×29682 2 A 126 3 14

Die Deutsche Schule

Monatsschrift

Herausgegeben im Auftrage des Deutschen Lehrervereins von Robert Rissmann

XVI. Jahrgang 1912

Leipzig und Berlin
Verlag von Julius Klinkhardt

Inhaltsverzeichnis.

I. Abhandlungen.

	Seite
Probleme der Willenserziehung. Von Dr. A. Fischer 1	71
Kinderschutz und Jugendfürsorge. Von Dr. Wilker 17	86
Der neue Münchener Lehrplan. Von Th. Maunz	28
Gottfried Röhl. Von C. L. A. Pretzel	65
Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Eine Selbstanzeige von Prof. Dr. Barth.	97
Gustav Rocke. Von G. Thieme	129
Stimmen zur Frage der Arbeitsschule:	
I. Professor Dr. Münch	138
II. Professor Dr. Rud. Lehmann	139
III. Ernst Linde	145
IV. Heinrich Scharrelmann	148
V. Proffessor Dr. W. Rein	216
VI. Professor Dr. P. Barth.	218
VII. Johannes Tews	220
VIII. Hermann Itschner	223
IX. Dr. Otto von Greyerz	226
X. Professor Dr. Meßmer	285
XI. Professor Dr. Gaudig	288
XII. Professor Dr. Cordsen.	293
XIII. C. L. A. Pretzel.	295
XIV. Dr. Ernst Schneider.	349
Die Methode der Freiheit. Von M. Bartsch	149
Schieles Religionsgeschichtliche Volksbücher. Von H. Pankow	161
Die Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung. Von Dr. Hedler	201
Kerschensteiner über Charakterbegriff u. Charaktererziehung. Von Dr. Buchenau	211
Am Vorabend der Deutschen Lehrerversammlung. Von H. Laue.	228
Die Änderung der Rechenmethodik. Von H. Schreiber.	232
Kultur und Schule. Von J. Tews	265
Die differentielle Psychologie und ihre Bedeutung für die Schule. Von E. Hylla	272
Kerschensteiners Begriff der „Arbeitsschule“. Von Dr. Buchenau	298
Das Arbeitsprinzip im naturwissenschaftlichen Unterricht. Von K. F. Sturm.	300
Der neue Rousseau. Von O. Karstädt	337
Die Deutsche Lehrerversammlung in Berlin. Von C. L. A. Pretzel. . . .	345
Pestalozzi als Künstler. Von A. Walther	352
Görlands „Einführung in die Philosophie“. Von Dr. Buchenau.	370
Immanuel Kant und die moderne Kultur. Von Dr. Buchenau	401
Universität, päd. Akademie und Lehrerbildung. Von J. Maaß.	403
Spannungen. Von E. Leupolt	417
Auf neuer Bahn bei der Pflege des Liedes und der Stimme. Von H. Schreiber	423
Vorzüge und Mängel des englischen Volksbildungswesens. Von Dr. E. Schultze	465
Deutsche Erziehung. Von E. Linde	475
Das Arbeitsprinzip im fremdsprachlichen Unterricht. Von C. Pilz	495
Zur Psychologie des Werkunterrichts. Von M. Enderlin	529
Reformideen und Reformpraxis im deutschen Volksschulwesen. Von Dr. Dickhoff.	544
Die Lehrerpersönlichkeit. Eine Buchanzeige von K. F. Sturm.	554
Der IV. Internationale Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst. Von E. Schröbler	556
„Fortschritte der Psychologie“. Von Dr. Fr. Schmidt	563

		Seite
Renaissance. Von K. Wunsch	593	665
Zur Geschichte der Entlassung Diesterwegs. Von W. Muhr		616
Der II. Kongreß für Jugendbildung. Von Dr. E. Weber		626
Die Grammatik und das Lebendige. Von Fr. Gansberg	682	736
Wert und Wille. Von G. Meyer		689
Psychologie und Pädagogik. Von Dr. A. Fischer		729
Probleme der Erziehungswissenschaft. Von K. F. Sturm		741
Erziehender Geschichtsunterricht. Von Dr. Häußler		752
Zur Frage der Schulreform. Von D Schiele		755
Zur Grundlegung der theoretischen Pädagogik. Von Dr. Buchenau		757
Der energetische Imperativ. Von Dr. Conrad		759
Eine Gesellschaft für positivistische Philosophie. Von E. Bradler		763

II. Umschau.

Seite 39. 106. 165. 240. 307. 373. 429. 499. 566. 636. 705. 767.

III. Gedanken und Mitteilungen.

Sozialpädagogik und Volkserziehung (Buchenau) 48. 175. Herbartianismus 49. 114. 250. 321. Persönlichkeitsansprüche und soziale Pflichten (Classen) 50. Kriminalität der Jugendlichen 50. Proletarierkind und Religionsunterricht (Emlein) 51. Meumann contra Wundt (Jesinghaus) 175. Moral- oder Religionsunterricht? (C. H. Müller) 176. Das Besoldungssystem der Staatsangestellten (Falkenberg) 178. Großstadtpädagogik (v. Borstel) 247. Über angebliche Bevorzugung der experimentellen Pädagogik 248. Zur Geschichte der Arbeitsschule (Rissmann) 314. Natorp und die päd. Akademie 320. Amerikanischer Lehrertag in Deutschland 322. Zunehmende Verweiblichung des amerikanischen Schulwesens (Gottschalk) 381. Gedichte in der Schule 383. Friedrich Wilhelm I. und das Schulwesen 384. Bewertung der Schüler (Hördt) 505. Kulturkunde und Arbeitsschule (Klemm) 505. Lebenskunde (Gimpel) 506. Beschreiben und Erleben (Volkmar) 506. Mannheimer Schulorganisation (Krieck) 506. (Rosenthal) 584. Handarbeits- und Werkunterricht (Pallat) 507. Sport und Freiheit (Dr. Frosch) 508. Schundliteratur 508. Zur allg. Volksschule (Seyfert) 575. Volksbildungsvereine und Schule (Tews) 576. Zur Charakteristik Fr. Försters (Zürich) 579. Volkstümlichkeit und Volksschule (Seyfert) 640. Hochschulinstitut für Sozialpädagogik (Natorp) 641. Experimentelle Psychologie und Pädagogik im Lehrerseminar (Ostermann) 643. Wundt und die Pädagogik 645. Erforschung der sittlichen Entwicklung des Kindes (Meumann) 645. Rückständigkeit der Massen in Fragen der Weltanschauung 647. Kongreßberichte: Verein der thür. Freunde Herbarts und Verein für wissenschaftl. Pädagogik 322. Bund f. Reform des Religionsunterrichts 323. Oberlehrertag 325. Freie Vereinigung für philos. Pädagogik 433. Deutscher Verein f. erziehl. Knabenhandarbeit und Werkunterricht 434. Kongreß für experimentelle Psychologie 435. Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst 556. Kongreß für Jugendbildung 626. Berliner Kongreß für sittl. Willensbildung 712. I. Internationaler Kongreß für christl. Erziehung 713. Bund deutscher Erzieher 715. Deutscher Volksbildungstag 715 Deutscher Jugendgerichtstag 716. Gesellschaft für Hochschulpädagogik 773.

Aus der Reformbewegung.

Arbeitsschule (Begriff) 51. 179. 251. 325. 326. 649. Akademische Pflege der Pädagogik 52. 116. 117. 178. 437. 581. 717. 778. 779. Anschauungsunterricht 55. Arbeitsgemeinschaft 179. Auskunftsstellen 55. 254. Achtstufige Volksschule in Berlin 437 und Stuttgart 649. A-Klassen 717. Aufsatz 780. — Bildungsausschuß im Bayr. L.-V. 717. Blindenlyzeum 717. — Comeniusstiftung 55. — Experimentelle Psychologie und Pädagogik 53. 117. 179. 779. Erholungsheim für Berliner Arbeiterkinder 438. — Fremdsprachl. Unterricht 55. Ferienkurse 121. 327. 439. 581. Fortbildungsschule der Mädchen 180. 254. 510. Frauenemanzipation 439. Förster (Zürich) 439. Fraktur und Antiqua 583. 717. Fortbildungsschullehrer-Seminar 718. Förderklassen in Leipzig

780. — Gustav Freytag-Lesebuch 254. — Haushaltungsunterricht 55. 119. 717. Handfertigkeits- und Werkunterricht 121. 326. 438. 510. 582. 649. 779. — Institute und Arbeitsgemeinschaften für Psychologie und Pädagogik 53. 117. 180. 252. 253. 325. 437. 438. 648. 717. 779. — Jugendfürsorge 55. 439. 583. 649. 718. Jugendschriften 119. 180. 254. Jahresprüfungen 120. Jaques Dalcroze 437. Jugendherbergen 510. Junglehrerbewegung 584. Jungdeutschlandbund 718. — Koedukation 54. 717. Kinderlesehallen 119. Konzentrische Kreise 581. „Kindliches Gestammel" (Gegen die Vereinskorrespondenz des Kath. L.-V.) 579. 777. Kongresse usw. 55. 180. 327. 439. 440. 584. 712. Kinematographentheater 649. Konfessionelle Empfindlichkeit 778. Katechismusunterricht 779. Klassische Gymnastik 780. — Lehrerbildung 118. 119. 180. 253. 580. 581. 648. 779. Lehrerinnen als Schulleiter 510. Linkshändigkeit 779. — Mittelschule 119. 510. Morgen- und Abendlernen 253. 509. — Naturbeobachtung der Großstadtkinder 254. Nachhilfeunterricht 649. — Preisausschreiben für Schüler 119. Päd. Zentrale 251. Psycholog. Ausstellung in Berlin 325. Presse-Archiv des Berliner L.-V. 439. Präparationen 582. Preisausschreiben betr. Arbeitsschule 251. Päd. Reaktion in England 716. Psycholog. Untersuchungen über Entwicklung des Anschauungsvermögens 779. — Rektorat 54. 119. 581. Reinschrifthefte 55. 119. Religionsunterricht in Sachsen-Altenburg 509. Rechtschreibung 437. — Staatsbürgerliche Bildung 180. 326. Selbstverwaltung der Schüler 253. Sprachunterricht nach dem Prinzip der Arbeitsschule 326. Sitzen der Schüler 509. Sprachbuch 582. Schulaufsicht 54. Schulbücher 120. Schülerselbstmorde 120. Schulgeographischer Verband 120. Schiefertafel 326. 438. 8. Schuljahr für Mädchen in München 180. Schulreform in Österreich 326. Schulwanderungen 438. 510. 583. Schulmuseum 438. Schulstatistik 438. Schulschwestern 583. Schülervorstellungen 510. Schwimmkurse 583. Schulgeschichtl. Material in Kirchenakten 584. — Turnstunde, dritte 254. Turnen 649. 718. — Unterrichtsstunde, fünfte 509. — Versuchsschulen 117. 119. 253. 438. Volksbildung 180. 326. Vorschulen 583. — „Werkunterricht" 179. Waldschule 583. — „Zentralschulen" in London 649.

VI. Personalien.

Adam 56. J. K. Auer † 121. Alpers † 181. R. Andree † 181. — Binet † 55. Brahn 56. Böttcher † 511. Brügel † 651. — Cauer 781. — Debbe † 256. Döring † 440. Diercke 651. — O. Ernst 651. — Förster 328. Flügel 385. 441. — Gattiker † 181. Fr. Günther † 181. Gerhardt † 781. — Heerwart † 181. Hege 182. Jul. Hoffmann † 384. Haumann 441. Helm 651. Hackenberg † 719. Hemprich 719. — Jordan 121. O. H. Jäger † 511. — Krausbauer 56. Kerschensteiner 122. Kübler † 255. Kiesel 327. Keßler † 384. Knilling 385. Köpke 440. Köhler 719. — Legler 55. Lefmann † 121. Lyon † 512. Lichtwark 780. — Münch † 255. Menge † 719. — Pabst 385. 441. — Röhl 65. Raydt 441. Rühl 441. Rein 512. Rehmke 781. — Spanuth 121. Skrey † 181. Seyfert 328. Sturm 385. Sacher † 440. Spranger 651. Alfr. Schmidt 256. Jul. Schmidt † 384. v. Schenckendorff 384. Scherer 651. Schaub 719. — Treutlein † 512. Thorbecke † 719. — Ulmer 781. — Vatter 121. — Wohlrabe 182. Wendt † 255. Wundt 441. 510. Wolgast 441. Wisbacher † 512. Winkler 512. — Th. Ziehen 182.

V. Literatur.

Mathematik 57. Philosophie 184. 187. 588. 652. Pädagogik 185. 187. 258. 385. 445. 585. Naturgeschichte 191. 448. Zur Praxis der „Arbeitsschule" 330. Psychologie 388. 655. Musik 391. Geschichte 450. Deutschunterricht 450. 513. Zeichnen 457. Fortbildungsschule 656. 788. Religion 783. Für den Weihnachtstisch 722. 790.

Neue Bücher: 56. 122. 182. 256. 329. 441. 512. 652. 720. 781. Aus der Fachpresse: 62. 125. 196. 261. 333. 395. 461. 525. 590. 657. 724. 793. Lit. Notizen: 63. 126. 197. 262. 334. 397. 462. 526. 591. 659. 726. 794. Eingegangene Schriften: 198. 398. 660. 796.

Probleme der Willenserziehung.

Von Dr. Aloys Fischer in München.

I.

Die Probleme der Charakterbildung sind der Mittelpunkt aller Fragen, Sorgen und Reformen unsers Schulwesens, aller Unterrichts- und Erziehungstätigkeit. Die Angst vor Verflachung, Verkümmerung und Verbildung der Charaktere durch die überwiegend intellektualistische und technische Ausbildung in unsern Schulen ist die letzte, geheime Triebfeder auch aller Angriffe und Kritiken gegen sie, die Ursache der gewaltigen Anstrengungen, die Hierarchie unserer Schulen vom Kindergarten bis zur Universität auf eine neue Basis zu stellen; in den Vorschlägen zu einer vertieften und wirksamen Charaktererziehung gipfeln die bedeutsamsten Reformbewegungen. So weit scheinbar die Forderungen einer sozialen, nationalen, staatsbürgerlichen Erziehung, die bescheideneren Ziele der sexuellen Zucht, der Körperbildung und Körperkultur, die Ideale der Erziehung zur Arbeit, Selbständigkeit und verantwortungsbewußten Freiheit von einander abliegen, der Nachdruck auf das S e i n des Menschen, auf Beschaffenheit und Ziele seines Wollens gegenüber der Steigerung seines Wissens und Könnens ist allen gemeinsam.

