in Ganze: $^{12}/_4$, $^{12}/_3$, $^{12}/_2$. Ferner $^{20}/_2$, $^{20}/_3$, $^{20}/_4$! — Wir wollen jetzt die Fünftelteilung kennen lernen.

Zuerst wird ein Meterstab, an dem durch Kreidestriche die Fünftelteilung weithin sichtbar gemacht ist, darauf ein Kilogrammstück, nebst fünf 200 Grammstücken, schließlich das quadratische Bruchbild der Fünftel vorgezeigt.

In wieviel gleiche Teile seht Ihr diesen Meterstab geteilt? Wie wird ein solcher Teil heißen? Was ist also $^1/_5$ m? Wie wird man zwei solcher Teile nennen? Was sind also $^2/_5$ m? (zweimal der fünfte Teil von 1 m). Erkläre nun auch $^3/_5$ m, $^4/_5$ m! In entsprechender Weise wird gezeigt, was $^1/_5$ kg, $^2/_5$ kg, $^3/_5$ usw. sind. — Hier zeige ich Euch das Bild der Fünftel! Beschreibe es! Zeige am Bruchbilde $^1/_5$, $^2/_5$, $^3/_5$ usw.? Ergebnis: $^1/_5$ ist der fünfte Teil von einem Ganzen; $^2/_5$ ist zweimal der fünfte Teil von einem Ganzen; $^3/_5$ ist dreimal der fünfte Teil von einem Ganzen usw. Wiederholung der Bezeichnungen Zähler, Bruchstrich, Nenner. Schreiben und Lesen der Fünftelbrüche.*)

(Schluß folgt.)

Unterrichtliche Maßnahmen für schwerhörige Kinder.

Von E. Wollermann in Berlin.

Hie achtklassiges, hie siebenklassiges Schulsystem! Das seit acht Jahren in Berlin bestehende achtklassige Schulsystem soll seinen Erwartungen nicht entsprochen haben. Ein beträchtlicher Prozentsatz von Schülern hat in der Tat die Abschlußklasse nicht erreicht. Daß diese Schüler auf ihrem Wege

*) Vorstehende Beispiele sind meiner „Anschauungslehre der Rechenkunst", S. 166 ff., entnommen.

erlahmten, lag nicht im achtklassigen Schulsystem begründet, sondern zum größten Teil in deren geistigen und körperlichen Gebrechen. Für die Schwachbegabten hat man durch Einrichtung von Hilfsschulen gesorgt. Viel mehr Kinder besuchen aber die Volksschule, die, obgleich sie im vollen Besitze ihrer geistigen Kräfte sind, doch dem Unterrichte nicht folgen können, weil sie schwerhörig sind. An voller Krippe sitzen sie; der Hunger ist groß, und dennoch können sie ihren Hunger nicht stillen. Deshalb sei es mir gestattet, die Aufmerksamkeit auf die schwerhörigen Kinder zu richten.

Wohl jeder Lehrer hat schon einige von diesen Unglücklichen in seiner Klasse gehabt. Solange es sich um einen geringen Gehördefekt handelt, ist es wohl möglich, daß das schwerhörige Kind mit den andern einigermaßen gleichen Schritt hält, wenn ihm nur ein vorderer Sitzplatz angewiesen wird und der Lehrer Geduld mit ihm hat. Erreicht die Schwerhörigkeit aber einen so hohen Grad, daß die Schüler trotz aller Vorbeugungsmittel dem Unterrichte nicht mehr folgen können, so geraten sie ins Hintertreffen; sie bilden das Ziel des Spottes für die Mitschüler und das Kreuz des Lehrers, ziehen sich in sich selbst zurück, werden mißmutig, mißtrauisch und boshaft, verdummen allmählich und landen schließlich in den Klassen für Schwachsinnige, oder aber sie werden den Taubstummenanstalten überwiesen und bilden dort, da sich infolge des Gehörrestes ihre Aussprache von der der völlig Tauben vorteilhaft unterscheidet, die Paradepferde. Leider bleiben ihre Sprache und ihr Denken taubstummisch, sie erlernen dort die Gebärde und verkehren untereinander in der Zeichensprache.

Diesen hochgradig schwerhörigen Kindern muß geholfen werden; auch sie sollen zu vollwertigen Gliedern der menschlichen Gesellschaft erzogen, zum Kampf im wirtschaftlichen Leben befähigt werden, damit sie nicht auf die Mildtätigkeit anderer angewiesen sind.

Könnte man ihnen das Gehör wiedergeben, so wäre die ganze Frage gelöst. Es ist deshalb natürlich, daß schon von jeher von Ärzten oder Pädagogen der Versuch gemacht worden ist, das Gehör dieser Kinder zu bessern.

Im Anfange des vorigen Jahrhunderts stellte Itard im Pariser Taubstummen-Institut Versuche an, den hochgradig Schwerhörigen oder den partiell Tauben durch Hörübungen das Gehör wiederzugeben. Er ließ die Kinder eine im Saal aufgehängte Turmglocke, dann kleinere Glocken, Trommeln und Flöten erst stärker, dann schwächer und in größerer Entfernung hören. Erst dann ging er zur Sprache über, sprach ihnen einzelne Laute und dann Wörter und Sätze ins Ohr. Seine auf Besserung des Gehörs abzielenden Versuche waren gleich Null. Es war ihm nicht gelungen, den Hörnerv aus seiner „Inaktivitäts-Lethargie“ zu reißen.

Dasselbe Ziel wollte Urbantschitsch, ein Wiener Arzt, erreichen. Auch er stellte bei den hochgradig schwerhörigen Schülern des Taubstummen-Instituts zu Wien Hörübungen an, da er der Meinung war, daß eine häufig stattfindende Einwirkung verschiedener musikalischer Töne auf das Ohr die Entwicklung des Hörsinns günstig beeinflussen und so auch für das Sprachgehör von Vorteil sein könne. Zu diesem Zwecke ließ er sich eine Harmonika anfertigen, der die Töne in einer Skala von $5^1/_2$ Oktaven einzeln oder paarweise aufgesteckt werden konnten, die anhaltend und nötigenfalls

sehr stark tönten. Das Endergebnis dieser Hörübungen war, daß sie auf Anordnung der Behörde eingestellt wurden. Und heute hört man nichts mehr von seinen Hörübungen.

Nach Urbantschitsch stellte Prof. Bezold in München Hörübungen an. Um die Hörreste genau nach ihrem Umfang in der Tonleiter und ihrem Intensitätsgrad zu messen, konstruierte er seine „kontinuierliche Tonreihe". Sie umfaßte sämtliche Töne vom Subkontra C mit 16 Doppelschwingungen bis zum siebengestrichenen kleinen c mit über 16000 Doppelschwingungen. Bis zum dreigestrichenen c mit 1024 Doppelschwingungen wurden die Töne durch 10 Stimmgabeln von verschiedener Größe, welche mit Laufgewichten versehen waren, erzeugt. Die obere Hälfte der Tonskala wurde durch drei gedackte Orgelpfeifen hervorgebracht. Durch diese Tonprüfungen stellte er fest, daß enge Beziehungen zwischen Tongehör und Sprachgehör bestehen. Er wies nach, daß für das Verständnis der Sprache nur die Perception der Töne b' bis g'' notwendig ist. Wer diese Strecke der Tonskala nicht hört, kann die Sprache durch das Ohr nicht erlernen.

Noch einen weiteren Vorteil brachte die Tonprüfung, nämlich die Erkenntnis, daß bestimmten Defekten in der Tonskala bestimmte Defekte in den Sprachlauten entsprechen. Schon Helmholtz stellte fest, daß jedem Vokal eine bestimmte Tonhöhe zukommt. Für die Konsonanten ergab sich durch die Bezoldschen Tonuntersuchungen folgende Tonhöhe:

für M dis — c'''
„ N dis — gis'
„ L E — gis'
„ F g'' — c'''
„ K f'' — e'''
„ Sch cis — g'''
„ S b' — c''''.

Auf Grund dieser Ermittlungen kann ziemlich sicher vorausgesagt werden, welche einzelnen Sprachlaute die schwerhörigen Kinder hören und welche sie nicht hören können.

Der wissenschaftliche Wert dieser Tonuntersuchungen ist also nicht zu unterschätzen; dagegen haben sie einen besonders praktischen Wert nicht gezeitigt. Die Kinder lernen dadurch nicht besser hören, auch nicht besser sprechen.

Ich komme nun zu der unterrichtlichen Fürsorge für Schwerhörige in Berlin.

Es bestehen hier zur Zeit 18 Klassen für Schwerhörige*), die erste wurde vor etwa 8 Jahren eingerichtet. Wie in der Taubstummenschule, so wird auch in der Schule für Schwerhörige dem Lehrer eine beschränkte Zahl von Schülern zugewiesen. Als Durchschnitt wird die Zahl 10 angesehen. In solche Klassen gehören Kinder, die infolge ihres Gehördefektes das Ziel der Volksschule nicht erreichen können. Es ist nicht ausgeschlossen, daß selbst hochgradig schwerhörige, aber gut begabte Kinder dem gewöhnlichen Unterricht folgen können. Was ihnen das Gehör versagt, ist ihnen dann durch eine gute Begabung

*) In Berlin werden diese Klassen Hörklassen genannt.

ersetzt worden. Sie haben vielleicht auch von selbst gelernt, das Gesprochene teilweise vom Munde des Lehrers abzusehen, und vermöge ihrer Begabung sind sie imstande, aus den wenigen Worten, die sie gehört oder abgelesen haben, auf den Sinn des Gesprochenen zu schließen. Aber das sind Ausnahmen. Die meisten der Schwerhörigen sind außerstande, das Ziel der Klasse zu erreichen. Ihnen kann nur ein fördernder Unterricht zuteil werden, wenn sie zu besonderen Klassen vereinigt werden, in denen jedes Kind seine ihm zukommende Berücksichtigung erfährt. Nicht selten werden schwerhörige Kinder, weil sie teilnahmlos in der Klasse dasitzen, für schwachsinnig gehalten und den Hilfsschulen überwiesen, bis sich herausstellt, daß nicht der Geist, sondern das Gehör defekt ist.

Welcher Grad von Hörfähigkeit noch ausreichend ist, damit das Kind dem normalen Unterricht folgen kann, oder wann es der Schule für Schwerhörige überwiesen werden soll, darüber sind die Meinungen der Ohrenärzte noch recht verschieden. Es darf eben der Arzt nicht allein maßgebend sein, der Pädagoge muß auch gefragt werden. Nach Bezold müssen Kinder, die die Flüstersprache auf eine Entfernung von 2 m nicht mehr hören, diesem Spezialunterricht zugewiesen werden. Hartmann gibt $^1/_2$ m an.

Wenn auch der Unterricht in den Klassen für Schwerhörige dem in der Volksschule möglichst nahe kommen soll, so muß doch zugestanden werden, daß sich die geistige und sprachliche Entwicklung schwerhöriger Kinder in anderer Weise vollzieht, als die vollsinniger. Was das normale Kind auf dem mühelosen Wege des Umgangs mit seinen Mitmenschen für seine Fortbildung sich aneignet, bleibt dem schwerhörigen verschlossen. Darum muß der Unterricht für Schwerhörige bis zu einem gewissen Grade seine eigenen Wege gehen. Und sonderbare Wege ist dieser Unterricht schon gegangen. Wie oben schon erwähnt, suchten in neuerer Zeit Urbantschitsch und Bezold durch systematische Hörübungen das Gehör zu bessern. Dasselbe tat man hier in Berlin in den ersten Klassen für Schwerhörige. Nur durch das Ohr wollte man diese Kinder unterrichten. Ein großes Hörrohr, Vielhörer genannt, das für die ganze Klasse bestimmt war, wurde beim Unterrichte benutzt. Jedes Kind steckte sich einen Schlauch, der mit dem Hörtrichter verbunden war, in das Ohr. Der Lehrer sprach in den Trichter, und die ganze Klasse hörte die Worte des Lehrers. Das sah sehr praktisch und vorteilhaft aus. Aber es ist für die Kinder unmöglich, vier bzw. fünf Stunden lang, selbst mit Unterbrechung, einen Hörschlauch im Ohre zu tragen. Einen Vorteil im Umgange mit den Mitmenschen gewährte ihnen der Vielhörer nicht. Dazu beeinträchtigten die in jedem Höhrrohr auftretenden Nebengeräusche, die beim Vielhörer mit 10 Hörschläuchen um so stärker waren, die Verständigung. Trat nun später ein Abnehmen oder ein gänzliches Schwinden der Hörreste ein, wie man es oft beobachten kann, so standen diese Kinder, deren physisches Hörvermögen man zu steigern beabsichtigte, im Leben ohne Mittel da, das gesprochene Wort aufzufassen. Deswegen muß man den Gehörssinn durch einen andern Sinn ersetzen, das ist der Gesichtssinn. Die Kinder müssen lernen, das Gesprochene vom Gesichte abzulesen.

Graser sagt in seinem Buche „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme“: 1. Der sprechende Mund macht

bei dem Sprechen eines Wortes ebensoviele Bewegungen, als artikulierte Töne dem Ohre des Hörenden vernehmbar vorkommen. 2. Die Bewegungen des sprechenden Mundes müssen dem Munde, ja selbst dem ganzen Gesicht, auch eine eigentümliche Form geben, und die eigentümliche Form eines jeden gesprochenen Lautes muß von dem Anschauenden gesehen, unterschieden und aufgefaßt werden können. 3. Angenommen, daß alle Buchstaben am Munde ihre eigentümliche Form in der Bewegung annehmen, so ergibt sich am sprechenden Munde ebenso ein sichtbares Alphabat, als im Ohr ein tönendes vernommen wird. 4. Wenn die sichtbaren Veränderungen am Munde in ihren eigentümlichen Formen aufgefaßt werden können, so muß es dem Sehenden, der darauf geübt ist, gleichviel sein, ob er das Wort sprechen hört oder nur sprechen — sieht.

Daraus folgt, daß jeder das Absehen erlernen kann, also auch der Schwerhörige. Ihm muß nur gezeigt werden, welches Bild die verschiedenen Laute unserer Sprache dem Munde resp. ganzen Gesichte aufprägen. Es liegt mir fern, im Rahmen dieser Abhandlung eine eingehende Phonetik zu geben, sondern nur zu zeigen, woran der Schwerhörige die Laute vom Munde des Sprechenden erkennen kann.

Die Grundelemente unserer Sprache sind die Vokale. Öffnet der Erwachsene den Mund etwa so weit, das er seinen Daumen zwischen die Zahnreihen schieben kann und gibt er den Ton an, so erklingt ein reines a. Beim o schieben sich die Mundwinkel näher zusammen, so daß eine ovale Öffnung entsteht. Geht man von o nach u über, so schiebt sich die Unterlippe noch näher an die Oberlippe und gleichzeitig etwas vorwärts. Die untere Zahnreihe nähert sich der oberen so weit, daß man mit der Zungenspitze leicht zwischendurch fahren kann. Die Lippenöffnung bleibt oval. Wenn man vom a durch o nach u übergeht, erhält man das au. Bei der e-Stellung hebt sich der Unterkiefer gegen den Oberkiefer so weit, daß ein mittelstarker Bleistift eingeführt werden kann. Die Lippen berühren sich nicht. Die Mundwinkel sind weder auseinandergezogen, noch zusammengepreßt. Beim i nähert sich der Unterkiefer noch mehr dem Oberkiefer. Die Laute ai (ei) und oi (eu, äu) werden wie au bei dem Übergange von a bzw. o nach i gebildet.

Die Konsonanten werden auf Grund der Ähnlichkeit ihrer Mundbilder in folgenden Gruppen geübt: 1. Lippenlaute p, b, m. 2. Zahn-Lippenlaute f, v, ph, w. 3. Zungen-Lippenlaut sch. 4. Zahn-Zungenlaute t, d, s, n, l. 5. Gaumenlaute k, g, nk, ng, ch, r.

Bei den Lippenlauten legen sich die Lippen leicht und ungezwungen aneinander. Die Zahn-Lippenlaute erkennt der Schwerhörige daran, daß die Oberzähne leicht auf die Unterlippe gesetzt werden. Beim sch schieben sich die Lippen so weit nach vorn, daß sie nicht mehr die Zähne berühren. Die Mundöffnung bleibt ovalförmig und richtet sich nach den benachbarten Vokalen. Diese drei Gruppen von Lauten sind noch leicht zu erkennen, da sie hauptsächlich mit den Lippen gebildet werden. Schwieriger gestaltet sich das Ablesen bei den Zahn-Lippenlauten. Hier tritt die Zunge mehr in Tätigkeit. Bei t, d und n liegt sie in voller Breite im Munde und berührt mit ihrem vorderen Teile die obere Zahnreihe, bei s zieht sich die Zungenspitze zurück, bei l heben sich die seitlichen Ränder der Zunge etwas von der Zahnreihe ab. Dadurch,

daß sich die Zahnreihen ziemlich nahe kommen, sind die Bewegungen der Zungenspitze schwer zu beobachten, und das Ablesen dieser Laute ist schwieriger.

Die Gaumenlaute müssen meistens erraten werden, weil ihre Bildungsstellen nicht sichtbar sind. Prof. Hartmann schlägt darum vor, diese Laute überhaupt nicht zu üben. Ich bin aber der Meinung, gerade weil diese Laute so schwer zu erkennen sind, darum erfordern sie um so mehr Übung. Nur dadurch, daß man dem Kinde viele Wörter mit Gaumenlauten vorführt und das sehr häufig tut, kommt es schließlich doch dahin, auch die Gaumenlaute zu erkennen, die in mancher Hinsicht dem Gesicht ein charakteristisches Gepräge geben. Auch hier zeigt sich die Wahrheit des Wortes: Übung macht den Meister.

Was das schwerhörige Kind nicht absehen kann, muß es ergänzen oder kombinieren. Es geht uns Vollsinnigen ja auch oft so, daß wir von dem Gesprochenen nur einzelne Teile verstehen. Durch Nachdenken ergänzen wir diese einzelnen Wörter zum vollständigen Satz. So muß es der Schwerhörige auch machen. Blitzartig huschen die Mundbewegungen an seinem Auge vorüber, verbinden sich, heben sich gegenseitig auf, so daß er nur verstümmelte Wörter und Sätze abliest, die er nicht deuten kann. Da muß sofort die Überlegung einsetzen und kombinieren.

In dem Satze: „Hopp, Mama“ ist H nicht abzusehen. Die Laute p und m treffen zusammen und verschmelzen zu einem Laut. Da p und m zu verwechseln sind, kann abgelesen werden: opapa oder omama oder opama.

Aus alledem geht hervor, daß das Ablesen vom Munde nicht in sechs Wochen zu erlernen ist, sondern jahrelanger, angestrengter Arbeit bedarf. Sollen die Klassen für Schwerhörige etwas Rechtes leisten, so muß der Absehunterricht von Anfang an systematisch getrieben werden. Der ganze Unterricht hat sich auf das Absehen zu stützen. Es genügt nicht, wenn für ihn 2—6 Stunden in der Woche angesetzt werden. Nicht Disziplin, sondern Prinzip muß er sein. Darum gründet sich der Unterricht der Unterstufe, vor allem der Leseunterricht auf den Absehunterricht. Für ihn sind entsprechende Hilfsmittel zu schaffen. Zwar gibt es schon viele Fibeln, die nach phonetischen Grundsätzen bearbeitet sind, jedoch berücksichtigen sie in erster Linie die Rechtschreibung. In Klassen für Schwerhörige kann nur eine Fibel verwendet werden, die die Laute nach der Ähnlichkeit der Mundbilder berücksichtigt. Daß dabei die Rechtschreibung zu ihrem Rechte kommen muß, ist selbstverständlich.

Diese unausgesetzte Pflege des Absehunterrichts erfordert besondere äußere Schuleinrichtungen. Wie in der Taubstummenschule, so sitzen die Kinder auch in der Schule für Schwerhörige im Halbkreise um den Lehrer. Dadurch ist ihnen die Möglichkeit gegeben, daß sie vom Lehrer und voneinander ungehindert ablesen können. Daneben ist die Einrichtung zu treffen, daß jedes Kind in regelmäßigem Wechsel einmal dicht am Lehrer sitzt, um so von seiner Stimme möglichst viel zu gewinnen.

Helles Licht ist zum Ablesen unbedingt erforderlich, Dämmerlicht ist Gift für die Augen. Darum hat man in dem Neubau der Taubstummenanstalt zu Würzburg die Neuerung eingeführt, die Klassenräume mit seitlicher Doppelbeleuchtung zu versehen. Dadurch will man erreichen, daß der

Mund des Lehrers und der Schüler allseitig und gleichmäßig beleuchtet werde, um so das Auge, das kostbarste Gut für Taubstumme und Schwerhörige, zu schonen. Wenn schon für hörende Kinder hellerleuchtete Räume gefordert werden, so ist helles Licht für Schwerhörige geradezu eine Notwendigkeit. Das normale Kind hört bei eintretender Ermüdung nur mit halbem Ohre zu und hört gerade in der Dämmerung mit Entzücken die Märchen, die die Mutter erzählt. Das schwerhörige Kind muß stets angestrengt aufmerken, es kann sich nicht dem halben Hören und Sehen hingeben. In dunkeln Klassenzimmern muß daher eine frühzeitige Ermüdung des Auges eintreten, die leider oft zur dauernden Ermüdung und Schädigung des Auges führt.

Auf ein kleines Hilfsmittel für den Absehunterricht möchte ich noch hinweisen, es ist der Spiegel. Ein gewöhnlicher Toilettenspiegel genügt für diesen Zweck. Kann der Schüler einen Laut nicht ablesen, so muß der Spiegel helfen. Lehrer und Schüler schauen in den Spiegel, und der Lehrer spricht dem Schüler das Wort ins Ohr. Hören und Sehen vereinigen sich. Dabei hüte sich der Lehrer vor übertriebenen Mundbewegungen und Gesichtsverzerrungen. Wenn auch anfangs der Laut und das Wort scharf artikuliert vor- und nachgesprochen werden muß, so ist doch jede Bewegung, wenn sie aufgefaßt und gedeutet worden ist, auf das natürliche Maß zurückzuführen, wie es das fließende Sprechen erfordert. Mag auch der Schüler über die unscheinbaren Mundbewegungen jammern, draußen im Leben spricht niemand mit Mundverrenkungen.

Die verschiedensten Gesichtsbilder werden ihm entgegentreten, die sich schon bei ein und derselben Person stetig ändern. Die geringste Drehung des Halses, ein unmerkliches Neigen des Kopfes, veränderter Lichteinfall geben dem Wortbild ein anderes Aussehen. Daran muß der Schüler gewöhnt werden. Der Mund des Sprechenden soll sich anfangs in gleicher Höhe mit dem des Absehenden befinden; später muß das Gesicht des Lehrers bald höher, bald tiefer stehen, damit die Wortbilder schräg nach unten oder schräg nach oben abgesehen werden können. Es genügt nicht, wenn der Schüler die Wortbilder von vorn erkennen kann; er muß genötigt werden, von allen Seiten das Gesprochene ablesen zu können.

Dieser jüngste Zweig am Baume der Heilpädagogik zeigt lebensfrohes Wachstum. Noch sind die Ansichten ja wenig geklärt, noch müssen die Lehrer suchen und prüfen, noch wird mancher Mißgriff zu verzeichnen sein; doch dem Ernst, den keine Mühe bleichet, winkt der Wahrheit tief versteckter Born.*)

---

*) Bei dieser Gelegenheit sei auf ein aus der Praxis hervorgegangenes und, wie uns scheint, vortrefflich eingerichtetes literarisches Hilfsmittel hingewiesen, das der Verfasser obiger Arbeit in Gemeinschaft mit seinen Brüdern Rudolf W., Taubstummenanstaltsdirektor in Stettin, und Otto W., Taubstummenlehrer in Berlin, vor kurzem herausgegeben hat: „Lehr- und Lernbuch für den Absehunterricht“ (Stettin, Teetzmann & Randel). R.

Umschau.

Berlin, den 3. Juli 1910.

Seit der Straßburger Tagung sind sechs Wochen ins Land gegangen. In der politischen Presse ist es ruhig geworden. In den Lehrerzeitungen erscheinen die letzten Stimmungsbilder und Berichte. Hier und da klingt noch ein lebhafterer Ton nach. Der offizielle Bericht ist bei der Volksversammlung angelangt. Dann wird es still sein. Man wird öffentlich nur noch bei besonderen Gelegenheiten über die denkwürdige Versammlung vom 16. bis 19. Mai 1910 sprechen. Zu Hause, im kleinen Kreise, freilich um so öfter mit all der Lebhaftigkeit, mit der man große Erinnerungen auffrischt. Für manchen der Unsrigen war die Versammlung gewiß eines der großen Ereignisse seines Lebens, die bis zum letzten Atemzug unvergessen bleiben.

Noch schwerer werden diejenigen die Straßburger Versammlung vergessen, die uns den Weg über den Rhein und unsern elsaß-lothringischen Freunden den Weg zu uns verlegen wollten. Was ist nicht alles geschehen, um das zu erreichen! Alte, wenn auch fanatische, so doch sonst ernste Leute griffen zu Mitteln, die schon nicht mehr ernst oder auch mehr als das genannt werden mußten, je nach dem Standpunkt des Beobachters. Es war eine Bewegung der Geister wie vor einem großen Entscheidungskampfe.

Wir haben das Treffen gewonnen. Ist's ein endgültiger Sieg? Wird die Gegnerschaft, die stärker und zahlreicher ist, als mancher es sich träumen läßt, zum Glück aber auch andere Feinde zu bekämpfen hat als uns, in sich auch nicht so geschlossen ist, als es für den Außenstehenden den Anschein hat, nicht bald zu stärkeren Schlägen ausholen? Fast scheint es so. Man kann unter den Figuren manches hochpolitischen Schachspiels den modernen Schulmeister als Bauer oder auch als Springer wiederfinden. Auf jeden Fall wäre es eine verhängnisvolle Täuschung, an eine endgültige Entscheidung auf diesem, wie auf irgend einem andern Gebiete zu glauben. „Was Hände bauten, können Hände stürzen", und „alles fließt". Das menschliche Leben, das Leben der Völker, die Bedeutung der Stände, Berufe und Institutionen im Staate — alles ist Entwicklung. Altes, Großes, Gefestigtes ist schwer, Junges, Kleines, erst Werdendes leicht zu verdrängen, zurückzuschieben, unvorteilhaft zu plazieren. Das „Toujours en vedette" ist in solcher Lage der Wahlspruch, dessen strenge Befolgung vor unliebsamen Überraschungen am sichersten schützt.

Oft frage ich mich: Warum läßt man uns nicht wirken und schaffen, warum gönnt man uns nicht Sonne und Luft und bescheidenes materielles Wohlergehen? Uns verweigert und mißgönnt das niemand. Im Gegenteil, man würde uns gern durch mäßige Zugeständnisse befriedigen, um uns als Parteigänger für eigene Anliegen zu verwenden. Aber unser Werk! Wir sind keine Eisenbahnschaffner und Postboten und Kommis. Unser Tun formt die Geister um, schafft menschliche Potenzen, die ohne unser Wirken nicht da wären, ändert die Stellung der Gesellschaftsklassen zueinander, schafft eine neue Welt, eine Welt, die noch nie war, hilft alte religiöse Ideale vom Gleichwert aller menschlichen Seelen, allerdings in etwas anderem Sinne, verwirklichen. Das, das allein ist der Grund alles Hasses, aller Verfolgungen und aller Schmähungen; das der Grund,

daß man alle anderen Wirkungen unserer Arbeit: Hebung des Wohlstandes, der Gesittung, der Friedfertigkeit, der Unterordnung unter Gesetz und Recht, die Steigerung der Arbeitskraft usw. übersieht und den Wert unserer Tätigkeit recht niedrig anschlägt. Wissen wir das aber, so gewinnen wir als Volksschullehrer auch den moralischen Mut und die Kraft, einer Welt von Hindernissen zu trotzen und zu sagen „Trotz alledem!“ und „Hier stehe ich, ich kann nicht anders!“

Wir können uns nicht gleichzeitig die Gunst aller erwerben. Wer das will, darf nicht Volksschullehrer werden und vor allem es nicht sein.

Von der Zähigkeit, mit der gewisse kleine, aber einflußreiche Kreise die Volksschule befehden, haben die letzten Tage eine charakteristische Probe gebracht. Der sogenannte „Verein zur Erhaltung der evangelischen Volksschule“ hatte alles getan, was ihm möglich war, um die evangelischen Kirchenbehörden in Preußen zu einem allgemeinen Vorgehen gegen den D. L.-V. zu drängen. In der 6. ordentlichen Generalsynode, die im November vorigen Jahres in Berlin tagte, gelangte, wie erinnerlich sein wird, trotz lebhaften Widerspruches eine Erklärung zur Annahme, in der „der evangelische Oberkirchenrat ersucht wurde, anzuordnen, . . . daß den Kreissynoden angesichts der Gefahren und Hemmnisse, die in unserer Zeit sich der religiös-sittlichen Erziehung der Jugend auch auf dem Gebiete der Volksschule entgegenstellen, und im Hinblick auf den Geist, der in großen Lehrerversammlungen mehrfach zutage getreten ist . . ., eine Vorlage gemacht werde“. Der Oberkirchenrat hat nun in seinem Proponendum an die Kreissynoden dieser Erklärung jede schulpolitische Spitze abgebrochen. Er scheint den bösen Geist, der durch die großen Lehrerversammlungen geht, nicht zu spüren und in bezug auf die Tätigkeit der Volksschullehrer als Religionslehrer etwas andere Ansichten zu haben als der genannte kleine Verein und seine Protektoren. Darüber heller Zorn und in Gestalt eines Beschlusses der Generalversammlung des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule eine „Note“, in der „mit lebhaftem Bedauern Kenntnis genommen wird von der eigentümlichen Art und Weise, mit welcher der evangelische Oberkirchenrat dem in betreff des Religionsunterrichts der Schule an ihn gerichteten Ersuchen der 6. Generalsynode zu entsprechen für gut befunden hat.“ „Die Hauptsache von dem, was die Generalsynode wünschte, ist nicht bloß nicht geschehen, sondern ihr ist nach Möglichkeit entgegengewirkt worden. Um so mehr fühlt sich der Verein zur Erhaltung der evangelischen Volksschule verpflichtet, der ganzen evangelischen Christenheit die Größe der Gefahr, welche die evangelische Landeskirche bedroht (!!), zum Bewußtsein zu bringen. Von der Erhaltung des bekenntnismäßigen Religionsunterrichts der Volksschule hängt Sein oder Nichtsein der evangelischen Landeskirche ab, oder, wie es auf der letzten Generalsynode wiederholt unter allgemeiner Zustimmung zum Ausdruck gebracht wurde: mit der christlich-evangelischen Volksschule steht und fällt die evangelische Landeskirche.“

Es ist ja ein Glück, daß Fanatiker in der Regel auch kurzsichtig sind und zuweilen sogar tölpelhaft vorgehen, insbesondere dann, wenn sie ihrer Sache sicher zu sein glauben, und dadurch ihren Erfolg vereiteln. Aber man muß sich doch fragen, was geschehen wäre, wenn der Oberkirchenrat ein

Proponendum erlassen hätte, wie die Hintermänner des Beschlusses der Generalsynode es wünschten. Zunächst natürlich allgemeiner Krieg in den Synoden selbst, soweit Lehrer und freier gerichtete Laien und Pastoren darin vertreten sind. Wo das nicht der Fall ist, heftige Fehden in der Presse. Und das zu gleicher Zeit im ganzen Staate! Das kann doch eine Kirchenbehörde nicht verantworten, insbesondere deswegen nicht, weil in ihren Aktenschränken ganz andere Urteile über den Religionsunterricht in der Volksschule liegen, als jene fanatischen Gegner des D. L.-V. sie abgeben. Einige Tage vor der Generalversammlung des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule fand z. B. im Kirchenkreis Forst i. L. die Generalkirchen- und Schulvisitation unter Leitung des Generalsuperintendenten Dr. Keßler-Berlin statt, der nach dem Besuche von 27 Schulen im Namen der Kommission sich dahin aussprach, „daß die religiöse Erkenntnis und das christliche Glaubensleben auf einer erfreulichen Höhe stehen und daß die Lehrer den religiösen Unterricht mit innerer Beteiligung und Wärme erteilen." Auch der leise Tadel in den Ratschlägen, die die Kommission gibt, „der Lehrer möge sprachliche Unrichtigkeiten in den Antworten der Kinder nicht sofort verbessern, der Religionslehrer müsse Fehler überhören können, um den Flug der Gedanken und die Stimmung nicht zu unterbrechen", wird wenige der Beteiligten geschmerzt haben; denn auch in unsern Reihen ist mancher, der aus dem Religionsunterricht möglichst alles zum Handwerk Gehörende: den Sprachdrill, das „präsente" Wissen, die Zensurerteilung usw. ausgeschaltet sehen möchte, um die Wirkung des religiösen Stoffes auf das Gemüt, die Phantasie und den Willen nicht zu beeinträchtigen und insbesondere den Armen am Geiste gerade in diesem Unterrichte das Gefühl der Minderwertigkeit zu nehmen, das sie so oft niederdrückt und an der Entfaltung auch derjenigen Kräfte hindert, die sie haben und worin sie andern vielleicht überlegen sind. Eine Klique von Unentwegten und Unbelehrbaren, die vor zwei Jahrzehnten der reaktionären Welt Deutschlands und Preußens vorflunkerte, sie könnte mit einer orthodox-konservativen Lehrerzeitung die ganze „ungläubige", „freisinnige" und „autoritätsfeindliche" Lehrerschaft kirre machen, hat ja bei einem allgemeinen Kampfe der Geister an den Stätten, wo Friede nötig ist, nichts zu verlieren. Im Gegenteil, ihr Weizen blüht dann erst recht. Aber die evangelische Kirche? Sie steht auf dem Boden allein schon längst nicht mehr. Wenn sie ihr Fundament nicht auf dem ganzen modernen Kulturleben errichtet und kräftig in alles, was gedacht, gefühlt und gewollt wird, hineinwirkt, dann . . . . . Der Lehrerschaft gibt die Stellungnahme des Oberkirchenrates die Gewißheit, daß am Steuer der evangelischen Kirche Männer stehen, die etwas mehr sehen, als fanatische Parteigänger zu sehen pflegen und zu sehen nötig haben, und etwas mehr wollen, als bloß recht behalten.

Der allgemeine Angriff, zu dem von der Kirchenbehörde das Signal gegeben werden sollte, ist durch „die eigentümliche Art und Weise, mit welcher der evangelische Oberkirchenrat dem an ihn gerichteten Ersuchen zu entsprechen für gut befunden hat", vereitelt worden. Aber die verwandten Seelen im Lande, die den ganzen Plan kannten und mit verlogenen Darstellungen über den Deutschen Lehrerverein überschüttet worden waren, sind dadurch natürlich nicht befriedigt. Sie führen nun den Kampf auf eigene

Faust. Aber wenn neuerdings von geistlichen Schulaufsehern in den Andachten der Kreislehrerkonferenzen gegen den D. L.-V. gebetet wird und in den Kreissynoden (Berlin, Königsberg i. N.) heftige Worte über den mißliebigen Gegner fallen, so kommt darin wohl mehr der Ärger über eine fehlgeschlagene Manipulation, als die Hoffnung, etwas zu erreichen, zum Ausdruck.

In allen diesen Treibereien trifft man leider auch auf einzelne Angehörige unseres eigenen Standes. Gewiß werden manche durch starke religiöse und kirchliche Überzeugungen in jenes Lager geführt. Aber eine volle Entschuldigung ist das nicht. Jeder der Unsern muß wissen, daß diesseits jede ehrliche Überzeugung geachtet wird, daß der D. L.-V. niemandem eine religiöse, kirchliche und politische Stellung vorschreibt, daß der Orthodoxe neben dem Freigesinnten Platz findet und daß beide friedlich und fruchtbar zusammen arbeiten können, wenn sie nur wissen, was das Schulhaus im Staate und im modernen Geistesleben bedeutet und was sie ihm schuldig sind. Aber es gibt auch Standesgenossen, die das nicht wissen, denen unter ihresgleichen nicht wohl ist, die instinktiv nach „Höherem“ sich hingezogen fühlen. Lakaien gibt es überall. Mancher weiß sogar nicht, daß er es ist. Und politische und kirchliche Parteien brauchen Lakaien und werben fleißig um sie, schon deswegen, weil die denkende und überzeugte Gefolgschaft nicht zahlreich und skrupellos genug ist, die ihr zugemuteten Dienste zu leisten. Daß man bei uns im Schulhause besonders gern wirbt, ist bedauerlich. Sollte man in unsern Reihen wirklich so gute Geschäfte machen? Auch heute noch? Ich glaube es nicht. Vielleicht haben wir mehr Stille, Zurückgezogene, mit den politischen Ränken nicht genügend Vertraute als andere Berufe. Fast scheint es so. An und für sich wäre das kein Unglück. Stille Arbeit, volle Hingabe an den Beruf verlangt einen gewissen Abschluß vom öffentlichen Leben. Wenn er nur nicht zum Einsiedlertum führt. Aber die gewaltsam aus ihrer Ruhe Aufgestörten und in das öffentliche Leben Gezerrten, denen man vorredete, daß sie für sich und für die ihnen teure Sache arbeiten und kämpfen müßten, auch gegen das eigene Fleisch und Blut, sind doch auf die Dauer meist nicht in fremdem Dienste zu verwenden. Wenn sie erst sehen, daß sie einer Intrigue zum Opfer gefallen sind, kehren sie in der Regel nicht in ihren Winkel zurück, sondern behalten die Augen offen, treten auf die andere Seite und greifen auch zur Waffe. So hat das Zentrum in unsern Reihen geworben, nicht immer zu seinem Vorteil. So haben die Agrarier einen kecken Beutezug gemacht, und auch die — Sozialdemokratie möchte es tun. Im ganzen aber alle ohne dauernden Erfolg. Die Zeiten sind wohl endgültig vorüber, in denen gewisse Parteien hoffen durften, einen größeren Teil der Lehrerschaft für ihre Kulturideale gegen das Schulhaus mobil machen zu können. Wo die politische Entwicklung weiter fortgeschritten ist, wie in Bayern und Baden, sind es kleine Minderheiten, die sich absondern. Im Norden, wo die Gegensätze überhaupt stärker und die Brücken hinüber und herüber schmaler sind, treten stärkere Spaltungen ein. Aber die abgesplitterten größeren Gruppen enthalten hier auch naturgemäß nicht nur die wenigen Dienstleute, sondern einen größeren Stamm von Mitgliedern, die durchaus wissen, wo sie zu Hause sind, die die Schule nicht vergessen und verraten können und nur durch irgendwelche Gegensätze und Verhältnisse in das andere Lager geführt wurden.

In der betreffenden Fachpresse können diese Anschauungen nur schwer zum Ausdruck kommen. Die Presse ist immer orthodoxer und intransigenter als die Partei oder der Vereinskörper selbst. Sie will sich behaupten, und je unsicherer ihre Gefolgschaft ist, um so lauter wird sie. So weiß man längst, daß zahlreiche Mitglieder der katholischen Lehrervereine, wahrscheinlich die übergroße Mehrheit, über die geistliche Schulaufsicht nicht viel anders denken als die Mitglieder des D. L.-V. Die Presse, die jene Vereine vertritt, hat sich aber lange gesträubt; schließlich muß sie, wenn auch recht geschraubt und gewunden, aber doch sagen, was das Herz ihrer Leser bewegt. So schreibt die „Katholische Schulzeitung für Norddeutschland": „Wir halten die geistliche Schulaufsicht in der jetzigen Form für nicht mehr zeitgemäß und für völlig übrig. Der Kirche soll ihr Mitaufsichtsrecht und ihr notwendiger Einfluß auf die Volksschule gewahrt bleiben. In der heutigen Form der Ortsschulaufsicht kann dies aber auf die Dauer nicht mehr gut geschehen. Die rechte Form zu finden, bleibt Sache der Kirche und der Gesetzgebung. Neben dem Rektor hat der Geistliche als staatlicher Ortsschulaufsichtsbeamter keinen Platz mehr in der Schule. Ihm fehlt in den allermeisten Fällen auch die Zeit, sein Amt als Schulaufsichtsbeamter neben dem des Religionslehrers und Seelsorgers gewissenhaft zu verwalten."

Ungefähr sagt das der D. L.-V. auch; „nur mit ein bißchen andern Worten!"

Große Fach- und Berufsvereine können auf die Dauer im Gefolge einer Partei nicht marschieren. In ihnen muß die Parteilosigkeit in politischer und religiöser Beziehung immer grundsätzlich festgehalten werden. Die praktische Stellungnahme zu den Parteien steht freilich auf einem andern Blatte. Dabei heißt es: Wie du mir, so ich dir; für gute Dienste guten Lohn, für schlechte Dienste schlechten Lohn; für Förderung Dank und Gegendienst, für Hinderung das Gegenteil.

„Dem Mann von Kraft und Mute
scheint dieses als das Rechte:
das Gute für das Gute,
das Schlechte für das Schlechte!"

Das ist im öffentlichen Leben Pflicht der Selbsterhaltung, und wenn sich Parteien und Cliquen beklagen, daß sie auf den Lehrertagen und in pädagogischen Blättern nicht gelobt werden, so können sie uns nur dadurch ins Unrecht setzen, daß sie uns ihre Verdienste um die Schule nachweisen. Oder wir müssen uns selbst aufgeben und alle unsere Ideale vom Werte der Schule und der Bedeutung unserer Arbeit als Irrtum und Selbsttäuschung bezeichnen. Wer etwa eine klare und bestimmte Stellungnahme der Lehrervereine zu parteipolitischen Maßnahmen der Schule gegenüber hindern und beanstanden wollte, dem würde mit Recht der Vorwurf gemacht werden, daß er mehr Parteimann als Lehrer sei. Solange im Lehrerstande die Überzeugung lebt, daß wir eine große Mission im Volke und Vaterlande erfüllen, ist auch Kämpfen und Streiten unsere politische Pflicht, Kämpfen und Streiten für die Güter, die das Schulhaus zu vergeben hat. Und dabei hört jeder Knechtsdienst, jedes Lakaienverhältnis zu den Parteien auf. Stehen wir trotzdem in verschiedenen Parteien, so ist das nur ein Beweis dafür, daß

es nur eine Formel, nach der man sich für die Wahrheit und gegen den Irrtum auf politischem, insbesondere auf kulturpolitischem Gebiete entscheiden kann, noch nicht gibt und auch wahrscheinlich niemals geben wird.

Auf dem Boden eines solchen Verhältnisses zu den Parteien können auch unsere materiellen Kämpfe mit Erfolg ausgefochten werden. Jakob Beyhl hat diesen Kampf durch das Schlagwort Gerechtigkeit in das rechte Licht gerückt. Wir haben ebensowenig wie andere Leute ein unveräußerliches Recht auf ein Stück Brot von bestimmter Größe und Qualität. Dieser Anspruch beherrscht zwar den gegenwärtigen, rücksichtslosen, unser soziales Leben verbitternden und vergiftenden Interessenkampf, aber er ist falsch, und so mancher holt sich aus diesem Kampfe aller gegen alle nichts als einen blutigen Kopf und ein verbittertes Herz. Wo wenig ist, muß man mit wenigem vorlieb nehmen. Wo viel ist, kann man viel verlangen. Der Grad der Pflichterfüllung darf nicht abhängig sein von der Höhe der Lebenshaltung, die ein Amt gewährt. Aber über alle Entlohnung soll man mit leuchtenden Buchstaben das Wort „Gerechtigkeit" setzen. Öffentliche Gemeinwesen, in denen Wohlstand und Reichtum herrscht, dürfen ihre Diener nicht auf dem Mindestmaß der Lebenshaltung festhalten. Das ist Unmoral in privaten Verhältnissen — von dem reichen Manne verlangt man, daß er seine Arbeiter und Dienstleute höher bezahlt als der arme — noch mehr aber im öffentlichen Leben. So lange unser Schulwesen noch Gemeindesache ist und der Staat noch nicht die letzten Konsequenzen seiner kulturpolitischen Aufgaben gezogen hat, wird man es immer als einen Mangel an ethischer Erfassung des politischen Lebens ansehen, wenn in einer wohlhabenden Gemeinde nur eben getan wird, was getan werden muß, und es ist am Platze, an solchen Stellen die volle Schärfe der Kritik anzuwenden.

Ein Schulbeispiel dieser Art bietet jetzt Hamburg, das große goldene Tor des neuen Deutschen Reiches, durch das die Reichtümer, die unsere wirtschaftliche Entwicklung gebracht hat, auf den Meereswogen hineinfluten und zum großen Teil den Inhabern dieser Riesenpforte verbleiben. Hamburg steht vor einer Neuregelung seiner Beamten- und Lehrergehälter. Aber man kann mit recht wenig freundlichen Gefühlen für die Lenker des hamburgischen Staates erfüllt werden, wenn man die umstehende Zahlenreihe (S. 456) überblickt.

Nach ihr sollen also die Hamburger Volksschullehrer in ihrer übergroßen Mehrheit mit ganzen 100 M. aufgebessert werden, vom 22. bis 24. Dienstjahre überhaupt nicht, von da ab um 400 M., ihre Kollegen an den höheren Schulen dagegen mit Ausnahme der Zeit vom 22. bis 24. Dienstjahre im Durchschnitt um mehr als 750 M. und vom 25. Dienstjahre ab um 1000 M. Das ist offenbar das Gegenteil von sozialer Gerechtigkeit und sachgemäßer Einschätzung der zu leistenden Arbeit. So viel weniger ist die Arbeit an den Kindern der Volksschule in Hamburg sicher nicht wert. Und auch der Oberlehrer kommt bei der Aufbesserung schlechter weg als die anderen akademisch gebildeten Beamten.

Einige Maßnahmen der preußischen Unterrichtsverwaltung fordern zu einer Vergleichung zwischen seminarisch und akademisch gebildeten Lehrern auf einer etwas anderen Grundlage heraus. Das preußische Kultusministerium geht bekanntlich damit vor, Mittelschullehrer an die

Dienstjahr	Volksschullehrer			Oberlehrer			Gehaltsunterschied zw. Volksschullehrern und Oberlehrern	
	Jetzige Gehaltsordnung	Gehaltsvorlage	Aufbesserung				jetzt	künftig
	M.	M.	M.	M.	M.	M.	M.	M.
1.	2400	2500	100	4000	5000	1000	1600	2500
2.	„	„	„	„	„	„	„	„
3.	„	„	„	„	„	„	„	„
4.	2700	2800	„	4600	„	400	1900	2200
5.	„	„	„	„	5800	1200	„	3000
6.	„	„	„	„	„	„	„	„
7.	3000	3100	„	5200	„	600	2200	2700
8.	„	„	„	„	„	„	„	„
9.	„	„	„	„	6600	1400	„	3500
10.	3300	3400	„	5800	„	800	2500	3200
11.	„	„	„	„	„	„	„	„
12.	„	„	„	„	„	„	„	„
13.	3600	3700	„	6400	7400	1000	2800	3700
14.	„	„	„	„	„	„	„	„
15.	„	„	„	„	„	„	„	„
16.	3900	4000	„	7200	„	200	3300	3400
17.	„	„	„	„	8200	1000	„	4200
18.	„	„	„	„	„	„	„	„
19.	4200	4300	„	8000	„	200	3800	3900
20.	„	„	„	„	„	„	„	„
21.	„	„	„	„	9000	1000	„	4700
22.	**4600** (Höchstgeh.)	4600	—	**9000** (Höchstgeh.)	„	—	**4400**	4400
23.	„	„	—	„	„	—	„	„
24.	„	„	—	„	„	—	„	„
25.	„	**5000** (Höchstgeh.)	**400**	„	**10000** (Höchstgeh.)	**1000**	„	**5000**
1.—25.	**87700**	**90200**	**2500**	**159600**	**178000**	**18400**	**71900**	**87800**

höheren Lehranstalten zu berufen in der Meinung, daß sie in den unteren und mittleren Klassen sehr schätzenswerte Leistungen übernehmen und den jüngeren Oberlehrern sogar als didaktische Muster dienen werden. Freilich spielt die Billigkeit dabei auch eine Rolle. Des weiteren aber geht man in Preußen damit um, den Mittelschulen die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen für den einjährigen Militärdienst zu geben. Den Mittelschulen würde damit dieselbe Aufgabe zufallen, die bisher die Realschulen und die Klassen der Vollanstalten bis zur Obersekunda erfüllt haben. Das läßt auf abgrundtiefe Unterschiede zwischen den ersteren und den letzteren erst recht nicht schließen.

Und Hamburg? Es erweitert die Kluft zwischen den akademisch und den seminarisch gebildeten Lehrern um ein Erhebliches. Das ist sachlich unbegründet und in unserer Zeit des sozialen Ausgleichs direkt reaktionär. Vielleicht würde ein Hamburger Senator darauf erwidern, in Preußen habe bis zum Jahre 1909 ein Gesetz bestanden, nach dem die Volksschullehrer vom 5. bis zum 31. Dienstjahre 900 bis 1700 M. bezogen, von da ab 1800 M., und ein Besoldungsreglement für die Oberlehrer, das ein Einkommen von 2700 M. bis 6000 M. vorsah, also für die Oberlehrer im Minimum das Dreifache und im Maximum das Dreieindrittelfache eines Volks-

schullehrergehaltes, und auch das heutige preußische Lehrerbesoldungsgesetz -tehe hinter der vorgeschlagenen Hamburger Skala insofern zurück, als es für die Volksschullehrer, abgesehen von den Ortszulagen, im Minimum wie im Maximum weniger als die Hälfte eines Oberlehrergehaltes verlange. Hamburg ist aber weder eine preußische Kleinstadt, in denen es leider durchweg, und auch keine Mittelstadt, in denen es zum größten Teil so ist, wie das Lehrerbesoldungsgesetz bzw. das Gehaltsregulativ der Oberlehrer es vorschreibt — in den meisten preußischen Großstädten ist dies für die Volksschule ehrenkränkende Besoldungsverhältnis überholt, wenn auch nur wenig — Hamburg hat nach seiner ganzen Stellung im Deutschen Reiche Pflichten in bezug auf sozialen Fortschritt und Ausgleich vererbter Gegensätze, die eine weniger günstig gelegene Stadt nicht ohne weiteres erfüllen kann, und die auch ein großer Staat nicht ohne radikale Eingriffe in sehr stabile Verhältnisse ändern könnte.

In dieser Beziehung erfüllt indessen die mächtige norddeutsche Handelsempore nur mäßige Ansprüche. In Hamburg wird noch Schulgeld gezahlt — es ist allerdings nach Vermögensklassen abgestuft — die Vorschulen sind so zahlreich wie nirgends, die Privatschulen ebenfalls, und die höheren Schulen erheben ein Schulgeld, das in keinem andern deutschen Staate erreicht wird. Das alles sind freilich nicht speziell hamburgische Mißstände, es sind Zustände, die in Norddeutschland überall einen günstigen Boden finden. Der Norddeutsche ist zur Differenzierung auch in dieser Hinsicht sehr geneigt, und eben darum ist Norddeutschland der Platz, auf dem die modernen sozialen und kulturpolitischen Kämpfe eine sonst nirgends anzutreffende Schärfe annehmen.

Die Hamburger Lehrerschaft ist durch diese Gehaltsvorlage vor einen schweren Kampf gestellt. Es handelt sich dabei nicht nur ums Brot, sondern, um mit Beyhl zu reden, um das Recht. Aber die Hamburger Volksschulen haben Männer, die Arbeit und Kampf kennen, die daheim und im größeren Kreise sich dadurch Respekt verschafft haben. Unsere Hamburger Freunde stehen auf festem Boden. Sie haben das Ihre getan und können von der Gesetzgebung verlangen, daß sie auch das Ihre tut. Es ist vorauszusehen, daß die Hamburger Gehaltskämpfe manche Bitterkeit hervorrufen und vielleicht auch politische Leidenschaften entflammen werden. Die Regierung der alten Hansestadt hat sich bei Einbringung der Vorlage jedenfalls nicht als besonders weitsichtig erwiesen.

Wenn man den Dingen auf den Grund geht, kann man schließlich wohl die Frage stellen: Wer trägt gegenwärtig zur Entwicklung des Hamburger Gemeinwesens mehr bei, wer bringt von den Reichtümern der Handelshäuser mehr zusammen und begründet somit das Ansehen des hamburgischen Staates mehr, die wenigen Hunderte, die aus den höheren Staatsschulen hervorgehen, in Hamburg wie überall zum großen Teil aus den unteren und mittleren Klassen, mit einer Bildung, die der Volksschulbildung nicht gleichwertig ist, oder die ungezählten Tausende, die aus der Volksschule in die Kontore und Werkstätten, in die Speicher und Schiffsräume eintreten und hier, also in den mittleren und unteren Etagen der Hamburger Handelshäuser, die Arbeit leisten. Die oft aristokratisch und feudal gesinnten Handelsherren haben gewiß immer für die Volksentwicklung mehr getan

als ihre agrarischen Gesinnungsgenossen, weil sie qualifizierte Arbeiter nötig hatten und mit kulturlosen Galiziern nicht auskommen konnten. Aber gegenwärtig sind gerade diese Kreise nicht gewillt, mehr zu tun, als im äußersten Notfalle getan werden muß, in den Industriezentren des großen Nachbarstaates z. B. nur das, was die konservative Staatsregierung verlangt. In Preußen haben die Vorgänge in Westfalen und im Rheinland bei der letzten Gehaltsregulierung das mit erschreckender Deutlichkeit gezeigt. Hamburg liefert jetzt das Seitenstück dazu. Die Kämpfe der rheinisch-westfälischen Lehrerschaft gegen die gewaltsame Niederhaltung ihres wirtschaftlichen Fortschrittes waren bisher erfolglos. In Hamburg wird der Ausgang hoffentlich ein anderer sein.

Die Hamburger Senatoren dürfen sich nicht darauf berufen, daß ihre Lehrer noch mindestens 1000 M. mehr beziehen würden als die Lehrer in hannoverschen und schleswig-holsteinischen Dörfern vor den Toren der Elbmetropole. Sie haben die Pflicht, ihre Lehrer so zu stellen, daß sie zu ihren eigenen Mitbürgern, vor allem zu ihren Berufsgenossen in den höheren Schulen, in einem annehmbaren Verhältnis stehen und daß sich dieses Verhältnis zum mindesten nicht verschlechtert.

Insofern gehen die Kämpfe der Hamburger uns alle noch etwas mehr an als jeder andere Kampf ums Brot. In den Zentren des modernen Lebens werden die Formeln und Maßstäbe gefunden, nach denen Wert und Maß auch anderwärts bestimmt werden. Wenn der Zug an der Spitze aufgehalten wird, kann die ganze Armee nicht marschieren. Was dem Volksschullehrer in Berlin, Hamburg, München und Dresden geschieht, geschieht auch seinem Berufsgenossen in Tuchel und Buxtehude. Das geht zwar gegen die „gesicherten Ergebnisse“ einer sehr jungen schulpolitischen Forschung, ist aber trotzdem unumstößlich wahr. Und darum vorwärts, ihr Hamburger! Jungs, holt fast! Ji mäut em kriege!

* * *

Noch eine Ferienmär! Das „Berliner Tageblatt“ von heute berichtet: „Staatsminister Dr. v. Studt, der frühere Kultusminister, wurde, wie erinnerlich, auf Antrag des Provinzialverbandes Berlin-Brandenburg zum Ehrenmitgliede des Landesvereins akademisch gebildeter Zeichenlehrer Preußens ernannt. Gestern übermittelte eine Deputation des Vorstandes dem Minister eine künstlerisch ausgestattete Adresse, deren Einbanddecke das Wappen der Familie v. Studt ziert. Beides ist vom Maler und Zeichenlehrer J. Linckelmann in Berlin entworfen und ausgeführt worden. Staatsminister v. Studt empfing die Abordnung persönlich und nahm aus ihren Händen die Adresse mit Dank entgegen.“ Hm! . . . .

J. Tews.

Mitteilungen und Hinweise.

Arbeitsvereinigung. „Wie kommt Arbeitsvereinigung zustande, wenn den einzelnen Schülern die Freiheit individueller Bewegung gewährt wird? In der Möglichkeit der Arbeitsvereinigung liegt die Schranke der Arbeitsteilung. Nicht als ob der individuellen Freiheit nur so weit Raum gegeben werden dürfte, als die Ergebnisse individualisierter Arbeit der Gesamtheit der Klasse nutzbar gemacht werden können. Vielmehr wird eine Schule, die den Unsegen des gegenwärtigen Klassenunterrichts vermeiden will, Raum und Zeit für den Verkehr des Lehrers mit dem einzelnen Schüler oder der einzelnen Schülergruppe schaffen müssen. Immerhin aber muß das Wesentliche der individuellen Arbeit der Klasse nutzbar werden können. Irgendwie müssen die Ergebnisse individueller Arbeit sich zu einem Ganzen zusammenfügen. Und zwar muß auch diese zusammenfügende Arbeit soviel als möglich der Selbsttätigkeit der Schüler anheimgegeben werden. Man denke sich das Verfahren zunächst einmal in seiner Naturform, wie man es etwa in den Anfängen anwendet; sei es, daß diese Anfänge am Beginn der gesamten Schulzeit oder am Beginn der Arbeit in den einzelnen Fachgebieten liegen. Es werde etwa ein Bild zur Besprechung gegeben. Kinder sind gewöhnt, Bilder zu besehen und dem, was sie sehen und beim Sehen denken, Ausdruck zu verleihen; oft sehr beredten, oft sehr affektvollen Ausdruck. Man nutze diese lebendige Kraft und lasse die Kinder zunächst in buntem Durcheinander sagen, was sie sagen wollen und sagen mögen. Hier haben wir ja doch ein ängstlich zu hütendes Stück nicht nur allgemeiner, sondern individueller geistiger Energie. Wie leicht kann man dann das einzelne sammeln! Das Gedächtnis der Kinder ist so eindrucksbereit, die einzelnen Aussagen haben sich an Sichtbares angeknüpft, und das Bild bietet in seinen verschiedenen Gruppen Mittel zur Sammlung des individuell Gedachten. Kleine Impulse des Lehrers genügen, diese sammelnde Tätigkeit hervorzurufen. Nach und nach schränkt man das ungeordnete Hin- und Herfahren auf dem Bilde ein und findet mit der Klasse den Plan, nach dem die Klasse das Bild behandeln soll. Jetzt ist die Spielweite der einzelnen Antworten geringer, die Möglichkeit intensiven Schauens aber größer geworden. Je mehr die Klasse fortgeschritten ist, um so mehr kann man dann die Sammlungsaufgaben der individuellen Tätigkeit überlassen. Der Abschluß der gesamten Ausbildung in der Bildbetrachtung würde dann sein, daß man die Bildbetrachtung als Ganzes zunächst der stillen Arbeit der einzelnen überläßt, um dann der Klasse zunächst das Ergebnis der Kontemplation eines einzelnen Schülers vortragen zu lassen. Die übrigen ergänzen oder verbessern oder versuchen, ihre Betrachtungsweise gegen die der zunächst zu Worte gekommenen Mitschüler durchzusetzen. Oder es liege der Abschnitt eines Sprachstücks zur Behandlung vor. Auch hier scheue sich unsere schulmeisterliche Hochwürdigkeit zunächst nicht davor, die Schüler, ohne sie zu dirigieren, das aussprechen zu lassen, was sie gerade denken, was ihnen eben einfällt. Nach und nach wird man sie in die Denkrichtungen eingewöhnen, so daß dann das Objekt selbst — ein Gedicht oder Prosastück — die Gedanken der verschiedenen Schüler lenkt und Einheit in die Gedankenbewegung bringt. Die Aufmerksamkeit kann sich dann auf die individuellen Verschiedenheiten der Auffassung

richten. Den Abschluß der Arbeitstechnik bildet auch hier das Verfahren, bei dem Gesamtauffassung neben und gegen Gesamtauffassung tritt.

In den eben besprochenen Fällen soll sich die Aufmerksamkeit aller demselben Objekt zuwenden. Die dabei sich vollziehende Arbeitsteilung ist Zufallssache. Wohl ist der Beitrag des einzelnen zu der Gesamtleistung tief begründet in der Individualität des einzelnen, aber vom Standpunkt der Arbeitstechnik ist die Mitwirkung des einzelnen zum Ganzen Zufallsspiel. Anders gestaltet sich die Sachlage, wenn die Arbeit nach einem Plan arbeitsteilig organisiert wird, wenn die Arbeiten der einzelnen in ein beabsichtigtes Ergänzungsverhältnis treten. Am leichtesten ist technisch der Fall, wo dasselbe Objekt allen vorliegt und den einzelnen eine bestimmte Teilarbeit an diesem Objekt zugewiesen wird. Man denke etwa an die Privatlektüre eines Dramas, bei dem man im Interesse des Studiums der dichterischen Eigenart den einzelnen Schülern verschiedene Beobachtungsgebiete zuweist; dem einen etwa das genauere Studium des Psychologischen, dem andern die Konstruktion der Bewegungslinie, dem dritten die Szenen- und Aktschlüsse, dem vierten die Zusammenstellung der szenischen Motive, dem fünften die Dialogführung usw. Alle haben das ganze Drama gelesen, vielleicht auf das „Miterleben" hin; für die analytische Arbeit aber hat eine planmäßige Rollenverteilung stattgefunden. Da alle das Objekt als Ganzes kennen, obenein ihnen die Gesichtspunkte der Einzelarbeit geläufig sind, so ist den Einzelarbeiten nicht nur die Teilnahme, sondern auch das Verständnis, ja auch die Mitarbeit aller gesichert. Die höchste Stufe der Arbeitsvereinigung wird erreicht, wenn nicht an einem allen in die Hand zu gebenden Objekt gearbeitet wird, sondern an verschiedenen Objekten, zwischen denen nur ein ideeller Zusammenhang besteht. Hier ist die Arbeitsteilung am größten; entsprechend muß es auch die Arbeitsvereinigung sein. Entspricht die Arbeitsvereinigung der Arbeitsteilung, so ist damit dem Unterricht einerseits die Möglichkeit größter Ausdehnung des Umfanges, anderseits die Möglichkeit stärkster Individualisierung gegeben. Dann kann in allen geschichtlichen Gebieten des Unterrichtes die Quellenlektüre so ausgedehnt werden, daß man ein reicher ausgemaltes Bild einer Zeit gewinnt; dann kann die geographische Lektüre sich breit genug entwickeln, um der geographischen Natur eines Landes nach allen wichtigen Seiten gerecht zu werden; dann ist man im deutschen Unterricht nicht auf so wenige Dichtungen festgelegt; dann kann im mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiet die Aufgabenstellung sich in den Sachgebieten planmäßig ausdehnen, auch nach der eigentlich mathematischen Seite hin reicher variiert werden usw. Das Hauptmittel der Arbeitsvereinigung besteht naturgemäß darin, daß man zunächst in gemeinsamer Arbeit an einem Objekt das Vereinheitlichende gewinnt; in der Geschichte würde die Durcharbeitung des geschichtlichen Hilfsbuches (Leitfadens), das den wesentlichen Gehalt einer Periode darstellen muß, das Gerüst und die Richtungspunkte für die Einzelarbeit gewähren; in der Geographie würde das Lesen der Karten und des Leitfadens, der als Kommentar der Karte zu denken ist, demselben Zweck dienen; in der deutschen Literatur wäre das Vereinheitlichende die gemeinsame Klassenlektüre; in der Mathematik würde der Einzelarbeit die gemeinsame Arbeit an der Grundform einer Aufgabenart voraufgehen usw." (Prof. Dr. Gaudig in seinen „Didaktischen Präludien", S. 50—53. B. G. Teubner.)

Internationale Kongresse im Sommer 1910. 1. Vom 2. bis 7. August in Paris: III. Internationaler Kongreß für Schulhygiene. Verhandlungsgegenstände: 1. Vereinheitlichung der Methoden bei der körperlichen Untersuchung in den Schulen, 2. Sexuelle Erziehung, 3. Vorbereitung und Wahl des Schularztes. In Sektionssitzungen: 1. Schulgebäude und Schulmobilien, 2. Hygiene der Internate, 3. Ärztliche Schulaufsicht und persönliche Gesundheitspflege; die praktische Berechtigung ihrer Einführung, 4. Physische Erziehung und Förderung persönlicher Gesundheitspflege, 5. Vorbeugungsmaßregeln gegen ansteckende Krankheiten in der Schule; aus dem Schulbetrieb herrührende Krankheiten, 6. Die Hygiene außerhalb der Schule: Freiluftschulen, Ferienkolonien, 7. Der Lehrkörper, seine Hygiene, seine Beziehungen zur Familie und zu den Schulärzten, 8. Hygienische Unterweisungen für Lehrer, Schüler und Familie, 9. Beziehungen der Lehrmethoden und Anordnungen zur Schulhygiene, 10. Sonderschulen für anormale Kinder, 11. Hygiene des Gesichtes, des Gehörs, des Mundes und der Zähne. — Mit dem Kongreß wird eine Ausstellung verbunden sein. Auskunft erteilt Generalsekretär Dr. Dufestel, 10, Boulevard Magenta, Paris.

2. Gleichfalls in Paris vom 4. bis 7. August: II. Internationaler Kongreß für Volksschulunterricht, veranstaltet von dem Internationalen Bureau der europäischen Lehrerverbände. Beratungsgegenstände: Schulpflicht, Unterrichtsstoffe der Volksschule, Schulorganisation, Lehrerbildung, Jugenderziehung im nachschulpflichtigen Alter. Anfragen an den Schriftführer des Ortsausschusses: Lehrer P. Courrèges, rue Langlier-Renaud, La Pleine Saint-Denis, Seine.

3. Im Anschluß an die Weltausstellung in Brüssel vom 21. bis 25. August: III. Internationaler Kongreß für häusliche Erziehung. In fünf Sektionen soll verhandelt werden über: Studium des Kindes, Erziehung in der Familie, Anormale Kinder, Verwandte Bestrebungen zugunsten der Kindererziehung, Bibliographie.

Aus der Reformbewegung.

Anregungen.

F. W. Förster über „Staatsbürgerliche Erziehung“: Was wir brauchen, das ist eine neue Pädagogik der staatlichen Kultur, eine Pädagogik, die von Anfang an dem bloß individualistischen Willen entgegenwirkt und die Jugend durch rechte Übung, Inspiration und Aufklärung zur sozialen Verantwortlichkeit erzieht — eine Pädagogik, die auch dem Erwachsenen durch entsprechende Bildungsgelegenheiten die soziale Tragweite all seines Tuns und Lassens vergegenwärtigt und ihn über den Standpunkt des bloßen Interessentums hinausdrängt. — Unter „staatsbürgerlicher Erziehung“ wäre also in diesem weitesten Sinne eine Erziehung zu verstehen, die den einzelnen dazu anleitete, seine eigenen Interessen und Überzeugungen oder diejenigen seines engeren sozialen Lebenskreises stets so zu vertreten, daß die höhere staatliche Einheit und Ordnung dadurch nicht aufgelöst, sondern vertieft und verstärkt wird. — Welche Methoden und Hilfsmittel aber stehen denn nun einer solchen staatsbürgerlichen Erziehung zu Gebote? Ein großer Teil der Literatur, die diese Frage neuerdings behandelt, ist leider in recht engen

Allgemeinheiten stecken geblieben. Oder hat man sich in der Illusion verloren, die nur zu charakteristisch ist für unser intellektualistisches Zeitalter, daß der Unterricht in Gesetzeskunde und Verfassungskunde das wichtigste sei, um die rechte staatsbürgerliche Gesinnung der jungen Generation zu inspirieren. Genau so, wie man in der modernen Sexualpädagogik die bloße intellektuelle Aufklärung völlig überschätzt und ganz vergessen hat, daß es sich hier weit mehr um eine Kraftfrage als um eine Wissensfrage handelt, so hat man sich auch auf staatspädagogischem Gebiete nicht genügend klar gemacht, daß die bloße Kenntnis staatsbürgerlicher Einrichtungen mit wirklicher staatsbürgerlicher Erziehung so gut wie nichts zu tun hat; man bedenkt nicht, daß das Bürgerliche Gesetzbuch ja gerade von denen, welche die Gesetze umgehen wollen, meist gründlicher gekannt wird als von denen, die sie halten. Das bloße Wissen von bürgerlichen Einrichtungen und Paragraphen hat gar keinen Wert, wenn nicht der Wille zu einer wahrhaft staatsbürgerlichen Behandlung aller Berufs- und Lebensfragen angeregt, gestärkt und geklärt wird. Wahre Bürgerkultur ist also ein letztes Ergebnis tiefer moralischer Kultur. (Aus einem in den Schriften der Dresdener „Gehe-Stiftung" veröffentlichten Vortrage.*)

Als **Ergebnisse eingehender Untersuchungen über die geistige Leistungsfähigkeit im Laufe des Schularbeitstages in den Helsingforser Volksschulen** führt der Leiter dieser Untersuchungen Dr. Max Oker-Blom in Prof. Meumanns „Zeitschr. für experimentelle Pädagogik" (X. Bd., Heft 2/3) folgende an: 1. Der geteilte Stundenplan ist vorteilhafter als der fortlaufende 5stündige Stundenplan. 2. In den Morgenstunden ist die geistige Leistungsfähigkeit etwas geringer als später am Tage. Die 2., 3. und auch noch die 4. Stunde vermögen höhere Leistungen zu liefern als die erste. Die Nachmittagsstunden von 4 bis 6 Uhr sind zu geistiger Arbeit einigermaßen besser geeignet als die frühen Morgenstunden, unter der Voraussetzung allerdings, daß eine genügend lange Erholungszeit vorangegangen ist. 3. Weder die 1. noch die 5. Stunde eignen sich für Fächer, die größere geistige Anstrengung erfordern. 4. Das Turnen ist nicht als ein die geistige Anstrengung kompensierendes Fach anzusehen. Einschiebung der Turnstunde zwischen andere Fächer wird darum in den meisten Fällen nicht zu empfehlen sein. Ihre Verlegung auf die 1. Stunde des Schultages wirkt umso ungünstiger auf die folgenden Stunden, je mehr

---

*) Von neueren Schriften über das genannte Thema, die freilich sämtlich obigen Anschauungen widersprechen, sind uns noch zugegangen: „Die Erziehung zum deutschen Staatsbürger in der Volksschule" von E. Leupolt (Jul. Klinkhardt, 30 Pf.), eine klare Einführung in das Verständnis der Frage, „Neues und Altes über staatsbürgerliche Erziehung" von W. Vogelsang (Gütersloh, Bertelsmann), ein Schriftchen, dessen Bedeutung in dem Zurückgreifen auf die Anschauungen Dörpfelds liegt, das von letzterem herausgegebene „Repetitorium der Gesellschaftskunde" in 5. und des dazu gehörigen Begleitworts in 4. Aufl. (Bertelsmann 1899 u. 1902, 30 u. 50 Pf.), „Erziehung zum Staatsbürger an den Lebensfragen der Nation, I.: Die Flotte als notwendige Ergänzung unserer nationalen Wehrmacht von A. Schroeder (Jul. Klinkhardt, 1 Mk.), ein Buch, auf das in diesen Blättern schon hingewiesen wurde, und endlich ein empfehlenswertes Werk für die höheren Schulen Sachsens: „Bürgerkunde" vom Geh. Studienrat Dr. Otto Kaemmel (Leipzig, Dürr. 1,20 Mk.).

die Kinder schon vom Wandern zur Schule angestrengt sind. Am vorteilhaftesten wäre es, das Turnen in die letzte Schulstunde zu verlegen. In keinem Falle sollte ihm eine Stunde folgen, die besondere geistige Anstrengung verlangt. 5. Bei zu kurzem Schulwege sind die Kinder empfindlicher auch gegen unbedeutendere Anstrengungen. Ein Weg von 1—1,5 km (bei älteren Knaben auch von 2 km) scheint wohl angemessen zu sein.

Zur Reform der Grundklasse. „Alles bisher von den Reformern Angeführte (Formen usw., Betätigung auf Spaziergängen und im Schulgarten, Gelegenheits- und Gesamtunterricht) kann unmöglich als Zentrum des Elementarunterrichts betrachtet werden. Von namhaften Pädagogen vermittelnder Richtung werden diese Reformvorschläge nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck angesehen; die mannigfaltige Betätigung, die Anleitung zum Beobachten usw. sind Mittel zur Geistesbildung. Nicht „Arbeits- oder Schaffensschule", sondern Erziehungsschule, nicht manuelle und visuelle Schärfe und Tüchtigkeit soll erstrebt werden, sondern Ausbildung des Gefühls und Willens. Um dieses Ziel zu erreichen, muß ein die Gesinnung bildender Stoff als konzentrierender Mittelpunkt geschaffen werden oder erhalten bleiben. Das haben die Leipziger — allerdings nicht mit Betonung einer dominierenden Stellung — erkannt und fordern dazu: Wichtig für das erste Schuljahr bleibt die sprachliche Ausbildung des Kindes. Sie soll nicht, wie im heutigen Unterricht, durch Sachbeschreibung, sondern durch Erzählung gepflegt werden. Bei der Dingbeschreibung fehlt dem 6jährigen Kinde die nötige Konzentration der Aufmerksamkeit, wie auch das erforderliche abstrakte Denken. Seiner ganzen physischen und psychischen Beschaffenheit nach drängt es zur Handlung und zur Darstellung der Handlung. Diese ist gegeben in der Erzählung. Tritt man in der Schule vorurteilsfrei an die Kinder heran, erzählt man ihnen, läßt man sie erzählen, so wird bald ein reges Leben entstehen. . . . . Die aus dem deutschen Familienleben hervorgewachsenen Märchen bieten zugleich geeignete Belebungsstoffe für die systematische Behandlung des nächsten Umkreises des Kindes. Sie geben Anknüpfungs- und Anregungspunkte dazu. Auch dem Erlernen von leichtfaßlichen und kindertümlichen Reimen als Belebung des Gesamtunterrichts wird das Wort geredet." (J. Erler in Nr. 6 der Freien bayerischen Schulzeitung.)

Notizen. Auf die engen Beziehungen zwischen Kopfgröße und Intelligenz im schulpflichtigen Alter macht auf Grundlage eingehender Untersuchungen Dr. Bayerthal in Prof. Meumanns „Zeitschr. für exp. Päd." aufmerksam und empfiehlt den Schulärzten, darauf zu achten, da es mit Hilfe der Kopfmessung gelingen würde, bei den Schulanfängern, die den Anforderungen der untersten Stufe bei sonst normalen Verhältnissen nicht nachzukommen imstande sind, schon am Ende des 1. Schuljahrs mit Sicherheit zu bestimmen, daß sie das zum Besuch der Normalschule nötige Maß geistiger Fähigkeiten nicht besitzen.

Eine neue Lese- und Schreiblehrmethode, die bereits in der Praxis erprobt worden ist, wurde von Taubstummenlehrer Malisch in Ratibor aufgestellt. Näheres darüber findet sich in seiner 1909 bei F. Goerlich in Breslau erschienenen Schrift: „Der erste Lese- und Schreibunterricht an Sprachganzen". Das Charakteristische dieser Methode ist, daß Schreiben und Lesen lediglich durch Erfassung der Gesamtform der Wörter ohne das Erkennen der einzelnen Buchstaben erlernt und geübt wird. Die Zerlegung der Wörter in Laute und Buchstaben geschieht erst am Ende des ganzen Lehrkursus, im 2. Schuljahr. Daß das Lesen der Erwachsenen in der Regel so vor sich geht, ist bekannt. Aber auch Kinder erlernen

es vielfach so vor der Schulzeit, und es ist merkwürdig, mit welcher Schnelligkeit und Sicherheit dies geschieht.

Für „Kulturkunde als Ziel des Realienunterrichts“ trat im Dresdener Lehrerverein Mitglied Klemm ein. Er zeigte an Beispielen, wie ein und dasselbe Stoffgebiet, z. B. das der Eisenbahn, das in den gegenwärtig getrennten realistischen Fächern an verschiedenen Stellen auftritt, durch zusammenhängende Betrachtung ein klareres, reichhaltigeres und wichtigeres Wissen fördern und auch der kindlichen Betätigung, dem Arbeitsprinzip, viel mehr Anregung geben könne. Das ganz anders gestaltete Kulturleben der Gegenwart nötige auch zu einer anderen Behandlung der realistischen Stoffe, die es sogar ermögliche, Erörterung ethischer Fragen anzuschließen (Lebensschicksale großer Erfinder). Der Referent begründete folgende Leitsätze: 1. Die Schule ist der heranwachsenden Jugend eine möglichst zusammenhängende und mit Ausübungen verbundene Kulturkunde schuldig, wodurch den Schülern ein verständnisvolles Eindringen hauptsächlich in die allmählich errungenen Einrichtungen und entdeckten Hilfsmittel zum befriedigenden Gemeinschaftsleben ermöglicht wird. 2. Der Realienunterricht hat die Kulturkunde mit aufzunehmen, indem er das Fachwissen beschränkt und Raum schafft für die Besprechung der wichtigsten hilfreichen Lebensformen unseres Volkes von der Urzeit bis heute. 3. Die Kulturkunde hilft der Schule, von dem ungesunden Verbalismus loszukommen und allmählich eine Schulung zur Aktivität, zum nützlichen Handeln zu begründen. 4. Die Kulturkunde bietet in gewünschtem Maße Bürger- und Gesetzeskunde, Volkswirtschaftslehre und staatsbürgerliche Erziehung — soweit diese Ausdrücke auf die Zeit vom 6. bis 17. Lebensjahr anwendbar sein können — so daß besondere Stunden hierfür nicht anzusetzen sind. (Daß dem Plane auch erhebliche Bedenken sachlicher und methodischer Art entgegenstehen, wird dem Referenten jedenfalls nicht entgangen sein. R.)

Auf Anregung Professor Pallats wurde im Anschluß an die neuen Lehrpläne für die höheren Mädchen- und Mittelschulen Preußens ein neuer Lehrgang für den Handarbeisunterricht („Die neue Nadelarbeit“ von Margot Grupe. Berlin, Albrecht Dürer-Haus) bearbeitet, der das Hauptgewicht auf Selbstfinden und Selbstgestalten legt und die Pflege des künstlerischen Elements in den Vordergrund stellt.

Es war für mich eine Genugtuung, in der „Leipziger Lehrerzeitung“ (Nr. 33) zu lesen, daß auch ein Jurist, Rechtsanwalt Dr. Schiller, meine Scheidung zwischen den Funktionen „Schulaufsicht“ und „Schulverwaltung“ für wertvoll genug erachtet, um sich ihr in einer schulrechtlichen Arbeit ohne Bedenken anzuschließen. Entschiedne und verschämte Rektorenvereinler erklären dagegen immer noch, sie nicht begreifen zu können. Ein Führer des „Klassenlehrervereins“, Herr P. Schaefer in Köln, hat sie allerdings, wie seine Ausführungen in der Straßburger Debatte bewiesen haben, tatsächlich nicht begriffen. Wenn sodann manche Blätter immer noch in meinen Thesen einen von der Leitung des D. L.-V. ausgehenden „Vermittelungsversuch“ erblicken, so verstehe ich zwar nicht, was sie eigentlich damit meinen (eine Tendenz zur „Vermittelung“ kann doch niemand aus den von mir aufgestellten Sätzen herauslesen), will aber nochmals hervorheben, daß ich weder den Anstoß dazu von der Leitung des D. L.-V. empfangen habe, noch daß diese nach irgend einer Richtung hin die ausgesprochenen Anschauungen beeinflußt hat. Was ich veröffentlicht habe, sind ausschließlich meine Ansichten: ein Versuch, die Streitfrage durch scharfe Bestimmung der infragestehenden Begriffe ihrer Lösung näherzuführen. R.

Fortschritte.

Notizen. Das Leipziger Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie zählte nach dem in der letzten Hauptversammlung gegebenen Bericht Ostern d. J. 116 aktive Mitglieder und 30 Förderer (in Leipzig und außer-

halb). 5882 M. Einnahme standen 5869 M. Ausgabe gegenüber. Vorsitzender ist Lehrer Rudolf Schulze, wissenschaftliche Leiter sind Dr. Brahn und Dr. Deuchler. Die Kurse des laufenden Jahres betreffen: die Psychologie des ersten Rechenunterrichts, Ermüdungsmessungen an Schulkindern, Einführung in das Englische und mathematische Behandlung psychologischer Untersuchungen. Von den in Angriff genommenen Einzeluntersuchungen seien genannt: Prüfung der Methoden der Ermüdungsmessung, Einfluß der Pausen, Entwicklung der Aufmerksamkeit, Verhältnis zwischen Intelligenz und Gedächtnis, Auffassung von Raumformen, Farbenempfindungen bei Kindern, die Phantasie des Kindes, die ästhetische Auffassung von Farben, Ästhetik einfacher Raumformen, ein Problem des Rechtschreibunterrichts, Einfluß der Frage auf die Antwort, ergographische Arbeiten, Reaktionsversuche. Ein Band Veröffentlichungen des Instituts steht in Aussicht. Auch auf der Brüsseler Weltausstellung ist es auf Anregung des Kultusministeriums durch Vorführung der Methoden zur experimentellen Untersuchung der Ermüdung vertreten.

Auch im Breslauer Lehrerverein wurde die Einrichtung eines „Instituts für Unterricht und Erziehung“ lebhaft besprochen. Man beschloß zunächst die Einrichtung eines Einführungskursus.

Die Münchener Lehrerschaft steuerte zur Fundierung des geplanten psychologisch-pädagogischen Instituts rund 12000 M. bei.

Meist theoretische Bedenken gegen die Münchener Gründung wirft in einem langen Artikel Peter Zillig, der bekannte Herbartianer, in der „Freien Bayerischen Schulzeitung“ auf.

Die Hamburger „Gesellschaft der Freunde usw.“ richtete ein „Pädagogisches Praktikum“, Kurse zur theoretisch-praktischen Einführung in bestimmte Gebiete des Volksschulunterrichts, ein. Für dieses Semester sind ausgewählt: Produktiver Schreibleseunterricht (Gansberg-Bremen), Lesen und erster Lesestoff (Franz Heyden), Wandtafelzeichnen zur Belebung des Elementarunterrichts (H. Scharrelmann).

In Zürich sind infolge der bekannten Aufforderung des Schulvorstandes (1908) bis jetzt 14 Versuchsklassen (zur Anstellung von Versuchen betreffs der Reform des Grund- und Einführung des Formunterrichts) eingerichtet worden. Nach Zeugnissen auswärtiger Besucher sind die Resultate durchaus befriedigend.

Die Hamburger Schulsynode ersuchte die Oberschulbehörde, den mit dieser Änderung einverstandenen Lehrern und Lehrerinnen der Grundklasse zu gestatten, den systematischen Lese- und Rechenunterricht erst mit dem 2. Halbjahr zu beginnen. Diese sollen sich verpflichten, die Klasse im 2. Schuljahr weiterzuführen.

Eine amtliche Konferenz der Leipziger Grundklassenlehrer faßte folgende Beschlüsse: I. Die künftige Leipziger Fibel beginnt mit Antiquadruck. II. Die in jedem Bezirke zu ermöglichenden Versuche erfolgen in der Weise, daß a) der Lehrer die Klasse mehrere Jahre führt, b) für ihn nur das Ziel einer späteren Klasse verbindlich ist, c) ihm in der Stoffauswahl freie Hand gelassen wird, und d) Examen und Zensuren in der Elementarklasse wegfallen. — Der leitende Bezirksschulinspektor, Oberschulrat Prof. Dr. Müller, ließ in seinem Schlußwort keinen Zweifel darüber, daß er die Reform nach Kräften unterstützen werde.

Die Gruppe für Heimatpflege des Hamburger „Bundes für Schulreform“ gab ein Heftchen zur Heimatkunde heraus: „Was uns das Gängeviertel erzählt“.

Für besonders befähigte Schüler, die das Pensum der Untertertia eines humanistischen Gymnasiums erledigt haben, sollen in Berlin von Michaelis ab Sonderklassen eröffnet werden, für deren Schüler je nach Anlage und Neigung der Nachdruck entweder auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen oder auf die sprachlich-historischen Fächer gelegt werden soll. Dem Plane steht Prof. Stern-Breslau nahe. — Daß dem Experiment auch verschiedene nicht leichtwiegende Bedenken entgegenstehen (Prof. Otto Hesse hat in der Magdeburgischen Zeitung darauf hingewiesen), haben die Urheber des Planes hoffentlich nicht unbeachtet gelassen.

Aus einer sehr dankenswerten Zusammenstellung über die Verbreitung der achtklassigen Volksschule in der Gegenwart, die kürzlich die Statistische Beilage der Päd. Zeitung brachte, ergibt sich klar, daß man sie allgemein als die höhere Schulform betrachtet und fast überall zu ihr übergegangen ist, um höhere Unterrichtsleistungen zu erzielen. Von ungünstigen Erfahrungen wird nur ganz

vereinzelt berichtet. Die Schülerquoten in den ersten Klassen sind allerdings sehr verschieden; deutlich zeigt sich aber, daß die Quote um so niedriger sich stellt, je jünger die Einrichtung ist. Die sächsischen und hessischen Schulen wo die achtstufige Schule schon sehr lange besteht, zeigen durchweg bedeutend höhere Quoten als die preußischen, in denen dieses System noch sehr jung ist. Bemerkenswert ist vor allem, daß da, wo es sich wirklich eingebürgert hat, niemand an seiner Überlegenheit zweifelt. Hoffentlich gelingt es der gegen die achtklassige Schule gerichteten Bewegung, von der aus verschiedenen Bezirken Preußens, sogar aus Berlin, berichtet werden muß, nicht, ihr Ziel zu erreichen.

Elternbeiräte für höhere Schulen bestehen seit vorigem Jahre in Baden. Diesen Körperschaften gehören 2—6 auf sechs Jahre ernannte Personen aus dem Elternkreise, der Anstaltsleiter, ein Lehrer und ein Arzt an. Zu dem Geschäftskreise der Beiräte gehören: Organisationsfragen, Maßregeln der Fürsorge und Hygiene, der Etatsentwurf und die Festsetzung des Schulgeldes sowie endlich Stellung zu Konferenzbeschlüssen betreffs Ausweisung von Schülern. Bei Schulen, die nur von Mädchen oder von Knaben und Mädchen besucht werden, kann der Beirat bis zu einem Drittel aus Frauen bestehen.

Eine Auskunftsstelle für Fragen der Jugendfürsorge ist von der „Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge“ in Berlin errichtet worden. An die Zentrale haben sich bis jetzt über 200 Vereine und Behörden angeschlossen.

Auf die neu eingerichtete höhere pädagogische Prüfung in Württemberg (Maiheft S. 325), die bekanntlich ein Universitätsstudium von fünf Semestern voraussetzt, bereiten sich nach einer Mitteilung der „Volksschule“ gegenwärtig 20 Lehrer vor. Der Volksschullehrerverein hat an das Ministerium die Bitte gerichtet, allen Lehrerstudenten Urlaub zu gewähren (jetzt müssen sie für die Studienzeit ihre Entlassung nehmen), die ständigen Lehrer im Besitz ihrer Stelle und ihres Gehaltes zu belassen und den unständigen Stipendien zu gewähren.

Das seit 1874 bestehende Institut der „Wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins“, an dessen Begründung der verstorbene L. Clausnitzer hervorragenden Anteil hatte, war im letzten Wintersemester zum erstenmal von mehr als 1000 Hörern besucht.

Über die Fortbildungsbestrebungen der deutschen Lehrer im Jahre 1909 berichtet H. Rebhuhn im letzten Jahrbuche des D. L.-V. Dreierlei Wege wurden neben der Weiterbildung durch die Vereinsversammlungen von den Lehrervereinen beschritten: 1. Universitäts-Ferienkurse, und zwar in Berlin, Bonn, Breslau, Leipzig, München, Tübingen, 2. ständige Vorträge an 24 Orten und 3. gelegentliche Vorträge und Vortragsreihen an 57 Orten. An diesen Veranstaltungen nahmen 22 267 Hörer teil. Die Kosten beliefen sich auf rund 114 000 M., von denen die Lehrervereine und Teilnehmer 104 600 M. tragen mußten (9400 M. flossen aus Zuwendungen der Ministerien und Städte). Nicht berücksichtigt sind in der Zusammenstellung die Ferienkurse, die, wie z. B. in Jena und Greifswald, von den Universitäten veranstaltet wurden.

Personalien.

Am 19. Juni vollendete unser verehrter Mitarbeiter, Johannes Tews, Verfasser der „Umschau“ seit Bestehen der D. Sch., sein 50. Lebensjahr. Offenbar ist er in der Gegenwart der meistgehaßte Volksschulmann. Keine Woche vergeht, ohne daß Ultramontane und Vertreter der protestantischen Orthodoxie, Rückschrittler auf kirchlichem und politischem Gebiet in Schrift und Wort über ihn herfallen. Besäße er nicht seine unverwüstliche Kämpfernatur, und wäre er nicht so felsenfest überzeugt von dem endlichen Siege der von ihm vertretenen Ideen — er wäre längst diesen Angriffen erlegen. Die deutschen Lehrer aber, soweit sie den Fortschrtt der Schule im Sinne des aufsteigenden Kulturideals erstreben, lassen sich

durch diese Hetze nicht irre machen. Sie haben am 19. Juni dem hart Angefochtenen ihren Dank und ihr Vertrauen so zahlreich und in so herzlicher Weise ausgesprochen, daß Freund und Feind davon überzeugt sein müssen, die Mehrheit der deutschen Lehrer erkennt in den schulpolitischen Kämpfen der Gegenwart ihn als Wegweiser und Bahnbrecher an. Seit Diesterweg und Dittes ist es keinem andern Volksschulmanne gelungen, so allgemeine Achtung bei seinen Standesgenossen sich zu erringen. Wenn wir ihn als Führer anerkennen, soll das nun allerdings nicht heißen — wie seine und unsere Gegner immer wieder behaupten — daß wir damit auch jeder seiner Anschauungen in religiöser oder pädagogischer, ja auch politischer Beziehung zustimmten. Wer das ausspricht, hat kein Verständnis für Tews, der wohl beanspruchen darf, auch als selbständiger Denker, als Träger individueller Anschauungen geachtet zu werden, und er beleidigt uns, die er als eine Herde unselbständiger Nachtreter taxiert. Was Tews seine Gewalt über die Hörer gibt, ist nicht bloß die zwingende Logik seiner Ausführungen, nicht bloß die Sicherheit, mit der er ein riesiges Tatsachenmaterial beherrscht, auch nicht bloß seine glänzende Begabung als Redner, sondern es ist vor allem die ehrliche Überzeugung, die aus seinen Augen herausleuchtet, und die glühende Begeisterung für Schule und Lehrerstand, die seinen Worten und Gesten ihre elementare Gewalt gibt. Möchte die deutsche Volksschule ihren Vorkämpfer noch lange Jahre besitzen!

Am 19. Juni starb nach schwerem Leiden Lehrer Wilhelm Meyer in Duisburg, der sich nach seinem Geburtsorte Meyer-Markau nannte. Der Verstorbene, ein Altmärker, geboren im Oktober 1853, war Schüler Kehrs in Halberstadt, dem er auch in mehreren Schriften ein ehrendes Denkmal gesetzt hat. Schon frühzeitig siedelte er nach Duisburg über und entfaltete hier eine rege Tätigkeit, die seinen Namen bald zu einem der bekanntesten innerhalb der Kreise seiner rheinischen Amtsgenossen machte. Im Kampfe gegen das Hauptlehrertum, der 1878 von Duisburg aus angeregt worden war, stand er von Anfang an mit an der Spitze. Bald gehörte er zu den Führern im Rheinischen Provinziallehrerverein. Seine Haupttätigkeit widmete er jedoch der Pestalozzistiftung, als deren Kassenführer er viele Jahre hindurch tätig war. Seiner Umsicht und seiner rastlosen Tätigkeit, nicht zum mindesten aber auch seinem Wagemut und seiner rücksichtslosen Energie gelang es, das Vermögen des Vereins durch buchhändlerische Unternehmungen ganz beträchtlich zu vermehren. Gerade diese Tätigkeit brachte ihn jedoch in Gegensatz zu den übrigen Vorstandsmitgliedern. Es kam zu häßlichen Streitigkeiten, in denen nachzugeben seiner von Haus aus etwas spröden Persönlichkeit und seinem durch die Erfolge hochgesteigerten Selbstgefühl versagt war. Er zog sich grollend vom Vereinsleben zurück und hat in den letzten Jahren, abgesehen von der Herausgabe des Tendenzromans „Und die Dornen gingen mit auf", in dem er seinen Pessimismus zum Ausdruck brachte, wenig mehr von sich hören lassen. Meyer war auch ein begabter und sehr fleißiger Schriftsteller. Zahlreiche Bücher und Broschüren pädagogischen, sprach- und heimatkundlichen sowie belletristischen Inhalts sind von ihm verfaßt worden. Weit bekannt wurde er besonders durch seine 1888 begründete „Sammlung pädagogischer Vorträge", deren letztes Heft, soviel ich weiß, 1907 erschienen ist.

Am 1. Juli trat der im 64. Lebensjahr stehende vortragende Rat im preußischen Kultusministerium Dr. Adolf Matthias in den Ruhestand. Mit ihm scheidet ein Mann aus der Schulverwaltung, der nicht nur ein Jahrzehnt hindurch an Althoffs Seite, dem er auch persönlich nahestand, einen hervorragenden Einfluß auf die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preußen ausgeübt, sondern auch als Schriftsteller, besonders durch mehrere populärs pädagogische Schriften („Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin?“ u. a.) auf sehr weite Kreise anregend und fördernd gewirkt hat. Gemeinschaftlich mit Geheimrat Köpke gibt er die „Monatsschrift für höhere Schulen“ heraus.

Seminardirektor Lic. Kabisch in Prenzlau, den seine pädagogischen namentlich religionsmethodischen Schriften in weiteren Kreisen bekannt gemacht haben, wurde zum Regierungs- und Schulrat in Düsseldorf ernannt.

Literaturberichte.

Deutschunterricht.

Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Unter Mitwirkung von A. Esderts, W. Kannegießer, C. Grundscheid, Julie Kollmorgen und A. Lange herausgegeben von A. Ernst. 9 Bände. Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt, 1909. Preis des Bandes (150—450 S.) 1,20 M. bis 2,80 M.

Es sei mir erlaubt, an zwei ganz persönliche Eindrücke anzuknüpfen, die meine erste Bekanntschaft mit dem oben genannten Lesewerke vermittelt haben.

Eines Nachmittags entdeckte ich meinen 13jährigen Sohn in die Lektüre eines Buches vertieft, das, nach dem Äußern zu schließen, weder dem reichen Schatze seiner Kriegs- oder Marine-, noch Indianerliteratur angehören konnte. „Was ist das für ein Buch?“ fragte ich. „Ach, bloß ein Lesebuch aus dem großen Paket da“, sagte er, stark geringschätzig, aber so in Anspruch genommen, daß er nicht einmal seine unbequeme Stellung veränderte. „Lies einmal die Stelle vor, bei der du jetzt gerade bist.“ „Thieß nickte langsam und sagte zu Fiete Krey: Es ist immer gut für mich, wenn ihr kommt, Fiete“ . . . . . .“ Ich störte ihn nicht weiter und überließ ihn seinem Interesse, in der Erwartung, daß die Reaktion bald genug eintreten würde. Aber sie ist, wenigstens bis heute, den siebenten Tag, nicht eingetreten. Seine Lesezeit gehört bald dem, bald jenem von den schmucken, graublauen Bänden aus dem großen Pakete, also einem Buche, das bloß ein Lesebuch ist. Das gibt zu denken. Jung Deutschland hat auf seine Weise über Lesebücher im allgemeinen und ein Lesebuch im besonderen geurteilt. Am andern Tage griff ich selber nach dem Buche, und zwar nach dem achten Bande, der zunächst noch ungebunden in einzelnen Bogen vorlag. Was ich da zuerst erblickte, war — leider — ein Torso, nämlich das Mittelstück des trefflichen „Deutschen Bundesliedes“ von Ernst Moritz Arndt. Man hat ihm die erste und die letzte Strophe geraubt. Warum? Vielleicht, weil das Titelblatt für 6 Strophen keinen Raum bot. Aber ohne Kopf und Fuß sieht der liebe alte Bekannte doch recht entstellt aus.

Indessen, das sind Geschmackssachen, die zudem der Lehrer durch einen leichten Eingriff nach seiner Geschmacksrichtung ändern kann. Das Lesewerk als solches ist ein so gründlich durchdachtes, nach allen Seiten hin durchgearbeitetes, seinem Zwecke angepaßtes organisches Ganze, daß es sogar unter den besten seinesgleichen — und wir haben nicht wenig gute Lesebücher — eine hervorragende Stelle einnimmt.

Das Werk zerfällt in 9 Bände. Die fünf ersten führen in konzentrischen Kreisen den Lebenslauf des deutschen Kindes (I: Vaterhaus, II und III: Haus und Heimat, IV und V: Haus und Vaterland) vor. Aber schon innerhalb dieser Bandgruppe tritt das zweite Anordnungsprinzip auf: der Lebenslauf des deutschen

Volkes, mit dem wir nach den Grundsätzen Vom Bekannten zum Unbekannten, Vom Nahen zum Entfernten, Vom Grund zur Folge an auserlesenen Literaturstücken bekannt gemacht werden (III: Deutsche Sagen, hellenische Sagen, Bilder aus der deutschen Geschichte, IV: Sage und Geschichte des deutschen Volkes, V: Alte Geschichte, vaterländische Geschichte; bis hierher eine Art geschichtlicher Propädeutik in Einzelbildern aus allen Epochen, im folgenden systematische Anordnung, und zwar VI: Das deutsche Volk bis etwa 1400, Wirken der deutschen Frau, VII: Von der Reformation bis zum Tode Friedrichs des Großen, die Klassiker, das Wirken des Mannes, VIII: Im Kampf um Einheit und Freiheit, politische Geschichte des 19. Jahrhunderts, IX: Von Goethe bis zur Gegenwart). Daneben bleibt kein Gebiet deutschen Wesens und deutschen Landes unberücksichtigt; Kunst und Wissenschaft, Arbeit und Technik finden ebenso ihre Stelle wie Naturbilder aus der Heimat und Fremde, Leben und Schaffen im deutschen Hause, heitere und ernste Bilder aus dem Strom des Lebens.

Im einzelnen kennzeichnen den Charakter des Lesebuches folgende Eigentümlichkeiten:

1. Betonung der Hauswirtschafts- und Bürgerkunde. 2. Reicher Sprichwörterschatz. 3. Berücksichtigung der Verhältnisse des weiblichen Lebens in einer Vollständigkeit, wie sie für die Schule überhaupt nur denkbar ist. 4. Genaue Gliederung des in jedem Bande gebotenen Lehrstoffes, aber in so geschmackvoller Form und so farbigem, ja poetischem Ausdruck, daß die Inhaltsübersichten selbst Lesestücke ersten Ranges sind. Das ex libris-Bild dagegen mit dem uralten, in seiner Haarigkeit fast unsauber aussehenden Mummelgreise, dem Einsiedler aus dem Simplicissimus, ist keine Zierde des Buches. Glücklicherweise ist es in den letzten Bänden fortgeblieben. 5. Sorgfältige Beibehaltung des guten Alten, insbesondere Klassischen. 6. Aufnahme des besten Neuen, — leider nicht nur des besten. Ich habe den Eindruck, als ob man, gewissen Namen oder Erwartungen des weiblichen Publikums zuliebe, Stücke aufgenommen hat, die nur einen Kurswert haben. Einige Dichterinnen, die für die Unterstufe mehr kindisch als kindlich gereimt haben, hätte ich gern vermißt. Neben ihnen wirkt Ilse Frapan geradezu herzerfrischend. 7. Vermeidung konfessioneller Streitgebiete. 8. Vermeidung erotischer Stoffe (aber nicht in dem Sinne, daß man Gedichte wie Willkomm und Abschied oder die beiden Königskinder unterdrückt hätte). 9. Vaterländisch-religiöse Tendenz (neben gebotener Beachtung und Würdigung des Fremden). 10. Aufnahme von Originalstücken hervorragender Gelehrter, Benutzung von Stücken aus Herodot und Plutarch. 11. Bevorzugung von Stoffen mit erhebendem, das Innenleben förderndem Gehalt vor bloßer Unterhaltungslektüre. 12. Vermeidung des Abdruckes einzelner Szenen und Akte aus Dramen (die als Ganzes gelesen werden sollen). 13. Berücksichtigung des Werdens der Reichshauptstadt und ihrer Bedeutung. 14. Vorschläge zu einem „Kanon“ für Memorierstoffe, jedem Bande beigefügt. 15. Grammatischer Anhang in Band I und II, Prosodischer Anhang in Band VII bis IX. 16. Gediegene, einfache, vornehme Ausstattung, Verwendung deutschen und lateinischen Druckes in verschiedenartigen Typen.

Es muß eine große und mühevolle Arbeit gewesen sein, das Buch so zu gestalten, wie es jetzt vor uns liegt. Denn es ist eben kein Konglomerat, sondern ein Organismus. Der innere Zusammenhang, die harmonische Abstimmung auf einen großen Erziehungszweck treten bei der Lektüre der verschiedensten Abschnitte immer klarer und eindringlicher hervor. Wie alles sich zum Ganzen webt — das ist der Eindruck, der sich bei jedem Bande verstärkt im Leser wiederholt. Ein solches Werk aber, als Grundstock dem Deutschunterricht einer Mädchenschule zugrunde gelegt, muß sowohl nach der intellektuellen, wie auch der ästhetischen und ethischen Seite hin den reichsten Segen stiften und weit über die Schule hinaus ins Leben fortwirken.

Berlin. Dr. Otto Jenson.

Aus der Fachpresse.

Psychopathische Mittelschüler — Dr. Heller — Zeitschr. f. Kinderforschung 9 u. 10.

Kopfgröße und Intelligenz im schulpflichtigen Alter — Dr. med. Bayerthal-Worms — Zeitschr. f. experimentelle Pädagogik 2/3.

Zur Analyse des kindl. Gedankenkreises im vorschulpflichtigen Alter — Prof. Dr. Netschajeff-St. Petersburg — Zeitschr. f. päd. Psychologie 6.

Die Farbenbenennung als Intelligenzprüfung bei Kindern — Dr. med. Cords-Leipzig — Ebenda.

Zur Psychologie des kindl. Traumlebens — A. Busemann-Northeim — Ebenda.

Über die Nervosität im Kindesalter — W. Dix-Meißen — Österreich. Schulbote 6 u. 7.

Fragen des Staatslebens und der staatsbürgerlichen Erziehung — L. Meinhold — Der Praktische Schulmann 4.

Dogmatismus und Kritizismus in Philosophie und Pädagogik — Ostermann-Bromberg — Ebenda.

Die geistige Ursache der päd. Reformbewegung in der Gegenwart — M. Bartsch-Breslau — Schlesische Schulztg. 24. (Aufsätze verwandten Inhalts in den folgenden Nummern schließen sich an.)

Ursachen der päd. Reformbewegung — Seminaroberl. Regener-Braunschweig — Bl. f. d. Fortbildung des Lehrers 16.

Die Zukunft der höh. Mädchenschulen in Sachsen — Seminardir. Dr. Seyfert-Zschopau — Deutsche Schulpraxis 24—27.

Schaffendes Lernen in der Volksschule — W. Wolfinger-Nürnberg — Bayerische Lehrerztg. 25—27.

Die Behandlung der Jahreszahlen im Geschichtsunterricht (mit interessanten Notizen aus der Schulgeschichte) — Dr. Fritzsch-Leipzig — Der Praktische Schulmann 4.

Ein vielverkanntes Unterrichtsmittel (der Sandkasten im geographischen Unterricht) — Lutz-Schwabach — Bl. f. d. Schulpraxis 6.

Ästhetische Bildung im botanischen Unterricht — G. Sander-Münster — Päd. Reform 24 u. 25.

Der deutsche Sprachunterricht auf Grund des gegenwärtigen Standes der experimentellen Pädagogik (nach Meumann) — M. Zergiebel-Chemnitz — Allg. Dt. Lehrerztg. 25 u. 26.

Die Selbstverwaltung der Volksschule — A. Mai-Dresden — Sächs. Schulztg. 24 u. 25.

Das Schulwesen in Nürnberg — Stadtschulinsp. Göri-Graz — Österreichische Zeitschr. f. Lehrerbildung 4.

Erziehliches aus Schwedens öffentl. Unterrichtswesen — Margarete Zepler — Zeitschr. f. experimentelle Pädagogik 2/3.

Englischer Lehrertag in Plymouth (Organisation des engl. Volksschullehrervereins) — Zimpel — Frankfurter Schulztg. 13.

Die Bestimmungen üb. das akademische Studium von Volksschullehrern in Sachsen, S.-Weimar, Hessen, Oldenburg, Bayern, Württemberg (Vergleichende Zusammenstellung) — Päd. Blätter für Lehrerbildung 6.

„Wanderers Nachtlied" (von Goethe) im Wandel der Zeit (darin: Bemerkungen über Pestalozzis sprachl. Darstellungsweise) — Schulrat Muthesius-Weimar — Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 6.

Helvetius als Sozialpädagoge — Seminarl. M. Wolff-Brandenburg — Bl. f. d. Fortbildung des Lehrers 15.

Literarische Mitteilungen.

Ein nicht geringes Verdienst um die Geschichte des Schulwesens hat sich der Verlag von Julius Klinkhardt durch einen photographisch getreuen Abdruck der Originalausgabe des „Orbis pictus" erworben — ein Verdienst, daß um so höher eingeschätzt werden muß, als diese Ausgabe (Nürnberg 1658) sehr selten ist, was auch zur Folge gehabt hat, daß wohl alle Probeabdrücke, die sich in Werken über Geschichte der Pädagogik vorfinden, späteren Bearbeitungen entnommen sind. Vorliegende Ausgabe, die von Seminaroberlehrer J. Kühnel in Leipzig besorgt worden ist, enthält nächst einer kurzen bibliographischen Einleitung die erste Ausgabe vollständig, von der zweiten (Nürnberg 1659), die von der ersten nur unwesentlich abweicht, einige charakteristische Seiten, von der dritten aber (Nürnberg 1662), die

bedeutende Änderungen aufweist, 36 Seiten. Ferner sind bei der ersten Ausgabe alle wesentlichen Textabweichungen der 2. und 3. am Fuße der Seiten angemerkt. Die typographische Ausführung ist tadellos. Der Preis des gebundenen Werkes beträgt 6 Mark.

In 2. Auflage erschienen in demselben Verlage 1. das „Lehrbuch der pädagogischen Psychologie“ von Seminaroberlehrer Dr. Stößner in Dresden (geb. 4 M.), eine ganz vorzügliche Einführung in die neuere Psychologie mit besonderer Rücksichtnahme auf ihre pädagogische Anwendung, und 2. das reich illustrierte Prachtwerk: „Die Provinz Brandenburg in Wort und Bild“ (geb. 4 M.), das zum Besten des Pestalozzivereins der Provinz Brandenburg herausgegeben wurde, aber nicht bloß seines guten Zweckes halber empfohlen werden kann.

Vor wenigen Monaten erst hatten wir die Freude, die Jubiläumsausgabe von Prof. Dr. Schmeils „Lehrbuch der Zoologie“ anzeigen zu können. Heute liegt uns auch das „Lehrbuch der Botanik“ in 25. Auflage vor. Und dieses hat den „Silberkranz“ sogar schon in 7 Jahren erreicht, während jenes dazu 10 Jahre brauchte. Die Schmeilschen Lehrbücher verdanken ihre außerordentliche Verbreitung in fast allen Ländern Europas nicht nur den pädagogischen Vorzügen, die ihnen von Anfang an eigen waren, sondern auch der außerordentlichen Sorgfalt, mit der Verfasser und Verleger bemüht sind, sie von Auflage zu Auflage immer vorzüglicher zu gestalten. Die Jubiläumsausgabe, die in etwas größerem Format erschienen ist, zeugt nicht nur von sorgfältigster Revision des Textes sowohl wie der vielen sehr instruktiven und dabei doch künstlerisch ausgeführten Abbildungen, sondern weist auch in Einführung eines neuen, den Anforderungen der modernen Botanik entsprechenden Systems einen wesentlichen Fortschritt auf.

Von dem Werke „Lebensvoller Geschichtsunterricht“ von Falk, Gerold und Rother (Ansbach, Seybold), das wir als dankenswerten Versuch, die Dürre des üblichen Geschichtsunterrichts zu überwinden, bereits im Maiheft warm empfohlen haben, ist das 2. Heft erschienen (Pr. 3 M.). Es enthält die Abteilung: Vom fränkischen Gaukönig zum römischen Kaiser (1. Chlodwig, 2. Bonifatius, 3. Karl der Große). Es gibt uns nicht Veranlassung, unsere Empfehlung einzuschränken.

In dem Preisausschreiben betreffend die Idee der Arbeitsschule, das der Verlag B. G. Teubner im Dezember v. J. erließ, war als Einlieferungstermin der 10. August 1910 angegeben. Vielfach ausgesprochenen Wünschen entsprechend, ist er neuerdings auf den 15. Dezember 1910 verlegt worden.

Gegenüber der Kritik, die Dr. Alt im Aprilhefte der D. Sch. S. 218 ff. an J. Bauckners Schrift: „Physikalische Messungen und Wägungen“ (Diessen, J. C. Huber) geübt hat, fühlen wir uns verpflichtet, auch das folgende Urteil mitzuteilen, das der bekannte Physiker Prof. Dr. Leo Graetz an der Universität München in einem Schreiben an den Verfasser abgegeben hat: „Ihr Buch ‚Physikalische Messungen und Wägungen in Schülerübungen‘ habe ich einer genauen Durschsicht unterzogen und ich muß Ihnen meine lebhafte Anerkennung aussprechen für das große, didaktische Geschick, mit dem Sie es verstanden haben, die Schüler durch einfache Versuche systematisch in die Lehren der Geometrie und der Physik einzuführen. Die Anordnung und Auswahl des Stoffes ist ganz vortrefflich, die Experimente sind zum großen Teil einfach und leicht, ohne große Hilfsmittel anzustellen, die Folgerungen aus den Experimenten knapp und treffend. Ich glaube sicher, daß viele Schüler, indem sie nach diesem Lehrgang selbst beobachten und aus den Beobachtungen Schlüsse ziehen lernen, sehr lebhaft dadurch angeregt werden können und daß der geistesbildende Wert des physikalischen Unterrichts sich bei diesen Schülern sehr deutlich zeigen wird. Die Behandlung des wissenschaftlichen Materials entspricht durchweg dem jetzigen Standpunkt der Physik.“

Die Einladungsschrift zur 51. Hauptversammlung des „Vereins für Herbartsche Pädagogik in Rheinland und Westfalen“ (Elberfeld) bringt an der Spitze zwei Abhandlungen, die den Debatten zugrunde gelegt werden sollen: 1. „Herbart und die experimentelle Pädagogik“ von Klempt und 2. „Zur Bekämpfung der Schundliteratur“ von Rheinen. Erstere ist in der Hauptsache eine Auseinandersetzung mit Meumann an der Hand der Beurteilung von Felsch im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Uns hat weder das Meumannsche Buch,

noch die Kritik des Dr. Felsch befriedigt. Das Schlußurteil: das Experiment habe im wesentlichen die Lehre Herbarts bestätigt, ist trotz seiner Verklausulierung mindestens als schief zu bezeichnen.

Ein neues pädagogisches Monatsblatt: „Die christliche Schule", begründete der „Landesverband der katholischen geistlichen Schulvorstände Bayerns" (Ph. Brönner in Eichstätt). Das Blatt soll natürlich die geistliche Orts-Schulaufsicht stützen.

Dr. Görlands geistreiche und tiefgründige Abhandlung: „Mein Weg zur Religion" aus dem vorigen Jahrgange der D. Sch. ist als Sonderdruck erschienen (Jul. Klinkhardt. 50 Pf.).

Ein neuer Beitrag zum Streite um den historischen Jesus ist eine bei H. Haessel in Leipzig erschienene Broschüre: „Über die Frage, ob Jesus gelebt hat" (80 Pf.) aus der Feder des berühmten Talmud-Forschers Prof. Chwolson in St. Petersburg. Der greise Gelehrte bejaht die Frage und stützt seine Stellung erstens dadurch, daß er die Gründe, aus denen man des Josephus Zeugnis von Jesus für unecht erklärt, zu widerlegen bemüht ist, und zweitens dadurch, daß er aus dem Talmud den Beweis zu erbringen sucht, daß die Rabbinen schon gegen 71 n. Chr. ein Evangelium kannten, das wahrscheinlich die Grundlage des jetzigen Matthäus-Evangeliums war. Sind seine Gründe stichhaltig, so würden also schon aus dem 1. Jahrhundert zwei vollwichtige Zeugnisse für Jesu Existenz vorhanden sein. Das Schriftchen enthält außerdem noch manches Interessante, so namentlich auch über das Verhältnis Jesu zu den Pharisäern, das der Verfasser ganz anders darstellt, als es in der gewöhnlichen Auffassung der christlichen Theologen erscheint.

In Schieles Sammlung religionsgeschichtlicher Volksbücher erschien eine Abhandlung A. Jacobys: „Die antiken Mysterienreligionen und das Christentum (Tübingen, J. C. B. Mohr. 50 Pf.), deren Lektüre jeden überraschen wird, dem nur die landläufigen Ansichten über die Entstehung des Christentums bekannt sind. Besonders interessant ist der Anhang einer Auswahl überlieferter Texte zur Mysterienreligion.

Von der neuen Übersetzung des Alten Testaments, herausgegeben von Prof. Kautzsch, die auch bei J. C. B. Mohr erscheint, gingen uns zuletzt die 19.—22. Lieferung (je 80 Pf.) zu (Bd. II S. 193—448). Sie enthalten: Psalm 87 bis 150, die Sprüche, Hiob, das Hohe Lied, die Klagelieder, den Prediger, Ester, Daniel 1 bis 11. — Der Herausgeber, Professor DDr. Emil Kautzsch in Halle, ist inzwischen, 69 Jahre alt, gestorben. Die erste Ausgabe der Übersetzung des A. T. erschien 1890—94.

Die Neubearbeitung des Weigandschen Deutschen Wörterbuches (Gießen, Töpelmann) soll mit der 12. Lieferung vollendet sein. Uns liegen die 7. und 8. vor (je 1.60 M.). Auf die Vorzüge des Werkes haben wir bereits mehrfach hingewiesen. Dem Lehrer namentlich wüßten wir kein besseres zu empfehlen. Verwalter von Lehrerbibliotheken mögen es nicht übersehen.

Die Literatur zur Königin Luisen-Feier schwillt immer mehr an Die meisten Bücher und Büchelchen sind traurige Machwerke, im günstigsten Falle Dutzendware. Eine bemerkenswerte Ausnahme bildet: „Luise, Königin von Preußen. Ein Lebensbild in Briefen und Aufzeichnungen der Königin und ihrer Zeitgenossen" von Gärtner und Samuleit, mit 2 noch nicht reproduzierten Bildern (Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe". Fein gebunden 3 M.). Das Werk hat dauernden Wert.

Die neueste Bildmappe des Josef Scholzschen Verlages (Pr. 1 M.) ist einem der liebenswürdigsten Talente unserer jüngeren Künstlerwelt, Edmund Steppes, gewidmet. Auf 17 Tafeln wird uns eine Reihe der schönsten seiner anmutigen Landschaftsbilder in durchweg sehr guter Nachbildung geboten. Ein einführender Text von Wilhelm Kotzde geht voran.

Der Verlag von Jul. Kinkhardt ließ ein schön ausgestattetes neues Verzeichnis der bei ihm herausgegebenen Bücher erscheinen.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Schule und Bevölkerungsvermehrung.

Von Dr. Ernst Schultze in Hamburg-Großborstel.

Welche mannigfaltigen Folgen dem Schulunterricht zugeschrieben werden, das würde sich selbst in einem dickleibigen Buche kaum zusammenstellen lassen. Die Bewunderer der modernen Schule führen so gut wie alles, was unser Kulturleben Schönes und Gutes bietet, auf sie zurück — ihre Feinde alles, was wurmstichig oder schlecht ist oder was so erscheint. Wenn ein Land auf industriellem Gebiete Fortschritte macht, wenn es einen großen Krieg gewinnt, wenn es anderen Völkern den Rang abläuft, so sagen die Freunde der Schule mit Stolz: „Diese Erfolge haben wir der Schule zu verdanken!“ Wenn die Kriminalität der Jugend steigt, wenn scharfe Klassenkämpfe die einzelnen Schichten des Volkes auseinanderreißen, wenn Unglück irgendwelcher Art über die Nation hereinbricht, so rufen die Feinde der Schule: „Alles das kommt wieder einmal von der Schule, von der seichten Aufklärung, von der Steigerung der Begehrlichkeit, die sie im Gefolge hat!“

In diesem Streit der Meinungen, der schon seit Jahrzehnten tobt und der leider eine zusammenfassende Darstellung noch nicht gefunden hat, obwohl diese kulturgeschichtlich ungewöhnlich interessant sein würde, hat nun abermals ein Gelehrter das Wort ergriffen, indem er den Zusammenhang des Schulwesens mit einer Frage beleuchtet, die bisher fast niemals mit ihr in Verbindung gebracht wurde: nämlich mit der Frage der Bevölkerungsvermehrung. Es ist ein Amerikaner, der die Frage anschneidet. Ist doch gerade in den Vereinigten Staaten seit einigen Jahren immer wieder die Klage erhoben worden, daß von einer Vermehrung der eigentlichen amerikanischen Bevölkerung (womit die Nachkommen der weißen Einwanderer der ersten 200 bis 250 Jahre gemeint sind) nicht mehr die Rede, sondern daß sie in Gefahr sei, an Zahl allmählich abzunehmen. Präsident Roosevelt hat diese gewiß sehr ernste und hochwichtige Frage in ein Schlagwort gefaßt, das heute in Nordamerika allenthalben bekannt ist und viel erörtert wird: er sprach von ihr nie anders als von dem „Rassenselbstmord“ (Race

Suicide). Insbesondere für die nordöstlichen Staaten der Union, nämlich für die sogenannten Neuengland-Staaten, ist die Frage recht dringend geworden. Man hat z. B. untersucht, wie groß die Nachkommenschaft der Amerikaner ist, die auf den berühmtesten Universitäten des Landes studiert haben: und da hat sich die Tatsache ergeben, dass auf einen ehemaligen Studenten der Harvard-Universität, der berühmtesten des Landes, durchschnittlich nur 0,7 Nachkommen entfallen, und daß die ehemaligen Studentinnen der hervorragendsten Frauenhochschule, des Vassar-College, obwohl deren größter Teil sich später nicht einem Berufe widmet, durchschnittlich nur 0,5 Nachkommen haben! Daß die Bevölkerung der Vereinigten Staaten dennoch nicht an Zahl abnimmt, sondern mit großer Schnelligkeit wächst, ist einstweilen noch dem Umstande zuzuschreiben, daß in den Weststaaten die gleiche Entwicklung noch nicht mit derselben Schärfe hervorgetreten ist, und vor allem der Tatsache, daß die Einwanderung in die Vereinigten Staaten nach wie vor sehr umfangreich ist. Scheidet man aber den letzteren Umstand aus, so beginnt man in Nordamerika zu fürchten, daß dem Lande vielleicht ein ähnliches Schicksal blühen könnte wie Frankreich, in welchem während der letzten Jahrzehnte, namentlich infolge des bekannten Zweikindersystems, die Bevölkerungsvermehrung beständig zurückgeht, so daß sie sich in der letzten Zeit zuweilen geradezu in eine Bevölkerungsabnahme verkehrt hat. Hat doch die Zahl der Todesfälle in Frankreich im letzten Jahre die Zahl der Geburten um 19 920 überstiegen!

Nun greift in die Diskussion über die abnehmende Bevölkerungsvermehrung in den Vereinigten Staaten einer der bekanntesten Gelehrten des Landes ein, Professor Cattell, Herausgeber der Wochenschrift „Science" und der Monatsschrift „Popular Science Monthly". Er hat sich längere Zeit mit dem Problem beschäftigt und fürchtet, wie manche andere amerikanische Autorität, z. B. Professor Willox, daß die Vereinigten Staaten um das Jahr 2000 irgend eine Bevölkerungsvermehrung nicht mehr würden aufzuweisen haben.

Der Hauptgrund liegt seiner Ansicht nach in dem Schulwesen. Er glaubt das zwei Ursachen zuschreiben zu sollen: einmal den größeren Ansprüchen, die durch die Schule großgezogen werden, und zweitens der immer weitergehenden Ersetzung der Familie und ihres Einflusses durch den Einfluß der Schule. Gerade diesem letzteren Grunde schreibt er besondere Bedeutung zu. Er meint, daß infolgedessen der gesunde Instinkt des Menschen

immer mehr zurückgedrängt und durch Vernunftüberlegungen ersetzt werde. „Die größte Gefahr unserer Zivilisation besteht vielleicht in der Zurückdrängung der Instinkte durch Erwägungen der Vernunft.“ Aber Cattell ist vernünftig genug, einzusehen, daß ein Rückschritt auf dem einmal zurückgelegten Wege nicht möglich ist — ganz abgesehen davon, daß wir die Schule im modernen Leben einfach nicht entbehren können. Er sieht einen Ausweg darin, daß wir unsere Vernunft noch mehr ausbilden und daß wir mit ihrer Hilfe erkennen sollten, was in unserem Leben töricht, eitel und schlecht ist, so daß wir es dann auf Grund unserer besseren Erkenntnis durch unseren Willen ändern könnten und müßten.

Dieses Programm ist gewiß recht schön — nur daß es zu unbestimmt ist. Auch bisher schon haben wir wohl die Absicht gehabt, darauf zu achten, was in unserem Kulturleben wurmstichig oder schlecht ist, um es alsdann bessern zu können; indessen kann es nichts schaden, daß auf die Notwendigkeit solcher Selbstbesinnung wieder einmal stark hingewiesen wird.

Der erste der von Professor Cattell angeführten Gründe darf aber in seiner Wichtigkeit und seinem Einfluß nicht unterschätzt werden. Tatsächlich hat die Schule das Entstehen größerer Ansprüche im Gefolge. Gewiß, sie macht die Menschen unzufrieden. Aber ich glaube, daß wir dafür dankbar sein müssen. Wer die Schule besucht hat, wird es eher empfinden als der Analphabet, wenn ihm ein menschenunwürdiges Dasein geboten wird. An Stelle eines dumpfen Dahinlebens und fatalistischer Unterwerfung unter die bestehenden Zustände, wie sie auch gestaltet sein mögen, wird Unzufriedenheit treten, die doch nun einmal der erste Keim der Besserung ist. Gewiß werden die Ansprüche zuweilen auch allzu hoch geschraubt werden. Ganze Klassen, die bis dahin mit ihrer Lage zufrieden waren, können durch den Schulunterricht aus der Gleichgewichtslage ihres Gemütes geworfen werden und stellen dann vielleicht an das Leben Anforderungen, die dieses nicht befriedigen kann.

So kann der moderne Schulunterricht auch zur Folge haben, daß die materiellen Ansprüche stark wachsen und daß scharfe Unzufriedenheit mit der Wirtschaftslage entsteht, ja daß Selbstsucht, Neigung zur Verschwendung und zum Luxus, der Hang zum Wohlleben sich ausbilden. Diese Eigenschaften können natürlich nicht ohne Einwirkung auf die Bevölkerungsvermehrung bleiben. Die Neigung zu heiraten wird infolgedessen beim weiblichen und noch mehr beim

männlichen Geschlechte abnehmen. Ehegatten werden die Zahl ihrer Kinder zu beschränken suchen. Und so wird eine Abnahme der Bevölkerungsvermehrung die Folge sein, wie sie heute in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, aber auch in allen anderen Kulturstaaten ohne Unterschied zu beobachten ist. Denn die Entwicklung unserer Kulturverhältnisse vollzieht sich auch auf diesem Gebiete in allen Teilen der Welt mit überraschender Ähnlichkeit, offenbar doch also nach ganz bestimmten Gesetzen.

Ohne Zweifel haben wir es hier mit einer Entwicklungstendenz zu tun, die das alte Malthussche Gesetz, das im Anfange des 19. Jahrhunderts der Schrecken der Völker zu werden drohte, umstößt. Der englische Nationalökonom Malthus, ein Schüler des Begründers der modernen Nationalökonomie, Adam Smith, hatte die Theorie aufgestellt, daß die Bevölkerung jedes Landes in geometrischer Progression wachse, während die Zahl der Nahrungsmittel nur in arithmetischer Progression zunehme, daß also die Bevölkerung von 1:2:4:8 usw. wachse, während in der gleichen Zeit die Nahrungsmittel nur von 1:2:3:4 usw. zunähmen. Es scheint nun, daß die tiefgreifenden Umwälzungen, welche die industrielle Entwicklung nicht nur in unserem Wirtschaftsleben, sondern auch in den psychologischen Grundlagen der Kulturmenschheit verursacht hat, dahin führen werden, daß die Zunahme der Bevölkerung in den wichtigsten Kulturstaaten der Erde auf die Dauer nicht nach dem Maltuhsschen Gesetz fortschreitet, sondern ein sehr viel langsameres Tempo anschlägt — ja vielleicht einmal ganz aufhören oder gar in das Gegenteil umschlagen wird.

Auch in Deutschland ist ja ein Rückgang der Geburtenziffer unzweifelhaft festzustellen. Die rohen Zahlen für die Zunahme der Bevölkerung allein genügen natürlich nicht, um die Erscheinung zu erkennen. Denn in ihnen kommt weder die Auswanderung zum Ausdruck, die bekanntlich z. B. in den Jahren 1881 bis 1885 überaus stark war, noch die Zuwanderung fremder Bevölkerungsbestandteile, die wiederum in den Jahren 1896 bis 1900 sich sehr stark entwickelte, noch auch die Abnahme der Todesziffern. Und gerade diese letztere ist bei den Fortschritten, die wir auf hygienischem Gebiete gemacht haben, außerordentlich groß: betrug doch die Sterblichkeitsziffer auf 1000 Köpfe der Bevölkerung 1887 noch 25,07, jetzt dagegen nur noch 19,09.

Betrachtet man aber die Zunahme der Bevölkerung nicht im ganzen, sondern nur die Entwicklung der Geburtenziffern, so sieht

man auf den ersten Blick, daß diese sich auch für Deutschland wesentlich verringert haben. In den Jahren 1873 bis 1877 kamen auf 1000 Köpfe 231 Geburten, von 1903 bis 1904 nur noch 112,02!

Allerdings haben wir in Deutschland, obwohl wir bei weitem das ältere Volk sind, noch nicht die Zustände erreicht, wie sie in den Vereinigten Staaten trotz ihrer Jugend herrschen. Dort wird deshalb auch die schnelle Abnahme der Bevölkerungsvermehrung als ein bitter ernstes Problem betrachtet. Professor Cattell geht soweit, die Behauptung aufzustellen: jedes junge Mädchen, welches höhere Bildung erhalte, koste der Nation außer ihren Ausbildungskosten noch ein ungeborenes Kind, und die 400000 Lehrerinnen der nordamerikanischen Union blieben dem Lande 1 Million ungeborener Kinder schuldig.

Professor Cattell geht in diesen Folgerungen natürlich viel zu weit. Er übersieht völlig, daß es sicherlich der Mehrzahl dieser Lehrerinnen sehr erwünscht sein würde, wenn sie heiraten könnten. Er geht überhaupt bei seinen Ausführungen von der Voraussetzung aus, daß ein Volk nur gesund bleibe und ein Land sich nur dann gut entwickeln könne, wenn es Jahr für Jahr einen sehr starken Geburtenüberschuß zeige. Daß dies auf die Dauer nicht mit unserm Kulturwesen vereinbar sein würde, liegt wohl auf der Hand. In früheren Zeiten haben Krieg, Hungersnot, Pestilenz den Überschuß der Bevölkerung vernichtet, und auch heute noch gibt es Leute, die einen sogenannten „frischen fröhlichen Krieg" ab und zu für erforderlich halten, damit die Zahl der Menschen nicht zu groß werde. Philanthropen haben im Gegensatze dazu behauptet, daß es den Fortschritten der modernen Wissenschaft gelingen werde und müsse, nicht nur die noch unbebauten Landflächen, die in Argentinien, in Sibirien und in anderen Teilen der Erde vorhanden sind, dem Ackerbau zu erschließen, nicht nur die Moore Deutschlands nutzbar zu machen, sondern auch aus den schon bebauten Landflächen immer größere Erträge zu ziehen.

Hat doch die Wissenschaft (namentlich die von Justus von Liebig begründete Agrikulturchemie) es im 19. Jahrhundert verstanden, die Produktivität der Landwirtschaft so zu entwickeln, daß diese schneller fortgeschritten ist als die Zahl der Menschen, die von ihr ernährt werden müssen! Denn die neuesten Forschungen haben ergeben (was noch allzu wenig bekannt ist), daß die Erzeugungskraft der deutschen Landwirtschaft im 19. Jahrhundert tatsächlich noch schneller gestiegen ist als die Bevölkerung Deutsch-

lands, die sich in dieser Zeit von etwa 24 auf 60 Millionen vermehrte. Aber so trostreich dieser Nachweis im Hinblick auf die Zukunft ist, so darf doch nicht vergessen werden, daß im 19. Jahrhundert die napoleonischen Kriege tobten, die gerade Deutschland einen großen Teil seiner besten Kraft kosteten, daß die Kriege der Jahre 1864, 1866 und namentlich 1870/71 große Menschenmassen vernichteten, und daß die während der letzten 100 Jahre fast niemals zur Ruhe gekommene Auswanderung für unser Land geradezu die Bedeutung einer beständig fließenden Wunde hatte. Wären alle Menschen, die in Deutschland geboren wurden, im Lande geblieben, so wären Hungersnöte, wie sie nun doch auf einzelne Jahre und bestimmte Gegenden beschränkt blieben, sehr häufig eingetreten. Die Wissenschaft würde bei völlig ungehinderter Volksvermehrung doch wohl nicht imstande sein, die Erzeugung der Nahrungsmittel in gleich schnellem Maße zu entwickeln. Und so mag es für die Menschheit wohl ein Glück sein, daß die Bevölkerungsvermehrung sich aus anderen Gründen erheblich abschwächt — wenn wir natürlich auch zu verhindern haben werden, daß dies in allzu starkem Maße geschieht.

Die Mittel, die Professor Cattell dafür vorschlägt, bestehen weiter in der Verlegung der Schulen auf das Land und in ihrer Umwandlung in Anstalten, die der Familie möglichst gleichkommen, da diese doch nun einmal zu allen Zeiten die Grundlage der menschlichen Kultur gebildet und man noch niemals einen passenden Ersatz dafür gefunden habe. Cattell empfiehlt also etwas, was wir für eine sehr beschränkte Zahl von Kindern in den deutschen Land-Erziehungsheimen besitzen. Daß diese sich nicht für alle Kinder anwenden lassen, ergibt sich aus der Kostenfrage, die es bisher doch nur gestattet hat, die Kinder sehr wohlhabender Eltern in den Land-Erziehungsheimen unterzubringen. Und endlich empfiehlt Cattell, darauf hinzuarbeiten, daß Selbstsucht, Eitelkeit, die Sucht zum leichten und bequemen Leben in der Menschheit zurückgedrängt werden. Man wird ihm in dieser Forderung herzlich beistimmen und daraus einen neuen Antrieb schöpfen, in den Anstrengungen nicht nachzulassen, die Haus und Schule in dieser Richtung machen.

Schälen wir von den Forderungen Cattells alles das ab, was nicht genügend begründet ist oder sich nicht gut durchführen läßt, so bleibt schließlich übrig die Forderung, daß die Schule bestrebt sein muß, in ganz ähnlicher Weise zu wirken, wie die heutige

Familienerziehung es tut, daß also Haus und Schule in gleicher Richtung zusammenarbeiten sollten; und daß als eine ihrer Hauptaufgaben zu gelten habe, Selbstsucht, Bequemlichkeit, Eigennutz, überhaupt alle schlechten Eigenschaften der Menschennatur zurückzudrängen und an ihrer Stelle die guten Eigenschaften unseres Herzens und Geistes zu möglichst voller Entfaltung zu bringen.

Mehr Fühlung zwischen Schulmathematik und mathematischer Wissenschaft!

*Von **Heinrich Weyel** in Frankfurt a. M.*

Der Lehrer muß sich im mathematischen Schulunterricht auf die Mitteilung von Dingen beschränken, deren wissenschaftliche Untersuchung erledigt ist oder doch erledigt zu sein scheint. Dazu bemüht er sich, etwas Abgeschlossenes zu geben. Die Folge ist, daß der Mathematiker oft vom Laien gefragt wird, womit er sich eigentlich beschäftige: die Probleme der Mathematik seien doch einfach und im Grunde längst gelöst. Sagt man ihm, die Mathematik sei in lebendigster Entwicklung begriffen, so schüttelt er ungläubig den Kopf. Leider herrscht diese Laienanschauung auch noch vielfach in unseren Kreisen, wie ich einleitend an einem Beispiel zeigen möchte, das den ersten Anstoß zu diesem Artikel gab.

1601 bis 1665 lebte in Toulouse der Jurist Fermat. Er beschäftigte sich erfolgreich mit mathematischen Fragen; man kann ihn zu den größten Mathematikern aller Zeiten rechnen. (Er ist Mitbegründer der analytischen Geometrie, der Infinitesimalrechnung und der Wahrscheinlichkeitsrechnung.) Alle seine Resultate wurden als Randbemerkungen zu seinem Handexemplar des Diophant hinterlassen. Sie wurden fünf Jahre nach seinem Tode von seinem Sohne der Öffentlichkeit übergeben. In diesen Bemerkungen steht nun der Satz, der seitdem unter den Mathematikern als der große Fermatsche Satz bekannt ist. Es ist bis heute nicht gelungen, einen Beweis dieses Satzes zu finden, obwohl Fermat schrieb, er habe einen wirklich wunderbaren Beweis gefunden, den er jedoch aus Mangel an Platz nicht mit angeben könne. Es han-

delt sich dabei um folgendes. Wenn x und y die Katheten und z die Hypotenuse im rechtwinkligen Dreieck sind, so ist $x^2 + y^2 = z^2$. Man kann nun Wert-Tripel finden, die aus ganzen Zahlen bestehen.. Solche sog. pythagoräische Zahlen sind z. B. 3, 4, 5 oder 5, 12, 13 oder 15, 8, 17 oder 7, 24, 25 oder 21, 20, 29 oder 9, 40, 41 oder 35, 12, 37 usf. Es lag nahe, die Fragestellung der pythagoräischen Zahlen aus der Ebene auf den Raum auszudehnen. Man meinte, wenn es möglich sei, daß die Summe der Quadrate zweier ganzer Zahlen wieder ein Quadrat gebe, so sei es auch möglich, daß die Summe der Kuben zweier ganzer Zahlen wieder ein Kubus, die Summe der Biquadrate zweier ganzer Zahlen wieder ein Biquadrat usf. werde. Die Frage lautete also: Ist für beliebiges ganzzahliges n die Gleichung $x^n + y^n = z^n$ in ganzen Zahlen lösbar? Diese Frage hat Fermat dahin beantwortet, daß die Gleichung für keinen ganzzahligen Wert von n außer für $n = 2$ in ganzen Zahlen lösbar sei.

Der vor einigen Jahren verstorbene reiche Mathematiker Wolfskehl in Darmstadt hat sein Leben lang um den Beweis dieses Satzes gerungen, aber vergeblich. Er hat testamentarisch der Göttinger Gesellschaft der Wissenschaften einen Preis von 100000 M. für die Erledigung des Fermatschen Satzes zur Verfügung gestellt. Diese Nachricht ging durch alle Tageszeitungen, und nun machte sich das große Publikum eifrig an die Lösung. In Göttingen laufen fortgesetzt Stöße von Beweisen ein. Leute aller Berufsstände sind an diesen Einsendungen beteiligt, besonders viele Volksschullehrer! Alle diese vermeintlichen Beweise lassen erkennen, daß keiner der Einsender auch nur eine Ahnung von der ernsten mathematischen Bedeutung des Problems hat. — (Sollte trotzdem noch ein Kollege den Versuch eines Beweises machen wollen, so sei ihm bemerkt, daß der Satz für Exponenten unter 100 schon bewiesen ist und nur noch für Primzahlexponenten über 100 des Beweises harrt. Er muß also mit recht stattlichen Zahlen zu rechnen anfangen, wenn ihm nicht, was wir wohl bei Fermat annehmen dürfen, der Beweis durch einen besonders glücklichen einfachen Gedanken gelingt!)

Selbst Leute, die sich in ihrer Art viel mit Mathematik beschäftigen, meinen oft, daß es sich in den Elementen um längst abgetane, fertige Dinge handle. Sie vergessen, daß sich die Mathematik entwickelt hat wie ein Baum, der nicht von den feinsten Verästelungen der Wurzeln beginnend nur nach oben wächst, sondern der, während er nach oben Zweige und Blätter immer mehr

ausbreitet, auch nach unten seine Wurzeln immer tiefer treibt. Die Mathematik hat von einem gewissen (etwa dem gesunden Menschenverstande entsprechenden) Standpunkte aus ihre Entwicklung begonnen. Wie man nach oben zu neuen Erkenntnissen fortgeschritten ist, so ist man auch nach unten in der Untersuchung der Prinzipien immer weiter gegangen. Heute stehen wir hinsichtlich der Grundlagen auf einem andern Standpunkte als vor 30 bis 50 Jahren. In welchem neuen oder neuesten Buche aber, das dem Lehrer mathematisches Wissen vermitteln will, ist von diesem Fortschritt etwas zu merken?!

Zwar war es auf dem Gebiete des funktionalen Denkens ganz ähnlich, bis Professor Felix Klein in Göttingen auf der Schulkonferenz vom Jahre 1900 eine Umgestaltung des mathematischen Unterrichts in die Wege leitete. Heute finden wir die Begriffe der Veränderlichkeit und der Funktion, sowie die graphische Darstellung in jedem neuen Lehrbuch der Schulmathematik. Diese Neuerung, die viele für gewagt gehalten hatten, ist jetzt schon durch den Erfolg gerechtfertigt; die Schüler und Schülerinnen (denn gerade die Mädchenschulreform bewegt sich in dieser Richtung) folgen dem neuen Unterricht mit dem größten Eifer und dem besten Verständnis. Ich verweise hier auf das nach meiner Meinung beste Werk: „Die Elemente der Mathematik" von Emile Borel, Professor an der Sorbonne zu Paris, deutsch von Paul Stäckel, Prof. zu Karlsruhe, Verlag von B. G. Teubner. — So darf man wohl die Hoffnung hegen, daß auch die Fortschritte auf dem Gebiete der Grundlagen der Mathematik die Schulmathematik in absehbarer Zeit befruchten werden.

Da ist z. B. der Zahlbegriff, über den in unseren Kreisen viel gestritten worden ist und weiter gestritten wird. In den seltensten Fällen aber merkt man etwas davon, daß die mathematische Wissenschaft der letzten 30 Jahre auf zahlentheoretischem Gebiet ganz neue Perspektiven eröffnet hat.

Sehr verbreitet ist auch heute noch die Auffassung Kants, daß der Zahlbegriff eng mit dem Zeitbegriff, dem zeitlichen Nacheinander, zusammenhänge. Andererseits wird der Zahlbegriff mit der Raumanschauung in Verbindung gebracht; er wird auf die gleichzeitige Anschauung verschiedener nebeneinander befindlicher Gegenstände zurückgeführt. Eine dritte Richtung sieht in den Zahlvorstellungen die Äußerungen einer besonderen geistigen Fähigkeit, die

unabhängig neben oder über der Anschauung von Raum und Zeit stehe, entsprechend den Worten aus Faust: „Göttinnen thronen hehr in Einsamkeit, um sie kein Ort, noch weniger eine Zeit."

Diese Ideen sind in der Neuzeit weitergebildet worden, und zwar durch eine Behandlung der Grundlagen der Zahlenlehre, die den Mengenbegriff voranstellt. Georg Cantor hat die Mengenlehre geschaffen. Besonders die jüngeren Mathematiker unserer Hochschulen arbeiten mit regem Interesse und großem Erfolg an ihrem weiteren Ausbau. Die Eigenschaften der ganzen Zahlen und der Operationen, die sich auf sie beziehen, werden auf allgemeine Eigenschaften der Mengen und ihrer abstrakten Beziehungen zurückgeführt. Dadurch entsteht eine eindringendere Begründung auf möglichst allgemeiner Grundlage. Die Entstehung des Zahlbegriffs gestaltet sich auf Grund der Mengenlehre folgendermaßen.

Wenn der Mensch anfängt zu denken, so steht er vor einem Chaos von Vorgängen und Eindrücken. Ein praktisches Bedürfnis und der Verstand fordern von ihm, daß er sich darin zurechtfinde. Man muß zur Orientierung feste Stützen, also konstante Dinge oder Beziehungen haben. Die Auffindung solcher Stützen stellt ein Gesetz dar für den Komplex der Denk- und Vorstellungsobjekte, auf die sie sich beziehen. Kann der Intellekt die Vorstellungsinhalte später getrennt auffassen, sie fixieren und reproduzieren, so ist er auch fähig, verschiedene Dinge, eine Menge von Dingen, zu einer Gesamtheit zusammenzufassen. Jedes Ding ist ein Element einer solchen Menge, sei es nun ein Gedankending oder ein Gegenstand der äußeren Erfahrung. Wenn in einer solchen Menge jedes der Elemente durch ein anderes ganz beliebiges Ding ersetzt wird, so ändert sich anscheinend alles. Man hat eine andere Menge. Trotz der völligen Freiheit, die beim Ersatz der Elemente gelassen war, läßt sich ein Begriff gewinnen, der bei allen Änderungen fest bleibt. Wir sagen: zwei Mengen, die so auseinandergehen, sind „gleichzahlig", „äquivalent". Das ist der Begriff, mit dem die Arithmetik arbeitet. Sie zieht also die Dinge in einer farblosen, schattenhaften Weise heran, die jede Qualität außer Betracht läßt. Von dieser einen Grundvorstellung aus entwickelt sie sich durch logisches Fortschreiten unter Schöpfung eines Netzes von Begriffen.

Zwei Mengen von irgendwelchen Dingen sind äquivalent, wenn sich ihre Elemente so zu Paaren verknüpfen lassen, daß kein Element unverbunden bleibt. Die Verknüpfung selbst kann in sehr verschiedener Weise vorgenommen werden. Denkbar wäre deshalb

von vornherein, bei dem einen Modus könne die Verknüpfung aufgehen, während bei einem anderen Modus in einer der beiden Mengen ein Rest bleibe. Wäre das wirklich möglich, so wäre die Äquivalenz keine Beziehung zwischen den beiden Mengen an sich, sondern sie hinge von der Art der Verknüpfung ab. Daß das letztere nicht der Fall ist, läßt sich einwandfrei beweisen.. Damit aber ist eine Verteilung aller denkbaren Mengen in Klassen ermöglicht. In dieselbe Klasse gehören dann die Mengen hinein, die untereinander äquivalent sind. Jede Menge gehört zu einer bestimmten Klasse, und jede Klasse ist durch eine ihrer Mengen eindeutig bestimmt. Unsere Sprache hat nun eine Aufeinanderfolge von Wörtern, die man Zahlwörter nennt. Jedes dieser Wörter hat einen bestimmten Vorgänger und Nachfolger. Wenn uns irgendeine Menge vorliegt, so können wir eine äquivalente Menge, mit „eins" beginnend, aus den Zahlwörtern abgrenzen. Das abschließende Zahlwort heißt „die Zahl" der vorgelegten Menge. Durch diese Einführung des Zahlbegriffs ergibt sich die Richtigkeit der einfachsten Rechenregeln wie von selbst. Der Satz $5 + 7 = 12$ erweist sich im Gegensatz zur Ansicht Kants als ein analytisches Urteil, d. h. als eine Konsequenz aus den Begriffen von 5, 7, 12.

Uns allen sind als charakteristische Gesamtheiten von Zahlen, oder, wie wir jetzt sagen wollen, von Zahlenmengen

1. die positiven ganzen Zahlen (die absoluten Zahlen),
2. die rationalen Zahlen (die gebrochenen Zahlen),
3. die algebraischen Zahlen (die positiven und negativen Zahlen),
4. die sämtlichen reellen Zahlen geläufig.

Wir wissen, daß jede dieser Mengen unendlich viele Zahlen enthält. Trotzdem kann man ihren Umfang vergleichen und dabei untersuchen, ob das „Unendlich" der einen größer oder kleiner als das der andern, oder ob es ihm gleich ist. Das geschieht mit Hilfe des schon erwähnten Begriffs der Äquivalenz oder „Mächtigkeit".

Zunächst sollte man meinen, daß von obigen vier Zahlenmengen die nächstfolgende immer eine größere Mächtigkeit als die vorhergehende habe: es entsteht doch jede aus der vorhergehenden durch Hinzufügung neuer Elemente. Und doch ist dieser Schluß falsch! Er gilt nur für eine endliche Menge; sie ist stets mächtiger als irgendein Teil von ihr. Auf unendliche Mengen übertragen, wird der Schluß zum Trugschluß! Gerade diese

Abweichung bringt uns eindringlich zum Bewußtsein, daß wir ein neues Gebiet betreten haben. Ich will vorerst zeigen, daß ein Teil einer unendlichen Menge mit der ganzen unendlichen Menge tatsächlich gleiche Mächtigkeit haben kann. Zu dem Zwecke stelle ich die Menge aller positiven ganzen Zahlen über die aller geraden

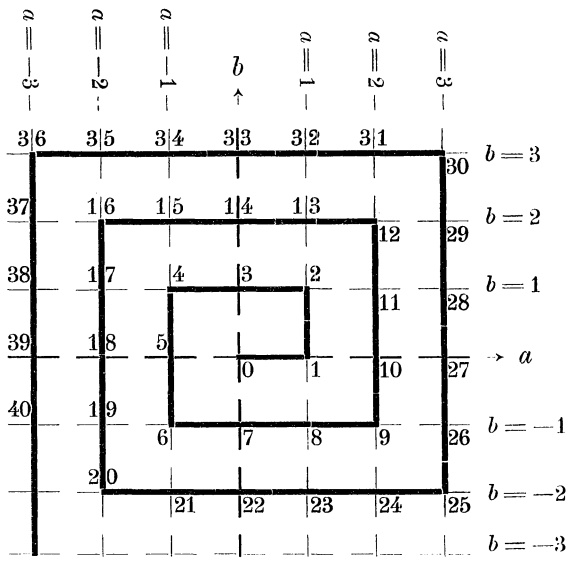
Zahlen:
$$\begin{array}{cccccccccc} 0 & 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & \ldots \\ | & | & | & | & | & | & | & | & \\ 0 & 2 & 4 & 6 & 8 & 10 & 12 & 14 & \ldots \end{array}$$

Jedem Element der einen Menge gehört ein, und nur ein Element der andern Menge zu. Es ist doch sofort einzusehen, daß die Menge der positiven ganzen Zahlen die gleiche Mächtigkeit wie ihre Teilmenge der geraden Zahlen hat.

Die Untersuchung der Mächtigkeiten der oben genannten vier Mengen ist nicht ganz einfach. Doch will ich hier das überraschende Resultat, die große Entdeckung Cantors aus dem Jahre 1873, mitteilen: die drei erstgenannten Mengen haben die gleiche Mächtigkeit, die vierte Menge (aller reellen Zahlen) aber besitzt eine größere Mächtigkeit. Lassen sich die Elemente einer Menge der Reihe der ganzen positiven Zahlen eindeutig zuordnen (so daß beide also gleiche Mächtigkeit haben), so nennt man diese Menge abzählbar. Jetzt wird wohl die Entdeckung, die ich soeben erwähnte, auch in den Worten des Entdeckers verständlich sein: „Die Menge der rationalen, sowie der algebraischen Zahlen ist abzählbar, die Gesamtheit aller reellen Zahlen aber ist nicht abzählbar."

Ich will hier wenigstens den Beweis für die Abzählbarkeit der rationalen Zahlen in allgemein verständlicher Weise liefern. (Es sollen auch die negativen Brüche hinzugenommen werden.) Jede Rationalzahl ist eindeutig darstellbar in der Form $\frac{a}{b}$, wobei a und b keinen gemeinschaftlichen Teiler haben und b stets positiv ist (also größer als Null), a dagegen auch negativ sein kann. Wir wollen alle Brüche $\frac{a}{b}$ in eine Reihe bringen und benutzen dazu das Koordinatensystem. In der a-b-Ebene denken wir uns zunächst alle Punkte mit ganzzahligen Koordinaten a, b markiert. Dann bringen wir sie in eine abzählbare Reihe. Der spiralige Weg in nebenstehender Figur deutet das an. Wir können jetzt alle Wertepaare $\frac{a}{b}$ numerieren, so daß jedem nur eine Zahl zukommt und dabei alle ganzen Zahlen erschöpft werden. Wir erhalten bis zur Nummer 40 folgende Wertepaare:

Nr. 1. = $\frac{1}{0}$	* Nr. 11. = $\frac{2}{1}$	Nr. 21. = $\frac{-1}{2}$	* Nr. 31. = $\frac{2}{3}$
* „ 2. = $\frac{1}{1}$	„ 12. = $\frac{2}{2}$	„ 22. = $\frac{0}{2}$	* „ 32. = $\frac{1}{3}$
* „ 3. = $\frac{0}{1}$	* „ 13. = $\frac{1}{2}$	„ 23. = $\frac{-1}{2}$	„ 33. = $\frac{0}{3}$
* „ 4. = $\frac{-1}{1}$	„ 14. = $\frac{0}{2}$	„ 24. = $\frac{-2}{2}$	* „ 34. = $\frac{-1}{3}$
„ 5. = $\frac{-1}{0}$	* „ 15. = $\frac{-1}{2}$	„ 25. = $\frac{-3}{2}$	* „ 35. = $\frac{-2}{3}$
„ 6. = $\frac{-1}{1}$	„ 16. = $\frac{-2}{2}$	„ 26. = $\frac{-3}{1}$	„ 36. = $\frac{-3}{3}$
„ 7. = $\frac{0}{1}$	* „ 17. = $\frac{-2}{1}$	„ 27. = $\frac{3}{0}$	* „ 37. = $\frac{-3}{2}$
„ 8. = $\frac{1}{1}$	„ 18. = $\frac{-2}{0}$	* „ 28. = $\frac{3}{1}$	* „ 38. = $\frac{-3}{1}$
„ 9. = $\frac{2}{1}$	„ 19. = $\frac{-2}{1}$	* „ 29. = $\frac{3}{2}$	„ 39. = $\frac{-3}{0}$
„ 10. = $\frac{2}{0}$	„ 20. = $\frac{-2}{2}$	„ 30. = $\frac{3}{3}$	„ 40. = $\frac{-3}{1}$ usf.



Alle nicht mit einem Stern versehenen Nummern sind zu streichen, weil diese Wertepaare entweder Wiederholungen sind, wie z. B. Nr. 16 eine Wiederholung von Nr. 4, oder weil sie gemeinschaftliche Teiler haben, z. B. das Wertepaar Nr. 146 = $\frac{6}{4}$ (das also Nr. 29 = $\frac{3}{2}$ entspricht), oder endlich, weil $b = 0$ oder negativ ist, wie Nr. 1 oder Nr. 6. Wir erhalten dann eine Reihe, die folgendermaßen beginnt:

Nr. 1. = 1	Nr. 5. = $\frac{1}{2}$	Nr. 9. = $\frac{3}{2}$	Nr. 13. = $-\frac{2}{3}$
„ 2. = 0	„ 6. = $-\frac{1}{2}$	„ 10. = $\frac{2}{3}$	„ 14. = $-\frac{3}{2}$
„ 3. = −1	„ 7. = −2	„ 11. = $\frac{1}{3}$	„ 15. = −3
„ 4. = 2	„ 8. = 3	„ 12. = $-\frac{1}{3}$	usf.

Diese Reihe ordnet jeder rationalen Zahl genau eine ganze, jeder ganzen genau eine rationale zu. Damit ist die Abzählbarkeit der rationalen Zahlen bewiesen. (Allerdings wurde

die uns geläufige Rangordnung nach der Größe vollständig vernichtet.)

Auf den Beweis dafür, daß auch die algebraischen Zahlen abzählbar sind und die Gesamtheit aller reellen Zahlen nicht abzählbar ist, muß ich hier verzichten.

Nachdem ich versucht habe, dem Leser eine Vorstellung vom Mächtigkeitsbegriff zu geben, will ich noch versuchen, einen Ausblick auf ein zweites ganz außerordentlich wichtiges Gebiet der Mengenlehre, auf die Anordnung der Elemente einer Menge, zu geben. Wie unterscheiden sich die einzelnen Mengen der gleichen Mächtigkeit durch die gegenseitigen Anordnungsbeziehungen, die ihre Elemente gewissermaßen von Natur aus besitzen, voneinander? Wir haben gesehen, daß bei den rationalen Zahlen diese Beziehungen vollständig zerstört wurden. Wenn es die Mengenlehre als ihren Zweck ansähe, die uns allen geläufigen Unterschiede durch die Einführung neuer Begriffe aufzuheben, so leistete sie der mathematischen Wissenschaft einen schlechten Dienst. Sie will aber gerade diese Unterschiede durch die Gewinnung allgemeinster Begriffe in ihrem tiefsten Wesen erfassen. Der Baum der Mathematik treibt seine Wurzeln immer tiefer nach unten!

Wir kennen jetzt drei abzählbare Zahlenmengen, und wir sind bei unserer Untersuchung der beiden ersten schon zu vollständig verschieden angeordneten Erscheinungsformen gekommen. Sicherlich hat uns die Übereinstimmung ihrer Mächtigkeit zunächst in Staunen versetzt. Etwas Gemeinsames haben aber die beiden Mengen doch: es ist von je zwei Elementen stets entschieden, welches vor dem andern kommt; deshalb nennt man sie einfach geordnet. Ferner geht von drei Elementen, wenn x dem y und y dem z vorangeht, auch x dem z voran. Doch die Unterschiede zwischen beiden Mengen springen mehr in die Augen. Bei der ersten Menge gibt es ein erstes Element, nämlich die Null. Dieses Element geht allen anderen voran. Aber es gibt kein letztes, das auf alle anderen folgte. Bei der zweiten Menge liegen zwischen je zwei Elementen immer noch unendlich viele andere, z. B. zwischen 3 und 4 liegen unendlich viele rationale Zahlen. Wenn man die Grenzzahlen nicht mitrechnet, so gibt es also zwischen ihnen keine größte und keine kleinste Zahl. Die Art der Anordnung der beiden Zahlenmengen nennt man ihren Ordnungstyp, resp. Anordnungstyp. Wir stellten den drei ersten Zahlenmengen

als vierte von größerer Mächtigkeit die Menge aller reellen Zahlen gegenüber. Die erste große Leistung der Mengenlehre für die Vertiefung der bekannten mathematischen Begriffe besteht darin, den Begriff der Stetigkeit analysiert und gezeigt zu haben, daß dieser auf den einfachen Eigenschaften der u. a. den reellen Zahlen eigentümlichen Anordnung beruht. Die Stetigkeitseigenschaften haben ihren Grund darin, daß unsere einfach geordnete Menge folgende zwei Eigenschaften hat: a) Teilt man die Menge so in zwei ganz beliebige Teile A und B, daß jedes Element entweder zu A oder zu B gehört und alle Elemente aus A denen aus B vorangehen, so hat entweder A ein letztes oder B ein erstes Element. b) Zwischen zwei beliebigen Elementen der Menge liegen immer noch unendlich viele andere. Diese zweite Eigenschaft haben wir auch bei der rationalen Zahlenmenge festgestellt, während die erste Eigenschaft den wesentlichen Unterschied zwischen beiden hervorhebt. Alle einfach geordneten Mengen, die beide Eigenschaften besitzen, sind stetig.

Wenn wir mit Zahlen operieren, so arbeiten wir im Grunde genommen mit Mengen von Dingen, und zwar so, daß deren Besonderheiten sich verflüchtigt haben. Das, was wir in der Mathematik tun, ist also in letzter Linie ein Ordnen unserer Empfindungen.

Die Untersuchungen über die Grundlagen der Mathematik finden keine unmittelbare Verwendung im Unterricht; sie tragen aber zu seiner Vertiefung bei, indem sie seine potentielle Energie steigern.

Literatur: 1. Journal f. d. r. u. a. Mathematik, 1873 Bd. 77 und 1878 Bd. 84 (Arbeiten von Cantor). — 2. A. Schoenflies. Die Entwicklung der Lehre von den Punktmannigfaltigkeiten. I. Teil als Bd. VIII der Jahresberichte de D. M. V. 1900, II. Teil als Ergänzungsband zu diesen Berichten 1908 erschienen. — 3. F. Klein. Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus. Autographierte Vorlesungshefte.

Vom Wert der Psychologie.

Eine Natorp-Studie.

Von Georg Meyer in Hannover.

„Der Psychologismus ist die Form, welche der Naturalismus annehmen mußte, als der Materialismus abgegetan war, und als man versuchte, die Psychologie an die Stelle der Philosophie zu setzen."
Heinrich Rickert
(Die Grenzen der naturwissenschaftl. Begriffsbildung.)

Der Mythos steht am Beginn der Wissenschaft. Die Alten wußten viel, viel mehr als wir vom Makro- und Mikrokosmos. Die Geschichte der Wissenschaft bedeutet eine stufenweise Losmachung vom mythischen Denken. Noch steckt ein Teil unserer Wissenschaft tief im Mythischen. Das Wesen des Mythischen ist aber die Ineinanderwirrung von Wissen und Glauben, von Erfahrung und Spekulation. Ohne Plato und Kant weiß kein Mensch, was Erfahrung ist, und wo das Reich der Idee anfängt. Aller Aberglaube lebt davon, diese scharfe Grenze zu verwischen und die Geschöpfe seiner Phantasie in die Wirklichkeit zu versetzen. So hat sich mitten in unserer exakten Wissenschaft ein breites Gebiet erhalten, wo alle Gespenster mythischer Vergangenheit im Schutze angeblicher Erfahrung weiter leben: Das Reich der Psychologie.

Nichts ist dem Urmenschen anschaulicher als der Gegensatz von Leben und Tod. Er personifizierte das Wirkende und Lebende im Menschen zu einem duft- und nebelartigen Abbild seines Körpers und nannte es „Seele". Unausrottbar scheint der Glaube an dies Phantom. Die ganze Welt der Erfahrung riß auseinander in zwei kongruente Teile, einen psychischen und einen physischen. Einmal war man drauf und dran, dem Gespenst das flatternde Gewand abzureißen und zu sehen, daß rein nichts darin steckte. Das war, als Kant daran ging, jenes Wolkenkuckucksheim hypostasierter Schatten aus der Wirklichkeit zu entfernen, jene Ding-an-sich-Ideen und andere Gespenster: Diese Welt der Erfahrung ist rein materialistisch zu begreifen und kein Weg führt aus ihr in eine andere. Seele ist eine Allegorie, und von einer Allegorie kann es keine Wissenschaft geben. An die Stelle jenes metaphysischen Schattentheaters, Psychologie geheißen, tritt die exakte Wissenschaft der Physiologie des Nervensystems. — Vergebens, zu tief sitzt dem Menschen der Mythos im Blute. Nach Kant wagte man sich von neuem in das Nebelland zwischen der Wissenschaft der Erkenntnis und der exakten Physiologie: so schuf man das Zwittergeschöpf der psychologischen Physiologie. — Man kann kaum ein wissenschaftlich psychologisches Werk zur Hand nehmen, ohne auf den ersten Seiten eine schroffe Abweisung jeglicher Metaphysik zu finden.

Dahinter verbirgt sich das schlechte Gewissen; denn diese modernen exakten Psychologen sind Metaphysiker vom reinsten Wasser, trotz Experiment und Zahlen und Kurven. Wundt redete gern von der herkömmlichen „Vulgärpsychologie" und bezeichnet Herbarts Aufstellungen als ein Gewebe von allerlei „Hypothesen und Fiktionen", als „empirische Verkleidung einer metaphysischen Begriffsbestimmung". Das ist die ärgste Satire auf sich selbst, die der Mann geschrieben hat; denn Wundts Psychologie ist bis auf die experimentellen Randverzierungen ein rein metaphysischer Gedankenbau, so gut wie der Herbarts. Man redet zwar stolz von einer „Psychologie ohne Seele"; das ist ungefähr ein Eisen ohne Metall. Erst die Fiktion eines Seelengespenstes macht ja Psychologie möglich. Die Psychologen wissen, warum sie auf die Seele nicht verzichten können: Weil ohne diesen mythischen Rest alten Geisterglaubens ihre ganze Wissenschaft über den Haufen stürzt! Denn auch die bisherige Physiologie lebt zu drei Vierteln von Anleihen bei der Psychologie. Ihre Theorien sind zum geringsten Teile Ergebnisse wirklich beobachteter Vorgänge in Nerv und Gehirn, Plasma und Zelle; sondern man überträgt einfach die Schattenwelt herkömmlicher psychologischer Spekulationen ins Räumliche, Nervenmäßige und bemüht sich, statt der animistischen Gedankenwelt der Psychologie eine Mythologie der Großhirnrinde zu schreiben. Das wirklich exakt beobachtete der Hirnphysiologie ginge bequem in ein Quartheft. „All der vorgeschobene Spektakel von Ganglien und Nervenfasern, Stromketten und Strömungen ist durchaus nicht geeignet zu imponieren oder die prinzipielle Schwäche dieser Meinungen zu verdecken. Ihre Taktik besteht einfach darin, auf einen noch ungesichteten Wirrwarr von Tatsachen hinzuweisen, dessen Unklarheit uns gewissermaßen dafür bürgen soll, daß er noch viele Aufschlüsse verbirgt." Diese Worte Lotzes gelten noch heute. Der übliche Hinweis auf die Unzugänglichkeit der Gehirnvorgänge ist gar keine Entschuldigung. Wir kennen heute Strahlen, die den Menschen durchdringen und Mikroskope, die fast bis an die Grenze möglicher Vergrößerung heranreichen. Warum kann uns die Zukunft keine Methode bringen, die physischen Umwandlungen der Neuronen am lebenden Menschen zu studieren? Bis dahin müssen wir uns mit dem exakten Nichtwissen bescheiden und jene Zentren, Fasern, Verbindungen, Ausschleifungen, Bahnungen, Mitschwingungen und anderen Hokuspokus als blanke Hirngespinste betrachten. Wir wissen über die physikalische Natur der Nervenvorgänge rein nichts; der eine denkt sie sich als elektrische, der andere als chemische Vorgänge. Die psychologische Physiologie heutiger Beschaffenheit arbeitet oft mit recht plumpen Gleichnissen. „Der ganze Spektakel ist nicht viel wert," meint Wundt. Es bedeutet eine beißende Satire, wenn er den Versuchen Ziehens gegenüber, die Allgemeinbegriffe physiologisch zu konstruieren, vorschlägt, die Allgemeinbegriffe als Verdauungsprodukte der Zellen aufzufassen (Philos. Studien X).

Das Experiment ist nur das empirische Mäntelchen, mit dem die spekulierenden Seelenlehrer ihre Blöße verhüllen, ein bloßes Aushängeschild wie die Anti-Metaphysik. Der Laie hat nun einmal einen ungeheuren Respekt vor Zahlen und Maschinen. Es ist nicht wahr, daß das

Experiment auch nur eine einzige Grundfrage der „Psychologie" entscheide. Das Experiment sagt manches in bestimmten Zahlen, was man früher nur schätzungsweise bestimmte. Das Experiment betrifft eben nur das Äußerliche, Greifbare, Physische. Die „Psyche" beginnt erst da, wo das Experiment aufhört. Ob ein Reaktionsvorgang $^1/_{10}$ oder $^3/_{1000}$ Sekunden braucht, ist herzlich gleichgültig für die Psychologie, und mit Tasterzirkel, Tachistoskop und Ergograph kommt man der Psyche so wenig näher, wie mit dem Vergrößerungsglas dem Atom. Was ist Empfindung, Vorstellung, Gefühl, Wille, Trieb, Aufmerksamkeit, Bewußtsein, Assoziation, Apperzeption? Das Experiment reicht, soweit die Physiologie reicht, d. h. bis zur Empfindung; der Rest ist heute so gut Spekulation wie früher und wird's bleiben, weil die Seele selber eine spekulative Dichtung ist. Wundt selbst, der Meister, gesteht ein (Logik, II. Bd.), daß das Experiment vor allen sogenannten „höheren Seelentätigkeiten" machtlos ist. Das bißchen physiologische Optik und Akustik hat mit Psychologie nicht viel zu schaffen. — Und die Zahlen? Wem imponieren heute noch Zahlen? Nicht Zahlen beweisen, wie der Redner in der Volksversammlung sagt; er beweist nur mit Zahlen. Zahlen schmecken nach Mathemathik; Mathematik ist exakt, und das möchten die Psychologen nachmachen. Aber die Mathematiker rechnen mit ihren Zahlen, ziehen aus exakten Zahlen exakte Schlüsse. Das kann Psychologie niemals. Der Versuch ist ja oft gemacht, die mathematische Methode auf die Psychologie zu übertragen. Erst versuchte Herbart mit seinen Vorstellungsmännchen zu rechnen, die im Bewußtseinsraume ihre Schlachten aufführen. Seine Vorstellungsmechanik hat heute nur noch historischen Wert (Ziehen). Dann wollte Fechner die starke Empfindung mit der eben merklichen, schwachen messen, wie das m mit dem mm. Auch die meisten Fechnerschen Formeln sind heute zu den Akten gelegt (s. u.). Die psychologischen Zahlen haben lediglich bildlichen Wert, sind Metaphern, ein Schmuck der Rede. (Damit ist selbstverständlich ihr Wert und der des Experiments in der exakten Physiologie nicht angezweifelt.) Münsterberg, jedenfalls ein Sachkenner, schreibt recht bissig: „Überall ist aus der richtigen Einsicht, daß prinzipielle Probleme die Untersuchung der Einzelerscheinungen erfordern und daß diese Untersuchung relativ unabhängig von der Prinzipienfrage vor sich gehen darf, der falsche Glaube geworden, daß, die Einzelerscheinungen zu beschreiben, der letzte Zweck der Wissenschaft sei..... Die Scholastiker verwandten auf die Lösung ihrer unfruchtbaren Probleme doch wenigstens Scharfsinn; um aber Zahlenmassen aus unfruchtbaren Experimenten zu produzieren, bedarf es lediglich einer gewissen Abhärtung gegen Anwandlungen von Langerweile..." Natürlich hat jede Zahl und jede Kurve in psychologischen Experimenten nur relativen Wert: Sie gilt für diesen Versuch und diese Person. Die Zahlen dienen dann als Kontrollmittel bei anderen Versuchen mit derselben Person (z. B. die Reaktionszeiten). Absolute Größen kennt die Psychologie nicht; der Mensch ist eben immer ein Individuum und wird auch in den Händen des Psychophysikers keine Präzisionsmaschine. Von der Rolle der Spekulation in der modernen Psychologie wird noch weiter die Rede sein.

Es ist interessant, zu sehen, wie die von den antimetaphysischen

Psychologen vertriebene Seele in allerlei Verkleidungen wieder ihren Einzug in die Psychologie hält: Wille, schöpferische Synthese, psychische Kausalität sind ja nur Decknamen für die alte „Seele". „Der reine Wille bleibt also ein transzendenter Seelenbegriff, den die empirische Psychologie als letzten Grund der Einheit der geistigen Vorgänge fordern kann." (Wundt, Syst. d. Philos.) „Die Urtatsache jedes Seelenlebens ist ein konkreter, bestimmt gerichteter Wille." (Paulsen, Einl. i. d. Phil.) Man sieht, der Streit um die Seelensubstanz ist zum größten Teile ein bloßer Streit um Worte. Die ganze Apperzeptionsfunktion bei Wundt ist ja nur eine Art Oberseele, ein Rest der alten Seelenvermögen. Was hat dies alles mit experimenteller Erfahrung zu tun? Ziehen, Jodl, Münsterberg u. a. verarbeiten genau die gleichen Tatsachen zu einer reinen Assoziationstheorie. Was heißt denn Tatsache? „Die Tatsachen passen sich ohne Sträuben jeder beliebigen Theorie an, der materialistischen wie der spiritualistischen, der dualistischen wie der monistischen, der parallelistischen wie der okkasionalistischen; einfach, weil diese sogenannten Tatsachen sich schon selbst auf die abzuleitenden Theorien stützen und wir somit naturgemäß ohne Widerspruch diejenige Theorie aus den Beobachtungen ableiten können, die wir vorher in die Beobachtungen hineingelegt haben." (Münsterberg). Es ist eine geistlose Rede, auf Tatsachen zu pochen. Diese Tatsachen machen wir erst, indem wir dem Seienden das Gesetz aufzwingen. — Wie kam Wundt zu seiner Apperzeptionsseele? Sein gesunder Verstand wehrte sich dagegen, das Beste seines Lebens, das Gefühl, den beherrschenden Willen, die Vorgänge des bewußten Denkens in das mechanische Spiel der Assoziationen auflösen zu lassen. Er wollte aus der Bewußtseinsmechanik der Assoziationspsychologie noch einen letzten Rest Selbständigkeit und Aktivität bewußter seelischer Phänomene retten, wenigstens den leitenden Verstandesfunktionen ein Reservat in dem hypothetischen Apperzeptionszentrum im Stirnhirn sichern. So stemmte er sich gegen die Assoziationspsychologie und schuf dem Seelenwesen einen Unterschlupf. Wundts Psychologie bedeutet ein Übergangsstadium, einen Endkampf des Seelenmythos gegen das Licht exakter Wissenschaft. Auch dieser Fuß breit Boden ist ein verlorener Posten. Die Füße derer sind schon vor der Tür, die diesen letzten Abkömmling vorkantischen Denkens begraben werden. Und mit der Apperzeption fällt die Seele, und die Seelenlehre geht restlos in die Physiologie auf, wie es Kant prophetisch voraussah. Er wollte der Psychologie nur „aus ökonomischen Bewegursachen" ein Plätzchen in der Philosophie gestatten, weil sie „noch nicht so reich ist, daß sie allein ein Studium ausmachen sollte. Es ist also bloß ein so lange aufgenommener Fremdling, dem man auf einige Zeit einen Aufenthalt vergönnt, bis er in einer ausführlichen Anthropologie seine eigene Behausung wird beziehen können." (Kritik d. r. Vernunft.) Kant meinte also vor 125 Jahren der Seelenlehre aus Mitleid eine bescheidene Unterkunft anweisen zu sollen, bis die Nerven- und Gehirnwissenschaft ihre Rolle übernehmen könnte. Und heute müssen wir uns aus seiner Rüstkammer zum zweiten Male die Waffen holen, damit nicht der Panpsychismus alle wahre Wissen-

schaft verschlinge. Die Psychologie ist entweder Naturwissenschaft, oder sie ist überhaupt nicht.