Man darf allerdings nicht übersehen, daß die Charakterlosigkeit, die allgemeine Not und Gefahr der Zeit, d u r c h d i e S c h u l e a l l e i n weder verursacht ist noch geheilt werden kann. Wir leben in einem Zeitalter des Übergangs und Untergangs; tumultuarisch regen sich die entfesselten Kräfte, im Kampf werden objektive Werte, geschichtliche Notwendigkeiten, kulturelle Güter schwer verkannt, und der Kampf scheint ein solcher zu sein, bei dem ein Schiedsrichter ü b e r den Parteien undenkbar ist. Der Zusammenbruch vieler Überlieferungen hat einen großen Teil der Menschheit der unbezweifelbar gewissen Maßstäbe und Maximen der Lebensführung beraubt. Wer mit der religiösen Überlieferung radikal gebrochen hat, ohne eine andere Überzeugung vom Ganzen des Lebens als sinngebende Leitidee an ihre Stelle setzen zu können, der kann auf die Frage, wozu er lebe, überhaupt keine rechtfertigende Antwort mehr geben. Er lebt nur, weil er geboren ist und bisher noch nicht

von selbst zu leben aufgehört hat; sein Leben muß ihm als lächerliches Verhängnis, als alberner Zufall erscheinen. Oder müßte es, wenn er aus dem Getriebe der stündlichen Eindrücke, Sorgen, Pläne, Enttäuschungen, Erfolge zu sich selber käme und sich auf das Leben besänne. Die Autoritäten, welche ehemals die Menschen gestützt und die Überlieferung getragen, haben Schiffbruch gelitten oder sich wenigstens so oft kompromittiert, daß bei vielen das Zutrauen zu ihrem Recht und ihrer göttlichen Sendung schwer erschüttert ist. Die Mehrzahl der Männer (und auch schon eine große Zahl der Frauen) nimmt nicht einfach kindlich gläubig hin, was als Sinn des Lebens und Aufgabe des Menschen von dieser oder jener autoritativen Seite verkündet wird. Wie weit sich gerade die breiten Schichten der arbeitenden Stände in den letzten Jahrzehnten dem Einfluß der Kirchen entzogen haben, ist wiederholt Gegenstand schwer besorgter Beratungen der Geistlichkeit aller Konfessionen gewesen. Wer sich den Überlieferungen entzieht, den Autoritäten mißtraut, muß sich selbst um einen Sinn seines Lebens bemühen. Wir sahen und sehen deshalb zahlreiche Menschen ihr Leben auf eigene Faust leben, neuen Zielen nachringen und sie den Mitmenschen predigen. Was da alles als neues Evangelium verkündet wird, widerspricht sich aber oft genug, ist unendlich dürftig und fadenscheinig, oder so maßlos in seinen Anforderungen an den Menschen, daß nur wenige die geistige Beschaffenheit besitzen, ihm nachleben zu können. Und da bei der Mehrzahl der Menschen die eigene Intelligenz und Strebsamkeit nicht ausreichen, einen wertvollen Lebensinhalt zu erarbeiten, lebenswerte Ziele zu begründen, wird auch durch die einzelnen großen Gestalten unserer Zeit die allgemeine Unsicherheit in letzten Lebensfragen nicht wirksam genug behoben.

Die Unsicherheit des Lebens ist groß und allgemein; ich meine nicht nur in materieller Hinsicht. Teilweise wird sie dadurch verdeckt, daß viele, ohne es zu wissen, noch von dem religiösen Erbe der Vergangenheit zehren, daß andere von der Hoffnung auf die Zukunft leben, viele, sehr viele grundsatzlos wie die Tiere, vom Heute zum Morgen ihre Zeit erfüllen und, von der Geschäftigkeit, Sorge und Lust des Augenblicks verschlungen, sich selbst völlige Bedürfnislosigkeit in Fragen einer letzten Orientierung vortäuschen. Wenige Menschen haben eine neue persönliche, geschlossene Auffassung der Dinge des Lebens gefunden, einen neuen Stil der Lebensführung, und beginnen, Anhänger, Gesinnungsgenossen, Gemeinden zu finden.

Andere glauben es wenigstens und vermehren mit ihren Einfällen noch die allgemeine Unklarheit. In diesem Chaos der Geister und Ideen unserer innerlich unausgeglichenen Gegenwartskultur findet sich die ratlose Seele nicht mehr zurecht; die Zunahme der Charakterlosigkeit ist der individualpsychologische Ausdruck der inneren Unsicherheit unserer kulturellen Lage. Man begreift es, daß morbide, brüchige oder brüchig gewordene Naturen sich in den Schoß der Kirche flüchten, nicht weil diese ihre Zweifel löst, sondern weil sie ihnen die Zweifel verbietet, sie mit sanfter Gewalt beruhigt. Sie verlangt Glauben und Gehorsam, aber sie nimmt dafür dem Menschen auch die Qual der Verantwortung ab, mit Recht einer Mutter unmündiger Kinder verglichen. Es ist auch unwahrscheinlich, daß wir schon in den nächsten Jahren zur Bildung neuer allgemeinbeherrschender Lebensanschauungen gelangen; das Chaos der Übergangszeit wird weiter auf den Menschen lasten, es wird sich noch steigern und die Betrachter mit wachsendem Schrecken erfüllen. In solcher Zeit können nur zwei Mächte das Leben rechtfertigen, ihm Sinn geben: entweder der eigene unerschütterliche Wille zu Wahrheit und Wert — oder eine über jeden sinnvollen Zweifel erhabene Autorität. Da ein selbstsicherer Wille zum Wert sehr selten ist, so versteht man es, wenn Menschen, in denen das Kulturgewissen schlägt, sich nach einer den Geistern objektiv übergeordneten, führenden Autorität sehnen, den aus der Vergangenheit herüberdauernden Mächten zu neuem Leben verhelfen wollen. Diese Haltung wird um so begreiflicher, je größer die Dreistigkeit und Überhebung ist, mit der unreife Neubildungen, ephemere Einfälle, Cliquen- und Parteiparolen als Ersatz angepriesen werden.

Trotzdem haben diese rückwärtsgewandten Propheten Unrecht. So groß die Verwirrung heute ist, so sicher wird aus ihr die geklärte Synthesis eines neuen Glaubens, einer neuen Religion hervorgehen, gleichgültig ob in naher oder weiter Zukunft, ob als das Werk einer einzigen Persönlichkeit oder als Resultat einer auf der ganzen Linie reifenden Entwicklung. Wann war das Getümmel der Geister größer, die Zersplitterung des Willens der Menschheit unheilvoller, als um die Zeit der Anfänge unserer Zeitrechnung? Volksglaube und Volksmoral waren erst in Hellas, dann in Italien zersetzt worden; die Bildungsschicht, unter der Herrschaft großer philosophischer und künstlerischer Aufgaben eine Zeitlang verantwortliche Führerin der Massen, begann zu ermüden, zu altern, und mit dem idealistischen Schwung verlor sie die vorbildliche Bedeutung; eine Unzahl philo-

sophischer und religiöser Sekten bot der Menschheit ihre Lehren, ihren Trost, ihre Gnadenmittel; ein Versuch nach dem andern, und oft einer wahnwitziger als der andere, scheiterte mit seinen Ansprüchen, der alleinseligmachende Weg zu sein. Es wundert uns nicht, wenn wir in solcher Zeit auch den Ruf „Zurück zu den alten bewährten Mächten und Autoritäten der nationalen Religion!" vernehmen, und besonnene Männer an der Arbeit sehen, zu retten, was noch zu retten war. Aber die Geschichte hat ihre kurzsichtige Weisheit widerlegt: als die trüben Schäume verflogen, die gärenden Massen klar wurden, begann der reine Wein des Christianismus zu fließen. Was wäre geschehen, wenn es jenen ehrlichen Zeloten für die alte Autorität gelungen wäre, den Prozeß der Reifung abzubrechen, die Anfänge versiegen zu machen, die tausend tastenden Versuche zu unterbinden? Sollte nicht eine gleiche Frage die Kleinmütigen, die heute an der religiösen Schöpferkraft des Menschengeschlechts zweifeln und verzweifeln, stutzig machen? Neuerdings ist an die Menschen der Ruf ergangen: Prüfet alles und behaltet das Beste! Wir stehen erst am Anfang dieser Prüfung, und wir sind noch allzu voreingenommen kritisch gegen die Zustände, denen wir eben entrinnen, um gerecht zu sein, findig und hellsichtig für das, was sie an Ewigkeitsgehalt bergen. Wir stehen aber auch erst am Anfang der Fortbildung, Erneuerung, und sind noch zu beglückt von der Fruchtbarkeit unserer Einfälle, um das Unzulängliche vieler derselben offen anzuerkennen. Aber Unrecht haben alle, welche in das Getriebe der heute sich regenden Kräfte hemmend eingreifen wollen; sie opfern dem Mitleid mit der gegenwärtigen Not die Zukunft.

Zeiten wie die unsrige sind eine Wasserscheide der Geister; wer nicht in sich selbst fest ist, bricht zusammen oder kann nur an eine Autorität gestützt stehen; begreiflich auch, daß wer selbst nur einer Autorität die Erträglichkeit seines Lebens verdankt, die Autoritäten als Führerinnen empfiehlt. Vielleicht wäre dieses Verfahren sogar ungefährlich, wenn es im Geist und in der Gesinnung eines Descartes geschähe, der sich ja auch bekanntlich für die Zeit des Übergangs vom Zweifel zu einer selbsterarbeiteten festbegründeten Wahrheit, „nach den Gesetzen und Einrichtungen seines Vaterlandes und jener Religion gerichtet hat, in der er durch die Gnade Gottes von früher Jugend an erzogen worden war" *). Aber man

*) Man vergleiche dazu R. Descartes' Discours de la méthode, III. Abschnitt.

muß mit der Möglichkeit rechnen, daß mit der Gewöhnung an eine autoritative Führung die Schwungkraft des Strebens nach neuer, selbsterarbeiteter Lebensgestaltung erlahmt. Nur wer in hoffnungslosem Pessimismus der Menschheit die Fähigkeit abspricht, noch eine wesentlich neue Gestaltung des Lebens erringen zu können, ist innerlich berechtigt, eine der geschichtlich gewordenen und heute vorhandenen Lebensanschauungen zu wählen und unbedingt zu empfehlen, diejenige natürlich, die ihm als die beste und dem höchsten bisher entwickelten Typus von Mensch entsprechende erscheint. Wer das nicht glaubt, muß für sich selbst einstehen und braucht noch nicht den Weltuntergang aller Kultur zu befürchten, wenn in der Übergangskrisis jeder Mensch trotz aller elementaren Unterschiede der Begabung, Erfahrung, Leistung das Recht hat, sich eine Meinung in den höchsten Dingen zu bilden, nach dieser Meinung zu leben, diese Meinung zu propagieren. Es hieße die innerliche Unreinlichkeit und Unsittlichkeit zum Prinzip erheben, wenn man Menschen, die sich den Autoritäten einmal entrungen haben, doch die Unterwerfung unter sie zumuten wollte, weil die freigewordenen noch nicht immer und überall von ihrer Freiheit richtigen Gebrauch machen können.

Die innere Lage unsers geistigen Lebens, die nach einigen Seiten hiermit gezeichnet ist, trägt die wesentliche Schuld an der Zunahme der Charakterlosigkeit; will man also sie wirklich bekämpfen, so müssen alle am Kulturleben beteiligten Kräfte, nicht nur die Schule, in Bewegung gesetzt werden, und ich möchte glauben, daß andern Bedingungen eine größere Bedeutung zukommt als der Reform unsers Erziehungswesens, ja daß dieses eine charakterbildende Kraft von selbst wird, in dem Augenblick, in welchem die Mehrzahl der Menschen in einem neuen Glauben sich geeint haben.

II.

Die Probleme der Charakterpädagogik gehören, auch abgesehen von der gegenwärtigen Lage des geistigen Lebens, die ihnen besondere Vordringlichkeit verschafft, sowohl zu den wichtigsten, wie gleichzeitig zu den schwierigsten. Das letztere aus zwei Gründen: das Wort ‚Charakter' bezeichnet Verschiedenes, wird in verschiedenem Sinne genommen, und bedeutet in jedem Sinne eine sehr komplexe Größe.

In letzter Zeit haben sich die Arbeiten, den Begriff des Charak-

ters aus der Verschwommenheit, in welcher er nicht nur im Sprachgebrauch des Lebens, sondern vielfach auch noch in dem der Wissenschaft schwankt, herauszureißen, in erfreulichem Maße gemehrt; gelöst ist das Problem noch nicht. Ohne auf die verschiedenen Hinsichten, in denen wir von Charakter sprechen können und tatsächlich sprechen, näher einzugehen, muß ich doch auf einen grundlegenden wichtigen Doppelsinn aufmerksam machen. Charakter bezeichnet uns sowohl ein Faktum, wie einen Wert; das erste, wenn wir unter Charakter die psychophysische Naturbeschaffenheit eines Individuums verstehen („einfache", „komplizierte", „differenzierte", „abnorme" Charaktere), das zweite, wenn wir damit einen Typus von Persönlichkeitsidealen bezeichnen („große", „edle" Charaktere; ein „Charakter" sein). Man muß den hier bezeichneten Unterschied natürlich in alle Einzelheiten und Konsequenzen verfolgen, dann ist der Charakter als Faktum — wenigstens beim erwachsenen Menschen — durchaus nicht beschränkt auf den Komplex angeborener Kräfte und Triebe, sondern umfaßt alle, sei es angeborenen, sei es anerzogenen oder spontan erworbenen psychischen Konstanten eines Individuums; ebenso wenig ist der Charakter als Wert identisch mit dem moralischen Charakter im engeren Sinne oder gar nur mit einem Inbegriff von Grundsätzen und Maximen, die ein Individuum hat und eventuell auch praktiziert, sondern bedeutet ein umfassendes Persönlichkeitsideal, das allerdings seinen Schwerpunkt im Willens- und Tatleben hat, zum Unterschied von andern Persönlichkeitsidealen, welche das Menschliche in Kontemplation oder in der Fühlfähigkeit kulminieren lassen.

Nun würde sich ja der gemachte Unterschied leicht der allgemeinen Anerkennung erfreuen können, wenn Charakter im Sinne einer Naturbeschaffenheit und Charakter im Sinne eines Wertes nichts miteinander zu tun hätten, wenn sie auch real so geschieden wären, wie sie begrifflich verschieden sind und geschieden werden müssen. Aber so verhält es sich eben nicht. Der Charakter als Naturbeschaffenheit wird von uns gewertet, und der Charakter als Ideal stellt die Forderung, realisiert zu werden. Mit andern Worten: bei einem erwachsenen Menschen begnügen wir uns niemals, einfach zu sagen: er ist so und so beschaffen; in die Feststellung der Beschaffenheit ist unlöslich hineinverschlungen die Kritik und Beurteilung, so eng, daß wir oft genug unbemerkt wertende Ausdrücke als charakterisierende verwenden. Wir betrachten die Naturbeschaffenheit des Erwachsenen eben durchaus nicht als unver-

schuldete Gabe der Natur, sondern als Werk, Tat oder Verschulden des Individuums selbst, und wir haben dazu ein Recht, weil kein fertiger Charakter als eindeutig-geradlinige Folge aus den ursprünglichen Anlagen und Anlässen erwächst, sondern unter der Leitung von Persönlichkeitsidealen gestaltet wird, bzw. durch Unterlassung solcher Gestaltung und Nachgiebigkeit gegen andersgeartete Einflüsse sich formt. Soweit eine Naturbeschaffenheit erworben ist, oder wenigstens bewußt erhaltene Anlage, ist sie nicht nur Gegenstand einer Wertung überhaupt, sondern sogar einer solchen nach Verdienst und Schuld. Auf der andern Seite ist der Charakter als ein Persönlichkeitsideal von bestimmter Prägung niemals nur Sache unsers Wissens; man kann nicht ein Ideal formulieren, ohne zugleich von ihm ausgehende Imperative zu erfahren. Er tritt so hinein in die reale psychische Entwicklung eines Individuums. Dazu kommt überdies, daß der Charakter als Wert nicht einfach nur die phantasiemäßige Ausgestaltung und Vollendung wirklicher Beschaffenheiten wirklicher Personen ist, sondern daß sich auf die Seinsbeschaffenheiten selbst ein auswählendes Werten richtet. Eine bestimmte Seinsweise von Menschen erscheint uns wertvoll wo wir auf sie treffen, nicht nur in der Konzeption unserer Gestalten schaffenden Phantasie, sondern auch in der Wirklichkeit unserer Lebenserfahrung; ja die Stützpunkte für unsere Persönlichkeitsideale dürften alle in der wirklichen Beschaffenheit wirklicher Menschen gelegen haben und noch liegen.

Zwischen dem Charakter als ursprünglicher und als endgültiger Naturbeschaffenheit liegt die Charakterentwicklung, die Psychogenesis des Charakters, das Arbeitsfeld der Erziehung und Selbsterziehung. Gerade dem Pädagogen muß immer bewußt bleiben, sowohl was der Komplex von Kräften, Anlagen und Trieben ist, den er gestalten soll, als auch was der wertvolle Charakter an Momenten enthält, dem der Mensch durch die Erziehung angenähert werden soll, und er darf nicht vergessen, daß ein einmal erfaßtes Charakterideal auch ohne Belehrung und Zucht Kraft gewinnen kann in der individuellen Entwicklung. Frühzeitig formt der jugendliche Mensch ein Idealbild*) seines eigenen Selbst, d. h. nichts anderes als: er imaginiert, konstruiert denjenigen wertvollen Charakter, der aus seiner Naturbeschaffenheit hervorgehen kann, oder, anders ausgedrückt, er antizipiert jene Vollkommenheit, die

*) W. James: Principles of Psychology, Vol I. Ch X.

für Persönlichkeiten seiner Art orientierend ist. Es kommt dann freilich alles darauf an, wie dieses Bild auf ihn zurückwirkt, und nur wenn es das Muster bleibt, dem auch in der täglichen Kleinarbeit des Lebens nachgerungen wird, behält die Weisheit des Brahmanen Recht: „Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll; solang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll."

Die Pädagogik ist ebensosehr interessiert am Charakter als einer psychologischen Naturbeschaffenheit, weil Charaktere in diesem Sinne, die Individualitäten der Kinder, das Objekt der Erziehung sind, wie am Charakter als einem Wert, als einem Persönlichkeitsideal, weil Charaktere in diesem Sinn zu den Leit- und Zielgedanken des pädagogischen Tuns gehören. Ihr eigentliches engeres Problemgebiet ist aber die Psychogenesis des Charakters, dieses wunderbar verschlungene Ineinander von sich entfaltenden Anlagen und neuentstehenden Gewöhnungen, von selbständig-eigener Führung und Nachgiebigkeit gegen Zucht, Lehre, Vorbild, von immer tieferer Erfassung eines Ideals und immer schärferem Widerstande des angeborenen Seins und der Lebensumstände gegen seine Ausprägung in der eigenen Persönlichkeit. Wir müssen studieren, wie Charaktere werden, um Charaktere erziehen zu können. Und gerade diese Studien liegen heute noch in den Windeln.

Nicht weniger als der vielfache Sinn des Wortes erschwert die komplexe Natur der Sache „Charakter" die Arbeit. Jede seelische Grundkraft kann das Bild eines Charakters bestimmen; wir können viele Persönlichkeitsideale entwerfen, solche, in denen die passiven und aktiven Fühlfähigkeiten aufs feinste differenziert und aufs höchste ausgebildet sind (der „Genußmensch" im Sinne edler antiker Philosophie, „die schöne Seele" und verwandte Konzeptionen sind zeitlich verschieden gefärbte Varianten des auf die Perfektion der Fühlfähigkeit gebauten Persönlichkeitsideals), solche in denen die Intelligenz den bestimmenden Grundzug ausmacht, ein Leben des Geistes die Folge ist („der Weise" der vorsokratischen Philosophie und des Platonismus), solche mit einer allgemeinen Steigerung der menschlichen Kräfte (der „Hochgemute" der Nikomachischen Ethik, der „Übermensch"). Der „Charakter" im engeren Sinne, gefaßt als eines dieser möglichen Persönlichkeitsideale, scheint in erster Linie das Ideal des wollenden und handelnden Menschen zu sein, anders ausgedrückt, des Menschen, sofern er will und handelt. Jedenfalls ist eines der Kernprobleme aller Charakterbildung die Erziehung des Willens. Der Wille, auch der erzogene Wille, ist nicht der

ganze Charakter, obgleich ein vulgärer Wortgebrauch diese Identifizierung nahelegt; wenn wir einem Menschen einen „großen" oder „vornehmen" Charakter zuschreiben, wollen wir auch Art, Tiefe, Feinheit und Nachhaltigkeit seines Gefühls- und Affektlebens, die Einheit und Geschlossenheit seiner Überzeugungen und praktischen Grundsätze, Tempo und Rhythmik seiner Erlebnisse und die gleichmäßige Normallage, die allgemeine Temperatur seiner Innenstimmung mit treffen. An der Charakterbildung arbeitet auch, wer auf Weckung, Pflege und Veredlung der Genußfähigkeit ausgeht, auf eine wohlgefügte, theoretisch einwandfreie Weltanschauung abzielt. Wir fassen hier nur den Charakter des Menschen ins Auge, soweit er im Wollen „steckt", wir dürfen sagen: kulminiert, in der Art des Wollens, seinen Zielen, seiner Wirksamkeit.

III.

Voraussetzung und Grundlage aller Pädagogik des Willens ist die Psychologie desselben. Es darf nicht verkannt und nicht verschwiegen werden, daß die Theorie des Willens zu den heikelsten und schwierigsten Problemen der Wissenschaft gehört, deren Lösung noch in weiter Ferne liegt. Die praktische Arbeit der Pädagogen kann aber nicht aufgeschoben werden bis zu dem Zeitpunkt, an dem es für die wissenschaftliche Erklärung keine Unsicherheiten und Fragezeichen mehr gibt; die Pädagogen müssen arbeiten, auch auf die Gefahr hin, sich nur mit vorläufigen Theorien orientieren und rechtfertigen zu können. Die Gefahr dieser Zwangslage wäre groß, wenn für die Willenserziehung genau dieselben Seiten wichtig wären wie für die Theorie der Willenserscheinungen; aber hier liegt einer der Punkte, an dem die Interessenverschiedenheit von reiner und pädagogischer Psychologie entscheidend deutlich wird. Für den Pädagogen ist die Kenntnis der komplexen Phänomene des Willenslebens ausschlaggebend, für den Psychologen gerade Eruierung und Klassifikation der Elemente. Der Pädagoge muß die typischen, ja individuellen Motivkombinationen und Willensverläufe nacherleben, wenigstens ansatzweise in sich nachbilden können; der Psychologe arbeitet an der Gewinnung genereller Regeln über Motivverbindung und Willensablauf; für den Pädagogen ist abschließend, was für den erklärenden Psychologen Anfang und Ausgangspunkt ist. So berühren sich beide nur in den Fragen der Phänomonologie des Wollens und gehen von ihrer Beantwortung in ganz verschiedenen Richtungen weiter, der theoretische Forscher

hinter die Phänomene zurück auf ihre eventuellen Elemente, Wurzeln und Entstehungsgesetze, der pädagogische Psychologe weiter zu den Bedingungen und Mitteln ihrer Beeinflussung, den Regeln ihrer planmäßigen Entwicklung auf ein vorgegebenes Ziel.

So nehmen auch wir zum Ausgangspunkt eine vollständige Willenshandlung eines normalen Erwachsenen. Die großen Züge ihrer Struktur lassen sich unschwer feststellen: das Willensziel, der Gegenstand, Zustand oder Vorgang, der gewollt wird, unmittelbar um seiner selbst willen oder als notwendiger Durchgangspunkt zu weiteren Endzwecken, in einer zentralen Willensmeinung oder nur nebenbei, als unvermeidlicher Begleiteffekt; der Willensgrund, die Motive und Veranlassungen der Willenshandlung; die Willensursachen, die bewußten und die dispositionellen, die im Wesen des jeweils handelnden Individuums gegebenen Dauerbedingungen; der Willensakt, oder das Willensphänomen selbst, vom Streben, Drängen, Widerstreben, Sichzurückgestoßenfühlen verschieden, aber in einer entsprechenden Gegensätzlichkeit entweder positiv oder negativ, bald einfach, bald kompliziert, schlicht, hemmungslos im Ablauf oder als Wahlentscheid sich aus dem Zweifel, dem Schwanken zwischen Möglichkeiten losringend; endlich die Willenshandlung, d. h. der ganze, durch ein Wollen eingeleitete, zusammengehaltene und determinierte Ablauf psychischer und eventuell auch physischer Vorgänge, Bewegungen, der zur Realisierung des Zieles führen soll, unter günstigen Umständen auch führt. Über diese Grundbestandteile einer vollständigen Willenshandlung herrscht wenig Streit; dieser setzt erst bei der Analyse der einzelnen Momente ein, bei der Frage nach ihrer Dynamik und Bedeutung. So gibt es eine weitverbreitete psychologische Schule, welche den Willensakt, das Willensphänomen nicht für etwas Letztes, Selbständiges hält, sondern, wie das Streben und Widerstreben, so auch das positive und negative Wollen zurückführt auf Muskelempfindungen oder auf assoziative Zusammenhänge; ein Wille als ein von Körperempfindungen prinzipiell verschiedenes psychisches Element sei in der Selbstbeobachtung nicht zu entdecken; Eigenart und Selbständigkeit der Willensakte seien scheinbar, bedingt durch die große Zahl der darin verschmolzenen Empfindungen. Eine andere Gruppe von Theoretikern legt den Hauptnachdruck auf die 4. Komponente, auf die Handlung, und zwar die äußere Bewegung, und glaubt durch Spezialisierung der Bewegungstatbestände (Instinktreaktion, Reflex, ideomotorische Handlung, Automatismus, Willkürbewegung)

dem Wesen des Wollens näher kommen zu können. Wieder andere verwischen den Unterschied zwischen Strebungen und Willensakten.

Diese Fragen, für die Theorie ausschlaggebend, sind für die Pädagogik von geringerer Bedeutung. Sie muß Blick haben für die Mannigfaltigkeit der Ziele, Motivationen und Phänomene. Ob diese letzteren sich noch reduzieren lassen oder nicht, ist für sie wenig wichtig, da sie eben an die unreduzierten Erlebnisse anknüpft. Ich persönlich bekenne mich zur elementaren Selbständigkeit der Willensakte; aber ich glaube nicht, daß sich etwas an den pädagogischen Darlegungen und Konsequenzen ändert, wenn ein anderer die Rückführbarkeit auf Strebungen substituiert.

Wenn wir die vorhergehende Skizze des Aufbaus einer Willenshandlung zugrunde legen, so ergeben sich ohne weiteres die Gruppen von Problemen, die für die Erziehung des Willens Relevanz besitzen: Welche Willensziele sollen wir den der Erziehung unterliegenden heranwachsenden Menschen zuführen? Anders ausgedrückt: wozu sollen wir die Menschen erziehen? Eine große Zahl von Einzelfragen sind darin zusammengefaßt: was man wollen soll? was man wollen darf? welchen Zielen man widerstreben soll? was man nicht wollen darf? was man (d. h. das jeweilige Individuum) wollen kann? Und mit den Zielen sind die Motive, die bewußten Begründungen, unlösbar verknüpft. Darum gehören hierher auch die Fragen: welche Motive man begünstigen bzw. bekämpfen muß? aus welchen Gründen der Mensch handeln soll? Wer praktisch an der Erziehung der Jugend arbeitet, wer mit der amtlichen Normierung des Erziehungswesens betraut ist, wer gelegentlich mitarbeitet, von allen ist prinzipielle Klarheit darüber zu verlangen was sie wollen, daß ihre Zöglinge, reif und mündig geworden, einmal wollen sollen. Eine zweite Gruppe von Problemen der pädagogischen Psychologie des Willens ergeben sich aus der Frage, wie man wollen soll. Ich halte diese Probleme einer formalen Willensbildung für sehr vordringlich. Ganz gleichgültig, was ein Mensch will, ob er egoistische oder altruistische, utilitaristische oder ideale Ziele verfolgt, wir schätzen seine Art zu wollen, das Gleichmaß, die Ausdauer, die Impulsivität des Wollens, wir schätzen den dynamischen Bereich einzelner Entschlüsse, Vorsätze, d. h. die Länge ihrer Nachwirkung und die Widerstandskraft gegen Hindernisse. Das Was der Willensziele und das Wie der Willenshaltung sind zwei verschiedene Seiten, auf verschiedenen Wegen zu erreichen. Eine dritte Gruppe von Aufgaben stellt die Praxis des Erziehers der

theoretischen Forschung. In der Willenserziehung kommt es niemals auf den einzelnen Willensakt als solchen und in letzter Linie an; wir erstreben die Bildung von Willensgewohnheiten, von Willensdispositionen. So ist für die Praxis wegeleitend die Frage: wie entstehen Willensdispositionen? Von ihrer Beantwortung hängt die Wahl der Mittel ab, mit denen wir Willensdispositionen schaffen können. Kritisch ist zunächst zu bemerken, daß theoretische Belehrung noch gar nichts für ein entsprechendes Wollen besagt, obschon es richtig ist, daß klare und gebilligte Zielvorstellungen conditio sine qua non für richtiges Wollen sind und Sokrates insofern recht hat, die Tugend ein Wissen zu nennen. Willensdispositionen werden auf anderem Wege gewonnen als durch Begründung unserer ethischen Werturteile und Klärung unserer sittlichen Begriffe. Aber ebenso sicher scheint es andrerseits, daß Willensdispositionen nicht nach dem Mechanismus der Gedächtnisdispositionen entstehen und wachsen; die einmalige Handlung oder einmalige Korrektur bedeutet für das Willensleben prinzipiell etwas anderes als die einmalige Apperzeption eines Gegenstandes für die Kenntnis derselben; bald unendlich viel weniger, bald — im Falle der sogenannten plötzlichen Bekehrung — unendlich viel mehr. Überdies unterscheidet sich das Ziel der Willenserziehung prinzipiell von dem durch Wiederholung auf den automatischen Ablauf geistiger und motorischer Prozesse hinarbeitenden Mechanismus der Übung. Unsere Willenserziehung erstrebt ein von Gedächtnisdressur und Bewegungsautomatie verschiedenes Verhalten: ein einsichtig-freies Wollen. Damit ist eine absolute Grenze des Wiederholungsdrills in der Willenserziehung aufgerichtet. Die Situationen und Konstellationen, unter denen gewollt und gehandelt werden muß, wiederholen sich eben nicht, auch nicht in den einfachsten Verhältnissen mit starker Uniformität der Beschäftigungen und Aufgaben; ein Schematismus, ein Sittenspiegel ist immer nur eine mehr oder minder unzutreffende Verallgemeinerung, Typisierung der konkreten Fälle. Ich möchte damit nicht die Möglichkeit einer formalen sittlichen Schulung leugnen; aber sie bedeutet für die Lebenswirklichkeit weniger als die Übung im Schwimmen an der Stange für den Kampf ums Leben im offenen Meer. Die Entstehung von Willensdispositionen kann weder nach Analogie der Begründung wahrer Urteile noch nach jener des Memorierens eines Gedächtnisstoffes oder der Einübung einer Bewegung begriffen werden; sie stellt heute noch ein offenes Problem dar.

Eine pädagogische Psychologie des Willens müßte in erschöpfender Weise Antwort auf diese drei Fragen geben, müßte zeigen: wie beschaffen das Wollen ist und sein kann, wie Willensdispositionen entstehen, wachsen, verwittern und unwirksam werden, und müßte (in Verbindung mit einer pädagogischen Wertlehre) begründen, welche Ziele in der Willenserziehung benutzt und für die Willenserziehung als letzte Richtungspunkte aufgestellt werden müßten. Ich möchte hier nur auf zwei Fragen näher eingehen, auf diejenige nach der Beschaffenheit des Wollens und nach der allgemeinen Charakteristik des Zieles der Willenskultur; auch diese Fragen kann ich — im Rahmen dieser Zeitschrift — nur nach ihren allgemeinsten Zusammenhängen beleuchten.