Für diesen halbmythischen Seelenaberglauben hat man eine eigens zu diesem Zwecke zurechtgemachte philosophische Begründung ersonnen: Das ist der psycho-physische Parallelismus. Das anschauliche Denken älterer Zeiten fand keine Schwierigkeit in der Annahme der Wechselwirkung von Seele und Leib. Das ist unserer spekulierenden Zeit nicht mehr möglich. Die geschlossene Naturkausalität, das Prinzip von der Konstanz der Energie erlaubt nicht, daß die Ätherwellen der äußeren Welt und der chemische Nervenstrom sich plötzlich in Geist umsetze. Das moderne naturwissenschaftliche Denken zwingt dazu, den ganzen Vorgang von der Empfindung bis zur Willenshandlung als ein kontinuierliches physisch-chemisches Geschehnis aufzufassen, d. h. die sogen. psychischen Vorgänge restlos materialistisch zu erklären. Andererseits wollten die Psychologen — aus bekannten Gründen — nicht auf die Psyche als Sonderwesen verzichten; so erfanden sie eine Allegorie, die beiden Gebieten (Physis und Psyche) scheinbar ihr Recht ließ und doch beide Reiche unlösbar aneinander schmiedete. In diesem Parallelismusprinzip steckt ein ungeheuerlicher Denkbetrug! Es ist nicht wahr, daß Parallelen voneinander unabhängig sind: Biegt die eine um, so muß die andere folgen. Zwei parallele und doch in sich geschlossene Kausalitäten sind ein logischer Unsinn! Der psycho-physische Parallelismus verkündet das Wunder in massivster Form. Wenn ein Hinüberwirken des Seelischen ins Leibliche ausgeschlossen sein soll, so muß man beide Reiche in prästabilierter Harmonie erschaffen sein lassen. Jeder ehrliche Parallelismus führt mit Notwendigkeit zum Schöpfungsakt, d. h. er schiebt die Verantwortung für das Wunder einer jenseitigen Macht zu. Diese Folgerung liegt den modernen Psychologen natürlich fern. Der Vorwurf der Mystik wirkt auf sie ähnlich, wie auf einen Jesuiten der Vorwurf der Ketzerei. So biegt man einfach die Nebenordnung beider Welten in eine Unterordnung um. Man spricht der einen Reihe die eigene Kausalität ab, trotzdem man fortfährt, sich parallelistischer Redewendungen zu bedienen. Wenn die materielle Reihe zur Erklärung der menschlichen Handlungen ausreicht, warum in aller Welt soll jedem Molekularvorgang im Gehirn noch ein psychisches Spiegelbild zugeordnet werden? Hier wird das Psychische deutlich als überflüssiges Anhängsel der Nervenphysiologie erwiesen.

Der Parallelismus hebt sich bei seiner Durchführung selber auf. „Ein Gedanke kann ebensowenig ein Molekül im Gehirn wie den Mond am Himmel bewegen. Mit Bewegungen, die keinerlei Ursachen in der physischen Welt haben, sind wir auf dem direkten Wege ins Land des Spiritismus." Das schreibt Paulsen I. Er zeigt klipp und klar, daß wissenschaftlich nur die Automatentheorie möglich ist. Napoleon in der Schlacht bei Austerlitz, Kant bei der Abfassung der Kritik der reinen Vernunft, der Kaufmann, der die Nachricht vom Tode seines Sohnes erhält: Das sind Automaten, reine Automaten, sagt Paulsen I. Der ganze Ablauf der Schlacht bei Austerlitz wäre völlig ebenso erfolgt, wenn alle Gedanken, Gefühle, Strebungen der Streiter ausgefallen wären! Das ist zwar Un-

sinn, aber es ist wissenschaftliche Wahrheit. Und doch kommen hinterher Paulsen II und Wundt II und reden uns ein, allen diesen Vorgängen entspreche eine rein psychische Reihe hinter der physischen. Hier taucht eben der Mythos von der Seele wieder auf: Die Naturwissenschaft kapituliert vor der Geisterwelt! Paulsen wenigstens ist so konsequent, zur mythologischen Beseelung des Stoffes zurückzukehren und den uralten Glauben der Kinder und der Wilden, daß Sturm und Stein und Wald und Welle und alles belebt sei, als letztes Wort der sogenannten „Wissenschaft" der Psychologie hinzustellen. Man sieht, wie hier das Ende des Denkens an den Anfang wieder anknüpft: Fortschritt und Rückschritt in der Wissenschaft sind sehr relative Begriffe. Wundt, der Vermittlungs-Psycholog, ist auf halbem Wege stehen geblieben. Er kennt rein physikalisch-chemische Vorgänge, rein geistige, wie die komplizierten Denkgebilde und dazwischen ein drittes Reich, wo Gehirnvorgänge mit seelischen parallel laufen. Nach seiner Auffassung soll im Objekt, im „Dinge da draußen" doch noch etwas mehr drinstecken, als seine Analyse in reine Bewußtseinsinhalte ergibt. Dieser unklare Rest von naiv-realistischem Glauben an eine Dingwelt außerhalb des Bewußtseins muß ihm dann genügen, die Konsequenzen des kritischen Idealismus Kants abzuwehren, die für die ganze psychologische Wissenschaftlich schlechterdings tödlich sind.

Nun sind unsere Psychologen ja nicht solche Kinder, uns die Seele in der Zirbeldrüse eingesperrt vorzustellen. Geht man dem Seelenbegriff nach, um zu sehen, was dahinter steckt, so verzieht sich das Gespenst in die Winkel des Gedankenbaus, wo Worte im ungewissen Dämmerscheine wie greifbare Wesen aussehen. Paulsen spottet über die Leute, die für die Seele noch irgend ein „Wirklichkeitsklötzchen" retten möchten. Er denkt sich die Seele im ganzen Leibe wohnend, sozusagen als Summe aller sogenannten psychischen Tatsachen. Wundt bestimmt die Seele als reine Aktualität, als zusammenfassenden Ausdruck für den Zusammenhang der Vorstellungs-, Gefühls- und Willenswelt. Jodl verwahrt sich ausdrücklich dagegen, daß Ich, Seele, Bewußtsein, Wille für mehr gehalten werde, als ein Kollektivsubjekt. Babylonisch wird die Verwirrung, wenn sich die Psychologie mit der Abstammungslehre und dem Darwinismus verbindet, um das Dasein einer Seele plausibel zu machen. Die Seele ist dann ein dem Körper durch die bekannte Auslesemaschinerie angezüchtetes Produkt, das im Daseinkampfe dem Menschen das Übergewicht über seine animalische Verwandtschaft gab. Gerade an dieser Stelle läßt sich recht der Widersinn des herkömmlichen populären Entwicklungsgedankens aufzeigen. (Man verzeihe die Abschweifung!)

Wenn wirklich im Laufe des Lebens so etwas wie „Psyche" entstanden ist, dann ist diese Seele ein ungeheurer Rückschritt, dann ist die Entwickelung eine allmähliche Entartung zu nennen. Was ist Vollkommenheit, wenn nicht die allerzweckmäßigste Angepaßtheit eines Lebewesens an seine Daseinsbedingungen? Dann ist der Protoplasmaklumpen, der seine Scheinfüße zweckmäßig ausstreckt und einzieht, ein viel besser organisiertes Tier als der Mensch. Statt der großartig vollkommenen Mechanik der Instinkte und Triebe wäre dem Menschen ein

Organ zugewachsen, das ihn ganz überflüssigerweise mit Gedanken, Gefühl und Willen belastet. Diese ganze psychische Reihe, die sich bei ihm zwischen den Reiz und die Abwehrbewegung einschiebt, ist das größte Hindernis im Kampfe ums Dasein, scheint eigens dazu geschaffen, Zeitverschwendung zu verursachen. Ein wenig besser würden wir leben, wenn uns nicht der Schein jenes Himmelslichtes gegeben wäre, das der Mensch braucht, nur tierischer als jedes Tier zu sein. Das Produkt der psychischen Entwicklung, das Ich-Bewußtsein, ist das größte Hemmnis des zweckmäßigen Ablaufs des Lebens. Solange sich in eine lebensnotwendige Tätigkeit noch ein Quentchen Ich, Wille, Denken u. dgl. mischt, so lange ist sie unvollkommen, zeitraubend, stümpernd. Erst wenn sie automatisch-nervenmäßig, unbewußt geworden ist, dann ist sie ganz nützlich. Darum ist unser ganzes Leben mit Gehen und Atmen und Schlafen und Wachen und Essen und Trinken physiologisch geregelt. Nicht von Evolution, sondern von Devolution des Willens müßte man reden. Je mehr dem bewußten Willen entzogen wird, desto besser die Organisation des Wesens. Wenn denn Entwicklung überall sein soll, so ist jedenfalls die „Seele" ein höchst überflüssiger Luxus des Menschen. Und dann erst die höheren Gebilde der ethischen, der ästhetischen Gefühle; sie gerade hindern ja die Passendsten am Überleben, das Schlechte, Kranke, Schwache am Untergehen. Nur diese Gefühlsduselei ethischer oder religiöser Art hält Krüppel und Kranke am Leben, anstatt den Gesunden Raum zu schaffen. Die ganze sexuelle Auslese, die mit ihrem Siebverfahren jene „Höherzüchtung" der Tierwelt so sehr begünstigte, ist ja in der Menschenwelt so ziemlich ausgeschaltet, dank dem, was wir Seele nennen: Besitz, Geist, Mode, Familie, Politik entscheiden die Gattenwahl, wo sonst der Instinkt zweckmäßig die Tüchtigsten paarte. Erst auf der Höhe unserer Tage müssen sich Darwinisten den Kopf zerbrechen, wie jene Auslese bewußt der Rassenveredelung dienstbar zu machen sei. Millionen von Krankheiten sind erst die Folgen der Kulturentwicklung, die den Menschen zwang, die natürlichen Bedingungen seiner Existenz künstlich zu verunstalten. Und ästhetische Neigungen der Völker sind keine Waffen im Lebenskampfe, sondern eher eine Beschleunigung des Untergangs, weil meist Verweichlichung ihre Folge ist. Und auch die barbarische Vergangenheit des Menschen ist nur ein Produkt unserer Selbstüberschätzung. (Chamberlain.) Der diluviale Mensch hatte einen größeren Schädel als der heutige und ohne Frage ein hochentwickeltes Gehirn. Und wenn die „Luxuszentren" des Stirnhirns wenig entwickelt waren, so wurde das durch die starke Ausbildung des Hinterschädels mehr als ausgeglichen, in dem die Zentren liegen, die von unmittelbarem Nutzen im Daseinskampfe sind. Jene primitiven Menschen besaßen hochentwickelte Vorstellungen vom Fortleben der Seele, mindestens aber eine Pietät gegen ihre Toten, die nichts weniger als halbtierisch ist. Und die Höhlengemälde der Urzeit sind weit entfernt von den Erzeugnissen tierischer Kunsttriebe. Man lese die Beschreibung des „primitiven Menschen in Vergangenheit und Gegenwart" durch Klaatsch (Naturforscher-Vers. 1908), um zu sehen, wie sehr das Märchen vom Fortschritt aus Zufall unser Denken irregeführt hat. Die ursachenfragende Wissenschaft

kann keine Entwicklung kennen, nur Veränderung in bestimmter Richtung. Die Bewertung solcher als Fortschritt, als Aufstieg, als Sieg des Vollkommenen ist ein Glaube, von dessen Wahrheit man sicher felsenfest überzeugt sein kann; mit Wissenschaft hat er nichts zu tun. — Es ist die ärgste Gedankenverwirrung, wenn der moderne Vitalismus (vgl. C. C. Schneider, Ursprung u. Wesen des Menschen). Das Psychische als Erklärungsmittel für die beobachtbaren Prozesse des Tierkörpers heranzieht. „Die Bewegungen der kontraktilen Substanz aus vorangehenden Ursachen zu erklären, muß vom Protisten bis zum Säuger eine rein physiologische Aufgabe bleiben." (Münsterberg.) Psychologismus und Vitalismus spielen genau dieselbe Rolle in der Wissenschaft: Mystik!

Ein niedliches Beispiel für die Verwirrung, die der Darwinismus in manchen Köpfen angerichtet hat, ist seine Auffassung vom „Denken" im engeren Sinne. „Die Disposition des psycho-physischen Organismus" (nämlich: zum logischen Denken!) „ist eine äußerst nützliche Eigenschaft im Kampfe ums Dasein. Die Natur mußte daher im Laufe der Zeit diese Eigenschaften züchten, d. h. die logischen Gehirne (!) auslesen." (W. A. Lay.) Die Auslese der „logischen Gehirne" eröffnet dann einen tiefen Ausblick auf die Zeit des Übermenschen, da der Kampf ums Dasein aus den logischen Gehirnen die logischsten herausgesiebt haben wird, und die heutige Logik (z. B. der Satz des Widerspruchs!) als rudimentäres Organ, eine Art geistiger Blinddarm, ihr Dasein fristen muß. Die Logik ist weniger ein Produkt der Evolution, als die letztere eine Mißgeburt der darwinistisch infizierten Logik! — Ich kehre damit zum Thema zurück.

Natürlich können auch die Vertreter des influxus physicus, der psychophysischen Wechselwirkung, ihre Lehre mit gleich guten Gründen stützen. Warum kann nicht aus der Bewegung Geist werden und umgekehrt? Das eherne Gesetz von der Erhaltung der Kraft zwingt dazu? Und doch setzt dies Gesetz bereits die Überzeugung von der Nichtexistenz einer Wechselwirkung voraus! Das Konstanzgesetz ist ja nur der formulierte Ausdruck für die Überzeugung von einer geschlossenen Naturkausalität, für die Unmöglichkeit des Entstehens und Vergehens. Der Beweis ist eine logische Erschleichung! Wenn wirklich, wie der Materialismus behauptet, die psychischen Kräfte nur eine Energieform, wie Wärme, Licht oder Elektrizität sind, so verträgt sich das Konstanzgesetz durchaus mit der volkstümlichen Anschauung von der wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Seele und Leib. In Wahrheit sind eben Parallelismus und Wechselwirkung metaphysische Glaubenssätze, die in gefühlsmäßig-praktischen Überzeugungen wurzeln, welche jenseit wissenschaftlichen Denkens stehen und aller Belehrung schließlich unzugänglich sind. Gemeinsam ist beiden die Spaltung der Erfahrungswelt in zwei Reiche, nur daß sich der Parallelismus die Anerkennung seiner psychischen Afterwelt durch ausdrückliche Anerkennung naturwissenschaftlicher Grundsätze erkaufen will. — Kant wagte es, allen diesen übersinnlichen Spekulationen den Boden unter den Füßen wegzuziehen durch seinen Monismus der reinen Erfahrung: „Es ist nur eine Erfahrung in welcher alle Wahrnehmungen

als im durchgängigen gesetzmäßigen Zusammenhange vorgestellt werden; ebenso wie nur ein Raum und eine Zeit ist, in welcher alle Formen der Erscheinung und alles Verhältnis des Seins oder Nichtseins stattfindet." (Kritik, Kehrbach S. 123.) „Psychisches und Physisches sind nicht zwei gesonderte Gebiete zu erklärender Tatsachen, sondern alles psychisch Gegebene ist zugleich als Erscheinung oder Symptom auf ein äußeres, mithin physisches Geschehen, auf die objektive Einheit der Natur zu beziehen. Dieser Monismus ist gegeben ....., weil überhaupt die Phänomene gar nicht in zweierlei Gestalt, sondern in einer einzigen da sind." (Natorp.) Psyche und Physis, Innen- und Außenwelt sind kongruente Ausdrücke für dieselbe Wirklichkeit, der Erscheinungswelt, die wissenschaftlich uns allein zugänglich ist. Der Rest ist — vom Standpunkte wissenschaftlichen Denkens — reine Dichtung.

Es gilt einmal gründlich mit der volkstümlichen Vorstellung von „Dingen an sich" aufzuräumen. Man denkt sich unter Kant einen Mann, der die idealistische Spiegelfechterei so weit trieb, ein Wolkenkuckucksheim von Wahngebilden zu erfinden, die hinter dem erfahrbaren Diesseits liegen sollen. Genau das Gegenteil ist wahr: Der naive Realismus lehrt, daß jenseit unseres Bewußtseins ein Reich der Dinge liege, von dem sich die Vorstellung als Abbild ablösen und in die Psyche aufnehmen lasse. Kants Lebenswerk war das, diesen Hinterweltlern den Star zu stechen: Ob es Dinge-an-sich gibt, weiß kein Mensch; diese Welt, die einzige der Erfahrung zugängliche, ist eine Bewußtseinswelt, nichts darüber. Jeder Psychologe versichert immer wieder, es sei eines von den sieben Welträtseln, wie aus Materie Empfindung werde. Ignorabimus, sagt Dubois- Erfahrung zugängliche, ist eine Bewußtseinswelt, nichts darüber. Jeder Psychologe versichert immer wieder, es sei eines von den sieben Welträtseln, wie aus Materie Empfindung werde. Ignorabimus, sagt Dubois-Reymond. Diese Kluft ist einfach nicht da, ist eine bloße Erfindung der Psychologen. Man muß nicht fragen: Wie entsteht aus Atomen Empfindung, sondern: Wie kommen wir dazu, den Atombegriff zu bilden? Das ganze Welträtsel beruht auf der Dichtung einer „an sich" bestehenden Dingwelt. Mit Kants Monismus fällt aller Idealismus und aller Materialismus und alle Dualismen dazu: Alles das sind metaphysische Spielereien. Diese Welt der Erscheinung ist keineswegs bloßer Schein, ist vielmehr die einzige Wirklichkeit für uns: Die Kritik bezweifelt nur das Dasein einer jenseitigen Welt, die unabhängig vom Bewußtsein existiere. Gegeben ist uns nur eine immanente Welt von Bewußtseinsinhalten; abgelehnt wird von Kants Kritik jene Verdoppelung der Welt, jene Spaltung des Seins in Original und Abbild, Wirklichkeit und Vorstellung, Materie und Geist. Diese Verdoppelung arbeitet ja mit räumlichen Vorstellungen von Drinnen und Draußen, und der Raum ist nichts außer dem Bewußtsein. Das Bewußtsein ist nicht im Raume, sondern der Raum selbst ist nur Bewußtseinsinhalt und weiter nichts. Es geht dem naiven Menschen so ungeheuer schwer ein, daß also die Welt gewissermaßen in einen Schädel versetzt werden soll. Das ist aber auch grundfalsch. Nicht nur der anderen Leiber, auch der meine und mein Gehirn dazu sind Bewußtseinsobjekte, d. h. Erscheinungen. Nichts berech-

tigt mich, diese Vorstellungswelt in meinen Körper hineinzuversetzen und sie für etwas anderes zu halten, als die Dinge „außerhalb" meines Körpers. Man muß hier mit räumlichen und zeitlichen Vorstellungsweisen vollständig brechen: Das Hinein- wie das Hinausverlegen ist sinnlos, weil Bewußtsein der Raum selber ist.

Man kann zwar diese Bewußtseinswelt logisch scheiden in den Bewußtseinsinhalt und die Bewußtheit d. h. die bloße Form des Bewußtseins; anders ausgedrückt: Das „Was" erscheint und das „Ich", dem es Erscheinung ist. Objekt der Wissenschaft, auch der Psychologie, kann immer nur der Bewußtseinsinhalt sein; denn dieses Ich-Subjekt erscheint überhaupt nicht. Es ist überhaupt ohne jeden Inhalt, eine bloße Form, ein Schema zu etwas. Dies „Ich" ist nur ein anderer Name für die Tatsache des Bewußtseins; es kommt unterschiedslos allem Bewußten zu, dem Baum, wie dem Himmel, wie meinem Körper. Dieses „Ich an sich", das transzendentale Subjekt kann nie und nimmer Wissen werden, weil es sich nicht selbst zum Objekt machen kann. Es ist eine reine Idee, genau wie das „Ding-an-sich", das auf der anderen Seite hinter der Erscheinungswelt liegen soll. Damit fällt das Märchen von der „Selbstbeobachtung", womit man die Psychologie als Wissenschaft vom Subjekt zu begründen sucht. Wenn ich einen Ton höre, so ist mein Bewußtseinsinhalt eben dieser Ton. Wer da behauptet, er nehme außer dem Gehörten noch das Hören des Tones wahr, der muß noch einen Extrasinn besitzen, um den man ihn beneiden könnte. Ich müßte doch auch den Vorgang der Selbstbeobachtung wieder beobachten und dann wieder die Beobachtung der Beobachtung der Selbstbeobachtung u. s. f. Wie sollte ich anders darum wissen? Es gibt ein Wissen nur vom Objekt, vom Bewußtseinsinhalt, das Ich-Subjekt kann nie ein Gewußtes werden. „Dieses Ich ist so wenig Anschauung als Begriff von irgend einem Gegenstande, sondern die bloße Form des Bewußtseins, welches beiderlei Vorstellungen begleitet.... Also fällt die ganze rationelle Psychologie als eine alle Kräfte der menschlichen Vernunft übersteigende Wissenschaft, und es bleibt uns nichts übrig, als .... uns in den Schranken der Fragen zu halten, die nicht weiter gehen, als mögliche innere Erfahrung ihren Inhalt darlegen kann." (Kant, Kritik d. r. V. S. 322.)

Es ist dem gemeinen Menschenverstande so schwer begreiflich zu machen, daß diese „äußere Wirklichkeit" und die „seelische Wirklichkeit", die scheinbar so weltenweit getrennt sind, derselben Wirklichkeit angehören. Die äußeren Dinge sind für ihn im Raume und die inneren nur in der Zeit zu finden. Und doch gibt es keinen Bewußtseinsinhalt, der nicht irgendwie in demselben Raume bestimmt werden kann wie alle „äußeren" Dinge. Die Bäume des Waldes, die an meinem Auge vorüberhuschen, treten andererseits genau so zeitlich nacheinander ins Bewußtsein, wie etwa Scham — Zorn — Entschluß — Schlag bei gewissen „inneren" Erlebnissen folgen. Wirklichkeit heißt eben, was in Raum und Zeit sein kann. Raum und Zeit sind von keinem Bewußtseinsinhalte abtrennbar. Der Raum ist nur durch die Zeit zu messen, indem ich nacheinander 1 m und 1 m aneinander lege, und die Zeit nur durch den Raum, indem ich 2 Stahlzeiger auf einer Kreisskala sich bewegen

lasse. Alles, was uns Objekt werden soll, muß sich in Raum-Zeit festlegen lassen. Auch Lust und Unlust haften doch an etwas Dinglichem, das eben lust- oder unlustbetont vorgestellt wird; es gibt kein Gefühl ohne „Etwas", dessen Wert oder Unwert gefühlt wird. Die Scham, der Zorn sind für empirische Wissenschaft Empfindungen gewisser Muskel-, Drüsen- und Blutgefäßtätigkeit. Auch der Wille ist irgendwie und -wo lokalisierbar: Die Vorstellung des Gewollten ist räumlich-zeitlich bestimmt; der Rest ist Spannungsempfindung der Nackenmuskulatur und die Wahrnehmung vielleicht der Bewegung meines Armes, der sich nach dem Gewollten ausstreckt. Daß die Bewußtseinsinhalte verschieden objektiviert werden, die einen außerhalb meines Körpers, die anderen an seiner Peripherie, noch andere in Muskeln und Venen, oder im Gehirn, ist unwesentlich; mein Körper ist für mich genau so „Außenwelt", wie Baum und Stein, Erscheinung mit Kants Wort. Die Unterscheidung der Bewußtseinsvorgänge in Vorstellung, Gefühl und Wille ist rein künstlich. Das Erlebnis ist eins, nicht dreifach. (s. Jodl, I. Bd.) Der Unterschied hängt nur an der größeren oder geringeren Möglichkeit, zu lokalisieren. Schon bei Gerüchen und Geschmäcken ist die Grenze zwischen Empfindung und Gefühl oft schwer zu ziehen. Bei den Vitalempfindungen, den Empfindungen der Darm-, Muskel-, Drüsen- und Blutgefäßtätigkeiten, die eine ungeheure Rolle in unserm Leben spielen, redete die ältere Psychologie noch von Lebensgefühl. Und noch heute streiten sich Psychologen, ob „Schmerz" Gefühl oder Empfindung sei! Wundt beschwert sich wiederholt über die Verworrenheit der sprachlichen Bezeichnungen von Empfindung, Gefühl und Affekt. Das ist ein Mißverständnis! Die Sprache ist nur ein viel besserer Psycholog, als die Herren wahr haben wollen, die mit künstlichen Begriffsspaltereien ein System der Psychologie bauen. Was am Gefühl wissenschaftlich faßbar ist, das ist Empfindung. Die Zeit der Geschlechtsreife ist bestimmt die gefühlreichste unseres Lebens, und doch löst sich all ihr Schmerz und Lust wissenschaftlich auf in einen Komplex von Spannungs- und Vitalempfindungen der Geschlechtswerkzeuge. Jene Klassifizierung der psychischen Erlebnisse ist rein künstlich, wie die ganze Psychologie.

Und was sich in einem Raum und einer Zeit abspielt, das untersteht einer Kausalverknüpfung. Alles psychische Geschehen ist ein Naturgeschehen, das sich objektivieren läßt in Hirn und Nerven, und kann nur auf Grund dieser Auffassung Gegenstand wissenschaftlicher Erklärung sein. Alle Kausalerklärung des Psychischen muß notwendig physiologisch sein. „Eine bloß psychische Verursachung, zu der jedes physische Korrelat fehlte, würde der Physiologe wie eine Art theoretisches Gespenst ansehen, dem man so lange zu Leibe zu gehen habe, bis es entweder überhaupt verschwunden ist, oder sich als ein ganz natürliches physiologisch faßbares Ding herausgestellt hat." (Natorp.) Wissenschaft kennt nur Objekte, die sich nach Raum, Zeit und Ursache beschreiben lassen; ein Subjekt, ein Ich, ein Wille ist kein Gegenstand naturwissenschaftlicher Begriffsbildung. Es gibt in der Psychologie nur Empfindung und Vorstellung, Gefühl und Wille als solche sind aus der Psychologie zu streichen. Das ist zu begründen:

Das, was man Ich nennt, das Subjekt des Bewußtseins, ist dadurch gekennzeichnet, daß es nie Objekt werden kann. Wenn das so ist, so muß der letzte Rest des Subjektiven aus der Wissenschaft weichen. Alle sogenannten „Selbststellungen" (Münsterberg), alles, worin noch ein Fünkchen Ich steckt, müssen eliminiert werden, ehe der Psycholog anfangen kann. Gefühl und Wille gehören in dieselbe Sphäre: In beiden steckt das Ich, das im Gefühl Stellung zu den Dingen nimmt, als Lust oder Schmerz und in der Willenshandlung das Lustmachende ergreift, das Schmerzmachende abstößt. Wundt hat durchaus recht, wenn er das Gefühl einen unvollendeten Willensvorgang nennt. Ziemlich gleichgültig ist es, ob ich sage, das Gefühl ist die Triebfeder des Willens, oder umgekehrt. Beides läßt sich nur begrifflich scheiden: Das Gefühl ist keine hypostasierte Kraft, die den trägen Willen vor sich her schiebt. Wer kann sagen, wo das Gefühl endet und der Wille anfängt? Die äußere Muskelhandlung ist unwesentlich; sie fällt in den meisten Fällen ganz aus. Gefühl und Wille ist Wertbewußtsein, und das Ich ist es, das den gleichgültigen Dingen den Wert verleiht. Darum bewegt sich Wille und Gefühl in Gegensätzen: Lebensförderung — Lebenshemmung, Lust — Schmerz, Ja — Nein. Psychologie als Wissenschaft kennt keine Werte: Natur ist einfach; das Wertvolle soll sein, sein Gegenteil soll nicht sein. Wer zu dem Standpunkt kommt, daß der Bewußtseinsinhalt Elemente enthält, die prinzipiell keine Vorstellungsmomente sein können, der verläßt damit den Boden der Erfahrung und der Wirklichkeit und flüchtet in eine jenseitige Welt des Glaubens. Es ist interessant, zu sehen, wie alle konsequente Psychologie den „Willen" instinktiv abstößt oder wenigstens unschädlich zu machen sucht. Dieser Wille ist ja nichts weiter als die alte gute „Seele", die sich, aus dem Vorhof vertrieben, in die innerste Kemenate zurückgezogen hat. Jeder Mensch kennt den Willen; er ist das treibende, tätige Prinzip im Körper. Er macht, daß der Arm sich hebt, die Faust sich ballt. Er ist des Menschen Kern, sozusagen der Mensch selbst. Und doch ist diese Aktivität, diese Fähigkeit des Menschen, sich einen Teil seiner Zustände selbst zu schaffen, eine Täuschung, eine fata morgana, die vor dem Licht der Wissenschaft in die Nebelwolken der Mystik zerfließt. Für die Wissenschaft will weder der Mensch, noch irgend wer anders, alles muß, alles ist Ursache und Wirkung. Der Mensch ist psychisch wie körperlich eine kunstvolle Maschine, und der Ablauf der psychischen Vorgänge ist genau so gesetzmäßig determiniert, wie der Ablauf eines chemischen Reaktionsvorganges. Wenige Psychologen sind so ehrlich, einzugestehen, daß der „Wille" kein Gegenstand ihrer Wissenschaft sein kann. „Motorische Elemente", „Innervationsimpulse" u. dgl. sind doch nur fadenscheinige Mäntelchen. Ziehen schreibt klipp und klar: „Im psychischen Leben gibt es nur Empfindungen und Erinnerungsbilder, aber nichts drittes..... Es gibt kein besonderes Wollen, neben dem Hirnprozeß und der Ideenassoziation, also erst recht kein besonderes Willensvermögen." Nach Külpe ist der Wille ein Hemmungsorgan, lokalisiert im Stirnhirn. Deutlicher ist Münsterberg: „Was wir Wille nennen, ist eine bestimmte Gruppe von Empfindungen..... Der Wille selbst besteht aus nichts weiter, als

aus der, von assoziierten Kopfmuskel-Spannungsempfindungen häufig begleiteten Wahrnehmung eines durch eigene Körperbewegung erreichten Effektes mit vorhergehender aus .... der Erinnerung geschöpfter Vorstellung desselben...." (Willenshandlung, 1888.) Und Wundt, der Voluntarist, der den Willen zum Urprinzip der Welt macht? Seine Apperzeptionspsychologie, welche die „psychische Kausalität" und die „schöpferische (!) Synthese" mit den Mitteln moderner Physiologie retten möchte, ist zur Hauptsache Mystik!

Ein Vergleich! Der Beobachter, der mitten in der Stadt steht, sieht nur Mauern, Zäune, Menschen, sich selbst im Schaufensterspiegel. Will er den Aufbau der Stadt übersehen, so mag er im Luftschiff über das Häusermeer steigen. Dann verschwindet der Lärm und die Menschen mit ihrem Wohl und Wehe werden zu Punkten, die Welt zum Gemälde. — So muß sich der Psycholog aus der subjektiven Welt gleichsam herausstellen und die innere Welt von oben betrachten, wo die Bewußtseinswelt für ihn ein wertfreies Objekt wird, wo er die psychische Wirklichkeit ansieht, wie der Anatom die Eingeweide. Diese subjektive, stellungheischende Welt, in der er mit seinem Ich, mit Lust, Schmerz und Tat, mitten drin steht, muß der Psycholog umschaffen in eine vollendet künstliche, unwirkliche, logische, vorfindbare Welt ohne Ich und Seele, die aber den Vorzug hat, restlos national zu sein. Selbstverständlich gehört auch dies Ich mit zur Psychologie. Aber in dem Augenblick, wo es der Psycholog festhält, ist es schon dieses aktuelle Selbst nicht mehr, sondern ein Surrogat des ersteren, ein Surrogat, das ganz Objekt ist. Aus der Stellungnahme wird ein Bewußtseinsinhalt wie tausend andere. Das reine Ich verwandelt sich in das empirische Ich, das im wesentlichen aus einem Bündel Vital- und Spannungsempfindungen besteht, assoziiert mit der Gesichtsvorstellung unseres Körpers vom Kopfe abwärts. Dies vorfindbare, psychologische Ich besitzt so wenig ein Wissen um sich selbst, wie die Maschine von ihren Schrauben und Rädern weiß. Das andere Ich ist ein Transzendentes, gehört in die Welt der Werte, des Seinsollenden: Dies Ich ist eine Idee, d. h. ein Hirngespinst. — Im Grunde tut die Psychologie nur dasselbe, was alle Naturwissenschaft tut; diese schafft sich anstelle der klingenden farbigen Welt eine Schattenwelt der absolut qualitätslosen Atome. Diese Welt ist ihr die einzig wirkliche: Farben und Töne sind Sinnestäuschungen. Die Wissenschaft schafft sich ihre Welt selbst für ihre Gesetze: Ein Sublimat der Erscheinungswelt, eine künstliche, auf Raum — Zeit — Ursache zurückgeführte Schemenwelt. Genau so schiebt die Psychologie die Erscheinungswelt absichtlich beiseite und schafft an ihrer Stelle ein logisch konstruiertes Universum, in dem wir selbst nur ein einziger unfreier Teil sind und unser Wille ein notwendig ablaufender Vorgang. Die Welt der Psychologie ist genau wie der energetische Kosmos Ostwalds „für relativ künstliche Zwecke logisch ersonnen." (Münsterberg.)

(Schluß folgt.)

Der Prozeß der Begriffsbildung.

Von Dr. Hermann Walsemann in Schleswig.

(Schluß.)

Ein altes Kreuz der Schule war bekanntlich auch der erste Leseunterricht. Der „Buchstabierschlendrian" hat ihn zu einem solchen gemacht (wie der Numerierschlendrian den Rechenunterricht zu einem solchen gemacht hat und noch macht). Seit 100 Jahren läßt man nun grundsätzlich lautieren und damit wenigstens den eigentlichen Stoff dieses Unterrichts in erster Linie bearbeiten. Die Frage ist bloß, wie die Laute zu gewinnen sind, und es ist auch in dieser Hinsicht noch bei weitem nicht alles so, wie es sein müßte im Unterricht. Für mich ist jeder zu gewinnende Laut ein Begriff und die Gewinnung des Lautbegriffs, wie die Gewinnung jedes anderen Begriffs, ein Ausscheidungsprozeß. Was ich dazu gebrauche, ist, wie immer, eine Mannigfaltigkeit von Realitäten. Die sprachlichen Wirklichkeiten, in denen die Laute stecken, sind aber die Wörter. Sie sind auf dem Gebiete des Gehörsinnes dasselbe, was auf dem Gebiete des Gesichtssinnes die Bäume, Soldaten, Äpfel u. dgl. sind. Also benutze ich für die Lautausscheidung eine Gruppe von Wörtern und suche aus der ganzen Gruppe einen einzigen Laut zu gewinnen. Vorbedingung ist, daß diese Wörter in dem einen Laute übereinstimmen, in dem ganzen übrigen Lautbestande voneinander abweichen. Grundsatz ist, daß nur solche Wörter zur Verwendung kommen, die dem Sprachschatz der Kinder angehören (wie die zur Zahlabstraktion zu benutzenden Dinge dem „Anschauungskreise" der Kinder angehören müssen). Um die Beschaffung des Wörtermaterials mache ich mir nicht viel Sorge. Bietet es der Unterricht, ist's gut; hat es der Umgang geboten, ist's auch gut. Sagt man es bloß vor, rege ich mich nicht darüber auf, vorausgesetzt, daß es den Kindern geläufige Sprache und die obige Kardinalforderung erfüllt ist (ein Laut übereinstimmend, sämtliche anderen Laute abweichend). Auf die Wörtergewinnung kommt's hier eben nicht an; die Lautgewinnung steht in Frage, Die Wörter lassen wir meist erst in einfachen, kurzen, voll verständlichen Sätzen auftreten; alsdann nehmen wir sie einzeln und lassen sie nacheinander durchs Bewußtsein ziehen. Wo der Laut im Worte auftritt, ist gleichgültig oder auch nicht. Gut ist's, wenn er an verschiedenen Stellen und in ganz verschiedenen Verbindungen auftritt.

Einige Beispiele mögen den Verlauf dieser Ausscheidungsprozesse veranschaulichen.

o (geschlossen).

Sprechen der Sätze: Im Zimmer steht ein Ofen, der ist hoch. In den Schornstein geht ein Rohr. Im Kasten ist schwarze Kohle. Der Vater schneidet Brot; das macht er so. Wiederholung; der Lehrer spricht den Satz, die Kinder das letzte Wort im Chor. Darauf Chorsprechen nur des

letzten Wortes: **O**fen, h**o**ch, R**o**hr, K**o**hle, Br**o**t, s**o**. — Welchen Laut hört Ihr in jedem Worte? — Beschreibung der Hervorbringung des o (NB. an der Hand einer großen Abbildung von den Sprachorganen): Lautrohr lang, vorn rund, Stimmbänder und Lautrohr anblasen. Nennt andere Wörter, in denen Ihr o hört! — Lautbezeichnung: Für o schreibt man dieses Zeichen. Zerlegen und Einüben.

ŏ (offen).

Sprechen der Sätze: Hier wohnt mein Onkel; ich besuche ihn oft. Ich bringe den Brief zur Post. Auf dem Herde steht ein Topf; er ist voll. — Wiederholung wie vorhin. Sprechen nur des letzten Wortes: **O**nkel, **o**ft, P**o**st, T**o**pf, v**o**ll. Welchen Laut hört ihr in jedem Worte? — Beschreibung der Hervorbringung des Lautes: Lautrohr wie bei o (geschlossen); beim Anblasen der Stimmbänder die untere Zahnreihe abziehen. Nennt andere Wörter, in denen Ihr ŏ hört! — Lautbezeichnung. NB. Dieser Laut tritt später auf als o (geschlossen). Hinweis darauf, daß immer zwei Konsonantzeichen nachfolgen.

w.

Sprechen der Sätze: Das Pferd zieht den Wagen. Es trinkt Wasser. In der Flasche ist Wein. Das Schaf hat Wolle. Der Mensch lebt nicht ewig. Wiederholung wie vorhin. Sprechen nur des letzten Wortes: **W**agen, **W**asser, **W**ein, **W**olle, e**w**ig. Welchen Laut hört ihr in jedem Worte? — Beschreibung der Hervorbringung desselben: Hauch durch die Lippenenge, gebildet von der Unterlippe und aufgelegter Zahnreihe. Stimmbänder und Lautrohr schwach anblasen. Nennt andere Wörter in denen w vorkommt! Lautbezeichnung, Einübung des Zeichens.

ss (ß, s).

Sprechen der Sätze: Ich trinke aus der Tasse; das geht besser. Alle Kinder werden es müssen. Der Tisch steht draußen. Ich weiß nicht, wie er heißt. Das Buch gehört uns.

Sprechen des letzten Wortes: Tas**s**e, bes**s**er, müs**s**en, draußen, hei**ß**t, uns. Welchen Laut hört Ihr in jedem Worte? — Lautbeschreibung: Hauch durch die Zahnenge; Stimmbänder nicht, Lautrohr stark anblasen. Luftstrom durch die mittlere Zahnlücke. Gegenüberstellung: s (stimmhaft), ß (stimmlos).*)

Ich habe mit kleinen und großen Schülern mehrfach Versuche angestellt, ob die Lautausscheidung unter den oben dargelegten Bedingungen auch wirklich sicher vonstatten geht. Es zeigt sich stets, daß nach dem ersten Worte, welches den auszuscheidenden Laut nicht irgendwie kenntlich macht, kein Kind den Laut sicher angeben kann. Jedes folgende Wort wirkt aber wie ein Hieb, der den Laut aus seiner Verbindung löst und für sich klar zum Bewußtsein bringt. Einzelne Schüler wissen ihn bereits nach dem zweiten Worte, viele nach dem dritten, alle nach dem vierten oder fünften Dabei kommt der Laut genau so, wie er im Worte klingt, zum Bewußtsein, das

*) Vorstehende Beispiele sind meiner „Lautlehre für den Elementarunterricht“ entnommen.

geschlossene o anders als das offene, s anders als ss usw. Die Kinder denken nicht an die Bezeichnung, die sie ja auch noch nicht kennen, sondern bringen das Gehörte klanggemäß hervor. Ich habe die Kleinen niemals leichter und sicherer die Lautkenntnis gewinnen sehen, als auf diesem Wege. Die nachfolgende Verknüpfung mit den Lautzeichen wird ihnen spielend leicht, und auch das Zusammenfügen mit anderen Lauten macht dann keine Schwierigkeit. Von irgendeiner „Qual" ist bei so unterrichteten Kindern nichts zu entdecken, wohl aber sind deutliche Anzeichen der Freude über voll gelingende Lernprozesse und sichere Fortschritte zu bemerken. Ich behaupte, das auch beim Stäbchenlegen und dergleichen Spielereien sich noch kein Kind so wohl gefühlt hat, als unsere Leseschüler bei der Beschäftigung mit den „toten Buchstaben". Die Wahrheit und Naturgemäßheit beglückt auch schon die kleinen Lernschüler mehr, als die Betätigung der Gliedmaßen an Hölzern.

Sobald die fünf Grundvokale bekannt sind, müssen sie zusammengenommen und in die Reihenfolge vom kürzesten zum längsten Lautrohr (i, e, a, o, u) oder in die umgekehrte (u, o, a, e, i) oder auch in die gewöhnliche vom mittellangen zum kürzesten und zum längsten Lautrohr (a, e, i, o, u) gebracht werden. Ähnlich wird mit den anderen Selbstlauten verfahren: Hinsichtlich der Konsonanten müssen ebenfalls die verschiedenen Gruppen (Hauchlaute, Stoßlaute, Verschlußlaute) zusammengearbeitet, dabei die verwandten mit Fleiß einander gegenübergestellt werden (Hauch durch die Lippenenge — Hauch durch die Zahnenge, schwach — stark, schmal — breit usw.). Schließlich gelangt man auf diesem Wege zu einem vollständigen Lautsystem, welches mit Hilfe der Kennzeichnungen auch ganz wohl aus den Kindern herauskommandiert werden kann, wenn man daran Vergnügen findet.

Nächst der Zahlen- und Lautlehre sollte die Formenlehre ein allgemeiner Gegenstand des frühen Kindesunterrichts sein. Einen Versuch, sie in den Elementarunterricht einzuführen, hat bekanntlich Pestalozzi unternommen, und Herbart, der den Betrieb desselben aus eigener Anschauung kennen lernte, ist dieser Versuch (das sogenannte „ABC der Anschauung") als so wichtig erschienen, daß er ihn selbst „wissenschaftlich bearbeitete". Die sich als seine geistigen Enkelkinder ansehen, nehmen es ihm heute noch übel, daß er sich mit der Sache befaßt und sie unter dem Einfluß Pestalozzis so ganz anders herausgebracht hat, als seine Epigonen es heute gewünscht hätten. Steckt doch auch in der Herbartschen Bearbeitung unverkennbar ein idealistischer, weltschöpferischer Zug, der in die naiv realistische „Formenkunde" der Herbartianer so ganz und gar nicht hineinpaßt. Jene Urheber des ABC der Anschauung wollten im Grunde genommen den Materien der Sinnenwelt vom Verstande aus völlig bestimmte, klar bewußte Formen aufprägen; diese hingegen wollen von den geformten Dingen Formen abnehmen und als Kopfwissen dem Gedächtnis einprägen. Dort wird die Form für sich genommen, zum reinen Verstandesinhalt erhoben und dann erst benutzt, um sich die Weltinhalte täglich bestimmter und richtiger zu vergegenwärtigen; hier bemüht man sich, sie bei den Dingen zu lassen und das Wissen um sie mit anderen Wissensstoffen nach dem Rezept der „Konzentration" zu einem „einheitlichen Gedankenkreise"

zusammenzuarbeiten. Den Hauptzweck des ABC der Anschauung fanden die Urheber desselben in der Bildung des „Augenmaßes“ d. i. in der Ausrüstung des Verstandes mit genau bekannten und völlig geläufigen Maßen, die dann in die Erzeugnisse der Sinne als Bestimmtheiten eingehen; den Vertretern der „Formenkunde“ kommt's hauptsächlich an auf das Wissen um die Formen und allenfalls noch auf geschickte Handhabung von Lineal und Zirkel. Die Gegensätze sind augenscheinlich und unvereinbar, weshalb denn auch die Herbartianer jenen Versuch ihres Ahnen wohl damit abtun, daß sie ihn als „wenig glücklich“ bezeichnen.

Der Verflachung der Formenlehre ist eine Entgeistigung des Zeichenunterrichts gefolgt. Unter dem Schlagwort: „Zeichnen nach der Natur“ verbirgt sich weiter nichts als eine jämmerliche Kopiermethode und die Unfähigkeit, eine bessere Zeichenmethode zu erfinden und zu handhaben. Was das Sprechenlernen durch Vorsprechen, das Singenlernen durch Vorsingen, das Schreibenlernen durch Nachmalen, das Französischlernen durch Parlieren ist usw., eben das ist das Zeichnenlernen durch das Abkonterfeien von Raumgebilden. Man weiß ja, daß alle diese Methoden, die durch ihren Mechanismus einander völlig gleichen, dennoch gewisse Erfolge aufzuweisen haben, so auch die „neue Zeichenmethode“. Und dann sind sie so simpel zu handhaben; man braucht ja eigentlich nur arbeiten zu lassen, dabei von einem zum andern zu gehen und zu korrigieren. Wer aber behaupten wollte, daß auf solchen Wegen eine gründliche Bildung in dem betreffenden Fache und ein bewußtes sauberes Können mit der Aussicht auf vollkommene Beherrschung des Gebietes erzielt werde, der verspricht, was unmöglich gehalten werden kann. Dilettanten können so herangebildet werden, keine Künstler, auch keine angehenden Künstler. Die rechte Kunstführung kann allererst der Schulung in den Elementen des betreffenden Gegenstandes und hernach der sogenannten „Studien“ niemals entraten. Diese Dinge sind es, die in den Unterricht Geist und Leben hineinbringen. Auch wer da wähnt, mit jenen Methoden ein dauerndes, immer mehr ansteigendes Interesse der Schüler zu gewinnen, irrt sich gewaltig. Die reiferen Schüler merken schließlich die völlige Unzulänglichkeit der so erzielten Fähigkeit; sie kommen dahinter, daß sie eigentlich noch nichts können, verzweifeln an besserem Erfolge und — lassen sich dispensieren.

Es würde zur allgemeinen Anwendung der Natur-Kopiermethode im Zeichenunterricht niemals gekommen sein, wenn die Formenlehre Gegenstand eines rationellen Elementarunterrichts geworden wäre. Die ratio aber kommt auch in diesen Unterricht ursprünglich hinein durch Begriffe und durch das Studium ihrer Inhalte. Es ist hier nicht meine Aufgabe, zu zeigen, welche Begriffe in der elementaren Formenlehre zunächst herauszuarbeiten sind. Ich kann mich darauf beschränken, einige, jedenfalls in Betracht kommende Begriffe herauszugreifen, um den Prozeß der Begriffsbildung auch auf diesem Gebiete an Beispielen zu verdeutlichen.

Die Fläche.

Nenne Körper, die hier im Zimmer vorkommen! Wiederhole, wie viele Ausdehnungen ein Körper hat! Wie nennt man die Ausdehnungen, wenn

ein Körper hohl ist? Wenn er fest (massiv) ist? Wenn er hoch steht? — Wir wollen jetzt lernen, wovon Körper begrenzt werden.

Erster Körper: Buch (liegend). Seht Euch das Buch an! Zeige die obere Grenze des Buches! Fahre mit der Hand hinüber; wie ist diese Grenze? Da sie eben oder „flach" ist, nennt man sie eine Fläche. Sprich: Die obere Grenze des Buches ist eine Fläche.

Ich fahre mit der Hand von vorn nach hinten über die Fläche. In dieser Richtung liegt eine Ausdehnung derselben. Wie werden wir diese Ausdehnung nennen? Ich fahre mit der Hand von links nach rechts über die Fläche. In dieser Richtung liegt eine andere Ausdehnung derselben. Wie werden wir sie nennen? Welche Ausdehnungen hat also die obere Grenzfläche des Buches? Prüft, ob noch mehr Ausdehnungen an dieser Fläche vorhanden sind! (Nein, denn in schräger Richtung bewegt man sich in der Länge und in der Breite, nicht in einer dritten Ausdehnung. Wenn die Fläche Dicke hätte, würde sie ein Körper sein.) Wiederholt, was wir von der oberen Grenze des Buches gesagt haben! (Die obere Grenze des Buches ist eine Fläche; diese hat zwei Ausdehnungen, Länge und Breite.)

Vergleicht jetzt mit der oberen Grenze des Buches die untere! Feststellung: Die untere Grenze des Buches ist auch eine Fläche; diese hat auch Länge und Breite.

Zweiter Körper: Tafel (stehend). Es wird die vordere und die hintere Grenze in Betracht gezogen, als Fläche erkannt und festgestellt: Die vordere Grenze der Tafel ist eine Fläche; sie hat zwei Ausdehnungen, Breite und Höhe. Die hintere Grenze der Tafel ist auch eine Fläche; diese hat auch Breite und Höhe.

Dritter Körper: Mauer (seitlich stehend). Das Schulzimmer hat rechts und links dicke Mauern. Hier (bei der Tür bzw. bei den Fenstern) könnt Ihr sie sehen. Die Mauern zeigen uns die inneren Grenzen her. Weshalb sind es auch Flächen? Bestimme die Ausdehnungen dieser Flächen! Faß zusammen! (Die rechtsseitige Grenze der Innenmauer ist eine Fläche; diese hat Länge und Höhe. Die linksseitige Grenze der Mauer ist auch eine Fläche; diese hat ebenfalls Länge und Höhe.)

Zusammenfassung: Das Buch wird oben und unten von Flächen begrenzt; diese Flächen haben Länge und Breite.

Die Tafel wird hinten und vorn von Flächen begrenzt; diese Flächen haben Breite und Höhe.

Die Mauern werden rechts und links von Flächen begrenzt; diese Flächen haben Länge und Höhe.

Vierter Körper: Würfel. Hier seht Ihr den Körper wieder, bei dem die drei Ausdehnungen gleich sind. Achtet auf die Grenzen des Würfels! Unterscheide die Grenzflächen! Bestimme ihre Ausdehnungen (Breite und Höhe, Länge und Breite, Länge und Höhe).

Nach welchen Seiten ist der Würfel von Flächen begrenzt? — Prüft, ob das auch bei den anderen Körpern der Fall ist! (Ist der Fall; die nicht berücksichtigten Grenzflächen sind klein, auch zusammengesetzt; vgl. Buch, Schrank, Tisch.) Zeige die Flächen an beliebigen Körpern.

Ergebnis: Körper sind nach allen Seiten von Flächen begrenzt;

jede Fläche hat zwei Ausdehnungen, die verschieden benannt werden. Länge und Breite oder Breite und Höhe oder Länge und Höhe.

Fünfter bis elfter Körper: Kugel, Kegel, Zylinder, dreiseitiges Prisma, Würfel, fünfseitiges Prisma. Die Flächen, welche diese Körper begrenzen, werden gezeigt, gezählt, auf ihren Verlauf geprüft und der Form nach miteinander verglichen. Man findet, daß die Zahl der Flächen, welche einen Körper begrenzen, beliebig groß (von eins bis unendlich), der Verlauf eben oder gekrümmt, die Form sehr verschieden sein kann. Eine genauere Bestimmung der Form erfordert die Gewinnung neuer Begriffe: Dreieck, Viereck, Fünfeck, Kreis.

Der Kreis.

Erste Gegenständlichkeit: Das Spielen im Kreise. Wer hat gesehen, wenn Kinder im Kreise spielen? Wann sagt man so? (Die Kinder fassen sich an und gehen „rund herum"; ein Kind steht in der Mitte.) Denkt Euch, es wäre genau ein Kreis; welches Kind steht dann dem Kinde in der Mitte am nächsten? Kann man den Kreis auch noch sehen, wenn die Kinder weg sind? Beschreibe den Weg! (Ist gleichmäßig gebogen; wo das Kind gestanden hat, ist der Mittelpunkt. Jede Stelle des Weges ist vom Mittelpunkte gleich weit entfernt.)

Zweite Gegenständlichkeit: Rad. Ich habe hier das Rad eines kleinen Wagens. Zeige die äußere Grenze des Rades! Ich ziehe eine Linie daran entlang. Wie verläuft diese Linie? Setze sie in Beziehung zu der Achse des Rades! Vergleiche die Speichen ihrer Länge nach miteinander! Diese Linie ist genau ein Kreis. Wiederhole, was wir von der Grenzlinie des Rades gesagt haben!

Dritte Gegenständlichkeit: Mond. Kürzlich hatten wir Vollmond. Wer hat den vollen Mond gesehen? Wie unterscheidet er sich vom halben Mond? (Bei diesem ist Grenzlinie an der einen Seite gerade, beim Vollmonde ganz gleichmäßig gebogen.) Was bildet also die Umgrenzung des Vollmondes? Ein Mittelpunkt ist nicht darin zu sehen; wie müßte er sonst liegen? (So, daß alle Punkte der Umgrenzung gleich weit von ihm entfernt sind.)

Erkläruug: Der Kreis ist eine gleichmäßig gebogene Linie, deren sämtliche Punkte von einem Punkte, dem Mittelpunkte oder Zentrum, gleichen Abstand haben.

Vierte Versinnlichung: Figur, vorgezeichnet mit Hilfe des Zirkels. Was ist an der Stelle, wo wir den Zirkelfuß fest aufgestellt haben? Beweise, daß die Linie von diesem Punkte überall gleichen Abstand haben muß! Unterscheidung der Kreislinie, Kreisfläche, des Mittelpunktes, Durchmessers, Halbmessers, Kreisabschnittes, Kreisausschnittes. Zeichnen des Kreises, auch versuchsweise aus freier Hand. Hineinzeichnen der bezeichneten Stücke. —

Außer auf Zahlen, Laute und Formen muß sich der Elementarunterricht auch auf komplexe Gegenstände erstrecken. Von diesen müssen die Kinder ebenfalls richtige Begriffe gewinnen, um sie sich bestimmt vergegenwärtigen und genauer erforschen zu können. Also Dingbegriffe müssen im Elementarunterricht gewonnen werden, z. B. Begriffe von Tieren, Pflanzen,

gewerblichen Erzeugnissen, geographischen Objekten usw. Ich kann in dieser Hinsicht nur nachdrücklich betonen, daß es sich wieder um Ausscheidungsprozeße handelt, und zum reinlichen Vollzuge derselben stets eine Gruppe von „Dingen“ erforderlich ist. Ein Wesensbild der Uhr z. B. können die Kinder erst dann recht fassen und zusammenfügen, wenn sie mehrere verschiedene Uhren kennen gelernt haben, das Wesensbild eines Berges erst dann, wenn sie mehrere verschiedene Berge gesehen, bestiegen und betrachtet haben. Man wird dem gegenüber vielleicht einwenden, daß doch immer erst der einzelne Gegenstand bekannt werden müsse, ehe die Mehrheit übersehen und zusammengeschaut werden könne. Das ist ja auch vollkommen richtig; nur kann uns ein Gegenstand nicht dazu dienen, das Gemeinsame einer Gruppe von Gegenständen zum Bewußtsein zu bringen; man muß erst die Bekanntschaft mit dem zweiten, dritten, vierten Gegenstande der Gruppe abwarten, um das Gemeinsame mehrfach und das nicht Übereinstimmende als ein Mass von Gegensätzlichem zur Wirkung, d. i. den Ausscheidungsprozeß zur Durchführung bringen zu können. Da die Bildung mit den allgemeinsten Begriffen anhebt und zu spezielleren und speziellsten fortschreitet, so braucht man auf die Gelegenheit zur Gewinnung neuer Begriffe in der Regel nicht so lange zu warten, als man hiernach meinen könnte. Man wird nur die Auswahl der Gegenstände so einrichten müssen, daß zunächst sehr verschiedene, allmählich weniger verschiedene, zuletzt ähnliche zur Behandlung kommen.

Im Stufenschema der Herbartianer kommt eine Assoziationsstufe vor. Sie gilt als Vorstufe zur „Begriffsentwicklung“ und hat die Aufgabe, nach Bearbeitung einer Realität eine andere herbeizuschaffen, dann noch eine andere usf. und dadurch die erforderliche Unterlage für die Begriffsbildung zu gewinnen. Wenn nun auch Begriffe nicht entwickelt, sondern durch Ausscheidung und Zusammenfassung des Ausgeschiedenen zur Einheit gewonnen werden (allgemeingültige Sätze werden entwickelt), so liegt in der Stufe der Assoziationen doch etwas Richtiges: Die Herbeischaffung einer Mehrheit konkreter Erzeugnisse zum Zwecke der Gewinnung des Abstrakten, und sie ist darum, richtig verstanden, ungefähr das, was wir für den Elementarunterricht an erster Stelle fordern. An der Stelle der Assoziations- und Systemstufe haben wir die Stufe der Erkenntnis (nach Dörpfeld: Stufe des Denkens) mit den Teilstufen der Beurteilung und der Entwicklung. Was da geleistet werden soll, ist keine „Begriffsentwicklung“, sondern Einführung in die allgemeingültige Erkenntnis (Gesetz, Regel, Verfahren, Vorschrift). Hierbei müssen Begriffe vorausgesetzt werden, weshalb wir die Gewinnung derselben an erster Stelle, nämlich als analytische Vorarbeit betreiben. —

Es ist dann noch eine dritte Weise der Begriffsbildung aufgeführt worden, nämlich die Beschaffung der Realitäten durch nicht sinnliche Vorstellungstätigkeit. Unmöglich ist es nicht, den Ausscheidungsprozeß auf diesem Wege zur Ausführung zu bringen. Die Beschreitung desselben hat aber konstante Gedächtnisvorstellungen und die Fähigkeit der Vergegenwärtigung vieler derselben zur Voraussetzung. Durch das Suchen nach den verwandten Vorstellungen und das Bestreben, das Übereinstimmende derselben herauszufinden, nimmt der Vorgang den Charakter der „Reflexion“

an. Sie ist bei weitem anstrengender, als das sinnliche Zusammenschauen und hat auch nicht den leichten, sicheren Erfolg des letzteren. Trotzdem kann man ihrer oft nicht entraten, so namentlich nicht auf dem Gebiete des ethischen Unterrichts. —

Als Hauptinhalt der vorstehenden Ausführung stelle ich zum Schluß folgende Sätze heraus:

1. Zur Begriffsbildung genügt jeweils nicht ein Erzeugnis, sondern es ist dazu stets eine Gruppe konkreter Erzeugnisse erforderlich.

2. Realitäten, die möglichst verschieden und inhaltsreich sind, verdienen den Vorzug.

3. Die Begriffsbildung kommt dadurch zur Ausführung, daß man das einer Gruppe von Erzeugnissen Gemeinsame ausscheidet und zur Einheit zusammenfaßt.

4. Den gangbarsten Weg der Begriffsbildung ist der des sukzessiven Zusammenschauens sinnlich vergegenwärtigter Erzeugnisse.

5. Der Weg der „Reflexion" ist weniger empfehlenswert; doch ist er in manchen Fällen nicht zu entbehren.

Hoffentlich tragen die vorstehenden Darlegungen dazu bei, die Scheu vor Abstraktionen zu vermindern. Sie werden es in dem Grade tun, als man sich entschließt, allerlei vorgefaßte Meinungen und Befürchtungen in bezug auf die frühe Jugendbildung, wie sie im letzten Jahrzehnt geflissentlich hervorgerufen worden sind, aufzugeben und auf allen Gebieten des Elementarunterrichts die Begriffsbildung als Vollzug von Ausscheidungsprozessen rationell zu betreiben. Nichts wird dann mehr dazu beitragen, die alten, sicheren Bahnen der Elementarbildung wieder zu finden und weiter zu wandeln, als die heitere lernfreudige Stimmung der Kinder, wie sie aus dem naturgemäß befriedigten Verlangen derselben nach Abstraktionen allemal sicher hervorgeht.

Umschau.

Speyer, den 26. Juli 1910.

Ich stehe am Grabe Heinrichs IV. Was hat dieser Recke gestritten und gelitten! Immer werden alle Kämpfer auf ihn als einen der Ihrigen blicken. Und er unterlag. Nicht so sehr durch päpstliche Macht, als durch diejenigen seiner Vasallen, denen er wirkliches oder vermeintliches Unrecht getan hatte. Hätte er fest auf deutscher Erde gestanden, wäre seine Hand rein gewesen — wer weiß! Es ist die alte Tragik. Der Starke fällt in der Regel nicht durch die Macht seiner Feinde, sondern durch seine Leidenschaften und das von ihm verübte Unrecht. Unsere Schwächen bringen uns zu Fall, nicht die Stärke der andern. Und darin liegt die höhere Gerechtigkeit in aller Geschichte und Dichtung, so sehr wir uns auch dagegen sträuben, Faust, Ahasver, Napoleon, Heinrich und wie sie alle heißen, zu den Schuldbeladenen zu zählen.

Von alter deutscher Kaiserherrlichkeit ist ein gutes Stück im Dom zu Speyer begraben. Seine Türme aber grüßen in die gesegnete Rheinebene hinein, in der die Ähre reift, die Föhre im Winde sich wiegt und das Dampfroß nach Straßburg oder Mainz und Mannheim eilt. Und der alte, stolze, grüne Strom flutet wie vor tausend Jahren dahin. Von rechts herüber grüßt die Gedächtniskirche als Erinnerung an eine andere Zeit des Kämpfens und Ringens und an Siege des freien Gedankens auf deutschem Boden. Haben sich alle Hoffnungen der jungen Geister, die am Anfang des 16. Jahrhunderts sich erhoben, auch erfüllt? Mir kommt ein Wort von Martin Rade in den Sinn: „Die Kirche darf nicht nur mit Glocken die neue Zeit einläuten. Sie mit ihren Einrichtungen, mit ihren Lehren, mit ihrem ganzen Gefüge, wenn sie mit hinüber will in die neue Zeit — und wir sind schon drin —, da muß sie viel anders werden: viel lebendiger, viel jedem Eindruck offener, viel der Menschen, die ihr begegnen und anvertraut sind, kundiger, viel treuer und freier. Sonst werden die Luftschiffe über die Kirchtürme hinwegfliegen und sich um deren Läuten nicht kümmern." Ich denke dabei an das Verhältnis der Kirche zur Schule. In die Schulfenster flutet das volle Licht des Tages hinein, selbst in die Klosterbauten des Berliner Stadtbaurates. Das ist nicht zu verhindern. Aber auch von den Jüngern Luthers glaubt mancher die Hand über allem halten zu müssen, was in die Köpfe und Herzen der wachsenden und sich reckenden Jugend in der Schule hineinströmt. Man sollte die Jugend frei geben. Sie kommt doch eines Tages in stillen und ernsten Stunden in das Halbdunkel der Kirchenhallen.

Die mehrfach aus der Asche entstandene Stadt Speyer hat heute festlichen Flaggenschmuck angelegt. Blau-weiß und Schwarz-weiß-rot flattern fröhlich durcheinander ums Altpörtel und an den Häusern der Hauptstraße, die von der Fassade des Domes so malerisch abgeschlossen wird. Der Vers

„Einigkeit und Recht und Freiheit
sind des Glückes Unterpfand.
Blüh' im Glanze dieses Glückes,
blühe, deutsches Vaterland!"

schwirrt mir durch den Sinn. Heute ist Blau-weiß, Schwarz-weiß, Grün-weiß, Rot-weiß, sind alle die Farben und Formen deutschen Lebens von einem festen Bande umschlungen. Endlich! Wohl in keinem Volke der Erde ist alles Große und Gute so aus der Arbeit der einzelnen Stämme und Gaue entstanden als bei uns in Deutschland. Aber nirgends hat auch der Gedanke so schwer in den Köpfen Wurzel gefaßt, daß im Ganzen, in der Vereinigung die Macht liegt, und deswegen konnten Jahrhunderte um Jahrhunderte fremde Kriegerbanden unser schönes Land verwüsten und konnten Millionen deutscher Männer hingeschlachtet und Millionen von trauernden Kindern dem Hunger und Elend preisgegeben werden. Solange es eine deutsche Geschichte gibt, haben die einzelnen Glieder unseres Volkes zwar gewußt, daß sie zusammengehören, daß sie eines Blutes sind, aber sie haben trotzdem selten zueinander gehalten. Nur in den Zeiten der Not standen sie allenfalls zusammen, sonst wollte jeder „sich fröhlich selbst regieren". Oft war diese Regierung freilich traurig genug. Spät, zu spät haben die deutschen Stämme sich gefunden. Aber sie haben sich gefunden, und keine

Macht der Erde, oder sagen wir deutsch: kein Teufel trennt uns mehr! Denn teuflisch ist's, zwischen denen, die zusammengehören, die eines Blutes sind, die ohne einander nicht leben können, Feindschaft zu säen. Und so mancher hat dieses Teufelswerk versucht und vollbracht.

Im deutschen Volke sind diese Zeiten vorbei, im deutschen Lehrerstande noch nicht ganz. Auch wir deutschen Volksschullehrer haben uns schwer gefunden. Als wir uns in der Morgensonne einer jungen Freiheit, unter den Frühlingsgewittern des Jahres 1848 zusammenschließen wollten, hat man uns mit Gewalt auseinandergetrieben, und auch mancher Pfälzer hat damals Haus und Herd, Heimat und Vaterland verlassen müssen und, weil er vaterländisch gesinnt war, ins Elend, in die Fremde flüchten müssen. Aber als wieder freie Luft und freier Himmel wurde, wurde auch der Gedanke des Zusammenschlusses wieder lebendig. Lange vor der Begründung des neuen Reiches begannen die Kräfte, die im Volke schaffen, wenn nur leidlich gut Wetter ist, sich wieder zu betätigen. 1861 wurde der Bayerische Volksschullehrerverein, 1865 der Pfälzische Lehrerverein begründet, und kaum war das neue Reich aufgerichtet, da wurden auch die Fundamente gelegt zum Deutschen Lehrerverein, der vom ersten Augenblick an von den Gegnern mehr beachtet und verfolgt wurde, als von den Freunden gefördert und geschützt.

Von allem Anbeginn hat der deutsche Volksschullehrer in einem starken nationalen Staate die sieben Grundlagen der Volksbildung gesehen und darum eine Volksschule verlangt, die allein dem Staate gehört und von ihm allein geleitet, beaufsichtigt und unterhalten wird. Überzeugtere Vertreter der Staatsidee in ihrer modernen Form und treuere Diener als den Lehrer, kann der Kulturstaat nicht haben. Aber die Fälle, in denen der deutsche Volksschullehrer von der ersten Stelle des Landes anerkannt wurde, sind selten, allerdings auch um so markanter. Als Preußen seinen weltgeschichtlichen Beruf erfüllt hatte, reichte man auch dem preußischen Volksschullehrer einen Lorbeerkranz. Er wurde als Sieger von Sadowa gekrönt. Preußens Kultusminister zog die Konsequenzen, indem er erklärte, er habe keine Verwendung für die ihm aufgedrängten Gelder zur Verbesserung der Lehrergehälter — der Fall hat sich jüngst unter Herrn von Studt nochmals wiederholt; auch dieser Minister konnte ganze 200000 M., die ihm für Ostpreußen gegen seinen Willen zur Verfügung gestellt waren, und $5^1/_2$ Millionen zur Aufbesserung der Lehrergehälter im Staate, die allerdings schon die schauderhafte Höhe von 720—900 M. erreicht hatten, nicht verausgaben — und Herr von Mühler getraute sich nicht, von dem armen preußischen Staat nach den Siegen von 1866 60000 M. für hungernde Lehrerwitwen zu fordern.

Und heute? Unter dem Schwergewicht gewisser Parteien kann die Regierung in manchen Staaten für die Volksschule immer noch nicht tun, was unsere Zeit verlangt. Darum müssen sich die Kräfte vereinigen, die in den Volksschulen die Grundlagen der staatlichen Entwicklung sehen. Schließen wir unsere Reihen noch dichter! Ziehen wir den letzten Mitkämpfer hinein, und wenn sich Bataillone unter fremder Führung bilden, die gegen uns marschieren wollen, versäumen wir nicht, denjenigen, die innerlich zu uns gehören und nur durch äußere Verhältnisse in ein anderes

Lager geführt werden, zu sagen, wo sie zu Hause sind, wohin sie gehören, daß ein rechter Mann als Höriger seine volle Kraft nicht entfalten kann und in seinem Dienste auch die volle Ehre seines Amtes und Berufes in Anspruch nehmen muß, daß er, wenn er unmittelbarer Diener des Staates sein kann, nicht Hintersasse der Kirche und damit auch Hintersasse und Unfreier in allen staatlichen und weltlichen Dingen sein darf. Langsam zwar, aber sicher schwenken diese abgesplitterten Haufen in unsere Reihen ein, zuletzt auch wohl der Katholische Lehrerverein in Bayern.

Geeint, verbunden werden wir auch schwere Kämpfe bestehen können. Aber der Kampf ist nicht unser Lebenselement. Die Schularbeit ist friedlicher als jede andere. Nur der Not gehorchend gebrauchen wir den Spaten auch als Waffe. Und er schlägt nicht schlecht. Unsere Arbeit an der Jugend des Volkes, alles, was wir an junger Menschenkraft lebendig machen, was wir dem Staat Tag für Tag an junger Kraft in den Schoß legen, das bedeutet unsern Wert. Und lassen wir uns durch keinen noch so schweren Kampf in unserer Arbeitsfreudigkeit stören! Was wir dem Volke, dem Staate, unserer deutschen Nation sind, das werden wir einmal gelten und sein. Darum: Arbeiten und nicht müde werden! Schaffen mit dem jungen Volk um die Wette! Herrlicher als alles in der Welt werde unsere deutsche Schule, unsere deutsche Volkserziehung. Dann mag kommen, was da wolle: Neid und Mißgunst anderer Völker oder innere Feinde unseres Fortschrittes, unser Volk wird seinen Platz im Reigen der Völker behaupten. Und nur dann blüht auch unser Garten. Es mag Berufe und Stände geben, die ihre Zukunft auf die Schwäche, die Ohnmacht, die Geistesarmut, die politische Unmündigkeit des Volkes gründen — die Schule, die Volksschule kann nur in einem großen, freien, starken Volke, das aufwärts will, das zum Licht drängt, etwas sein, und der Lehrer ist mit allem, was er ist, an die Blüte der Volkswohlfahrt und Volksfreiheit geknüpft. Unser Herz schlägt für das Volk, auch für die letzten im Volke. Ein rechter Lehrer ist auch immer ein guter Patriot, er kann nur national sein, in diesem geläuterten Sinne. Im Volke, mit dem Volke streben wir selbst zum Licht und zur Freiheit. Hier in Speyer tagt heute und morgen der Pfälzer Lehrertag. 700 Volksschullehrer, Mitglieder des bayerischen Volksschullehrervereins, sind zu frohen Festen und zu ernster Arbeit zusammengekommen. Wir kennen die Pfälzer als fröhliche Menschen, die nicht nur Wein bauen, sondern auch trinken. Aber die Festfreude kommt nicht recht zum Durchbruch. Das Echo der letzten Reden im bayerischen Landtage klingt in allem, was in Speyer gesprochen wird, wieder. Mancher heißblütige Rheinfranke ballt die Faust über die harten Worte, die dort gegen Schule und Lehrerstand gefallen sind. Alles, was wir erhoffen, erarbeiten, erkämpfen, erfährt von der Mehrheitspartei des Landes eine schroffe Absage. Die Schule soll bleiben, wie sie ist, oder vielmehr, sie soll werden, wie sie war, und der Lehrerstand soll alles begraben und vergessen, was ihn seit Jahrzehnten bewegt und was ihn auch in den trübsten Tagen aufrecht erhalten hat.

Abgeordneter von Frankenstein erklärt in seiner Rede vom 9. Juli: „Es muß von uns verlangt werden, daß die geistliche Schulaufsicht in ihrem Kern erhalten bleibt, sie muß nicht bloß als Phrase, als ausgehöhlte

Nuß mehr übrig bleiben, sondern ihr Kern muß erhalten bleiben." — „Keiner von uns, aber auch gar keiner von unserer Partei wird irgendwie zugeben, daß von diesem Kern der geistlichen Schulaufsicht irgend etwas genommen wird." — „Ich bin überhaupt dagegen, daß den Lehrern irgendwelche Mitwirkung an der Aufsicht eingeräumt werden soll." — „Eine Schmälerung der Rechte der Lokalschulinspektoren müssen wir auf das entschiedenste ablehnen. Diese sollen die Rechte haben wie bisher, ja ich wünsche, daß sie von ihrer Befugnis, sich um den Unterricht umzuschauen, künftig mehr Gebrauch machen als bisher." — „Wir wollen und möchten am liebsten, daß künftighin Bezirksschulinspektoren im Hauptamt aufgestellt werden, und zwar mit Fachbildung auf der Hochschule in besonderen Kursen. Wir verlangen aber, daß diese ausschließlich Geistliche sind." — Und hierbei soll es keinen Nachlaß und keine Verständigung mit andern Anschauungen geben. „Einer der größten Männer unserer Partei, Windthorst, hat gesagt, daß der Kampf um die Schule der hauptsächlichste Kampf im politischen Leben ist. Wir folgen ihm, und wenn vielleicht sonst im öffentlichen Leben irgendwelche Kompromisse zwischen uns möglich sind, auf dem Gebiete der Schule werden wir uns nie verstehen."

Und warum das alles? Herr v. Frankenstein sagt: „Wir verlangen die geistliche Schulaufsicht, weil wir wissen, dass es nötig ist, dass darüber gewacht wird, ob die Erziehung im christlichen Geiste geführt wird oder nicht. Herr Kollege Hoffmann hat spöttelnd von einem katholischen Abc gesprochen. Daß es kein katholisches Abc und keine evangelische Grammatik gibt, das wissen wir alle; wir wissen aber auch, daß es darauf ankommt, wie Naturkunde getrieben wird, wie Geschichte vorgetragen wird und unter Umständen auch, wie der Anschauungsunterricht gegeben wird. Sie wissen ganz genau, was für Möglichkeiten der Lehrer in der Naturkunde hat, alles das mit wenigen Worten zu vernichten, was der Katechet aufgebaut hat. (Sehr richtig! rechts.) Es ist auch ganz leicht möglich, im Rechenunterricht solche Aufgaben zu geben. (Große Unruhe links.)" Eine andere Absicht, die etwas weniger stark betont, aber auch ganz offen ausgesprochen wird, spielt aber wohl eine noch größere Rolle. Herr von Frankenstein ruft dem wirklich nicht fortschrittsfreudigen Kultusminister von Wehner zu: „Langsam, nur langsam voran!" „Was hat es für die Bauernmädchen für ein Interesse, ein Efeublatt zeichnen zu können." Und wenn der tapfere Schulanwalt Schubert konstatiert, daß die Zeit des einfachen Lernens von Schreiben, Lesen und Rechnen längst vorbei sei, so ruft der Zentrumsführer Dr. Pichler ein lautes „Leider!" ihm entgegen. Leider! Diese Zeiten sind vorüber, aber sie sollen nicht vorüber sein. Als im elsaß-lothringischen Landesausschuß der Antrag der Regierung, die Ausbildungszeit der Lehrer von fünf auf sechs Jahre auszudehnen, zur Verhandlung stand, ergriff der Sprecher der klerikalen Gruppe, Abgeordneter Preiß, das Wort zu einer energischen Ablehnnug der Denkschrift der Regierung, „die phantastische, an Größenwahn streifende Projekte enthalte und einen betrübenden Eindruck" mache. Man habe in Elsaß-Lothringen „genug Schulen, genug Lehrer, mehr als genug Schulamtsbewerber und genug Lehrerbildungsanstalten".

Es kommt zuviel Bildung ins Volk. Eine gewissenhafte Sozialstatistik wird aber die Folgen dieser Schulpolitik noch einmal so handgreiflich machen, daß ihren Trägern der Mut zu ähnlichen Worten vergehen wird. Stellt doch die Gewerbestatistik von 1907 u. a. fest, daß in sämtlichen Großstädten des Deutschen Reiches die Katholiken in der Kategorie der Arbeiter, also der untersten Kategorie der im gewerblichen Leben Schaffenden, um ein volles Drittel stärker vertreten sind als die Protestanten, während sie in der Klasse der Angestellten, also der besser vorgebildeten, um ebensoviel zurückstehen. Der Dank dafür, das diese Ziffern bereits eine wesentliche Besserung in dem Mißverhältnis der sozialen Lage der beiden Konfessionen darstellen, gebührt allein den Staatsregierungen und denjenigen Parteien, die eine gleichmäßige und gleichwertige unterrichtliche Versorgung aller Kinder im Staate verlangen und bis zu einem gewissen Grade auch durchgesetzt haben.

„Kein Volk hat unter konfessionellem Hader mehr gelitten, als das deutsche Volk . . . Kein Volk hat so viel Anlaß wie wir, konfessionellen Streit zu meiden" (Fürst Bülow). Und auf keinem Gebiete hat die konfessionelle Engherzigkeit und das Übergewicht konfessioneller Interessen so große Schäden hervorgerufen als auf dem Schulgebiete. Was ist aus unserer Volksschule mit der Zeit geworden? Eine Anstalt zur Erhaltung der Konfessionen in ihrer jetzigen Verfassung und zum Schutz gegen den Einbruch neuer Gedanken in die bestehenden Kirchengemeinschaften. Das gilt als ihre nächste und höchste Aufgabe, und das nennt man nicht nur in Preußen und Bayern, sondern sogar in Sachsen „dem Volke die Religion erhalten". Das Studium eines guten Handbuches der Religionsgeschichte sollte aber auch die enragiertesten Vertreter dieser Schulpolitik in ihren Anschauungen wankend machen.

Wie ganz anders gestaltet sich das Schulwesen dort, wo die konfessionellen Interessen ohne Einfluß auf die Schulgesetzgebung und Schulverwaltung sind, z. B. in Nord-Amerika. „Die amerikanische Volksschule ist in ihrem ganzen Umfange, bis zum 15. Jahre hin, der Unterbau der höheren Schule. Sie ist die gemeinsame Bildungsstätte für alle Klassen der Bevölkerung. Es kann als Grundsatz und Regel gelten, dass die begüterten und die in hervorragenderen Stellungen lebenden Amerikaner ihre Kinder in die Volksschule schicken, als undemokratische Ausnahme, daß die jungen Republikaner Privatschulen übergeben oder von Hauslehrern unterrichtet werden. Selbst die Schüler der Privatschulen sind sehr häufig mehrere Jahre hindurch Volksschüler gewesen. Auch die höhere Schule wird von allen Gesellschaftsklassen beschickt. Sie ist mehr dem Grade, als der Art nach verschieden von der Volksschule. Wie es nur eine Volksschule gibt, so gibt es auch nur eine höhere Schule, allerdings mit verschiedenen Unterrichtskursen, — je nach der Berufsart, auf die sie vorbereiten will. Wie die Volksschule Kinder aller Stände in sich vereinigt, so kennt sie auch keine Scheidung der Bekenntnisse. Weder das Bekenntnis des Schülers noch das des Lehrers spielt eine Rolle. Die amerikanische Volksschule kennt nicht einmal konfessionellen Religionsunterricht. An seine Stelle tritt mitunter eine gelegentliche und nicht selbständige Sittenlehre ohne dogmatischen Inhalt, meistens im Anschlusse an den Sprach- und den Geschichts-

unterricht oder an die gemeinsame „Morgenandacht“ (opening exercises). Die verschiedenen Religionsgemeinschaften unterhalten Sonntagsschulen mit freiwilligem Besuche, in denen Religionsunterricht erteilt wird. Auch gibt es in den amerikanischen Staatsschulen keine Scheidung nach Völkerschaften. Es ist vielmehr die „Amerikanisierung“ der Kinder der Einwanderer eine Hauptaufgabe der Schulen, insbesondere der Volksschulen, welche sie, unterstützt von vielen anderen Einflüssen, mit überraschendem Erfolge lösen. Dagegen ist in weitestgehendem Maße der aus der Schularbeit selbst sich ergebenden Verschiedenheit der Abstufung nach Befähigung und Leistung Rechnung getragen.“ (Dr. Kuypers, Volksschule und Lehrerbildung. Aus „Reiseberichte über Nord-Amerika, erstattet von den Komissaren des Kgl. Preuß. Minist. f. Handel u. Gewerbe.“)

Und welche gewaltigen Erfolge hat die Schule in Amerika aufzuweisen. „Als eine glänzende Leistung der amerikanischen Schule darf die erfolgreiche Amerikanisierung der einwandernden Elemente bezeichnet werden. Geradezu wunderbar ist es, wie rasch diese aus andern Ländern kommenden, eine andre Sprache redenden und unter grundverschiedenen Verhältnissen aufgewachsenen Ankömmlinge sich einleben und ihre neue Heimat schätzen lernen. Ebenso zwanglos und erfolgreich vollzieht sich der religiöse und gesellschaftliche Ausgleich. Welcher kirchlichen Gemeinschaft ihre Eltern angehören, ob sie bevorzugte Stellungen einnehmen, sich großer Glücksgüter erfreuen, oder in Arbeiterkreisen zu finden sind, kommt für die Schüler nicht in Betracht. Deshalb fühlen sie sich als Glieder desselben Volkes und lernen ein Land lieben, dessen Schule allen die gleiche Anwartschaft auf Ausbildung zugesteht und damit die gleichen Möglichkeiten auf Erfolg im späteren Leben eröffnet. Präsident Eliot von Harvard sagte einmal in einer Ansprache an die Studenten seiner Universität, mehr als der Glaube, mehr als die Partei, mehr als die Gesellschaft müsse ihnen das Vaterland gelten, denn alle diese wurzelten im Vaterland und zögen ihre Kraft aus ihm. Diese Auffassung ist die vorherrschende. Und wenn während der Unterrichtsstunden das Sternenbanner von den amerikanischen Schulen weht, so ist das keine leere Form, sondern der Ausdruck eines allgemeinen, tiefen, fast leidenschaftlichen Nationalgefühls.“ (Wilhelm Müller, Amerikanisches Volksbildungswesen.)

Und an derselben Stelle wird ausgeführt:

„Es ist klar, dass die öffentliche Schule diese ihre Aufgabe um so wirksamer erfüllen kann, je stärker alle Bestandteile des Volkes in ihr vertreten sind. Deshalb widerspräche es den vitalsten Interessen des Staates, wollte man eine Absonderung der Jugend in früher Kindheit unter konfessionellen Gesichtspunkten durch Bewilligung öffentlicher Mittel geradezu begünstigen. Dann würde es, was bis jetzt nicht der Fall ist, auch in Amerika eine kirchenpolitische Frage geben, und die unheilvolle konfessionelle Spaltung, die vielfach in europäischen Ländern bemerkbar ist, auch in der Neuen Welt die durchweg freundlichen Beziehungen der verschiedenen Kirchen zueinander stören. Und die Verwirklichung eines der höchsten Ideale der Volksschule, die Weckung eines mächtigen Gefühls nationaler Gemeinschaft, könnte nicht länger als eine der

glänzendsten Errungenschaften des amerikanischen Volksbildungswesens bezeichnet werden."

Hat die deutsche Volksschule ähnliche Aufgaben denn überhaupt nicht mehr? Kann man die Verwaltung der ideelen Güter, die Pflege von Kunst und Wissenschaft im Volke, ohne die „der Deutsche verkümmert", den Konfessionen überlassen? Kann man das, was gerade dem Deutschen Halt und Zusammenhalt gibt, aufteilen und den Kirchen in Pflege geben? „Jede Politik muß kulturelle Ziele haben, und alle Kultur zeigt wieder die Tendenz, sich im nationalen Staate zu verwirklichen." Die Grundlage der Konfession ist zu schmal, um darauf ein modernes Volksbildungswesen und einen modernen Staat zu errichten. Der Staat hat keine Veranlassung, die Konfessionen in der Erfüllung ihrer eigentlichen Aufgaben zu stören. Im Gegenteil. Aber jeder konfessionelle Übergriff auf andere Gebiete rüttelt an den Grundlagen des Staates. „Nichts wirkt versöhnlicher, als gemeinsame Arbeit an großen, allgemeinen Aufgaben." Und nichts ist verhängnisvoller als Trennung und Zerspitterung, wo gemeinsame Aufgaben zu erfüllen sind.

Wann wird der Schul-Bismarck erscheinen, der den ganzen Wust von Irrtümern und engherzigen Interessen, die uns niederdrücken, in die Rumpelkammer wirft und uns die Schule bringt, die ein großes, ringendes Volk braucht?

„Herr Gott im Himmel, welche Wunderblume
Wird einst vor allen dieses Deutschland sein!"

J. Tews.

Mitteilungen und Hinweise.

The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching — so nennt sich die Stiftung, die der amerikanische Milliardär Andrew Carnegie im Jahre 1905 ins Leben gerufen hat, um Lehrern an Universitäten, Colleges und technischen Schulen in den drei englisch sprechenden Ländern von Nordamerika (den Vereinigten Staaten, Canada und Newfoundland) ein angemessenes Ruhegehalt zu sichern und ihre Witwen vor Not zu schützen. Damit hat Mr. Carnegie die öffentliche Aufmerksamkeit in eindrucksvoller Weise auf die Tatsache gelenkt, daß die Lehrer an den höheren Schulen Amerikas nicht ausreichend besoldet werden, und die Kommunen und Gesellschaften, welche Schulen unterhalten, angeregt, an jener Stelle die bessernde Hand anzulegen. Aber auch über diesen nächsten Zweck hinaus ist die Stiftung von großer Bedeutung für das höhere Schulwesen Nordamerikas. Carnegie spricht von Colleges, Universitäten und technischen Schulen. Nun gibt es aber in den Vereinigten Staaten und in Canada ungefähr 1000 Institutionen, zum großen Teil von Privaten gegründet und unterhalten, die sich den stolzen Titel College oder Universität beigelegt haben, und von denen ein großer Teil keine Daseinsberechtigung hat. Wo ist die Grenze zu ziehen? Die Lehrer welcher Schulen der ge-

nannten Art haben ein Anrecht auf die Wohltat der Stiftung? Der großherzige Wohltäter hat außerdem alle Schulen, die unter der Aufsicht einer religiösen Sekte stehen, von dem Genuß der segensreichen Einrichtung ausgeschlossen. Welche Schulen fallen unter diese Bestimmung? Die Verwaltung der Carnegie-Stiftung mußte also zunächst daran gehen, allen sogenannten höheren Schulen und Universitäten gehörig ins Gesicht zu leuchten, die Spreu von dem Weizen zu sondern und die Begriffe „College“ und „Universität“ genau zu bestimmen und abzugrenzen. So ist die Carnegie-Stiftung auch insofern ein bedeutender Erziehungsfaktor für Amerika geworden, als sie die Veranlassung dazu gegeben hat, daß in die bunte Mannigfaltigkeit der höheren Schulen und Universitäten nach und nach Ordnung gebracht wird. — Der verdiente Präsident der Stiftung, Dr. Pritchett, hat kürzlich den vierten Verwaltungsbericht für das Etatsjahr vom 1. Oktober 1908 bis 30. September 1909 erscheinen lassen. Es ist ein umfangreiches Buch, aus dem bis ins kleinste zu ersehen ist, in welcher Weise die Zinsen des Riesenkapitals von 10 Millionen Dollars in dem genannten Zeitraume verwendet worden sind. Die Stiftung hat auch neun Austauschlehrer an deutsche Oberrealschulen, Realgymnasien und Gymnasien geschickt, und das Kapitel, das von den Erfahrungen spricht, die jene Lehrer in Deutschland gemacht haben, hat für uns Deutsche das meiste Interesse. Alle Berichte sind des Lobes voll über das freundliche Entgegenkommen, das die amerikanischen Professoren bei ihren deutschen Kollegen gefunden haben. Überrascht waren die amerikanischen Gäste über den Eifer und die Hingabe, mit der sich die deutschen Lehrer ihrem Berufe widmen, und sie führen diese Tatsache darauf zurück, daß die deutschen Oberlehrer in der Lehrtätigkeit ihren Lebensberuf erblicken und sie nicht, wie ihre amerikanischen Kollegen, als Durchgangsstation zu besser bezahlten anderen Berufen betrachten. Die Methode des deutschen Oberlehrers, der für seinen Beruf gründlich vorgebildet ist, seine Art und Weise, mit den Schülern umzugehen, wird als nachahmenswert bezeichnet. Ein auskömmliches Gehalt und eine angemessene Pension, die ihn nach seiner Dienstunfähigkeit erwartet, machen ihn unabhängig und frei und gestatten ihm, seine Kräfte ausschließlich seinem Amte zu widmen. Eigentümlich berührt es uns, die wir in Amerika in jeder Hinsicht das Land der unbeschränkten Freiheit erblicken, wenn wir lesen, daß einem der amerikanischen Gäste besonders angenehm aufgefallen ist, daß sich der deutsche Oberleher in seinem ganzen Auftreten und in seinen Gewohnheiten in nichts von anderen Gliedern der besseren Stände, von einem Arzt, Juristen oder Kaufmann, unterscheidet, daß man von ihm z. B. nicht verlangt, das Rauchen zu unterlassen, weil er seinen Schülern in jeder Beziehung ein Vorbild sein soll. — Der deutsche Schüler kommt in der Beurteilung der amerikanischen Beobachter recht gut weg. Er widmet sich seinem Studium mit weit mehr Ernst, als man in amerikanischen Schulen zu finden gewohnt ist. Auch das Interesse der Eltern an den Fortschritten ihrer Söhne ist in Deutschland weit reger als in Amerika. Erklärt wird diese Erscheinung damit, daß die Eltern in Deutschland ein hohes Schulgeld zahlen müssen, während in Amerika der Unterricht frei ist; wenn aber der Geldbeutel bei einer Sache beteiligt ist, so wendet man ihr auch mehr Auf-

merksamkeit zu. So schreibt man auch dem Umstande, daß der deutsche Schüler seine Bücher selbst kaufen muß, während sie in amerikanischen Schulen frei geliefert werden, eine gute Wirkung zu: der deutsche Schüler geht mit seinen Büchern besser um und respektiert fremdes Eigentum weit mehr, als es in vielen Schulen der großen Städte Amerikas der Fall ist. Was sagen unsere Philanthropen dazu, die freie Schule und freie Lehrmittel von der Volksschule bis zur Universität verlangen? Dem sittlichen Verhalten der deutschen Schüler wird überhaupt großes Lob gespendet. Knaben und Mädchen werden zur Höflichkeit, zu guten Sitten angehalten; die Knaben lernen in den Turnstunden in rechter Weise den Hut zu ziehen; die Schüler erheben sich, wenn der Lehrer in die Klasse tritt, und Klassen, die aus einem besonderen Grunde für längere Zeit ohne Aufsicht gelassen werden müssen, halten sich selbst in Zucht und Ordnung. Danach scheint es mit der Disziplin in amerikanischen Schulen nach unseren Begriffen übel bestellt zu sein. Auch die vorzügliche körperliche Ausbildung des deutschen Schülers ist lobend erwähnt worden. Mannigfache sportliche Betätigungen, die aber niemals, wie in Amerika, zu öffentlichen Schaustellungen ausarten, machen ihn behende, mutig und ausdauernd. Im Wissen ist der deutsche Knabe von 14 Jahren dem gleichalterigen amerikanischen Schüler, der in diesem Alter in die „high school" eintritt, mindestens um zwei oder drei Jahre voraus, und es wird beklagt, daß man immer noch kein Heilmittel für diese Schwäche in dem amerikanischen Erziehungssystem gefunden hat. — Man darf auf die Berichte der deutschen Austauschoberlehrer gespannt sein, die Geheimrat Dr. Karl Reinhart, der die deutschen Professoren ausgewählt hat, dem Präsidenten der Carnegie-Stiftung zu senden versprochen hat. Hoffentlich sind sie im nächsten Jahresbericht der Carnegie Foundation im Auszuge enthalten. R. G.

Gleiche Bezahlung der Lehrer und Lehrerinnen fordert der Verein der Lehrerinnen von New York. Das Stadtoberhaupt hat sich aus leicht begreiflichen Gründen den Wünschen der Damen gegenüber zunächst ablehnend verhalten, ist ihnen aber so weit entgegengekommen, eine Kommission, bestehend aus zwei angesehenen Bürgern und einem Hochschullehrer, mit einer gründlichen Prüfung ihrer Besoldungsvorschläge zu beauftragen. Diese Kommission hat im Dezember vorigen Jahres über das Ergebnis ihrer Untersuchungen einen Bericht erstattet, der in der März-Nummer der Educational Review abgedruckt ist. Auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, so heißt es, wird die männliche Arbeitskraft besser bezahlt als die weibliche. Das ist eine Härte für Frauen, welche Kinder oder Anverwandte ernähren müssen, und eine Begünstigung der Männer, die nur für sich selbst zu sorgen haben, während eine geringere Bezahlung der verheirateten Frauen, die in ihrem Manne einen Ernährer der Familie besitzen, durchaus gerechtfertigt erscheint. Nach dem Gebrauch, der auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt herrscht, muß dem Lehrer auch ein höheres Einkommen als der Lehrerin zugebilligt werden. Es empfiehlt sich schon deshalb, weil der Lehrberuf als einer der besten Frauenberufe gilt und daher auf die Damen eine große Anziehungskraft ausübt, während den Männern eine große Zahl anderer Berufe offen stehen, die einträglicher und daher begehrter sind. Die große Zahl der Lehrerinnen an den amerikanischen

Schulen erklärt sich in der Hauptsache daraus, daß die weiblichen Kräfte billiger arbeiten als die männlichen. In New York sind in den Kindergärten und in den unteren Klassen der Volksschulen 10 510 Damen und nur 445 Männer beschäftigt, in den oberen Klassen und in den höheren Schulen machen die Männer ein Drittel aller Lehrkräfte aus. Es ist unter allen Umständen daran festzuhalten, daß beide Geschlechter an dem Werke der Erziehung tätig sind; auch die Eltern wünschen ihre Töchter nicht durch Frauen allein erzogen zu sehen, sondern verlangen, daß der weibliche Einfluß, dem ihre Töchter lange genug unterstehen, durch die unterrichtliche und erziehliche Tätigkeit des Mannes ergänzt werde. Will man aber Lehrer haben, die an gesellschaftlicher und geistiger Bildung den Lehrerinnen nicht nachstehen, so muß man, wie es in allen anderen Berufen auch Brauch ist, den Mann höher besolden als die Frau. Eine völlig gleiche Behandlung der Lehrer und Leherinnen in bezug auf das Einkommen würde zur Folge haben, daß sich tüchtige Männer dem Lehrberufe nicht mehr zuwenden. Nachdem die Kommission alle möglichen Wege erwogen hat, die zur Gleichstellung der männlichen und weiblichen Lehrkräfte führen könnten (Herabsetzung des Gehalts der Männer auf das der Frauen, Hinaufsetzung des Einkommens aller Lehrerinnen zu der Höhe des Einkommens ihrer männlichen Kollegen, bessere Besoldung nur der Lehrerinnen, die auf den obern Stufen tätig sind usw.), kommt sie zu dem Schluß, daß die Frage noch nicht spruchreif sei. Wenn das Prinzip der gleichen Besoldung anerkannt werde, so könne sich diese Maßnahme nicht auf die Stadt New York allein beschränken, sondern müsse auf alle übrigen Städte des Staates New York ausgedehnt werden, und wenn man bedenkt, daß eine Aufbesserung der Gehälter sämtlicher Lehrerinnen zu der Höhe der Lehrergehälter für die Stadt New York allein eine Mehrausgabe von 11 000 000 Dollars jährlich bedeuten würde, so sei klar, daß diese Frage nicht nur für die Lehrerinnen, sondern auch für die Bürger und Steuerzahler der Stadt und des gaznen Staates von der größten Wichtigkeit sei. Es sei daher eine sorgfältige und gründliche Prüfung der Angelegenheit nötig, ehe ein abschließendes Urteil gefällt werden könne. Die Kommission erklärt, daß sie in eine solche gründliche Untersuchung der Frage nicht eintreten könne, da die Amtsperiode des Bürgermeisters, ihres Auftraggebers, mit dem Ende des Jahres ablaufe und damit auch ihr Auftrag erloschen sei, und man meint herauszuhören, das es den Mitgliedern der Kommission nicht unangenehm ist, sich der heiklen Aufgabe nicht weiterhin widmen zu müssen. Mag der neue Mayor zusehen, wie er den Wünschen der Lehrerinnen und der Steuerzahler gleichmäßig gerecht wird, — Auffällig ist an dem Gutachten der Kommission, daß sie von der gleichen Normierung der Gehälter der Lehrer und Lehrerinnen ein gänzliches Verdrängen der männlichen Kräfte aus dem Lehrberufe befürchtet. Man kann im Gegenteil der Meinung sein, daß bei gleicher Bezahlung die Kommunen den widerstandsfähigeren männlichen Lehrkräften den Vorzug geben werden, die Zahl der Lehrerinnen sich also verringern wird. Durch die Forderung, ihren männlichen Kollegen im Gehalt gleichgestellt zu werden, sägen die Lehrerinnen selbst den Ast ab, auf dem sie sitzen. R. G.

Personalien.

In Darmstadt starb Geheimer Rat Dr. Eisenhuth, Leiter des hessischen Schulwesens, geboren 1851 in Vöhl. Eisenhuth, der aus sehr einfachen Verhältnissen stammte, war seinem Studium nach Neusprachler. Er wirkte bis 1895, wo er ins Ministerium berufen wurde, an verschiedenen hessischen Schulanstalten, auch als Seminardirektor, erst in Alzey, dann am Lehrerinnenseminar in Darmstadt. In dem Nachrufe eines Lehrerblattes lesen wir: „Infolge seiner glänzenden Begabung, seiner vielseitigen Erfahrung, seiner umfangreichen Kenntnisse und seiner vortrefflichen, überzeugenden Rednergabe haben die Schulverhältnisse einen bedeutenden Aufschwung zu verzeichnen. Seinen Untergebenen war der schlichte Mann, der mit berechtigtem Stolz seine Abstammung oft hervorhob, ein hörender, wohlwollender, gerechter Berater. An seiner Bahre steht eine große trauernde Gemeinde.“ Jahrelang andauernde, schwere Leiden veranlaßten ihn, seinen Tod freiwillig herbeizuführen.

Im Alter von 82 Jahren starb in Neapel eine bekannte Schülerin Fröbels: Adele von Portugall, geborene Königsbergerin, die bis vor wenigen Jahren erst in London, dann in Genf und seit 1884 in Neapel für die Ideen ihres Meisters tätig war. Ein bei B. G. Teubner in den letzten Jahren erst erschienenes Schriftchen über Fröbel hat sie auch in weiteren Kreisen bekannt gemacht.

Professor Dr. Heubaum wurde zum Direktor der mit einem Lehrerinnenseminar verbundenen Königl. Augustaschule in Berlin ernannt.

Literaturberichte.

Pädagogik.

Paul Dietering, Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt. (Ein Beitrag zur Herbartforschung.) Leipzig, Fritz Eckardt Verlag. 6 M.

Der Kampf um Herbart, der gegen dieses Pädagogen System geführt wurde, ist längst entschieden. Die siegreichen Gegner haben ihr bis heute unwiderlegtes Urteil gesprochen. Darnach beruht Herbarts historische Stellung auf dem Ganzen seiner pädagogischen Arbeit, darauf, daß er „ernstlicher als einer zuvor . . . die Philosophie für die Pädagogik, die Pädagogik für die Philosophie fruchtbar zu machen bestrebt war“ (Natorp), daß durch ihn die Emanzipation der Pädagogik als Wissenschaft eingeleitet wurde. Seine Bedeutung für die Gegenwart aber gründet auf der Fülle feiner Beobachtungen und richtiger Einzelerkenntnisse, auf dem heute noch keineswegs erschöpften Reichtum pädagogischer Anregungen. In diesem Urteil sind, so weit ich sehe, alle namhaften Gegner Herbarts einig. Wem nun dieses Urteil ungerecht oder falsch scheint und wer deshalb für Herbart zu den Waffen greift, der müßte sich doch zweifellos an dieses Urteil halten, müßte die Einwände der Herbartgegner entweder als belanglos oder als nicht stichhaltig erweisen. In dieser Lage befindet sich Dietering. Er fragt: „Wird die Art und Weise, wie man Herbart gegenwärtig in wissenschaftlichen und vor allem pädagogisch interessierten Kreisen behandelt, der Bedeutung dieses Mannes und den von ihm verfochtenen Ideen vollständig gerecht?“ (S. VI.) Und er meint, das sei nicht der Fall, meint, „daß die meisten Kämpen das Ziel nicht richtig erkannt und noch mehrere sich überhaupt nicht die Mühe genommen hätten, genauer darnach auszuschauen“ (V),

„daß darum eine große Anzahl der abgedrückten Geschosse das Ziel entweder verfehlte oder gar nicht so weit trug, um es erreichen zu können" (V). Ich hingegen meine, das ist ganz und gar Dieterings Fall; er „setzt eine ganz falsche Situation voraus", er schlägt an den Gegnern vorbei. Wohl hat er recht, wenn er sagt: „Auf Seiten der Gegner bekämpft man die Auswüchse und Übertreibungen der Schüler Herbarts und ihrer Lehren" (4). Wenn er aber fortfährt: „Und man glaubt damit gleichzeitig*) den großen Meister der Pädagogik zu richten", so ist er sehr im Unrecht. Sicherlich haben die Vergröberungen einzelner Herbartschüler den Kampf mit heraufbeschworen, aber das Haupttreffen galt doch Herbarts eigenem System und seinen Mängeln. Weil Herbarts Erziehungslehre mit dem vollen Anspruch einer geschlossenen Theorie auftrat, weil die Unduldsamkeit übereifriger, starrgläubiger Schüler ihn als den einzig wahren wissenschaftlichen Pädagogen ausrief, war es notwendig, den strengsten Maßstab wissenschaftlicher Richtigkeit anzulegen. Das hat Dietering übersehen, und so verteidigt er, was niemand bestreitet: „daß gerade bei Herbart unter dem Ballast mitgeführter Aggredienzien noch viele und wertvolle Schätze in der Tiefe seiner Werke verborgen liegen" (219), und besinnt sich auf einige hart angegriffene Seiten des Herbartischen Systems leider erst in den Schlußbemerkungen seines Werkes. Dietering stellt in den sechs Hauptteilen seines gutausgestatteten Buches mit Geschick und Fleiß eine Unmenge von Stellen aus den Schriften Herbarts zusammen und urteilt dann also: „Weder die individualistische noch die universalistische, weder die soziale noch die autonomistische, weder die künstlerische noch die sittlich-religiöse Seite der Erziehung vermag sich über Vernachlässigung in seiner Pädagogik zu beklagen, und nach welcher Richtung die modernen Bestrebungen nur immer den Schwerpunkt der Jugendbildung verlegen und verschieben: nie vermissen wir bei Herbart die entsprechenden Vordeutungen und Voraussetzungen, nie versagt die Fülle seiner Anregungen und praktischen Fingerzeige" (175). Ohne Zweifel hat Dietering mit seinen Ausführungen eine verdienstliche Arbeit geleistet; denn in so umfassender Weise ist noch nicht gezeigt worden, daß Herbarts Beobachtungen viel weiter reichen und daß seine Anschauungen viel freier sind, als der vermuten könnte, der ihn nur nach dem engen, schwanken Gerüst seines Systems beurteilte oder ihn nur durch die Brille Zillers sähe. Ich habe vieles in Dieterings Buch mit Genuß und Freude gelesen; nicht alles. Denn einzelnen Behauptungen des Verfassers muß man aufs schärfste widersprechen, so der, es seien „im gesamten Bereiche des Erziehungswesens . . . keine größeren und bedeutsameren Anregungen, keine Gedanken von dauernderer Fruchtbarkeit hervorgebracht worden als diejenigen, welche wir dem Geiste Herbarts verdanken" (2). Solche Einseitigkeit bringt Dietering dem Herbartkult gewisser Kreise bedenklich nahe. Ich finde es auch unschön, unbillig, ja unwahr, wenn er die Gegner als „Schreier"(219) charakterisiert, die „heimtückische Geschosse" (114) versenden. Und es ist zum mindesten eine starke Entgleisung, wenn er Männer wie Linde, Weber, Lange, Tews, Gurlitt als „einigermaßen ernsthaft" bezeichnet (114). Dazu ein paar Kleinigkeiten: Wo D. auch immer zitiert, da sollte er genau zitieren, sollte ferner Natorps bekannte Schrift nicht ständig unter falschem Titel anführen: „Herbart oder (!) Pestalozzi. 6 (!) Vorträge." Schlimmer als dies alles ist, daß er gegen Ende seines Buches den Satz schreibt. „Nur weil man . . . zu oberflächlich war, als daß man dem eigentlichen, oft von der landläufigen Gebrauchsweise sehr stark abweichenden Sinne der Herbartschen Worte liebevoll bis in die letzten, innersten Zusammenhänge nachgegangen wäre, wird es erklärlich, wie man Herbart vorwerfen konnte, er huldige in seiner Pädagogik dieser oder jener extremen Richtung, so z. B dem Intellektualismus und dem Ethizismus" (215 f.). Wer ist hier oberflächlich? Wer faßt falsch auf? Dietering selbst, der unter Ethizismus einseitige sittliche Bildung und unter Intellektualismus einseitige Verstandesbildung versteht, während die Gegner mit dem Vorwurf des Ethizismus doch sagen wollen, daß Herbart der pädagogischen Teleologie als einzige Grundlage die Ethik gegeben habe, und mit dem Ausdruck Intellektualismus darauf hinweisen, daß nach Herbart das Willensleben wesentlich von der Gestaltung des Vorstellungskreises abhängig ist. Und nur, weil D. diesen Vorwurf des Intellektua-

*) Von mir gesperrt! St.

lismus nicht in seiner wahren und vollen Bedeutung erkennt, kann er (S. 218) erklären, Herbarts pädagogisches System stehe in keiner „logisch-notwendigen Verbindung mit seiner Psychologie.“ Es fällt ihm auch gar nicht bei, diese seine Ansicht zu beweisen; er beruft sich einfach auf das Urteil des Psychologen Ziehen, als eines Nichtherbartianers. Daß aber sogar ein Herbartianer, der von D. (wie auch von mir) hochgeachtete v. Sallwürk, bereits vor einem Jahrzehnt Ziehens Ansicht widerlegt hat, ist D. wahrscheinlich unbekannt. Diesen gewichtigen Einwänden des Ethizismus, Intellektualismus (wie auch dem des Individualismus) ist D. in seinen Erörterungen überhaupt nicht begegnet. Sie bestehen zu recht trotz Dieterings Buch. Darum kann ich, bei aller Verehrung Herbarts, auch nimmer einstimmen in den Ruf „Zurück zu Herbart!“ (219). Ich sage vielmehr „Zurück zu Pestalozzi!“ Denn das ist Herbarts Hauptfehler: die mangelnde Würdigung der selbständigen und maßgeblichen Stellung, die dem Willen in der Erziehung gebührt. Bei Pestalozzi aber sind die sicheren Grundlagen einer Pädagogik des Willens erreicht. Sturm.

Ludwig Strümpell, Die psychologische Pädagogik oder die Lehre von der geistigen Entwicklung des Kindes, bezogen auf die Zwecke und Ziele der Erziehung. Zweite, bedeutend vermehrte Auflage. Mit einer Einleitung herausgegeben von Dr. Alfred Spitzner. Leipzig, E. Ungleich. 8 M.

Ludwig Strümpell, der 1899 verstorbene letzte unmittelbare Schüler Herbarts, ist in Lehrerkreisen vor allem durch seine „Pädagogische Pathologie“ bekannt geworden, hat aber bei weitem nicht so in die Breite gewirkt wie etwa Ziller. Er ist überhaupt von den eingeschworenen Herbartianern etwas stiefmütterlich behandelt worden. Kein Wunder; er war, neben Stoy, jedenfalls der beweglichste und selbständigste Pädagog der Herbartischen Schule und Herbarts orthodoxen Epigonen, dem starrsinnigen Ziller zumal, wohl gerade darum ein Greuel. Schon Herbart selbst „sah in Strümpell den Feind, nicht den Fortbildner seiner Lehre und suchte zu schützen, was Strümpell als fehlerhaft und besserungsbedürftig erkannt hatte.“ Und Ziller erklärte 1876 kategorisch: Strümpell gehört nicht mehr zu Herbart. Strümpell hat allerdings niemals seine Lehre für die Herbarts ausgegeben, hat vielmehr immer, schon als Zweiundzwanzigjähriger dem Meister gegenüber, offen ausgesprochen, was ihm bei Herbart verfehlt und unannehmbar erschien. Sachliche Differenzen waren es denn auch, die die Trennung beider Männer herbeiführten, nicht Mißhelligkeiten im persönlichen Verkehr, wie immer behauptet wurde. Das ist nunmehr bewiesen durch eine Reihe bisher ungedruckter, hochinteressanter Briefe Herbarts an Strümpell, die Alfred Spitzner in der umfangreichen Einleitung des vorliegenden Buches veröffentlicht und erläutert hat. Die Einleitung bringt außerdem einiges Biographische, eine Bibliographie und eine Abhandlung über das Reformprinzip der — 1880 zuerst erschienen — psychologischen Pädagogik. Gleichfalls noch ungedruckte und wertvolle Erweiterungen sind: die Jugendarbeit Strümpells „Der Begriff vom Individuum, herausgehoben aus dem Netze der praktischen Begriffe, welche der Pädagoge zu erzeugen hat;“ die Aufzeichnungen über die geistige Entwicklung seiner Tochter während der beiden ersten Lebensjahre; das Unterrichtsgespräch Strümpells mit seinem Zögling, dem jungen Grafen Medem. Das Charakteristische von Strümpells Pädagogik liegt in der Methode, den kausalen Verknüpfungen der Bildungsvorzüge nachzuspüren. Er wollte die Pädagogik zu einer empirisch forschenden, entwicklungsgeschichtlichen Doktrin weiterbilden und sich deshalb an den lebendigen Entwicklungsgang des Kindes anschließen. Die so verfahrende Pädagogik nannte er „psychologische Pädagogik.“ „Unter der psychologischen Pädagogik verstehe ich die Wissenschaft von der geistigen Entwicklung des Kindes, bezogen auf die Zwecke, welche die Erziehung im Anschluß an die Individualität des Kindes zu erreichen strebt.“ Dabei hat er die „wahren Errungenschaften der Herbartschen Schule voll ausgenützt, aber die Pädagogik mit den Prinzipien der neueren Biologie und Entwicklungspsychologie in Zusammenhang“ gebracht und zum ersten Male das Prinzip der sogenannten freiwirkenden psychischen Kausalitäten in die pädagogische Forschung eingeführt. Er unterscheidet die logische, sittliche, ästhetische Kausalität oder die Kausalität der zwingenden Gründe, des Gewissens und des ästhetischen Geschmacks. Zwischen dem psychischen

Mechanismus und der freien geistigen Aktivität wirkt fortbildend das Gefühl. Mit dieser Auffassung lehnte Strümpell Herbarts Gefühlslehre entschieden ab und näherte sich den Lehren Lotzes und Wundts. Mit der erwähnten Dreizahl „ist jedoch die Reihe der eigenartigen psychischen Kausalitäten nicht abgeschlossen." Die Entwicklung führt noch darüber hinaus zur Kausalität der Selbstbestimmung (Willensfreiheit), die „durch das Aufeinanderwirken der übrigen Kausalitäten hervorgerufen wird." Aus diesen psychologischen Grundsätzen erwächst nun der Reformgedanke der psychologischen Pädagogik: die Ideale der allgemeinen Pädagogik als tatsächlich realisierbar nachzuweisen, zu zeigen, wie das sich anfangs triebartig entwickelnde geistige Leben des Kindes allmählich emporsteigt durch vier Perioden, die Epochen des Assoziationsmechanismus der erwachenden psychischen Grundfunktionen, der Bildungstriebe, der beginnenden Normierungsfähigkeit und der beginnenden normierten Selbstbestimmungsfähigkeit. — Die „Psychologische Pädagogik" will kein abschließendes Werk sein; Strümpell selbst weist an vielen Stellen darauf hin, welche Wege die weiterzuführende Forschung noch einschlagen müsse. Aber die Bedeutung der Strümpellschen Forschungen ist unbestreitbar. Strümpell hat eine Fülle neuer Probleme aufgezeigt — und die Problemstellung steht an wissenschaftlichem Wert der Problemlösung mindestens gleich — er hat sich als fruchtbarer Fortbildner der Pädagogik Herbarts und als Vorläufer der modernen kinderpsychologischen Forschung erwiesen. Dies der Gegenwart wieder vor Augen geführt und uns eine Fundgrube wertvoller Anregungen wieder zugänglich gemacht zu haben, ist das Verdienst Dr. Spitzners. Möge seine Neuausgabe recht viele Leser finden!

Meerane i. S. K. F. Sturm.

Dr. Johannes Richter, Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens. Ein Kulturproblem der Gegenwart. Leipzig, Quelle & Meyer. Br. 4, gb. 4,60.

Der Leute sind viele unter den deutschen Pädagogen, die aufatmend der Meinung leben, die kunsterzieherische Bewegung sei endgültig im Abflauen begriffen gleich so vielen Modelaunen, die man schon kommen und schwinden sah. Ihnen möchte ich das Buch von Richter zur Lektüre empfehlen; denn es ist keine temperamentvolle Programmschrift, die zu neuen Reformen einlädt, sondern nur eine fleißige Registrierung von tatsächlich Vorhandenem, von wirklichen Geschehnissen. Was dieser Arbeit aber ihren Wert vor Schriften ähnlichen Inhalts gibt, das ist die Weite des Gebiets, das sie zu umfassen strebt, und die größere Tiefe, in der sie nach eigentlichen Grundlagen sucht. Richter beschränkt sich nicht auf die künstlerischen Fächer, auch nicht auf die Kunst als Unterrichtsprinzip, überhaupt nicht nur auf schulpädagogische Bestrebungen; ihm ist die Bewegung „keine Erfindung der Kathederpädagogen, kein Experiment der Methodiker" — ihm ist die kunsterzieherische Bewegung des 19. Jahrhunderts vielmehr eine „organisch wachsende, aus der Zeit und dem Gesamtbewußtsein des Volkes notwendig hervorquellende allgemeine Strömung." Den Nährboden des kunsterzieherischen Gedankens genau zu durchforschen, die Hauptwurzeln klar zu legen, das ist die Aufgabe, die sich Richter gestellt hat. Ihm gilt als letztes Ziel der Bewegung die Vertiefung des Individuums, die Einigung des Volksganzen und schließlich der Menschheit. Die Höhe der Warte, die der Verfasser besteigt, gibt seiner Arbeit den Wert; aber in dieser Höhe gründen gleichzeitig ihre Mängel. Künstlich geschaffene Distanzen, Rundblicke mittels des verkehrt gehaltenen Opernguckers heben uns in Wahrheit nicht höher. Wir stehen noch zu tief mitten in der Bewegung, um uns ein abschließendes Urteil erlauben zu können. Auch Richter beklagt dies, und seinen Urteilen merkt man an, daß er Grund hat, darüber zu klagen. Auch er vermag noch keine rechte Entscheidung ohne Wenn und Aber zu fällen. Seiner Kritik haftet noch etwas Zaghaftes, Zwiespältiges an. Man fühlt: hier urteilt ein Mitarbeitender, der wohl über die extremen Forderungen der reinen Ästheten und der reinen Kinderkünstler ein Verdammungsurteil sprechen kann, der auch an die Kulturaufgabe der ganzen Bewegung glaubt, der sich aber noch nicht stark und helläugig genug fühlt, um alle Einzelheiten mit dem Maßstab selbsterarbeiteter Grundsätze zu messen und zu werten. Da wird gefordert, daß sich die Pädagogik die Ästhetik einverleiben müsse, wenn sie zur wissenschaftlichen Vertiefung ihrer Probleme gelangen wolle, und doch wird gleichzeitig daran gezweifelt, ob der lebendigen Tat von der ästhetischen Theorie ein Heil erwachsen könne. Bald werden die Propheten des kunst-

sozialen Gesichtspunktes — ein John Ruskien, ein William Morris, ein Walter Crane — als wahre Propheten gefeiert, bald wird der vorwiegend aristokratische Charakter der Kunst betont. Oder soll sich diese Differenzierung nur auf künstlerisches Genießen und künstlerisches Schaffen beziehen? Wie verträgt sich aber dann dieser Gedanke mit der Anschauung, daß sich wahre Rezeptivität ohne irgendwelche Produktivität überhaupt nicht denken läßt? Und soll nicht der „Drang zu schaffender, werterzeugender, also künstlerischer Betätigung" jedem Menschen angeboren sein! — Richters Werk ist nicht etwas organisch Gewachsenes. Es stehen noch zu viele Fragezeichen zwischen den Zeilen. Es ist mehr ein Erzeugnis fleißigen Studiums, weniger ein Produkt starken, inneren Erlebens. Es fehlt der einigende, zusammenschließende Griff einer dahinter und darüber stehenden starken Persönlichkeit. Das soll mich aber nicht abhalten, es allen jenen zu empfehlen, die einmal das ganze große Problem — nicht irgend eine Lösung! — in seinem historischen Werdegang und in seinem gegenwärtigen Umfang aufgerollt vor sich sehen möchten. Und gleichzeitig all den andern, denen von dieser Weite bis heute noch keine Ahnung gekommen ist. Es kann nicht schaden, hin und wieder zurück zu schauen auf begangene Pfade; man findet sich dann leichter zurecht in dem Walde, der noch pfadlos vor uns liegt.

München. Dr. Ernst Weber.

Naturwissenschaft.

Hesse u. Doflein. Tierbau und Tierleben in ihrem Zusammenhang dargestellt. 1. Band: Der Tierkörper als selbständiger Organismus, bearb. von R. Hesse. Mit 480 Abbildungen im Text und 15 teils schwarzen, teils farbigen Tafeln. Leipzig, Verlag von B. G. Teubner. Preis geb. M. 22.

In der dritten Auflage meiner „Reformbestrebungen usw." sprach ich vor mehr als zehn Jahren mein lebhaftes Bedauern darüber aus, daß das alte, hochbedeutsame Werk von Bergmann und Leuckart, „Anatomisch-physiologische Übersicht des Tierreichs", nicht wieder neu aufgelegt worden sei. Dieser indirekte Wunsch nach einer streng wissenschaftlichen Neubearbeitung des umfangreichen Stoffes nach anatomisch-physiologischen Gesichtspunkten ist durch das angezeigte, soeben zur Ausgabe gelangte Buch wenigstens zum Teil erfüllt worden.

Da mir nun bisher vergönnt gewesen ist, in der „Deutschen Schule" über die Neuerscheinungen zu berichten, die mittel- oder unmittelbar geeignet sind, den naturgeschichtlichen Unterricht zu beeinflussen, und da die Hessesche Arbeit eine reiche Stoffquelle für dieses Unterrichtsfach darstellt, sei mir erlaubt, die Interessenten kurz mit dem hervorragenden Werke bekannt zu machen.

Der stattliche Band — sein Verfasser ist Professor der Zoologie an der Landwirtschaftlichen Hochschule zu Berlin — bildet die erste Hälfte eines großen Unternehmens, dessen andere von Professor Doflein-München bearbeitet wird. Während dieser Teil „Das Tier als Glied des Naturganzen" behandeln soll, bezieht sich die Arbeit Hesses auf „den Tierkörper als selbständigen Organismus", d. h. auf Bau und Funktion der tierischen Organe, sowie auf ihre Zusammenhänge und ihre Entwicklung. In der Einleitung verbreitet sich der Verfasser über das Leben und seine Grundlage (Protoplasma und Zelle), über die Unterschiede zwischen Tier und Pflanze, über die Abgrenzung der Arten voneinander, über die Abstammungslehre und — ein ganz besonders interessantes Kapitel — über die Entwicklung der einzelnen Tierstämme. Der erste Hauptteil handelt von der Statik und Mechanik der Tierkörper, wobei auch das Schwimmen, der Flug und andere Fortbewegungsweisen Berücksichtigung erfahren. Der zweite Abschnitt befaßt sich mit dem Stoffwechsel und seinen Organen (Ernährung, Exkretion und Körperflüssigkeit), der dritte mit der Fortpflanzung und Vererbung und der vierte mit dem Nervensystem und den Sinnesorganen. Den Schluß bilden geistreiche Auseinandersetzungen über die Arbeitsteilung im Tierkörper, über die Vereinigung der Teile zu einem organischen Ganzen und deren Anpassungen zueinander.

In welcher Weise die Bearbeitung des umfangreichen Stoffes erfolgt ist, wurde bereits oben angedeutet: In allen den tausend Fällen sucht der Verfasser die Harmonie zwischen Bau und Funktion der einzelnen Organe — bis zu den Zellen hinab — aufzudecken, die Darstellung also soweit als möglich „biologisch" zu ge-

stalten. Hierbei geht er mit der Ruhe und Sachlichkeit vor, die einen Mann von tiefem Wissen charakterisiert. Wir finden nichts von jener Effekthascherei, die sich in populären Werken so gerne breit zu machen sucht; alles wird vielmehr gewissenhaft geschildert und ernst erwogen, so daß die einzelnen Entscheidungen auf sicherer Grundlage ruhen. Die Literatur ist fast in überreichem Maße berücksichtigt worden. Daneben enthält das großzügige Werk aber soviel eigene Untersuchungen, und in fast allen Kapiteln soviel selbständige Forscherarbeit des Verfassers, der sich übrigens durch seine Veröffentlichungen über die Sehorgane der Tiere längst einen geachteten Namen erworben hat, daß man es wohl verstehen kann, wenn er zur Herstellung des vorliegenden Buches sieben lange Jahre verwenden mußte. Trotz größter Sachlichkeit und trotz des oft recht spröden Stoffes ist das Werk überaus fesselnd geschrieben, eine Tatsache, die — abgesehen von der sorgfältigen Schreibweise — auf dem Wesen der geübten Naturbetrachtung beruht; denn die „biologische" Darstellung eines Stoffes regt eben in allen Fällen zum Nachdenken, Prüfen und eigenen Forschen an.

Die Ausstattung des Werkes ist vortrefflich. Ganz abgesehen von zahlreichen Originalen hat die gesamte in- und ausländische Literatur das notwendige Illustrationsmaterial liefern müssen.

Auf die Frage, für wen das Buch bestimmt ist, kann ich nur antworten: Für jeden, der sich etwas eingehender mit Zoologie beschäftigt hat, oder der sich in das interessante Gebiet ernstlich vertiefen will. Wegen der Bedeutung, die es als Quellenwerk für den Unterricht besitzt, dürfte es besonders den Lehrerbibliotheken zur Anschaffung dringend empfohlen werden.

Heidelberg. Prof. Dr. Schmeil.

Leseunterricht und Lesebücher.

Von E. Wilke in Quedlinburg.

Von Jahr zu Jahr, fast möchte man sagen von Tag zu Tag, steigt die Zahl der Drucksachen mannigfachster Art, die an jedermann im Volke herangebracht werden und die jedem zurufen: Du sollst mich lesen! oder gar: Du mußt mich lesen! Hier heißt „lesen" vor allem „verstehen", und das Verständnis hängt ab vom gesamten geistigen Standpunkt des Lesenden. Gegenüber dieser praktischen Bedeutung des Lesens, die immer höhere Forderungen an den Lehrer stellt, erscheint die andere Bedeutung: „lesen" = „genießen" als die weniger bedeutsame. Genießen wird erst da möglich, wo etwas verstanden wird; vieles will nur verstanden, weniges genossen werden. So wollen wir denn auch bei unserer diesmaligen Wanderung ein Werk voranstellen, das das verstehende Lesen in besondere Pflege nehmen will. Es führt den Titel:

Ernst Lüttge, Die Praxis der Lesebuchbehandlung als Anleitung zur Selbstbildung durch Lektüre. Leipzig, 1908, Ernst Wunderlich, 4 M. Dieses Buch beweist wieder einmal die alte Erfahrung, daß die einfachsten Gedanken den tiefsten und wichtigsten Inhalt haben können. Das Lesebuch ist ein Buch zum Lesen, ein Buch, an dem der Schüler vor allem das Lesen lernen soll. Das ist der Ausgangs- und Kernpunkt für Lüttge. Und es ist erstaunlich, was sich aus diesem Gedanken alles herausholen läßt, wie sich von ihm aus Licht über viele dunkle Gebiete der Methodik des Leseunterrichts ergießt. Ein Beispiel. Soll der Lehrer das Stück zuerst selbst vorlesen oder zuerst vom Schüler lesen lassen? Antwort: „Es ist durchaus unpädagogisch, wenn sich der Lehrer mit seiner Hilfeleistung überall vordrängt — und wenn der Schüler durch zweimaliges Selbstlesen für sein Verständnis so viel erreicht wie beim einmaligen Vorlesen des Lehrers, dann hat er für seine Bildung sicher das Doppelte gewonnen" (S. 8). Im praktischen Teile (S. 108—350) gibt Lüttge Unterrichtsbeispiele für eine große Zahl von Prosastücken und Gedichten, die gut gewählt sind. — Unter den zahlreichen, immer fördernden Schriften Lüttges über den Deutschunterricht möchte ich diese am höchsten stellen. Namentlich im theoretischen Teile zeigt sich seine Kunst klarer Darstellung, die Befruchtung seines Denkens durch die Unterrichtspraxis, seine Selbständigkeit den Tagesmeinungen gegenüber, die er doch nie ungeprüft läßt. Höher als L. bewerte ich das Chorlesen (S. 65) und das Auswendiglernen (S. 102).

Das genießende Lesen hat zum Gegenstande ein Werk, das im Verlage

von B. G. Teubner in Leipzig unter dem Gesamttitel: Der Kunstschatz des Lesebuches erscheint. Es ist als eine Frucht des Weimarer Kunsterziehungstages anzusehen, und es war sicherlich ein guter Rat, dem die Verlagsbuchhandlung folgte, als sie sich zur Herausgabe dieses Werkes entschloß. Bisher sind zwei Teile erschienen: Die epische Dichtung. Von **Dr. Ernst Weber** (1909, 266 S., 4 M.) und: Die lyrische Dichtung. Von **Wilhelm Peper** (1909, 203 S., 3,40 M.). — Es wird wohl kaum jemand so wohlgerüstet an die Abfassung eines Erläuterungswerkes herangetreten sein wie Dr. Weber. Er ist Philosoph, theoretischer und praktischer Pädagog, Zeichner, Dichter, Sammler und Herausgeber der 40 Bände des „Deutschen Spielmanns". Webers Buch will im Leser eine „ästhetisch-pädagogische Stimmung" erzeugen: „eine künstlerische Stellungnahme der Dichtung gegenüber, verbunden mit dem lebhaften Drang, den erfaßten und empfundenen Gehalt pädagogisch vermitteln zu wollen". W. will also die Lehrer schulen in der „neuen" Art, Gedichte zu behandeln, und zwar will er das nicht durch „Musterlektionen", sondern durch „psychologische Selbstbekenntnisse und didaktische Berichte für den Erwachsenen, den Gleichstrebenden, den Pädagogen" (S. 2). So führt er uns ein in die psychologischen Vorgänge, die sich beim dichterischen Schaffen abspielen, in die psychologischen Vorgänge beim Genuß einer Dichtung (wobei ich Bezugnahme auf Hubert Roettekens Poetik vermisse), er lehrt uns die Welt der epischen Stoffe vom Standpunkte des Kindes durchmustern, bietet uns von 21 epischen Dichtern Charakteristiken, die mit zu dem Schönsten gehören, was ich seit Jahren gelesen habe; er zeigt an 31 epischen Gedichten, wie er sie behandelt. Alles ist getragen von der Wärme und Freiheit eines echten Lehrers und Dichters, von dem heiligen Ernst, den Leser mitzureißen, ihm Neuland zu zeigen. Daß Weber die Sehnsucht nach dem Ziele gewaltig weckt, das möchte ich als sein größtes Verdienst bezeichnen. Zur Erzielung guten Sprechens empfehle ich neben der Belebung des Inhalts, die Weber allein gelten läßt, auch den Weg der Nachahmung und Gewöhnung. Vgl. meine Besprechung des Schmidtschen Werkes in Nr. 12 des vorigen Jahrgangs! Hinsichtlich des Memorierens gehe ich ein wenig weiter als der Verfasser. Er läßt „ein paar Dichtungen" d. h. „drei oder vier" (S. 254) von der ganzen Klasse auswendig lernen, daneben frei gewählte Gedichte nach Belieben. Ich halte etwa die doppelte Zahl, vorausgesetzt daß keine allzu langen Gedichte darunter sind, für angemessen. Ausführlicher hätte ich gern die Art des Vortrags erörtert gesehen. Ein feinsinniger Erläuterer kann durch seine Winke viel dazu beitragen, daß der Lehrer selbst in das Gedicht eindringt und daß er es den Kindern richtig vermittelt, von innen nach außen und von außen nach innen, durch Schauen und Einfühlung und durch Gewöhnung an die Wiedergabe der entsprechenden Klänge. Dazu ist, zumal für Kinder eigentliche Metrik kaum nötig, vielleicht gar schädlich; selbst die ausführlich durch Zeichnung veranschaulichte Erörterung des Strophenbaus, wie sie Weber bietet, ist mir nicht unbedenklich. — Der andere Mitarbeiter an dem Werke, Wilhelm Peper in Altona, hat den schwierigeren Teil bearbeitet und mit demselben Geschick wie Weber den seinen. Schwieriger ist dieser Teil, weil es sich in der Lyrik um Erzeugung von Gefühlen handelt, um ein fühlendes Schauen, während die Epik handelnde Personen vor das Auge des Schülers stellt. Die Grundzüge der Behandlung sind dieselben wie bei Weber, und es ist sehr erfreulich, daß die Verlagsbuchhandlung zwei sich innerlich so nahe stehende Männer gefunden hat. Entsprechend dem mehr objektiven Charakter der epischen und dem mehr subjektiven der lyrischen Dichtung geht Weber mehr auf das Wesen der Dichtung, auf das Schaffen des Dichters ein, Peper mehr auf die seelischen Vorgänge beim Genuß der Dichtung, namentlich auf die Vorgänge, wie sie sich im Kinde abspielen. Bemerkenswert ist, daß Peper einer Stufentheorie näher steht als Weber. Pepers Stufen sind: 1. Einstimmung, 2. Nacherleben, 3. Künstlerische Vertiefung, 4. Einfügung (S. 65). Alle seine Ausführungen stützt Peper auf Beispiele, so daß er einen großen Teil unserer Lesebuch-Literatur in Betracht zieht. — Der wesentliche Unterschied zwischen diesen Erläuterungswerken und älteren besteht darin, daß sie weit höhere Anforderungen an den Lehrer stellen. Was einer nicht hat, kann er nicht geben. Will der Lehrer wirklich Poesie genießen lassen, so muß er selbst dazu imstande sein. Ein äußerliches Verhältnis zu der Dichtung genügt nicht. Darum sind die Bücher

von Weber und Peper mehr Bücher für den Selbstunterricht als Präparationswerke. Wer sich selbst in das Wesen der epischen und lyrischen Dichtung vertiefen will, der studiere diese Bücher. Er wird reichen Gewinn davon haben für sich und für seine Schüler. Daß sich Peper — und ebenso Weber — gegenüber den übertriebenen Forderungen mancher Neuerer volle Freiheit wahrt, dafür von einer ganzen Reihe von Aussprüchen nur einen: „Die Schule wird sich Recht und Pflicht, den Kindern die Kunstfreude zu erschließen, nicht nehmen lassen trotz vielem Gerede von schulmeisterlicher Versimpelung des Schönen". — Wer sich in aller Kürze die Frage beantworten lassen will: „Wie behandle ich ein Gedicht, ohne es zu mißhandeln?" der greife zu: **Alwin Freudenberg,** Kunstgemäß und schulrecht. Zur Methodik unterrichtlicher Gedichtsbehandlung in der Volksschule. Dresden, 1908, Alwin Huhle. 50 Pf. — Der Verfasser ist weiteren Kreisen bekannt geworden durch seine vor kurzem in 2. Auflage erschienene Gedichtsammlung: „Was der Jugend gefällt." (Dresden, Köhler). Hier nun fordert Freudenberg für die Behandlung des Gedichts: 1. Einführung, 2. Vortrag, 3. Nachbesprechung. An zwei Unterrichtsbeispielen für die Oberstufe legt er sein Verfahren klar.

Welche Bedeutung haben für Lehrer, die mit der Zeit mitgehen, noch Präparationswerke? Sind sie für Lehrer der Gegenwart überhaupt noch nötig? Sicherlich. Solange es unerfahrene, unvollkommene, des Rates bedürftige Lehrer gibt, — und wer möchte sich nicht wenigstens zu einer dieser Arten rechnen? — werden auch Erläuterungswerke nötig sein. So gut wie ich bei der Vorbereitung für irgend ein anderes Fach mir aus Büchern oder von erfahrenen Freunden Rat hole, so gut kann und muß ich es auch bei der Vorbereitung auf die Behandlung von Lesestücken tun. Nur sollten sich die Herausgeber von Erläuterungswerken immer mehr in die Rolle eines Ratgebers hineindenken, wie es namentlich Weber und Peper sein wollen, und die Rolle des Muster- und Übungsschullehrers aufgeben. Wir brauchen Werke, die uns in den Geist einer „kunstgemäßen und schulgerechten" Behandlungsweise versetzen, die uns die für das Verständnis der Stücke nötigen sachlichen und literaturkundlichen Belehrungen bieten, uns auf Schwierigkeiten bei der Behandlung, auf besondere lohnende Gelegenheiten zu wichtigen Belehrungen hinweisen, dazu einige wenige Beispiele der Behandlungsweise in Lektionsform, Werke, die sich vor allem der Kürze befleißigen. Dergleichen Bücher müßten von unterrichts- und kunstverständigen Männern oder Frauen geschrieben werden, denen für jedes Stück Erfahrungen und Beobachtungen aus der Praxis zu Gebote stehen. Präparationen und Lektionen, die am grünen Tische entstanden sind, können uns nichts nützen. Doch ich habe zu berichten und beginne mit: **August Gräve,** Die neuere Dichtung in der Volksschule. Bielefeld, 1909, Velhagen & Klasing. 187 S. 2 M. Der Verfasser der dreibändigen „Präparationen zur Behandlung deutscher Musterstücke in der Volksschule", deren erster Band bereits acht Auflagen erlebt hat, hält an den Herbartschen Stufen fest und sucht in Vorwort und Einleitung dieses Festhalten gegenüber den Neueren zu rechtfertigen. Die 34 Gedichte, die dieser Ergänzungsband behandelt, sind so ausgewählt, daß sie nicht nur „den Grundbedingungen der Ästhetik entsprechen", sondern auch „inhaltlich wertvoll" sind. So sucht der Verfasser der Ästhetik und der Ethik zu genügen; denn den „Nur-Ästhetikern" gibt er eine runde Absage (S. IV). 23 der behandelten Stücke finden sich im „Lesebuch für Westfalen". Von der Herbartschen Methode fordert er, daß sie sich „hier ganz besonders eng dem Wesen des Gegenstandes anschmiege und ihm ihre Gesetze und einzelnen Maßnahmen ablausche" (S. 1). Recht und Pflicht des Lehrers, sich der Frage zu bedienen, hebt er hervor; sonst fehle die Selbsttätigkeit des Schülers. Die Präparationen geben die Lektionen vollständig ausgeführt in „heuristischer Lehrform", da das Buch in erster Linie Seminaristen und jungen Lehrern dienen soll; doch hat dem Verfasser „der Gedanke an eine wörtliche Übertragung völlig fern gelegen" (S. 5). In vielem wird man dem Verfasser zustimmen: auch Weber, Peper, Linde, Schmidt u. a. gelangen zu Stufen, die den Herbartschen verwandt sind; die Frage darf nicht vernachlässigt werden; aber es geht doch zu weit, wenn für ein so schlichtes Gedicht wie Hebbels „Aus der Kindheit" 6 Seiten, für Storms „Abseits" 5 geboten werden. —

„sein Junge auf dem Stein davor
schnitzt Pfeifen sich aus Kälberrohr"

Wo sitzt der Junge? Womit ist er beschäftigt? (Folgt Erklärung von „Kälberrohr") Wozu will er sie benutzen? — Ja, aber das liest ja doch das 13- oder 14jährige Kind. Wozu dann noch beinahe jedes Wort abfragen? Hier möchte man doch raten: „Nur nicht fragen, immer lesen, und ein jedes Wort ist dein!" Das einzige, was hier zu erklären ist, ist „Kälberrohr" und seine Verwendung zu Pfeifen (S. 91) — **August Lomberg,** Präparationen zu deutschen Gedichten. Nach Herbartschen Grundsätzen. Langensalza, 1907, Hermann Beyer & Söhne, 239 S., 3 M. — Das Werk bildet gleich dem vorigen den Schlußteil eines umfangreichen (sechsbändigen) Erläuterungswerkes. Nach dem Vorworte will der Verfasser das Gedicht „als ein Kunstwerk betrachten, das dem Schüler zu einer Quelle reiner, edler Freude werden soll" (S. IV). Dazu sei aber mehr nötig als der bloße Vortrag des Gedichtes. Wenn man das für ausreichend hält, „so befindet man sich in einer verhängnisvollen Selbsttäuschung". Lomberg hält folgenden Gang inne: Ziel, Vorbereitung, Lesen des Gedichts, Vertiefung in den Inhalt, Gliederung, Würdigung. Im allgemeinen faßt sich Lomberg kürzer als Gräve; bei diesem kommen $5^1/_2$, bei jenem nur $3^1/_2$ Seiten im Durchschnitt auf ein Gedicht. Die Frageform wendet Lomberg nur gelegentlich an. Er behandelt in diesem Bande nur Gedichte neuerer und neuester Dichter: Allmers, Avenarius, v. Droste-Hülshoff, Fontane u. a. Die Auswahl ist zu loben.*) — **Fritz Lehmhaus,** Fünfzig Prosaerzählungen aus deutschen Lesebüchern. Versuch einer schulmäßigen Besprechung nach literarisch-ästhetischen Gesichtspunkten. Langensalza, 1907. Hermann Beyer & Söhne, 202 S., 2,70 M. Der Verfasser will zeigen, wie eine Prosaerzählung „lediglich von ästhetischen Gesichtspunkten aus" zu behandeln ist. In der kurzen, wohl zu kurzen Einleitung stellt er den Satz auf, daß „die unterrichtliche Behandlung den Schwerpunkt auf die Form zu legen habe" (S. VIII). Die Auswahl der Stücke berücksichtigt besonders Mittel- und Oberstufe. Von den 50 Stücken, darunter 15 von Hebel, finde ich 25 in dem neuen weiter unten besprochenen Lesebuche von K. Lange, so daß die Auswahl wohl im ganzen der Gegenwart entspricht; allerdings fehlen neuere Prosastücke fast ganz. Die Behandlung bringt manches Gute, könnte aber durchweg kürzer sein. Die Stücke selbst sind abgedruckt, was nicht getadelt werden soll. — **Fr. Nadler,** Lektionen und Lektionsentwürfe zur eingehenden Behandlung poetischer und prosaischer Sprachstücke und die wichtigsten Regeln für Lesen und Vortrag. Hannover, 1908, C. Meyer, 1. Teil. Für Unter- und Mittelstufen. 338 S., 2,80 M. Im Vorworte verteidigt der Verfasser die Frageform: „Die Frage bleibt im Unterrichte doch die Hauptsache, nur das Endziel der Behandlung wird jetzt mit Recht höher gesteckt als früher. Seine Stufen sind: 1. Vorbereitung, 2. Vorlesen, 3. Klärung, 4. Würdigung (Vertiefung), 5. Verwandtes, 6. Verwertung. Danach werden 138 Gedichte behandelt, von denen ich manche der Oberstufe zuweisen würde, z. B. Abendlied von Claudius, O lieb, solang du lieben kannst von Freiligrath u. a. Neuere Dichter sind fast gar nicht vertreten. In der Anwendung der Frage geht der Verfasser wohl zu weit. Für die erste Strophe von Arndts „Du lieber, heil'ger, frommer Christ" hält er 18 Fragen für nötig. Wenn nach jedem Wort gefragt, jeder Begriff erklärt wird, dann kommt die Poesie zu kurz. Ebenso sind die „Zusammenfassungen" bei rein lyrischen Gedichten vielfach überflüssig. Die beste Zusammenfassung hat das Kind eben im Gedichte selbst. Die Betonung ist durch Fettdruck einzelner Wörter angezeigt; es wäre zweckmäßiger gewesen, hier und da Hinweise auf den Vortrag des Gedichtes, wie er sich aus dem Inhalte ergibt, einzuflechten. Der einleitende Abschnitt: „Die wichtigsten Regeln für Lesen und Vortrag" (S. 1—6) ist zu kurz, um wirksam zu sein. Der Satz: „Dieses (das Betonen) besteht nicht in der Stärke der Stimme, sondern in dem Heben derselben" (S. 3) ist nicht richtig. Bei der Betonung wirken Tonhöhe und Tonstärke zusammen. — **Emil Schneider,** Lehrproben über deutsche Lesestücke.

*) Ernst Linde hat gegen den Verfasser in Nr. 45 der „Neuen Westdeutschen Lehrerzeitung" den Vorwurf erhoben, daß er in diesem Buche seine (Lindes) „Moderne Lyrik" (Leipzig, Friedr. Brandstetter) „in beträchtlichem Umfange ausgeschrieben hat." Lomberg hat sich in derselben Zeitung (Nr. vom 19. Febr. 1910) verteidigt, Linde seinen Vorwurf aber aufrecht erhalten. Vergl. „Allg. Deutsche Lehrerztg." Nr. 7 und 10!

Marburg, 1908, N. G. Elwert, 310 S. 4,20 M. — Wir finden hier 155 Lesestücke, meistens Gedichte, „aus der neueren und neuesten Literatur“ behandelt. Unter den Verfassern hebe ich hervor Paula und Richard Dehmel, Gustav Falke, Fritz Gansberg, Heinrich Scharrelmann, Ilse Frapan. Johannes Trojan allein ist mit 23 Gedichten vertreten. Wenn man diese neueren Stücke liest und etwa mit den von Nadler behandelten vergleicht, so braucht man kein eingeschworener Freund der Neuerer zu sein, und wird doch gestehen müssen: Auch die Kleinen haben ein Recht auf das Neue. Schneider bedient sich folgender Stufen: 1. Vorbereitung, 2. Darbietung, 3. Besprechung, 4. Vergleichung und Zusammenfassung, 5. Mündliche und schriftliche Übungen. Auf die erste Stufe wird besonderes Gewicht gelegt. An den Fragen, die im allgemeinen in den Inhalt hineinführen und dem Standpunkte jüngerer Kinder angepaßt sind, hätte noch mehr gespart werden können. Auf „Wortkunde“ ist auch in diesem Bande große Sorgfalt verwandt. Zu empfehlen ist, die tatsächlich vorhandene sachliche Gruppierung der Stücke durch Überschriften zum Ausdruck zu bringen, wenigstens im Inhaltsverzeichnisse. — **Emil Behrendt,** Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Hirtschen Lesebuches. 2. Teil. Mittelstufe. Langensalza, 1908. F. G. L. Greßler. 341 S., 3,50 M. — Quellen: 1. Seidel, Schuljahre, 2. Nowack, Der gesamte Unterricht auf der Mittelstufe. Beispiele der Fragen zu Sturms „Gott grüße dich!“ Was tun viele Menschen beim Grüßen nicht? Was tut ihr dann mit dem Namen Gottes, wenn ihr an den Gruß nicht denkt? (S. 14 u. 15.) Beispiele zur „Wandelnden Glocke“: Wohin läuft es? Was tut es dann? Wie geschieht beides? Was denkt es? Was macht es nun? — „Kein Klang der aufgeregten Zeit drang noch in diese Einsamkeit“. — **J. Niessen und Wessel,** Erläuterung der Gedichte, welche durch ministerielle Verfügung für die Volksschulen vorgeschrieben sind. Mettmann, 1909, Adolf Frickenhaus. 160 S. 1,80 M. 41 Gedichte sind unter Benutzung älterer Werke meist ziemlich nüchtern behandelt. Die in Rede stehenden Gedichte selbst gab Rektor A. Hirtz heraus (Hamm i. W., Breer & Thiemann 30 S.) — **Julius Honke** hat 6 Gedichte von Hölderlin mit Erläuterungen herausgegeben (Langensalza, Beyer & Söhne, 30 Pf.). Das Heftchen kann denen, die sich in die eigenartige Poesie dieses Dichters einführen lassen wollen, empfohlen werden. In Lesebücher hat Hölderlin wenig Eingang gefunden, weil seine schwere Stimmungspoesie für Kinder zu fern liegt. — Über Schillers „Glocke“ haben wir eine reiche Literatur. Trotzdem heiße ich wegen seiner Reichhaltigkeit und Übersichtlichkeit folgendes Büchlein willkommen: **Paul Nothing,** Gedanken über das Lied von der Glocke. Anregungen für Freunde desselben. Leipzig, 1908. 1,40 M. Es ist neben Geisels in demselben Verlage erschienener Arbeit zur Vorbereitung zu empfehlen. — **R. Säemann,** Unterrichtsproben zur Konzentration im Deutschunterrichte. Langensalza, Beyer & Söhne. 50 Pf. — Der Verfasser verficht die Konzentration im Herbartschen Sinne. An das Lesestück werden Aufsatz und formale Sprachübungen angeschlossen. Der freie Aufsatz tritt erst nach dem ans Sprachstück angeschlossenen auf. Zu loben ist die Sauberkeit der Verarbeitung. Bedenken ergeben sich hinsichtlich des Aufsatzes, sowie der Anforderungen, die an den Lehrer zu stellen sind. Für mehrklassige Schulen gibt der Verfasser selbst diesen Bedenken im Schlußwort Ausdruck. Der grammatisch-orthograpische Unterricht soll sich nach Säemann nur des amtlichen Regelbuches bedienen. Indes kann ein Übungsbuch, das den Stoff des — sicherlich schwer verständlichen — Regelbuches mit Übungen bringt, auch einem Unterricht im Sinne des Verfassers gute Dienste leisten; bringt er doch selbst eine ganze Anzahl Übungen, die nur in formaler Hinsicht mit dem behandelten Stoffe zusammenhängen. Die Benutzung eines Übungsbuches muß sich eben einem psychologisch gestalteten Sprachunterricht einfügen, nicht einen selbständigen Zweig bilden. Zur Grundlage dienen dem Verfasser drei Abschnitte aus der Glocke und „Meister Hämmerlein“. Ein Systemheft im Sinne Zillers verwirft er (S. 10), läßt aber ein „Merkbuch“ führen. Nachahmenswert ist die Weglassung des Kommas vor jedem „und“, die im Meiningschen vorgeschrieben ist (S. 15).

Den mir vorliegenden **Lesebüchern** gegenüber bin ich in einiger Verlegenheit. Um sie gründlich zu besprechen, würde ich für jedes den Raum eines Literaturberichtes brauchen. Da ich den nicht beanspruchen darf, so will ich versuchen, durch Hervorheben einiger charakteristischen Eigentümlichkeiten die

Aufmerksamkeit des Lesers auf die Neuerscheinungen zu lenken. Daß damit die gründliche Nachprüfung in dem Kollegium, das ein Buch neu einführen will, nicht überflüssig wird, braucht kaum gesagt zu werden. Es hat eben jede Schule ihre eigenen Bedürfnisse, jeder Lehrer seine eigenen Wünsche und seinen Geschmack. — Sehr eingenommen bin ich für das „Vaterländische Lesebuch", das **Karl Lange** unter Mitwirkung von **R. Michel, J. G. Sieber** und **G. Stephan** herausgegeben hat. (Leipzig, 1908. J. Klinkhardt.) Von den beiden Ausgaben liegt mir A in 4 Teilen vor: 1. (2. Schulj.) 80 Pf., 2. (3. u. 4. Schulj.) 1,20 M., 3. (5. u. 6. Schulj.) 1,75 M., 4. (7. u. 8. Schulj.) 1,90 M. Hier gefällt mir alles: Inhalt, Umfang und Preis, Anordnung des Inhalts innerhalb der Bände und seine Verteilung auf die Altersstufen, Druck, Bilderschmuck, Papier und Einband. Was die Anordnung anlangt, so stimme ich durchaus dem bei, was die Verfasser im „Begleitwort" schreiben (S. 10): „Solch künstliche Stoffgliederung nimmt sich zwar im Inhaltsverzeichnisse trefflich aus und kann durch hübsche Schlagworte bestechen, hat aber für den praktischen Gebrauch des Buches wenig Wert". Die Herausgeber haben viel Neues und Schönes ihrem Lesebuche einverleibt, sie haben mit dem Grundsatze, daß das Lesebuch kindertümlich, literarisch-wertvoll, nationalen Gehalts sein müsse, Ernst gemacht und lieber für gewisse Gebiete auf Stücke verzichtet, als Minderwertiges gebracht. So hat der sachunterrichtliche Teil ihres Buches einen Vorzug vor dem vieler anderer erhalten, deren Herausgeber schließlich doch nahmen, was sie fanden. Vollständig neu scheinen mir die Grundsätze für Verteilung der Typen zu sein; vom 3. Schuljahre ab bringen sie neben Antiqua nur Offenbacher Schwabacher Schrift. Wo und was ich auch in den vier Bänden gelesen habe, es hat mir Freude gemacht. Solch unschönes Volksdeutsch, wie es sich in Bd. 3 S. 209 findet („Die Schule macht auf die Festung") sollte allerdings in einem Lesebuche unter allen Umständen vermieden werden. Nach der Auswahl des Sagen- und Geschichtsstoffes und nach dem Bilde, das den 4. Band eröffnet, ist diese Ausgabe nur in Schulen des Königreiches Sachsen zu gebrauchen. Das Begleitwort ist kurz und klar. — Auf **Hermann Kastens** Neubearbeitung von „Lüben und Nackes Lesebuch« (Leipzig, Fr. Brandstetter) habe ich die Leser wiederholt aufmerksam gemacht. Jetzt liegt das Werk vollständig in 4 Bänden vor: 1. (2. u. 3. Schulj.) 2 M., 2. (4. u. 5. Schulj.) 2,80 M., 3. (6. bis 8. Schulj.) 3,50 M., 4. (8. u. 9. Schulj. vollausgebauter Mittelschulen) 3,20 M. Kastens Lesebuch hat Aufsehen gemacht; wer sich davon überzeugen will, lasse sich von dem Verleger die Zusammenstellung der „Urteile" schicken. Freimütig hat er alle ihm zugegangenen Urteile unverkürzt, also auch mit allen Ausstellungen, abgedruckt. Die Summe dieser Urteile läßt sich etwa in die Worte fassen: Unbedingt ein Fortschritt im Gebiete der Lesebuchliteratur. — Fragt man sich, was diesem Urteile seine Berechtigung gibt, so wird es dieses sein: Kasten hat kühn in den Schatz der neueren und neuesten Literatur hineingegriffen und sie mit feinem Verständnisse fürs Lesebuch verwertet; er hat rücksichtslos seinem Buche einen literarisch-ästhetischen Charakter gewahrt; er hat, wohl als erster, einen der Richtung unserer Zeit entsprechenden Bilderschmuck eingeführt; und er hat schließlich eine Fülle von Stoffen geboten, in der nach alter Weisheit jeder etwas, ja viel ihm Zusagendes findet. Allein gerade hierin dürfte des Guten zu viel geschehen sein. Das Lesebuch ist doch nicht bloß ein Sammelwerk der kinder- und volkstümlichen Literatur, sondern es soll auch seinem Umfange nach ein **Schulbuch** sein und bleiben. Sowohl Preis als Umfang des neuen Lüben und Nacke — der 3. Band enthält 621 Seiten — werden es manchem Schulleiter und Lehrerkollegium erschweren, sich für das schöne Lesewerk zu entscheiden. Der Wunsch Kastens, daß das Lesebuch auch der „freiwilligen Leselust" des Schülers diene, daß es auch ein „Familien- und Hausbuch" werde, teile ich; aber ihm steht entgegen, daß wir gegen das Ende der Schulzeit neben das Lesebuch das selbständige Buch treten lassen müssen. Sehe ich von diesen Bedenken ab, so verdienen auch der 3. u. 4. Band volles Lob. Am 3. hebe ich die Aufnahme gut gewählter Stücke in der Mundart hervor. Die Gliederung in den drei ersten Bänden ist nicht so einfach wie die im Langeschen Lesebuche, hält aber die Mitte zwischen dieser Einfachheit und Künstelei. Der 4. Band ordnet, ähnlich wie der 6. Band des alten Lüben und Nacke, den Stoff literaturgeschichtlich. Bei der Auswahl hat sich Kasten an den sehr richtigen Grundsatz ge-

halten: „Nicht was dem Literaturhistoriker für den Gang der Entwicklung wichtig und erfolgreich erscheint, sondern was am kräftigsten und unmittelbarsten zum Gemüt des Volkes und insbesondere der Jugend spricht, was in ihrem Herzen eine veredelnde, begeisternde und erhebende Wirkung auszulösen vermag, ist zur Aufnahme ins Lesebuch in erster Linie legitimiert". Es ist ein Vergnügen, mit Kasten einen Gang durch unser Schrifttum zu machen, vom Nibelungenliede an bis zu Fritz Lienhard. Als Buchschmuck sind dem letzten Bande zwei gehaltvolle Tondrucke mitgegeben: Fritz Uhde, Der Abschied des jüngeren Tobias, und Eduard von Gebhardt, Die Klosterschüler. Über die Grundsätze des Herausgebers i. a. und über die für Auswahl der Stoffe i. b. belehren Begleitworte zu den einzelnen Bänden, die der Verlag auf Verlangen versendet. Der Leser findet hier eine kritische Würdigung unserer Literatur vom Standpunkte des Lesebuchschreibers aus. Bearbeiter und Verleger des alten Lüben und Nacke haben ein schönes Werk vollendet. Möge ihm der Erfolg nicht fehlen! — R. u. W. Dietleins Deutsches Lesebuch liegt gleichfalls in Neubearbeitung vor. Herausgeber sind **F. W. Jenetzky,** Geh. Reg.- u. Schulrat in Magdeburg, **E. Hellmuth,** Rektor in Magdeburg, **G. Götze,** Stadtschulinspektor in Duisburg, u. **H. Schrader,** Rektor in Erfurt. Ausgabe D in 4 Teilen ist für Mittelschulen bestimmt. Dieses Lesebuch reiht sich den besten an. Seine Eigenart und seine Vorzüge dürften zu suchen sein in der Schonung des bewährten Alten, in der Einfachheit der Stoffanordnung und in der Auswahl des Prosastoffes. Wir finden hier manchen alten Bekannten, den andere neue Lesebücher nicht mehr haben und bei dem man zweifelhaft sein kann, ob seine Aufnahme noch nötig und nützlich war, z. B. Freiligrath, Salas y Gomez, Prutz, Der Räuber und das Kruzifix, Simrock, Drusus' Tod. Für Teil I ist Hey reichlich berücksichtigt (13 Stücke). Einer zu frühen Stufe scheinen mir u. a. zugewiesen: Max Schmidt, Kriegers Weihnachten in Südwest-Afrika (Teil 2 Nr. 235), „Abseits" von Storm (ebenda Nr. 351), „Aus dem Walde" von Geibel (Teil 3 Nr. 56), „Herbstlied" von demselben (ebenda Nr. 133). Sehr einverstanden bin ich mit der Aufnahme von Fabeln, namentlich Lessingschen (Bd. 2 Nr. 93—106, Bd. 3 Nr. 104—116). Mag man auch die Fabel als Dichtung nicht voll anerkennen, als ethisches und sprachlich-logisches Bildungsmittel darf sie im Schullesebuche nicht fehlen. Ebenso begrüße ich mit Freuden eine Anzahl von Stücken, die die Anknüpfung literaturkundlicher Belehrungen erleichtern, so Briefe Gellerts, Schillers, Goethes, des jüngeren Heinrich Voß, das Stück „Frankfurt a. M. zur Zeit Goethes" aus „Dichtung und Wahrheit". Für einen besonders glücklichen Griff halte ich die Auswahl der „Erzählungen und Briefe" in Bd. 4 (Nr. 1—22). Die Erzählungen, darunter auch umfangreichere wie „Der Töpfer von Kandern" von Hermine Villinger, sind durchweg von packendem Interesse und werden den Knaben und Mädchen das Buch lieb machen. In den geschichtlichen Stücken ist nur das Vaterländische berücksichtigt. Es darf daraus wohl geschlossen werden, daß die zukünftigen Lehrpläne für Mittelschulen die alte Geschichte ganz streichen oder ihr nur eine sehr bescheidene Stelle anweisen werden. Mir würde das letztere als das Richtige erscheinen. Bei den Stücken weltkundlichen Inhalts berührt wohltuend das Streben nach Frische, Lebendigbeit, Kindertümlichkeit, Gegenwartswert. Einzelne Stücke allerdings kommen der Leitfaden- und Lehrbuchdarstellung nahe, z. B. M. Heinze, Die Stein-Hardenbergschen Reformen (Bd. 4 Nr. 26), K. von Zehden, Frankreichs wirtschaftliche Bedeutung (Bd. 4 Nr. 216). Daß aber derartige Stücke gerade aus den beiden ersten Bänden schwer nachzuweisen sind, spricht für die Sorgfalt der Verfasser. Das Leben der Gegenwart in Werkstatt und Fabrik, die Fürsorge für Arme und Kranke, die Bürgerkunde, Deutschlands Handel und seine Kolonien sind durch gut gewählte, zum Teil von den Herausgebern selbst verfaßte Stücke vertreten. Die Anordnung der Stücke erfolgt nach großen sachlichen Gesichtspunkten, in Bd. 4 sind Prosa und Poesie getrennt, was durchaus zu billigen ist. Die Ausstattung ist so vortrefflich, wie wir es bei der Verlagsbuchhandlung von B. G. Teubner in Leipzig gewohnt sind. Es bleibt aber zu erwägen, ob nicht auch für dieses Lesebuch bei einer spätern Neubearbeitung ein sorgsam ausgewählter Bilderschmuck am Platze wäre. Es kostet der 1. Teil 1,80, der 2. 2,60, der 3. u. 4. je 3 M. — Das Deutsche Lesebuch für höhere Mädchenschulen von **Muff** und **Dammann** erscheint in Neubearbeitung von **Prof. Dr. Borkowsky**

(Naumburg), **Dr. Max Bruns** (Pankow) und **Ludwig Korodi** (Schöneberg), (Berlin, 1909, Grotesche Verlagsbuchhandlung). Drei Direktoren höherer Mädchenschulen haben sich vereinigt, um das altbewährte Lesebuch nach den Augustbestimmungen von 1908 umzuarbeiten. Für jede der Klassen 9—3 ist ein Band bestimmt (1—5), für 2 u. 1 ein Band Poesie und ein Band Prosa (6 u. 7), deren jeder für zwei Jahre ausreicht. Erschienen sind bisher Bd. 1—3, 4 A. u. 7.*) Die Herausgeber haben viele neue Dichtungen verwertet, Bd. 1 allein zieht nahezu hundert Verfasser heran, deren Namen in der alten Ausgabe fehlen (Vorwort). Die Neubearbeiter suchen dem Kinde die Augen besonders für das Leben in der Stadt zu öffnen, passen sich dem Sachunterricht an (Bd. 2: Heimatkunde), bieten als letzten Abschnitt in Bd. 2 u. 3 sangbare Volks- und Kinderlieder, die wohl besser den übrigen Abschnitten eingeordnet wären. Noch mehr gilt das von dem Abschnitt „Rätsel, Sprichwörter, Sprüche" in Bd. 3 und dem Abschnitt „Stille Stunden" in Bd. 4. Sprüche und Sprichwörter haben für Kinder dieses Alters nur Wert, wenn sie in Verbindung mit veranschaulichendem Stoffe auftreten. Was soll ein neunjähriges Kind mit dem Spruche der Marie Ebner-Eschenbach anfangen: „Im Unglück finden wir meist die Ruhe wieder, die uns die Furcht vor dem Unglück geraubt hat"? (Bd. 3 S. 235.) Der Vorwurf der Verfrühung ist auch für manche andere Stücke zu erheben, z. B. Bd. 2 Nr. 22, 51, Bd. 3 Nr. 1, 102, 127, Bd. 4 Nr. 13, 19, 58, 63. Die Ausstattung ist zu loben. In Bd. 1 u. 2 sind den Hauptabschnitten ganzseitige Holzschnitte von F. Endell in München vorangestellt. Bd. 1—4 haben einen grammatischen Anhang, der das Klassenpensum enthält. Es ist schade, daß hier nicht mehr den auf Vereinfachung hinzielenden Bestrebungen Kerns, Sütterlins und Bojungas Rechnung getragen ist. Einen reichen Stoff birgt der 7. Band, die Prosa für die beiden obersten Klassen. Von den 8 Abschnitten bilden je 4 einen Hauptteil. Der erste gilt dem Vaterlande und dem Leben darin, wobei der Bürgerkunde und den Frauenpflichten besondere Sorgfalt gewidmet wird. Der zweite Hauptteil baut die „Welt des Geistes" auf: Bildung und Erziehung, Naturwissenschaft und Technik, deutsche Dichtung, bildende Kunst. Man kann nur wünschen, daß unsere 15 u. 16jährigen Mädchen sich in ein Buch wie dieses einlesen. Es dürfte auch für Frauenschulen und Lehrerinnenseminare ausreichen. Preise der vorliegenden Bände: 1,40—1,50 —1,60—4 M. — Der verstorbene Direktor der Viktoriaschule in Berlin, **Dr. Johannes Heydtmann,** hat ein zweibändiges „Deutsches Lesebuch für Lehrerinnenseminarien" herausgegeben (Leipzig, B. C. Teubner). Eine verkürzte einbändige Ausgabe B. hat nun **Ernst Keller,** Direktor des Lehrerinnenseminars zu Frankfurt a. M., bearbeitet (1908, geb. 4 M.). Auch diese bietet soviel auserlesene Proben aus dem Schatz unserer Nationalliteratur, von Vulfil bis zu Agnes Miegel, daß sie auch weitgehenden Ansprüchen genügen dürfte. Daß die Bedürfnisse der Mädchen-Bildungsanstalt besonders berücksichtigt sind, bedarf kaum der Hervorhebung. — Die schwierige Aufgabe, ein Hilfsmittel für Literaturkunde zu schaffen, suchen zwei Schriften zu lösen: 1. **Rudolf Lippert,** Direktor des Kaiserl. Lehrerinnenseminars in Straßburg i. E., Deutsche Dichtung. Hilfsbuch für die Einführung in die wichtigsten Erscheinungen der Deutschen Nationalliteratur. (Leipzig, 1908, Quelle & Meyer, 206 S., gb. 2 M.) 2. **E. Hähnel,** Lehrer, **R. Patzig,** Direktor, **A. Oßwald,** Direktor, Durch die Auen deutscher Dichtung. Literaturheft für Volks- und Fortbildungsschulen. (Leipzig, 1909, Ferd. Hirt & Sohn, 80 S., gh. 50 Pf.). Schwierig ist die Aufgabe, weil es gilt, aus der Fülle das Wesentliche herauszuheben, und weil durch Darbietung von Namen und Urteilen leicht Wortwissen und eitle Blasiertheit erzeugt wird. Für manche Schulen ist daher amtlicherseits jedes derartige Hilfsmittel in der Hand der Schüler verboten worden. Dennoch liegt ein Bedürfnis danach vor. Die beiden angeführten Bücher stellen sehr beachtenswerte Versuche dar, die Klippen zu umschiffen. Lippert wollte ein Hilfsmittel schaffen, „das zum großen Teil nur für den brauchbar ist, der die betreffenden Dichtungen gelesen hat, oder sie an der Hand des Gegebenen wirklich liest". Er bietet daher zu den Dichtungen „sprachliche und sachliche Einzelbemerkungen, Fragen und sonstige Anregungen zum Aufsuchen allgemeiner Gesichtspunkte, Aufgaben für Rückblicke

*) Nachträglich sind mir noch zugegangen Bd. 4 B (V. Kl.) und Bd. 5 A (IV. Klasse).

und Wiederholungen“ (Vorwort). Er wollte also weniger geben und belehren, als den Schüler anregen, sich selbst in die Dichtungen zu vertiefen. In vielen Teilen des Buches, namentlich wo es sich um größere Dichtungen handelt, ist das vorzüglich gelungen.*) — Die drei Leipziger Schulmänner geben neben literaturkundlichen Belehrungen auch Proben, namentlich von lyrischen Gedichten der Neuzeit.**) Für Schuldichtungen, wie „Wallenstein“, „Tell“, bieten sie Inhaltsangaben; mir erscheint Lipperts Behandlung als die bessere. „Durch die Auen deutscher Dichtung“ soll eine Ergänzung zum Lesebuche sein, und einen anderen Zweck wird man einem derartigen Büchlein nicht geben können. Wenn die Verfasser aber im „Begleitwort“ schreiben, „daß das Lesebuch zum größten Teile solche Stoffe enthält, aus denen der Schüler etwas lernen soll: Geschichte, Geographie, Naturkunde, Moral, Patriotismus usw.“, so muß doch gesagt werden, daß diese Ansicht durch die neueren Lesebücher überholt ist. Für Lehrer, die Literaturkunde in ihrer Schule pflegen wollen, sind beide Schriften beachtenswert. — **Karl L. Leimbach** ist über seinem großen verdienstvollen Sammelwerk: „Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart“ (Leipzig, Kesselringsche Hofbuchh.) dahingestorben. Mit der 2. Lieferung des 10. Bandes tritt als sein Erbe **Dr. Klaudius Bojunga** ein. In den beiden ersten Lieferungen dieses Bandes, die mir vorliegen, werden in der bekannten Weise — Lebenslauf, Bibliographie, Proben — u. a. behandelt: Johannes Scherr, Georg Scheurlin, Johannes Schlaf, Erich Schlaikjer, Hermann Schmid, Richard Schmidt-Cabanis, Christian Schmitt, Max Schneckenburger, Marie Scholz. Freunde der neueren Dichtung seien auf dies Werk wiederholt aufmerksam gemacht. Es sind 15 Bände zum Gesamtpreise von 63,50 M. in Aussicht genommen.

Und nun zur Literatur der Kleinen! Auch ihnen beginnt die Sonne der Kunst zu scheinen. **Hugo Kühn**, Lehrer am Großherz. S. Sophienstift in Weimar, bekämpft in seinem Schriftchen: „Poesie im I. Schuljahr“ (Langensalza; 1908, Beyer & Söhne, 66 S., 80 Pf.) die Nüchternheit des ersten Schulunterrichts, will Schreiben und Lesen auf eine spätere Zeit verschieben — eine immer dringlicher und immer siegesgewisser auftretende Forderung —, übt scharfe und nicht unberechtigte Kritik an Heys Fabeln und empfiehlt dafür Wolrad Eigenbrodts Dichtungen. K. ist Gegner aller gedruckten „Musterlektionen“. — Trotzdem wird er sich vielleicht die Nachbarschaft mit folgendem Werke gern gefallen lassen: **Richard Löwe**, Präparationen für den Deutschunterricht. I. Teil: Unterstufe. (Osterwieck, 1909, A. W. Zickfeldt, 412 S., 4,60 M.) Es ist eine gründliche, von neuem Geiste durchwehte Anleitung für den Lehrer der Kleinen, die sich ebenso frei hält von Nüchternheit wie von übertriebenen Forderungen. Die Schwierigkeit für den Verf. lag besonders darin, daß er ein Buch schaffen wollte, das für jede Methode, jede Fibel, jeden Lehrplan paßt. Er hat sie so gut als möglich überwunden, indem er den Schwerpunkt des ersten Unterrichts in den Sachunterricht verlegt. Das Lesen führt er zuerst als „reines Schreiblesen“ ein, dann im Anschluß an Normalwörter, verwertet aber hierbei, was im vorhergehenden über Einführung der Einzellaute gesagt worden ist. Der Sachunterricht schließt sicht an den Jahreslauf an. Sieben Märchen werden fürs erste Schuljahr ausführlich behandelt, die Verwertung von Kinderliedern, Gedichten, das Zeichnen, Formen (in Wachs und Schnee), die Betrachtung von Bildern, gruppierende Wiederholung früher gelesener Stücke (2. Schuljahr) gut gezeigt. Kurz, der Lehrer der Kleinen findet hier einen durchaus kundigen Führer. Störend wird manchem sein, daß die Darstellung meist in Fragen und Antworten erfolgt; aber man merkt es den Lektionen an, daß sie vielfach erlebt sind. So führen sie gut ein in den Geist der ersten Schularbeit. Wesentlich kürzer ist der Stoff fürs zweite Schuljahr behandelt, beachtenswert der Anhang von Paul Schwarz über den ersten Leseunterricht in zweisprachigen Schulen. — Ältere Fibeln treten mit neuem Bilderschmuck auf, die zum Teil von hervorragenden Künstlern herrühren. So hat **Ernst Liebermann** in München zu Schlimbachs Fibel, die seit einer Reihe von Jahren **Ernst Linde** herausgibt

*) Auf S. 167 hat der Druckfehlerteufel aus K. F. Meyers „In Harmesnächten“ „In Haremsnächten“ gemacht.