IV.

Ehe wir festlegen, zu welcher Art des Wollens der Mensch erzogen werden soll, müssen wir die Arten des Wollens, die formalen Eigenschaften des Wollens und ihre psychologische Basis genau kennen; von dieser Einsicht hängt ab, ob eine formale Willenseigenschaft erziehbar, anerziehbar, in jedem Fall wert ist, anerzogen zu werden. Ich folge in der Analyse dem zeitlichen Verlauf des Willensvorgangs.

Die ersten formalen Vorzüge bzw. Schwächen knüpfen sich an den Eintritt des Willensentschlusses; wir sprechen von Kurzentschlossenheit, Entschlußträgheit, Unschlüssigkeit. Sollen wir unsere Kinder, Schüler, Zöglinge in jedem Fall, unter allen Umständen zur Kurzentschlossenheit anhalten? Ist nicht der schnell gefaßte Entschluß oft auch der nachträglich bereute? Ehe wir als Pädagogen zu dieser Willenseigenschaft Stellung nehmen, müssen wir als Psychologen darlegen, wie in den verschiedenen Fällen diese Entschlußfrische beschaffen ist, worauf sie beruht. Da gibt es einen Kurzentschlossenen, der jeder Möglichkeit, jeder Laune, jeder fremden Anregung preisgegeben ist; es kommt ihm der Gedanke, dies oder jenes zu tun, und er beginnt sofort zu handeln, um nicht selten erst im Verlauf seiner Tätigkeit die vorher nicht in Betracht gezogenen Hindernisse, Schwierigkeiten, ja die Sinn- und Wertlosigkeit seines Tuns, die Torheit seines voreiligen Entschlusses zu erfahren. Oder ein guter Freund schlägt diesem Tatfanatiker etwas vor, stellt ihm die Gründe dafür ins Licht, verschweigt die Folgen, die nötigen Anstrengungen, und der Enthusiast stürzt sich in ein Unternehmen, an dem er scheitert, oder das ihn

über Verdienst anspannt. Diese Kurzentschlossenheit ist also Ausfluß einer natürlichen Handlungsbereitschaft in Verbindung mit dem Ausfall oder der geringen Wirksamkeit von Gegenvorstellungen. Sicher ist die Leichtigkeit des Übergangs vom Wollen zum Tun, von der Vorstellung eines Zieles zum Wollen eine schätzenswerte Mitgift der Natur; und ebenso gewiß ist die Vergeßlichkeit für die zweite Seite, die alle Dinge in der Welt haben, ein eventuell gefährlicher Mangel. Überdies wissen wir noch nicht, ob die Bereitschaft zur Reaktion in Tat und Handlung angeboren ist, ob wir diese Anlage begünstigen können; wir wissen nicht, mit welchen Umständen, Versäumnissen und Fehlern jene Vergeßlichkeit für die Gegenmotive zusammenhängt. Vor die Frage gestellt, ob wir in unsern Maßnahmen zur Willensbildung auf Kurzentschlossenheit um jeden Preis hinarbeiten wollen, werden wir sicher Bedenken tragen müssen, so lange nicht unsere pädagogischen Maßnahmen eine Kurzentschlossenheit auf Kosten der Besonnenheit auszuschließen erlauben.

Es ist nicht meine Aufgabe, und in pädagogischem Zusammenhang auch nicht der Platz, alle möglichen weiteren Fälle bis ins einzelne zu analysieren. Bei manchen Menschen beruht die Neigung zu schnellen Entschlüssen auf erhöhter motorischer Impulsivität, oder auf der starken emotionellen Wirkung der Zielgegenstände, die Unsicherheit, Trägheit und Bedächtigkeit des Wollens auf einer sehr verminderten Anregbarkeit des Gefühls, auf langsam arbeitender Intelligenz, auf der Unfähigkeit, zwischen Gründen und Gegengründen zu einem Entscheid zu kommen, auf Widerständen und Hemmungen in den Gebieten des rein Motorischen. Wir können in manchen Fällen auch die Möglichkeit einer angeborenen Grundbeschaffenheit des Wollens nicht ausschließen, eine ursprüngliche Beschleunigung und Abkürzung der seelischen Prozesse gegenüber den Durchschnittszeitwerten der Norm.

Es bleibt als Anhaltspunkt für die pädagogische Praxis eine Gruppe von Fällen übrig, in denen die Kurzentschlossenheit darauf beruht, daß mit großer Konzentration der Aufmerksamkeit und wacher Kritik rasch die Gründe für und gegen eine Handlung überblickt, die Werte abgewogen werden, und sich an den so gefundenen Entscheid ohne weitere Hemmung und Bedenklichkeit der Anfang der Tat knüpft. Eine Voraussetzung für diese Form der Kurzentschlossenheit ist noch, daß der Mensch schon instinktives Unterscheidungsvermögen für die Bedeutung der Anlässe hat, daß er überhaupt nur noch bei wichtigen Möglichkeiten zur Tat-Reaktion

sich veranlaßt sieht. Auch eine große Reihe von Handlungsmöglichkeiten beunruhigt ihn nicht mehr, weil er entweder gewohnheitsmäßig reagiert oder ein für allemal entschlossen ist, bei Anlässen dieser oder jener Art nicht zu handeln. Ich verdeutliche das zuletzt Gesagte durch ein Beispiel: Manche Menschen werden durch jeden Bettler, der sie auf der Straße um Almosen anspricht, immer aufs neue in Verlegenheit gesetzt; sie müssen immer neu überlegen, neu entscheiden, werden jedesmal von den gleichen Antrieben und Befürchtungen bestürmt, und kommen schließlich so weit, sich über eine Bettlerbegegnung lediglich deshalb zu ärgern, weil sie ihnen diesen ganzen inneren Trubel verursacht. Ein anderer dagegen hat sich ein für allemal klar gemacht, daß und warum er keinem Straßenbettler Almosen geben will (oder das Gegenteil), und der Einzelfall ist von da ab der automatische Vollzug des Generalbeschlusses. Ich habe bei Gelegenheit von experimentellen Untersuchungen über den Willensvorgang eine Versuchsperson kennen gelernt, welche es niemals zum aktuellen Wollen gebracht hat; in den Entschluß, als Versuchsperson zu dienen, war für sie jeder einzelne in den Instruktionen verlangte oder durch die Anordnung ihr nahegelegte Willensantrieb enthalten, sozusagen vorweg genommen. An jenen Entschluß reihte sich bei ihr spontan ein solches Verhalten der Aufmerksamkeit, des Körpers, der Assoziationen usw., wie es sonst im Anschluß an einen Akt des Wollens sich zu entwickeln pflegte. Verallgemeinern wir, was diese Beispiele lehren, so gelangen wir zu der Vorstellung von Menschen, die ein für allemal wissen und entschlossen sind, bei Anlässen und Gelegenheiten einer bestimmten Art überhaupt nicht in das Stadium der Erwägung zu treten, bei andern dagegen sofort so und so zu handeln. Je größer der Kreis der durch Gewohnheiten und Maximen im voraus festgelegten Entscheide ist, desto kleiner wird derjenige von Fällen, in welchen die Mühe der Überlegung und Entscheidung nicht gespart werden kann; aber auch in diesen Fällen kommt das Grundsatzmäßige der sonstigen Handlungsweise abkürzend und unterstützend zu Hilfe.

Durch psychologische Analyse, wie die vorstehende Skizze sie verdeutlichen soll, müssen wir die wahren Grundlagen der Formalbeschaffenheiten des Wollens aufhellen, auch im einzelnen Fall, und entsprechend ihren Ergebnissen können wir erst dann uns schlüssig machen, ob wir auf Abänderung, Fortbildung oder Neubildung hinarbeiten wollen. Sicher ist, daß wir die Schwerfälligkeit der Un-

schlüssigkeit bekämpfen müssen, soweit sie auf Zerstreutheit, Ablenkbarkeit beruht, daß wir die Feinheit und Schnelligkeit der Gefühlsreaktion begünstigen können, auch die intellektuelle Energie entwickeln müssen. Wir sollen die Kinder daran gewöhnen, bei gewissen Gattungen von Anlässen ein für allemal in bestimmtem Sinne sich zu verhalten (Wesen der Gewöhnung, mit nachträglicher Begründung), sie ferner im raschen Überblick über die jeweilige Situation üben (intellektuelle Vorschule des Handelns), und sie soweit als möglich zu grundsatzmäßigen Entscheiden anhalten (moralische Seite der Willensbildung). Kinder, welche in dieser Weise systematisch ausgebildet worden sind, kommen ohne weitere Hilfsmittel zu derjenigen besonnenen Kurzentschlossenheit, die uns als ein formaler Vorzug des handelnden Menschen vorschwebt. Und wenn wir eine gewisse Langsamkeit, ein zögerndes Wesen nicht beseitigen können, das für seinen Träger die Gefahr bedeutet, in einzelnen Fällen mit seinem Entschluß zu spät zu kommen — so brauchen wir uns darüber kaum zu grämen; man kann ein vorzüglicher Mensch, ein vollendeter Charakter sein, auch wenn einem die Natur eine gewisse glückliche Beweglichkeit versagt hat. Man darf niemals außer acht lassen, was wir über den Unterschied zwischen dem Charakter als einem psychologischen Faktum und dem Charakter als einem Wert ausgeführt haben. Die Gaben der Natur bilden die Bedingungen, aber auch, soweit sie unveränderlich sind, die Grenzen unserer bewußten Arbeit und unserer Verantwortung.

(Schluß folgt.)

Kinderschutz und Jugendfürsorge.

(Ein Überblick.)

Von Dr. Karl Wilker in Jena.

Noch kein Vierteljahrhundert ist verflossen, seit die Probleme des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge weiteste Kreise beschäftigt haben. Was in dieser relativ kurzen Epoche geleistet ist, ist viel. Was noch zu leisten sein wird, ist noch mehr. Daß dabei auf die Mitarbeit der Lehrer nicht verzichtet werden kann, ist klar, sollte wenigstens ohne weiteres klar sein. Daß diese Mitarbeit noch nicht überall zu voller Geltung kommen kann, liegt nicht etwa an allgemeiner Interesselosigkeit für die großen Fragen, um die es sich handelt, sondern in einer gewissen Außerachtlassung, in einem gewissen Beiseiteschieben der Lehrer, oft auch an einem Über-ihre-Köpfe-Hinwegverfügen: an Interesse für die großen national-sozialen Probleme hat es der deutschen Lehrerschaft bisher ebensowenig gefehlt wie an Arbeitsfreudigkeit und Aufopferungswilligkeit, wo es das Wohl unserer Jugend galt und ihre Erziehung.

Wir wollen uns daher nicht zufrieden geben mit den Rechten oder mit den Arbeiten, die man uns Lehrern bisher auf den Gebieten des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge überlassen hat, sondern wir wollen unablässig allerorten darauf dringen, daß uns die Rechte und die Arbeiten überlassen und übertragen werden, die uns als den Erziehern unserer Jugend, unseres gesamten Volkes in seinen aufwachsenden Generationen, vor allen zustehen, zustehen sollten.

Freilich: Kinderschutz und Jugendfürsorge haben als Ausgangspunkt und als Ziel nicht so sehr das Kind; vielmehr muß die Familie und das Kind in ihr als ihr Ausgangspunkt und als ihr Ziel betrachtet werden. Warum?

Die Gründe, die das Eingreifen der Kinderschutz-, der Jugendfürsorgeorganisationen erforderlich machen, sind letzten Endes immer (oder doch fast immer) in sozialen Momenten zu suchen, die die ganze Familie betreffen. Werden wir uns ganz kurz darüber klar: die stetig fortschreitende Umwandlung Deutschlands vom Agrarstaat zum Industriestaat mußte notgedrungen auch die gesamte Erziehung — diesen Begriff im weitesten Sinne genommen — beeinflussen. Um existieren zu können, müssen in tausenden von Familien beide Eltern der Arbeit nachgehen,*) müssen also in tausenden von Familien die Kinder aufsichtslos bleiben. Ein Erziehungsminimum kann nur durch ein Existenzminimum gewährleistet werden. In wie vielen Familien ist dieses Existenzminimum aber nicht vorhanden? In wie vielen Familien tritt an die Stelle der Beaufsichtigung, der Erziehung, die Verwahrlosung? Ganz einfach, weil der Kampf ums Dasein, ein Kampf um Leben und Tod, ohne alle Rücksichten geführt werden will.

---

*) Allein die Zahl der deutschen Industriearbeiterinnen stieg von 1126976 im Jahre 1882 auf 2103924 im Jahre 1907; unter diesen waren 691862 verheiratete oder verwitwete Frauen. Rechnet man dazu die unehelichen Mütter unter den Industriearbeiterinnen, so ist die Zahl der Mütter überhaupt unter ihnen mit 1 Million sicher nicht zu hoch angegeben.

Und je kinderreicher eine Familie ist — wer im Dienste der schwachen unter unseren Kindern arbeitet, kennt das fürchterliche Bild der Produktionserschöpfung der Mutter — desto schwieriger wird der Kampf: kinderreiche Familien finden heute in den Großstädten kaum noch eine Wohnung. Wie aber sehen überhaupt die Wohnungen aus, in denen unsere Kinder aufwachsen? In Berlin wohnen nahezu 90% aller Einwohner in hygienisch unzureichenden Wohnungen. 27792 übervölkerte Wohnungen, d.h. Wohnungen mit höchstens einem heizbaren Zimmer und mit sechs oder mehr Bewohnern, wurden in Deutschlands Zentrale bei der Wohnungszählung vom 1. Dezember 1900 gefunden (eine Besserung ist seitdem kaum zu konstatieren). Daß das Wohnungselend nicht überall gleich groß ist, ist gewiß. Daß es aber mehr oder weniger überall verbreitet ist, kann jeder Lehrer leicht feststellen, wenn er sich einmal der Mühe unterzieht, die Wohnungsverhältnisse seiner Schüler oder Schülerinnen zu erforschen. Er wird erstaunt sein, wie wenig Kinder ein eigenes Bett haben.*) Daß das Zusammenpferchen von Jung und Alt, noch dazu ohne Unterschied des Geschlechts, außer den hygienischen Nachteilen eine Fülle von sittlichen Nachteilen birgt, ist ohne weiteres klar. Die Kinderprostitution wird durch das Wohnungselend begünstigt, wenn nicht gar erst möglich gemacht. Der Sinn für Ordnung und Sauberkeit muß in den dumpfen Löchern, die für Menschen noch gut genug sein müssen, notgedrungen verloren gehen: die Kinder verwahrlosen innerlich, sie verwahrlosen äußerlich. Daß sie kriminell werden, ist nahezu die Regel.

Die Kriminalität — ein weiterer Grund, der das Eingreifen der Kinderschutz- und Jugendfürsorgeorganisationen nötig macht. Die Zahl der jugendlichen Verbrecher hat unablässig zugenommen.**) Die Zunahme verteilt sich aber nicht etwa gleichmäßig auf alle Straftaten: es sind in erster Linie neben dem Diebstahl die Sittlichkeits- und Unzuchtsdelikte, die diese Zunahme aufzuweisen haben. von Liszt glaubt in der ethisch-rechtlichen Abstumpfung einen pathologischen Zug sehen zu sollen. Mag sein, daß er damit recht hat: es wäre um so trauriger für unser Volk.

Die Kriminalität wird begünstigt durch alle möglichen Faktoren: die Verführung in den Großstädten mit ihren Warenauslagen, ihren gewaltigen Warenhäusern; die Aufreizung durch Schundlektüre und Schundfilms; das schlechte Beispiel von Eltern, Geschwistern, Kameraden; den Alkoholismus, der sich zu einer Volksnot ausgewachsen hat usw. usw.

Alle diese Faktoren — und allen voran der Alkoholismus — begünstigen oder verursachen das Entstehen von physischen und psychischen Erkrankungen. Die Tuberkulose findet den besten Nährboden im Wohnungselend, um nur diese dämonische Krankheit herauszugreifen. Psychosen und Nervenleiden gehören zu den Folgeerscheinungen des Alkoholismus. Die Nachkommenschaft aus derartigen Familien zeigt zum mindesten psychopathische Minderwertigkeiten, die wir bei einem großen Prozentsatz aller Ver-

---

*) In Fürth von 1255 Kindern 42,7%, in Magedburg von 742 33,8%.

**) Die Zahl der im Deutschen Reich verurteilten Jugendlichen betrug 1904 50027, 1905 51498, 1906 55270, 1907 54113, 1908 54693 oder auf 100000 strafmündige Jugendliche 715, 733, 764, 734 und 729.

wahrlosten, aller der Fürsorge übergebenen, aller jugendlichen Gefangenen, aller jugendlichen Prostituierten feststellen können.

Mit Zahlen angeben läßt sich die Menge derer nicht, die aus diesen Gründen der Jugendfürsorge bedürftig werden. (Natürlich können außer den angegebenen Faktoren auch noch andere in Betracht kommen; eine genaue Zusammenstellung aller in Betracht kommenden Faktoren ist im Rahmen eines Aufsatzes nicht möglich.)

Was ist nun unter Jugendfürsorge überhaupt zu verstehen?

Der im Dezember 1910 verstorbene Heinrich Reicher, wohl unbestritten der beste Kenner dieses weiten Gebietes, sieht in der Jugendfürsorge „die Sorge für die Jugend, die Sorge für deren leibliches, geistiges, sittliches und wirtschaftliches Wohl".*) In seiner letzten wertvollen Arbeit, die aus seinem literarischen Nachlaß herausgegeben wurde, im Buchhandel aber leider nicht erhältlich ist, bestimmt er „als das Wesen und Ziel von Kinderschutz und Jugendfürsorge" „die Vorbeugung und Bekämpfung der Verwahrlosung, die Verwirklichung des Rechtes des Kindes auf Erziehung".**) Dem Kinde dieses Recht auf Erziehung zu garantieren, liegt ebenso sehr im Interesse des einzelnen Individuums wie im Interesse des Staates. Eine Pflicht des Staates daraus machen zu wollen, ist schwer und wohl nicht ohne weiteres berechtigt, wenn man nicht von vorneherein alle Familienrechte zu Gunsten des Staates preisgeben will. Aber: „Indem der Staat die Jugend schützt, schützt er sich selbst, indem er für die Jugend sorgt, sorgt er für seine eigene Zukunft. Die Zukunft des Staates ist bedroht, wenn das Kind als Träger der kommenden Generation nicht gegen die Gefahren geschützt wird, die es umgeben, und in denen es sich zu einer Gefahr für die Allgemeinheit entwickelt."***)

Außer dem Staate als Träger der Jugendfürsorge kommt als solcher in Betracht die Familie oder genauer die Eltern: sie sind die natürlichen Träger der Jugendfürsorge, und erst wenn sie versagen, haben andere Kräfte einzugreifen, also Staat und Vormund, wobei dem Staat seine wichtigste Aufgabe als Obervormund zufällt. Daß der Staat seiner Aufgabe nicht immer und überall in vollem und wünschenswertem Umfange gerecht zu werden vermag, liegt wohl nicht zum wenigsten daran, daß es uns an der so notwendigen Zentralisierung auf dem Gebiete des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge fehlt: interessierte Privatpersonen, Vereine, Provinzialverbände,Armenpflege, Polizei, Justiz, Schule — sie alle und noch andere mit ihnen wirken auf diesem Gebiete, also durchaus verschiedene Faktoren, die verschiedenen Ministerien unterstellt sind. Was liegt da näher als der Wunsch, sie in einem Ministerium zu zentralisieren, soweit sie sich der Jugendfürsorge widmen wollen oder müssen? Wohl begründete

---

*) Heinrich Reicher, Die Fürsorge für die verwahrloste Jugend. Bd. I—III. Mit einem Anhang: Bibliographie der Jugendfürsorge. Wien, Manz, 1904—1910. Bd. III, S. 16.

**) Heinrich Reicher †, Kinderschutz und Kinderfürsorge in der alten und neuen Welt. Sonderbeilage zu Jg. II, Nr. 22 des „Zentralblattes für Vormundschaftswesen, Jugendgerichte und Fürsorgeerziehung". Berlin, Carl Heymann, 1911. S. 4.

***) Reicher, a. a. O., Bd. III, S. 18.

und ausgearbeitete Organisationsvorschläge verdanken wir Reicher.*) Doch sei hier nicht näher darauf eingegangen. Daß die einzelnen Städte sich wieder eigene Zentralen schaffen, wird neuerdings mit Erfolg angestrebt. Es erscheint das um so notwendiger, wenn man bedenkt, daß an vielen Orten die gesamte Jugendfürsorge von der Armenpflege abhängig ist. Eine strikte Trennung von Jugendfürsorge und Armen- oder Wohlfahrtspflege ist unbedingt anzustreben, vor allem ist auch dahin zu wirken, daß die Befreiung vom Schulgeld nicht als Armenunterstützung angesehen wird, wie z. B. noch in Detmold, Sondershausen, Schwerin. Ein Musterbeispiel für die Durchführung dieser Organisation bietet seit dem 1. März 1910 Hamburg, wo auf gesetzlichem Wege eine besondere Behörde für die öffentliche Jugendfürsorge geschaffen wurde, in der außer dem Direktor, dem Rat und den Inspektoren 70 Beamte tätig sind.**) Von diesem Ziel sind die meisten Städte und Staaten noch weit entfernt. Es muß aber als erstrebenswert im Auge behalten werden.

Als dritter rechtlicher Träger der Jugendfürsorge kommt, wie schon bemerkt, der Vormund in Betracht. Neben der Einzelvormundschaft und der gesetzlichen Vormundschaft (Anstalts- oder Beamtenvormundschaft) hat sich die Berufs- oder Sammelvormundschaft, 1886 in Leipzig durch Taube geschaffen, herausgebildet: sie ist noch in voller Entwicklung begriffen und berechtigt zu den größten Hoffnungen, da man immer mehr einzusehen beginnt, daß gerade die Erziehung schutzbedürftiger Kinder nur durch berufliche Organe (besoldete oder unbesoldete) in vollem Umfange zuverlässig und mit der in den meisten Fällen notwendigen Schnelligkeit in die rechten Bahnen geleitet werden kann. Nach den Angaben von Klumker***) bestanden im Deutschen Reiche im Herbst 1909

93 Berufsvormundschaften kraft Gesetzes von Armenämtern u. dgl. mit 27850 Mündeln,
2 Berufsvormundschaften kraft Gesetzes über sämtliche unehelichen Kinder mit 9371 Mündeln.
52 Berufsvormundschaften durch Einzelbestellung bei deutschen Stadtverwaltungen mit 13038 Mündeln,
8 Berufsvormundschaften von Vereinen mit 5617 Mündeln,
33 Berufsvormundschaften von Anstalten mit 3696 Mündeln.

In den deutschen Sprachgebieten haben sich die Berufsvormünder zum Archiv deutscher Berufsvormünder, E. V. (Frankfurt a. M., Stiftstraße 30) zusammengeschlossen, einer Vereinigung, deren Bedeutung für die gesamte Jugendfürsorge ohne weiteres klar ist.

Welche Aufgaben sind nun auf dem Gebiete des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge zu erfüllen?

---

*) Ebenda, S. 128 ff.

**) Die betreffenden Gesetze und Geschäftsanweisungen usw. findet man in der Anlage 29 (S. 227—266) der grundlegenden Arbeit Georg Schmidts über „Die Organisation der Jugendfürsorge", Heft 92 der Schriften des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit. Leipzig, Duncker und Humblot, 1910 und bei Johannes Petersen, Die Hamburgische öffentliche Jugendfürsorge. Otto Meißner, Hamburg, 1911, S. 132—155.

***) Artikel Berufsvormundschaft in Enzyklopädisches Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge. Bd. I, S. 78.

Als für die Praxis immerwährend in Betracht kommendes Einteilungsprinzip ergibt sich für uns das folgende:

I. Vorschulpflichtiges Alter,
II. Schulpflichtiges Alter und
III. Nachschulpflichtiges Alter (bis etwa zum 21. Lebensjahre).

Auf alle drei Gruppen hat sich mehr oder weniger zu erstrecken die Fürsorge für gefährdete, verwahrlosende, verwahrloste und straffällige Kinder und Jugendliche, die Fürsorge für erwerbstätige Kinder und Jugendliche, die Fürsorge für armenrechtlich hilfsbedürftige Kinder und Jugendliche und endlich die Fürsorge für anormale Kinder und Jugendliche.

Daß der Pädagoge auch der ersten Gruppe seine Aufmerksamkeit entgegenzubringen hat, leuchtet ohne weiteres ein; es wäre töricht, wollte er sich nicht kümmern um die Aufzucht derer, deren Erziehung und Unterricht während langer Jahre ihm anvertraut ist! So wollen wir auch kurz dieses Gebiet der Fürsorgetätigkeit beleuchten.

Eine Fürsorge für den Säugling hat es in ältesten Zeiten schon gegeben in der Art, daß sie dem noch ungeborenen Kinde zuteil wurde. Tatsächlich läßt sich auch die Frage des Mutterschutzes gar nicht trennen von der Säuglingsfürsorge, ja sie ist recht eigentlich schon ein Stück Säuglingsfürsorge. Mit dem Schwangerenschutz ist es bei uns noch ziemlich dürftig bestellt. Eine gewisse Schutzzeit besteht. Dafür, daß sie immer innegehalten wird, bestehen kaum feste Garantien. Schont sich die Mutter vor der Geburt aber nicht hinreichend, so besteht einmal die Aussicht, daß das Kind um etwa 22 Tage zu früh (im Durchschnitt) geboren wird, zum andern, daß es um 10% leichter ist, als wenn die Mutter sich vor der Niederkunft Schonung und Ruhe gegönnt hätte; das Körpergewicht des Säuglings ist aber ein Maßstab für seinen Gesundheitszustand.*) Dazu kommt, daß die Schutzzeit der Mutter nach der Niederkunft nur eine äußerst minimale sein kann, wenn sie dazu gezwungen ist, um des Erwerbes willen möglichst bald ihre Berufsarbeit wieder aufzunehmen. 1878 wurde in Deutschland eine obligatorische Ruhezeit von drei Wochen eingeführt. 1883 wurde den Krankenkassen zur Pflicht gemacht, den mindestens 6 Monate hindurch Mitglied der Kasse gewesenen Müttern 6 Wochen lang nach ihrer Niederkunft eine Unterstützung zu zahlen, die etwa $^1/_2$ bis $^3/_4$ des ortsüblichen Tagelohnes beträgt. Ausgeschlossen von dieser Verpflichtung sind die freien Hilfskassen und die Gemeindekrankenkassen. Die im Reichstag in letzter Zeit stattgefundenen Erörterungen über die neue Reichsversicherungsordnung sind noch allgemein bekannt. Berechtigte Forderungen erfüllt sind durch sie keineswegs, insbesondere nicht für die Mütter auf dem Lande, die in nicht geringem Umfange zur Arbeit herangezogen werden. Unter Alfons Fischers Führung hat sich in Karlsruhe eine Propagandagesellschaft für Mutterschaftsversicherung gebildet. Auf ihre Forderungen näher einzugehen, würde hier zu weit führen. Es sei nur hervorgehoben, daß sie als etwas ganz neues staatlich genehmigte Mütterschaftskassen fordert, die auf Selbst-

*) Pinard fand das Gewicht der Kinder von Frauen, die sich 2—3 Monate vor der Entbindung geschont hatten, um mindestens 300 g größer als bei Kindern von Frauen, die bis zur Niederkunft gearbeitet hatten.

hilfe beruhend vor allem den nicht versicherungspflichtigen Müttern dienen sollen und vom Staate unterstützt werden müssen. Eine allgemeine Mutterschaftsversicherung, wie sie vom Deutschen Bund für Mutterschutz gefordert wird, würde einen jährlichen Aufwand von rund 280 Millionen Mark bedingen, während bisher nur rund 5 Millionen Mark dafür aufgewandt werden können. Sollte die Differenz einmal aufgebracht werden, dann würden auch wir Pädagogen indirekt die großen Vorteile einer derartigen Institution spüren: es ist meine feste Überzeugung, daß wir auf diese Weise eine gesundere und frischere und frohere Jugend bekämen. Und das will viel bedeuten. Noch aber ist der Gedanke des Mutterschutzes nicht Allgemeingut aller Gebildeten geworden. Möglicherweise deshalb nicht, weil man sich fürchtet vor der vollen Anerkennung der unehelichen Mutter. Daß diese aber eines ganz besonderen Schutzes bedarf, darüber sollte keine Uneinigkeit mehr bestehen.

Die schlechte Lage der unehelichen Kinder erhellt besonders aus den Daten über die Säuglingssterblichkeit, die ja gerade (im Verein mit der immer zunehmenden Geburtenabnahme) den Hauptanstoß zu der Säulingsfürsorge in den letzten Dezennien gegeben hat. Nur wenige Zahlen mögen das belegen:

In Deutschland kamen von den im ersten Lebensjahr Gestorbenen

überhaupt	ehelicher Geburt	unehelicher Geburt
auf 100 Lebendgeborene überhaupt	auf 100 ehelich Lebendgeborene	auf 100 unehelich Lebendgeborene
1906: 18,5	17,5	29,4
1907: 17,6	16,6	28,0
1908: 17,8	16,8	28,5

Die wesentlichste Todesursache ist in Ernährungsstörungen zu sehen, in dem Mangel an Muttermilch. Dafür lassen sich weiter die Gründe zum größten Teil im Alkoholismus wiederfinden. Das Deutshe Reich steht hinsichtlich der Säuglingssterblichkeit in Europa direkt hinter Rußland (1901 : 27,2 %) und Rumänien (1900 : 19,7 %). In Schweden beträgt die Säuglingssterblichkeit nur 7,7 % (1907) und in Norwegen gar nur 6,7 % (1907). Diese Werte müssen sich auch in Deutschland erreichen lassen. Dabei ist noch auf folgende Erscheinung hinzuweisen, die namentlich für den Hilfsschulpädagogen von Bedeutung ist und von ihm leicht kontrolliert werden kann: je größer die Säuglingssterblichkeit, desto größer die Geburtsfrequenz, desto größer die mütterliche Produktionserschöpfung, desto schlechter das Kindermaterial, desto größer auch die Kindersterblichkeit in den späteren Jahren. Interessante Aufschlüsse versprechen uns hier Untersuchungen, die der Psychiater Vogt in Gemeinschaft mit Rektor Henze in Frankfurt a. M. macht.

Was ist gegen die Säuglingssterblichkeit zu tun? Daß sie nicht einfach als eine natürliche Auslese unbekämpft bleiben kann, ist selbstverständlich. Es ist hinzustreben auf das Selbststillen der Mütter; dieses ist durch Stillprämien zu fördern, mögen sie in Geld oder in Naturalien bestehen; weiterhin durch Schaffung von Stillstuben in Fabrikbetrieben und auf dem Lande, durch Schaffung von Wöchnerinnenheimen in allen Städten, in denen namentlich unehelichen Müttern Gelegenheit geboten sein muß, mit ihrem

Kinde länger zusammen zu leben als das bisher die Regel ist; durch Ausgabe von Merkblättern usw.