**) „Da lyrische Dichtungen weniger umfangreich sind als prosaische“ (Begleitwort). Prosaische Dichtungen?

(Gotha, 1909, Friedr. Thienemann, 50 Pf.), hübsche, charakteristische Holzschnitte geliefert. Der Leser lasse sich das neue von Linde verfaßte Begleitwort sowie einen Sonderabdruck aus der „Allg. Dtsch. Lehrerztg.", der in Gesprächsform eine Rechtfertigung der Normalwörtermethode enthält, vom Verleger schicken. — Die **Steger-Wohlrabesche** Fibel (Halle a. S., 1909, Herm. Schroedel, 58 Pf.) ist von Rektor **C. Penseler** in Halle a. S. neu bearbeitet worden. Neue Bilder, zum Teil in Farbendruck, hat der Leipziger Kunstmaler **L. St. Kaelberer** geschaffen. Man kann leider nicht sagen, daß alle gelungen seien; mehrere haben etwas recht Starres und Totes. Auch zu dieser Fibel ist ein (mir nicht vorliegendes) Begleitwort erschien. — Neu sind eine niederdeutsche und eine süddeutsche — Mannheimer — Fibel: 1. Niederdeutsche Fibel für das erste Schuljahr, verfaßt und bearbeitet von Schulmännern des Regierungsbezirks Stade unter Mitwirkung der Worpsweder Künstler Hans am Ende, Prof. Mackensen, Heinrich Vogeler. Bilder von Prof. **Bernhard Winter**, Oldenburg. (Berlin, J. G. Cotta, 72 S., geb. 75 Pf.) Das Begleitwort vom Jahre 1909 haben unterzeichnet **Otto Gerlach,** Reg.- u. Schulrat, und **Friedrich Meyer,** Lehrer. 2. **Gustav Wiederkehr,** Hauptlehrer in Mannheim, Unter uns Kindern. Eine Fibel für Stadt und Land, nach neuen Grundsätzen bearbeitet und mit einer methodisch praktischen Anleitung versehen. Mit Bildern von **Arpad Schmidhammer,** München. (Mannheim, o. J., J. Bensheimer, 144 S., geb. 1 M.) Man könnte an diesen beiden Fibeln niederdeutsche und süddeutsche Art studieren und würde vom Titelbilde an die alte Beobachtung bestätigt finden, daß der Niederdeutsche zu ernster, nüchterner Lebensauffassung neigt, der Süddeutsche freudiger, mit mehr Humor ins Leben schaut. Die niederdeutsche Fibel trägt heimatlichen Charakter, der besonders in den Bildern zutage tritt. Sie ist aufgebaut nach der „guten, alten, bewährten, reinen Schreiblesemethode" (Begleitw.). Dem Sprachinhalt und der Phonetik ist dabei möglichst Rechnung getragen. Daß es überflüssig ist, „erst noch die Unschädlichkeit des Kleinschreibens der Dingwörter auf der untersten Fibelstufe betonen zu müssen" (Begleitwort), glaube ich nicht; die neuere Zeit neigt viel mehr dazu, die Schädlichkeit anzuerkennen als zu leugnen. Die Bilder bringen mir, namentlich im Anfange, zu viel; das Bild an dieser Stelle soll doch nur die Ableitung des neuen Lautes erleichtern. Neu ist die Aufnahme von Bildchen in den Lesetext an Stelle solcher Wörter, für die die erlernten Buchstaben noch nicht ausreichen. — Eine in gewissem Sinne großartige Leistung ist Wiederkehrs Fibel. Sie hat eine Fülle von Bildern voller Leben und köstlichem Humor, auf den ersten 24 Seiten farbige, dann in Schwarzdruck. Der Lesestoff besteht aus Wörtern, zunächst aus einlautigen Empfindungswörtern, die sich aus einer Plauderei über das Bild ergeben. Hier hat sich der Verfasser bemüht, aus dem Leben des Kindes zu schöpfen, und gleichfalls das Lustige, Freudige bevorzugt. Der Inhalt der Fibel wird in vielen Schulen für zwei Jahre ausreichen; Lateinschrift fehlt allerdings ganz. Wenn es in einer der beigefügten Besprechungen heißt: „In seiner Fibel bietet sich uns ein völlig neuer Typus an", so ist das zu bestreiten: Wiederkehrs Fibel erinnert in Gang und Anlage sehr an Göbelbeckers; die Gestaltung des ersten Lesestoffes haben ähnlich schon Ernst Linde und Fritz Gansberg. Die Schreibung „Postillon" (S. 31 u. 131) stimmt nicht mit dem „Amtlichen Wörterverzeichnisse" überein. Dieses verlangt (wofür ich wirklich nichts kann) „Postillion". — Zu der in der D. Sch. bereits besprochenen Dresdener Fibel von **Otto Lippold** (Leipzig, Julius Klinkhardt) hat der Verfasser eine „Handreichung" mit dem Titel erscheinen lassen: „Praxis des ersten Lesens, gegründet auf Hören und Sprechen" (48 S.). 50 Pf.

Und nun soll der freundliche Leser, der diesen etwas länglichen Literaturbericht bis zum Schlusse verfolgt hat, für seine Ausdauer auch belohnt werden, indem ich ihn auf ein Werk hinweise, das für den ersten Leseunterricht sehr bedeutsam werden kann: **E. Malisch,** Der erste Lese- und Schreibunterricht an Sprachganzen. Im Verein mit Ad. Ganitta, Lehrer in Kranowitz, und I. Hein, Lehrer in Gurek. (Breslau. o. J., Franz Goerlich, 80 S.). Das Buch kommt aus dem Osten, wieder ein Beweis für die seinerzeit von einem Redner auf der Kölner Lehrerversammlung festgestellte Tatsache, daß das Licht im Osten aufgeht. Malisch hat allerdings einen Vorgänger in Fritz Gansberg im besonderen und in der Normalwörtermethode i. a. Man denke sich diese Methode nicht an Bilder, sondern an die Dinge selbst angeschlossen, man lasse zunächst die Fibel ganz

weg (wie Otto in Mühlhausen) und verzichte auf alles künstliche Analysieren der zu schreibenden und zu lesenden Wörter, und man hat ungefähr das, was Malisch will. Das Neue nnd Bedeutsame ist, daß er sich auf die Ergebnisse der physiologischen und experimentellen Psychologie stützt, das Verwunderliche, daß er die Normalwörtermethode nicht ein einziges Mal erwähnt. Auf den Zusammenhang zwischen der neueren Psychologie und dieser Methode habe ich bereits 1907 — Malischs Versuche liegen weiter zurück — in der 10. Auflage des „Deutschen Sprachunterrichts im ersten Schuljahre" (Gotha, Fr. Thienemann) S. 96 hingewiesen. Es handelt sich bei Malisch darum, das Kind von vornherein ganze Wörter auffassen und schreiben zu lassen; er stellt „von vornherein mit berechnender Absicht die Lehr- und Schreibautomatismen zur Übung" (S. 9). Die Analyse überläßt er teils der unbewußten Geistesarbeit des Kindes, teils dem Schönschreibunterricht, der seinen besonderen Gang hat, ähnlich wie bei Lippold. Es ist klar, daß der Leseunterricht dabei viel mehr Freiheit gewinnt, daß er sich von vornherein mehr das Interesse des Kindes am Lesestoffe sichern kann. Malisch hat sich von dem als Sprachpsychologen bekannten Seminardirektor F. Rzesnitzek als Vorwort ein Zeugnis schreiben lassen über die Erfolge seiner Methode — man wird dies Wort nach dem vorhergehenden nicht mißverstehen — in einer Schulklasse mit „90 Lernanfängern mährischer Muttersprache" und teilt (S. 11 u. 13) Gutachten der Professoren Dr. E. Meumann in Halle a. S. und Dr. Friedr. Schumann, früher in Berlin, jetzt in Zürich, mit, wonach, ‚diese Methode durchaus in Übereinstimmung mit den Lehrern der experimentellen Psychologie steht". Er tritt also wohlausgerüstet auf den Plan. Ich freue mich dieses Buches, dessen Grundgedanken ich auf halbem Wege entgegenkam. Manche Folgerungen werden sich aus den Darlegungen Malischs auch für den Rechtschreibunterricht ziehen lassen, z. B. die, daß es grundfalsch ist, dem Kinde Übungen mit verstümmelten Wörtern vorzulegen.

Aus der Fachpresse.

Das Gedächtnis und W. James-Ansichten darüber — O. Tumlirz-Graz — Öst. Zeitschrift für Lehrerbildung 5 u. 6.

Die Notwendigkeit einer pädagogischen Fakultät an unseren Hochschulen — Seminaroberl. Dr. Tögel-Dresden — Päd. Studien 4 (auch als bes. Schrift erschienen).

Intelligenzprüfungen als Kurse zur praktischen Anwendung des Psychologieunterrichts im Seminar — Seminaroberl. Pulzner-Königsberg, Nm. — Päd. Blätter f. Lehrerbildung 7.

Die Richtlinien des Hamburger Lehrplanentwurfs — O. Schmidt-Berlin — Päd. Zeitung 31 u. f.

Pädagogik und höh. Schulen im 19. Jh. — Geh. Rat Dr. v. Sallwürk-Karlsruhe — Deutsche Blätter 45.

Vom Kinderglauben (Ergebnisse einer Umfrage) — Stadtvikar Emlein-Mannheim — Monatsblätter f. d. ev. Religionsunterricht 7 u. 8.

Religionspsychologie und religiöse Erziehung — Pastor E. Meyer-Aachen — Ebenda.

Der Moralunterricht in den französischen Volksschulen — A. Chanbon-Paris — Päd. Reform 29.

Erdkunde und Werkunterricht im 6. Schuljahre — R. Parthum-Glauchau — Blätter f. Knabenhandarbeit 7.

Arbeitsunterricht im Anschlusse an den Physikunterricht (Erfahrungen aus der 24. Bezirksschule in Leipzig — O. Trentzsch — Der praktische Schulmann 5.

Meteorologie in der Schule — Oberl. Sachsenfeld-Emmerich — Monatshefte f. d. naturgeschichtl. Unt. 7.

Schüleräußerungen über den naturgeschichtl. Unterricht — W. Rasmussen-Kopenhagen (Übersetzung) — Zeitschr. f. Philosophie u. Pädagogik 10.

Die Sprache des Schulkindes — Dr. Valentiner — Säemann 6.

Zur Methodik des Rechtschreibunterrichts — Seminarl. Dr. Lay-Karlsruhe — Päd. Warte 15.

Die Anfänge im Englisch-Unterricht — O. v. Greyerz — Berner Seminarbl. 4.

Der Mathematikunterricht an der Volksschule als Vorbereitung f. d. Mathematikunterricht an der höh. Schule — Prof. Dr. Brandenberger-Zürich — Schweiz. päd. Zeitschr. 3.

Das Zeichnen in der Arbeitsschule — C. Weymann-Weinböhla — Neue Bahnen 10.

Tonwortmethode und Stimmbildung (gegen Eitz) — Seminaroberl. Paul-Dresden — Monatsschr. f. d. Schulgesang 4.

Erfahrungen mit Eitzschem Tonwort (für E.) — J. Schuberth-Nürnberg — Ebenda.

Urteile der Kinder über den Arbeitsunterricht — K. Wittig-Bräunsdorf — Zeitschr. für Kinderforschung 10.

Aufgabe und Gestaltung des Werkunterrichts in der Volksschule — Schulrat Scherer-Büdingen — Päd. Warte 15.

Jünglingsfürsorge — Pecher — Freie Schulztg. 43.

Zur Erforschung der wirtschaftl. Lage des Lehrerstandes — H. Weißkopf-Fürth — Westpreuß. Lehrerztg. 29 u. f., sowie in andern Blättern.

Die verheiratete Lehrerin. Für: Berta Wallroth (Die Lehrerin 16 u. 17). Gegen: Anna Herrmann (Die Lehrerin 18), Katharina Gruber (Ein Volk, eine Schule 9 u. 10).

Von unsern Gegnern (Gegnern der vom Verf. auf dem Straßburger Lehrertage vertretenen Anschauungen über Schulleitung) — W. Paulsen-Hamburg — Päd. Reform 31.

Das japanische Staatsschulwesen — Prof. Alberti-Tokio — Monatsbl. f. d. Schulaufsicht 3.

Über den Unterschied der Lehrweise an den Schulen des älteren und des jüngeren Humanismus — L. Winterer-Braunau — Öst. Zeitschr. f. Lehrerbildung 5 u. 6.

Der Jugendunterricht der Königin Luise. Aus ihren Aufsätzen und Übungsheften — H. Müller-Bohn — Päd. Zeitung 29.

Der Einfluß Herbarts auf die Gestaltung des Hessischen Volksschulwesens im Anfange des 19. Jahrh. (Regierungsrat Heße-Darmstadt, Begründer des Friedberger Seminars) — H. Zimmermann-Leipzig — Zeitschr. f. Philosophie u. Pädagogik 10.

Ein nordischer Pädagoge (K. E. Palmgren, † 1910 in Stockholm) — G. Knebel-Frankfurt a. M. — Blätter f. Knabenhandarbeit 7.

Die Bremer religiöse Bewegung im modernen Epos (d. h. im Roman: Michael Dorn von W. Scharrelmann) — O. Karstädt-Bad Schmiedeberg — Monatsbl. f. d. ev. Religionsunt. 7 u. 8.

Literarische Mitteilungen.

Mit ihrer Nummer vom 30. Juni stellte die im 40. Jahrgang stehende „Deutsche Schulzeitung“ in Berlin ihr Erscheinen ein. Das Blatt hat eine interessante Geschichte. Sein Begründer war Eduard Keller, bis 1870 Seminarlehrer in Petershagen. Noch in dieser Stellung hatte er 1867 in Gemeinschaft mit dem Verlagsbuchhändler August Volkening in Minden (später Leipzig) die „Norddeutsche Schulzeitung“ (seit Mitte 1871: „Freie Deutsche Schulzeitung“) ins Leben gerufen, ein freisinniges Schulblatt, das im Gegensatz zu den meisten vorhandenen Lehrerzeitungen das schulpolitische Moment vorwiegend betonte, und das darum, wie auch überhaupt seiner sehr geschickten Leitung wegen eine überaus weite Verbreitung, namentlich innerhalb der preußischen Lehrerschaft, fand. Keller leitete das Blatt ohne Namensnennung bis 1871. Ein Streit mit dem Verleger bewog ihn zum Ausscheiden aus der Redaktion, die der noch sehr jugendliche Ernst Wunderlich in Leipzig übernahm. Keller zog nach Berlin; dort gelang es ihm, sich mit den leitenden Persönlichkeiten der „Ära Falk“ in ziemlich enge Verbindung zu setzen. Er übte in jener Zeit einen nicht unbedeutenden Einfluß aus, und die „Deutsche Schulzeitung“ galt damals mit vollem Recht für ein offiziöses Organ der preußischen Schulverwaltung. Sein Verhältnis zum Lehrerstande gestaltete sich aber bald zu einem ziemlich unfreundlichen, da er nicht nur in einem Streite der Berliner Lehrer mit ihrer städtischen Schulbehörde und deren Vertrauenspersonen für die letzteren Partei nahm, sondern auch weiterhin mit den leitenden Männern des Preußischen Landeslehrervereins in Konflikt geriet. 1880 siedelte er nach

Giebichenstein bei Halle über und starb dort 1886. Daß nach Kellers Rücktritt der Verleger der „Deutschen Schulzeitung“ diese gewissermaßen zu einem Organ der Berliner Schulverwaltung zu gestalten suchte, war, glaube ich, für sie der Anfang vom Ende. Trotz ihrer guten Fundierung verlor sie immer mehr an Bedeutung, und jetzt muß der Verlag selbst erklären, daß „schon seit einer Reihe von Jahren der Ausgleich zwischen Einnahmen und Ausgaben gefehlt habe“.

Die Leitung der vor 19 Jahren von O. Pache († 1906) begründeten „Deutschen Fortbildungsschule“ (Wittenberg, Herrosé) ist von Dir. Scharf auf E. Witte-Charlottenburg übergegangen.

Die von Dr. Clausnitzer bei B. G. Teubner herausgegebene „Pädagogische Jahresschau“ ist im IV. Jahrgange (für 1909) erschienen (6 M., Subskr.: Pr. 4 M.). Ein sehr tüchtiger und fast in allen seinen Teilen durchaus anerkennenswertes Werk, auf das wir nächstens zurückkommen werden. Ausgeschieden sind von den früheren Mitarbeitern: Kotzde (Zeichnen und Schreiben), Lohrer (Schulhygiene und soziale Beziehungen der Volksschule), Porger (ev. Religion); dafür wurden neu gewonnen: Ernst Weber-München, H. Graupner-Dresden und Pfeifer-Leipzig.*)

Als 44. Band der „Bibliothek pädagogischer Klassiker“ erschien bei H. Beyer & Söhne in Langensalza: „Allgemeine Pädagogik und Kleinere päd. Schriften“ von Theodor Waitz, mit einer Einführung über das Verhältnis der Waitzschen Pädagogik zu seiner Ethik, Psychologie, Anthropologie und Persönlichkeit von Dr. Otto Gebhardt (Pr. 5,20 M., gb. 6,40 M.). — In demselben Verlage gab Otto Foltz „Gedanken des Pädagogen und Philosophen Herbart, aus seinen sämtlichen Werken ausgewählt“ heraus (Pr. 1,35 M.). Es ist in letzter Zeit öfter betont worden, daß die Gedankenwelt Herbarts nicht völlig umschlossen wird von seiner philosophischen Systematik. Das genannte Büchlein bringt Beläge dazu.

Eine neue Übersetzung der bekannten Schrift Herbert Spencers: „Die Erziehung in intellektueller, moralischer und physischer Hinsicht“ von Dr. Heinrich Schmidt (Jena) erschien in Alfr. Kröners Verlage (Pr. 1 M.) Der Deutsche Pädagoge wird aus ihr allerdings nur wenig lernen können.

Von Prof. Gaupps sehr instruktiver „Psychologie des Kindes“ (B. G. Teubner, Pr. 1,25 M.) wurde bereits die 2. Auflage herausgegeben.

Der soeben herausgekommene 9. Band der bekannten Mainzer Volks- und Jugendbücher (Mainz, Jos. Scholz): „Pidder Lyng, der Liekendeeler von Sylt“ von Wilhelm Lobsien, mit Bildern von Rich. Bossert (Pr. gb. 3 M.), verdient gleich den meisten seiner Vorgänger beste Empfehlung.

Eine Schwimmrettungstafel im Plakatformat mit großen, klaren Abbildungen nebst knappem aber allgemeinverständlichem Text zum Anbringen in Bade- und Schwimmanstalten, auch Schulen gab Sanitätsrat Prof. F. A. Schmidt in Bonn bei B. G. Teubner heraus. Preis: auf Papier 2,40, auf Papyrolin 3, mit Stäben 3,60 M.

Von Prof. Kautzschs Übersetzung des Alten Testaments erhielten wir das 23. Heft (Bd. II, S. 449—512), enthaltend: Esra, Nehemia, 1. Chronik, Kap. 1—7 (Tübingen, J. C. B. Mohr, Pr. 80 Pf.).

Mit der 101. Lieferung hat das innerlich und äußerlich hervorragende Prachtwerk „Der Mensch und die Erde“ (Deutsches Verlagshaus Bong & Komp.) den 5. Band vollendet. Der 6. führt die Abteilung „Der Mensch und die Mineralien“ weiter und enthält in den Lieferungen 102 bis 105 zunächst die wieder sehr reich illustrierte Abhandlung: Die Verwertung der Baustoffe von Architekt Ravoth-Berlin. Preis der Lieferung 60 Pf.

*) Einen eigentümlichen Eindruck macht es, daß auch in diesem Jahrgange wieder der Bericht über den Knaben-Handarbeitsunterricht einem Manne anvertraut worden ist, den wir allerdings als Pädagogen und Kritiker im allgemeinen außerordentlich hochschätzen, der sich aber doch nicht nur stets mit aller Entschiedenheit als einen grundsätzlichen Gegner dieses Faches erklärt hat, sondern der auch auf jeder Seite seines Berichts deutlich erkennen läßt, daß ihm die Praxis jenes Unterrichts nach Betrieb und Erfolgen im ganzen unbekannt geblieben ist.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Zur Frage der Pädagogischen Akademie

möge mir im Anschluß an die Bemerkungen Rißmanns im Juniheft dieser Zeitschrift ein kurzes Wort verstattet sein.*)

Vorerst: „in auffallend scharfer Weise" sollen die Päd. Blätter für Lehrerbildung die Idee bekämpft haben? Ich bedaure es, wenn die Artikel der Päd. Bl. diesen Eindruck hervorgerufen haben. Mir selbst hat nichts ferner gelegen als „auffallende Schärfe" in der Diskussion über die wichtige Frage der Lehrerfortbildung hervorzukehren, und ich darf behaupten, daß alle die Männer, die sich auf meine Veranlassung zu der Frage geäußert haben, ebenso bestrebt gewesen sind, in Gedankenführung und Ausdruck auf dem Boden reiner Sachlichkeit zu bleiben. Ich habe selbst die Ehre, Mitglied der Pädagogischen Zentrale zu sein — auch Kerschensteiner gehört ihr an —; mit einer sachlichen Kritik ihres Beschlusses habe ich nicht zurückgehalten, weil sie mir, eben im Interesse der guten Sache, notwendig erschien; einen „Angriff" auf sie zu unternehmen, würde ich aber mit meinen Pflichten als ihr Mitglied nicht für vereinbar gehalten haben**).

Was die Sache selbst betrifft, so sei zunächst an folgende geschichtlichen Tatsachen erinnert:

---

*) Herr Schulrat Muthesius hat mir diese Entgegnung schon im Juli zugeschickt; ich habe ihren Abdruck aber erst in diesem Heft bewirken können. R.

**) Zu der von Muthesius beanstandeten Kennzeichnung veranlaßten mich Äußerungen wie folgende: „In den letzten Wochen haben sich erfreulicherweise (!) die Anzeichen gemehrt, daß die maßgebenden Stellen in Preußen nicht daran denken, Einrichtungen im Sinne des Brahnschen Planes zu treffen. Die Tatsache wird . . . hoffentlich (!) dazu beitragen, daß nunmehr auch die pädagogische Tagespresse die Versuche aufgibt, für diesen Plan Stimmung zu machen" (Muthesius, Päd. Bl. S. 201). „Ihrem Wunsche, über die neuprojektierte Päd. Akademie meine Meinung zu sagen, komme ich um so lieber nach, als ich immer dafür gehalten habe, falsche Gedanken (!) könnten gar nicht rasch genug bekämpft werden, weil sie sich sonst einnisten, dem Richtigen den Raum wegnehmen, die Überlegung in falsche Bahnen drängen und die Köpfe verwirren" (Andreae, S. 207). „Ich halte den Plan einer besonderen Akademie für Lehrer für ganz phantastisch usw." (Meumann, S. 204). Dazu sei noch der von Muthesius und andern angeregte Beschluß des „Bundes für Schulreform" herangezogen: „Mit aller Entschiedenheit (!) wird der Plan einer von der Universität losgelösten Päd. Akademie abgelehnt usw." R.

Die Deutsche Lehrerversammlung hat 1898 in Breslau den Leitsatz angenommen: „Zur Fortbildung des Lehrerstandes sollen unsere Universitäten geöffnet werden.“ Sechs Jahre später hat sie in Königsberg „die Universitäten“ als „die geeignetste, durch keine andere Einrichtung vollwertig zu ersetzende Stätte für die Volksschullehrerbildung“ erklärt und „für die Jetztzeit“ gefordert, „daß jedem Volksschullehrer auf Grund seines Abgangszeugnisses vom Seminar die Berechtigung zum Universitätsstudium erteilt werde.“ Es ist hier nicht der Ort, auf diesen Beschluß, den ich für eine Überspannung des erstrebten Ziels halte, näher einzugehen; aber die Beschlüsse beider Versammlungen lagen in einer Richtung: es kam in ihnen das schon seit langer Zeit im deutschen Lehrerstande lebendige Bestreben zum Ausdruck, die Lehrerbildung in irgend einer Weise in Zusammenhang zu bringen mit den „Zentralstellen wissenschaftlicher Arbeit“, den Universitäten.

Nun taucht jetzt, nach abermals sechs Jahren, ein neuer Plan auf, der offenbar, trotz aller gegenteiligen Erklärungen, von jener bisher mit Beharrlichkeit festgehaltenen Richtung abbiegt, zum mindesten etwas anderes in den Vordergrund rückt. Das halte ich für bedenklich, weil dadurch der Eindruck hervorgerufen werden muß, daß wir in der Frage der Lehrerfortbildung selbst nicht einig seien. Nichts schädigt nach meiner Überzeugung die Energie einer geistigen Bewegung so sehr, wie Unstimmigkeit in der Zielstellung. Wer die Größe der Widerstände kennt, die wir in der Verfolgung jenes Zieles zu überwinden haben, wird mit mir einer Meinung sein, daß jede Zersplitterung der Kräfte, jede Abirrung vom Kurs einer Verstärkung der Widerstände auf der Gegenseite und einer Energieminderung auf unserer Seite gleichkommt, also einen doppelten Verlust bedeutet. Gewalt und Folge sind nach einem alten Spruche die Mittel, die den Erfolg verbürgen; wir sollten, da uns das erste Mittel nicht zu Gebote steht, wenigstens das zweite, auf das allein wir angewiesen sind, nicht abschwächen*).

Der Gedanke einer Pädagogischen Akademie ist entsprungen aus dem Bedürfnis, für die Pädagogik als Lehre und Ausübung, beides

---

*) M. meint, die Errichtung einer Päd. Akademie solle die allgemeine Fortbildung des Lehrers an der Universität überflüssig machen. Das ist, wenigstens soweit die von mir ausgedrückten Anschauungen in Betracht kommen, ein Irrtum. Die P. A. soll nur dem pädagogischen Studium dienen, das auf wissenschaftliche Fachbildung gerichtete Universitätsstudium des Pädagogen also nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. R.

in weitestem Umfange gedacht, eine Pflanz- und Pflegstätte zu haben. Rißmann hat unter 1. seiner Bemerkungen das Ziel klar gekennzeichnet. Daß aber, wie er in Klammer hinzufügt, „diesen umfassenden Zwecken jetzt und in absehbarer Zeit keine deutsche Universität auch nur annähernd gerecht werden" könne, muß doch bestritten werden, und zwar auf Grund historischer Tatsachen sowohl wie gleichartiger Beispiele. Die Pädagogischen Seminare Stoys und Zillers waren tatsächlich für die Pädagogik ihrer Zeit solche umfassenden Pflegstätten; man lese das Buch Bliedners übr K. V. Stoy oder vergleiche die aus dem Zillerschen Seminar hervorgegangene Literatur, und man wird diese Behauptung bestätigt finden. Warum sollte es in der Gegenwart nicht möglich sein, für die Pädagogik in ihrer modernen Entwicklung ähnliche Einrichtungen zu treffen? *)

*) Ob die pädagogischen Seminare Stoys und Zillers — auch in der Beschränkung auf die Zeit ihres Bestehens — wirklich diese Charakteristik verdienen, will ich unerörtert lassen; daß aber den Anforderungen, die man heute an eine Veranstaltung stellen muß, die dem wissenschaftlichen Studium der Pädagogik in wenigstens annähernd vollkommener Weise dienen soll, nur durch Einrichtung eines Lehrstuhls für Pädagogik und vielleicht noch durch Schaffung einer Übungsschule, wie etwa der Reinschen in Jena, genügt werden könne, das muß doch billig bezweifelt werden. So führt auch z. B. Seminaroberlehrer Dr. Tögel in Dresden in einer eben erschienenen Broschüre aus: „Ich fordere nicht nur die Errichtung einer pädagogischen Professur, sondern die Errichtung einer pädagogischen Fakultät, bestehend aus je einem Professor der Geschichte der Pädagogik, der pädagogischen Psychologie, der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre, der Schulgesetzeskunde und Schulstatistik und der Schulgesundheitslehre. Organisch verbunden mit ihr soll eine höhere und eine Volks-Universitätsübungsschule bestehen. Mitglieder ihrer Kollegien haben die praktischen Versuche und Übungen zu leiten und Vorlesungen über spezielle Methodik zu halten." (Die Notwendigkeit einer päd. Fakultät an unsern Hochschulen. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer, S. 13.) Und P. Zillig schreibt in der „Freien bayerischen Schulztg." (Nr. 15 u. 16): „Die Stätte der Lehrerbildung sollte allerdings die Universität sein. Nicht die Universität, welche bloß Gelegenheit böte zu fachwissenschaftlichen Studien. Auch nicht die Universität, die nur eine Pädagogikprofessur besäße. Sondern die Universität, die dazu eingerichtet wäre, das Ganze der Pädagogik, die Übung wie die Lehre, Kunst wie Wissenschaft, dem Jünger der Erziehung zu erschließen. . . . Wir denken uns die neue Einrichtung mit allem ausgestattet, was zur beruflichen Bildung von Erziehern unerläßlich wäre: außer mit einer Übungsschule auch mit einer kleinen Erziehungsanstalt, mit Garten, Werkstätte, Spielplatz." Ferner denke man an die großartigen Einrichtungen der pädagogischen Hochschulen in Amerika. Es handelt sich bei dem Plane einer Pädagogischen Akademie wirklich um mehr als um Betonung des alten Wunsches, in der Universitas litterarum auch für die Pädagogik ein bescheidenes Plätzchen zu erobern. R.

Oder, um nur auf einige ähnlich liegende Beispiele hinzuweisen: Die Landwirtschaft mit ihrem weitverzweigten Gebiet in Theorie und Praxis hat an einzelnen Universitäten, wie z. B. in Halle, eine Pflegstätte gefunden, so zweckentsprechend eingerichtet und umfassend, wie kaum auf einer selbständigen landwirtschaftlichen Akademie. Es besteht, soviel ich weiß, keine Meinungsverschiedenheit darüber, daß für das landwirtschaftliche Studium derartige landwirtschaftliche Universitätsinstitute günstigere Gelegenheit bieten als Sonderakademien, auch die Statistik der Studierenden dürfte dies beweisen.

In Preußen bestehen übrigens von den Universitäten vollständig losgelöste landwirtschaftliche Sonderakademien überhaupt nicht mehr. Denn sowohl die landwirtschaftliche Hochschule zu Berlin wie auch die landwirtschaftliche Akademie zu Bonn-Poppelsdorf stehen in der engsten Verbindung mit den Universitäten Berlin und Bonn, sie sind eigentlich mehr Universitätsinstitute als selbständige Anstalten. Den Universitäten in jeder Beziehung eingegliedert sind die landwirtschaftlichen Institute in Breslau, Göttingen, Halle a. S., Kiel und Königsberg i. Pr.

An all den genannten Universitäten können auch die Kandidaten für das Lehramt der Landwirtschaft die Landwirtschaftslehrerprüfung ablegen, und man betrachtet es in den beteiligten Kreisen als eine große Errungenschaft, daß die Ausbildung der Landwirtschaftslehrer durch die Verordnung des Ministers für Landwirtschaft, Domänen und Forsten vom 29. April 1908 ganz an die Universitäten verlegt worden ist.

Was man dort seit langem erstrebt und jetzt glücklich erreicht hat, wollen wir es wirklich für die Volksschullehrerfortbildung mit einem Male als ungeeignet bezeichnen?*)

Oder ein anderes Beispiel: Die Versammlung deutscher Forstmänner hat sich wiederholt gegen selbständige Forstakademien erklärt und (in Freiburg 1874 und in Straßburg 1907) beschlossen: „Der gesamte höhere forstliche Unterricht hat an der Universität zu erfolgen.“ Der Deutsche Forstwirtschaftsrat ist diesen Beschlüssen beigetreten. Man ist eben in diesen Kreisen der Überzeugung, daß die Universitäten mit ihrem ganzen reichen Apparat an wissenschaft-

*) Würden die Universitäten, an die landwirtschaftliche Institute angegliedert sind, wirklich aus eigner Initiative zu dieser Einrichtung gelangt sein, wenn nicht vorher Landwirtschaftliche Hochschulen als Sonderinstitute bestanden hätten? Das ist aber auch der Weg, den die P. A. gehen soll: von der Sonderhochschule zur Universitätsfakultät. R.

lichen Hilfsmitteln die geeignetsten Stätten für eine wissenschaftlich begründete Berufsvorbereitung seien, daß hier der Wissenschaftsbetrieb im ganzen Umfange in der lebendigen Verflechtung und Wechselwirkung der wissenschaftlichen Interessen der verschiedensten Art am fruchtbarsten gedeihen könne.

Wollen wir für die Pädagogik alle diese Vorteile preisgeben? Etwa zugunsten einer vorgeblichen Selbständigkeit, die doch in Wirklichkeit nichts weiter bedeuten würde als eine Kraftminderung, wie sie aus jeder Isolierung fast notwendig folgt? Wollen wir im Ernst gegen unsere höchsten Bildungsstätten, auf denen der wissenschaftliche Ruhm Deutschlands beruht, den Vorwurf der „Parteipolitik und Bureaukratie" erheben?*) Ist nicht gerade Freiheit der Forschung und Lehre der Grundsatz, nach dem sie eingerichtet sind? Und was will die Wendung besagen: „Unabhängigkeit von . . . philosophischen Lehrmeinungen"? Soll die Pädagogik von der Philosophie isoliert werden? Das k a n n sie nicht, denn auch an der Pädagogischen Akademie würde ihr Vertreter seine „philosophische Lehrmeinung" haben; das d a r f sie aber auch nicht, denn ihre wissenschaftlichen Grundlagen, mag man nun Psychologie oder Ethik oder Ästhetik oder eine Vereinigung mehrerer dieser Einzelwissenschaften als solche bezeichnen, liegen immer in der Philosophie.**)

Die bisherige Erörterung geht mit Rißmann von der Voraussetzung aus, daß in der Fortbildung des Volksschullehrers die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst ein wesentliches Stück ausmache. Ich bin durchaus dieser Überzeugung. Gegenwärtig halte ich aber die andere Aufgabe für dringlicher, dem Lehrer, der sich wissenschaftlich weiterbilden will, die Bahn frei zu machen, daß er in einigen fachwissenschaftlichen Zweigen seine Studien betreiben und in ihnen eine mit dem Studienbetrieb in Übereinstimmung stehende Prüfung ablegen kann, daß er also seine Studien in denselben Formen und an derselben Stelle zum Abschluß zu bringen vermag, wie alle andern wissenschaftlich Gebildeten. Alle Veranstaltungen, die in der Richtung nach diesem Ziele liegen, halte ich für wert, daß sie von der Lehrerschaft gefördert und unterstützt werden, z. B. auch die

---

*) Auf diesen Bezug meiner Bemerkung war ich nicht gefaßt. R.

**) In diesem Punkte gehen unsere Anschauungen prinzipiell auseinander. Und zwar liegt dies daran, daß ich das Problem der Pädagogik anders fasse als M. Näher darauf einzugehen, scheint mir hier nicht der Ort zu sein. Man vergleiche aber auch z. B. Prof. Heubaums Äußerungen über diesen Punkt (D. Sch. 1909, S. 176). R.

von Prof. F. Klein geplanten Einrichtungen. Man kann über Einzelheiten des Kleinschen Planes gewiß verschiedener Meinung sein, daß er dem Lehrer den Weg frei machen will zur Universität, sehe ich als das Wesentliche an ihm an. Er schlägt die Richtung ein, die wir meiner Überzeugung nach verfolgen müssen, und deshalb trete ich für ihn ein, so bescheiden auch die nächsten Ziele sind, die er aufstellt.

Die Ermöglichung eines geordneten fachwissenschaftlichen Studiums halte ich, wie gesagt, zur Zeit für das dringlichste Bedürfnis; ich würde ihm gegenüber, wenn es nicht anders sein könnte, das Studium der Pädagogik zunächst zurückstellen. Jenes gegenwärtig im Vordergrund stehende Bedürfnis leite ich aber nicht, wie Rißmann anzunehmen scheint, lediglich aus dem Gesichtspunkte der Seminarlehrerbildung ab, sondern aus den allgemeinen Aufgaben der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Wenn ich auch in der wissenschaftlichen Vertiefung des Seminarunterrichts den unerläßlichen Anfang jeder gedeihlichen Weiterentwicklung erblicke, so sehe ich doch auch ganz im allgemeinen keine andere Möglichkeit, das Gesamtgebiet des Volksschulwesens in seinem vollen Umfange (Lehrerbildung und Schulaufsicht eingeschlossen) den Volksschullehrern für alle in Frage kommenden Stellungen zu erschließen als auf dem angedeuteten Wege.

Rißmanns Angaben stimmen, wie sich aus dem 2. Abschnitt seiner Bemerkungen ergibt, mit dem hier Dargelegten in wesentlichen Stücken überein. Er hält es „eigentlich für geradezu notwendig, daß die Akademie nur am Sitze einer Universität errichtet werde, und ebenso, daß sie . . . . mit ihr in engerer oder weiterer Verbindung stehe. Das erfordert nicht nur der gerade für die Pädagogik unerläßliche Kontakt mit den Fachwissenschaften, ohne den sie in Gefahr stehen würde, zum inhaltsleeren Schematismus herabzusinken, sondern auch die sichere Voraussetzung, daß die Hörerschaft der Päd. Akademie sich vorzugsweise aus den Pädagogen bilden wird, die an der Universität ihren Fachstudien nachgehen."

Ich hebe aus diesen Sätzen das für mich wichtige Zugeständnis Rißmanns heraus, daß auch er für die Fachstudien der Volksschullehrer die Universität als die einzige in Frage kommende Stelle ansieht, daß er weiter das pädagogische Studium an der Akademie nur in Verbindung mit Fachstudien an der Universität für heilsam hält. Er setzt also voraus, daß die Ermöglichung ordnungsmäßiger Fachstudien, daß die Zulassung zur Universität bereits geregelt sein

müsse, ehe die Päd. Akademie begründet werden könne. Dann gewänne allerdings der Plan ein ganz anderes Gesicht, und die Erörterung über ihn würde zu andern Ergebnissen führen. Nur dürfte schwerlich zu behaupten sein, daß lediglich „Mißverständnisse" den Auslassungen in den Pädagogischen Blättern zugrunde lägen. Es würde an sich schon den Plan in ein wenig günstiges Licht rücken, wenn ihn alle, die sich zu ihm geäußert haben — Männer wie Andreae, Kerschensteiner, Meumann, Rein, Rzesnitzek, Sachse*) — mehrere andere namhafte Pädagogen haben sich nur deshalb nicht an den „Stimmen" beteiligt, weil sie mit andern Arbeiten beschäftigt waren, es wäre ein leichtes, die Liste weit zahlreicher zu gestalten — falsch verstanden hätten. In Wirklichkeit ist das, was hier Rißmann befürwortet, doch wohl etwas anderes als das, was der Beschluß der Pädagogischen Zentrale will, und es ist ziemlich weit entfernt von dem, was der Urheber des Planes, Dr. Brahn, der doch natürlich als sein berufenster Ausleger angesehen werden muß, in seiner Abhandlung fordert. Es heißt in dem Beschluß der Päd. Zentrale unter II ausdrücklich: „Sie (die Päd. Zentrale) ist überzeugt, daß eine derartige Akademie die fachliche und allgemeine Fortbildung des Volksschullehrerstandes — so lange ihm die Universität verschlossen bleibt — in hohem Maße fördern wird;" d. h. auch fachwissenschaftliche Studien sollen an der Päd. Akademie betrieben werden können, sie soll also — worüber sich reden lassen würde — nicht etwa lediglich das akademische Fachstudium nach der pädagogischen Seite hin ergänzen, sondern sie soll es ersetzen**). Und während dieser Ersatz hier nur bedingungsweise („so lange dem Lehrer die Universität verschlossen bleibt") gefordert wird, so befür-

*) Auch Prof. Rud. Lehmann in Posen muß ich in diesem Zusammenhange führen. Es schien anfangs so, als wollte er die Fortbildung der Volksschullehrer nicht den Universitäten, sondern andern Bildungsstätten zuweisen. In dem an mich gerichteten Offenen Briefe, der im Märzheft der Päd. Bl. abgedruckt ist, bekennt er sich aber rückhaltslos zu der Überzeugung, daß „eine wissenschaftliche Weiterbildung, die diesen Namen verdient, nicht wohl abgetrennt von den Universitäten und ohne Mitwirkung der Hochschulen gedacht und gedeihlich durchgeführt werden kann, daß es für die wissenschaftliche Fortbildung der Volksschullehrer nicht vorteilhaft sein würde, wenn man sie isolieren und von der akademischen Vorbildung der Oberlehrer getrennt in die Hand nehmen wollte." Muthesius.

**) M. hat insofern nicht unrecht, als der ursprüngliche Plan natürlich beeinflußt worden ist durch die Aussichten, die sich betreffs einer schnellen Verwirklichung der Idee damals zu bieten schienen. Das schließt aber sicherlich nicht seine Weiterentwicklung aus. Diese habe ich versucht. R.

wortet ihn Dr. Brahn nach der einstimmigen Auffassung aller, die sich in den Päd. Bl. zu seinem Plane geäußert haben, unbedingt. Er will, man lese seine Abhandlung im Januarheft der Deutschen Schule nach, die Fortbildung der Volksschullehrer von den Universitäten weg und auf Sonderanstalten verlegen. Die Gründe, die er dafür anführt, habe ich im Aprilheft der Päd. Bl. ausführlicher zu entkräften versucht. Es geht aus Dr. Brahns Begründung zugleich hervor, daß Rißmann doch wohl im Irrtum sein dürfte, wenn er behauptet, Dr. Brahn sei zu seinem Vorschlage nicht aus prinzipiellen, sondern nur aus Zweckmäßigkeitsgründen gekommen. Man prüfe beispielsweise nur seine Ausführungen darüber, daß sich die heutige Fächereinteilung der Universität nicht mit den Bedürfnissen des Pädagogen vertrage. Wenn das alles nur Opportunitätsrücksichten und nicht grundsätzliche Feststellungen sein sollten, so wären diese Ausdrücke hier in einem von dem allgemeinen Sprachgebrauch abweichenden Sinne angewendet.*)

Im dritten Abschnitt seiner Bemerkungen führt Rißmann aus, daß der Gedanke pädagogischer Sonderfachschulen nicht neu sei und daß Sonderanstalten für theoretische und praktische Pädagogik neben der Universität doch schon bestanden hätten und noch bestünden. Es würde eine längere Arbeit erfordern, wenn ich mich mit Rißmann darüber verständigen wollte, daß doch nicht alle die von ihm angeführten Veranstaltungen als „Sonderanstalten für theoretische und praktische Pädagogik" bezeichnet werden können. Aber auch abgesehen davon: alle diese Veranstaltungen können meiner Überzeugung nach nicht als Empfehlung für den Plan einer pädagogischen Sonderakademie dienen, es würde vielmehr gerade aus ihnen der Tatsachenbeweis zu erbringen sein, daß die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst sich fruchtbar nur an den Zentralstellen der wissenschaftlichen Arbeit, an den Universitäten, entwickeln kann. Es ist doch auch außerordentlich bezeichnend, daß alle die Vorschläge von Lindner und von v. Sallwürk, von Kempf und Steinberg — sie weichen übrigens stark voneinander ab, widersprechen sich im einzelnen geradezu — in der deutschen Lehrerschaft keinerlei Anklang gefunden haben. Man hat sie unbeachtet gelassen. Es wäre ja auch ein Widerspruch auffallendster Art, wenn es die Lehrerschaft einerseits bekämpfte, daß sie in ihrer Vorbildung abgesondert ist von

*) Herr Dr. Brahn hat mir mitgeteilt, daß er auf die obigen Ausführungen selbst antworten werde. R.

den übrigen höheren Bildungsveranstaltungen und anderseits danach strebte, in ihrer Fortbildung erst recht isoliert zu werden von den großen Mittelpunkten des wissenschaftlichen Lebens. Bezeichnend ist es ferner, daß die von der Lehrerschaft selbst ins Leben gerufenen Veranstaltungen, die Pädagogisch-psychologischen Institute in Leipzig und München, eben in Universitätsstädten begründet worden sind. Nur hier, in lebendigem Zusammenhang mit der Universität und dem von ihr ausgehenden wissenschaftlichen Gesamtstreben und -leben, konnten derartige Institute entstehen. Aber ich bin nicht darüber im Zweifel, daß diese Veranstaltungen sofort und mit Freuden ihre sogen. Unabhängigkeit und Freiheit aufgeben würden, wenn sie die Universität in ihren Gesamtorganismus eingliedern und einem Ordinarius unterstellen wollte. Ihre Begründer würden wohl wissen, daß ihr Werk erst dadurch die volle Autorität einer wissenschaftlichen Forschungsveranstaltung erhalten würde und damit erst das volle Vertrauen und das volle Gewicht in der wissenschaftlichen Welt.

Über den Plan der Pädagogischen Akademie sind aber weder die einzelnen Mitglieder der Pädagogischen Zentrale unter sich einig, noch befinden sie sich in Übereinstimmung mit dem Urheber des Planes. Lassen wir also, das ist mein Vorschlag, diesen Plan fallen und vereinigen wir unsere Kraft auf die Verfolgung des klaren Zieles, in dem die ganze deutsche Lehrerschaft eins ist: Zulassung der Volksschullehrer zur Universität!*)

Weimar. Karl Muthesius.

---

*) Meine Ansichten über die „Pädagogische Akademie“ sind, kurz zusammengefaßt, folgende: 1. Sie soll eine Hochschule zur Ausbildung und zum Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften sein, also auch 2. das Studium der Fachwissenschaften nicht in ihre Aufgabe einschließen, sondern es nur ergänzen. 3. Wenn irgend möglich, soll sie in einer Universitätsstadt errichtet werden. 4. Das Ziel ist die Entwicklung der Päd. Akademie zu einer selbständigen pädagogischen Universitätsfakultät. — Daß in dieser, meiner Auffassung der angeregten Frage an die Stelle des von M. so scharf betonten „Entweder-oder“ ein „Sowohl-als auch“ tritt, ist also selbstverständlich. Erstreben wir einerseits die Öffnung der Universität für die allgemein-wissenschaftliche Fortbildung des Volksschullehrers, aber sorgen wir auch andererseits dafür, daß unsere Fachwissenschaft, die Pädagogik, endlich auch in Deutschland eine ihrer Bedeutung und ihrer gegenwärtigen Ausbildung entsprechende Pfleg- und Studienstätte (ohne Beschränkung auf die Volksschulpädagogik) finde, sei es auch zunächst (!) nur im Rahmen einer Sonderhochschule! R.

Herbarts Ästhetik und ihr Doppelverhältnis zur Verschulung der Poesie.

Von O. Karstädt, Rektor in Bad Schmiedeberg.

I.

Nichts konnte verfehlter sein als der Versuch, Herbarts Namen gegen die Kunsterziehungsbestrebungen anzurufen, soweit sie namentlich der Verschulung der Poesie wehren wollten. Denn man spielte hierbei Herbart gegen — Herbart aus, nämlich den unerbittlich starren Systematiker gegen den feinsinnigen Beobachter und Entdecker psychologischer und ästhetischer Tatsachen*).

*) Seit der Ausarbeitung dieses Artikels erschien eine Preisschrift der Leipziger philosophischen Fakultät im Druck: Alfred Ziechner, Herbarts Ästhetik. Das hochbedeutsame Werk, dessen Verfasser sich mit umfassender Sachkenntnis und liebevoller Verehrung in Herbarts sämtliche Schriften versenkt, kommt zwar zu dem Resultat, daß Herbarts System ein durch Pflege des Ästhetischen gemilderter Ethizismus und Intellektualismus sei, zeigt aber an einer Fülle von zerstreuten Einzelbemerkungen und aus Herbarts Briefen und ferner auf Grund eines fesselnden Gesamtbildes des Lebens, Denkens und künstlerischen Dilettierens des großen Pädagogen, daß hinter dem Systematiker noch ein anderer Herbart steht, neben dem „denkenden Philosophen" noch der „gefühlsrege, ästhetisch erfüllte Mensch", zur Seite des „systematisierenden Philosophen" noch der „empirisch bestimmte Pädagoge". Dr. Ziechner — er hat durch die Preisschrift den Doktortitel erlangt — nimmt allerdings keinen Dualismus innerhalb des Systems an, sondern er weiß seine Leser zu überzeugen, daß Herbart eine konkrete ästhetische Lebensanschauung hatte, die sich mit dem philosophischen System **nicht** deckt. Herbart habe aus dem ehrenvollsten Grunde, der sich denken läßt, seine persönliche Meinung zugunsten der Durchführung eines streng logischen philosophischen Gedankenbaues zurückgehalten. S. 187: „Gedanken, in denen Herbart mit merklicher Erwärmung und mit deutlichem Anklange seines persönlichen Empfindens über Fragen der Kunst sich etwa äußert, finden sich in seinen Briefen (Rezensionen usw und in der Encycl.). Aber dort, wo er streng wissenschaftlich das Ästhetische behandeln will, treten sie zurück. Und das ist die echte Eigenart Herbarts: Abstraktion von allem individuell Subjektiven, auch in den Dingen, mit denen er innerlich verwachsen war. In Rücksicht auf die Aufgabe, einfachste Prinzipien objektiv wissenschaftlicher Art aufzustellen, übte er diese Selbstbeschränkung." Außer den vom Herausgeber der „Deutsch. Schule" schon mitgeteilten charakteristischen Worten Dr. Ziechners von Herbarts „zwei Seelen" finden sich in der Preisschrift noch

Herbart ist — was eigentlich selbstverständlich sein sollte, manchem aber noch immer als etwas schier Undenkbares erscheint — wie jeder Erdgeborene ein Mensch mit seinem Widerspruch. Darum teilt er das Schicksal aller überragenden Denker: daß Feind und Freund ihn im gleichen Maße unterschätzen. Die Gegner weisen, wie das in der Polemik gegen alle philosophischen Theorien zu geschehen pflegt, auf die Widersprüche innerhalb des Gedankenaufbaues und auf die Gegensätze zwischen diesem und der Erfahrung hin; die Anhänger aber sehen gar nicht die Größe, die aus dem Hinausragen einzelner Gedanken über die enge System-Umgitterung spricht, und verkleinern durch übereiliges und überreifes Zurückbiegen aller abweichenden Einzelideen oft des Meisters wertvollste Anregungen, die in die Gedankengänge der Zukunft hineinreichen.

Niemals wird es dem menschlichen Denken gelingen, von einem Punkte aus die Erscheinungswelt zu umspannen, und alle Versuche dazu, von den Hylikern bis zu den Monisten sind ein vergebliches Ringen, dem logischen und Gemütsbedürfnis nach einheitlicher Weltauffassung eine Gedankenkette zu schaffen, die alle Erfahrungstatsachen in sich zu schließen vermag. Es ist daher ein unwissenschaftliches Scheuklappengebahren, sämtliche Weltanschauungen, deren Grundlagen Voraussetzungen, nicht Resultate des Denkens sind, „wissenschaftlich" als unlogisch zu erweisen, um dann allen Ernstes einen Lieblingserklärungsversuch (etwa den Spiritualismus, oder, wie's ein populäres Lehrbuch der Psychologie noch im 20. Jahrhundert tut, den metaphysischen Realismus) als den brauchbarsten oder einzig denkbaren zur dialektischen Nachkonstruktion des Gegebenen hinzustellen.

Nicht bloß zwischen den ontologischen Gegensätzen klaffen Abgründe, deren Überbrückung allen Nichtanhängern einer philosophischen Lehre als völlig unzureichend erscheint und erscheinen

---

weitere ausführliche Belege für das „Nebeneinander zweier Denkweisen." Dies Nebeneinander trete am deutlichsten bei der Herbartischen Darstellung des Gefühls hervor, dessen hohe Bewertung den Ethiker Herbart zu der Kritik der Kantischen und zu den Grundsätzen seiner eigenen Ethik geführt habe, das aber im psychologischen System etwas ganz anderes werde: „Ein kümmerliches, lebloses Gebilde, im Gedränge eines stumpfsinnigen Mechanismus geboren, hereingesetzt in die physische Welt, nicht daß es leben solle, sondern damit es dem Namen nach vorhanden sei." Herbarts wirkliche Ansicht sei nicht, wie seine Schüler wähnen, sein System, sondern der Zusammenklang aus System und konkreter Lebensanschauung. Ziechner entwickelt die beiden Denkweisen Herbarts aus dem Zusammenstoß der damaligen alten und der neuen Zeitströmung. K.

muß, sondern jeder Denker wird beim Einordnen einzelner Erfahrungstatsachen in seine Theorie unaufhörlich an Stellen geführt, wo er sein System umstoßen und ein anderes neu aufbauen müßte, um dann an einer andern Stelle wieder zu derselben Enttäuschung zu kommen — und so bis ins Unendliche fort.

Über diese Abgründe führt den einen Teil der Denker ein gütiges Geschick nachtwandelnd dahin, so daß sie offenen Auges die gähnende Tiefe unter sich nicht sehen. Es sind dies die Phantasiebegabten, wenn man will, die Dichter unter den spekulativen Genien. Andere sehen klar und deutlich die Widersprüche der Erscheinungswelt gegen ihre Gedankengänge, versuchen aber, sie mit unüberwindlichem Scharfsinn der einmal aufgestellten Hypothesenkonstruktion einzufügen.

Zu den letzteren gehört Herbart. Er war wohl einer der hervorragendsten Vertreter dieser Gruppe. Aber es geht ihm wie Kant. Oft genug sieht er von der Höhe seiner Spekulation über das Gehege seiner Systematik hinaus, sieht dann die Dinge außerhalb dieses Bannkreises und deutet bei diesen Gelegenheiten Erkenntnisse an, die, zu Ende gedacht, das ganze System über den Haufen werfen müßten.

Die von einem Weltanschauungsbegründer in notwendiger Einseitigkeit zur Seite geschobenen oder umgebogenen Tatsachen bilden nun immer die Hauptstützpunkte einer späteren, gegensätzlichen Theorie. Es ist darum eine wenig glückliche Taktik der Herbartschen Schule, alles Neue als bei Herbart schon dagewesen hinzustellen; denn es spricht selbst in seinen eigenen Ausführungen nicht für, sondern gegen ihn, wenigstens gegen sein System als Ganzes. Gerade aber das System will ja eine „Schule" unhistorischen Sinnes, statt der einzelnen höheren Werte in die Zukunft hineinretten. Es ist bei solchen unorganischen Andeutungen späterer Theorien vielmehr am Platze, anzuerkennen, daß Herbart wie alle genialen Denker größer war als sein System, als ein System überhaupt sein kann.

Herbart hat sein ästhetisches System nicht so eingehend ausgebaut, wie seine Metaphysik, Ethik und Psychologie. Daher wenden sich die Vernichter des ästhetischen Formalismus, Vischer und Hartmann, so gut wie gar nicht gegen Herbart, sondern nur gegen den ästhetischen Systematiker unter seinen Jüngern, gegen Zimmermann. Dem Vertreter des konkreten ästetischen Idealismus, v. Hartmann, erscheint es geradezu als eine Unbilligkeit, den Maßstab der Kritik an die wenigen zerstreuten Bemerkungen Herbarts zu legen. Aller-

dings hat v. Hartmann nur an die zusammenhängenden ästhetischen Ausführungen Herbarts gedacht. Wenn man Herbarts sämtliche Gedanken über den Gegenstand aus allen seinen Werken zusammenträgt, so ergibt sich immerhin ein ganzes Bändchen. So hat O. Hostinsky in seiner verdienstvollen Arbeit „Herbarts Ästhetik" 68 Seiten wörtlicher Aussprüche des Philosophen zusammengestellt. Daher wird es sich empfehlen, ihn selbst zu hören und Zimmermann nur zum Vergleich oder als Gegenstück heranzuziehen.

Herbarts Stellung zur Poesie wird nur auf dem Hintergrund seiner ästhetischen Gesamtanschauung verständlich. Diese ist, wie seine ganze Denkarbeit, wiederum zeitgeschichtlich aus dem Gegensatz zum abstrakten Idealismus zu verstehen.

Der abstrakte Idealismus stellte der Kunst die Aufgabe, „die endliche Darstellung des Unendlichen" zu sein, die „Identität des Idealen und Realen" (Schelling), die dem Denken als Zweiheit gegeben sind, nicht begrifflich, sondern durch Anschauung zu erweisen. Er hatte, was später Hegel und namentlich Vischer nachzuholen versuchten, den Sinnenschein des Schönen ganz übersehen und ferner die formale Seite des Kunstwerkes nicht einmal geahnt.

Hier setzte nun die Reaktion durch Herbart ein.

Er verwarf das, was er mystische Anschauung nannte („das Schöne sei nur eins und finde sich bei dem Urwesen dergestalt, daß mit der unmittelbaren Erkenntnis des letzteren uns auch das Schöne selbst zugänglich sei") (Herbarts Werke, ed. Hartenstein, I, § 3, F); verschmähte aber den Empirismus und suchte zwischen beiden die richtige Mitte. Diese glaubte er nun zu finden, indem er weder die Idee noch die sinnliche Erscheinung, noch die Synthese aus beiden, sondern die Verhältnisse (Formen) als Ursache ästhetischer Wirkungen annahm*).

*) Ziechner konstruiert eine andere Motivierung: Herbarts anschauliche Denkweise habe ihn gezwungen, einen Inhalt für Kants abstrakte Fassung des Sittengesetzes zu suchen. Da aber Herbart in Anlehnung an Kants Abstraktion von der Materie des Wollens keine Beziehung auf die Gegenstände des Willens zulassen konnte, so habe er etwas Anschauliches nur gewinnen können durch Beziehung der Vorstellungen über Willenserscheinungen aufeinander, d. h. durch Vorstellungsverhältnisse (Formen). Dies Ergebnis sei dann auf die Ästhetik einfach übertragen. Ob die Bestimmung des Gefühls als eines bloßen Vorstellungsverhältnisses bei Herbart ebenfalls diesen ethischen Motiven entsprang, hat Ziechner nicht untersucht. Jedenfalls hat er mit seiner Hypothese einen einleuchtenden Grund angedeutet, warum Herbart ein inhaltfeindliches ästhetisches System schuf, das seiner subjektiven Meinung vielleicht nicht einmal entsprach. K.

Das völlig Einfache ist nach ihm gleichgültig, d. h. weder gefallend noch mißfallend (I, 89). Unter den Verhältnissen gefallen nun manche unbedingt, andere wieder mißfallen mit derselben Notwendigkeit. Ästhetische Urteile sind solche, die das Prädikat der Vorzüglichkeit oder Verwerflichkeit unmittelbar und unwillkürlich, also ohne Beweis und ohne Vorliebe oder Abneigung, den Gegenständen beilegen (II, 45). Dies ästhetisch Gefallende oder Mißfallende ist deutlich vom Angenehmen und Unangenehmen zu scheiden (I, 82), obwohl dies ebenfalls Anspruch auf Unbedingtheit und Unmittelbarkeit macht. Denn beim Gefühl des Angenehmen und Unangenehmen können wir keinen fest bestimmten Gegenstand zum Subjekt eines Urteils machen; nicht einem Gegenstande, sondern unserm Empfinden selbst kommt das Prädikat angenehm oder unangenehm zu, so daß also hier Subjekt und Prädikat identisch sind. So ist z. B. nicht der Duft der Rose angenehm, sondern unsere angenehme Geruchsempfindung ist angenehm, ist also im Urteil sowohl Subjekt als Prädikat. Läßt sich das Vorgestellte vom Prädikat sondern, so entstehen ästhetische Urteile, die nicht aus bloßen Elementen der Wahrnehmung, sondern aus der Zusammenfassung der Glieder und der Auffassung der Einzelverhältnisse hervorgehen und daher als ästhetische Prädikate der Gegenstände zu gelten haben.

Sieht man also ein schönes Bild, so sind nicht die Farben, die Linien, das vorgetäuschte Licht schön, sondern unsere eigenen Gesichtsempfindungen sind uns angenehm. Es ist nichts Objektives da, was uns wirklich gefiele, sondern nur unsern subjektiven Erregungen schreiben wir ein Wohlgefallen zu! Diese Gefühle sind daher weiter nichts, als die des Angenehmen, die eines Gegenstandes als Subjekt entbehren.

Hebt man aber die Verhältnisse heraus, in denen die Farbstoffe, Umrisse und Lichtreflexe zueinander stehen, so bildet man ein Urteil, bei dem Subjekt und Prädikat nicht identisch, sondern verschieden sind. Dann gefallen oder mißfallen nicht unsere eigenen Empfindungen, sondern die wirklich gegebenen Verhältnisse. —

Das Vorgestellte selbst ist vollkommen gleichgültig; das ästhetische Wohlgefallen entspringt einzig aus der Auffassung der Form.

Herbart hat die Auffassung von Verhältnissen als Grund der ästhetischen Beurteilung auch mit Hilfe seiner Methode der Beziehungen abzuleiten versucht. Danach wäre im Begriffe des ästhetischen Gegenstandes ein Widerspruch, wenn er keine Verhältnisse in sich trüge. Denn zu der theoretischen Auffassung müsse

etwas hinzukommen, damit sie übergehe in eine ästhetische. Zu dem Gegenstande dürfe aber nichts hinzukommen, da er selbst ohne weiteres, unmittelbar gefallen müsse. Also wäre die unmittelbare Auffassung des Gegenstandes zugleich theoretisch und ästhetisch, was sich widerspräche. Angenommen, eine Ergänzung zum Gegenstande ergäbe mit dem vorher gleichgültigen Gegenstande zusammen das Geschmacksurteil, so wäre das Ergänzte als Teil der zusammengesetzten Vorgestellten selbst ein Vorgestelltes, das sich gleichzeitig rein theoretisch (als nicht Gefallendes) solle auffassen lassen. Daraus gehe hervor, daß jeder Teil dessen, was als zusammengesetzt, gefällt oder mißfällt, für sich und einzeln genommen, gleichgültig, — mit einem Wort, daß die Materie gleichgültig, die Form hingegen der ästhetischen Beurteilung unterworfen sei (II, 372, VIII, 18).

Herbarts Lehre bedeutet zunächst ein großes Verdienst. Gegenüber der abstrakten ästhetischen Idee, deren Setzung zur objektiven und subjektiven Bestimmung des Kunstschönen gar nichts beitragen konnte, stellt er etwas Greifbareres, Bestimmteres auf: die Verhältnisse und deren Auffassung durch das betrachtende Subjekt. Ferner trägt die Betonung der reinen vom Gegenstand unabhängigen Formen dazu bei, die Irrlehre zu überwinden, daß die bloße Verkörperung eines Gattungsbegriffes als Kunstwerk zu betrachten sei. Denn aus der Idee an und für sich, der ästhetischen Idee, waren allmählig die Ideen und die Begriffe geworden, und so war die Gefahr einer heillosen Verwirrung aller Kunstanschauungen tatsächlich heraufbeschworen. Herbarts formalistische Einseitigkeit trug gerade durch ihre ungeheure Übertreibung nach der andern Seite hin sehr viel zur Überwindung all der entstehenden Unklarheiten bei; sie bietet auch eine Handhabe zur Bekämpfung der plattesten Tendenztheorien in der Ästhetik.

Demgegenüber darf nicht verschwiegen werden, daß Herbart mit seiner Definition das eigentlich Künstlerische kaum erreichte. Alle unmittelbaren Wirkungen des Kunstwerks, ob man sie mit Erhebung, Illusion, Einfühlung, Kontemplation oder mit irgend einem andern technischen Ausdruck der neueren ästhetischen Wissenschaft bezeichnen will, sind bei ihm gänzlich übersehen. Ja, er geht soweit diese unmittelbaren künstlerischen Einwirkungen als ein eigentlich überflüssiges Beiwerk zu bezeichnen, das nur dazu da sei, den Hörer oder Anschauenden zu fesseln, damit er das vermeintlich Wesentliche der Kunst, nämlich die Verhältnisse, auch

auffasse und durch das angenehme Drum und Dran an Ermüdung gehindert werde.

Diese rein äußerliche Bestimmung des Kunstwerks als eine Verhältnissammlung und des Kunstauffassens als eines Beziehens von Verhältnissen übersieht nicht nur das Wesentliche einer Kunstschöpfung: einen Denk- oder Gefühlsinhalt zu objektivieren und dem Betrachter das Nachschaffen des Dargestellten zu ermöglichen oder ihn gar dazu zu zwingen; sie läuft auch Gefahr, die Grenzlinien zwischen der Ästhetik und den übrigen Gebieten menschlicher Geistesfähigkeit zu verwischen.

Objektiv wird das Ästhetische bei Herbart bedenklich der Mathematik genähert. Zwar hat man Herbarts Theorie retten wollen, indem man vorgab, ein mathematisches Verhältnis sei ebensogut durch sein Ergebnis ausdrückbar (ein Teilverhältnis also durch den Quotienten, ein Verhältnis von Summanden durch die Summe usw.); ein ästhetisches Verhältnis dagegen wäre konstant. Herbart selbst hat betont, daß das ästhetische Verhältnis nicht durch seinen Exponenten begriffen werden dürfte. Ist's aber mit dem mathematischen Verhältnis nicht genau so? 3—2 ist etwas ganz anderes als die bloße Nennung der 1; denn dies Verhältnis bedeutet die Differenz zwischen zwei bestimmten Größen, die 1 als solche bedeutet an und für sich eben keine Differenz. So könnte man jedes beliebige mathematische Verhältnis betrachten und würde immer zu demselben Ergebnis kommen. Bei geometrischen (Linien- usw.) Verhältnissen gar wird niemand zu behaupten wagen, daß man statt verschiedener Größen einfach ihre Summe, Differenz, ihren Quotienten oder ihr Produkt setzen könne. Da man nun in der Mathematik vom Stoffe vollständig absieht und nur die reinen Verhältnisse betrachtet, und da die mathematischen Verhältnisse genau so konstant sind wie die ästhetischen, so besteht eine gar zu enge Verwandtschaft zwischen ästhetischen Verhältnissen, wie sie Herbart definiert, und mathematischen Beziehungsgliedern. Darum ist es einleuchtend, daß Herbart das ästhetische Interesse zu den Interessen der Erkenntnis rechnen mußte (worauf übrigens schon Muthesius hingewiesen hat)*). Es wird auch verständlich, daß man

*) Ziechner macht darauf aufmerksam, daß bei der Unterordnung des Ästhetischen unter die Interessen der Erkenntnis keine Klarheit herrscht. Er zeigt, wie Herbart einmal das ästhetische „Erkennen" der Spekulation als etwas anders Geartetes und auch Ursprüngliches gegenüberstellt und ein andermal (Päd. Gutachten Mann 2, X) sogar „Geschmack und Teilnahme" der Spekulation und Empirie

Verhandlungsberichte über Herbartianer-Versammlungen lesen kann, in denen es höchst drollig heißt, der Rechenunterricht pflege auch das ästhetische Interesse (da er nun einmal alle Interessen gleichmäßig zu ihrem Rechte kommen lassen muß, ob er will, oder nicht!); denn er übe in der Auffassung von Verhältnissen, und mit Verhältnissen habe es die Ästhetik zu tun! (sic!) Was zu beweisen war! Allerdings ist, historisch betrachtet, Herbarts mathematische Auffassung des Ästhetischen die Kehrseite eines großen Verdienstes. Er ist dadurch zum Vorläufer Fechners geworden und hat somit die experimentelle Ästhetik angebahnt, ein Verdienst, das alle Irrtümer der formalistischen Ästhetik reichlich aufwiegt.

Ja, die Verwischung aller Grenzlinien geht noch weiter! Nicht nur zwischen sinnlich wahrnehmbaren Formen bestehen Verhältnisse, sondern auch zwischen Denk- und Gefühlsinhalten. Solches sind z. B. die Verhältnisse von Grund und Folge. Sieht man nun (wie in der Logik) ganz von den Inhalten ab und betrachtet rein formal die Verhältnisse der Denkinhalte, so wäre das wiederum eine ästhetische Betrachtungsweise

Aber auch subjektiv ist die Herbartsche Begründung ein Irrtum. Er ist durch die Unzulänglichkeit der damaligen physiologischen Kenntnisse zu bedingt. Gerade Herbarts Beispiel von der Betrachtung eines Bildes zeigt, daß er nirgends eine Grenzlinie zwischen den Gefühlen des Angenehmen und den ästhetischen finden konnte.

Selbstverständlich sind bei allen angenehmen Empfindungen unsere eigenen Zustände die Ursache des Lustgefühls, wie es Herbart scharfsinnig präzisierte. Wenn er demgegenüber aber die Auffassung von Verhältnissen als etwas Objektives hinstellte, so übersah er die erst lange nach seinem Tode in ihrer vollen Bedeutung gewürdigten Bewegungsempfindungen. Genau nun, wie er überall mit Recht das Angenehme in subjektive Reize legte, kann man heutigen Tages fortfahren: Wenn nun das Auge die Linien im Verhältnis zu einander betrachtet, so sind die Augenbewegungsempfindungen angenehm, nicht irgend etwas Objektives. Demnach sind auch hier Subjekt und Prädikat des Urteils identisch: Unsere angenehme Empfindung ist uns an-

---

nebenordnet. Z. zitiert noch aus Kehrbach IX, 121 Herbarts eigenen Zweifel: „Man könnte Zweifel hegen wegen der Unterordnung des Ästhetischen unter die Erkenntnis“ und vermutet schließlich, daß bloß Hang nach Symmetrie schuld sei an dieser „nicht klar bestimmten Stellung des ästhetischen Interesses.“ K.

genehm. Damit ist nach Herbarts Lehre das ästhetische Gefühl zu einem angenehmen geworden, und das ästhetische Gefühl hat nunmehr kaum noch Raum in seiner Theorie. Denn auch die Gefühle beim Anblick von Farbenverhältnissen beruhen auf Netzhautempfindungen, diejenigen, die wir beim Hören und Auffassen von Tonverhältnissen in der Musik verspüren, auf kinästhetischen Empfindungen im Cortischen Organ. Somit wären alle ästhetischen Gefühle aus dem Bereich der Architektur, Plastik, Malerei, der Tanzkunst und der Musik nach Herbarts theoretischem System nur Gefühle des Angenehmen.

Umgekehrt ist Herbart der Meinung, das Angenehme und Unangenehme würde zum Schönen oder Häßlichen, d. h. zum Gegenstand ästhetischer Beurteilung, wenn es gelänge, die versteckten Teilvorstellungen des Angenehmen und Unangenehmen einzeln aufzufassen und in ihren Verhältnissen zu zergliedern. „Könnte es daher eine Lehre von der Lust und dem Schmerze geben, worin, was unangenehm sei, verzeichnet stände ... so müßte sie die meiste Ähnlichkeit mit einer wahren Geschmackslehre (!) haben," die ästhetische Auffassung ist eben bei Herbart eine förmliche, logische oder mathematische Analyse von Verhältnissen, und wer diese nicht mathematisch apperzipiert, dem fehlt — der Sinn fürs Schöne. Und Hostinsky zieht folgerichtig die Konsequenz, daß man Musik nicht ästhetisch, sondern als sinnlich oder psychisches Angenehmes genieße, wenn man nicht die Fähigkeit zur Analyse der gleichzeitig gebotenen Vorstellungsgruppe habe und nichts von der spezifisch musikalischen Bedeutung des Akkordes wisse. Die Auffassung des Schönen ist also ein Wissen um Verhältnisse!

II.

Von Herbarts Grundlegung aus wären drei Richtungen möglich gewesen: 1. die ästhetischen Verhältnisse auf wenige einheitliche Grundverhältnisse (ähnlich den Ideen der praktischen Philosophie) zurückzuführen; 2. besondere Verhältnisse für die einzelnen Künste anzuerkennen; 3. anzunehmen, daß die Formen auch in einem angemessenen Verhältnisse zur Materie stehen müßten.

Den ersten Weg deutete Herbart einmal an, beschritt ihn aber nicht. Griepenkerl und Zimmermann wagten den Versuch und scheiterten dabei. Nach Hostinskys Vorgange pflegt man jetzt Zimmermanns Ästhetik einen abstrakten Formalismus zu nennen im Gegensatz zu dem angeblich konkreten herbartischen Formalismus.

Zimmermann stellte den praktischen Ideen Herbarts folgende ästhetische Formen gegenüber: Vollkommenheit — das Große; innere Freiheit — das Charakteristische; Wohlwollen — der Einklang; Recht — die Korrektheit; Vergeltung und Billigkeit — Ausgleichung (Disharmonie und Harmonie).

Herbart wurde nun, namentlich durch Hartmann, nach diesen Zimmermannschen Ideen mitbeurteilt. Es ist Hostinskys Verdienst, bereits in seinem älteren Werke (1883) „Über die Bedeutung der praktischen Ideen Herbarts für die allgemeine Ästhetik" eine scharfe Grenzlinie gezogen zu haben zwischen Zimmermann und Herbart. Trotzdem Herbart hin und wieder sich im abstrakten Formalismus bewegt, erkannte er, daß in jedem Kunstgebiet eigene, nicht auf allgemeinere Ideen reduzierbare Verhältnisse bestehen müßten. Diese Anschauung nannte Hostinky, wohl in Anlehnung an Hartmanns Unterscheidung eines konkreten und abstrakten Idealismus, den konkreten Formalismus.

Es ist Sitte geworden, alle Einwendungen gegen Herbarts Formalismus mit dem Hinweis auf Hostinsky entkräften zu wollen. Selbst Fr. Franke, der in gedrängter Form in seinem Werke über Herbart (Göschen 1909) fast eine Monographie über das Kapital Ästhetik liefert, geht hierin nicht über Hostinsky hinaus. Hostinskys Unterscheidung aber macht den ästhetischen Formalismus keineswegs annehmbar. Nur im Hartmannschen Sinne und nur im Gegensatz zu Zimmermann kann nämlich von Herbarts Ästhetik das Prädikat „Konkret" gebraucht werden. Herbart hat seine praktischen Ideen nicht einfach auf die Ästhetik übertragen: das ist die Tatsache, die Hostinsky stark betont hat; weiter geht's mit dem „Konkreten" indes nicht!

Denn wo Herbart ins Gebiet der einzelnen Kunstgattungen als Systematiker hinabsteigt, bleibt er im gebräuchlichen Sinne des Wortes so abstrakt wie nur denkbar. Daran ändert auch der stark überschätzte Hinweis auf den Unterschied zwischen ästhetischem und Kunsturteil nichts. Kunstwerke sind bei Herbart nur eine Anhäufung ästhetischer Elementarverhältnisse, und zwar eine so große Anhäufung, daß die ästhetischen Urteile über die Einzelverhältnisse nicht zur Reife kommen können. Das Kunsturteil ist also nur graduell, nicht qualitativ vom ästhetischen Urteil verschieden. (Ziechner weist nach, daß Herbart die Unterscheidung und ihre psychologische Motivierung aus Kants Lehre über freie und anhängende Schönheit geschöpft habe.) Im übrigen dürfen die Verhältnisse weder bei Herbart

noch bei Hostinsky Beziehung zum Stoff (Materie, Verhältnisglieder) haben, dürfen nichts ausdrücken, „sondern nur durch sich selbst gefallen oder mißfallen, müssen also einen selbständigen Wert oder Unwert besitzen" (Hostinsky, S. 98). Und das Kunstwerk ist eine Sammlung solcher Verhältnisse, solcher Formen, die nichts weiter als sich selbst ausdrücken wollen und sollen. Ist das etwa konkret?

Zu einem wirklichen konkreten Formalismus, der auch zwischen Inhalt und Form ein ästhetisches Verhältnis annimmt, hat sich Herbart niemals bekannt, was auch Hostinsky zugibt. Wie abstrakt er die besonderen („konkreten"!) Verhältnisse in einzelnen Kunstgebieten formulierte, zeige vor allem das Beispiel der Poesie.

III.

Für Herbart war die Musik mit ihren meßbaren Intervallen das Ur- und Vorbild aller Künste, und der Generalbaß schien ihm das Muster jeder Kunstbetrachtung abzugeben. „Darf man es sagen, daß die musikalischen Lehren, die den seltsamen Namen Generalbaß führen, das einzig richtige Vorbild sind, welches für eine echte Ästhetik jetzt vorhanden ist?" (VIII, 20). Es muß anerkannt werden, daß diese Betonung der bis dahin in der Ästhetik fast gänzlich übersehenen Musik — nur Rameau, Rousseau und Euler hatten sie berücksichtigt — ein glücklicher Griff war. Denn der bloße Hinweis auf diese Kunst genügte schon, um den abstrakten Idealismus und die Anschauung von der Kunst als einer möglichst vollkommenen „gattungsgemäßen" Darstellung eines Begriffes (Idee) zu überwinden.

Ob es aber eine ebenso glückliche Wendung war, die Verhältnisse der Musik auf die anderen Künste zu übertragen, muß bezweifelt werden. Denn schon bei der immerhin noch mit der Musik verwandten Poesie scheiterte dieser Versuch vollständig.

Herbart meinte (II, 73), das ästhetische Gefühl in der Musik werde dadurch erregt, daß der Hörer jede einzelne Stimme als in sich zusammenhänge Vorstellungsreihe auffasse und doch gleichzeitig trotz der Unabhängigkeit der drei oder vier Stimmen (ihm schwebte meist die Fuge vor!) ihre Zusammengehörigkeit und Abhängigkeit voneinander durch Harmonie und Rhythmus erkenne.

Für die Architektur, Skulptur und Malerei stellte er nun das analoge Gesetz vom „räumlichen Kontrapunkte" auf und bestimmte dann das Wesen der Poesie und deren ästhetischen Verhältnisse folgendermaßen: „Ähnlich diesem räumlichen Kontrapunkte finden

wir der kontrapunktischen Gebilde genug in Werken der Dichter, wo jeder bedeutende Charakter seinen Gang geht, seine Geschichte auf eigene Weise durchläuft, mit der Bedingung, daß diese verschiedenen einzelnen Geschichten sich zu einer ganzen vereinigen." Die selbständigen Einzelstimmen der Poesie sind Charaktere, Handlungen und Situationen (II, 76, 77). Jede der drei Stimmen ist unabhängig von den beiden andern: Aus den Charakteren folgen keine Handlungen, „sondern es müssen Umstände hinzukommen", und diese sind natürlich wiederum durchaus nicht bedingt von Charakteren und Handlungen der Menschen. Der musikalischen Harmonie entspricht nun in der Poesie das einheitliche Gefüge des dramatischen oder epischen Aufbaues. Das ästhetische Gefühl entsteht erst durch Auffassung der drei Einzelglieder der Poesie und ihres Zusammenhanges. „Dann wirkt das Zusammentreffen der verschiedenen geistigen Bewegungen (welches er [sc. der Hörer!] auf Augenblicke im Gedränge zu verlieren fürchtet und doch wieder gewinnt), das echte Gefühl des eigentümlichen Beifalls, welchen das Kunstwerk für sich, und ohne noch außer sich etwas anderes zu bedeuten hervorbringt" (II, 73).

Hier wird wahrscheinlich selbst dieser und jener Anhänger des ästhetischen Formalismus stutzen. Denn es ist wirklich etwas wenig, was als das Wesen der Poesie und des Kunstauffassens hingestellt wird. Ja, das was die Mehrzahl der Formalisten unter Form versteht, ist nicht einmal bei Herbart mit in der Wesensbestimmung einbegriffen: die sprachliche, rhythmische, onomatopoetische Schönheit. Das alles fällt noch in das niedere Gebiet — des Angenehmen.

Der unvergeßliche Wätzoldt nannte Leute, die eine ähnliche Auffassung von der Poesie haben wie Herbart — Aufbauarchitekten. Und in der Tat ist Herbarts Ästhetik der Poesie weiter nichts als eine Mathematik dieser Architektur. Gerade das, was für jedermann, selbst für die Formalisten im gebräuchlichen Sinne des Wortes, die Formenschönheit eines poetischen Kunstwerkes ausmacht, ist hier ganz übersehen: die sinnliche Wirkung der Wortplastik und der Sprachmelodie und ihre Anpassung an den Inhalt.

Herbart verwahrt sich mehrmals in geradezu gereiztem und schärfstem Tone dagegen, daß ein Kunstwerk irgend etwas ausdrücke; ja er will Shakespeare vom Schmucke der Verse und der Shakespearesprache entkleidet wissen, damit die reinen ästhetischen Verhältnisse (d. h. Verhältnisse der Begriffe usw. zueinander) um so deutlicher würden.

Man überlege einmal diese Ungeheuerlichkeiten! Der Inhalt ist nichts zum Kunstwerk Gehörendes, die Darstellung auch nicht — nur die Verhältnisse der Einzelstimmen (Charaktere, Handlungen, Situationen) und das Erkennen ihres unabhängigen Ineinandergreifens: das ist Poesie und Kunstgenuß! Shakespeare ohne seine Verse — Goethe also auch ohne seine Sprache? Und dann kommt es — herbartisch gesprochen! — auch bei Goethe nicht auf das an, was er ausdrückt (das ist alles gleichgültig), sondern einzig darauf, in welchem Verhältnisse die Einzelheiten zueinander stehen! Man braucht solche Gedanken bloß hinzuschreiben, um ihre ganze Unmöglichkeit zu erweisen.

Wie weit aber die formalistische Systematisierung führte, zeige noch ein Beispiel: Herbart hatte den Stoff als Verbindungsmittel der Formen angesehen. „Der Stoff und das ihm eigene Interesse dient in der Regel zum Verbindungsmittel (gleichsam zum Gerüste) für ein sehr mannigfaltiges, daran gefügtes Schönes" (II, 110). Formen und Farben in der Malerei drücken also, rein ästhetisch betrachtet, nichts aus als sich selbst und ihre Verhältnisse. Sobald man dabei an die Gegenstände denkt, die sie für nichtherbartianische Sterbliche darstellen, so ist das eine symbolische Betrachtung! Vischer leistet sich daher folgenden hübschen Scherz: „Du meinst, ich sei ein Fuchs, sagt das Tier, bewahre! ich bin nur ein Rechen, dessen der Maler sich bedient hat, um gewisse Schattierungen von rot, gelb, grau und weiß daran zu hängen! Freilich einer der nettesten Streiche von Reineke, sich zu stellen, als sei er da, da er es doch nicht ist." (Krit. Gänge, Neue Folge, 6. Heft, S. 6.)

Und das ist nicht einmal ein Scherz, sondern Zimmermann hat diese Auffassung bitter ernst genommen. Die Darstellung eines schönen menschlichen Körpers entzückt uns nicht etwa, weil sie ein Ideal menschlicher Körper- und Seelenvollkommenheit anschaulich zum Ausdruck bringt, nein: im menschlichen Körper sind zufällig gewisse gefallende Formen vereinigt, und darum wird er von den Künstlern so oft dargestellt, darum ist er der Hauptvorwurf der Plastik. Nur gar nicht etwa, weil er eben — unser Körper ist. „Die plastische Phantasie wünscht ein harmonisches Ganzes von gekrümmten oder gebrochenen Flächen darzustellen. Mehr als in jeder andern Naturerscheinung ist in der menschlichen Gestalt diese Forderung erfüllt; denn in ihr herrscht die Kugelgestalt vor, durch die fast alle Teile miteinander in qualitativer Verwandtschaft stehen." (Z., Ästh. S. 214.)

Diese Ausführungen Zimmermanns mögen die poetische Theorie des Formalismus gleich mit beleuchten.

In der Poesie bedeuten die Mittel der Darstellung, die Worte, dem Menschen, der des ästhetischen Genießens fähig ist, dreierlei: Begriffe, Sprachmelodisches und Anschauungen, die sich oft zu Illusionen von Sinneseindrücken steigern.

Herbart sah davon nur die begriffliche Seite, und er setzte das spezifisch Ästhetische der Poesie in die Verhältnisse der Begriffe zueinander. Die bloße Betrachtung der Begriffe wäre eine nur theoretische Auffassung. Nun bietet aber jede vernünftige Prosadarstellung oder sagen wir deutlicher: prosaische Darstellung mindestens ebensoviel Verhältnisse nach der begrifflichen Seite dar wie die Poesie, und auch genug gefallende Verhältnisse. Hieraus folgt, daß bei Herbart absolut kein Unterschied gemacht werden kann zwischen einer poetischen und einer nüchtern prosaischen Darstellung. Und der Systematiker Herbart will ihn auch gar nicht machen. Shakespeare, seiner Sprache und Verse entkleidet und in trockenster, schmucklosester, aber scharfer, knapper und logischer Weise wiedergegeben: das ist erst die rechte Poesie! Erst so ist eine wirkliche und deutliche Auffassung der ästhetischen Verhältnisse ermöglicht!

Wie in der Ethik, so hat Herbart in der Ästhetik bei seiner Begründung leider Inhalt und Form als sich ausschließende Gegensätze behandelt, oder er hat wenigstens die scharfe Auseinanderhaltung beider Begriffe selbst in der Praxis für möglich gehalten. Gewiß gebrauchte Herbart den Ausdruck „Stoff" häufig als technischen Spezialausdruck; aber das mildert die schroffe Einseitigkeit seines Formalismus nicht. Er versteht unter Stoff 1. das einzelne Glied eines Elementarverhältnisses, 2. Verhältnisgruppen, die wieder als Gesamtglied zu andern Gruppen in ein Verhältnis treten können, und 3. den Stoff (Vorwurf) eines Kunstwerkes im Sinne des üblichen Sprachgebrauches.

Hier hilft kein Hostinsky: in allen drei Fällen ist der Stoff gleichgültig. Ja der Stoff eines Kunstwerkes war für Herbart gewissermaßen nur der Vorwand, Verhältnisse zu veranschaulichen. Hostinsky gerät bei seinem Versuche, den Stoff zu retten, (gerade wie bei andern entscheidenden Stellen) in schreiende Widersprüche, die hier aufzuzeigen, zu weit führen würde.

Herbarts starke Seite war die scharfsinnige Aufstellung von Unterscheidungsmerkmalen, und gerade dieser Vorzug sollte ihn bei der Behandlung des Ästhetischen zum verhängnisvollen Nachteil gereichen.

Denn das Ästhetische wirkt durch Inhalt und Form zugleich und zum Teil durch Anpassung der Form an den Inhalt. In der Abstraktion vom Stoff liegt Herbarts und seiner Zeit folgenschwerer Irrtum. Es mag sein, daß man im Verlauf der Kunstgeschichte ein abwechselndes Betonen von Inhalt und Form feststellen kann, wenn man z. B. an Sturm und Drang und die Klassik, an Michelangelo und Rafael an die nordische und an die französische Literatur denkt. Aber daß die Kunst überhaupt je nur Form oder nur Inhalt gewesen wäre, das ist nicht zu erweisen.

Fast ohne Ausnahme bekennen daher alle Ästhetiker und Kunstkritiker der Gegenwart ihren Glauben an die Zweieinigkeit von Stoff und Form in allen Kunstgebieten. Avenarius hat das im 1. Januarheft (1908) des Kunstwarts einmal trefflich zusammengefaßt: „Was ist Form anders als Ausdruck? Wie also kann sie gewertet werden als im Zusammenhange mit dem, was sie ausdrückt. Und wie oft wird sie doch behandelt, immer und immer wieder, als wenn sie kein Relatives, sondern ein Absolutes wäre? Die Form gestaltet sich als Erscheinungsweise der Sache; aber die Sache ist nicht dasselbe wie der Stoff. Sondern das ist die Sache: der Gehalt, wenn man will: der Zustand des dichtenden Geistes, während er den Stoff erlebt."

Von Goethe, Schiller, Hebbel, Ludwig, Mörike, Novalis, Mozart, — überhaupt von allen großen Künstlern, die über ihr Schaffen sich selber Rechenschaft abzulegen suchten, ließen sich ähnliche Stellen die Fülle anschließen, so daß man beinahe von einem Beweise für die Einheitsauffassung von Inhalt und Form zu reden wagen möchte.

Nur ein einziges Beispiel deute unsere Ansicht an! In Goethes „Das Wasser rauscht, das Wasser schwoll" zwingt sich uns mit zaubrischer Gewalt die Stimmung auf, die uns alle beim Anblick und beim Hören rauschenden Wassers durchklingt, die wir Unkünstler aber — man versuche es doch einmal — auf keine Weise andern mitteilen können. Diese Stimmung könnte man vielleicht, wenn man durchaus abstrahieren will, hier als Stoff bezeichnen, der einen Ausdruck sucht in der Form. Zu dieser Form gehörte dann auch die Erfindung des feuchten Weibes und des Fischers, die Handlung und die sprachliche Seite. Denn z. B. wird ja gerade durch die plastische Vorstellung vom Emporrauschen des Weibes aus den Wellen der Sinneseindruck des wirklichen Plätscherns suggeriert. Was wirken nun Sprache, erfundene Gestalten und Handlungen weiter als die auszulösende Stimmung, und wie kommt die Stimmung, die Goethe empfand, uns anders zum Bewußtsein als durch das,

was wir hier gezwungenerweise Form nannten? Könnte man aber nicht ebenso Rhythmus, Lautmalerei und Sprachmelodie als die Ausdrucksmittel bezeichnen, die das Locken des Weibes, das Wogen der Gefühle beim Fischer und das Dahineilen der Wellen zu objektivieren hätten? Dann wären die Gestalten und die Handlung, die wir vorhin .zur Form rechneten, Inhalt. Und so könnte man fortfahren und würde doch immer wieder zur Folgerung kommen, daß Inhalt und Form ein untrennbarer Einklang und stets ein Relatives seien.

(Schluß folgt.)

Vom Wert der Psychologie.

Eine Natorp-Studie.

Von Georg Meyer in Hannover.

(Schluß.)

Die Quelle der psychologischen Mythenbildung ist jene Verwischung der scharfen Grenze zwischen der Welt des Wissens und der des Glaubens, die ihren liebgewordenen religiösen, ethischen, logischen Ideen mit den Mitteln exakter Forschung einen Platz in der greifbaren Welt sichern möchte. Wir treten ins Zentrum dieser ganzen Mythologie, wenn wir den uralten Kampf um die Freiheit des Willens vom psychologischen Standpunkt betrachten. — Dieser rätselhafte „Wille" ist das Bewußtsein, daß ich mit meinem innersten Wesen nicht verflochten bin in den mechanischen Kausalzusammenhang der Dinge. Ich will, d. h. ich bin mir bewußt, Schöpfer meiner Handlungen zu sein. Diese Welt deckt sich vollkommen mit dem Bewußtsein der Freiheit; denn Freiheit ist nichts als das Gefühl der Macht des Willens: Ein unfreier Wille ist ein Widerspruch im Beiwort. Der unfreie Wille will eben nicht, er muß nur. Wissenschaft steht und fällt aber mit dem Gedanken des lückenlosen Kausalzusammenhanges. Darum kann die Psychologie unter dem „Willen" gar nichts anderes verstehen, als die Summe der reproduktiven Bewußtseinsinhalte. Wer in der Mechanik des Seelenlebens eine Lücke für eine ursachlose Macht läßt, proklamiert das Wunder; darum genießt Wundt bei den Theologen den Vorzug, zitiert zu werden. (Vgl. H. H. Wendt, System d. christl. Lehre 1907.) Man beachte einmal, wie bei den Psychologen das inhaltreiche Wort „Wille" verblaßt. Das ist nicht mehr die schöpferische Macht nach volkstümlicher Auffassung, sondern ein blasses Symbol für „Tätigkeit" überhaupt. Man gebraucht zwar das alte Wort, meint aber etwas anderes. Jeder Versuch, den freien Willen als Realität,

als Bestandteil der Wirklichkeit nachzuweisen, ist im voraus gerichtet. Für die Wissenschaft bleibt der Mensch eine Maschine, ein Automat. Wenn der Psycholog eine Handlung zergliedert in ihre Motive bis in die feinsten Zusammenhänge, dann ist für ihn der Handelnde eben nicht frei, er muß dem stärkeren Motiv folgen, wie z. B. Jodl klar auseinandersetzt. Viele andere machen aber an dieser Stelle die wunderlichsten Ausflüchte, um den Riß zwischen Freiheit und Unfreiheit dialektisch zu überkleistern. Der [freie] Wille ist keine Wirklichkeit, sondern eine Idee. Ich kann nur sagen, daß ich gezwungen bin, mich als frei zu denken, sofern ich ein sittlicher Mensch sein will. Sittlichkeit und Freiheit sind Wechselbegriffe. Wer das Sittliche erlebt, der überschreitet tatsächlich die Schranken seiner Naturbedingtheit, der steht in der sittlichen Tat vor einer Wirklichkeit, die nicht von dieser Welt ist. Das Wesen des sittlichen Erlebnisses ist dies, daß man sich in ihm einer intelligiblen Welt einfügt, in der die Handlung nicht abläuft, nach dem Kausalgesetz, wie der Riemen auf der Transmissionswelle, sondern nach dem Werte gemessen wird, den der sittliche Mensch in ihr empfinden lernt. (Traub, Ethik und Kapitalismus.) Die Debatten über Freiheit und Unfreiheit sind ein bloßes Mißverständnis. Ein Wille ist bestimmt nichts Beweisbares; es handelt sich nur um die Frage, ob ich ein sittlicher Mensch sein will oder nicht. „Für den wirklichen, wollenden Menschen, der seinen Motiven nachgeht, hat es keinen Sinn, nach den Ursachen seiner Willensentscheidungen zu fragen, da der Wollende seinen Willen restlos versteht..... Sein Wollen gehört einem System zu, in dem der Ursachbegriff keinen Anhaltspunkt hat, und gerade deshalb ist sein Wollen von Freiheit getragen." (Münsterberg.)

Gewiß klafft damit wieder der Spalt, den wir vorhin überbrückt zu haben wähnten. Die Grenzlinie ist wohl da, aber an einer anderen Stelle. Die Psychologie spaltet diese Wirklichkeit in eine physische und eine psychische Hälfte; das ist der Denkfehler. Die Grenze liegt vielmehr hinter der Wissenswelt. Und diese Grenze ist nie zu überschreiten, so lehrt uns Kant. Diese Welt der Idee ist nicht Wirklichkeit, sondern Glaube. Wer will, mag sagen: Dichtung. Wer hinüber will, muß beide Augen schließen und die andern Sinne dazu und den Sprung ins Nichts wagen. Der Glaube ist immer eine Willenstat. In Religion, Ethik, Logik und Ästhetik unterwirft der Mensch sich einer höheren Macht, in der er erst sein Ich und seine Freiheit findet. Ob ich diese intelligible Welt Wahrheit und die Erfahrungswelt Schein nenne, oder umgekehrt, ist schließlich Geschmackssache. Jeder hält das Ufer des großen Wassers, auf dem seine Füße stehen, für festen Boden, das jenseitige für Luftspiegelung. Es genügt, daß beide Welten seit Kant reinlich geschieden sind: die Welt der Erfahrung und die der Werte, die des Seienden und die des Seinsollenden. Auf die letzten Gründe alles Daseins angewandt, verliert das Wort „Wahrheit" seinen Sinn. Das Wort ideale Welt soll beileibe nicht den Anschein erwecken, als ob es sich in ihr um lauter personifizierte Begriffe, um eine logische Schattenwelt handele. Es ist nur eine Verneinung und will nichts weiter sagen, als daß diese Ideenwelt nicht-wirklich ist. Man könnte mit größerem Recht

die Welt des Äthers, der Elektronen und der Urzelle die ideale und die andere die reale Welt nennen: Genug, daß die eine die Negation der anderen ist. Der naive Mensch steht jedenfalls mit beiden Füßen in der Welt des Glaubens und der Freiheit; daß er ein unfreier Automat ist, muß ihm andoziert werden, mancher begreift es nie. Wir fassen überhaupt den Gedanken eines restlos mechanischen Kausalzusammenhangs nur, weil wir aus der Freiheit kommen. „Alles Un- und Übernatürliche ist dem Menschen verständlich, Unbegreiflichkeit zeigt nur das Natürliche. Das Erste ist ihm wesensverwandt, das Zweite nur mittelbar gegeben." (Keyserling, Unsterblichkeit.) Und Münsterberg erklärt: „Dies Umdenken der Welt in ein wertfreies System ist selbst eine Tat des Subjektes, die ihren Wahrheitsgehalt nur aus der Anerkennung der logischen Wertbestimmungen ableitet." Wie es möglich ist, daß der Mensch, gerade am Horizonte der Natur aufgerichtet, als Naturgeschöpf in sich die Garantie einer höheren Welt trägt, ja, das ist das letzte Wunder, das Rätsel des Lebens selbst: Es muß niemand seine eigene Netzhaut sehen wollen. „Der vermeintliche Dualismus des Geschehens löst sich auf in einen allerdings unaufheblichen Dualismus der Erkenntnisbedingungen, nämlich in das Wechselverhältnis von Erscheinung und objektiver Wahrheit oder Phänomen und Gesetz." (Natorp.)

Der Wille, samt seinen Gefühlstrabanten ist kein psychologischer Begriff, eher noch ein logisch-ethischer. So wenig die Atome noch klingen oder duften, so wenig gibt es in der objektivierenden Wissenschaft einen Willen, der noch will, oder ein Gefühl, das noch fühlt. Qualität ist auch hier rein subjektiv, auch das psychologische Objekt muß auf reine Quantitäten zurückgeführt werden, die sich in Raum und Zeit messen lassen. Die Atomwelt ist ja nicht der Rest wissenschaftlich destillierter Wirklichkeit, sondern eine anschauungsbare Konstruktion aus Raum und Zeit. So wird der vor-psychologischen, erlebbaren Wirklichkeit eine konstruierte psychologische untergeschoben, die ganz objektiv ist. Psychologie ist „die provisorische Antwort auf die provisorischen Fragen einer provisorischen Wissenschaft". Die Scheidung in Vorstellung und Wille ist vor-wissenschaftlich, mythologisch. Die Psychologie kennt beide nur als Gruppen von Bewußtseinselementen. Damit wird der Gegensatz von intellektualistischer und voluntaristischer Psychologie sinnlos: Psychologie ist ja in jedem Falle verstandesmäßig umgeschaffene Wirklichkeit. Ziel bleibt ihr, wie der Physik auch, die Zerlegung des Zusammengesetzten in Einfaches und der Aufbau der „psychischen Verbindungen" (Wundt) durch Summierung der psychischen Elemente, genau entsprechend der physikalischen Atomistik. „Während heute die meisten Psychologen sich mit einer Art Botanik des Seelischen zufrieden geben, wird dann die Mechanik des Seelischen als prinzipielles Ziel dem ganzen psychologischen Wissenschaftsbetrieb die Richtung geben." (Münsterberg.) Über „psychische Elemente" und Atome wird gleich ein Wörtchen zu reden sein. Hier handelt es sich darum, was denn aus Gefühl und Wille wird, sobald sie aus der subjektiven Sphäre in den Lichtkreis psychologischer Erkenntnis treten.

Gefühl? Lust ist die antizipierte Vorstellung des zukünftigen Be-

harrens eines Bewußtseins-Objektes zugleich mit der Empfindung der Srecktmuskeltätigkeit, die als Symbol zweckdienlicher Tätigkeit gilt. In der Unlust antizipiert man das Verschwinden eines Bewußtseinsinhaltes. Affekt ist Empfindung zweckloser Muskel-, Drüsen- und Blutgefäßtätigkeit in Verbindung mit gewissen Objekt-Assoziationen. Aufmerksamkeit ist zunächst Vorstellung eines erreichbaren Erfolges: nämlich der Klarheitszunahme der Vorstellungen; dann: Adoption der Sinnesorgane und der gesamten Muskulatur, allgemeine Steigerung des Tonus der Muskeln mit mannigfachen Teilempfindungen; drittens: Hemmung anderer Reize. Wille ist die Vorstellung eines zukünftigen erreichbaren Zustandes samt der Wahrnehmung des tatsächlichen Beginnes der darauf gerichteten Tätigkeit. Selbst die höheren Intellektualfunktionen der Beziehung und Vergleichung usw. sind nichts über dem Rohstoff der Assoziationen als wählende, willkürliche Apperzeption Stehendes (Wundt), sondern zu dem Spiel der 100 gegebenen Assoziationen treten Vergleichungsgedanken als 101. Phänomen. Selbst Raum und Zeit, die prinzipiell unerklärbar sind, müssen sich auflösen lassen in eine Summe komplexer Lokalzeichen, d. h. Bewegungsempfindungen. Das psychologische „Ich" ist eine Gruppe auf den sichtbaren Körper bezüglicher Assoziationen. Selbst die logische, ethische, ästhetische Bewertung ist als psychischer Vorgang ein wertfreier Bewußtseinsinhalt neben tausend anderen. Wir müssen grundsätzlich darauf verzichten, den Inhalt der logischen, ethischen, ästhetischen Sätze als etwas Existierendes, Wirkliches zu verstehen. — Ob die oben gegebenen Definitionen richtig sind, ist nebensächlich; fest steht nur, daß in allen diesen psychologischen Vorgängen nur willens- und subjektfreie, objektivierbare Empfindungsbestandteile vorkommen können.

Es wird gut sein, die vollendete Künstlichkeit der Psychologie als Wissenschaft an einem Beispiel aufzuzeigen. — Man liest fast in jeder Psychologie, die Empfindungen seien die elementarsten Bestandteile der psychischen Gebilde, in dem Sinne, daß die einfache Empfindung nicht weiter zerlegt werden könne. Herbart muß sich sagen lassen, daß seine Psychologie schon deshalb veraltet sei, weil sie die Vorstellungen als selbständige, unveränderliche Wesen betrachte, aus deren Mechanismus die komplizierten psychischen Erscheinungen zu begreifen seien. Und doch schienen uns seinerzeit die Geheimnisse der Psyche durch Herbarts Vorstellungsmechanik ebenso zutreffend erklärt, wie es heute die physiologische Psychologie kann. Das Wahre ist, daß die Tatsachen sich nach jeder Theorie erklären lassen, weil wir die Theorie a priori in die „Tatsachen" hineingelegt haben. Herbart begnügte sich noch mit einer ziemlich groben Anatomie der Psyche. Sobald die Wissenschaft nach den Ursachen der Vorstellungen fragte, mußte sie diese zusammengesetzt denken; denn erklären kann man nur, was Teile hat, das absolut Einfache ist das Wunder. Was lag näher, als dies, daß man sich auf die vervollkommnete physiologische Analyse der Sinnesorgane berief. Farbe und Ton ließen sich experimentell zerlegen; man entdeckte, daß der Mensch mehr als fünf Sinne hat. So erfand man die „einfachen Empfindungen". Das Vordringen von der Vorstellung zur Empfindung ent-

spricht genau dem der Physik vom Molekül zum Atom: Die Wissenschaft rückt im ewigen Regressus der Ursachen einen Schritt weiter. Gibt es also einfache Empfindungen? Die Frage ist falsch gestellt. Wissenschaft fragt nie, ob es letzte Einheiten gibt, sondern ob es logisch zweckmäßig ist, solche anzunehmen. „Erkenntnis ist logisch wertvolle Bearbeitung der Wirklichkeit, und wahr ist, was solcher Erkenntnis zugehört." Tatsächlich ist schon die Empfindung eine reine Abstraktion, wie Wundt auch bereitwilligst zugibt. Alles, was vor der Wahrnehmung liegt, ist Dichtung. Erfahrungsmäßig sind nur Wahrnehmungen, die uns in Raum und Zeit fertig gegeben sind. Diese Wahrnehmung wird nicht aus Empfindungs-Elementen aufgebaut; wir versuchen nur die Fertige hernach logisch zu zerlegen. Wenn also die Psychologie lehrt, wir verschmölzen die Empfindungen und machten daraus Empfindungs-Komplexe, d. h. Vorstellungen, so trägt sie Spekulationen vor, aber keine Erfahrung. Wie eine einfache Empfindung ausschaut, weiß kein Mensch und wird nie einer wissen. Das ist ja das Wesen des Bewußtseins, als eines (bildlich!) Verbindungsphänomens, daß man es nicht in absolute Elemente zerlegen kann, ohne das „Bewußtsein" aufzuheben. (Ich muß mich an dieser Stelle auf Autoritäten berufen, weil ich gegen den Strom schwimme.) Jodl ist einer der Wenigen, denen der Empfindungsschwindel nicht die erkenntnistheoretische Besinnung geraubt hat: „Es ist der Irrtum auf psychologischem Gebiete, zu meinen, daß sich unsere Bewußtseinsentwickelung genetisch aus dem aufbaue, was die Analyse als einfaches Element kennen lehrt. Gegeben ist uns ursprünglich immer ein Komplex. Der wirkliche Hergang ist nicht der Aufbau dieses Komplexes aus seinen Elementen, sondern die Zerlegung dieses Komplexes in seine Teile. Das Ganze geht im Leben den Teilen voran; nur in der Wissenschaft ist es umgekehrt. Viele von diesen Komplexen hat man erst in später Zeit, auf einem Standpunkt sehr fortgeschrittener psychologischer Analyse, überhaupt in ihre Bestandteile zu zerlegen vermocht." Die schönsten Märchen kommen aber erst, wenn die Psychologie Raum und Zeit aus Bewegungsempfindungen macht, dem Tiger vergleichbar, der sich vor Hunger selber frißt.

Gibt es also keine Empfindungen? Gäbe es keine, so würden wir sie zum zweiten Male erfinden müssen, um Psychologie überhaupt möglich zu machen. Aber diese Wissenschaft wird so sicher die einfachen Empfindungen als zusammengesetzt nachweisen, als sie zu den „einfachen" Atomen deren Zusammensetzung aus Elektronen erfand. Ist aber die einfache Empfindung eine nichtwirkliche Abstraktion, so hindert uns nichts, noch hinter dieses psychische Atom zum psychischen Elektron zurückzugehen. Warum sollte es nicht möglich sein, die sonderbare Eigenschaft der Verschmelzung zweier Empfindungen oder deren verschiedene Lebhaftigkeit auf einen einzigen Grundprozeß zurückzuführen: auf Addition unerfahrbarer psychischer Urelemente? Ist es ein logisch erträglicher Zustand, daß es eine Wissenschaft gibt, in der noch 5—8 getrennte Qualitäten vorkommen, die sich nicht in Quantitäten auflösen lassen sollen: Gesichts-, Geruchs-, Gehörsempfindung usw.? Wo ist denn die Grenze zwischen Empfindung und Wahrnehmung (bzw. Vorstellung), Ein-

fachheit und Zusammengesetztheit? Was der naive Mensch für einen Ton hält, das stellt sich dem geübten Ohr als ein kompliziertes Gebilde von Grundton, Unter- und Obertönen dar. Das Grün der Palette scheint dem Auge eine vollständig einfache Farbe zu sein; trotzdem ist es nachweislich ein Gemisch gelber und blauer Farbenstäubchen. Ist aber diese Grenze für die Analyse der Empfindung in hohem Maße verschiebbar, erscheint einmal als Element, was ein anderes Mal als Kompositium erscheint, so hat der Elementbegriff rein logischen Charakter; dann ist es vielleicht möglich, die verschiedenen Modalitäten der Empfindung zu überwinden, wenn man alle durch verschiedene Zusammensetzung gleicher Urelemente entstanden denkt, so wie die chemischen Elemente bestimmte Kompositionen eigenschaftsloser Ätheratome sind. Ob eine solche psychologische Atomistik zur Zeit durchführbar ist, interessiert uns gar nicht; schon der ernstgemeinte Versuch einer solchen zeigt, wie diese ganze exakte Psychologie förmlich trieft von Spekulation. „Die Existenz der unerfahrbaren Urelemente ist daher genau so wahr wie die der Empfindungen, falls die Theorie in gleichem Maße Veranlassung hat, in ihren Konstruktionen über den Empfindungsbegriff hinauszugehen. . . . . Die Scheidelinien zwischen getrennten Sinnesgebieten verschwinden dadurch und das psychische System erreicht eine prinzipielle Geschlossenheit wie die anatomische Physik....." (Münsterberg.)

Oder man nehme die Wundtsche Gefühlslehre als Beispiel. Das Gefühl als solches ist schlechthin Wertbewußtsein und kann nur Lust oder Schmerz, Ja oder Nein sein. Was macht der Psychologe daraus? Er hängt einfach an jede Vorstellung und jede Teil-Empfindung ein Gefühl als „Ton der Empfindung" und verleiht ihm nach seinem Vorstellungs-Träger den Namen: Entscheidungs-, Perzeptions-, Apperzeptions-, Tätigkeits-, Erwartungs-, Erfüllungs-, Erkennungs-, Bekanntheits-, intensive und extensive und tausend andere Gefühle. Und auch die größeren Gruppen der Gefühlslehre Wundts sind Dichtung, Erregung — Beruhigung, Spannung — Lösung. Gurewitsch (1897) hat 4 Gegensatzpaare: Lust — Unlust, Streben — Widerstreben, Tätigkeit — Ruhe, Aufregung — Lähmung. Man sieht, dazu lassen sich noch ein Dutzend neue Gegensätze finden. Das sind ja alles nur Modifikationen von Lust und Schmerz. Gefühl ist eben Billigung oder Mißbilligung durch das Ich; darum gibt es nur im Gefühl und Willen Gegensätze. In Wirklichkeit ist jedes Gefühl ein vollkommen einheitliches Erlebnis. Erst der spekulierende Philosoph macht aus Gefühlskomponenten eine Gefühlsresultante und möchte jedes Totalgefühl als aristokratisches Staatswesen organisiert denken, mit einem „herrschenden" und 100 untertanen „Partialgefühlen". Wenn diese Teilgefühle in dem Totalgefühle untergehen, woher weiß denn Wundt, daß es so etwas wie einfache Partialgefühle gibt? Wundts Gefühlsmannigfaltigkeit ist lediglich ein Abklatsch der Empfindungsmannigfaltigkeit. Alle Qualitätsverschiedenheit der Gefühle besteht in Wirklichkeit nur in den begleitenden Vorstellungen, sagen andere Psychologen. Und dann erst die „ästhetischen Elementargefühle", d. h. die psychologische Begründung der Ästhetik auf mathematische Figuren und gefärbte Wollfäden. „Die Elementar-Ästhetiker . . . . . möchten von uns gewöhnlich gerne erfahren,

ob z. B. diese oder jene hingezeichnete mathematische Figur oder Linienteilung schöner oder weniger schön wäre. . . . Aber schon die Art solchen Befragens beweist, daß Frager und Befragte sich wechselseitig vexieren; der Befragte wird dadurch unwillkürlich in ästhetischer Weise hypnotisiert und gibt nun auch eine entsprechende ästhetische Antwort. Der Fragende aber, weil er in bezug auf ein Schnitzelstück von Realität eine runde Frage stellte und ein Ja oder Nein zurückerhält, sieht die Sache hierdurch für ausgemacht an und glaubt nun an Papierschnitzel-Schönheiten." (Rud. Willy.)

Aus der Spekulation stammt auch alles, was die Psychologen über die Entstehung von Raum und Zeit zu sagen wissen. Raum und Zeit sind unsere Erfahrungswelt; wie eine vor-räumliche und vorzeitliche Welt (etwa im Kopfe des Säuglings) aussieht, ist niemand bekannt. Die Extensität in Zeit und Raum ist eine Grundeigenschaft der „Empfindung", genau wie Qualität, Modalität und Intensität. Es ist nicht wahr, daß die Empfindung an sich fertig und dann erst in Zeit und Raum projiziert und lokalisiert werde. Schon die erste „Empfindung" setzt den Raum voraus. Raum und Zeit können so wenig aus nichts entstehen, wie der Mensch selbst; denn unser Bewußtsein ist jene eigentümliche Anschauungsform, die wir Raum und Zeit nennen. Es ist damit ähnlich, wie mit der Entstehung des Tieres aus der Eizelle. Steckte nicht das ganze Tier im Ei, so könnte es nie daraus „sich entwickeln". Wie? ist einstweilen unbekannt. Zeit ist so sehr = Bewußtsein, daß die Zeit für uns verschwindet, wenn das Bewußtsein aufhört. Kein Mensch weiß nach tiefem Schlafe, wie lange er schlief. Eine wirklich leere Zeitspanne zwischen 2 Metronomschlägen kann man nur schätzen, wenn man sie künstlich füllt, indem man seine Herzschläge zählt oder die Geräusche im Ohr beobachtet. Die Entstehung von Raum und Zeit als Verschmelzungsprodukten unräumlicher Lokalzeichen, d. h. unbewußten Muskelempfindungen steht auf derselben Höhe, wie die darwinistische Erzeugung des Zwecks aus dem Zufall oder des Lebens aus dem Toten. Es steckt hier nichts weniger als eine verkappte Schöpfung aus Nichts. Diese ganze Lokalzeichen- und Empfindungswelt ohne Raum ist, ähnlich jener reich abgestuften Gefühlshierarchie, eine zweite imaginäre Welt, vom Psychologen zu seinem Handgebrauch zurechtgemacht. — Selbstverständlich ist unser mathematischer, dreidimensionaler Raum, wie die objektive Zeit ein Kunsterzeugnis, das erst sehr allmählich entsteht. Manche Menschen kennen diesen Raum und diese Zeit überhaupt nicht! — Man beachte, mit welchem Spott der nüchtern und unmetaphysisch denkende Gelehrte diese psychologische Chemie übergießt: „Das tiefste Innere jener Theorie besteht in der Enthüllung, wie das raumblinde menschliche Individuum raumsehend wird. Und damit wir den Genuß eines so erhebenden Schauspiels, das uns der Raum-Blindenoperateur vorführt, sogar doppelt hätten, wird uns die Genesis, sowohl des Tast- als Sehraumes in je einem besonderen Bilde gezeigt..... Mit der Raumgenesis geht es uns gerade so, wie mit der Genesis in der Bibel, wenn Gott der Herr an einem bestimmten Tage Sonne, Mond und Sterne ins Dasein ruft. Wie hier der Schöpfungstag der Gestirne ein wundersames und liebliches

Hysteron-Proteron bedeutet: so, dünkt mich, setzen jene einfachen Empfindungselemente den Raum, welchen sie erst hervorbringen sollen, immer schon voraus!" (Willy.)

Es ist bezeichnend, daß Wundt seine Darstellung mit den „psychischen Elementen" eröffnet und mit der Lehre vom Zusammenhang der psychischen Gebilde schließt. Und doch ist dieser Zusammenhang die Voraussetzung der Psychologie; er ist das Bewußtsein selber. Will man das Wesen des Bewußtseins — bildlich — ausdrücken, so bietet sich keine andere Bezeichnung als Verbindung, Verknüpfung. Bewußtsein ist nach Jodls Ausdruck ein Verbindungsphänomen. Nie sind die psychischen Vorgänge etwas Einzelnes, Gesondertes, sondern immer eine über die Teilinhalte übergreifende Einheit. Und diese Summe ist das Primäre, Gegebene, ihre Summanden sind das Sekundäre, Erschlossene. Wundt erklärt: „Weil diese" (elementaren Vorgänge) „weder im selben Augenblick beginnen, noch aufhören, so reicht der Zusammenhang, der die Elemente zu einem Ganzen verbindet, stets über diese hinaus. Diesen Zusammenhang nennen wir das Bewußtsein." Nein, das Bewußtsein ist nicht in der Zeit, sondern die Zeit = Bewußtsein. Zeit ist nur ein anderes Wort für jenen rätselhaften Vorgang, daß eine Vielheit sich im Gedanken zur Einheit zusammenschließt. Die Komplexion ist dem Bewußtsein wesentlich; bringt man diese „Verbindung" in Abzug, so bleiben nicht etwa absolute psychische Elemente, sondern das blanke Nichts übrig. Darum arbeitet die Psychologie mit so vielen Ausdrücken, die alle nur Namen für die Bewußtseinstatsache selber sind und zur Erklärung derselben ungefähr so viel beitragen, wie die Lebenskraft zur Erklärung des Lebens: Man kann das Bewußtsein „erklären" als Unterscheiden, Beziehen, Vergleichen, als Assoziation, Apperzeption oder Assimilation, Gedächtnis, Übung, Reproduktion, Zeit und wer weiß was noch alles. Als ob diese Tatsachen nicht just so unerklärbar wären, wie das, was sie erklären sollen! Kraft des Bewußtseins treten wir an diese Probleme heran und bemühen uns krampfhaft, über unsern eigenen Schatten zu springen. Am Anfang des Wissens steht immer das Wunder. — Perzeption und Apperzeption? Diese reine Perzeption ist eine logische Erfindung. Alles bewußte Leben ist Apperzeption! Jede Empfindung wird hinzu-wahrgenommen. Wundt hat den Ausdruck „Apperzeption" durch einen dialektischen Kunstgriff in das Gebiet der Metaphysik hinübergespielt. Herbarts Apperzeption heißt bei Wundt Assimilation. Aber diese Veränderung eines neuen Inhalts durch alle vorangegangenen ist nicht ein psychologischer Vorgang neben anderen, sondern die Urtatsache „psychischen" Lebens schlechthin. Interessant ist die Entwicklung der Assoziationsgesetze seit Aristoteles. Übergeblieben sind noch zwei: Die Gleichheits- und die Berührungsassoziation (vgl. Wundt). In der sogenannten Ähnlichkeitsassoziation steckt noch ein letzter Rest „Seele", ein Rest von Qualität, der noch nicht in Quantität umgesetzt, d. h. naturwissenschaftlich begriffen ist. Darum ist für die Assoziation nach Ähnlichkeit in der Psychologie meist kein Platz mehr. Und jene Berührungsassoziation ist vollkommen gleichbedeutend mit der Ordnung der Vorstellungen in Raum und Zeit; denn

es ist genau derselbe Vorgang, ob nun 2 Vorstellungen durch simultanes Auftreten sich assoziieren oder ob die Teilempfindungen zu Komplikationen zusammenwachsen. Diese unbewußte Ordnung ist eben das, was wir Raum nennen. Beiläufig: Eine nicht assimilierte, nicht apperzipierte Empfindung ist ein Unding. Jede Empfindung wird erst dadurch, daß sie vom aufnehmenden Bewußtsein gestaltet wird. — Diese angeblichen Assoziations-„Gesetze" erklären rein nichts, sie beschreiben nur die Tatsache des Bewußtseins. Mit der Vorstellung a sind hundert andere nach diesen Gesetzen verknüpft, und doch wird gerade diese eine Vorstellung x von a reproduziert, die anderen genau so assoziierten nicht. Warum dieser Vorzug? So bleibt als deus ex machina das Gefühl, der Wille als Wegweiser des Vorstellungsablaufs. Auf deutsch: Wir wissen es nicht! — Und das Gedächtnis? „Das Gedächtnis ist nicht eine besondere Kunst oder ein eigenes Vermögen des Bewußtseins, sondern es drückt dieser Begriff geradeso wie der des Unterscheidens und Vergleichens nur eine Tatsache aus, welche mit dem Wesen der bewußten Tätigkeit selbst identisch ist." (Jodl.) Dieses primäre Gedächtnis, die Tatsache des Beharrens der Vorstellungen, das ist Zeit, das ist Bewußtsein, das ist der übergreifende Zusammenhang der Elemente. Darum gerade kann man das Gedächtnis „als Grundfunktion der organischen Materie" auffassen, weil es das Bewußtsein selber ist.

Die Psychologie ist und bleibt ein Nebelland. Das liegt an ihrem mythologischen Zwitterwesen. Und diese flatternden Nebel bezeugen sich am stärksten in der Bildersprache der Psychologie. Es ist, als wollte eine ewige Vernunft uns jeden Augenblick daran erinnern, daß es für wissenschaftliche Erkenntnis schlechterdings nur diese eine Erscheinungswelt von Raum und Zeit geben kann: so zwingt sie die Herren Seelenkundigen, sich zur Beschreibung ihrer unräumlichen Hinterwelt immerfort räumlicher Symbole zu bedienen. Die älteren Denker waren darin naiver. Man muß heute lächeln, wenn Herbart das Bewußtsein als eine Art überfüllten Saal ausmalt, in dem die als Männchen personifizierten Vorstellungen ihre Kriegstänze aufführen. Immer neue Ankömmlinge steigen aus der Bodenlucke herauf, um sich in drangvoller Enge Platz zu schaffen. Nach längerem Kampf mit den Stärkeren werden sie über die „Schwelle" geworfen und sinken in die Nacht hinab. Manche straucheln auch schon auf der Stiege über gewisse Hemmungen und finden den Zugang überhaupt nicht. Dies ganze Kindermärchen schien seinerzeit genau so glaubhaft und überzeugend (s. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis!), wie heute die mehr verflüchtigte Bilderwelt Wundts und anderer. Denn das ist das Entscheidende: Wir können gar nicht anders als in Raum-Bildern reden, weil es nur vom Räumlichen ein Wissen geben kann. Es ist blanker Schwindel, sich glauben zu machen, die Vorstellung von der Sonne sei mir sozusagen näher als die Sonne selbst und deshalb unmittelbarer gegeben. Eine Abziehbilderwelt in mir und eine Dingansichwelt außer mir: da steckt der Denkbetrug. Wundt, der Spiritualist, fabelt von mittelbarer (physischer!) und unmittelbarer (psychischer!) Erfahrung und möchte damit dem Psychischen einen Vorrang verschaffen. Der konsequente Materialist dreht den Spieß einfach um und glaubt von

der Außenwelt unmittelbare Erfahrung zu besitzen. — „Sobald ich es mit empirischen Tatsachen zu tun habe, ist mein innerstes Herz ein Muskel und mein Denken die Funktion einer in einen Schädelkasten eingeschlossenen grauen und weißen Masse: alles dem Leben meiner inneren Persönlichkeit gegenüber ebenso „äußerlich", wie nur irgend einer jener Sterne, deren Licht nach William Herschel 2000000 Jahre gebraucht, um in mein Auge zu gelangen." (Chamberlain, Grundlagen.) Dabei faßte Herbart die seelischen Vorgänge — wenigstens im Bilde konsequent — als eine Mechanik, berechenbar wie eine chemische Gleichung. Dem feineren Empfinden moderner Psychologen, denen die Vorstellungen nicht mehr einheitliche Wesen sind, stellten sich mit einer gewissen Denknotwendigkeit optische Vergleiche ein. Wundts Gleichnisse vom Blickfeld und Blickpunkt, die jetzt gäng und gäbe sind, stehen wissenschaftlich auf genau der gleichen Stufe, wie Herbarts Vorstellungsmännerchen. Jetzt ist das Bewußtsein ein Wandelpanorama, das vor dem inneren Guckloch vorbeizieht, nur daß diesmal auch die von Wundt entdeckte Apperzeptionsseele in das Gleichnis eingeschmuggelt ist, als das Auge, das diesseits des Fernrohrs die Dinge aufmerksam beobachtet. Solche Bildersprache stellt sich dann allemal ein, wenn dem Psychologen das exakte Wissen ausgeht! In Wirklichkeit wissen wir von diesen Dingen so viel, wie von der Rückseite des Mondes. — Oder der Psycholog schildert die geheimnisvolle Tatsache des Gedächtnisses. Wir lesen von Spuren, Dispositionen, Anlagen, die der Hirnprozeß zurücklassen soll: Die Nervenstraßen werden durch wiederholte Benutzung ausgefahren, wie die Landstraßen durch die Steinwagen, die immer wieder in die alten Gleise zurückfallen. Für zweifelsüchtige Gemüter steht ein schematisches Bild der Gehirnzentren mit ihren Verbindungsstraßen dabei, das in seiner verblüffenden Einfachheit überzeugend wirken muß. — Das Wichtigste ist, daß an dieser Stelle notwendig der Begriff auftaucht, in den alle rein psychologische Spekulation schließlich mündet, wie die physikalische in den des Äthers: Das Unbewußte. So nämlich, vom Standpunkt des Psychologen: Ist die Vorstellung vergessen, so hat sie kein psychisches Dasein mehr, bis sie im gegebenen Augenblick wieder Bewußtseinstatsache wird. Was sie in der Zwischenzeit war, weiß kein Mensch. Die nie gesehenen Strukturveränderungen der molekularen Beschaffenheit der Hirnrinde sind doch wohl nur Lückenbüßer, erfunden, um des Wissens Blöße notdürftig zu verhüllen. Andererseits ist die Motivierung, die Vorstellung sei eben dann unbewußt geworden, nur eine positiv ausgedrückte Negation: Ich weiß nicht wie! Gerade wie der physikalische Scherwenzel Äther ist das Unbewußte deshalb fähig, als Ansatzpunkt metaphysischer Spekulation zu dienen, weil sich in ihm die absoluten Widersprüche friedlich zusammenfinden. Genau wie jener Stoff, der doch kein Stoff ist, so bedeutet das Unbewußte ein Psychisches, das nicht psychisch ist. Darum verwahren sich Wundt, Jodl, Ziehen so gegen dies unbewußte Bewußtsein, weil sich hier einmal die Psychologie bankrott erklären muß: Entweder nimmt man mit Ed. v. Hartmann ein Unbewußt-Psychisches an; dann treibt man eben Metaphysik. Oder man erkennt das Unbewußte nur als ein Physiologisches an; dann hat

die psychische Parallele zwischen Wahrnehmung und Erinnerung eine böse Lücke.

Tatsächlich reicht das Reich des Unbewußten noch viel weiter. Aus geheimnisvollen Tiefen quillt das wache Bewußtsein herauf. Unbewußt und ungewollt wächst der Mensch in eine Wahrnehmungswelt hinein. Er sieht und weiß nichts von Netzhaut und umgekehrtem Doppelbild. Er hört und weiß nichts vom Vorgange des Hörens. Er weiß nichts von einer psychischen Abziehbilderwelt. Erst indem er psychologisch hypnotisiert wird, kommt der Mensch zu der Annahme, daß die Welt in zwei Teile, wie Bild und Spiegelbild, auseinanderklaffe, deren eines in seinen Kopf verlegt sei. Wenn der von der Psychologie geschilderte Wahrnehmungsprozeß vorhanden ist, so ist er unbewußt. Zum andern steht nichts fester, als daß $^{99}/_{100}$ der Wahrnehmung gar nicht aus dem Gegebenen stammen, sondern unbewußt hineinempfunden werden. Es kostet sogar Mühe, sich auf das wirklich Wahrgenommene zu beschränken, wie jeder erfährt, der Malen lernen will. Was bewußt ist, bleibt stets nur ein Ausschnitt aus dem weit größeren Umfange des Unbewußten. Wir brechen einen schwierigen Gedankengang unmutig ab, um uns tagelang anderen Dingen zuzuwenden. Trotzdem spinnen sich die Gedankenfäden unbewußt weiter, und unvermutet fällt uns das Ergebnis ein. Nach tiefem, traumlosen Schlafe ist es uns oft, als ob geheime Kräfte an den verlassenen Problemen weitergearbeitet hätten. Das Schwierigste scheint dann getan, ohne daß wir darum wissen. Wenn trotz aller wissenschaftlichen Psychologie das Gerede von den freisteigenden Vorstellungen nicht verstummt, so liegt dem ohne Zweifel die richtige Beobachtung zugrunde, daß Erinnerungsbilder unvermutet auftauchen, wie Gespenster, die in der Tiefe schlummerten. Wenn man sich besinnt, so hat man in der Regel nur die Empfindung der Muskelspannung. Man probiert hin und her, und auf einmal ist das Gesuchte da, man weiß nicht woher. Zwar läßt sich meist nachher ein einleuchtender Assoziationslauf rekonstruieren, auf dem das gesuchte Wort zutage kam; aber niemand beweist, daß es der richtige ist, denn das Erinnern selbst geschah unbewußt. So besonders, wenn wir in Gefahr einen Entschluß fassen, eine Leistung vollbringen, die dem gewöhnlichen Denken gar nicht möglich schien. Und alles, was wir künstlerische Konzeption, Eingebung, Inspiration nennen, fällt unter die unbewußten Vorgänge. Es geht etwas in der Tiefe vor, wir wissen aber nicht was.

Erst recht fallen Gefühls- und Willenserscheinungen ins Gebiet des Unbewußten. Das ganze natürliche Leben wird durch ein kompliziertes System von unbewußten Trieben gelenkt. Und nun erst der Geschlechtstrieb! Wie oft handelt der Mensch, ohne sich selbst zu verstehen, und wie oft sieht er nachher ein, wie gründlich er sich selbst mißverstanden hat. Alle Psychologen, die es unternahmen, den Willensvorgang zu analysieren, konnten bislang im Bewußtsein nichts feststellen, als ein Bündel von Zweckvorstellungen, Bewegungsvorstellungen, Muskelempfindungen und allenfalls damit verbundenen Gefühlen. Nimmt man die antizipierenden Bilder weg, so behält man im Bewußtsein ein absolutes und totales Vakuum, sagt James. Und doch wird immer wieder dagegen

geltend gemacht: „Das mag alles sein, doch das, was man Wille nennt, kommt außerdem hinzu.“ Aber dann kann es um dies Plus kein Wissen geben. Das Bewußtsein hat nicht ein Streben, einen Willen, ein Gefühl als Gegenstand vor sich; es steckt vielmehr in dem Willen mitten drin. Und wenn ein Bewußtsein davon möglich ist, so ist es erst nach Ablauf des aktuellen Gefühls oder Willens dem zurückschauenden möglich. Dann ist Gefühl nicht mehr Lust-Unlust und Wille nicht mehr Ursachbewußtsein, sondern Gefühls- und Willensvorstellung, beide genau so reines Gegenstandsbewußtsein, wie jedes andere. Entweder ist das Wollen Bewußtseinsinhalt, dann ist es eine Illusion. Wie Jodl klar bestätigt: „Der Wille erscheint wie ein Ich im Ich. Aber die Auflösung dieser natürlichen Illusion ist der Beginn jeder psychologischen Erkenntnis des Willens.“ Oder aber: Das Wollen ist Ursache der Handlung; dann liegt es hinter dem Bewußtsein. Wie wäre es sonst möglich, daß so viele Gelehrte sein Dasein leugneten: Ebbinghaus, Ziehen, Münsterberg, James u. a. Man beachte, mit welcher Brühe von Worten uns die Bewußtseinspsychologen übergießen, um zu sagen, was der Wille eigentlich ist: „Die Willenshandlung ist eine durch Bewußtseinserlebnisse oder solchen korrespondierenden Prozesse im Zentralorgan bedingte Lebensäußerung, bei welcher mit dem anregenden Motiv ein Richtungsbewußtsein sich verbindet, das in Wechselwirkung mit verschiedenen psychischen Dispositionen tretend, eine Stauung im Abfluß des psychophysischen Geschehens bewirkt und dadurch den stärksten zu der betreffenden Handlung in Beziehung stehenden Tendenzen Gelegenheit gibt, anregend oder hemmend sich geltend zu machen.“ (Dürr, Lehre v. d. Aufmerksamkeit, 1907.) Ist das nicht vollendete Scholastik? Und wenn jemand sagt, er habe das Gefühl, dies oder jenes sei so und so, so will er sagen, daß er kein Bewußtsein um seine Handlungsgründe habe. Daher die Rede von der Dunkelheit der Gefühle. — Das Unbewußte aber ist die Negation aller Psychologie als Wissenschaft. An ihre Stelle tritt einst die Physiologie der Nerven und des Gehirns.

Einstweilen herrscht in der Psychologie ein Chaos der Meinungen selbst in den Grundfragen. Den Eindruck der annähernden Einstimmigkeit hat nur der, der einen hört und auf des Meisters Worte schwört. Was soll man von einer Erfahrung halten, auf die sich die entgegengesetzten Theorien gleicherweise berufen? Gibt es eine „unmittelbare Erfahrung“ vom Seelischen, so läßt sich mit ihr nichts und alles beweisen. Allgemeingültigkeit bleibt dann ein frommer Wunsch und Willkür der Lehrer die Regel. Allein, finden sich Widersprüche und abweichende Meinungen nicht ebenso in der Naturwissenschaft? Gibt es in der Biologie nicht genug Differenzen? Das ist der Unterschied, daß jede naturwissenschaftliche Arbeitshypothese sich an der fortschreitenden Erkenntnis messen, von neuen Entdeckungen überholen lassen muß, während die Frage nach den Motiven des Willens, den Assoziationsgesetzen und anderen psychologischen Lehren sich prinzipiell nur beweisen läßt durch Berufung auf die bekannte „innere Erfahrung“, Selbstbeobachtung oder dgl. Auch der experimentellen Psychologie steht kein Extraeingang in die Psyche zur Verfügung, sondern nur die subjektive Methode der In-

nenschau und des Analogieschlusses auf Grund der Worte anderer. Ihre großen Erfolge liegen auf physiologischem Gebiete.

Nehmen wir als Beispiel die Lehre von der Aufmerksamkeit. Dürr zählt in seiner Monographie (1907) 10 physiologische Theorien, Kerl (1909) 1 Dutzend psychologische und ½ Dutzend physiologische auf. Das genügt! Ich maße mir nicht im geringsten eine Entscheidung der Frage an; nur mache ich darauf aufmerksam, wie sich immer zwei entgegengesetzte Meinungen gegenseitig aufheben, da nun einmal nach Laienauffassung ein vollkommener Widerspruch für Weise wie für Toren gleich geheimnisvoll bleibt.

Zunächst bedient man sich der bekannten Bildersprache, die dann schon wie der Anfang einer Erklärung aussieht. Da erscheint die Enge des Bewußtseins, durch die der Organismus der Seele immer nur einen Bissen gleichzeitig verschlucken kann. Andere reden von psychischer Nähe und Ferne, Wundt von Blickpunkt und Blickfeld, Pfänder von Aufmerksamkeitsstrahl und Beachtungsrelief, Fechner vom Gipfel des Bewußtseins, andere von Konzentrations- und Hemmungserscheinungen, Dürr von hohen und niedrigen Bewußtseinsgraden, andere von Klarheits- oder Deutlichkeitszunahme. Dann wieder scheint die Aufmerksamkeit ein Licht zu sein, mit dem die Seele ihre Kammern durchwandert. Jedes dieser Bilder mag etwas Richtiges im Sinne haben. Nur zur Erklärung leisten sie nichts. Ihr Psychologen, sagt einmal ohne Bild und Gleichnis: Worin besteht das Phänomen der Aufmerksamkeit? Zeigt uns den Molekularvorgang in Hirnrinde und Nerven. Oder aber, habt den Mut der Unwissenheit und gesteht, daß wir vom Wesen der Aufmerksamkeit so viel wissen, wie von den Marsbewohnern. Merkwürdig bleibt jedenfalls, daß man immer wieder zu optischen Symbolen kommt. Sollte hier des Rätsels Lösung liegen?

Es ist unschwer zu erraten, woher die Uneinigkeit stammt. Seit Wundt soll die Aufmerksamkeit eine Willenshandlung sein. Nur weiß keiner von den Herren, was der Wille eigentlich ist. Denn auch die Zahl der Willenslehren ist Legion. Bleiben wir zunächst bei Wundt. Aufmerksamkeit ist nach ihm (Physiol. Psych. III.) 1. Klarheitszunahme einer Vorstellungsgruppe, verbunden mit einem Tätigkeitsgefühl, 2. Hemmung anderer Eindrücke, 3. Spannungsempfindungen, 4. Rückwirkung dieser auf die apperzipierte Vorstellung. Das ganze ist ein Willensakt. Offenbar steckt der Wille in dem charakteristischen Tätigkeitsgefühl, das Wundt an anderer Stelle geradezu Aufmerksamkeit nennt. „Neben dem Gehen und Kommen der Vorstellungen nehmen wir in uns .... mehr oder weniger deutlich eine Tätigkeit war, welche wir Aufmerksamkeit nennen.“ Nun ist es nach Cornelius (Psych. als Erfahrungswissenschaft) gerade das charakteristisch, daß man sich nicht tätig fühlt im Augenblick höchster Aufmerksamkeit. Im Gegenteil vergesse man sich ganz und gar, das Ich mit seinen Willensantrieben sei ganz unterdrückt, und erst hernach merke man, wie sehr man in Anspruch genommen sei. Es ist gar kein Kunststück, die Aufmerksamkeit eines Menschen ganz gegen seinen Willen gefangen zu nehmen. So räumt denn Wundt außer der aktiven Aufmerksamkeit noch eine passive

ein, für die er ein Gefühl des Erleidens feststellt. Das wäre also die alte unwillkürliche, spontane Aufmerksamkeit, die Wundt in Triebhandlung umgetauft hat. Er weitet dann einfach den vulgärpsychologischen Willensbegriff, der im normalen Sinne schlechthin eine Wahlhandlung bedeutet, so auf, daß auch die instinktmäßige, ungewollte Triebhandlung hineinpaßt. Das Tätigkeitsgefühl ist dann jenes geheimnisvolle je ne sais quoi, das man in Ermangelung genauer Kenntnis Gefühl nennt. Andere bestreiten die Existenz dieses mystischen maskierten Willens. Heinrich (Die moderne phys. Psychol.) murmelt etwas von „oberflächlicher Selbstbetrachtung", und Dürr schreibt geradezu: „Die Identifizierung des Willens mit der Ursache der Klarheit und Deutlichkeit von Vorstellungen und Gedanken beruht auf einer ganz willkürlichen .... Definition des Willens." James aber dreht den Spieß um und setzt den Willen unter die Aufmerksamkeitsvorgänge: „Die Hauptleistung des Willens besteht darin, ein schwer festzuhaltendes Objekt zu beachten und vor dem Bewußtsein zu fixieren. Darin, daß das geschieht, besteht das Fiat. Anstrengung der Aufmerksamkeit ist somit die wesentliche Erscheinung des Wollens."

Der Wille wird nun nach psychologisch-orthodoxer Lehre durch das Gefühl gelenkt. Also spielt auch unter den Bedingungen der Aufmerksamkeit das Gefühl die Hauptrolle, eben als Motiv des Wahrnehmungswillens, wie z. B. Jodl und Ebbinghaus klar auseinandersetzen. Dürr behauptet wörtlich das Gegenteil: „Das Sichaufdrängen der betr. Bewußtseinsinhalte hat mit ihrer Unlustwirkung nichts zu tun. Sofern sie dadurch als geeignete Gegenstände der Aufmerksamkeit charakterisiert sind, darf diese Erscheinung nicht auf ihre Gefühlsbedeutung zurückgeführt werden." Pfänder (Einf. i. d. Psych.) betrachtet im Gegenteil das Gefühl als Wirkung der Aufmerksamkeit. Ziegler (Das Gefühl) lehrt: „Das Gefühl ist sozusagen der tragende Hintergrund, aus dem die Vorstellung in das helle Licht des Bewußtseins tritt, und der Hebel, der sie in dieses Licht, d. h. eben in den Blickpunkt des Bewußtseins emporsteigen läßt." Hier erscheint das Bewußtsein vollkommen als Theatermaschinerie mit Hintergründen, Versenkungen und Beleuchtungseffekten. Auch über den Zusammenhang von Aufmerksamkeit und Gefühl scheinen sich also die Gelehrten der unmittelbaren Erfahrung noch nicht einig zu sein.

Die Experimentalpsychologen sind nun dem Rätsel der Aufmerksamkeit mit Tachistoskop und Stoppuhr zu Leibe gegangen. Wundt findet für den Umfang der Aufmerksamkeit einen Spielraum von 6—12, für den des Bewußtseins einen solchen von 16—40 einfachen Eindrücken. Was ist aber Einfachheit und Zusammengesetztheit? So wenig man den Umfang eines Gemäldes durch Zählen der Farbenflecke bestimmen kann, so wenig den des Bewußtseins durch 40 Metronomschläge. Das Abgrenzen der Einheiten ist völlig relativ und hängt erst von der Aufmerksamkeit ab, wie Pfänder auseinandersetzt, während Dürr umgekehrt die Einheitsbildung in der Wahrnehmung eine Bedingung der Aufmerksamkeit nennt.

Kennt die eine Gruppe der Psychologen (z. B. Wundt u. s. Schule,

Jodl) die spontane Aufmerksamkeit nur als die blind gewordene willkürliche, so ist nach Ebbinghaus, Ziehen u. a. die willkürliche nur die vorausschauend gewordene unwillkürliche. Damit aber das Chaos vollständig sei, muß auch Natorp erwähnt werden, der die Aufmerksamkeit mit der Assoziation zusammenbringt. „Aufmerksamkeit und Assoziation verhalten sich .... wie ursprüngliche Einübung und bleibende Geübtheit." (Allgem. Psychol.)

Es ist, als ob die meisten Psychologen die Unzulänglichkeit ihres Schattenspiels einsähen, denn sie geben ihrer Theorie einen physiologischen Unterbau. Wundt kennt ein Apperzeptions-(Aufmerksamkeits-) Zentrum im Stirnhirn; dieses reagiere auf gewisse Veranlassungen mit Hemmungsprozessen in den Nervenbahnen. Das eben sei das Korrelat der Aufmerksamkeit. Nach Mac Dougall ist die Ursache der Aufmerksamkeit da zu suchen, wo die diskontinuierlichen Neuronen den Erregungsprozeß sozusagen überspringen lassen. Ebbinghaus (Abriß der Psych.) redet von der Aufmerksamkeit als der geistigen Korrelaterscheinung zu Prozessen der Hemmung und Bahnung innerhalb der Großhirnrinde. Auch da also nichts Sicheres; denn von Hemmung, Bahnungen und Apperzeptionszentren wissen wir einstweilen so viel wie von der Struktur des Protoplasmas. Immerhin sind es Vorwegnahmen einer an sich möglichen Erfahrung. Die Kenntnis der physischen „Begleiterscheinungen" ist die Hauptsache. Nach ihrem Abzug bleibt nicht die Aufmerksamkeit, sondern eine reine Abstraktion, ein Trugbild übrig.

Heute stehen wir einer gewaltigen Überschätzung der Psychologie gegenüber. Sie will die Grundlage der „Geisteswissenschaften" sein. Logik, Ethik und Ästhetik leiten ihre reinen Gesetze von psychologischen Tatsachengesetzen ab. Vom Geschichtsforscher, Soziologen, Pädagogen fordert man genaue Kenntnis der Psychologie. Nur soweit der kritische Idealismus Kants fortwirkt, zeigt sich seine scharf antipsychologische Tendenz. (Natorp, Rickert u. a.) Schon wird die Psyche als Erklärungsprinzip in die Biologie eingeführt durch den Neo-Vitalismus. Um so höher ist es zu schätzen, wenn von naturwissenschaftlicher Seite (Otto zur Strassen: Die neuere Tierpsychologie, 1904) überzeugend dargetan wird, daß die Annahme einer Psyche eine unerträgliche Belastung des Weltbildes darstellt, und daß schon das Prinzip der Sparsamkeit in Hypothesen zwingt, die Existenz eines psychischen Faktors bis zum Beweis des Gegenteils zu bestreiten. „So gibt es bis zum Beweise des Gegenteils den Satz, daß auch die menschliche Intelligenz keinen psychischen Faktor enthält, und daß sie stammgeschichtlich durch kontinuierliche Umbildung und Verfeinerung physiko-chemischer Nervenprozesse entstanden ist." Wenn das das letzte Wort der Naturwissenschaft ist, so zweifle ich nicht, daß auch die Zeit kommen wird, wo die Philosophie sich aus der psychologistischen Umklammerung befreien wird. Dann wird die Psychologie wieder auf ihr vergleichsweise nebensächliches Gebiet zurückgedrängt werden als Anhang, nicht Anfang der Erkenntniskritik.

Die deutsche Schule auf der Weltausstellung zu Brüssel.

*Von Schulrat **Karl Muthesius** in Weimar.*

Durch die Räume der deutschen Schulausstellung in Brüssel, denen von dem Direktor der Kunstgewerbeschule zu Berlin, Prof. Bruno Paul, ein schlichtes aber architektonisch eindrucksvolles Gepräge gegeben worden ist, zieht sich ein Mittelgang, in dem zu beiden Seiten Porträtbüsten hervorragender deutscher Pädagogen aufgestellt sind: eine Art via triumphalis der deutschen Pädagogik. Die Reihe wird eröffnet durch die Herme—Diesterwegs. Der amtliche Katalog, von Prof. Dr. Heubaum vorzüglich redigiert, sagt von ihm: „Macht die Gedanken Pestalozzis für die Praxis des Unterrichtswesens fruchtbar, gestaltet die Methode in seinem Sinne aus und wirkt in hervorragender Weise für die Lehrerbildung." Der alte Kämpfer für pädagogischen Fortschritt kommt also hier zu verdienter Anerkennung. Und daß man den Blick des Besuchers zuerst auf ihn fallen läßt, hat gleichsam symbolische Bedeutung: die ganze Unterrichtsausstellung steht unter dem Zeichen des pädagogischen Fortschritts, sie will, wie es in der Einleitung zu dem amtlichen Katalog heißt, „die Richtungen, in denen sich unser Schulwesen zurzeit fortentwickelt", veranschaulichen, sie will „die Seiten hervorheben, auf welche Nation und Regierung zurzeit einen besonderen Wert legen, und die Fortschritte sichtbar machen, welche daraus entspringen".

Es braucht an dieser Stelle nicht weitläufig auseinandergesetzt zu werden, was man von einer Schulausstellung erwarten darf und was nicht, bis zu welchem Grade es überhaupt möglich ist, den Unterricht, seine Wirkungen und Erfolge zum Gegenstand einer lediglich für das Auge berechneten Ausstellung zu machen. Es braucht nicht erst daran erinnert zu werden, daß es wohl eine voreilige Verallgemeinerung wäre, wenn man nach einer derartigen Ausstellung den Gesamtstand unseres Lehrbetriebes beurteilen wollte. Wer aber einen genauen Einblick nimmt in die in den 23 Räumen aufgestapelten Ausstellungsgegenstände, der muß nicht nur die geleistete Arbeit bewundern, sondern auch die Geschicklichkeit und, ich möchte fast sagen, die deutsche Gründlichkeit, mit der hier auf verhältnismäßig engem Raum ein Bild des deutschen Unterrichtswesens geboten wird. Tatsächlich können sich die Unterrichtsausstellungen anderer Nationen — außer Deutschland haben noch Frankreich und Belgien solche veranstaltet — weder in Rücksicht auf die Vielseitigkeit und den Reichtum, noch auch in Rücksicht auf die übersichtliche Anordnung mit dem messen, was das deutsche Reich bietet. Die deutsche Schule ist hier sehr wirkungsvoll eingegliedert worden in das Gesamtgebiet der nationalen Arbeit.

Wenn wir im folgenden in der durch den verfügbaren Raum gebotenen Kürze einen allgemeinen Überblick über das Gebotene zu geben versuchen, so ist das Eingehen auf Einzelheiten naturgemäß ausgeschlossen. Es kann sich nur darum handeln, dem Zweck der Ausstellung einigermaßen dadurch gerecht zu werden, daß wir die veranschaulichten Richtungen, in denen sich gegenwärtig unser Schulwesen weiter entwickelt, kennzeichnen.

Diese Weiterentwicklung fällt in jedem Raum deutlich ins Auge. Es ist tatsächlich ein neues Leben in die Schule eingezogen, man versteht es, wenn, wie ich es wiederholt gehört habe, nicht pädagogisch gebildete Besucher erstaunt ausrufen: „Das ist eine andere Schule, als wir sie besucht haben." Neuere pädagogische Bestrebungen haben bereits in einer Ausdehnung praktische Anwendung gefunden, die zuweilen auch den Fachmann überrascht.

Da macht sich zunächst ein äußerer Umstand sehr vorteilhaft bemerkbar: die reiche und dabei zweckmäßige Ausstattung unsrer Schulen. Der wachsende Nationalwohlstand ist auch unserm Schulwesen zugute gekommen. Für die moderne Einrichtung von Lehr- und Arbeitszimmern werden verschiedene Proben vorgeführt: das Klassenzimmer einer höheren Schule und ein Zeichen- und Vortragssaal einer Volksschule. Die architektonische Ausgestaltung der Räume lag in der Hand Bruno Pauls, die schultechnische Einrichtung und Ausstattung haben die Werkstätten für Schuleinrichtungen von Joh. Müller in Charlottenburg besorgt. Praktisch, auch nach der schulhygienischen Seite hin hervorragend, gediegen und geschmackvoll, das ist das Zeugnis, das man diesen Räumen ausstellen muß. In einem begleitenden Erläuterungsbericht machen die Aussteller mit Recht auf die erziehliche Bedeutung der äußeren Schuleinrichtungen aufmerksam. Die Schule soll der Jugend ein Beispiel für solide Arbeit sein, das junge Geschlecht soll von früh an zu einer Wertschätzung aller sachlich tüchtigen, material- und zweckgerechten Leistungen erzogen werden. „Das nächstliegende ist entschieden, die tägliche Umgebung des Schülers vorbildlich zu gestalten, in ihr gewissermaßen eine lautere Verkörperung des hier gepflegten Ideals zu geben. Die Schule ist zudem die erste Gelegenheit, wo der Staat dem jungen Menschen gegenübertritt. Daß es mit eindringlicher Würde geschehe, die schon im äußern sich als vollendete Qualität bekundet, ist wichtig für die staatsbürgerliche Erziehung."

Neben der sachlichen Gediegenheit tritt dabei besonders das künstlerische Moment hervor, und zwar sind die von der fortschreitenden Gesundung unsers Kunstgewerbes und unsrer Baukunst ausgehenden Anregungen bereits in die entferntesten Gegenden des platten Landes gedrungen. In diesem Zusammenhange verdienen z. B. die vom sächsischen Kultusministerium ausgestellten ländlichen Schulhäuser besondere Hervorhebung. Durch farbige Schaubilder und Modelle sowie durch eine große Zahl von Umdruckplänen werden ausgeführte neuere Bauanlagen veranschaulicht. Unter voller Wahrung der Zweckbestimmung ist der äußeren Erscheinung dieser Bauten eine Form gegeben, wie sie der einfachen, schlichten Bauweise früherer Zeit und damit der Rücksicht auf Eigenart und Schönheit unserer Dörfer entspricht. Der Verein „Sächsischer Heimat-

schutz", der sich die Pflege der überlieferten ländlichen Bauweise mit zur Aufgabe stellt, hat bei diesen Schulbauten in dankenswerter Weise mitgewirkt; die Entwürfe stammen meist von höheren Baubeamten (z. B. den Kgl. Bauräten Grothe in Dresden, Weidenbach und Tschammer in Leipzig), oder von anderen anerkannt tüchtigen Architekten. Gerade diese Tatsache verdient besonders hervorgehoben zu werden. Es gibt noch viele Gegenden Deutschlands, wo ländliche Schulbauten künstlerisch vollständig unzulänglichen Bauunternehmern ausgeliefert werden. Da entstehen dann jene unorganisch und geschmacklos aufgeputzten, dabei erschreckend nüchternen Ziegelsteinbauten, die das Dorfbild verhunzen. Demgegenüber sind hier in großer Anzahl ungemein reiz- und stimmungsvolle Entwürfe ausgestellt, die nicht nur den wechselnden Anforderungen der Raumbedürfnisse und den durch die topographischen und klimatischen Verhältnisse notwendig gemachten Verschiedenheiten Rechnung tragen, sondern zugleich ein Ausdruck wertvoller neuzeitlicher künstlerischer Bestrebungen sind. Es muß eine Freude sein, ein solches Schulhaus in ländlicher Umgebeng stehen zu sehen. Daß sich in der Sorgfalt, die man auf Schulbauten verwendet, zugleich eine höhere Wertschätzung der Schule als solcher ausspricht, und daß diese höhere Wertschätzung hier einen für alle Welt in die Augen fallenden Ausdruck erhält, sei nur nebenbei erwähnt.

Was den inneren Schulbetrieb betrifft, so tritt zunächst als allgemeine Erscheinung bemerkenswert die Tatsache hervor, daß unsere Schule auf dem Wege ist, sich vom Wort- und Buchwissen zum Sachwissen zu entwickeln; der jahrhundertelang gegen den Verbalismus geführte Kampf scheint sich seinem Ende zuzuneigen. Das rein philologische, auf Wortüberlieferung gegründete Bildungssystem, das früher in den höheren Schulen fast uneingeschränkt den Unterricht beherrschte und seine Schatten auch in den Unterricht aller anderen Schulen warf, ist als überwunden anzusehen. Die Schule sucht den Anschluß an das Leben und sie hat ihn in einzelnen Fällen bereits in überraschender Weise gefunden. Los von dem Buchstaben und hin zur lebendigen Wirklichkeit! Darum oft hinaus aus den geschlossenen vier Wänden des Schulzimmers in die freie, offene Natur! Der Unterricht im Freien hat bereits eine weite Verbreitung erfahren. Und daß diese Bestrebungen sich nicht nur in Deutschland mit steigendem Erfolg geltend machen, sondern sozusagen international sind, konnte man in der französischen Schulausstellung erkennen, wo in der Abteilung Ville de Lille unter der Überschrift Au cours d'une promenade veranschaulicht wurde, wie eine Schulklasse den Landmann beim Pflügen beobachtet und dabei die einzelnen Teile des Ackerpfluges kennen lernt.

Eine solche Gestaltung des Unterrichts bringt es von selbst mit sich, daß die Unterweisung alle Bildungselemente in der Umgebung des Schülers ausgiebig verwertet. Die Gesamtkultur des Heimatsortes und seiner Umgebung wird zur ersten und fruchtbarsten Bildungsquelle; das individuellheimatliche Prinzip gelangt zu immer steigender Bedeutung. Die Heimatkunde als Lehrfach wie als Unterrichtsgrundsatz hat sich in höheren wie in niederen Schulen siegreich durchgesetzt. Die ausgestellten Modelle und Zeichnungen lassen deutlich erkennen, wie der erste erdkundliche Unter-

richt durchaus auf die Heimat gegründet, wie die geographische Karte von den Schülern selbst durch die genaue Anschauung der Wirklichkeit und ihre plastische Nachbildung gewonnen wird, wie auch die Elemente der mathematischen Erdkunde durch ständige Beobachtungen des Himmelsgewölbes an den Schüler herangebracht werden, bis er schließlich fähig ist, durch Verdeutlichung am Induktionsglobus und an Drahtgestellen die Kartenprojektion zu verstehen.

Was es aber heißt, die Heimatkunde zum Unterrichtsgrundsatz zu machen, wird deutlich durch die höchst anerkennenswerte Ausstellung aus dem heimatkundlichen Schulmuseum in Dresden. Der Dresdner Lehrerverein hat mit der Einrichtung dieses Museums eine treue und ersprießliche Arbeit geleistet, denn tatsächlich kann jener Unterrichtsgrundsatz nur unter der Voraussetzung durchgeführt werden, daß durch gemeinsame Arbeit der Stoff gesammelt und zur weiteren Verwendung bereitgestellt wird. Die Sammlung berücksichtigt in den Abteilungen: Erdbildungslehre, Witterungskunde, Tierkunde, Pflanzenkunde, Urgeschichte, Geschichte, Erdkunde die gesamte Elbtalweitung von Pirna bis Meißen mit ihren Rändern. Es erfahren dabei vor allen Dingen diejenigen Erscheinungen der heimatlichen Natur und Kultur eingehende Berücksichtigung, die vom pädagogischen Standpunkt aus wertvoll sind und geeignet erscheinen, ein tieferes Verständnis für die Heimat und ihre Eigenart herbeizuführen. Ausgestellt ist in Brüssel eine kleine Gruppe der Sammlung: die Elbe und ihre Bedeutung für Dresden. Welcher Reichtum von Stoffen aber darin aufgespeichert ist, lassen die Überschriften zu den einzelnen Abteilungen ahnen: Die Elbe und ihre geologische Bedeutung; als Stätte reichen und wertvollen tierischen und pflanzlichen Lebens; ihre Ufer in urgeschichtlicher Zeit; die Elbe in ihrer geschichtlichen Bedeutung; in ihrer Bedeutung für Dresdens Handel, Verkehr und Gewerbe; in ihrer Beziehung zur Kunst; Elbe und Kind.

Eine weitere Vertiefung erhält der auf die Dinge der Wirklichkeit gegründete Unterricht dadurch, daß man sich nicht mit dem passiven Anschauen begnügt, sondern, wo immer es möglich ist, den Schüler durch Betätigung, durch Handeln zu den Dingen in ein innigeres Verhältnis setzt. Unsere Schulen, die niederen wie die höheren, sind auf dem Wege, sich zu Arbeitsschulen auszugestalten. Daß trotzdem die in neuerer Zeit oft vernehmbare Gegenüberstellung: Arbeitsschule — Lernschule logisch falsch ist, da sie die Begriffe Arbeit und Lernen ganz unberechtigt in das Verhältnis des ausschließenden Gegensatzes stellt, während doch gerade die Arbeit die Erkenntnis vertiefen, d. h. an die Stelle des unfruchtbaren Wortwissens das Sachwissen setzen will, soll hier nicht weiter ausgeführt werden.

Tatsächlich hat der Handarbeitsunterricht bereits eine weitgehende Verbreitung erfahren, und zwar in Schulen aller Gattungen, in der Hilfsschule wie in der Fortbildungsschule, in der Volksschule und Mittelschule wie in den Gymnasien und Realschulen. Noch ringt man allerdings nach der richtigen Form, die Handarbeit in das System der wirklichen Bildungsmittel einzuführen, noch führt sie zuweilen ein Sonderdasein, und ich verstehe es, wenn sie in dieser Form noch immer von manchen Pädagogen

als ein Fremdkörper in unserm Bildungswesen empfunden wird. Mit dem Tischler, dem Buchbinder, dem Schlosser in Wettbewerb zu treten, kann und darf niemals die Aufgabe der Schule sein. Handbetätigung zur Vertiefung der Erkenntnis einerseits, zur Steigerung des Wissens zum Können anderseits, das ist und bleibt das hier vorliegende Problem. Es harrt noch seiner endgültigen, allgemein anerkannten Lösung; aber sie muß gefunden werden.

Naturgemäß kann die praktische Betätigung im naturwissenschaftlichen Unterricht am ehesten durchgeführt werden, und die auf der Ausstellung vertretenen Proben zeigen, daß diesem Unterricht in allen seinen Zweigen in weitgehendem Maße das Gepräge des Arbeitsunterrichts gegeben wird. Die drei dem naturwissenschaftlichen Unterricht an höheren Schulen gewidmeten Räume, zusammengestellt von dem Direktor des Sophienrealgymnasiums zu Berlin, Prof. Dr. Johannessohn, und Dr. W. Schoenichen, bieten ein anschauliches Bild des modernen naturwissenschaftlichen Unterrichtsbetriebs. Die physikalischen Schülerübungen sind rasch in Gunst gekommen. Die Lehrmittelindustrie hat sich alsbald diesem neuen Gebiete zugewandt und eine große Zahl von Schülerübungsapparaten hergestellt. Die Schülerübungen selbst werden durch Abbildungen und eingehende Beschreibungen erläutert.

Hand in Hand mit diesen Übungen geht der Werkstattunterricht, der sich mit der Herstellung von Apparaten beschäftigt. Als Beispiel sind die Arbeiten ausgelegt, die in der Schülerwerkstatt des Sophienrealgymnasiums in Berlin hergestellt worden sind. Diese Schule hat auch ihre vollständige Schülerwerkstatt mit ausgestellt. In photographischen Bildern wird der Arbeitsunterricht der hamburgischen Realschule im Stadtteil Hamm gezeigt. Die im Physikunterricht gebrauchten Instrumente und Apparate werden größtenteils von den Schülern der Anstalt selbständig entworfen und in einer im Schulgebäude befindlichen Werkstatt angefertigt. Vertreten die von den Seminaren (hervorzuheben sind besonders die von den Seminaren in Thorn und Leipzig-Connewitz) ausgestellten selbstangefertigten Apparate auch mehr die physica pauperum, so können sie sich doch durchaus neben denen von den andern höhern Schulen gebotenen sehen lassen. Ja, das methodische Prinzip kommt in ihnen, gerade weil sie vielfach mit den denkbar einfachsten Mitteln hergestellt sind, um so deutlicher zum Ausdruck.

In ähnlicher Weise wie im physikalischen Unterricht wird auch im biologischen die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch genommen. Makroskopische und mikroskopische Übungen, sowie pflanzenphysiologische Versuche geben den reiferen Schülern Gelegenheit zu selbständigen Untersuchungen und gestatten ihnen einen Einblick in die Methoden der Forschung. Von Schülerhand gefertigte makroskopische Präparate liegen z. B. vor von den Gymnasien zu Königsberg und Greifswald, der Friedrich-Werderschen Oberrealschule in Berlin und dem Helmholtz-Realgymnasium in Schöneberg. Besonders interessant ist aber in dieser Hinsicht die vom Realgymnasium in Zwickau veranstaltete Ausstellung mit 29 Nummern von biologischen Schülerarbeiten. Diese Schule ist von Ostern 1907 an vom sächsischen Kultusministerium dazu ausersehen worden, die von der

Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte entworfenen biologischen Lehrpläne zu erproben. Daß auch die Lehrerbildungsanstalten den neuen Wegen im naturwissenschaftlichen Unterricht folgen, beweisen die von den Seminaren zu Wetzlar und Kyritz beigesteuerten mikroskopischen Schülerpräparate, sowie die Süßwasserplanktonpräparate des Seminars zu Oschatz.

Wesentlich für die Schule der Gegenwart ist weiter die Neugestaltung des Zeichenunterrichts. Als vor nicht viel länger als einem Jahrzehnt von Hamburg her die Bewegung nach einer vollständigen Umgestaltung dieses Unterrichts einsetzte, war nicht vorauszusehen, daß so schnell ein allgemeiner Erfolg erzielt werden würde. Daß sich die Bewegung gleichsam im Sturmschritt das Feld eroberte, war darin begründet, daß sie im Zusammenhang mit allgemeinen bedeutungsvollen Kulturbewegungen auftrat. Zunächst war es das vom deutschen Kunstgewerbe ausgehende Ringen nach neuen, den Lebensbedingungen der Gegenwart angepaßten Ausdrucksformen, dann aber das gekennzeichnete allgemein pädagogische Bestreben, von den bloßen Zeichen für die Sache zu den Sachen selbst, zu den Dingen der Wirklichkeit vorzudringen. Der neue Zeichenunterricht gliederte sich wirkungsvoll in beide geistigen Strömungen ein, indem er das Ziel aufstellte, das Auge des Schülers so zu schärfen und seine Hand so zu üben, daß er imstande sei, einfache Naturformen, Gebrauchsgegenstände und Bauwerke richtig aufzufassen und das Kennzeichnende ihrer Erscheinung in Form und Farbe mit dem Stift oder dem Pinsel festzuhalten.

Die Ausstellung zeigt, bis zu welchem Grade diese neue Art des Unterrichts allgemein geworden ist. Der dem Zeichenunterricht gewidmete Raum, von Geheimrat Prof. Pallat in Berlin, dem energischen Förderer dieses Unterrichts in Preußen, besonders wirkungsvoll zusammengestellt, enthält in der Hauptsache Schülerzeichnungen, daneben Lehrmittel für den Zeichenunterricht. Zeichnungen sind ausgestellt von den Anstalten, die Zeichenlehrer ausbilden, von Lehrerseminaren und von andern Schulen verschiedener Art. Besonders eingehend wird die Ausbildung der preußischen Zeichenlehrer veranschaulicht, da nicht nur von sämtlichen Anstalten die dieser Aufgabe dienen, sondern auch von den Übungsschulen dieser Zeichenlehrerseminare Arbeiten in großer Auswahl dargeboten werden. Von anderen Schulen sind vertreten eine Anzahl preußischer Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen, ferner höhere Mädchenschulen und Volksschulen, und zwar letztere in großer Anzahl aus Preußen, Sachsen und München. Sehr stattlich treten hier auch die sächsischen Seminare auf; die Arbeiten vom Seminar Dresden-Plauen, sowie die vorzüglichen Naturstudien vom Seminar Bautzen fallen dabei besonders in das Auge.

Was aber noch wichtiger ist als die Einzelleistungen: die Ausstellung zeigt deutlich, daß das Zeichnen aus seiner Sonderstellung als abseits stehendes Lehrfach, das die zeichnerische Technik um ihrer selbst willen übt, befreit worden ist, daß es den Rang eines allgemeinen Ausdrucksmittels erhalten hat. Wie es schon auf den untersten Schulstufen als Gedächtniszeichen, namentlich auch in Verbindung mit dem Modellieren, in den Dienst allgemein bildender Zwecke tritt, so wird es auch weiter zur

Steigerung der individuellen Ausdrucksfähigkeit auf das vorteilhafteste verwendet. Mehrfach sind Beispiele dafür zu sehen, wie es zur Verdeutlichung im Sachunterricht, namentlich in Erdkunde und Naturkunde, dient, oder wie es mit dem Handfertigkeitsunterricht in Verbindung gebracht wird. Sehr interessant sind von diesem Gesichtspunkt aus auch die ausgestellten Proben von illustrierten Schüleraufsätzen. Zuweilen hat man dabei sogar den Eindruck, als ob die stilistische Übung, die doch als nächster Zweck der Aufsätze anzusehen ist, in den Hintergrund gedrängt worden sei. Immerhin: daß die Ausdrucksmöglichkeiten durch die Verwendung des Zeichnens vermehrt und gesteigert worden sind, ist höchst bedeutungsvoll. Wird doch dadurch zugleich die Äußerung von Geistesinhalten in künstlerische Bahnen geleitet. Das Künstlerische erscheint dann nicht mehr als etwas von dem übrigen Geistesleben Losgelöstes, als eine Besonderheit, die nur wenigen Menschen zugänglich sei, sondern als Ausdruck eines Stimmungsgehaltes, der für jeden gesund empfindenden Menschen mit den Erscheinungsformen der uns umgebenden Welt verbunden ist, und der nur der Auslösung bedarf, um uns bewußt zu werden und zu erfreuen. Es ist ein schöner und hoffentlich dauernder Erfolg der kunstpädagogischen Bewegung, die ja in den letzten Jahren durch den Übereifer einiger Heißsporne etwas in Verruf gekommen ist, daß das Zeichnen und Formen neben dem Wort und der Schrift als allgemeines Ausdruckmittel in allen Schulen Anerkennung gefunden hat.

Die Schule von heute legt ferner ein viel größeres Gewicht auf die Pflege und Ausbildung des Körpers. Und dabei zeigt sich die gleiche Erscheinung wie beim Zeichnen: nicht von einem vereinzelt stehenden Unterrichtsfach erwartet man die Wirkung, sondern körperliche Übungen und Betätigungen sind in den vielseitigen Formen von Turnen und Schwimmen, von Spiel und Sport aller Art zu einem Ferment des gesamten Schullebens geworden. In Modellen und Geräten, in Plänen und Bildern und endlich in einer reichen Sammlung von Schriftwerken führt uns die Ausstellung in dieses neue, frische Leben ein. Daneben enthalten auch die Sonderausstellungen einzelner Schulen noch viele Proben der allgemeinen Körperpflege.

Alle diese körperlichen Betätigungen, die zunächst der Kräftigung des Leibes dienen wollen, haben aber noch eine tiefere, allgemein pädagogische Bedeutung. Sie befruchten und erfrischen das gesamte Schulleben in ausgezeichneter Weise, sie machen die Schule zu einer Stätte, von der Jugendlust und Lebensfreude ausströmt. Sie bringen die Schüler einander näher: die Schülervereinigungen für alle Arten des Sports sind eine durchaus erfreuliche Erscheinung; aber, was fast noch wertvoller ist: sie bringen auch die Lehrer den Schülern näher. Draußen in freier Luft, im Wald, auf dem Bergesgipfel, beim gemeinsamen Wandern und gemeinsamen Spiel, inmitten dieser Erhöhung aller Lebensgefühle, da knüpft sich das Band zwischen Lehrer und Schüler eng und enger. Liest man die eingehenden Berichte über Ferienwanderungen und Schulreisen, die mehrere Schulen ausgestellt haben — ich führe als Beispiel nur die der Deutschherren-Mittelschule in Frankfurt a. M. an — so erhält man den

Eindruck, wieviel hingebende und treue Lehrerarbeit, welch gesundes und frisches Leben in unsern Schulen heimisch ist.

Wir haben in der vorstehenden Schilderung versucht, diejenigen pädagogischen Strömungen zu kennzeichnen, die, wie die Ausstellung erkennen läßt, bedeutungsvolle Fortschritte in unserm Schulleben herbeigeführt haben. Diese Fortschritte erstrecken sich auf das niedere wie auf das höhere Schulwesen. Sie fallen aber, wie auch aus unserm Bericht hervorgehen dürfte, bei den höheren Schulen stärker in die Augen. In einzelnen Fällen — Heimatkunde, Handfertigkeit, bis zu einem gewissen Grade auch Zeichenunterricht — steht die Wiege der Neuerungen in der Volksschule. Die höheren Schulen haben sie von da aufgenommen. Die in jeder Beziehung reicheren Mittel, die ihnen zur Verfügung stehen, haben es bewirkt, daß der Fortschritt hier weit schneller zu greifbaren Ergebnissen führen konnte als durchschnittlich in den Volksschulen. Es darf weiter nicht übersehen werden, daß auch das Fachlehrersystem, wie es naturgemäß in den höheren Schulen ganz allgemein üblich ist, die Durchführung neuerer Bestrebungen — man denke nur an die physikalischen und biologischen Schülerübungen — wesentlich erleichtert.

Immerhin enthalten gerade die angeführten pädagogischen Ideen wertvolle Berührungspunkte zwischen den höheren und den Volksschulen, und Prof. Rud. Lehmann hat sehr recht, wenn er in seiner Einleitung zu dem amtlichen Ausstellungskatalog darauf hinweist, daß in der geschilderten Neugestaltung des Unterrichts ein einigendes Band zwischen den beiden Gebieten unsers öffentlichen Erziehungswesens, den Volksschulen und den höheren Lehranstalten, gegeben sei. Zwischen beiden bestand bisher eine Kluft, die namentlich in Norddeutschland vielfach als unüberbrückbar angesehen wurde. Die Interessenkämpfe um Rang und Gehalt, die innerhalb der Lehrerschaft aller Kategorien tobten, haben diese Kluft noch weit über die tatsächlich bestehenden Verschiedenheiten hinaus erweitert. Für das Ganze unsers Volkskörpers und unsers Volkslebens liegt hierin offenbar eine ernste Gefahr. Darum wäre es freudig zu begrüßen, wenn die sachlichen Berührungspunkte, die in der neueren Entwicklung hervortreten, von den Lehrern aller Gattungen als solche empfunden würden und zur Anbahnung einer Interessengemeinschaft führten. In sozialer Hinsicht würde das einen Gewinn bedeuten, weil es zur Stärkung der inneren Einheit unsers Volkslebens führte.

Internationaler Volksschullehrer-Kongreß zu Paris.

Von G. Höft in Hamburg.

Die auf der Weltausstellung von Paris 1900 von belgischen Kollegen provisorisch einberufene Lehrerversammlung führte 1905 zu dem Ersten Internationalen Volksschullehrerkongreß, dessen Konsequenz die Einsetzung eines Internationalen Ausschusses war (Le bureau international). Dieser Ausschuß vermittelt den Austausch von Informationen, Statistiken, Schul-

gesetzen, Methoden, pflegt die Entwicklung freundschaftlicher Gefühle unter den Lehrern aller Länder und dient dadurch dem allgemeinen Fortschritt, der Gerechtigkeit, der Menschlichkeit, dem Frieden. Er tagte 1906 in München, 1907 in Paris, 1908 in London, 1909 in Prag. Er berief den II. Internationalen Volksschullehrerkongreß, der in den Tagen vom 3. bis 8. Aug. d. J. in Paris stattfand. Bei der feierlichen Eröffnungssitzung im großen Saale der Sorbonne unter Vorsitz des Herrn Cazes, Vertreters des Unterrichtsministers, mit Herrn Rossignol, dem Präses des Bundes, an seiner Seite, hörten wir, daß 24 Nationen Vertreter gesandt hatten. Unter den 200 auswärtigen Delegierten waren 10 Regierungsvertreter und 30 Städtevertreter. Die französischen Kollegen hatten 150 Vertreter ihrer Vereine geschickt. Da man den Hörern das Lösen einer Karte von 5 Franks auferlegt hatte, belief sich die Zahl der Kongreßteilnehmer auf etwa 500. Die Zahl der Mitglieder des Internationalen Volksschullehrerbundes beträgt nach Anschluß des Deutschen Lehrervereins im Jahre 1908 rund 430000. Der Deutsche Lehrerverein wurde durch die Herren Miehe und Höhne vertreten, der Berliner Verein durch Herrn Donath, der Hamburger von G. Höft.

In den 4 Kommissionssitzungen, am 4. und 5. August standen die Fragen des Schulzwangs und der Schülerstatistik, des Unterrichts in den Naturwissenschaften, der Lehrerbildung und der Fortbildungsschule zur Verhandlung. Jeder Teilnehmer hatte eine Broschüre erhalten mit den im Ausschuß verhandelten Berichten und Resolutionen. Bei der ersten Frage hatte Schreiber dieses Gelegenheit, über die Durchführung des Schulzwanges in Deutschland zu berichten mit dem Erfolg, daß die Wiederholung des Berichts in der Plenarversammlung verlangt wurde. Für die Delegierten aus den Ländern ohne Schulzwang und aus denen mit laxem Schulzwang wirkten die Feststellungen, wie es schien, sehr überraschend. — Das Wichtigste aus den Beschlüssen sei hier mitgeteilt. Manches davon haben wir schon erreicht, was in andern Ländern noch erst verwirklicht werden soll. Manches haben wir auch noch nicht.

I. Schulstatistik und Schulzwang. Es ist wünschenswert, daß in allen zivilisierten Ländern Statistiken angefertigt werden über die Zahl der die Volksschule besuchenden Schüler. Der Kongreß fordert die Lehrervereine auf, bei ihren Regierungen die notwendigen Schritte zu unternehmen, um derartige Statistiken zu erlangen, speziell eine Statistik über die Kinder, welche in den Ländern ohne Schulzwang (z. B. Belgien) überhaupt keine Schule besuchen. Zur Besserung des Schulbesuchs wird gefordert: strenge Durchführung des Schulzwangs, Unterstützung armer Schüler mit Nahrung und Kleidung, Verbot jeglicher Arbeit industrieller Art, Festsetzung des Maximums der Schülerzahl einer Klasse auf 30, bessere Schulhäuser, Verteilung der Schüler nach Fähigkeiten, Erhöhung des Schulalters auf 14 Jahr, wie in Deutschland und Holland, Abschaffung der Halbtagsschule (speziell für die industriellen Bezirke Englands), Mitwirkung der Arbeiterverbände in diesen Fragen, Herstellung einer Verbindung zwischen den Lehrplänen der Volks- und höheren Schulen, Zulassung aller Kinder ohne Unterschied der Vermögenslage rein auf Grund ihrer Fähigkeiten zu allen Stufen des Unterrichts.

II. Der Unterricht in den Naturwissenschaften hat eine allgemeine Kultur und die Erwerbung der notwendigsten praktischen Kenntnisse zum Zwecke. Er soll anschaulich und experimentell sein; er richtet sich an alle Sinne, aber auch an das Herz und wirkt dadurch moralisch und ästhetisch. Er beginnt mit Anschauungslektionen und schließt mit selbständigen Experimenten der Schüler. — Die Mittel dazu, die Schulgärten, die Besuche in den Museen, Fabriken und Werkstätten, die Spaziergänge, Exkursionen, Reisen, müssen besonders gepflegt werden. Die Lehrervereine sollen zu dem Zwecke bei den Regierungen und Gemeinden einen jährlichen Geldbetrag einfordern.

III. Lehrerbildung. Da der Volksschulunterricht im Interesse der Allgemeinheit liegt, sollten die Regierungen die Vorbildung der Lehrkräfte auf sich nehmen oder sie wenigstens überwachen. Der Unterricht ist nicht bloß ein Handwerk: der Lehrer formt die kommende Generation; er versucht die Intelligenz seines Volkes zu bessern und fruchtbarer zu machen; er versucht das Ideal eines starken und gesunden Körpers, einer freien aktiven Intelligenz, eines guten energischen Charakters, eines erleuchteten Gewissens für jedes Indiividuum zu verwirklichen. — Die Aufgabe des Lehrers kann an kein Dogma gebunden werden; sie hat die Erfahrungen der Wissenschaft zur Basis und bildet, so verstanden, den mächtigsten Hebel zur wahren Menschlichkeit. — Eine ernsthafte Vorbereitung auf das Lehramt ist nötig. In allen Ländern soll die Regierung die Zeugnisse für die Lehrfähigkeit erteilen oder deren Gesetzlichkeit anerkennen. — Die Studien des Lehrers müssen vollständiger sein als bisher und den Forderungen der Humanität entsprechen. Auf den Besuch einer höheren Schule folge ein zweijähriges Studium auf dem Seminar und der Besuch einer Universität, wo spezielle methodische Kurse eingerichtet werden. — Das Internat ist zu verwerfen. — Die Bezahlung des Lehrers muß der Bedeutung seiner Aufgabe entsprechen. Er genießt vollständige Unabhängigkeit in philosophischer und politischer Hinsicht. — Er hat ein absolutes Recht auf eine Pension. — Zum Schulleiter kann nur ernannt werden, wer nach einer Reihe von Dienstjahren genügend Erfahrungen und Gewandtheit gesammelt hat. Das Inspektionspersonal rekrutiert sich auf allen Stufen aus bewährten Volksschullehrern, die wenigstens 10 Jahre praktisch tätig waren; es wird von einer Kommission gewählt, zu der auch Lehrer gehören. Das Schulverwaltungspersonal rekrutiert sich aus dem Lehrer- und Inspektionspersonal, das von administrativen Kenntnissen Beweise gegeben hat.

IV. Fortbildungsschule. Es ist durchaus nötig, die Erziehung der schulentlassenen Jugend, welche nicht diie technischen oder höheren Schulen besucht, fortzusetzen, um das Erlernte zu erhalten, zu revidieren und fortzubilden. Die Lehrlingszeit wird erst vollständig durch einen Pflichtunterricht, der dem Handwerk des Lehrlings sich anschließt. Durch die praktische Seite dieses Unterrichts darf die bürgerliche und soziale Erziehung der Jugend nicht vernachlässigt werden: die Ideen der internationalen Solidarität, der Gerechtigkeit und des Völkerfriedens müssen verbreitet werden. Fünf Stunden wöchentlich während der Arbeitszeit sind erforderlich für die Fortbildung. Die mit

diesem Unterricht beauftragten Lehrkräfte werden besonders für ihre Aufgabe vorbereitet.

Die Volksbildungsanstalten (Les œuvres laïques post-scolaires) sind nötig, um das Werk der Volksschule zu befestigen und weiter zu entwickeln. Sie werden von Privaten eingerichtet und geleitet, von den Behörden moralisch und finanziell unterstützt. Lehrer und Lehrerinnen stellen als Förderer und Freunde dieser Volksbildungsanstalten ihre Kräfte, ihren Rat, ihre Erfahrungen zur Verfügung. In jeder Gemeinde werde möglichst eine Volksbildungsanstalt errichtet, das der Jugend die nötigen Räume zu ihren Versammlungen gewährt. Ein solches Volksheim muß das Zentrum der Jugendförderung werden.

Bei der feierlichen Schlußsitzung in der Sorbonne am Sonntag nachmittag teilt der Präses des Kongresses, Herr Rossignol aus Jette bei Brüssel, nach Verlesung der eingegangenen Depeschen mit, daß die Abfassung eines pädagogischen Diktionärs in den Hauptsprachen zur Erleichterung der Verhandlungen beantragt sei und daß im nächsten Jahre der Ausschuß in Berlin tagen werde. Nach einer ausgezeichneten Darlegung seiner Auffassung über die Bedeutung internationaler Beziehungen, speziell unter den Lehrern, schließt er mit dem Wunsche des vollsten Glückes und des glänzendsten Gedeihens für das Vaterland eines jeden Kameraden aus der Fremde. Der Schriftführer, Herr Cnudde, gibt bekannt, daß der Presse ein Resümee der gefaßten Beschlüsse zugehen werde, daß das Bureau die Herausgabe einer Monatsschrift beschlossen habe, und daß die Regierungen von den Beratungen des Kongresses in Kenntnis gesetzt werden. Herr Cantinieaux, Redakteur der belgischen Lehrerzeitung, beantragt, daß die Mitglieder des Kongresses den Wunsch aussprechen, den zukünftigen Nobelpreis dem Internationalen Bureau der Lehrervereine zuzuwenden. Nach der Aufforderung des Herrn Cambier an die Kollegen, auszuharren im Kampf gegen die drei Geißeln der Menschheit: Alkohol, Elend, Krieg, und des Herrn Roux (Marseille), das Werk der Brüderlichkeit fortzusetzen bis zu dem Tage, wo die versöhnte Menschheit eine große Familie bilden wird, schließt Herr Cazes mit einem Dank an alle Teilnehmer und einem Ausblick auf den rechten Lehrer der Zukunft den arbeitsreichen Kongreß.

Neben der Arbeit kam auch die Erholung zu ihrem Recht. Am Vorabend des Kongresses begrüßte die Ligue de l'Enseignement die Teilnehmer in ihrem neuen schönen Heim in der Rue Récamier. Leider entsprachen die Vorführungen nicht immer den Tendenzen eines Internationalen Kongresses.

Der zweite Abend, von dem Lehrerverein an der Seine im gleichen Hause veranstaltet, bot ein vollendetes Programm. Schon die Begrüßung in französischer, englischer und deutscher Sprache wirkte sinnig. Als dann die Schauspieler von der Comédie française, die Sängerinnen und Tänzerinnen von der Großen Oper, Klavier- und Geigenkünstler in ihren Leistungen sich einander zu überbieten schienen, da wollte der Beifall kein Ende finden. Dazu der stimmungsvolle Raum, mit seinen zwei Farben weiß und braun und den wunderbaren Rosenguirlanden an den die Decke haltenden und stützenden Balken! Wahrlich, ein genußreicher Abend, von dem mancher Teilnehmer noch lange in Erinnerung zehren wird. Vom

Hamburger Elbestrand den lieben Kameraden an der Seine herzlichen Dank für den seltenen künstlerischen Genuß! Ein kaltes Büfett mit Champagner bildete, wie am Vorabend, den Schluß der Vorführung.

Bei dem Empfange auf dem Pariser Rathaus am Freitag nachmittag dankte Herr Rossignol der Stadt Paris für die gastliche Aufnahme. Die Vertreter der Stadt, des Departements und der Schulbehörde begrüßten die Teilnehmer, wie auch zugleich die in Paris tagenden Mitglieder des schulhygienischen Kongresses in warmen und herzlichen Worten.

Ein Bankett vereinigte die Teilnehmer am Sonntag abend zu fröhlichem Beisammensein, und zwei Ausflüge, am Montag nach Fontainebleau, am Dienstag nach Versailles, beendeten die Tage des II. Internationalen Lehrerkongresses. Jetzt sind die Teilnehmer wieder daheim, in der lärmenden Großstadt, in der ruhigen Kleinstadt, auf dem einsamen Dorf. Ich bin sicher, daß sie gern bereit sind, die Gedanken von der Verständigung der Völker untereinander, von den Wohltaten des Friedens hineinzutragen in ihre Kreise, hineinzupflanzen in die ihnen anvertraute Jugend, zum Heile jedem einzelnen, zum Segen aller.

Umschau.

Brüssel, d. 4. September 1910.

Die Eröffnung der 53. Jahresversammlung der „Fédération Générale des Instituteurs Belges“ ist vorüber. Ich durfte dieser 7000 Mitglieder umfassenden Organisation der belgischen Volksschullehrer die Grüße des Deutschen Lehrervereins überbringen und einige Stunden in vertrautem Verkehr mit den Führern derjenigen belgischen Lehrer verleben, die wie wir eine von der Kirche unabhängige und leistungsfähige staatliche Volksschule erstreben. Bald wird mich das Dampfroß in schnellem Fluge in die Heimat führen, und schöne Wochen der Muße, die mich manches sehen und hören ließen und in eine Reihe von Staaten führten, in denen es für den deutschen Schulmann etwas zu lernen gibt, sind zu Ende. Die Arbeit beginnt wieder, mit frischer Kraft und neuen Hoffnungen, vielleicht auch mit einigen Erfolgen.

Die Volksschule gewinnt als deutsche, englische, französische, als schwedische, dänische, holländische, belgische usw. Staatseinrichtung Gestalt und Leben. Ursprünglich ruhte sie sogar auf noch kleineren Gemeinwesen, auf Gemeinden und Sozietäten. Aber als Ganzes ist die Volksschule doch eine Sache der ganzen Menschheit. Sie ist das große Mittel, dem jungen Nachwuchs systematisch und methodisch nicht nur das zufällig in seinen Gesichtskreis tretende Kulturgut zu übermitteln, sondern ihm alles seinen Kräften überhaupt Zugängliche zu eigen zu machen. In keiner Epoche der Menschheitsgeschichte hat es etwas Ähnliches bisher gegeben. Schulen, Erziehung und Unterricht für wenige, für bestimmte Berufs- und Gesellschaftsklassen bestehen freilich seit Jahrtausenden, einen Volksunterricht im modernen Sinne aber gibt es erst seit 300 Jahren, ja, wenn man streng sein will, erst

seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts, und seine Ausdehnung auf sämtliche Kulturvölker vollzieht sich langsam, Schritt für Schritt.

Diese Tatsache muß man sich gegenwärtig halten, um so viel Unerfreuliches im Volksunterrichte bei uns und bei andern zu begreifen und — nicht zu verzeihen. Alte, glänzende Kulturen sind über die Erde gegangen, von verhältnismäßig kleinen Kreisen gepflegt und fortgeerbt, ohne daß die Massen der Bevölkerung daran teilnahmen. Ja, vielfach wurde die Kulturfron für die Massen um so härter und der Abschluß vom Kulturleben um so strenger, je höher die Kultur stieg. Daran und an nichts anderem sind aber auch alle alten Kulturvölker zu Grunde gegangen. Die Barbaren könnten ein „Volk, welches bis in die untersten Schichten hinein die tiefste und vielseitigste Bildung besitzt", niemals niederwerfen, während sie mit den Sklavenhorden der alten Kulturvölker in der Regel leichtes Spiel hatten, und mit den wenig zahlreichen Trägern jener hohen Kulturen gingen diese selbst zum größten Teil verloren.

Daß man heute bereits in allen Kulturstaaten den Gedanken der bis zum letzten Gliede vordringenden Volksbildung und Volkserziehung verwirklichen wollte, daß dieser Gedanke begeistert vertreten und in frischer Arbeit durchgeführt werde, bezweifle ich stark. Es scheint, als ob man noch überall, nicht nur in Deutschland, hinter der Idee der allgemeinen Emporentwicklung der Volksmassen ein großes Fragezeichen machte. Es hat den Anschein, als ob man die Konsequenzen, die dieser Prozess nicht nur für die privilegierten Klassen, sondern für das Bestehen und die Weiterentwicklung der Staaten und Völker hat, überall mehr oder weniger fürchte. Man sieht eben das werdende Neue immer im Spiegel des Alten, und dann ergibt sich allerdings, daß der neue Mensch, den die ideale Volksschule erzieht, zu vielem Vorhandenen nicht passen will, nicht zu allen Formen und Arten der wirtschaftlichen Arbeit, auch nicht in die politischen und sozialen Zustände, wie sie sind. Mit andern Worten, die fortschreitende Bildung der Massen hat wirtschaftliche, soziale und politische Folgen, die man nicht nur vom Standpunkte des Klassenegoismus, sondern auch vom Standpunkte des Gemeinwohls fürchtet. Mit dem ersteren muß sich der politische Kampf abfinden, mit den das Gemeinwohl betreffenden Befürchtungen die Wissenschaft. Wäre es richtig, daß im Interesse einer höheren Kultur die Menge von der Teilnahme am Kulturleben ferngehalten werden müßte, daß „die Menge graben, hacken und Lasten tragen müßte, damit wenige forschen, dichten und malen können", so würden die Reaktionäre nicht Unrecht haben. Pestalozzi und Fichte müßten resignieren und Nietzsche, Treitschke und Hasse mit ihrer konservativen und klerikalen Gefolgschaft an ihre Stelle treten. Aber Tag für Tag werden sie durch technische Erfindungen, die die „schweren und schmutzigen Arbeiten" auf die Schultern unserer Sklaven, die eisernen Lohnarbeiter, abladen, mehr ins Unrecht gesetzt. Mit den heutigen technischen Hilfsmitteln, falls sie wirklich Verwendung fänden, könnten nicht Millionen, sondern Hunderte von Millionen für andere Arbeiten und ein anderes Dasein frei gemacht werden. Eine einzige Maschine von 10000 PS — und man baut bereits Maschinen von der doppelten Leistungsfähigkeit — kann dieselbe Arbeit verrichten, die eine Viertelmillion Menschen rechnungsmäßig zu leisten vermöchte, in Wirklichkeit aber niemals zustande bringt.

Man wandere durch die Häfen, Bahnhöfe, Werkstätten, Fabriken, und man wird mancherorten noch einer Verschwendung von Menschenkraft begegnen, die an anderer Stelle längst aufgehört hat. Was der Mensch mit und ohne Maschine ist und vermag, lehrt am besten eine Gegenüberstellung von Nordamerika und Rußland oder von Belgien und Spanien. Dort, an den Küsten, Strömen und Seen, in den Ebenen und Bergzügen des Neuen Kontinents schaffen 87 Millionen mit Benutzung aller technischen Hilfsmittel Werte, die vielleicht um das Zehnfache über das hinausgehen, was 128 Millionen Russen auf einem zwar weniger günstigen, aber auch keineswegs besonders ungünstigen Boden erzielen. Der kleine Staat im Gebiete der Ardennen und an der Mündung der Schelde, der durchaus noch nicht alle seine Kräfte mobil gemacht hat, leistet mit 7 Millionen Bevölkerung eine Arbeit, die von der dreimal so hohen Bevölkerungszahl Spaniens auch nicht entfernt erreicht wird.

Und wie ganz anders noch würde sich die wirtschaftliche Arbeit mit technischen Hilfsmitteln in den vorangeschrittenen Staaten entwickelt haben bei freudiger Förderung der geistigen, sittlichen, körperlichen und technischen Kräfte aller im Volke! Es ist ein bezauberndes Bild, wenn man durch eine moderne Weltausstellung wie die Brüsseler, die auch nach dem unheilvollen Brande noch sehenswert ist, wandert. Nur wenige Besucher werden sich die Mühe nehmen, auszurechnen, wie viele Menschen nebst Zug- und Lasttieren nötig wären, um dasselbe zustande zu bringen, was wenige der Maschinenriesen, die dort ausgestellt sind, spielend bewältigen. Die technischen Giganten nehmen vor dem Auge des mit einiger Phantasie begabten und gleichzeitig rechnenden Menschen Dimensionen an, die ins Ungeheuerliche wachsen. Der sinnende Beobachter sieht die Länder und Staaten, wo diese und andere ähnliche Maschinen stehen, bedeckt mit arbeitenden Ungeheuern, die nicht müde werden, die nur immer heben, tragen, hämmern, feilen, weben, stricken und drucken wollen, die nur darauf warten, daß ihr denkender Schöpfer und seine weniger erfinderischen Gehilfen sie mit Dampf oder mit elektrischer Kraft füttern und in Bewegung setzen. Und neben den jetzt arbeitenden Riesen sehen wir an tausend andern Stellen unter den Händen sinnender und zeichnender Ingenieure neue Arbeitszyklopen entstehen, bereit, die in der Arbeit stehenden zu überflügeln. Der Mensch tritt immer mehr in die Rolle des zähmenden, kontrollierenden und regulierenden Wärters, dessen Handgriffe diese ungeheuren Kräfte in Bewegung setzen oder zum Stillstand bringen können. Wer die deutsche Ingenieurabteilung der Brüsseler Weltausstellung besucht und an der Hand der Modelle und Zeichnungen dieses Schaffen sich vergegenwärtigt, den ergreift ein andächtiges Staunen und Bewundern, wie es nur noch die imposantesten Vorgänge in der Natur und die größten Ereignisse in Geschichte, Dichtung und Menschenleben hervorrufen können.

Mit dem technischen und wirtschaftlichen Schaffen unserer Tage hält die Entwicklung des Unterrichtswesens anscheinend nicht gleichen Schritt. Wenigstens gewinnt man diesen Eindruck, wenn man die auf der Brüsseler Weltausstellung vorhandenen Unterrichtsausstellungen der einzelnen Staaten mit dem vergleicht, was dieselben Staaten an industriellen Leistungen und Plänen ausgestellt haben. Ich verkenne natürlich nicht,

daß das Beste, was die Schule ist und was sie leistet, sich schwer zusammenstellen läßt und daß man an der Hand der Ausstellungen sich kein sicheres Bild von den unterrichtlichen Leistungen eines Staates und von dem tatsächlichen Stande seiner Schulen machen kann. Vielleicht auch nicht machen soll. Keiner der Staaten, die in Brüssel unterrichtliche Gegenstände ausgestellt haben, hat den Versuch gemacht, das Schulwesen in seiner Gesamtheit, in seiner ganzen Wirksamkeit und seinem eigentlichen Werte zur Darstellung zu bringen.

Das Herz jeder Schule ist der Lehrer, alles andere ist Beiwerk, auch schöne Schullokale und gute Lehrmittel. Von dem, wie der Lehrer in seinem Berufe, in seiner Wissenschaft und Kunst und als Mitbürger im Volke steht, wie er im Vergleich zu andern Berufsklassen materiell gestellt ist, von der Rekrutierung des Lehrerstandes, seinem Bildungsgange, seiner Beteiligung an der Leitung des Unterrichtswesens verrät keine der vielen, oft sehr überflüssigen Tabellen, keins der Tableaus etwas. Auch hat kein Staat seine Analphabetenziffern ausgestellt. Keiner teilt mit, wie weit die gesetzlich ausgesprochene Schulpflicht durchgeführt ist. Das aber möchte der Sachverständige vor allem wissen, während ihm das Beiwerk, das die Säle füllt und die Wände bedeckt, von dem Zustande der Dinge wenig oder nichts enthüllt. Die Brüsseler Weltausstellung steht in dieser Beziehung hinter der Pariser vom Jahre 1900 zurück. In Paris waren nicht nur mehr Staaten vertreten, von den einzelnen Staaten wurde auch mehr geboten und das Studium der ausgestellten Gegenstände dadurch erleichert, daß die einzelnen Unterrichtsausstellungen zusammengelegt und nicht, wie in Brüssel, in die Ausstellungen der einzelnen Staaten verteilt waren.

In eine Beurteilung der Unterrichtsausstellungen im einzelnen kann ich hier nicht eintreten. Auch über die deutsche Ausstellung will ich mit meinem Urteil zurückhalten. In einem unterscheidet sie sich vorteilhaft von denen der meisten andern Staaten: sie tritt anspruchslos und prunklos auf, läßt aber eben darum den Laien oft im Zweifel darüber, ob das deutsche Schulwesen in den zur Ausstellung sich besonders eignenden Dingen nicht hinter dem anderer Staaten zurücksteht, z. B. im Handarbeitunterricht der Knaben und auch der Mädchen. Ein großer Mangel der deutschen Ausstellung wie aller anderen ist es, daß von dem Leben und Streben der Volksschullehrer so gut wie nichts geboten wird. Kein Blatt, das über das Vereinswesen des Volksschullehrer berichtet, keine pädagogische Zeitschrift. Für die Arrangeure sind die Quellen, aus denen Tag für Tag neuer Lebenssaft für Tausende von Schulen quillt, anscheinend unbekannte Welten. Nur der Katalog der Comenius-Stiftung, der „Pädagogischen Zentralbibliothek“ in Leipzig, lag in dem Raum für die — Fortbildungsschulen aus. Daß die Räume der Unterrichtsausstellung offiziell als „Kultushalle“ sowohl durch eine riesige Aufschrift im Ausstellungsgebäude, als in dem offiziellen Katalog benamst sind — der Zeichner der Karte zu diesem Katalog hat daraus eine „Kunsthalle“ gemacht — kann man vielleicht als Kuriosum hinnehmen. Vielleicht aber sollten dadurch auch die Besucher der Ausstellung daran erinnert werden, daß in Preußen und in den meisten deutschen Staaten der Unterricht vom Kultus verwaltet und regiert wird und daß der preußische

Staat mit seinen 40 Millionen Einwohnern, seinen 7 Millionen Schülern in den mittleren, höheren und niederen Schulen und seinem Lehrkörper von 130 000 Köpfen einen eigenen Unterrichtsminister noch nicht braucht und auch zur Leitung und Beaufsichtigung der großen Mehrzahl der Volksschulen Geistliche nötig hat. Äußerlichkeiten bedeuten nicht viel, aber wenn ein großer Staat seine Unterrichtsausstellung als „Kultushalle" firmiert, ohne daß, wie es sich ja von selbst versteht, auch nur ein einziger zum Kultus gehöriger Gegenstand ausgestellt wird, so läßt das doch auf eine grundsätzliche Auffassung der Dinge in den leitenden Kreisen schließen, die uns nicht gleichgültig sein kann.

In den meisten ausländischen Staaten ist die Schule keine Kultushalle mehr. An Sorgen und Beschwerden fehlt es indessen auch dort nicht. Teilweise ist das Los der Lehrer noch ein traurigeres als bei uns daheim. Die „Fédération Générale des Instituteurs Belges" hatte in der Einladungsschrift zu ihrer 53. Jahresversammlung einen Bericht über die auf früheren Kongressen ausgesprochenen Wünsche, die noch nicht erfüllt sind, zusammengestellt. Darin waren nicht weniger als neunzehn recht wichtige noch unerfüllte Forderungen aufgeführt. In Belgien fehlt der gesetzliche Schulzwang; die Schulhäuser und die dazu gehörigen Gebäude entsprechen nicht den Anforderungen der Hygiene und können der Entwicklung des Schönheitssinnes nicht dienen. Auch die Lehrmittel sind unzulänglich. Die Schulsysteme werden, um einen Leiter zu sparen, verdoppelt, die Klassen sind überfüllt, die Gehälter der Lehrer so niedrig, daß sie den Unterhalt einer Familie nicht gewährleisten — auf dem Lande 2000 Fr., daneben keine freie Wohnung — die Gehälter der Lehrerinnen noch niedriger. Die Versorgung der Hinterbliebenen erfolgt nach veralteten Bestimmungen. Die geltenden Gesetze lassen die Aufhebung bestehender Schulen zu. Die Lehrerbildung ist unzulänglich — vierjähriger Ausbildungskursus. An der Schulaufsicht ist die Lehrerschaft noch weniger beteiligt als in Deutschland. Das Schulratspatent wird auch dem belgischen Lehrer mit seinem Seminarzeugnis nicht ausgehändigt.

Im Nachbarstaate, in den Niederlanden, wo ich einige Zeit Land und Volk — die Schulen hatten Ferien — kennen zu lernen suchte, steht es zum Teil nicht viel besser. Die reichen Mynheers sind keine Freunde weitgehender unentgeltlicher Volksbildungsanstalten. Hier wie in England, Frankreich und Deutschland haben die Pflichten des Reichtums in dieser Beziehung nur eine schüchterne Anerkennung gefunden. Die ungeheuren Besitztümer, die eine lange industrielle und kommerzielle Tätigkeit den westeuropäischen Staaten zugeführt hat, harren noch ihrer Verwendung zur Erziehung der Volksmassen. Sie müssen in viel größerem Umfange, als es bisher geschehen ist, dazu verwandt werden, die Jugend nicht nur zu lehren, sondern zu erziehen, sie zu Menschen zu machen. Und wir Lehrer haben die Pflicht, den Gesetzgebern das Gewissen zu schärfen. Die Zeit der Kriege ist anscheinend endgültig vorüber. Sie geben den Völkern keine Gelegenheit mehr, ihre Kräfte zu messen. Auch die wirtschaftlichen und technischen Leistungen stellen nicht den Gipfelpunkt aller Kultur dar, so wertvoll auch der Wetteifer auf diesem Gebiete ist. Das Höchste, was ein Volk zu leisten vermag, und worin es vor allem um den Lorbeer

ringen sollte, besteht darin, daß es auch seinen letzten Gliedern Zivilisation, Kultur und Sitte gibt, daß auch der letzte im Volke teil hat an den geistigen Gütern des Volkes und der Menschheit. Dahin die Politik zu drängen, daß sie diese Aufgabe anerkennt und praktisch durchführt, ist unsere Aufgabe im öffentlichen Leben. Und das wäre zugleich ein internationales schulpolitisches Programm, an dem die Lehrer aller Staaten gemeinsam miteinander arbeiten können und durch dessen Verwirklichung jeder Lehrende seinem eigenen Volke und seinem Vaterlande den höchsten Dienst zu leisten vermag.

Die Höhe der Volkskultur, soweit sie durch Schulen, durch Übermittlung der in Büchern und Kunstwerken niedergelegten nationalen Bildungsschätze bewirkt wird, geht nicht parallel mit der Wohlhabenheit der Bevölkerung. In Deutschland stehen die Bewohner armer Gebirgsgegenden, des Thüringer Waldes, des Erzgebirges, der Sudeten hinter den Bewohnern fruchtbarer Landstriche nicht zurück. Insbesondere ist die Kultur der skandinavischen Völker nicht auf einem entsprechenden Wohlstande erwachsen. Was Rasse, Geschichte, Staatsverfassung und Religion für die Entwicklung der Volksbildung bedeuten, kann man in den nordischen Staaten gewissermaßen am Modell studieren. Gewiß ist das nordische Schulwesen nicht in jeder Beziehung musterhaft. Die Lehrergehälter sind in Schweden und Norwegen niedrig und ungleich, die allgemeine Volksschule ist vielfach noch ein frommer Wunsch. Im Schulvorstande sitzt der Geistliche als geborener Vorsitzender, nicht aber der Lehrer im Kirchenvorstande an demselben Platze. Das Avancement ist nicht geregelt. Die Volksschullehrer Dr. Berg in Schweden, Christensen in Dänemark u. a. haben zwar als Minister das Kultusressort verwaltet, aber die Schulinspektoren und Schulleiter sind auch in den nordischen Staaten nicht durchweg Lehrer. Günstig ist für den Fortschritt die Einheitlichkeit des Bekenntnisses und der Bevölkerung und die freien Verfassungen, ungünstig sind die wirtschaftlichen Verhältnisse, die dünne Besiedelung weiter Gebiete, die völlige Abgeschlossenheit in der kalten Jahreszeit u. a. Aber in diesen Verhältnissen ist es andererseits auch begründet, daß sich im Norden zahlreiche wertvolle Kulturelemente ohne Schule und Unterricht im Volke forterben. Der lange Winter, der trotz der modernen Verkehrseinrichtungen noch weite Gegenden für Monate gänzlich abschließt, gibt Muße, sich auf sich selbst zu besinnen, harmlose Spiele und Gesänge zu pflegen, die überkommenen Sagen und Märchen immer wieder zu erzählen. Wohl nirgends werden die alten Volksüberlieferungen, Trachten, Bräuche, alteingesessene Volkskunst so geschätzt und gepflegt, wie im skandinavischen Norden.

Diese alten nationalen Kulturelemente spielen auch in der Erziehung der Jugend und in der Gedankenwelt der Pädagogen eine größere Rolle als bei uns. Es wird mir unvergeßlich bleiben, daß und wie „Svenska folksången“ bei der 30jährigen Jubelfeier des Schwedischen Lehrervereins, der ich ebenfalls als Vertreter des Deutschen Lehrervereins beiwohnte, dann am Grabe Emil Hammarlunds, des verstorbenen Vorsitzenden des Vereins, und bei den verschiedenen Versammlungen des Nordischen Skolmötet gesungen wurde. Ich lasse die schönen Verse hier folgen:

„Du gamla, du fria, du fjällhöga Nord,
du tysta, du glädjerika sköna,
jag hälsar dig, vänaste land uppå jord,
din sol, din himmel, dina ängder gröna.
Du tronar på minnen från fornstora dar,
då ärat ditt namn flög över jorden.
Jag vet, att du är och du blir, vad du var.
Ack, jag vill leva, jag vill dö i Norden."

Es ist eine stille, andachtsvolle, von leiser Wehmut durchzogene Verehrung des heimischen Landes und Volkstums, die in der Pflege des von den Altvordern Ererbten zutage tritt. Und so sind in diesen Völkern die breiteren Volksschichten trotz verhältnismäßiger Armut kulturell reicher als die im Brennpunkte des wirtschaftlichen Schaffens stehenden Deutschen, Engländer und Amerikaner. In diesen kraftvollen Völkern haben wir vielleicht das Reservoir zu sehen, in dem germanische Kraft sich über unser brutal-ökonomisches Zeitalter hinwegrettet.

Auch im Norden frißt freilich mehr als eine Krankheit am Mark des Volkes, aber man wehrt dem Übel mit ganz andern Mitteln als bei uns. Die Schule selbst schädigt kaum ein Kind an seiner Gesundheit. Kleine Schulklassen, wenige Schulstunden mit Anschauungsunterricht, Demonstrationen und eigener Arbeit. Der Unterricht läßt auch die aktiven Kräfte des Kindes mehr zur Geltung kommen. Schulküchen und Handfertigkeitssäle sind ebenso selbstverständliche Einrichtungen in den Schulen wie die Lehrsäle, in denen gelesen, geschrieben und gezeichnet wird. Mögen wir uns auch noch so lange dagegen verschließen, unsere Schulen, die höheren noch mehr als die Volksschulen, sind vielfach noch die alten mittelalterlichen Anstalten, aus denen man nur das, was man schwarz auf weiß hatte, getrost nach Hause tragen konnte. Baco von Verulam, Comenius, Ratke und Pestalozzi haben kein völliges Verständnis gefunden. Ihre Ideen sind von scholastischen Traditionen überschüttet worden. Die nordischen Völker, die die Kultur des Altertums erst aus zweiter Hand bekamen und von ihrer eigenen, auf heimischem Boden gewachsenen Kultur mehr festgehalten haben als wir, schleppen auch weniger alten Kulturschutt mit sich herum. Sie sind auch heute noch die alten Wikinger, die die Güter des Südens keck erobern und daheim fröhlich ausnützen. Auf dem 10. Nordischen Skolmötet sprach der Leiter des Stockholmer Volksschulwesens, Professor von Schéele, über die Reformbestrebungen in der heutigen Pädagogik in einem Sinne, wie es ein deutscher Schulrat, wenn er nicht gerade Kerschensteiner heißt, schwerlich tun würde. Was Wundt, Meumann, Kerschensteiner, die Leipziger und die Münchener zutage gefördert haben, studiert die schwedische Lehrerschaft fast mehr als die deutsche, aber man wendet alles in eigener Weise und nach den eigenen Bedürfnissen an.

Der Norden ist uns vor allem in der Erkenntnis voraus, daß jede rein geistige Kultur zur Entartung führt. Der Mensch kann im Luftschiff nicht leben, er gehört naturgemäß auf die Erde. Die nordische Schule erzieht den Körper und entwickelt Hand und Auge in weit höherem Maße als die unsrige, und wer die Jugend hier bei den Turnübungen und den eifrig gepflegten Spielen sieht, kommt zu der Überzeugung, daß unsere Jugend dem gegenüber körperlich schwach und unentwickelt bleibt. In einem großen Staate, wie das Deutsche Reich, das Jahr für Jahr 600000 seiner Jungmannschaft unter die Waffen stellt, hat aber die körperliche Erziehung noch eine ganz andere Bedeutung als in den Staaten, denen durch ihre

Lage und ihre sonstigen Verhältnisse nur unbedeutende militärische Aufgaben erwachsen. Eine kräftige Entwicklung des Körpers in der Schulzeit würde ein gut Stück der Kasernenerziehung vorweg nehmen, und das wäre ein Segen für unser Volk.

Alle großen Berufe streben heute nach internationaler Verständigung und erwarten davon eine Förderung ihrer Zwecke. Die Wissenschaft, der Handel, die Technik, die Kirche, sie alle schaffen Internationale Verbände mit Kongressen und Zeitschriften. Auch die Pädagogik muß dieselben Wege gehen. Mit der Errichtung des internationalen pädagogischen Bureaus, dessen Mitglieder ihre nächste Versammlung in Berlin abhalten, haben die Volksschullehrer der beteiligten Länder in dieser Angelegenheit einen wichtigen Schritt getan. Eine einheitliche internationale Pädagogik zu schaffen, ist natürlich nicht die Aufgabe dieser Einrichtungen. Die Erziehung beruht zwar überall auf denselben Grundsätzen, ihre Anwendung im einzelnen aber ist verschieden nach der Eigenart, der Sitte, Geschichte und Lebensweise der Völker. Eine universelle Unterrichts- und Erziehungspraxis kann deswegen nicht geschaffen werden. Jedes Volk muß die Grundsätze der Erziehung nach seiner Eigenart ausbauen und anwenden, im Wetteifer mit den Nachbarn, ein würdigeres Ringen als das mit den Waffen in der Hand. Die deutsche Lehrerschaft wird auch dabei auf dem Platze sein und ihre Schuldigkeit tun. J. Tews.

Mitteilungen und Hinweise.

Über soziale Fürsorge für die Schwächlinge an unsern Volksschulen sprach Professor Schmidt-Bonn auf dem 11. Deutschen Kongreß für Volks- und Jugendspiele in Barmen. Er begründete die folgenden (an einigen Stellen gekürzten) Leitsätze: „1. Damit unsre Kinder wohl entwickelt und schulreif zur Schule kommen, sind alle Einrichtungen, welche der Säuglingsfürsorge dienen, ebenso wichtig wie die Anlage von zahlreichen Kinderspielplätzen sowie die Einrichtung gesundheitlich vorwurfsfrei geleiteter Kindergärten. Wünschenswert ist insbesondere, daß in der Frauenschule sowie vor allem in der Mädchen-Fortbildungsschule eine gründliche Unterweisung der künftigen Mütter in der Säuglings- und Kinderpflege erfolgt. 2. Diejenigen Kinder, welche zwar das Schulalter erreicht haben, aber als noch nicht schulreif zurückgestellt werden, sind in besonderen Schul-Kindergärten zu vereinen. Diese Zeit ist auch zu benützen, um die stark in der Entwicklung zurückgebliebenen, blutarmen, skrofulösen oder rhachitischen Kinder in entsprechenden Heilstätten unterzubringen. 3. Die außerordentliche Verbreitung der Rhachitis unter den Volksschülern erheischt besondere Maßnahmen. 4. Um die Schwäche der Rumpfmuskulatur, die bei der Hälfte unsrer Schulrekruten vorhanden ist, sowie die Zunahme von Verbiegung des Rückgrats zu bekämpfen, sind notwendig: Allgemeinkräftigung durch Spiele im Freien (neben geeigneter Ernährung), ausreichende Pflege der Rumpf- und Haltungsübungen im Schulturnen sowie besondere orthopädische Turnstunden für die leichten Formen von Wirbelsäulenverkrümmung. Alle schwereren

Skoliosen gehören in die Behandlung orthopädisch geschulter Ärzte. 5. Die Haltungsübungen sowohl wie die besonderen Übungen orthopädischen Charakters haben zugleich auf eine bessere Gestaltung sowie die volle Entfaltung des etwa verbildeten Brustkorbs hinzuwirken. 6. Besondere Fürsorge ist notwendig für die mangelhaft ernährten Schulkinder. Wo besondere Gründe es notwendig machen, muß für diese Kinder regelmäßige Schulspeisung ins Auge gefaßt werden. Wo aber durch geeignete Unterstützung der Eltern dem Kinde die nötige Aufbesserung seiner Ernährung am häuslichen Tisch gewährt werden kann, ist diese vorzuziehen. 7. Unersetzlich zur Förderung einer gesunden Entwicklung aller Organe ist regelmäßige und ausgiebige Bewegung in freier Luft und zwar in der Form von täglichen Spielen. Bei den Spielnachmittagen wie bei den Ferienspielen und -wanderungen ist die Verabreichung von Milch und Brot erforderlich. 8. Schwach entwickelte, hinfällige Kinder mit besonderen Krankheitsanlagen (Skrofulose, Tuberkulose) müssen aus den bisherigen Verhältnissen herausgenommen und in eigenen Anstalten der Gesundung entgegengeführt werden. 9. Handelt es sich namentlich um allgemeine Körperschwäche und Blutarmut, so ist von höchstem Werte die Unterbringung der Kinder in Ferienkolonien oder auch in Familienpflege auf dem Lande. Einer größeren Zahl von Kindern können die Ferienspielkolonien, die Walderholungsstätten oder Tagessanatorien und vor allem die Waldschulen zu gute kommen, da sie das Kind nur für die Tageszeit in Anspruch nehmen, im übrigen aber den Zusammenhang mit der Familie wahren. Die Waldschule hat dazu noch den unschätzbaren Vorzug, auch den Zusammenhang mit der Schulerziehung zu erhalten. 10. Bei allen den genannten Einrichtungen ist eine sorgfältige Überwachung und womöglich Nachpflege der Kinder, Sorge für ausreichende Ernährung usw. notwendig, damit die erzielte Aufbesserung der Körperbeschaffenheit auch von Dauer bleibe.“ — — Daß unser heranwachsendes Geschlecht, namentlich das der Großstadt, sich in körperlicher Degeneration befindet, kann niemand leugnen. Meine beinahe 30jährige Erfahrung als Berliner Lehrer bezeugt es. Natürlich wird wieder die Schule als Nothelferin angerufen, als ob sie wirklich, und namentlich jetzt noch, die Macht habe, die man ihr zuschreibt. Turner und Ärzte, namentlich unsere Schulärzte, sind geschäftig, ihr immer neue Aufgaben nach dieser Richtung hin zuzuweisen. Ob die dritte Turnstunde und die bei uns in Preußen jüngst vorgeschriebenen täglichen Übungen das Übel von Grund aus heilen werden, ist zum mindesten fraglich. In was für Nöten hat man schon seit hundert Jahren die Schule zu Hilfe gerufen, und meist hat sie — versagt. Wer ihre Grenzen kennt, den wird das sicherlich nicht wundernehmen. Aber der deutsche Schulenthusiasmus ist nun einmal unerschöpflich. Ich wüßte wohl andere Mittel, um dem Elend abzuhelfen. Man sorge für bsssere Wohnungsverhältnisse und für billigere Volksnahrung. Das Schlafburschenunwesen hindere man mit allen nur möglichen Mitteln. Man schließe die Hälfte der vorhandenen zahllosen Kneipen und verteuere den Alkohol, soweit es nur angeht. Man bringe den Betrunkenen, der so schamlos ist, sich auf der Straße zu zeigen, ohne Barmherzigkeit ins Arbeitshaus oder ins Asyl. Man beschränke die Lustbarkeiten nach Möglichkeit — jetzt dauern sie oft bis weit in den Morgen hinein — und verbiete überhaupt, Kinder ins Wirtshaus mitzunehmen. Jugendliche

gehören auch nicht hinein. Man entziehe unsre schulpflichtige Jugend rücksichtslos der Verwendung in der Industrie und schütze auch die Jugendlichen vor gewissenloser Ausbeutung, errichte viel mehr Turn- und Spielplätze, wie jetzt, gebe die Schulturnplätze und -hallen außerhalb der Schulzeit frei, sorge aber auch, daß dort nicht der Bureaukratismus regiert, sondern geordnete Selbstverwaltung usw. Vor allen Dingen befreie man sich von dem Wahne, durch Belehrung allein viel erreichen zu können. Ein Quentchen Zwang wirkt oft mehr als ein Zentner Lehre. Natürlich sind zur Durchführung des Angegebenen viel mehr Geldmittel nötig, als man heute für solche Zwecke ausgeben will. Doch halte ich dies nicht einmal für das Haupthindernis. Das bilden vielmehr die zahllosen Interessenten auf der einen Seite und die liberalen Doktrinäre auf der andern, die in jeder Beschränkung der Zügellosigkeit eine Gefahr für die „Freiheit" wittern, die sie angeblich vertreten. R.

„Zwischen vierzehn und achtzehn", das neue Buch Richard Nordhausens (Leipzig, Eckardt; 2 M.), hat bisher in der pädagogischen Presse auffallend wenig Beachtung gefunden. Vielleicht weil es ein paar pädagogischen Dogmen entgegentritt. Und doch verdient es diese Beachtung mehr als verschiedene Dutzend neuer vielbesprochener Bücher. Sein Gegenstand ist das heranwachsende Geschlecht, namentlich das großstädtische, im Alter von 14—18 Jahren. Nordhausen ist auf unsre hochgelobte Kultur, soweit sie das Gebiet des Sittlichen betrifft, schlecht zu sprechen: „An den Alten ist nichts mehr zu verderben und nichts mehr zu bessern. Nur von der Jugend kann die Wandlung kommen. Dürfen wir auf diese zählen?" „Wir sind aufgeklärt und freiheitliebend, was auf deutsch heißt, daß wir unsre Ruhe haben und von niemandem belästigt werden wollen, auch von deutlichen Verfallserscheinungen und Gespenstern nicht. Geschehen lassen, gehen lassen. Der manchesterliche Grundsatz, der ursprünglich auf das wirtschaftliche Gebiet beschränkt war, beherrscht jetzt auch das völkisch-sittliche. Jedermann mag im Rahmen der bestehenden Strafgesetze tun, was ihm beliebt. Weshalb sollte man der Jugend Hindernisse in den Weg legen? Zumal sie doch genötigt ist, sich mit eigener Hände Arbeit sich ihr täglich Brot zu verdienen. Ehemals blieb sie unter elterlicher Zucht oder unter der Fuchtel des Lehrherrn, bis sie über die Jahre der natürlichen Unreife hinaus und alt genug war, sich mit festen eigenen Zähnen am Knacken der Lebensnuß zu versuchen. Das ist ganz und gar anders geworden. Autorität gibt es nicht mehr in der Welt; Obrigkeit, Alter, Wissen und Können genießen wenig oder keinen Respekt mehr. Der Hosenmatz schon hört zu Hause erbarmungslose Kritik an allen Staatseinrichtungen üben." „All die Eltern, die unbekümmert vor ihren Sprößlingen an keinem Nebenmenschen, keinem Starken und Einflußreichen ein gutes Haar lassen, jedes Ding bekritteln und verächtlich machen, all diese Unglücklichen wissen zwar nicht, was sie tun. Sie stacheln die Kinder, die weiter und klarer denken als der dünkelhafte Erwachsene glaubt, zur Empörung gegen sich selbst auf. Wenn nichts in der Welt etwas taugt, keine Autorität oder Behörde ein Recht auf Gehorsam hat, was taugen dann die Eltern, wie dürfen sie Ehrerbietung verlangen? Heute lacht der Fünfzehnjährige seinen Erzeugern ins Gesicht, und der Siebzehnjährige bedroht sie. Das furchtbare Bibelwort:

„Ein Auge, das den Vater verspottet und verachtet, der Mutter zu gehorchen, das werden die Raben am Bache aushacken und die jungen Adler fressen" — wen in der Großstadt erschrickt es noch? Kaum der Schule entlaufen, bauen sich Bursche und Mädel ihr Leben selbst. Es gibt nichts, das sie fürchten, gibt nichts und niemanden, zu dem sie aufschauen könnten. Müde der langweiligen Bankdrückerei und eines verknöcherten, unpraktischen Unterrichtssystems, das selbst biegsame Kindheit zur Verzweiflung bringen muß, fügen sie sich zähneknirschend noch eben dem verhaßten Zwange der Pflichtfortbildungsschule und entschädigen sich dafür ausgiebig in den kargen Feierabendstunden, die ihnen gehören, und Sonntags. Die Destillen und Bierkneipen, die schmierigen Tanzlokale in den Vorstädten — sie wimmeln von Halbflüggen beiderlei Geschlechtes. Den stinkenden Stummel im Munde, hinterm Schnapsglas und bei trübem Bräu, kokettiert der Knabe mit den Lustgreisinnen, die es noch immer an die Stätte verschollener Triumphe zieht, und das unfertige Mädel, das sich schon als Gemeindeschülerin die Brust mit Strümpfen ausgestopft hat, zittert hier bedenklichen Abenteuern entgegen. Im Rauch und schmutzigen Gewühl dieser Schwindsuchtshöhlen suchen die Kinder Erholung von überharter Wochenarbeit. Hier kräftigen sie sich zu neuem, anstrengendem Werke! Hier wird ihre Erziehung vollendet, hier hören sie das Evangelium unsrer Zeit! Der teuflichste Hohn könnte keine ärgere Satire auf unsre Pflichtvergessenheit ersinnen, als die platte Wirklichkeit es ist. Und ohne uns zu rühren, ohne des höllischen Unsinns inne zu werden und die Unhaltbarkeit dieser Zustände schmerzhaft zu empfinden, lassen wir das Verderben und die Verderber gewähren. Wehrlos ist die Jugend ihnen preisgegeben. Draußen im Alltag verlangt man von ihr, daß sie ihre „Pflicht tue", will sagen, sich am Schraubstock, im Kontor und in der Nähstube fleißig abrackre, wie irgend ein interessierter Vorgesetzter, dem sie eine billige Arbeitskraft bedeutet, es verlangt. Um Seele und Herz der Heranwachsenden kümmert sich niemand. Die müssen die Nahrung, danach sie schreien, auf dem Asphalt der Straße, in Schank- und Tanzwirtschaften suchen. Sie wird ihnen zuteil, gewiß — aber was macht sie auch aus ihnen! Und um welche Reichtümer betrügt unser Volk der schlimme Geist, dem die großstädtische Jugend von heute bedingungslos ausgeliefert ist, der allmählich auch auf das flache Land übergreift! Sind wir denn blind und taub? Ahnen gar nicht, welcher Feind unter uns groß wird? Niemals noch, so lange es eine Geschichte gibt, hat ein Land seinen Nachwuchs so verlottern lassen. Wäre unser Volk nicht noch im Kern gesund und gäbe es neben der Schule, die allerdings den an sie gestellten Erziehungsanforderungen nur schwach genügt, nicht das Heer als große, strenge Erziehungsanstalt — wo hielten wir da bereits?" „Daß die Lesewut so heftig und gefahrvoll grassiert, daran trägt die Absperrung der Heranreifenden vom eigenen fröhlichen Erleben schuld. Wir nehmen ihnen jede Möglichkeit, den pochenden Tatendrang in lustiges Spiel umzusetzen, die erwachende Kraft an harmlosen Widerständen zu erproben, und zwingen sie so, sich in ausschweifende Phantasien zu verkriechen. Wenn die Lehrlingsabteilungen der Turnerschaft häufiger Soldat und Räuber, Ritter und Bürger spielten; wenn all die liebe aufschießende Brut in Wald und Feld hinausdürfte, dort die Muskeln stärken, List und Schlauheit, Geistesgegenwart und Zähigkeit, Edelmut und kamerad-

schaftlichen Sinn zeigen könnte — wie rasch gingen die Millionenauflagen des Schinderhannes und des Mädchenmörders zurück. Mit löschpapierenen Scharteken stopft sich nur voll, wer von der backenroten Wirklichkeit ausgeschlossen ist." — Nordhausen tritt für eine neue Jugendorganisation ein. Er fordert gesetzliche Bestimmungen, die die allgemeine Spielpflicht der Jugend zwischen 14 und 18 Jahren festlegt und ihr neben den unbedingt arbeitsfreien Sonn- und Feiertagen eine bestimmte Zahl von Nachmittags- und Abendstunden für Spiel- und Sportzwecke sichert. Zur Aufbringung der Geldmittel, die nötig sind, um die erforderlichen Spielhallen, Spielplätze usw. einzurichten, schlägt er eine neue Besitzsteuer vor. Die Verwaltung und Beaufsichtigung dieser Einrichtungen wird den Gemeinden übertragen, die natürlich auch zu pekuniärer Unterstützung heranzuziehen sind. „Die Städte haben in Zukunft wirkliche Arbeit für die Körper ihrer Kinder zu leisten. Sie schaffen sich dadurch gesunde, leistungsfähige Steuerzahler und verringern ihren Siechenetat; statt gefährlicher Taugenichtse, zu denen man jetzt die Heranwachsenden verwahrlosen läßt, werden sie wohlerzogene Bürger in ihren Einwohnerlisten führen können." — Unter städtischer Aufsicht verwaltet die sporttreibende Jugend ihre Geschäfte selbst. Sie wählt ihre Obmänner, die dann, wenn nötig, wieder unter Vorsitz eines städtischen Beamten zu gemeinsamen Beratungen zusammentreten. „Gemeinsames Leben und Wirken belehrt über Bürgerrecht und Bürgerpflicht ungleich besser als die weisesten Professoren es vermöchten. Auch von diesem Standpunkt aus ist die Jugendorganisation eine nationale Notwendigkeit." — „Wir können nicht dulden, daß rücksichtsloser Erwerbungsdrang unsre Jugend knickt und zerbricht, schwindsüchtig und entwicklungsunfähig macht, nur um dadurch billige Arbeiter zu erlangen. Wir können nicht dulden, daß man alle Seligkeit des jungen Menschen in unbarmherziger Bildungsnudelei erblickt und den Ermüdeten von der Werkbank und dem Schreibstuhl sofort wieder auf die Schulbank zwingt. Industrialismus und Intellektualismus sollen von den Gerechtsamen, die sie sich angemaßt haben, einiges hergeben zum Heile des Staates, zum Heile der jungen Menschen selber. Wissen ist Macht, Bildung macht frei — aber Wissen und Bildung dürfen nicht Kindern eingebleut werden, denen vor Ermüdung nach hartem Tagwerk die Augen zufallen. Bedenkt, daß es nie auf den Bildungsstoff ankommt, den ihr ihnen einpfropft, sondern auf die Verdauungskraft eurer Tischgänger!" — (Nordhausens Schilderungen, die natürlich nicht das Ganze, aber doch einen sehr beträchtlichen Bruchteil treffen, wird niemand übertrieben schelten, der Berlin N oder Berlin O mit offenen Augen durchwandert hat. Auch seine Besserungsvorschläge treffen im Kern sicherlich das Richtige, wenn man auch in Einzelheiten anderer Meinung sein kann. Vor allem mögen wir ihnen entnehmen, daß mit der Einrichtung der freilich notwendigen Pflichtfortbildungsschule keineswegs, wie so viele wähnen, die Axt an die Wurzel des Übels gelegt ist. — Auf den Vorschlag des „Dienstjahrs für Mädchen" sind wir hier absichtlich nicht eingegangen.)

Kinder über Religion. Stadtvikar Emlein in Mannheim, der auch an der Volksschule Religionsunterricht erteilt, hat am Tage vor der Schulentlassung den von ihm unterrichteten Knaben und Mädchen die Frage zur schriftlichen Beantwortung gestellt: „Welchen Wert hat die Religion?"

Es sollte ein Versuch sein festzustellen, was nach acht Jahren Religionsunterricht die Kinder mit ins Leben hinausnehmen. Über das Resultat berichtet er in den „Monatsblättern f. d. ev. Religionsunterricht“ (1910, Juli und August). Sein Bericht ist der ernstesten Beachtung wert. Es heißt darin: Von 104 Knaben begannen 66: Die Religion hat überhaupt keinen Wert. Und hier vor allem zeigt sich, von welcher Seite aus sie betrachtet wird: 58 fügen die Begründung bei: denn für unser Geschäft können wir sie nicht brauchen. 25 sehen in der Religion doch irgendwie einen idealen Wert, der jedoch durch mancherlei Einschränkungen stark verkürzt wird, da sie nur brauchbar ist, „wenn man alt ist“ oder „wenn es einem schlecht geht“ oder „wenn man in der Fremde ist“ usw.: also die vulgäre Auffassung der Religion. Wenige, dreizehn, endlich fassen sie auf als etwas, was man „wissen muß, weil es Gottes Wort“ ist oder weil man „ohne sie nicht in den Himmel kommt“. Wie eigenartig sich oft eine „praktische“ Religiosität zeigt, die die Verbindung sucht in dem Kontrast zwischen Großstadtelend und der „Religion“, die solches zuläßt, zeigen elf Arbeiten, die schon aus dem Vorhandensein des Elends schließen, daß die Religion „dummes Zeug ist und den Leuten etwas verspricht, damit sie nicht an ihre Not denken; aber es wird doch nie erfüllt“. Bezeichnend ist, daß von diesen elf Arbeiten acht das Trinken anführen: „Wenn der Mann sein Geld vertrinkt und der Frau nichts heimbringt, so daß die Kinder nichts zu essen bekommen, so sollte Jesus der Frau aus seiner Not helfen; aber er tut es nie, so sehen wir, daß die Religion keinen Wert hat.“ Zehn endlich sind zu ihrem positiven oder negativen Resultat gelangt: „weil der Vater so sagt“; was die Mutter sagt, wird nie angeführt, oder höchstens, um zu zeigen, daß man es „besser weiß“.

In folgendem mögen einige dieser Arbeiten, die sowohl in religiöser, wie auch in sozialer und psychologischer Hinsicht reichliches Material bieten, wieder mit Beibehaltung der Orthographie des Originals folgen: 1. Die Religion, welche uns in der Religionsstunde und in der Konfirmandenstunde gelehrt wird, hat für unser Geschäft, wenn wir aus der Schule sind, keinen Wert. Denn wir können sie nirgends brauchen. Deshalb hetzen auch die Sotzen gegen die Religion und sagen: „Was haben denn wir von der Religion?“ „nichts“. Wenn aber so einer zu uns kommt, so sollen wir nur ruisch (ruhig) sagen, die Religion ist Privatsache. Ich bin auch ein Sotz; aber ich halte deswegen doch zu meiner Religion. — 2. Wir haben in der Schule Religion. Viele Leute sagen, die Religion habe im Leben überhaupt keinen Wert. Ich bin aber anderer Meinung. Ich sage die Religion hat einen Wert; denn wir kommen jetzt bald in das Geschäft, und da bekommen wir oft Stumper, wo ganz unnütz waren. Oder einem, dem sind Vater, Mutter, Geschwister und Verwandte gestorben, so daß er ganz allein auf der Welt lebt. Dieser, wollen wir annehmen, hat Geld geerbt. Jetzt findet er einen guten Freund, der hetzt ihn auf, daß er sein Erbe mit ihm vertrinken soll. Dieser geht mit ihm und vertrinkt sein Geld. Jetzt sieht sein Freund, daß er kein Geld mehr hat und nimmt von dem Erbe Abschied und verlacht ihn. Jetzt hat der Erbe kein Geld mehr und möchte sich am liebsten ersäufen oder sich tot schießen. Hat aber der Erbe Religionsunterricht gehabt, dann weiß er, daß es für ihn eine

Versuchung war. — 3. Im geschäftlichen Leben hat die Religion gar keinen Wert. Sie hat bloß Wert für alte oder kranke Leute. Aber nützlich ist sie für uns doch. Denn wir lernen durch sie das Leben der alten Völker kennen. Oft liest man, daß Jesus der Sohn Gottes sei: das ist aber nicht wahr: denn er wurde von Maria in Nazarett geboren. Das was in der Bibel steht, darf man nicht wörtlich nehmen; sondern muß unterscheiden zwischen Form und Inhalt. Wäre Jesus nicht für uns gestorben, oder hätte er nicht mit den Pharisäern und Priestern Streit angefangen, so wären wir jetzt vielleicht Heiden. — 4. Viele Leute sagen die Religion sei eine Verdummung des Volkes. Die Religion stell ich mir vor, daß man später ein ordentlicher Mann gibt und arbeitet, und nicht wie es die Lumpen machen, die ihren Zahltag gleich am selben Abend vertrinken, und dann sitzt die Frau daheim mit ihren Kindern und hat nichts." — —

Man wundert sich später über die Feindschaft oder Gleichgültigkeit gegenüber Religion und Kirche — wie oft mag der erste Anstoß dazu im R.-U. selbst liegen, der das Suchen und Fragen, wenn es auch nur unklar sich geltend macht, nicht verstanden und gemerkt hat, und es deswegen nicht beantwortete oder gar absichtlich überhörte. Es handelt sich ja in diesen Zeilen nicht darum, wie man Antwort gibt, sondern nur darum: den „Feind" aufzuspüren und zu zeigen, wie er in den allerverschiedensten Erscheinungsformen auftritt. Daß er auch hier im R.-U. der Knaben anders aussieht als in dem der Mädchen, zeigt ein einfacher Vergleich:

Von 49 Mädchen schreiben bloß 2: „Die Religion hat keinen Wert," alle andern erkennen einen solchen an, können aber meist nicht angeben, worin er besteht: die Religion hat eben einen großen Wert. Weshalb? „wenn man in Not ist . . . —, wenn man krank ist —". Etwa zwanzig meinen: es gehört sich so, und es folgt eine Begründung aus dem allgemeinen religiösen Gefühl heraus; man könnte es annähernd bezeichnen durch Pietät. Solche Fragen und Zweifel aus eigener Beobachtung heraus, wie bei den Knaben, finden sich nur vereinzelt. Auch hier schon zeigt sich der Unterschied in der verschiedenen „kritischen" Stellung von männlichem und weiblichem Gemüt und Empfinden zur Religion. Um so mehr gilt die Forderung, vor allem für den R.-U., den Grund kennen zu lernen, auf dem aufgebaut werden soll. Nur so kann ein Gebäude entstehen, das auch feststeht, wenn einmal ein Sturm dagegenfährt, und nicht zusammenfällt beim ersten Windhauch, weil die Religion etwas ist, „was keinen Wert hat".

Aus der Reformbewegung.

München. „Daß eine gewisse Unsicherheit im Schulbetrieb hier eingetreten ist, weiß die Münchener Lehrerschaft selbst am allerbesten und hat das schon selbst öffentlich gesagt. Seit Jahren herrscht in den Münchener Schulen ein Reform- und Revisionseifer, der die stete Unruhe in die Arbeit trägt. Diese Unstetigkeit ist aber nur eine Übergangszeit. Der Grund zu dem lebhaften Auf und Nieder und Hin und Her ist aber im tiefsten Kern der, daß zur Leitung des Münchener Volksschulwesens plötzlich ein Mittelschullehrer (Kerschensteiner) berufen wurde, der, befangen von den wissenschaftlichen Interessen seiner Lehrer-Erfahrungszeit, sich in dem von kindes-

psychologischen Interessen durchwalteten Arbeitsgebiete der Volksschule vergriff und anfangs unerschwingliche Leistungen in seinem stofflich überfüllten Lehrplan aufstellte, dann aber, als der sachlich begründete Widerspruch einsetzte, in einem klugen Entgegenkommen auf einem ihm fremden Gebiete die weitgehendsten Freiheiten in der Erfüllung der Lehrplanforderungen gestattete. Dazu kamen die neuen pädagogischen Strömungen, die befruchtend wirkten, aber auch erst erprobt werden mußten. So ist ohne Zweifel einerseits eine gewisse Unruhe unverkennbar, andererseits aber auch ein reges persönliches Leben und ein lebhaftes pädagogisches Interesse. Daß in solchen Zeiten der Reformbeflissenheit manche alten Maßstäbe nicht geeignet sind, die Gradmesser zur Schulbeurteilung abzugeben, ist ohne weiteres klar. Wenn andererseits aber auch die Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit der Münchener Lehrerschaft nicht bezweifelt wird, wird sich bald die sichere Klärung geben." (Fr. bayr. Schulztg. 14.)

Österreich. Vor längerer Zeit bereits teilten wir mit, daß sich in Wien aus Vertretern des Deutschösterreichischen Lehrerbundes, des Vereins „Freie Schule" und der Sozialpädagogischen Gesellschaft ein Volksschulreform-Komitee gebildet habe. Dieses hat sich zunächst zur Aufgabe gestellt, eine Erhebung über die tatsächlichen Volksschulverhältnisse Österreichs anzustellen und daraus die Anhaltspunkte für eine Reform des Volksschulwesens in fortschrittlichem Geiste zu gewinnen. Das Komitee hat diese Erhebung zunächst in Deutschösterreich mit Hilfe der freiheitlichen deutschen Lehrerorganisation angestellt. Es liegen ihm schon 3000 ausgefüllte Fragebogen vor, deren statistische Bearbeitung der Vollendung entgegengeht. Auch die nebenbei geführten Verhandlungen mit den nichtdeutschen Lehrerorganisationen haben Erfolg gehabt, und schon vor einiger Zeit hat in Wien eine Gesamtsitzung stattgefunden, an der auch Vertreter der slavischen und italienischen Lehrervereine teilnahmen.

In Tetschen fand Ende Juli ein vom Deutschböhmischen Landesverein eingerichteter Experimentierkursus zur Einführung in die naturwissenschaftliche Praxis der Arbeitsschule statt. Der Kursus wurde von 86 Teilnehmern besucht.

Nach einem Erlaß des Kultusministers vom 22. Mai d. J. haben „die Erfahrungen, die bei dem seit längerer Zeit an einzelnen allgemeinen Volks- und Bürgerschulen eingeführten Handfertigkeitsunterrichte gemacht wurden, den günstigen Einfluß, den ein solcher Unterricht auf die Erziehung des Knaben ausübt, zur Genüge dargetan und lassen die weitgehendste Einführung dieses Unterrichtes an den genannten Schulen namentlich auch im Interesse der Erziehung der gewerblichen Bevölkerungsklassen als wünschenswert erscheinen". Der Minister wünscht deshalb, daß die Bezirksschulinspektoren ihren Einfluß dahin geltend machen, „daß überall dort, wo die Verhältnisse es namentlich mit Rücksicht auf die Beschäftigung der Bevölkerung des Schulortes und seiner Umgebung wünschenswert erscheinen lassen, der unobligate Handfertigkeitsunterricht an den allgemeinen Volks- und Bürgerschulen eingeführt werde". „Weiter wird der k. k. Landesschulrat zu erwägen haben, ob nicht auch an den dortländischen staatlichen Lehrerbildungsanstalten der unobligate Handfertigkeitsunterricht, insofern ein solcher nicht etwa schon jetzt erteilt wird, einzuführen wäre, in welcher

Beziehung ich mir gleichfalls geeignete Anträge unter Bekanntgabe der Kosten der Einführung dieses Unterrichtes erbitte. Auch überlasse ich es dem k. k. Landesschulrate, die Einführung des in Rede stehenden Unterrichtes an den im Verwaltungsgebiete des k. k. Landesschulrates bestehenden Lehrerbildungsanstalten anzuregen."

Breslau. Der Breslauer Lehrerverein richtete an die städtische Schulverwaltung die Bitte, mit der „Arbeitsschule" auch in Breslau einen praktischen Versuch zu machen. Dieser Bitte ist stattgegeben worden. Von Beginn des nächstes Schuljahrs ab sollen sechs Schulsysteme, drei Knaben- und drei Mädchenschulen, nach dem Prinzip der Arbeitsschule eingerichtet werden, falls die erforderliche Anzahl von Lehrkräften sich zur Übernahme von Arbeitsklassen bereiterklärt. Mit der eingereichten Petition hatten übrigens schon 38 Mitglieder des Vereins ihre Bereitschaft zugesichert.

Bern. Auch hier arbeitet eine Kommission für Schulreform unter dem Vorsitze des Seminardirektors Dr. Schneider. Sie gliederte sich in Subkommissionen, deren jeder ein bestimmtes Arbeitsgebiet zugewiesen wurde mit der Aufgabe, Umschau zu halten nach den gemachten und ausprobierten Reformvorschlägen und der Gesamtkommission Berichte und Anträge vorzulegen, damit sie in Versuchsklassen Erprobungen veranlassen könne. Vorerst soll an die Lösung folgender Probleme geschritten werden: 1. Reform des Elementarunterrichts, 2. Konzentration des Unterrichts auf allen Stufen, 3. vermehrte körperliche Betätigung (Spielnachmittage), 4. praktische Betätigung (Handfertigkeit, Schulgarten). Die städtischen und kantonalen Schulbehörden haben finanzielle Unterstützung zugesichert, ebenso die Bewilligung zur Einrichtung von Versuchsklassen. Folgende Bildungskurse wurden in Aussicht genommen: 1. ein Modellierkurs in Verbindung mit Vorführung modellierender Schulklassen, 2. ein Kurs für Ausschneideübungen und Vorführung von Schulklassen, 3. ein Kurs für Handfertigkeit und Herstellung von Lehrmitteln für den Unterricht (Naturkunde, Geschichte, Geographie, Mathematik), 4. ein theoretisch-praktischer Kurs mit Vorträgen, Diskussionen, Lehrproben.

Kuriosa. Wie sich in manchem jugendlichen Kopfe die Zeitbewegung spiegelt, dazu zwei Beläge: 1. „Die bedeutendsten Reformer auf deutschem Boden sind Haufe, Gurlitt und Berthold Otto" (Freie Schulztg. 32). — 2. „... Hier macht Berthold Otto einen Schritt über alle Reformen und alle Reformer hinaus, mögen sie Moral- oder Kunsterziehung oder sonstwie heißen. Sie erwarten das Ziel nach ihrer einseitigen Weltanschauung, von ihrem Lieblingsstoff, also Reform von außen. Berthold Otto will eine neue Schulverfassung, die ihre Gesetzesmaßstäbe in der Seele des Kindes zu suchen hat. Keine Zwangsschule, geistiger Verkehr mit dem Kinde: das sind seine zu erstrebenden Ziele, also Reform von innen. Das ist echt goethisch. Die Untersuchung eines einzelnen Dinges, eines Knochens, einer Pflanze, führte Goethe zur Erkenntnis des Ganzen; das Eins wurde ihm zum All. Das gleiche ‚Prinzip der fortschreitenden Entwicklung' finden wir auf Schritt und Tritt bei Berthold Otto. So ungesucht und so natürlich wie Goethes Kunst, so ungesucht und natürlich ist Ottos Pädagogik." (Posener Schulztg.)

Personalien.

In New York starb, 68 Jahre alt, William James, bis 1907 Professor an der Harvard-Universität, in der Gegenwart der namhafteste philosophische Denker Amerikas. Sein Hauptgebiet war die Psychologie. Das 1890 veröffentlichte epochemachende Werk: „Principles of psychology" ist auch in deutschen Ausgaben (zuletzt, übersetzt von Dr. E. und M. Dürr, bei Quelle & Meyer in Leipzig) erschienen. Die darin befolgte Methode der beschreibenden Analyse des gegebenen stetigen „Bewußtseinsstroms", um auf diesem Wege zu den einzelnen Problemen des seelischen Lebens vorzudringen, steht in scharfem Gegensatz zu der synthetischen Methode der englischen wie auch der meisten deutschen Psychologen. Der experimentellen Psychologie stand J., wenn auch nicht abweisend, so doch kritisch gegenüber. Er war ein feiner Beobachter und ein vorzüglicher Darsteller. Das philosophische Denken der Gegenwart hat durch die von ihm aufgeworfenen und scharfsinnig erörterten Probleme reiche Anregung empfangen. Daß er auch zu den Begründern der bei uns in Deutschland meist mißverstandenen philosophischen Richtung des „Pragmatismus" gehört, ist bereits in der „D. Sch." (vgl. das Maiheft ds. Jahrg.) mitgeteilt worden.

Am 28. August starb im 64. Lebensjahre Rektor Ziesché in Breslau, seit 1903 als Glied der Zentrumspartei Mitglied des Abgeordnetenhauses. Er gehörte zu den Führern der katholischen Lehrerbewegung und war auch Jahre hindurch Leiter des Katholischen Lehrervereins in Schlesien. Doch genoß er auch die Hochachtung andersdenkender Lehrerkreise Breslaus. Als Parlamentarier ist er wenig hervorgetreten.

Am 29. August starb in Altenburg im Alter von 46 Jahren Rektor Richard Fritzsche, bis zum vorigen Jahre Leiter des Landesvereins. Weite Kreise kennen ihn als Verfasser geschätzter methodischer Schriften zum Geschichts- und geographischen Unterricht. Mit Seminaroberlehrer Zeißig in Annaberg gab er vor kurzem eine „Praktische Volksschulmethodik" heraus.

Am 12. September feierte den 70. Geburtstag der auch in weiteren Kreisen als tüchtiger Pädagoge bekannte Schulrat Sander in Bremen. Geboren in Geismar bei Göttingen, studierte er Theologie und war dann nacheinander Gymnasiallehrer und Hilfsprediger in Lüneburg, Rektor in Walsrode und Pastor in Gronau a. d. Leine. Nach Beendigung des deutsch-französischen Krieges, an dem er als freiwilliger Feldgeistlicher teilgenommen hatte, wurde er als Seminardirektor nach Schlüchtern berufen. 1874 ging er als solcher und Oberschulrat nach Oldenburg, kehrte aber schon nach drei Jahren in den preußischen Schuldienst zurück. 1877—1886 war er Provinzialschulrat in Breslau. Dann wurde er zum Direktor der Königlichen Schulanstalten in Bunzlau, die ein großes Waisenhaus, ein Lehrerseminar und ein Gymnasium umfassen, berufen. 1894 erfolgte seine Übersiedelung nach Bremen, wo ihm die Oberaufsicht über das gesamte Schulwesen, namentlich die höheren Schulen und das Lehrerseminar, obliegt. Er ist schriftstellerisch auf verschiedenen Gebieten tätig gewesen. In pädagogischer Hinsicht sind besonders hervorzuheben sein Lexikon der Pädagogik (1883) und seine Geschichte der Volksschule in Schmids Geschichte der Erziehung.

In den Ruhestand tritt zum 1. Oktober, durch Kränklichkeit genötigt,

Albert Ernst, seit 1879 Direktor der städtischen höheren Mädchenschule in Schneidemühl. Ernst, der im 63. Lebensjahre steht, ist bekanntlich seit 1898 Mitglied des Abgeordnetenhauses und hat sich dort von jeher als ein entschiedener und geschickter Vertreter der Volksschule und ihrer Lehrer bewährt. Er nimmt seinen Wohnsitz in Charlottenburg.

Literaturberichte.

Kurze Anzeigen.

Dr. G. Schumann †, Grundzüge der Pädagogik, neu bearb. von Dr. Walsemann. II. Geschichte der Pädagogik. 9. Aufl. (Hannover, Carl Meyer; 4 M.). — Das bekanntlich sehr verbreitete Lehrbuch hat durch die Neubearbeitung viel gewonnen. Man vergleiche z. B. nur die Darstellung der Pädagogik Pestalozzis in den älteren Ausgaben mit der vorliegenden. Auch die armseligen Kosthäppchen aus den Schriften pädagogischer Klassiker sind geschwunden. Nicht weniges erscheint mir aber auch jetzt noch fragwürdig, und ob die ganze Anlage als Lehrbuch für Seminare mustergültig ist, bezweifle ich nach wie vor.

Prof. Dr. Budde, Die Pädagogik der preußischen höh. Knabenschulen unter dem Einflusse der päd. Zeitströmungen vom Anfang des 19. Jh. bis auf die Gegenwart. 2 Bände (Langensalza, H. Beyer & Söhne; 15 M.). — Eine aus eingehenden Studien erwachsene, umfangreiche Arbeit, die besonders durch ihre durchsichtige Gliederung und ihre kurze, knappe Darstellung — die allerdings auch einige überflüssige Breiten einschließt — eine ausgezeichnete Orientierung über das im Titel genannte Gebiet ermöglicht. Besondere Vorzüge sind noch, daß der Verf. die Schulgeschichte stets auf dem Hintergrunde der allgemeinen Kulturgeschichte aufbaut, und ferner, daß er in ganz vorzüglicher Weise bemüht gewesen ist, die Leitgedanken jeder Epoche klar herauszuarbeiten. Die vorletzte Abteilung „Pädagogische Strömungen der Gegenwart" hat mich nur zum Teil befriedigt. Hier wird der Verf. mehrfach einseitig und oberflächlich. Mit seinem Schulideal — dem Einheitsgymnasium mit fakultativem Griechisch neben der Oberrealschule als den beiden einzigen höhern Knabenschulen, also Wegfall des Realgymnasiums — bin ich durchaus einverstanden. Die Entwicklung wird ihm recht geben. Dagegen kann ich ihm in der allzu hohen Bewertung der Philosophie Euckens nicht folgen.

Monographien zur Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens (Ausführliche Besprechung einzelner Werke vorbehalten): 1. **Dr. Exarchopulos** (Athen), Das athenische und das spartanische Erziehungssystem im 5. und 6. Jahrh. v. Chr. Ein Vergleich (Langensalza, H. Beyer & Söhne; 2 M.): eingehende und besonders durch den Vergleich anziehende Darstellung des altgriechischen Erziehungs- und Schulwesens auf Grund sorgfältigen Quellenstudiums. — 2. **C. J. Steiner,** Die „Salzburger Schulen" in Ostpreußen (Langensalza, J. Beltz; 50 Pf.): aktenmäßige Geschichte der 16 Schulen, die in den Jahren 1733 und 34 für die kurz vorher in Preußisch-Litauen eingewanderten Salzburger von König Friedrich Wilhelm I. errichtet wurden. — 3. **Dr. Fritzsch,** Philanthropismus und Gegenwart (Leipzig, E. Wiegandt; 1 M.): eine Ehrenrettung der Philanthropisten, zumal Basedows, sehr interessant durch zahlreiche Vergleiche mit den Reformbewegungen der Gegenwart, die sich im Keime fast sämtlich bei jenen finden. Dem kurzen Vortrage, der dem Schriftchen zugrunde liegt, folgen nicht minder interessante Anmerkungen. — 4. **Dr. P. Köhler,** Der naturwissenschaftliche Unterricht bei den Philanthropen (Langensalza, H. Beyer & Söhne; 60 Pf.): eine kritische Studie über den fraglichen Unterricht bei Basedow, Salzmann und Bahrdt mit einer vorangehenden Übersicht über seine Entwicklung in früherer Zeit. — 5. **A. Knauber,** Das erste Volksschullesebuch (Langensalza, Greßler; 50 Pf): eine dürftige Skizze über Rochows Kinderfreund. — 6. **W. Rost,** Pestalozzis Lienhard und Gertrud. Vergleichende Darstellung der 3 Ausgaben (Leipziger Dissertation 1909): Daß Pestalozzi in seinen päd. Anschauungen eine

Entwicklung durchgemacht hat, ist außer von Natorp auch schon von andern dargelegt worden. Der Verfasser sucht dies nachzuweisen durch eine vergleichende Darstellung und Würdigung der 3 Ausgaben von L. u. G., die bekanntlich zu verschiednen Zeiten entstanden sind (1781—87, 1790—92, 1819—20) und erhebliche Abweichungen zeigen. Voran geht eine Auseinandersetzung über Pestalozzis Persönlichkeit und philosophische Stellung im allgemeinen. Es folgt dann der Hauptteil in 4 Abschnitten: Entstehungsgeschichte der 3 Ausgaben, ethische Grundlagen, Entwicklung der pädagogischen Anschauungen Pestalozzis und: das Dichterische in L. und G. Der Verfasser hat die vorhandene Literatur im ganzen gründlich durchforscht; er besitzt Verständnis für die eigenartigen Seiten Pestalozzis und erweist sich durchgängig als ein Mann von besonnenem kritischen Urteil. Wo er mir nicht genügen will, da trägt die Schuld, glaube ich, hauptsächlich das hergebrachte Schema, in das er Pestasozzis Pädagogik hineinzupressen sucht, was aber ohne Gewalttätigkeiten nicht möglich ist. Prinzipiellen Widerspruch muß man jedoch erheben, wenn er, vom Eifer für seine Grundthese fortgerissen, auch das Bleibende in der Entwicklung Pestalozzis übersieht oder vielleicht auch nicht sehen will. Seine Anschauungen in dieser Richtung bedürfen einer Nachprüfung. — 7. **K. Richter,** Pestalozzis Abendstunde eines Einsiedlers, eingeleitet und erläutert (Leipzig, Siegismund & Volkening; 75 Pf.): 4. Auflage, in der neben der 1. auch die abweichende 2. Ausgabe des Werkes abgedruckt ist. — 8. **Dr. K. Wilker,** „Über Gesetzgebung und Kindermord" von Pestalozzi (1783), mit Einleitung, Anmerkungen und Register (Leipzig, J. A. Barth; 4 M.): Sonderausgabe der Schrift, die Seyffarth im 5. Bande veröffentlichte. Zweck der Ausgabe ist kein literarischer sondern lediglich ein kultureller und humanitärer. Verfasser wünscht Pestalozzis Ideen als Gärstoff in unserer Zeit wirken zu lassen. Leider wird seinem Plane der hohe Preis im Wege stehen. — 9. **Dr. E. Spranger,** Wilhelm von Humboldt. Die großen Erzieher IV. (Berlin, Reuther & Reichard; 3 M.): ein großzügiges Werk, dem Andenken des Mannes gewidmet, dem wir die Einführung des Neuhumanismus in das preußische Bildungswesen in erster Linie danken. Dem Verfasser ist, dank einem glücklichen Funde im Preußischen Staatsarchiv, gelungen, den Nachweis zu führen, daß H. an der Neuordnung des preußischen Schulwesens direkt beteiligt war — eine Tatsache, die bisher bezweifelt oder nur vermutet wurde. Das Werk bietet nächst einer Einleitung über pädagogische Zustände und Strömungen um die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts einen kürzeren Abschnitt über Humboldts Persönlichkeit, Weltanschauung und Bildungsideal und dann eine aktenmäßige Darstellung der durch ihn angeregten Neuorganisation des Schulwesens, den Elementarunterricht eingeschlossen. Das Buch Sprangers gibt ein fesselndes Bild jener wichtigen Epoche in der preußischen und deutschen Schulentwicklung und gehört überhaupt nach seinen wissenschaftlichen und formalen Vorzügen zu den hervorragendsten Erscheinungen der neueren pädagogischen Literatur. — 10. **H. Haase,** Der ursprüngliche Sinn der Lehre von den Stufen des Unterrichts (Leipzig, Fr. Brandstetter; 2,40 M.): Daß Zillers Formalstufen nicht gleichbedeutend sind mit Herbarts Unterrichtsstufen, ist jetzt wohl so ziemlich allgemein bekannt. Gleichmann und andere haben den überzeugenden Nachweis geführt. H. geht in der Untersuchung weiter, indem er zeigt, wie Herbart seine Stufenlehre auf den einzelnen Lehrgegenstand anwendet. Erst auf diese Weise tritt die Divergenz zwischen ihm und Ziller recht deutlich hervor. Auch sonst noch bietet Haases Schrift manche mühsame und scharfsinnige Untersuchung, die zur Klärung der echten Pädagogik Herbarts erwünschten Beitrag liefert. Beträchtliches wird sich gegen seine Ausführungen kaum einwenden lassen. Die Schrift verdient, studiert zu werden. — 11. **Dr. Hans Zimmer,** Führer durch die deutsche Herbartliteratur (Langensalza, J. Beltz; 3,60 M.): eine von erstaunlichem Fleiß zeugende, äußerst dankenswerte Arbeit, die auch der Nichtherbartianer mit großer Genugtuung begrüßen wird. Als Mängel erscheinen mir: 1. daß sie nur Bücher, nicht auch bedeutsame Zeitschriftartikel berücksichtigt, 2. daß die Literatur, die Schüler und Nachfolger Herbarts betrifft, ausgeschlossen wurde; wie das Buch selbst zeigt, ist eine totale Scheidung hier nicht möglich, 3. daß die Bemerkungen zu einer ganzen Reihe von Schriften fast nur bibliographischer Art sind und andere sich auf leeres Lob oder Tadel beschränken, und 4. überhaupt, daß der Verfasser vielfach zu deutlich zeigt, daß er selbst Partei ist.

Im ganzen aber gebührt ihm wärmste Anerkennung. — 12. **Hanna Mecke,** Friedrich Fröbels Lebensgang und Lebenswerk (Bamberg, C. C. Buchner; 50 Pf.): ein Heftchen für den Seminarunterricht, ohne historische oder pädagogisch-wissenschaftliche Bedeutung. — 13. **W. Börner,** Dr. F. W. Förster und seine ethisch-religiösen Grundanschauungen (Wien, Ethische Gesellschaft). — 14. **A. Böhm,** F. W. Försters moralpädagogische Ansichten. Darstellung und Kritik. (Langensalza, H. Beyer & Söhne; 35 Pf.): F. W. Förster bietet als Persönlichkeit und Pädagoge ein schwer lösbares Problem. Die genannten Schriften suchen diesem näher zu treten. Der Verfasser des ersten, Mitglied der Ethischen Gesellschaft, dessen Organ Förster seinerzeit leitete, bemüht sich zunächst nachzuweisen, daß dieser trotz seiner katholisierenden Neigungen kein Orthodox-Gläubiger und noch viel weniger ein Klerikaler sei. Im weiteren bekämpft er dann Försters Verneinung einer religionslosen Moral. Das Schriftchen ist durchaus sachlich gehalten und regt an. Das zweite, das seine Argumente meist der Lehre Herbarts entnimmt, erscheint mir flacher. In der Kritik wendet sich der Verfasser gegen die asketischen Züge in Försters Moralpädagogik, seinen Mangel an gerechter Würdigung des schon vor ihm Gedachten, den Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, der in seiner Pädagogik hervortritt (Theorie: Voluntarismus, Praxis: Intellektualismus), und endlich gegen seine katholisierende Richtung.

Zweites Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft. Hg. von Dr. Rud. Hornich (Kempten-München, J. Kösel; 3 M.). — Statt „christlich" im Titel muß man, um den genannten Verein genau bezeichnen zu können, „katholisch" setzen. Auf diesem Standpunkte stehen sämtliche Mitarbeiter, und bringen ihn auch, wo es nur angeht, mehr oder minder taktvoll zur Geltung. Am ungeschicktesten tut es der Bearbeiter der „Jahresrundschau", der sich zum Fastenprediger offenbar mehr eignen möchte als zum Mitarbeiter einer wissenschaftlichen Publikation. Seine übel begründeten Angriffe gegen Tews und Natorp und selbstverständlich auch gegen den Deutschen Lehrerverein werden diese natürlich nicht erschüttern. Entweder versteht der Herr Gelesenes nicht, oder er will es nicht verstehen. Im übrigen bieten ja die Abhandlungen des Jahrbuchs neben vielem, das mir minderwertig erscheint, auch manches Lesenswerte und Interessante. Folgende Arbeiten sind in dem Bande enthalten: Gesichtspunkte für das Studium der Psychologie als Hilfswissenschaft der Pädagogik. Von Dr. Otto Willmann (darin auch Darlegung seines Verhältnisses zum Herbartianismus). — Das Gemüt als Same und Blüte des Seelenlebens. Von P. Alois Pichler. — Bedeutung und Grenzen der experimentellen Forschung in der wissenschaftlichen Pädagogik. Von Siegmund Müller an der Lehrerakademie in Wien. — Systematische und historische Darstellung der anthropologistischen Auffassung des Erkennens. Von Prof. Dr. Geyser in Münster. — Das moderne Persönlichkeitsideal als Lebens und Erziehungsziel. Von L. Habrich, Seminar-Oberlehrer. — Volkstum und Erziehung. Von Prof. Dr. Seydl in Wien. — Über Koedukation. Von Joseph Franz S. J. — Sprachstörungen in der Volksschule. Von W. Merkl, Seminarlehrer am Wiener Pädagogium — Petrus Canisius und die älteste Jesuitenkatechese in Innsbruck. Von Franz Krus S. J., Dozent der Theologie an der Universität Innsbruck — Die Pädagogik Quintilians. Von Benedikt Appel in Reichenhall.

Aus der Fachpresse.

Kinderkunst und Urzeitkunst — Dr. Kretzschmar-Leipzig — Zeitschr. f. päd. Psychologie 7/8.

Die Furcht im Leben des Kindes — Dr. Zenz-Wien — Österr. Schulbote 7.

Die Beschränktheit, ihre physiologischen und psychologischen Ursachen — G. Klar — Neue westdeutsche Lehrerztg. 19.

Versuch einer psychologischen und systematischen Begründung der Lehre von der Aufmerksamkeit und ihre didaktischen Folgerungen — Dr. Warstat-Königsberg — Bl. f. d. Fortbildung des Lehrers 20 u. 21.

Die Jugend, die Zeit der Phantasie? — A. Schmid — Berner Seminarblätter 5.

Kritik der didaktischen Experimente — Zeitschr. f. Philosophie und Pädagogik 11.

Das Münchener Schulwesen. Eine Studie mit Nutzanwendung — Fr. Nüßle-Canstatt — Die Volksschule (Stuttgart) 16—18.

Über die Arbeitsschule (Bericht aus einer Herbartianerversammlung in Naumburg a. S.) — Fr. Franke-Leipzig — Die Volksschule (Langensalza) 9 u. 10.

Vom Üben — Jaspert-Frankfurt a. M. — Frankf. Schulztg. 16.

Meine Erfahrungen aus dem „Unterricht im Freien" — Katharine Otto-Berlin — Bl. f. deutsche Erziehung 7.

Aus Theorie und Praxis des neueren Elementarunterrichts — J. Springer-Leipzig — Leipz. Lehrerztg. 38.

Pannwitz und die Volksschullehrer — G. Höller-Hamburg — Päd. Reform 32 u. 33.

Unser Recht auf die Reform des Religionsunterrichts — A. Böttger-Leipzig — Sächs. Schulztg. 32.

Geschichtl. Erinnerungen im Volks- und Kinderreim — Dr. C. Müller-Leipzig — Die Volksschule (Langensalza) 9.

Die praktische Betätigung der Schüler im physikalischen Unterricht (Geschichtliche und literarische Orientierung) — W. Wurthe-Magdeburg — Ebenda 10.

Die Schrift der neuen Leipziger Fibel — Rößger-Leipzig — Leipz. Lehrerztg. 37.

Entwurf für das neue Hamburgische Lesebuch — Päd. Reform 33.

Die Pflege des mündl. Ausdrucks — Oberl. Reuter-Mettmann — Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 8.

Die Stellung der Sprachschule im Unterricht der Volksschule — B. Breternitz-Magdeburg — Päd. Zeitung 34.

Populäre Fehler in Schulliedern auf der Unterstufe — Seminarlehrer Gebauer-Liebenthal — Monatsschr. f. Schulgesang 5.

Arbeitsunterricht, seine Formen und seine Würdigung auf der Weltausstellung in Brüssel — Seminaroberl. Frey-Leipzig — Neue Bahnen 11.

Die Arbeit des Volksheims in Hamburg — Hanna Glinzer — Die Lehrerin 19.

Amerikanisches Volksbildungswesen — Privatdozent Dr. Fischer-München — Zeitschr. f. päd. Psychologie 7/8.

Zehn Jahre Fürsorgeerziehung (in Preußen) — Amtsgerichtsrat Dr. Koehne-Berlin — Säemann 7.

Lebenserziehung — Prof. Dr. Zimmer-Zehlendorf — Ebenda.

Der begabte Volksschüler, der nicht ans Ziel kommt — Pastor Classen-Hamburg — Ebenda.

Die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge 1908 u. 1909 — Dr. O. Heilborn — Ebenda.

Probleme und Aufgaben der Schulpolitk — P. Sommer, M. d. R. — Schulbl. d. Prov. Sachsen 34 u. 35.

Pestalozzifragen — Dr. Th. Wiget-Zürich — Schweiz. Lehrerztg. 33 u. f.

Die Gründung der Universität Berlin und der Anfang der Reform der höheren Schulen im Jahre 1810 — Prof Dr. P. Schwartz-Berlin — Mitt. der Gesellsch. f. deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 3.

Zur Geschichte der Hilfsschule — M. Kirmße — Die Hilfsschule 8.

Der Wille des Kaisers und die Schulkonferenz vom Jahre 1890 — Dr. Göring — Bl. f. deutsche Erziehung 7.

Einflüsse Lorenz v. Steins auf O. Willmann, dargestellt in ihrem Verhältnis zur Geschichte und Pädagogik — Dr. W. Donath — Deutsche Blätter f. erzieh. Unterricht 46 u. f.

Literarische Mitteilungen.

Die Universität Straßburg schreibt für den Lamey-Preis (2400 M.) die Preisfrage aus: Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung, Darstellung und Kritik dessen, was dafür in Deutschland bis jetzt tatsächlich gesprochen und was von der pädagogischen Theorie dafür gefordert und vorgeschlagen worden ist. Arbeiten bis 1. April 1912 an das Rektorat der Universität.

Schon im 2. Jahrgange erscheint bei K. G. Th. Scheffer in Leipzig die „Lehrmittelwarte für heilpädagogische Schulen und Anstalten", herausgegeben von Fr. Frenzel, J. Schwenk und Dr. Scheffer. Als Besonderheit der Zeitschrift heben die Herausgeber hervor, daß sie „nicht eigentlich das Lehrmittelwesen fördern, sondern bei Gelegenheit des Lehrmittels der Unterrichtspraxis dienen soll" (jährlich 1,20 M.).

„Der Wächter für Jugendschriften", heraugegeben im Auftrage des „Katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches" von Laurenz Kiesgen, tritt soeben als neues kritisches Organ auf den Plan. Daß seine Kritik nicht immer mit der unserer Jugendschriftenwarte zusammenstimmen wird, ist wahrscheinlich.

Von den „Schriften der Päd. Gesellschaft" (Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer), die bekanntlich von Fachmännern zusammengestellte Verzeichnisse empfehlenswerter Bücher enthalten, ist soeben das Doppelheft 5 u. 6 erschienen. Es enthält das Verzeichnis für den „Geographieunterricht", bearbeitet von Prof. Dr. Regel in Würzburg und unserm Mitarbeiter, Alfred Frenzel in Dresden, eine umfangreiche und sehr tüchtige Arbeit (2 M.).

Als 46. Band der „Monumenta Germaniae Paedagogica" erschien: „Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787—1806) und das Abiturientenexamen" von Prof. Dr. Paul Schwartz in Berlin, I. Band (Berlin, Weidmann; 13,60 M.). — Das Unternehmen schreitet jetzt rüstig vorwärts. Allein in den letzten 3 Jahren sind 10 Bände (300 Druckbogen) veröffentlicht worden.

Im Verlage der Dürrschen Buchhandlung erschien ein interessantes, für Studium und Seminarunterricht berechnetes Werk: „Quellenschriften zur Geschichte der Volkschule und der Lehrerseminare im Königreich Sachsen" (1183 bis 1866) von Seminarlehrer Prof. Dr. Simon in Frankenberg (4,80 M.), enthaltend Gesetze und Verordnungen, Schulverträge, Schulordnungen und ähnliche Dokumente.

Eine Schrift gegen „Karl Mey" als „dringende Abwehr zum Schutze unserer Jugend gegen seine Verherrlichung" gab soeben Dr. Karl Wilker bei H. Beyer in Langensalza heraus (90 Pf.). Daß namentlich die neuesten Wortführer für May und seine Abenteurerschriften auf ultramontaner Seite sitzen, ist bekannt. Weigl in München hat ihn sogar als Jugendschriftsteller geradezu verhimmelt. Ganz neuerdings hat übrigens der gelehrte Benediktinerpater Ansgar Tillmann nachgewiesen, daß sehr übles in Mays Büchern aus Schriften anderer einfach „entlehnt" worden ist.

Neue Realienbücher: 1. „Deutsches Realienbuch nach den neuesten Lehrplänen", bearbeitet von Baß, Seytter, Manzek und Fischer, mit zahlreichen Abbildungen (Stuttgart, Franckh; geb. 2 M.), ist bis jetzt in 3 Ausgaben erschienen: für Württemberg, für Preußen und Sachsen und für Baden. — 2. „Ferdinand Hirts Neues Realienbuch" (für Preußen), bearbeitet von Kerp, Kohlmeyer, Dr. Krausbauer, Tromnau, Waeber und Werner (Breslau, Hirt; geb. 2 M.), erscheint in 3 Ausgaben: für evangelische, katholische und konf. gemischte Schulen und sodann noch in Einzelausgaben.

Als Band 12 der Mainzer Volks- und Jugendbücher erschien „Klaus Bärlappe" von Gustav Falke, eine ganz köstliche Geschichte für die Jugend, die aber auch, wie ich an mir selbst erfahren habe, Jugendfreunden unter den Erwachsenen Genuß bereitet (Mainz, J. Scholz; geb. 3 M.).

Von D. Schieles Religionsgeschichtlichen Volksbüchern ging uns zu das 20. Heft der 1. Reihe: „Die katholischen Briefe des Neuen Testaments" von Privatdozent Lic. Bauer in Marburg (Tübingen, J. C. B. Mohr; 50 Pf.).

Die Neuausgabe des Deutschen Wörterbuches von Weigand schreitet rasch ihrem Abschlusse zu. Lieferung 9—11 („Nut" bis „Tapioka") sind uns bereits zugegangen, und der Verlag, Alfred Töpelmann in Gießen, verspricht, den Schluß (Heft 12) bis Ende des Jahres fertigzustellen. Der Preis des ebenso reichhaltigen wie zuverlässigen Werkes ist ein verhältnismäßig sehr geringer (1,60 M. fürs Heft). Wie schon mehrmals in dieser Zeitschrift betont worden ist, müßte eigentlich jeder Lehrer, mindestens aber jede Lehrer- und Lehrervereinsbibliothek das ausgezeichnete Werk besitzen.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Philosophie und Pädagogik.

*Eine Buchbesprechung von Seminaroberlehrer **Paul Henkler** in Rudolstadt.*

Die in Natorps Buche „Philosophie und Pädagogik“ *) vereinigten fünf Abhandlungen „liegen alle gleichsam auf der Grenze der Philosophie und der Pädagogik; sie betreffen zugleich die philosophische Seite der Pädagogik und die pädagogische Seite der Philosophie:“

I. Über Philosophie als Grundwissenschaft der Pädagogik.

Wenigstens die Einleitung zu dieser ersten Abhandlung sollte jeder Lehrer lesen, der geneigt ist, „theoretischen Erwägungen in Sachen der Erziehung überhaupt wenig, der Praxis alles zuzutrauen.“ Ich wüßte nicht, wo anders auf so kleinem Raum in so überzeugender Weise dargetan wäre, weshalb der pädagogischen Praxis die Theorie vorausgehen muß.

„Das Gesamtwerk der Erziehung ist . . eine zu große und verantwortliche Sache,“ daß es „unverantwortlicher Leichtsinn“ wäre, sie ohne genügend tiefgehende theoretische Begründung in Angriff zu nehmen. Ferner widerstrebt es „jedem freien Sinn, es widerstrebt dem Gewissen der eigenen selbständigen Überzeugung, sich einer vorhandenen, geltenden Praxis ohne Prüfung und begründetes eigenes Urteil nur einfach zur Verfügung zu stellen.“ „Die Sache der Theorie ist mit einem Worte die Sache der geistigen Freiheit.“ Die rechte Theorie steht nicht im Gegensatz zur Praxis, zum Leben; nein, sie will dem Leben „dienen, indem sie es leitet.“

Welche Wissenschaft soll nun die Erziehungspraxis leiten?

1. Philosophie als Ganzes die Grundlage der Pädagogik.

Natorp weist noch schärfer, als er es bisher getan, nach, daß nicht Ethik und Psychologie allein eine Pädagogik begründen können, wie die Herbartianer u. a. meinen, sondern daß die gesamte Philosophie, daß insbesondere die reinen Gesetzeswissenschaften Logik, Ethik und Ästhetik zur Begründung der Pädagogik nötig sind. Natorp schließt sich damit eng an Plato an, der auch die Einheit von

*) Paul Natorp, „Philosophie und Pädagogik, Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet“, Marburg 1909.

Philosophie und Pädagogik betont. Es ist interessant zu lesen, wie Natorp trotz dieser Dreiteilung in der Begründung die Einheit des Erziehungszieles nicht aufgibt, sondern eine „letzte Überordnung des sittlichen Zweckes" behauptet, ohne der logischen und ästhetischen Bildung ihre Selbständigkeit zu nehmen (wie die Herbartianer tun). Natorp verficht übrigens mit seiner These nichts neues, sondern „möchte vielmehr nur die gesunde und wohlbegründete Auffassung der älteren Pädagogik wieder zu ihrem Rechte bringen."

2. Der Anteil der reinen Gesetzeswissenschaften (Logik, Ethik, Ästhetik) an der Begründung der Pädagogik.

„Alles, was unterschiedslos für alle zu erziehenden Subjekte, was für die Erziehung ‚des' Menschen zum Menschen überhaupt gelten soll, wird einer objektiven Begründung, zuletzt also der Begründung durch die philosophischen Grundwissenschaften aller Objektsbeziehung, Logik, Ethik und Ästhetik, bedürftig und fähig sein." Jeder, der an eine Pädagogik als Wissenschaft, also an allgemeingültige methodische Gesetze glaubt, muß jene reinen Gesetzeswissenschaften zur Rechtfertigung seiner pädagogischen Sätze heranziehen. Und zwar geben diese Wissenschaften nicht nur das Ziel der Erziehung, sondern auch die Bestimmung des Weges, soweit diese allgemeingültig gegeben werden kann. An der Methode des mathematischen Unterrichts zeigt Natorp genauer, wie ein Lehrgang gefunden wird „durch reine Analyse des Lehrinhalts, nicht durch eine von diesem abgelöste Beobachtung und Ergründung der seelischen Vorgänge beim Lernen."

Heute, da der Psychologismus immer noch auf beinahe allen Wissensgebieten herrscht, auf keinem aber so sehr wie in der Pädagogik, versichert fast jeder Verfasser irgend eines methodischen Lehrbuches, das doch weiter nichts, als den allgemeingültigen Weg eines Teiles der Bildung angeben will, er habe sein Buch nach psychologischen Prinzipien ausgearbeitet, und jeder Mangel des methodischen Aufbaues wird als ein Verstoß gegen „psychologische Gesetze" hingestellt. Deshalb müssen wir Natorps These als eine wahre Befreiung bezeichnen. Wenn Kant nach Windelbands Urteil „die Unzulänglichkeit der psychologischen Methode für die Behandlung der philosophischen Probleme erkannte", so versucht Natorp im besondern die Pädagogik von dieser Methode zu befreien. Unser aller Dank gebührt ihm dafür. Und doch schaltet Natorp die Psychologie aus der Erziehungswissenschaft nicht ganz aus.

3. Anteil der Psychologie an der Begründung der Pädagogik.

Die Psychologie soll uns helfen, wenn gefragt wird, „nach welchen Maßgaben die allgemeinen Gesetze der menschlichen Bildung auf gegebene Individuen in gegebener, individuell bestimmter Lage Anwendung finden, und wie sie durch diese Anwendung sich spezifizieren." Zweierlei soll dabei in Frage kommen. Die Psychologie soll dem Erzieher erstens sagen: „nicht, was soll (überhaupt), sondern was kann (hier und jetzt) erreicht werden." Meine Zweifel an der Richtigkeit dieser Behauptung (vgl. „Deutsche Schule" XIV, Seite 237 ff.) sind durch Natorp selbst bestärkt worden. Er zeigt z. B., wie bei der Feststellung der individuellen Begabung, die doch durchaus ein psychologischer Faktor zu sein scheint, nicht in erster Linie der Psycholog, sondern der Fachmann den Ausschlag gibt; „nur er vermag schon in den ersten Keimen deutlich die Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten der Entwicklung zu erkennen, die ja nur besteht in dem Aufbau reicherer und immer reicherer inhaltlicher Gestaltungen von den ersten Anfängen an. Eine vorhandene Begabung kann sich nur kundtun in Leistungen, also inhaltlichen Gestaltungen; wer also diese, wer die Gesetze, nach denen sie sich erzeugen, durch und durch kennt und beherrscht, der und nur der kann über die Begabung sicher urteilen." Was bleibt dann für den Psychologen übrig? Zweitens soll die Psychologie feststellen, wie eine Leistung „am sichersten, in kürzester Frist, mit sparsamstem Kraftverbrauch, mit dem geringsten Maße ungünstiger Nebenwirkungen" erreicht werden kann. Dies führt auf „die Frage nach den verfügbaren Kräften, nach den ins Spiel kommenden Energieeinsätzen. Damit sehen wir uns hingewiesen auf die Untersuchung der körperlichen Unterlagen der geistigen Beziehungen zwischen Erzieher und Zögling, also auf die physiologische und, was damit fast eins ist, die experimental-psychologische Seite der wissenschaftlichen Begründung der Pädagogik." Damit weist Natorp der modernen Psychologie die richtige Bedeutung für die Pädagogik zu. Wie die Anatomie und Physiologie für den Lehrer wichtig sind, damit er den Körper des Zöglings nicht schädige, sondern ihm nütze, so ist für alle Geisteshygiene im weitesten Sinne die physiologische Psychologie eine unentbehrliche Hilfe. Somit sind diese Wissenschaften Hilfswissenschaften der Pädagogik. Aber ganz allgemein ist die Meinung verbreitet, diese Psychologie leiste

erheblich mehr: sie schreibe den allgemeingültigen Weg der Erziehung vor, sei also eine oder sogar die Grundwissenschaft der Pädagogik. Hoffentlich helfen Natorps Darlegungen diese festgewurzelte Meinung nach und nach erschüttern.

Wenn nun Natorp dennoch eine wesentliche Förderung der Erzieherarbeit von der Anwendung der Psychologie erhofft, so meint er damit nicht die jetzt geltende, naturwissenschaftlich gerichtete konstruktive, sondern seine eigene, die „rekonstruktive" Psychologie. Deren Aufgabe soll es sein, „das seelische Leben in seiner vollen Unmittelbarkeit, bis zum letzten Individuellen . . . zur Erkenntnis zu bringen." Diese Psychologie, von der Natorp „für die Praxis der Erziehung und des Unterrichts den unmittelbarsten und größten Nutzen" erhofft, soll darin bestehen, daß der Erzieher sich in den Gemütszustand des Zöglings unmittelbar hineinversetzt und, ohne es erst ausrechnen und ausklügeln zu müssen, wie eine Mutter beim Kind unmittelbar „empfindet", wie es auf ihn wirken müsse. Natorp selbst nimmt an, man werde sich wundern, das Psychologie genannt zu hören, und gibt zu, daß es „in erster Linie Sache eines ausgebildeten Taktes" ist, der sich nicht auf bloß theoretischem Wege erlernen läßt, sondern als natürliche Gabe vorhanden sein muß. Ferner weist er darauf hin, daß die Psychologie, wie jede Theorie, noch generell und das letzte Individuelle also überhaupt keiner Theorie fähig ist. Aber es soll eine theoretische Psychologie geben, die trotz alledem, indem sie vom Generellen, Objektiven ausgeht, es „zu seinem letzten, verborgensten Grunde im unmittelbaren Erlebnis des Subjekts wieder zurückleitet" und so dieses „rekonstruiert". Freilich, „die vollkommenste Sachkenntnis bildet zugleich die erstwesentliche Voraussetzung" auch zu dieser Art von Psychologie. „Nur muß noch hinzukommen das eigentümliche Interesse nicht an der Sache allein, sondern an der Individualität des Einzelnen, der zur Höhe der Sache sich erst erheben soll, und die Übung, sich allemal auf die von diesem erreichte Stufe zurückzudenken, was eine in eigener Art geschulte Reflexion erfordert," und diese Forderung soll Natorps rekonstruktive Psychologie erfüllen. Ob sie das kann, ob sie also überhaupt berechtigt ist, soll hier nicht untersucht werden.

4. Der Aufbau des pädagogischen Systems.

Hier setzt Natorp sein Befreiungswerk fort. Ganz im Gegensatz zur herrschenden Pädagogik, die in ihrer Theorie die Bildungstätigkeit in den Vordergrund stellt und wie z. B. Rein „eine

selbständig begründete Lehre vom Bildungsinhalt und dessen Organisation" nicht gibt, — weist Natorp nach, daß das „erste und größte Thema einer theoretischen Pädagogik" die Systematik des Bildungsinhaltes ist. Gewiß ist der Bildungsinhalt gegeben durch „den derzeitigen Bestand der Wissenschaften, durch die feststehenden Verhältnisse des Lebens, die vorliegenden Werke der Literatur und Kunst" usw. Aber Bildung ist ja nicht „bloße Überlieferung des Gegebenen", „sondern Hineinführung in das ewig fortwirkende Werk der geistigen Gestaltung", der Kultur, „Beteiligung jedes Einzelnen an diesem Werk", je an der Stelle, wo, und mit den Kräften, womit er daran teilzunehmen vermag.

Als oberste Gliederung des Bildungsinhaltes ergibt sich folgende:

A. Verstandesbildung.	B. Sittliche Bildung.	C. Ästhetische Bildung.
1. Theorie.	1. Gesinnung.	1. Kunstverständnis.
2. Technik.	2. Tat.	2. Kunstbetätigung.

Im folgenden Abschnitt, der die Organisation der Bildungsarbeit behandelt, untersucht Natorp den Begriff der Methode. Dieser Begriff setzt den Kerngedanken der idealistischen Philosophie voraus, den Gedanken nämlich, „daß es nur die eigenen Gesetze des sich bildenden Geistes sein können, durch welche die Welt, vielmehr die unterschiedlichen Welten der Objekte, Natur wie Sittenwelt wie Kunstwelt, sich aufbauen." Deshalb sucht Natorp nach dem Urgesetz unseres Denkens, das zugleich das pädagogische Grundgesetz ist; er findet, daß jede Erkenntnis und also auch jede pädagogische Tätigkeit sich in drei Schritten vollzieht: 1. Herausheben des Einzelnen, 2. Durchlaufen von Reihen, 3. Zusammenfassen in einem Ganzen. „In dem Wort ‚Methode', welches ja den ‚Weg' oder ‚Gang' bedeutet, liegt im Grunde diese allgemeine Stufenordnung des Erkennens schon angedeutet; denn ein Weg muß notwendig von irgendeinem Punkte ausgehen und durch eine Folge von Schritten allemal zu einem Abschluß, einem Ziele führen." „Aber auch die Tätigkeit des Erziehers wie des Zöglings, des Lehrenden wie des Lernenden muß sich nach dem Gegenstand richten; nicht kann gefordert werden, daß der Gegenstand sich richte nach dem Subjektiven der Tätigkeit, sei es des einen oder des andern." Es braucht wohl nur angedeutet zu werden, wie in dieser These ein gewaltiger Gegensatz liegt zu der ganzen oberflächlich begründeten Pädagogik unserer Tage, die den Erzieher zwingen will, auf den Knien vor dem Kinde zu liegen, vor „dem Subjektiven".

Durch die Anwendung seines pädagogischen Grundgesetzes auf

den Begriff der Gemeinschaft in der Erziehung erscheinen alte pädagogische Grundbegriffe und Forderungen in neuer Beleuchtung.

5. Die Hilfswissenschaften der Pädagogik und die wissenschaftliche Vorbildung des Pädagogen.

Wenn Philosophie die Grundlage der Pädagogik ist, so ist es für Volksschullehrer und Lehrer an höheren Schulen in gleicher Weise nötig, daß sie wenigstens in einigen Wissensgebieten bis zu dem Punkte vorgedrungen sind, wo „man den innern Zusammenhang der Probleme klar vor Augen hat"; kurz, sie bedürfen einer gründlichen philosophischen Vorbildung. Wo kann diese Vorbildung gegeben werden? Von den bestehenden Seminaren hat Natorp eine geringe Meinung; er meint, dort werde „der Lehrinhalt ... überliefert". Leider trifft dies Urteil für viele Seminare noch zu, womit aber nicht gesagt ist, daß es nicht anders sein könnte. Hier wird deutlich, wie außerordentlich wichtig die Frage nach der Vorbildung der Seminarlehrer ist. Die verschiedenen Vorschläge Natorps, wo und wie die wissenschaftliche Vorbildung der Lehrer erfolgen könnte, sollen hier nicht diskutiert werden.

Zusammenfassung. Diese Abhandlung Natorps im Rahmen seiner gesamten Pädagogik ist eine Tat. Wenn auch die etwas schwierige Schreibweise ein Hindernis dafür sein wird, daß seine Bücher von vielen mit Verständnis gelesen werden, so glaube ich doch, daß, wie Kant trotz seiner noch schwierigeren Ausdrucksweise ein gut Stück an der Befreiung der Menschheit von ihren Götzen erarbeitet hat, so auch Natorp, demselben Ziele zustrebend wie sein Meister, die Pädagogik und die Pädagogen befreien helfen wird von aller Unsachlichkeit, von allem falschen Psychologismus, von der Einseitigkeit und Oberflächlichkeit ihrer Theorie.

Nachdem der Inhalt der ersten Abhandlung zwar in Rücksicht auf die sachliche Wichtigkeit dürftig genug, in Rücksicht auf den für eine Buchbesprechung zugemessenen Raum aber fast zu ausführlich dargelegt worden ist, können die folgenden Abhandlungen, obwohl auch sie Kernfragen der Pädagogik in überaus feiner und klarer Weise behandeln, nur mit ganz wenig Worten gewürdigt werden.

II. Individualität und Gemeinschaft.

1. Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik.

Zwar hat Natorp schon in seinen früheren Schriften, zumal in seiner „Sozialpädagogik", klar genug gezeigt, was er unter diesem

neuen Begriff verstanden wissen will; aber die immer wiederkehrenden Mißverständnisse zwingen ihn zu einer erneuten Klarlegung. Er findet zwei Hauptgründe des Mißverständnisses: „Erstens eine weit verbreitete Unklarheit über das Verhältnis der Begriffe Individuum und Gemeinschaft überhaupt; zweitens die Nichtbeachtung des Unterschiedes zwischen Gemeinschaft als Idee und als Faktum". Besonders förderlich erscheint mir die Auseinandersetzung mit der Ansicht Prof. Reins.

2. Das Problem der Individualität in der Erziehung.

In Natorps philosophischem Seminar wurde, ohne daß der Begriff der Sozialpädagogik abgeändert worden wäre, „eine Ergänzung und nähere Bestimmung durch genauere Rücksicht auf den Anteil der Individualität an der Erziehung ... als dringlich empfunden". Von den Ergebnissen dieser Erörterung berichten dieser zweite und die folgenden Aufsätze, die das Individuelle in theoretischer, praktischer, ästhetischer und psychologischer Bedeutung erörtern.

III. Über Philosophie und philosophisches Studium.

In der sehr anregenden Form eines akademischen Gesprächs unternimmt Natorp einen „Spaziergang durch einen Wald von Problemen", die gerade den Lehrer interessieren müssen, besonders den, der seine Seminarbildung durch Universitätsstudium erweitern will.

IV. Zum Gedächtnis Kants.

Diese Abhandlung ist zuerst in der „Deutschen Schule", im VIII. Band, erschienen und hier ohne wesentliche Änderungen abgedruckt.

V. Was uns die Griechen sind.

Diese „Akademische Festrede zur Feier des 200jährigen Bestehens des Königreichs Preußen, gehalten am 18. Januar 1901", ist ebenfalls ein fast unveränderter Neudruck.

Gewiß widerspräche es ganz der sachlichen, kritischen Denkart Natorps, wollten wir Lehrer ihm in allen Einzelheiten bedingungslos folgen. Aber das eine dürfen und müssen wir aussprechen: die unendliche Aufgabe, die „Idee" der Erziehung hat er uns in voller Klarheit gegeben. An uns ist es nun, auf dem Wege nach diesem Ziele hin so weit zu gehen, wie wir mit unsern Kräften gehen können.

Herbarts Ästhetik und ihr Doppelverhältnis zur Verschulung der Poesie.

Von O. Karstädt, Rektor in Bad Schmiedeberg.

(Schluß.)

IV.

Es ist klar, daß die formalistische Hyperbel Herbarts der sog. Verschulung der Poesie gewisse theoretische Grundlagen zu leihen imstande wäre. Und in der Tat hat Ziller an die formalistische und intellektualistische Übertreibung Herbarts angeknüpft, wenn er in seinen „Reformbestrebungen nach Herbart" ein „Abbrechen des frei phantasierenden Geisteslebens" fordert, um beim Unterricht „die Poesie fortan nach verstandesmäßigen Überlegungen" betrachten zu können, und zwar ausschließlich nach intellektualistischen Gesichtspunkten. Diese waren für die Zillersche Schule in Herbarts ästhetischem System genugsam angedeutet oder sogar betont.

Wenn das eigentlich Künstlerische der Poesie nur ein Gerüst zur Aufnahme ästhetischer Verhältnisse ist, wenn Shakespeares Verse und Sprache Schmuck und Flitter zur Unterhaltsamkeit und Anlockung der Hörer bilden, wenn das wirklich Ästhetische erst nach Abstreifung solch äußerlicher, unwesentlicher Einkleidung deutlich erfaßbar wird, dann ist die Abstraktion von der Dichtersprache und die rein verstandesmäßige Wiedergabe nicht nur eine Forderung der Pädagogik, sondern auch der Ästhetik. Es kann nicht verschwiegen werden, daß eine solche Theorie die kläglichen, aber logisch unanfechtbaren Inhaltsangaben selbst lyrischer Gedichte durch Präparationswerke und Schüleraufsätze zu rechtfertigen scheint.

Sogar die Übertragung poetischer Kunstwerke in widerwärtigste Altersmundart fände im ästhetischen Formalismus eine haltbare Stütze. Denn sie bezweckt eine Verdeutlichung und Klarstellung der begrifflichen Seite einer Dichtung und ermöglicht so eine um so klarere Auffassung der Charaktere, Handlungen und Umstände. Sie zerreißt den Flitterschleier und läßt die dahinter schwebende Schönheit in glänzender und überzeugender Nacktheit sichtbar werden.

Dazu kommt noch die Aufbauarchitektonik! „Gedichte, welche allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, daß sie etwas neues lehren;

was jeder schon weiß, das malen sie aus; was jeder fühlt, sprechen sie aus. Die vorhandenen Vorstellungen werden gehoben, erweitert und verdichtet, hiermit geordnet und verstärkt" (Umriß § 77). Soweit dieser Ausspruch Herbarts Wahrheit enthält, paßt er sowohl auf Prosa als auch auf Poesie. Er ist imstande, auch für die unterrichtliche Behandlung die Grenzen zwischen poetischem Kunstwerk und nüchtern-logischer Darstellung zu verwischen. Und die noch immer florierenden „Präparationen zu deutschen Lesestücken nach Herbartschen Grundsätzen" tun tatsächlich, was in menschlichen Kräften steht, um das vermeintliche Wesen des Kunstwerks, die Anordnung der Vorstellungen recht deutlich zu machen: sie gliedern, sezieren, reihen wieder aneinander, fassen alle Einzelheiten zu einem Grundgedanken zusammen, assoziieren und systematisieren, daß es für einen ästhetischen Formalisten eine wahre Lust ist. Eine unerschöpfliche Fülle beschämender Beispiele steht zur Verfügung; doch sei hier vom Abdruck dieser Kulturdokumente abgesehen. Das um so mehr, als es eine durchaus ungerechtfertigte Verallgemeinerung wäre, für jede Stümperei und jede Entgleisung „nach Herbartschen Grundsätzen" den Meister oder auch nur seine und Zillers Schule verantwortlich zu machen.

Die Herbartianer haben ja auch verzweifelte Versuche unternommen, diese peinlichen Präparationen abzuschütteln. Es ist dies allerdings ein vergebliches Bemühen; denn unter den löblichen Erbauern solcher Eselsbrücken finden sich einige, die genau die Herbartischen Grundlagen für ihre Zerhandlung von Dichtungen kannten und bei denen das System des ästhetischen Formalismus tatsächlich die Veranlassung zur rein intellektualistisch-formalistischen Auffassung der Poesie gegeben hat.

Mehr als Herbarts Ästhetik hat aber sicher die Bureaukratisierung des gesamten Schulbetriebes und die nach Ergebnissen auch der Poesiestunden forschende Revision die Verschulung der Poesie bewirkt.

Zusammenfassend ließe sich daher wohl sagen: Herbarts systematische Ästhetik könnte der durch Bureaukratisierung des Unterrichts verschuldeten Verschulung der Poesie tatsächlich eine philosophisch-wissenschaftliche Grundlage geben. Herbart, der soviel neue Wege bahnte, schuf auch den Seitenpfad des ästhetischen Formalismus und Intellektualismus für die Pädagogik; Ziller wies seine Schule ausdrücklich auf diesen gefährlichen Weg als auf den einzig richtigen und gangbaren, und seine Schüler gingen ihn, bis sie von

allen Seiten darauf aufmerksam gemacht wurden, daß er in die pädagogische Wüste der Poesieverschulung führe.

V.

So paradox es klingen mag, so kann man dennoch behaupten: Gegen diese Verschulung der Poesie ließe sich Herbart ebensogut anführen wie für sie. Man braucht nur einige Aussprüche genauer zu betrachten, die aus seinem ästhetischen System weit hinausragen, braucht sie unter Übergehung des Systems nur stark zu betonen, und hat dann eine vorzügliche theoretische Waffe gegen die Verschulung der Poesie.

Ob man dazu ein Recht hat? Sicherlich! „Herbart und andere pädagogische Systematiker verdienen unsere Wertschätzung in erster Linie nicht wegen des künstlich erdachten Systems, als vielmehr wegen der Fülle lebendiger, aus eigenster Erfahrung geschöpfter, treffender und feinsinniger Bemerkungen, die allerdings nicht selten hart mit dem System zusammenstoßen." (Ernst Linde, Persönlichkeitspädag.) Das heißt: Man hat das Recht, Herbart historisch zu werten.

Läßt man die Kleingläubigkeit beiseite, daß das System als Ganzes gerettet oder doch fortgebildet werden müsse, und wertet das System in seiner gewaltigen Bedeutung als Antithese zum abstrakten Idealismus, so bleibt dennoch genug in Gegenwart und Zukunft lebendig Fortwirkendes auch in Herbarts ästhetischen Aussprüchen außerhalb des systematischen Aufbaus.

Zur Fortbildung der Herbartschen Ästhetik im Sinne einer Heraushebung aus dem starren, unbrauchbaren Formalismus käme vor allem Herbarts Unterscheidung von ästhetischem und Kunsturteil in Betracht. Um das ästhetische Auffassen zu fördern, läßt Herbart das unmittelbar künstlerisch Wirksame einer Dichtung als „Unterhaltendes" zu und fordert hierfür wie für jedes ästhetische Gebiet besondere Kunstlehren. Man müßte also zwecks Gewinnung einer brauchbaren Grundlage zur Behandlung der Poesie von Herbarts eigentlicher Ästhetik ganz absehen und nur die wenigen, aber äußerst wertvollen Bemerkungen seiner Kunstlehre weiter ausbauen. Freilich hat das seine Bedenken. Denn der Ästhetik würden damit nur noch die von Wundt als ästhetische Elementargefühle bezeichneten und die entsprechenden objektiven Werte zugewiesen. Diese engen Grenzen, diese Beschränkung auf die Untersuchung der Intensitäts-, räumlichen und zeitlichen Elementarformen, wird natürlich jede wissenschaftliche Ästhetik abweisen.

Selbst Hostinsky sagt einmal, daß hinter diesen ästhetischen Elementarurteilen das eigentliche Geschäft des Ästhetikers erst beginne! Es ist also durchaus verfehlt, die Unbrauchbarkeit der formalistischen Ästhetik verdecken zu wollen, daß man nachsichtig zugibt: „Ja, ja, das Künstlerische läßt sich durch Verhältnisse nicht fassen; aber es gehört nicht in die Ästhetik, sondern in die — Kunst!" Es ist ja gerade ein Einwand gegen Herbart, das er für das unmittelbar Wirkende des Kunstwerks in seiner Ästhetik keinen Platz hatte, und daß er es als Anlockungsmittel für unsere schwachen Gemüter innerhalb der „Kunstlehren" zuließ, damit wir — den Bienen gleich, die durch Blütenpracht angelockt, den Honig finden — durch allerhand „Rührendes, Prächtiges" usw. bewogen werden, die vielgeliebten und verehrungswürdigen Elementarverhältnisse in uns aufzusaugen. Es ist so: die Hintertür „Kunstlehre" läßt gnädig ein, was aus dem System herausgeworfen war. Halten wir uns in der Schule an diese Hintertür!

Die konkrete Anschauung Herbarts über Wesen und Wirkung der Poesie deckt sich durchaus nicht mit den Lehren, die er vom System der allgemeinen Ästhetik her glaubte auf diese Kunstgattung übertragen zu müssen. Denn auch das „Kunsturteil" hat für den Systematiker die bloßen Verhältnisse der Begriffe (Charaktere, Situationen, Handlungen) als Gegenstand.

Herbarts subjektive Meinung aber ist nicht inhaltsfeindlich: „... Der Gedanke hat seine Schönheit, und diese ist's, welche das Poetische über das bloß Malerische und Musikalische erhebt ... Der Gegenstand der Poesie ist nun allemal der Mensch, oder das nach menschlicher Art aufgefaßte, auch in der poetischen Landschaftsmalerei oder in religiöser Poesie" (I, 576, 77). ... „Die Poesie hat viel mehr Elemente der innern Wahrnehmung; Gemütsregungen sind ihr eigentliches Feld" (I, 584). Also nicht etwa bloße Formen und Begriffsverhältnisse, wie Herbart selbst gelehrt hatte!

Die schärfste Waffe aber gegen die Verschulung der Poesie durch intellektualistische und formalistische Auffassung schmiedet Herbart durch eine rückhaltlose Anerkennung von unmittelbaren Wirkungen des Kunstwerks. Nicht nur verlangt er vom Zuschauer oder Hörer ein „Sichhingeben" (II, 69), ein „Überschreiten einer Schwelle", um ein Kunstwerk auffassen zu können; nicht nur fordert er vom Künstler die Fähigkeit, den Kunstgenießenden über diese „Schwelle" der Wirklichkeit und des mit dem eigenen Ich verflochtenen Sorgen- und Vorstellungskomplexes zu heben (beides ganz im Sinne moderner

ästhetischer Theorien, vgl. namentlich Lipps, Volkelt): er sah im ganzen Kunstgebiete der Poesie über die gekünstelten formalistischen Zäune seines ästhetischen Systems hinaus.

Am schärfsten und auffallendsten wird Herbarts Widerspruch gegen sein eigenes ästhetisches System bei der Lyrik.

Zimmermann wußte auf Grund des formalistischen Systems wenig mit der Lyrik anzufangen. Er verglich den Epiker mit dem Historiker, den tragischen Dichter mit dem Philosophen und den Lyriker mit dem — Sophisten! Liegt auch gerade in diesem sonst so unangebrachten Vergleich die Anerkennung, daß die bloßen Verhältnisbestimmungen zur Erfassung des Lyrischen nicht ausreichen (denn weil Zimmermann in der Lyrik die logischen und psychologisch Reihen vermißte, erschien sie ihm sophistisch!), so wird andrerseits die Lyrik damit als eine untergeordnete, unvollkommene Dichtungsart charakterisiert.

Zimmermanns Analyse der Lyrik ist so bezeichnend und doch im allgemeinen so unbekannt, daß einige seiner Ausführungen aus § 565 hier Platz finden mögen:

„Nimmt sie bei der Aufeinanderfolge ihrer Gedanken nur auf ästhetischen Einklang Rücksicht, so verfährt sie in logischer Hinsicht willkürlich ... Sie verstellt daher nicht nur die Zeit-, sondern auch die Kausalitätsverhältnisse der Inhalte ihrer Gedanken, oder sie behält sie bei, jenes, ohne sich ein Gewissen, dieses, ohne sich ein Verdienst daraus zu machen, denn beides ist ihr „ganz egal". Sie springt mit den zeitlichen und Kausalitätsbestimmungen ihrer schönen Gedanken mit so souveränem Belieben um, wie es ihr Ebenbild auf wissenschaftlichem Gebiete, der Sophist, mit der Rücksicht auf wahre oder bloß scheinbare Begründung der Gedanken tut, indem er sich rühmt, schwarz weiß und weiß schwarz machen zu können ... Beide (d. h. der Sophist und die lyrische Poesie) gleichen auch hierin einander, daß der Sophist, da ihm die Sache selbst gleichgültig und seine Meinung nicht durch die Übereinstimmung mit dieser, sondern durch seine Willkür diktiert ist ... statt durch die Dinge bewegt zu werden, sich an ihnen beliebig hin und her bewegt, also eigentlich immer bleibt, wo er längst war, nämlich im Netze seiner Subjektivität; während die lyrische Gedankenphantasie, da sie ausschließlich durch den auf der Ähnlichkeit beruhenden Einklang ihrer Gedanken gelenkt wird, auch aus den einmal eingeschlagenen Zauberkreise nicht hinausfindet, sondern sich beständig in verwandten Bildern, die also alle wesentlich desselben Inhalts sind,

wie im Kreise dreht, und uns dasselbe, jedesmal schön, aber immer wieder sagt."

Es zeigt sich hier wieder einmal, daß der Jünger nicht über seinem Meister ist. Zimmermann umging den Widerspruch der Wirklichkeit gegen die Einzwängung der Lyrik in das System der Verhältnisse durch einen gewagten Vergleich; Herbart aber sah trotz seiner gegenteiligen Theorie deutlich das Wesen des Lyrischen und gab eine treffliche Definiton. Diese Definiton freilich hebt das Herbartische ästhetische System auf.

Die Lyrik ist also auch für Herbart kein Gerüst für mannigfache Formenverhältnisse, sie bedeutet tatsächlich etwas nach Herbart, ist Ausdruck, kurz alles, was sie nach des Philosophen Theorie nicht sein dürfte. Wie oft hatte sich Herbart gegen die Meinung gewandt, daß die Kunst etwas ausdrücke! Bei einem Vergleich mit der didaktischen Poesie aber sagt er, das Didaktische teile Überzeugungen mit, „so wie das Lyrische die Empfindung mitteilt (I, § 76).

Dies eine Wort allein wäre schon entscheidend für Herbarts Widerspruch gegen seinen eigenen Formalismus. Es wird aber noch sehr charakteristisch ergänzt durch andere Aussprüche. So ist nach I, § 114 die lyrische Poesie mehr als „bloß subjektiver Erguß des Dichtens" (d. h. doch: zunächst subjektiver Erguß des Dichters): sie ist noch Stimmungsausdruck für „dramatische Personen", also das, was man als Rollenlyrik bezeichnen könnte. „Sprache und Rhythmus treten hier mehr hervor als im Epos und Drama. Der kühnste Ausdruck muß zugleich der treffendste sein und das bewegte Gefühl sich wiegen auf dem Rhythmus der Verse und Strophen."

Demnach drückte also Rhythmus und Versbau ein „bewegtes Gefühl" aus — und darf doch nichts ausdrücken nach Herbarts Lehre, sondern nur Begriffsverhältnisse veranschaulichen.

Ja, in der 3. Ausgabe haben nach Hartensteins Anmerkung (I, S. 171) noch folgende inhaltsschwere Worte gestanden: „In der lyrischen Poesie tritt sogar die bewegte Empfindung, gewiegt vom Rhythmus und begleitet vom Klang des Reims, durch alle Redefiguren sich des mannigfaltigsten Ausdrucks bemächtigend, an die Stelle des objektiven Schönen; wobei sie freilich(!) auf Sympathie rechnet."

Was also tun bei dieser Erkenntnis, daß tatsächlich die Kunst

etwas ausdrücke und bedeute? Nun, es wird keinen Leser geben, der den Ausweg erriete.

Kunst ist reine Form, ein Kunstwerk die Veranschaulichung von Formen oder Verhältnissen. Das Lyrische aber ist etwas anderes, teilt Empfindungen mit, erweckt Sympathie: folglich? Folglich gehört es nicht zur Kunst. So lautet dem Sinne nach Herbarts Schluß. „Zuvörderst wollen wir das ganze lyrische Element absondern; das, was den Dichter ehemals zum Sänger machte, der nicht etwa nach den Regeln unserer Tonkunst, sondern nach Art der Vögel sang, Empfindung ausströmend und mitteilend. Denn so mächtig auch der Strom des Lebens den gemütlichen Hörer ergreift, so ist doch dies nicht sowohl Kunst als Natur; die subjektiven Regungen des Mitgefühls liegen nicht im Gebiet des objektiven Schönen, welches mit Überlegung für jedermann und für alle Zeiten gültig hingestellt wird" (II, 76).

Wer etwa annähme, Herbart unterscheide noch vom objektiven das subjektive Schöne, zu dem dann vielleicht die Lyrik gehören könnte, beachte Herbarts deutliche Ausscheidung alles Subjektiven bei der Definition des ästhetischen Gefühls. Außerdem betont Herbart noch mehere Male, daß alles Schöne nur objektiv sei.

Wir müssen uns also bescheiden: Herbart hatte in seinem System keinen Platz für das Lyrische und so sah er es als ein Stück Natur an. In seinem System hatte nur das nicht eigentlich Lyrische in lyrischen Gedichten (Episches, Dramatisches usw.) Raum, während von dem spezifisch lyrischen abstrahiert werden mußte!

Es muß natürlich gestattet sein, Herbarts Gedankengang als äußerst gewagt anzusprechen. Wenn auch das Lyrische nicht ins formalistische System paßt — so ist es dennoch nach wie vor Kunst. Und da sie es nun einmal ist, so muß eben das System falsch sein, in dem sie nicht Kunst sein darf.

Hier ist der Punkt, wo der Kunstkenner und feinfühlige Beobachter Herbart den Systematiker Herbart besiegte; an dieser Stelle hat er mit einem sicher treffenden Schlage seinen tönernen Aufbau der formalistischen Ästhetik selbst zertrümmert.

Mit dieser Tat verurteilte Herbart auch im voraus die „Herbartianischen Präparationen" und die gesamte Auffassung der Zillerianer über Poesie und Gedichtsbehandlung.

Und so haben die Herren tatsächlich recht, wenn sie unter dem Druck der pädagogischen öffentlichen Meinung die Zerhandlung, Zerfaserung und Zergliederung der Gedichte ablehnen.

Nun steht die Herbartische Schule, sobald sie sich von der alten Art entfernt und den Kunsterziehungsbestrebungen nähert, nicht mehr auf dem Boden des Herbartischen Systems, sondern sie ist dann Anfängerin der Aussprüche, durch die Herbart seine ästhetische Theorie selbst überwand.

Aus den unsystematischen, unorganischen Einzelbemerkungen Herbarts ergibt sich also ein kontradiktorischer Gegensatz zu seinem ästhetischen System, auch für sein Verhältnis zur Behandlung der Poesie. Die „Kunstlehren" gestatten eine vollständige Loslösung von der intellektualistischen Auffassung des Systematikers Herbart, und das Zugeständnis, daß die Lyrik tatsächlich Stimmungsausdruck sei, rechtfertigt die Konsequenzen einer Ausdrucks- und Einfühlungsästhetik für die unterrichtliche Behandlung.

Dazu kommt noch eins! Kunstbanausen können sich gar nicht genug tun, im sicheren Selbstbewußtsein ihrer unkünstlerisch auffassenden intellektualistischen Klarheit über das begrifflich nicht Faßbare der Kunst (das „Unsagbare" bei Goethe) zu spotten. Zwar weiß jeder, der sich mit dem Wesen und Ursprung der Sprache nur einigermaßen beschäftigt hat, daß keine Sprache der Welt imstande ist, alle Seelenregungen getreu widerzuspiegeln, daß sprachlicher Ausdruck immer hinter dem darzustellenden Seeleninhalt zurückbleiben muß. Aber was hat man zusammengespottet, daß Poesie das „Unsagbare" andeuten solle! Man hat da auch schließlich mehr an etwas Übersinnliches gedacht und nicht daran, daß 40 bis 80000 Wörter Natur- und Geisteswelt nicht vollständig bannen können. Herbart aber sah auch hier klarer als viele seiner vermeintlichen Schüler: . . . „Durch Rhythmus und Klang der Sprache (auch ohne Gesang) wird Ersatz gegeben für den Verlust, den die Form der Gedanken leiden muß, indem sie sich in den Faden der Rede verwandelt" (I, 576). Hier kommt die bei der allgemeinen Ästhetik übersehene sprachliche Schönheit zu ihrem vollen Rechte; hier spricht der Philosoph es deutlich aus, daß in der Poesie das musikalische und wortplastische Element der Sprache den Worten selbst etwas hinzufügt, was sie begrifflich nicht auszudrücken imstande sind. Wie die Musik ohne ein einziges Wort Gefühle und Stimmungen eines Künstlers objektiviert, so wirkt auch die in den begrifflichen Worten wogende Sprachmelodie ähnliche Stimmungssuggestionen. Es ist somit auch für Herbart ein ästhetisches Unding, ein Gedicht ohne seinen wesentlichen Teil „Rhythmus und Klang der Sprache" rein begrifflich und in einer prosaischen Sprache wieder-

geben zu wollen, die jenen „Ersatz“ nicht bietet, den die Seeleninhalte bei der Einkleidung in die Rede nach Herbart erleiden. Herbarts subjektive (nicht vom System getrübte) Meinung verurteilt also die Trennung des Inhalts von der poetischen Form, die nüchterne Inhaltsangabe von Dichtungen, die Übertragung in Altersmundart und dgl. und fordert die ständige Ausdeutung der Form als Inhaltsausdruck.

So ergibt sich als Gesamteindruck der Untersuchung ein gegensätzliches Doppelverhältnis der Herbartschen Ästhetik zur Behandlung der Poesie: Das System führt bei seiner Anwendung auf die Methodik zur Verschulung der Poesie; die empirisch bestimmten Bemerkungen Herbarts in Kunstfragen verurteilen diese Verschulung.

Töricht wäre es natürlich, Herbart aus diesem Doppelverhältnis einen Vorwurf zu machen. Sein abstrakter Formalismus ist eine extreme Antwort auf das idealistische Extrem, der gesetzmäßige Ausschlag des Pendels nach der Gegenseite; sein System ist die historische Großtat der Überwindung des mystischen idealistischen Spekulierens in der Ästhetik und bedeutet den Übergang zur experimentellen und modernen Ästhetik.

Etwas anderes wäre freilich, wenn man unter den unheilvollen Konsequenzen einer unhaltbaren Lehre, die einst eine historische Notwendigkeit war, unsere Jugend und unsere Dichtungen gleich schwer leiden lassen wollte, nur um alles zu retten, was ein Genie in zeitgeschichtlicher Bedingtheit einmal aussprach.

Glücklicherweise mehren sich die Anzeichen dafür, daß dieser unhistorische Standpunkt einer fast religiösen Pietät allmählich aufgegeben wird. Der gemäßigte Herbartianismus hat bereits die wirklichen Forderungen (nicht die eingebildeten, die unkundige Gegner zusammenphantasieren) der gemäßigten Kunsterzieher in bezug auf Gedichtsbehandlung aufgenommen. (Vgl. Rude u. a.)

Damit hat er den ästhetischen Systematiker Herbart aufgegeben und sich auf den Empiriker und feinsinnigen Kunstkenner zurückgezogen. Diesen können die gemäßigte (allerdings sehr gemäßigte!) Herbartische Schule und die Kunsterzieher in gleichem Maße für sich reklamieren, und so wird er hoffentlich einmal die Grundlage zu einer Verständigung und Annäherung beider gleich begeisterter und rühriger Richtungen bilden, die sicher von segensreicher Wirkung sein müßte.

Zu Goethe und Pestalozzi.

Von Karl Muthesius in Weimar.

Hat Joh. Heinrich Pestalozzi Anfang September 1775 Goethe in Frankfurt a. M. besucht? Herr Richard Wagner, der im Juniheft der Deutschen Schule zu dieser Frage das Wort ergreift, hat darin ganz recht, daß es für die Stellung Goethes zu Pestalozzi ziemlich unwesentlich ist, ob dieser Besuch stattgefunden hat oder nicht. Es ist tatsächlich in Rücksicht auf das Verhältnis der beiden Männer zueinander eine Frage von nicht allzugroßer Bedeutung. Immerhin regt sie das historische Interesse an und reizt, wie ja auch die ausführliche Darlegung Wagners beweist, immer wieder zum Nachspüren.

Auch darin ist Wagner zuzustimmen, daß auf Grund des uns bekannten Materials ein Beweis von absolut zwingender Kraft weder für die eine noch für die andere Annahme geführt werden kann. Es kann sich nur darum handeln, die beiden Möglichkeiten nach ihrer größern oder geringern Wahrscheinlichkeit gegeneinander abzuwägen.

Mich hat diese Abwägung zu dem Ergebnis geführt, daß jener im Briefwechsel zwischen Goethe und Lavater erwähnte Pestaluz nicht Johann Heinrich Pestalozzi gewesen ist. Und die Ausführungen Wagners haben nicht vermocht, meine Annahmen zu entkräften. Das von ihm beigebrachte Reweismaterial kannte ich und habe es bei der Bearbeitung meines Buches sorgfältig geprüft.

Es mögen mir zur nochmaligen Begründung meiner Schlußreihe einige Worte gestattet werden.

Vorher muß ich darauf hinweisen, daß die Behauptung, die Tatsache des Besuches sei „von altersher“ angenommen worden, doch nicht ganz zutreffend ist. Die Briefe Goethes an Lavater wurden allerdings schon 1833, also ein Jahr nach Goethes Tode, von Heinrich Hirzel veröffentlicht — nebenbei bemerkt in textkritisch durchaus unzulänglicher Form, mit wesentlichen Auslassungen, vielfach falsch datiert. Der Brief, in dem Goethe Pestaluz erwähnt, findet sich bei H. Hirzel S. 25 f. und ist in das Jahr 1776 verlegt. Von da ist er in Sal. Hirzels Sammelwerk „Der junge Goethe“ (erschienen 1875) übergegangen, wo er im 3. Band S. 113 steht, datiert Frankfurt Herbstmesse 1775. In dem 1887 erschienenen 2. Bande der Sophienausgabe von Goethes Briefen ist dieser Brief unter Nr. 354 genau nach der Handschrift wiedergegeben und zwar mit der Datierung: Frankfurt September 1775.

Der Brief Lavaters vom 1. September, der jene Charakteristik Pestaluzens enthält, wurde zuerst im 11. Bande des Goethe-Jahrbuchs (1890) von L. Hirzel veröffentlicht. Von hier ist er in den 1901 erschienenen

16. Band der Schriften der Goethe-Gesellschaften übernommen worden, in welchem Heinrich Funck unter dem Titel „Goethe und Lavater" das gesamte Quellenmaterial, genau nach den Handschriften verglichen, kritisch gesichtet und ausführlich erläutert, der Öffentlichkeit zugänglich gemacht hat. Durch Vergleichung aller begleitenden Umstände ergab sich dann die endgültige Datierung von Goethes Brief auf den 8. September 1775.

Der erste aber, der in jenem Pestaluz unsern Joh. Heinrich Pestalozzi gesehen hat — es ist mir wenigstens bisher nicht gelungen, in der Goethe- oder Pestalozzi-Literatur eine frühere Spur aufzufinden — ist G. von Loeper gewesen. In seinem 1876 erschienenen Kommentar zu Dichtung und Wahrheit schreibt er (Goethes Werke, Hempelsche Ausgabe, 22. Band, S. 463): „Von Schweizern sah Goethe im September 1775 noch Pestalozzi", und im Personenregister (23. Band, S. 335) heißt es dann mit Beziehung auf jene Stelle: Pestalozzi, Joh. Heinrich (1746—1827). G. von Loeper genießt den Ruf eines gründlichen und gewissenhaften Goetheforschers. Sein Kommentar zu Dichtung und Wahrheit ist ausgezeichnet durch eine erstaunliche Fülle des Materials. Mit wahrem Bienenfleiße ist hier alles zusammengetragen, was nach dem damaligen Stand der Literaturkenntnis zu einem eindringlichen Verständnis von Goethes Selbstbiographie dienen konnte. Kein Wunder, daß alle späteren Kommentatoren im Vertrauen auf von Loepers Autorität und namentlich auf seine oft erprobte sichere Kenntnis in den Einzelheiten seine Angabe, Joh. Heinrich Pestalozzi betreffend, ohne weitere Prüfung übernommen haben. Auf diese Weise ist sie in den Registerband der Sophienausgabe von Goethes Briefen eingedrungen (7. Band, S. 439), und Philipp Stein wie Eduard v. d. Hellen haben sie von da in ihre Briefausgaben übernommen. Auch die Goethebiographen Bielschowsky und Heinemann lassen in der Fassung ihrer Angaben nicht erkennen, daß ihnen anderes Beweismaterial zur Verfügung gestanden hätte.

G. von Loeper hat aber offenbar auch kein weiteres Material in der Hand gehabt. Er gibt sonst genau alle literarischen Quellen an, aus denen er geschöpft hat. An der Pestalozzi betreffenden Stelle setzte er aber nichts weiter in Klammern als „An Lavater, Nr. 9 vom Ende September 1775". Das ist also lediglich der Hinweis auf Goethes Brief in der H. Hirzelschen Ausgabe. Aus ihm, also lediglich aus der Angabe des Namens, hat G. von Loeper den Schluß gezogen, daß der dort erwähnte Pestaluz Johann Heinrich Pestalozzi gewesen sei.

Es will nach dem Dargelegten nicht allzuviel besagen, daß die Goetheforschung bisher fast ausnahmslos jener Briefstelle die angeführte Deutung gegeben hat. Es darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, daß allen den genannten Goetheforschern Pestalozzi und alles, was mit ihm zusammenhängt, ziemlich fern gelegen hat, weiter auch, daß die Pestalozziliteratur früher im allgemeinen zu wenig literarisch-kritischen Ansprüchen genügte, als daß sich ein Literarhistoriker, der gründliche und kritische Arbeit gewohnt ist, durch sie hätte angezogen fühlen können. So kommt es, daß bei sorgfältigen Goetheforschern, wie z. B. bei Bielschowsky und Harry Maync Mißverständnisse und Anachronismen zum Teil recht merkwürdiger Art vorkommen, wenn sie von Pestalozzi reden (s. Beispiele dafür S. 197 u. 233 meines Buches). Nebenbei bemerkt ist umgekehrt vielfach die Pestalozzi-

forschung früherer Zeit in ihrer Goethekenntnis unzulänglich gewesen. Der unermüdliche Israel, ja selbst Hunziker standen beispielsweise, wie ich in dem Verkehr mit beiden beobachtet habe, der Goetheschen Gedankenwelt nicht nahe genug und waren mit den Einzelheiten aus Goethes Leben nicht so vertraut, daß sie ein begründetes Urteil über das innere Verhältnis zwischen Goethe und Pestalozzi hätten gewinnen können.

Auf alle Fälle ist den Ergebnissen, zu denen die Züricher Lokalforschung gekommen ist, weit mehr Gewicht beizulegen als der mehr zufälligen Einstimmigkeit, mit der früher die Goetheforschung den Besuch Joh. Heinrich Pestalozzis bei Goethe als erwiesen angesehen hat. Wenn Forscher wie L. Hirzel (Goethes Beziehungen zu Zürich, Zürich 1888) und Herzfelder (Goethe in der Schweiz, Berlin 1891), die mit allen Einzelheiten der Lokalgeschichte Zürichs und mit den Lebensumständen aller in Frage kommenden Personen gründlich vertraut sind, behanpten, daß „an den berühmten Pädagogen nicht zu denken" sei, so hat ein solches Urteil weit stärkere Beweiskraft als die frühere Annahme der Goetheforschung. Und wenn Heinr. Funck, unstreitig der gründlichste Lavaterkenner der Gegenwart, ein trefflich geschulter Literarhistoriker, auf Grund seines reichlichen Sammelmaterials die Überzeugung gewinnt, daß Joh. Heinrich Pestalozzi nicht in Frage kommen kann, so verdient er in diesem Falle einen weit höheren Grad von Vertrauen als G. v. Loeper, den lediglich der Gleichklang der Namen zu seiner Annahme geführt hat.

Ich darf hinzufügen, daß auch Hunziker, mit dem ich 1904 und 1905 über alle Goethe und Pestlozzi betreffenden Fragen in ausführlichem Briefwechsel gestanden habe, der gleichen Ansicht war, wie F. Hirzel, Herzfelder und Funck. „Eine Reise Pestalozzis vom Neuhof nach Deutschland 1775 ist durchaus ausgeschlossen," schrieb er mir im September 1904.

Überblicke ich nun die Beweisführung Wagners, so erhalte ich zunächst den Eindruck, daß er dem aus Pestalozzis damaliger wirtschaftlicher Lage herzuleitenden Grunde doch nicht das nötige Gewicht beilegt. Gewiß, ausschlaggebend ist dieser Grund nicht, aber er macht doch schon eine Reise Pestalozzis nach Frankfurt a. M. im höchsten Grade unwahrscheinlich. Allerdings hat sich Pestalozzi in der Neuhofzeit in industrielle Unternehmungen und Handelsgeschäfte eingelassen. Aber das Anlagekapital, das ihm dafür zur Verfügung stand, war doch nicht so bedeutend, daß er einen Fabrikbetrieb im Großen hätte einrichten können. Wer sich einmal die Gebäude auf dem Neuhof angesehen hat, der kann auch schwerlich auf den Gedanken kommen, daß in diesen beschränkten Räumen ein Großbetrieb möglich gewesen wäre. Die von Pestalozzi geübte Produktionsweise bewegte sich, wenn wir einen modernen volkswirtschaftlichen Begriff auf sie anwenden wollen, in den Formen der Hausindustrie. War das doch die einzige Form, in der die erziehlichen Zwecke, die Pestalozzi auch bei diesen Unternehmungen im Auge behielt, zu ihrem Recht kommen konnten. Pestalozzi besuchte nach dem Bericht des Pfarrers Schinz die Messen in Zurzach und andern Orten. Zurzach ist ein Flecken im Aargau, nur wenige Wegstunden vom Neuhof entfernt, und mit den „andern Orten" meint Schinz offenbar ähnliche kleinere Ortschaften in der Umgegend von Brugg, wie etwa Schinznach oder Lenzburg, wo Pestalozzi, wie wir wissen, bekannt war. Hier bot er auf den

Jahrmärkten — so haben wir uns wohl die „Messen“ in diesen Orten zu denken*) — im Handverkauf seine Baumwolltücher feil. Die Messe zu Frankfurt a. M. diente aber naturgemäß nur dem Großhandel, sie zu besuchen hatte nur für schweizerische Fabrikanten Sinn, die, wie wir heute sagen würden, für den Export fabrizierten. Schinz, der Jugendfreund Pestalozzis, würde gerade in diesem Zusammenhange sicher nicht nur die Zurzacher Messe, sondern die Frankfurter erwähnt haben, wenn er etwas von der Reise Pestalozzis nach Frankfurt gewußt hätte. Nichts hätte die Handelsgeschäfte Pestalozzis treffender kennzeichnen können als gerade diese Reise; daß sie Schinz nicht erwähnt, macht es so gut wie sicher, daß sie nicht stattgefunden hat; kannte doch Schinz alle Einzelheiten aus Pestalozzis Leben, namentlich auch aus der Neuhofzeit.

Dazu kommt, was ich in meinem Buche weiter ausgeführt habe, die gerade damals äußerst bedrängte finanzielle Lage Pestalozzis, die schwer zu vereinigen wäre mit einer in der damaligen Zeit recht kostspieligen, mehrere Wochen in Anspruch nehmenden Reise nach Frankfurt a. M. Gerade in diesen Monaten befand er sich nach seinen eignen Worten „am Rande der größten Gefahr“ und mußte Menschenfreunde und Gönner öffentlich bitten, ihm „für etwa sechs Jahre alljährlich nach ihrem guten Zutrauen darlehensweise einige wenige Gulden vorzustrecken.“ Aus dem Briefe, dem diese Worte entnommen sind, erfahren wir zugleich die in unserm Zusammenhang wichtige, ja ausschlaggebende Tatsache, daß Pestalozzi in dieser Zeit seine „größeren Handlungs- und fabriquevues“ bereits wieder eingestellt hatte. Es „wurde bald die Verwirrung meiner Geschäfte sichtbar und die Notwendigkeit in die Augen fallend, von allen Handlungs- und Fabrikunternehmungen eilend zurückzutreten und ich ward, hoffentlich noch nicht zu spät, hoffentlich zu meinem Glück, zu der erstern einfachern Idee, Kinder allein, ohne Handlung damit zu verbinden, zu halten, zurückgeführt.“ So schrieb Pestalozzi „den 9. Christm. 1775“ (Seyffarth a. a. O. III, S. 244). Er redet hier von der Aufgabe seiner Handelsgeschäfte als von einer schon länger erledigten Tatsache. Was hätte ihn bewegen können, bei dieser Sachlage zur Frankfurter Messe zu reisen?

Alle diese Erwägungen verstärken für mich die Wahrscheinlichkeit, daß jene Reise nicht stattgefunden hat, schon zur Gewißheit.

Nun aber zu der Schilderung, die Lavater in jenem Briefe an Goethe von seinem Sendling Pestaluz entwirft. Ich habe in meinem Buche den Nachweis versucht, daß sie nicht auf Joh. Heinrich Pestalozzi passe, weil dieser in der fraglichen Zeit nicht ein Gegner Lavaters gewesen sei, als welcher jener Pestaluz von diesem bezeichnet wird.

Wagner will nun Belege dafür erbringen, daß man sehr wohl von einer Gegnerschaft beider Männer reden könne, jene Charakterisierung von Lavaters Pestaluz demnach doch wohl, namentlich in Berücksichtigung der Lavaterschen Schreibweise, auf Joh. Heinrich Pestalozzi zutreffend sei.

Aber die beigebrachten Beweisstücke stammen ja sämtlich aus ganz anderer Zeit! Man kann doch unmöglich aus Briefstellen und überlieferten

---

*) Anna Schultheß, Pestalozzis Braut, redet in ihren Briefen an ihn wiederholt von dem „Zurzacher Markt.“ (Seyffarth, Pest. sämtl. Werke III, S. 83, 120.)

mündlichen Äußerungen aus den Jahren 1787, 1794, 1795 und 1798 einen Schluß ziehen auf das Verhältnis beider Männer, wie es im Sommer 1775 war. Alle diese Beweisstücke mußten für mich, wenn ich ein Urteil über die Stellung Pestalozzis zu Lavater in der Zeit bis zum Sommer 1775 gewinnen wollte, außer betracht bleiben. Dafür aber, daß das Verhältnis beider Männer bis zu diesem Zeitpunkt anders gewesen sei, als ich es dargestellt habe, hat Wagner keinen Beleg erbracht, und deshalb kann ich auch meine Beweisführung nicht für erschüttert ansehen. Zu ihrer Bekräftigung darf ich noch darauf hinweisen, daß Pestalozzi, wie Heubaum (S. 52 ff.) auseinandersetzt, damals den politischen Bestrebungen seiner Züricher Freunde fern gerückt war. Erst von 1779 neigte er wieder mehr politischer Betätigung zu. Wie hätte also Lavater von ihm sagen können, daß er „izt noch“ (1775) mit seinen politischen Gegnern täglich vertrauten Umgang pflege!

Ich will nicht unerwähnt lassen, daß ich, auch abgesehen von dem mangelnden Zusammenhang mit der vorliegenden Frage, manches von dem, was Wagner aus Lavaters späteren brieflichen Urteilen über Pestalozzi anführt, anders deuten würde. Ich lese aus dem Brief an den Minister Stapfer vom 7. August 1798 nicht die Absicht Lavaters heraus, Pestalozzi im Ansehen herabzusetzen. Es ist m. E. zu berücksichtigen, daß Stapfer, der in Brugg beheimatet war, Pestalozzi genau kannte; Lavater sagte ihm also nichts Neues, wenn er Pestalozzis „Ungenießbarkeit für die Welt, sein unvollendetes, einseitiges, ungefälliges, wenn Sie wollen, anstößiges Wesen“ erwähnte. Die Schilderung kann wohl auch an sich nicht als durchaus unzutreffend bezeichnet werden, ähnliche Urteile über Pestalozzis äußeres Wesen sind aus dieser Zeit auch von anderer Seite bekannt. Wenn nun Lavater schreibt, diese unangenehme Außenseite von Pestalozzis Wesen könne Stapfer „das Unschätzbare in ihm nicht bedecken“, wenn er seiner Freude Ausdruck gibt, daß Stapfer den „originellen, uniken, so nützbaren Pestalozzi“ schätze, so fasse ich das mehr in dem Sinne auf, daß Lavater seinen Parteigenossen Pestalozzi Stapfer gegenüber wegen seiner allgemein bekannten wenig angenehmen äußeren Lebensformen, die zu seinem inneren Wert im stärksten Gegensatz stünden, hat entschuldigen und gleichsam in Schutz nehmen wollen. Tatsächlich hat ja Stapfer wenige Tage nach dem Empfang von Lavaters Brief seine Absicht ausgeführt und Pestalozzi als Redakteur des Helvetischen Volksblattes angenommen.

Auch die Briefe Lavaters an Jens Baggesen sehe ich in einem etwas anderen Lichte als Wagner. Nicht nur Lavater sondern auch andere Freunde Pestalozzis hielten diesen anfänglich für den Verfasser jenes Stäfaer Memorials (vergl. Natorp, J. H. Pestalozzi I, S. 212; Seyffarth a. a. O. I, S. 312). Man kann also m. E. wohl nicht mit solcher Schärfe und Bestimmtheit sagen, daß „ein völlig aus der Luft gegriffener Verdacht Lavater die eifernde Feder in die Hand gedrückt“ habe. Die hochgehenden Wogen politischer Erregung bringen wohl auch unter Freunden zeitweilig ein Mißverständnis hervor; zudem war ja bekanntlich jenes Memorial keineswegs aufrührerischen Inhalts. „In aller untertänigen Bescheidenheit legte man in einer Denkschrift ‚zur Beherzigung an unsere teuersten Landesväter‘ seine Wünsche dar“ (Heubaum, Pestalozzi, S. 166). Hätte Pestalozzi das Me-

morial wirklich verfaßt, die Nachwelt würde es ihm nicht zum Vorwurf gemacht haben.

Mit alledem soll natürlich keineswegs ganz im allgemeinen Lavaters zu starken Übertreibungen neigende Ausdrucksweise in Schutz genommen werden. Aber gerade seine ganze Art läßt es durchaus als erklärlich erscheinen, daß er einen Züricher Kaufherrn mit dem in dieser Stadt häufig vorkommenden Namen Pestaluz bei Goethe einführte. Er liebte eben alles „Originelle"; das Wort kommt bei ihm häufig vor, seine Physiognomik ist der treffendste Beweis dafür. Berühmt oder unberühmt, das war ihm ziemlich gleichgültig. Er hat an die unberühmtesten Leute die ausführlichsten Briefe geschrieben. Es ist ja bekannt, wie zahllose Blätter und Blättchen von seiner Hand in aller Welt zerstreut sind. Will man sich aber auf den Standpunkt stellen, daß Lavater nicht „einen beliebigen Kaufmann" bei „seinem berühmten Freund Goethe" eingeführt, sondern nur einen Mann von Bedeutung dieser Ehre gewürdigt haben würde, so könnte gerade aus diesem Grunde Joh. Heinrich Pestalozzi nicht in Frage kommen; war doch dieser bis zum Jahre 1875 noch gar nicht mit irgend einer nennenswerten Leistung vor die Öffentlichkeit getreten.

Prof. H. Funck verdanke ich einen Hinweis, aus dem schließlich mit fast zwingender Notwendigkeit geschlossen werden muß, daß Joh. Heinrich Pestalozzi 1775 nicht in Frankfurt war. Pestalozzis Schwiegervater, der Züricher Kaufmann Schultheß, besuchte öfter die Messe zu Frankfurt a. M. (s. Seyffarth a. a. O. III, S. 110, 113, 114) und verkehrte dort in dem Klettenbergischen Kreise, dem bekanntlich Goethe sehr nahe stand. Mit dem Pfarrer Claus, der im Hause des Frl. Sus. Kath. von Klettenberg wohnte, stand er in regem Briefwechsel. Gerade aus dem Jahre 1775 sind Briefe Schultheß' an Claus überliefert. Eine Erwähnung seines Schwiegersohnes Pestalozzi befindet sich aber in ihnen nicht. Erst in einem Briefe aus dem Jahre 1786 heißt es: „Herr und Frau Pestaluz und liebe Kinder empfehlen sich ehrerbietigst".

Nach wie vor bin ich also der Überzeugung, daß jener im Goethe-Lavaterschen Briefwechsel erwähnte Pestaluz nicht unser Joh. Heinrich Pestalozzi gewesen ist.

Wenn ich mich seiner Beweisführung demnach auch nicht beugen kann, so will ich doch nicht schließen, ohne Herrn Rich. Wagner meinen verbindlichsten Dank suszusprechen für die Aufmerksamkeit, die er meinem Buch geschenkt und für die freundlichen Worte, die er ihm gewidmet hat.

Hermann Itschners Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer.*)

Von Dr. Ernst Weber in München.

Im Februarheft des vorigen Jahres konnte ich an dieser Stelle den ersten allgemeinen Teil der „Unterrichtslehre" von Herm. Itschner besprechen. In der Fußnote wurde darauf aufmerksam gemacht, daß jenem ersten Teil bald ein zweiter folgen sollte, der die Didaktik der einzelnen Unterrichtsfächer enthalten würde. Nun liegt dieser zweite Teil, der dem Allgemeinen das Besondere, dem Theoretischen das Angewandte hinzufügen soll, vor mir. Es ist ein recht stattlicher Oktavband von fast 500 Seiten geworden — 300 waren verhießen — trotzdem er nur die Diktatik der „Fächer des Oberbaues", der Naturkunde, der Geschichte, der Geographie, der Religionslehre und des Moralunterrichts, enthält.

Man könnte von vornherein in Zweifel ziehen, ob heutzutage ein einzelner Pädagoge überhaupt noch imstande ist, eine Didaktik sämtlicher Unterrichtsfächer zu schreiben, heute, wo jedes Einzelfach, ja jedes kleine Teilgebietchen seine Spezialisten aufweist. Auch Itschner hegt anfangs diese Befürchtung; aber er weist sie später zurück. Es kommt ihm mehr auf die Einheit, auf den harmonischen Zusammenklang des Ganzen an, als auf die Originalität und Unfehlbarkeit einzelner Tonsätze innerhalb der Symphonie, die er uns vorspielen will.

Itschners Stärke liegt überhaupt nicht im Detail; er brilliert an methodisch besonders schwierigen Passagen keineswegs durch staunenswerte Technik — seine Kunst liegt mehr in der Durchdringung des Ganzen mit einer alles beherrschenden Idee. Wohl versucht es es, jedem einzelnen Gebiete in seiner Eigenart gerecht zu werden; wohl stellt er jedem Fache eine lebensvoll geschriebene Entwicklungsgeschichte voran; wohl strebt er darnach, in sich zu vereinen und zu klären, was Vergangenheit und Gegenwart an Problemen aufgeworfen und zu bezwingen gesucht haben — aber all dies ist ihm nicht Hauptsache, sondern nur Mittel zum Zweck. Die eigentliche Aufgabe dieser speziellen Didaktik ist die Unterstützung jener pädagogischen Theorie, welche der 1. Teil der „Unterrichtslehre" entwickelte. Was dort nur logisch behauptet und begründet werden konnte, soll hier an praktischen Fällen und Beispielen seine Möglichkeit und Notwendigkeit erweisen.

Alle Didaktik steht bei Itschner im Dienste der Persönlichkeits-

---

*) H. Itschner: Unterrichtslehre. Unterricht, gefaßt als Entbindung gestaltender Kraft. Der besonderen Unterrichtsfächer erste Hälfte. 1910. Verlag von Quelle & Meyer. Preis 7,20 M., geb. 7,80 M.

entfaltung. Der werdende Mensch soll seiner Eigenart entsprechend entwickelt werden und zwar durch Selbsttätigkeit. Darum muß jeder Unterricht die in dem Menschen schlummernden Kräfte in Schwingung versetzen, zur Tätigkeit veranlassen, um den aus innerem Drang heraus schaffenden und gstaltenden Menschen selbst wieder nach einem Bildungsideal gestalten zu können.

Um diesem Grundgedanken in allen Einzelgebieten der Unterrichtstätigkeit zu seinem Rechte zu verhelfen, um an konkreten Beispielen zu zeigen, wie die Idee verwirklicht werden kann, darum hat Itschner den 2. Teil seiner Unterrichtslehre geschrieben, nicht um auf speziellen Feldern neue Entdeckungen machen zu lassen.

Seinen didaktischen Forderungen kann nur ein Lehrer entsprechen, der sich nicht bloß klar geworden ist über das oberste Ziel des Gesamtunterrichts, nicht nur klar über die Beziehungsmöglichkeiten und Beziehungswerte der einzelnen Fächer unter sich und zu jenem Oberziel, sondern der gleichzeitig mit einer alles durchdringenden Wärme des Gefühls an die einzelnen Probleme herantritt, mit jenem Feuer, das zusammenschmilzt, was auseinanderstreben möchte, mit jener Wärme, welche die beste Voraussetzung bildet für ein organisches Wachstum von innen heraus, für ein lebendiges Gestalten an sich lebloser Stoffe.

Darum wendet sich Itschner vor allem an den Lehrer selbst, an seine Überzeugung, an seine Lebensanschauung und speziell an seine methodische Meinung. Der Lehrer selbst soll zunächst einmal gestaltet werden durch philosophische Erwägungen, durch kritische Betrachtung bekannter Probleme, durch tiefere Fundierung dieser Probleme in jenen philosophischen Erwägungen, durch Darstellung des Wertvollen und Bleibenden, durch starke Befürwortung des als recht Befundenen. Der Verfasser sucht den Leser zu seiner eigenen Überzeugung hinzuleiten, indem er vorführt, was er selbst überdacht, erwogen, gearbeitet und errungen hat an didaktischem Besitz.

Das alles verrät den Lehrerbildner, der gewohnt ist, junge, strebsame Leute vor sich zu haben, denen die Probleme zwar als Rätselfragen geboten werden müssen, denen aber gleichzeitig eine hilfreiche Hand vonnöten ist, da sie sich sonst vergeblich um die rechte Lösung bemühen würden.

Ein pädagogisch geschulter Lehrer, der sich selbst seit Jahrzehnten mit dem oder jenem Problem befaßt hat und am Ende zu anderen Ergebnissen gekommen ist wie der Verfasser, sich vielleicht auf dem einen oder anderen Gebiete spezialistischer eingearbeitet hat, wird freilich nicht bei allen Lösungen, Vorschlägen und Musterbeispielen zustimmend mit dem Kopfe nicken, wie der begeisterte Seminarist zu Füßen seines Lehrers. Denn Hermann Itschner ist eine eigenartige Persönlichkeit, die manches Subjektive in ihrer Welt- und Lebensanschauung und damit in die didaktische Überzeugung aufgenommen hat, was keineswegs so objektiv gültig ist, wie der Verfasser vielleicht anzunehmen geneigt ist. Ich denke da u. a. an Itschners felsenfesten Glauben, daß die Sittlichkeit naturnotwendig mit dem Gottesglauben verknüpft ist, daß kein andres Volk so christlich sein kann wie das deutsche und was dergleichen Überzeugungen sonst noch sind.