Für die Schaffung hygienisch einwandfreier Säuglingsmilch ist in allen Fällen künstlicher Ernährung Sorge zu tragen. Säuglingsheime, Säuglingsfürsorge- und Mütterberatungsstellen, Säuglingskliniken, Anstaltskrippen, Milchabgabestellen sind zu errichten. Gedacht hat man auch bereits an die Einrichtung von Walderholungsstätten für Säuglinge in den Großstädten mit ihrem traurigen Mangel an Licht und Luft. Für uneheliche Kinder ist die Berufsvormundschaft anzustreben, die sich bemühen muß, die unterhaltspflichtigen Väter heranzuziehen. Eine besondere Beaufsichtigung unehelicher (wie auch in Pflege befindlicher ehelicher) Kinder ist unumgänglich. — Der Schwangeren- und Wöcherinnenunterstützung war bereits gedacht.

Besonders wichtig scheint es mir, daß wir in unseren Schulen auch daran denken, daß wir Mütter zu erziehen haben. Die Einführung der Mädchen in die Säuglingspflege sollte eine vornehme Aufgabe der Volksschulen insbesondere sein. Die Unkenntnis ist groß. Alle Aufklärungsarbeit kann wenig nützen, wenn man sich nicht zu diesem Vorgehen entschliessen will. An einigen wenigen Stellen wird den Mädchen der ersten Klasse ein derartiger Unterricht erteilt. Er ließe sich leicht dem allmählich eingebürgerten hauswirtschaftlichen Unterricht angliedern. Zweckmässig dürfte es sein, ihn durch den Schularzt erteilen zu lassen, mag auch eine gewiss nicht ganz unberechtigte Abneigung gegen die unterrichtliche Tätigkeit eines Fremden im geschlossenen Schulorganismus vorhanden sein.

Von großen Vereinen, die sich besonders mit der Säuglingsfürsorge befassen, sind zu nennen: Kaiserin Augusta-Viktoria-Haus zur Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit im Deutschen Reiche (Berlin), die Preußische Landeszentrale für Säuglingsschutz (Berlin), die Deutsche Vereinigung für Säuglingsschutz u. a.

Ein großer Teil der unehelichen Kinder wird in Pflege gegeben: nur durchschnittlich 30% der unehelichen Kinder bleiben bei der Mutter, nahezu 50% bilden das Kontingent der Ziehkinder (Kostkinder = von der Gemeinde in Pflege gegebene, Haltekinder = von den Angehörigen in Pflege gegebene Kinder). Diese Ziehkinder entbehren fast überall der dringend erforderlichen Aufsicht: Landesgesetze und Verordnungen betr. das Ziehkinderwesen bestehen nur in Bremen, Hamburg und Württemberg; Polizeiverordnungen und örtliche Verordnungen sind häufiger. Zum Teil ist die Beaufsichtigung noch Sache der Polizei. Zu erstreben ist die durchgängige Einführung der Berufsvormundschaft und die Beaufsichtigung durch besoldete Pflegerinnen. Die erstere ist auch dringend zu wünschen für alle bei der Mutter befindlichen unehelichen Kinder, die ja zwar unter der Vormundschaft und Aufsicht des Gemeindewaisenrates stehen; doch läßt schon die große Sterblichkeit, die große Verwahrlosung und die große Kriminalität in späteren Jahren die Unzulänglichkeit dieser Vormundschaft erkennen.

Die Beaufsichtigung gerade dieser Kinder ist um so notwendiger, da sich auf ihre Existenz ein ganzer — wenn auch verbotener — Gewerbszweig gründet: der noch viel zu wenig beachtete Kinderhandel, der entweder darauf hinausläuft, das Kind einem frühen Tode zu überliefern (Engelmacherei; „natürlicher Tod“ durch Verabreichen von Mohnaufgüssen, Alkohol u. ä.),

es als Arbeitskraft auszunützen (besonders bei fahrenden Komödianten, bei Bettlern; namentlich in Spanien sollen sogenannte „Krüppelfabriken“ bestehen, die Kinder an gewerbsmässige Bettler verkaufen) oder es der Prostitution zu überliefern (nach Mitteilungen der früher als Polizeiassistentin in Stuttgart wirkenden Schwester Henriette Arendt, die sich speziell mit diesem Problem beschäftigt hat, verkaufte in Nebraska eine Gesellschaft gewerbsmässig eingeführte deutsche Mädchen für 25 Dollars „pro Stück“ an Bordelle, die diese Kleinen sorgfältig aufziehen und ein gutes Geschäft damit machen). Der Bekämpfung dieses in den Zeitungen ganz unverblümt zutage tretenden Kinderhandels widmet sich neuerdings mit aller Energie auch die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge E. V., während die Behörden ihm noch ziemlich teilnahmlos gegenüberstehen.

Der Aufnahme aufsichtsloser Kinder, derer Mütter durch die soziale Lage zu Erwerbstätigkeit gezwungen sind, dienen vor allem die Krippen, die in jeder größeren Stadt, insbesondere in den Industriestädten, vorhanden sein müßten (begründet 1844 in Paris durch Marbeau). Zu wünschen ist, daß sie sich bei der Aufnahme nur auf Säuglinge beschränken, also Säuglingskrippen sind, nicht wie heute noch in der Regel zugleich Bewahrungsanstalten für Kinder bis zum dritten Lebensjahr oder gar bis zum sechsten. Wie überall so macht sich auch hier das System des Differenzierens dringend notwendig, schon aus dem einfachen Grunde, um die Infektionsgefahr herabzusetzen. Der Beaufsichtigung älterer Kinder haben die Kindergärten (1837 von Fröbel begründet), die Warteschulen, Kinderheime, Kinderstuben, Bewahranstalten usw. zu dienen, die meistens in privaten Händen sind, häufig von Vereinen unterhalten werden (hier und da mit städtischen Zuschüssen), selten auch städtisch sind. Hervorgehoben sei, daß in Plauen die „Volkskindergärten“ mit den Bürgerschulen verbunden sind.*) Ein Zusammenarbeiten zwischen Kindergärten und Schulen scheint mir deshalb besonders wünschenswert zu sein, weil dann für die notwendige Abgrenzung der Kindergartentätigkeit von der Tätigkeit im ersten Schuljahr besser gesorgt werden könnte: daß der Lehrer der Elementarklasse nicht besonders erfreut ist über im Kindergarten bereits erworbene Kenntnisse auf dem Gebiete des ersten Unterrichts, ist klar und verständlich. Man ersieht auch hieraus wieder die Notwendigkeit für den Lehrer, sich mit der Fürsorge für Kinder des vorschulpflichtigen Alters zu beschäftigen, wenn diese Aufgabe auch im ersten Augenblick befremdlich erscheinen mag.

Es ist ja klar, daß gerade das schulpflichtige Alter dem Lehrer hinreichend genug Sorge und Arbeit verschafft: er will sich nicht damit begnügen, „Unterrichtsbeamter“ zu sein — eine Bezeichnung, die neuerdings von etlichen Oberlehrern ganz unverblümt für ihren Stand geprägt worden ist —, er will vor allem auch Erzieher sein, er will also auch für die ihm anvertraute Jugend über die Unterrichtstunden hinaus sorgen.

Die Schule ist ein mächtiger Faktor auf dem Gebiete des Kinderschutzes: nicht mit Unrecht wird von vielen Seiten der Schulzwang als der beste Kinderschutz angesehen. Wir dürfen befriedigt sein, daß wir ihn in Deutsch-

*) Die betreffenden Bestimmungen findet man bei Schmidt, a. a. O., Anlage 10. S. 189—192.

land haben, obgleich vornweg bemerkt werden muß, daß seine Ausdehnung (wenn auch in veränderter Form) auf zahlreiche anormale Kinder bei uns schleunigst anzustreben ist. Eine offene Frage bleibt es, ob der Staat, der den Schulzwang durchgeführt hat, nicht auch folgerichtig die Schulgeldfreiheit durchführen müßte. Diese Frage ist hier, wie bereits erwähnt, nur insofern von Wichtigkeit, als vielerorts die Gewährung von Schulgeldfreiheit als Armenunterstützung gilt und dementsprechend für die Eltern auch deren Folgen hat. Das dürfte oft genug dazu führen, daß um der Aufbringung des Schulgeldes willen für das Kind in anderer Hinsicht weniger aufgewandt wird, oder daß gar das Kind zu gewerblicher Arbeit herangezogen wird. Besonders oft gilt die Schulgeldfreiheit für auswärts untergebrachte Pflegekinder als Armenunterstützung.

Armenrechtlich hilfsbedürftige wie auch verwaiste Kinder werden am besten der Familienpflege überlassen, wo sie natürlich gewissenhafter Beaufsichtigung bedürfen. Sie haben dann mit den anderen Kindern gemeinsam die Schule ihres Wohnortes zu besuchen. Zu erwägen wäre es, ob man nicht auch allgemein die in den großen Anstalten untergebrachten Waisenkinder die Schulen ausserhalb der Anstalt besuchen lassen will, wie das an einigen Stellen bereits geschieht. Daß dieser Schulbesuch für das Anstaltsleben mancherlei Nachteile mit sich bringt, soll nicht verschwiegen werden. Ich glaube aber, daß man den Kindern damit einen großen Dienst erweist: sie stehen der Umwelt weniger fremd und nach der Entlassung gefestigter gegenüber.

Wie wird nun ausser durch den Unterricht für die Schulkinder gesorgt? Eine richtige Ernährung wird angestrebt durch Schulspeisungen (zuerst 1874 in München eingeführt), Frühstück oder Mittagessen; sie machen sich notwendig aus der einfachen Tatsache heraus, daß in Deutschland mindesten rund 179000 Kinder ohne Mittagessen, 50000 überhaupt ohne jedes warme Essen bleiben. Die Aufwendungen für Schulspeisungen sind an den verschiedenen Orten noch ganz ungleich; vor allem verläßt man sich gerade bei der Behandlung dieses Notstandes viel zu sehr auf private Wohltätigkeit. Ein festes Organisationssystem ist noch nicht gewonnen, doch scheint es am ratsamsten, durch Zentralküchen, die irgendwie unseren Schulen angeschlossen werden, die Kinder mit Essen versorgen zu lassen und zwar nicht nur während der Schulzeit, sondern auch in den Ferien. Durch die allgemeine Einführung der Schulspeisungen (natürlich nur in fakultativer Form für die Bedürftigen) gegen geringes Entgeld oder ganz umsonst würde einmal der bestehenden Unterernährung unter unserer Schuljugend vorgebeugt, zum andern aber auch eine gute Vorbeugung gegen das jugendliche Verbrechertum und gegen jugendliche Verwahrlosung geschaffen: in zahlreichen Fällen ist es die kalte Not, der beissende Hunger, der zum Diebstahl, zu Raub, zu Bettel u. a. führt, ja geradezu zwingt.

Zur Hebung des allgemeinen Gesundheitszustandes der Schuljugend sind verschiedene Massregeln getroffen worden. Es mag genügen, hier nur Schlagworte zu nennen: Bäder, unentgeltlicher Schwimmunterricht, Spielnachmittage, Eislauf, Wanderungen, Ferienkolonien (1876 durch Pfarrer Bion in Zürich gegründet), Kinderheilstätten (die einzige Stadt, die ein vorzüglich eingerichtetes Seehospiz besitz, ist Schöneberg; im Frühjahr 1909 waren 23 Kinderheilstätten in Seehospizen mit 2400 Betten in Betrieb; zu erwägen wäre die

Ausdehnung der Pflege auch auf die Wintermonate), Walderholungsstätten, Waldschulen (seit 1904 in Charlottenburg, es folgten 1906 M.-Gladbach, Mülhausen i. E., 1907 Elberfeld, 1908 Dortmund, Lübeck, 1910 Husum, 1911 Gütersloh; man hat in ihnen neuerdings den Unterricht auch bis in die Wintermonate mit Erfolg auszudehnen versucht). Eine große Zukunft scheinen mir die Schulkindergärten Charlottenburgs zu haben, die schwächlichen schulpflichtigen Kindern für das erste Schuljahr Aufnahme gewähren. Dazu kommt der schulärztliche Überwachungsdienst, der auch auf die höheren Schulen ausgedehnt werden sollte. Über ihn braucht hier weiter nichts gesagt zu werden. Schulzahnkliniken bestehen an verschiedenen Orten; ohne große Aufwendungen lassen sie sich z. B. nach dem Duisburger System auch an kleineren Orten einrichten.

Der Vorbeugung der mannigfachen Gefahren, die das Kind außer der Schule umgeben, dienen vor allen die Kinderhorte.*) An einigen Orten hat man auch (namentlich im Winter) den Kindern an den schulfreien Nachmittagen die Schulen geöffnet, damit sie einen ordentlichen, hygienisch einwandfreien Aufenthaltsraum haben, wo sie unter Aufsicht eines Lehrers ihre Schularbeiten anfertigen oder auch ihrer Lektüre nachgehen können. Im Kampfe gegen die Schundlektüre sind weiterhin Kinderlesehallen entstanden (Hamburg, Berlin, Jena, Frankfurt a. M., Mannheim, Heidelberg). Großer Wert wird ferner noch auf die Schaffung von Kinderspielplätzen zu legen sein; in Amerika**) glaubt man seit ihrem Bestehen ein Zurückgehen der Kriminalität feststellen zu können.

Indirekt im Dienste des Kinder- und Jugendschutzes steht ferner der Handfertigkeitsunterricht für die Knaben und der Haushaltungsunterricht für die Mädchen. Auf die Bedeutung der letzterem anzugliedernden Unterweisung in Säuglingspflege war bereits hingewiesen. Die Erziehung für den Mütterberuf kann gar nicht genug betont werden.

Wir wollen hier ganz kurz die Fürsorge für die anormalen Kinder anfügen. Hilfsschulen oder -klassen für schwachbefähigte Kinder (die erste in Halle 1859) sind jetzt fast allen größeren Volksschulen angeschlossen. Sie fehlen leider noch aus leicht ersichtlichen Gründen auf dem Lande und in kleineren Städten, so daß nur etwa ein fünftel aller Schwachbegabten angemessen schulisch versorgt wird. Über ihre Einrichtungen braucht nichts weiter gesagt zu werden.***) Zu erstreben bleibt die Einrichtung von Schwerhörigenschulen; die für diese Anstalten in Betracht kommenden Kinder findet

---

*) Eine I. Deutsche Kinderhort-Konferenz fand im Juni 1911 in Dresden statt, die II. wird zu geeigneter Zeit von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge einberufen.

**) Vergl. Ernst Schultze, Die Spielplätze der Schulen in den Vereinigten Staaten. Diese Zeitschrift, Jg. XV, 7, S. 431—443.