Itschner ist Protestant — im Geist des jungen Luther — und deutschnational — etwa im Sinne Fichtes, der auch mit allen Fasern des Gemüts an die Kulturmission des germanischen Volkes glaubte. Diese subjektive Seite der Pörsönlichkeit Itschners mag manchen seiner Leser zu wissenschaftlichen Antithesen veranlassen; dem Werte des Buches schadet sie auf keinen Fall. Auch der Gegner, auch der Andersdenkende wird mit hohem Genuß das vorliegende Werk studieren können und nicht ohne Befruchtung seiner beruflichen Praxis aus der Hand legen. Selbständige und gereifte Persönlichkeiten wirken immer anregend, ob sie freudige Zustimmung oder leidenschaftlichen Widerspruch erfahren. Und Itschner gehört zu diesen Persönlichkeiten.

Ich gebe übrigens gerne zu, daß ich, was den Grundgedanken der Itschnerschen Unterrichtslehre betrifft, stark Partei bin. Obgleich weder in dem ersten noch im zweiten Bande irgend ein Hinweis auf meine „Ästhetik" zu finden ist, vertritt doch Itschner sowohl in seiner allgemeinen Theorie wie auch hier bei jedem einzelnen Unterrichtsfach meine Forderung nach der Künstlerschaft des Pädagogen. Ein paar Zitate mögen es beweisen:

„Historischer Realismus ist ein Ding der Unmöglichkeit" (145). „Erschwert wird die Auffassung des Stoffes der Erdkunde dadurch, daß er nur zu einem verschwindenden Teil in Augenschein genommen werden kann, wir müßten dann insgesamt als Forscher reisen und zwar in alle Welt. — Es hat eine Zeit gegeben, wo die Empiristen derart die Oberhand zu gewinnen schienen, daß die Rede davon war, niemand mehr sollte in der Geographie etwas darstellen, das er nicht selber in Augenschein genommen habe. Dies ist ein Seitenstück zur Forderung des geschichtlichen Realismus. Als ob je so etwas wie Realismus in der Geographie möglich wäre! Was uns nottut, sind konstruktive Köpfe jener Art, die lebendige und zutreffende Schilderungen in der Genialität eines Schiller („Wilhelm Tell" und „Berglied") oder eines Kant (von der Westminsterbrücke in London) zu geben wissen" (223). „Wahrheit der Darstellung steht und fällt deshalb mit der Persönlichkeit des Lehrers." — Der Lehrer wird, „was das verloren gegangene Detail anbelangt, Ersatz aus der Schatzkammer seiner Phantasie holen müssen" (193/194). „Der Lehrer wird um so Besseres leisten, je mehr er seinen Stoffen Reize abzugewinnen und den Unterricht in Genuß zu verwandeln versteht" (229). „Durch unsere Darstellung erhält die Wirklichkeit eine künstlerische Verklärung" (273). „Da nun die Wissenschaft nach dem heutigen Stand der Erkenntnis es ablehnen muß, zur Darstellung eines Lebens Jesu die Hand zu bieten, so bleibt nichts übrig, als den Künstler zu bitten" (349). „Und hier kann nun der Lehrer den Text — der Bibel — in freier Weise künstlerisch gestalten" (442).

Aber Itschner ist kein Ästhet. Ich habe sogar die Anschauung, daß seine menschliche Anlage mehr nach dem Wissenschaftlichen und mit besonderer Wucht nach dem Ethisch-Religiösen hinneigt. Trotzdem kommt er zu den zitierten Schlüssen. Das gibt ihnen umso stärkere Beweiskraft.

Es liegt etwas Großzügiges in dieser „Unterrichtslehre". Sie strebt vor allem nach innerem Zusammenhang mit der gesamten Geisteskultur

unseres Volkes. Sie schöpft ihre Erfahrung weniger aus den Elementen des pädagogischen Alltags als vielmehr aus der Welt des Außerpädagogischen, aus den geistigen Errungenschaften der Jahrhunderte. Sie strebt als Didaktik nicht nach absoluter Vollständigkeit. Sie verlangt diese Vollständigkeit darum auch nicht innerhalb der Unterrichtstätigkeit.

Ich nannte Itschner eine wissenschaftlich gerichtete Natur; aber er ist kein außerpädagogischer Wissenschaftler. Er kennt den „Fluch der Systematik", unter dem die Bestrebungen eines Pestalozzi leiden mußten. Er negiert „wissenschaftliche Zwecke" (48) und „systematische Vollständigkeit" (252) für die Volksschule. Dem Leben wollen wir dienen, nicht der Wissenschaft! Das ist sein didaktischer Grundsatz. „Wollten wir das letztere, so würden wir einem Chinesentum anheimfallen, an dessen Überwindung wir eben erst alle Kraft gesetzt haben" (250).

„Wir haben in erster Linie die Rechte des Zöglings zu wahren, in zweiter Linie aber die Rechte der Gegenwart — Rechte der Wissenschaft haben wir nie anerkannt: die Wissenschaft hat eine dienende Rolle zu spielen. Das ist keine Entwürdigung, sondern ist, meine ich, geradezu ein Ehrentitel; denn es gibt nichts Herrlicheres, als dem Leben dienen" (272). Ein Mann, der so denkt, muß natürlich alle Maßnahmen verwerfen, welche die Bedürfnisse des Zöglings fachwissenschaftlichen Erkenntnissen opfern (50).

Aber Itschner zählt auch nicht zu jenen, welche den Rechten des Kindes alles zu opfern geneigt sind. Die einseitige Hinneigung zum Kinde erscheint ihm ebenso gefährlich, wie die einseitige Betonung des Stoffes (442). Scharrelmann und Gansberg lehnt er bei aller Wertschätzung in ihren letzten Konsequenzen ab.

Seine Anschauungen bewegen sich fast überall auf einer gesunden Mittellinie. Er vermeidet die Extreme. Der heute krassierende „Wahn, als ob alle Erkenntnisse uns durchs Medium der Hand eingehen müßten" (117), findet bei ihm ebenso scharfe Kritik wie der didaktische Materialismus, der seinerzeit Lehrpläne nach konzentrischen Kreisen ins Leben rief (333). Itschners Bildungsideal ist der Vollmensch, sein großes Vorbild Goethe, und seine Unterrichtslehre ist nichts andres als der Versuch, an praktischen Beispielen zu zeigen und zu erörtern, wie diesem Ideal zugestrebt werden kann — auch innerhalb unsres heutigen Schulbetriebs, der in so vielen Dingen dem Leben entfremdet worden war.

„Konstruktive Köpfe" täten unsrer Zeit not — meint Itschner, und ich stimme ihm bei. Was aber der Pädagogik heutzutage vonnöten wäre, das hat Itschner in seiner Unterrichtslehre wenn nicht ausgesprochen, so doch gezeigt: Lehrer, die sich klar geworden sind über die eigentlichen Ziele ihrer gesamten Tätigkeit, Erzieher, die sich nicht in Extremen verlieren und ihre Kraft nicht zersplittern in Tätigkeiten, deren Beziehungswert zum großen Ganzen Zeit und Mühe, die man ihnen zuwendet, nicht rechtfertigen läßt — Vollmenschen, keine Schlagwörterpädagogen. Darum begrüße ich auch diesen 2. Band; er zählt mit seiner vor einem Jahre erschienenen allgemeinen Theorie sicher zu den zeitgemäßesten Büchern der pädagogischen Gegenwart.

Zur Frage der Pädagogischen Akademie.

I.

Einige der Anmerkungen Rißmanns zu meinen Ausführungen über die Pädagogische Akademie im Septemberheft der „Deutschen Schule“ veranlassen mich, nochmals in der Angelegenheit ums Wort zu bitten.

1. Zu der Anmerkung S. 539: Weder Dr. Tögel noch P. Zillig können gegen mich ins Feld geführt werden. Beide sind weit davon entfernt, an eine von der Universität abgetrennte Sommerakademie zu denken, treten vielmehr dafür ein, daß die Pädagogik an den Universitäten selbst die ihr gebührende Pflege erhalte. Ihre Vorschläge gehen von der Voraussetzung aus, daß es nicht außerhalb des Bereichs der Möglichkeit liege, an diesen Stellen Einrichtungen für Lehre und Übung der Pädagogik in umfassendem Sinne zu treffen. Ich befinde mich also mit beiden grundsätzlich in Übereinstimmung. Daß es auch mir nicht genügen würde, „in der Universitas litterarum auch für die Pädagogik ein bescheidenes Plätzchen zu erobern“, dürfte aus meinen Ausführungen S. 539 ersichtlich sein.

2. Zu der Anmerkuug S. 540: Gewiß, gesonderte landwirtschaftliche Akademien sind älter als die landwirtschaftlichen Institute an den Universitäten. Daß aber die Pädagogik den gleichen Weg gehen soll: „von der Sonderfachschule zur Universitätsfakultät“, würde bedeuten, daß wir den Umweg, den die Entwicklung des landwirtschaftlichen Bildungswesens genommen hat, noch einmal gehen wollten. Justus v. Liebig hat vor einem halben Jahrhundert (1861) in zwei Akademie-Vorträgen über Wissenschaft und Landwirtschaft (Reden und Abhandlungen, Leipzig und Heidelberg 1874, S. 189 ff) mit allem Nachdruck darauf hingewiesen, daß die Gründung selbständiger landwirtschaftlicher Akademien ein verhängnisvoller Fehler gewesen sei. „Da es keine besondere National-Ökonomie, Chemie, Physik, Botanik für den Landwirt gibt, so kann nur die Verbindung der landwirtschaftlichen Akademien mit der Universität dem Bedürfnisse der Landwirte am zweckgemäßesten entsprechen,“ schrieb er (a. a. O. S. 200) nach einer geradezu vernichtenden Kritik des Lehrbetriebs auf den landwirtschaftlichen Akademien. Seiner, Autorität und der Wilh. Roschers, der in dieser Frage mit ihm eins war ist es zu verdanken, daß die Landwirtschaft ihre Vertretung an den Universitäten erhalten hat. Gerade dieses Beispiel sollte uns, meine ich, abhalten, eine Einrichtung mit Berufung auf einen Parallelvorgang zu befürworten, die doch, wie eben dieser Parallelvorgang mit aller Deutlichkeit zeigt, in ihrer Isolierung etwas Uuzulängliches sein würde. Der Fortschritt im Geistesleben besteht doch nicht darin, daß man Umwege und Fehlgriffe, die auf andern Gebieten gemacht worden sind, wiederholt. Wer sich die Lehren der Geschichte zunutze macht, verfährt umgekehrt.

Weimar. Karl Muthesius.

Nachwort des Herausgebers.

1. Jeder Leser meiner Anmerkung auf S. 539 wird, denke ich, ohne weiteres erkennen, daß es mir nicht im geringsten eingefallen ist, Tögel und Zillig als Vertreter einer von der Universität abgesonderten Lehrerakademie anzurufen. Ich führte sie nur an, um an ihren Darlegungen zu zeigen, daß für Pflege und Studium der pädagogischen Wissenschaft in der Gegenwart bei weitem umfangreichere Veranstaltungen nötig seien, als sie seinerzeit Universitätslehrer wie Stoy und Ziller und jetzt noch Rein für erforderlich halten.

2. Freilich ist der Weg durch eine Pädagogische Sonderakademie zur Pädagogischen Universitätsfakultät ein Umweg. Aber meint Muthesius wirklich, daß jetzt schon die Zeit gekommen sei, das erstrebte Ziel ohne Umweg zu erreichen? Meint er wirklich, daß die Universitäten heute schon geneigt seien, zur Einrichtung einer pädagogischen Fakultät — entsprechend etwa der Einrichtung einer landwirtschaftlichen Abteilung in Halle usw. — die Hand zu bieten? Ich für meine Person habe von solchen „Zeichen der Zeit" noch nichts bemerkt. Sehr wahrscheinlich ist, daß in nicht zu ferner Zeit auch Preußens Schulbehörden dem Beispiel Sachsens, Hessens, Württembergs und anderer Staaten folgen und auch dem Volksschullehrer die Universität zur Fortbildung öffnen werden. Wir werden das besonders in Rücksicht auf die Bildung unserer Seminarlehrer mit großer Genugtuung begrüßen; aber für die Pflege der pädagogischen Wissenschaft, die mir gerade zu allererst am Herzen liegt, ist doch damit gar nichts getan. Hier handelt es sich um ein bisher verkanntes Aschenbrödel, für das wir Sitz und Stimme im Kreise der begünstigten Schwestern erstreben. Muthesius verkennt „die Lehren der Geschichte" — wenigstens soweit die deutsche Universitätsentwicklung in Frage kommt. Hier ist es sicherlich in neun Zehnteln der Fälle, die in Betracht kommen, Regel gewesen, daß neue wissenschaftliche Bewegungen erst in Sonderinstituten ihre Berechtung erweisen mußten, ehe die Universitas litterarum ihnen ihre Pforten öffnete. Muthesius denke doch nur an die Entwicklung der Technischen Hochschulen, die erst 1900 das Promotionsrecht erhielten, an die Berg- und Forstakademien, die Tierärztlichen Hochschulen usw., vor allem auch an die Handelshochschulen, von denen kürzlich eine weitgelesene Berliner Zeitung schrieb: „Im Streit der Fakultäten ist der Handelstheorie bisher kein Raum gegönnt worden. Nur an der Universität Zürich gibt es eine Abteilung für Rechts- und Handelswissenschaften. Seine Hochschule muß sich der Handel erst selbst schaffen." Die Pädagogik befindet sich in derselben Lage, und darum wird man, meine ich, den Wortführern einer selbständigen „Pädagogischen Akademia", die auch nur der erste Schritt zur Erreichung des erstrebten Ideals sein soll, ihr Vorgehen nicht verargen können. Rißmann.

II.

In der „Freien bayerischen Schulzeitung" (Nr. 19) schreibt Privatdozent Dr. A. Fischer über das Pädagogisch-psychologische Institut München u. and.: Es „meinen die einen, nur ein Universitätsinstitut könne vollkommen das leisten, wessen wir bedürfen, nicht ein privates Unternehmen. Nur in Gemeinschaft und Wechselwirkung mit allen

andern Wissenschaften könne die Pädagogik ihre eigene Aufgabe lösen, nur durch den Verkehr mit andern Studentenkategorien und die Teilnahme an der Arbeit in Seminaren und Instituten überwinde der Lehrer und Lehrerbildner den Grundmangel der seminarischen Ausbildung, die ihm ein ‚zurechtgemachtes Wissen, nur fertige Resultate' bietet, ohne ihn zur Teilnahme an der Forschung, ja auch nur zur Bildung einer eigenen wissenschaftlichen Überzeugung zu befähigen. Abseits von der Universität siedeln, heiße halbe Sache machen; eine reine Lehrerhochschule erstreben, bedeute eine Sonderstellung des Lehrerstandes gegenüber andern Studierenden schaffen; eine solche Duodezuniversität könnte außerdem doch nur Ware zweiter Qualität liefern. — Gewiß stimmen wir dem Gedanken bei, daß die Pädagogik in der freien Atmosphäre der Hochschule am besten gedeihen würde, daß die Aufnahme des Lehrers in die Gemeinschaft der Studierenden und ein jahrelanger Verkehr desselben mit den künftigen Juristen und Ärzten, Geistlichen, Realschulmännern und Philologen seiner Bildung und unserm nationalen Leben am förderlichsten wäre. Wir werden unser Institut an dem Tage auflösen, an dem an allen unsern Hochschulen Pädagogikprofessuren mit den Hilfsmitteln, auf welche die Wissenschaft heute nicht mehr verzichten kann, also mit pädagogischen Instituten eingerichtet und die Pforten dieser Universitätsinstitute, im Prinzip wenigstens, allen Lehrern und Lehrerinnen geöffnet werden. Der Tag, an dem dies geschieht, bringt die Erfüllung aller unserer Wünsche; dann noch eine private Gründung fortführen wollen, wäre aussichtslose Kraftvergeudung. Von diesem Zeitpunkt dürften wir jedoch noch ziemlich weit entfernt sein; es mag sein, daß Pädagogikprofessuren errichtet werden; es mag sein, daß sie allmählich auch über die Hilfsmittel eines Instituts, einer Versuchsschule verfügen werden; daß die Nutznießung dieses Bildungsmittels allen Lehrern und Lehrerinnen offen stehen wird, ist sehr unwahrscheinlich für jeden, der den Gang dieser seit Jahren im Werk befindlichen Entwicklung kennt. Sollen wir deshalb, weil in Zukunft Besseres unsere Gründung ablösen kann und, wie wir hoffen, ablösen wird, auf das Gute verzichten, das sie jetzt für uns darstellt? Ich kann nichts als Phrase darin sehen, wenn behauptet wird, daß der Volksschulmann ‚keine Sonderbildung erstrebe, darum auch keine Sonderfortbildung erstreben dürfe'; verweigere man ihm den Zugang zu der Stätte, die für alle Kulturberufe der Nation Bildungsstätte ist: zur Universität, so solle er sich auch nicht abseits ansiedeln, sich nicht auf eigene Faust und soweit es eben die Verhältnisse erlauben, einen Ersatz schaffen, sondern warten. Das ist eine Politik, die nicht nur die Taube auf dem Dache nicht bekommt, sondern auch noch den Sperling aus der Hand flattern läßt. Also noch einmal: prinzipiell sind auch wir für die Universitätsbildung des Lehrers; wir errichten ein privates Institut, nicht weil wir es für die denkbar beste Lösung der Lehrerbildungsfrage halten, wohl gar dem Ehrgeiz huldigen, eine isolierte Universität für Schulleute schaffen zu wollen, sondern aus Not, weil augenblicklich eine bessere Auskunft nicht möglich ist." *)

---

*) Bei dieser Gelegenheit sei mitgeteilt, daß das „Päd.-psycholog. Institut München," im wesentlichen eine Schöpfung des dortigen Bezirkslehrervereins, eröffnet wor-

Kleine Beiträge zur Geschichte des Erziehungswesens.

Mitgeteilt von Friedrich Wienecke in Berlin.

I.

Ein Brief über Erziehung aus dem Jahre 1750*).

Allerliebster Freund!

Denken Sie doch ja nicht ungütig, daß ich in Beantwortung Ihres letzten angenehmen nicht eilfertiger gewesen. Es sind Zerstreuungen deren Schuld, welchen ich die Masse hindurch unterworfen gewesen.

Daß Herr Splittgerber endlich beliebt, die Einrichtung mit seinem Sohne zu machen, welche ich Ihm bey meiner letzten Anwesenheit in Berlin angeraten, ist mir um so angenehmer, als diese die einzige ist, bey welcher dem jungen Menschen geholfen werden kan. Ich kenne Mr. Laurent nicht; außer daß ihn verschiedentlich predigen gehört. Ich glaube aber, daß er ein rechtschaffener Mann ist. Und eins gegen das andere gehalten: muß man es den Franzosen lassen, daß sie in Erziehung der Kinder glücklicher sind als die Deutschen.

Sie werden, liebster Freund, nichts dabey verlieren, indem nach dem Entwurf, den ich Herrn Splittgerbern gemacht, der Sohn von lauter maîtres außer dem Hause zu unterrichten. Ich rathe Ihnen aber, daß Sie nicht mehr als das Christenthum nebst der Lateinischen Sprache und etwa ein wenig Historie und Geographie übernehmen, zu allem übrigen aber einen besonderen maître anzunehmen anrathen. Was die Lehren betrifft, die uns von den Reformirten unterscheiden, so halte ich es für Ihre Pflicht, dem Kleinen den Unterschied beyder Kirchen und die Gründe, welche die Lehrsätze der unsrigen von den Reformirten voraushat, gründlich bey-

---

den ist. Die Münchener Lehrerschaft brachte als Gründungsfonds die Summe von 12500 M. auf, der Magistrat stellte die Räume zur Verfügung, und der Bayerische Landeslehrerverein leistete nicht nur einen Beitrag von 1000 M. zum Gründungsfonds, sondern sicherte auch noch jährlich den gleichen Betrag zur Deckung der Betriebsunkosten zu. Als Dozenten wirken an dem Institut, das übrigens auch allmählich zur pädagogischen Auskunftsstelle sich entwickeln und ein Schulmuseum sich angliedern soll, außer dem oben genannten Leiter des Instituts zunächst die Universitätsprofessoren Pfänder und Rehm, sowie als Leiter eigentlich didaktischer Kurse die Lehrer Dr. Ernst Weber und Raimund Fischer.

*) Der Verfasser dieses und des zweiten Briefes ist der Professor der Theologie Johann Gottfried Tölner in Frankfurt a. d. O. (geb. 1724, gest. 1774.) Sie sind an den Kandidaten der Theologie Christoph Hermanni gerichtet, der in dem Hause des Berliner Bankiers und Kaufmanns Splittgerber als Informator wirkte. Tölner hatte diese Stellung von 1745—49 bekleidet und amtierte von da an bis zum Ausbruch des siebenjährigen Krieges als Feldprediger des Infanterieregiments 24 in Frankfurt. 1756 wurde er von Friedrich dem Großen, der ihn im Hause des Feldmarschalls von Schwerin kennen gelernt hatte, zum Professor der Theologie an der dortigen Universität ernannt. Durch Tölner sind eine Reihe von Schulmännern und Theologen gebildet worden, unter denen Fr. Gedike, Joh. Fr. Zöllner und G. Steinbart die bedeutendsten sind.

zubringen, ihm vorher aber den Ursprung dieses Unterschiedes zeigen, daß zwey Menschen von gleich redlichem Hertzen zu einer Zeit die reformation unternommen, und daß es daher kein Wunder, daß sie nicht in diesem und jenem Stück verschieden denken müssen, dabey ihn aber, die Reformirten als Bruder ansehen, lehren, zu welchen man doch nicht ohne Verlezzung seines Gewissens wegen der Schädlichkeit des Irrthums in einigen Lehren übertreten könne.

Wenn es Ihnen beliebt, mir von Zeit zu Zeit von Ihren Arbeiten einige Nachricht zugeben, so werde ich imstande seyn, nach meinen wenigen Erfahrungen Ihnen auf eine nähere Art zu rathen.

Was die kleinen Demoiselles betrifft, so rathe Ihnen, die Zeit, so Sie mit Ihnen haben, hauptsächlich zum Christenthume anzuwenden und zufrieden, daß Ihnen der Inhalt des Kathechismi bekannt ist, mehr darauf zu sehen, daß sie eine Kette von den Glaubenswahrheiten und Lebenspflichten recht fest ins Gemüth bekommen, als daß Sie viele Fragen auswendig beantworten können. Ich halte die Lebenspflichten vor das Wesentlichste in der Religion und also für die Hauptsache, daß Kinder einen rechten Begriff von der Beschaffenheit der Nothwendigkeit oder Verbindlichkeit und dem Nutzen einer jeden Pflicht beygebracht werde. Die Moral läßt sich Ihnen auch aufs angenehme beybringen und hat mehr Nutzen im Leben, wenn sie z. E. wissen, und alles dazu gehört, gerecht zu seyn, oder wie man Zufriedenheit mit Gott ausüben muß, als wenn sie quellenmäßige Berichte führen können, daß in Christo zwey Naturen eine Person ausmacht. Bey den Glaubenslehren legen Sie eine der Ordnungen von Freylinghausen zum Grunde, weil Ihnen diese Ordnung schon bekannt ist, und bey der Moral ist Herr Baumgartens Ordnung unvergleichlich.

Gott lasse Sie an den lieben Kindern im Segen arbeiten.

Grüßen Sie Klein und Groß im Spittgerberschen Hause und gedenken Sie öfter an denjenigen, der mit ganzem Hertzen ist, Ihr allerliebster Freund, dero getreuer Diener

Frankfurth, den 18. Nov. 1750. Tölner.

II.

Ein Urteil über die Realschule.

Allerliebster Freund!

Ich statte Ihnen für die gütige Übersendung des gebotenen Kupfers *) den ergebensten Dank ab, und in Einlage erfolgt die Auslege. Der Erfinder des Kupfers hat auf einem einzigen Bogen mehr zusammengetragen, als mancher Schriftausleger in einem Folianten deutlich gemacht, und wenn die Real-Schule kein anderes Verdienst hat, so muß man ihr dieses lassen, daß sie in leichten und nützlichen Methoden bereits manches geleistet. Da man allenthalben auf Mittel sinnt, der Jugend zu Hülfe zu kommen, und auch reichlich in vielen Stücken sowohl in Ansehung der Sprachen, als in Ansehung der Historie, der Chronologie und andere Wissenschaften mehr

*) Gemeint sind bibl. Bilder, die im Verlag der Realschul-Buchhandlung erschienen waren.

bereits sehr kurze und brauchbare Wege entdeckt hat, so wundre mich über nichts mehr, als daß diese Mittel gleichwohl ungebraucht geblieben und nicht allgemein geworden. Es muß doch gar zu sehr an redlichen Leuten mangeln, die es mit der Jugend rechtschaffen meinten, und die kleine application, die nöthig ist, mit seinen Schülern einen andern und leichten Weg zu gehen, als man selbst gegangen, da man Schüler gewesen, sich nicht verdrießen ließen.

Man hat die beste Anweisungen, die lateinische, griechische und hebräische Sprache in kurzer Zeit und mit weniger Mühe zu lernen. Wo ist aber die Schule, da man diesen Anweisungen folgt? Der Schlendrian bleibt, und die Methoden gerathen wieder ins Vergeßen.

Frankfurth, den 20. July 1752. Tölner.

III.

Ankündigung zur Eröffnung einer Unterrichtsanstalt nach den Grundsätzen Pestalozzis in Adenau (Rheinprovinz) aus dem Jahre 1802.

Unterzeichneter, der die Methode Pestalozzis zu Burgdorf in der Schweiz unter Aufsicht des Erfinders selbst studiert hat, ist entschlossen, allhier eine öffentliche Schule zu errichten.

Die Gegenstände, die er darin behandelt, sind die ersten Elemente der Meß- und Zeichenkunst, das Kopfrechnen, die angewandte Arithmetik, das Lesenlernen und die Schönschreibekunst, die deutsche und französische Sprache, die Kunst, Briefe in beyden Sprachen zu schreiben, die Erdbeschreibung, die Sphärenlehre, insofern letztere zur ersten vorbereitet.

Den Sommer durch wieder auch nach der Idee des großen Pädagogen Heusinger*) während der Erholungsstunden die Kinder modellieren lassen und auch in der Singekunst unterrichten. Der Unterricht ist bestimmt für Kinder von 6—14 Jahre und dauert täglich 5 Stunden, nämlich Morgens von 8—11, und Nachmittags von 2—4. Der Schulpreis beträgt monatlich 4 Franken oder 2 Gulden. Der Bürger-Maire erteilt vier unbemittelten Kindern dieser Stadt, die ich zu tüchtigen Lehrern nach Pestalozzischen Grundsätzen bilden werde, Freykarten in meiner Schule.

Der Versammlungsort ist mit Bewilligung des Bürger-Maire's im ehemaligen Annen-Klara-Kloster gegen der Jüdengaß' über die Einlaßkarten werden beym Unterschriebenen in seiner Wohnung, beym Bürger Thalmüller, Lohnkutscher in der Emeransgasse wohnhaft, abgeholt.

Am Montag, den 9. Frimaire (1. Dez. alten Styls) wird die gedachte Schule eröffnet.

Matthias Müller.
Adenau im Rhein- und Mosel-Departement.

*) J. H. G. Heusinger (1762—1837) war nach seiner pädagogischen Theorie und Praxis ein Vorgänger Fröbels. Näheres über ihn bringt eine unter der Presse befindliche Schrift des Herausgebers der D. Sch.: „Deutsche Pädagogen des 19. Jahrhunderts“ (Jul. Klinkhardt).

Umschau.

Berlin, den 25. September 1910.

Die Morgenzeitungen bringen die Schlußberichte über den diesjährigen sozialdemokratischen Parteitag, der für die Entwicklung der politischen Parteien im Deutschen Reiche wahrscheinlich wichtiger werden wird, als es zunächst den Anschein hatte. Die Verhandlungen haben ergeben, daß die süddeutsche Sozialdemokratie mit wenigen Ausnahmen und auch eine Minderheit der norddeutschen entschlossen sind, die alte Katastrophentheorie über Bord zu werfen und im heutigen Staate und der heutigen Gesellschaft ihre Forderungen frisch und fröhlich zu stellen und durch zähe Kleinarbeit nach und nach zu verwirklichen. Welche Konsequenzen es haben würde, wenn diese Richtung in der Sozialdemokratie im ganzen Deutschen Reiche die Oberhand gewönne, ja, wenn vielleicht die Sozialdemokratie aller Kulturstaaten ihre Utopien begraben würde, kann hier nicht eingehend erörtert werden. Für die Schulpolitik aber wäre damit in den meisten Staaten eine völlig neue Situation geschaffen. Mit der so „revidierten" Sozialdemokratie würden weite Kreise des Kleinbürgertums in vielen praktischen Fragen zusammengehen, vor allem auch in der Schulfrage, und die in der Arbeiterschaft unverkennbar vorhandene Erkenntnis, daß Bildung frei und stark macht, würde sich in einer Form betätigen und Forderungen durchsetzen können, denen vom Standpunkte des Gemeinwohls und vollends vom Standpunkte der liberalen Staatsauffassung nicht gut widersprochen werden könnte. Ohne einen kräftigen Druck einer an der Kultur der Massen bewußt arbeitenden Volkspartei vermögen die Bestrebungen anderer Kreise, die von religiösen, ethischen, nationalen und staatspolitischen Gesichtspunkten die Bildung des ganzen Volkes verlangen, den Widerstand der konservativen und reaktionären Parteien nicht zu brechen.

Das Volk hat die Volksschule nicht geschaffen. Sie ist, das muß immer wieder hervorgehoben werden, im wesentlichen gegen seinen Willen ins Leben getreten. Alle Finsterlinge und Rückwärtser haben auch im Volke immer wieder einen festen Rückhalt gefunden, und sie finden ihn in gewissen Volkskreisen, ja in ganzen Nationen auch heute noch. Erst mit der Loslösung breiter Volksschichten aus den alten gebundenen Verhältnissen, mit der Möglichkeit, bei Fleiß, Begabung und unter Benutzung aller Bildungsmittel aus der Armut nicht nur vereinzelt und ausnahmsweise, sondern ganz regelrecht in bessere Positionen aufzurücken, ist der große Umschwung im Volke eingetreten. Erst seit wenigen Jahrzehnten hat die Volksschule im Volke selbst festen Boden gefaßt, und seitdem ist, wenn wir das Unsrige tun, die Schule kaum noch völlig zurückzubilden. Aber alle unsere Hoffnungen auf weiteren Ausbau der Volksschule beruhen auf der Mitarbeit des Volkes. Wenn auch nicht mehr die Rede davon sein kann, daß die Volksschule in Verhältnisse und Zustände zurückgedrängt werden könnte, wie sie etwa um die Mitte des vorigen Jahrhunderts bestanden — daran denken nur noch die wenigen Unversöhnlichen, die die Macht, ihre frommen Wünsche zu realisieren, glücklicherweise nicht haben — so kann doch die Weiterentwicklung

des Volksbildungswesens, insbesondere die Ausgestaltung des Fortbildungsschulwesens, aufgehalten werden.

Unzweifelhaft wird der Schauplatz des Schulkampfes in Preußen in der nächsten Zukunft in der Fortbildungsschule liegen. Die Volksschule ist durch das Gesetz vom 28. Juni 1906 konfessionell aufgeteilt. Hier arbeitet man einstweilen in aller Stille an der Durchführung der konfessionellen Bestimmungen. Die Fortbildungsschule dagegen hat sich im ganzen abseits von diesen Bestrebungen unter der Pflege des Ministeriums für Handel und Gewerbe und des Landwirtschaftsministeriums in den Städten im ganzen gut, auf dem Lande mäßig, an beiden Stellen in den letzten Zeiten ersichtlich stärker, entwickeln können. Aus der Geistlichkeit beider Konfessionen und den mit ihr liierten Parteien wird nun die Forderung erhoben, auch in die Fortbildungsschulen den Religionsunterricht aufzunehmen und damit den Geistlichen, natürlich nicht als Kollegen in Reih und Glied, sondern als ersten Mann im Schulhause, als Leiter und Aufseher, aufzunehmen. Daß der Religionsunterricht im Alter von 14 bis 18 Jahren, in den lieblichen Flegeljahren, nicht viel bedeutet, wissen die Geistlichen natürlich am besten. Bei den meisten Befürwortern der Erweiterung des Bildungsplans der Fortbildungsschule durch Aufnahme des Religionsunterrichtes spielen hierarchische Wünsche zweifellos die Hauptrolle. Sie können es mit ihrer ererbten und treulich gehüteten Doktrin, daß die Kirche die alleinige Lehrerin der Völker sei, nicht vereinigen, einen so großen und wichtigen Zweig des Volksbildungswesens, wie die Fortbildungsschule heute ist und immer mehr zu werden verspricht, ohne geistliche Leitung, und noch dazu recht gut, sich entwickeln zu sehen. Da muß man nicht nur dabei sein — das wäre verständlich — sondern man will auch die „Rechte" der Kirche hier wahrnehmen und die in der Volksschule so zäh behauptete Aufsicht und Leitung erringen.

Als „Vertreter der Kirche" haben die Geistlichen in der Fortbildungsschule noch weniger Platz als in der Volksschule. Hier kann nicht einmal die alte Phrase von der Schulmutter angewandt werden, denn die Geistlichen haben sich, von ganz geringen Ausnahmen abgesehen, um die Fortbildungsschule bis auf diesen Tag überhaupt nicht gekümmert, auch da nicht, wo die Last des Amtes nicht gerade drückend genannt werden konnte. Will die Kirche Eroberungen im modernen Leben machen — und wenn sie weiter bestehen und mit dem Ganzen wachsen will, so muß sie es — so ist die Geltendmachung von „Rechten" in dieser Art jedenfalls nicht der richtige Weg. Die Rechte der alten Institutionen werden hier und da mit der Zeit wohl verkleinert werden müssen, denn das Neue will Platz gewinnen. Mit den kirchlichen Rechten allein ist auch einer lebendigen Religion nicht viel gedient. Je weniger Rechte die Kirchen haben, um so lebendiger ist das religiöse Leben im Volke. Die mittelalterliche Gebundenheit, die auch dem modernen Menschen noch immer als die einzig berechtigte Form des religiösen Lebens hingestellt wird, ertötet gewiß mehr religiöses Gefühl und religiöses Handeln, als sie weckt.

In die staatlichen Erziehungsanstalten gehört Religion. Ob auch in alle Anstalten, z. B. in die Fortbildungsschulen, Religionsunterricht, kann man dahingestellt sein lassen. Noch weniger wird man geneigt sein, den

kirchlichen Religionsunterricht überall für angebracht halten. Die Kirche hat bisher auch den Anspruch nicht erhoben, in den ihr offenstehenden Schulanstalten den Religionsunterricht selbst zu erteilen. Sie hat auch da, wo sie ihn für ihre Diener allein in Anspruch nehmen durfte, nicht durchweg großen Eifer an den Tag gelegt, vielmehr häufig eine starke Neigung gezeigt, den Unterricht selbst andern zu überlassen und sich auf die Aufsicht und Leitung zurückzuziehen. Eine solche Unterrichtsdirektion von anderer Stelle verträgt sich aber mit der heutigen Schule nicht, am wenigsten mit denjenigen Unterrichtsgegenständen, bei denen das innere, aus der Persönlichkeit herausquellende Leben alles bedeutet, und zu diesen gehört zweifellos der Religionsunterricht.

Das Problem, wie der Geistliche zu den öffentlichen Erziehungsanstalten und zu der Volksbildungsarbeit überhaupt stehen könnte und müßte, zu lösen, fühle ich mich nicht berufen. Nur das möchte ich als meine Überzeugung aussprechen, daß die Frage in so einfacher Weise, wie man es in den katholischen Staaten versucht hat, schwerlich zu lösen ist. Die Religion, in ihrer tieferen Bedeutung aufgefaßt, soll große volkserzieherische Aufgaben erfüllen. Ohne dies würde sie heute weniger als je Anerkennung finden. Den Geistlichen zum bloßen Kultusbeamten zu machen, ist darum unmöglich. Ihm vorwiegend charitative Pflichten zuzuweisen, geht auch nicht an. Wenigstens in den freieren Konfessionen werden die Religionsdiener immer wieder den Wunsch haben, an der Entwicklung des geistigen Lebens außerhalb der konfessionellen und kirchlichen Veranstaltungen sich zu beteiligen, wie jeder andere systematisch Geschulte. Die Zehntausende von teilweise hochgebildeten, ernsten Männern, die dem Altardienst sich widmen, mögen ihre Aufgabe noch so sehr auf das Jenseits stellen, gerade die Tüchtigsten werden immer wieder auf das Bildungs- und Erziehungswesen, wenn auch nicht gerade auf das Unterrichtswesen stoßen und auch hier sich betätigen wollen. Und warum sollte das insbesondere in den ganz oder halb freiwilligen Veranstaltungen nicht möglich sein? Warum sollte der Geistliche nicht in das rechte Verhältnis zu den Lehrern von Beruf kommen können? Er wird das sofort, wenn er nicht als Vertreter eines Amtes, als Anwalt der Kirche, kommt, sondern als Träger religiösen Wissens und religiösen Lebens. Auch der Rechtsanwalt kann nur als Rechtskundiger und der Techniker nur als Mann des Könnens schlechtweg sich betätigen. Auch sie dürfen aus ihrer Institution, ihrem Stande und ihrem Amte keinerlei Ansprüche für ihre Mitarbeit herleiten. Wenn wir so weit auch auf religiösem Gebiete sind, wenn wirklich die göttliche Macht der Religion ganz allein für sich Einlaß verlangt, wird man ihr nur in wenigen Erziehungs- und Bildungsanstalten, und dann nur aus wirklich hinreichenden Gründen, den Zutritt versagen.

Aber um alles das handelt es sich bei den Treibern und Drängern sicherlich nicht in erster Linie. Man nennt die Religion und meint zumeist die Kirche, man ruft nach dem Religionslehrer und hat den Geistlichen als Orts- und Kreisschulinspektor in Bereitschaft. Solange jeder Gedanke an derartige Wünsche nicht gänzlich beseitigt ist, darf eine rein sachliche Erörterung des Problems kaum erwartet werden.

Die Wünsche der Geistlichen finden leider in dem Ministerium, das

den Kultus in erster und den Unterricht erst in zweiter und dritter Linie vertritt, volles Verständnis und anscheinend warme Befürwortung. Es ist keine bloße Zeitungsente mehr, daß das preußische Kultusministerium die Fortbildungs- und Fachschulen vom Handels- und Landwirtschaftsministerium zurück fordert, um dann die Geistlichen so schnell als möglich von diesem weltlichen Terrain Besitz nehmen zu lassen, ein Vorgang, auf den die Öffentlichkeit offenbar noch viel zu wenig aufmerksam geworden ist.

Hätten wir ein abgetrenntes Unterrichtsministerium, so lägen die Dinge wesentlich anders. Dann würde in pädagogischen Kreisen die Zusammenfassung und der einheitliche Ausbau aller Unterichtsanstalten unter einem Ministerium wahrscheinlich durchaus gebilligt werden. Aber gegenwärtig sind die Fortbildungs- und Fachschulen in den Ministerien, denen die Pflege von Handel, Industrie und Landwirtschaft obliegt, offenbar besser aufgehoben, als wenn sie im Kultusministerium gleich der Volksschule ein Annex der Kirche werden.

Die gewerblichen und die ländlichen Fortbildungsschulen sind heute vielleicht noch nicht genügend gegen einseitige Arbeitgeberinteressen geschützt, aber ob das im Kultusministerium, wo man berechtigte und unberechtigte Ansprüche von dieser Seite noch viel weniger gegeneinander abwägen kann, mehr der Fall sein würde, ist fraglich. Jedenfalls hat das preußische Ministerium für Handel und Gewerbe den Beweis erbracht, daß es ihm mit der Pflege des Fortbildungsschulwesens ernst ist. Es hat erreicht, daß ohne gesetzlichen Zwang die Fortbildungsschule in den Städten im großen und ganzen durchgeführt ist, und es ist im Begriff, durch Staatsgesetz die Schulpflicht zunächst in den Städten mit 10000 und mehr Einwohnern, die übrigens bis auf 50 sämtlich den Schulzwang durch Ortsstatut ausgesprochen haben, durchzuführen. Das Landwirtschaftsministerium hat mit der Vorlage von Gesetzen für die einzelnen preußischen Provinzen den ersten größeren Anlauf genommen, auf dem Lande Schritt für Schritt ähnliche Verhältnisse zu schaffen, und es ist immerhin bemerkenswert, daß auch die agrarischen Parteien diesen Bestrebungen einen ernstlichen Widerstand nicht mehr entgegensetzen. Die Lehrer arbeiten im ganzen unter dem Handelsministerium sowohl als auch unter dem Landwirtschaftsministerium mit Lust und Liebe. Sie werden wenig beengt durch Bestimmungen, die abseits von den Aufgaben der Schule liegen. Die Wünsche richten sich im ganzen nur dahin, daß die Lücken im Fortbildungsschulwesen möglichst bald durch ein Staatsgesetz, das die Fortbildungsschulpflicht tunlichst umfassend ausspricht, geschlossen werden. Ob das Kultusministerium diese Wünsche schneller zu erfüllen vermag und es zu tun gewillt ist? Schwerlich. Die beiden jetzt beteiligten Ministerien finden für ihre Vorschläge bei dem Gewerbe wie bei der Landwirtschaft, und das sind doch im preußischen Abgeordnetenhause sowohl wie im Herrenhause die entscheidenden Faktoren, leichter ein offenes Ohr als das Kultusministerium, bei dessen Vorlagen hergebrachter Weise die schul- und kirchenpolitischen Zänkereien jeder noch so neutralen und nützlichen Bildungsforderung Schranken errichten, über die nur sehr geschickte Minister ihre Wünsche und Vorschläge hinwegzubringen vermögen.

Ich bin nicht Optimist genug, um zu glauben, daß die Fortbildungsschule aus dem beginnenden Kampfe völlig unbeschädigt hervorgehen wird.

Ich bezweifle das, nicht, weil ich die Macht der Orthodoxie und des katholischen Klerus für so übergroß halte — auch diese Mächte sind nicht allmächtig, ihr politischer Einfluß ist an sich gar nicht so groß, er wird es nur immer erst, wenn sie es verstehen, sich als die Staatsretter und insbesondere als die Retter aus der roten Flut zur Anerkennung zu bringen. Und dies und nichts anderes ist der Grund, weswegen auch gegenwärtig manche Hände sich ihnen entgegenstrecken und Regierungsorgane wie Parteien den geistlichen Wünschen nicht ernstlich Widerstand leisten, die sonst nicht ohne weiteres zu einem Zusammengehen zu gewinnen wären.

Weite Kreise stehen heute unter dem Eindruck, daß die Sozialdemokratie sich der nachschulpflichtigen Jugend bemächtigen wolle, und daß diesen Bestrebungen ein fester Damm entgegengesetzt werden müsse. Und wer sich hierzu am bereitwilligsten findet, der ist angenehm und wird, ohne daß seine sonstigen Qualifikationen immer sorgsam genug geprüft werden, zugelassen. Die pomphaften Deklamationen der „Millionenpartei", die törichten Flugschriften, die an die schulentlassene Jugend fast unmittelbar an der Schultür verteilt worden sind, die Entgleisungen der Jugendorganisationen und manches andere werden, und mit Recht, als eine Gefahr für die Arbeiterjugend hingestellt. Die sozialdemokratischen Ultras, noch gedrängt von einzelnen müßigen und kurzsichtigen Kreisen in der Partei, sind wieder einmal dabei, der Reaktion ungewollt Vorspanndienste zu leisten. Es ist dasselbe Schaupiel wie vor 15 bis 20 Jahren auf dem Gebiete der Volksschule und der Jugendliteratur, dem dadurch ein Ende gemacht wurde, daß vernünftige Leute aus der Partei selbst das ganze Treiben unter die kritische Lupe nahmen und die sozialdemokratische Tendenz- und Afterliteratur für die Jugend zu der übrigen dieser Art warfen. Aber die voraufgegangenen Verirrungen haben der Schulreaktion Jahre hindurch ein wohlfeiles Agitationsmaterial geboten. Auch die Fortbildungsschule wird durch nichts so sicher als durch die tölpelhaften Griffe der sozialdemokratischen Eiferer nach dem jungen Volk den Scharfmachern und dem allezeit begehrlichen Klerikalismus ausgeliefert und in die Bahnen gedrängt, die diese Kreise ihr vorzeichnen.

Der Bildungsenthusiasmus in der Sozialdemokratie darf darüber natürlich nicht unterschätzt, noch weniger verkannt werden. Es lebt in unserer Arbeiterschaft vielfach ein wirklicher Hunger, ein tiefer Drang nach Kunst und Wissen und allem höheren geistigen Leben. Wundern kann sich darüber nur, wer die Arbeit unserer Volksschulen und die Antriebe, die das tägliche Leben: die Arbeit, der Umgang, die Lektüre sehr vielen Arbeitern gibt, nicht kennt. Die Sozialdemokratie und die Gewerkschaften haben sich auch in den letzten Jahren Organisationen für die Bildungsarbeit geschaffen, die bis in kleine Ortschaften vordringen und teilweise Leistungen aufweisen, die den besten Leistungen der bürgerlichen Bildungsinstitute an die Seite gestellt werden müssen. Die Vielen vermögen durch ihre Beiträge, wenn sie auch gering sind, etwas zustande zu bringen, was ein weniger großer Kreis nur mit erheblichen Opfern vermag. Die Disziplin der Massen kommt diesen Bestrebungen ebenfalls zugute, während die bürgerlichen Bildungsbestrebungen durch die politischen, sozialen, konfessionellen und kirchlichen Absonderungsgelüste auf Schritt und Tritt gehemmt werden.

Die Irrwege, die der Bildungsenthusiasmus der Arbeiter nicht selten einschlägt, das Hervorkehren des Klassenstandpunktes, die Hereinziehung der politischen Anliegen auch in Dinge, die dadurch profaniert werden, die politische Propaganda in der Jugend u. a. legen aber denjenigen, denen das Wohl der Gesamtheit über alles geht, insbesondere auch der Regierung, die Pflicht auf, die Augen offen zu halten und rückhaltlose Kritik zu üben; das ist ein besseres Abwehrmittel als Polizeiverbote, die nur der Agitation billigen Stoff liefern.

Auch die Lehrerschaft kann diesen Dingen nicht gleichgültig gegenüberstehen. Aber wer von uns kennt die sozialdemokratischen Bildungseinrichtungen gründlich und aus eigener Anschauung? Die Lehrerschaft und alles, was irgendwie beamtet ist, muß jede Berührung mit Sozialdemokraten und sozialistisch Verdächtigen meiden, wenigstens in Preußen — eines der sichersten Mittel, um die Herrschaft der Haase, Luxemburg und Ledebour den Revisionisten gegenüber zu befestigen. Ohne freie Bewegung auf der andern Seite bleibt die Sozialdemokratie auch auf den Gebieten, wo politische Schranken nicht trennen sollten, hermetisch abgeschlossen und mit ihren Bildungsbestrebungen im wesentlichen auf Parteigenossen und jugendliche Idealisten angewiesen, die in dem Drange, zu helfen, aber ohne hinreichende Kenntnisse von Welt und Menschen sich betätigen.

Es ist ein Unglück, daß dadurch auch zwischen Haus und Schule, zwischen Eltern und Lehrern eine Kluft sich aufgetan hat, die durch die Überzeugung der sozialdemokratischen Arbeiter von der Notwendigkeit einer tüchtigen Schulbildung allein nicht ausgefüllt werden kann. Es wird hüben und drüben noch einer starken Wandlung der Ansichten bedürfen, bis der Volksschullehrer auch mit sozialdemokratischen Eltern in ihren Organisationen und auf ihren Festen über die Kindererziehung sprechen kann, ohne sich einerseits amtlichen Verfolgungen auszusetzen und andererseits den alleinseligmachenden Dogmen dieser Partei sich verschreiben zu müssen.

Und doch müssen wir dahin kommen, daß die Erziehung und die Erziehungsstätten als ein Noli me tangere angesehen werden, vor dem die politische Begehrlichkeit Halt macht, und daß der Erzieher nur seinen Aufgaben leben darf, unbeirrt um die Interessen der Parteien. Immer werden freilich die Parteien ein Mehr oder Weniger in dieser Beziehung verlangen oder abwehren, immer wird der Eifer, für Schule und Fortbildung zu sorgen, in den Parteien ungleich sein. Aber dahin muß es kommen, daß keine Partei die Schule für sich reklamieren darf, daß die Schule nicht mehr als Dressieranstalt für gewisse politische Anschauungen angesehen werden darf, wie es heute fast allgemein der Fall ist. Die Schule des Staates, die von allen getragen und unterhalten wird und damit auch allen gehört, hat es damit nicht zu tun. Als Veranstaltung des Staates kann sie nicht im Dienstverhältnis zu irgendwelcher politischen Propaganda stehen, sei es im reaktionären, sei es im fortschrittlichen Sinne. Sie hat die Kinder mit dem Staate, wie er ist, mit seinen Gesetzen, seiner Organisation, seiner Verwaltung und ihren Organen bekannt zu machen und dadurch mit Verehrung vor dem Gewordenen zu erfüllen. Die Fehler und Mängel des gegenwärtigen Staates aufzudecken, ist nicht Aufgabe des Jugendunterrichts.

Das mag in freien Bildungsveranstaltungen für die Erwachsenen geschehen. Es ist einfach töricht, die politischen Parteiideale in den Jugendunterricht tragen zu wollen. Dadurch erzieht man nur Ignoranten, die auch im reiferen Alter zu festen Anschauungen nicht kommen können und auf den Wogen des politischen Lebens hin- und hergeworfen werden. Wie in allen vom kirchlichen Glauben und den politischen Parteidogmen unberührten Gegenständen lebendiger Anteil an den Dingen, wie sie sind, an ihrem Werden und Sein durch den Jugendunterricht hervorgebracht werden soll, wie liebevolle Beschäftigung mit dem Vorhandenen, klare Erfassung der Tatsachen, der Ursachen und Wirkungen dem kindlichen Geiste zugemutet wird, so auch im Religions-, Geschichts- und im statsbürgerlichen Unterrichte. Je weniger Tendenz, je mehr rein objektives Leben in und mit den Dingen, um so besser. Menschen, die durch einen solchen Jugendunterricht hindurchgegangen sind, werden jeder Partei und jeder Konfession zur Zierde gereichen, während die in der Abc-Schule bereits zum Kritisieren und Räsonnieren Angeleiteten im reiferen Alter ihren eigenen Freunden bei jeder nützlichen Arbeit lästig und hinderlich sind. Das Vernünftige ist auch vom Standpunkte des geläuterten Egoismus immer das Zweckmäßige. Wenn diese Anschauungen auch in der Politik Anerkennung finden würden, so würde mancher plumpe Griff nach dem Herzen der Schule unterbleiben.

J. Tews.

Ansichten und Mitteilungen.

Aus der Reformbewegung.

Der „Vater der Arbeitsschule". In der Märznummer des vorigen Jahrganges wird von einem Streit um obige Vaterschaft berichtet. Wenn aber wirklich Herr Seidel in Zürich oder sonst einer der Vater ist, dann habe ich den Großvater entdeckt. Meine Entdeckung trägt die Jahreszahl 1873 und führt den Titel: „Die Arbeitschule als organischer Bestandteil der Volksschule. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer Volkserziehung. Von Dr. Erasmus Schwab, Direktor des Wiener Kommunal-Real- und Obergymnasiums im VI. Bez." (Wien und Olmütz, Eduard Hölzel, 1873.) Ältere Schulmänner werden sich des österreichischen Musterschulhauses in der Wiener Weltausstellung 1873 erinnern und dabei vielleicht noch jenes Namens.

Der Idealist ist vergessen, der auf sein Schriftchen die Worte setzte:

„— — Was die Menschheit zur Vollendung
Führet, es ist längst gedacht;
Sei's nun mit vereinten Kräften
Überall zur Tat gemacht!"

In Lindners „Enzyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde" fand ich seine Spur, bei Dittes suchte ich sie vergebens. Er war jedenfalls zu bescheiden, der Wackere, der seine Schrift mit dem Satze beginnt: „Diese Schrift bringt auch nicht ein neues Wort. Sie enthält nur anerkannte, von

edlen Geistern, klaren Denkern, tatkräftigen Männern bereits ausgesprochene Wahrheiten."

Das erste Kapitel überschreibt er: „Das wichtigste pädagogische Problem unserer Tage ist — die Aufnahme der Arbeit als erziehendes Moment in den Organismus der Volksschule." — — Und diese Tage liegen 37 Jahre hinter uns. So zeitgemäß wie dieser erste Satz sprechen alle 46 Seiten des vergilbten Heftchens das vor mir liegt und verdiente, der Vergessenheit entrissen zu werden. Er prägt auch den Namen für den Gegensatz: „— — verdiente Erzieher und Lehrer haben freimütig als ein schweres Gebrechen des öffentlichen Erziehungswesens die Tatsache bezeichnet, daß die Volksschule nur eine Lernschule ist." Wie klar er Anschaulichkeit im Sinne der Arbeitsidee auffaßt, geht aus folgendem Satze hervor: „Gesetzt aber auch, der Unterricht würde mit dem Aufgebot aller Mittel anschaulich gemacht, tadellos anschaulich, so ist damit erst die Hälfte getan, denn er wird dadurch noch lange nicht geistiges Eigentum der Schüler, sondern wird wenige Jahre nach dem Austritte aus der Schule vergessen, er war also unnütz".

„Die Schuld liegt an unserer ungeschickten, nicht naturgemäßen Methode zu lehren, welche kein Mittel gegen das Vergessen hat." — Heute auch noch, heute am 1. Mai 1910! Kindergarten, Schulgarten, erwerbliche Arbeitsschule, Werkstätte, Modellierschule, Unterricht im Freien und Schülerversuche führt er an als die Elemente der Arbeitsschule. „Durch die Einrichtung der Arbeitsschule wird unsere Volkserziehung naturgemäßer werden, als sie bisher war. Wir muten bisher den Schulkindern immer ein Stück Unnatürlichkeit zu, indem wir sie, die am liebsten im Freien sich bewegen und etwas Greifbares schaffen, etwas nachahmend oder selbständig hervorbringen wollen, in die schwüle und, man muß es aussprechen, vielfach giftige Luft des Schulzimmers bannen, zum stundenlangen Stillsitzen verurteilen und von ihnen langanhaltende, anstrengende, zum Teil sogar abstrakte Geistesarbeit verlangen. — — Die Frage steht aber heute (1873) für die Pädagogen nicht mehr so, ob die Arbeit überhaupt unter die erziehenden Mittel der Schule aufzunehmen sei. Wenn unsere Schule wirklich die Kinder ‚schulen' d. h. erziehen will, so muß sie ein gutes Stück ihres Wesens vom Kindergarten entlehnen, muß von ihm das Arbeiten, Schaffen, Gestalten lernen und so auf ihrem Grund und Boden das zum Gesetz erheben, was vornehmlich das Wesen des Kindergartens ausmacht. Wie die Lehrschule zugleich Arbeitsschule werden könne, ist eines jener Probleme, an deren Lösung die Pädagogik gegenwärtig arbeitet." Und der letzte Satz aus dem Schlußwort an die Lehrer: Soll das Stichwort unserer Tage „die materielle und geistig-sittliche Wiedergeburt des Volkes" zur Wahrheit werden, so seid ihr Lehrer zuerst berufen, die Streiter für eine künftige bessere Zeit zu sein. Die Streiter, nicht durch das Wort, sondern durch die Tat. Das unklare Ziel muß euch klar werden, nur ihr müßt auf dem Wege zum Volksglücke vorangehen,

„den Fuß im Festen,
den Blick zum Besten!"

Edler Schwärmer du! — Wie hätte sich das österreichische Schulwesen gestalten können, und wie ist's geworden! Wo war „das Feste?" —

Als ich im Jahre 1880 ins Schulleben eintrat, da schwankte der Boden schon 1883 kam die Schulnovelle, und seitdem hat der Schulkampf in Österreich nicht geruht, und wer ihn gekämpft hat, das war die Lehrerschaft, die deutsche Lehrerschaft. Ganz allein hat sie ihn bestritten, bis in die jüngste Zeit herein. Die Kraft und die Zeit, die auf den Ausbau im Sinne Schwabs hätte verwendet werden sollen, nahm der Kampf in Anspruch, die Verteidigung jenes Gesetzes, das die Perle der österreichischen Gesetzgebung genannt worden war. Welchen Fluch haben die auf sich geladen, die uns diesen Kampf aufgedrängt, und jene nicht minder, die uns in diesem Kampfe im Stiche gelassen! Er ist noch nicht ausgekämpft, wir kämpfen ihn weiter; aber wir bauen auch weiter, in der einen Hand das Schwert, in der andern die Kelle. Jeder Stein, den wir zum andern fügen, stärkt unsere Stellung:

„Den Fuß im Festen,
den Blick zum Besten!“

Bürgerschuldirektor Josef Fritsche in Niedergrund (Böhmen).

Nachschrift: So unbekannt, wie der Herr Verfasser des Obenstehenden meint, ist Dr. Erasmus Schwab keineswegs. Schon in meiner „Geschichte des Arbeitsunterrichts“ (Gotha 1882) habe ich ihm $2^1/_2$ Seiten gewidmet, und auch meine zweite, kürzer gefaßte Schrift über dieses Gebiet („Der Handarbeitsunterricht der Knaben, Geschichte und gegenwärtiger Stand,“ Langensalza 1896, 2. Aufl 1905) gedenkt seiner auf etwa einer Seite. Aber auch Schwab ist keineswegs „der Vater des Arbeitsunterrichts“, d. h. der erste, der dessen Idee dargelegt und begründet hätte. Als solcher könnte nach meiner Kenntnis der historischen Entwicklung nur J. H. G. Heusinger (1762—1837) in Betracht kommen (vgl. mein Buch von 1882: S. 20—25, und das von 1896: S. 9.). R.

Kritik.

Scharrelmann. (Aus einer Kritik der Scharrelmannschen Schrift „Aus meiner Werkstatt“ in der Päd. Reform, Nr. 24.) „Die schönsten Gaben Scharrelmanns sind die Früchte seines Erzählertalentes. Die kunstvolle Art, wie er z. B. in der Heimatkunde den gesamten spröden Stoff eines Schuljahres zu einem Ganzen verschmelzt, zeugt von einer Beherrschung kindlicher Darstellungsweisen und Interessenkreisen, die zum Nachtun anfeuert und mutlos macht zugleich. Wie Märchen lesen sie sich fast, und überall ist ihnen die spielend leichte Produktion und das Wohlgefallen am Untertauchen in die Tiefen der Stoffe anzumerken. In diesem schöpferischen Gestalten, der Freude Scharrelmanns an breitester Darstellung ruhen aber Gefahren, denen nicht jeder, vielleicht er selbst nicht immer entgeht. Hinter seinen besorgten Anstrengungen, zwanglos und doch zielbewußt die jeweiligen augenblicklichen Gedanken und Interessen der Schüler in den eigentlichen Unterricht überzuleiten, drohen Weitschweifigkeit und Unsicherheit, deren Maß der Zufall bestimmt. Dabei kann es kommen, daß der Unterricht einem steuerlosen Schiffe ähnelt, das, von schwankenden äußeren Einflüssen getrieben, sich in unabsehbare, unbestimmte Fernen verliert. Die notwendige intensive geistige Konzentration kann dabei um so leichter einer Kräftezersplitterung

gleich werden, als es schwer und bei nachgiebiger weicher Artung des Lehrers unmöglich erscheint, große Massen von Kindern zu innerer Teilnahme an persönlichsten Gedankengängen Einzelner fortzureißen. Manchesmal kann es fraglich werden, ob geistiger Gewinn (nicht positive Resultate) und der daran gewandte Kraft- und Zeitaufwand im richtigen Verhältnis zueinander stehen. — — Von Scharrelmanns toleranter Auffassung über „Disziplin", wie er sie an einigen Stellen verteidigt, bis zu schrankenloser Nachgiebigkeit ist der Weg nicht mehr lang. Darin liegt allerdings ein gewaltiger Gewinn der neueren Pädagogik, daß zur Beurteilung kindlicher Eigenart nicht länger die für Erwachsene üblichen Maßstäbe herangezogen werden. Aber die tägliche Zusammenarbeit mit größeren Schülerscharen lehrt uns bedenken, daß es eine Grenze gibt, an der sich kindliche Unbefangenheit und Freiheit zur Rücksichtslosigkeit und Unhöflichkeit, ja zur Zügellosigkeit wandeln kann, und daß wir gut daran tun, die Schranke zu respektieren, soll uns nicht die Gemeinschaft unerträglich gemacht werden. Auch Ehrfurcht vor dem Individuum kann in Pedanterie verfallen."

Sexuelle Aufklärung. „— — Ist eine wirkliche und natürliche Berechtigung dafür vorhanden? Und welche? Das Motiv zu diesen lebhaften Debatten entspringt meines Erachtens in erster Linie aus der Sünde gegen das sechste Gebot und alles, was damit zusammenhängt. Wir sind heute gezwungen, aufzuklären, um vorzubeugen. Wir müssen die holde, gottgewollte Unbewußtheit besonders weiblicher Jugend vorzeitig zerstören, um zu behüten. Weil viele Männer, die gar nicht mehr die erforderliche Gesundheit für die Ehe haben, dennoch gewissenlos genug sind zu heiraten, und weil dadurch das soziale Elend, die Gebrechlichkeit des Individuums ins ungeheure wächst, sieht man sich vom gesundheitlichen Standpunkte aus genötigt, zu sprechen, zu warnen, aufzuklären. Es hat also hier nur ein Übel das zweite ausgelöst, der ersten Unnatürlichkeit ist die zweite entsprungen: Ursache und Wirkung. Oder könnte mir jemand noch irgend einen andern guten Zweck, eine ethische Notwendigkeit für die so sehr öffentliche und indiskrete Behandlung dieser Fragen in der Presse und im gesellschaftlichen Leben nennen? Wird das Menschengeschlecht dadurch besser, reiner, zartfühlender? Wächst dadurch die Achtung und Ehrfurcht des Mannes vor reinster, heiliger Weiblichkeit? Oder wird das Weib anziehender, liebenswerter durch dieses vielsagende: Ich weiß schon alles!? Denn innerhalb der letzten Jahre gibt es wirklich kaum noch etwas, das im öffentlichen Leben, im Verkehr noch à discretion behandelt würde! Und das ist der große Verlust, der sich erst fühlbar macht, wenn er unwiderbringlich wurde: die Diskretion, das Intime, Zarte, das Heiligtum! Wir brachen das Schweigen, wir zerrissen die Schleier, wir beraubten die Blumen um ihren Duft! Und wer dies mit mir empfindet, der sollte die gebieterisch geforderte Aufklärung seiner Kinder mit so viel Diskretion, so viel Zartsinn als irgend möglich umgeben, um wieder aufzubauen, was man im Übereifer niedergerissen hdt. Man kann nicht gegen den Strom schwimmen; unsere heutige Jugend ist auf Fortschritt in diesem Sinn gestimmt, für Aufklärung veranlagt. Dem muß Rechnung getragen werden, nur gehört viel Feingefühl dazu. Das Erlauschen der rechten Stunde, Berücksichtigung der Eigenart. Keine Frage ohne Antwort, aber auch keine Aufdringlichkeit, wo die Notwendigkeit vielleicht nicht vor-

handen ist. Es gibt noch (sehr selten vielleicht begegnen wir ihnen zwischen den typischen, den modernen Frauen) Mädchengestalten, die „wie eine Blume" sind, wie Frühlingsblumen, Schneeglöckchen gleich. Unbeschreiblich anziehend schienen sie mir stets unter den andern, und immer hatte ich die Empfindung, daß ein Engel Gottes ihnen sehr nahe war, um ihre unbewußte Reinheit und Unschuld zu beschützen, mitten in dieser argen, unsauberen Welt, als Antwort auf irgend jemand ein kleines frommes Kindergebet, das allabendlich aus der verträumten jungen Seele zum Himmel steigt. Wie ein heiliges: „Rühr mich nicht an" leuchtet es von der Stirn solcher jungfräulichen Frauen, und ich wollte, auch die Aufklärungsapostel gingen schweigend an ihnen vorüber; sie wissen nicht, was sie hier zerstören; sie wissen nicht, was sie tun! Wer das nicht ohne viel weitere Worte begreift und empfindet, für den war dies nicht geschrieben." (Eva von Knobloch in Nr. 10 des „Volkserzieher.")

Schundliteratur. Sehr beachtenswerte Ausführungen zu diesem Thema, die sich mit Nordhausens Anschauungen (s. Septemberheft der D. Sch.) berühren, lasen wir in der Neuen Hamburger Zeitung: „Seit Jahren beschäftigt die Bekämpfung der Schundliteratur das öffentliche Interesse, und ihre Bemühungen haben sich immerhin erfreulich ausgedehnt. Doch bezweifeln die „Kenner", in diesem Falle die Geschäftsleute, die Dauer der Wirkung: „die alte Sorte ging allemal besser und wird immer besser gehen!" Sicher ist jedenfalls, daß die gegenwärtige Produktion des Schunds bei weitem noch das Quantum der früheren, noch gar nicht so lange zurückliegenden Jahre übersteigt. Dabei hat sie — was mir viel bedenklicher erscheint — eine stoffliche Wandlung durchgemacht, die ihre ätzende Wirkung verschärft: die alten Indianerbücher mit ihren exotisch-wilden Phantastereien werden mehr und mehr abgelöst von den blutigen Kriminalgeschichten, die sich in einer der Großstadt-Jugend immerhin näherliegenden Lebensgegend abspielen. Erst dadurch gewinnen sie voll jene gefährliche, das reale Urteil verwirrende Wirkung und lenken den Tatentrieb auf die verbotenen Dinge der gegenwärtigen Wirklichkeit. Die Phantasie findet einerseits am Sichtbaren größere Stütze, verliert andererseits an innerer Spannung; der Kontrast aber zwischen der Ergebnislosigkeit des mit Polizeiverboten umgrenzten Straßenspiels und der Romantik des Buchhelden, der doch in derselben Welt so unendlich viel erfährt, wird fühlbarer. Wo die Indianergeschichte Straße und Hof vergessen ließ und die magere Grasnarbe des Deichs zur weiten Prairie verwandelte, werden dunkle Fluren und Treppen mit verschlossenem und unverschlossenem Eigentum Schauplatz der Tat. Dieses „Realitätsbedürfnis" der Großstadtjugend ist aber durch gute Literatur noch schwerer zu überwinden als die älteren Sorten des Schunds; auch die Geschichtenschreiber ad hoc können auf das erforderliche literarische Mindestmaß nicht hinabgelangen. Ich erlaube mir die Frage, ob die hier bestehenden Sorgen im Kerne überhaupt literarische Angelegenheiten sind. Kann die Giftpflanze der Schundliteratur ausgemerzt werden ohne Bearbeitung ihres Nährbodens? Ich bestreite keineswegs, daß auch das gute Buch ein Gegengewicht bieten kann. Aber keinesfalls kann das Buch allein oder auch nur vorwiegend uns retten. Vielmehr gilt auch hier: Arbeit am lebendigen Einzelnen! Leiten wir die Jugend an, ihren phantastischen Tatentrieb an

konkreten Widerständen in gesunder Weise zu erproben, geben wir ihr dadurch Bewußtsein von den Grenzen ihrer Kraft! Eine gut geleitete Spielabteilung oder „Pfadfindertruppe“ kann in der Bekämpfung der Schundliteratur mehr leisten als Einrichtungen mit dem ausgesprochenen Plane. Verbilligung der Eisenbahnfahrten gehört ebenfalls hierher! Auch müssen wir endlich überall die schwächliche Auffassung überwinden, daß gesetzliche Hilfsmittel gegen den Schund, werden sie von sachverständigen Männern verwaltet, berechtigte geistige und literarische Freiheiten verletzen könnten.“

Werkunterricht und Werkstättenunterricht (Aus einer Besprechung des Hans Denzerschen Buches „Schaffen und Lernen“ von C. Rößger-Leipzig in den „Neuen Bahnen“, Nr. 12): „Denzer ist Vertreter des Werkunterrichts, den er mit Recht als eine Konzession an die bezeichnet, die sich mit dem Werkstättenbetrieb nicht befreunden können. Dieser Kompromiß ist für unsere Schule praktisch und historisch bedingt. Er muß aber trotz Ries und des Kölner Beschlusses Durchgangsstufe bleiben. Denn er hat organische Mängel. Die liegen einmal in der durch den Arbeitsraum, die Schulstube, verkümmerten Arbeitsmöglichkeit, zum andern in der dadurch bedingten Beschränkung des Materials. So muß vieles Surrogat bleiben. Wenn das auch bei der Nachbildung von Naturkörpern meist der Fall bleiben muß, so hat das doch seine berechtigte Grenze bei den Zweckgegenständen. Deren Form steht durchaus unter den Gesetzen des Zwecks; ihre Herstellung, die Auswahl des Materials, die Formgebung usw. erfolgen lediglich im Hinblick auf den späteren Gebrauch. Außerdem ist die Wertschätzung der Kinder der ersten Schuljahre schon wesentlich auf die Möglichkeit der Anwendung gegründet. Sie begnügen sich nicht mit der bloßen Nachahmung des Gegenstandes, sondern wollen ihn möglichst gebrauchen, wenn auch nur zu ihren Spielzwecken. Denzer deutet das ja an, so z. B. in der Skizze von der Erfindung der Buchdruckerkunst. Doch ist ihm das augenscheinlich mehr nebensächlich. Damit verzichtet er aber auf die natürlichste und eindrücklichste Korrektur: die Anwendung. Ein Hammer oder ein Buch, aus Ton geformt, sind, wenn einmal fertig, doch nur Sachen zum Ansehen und werden leicht für das Kind reizlos; ein Hammer aber, noch so primitiv aus einem Holzstiel und einer größeren Schraubenmutter gearbeitet, oder ein selbstgeheftetes Buch, das wirklich zu Notizen verwendet wird, behalten Wert und sprechen bei jeder neuen Benutzung ihre Vorzüge und Fehler wieder aus. Diese sinn- und zweckmäßige Darstellung fordert allerdings verschiedene Materiale und Arbeitsweisen, erzwingt sich dafür aber selbst ein Eingehen auf Sinn- und Zweckgemäßheit der Form, die im andern Falle der Lehrer erst auf Umwegen finden lassen oder geben muß. Hier liegt in der Hemmung der Darstellung durch den Materialwiderstand der starke Anreiz zum Versuchen und Nachdenken. Gerade das Formen aus Ton oder Plastilin verleitet leicht zu einem Überschreiten der Darstellungsgrenzen, weil sie zu plastisch sind. Hier sollte uns der alles imitierende Stukkateur zur Vorsicht mahnen.“

„Arbeitsschule.“ „— — Eine Frage: Würden wir uns wohl dazu hergeben, unsere verblüfften, dummen Gesichter photographieren zu lassen, wenn die Behörde den Plan faßte, uns einmal gründlich zu blamieren und am 1. April verfügte: Von heute ab habt ihr die Arbeitsschule! Nun zeigt

uns, bitte, mal, wie ihr die Forderung, die ihr in Vorträgen und Aufsätzen schon so oft erhoben habt, praktisch verwirklichen wollt! Das zeigt schon: wir fordern etwas, was wir in seinen letzten Konsequenzen gar nicht übersehen können, etwas, bei dem es ungeheuer viel Probleme gibt, die noch nicht geklärt sind, zum größten Teil allerdings auch nicht geklärt werden konnten, weil man nicht die Freiheit hatte, die Ideen praktisch zu erproben. Deshalb möchte ich raten: laßt uns möglichst wenig von der Arbeitsschule sprechen, wir werfen da mit Phrasen um uns, und wenn uns einer auf den Zahn fühlt: Was meinen Sie damit? dann kommen wir über allgemeine Redensarten nicht hinaus; sondern laßt uns vielmehr versuchen, im Rahmen der heutigen Schule und unter größtmöglicher Ausnutzung der Freiheiten, die man sich von der Behörde erbittet, Einzelprobleme zu klären, die zum großen Ganzen, der „Arbeitsschule", in Beziehung stehen, Teile, wenn auch noch so winzige Teilchen von ihm sind." (O. Kampe in Nr. 14 der „Päd. Reform".)

Notizen: Ist eine wahre staatsbürgerliche Erziehung durch die Schule möglich? fragt O. Kinkel im Hessischen Schulboten (Nr. 18) und antwortet: Das politische Urteil beruht nicht allein auf dem Wissen, sowenig das gesunde Urteil überhaupt darauf beruht. Vielmehr wird es in allererster Linie und entscheidend beeinflußt von den unser öffentliches, politisches Leben beherrschenden Anschauungen, namentlich den durch die Presse vertretenen. Vor allem aber hängt alle politische Kultur ab von dem Geiste, der das öffentliche Leben beherrscht. Auf diesen aber ist die Schule und das etwa von ihr vermittelte Wissen ohne Einfluß. Auf sie die Hoffnung zu setzen und sie verantwortlich zu machen, wäre vergeblich.

Eine sehr treffende Kritik übte Dr. K. Tumlirz in der von ihm herausgegebenen „Österreichischen Zeitschrift für Lehrerbildung", Nr. 5/6, an der Manier, auch bei der Einführung in lyrische Dichtungen die herbartianischen Formalstufen anzuwenden. Als abschreckendes Beispiel benutzt er Lombergs Präparation zu des Schäfers Sonntagslied von Uhland, die wirklich zu diesem Zwecke trefflich geeignet ist und nebenbei noch beweist, daß es L. durchaus nicht gelungen ist, sich in den Geist der Dichtung hineinzuversetzen. T. nennt sie direkt eine „banausische Verballhornung dieser herrlichen Schöpfung des Herzens". — „Es ist freilich ein Unterschied zu machen zwischen Formalstufen und Formalstufen. Wenn Herbarts und Willmanns Formalstufen die normale psychologische Entwicklungsreihe bezeichnen, welche den Schüler vom Unbewußten, dunkel Geahnten zum Klarbewußten geleitet, so haben sie in ihrer allgemeinen Fassung auch die allgemeine Geltung, wie etwa das trivial scheinende, aber so tief und geistvoll begründete Gesetz des Aristoteles, daß jedes Drama Anfang, Mitte und Ende haben muß. Sobald aber die Formalstufen als starre Dispositionspunkte, wie Zielangabe usw., aufgestellt werden, dann haben diese Hauptpunkte der methodischen Schablone keinen höheren Wert als die Dispositionspunkte der rhetorisch-stilistischen Chrie. Auch diese passen ganz gut in manchen Aufsätzen; sie aber zur allgemeinen Norm der schriftlichen Darstellung zu machen, wäre ebenso verfehlt, wie dies hinsichtlich der methodischen Dispositionspunkte der Fall ist. Gelehrte am grünen Tisch generalisieren gern das Einzelngültige zum allgemeinen Gesetz; Rhetoren und Schulmeister haben das Ideal Regel werde alles! Das geistige und psysische Leben aber sträubt sich energisch gegen Gewaltregeln". (Tumlirz).

In Nr. 4 der „Monatsschrift für Schulgesang" wendet sich deren Mitherausgeber Seminaroberlehrer Paul in ziemlich scharfer Weise gegen die jetzt vielgepriesene „Tonwortmethode" des Gesanglehrers Karl Eitz in Eislelben. Er hebt ihre Kompliziertheit hervor, in welcher Hinsicht sie der Tabulaturschrift des 14. Jahrhunderts nicht nachstehe. Sie bausche Nebensächliches unnütz auf und mache ganz leichtfaßliche Materien unhandlich und umständlich. Unsere Notenschrift sei so übersichtlich und praktisch, daß ihr Erlernen auch auf elementarer Stufe keine Schwierigkeiten bereite. Es gehöre viel Mut dazu, jene Methode als eine Ver-

besserung des unterrichtlichen Verfahrens auszugeben. — Wir halten es gegenüber den neuen Methoden, die jetzt im Gesangunterricht aufkommen, mit einem Worte A. O. Stiehlers (Das Lied als Gefühlsausdruck. 1890), das wir kürzlich irgendwo fanden: „Die Aufgabe des Gesangunterrichts ist die Förderung des Gefühlslebens. Der Gesangunterricht kann neue Gefühle erzeugen, wenn er die Vorstellungen in Spannung bringt; die Vorstellungsspannung muß vor dem Erklingen des Liedes durch Reproduktion und Phantasie hergestellt werden. Die Töne können bei Kindern nicht unmittelbar Gefühle erzeugen, sondern nur betonte Gehörempfindungen. Die Erziehung — der Gesangunterricht — hat dafür zu sorgen, daß sich an die Gehörempfindungen jederzeit Gefühle knüpfen. Text und Melodie werden zugleich eingeprägt. Der Gesangunterricht hat sein Ziel erreicht, wenn sich Lied und Gefühl gegenseitig reproduzieren. Die größten Feinde des Gesangunterrichts in der Volksschule sind die Musiker von Fach. Sogenannte Elementarübungen gehören nicht in die Volksschule".

Die Einrichtung von A-Klassen (Klassen für besonders begabte Schüler) an den Charlottenburger Volksschulen ist vom Ministerium nicht genehmigt worden. Doch sind die gegen eine solche Abzweigung sprechenden pädagogischen Gründe dabei anscheinend weniger von Einfluß gewesen, als das Bestreben, die Stadt zur Einrichtung von Mittelschulen (gehobenen Volksschulen) zu nötigen.

Verweiblichung des Lehrerstandes in Amerika (aus einem Bericht der „Schweizerischen Lehrerzeitung"): In der ersten Julihälfte wurde in Boston der Lehrertag der Vereinigten Staaten (National Education Association Convention) abgehalten. Da 80% der nordamerikanischen Volksschullehrerschaft dem weiblichen Geschlecht angehören, so war es natürlich, daß eine Frau zur Vorsitzenden erkoren wurde, Mrs. Ella Flagg-Young, die Leiterin des gesamten Volksschulwesens von Chicago, der zweitgrößten Stadt der Union. Die zunehmende „Verweiblichung" des Lehrerstandes wird jenseit des Ozeans von vielen mit Sorge betrachtet; man befürchtet, daß der charakterbildende Einfluß der Schule bei der übergroßen Zahl von Lehrerinnen schwinde. Noch vor zehn Jahren machten die männlichen Lehrkräfte über 20% aus, und man sieht schon den Tag nahen, wo der letzte Lehrer an der Volksschule zu sein aufgehört habe. Diese Entwicklung dürfte wesentlich durch finanzielle Gründe beschleunigt werden. Nach der Schulstatistik für 1906 bis 1907 betrug nämlich die Monatsbesoldung eines Lehrers durchschnittlich 58 Dollars, einer Lehrerin dagegen bloß 44 Dollars. Die größten Gehälter zahlt Massachusetts mit durchschnittlich 153 Dollars für Lehrer und 58½ Dollars für Lehrerinnen. Die Lehrkräfte der Neuenglandstaaten stellen sich am besten, während im Süden und im Zentrum des Landes die Löhne sehr niedrig sind; man zahlt dort den Lehrern 28—46 Dollars, den Lehrerinnen 29—30 Dollars.

Gegen die im Julihefte der D. Sch. (S. 462) mitgeteilten Folgerungen, die Dr. med. Oker-Blom in Helsingfors aus einer Untersuchung der Schülerleistungen im Laufe eines Schultages gezogen hat, wendet sich mit sehr beachtenswerten Gründen Rudolf Schulze-Leipzig, der Vorsitzende des dortigen Instituts für experimentelle Pädagogik, im letzten Hefte der „Neuen Bahnen".

Fortschritte.

Notizen: Eine Reformvolksschule ist die Augustaschule in Dortmund, deren Betrieb ein Besucher in der „Leipziger Lehrerzeitung" (Nr. 36) schildert. Vor 2 Jahren wurde dort auf Anregung des Stadtschulrats Dornheckter auf allen Stufen Handarbeit im Anschluß an den Sachunterricht eingeführt. Auf der Unterstufe schließen sich die Übungen an das erste Lesen und Schreiben sowie den Anschauungsunterricht, auf der Mittelstufe an die Heimatkunde und auf der Oberstufe besonders an Geographie und Naturlehre an. Der Berichterstatter, der in 6 Klassen dem Unterricht beiwohnte, zieht als Bilanz seiner Beobachtungen: „Der Arbeitsunterricht in der Dortmunder Augustaschule erzieht die Schüler unter Anlehnung an gegebene Verhältnisse und unter äußeren Schwierigkeiten (hohe Klassenfrequenz — bis 60 —, vier Reihen Bänke in einer Klasse usw.) zu Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, zur Produktivität. Das darstellende, schaffende Lernen tritt als Ausdrucks- und Lernmittel in seine Rechte und nimmt im Gegensatze zu dem früheren Wortunterrichte eine dominierende Stellung ein. Dies bedeutet einen

gesunden, kräftigen Schritt auf dem Wege der Weiterentwicklung unserer Schule. Das frische, fröhliche Leben und Treiben der Kinder, ihr herzliches Verhältnis zum Lehrer, ihre selbständigen Fragen im Unterrichte bezeugen den Wert des neuen Verfahrens und legen Zeugnis ab von der tieferen Durchdringung des Unterrichtsstoffes gegen früher".

Behufs Einrichtung einer Versuchsschule in München hat die dortige Lokalschulkommission beschlossen: 1. Vom Beginn des nächsten Herbstes ab soll eine erste (unterste) Klasse an einer Münchner Volksschule als Versuchsklasse für die Durchführung des Prinzips der Arbeitsschule eingerichtet werden. 2. Diese Versuchsklasse wird einer Münchner Lehrkraft übertragen mit der Verpflichtung zu 28 Unterrichtsstunden. Sie wird einer der bestehenden Volksschulen angegliedert. 3. Das Lehrziel dieser Versuchsklasse ist für die Volksschulfächer das gleiche wie für alle andern ersten Klassen in den Volksschulen Münchens. 4. Die Klasse soll eine normale Frequenz bis zu 45 Kindern haben. In denjenigen Unterrichtsstunden und Lehrfächern, in denen das Arbeitsschulprinzip durchgeführt werden kann, wird die Klasse in mehrere Arbeitsgruppen geteilt. 5. Für den Besuch der Klasse werden freiwillige Meldungen entgegengenommen. Ein Zwang zum Besuche der Versuchsklasse darf nicht ausgeübt werden. 6. Der Versuch wird zunächst nur für ein Jahr genehmigt. 7. Die Stadtgemeinde wird gebeten, in einem Schulgebäude ein Klassenlokal zur Verfügung zu stellen, die Kosten für das Beschäftigungsmaterial und, falls Überstunden anfallen, auch die Kosten für diese Überstunden zu übernehmen. 8. Die Überwachung für die Einhaltung des Lehrzieles der Schule erfolgt in der gleichen Weise wie bei den übrigen Schulen. Eine unmittelbare Beeinflussung des Unterrichts wird dem Verein nicht zugestanden, es bleibt ihm aber unbenommen, Anregungen für die Ausgestaltung des Unterrichts an die Schulverwaltung zu bringen.

Auch die Kgl. Regierung zu Merseburg hat genehmigt, daß vom 1. April d. J. ab in einer Anzahl Klassen des ersten Schuljahres Versuche mit einer Umgestaltung des Unterrichts im Sinne der Arbeitsschule gemacht werden. Über den Ausfall der Versuche muß nach einem Jahre berichtet werden.

Über einen in der Hauptsache nach Wetekamps Idee durchgeführten Versuch einer Reform des Elementarunterrichts in einer Mädchenklasse mit 39 Schülerinnen berichtet J. Springer in der „Leipziger Lehrerzeitung" (Nr. 38 u. 39).

In einer Verfügung an die Provinzialschulkollegien stellt der preußische Unterrichtsminister fest, daß die naturwissenschaftlichen Schülerübungen in den letzten Jahren an den höheren Lehranstalten immer mehr Eingang gefunden und sich nach dem übereinstimmenden Urteil der Gutachter wohl bewährt haben. Er spricht den beteiligten Lehrern für den Eifer, den sie bei der Einrichtung und Leitung dieser Übungen bewiesen haben, seine Anerkennung aus. Bei dem hohen Werte, der dem praktischen Unterrichtsverfahren für die Anleitung zum Beobachten und selbständigen Denken sowie für die Erkenntnis der Eigenart, der Bedeutung und begrenzten Anwendbarkeit der naturwissenschaftlichen Arbeitsmethoden beizumessen ist, hält der Minister weitere Versuche nach der bezeichneten Richtung hin für erwünscht. Wo an vereinzelten realistischen Vollanstalten chemische Laboratoriumsübungen noch nicht stattfinden, ist auf deren Einführung mit Beginn des kommenden Schuljahres hinzuwirken. Die Schülerversuche im naturgeschichtlichen Unterricht, sowohl Beobachtungen im Schulgarten, an Terrarien und Aquarien, wie auch pflanzenphysiologische Versuche, einfache makroskopische und mikroskopische Präparierübungen, soweit sie sich für den Schulunterricht eignen, sind je nach der Klassenstufe in planmäßiger Weise in den Unterricht einzuordnen. Im Physikunterricht ist dort, wo die räumlichen Verhältnisse es irgendwo ermöglichen, darauf hinzuwirken, daß auf einzelnen Teilgebieten den Schülern die Methoden der physikalischen Forschungsweise anfangs in gemeinsam vorgenommenen Übungen, später in allmählich selbständiger sich gestaltenden Einzelversuchen nähergebracht werden. Um die Einführung bezw. die Fortführung des von Schülerversuchen ausgehenden praktischen Unterrichtsverfahrens zu ermöglichen, ist der Minister, falls die betreffenden Anstaltskassen nicht in der Lage sind, die in Betracht kommenden Kosten aus eigenen Mitteln zu bestreiten, bereit, den vom Staate zu unterhaltenden Anstalten eine Beihilfe zu bewilligen.

Über Arbeitsunterricht faßte der Sächsische Seminarlehrerverein

folgende Beschlüsse: 1. Die Forderung, daß der Lehrer neben aller Gründlichkeit seiner wissenschaftlichen und künstlerischen Ausbildung auch dasjenige Maß praktischer Bildung besitzen müsse, das ihn befähigt, anschaulich zu unterrichten, setzt die Einführung des Arbeitsunterrichtes an allen Seminaren voraus. Es wird dabei nicht nur an die Pflege der Handfertigkeit gedacht. So hoch man die kunsterziehliche und technische Wirkung desselben einschätzen mag, ungleich höher ist der Nutzen darstellender Arbeit im Dienste des Gesamtunterrichts zu werten. 2. Da über die Frage keine Verständigung erzielt wird, ob der Arbeitsunterricht von Anfang an dem Fachunterricht in Naturwissenschaft und Geographie anzuschließen ist, oder ob selbständiger Handfertigkeitsunterricht in den Unterklassen voraufgehen müsse, welche besonderen Ziele der Arbeitsunterricht zu erstreben habe, welche Stellung er zu den seither üblichen Experimentierübungen in den Oberklassen einzunehmen habe, wie ferner die zu dem Arbeitsunterricht nötigen Stunden bei dem Bedürfnis nach Entlastung der Schüler zu beschaffen seien u. a. m., wird ein Ausschuß eingesetzt zur Durcharbeitung des Gebietes und zur Aufstellung bestimmter Vorschläge.

Um die gemeinsame Lektüre guter Einzelschriften neben dem Lesebuch zu ermöglichen, beschloß die Hamburger Oberschulbehörde, fürs Winterhalbjahr jeder Schule 15 Stück von Wildenbruchs Erzählung „Das edle Blut“ und Freytags „Ingo“ zuzuweisen. Von beiden Schriften sollen Volksausgaben zum Preise von 50 Pf. bezw. 1,50 M. erscheinen.

Kinderurteile über den Arbeitsunterricht teilt K. Wittig in Bräunsdorf bei Freiberg i. S., Lehrer an einer Anstalt für sittlich verwahrloste Kinder, in Trüpers Zeitschrift zur Kinderforschung mit, die sämtlich das lebhafteste Interesse gerade für diesen Unterricht bekunden und vielleicht imstande wären, die prinzipiellen Gegner zu bekehren, falls diese solche Urteile lesen und der Erfahrung überhaupt einen Einfluß auf ihre Ansichten einräumen würden. „Zusammenfassend können wir wohl aussprechen, schreibt der Verfasser am Schluß, daß der Arbeitsunterricht auch den sittlich verwahrlosten Kindern eine Freude ist. Er wird ihnen ganz besonders zum Segen durch die Pflege der Genauigkeit (Gewissenhaftigkeit!), durch Gewöhnung an denkendes Arbeiten und damit an Selbständigkeit, durch Steigerung der Schwierigkeiten und damit Pflege des Selbstvertrauens“.

Selbstverwaltung in der Schule. Aus einem Berichte des Direktors Dr. Walter von der „Musterschule“ in Frankfurt a. M. teilt die dortige „Kleine Presse“ folgendes mit: Die Schüler passen auf sich selbst auf, halten sich selbst in Zucht und Bann, die unselige Angeberei scheidet aus, es herrscht nach jeder Richtung hin Ordnung, ohne daß der Lehrer eingreifen muß. In jeder Klasse existieren Vertrauensmänner, meist drei an der Zahl, die dem Präfekten der Klasse über etwaige Ungehörigkeiten zu berichten haben. Dem Präfekten ist eine gewisse Machtbefugnis in die Hand gegeben. Er kann vieles ohne den Lehrer regeln und hat lediglich dann Meldung zu erstatten, wenn ganz grobe Ungehörigkeiten oder Vergehen in sittlicher Beziehung vorliegen. Die Präfekten sind Schüler der Ober- und Unterprima. Jeder Angehörige dieser Klasse ist befugt, die jüngeren Schüler auf Fehler und Ordnungswidrigkeiten aufmerksam zu machen und zur Rede zu stellen. Ein günstiger Einfluß ist nur möglich, wenn jene Schülererzieher mit gutem Beispiel vorangehen, wenn stets ein guter kameradschaftlicher Geist vorhanden ist und die Erzieher ohne Überhebung und mit Takt ihres Amtes walten. Die jüngeren Schüler gewinnen den Eindruck — das lehrt die von Schülern und Lehrern bestätigte Erfahrung — daß die durch Primaner geübte Aufsicht ihr Gutes hat. Die Schüler treten einem Störenfried gegenüber oft in geschlossener Gruppe auf. Den Primanern steht das Recht zu, den Schüler vor ein großes Forum zu berufen und ihn in Anwesenheit seiner Kameraden auf sein ungehöriges Verhalten hinzuweisen. Eine solche Erziehung wirkt oft besser, als die schärfsten Maßnahmen durch den Lehrer.

Auch in der „Monatsschrift für höhere Schulen“ wird der Entwurf einer Schulordnung mit Schülerselbstverwaltung für eine höhere Schule in Eberfeld mitgeteilt.

Unter Leitung des „Zentralvereins für Schülerwanderungen“ in Berlin wurden in diesem Sommer 149 Schülergruppen mit 3000 Knaben, sämtlich Gemeindeschülern, zu 6 tägigen Wanderungen hinausgeschickt.

Die städtische Schulverwaltung in Breslau richtete während der Ferien für die zurückbleibenden Schüler 15 Handarbeitskurse mit je 2 Vormittagsstunden ein. Papparbeit, Schnitzen und Metallarbeit wurde getrieben. Außerdem fanden gegen 2000 Knaben Beschäftigung in den 8 städtischen Schulgärten.

Seit einem Jahre besteht in Berlin unter dem Namen „Klassisches Theater für die höheren Lehranstalten" eine Vereinigung, die sich zur Aufgabe gestellt hat: der Seichtheit und Geschmacksverflachung, die in unserm Theaterleben immer mehr um sich greift, entgegenzuarbeiten, und zwar durch die mustergültige Aufführung deutscher klassischer Dramen und Lustspiele zu so billigen Preisen, daß auch den Minderbemittelten der Zutritt möglich ist. Die Vereinigung wird nicht nur von den Schulbehörden begünstigt, auch der Kaiser widmet ihr sein Wohlwollen. Für diesen Winter sind Stücke von Lessing, Schiller, Grillparzer, Hebbel und Shakespeare in Aussicht genommen.

Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (Berlin NW., Lübecker Straße 6), die seit Rickerts Tode unter der Leitung des Prinzen Heinrich zu Schönaich-Carolath steht, hatte nach ihrem Bericht über das Jahr 1909 am Ende dieses Jahres 12125 Mitglieder, davon 6814 Körperschaften (Gemeinden, Vereine, Bibliotheken usw.). Sie erstreckt sich über das ganze Reich und versorgt auch wenig bemittelte deutsche Gemeinden und Vereine im Auslande mit Büchern und Lesemitteln. Das stete Wachstum der Mitgliederzahl (1899: 5008, 1904: 8589, 1909: 12125, gegenwärtig 12560 Mitglieder) und die Erhöhung ihrer Aufwendungen (1899: 73000 M., 1904: 155000 M., 1909: 405000 M.) kennzeichnet das frische Leben in der Gesellschaft. Die wichtigste und umfangreichste Arbeit der Gesellschaft betrifft die Begründung und Unterstützung von wenig bemittelten Volks- und Schulbibliotheken. Ihre ständigen und Wanderbibliotheken, Klassen-, Soldaten-Wachtstubenbüchereien wandern in Tausende von Gemeinden und Schulen, in zahlreiche Kasernen und in kleine und große Vereine. Im Jahre 1909 gab die Gesellschaft an 8919 Bibliotheken 181887 Bände ab. Von besonderer Bedeutung sind die Wanderbibliotheken der Gesellschaft. Sie bieten jeder, auch der kleinsten Bibliothek die Möglichkeit, den Bücherbestand alljährlich umzutauschen und dabei ganz frei aus dem Katalog der Gesellschaft neue Bücher zu wählen, hierbei die Bibliotheken größer oder kleiner zu bemessen, sie aus kleineren oder umfangreicheren Werken zusammenzusetzen. Diese Wanderbibliotheken haben sich insbesondere auf dem platten Lande überall Bahn gebrochen. Dadurch, daß die Auswahl der Bücher den Bibliotheken selbst überlassen wird, wird auch jede sonst so vielfach geübte Bevormundung vermieden. Gegenwärtig kursieren in den Wanderbibliotheken der Gesellschaft über 180000 Bücher. In ähnlicher Weise werden an die Schulen Klassenbibliotheken geliefert, die dasselbe Buch in so vielen Exemplaren enthalten, als Kinder in der Klasse sind. Auch Truppenteile, die mit der Gesellschaft in Verbindung treten, erhalten gegen den üblichen Jahresbeitrag ständige oder Wanderbibliotheken in derselben Weise wie Gemeinden und Vereine und werden auch durch laufende Bücherzuwendungen unterstützt. Daneben hat die Gesellschaft im Einverständnis mit dem preußischen Kriegsministerium einer Anzahl von Truppenteilen nach deren eigener Auswahl Bücher zur Übergabe an die Wachtstuben überwiesen. Die Gesellschaft pflegt außerdem das öffentliche Vortragswesen, unterstützt die Veranstaltung von Volksunterhaltungsabenden, Kunst- und Dichterabenden. Sie unterstützt durch erhebliche Aufwendungen die Berufung von tüchtigen Vortragenden auch seitens kleiner Ortschaften und Vereine, unterhält eine große Sammlung von Lichtbildern und Apparaten, die gegen eine geringe Gebühr ausgeliehen werden, veranstaltet kinematographische Vorführungen und unterstützt durch ihre Zeitschrift „Volksbildung" alle Bestrebungen und Einrichtungen auf dem Gebiete der freiwilligen Volksbildungsarbeit. Das im Jahre 1907 in Verbindung mit der Schiller-Theater-Gesellschaft ins Leben gerufene Märkische Wandertheater, ist selbständig geworden, wird aber nach wie vor von der Gesellschaft kräftig unterstützt.

Zur Bekämpfung des Kino-Unwesens hat sich in Leipzig ein von 20 gemeinnützigen Vereinen beschickter Ausschuß gebildet. Dieser will in ähnlicher Weise vorgehen, wie es seinerzeit so erfolgreich bei der Jugendschriftensache geschehen ist: er will durch Errichtung von Musterinstituten auf Publikum und Unternehmer einwirken. Wirksam könnte dieses Mittel gestaltet werden, wenn

auch in andern Städten in ähnlicher Weise vorgegangen würde und eine dauernde Verbindung unter denjenigen herbeigeführt würde, die an der Lösung der Frage interessiert sind. Der gen. Ausschuß bittet deshalb alle, die einen Meinungsaustausch wünschen, ihre Adressen an seinen Geschäftsführer: W. Schubert, Leipzig-Go., Elsbethstr. 36, abzugeben.

Personalien.

Am 9. September starb in Steglitz bei Berlin, wo er lange Jahre im Ruhestande gelebt hatte, der ehemalige Direktor der Augustaschule und des Königlichen Lehrerinnenseminars in Berlin, Schulrat Karl Supprian, im 70. Lebensjahre. Er war vorher Seminardirektor in Pyritz und noch früher Oberlehrer am Seminar in Steinau a. O., vor seiner sehr langen, schweren Krankeit eine lebhafte, geistreiche und äußerst anregende Persönlichkeit. Sein zusammen mit Dir. Gabriel herausgegebenes Lesebuch besaß seinerzeit ziemlich weite Verbreitung. Außerdem sind von seinen Schriften anzuführen seine „Erziehungs- und Unterrichtslehre", sein Werk: „Frauengestalten in der Pädagogik" und sein Artikel über deutsche Sprache in Schmids Enzyklopädie.

Am 21. September starb in Cöthen, 85 Jahr alt, der frühere Seminardirektor Gerhard Heine, ein fruchtbarer pädagogischer und religionsmethodischer Schriftsteller, auch ein treues und tätiges Mitglied des Braunschweigschen Lehrervereins. Das Seminar in Cöthen leitete er von 1853—1896.

In Hannover starb am 1. Oktober der verdiente Leiter des Provinziallehrervereins, Rektor a. D. Ulrich, im Alter von 65 Jahren.

Aus Leipzig wird der plötzliche Tod J. Fr. Dürrs, des bekannten Verlegers zahlreicher pädagogischer Werke, gemeldet. Der Verstorbene war auch Landtagsabgeordneter und als solcher ein energischer Vertreter der Interessen der Lehrerschaft.

In den Ruhestand als Lehrer trat der frühere Vorsitzende des Brandenburgischen Provinziallehrervereins K. F. Janke, seit 1883 Rektor in Potsdam. J., den auch weitere Kreise als Schriftsteller und Poeten schätzen, steht im 64. Lebensjahre.

Literaturberichte.

Physik und Chemie.

Von Dir. Dr. Pabst in Leipzig und Seminarlehrer Mittag in Cöthen.

Prof. Dr. Kalähne, Die neueren Forschungen auf dem Gebiete der Elektrizität und ihre Anwendungen. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 4,80 M.

Das Buch ist für weitere Kreise bestimmt und aus Vorträgen entstanden, die in Ferienkursen in Heidelberg gehalten wurden. Es sind darin die modernen Theorien der elektrischen und magnetischen Erscheinungen ausführlich behandelt und durch Hinweise und Erläuterungen für mathematisch geschulte Leser ergänzt worden, so daß das Buch zugleich ein Orientierungsmittel für Studierende und Techniker sein kann. Bei der außerordertlichen Bedeutung, die die Elektrizitätslehre für das praktische Leben hat, und bei den raschen Fortschritten, die sie innerhalb des letzten Jahrzehntes gemacht hat, hat jeder Gebildete den Wunsch, sich über ihren gegenwärtigen Stand zu unterrichten. Hierzu eignet sich das vorliegende Buch infolge der elementaren Darstellungsweise sehr gut und kann zu diesem Zwecke bestens empfohlen werden.

Prof. Dr. Karl Kassner, Das Wetter und seine Bedeutung für das praktische Leben. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Der bekannte Meteorologe bietet im ersten Teile seines Buches eine Geschichte der Wettervorhersage, die im wesentlichen auf Hellmanns Forschungen beruht und viel Neues und Interessantes bringt. Der zweite Teil enthält die Grundlagen der modernen Wettervorhersage, die populär wissenschaftlich dargestellt sind. Der dritte Teil endlich erörtert die Bedeutung des Wetters für das praktische Leben sowie seinen Einfluß auf den Menschen, der ein viel größerer ist, als man gewöhnlich annimmt; wird doch selbst die Kriminalität ganz wesentlich durch das Wetter beeinflußt! Dieser Überblick über den Inhalt des Buches bestätigt jedenfalls, was der Eingeweihte längst schon weiß: daß es sich auch einmal lohnt, über das Wetter zu sprechen, vorausgesetzt, daß man hinreichend über die Grundlagen eines solchen Gesprächs unterrichtet ist, wozu das Kassnersche Buch eine vortreffliche Anleitung bietet.

Dr. H. Starke, Physikalische Musiklehre. Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 4,20 M.

Diese physikalische Musiklehre ist eine Einführung in das Wesen und die Bildung der Töne, die für die Musik und den Gesang in Frage kommen. Bekanntlich hat schon Helmholtz die Musikwissenschaft auf einen realen naturwissenschaftlichen Boden gestellt; seine „Lehre von den Tonempfindungen" ist heute noch das Hauptwerk für die naturwissenschaftliche Betrachtung der musikalischen Töne. Der Verfasser des vorliegenden Werks macht nun den Versuch, die Helmholtzsche Musiklehre allgemein verständlich im Zusammenhange mit den physikalischen Grundlagen der akustischen Erscheinungen darzustellen, wobei besonderer Wert auf die Erläuterung der Demonstrationsmethoden gelegt wird. Zahlreiche Abbildungen aus bekannten physikalischen Werken unterstützen die Darstellung und erleichtern das Verständnis des Buches, das jedem Freunde der Musik und jedem Berufsmusiker ein willkommenes Hilfsmittel zur Einführung in die physikalische Seite der Tonlehre sein wird.

Prof. H. Bohn, Leitfaden der Physik. Unterstufe. Ausgabe B. Leipzig, Nägele. Geb. 2,80 M.

Der vorliegende Leitfaden soll eine Ergänzung der Schmeilschen Leitfäden für Botanik und Zoologie sein, die in demselben Verlage erschienen sind. Die Darstellung ist einfach und leicht verständlich und baut sich ausschließlich auf der Anschauung und auf dem Versuche auf. Auch sind die wichtigen Anwendungen berücksichtigt, während auf eine ausführliche, völlig einwandfreie Formulierung der Gesetze und Definitionen verzichtet wird. Diese soll mit Recht der Oberstufe vorbehalten bleiben. Die Apparate und Versuchsanordnungen sind möglichst einfach gewählt, doch sind auch moderne Apparate berücksichtigt, die noch nicht überall Eingang gefunden haben. Die geschichtliche Entwicklung der physikalischen Lehren ist gebührend berücksichtigt worden, wo möglich wurde auch bei der Ableitung der Gesetze der historische Gang eingehalten. Auf die Beigabe von Aufgaben hat der Verfasser verzichtet, dagegen sind einzelnen Abschnitten instruktive Fragen angehängt, die geeignet erscheinen, das Interesse des Schülers auf bestimmte Vorgänge zu richten und ihn zum Nachdenken anzuregen. Die Abbildungen sind instruktiv und unterscheiden sich vorteilhaft von denen mancher anderen neuen Lehrbücher, die in bezug auf die Abbildungen nichts neues bringen. Alles in allem genommen erweist sich somit das Buch in der Tat als eine neue Erscheinung, die vielen Lehrern willkommen sein und ihre praktische Brauchbarkeit erweisen wird.

K. Meyer, Naturlehre (Physik und Chemie). Leipzig-Wien, G. Freytag-Tempsky. Geb. 3 M.

Diese in neuer Auflage erschienene Naturlehre ist für Mittelschulen, höhere Mädchenschulen und Lehrerinnenseminare bestimmt, in denen sie sich, dem Anscheine nach, brauchbar erwiesen hat. In der Auswahl des Lehrstoffes und in der anschaulichen Art der Darstellung bietet sie auch zweifellos manche Vorzüge gegenüber anderen Büchern. Auf die Veranschaulichung durch Abbildungen scheint der Verfasser besonderen Wert zu legen; manche derselben könnten indes wegbleiben, ohne daß dadurch der Wert des Buches beeinträchtigt würde.

H. Walther, Schulnaturlehre. Arnsberg, Stahl. Geb. 1,20 M.

Die Schulnaturlehre will ein bequemes Präparationsbuch für Lehrer an einfachen Volksschulen sein und beschränkt sich auf die Erklärung der einfachsten physikalischen und chemischen Erscheinungen, etwa in der Art, wie dies schon Crügers Naturlehre seinerzeit getan hat. Dabei könnte allerdings manche Definition und allgemeine Betrachtung wegbleiben, wie z. B. die auf Seite 6 gegebene über das Beharrungsvermögen auf geistigem Gebiete. Im übrigen aber ist die Anordnung und Darstellung derart, daß sich das Buch mit Vorteil in der Schule verwenden lassen wird.

Dr. E. Kotte, Die Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts im sächsischen Seminar. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 80 Pf.

Diese Monographie ist als ein Sonderabdruck aus den „Pädagogischen Studien" erschienen und gibt eine ausführliche und kritische Darstellung der Reformbestrebungen, die auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts im sächsischen Seminarwesen durchgeführt worden sind. Besonders bemerkenswert ist, daß der Verfasser mit Nachdruck und in ausführlicher Begründung für Selbsttätigkeit des Schülers im Unterricht, für praktische Übungen, Handarbeiten, Beobachtungen im Freien usw. eintritt. Er fordert derartige Beschäftigungen „gegenüber unserm jetzigen Klassenunterricht, bei dem immer nur in das arme Schülerhirn hineinfiltriert und gepfropft wird", weil sie „einer gesunden geistigen Hygiene Rechnung tragen, das Interesse des Schülers tief erregen und seine Selbsttätigkeit in ureigener Weise befruchten. — Derartige Ansichten offen ausgesprochen zu finden, ist wohltuend und bestärkt den Freund einer gründlichen Schulreform in der Überzeugung, daß wir in der Tat am Anfang einer großen pädagogischen Bewegung stehen, die uns in ein völliges Neuland führen wird, wenn sich derartige Überzeugungen erst allgemein durchgerungen haben. Schon aus diesem Grunde muß auf die inhaltreiche Schrift nachdrücklich hingewiesen werden.

Sumpf, Grundriß der Physik. Neue Ausgabe B, bearbeitet von Prof. Dr. Hartenstein und Dr. A. Pabst (Hildesheim, Lax. Geb. 2,70 M.), ein vorzugsweise für Realschulen, höhere Bürgerschulen und Lehrerinnenseminare (Lyzeen) bestimmtes Buch ist in neuer (4.) Auflage erschienen. (Selbstanzeige.)

Kotte, Lehrbuch der Chemie. I: Einführung. Dresden, Bleyl und Kämmerer. Geb. 3 M.

Das Vorgehen des Verfassers ist zweifellos ein verdienstliches. Es wird hohe Zeit, daß man auch im Chemieunterricht endlich die neuen Bahnen einschlägt. Die Auswahl und Darbietung des Stoffes sowie die erläuternden Figuren müssen als gediegen bezeichnet werden. Der Verfasser wandelt so sehr in den Fußstapfen Ostwalds, daß er auch dessen Abneigung gegen die Atomistik nicht hat überwinden können. Wir müssen demgegenüber betonen, daß die Atomlehre keine Hypothese, sondern eine „Theorie" ist. Zwar ist zuzugeben, daß die Formeln und Gleichungen nicht die Hauptsache in der Chemie sind, aber darum sind sie noch lange nicht unwichtig oder entbehrlich.

Dannemann, Naturlehre für höhere Lehranstalten auf Schülerübungen gegründet. Hannover-Leipzig, Hahnsche Buchhandlung. I. Teil: Chemie, Mineralogie, Geologie. 2,80 M.

Dieser erste Versuch, den Unterrichtsstoff mit den grundlegenden Schülerübungen in unmittelbare Verbindung zu setzen, verdient vollste Beachtung. Zweifellos ist es für den ersten Chemieunterricht ein Mangel, wenn die Schülerexperimente nicht mit dem Klassenunterricht in Zusammenhang stehen. Aber auch da, wo das Schülerpraktikum seinen Einzug noch nicht hat halten können, dürfte das Buch wohl brauchbar sein und vielleicht dazu dienen, den beregten Fortschritt anzubahnen. Charakteristisch für die Darstellung des Stoffes ist das Hervortreten des geschichtlichen Gesichtspunktes. Es ist klar, daß dieser Weg sehr bildend ist gegenüber der bloßen Aufhäufung von Gedächtniskram, wie man sie nicht selten antrifft. Der Inhalt des Buches ist ein vielseitiger; außer dem chemischen Praktikum im engeren Sinne enthält es noch: technische Chemie, Mineralogie nebst Übungen, Gesteinslehre, Geologie, Physiologie, organische Chemie und Abschnitte aus den Schriften von Forschern, welche der Chemie neue Bahnen gewiesen haben.

Haase, Lötrohrpraktikum. Leipzig, E. Nägele. 1,20 M.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß das Lötrohr bei der Untersuchung namentlich von Mineralien unschätzbare Dienste leistet, indem seine Anwendung einfach, billig und wenig zeitraubend ist. Deshalb sollte namentlich das Schülerpraktikum reichlich davon Gebrauch machen. Die vorliegende Anleitung ist durchaus zweckentsprechend und so vollständig, daß der Lehrer nicht oder nur wenig nötig ist. Was übrigens den Gebrauch des Lötrohrs anbetrifft, so halten wir ein Mundstück nicht für erforderlich. Es gibt Lötrohre mit verzinntem Einblasestück, das man sehr wohl in den Mund nehmen kann.

Bermbach, Elektrochemie. Leipzig, Quelle u. Meyer. 1 M., geb. 1,25 M.

Die Elektrochemie, obwohl eine sehr junge Wissenschaft, hat sich dennoch überraschend schnell und reich entwickelt. Daher gehört allerdings zu einem tieferen Verständnis das Eingehen auf die neueren Theorien z. B. der Elektrizität. Im vorliegenden Buche ist solches geschehen. Mit vollem Recht ist darauf hingewiesen, daß man die Maxwellschen Theorien nicht für der Weisheit letzten Schluß zu halten hat. Da der Verfasser nur eine „Einführung" in die Elektrochemie bieten will, so fragt es sich, ob das zweckmäßig mit hauptsächlich theoretischen Auseinandersetzungen erreicht wird, oder ob nicht vielmehr der praktisch-anschauliche Standpunkt der richtige ist. Daß z. B. dem „Potential" mehr als 6 Seiten zugewiesen sind, ist wohl des Guten zu viel. Andererseits sind dem elektrischen Ofen nur 2 Seiten gewidmet.

Partheil, Die drahtlose Telegraphie und Telephonie. 2. verm. Aufl. Berlin, Gerdes u. Hödel 4 M., geb. 5 M.

Wer sich einen Einblick in dieses Gebiet verschaffen will und nur geringe Vorkenntnisse besitzt, dem ist das Werk wohl zu empfehlen. Die zu Grunde liegenden physikalischen Erscheinuugen werden ausführlich und anschaulich in Wort und Bild vorgeführt. Die Darstellung ist im allgemeinen leicht verständlich. Daß die wichtigsten Teile besonders eingehend behandelt sind, wird man durchaus billigen, so z. B. der Kohärer, der sozusagen das Symbol der drahtlosen Fernschrift ist, ferner die Funkengroßstation in Nauen, die große Bedeutung der Telefunkensprache für Mititär, Eisenbahn und Wissenschaft. Auch über die einschlägigen Gesetze, Verordnungen, Verträge in den einzelnen Staaten erhalten wir Auskunft, sowie über das in mancher Beziehung eigentümliche Geschäftsgebahren der Marconigesellschaft.

Sachsze, Einführung in die chemische Technik. Leipzig, Teubner. 2 M.

Eine Einführung in die wirtschaftlich hervorragend wichtige chemische Technik ist an unseren höheren Schulen notwendig, ganz besonders aber an den Real-, Handels- und Gewerbeschulen. Die Auswahl des Stoffes verdient Anerkennung. Aber weshalb sollen die allgemein wissenschaftlichen Grundlagen von ihrer praktisch technischen Durchführung säuberlich abgetrennt werden? Ist es nicht vielmehr eine wichtige Konzentrationsforderung, daß man Stoffe zusammenbringt, die sich in ihrem Verständnis geradezu gegenseitig bedingen? Wir können daher die Zweiteilung nicht billigen: I. Grundlagen der chemischen Technik. II. Betriebe der chemischen Technik. Auch die leider oft anzutreffende, aber unlogische Begriffsverengerung der „Chemischen Großindustrie" dürfte besser vermieden werden.

Volckmar, Kurzes Lehrbuch der Chemie. 3. wesentl. verm. u. verb. Aufl Gießen, Roth. 3 M., geb. 3,60 M.

Der Verfasser läßt es sich angelegen sein, die hohe kulturelle Bedeutung der Chemie zu deutlicher Geltung zu bringen. Er befindet sich hier in voller Übereinstimmung mit den Forderungen der Unterrichtskommission der Gesellschaft deutscher Naturforscher und Ärzte. Das Ziel eines richtig erteilten chemischen Unterrichts ist weniger die Übermittelung von wertvollen Kenntnissen, als vielmehr die Gewöhnung an sachlich richtiges Denken. Hierzu wird das Buch hoffentlich das Seine beitragen. Es ist nur zu billigen, daß der Verfasser von einer Atom- und Molekulartheorie spricht, und nicht von einer Hypothese, wie viele Lehrbücher in übertriebener und falsch angebrachter Ängstlichkeit es tun. Die organische Chemie dürfte aber doch wohl zu kurz weggekommen sein, gerade im Hinblick auf ihre gewaltige praktische Bedeutung.

Leutz und Fritz, Die Chemie in der Volksschule. Karlsruhe, Petzoldt. 1,20 M.

Mit vollem Rechte ist im vorstehenden Leitfaden von einer systematischen Anordnung des Stoffes gänzlich abgesehen und den Bedürfnissen des praktischen täglichen Lebens Rechnung getragen worden. Auswahl und Darbietung sind lobenswert. Trotz der leichtverständlichen Behandlungweise ist nicht unterlassen worden, auf die chemische Zusammensetzung der Verbindungen wirklich einzugehen, wodurch die anderwärts sich geltend machende Seichtigkeit des Gebotenen im allgemeinen glücklich vermieden wurde. Freilich kann nach dieser Seite hin noch wesentlich mehr geschehen.

Mathematik.

Von Dr. Jenson in Berlin.

L. Günther, Die Mechanik des Weltalls. Eine volkstümliche Darstellung der Lebensarbeit Johannes Kepplers. Leipzig, B. G. Teubner. 2,50 M.

Frisch und im besten Sinue des Wortes volkstümlich geschrieben charakterisiert dieses Büchlein die Stellung seines Helden innerhalb der Astronomie und Philosophie des 17. Jahrhunderts auf das glücklichste. Vielleicht wäre hier und da etwas mehr Kritik gegenüber den metaphysischen und teleologischen Voraussetzungen Kepplers am Platze gewesen; indessen ist der Verfasser, trotz aller Begeisterung für einen großen Mann, ehrlich genug, uns auch solche Züge seines Geisteslebens nicht zu verschweigen, die die Einseitigkeit einer weltharmonistischen Gedankenrichtung erkennen lassen. Schließlich aber werden alle kleinen Bedenken besiegt durch die plastische Kraft, mit der Kepplers unerschütterlicher Glaube an sein philosophisches Ideal und seine rastlose Tätigkeit nicht minder als sein bitterer Kampf ums Dasein gezeichnet werden:

Er wußte nur die Geister zu vergnügen,
Drum ließen ihn, die Körper ohne Brot ...

Das Buch zeigt, nicht reflektierend oder räsonnierend, sondern schildernd, wie Keppler, weit mehr Mystiker als Logiker, aber ein rastloser Arbeiter, endlich doch an das erträumte Ziel gelangte; es zeigt, wie die Götter hinter den Schweiß auch den Erfolg gesetzt haben, und darin scheint uns der Hauptwert des Buches zu liegen.

Prof. G. Müller und Prof. Dr. Mahlert, Mathematisches Lehr- und Übungsbuch für höhere Mädchenschulen. I: Arithmetik und Algebra, II: Planimetrie und Körperberechnungen. Leipzig, Teubner. 2 M.

Die Wichtigkeit graphischer Darstellungen für die Arithmetik und Algebra kann kaum überschätzt, aber ihre Verwendung auf einer Unterrichtsstufe, deren Zweck doch nun einmal ist, rechnen zu lehren, kann übertrieben werden. Von diesem Fehler hält sich, um es vorweg zu sagen, das oben genannte Buch im wohltuenden Gegensatz zu manchen Erscheinungen der neuesten Zeit, fern. Bei ihm bleiben die graphischen Darstellungen, was sie im algebraischen Unterricht der Mädchenschule sind und sein müssen: Mittel zum Zwecke, nicht Selbstzweck. Im ersten Teile werden zunächst die drei ersten Grundrechnungsarten und ihre Verbindungen behandelt, sodann die Division und die Bruchrechnung mit algebraischen Größen besonders berücksichtigt und die Hauptsätze aus der Proportionslehre angefügt. Mit Gleichungen wird nicht erst in einem besonderen Kapitel, sondern von den ersten Seiten an gerechnet. Die letzten Kapitel sind den Quadratwurzeln aus bestimmten Zahlen und den quadratischen Gleichungen gewidmet. Auf Zickzackkurven und gerade Linien als graphische Darstellungen von Funktionen so großen Wert zu legen, wie das Buch und alle anderen uns bekannten es tun, halten wir nicht für richtig, weil weder die einen in ihrer Unstetigkeit noch die anderen in ihrer Starrheit den Funktionsbgeriff treffend genug charakterisieren. Auch sind Lehrstoff und Übungsstoff stellenweis nicht eng genug ineinandergeschoben. Trotz dieser Ausstellungen müssen wir die Müller-Mahlertsche Arithmetik wegen ihrer sorgfältigen, methodischen Durcharbeitung und ihrer anschaulichen Tendenz für eine der besten Neu-Erscheinungen auf dem Gebiete der Mädchenschulmathematik erklären. — Minder gelungen ist die Geometrie, wenigstens in ihrem lehrhaften Teil. In der reformierten Mädchenschule ist die Raumlehre kein Anhängsel mehr. Die Mädchen können und sollen aus

ihr einen dauernden, jederzeit zu ihrer Verfügung stehenden Besitz mit ins Leben nehmen. Das ist aber nur möglich, wenn nach dem propädeutischen Kursus ein Lehrgang einsetzt, der ihnen den Lehrstoff als festgefügtes, wohl- und erkennbar gegliedertes Ganzes, streng systematisch und lückenlos vom ersten Axiom bis zum letzten Lehrsatz überliefert. Dabei wird es freilich nicht ohne Wiederholung vieler schon bekannter Wahrheiten abgehen; dafür aber haben sich Hintergrund und Beleuchtung so sehr verändert, daß von einem bloß mechanischen Nocheinmal nicht die Rede sein kann. Und in Wahrheit beherrscht der Schüler sein Pensum erst dann, wenn er beim Auftreten irgendeines Lehrsatzes sogleich über den Ort orientiert ist, den er in der Begriffspyramide der Raumlehre einnimmt; wenn er nicht nur die Einsicht, sondern auch, und zwar geflissentlich und mit Bewußtsein, die Übersicht gelernt hat. — Von diesem Gesichtspunkte aus können wir uns mit der Anordnung und Darbietung des Stoffes in der Müller-Mahlertschen Geometrie nicht einverstanden erklären. Sie stuft den Lehrstoff zwar nach der Schwierigkeit ab, aber sie gibt der Schülerin kein System mit, d. h. kein nach einheitlichen, deutlich hervortretenden Richtlinien gebautes Ganzes, in dem jeder Teil den anderen hält und fördert, und das sich daher aus eigener, innerer Kraft im Gedächtnis der Schülerin verankert. Andererseits ist die Nutzbarmachung des behandelten Stoffes in Übungen, Aufgaben und Anwendungen vortrefflich. Fast Seite für Seite werden die gewonnenen Kenntnisse durch Übungsbeispiele befestigt, die nach Qualität und Quantität sorgfältig ausgewählt sind, die Selbsttätigkeit der Lernenden nach allen Seiten hin in Anspruch nehmen und in angemessenen Zwischenräumen zur Wiederholung des gesamten früheren Lehrstoffes nötigen. Wir erblicken in den Anwendungen den Schwerpunkt und Hauptwert der Geometrie und können sie daher als Übungsbuch aufs beste empfehlen.

Prof. P. Crantz, Lehrbuch der Mathematik für höhere Mädchenschulen. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 2,40 M.

Das Buch behandelt die Hauptsätze der Planimetrie (bis zu den regelmäßigen Vielecken und der Berechnung des Kreises), der Arithmetik (bis zu den gemischt quadratischen Gleichungen) und der Stereometrie (bis zu Kegel und Kugel), läßt das Zeichnen und Messen überall zu seinem Rechte kommen und verfolgt einen von dem gebräuchlichen Schema zwar abweichenden, aber konsequent und in sich geschlossenen Lehrgang. Mit der Art, in die Planimetrie einzuführen, können wir uns nicht einverstanden erklären. Auseinandersetzungen über die „Dimensionen“ und den „mathematischen Punkt“ sind in der 4. Klasse nicht am Platze. Die „Erklärungen“ der geraden Linie („ ... der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten“), der Ebene („ ... wenn eine Gerade sich so bewegt, daß sie dabei stets auf einer zweiten Geraden in ein und demselben Punkte senkrecht steht“) und der Parallelen (“ ... die keinen Punkt miteinander gemein haben“) sind nicht schulgemäß und unbefriedigend, weil sie das Positive und Anschauliche, vor allen Dingen das dem Begriffe nach Wesentliche vernachlässigen. Die Behandlung der Parallelität ist gesucht und künstlich erschwert; Anfängerinnen haben für diese Art der Wissenschaftlichkeit weder Verständnis noch Bedürfnis. Ein höchst schätzbarer Vorzug dagegen ist die frühe Einführung der Symmetrie und ihre methodisch durchgeführte Verwendung als Beweismittel. Leider vermissen wir auch in diesem Buche, wie in vielen anderen der Neuzeit, die strenge Einordnung der Lehrsätze in ein System, die natürlich erst spät zu erfolgen braucht, aber nicht fehlen darf, wenn man nicht die so äußerst wertvollen, in jedem System liegenden Hilfsmittel der Arbeit brach liegen lassen will. Die Figuren sind zwar zahlreich, aber für ein modernes Buch weder anschaulich noch schön genug. Die Tendenz, Geometrie auf Algebra, d. h. also sehen auf rechnen zurückzuführen, wie sie z. B. beim Lehrsatz von den Innenwinkeln des Dreiecks und beim Lehrsatz vom Sehnenviereck hervortritt, kann nicht scharf genug bekämpft werden. Sie hat den ganzen Notstand des planimetrischen Unterrichts, insbesondere in Mädchenschulen, verschuldet. In der Algebra fehlen die Übungsaufgaben, ein Mangel, der so empfindlich stört, daß man die Algebra als Arbeitsbuch für die Schule nicht empfehlen kann.

R. Witt, (Seminarlehrer), Die Dreiteilung des Winkels. Berlin, Gerdes & Hördel; 1,60 M.

Zu einer Zeit, wo sich Unberufene und unzulänglich Vorgebildete immer noch mit dilettantischen Versuchen über die Quadratur des Kreises und die Drei-

teilung des schiefen Winkels abmühen, ist eine historische Orientierung und ein kritischer Blick auf die Lösbarkeit der Aufgaben wohl angebracht. Der Verfasser verfolgt das Problem der Winkeldreiteilung durch die Jahrhunderte, bespricht die Konstruktionen, die sich der Kurven 4., 3. und 2. Grades bedienen, sowie einige approximative Methoden und zeigt, daß die Aufgabe nur mit Zirkel und Lineal nicht lösbar ist. Die Eigenart des Trisektionsproblems und sein Zusammenhang mit der Würfelverdoppelung treten gut hervor. Ein weiterer Vorzug der Studie liegt darin, daß sie die Aufmerksamkeit des Lesers auf gewisse hochinteressante und verhältnismäßig leicht zugängliche Gebiete der analytischen Geometrie lenkt, die nur etwas abseits liegen und daher von dem Schul- und Berufsmathematiker gewöhnlich vernachlässigt werden.

H. B. Lübsen, Ausführliches Lehrbuch der Elementargeometrie für Schul- und Selbstunterricht. Neubearbeitet von Prof. Dr. A. Donadt. Leipzig, Brandstetter. 4 M.

Einem Lehrbuch gegenüber, das eine langjährige Existenz, eine hohe Auflagenzahl und einen guten Ruf für sich hat, muß man aus gewissen Gründen doppelt kritisch sein, Aber der alte Lübsen besteht diese Kritik auch in seiner neuesten Gestalt, — höchstens, daß er fordern darf, von einem besonderen Gesichtspunkte aus beurteilt zu werden. Ein Schülerbuch ist der Lübsen nicht. Vielleicht will er es auch nicht sein, wenigstens nicht in erster Linie und nicht für jeden Lehrer und jede Klasse. Dazu macht er zu große Ansprüche in bezug auf logische Schulung, auf Schärfe und Allgemeinheit des Denkens. Aber ein vortreffliches Lehrbuch für Erwachsene ist er, ein treuer, sorgfältiger, systematischer Führer durch die Elementarmathematik, dessen hin und wieder zutage tretende Umständlichkeit nur die Schattenseite seiner Gewissenhaftigkeit ist. Er geht, nach Breite und Tiefe, erheblich über den notwendigen Schulstoff hinaus, berücksichtigt mit Vorliebe die Praxis des zukünftigen Geometers und kann dem Lehrer als eine Art Handbuch dienen. In seiner gegenwärtigen Gestalt wird er jedem verständigen Menschen, der sich schneller, als es in der Schule geschehen kann, in die Elementargeometrie einarbeiten will, gute Dienste leisten. Wenn er doch viel, viel mehr Aufgaben brächte, sie wohlausgesucht zwischen die Lehrsätze streute und dabei auch an die Wiederholung dächte! Freilich würde er dabei noch etwas an Umfang wachsen, aber könnte nicht in den Vorübungen der Stereometrie manches, oder noch besser vieles gestrichen werden? „Der Nachweis von Sätzen, deren Richtigkeit sich aus der unmittelbaren Anschauung ergibt, bildet . . . keinen anregenden Stoff . . . und ist deshalb möglichst kurz zu erledigen, z. B. eine Reihe von Sätzen aus der Stereometrie“ (Ausführungsbestimmungen, 1908, S. 64). Mit diesen beiden Veränderungen würden wir persönlich lieber nach dem guten, alten Lübsen unterrichten, als nach manchem funkelnagelneuen Lehr- und Übungsbuche der Mathematik.

Prof. Dr. Thieme, Die Elemente der Geometrie. Leipzig, B. G. Teubner. Geb. 9 M.

Ein prächtiges Buch, aber nicht für den Schüler, sondern für den Lehrer. Nach den grundlegenden Arbeiten besonders von Pasch und Hilbert über die Elemente der Geometrie mußte einmal die Arbeit geleistet werden, die neuesten Errungenschaften auf dem Gebiete der Raumanschauung für eine lückenlose Darstellung der Schulgeometrie fruchtbar zu machen. Dieser ebenso mühenvollen als dankenswerten Arbeit hat sich der Verfasser mit bestem Gelingen unterzogen. Sein Buch gibt eine streng logische Entwicklung der Lehrsätze aus den Gebieten der Planimetrie, der analytischen Geometrie der Ebene und des Raumes und der Stereometrie, basiert auf den Axiomen der Anschauung und den Grundbegriffen Punkt und Strecke; es ist daher weniger ein Schulbuch, als vielmehr eine rein wissenschaftliche Darstellung der geometrischen Wahrheiten als eines logischen Systems. Ob die vom Verfasser angenommenen Grundlagen genügen, um aus ihnen das Lehrgebäude zu deduzieren, wollen wir an dieser Stelle nicht untersuchen; nur das praktische Bedenken müssen wir äußern, daß wir es für verfehlt halten würden, durchaus im Anschluß an den unantastbaren, systematischen Aufbau seines Buches zu unterrichten. Der pädagogische Schaden wäre größer als der wissenschaftliche Gewinn. Unbedingte logische Vollkommenheit verlangt der Schüler weder, noch ist er fähig, sie zu begreifen oder gar zu würdigen. Für eine Schulgeometrie genügt es, die Momente des Geraden, des Rechtwinkligen, der

Parallelität empirisch festzustellen und daraufhin systematisch weiterzubauen. Das entbindet natürlich den Lehrer nicht von der Verpflichtung, die Schulgeometrie einmal im Lichte der Hilbertschen Arbeiten zu betrachten, und für diesen Zweck ist das Thiemesche Werk ein treffliches zurzeit das einzige Hilfsmittel.

Prof. J. Tannery, Elemente der Mathematik. Autorisierte deutsche Ausgabe von Dr. P. Klaeß. Leipzig, Teubner. 7 M.

Der Verfasser, Universitätsprofessor in Paris und Führer der mathematischen Reformbewegung in Frankreich, führt uns in diesen „Elementen" nicht etwa eine Rechenlehre, sondern eine Art Philosophie der Mathematik vor. Sein Zweck ist, „die mathematischen Begriffe, die ein wirklich gebildeter Mann kennen soll, so zusammenzufassen, daß derjenige, der sich diese Begriffe ganz zu eigen gemacht hat, die Unendlichkeit der Wissenschaft wenigstens ahnt". Das Buch will daher weniger mathematische Fertigkeiten aneignen, als vielmehr die mathematischen Operationen und Methoden von den elementarsten bis zur Integralrechnung logisch beleuchten und rechtfertigen. Mathematische Kenntnisse will es insoweit vermitteln, als sie notwendig sind, um die Fortschritte der Naturwissenschaften und der Technik mit Verständnis zu verfolgen; es sieht einen wesentlichen Teil der Allgemeinbildung darin, daß man weiß, „was eine Funktion ist, wie man eine gegebene Funktion studiert, wie man ihre Variationen verfolgt, wie man ihren Verlauf durch eine Kurve darstellt, wie Algebra und Geometrie sich gegenseitig Dienste leisten, wie Zahl und Raum sich gegenseitig beleuchten, wie man eine Tangente, einen Flächeninhalt, ein Volumen bestimmt, wie man dazu kommt, neue Funktionen, neue Kurven zu schaffen und deren Eigenschaften zu studieren". Über alle diese Dinge unterrichtet es den Leser in ebenso klarer als schlichter, man möchte fast sagen liebenswürdiger Sprache, indem es zugleich zeigt, daß die Methoden auch der höheren Mathematik einfach und leicht sind, wenn man sie nur auf das zurückführt, was an ihnen wesentlich ist. — In diesem Eintreten für eine tunlichst frühe Einführung allgemein gültiger Methoden der sogenannten höheren Mathematik in den Elementarunterricht erblicken wir den Hauptvorzug des Buches. Denn wir wissen aus Erfahrung, daß dadurch der Unterricht nicht belastet, sondern entlastet wird und daß ein geringer Mehraufwand von Zeit an rechter Stelle sich durch spätere Zeitersparnis vielfältig belohnt.

E. Borel, Die Elemente der Mathematik. Deutsche Ausgabe von Paul Stäckel. Erster Band (Arithmetik und Algebra). Leipzig, Teubner. Geb. 8,60 M.

Es muß eine Freude sein, an der Hand dieses Buches und in bewußtem Genießen aller seiner Vorzüge die „Elemente der Mathematik" mit einem logisch bereits geschulten Zögling durcharbeiten zu können. Es spricht ein Meister zu uns, der sich zwar ganz und gar dem Standpunkt seiner Schüler anzupassen weiß, der aber vom ersten Augenblicke an aufs Ganze geht und so in trefflicher Weise den Boden ebnet für eine in beliebiger Richtung sich erstreckende, fachwissenschaftliche Fortsetzung der Schulmathematik. Er vereinigt Eleganz des Ausdruckes mit sachlicher Gründlichkeit, geht vom Beispiel aus, um gewissermaßen die darauf folgenden, rein mathemaischen Betrachtungen zu legitimieren, streut Beispiele ein und hört mit Beispielen auf; dabei sind alle seine Übungsaufgaben frisch und aus dem Leben gegriffen, wie er denn überhaupt die große Kunst versteht, nicht nur Lehrer und Mathematiker, sondern auch Mensch zu sein. Sein Buch ist vielleicht kein Schulbuch, aber es ist ein Buch für denkende Menschen jeden Alters und und Standes. Die empirische, induktive Haltung des Buches und das frühe Heranziehen graphischer Hilfsmittel erinnern daran, wieviel wir von den methodischen Fortschritten der Neuzeit den französischen Mathematikern zu verdanken haben.

G. C. Young und **W. H. Young,** Der kleine Geometer. Deutsche Ausgabe von S. und F. Bernstein. Leipzig, Teubner, 3 M.

Ein Versuch, in anderer als der herkömmlichen Weise geometrische Propädeutik und überhaupt Geometrie zu treiben, nämlich in Anlehnung an das Papierfalten. — Diesem Gedanken fehlt weder der wissenschaftliche Hintergrund, noch die Tragweite und empirische Tendenz; leider ist er nicht so glücklich durchgeführt, wie er ergriffen worden ist. Wenn man ihn aussprechen hört, so hofft man, die Verfasser würden durch vielfache Kniff-, Falt- und Modellierübungen, verbunden mit unausgesetzten Hinweisen auf die dabei zutage tretenden Eigenschaften der geraden Linien, des rechten Winkels, des Dreiecks und Vierecks zunächst für

einen reichen Schatz von Anschauungen sorgen, aus diesem das Gefühl für das Geradlinige, Rechtwinklige, Parallele usw. entstehen und diese flächenhaften Gebilde des Fühlens und Ahnens erst ganz zuletzt zu den scharfen Linien des Begriffs sich verdichten lassen. Statt dessen bringen bereits die ersten Teile des Buches zwar empirisch eingeleitete, aber bald sehr abstrakt fortgesetzte Untersuchungen geometrischer Grundbegriffe: sie fordern Spekulation statt Beobachtung, Anstrengung des Gedächtnisses oder der noch gänzlich unreifen Vorstellungskraft statt Betätigung des Produktionstriebes. Auf diese Weise führen die Verfasser zwar weit hinein in die Planimetrie und Stereometrie, streuen auch, besonders im letzten Teile des Buches, reichliches und interessantes Übungsmaterial aus, bewältigen überhaupt ein höchst respektables Pensum der Schulgeometrie, aber, wie es uns scheint, auf einem kaum weniger deduktiven Wege, als es die Schulbücher einer jetzt fast überwundenen Unterrichtsepoche taten. Die Abbildungen sind zwar zahlreich, aber weder in bezug auf Schönheit noch Deutlichkeit musterhaft. Die Hauptvorzüge des Buches sehen wir in seiner frischen Sprache, seiner leicht verständlichen Darstellung und der Erziehung zu vielseitiger, manueller Geschicklichkeit.

O. Behrendsen und **Dr. E. Götting**, Lehrbuch der Mathematik nach modernen Grundsätzen. Unterstufe.

Die großen Vorzüge dieses Buches sind frühe Einführung und jederzeitige Berücksichtigung des Funktionsbegriffes, Anwendung graphischer Methoden, Durchwirkung des geometrischen Teiles mit Übungsstoff und induktive Methode. — „Übung des Auges und der Hand, Beobachtung und Schätzung von Größen, Gebrauch von Lineal, Zirkel und Zentimetermaß sind die Grundpfeiler, auf denen, durch reine Erfahrung vermittelt, sich die erste geometrische Erkenntnis aufbaut. Auch später beginnt jeder Abschnitt mit Konstruktionen und Übungen, wobei frühere Sätze verwendet werden . . . So bleibt die Induktion die wesentliche Basis für den Erwerb mathematischer Erkenntnis.“ Auch daß die Verfasser sich nicht scheuen, parallele Linien zu definieren als solche, die an allen Stellen den gleichen Abstand haben, und daß sie durch Anwendung der „Parallelverschiebung“ sich des Bewegungsbegriffs zu bedienen wagen, erscheint uns durchaus als Vorzug eines Schulbuches. Leider fehlen Abweichungen von der empirischen Art des Buches nicht. Die Paragraphen 1—3 wenden sich allzufrüh und allzusehr an das Abstraktionsvermögen. Die „Lehrsätze“ 1—3 im 3. Paragraphen sind noch nicht durch die nötige Zahl von Beobachtungen gestützt. Eine geometrische Propädeutik bedarf ihrer nicht; sie braucht auch keineswegs von ihnen auszugehen, sondern soll zu ihnen hinführen. — Der systematische Lehrgang als solcher scheint uns nicht genug herausgearbeitet. Von den vielen, gut gedachten Figuren sind nicht alle musterhaft ausgeführt. — Bei dem Übungsstoff ist die Rücksicht auf die praktischen Zwecke der Geometrie, auf die „Übungen im Freien“, nie außer Acht gelassen.

Im arithmetischen Teil dagegen haben die Verfasser des Guten etwas zu viel getan. Die Berücksichtigung des Graphischen ist hier nicht mehr Mittel geblieben, sondern Zweck geworden. Man hat die Empfindung, daß etwas zu viel gezeichnet und zu wenig gerechnet wird. Auch fehlt gänzlich der schöne Vorzug des ersten Teiles, nämlich reichlicher, an passender Stelle eingefügter Übungsstoff. Diese Vernachlässigung des Rechnerischen zugunsten des Graphischen bedeutet einen nicht zu übersehenden Mangel des Buches.

Prof. E. Strenger, Mathematische Aufgaben aus den Reifeprüfungen der Würtembergischen Oberrealschulen. I. Teil. Leipzig, Quelle & Meyer. 635 Aufgaben. 1,25 M.

Die mathematischen Aufgaben der Reifeprüfung zeigen meistens irgendeine Schönheit oder Feinheit, sei es in der Mannigfaltigkeit der Lösungsmöglichkeiten, sei es in der überraschenden Einfachheit des Resultats oder in dem Hervorspringen eines interessanten Lehrsatzes. Die vorliegende Sammlung ist eine reiche Fundgrube solcher Aufgaben, die ihren Erfindern zur Ehre gereichen Sie bietet — auch für private Zwecke — Übungsmaterial nicht nur aus allen Gebieten der Schulmathematik, sondern weit darüber hinaus (Determinanten, Integrale, Flächen zweiter und höherer Ordnung), Die Aufgaben sind in 35 Gruppen geordnet und innerhalb derselben nach ihrer Schwierigkeit abgestuft. Die Ergebnisse sind beigefügt. Einige Aufgaben befremden durch ihre Schwierigkeit. Sollten sie nicht

nur besonderen Liebhabereien einzelner Mathematiklehrer ihre Entstehung verdanken? Denn wir können nicht glauben, daß man in Würtemberg so viel besser rechnet als in Preußen.

Zeichnen.

Von Th. Wunderlich in Berlin.

1. **Albert Geyer,** Der moderne Zeichenunterricht. Theoretisch-praktische Anleitung. Ein Vortrag, gehalten auf der amtlichen Lehrerkonferenz des Kreisschulinspektionsbezirks Wilhelmshöhe II zu Kassel-Rothenditmold im Sommer 1905. 4. Aufl. Langensalza, 1910, F. G. L. Greßler; 50 Pf.

2. **Waldemar Döpel,** Lehrplan im Zeichnen für die achtklassige Nordschule zu Jena unter besonderer Berücksichtigung der modernen Bestrebungen. Langensalza, 1910, Hermann Beyer & Söhne; 40 Pf.

3. **Seinig,** Praxis des verändernden Gedächtniszeichnens (Typenzeichnens). Sammlung zeichnerischen Übungs- und Memorierstoffes. 2. Aufl. Leipzig, 1910, E. Wunderlich; 1,20 M., kart. 1,60 M.

Geyers Werk „Der neue Zeichenunterricht" gehört hinsichtlich der Illustrationstafeln zu den minderwertigsten Lehrbüchern, welche die Zeichenreform von 1902 hervorgerufen hat. Der eingangs angeführte Vortrag, der gleichsam als Begleitwort für diesen Leitfaden dienen kann, bietet absolut nichts Neues. Er ist nur eine matte Wiederholung dessen, was bei Beginn der Reformbestrebungen in den Blitz- und Informationskursen zu Berlin gelehrt wurde. Von den Wandlungen, die seitdem eingetreten sind, erwähnt der Verfasser nichts. Wir wollen es ihm aber gut schreiben, daß er, wie aus S. 7 hervorgeht, die Augen nicht vor den Mängeln der sogenannten „neuen Methode" verschließt.

Zu den besten Zeichenwerken des letzten Jahrzehnts zählt Quensels „Zeichenschule", die in den Volksschulen des Großherzogtums Weimar Eingang gefunden hat. Döpel, der sie über die Maßen preist, knüpft an sie an und bespricht die fehlenden „wichtigen Nebenzweige", als da sein sollen: Modellieren, automatisches und beidarmiges Zeichnen, Tafelzeichnen, das Pinselzeichnen (Pinseltechnik) und das dekorative Zeichnen sowie die Betrachtung guter Meisterwerke. Die Väter der neuen Zeichenmethode haben manche der hier angeführten „wichtigen Nebenzweige" bereits wieder fallen lassen. Das hätte doch dem Autor Veranlassung geben müssen, über den Wert einzelner der empfohlenen Übungen noch weiter nachzudenken, ehe er ihre Einfügung in den Quenselschen Lehrplan warm befürwortete.

Es ist recht bedauerlich, daß der „gedrängt und extraktiv" gehaltene Text demjenigen, der der Zeichenbewegung von heute fern steht, die Einsicht in die guten Absichten Seinigs sehr erschwert. Seinig zielt darauf ab, die Lehrer mit einer Zeichenfertigkeit auszurüsten, wie sie in dem Ministerial Erlaß vom 6. Juni 1890 angedeutet und in den Werken von Grube (1851), Matthaei (1890), Grau (1892), Lüddecke (1893), Kurz (1895), Lehmann (1896) sowie von Friese, Leisking, Krusche, Schoenichen, Bugge, Hilsdorf gefordert wird, und zu deren Aneignung die Werke von Engleder, Eppler, Miklas, Weber treffliche Anleitung geben. Seinig sucht sein Ziel einmal zu erreichen durch eine sehr geschickte Gruppierung des zeichnerischen Lehrstoffes, indem er bestimmte Grundformen annimmt und aus diesen formverwandte Gebilde ableitet. Allein auch hier bewegt sich der Verfasser nicht auf noch nie betretenen Pfaden. Andel, Crane, Diem u. a. haben vor ihm auf die Notwendigkeit solcher Formengemeinschaften hingewiesen. Der Referent redete ihnen bereits 1881 das Wort. Zum andern sucht Seinig seinem Ziele dadurch nahe zu kommen, daß er gewisse Linienzüge einzelner Gebilde solange einüben läßt, daß sie gleichsam automatisch wiedergegeben werden können. Er steht somit auf dem Boden derer, welche da meinen, das Zeichnen zu einer mühelosen Bilderschrift machen zu können. Das ist der Punkt, bei dem Seinig auf Gegnerschaft stößt. Wir konstatieren aber gern, daß der Autor bei allem Eintreten für die Drillübungen nur das zeichnen läßt, was die Übenden vorher gründlich studiert haben. Dafür sprechen schon die wertvollen beweglichen Profiltypen: Pferd, Hund. Mensch.

Kurze Anzeigen.

Päd. Quellenschriften für den Seminarunterricht. 1. „Päd. Quellenschriften“ von Dir. **Dr. Walsemann,** II: Francke, Locke, Rousseau, v. Rochow (Hannover, Carl Meyer; 2,40 M.), 2. „Comenius' Didactica magna in Auswahl“ von Dir. **F. Rzesnitzek** (Breslau, F. Hirt; 1,75 M.), 3. „Ch. G. Salzmann“ (Auswahl) von Dir. **W. Vorbrodt** (Leipzig, Dürr; 2,80 M.), 4. „Jean Pauls Levana“ (Auswahl) von **F. Rzesnitzek** (Ebenda; 2,60 M.): Es läßt sich gegen keine dieser Ausgaben viel einwenden, wenn auch nicht jeder mit der getroffenen Auswahl ganz einverstanden sein wird, und mancher auch hinter diese oder jene Stelle der Einleitung oder diese oder jene Anmerkung ein Fragezeichen setzen möchte. Verschiedene der angeführten Werke sind allerdings schon längst im Buchhandel billiger zu haben. Aber hat es denn überhaupt Zweck, so viel schöne Zeit im Seminarunterricht mit der Lektüre solcher Werke zu verbringen, die bei all ihrer Bedeutung für das historische Studium dem Anfänger im Lehramt doch bei weitem nicht das bieten, was er nötig hat? Hat denn das 19. Jahrhundert von pädagogischen Büchern so gar nichts Lesenswertes hervorgebracht, als daß es unbedingt nötig wäre, nach jenen staubigen „Klassikern“ zu greifen, die doch jeder Nichthistoriker lediglich als trockne Schmöker taxiert? — 5. „Herbarts Umriß päd. Vorlesungen“ von Dir. **P. Schätze** (Breslau, F. Hirt; 1,40 M.), 6. „Herbarts All. Pädagogik und Umriß päd. Vorlesungen“ von Dir. **Dr. Maydorn** (Leipzig, Dürr; 2,80 M.): Nach meiner unmaßgeblichen Meinung gehört die Lektüre gerade dieser Schriften Herbarts nicht ins Seminar. Die Herren, die das versuchen, unterschätzen Herbart und sind wahrscheinlich ebenso wenig in ein tieferes Verständnis seiner Ideen eingedrungen, wie das ebenso bei ihren Seminaristen oder gar Seminaristinnen der Fall sein wird. Solche Lektüre verführt zum Memorier-Materialismus. — Über das 5. Heft der von Schulrat **Sperber** herausgegebenen „Päd. Lesestücke aus den wichtigsten Schriften der päd. Klassiker (Gütersloh, Bertelsmann; 1,80 M.), das der Hauptsache nach eine Auswahl aus dem 19. Jahrhundert bietet, wird sich kaum ein anderes Urteil fällen lassen, trotzdem die Auswahl an und für sich mit großem Verständnis getroffen ist. — Was für Heterogenes muß doch der Magen unserer armen Seminaristen vertragen lernen! Da ist es kein Wunder, daß ihnen später nichts so langweilig vorkommt, als gerade das Studium unserer Fachwissenschaft.

Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 42. Jahrgang 1910. Hg. v. Prof. Dr. Rein (Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer; 5 M.). — Wir haben auf das Jahrbuch bereits flüchtig hingewiesen. Es enthält folgende mehr oder minder anregende Abhandlungen: E. Weber: Die Grundwissenschaften der Pädagogik (in erster Linie Versuch, die Ästhetik als solche zu begründen). — E. Bolis: Die lateinische Syntax im Anschluß an die Lektüre. — H. Ruppert: Größe und Zahl (Fortsetzung). — H. Schmidkunz: Der gegenwärtige Stand der Hochschulpädagogik. — P. Zillig: Zur Frage: Darf der Altruismus zur Grundlegung des Bildungsideals und damit des Lehrplans für die Volksschule genommen werden? — Felsch: Meumann u. Herbarts Psychologie. — K. Just: Charakteristik des Kindesalters (aus dem psychologisch-pädagogischen Unterricht im Lehrerinnenseminar) — Dietering: Herbart und die Modernen. — Falbrecht: Bemerkungen zu Gizewskis Abhandlung („Der Kunstunterricht im Deutschen“ im 41. Jahrbuche).

Neuere Literatur zur „Arbeitsschule“: 1. „Pädagogik der Tat“ von **H. Plecher** in München (Ernst Wunderlich; 2,40 gb. 3 M.): Bilder und Skizzen aus dem Unterrichtsgetriebe einer „Arbeitsschule“, die das Prinzip des Lernens durch „Arbeit“, nicht in dem beschränkten Sinne derer auffaßt, die unter „Arbeit“ nur Handtätigkeit verstehen. Pl. ist die Arbeit als Unterrichtsmotor in erster Linie geistige Arbeit, die allerdings nicht selten gerade in der formenden Tätigkeit der Hand einen Hauptantrieb findet. — 2. „Die Jahresarbeit einer Elementarklasse“ von **E. H. Wohlrab** (Ernst Wunderlich; 2 M., gb. 2,50 M.): eine Schrift, deren Reiz, wie bei der vorigen, darin liegt, daß sie unmittelbar der Praxis entstammt. Verfasser zeigt in eingehender Weise, wie es mit Begeisterung für die Sache auch bei beschränkten Mitteln wohl möglich ist, das Arbeitsprinzip im Grundunterricht durchzuführen. — 3. „Zeichnungs- und Arbeitsbüchlein für die Bauformen im Geschichtsunterricht“ von **Franz Hacker** (München, Oldenbourg; 60 Pf.,

Ausg. f. d. Schüler 20 Pf.): Zeichnen und Handarbeit im Dienste einer intensiven Veranschaulichung der typischen Bauformen, die der kulturgeschichtliche Unterricht dem Schüler nahebringt. Das Schriftchen ist im Hinblick auf die Münchener Volksschule geschrieben und von Kerschensteiner eingeleitet. — 4. „Werktätigkeit in der höheren Mädchenschule" von Dir. **W. Nohl** in Nowawes (B. G. Teubner; 1,40 M.): ein praktisch eingerichteter Ratgeber mit ausgeführten Stoffverteilungsplänen, dessen Verfasser sich von Überschätzung des fraglichen Unterrichts freihält und überall bemüht ist, die Grenzen des Möglichen nicht zu überschreiten. — 5. „Holzarbeiten für den Werkunterricht der Mittelstufe" von **P. Bergmann** (Leipzig, A. Hahn; 1,25 M.): die sehr dankenswerte Publikation eines gewiegten Praktikers. — 6. „Die Technik des Werk und Werkstattunterrichts" von **H. Pralle** (B. G. Teubner; 1,60 M.): von welchem Werkchen dasselbe Urteil gilt. In dem Verfasser ist der erfahrene Praktiker mit dem auf modernem Boden stehenden Pädagogogen vereinigt. — 7. „Kleine Beschäftigungsbücher für Kinderstube und Kindergarten", hg. von **Lili Droescher**: 1. „Das Kind im Hause" von der Herausgeberin (80 Pf.), 2. „Was schenkt die Natur dem Kinde? Anleitung zur Naturbeobachtung und Beschäftigung" von Minna Blankertz (1 M.), 3. „Kinderspiel und Spielzeug" von Klara Zinn (1 M.), 4. „Geschenke von Kinderhand" von Emma Humser (1 M.), 5. „Allerlei Papierarbeiten" von H. Gierke und A. Davidsohn (1,20 M.): Gaben des Pestalozzi-Fröbel-Hauses in Berlin. Reich mit Bildern ausgestattet. Sehr zu empfehlen (B. G. Teubner). — 8. „Der Arbeitsunterricht in der Volksschule" von **Th. Franke** (Langensalza, J. Beltz; 60 Pf.): Verfasser tritt warm für den organisch in den übrigen Unterricht eingegliederten Arbeitsunterricht ein. Leider stützt er sich nicht auf eigene Erfahrung, sondern nur auf allerdings sehr vielseitige Kenntnis der vorhandenen Literatur. Trotzdem und auch trotz der unleugbar vorhandenen Eilfertigkeit bei Ausarbeitung des Schriftchens könnte es, glauben wir, manchen Zweifler bekehren.

Das Preußenbuch. Sammlung von Gedichten zur preußisch-deutschen Geschichte." Im Auftrage der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege in Berlin hg. von K. Meyer-Frommhold. Leipzig, Jul. Klinkhardt. Geb. 2,60 M. — Die Auswahl verdient in jeder Hinsicht Anerkennung. Neuere Dichter sind bevorzugt. Auch plattdeutsche — Reuter, Groth — sind vertreten. Zu Schulprämien wird sich das schön ausgestattete Buch vorzüglich eignen. H.

Im steinernen Meer. Großstadtgedichte. Ausgewählt von O. Hübner und J. Moegelin. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe". 3 M., geb. 4 M. — Eine sehr reichhaltige Sammlung, bei deren Auswahl natürlich nicht pädagogische, in erster Linie auch nicht ästhetische, sondern vor allem kulturelle Gesichtspunkte maßgebend waren. Man gewinnt aus dem Buche die tröstliche Gewißheit, daß auch der Stein- und Menschenhaufen, den wir Großstadt nennen, allgemach vom Zauber der Poesie nicht unberührt bleibt. Jetzt erscheint allerdings noch diese Poesie — was nicht unbedingt nötig wäre — allzu pessimistisch gefärbt. Die Auswahl zeugt von der fleißigen Umsicht und, von wenigen Ausnahmen abgesehen, auch von dem feinen Takt der Herausgeber. H.

F. Kumm (Königl. Musikdirektor), Deutsches Singebuch. Ergänzungsheft (Gr. Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg; 1 M.). — Der bekannte Musikpädagoge bietet hier der Schule eine Ergänzung zu jedem Liederbuche: eine Sammlung von 111 teils neuen, teils ziemlich unbekannten oder wenigstens in der Schule selten gesungenen Liedern in meist 2- und 3stimmigem Satze. Mich haben Auswahl und Tonsatz fast durchweg befriedigt, und ich stehe darum nicht an, die Sammlung allen Kollegen warm zu empfehlen. O.

Aus der Fachpresse.

Zur Psychologie der infantilen Dissoziabilität (krankhaften Verhinderung der freien Assoziation innerhalb des Bewußtseins) — W. J. Ruttmann-Marktsteft — Zeitschr. f. päd. Psychologie 5 bis 8.

Tägliche und jährliche Wellenbewegung der körperlichen und geistigen Kraft — Seminarl. Dr. Lay-Karlsruhe — Natur und Erziehung 12.

Neothomistische Psychologie (Merciers Psychologie) — W. J. Ruttmann — Päd.-psychol. Studien 8.

Bericht üb. das Päd.-psychol. Institut München und sein Winter-Programm — Privatdozent Dr. Fischer — Freie bayerische Schulztg. 19.

Neuidealistische Pädagogik (Euckens) — Prof. Dr. Budde-Hannover — Dt. Schulpraxis 34.

Islamitische Pädagogie — H. Pifel — Päd.-psychol. Studien 8.

Aus der päd. Literatur der Modernen (Gurlitt, Scharrelmann) — Pischke — Posener Lehrerztg. 39 u. f.

Beurteilung des von der Schulsynode aufgestellten Religionslehrplans f. d. Hamburger Volksschule — Dr. Seyring-Hamburg — Monatsbl. f. d. ev. Religionsunterricht 9.

Das Auswendiglernen von Gedichten in der Schule. Ob? und Wie? — E. Runschke-Berlin — Päd. Zeitung 35.

Gegen das Lesebuchmonopol — H. Wigge — Ebenda 36.

Die Wetterkunde in der Schule — Dr. Spilger-Bensheim — Natur und Erziehung 12.

Mehr Junge! (anknüpfend an den bekannten 1905 verstorbenen Methodiker des naturgeschichtl. Unterrichts) — Chr. Heim-Altona — Monatsschr. f. d. elementaren naturwiss. Unt. 11.

Hypothesen im naturwiss. Unterricht — R. Boese-Berlin — Ebenda 12.

Einführung in die Funkentelegraphie mittels einfacher Apparate — M. Wagner-Eisenach — Ebenda 12.

Die Grundlinien des Lehrplans für Deutsch an den Münchener Volksschulen — A. Reger-München — Dt. Schulpraxis 37.

Wider das Kokettieren mit der „Bühnenaussprache“ in der Schule — O. Karstädt-Bad Schmiedeberg — Schulbl. f. d. Prov. Sachsen 38.

Schreiben und Sprechen. Zur Psychologie des deutschen Aufsatzes — W. Lamszus — Päd. Reform 39.

Lebensvolle Geometrie — Roland 8/9.

Arbeitsunterricht auf der Unterstufe. Bücherschau — C. Rößger-Leipzig — Neue Bahnen 12.

Die dritte Turnstunde — H. Wigge — Schulbl. f. d. Prov. Sachsen 39.

Die Technologie als Grundlage des gewerbl. Fachunterrichts — G. Grunwald-Breslau — Kath. Schulztg. f. Norddeutschl. 39.

Das Erziehungsheim „Am Urban“ bei Berlin — Käthe Feuerstack — Roland 8/9.

Die Einrichtung von Waldschulen — Kreisschulinsp. König-Mülhausen — Päd. Warte 17 u. 18.

Der freiwillige Erziehungsbeirat f. schulentlassene Waisen in Berlin — Dr. Silbernagel-Basel — Schweiz. Bl. f. Schulgesundheitspflege 8.

Schulhygienische Umschau — Dr. med. Hanauer-Frankfurt a. O. — Päd.-phycholog. Studien 8.

Zurükgebliebene Berliner Gemeindeschüler II (Vorschläge zur Besserung) — R. Schauer-Berlin — Ztschr. f. Kinderforschung 12.

Sieben- oder achtklassig? — E. Schwartz-Schöneberg — Päd. Zeitung 35.

Die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen (Gegen) — K. Hagen-Frankfurt a. M. — Frankf. Schulzt.

Für oder gegen Kinderlesehallen? — Ch. Heckmann-Kassel — Hess. Schulztg. 40 u. 41.

Die französischen Lehrervereine — A. Chambon-Paris — Roland 8/9.

Die neuesten Untersuchungen üb. Friedrich Wilhelms I. Tätigkeit f. d. Volksschule (nach F. Vollmars Göttinger Dissertation 1909) — K. Kerner — Hess. Schulzeitung 37.

Zur Geschichte des Knabenhandfertigkeitsunterrichts. I. Dr. J. D. Georgens — M. Kirmße-Idstein — Bl. f. Knabenhandarbeit 9.

Literarische Mitteilungen.

Neue Zeitschriften: 1. „Elternhaus und Schule“, Monatsschrift, herausgegeben von H. Terbrüggen, H. Schulz und Chr. Steinmeyer in Düsseldorf, mit Beilage: „Frohe Jugend“. — 2. „Deutsche Volkskultur, Blätter für Er-

ziehung, Bildung und Leistung (?)", Halbmonatsschrift, herausgegeben im Verlag der „Hilfe" (Berlin-Schöneberg) von Rektor Samuleit in Rixdorf. Nr. 1 (20 S.) enthält kurze Artikel von Rein, Rohrbach, Traub, Samuleit, Pautsch u. a. — Beide Zeitschriften sind für Schule und Haus bestimmt. Äußerste Billigkeit ist bei beiden Devise. Die erste kostet jährlich 1,20 M., die letztere bei fast doppeltem Umfange gar nur 2 M., wozu noch ein Gratisabonnement für die nächsten Monate kommt und den Abonnenten später ein Bild und ein Kalender in Aussicht gestellt wird. Mehr ist allerdings kaum zu leisten.

Von dem bis jetzt sehr günstig beurteilten „Deutschen Lesebuche für höhere Mädchenschulen", herausgegeben unter Mitwirkung von Prof. Esderts, Dir. Dr. Grundscheid, Dir. Kannegießer, Julie Kollmorgen und Dir. A. Lange, sämtlich in Berlin, von Albert Ernst (Verlag von Jul. Klinkhardt, Leipzig) erschien eine kürzere Bearbeitung für kleinere öffentliche und private höhere und gehobene Mädchenschulen in 5 Teilen.

Dr. Th. Fritzsch-Leipzig hat, Ideen älterer Pädagogen folgend, bei Fr. Brandstetter „Zeitpunkt-Tabellen", d. h. eine räumliche Darstellung der Geschichtszahlen, herausgegeben. Es sind das Hefte mit je 20 Seiten. Jede entspricht einem Jahrhundert (vom Jahre 1 bis 2000 n. Chr.) und ist wieder durch starke Querstriche in 4 (Vierteljahrhunderte) und durch schwächere in 20 Teile (je 5 Jahre umfassend) zerlegt. Die wichtigsten Daten sind vorgedruckt. Die räumliche Anschauung soll, was gar nicht ausbleiben kann, die richtige Einordnung der Jahreszahlen und damit die geschichtliche Anschaunng überhaupt unterstützen. Es sind 3 Ausgaben: für einfache Schulen (10 Pf.), für gehobene (20 Pf.) und für höhere Lehranstalten (20 Pf.) erschienen. — Referent hat übrigens, wie Fritzsch durch den alten J. H. G. Heusinger angeregt, schon vor Jahren dessen Idee (allerdings als „Zeitlinie", die übrigens im Laufe des Unterrichts allmählich entstand) mit gutem Erfolg verwertet. R.

Bei L. Staackmann, Leipzig erschien eine von Guido Höller im Auftrage der „Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künsterischen Bildung" herausgegebene Auswahl aus den Werken von Otto Ernst unter dem Titel „Gesund und frohen Mutes" (geb. 1,80 M.).

W. Rieken gab bei J. Beltz in Langensalza eine sehr instruktive und im ganzen auch sehr zuverlässige Schrift über „Das Universitätsstudium des Volksschullehrers als Maturus und als Immaturus", zugleich praktischen Ratgeber für die Vorbereitung auf die Reifeprüfung, mit einem Anhange, der das Studium auf der Handelshochschule behandelt, heraus (Pr. 3,50 M.). Wir können das recht praktisch eingerichtete Buch durchaus empfehlen.

Eine bei Friedrich Bull in Straßburg i. E. in zwangloser Folge neu erscheinende Sammlung: „Aus Schule und Leben, Beiträge zur Pädagogik und allgemeinen Bildung", herausgegeben von Kreisschulinspektor König in Mülhausen, will das Ziel verfolgen, „einerseits das deutsche pädagogische Geistesleben der elsaß-lothring. Lehrer und verwandter Kreise über die engeren Grenzen des eigenen Landes hinaus bekannt zu machen, um so die gegenseitige Fühlungnahme unter Betonung nationaler Gesichtspunkte auf rein ideellem Gebiete zu fördern, unter Ausscheidung aller derjenigen Faktoren, welche zur Verschärfung konfessioneller oder sozialer Gegensätze beitragen können." Erschienen sind bis jetzt: I. Sein und Werden im Reiche der Pädagogik. Von Prof. Rein (1,40 M.), II. Aus dem Elsaß des 18. Jahrhunderts (aus der Festschrift zur Straßburger Deutschen Lehrerversammlung). Von Fr. Lienhardt (1 M.), III. Persönlicher Unterricht. Von J. L. Jetter (2,80 M.). Wir kommen auf einzelne Hefte dieser Sammlung zurück.

Unter dem Titel: „Bausteine für die Schule" gab eine Reihe sächsischer Schulmänner eine Jubiläumsschrift für Oberschulrat Wilhelm Schreyer in Annaberg heraus (Verlag von Jul. Klinkhardt, Leipzig; Pr. 2,60 M.). Das Werk enthält eine Reihe gehaltvoller Abhandlungen: „Etwas vom deutschen Rätsel" von Bezirksschulinspektor Bartsch in Flöha, „Die energetische Wertungsweise in der Ethik Spinozas" von Seminarlehrer Dr. Dernoscheck in Pirna, „Von der Kunst des Lernens in der Volksschule" von Dir. Dr. Groschupp in Aue, „Die pädagogische Bedeutung der Schulrede" von Dir. Grohmann in Schönheide, „Lehrerbildungsanstalt, Volksschullehrer und Philosophie" von Oberlehrer Dr. Laube in Dresden, „Der Rhythmus im Dienste des Elementarunterrichts" von Seminarlehrer Dr. Weinhold in Oschatz,

„Die historische Auffassung Friedrichs des Großen“ von Seminaroberlehrer Dr. Schneider in Zschopau, „Der Lehrer und die Volksbildungsbestrebungen“ von Dir. Uhlig in Lauter, „Drei Schulreden“ von Seminaroberlehrer Zeißig in Oschatz. Das Buch ist einem treuverdienten Schulmanne zu seinem silbernen Amtsjubiläum gewidmet.

Eine neue Jugendschriftensammlung: „Lebensbücher der Jugend“, herausgegeben von Dr. Fr. Düsel, beginnt bei George Westermann in Braunschweig zu erscheinen. Von den bereits herausgekommenen Bänden ist uns nur die bekannte Erzählung Erckmann-Chatrians: „Geschichte eines Soldaten im Jahre 1813“ (gb. 3 M.) zugegangen, die wir auch nach ihrer Ausstattung — sie enthält 8 schwarze und 4 farbige Vollbilder — durchaus empfehlen können.

„Fortschritte der Schulhygiene“, nach den Vorführungen auf der deutschen Unterrichtsausstellung in Brüssel, betitelt sich ein mit vielen guten Illustrationen ausgestattetes, sehr instruktives Schriftchen von Prof. Dr. Ficker in Berlin (Charlottenburg, P. Joh. Müller; 1,50 M.), das zur Orientierung warm empfohlen sein mag.

Das bekannte „Tonkünstlerlexikon“, das 1860 sein Verleger K. Merseburger in Leipzig († 1885) unter dem Decknamen Paul Frank herausgab, erschien in diesem, seinem Jubiläumsjahre in 11. Auflage, die von K. Kipke in Leipzig bearbeitet wurde. Die 1. Auflage umfaßte 172, die jetzt vorliegende zählt 505 Seiten. Auch zeichnet sich die letztere durch größeres Format und schöne Ausstattung aus. Vorzüge des Lexikons sind seine Reichhaltigkeit und Zuverlässigkeit.

Ein neuer Band der sehr empfehlenswerten „Naturwissenschaftlichen Bibliothek für Jugend und Volk“, herausgegeben von K. Höller und G. Ulmer (Quelle & Meyer; gb. 1,80 M.), behandelt das Signalwesen von seinen einfachsten Anfängen im Altertum und bei den Naturvölkern an bis zu seiner höchsten Vervollkommnung im modernen Land- und Seeverkehr. Der Verfasser des mit 5 Tafeln und zahlreichen Abbildungen im Text ausgestatteten Buches ist Dr. Fritz Ulmer in Hamburg.

Zum bevorstehenden Fritz Reuter-Jubiläum gab Dr. Richard Dohse, ein bekannter Kenner des niederdeutschen Dichters, ein kurzes Bild seines Lebens und Schaffens bei E. Grieser in Frankfurt a. M. heraus (72 S.; 30 Pf., geb. 50 Pf.).

„Preußisches Volksschularchiv. Zeitschrift für Rechtsprechung und Verwaltung auf dem Volksschulgebiete,“ herausgegeben von Regierungsrat K. v. Rohrscheidt in Merseburg (Berlin, F. Vahlen; jährl. 4 Hefte, Pr. 5 M.). Inhalt des 3. Heftes 1910: Die Rechtsnormen über die Bestrafung der Schulversäumnisse in Frankfurt a. M. — Amtszulagen für weibliche Leiter von Volksschulen. — Die Vergütung für den Kirchendienst. Dazu: Gesetze, Entscheidungen, Erlasse usw.

„Natur und Erziehung“, die bekannte und sehr empfehlenswerte Monatsschrift zur Verbreitung und Pflege der Naturwissenschaften in Schule und Haus, herausgegeben von Dir. Dr. Dannemann und Prof. Dr. Smalian (Stuttgart, Franckh; 6 M.), trat in ihren 2. Jahrgang ein. Die bisherige Schülerbeilage „In meinen Mußestunden“ erhält das Doppelte ihres bisherigen Umfanges, erscheint aber von jetzt ab als besondere Zeitschrift (Pr. jährl. 2,40 M.).

Der Türmer, Monatsschrift für Gemüt und Geist, herausgegeben von J. E. Freiherr v. Grotthuß (Stuttgart, Greiner & Pfeifer; vierteljährl. 4 M.). Aus dem Inhalt des Oktoberheftes: Die moderne Moral und ihre Folgen. — Zwei Menschen, Roman von Richard Voß. — Zentrum und Katholizismus. — Saraj, von Ad. Jos. Cüppers. — Bildungsfragen. — Ehrfurcht (H. Scharrelmann). — Wie man Sozialdemokrat wird (Richard Bahr). — Vom Berliner Weltkonkreß für freies Christentum und religiösen Fortschritt. — Der Ibizahund. — Altrömische Geschichte auf deutschen Schulen (Ludwig Gurlitt). — Moderne Völkerwanderungen. — Die Urheimat der Germanen. — Eine alte Frau über moderne Frauenrechte. — Die Zukunft des jungen Offiziers. — Türmers Tagebuch: Aber, Majestät! — Die Rhythmik der Szene (Karl Storck). — Kunsterziehung und Museen. — Alpenbilder (Karl Storck). — Wagnerianer und Brahmsianer. — Eine veränderte musikalische Hörweise?! (Karl Storck). — Auf der Warte. — Kunstbeilagen. — Notenbeilagen.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Die Pädagogik Paul Barths.

*Eine Skizze von **K. F. Sturm** in Meerane.*

Die Pädagogik hat in unseren Tagen weniger als früher Ursache, über Vernachlässigung an den Universitäten zu klagen. Seit Jahren setzen tüchtige Forscher Kraft und Fleiß an den wissenschaftlichen Ausbau der Erziehungstheorie. Sie alle arbeiten am gleichen Werke, aber die Prinzipien und Methoden ihrer Arbeit sind verschieden. Paul Natorp, Wilhelm Rein, Ernst Meumann: ein jeder von ihnen wählt andere Mittel, geht andere Wege. Und auch Paul Barth, a. o. Professor der Philosophie und der Pädagogik an der Universität Leipzig, stellt einen besonderen Forschertypus dar.

Barth ist von der Philosophie und Soziologie zur Pädagogik gekommen. Pädagogisch interessiert von Anfang an, widmete er sich doch zunächst philosophischen Studien und geschichts-philosophischen Arbeiten,*) und dieser Werdegang ist für die Entwicklung, für die Fundierung und für den Aufbau seiner pädagogischen Anschauung richtunggebend geworden. Denn wie vieles und treffliches er auch den Anregungen der Praxis verdankt — er war vor seiner Dozententätigkeit eine Reihe von Jahren hindurch Gymnasiallehrer — die fundamentalen Gedanken seiner Pädagogik entspringen seiner weitgreifenden und tiefschürfenden Philosophie. In welchem philosophischen Bezirk er sich auch immer betätigt, was er auch immer durchdacht hat, es ist alles für seine Pädagogik fruchtbar geworden.

Und so wird denn volles Verständnis seines pädagogischen Systems erst durch stete Rücksicht auf die zu Grunde liegende Welt-

*) Von seinen literarischen Arbeiten sind die bedeutsamsten: Die Geschichtsphilosophie Hegels und der Hegelianer (1890); Die Philosophie der Geschichte als Soziologie I (1897); Die Stoa (1903; 2., sehr erweiterte Auflage 1908); Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre (1906; 2. Auflage 1908). Außerdem in der von ihm herausgegebenen „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie": „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung" (Jahrgang 1903 ff.), eine Reihe von Abhandlungen; deren vorläufig letzte, die 13. (im 2. Hefte 1910) betrifft die Wirkungen der Theorie der „naturgemäßen" Pädagogik im 17. und 18. Jahrhundert. Dazu die vier Artikel: Comte als Pädagog; Erziehung und Gesellschaft; Soziologie und Pädagogik; Spencer als Pädagog (in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik).

anschauung gewonnen. Ich versuche darum im folgenden zunächst die philosophischen und soziologischen Überzeugungen Barths knapp zu kennzeichnen, dann von dieser Basis aus die Hauptlinien seiner Erziehungstheorie anzudeuten und schließlich ein weniges über die wissenschaftliche und praktische Bedeutung dieser Pädagogik anzufügen.

I.

Barths „Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre" sind, wie der Titel sagt, dargestellt „auf Grund der Psychologie und der Philosophie der Gegenwart." Nun sind aber der philosophischen Richtungen gegenwärtig nicht wenige, und auch die moderne Psychologie ist infolgedessen nicht eine. Welche Philosophie ist es also, die das Fundament liefert? „Es ist dies in der Erkenntnistheorie der Neukantianismus A. Riehls, der dem Positivismus sehr nahe kommt, in der allgemeinen Weltanschauung die Entwicklungslehre, wie sie nach manchen Vorgängern für die Natur und die Naturepochen der Geschichte von H. Spencer, für die Natur und für die Geschichte W. Wundt herausgearbeitet, und wie sie mir durch meine soziologischen Studien bestätigt worden ist. Das Exzelsior, das aus ihr tönt, ist der Akkord, in welchem sich die Einzelwissenschaften und die Philosophie der Gegenwart vereinigen."*) Was hier mit wenig Worten umschrieben ist, wird durch näheres Eingehen auf die „soziologischen Studien" klarer und anschaulicher werden.

Die Soziologie ist nach Barths Auffassung als die Wissenschaft von den Schicksalen der menschlichen Gattung ganz und gar identisch mit der Geschichte als erklärender Wissenschaft oder der Philosophie der Geschichte. Sein geschichtsphilosophisches Hauptwerk trägt das Motto aus Platos „Gesetzen": „Ihr gehört samt Eurem Vermögen nicht Euch selbst an, sondern eurer ganzen Sippe, der vergangenen und der zukünftigen, noch mehr aber gehört die ganze Sippe samt dem Vermögen dem Gemeinwesen." Barth weist den sozialen Mächten, der Gesellschaft, eine überragende Bedeutung an vor dem Tun und Treiben, Denken und Wollen des Einzelnen. Er betont, wie Comte, Wundt u. a., „daß der einzelne Mensch nur eine Abstraktion ist, daß nur die Gesamtheit wirklich lebt."**) Das Besondere seiner geschichtsphilosophischen Stellung wird charakterisiert durch den siegreichen Kampf nach zwei Fronten hin: gegen Spencer und gegen

*) Elemente usw., Vorwort zur 2. Auflage.
**) Die Philosophie der Geschichte usw., S. 222.

Marx. Mit Spencer sagt auch Barth: die Gesellschaft ist nicht nur die Summation der Individuen, nicht nur ein Aggregat, ein räumliches Nebeneinander der Einzelpersönlichkeiten. Sie ist ein Organismus, eine „von Natur (nicht durch Vertrag) gegebene Vereinigung von Menschen, so wie der Pflanzen- oder Tierkörper eine natürliche Vereinigung von Zellen ist.“*) Wenn Spencer jedoch meint, die Gesellschaft sei als Organismus nur Naturwesen, so ist er im Irrtum. „Ein fundamentaler Unterschied waltet ob zwischen dem physischen Organismus und der Gesellschaft. Das Element, aus dem der erstere sich zusammensetzt, ist und bleibt physisch oder höchstens psychophysisch, die Zelle, das Element der Gesellschaft aber ist der Mensch und zwar der Mensch nicht als Körper, sondern als wollendes Wesen.“**) Daher ist das soziale Leben wesentlich Willensleben.***) „Daß der Mensch nicht mit seinem Körper, sondern mit seinem Willen in die Geschichte eintritt, das geht am klarsten hervor aus der Tatsache, daß er verschiedenen Gesellschaften gleichzeitig anzugehören vermag, während sein Körper sich doch jedesmal nur in einer einzigen befinden kann.“†) So könnte man die Gesellschaft „Willensorganismus“ nennen. Allein „je mehr der menschliche Geist erwacht, je umfassender das menschliche Bewußtsein wird und je mehr es aus den Eindrücken der Außenwelt eigene Gedanken und Gedankensysteme erarbeitet, desto mehr wird auch die Gesellschaft vom Geiste abhängig.“ Diese „Tendenz des sozialen Lebens auf immer strengere Beherrschung durch den Geist wird besser ausgedrückt durch den Terminus „geistiger Organismus.“††) Als solcher ist die Gesellschaft, wie jeder Organismus, dem Gesetze der Evolution unterworfen. Sie muß „vollkommener, d. h. höheren Zwecken angemessen werden“.†††) Und das eine hat Spencer richtig erkannt: die größere Vollkommenheit liegt wesentlich in zunehmender Differenzierung der Glieder der Gesellschaft mit gleichzeitig wachsender Integrierung (d. h. immer innigerer Wechselwirkung und gegenseitiger Solidarität) der Glieder. Das andere aber, das Merkmal der Geistigkeit, läßt Spencers Begriff der menschlichen Gesellschaft vermissen.

---

*) Reins Handbuch, 1. Auflage, II, 33.
**) „Fragen der Geschichtswissenschaft.“ Vierteljahrsschrift, usw. 1900, S. 79.
***) Philosophie der Geschichte, S. 224.
†) Fragen usw., S. 79.
††) ebenda, S. 83.
†††) Elemente usw., S. 459.

Schon aus dieser (produktiven) Kritik*) der naturalistischen Gesellschaftsauffassung und aus der kräftigen Betonung des geistigen Elements wird der scharfe Gegensatz zu der technisch-ökonomischen Geschichtsauffassung des Marxismus**) verständlich. Denn es ist eben durchaus einseitig, die Wirtschaft für die einzige Bedingung der sozialen Entwicklung zu erklären und die ideologischen Faktoren gänzlich zu übersehen. Der Mensch tritt im Laufe der Geschichte allem Äußeren, auch der ökonomischen Lage, immer selbständiger gegenüber. „Nach der Vorstellung der Marxisten ist er ein armseliger Automat der ökonomischen Zustände, in Wirklichkeit gestaltet er sie nach seinen Idealen."***) Und diese Ideale zeigen eine gesetzmäßige Entwicklung, besonders in der Richtung auf stetig wachsende Autonomie der sittlich reifen Persönlichkeit. „Die Wirtschaft der Völker wird vielmehr bestimmt durch den Geist, als ihr Geist durch die Wirtschaft".†) „Jeder Gedanke, auch der abstrakteste, hat einen direkten oder indirekten Einfluß auf das Leben."††) „Es besteht eine Fortpflanzung der Ideen von Geschlecht zu Geschlecht."†††)

II.

Dem Boden dieser idealistischen und optimistisch gestimmten Geschichtsphilosophie ist Barths eigenartige und förderliche Auffassung der Erziehung entwachsen.

In den meisten der gangbaren Definitionen fehlt jede Rücksicht auf ihren Ursprung. „Diese Rücksicht weist uns auf die Tatsache hin, daß, ebenso wenig wie die Sittlichkeit, die Erziehung denkbar ist in der Isolierung jedes Menschen vom andern, daß vielmehr alle diese Erscheinungen erst möglich werden durch die Gesellschaft."§)

Tiefere Einsicht in das Wesen der Gesellschaft wirkte wohl zuerst bei F. A. Lange, dem berühmten Verfasser der „Geschichte des Materialismus," auf die Auffassung des Wesens der Erziehung. Er eröffnete 1855 seine Bonner Antrittsvorlesung§§) mit den Worten: „Die Erziehung lebt in jedem Volke als die einfache Tatsache, seiner

*) Philosophie der Gesch., S. 90—127.
**) a. a. O., S. 303—364.
***) Philosophie der Gesch., S. 357.
†) Elemente, S. 476.
††) Philosophie der Gesch., S. 349.
†††) a. a. O., S. 357.
§) Reins Handbuch, 1. Auflage, II, 33.
§§) „Über den Zusammenhang der Erziehungssysteme mit den herrschenden Weltanschauungen verschiedener Zeitalter".

sittlichen Fortpflanzung.“ Dafür kann man, sagt Barth, in Form einer Definition sagen: die Erziehung ist die sittliche Fortpflanzung eines Volkes. Die Auffassung Langes ist aus der Einsicht geboren, daß ein Volk als Organismus „nicht bloß physischer Erneuerung bedarf, nicht bloß eine ihm körperlich ähnliche neue Generation erzeugen, sondern auch moralisch sich fortpflanzen, d. h. auf seine Nachkommen gewisse sittliche Willensrichtungen übertragen muß.“*) Andernfalls würde es untergehen.

Indessen sind in Langes Definition zwei Änderungen nötig, um sie noch mehr der Wahrheit entsprechend zu machen. Erstens: statt des Volkes empfiehlt es sich die Gesellschaft zu setzen.**) Denn wodurch ist ein Volk zum Leben, also zum Kampf um sein Leben befähigt? Nicht dadurch, daß es ein Volk ist, d. h. eine große Zahl Menschen der gleichen Abstammung und der gleichen Sprache vereinigt, sondern dadurch erst, daß es zum Zusammenwirken organisiert ist, indem es eine Gesellschaft oder mehrere Gesellschaften bildet. Zweitens: „Nicht bloß die sittlichen Eigenschaften müssen von der alten Generation auf die neue übergehen, um das Leben der Gesellschaft fortzuführen, sondern nicht minder der Erwerb an Kenntnissen und Erfahrungen, die zur Lebensfürsorge dienen.“***) Daher ist es richtiger, nicht sittliche, sondern geistige Fortpflanzung zu sagen. Dieser Begriff umfaßt beides, die theoretischen wie die praktischen Gedankensysteme. Es ergibt sich also folgende genetische Definition: „die Erziehung ist die geistige Fortpflanzung einer Gesellschaft.“†)

Konsequenterweise ist Barth zu einer Vereinfachung dieser Definition fortgeschritten. Denn da die Gesellschaft ein geistiger Organismus, ein System von Willenseinheiten ist, die vom Geiste gelenkt werden, kann sie sich nur auf geistigem Wege, nur durch Einwirkung auf den Willen und auf die Vorstellung fortpflanzen. „Aus der physischen Fortpflanzung der in ihr vereinigten Menschen ergibt sich nicht die Gesellschaft der neuen Generation, sondern nur das Material für dieselbe. Die Gesellschaft der Spartaner pflanzte sich nicht dadurch fort, daß Kinder geboren, sondern dadurch, daß diese zur Lebensauffassung und Lebensführung der Alten gebildet wurden.“ Es

---

*) Reins Handbuch II, 33.
**) a. a. O., S. 34.
***) a. a. O., S. 34.
†) Reins Handbuch, 1. Auflage, II, 33 f.

genügt also zu sagen: die Erziehung ist die Fortpflanzung der Gesellschaft.*)

Wenn sonach die Erziehung ein Erfordernis des sozialen Lebens ist, „von nicht geringerer Wichtigkeit als die (physische) Fortpflanzung, so ist es natürlich, daß sie nicht dem Einzelnen überlassen bleibt." Es bilden sich allmählich soziale, von der Gesamtheit geschaffene Organe dafür aus, und es werden im allgemeinen für die Gesellschaft immer mehr Organe der Erziehung notwendig, je umfassender ihre Aufgabe wird, je mehr Kulturerwerb an Willensdispositionen, an Wissen und an Können auf die künftige Generation zu übertragen ist. Das Prinzip der Arbeitsteilung, das im physischen Organismus zur Differenzierung der Zellen und zur Erzeugung mannigfaltiger Gewebe führt, macht sich, wie an allen Organen der Gesellschaft, auch an den Organen der Erziehung immer mehr geltend; aus Organen entwickeln sich Organsysteme. Es sind also in der äußern Organisation der Erziehung stetige Veränderungen zu konstatieren, die mit der allgemeinen Arbeitsteilung ungefähr gleichen Schritt halten, mitunter aber — je nach besonderem Interesse oder besonderer Gleichgültigkeit der Gesellschaft für die Erziehung — schneller oder langsamer als im sonstigen sozialen Leben sich durchsetzen.

Allein nicht bloß die äußere Organisation, sozusagen die Form der Erziehung, hängt von der allgemeinen Gliederung der Gesellschaft ab. Auch alles, was sie lehrt und einübt — ihr Inhalt — ist der Wandlung unterworfen, „je nachdem, was der jeweiligen Gesellschaft an Ideen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Eigenschaften des Willens wichtig erscheint."**) Der Inhalt der Erziehung muß sich also „von der öffentlichen Meinung bestimmen lassen, freilich nicht ganz."***) Auch die Tradition ist oft sehr mächtig.

Die Erziehung wird „mit fortschreitender Kultur immer extensiver und immer intensiver." „In den Naturformen der Gesellschaft mehr ein Nebenerfolg des Zusammenlebens der Alten mit den Jungen als eine besondere Tätigkeit der ersteren, wird sie immer bedeutungsvoller, je geistiger eben die Gesellschaft wird."†)

„Es wäre aber ein Irrtum, zu glauben, daß nur die Gesellschaft

---

*) Reins Handbuch VI, 707. Vierteljahrsschrift 1903, S. 57. Elemente (2. Auflage), S. 4.

**) Vierteljahrsschrift 1903, S. 59.

***) Elemente, S. 5.

†) Vierteljahrsschrift 1900, S. 93.

in selbständiger Fortbildung begriffen sei, die Erziehung ihr wie ein Schatten folge."*) Wie das gesamte soziale Leben, so untersteht natürlich auch seine Fortpflanzung (die Erziehung) dem Gesetze der Evolution. Es gibt in ihr keinen Stillstand. Sie läuft nicht auf bloße Erhaltung, sondern auf Verbesserung der Gesellschaft hinaus.**) Sie wirkt auf das Leben der Gesellschaft zurück, wiewohl zumeist nur mittelbar. „Die Erziehung ist selten die Mutter, immer aber die unentbehrliche Amme eines neuen sozialen Lebens."***) „Sie wird möglicherweise durch Tradition oder durch logische Konsequenz Ideale vertreten, die dem gleichzeitigen Leben der Gesellschaft entgegengesetzt sind, und so diesem eine, wenn auch nicht völlig entgegengesetzte, doch von der ursprünglichen abgelenkte Richtung geben können."†) Nur ist eben auch diese Rückwirkung auf das soziale Leben sozial bedingt, ein Ergebnis des sozialen Lebens selbst. „Der menschliche Geist bedarf der Gesellschaft viel mehr als der menschliche Körper. Es gibt Beispiele, daß Menschen, in früher Kindheit von der Gesellschaft getrennt, körperlich sich normal entwickelten, ihre geistigen Fähigkeiten aber so einbüßten, daß sie, obgleich noch vor der Zeit der Geschlechtsreife in die Gesellschaft zurückversetzt, doch menschliches Denken und menschliche Sprache nicht mehr erlernen konnten."††) Auch kann die Erziehung „nicht einen der Umgebung ganz fremden geistigen Inhalt auf Lebenszeit einpflanzen. Sie wird nur dann Erfolg haben, wenn sie mit einer großen vorhandenen oder werdenden und wachsenden Bewegung übereinstimmt."†††) Das zeigt sich selbst bei den Individuen, deren Wirkung auf das Leben der Gesellschaft offensichtlich ist, bei den Eminenzen, „den großen Männern." „Nicht bloß zur Erreichung der durchschnittlichen Höhe geistiger Entwicklung, sondern selbst für die höchsten Leistungen, wenigstens im Gebiete der Kunst bedarf der Mensch der Zugehörigkeit zu einem geistigen Organismus, zu dem Gesamtgeiste eines Volkes. Es ist ja eine allgemein anerkannte Tatsache, daß nur in den Zeiten allgemeiner geistiger und sittlicher Energie, in den Blütezeiten der Völker, originale große Kunstwerke entstehen."§) Barth

*) Elemente, S. 6.
**) a. a. O., S. 459.
***) Vierteljahrsschrift 1908, S. 509.
†) a. a. O. 1903, S. 59.
††) a. a. O. 1900, S. 90.
†††) Philosophie der Gesch., S. 218.
§) Vierteljahrsschrift 1900, S. 91.

erinnert an Spencers Wort: „Bevor er (der große Mann) seine Gesellschaft neu bilden kann, muß seine Gesellschaft ihn bilden.“ Sollte jedoch, wenn schon der Einzelne, nicht abseits gehen kann, nicht eine ganze geschlossene Gruppe dies vermögen? Sollte es einer solchen nicht gelingen, den Nachwuchs in einer ihr genehmen Richtung zu erziehen? „So könnte doch zum Beispiel die Weltanschauung Schopenhauers und seine Empfehlung der Askese Bekenntnis einer Gemeinde sein, die nach ihr Kinder erzieht. Indessen die so erzogenen Kinder werden die Anschauungen nicht bewahren, wenn sie in das Leben treten und wenn die allgemeine Ansicht ihnen widerspricht. Was die Schule ihnen gegeben hat, wird durch die neuen, fremden Eindrücke erstickt werden und keine Frucht tragen.“ Mag die Erziehung also, der abstrakten Möglichkeit nach, immerhin fähig sein, „isolierte, völlig neue Lebensansichten in das jugendliche große Individuum einzupflanzen“, sie wird in concreto nur dann Erfolg haben, „wenn ihre Ideale übereinstimmen mit einer starken, im Wachsen begriffenen Strömung der öffentlichen Meinung oder eines Teils derselben, der sie den Zögling zur Befestigung seiner Gesinnung überlassen könnte.“ *)

So sind die äußeren Einrichtungen des Erziehungswerkes (seine Formen) ebenso wie die Ideen, die es verfolgt (sein Inhalt), ein Spiegel des Lebens und der Tätigkeit der jeweiligen Gesellschaft. „Aber nicht bloß ein Spiegel, da es den gespiegelten Gegenstand, die Gesellschaft, keineswegs unverändert läßt.“ **) Erziehung und Gesellschaft stehen in Wechselwirkung.

Diese Wechselwirkung läßt sich nicht nur deduktiv aus dem Wesen beider Gebiete folgern, sondern auch induktiv aus der Geschichte der Erziehung nachweisen. Zu diesem Zwecke müßte die Geschichte der Erziehung in durchgehender Verbindung mit der sozialen Geschichte dargestellt werden. In wissenschaftlich einwandfreier Weise wären alle die Fäden aufzuweisen, die zwischen beiden herüber und hinüberziehen. Eine solche Arbeit fehlte bisher. Barth hat sie auf Grund reichen, überaus interessanten Materials geleistet in den Aufsätzen: „Die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung. (S. oben S. 673.) Darin hat er den „Königsweg der Soziologie“ beschritten, indem er eben die historische Methode anwandte. Und die fundamentale Bedeutung dieser Abhandlungen

*) Philosophie der Gesch., S. 218.
**) Vierteljahrsschrift 1903, S. 59.

ist, daß sie uns das eigentliche Wesen der Erziehung ans ihrer Geschichte erkennen lassen.

III.

Diese soziologische Auffassung der Erziehung führt notwendigerweise zur Aufstellung eines sozialen Erziehungsziels. Es liegt im Begriff der Erziehung beschlossen: Fortpflanzung, also, unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung, Erhaltung und Verbesserung der Gesellschaft. In rechter Erkenntnis dessen hat schon Schleiermacher verlangt, „daß der Zögling künftig befähigt sei, den Staat (bei ihm =Gesellschaft) nicht bloß so, wie er ist, zu erhalten, sondern zu verbessern." *) Was jedoch dieser Verbesserung dienen wird, das kann nur die Soziologie sagen. Wie aber, ist es nicht die Ethik, die das Erziehungsziel bestimmt? Ganz recht. Allein „die Ethik hat . . . das gewissermaßen zeitlose Ideal der Verhältnisse zu geben; die realen jeweilig vorhandenen Verhältnisse, auf die die idealen Prinzipien anzuwenden sind, lehrt die Soziologie." **) Tatsächlich ist auch die Erziehung immer von den Ideen der Gesellschaft abhängig gewesen, in der Erzieher und Zögling lebten. Demnach „ergibt sich, streng genommen, daß die Erziehungs- und Unterrichtslehre nicht allgemein sein, daß sie viel mehr immer nur für eine bestimmte Gesellschaft gelten könne." ***) Die Erziehungsideale sind historisch bedingt; sie haben nur relative Gültigkeit. Daher darf die Pädagogik nicht für „ein abstraktes Allerweltsleben" †) erziehen wollen. Barth bestimmt denn auch die Aufgabe der Erziehungs- und Unterrichtslehre in stetem Hinblick auf die Zwecke und Ideale der heutigen deutschen Gesellschaft.

Dennoch gibt es bleibende Elemente. „Die Zwecke selbst wechseln und ergeben das variable Element. Die Hingebung an diese Zwecke bleibt konstant." ††) Und aus der Hingebung an die Zwecke der Gesamtheit folgen gewisse Tugenden, die in jeder Gesellschaft der Vergangenheit wie der Gegenwart allgemein anerkannt sind. Sie kehren darum in jedem pädagogischen System wieder, nur die Begründung ist verschieden. Doch ist für die Erziehungslehre eine umständliche Deduktion dieser Tugenden überflüssig. „Es ge-

*) Elemente S. 459.
**) Reins Handbuch VI, 709.
***) Elemente, S. 5.
†) Reins Handbuch VI, 712.
††) Elemente, S. 6.

nügt, nicht der Ableitung oder Entdeckung der Tugenden wegen, die nicht entdeckt zu werden brauchen, sondern der ordnenden Zusammenfassung wegen ein Prinzip aufzustellen, in dem alle Ethiker übereinstimmen.“*) Als solches eignet sich am besten der von Kant aufgestellte Zweck des sittlichen Handelns: eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit.

Diese beiden obersten Zwecke der Erziehung sind nicht allein nachweisbar in der Ethik der Kantianer, die von der Vernunft ausgehen, sondern auch in der des Utilitarismus, die auf das Gefühl begründet ist, und in der Ethik Wundts, die vom Willen aus zu sittlichen Geboten gelangt. Wundt, mit dem sich Barth nahe berührt, lehrt: Das einzige, was wir ohne Wiederspruch als Selbstzweck denken können, ist das universale geistige Leben in seiner fortschreitenden Entwicklung; hierauf müssen alle andern menschlichen Zwecke bezogen werden. Wonach bemißt sich, fragt Wundt, unser sittliches Urteil über Menschen und Völker, die einer längst entschwundenen Vergangenheit angehören? „Nicht nach dem Glück, das sie selbst genossen, auch nicht nach dem Glück, das sie ihren Zeitgenossen verschafft, sondern allein nach dem, was sie für die Gesamtentwicklung der Menschheit in alle Zukunft hinaus geleistet haben.“ Wahrhaft wertvoll sind allein die objektiven geistigen Schöpfungen, an denen zwar das Einzelbewußtsein teilnimmt, deren Zweckobjekt aber nicht der Einzelne selbst, sondern der allgemeine Geist der Menschheit ist, der gemäß dem Prinzip der fortschreitenden Zunahme der geistigen Energiesumme zu immer reicherer Betätigung sich entwickelt. Dabei bleibt der Einzelpersönlichkeit ihre Bedeutung gewahrt. Mag es auch „immer nur einer verschwindenden Zahl bevorzugter Sterblicher vergönnt sein, unmittelbar nach allgemein humanen Zwecken zu streben und sie zu erreichen, in der Form indirekter Zwecksetzungeu verschiedener Ordnung ist es für jeden, selbst den niedrigsten möglich.“ Daher gebietet auch Wundt: „Diene der Gemeinschaft, der du angehörst.“ Zudem hat die fortschreitende Entwicklung des universellen geistigen Lebens die Selbstvervollkommnung des Einzelnen zur Voraussetzung. So erkennt auch Wundt die Vervollkommnung, die nicht sinnlichen und intellektuellen Genüssen dient, als sittliche Idee an, und auch in seiner Ethik fehlen die beiden obersten Zwecke Kants nicht.**)

*) a. a. O., S. 9.
**) Elemente, S. 14.

Mithin werden „eigene Vollkommenheit und fremde Glückseligkeit" nicht nur von allen Richtungen der wissenschaftlichen Ethik anerkannt, sie stehen auch im Einklang mit jenem andern Ziel: Fortpflanzung, d. h. Emporbildung der Gesellschaft. Dieses oberste Ziel aller Erziehung ist von einer evolutionistischen „nicht individual, sondern sozial gerichteten Ethik diktiert,"*) der Barth infolge seiner Überzeugung von der überragenden Bedeutung der sozialen Mächte und von einer aufwärtsführenden Entwicklung anhängen muß.

Auch der vielverkannte Utilitarismus J. St. Mills und Spencers ist, wie Barth nachweist, sozial; darum sind einzelne gute Gedanken desselben für die Erziehung brauchbar, und zwar um so brauchbarer, insofern beide Engländer nicht von abstrakten Prinzipien ausgehen, sondern von dem jedem Kinde einleuchtenden Streben nach Glückseligkeit.

IV.

Man kann diesen eben skizzierten Teil der Pädagogik Barths mit gutem Recht seine Sozialpädagogik nennen. Er hat darin gezeigt, daß das Subjekt und das (mittelbare) Objekt der Erziehung die Gesellschaft ist; er hat dargelegt, wie die Erziehung als eine soziale Erscheinung und soziale Notwendigkeit sozial bedingt und bedingend ist. Er hat eine Reihe pädagogischer Probleme als soziale erwiesen und sie mit den Mitteln der Soziologie zu lösen versucht. Aber die Erziehung kann eben nur mittelbar auf die Gesellschaft wirken. Ihr unmittelbares Objekt ist das Individuum. Und so muß denn der Sozialpädagogik die Individualpädagogik zur Seite treten, die von den individualen Bedingungen der Erziehung und von den Mitteln und Wegen der Bildungsarbeit am Einzelnen zu handeln hat.

Sowohl Individual- wie Sozialpädagogik bedürfen aber zu ihrer Fundamentierung und ihrem Aufbau helfender Wissenschaften. Zwei haben wir schon kennen gelernt: Ethik und Soziologie. (Beide bedürfen wiederum der Hilfe der Psychologie.)

Außer diesen beiden kommen als Helferinnen noch zwei normative Wissenschaften in Betracht: Logik und Ästhetik. „Beide scheinen in demselben Maße notwendige Hilfswissenschaften wie die Ethik. Wie diese auf das Gute, so ist die Logik auf das Wahre, die Ästhetik auf das Schöne gerichtet."**) Aber es scheint nur so. Die Ethik „setzt den letzten Zweck des Lebens, dem sich alle anderen

*) a. a. O., S. 139.
**) Elemente, S. 15.

unterordnen müssen, auch der Eifer des Erkennens und des ästhetischen Genießens oder Schaffens. Nach den ethischen Zwecken also, die die Pädagogik sich setzt, wird sie den Ort des Wirkens der Logik und Ästhetik bestimmen." *) Aber ist denn die Logik, wie für jede reine oder angewandte Wissenschaft, nicht auch für die Pädagogik die Grundlage? „Dies ist richtig, aber es gilt, streng genommen, bloß für den Pädagogen, nicht für die Pädagogik. Ein menschlicher, des Irrtums fähiger Verstand bedarf der Logik bei allem, auch bei der Psychologie schon, zum Aufbau der Erkenntnis; somit ist die Logik subjektiv die erste Wissenschaft. Etwas anders aber ist ihr objektives Verhältnis im System der Pädagogik." „Objektiv wird die Logik im System der Pädagogik nur da mitwirken, wo es sich darum handelt, ihre Regeln für den Zögling zum Erwerbe der Wissenschaft nutzbar zu machen." „Diesen objektiven Ort der Logik innerhalb des Systems müßte auch ein göttlicher, der Irrtümer unfähiger Geist bestehen lassen, der subjektiv, seiner Unfehlbarkeit wegen, der logischen Regeln nicht bedürfte." **)

Logik und Ästhetik aber setzen, wie schon Ethik und Soziologie, die Psychologie voraus. Doch ist diese Wissenschaft auch an sich schon unentbehrliche Voraussetzung der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Wenn sie von einzelnen Vertretern des Kantianismus als primäre Grundlage der Pädagogik abgelehnt wird, so ist das „ebenso verfehlt, als wenn man ein System der Gesundheitspflege ohne Rücksicht auf Physiologie aufstellen wollte." ***) „Wer als Erzieher keine Psychologie kennt, der ignoriert das Material und die Gesetze des Materials, aus dem er seinen Bau aufzuführen hat." †) Warum war denn die Unterrichtsmethode des Mittelalters so jämmerlich? Weil es an Psychologie fehlte.

Und zwar ist es die „exakte" Psychologie der Gegenwart, auf die sich Barth stützt, insbesondere die voluntaristische Wundts und seiner Schule. Gerade die exakte Psychologie hat der Pädagogik schon viel Gutes gebracht: „nicht bloß neue Wahrheiten . . . sondern auch den Geist exakter Methode für die Erforschung schwieriger Fragen." ††) Sie wird auch gewiß noch viel Gutes bringen. „Was

*) ebenda.

**) Elemente, S. 15 f.

***) a. a. O., S. 7.

†) a. a. O., S. 8.

††) Paul Barth, die Hoffnungslosigkeit aller Psychologie? Gegen P. J. Möbius. „Deutscher Frühling" 1907, Heft 1, S. 19 ff.

bisher mehr Kunst und glückliche Eingebung war, wird immer mehr angewandte Wissenschaft und rationelle Forschung werden. Und wie die Wissenschaft von der Natur die Quellen des Lichts und der Wärme für den Haushalt des Menschen so sehr vermehrt hat, so wird auch die Wissenschaft von der Seele im Geiste und im Herzen der Lehrer und der Schüler neues Licht und neue Wärme zu erzeugen und zu erhalten im stande sein."*)

V.

Auf diesen (im weitesten Sinne) philosophischen Grundlagen erhebt sich der pädagogische Bau, von dem zurzeit freilich nur ein Teil**) vollendet ist: das System der Erziehungs- und Unterrichtslehre, das in Barths pädagogischem Hauptwerke, in den „Elementen usw." enthalten ist.

Hier steht unter allen helfenden Wissenschaften die Psychologie an erster Stelle. Schon die Gliederung des Systems ist eine psychologische; sie erfolgt nach den drei Elementarphänomenen des Seelenlebens, auf die sich die Pädagogik richten muß: Wille, Gefühl, Vorstellung. „Wenn auch alle drei in fast jeder seelischen Erscheinung gemischt vorhanden sind, so sind sie doch nicht aufeinander zurückzuführen, auch der Wille ist nicht ganz aus Gefühl und Vorstellung zu erklären, und jedes derselben verlangt seiner Natur nach verschiedene Maßregeln."***) Bildung des Gefühls und des Willens wird vom Sprachgebrauch als Erziehung (im engeren Sinne) zusammengefaßt, Bildung der geistigen Tätigkeit als Unterricht. Darnach ergibt sich zuerst eine allgemeine Erziehungslehre, dann eine allgemeine Unterrichtslehre. Jene zerfällt in die Lehre von der Willensbildung und in die von der Gefühlsbildung; diese gliedert sich zunächst zweifach, je nach der Art der geistigen Funktionen. „Diese sind entweder Vorstellungen oder Verbindungen von Vorstellungen. Geschieht die Verbindung nach der Assoziation, so wird sie durch Einübung Fertigkeit. Entsteht sie durch apperzeptives Denken, so führt sie durch Übung zur formalen Bildung." Weil die Ausführung des Unterrichts zu einem Teil auf dem seelischen Verhalten des Schülers ruht, werden nunmehr die psychologischen Bedingungen eines

*) a. a. O., S. 21.

**) Ein zweites Werk steht noch aus; es soll „den gegenwärtigen Stand der Organisation der Erziehungsanstalten behandeln, ihren Stufenbau, ihre Abhängigkeit von der Gesellschaft und vom Staate, ihren Geist und ihre äußeren Einrichtungen". (Elemente, S. 40).

***) Elemente. S. 38.

erfolgreichen Unterrichts geprüft (Anschauung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Denken). Hieran schließt sich die Erörterung der Unterrichtsorganisation (des Lehrplans und des Lehrgangs). In der speziellen Erziehungslehre werden die besonderen Maßregeln der Willensbildung behandelt, die sich aus der Natur des Massenunterrichts, aus den Unterschieden des Alters und der Individualität ergeben. Die spezielle Unterrichtslehre hat die „Anwendung der allgemeinen Gesetze auf die einzelnen Fächer zum Gegenstande."*)

Gleichmäßiges Eingehen auf die beiden Teile dieses im obigen Schema umrissenen Baues verbietet leider der enge Rahmen, der einem Aufsatze gezogen ist. Nur die Kapitel über die formale Bildung, über den Religions- und den Geschichtsunterricht seien herausgehoben. Sie behandeln Probleme von größter Aktualität in eigenartiger Weise.

Die formale Bildung ist, wie schon angedeutet, der Fertigkeit vergleichbar. Wie diese dem assoziativem Denken, so ist jene dem apperzeptiven Denken (im Sinne Wundts), d. h. dem kunstmäßigen, logischen Denken, als Ziel gesteckt. Als bewußt gestelltes Ziel erscheint die formale Bildung ziemlich spät; sie hat dafür, wie ihre Geschichte**) lehrt, vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart die Didaktik größtenteils beherrscht. Ob mit Recht oder Unrecht, das müssen Psychologie und Erkenntnistheorie entscheiden. Die Untersuchungen über das Gedächtnis haben gezeigt, daß es eine allgemeinbildende Kraft des Auswendiglernens gibt. Sonach kann für das Denken Ähnliches erwartet werden. Freilich, das Memorieren ist subjektiver als das Denken, das die Beziehungen der Objekte zu wiederholen hat und in seinem Gelingen darum von den Objekten abhängig ist. Denken läßt sich nur, was einen vernünftigen Zusammenhang hat; auswendiglernen läßt sich auch das Sinnlose. Das Denken ist demgemäß anders je nach der Klasse der Objekte, auf die es sich richtet, und ein wichtiger Unterschied der Objekte gründet sich darauf, ob sie durch den äußeren oder durch den inneren Sinn, durch die Wahrnehmung der Außenwelt oder durch Selbstwahrnehmung gegeben sind. Auf diesen Gegensatz stützt sich die seit Hume bestehende Unterscheidung der Natur- und Geisteswissenschaften. „So werden wir annehmen müssen, daß an sich nichts gleichmäßig für beide Gebiete, für Natur- und Geisteswissenschaften, sondern daß es

*) a. a. O., S. 40.
**) Elemente, S. 150—161.

nur für eins, für Natur- oder für Geisteswissenschaften vorbereiten kann.“*) Jedoch existiert neben diesen beiden eine allgemeine formale Wissenschaft, die das beiden Gemeinsame (die logischen Beziehungen und die quantitativen Verhältnisse) behandelt, der also Logik und Mathematik zugehören. Somit ergeben sich aus der Verschiedenheit der Objekte drei Arten formaler Bildung: „1. die Vorbildung für die Ergründung der subjektiven Welt (des Geistes), 2. diejenige für die Ergründung der objektiven Welt (der Natur), 3. die Vorbildung für logische Ordnung jedes Tatsachengebietes. Der Kürze wegen seien diese drei Arten reflektierende, objektive und systematisierende Formalbildung genannt.“**)

Das Spezifikum für die reflektierende Formalbildung sind die alten Sprachen, zumal das Latein. Um aus dem Latein ins Deutsche oder aus dem Deutschen ins Latein zu übersetzen, muß man die Begriffe beider Sprachen, die sich gar oft nicht decken, auf ihre anschaulichen Elemente hin vergleichen, muß sie, wie Schopenhauer sagt, einer chemischen Analyse unterwerfen. Ferner sind die Flexionen der alten Sprachen so viel mannigfaltiger, „die Abhängigkeitsverhältnisse der Sätze so viel mehr ausgeprägt, daß die logischen Beziehungen der Sätze und Satzteile klarer als bei uns hervortreten und der Beachtung sich mehr aufdrängen.“ „Und es ist offenbar, daß die stete Vergleichung von Begriffen und die stete Erwägung logischer Beziehungen der Begriffe und der Sätze für die Geisteswissenschaften geschickt macht . . .“***)

Zur objektiven formalen Bildung können jedoch die alten Sprachen nicht verhelfen, sondern nur die Naturwissenschaften. Vom Zeichnen unterstützt, geben sie eine Tendenz auf das Äußere, objektiv Anschauliche, also eine Vorübung für weitere Erforschung der Natur und für die Technik, die davon abhängt, nicht minder auch für die bildenden Künste.

„Gedanken jedoch und Dinge bleiben in unserem Geiste nicht vereinzelt, sie werden dem Leben erst dienstbar gemacht, wenn sie in ein System gebracht sind. Und die Systematik ist in keiner Wissenschaft strenger und anschaulicher durchgeführt als in der Mathematik.“ †) Sie allein kann die systematisierende Formalbildung geben, da die Logik von den Schulfächern ausgeschlossen ist.

---

*) a. a. O., S. 163.
**) ebenda.
***) a. a. O., S. 166.
†) a. a. O., S. 167.

Eine Betrachtung der in der Geschichte hervortretenden Begabung großer Forscher erweist diese Dreiteilung der formalen Bildung als psychologische Wirklichkeit, F. A. Wolf, der große Philologe, war stumpfsinnig für die Natur und für die bildende Kunst.*) J. Liebig, der große Chemiker, war gänzlich unbegabt für Sprachen. Ein genialer Mathematiker ist meist gleichgültig gegen jede andere Wissenschaft und gegen die Dichtung. „Nicht minder als durch die Individualpsychologie wird durch die Rassenpsychologie die Getrenntheit geistiger Fähigkeiten" erwiesen.**) Die Semiten sind eine Rasse ausgesprochener Subjektivität, begabt für religiöse Dichtung, unbegabt für die objektive Wissenschaft und für die objektive bildende Kunst, so daß sie keine Plastik erzeugt haben (nur die Assyrer haben Bildwerke, die jedoch lediglich der Architektur dienen) und es in der ganzen semitischen Literatur kein Drama gibt. Die Arier hingegegen sind nicht bloß auf Betrachtuug der subjektiven, sondern auch auf Erforschung und Beherrschung der objektiven Welt gerichtet. Daher haben sich bei ihnen Wissenschaft und Kunst nach allen Richtungen hin entfaltet.

Diese drei Typen geistiger Disposition sind von großer Bedeutung für die Aufstellung des Lehrplans, der sich eine harmonische Bildung zum Ziel setzen muß. Sobald eines „der formal wichtigen Fächer, etwa die Naturwissenschaft, ganz fehlt, wird der Lehrplan — von der praktischen Wichtigkeit des Faches ganz abgesehen — unpädagogisch sein."***) „Der Lehrplan ist eine objektive Norm, der sich jeder zu fügen hat." „Zur Bildung gehört auch, daß wir über unsere Subjektivität hinausgelangen zu dem, was objektiv notwendig ist."†)

Während Barths Theorie der formalen Bildung nur auf der Psychologie und der Erkenntnistheorie basiert, ruhen seine Ausführungen über den Religions- und den Geschichtsunterricht auf dem Grunde seiner Welt- und Lebensanschauung.

Hauptsächlich aus drei Gründen ist Religionsunterricht Sache der Schule. Er wird gefordert durch „das psychogenetische Grundgesetz", d. i. das Prinzip des Parallelismus der Einzelentwicklung mit der Gesamtentwicklung auf geistigem Gebiete. Herbart verwendete es, nach Anregungen Lessings, Herders und anderer, wohl zuerst. Comte entdeckte es, unabhängig von Herbart, und machte es eben-

*) a. a. O., S. 168.
**) a. a. O., S. 172.
***) a. a. O., S. 174 f.
†) a. a. O., S. 178.

falls zur Basis pädagogischer Vorschläge. (Haeckel formulierte es dann als biogenetisches Grundgesetz für das ganze organische Leben.) Dieser Parallelismus, der eine Analogie, keine Identität bedeutet, „ist für die menschliche Geschichte keine Hypothese, sondern eine Tatsache." *) Nun hat die religiöse Entwicklung **) vom primitiven Geisterglauben über den Animismus und den naturalistischen Polytheismus zu einer Religion des Gesetzes und schließlich zu einer Religion der Gesinnung geführt. Was folgt daraus für den Einzelnen? Das Kind denkt nicht nach über Krankheit und Tod; es entwickelt deshalb aus sich heraus auch keinen Geisterglauben. Aber seine erste Weltanschauung ist der Animismus, die Belebung der Dinge der Außenwelt und der Mächte der Natur, wie sie besonders auch dem Märchen eigentümlich ist, das gerade darum dem Kinde so sehr gefällt. Diesem natürlichen Drange kommt der Religionsunterricht entgegen, indem er dem Kinde die auf animistischer Auffassung beruhenden Patriarchengeschichten bietet. Und wenn das Kind später „über die Beziehungen der Menschen zu einander mehr nachdenkt, so ist das Gesetz des Judentums eine klassische Ordnung dieser Beziehungen und des Verhältnisses der Menschen zu Gott. Zuletzt erwacht in ihm die bewußte freiwillige Hingebung an den Gott der Güte und Vollkommenheit, und im Christentum der Evangelien findet es ein hohes Vorbild der treuesten und vollsten Hingebung. Das Kind hat nicht bloß eine Lebensanschauung, die der Moralunterricht***) bietet, sondern auch eine Weltanschauung nötig, die nur der Religionsunterricht geben kann." †) Weiterhin spricht für Beibehaltung des Religionsunterrichtes, „daß die religiösen Vorstellungen mit andern Unterrichtsstoffen eng verbunden sind," ††) wie mit der Literatur und mit der Geschichte. „Eine dritte Überlegung ist nicht prinzipieller Art, sondern wird nur durch die spezifischen Verhältnisse Deutschlands nahe gelegt": †††) Wenn nicht die staatliche Schule, sondern die kirchliche Gemeinschaft den Religionsunterricht erteilte, würden wohl die konfessionellen Gegensätze zu stark betont werden.

Für eine Gesellschaft, in der ganz bestimmte Vorstellungen allgemein und ausnahmslos herrschen, ist die Didaktik des Religions-

*) a. a. O., S. 102 f.
**) a. a. O., S. 102–107.
***) Mit Fr. W. Foerster fordert auch Barth einen Moralunterricht.
†) Elemente, S. 107.
††) a. a. O., S. 108.
†††) a. a. O., S. 110.

unterrichts sehr einfach. Wo in einer Gesellschaft oder in einem Staate aber Bürger verschiedener Konfession leben, oder wo gar in einer Konfession verschiedene Richtungen einander gegenüberstehen, da häufen sich die Schwierigkeiten. So in den deutschen Staaten, wo fast überall katholische und protestantische Bürger zusammenleben und wo es innerhalb des Protestantismus zwei auseinanderstrebende Richtungen gibt, „je nachdem man die Dogmatik der Reformatoren wörtlich festhält, oder mit den Helden der Religionsgeschichte nur die Gefühle, aber nicht mehr die Gedanken gemeinsam hat, die Weltanschauung vielmehr nach der Wissenschaft der Gegenwart gestaltet."*)

Soll jedes dieser drei Bekenntnisse seine eigene Schule haben? Sollen die Kinder aller Konfessionen in einer Schule vereinigt sein? Die Simultanschule hat viele Vorteile. „Aber der Staat darf die Konfessionen nicht vergewaltigen. Es ist seine Aufgabe, Handlungen zu erzwingen, aber nicht Gesinnungen, weil diese sich nicht erzwingen lassen. Solange es noch Gemeinden gibt, die eine konfessionelle Schule der simultanen vorziehen, muß er die erste gestatten. Aber freilich nicht minder die zweite, wenn die Mehrheit in der Gemeinde sie verlangt."**) „Aber außer den äußerlich abgegrenzten Konfessionen gibt es im Protestantismus noch eine innerlich abgegrenzte, die jetzt nicht zu ihrem Rechte kommt. Es ist die der oben erwähnten Neugläubigen, die eben deshalb, weil sie nicht den Körper einer besonderen kirchlichen Gemeinschaft bilden, zu wenig berücksichtigt werden."***)

Wenn die Religion mit dem modernen Geistesleben Schritt halten soll, muß sie sich umgestalten, ohne ihr Wesen aufzugeben. Sie muß ihre unberechtigten Ansprüche auf fremde geistige Gebiete fallen lassen und sich auf das Herrschaftsgebiet beschränken, in dem sie Königin ist, auf das Reich des Gefühls. Religion wird „gefühlt als der Sinn des Lebens, weil sie dem Leben so sehr dient, weil sie ihm eine Richtung und damit Macht und Befriedigung gibt."†) „Sie geht einher neben der Wissenschaft, ohne irgendwie in deren Arbeit einzugreifen, und sucht über den Bezirk der Wissenschaften hinauszudringen durch ihre Ahnungen." Wer sein religiöses Gefühl verfeinern will, „wird sich in die Geschichte der Religion vertiefen, be-

*) a. a. O., S. 406.
**) a. a. O., S. 408.
***) a. a. O., S. 409 f.
†) a. a. O., S. 414.

sonders des Christentums, das unter den Völkern des höchsten Seelen- und Geisteslebens entstanden ist und fortgebildet wurde. Neben seinen Gefühlselementen jedoch hat dieses auch einen theoretischen, „dogmatischen Teil", der auf der Erkenntnisstufe seiner Entstehungszeit ruht, den wir, auf einer höheren Stufe der Welterkenntnis stehend, nicht mehr als objektive Wahrheit anzuerkennen vermögen, den wir nur psychologisch erklären, auch sehr oft als Symbolisierung großer Wahrheiten genießen, aber nicht erkenntnistheoretisch als heute noch gültig erweisen können. Die moderne protestantische Theologie hat den einzig haltbaren Standpunkt zur Dogmatik genommen. Die Dogmen sind psychologisch entstanden, sie können darum in Psychologie, in gefühlsstarke Vorstellungen wieder aufgelöst werden, aber für die moderne theoretische Weltanschauung sind sie nicht mehr maßgebend; wo sie ihr widersprechen, ist diese im Rechte. Ihr Gemütswert als einer religiösen Dichtung bleibt bestehen, wenn sie auch aufgehört haben, objektive Wahrheit zu sein." *)

Was hat nun der Staat, der bei uns den Schulen die Programme des Unterrichts gibt, in dieser Lage zu tun? Der Staat kann neue Ideen, die dem menschlichen Fortschritt dienen sollen, gar nicht erzeugen, solche bilden sich von selbst in der Gesellschaft. Aber wenn sie gut, wenn sie aus dem unaufhaltsamen intellektuellen Eroberungszuge der Menschheit notwendig emporgewachsen, wenn sie geeignet sind, ein unersetzliches Gut, das religiöse Gefühl, zu erhalten und von neuem zu befruchten, dann hat der Staat die Pflicht, ihnen dieselbe Gunst wie den alten Ideen zuzuwenden, zum Wettberbe mit diesen hnen freie Entfaltung zu gewähren."**) „Es scheint mir darum die Pflicht des Staates, im Religionsunterricht die moderne Theologie und die aus ihr sich ergebende Auffassung überall da zuzulassen, wo der Lehrer zu dieser Auffassung sich bekennt, ohne den Widerspruch der Majorität der Schulgemeinde fürchten zu müssen." „Und das Programm, das sich aus der modernen Theologie für den Unterricht ergibt, ist einfach: Religionsgeschichte zu lehren und alles Historische historisch, alles Sagenhafte als Sage, alles Unvollkommene als unvollkommen darzustellen."***)

Der Mensch wird nicht in die Natur hineingeboren, sondern in die Geschichte, „und die Geschichte wird mit oder trotz seinem

*) a. a. O., S. 414 f.
**) a. a. O., S. 416.
***) a. a. O., S. 417.

Willen sein Schicksal zum größten Teil bestimmen.“ *) Jeder bedarf daher einer festen Überzeugung von den Möglichkeiten, die die Geschichte seinem Wirken bietet. Und eine Gesellschaft wird desto kraftvoller und mächtiger sein, je mehr jedes einzelne ihrer Mitglieder von festem Glauben an den Wert ihres Strebens und ihrer Unternehmungen erfüllt ist. „Ein fruchtbarer Glaube an die Geschichte aber ist nur möglich, wenn Gesetzmäßigkeit in ihr herrscht.“**) Betrachtet man nun in der Geschichte die Ereignisse allein — wie es die darstellende Geschichte tut — so ist's unmöglich, zu einem System von Gesetzen, zu Gesetzmäßigkeit zu gelangen. Das einzelne Ereignis ist eben durch kein Gesetz faßbar. Nur das Allgemeine, das alle angeht, ist im wesentlichen nach empirischen Gesetzen bestimmbar. Darum kann sich eine philosophische Anschauung der Geschichte bloß auf die Teile dieser Wissenschaft gründen, die das Allgemeine betreffen, also auf eine Geschichte, die, statt auf anschauliche Einzelheiten, auf die Gesellschaft und ihre Zustände gerichtet ist, die auch, der Gesetze wegen, mit Begriffen arbeiten muß. Das tut die soziologische oder begriffsmäßige Geschichte.***) Sie betrachtet die Geschichte als auf der Betätigung des kollektiven, menschlichen Willens beruhend, der sich in drei Reichen offenbart: in der Politik, der Zivilisation und der Kultur. In diesen drei Reichen läßt sich „entweder bei der gesamten Menschheit oder wenigstens bei den fortschreitenden Völkern ein gleichmäßiger Gang beobachten, aus dem man empirische Gesetze bilden kann.“ †) (Barth bietet nun gedrängte, aber inhaltreiche und anschauliche Darstellungen††) des Fortschritts auf diesen drei Gebieten und damit zugleich eine Widerlegung der sogenannten materialistischen Geschichtsauffassung.) Aus Überblicken der geschichtlichen Gebiete, die den Fortschritt deutlich erkennen lassen, muß der Lehrer seine Überzeugung vom Sinne der Geschichte gewinnen. Sagte doch schon der berühmte englische Historiker Macaulay: „Tatsachen sind bloß die Schlacken der Geschichte. Von der abstrakten Wahrheit, welche sie durchdringt und verborgen zwischen ihnen liegt, wie Gold in der Ader, erhält die Masse ihren ganzen Wert.“ †††)

*) a. a. O., S. 457.

**) a. a. O., S. 460.

***) vergl. P. Barth, Darstellende und begriffliche Geschichte. Vierteljahrsschrift usw., 1899, S. 323—359.

†) Elemente, S. 466.

††) a. a. O., S. 467—476.

†††) a. a. O., S. 477.

Doch ist für den Pädagogen auch die darstellende Geschichte wichtig. „Gesetzmäßigkeiten beruhen auf Abstraktionen, sind in Begriffen ausgesprochen, der Unterricht aber hat von der Anschauung auszugehen, er verlangt die darstellende Geschichte.“ *) „Es gibt keine andere Wahl, als mit der darstellenden Geschichte zu beginnen.“ **) „Soweit die Helden der Vergangenheit vorbildlich wirken sollen, können sie nicht lebhaft genug vor das geistige Auge der Zöglinge treten.“ ***) Der Lehrer muß so reden, „daß der Zögling zu sehen glaube“ (Herbart). Das anschauliche Material für den Geschichtsunterricht bilden die Denkmäler, besonders die schriftlichen Quellen. Und so geben denn auch die Herbartianer „der Lesung eines Quellenstückes oder einer klassischen Darstellung oder eines historischen Gedichtes (oder Dramas) oder einer Sage, die sich um ein Ereignis gewoben hat, vor der Erzählung des Lehrers den Vorzug.“ †) Nun ist die Lesung von Quellen ohne Zweifel nützlich; sie kann aber nie den Vortrag des Lehrers entbehrlich machen. Denn gerade für die Geschichte bieten sich affektive Momente, die ja für die Erweckung und Erhaltung der Aufmerksamkeit so wichtig sind, ganz unwillkürlich dar. „Diese Momente aber werden, wenn der Lehrer in seinem Vortrage sich von ihnen ergriffen zeigt, durch unmittelbare Übertragung vom Menschen zum Menschen, gewissermaßen durch Suggestion, im Schüler viel lebhafter und wirksamer, als sie durch ein Buch je werden können.“ ††)

Das Wesentliche am Geschichtsunterricht bleibt jedoch die Herausarbeitung der Momente, die einen gesetzmäßigen Gang beweisen. Darum ist es Aufgabe des Lehrers, mit den Schülern durch deren Selbsttätigkeit aus dem anschaulichen Material alles herauszuholen, was die Zustände betrifft, von der darstellenden Geschichte zur soziologischen fortzuschreiten. (Wie Barth sich diese Herausarbeitung denkt, zeigt er vortrefflich am Beispiele der deutschen Reformationsgeschichte.†††)

VI.

Welch außerordentliche Wertschätzung Barth der Geschichte entgegenbringt, offenbart recht deutlich die Darstellungsweise, deren er sich mit Vorliebe bedient. Man könnte sie die „historisch-kritische“

*) a. a. O., S. 477.
**) a. a. O., S. 478.
***) Elemente, S. 462.
†) a. a. O., S. 478.
††) a. a. O., S. 479.
†††) a. a. O., S. 480 f.

nennen. Er geht nicht an seine Arbeit, als habe vor ihm noch gar keine Erziehungstheorie existiert. Er begleitet jedes Problem, das ihm beim Aufbau seines pädagogischen Systems begegnet, vom ersten Auftauchen bis herein in die Gegenwart. So erhalten wir beispielsweise eine Geschichte des Prinzips der Anschauung*) und des Prinzips der formalen Bildung**). Und er befragt nicht allein die Geschichte der pädagogischen Theorie, sondern die Geschichte der Erziehung im weitesten Umfange als einer Funktion der Gesellschaft. Nun bleibt er aber nicht bei bloßer Aufzählung der Problemlösungen stehen, er unterwirft sie der Kritik, um festzustellen, was verfehlt war, um aber auch „denjenigen Erwerb der Vergangenheit, der bleibende Geltung hat, nicht ungenützt zu lassen.“***)

Diese Methode zwingt ihn, sich fortlaufend mit der Fülle der Anregungen auseinanderzusetzen, die die pädagogische Theorie und Praxis dem Genie Herbarts verdankt. Auch Barth hat seinem Bau manchen schönen Stein aus Herbarts Werke einfügen können. Herbarts System als Ganzes aber mußte er, seiner ganz anders fundierten und auch anders gerichteten Weltanschauung zufolge, ablehnen. Das trennt die Pädagogik Paul Barths von der Wilhelm Reins, der auf Herbartischer Grundlage und nach Herbarts Plan weiterzubauen versucht. Barths Fundament ist gewiß fester, weil er auch die Forschungsergebnisse der modernen, zumal der experimentellen Psychologie reichlich und kritisch verwertet. Es ist auch wesentlich breiter, weil er zudem vom Tatbestande der Soziologie ausgeht. Ebendiese Breite der Fundamentierung auf die ganze Philosophie und Psychologie samt der hieraus folgenden Weite des Gesichtskreises ergibt das unterscheidende Merkmal gegenüber der „experimentellen Pädagogik“ Meumanns in ihrer bewußten und absichtlichen Beschränkung. Das empirische Verfahren aber, das Barth nahe an Meumann rückt, trennt ihn wiederum weit von der apriorischen Methode Natorps.

Irrig wäre jedoch die Annahme, diese Differenzen in der Methode müßten notwendigerweise und immer und überall zu verschiedenen Resultaten führen. Das ist im allgemeinen nicht der Fall. Die Kapitel über Aufmerksamkeit und Gedächtnis in Barths „Elementen“ zeigen weitgehende Übereinstimmung mit den Ergebnissen Meumanns. Das Kapitel über den Lehrgang entwickelt Anschauungen, die denen Reins

*) a. a. O., S. 179—185.
**) a. a. O., S. 150—161.
***) a. a. O., Vorwort zur 1. Auflage.

sehr nahe kommen. Ja, sogar Natorp, der sich in seiner „Sozialpädagogik“ die „Wechselwirkungen zwischen Erziehung und Gemeinschaft zum Problem macht,“ betrachtet, gerade wie Barth, „die Erziehung, deren Kern er in der Erziehung des Willens sieht, als bedingt durch das Leben der Gemeinschaft und wiederum bedingend für dessen Gestaltung.“ *) Soll aber unter den pädagogischen Klassikern einer genannt werden, dem Barth sich verwandt zeigt, so wäre das, noch mehr als Herbart oder Pestalozzi, Schleiermacher, der die pädagogischen Fundamentalprobleme ähnlich gesehen und ähnlich formuliert hat.

Barths pädagogische Arbeiten bringen jedoch nicht nur eine reale Bereicherung der Erziehungsliteratur; sie haben auch eine symptomatische Bedeutung. Denn sie geben klare Auskunft über den Stand der wissenschaftlichen Pädagogik in der Gegenwart und eröffnen zugleich einen Ausblick auf die wissenschaftliche Entwicklungstendenz der Erziehungstheorie. Die enge Fühlung mit den Einzelwissenschaften in ihrer Gesamtheit, die für die Entwicklung der gegenwärtig herrschenden Philosophie charakteristisch ist, sie ist es auch für die Pädagogik Paul Barths.

Kein Pädagoge, der an den großen Problemen seiner Berufswissenschaft Interesse nimmt, darf Barths Werke unberücksichtigt lassen. Aber auch jene andern von uns, die vor allem Belehrung und Anregung für die Praxis suchen, werden zumal aus dem Studium der „Elemente“ reichen Gewinn ziehen. Denn dieses Buch, das deutlich und knapp die Summe der heutigen Pädagogik darstellt, vermag gerade denen trefflich zu dienen, die, nach einem Worte Herbarts, „zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen.“ Ihnen, „den Arbeitern an der Menschenbildung-Künstlern mit dem Willen und dem Geiste,“**) will und kann es ein zuverlässiger Berater und unentbehrlicher Helfer sein. „Der Theoretiker schafft Werkzeuge, der Künstler gebraucht sie.“***)

*) Paul Natorp, Sozialpädagogik, 2. Auflage. Vorwort S. V.

**) Im Vorwort zur 1. Auflage der „Elemente“.

***) Vorwort zur 2. Auflage.

Amerikanische Kindervereine und Kinderlesehallen.

Von W. J. Ruttmann in Marktsteft a. M.

St. Halls bekannte Zeitschrift „The Pedagogical Seminary" bringt im 16. Bande eine Reihe von Berichten über die Praxis der Jugendlektüre in den Vereinigten Staaten. Die Organisationen dazu werden in Nordamerika unterstützt durch Kindervereine, etwa Knabenklubs. Die Knabenvereine haben nach einer Studie von Forbush zwei Hauptziele, nämlich Spiel und Freundschaft zu pflegen. Sie zerfallen in zwei Klassen, in die Massenvereine und die Gruppenvereine. Zu den ersteren gehören die Zeitungs- und Straßenjungen, die letzteren bilden regelmäßige Versammlungen von Knaben jeder Klasse und Stufe in Gesellschaftsräumen oder im Schulzimmer. Die Leiter der Vereine suchen dieselben in den Dienst der allgemeinen Erziehung zu stellen. Was den Knaben zum Besuch der Vereinigungen drängt, sind die Spiele und die mannigfachen Gelegenheiten dazu. Im Sommer wird die Natur studiert und im Freien gespielt, im Winter gelesen oder die Handfertigkeit geübt. Es gibt in Amerika ungefähr 150 große Vereine für Straßenjungen, die von 100 000 Knaben besucht werden. Indirekt wird dadurch ein großer Teil der im modernen Staat nur schwierig zu organisierenden bürgerlichen Erziehung übernommen. Das Spiel bildet den Anziehungspunkt, der jugendliche Enthusiasmus macht aus der spielenden Arbeit oftmals Ansätze zu ernster, Anlage und Lust zu bestimmten Berufen werden entdeckt. Für Fortbildungsdurstige ist ein technischer Fortbildungskursus eingerichtet. Durch die Freundschaft werden Charaktere erzogen, die Erkenntnis an guten und schlechten, an rechten und falschen Freunden reift zeitig. Die Psychologie hat noch gar nicht genug beachtet, wie groß gerade der Einfluß des einen Knaben auf den andern ist. Unsere Großstadtkinder sind „übersozialisiert", bevor sie individualisiert sein können, sie gehorchen daher meist dem Massen- oder Gruppeneinfluß. Die Gruppenaktion bei Knaben ist eine so allgemeine Tatsache namentlich in moralischen Dingen, daß sie oft ausgenutzt wird von „Anführern" und Aufwieglern. Sie kann auch zum Guten gerichtet werden. Man kann den einzelnen Knaben nicht nach seinen eigenen moralischen Möglichkeiten messen, sondern nur nach den Impulsen der Masse. In den Knabenvereinen, in denen sich die Knaben freier fühlen als auf der Schulbank, wo sie Nahrung für ihre Energie und ihren Enthusiasmus und oft Freude fürs Leben finden, könnten unsere Schulpedanten, meint Forbush, viel lernen in Bezug auf die Behandlung der Knaben. Miß Hewins berichtet von Lesevereinen für ältere Knaben und Mädchen. Ältere Kinder wollen keine Märchen und Kindergeschichten mehr hören oder lesen und man muß ihnen Lektüre in die Hand geben, die ihrem Alter angemessen ist, damit sie nicht zur Schundliteratur greifen. Aus dieser Tatsache heraus sind die Leseklubs für die reifere Jugend entstanden.

Der „Hartford-Leseverein“ fing ganz bescheiden an. Die Mitglieder gingen im Sommer mit Miß Hewins ins Freie, beobachteten Vögel, Bäume, Pflanzen, Moose, Insekten, um im Winter Bücher darüber zu lesen. Bald kamen diejenigen von den Mitgliedern, die im Sommer die Stadt nicht verließen, auch in dieser Jahreszeit einen Nachmittag und man las nun auch andere Bücher; Unterhaltungslektüre, klassische Bücher, Reisebeschreibungen. Auch Gedichte fanden reichen Beifall. Interessante Stellen wurden besprochen, klassische Szenen pantomimisch dargestellt. Mit den Knaben wurden Schmetterlings- und Briefmarkensammlungen, mit den Mädchen Herbarien angelegt. Hochinteressant ist die Nachricht Wyches über die von ihm präsidierte „Nationale Liga der Geschichtenerzähler“. Diese Liga verdankt ihren Ursprung einer Zusammenkunft von 2000 Lehrern der Sommerschulen. Sie beschlossen im Jahre 1906 ihren Schülern an freien Schultagen nachmittags und abends im Zwielicht in zwangloser Weise Geschichten zu erzählen. Die Abendzusammenkünfte verfolgten einen ernsten Zweck. Sie waren unentgeltlich und sollten die Kinder anlocken. In den Erzählpausen wurden Volkslieder gesungen. Ein erwachsener Zuhörer schildert den Eindruck einer solchen Zwielichtversammlung: „Das schwindende Tageslicht, die träumerische Ruhe der Abendstunde, die Schatten der Bäume, der Kreis von gebannten Gesichtern, die gedämpfte Stimme des Erzählers übten eine wunderbare Wirkung aus. Als man später in der Dunkelheit die Gestalt des Erzählers nicht mehr unterscheiden konnte, sondern nur seine Stimme hörte, wurde der Effekt noch erhöht und niemand wagte sich zu rühren aus Furcht, den Bann, der auf uns lag, zu zerstören.“ In der kalten Jahreszeit wurde das Geschichtenerzählen im Schulzimmer fortgesetzt. Aus einigen Dutzend von Zuhörern wurden einige Hundert und nicht bloß Kinder, sondern auch viele Erwachsene kamen. Nun organisierte sich die Liga mit einer Verfassung und Statuten. Es handelt sich bei diesem Erziehungsmittel um drei Hauptfragen: 1. Was für Geschichten sollen erzählt werden? Antwort: Die besten Geschichten aus der Literatur, der Weltgeschichte und aus dem Leben, wie das Kind sie liebt und braucht, seinem Alter angemessen. Dies bedingt ein eingehendes Studium der Psychologie des Kindes. 2. Welcher Gebrauch ist nach intellektueller und ethischer Seite von den Geschichten zu machen? Antwort: Denselben Gebrauch, wie ihn vorzeiten die alten Sänger, Barden, Skalden, Troubadoure, Rhapsodisten machten, die durch ihr Singen und Sagen die großen Lehrmeister der Menschheit wurden, da sie die tiefsten und edelsten Gefühle des menschlichen Herzens erweckten und entflammten. 3. Wie sollen die Geschichten erzählt werden? Antwort: Kindlich einfach, anschaulich und mit Enthusiasmus. Dazu gehört ein Studium der fundamentalen psychologischen Prinzipien. Jeden Sommer feiert die Liga ihren Jahrestag und immer größer wird die Zahl derer, die sich dazu einfinden. Auch Kinder unter sich, natürlich unter Leitung eines Erwachsenen, haben Sektionen gegründet. Sie unterhalten sich mit Geschichten. Die Bedeutung des Geschichtenerzählens darf nun zwar nicht überschätzt werden. Allein jede gute Geschichte enthält eine Wahrheit in angenehmer und packender Form. Lehren und Ermahnungen beachtet das Kind ungern oder gar nicht, aber Geschichten sind ihm interessant und der Held oder die Helden der Geschichte nachahmenswert.

Durch das Erzählen von Geschichten können wir die Kinder zum Lesen guter Bücher ermutigen und ihren Geschmack bilden. In den amerikanischen Schulen ist, wie Blanchard berichtet, das Geschichtenerzählen sehr populär. Es sollte auch in allen öffentlichen Bibliotheken eingeführt werden, um die guten Bücher mehr bekannt zu machen und um der ganzen Nation die Liebe für ihre Dichter und Schriftsteller einzupflanzen. Die Person des Erzählers gewinnt zudem als Persönlichkeit und vermag so bedeutsame Einwirkungen zu erreichen. Die Geschichten dürfen aber nur mit den Worten des Autors erzählt werden; denn wenn das Kind die Geschichte später liest, wäre es selber enttäuscht, stimmte nicht alles genau mit dem Gehörten überein. Ist die Geschichte im Original zu schwer, so muß die Zeit abgewartet werden, bis das Kind alt genug dazu ist. Zudem gibt es gute Bücher für jedes Alter.

Auch in Bibliotheken wird in Amerika schon öffentlich vorgelesen, namentlich in den Kinderbibliotheken. Davon erzählt Olcott. Das Lesezimmer ist ein modernes Erziehungsmittel und ergänzt die Arbeit der Familie, der Schule und des Kindergartens. Sein Zweck ist, die besten Gedanken der besten Männer und Frauen, die gelebt und geschrieben haben, in den Bereich aller zu bringen. Ein wirksameres Mittel aber als das Lesen ist das Erzählen. Die Carnegie-Bibliothek in Pittsburgh begann systematisches Geschichtenerzählen vor großen Gruppen von Kindern im Jahre 1899 und es war bald ein Unterschied bemerkbar in der Weise wie diese Kinder vorlasen. Es herrschte solche Nachfrage nach den Büchern, aus denen man Stellen erzählt hatte, daß man kaum genug Ausgaben beschaffen konnte, das Interesse für gute Lektüre war geweckt. Eine wohlvorbereitete Geschichte, gut erzählt, bereichert des Kindes Phantasie, füllt seinen Geist mit poetischen Bildern, entwickelt seine Konzentrationsfähigkeit und seine Sympathien und hat deshalb großen Einfluß auf seinen Charakter. Besonders schwierig ist es, die Kinder der niedrigsten Klassen zu diesen Bestrebungen heranzuziehen, die vollständig lethargisch sind und nichts lesen wollen. Die Klubs der Queensborough suchen durch hochtrabende Namen diese Kinder anzulocken. Auch für arme Mädchen existieren Vereinigungen. Diese wollen bloß Romane und Liebesgeschichten lesen; man sucht ihnen in den Klubs Geschmack für bessere Lektüre beizubringen. Damit geschieht ein gutes Stück Rettungsarbeit in dieser besonderen Weise.

Welche Bedeutung man den Spielen und Geschichten in Anstalten und Rettungshäusern für Mädchen beimißt, ist aus einer Anfrage von Miß Glenn zu ersehen. Das Straßenkind hat zu seiner Zerstreuung das große Straßenpanorama immer vor sich, aber das Anstaltskind hat keine Zerstreuung, sondern ein ewiges Einerlei. Man ist der Ansicht, daß man nichts weiter für dasselbe zu tun hat, wenn es nur gut genährt und gut gekleidet ist, und von den Hunderten von Besuchern, die Miß Glenn durch die Anstalten geführt, die sich nach Disziplin, Arbeit, Zeiteinteilung, Unterricht usw. erkundigten, fragte auch nicht einer nach Spielen und Zerstreuung, die diese Mädchen haben. Und die Mädchen selbst? so fragt M. Glenn. Man muß sie zum Spielen nötigen. Es werden Turn- und Tanzstunden eingeführt, Gesellschafts- und Ballspiele, lebende Bilder und kleine Theateraufführungen. Die Kinder werden nun alle Wochen einmal in den großen Stadtpark geführt

und jeden Sonntag wird ihnen eine Stunde zum Erzählen von Geschichten gewidmet. Das ist ihnen denn auch die liebste Zerstreuung, selbst 18 bis 19jährige Mädchen hören die Märchen und andere Kindergeschichten gern und es ist kein Zweifel, daß diese Erzählstunden von großem Nutzen für sie sind.

Wenn man nur dieses einzige Gebiet der Jugendlektüre überblickt, so muß schon zugegeben werden, daß die Amerikaner in der Pädagogik der Praxis den Vorzug geben. Noch eindringlicher wird dieser Eindruck, wenn man etwa den ganzen Jahrgang einer amerikanischen Zeitschrift pädagogischer Natur kurzer Durchsicht unterzieht. Mehr als zwei Drittel des Veröffentlichten bezieht sich auf die Erziehungspraxis im weiteren Sinne. Die „kontinentale" Pädagogik arbeitet ja scheinbar auch recht praktisch, indem sie eine ungeheure methodische Literatur produziert, aber in der Hauptsache sind die meisten Elaborate der deutschen Methodenkunst in jeder Hinsicht „Schreibpultphantasien" und „Bücherkompilate". Es sei direkt auf das Jugendschriftenwesen verwiesen. Wir können hier bei den Amerikanern in die Schule gehen.

Wie weit geht das Recht des Kindes?

Eine pädagogische Studie von M. Zergiebel in Chemnitz.

In den zahllosen Vorschlägen zur Verbesserung unsers Volksschulunterrichts, die in der Gegenwart auftauchen und Beachtung verlangen, kehrt eine Forderung, wenn auch in den verschiedensten Variationen, so doch regelmäßig wieder: das Kind zum Ausgangspunkte der unterrichtlichen Tätigkeit zu machen. Dieser Anschauung steht eine andre gegenüber: das Kind dem Leben, in das es eintreten soll, durch den Unterricht anzupassen. So fordert z. B. Sieber*), daß die Entwicklung des Kindes Gesetz und Regel für alle Erziehung geben soll, dagegen alle Forderungen, die sich auf künftige Notwendigkeiten beziehen, abzuweisen seien. Nach Meumanns Ansicht**) aber ist die Bestimmung der allgemeinen und speziellen Erziehungs- und Unterrichtsziele zu einem großen Teile von rein tatsächlichen Faktoren abhängig, namentlich von Staat und Gesellschaft; die Schule habe nur zu prüfen, ob die geforderten Ziele den kindlichen Individuen und den Entwicklungsstadien des Kindes angemessen sind und wie sie am besten erreicht werden. Auch Rissmann***) behauptet: „das Kind solle gewiß in die Kultur seiner Umwelt hineinwachsen," fügt aber hinzu: „nicht, um darin zu beharren, sondern um befähigt zu werden, an ihrer Höherentwicklung tätig zu sein." Das ganze Problem spitzt sich auf die Frage zu, die ich an den

*) Leipz. Lehrerztg. 1909 Nr. 18.
**) Meumann, Vorlesungen, I. Bd. 39.
***) Deutsche Schule 1909, S. 315.

Eingang dieser Abhandlung stellte: Wie weit geht das Recht des Kindes? In dem Thema liegen natürlich zwei Fragen, eine negativen und eine positiven Inhalts, nämlich: Welches Recht kann dem Kinde nicht zugestanden werden? und: Welches Recht kann das Kind beanspruchen?

I. Welches Recht kann dem Kinde nicht zugestanden werden?

Aus den zahlreichen Forderungen, die sich auf die Anschauung gründen, daß Unterricht und Erziehung nur mit Rücksicht auf das Kind zu bestimmen seien, hebe ich das hervor, was mir am wichtigsten erscheint: Erziehung und Unterricht sollen sich gründen auf die Entwicklung des Kindes und auf sein Interesse. Untersuchen wir zunächt Möglichkeit und Notwendigkeit einer lediglich auf die Entwicklung des Kindes gegründeten Unterrichtsarbeit.

Was versteht die gegenwärtige Pädagogik unter Entwicklung in diesem Sinne? Der schon angeführte Sieber schreibt: „Die Ansicht, daß man aus der Entwicklung des Menschen allein eine Erziehung nicht ableiten könne, beruht auf einer irrtümlichen und einseitigen Ansicht von der Entwicklung. Man geht dabei von der unklaren Vorstellung einer Entwicklung des Menschen an sich aus, man betrachtet die Entwicklung rein formal und vergißt ganz ihre materiale Seite. Eine Entwicklung an sich gibt es aber beim Menschen gar nicht. Seine Entwicklung ist vielmehr ein großer Assimilationsprozeß; sie ist ein Hineinentwickeln in die Umwelt, in die umgebende Kultur. Und so ist sie zweifach bedingt: innerlich und äußerlich. Und zwar bestimmt die Umwelt nicht nur, was an Erkenntnis aufgenommen wird, durch das, was sie unmittelbar oder durch Mitteilung gibt, sondern sie bedingt auch in hohem Grade die Art der Aufnahme und der geistigen Verarbeitung“ *). Und Meumann führt aus: „Die Entwicklung des Kindes ist zum geringeren Teile Anpassung, in ihrem Kern ist sie Spontaneität, eine spontane Reaktion und eine individuelle Verarbeitung und Umformung der Umgebung. Entwicklung ist nicht bloße Adaptation an die Umgebung, sondern vielmehr individuelle Transformation der Umgebung.**)

Ist aber Entwicklung (nach Sieber) Assimilation der Umwelt oder, genauer ausgedrückt, (nach Meumann) individuelle Verarbeitung der Umgebung, so ist sie nicht von der Beschaffenheit der letzteren allein abhängig, sondern vor allem andern von dem schon vorhandenen Inhalte des kindlichen Geisteslebens und von der physischen und psychischen Disposition, mit der das Kind den neuen Anschauungen, die es sich assimilieren soll, entgegentritt. Nun sind aber die aufnehmenden Seelen ganz verschieden geartet. Ebenso verschieden sind die Einflüsse, die von der Umwelt aus den Einzelnen treffen. Darum müssen natürlich auch die inneren Vorgänge, die bei jenem psychischen Prozeß der Assimilation in Frage kommen, und die Ergebnisse, die sie herbeiführen, bei verschiedenen Menschen durchaus verschieden, in jedem Falle rein individuell geartet sein.

Wer Unterricht und Erziehung nur auf die Entwicklung des Kindes gründen

*) Leipz. Lehrerztg. 1909, S. 392.
**) Vorl. II, S. 407.

will, der kann damit nichts anderes fordern, als daß dessen Bedürfnis, und zwar vor allem das in seiner psychischen Eigenart wurzelnde gegenwärtige Bedürfnis des Kindes maßgebend sein müsse; künftige Notwendigkeiten dürfen nicht bestimmend sein. Die Forderungen der Schule sollen streng dem Entwicklungsstande des Kindes entsprechen, damit alles in der Erziehung mit psychischer Notwendigkeit geschehe. Damit würde die Psychologie, die wir jetzt als Hilfswissenschaft der Pädagogik betrachten, eigentlich diese schlechthin sein. Ist dies möglich und wünschenswert? Beides müssen wir verneinen.

Unmöglich ist es schon deshalb, weil wir gar nicht imstande sind, die Kulturelemente, deren Übermittlung im Interesse der Erziehung liegt, dem Schüler immer in solcher Gestalt nahezubringen, die gerade seinem augenblicklichen Bedürfnisse entspricht. Und noch viel weniger kann dies geschehen in einer Klasse, die auch betreffs der geistigen Reife aus ganz verschieden gearteten Individuen besteht. Wir haben auch in den einfachsten Verhältnissen der Volksschule mit sehr mächtigen, unserm Einflusse wenig zugänglichen Faktoren zu rechnen: mit Tatsachen der Vererbung, mit körperlichen und geistigen Mängeln, mit ungünstigen häuslichen und allgemeinen sozialen Verhältnissen. Mit idealen Kindern würde man unter idealen Schulverhältnissen viel erreichen; aber wer die gegebenen Umstände würdigt und die Hunderte von ehemaligen Schülern an seinem geistigen Auge vorübergleiten läßt, dem ists nicht zweifelhaft, daß auch der geschickteste Lehrer nicht ohne Zwang auszukommen vermag. Wer selbst erlebt hat, wie beim Unterricht eine gewisse Schülergruppe sich teilnahmlos verhält, auch wenn ein echt kindlicher Stoff die andern begeistert; wer erfahren, daß manche Kinder selbst da in Passivität verharren, wo ihre Individualität mächtig angeregt wird: der ist sich bewußt, daß er nur mit eigner Energie die Schüler vorwärts bringt. Und das führt uns auf das zweite Bedenken.

Die Schule ist gar nicht ausschließlich eine Anstalt zur psychischen Entwicklung des Kindes; sie dient vielmehr zunächst und hauptsächlich praktischen Zwecken. Die Eltern, die uns ihre Kinder übergeben, erwarten von uns, daß wir sie zum Kampf ums Dasein rüsten, d. h. ihnen die Kenntnisse und Fertigkeiten übermitteln, die der Erwachsene zum Erwerb braucht. Die meisten Väter möchten ihre Söhne eine höhere Stufe erklimmen lassen, als ihnen selbst beschieden war; sie sollens besser haben im Leben. Jeder Vater erwartet darum auch von der Schule, daß sie ihr Lehrziel entsprechend dem äußeren Lebensziel, das man als wirtschaftliche Selbständigkeit bezeichnen könnte, gestaltet. Wir werden im zweiten Teile sehen, welche Einschränkungen hier gemacht werden müssen. Fest steht aber jedenfalls die Tatsache, daß die Schule als öffentliche Bildungsanstalt, als Einrichtung von Staat und Gemeinde, bei Gestaltung ihres Lehrplans die Bedürfnisse dieser Faktoren berücksichtigen muß. Das Leben ist das herrschende, die Schule das dienende Moment. Und dieser Dienst ist in seinen einzelnen Verpflichtungen durchaus abhängig von der geschichtlichen Entwicklung des nationalen Kulturlebens in seinen fortdauernd wechselnden Einflüssen, also wieder von äußeren Bedingungen. Die Zeiten sind vorbei, da man mit Lesen, Schreiben und Rechnen durchkam. Unser Staat muß, um im Konkurrenzkampfe der Völker bestehen zu können, seine Jugend, auch die der Volks-

schule, in der denkbar besten Weise ausbilden, ihnen Bildungsschätze vermitteln lassen, die vor hundert Jahren vielleicht nur Gemeingut der Mittelschüler waren. Seine Existenz ist bedroht, falls er sich darin von andern Staaten überflügeln ließe. Das könnte aber geschehen, wenn die Schule nur die gegenwärtigen Bedürfnisse des Kindes berücksichtigte und sich hütete vor Forderungen, deren Notwendigkeit das Kind jetzt noch nicht einsieht. Dazu noch ein anderes. Unser Zeitalter betont das Wollen. Das Volk wird im Wettlaufe der Staaten siegen, dessen Glieder die willens- und tatkräftigsten sind. Fragen wir aber die Psychologie nach dem sichersten Wege zur Willensbildung, so erhalten wir als Antwort: Gewöhnung! Nicht hohe Intelligenz, nicht „phantasiemäßiges Handeln" bietet die sicherste Gewähr für die Bildung eines energischen Charakters, sondern allein Gewöhnung. Mancher Befehl muß darum schon von Sieben- und Achtjährigen ausgeführt werden, ohne daß diese die Notwendigkeit einsehen. Oft sehr spät kommt die Erkenntnis von dem Werte strengen Gehorsams; der Mann erst dankt, wo der Knabe oder Jüngling murrte. Da wirft man aber vielleicht ein, dem Kinde müsse eine sonnige Jugend beschert werden, das Leben stelle ohnehin alle vor die harte Pflicht. Ja, aber ists nicht besser, das Kind durch Gewöhnung in Überwindung schwieriger Situationen zu stählen, als seinen Launen schwächlich nachzugeben und damit ein kraftloses Geschlecht heranzuziehen? Selbstverständlich darf aber der Zwang nicht physiologische oder psychische Nachteile hervorrufen.

Ein Wort von Otto Ernst, dem gewiß niemand Voreingenommenheit nachsagen wird, soll meine Anschauungen bestätigen. Er schreibt: „So hat sich denn auch der große und herrliche Gedanke der Befreiung der Kindesseele von einem enggeistigen und engherzigen Zwange in gewissen Köpfen zu einem vollständigen pädagogischen Anarchismus ausgewachsen. Man tut nachgerade so, als wäre jeder Eingriff in die kindliche Freiheit, auch der notwendigste und vernünftigste, ein Ausfluß bornierter Herrschsucht und ein Verbrechen am Allerheiligsten; man sieht das Kind nur noch auf einem Gottesthrone und mißt den Erwachsenen nur noch die Berechtigung zu, ihm ohne Unterbrechung Gold, Weihrauch und Myrrhen darzubringen . . . Ich habe von Anarchisten auf die Frage, wie sie sich unter den Menschen der nächsten Jahrtausende ein Leben ohne Zwang dächten, niemals andere als törichte oder ausweichende Antworten bekommen . . . Ganz dasselbe gilt von den Erziehungsanarchisten. Ob das Kind auch dann nicht gezwungen werden soll, wenn es die Hand gegen seine Mutter erhebt, und ob es nicht richtiger wäre, es schon etwas eher zu zwingen, und wo die Grenze sei, an der der Zwang beginnen dürfe, darauf haben mir die Erziehungsanarchisten entweder gar nicht oder doch nur sehr allgemein geantwortet. Ungehinderte Entwicklung der Individualität ist doch auch nur eine üble Phrase und ein höchst gefährliches Prinzip, wenn die betreffende Individualität zur Verlumpung neigt." *)

Alt ist die Forderung, aller Unterricht müsse Interesse erzeugen. In Herbarts Pädagogik steht sie an erster Stelle. Jetzt wird aber sogar verlangt, der Lehrer müsse alles auf das Interesse gründen, da sonst

*) Otto Ernst: Des Kindes Freiheit und Freude.

der unterrichtliche Erfolg in Frage gestellt werde. Es verlohnt sich gewiß der Mühe, dieses Schlagwort näher zu prüfen. Münch sprach sich neulich*) darüber meines Erachtens sehr zutreffend aus: „Es ist einer jener wundersamen Imperative, in die eine gewisse Lehrerschaft so gern das Wesen ihrer Aufgabe zusammenfaßt, die sie sich ins Ohr tönen läßt und die zu erfüllen sie damit schon auf dem Wege zu sein glaubt: Unterrichte interessant! Daß sie wirklich interessant unterrichten, jedenfalls so, daß es für die Schüler interessant genug sein müsse, davon sind viele überzeugt, über welche die Schüler sich untereinander zu einer völlig anderen Auffassung bekennen. Wer ist überhaupt sich nicht selbst interessant! Namentlich aber glaubt, wer sich nicht selber langweilt, auch andre nicht zu langweilen. Und wer seinerseits in Aktivität oder gar Produktivität begriffen ist, befindet sich unvergleichlich im Vorteil gegenüber dem, der wesentlich zu Passivität oder Rezeptivität verurteilt ist. Ob man den Gang des gemeinsamen Denkens bestimmen kann oder ob man dem von anderer Seite bestimmten Gange folgen muß, das macht einen gewaltigen Unterschied. Der Lehrer ist fast immer überrascht, daß das Glockenzeichen schon den Schluß der Lektion anzeigt; die Schüler empfinden es meist als ein ‚endlich!' Ihnen schlichen die Minuten dahin, die jenem im Flug entschwanden. Wenn man eine Umfrage im ganzen Lande täte, um festzustellen, wie viele Schüler bei wie vielen Lehrern in wie vielen Stunden das Gefühl des Interessanten gehabt haben, die Prozentsätze würden wohl etwas bedrückend ausfallen. Das ist natürlich zum Teil Schuld der Schuljugend, die überhaupt über ihre Lehrer und ihr Schulleben nicht gern günstig urteilt und vom Streben nach Gerechtigkeit noch himmelweit entfernt ist, die auch, um eigentlich befriedigt zu sein, fast immer nur Spiel, unbekümmertes Dahinleben, freieste Selbstbewegung haben möchte . . . Indessen all diese tatsächliche Rücksichtnahme auf die Natur der Jugend hindert nicht, daß das Maß des sich natürlich ergebenden Interesses gegenüber dem schulmäßig Erforderten doch weit zurückbleibt . . . In jedem Falle aber fragt es sich, ob der Unterricht überhaupt ununterbrochen interessant gemacht werden kann, und auch, ob er es wirklich muß und soll . . . Es handelt sich um die Nötigung zum Verfolgen bestimmter Bahnen des Denkens, auch wider alle natürliche Neigung, und dabei wird zwar von Zeit zu Zeit, in Momenten erreichter Abschlüsse und Ergebnisse, neu gewonnener Klarheit, wenigstens bei den besseren Köpfen eine Befriedigung eintreten, die nun zu dem Lehrgebiet eine günstige Beziehung ergibt, die Empfänglichkeit für die weiteren Probleme erhöht, also ein Maß von Interesse verbürgt; aber im einzelnen wird der Weg zu solchen Anhöhen und Aussichtspunkten nicht ohne Sand, Steine und Dornen sein . . . Die Eingewöhnung des Willens war und ist hierbei die eigentliche Aufgabe . . . Nur in dem Grade soll der Lehrer den Stoff interessant zu machen verstehen, daß der Schüler die Anstrengung der Mühe wert findet."

Es gibt tatsächlich eine Menge Unterrichtsstoffe, die wir im Hinblick auf die Forderungen des Lebens an die Kinder heranbringen müssen, die jedoch nur dem Fachmann einiges Interesse abzugewinnen vermögen. Das

*) Zeitschrift für päd. Psychologie usw. 11. Jahrg. Heft 1.

schlagendste Beispiel bietet wohl die Rechtschreibung. Ströme von Tinte sind geflossen zur Verbesserung der Methodik dieses Faches, und doch geht jeder Lehrer mit Grauen an die Korrektur seiner Hefte. Wohl wählt dieser kindertümliche Stoffe als Inhalt, wohl sucht jener alle nur denkbaren Kniffe und Kunstgriffe aus dem didaktischen Handwerkskasten — die Orthographie geht ihre Entwicklungsbahn unbekümmert um kindliches Interesse und Logik. Warum z. B. die Regel aufgestellt ist, daß beim Silbenabteilen von mehreren Konsonanten nur der letzte auf die nächste Zeile kommt und warum nur bei „st“ eine Ausnahme gemacht wird, das erklärt keine Psychologie; das ist ein Beschluß der Rechtschreibungskonferenz, dem sich alle beugen müssen. Hier zeigt sich so recht, daß die Lehrerschaft als Glied der Staatsgemeinschaft wohl auf die Mängel aufmerksam machen kann, daß aber das entscheidende Wort andere Faktoren sprechen. Da z. B. Österreich seine Zustimmung zur Änderung der Orthographie von Bewilligung gewisser Forderungen abhängig machte, so müssen wir jetzt „gibt“ schreiben, obwohl es bei uns jeder lang spricht. Wir müssen jetzt noch, auch in der Volksschule, die gebräuchlichsten Fremdwörter schreiben lassen, da diese im geschäftlichen Leben zumal ziemlich häufig vorkommen. Erst wenn man sie dort ausmerzte, würde dieses Kapitel auch für die Schule fortfallen. Der Rechenunterricht der Oberstufe setzt sichere Beherrschung des elementaren Stoffes, des Einmaleins, der Brüche usw. voraus. Sollte man nun den unteren Stufen die dazu nötigen „mechanischen Übungen“ ersparen, da ein „Interesse“ dafür hier doch gar nicht vorauszusetzen ist?

Die Knaben hören gern Kriegsgeschichten; sie lauschen gespannt der Erzählung des Lehrers, versagen aber, sobald dieser auf Wiedergabe, auf Durchdenken des Stoffes, Ziehung von Parallelen u. dergl. dringt. Sie lassen sich gern berichten von den Gefahren der Nordpolfahrer, lesen mit Leidenschaft von den Erlebnissen eines Stanley, wollen aber von exakter Beobachtung heimatlicher Vorgänge wenig wissen. Ihr Interesse ist oberflächlich, auf Neues, Spannendes gerichtet. Gewiß wird man diesen Umstand benützen; aber dabei verharren, das Interesse zum Leitmotiv des Unterrichts machen, hieße weiter nichts, als das Kind auf seiner untersten Entwicklungsstufe stehen lassen. Stadtkinder hören gern vom Leben auf dem Lande erzählen, sehen Bilder mit Darstellung von Bauernhöfen usw. gern an; ebenso interessieren sich Landkinder für das Leben und Treiben in den Straßen der Großstadt, wie es ja auf bekannten Anschauungsbildern dargestellt ist. Ließe man sich hier vom Interesse der Kinder leiten, so müßte man Stoffe behandeln, für die ihnen nur die matte Anschauung eines Bildes zur Verfügung stände. Jeder umsichtige Pädagog wird aber, um die Sinne seiner Schüler zu schärfen, um ihre willkürliche Aufmerksamkeit zu festigen, genaue Beobachtung von Einzeldingen und Einzelvorgängen seiner Umwelt fordern, mithin gutheißen, wenn der Anschauungslehrplan der Großstadt ein andres Gepräge trägt als der eines stillen Bauerndorfes. Ist überhaupt das wirklich immer Interesse, das wir als solches ansprechen? Gewiß gibts in jeder Klasse Schüler, die saugenden Schwämmen gleichen; aber viele arbeiten nur aus Ehrgeiz, andre aus Zuneigung zum Lehrer oder aus Gehorsam gegen die Eltern. Lust und Liebe zur Sache, das wirkliche, reine Interesse, ist zumeist erst einem reiferen Alter vorbehalten. Wichtig ist

gewiß für unsre Arbeit in der Volksschule die Bedeutung lebhafter Lustgefühle für den Lernprozeß, die aber nicht immer gleich am Anfang der Lektion aufzutreten brauchen; diese gleichen oft dem Strohfeuer, da sie verfliegen, sobald Durchdenken und Wiederholung gefordert wird. Wenn die Schüler in vorhandener wirklicher Beherrschung eines Stoffes das Wachsen eigner geistiger Kraft verspüren, so löst das Gefühle aus, die für die Aneignung neuer Stoffe von bei weitem höherer Bedeutung sind.

Halten wir Rückschau. Dem Kinde kann offenbar das Recht nicht zugestanden werden, daß sich Unterricht und Erziehung gründen auf seine Entwicklung, auf die Bedürfnisse seiner Psyche und sein Interesse. Gewiß sollen dies Berücksichtigung finden, aber die Individualität des Kindes muß sich beugen unter gegebene Verhältnisse und kann unmöglich als „Grund- und Eckstein" der Erziehungsarbeit angesehen werden. „Die neue Losung des Ausgehens „vom Kinde" oder der Gewinnung aller pädagogischen Einsichten von der Erkenntnis des Kindes aus ist vielleicht nicht minder einseitig und unzulänglich als die frühere Gepflogenheit, ganz unbefangen von dem zu übermittelnden Kulturinhalt und dem zu erreichenden Reifeziel auszugehen. Es müssen durchaus diese beiden Ausgangs- oder Richtpunkte nebeneinander festgehalten werden. Nur zur Überwindung älterer Einseitigkeit mag es gestattet sein, die entgegengesetzte Seite möglichst stark zu betonen."*)

II. Welche Rechte kann das Kind beanspruchen?

Die einseitige Betonung des Stoffprinzips würde, ganz konsequent durchgeführt, die vollständige Verleugnung der Psychologie als Führerin beim Unterricht zur Folge haben. Da nun aber das Kind nicht nur Glied eines Staatswesens, sondern auch Individuum ist, so gilt es, die Grenzlinie aufzufinden zwischen den notwendigen stofflichen Rücksichten einerseits und den berechtigten psychologischen Forderungen andrerseits. Ich antworte auf die zweite Hauptfrage erstens: Erziehung und Unterricht werden die körperliche und geistige Entwicklung des Kindes zwar als Ziel ihrer Tätigkeit ablehnen, sie aber doch in ihren Maßnahmen gebührend berücksichtigen müssen.

„Bezüglich der Parallelität zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung erscheint die allgemeine Tatsache gesichert, daß im Durchschnitt die Kinder mit besserer Körperentwicklung auch die besseren Schulleistungen aufweisen, und ich selbst fand, daß die Gedächtnisentwicklung und die allgemeine Intelligenz der körperlichen Entwicklung der Kinder vom 9. bis 14. Jahre parallel geht."**) Nach demselben Gelehrten „hat den größten Einfluß auf die allgemeine körperliche Entwicklung des Kindes die allgemeine soziale Stellung der Eltern (ihre Wohlhabenheit, ihr Stand, die Möglichkeit, ihre Kinder zu erziehen und zu pflegen). Nehmen wir nun hinzu, daß das körperlich schlecht ernährte und zurückgebliebene Kind im Durchschnitt auch geistig weniger leistet und als ein intellektuell zurückgebliebenes Kind

*) Zeitschrift für päd. Psychologie, Januar 1910.
**) Meumann, Vorles. I, 59.

erscheint“ *), so ergibt sich die Mitwirkung von Ärzten und psychologisch besonders geschulten Pädagogen bei Aufnahme der Neulinge und auch sonst als selbstverständlich. Nur müßten diesen auch Mittel zu Gebote stehen, die Eltern, die ihren körperlich unfähigen Sohn durchaus zum Besuche der Mittelschulen zwingen wollen, von diesem Vorhaben abzubringen, im Interesse des Knaben wie in dem der Schule und der Nation. Erscheinen sonach Schulbäder, Ferienkolonien, Spielnachmittage usw. als geeignet zur Behebung der körperlichen Mängel, so können nun freilich spezielle Mißstände, wie ungünstige Wohnung, kärgliche Nahrung, Erwerb der Schuljugend, von der Schule nicht ans der Welt geschafft werden, und die Organisation der Volksschule muß mit diesen Faktoren rechnen.

Es gilt also, die körperliche Entwicklung nach Möglichkeit zu berücksichtigen. Man meint oft, die Pause müßte unbedingt zu Bewegungsspielen benützt werden — ein Irrtum; denn die Aufmerksamkeit während des Spiels, die Beobachtung der Regeln absorbiert auch wieder geistige Kraft, und die beste Erholung ist und bleibt zwanglose Bewegung, behagliches Plaudern usw. Mancher vergißt oder weiß nicht, daß die Turnstunde keine Erholung bringt. — Wenn Meumann sagt**), daß der Schuleintritt einen Stillstand oder eine Verlangsamung der körperlichen Entwicklung herbeiführen könne, daß aber diese Wirkung keine notwendige sei, so sehe ich doch die Sache etwas bedenklicher an. Zahlreiche Eltern beobachten allerdings das erstere, und wenigstens muß man auf eine Stundenverminderung der Elementaristen dringen: 18 in der Woche sind jedenfalls zu viel. Erwägenswert erscheint auch der von mehreren Seiten gemachte Vorschlag, die Schulpflicht erst mit dem vollendeten 7. Lebensjahre beginnen zu lassen und demgemäß bis aufs 15. auszudehnen. Hierfür sprechen noch zwei andere Gründe. Während der bedeutungsvollen Zeit der Geschlechtsreife müssen Knaben und Mädchen dem Erwerbe nachjagen; bei Annahme des obigen Vorschlags fiele diese zum größten Teil in die Schulzeit, die doch wenigstens mehr Ruhe sichert. Zum andern verlassen jetzt die Kinder zu einem Zeitpunkte die Schule, wo sie wirklich geistig zu reifen beginnen. Wer in oberen Knabenklassen arbeitet, wird wissen, wie verhältnismäßig leicht hier schwierige Stoffe erledigt werden, weil eben die Periode der Abstraktion, das Wortdenken, der Typus des Erwachsenen erreicht ist. — Das Stundenmaß der einzelnen Stufen sollte kritisch betrachtet werden; bei 30 und mehr Wochenstunden und übermäßigen Hausaufgaben muß die körperliche Entwicklung und bei dem engen Zusammenhang mit der geistigen Entwicklung auch diese notwendigerweise Schaden leiden. — Meumann bezeichnet***) „die Zeit unmittelbar vor der Pubertät als eine Periode der schnellen und gesteigerten Entwicklung. Die beginnende Pubertät bringt vielfach Unregelmäßigkeiten und Stillstand in dem Gange der Entwicklung mit sich. Diese erstrecken sich auf die gesamten körperlichen und geistigen Funktionen des Kindes, und es ist daher wünschenswert, daß in solchen Jahren auf die Verminderung der Leistungsfähigkeit Rücksicht genommen wird.“ Dies gilt besonders für Mädchen. — Der Lehrer der Gegen-

*) I, 51.
**) Vorlesungen V, 54.
***) Vorlesungen. I, 57.

wart muß außer in der Psychologie auch in der Physiologie zu Hause sein. Dann erst wird er Verständnis für die Bedeutung körperlicher Mängel haben, dann wird er Unaufmerksamkeit, geistiges Zurückbleiben usw. nicht, wie sonst oft, ohne weiteres als Trägheit und Böswilligkeit auslegen, sondern zuerst an die Möglichkeit physischer Ursachen denken.

Und nun die geistige Entwicklung des Kindes. Nach Meumann sind deren Hauptmerkmale folgende: 1. Das Kind besitzt mit dem 7. Lebensjahre alle Fähigkeiten des Erwachsenen, allerdings manche in sehr viel schwächerer und unvollkommenerer Ausbildung. 2. Die Verteilung der einzelnen geistigen Fähigkeiten ist beim Kinde eine andere als beim Erwachsenen. 3. Der Erwachsene denkt meist in Worten, das Kind in anschaulichen Sachvorstellungen von individuellem Charakter. 4. Der Erwachsene handelt nach Grundsätzen, das Kind auf Grund konkreter einzelner Zwecke oder Beweggründe. 5. Dem Kinde fehlt etwa bis zum 12. Lebensjahre die Fähigkeit zur Synthese des Einzelnen zu Gesamteindrücken. 6. Das Kind leistet auf allen Gebieten der geistigen und körperlichen Tätigkeit weniger als der Erwachsene. — Der einsichtsvolle Pädagoge wird infolgedessen besonders auf der Unterstufe das Kind als solches nehmen und es ganz allmählich erst zum Typus des Erwachsenen heranbilden. Meumanns und Ziehens Versuche ergeben die Untauglichkeit von Märchen und biblischen Geschichten fürs 1. Schuljahr: es fehlt an Verständnis für die zeitlichen Verhältnisse, die phantastischen Vorstellungen überwuchern, die Subjektivität in der Wahrnehmung wird bestärkt. Statt dessen ist zu fordern*), „daß das Kind in den ersten Jahren seiner Entwicklung möglichst lange bei konkreten Individualvorstellungen verweilt; es erwirbt dadurch einen großen Vorrat von konkreten Anschauungsvorstellungen, auf denen es später seine Abstraktionen aufbauen kann. Und je größer der Vorrat an konkreten Vorstellungen ist, je genauer und sicherer das Vorgestellte angeeignet wird, desto besser und schärfer werden später die abstrakten Wortbedeutungen sein.“ Ziehen fand bei unintelligenten Kindern mehr abstrakte Reproduktionen als bei intelligenten. Und wenn er hinzufügt, daß das vorzeitige Annähern an den Vorstellungstypus des Erwachsenen meist mit intellektueller Minderwertigkeit verknüpft ist, so brechen wir den Stab über das früher — oder auch jetzt noch? — sehr beliebte Abstrahieren im ersten Schuljahre. Also: möglichst viele, genaue, konkrete Einzelvorstellungen! Nicht Sammelthemen, sondern Einzelobjekte! Hier erscheinen auch die Bestrebungen, die unter dem Schlagwort „Arbeitsschule“ auftreten, gerechtfertigt. Denn dem Modellieren, Malen usw. gebührt auf der Unterstufe ein hervorragender Platz. Ich rede ihm das Wort, nicht um der Bildung der Hand willen, nicht, weil das Kind Vergnügen daran findet, sondern weil es in ganz besonderer Weise zur Bildung von Individualvorstellungen geeignet ist. „Der Wert besteht darin, daß das Zeichnen und Bilden Auge und Aufmerksamkeit zu einem genauen, sukzessiven, schrittweise vorgehenden Analysieren der Formen, Farben und Tastqualitäten zwingen, daß sie zugleich eine beständige Kontrolle der Auffassung der Dinge bilden, daß die Aufmerksamkeit auch zeitlich länger bei ihnen verweilt und sich nicht bloß mit einem vorübergehenden, flüchtigen

*) Vorlesungen I, 225.

Eindruck begnügt*). Interessant ist das Urteil Deuchlers, das er über den Arbeitsunterricht in den Klassen Schwachbefähigter auf Grund eigener Beobachtungen fällt**): „Die Lehrtypen spalten sich dann hauptsächlich in Hinsicht der Stellungnahme zum sogenannten Schulwissen und zum Arbeitsunterricht wieder in zwei Richtungen. Die eine schloß sich in der Stoffauswahl und in der Unterrichtsgestaltung an den traditionellen Unterrichtsbetrieb an. Aus dem Schulstoff der einzelnen Stufen wurde jeweils das Wichtigste und für den geistigen Stand der Schüler etwa Geeignete herausgenommen und dann die methodische Gestaltung des Gegenstandes an die Kapazität des Schülers angepaßt. Diese Richtung legte ziemlich großen Wert darauf, daß auch die Hilfsschüler korrekt sprechen, fließend lesen und richtig schreiben lernten. Sie maß dem Arbeitsunterricht den Wert eines Unterrichtsfaches bei, das für die Entwicklung dieser Kinder notwendig und förderlich sei, sie wollte aber die Unterrichtsfächer in keiner Weise geschmälert wissen. Die Anhänger der zweiten Richtung legten den Hauptwert auf den Darstellungs- und Arbeitsunterricht, der im Mittelpunkte dss gesamten Unterrichts stehen sollte. Sie forderten eine Umgestaltung des Schulziels und des Unterrichtsbetriebes, auf das sogenannte Schulwissen legten sie wenig Wert. Bei dieser Richtung konnte man wieder zwei Standpunkte bemerken, indem einmal der Darstellungs- und Arbeitsunterricht hauptsächlich deshalb so geschätzt wurde, weil er am besten geeignet sei, das psychische Leben dieser Schüler in Fluß zu bringen und so ihre Entwicklung zu fördern, das andre mal hauptsächlich deshalb, weil er außerdem noch diese Schüler fähig mache, sofort nach der Schulentlassung ihr Brot zu verdienen oder weil er ihnen später ein leichtes Fortkommen in den Werkstätten ermögliche. Der eine Standpunkt rückte also bei der Wertung die Erziehung des Willens und die psycho-physische Entwicklung als solche in den Vordergrund, der andre das praktisch-reale Lebensziel; der erstere hatte ein psychologisch-konkretes, der letztere ein praktisch-konkretes im Auge.“ Auch für normal begabte Kinder empfiehlt sich das Zeichnen und Modellieren, nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck. Außerdem hüte man sich, das zu manueller Betätigung nicht beanlagte Kind zum körperlichen Darstellen zu zwingen: mittels seines visuellen Anschauungstypus faßt es mit den Augen leichter auf und analysiert optisch viel sicherer als mit der Hand.

Ein zweites Hemmnis der geistigen Entwicklung sehe ich in der Verteilung der Unterrichtsarbeit auf die einzelnen Klassenstufen. Diese muß, um Meumanns treffenden Terminus zu gebrauchen, „ökonomisch“ sein. Heimatkunde, der Grundstein für den gesamten Realunterricht, werde aufs 4. Schuljahr verlegt. Der Aufsatzunterricht setze erst ein, wenn eine sichere orthographische und grammatische Grundlage da ist. Aus diesem Grunde begrüße ich den Leipziger Vorschlag, Versuchsklassen einzurichten, die von Eltern freiwillig beschickt und von Lehrern freiwillig übernommen werden. Stellt sich z. B. heraus, daß das elementare Lesen, Schreiben und Rechnen auf Grund eines Anschauungs-, Arbeits- und phonetischen Unterrichts mit weniger Kraftaufwand vom Schüler leichter und sicherer erlernt wird, so

*) Vorlesungen I, 126.
**) Zeitschrift für Päd. Psych., 10. Jahrg., S. 413.

sehe ich nicht ein, warum wir uns nicht willig dieser Erkenntnis beugen sollten. Hier ist das Wort vom „Recht des Kindes“ am Platze: es darf wohl die Anwendung der psychologischen Forschungsergebnisse auf seinen Lernprozeß beanspruchen.

Ein dritter Übelstand: „unser gesamter heutiger Unterricht regt zu wenig die geistige Selbsttätigkeit der Schüler an, ja er gibt oft nicht einmal den selbständigen und kraftvollen Talenten Gelegenheit, sich frei zu entfalten, sondern erstickt die Spontaneität der Kinder durch die starre Befolgung der Schulvorschrift*). „Überall stoßen wir bei der experimentellen Erforschung der kindlichen Entwicklung auf die außerordentlich große Bedeutung seiner Spontaneität. Je mehr sich das Kind bei dem Erwerbe irgend eine Fähigkeit, Fertigkeit, Kenntnis oder Erkenntnis selbsttätig und selbständig verhält, desto genauer wird die Tätigkeit angeeignet, desto sicherer haften seine Kenntnisse im Gedächtnisse, desto gründlicher ist das Verständnis. Und das ganze geistige Wachstum des Kindes erscheint von den ersten Lebenstagen an nicht als ein passives Aufnehmen und Sichrichten nach Umgebungseinflüssen, sondern als die eigenartige Verarbeitung der Eindrücke der Außenwelt in einer Persönlichkeit, die allen Umgebungseinflüssen den Stempel ihres Wesens aufdrückt**). Die Erkenntnis dieses Zustandes ist seit Jahren in Lehrerkreisen wach, aus ihr heraus wurden verschiedene Reformideen geboren, z. B. auch die des freien Aufsatzes. Mag auch die Forderung der Produktivität der Kinder als übertrieben erscheinen, ihr Kern ist berechtigt; denn den ungeheuren Gegensatz zwischen einer memorierten Niederschrift und selbständigem Stoffsammeln, Ordnen und Formen muß der unbefangen Urteilende anerkennen. Und die Gefühle der Freude, des Stolzes: Das hast du allein zustande gebracht! wollen wir gewiß nicht unterschätzen. In der Erdkunde wird sichs um selbständiges Kartenlesen, Messen mit dem Zirkel usw. handeln. Für die Naturlehre empfiehlt sich anstelle des theoretischen Betriebes ein mehr praktischer, wie ihn Frey in seinem Buche „Physikalischer Arbeitsunterricht“ skizziert. Hat ein Junge einen kleinen elektrischen Apparat hergestellt, und der Versuch mißlingt, so sucht er das Übel, bis er es findet: die so gewonnene Erkenntnis ist tausendmal mehr wert als ein auswendig gelerntes Gesetz. Hierher gehört auch die regelmäßige Beobachtung an Aquarien und Terrarien in Schulflur, an Pflanzen im Schulzimmer, am Barometer, Thermometer, Hygrometer usw. Der Unterrichtsbetrieb wird oft auch andre Form annnehmen müssen: an die Stelle des Fragens und Antwortens muß mit zunehmendem Alter der Schüler deren freie Aussprache treten. Das Pfadfinden muß von ihnen selbst versucht werden. Außerschulische Erlebnisse, Lektüre usw. können neben dem planmäßigen Unterricht viel Gutes wirken. Wenn der Lehrer Geschmack am Lernen erzeugt hat, wird er oft erstaunt sein, mit welchem Eifer namentlich größere Knaben Vorgängen im Natur- und Menschenleben folgen. Hat er diesen geistigen Hunger erregt, dann braucht ihm um die Zukunft seiner Zöglinge nicht bange zu sein. Bei der Förderung der geistigen Entwicklung

---

*) Vorlesungen I, 9.
**) Vorlesungen II, 405.

handelt es sich ebenso um das Wie wie um das Was. Das Motto muß lauten: Durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit!

Das Kind hat aber auch Anspruch auf Berücksichtigung seiner individuellen Eigenart und seiner individuellen Begabung.

Die Forderung des Individualisierens ist so alt wie die Pädagogik selbst, und wir brauchen zu ihrer Begründung kein Wort zu verlieren. Nur einige Forschungsergebnisse der experimentellen Psychologie sollen zeigen, wie die Methode durch jene Forderung beeinflußt wird und dem Kinde damit zu seinem Rechte verhilft. Ich erinnere an die Theorie von den Typen des Auffassens und Aneignens. Die Erkenntnis, daß die Art der gedächtnismäßigen Aneignung bei Visuellen, bei Akustikern und bei Motorikern ganz verschieden ist, und daß das Memorieren um so rascher und sicherer vor sich geht, je mehr das Kind seinem Typus entsprechend lernt, muß zu ganz bestimmten didaktischen Maßnahmen veranlassen. Der rein visuell veranlagte Lehrer ist geneigt, in der Rechtschreibung das Wortbild als einzige Grundlage zu benützen. Durch Fleiß und Konsequenz wird er gewiß Erfolge haben; wie ganz anders aber, wenn er den Typus der einzelnen Schüler kennt! Er wird phonetisch sprechen lassen und Luftschreibübungen vornehmen, damit auch die Akustomotoriker zu ihrem Rechte kommen. Manchem Schüler will eine schwierige Buchstabenform durchaus nicht gelingen, selbst wenn er die Vorlage mit seiner Schrift mehrmals vergleicht; das Hindernis wird ohne weiteres weggeräumt, sobald der Schüler die vom Lehrer mit Bleistift vorgeschriebenen Formen mit Tinte nachzieht. Ähnliches gilt fürs Rechnen. Hier wird man bei Einübung des Einmaleins nicht nur mit der an die Wandtafel geschriebenen Reihe operieren, sondern auch fleißig im Chor sprechen lassen. Das Kind, das mittels seines optischen Typus das Kartenbild immer im Geiste vor sich sieht, sollte nicht zum Kartenzeichnen gezwungen werden, während der Motoriker erst bei diesem völlige Klarheit gewinnt. Wer nun voreilig Konsequenzen zieht, wird vielleicht die Forderung erheben, man solle die Schüler nach ihrem Typus in besondere Klassen bringen. Dies „verstößt aber 1. gegen die psychologische Tatsache, daß bei weitem die Majorität der Kinder gemischten Typus hat, 2. gegen die psychologische Tatsache, daß durch Übung die weniger vorherrschenden Vorstellungselemente jedes Kindes gesteigert werden können, 3. gegen das pädagogische Prinzip, daß wir niemals die Einseitigkeiten in der Anlage der Menschen begünstigen und verschärfen sollen." *)

Während wir also im vorigen Abschnitt die Eigentümlichkeiten des Kindes im allgemeinen im Gegensatz zum Erwachsenen betrachteten, so stellen wir jetzt fest, wie weit das Recht des einzelnen Kindes geht. Es erstreckt sich die „Forderung, im Unterricht zu individualisieren, nur auf die Behandlung des einzelnen Schülers im einzelnen Falle". Der Lehrer lerne also zunächst die Eigenart der Einzelnen kennen — hier erscheint die alte Forderung der Klassendurchführung in neuem Lichte — und beurteile danach Verhalten, Arbeitsweise und Leistung. Der Freund strenger Zucht muß sich vor Augen halten, daß stilles Mitsprechen, gewisse Armbewegungen nicht schlimme Gewohnheiten sind, sondern ihren wahren Grund in dem

*) Vorlesungen II, 495.

Vorwiegen motorischer Funktionen haben. Der Lehrer ist also nicht Herr der Klasse, sondern ihr erster Diener und Freund, der jede Eigenart kennt, anerkennt und berücksichtigt. —

Sehr umstritten ist die Frage, ob und inwieweit die Schule die Begabung der Kinder beachten soll, schwierig die Antwort. Ich kann in der von zahlreichen Politikern und Schulmännern geforderten allgemeinen Volksschule keine ideale Einrichtung sehen, sobald „allgemein" in dem Sinne aufgefaßt wird, daß keine Scheidung nach Leistung oder Begabung stattfindet. Mit Recht geißelt Meumann*) „die besonders von sozialdemokratischer Seite erhobene Forderung: die Eltern unbegabter Kinder hätten das gleiche Recht auf Unterricht wie die der begabten. Was nützt es den unbegabten, wenn sie in den allgemeinen Klassen mitgeschleppt und vernachlässigt oder überanstrengt werden, während sie in den Sonderklassen individueller Behandlung und einer Besserung ihrer Leistungen teilhaftig werden?**) Es ließe sich wohl die Schule organisieren nach den Leistungen der Kinder, und man könnte in diesem Falle drei Gruppen bilden: hervorragend befähigte, normal befähigte und schwach befähigte Schüler. Die letzteren müßten natürlich, wie bisher, abgesonderten Anstalten übergeben werden. Im Falle einer zuweitgehenden Klassifizierung gingen diese Kinder jedoch der äußerst wertvollen Anregung durch begabtere Kameraden verlustig. Das Mannheimer System stellt eine praktische Lösung dieser Frage dar. Doch fragt es sich, ob Sickingers Schöpfung nur eine Etappe oder schon das Ziel bedeutet. Ist das erstere der Fall, so stimme ich zu. Man pflegt die Formel aufzustellen: Leistung = Begabung. Stimmt das? „Es hat sich in den Schulen eine bestimmte Auffassung der Begabung der Schüler herausgebildet und eine eigentümliche Art und Weise, die Begabungen zu taxieren. Der landläufige Maßstab für die Begabung der Schüler ist in den Schulen die Leistung in den einzelnen Schulfächern. Wer in den Schulfächern etwas leistet, ist begabt, wer nicht, ist unbegabt . . . Daneben ist neuerdings versucht worden, die Begabung auf gewisse allgemeine Gesichtspunkte zu bringen, wie Auffassung, Verständnis usw. Aber der Maßstab zur Bestimmung dieser Gesichtspunkte liegt doch wieder hauptsächlich in den Schulleistungen. Diese Art, die Begabung zu bewerten, ist einseitig und wissenschaftlich unzulässig: 1. Es fehlt dabei an allseitiger Betrachtung der psychischen Fähigkeiten des Schülers; denn die Schulfächer jeder Schule stellen eine bestimmte einseitige Auswahl geistiger Betätigungen dar, bei denen notwendigerweise eine Anzahl Fähigkeiten des Schülers unberücksichtigt bleiben — daher kommt es denn, daß der Schüler im späteren Leben oft überraschende Fähigkeiten zeigt, von denen man während seiner Schulzeit nichts ahnte; 2. es fehlt der Schultaxierung die Analyse der Begabung.***) Zahlreiche Psychologen haben sich bemüht, ein einheitliches Maß zur Bestimmung des Grades der Gesamtbegabung zu finden. Im allgemeinen stellt man es als eine Summe der Messung sämtlicher wichtigeren Einzelfunktionen dar; nach Meumann kommt

*) Vorlesungen II, 371.

**) Das hat aber auch noch niemand unter der „allgemeinen Volksschule" verstanden. Der Herausgeber.

***) Vorlesungen I, 366 ff.

den Aufmerksamkeitsphänomenen annähernd die Bedeutung einer Grundfunktion für die intellektuelle Seite des Seelenlebens zu. Eine endgültige Antwort kann also die experimentelle Psychologie zurzeit noch nicht geben. Da aber an diesem Problem eifrig gearbeitet wird, so dürfen wir in absehbarer Zeit wohl Vorschläge erwarten, wie sich Begabungsmängel überwinden und inwieweit sich individuelle Begabungsunterschiede ausgleichen lassen, ferner „wie eine gewisse Mischung der Begabungen der Schüler auf die ganze Klasse und ihr Fortkommen einwirkt und bis zu welcher Grenze diese Mischung gehen darf, ohne daß die befähigten und unbefähigten Schüler zugleich geschädigt werden." Aber schon jetzt können wir auf die Begabung in gewissem Grade Rücksicht nehmen. Wir beobachten an manchen Schülern Begabungsmängel: dieser kommt nicht hinter die Geheimnisse der Orthographie, jener bleibt bei sonst zufriedenstellenden Leistungen ein ungegenügender Rechner; ein dritter faßt visuell scharf und leicht auf, kann aber beim besten Willen die Sache weder zeichnerisch noch plastisch gut darstellen. Da darf der Lehrer nicht mit unangebrachter Strenge das Kind durch Strafen zu Musterleistungen zwingen wollen, damit es den Klassendurchschnitt nicht verschlechtert; er sollte es vielmehr z. B. auch dann versetzen, wenn einem durch Begabung veranlaßten „Ungenügend" mehrere „Gut" gegenüberstehen. Die Einseitigkeit der Begabung gibt man im Zeichnen, Schreiben, Singen und Turnen ohne weiteres zu, jedenfalls weil sie offen zutage liegen — ähnlich verhält es sich aber auch in andern Fächern. Herbarts Lehre vom gleichschwebenden und vielseitigen Interesse besteht größtenteils nur in der Theorie, tatsächlich beobachten wir an uns selbst, an Bekannten und Schülern Einseitigkeiten in der Begabung und infolgedessen in den Leistungen. Versuche in den beiden letzten Schuljahren könnten hier manche Klarheit schaffen. Gibt nicht aber die Natur durch diese scheinbaren Mängel Fingerzeige für die Berufswahl? Natürlich empfehle ich deswegen kein Spezialistentum; denn die Grundkenntnisse des bürgerlichen Lebens müssen Gemeingut aller Volksglieder sein. Aber es könnte doch auch in der Schule der Sonderbegabung Rechnung getragen werden, indem man vielleicht so gruppierte: Deutsch, eine Fremdsprache, Stenographie und Rechnen — Erdkunde, Naturkunde, Geschichte — technische Fertigkeiten einschließlich Handfertigkeit. So würde man auch am besten den sich immer mehr häufenden Forderungen des Lebens gerecht: jeder wird gründlich in den Fächern vorbereitet, für die seine Begabung spricht, während gegenwärtig oft nur eine oberflächliche Aneignung vieler Stoffe erfolgt und erfolgen kann.

Welche Forderungen ergeben sich also für die Gestaltung des Schulunterrichts? Bei Berücksichtigung der körperlichen und geistigen Entwicklung: Verminderung der Stundenzahl und der Klassenstärke, genauere Kenntnis des einzelnen Kindes nach seiner physischen und psychischen Seite, Eingehen auf die Entwicklungsstufe, Reform des Anschauungsunterrichts, psychologische Verteilung der Stoffe, psychologischer nicht mechanischer Lernprozeß, Wekkung der Selbsttätigkeit. Bei Berücksichtigung der Eigenart und Begabung: Eingehen auf den Lerntypus, individuelle Beurteilung, Trennung nach der Begabung, Entwickeln der Sonderbegabungen auf der Oberstufe.

Ich bin am Schlusse: Es konnte nicht meine Aufgabe sein, im Rahmen einer kurzen Abhandlung das Thema zu erschöpfen — dazu bedürfte es

eines Buches. Ich wollte nur einesteils an charakteristischen Beispielen zeigen, wo das vielgebrauchte Wort vom „Recht des Kindes“ am Platze ist und wo nicht, andernteils darlegen, wie die Zukunftspädagogik auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen schon vorbereitet werden kann.

Umschau.

Berlin, den 30. Oktober 1910.

Die Zeit, in der Kirche, Schule und Heer neben dem Leben in der Familie und der Arbeit das deutsche Volk allein erzogen, liegt hinter uns. Immer reicher entwickeln sich die Einrichtungen, die aus politischen, wirtschaftlichen, sozialen und religiös-kirchlichen Antrieben heraus nach einer systematischen Beeinflussung der Bevölkerung, der Jugend wie der älteren Generationen, streben.

Der Kirche machen freie religiöse Vereinigungen Konkurrenz, nicht immer „frei“ in ihrer Auffassung der Religion, im Gegenteil oft weitaus strenggläubiger und bekenntnistreuer als die herrschende Kirche. Die Absonderung erfolgt häufig, weil es in den Kirchen nicht mystisch genug zugeht, weil das meist recht verworrene und unklare, aber deswegen nicht minder kräftige innere Leben in dem Lichte, das durch die großen Kirchenfenster fällt, sich nicht entwickeln kann. Wie gewisse Pflanzen nur im Schatten, gewisse Tiere nur in Höhlen und an dunkeln Orten gedeihen, so kann auch manches Menschengemüt nur in der Enge, in einem gewissen Halb- oder Ganzdunkel Befriedigung finden, in einem Kreise, der von denselben Ideen erfüllt ist und beherrscht wird. Wenn nicht der Arm der Kirche so stark wäre und sie nicht tausend Fäden in der Hand hätte, die sezessionslustigen Gottsucher zurückzuhalten, die Zahl dieser neben der Kirche stehenden und ihre Anhänger oft ungemein stark beeinflussenden Sekten, Vereinigungen, Verbindungen und Zirkel würde Legion sein.

Minder zahlreich sind die Einrichtungen, die der Schule helfend oder konkurrierend an die Seite treten wollen. Sie können sich im Militärstaate Preußen und im übrigen Deutschland freilich auch nicht so entwickeln wie im demokratischen Auslande, insbesondere in den romanischen Staaten, wo die Schule durch diese „Mitarbeit“ nur zu oft unterhöhlt wird und nur selten das junge Gemüt ganz ausfüllt. In Deutschland wird der Streit um die Jugend im Schulkleide zumeist heilsam eingeschränkt, nicht überall und bei den beiden herrschenden Konfessionen nicht im gleichen Maße, aber im ganzen gehört doch das Kind der Schule, solange es eben Schulkind ist. Nach dem Wunsch und Willen Einsichtiger sollte auch die nachschulpflichtige Jugend in erster Linie und mehr oder weniger ausschließlich unter dem Einfluß der Pädagogik, der Fortbildungsschule, bleiben. Mann kann wohl sagen, daß in dieser Anschauung sich weite Kreise, die sich sonst ziemlich fern stehen, Liberale und Konservative, Freigeister und Recht-

gläubige, zusammentreffen. Sie stellen sich den Effekt einer verlängerten Schulzeit allerdings nicht gleich vor. Bei den einen spielt die Bewahrung vor der Verführuug, die auf allen Straßen lauert, die Hauptrolle. Die Jugend soll nicht sogleich an der Schultür in die politischen Fangarme geraten, sie soll mit vernünftigen Anschaungen über Staat und Gesellschaft, Monarchie und Heer erfüllt werden, vor dem Schund und Schmutz in Wort und Bild, vor Verlotterung und Verlumpung geschützt werden. Auf der andern Seite schätzt man diese vorbeugende und bewahrende Tätigkeit in ihrem ersten Teile weniger hoch ein und legt das Hauptgewicht auf die positiven Leistungen der Fortbildungsschule als allgemeine und berufliche Bildungsanstalt.

Die Fortbildungschule wächst, trotz aller konkurrierenden Veranstaltungen, und sie wird hoffentlich auch in ihrer rein pädagogischen Tendenz nicht ernstlich gestört werden. Ob sie sich mehr nach der beruflichen Seite auswachsen und fast völlig in den Dienst des Berufes stellen sollte oder ob allgemeine Bildungsstoffe: Literatur, Geschichte, Naturwissenschaft usw. einen nicht zu kleinen Platz behalten oder wieder erlangen sollten, wird vom Standpunkte des Gemeinwohls, der nationalen Wohfahrt und des Bedürfnisses im ganzen und für den einzelnen Fall sich entscheiden lassen. Diese beiden Richtungen sind nicht Gegensätze allgemeiner, sondern pädagogisch-technischer Natur, wie sie auf jedem Erziehungsgebiete sich bekämpfen und sich bekämpfen müssen. In starkem Gegensatz zu der neutralen pädagogischen Arbeit stehen aber diejenigen Bestrebungen, die für irgend einen enger begrenzten politischen oder kirchlichen Zweck die Jugend reklamieren und neben die staatliche und kommunale Fortbildungsschule sich stellen oder in sie einzudringen suchen, in beiden Fällen aber ihre jugend- und volkspädagogische Wirksamkeit gefährden.

Was in letzterer Beziehung am Werke ist, ist in der Oktoberrundschau kurz gekennzeichnet worden. Die Kultusbeamten beider Konfessionen stehen an der Tür der Fortbildungsschule und verlangen Einlaß. Daß der Priester nicht vom Katheder aus zu der heranwachsenden Jugend spricht, wird als ein unentschuldbarer Mangel bezeichnet. Aber mit dem die Religion verkündenden Gottesmann oder an seiner Stelle würde der Träger hierarchischer Forderungen und Ideen in die Fortbildungsschule eintreten. Mit der neutralen, nur ihrem nächsten Zwecke lebenden Fortbildungsschule wäre es dann natürlich vorbei. Die Fortbildungsschule muß sich gegen die Überführung in die „Kultushalle“ mit allen ihren Konsequenzen deswegen natürlich nach Kräften wehren. Ob auf die Dauer mit Erfolg, hängt von mächtigeren Faktoren ab.

Die neben der Fortbildungsschule stehenden und weit über ihren Wirkungskreis und die Zeit ihrer Wirksamkeit hinausreichenden Bestrebungen, die Jugend zu erziehen, zu lehren und mehr oder minder einseitig zu beeinflussen: die katholischen Lehrlings- und Gesellenvereine, die evangelischen Jünglingsvereine, die sozialdemokratischen Jugendorganisationen brauchen auf die staatliche Erlaubnis nicht erst zu warten. Sie sind zum Teil lange am Werke, lange, bevor es Fortbildungsschulen gab. Alle diese Organisationen gehören, rein pädagogisch betrachtet, zusammen, wie ihre Ausläufer, die Volksvereine, die christlichen, evangelischen und katholischen Arbeiter- und Männervereine, die Gewerkschaften und die politischen Vereine. So grundverschieden der

materielle Inhalt ihrer Bestrebungen auch sein mag, alle wollen die Jugend in erster Linie für ihre Weltanschauung, ihre Politik, ihre Stellung zu Religion und Kirche, Staat und Gesellschaft, Leben und Sitte gewinnen und abseits von andern großen Teilen unsers Volkes führen. Lehre und Erziehung haben bei ihnen agitatorische Zwecke. In der Praxis treten die Tendenzen sicher oft stark zurück, denn die Lehrenden, die in diesen politisch-pädagogischen Organisationen tätig sind, bringen gewiß häufig, vielleicht in der Mehrzahl der Fälle, ein warmes Herz für die Jugend mit und vergessen, wenn sie mit dem jungen Blut zusammen sind, wohl nicht selten ganz, was die Protektoren und Regisseure ihrer Arbeit in erster Linie von ihnen verlangen, wie ja so häufig die ausschweifendsten pseudopädagogischen Pläne an dem gesunden Sinne der in der Praxis Stehenden scheitern. Das gern zugestanden, wird man doch nicht umhin können, die starke Entwicklung einseitiger Jugendorganisationen zu bedauern. Auf jeden Fall sind sie ein Beweis dafür, daß die öffentlichen Erziehungsanstalten lückenhaft sind und gewisse, von ihnen leicht zu befriedigende Bedürfnisse unberücksichtigt lassen.

Alle deutschen Jugendorganisationen, nicht nur die sozialdemokratischen, haben sich in den letzten Jahren ungemein stark entwickelt. Hunderttausende von Jünglingen und Mädchen, die eben der Schule entwachsen sind, treten in irgend eine dieser Organisationen ein und unterliegen ihrem mehr oder minder kräftigen Einflusse gerade in den Jahren, in denen der junge Geist aus der rein rezeptiven Tätigkeit zur Verarbeitung des Aufgenommenen und zur Gestaltung des Innenlebens kommt. So zählen die evangelischen Jünglingsvereine etwa 80 000 Mitglieder, die katholischen Lehrlingsvereine vielleicht die doppelte Zahl. Auch die evanlischen und katholischen Jungfrauenvereine zählen Zehntausende von Mitgliedern. Über die Mitglieder der sozialdemokratischen Jugendorganisationen liegen bestimmte Angaben nicht vor. Mag aber auch die Zahl der formell Organisierten nicht so groß sein, als man häufig annimmt, so unterliegt es doch keinem Zweifel, daß die sozialdemokratischen und gewerkschaftlichen Vereinigungen direkt oder indirekt einen sehr bedeutenden Bruchteil der gesamten jungen Arbeiterschaft frühzeitig erreichen und durch ständige Beeinflussung für ihre Ideen und Ziele zu gewinnen wissen.

Wenn man das Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der sozialdemokratischen Partei Deutschlands, der in Magdeburg vom 18. bis 24. September d. J. abgehalten wurde, aufschlägt, so findet man in dem dem Prototokoll voraufgeschickten Geschäftsberichte des Parteivorstandes zahlreiche Angaben, die einen Einblick in die sozialdemokratische Bildungs- und Agitationsarbeit gestatten. Nach dem Berichte bestehen zurzeit an 360 Orten Jugendausschüsse, an 314 Orten Bildungsausschüsse und an 109 Orten Kinderschutzkommissionen. „Die Jugendbewegung hat in den letzten Jahren kräftig Fuß gefaßt. Mehr und mehr erkennen die klassenbewußten Arbeiter, wie notwendig es ist, ihren Nachwuchs zur tätigen Anteilnahme an dem praktischen und geistigen Leben der Arbeiterklasse zu befähigen.“ Die „Arbeiterjugend“ hat im letzten Jahre die Zahl ihrer Abonnenten von 28 000 auf 45 000 erhöht und wird in 344 Orten gelesen. An 105 Orten sind sozialdemokratische Jugendheime

errichtet worden, 70 dieser Heime haben Jugendbibliotheken. Die sozialdemokratische Jugendorganisation veranstaltete u. a. in 142 Orten 1434 Einzelvorträge, an 49 Orten 103 Vortragsreihen, an 20 Orten 38 Unterrichtskurse, an 72 Orten 259 künstlerische Veranstaltungen, an 65 Orten 215 Führungen durch Museen, Ausstellungen usw., an 263 Orten 1831 Festlichkeiten und Ausflüge. Die Jugendausschüsse verausgabten im verflossenen Jahre 51 738 M. Um weitere Kreise der Jugend zu gewinnen, wurden 500 000 Flugblatter: „An die schulentlassene Jugend", „Väter und Mütter", „An die Eltern der Arbeiterjugend" usw. verteilt. Der teilweise recht unpädagogische und schulfeindliche Inhalt dieser Flugblätter ist zur Genüge bekannt.

Von größerer Bedeutung für die geistige Richtung der Arbeiterjugend ist aber jedenfalls die allgemeine agitatorische Arbeit der sozialdemokratischen Partei, die im Jahre 1909 im Deutschen Reiche nicht weniger als 29 826 Mitgliederversammlungen und 13 814 öffentliche Versammlungen abgehalten und 23 162 440 Flugblätter und 2 545 811 Agitationskalender und Broschüren verbreitet hat, neben der regulären Parteipresse, deren Umfang den der Presse der andern großen Parteien nicht nur erreicht, sondern weit übertrifft. So hat u. a. die „Neue Zeit" 9000, der „Wahre Jakob" 250000, die „Gleichheit" 82 000 Leser. Daneben erscheinen alljährlich Dutzende von Broschüren und Büchern, die in großer Zahl verbreitet werden. Eine stetig gesteigerte Tätigkeit entfallen vor allem auch die sozialdemokratischen Bildungsausschüsse. Nach dem Parteibericht wurden im Jahre 1909 von den Bildungsausschüssen an 236 Orten 272 Vortragskurse, daneben Dichterabende, musikalische Veranstaltungen, Rezitations- und Kunstabende, Märchenabende für Kinder, Lichtbildervorträge usw. veranstaltet. Vor allem aber zahlreiche (727) Volksvorstellungen in Theatern. In 200 Orten befinden sich Zentralbibliotheken, in 48 Orten 377 Bibliotheken für einzelne Gewerkschaften und Vereine. „Nach den Hottentottenwahlen berüchtigten Andenkens, durch ihren Ausgang belebt, wenn auch nicht erst hervorgerufen, hat die auf neuer Grundlage planmäßig organisierte intensive Arbeit der deutschen Sozialdemokratie an der theoretischen Befestigung und Klärung ihrer zahlreichen Anhänger eingesetzt. Weit davon entfernt, durch das Wahlresultat entmutigt zu sein, haben die deutschen Arbeiter begonnen, den künftigen Sieg vorzubereiten durch zähe, unermüdliche Arbeit an und in den Organisationen, aber auch durch fleißige und gewissenhafte Arbeit an sich selbst, an der eigenen Weiterbildung in Erkenntnis der sozialistischen Grundanschauungen." Und wenn man die Kassenberichte durchblättert, so stößt man auf die Wahrnehmung, daß die Opferwilligkeit für Bildungszwecke in der sozialdemokratischen Partei sich erhöht hat und daß der Parteivorstand, der dieser Arbeit anfangs mit starker Zurückhaltung gegenüberstand, gegenwärtig wenn auch nicht sehr enthusiastisch, so doch ziemlich willig den Forderungen der Bildungsausschüsse nachkommt.

Wer fände den Mut, dieses Tun durchweg nur als staats- und gesellschaftsgefährlich zu bezeichnen? Zweifellos werden den jungen und alten Köpfen durch die sozialdemokratischen Bildungs- und Agitationsinstitute viele utopische Ideen eingepflanzt, mehr vielleicht als durch ihre klerikalen, nationalistischen und reaktionären Konkurrenten. Aber darüber darf man doch nicht vergessen, daß hier eine Erscheinung vorliegt, die im wesentlichen neu ist und

auf eine Kulturentwicklung hinweist, die frühere Zeitalter in dieser Form nicht kennen. Neben dem Geistlichen und dem ideal gerichteten Angehörigen begüterter, gebildeter und führender Volkskreise, die in allen religiösen, konfessionellen und nationalen Jugendorganisationen und Volksbildungseinrichtungen die eigentlichen Träger der Arbeit sind, steht hier der Proletarier als Lehrer und Erzieher, im Begriff, sich eigene Organisationen und Institutionen zu schaffen, die in bezug auf Einrichtung und Technik zum Teil auf bemerkenswerter Höhe stehen. Zwar scheint überall der engere Zweck der politischen Propaganda hindurch, aber der politische Zweck wird vereinzelt doch auch stark zurückgedrängt durch Erziehungs- und Bildungsgedanken. Wenn es einer besseren Zukunft gelingen sollte, die hierin zutage tretenden Triebe der Masse rein und schlackenfrei zur Betätigung zu bringen, so würden die Bildungs- und Erziehungsanstalten des Staates Grundlagen, Fermente und Motoren gewinnen, die ungeheure Kräfte in Bewegung setzen könnten, weitaus größere, als die bestgemeinten Antriebe von oben. Ein Volk, dessen breite Massen den Erziehungsgedanken in sich und aus sich entwickeln, in dessen unteren, handarbeitenden Schichten ohne fremde Anregung sich die Hände regen und öffnen, um die Jugend erziehen zu helfen, ist sicherlich nicht auf abschüssiger Bahn.

Auf diesem Grunde, der politisch noch stark verunkrautet ist, kann sich vielleicht einmal eine zukünftige Volksschule erheben, die heute nur als fernes, schimmerndes Schloß vor dem träumenden Auge steht.

Die Zukunft unserer Volksschule basiert auf der Zukunft unsers Volkes. Die Volksschule ist nichts Selbständiges. Institutionen, die losgelöst vom großen Kulturleben und der Kulturentwicklung bestehen könnten, sind nicht denkbar. Auch die Kirche, die oft an ihrem Symbol, den stolz zum Himmel strebenden Kirchenbauten, gemessen, als eine Macht betrachtet wird, die Ewigkeit und Umwandelbarkeit in sich schließt, wird von dem Wechsel der Zeiten, der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Verhältnisse genau so bestimmt wie alles andere. Und die Schule, ihre jüngere Schwester, ist dem Wechsel der Zeiten noch stärker unterworfen. Sie steigt mit dem Volke, dem Staats- und Gemeindeleben, mit Bildung und Gesittung, mit wirtschaftlicher Entwicklung empor. Verläuft unsere Entwicklung in der Richtung, daß auch der Ärmste seinen Anteil an den nationalen Reichtümern, den materiellen wie den ideellen, erhält, daß auch der Ärmste an der Ordnung der Dinge in Staat und Gesellschaft beteiligt ist, bewegen wir uns immer mehr dem Zustande zu, in dem „der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist", auch gleiches Recht und gleiche Anerkennung im Staate findet, nicht nur auf dem Papier, in der Staatsverfassung, sondern in Wirklichkeit, dann steigt auch der Giebel des Volksschulhauses in jedem Dorfe höher, wird es in den Schulstuben heller und freundlicher, flutet mit dem Sonnenlicht auch der Sonnenschein einer höheren Welt immer ungestörter hinein und wird auch der Mann auf dem Katheder immer mehr der Lehrer für die gesamte Jugend, von allen geachtet und für alle ein Führer zum Wahren, Schönen und Guten. Gestalten sich die Geschicke unsers Volkes und Vaterlandes anders, geht es abwärts und rückwärts, dann wird auch die Entwicklung im Volksschulwesen in allem in umgekehrter Richtung verlaufen und das

Schulhaus wieder dürftig, eng, unfreundlich werden und zwischen Gutshof und Pfarrhaus zurücktreten in die alte Unscheinbarkeit und Ärmlichkeit. Schulentwicklung setzt Volksentwicklung voraus, Rückgang im Volksleben bringt Rückgang im Schulwesen. Daran können wir mit all unserer Treue, all unserm Fleiß und allen pädagogischen und methodischen Künsten nicht das Mindeste ändern. Wir sind ein Teil jener Kräfte, die von großen geschichtlichen Mächten mit emporgehoben und von ebensolchen Mächten in die Tiefe zurückgedrängt werden.

Die Schule ist wie jede andere Erscheinung in den Kreis des Kulturlebens eingefügt. Sie entsteht, wo höhere Bedürfnisse sich geltend machen, wo das äußere und das innere Kulturleben sich entfaltet. In den alten deutschen Städten ist dieser Prozeß gewissermaßen am Modell zu studieren. Die Volksschule tritt zuerst da in die Erscheinung, wo ein lebhafteres gewerbliches und kaufmännisches Leben sich entfaltet hatte, wo nicht nur der Patrizier, sondern auch der schlichte Bürgersmann zu einem gewissen Wohlstande gelangt war, der es ihm ermöglichte, über die rein materiellen Sorgen hinaus sich zu erheben und an sich selbst und an die Zukunft seiner Familie und seines Geschlechtes zu denken. Wo dieses Leben am regsten ist, da entfaltet sich der Volksunterricht am frühesten und am stärksten. Erst später dringt die Volksschule auch auf das Land vor, hierher verpflanzt von philanthropisch und rationalistisch denkenden weltlichen und geistlichen Herren.

Unsere deutsche Volksschule ist aufwärts und abwärts gewandert wie unser Volk. Die älteren Schulen sind in rauhen und harten Zeiten verkommen. Lehrstoffe, Methoden und Stellung der Lehrer haben wie die allgemeinen staatlichen Verhältnisse gewechselt. In schlechten Zeiten ging's abwärts, in guten aufwärts. In dem verflossenen 19. Jahrhundert folgte den Tagen freudigen Wachstums in den ersten Jahrzehnten auf dem Boden eines neu sich entfaltenden nationalen Lebens die dunkle, kalte Mitte, die so viele Keime vernichtete, dann wieder warme Frühlingstage in den siebziger Jahren, dann die Märzfröste der sozialen Kämpfe in den achtziger Jahren und jetzt Aprilwetter, in dem Sonnenschein und Wolkendunkel miteinander kämpfen.

Schule und Erziehung werden in ihrem innersten Wesen nicht von den Pädagogen bestimmt. Die Pädagogen sind dabei oft wenig mehr als willenlose Werkzeuge. Wie ein Volk und eine Zeit, so auch die Erzieher und so auch die Schulen. Bei der Erziehung handelt es sich nur scheinbar allein um die Jugend und um ihre Interessen, nur scheinbar opfern die Eltern Vermögen und Bequemlichkeit, um das Kind glücklich zu machen. In Wirklichkeit ist der innere Vorgang ein etwas anderer. Jeder höher stehende Mensch, jedes seiner Kraft und seiner Eigenart sich bewußte Volk will nicht nur in der Gegenwart sich geltend machen, es will weiter bestehen, es will seine Zukunft sicherstellen. Der Ewigkeitsgedanke, der Wunsch des Fortbestehens lebt in jedem Menschen, lebt in jedem Volk, nicht nur in den Frommen. Je stärker dieser Gedanke ist, um so höher steht der betreffende Mensch in moralischer Beziehung. Er glaubt an sich und seinen Wert. Und so auch im Volke. Ein Volk, das nicht die Zukunft für sich fordert, befindet sich auf abschüssiger Bahn. Völker, die ihren Wert, ihre Kraft fühlen, alle aufstrebenden Völker betrachten deswegen

auch die Erziehung ihrer Jugend als eine ihrer höchsten Aufgaben. Darum gelangt der Erziehungsgedanke nach jeder Niederlage, die ein kraftvolles Volk erlitten hat, zu so imposanter Ausprägung (Preußen 1806, Dänemark 1864, Österreich 1866, Frankreich 1870/71). Man kann die Kindesliebe, die Liebe zu dem jungen Geschlechte hierbei ganz ausschalten. Es sind instinktive Mächte, auf die die Erziehung sich gründet.

Darum tritt der Erziehungsgedanke und die Erziehungstätigkeit in dekadenten, verweichlichten Völkern zurück. Auch in dekadenten Volksschichten. Es sind die Herbstblätter am Baume der Menschheit, am Baume eines Volkes. Dekadente Völker und Volksschichten erziehen nicht selbst. Sie bezahlen andere dafür. Erzieherarbeit ist ihnen Sklaven- und Lohnarbeit und nicht die höchste und wertvollste. Ihnen gilt der Erzieher nur so viel, als er in wirtschaftlichen Werten dem Markte wieder zuführt. Die Kinder sollen für die äußere Stellung ihrer Väter präpariert werden. Die inneren Werte sind vergessen, treten in dem Erziehungssystem völlig zurück.

Gesunde Völker wollen sich und ihr Wesen erhalten, ihre Nationalität, ihren religiösen Glauben, ihre politischen Ideale und Rechte. Sie streiten auch in der Schulstube um höhere Güter (Grundtvig in Dänemark).

Bei gesunden Völkern erziehen die Eltern, auch der Vater selbst. Je mehr ein Volk entartet, in ein niederes Genuß- und Erwerbsleben, in öden Dollardienst versinkt, um so mehr wird die Erziehung Fremden anvertraut. Und hiernach bestimmt sich auch der Wert der Schule. Der Lehrer gilt nur etwas im Volke, wenn jeder im Volke sich als Erzieher fühlt und an der Erziehung teilnimmt. Wo in einem Volke die Erziehung zur Sklavenarbeit, zu einem Berufe neben andern Berufen wird, wo sie keine große Menschheitsangelegenheit mehr ist, ist der Erzieher seines eigentlichen Wertes entkleidet. Er wird wie früher in wohlhabenden Häusern einer der vielen Hausbediensteten oder wie im Bebelschen Zukunftsstaate derjenige, auf den die sozialistische Zukunftsgesellschaft die Mühen der Kindermägde ablädt, um dieser Last möglichst ledig zu sein.

Angesichts dieser Tatsachen darf man auch die politischen, kirchlichen und sonstigen Jugendorganisationen nicht schlechtweg als schädliche Auswüchse behandeln, muß vielmehr den gesunden Kern zu erfassen und ihn von dem schädlichen Beiwerk zu reinigen suchen, vor allem aber immer wieder an die zunächst Interessierten und Verantwortlichen, die Eltern appelieren und ihnen zum Bewußtsein bringen, daß das Kind auf ihre eigene Erziehung und Fürsorge Anspruch hat und daß jedes Abweichen auf fremde Gebiete der Erziehung schadet, die Zukunft des Kindes in Frage stellt und damit den tiefinnersten Wünschen und Trieben, die aller rechten Erziehung zugrunde liegen, zuwider läuft. Das erfordert freilich Arbeit, Vertiefung in die Erziehungsprobleme nicht nur, sondern auch in das volkstümliche Denken und Wollen, in die Sorgen und Anliegen des Volkes, in seine Lebensanschauungen und auch in die äußeren Lebensverhältnisse und Lebensbedingungen. Wer das nicht tut, darf sich auch nicht beklagen, daß andere nach dem Herzen der Schuljugend greifen und die junge Herde führen wollen.

Der Lehrer hat mit seiner Vokation noch kein Patent auf die pädagogische Leitung seiner Umgebung. Diese Stellung kann nicht übertragen

sondern nur erworben werden, erworben durch fleißige Arbeit, vor allem durch wirkliche herzliche Anteilnahme an allem, was die Jugend und ihre Umgebung angeht.

Dieses Hineinwachsen in die Lebensinteressen der Umgebung wird dem Volksschullehrer durch mancherlei unerfreuliche Ausnahmeverhältnisse stark erschwert. Maßgebende Kreise sehen ihn nicht besonders gern zum Vertrauensmann der Eltern werden. Auf dem Lande nehmen niedere kirchliche Dienstleistungen einen großen Teil der Zeit in Anspruch, die der Erziehungs- und Lehrtätigkeit gehören sollte, während man andererseits sich den Anschein gibt, als sei man ängstlich besorgt, den Mann der Schule vor jeder Ablenkung von seinem Hauptberufe zu bewahren.

So wurde auch der Ausschluß der Volksschullehrer von dem Amte eines Schöffen und Geschworenen, der von den Konservativen und dem Zentrum in der Justizkommission des Reichstages beschlossen worden ist, motiviert. Gegenüber der vielfachen Inanspruchnahme der Lehrer auf Kosten der Schule, der die Unterrichtsverwaltung oft ganz anders, als es geschieht, entgegentreten könnte, ist dieser Einwand völlig unbegründet. Man will nicht — und daß die betreffenden Parteien nicht wollen, ist begreiflich; daß aber die preußische Unterrichtsverwaltung auch nicht will, daß ihr Einspruch den genannten Parteien eine bequeme Motivierung ihrer Stellungnahme ermöglicht, ist mehr als unbegreiflich. Wir möchten gern jene traurigen Zeiten, in denen preußische Kultusminister den vitalen Interessen der Volksschule verständnislos und untätig gegenübergestanden haben, vergessen. Vorkommnisse wie dieses erinnern aber immer wieder daran. Man kann sich offenbar von gewissen Überlieferungen an maßgebender Stelle nicht frei machen und wird sich auch wohl so lange zu einer grundsätzlich anderen Auffassung des Volksschullehrers und seiner Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft nicht aufschwingen, bis die Schule aus der „Kultushalle“ entfernt und einem besonderen Unterrichtsministerium unterstellt wird.

Die pädagogische Freiheit wird heute aber noch von einer anderen Seite bedroht. Durch die Reform der Unterrichtsverwaltung sollen bekanntlich die Landräte als oberste Schulbeamte der Kreise und die Regierungspräsidenten als erste Schulbeamte der Regierungsbezirke bestellt werden. Welche Konsequenzen das haben kann, haben die Verhandlungen vor dem Landgerichte zu Greifswald gezeigt, in denen ein liberaler Gutsbesitzer auf der Anklagebank saß und ein Volksschullehrer als eines der Opfer landrätlicher politischer Fürsorge Zeugnis abzulegen hatte. Es darf nicht gerade als ein günstiges Prognostikon der in Aussicht gestellten Reform gelten, wenn der Landrat des Grimmer Kreises auf die Anzeige, der liberale Lehrer habe in einer Versammlung geäußert, zwischen der Freisinnigen Vereinigung und der Sozialdemokratie beständen nur geringe Unterschiede, eine Äußerung, wenn sie in dieser Unbedingtheit gefallen wäre, sinnlos sein würde und amtliche Folgen darum kaum haben könnte, an den Regierungspräsidenten schrieb: „Ich halte einen Mann, der solche Anschauungen äußert, als Jugenderzieher für vollständig ungeeignet. Ich kann mir nicht denken, daß ein solcher Lehrer den ihm zur Erziehung anvertrauten Kindern nationale Gesinnung beibringen könnte. Ich bitte, die Angelegenheit

zu untersuchen und wenn möglich, Herrn Schacht aus dem Grimmer Kreise zu entfernen". Die von den Zeitungen mitgeteilte Maßregelung eines liberalen Lehrers in Potsdam steht auf demselben Blatte.

Man kann sehr wohl die Meinung vertreten, es sei wenig wünschenswert, daß Lehrer in den parteipolitischen Kämpfen die Fahne vorangetragen und an den nicht immer leidenschaftslosen Aktionen des Parteilebens stark beteiligt sind. Es kommt aber darauf an, um was es sich handelt. Unter Umständen ist die Rolle der zarten Rücksichtnahme im politischen Leben noch weniger ehrenvoll. Auf jeden Fall aber ist politische Entrechtung immer geeignet, den Betreffenden in den Augen aller mit Bewußtsein und Ernst am öffentlichen Leben Teilnehmenden einen Makel aufzudrücken. Und politische Entrechtung wäre nicht undenkbar, wenn für die Schulverwaltung und die Verwaltung des Innern an den entscheidenden Stellen Personalunion geschaffen würde. Allen noch so verführerisch klingenden Empfehlungen dieser Reform gegenüber ist es darum unsere Pflicht, die Schule als selbständiges Ressort der Staatsverwaltung zu reklamieren und Selbständigkeit der Unterrichtsverwaltung von unten bis oben an Stelle der geistlichen Ortsschulinspektoren, der Landräte und Regierungspräsidenten bis zum Kultusminister hinauf zu verlangen. Preußen verfällt nicht in unsinnigen Luxus, wenn es sich für seine 7 Millionen Schulkinder, die der Staat in seinen sämtlichen höheren und niederen Schulen zurzeit hat, eine eigene, abgetrennte Schulverwaltung leistet. Zu vollem Leben kann die Schule erst kommen, wenn sie auf eigenem Grund und Boden steht.

Es handelt sich bei dieser Frage nicht nur um äußere Kompetenzen, sondern um Anliegen, die das innere Leben der Schule bestimmen helfen. Nur eine Schule, die in ihrer Verfassung auf Selbstverwaltung und Selbstverantwortlichkeit begründet ist, kann diese hohen ethischen Eigenschaften in der Jugend entwickeln. Der Lehrer kann die Jugend nicht für etwas erziehen, was ihm selbst versagt ist. Wenn einer der Roosevelt-Professoren an der Berliner Universität, Professor Felix Adler, verlangt, daß „der Selbstverwaltung und Selbsterziehung mehr Raum gegeben werde in unserer Schulpädagogik, d. h. daß den Schülern mehr Gelegenheit geboten werde, sich gegenseitig zu erziehen und zu unterrichten" und hinzufügt: „das peinliche Bevormundungssystem der alten Pädagogik paßt nicht mehr für den modernen Menschen, es hindert viele edle, in der Jugend liegende pädagogische Kräfte, fördert Mißtrauen, Unaufrichtigkeit und Unselbständigkeit", so setzt die Berücksichtigung dieser gewiß einwandfreien Forderungen und Anschauungen eine entsprechende Schulverwaltung und Schulverfassung voraus. Das innere Schulleben wird zum nicht geringen Teile bestimmt durch die äußeren Verhältnisse. Und wenn derselbe Autor verlangt, daß die Schüler dem Lehrer „mehr als äußere Hochachtung, nämlich ungeheuchelte Wertschätzung" entgegenbringen, so dürfen rückständige äußere Verhältnisse diese Stellungnahme der Lernenden nicht erschweren.

Es darf nicht wundernehmen, daß sich private Organe an der Stellung, die die Staatsverwaltung dem Volksschullehrer im öffentlichen Leben und auch im Berufe gibt, ein Muster nehmen und auch ihrerseits dem Lehrer-

stand mit Anerbieten und Vorstellungen kommen, die eine besondere Hochachtung nicht erkennen lassen. Die immer wieder auftauchende Frage: „Was kann die Schule tun usw.“, bzw. „Was muß der Lehrer tun usw.“ würde weniger oft gestellt und nicht so häufig mehr dreist als einsichtsvoll beantwortet werden, wenn man die Stellung und die eigentliche Arbeit des Lehrers mehr respektierte. Auch die neuerdings ins Kraut geschossenen „Lehrer-Instruktions-, Informations- und Ausbildungskurse“ gehören hierher. Zu den älteren Instruktionskursen der Inneren Mission, die schließlich ja noch als gemeinnützige Veranstaltungen angesehen werden konnten, sind seit einigen Jahren auch ausgesprochen politische Kurse getreten. Der „nationalökonomisch-politische Ausbildungskursus für Lehrer“, den der Reichsverband gegen die Sozialdemokratie alljährlich veranstaltet, hat sich als Lehrziel gesteckt „die Ausrüstung der Jugendbildner mit politischen und volkswirtschaftlichen Kenntnissen, um sie zu befähigen, in der Öffentlichkeit im staatserhaltenden Sinne zu wirken“, und die „Kreuzzeitung“ rühmt dem diesjährigen Kursus nach, daß er „die Teilnehmer in der Gewandtheit des öffentlichen Auftretens vorwärts gebracht“ und „von allen Seiten eine lebhafte Kampfesfreude, bei den nächsten Wahlen mit aller Kraft für die Wahrung der vaterländischen Güter einzutreten“, erzielt habe. Es ist Privatsache des einzelnen, seine Kenntnisse auch auf politischem Gebiete sich zu erwerben, wo und wie er will, aber die Einrichtung und die öffentliche Besprechung derartiger Kurse berührt doch die Interessen des ganzen Standes sehr nahe. Gelegenheit zu staatsbürgerlicher Fortbildung bietet sich auch außerhalb derartiger Kurse genügend, und der Lehrerstand hat durch seine musterhaften Fortbildungskurse, für die er selbst tüchtige Dozenten gewinnt und materielle Unterstützung nicht beansprucht, hinreichend gezeigt, daß er auch hier den Weg zur Selbsthilfe genügend kennt. Die Fortbildung des Lehrerstandes ist ausschließlich Sache der Unterrichtsverwaltung und des Lehrerstandes selbst, und jede fremde Einmischung in dieses Gebiet muß nachdrücklich beanstandet werden, auch wenn es sich um die Ausrüstung mit „staatserhaltenden“ politischen Kenntnissen handelt. Was unter dieser Firma angeboten wird, ist übrigens auch nicht immer staatserhaltend, und den Lehrer gewaltsam in politische Kämpfe hineinziehen, bei denen Recht und Unrecht nicht immer auf derselben Seite liegen, ist erst recht nicht staatserhaltend. Daß eine Verwirklichung der sozialdemokratischen Utopien einer Zerstörung unsers Staates gleichkäme, braucht ein Reichsverband gegen die Sozialdemokratie die Volksschullehrer nicht erst zu lehren, und der Verband ist auch sonst so lange nicht kompetent zu diesem Lehramt, als er die nicht minder staatsgefährlichen Lehren und Bestrebungen anderer Parteien unterstützt oder unbeanstandet läßt. Aber davon ganz abgesehen, grenzt es an Beleidigung des Lehrerstandes, wenn eine politische Organisation es unternimmt, diesen politisch instruieren und in seiner Stellungnahme zu den Fragen des Staatswohls und des öffentlichen Lebens beeinflussen zu wollen. Der Lehrerstand weiß selbst, was er zu lernen hat, und, wenn man mit Recht von dem Jugenderzieher verlangt, daß er allen utopistischen Parteien und Bestrebungen kritisch gegenüberstehe, so darf man anderseits ihm nicht ansinnen, sich an einseitig gerichteter Stelle Informationen erteilen zu lassen. Die großen sozialen Fragen unserer Zeit berühren

Sein und Werden unsers Volkes und Vaterlandes so tief, daß die Lehrer der Jugend nur aus unzweifelhaft klarer Quelle sich darüber unterrichten und für ihre private wie berufliche Wirksamkeit ausrüsten dürfen.

J. Tews.

Ansichten und Mitteilungen.

Aus der Reformbewegung.

Der Bund für Schulreform hat ein Werbe- und Orientierungsschriftchen herausgegeben: „Aufgaben und Ziele“ (B. G. Teubner), das Beiträge von Prof. Dr. Cordsen, Prof. Dr. Meumann, Dir. Prof. Wetekamp, Dr. Gertrud Bäumer, Prof. Dr. Stern, Amtsgerichtsrat Dr. Köhne und Prof. Weygandt enthält. Der Vorstand des Bundes besteht aus den Herren: Seminardir. Prof. Dr. Cordsen, Seminaroberlehrer Prof. Dr. Umlauf, Schulinspektor H. Th. M. Meyer, Dr. Th. Mühe und C. Götze, sämtlich in Hamburg. Mitglieder des Bundes können sowohl einzelne Personen als auch Vereine werden. Die Mitglieder eines Bezirks vereinigen sich zu einer Orts- oder Landesgruppe. Ortsgruppen bestehen jetzt in Hamburg, Breslau, Berlin und München. Die erste öffentliche Versammlung des Bundes im November soll das Thema „Eltern und Schule“ behandeln.

Psychologisches Institut des Leipziger Lehrervereins. Im Wintersemester hält der wissenschaftliche Leiter, Privatdozent Dr. Brahn, einen Experimental-Fortbildungskursus, der nur die Gebiete Gedächtnis und Wille behandeln soll. — Der bisherige Assistent, Dr. Deuchler, ist einem Rufe als Professor für den neubegründeten Lehrstuhl der Pädagogik an der Universität Tübingen gefolgt. Deuchler ist von Haus aus Volksschullehrer.

Aus München wird von heftigen Angriffen der Zentrumspresse gegen Dr. Kerschensteiner und seine Schulreform berichtet. Zu den Gymnasiallehrern, die bei den aus der Volksschule in ihre Anstalten eintretenden Schülern angeblich ein Manko an grammatischen Kenntnissen entdeckt haben, gesellen sich neue Gegner. Die kürzlich auf Anordnung des Ministers stattgefundene außerordentliche Revision der Volksschulen hat natürlich auch ein gewisses Mißtrauen in den Kreisen der Bevölkerung erweckt. Dazu kommt das offenkundige Widerstreben der älteren Volksschullehrer, die an ein „Umlernen“ nicht mehr heranwollen und überhaupt — natürlich nicht bloß in München — allem Neuen, ihren „langjährigen Erfahrungen“ Widerstreitenden mit Mißtrauen, wenn nicht gar mit unverhohlener Abneigung begegnen. In München gibt es gerade unter diesen recht einflußreiche Männer. Man sieht, Feinde ringsum! Aber auch in der jüngeren Lehrerwelt sind Kerschensteiner Gegner erwachsen, selbst unter denen, die einer Schulreform grundsätzlich nahestehen. Das Sprunghafte und Gewaltsame der Reform, die hohen Ansprüche, die sie an Kraft und Zeit des Lehrers stellt, das Hervordrängen eines gewissen Fachspezialistentums, auch manche Einseitigkeit in den getroffenen Lehreinrichtungen haben der Kritik auch in diesen

Kreisen ergiebigen Boden geschaffen. Zu bedauern ist freilich, daß diese Kritik manchmal auch einen Ausdruck gefunden hat, der fast auf einen prinzipiellen Widerstreit schließen ließ und von gegnerischen Blättern bekanntlich auch so aufgefaßt worden ist. Wie der Kampf enden wird, ist noch nicht abzusehen. Die liberale Presse steht auf Kerschensteiners Seite. Sicherlich wäre in hohem Grade zu bedauern, wenn er sich zum Rücktritt zwingen ließe, und Münchens Volks- und Fortbildungsschule, jetzt „ein Wallfahrtsort für suchende Geister", wieder auf ihren früheren mehr oder minder bedeutungslosen Standpunkt zurücksänke.

Am Pädagogisch-psychologischen Institut in München lesen in diesem Winter: Privatdozent Dr. Fischer, der Leiter des Instituts, über „Psychologie des Kindes mit Einleitung über die Methoden der komparativen Psychologie", Prof. Dr. Rehm über „die humanistischen Fächer der Volksschule im Betrieb der Mittelschule", Prof. Dr. Pfänder über „Erziehungsziele", Lehrer Dr. Weber über „die Dichtung in der Schule" und Lehrer R. Fischer über „die Methoden des elementaren Physikunterrichts".

Der Leipziger Lehrerverein hat sich's nicht nehmen lassen, Herrn Seidel aus Zürich, der sich bekanntlich höchst eigenmächtig in krasser Nichtkenntnis der geschichtlichen Entwicklung zum „Vater der Arbeitsschule" kreiert hat, zu einem Vortrage einzuladen. Die von mir aufgewendete Mühe, diesen Irrtum zu widerlegen (D. Sch. 1909, S. 177), war also vergeblich. Glücklicherweise wird die folgende Debatte (s. Leipz. Lehrerztg. 1910/11, Nr. 3) dem Herrn klar gemacht haben, daß seine einseitigen und fragwürdigen Auffassungen in Deutschland nicht den Boden finden, den er bei seiner totalen Unkenntnis der vorhandenen Literatur und der gegenwärtigen Entwicklung der Arbeitsschul-Idee hier vorausgesetzt hat.

Anregungen.

Aus den Beschlüssen des letzten Vertretertages des Sächsischen Lehrervereins (Michaelis 1910 in Dresden): I. Selbstverwaltung der Volksschule: A. Schulgemeinde und Schulvorstand. 1. Jeder Ort darf nur eine Schulgemeinde bilden. Hingegen können mehrere Orte zu einer Schulgemeinde zusammengefaßt werden. Besondere Schulumlagen sind nicht zu erheben; die Schule hat ein Anrecht auf die Einnahmen der politischen Gemeinde. 2. Die Aufgaben der Schulgemeinde werden von dem Schulvorstande erledigt. Dieser muß zu einem Drittel aus Vertretern der Lehrerschaft, wo die Möglichkeit hierzu besteht, zu einem Drittel aus Abgeordneten der Schulgemeinde und zu einem Drittel aus Abgeordneten der bürgerlichen Gemeindevertretung bestehen. Jede Gruppe wählt ihre Vertreter selbst. Gegen rechtmäßig gewählte Schulvorstände darf ein Einspruch nicht erhoben werden. Die Sitzungen sind in der Regel öffentlich. 3. Der Vorsitz im Schulvorstande ist einem amtierenden Volksschullehrer zu übertragen. 4. Eine Hauptaufgabe des Schulvorstandes ist die Jugendfürsorge. Eine Aufsicht über die Lehrerschaft steht ihm nicht zu. B. Bezirksschulbeirat. 1. Der Bezirksschulinspektion tritt ein Beirat zur Seite. 2. Dieser hat die Aufgabe, zur Fortbildung der Schulverhältnisse des Bezirks Wünsche und Anträge der Schulvorstände und der Lehrerschaft zu beraten und gegebenenfalls dem Unterrichtsministerium oder dem Landesschulbeirat vorzutragen. Insbesondere hat der Bezirksschulbeirat die Bildung von Zweckverbänden zwischen den Gemeinden zu fördern. 3. Der Bezirks-

schulbeirat setzt sich zur Hälfte aus Laien, zur Hälfte aus Lehrern zusammen. Die Lehrer werden von den ständigen Lehrern in der Hauptkonferenz des Bezirkes gewählt. 4. Die Schulmänner des Bezirksausschusses bilden einen Bezirksausschuß. Diesem liegt ob: a) diejenigen Gegenstände zu entscheiden oder zu beraten, die ihm von der Bezirksschulinspektion oder dem Bezirksschulbeirate überwiesen werden, b) Beschlüsse über Gleichheit von Lehrbüchern innerhalb des Bezirks herbeizuführen und für Einführung von Lehr- und Lernmitteln Sorge zu tragen, c) angefochtene Revisionsbefunde des Bezirksschulinspektors zu begutachten. — C. Landesschulbeirat und Landesschulausschuß. 1. Dem Unterrichtsministerium tritt ein Landesschulbeirat zur Seite. 2. Ihm liegt es ob, alle das Volksschulwesen berührenden Fragen zu begutachten. Insbesondere sind ihm zu diesem Zwecke alle von der Regierung ausgehenden Gesetzesvorlagen und alle wichtigen allgemeinen Verordnungen, die das Volksschulwesen betreffen, vorzulegen. Er kann selbständig Anträge über das Volksschulwesen an die Regierung und an den Landtag stellen. Über die ihm von den Bezirksschulbeiräten zugegangenen Beschlüsse hat er Beratung und Abstimmung herbeizuführen. Er hat bei der Aufstellung des Etats mitzuwirken. 3. Der Landesschulbeirat setzt sich zur Hälfte aus Abgeordneten der Lehrerschaft zusammen, die in direkter, geheimer Wahl von den Lehrern gewählt werden. 4. Zehn pädagogische Mitglieder des Landesschulbeirates bilden einen Landesschulausschuß. Dieser hat diejenigen Gegenstände zu beraten, die ihm vom Unterrichtsministerium oder Landesschulbeirat vorgelegt werden. Insbesondere stellt er allgemeine Lehrziele und Lehrpläne auf und bezeichnet die zur Einführung geeigneten Lehrmittel und Lehrbücher.

II. Jugendfürsorge (Beschlüsse mit Kürzungen wiedergegeben): In jeder Schulgemeinde übernimmt der Schulvorstand die Obliegenheiten eines Erziehungsbeirates. Seine Tätigkeit erstreckt sich auf die gesamte unmündige Jugend und besteht in einer öffentlichen Sittenaufsicht und praktischen Erziehung. Er sucht außerdem Interesse und Opferwilligkeit für die Fragen der Erziehung zu wecken und unterstützt die der Jugenderziehung gewidmeten Bestrebungen. — Für Kinder im vorschulpflichtigen Alter sind Krippen, Bewahranstalten, Kindergärten und ähnliche Anstalten in einer den Bedürfnissen der Schulgemeinde entsprechenden Anzahl zu errichten und dem Schulorganismus des Ortes anzugliedern. Der Besuch dieser Anstalten ist fakultativ, für gefährdete Kinder obligatorisch. Die Entscheidung darüber trifft der Erziehungsbeirat. — Schwachbefähigte, schwererziehbare und andere anormale Kinder sind in besonderen Klassen oder Schulen unterzubringen. — Die Schulgemeinde hat im äußersten Falle die Körperpflege des Hauses durch entsprechende Maßnahmen zu ergänzen (Speisung, Bad, Schularzt). — Für die schulfreie Zeit hat die Schulgemeinde im Anschlusse an die Schule Kinderheime zu errichten. Außerdem sind für die schulfreie Zeit gewisse Veranstaltungen vorzusehen (Spielnachmittage, Wanderungen, Besuch des Flußbades und der Eisbahn — Gartenarbeit, Handfertigkeit für Knaben und Mädchen, hauswirtschaftliche Erziehung, Kleinkinderpflege — Kinderbüchereien und Kinderlesezimmer). Alle Unternehmungen dieser Art werden von Lehrern unter Mitwirkung von Helfern geleitet. — Die Schulgemeinde hat die Pflichtfortbildungsschule für

die schulentlassene weibliche Jugend zu errichten. Diese Schule pflege die Allgemeinbildung und bereite besonders auf den Beruf der Hausfrau und Mutter vor (Hauswirtschaftlicher Unterricht, Kleinkinderpflege, Kindergarten). Die Pflichtfortbildungsschulen für Knaben sind den Forderungen der Neuzeit entsprechend auszubauen (Staatsbürgerlicher Unterricht). Im Anschlusse an die Pflichtfortbildungsschule sind geeignete Erziehungsmaßnahmen zu treffen (Jugend- und Bildungsvereine, Jugendheime, Bibliotheken, Lesezimmer, Schulsparkasse, Volkshochschulen, Wanderkurse).