***) Hinsichtlich der Aufwendungen für sie äußert Karl Rühs in einer eben erschienenen wertvollen Studie über „Hilfsschule und Alkoholismus“ (Die Alkoholfrage, Jg. VII, 4, S. 305—315) ähnliche Gedanken, wie ich sie im August 1911 gelegentlich eines Vortrages in Dresden ausgesprochen habe: „Wenn die Schulverwaltungen für die Einrichtung und den Ausbau von Hilfsschulen jahraus, jahrein größere Aufwendungen machen müssen, so trägt der Alkoholismus mit einen nicht geringen Teil der Schuld daran“ (Rühs, a. a. O., S. 314). Damit ist der Weg für dieses ganze Gebiet der Fürsorge klar gewiesen.

man nicht gar zu selten heute in den Hilfsschulen, wohin sie natürlich in den meisten Fällen durchaus nicht gehören (Eröffnung der ersten Schule 1907 in Berlin). Der Unterricht für Blinde und Taubstumme ist neuerdings ja geregelt.*) Sehr im Argen liegt es aber mit der Krüppelfürsorge, derer sich mit aller Energie jetzt die Deutsche Vereinigung für Krüppelfürsorge (Berlin W. 62, Bayreuther Straße 13) angenommen hat. Da rund 70% aller Krüppel erwerbsfähig gemacht werden können, so können dem Deutschen Reiche durch eine sachgemässe Krüppelfürsorge mindestens 45 Millionen Mark im Jahre erspart werden, die der Jugendfürsorge wieder zu gute kommen könnten. Eine Verstaatlichung der Krüppelfürsorge scheint aus mannigfachen Gründen nicht ratsam zu sein, doch müßte der Staat den auf diesem Gebiete tätigen Organisationen seine Unterstützung in weitgehendstem Masse zur Verfügung stellen.**) Nicht minder bleibt auf dem Gebiete der Fürsorge für epileptische Kinder noch viel zu tun. Ihre generelle Ausschliessung vom Schulunterricht ist wohl kaum durchzuführen. Anstaltsbehandlung kann nicht für alle Kinder in Betracht kommen; wo diese nötig ist, dürfte eine vollständige Isolierung von den erwachsenen Kranken angebracht sein. An Epileptikerheimen fehlt es noch so gut wie ganz; ebenso herrscht noch ein bedauerlicher Mangel an Heilpädagogien für Kinder der weniger bemittelten Schichten. Die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge geht hier auch wie in so vielen Dingen mit gutem Beispiel voran: im Frühjahre dieses Jahres wird in Templin eine derartige Anstalt zunächst für 24 psychopathische Knaben eröffnet. Ein kleiner und bescheidener Anfang, wie er aber ohne Mitwirkung des Staates nicht anders möglich ist. Die Errichtung staatlicher heilpädagogischer Institute, die das Ausland (Ungarn) bereits besitzt, würde für den Staat keinen Aufwand, sondern für die Dauer eine bedeutende Ersparnis an Aufwendungen für Krankenhäuser, Gefängnisse, Zuchthäuser usw. bedeuten. Und diese Ersparnis würde um so größer sein, je energischer der Staat gleichzeitig gegen den Alkoholismus vorgehen würde. Auch für völlig blödsinnige Kinder müßten wir große eigene Anstalten haben, in denen vollständige Trennung von erwachsenen Kranken durchgeführt ist. Gerade auf dem Gebiete der Fürsorge für anormale Kinder und Jugendliche bleiben noch große Aufgaben zu erfüllen!***)

---

*) Durch Gesetz vom 7. August 1911.

**) 1906 gab es in Deutschland 98263 Krüppelkinder unter 15 Jahren, darunter 56320 heimbedürftige. Die 68 bestehenden Krüppelheime hatten aber nur etwa 4000 Plätze.

***) Im Interesse der Rassenhygiene und damit auch in dem gerade dieses Zweiges der Jugendfürsorge würde es liegen, das Eingehen der Ehe zu erschweren, ja, in gewissen Fällen auch nicht vor Kastration oder Sterilisierung (durch Vasektomie oder Röntgenisierung) zurückzuschrecken. In Indiana gestattet beispielsweise Chapter 215 des Gesetzes vom 9. März 1907, Notzüchter, unverbesserliche Verbrecher, Blödsinnige, Schwachsinnige zeugungsunfähig zu machen, „da bei der Fortpflanzung die Vererbung des Verbrechens, des Blödsinns und der Geistesschwäche eine höchst wichtige Rolle spielt".

(Schluß folgt.)

Der neue Münchener Lehrplan im Lichte der Schulreform.

Von Theodor Maunz in München.

München hat seit wenigen Monaten einen neuen Lehrplan. Ein Lehrplan für ein großes Schulwesen, dessen Entwurf aus der Hand eines als überaus rührig bekannten, durchaus fortschrittlich gesinnten, für jeden Reformgedanken empfänglichen Leiters stammt, entstanden in einer Zeit der Gärung, der kritischen Durchsichtung des ganzen Bildungsgutes, des systematischen Ansturmes gegen alles systematisch Gewordene, des meteorartigen Aufleuchtens und Verblassens zahlreicher Reformideen und neuer pädagogischer Propheten verdient wohl die besondere Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt. — Hier heißt es Farbe bekennen; hier gilt kein Schwärmen in Zukunftsträumen, kein Verstecken hinter allgemeine Sätze, kein blendendes Spekulieren in Theorien. Hier handelt es sich um eine verantwortungsreiche Tat, um die praktische Um- und Neugestaltung für ein konkretes Schulwesen, das schon seit Jahrzehnten organisch eingefügt ist in große Kulturgemeinschaften, so daß jeder Schritt hart an andere Interessenssphären stößt. — Hier muß sich also am besten zeigen, was aus der trüben Mutterlauge moderner Reformforderungen sich für die Praxis der Volksschule Wertvolles herauskristallisieren läßt. — Und der Plan und seine bindenden methodischen Anweisungen sind nicht etwa in der stillen Arbeitsstube eines Einzelnen vollendet worden; sie sind herangewachsen als Frucht zwölfjährigen Suchens und Versuchens, Fehlens, Prüfens und Verwerfens, nicht auf dem schmalen Boden einer Versuchsschule, sondern unter den Augen und Händen fast der gesamten Lehrerschaft, vor den Blicken der breiten Öffentlichkeit, unter der Mitarbeit der Fachhierarchie, der Kritik der zahlreichen pädagogischen Wallfahrer und dem Urteil der vielen anderen Faktoren, die berufen oder unberufen, aus sachlichem oder persönlichem Interesse in solche Vorgänge einzugreifen pflegen.

An einem so entstandenen Werke wird die Kritik gewiß den einheitlichen Geist vermissen; es wird nicht an Enttäuschung fehlen, namentlich bei denen, welche München als Hort aller Neuerungen, als eine Art Hochburg der „Arbeitsschule" sich vorgestellt hatten. In manchen Fragen bleibt wohl das zurzeit Erreichbare hinter dem Erstrebten zurück; manches, was sofort im großen durchgeführt war, hätte auch bei veränderter Einschätzung nicht mehr beseitigt werden können, wenn hierfür bereits große Summen aufgewandt, neue Stellen geschaffen und besetzt waren. Das ist eben ein Hauptnachteil des Experiments auf breiter Basis und eine der Ursachen des Rufes nach Versuchsschulen. Vieles war auch im ursprünglichen Entwurfe nicht vorgesehen und kam erst auf Anregung von außen hinein. So z. B. hat Dr. Kerschensteiner in seiner 1899 erschienenen Theorie des Lehrplans noch nicht an Schülerübungen gedacht.

Aber Schulrat Dr. Kerschensteiner sieht in dem Plane, wie er heute von der Staatsregierung genehmigt vorliegt, nicht etwa einen Bastard, von dessen geistiger Vaterschaft er sich lossagte, er sieht in ihm die Verwirklichung seiner Reformen und hofft, daß er wenigstens auf ein Jahrzehnt hinaus die Norm für den Münchner Schulbetrieb bleibe.

Der Lehrplan ist demnach interessant für die Würdigung Kerschensteiners als Volksschulpädagogen, er ist eine wichtige Urkunde zur Geschichte des Münchner Schulwesens zu Anfang des Jahrhunderts des Kindes; er ist ein Echo, eine Art kritischer Würdigung der wichtigsten Reformvorschläge nach Art und Grad, ein Gradmesser ihrer Brauchbarkeit für die Volksschule der nächsten Zeit. Wie stellt sich nun der Lehrplan zu den verschiedenen Reformvorschlägen?

Mannheimer System.

Diese schulorganisatorische Neuerung, welche auch in die Gestaltung des Lehrplans tief eingreift, ist bekannt. Ihr Vater, Schulrat Dr. Sickinger in Mannheim, hat neben der Höhengliederung nach dem Alter noch eine Quergliederung gleichalteriger Schüler nach der Befähigung vorgesehen. Neben den Normalklassen (und den Hilfsklassen für Schwachsinnige) bestehen Förderklassen für schwächer befähigte Kinder. München hat sich dieser Neuerung nicht angeschlossen. Der Münchner Schulrat hat gegen sie zwar keine Bedenken prinzipieller Natur; er ist aber für dieses System nicht zu haben, solange nicht sichere Methoden für die Begabungsmessung nach Quantität und Qualität vorhanden sind. Da ein Antrag auf Durchführung dieses Systems von keiner Seite gestellt war, ist auch die definitive Stellung der hiesigen Lehrerschaft nicht bekannt. Die Bedenken dagegen sind bei den meisten wohl in erzieherischen, sozialen Erwägungen zu finden, welche die zu erwartenden Mehrleistungen und andere Vorzüge als zu teuer erkauft erscheinen lassen. Indes ist hierüber das letzte Wort noch nicht gesprochen. Sollte der Handarbeit in der Volksschule ein so breiter Raum eingeräumt werden, wie er von mancher Seite gefordert wird, so müßte das Gebot: Schutz unseren Besten! zu einer Trennung nach Begabungen führen. Heute haben wir noch die allgemeine Volksschule, welche alle schulpflichtigen Kinder besuchen. Vorschulen gibt es nicht. Die Privatschulen mehren sich zwar; aber zur Zeit gehört ihnen noch kein nennenswerter Prozentsatz unserer Schuljugend an. Die Schwachsinnigen sind in Hilfsklassen. Bei unserm sehr milden Versetzungsmaßstabe erreicht die große Mehrzahl der Schüler auch die achte (oberste) Schulklasse.

Hildebrand.

Hildebrand ist ja nicht nur ein Meister auf dem Gebiete des Sprachunterrichts; er ist eine Art Programm, ein Anreger für den Betrieb des gesamten Unterrichtes, wie Linde in der „Persönlichkeitspädagogik" gezeigt hat. Insbesondere sind alle Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Unterrichts in der Muttersprache auf ihn zurückzuführen, Anwendungen, Variationen, oft auch Karikaturen seiner Gedanken. Und so weht denn sein Geist auch durch den neuen Lehrplan. „Ein guter Sachunterricht

ist auch das beste Mittel zur Pflege des sprachlichen Ausdrucks." „Die Grundlage des Sprachunterrichts ist der Sachunterricht." „Das Hauptgewicht ist auf die gesprochene und gehörte Sprache zu legen!" Hausprache und Mundart besonders in den Unterklassen! Aufhellen des sinnlichen Hintergrundes bei abstrakten Wendungen, des Bildergehaltes von sprachlichen Wendungen und Formen! Wortbildung, Wortabstammung! Das sind echte Kinder Hildebrands. Schade, daß sein Geist nicht auch in der Stundenzuteilung für den Sprachunterricht mehr zum Ausdruck kommt! In der achten Klasse z. B., also da, wo man den Sinn für die deutsche Literatur wecken könnte und sollte, stehen nur drei Lesestunden wöchentlich zur Verfügung; in eine dieser drei Stunden fällt auch noch die Badezeit. Und unsere Lesebücher für diese Klasse sind dickleibige Realienbücher.

Kunstbewegung. Produktive Arbeit.

Diese Worte haben heute bei vielen einen unangenehmen Beigeschmack. Von manchen werden sie mit einer unwilligen Handbewegung abgetan. So geht es: wenn man den Bogen zu straff spannt, so erschlafft er oder er bricht ganz. Für die Volksschule kommen nach dieser Richtung hin besonders die Gebiete der Literatur, des freien Aufsatzes, des Zeichnens und Singens in Betracht.

Der Lehrplan empfiehlt außer den gehaltvollsten Stücken des Lesebuchs auch die Lektüre größerer Dichtungen unter Benutzung billiger Volksausgaben. Die Schüler der 8. Klassen werden einmal in die Aufführung des „Tell" im hiesigen Hoftheater geführt. Auf allen Stufen werden gute Dichtungen auswendig gelernt. Vor dem „Zerpflücken" von Lesestücken mit vorherrschendem Gefühlsinhalte wird gewarnt.

Die Verfechter des freien Aufsatzes werden durch den Lehrplan arg enttäuscht werden, wenn auch diese Bewegung nicht ohne Spur an ihm vorübergegangen ist. Nicht als Methode, als „Prinzip", soll er gelten, sondern als Endziel des Aufsatzunterrichtes, erst allmählich erreicht „durch die Anschauung und Nachahmung von Stilmustern, durch stilistische Belehrung und Übung". Die Nachahmung ist überhaupt stark betont. Die Regel ist der „sachlich, stilistisch und sprachlich-orthographisch vorbereitete Aufsatz. Die vielfach arg verpönte Erzählung als Aufsatzgebiet ist für alle Stufen empfohlen. Briefform ist vorzugsweise anzuwenden. Als Themen sind Stoffe zu wählen, „die gerade Kopf und Herz der Schüler erfüllen und darum ihr Mitteilungsbedürfnis lebhaft anregen". „In geeigneten Fällen kann den Schülern die Wahl des Themas und die Form der Darstellung freigestellt werden." „Blühender Stil" und „schwungvolle Sprache" sind unkindlich und daher unwahr. Sorgsame Korrektur! Die Ausführung des Aufsatzes erfolgt nicht als Hausaufgabe, sondern unter den Augen des Lehrers. — Niemand wird froher sein über die Zurückdrängung des „freien Aufsatzes", als unsre Knaben. Der süddeutsche Knabe (vielleicht darf ich sagen, der Knabe überhaupt), liebt es nicht, seine tiefsten Gefühle andern zu offenbaren, und die schönsten Eindrücke werden ihm verleidet durch das Bewußtsein: „darüber mußt du nachher einen Aufsatz schreiben."

Am einschneidendsten ist die Reform auf dem Gebiete des Zeichnens. Hier entscheidet sich der Lehrplan endgültig für „Neuland", und was hier geschaffen ist, kann alles in allem als die notwendigste und glücklichste Änderung bezeichnet werden. Schon die Zielsetzung weicht grundsätzlich von der des letzten Lehrplans von 1880 ab.