III. Innere Ausgestaltung der Volksschule: 1. Die Aufgabe der Volksschule ist so zu formulieren, daß die modernen Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik zum Ausdruck kommen. Nach diesen hat die Volksschule die Pflicht, das Kind zu einem tätigen Gliede der Kulturgemeinschaft heranzubilden. 2. Die Erfüllung dieser Aufgabe setzt einen von kleinlichen Vorschriften freien Lehrerstand voraus. Die Freiheit des Lehrers hat sich auch auf Lehr- und Stundenplan zu erstrecken. Es muß dem Lehrer freigestellt sein, nach seinem pädagogischen Ermessen Veränderungen in der Anordnung der Lehrstoffe und Verschiebungen und Zusammenlegungen im Stundenplan vorzunehmen. Auf der Unterstufe hat die planmäßige Verteilung der Unterrichtsfächer wegzufallen. In allen Fächern der Volksschule ist das Prinzip der größten Selbsttätigkeit des Schülers zur Durchführung zu bringen, also auch das Manuelle zu betonen. 4. Grundlage alles Unterrichts hat das heimatliche Leben zu bilden. 5. Um größte Selbsttätigkeit der Schüler im Unterricht und intensive Erarbeitung zu ermöglichen, hat eine Beschränkung der gegenwärtigen Zahl der methodischen Unterrichtseinheiten einzutreten. 6. In den ersten vier Schuljahren hat der heimatkundliche Anschauungsunterricht in den Mittelpunkt zu treten. Vom fünften Schuljahre ab ist ein Auseinandergehen nach wissenschaftlichen Fächern zu billigen. Die naturwissenschaftlichen Disziplinen sind zu vereinigen. Doch sollen auch die übrigen Fächer unter sich in Verbindung gesetzt werden. Schulmäßiges Lesen, Schreiben und Rechnen ist hinauszuschieben. Aufsätze und Diktatübungen in besonderen Heften fallen auf der Unterstufe weg, sie treten nur auf der Oberstufe auf. 7. Es sind Schulgärten anzulegen und Arbeitsräume einzurichten. 8. Das Fachlehrersystem ist möglichst zu beseitigen. 9. Um den gesicherten Ergebnissen der pädagogischen Wissenschaft und der Entwicklung überhaupt Rechnung zu tragen, müssen Umgestaltungsmöglichkeiten der Schule garantiert werden. Zu diesem Zwecke sind Versuche durch Einrichtung von Versuchsklassen oder Versuchsschulen zu ermöglichen.

Für ein „Mädchendienstjahr" tritt Richard Nordhausen im „Kunstwart" ein. Wir teilen im folgenden seinen Artikel im Auszuge mit: Die Frau ist jetzt gezwungen, sich selbständig zu machen. Abgesehen von der Arbeiterbevölkerung, heiratet man jetzt nicht mehr jung; doch auch die Töchter des vierten Standes müssen sich zum mindesten zwischen vierzehn und siebzehn Jahren aus eigenem das tägliche Brot verdienen. So wimmeln unsre Fabriken, unsre Kontore und Verkaufsgeschäfte, wimmeln sogar schon unsre öffentlichen Ämter von werktätigen Frauen. Die Arbeit im elterlichen Haushalte, die früher selbstverständliche, hat als eigentlicher Beruf aufgehört. Jetzt beginnt die unverheiratete Frau naturgemäß die „Ungerechtigkeit" der

offiziellen Männerherrschaft zu empfinden. Denn jetzt, wo die Umfriedung des Heims sie nicht mehr schützt, treten die Gesetze unmittelbar an sie heran, drücken und quälen sie. Damit ist der Boden für entschlossene Agitation gegeben. Das Weib hat jetzt die Pflicht, dafür zu sorgen, daß man ihr, der Schwachen, den Daseinskampf nicht ohne Not erschwere. Auch der Gegner der Frauenbewegung darf um der Gerechtigkeit willen dies ausschlaggebende Motiv nicht übersehen. Aber die Frau, die gewisse politische Vorrechte des Mannes für sich verlangt, muß auch entschlossen sein, wie er, der Allgemeinheit gewisse Dienste zu leisten, ihr also beispielsweise ein, zwei, drei Jahre des Lebens zu weihen. Das Mädchendienstjahr, für das jetzt immer lebhafter gewirkt und das deshalb auch schon von den Witzsprühenden liebevoll behandelt wird, muß im höchst persönlichen Interesse der Frau gefordert werden. Wie wertvoll die durch die Militärzeit bedingte Ausspannung für unsre männliche Jugend ist, leuchtet ein. Auf zwei bis drei Jahre kommt der Heranreifende aus dem Staub und Dunst der Werkstätten und Schreibstuben heraus; zwei bis drei Jahre gehören angestrengter, körperlicher Betätigung unter Gottes freiem Himmel; zwei bis drei Jahre lang hat der Industrialismus keine Gewalt über die jungen Leiber. Was der Kraft- und Erfrischungsborn unsers Heeres dadurch für die Nation bedeutet, wer könnte es dankbar genug preisen! Wir sind für die mannigfachen Schäden der militärischen Erziehung von heute nicht blind, aber den großen Gedanken an sich vermögen diese Fehler nicht zu verkleinern. Wenn wir nun die erquickende Wohltat einer zeitweiligen Befreiung vom Maschinendienst dem starken Geschlecht zuteil werden lassen, weshalb versagen wir sie dem schwächeren? Oder leiden unsere bleichsüchtigen Mädchen, die von früh bis spät im Fabrikenqualm scharwerken, sich in Kontoren und Ämtern versitzen müssen, leiden sie weniger unter dem Übel? Wollen wir in alle Ewigkeit tatenlos zusehen, wie die Mutter der kommenden Geschlechter, die Gott doch wohl nicht ausschließlich für die „modernen Mädchenberufe“, für Maschinen- und Schreibmaschinenbedienung geschaffen hat, wie sie körperlich entarten und ausgelaugt werden? Dem deutschen Mädel gebührt ein Freijahr so gut wie dem deutschen Jungen. Unsre Mädchen werden der häuslichen Tätigkeit immer mehr entfremdet. Und doch trägt jedes einzelne von ihnen den heißen Wunsch im Herzen, einem Manne, den es liebt, ins eigene Heim folgen zu dürfen. Wie aber soll es das ihm heimisch machen, wenn es sich auf keine der tausend lieben Hausfrauenkünste versteht? Die Arbeiterfrauen sind häufig genug nicht imstande, ihre einfache Wirtschaft zu versehen; verheiratete ehemalige Kontorfräulein noch viel weniger. Sie haben ja alle außerm Hause Brot verdienen müssen. Gäbe es eine Verpflichtung jeder Frau, der reichen wie der armen, der gesunden wie der kränklichen, wenigstens ein Jahr lang echte Frauenarbeit zu tun, so wären die Grundlageen für glückliche Ehen mächtig verstärkt. Die Organisierung des Dienstes böte keine unüberwindlichen Schwierigkeiten. Es mag jeder Beteiligten freistehen, sich nach Lust und Laune im Gefüge der Einrichtung zu betätigen. Die meisten würden gewiß freudig als Hausbeamtinnen auf ein Jahr in einwandfreie Familien eintreten, wo sie unter tüchtiger Leitung das „Dienstmädchen“ ersetzen könnten Eine bessere Vorschule für die spätere selbständige Wirtschaft gibt es nicht.

Daß man sie nicht überlasten dürfte, ihnen hinreichend viel freie Zeit für Spiel und Sport und Erholung gönnen müßte, versteht sich von selbst. Das Dienstjahr der Mädchen soll ja ein Jahr körperlicher Kräftigung sein. Man wird dem neuen Gedanken auch im Kreise behutsamer Frauen bald reiche Sympathie entgegentragen, wenn man bedenkt, daß es bereits in unsrer Zeit für klug gilt, junge Mädchen auf ein Jahr oder zwei in die Pension zu schicken. Was heute aber nur den Töchtern der Wohlhabenden vergönnt wird, daran sollen später alle teilnehmen. Die Mädchen wieder ans Haus zu gewöhnen und zu tüchtigen Wirtinnen zu erziehen, muß neben den gesundheitsfördernden Zwecken die Hauptabsicht des Dienstjahres sein. Daß außerdem junge Helferinnen in der Krankenpflege, der Kinderfürsorge, in allen Häusern der Barmherzigkeit durchaus am Platze sind, bedarf kaum der Erwähnung. Für ihr leibliches Wohl wäre dann allerdings besonders aufmerksam zu sorgen, und ihnen müßten die Erholungspausen besonders reichlich zugemessen werden. Persönliche Neigung mag nach Möglichkeit entscheiden, welchem Arbeitsfelde die einzelne sich zuzuwenden hat. Nur darf keine von der Dienstpflicht befreit bleiben, weder die Begüterten, denen ein Jahr ernster Pflichterfüllung Segen fürs ganze Leben sein wird, noch die Schwächlichen und Kränklichen, die vor allem leichte, gesunde Bewegung und und eine Weile der Erlösung vom Joch der modernen Mädchenarbeit gebrauchen.

Notizen. Für den Ersatz des wissenschaftlichen Pragmatismus im Geschichtsunterricht durch eine beschränkte Zahl packend dargestellter anschaulicher Geschichtsbilder, die imstande sind, „produktiv anzuregen, daß das Kind sich an der Hand des geschauten Bildes den Verlauf des geschichtlichen Problems selbst aufrollen kann," tritt Biehl (Pinneberg) in der „Päd. Warte" (Nr. 13) ein. Was er anstrebt, findet sich schon teilweise ausgeführt in Scheiblhubers Schriften (Nürnberg) und in dem neuen Werke „Lebensvoller Geschichtsunterricht" von Falk, Gerold und Rother (Ansbach).

Zur Gewöhnung der Schüler an gute Lektüre empfiehlt Oberlehrer Dr. Wirtz in Lyons „Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht" (Nr. 9) Einrichtung von Lesestunden, in denen aus guten Jugendbüchern, die sich im Privatbesitz der Schüler befinden, vorgelesen wird.

Für das schwedische Schul-Lesebuch, dessen ersten Teil Selma Lagerlöf, und dessen zweiten Teil Verner von Heidenstam, gleichfalls ein gefeierter schwedischer Dichter, Verfasser des Nationalepos „Karl XII. und seine Krieger", geschrieben hat, wird Sven Hedin einen dritten Teil schreiben unter dem Titel „Von Pol zu Pol."

Fritz Eckardt wendet sich in der „Monatsschrift f. d. Turnwesen" (Nr. 10) gegen die übliche Einteilung des Turnstoffes in Ordnungs-, Frei-, Gerät- und „volkstümliche Übungen", die er als oberflächlich, unklar und widerspruchsvoll nachzuweisen sucht. Im Gegensatz dazu stellt er eine Einteilung auf, die den Menschen selbst, den Nutzen, den er von den Übungen hat, also den Zweck der Übung als Mittelpunkt besitzt: 1. Ordnungsübungen (unter Ausschaltung einer ganzen Reihe jetzt üblicher), 2. Haltungsübungen und 3. Lebensformen, in welch letzteren der praktische Zweck: die Verwendbarkeit im Leben, Hauptsache ist.

In den „Päd. Studien" (Nr. 5) tritt Franz Hertel-Zwickau, dafür ein, daß die in den Schulunterricht organisch eingefügte Handarbeit nicht, wie jetzt vielfach üblich, als „Werkunterricht" bezeichnet werde (dieser Ausdruck, schreibt er, ist unzutreffender als alle andern Bezeichnungen); vielmehr schlägt er dafür den Ausdruck „Formen" vor: „ich kann mir wohl denken, daß wir vieles Mißverständnis vermieden hätten, wenn wir um Aufnehmen des ‚Formens' bemüht gewesen wären." — Ich für meine Person bin ganz mit H. einverstanden und habe bereits vor einigen Monaten dem Vorstande des Deutschen Vereins denselben Vorschlag gemacht. R.

Literaturberichte.

Entgegnung.

In der Augustnummer der vorliegenden Zeitschrift hat ein gewisser Herr K. F. Sturm eine Kritik meines allerdings bereits im Sommer 1908 unter dem Titel: „Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt (Ein Beitrag zur Herbartforschung)" erschienenen Buches veröffentlicht, deren Inhalt so voll von Mißverständnissen, Entstellungen und tatsächlichen Unrichtigkeiten ist, daß ich mich, nicht so sehr in meinem persönlichen Interesse als in dem der Allgemeinheit, die ein Recht auf sachgemäße Berichterstattung besitzt, und mehr noch mit Rücksicht auf die zum Teil sehr namhaften Gelehrten, die meinem Buche eine außerordentlich günstige Aufnahme bereitet und eine fast durchweg zustimmende Stellung zu meinen Ausführungen eingenommen haben — zu einer Erwiderung, Klarstellung und Berichtigung dringend veranlaßt sehe.

Die mir von der Redaktion auferlegte Raumbeschränkung zwingt mich hierbei zu fragmentarischer Kürze. Ich verweise daher auf das sechste Heft des XXXI. Jhrg. der „Pädagogischen Studien" (hgb. von Schulrat Dr. M. Schilling-Rochlitz), wo ich die Angriffe Sturms eingehender widerlegt habe.

1. H. Sturm hat zunächst schon die ganze Tendenz meines Buches — obwohl ich sie wiederholt, am deutlichsten im Vorworte ausgesprochen habe — durchaus mißverstanden. Nicht die „historische Stellung" Herbarts wollte ich charakterisieren, sondern lediglich seine „positive Bedeutung für die Gegenwart" aufzeigen. Daher ist das von H. St. im Eingange seiner Rezension zitierte Wort Natorps in diesem Zusammenhange völlig belanglos. 2. Wenn H. St. aber fortfährt, daß Herbarts „Bedeutung für die Gegenwart" „gründet auf der Fülle feiner Beobachtungen und richtiger Einzelerkenntnisse, auf dem (auch) heute noch keineswegs erschöpften Reichtum pädagogischer Anregungen", so befindet er sich nicht — wie er annimmt — in gewichtigem Gegensatz zu meiner Darstellung, sondern gibt nur das wieder, was ich auf S. 215 meines Buches ausdrücklich als Endergebnis meiner Untersuchung hingestellt habe. Es erscheint hiernach ganz unbegreiflich, auf Grund welcher logischen Erwägungen H. St. die oben gekennzeichnete Meinung als Trumpf gegen meine allgemeine Vorfrage: „Wird die Art und Weise, wie man Herbart gegenwärtig in wissenschaftlichen und vor allem pädagogisch interessierten Kreisen behandelt, der Bedeutung dieses Mannes und der von ihm verfochtenen Ideen gerecht. . . . .?" auszuspielen sucht. 3. Nicht das „geschlossene System" Herbarts ist es, womit sich meine Untersuchung beschäftigt, sondern, wie schon oben angedeutet, „der Fülle seiner aus lebendigster, eigenster Erfahrung geschöpften pädagogischen Anregungen und dem Reichtum der in der Gesamtheit seiner Schriften ausgesprochenen pädagogischen Ideen" galt meine Aufmerksamkeit. (S. 215. Vrgl. auch Vorwort und Einleitung!) Was H. St. also an Herbarts System zu bemängeln hat, steht in keiner hinreichenden Beziehung zu meiner Arbeit, vermag daher auch nichts an meiner Beweisführung zu entkräften. 4. Die von H. Sturm angeführten Definitionen von Ethizismus und Intellektualismus finden sich in meinem Buche überhaupt nicht. Sie aber — wie viele andere Einwendungen gegen das System der Herbartschen Pädagogik — eingehend zu widerlegen, verbot mir meine Problemstellung von vornherein. Das hätte H. St. wiederum schon aus dem Vorworte meines Werkes erfahren können. 5. Es sind nicht meine, sondern — wie auf S. 218 meines Buches deutlich geschrieben steht — Ziehens Worte, die H. St. zitiert, wenn er sagt, daß „ich" erklärt habe, „Herbarts pädagogisches System stehe in keiner logisch-notwendigen Verbindung mit seiner Psychologie." Darum hatte nicht ich diese Ansicht zu beweisen, sondern Ziehen, und der hat es auch — wenigstens seiner Meinung nach — sehr gründlich getan. Widerlegt hat ihn aber nicht nur „v. Sallwürk", sondern viel nachhaltiger haben dies Flügel und Felsch vor allem besorgt. (Vrgl. z. B. Zeitschrift f. Philos. u. Pädagogik Bd. VII, VIII, IX; sodann Zeitschrift f. exakte Philos. Bd. XV; ferner Jhrb. des Vereins f. wissenschftl. Päd. Bd. 31, 33, 41 usw.) 6. Die von H. St. beliebte Gegenüberstellung von Pestalozzi u. Herbart ist in meinem Buche — auch an der von H. St. angeführten Stelle nicht! — nicht enthalten. Sie war mithin im Verlaufe einer Be-

sprechung meiner Arbeit ebenso überflüssig, als sie an sich durchaus falsch und geschmacklos ist. (Vrgl. hierzu Th. Wiget, Pestalozzi u. Herbart.)

Was bleibt also übrig? Genau genommen nur der Gedanke: „Ohne Zweifel hat Dietering mit seinen Ausführungen eine verdienstliche Arbeit geleistet; denn in so umfassender Weise ist noch nicht gezeigt worden, daß Herbarts Beobachtungen viel weiter reichen und daß seine Anschauungen viel freier sind, als der vermuten könnte, der ihn nur nach dem engen, schwanken Gerüst seines Systems beurteilte oder ihn nur durch die Brille Zillers sähe.“ Dabei hätte sich H. St. beruhigen sollen. Ich wüßte auch nicht, wie er diesen Satz mit seinen übrigen Bemerkungen in Ausgleich bringen wollte.

Rochlitz i. S. Dr. Dietering.

Was ist hierauf zu antworten?

Gehen wir von dem in meiner Kritik aus, was auch Herr Dr. D. anerkennt: von dem Lobe. „Ohne Zweifel hat D. — — sähe“. Herr Dr. D. meint, dabei hätte ich mich „beruhigen“ können. Unter Umständen gewiß. Dann nämlich, wenn sich Herr Dr. D. mit diesem Nachweis begnügt hätte. Das hat er aber nicht getan. Sein Buch zeigt neben dieser Haupttendenz, die ich keineswegs mißverstanden habe, auch andere Tendenzen. Er wendet sich an mehreren Stellen seines Werks, zumal in dem Vorwort, in dem Einleitungs- und dem Schlußkapitel, mit außerordentlich scharfen Worten gegen Herbarts Widersacher. Er fragt: „Wird die Art und Weise — — gerecht?“ Und er antwortet nicht bloß mit „Nein“; er macht den Gegnern auch die schwersten Vorwürfe. Unberechtigte Vorwürfe; denn so, wie's nach Dieterings Buche scheint, ist eben die Situation nicht. Deshalb hab' ich in den einleitenden Sätzen meiner Kritik zunächst einmal die wahre Situation skizziert. Deshalb hab' ich betont, daß das Haupttreffen in dem Kampfe um Herbart nicht „der Fülle seiner — — Ideen“ galt, sondern den Mängeln seines Systems. Sollten diese meine Ausführungen also wirklich in keiner „hinreichenden Beziehung“ zu Dieterings Arbeit stehen? Das leugne, wer's kann! Herr Dr. D. wird nun auch wissen, wie mein anerkennender Satz mit meinen Bemängelungen „in Ausgleich zu bringen“ ist. Er hat in seinem Buche eben bewiesen, was auch die namhaften Gegner Herbarts allezeit gern zugegeben haben und was auch ich freudig zugebe: „daß Herbarts Beobachtungen viel weiter reichen und daß seine Anschauungen viel freier sind, als der vermuten könnte, der ihn nur nach dem engen schwanken Gerüst seines Systems beurteilte.“*) Er hat aber nicht bewiesen, was er Herbarts Gegnern vorwirft (Vrgl. S. V, VI, 4, 114, 215, 219).

Damit wären die Punkte 1 bis 3 erledigt; es gilt noch, die übrigen Einwände zu entkräften. Zu 4: Diese Definitionen finden sich allerdings nicht in Dieterings Bnche; das hab' ich aber auch nicht behauptet, noch angedeutet. Der Zusammenhang jedoch, in dem Herr Dr. D. diese Schlagwörter gebraucht, beweist, daß er sie im Sinne meiner Definitionen gebraucht. Und wenn er die Einwände des Intellektualismus und Ethizismus nicht widerlegen konnte oder wollte, dann durfte er keinesfalls diejenigen „oberflächlich“ schelten, die diese Einwände erhoben haben. Zu 5: Gewiß, was ich zitiert habe, sind Worte Ziehens. Allein Dr. D. hat sich Ziehens Ansicht zu eigen gemacht, und darum darf ich doch wohl sagen, Ziehens Ansicht sei auch seine Ansicht. (Ziehen hat übrigens in seiner Abhandlung diese Ansicht nicht nur nicht „sehr gründlich“, sondern überhaupt nicht bewiesen. Sie ist bloße Behauptung.) Zu 6: Wo hab' ich gesagt, diese Gegenüberstellung sei in Dieterings Buch enthalten? Das Recht aber, der Parole Dieterings: „Zurück zu Herbart“ die meine: „Zurück zu Pestalozzi“ entgegenzusetzen, werde ich mir von niemand bestreiten lassen. Mag Herr Dr. D. diese Gegenüberstellung immerhin „geschmacklos“ finden; ich weiß mich mit meiner Forderung in guter Gesellschaft. — Wo bleiben also die Mißverständnisse, die Entstellungen, die tatsächlichen Unrichtigkeiten? Sie existieren nirgends als in der Phantasie eines „gewissen“ Herr Dr. Dietering.

Meerane i. S. K. F. Sturm.

---

*) Das hab' ich auch in meiner Kritik deutlich ausgesprochen, also nicht angenommen, daß ich mich in diesem Punkte zu Herrn Dr. D. „in gewichtigem Gegensatz“ befinde.

Deutscher Sprachunterricht.

Von E. Wilke in Quedlinburg.

Philipp Witkop, Die neuere deutsche Lyrik. I. Bd. Von Friedrich von Spee bis Hölderlin. Leipzig 1910, B. G. Teubner. 366 S. Pr. 5 M., gb. 6 M.

Der Lyriker gibt uns in seiner Schöpfung ein Stück seines Ichs. „Poetischer Gehalt ist Gehalt des eignen Lebens", sagt Goethe, der Lyriker. Daraus folgt, daß eine Geschichte der Lyrik stets mehr oder weniger zu einer Geschichte der lyrischen Dichter, zu einer Darlegung ihres inneren Entwicklungsganges, der wieder vom äußern untrennbar ist, werden muß. In diesem Sinne hat W. seine Aufgabe aufgefaßt. Nach einem kurzen einleitenden Teile (S. 9—29) behandelt er im Hauptteile die ältere Lyrik, die Mystiker, Günther, Brockes, Haller, Hagedorn, die Anakreontiker, Klopstock, Schubart, Claudius, Bürger, Hölty, Goethe, Schiller, Hölderlin. Dennoch ist das Buch durchaus nicht eine lose Aneinanderreihung von Zeit- und Lebensbildern; alle werden vielmehr eng aneinander geschlossen durch den Gedanken der Entwicklung der Lyrik. In engerem Sinne als üblich faßt der Verfasser den Begriff des Volksliedes. Friedrich von Spee, der Mystiker, bildet den Übergang von der ständischen Lyrik zur individuellen, deren erster Vertreter dann Günther ist. Angelus Silesius ist der Dichter der reinen Idee, Brockes der Dichter der Sinnlichkeit. Haller, der Gelehrte, sucht in seinen Dichtungen Idee und Sinnlichkeit zu vereinigen. Während er von jener zu dieser kommt, schlägt Hagedorn, der Weltmann, den umgekehrten Weg, von der Sinnlichkeit zur Idee, ein. In dieser Weise werden die Hauptvertreter der lyrischen Dichtung gekennzeichnet. Goethe, dem „größten lyrischen Genie aller Zeit" (S. 232), sind 74 Seiten gewidmet. Ihm wird „die unmittelbare Einheit von Gefühl und Reflexion, von Sinnlichkeit und Idee der höchste Ausdruck seines Wesens und Weltgefühls" (S. 295). Im Gegensatz zu ihm, „dem plastischen Dichter" (S. 325), steht Hölderlin, „der musikalische Lyriker" (S. 327). Der Verfasser ist sich wohl bewußt, daß man ihm „geschichtliche Konstruktion" (S. 174) und „Schematismus (S. 201) vorwerfen könne; es hat sich ihm aber bei seinen Forschungen die Überzeugung aufgedrängt, „wie sicher und rhythmisch der Gang der Geschichte ist" (S. 127), und wir haben Ursache, ihm zu danken, daß er dieser Überzeugung Ausdruck gegeben hat. Die Sprache ist stets edel und klar und schmiegt sich der Eigenart der einzelnen, untereinander so verschiedenen Persönlichkeiten wundervoll an. Scharf geprägte, treffende Urteile erfreuen den Leser an vielen Stellen. Das Buch ist jedem, der zu einem tieferen Verständnis der Entwicklung unserer Dichtung, namentlich der lyrischen, hindurchdringen will, lebhaft zu empfehlen. Nur sehr beschränkt stimme ich dem Urteil des Verfassers bei, daß die protestantische Kirche „in ihrer reinen Form einer Entwicklung und Wertung der Persönlichkeit entgegensteht". (S. 56).

Dr. Hermann Stöckel, Deutsche Sprachlehre auf geschichtlicher Grundlage zum Gebrauch an höheren Lehranstalten wie zum Selbstunterricht. Bamberg 1908, C. C. Buchners Verlag. 252 S. Pr. 3,60 M., geb. 4 M.

Öfters bin ich gefragt worden, welche Grammatik Lehrern zur Fortbildung zu empfehlen sei. Ich möchte als Antwort geben: diese. Sie ist nach ihrer ganzen Anlage und nach ihrer Darstellungsart sehr geeignet, den Lehrer dahin zu bringen, daß er „das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blicke ansehen kann", was Rudolf Hildebrand als unerläßlich für jeden Lehrer des Deutschen erklärte. St. geht von altdeutschen Sprachformen aus, wählt sie aber so, daß sie für Verständnis der gegenwärtigen wertvoll sind. Namentlich in Anmerkungen treibt er praktische Sprachpflege, indem er „Sprachschäden" beleuchtet. Der Verfasser braucht durchweg deutsche Fachausdrücke.

H. Eichhoff, Ergänzungssprachheft zur Bekämpfung berlinischer Sprachfehler für Schulen Berlins und der Vororte sowie zum Selbstunterrichte. Ergänzung zu jedem Sprachbuch, enthaltend 278 erläuterte Aufgaben. Laut Bestimmung auf Halbjahre nach dem Berliner Lehrplan verteilt. Hannover 1910, Carl Meyer. Pr. kart. 20 Pf.

Ders., Ergänzungssprachheft zur Bekämpfung schlesischer und niederlausitzer Sprachfehler. Ebenda.

F. L. Veit, Ergebnisse der Chemnitzer Fehlerstatistik. (Als Manu-

skript gedruckt.). Im Auftrage des Päd. Vereins bearbeitet. Druck von Richard Müller in Chemnitz. 42 S.

Ders., Zum Deutsch der Großstadtkinder. Sprachliche Beobachtungen. Zeitschrift für den deutschen Unterricht. 1910, Heft 1, S. 42—56.

Diese Arbeiten begrüße ich mit Freuden. Sie führen uns einem heimatlichen Sprachunterrichte näher. Den Lehrern der im Titel genannten Städte und Landschaften bieten sie eine sofort verwertbare Grundlage für den Unterricht, den andern ein Vorbild zur Nacheiferung im Sammeln von Abweichungen der Volkssprache vom Schriftdeutsch. Besonders erfolgreich dürfte gemeinsame Arbeit sein, wie sie die Chemnitzer Kollegen in ihrer „Fehlerstatistik" geleistet haben. Sehr beachtenswert sind die fünf „Grundsätze", die der „Päd. Verein" in Chemnitz für den Betrieb des Sprachformenunterrichts aufgestellt hat (Ergebnisse S. IV u. V). Aus Veits Arbeiten wird der Leser auch für seine eigene Sprachbildung mancherlei Gewinn schöpfen, da der Verfasser, namentlich in dem Aufsatz in Lyons Zeitschrift, seinen Gegenstand sprachgeschichtlich behandelt. — Eichhoff bringt den Stoff in Form von Übungen für die Schüler. Es ist schade, daß er bei ihrer Formung nicht mehr von H. Thiedes Schrift „Richtiges Deutsch" angenommen hat. Die fast durchgängige Anwendung von „Lücken" kann ich mit Thiede (S. 21) nicht billigen.*)

Severin Rüttgers, Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule. Ein Beitrag zur Reform des Sprachunterrichts und der Lesebücher und zu einem Lehrplan für die deutsche Jugend. Leipzig 1910, B. G. Teubner. 156 S. Pr. 1,80 M., geb. 2,20 M.

Das Buch regt stark an zum Nachdenken über die Frage: Wie erlösen wir die Jugendschriftenfrage aus ihrer „fast dekorativen Stellung"? Wie machen wir das Lesen für unsere Jugend zu einem Bildungsmittel ersten Ranges? Was soll unsere Jugend lesen? Und es regt weiter an zum Arbeiten. Der Verfasser findet den rechten Lesestoff für die Jugend in unserer volkstümlichen Literatur, wie sie in den Sagen, Märchen, Legenden, Volksbüchern vorliegt, und fordert die Lehrer auf, diese Literatur aus den Quellen, namentlich den heimatlichen, zu studieren und durch Übertragung in die Sprache der Gegenwart Beiträge zu einer echten Jugendbücherei zu liefern. Durch reiche Literaturangeben, die sich auch auf die englische und französische Jugendliteratur erstrecken, erweist sich R. als kundigen Führer für dies Gebiet. Im ganzen Buche pulst warme Liebe eines echten Lehrers und Volksfreundes. Sie gibt dem Verfasser das Recht zu der scharfen Kritik unserer heutigen Lesebücher, der Hamburger Jugendschriftenwarte und der Bertold-Otto-Leute. — Die Methodik des Lesens nur dem Temperament und dem Takt des Lehrers überlassen (S. 59), heißt doch wohl für dies Gebiet „pädagogische Anarchie" verkündeu. In den einleitenden Abschnitten allgemeinen Inhaltes habe ich ab und zu die völlige Klarheit der Darstellung vermißt.

Physik und Chemie.

Von Dr. A. Pabst in Leipzig.

P. Henkler, Aus dem Physikunterricht in der Volksschule. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne, 1908. 25 Pf.

Das Schriftchen ist als ein Heft des „Pädagogischen Magazins" erschienen, einer von Friedrich Mann begründeten Sammlung, in der sich manches in methodischer Hinsicht Beachtenswerte findet. Dies gilt auch von vorliegendem Heftchen, das nach einer allgemeinen Einführung in die Physik an einigen Beispielen zeigt, wie man dieses Gebiet in der Volksschule in Angriff nehmen kann. Die Beispiele: Rolle, Saugpumpe und Feuerspritze sind gut gewählt und methodisch gut durchgeführt. Beachtenswert ist auch die Mahnung, die der Verfasser voranstellt: „Nicht zur strengen Nachahmung, sondern zur Anregung".

A. Meerkatz, Blicke ins praktische Leben. Naturlehre für Schulen mit einem methodischen Begleitwort. 1.—6. Heft. Halle a. S., Pädagogischer Verlag von H. Schrödel, 1909. Preis der einzelnen Hefte von 15 bis 30 Pf.

---

*) Inzwischen erschien eine Begleitschrift zu Eichhoffs Heften: „Systematischer Kampf gegen den Drachen des Dialekts im Schulunterricht" („Schäden im Deutschunterricht" I). Hannover, Carl Meyer; 30 Pf.

Die Heftchen sind eine interessante Neuerscheinung, die schon aus dem methodischen Begleitwort den kenntnisreichen und praktischen Schulmann erkennen läßt. Im Begleitworte werden kurz die Fragen erörtert: Wie bemühte man sich früher um die Naturlehre? Welche Beachtung schenkt man der Naturlehre heute? und wie ist der Unterricht in der Naturlehre dem praktischen Leben entsprechend zu gestalten? Bei der Beantwortung der letzten Frage bringt der Verfasser seine gesunden Ansichten über die Beziehungen des Schulunterrichts zum praktischen Leben klar zum Ausdruck und stellt sich damit entschieden in die Reihe der Reformpädagogen, die auf diese Frage besonderes Gewicht legen. Mit vollem Rechte sagt er, daß Belehrungen über Moleküle und Atome, Diffussion, Absorption usw. in der Volksschule vollständig überflüssig sind und auch kaum zum Verständnis gebracht werden können. Ebenso richtig ist auch seine Forderung, statt einer Betrachtung der verschiedenen Arten des Hebels die Wage in den Vordergrund zu rücken und sie durch das Hebelgesetz zu erklären. Demgemäß ist die Gruppierung des Stoffes eine andere, als in den gebräuchlichen Unterrichtsbüchern. Der Verfasser ordnet ihn nach den Überschriften: „In der Häuslichkeit. Auf dem Schulwege. In der Schule. Beim Kaufmann. Auf dem Spaziergange. Auf dem Bahnhofe. Auf der Post usw." In dieser Anordnung, die übrigens nicht durchaus neu ist, wie der Verfasser meint, sondern bereits von anderen Methodikern und insbesondere auch auf dem biologischen Gebiete versucht worden ist, liegen allerdings gewisse Schwierigkeiten, denen er indes mit Geschick begegnet. Besonders anzuerkennen ist sein Bestreben, das Veraltete überall auszuscheiden, das praktisch Wichtige heranzuziehen und namentlich durch unmittelbare Beobachtung in der Natur, in Werkstätten und Fabriken zum Nachdenken anzuregen und die Selbsttätigkeit durch Anfertigung einfacher Apparate („Handfertigkeitsaufgaben"!) zu heben.

I. Niessen, Präparationen für den Unterricht in der Naturlehre (Physik, Chemie und Mineralogie) der Volksschule. Goslar, R. Danehls Verlag, 1909. Geb. 7 M.

Die Präparationen sind unter Zugrundelegung von Gruppen und Individuen bearbeitet und schließen sich somit früheren methodischen Arbeiten an, von denen die Conradsche wohl die verdienstvollste ist. Eigenartig ist in dem Buche eine weitgehende Berücksichtigung der Anwendungen, Fragen und Aufgaben, die den Abschluß jeder einzelnen Gruppe bilden und in denen außer dem naturwissenschaftlichen Inhalte sogar biblische Sprüche, Sprichwörter, Gedichte und Lesestücke, Aussprüche berühmter Männer, Aufsatzstoffe und Rechenaufgaben angeführt werden. In diesem gutgemeinten Bestreben geht der Verfasser indes entschieden zu weit (man vergl. z. B. die Ausführungen zur Alkoholfrage, die man ebensogut in den Flugschriften der Abstinenten findet, die aber in dieser Ausführlichkeit in einem naturwissenschaftlichen Lehrbuche nicht am Platze sind). Im übrigen enthält das Werk ein reiches, mit großem Fleiß und Geschick verarbeitetes Material.

K. Adamek, Die drahtlose Telegraphie. Breslau, F. Goerlich. 40 Pf.

Die Schrift gibt das wichtigste, was sich in der Volksschule mit Hilfe einfacher Apparate behandeln läßt, wobei sich der Verfasser an die historische Entwicklung anlehnt und auf eine Darstellung des methodischen Ganges verzichtet.

Prof. H. Klingelhöffer, Leitfaden der Physik. Gießen, Emil Roth, 1908. Geb. 2 M.

Der Leitfaden ist für die Unterstufe höherer Unterrichtsanstalten bestimmt und behandelt die Kapitel in systematischer Anordnung. In der Mechanik wird vielfach der deduktive Weg eingeschlagen, weil nach der Meinung des Verfassers die induktive Methode zu schwierig sei. Dies mag in manchen Fällen richtig sein, rechtfertigt aber doch keineswegs die vielfach abstrakte Behandlungsweise, die der Verfasser anwendet (man vergl. z. B. die §§ 27 und 28, deren Darlegungen über die resultierenden Kräfte in dieser Form für den Unterricht unbrauchbar sind).

Das Bestreben, einfache und schematische Figuren zu geben, ist anerkennenswert; aber wenn diese so dürftig sind, wie z. B. die Figuren 119, 120, 121, 158a, 177 u. a., so liegt in der Vereinfachung kein Vorteil mehr, sondern ein entschiedener Nachteil.

E. Grimsehl, Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauche beim Unterricht, bei akademischen Vorlesungen und zum Selbststudium. Leipzig, B. G. Teubner, 1909. Geb. 16 M.

Das Lehrbuch enthält den physikalischen Stoff in der Ausführlichkeit, wie er notwendig ist, um die Schüler höherer Anstalten in die Methode wissenschaftlicher Forschung einzuführen. Selbstverständlich wird hierbei das Hilfsmittel mathematischer Deduktionen hinreichend verwendet, sodaß das Werk trotz der klaren Darstellung für solche nicht in Betracht kommt, die über jenes Hilfsmittel nicht verfügen. Dagegen wird es für Studierende der Naturwissenschaften ein vortrefflicher Führer sein. Die Ausstattung, insbesondere auch die in großer Anzahl beigegebenen Abbildungen (1091 Figuren im Text und zwei farbige Tafeln) sind ganz vortrefflich und gereichen dem Buche zur besonderen Empfehlung.

Prof. I. Müller, Kraft und Stoff im Lichte der neueren experimentellen Forschung. Monismus oder Dualismus? Joh. A. Barth, Leipzig, 1909. 1,20 M.

Die Schrift ist eine Kampfschrift gegen den naturwissenschaftlichen und philosophischen Monismus, dessen Einseitigkeit und Unzulänglichkeit sie in wissenschaftlicher Weise darzulegen sucht. Der Verfasser stellt sich entschieden auf den Standpunkt eines mechanistischen Dualismus und zieht hieraus die Folgerungen für eine Weltanschauung, die nach seiner Meinung die der Zukunft sein wird.

K. Scheid, Leitfaden der Chemie. Oberstufe. Quelle & Meyer, Leipzig 1909. Geb. 3 M.

Dieser für die Oberstufe bestimmte Leitfaden setzt einen einleitenden Kursus voraus, in dem die Grundgesetze experimentell festgelegt worden sind. Er umfaßt die anorganische Chemie, ausgehend vom Wasserstoff, Sauerstoff und Schwefel, sowie die organische Chemie. Wie der für die Unterstufe bestimmte Leitfaden desselben Verfassers, ist er eine wertvolle methodische Arbeit, die durch klare Darstellung und übersichtliche Anordnung sich auszeichnet. Letztere wird durch den Druck und durch die guten Abbildungen wesentlich unterstüzt.

W. Ostwald, Einführung in die Chemie. Stuttgart, Franckhsche Verlagshandlung, 1910. Geb. 3 M.

Dieses Lehrbuch ist für höhere Schulen und zum Selbstunterricht bestimmt und man darf wohl sagen, daß der berühmte Chemiker die Aufgabe, die er sich gestellt hat, in vortrefflicher Weise löst. Wenig andere dürften es verstehen, die Schwierigkeiten, die namentlich in der Überfülle des Materials liegen, so geschickt zu umgehen und das Studium der Chemie so schmackhaft zu machen, wie es Ostwald tut. Man kann deshalb das Buch zur Einführung in dieses Studium bestens empfehlen.

Kurze Anzeigen.

Fedor Sommer, Die Fremden. Roman. Dresden, Max Seyfert; 5, gb. 6 M. — Verf. hat sich die Aufgabe gestellt, in lebensvoller Schilderung den Einfluß zu zeigen, den der Einzug der „Fremden“ auf die Einwohnerschaft eines stillen Riesengebirgsortes ausübt, der sich zur vielbesuchten Sommerfrische entwickelt. Die soziale Seite des Problems kommt voll zur Geltung. Aber S. gräbt tiefer. Er geht auch den psychologischen Einflüssen nach. Und zwar besonders dadurch, daß er diese in ihrer tief eingreifenden Wirkung auf zwei geistig hochstehende Menschen, Mann und Frau, zeigt, deren Bund durch jene in schweres Schwanken gerät. Die Geschichte dieser Ehe, zumteil von allerlei etwas breit erzähltem, aber dabei sehr ergötzlichem Episodenwerk umrankt, nimmt schließlich das Interesse des Lesers in ganz ungewöhnlichem Grade gefangen. Ich halte Sommers neuen Roman für das geschlossenste und tiefste Werk seiner Feder. Daß er Land und Leute gründlich kennt und die Gabe anschaulicher Schilderung in hohem Grade besitzt, beweisen wieder die prächtigen Landschaftsbilder und die köstlichen Volksszenen des Romans. Einiges Lehrhafte, das an die Schulstube erinnert — S. ist einer der unseren, jetzt Präparandenanstaltsvorsteher in Striegau — wird er sich schon noch abgewöhnen. Für den Lehrer, und nicht für den schlesischen allein, ist noch von besonderem Interesse, daß der im Buche lebenswahr geschilderte Stürmer und Dränger, der jugendliche Lehrer „Eckler“, dem das Dorf — fast hätte ich „Schreiberhau“ geschrieben — so viel verdankt, kein anderer ist, als der verdiente Begründer des ersten Deutschen Lehrerheims in jüngeren Jahren.

Ernst Weber, Auf der Streife. Gedichte. München, G. D. W. Callwey; 2, gb. 3 M. — An einem der letzten Abende war es, daß ich nach dem schlichten Büchein griff, das als einzigen Schmuck ein hübsches Parzival-Bildchen auf dem Um-

schlage trägt. Ein heißer Arbeitstag lag hinter mir, und doch nahm mich die Lektüre so gefangen, daß ich schier die Mitternachtsglocke überhört hätte. Ja, das war ganz der Weber, wie ich ihn persönlich und aus seinen Schriften kennen gelernt hatte; der freie, hochgemute Geist, jeder Schlüpfrigkeit und jeder Weichlichkeit abhold, der selbstbewußte Mann, der, unbekümmert durch das Zischeln der Neider und das Zagen der Freunde, ohne Abirren nach oben schreitet, der Sonne des neuen Tages entgegen, den er für sein Volk und unsere Schule erhofft. Die ganze Natur des Dichters tritt uns aus dem Büchlein entgegen: die ungebändigte Lebenslust des sorglosen Vaganten, das Selbstgefühl des hochstrebenden Geistes, der mit Hohn herabsieht auf die traurigen Philisterseelen um sich herum, die stolze Freude des Denkers, dem in den Alltagserscheinungen des Erdenlebens die ewige Ideenwelt sich enthüllt, die in ihnen verborgen liegt. Nur eins will mir nicht behagen: das Welt- und Lebensmüde in den Dichtungen des Schlußteils. Doch auch hier dringt, zwar nur in einzelnen Tönen, aber doch deutlich merkbar, die angeborene Lebensfreudigkeit des Dichters siegreich hindurch, so daß man jedenfalls nicht unrichtig schließt, wenn man diesen Pessimismus auf vorübergehende Verstimmungen zurückführt. Wer sich eine rechte Weihnachtsfreude bereiten will, der kaufe Ernst Webers neues Gedichtbuch.

Alexander L. Kielland, Rings um Napoleon. Unter Mitwirkung des Verf. übersetzt von Friedrich und Marie Leskien. 5. Aufl. Leipzig, G. Merseburger; 6, gb. 7 und 8 M. — Wohl das letzte Werk des berühmten norwegischen Schriftstellers, der 1906 als Bürgermeister seiner Vaterstadt Stavanger starb. Kein trocknes Geschichtswerk, sondern das Bild eines großen Mannes in großer Zeit, gesehen mit den Augen des Dichters und geschildert in der packenden, gedankenvollen Art, die wir an Kiellands Schriften immer aufs neue bewundern. Als Anhang ist der 5. Auflage eine Novelette unter gleichem Titel beigegeben. — Mitgliedern von Lehrervereinen sichert der Verleger, falls sie 10 Stück auf einmal beziehen, eine bedeutende Preisermäßigung (50 bezw. 43 M. anstatt 70 und 60 M.) zu.

M. Lepoids, Wie Gertrud die Kunst lieben lernte. Borna, B. Reiche; 3, gb. 5 M. — Eine feinsinnige pädagogische Novelle, das Erstlingswerk eines poetisch veranlagten Talents mit einem Anhang kurzer Dichtungen, die dieses Urteil bestätigen. H.

Ernst von Wildenbruchs bekannte Knabengeschichte „Das edle Blut", die sich ihres erziehlichen Wertes und ihrer poetischen Vorzüge halber wie wenig andere Erzählungen zur Klassenlektüre eignet, ist in einer von Karl Röhling illustrierten und von Dr. Hartung, Studiendirektor an der Hauptkadettenanstalt zu Groß-Lichterfelde, eingeleiteten Schulausgabe zu sehr billigem Preise (80 Pf.) erschienen.

Bei Bertelsmann in Gütersloh erschien eine Volksausgabe des schon in einer Reihe von Auflagen vorliegenden Werkes: „Die deutschen Heldensagen", nach den Quellen erzählt von **Gotthold Klee,** eine verkürzte Bearbeitung in guter Ausstattung zu billigem Preise (gb. 3. M), die wir als das Werk eines guten Erzählers für Jugend- und Volksbibliotheken gern empfehlen.

Von den bei Stephan Geibel in Altenburg S.-A. erscheinenden beiden Sammlungen belehrender Jugendschriften, der „Deutschen Bürgerbibliothek für Jugend und Volk", herausgegeben von A. Wiegand, und der „Deutschen Seebücherei", herausgegeben von Prof. Dr. Otto Richter, gingen uns je 2 neue, sämtlich reich illustrierte Bände zu. Von ersterer Teil 3: „Im überseeischen Deutschland", anschaulich erzählte Geschichten aus unsern Kolonialgebieten von **Dr. Chr. G. Barth,** die unsere männliche Jugend sicherlich lebhaft interessieren werden (gb. 1,85 u. 2 M.), und Teil 4: „Ferien im Posthause", Belehrungen über das Post- und Telegraphenwesen von **W. Heß,** aber nicht als trockene Abhandlung sondern im Rahmen einer sogar an sich anziehenden Erzählung, die im ganzen durchaus gelungene Ausführung eines guten Gedankens (gb. 1,85 u. 2 M.). Aus der zweiten Sammlung erhielten wir Bd. 23: „Wie unsere Kolonien Südwestafrika, Kamerun und Togo erworben wurden", und Bd. 24: „Die Forschungsreise Sr. Maj. Korvette „Gazelle", beide vom Herausgeber (gb. 1,85 u. 2 M.). Das Lehrhafte überwiegt darin.

Mit der Sammlung geschichtlicher Erzählungen, die in Heften zu 25 Pf. unter dem Gesamttitel **„Helden"** im gleichen Verlage erscheint und dazu bestimmt ist, der „Schundliteratur" den Garaus zn machen, können wir uns nicht befreun-

den. Und zwar nicht bloß aus literarischen Gründen. Der Verfasser, Walter Heichen, treibt den Teufel durch Beelzebub aus. Bewunderer eines Sherlock Holmes und eines Nic Carter werden die jugendlichen Leser seiner Hefte jedenfalls nicht werden; wohl aber können die sadistischen Reize, die wohl von jeder der mir vorliegenden Erzählungen ausgehen, und der wollüstige Kitzel, den wenigstens einige erregen, nicht ohne verderbliche Wirkung bleiben. Was Heichen an Darstellungen raffiniertester Grausamkeit bietet, und zwar der Jugend bietet, ist kaum glaublich.

Von den **„Mainzer Volks- und Jugendbüchern"**, (Verlag von Josef Scholz in Mainz), die wir, wenigstens in ihrer Mehrzahl, schon sehr oft aufs wärmste empfohlen haben, liegen von folgenden Bänden Neuauflagen vor: Die Pfahlburg (C. Ferdinands), Im Schillschen Zuge (W. Kotzde), Der Douglas (M. Geißler), Ums heilige Grab (E. König), Drei gute Kameraden (G. Falke), Normannensturm (C. Ferhinands), Michel Schneidewind (Ch. Niese), Der Tucher von Köln (J. Lauff). Auch der neuste Band: „Die Geschichte des Stabstrompeters Kohtmann" von W. Kotzde (gb. 3 M.), eine lebhaft und anschaulich erzählte Soldaten- und Kriegsgeschichte, reiht sich den Vorgängern würdig an.

W. Kotzde, Deutsches Jugendbuch, Bd. II. Mainz, Jos. Scholz; 3 M. — Erzählungen, Gedichte, Rätsel usw., Altes und Neues, darunter auch Beiträge von Gustav Falke, Ernst Zahn u. a., illustriert von namhaften Künstlern, im ganzen gut ausgewählt. Wird der Jugend, der älteren wie der jüngeren, viel Freude machen.

Mit einer Reihe prächtiger **Bilderbücher** beschickte derselbe Verlag wieder den Weihnachtsmarkt. Das bereits warm empfohlene „Deutsche Bilderbuch" ist um zwei neue Nummern vermehrt worden, die je ein Grimmsches Märchen (Der Wolf und die sieben Geislein — Brüderchen und Schwesterchen) mit ganz entzückenden, humorvollen Bildern von Eugen Oßwald und Franz Müller-Münster, enthalten. Und dabei kostet jedes Stück nur 1 M. — „Frohe Lieder": eine Auswahl der besten Kinderlieder von Güll mit wunderhübschen farbigen Bildern von Maria Hohneck (gb. 1 M.). — „Gute Lehren": Gedichte von Hey, die übrigens bei unsern Kindern mehr beliebt sind, als mancher Jugendschriftenausschuß sich träumen läßt, charakeristisch illustriert von Fr. Müller-Münster (gb. 1 M.). — „Die Wacht am Rhein", ein Soldaten-Bilderbuch mit lebensvollen Bildern von dem bekannten Schlachtenmaler Angelo Jank, ein prächtiges Festgeschenk für unsere Jungen (2 Teile, gb. je 1 M.). — Und endlich für unsere Kleinsten: „Mein Tierbilderbuch" von Eugen Oßwald mit Versen von Adolf Holst: reizende humorvolle, farbenfrische Bilder auf dunklem Grunde. Natürlich ist das zum Aufstellen auf Tisch und Fußboden eingerichtete Buch unzerreißbar (3 M.).

Sehr empfehlenswerte **Beschäftigungsmittel** für die Kleinen erschienen bei Schreiber in Eßlingen: Ausschneidearbeiten für Glanzpapier von Göhl-Brethfeld: 6 stufenweis fortschreitende Hefte mit je 12 Vorlagen, Gebrauchsanleitung und Aufgaben (Heft 1 M., dazu ein Heft Buntpapier 70 Pf.) — Anleitung zum Vorzeichnen von Göhl: 4 Hefte mit je 14 Vorlagen usw. (Heft 80 Pf.) — Willst du malen? Von Müller-Gräfe: 3 Hefte mit 6 Vorlagen (Heft 25 Pf.) — Anleitung zum Formen in Ton und Plastilin von Göhl-Brethfeld: 3 stufenweis fortschreitende Hefte mit je 12 Vorlagen usw. (Heft 80 Pf.) — Münchener Künstler-Modellierbogen von J. Mauder: 4 Doppelbogen, je 20 Pf. — Eltern und Erzieher seien auf diese Unternehmungen des sehr rührigen Verlages besonders aufmerksam gemacht.

Jugendschriften des Lehrerhausvereins für Oberösterreich. 54: **J. Swift,** Gullivers Reise nach Liliput. Bearbeitet von Fr. Wiesenberger. Bilder von A. Pock. — 56: **Das Lied der Nibelungen.** Bearbeitet von A. Grohmann. Pr. 1,30 u. 0,85 M. — Beide Bücher empfehlenswert.

A. Freudenberg, Kreuz und quer durchs Kinderland. Gedichte für die Jugend und ihre Freunde. Bilder von Joh. Gehrts. Dresden, Huhle. Gb. 1,60 M. — Gedichte und Bilder haben uns im ganzen sehr gut gefallen. Auch Kinder werden ihre Freude daran haben.

Aus der Fachpresse.

Anlage und Erziehung — Prof. Dr. Sommer-Gießen — Zeitschr. f. päd. Psychologie 9.

Pubertät und Schule — Oberl. Paetz-Charlottenburg — Ebenda.

Aufgabe und Abgrenzung der „Experimentellen Pädagogik" — A. Busemann-Orsoy — Ebenda 10.

Zur Psychologie der Schüleraufsätze — Prof. Dr. Cay v. Brockdorff-Braunschweig — Ebenda.

Beitrag zur Untersuchung des Reichtums an Sachvorstellungen bei Schülern — Prof. Dr. Netschajeff-St. Petersburg — Ebenda.

Zur Lehre von den Reproduktionsgesetzen — Seminardir. Dr. Kerrl-Hilchenbach — Ev. Schulblatt 10 u. 11.

Über Gehirn- und Sprachstörungen bei Schulkindern — Dr. med. Bayerthal-Worms — Zeitschr. f. Kinderforschung 1910/11 Nr. 1.

Die psychologischen Grundlagen der sittl. Erziehung — R. Hahn-Potsdam — Deutsche Blätter 1910/11 Nr. 5 bis 7.

Die Kulturaufgaben der Volksschule — Schulrat Muthesius-Weimar — Blätter f. Volkskultur (Berlin-Schöneberg) 1910/11 Nr. 2.

Nationalfestspiele und Lehrerbildung — Adolf Bartels — Päd. Bl. f. Lehrerbildung 10.

Bücherschreiber und Rezensenten — P. Lang-Würzburg — Die Sonde 10.*)

Die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der höh. Knabenschule — Prof. Dr. Budde-Hannover — Zeitschr. f. Philosophie u. Pädagogik 1910/11 Nr. 1 u. 2.

Geistige Strömungen und päd. Probleme — E. Scholz-Pößneck — Ebenda Nr. 1 u. 2.

Gedanken über die „Arbeitsschule" — Dr. Löbmann-Leipzig — Der Schulfreund 1 u. 2.

Übersicht über die Geschichte der Vorbildung der preußischen Volksschullehrer — Kreisschulinsp. a. d. Klein-Loppard — Monatsbl. f. d. Schulaufsicht 7 u. f.

Einiges über Lehrerbildung in Frankreich — F. Donath-Berlin — Päd. Zeitung 42.

Dr. Ewald Hautes „Natürliches Erziehungssystem" — H. Treu — Preuß. Lehrerztg. 251.

Mit Scharrelmann (Kritisches zu dessen Vortrage mit Praktikum in Hamburg) — K. O. Börner — Hamburgische Schulztg. 44 bis 46.

Die praktischen Ideale der Lehrerpersönlichkeit — H. Zander-Landsberg — Bl. f. d. Fort.b des Lehrers 1910/11 Nr. 2.

Der Schulausflug als Arbeitsmotiv — C. Weymann-Weinböhla — Deutsche Schulpraxis 43.

Kindesmundart und Katechismussprache — Säch. Schulztg. 42.

Der Geschichtsunterricht auf heimatl. Grundlage — G. Wacker-Böblingen — Die Volksschule (Stuttgart) 19.

Neue Bahnen f. d. erdkundl. Unterricht — P. Thomas-Schlettau — Neue Bahnen 1910/11 Nr. 1.

Erfahrungen im erdkundl. Arbeitsunterrichte — Seminaroberl. Dr. Stübler-Bautzen — Bl. f. Knabenhandarbeit 10.

Zur Ehrenrettung des Lesebuchs — A. Herne — Frankf. Schulztg. 20.

Sven Hedins „Asiatische Abenteuer". Ein Versuch, Hauslektüre der Kinder in den Klassenunterricht zu stellen. Zugleich Beitrag zur Bekämpfung der Schundliteratur (Stenogramm einer Lehrprobe) — Seminarl. Posttag-Prenzlau — Bl. f. d. Fortb. des Lehrers 1910/11 Nr. 2.

---

*) Wenn P. Lang das Rezensionselend in der pädagogischen Presse geißelt, so hat er wohl im ganzen recht, seine Besserungsvorschläge sind aber solange in den Wind gesprochen, solange noch die entsetzliche Krankheit der Schreibseligkeit in der deutschen Lehrerwelt grassiert — bald wird's kaum noch einen Kollegen geben, der nicht wenigstens einmal in seinem Leben ein Buch oder einen Zeitungsartikel verbrochen hat — und solange nicht unsere pädagogische Presse auf leistungsfähigere Füße gestellt ist. Das verhindert aber leider die Unzahl der vorhandenen Blätter und Blättchen, unter denen sich mancheins befindet, das seit Jahren weder leben noch sterben kann. Aber auch hier ist in absehbarer Zeit eine Änderung nicht zu erwarten.

Ein Rechenwerk von Dr. Wilk: „Das Rechnen in der Volksschule“ 1909 — Trobitzsch-Rochlitz S. — Päd. Studien 5.

Zur Reform des Schulgesanges — F. Danckwortt-Halle — Schulbl. d. Prov. Sachsen 40.

Ein natürl. System der Turnübungen — F. Eckardt — Monatsschrift. f. d. Turnwesen 10.

Die Selbstregierung der Schüler — Schweiz. Lehrerztg. 40 ff.

Welche Bedeutung hat die Fürsorge für geistig Minderwertige auf sozialem Gebiete? (Vortrag auf der Jahresversammlung des Nat. Deutsch-amerikanischen Lehrerbundes in Cleveland) — A. Schenk-Breslau — Monatsh. f. deutsche Sprache u. Päd. (Milwaukee) 7.

Berufskunde u. allg. Bildung in der Fortbildungsschule — R. Kethner-Breslau — Schlesische Schulztg. 40.

Das Schulwesen in Breslau vor der Reformation — L. Wintera — Österreich. Zeitschr. f. Lehrerbildung 7/8.

Darstellung u. Kritik der Ansichten Lockes über Wert und Methode des Geschichtsunterrichts — Dr. Kräpelin-Leipzig — Der praktische Schulmann 7.

Die religionsphilosophischen Hauptprobleme b. Pestalozzi — L. Cordier-Landau — Deutsche Blätter 1910/11 Nr. 1 bis 8.

Die sozialpädagogischen u. sozialpolitischen Ideen in Pestalozzis „Lienhard u. Gertrud“ — O. Kinkel — Hessischer Schulbote 41—43.

Schleiermacher u. die moderne Reformpädagogik — Dr. O. Tumlirz — Öst. Zeitschr. f. Lehrerb. 7/8 u. f.

Literarische Mitteilungen.

Unter dem bezeichnenden Titel „Wert der Theorie im pädagogischen Streit der Gegenwart“ erschien bei H. Beyer & Söhne in Langensalza (Pr. 1,25 M) die Streitschrift eines nicht genannten Autors, der aber sicherlich unter den intimsten Kennern und kompetentesten Beurteilern der gegenwärtigen Reformbewegungen zu suchen ist. Das Schriftchen wird, denke ich, noch viel von sich reden machen; denn es berührt einen sehr wunden Punkt in jener Zeitströmung: das „Schwinden gesicherter pädagogischer Überzeugungen“ und die bedenkliche Neigung, „Impulsen zu folgen, die nicht aus pädagogischen Prinzipien hervorgehen,“ „den Ausbau eigner grundlegender Gedanken aber zu vernachlässigen.“ Daß der Verfasser dabei auch auf Lehrervorbildung und Lehrerfortbildung zu sprechen kommt, ist selbstverständlich, und ebenso, daß im Zusammenhange damit auch die Frage der Päd. Akademie berührt wird. Wir kommen auf das Schriftchen zurück.

Als 44. Band der Fr. Mannschen „Bibliothek pädagogischer Klassiker“ erschien eine mit großer Sorgfalt und viel Umsicht bearbeitete Ausgabe der „Allgemeinen Pädagogik“ von Theodor Waitz (1852). Voran geht eine längere Abhandlung des Herausgebers, Dr. Otto Gebhardt, über die Persönlichkeit von Waitz (gestorben 1864 als Professor der Philosophie in Marburg) und das Verhältnis der A. P. zu seiner Psychologie und Ethik. Erst diese Darlegungen ermöglichen eine gerechte Würdigung des genannten pädagogischen Werkes. 5 kleinere Schriften aus den Jahren 1848—1858 bilden den Schluß der sehr empfehlenswerten Neuausgabe (Langensalza, H. Beyer & Söhne. 5,20 M).*)

Das vielgelesene Buch Fr. W. Försters: „Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin“ (Zürich, Schultheß & Ko.) erschien — seit 1908! — bereits in 10., teilweis umgearbeiteter und vermehrter Auflage. Ein Anhang enthält interessante Berichte über praktische Erfahrungen inbezug auf die „Selbstregierung der Schüler“, für die bekanntlich das vorliegende Buch warm eintritt.

---

*) Eine ältere Neuausgabe der A. P. mit genau demselben Anhang kleinerer Schriften wurde von Prof. Willmann bearbeitet (Braunschweig, Vieweg & Sohn, 4. Aufl. 1898). Auch sie enthält eine Abhandlung über Waitz' Ethik vom Herausgeber, und außerdem noch seine Lebensbeschreibung von Prof. Gerland aus der „Allg. deutschen Biographie.“

Eine ausführliche Biographie des 1909 verstorbenen hochverdienten Pestalozziforschers Prof. Otto Hunziker bereitet sein Sohn, Prof. Dr. Rudolf Hunziker in Winterthur, vor.

Carl Lehmann in Crefeld-Bockum, der verdiente Mitbegründer und spätere langjährige Vorsitzende des Rheinischen Provinziallehrervereins (geboren 1841 in dem brandenburgischen Städtchen Beeskow), gab seine Erinnerungen aus dem Schul- und Vereinsleben in einem anspruchslosen Schriftchen: „Aus alter Zeit“ (Crefeld, H. Hoffmann) heraus. Das mit einer ganzen Reihe von Bildnissen geschmückte, überhaupt hübsch ausgestattete Büchlein wird nicht nur den persönlichen Freunden des Autors, sondern jedem willkommen sein, der für das Schul- und Lehrerleben in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und namentlich für die Entwicklung des Lehrervereinswesen Interesse hat.

Der „Bericht über den 20. Kongreß des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit in Dortmund 1910“ (Leipzig, Frankenstein & Wagner) enthält die Vorträge: die Arbeitsschule, eine Forderung der Gegenwart (Schulrat Scherer-Büdingen), die Stellung des Werkunterrichts in der Arbeitsschule (Stadtschulrat Dr. Löweneck-Augsburg), die erziehliche Knabenhandarbeit in ihrer allg. Bedeutung insbes. für Handwerk und Industrie (Rektor Dr. Brückmann-Königsberg) nebst vollständiger Diskussion.

Die Ortsgruppe Karlsruhe des Deutschen Ostmarkenvereins veranstaltete im letzten Winter vier Vorträge über verschiedene nationale Fragen für die reifere Jugend der höheren Schulen: 1. Grundzüge der nationalen und staatlichen Entwicklung Deutschlands, 2. die neuzeitliche Entwicklung der deutschen Sprache, 3. die neuzeitliche Ausbreitung des Deutschtums über See, 4. die Ausbreitung des Deutschtums nach Osten. Der sehr befriedigende Erfolg des Unternehmens veranlaßte die Ortsgruppe, diese Reden als „Nationale Jugendvorträge, I. Jahrgang“ (Pr. 1,20 M.) bei B. G. Teubner erscheinen zu lassen, um damit auch andere Kreise zur Nachahmung anzuregen.

Der Schleswig-Holsteinische Lehrerverein gibt von Anfang nächsten Jahres an ein neues Vereinsblatt: „Schulblatt der Provinz Schl.-H.“ heraus.

Andere neue Zeitschriften für Erziehungswesen und Lehrerwelt: 1. „Zeitschrift für Jugenderziehung, Gemeinnützigkeit und Volkswohlfahrt“, Organ des schweizerischen Verbandes für dieselben Zwecke, mit den Beilagen: „Lehrmittelrevue“ und „Fortschritte der Psychologie und Pädagogik“, letztere redigiert von Prof. Dr. E. Dürr in Bern (Verlag von A. Trüb & Ko. in Aarau u. Zürich). Nr. 2: Die Bedeutung der Sinnlichkeit (Prof. Dürr), Beziehungen zwischen Lehrkörper und Familie (Beringer), Rein mündlicher Sprachunterricht (Dr. Bauer), Feuilletons, Umschau, Soziales, Miszellen usw. — 2. „Wissenschaftliche Rundschau. Zeitschrift für die allgemein-wissenschaftliche Fortbildung des Lehrers“, hrg. von H. Baege in Berlin-Wilhelmshagen (Verlag von Th. Thomas in Leipzig; vierteljährl. 6 Hefte zu 1.50 M). Nr. 1: Die neuere Würdigung der hebräischen Geschichtsschreibung (Prof. Dr. König), Wie soll sich der Lehrer zur Psychologie stellen? (Dr. Lipmann), Die neueren Anschauungen üb. das Wesen der Materie u. der Elektrizität (Prof. Kistner), Philosophische und astronomische Rundschau. — Bedarf es für den Lehrerstand wirklich einer eigens für ihn zurechtgemachten Revue? — 3. „Die freie Schulgemeinde. Organ des Bundes für Fr. Sch.-Gem. und der Sch.-G. Wickersdorf.“ herausgegeben von dem früheren Leiter der letzteren (in Thüringen bei Saalfeld), Dr. G. Wyneken, jetzt in München: will „eine neue Gesamtanschauung vom Wesen der Erziehung und der Schule vertreten“, „unsere moderne Kultur für die Schule erobern und dadurch die Grundlage einer wirklichen und einheitlichen Jugendkultur schaffen, die uns noch fehlt“ (Verlag von Eugen Diederichs in Jena; vierteljährlich 1 Heft, jährl. 2 M.

Jugendblätter: 1. „Treuhilde“, herausgegeben von Konrad Agahd in Rixdorf, ein Seitenstück zu dessen bekanntem Jugendblättchen „Jung-Siegfried“, das schon im 3. Jahrgange steht, und der ebenso alten „Sonntagsfeier“ für den Familienkreis. Jede Nummer dieser Blättchen mit ihrem meist anregenden und gediegenen Inhalte kostet bekanntlich nur 4 Pf. — 2. „Jugend-Rundschau“, herausgegeben von Oberlehrer Fritz in Karlsruhe (Lahr, M. Schauenburg; viertelj. 13 Nrn. für 1,50 M.). Die eingesandte Nummer hat uns gut gefallen. — 3. „Efeuranken“, herausgegeben von E. Thrasolt (M.-Gladbach, Volksvereinsverlag; jährl. für 12 Hefte

3,60 M) für Kinder katholischer Eltern. In Nr. 1 des beginnenden Jahrgangs auch ein recht entschiedner Artikel gegen Karl May.

Kalender für 1911: 1. Dringend empfohlen sei der prächtig ausgestattete Abreißkalender „Natur und Kunst", den bekanntlich die „Vereinigung deutscher Pestalozzivereine" zu deren Besten alljährlich herausgibt (Verlag von Holland & Josenhans in Stuttgart; 2 M). — 2. Kalender für deutsche Volksschullehrer, herausgegeben vom Deutschen Lehrerverein (J. Klinkhardt; für Mitglieder 60 Pf.), dessen Inhalt seit vielen Jahren bekannt ist. — 3. Norddeutscher Seminarkalender für Seminaristen (Breslau, Goerlich): dürftig im Inhalt und teilweise schon veraltet. — 4. Zwei Tierschutzkalender für die Jugend: der des Berliner Tierschutzvereins und des Deutschen Lehrer-Tierschutzvereins, und „Der Tierfreund", herausgegeben von Koschmieder (Berlin-Friedenau, Mehler), beide für den Massenabsatz, der zweite auch literarisch wertvoll.

Das Prachtwerk Kraemers „Der Mensch und die Erde" (Bong & Ko.), schreitet schnell seinem Abschluß zu. In den zuletzt erschienenen Lieferungen 106—110 setzt Architekt Ravoth seine Abhandlung über die Verwertung der Baustoffe fort und beginnt Ingenieur du Bris seine Arbeit über Verarbeitung und Verwertung der Metalle. Prächtige Kunstblätter und zahlreiche Textbilder sind jedem Hefte beigegeben.

Eingegangene Schriften.

(Bereits an anderer Stelle der D. Sch. angezeigte Werke ausgeschlossen.)

Prof. Dr. Natorp, Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften. B. G. Teubner. Gb. 6,60 M. — Gutmann, Auf den Spuren der Humanität. Weimar, R. Wagner Sohn. 50 Pf. — Prof. Dr. Lasson, Sokrates und die Sophisten. Gerdes & Hödel. 50 Pf. — Dr. A. Richter, Die Persönlichkeit als geistiges Lebensideal. H. Beyer & Söhne. 1,50 M. — Dr. Huther, Grundzüge der allg. Charakterologie. O. Nemnich. 2,80 M. — Franken, Möglichkeit und Grundlagen einer allg. Psychologie, im besond. der Tierpsychologie. H. Beyer & Söhne. 1,20 M.

Prof. Dr. Hirmer, Die häusl. Aufgaben am Gymnasium. Bamberg, C. C Buchner. — Die Handelshochschule in Mannheim. J. Bensheimer. —. Prof. Dr. Cramer, Pubertät und Schule. B. G. Teubner. 50 Pf. — D. Hartung, Konfession und Schule. J. C. Hinrichs. 40 Pf. — Frank, Wir jungen Lehrer. 1. Heft. Leipzig, Kortkamp. 90 Pf. — Soostmann, Die Erforschung der kindl. Individualität. Langensalza, Greßler. 40 Pf. — Droop, Drei wichtige Erziehungsfragen. Ebenda. 60 Pf. — Vegelahn, Die Förderung der Gesundheitspflege durch Schule usw. Ebenda. 3,50 M. — Pannwitz, Die Erziehung. Frankfurt a. M., Rütten & Loening. 1,50 M. — Major, Unser Sorgenkind. Nemnich. — Dr. E. Schultze, Die Gefahren der Schundliteratur. J. Beltz. 40 Pf. — Prof. Gonser, Alkoholgegnerische Unterweisung in den Schulen der verschiedenen Länder. Berlin, Mäßigkeits-Verlag. 40 Pf. — Dr. Nikoltschoff, Das bulgarische Bildungswesen. Dürr. 4 M. — Plüschke, Die körperliche Züchtigung der Schüler und ihre Grenzen. J. Beltz. 2,60 M. — Dr. Schilling, Über Wesen, Aufgabe und Mittel der staatsbürgerlichen Erziehung, Bleyl & Kaemmerer. 60 Pf. — Th. Franke, Staatskundl. Belehrungen in Volks- und Fortbildungsschulen. J. Beltz. 40 Pf. — Dieck, Das Geld und sein Ersatzmittel in der Volkswirtschaft. Ebenda. 40 Pf. — Wittgen, Schulgemäße Volkswirtschaftskunde. W. Bertelsmann. — Prof. Stutzer, Kleine deutsche Staatskunde. Leipzig, Ehlermann. 60 Pf. — Dr. Clausnitzer, Staats- und Volkswirtschaftslehre als Weiterbildungsfach zur zweiten Lehrerprüfung. Gerdes & Hödel. 40 Pf. — Scherer, Geschichte der Pädagogik. E. Wunderlich. 2,40, gb. 2,80 M. — Pottag, Die Arbeitsschule. Gerdes & Hödel. 1,20 M. — C. Köhler, Gedanken üb. d. Knabenhandarbeitsunterricht. Ebenda. 60 Pf. — Seinig, Die Redende Hand. Wegweiser zur Einführung des Werkunterrichts. E. Wunderlich. 2,40 M., gb. 3 M. — Hilsdorf, Der Darmstädter Arbeitsunterricht. Selbstverlag. Gb. 3 M. — Dr. Roeder, Einfluß von Gebirgswanderungen auf die körperl. Entw. uns. Volksschuljugend. 30 Pf. — Delitsch, Ursachen der Verwahrlosung Jugendlicher.

60 Pf. — Dr. Moses, Die soz. und psycholog. Probleme der jugendl. Verwahrlosung. 50 Pf. Schmutz, Wie weit reicht das Gedächtnis Erwachsener zurück? 45 Pf. H. Beyer & Söhne. — Prof. Dr. Budde, Das Gymnasium des 20. Jh. Ebenda. 2,50 M. — Dr. Kösters, Päd. Lesestoffe. I. F. Hirt. 4 M. — Rzesnitzek, Schulpsychologie, Unterrichts- und Erziehungslehre. Dürr. 3 M. — Troll, Das zweite Schuljahr. H. Beyer & Söhne. 4 M. — Zeißig, Theoretische Volksschulmethodik. J. Klinkhardt. 3,80 M., gb. 4,60 M. — Dannemann-Schober-Schulze, Enzykl. Handbuch der Heilpädagogik. Lief. 7. C. Marhold. 3 M., vollst. 30 M. — Römpler, Katechetik. Plauen i. V., Kell. — Dr. Poppe, Das Mannheimer Volksschulsystem. F. Hirt. 1 M. — Loesch, Wie kann das Haus die Arbeit der Schule unterstützen? Nürnberg. Koch. 75 Pf. — Böttcher, Üb. Fürsorgeerziehung. Leipzig, Bräter. 75 Pf. — Prof. Dr. Langemann, Frauenfrage und Schule. Berlin, Vaterländ. Schriftenverband. — Hähnel, Alkoholismus und Erziehung. Hamburg, Großloge II des I. O. G. T. 40 Pf. — A. Beyer, Volkserzieher, bildet Menschen! Berlin, F. Wunder. — Prof. Dr. Schneider, Zur Hochschulbildung der Volksschullehrer. Jos. Kösel. 20 Pf. — Silex, Anschauungsunterricht f. Stadtkinder. Velhagen & Klasing. Gb. 1,60 M. — Pätzold, Beiträge zur Geschichte des sächs. Sshulwesens, I. A. Huhle. 80 Pf. — Dr. Brügel, Rückert als Erzieher. 1,20 M. J. Meyer, Die Fortbildung der a. d. Schule entlass. Mädchen. 65 Pf. Clemenz, Die Realienbuchfrage. 30 Pf. Dr. Ghibu, Der moderne Utraquismus. 1,60 M. Uhlig, Die Kunst des Erzählens in d. Volkssch. 30 Pf. Dr. Titze, Die Pflege des Kindes im ersten Lebensjahre. 25 Pf. H. Beyer & Söhne. — Alb. Müller, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M. Waase, Ferien- und Fortbildungskurse für Lehrer. 60 Pf. Regener, Die Prinzipien der Reformpädagogik. 1,80 M. Zühlsdorff, Pädagogik in der zweiten Lehrerprüfung. 1,40 M. Gerdes & Hödel. — Jansch, Von Hühnern und Eiern. Unterrichtsbild a. d. Anschauungsunt. des ersten Schuljahrs. 30 Pf. Schreiber, Die Zweistufigkeit des Unterrichts. 50 Pf. J. Beltz. — Zwilling, Volkserziehung. 2,50 M. Päd. Jahrbuch der Wiener Päd. Gesellschaft 1910. 3 M. Pichlers Witwe & Sohn.

Dr. Görland, Mein Weg zur Religion. Sonderdruck a. d. „D. Sch." XIII. 50 Pf. Pfeifer, Der Sturmlauf gegen die Zwickauer Thesen. 60 Pf. J. Klinkhardt. — Lic. Stephan, Die kirchliche Stellung des Religionslehrers. Reuther & Reichard. — Prof. Rich. Meyer, Altgermanische Religionsgeschichte. 16 M. Sell-Rade-Traub-Geffken, Die Religion im Leben der Gegenwart. 1,80 M., gb. 2,40 M. Prof. Dr. Bauer, Vom Griechentum zum Christentum. Gb. 1,25 M. Prof. Dr. Sellin, Einleitung in das Alte Testament. Gb. 3,20 M. Falk-Schrank, Ev. Religionsbuch f. höh. Mädchenschulen. I 2. Kart. 75 Pf. Prof. Lahrs, Andachten u. Gebete f. d. Schulgebrauch. 80 Pf. Quelle & Meyer. — Prof. Dr. Rinn, Dogmengeschichtl. Lesebuch. 10 M. Reichert, Luthers deutsche Bibel. 50 Pf. Prof. Dr. Niebergall, Bibl. Geschichte, Katechismus, Gesangbuch. 1,20 M. J. C. B. Mohr. — Prof. Dr. Rein, Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts. V. 50 Pf. Hüpeden, Der Kinderglaube. 30 Pf. H. Beyer und Söhne. — Hemprich, Ein Vorschlag, wie das rel. Interesse b. d. schulentlassenen Jugend zu pflegen ist. 40 Pf. Seidel, Jesus auf Golgatha. Präparation. 40 Pf. Prof. Thoma, Der bibl. Geschichtsunterricht. 80 Pf. Hemprich, Eingliederung der Heidenmissionsstoffe in d. Unt. 30 Pf. J. Beltz. — Prof. Dr. Vischer, Paulus und sein Werk. B. G. Teubner. Gb. 1.25 M. — Dr. Runkel, Quellenbuch zur Kirchengeschichte an höh. Mädchenschulen. II. Gb. 3,20 M. Lawin, Methodik des ev. Religionsunterrichtes. 2,20 M. Dürr. — Prof. Dr. Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Rel.-Unt. an höh. Schulen. II. 2,40 M. Dr. R. Staude, Das Leben Jesu. Präparationen. 3,80 M. Bleyl & Kaemmerer. — Prof. Dr. Thoma, Jesus und die Apostel. E. F. Thienemann. Gb. 3,50 M. — Oppen, Hilfsbuch zum Heidelberger Katechismus. H. Schroedel. 2,40 M. — Römpler, Katechetik. Plauen i. V., Kell. — Eberhard, Brennende Fragen des Rel.-Unt. Altenburg, Geibel. 1 M.

Dr. B. Seyfert, Geschichtl. Hilfsbuch für Mittelschulen. I u. II. Halle, Waisenhaus. Je 1 M. — A. Bär, Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. III. E. F. Thienemann. 2,80 M. — Prof. Hampe, Beiträge zur Geschichte der letzten Staufer: Ungedruckte Briefe aus der Sammlung des Magisters Heinrich

von Isernia. 4,40 M. Dr. Lamer, Römische Kultur im Bilde. Gb. 1,25 M. Quelle & Meyer. — Beyer, Lesebuch zur deutschen Geschichte. 3 Teile. H. Schrödel. 1,75, 2,25 u. 2,50 M. — Donat, Lehrbuch der Geschichte f. preuß. Mittelschulen. I u. II. G. Freytag. Gb. 3 M. — Fr. Lienhard, Aus dem Elsaß des 18. Jh. Straßburg i. E., F. Bull. 1 M. — Friedrichs, Die Geschichtszahlen der Alten sind Kalenderzahlen. Leipzig, Heims. 7 M. — Dr. Herre, Quellenbuch zur Weltgeschichte. Dieterichsche Verlagsbuchh. 4,80 M.

Prof. Dr. K. Heinemann, Die deutsche Dichtung. Grundriß der deutschen Literaturgeschichte. A. Kröner. Gb. 1 M. — Krebs, Das Studium Byrons. 2,50 M. Jansen, Wilh. Jordan. 1,20 M. Gerdes & Hödel. — Die deutschen Klassiker, erläutert und gewürdigt: Dr. Bonlitz, Schillers Gedichte I. H. Bredt. 1,50 M. — Böhtlingk, Shakespare u. uns. Klassiker. II: Goethe. 3 M. III: Schiller. 4 M. Fr. Eckardt. — Dr. Alfr. M. Schmidt, Kunsterziehung u. Gedichtbehandlung im Unterricht. II: Interpretationen der im Bereich der Volkssch. liegenden Gedichte, 1. Hälfte. J. Klinkhardt. 3 M. — H. Koch, Stimmungsbilder zur kunstgemäßen Behandl. lyrischer Gedichte. Carl Meyer (Prior). 3,60 M. — Dr. Credner, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen (urspr. von Dr. G. Frick), 5. völlig umgestalt. Aufl. I: Lessing. 2.60 M. Heydtmann-Keller, Deutsches Lesebuch f. Literaturkunde. II. Gb. 3,80 M. B. G. Teubner.

Hörle, Neue Landeskunde von Württemberg. Stuttgart, Holland & Josenhans. 50 Pf. — v. Reitzenstein, Liebe und Ehe in Ostasien u. bei den Kulturvölkern Altamerikas. Illustriert. Frankh. 1 M. — Dr. Kleinpaul, Länder- u. Völkernamen. Göschen. Gb. 80 Pf. — Kühn, Kind und Heimat. Gerdes & Hödel. 80 Pf. — R. Lehmann, Erdkunde f. gehob. Volks-, Bürger- u. Mittelschulen, 2 H. Ausg. f. preuß. Mittelschulen, 2 H. 80 Pf. u. 1 M. B. G. Teubner. — Heise, Erdkunde für Präparandenanstalten. I. Carl Meyer (Prior). Gb. 3,50 M.

Hase, Die Zeit- und Kostenfrage der physikalischen Schülerübungen. 80 Pf. Ströse, Chemie u. Mineralogie. I. Gb. 2 M. Schettler-Eppler, Chemie u. Mineralogie f. höh. Mädchenschulen. I. Gb. 1,80 M. Quelle & Meyer. — Reucker, Physik f. höh. Mädchenschulen. Düsseldorf, Schwann. Gb. 4 M. — W. Meyer, Physik f. Mittelschulen. Frankfurt, Auffarth. Gb. 2,25 M. — Adamek, Üb. das Wesen der Elektrizität. Goerlich. 60 Pf. — Nebel, Präparationen f. d. Unt. in der Chemie. Dürr. 4,60 M. — Dr. Stauer, Biologisches Skizzenbuch für die Adria. Gb. 2 M. Dr. Gothan, Botanisch-geologische Spaziergänge in die Umgebung von Berlin. 1,80 M. Prof. Dr. med. F. A. Schmidt, Gesundheitslehre. Für die Frauenschule u. häusl. Belehrung. Gb. 2,80 M. Dr. Anselmino, Das Wasser. Gb. 1,25 M. B. G. Teubner. — Dr. Kuhlmann, Aus der Wunderwelt des Wassertropfens. Illustriert. Frankh. 1 M. — Dr. Schoenichen, Einführung in die Geologie. Gb. 2,60 M. Dr. Dittrich, Ausgew. Kapitel der Biologie. 80 Pf. Grützner, 100 biolog. Fragen u. Antworten a. d. einheimischen Insektenwelt. 80 Pf. Prof. Dr. Kienitz-Gerloff, Botanisch-mikroskopisches Praktikum. 4,80 M. Trinkwalter, Außerdeutsche Kultur- und Nutzpflanzen. 1,20 M. Prof. Walther, Geologie Deutschlands. Gb. 7,60 M. Hobbs, Erdbeben. Übers. v. Prof. Dr. Ruska. 6,60 M. Dr. Zimmer, Anleitung zur Beobachtung der Vogelwelt. Gb. 1,25 M. Prof. Dr. Natansohn, Tier- und Pflanzenleben des Meeres. Gb. 1.25 M. Prof. Dr. Dahl, Anleitung zu zoolog. Beobachtungen. Gb. 1,25 M. Paul Schulz, Häusl. Blumenpflege. Gb. 1,80 M. Quelle & Meyer. — F. Hoffmann. Anl. zur Fortbildung in der Botanik. 1,40 M. Waase. Einf. in das botanisch-mikroskopische Praktikum. 80 Pf. G. Partheil, Naturwissenschaftl. Haushaltungskunde. I. Gb. 3 M. Gerdes & Hödel. — Witt, Auf heimatl. Flur und in Verfolg der Jahresspur. F. Goerlich. Gb. 1,20 M. — Gürtler, Kinderlüml. Faustskizzen f. d. naturkundl. Unterricht. Ernst Wunderlich. 1,60 M.

Baß, Sprachwissenschaftliche Vorträge. VI: Die Etymologie im Sprachunterricht der höh. Schulen. Von Prof. Stürmer. Leipzig, Deutsche Zukunft. 60 Pf. — Kienscherf. Fibelfragen. Hildesheim, Helmke. 75 Pf. — Bargmann u. Hoffmann, Aus Stadt und Land. Deutsche Fibel. J. Klinkhardt. Gb. 60 Pf. — P. Hoffmann, Lesebuch f. d. Stimmbildungsunterricht. Gebauer-Schwetschke. 80 Pf. — Reiff, Herz, Mund und Hand. Kommentar zur Württemberger ev. Fibel. Stuttgart, Holland & Josenhans. 2,20 M. — Schreiner, Einführung in die Elemente der Phonetik. H. Schroedel. 50 Pf. — Völker, Wegweiser durch

das Lesebuch. I. Gießen, Roth. 5 M. — A. Ernst u. and., Deutsches Lesebuch für höh. Mädchenschulen. 9 Bde. J. Klinkhardt. — Lindemann-Weinecke, Deutsches Lesebuch f. Elementarklassen höh. Lehranstalten. 2 Teile. Boysen. Gb. je 2 M. — Rasche, Zum Deutschunterricht. Zugleich Bemerkungen zu den Neubearbeitungen der Baron-Junghanns-Schindlerschen Sprachschule. J. Klinkhardt. 50 Pf. — Geyer, 3. Ergänzungsheft zu Geyers Rechtschreibung. Greßler. 1,50 M. — H. Eichhoff, Systematischer Kampf gegen den Drachen des Dialekts im Schulunterricht. 30 Pg. Derselbe, Berlinern Sie? 50 Pf. Carl Meyer (Prior). Stählv, Neue Wege und Ziele f. d. deutsche Sprache. Bielefeld, Helmich. 40 Pf. — Appens, Deutsch in der Mittelschullehrerprüfung. Gerdes & Hödel. 1 M. — Buldmann-Brückmann, Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. 3 Hefte. J. Klinkhardt. I u. II je 30, III 40 Pf. — Th. Matthias-Le Mang, Grundriß der deutschen Sprache, Quelle & Meyer. 1.20 M. — Siber, Deutsche Grammatik f. d. Mittelst. d. höh. Mädchenschule. B. G. Teubner. Gb. 1 M. — Th. Franke, Lehrkunde der deutschen Rechtschreibung. J. Beltz. 2,40 M. — Prof. Dr. Nagel, Diktate z. d. Paragraphen der „Regeln f. d. dt. Rechtschr." 2 Hefte. Dürr. 90 u. 80 Pf. — Sommer, Diktatstoffe zr. Dt. Rechtschr. F. Goerlich. 80 Pf. — Maetschke, die ersten freien Niederschriften. 60 Pf. Lazarus, Freie Aufsätze. 80 Pf. Greßler. — Dr. Wehrmann, Anlagen zur selbständigen Abfassung deutscher Aufsätze. Quelle & Meyer. 4.60 M. — Prüll, Skizzierte Aufsatzthemen. II. A. Huhle. 1,50. M. — Rothenpieler, Prakt. Handbuch des Aufsatzunterrichts. I. H. Beyer & S. 2,25 M. — Jensen-Lamszus, Unser Schulaufsatz, ein verkappter Schundliterat. Ad. Janssen. Gb. 2 M.

Prelle, Le Commerçant. Lehrbuch der franz. Sprache f. Handelsschulen usw. II. Gb. 1 M. — Knocke. Schlag mich auf! Prakt. Grammatik f. d. engl. Handels- u. Umgangssprache. 3,60 M. Carl Mayer (Prior). — Boerner-Dinkler, Lehr- u. Lesebuch der französ. Sprache f. prß. Mittelschulen. I u. II. Gb. 1,50 u. 2 M. Dr. Dinkler, Lehr- u. Lesebuch der engl. Sprache f. Mittelschulen. I. Gb. 1,40 M. B. G. Teubner. — Appens, Französisch in der Mittelschullehrerprüfung. Gerdes & Hödel. 1 M. —

M. Lahme, Die Zahlenlehre im Rechenunterricht der Volksschule. Hilchenbach, Wiegand. 2 M. — J. Lemoine, So lernten die Alten rechnen! Gebweiler, J. Boltze. 2 Blätter je 10 Pf. — Dr. Lietzmann, Die Organisation des math. Unterrichts a. d. höh. Knabenschulen in Preußen. B. G. Teubner. 5. M. — Dr. Wilke, das Rechnen in der Volksschule. 2. Lehrerheft. 1 M, 2. Schülerheft 30 Pf. — Dr. Wilk, Geometrie für höh. Mädchenschulen II. 90 Pf. — Prof. Dr. M. Richter, Stereometr. Konstruktionsaufgaben. 40 Pf. Brückmann-Hoffmann, Raumlehre für Mittelschulen. 2,75 M. Dürr. — Prof. Dr. Walther, Math. Lehr- u. Übungsgang f. Lehrerbildungsanstalten. 1.—3. Teil. Fr. Brandstetter. Gb. 2,80 u. 2 M. — Vorkamp, Math. Formelsammlung. Dessau, H. Franke. 80 Pf. — Brehm, Raumlehre für Volksschulen. E. F. Thienemann. 1,20 M. — Magnus, Raumberechnungen für Volksschulen. Carl Meyer (Prior). 25 Pf. Tewes Geometr. Aufgaben f. Schüler. H. Bredt. 30 Pf. — Reinhardt-Müller, Trigonometrie. F. B. Auffahrt. 1 M. — Prof. Dr. Freckner, Lehrbuch der Geometrie für Realschulen. 2 Teile. Berlin, O. Salle. 2—1,40 M. — Chrosciel, die Einführung in die Dezimalbruchrechnung in der Volksschule. J. Beltz. 40 Pf.

Freudenberg, Sonnenschein. 16 Lieder des Frohsinns f. 2- oder 1 stimmigen Kindergesang. Huhle. 20 Pf. — Schröder, Stimmbildungslehre. Marienberg i. S., Schreiber. — Kühn-Bauer, Liederbuch für Mädchenschulen usw. III. Quelle & Mayer. 1,80 M. — Volbach, das moderne Orchester. B. G. Teubner. Gb. 1,25 M. — Frz. Wagner, Sursum corda. 50 Pf. Des kleinen Reiters Weihnachtswunsch. 50 Pf., Elfenreigen. 1 M. Lied u. Reigen der Schulmädchen. 80 Pf. Cornelius Schmitt, Mädchenlieder. 1 M, Lieder für deutsche Jungen. 1 M. Martin Grabert, Festhymnus. 1,50 M. Gr. Lichterfelde, Vieweg. — Linnarz-Steiner, der Musik- u. Zeichenlehrerberuf. Gerdes &. Hödel. 1 M.

Fetz, die Elementiermethode im Schreibunterricht. Lehe a. W., Brüning. — Schönschreibhefte. Verlag von Oldenbourg in München. — Karrenberg, Der Mensch als Zeichenobjekt. O. Nemnich. 3,80 M.

Prof. Raydt, Jahrbuch f. Volks- u. Jugendspiele 1910. B. G. Teubner. Kart. 3 M. — Schwingel, Spiellieder u. Reigen f. Mädchen. Greßler. 1,50 M. — Fels, Jugendlust, Bewegungsspiele. Goerlich. 60 Pf. — Busse, Ausbildung z. Turnlehrer u. z. Turnlehrerin. Gerdes & Hödel. 1 M. — Prof. Keßler, Anweis. z. Leitung einf. Leibesübungen für Mädchen. Stuttgart, Belser. 45 Pf.

Göhring-Weiß, Lesebuch für Mädchenfortbildungsschulen. Nürnberg, Korn. Gb. 1,70 M. — Oberbach, Sammlung von Ausschnitten und Handelszeitungen zum Gebrauche b. Unt. in d. Handelsfächern. B. G. Teubner. 60 Pf. — Dr. Kley, Rechnen und Kalkulation in Fleischer-Fachklassen. Carl Meyer (Prior). 2,80 M. — Oberbach, Handelsbetriebslehre. B. G. Teubner. 1 M. — Doerr, Leitfaden der Handelsbetriebslehre. 1,25 M. — Nibbe, Geschäftsgang nach Hamburger Usancen für den Unterricht in der Buchführung. Boysen. 40 Pf. — Schröter, Eberts Staatsbürgerkunde, für preußische Fortbildungsschulen bearbeitet. Schlimpert. 50 Pf. — Clausing u. a., Rechenbuch für gewerbl. Fortbildungsschulen. Ausgaben f. Fleischer 1 M. u. für Metallarbeiter 1,20 M.. Quelle & Meyer. — Scharf-Haese, Geschäftsformulare f. Arbeiterklassen gewerbl. Fortbildungsschulen. Magdeburg, Creutz. 80 Pf. — Baumann, Die fachl. Gestaltung des Zeichenunterrichts i. d. gew. Fortb.-Sch. Gb. 6,50 M. Baumann, Lehrgang f. d. Fachzeichnen der Glaser 1,25 M., Buchbinder 1 M., Goldschmiede 1,25 M., Konditoren 1 M. Carl Meyer (Prior).

Wegener, Geschlechtsleben und Gesellschaft. Hagen, Rippel. 2 M. — Bals, Musterbeispiele f. Eingaben der Lehrer an Vorgesetzte und Behörden. Greßler. 80 Pf. — Cobbett, Guter Rat für junge Leute. Übers. von Schuster. München, Beck. 1,60 M. — Jüngst, Der Sturz Haeckels. Leipzig, Volger. 50 Pf. — Dr. Endermann, Die wichtigsten Grundregeln gesunder Lebensführung f. d. Jugend. Quelle & Meyer. 80 Pf. — Dr. David, Körperliche Verbildungen im Kindesalter u. ihre Verhütung. B. G. Teubner. Gb. 1,25 M. — Teichmann, Rein sachl., naturwissenschaftl. Beweis f. d. Dasein des Schöpfers des Weltalls. Selbstverlag (Bernh. Teichmann in Erfurt). 60 Pf. — Busse, Graphora. Kurzschrift f. alle Völker u. Sprachen. Berlin N, Gust. Müller — W. Müller-Rüdersdorf, Erste Aussaat. Lebenssprüche. Gerdes & Hödel. 75 Pf. — A. Malden, In Stadt und Land. Ausgewählte Erzählungen f. d. reifere Jugend. Langensalza. Greßler. 1,50 M. — Jugendbühne: 3. Unter Blumen und Bäumen. Von E. H. Bethge. 50 Pfg. 4. Die Gutsherrin von Paretz. Von demselben. (Beide zur Luisenfeier.) 75 Pf. 5. Gott grüß das Handwerk! Von R. Maaß. 1 M. Langensalza, J. Beltz.

Verantwortlich: Rektor Rissmann in Berlin NO 18, Friedenstr. 37.
Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Alfred Heubaums Pestalozzi-Biographie.*)

Von Oberlehrer Dr. Weimer in Wiesbaden.

Über den Reichtum und die Tiefe der Pestalozzischen Gedankenwelt haben uns die letzten zwanzig Jahre vielleicht mehr Aufschluß gebracht als die ganze voraufgegangene Pestalozziliteratur des 19. Jahrhunderts. Der Löwenanteil an dieser Arbeit und ihrem Erfolg fällt Paul Natorp zu. Er hat uns zuerst zur richtigen Würdigung seines sozialen und sozialerzieherischen Wirkens verholfen, er hat uns die Augen geöffnet für das, was Pestalozzi unter der menschlichen Natur verstand und wie er ihr Verhältnis zur Gemeinschaft auffaßte, er hat uns den großen Unterschied gelehrt, der zwischen seinem Anschauungsbegriff und dem herkömmlichen eines Comenius, Rousseau und der Philanthropisten besteht, er hat uns erst volle Klarheit verschafft über das Verhältnis der Grundelemente Zahl und Form zu dem des Wortes, er hat uns sehr wertvolle Aufschlüsse gegeben über das Wesen und die Bedeutung der in Yverdon ausgebildeten Methode u. v. a. Seine Forschungen haben den Zeitgenossen gezeigt, daß der „weltfremde Träumer" mit seiner pädagogischen Weisheit noch lange nicht in die Rumpelkammer der Geschichte gehört, sondern daß in seiner Gedankenwelt Ideen leben, die für unsere Zeit fruchtbar zu machen sich wohl der Mühe lohnt.

Natorps Arbeiten haben aber auch das Interesse an der Pestalozziforschung wieder geweckt. Die jüngste Frucht dieser Forschung stellt die neuerdings erschienene Biographie von Alfred Heubaum dar. Ihre Veröffentlichung war schon seit einiger Zeit in den bis jetzt erschienenen Bänden der „Großen Erzieher" angekündigt, und wer Heubaums frühere Leistungen, seine „Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts", seinen „Schleiermacher" u. a. kannte, durfte auf eine hervorragende Arbeit gefaßt sein. Unsere Erwartungen sind nicht getäuscht worden. Der Verfasser hat uns in seinem Werke das gegeben, was man schon seit langem ersehnt hatte: die erste wissenschaftliche Pestalozzi-Biographie.

*) J. Heinrich Pestalozzi von Prof. Dr. Alfred Heubaum. III. Bd. der Sammlung „Die großen Erzieher" herausgeg. v. Rudolf Lehmann, Berlin, Reuther & Reichard 1910. XII u. 368 S. 8°.

Man folgere daraus nicht, daß ich Natorps biographische Leistung im 23. Bande von Greßlers Klassikern der Pädagogik als unwissenschaftlich bezeichnen wollte. Er hat das vorhandene biographische Material mit großer Gründlichkeit bearbeitet und uns, wie schon erwähnt, in den Gedankenreichtum des genialen Pädagogen tiefer eingeführt als einer seiner Vorgänger; aber da seine Lebensschilderung die Vorbereitung auf eine Auswahl von Pestalozzis Werken geben sollte, so mußte sich der Verfasser eine gewisse Beschränkung in der Darstellung seiner Ideenwelt auferlegen. Er konnte in der Biographie von den Schriften nur diejenigen ausführlicher behandeln, die später nicht zum Abdruck gekommen sind, während er sich hinsichtlich der ausgewählten Stücke auf kurze orientierende Hinweise beschränken mußte. So bilden zwar beide Teile zusammen, Lebensbeschreibung und Auswahl der Werke, eine geschlossene Einheit, die Biographie allein aber reicht zum vollen Erfassen von Pestalozzis Ideenentwicklung nicht aus.

Diese Lücke will Heubaums Arbeit ausfüllen. Er bemüht sich, uns den ganzen Menschen nahe zu bringen, seinen äußeren Lebensgang wie seine innere Entwicklung, den Pädagogen sowohl wie den Politiker, den Menschenfreund, den Dichter und keines von dem andern systematisch getrennt, sondern dem natürlichen Gang seines reich bewegten Lebens folgend. Das war eine schwere Aufgabe, aber der Verfasser hat sie gelöst; gelöst in dem engen Rahmen von 368 Seiten, ohne irgend ein wesentliches Moment von Pestalozzis Wirksamkeit außer acht zu lassen.

Sehen wir uns das Buch etwas genauer an! Die ersten drei Kapitel umfassen die Jahre 1746—1780. Wir verfolgen die Entwicklung des jugendlichen Pestalozzi in Haus und Schule, seine Teilnahme an den politischen Händeln der sechziger Jahre, seine landwirtschaftlichen Bestrebungen, die Geschichte seiner Liebe, seiner Heirat und seiner unglücklichen Unternehmungen auf dem Neuhof. Eine Charakteristik der „Abendstunde“ und seiner frühesten pädagogischen Anschauungen schließen das dritte Kapitel ab. Die folgenden vier Kapitel umfassen seinen Lebens- und Entwicklungsgang bis 1790. Pestalozzis schriftstellerische Tätigkeit, mit „Lienhard und Gertrud“ anhebend, und sein vergebliches Streben nach praktischer Wirksamkeit bilden den Hauptinhalt dieses Teiles. Er endet mit einer zusammenfassenden Darstellung von Pestalozzis politischen und pädagogischen Anschauungen in diesem Jahrzehnt. Das achte bis zehnte Kapitel schildern uns den Pestalozzi der Revolutionszeit, den Schöpfer der „Nachforschungen“,

den begeisterten Verteidiger der Helvetischen Republik. Der neuen Ordnung der Dinge verdankte er die lang ersehnte Möglichkeit praktischen Wirkens, zuerst in Stanz, dann in Burgdorf. Aus den dabei gemachten Erfahrungen entwickelte er seine Methode, besonders in der „Gertrud". Kapitel elf und zwölf geben uns darüber Aufschluß. Welche weitere Ausgestaltung die Methode bis zum Jahre 1807 erfuhr, zeigen die beiden folgenden Abschnitte. Das fünfzehnte bis siebzehnte Kapitel sind dem Wirken in Yverdon gewidmet, das achtzehnte dient einer Würdigung des Schwanengesangs und erzählt uns den trüben Ausgang dieses seltenen Lebens. Im Schlußkapitel endlich gibt Heubaum eine Würdigung und Kritik der pädagogischen Ideen Pestalozzis.

Die äußeren Geschehnisse werden genau, aber möglichst knapp erzählt. Breite Ausmalung seines Lebens auf dem Neuhof, in Stanz, in Burgdorf, in Yverdon, wie wir sie aus dutzendfacher Darstellung bereits kennen, sucht man hier vergebens. Ausführlicher schon wird seine Teilnahme an den politischen Umwälzungen seiner Zeit geschildert, von der die landläufigen Berichte meist schweigen. Die Hauptsache aber ist dem Verfasser die Schilderung der geistigen Persönlichkeit Pestalozzis. Sie in der Eigenart und der Vielseitigkeit ihres Wesens vor uns erstehen zu lassen, das ist sein eifriges Bemühen. Darum legt er in sorgfältiger Analyse den Gedankengang seiner Schriften dar, faßt am Schlusse der einzelnen Perioden das Wesentliche des jeweils besprochenen Gedankeninhalts zusammen und hebt die Wandlungen in Pestalozzis Anschauungen besonders hervor.

Über diesen Ideenwandlungen ist die Einheit seiner Persönlichkeit und die Stetigkeit des ihn leitenden Grundgedankens nicht verloren gegangen. Das hebt Heubaum mit Nachdruck hervor und weist es auch im einzelnen nach. Die pädagogischen Mittel für die richtige Volkserziehung zu finden, sah Pestalozzi als die eigentliche Aufgabe und das Ziel seines Lebens an (vgl. S. 197). Diesem Ziele galten seine erzieherischen Versuche auf dem Neuhofe, ihm die überwiegende Zahl seiner Schriften, ihm die praktische Arbeit in Stanz, in Burgdorf, in Yverdon, ihm seine unaufhörlichen Bemühungen um die Schaffung einer Armenerziehungsanstalt. Heubaum wird nicht müde, auf die Beziehungen all dieser Wirkungsäußerungen zu der einen erwähnten Hauptidee hinzuweisen und seinen Helden damit vor dem Vorwurf der Zerfahrenheit zu retten. So steht sein Pestalozzi als eigenartige, geschlossene Persönlichkeit vor uns, die trotz aller Wirrnisse seines Lebens und aller Wandlungen seiner Anschauungen niemals sich selbst verlor.

Seine Eigenart hervorzuheben, hat Heubaum noch ein anderes Mittel: die Schilderung seiner Ideen und Bestrebungen auf dem zeitgeschichtlichen Hintergrunde. Mag er uns den revolutionären Taumel des jungen Pestalozzi schildern, oder seine Begeisterung für das Landleben, seine Versuche im Handwerksunterricht auf dem Neuhof, die Entstehung von Lienhard und Gertrud oder der Schrift über den Kindesmord, mag er seine Auffassung vom Wesen und der Entwicklung der Gesellschaft darlegen, oder von der moralischen Bedeutung der Religion oder seine Ansicht über den Entwicklungsgang des Menschengeschlechts, über die menschliche Freiheit usw.: immer weist er zugleich auf die Verwandtschaft mit den zeitgenössischen Ideen hin, um dann das Besondere der Pestalozzischen Gedankenwelt um so schärfer herausheben zu können. Das Mittel wird wohl auch in anderen Biographien mit Erfolg angewandt; aber Heubaum handhabt es mit seltener Meisterschaft, und seine ungewöhnliche Beherrschung des geschichtlichen Materials setzt ihn in den Stand, ausgiebigsten Gebrauch davon zu machen.

Man wird fragen, wie die Resultate von Heubaums Biographie zu den Forschungen Natorps stehen. Im Hinblick auf das „bloß Faktische", so bemerkt Natorp selbst, sind beide „kaum in einem bedeutenden Punkte zu verschiedenen Ergebnissen gekommen". (Vgl. Deutsche Literaturzeitung, 31. Jahrg., Sp. 2583). In der Beurteilung des Lebenswerkes und der Lehre Pestalozzis aber behauptet Heubaum sich erheblich von Natorps Auffassung zu unterscheiden. Er hat nie ein Hehl daraus gemacht, daß er den Glauben an eine Übereinstimmung von Pestalozzis Anschauungsbegriff und demjenigen Kants nicht teile. Er glaubt, nicht stark genug betonen zu können, daß der große Schweizer nicht durch erkenntnistheoretische Betrachtungen, sondern auf dem Wege der Erfahrung zu seinen pädagogischen Grundwahrheiten kam. Von ihr ging er aus; sie leitete, bestätigte, berichtigte seine Untersuchungen; ohne ihre Hilfe war er matt und flügellahm. Er wußte wohl, und andere hatten es vor ihm gesagt, daß man beim Unterrichten vom Einfachsten auszugehen habe Dies Einfachste aber fand er nur durch unermüdliches Versuchen heraus. In Stanz ging er bei den Schreibübungen von den einfachsten Grundformen unter den Buchstaben aus; in Burgdorf fand er, daß auch diese sich noch auf weitere Elemente, die Linien, Winkel, Bogen usw. zurückführen lassen. Er gewann daraus das Verständnis für die enge Verwandtschaft zwischen Schreib- und Zeichenkunst, und ebenso in empirischer Weise die Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen Größen- und

Zahlenlehre. Der Unterricht im Sprechenlernen führte ihn auf die Laute als Urformen der Silben. So ermittelte er allmählich aus den Kunstmitteln des Lesens, Schreibens, Rechnens, Zeichnens und Messens die wesentlichen Anfangsprodukte der Sprach-, Größen- und Zeichenlehre: Wort, Zahl und Linie.

Doch diese Errungenschaft genügte Pestalozzi noch nicht. Er wollte mehr als die Anfangspunkte einiger, wenn auch grundlegender Unterrichtsgegenstände ermitteln; er wollte die Elemente des Wissens überhaupt ergründen. Wie es ihm gelang, zeigt Heubaum an der Analyse der „Gertrud", vom 6. Briefe ausgehend. Er weist auf die bekannte Stelle hin, wo Pestalozzi Zahl, Form und Sprache als die Mittel der Verdeutlichung aller äußeren Anschauungserkenntnisse aus einem konkreten Beispiele gewinnt. Ein gebildeter Mensch, der einen ihm noch dunkel vor den Augen stehenden Gegenstand sich klar machen will, muß sich bewußt werden der Zahl der Gegenstände, ihrer Gestalt und ihres Namens. So offenbart sich ihm diese Dreiheit als Grundlage aller Erkenntnis und zugleich als Inbegriff der allen Dingen zukommenden wesentlichen Eigenschaften.

Mit Hilfe dieser ursprünglichen Erkenntnismittel muß nun die Anschauungsfähigkeit des Kindes entwickelt werden. Wie ist das möglich? Die Anschauung ist eine vor allem Unterricht vorhandene, lebendige Erfahrung. Diese Erfahrung ist aber noch ungeordnet, verworren und daher dunkel. Um sie zur bestimmten Anschauung und endlich zum klaren Begriff zu erheben, muß das Augenmerk des Kindes vom Zufälligen und Willkürlichen der geschauten Gegenstände abgelenkt und auf das allen Gemeinsame, das Wesentliche der Dinge hingeleitet werden. Dies allen Gemeinsame bilden aber Zahl, Form und Wort. Sie müssen also zum Gegenstand der Anschauung gemacht werden.

Man sieht, Heubaum entwickelt die Pestalozzischen Gedankengänge ohne jegliche philosophische Deduktion. Er legt Wert darauf, daß er Pestalozzis eigener Ideenentwicklung gefolgt ist, und glaubt uns damit den unverfälschten Pestalozzi zum Verständnis gebracht zu haben. Natorp leugnet den Wert der Erfahrung für Pestalozzis pädagogische Theorien durchaus nicht; das geht klar aus S. 236 seiner Biographie hervor. Nur soll nach Natorp eine tiefe philosophische Überzeugung in Pestalozzi von Anfang an gearbeitet haben, ihm jedoch erst durch die Erfahrungen seines wirklichen Tuns allmählich und nicht bis zu vollendeter Klarheit bewußt geworden sein. Natorp sieht seine Aufgabe darin, diese Philosophie deutlicher, als Pestalozzi

es konnte, ans Licht zu ziehen (Vgl. Deutsche Literaturzeitung, a. a. O., Sp. 2583). Heubaum glaubt, daß Natorp in diesem Bestreben zu weit gegangen ist, daß er Dinge in Pestalozzis Gedankenwelt hineingetragen hat, die nicht hineingehören. Es ist nicht meine Aufgabe, hier Stellung zu beiden Forschern zu nehmen. Wir alle sind ihnen gegenüber Lernende und tun daher gut, die Austragung dieser Differenz in erster Linie ihnen selbst zu überlassen.

Auch in der Bewertung der verschiedenen Entwicklungsstadien zeigen sich Meinungsverschiedenheiten zwischen beiden Forschern. Heubaum vertritt die Ansicht, daß der echte Pestalozzi schon in Yverdon zur Blütezeit des Instituts von seinen Anhängern „überwuchert" wurde, daß die tiefsten seiner Gedanken hier nicht voll zur Geltung kamen und daß er sich erst im „Schwanengesang" zur ursprünglichen Reinheit seiner Absichten zurückrettete. Natorp sieht umgekehrt im „Schwanengesang" einen Rückschritt, insofern hier Zahl und Form aus der grundlegenden Stellung, die ihnen Pestalozzi in der „Gertrud" zuwies, verdrängt sind. Auf der vollen geistigen Höhe scheint ihm der Greis nicht mehr zu stehen.

Andere Unterschiede, wie sie z. B. in der Beurteilung des „Buches der Mütter" zutage treten, sind geringfügigerer Natur. Im ganzen darf man wohl mit Natorp sagen, daß der genau Nachprüfende bei beiden Forschern mehr übereinstimmende als widersprechende Ergebnisse findet. Wir können uns darüber freuen; mehr aber noch über die Tatsache, daß in einer Zeit, die der pädagogisch-geschichtlichen Forschung wenig günstig ist, uns so hervorragende Arbeiten wie Natorps und Heubaums Pestalozzi-Werke beschert wurden. Man kann nur wünschen, daß das Beispiel dieser Männer auch andere zur Nacheiferung ansporne.

Zum Schluß sei dem Verfasser der Biographie für eine Neuauflage die Korrektur einiger Schönheitsmängel empfohlen. S. 35 und 37 erzählt er uns, daß Tschiffeli mit seiner ökonomischen Musterwirtschaft gescheitert wäre, wenn ihn nicht ein Glücksfall, ein großer Lotteriegewinn, gerettet hätte. S. 53 wird uns das nochmals so erzählt, als wenn wir es nicht schon wüßten. Schwerfälliger noch klingt der Hinweis auf Nicolovius S. 162 f., der eine z. T. wörtliche Wiederholung des auf S. 134 Berichteten darstellt. Die Bemerkung über die parallele Entwicklung von Individuum und Menschengeschlecht auf S. 291 würde in einer Neubearbeitung auch besser so gefaßt, daß sie auf die inhaltsverwandte Stelle S. 170 zurückverwiese. Auf S. 311 hat die Wahl einer falschen Präposition den Sinn entstellt.

Es heißt da: „Im Frühjahr war sie (Frau Pestalozzi) auf den Neuhof zurückgekehrt und hatte ihre alten Räume im Schlosse (zu Yverdon) wieder bezogen.“ Es muß natürlich heißen: „war sie vom Neuhof zurückgekehrt.“

Das alles sind nur Kleinigkeiten. Der Wert des Buches in wissenschaftlicher und ästhetischer Hinsicht wird dadurch nicht beeinträchtigt. Heubaums Buch liest sich gut, die Darstellung ist lebendig, der Ton warm. Es sollte deshalb nicht nur die Regale der wissenschaftlichen und der Schulbibliotheken zieren, sondern auch möglichst in die Häuser der Schulmänner, ja der Gebildeten überhaupt dringen. Das Weihnachtsfest naht heran. Wer sich da eine besonders wertvolle und schöne Gabe wünscht, der erbitte sich Heubaums „Pestalozzi“ zum Geschenk.*)

Die Hauptpunkte der James'schen Psychologie.

Von W. J. Ruttmann in Marktsteft a. M.

Am 27. August d. J. starb der amerikanische Psychologe und Vorkämpfer für den Pragmatismus, William James**), Professor der Harvard-Universität. Ursprünglich Naturwissenschaftler, wandte sich James über die Medizin hinweg psychologischen Studien zu. Er begann als unabhängiger Forscher zu arbeiten; ein kleines Zimmer diente ursprünglich dem ehemaligen Lehrer für vergleichende Anatomie und Physiologie als psychologisches Laboratorium, in welchem er Untersuchungen über das Wesen der Gehirnbahnen veranstaltete. Das Resultat davon war ein in Amerika berühmt gewordenes „textbook“. Im Jahre 1880 schrieb er in der Monatsschrift „The Atlantic Monthly“ über „Great Men, Great Thoughts, and the Environment“ (Große Männer, große Gedanken und die Umgebung), worin schon Ideen zu dem von ihm so nachhaltig vertretenen Pragmatismus zu finden sind. Lange Zeit war er Mitarbeiter des „Intern. Journal of Ethics“. Auch wurde er zum Präsidenten der „American Psycho-

*) Soeben geht uns die Trauernachricht zu, daß Prof. Dr. Alfred Heubaum, seit 1. Juli Direktor der Königl. Augustaschule in Berlin, am 6. d. M. nach kurzem Leiden gestorben ist. Die Wissenschaft der historischen Pädagogik hat durch den unerwarteten Tod des erst im 48. Lebensjahre stehenden Forschers einen schweren Verlust erlitten. R.

**) Die nachfolgenden biographischen Notizen sind entnommen dem Nekrologe einer New-Yorker Zeitung.

logical Assoziation“ und der „Intern. Society for Psychical Research“ gewählt. Nachdem er sich im Jahre 1907 vom aktiven Lehren zurückgezogen, nahm er eine andere Richtung in seiner Lebensarbeit auf; er versuchte, „einen Balsam für die Seelen der Menschen“ („a balm for mens' souls“) zu finden. So wurde er zum förmlichen Propheten des Pragmatismus, einer philosophischen Richtung, nach der nur das wahr ist, was tätig oder wirksam ist. Im Sommer vorigen Jahres überraschte James die wissenschaftliche Welt durch eine Verkündigung, daß er Verkehr habe mit dem Geiste des verstorbenen Dr. Rich. Hodgson. Er veröffentlichte einen Bericht über seinen vorgeblichen spiritistischen Verkehr, der in d. „Proceedings of the American for Psychical Research“ mehr denn 100 Seiten füllt. Von Seiten der verschiedenen wissenschaftlichen Instituten wurde James in außerordentlicher Weise geehrt. Neben zahlreichen Mitgliedschaften von wissenschaftlichen Vereinigungen der verschiedensten Kulturländer war er auch korresp. Mitglied der Kgl. Preußischen Akademie der Wissenschaften. Seine Werke sind folgende: „Principles of Psychologie“ (Prinzipien der Psychologie), „The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy“ (Der Wille zu glauben — und andere Essays zur populären Philosophie), „Talks to Teachers on Psychology and to Students on Lifés Ideals“ (Gespräche mit Lehrern über Psychologie und mit Studierenden über die Ideale des Lebens), „Human Immortality — Two Supposed Objections to the Doctrine“ (Menschliche Unsterblichkeit — zwei angebliche Einwände gegen die Lehre), „The Varieties of Religions Experiences“ (Die Verschiedenheiten der religiösen Erfahrungen), „Pragmatism — A New Name for Some Old Ways of Thingking“ (Pragmatismus — ein neuer Name für einige alte Manieren zu denken). In deutscher Übersetzung sind erschienen: ‚Psychologie und Erziehung“, Ansprachen an Lehrer; übers. von Fr. Kiesow. 2. Aufl. Leipzig 1908; und „Psychologie“; übersetzt von M. Dürr. Leipzig 1909.*) Ihnen soll die nachstehende Darstellung der charakteristischen Ideen und Theorien der Jamesschen Psychologie, welche neuerdings namentlich die theoretische Pädagogik zu tangieren beginnt, folgen.

Kaum einem Psychologen oder psychologisch geschulten Philosophen wurde ein derart weitreichender und zugleich in den breiten

*) Außerdem wurde übersetzt durch G. Wobbermin: Varieties of Religions Eseperinces. (Leipzig 1907).

Strom der Popularität sich ergießen der Einfluß zuteil wie dem Amerikaner James. Offenbar hat dazu viel die äußerst einfache und selbst für die komplizierten Vorgänge des psychischen Lebens selbstvertsändlich erscheinende Diktion seiner Theorien beigetragen. Der deutsche Denker hält sich in mäßigeren Schranken, die wissenschaftliche Phantasie überwuchert bei ihm selten. Das kann von Denkern Amerikas nicht immer gesagt werden. Von den deutscher Kultur entliehenen Vertretern wie Münsterberg etwa abgesehen, dürfte überhaupt nur mit gewisser Vorsicht nach grundsätzlichem Erkenntnisstreben gesucht werden. Auch bei James bleibt der größte Teil seiner großzügigen und in überstürzender Hast sich folgenden Ideen außen liegen. Immerhin findet er als Psychologe bei uns schließlich am meisten Anerkennung, was die Übersetzung sowohl zweier reinpsychologischer Werke als auch seiner berühmt gewordenen Studie über Religionspsychologie beweist. James ist einer jener Philosophen gewesen, die sich wissenschaftlich nach allen Seiten hin zu betätigen wissen, indessen doch nicht sich jener feinen und zur Anerkennung reizenden Intimität entheben, welche zur Behandlung der die weitere Kulturwelt interessierenden Fragen des höheren Seelenlebens notwendig ist. Goldstein charakterisiert gelegentlich eines Aufsatzes über die moderne Religionspsychologie (Intern. Wochenschr. 1909) James sehr treffend: „Er ist ein empirisch gerichteter Psychologe von scharfer Beobachtungsgabe, der mit genialem Spürsinn für die unendlich feinen Nuancen des Lebens sich der Unzulänglichkeit begrifflicher Wirklichkeitserfassung bewußt bleibt."

James faßt die Psychologie „als die Beschreibung und Erklärung von Bewußtseinszuständen als solchen." Er erweitert ihren Bereich im naturwissenschaftlichen Sinne, sofern er die gesamte geistige Tätigkeit als eine gleichmäßige und absolute Funktion der Gehirntätigkeit bezeichnet. Diese aus der Verbindung der Physiologie mit der Psychologie für James evident gewordene Tatsache ist die „Arbeitshypothese" seiner Psychologie. Diese teilt er auch entsprechend den sensorischen, assoziativen und motorischen Nervenpartien in drei Hauptgebiete, welche die Empfindung, die „Zerebration oder intellektuelle Verarbeitung" und die Analyse der „Tendenz zur Handlung" umfassen.

Es seien nun im folgenden nur die für James charakteristischen psychologischen Begriffe und Theorien kurz angedeudet. Als solche sind bekannt seine im Begriffe der Gewohnheit gipfelnde Gedächtnistheorie, seine geistreichen Expektorationen über den Bewußtseinsstrom, seine Ich-, bzw. „Selbst"-Theorie, seine Anschauungen

über Aufmerksamkeit und Assoziation und endlich seine Willenstheorie.

Gewohnheiten entstehen für James auf Grund von „Bahnungen" in den nervösen Zentren. „Vom physiologischen Standpunkt aus ist eine erworbene Gewohnheit nichts anderes als eine neugebildete Entladungsbahn im Gehirn, durch welche gewisse zentripetale Erregungen von nun an immer sich zu ergießen bestrebt sind." James geht in der Ausbeutung der Definition so weit, daß er sogar die Naturgesetze als unveränderliche Gewohnheiten bezeichnet. Für das normale Verhältnis zwischen Assiziation und Gewohnheit postuliert er die Umkehrung, daß also die Tatsache der Assoziation auf Gewohnheit beruht. Bedeutungsvoll ist immerhin sein Hinweis auf die praktische Bedeutung der Gewohnheit. Sie „vereinfacht unsere Bewegungen, macht sie exakt und verringert die Ermüdung"; sie „verringert die bewußte Aufmerksamkeit, mit welcher unsere Handlungen ausgeführt werden." Die Hauptsache für die Frage um die Gewohnheit im pädagogischen Sinne ist für James, zu betonen, unser Nervensystem zu unserem Bundesgenossen und nicht zu unserem Feinde zu machen. Vier Grundsätze stellt er in diesem Sinne auf:

1. „Möglichst viele nützliche Handlungen" müssen wir, so „früh als nur immer möglich, automatisch und habituell', machen.
2. Neue Gewohnheiten müssen ohne Duldung einer Ausnahme bis zur Einwurzelung im „ganzen Leben" gepflegt werden.
3. Die allererste mögliche Gelegenheit muß man ergreifen, „um auf jeden gefaßten Entschluß, jeden emotionalen Antrieb hin in der Richtung der angestrebten Gewohnheiten" zu handeln.
4. „Halte durch eine kleine freiwillige tägliche Übung die Fähigkeit zur Anstrengung stets lebendig in Dir".

Während James für die Aufmerksamkeit sich mit einer rein physiologischen Formulierung begnügt, und somit sich eigentlich der festesten Basis der Gewohnheit beraubt, gibt er als Grundlage für die assoziative Tätigkeit ein Grundprinzip, das mehr einer brauchbaren Aufmerksamkeitsbestimmung und hiermit erst der damit mehr oder weniger verknüpften Assoziationstatsache gleichkommt. Für die nicht eindeutige Bestimmung der Assoziationen als Tendenzen sich wiederholender einmal gleichzeitig oder nacheinander gewesener Hirnprozesse beschafft James folgende etwas schwerfällige und umständliche Form: „Der Energiebetrag an irgendeinem Punkte der Großhirnrinde entspricht der Summe der Tendenzen aller anderen Punkte,

die auf Erregungsübertragung nach dem betreffenden Punkt gerichtet sind; und diese Tendenzen sind proportional: 1. Der Häufigkeit, mit welcher die Erregung des in Frage stehenden Punktes begleitet haben mag; 2. der Intensität dieser Erregungen und 3. der Abwesenheit irgendeines rivalisierenden Punktes, der mit dem ersten Punkt funktionell nicht in Verbindung steht und nach welchem die Entladungen ihren Abfluß finden können." Pädagogisch wertet James die Assoziation sehr hoch, ja er geht so weit, daß er sagt: „Charaktertypen" sind im allgemeinen „Assoziationstypen".

Weit interessanter als die besonderen Auffassungen im reinen Vorstellungsleben sind bei James die geistreichen Theorien und ihre Kombinationen praktischer Natur über „Bewußtseinsstrom", „Selbst" und „Wille". Die anziehende Form der Ab- und Verfassung dieser psychologischen Grundtatsachen geht allerdings nur auf Kosten der Wahrwahrscheinlichkeit ihrer Berechtigung.

Als Eigentümlichkeiten des Bewußtseins, das für James immer in irgendeiner Art stattfindet und eine Folge seelischer Zustände bildet, gelten für den geistreichen Amerikaner das Persönliche an ihm, der ständige Wechsel innerhalb des Persönlichen und die trotzdem vorhandene Kontinuität und die Enge seines Interesses. In bilderreicher Sprache beweist James den fortwährenden Fluß des Stroms des Bewußtseins. Dabei betont er besonders, „daß kein psychischer Zustand, der einmal vorüber ist, wiederkehren und identisch sein kann mit dem, was zuvor war." Fließende Veränderung ist das besondere Charakteristikum des Bewußtseins. Somit ist es unmöglich, daß wir etwa zweimal dieselbe Empfindung, Vorstellung, dieselbe Erkenntnis haben, daß wir auch zweimal nur dasselbe Gefühl, denselben Willensimpuls erleben. Für James ist immer wieder gegeben nur das Objekt. Wahrnehmung ist für ihn daher das Bewußtsein von „besonderen materiell sinnlich gegenwärtigen Dingen." James' Auffassung richtet sich gegen eine große Gruppe von Psychologen, die nach Herbart von einer sogenannten Bewußtseinsschwelle reden und damit Steigen und Fallen eines eo ipso vorhandenen Bewußtseinsinhaltes postulieren. Die eigentümliche Tatsache des Ruhelosen und fortwährend gleich einer kinematographischen Szene Wechselnden des Bewußtseinszustandes will James durch den etwas pathetischen Hinweis auf den Alterswechsel des Bewußtseins klarlegen. Er sagt: „Von Jahr zu Jahr sehen wir die Dinge in anderem Licht." Das scheint aber weniger Wechsel des Inhaltes im Sinne des Bewußtseinsstromes zu sein, sondern um im Bilde zu bleiben — es scheint sich nur das Gelände des

Stroms, nicht dieser selbst zu modifizieren. James vergißt, daß die Erkenntnis der Objekte und der Unterschied im Fortschritt derselben letzten Endes eben in stets Neuem am Objekte beruht. Nicht nur in mir fließt es, sondern auch außer mir und oft wird das „Außermir" meinen Bewußtseinsstrom mitreißen müssen. Immerhin kann der glatten Auffassung des Bewußtseins als „kontinuierliches Weiter" nicht widersprochen werden und die folgende bildliche Fügung James' ist vom psychologischen Standpunkte aus mehr als originell: „Ein dauernd vorhandener ‚Inhalt', der in periodischen Intervallen vor den Rampenlichtern des Bewußtseins auftaucht, ist ein ebenso sagenhaftes Wesen wie der ewig wandernde Ahasver." Dennoch unterscheidet James ruhende und in Bewegung sich befindende „Stellen" im Bewußtseinsstrom. Jene nennt er substanzartige, diese transitive Bestandteile. Wenn wir uns irgendeiner vergessenen Sache erinnern wollen, so fühlen wir eine gewisse Leere an diesem Punkte unseres geistigen Lebens und doch ist wiederum ein gewisses gerundetes Etwas vorhanden, von dem wir eine Umgrenzung ahnen, worein eben das Gesuchte gehört. Es sind dies gewisse Relationen, die man auch schon unterbewußte Relationen genannt hat. James nennt das Bewußtsein dieses das „Bild umgebenden Hofes von Relationen" den „psychischen Oberton" des Bewußtseins oder seine „Franse". Diese „Fransen"-Theorie überträgt er sogar auf die Gegenstandslehre, sofern er im Gebiete des Denkens von einem förmlichen „Fransensbewußtsein" spricht.

Nicht weniger eigenartig als die Bewußtseinsstromtheorie ist die Ichtheorie des geistreichen Psychologen James. Er stellt das Ich als Subjekt dem Ich als Objekt gegenüber und bezeichnet das letztere als „Mich". Jenes nennt er auch „reines ego" und dieses „empirisches ego". Die Konstituentien des „Mich" bedingen folgende Arten: das materielle Mich, das soziale Mich und das geistige Mich. Das materielle Mich wird repräsentiert durch den Körper, die Kleider, die Familie, das Heim, letzten Endes durch das Eigentum. Unter dem sozialen Mich versteht James das an einem Menschen, „als was er von seinen Genossen betrachtet wird." Derartiges soziales Selbst ist ebensooft gegeben, als Individuen seinen Träger kennen. „Ruf", „Ehre", „Kastengeist" sind besondere Formen davon. Das geistige Mich ist nach James zu erfassen, „wenn wir an uns als Denkende denken." Im Zusammenhang mit seiner Michtheorie erörtert James die Tatsachen der Selbsteinschätzung und des Selbstinteresses, die er in folgende interessante Tabelle faßt:

	Materielle	Soziale	Geistige
Selbstversorgung	Körperliche Begierden und Instinkte, Putzsucht, Bedürfnis nach Eleganz, Erwerbstrieb, Bautrieb, Liebe zum eigenen Heim usw.	Bestreben zu gefallen, bemerkt, bewundert zu werden. Geselligkeitsbedürfnis, Wetteifer, Neid, Liebe, Eheliebe, Ehrgeiz usw.	Intellektuelle, moralische und religiöse Bestrebungen, Gewissenhaftigkeit.
Selbsteinschätzung	Eitelkeit, Bescheidenheit usw. Stolz auf den Besitz, Furcht vor der Armut.	Kasten- und Familienstolz, Ruhmsucht, Protzentum, tum, Demut, Scham usw.	Bewußtsein moralischer oder geistiger Überlegenheit, Reinheit usw. Minderwertigkeits- oder Schuldbewußtsein.

Auch das Selbst als Bewußtsein-Habendes ordnet James wieder dem gesamten Bewußtseinslaufe unter, wobei er die einzelnen Theorien erörtert, welche diesen Zusammenhang an ein gewisses Agens gebunden postulieren. Demgegenüber betont er, „daß die Bewustseinszustände alles sind, dessen die Psychologie für ihre Arbeitszwecke bedarf. Metaphysik und Theologie mögen den Beweis führen, daß die Seele existiert; aber für die Psychologie ist die Annahme solch eines substantiellen Einheitsprinzipes überflüssig."

Ist es fast nicht möglich, die Jamessche Ichtheorie ohne Ausblicke und erläuternde Reflexionen über die verschiedenen Ichtheorien wiederzugeben, so ist dies unmöglich bei der Jamesschen Willenstheorie. Dies leuchtet schon ein mit der Andeutung, daß James als Voraussetzung des Willensleben in erster Linie einen gedächtnismäßigen „Vorrat von Vorstellungen der verschiedenen möglichen Bewegungen auf Grund der Erfahrung" erachtet. Eine Reihe von Fäden ziehen von da ab zu den bekannten „kontinentalen" Willenstheorien herüber. Auch Münsterberg dürfte nicht vergessen werden.

Die vorliegenden Zeilen sollen auch nur ein Anreiz sein, der Jamesschen Psychologie, von der die obenstehenden grellen Streiflichter nur grobe Skizzen sein können, namentlich in pädagogischen Kreisen Interessenten zu gewinnen. James ist nicht im eigentlichen Sinn Psychologe; seine gesamte Lebensarbeit trägt belletristischen Charakter an sich; ebendarum muß er auf den Nichtwissenschaftler und Nichtsystematiker, dem freie Gedanken gegönnt sind, umso fruchtbarer wirken.

Das Aufsteigen der Tüchtigsten in England.

Von Dr. Ernst Schultze in Hamburg-Großborstel.

Seitdem man durch mannigfache Beobachtungen und Forschungen in den letzten Jahrzehnten auf die große Bedeutung des Problems einer Auslese der Tüchtigsten auch auf geistigem Gebiet aufmerksam geworden ist, sind die verschiedensten Vorschläge gemacht worden, wie von Seiten des Staates oder der Gesellschaft solche Auslese der geistig Hervorragendsten gefördert werden könnte. Professor Wilhelm Ostwald erzählt in der Einleitung zu seinem interessanten Buche „Große Männer", daß dieses der Frage eines Japaners die erste Entstehung verdanke — einer Frage, die ihn zunächst auf das äußerste überrascht habe. Der Japaner habe ihn nämlich nach einer seiner Vorlesungen angesprochen, um ihn namens der japanischen Regierung um Rat darüber zu bitten, was man in Japan tun könne, um Talente zu züchten. Diese Frage, die sich natürlich nicht in wenigen Worten, auch kaum in einer kurzen Denkschrift beantworten läßt, hat in ihrer allgemeinen Fassung Ostwald nicht mehr losgelassen, wie sie auch viele andere Gelehrte beschäftigt.

Das eine ist klar: wenn es irgendwelchen Einrichtungen des Staates oder der Gesellschaft gelänge, das Talent, welches irgendwo in einem Volke unter den bescheidensten äußeren Verhältnissen vorhanden ist, rechtzeitig zu erkennen, so daß man ihm die Möglichkeit besserer Entwicklung verschaffen kann, so würde die darauf verwendete Anstrengung sich wirklich lohnen. Wie häufig kommt es vor, daß Talente zwar den Weg zum Erfolg finden, daß Körper und Geist aber durch die unaufhörlichen Anstrengungen, die dazu notwendig sind, so geschwächt werden, daß ihnen das Leben stark verkürzt wird, oder daß ihnen bald alle Spannkraft verloren geht!

Das einzige Mittel, das uns zunächst für das Ausfindigmachen und die Förderung besonderer Talente bekannt ist, scheint im Schulwesen zu liegen. Hier besondere Vorkehrungen für die rechtzeitige Erkennung ausgesprochener Begabungen zu finden, ist eine Aufgabe von höchster Wichtigkeit. Einer der vorzüglichsten Organisatoren des deutschen Schulwesens der Gegenwart, Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner in München, hat entsprechende Versuche unternommen, ebenso auch der Schöpfer des Mannheimer Schulsystems, Stadtschulrat Dr. Sickinger — und manche andere.

Nirgends aber scheinen wir in Deutschland so energisch vorgegangen zu sein, wie dies in den letzten Jahren in England geschehen ist. In aller Stille haben die Engländer im vergangenen Jahrzehnt ihr Schulwesen

reformiert und auf eine wesentlich höhere Stufe gehoben. Und zwar sind sie auf allen Gebieten des Schulwesens eifrig tätig. Ein Beispiel für viele: im Jahre 1904/05 gab es in England erst 570 Schulen, die in der Anlage und Durchführung ihrer Schulgärten besonderes leisteten — 1910 hatte die Zahl sich mehr als verdreifacht, sie beträgt heute 1900. Alle anderen Fortschritte des englischen Schulwesens treten aber völlig zurück hinter dem mit klarster Absicht unternommenen Versuch, alle wirklich begabten Kinder in durchgreifender Weise zu fördern. Die begabten Kinder der deutschen Volksschulen werden hier und da, wie z. B. in Hamburg, in Selekten zusammengefaßt und noch ein wenig über das allgemeine Schulziel hinausgeführt. Oder man sucht die besonders Begabten mit Hilfe von Stipendien in die höheren Schulen hinüberzubringen. Ein allgemeines und umfassendes System der Förderung begabter Volksschulkinder gibt es aber in Deutschland bisher nicht.

England scheint ein solches nunmehr gefunden zu haben. Der englische Unterrichtsminister (sein Titel lautet eigentlich „President of the Board of Education") Mr. Runciman hat bei der Beratung des diesjährigen Voranschlages für das Unterrichtsministerium im Parlament Mitteilungen darüber gemacht. Die Gesamtsumme, die für das Unterrichtswesen gefordert wurde, beträgt 8 664 000 Pfund Sterling, d. h. etwa 173 Millionen Mark. Von dieser Gesamtsumme sind 610 000 Pfund Sterling — also mehr als 12 Millionen Mark — für staatliche Unterstützungen für höhere Schulen bestimmt. Diesen sämtlichen Schulen wird die ausdrückliche Verpflichtung auferlegt, daß ein bestimmter Teil ihrer Schüler aus Kindern bestehen muß, die von den öffentlichen Volksschulen dorthin überwiesen werden und die dort völlig freien Unterricht genießen müssen. Die Zahl der unterstützten höheren Schulen beträgt gegen 900 mit insgesamt etwa 10 000 Lehrern und ungefähr 158 000 Schülern. Nicht weniger als ein Drittel der letzteren stammt aus den Volksschulen und erhält nunmehr freien Unterricht auf den höheren Schulen!

Es handelt sich fast durchweg um Kinder der ärmsten Volksklassen. Die übrigen Schüler müssen teilweise bedeutende Schulgelder zahlen; die staatlichen Unterstützungen werden, wie gesagt, völlig für die Offenhaltung der Freistellen verwendet.

Welche Folgen dieses System haben wird, läßt sich im Augenblick natürlich noch nicht sagen. Man verspricht sich in England große Dinge davon — und wohl mit Recht. Denn es muß für die Kulturentwicklung eines Landes von größtem Einfluß sein, ob die wirklichen Begabungen zur Entwicklung kommen, gleichgültig, welcher Volksklasse sie entstammen — oder ob der Zutritt zu den höheren Karrieren, wenn auch nicht gesetzlich, so doch tatsächlich, infolge der Gestaltung des Schulwesens den Kindern wohlhabender Klassen vorbehalten ist. Gewiß wird man nicht erwarten dürfen, daß die sämtlichen 50 000 Kinder der ärmeren Volksklassen, die nun in England den unentgeltlichen Unterricht höherer Schulen erhalten, sich zu großen Gelehrten oder hervorragenden Ärzten, Richtern, Technikern usw. entwickeln. Die übergroße Mehrzahl auch dieser 50 000 Kinder wird schließlich nur einen guten Durchschnitt ergeben. Aber selbst wenn in dieser großen Schulorganisation nur ein Dutzend wirklicher Talente

durch dieses System zur tatsächlichen ungehemmten Entwicklung kommt, so würde es sich schon dadurch bezahlt machen.

Daneben sollte aber nicht verkannt werden, daß durch dieses System ein nicht unerwünschter Einfluß auf die Kinder der wohlhabenderen Klassen ausgeübt werden wird. Es wird weniger leicht vorkommen, daß untüchtige oder faule Schüler unter Drangabe mehrerer weiterer Schuljahre das erwünschte Schulziel schließlich doch erreichen. Der Wettbewerb unter den Schülern wird größer sein und solche Kinder, deren geistige und moralische Verfassung sich zur Erreichung des Schulzieles nicht gut eignet, werden durch die Schulverwaltung mit größerem Nachdruck beseitigt werden müssen, als dies wohl bis vor kurzem noch geschah.

Jedenfalls wird man die Fortentwicklung der Dinge in England mit größtem Interesse weiterverfolgen müssen. Wir Deutsche aber werden die Hände nicht in den Schoß legen dürfen: auch für unsere kulurelle Entwicklung wäre es ein großer Segen, wenn ähnliche Maßnahmen getroffen würden. Im Anfang des 19. Jahrhunderts durften wir uns selbst den Ehrentitel eines Volkes der Dichter und Denker beilegen. Die zweite Hälfte des verflossenen Jahrhunderts hat uns einen beispiellosen wirtschaftlichen Aufschwung gebracht, hat uns aber zugleich, trotz mannigfacher ausgezeichneten geistigen Leistungen, diesen Ruhmestitel verlieren lassen. Wirtschaftlich sind wir auch heute noch in schnellster und bewundernswertester Entwicklung begriffen. Für Kräfte und Bewegungen des Geistes dagegen ist das Interesse sowohl beim Staate und der öffentlichen Meinung nicht unerheblich erkaltet. Wenn es gelänge, auch bei uns allen begabten Kindern ohne Unterschied eine ungehemmte Entwicklung zu ermöglichen, so würde dies dem Wiederaufschwung des deutschen Geistesleben sehr zugute kommen.

Das Mannheimer Schulsystem.*)

Von R. Gottschalk in Berlin.

Zu der Flut von Schriften, die über die Mannheimer Schulorganisation erschienen sind, hat sich eine neue gesellt. Der Kieler Stadtschulrat hat die Volksschuleinrichtung in Mannheim an Ort und Stelle studiert und das Ergebnis seiner theoretischen Untersuchungen wie praktischen Erfahrungen der Versammlung des 15. Schleswig-Holsteinischen Städtetages vorgetragen. Seine Ausführungen sind eine Lobrede auf das Sickingersche Schulsystem. Die Gliederung der Mannheimer Volksschule in fünf nebeneinander laufende Klassenzüge ist allgemein bekannt. Neu ist, daß Sickinger seit Ostern 1907 zu kleinen Abänderungen im Aufbau seines Systems gekommen ist. Während früher die Schüler der Förderklassen die wünschenswerte schulmäßige Ab-

*) Dr. Paul Poppe (Stadtschulrat und Königlicher Kreisschulinspektor in Kiel): Das Mannheimer Volksschulsystem (Breslau, Ferd. Hirt, 1910. 40 S., Pr. 1 M.).

rundung in den einzelnen Unterrichtsfächern entweder in einer Abschlußklasse der 5. und 6. Stufe oder in der 7. Abgangsklasse des Hauptsystems erhielten, sind jetzt die sechs Förderklassen durch drei Abschlußklassen in sich abgerundet worden, so daß also jetzt ein 5-, bzw. 6- oder 7stufiges Förderklassensystem geschlossen neben dem achtstufigen Hauptsystem besteht. Für das Hilfsklassensystem ist eine Vorstufe eingerichtet worden. Ostern 1909 ist schließlich von Stufe 4 an für gut befähigte Schüler, die sich dem kaufmännischen Beruf zu widmen gedenken und später die Handelsfortbildungsschule besuchen wollen, mit der Einrichtung fremdsprachlicher Klassen, in denen französischer Unterricht erteilt wird, begonnen worden.

Dr. Poppe hat in verschiedenen Klassen des Hauptsystems und des Förderklassensystems dem Unterrichte beigewohnt und gefunden, daß jeder Klassenzug seine besonderen charakteristischen Merkmale aufweist, ja daß sich die Klassen für gut befähigte Schüler von den Förderklassen wie Tag und Nacht unterscheiden, und damit ist für ihn die Zweckmäßigkeit einer Sonderung der Schüler nach der Begabung erwiesen. Interessant ist es, seine Hospitationsberichte, die er unmittelbar nach dem Klassenbesuche niedergeschrieben hat, zu studieren. In jeder Klasse, in der er durch den Unterricht des Lehrers nicht klar zu sehen meinte, hat er den Unterricht selbst in die Hand genommen und mittels zweier in Kieler Volksschulen ausprobierten Lektionen die Intelligenz der Schüler festzustellen gesucht. Die Deutschprobe hatte das Thema „Nachweis, daß die wichtigste Wortart das Verbum ist", und die Rechenprobe bestand in der Lösung folgender Aufgabe: „In einem Garten sollen drei Beete zu je vier Reihen mit je 16 Erdbeerpflanzen zu je 20 Pfg. angelegt werden. Wieviel kosten die Pflanzen?" Das Resultat der ersten Lehrprobe wird ja im wesentlichen von dem Lehrgeschick des Prüfenden abhängen, durch die Rechenaufgabe aber müßte, sollte man meinen, die Fähigkeit der Schüler, die gegebenen Bedingungen als Ganzes zu erfassen und zueinander in Beziehung zu setzen, klar zutage treten. Ich war erstaunt zu sehen, daß die 13- bzw. 14jährigen Schüler der beiden obersten Abschlußklassen des Förderklassensystems in ihrer großen Mehrzahl nur mit Hilfe einer Zeichnung an der Tafel zur richtigen Lösung der leichten Aufgabe gebracht werden konnten. Ein Versuch in einer 3. und in einer 2. Mädchenklasse einer Berliner Gemeindeschule hat mir aber gezeigt, daß auch normal veranlagte Kinder, die mit der Weise der Lösung vertraut sein müssen, den Lehrer durch falsche Resultate enttäuschen. Liegt es daran, daß sie mit der Aufgabe sozusagen überrumpelt worden sind und dahinter etwas Besonderes vermutet haben? Als einwandfreie Intelligenzprobe kann ich nach meiner Erfahrung die Rechenprobe nicht gelten lassen. Vielleicht macht dieser oder jener Kollege damit einen Versuch in seiner Klasse.

Dr. Poppe verlangt für die hervorragend befähigten Schüler der Vorbereitungs- und der Sprachklassen auch hervorragend befähigte Lehrer. Ich erblicke darin eine große Gefahr, daß man entsprechend der Differenzierung der Schüler auch die Lehrer in hervorragend befähigte, normal veranlagte und minderbefähigte zu scheiden versucht sein wird. Das brächte eine arge Zerklüftung in den Lehrerstand. Zudem ist es nicht einmal richtig, daß die tüchtigsten Köpfe unter den Schülern auch der tüchtigsten

Lehrer bedürfen. Wenn unter der besonderen Befähigung des Lehrers sein besonderes Lehrgeschick verstanden wird, so gehören die besten Lehrer gerade in die Klassen der Schwachbefähigten; denn hier läßt sich nur durch einen Unterricht, welcher der Psyche dieser Kinder genau angepaßt ist, etwas erreichen, während die guten Köpfe vor allen Dingen der Anregung bedürfen und wohl imstande sind, den Klassenunterricht durch den häuslichen Fleiß wirksam zu unterstützen.

Das Mannheimer System hat viel Anfeindung erfahren, aber jedem, der sich damit vertraut gemacht hat, mancherlei Anregung geboten. In den meisten größeren Städten hat man längst, wie in Mannheim, die Armen im Geist von den normal veranlagten Kindern abgesondert und in Idiotenklassen und Nebenklassen untergebracht. Berlin ist eben daran, sein Hilfsklassensystem vollständig auszubauen und nach Mannheimer Muster mit einer Vorstufe zu versehen. Wenn die Lehrpläne der Volksschule neuerdings jede Rücksicht auf die höheren Schulen außer acht lassen, so wird man, um die Kinder besser situierter Eltern der Volksschule zu erhalten und die Idee der allgemeinen Volksschule nicht ganz fallen zu lassen, 1- oder $1^1/_2$stufige Vorbereitungsklassen für die höheren Schulen einrichten müssen, ganz wie in Mannheim. Und wenn man auch für ein neben dem Hauptsystem bestehendes gesondertes Förderklassensystem nichts übrig hat, so liegt doch der Gedanke nahe, den Kindern, welche die oberen Klassen nicht erreichen, einen gewissen Abschluß ihrer Bildung zu geben, indem man sie in besonderen Klassen, sogenannten Abschlußklassen, vereinigt, die nach einem besonderen Stoffverteilungsplane arbeiten. Für den „sukzessiven Abteilungsunterricht“ in der Form von Nachhilfestunden für Kinder, die infolge von Krankheit oder wegen ungünstiger häuslichen Verhältnisse zurückgeblieben sind, haben sich auch Pädagogen ausgesprochen, die sonst von dem Mannheimer System der Förderklassen nichts wissen wollen. Kurz, der Einführung eines modifizierten Mannheimer Systems werden sich die größeren Städte auf die Dauer kaum entziehen können. Doch wie man sich auch zu der Sickingerschen Schulorganisation stellen mag, Dr. Poppes Schrift wird Freunden und Gegnern schon durch die persönliche Note, die der Verfasser seinen Ausführungen zu geben verstanden hat, gleich interessant erscheinen.

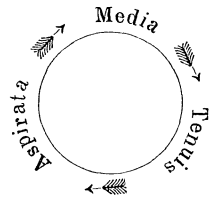
Zum Verständnis der Lautverschiebungen.

Von E. Wilke in Quedlinburg.

Ein Kollege, der meine „Wortkunde“ (Leipzig, Friedrich Brandstetter) durcharbeitet, ist bei den Kapitel von den Lautverschiebungen auf Zweifel gestoßen und hat sie mir in sehr dankenswerter Weise mitgeteilt. Der Versuch, ihm Aufklärung zu geben, hat zu der folgenden Darstellung geführt. Da sich die Ansichten über die Lautverschiebungen in den letzten Jahrzehnten wesentlich geändert haben, da die landläufigen Schul- und Lehrbücher sich meistens mit kurzen, z. T. veralteten Übersichten begnügen

und auch in meiner „Wortkunde“ dies Gebiet für den Selbstunterricht zu kurz weggekommen ist, so dürfte der Versuch, hierüber Ausführlicheres zu bringen, für viele Leser Interesse haben. Ich habe nochmals, wie für die Neubearbeitung der „Wortkunde“, besonders zu folgenden Werken gegriffen: W. Wilmanns, Deutsche Grammatik, I. Abteilung, Lautlehre. 2. Auflage. Straßburg 1897, Karl J. Trübner. — Hermann Paul, Grundriß der germanischen Philologie. I. Band. 2. Aufl. Ebenda 1901. — Wilhelm Wundt, Die Sprache. 2. Aufl. 1. Teil. Leipzig 1904, Wilhelm Engelmann. — B. Delbrück, Grundfragen der Sprachforschung. Straßburg 1901, Karl J. Trübner. — Wilhelm Braune, Gotische Grammatik. 3. Aufl. Halle 1887, Max Niemeyer. — Hermann Paul, Mittelhochdeutsche Grammatik. 3. Aufl. Ebenda 1889. — Friedrich Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 7. Auflage. Straßburg 1910, Karl J. Trübner. — Otto Behaghel, Die deutsche Sprache. 4. Aufl. Leipzig 1907, G. Freytag.

Die Lautverschiebungen sind nicht aufzufassen als Ereignisse, die zu einer bestimmten Zeit auftraten, wieder aufhörten und auf die dann eine Zeit des Lautstillstandes folgte. Vielmehr vollziehen sich lautliche Veränderungen fortwährend, aber so langsam, daß wir sie nicht bemerken. Erst im Rückblick auf längere Zeiträume, durch Vergleichung des Sprachbestandes weit zurück- und auseinanderliegender Zeiten erkennen wir die Tatsachen, die wir mit dem Namen der Lautverschiebungen bezeichnen und deren hergebrachterweise zwei unterschieden werden, die germanische in vorgeschichtlicher Zeit und die hochdeutsche, die etwa in die Zeit der Merowinger fällt. Aus Gründen, die sich nur sehr unvollkommen aufklären lassen, ist damals ein beschleunigter Lautwandel eingetreten. Wir haben uns aber auch die erste und die zweite Lautverschiebung nicht als für sich stehende Umwälzungen zu denken, sondern, wie sich Wundt (Die Sprache I^2 500) ausdrückt, als „Kulminationspunkte eines Prozesess“. Wir können dazu die Umbildungsprozesse in der Weltanschauung der Menschen, im Denken der Völker in Parallele stellen, aber auch zahlreiche geologische Vorgänge wie Abtragung, Senkung, Gebirgsaufbau u. a. Die Vorgänge vollziehen sich vor unseren Sinnen, unaufhörlich, aber so langsam, daß eine bestimmte Veränderung erst immer nach langen Zeiträumen festgestellt werden kann. Auch bei diesen Vorgängen treten Zeiträume schnellerer und langsamerer Umwandlung ein.



Jakob Grimms Formel für die erste Lautverschiebung lautete einfach und behaltbar: „Media geht über in Tenuis, Tenuis in Aspirata und Aspirata wieder in Media.“ Er verglich diese drei Lautgruppen mit drei Wagen, die in einem Kreis umlaufen: „Sobald ein Rad die Stelle des vorangehenden erreicht, ist seine eigene bereits von einem folgenden eingenommen, aber keins ereilt das andere.“ Die Media tritt an die Stelle der Tenuis, diese an die Stelle der Aspirata, diese wieder an Stelle der Media. Das Bild war einfach, die Sache schien ungeheuer klar, das Behalten leicht, besonders, wenn man noch als Gedächtnishilfe das lateinische Wörtchen „tam“ merkte: Tenuis—Aspirata—Media.

Die Forschungen nach der Zeit Grimms haben nun aber ergeben, daß die Vorgänge keineswegs so einfach zu denken sind. Jenes Bild erweckt die irrige Vorstellung, als ob mit einem Male alle Konsonantengruppen ins Wanken gekommen seien. Das ist nicht der Fall, vielmehr muß man ein Nacheinander der Vorgänge annehmen. Ferner gibt die Regel Grimms nur die Hauptpunkte an; Zwischenstufen, deren Bedeutung die spätere Zeit erkannt hat, bleiben außer Betracht. Auch darf jene kurze Zusammenstellung nicht zu der Auffassung verleiten, als ob die Laute unter allen Umständen jene Wandlungen durchgemacht hätten, vielmehr hingen diese wesentlich von der Stellung des Lautes im Worte — ob er als An-, In- oder Auslaut auftrat — und von der Art des benachbarten Lautes ab. Im folgenden sollen diese Einschränkungen und Zusätze der neueren Zeit zu „Grimms law", wie es die Engländer nennen, besonders an einem Gebiet der Verschiebung, dem der Aspiraten, dargelegt werden.

Hier gibt Grimm an: Aspirata wird zu Media. Die kürzeren Lehrbücher begnügen sich, diesen Satz durch Beispiele zu belegen und darauf hinzuweisen, daß das Griechische und Lateinische statt der indogermanischen Aspiraten *bh, gh, dh* die Lautbezeichnungen griech. φ (= ph), lat. *f*, griech. χ (= *ch*) lat. *h* oder *g*, griech. ϑ (= *th*), lat. *f* (*b* oder *d*) haben.*) So ergibt sich etwa folgende Reihe:

Indogermanisch *bh, dh, gh:*

Griech.	Lat.	Gotisch
phérein	ferre	bairan (tragen)
thýra	foris	daur (Tor, Tür)
chórtos	hortus	gards (Einfriedigung, Garten),

Nach Ansicht unserer hervorragendsten Sprachforscher, und man kann ihren Beweisen gegenüber nur sagen: tatsächlich war der Vorgang wesentlich anders. Es gingen nämlich die indogerm. Mediae aspiratae — die Tenues aspiratae spielen ihnen gegenüber eine geringere Rolle und können hier außer Betracht bleiben — im Germanischen, vielleicht schon in vorgermanischer Zeit (Kluge in Pauls Grundriß I² S. 367), zunächst in stimmhafte Reibelaute (Spiranten) über. Für diese Reibelaute gebraucht allerdings das Gotische die Zeichen *b, d, g*, die im Neuhochdeutschen stimmhafte Medien**) wiedergeben. Die Sprachwissenschaft setzt für die Reibelaute die früher gebräuchlichen Zeichen *b̄, d̄*, ȝ (oder *γ*) (Wilmanns, Deutsche Grammatik Bd. I², S. 21, 36 f.).

Machen wir uns zunächst die Natur der genannten Lautgruppen deut-

*) Auf die griechische und lateinische Sprache nehmen die Grammatiker gerade an dieser Stelle Bezug, um zu zeigen, daß die Mediae aspiratae auch in andern indogerm. Sprachen vielfachen Veränderungen unterworfen waren. Vergl. Wilmanns a. a. O., S. 20.

**) Die Phonetiker kennen auch stimmlose Medien. Th. Siebs (Deutsche Bühnenaussprache, 8. u. 9. Aufl., Köln 1910, Ahn) fordert sie für den Auslaut nach langem Vokal oder nach *r, l, n*, also in Wörtern wie Grab, Rad, Tag, herb, Wald, Balg. Dagegen seien *b, d, g* im Anlaut mit Stimmton zu sprechen, wie das Niederdeutsche sie kennt; „zu warnen ist vor der stimmlosen Aussprache, wie sie zumeist im übrigen Deutschland herrscht" (a. a. O. S. 77).

lich. Mediae aspiratae, die man mit *bh*, *gh*, *dh* bezeichnet, waren im Indogermanischen sehr verbreitet, jetzt kennt man sie nur noch in den neuindischen Sprachen (E. Sievers in Pauls Grundriß I² S. 299). Ihre Artikulation, die noch nicht ganz aufgeklärt ist, hat man sich wohl so vorzustellen, daß sich zwischen der Öffnung des Mundverschlusses und dem folgenden Laut ein Hauch einschiebt. Ob dieser Hauch stimmlos oder schwachstimmig war, erscheint fraglich. Jedenfalls wird man der Wahrheit nahe kommen, wenn man an die Aussprache der Lautverbindungen *bh*, *dh*, *gh* in Wörtern wie lei**bh**aftig, Wag**h**als, Ei**dh**elfer erinnert. — Die Spiranten sind Reibelaute. Statt den Mundverschluß plötzlich zu öffnen, wie bei den Tenuen *p*, *t*, *k* und den Medien *b*, *d*, *g*, bilden wir eine Enge. Der daraus hervortretende Atmungsstrom erzeugt dann ein Reibungsgeräusch. So entstehen die stimmlosen Spiranten *f*, engl. *th*, *ch*, und die stimmhaften, für die die obigen Zeichen *b̄*, *d̄*, *ȝ* (*γ*) von der Sprachwissenschaft gebraucht werden. Es ist anzunehmen, daß in den germanischen Sprachen dem *b̄* ein mit Lippen und Zähnen gebildetes (labiodentales) *w* entspricht*), wie wir es in wann, war bilden, dem *ȝ* ein stimmhafter Ach-Laut gleich dem *g* in sagen bei norddeutscher Aussprache; die Enge wird dabei von der Hinterzunge und dem weichen Gaumen gebildet (velum = weicher Gaumen oder Gaumensegel, daher „velar"). Die Bildung der Zungen-Reibelaute (dentalen Spiranten), des englischen *th*, beschreibt Dr. Arnold Schröer in seiner „Neuenglischen Elementargrammatik" (Heidelberg 1909, Carl Winter, S. 36) wie folgt: „Wenn man anstatt ein *t* zu sprechen, die äußerste Spitze der Zunge an die Schneide der oberen Schneidezähne anlegt, und dazu einen kräftigen Hauch ausstößt, so entsteht das sogenannte stimmlose (oder „tonlose" oder harte) *th̄*, das wir durch þ bezeichnen. Das Transkriptionszeichen þ für diesen dem Deutschen fremden Laut ist der altenglischen Orthographie entnommen. — Das sogenannte stimmhafte (oder „tönende" oder „weiche") *th* unterscheidet sich von dem þ ebenso wie das weiche *d* und weiche *s* (*z*) von dem harten *t* und harten *s*. Es wird geradeso gebildet wie þ, nur ist es schwächer, und man hört statt des kräftigen Hauches das Summen des Stimmtones. Das Transkriptionszeichen *d̄* ist ebenfalls der altenglischen Orthographie entnommen." — Von den Spiranten wie von den Aspiraten sind wohl zu unterscheiden die Affrikaten. Sie entstehen, wenn sich mit einem Verschlußlaut (*p*, *t*, *k*) ein Reibungsgeräusch desselben Organs (ein „homorganes"**) Reibungsgeräusch) verbindet. *p* ist der Lippen-Verschlußlaut, *f* der Lippen-Reibungslaut, ihre Verbindung die Affrikata *pf* (**Pf**erd, stam**pf**en); so ist *tz*, *z* (kratzen, zanken) die Affrikata des Zungenverschlußlautes. Die Gaumen-Affrikata müßte man durch *kch* (in phonetischer Umschrift *kχ*) bezeichnen; ein solcher Laut kommt in schweizerischen Mundarten vor. — In betreff der Medien (*b*, *d*, *g*) und der Tenuen (*p*, *t*, *k*) sei nur bemerkt, daß sich jene von diesen durch

---

*) Im Gotischen dagegen ausnahmsweise ein labiolabiales, d. h. ein *w*, bei dem die Enge mit den beiden Lippen gebildet wird. Vergl. Braune, Gotische Grammatik, 3. Aufl., 1887. S. 23.

**) Griech. homós „gleich". Vergl. Homöopathie, homogen, homosexuell, homolog, Homonym.

das Mitklingen der Stimme unterscheiden; jene sind im allgemeinen stimmhaft (tönend), diese stimmlos (tonlos).

Der Gang der Verschiebung war nun — im großen und ganzen — folgender:

indogermanische Mediae aspiratae		*bh*	*gh*	*dh*
(griechische Spiranten		*φ* = *ph*	*χ* = *ch*,	*ϑ* = *th*
lateinische	„	*f* (*b*)	*h* u. Medien	*h*
germanisch	tönende Spiranten	*ƀ*	*ʒ*	*đ*
	Medien	*b*	*g*	*d*

Beispiele.

Indogerm.	glŭbh	ghəmon*)	medhu**)
(griech.	glýpho		méthu
(latein.	glubo	homo	
got.	klioƀan	guma	altnord, mjođr
neuhochd.	klieben	(Bräuti-)gam	Met
	(verwandt mit klauben)	= Braut-Mann	(germ. mēdus)

Daß sich aus *bh*, *dh*, *gh* zunächst die Spiranten *ƀ*, *đ*, *ʒ* entwickelten, gilt als sicher. Einen Beweis bietet uns das Gotische. Got. giban „geben" bildet die Vergangenheit gaf, got. bidjan „bitten" die Vergangenheit baþ. Hier hat also die Vergangenheitsform noch den Reibelaut als Auslaut; von ihm schließt man auf den Inlaut und setzt die Aussprache der beiden Nennformen als giƀan, biđjan an. Dagegen bildet got. swaírban „wischen" die Vergangenheit swarb, got. bindan „binden" die Vergangenheit band. So ergibt sich für das Gotische die Regel: „*ƀ* und *đ* bleiben im Inlaut zwischen Vokalen erhalten, nach Konsonanten treten *b* und *d* ein." Daß *g* im Gotischen noch spirantische Aussprache gehabt habe, läßt sich (nach Wilmanns, Deutsche Grammatik I² S. 37) nicht erweisen. Im Anlaut kennen wir keine *ƀ* und *đ*, sondern nur noch Medien *b* und *d*; „hier sind die tönenden Spiranten rein hypothetisch, aber sichere Postulate der Theorie der Lautverschiebung" (Kluge in Pauls Grundriß I² S. 373). „*g* hat im Anlaut gemeinwestgermanisch***) spirantische Funktion, desgleichen im In- und Auslaut" (Ebenda).

Stimmhafte Spiranten (*ƀ*, *đ*, *ʒ*) gingen aber nicht bloß aus indogerm. Aspiraten (*bh*, *dh*, *gh*) hervor, sondern auch aus indogermanischen Tenuen (*p*, *t*, *k*). Hier war die Stufenfolge diese:

indogerm. Tenuen:	*p*	*t*	*k*	
germ. stimmlose Spiranten:	*f*	þ	*h*	(*ch*)
germ. stimmhafte Spiranten:	*ƀ*	*đ*	*ʒ*.	

Doch trat diese zweite Verschiebung nur ein, wenn eine unbetonte Silbe voranging; nach betonter Silbe erhielten sich die stimmlosen Reibe-

*) ə ist die phonetische Umschrift für das deutsche *e* in schwachen Silben: Liebe, immer.

**) Das Wort ist in dieser Form nicht bezeugt, sondern nur erschlossen; im Sanskrit mádhu.

***) Also im Gegensatz zum Ostgermanischen, wozu das Gotische gehört. Siehe oben!

laute. Das ist der Inhalt des berühmten „Vernerschen Gesetzes“, dem der dänische Sprachforscher 1877 die Fassung gab: „Die stimmlosen Spiranten, welche sich in stimmhafter Nachbarschaft befinden, blieben stimmlos nur nach betonter Silbe, sonst wurden sie stimmhaft.“ Von H. Paul rührt dann die erweiterte Form des Gesetzes her: „Die nach Vollzug der germanischen Lautverschiebung vorhandenen vier harten Reibelaute *h*, þ, *f*, *s* sind außer in den Verbindungen *ht*, *hs*, *ft*, *fs*, *sk*, *st*, *sp* erweicht, wenn der nächst vorhergehende Sonant nicht nach der indogermanischen Betonung den Hauptton trug.“ (Wilmanns a. a. O., S. 29, Kluge in Pauls Grundriß I² S. 369).

Beispiele.

Indogerm.:	saptá	patér	swekrú
Zwischenstufe:	———	faþér	swechrū̆
Gotisch:	sibun*)	fadar*)	ahd. swâgur*)
Nhd.:	sieben	Vater	Schwager.

Die stimmhaften Spiranten beider Herkunft — die aus *bh*, *dh*, *gh* und die nach dem Vernerschen Gesetz aus *p*, *t*, *k* hervorgegangenen — hatten nun im Germanischen das gleiche Schicksal: sie gingen über in tönende Medien *b*, *d*, *g*. Wir können also — rein schematisch und unter Weglassung vieler Einzelheiten — folgenden Stammbaum aufstellen:

bh	*dh*	*gh*		*p*	*t*	*k*
				f	þ	*h* (*ch*)
b̥	*d̥*	*ʒ*		*b̥*	*d̥*	*ʒ*
		b	*d*	*g*		

„Der Übergang in Verschlußlaute erfolgte nicht auf einmal und nicht in allen germanischen Sprachen in gleicher Weise“ (Wilmanns a. a. O. S. 37). Die Verhältnisse im Gotischen wurden bereits erwähnt; ähnlich war es im Nordischen. Das Angelsächsische und das Altniederdeutsche bewahrten noch in- und auslautendes *b̥* (Kluge a. a. O. S. 373). Das Eigentümlichste ist nun, daß zur Zeit des Hochdeutschen, die *b* und *g* vielfach nochmals zu Spiranten verschoben sind. Daher schwankt ihre Aussprache noch jetzt in den Mundarten. Inlautendes *b* wird nach Moritz Trautmann (Die Sprachlaute, Leipzig 1884—1886, S. 279 ff.) als stimmhafte Spirans in Mitteldeutschland und im größten Teile des südöstlichen Deutschlands gesprochen, als stimmlose Spirans im südlichen Rheinlande (Straßburg, Freiburg). In Regenhardt, Die deutschen Mundarten. Mitteldeutsch (Berlin o. J.) finde ich folgende Beispiele für *w* staat *b* (im Schriftdeutschen): gevve = geben, Ovend = Abend, halve = halbe (Köln), begrawwen = begraben, Stoof = Stube (Bergisch), Leif = Liebe (Aachen), Deef = Dieb (Koblenz), verderwn = verderben (Neuwied), Dauwe = Tauben (Hunsrück), liewe = liebe (Trier), Läwe = Leben (Lothringen), liewen = lieben (Kassel), Leawe = Leben, Tuwoack = Tabak (Wetterau), awer = aber, ausgetriwen = ausgetrieben (Frankfurt a. M.), driwwer = drüber, glahwe = glauben (Darmstadt), De-

*) Mit der Aussprache sibun fadar, swâʒur,. Siehe oben!

wald = Theobald, schreiwe = schreiben, sauwer = sauber (Pfalz). Für Altbayern verzeichnet J. N. Schwäbl (Die altbayerische Mundart. München 1903, S. 39 u. a.)*): Räuwəᶜ = Räuber, Aᶜweət = Arbeit, Wawəᶜl = Barbara, Zwieɬ = Zwiebel, schraufə̃ = schrauben. — Für *g* finden sich verschiedene Reibelaute. So spricht das Wort „gut" der Westfale chut (ach-Laut), der Göttinger und Niederrheinländer chut (ich-Laut), der Berliner jut, der Ostpreuße ʒut. Der stimmhafte Verschlußlaut („gut") hat sich festgesetzt in Mecklenburg, im nördlichen Pommern, in Rügen, Holstein, im größten Teile der Provinzen Hannover und Schlesien, der stimmlose („kut") im Süden und in einem großen Teile Mitteldeutschlands (Obersachsen, Vogtland, Nassau, Oberhessen). Ebenso verschieden ist die Aussprache des in- und auslautenden *g*. — Die naheliegende Annahme, daß sich in diesen Spiranten der Mundarten die alten erhalten haben, kann vor den Tatsachen nicht bestehen. (Wilmanns a. a. O., S. 87, Behaghel in Pauls Grundriß I^2 S. 723). „Vielmehr scheint, daß auf dem eigentlich hochdeutschen Gebiet die Entwicklung überall von stimmhaften Verschlußlauten ausgeht und daß diese später teils zu stimmlosen Verschlußlauten, teils wieder zu Spiranten geworden sind." (Wilmanns a. a. O.)**)

Kurz sei auf die Entwicklung des *d* im Hochdeutschen hingewiesen. Es ging, gleichviel ob es aus indog. *dh* oder *t* entstanden war, im Hochdeutschen vielfach in die Tenuis *t* über; diese wird im allgemeinen von der neuhochd. Schriftsprache anerkannt (Wilmanns a. a. O., S. 80f.).

Beispiele:

indogerm. Wurzel	dhwel	radh
got.	dwals	rêdan (altnord. ráða)
ahd.	tol	râtan
nhd.	toll	raten

Es ergibt sich demnach, daß in der Hauptsache ein doppelter Lautwandel stattgefunden hat: 1. Aus behauchten Verschlußlauten (Mediae aspiratae) werden stimmhafte Reibelaute: *bh*, *gh*, *dh*: *b̆*, *ʒ* *d̆*; 2. aus diesen stimmhaften Reibelauten werden stimmhafte Verschlußlaute (Medien). Wie kam dieser Wandel zustande? Die Theorien gehen hier auseinander. Nach der einen entwickelte sich aus der Media zunächst die entsprechende Affrikata und aus dieser erst die Spirans. Für den Hauch der Media aspirata wäre dann ein (homorganes) Reibungsgeräusch eingetreten; statt *bh*, *dh*, *gh* hätte man also zunächst *bb̆*, *dd̆*, *gʒ* gesprochen; darauf hätte der „jüngere Schmarotzerlaut den Verschlußlaut unterdrückt" (Wilmanns a. a. O., S. 25), so daß nun *b̆*, *d̆*, *ʒ* erklang. Denselben Entwicklungsgang nimmt man für die Tenuen (*p*, *t*, *k*) an, und hierfür bieten die Mundarten noch vollständige Entwicklungsreihen:

---

*) ə = *a*, aber nur an unbetonter Stelle; *l̥* = vokalisches *l*; ∼ = Näselung; ᶜ = Zeichen für ein vokalisch gesprochenes oder auch ganz stumm bleibendes *r*. Schwäbl a. a. O., S. 1 u. 2.

**) Etwas anders urteilt Behaghel in seinem Buche: „Die deutsche Sprache" (4. Aufl. 1907) S. 12.

mittelfränk.:	punt		kan	neufrk.	toe
rheinfränk:	p^{c}unt*)	gemeindeutsch	k^{c}an*)		
sonst:	pfunt	elsäss.	kchan		
oder:	funt				
nhd.:	Pfund		kann		zu.

Wir haben namentlich im ersten Beispiel die vollständige Reihe: Tenuis, aspirierte Tenuis, affrizierte Tenuis, stimmhafte Spirans. Eine feste Grenze läßt sich zwischen Aspiraten und Affrikaten nicht ziehen, da sich geringe Reibungsgeräusche an die Verschlußöffnung (Explosion) bei Verschlußlauten, namentlich Aspiraten, unwillkürlich anheften. (E. Sievers in Pauls Grundriß I^{2} S. 314.) Andere nehmen an, daß die Tenuis oder die schwach aspirierte Tenuis unmittelbar in die Spirans überging, indem der Verschluß unvollkommen gebildet wurde, so daß statt seiner Reibeenge entstand. — Um sich die Möglichkeit des Überganges von stimmhaften Spirans (*b̥, d̥, ʒ*) in Media (*b, d, g*) klar zu machen, stelle man folgenden Versuch an: Bilde ein *b̥* (*w*) und erweitere während der Lauterzeugung die Reibeenge, oder laß die Reibeenge unverändert, vermindere aber den Atemdruck. In beiden Fällen wird ein sich dem *b* nähernder Laut entstehen. Umgekehrt: Bilde das *b* mit voll tönendem Stimmton, aber gelinder Explosion, und es wird Annäherung an das *w* wahrzunehmen sein. So nimmt E. Sievers (a. a. O. S. 313) für diesen Lautwandel als Berührungspunkt einerseits stimmhafte Spirans „mit Geräuschreduktion“ an, anderseits „stimmhafte Media mit voll tönendem Stimmton, aber gelinder Explosion“.

Umschau.

Berlin, den 27. November.

Vor mir liegen die Nummern 417 und 418 der „Lothringer Zeitung“ mit den Berichten über den Prozeß des Prälaten Nigetiet gegen die „Elsaß-Lothringische Schulzeitung“ bzw. deren verantwortlichen Redakteur Hauptlehrer Th. Andres in Zabern. Der Herausgeber des bekannten „Schulfreundes“, Seminardirektor a. D. und Prälat Nigetiet, hat die Gerichte angerufen, damit sie ihn gegen die „Beleidigung“, die in einer Abwehr seines Waschlappen- und Sterbekerzenartikels in der „Elsaß-Lothringischen Schulzeitung“ enthalten sein sollte, schützen möchten. Wohl jeder, der den in mehr als gemeinverständlichem Deutsch geschriebenen Artikel Nigetiets gelesen oder auch sonst eine der urwüchsigen Kundgebungen des alten Herrn aus Metz kennen gelernt hat, wird über seinen Gang zum Kadi nicht wenig verwundert sein. Wer so redet und schreibt wie Herr Nigetiet, kann kaum durch eine Entgegnung so beleidigt werden, daß die

*) $p^{c}, k^{c} = p$, k mit folgendem Hauch = aspiriertes p, k.

Beleidigung nicht längst vorher paralysiert wäre. Aber Herr Nigetiet ist anderer Meinung. Er fühlt sich beleidigt. Auf unserer Seite hat man bei ihm gebräuchliche Adjektive wie „feige", „lügnerisch", „unsittlich", „gemein" bisher nicht gerichtlich verfolgt. Man hat ihn gewähren lassen. Warum soll Nigetiet nicht ein saftiges Deutsch schreiben? Nur gegen den Sterbekerzenartikel im ganzen war eine kräftigere Abwehr notwendig. Wäre der Artikel zu anderer Zeit erschienen, vielleicht zu einer Zeit, in der die Lehrerschaft auch in Elsaß-Lothringen nicht mehr um die Fundamente einer erfolgreichen amtlichen Wirksamkeit und einer geachteten bürgerlichen Stellung ringen müßte, so würde die Bereicherung, die das Schriftdeutsch Herrn Nigetiet in diesem Artikel verdankt, vielleicht einige Faschings verherrlicht, aber die Lehrerschaft nicht weiter aufgeregt haben. Der Artikel erschien indessen in einer kritischen Zeit. Es handelte sich darum, ob die Rheinbrücke von Elsaß-Lothringen nach Alldeutschland, die halb fertig war, wieder abgebrochen oder vollendet werden sollte, und darum war nötig, was geschehen ist.

Aber auch sonst treffen uns Angriffe noch schwerer als andere besser fundierte Stände. Wir sind jung und noch nicht überall gut akkreditiert. Wir haben viel zu verlieren und viel zu wünschen. Wir können noch nicht, wie mancher andere Stand, über gar zu wenig urbane Angriffe lachen. Das wird vielleicht auch einmal kommen. Herr Nigetiet ist uns in dieser Hinsicht voraus. Daß er trotzdem vom Gerichte eine förmliche Ehrenerklärung verlangte in einem Sinne, in dem seine Ehre von niemandem angegriffen worden war, ist verwunderlich. Herr Nigetiet sagt dem Gerichte, er sei in dem Satze: „Wir halten ihn vielmehr für einen gefährlichen Feind unserer Sache, der seine Identität als Geistlicher und früherer Schulmann dazu benutzt, die Lehrer um ihre wahren Interessen zu betrügen und sie um die Früchte ihres Ringens zu bringen" ein Betrüger genannt worden, und das sei er nicht, und deswegen müsse das Gericht seinen Gegner, Herrn Andres, bestrafen. Das Gericht hat das nicht getan. Es hat sich vielmehr dahin entschieden, daß der Angeklagte freizusprechen und die Kosten des Verfahrens dem Privatkläger aufzuerlegen seien.

In weiten Kreisen unseres Standes wird über diese Entscheidung lebhafte Genugtuung empfunden werden. Im Kampfe wird häufig eine scharfe Sprache geführt. Das kann man bedauern, aber es hieße den Dingen Gewalt antun, wenn man die Ausdrücke, die auf dem politischen Kampfplatze gang und gäbe sind, so deklarieren wollte, wie Herr Nigetiet es von Gerichtswegen wünschte. Außerdem ist bekannt, daß gerade diejenigen, die am wenigsten eine zarte Rücksichtnahme üben, immer am schnellsten zum Gericht laufen. Man hat schon öfter landkundige politische Raufbolde, die die friedlichsten Versammlungen jahrelang unsicher gemacht hatten, als gekränkte Unschuld vor den Schranken des Gerichts gesehen.

Indessen, das Gerichtsdrama in Metz ist zu Ende. Möglich, daß ein Nachspiel folgen wird. Herr Nigetiet wird aber wahrscheinlich, so wenig der Ausgang des Prozesses auch seinen Wünschen entsprechen dürfte, mit dem ganzen Verlauf der Verhandlungen zufrieden sein. In der Begründung des Urteils heißt es: „Die Verhandlung hat im großen und ganzen ergeben, daß wir es in Herrn Nigetiet mit einem Manne zu tun haben, der ein sehr

segensreiches Wirken hinter sich hat, ein großes und erfolgreiches Leben sein eigen nennt, und dem von weiten Kreisen große Dankbarkeit und Verehrung entgegengebracht wird. Tatsächlich und objektiv hat Herr Nigetiet etwas großes geleistet. Wir haben aus seinem Auftreten die vollste Überzeugung, daß wir es mit einem Manne zu tun haben, der aus innerstem Herzen die Lehrerinteressen vertritt, wie er es eben versteht. Die andern verstehen die Interessen, die er ein ganzes Leben lang vertreten hat, und denen er seine Erfolge verdankt, ganz anders. So wurde es trotzdem von der Gegenseite aufrecht erhalten: in Wirklichkeit wurden die Lehrerinteressen geschädigt.“ Mancher, der Nigetiet auf dem Kampfplatze öfter gesehen hat, wird hinter diese Begründung des Urteils, das freilich seinen Gegner freispricht und ihn selbst abweist und in die Kosten verurteilt, ein großes Fragezeichen zu machen geneigt sein und meinen, das Sonntagskleid, das diese Begründung ihm anzieht, habe er wenigstens im öffentlichen Leben nicht oder doch nicht häufig getragen; er habe es vielmehr im Kampfe seinen Gegnern meist recht schwer gemacht, an seine guten Absichten zu glauben.

Die Zeiten der Nigetiet und Genossen sind anscheinend vorbei. In der Gegenwart spricht und schreibt man anders als er. Man zieht nicht so vom Leder, wenn man den Gegner niederwerfen will, im Gegenteil, man gebraucht „süße Worte“. Das macht aber den Schulkampf um so schwieriger. Freundliche Worte finden selbst Politiker, die sich sonst weniger um die nationalen Kulturgüter als um das nationale Schwein bekümmern. Aber sie wollen durchaus nichts anderes als der gar zu derbe Metzer Prälat. Hoffentlich werden aber weder die groben noch die feinen Mittel auf die Dauer verfangen. Die Lehrerschaft wird über alle Trennungen hinweg in beruflichen Fragen und Anliegen sich zusammenfinden. Die Schlachtrufe „Hie katholisch!“ und „Hie paritätisch!“ werden einmal ebenso verstummen wie das Hetzwort „Hie Stadt!“ „Hie Land!“.

Es ist doch einfach beschämend, wenn offenbare politische Parteizwecke sogar im Namen der Pädagogik vertreten und durchgesetzt werden. In Bayern ist jüngst eines unserer besseren pädagogischen Lehrbücher, die „Geschichte der Pädagogik“ von Heman, verfehmt und für Katholiken als ungeeignet bezeichnet worden, weil es ein Protestant, nicht etwa ein konfessioneller Eiferer oder gar ein Freigeist geschrieben hat. Bis aber auch in unsern maßgebenden Kreisen die Erkenntnis sich Bahn brechen wird, daß die Schule lediglich eine Angelegenheit des paritätischen Staates bzw. der paritätischen Gemeinde ist, an der zwar konfessionell Gesinnte eifrig mitarbeiten können, aber nicht als Parteigänger ihrer Konfession oder Kirche, sondern eben als Staats- und Gemeindebürger, kann noch viel Wasser die Spree und die Donau abwärts fließen.

Zurzeit sind jedenfalls auch in Preußen die konfessionellen Interessenten eifrig am Werke, die Ernte des hyperkonfessionellen Schulunterhaltungsgesetzes einzubringen und in den schon ohnehin durch und durch konfessionell zerrissenen Schulbau so viele konfessionelle Schranken hineinzubauen, als nur möglich ist, und konfessionelle Wachtposten an jeder lebhafteren Passage aufzustellen. Als solche sollen z. B. die neben und unter den Schuldeputationen in Preußen zuläßigen Schulkommissionen benutzt werden, und deswegen bringt jedes gut bediente Zentrumsblatt mindestens

alle vierzehn Tage eine Jeremiade darüber, daß diese herrlichen Kommissionen noch nicht überall eingerichtet worden seien und daß das böse Rektoratssystem die geistliche Ortsschulaufsicht beseitigt habe. Wer sich auf den Zeitungsstil versteht, muß leider wahrnehmen, daß nicht wenige dieser Artikel von Leuten aus dem Schulhause geschrieben werden. Herr Nigetiet hat also tatsächlich Gesinnungsgenossen in unsern Reihen. Das preußische Volksschulwesen ist nach der Auffassung dieser schulpolitischen Publizisten immer noch nicht genügend konfessionalisiert. Es ist noch hinter Oldenburg und den Fürstentümern Birkenfeld und Lübeck zurück, in deren Schulgesetzentwurf als musterhaft und nachahmenswert gerühmt wird, daß alle Mitglieder des Schulvorstandes mit Ausnahme des Gemeindevorstehers der Konfession angehören müssen, für welche die Schule besteht, und daß die Schulaufsicht für beide Konfessionen gesondert wird, die Lokalaufsicht bestehen bleibt und vom Gemeindevorsteher und Geistlichen gemeinsam oder vom Geistlichen allein geführt und neben dem konfessionellen Kreisschulinspektor noch ein besonderer geistlicher Religionsinspektor eingesetzt werden soll. Ein Artikel der „Kölnischen Volkszeitung", der dieses Urteil wiedergibt, schließt mit dem frommen Wunsche: „Wie wäre es nun, wenn in Preußen ähnlich, wie es im Gesetzentwurf für Birkenfeld und Lübeck vorgesehen ist, eine Teilung stattfände? Die Fachaufsicht über Schulen größerer Orte falle den Rektoren zu, die Lokalaufsicht über Schule und Lehrer dem Bürgermeister und Geistlichen, oder diesem allein. Wir sind überzeugt, allen gerechten Ansprüchen wäre damit Rechnung getragen. Ganz gewiß läge eine derartige Regelung auch im Interesse des gläubigen protestantischen Volksteiles." Vielleicht hat der Verfasser dieses Wunschzettels gar nicht so unrecht. Für Leute mit so ungereimten Ansichten ist neben einem strammen Rektorat wohl auch noch die Zillessensche geistliche „Pflegschaft" notwendig. Auch erwachsene Kinder müssen wie Kinder behandelt werden. Bedauerlich ist nur, daß diese verehrten Herrschaften ihre eigenen, rein persönlichen Bedürfnisse der Gesamtheit aufnötigen wollen, die ganz andere Ansichten vertritt und aus der Kinderstube herauskommen möchte.

Die Unzuträglichkeiten, die durch die konfessionelle Aufteilung des Schulwesens in rein praktischer und ökonomischer Beziehung herbeigeführt werden, haben kürzlich im Unterelsässischen Bezirkstage eine interessante Beleuchtung erfahren. Elsaß-Lothringen hat — bei der ungenügenden Besoldung wird sich darin auch in absehbarer Zeit nichts ändern — noch empfindlichen Lehrermangel. Auf dem Bezirkstage für Unterelsaß wurde nun der Vorschlag gemacht, dem Lehrermangel durch Zusammenlegung von Schulen mit geringer Schülerzahl abzuhelfen. Als Beispiel wurde angeführt, daß in einem Orte eine katholische Schule mit 7 und eine protestantische Schule mit 15 Kindern nebeneinander bestänben. Der Bezirkspräsident teilte mit, daß die Regierung in dieser Angelegenheit bereits eine Enquête eingeleitet habe. Als Minimum für den Fortbestand einer Schule sei vorläufig die Zahl von 20 Kindern angenommen. Deutschland hat Tausende solcher Zwergschulen. Hunderttausende von Kindern müssen aus konfessionellen Gründen unerhört weite Schulwege machen, eine noch größere Zahl muß sich mit dem Unterrichte in Schulen der andern Kon-

fession begnügen — und das nennt eine nach meiner Auffassung höchst unzarte Auffassung die Konfession schützen! — oder mit unentwickelten Schulsystemen der eigenen Konfession. Auf dem Schulgebiete spricht eben die Nationalökonomie ebenso wenig das erste Wort als die Kulturpolitik und eine wirkliche Rücksichtnahme auf die konfessionelle Minderheit. Wenn die auf diese Art verschwendeten Summen zur Herstellung geordneter und zeitgemäßer Schuleinrichtungen benutzt würden, so könnte mancher schmerzlich empfundene Übelstand ohne Erhöhung der Schullasten beseitigt werden.

Die konfessionellen Interessenten sind aber mit ihren Erfolgen noch nicht zufrieden, namentlich haben die Vertreter „des gläubigen protestantischen Volksteils", wie sich eine kleine Klique von orthodox-reaktionären Leuten gern nennt, den Ehrgeiz, es den Katholiken gleich zu tun. Dazu bedarf es geeigneter Organe und Einrichtungen. Der „Reichsbote" kündigt als „ein bedeutsames Unternehmen der bekenntnistreuen Lehrerschaft" d. h. „des auf positiv-christlicher Grundlage stehenden Verbandes deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine" die Errichtung eines „Generalsekretariats für christliche Jugend- und Volkserziehung" an. Der langjährige Schriftleiter der „Deutschen Lehrerzeitung" soll als Generalsekretär angestellt werden und als solcher „das ganze Kampfgebiet beobachten, die Kundgebungen und Tatsachen registrieren, um sie gründlich zu widerlegen und die Lehrer wie das Bürgertum über die Gefahren dieser Bestrebungen zur Entchristlichung der Schule aufzuklären." Daß bereits ansehnliche Mittel zur Verfügung gestellt sind, daß sie aber noch nicht ausreichen und der „bekenntnistreuen Lehrerschaft" und allen „Freunden der evangelischen Volksschule" noch Gelegenheit gegeben ist, durch Beiträge das „bedeutsame Unternehmen" besser zu fundieren, wird ebenfalls angezeigt.

Sollen wir vielleicht dem „Generalsekretär für christliche Jugend- und Volkserziehung" ein halbes oder ein ganzes Dutzend ähnlicher Beamten gegenüberstellen? Freilich nicht nur, um die hyperkonfessionellen Angriffe auf der ganzen Linie abzuwehren, sondern zur Besorgung aller Geschäfte, die den Lehrervereinen als Organen zum Schutz und zur Pflege der Schul- und Lehrerinteressen erwachsen. Die Frage ist nicht überflüssig, die Antwort aber nicht ganz leicht. So viel Verlockendes ein solcher Plan auch hat, die Bedenken scheinen doch zu überwiegen. Die Anstellung von Vereins- und Organisationsbeamten hat mit den Rüstungen der Völker einige Ähnlichkeit. Sie schafft ein immer kriegsbereites kleines Heer. Aber die Rüstungen auf der einen Seite zwingen zu ähnlichen Rüstungen auf der andern, und dabei kann der innere Friede nur schwer gedeihen. Der Wettstreit in den Leistungen ist schließlich doch wohl wichtiger als der Streit um Rechte und Vergünstigungen. Die Geschäfte der deutschen Lehrervereine wurden bisher fast ganz von den Mitgliedern geführt. Alles Gewerbsmäßige war ausgeschlossen. Ob's nicht so bleiben sollte? Der Kampf darf doch nur einen Zweck haben: die Schaffung von Zuständen, in denen friedliche und erfolgreiche Arbeit möglich ist. Die Einsetzung von Beamten und Beamtenkörpern, wie die großen politischen und wirtschaftlichen Verbände sie haben, hat aber den dauernden Kampf zur Voraussetzung. Und ob der Erfolg dem Aufwande immer entspricht? Es ist doch wohl noch

zweierlei, ob der „Generalsekretär für christliche Jugend- und Volkserziehung“ oder ein Lehrer im Namen derselben Bestrebungen auf der Tribüne steht. Aber darüber mögen andere sich den Kopf zerbrechen. Hier kann es sich nur darum handeln, ob auch der D. L.-V. ein stehendes Heer einrichten und besolden soll, und diese Frage im militärfreundlichen Sinne zu beantworten, kann ich mich unter den obwaltenden Umständen nicht entschließen. Einstweilen dürfte es genügen, wenn diejenigen, die in der Schularbeit stehen, Mann für Mann wehrfähig sind und im gegebenen Augenblicke ihrer Wehrpflicht gedenken und von ihren Waffen Gebrauch machen.

Auch der Kampf ums Brot wird vielleicht ohne stehendes Heer am erfolgreichsten geführt. Wer mit andern Bevölkerungskreisen viel in Berührung kommt, erfährt zur Genüge, daß der Beamte und mit ihm der Lehrer heute weniger populär sind als je. Man sieht auf der andern Seite vor allem die Vorteile der Beamtenstellung: unbedingte Sicherheit in bezug auf Stellung und Einkommen. Je schwerer der Kampf ums Dasein für die immer größer werdenden Kreise der privaten Angestellten wird, um so lebhafter wird ihr Wunsch, mit der Anstellung ebenfalls eine Versicherungspolice auf lebenslängliche Versorgung zu erhalten. Die unangenehmen und unvorteilhaften Seiten der Beamtenstellung treten nicht so hervor. Dazu kommt, daß tatsächlich viele untergeordnete Funktionen vom Staat und von den Gemeinden weitaus höher bezahlt werden als im privaten Berufsleben. Eine Organisation, die das Mißtrauen der bürgerlichen Kreise hervorrufen würde, dürfte deswegen selbst bei hingebendster Arbeit nicht sonderlich viel nützen. Die Erfolge gut geleiteter wirtschaftlicher und politischer Organisationen sind für uns nicht ohne weiteres maßgebend. Als Staatsdiener haben wir die stärkste Gewähr für die Erfüllung unserer berechtigten Wünsche immer in dem Werte unserer Arbeit zu sehen, und unsere Sorge muß sein, daß diese sich immer mehr vervollkommnet, aber auch entsprechend anerkannt wird, nicht nur von den vorgesetzten Beamten, die die materiellen und ideellen Volks- und Staatsinteressen wahrzunehmen haben, sondern auch vom Volke selbst, von denjenigen, deren Kinder wir lehren und erziehen, und von denjenigen, denen wir die Rekruten für qualifizierte wirtschaftliche Arbeit liefern.

Daß diese Anerkennung vielfach fehlt, zeigen die neuesten Besoldungsvorlagen leider nur zu deutlich. So ist dem Landtage der Großherzogtümer Mecklenburg eine Vorlage zugegangen, wonach im Domaniallandschulwesen die Inhaber von Familienstellen ein Gehalt von 1300 M., das in 28 Jahren auf 2400 M. steigt, und die unverheirateten Lehrer ein Anfangsgehalt von 920 M. das nach drei Dienstjahren um 100 M. erhöht wird, erhalten sollen. Die Lehrer an den Volks- und Bürgerschulen der Flecken im Domanium sollen 1300 bis 2600 M. beziehen. In derselben Vorlage wird für die evangelischen Pfarrer ein Anfangseinkommen von 3600 und ein in 20 Jahren zu erreichendes Höchstgehalt von 5500 M. verlangt. Daß ein junger Pfarrer ebenso viel wert ist als vier junge Lehrer und ein alter Pfarrer mehr als zwei alte Lehrer, wird man nicht ohne weiteres zugeben können. Der Abstand ist zu groß, ganz abgesehen davon, daß die Mindestgehälter für die Lehrer Regel, für die Pastoren aber Ausnahme sind. Die reichen Pfründen tragen oft ein Vielfaches von dem

garantierten Mindestgehalte ein. Eine ähnliche Gehaltsvorlage liegt im Herzogtum Altenburg vor. Hier wird ein Einkommen von 1300 bis 3000 M., in 27 Dienstjahren erreichbar, verlangt, und den Städten soll vorgeschrieben werden, daß sie nicht über 3450 M., Altenburg nicht über 3800 M., die andern Orte nicht über 3300 M. hinausgehen dürfen. Die Altenburger Regierung hat also nicht den Ehrgeiz, über die preußische Besoldungsskala hinauszugehen, trägt aber keine Bedenken, die preußischen Bremsvorschriften zu übernehmen. Welche Schwierigkeiten durch die Bremse in Preußen selbst geschaffen worden sind, zeigt der lange und bittere Kampf, den die Lehrerschaft und die Gemeindeverwaltung in den Städten Charlottenburg, Schöneberg und Wilmersdorf gegen die Potsdamer Regierung geführt haben und der endlich durch die Entscheidung des Provinzialrats im Sinne der Lehrerschaft entschieden worden ist.

In der Bemessung der Besoldung kommt die eigentliche Wertschätzung der Lehrerarbeit zum Ausdruck. Höhere und wertvolle Dienste bezahlt man gut, niedere und wenig wertvolle niedrig. Alle andere Anerkennung ist zu mehr als drei Vierteln Heuchelei.

* * *

Das Jahr geht zu Ende. Mutter Erde schläft unter dem winterlichen Leichentuch. Immer karger wird das Sonnenlicht, immer finsterer und länger die Nacht. Der nachdenkliche Mensch hält im Wünschen, Schaffen und Fragen still und blickt zurück auf das Feld seiner Arbeiten und Kämpfe. Er sinnt nach, ob Ziel und Weg auch die rechten seien. Wir ringen und streben, um aufwärts und vorwärts zu kommen. Das erscheint uns als sittliche Pflicht gegen uns selbst und gegen die uns zur Erziehung anvertraute Jugend und damit als Pflicht auch gegen unser Volk. Das Ganze kann nur gedeihen und sich entfalten, wenn jeder Teil lebt und strebt. Nichts ist verkehrter, als in dem Emporstreben eines Standes ohne weiteres einen Kampf gegen andere oder gar gegen die Gesamtheit zu sehen. Das Glied ist ein Teil des Ganzen. Was es erstrebt und erreicht, kommt dem Ganzen zugute, wenn andere Teile eben dieses Ganzen darunter nicht leiden. Darum darf aber auch kein Beruf, kein Stand, keine Einzelperson das Ganze aus dem Auge lassen. „Wenn die Rose selbst sich schmückt, schmückt sie auch den Garten!“ Aber wenn das Unkraut alles andere überwuchert, verwüstet es ihn. Ein rücksichtsloser Kampf für Privilegien und Sonderstellungen ist Verrat am Gemeinwohl. Alle Arbeit für Standes- und Berufsinteressen wird erst auf dem Hintergrunde geläuterter sozialer und staatlicher Auffassungen sittlich geadelt.

In diesem Sinne hat die deutsche Lehrerschaft bisher ihre Standes- und Berufsinteressen vertreten. Immer stand dem um seine Besserstellung ringenden Lehrerstande das Schulhaus, die nationale Jugenderziehung vor Augen. Unter diesem Panier haben wir bisher gekämpft, so soll's auch in Zukunft sein. So soll das neue Jahr die alten Kämpfer und Arbeiter wiederfinden, jugendfrisch und auf den Frühling hoffend. J. Tews.

Ansichten und Mitteilungen.

Fichte über Erziehung. Eine von der gesamten Fichte-Literatur bisher übersehene Äußerung Fichtes lautet: „Meine Hauptregel ist, daß das Kind beim ersten Erwachen seiner Vernunft gleich als völlig vernünftig behandelt werde, daher in verständiger und gesetzter Gesellschaft sei, die sich mit ihm unterhalten, als ob es selbst verständig sei. So wird es es. Dann, daß es zuerst mit der reellen Welt bekannt gemacht werde, ehe es in die trockenste aller Zeichenwelten, in die des toten Buchstabens eingeführt werde; dann, daß es diese Bekanntschaft auf die einzige fruchtbare Weise mache, auf die praktische. Mein Knabe soll vor allen Dingen die Welt, die ihn umgibt, nach Zeichen und Gebrauch kennen und mit den Dingen alles machen, was sich mit ihnen machen läßt. Dies Geschäft anzufangen ist das Kind reif, sobald es gehen und einige artikulierte Töne als Zeichen bestimmter Gegenstände aussprechen kann." — Diese Stelle findet sich in einem Briefe, den Fichte am 3. Oktober 1797 an den späteren Philosophen J. J. Wagner schrieb. (Siehe J. J. Wagner, Lebensnachrichten und Briefe, herausg. von Adam und Koelle, Ulm 1851, S. 18.) Wagner hatte im Wintersemester 1795/96 in Jena studiert und sich eng an Fichte angeschlossen. Zu der Zeit, als er diesen Brief erhielt, war er in Göttingen. Fichte nun forderte ihn auf, nach Jena zu kommen und hier seinen „$^7/_4$jährigen Sohn" zu erziehen. Bei dieser Gelegenheit also stellte Fichte die angeführten „vorläufigen" Erziehungsgrundsätze für Wagner auf, die in doppelter Hinsicht von größtem Interesse sind. Fichte hatte bereits sein Lehrgebäude in der „Wissenschaftslehre" errichtet und mit ihr der Welt, die dem reinen „Ich" entgegengesetzt war, den Krieg angesagt und alle „Erfahrung" aus seinem System verbannt. Hier aber, wo es sich um die Erziehung handelt, rechnet er genau wie 10 Jahre später in seinen „Reden an die deutsche Nation" eingehend mit der „reellen Welt" und der Methode, den werdenden Menschen mit ihr bekannt zu machen, d. h. mit der „Erfahrung." — Geradezu überraschend wirkt ferner in dieser Briefstelle der unverkennbare Einfluß Rousseaus, unter den man diese Erziehungsgedanken Fichtes gestellt sieht. Jeder einzelne von ihnen läßt sich aus dem ersten Buche des Emil belegen, ja, der ganze Plan Fichtes, seinem noch nicht 2 Jahre alten Sohne einen Erzieher zu geben, sieht ganz darnach aus, als sollte der kleine Jmmanuel Hermann Fichte ein „Emil" werden. Überhaupt hat man die Einwirkung Rousseaus auf die pädagogischen Ideen Fichtes noch fast gar nicht beachtet und ausschließlich Pestalozzi dafür in Betracht gezogen. Das lag nahe, weil sich Fichte wiederholt und am nachdrücklichsten in den „Reden" zu Pestalozzis Erziehungssystem bekannt hat, es wird aber dennoch der Sachlage nicht gerecht. Deshalb wird eine demnächst erscheinende Schrift das Verhältnis Fichtes zu Pestalozzi und Rousseau eingehend untersuchen. — Es wäre gewiß sehr lehrreich geworden, wenn unter den Augen Fichtes der geplante Rousseausche Erziehungsversuch angestellt worden wäre. Aber daraus wurde nichts; denn als Wagner in Jena angereist kam, um sein Amt im Fichteschen Hause anzutreten, da stellte sich heraus, daß der Knabe, der erzogen werden sollte, entgegen der Erwartung des Vaters noch kein Wort sprechen konnte, er also von

einem Umgang mit Wagner keinen Nutzen habe. Es läßt sich darum verstehen, wenn Wagner bald darauf etwas unwillig schrieb: „Der große Weltweise Fichte hat sich gegen mich als einen Mann gezeigt, der zuweilen unbesonnene Entschlüsse faßt.“ Jedoch sorgte Fichte in tatkräftiger Weise und zur größten Befriedigung Wagners für dessen Unterkommen. Fichte selbst sah von weiteren Anstalten um einen Erzieher für seinen Sohn auch in Zukunft ab. Richard Wagner in Bildstock.

Was die Amerikaner von den deutschen Schulen lernen können. Ein amerikanischer Schulmann, Edward Spanhoofd, verbreitet sich über dieses Thema in der Educational Review, Juni 1910. Er gibt die Überlegenheit des deutschen Schulwesens ohne weiteres zu und sucht seinen Landsleuten die Vorzüge, welche die deutschen höheren Schulen vor den amerikanischen auszeichnen, vor Augen zu führen. Schon die deutschen Schulräume scheinen ihm ihren Zwecken besser zu entsprechen als die amerikanischen, die durch ihre Größe die Schüler zerstreuen und daran hindern, ihre Gedanken auf den Unterrichtsgegenstand zu konzentrieren. — Der Stundenplan der deutschen Schulen kommt dem Verlangen der Jugend nach Abwechslung durch eine rasche Aufeinanderfolge der Lektionen entgegen und ist nach dem Grundsatz aufgestellt, schwerere Fächer, die eine gesteigerte Aufmerksamkeit verlangen, wie Mathematik und Grammatik, in die Morgenstunden, wo der Geist frisch ist, zu legen, dann Geschichte und die Lektüre fremdsprachlicher Autoren folgen zu lassen und mit technischen Fächern abzuschließen. — In den deutschen Schulen sieht man nicht so viele Wandtafeln wie in den amerikanischen Schulräumen. Der deutsche Lehrer zieht es vor, sich mehr an das Ohr als an das Auge, mehr an den Kopf als an die Finger zu wenden. Daraus geht hervor, daß der größte Teil der Arbeit in der Klasse geleistet wird; die Hausarbeit ist auf ein Mindestmaß beschränkt. — Der Lehrplan der deutschen Schulen ist dem in amerikanischen Schulen gebräuchlichen weit überlegen. So wird mit dem Studium der fremden Sprachen viel früher angefangen als in Amerika. Der lateinische Unterricht beginnt im Gymnasium mit dem 9., der französische mit dem 12. und der griechische mit dem 13. Lebensjahre; ebenso setzen in der Realschule Fränzösisch und Englisch schon mit dem 9. Lebensjahre ein, während in den amerikanischen Schulen mit dem Studium der modernen Sprachen erst angefangen wird in einem Alter, in dem die Sprachorgane an Geschmeidigkeit, das Gedächtnis an Treue und der Geist an Frische eingebüßt haben. Dadurch, daß dem fremdsprachlichen Unterricht eine ansehnliche Stundenzahl eingeräumt wird (dem Lateinischen 8—10 Stunden, dem Griechischen 6 und dem Französischen 5 oder 4 wöchentlich), ist dafür gesorgt, daß die Elemente der fremden Sprachen sich fest dem Gedächtnis einprägen. Die Naturwissenschaften werden durch die ganze Schulzeit hindurch getrieben, Botanik, Zoologie und Philosophie in den unteren und mittleren Klassen, Physik und Chemie erst auf den höheren Stufen, wenn das größere allgemeine und mathematische Wissen der Schüler eine gute Grundlage dafür bietet. Geschichte und Erdkunde, in der Regel in inniger Verbindung, ziehen sich in wöchentlich 3 oder 4 Stunden durch die gesamte Schulzeit. So lernen die deutschen Knaben das Wichtigste aus der physischen und poli-

tischen Geographie, aus der alten und neueren, der vaterländischen und allgemeinen Geschichte, während es sehr wohl möglich ist, daß ein amerikanischer Knabe die höhere Schule und das College durchläuft, ohne je etwas von der Geschichte des eigenen Landes gehört zu haben. Der Pflege der Muttersprache wird die größte Aufmerksamkeit zugewendet. Fast jeder Lehrer unterrichtet neben seinen Hauptfächern auch im Deutschen, so daß alle Lehrer gleichmäßig ein Interesse daran haben, die Leistungen im Deutschen auf einen hohen Stand zu bringen. Eltern und Lehrer messen dem deutschen Aufsatz eine große Bedeutung bei, und ein Kanon von deutschen Gedichten, die schon Eltern und Großeltern ihrem Gedächtnis eingeprägt haben, ist durch die Schule unverlierbarer geistiger Besitz aller Gebildeten geworden und schlingt um sie ein gemeinsames Band, wie etwa ein Jahrhundert früher sich alle Gebildeten in der Kenntnis der lateinischen Sprache begegneten. Die Fäden aller Unterrichtsdisziplinen laufen in dem deutschen Lesebuch zusammen, das den Schüler von Sexta bis Prima begleitet und nicht wenig dazu beiträgt, daß das Wort Wahrheit werde: Die Muttersprache ist der Mittelpunkt alles Unterrichts. — Ein Krebsschaden des amerikanischen Schulwesens ist das Examenunwesen. Durch häufige Prüfungen wird das Wissen der Schüler festgestellt, und ein Aufsteigen der Schüler in eine höhere Klasse erfolgt auch nur nach einem eingehenden Examen. Die Folge davon ist, daß auch die besten Lehrer, sobald ein Examen in Sicht ist, aufhören, geistbildend zu unterrichten, und sich darauf beschränken, ihren Schülern das nötige Examenwissen einzupauken, das bald wieder verfliegt und in den Köpfen eine öde Leere zurückläßt. Anders in Deutschland. Hier werden die Schüler nicht alle Augenblicke durch Examina beunruhigt, höchstens daß der Lehrer sich nach der Durcharbeitung eines größeren Abschnittes eines Wissensgebietes durch eine Probearbeit überzeugt, ob der dargebotene Stoff von den Schülern verdaut worden ist und er einen Schritt weiter gehen kann. Die Versetzungen von einer Klasse zur andern erfolgen lediglich nach dem Urteil der Lehrer, das hier eine ganz andere Bedeutung hat als in Amerika. Das einzige Examen, das ein deutscher Schüler zu bestehen hat, ist das Maturitätsexamen, zu dem nur Schüler zugelassen werden, welche die Lehrer für reif halten, so daß mit der Zulassung zu dem Examen eigentlich schon der Erfolg verbürgt ist. — Von allergrößter Wichtigkeit ist nach den Beobachtungen des Amerikaners der Einfluß des Ordinarius. Er ist sozusagen der aufsichtführende Lehrer der Klasse. Die Hauptfächer liegen in seiner Hand. Er ist der Freund seiner Schüler, die er nach ihrer Eigenart und nach ihren häuslichen Verhältnissen genau kennt; an ihn wenden sie sich vertrauensvoll, wenn sie etwas auf dem Herzen haben. Er regelt im Einverständnis mit seinen Kollegen das Maß der schriftlichen Arbeiten und sorgt dafür, daß keine Überlastung mit Hausaufgaben eintritt. In seiner Kenntnis der Schülerindividuen wird er unterstützt durch das Klassenbuch, in das jeder Fachlehrer nach einer gewissen Zeit seine Wahrnehmungen in bezug auf die Vorzüge und die Schwächen der einzelnen Schüler einträgt. Auf diese Weise ist die höchstmögliche Leistungsfähigkeit einer Klasse gewährleistet. — Der Sport fehlt im Leben des deutschen Schülers nicht, aber er nimmt nicht solche Ausdehnung an, daß er ihn in seinen Studien stört. Der deutsche Knabe hat vielleicht eben-

soviele Stunden des Tages zu seiner Erholung zur Verfügung wie der amerikanische; er spielt Ball, streift durch Wälder und Felder, rudert und schwimmt, aber seine 28—33 wöchentlichen Unterrichtsstunden erfordern soviel Kraft, daß er aus dem Spiel keine anstrengende Arbeit macht, während der aufs feinste organisierte und wissenschaftlich betriebene Sport des amerikanischen Knaben soviel von seiner Kraft absorbiert, daß er dazu neigt, es mit dem Studium leicht zu nehmen und es zum Spiel herabzuwürdigen. Und sollte der deutsche Knabe sich seiner geistigen Ausbildung allzueifrig hingegeben haben, so führt der einjährige Militärdienst, den er nach Beendigung seiner Studien auf sich nehmen muß, in ausgezeichneter Weise einen Ausgleich herbei. Eine so umfassende Bildung, wie sie dem deutschen Jüngling, der das Gymnasium absolviert hat, eigen ist, wird die amerikanische Jugend niemals erreichen, solange man ihr gestattet, ihre besten Kräfte im Sport zu verbrauchen. — Endlich werden die hohen wissenschaftlichen Leistungen der deutschen Schule auch der größeren Länge des deutschen Schuljahres zugeschrieben. Der deutsche Knabe hat jährlich 12 Wochen Ferien, so daß für das Schuljahr 40 Wochen übrig bleiben, während der amerikanische Knabe im Jahre oft 20 Ferienwochen und nur 32 Arbeitswochen hat. Das macht für den deutschen Gymnasiasten in 9 Schuljahren ein Plus von 72 Schulwochen, also mehr als zwei amerikanische Schuljahre, aus. Es ist daher nicht zu verwundern, daß der deutsche Abiturient mehr leistet als der amerikanische und im Wissen etwa dem amerikanischen Studenten gleichkommt, der zwei Jahre das „College" besucht hat. (Das College steht zwischen der höheren Schule und der Universität und hat die Aufgabe, den Studenten in vier Schuljahren noch allgemeine Bildung zu übermitteln.) — Der Verfasser des Aufsatzes schließt seine Ausführungen mit folgenden Vorschlägen für eine Umgestaltung des amerikanischen Schulwesens: Die Grenze zwischen der Übermittelung der allgemeinen Bildung und der Berufsbildung ist wie in Deutschland in das 18. oder 19. Lebensjahr zu legen; die beiden letzten Jahre des College sollen also schon der Vorbereitung für einen bestimmten Beruf dienen. — Dem Sport soll nicht mehr soviel Zeit und Kraft gewidmet werden. — Da es nicht gut angeht, die langen Sommerferien, die das Klima und die Gewohnheiten der Bevölkerung verlangen, zu kürzen, so sollen zum Ausgleich Sommerschulen auf dem Lande eingerichtet werden, in denen Schüler, die in irgend einem Fache zurückgeblieben sind, so weit gefördert werden, daß sie mit ihren Klassengenossen gleichen Schritt halten können. — Zur Stärkung des Gedächtnisses und als Grundlage für eine gediegene Kenntnis der englischen Literatur ist ein Kanon von zu memorierenden Gedichten für alle Schulen aufzustellen. — Naturkunde ist schon in den untersten Klassen zu lehren. Ebenso ist auf dieser Stufe bereits mit dem Unterricht in modernen Fremdsprachen zu beginnen, damit später mehr Zeit auf Latein, Griechisch und Mathematik verwendet werden kann. Eine Überbürdung der Jugend durch die Erfüllung dieser Forderungen ist nicht zu befürchten, und es läßt sich durch nichts rechtfertigen, daß die Schüler vom 6. bis zum 12. Lebensjahre nur mit den drei R (Lesen, Schreiben und Rechnen), gewürzt mit einigen Kindergartenbeschäftigungen, Bekanntschaft machen. R. G.

Personalien.

Nachträglich erfahren wir, daß bereits am 2. August ein sehr verdienter bayerischer Schulmann, der frühere Stadtschulrat Ludwig Bauer in Augsburg, hochbetagt entschlafen ist. Der Verstorbene war auch weit über seine Wirkensstätte hinaus als Dichter und namentlich als Jugendschriftsteller bekannt.

Am 2. November starb in Dresden, 78 Jahre alt, der frühere Direktor der dortigen Taubstummenanstalt, Schulrat Ernst Stötzner. Ihm gebührt das Verdienst, als einer der ersten auf die Notwendigkeit besonderer Schulen für schwachbefähigte Schüler aufmerksam gemacht zu haben. Seine diese Frage behandelnde Schrift erschien 1864 und gab Veranlassung sowohl zur Bildung einer Gesellschaft für diesen Zweck, als auch 1867 zur Errichtung einer Hilfsschule in Dresden, die für Sachsen bahnbrechend wurde.*) Ein anderes Verdienst Stötzners war die Abhaltung von Lehrerkursen zur Unterweisung in der Behandlung stotternder Kinder. Wir verdanken ihm auch eine Biographie Samuel Heinickes, die den verdienten Pädagogen wieder der Vergessenheit entriß, und ein weitverbreitetes Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. Ferner war er lange Jahre hindurch Redakteur der literarischen Beilage der „Allg. deutschen Lehrerzeitung“ und Mitglied des Ausschusses der Allg. deutschen Lehrerversammlung.

Emil Ries in Frankfurt a. M. tritt mit Ende dieses Jahres vom Vorsitz im Lehrerverein und von der Leitung der „Frankfurter Schulzeitung“ zurück.

Johannes Lex, Königl. Kreisschulinspektor von Oberbayern, geboren 1869, wurde ins Ministerium berufen, was insofern bemerkenswert ist, als L. seminarisch, und zwar nur seminarisch gebildet ist. Er war bis 1908 Oberlehrer (Schulleiter) in München.

Literaturberichte.

„Der deutsche Spielmann“ von Ernst Weber.

Von Seminaroberlehrer L. Bencker in München.

Mit den letzten 4 Bänden hat vor kurzem diese bekannte, groß angelegte Anthologie**) des so vielseitig begabten Münchener Pädagogen ihren Abschluß erreicht. Über die Güte der Auswahl, sowie über den Wert der Illustrationen ist hier wohl nichts mehr zu sagen; sie haben schon allseitige Anerkennung gefunden.

Da aber in diesen 40 Bändchen auch das Werk eines Pädagogen vor uns steht, eine langjährige Arbeit für die Jugend, so dürfte es jetzt an der Zeit sein, diese „Sammlung deutscher Dichtung in Vers und Prosa“ auch ausführlicher pädagogisch zu würdigen.

Den erfahrenen Pädagogen verrät schon die Art der Stoffverteilung. Der Herausgeber hat die gesamte deutsche Literatur durchforscht nach dem, was künstlerisch wertvoll und dabei kinder- und volkstümlich ist. Die gefundenen Stücke

---

*) In Chemnitz bestand allerdings schon seit 1835 eine derartige Schule.

**) Der deutsche Spielmann (Callwey, München): 40 von einander unabhängige Bändchen zu je 1 M., in Halbleinenbibliothekband zu je 1,25 M. oder in 10 Sammelbänden in Leinen zu je $4^1/_2$ M.

hat er dann in Stoffgruppen verteilt, zunächst in 2 Hauptgruppen, deren eine vom Leben in der Natur, deren andere vom Leben des Menschen erzählt. Das Leben der Natur gliedert sich wieder in die physikalischen Erscheinungen: Wechsel von Tag und Nacht, Frühling, Sommer, Herbst und Winter — in die landschaftlichen und geographischen Zustände: Bach und Strom, Wald und Heide, Hochland und Meer, Stadt und Land — und in das eigentlich naturgeschichtliche Leben: Blumen und Bäume, Tierwelt. Das Menschenleben weist zwei große Hälften auf: die Welt der Nähe und die Welt der Ferne, der zeitlichen und der räumlichen Ferne. Die Welt der Nähe findet sich im Leben des einzelnen und gewisser Menschentypen in unserm Volkstum. Das Leben des einzelnen, wie es sich abspielt in der Kindheit, im Wanderleben, im Glück der Liebe und in der Ruhe des Alters, in den geheimnisvollen Beziehungen zum Außermenschlichen, aber doch Vermenschlichten: Fabelreich, Riesen und Zwerge — und zum Übermenschlichen: Legenden, Gespenster, Tod, Himmel und Hölle. Das Leben gewisser Typen, wie sie sich durch die Themen Arbeiter, Soldaten, Arme und Reiche, Schalk, Sänger, Helden und Abenteurer angedeutet finden. Die Welt der zeitlichen Ferne bringt das Leben der guten alten Zeit und im größeren Rahmen das Leben unserer geschichtlichen Vergangenheit, soweit der Dichter sie gestaltete. Die Welt der räumlichen Ferne läßt uns der Dichter schauen, wenn er uns von dem Leben im Nord- und Südland und in fernen Zonen erzählt. So — berichtet der Herausgeber in seinem Buche „Die epische Dichtung“ — so hat er die Rahmen gefunden, in denen er der Jugend die ihr erreichbaren Stoffe darbietet; so sind die 40 Bändchen entstanden.

In erster Linie sind nun diese als Jugendlektüre zu beurteilen, als Bücher für die freie Lektüre der Kinder. Die vereinigten deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften haben alle 36 Bände, die sie schon prüfen konnten, angenommen und zwar die meisten für die Jugend vom 13. Jahre an, wenige für eine tiefere Stufe, einige erst für die reifere Jugend. Dieser Einreihung kann auch ich im allgemeinen zustimmen. Ich möchte noch beifügen, daß ich diese Art der Darbietung von Gedichten zur freien Lektüre, durch Schülerbibliotheken, für die einzig richtige halte. Gedichte kann, soll und darf man nicht in Massen lesen. Besonders jedes lyrische Gedicht verlangt eine Einfühlung, die bei der Lektüre von ganzen Gedichtbänden unmöglich ist. Hier aber finden wir nur Gedichte einer einheitlichen Gruppe beisammen; die Kunst des Illustrators hilft uns überdies nach, in die rechte Stimmung zu kommen und darin zu verharren. Ich habe auch die Erfahrung gemacht, daß Schüler und Schülerinnen, die sonst Gedichtbücher ablehnen, gerne zu diesen Bändchen greifen. So leistet uns also die Anthologie hier schon wertvolle Dienste für die Erziehung zum Lesen.

Auch im Unterrichte müssen Gedichte gelesen werden. Epische enthält ja das Lesebuch meist in guter Auswahl, dagegen — mit Recht — nur wenig lyrische. Und auch diese stehen meist nur als „Schaubrote“ im Lesebuche oder sie wirken — wenn sie gelesen werden — nicht so, wie sie es verdienten. Es ist eben schwierig, in der Schulstube die rechte Einfühlung für ein lyrisches Gedicht herzustellen, und wenn dies einmal gelungen ist, so ist es wieder schade, wenn man diese Stimmung nach der Lektüre des meist kurzen Gedichts wieder ganz fallen lassen muß. Da bieten uns wieder die Spielmann-Bände eine wertvolle Hilfe. Die Bände vorherrschend lyrischen Charakters, und das sind fast alle, die das Leben der Natur zum Gegenstand haben, geben uns die Dichtungen zu Stimmungsgruppen so vereinigt, daß es möglich wird, auch mehrere Gedichte in einer Stunde, ja in Tagen und Wochen nacheinander zu lesen. So benutze ich seit Jahren Auswahlzusammenstellungen aus den Bänden: Frühling, Sommer, Herbst, Winter, Wald, Tag und Nacht u. a. mit dem Erfolge, daß ich meine Schülerinnen auch für die Lyrik gewinne.

In der Lektüre unserer großen Epen und Dramen ergeben sich oft auch Ausblicke auf allgemeine Gedanken, die dann während der Lektüre oder nachher erwogen werden. Ein interessantes Thema liefert z. B. die Frage Iphigeniens: „Was nennt man groß?“ Auch hier greife ich zum „Spielmann“ und gebe in ein oder zwei Stunden eine Auswahl aus dem Bändchen „Helden“. Andere allgemeine Themata können mit Hilfe des Spielmanns und zwar der Bände: Menschenherzen, Glück und Trost, Arme und Reiche, Tod, Legenden u. a. m. erörtert werden.

Im Anschlusse an den Sachunterricht endlich leistet uns der „Spiel-

mann“ gleichfalls wichtige Dienste. So besonders im Geschichtsunterrichte. Hier sind es vor allem die 4 Bände: Germanentum, Mittelalter, Zeit der Wandlungen und Neuzeit, die sich unmittelbar im Unterrichte verwenden lassen. Das Kind hat Verlangen nach der poetischen Geschichtsauffassung, wie sie ihm der Dichter bietet. Man kann ja oft auch die Schüler schon durch Quellenstücke fesseln; ganz anders aber wird jedes Kind gepackt, wenn eine Dichtung ihm das Vergangene zum Erlebnis macht. Auch viele andere Bände, wie: Soldaten, Gute alte Zeit, Helden, Sänger, Hellas, Italien, Nordland, Vaterland und Fremde Zonen bieten uns wertvolle Stücke mit solcher Wirkung.

Nicht so zahlreich sind die Gelegenheiten zur Verwendung des „Spielmanns“ in andern Unterrichtsstunden; doch gibt es auch in der Geographie und in der Naturgeschichte so manches Thema, dem ein Gedicht aus den Bänden: Wald, Hochland, Bach und Strom, Heide, Meer oder Tierwelt, Blumen und Bäume — ein Licht aufsetzen kann.

Ist aber solche Verwendung von Gedichten nicht ein Mißbrauch der Poesie? Bei richtiger Behandlung sicher nicht; sie vermehrt nur die Möglichkeit, zum Genusse von Dichtungen, sie erleichtert die Vorbereitung für die Lektüre von Gedichten, ja macht sie oft ganz unnötig, da der Sachunterricht schon die natürlichste Vorbereitung gegeben hat.

In Ernst Webers „Spielmann“ besitzt also nicht nur das deutsche Volk ein anerkannt wertvolles Familienbuch; uns deutschen Lehrern ist er auch ein brauchbares Unterrichtsmittel: seine Herausgabe ist auch eine pädagogische Tat.

Pädagogik.

Von K. F. Sturm in Meerane i. S.

Dr. P. Richter, Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig, B. G. Teubner. 2 M.

O. Gerlach, Allgemeine Unterrichtslehre. Breslau, Karl Dülfer. 1,80 M.

Beide Bücher, in erster Linie für Lehrerbildungsanstalten bestimmt, sind an Umfang einander ziemlich gleich, aber Richter geht, trotzdem er sein Thema weiter gefaßt hat, tiefer. Er zieht ständig die Grundwissenschaften der Pädagogik zur Fundamentierung seiner Darlegungen heran, er nimmt enge Fühlung mit der pädagogischen Wissenschaft überhaupt und verwendet in reichem Maße die Ergebnisse moderner Forschungsarbeit. Daß er am Ende ein gut ausgewähltes Literaturverzeichnis bringt, ist besonders lobenswert. Gerlach hingegen, obwohl in Einzelheiten nicht übel, ist mir zu elementar und zu traditionell. Er kommt auch über vereinzelte und einseitige Literaturnachweise nicht hinaus.

Below, Leitfaden der Pädagogik, enthaltend Psychologie und Logik, Erziehungslehre, allg. Unterrichtslehre. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 2,50 M.

Für den Gebrauch an Musiklehrer-Seminaren bestimmt, darum im Umfang beschränkt, an der Oberfläche haftend. Stofflich bewegt sich der Verfasser in alten Geleisen.

Schumann, Grundzüge der Pädagogik. Neu bearbeitet von Dr. H. Walsemann. I. Band: Grundzüge der systematischen Psychologie und der Logik, Erziehungslehre, allgemeine Unterrichtslehre, Schul- und Amtskunde. 8. neu bearbeitete Auflage, Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 3,50 M.

Durch den gegenwärtigen Herausgeber Dr. Walsemann (der ja den Lesern der D. Sch. kein Fremder ist) haben Psychologie wie Didaktik eine vollständige, gründliche Umarbeitung erfahren, die den Wert und die Brauchbarkeit des Buches beträchtlich erhöht.

Dr. H. Walsemann, Pädagogische Quellenschriften. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 2,40 M.

Diese gut ausgestattete Sammlung enthält: Comenius, Informatorium der Mutterschule; Fénelon, De l'éducation des filles; Salzmann, Krebsbüchlein und Konrad Kiefer; Fröbel, Menschenerziehung. Sie zeichnet sich, wie schon Walsemanns Ausgabe von Lienhard und Gertrud (D. Sch. XIII, 456), durch gewissenhaft redigierten Text und übersichtliche Gliederung aus. Daß Fénolons Schrift französisch dargeboten wird, begrüße ich. Die zahlreichen Fußnoten werden das Verständnis wesentlich erleichtern.

C. Achinger, Die sexuelle Pädagogik vom Standpunkte unserer sittlichen Kultur. Minden, Hufeland. 1,20 M.

Achingers Schrift ist eine fleißige, jedoch nicht gerade tiefdringende Arbeit. Mit überflüssiger Breite versucht er schon oft kritisierte Vorschläge nochmals zu kritisieren, zwischen konservativen und radikalen Gedankengängen den „goldenen" Mittelweg zu finden. Er gelangt aber weder zu neuen Ausblicken noch zu klaren und bestimmten Forderungen.

F. Achenbach, Zur Theorie und Praxis des darstellenden Unterrichts. Osterwieck, A. W. Zickfeldt. 4,60 M.

Das Vorwort sagt: „Eine Idee kommt am leichtesten zur klaren Auffassung, wenn man ihre Entstehung und weitere Ausgestaltung geschichtlich verfolgt. In dem vorliegenden Buche ist dieser Weg betreten worden. An der Hand der pädagogischen Quellen hat der Verfasser den darstellenden Unterricht beschrieben und freimütiger Kritik unterworfen. Bis in unsere Tage hinein werden Rede und Gegenrede sorgfältig geprüft." Was A. hier verspricht, hat er auf den 56 Seiten des theoretischen Teils nicht gehalten. Die Beschreibung sowohl wie die Kritik sind durchaus unklar und unzulänglich. Der praktische Teil bringt 33 Lehrbeispiele. Schon die Hälfte wäre mehr als genug gewesen. „Der Verfasser hat sich bemüht, den pädagogisch-künstlerischen Standpunkt zu vertreten." Ich finde davon auch nicht die leiseste Spur.

Dr. Weller, Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart. Langensalza, Beyer & Söhne. 2 M.

Der Verfasser hat mit anerkennenswertem Eifer alles zusammengetragen, was in den Schriften der drei Klassiker über die Spiele der Kinder gesagt ist. Er hat die Meinungen nach sachlichen Gesichtspunkten gruppiert und auf ihre philosophischen, psychologischen, pädagogischen Voraussetzungen geprüft. Er untersucht, inwieweit diese Ansichten Einfluß gewonnen haben, und zeigt zuletzt, was noch zu tun übrig bleibt. Schade, daß dieses von gründlichen Forschungen und Liebe zur Jugend zeugende Buch in einem überaus mangelhaften und unbeholfenen Deutsch geschrieben ist.

J. Dieterich, Der Lehrplan der Volksschule als Organismus. Leipzig, Nemnich. 2. M.

Daß der Sachunterricht die Wurzel, der Sprachunterricht den Stamm und die Krone alles Unterrichts darstellen müsse, ist eine bekannte Forderung des Comenius. Wie fern der Erfüllung sie noch ist, zeigt Dieterich in seinem lesenswerten Büchlein, das auch eine Menge Anregungen und Winke für einen „organischen" Lehrplan gibt, d. h. einen, der in unserer Zeit der einander jagenden Reformvorschläge zunächst einmal jene alte Forderung verwirklichen helfen soll.

D. F. M. Schiele, Geschichte der Erziehung. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung. 2,40 M.

Dieses Buch ist aus Vorlesungen entstanden, die der verdiente Verfasser 1909 in einem Hochschulkursus hielt. Trotz des knappen Raumes hat Schiele aber die Grenzen seiner Arbeit weit gesteckt. Denn er will die Grundzüge einer Entwicklungsgeschichte der Erziehung geben, ein Gesamtbild, das den modernen Ansprüchen und dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft genügt. Er will den Nachdruck legen auf die Frage, „welche Wandlungen das Erziehen in der Praxis und in der Theorie durchgemacht hat, welches die Ursachen, welches die Wirkungen, welches der Sinn dieser Wandlungen gewesen ist." Darum muß er „zu den Anfängen der Erziehung bei den Naturvölkern zurücksteigen und bis zu den ungelösten Erziehungsfragen der Gegenwart vordringen;" er muß „auch rechts und links weiter hinausschauen auf die gesamte Kulturentwicklung" und vor allem nachweisen, wie die Formen der Erziehung abhängen von den Formen der Gesellschaft. Er wandelt sonach (als selbständiger Schüler) in den Spuren Paul Barths, dem das Verdienst gebührt, zum erstenmal eine „Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung" skizziert zu haben (in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie usw. 1903ff; die Buchausgabe dürfte noch vor Ende d. J. zu erwarten sein). — Sch. hat seine Aufgabe trefflich gelöst und der pädagogischen Welt ein Buch geschenkt, das Zeugnis gibt von den ausgedehnten Studien und dem historisch geschulten Sinn des Verfassers. Es ist keine denkträge Notizensammlung, aber auch kein geschichtsphilosophisches

Prokrustesbett, darein er die Tatsachen zwänge. Sch. zeichnet in scharfem Riß die großen Linien, ohne das illustrierende Detail zu vernachlässigen. Dem, der nur die landläufigen Leitfäden kennt, wird er trotz aller Knappheit auch stofflich viel Neues und das Alte großenteils in neuer Beleuchtung geben. Und wenn die verbreiteten Leitfäden gar manchem schon die historische Pädagogik verekelt haben: Schieles Buch wird, davon bin ich überzeugt, in vielen ein nachhaltiges Interesse wecken und zum Studium der standard works hinleiten. — In einer 2. Auflage wäre dem 19. Jahrhundert unbedingt mehr Raum zu gönnen.

Ufers Vorschule der Herbartischen Pädagogik. Zehnte, vollständig umgearbeitete und bedeutend erweiterte Auflage. Besorgt von J. L. Jetter, Dresden-Blasewitz 1909, Bleyl & Kaemmerer, VIII u. 136 S. — 2,40 M.; geb. 2,85 M.

Ufers bekanntes Werk erfreut sich, wie die hohe Auflage beweist, großer Beliebtheit. Ob es gegenwärtig noch die Bedeutung hat, die ihm einst zukam, ist fraglich. Wenn der junge Lehrer überhaupt zu einer Einführungsschrift greifen soll, dann würde ich ihm eher zu Fröhlichs kleinem Werke als zu dem Ufers raten. Denn Fröhlich verdient in den pädagogischen Abschnitten den Vorzug; er steht außerdem der Zillerschen Richtung kritischer gegenüber als Ufer. Daß dessen Buch durch Jetters Bearbeitung im allgemeinen gewonnen hätte, kann ich nicht zugeben. So scheint mirs verfehlt, in einer derartigen Einführungsschrift, die, wie Ufer in seinem Vorwort ausdrücklich betonte, das Notwendigste und Leichtere dem angehenden Lehrer verständlich darstellen soll, „Ergebnisse der neueren (psychologischen) Forschung vergleichend in Betracht“ zu ziehen. Das kann nur verwirren. (Muß nicht der Unkundige W. Wundt für einen Materialisten halten, wenn er S. 5 liest: „Prof. Wundt in Leipzig will von einer Seele nichts wissen und nimmt dafür ein Apperzeptionszentrum im Gehirn an?“) Die Fragen am Ende eines jeden Hauptabschnitts — Jetter hat sie noch vermehrt — sind teilweise viel zu schwer.

Otto Willmann, Aristoteles als Pädagog und Didaktiker. VIII und 216 S. Berlin 1909, Reuther & Reichard. 3 M.; geb. 3,60 M.

Willmanns Buch bildet den 2. Band der von Rudolf Lehmann herausgegebenen Sammlung „Die großen Erzieher“. Es reiht sich dem von W. Münch geschriebenen 1. Bande („Jean Paul“) würdig an; ja, es konnte wohl schwerlich ein Gelehrter gefunden werden, der für diese Aufgabe, ein Bild des Aristoteles als Pädagogen und Didaktikers zu entwerfen, geeigneter gewesen wäre. Willmann, der schon nach seiner Weltanschauung mancherlei Beziehungen zu Aristoteles, dem Nährvater der Scholastik, hat, der ein Schüler des großen Aristotelikers Trendelenburg ist, erweist sich auch als Pädagoge dem Stagiriten verwandt. Das hat schon seine „Didaktik als Bildungslehre“ offenbart; das offenbart jetzt wieder das vorliegende Buch. Mit heller Begeisterung hat sich Willmann der schwierigen Arbeit unterzogen; mit einem großen Aufwand von Gelehrsamkeit, mit philosophischem Scharfsinn und philologischer Akribie hat er sie geleistet.

Auf Grund aller Schriften des universalen Denkers, die aus dem Altertum auf uns gekommen sind, und der dürftigen anderen Nachrichten schildert Willmann zunächst des Philosophen Lehrjahre, insbesondere sein Verhältnis zu Plato; er zeigt, wie Aristoteles aus seinem großen Lehrer hervor und dann zum Teil über ihn hinauswuchs. Nachdem er von Aristoteles' Wirksamkeit als Erzieher des großen Alexander und von seiner Lehrtätigkeit in Athen berichtet hat, wendet er sich im Hauptteil seines Werkes zu eingehender Darstellung dessen, was A. für die Erziehungs- und Unterrichtslehre geleistet hat. In engstem Zusammenhang mit Aristoteles Philosophie behandelt er die Probleme der Pädagogik des Geistesriesen: Erziehung als Charakterbildung; Erziehung und Gesellschaft; Erziehung und Gemeinwesen; die Geistestugenden und die Paideia; Lernen und Lehren; die didaktischen Weisungen der Logik; das Lehrgut und die Bildungswerte; Methodenlehre. — Willmann bemüht sich bei allen seinen Darlegungen um philologisch und philosophisch genaue Interpretation der Aristotelischen Texte; er greift deshalb ständig auf die ursprüngliche Bedeutung der Termini zurück, um so ihre Bedeutung bei A. besser ins rechte Licht rücken zu können. Er läßt den Philosophen, so weit möglich, selber reden. Und wenn er verdeutscht, ist er mit Erfolg bestrebt, durch Anwendung der heute gebräuchlichen pädagogischen Terminologie die Aktualität der Probleme des A.

augenfällig zu machen. Denn W. verficht die Ansicht, es sei „keineswegs ein bloß historisches Interesse, welches uns auf die aristotelische Didaktik und die eng mit ihr verbundene Pädagogik“ hinweise. „Wenn Aristoteles die weltmännische Bildung, wie er sie als gemeingriechische vorfand, mit der wissenschaftlichen zu verbinden unternimmt, so ist das ein ganz modernes Problem; wenn er die Wege vom Sinne zum Geiste, von der Anschauung zum Denken, von der Erfahrung zur rationalen Erkenntnis sucht, so stehen wir, wenn wir ein rationelles Lehrverfahren suchen, noch immer vor dieser Aufgabe; wenn er den Bildungsgehalt und die Struktur der Lehrgegenstände von der darauf gerichteten Lernarbeit unterscheidet und diese als auf jene hingeordnet erklärt, so behandelt er ein Kapitel der Didaktik, in dem eine Reihe von Streitfragen der Gegenwart ihre Lösung finden könnte; wenn er endlich bei aller Hochschätzung des Staates doch auch ein Geistesleben kennt, das seinen Wert und sein Gesetz in sich hat, so gewährt er einen Fußpunkt für den Kampf gegen die staatliche Monopolisierung des Unterrichts, wie er der besonnenen Bildungslehre nur willkommen sein kann.“ — Willmanns Buch ist das erste umfassende Werk über den Pädagogen Aristoteles; ein Werk, das jeder historisch interessierte Lehrer studieren kann, auch wenn er des Griechischen unkundig ist, denn wie oft W. auch den Urtext heranzieht, er läßt nichts unübersetzt.

Gerhard Budde, Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit. Langensalza 1909, Beyer & Söhne. 146 S. — 3,60 M.

Budde will in dieser Rudolf Eucken gewidmeten Schrift die Wandlung des Bildungsideals „vorwiegend im Hinblick auf die höheren Knabenschulen“ verfolgen. Er charakterisiert in zwei kürzeren Abschnitten zunächst das alte Bildungsideal der höheren Knabenschulen in seiner Wirkung auf Unterricht, Organisation und Zucht und benennt als Schwächen dieses Ideals seinen Intellektualismus (formale Bildung), Universalismus (allgemeine Bildung) und Transzendentismus (Weltferne). Dann wendet er sich zu einer ausführlicheren Darstellung des Kampfes, der von der Herbartischen und von der realistischen Schule, von den Kunsterziehungstagen, von der ästhetischen Pädagogik (E. Weber), der Moralpädagogik (Foerster) und der individualistischen Pädagogik (Ellen Key, L. Gurlitt, A. Bonus) gegen dieses überlieferte Bildungsideal geführt wurde. Alle diese Bestrebungen hätten, so führt er aus, mancherlei Gutes gezeitigt, aber die neuen Bildungsideale könnten nicht das Bildungsideal sein, dessen unsere Zeit bedürfe. Sie krankten an ebenso großer Einseitigkeit wie das alte, weil sie einer einseitigen philosophischen Geistesrichtung entstammten. Das neue Bildungsideal sei von einer anderen Philosophie zu erwarten: nämlich einzig und allein vom Neuidealismus Rudolf Euckens. Und so sucht B. denn im folgenden Abschnitt an der Hand der Werke Euckens nachzuweisen, daß die geistigen Strömungen der jüngsten Vergangenheit (Intellektualismus, Naturalismus, Sozialismus, Politismus, Individualismus) zur Lösung des Lebensproblems unfähig seien. Dann fragt er: Was ergibt sich, wenn man die Grundgedanken des Neuidealismus auf die Pädagogik anwendet? Die Antwort lautet: „Wie zu einem wahrhaft selbständigen Geistesleben Religion, Moral, Kunst und Wissenschaft zusammenwirken müssen, so muß auch schon die Jugenderziehung diejenigen geistigen Kräfte, aus denen sie entsprossen sind, berücksichtigen und darf keine von ihnen auf Kosten der anderen unentwickelt lassen.“ „Es muß vielmehr heißen: Freie Entfaltung aller geistigen und sittlichen Kräfte“ (136). Der letzte kurze Abschnitt handelt vom „neuen Bildungsideal in der Schule.“ — Wir sehen, das Ergebnis ist nicht gerade neu! Ich stimme Buddes Kritik des alten Bildungsideals wie auch seinen Reformvorschlägen im ganzen zu. Nicht allenthalben einverstanden bin ich mit seiner Darstellung und Kritik der Reformbestrebungen. Weil B., im Banne der metaphysischen Überzeugungen Euckens, mit Vorurteil an die Reformbestrebungen herantritt, schöpft er ihren Reichtum nicht aus. Seine (an Wiederholungen reiche) Schrift entbehrt zu sehr der historischen Objektivität; darum kann sie den Neuerern nicht gerecht werden. Eine vertiefte Betrachtung würde gewiß zu höherer Bewertung der einzelnen Tendenzen gelangen. Sie müßte freilich ihre erste Aufgabe darin sehen, die Verbindungslinien zu ziehen. die von den ersten Anfängen der Reform bis in die letzten Ausläufer sich erstrecken, und den geschichtlichen Verhältnissen nachzuspüren, denen die Reformbewegung Dasein, Ziel und Richtung verdankt. Erst nach dieser rein historischen Arbeit dürfte sich die Betrachtung der philosophisch-pädagogischen Kritik zuwenden.

Philosophie.

Von R. Malsch in Pößneck.

Prof. Dr. Joh. Rehmke, Philosophie als Grundwissenschaft. Frankfurt, Kesselring. 9 M.

Als philosophische „Grundwissenschaft" gilt im allgemeinen die Erkenntnistheorie. Sie hat es mit den allgemeingültigen formalen Grundlagen der wissenschaftlichen Erkenntnis zu tun. Kants Erkenntnistheorie hatte zwei Grenzpunkte der Erkenntnis aufgestellt: das Ich (Einheit des reinen Selbstbewußtseins, „transzendentale Apperzeption") und das „Ding an sich", also Subjekt an sich und Objekt an sich. Beide sind mit menschlichen Erkenntnismitteln nicht (direkt) zu erreichen, sie bilden demnach zwei x. Rehmke setzt hier ein. Er meint: was mir nicht „gegeben" (d. h. bei R. „bewußt") ist, das ist sinnleer, ist „nichts." Er streicht demnach das eine der beiden x, das „Ding an sich" überhaupt. Ihm ist Ding und Dingvorstellung „ein und dasselbe" (S. 611). Die Behauptung Kants von Ansichseiendem und Erscheinung „macht aus der Welt unserer Erkenntnis eine Art Maskenball" (S. 580). Das andere x, das Bewußtsein, ist nach R. unmittelbar „gegeben", und zwar im Selbstbewußtsein. „In Ansehung seines Selbstbesitzes läßt sich tatsächlich kein menschliches Bewußtsein das Bekenntnis abzwingen, es besitze sich nicht selbst, wie es an sich sei, sondern wie es erscheine . . ." (S. 580). Gegenstand der Erkenntnis ist nach R. das „Gegebene" (Bewußte). Da R. „Nichtgegebenes" nicht kennt, gibt es für ihn prinzipiell keine Grenzen der Erkenntnis; alles Gegebene ist ihm (weil bewußt) erkennbar, d. h. bestimmbar. Philosophie als Grundwissenschaft sucht das Allgemeinste im Gegebenen zu bestimmen, also z. B. Ding, Dingbestimmtheit, Dingeigenschaft, Bewegung, Raum, Zeit, Einzelwesen, einfaches Wesen, Dingwelt, Mensch, Bewußtsein u. a. Der Mensch ist nach R. nicht ein Einzelwesen, sondern die Einheit von zwei Einzelwesen, nämlich „die stetige Wirkenseinheit von örtlich bestimmtem Leib und ortloser Seele" (S. 608). Das Bewußtsein ist ein „einfaches, unvergängliches Einzelwesen", ein vom „Ding" völlig Verschiedenes, ein „Nichtding", das weder Größe noch Gestalt, noch Ort (wie jenes) aufweist, das also nicht irgendwo, sondern „nirgends" ist, nicht etwa „im Leib", im Gehirn, „auch nicht etwa meinem Leibe näher als den Dingen außer ihm" (S. 584). Für das Bewußtsein ist jede „räumliche Abhängigkeit von anderem Einzelwesen und dieses Einzelwesens von ihm ausgeschlossen" (S. 675). Es ist zwar von anderem Gegebenen „Unterschiedenes", aber „nimmermehr Geschiedenes" (S. 606). Das Bewußtsein ist aber wiederum auch „Gegebenes", also Bewußtes, „Gehabtes", „Bewußtseinsbesitz." „Das erkennende Bewußtsein ‚hat' das Gegebene, zu dem auch das habende Bewußtsein (im Selbstbewußtsein) ohne irgendwelchen Rest gehört" (S. 605). Ein besonderes Bewußtseinssubjekt anzunehmen — als ein allem Gegebenen Gegenüberstehendes — wäre „sinnleer" (S. 553). — In einem besonderen kritischen Teil setzt sich R. mit den erkenntnistheoretischen Hauptrichtungen auseinander: mit der psychologischen Erkenntnislehre, dem Empirismus (Locke), mit der logischen, dem Rationalismus (Platon) und mit der psychologisch-logischen, dem Empiriorationalismus (Kant). Er lehnt jede dieser Erkenntnislehren und außerdem überhaupt jede Erkenntnislehre als „Grundwissenschaft" ab. Die Form, in der er Kant abfertigt, ist nicht immer geschmackvoll (er nennt z. B. Kants Erkenntnistheorie einen „Erkenntnisroman" S. 615, 619). — Die Darstellung ist im ganzen recht breit, zeigt aber in vielen Partien Scharfsinn und energische Konsequenz des Denkens. Der prinzipielle Standpunkt Rehmkes, der Bewußtseinsmonismus, erscheint uns nicht haltbar, er spottet schon jeder eindeutigen Darstellung.

Eucken, Der Sinn und Wert des Lebens. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig, Quelle & Meyer. 2,40 M.

Die vorliegende Schrift Euckens gibt wohl von all seinen neueren Schriften die Hauptgedanken seines Systems am einfachsten wieder. Auch Euckens Stellung zu Gegenwartsfragen läßt sie deutlich erkennen. Sie wird deshalb mehr auf allgemeineres Interesse rechnen dürfen, als dies bei den schwierigeren größeren Werken Euckens vielleicht der Fall sein mag. — Eucken zeigt einen genialen Blick für wesentliche Züge geschichtlicher Epochen, und er versteht es meisterhaft, diese Züge darzustellen. Doch aber scheint er uns nicht immer frei von einseitiger Kon-

struktion zu sein. Diese Neigung zum Konstruieren wird in Euckens schroffer Gegenüberstellung von bloßer „Natur“ und absolutem „Geistesleben“ begründet sein. Sie verleitet, die realwissenschaftliche Denkweise als „leer“, als bloß utilitaristisch aufzufassen und zu vermeinen, diese Denkweise müsse, wenn sie nicht durch eine spiritualistische Metaphysik ergänzt werde, zur „Lebensverneinung und Verzweiflung“ führen. — Wenn Kappstein glaubt, E. stelle eine Synthese von Realismus und metaphysischem Idealismus her, so glauben wir unsrerseits, daß eine solche Synthese kaum möglich ist. Alle Hypostasierung eines „Weltgeistigen“, eines „Weltlebens“ wird realistisch Denkenden als anthropomorphisierende Dichtung (Mystik), also mit Realwissenschaft nicht verträglich erscheinen. Auch andere Gegensätze, die E. zu überwinden und zu einen versucht, z. B. Sozialkultur und Individualkultur, Selbstlosigkeit und Glücksverlangen u. a., sind, wenn man auf dem Boden der Tatsachen bleibt, wohl nicht glatt zu einen (E. selbst läßt z. B. auch die Probleme des Bösen und der Unsterblichkeit ungelöst). Man wird die Gegensätze und Konflikte im Menschenleben und zuletzt die Tragik des Menschenlebens selbst und weiter auch die unlösbaren Rätsel im Weltgeschehen „als uralte Fragen der Menschheit“ stehen lassen und ertragen müssen — ohne der Verzweiflung zu verfallen, ja ohne an Lebensenergie, an innerer Sicherheit zu verlieren.

Th. Kappstein, Rudolf Eucken, der Erneuerer des deutschen Idealismus. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe“. 1,50 M.

Wir schätzen an Euckens Philosophie die energische ethische Tendenz, die seinen Hauptthesen wie seinen Einzelausführungen innewohnt. Eucken verdient deshalb durchaus, in einer Zeit der „Aufmachung“ gehört zu werden. Kappsteins Schriftchen bietet zur Einführung in Euckens Ideenwelt eine zweckentsprechende Handreichung. Zu kurz weggekommen ist bei K. das, was Eucken zur Begründung seiner Annahme eines absoluten Geisteslebens über Moral (Liebe), Recht, geistiges Schaffen, Wahrheit sagt (dem „Neubau“ von Euckens System sind nur $3^1/_2$ Seiten gewidmet). Mit Recht unterstreicht K. die „edle und vornehme Art“, wie Eucken über Männer mit entgegenstehenden Ansichten urteilt, z. B. über Nietzsche und Haeckel.

Dr. M. Jahn, Sittlichkeit und Religion. Leipzig, Dürr. 5,40 M.

Jahn scheidet richtig Sittlichkeit und Religion als zwei an sich verschiedene Gebiete. Er will diese Scheidung auch in der Jugenderziehung berücksichtigt haben. Deshalb fordert er neben dem Religionsunterricht noch einen Moralunterricht. Sittliches Handeln will er ausschließlich auf sittliches Gefühl und sittliche Einsicht gegründet wissen, nicht auf religiöse Motive (Furcht, Hoffnung). Religion ist nicht wie Sittlichkeit wesentlich Aktivität, sondern vielmehr „Schauen, Beschaulichkeit, Kontemplation“. Der Religionsunterricht muß interkonfessionell sein. — Moralunterricht wie Religionsunterricht sollen sich der natürlichen Entwicklung des Kindes anpassen. Grundlage für Sittlichkeit und Religion sind eigene innere Erlebnisse des Kindes, nämlich sittliche und religiöse Gefühle; erstere werden durch den Umgang geweckt (Familie), letztere durch Naturereignisse (Gewitter u. a.) und besondere Lebensschicksale. Abzulehnen ist nach J. die Gründung der sittlichreligiösen Erziehung auf die Bibel (alten wie neuen Testamentes) und auf Luthers Katechismus. Jesu Gesinnung z. B. in Kindern lebendig zu machen, sei unmöglich, teils weil Jesu Innenleben Kindern unerreichbar sei, teils weil in Jesu Lehre die Sittlichkeit in unzulässiger Abhängigkeit von der Religion stehe, teils weil Jesu weltabgewandte und eschatologische Denkweise mit heutiger Lebensanschauung nicht in Einklang zu bringen sei, teils weil die Gestaltung eines einheitlichen Bildes von Jesu Lehre und Leben unüberwindlichen Schwierigkeiten begegne. — Als Stoff für den Religionsunterricht nennt J.: Märchen, Sagen, ausgewählte biblische Geschichten, Erzählungen, Lebensbeschreibungen, Epen, Dramen. — Die Grundgedanken Jahns — Betonung des Sittlichen als Erstem und Höchstem im Menschenleben, vor allem anderen, auch vor aller religiösen Überzeugung, Betonung des Gemeinsamen in den Glaubensüberzeugungen, Gründung der sittlich-religiösen Erziehung auf Konkretes, Naheliegendes, dem kindlichen Geiste Kongeniales — sind richtig, ebenso richtig, wie sie es vor hundert und mehr Jahren waren, als sie von Kant und anderen ausgesprochen wurden. Erfreulich ist, daß solche Gedanken heute in der pädagogischen Welt immer energischer vertreten werden, namentlich gegenüber konfessioneller Engherzigkeit und hierarchischer Selbstherrlichkeit. Jahns tempera-

mentvolle, teilweise scharfe, doch aber warmherzige, von echt religiöser Gesinnung zeugende Art, wie er in die gerade jetzt in Sachsen lebhaft im Gang befindliche Debatte in Sachen der Religionsunterrichtsfrage eingreift, wird nicht ohne Eindruck bleiben.

Prof. Dr. H. Schoen, Das Wesen der Sittlichkeit und die Entwicklung des sittlichen Ideals bei den verschiedenen Völkern. Nach Mauxion. Langensalza, Beyer & S. 1,60 M.

Frankreich befindet sich in einer Krisis. Die weitverbreitete Religionslosigkeit ist vielfach mit sittlicher Laxheit verbunden. Die führenden Männer empfinden deshalb „das Bedürfnis einer neuen (?) Moral"; sie sind sich darin einig, „daß man der Jugend (nur?) eine strengere moralische Norm geben soll", denn „c'est dans le sein de la jeunesse que se réfugient toutes nos espérances." (? Von der Erziehung der Jugend aus wird man vergeblich eine Gesundung des öffentlichen Lebens erwarten.) Zu den führenden Moralisten gehört Mauxion, der „bedeutendste französische Herbartianer." M. übernimmt von Herbart die Hauptgedanken der „praktischen Philosophie". Er glaubt aber, Herbart noch verbessern und ergänzen zu können. Dies tut er, indem er das Sittliche in anderer Weise wie Herbart gliedert, und indem er das, „was Herbart als Systematiker gelehrt hatte, seinerseits als Historiker" betrachtet. Bei Herbart fehlt nach M. der notwendige Zusammenhang der ethischen Prinzipien. „Herbart scheint einfach die Hauptideen der bedeutendsten Moralsysteme seiner Zeit nebeneinandergestellt zu haben." (Dieser starke Vorwurf ist einem so selbständigen und scharfen Denker wie Herbart gegenüber nicht gerechtfertigt.) M. selbst gliedert die Idee des Guten in „drei ganz verschiedene Bestandteile": einen „ästhetischen" (Herbarts Freiheit und Vollkommenheit), einen „logischen" (Recht, Billigkeit) und einen „sympathischen" (Wohlwollen). Er verfolgt jedes dieser Elemente in seiner historischen Entwicklung: bei Naturvölkern, bei den Indern, Griechen, Römern, im Christentum, bis auf Kant. Die Entwicklung zeigt, wie das sittliche Ideal immer mehr verinnerlicht worden ist: von dem Kraftheldentum bei Naturvölkern und älteren Kulturvölkern bis zum inneren Gesinnungsadel bei Kant. Die Neuzeit darf aber nach M. bei Kant nicht stehen bleiben; sie muß vielmehr in das sittliche Ideal einen Teil der abgestoßenen alten Elemente wieder hereinnehmen, nämlich, Weisheit, Mut, Mäßigkeit, Ehre u. a. Das sittliche Ideal muß sich demnach gewissermaßen wieder rückwärts entwickeln, „son mouvement séculaire de concentration progressive a été suivi d'un mouvement inverse d'expansion". Erst mit der „Vielseitigkeit des modernen Begriffs der Sittlichkeit" — nämlich als „perfection individuelle" — ist der Höhepunkt erreicht. Aber doch ist auch dieser Höhepunkt kein absoluter. Die fortschreitende Veränderung der sozialen und politischen Verhältnisse wird vielmehr „im jetzigen Begriff der verschiedenen Bestandteile des sittlichen Ideals noch ungeahnte Veränderungen herbeiführen". — Wer mit Herbart die Aufgabe der Ethik in der Aufstellung der prinzipiell möglichen Willensverhältnisse und in der ästhetischen Beurteilung dieser Verhältnisse sieht, wird von einer „ungeahnten" Weiterentwicklung des sittlichen Ideals und seiner „Bestandteile" nichts wissen können. Herbarts Analyse ist hier endgültig. Die Vielgestaltigkeit und Veränderungsmöglichkeit der konkreten Lebensverhältnisse läßt die ethischen Prinzipien unberührt. Eine andere Frage ist die, ob Herbart mit seiner ästhetischen Beurteilung der Willensverhältnisse im Rahmen des eigentlich Sittlichen geblieben ist. Diese Frage bietet Schwierigkeiten. M. ist an ihr vorübergegangen. Seine meist historischen Betrachtungen können nicht als Fortschritt über Kant und Herbart hinaus angesehen werden.

K. Kesseler, Kant und Schiller. Bunzlau, Kreuschner. 75 Pf.

Der Verfasser sucht in seinem Aufsatz (einem erweiterten Vortrag) zu zeigen, wie Schiller in seiner Weltanschauung auf Kant fuße, Kants Anschauung aber noch „vertieft", „erweitert" und „ästhetisch verklärt" (Ethik) habe, ja über Kant „weit hinausgehe" (Ästhetik). Richtig ist, wenn der Verfasser betont, daß in der bekannten Rigorismusfrage ein Gegensatz zwischen Kant und Schiller nicht bestehe. Bedenklich ist es, die Weltanschauung von Dichtern aus der einen oder anderen Dichtung herauszulesen (namentlich bei Dichtungen, in denen Dritte sprechend auftreten). Abzulehnen ist die Höherstellung einer ästhetisierenden Auffassung von Ethik, Religion und Kultur über die wissenschaftliche.

P. Volkmann, Naturwissenschaften und Monismus. Leipzig, Teubner. 1 M.

Der Verfasser wendet sich gegen die „Weltanschauungs-Anwandlungen" von Naturwissenschaftlern im allgemeinen, gegen den „vulgären Monismus" (Ladenburg, Haeckel) im besonderen. Der „vulgäre Monismus" ist ihm ein „leeres, rein formalistisches Prinzip", mit den „denkbar größten materiellen Widersprüchen" behaftet, ja ein „Unfug". Dabei bewegt sich V. in seinen Ausführungen ausschließlich in Allgemeinwendungen; auf die methodologische Streitfrage oder auf irgendwelche materielle Streitfrage geht er nicht näher ein. Wir vermögen nicht einzusehen, wie auf diese Weise einer Klärung der Ansichten gedient werden soll.

Musik.

Von Franz Kumm, Königl. Musikdirektor in Steglitz.

I. Theoretische und theoretisch-praktische Schriften zur Reform des Schulgesangunterrichts. — Die Frage nach der Reform des Schulgesangunterrichts, in pädagogischen Blättern, der Fachpresse, in Broschüren, in Lehrervereinen und auf musikpädagogischen Kongressen vielfach erörtert und in bejahendem Sinne beantwortet, ist im neuen Lehrplan für die höheren Mädchenschulen den Forderungen der Reformer entsprechend gelöst. Der Gesanglehrplan der höheren Lehranstalten für Knaben dürfte bald die gleiche Umwandlung erfahren. Für die Volksschule ist der Streit um die beste Lösung der Frage, insonderheit um notwendige oder nur wünschenswerte Einzelforderungen, noch im Gange, beschränkt sich aber hier noch erst auf die aus der Schützenlinie hervortretenden Kämpfer, während das Gros noch ein nur schwaches Interesse an dieser Frage zeigt. Widerspruch erfährt meist noch alles, was über die Forderung „Choräle und Lieder sind auf dem Wege des reinen Gehörsingens einzuüben" hinausgeht. Die Erkenntnis, die Psychologie mehr als bisher in der praktischen Pädagogik anzuwenden, die Forschungen auf dem Gebiete der Stimmphysiologie und der Stimmhygiene auch im Gesangunterricht zu verwerten, der Erziehung zum Kunstverständnis — soweit es in dem beschränkten Rahmen des Schulunterrichts möglich ist — auch in der Volksschule eine Gasse zu bahnen, daß Gesang und Gesangunterricht Kunst und nicht handwerksmäßige Technik ist, muß allmählich reifen. — Als rein theoretische Schrift nennen wir zuerst **C. Ott,** Der Gesangsunterricht der Volksschule in Theorie und Praxis. Ein Versuch zur Anbahnung einer zeitgemäßen, allseitigen und einheitlichen Reform seiner Methode. 1. Teil. Theorie. Zweibrücken, Verlag von M. Ruppert. Ein Werk fleißigen Studiums und ernsten Nachdenkens mit dem festen Ziel, eine Reform des Gesangunterrichts in der Volksschule unter Berücksichtigung aller dabei in Betracht kommenden Faktoren einzuleiten. Entwicklung und Beweisführung erscheinen auf den ersten Blick scharf und richtig zu sein, bei näherer Prüfung jedoch finden sich bedenkliche Schlüsse und ein leichtes Hinweggehen über wichtige Fragen (Tonsilbe — Note oder Silbe als primäres Reproduktionselement), in denen bei dem noch herrschenden Widerstreit der Reformer die Entwicklung und Kennzeichnung eines festen Standpunktes wohl angezeigt gewesen wäre. Der Ton- und Stimmbildung gegenüber das Treffsingen fast ganz beiseite zu stellen, ist einseitig und haltlos die Behauptung: „daß das, was hier als Entwicklungsfähigkeit des menschlichen Gehörs bezeichnet ist, nur dem musikalisch gut veranlagten Ohr und diesem nur bei jahrelangem Spezialmusikunterricht erreichbar ist. Mittelmäßigkeit in der Musikwelt dringt nie soweit, daß sie jederzeit mit völliger Sicherheit alle Intervalle frei erkennen und durch die Kehle frei bilden (treffen) kann. Außer diesem Bereich aber steht die ganze Welt ohne Spezialmusikunterricht, ganz insbesondere aber die Volksschule, die es nicht nur durchschnittlich mit musikalischer Mittelmäßigkeit der Veranlagung, sondern auch mit Unreifheit der gesamten Entwicklung zu tun hat." Die dem Werk angehängte Lehrprobe ist äußerst schwach, kein Gewinn für Lehrer und Schüler. Trotz ihrer Schwächen und dem ungleichen Wert der einzelnen Kapitel ist die Schrift doch immerhin geeignet, dem Suchenden manche Aufklärung über die Reformbestrebungen für den Volksschulgesangunterricht zu geben. — Noch eingehender belehrt über fast alle bedeutungsvollen neuen Reformpläne „Die Sonde", Monatsschrift für pädagogische Kritik. Herausgegeben von **F. Heuler,**

P. Lang, R. Heuler. 2. Jahrgang. Heft 2: „Kritische Beiträge zur Lösung der Volksschulgesangfrage." Leipzig, Friedrich Kortkamp. Vierteljährlich 1,50 M. So wahr und richtig, gesund und zutreffend die Auslassungen in der Sonde fast durchweg sind, so können wir uns doch mit manchen radikalen Forderungen, die das bewährte Alte ganz beiseite stellen, nicht einverstanden erklären. Manches wird auch verworfen, was dem theoretischen Sinnen zuwiderläuft, in der Praxis aber ganz anders aussieht und zu Resultaten führt, die derjenige, der nicht jahrelang darin gearbeitet hat, nicht erwartet hätte und deshalb zu einem negativen Urteil über diese oder jene Weise des Unterrichtsbetriebes kommt. Trotzdem unser Standpunkt in manchen Fragen von dem in der Sonde vertretenen abweicht (Tonleiter oder Dreiklang als erste Grundlage für die Übungen? — Note oder Silbe als primäres Tonsymbol? u. a. m.), so sei das Heft seines umfassenden und die in Betracht kommenden Einzelfragen scharf, wenn auch manchmal einseitig beleuchtenden Inhalts wegen empfohlen. — Dem grünen Boden langjähriger Praxis entstammen die Ausführungen des Altmeisters **Theodor Krause** in seiner Anweisung „Der Unterricht im Gesange" für Lehrer, Seminaristen, Präparanden usw. Sonderabdruck aus Schumann und Voigt, „Lehrbuch der Pädagogik". Hannover-List, Carl Meyer (G. Prior) 0,80 M. Krause zeigt darin, wie auf Grund seiner „Deutschen Singeschule" das Kind für das erste Singen angeleitet, zum Richtig- und Reinsingen genötigt, an festen Rhythmus gewöhnt, für das selbständige Singen nach Noten vorbereitet und darin befestigt, zum Schönsingen erzogen und mit einem Schatz erlesener Kirchen- und Volkslieder ausgestattet werden kann. Mag man aus hier nicht darzulegenden Gründen Krauses System und die „Wandernote" nicht allenthalben gutheißen, das Prinzip, die Kinder auch im Gesangunterricht zur Selbsttätigkeit anzuhalten und zur Selbständigkeit zu erziehen, ist richtig, und an Erfolgen fehlt es nicht. Jedenfalls ist obiges Werk für den angehenden Gesanglehrer eine schätzenswerte Handreichung, und auch der ältere Lehrer wird noch manches Goldkörnlein darin finden. — In der Frage der Reform des Gesangunterrichts die Ansichten klärend und den Blick erweiternd und darum nützlich und gut zu lesen sind die Wünsche und Vorschläge in den Vorträgen mit den angeschlossenen Diskussionen des IV. Musikpädgogischen Kongresses, zum Abdruck gelangt in „Die Schulgesangfrage" auf dem IV. Musikpädagogischen Kongreß Pfingsten 1908 zu Berlin. Im Auftrage des Vorstandes des Musikpädagogischen Verbandes herausgegeben von **Gustav Schoppe.** Gütersloh, C. Bertelsmann. 1,60 M. — Am Schluß dieser Abteilung sei noch hingewiesen auf **R. Neumann,** Deutscher Schulgesang. Handbuch für Ton-, Stimmbildung und Treffübungen, zum Gebrauch für Lehrer und Seminaristen. Essen, G. D. Baedeker. 2,40 M. Ein ehrendes Zeugnis deutschen Lehrerfleißes. Zwar kann das beste Lehrbuch das lebendige Vorbild eines berufenen Meisters nicht ersetzen. Aber auch der Meister braucht Methode, will er nicht einem Steuermann ohne Kompaß gleichen. Und für einen großen Schulkörper ist eine einheitliche Methode und nach ihr vollkommen geschulte Lehrkräfte nötig; denn nur dann werden die Kinder die Schule mit einem normalgebildeten Stimmorgan und einem für Intervallverhältnisse geschulten Ohr verlassen. Was dabei zu beachten und wie dabei zu verfahren ist, legt Verfasser aus reichem Wissen und gediegenem Selbstkönnen dar. Obwohl im theoretischen Teil dem Treffsingen weniger das Wort geredet wird, berücksichtigt der ganz besonders ausführlich und gut bearbeitete praktische Teil das Treffsingen in gleichem Maße wie die Stimmbildung. Alles, was zur Erreichung des formalen, des praktischen und des idealen Ziels im Gesangunterricht von Wert ist, wird verständig und klar erörtert und seine unterrichtliche Verwendung im praktischen Teile des Buches aufs beste gezeigt. Alles in allem: ein wertvolles Werk, das den Lehrer auf sicheren Bahnen fußen läßt und führt und ihn über den beschränkten Kreis des toten Gehörsingens weit hinaushebt.

II. Übungshefte, Liedersammlungen und Einzellieder für die Schule. — **Max Battke,** Singebüchlein für den Unterricht in den untersten Schulklassen, um die Schüler auf leichtestem Wege in die Notenkenntnis einzuführen und sie das Vom-Blatt-Singen zu lehren. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Friedr. Vieweg. 2 Teile, je 1 M. In der Reihe der vorzüglichen gesangpädagogischen Schriften von Max Battke nimmt das vorliegende „Singebüchlein" eine bevorzugte Stellung ein. Zwar kommt Verfasser auf Umwegen zur Note, aber

die Kenntlichmachung der melodischen, rhythmischen und dynamischen Elemente, der Lage des Grundtons, der Versetzungszeichen usw. ist so originell, und doch so klar und deutlich, daß die Kinder in die genannten Verhältnisse, in die Tonleiter, den Dreiklang und in die Zweistimmigkeit gleichsam spielend eingeführt werden. Die Intervallvorstellung und Ton- und Stimmbildung werden gleichzeitig gefördert. Die kindlichen Texte beleben die Lust der Kleinen ungemein. In den Unterklassen aller Schulen, auch für die ersten Singübungen im Hause trefflich zu verwerten. — **B. Runge, K. Gast** und **A. Gusinde,** Liederbuch mit methodisch geordneten Stimmbildungs- und Treffübungen. Berlin, Trowitzsch u. Sohn. Singefibel (2. Schuljahr) 0,25 M. I. Teil (Mittelstufe) 0,40 M. II. Teil (Oberstufe) 0,60 M. Ausgabe der „Singefibel" für die Hand des Lehrers 0,40 M. Die grundlegende „Singefibel" ist für das 2. Schuljahr berechnet: was aber im 1. Schuljahr geübt werden soll, haben wir nirgends erfahren können. Als Tonzeichen tritt im 2. Schuljahre die Note auf, verschwindet aber leider von S. 17 auf einige Zeit wieder und räumt dem Gehörsingen den Platz ein. Von diesen nur nach dem Gehör geübten Liedern und Chorälen kehren im 1. Teil des „Liederbuches" eine Anzahl mit Noten wieder, gelangen also durch die Beurteilung ihrer tonischen und rhythmischen Verhältnisse zu einer zweiten Aneignung, ob unter den gedachten Umständen auch zu der gewünschten geistig vertieften, will uns doch zweifelhaft erscheinen. Die Stimmbildungsübungen bewegen sich zumeist in der Mittellage und berücksichtigen die Bildung der hohen Töne und den Ausgleich dieser mit denen der Mittellage fast gar nicht, was aber namentlich für den Knaben-Sopran unerläßlich ist. Die ersten Treffübungen im „Liederbuch" mit den zwei Tonleiterfragmenten in Fdur hätten sich wohl vermeiden lassen. Im übrigen entsprechen die Hefte allen an Übungs- und Liederhefte für die Volksschule heute zu stellenden Anforderungen. — **Jütting** und **Billig,** Größeres Liederbuch. Neu bearbeitet von Gesanglehrern der Erfurter Schulanstalten. Ausgabe B in 2 Heften. Hannover-List, C. Meyer (G. Prior). Erstes Heft. Für Unter- und Mittelklassen. 0,30 M. Zweites Heft. Für Oberklassen. 0,60 M. Die mannigfaltige, sorgfältige Auswahl, sowie der naturgemäße, den Umfang der Stimmen auf den einzelnen Unterrichtsstufen berücksichtigende musikalische Satz lassen die Hefte zum Gebrauch in Volksschulen als recht geeignet erscheinen. — **R. Schubert,** Lieder für dreistimmigen Schülerchor. Auf der Nordsee. (0,20) — Ausfahrt. (0,10) — Er ist's. Frühlingslied. (0,10) — Wenn der Frühling auf die Berge steigt. (0,20) — Gebet. (0,10) — Die Trompete von Gravelotte. (0,40) — Breslau, Franz Goerlich. — **Jos. Neumann,** Wanderlied; 1- und 2stimmig. Je 0,10 M. — Zu Kaisers Geburtstag; 1- bis 3stimmig. Je 0,10 M. Ebenda. Schubert hat Texte gewählt, die etwas zu sagen haben, und hat sie durch eine ansprechende Musik lebensvoll ausgestattet. Die Lieder werden bei gutem Vortrage der freundlichsten Aufnahme sich erfreuen. — Neumanns Lieder sind bei passenden Gelegenheiten einmal ganz am Platze, werden aber ein dauerndes Interesse nicht erringen. — **R. Unger,** Lieder für dreistimmigen Schülerchor. (Abschied von der Schule — Du bist wie eine Blume — Mein Vaterland — Gott in der Höh' sei Ehr' allein — Preis des Schöpfers — Beim Abschiede.) Breslau, A. Kothe. Preis jeder Nummer 0,10 M. Gut gesungen, werden die Lieder mit ihrer ansprechenden Melodik und ihrem wohlklingenden, einfachen musikalischen Satz sicher manches Herz erfreuen. — **H. Heinrichs** und **E. Pfusch,** Frisch gesungen! Sammlung von gemischten Chören und einstimmigen Liedern zum Gebrauch in den mittleren und oberen Klassen der Gymnasien, Lyceen, Realgymnasien, Reformschulen, Oberrealschulen, Realschulen. Hannover-List, C. Meyer (G. Prior). 3 M. Ein gediegenes Werk. Neben (fast zu) zahlreichen alten Liedern haben auch neue und neueste Weisen Aufnahme gefunden, wie die reichhaltige und mannigfaltige Auswahl überhaupt das Beste aufweist, was die diesbezügliche Literatur bietet. Die Rücksichtnahme im musikalischen Satz auf die jugendlichen Männerstimmen ist nur zu loben. Den umfangreichen 1. Teil geschichtlich und praktisch ergänzend, enthält der Anhang eine größere Anzahl einstimmiger Lieder, geordnet nach der Zeit ihrer Entstehung, so die Entwicklung zeigend, die das einstimmige Lied neben dem mehrstimmigen genommen. Unter den vielen gleichartigen Sammlungen eine der besten. III. Vokal- und Instrumentalwerke und Schriften, nicht für die Schule bestimmt. — **Reinh. Dittmar,** Jubilate Deo! 100 Festlieder und

Gelegenheitsgesänge für Männerchor. Halle a. S., Hermann Schroedel. 1,40 M. Neben den auf die Festzeiten des christlichen Kirchenjahres sich beziehenden Motetten, Chorälen und Festliedern in schöner Auswahl enthält das Werk noch allgemein-religiöse Lieder für patriotische Festtage, für Schulschluß, Konfirmation, Trauung, Begräbnis usw. Männerchöre an höheren Schulen, Lehrergesangvereine und Kirchenchöre mögen die Sammlung in Gebrauch nehmen. — **H. Wieczorek,** Oberschlesisches Volkslied („Äpfel pflückt ein Mägdelein") für 4stimmigen Männerchor. Breslau, Franz Goerlich. 0,20 M. Der launige Text mit seiner fein empfundenen, der Dichtung trefflich angepaßten Vertonung wird von nicht wenigen Männerchören gern und wiederholt gesungen werden. — **Albrecht Krüger,** Theoretisch-praktische, leicht faßliche, auch für den Selbstunterricht geeignete Violinschule auf Grundlage der „Kleine Methode" von Mazas bearbeitet. Tongers Taschen-Album Band 54. Cöln, P. J. Tonger. 1 M. Selbstunterricht bleibt immer nur ein Notbehelf, vollends im Violinspiel. Freilich wird der Anfänger, auf seine eigene Kraft vertrauend, nach den Anweisungen der vorliegenden Schule durch gewissenhaftes Üben des den Bedürfnissen eines Autodidakten angemessenen Materials eine solide Grundlage und Fertigkeit im Violinspiel gewinnen, aber die rechten Früchte wird die Schule erst in der Hand des Lehrers zeitigen; denn der Unterricht durch einen Lehrer ist das Normale. Nur in diesem Sinne ist das handliche Werk zu empfehlen. — **Max Reger,** Op. 79a: Kompositionen für das Pianoforte. 5 Hefte, je 1,20 M. — Op. 79b: Kompositionen für Orgel. 1. Heft: Sechs Vorspiele. 2. Heft: Sieben Vorspiele. Jedes Heft 1,20 M. — Op. 79c: Kompositionen für eine Singstimme mit Pianofortebegleitung. 3 Hefte; je 1 M. — Op. 79d: Kompositionen für Violine mit Pianofortebegleitung. 2 Hefte, je 1 M. — Op. 79e: Kompositionen für Cello mit Pianofortebegleitung. 2 Hefte, 1 u. 0,75 M. — Op. 79f: Kompositionen für gemischten Chor (14 Choral-Bearbeitungen.) Heft 1: Sieben vierstimmige Choräle. Part. 1,25 M. — Heft 2: Sieben fünf- und sechsstimmige Choräle. Part. 1,50. Sämtliche Hefte verlegt bei Hermann Beyer & Söhne (Beyer u. Mann) in Langensalza. Regers Werke gehören zu den bedeutsamsten Erscheinungen auf dem Gebiete der modernen Komposition. Zwar können die vorstehend aufgeführten Nummern nicht zu den größten, schwersten und tiefsten Arbeiten des Meisters gezählt werden, führen aber immerhin in das Verständnis der Musik Regers wie der modernen Musikrichtung überhaupt ein. Weder die Melodik noch die Harmonik dieser Richtung werden von der Tonleiter beherrscht. An Stelle der diatonischen Melodie und der leitereigenen Akkorde tritt hier die Chromatik ihre Herrschaft an, die alle melodischen und harmonischen Möglichkeiten enthält. Dem modernen Künstler genügen das Leitmotiv und das chromatische Fortschreiten, seine Stimmung zu illustrieren und die beabsichtigte Stimmung zu schaffen. Dem gleichen Streben ist die Liebhaberei für Dissonanzen und ihre schrittweise Auflösung entsprossen; es wird dadurch eine Stärke der Gefühlsbetonung, eine Spannung, eine innere seelische Aufgeregtheit und Unruhe erzeugt, die das Packende und Berauschende, den Reiz der modernen Musik ausmacht. Die Musik wendet sich an ein äußerst feines, sensibles und kultiviertes Auffassungsvermögen. So will Reger aufgefaßt und verstanden sein. Die trefflichen Choralbearbeitungen für gemischten Chor zeigen noch harmonische Einfachheit, aber mustergültige Stimmführung und sind von prächtiger Wirkung. In sämtlichen anderen Werken jedoch treten das moderne Kolorit und die moderne thematische Konstruktion mehr oder minder stark hervor, dem Meister in der Wahl seiner Mittel freiere Hand lassend, die beabsichtigten Momente in die Komposition hineinzulegen, das gewollte feine, fibrierende Bild zu erzeugen, das sich direkt an die Sinne und an das Gemüt wendet, das nur Stimmung geben und hervorrufen will. In diesem Sinne studiere und übe man die kleinen, anmutigen, reizvollen, durchweg charakteristischen, nicht selten auch rhythmisch interressanten Stücke Max Regers. — Musikalisches Magazin. Abhandlungen über Musik und ihre Geschichte, über Musiker und ihre Werke. Herausgegeben von Prof. E. Rabich. Heft 26: **Ernst Rabich,** Der evangelische Kirchenmusikstil. 0.25 M. — Heft 28: **Max Puttmann,** Joseph Haydn als Vokalkomponist. 0,35 M. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne (Beyer u. Mann). Zwei treffliche Arbeiten. Während Rabich Befreiung von den Fesseln fordert, mit denen Engherzigkeit das kirchenmusikalische Schaffen eingeengt hat, und für die

Zukunft die Losung ausgibt „Bahn frei für die modernen Meister, deren Werke sich nicht vom Gesichtspunkte der a capella-Meister des 16. Jahrhunderts beurteilen lassen", führt uns Puttmann in die Eigenart der Schaffungsweise Jos. Haydns ein, so für das Verständnis der Vokalwerke des ewig jungen Meisters aufklärend wirkend.

Geographie.

Von Alfred Frenzel in Dresden.

(Bibliographie; Belebung des Unterrichts; Atlanten).

Unsere Rundschau beginnen wir mit dem kurzen Hinweis auf zwei jener seltenen, mühevollen Versuche, aus der Fülle der literarischen Erscheinungen eine kleinere Anzahl von Werken auszuwählen, die sich einer allgemeineren Anerkennung zu erfreuen haben und geeignet sind, bei dem Eindringen in das Gebiet der geographischen Literatur (Wissenschaft und Methodik) und zur Vorbereitung für den Unterricht Hilfe zu leisten: **Prof. Dr. Fritz Regel** u. Lehrer **A. Frenzel,** Geographieunterricht, Verzeichnis empfehlenswerter Bücher und Lehrmittel (H. 5 u. 6 der Schriften der Pädagog. Gesellschaft). Dresden, Bleyl & Kämmerer. 2 M. Das Buch enthält in Teil I 103 S. Wissenschaftliche Werke und 32 S. Unterrichtswerke und in Teil II 22 S. Lehrmittel bei einer in allen Teilen übereinstimmenden Gliederung (Allgem. Werke u. Bibliographie, mathem. Geogr. u. Himmelskunde, phsysische Geogr., Pflanzen- u. Tiergeogr., Anthrogeogr., spezielle Geogr., (Länderkunde, Heimatkunde usw). Die wichtigeren Werke sind mit charakterisierenden, kurzen Urteilen versehen. — Ein ähnliches Unternehmen ist: **Scherer, H.** Schulrat, Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften zugleich ein Ratgeber für Lehrer und Schulbeamte bei der Einrichtung von Bibliotheken, hrsg. unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern. H. 6: Geographieunterricht. Leipzig, E. Wunderlich; 2,40 M. Seine 210 S. gliedern sich in 182 S. Allgemeine Einführung (Methodik des geogr. Unterrichts nach ihrer Entwicklung und ihrem jetzigen Stande) und 28 S. Literaturangaben und erreichen hoffentlich, was die „Führer" (als H. 5. erschien Geographie [Wissenschaft]) überhaupt erstreben, vertiefte Bildung des Lehrers, vornehmlich des Volksschullehrers.

Der Belebung des Unterrichts wollen 2 Werke dienen:

Dr. Wohlrabe, Deutsches Land und Volk H. 5. Das nordöstliche Deutschland H. 12. Elb- und Odergebirge. Zwischen Donau und Main. Halle, Gebauer-Schwetschke; je 1,25 M. und **Knopf, Karl,** Deutsches Land und Volk in Liedern deutscher Dichter. Beiträge zur vaterländischen Erdkunde. Braunschweig, E. Appelhans u. Co.; 3,50 M. Die beiden ersten Hefte sind Glieder einer auf 15 Bände geplanten Sammlung, die die einzelnen Landschaften Deutschlands durch „Lied, Spruch und Prosaschilderung" berücksichtigen, und viel Gutes, dem Unterricht Willkommenes bieten, während das zweite Werk nur einen Blütenstrauß wirklicher Dichtungen, ebenfalls nach Landschaften geordnet, bringt. Erscheinen beide Sammlungen recht empfehlenswert und zweckdienlich (bei Wohlrabe können wir das endgültige Urteil erst nach Einsichtnahme aller Bände fällen), so müssen wir doch hervorheben, daß in dem ersten Werke die Gliederung nicht ganz einfach getroffen ist, so daß eine Orientierung mit Schwierigkeiten verknüpft ist, in Knopfs Sammlung hätten wir gern auf die dreimalige Berücksichtigung des oft so faden und unsächsischen E. Bormann zu Gunsten vielleicht von E. Renatus (Freih. von Wagner) verzichtet.

Die fortschreitende Betonung wirtschaftsgeographischer Momente im Unterrichte spiegelt sich wieder in der Ausgestaltung unserer wichtigsten geographischen Lehrmittel, der Schulatlanten. So besteht die hauptsächlichste Veränderung der 2. Auflage von dem Atlas für Hamburger Schulen, bearb. u. hrsg. unter Benutzung von **Diercke,** Atlas für mittlere Unterrichtsstufen von der Ges. d. Freunde vaterländ. Schul- und Erziehungswesens in Hamburg (58 Ktnstn. mit 24 S. Text. Braunschweig, G. Westermann; geb. 2 M. in der Einfügung von 5 Kartenseiten mit wirtschaftsgeographischem Inhalt, in denen man das Ringen des Verlags nach selbständigem Ausdruck der in Frage kommenden Momente deutlich gewahrt und in denen der Anschluß an die heimatlichen Verhältnisse auch in diesem Punkte

als äußerst wichtig für die Entwicklung der ganzen Frage hervorzuheben ist. — Mehr allgemein deutschen Standpunkt vertritt dagegen **Prof. Dr. M. Eckerts** Kleiner Atlas der Wirtschafts- u. Verkehrsgeographie, Ergänzungskarten zu jedem Schulatlas insbes. zu dem „Neuen Methodischen Schulatlas" 8 Kinstn. Halle a. S., H. Schroedel; geh. 0,40 M. Die Arbeit wird sicher dazu beitragen, einmal das Bedürfnis nach Veranschaulichung wirtschaftlicher u. a. Momente in immer weitere Kreise zu tragen und dann Klärung der Frage (Auswahl des darzustellenden Stoffes usw.) herbeiführen zu helfen. Wir möchten aber dem Verfasser, der sich als Schulmann, wie als wissenschaftlicher Geograph und Kartograph mit seinen Arbeiten hohe Achtung errungen hat, zu bedenken geben, daß es für eine leichte Lesbarkeit der Karten durch den Schüler von Wesenheit sein muß, für eine Erscheinung immer dieselbe Farbenfolge (vgl. Volksdichtekarte von der Erde und von Deutschland) oder dieselbe Farbe (vgl. Kohlenvorkommen auf Karte 11 u. 22) zu verwenden. — Auch der Volksschulatlas von **H. Fischer u. R. Träger.** 44 Ktnstn. Leipzig, Velhagen u. Klasing; geh. 1,10 M., berücksichtigt eingehender als es sonst die Volksschulatlanten dieses Verlages tun die Wirtschafts- u. Handelsgeographie. Freilich müssen wir für die Darstellung der wirtschaftsgeographischen Momente dieselben Einwendungen machen wie bei Eckert. Der Atlas ist nicht durchaus neu, sondern eine etwas veränderte Auflage des H. Fischerschen Atlasses für Anfangsunterricht und Mittelstufen. Neu ist der Versuch, bei der Einführung ins Kartenverständnis ein Bild aus dem Luftballon zu verwenden. Das gebotene Beispiel nimmt nicht für das Verfahren ein. Für die Einführung in die Situation könnte es vielleicht benutzt werden, obwohl die Verwendung des Heimatortes, wie bisher üblich sich gründend auf Anschauungsgänge, sich durchaus bewährt hat und psychologisch einwandfreier erscheint; für die wichtige, schwerer zu verstehende Darstellung des Hohen müssen wir das vorgeschlagene Verfahren ablehnen. Die Drucktechnik im Atlas steht auf besonderer Höhe, doch steigen bei Karten wie S. 4, 8 usw. hygienische Bedenken auf.

Sexuelle Belehrungen.

Von R. Schauer in Berlin.

Die Bestrebungen zur sexuellen Belehrung der Jugend haben im wesentlichen zwei verschiedene Motive; ihnen liegen entweder medizinische oder allgemein pädagogische Erwägungen zugrunde. Die Deutsche Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten vertritt die erste Richtung; ihre Ziele und Mittel sind unbedingt als richtig anzuerkennen. Ohne die sexual-ethische Seite der Frage zu vernachlässigen, legt sie das Hauptgewicht auf die wirksame Bekämpfung der venerischen Infektionskrankheiten; ein wichtiges Mittel dazu ist ihr die sachgemäße Belehrung in der Schule. Wenn aber der Arzt, wie der Akademiker überhaupt, von der Schule und den Schülern spricht, so denkt er dabei fast immer nur an die Schule, von der er nach seinen Erfahrungen allein eine klare Vorstellung besitzt, d. h. die höheren Lehranstalten, welche ihre Zöglinge in einem Alter und in Lebensverhältnisse entlassen, wo für viele die Sexualität eine größere Tragweite fürs Leben annimmt. Da gibt es zur Vermeidung verhängnisvoller Gefahren nur ein Mittel, nämlich offene Aussprache.

Diesem Zwecke dienen: „Zwei Ansprachen an Abiturienten" von Dr. med. **Stephani** (Mannheim) und Dr. med. **Hollmann** (Solingen). Leipzig 1910, Joh. Ambr. Barth. Pr. 30 Pf.

Beide sind ihrer ernsten Aufgabe völlig gewachsen; besonders die erste ist in ihrem feinen Verständnis für die Psyche des jungen Mannes, ihrem ausgezeichneten pädagogischen Takt und ihrer ästhetisch gewählten Sprache ein kleines Meisterwerk. Wenn ein Vater seinem heranwachsenden Sohne diese Schrift stillschweigend überreicht, so hat er der heiklen Frage der sexuellen Belehrung wahrscheinlich die beste praktische Lösung gegeben.

Viel schwieriger gestaltet sich die allgemein-pädagogische Behandlung der Sexualität, und bei einer so sehr individuellen Angelegenheit ist eine allgemeingültige Lösungsform kaum möglich; doch sollte unter Pädagogen eine größere Klarheit darüber herrschen, daß zur vernünftigen Erziehung des Trieblebens die Vermeidung gewisser Empfindungen, die Ablenkung der Aufmerksamkeit von unliebsamen Vor-

stellungen, die Beschäftigung der Phantasie mit würdigen Stoffen und die automatische Regelung der Lebensgewohnheiten eine ungleich nachhaltigere Wirkung verbürgt, als die vorzeitige Weckung von Reflexionen und Gefühlen unkindlicher Art. Die besten Erzieher sind stets die, welche mit weiser Vorsehung und Vorsicht dem Unbewußten im Kindergemüt Rechnung tragen. Da ist es nun einigermaßen beschämend und peinlich, wenn man jenen durch pädagogischen Takt ausgezeichneten Abhandlungen von Ärzten die Versuche von Pädagogen gegenüberstellen muß, die in ihrem wohlgemeinten Aufklärungsfanatismus an die bekannte Fabel vom Einsiedler und dem Bären erinnern, welch letzterer seinem Herrn die Fliege von der Nase scheuchte, indem er einen Felsblock darauf warf. Gemeint ist das Buch aus der Puritas-Bibliothek:

Sylvanus Stall, Was ein Knabe wissen muß. Übersetzt von Dr. P. v. Gizycki. Berlin 1909. Verlagsbuchhandlung Witt. 231 S. Preis geb. 3,75 M.

In nicht weniger als 21 Briefen „klärt" der Verfasser, ein amerikanischer D. theol., einen etwa siebenjährigen (!) Knaben über sexuelle Dinge auf und zwar ziemlich gründlich, mit Ausnahme natürlich gerade des springenden Punktes derartiger Sachen. Die Verquickung des Sexuellen mit moraltheologischen Ausführungen machen die Lektüre noch widerlicher. Weil aber dieses vielempfohlene Werk in seiner Art typisch ist, mögen hier einige Proben folgen von dem, „was ein kleiner Knabe wissen muß." S. 141: „Um die Sauberkeit im Geschlechtsgliede zu erleichtern und dadurch die Keuschheit wirksamer zu schützen und die Sittlichkeit seines auserwählten Volkes zu fördern, setzte Gott die Beschneidung ein, die an jedem Knaben, wenn er acht Tage alt war, vollzogen wurde. Das Verfahren besteht darin, daß man die lose Haut, welche sich am Ende des Gliedes befindet, nach vorne zieht und abschneidet. Hierdurch wurde es für die Eltern und später für das Kind selbst leichter, die Eichel oder den obersten Teil des Gliedes von der seifigen Masse, dem sogenannten Smegma, freizuhalten, welches sich oft unter der Vorhaut ansammelt und, wenn es nicht entfernt wird, einen Reiz ausübt und auf diese Weise leicht eine geschlechtliche Erregung hervorruft und zur Selbstbefleckung führt. Wenn du dein regelmäßiges Wochenbad nimmst, dann tust du immer gut, die Vorhaut sanft zurückzuziehen und jenen Teil des Gliedes sorgfältig zu säubern." S. 162: „Ich habe von Knaben gehört, die eine schnellere und stärkere Entwicklung ihres Geschlechtsgliedes herbeiführen wollten und zu diesem Zwecke ihre Zuflucht zur Selbstbefleckung nahmen." — Durch solche „Belehrungen" wird mit Sicherheit die natürliche Unbefangenheit des Kindes zerstört und das herbeigeführt, was man vermeiden möchte. — S. 151: „Beobachte stets sorgfältig, welche Wirkung die Speisen, die Du gegessen hast, auf Dich ausüben. Wenn Du Kopfweh oder einen Fieberanfall bekommst, oder selbst wenn Du in eine unbehagliche oder gereizte Stimmung gerätst, dann untersuche genau die Beschaffenheit und Menge der Nahrung, welche Du in den letzten zwölf bis achtundvierzig Stunden zu Dir genommen hast, und Du wirst auf diese Weise durch Beobachtung und Überlegung manche wertvolle Entdeckung für Dein Wohlbefinden und Deine Gesundheit machen." Und auf solche Weise zu einem eingefleischten Hypochonder erzogen werden, würde ein Psychologe hinzufügen müssen! Was tut nun der „richtige" zeitgemäße Pädagoge? Er läßt nach seinen Belehrungen vom kleinen Knaben Aufsätze darüber schreiben! Deisen Rat gibt auch Stall S. 197: „Versuche dann, Dir das, was Du gelesen hast, aus dem Gedächtnis niederzuschreiben."

Mehr Taktgefühl verrät ein zweites Buch derselben Reihe, nämlich: **Dr. Mary Wood-Allen,** Was ein kleines Mädchen wissen muß. Es ist eben von einer Dame geschrieben. Aus Billigkeitsgründen sei auch hieraus eine kleine Probe gegeben. S. 165: „Eine gebückte Haltung beim Sitzen bringt ebenfalls körperlichen Schaden, weil sie den Leib zusammendrückt und die inneren Organe aufeinanderpreßt. Du weißt ja, daß das kleine Baby dreiviertel Jahr lang im Körper seiner Mutter wachsen muß. Damit es das kann, muß natürlich Platz genug vorhanden sein. Und wenn nun die Mutter von klein an nicht gerade, sondern krumm und unsymmetrisch gewachsen ist, dann wächst auch der kleine Raum in ihrem Leibe, in welchem sich das Kind entwickelt, oft nicht bis zur notwendigen Größe oder zur richtigen Form heran, was mancherlei böse Folgen haben kann." Also auch in diesem, wie in jenem Buche die oft wiederholte Mahnung: Kind, denke an die Nachkommenschaft! Allerdings für „moderne" Kinder eine naheliegende Sorge!

Der beste Schutz vor den Gefahren der Sexualität ist die Schamhaftigkeit, und die Psychopathologie lehrt, daß der Verlust des Schamgefühls ein sicheres Anzeichen von Schwachsinn oder Entartung ist. Das gibt zu denken.

Kurze Anzeigen.

Die 3. Auflage der neuen Übersetzung des Alten Testaments, im Verein mit andern Gelehrten herausgegeben von dem kürzlich verstorbenen **Prof. D. Kautzsch** in Halle, liegt jetzt bis auf das Sachregister vollendet vor. Sie umfaßt 2 Bände von 952 und 629 Seiten in Lexikon-Oktav und kostet 20 M., gebunden 24 M. (Verlag von J. C. B. Mohr in Tübingen). Aufgenommen sind nur die sogen. kanonischen Bücher. Ein knapper wissenschaftlicher Kommentar schließt sich dem Texte an.

Von **Dr. Reukaufs** Neuen biblischen Wandbildern, gezeichnet von Karl Schmauk, farbigen Kunstblättern (Größe 92×65 cm), die nach pädagogischer Anlage und künstlerischer Ausführung die wärmste Empfehlung verdienen, sind bereits 3 Serien erschienen, deren jede 6 Blatt enthält: I. Jesu Wirken in Galiläa, II. Gleichnisse, III. Aus der Leidensgeschichte. Von letzterer liegen uns 2 Probeblätter, „Das Abendmahl“ und „Jesus vor dem Hohenrat“, vor, denen wir uneingeschränkte Anerkennung zollen müssen. Im Laufe des Winters erscheint eine 4. Serie: Wandbilder zur Apostelgeschichte. (Verlag von Karl Havlik in Stuttgart.) Preis der beiden ersten Serien je 10 (unaufgezogen) bis 19 M. (auf Leinwand mit Stäben), der der dritten 12,40 bis 21,40 M. Zu jeder Serie erschien eine kurz gefaßte Erläuterung von Dr. Reukauf (je 0,30 M.). Ferner ist eine hübsch ausgestattete verkleinerte Ausgabe der ersten 12 Bilder mit kurzem Begleitwort als besonderes Heftchen unter dem Titel „Vom Heiland und vom Gottesreich“ zur Benutzung durch die Schüler erschienen (0,25 M.), von der übrigens der Verlag neuerdings auch eine Prachtausgabe veranstaltet hat (0,85 M.), die als Geschenk- und Prämienbuch Verwendung finden soll.

Ein Seitenstück zu dieser Sammlung bilden die im gleichen Verlage auch von Dr. Reukauf herausgegebenen, und nach Ölgemälden von Richard Mahn gezeichneten „Wandbilder zur Nibelungensage“, denen wir nach den uns vorliegenden Probeblättern mindestens dieselben Vorzüge nachrühmen müssen. Die erschienene erste Serie umfaßt gleichfalls 6 Blätter zum Preise von je 3 M. (alle sechs 16 M.)

Das diesjährige Weihnachtsbuch unsers früheren Kollegen **Paul Keller**, betitelt „Die fünf Waldstädte“ (Berlin, München, Wien, Allg. Verlagsgesellschaft; gb. 3 M.), ist ein Sammelband von Geschichten und Skizzen, erzählt „für Menschen, die jung sind“, meist Erinnerungen aus der Kinderzeit. Die gebotenen Erzählungen sind nicht gleichwertig – das „Abenteuer auf der Themse“, auch wohl den „Schatz in der Waldmühle“ würden wir leicht missen — im übrigen aber sind es prächtige Gaben eines reich beanlagten poetischen Talents und vorzüglichen Erzählers. Geschichten wie „Die Ferienkolonisten“ und „Gedeon“ oder auch die dramatische Skizze vom „kleinen General“ haben uns geradezu entzückt.

Der Dürerbund gab heraus: „Hellmut Harringa, eine Geschichte aus unserer Zeit“ von **Herrmann Popert** (Dresden, Alexander Köhler; 1,80 M.). Das Buch soll nach dem Wunsche des Dürerbundes ein Volksbuch werden, ein Volksbuch wohl in dem Sinne, wie Heinrich Pestalozzi seine Erzählung von Lienhard und Gertrud ein Buch fürs Volk nannte. Der Verfasser verfolgt keine literarischen Zwecke, sondern ist von der Absicht beseelt, an der sittlichen Erneuerung unsers Volkes mitzuarbeiten, indem er seine Leser für sittliche Ideale zu gewinnen, auf sittliche Forderungen innerlich zu verpflichten trachtet. Es soll hier nicht untersucht werden, ob nicht manche von diesen Forderungen (völlige Beseitigung der Prostitution, völlige Enthaltung vom Geschlechtsgenuß vor und außer der Ehe, völlige Enthaltsamkeit von geistigen Getränken) Ideale aufstellen, die nie verwirklicht werden können. Daß eine Schärfung der Gewissen nach diesen Seiten hin in unserm Volke bitter not tut, wird aber niemand leugnen mögen, und mir will scheinen, als hätte der Verfasser den Ton, der schlummernde Gewissen zu wecken geeignet ist, ausgezeichnet getroffen. (Pr.)

Als nachdenkliche Lektüre für ein sinniges Gemüt empfehlen sich zwei bei Ludwig Ungelenk in Dresden herausgegebene Schriftchen: „Die Küsterglocke

von Mönchheim“ von **Karl Kelber,** wechselvolle Bilder aus dem Lehrerleben mehrerer Jahrhunderte, phantasievoll und gefühlsinnig dargestellt in hochpoetischer Sprache, und: „Der Korrektor. Szenen aus dem Schattenspiele des Lebens“, vorgeführt von **Heinrich Steinhausen** (6. Aufl.), eine Schöpfung echt deutschen Humors, an Wilhelm Raabes Art erinnernd (1,25 u. 1,50 M.) — Von demselben Verlage ging uns zu eine neue Übersetzung der „Stadien auf dem Lebenswege“ von **Sören Kierkegaard,** einem Hauptwerke des bekannten dänischen Denkers und Dichters († 1855). Das tiefgründige, geistvolle Werk, das sich auch durch seine künstlerische Darstellung auszeichnet, wird, denken wir, auch in Deutschland und namentlich in der nach innerer Vertiefung strebenden Gegenwart seine Gemeinde finden (Pr. des 552 S. starken Bandes 6 M. gb.).

Eine prächtige Weihnachtsgabe für Heranreifende und Alte ist das sinnige, herzerfrischende Buch von Geheimrat **Adolf Matthias**: „Wie werden wir Kinder des Glücks?“, das soeben in 3., stark veränderter und erweiterter Auflage erschienen ist (München, Oskar Beck; elegant gebunden 4 M.). Wir wünschen ihm viele Leser.

Der neueste Band der bei B. G. Teubner herausgegebenen „Deutschen Charakterköpfe, Denkmäler deutscher Persönlichkeiten aus ihren Schriften“ ist Gneisenau gewidmet und enthält eine von Geschmack und Sachkenntnis zeugende Auswahl aus seinen Briefen und Denkschriften, eingeleitet und erläutert von **Wilhelm Capelle.** Der mit 16 Bildtafeln geschmückte, schön ausgestattete Band kostet nur 2,40 M.

Aufs neue sei empfehlend hingewiesen auf die in demselben Verlage erscheinende **Graeser**sche Sammlung von Schulausgaben klassischer Werke mit Einleitungen und Anmerkungen (Pr. 0,50 M. u. 1 M.). Neuerdings gingen uns zu: Eichendorff: Aus dem Leben eines Taugenichts (Hg. v. Dr. Hornung) — Mörike: Mozart auf der Reise nach Prag, und: Die Historie von der schönen Lau (Dr. L. Brandl) — Otto Ludwig: Zwischen Himmel und Erde (Dr. Castle). — Grillparzer: Der arme Spielmann; v. Saar: Tambi (Dr. Walheim). — Euripides: Hippolytos; Racine: Phädra (Dr. Castle) — König Lear (Dr. A. v. Weilen).

Hundert unter Benutzung der Photographie meisterhaft ausgeführte Tierbilder in großem Quartformat mit anschaulich und lebendig geschriebenem Text enthält das Prachtwerk: „Tiergarten fürs Haus in Bild und Wort“, herausgegeben von **Dr. Karl Guenther,** dem bekannten Freiburger Zoologen (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt). Das außerordentlich empfehlenswerte Werk ist in einer Luxusausgabe zu 12 M. und einer gleichfalls schön und gediegen ausgestatteten einfachen Ausgabe zu 6 M. erschienen.

Die Graphische Kunstanstalt von Joseph Scholz in Mainz, die übrigens auf der Brüsseler Weltausstellung durch den „Grand prix“ ausgezeichnet wurde, sandte uns nachträglich noch ein lustiges Märchen von **Otto Ernst**: „Der Kinder Schlaraffenland“ (nebst einem poetischen Anhange: „Ein Märchen vom König Winter“) mit ganz köstlichen farbigen Bildern von Hans Schroedter in sehr eleganter, geschmackvoller Ausstattung (3 M.). — sowie das neueste Heft ihrer „Kunstgaben“: 14 Voll- und 4 Textbilder von Max Liebermann (1 M.) Das Selbstbildnis des berühmten Künstlers leitet die Sammlung ein, deren Blätter durchweg sehr gut und sorgfältig ausgeführt sind und das Schaffen Max Liebermanns dem Beschauer so nahe führen, als es bei dessen eigenartiger Kunst in dieser Art überhaupt möglich ist.

Geschichten aus der Vorzeit, von wilden Menschen und ihren Waffen, ihren Entdeckungen und Erfindungen, ihren Arbeiten und Kämpfen, ihren Wohnungen und Hausgeräten, auch von ihren Göttern, wie sie Nachbars Ernst, der Held des Büchleins, von seinem Vater und von seinem Lehrer hörte, erzählt 8—12jährigen Kindern in anschaulicher Weise und in einfacher, verständlicher Form **R. Theuermeister** in seinem Werkchen „Von Steinbeil und Urne“ (Leipzig, Ernst Wunderlich. 1,60, kart. 2 M.), das unserer Jugend recht empfohlen sein mag.

Ein sehr empfehlenswertes, in Zeichnung und Farbe fein ausgeführtes Großstadtbilderbuch, ein Seitenstück zu der bekannten Veröffentlichung des Leipziger Lehrervereins, gab die **„Literarische Vereinigung des Berliner Lehrervereins“** im Hilfe-Verlage (Berlin-Schöneberg) unter dem Titel heraus: „Kleine Menschen in der großen Stadt, ein Stadtbilderbuch von C. A. Brendel“ (2,50 M., unzerreißbar 3,50 M.).

In demselben Verlage erschien: „Wetterwölkchen", ein Auswahlbändchen aus dem sehr günstig aufgenommenen Märchenbuche **Sophie Reinheimers**: „Von Sonne, Regen, Schnee und Wind". Preis des fein ausgestatteten Bändchens 1 M.

Weite Verbreitung wünschen wir, wie seinen Vorgängern, dem im Auftrage des Sächsischen Pestalozzivereins von **Ernst Thiene** herausgegebenen „Jahrbuche für das deutsche Haus": den „Neuen Jugendblättern für 1911" (Dresden, Meinhold & Söhne. Gb. 1,75 M.). Lenz im Winter — Weihnachtsfreude, Lenz im Menschenleben — Kindheit, Lenz im Lande — Naturstimmungen, ist die Devise des neuen Jahrgangs. Hübsche Bilder illustrieren die geschmackvoll ausgewählten Beiträge älterer und neuerer Dichter.

Die Künstler-Steinzeichnungen (Original-Lithographien) aus **B. G. Teubners** Verlage sind bekannt genug, als daß zu ihrem Lobe noch ein Wort gesagt werden müßte. Von den neuesten Erscheinungen seien angeführt: Fr. Beckerts Ansichten aus alten deutschen Städten: Nürnberg, Schwäbisch-Hall, Rothenburg, Jena, Frankfurt, U. Webers „Holunderblüte"; ein äußerst stimmungsvolles Blatt, ebenso wie F. Heckers „Unter der alten Kastanie" (sämtlich 2,50 M.), ferner C. Bauriedls „Frühling im Gebirge" (5 M.), A. Hesses „Ernte" und endlich O. Popps großes Blatt: „Odysseus und Polyphem" (je 6 M.).

B. G. Teubners Künstler-Modellierbogen haben wir bereits vor Jahresfrist an dieser Stelle empfohlen. Daß sie durchweg inhaltlich bedeutsame Motive in sachlich richtiger Darstellung enthalten, dabei künstlerisch ausgeführt und technisch einwandfrei hergestellt, endlich auch mit einem Begleitwort für den jugendlichen Baukünstler versehen sind, das alles gibt ihnen einen wesentlichen Vorzug vor andern Artikeln ihrer Art. Eine künstlerisch fein empfundene Krippe (1 Bg.), eine malerische alte Mühle (2 Bg.), ein Karussell (1 Bg.) und das Märchenspiel Sneewittchen mit Textbuch (3 Bg.) sind die neuesten Veröffentlichungen des sehr dankenswerten Unternehmens. Preis des Bogens 0,40 M., des Staffagebogens 0,20 M.

Der Verlag von A. W. Zickfeldt in Osterwieck a. H. sandte uns seinen reichhaltigen und ganz vorzüglich eingerichteten **Päd. Taschenkalender und Ratgeber für 1911/12.** (15. Jhg. Gb. 0,75 M.), den wir den Kollegen angelegentlichst empfehlen.

Von **Neuauflagen** älterer hervorragender Werke gingen uns zu: **Prof. Dr. Reins** „Grundriß der Ethik" in 3., verbess. Auflage, der der Verfasser eine Rechtfertigung gegenüber den Kritikern vorangeschickt hat, die an seiner temperamentvollen Sprache und an der praktischen Richtung seiner Ethik Anstoß genommen haben (Osterwieck a. H., A. W. Zickfeldt; 3,80 M.). — **Prof. Dr. Wreschners** Schriftchen: „Das Gedächtnis im Lichte des Experiments", eine übersichtliche und leicht verständliche Darstellung der bisherigen Ergebnisse der experimentellen Gedächtnisforschung für Lehrer und Studierende, in 2., verm. Auflage (Zürich, Orell Füßli; 1 M.). — **Prof. Dr. Baumanns** „Erziehungslehre auf moderner Grundlage": „Wille und Charakter" in 3. Aufl. (Berlin, Reuther & Reichard; 1,60 M.) — ebenfalls in 3. Aufl. **W. Pätzolds** Schrift: „Der junge Volksschullehrer", treffliche Ratschläge für den jungen ins Amt tretenden Kollegen (Leipzig, Jul. Klinkhardt; gb. 2 M.). — **E. Heyns** „Geschichte Jesu", der 8. Band des bekannten Reukauf-Heynschen Präparationswerkes, in 4. u. 5. Aufl. (Leipzig, Ernst Wunderlich; 4 M.) — das in demselben Verlage erschienene Präparationswerk für den Religionsunterricht der Unterstufe: „Für Herz und Gemüt der Kleinen" von **M. Paul** in 5. u. 6. Auflage (2,40 M.) — unsers Mitarbeiters **Dr. Clausnitzers** „Staats- und Volkswirtschaftslehre", eine gute, reichhaltige Einführung in diese Gebiete für den Lehrer, in 2., verb. Aufl., der sich eine kurzgefaßte Stoffsammlung für den Seminarunterricht: „Volkswirtschaftliche Belehrungen für Lehrerseminare" anschließt*) (Halle, H. Schroedel; 3,80 M. u. 0,50 M.) — **J. Kühnels** ausgezeichnetes Präparationswerk: „Moderner Anschauungsunterricht" in 3., verb. Aufl. (Leipzig, Jul. Klinkhardt; gb. 3,20 M.) — der 2. Band von **Tischendorfs** weitverbreiteten Präparationen für den geographischen Unterricht: „Das deutsche Vaterland" in 21., verb. Aufl. (Leipzig, Ernst Wunderlich;

*) Vgl. hierzu das Schriftchen: „Staats- und Volkswirtschaftslehre als Weiterbildungsfach zur zweiten Lehrerprüfung". Von Dr. Clausnitzer, Seminardirektor in Ütersen (Berlin, Gerdes & Hödel; 0,40 M.).

gb. 2,40 M.) — **Dr. Leicks** Abhandlung über „Die praktischen Schülerarbeiten in der Physik", eine treffliche Darlegung mit Literaturverzeichnis, in 2. Aufl. (Quelle & Meyer; 0,80 M.) — die zweite Abteilung des sehr bekannten Präparationswerkes „Der naturgeschichtliche Unterricht" von **Odo Twiehausen** (eigentlich Dr. Krausbauer) in 9. Aufl. (Ernst Wunderlich; 2,80 M.) — **Niemann-Wurthes** von Adolf Rude eingeführte „Präparationen für den naturgeschichtl. Unterricht", I. Teil, in 2. Aufl. (Osterwieck, Zickfeldt; 4,60 M.) — **Claus-Grobbens** „Lehrbuch der Zoologie", ein umfangreiches, sehr wertvolles, streng wissenschaftliches Werk, in 8., umg. Aufl. (Marburg, Elwert) — **Schmeil-Fitschens** bekanntes Hilfsbuch zum Bestimmen der Pflanzen: „Flora von Deutschland" in 8. Aufl. (Quelle u. Meyer; 3,80 M.) — **Ernst Lüttges** Schriften zum Deutschunterricht: „Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache" in 2., bed. erw. Aufl. und: „Der stilistische Anschauungsunterricht", 1. Teil, in 7. u. 8. Aufl. (Ernst Wunderlich; 2,40 u. 1,60 M.) — „Die deutsche Sprache der Gegenwart" von **Prof. Dr. Sütterlin** in 3., verb. Aufl. (Leipzig, Voigtländer; 7 M.) — **R. Vollmanns** „Wortkunde in der Schule", 3. Teil, der den Wortschatz der Naturkunde etymologisch erklärt, in 2., verb. Aufl. (München, Kellerer: 3 M.) — von **Wilkes,** bzw. Schmidt-Wilkes, Sprachheften die Hefte für Volksschulen (Ausg. A. in 3 Heften) in 10., 9. und 8. Aufl., die Berliner Hefte in 4. bis 6. Aufl., die Hefte für Mittelschulen in 2. Aufl., sowie das „Lehr- und Übungsbuch f. d. Unterricht in der Muttersprache" (6. bis 9. Schuljahr) gleichfalls in 2. Aufl. (Halle, H. Schroedel). — **Prof. Epsteins** hervorragendes mathematisches Werk: „Repertorium der höheren Mathematik (Bd. I u. II) in 2. Aufl. (B. G. Teubner; je 10 M.) — „Geometrie für Mittelschulen", 1. Heft, von **Edert** u. **Kröger** in 3. Aufl. (Hannover, Carl Meyer; 1,20 M.) — und **Gansberg-Eilermanns** „Geschichten für Stadtkinder": „Unsere Jungs" in 2. Aufl. (B. G. Teubner: 1,50 M.).

Aus der Fachpresse.

Die neueste periodische Literatur zur päd. Psychologie (Referat) — W. J. Ruttmann-Marktsteft — Blätter f. d. Schulpraxis (Nürnberg) 11.

Denken und Wollen (im Anschluß an Prof. Schlatters Werk: Die philosophische Arbeit seit Cartesius nach ihrem ethischen und religiösen Ertrag) — Dr. v. Rohden — Evang. Schulblatt 11 u. 12.

Die Lehre vom Typus — Prof. Dr. Meßmer-Rorschach — Schweiz. Päd. Zeitschr. 5.

Interesse als willkürliche Aufmerksamkeit — Seminaroberlehrer Pulmer-Königsberg Nm. — Päd. Blätter f. Lehrerbildung 11.

Ein Institut für Jugendkunde (an der Clark-Universität in Worcester, begr. durch Stanley Hall). — Seminardir. Prof. Dr. Cordsen-Hamburg — Der Säemann 10.

Was lehrt die experimentelle Pädagogik über das Verhältnis zwischen Schul- und Hausarbeit? — F. Lempfert-Altona — Päd.-psychologische Studien 10

Die Bedeutung der Sinnlichkeit — Prof. Dr. Dürr-Bern — Zeitschr. f. Jugenderziehung (Zürich) Nr. 2 u. 3.

Kann die Schule ein Staat sein? (Anknüpfend an Langermanns Schrift: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen, in einer Hilfsschule durchgeführt) — Dir. Trüper-Jena — Zeitschrift f. Kinderforschung, November.

Neue Probleme der experimentellen Didaktik (Nach einem Vortrage) — Prof. Dr. Meumann-Leipzig — Schulbl. f. d. Provinz Sachsen 45.

Der Wert der Naturwissenschaft f. d. Erziehung — W. Rasmussen-Kopenhagen — Natur und Erziehung, Oktober.

In einer Pariser Gemeindeschule — P. Rieß — Leipziger Lehrerztg. 1910/11 Nr. 6.

Etwas von der Arbeitsschule — Seminardir. Dr. Seyfert-Zschopau — Deutsche Schulpraxis 46.

Der Schulgarten. Aufsätze und Berichte — Berner Seminarblätter 7.

Vom Krieg und Frieden zwischen Schule und Haus — Prof. Dr. Münch-Berlin — Bl. f. Volkskultur (Schöneberg-Berlin), November.

Die psychologische Begründung der Arbeitsschule — K. Kubbe-Magdeburg — Päd. Studien 6.

Der naturwissenschaftliche Unterricht auf praktisch-heuristischer Grundlage — Realschuldir. Dr. Dannemann-Barmen — Zeitschr. f. Lehrmittelwesen (Wien) 9.

Biologische Schülerübungen — Prof. Dr. Landsberg-Königsberg — Ebenda 8.

Handfertigkeitsunterricht im Dienste der Naturwissenschaften — Seminaroberl. Frey-Leipzig — Natur und Erziehung, Oktober.

Probleme der Lesebuchgestaltung — Dr. Weber-München — Bayr. Lehrerztg. 45.

Neue Bahnen im Turnunterricht — Dr. Neuendorff-Haspe — Neue westdeutsche Lehrerztg. 31.

Rhythmische Gymnastik (Methode Jaques-Dalcroze) — Seminardir. Dr. Seyfert-Zschopau — Deutsche Schulpraxis 45.

Lebenskunde in der Mädchenfortbildungsschule — M. Focke-Leipzig — Die Lehrerin 34—36.

Der Aufsatzunterricht in der Volksschule — A. Steger — Berner Seminarblätter 8.

Die Sprachlehre — F. Schwarz — Ebenda.

Landerziehungsheime (Bericht mit Abbildungen) — Dr. Lorenz-Barmen — Natur und Erziehung, November.

Die Jugendrepublik (W. R. Georges „Junior Republic" bei Freeville im Staate Newyork) — Prof. Dr. Stern-Breslau (aus der „Zeitschr. f. angewandte Psychologie") — Die Volksschule (Langensalza) 16.

Die Verbandsaufgabe für 1912 (Die Gehaltsfrage) Vor der Entscheidung — J. Beyhl-Würzburg — Fr. bayr. Schulztg. 23 u. a.

Staatshilfe und Selbsthilfe in der Hinterbliebenenversorgung der deutschen Lehrer — A. Günther-Berlin — Päd. Zeitung 47.

Die Reform des preußischen Beamtenrechts — E. Herrmann-Breslau — Schles. Schulztg. 47.

75jähriges Bestehen der Hilfsschuleinrichtungen in Chemnitz — H. Müller-Ch. — Die Hilfsschule 10.

N. F. S. Grundtvig, der Vater der Volkshochschulidee — W. Rieken-Catterfeld — Päd. Warte 21 u. 22.

Kant und die Kantianer in der Pädagogik — Fr. Schön-Wetzlar — Deutsche Blätter 1910/11 Nr. 9 u. f.

Literarische Mitteilungen.

Das erste Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins. Die Vorarbeiten für die Drucklegung des ersten Pädagogischen Jahrbuches sind soweit beendet, daß es in kurzer Zeit, und zwar im Verlage von Julius Klinkhardt, erscheinen wird. Es enthält eine umfangreiche Erörterung des Themas: Probleme des Elementarunterrichts. Um eine möglichst vielseitige Behandlung zu ermöglichen, ist das Thema in folgende Teilaufgaben aufgelöst worden: 1. Allgemeine Kritik des gegenwärtigen Elementarunterrichts (Bearbeiter: Fr. Gansberg in Bremen), 2. Das erste Schuljahr als Gesamtunterricht (P. Vogel in Leipzig), 3. Anschauung und ihre Ausdrucksformen im Elementarunterricht (H. Schreiber in Würzburg), 4. Lesen und Schreiben (E. Wilke in Quedlinburg), 5. Der Rechenunterricht auf der Elementarstufe (A. Gerlach in Bremen), 6. Die religiös-sittliche Unterweisung (E. Linde in Gotha). Ein Schlußkapitel bringt eine Zusammenfassung der wesentlichen Gesichtspunkte der einzelnen Bearbeitungen. Die Verfasser haben es sich zur Aufgabe gestellt, die unter dem Einfluß der gegenwärtigen Reformbestrebungen entstandenen Probleme des Unterrichts der ersten Schuljahre darzulegen und zu untersuchen, sowie die einschlägige Literatur nachzuweisen und in ihren wesentlichen Erscheinungen zu charakterisieren. Der zweite Teil des Jahrbuches enthält Berichte von E. Hertel in Zwickau, H. Denzer in

Worms, Magda Böttner in Bremen und K. Vorwerk in Schöneberg über durchgeführte Reformversuche.

Die 2. Auflage von Reins „Enzyklopädischem Handbuche der Pädagogik“ liegt nun bis auf ein noch ausstehendes Registerheft in zehn stattlichen Bänden vollendet vor (Verlag von H. Beyer & Söhne in Langensalza; Preis des Bandes mit Einband 18,50 M.). Es ist bei einem derartigen Werke wohl kaum jemals dagewesen, daß noch vor Abschluß der ersten Auflage sich die Notwendigkeit einer zweiten herausstellte. Wir besitzen auf pädagogischem Gebiete jetzt tatsächlich kein Nachschlagewerk, das an Umfang und innerem Wert dem vorliegenden auch nur entfernt an die Seite gestellt werden könnte. Der Herbartianismus spielt darin allerdings eine hervorragende Rolle, eine bedeutendere, als ihm bei der wissenschaftlichen Richtung der Zeit eigentlich zukommen sollte; aber dennoch ist der Herausgeber wenigstens bei Auswahl seiner Mitarbeiter nicht engherzig gewesen. Es kommen in dem Werke Vertreter auch anderer Richtungen in sehr beträchlicher Zahl zu Worte. Die grundlegenden Materien in Psychologie und Pädagogik finden wir allerdings vielfach nur in Herbartischem Sinne behandelt. Das ist ein Mangel. Entweder durfte bei Behandlung dieser Fragen nur referierend verfahren, oder das Thema mußte mehreren, auf verschiedenem Standpunkt stehenden Autoren zur Bearbeitung überwiesen werden. Ferner bedauere ich die verhältnismäßig geringe Berücksichtigung des Historischen, das nach verschiedenen Seiten hin der Erweiterung bedarf. Die einzelnen Artikel sind gut gegliedert und mit Dispositionen versehen; der grundsätzliche Ausschluß des Sperrdrucks hindert aber vielfach die rasche Orientierung. Daß dem Werke von vornherein ein detaillierter Plan zugrunde gelegen hat, ist selbstverständlich. Leider ist er aber auch noch in der 2. Auflage keineswegs streng befolgt worden. Noch in dieser sucht man manche Materie vergeblich oder findet sie an einer Stelle, wo man sie nicht erwartet. Mancher Gegenstand ist aber auch ganz überflüssiger Weise in verschiedenen Artikeln behandelt worden. Einige Artikel gehören meiner Ansicht nach überhaupt nicht in ein pädagogisches Handbuch. Auch der Umfang dieses und jenes Artikels entspricht keineswegs der Bedeutung seines Gegenstandes. Hier besonders hätte der Herausgeber viel strenger sein müssen. Und so könnte auch unter Verzicht auf eine Kritik des einzelnen noch manche allgemeine Ausstellung gemacht werden. Alles in allem aber liegt ein Werk vor, an dem jeder Pädagoge seine Freude haben wird, ein rühmendes Denkmal deutschen Fleißes und deutscher Gewissenhaftigkeit und vor allem ein breites Fundament, dessen die pädagogische Wissenschaft unserer Tage bedarf, um den Bau, zu dessen Aufführung sie berufen ist, seiner Vollendung näherzuführen.

Das Psychologisch-pädagogische Institut des Leipziger Lehrervereins gab den I. Band seiner „Pädagogisch-psychologischen Arbeiten“ heraus (Leipzig, Alfr. Hahn. 7 M.). Das über 13 Bogen starke Werk enthält nächst einem Bericht über das Institut Abhandlungen von Dr. Brahn über experimentelle Pädagogik, R. Lindner über eine Umgestaltung des ersten Sprachunterrichts der Taubstummen, sowie Beiträge von Dr. Freemann und Dr. Deuchler zur Psychologie der Aufmerksamkeit. Den Schluß bildet die Beschreibung einer Reihe von R. Schulze, dem Vorsitzenden des Instituts, hergestellter Apparate.

Die im 20. Jahrgang stehenden „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ erscheinen von 1911 ab als „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“.

Auch betreffs der von der genannten Gesellschaft mit Reichsunterstützung herausgegebenen Sammlung „Monumenta Germaniae Paedagogica“ stehen Veränderungen bevor, deren wichtigste die sind, daß die Quellenpublikationen zugunsten der zusammenfassenden Darstellungen zurücktreten und die allgemeine deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte im Vordergrunde stehen, rein lokale Interessen dagegen möglichst ausgeschlossen werden sollen.

Die alte „Schleswig-Holsteinische Schulzeitung“ bleibt neben dem neuen Vereinsorgan bestehen. Herausgeber wird P. L. Madsen in Flensburg.

Die Redaktion der „Neuen Westdeutschen Lehrerzeitung“ übernahm Paul Dey (Dortmund), die der „Frankfurter Schulzeitung“ Dr. Idelberger, die der „Westpreußischen Schulzeitung“ E. Jasse (Danzig) und die der „Päd. Reform“ Wilh. Paulsen (Hamburg).

W. J. Ruttmann in Marktsteft a. M. beabsichtigt im Verein mit einer Reihe tüchtiger Mitarbeiter die Herausgabe eines umfassenden methodisch-didaktischen Handbuchs: „Die Praxis der Volksschule", das nächst einer Einführung in die allgemeine Schülerkunde vollständige Lehrgänge aller Fächer der Volksschule auf Grundlage des heimatlichen Anschauungsunterrichts umfassen soll. Vorausgesehen sind 12 Bände.

Schaffsteins Grüne Bändchen, herausgegeben von N. Henningsen in Hamburg, eine neue, billige Sammlung mit guten Bildern (Bändchen 30 Pf.) soll Quellen zur Geschichte und Geographie bieten: Chroniken, Tagebücher, Reisebeschreibungen usw. Ihr Zweck ist Belebung und Vertiefung des realistischen Seminar- und Schulunterrichts. Die ersten vier Bändchen enthalten: Aus germanischer Zeit — Schlachtenbilder 1870/71 — Im Hinterlande von Deutsch-Ostafrika — Auf dem alten Seewege nach Indien.

Von der „Sammlung Göschen", der bekannten Bibliothek streng wissenschaftlicher, aber doch dabei knapp gefaßter und gemeinverständlich geschriebener Werkchen, deren jedes zu dem lächerlich niedrigen Preise von 80 Pf. verkauft wird, ist in diesen Wochen das 500. Bändchen: „Hauptprobleme der Philosophie" von Prof. Dr. Georg Simmel an der Berliner Universität, erschienen. Es ist dies ein Erfolg, der mit Recht jenem ersten derselben Firma an die Seite gestellt werden kann, den um die Wende des 18. zum 19. Jahrhundert ihr verdienter Begründer, Georg Joachim Göschen, errang, als er die führenden Geister jener Zeit — Goethe, Schiller, Lessing, Klopstock, Wieland u. a. — an seinen Verlag fesselte. Wir wünschen der Firma, die sich durch jene Bibliothek die größten Verdienste um die Popularisierung der Wissenschaft und damit um die Fortbildung weiter Volkskreise erworben hat, auch fernerhin die besten Erfolge.

Eingegangene Schriften.

(Bereits an anderer Stelle der D. Sch. angezeigte Werke ausgeschlossen.)

Prof. Dr. Dürr, Erkenntnistheorie. 8., geb. 9 M. Quelle & Meyer. — Prof. Dr. Rehmke, Zur Lehre vom Gemüt. 3 M. Dürrs Buchh. — Ruttmann, Die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zur Psychologie des Zeichnens. 80 Pf. E. Wunderlich. — Prof. Dr. Simmel, Hauptprobleme der Philosophie. G. J. Göschen. Klincke, S. J., Die Hauptprobleme der Weltanschauung. Geb. 1 M. Jos. Kösel.

Samuleit, Weltanschauungsfrage und Jugendschrift. Schöneberg, Verl. d. „Hilfe" — Pfanzelt, Die Heimatidee im Unterricht, 1 M. Diessen, J. C. Huber. — Compayré, Fénelon. 90 cent. Paris, Delaplane. — Gnauck-Kühne, Jugendglück und Persönlichkeit. 30 Pf. Jos. Kösel. — Dr. Schröcke, Märchen und Kind. 80 Pf. E. Wunderlich. — Das Seminar als höhere Schule. Von Altenburger Seminarlehrern. Gb. 4.80 M. Jul. Klinkhardt.

Bürkner, Christl. Kunst. 1,25 M. Quelle & Meyer. — Prof. Dr. Stölzle, J. M Sailers Schriften. 1 M. Jos. Kösel. — Gerdes, Geschichte des deutschen Bauernstandes. 1,25 M. B. G. Teubner. — Prof. Dr. Steinhausen, Kulturgeschichte der Deutschen im M.-A. 1,25 M. Prof. Dr. P. Meyer, Bürgerkunde. Gb. 1,20 M. Quelle & Meyer. — Scheiblhuber, Aus der Heimat. Kulturbilder. 3,50 M. Chr. u. K. Weiß, Gesetzes- und Bürgerkunde. 80 Pf. Fr. Korn. — Dr. Spielmann, Schülerhefte f. d. Geschichtsunt. in Mittelschulen. II. Meißner, Studienfragen zur deutschen Geschichte. H. Gesenius. — Andrä-Hentze, Geschichte f. Mittelschulen. I u. II: 1,40. III 2,80 M. R. Voigtländer: — Kutsche, Was man aus der Staats- und Bürgerkunde wissen muß. Kattowitz, Gebr. Böhm. — Porger-Winter, Lehrgang der Geschichte für höh. Mädchenschulen, I—IV. R. Oldenbourg. — Lippert, Meth. Handbuch der deutschen Literatur. Gb. 7,50 M. Quelle & Meyer.

Grube, Religion und Kultus der Chinesen. 3 M. Leipzig, Rud. Haupt. — Furcht und Robel, Kleine Wirtschaftsgeographie. 1 M. Ferd. Hirt & Sohn. — Prof. Dr. Nathansohn, Der Stoffwechsel der Pflanzen. Gb. 13 M. Dr. Schurig, Hydrobiologisches und Plankton-Praktikum. Gb. 3,50 M. Quelle & Meyer. —

Wurthe, Präparationen f. Naturlehre, I: Physik. 5,40 M. A. W. Zickfeldt. — Prof. Dr. Rosin, Herz, Blutgefäße und Blut und deren Erkrankungen. 1,25 M. Prof. Dr. Steinmann, Die Eiszeit und der vorgeschichtl. Mensch. 1,25 M. G. B. Teubner. — Dr. Dürken, Die Hauptprobleme der Biologie. 1 M. J. Kösel.

Alligger, Der Rechtschreibestoff f. höh. Mädchenschulen. 3. Schuljahr. 50 Pf. Berlin, Oehmigkes Verl. — Prof. Dr. Herrmann, Aufgaben a. d. Nibelungenlied. Gb. 1,50 M. Wilh. Engelmann. — Spiegelberg, Über 1700 Themen z. freien Aufsätzen und Niederschriften. 60 Pf. H. Gesenius. — Dr. Valentiner, Der deutsche Aufsatz in Sexta und Quinta. 1,20 M. Quelle & Meyer. — Dr. Dinkler, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache f. Mittelschulen, II. Gb. 2,80 M. B. G. Teubner. — Eckardt, Aufg. f. d. gewerbl. Rechnen, V: Für Schlosser. 75 Pf. Fr. Korn. — Feller, Rechenbuch f. landwirtschaftl. Schulen. Bautzen, Hübner. — Mangold und Walter, Rechenbuch f. graphische Klassen, I. 80 Pf. Frankfurt a. M., Auffarth.

Porsche, und Hübner, Das 2. u. 3. Turnjahr der Mädchen. 2,50 M. Meißen, Schlimpert. — Eberle, Schilderungen eines ehemaligen Unteroffiziers der Fremdenlegion. 25 Pf. Freiburg i. B., Eberle. — Dr. Roscher, Führer durch die Kön. Gemäldegalerie in Dresden. 2,50 M. Dresden, Kühtmann. — Koßak, Selbstanfertigung von Christbaumschmuck. 0,20 M. Leipzig, Hackmeister & Thal.

Neuauflagen.

Dr. Capesius, Abriß der Psychologie. 2., umg. Aufl. Hermannstadt, Michaelis. — Theodor Waitz, Allg. Pädagogik. Neuer Abdruck. 3.50 M. Laacke und Ueberschaer, Schulrechtslexikon, II 2. 2. Aufl. 1,20 M. Fett, Ratgeber für Amt und Konferenz, I: Zur Ministerialverfügung vom 31. 1. 1908. (Gesammelte Leitsätze und Vereinsberichte.) 2. Aufl. 2. M. Langensalza. Greßler. — Prof. Dr. Max Schmidt, Realistische Stoffe im humanischen Unterricht. 2., umgearb. Aufl. 2 M. Dr. Heilmann, Tabelle zur Geschichte der Pädagogik. 3., verb. Aufl. Gb. 1,20 M. Schwochow, Wie mache ich meinen Prüfungsaufsatz? (Anl. zur Bearb. päd. Themen.) 4., umg. Aufl. 1,60 M. Leipzig, Dürr. — Winzer, Die Bedeutung der Heimat. 2., umg. Aufl. 35 Pf. Hiemesch, Die Willensbildung. 2. Aufl. 60 Pf. H. Beyer & Söhne. — Horn, Üb. einige Vorfragen zum Studium von Langes Apperzeption. 2. Aufl. 40 Pf. E. Bertelsmann. — Laura Frost, Aus unsern vier Wänden. Ein Buch für Mütter. 2. Aufl. 2 M. B. G. Teubner. — Madsen, Der Lehrer im Examen u. im Amt (Amtl. Bestimmungen). 2., erw. Aufl. Gb. 3 M. Flensburg, Huwald.

Brepohl, Friedrich Nietzsche oder Jesus Christus? 2. Aufl. 1 M. Seegefeld, Verl. „Das Havelland". — Kabisch, Religionsbuch f. ev. Seminare, III. 3. Aufl. 2,30 M. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht. — Prof. D. Weinel, Die Gleichnisse Jesu. 3. verb. Aufl. Gb. 1,25 M. B. G. Teubner. — Hiemesch, Der Gesinnungsunterricht (Märchen im 1. Schuljahr). 2., verb. Aufl. 1 M. E. Wunderlich. — Redeker und Pütz, Der Gesinnungsunterricht im 1. u. 2. Schulj. 3., verb. Aufl. 2 M. Bleyl & Kaemmerer. — Westphal, Das ev. Kirchenlied nach seiner geschichtl. Entwicklung. 3., vrb. Aufl. Gb. 3,20 M. Dürrsche Buchh. — Dr. Spielmann, Schülerhefte f. d. Geschichtsunterricht, I. 3. Aufl. Dieselben für Mittelschulen, III u. IV. 3. Aufl. Halle, Gesenius. — Biese, Deutsche Literaturgeschichte. I. 3. Aufl. München, O. Beck. Gb. 5,50 u. 7 M. — Hotop, Lehrbuch der deutschen Literatur. 5., verm. Aufl. 1.75 M. H. Schroedel.

v. Seydlitz, Geographie, Ausg. D von Prof. Dr. Rohrmann. 6. u. 7. Heft. 6. u. 3. Aufl. 0,90 u. 1,25 M. Ferd. Hirt. — Prof. Dr. Lotz, Verkehrsentwicklung in Deutschland 1800 bis 1900. 3., vrb. Aufl. Gb. 1.25 M. B. G. Teubner. — Tromnau, Erdkunde f. Mittelschulen. 4. Aufl. Gb. 1 M. Wulle, Erdkunde f. Lehrerbildungsanstalten, II. 2. Aufl. 4 M. H. Schroedel. — Hartlebens Volksatlas. 5. Aufl. 1. Lieferung (vollst. 12,50 M.). Wien, Hartleben. Diercke, Atlas f. Hamburger Schulen. Neue Ausg. 2 M. G. Westermann. — Waeber, Leitfaden der Physik. 15. Aufl. v. Krause. 1,40 M. Ferd. Hirt. — Richter, Naturlehre f. d. Oberstufe mehrklass. Schulen. 11., erw. Aufl. 30 Pf. Fr. Goerlich. — Hollenberg, Naturlehre für Volksschulen. 5. Aufl. 1,20 M. H. Beyer & Söhne. — Dr. Schreiber, Die wichtigsten Versuche des chemischen

Anfangsunterrichts. 2., verb. Aufl. 1,50 M. H. Schroedel. — Prof. Dr. Auerbach, Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. 3. Aufl. Dr. Sachs, Bau und Tätigkeit des menschl. Körpers. 3., vrb. Aufl. Prof. Dr. Zander, Das Nervensystem. 2. Aufl. Je 1,25. B. G. Teubner. — Partheil u. Probst, Naturkunde f. höh. Mädchenschulen, Ausg. D, I u. II. 5. Aufl. Gb. 60 u. 80 Pf. Gerdes & Hödel.

Zöller, Mein erstes Lesebuch. 2. Aufl. 75 Pf. Gießen, Roth. — Kirst, Präparationen zu 20 Fabeln von Hey. 8. Aufl. 1 M. Troll, Freie Kinderaufsätze. 4. Aufl. 1,60 M. H. Beyer & Söhne. — Cremer, Die poetischen Formen der deutschen Sprache. 2., umg. Aufl. 1. Lief. (vollst. 6 M.). Gerdes & Hödel. — Günther, Deutsche Lautlehre u. Sprachgeschichte. 11. Aufl. Gb. 1,80 M. Lange, Methodisches Handbuch f. d. grammatischen Unterricht. 2. Aufl. 2,20 M. Dürrsche Buchh. — Pennewiß, Neuer Leitfaden f. d. Rechtschreibunterricht. I. 13. Aufl. 20 Pf. — Vorbrodt, Dispositionen u. Themen zu deutschen Aufsätzen u. Vorträgen in Seminaren. 2. Aufl. 2 M. H. Schroedel. — Witt, Der Kinder Art in Wort und Tat. Stoffsammlung zur Einführung in die Sprache. 2., verb. Aufl. 40 Pf. Fr. Goerlich. — Stehle, Musterbeispiele zur Satzlehre. 31. Aufl. 20 Pf. Stehle, Wörterverzeichnis f. d. Rechtschreibung. 11. bis 20. Tausend. 15. Pf. Gebweiler, Boltze. — Schipke. Grundlagen f. d. Unterricht in der Rechtschreibung. 15. Aufl. von Schwochow. 40 Pf. Posen, Jolowicz. — Dehnhardt, Wie setze ich meine Kommas u. die and. Satzzeichen? 3. Aufl. 50 Pf. Essen, Bädeker. — Lorenzen, Kinder vom Lande Freie Aufsätze. 2. Aufl. 1,60 M. Ernst Wunderlich. — Pünjer, Lehr- u. Lernbuch d. französ. Sprache, I. 9. Aufl. Gbd. 2 M. Prof. Dr. Dammholz, Engl. Lehr- u. Lesebuch I. 4. Aufl. Gb. 2,80 M. Pünjer u. Hodgkinson, Lehr- u. Lesebuch der engl. Sprache. Ausg. B. I. 5. Aufl, Gb. 1,80 M. Pünjer u. Heine, Lehrbuch der engl. Sprache f. Handelsschulen. Kl. Ausg. 4., verb. Aufl. Gb. 2,40 M. Carl Meyer (G. Prior). Metzger u. Ganzmann, Lehrbuch der französischen Sprache auf Grundl. der Handlung und des Erlebnisses. Ausg. B, 1. Stufe. 6. Aufl. Gb. 1,60 M. Berlin, Reuther & Reichard.

Büttner u. Kirchhoff, Rechenaufgaben. Ausg. C (f. 7klassige Schulen in 7 Heften), 3.—42. Aufl. Ausg. D (f. 6klassige Schulen in 4 Heften), 13.—16. Aufl. Ferd. Hirt & Sohn. — Winter, Rechenbuch mit Bildern. 8. Aufl. Langensalza, Greßler. 1 M. — Prof. Dr. Fenkner, Arithmetische Aufgaben unt. bes. Berücks. der Gebiete der Geometrie, Physik u. Chemie sowie von Aufgaben üb. graphische Darstellungen Ausg A. 4., umg. Aufl. 1,65 M. Ausg. C. 2., verb. Aufl. Berlin, O. Salle. — Prof. Seyffarth, Allg. Arithmetik u. Algebra, 2 Teile. 4. Aufl. Wilk u. Haase, Geometrie f. Mittelschulen, 2. Aufl. 1,60 M. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer. — Wienecke, Geometrie f. Volksschulen. 5. Aufl. 45 Pf. Berlin, Oehmigkes Verl. — Moraß, Rechenbuch f. Mädchenschulen, II. 3., umg. Aufl. 70 Pf. Leipzig, Nemnich. — Heinze u. Hübner, Rechenbuch f. Stadt- u. Landschulen. Neubearbeitung von 1809. Ausg. A (7 Hefte), H. 5—7. Ausg. F (5 H.), H. 5. Ausg. G (7 H.), H. 1—7. Lehrerausg.: Methodik des Rechnens, H. 1—7. 4. u. 5. Aufl. Franz Goerlich.

Geyer, Der moderne Zeichenunterricht. 4. Aufl. Langensalza, Greßler. 50 Pf. — Meister, Volksschul-Liederschatz. 8. Aufl. 35 Pf. Gräßner u. Kropf, Liederbuch f. Stadtschulen. 3. Aufl. 80 P. Meister, Liederbuch f. Männerchor. 2., verm. Aufl. Model, Der Sologesang. 2. Aufl. 2,50 M. H. Schroedel. — Jendrossek, Vademekum f. Gesanglehrer. 5., umg. Aufl. Kügele, Anleitung zum Gesangunterricht. 2., verb. Aufl. Fr. Goerlich. — Urbachs Preisklavierschule. 39. Aufl, 3 M. Hohmann-Heim, Praktische Violinschule. 235. bis 250. Tausend. 3 M. Max Hesse. — Prof. Raydt, Spielnachmittage. 3. Aufl. 2,40 M. B. G. Teubner. — F. W. Runge, Turn- u. Schulfestfeier. 5. Aufl. 1,50 M. Langensalza, Greßler. — Maul, Turnbüchlein f. Volksschulen ohne Turnsaal. 5. Aufl. 90 Pf. Maul, Lehrplan f. d. Turnen der männl. Schuljugend. 4. Aufl, 60 Pf. Karlsruhe, G. Braun. — Liedbeck, Das schwedische Schulturnen. 2., verb. Aufl. Marburg, Elwert. — Busch, Die Spiele in der Mädchenschule. 4. Aufl. 2,50 M. E. F. Thienemann. — Schlipköter, Was sollen wir spielen? 2. Aufl. Gb. 2,50 M. „Rauhes Haus".

Eckardt, Gewerbl. Rechenaufgaben. Ausg. C, II. 2. Aufl. 75. Pf. Nürnberg, Korn. — Korn, Rechenbuch für ländl. Fortbildungsschulen. 3., erw. Aufl. 80 Pf, Breslau, Goerlich. — Dr. Penndorf, Methodik des kaufmännischen Rechnens. 1,80 M. B. G. Teubner. — Lange u. Spannagel, Vorstufe f. d. Unt. im kaufmännischen Briefwechsel. 8. Aufl. 1,20 M. Dürrsche Buchh. — Steckel, Zwei Posthefte f. d. Schreibunterricht. I, 10. verb. Aufl. 25 Pf. H. Schroedel. — Tischendorf u. Marquard, Hilfsbuch f. d. Unt. an allg. Fortbildungsschulen. I. 3., verb. Aufl. 2,80 M. E. Wunderlich. — Scharf u. Haese, Geschäftsformulare für gewerbl. Fortbildungsschulen. 6. Aufl. 90 Pf. Scharf-Haese-Otto, Geschäftsformulare f. ländl. Fortbildungsschulen. 2. Aufl. 75. Pf. Magdeburg, Creutz. — Müller u. Feller, Deutsche Sprachlehre f. Fachschulen. 2., umg. Aufl. Bautzen, Hübner.

Runge, Reden bei festlichen Gelegenheiten. 2. Heft. 1 M. Langensalza, Greßler.