1880: Ziel ist „die Erweckung und Läuterung des Gefühls für das wahrhaft Schöne in Natur und Kunst durch methodische Bildung des Sinnes für Reinlichkeit, Ordnung, Regelmäßigkeit und Gesetzmäßigkeit". 1911: „Der Zeichenunterricht hat die Gesichtsvorstellungen auszubilden und das Vermögen, sie graphisch auszudrücken, in den Anfängen zu entwickeln." Auch der Stoff ist ein völlig anderer. Bestand das Zeichnen nach dem alten Plane ausschließlich in dem Kopieren von Ornamenten nach Vorlagen, so sagt der neue kurz und bündig: „Das Zeichnen nach Vorlagen und Gipsmodellen in den Klassen ist verboten." Das Zeichnen ist in den 1. bis 4. Schuljahren vorwiegend Gedächtniszeichnen, von da an bis zum Ende der Schulzeit ein Zeichnen nach wirklichen Gegenständen in raumlich richtiger Darstellung, mit Angabe der Farbe, der Lichter und Schatten. Die Versuche gehen auf Jahre zurück; manches ist geändert, gemildert worden, manches wird sich noch abschleifen. Das „produktive" Zeichnen, das Dekorieren, Komponieren, Illustrieren ist zurückgetreten. Der Bleistift und das weiße Papier haben wieder ein bescheidenes Plätzchen gefunden; das Kopieren von Holzschnitten, Handzeichnungen soll wenigstens als häusliche Beschäftigung empfohlen werden. Nach meinen Erfahrungen an mir selbst und an zahlreichen Schülern kommt dem Kopieren, Zusehen beim Entstehen der Zeichnung, Nachahmen eine viel höhere Bedeutung zu, als man im allgemeinen annimmt, sowohl für die Technik des Ausdrucks als auch für die Betrachtung und Auffassung der Gegenstände, für das Sehen. Ein Lehrer, der viel und gut im ganzen Unterrichte vorzeichnet, wird sogar ohne besonderes Fach seine Schüler dahin bringen, daß sie nicht nur Mut bekommen, all ihre sinnlichen Vorstellungen zeichnerisch darzustellen, sondern daß sie die Dinge auch darauf ansehen, wie sie am einfachsten wirkungsvoll dargestellt werden können. Nicht, daß sie Kopieren ließ, war der Hauptfehler der alten Schule, sondern, daß sie ausschließlich Ornamente kopieren ließ und von allen Dingen der reichen Welt keine Notiz nahm. So kommt es, daß heute noch viele Lehrer sich scheuen, Gegenstände des Unterrichts anders als schematisch darzustellen, auch solche mit den besten Zeichennoten. In einem interessanten Büchlein: „Angewandtes Zeichnen" (Leipzig, Teubner, 1911) kommt Dr. Weber auch auf die Frage des Kopierens in der Schule, und er ist weit entfernt von der Geringschätzung, die manche für das Kopieren zeigen. Das neue Zeichnen hat aber den großen Nachteil, daß es nur bei geteilter Klasse richtig durchgeführt werden kann. Nur so kann man die Forderung erfüllen, „daß der Gegenstand sich jedem Schüler in einer charakteristischen Form gibt". Mehr als 24 Schüler sollten nicht gleichzeitig unterrichtet werden. Mit solchen Schülerzahlen wurde der Lehrplan erprobt. Der Lehrplan von 1911 aber fordert erst bei mehr als 40 Schülern im 7. und 8. Schuljahr eine Teilung. Wird dies konsequent durchgeführt, so muß auch der Schulunterricht

wieder größtenteils zum Kopieren zurückgreifen, wenn auch nicht mehr zum früheren Stoff.

Der Singunterricht wandelt in der Hauptsache in den früheren Bahnen. Die Frage des „Tonwortes" in der Schule scheint noch nicht spruchreif.

Übergang zum Schulleben.

Die Forderungen, welche unsere ganz in philantropischem Fahrwasser segelnde moderne Pädagogik in dieser Beziehung stellt, sind bekannt.

An gänzliche Entfernung des Lesens, Schreibens und schulmäßigen Rechnens aus dem 1. Schuljahre war hier nicht zu denken; die Widerstände wären von allen Seiten gekommen. Auch für das Verfahren der Leipziger, erst nach dem ersten halben Jahre mit diesen Dingen zu beginnen, scheint man sich nicht erwärmt zu haben. Dagegen machte man den Versuch, erst am 1. Dezember, also drei Monate nach Beginn des Schuljahrs, an diese Fächer heranzutreten. Bald wurde auf den 1. November zurückgegriffen und der neue Lehrplan nennt als Termin den 1. Oktober. Der nicht zu ängstliche Lehrer begann in früheren Jahren etwa nach vier bis acht Wochen. München macht also an diese Forderung der Zeit keine Zugeständnisse. Mir scheint die Lösung der Frage des Überganges vom Hause zur Schule in der Hauptsache eine Personenfrage zu sein. Stelle den richtigen Lehrer, der allerdings mehr haben muß, als ein Herz voll Liebe, in die Unterklasse und die Frage der Überbürdung erledigt sich von selbst! Es gibt geborne Unterklaßlehrer; sie um jeden Preis den Kleinen zu erhalten, müßte eine Hauptsorge der Schulleitung sein. Aber in dieser Beziehung liegen die Verhältnisse in München nicht anders als anderwärts. Man betrachtet es als eine Art Avancement, „höhere" Klassen oder gar die Schwachsinnigen oder die Lehrlinge unterrichten zu dürfen; sind doch damit meist auch höhere Einkünfte, Titel usw. verbunden, so daß in der Regel nicht mehr Anlage und Neigung des Lehrers für die Wahl der Klasse entscheidend sind, sondern andere Gründe. Und doch wäre gerade das „Individualisieren" der Lehrkräfte eine wichtige Angelegenheit der Schulaufsicht. Hier wie überall kommt eben so recht zum Ausdruck, daß nicht psychologisches, methodisches, pädagogisches Wissen und Können vor allem geschätzt werden, sondern Spezialistentum, technische Fertigkeit, Stoffmengen usw. So ist auch hier noch vielfach die Meinung verbreitet, als sei es eines Mannes unwürdig, Lehrer der Kleinen zu sein, als wäre das ein Geschäft für junge Lehrerinnen, Kindergärtnerinnen und dergleichen. Und wer bloß den Maßstab am Schlusse des 1. Schuljahres anlegt und die Schüler nicht weiter verfolgt durch die Schuljahre hindurch, der wird von dieser Meinung auch nie zu bekehren sein.

Selbsttätigkeit — Erfahrungswissen.

Wie schon der alte Lehrplan von 1880, so fordert auch der neue die Betätigung aller Sinne, das Ausgehen vom wirklichen Ding, die Anleitung zu Beobachtungen, Wanderungen, ausgiebige Heranziehung des Zeichnens als Unterrichtshilfe u. dgl., nur daß er diese Forderungen schärfer heraushebt als jener. Mit Genugtuung kann man konstatieren, daß trotz des in-

zwischen obligatorisch eingeführten 8. Schuljahres (Mädchen noch fakultativ) die Stoffmengen gegenüber dem früheren Lehrplane nicht wesentlich vermehrt wurden. Das ist ein wichtiger Schritt im Sinne erhöhter Selbsttätigkeit. Neu ist die Einführung von Schülerübungen für Chemie und Physik in den 7. und 8. Knabenklassen. Über ihre Notwendigkeit in der Volksschule im allgemeinen sowohl als insbesondere über die bisherige Auswahl des Stoffes und die Methode in München sind ja die Meinungen noch geteilt. Als selbstverständliche Vorzüge erscheinen: intensivere Anschauung, Möglichkeit schärferer Beobachtung, besserer Vertrautheit mit den Werkzeugen, Materialien und Arbeitsmethoden. Als Nachteile zeigen sich: Unmöglichkeit der Durchführung mit der ganzen Klasse, also Notwendigkeit der Klassenteilung in diesen Stunden und dadurch sich ergebende Schwierigkeiten für den Stundenplan, Schädigung des übrigen Unterrichts durch Entziehung bzw. Hinzufügung einer größeren Anzahl von Stunden (bisher für 2 Gruppen wöchentlich 8 Stunden) hohe Kosten, Häufung von Schwierigkeiten bei den bisher vorgeschriebenen Übungen, so daß auf Schritt und Tritt der Lehrer notwendig ist und von Selbständigkeit und Selbständigkeit im Ernste kaum die Rede sein kann, Zuspitzung der physikalischen Übungen auf das Zahlenmäßige usw.

Der Lehrplan brachte eine Milderung insofern, als der bisherige Stoff gekürzt und auf zwei Klassen verteilt wurde, so daß jede Gruppe wöchentlich nur mehr zwei Übungsstunden hat. Ob und in welcher Form sie ein dauernder Bestandteil des Lehrplanes bleiben, muß die Zeit lehren; die jetzige Lösung wird man nur als vorläufigen Abschluß betrachten müssen.

Die Warnung des Lehrplans vor dem Zuviel in bezug auf Anschaulichkeit scheint mir in unserer Zeit nicht überflüssig zu sein. Die vielseitige innere Verarbeitung bleibt das Hauptfeld der Schule; man kann und darf nicht bei allen Anlässen auf das Allerprimitivste zurückkommen, sondern muß allmählich nach Quantität und Intensität mehr und mehr voraussetzen. Es steckt ein gut Stück Wahrheit in dem Satze, den Gansberg („Produktive Arbeit") über den Unterricht ausspricht: „Er ist ein Reich des Gedankens, nicht der Anschauung."

Arbeitsschule — Lernschule.

Kerschensteiner geht hier seine eigenen Wege. Nicht die Handarbeit ausschließlich als „Prinzip" strebt er an, nicht jene Form der Arbeitsschule, wie sie heute wohl der Mehrzahl ihrer Freunde als Problem vorschwebt, in der Handtätigkeit unmittelbar im Dienste des Lernens, als Ausgangspunkt, als „Motor" für geistige Tätigkeit erscheint. Er empfiehlt also nicht den Werkunterricht, wie ihn Seinig betreibt, nicht das Formen, wie es Löweneck versucht, nicht die Grundsätze der „Leipziger", „Dortmunder" usw.

Kein Konstruieren von Apparaten für den Unterricht, kein Basteln, Pappen, Schnitzeln usw. als bindende Forderung für den Unterrichtsbetrieb! Das alles wurde versucht und zu leicht befunden. Kerschensteiner wählte jene Form, gegen die sich die Kölner Lehrerversammlung vor allem

wandte: Handarbeit ist als selbständiges Fach zunächst in den 8. Knabenklassen eingeführt und wird in prächtig eingerichteten Werkstätten von besonders vorbereiteten Handwerksmeistern (Gewerbelehrern) erteilt und von eben solchen (Inspektoren) überwacht. Wöchentlich sind fünf Stunden vorgesehen; die Klasse muß in 2 bis 3 Gruppen geteilt werden, weil in einem Raum nicht mehr als 16 bis 20 Schüler nützlich beschäftigt werden können, und jede Gruppe treibt ein halbes Jahr Holzbearbeitung und ein halbes Jahr Metallbearbeitung. Die Versuche in der „Versuchsschule" sowie der Vortrag Kerschensteiners zu Dresden zeigen, daß diese Art des Handfertigkeitsbetriebes allmählich auch in allen übrigen Klassen eingeführt werden soll. Zu einer eingehenden pädagogischen Wertung dieser Reform ist hier nicht der Raum. Ich verweise auf Dr. Webers Besprechung in der Juli- und Augustnummer der Deutschen Schule, der wir in allen wichtigen Punkten zustimmen müssen. Allerdings muß ich dieser Art der Lösung des Arbeitsproblems manche Vorzüge zugestehen vor den bisherigen Versuchen, die Handarbeit bloß als „Prinzip" einzuführen. Sie hat zunächst den Vorzug der größeren Konsequenz. Ist die Einführung der Handarbeit wirklich eine dringende soziale Forderung, ist sie begründet mit wichtigen psychologischen Erkenntnissen, so hat ihre Einführung als „Fach" seine Berechtigung; diese Form beugt auch der Gefahr des Dilettantismus vor; sie stellt endlich nicht an die Bildung des Volksschullehrers Forderungen, die diese nicht erfüllen kann und auch nicht erfüllen soll, wenn wir nicht ewig in Halbheiten weitermachen sollen. Der Hauptgrund, warum wir auch aus der praktischen Erfahrung heraus den Handfertigkeitsunterricht im Rahmen des Stundenplanes der Volksschule bekämpfen, ist der, daß er uns viel Zeit wegnimmt, die wir für das Allernotwendigste noch brauchten. Wäre Kerschensteiner nicht der Vater dieser Reform, wahrlich, man könnte auf den Gedanken kommen, es gelte ein Zurück in der Volksbildung. Fünf Stunden wöchentlich stehen für die Werkstätte zur Verfügung und nur 1 Stunde für Geographie, 2½ Stunden für Lesen; für Rechtschreiben ist keine Zeit mehr vorhanden. Und doch hapert es überall, wie Kollege Dr. Weber gleich uns erfahren muß. Dabei gehen wir aber einer Zeit entgegen, in der eine rasch fortschreitende Demokratisierung auf allen Gebieten an die „Allgemeinbildung" des Einzelnen immer höhere Forderungen stellt. Wer nicht soviel gelernt hat, daß er Rede und Schrift, Buch, Zeitung und Versammlungen zu seiner Fortbildung benutzen kann, der wird rasch überflügelt. Prüfungen begleiten heute auch den schlichten Mann auf seinem Lebenswege; das wissen die Eltern, und Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie u. dgl. spielen dabei eine wichtige Rolle. Tausende von Arbeitern, die im Leben erfahren mußten, daß Handwerk keinen goldenen Boden mehr hat, drängen sich alljährlich in den Dienst des Staates, zur Eisenbahn, zur Post usw. oder in Privatdienste. Und in dieser Konkurrenz spielen Rechnen, Lesen, Schreiben, Realien meist die entscheidende Rolle. Hier wird das Schulwissen, das Allgemeinwissen zum eminent praktisch wertvollen Besitz auch im Berufs- und Erwerbsleben, ungemein höher einzuschätzen als die paar technischen Fertigkeiten, die in der Schulwerkstätte erworben werden. Gerade in München, wo neben der Meisterlehre die Fachschule jedes Berufes das

Augenmerk vor allem auf praktische Tüchtigkeit im Berufe gerichtet hat, könnten wir den Handfertigkeitsunterricht aus der Volksschule weglassen.

Noch ein Nachteil für die Volksschule muß betont werden. Kerschensteiner hat für das Schulwesen Münchens Mittel in einer Höhe flüssig zu machen gewußt, die auch die Bewunderung seiner Gegner verdienen. Wie aber, wenn sie nicht andauernd fließen? Wo beginnt dann das Sparen? Die Erfahrungen der letzten Monate geben die Antwort: bei der Volksschule und ihren Lehrern. Und es hat den Anschein, als ob in der nächsten Zeit die Bewilligungsfreudigkeit der hiesigen Stadtverwaltung in absteigender Linie sich bewegte. Ein weiterer Nachteil ist die Vermehrung der Lehr- und Aufsichtspersonen, die in einer Klasse zu wirken haben. Neben dem Oberlehrer haben wir Inspektoren für Turnen, für Zeichnen, für Handfertigkeit; vielleicht kommt auch bald der für die Schülerübungen. Die Fachaufsicht wird mehr und mehr zur Fächeraufsicht.

Im neuen Lehrplan zeigt sich übrigens ziemlich deutlich wieder der Geist der „alten" Lernschule. Sprache und Rechtschreiben sind zum System zurückgekehrt; die negativen Erfolge zwangen dazu. Im Rechnen ist „auf Fertigkeit und Sicherheit ein wesentlich stärkeres Gewicht zu legen als auf Häufung sachlicher Schwierigkeiten". Die Zeit scheint also vorüber, wo unsere Rechenbücher mehr Realienbücher waren. „Der Übung und Einprägung ist besondere Sorgfalt zuzuwenden." Ja sogar der alte „Leitfaden für Realien" wird wieder aufstehen, natürlich in einer andern Gestalt: „Der dem Gedächtnisse einzuprägende unentbehrliche Merkstoff aus dem Sachunterrichte wird den Schülern gedruckt übermittelt." Und die Lehrer sehen ihm gar nicht mit Gram entgegen. Nur wird es eine schwierige Arbeit sein, hier das Rechte zu treffen. Hierzu kommt das, was über den Schreibleseunterricht und über den freien Aufsatz gesagt wurde. München entscheidet sich also für die Lernschule mit selbständigem Handfertigkeitsunterricht.

Sexuelle Aufklärung.

Daß irgendein moderner Lehrplan einen Lehrgang für dieses heikle Gebiet aufstelle, wird wohl von den Extremsten nicht erwartet werden. Unser Lehrplan spricht auch mit keinem Worte davon. Die Pädagogen der Volksschule sind sich wohl in der Mehrzahl darüber einig, daß die wirkungsvollste Lösung dieser Frage in der von Paulsen, Förster u. a. angegebenen Richtung liegt: in der unmittelbaren Willenslenkung durch Übung und Gewöhnung an Zucht, Selbstbeherrschung, Bekämpfung und Überwindung seiner Triebe und Neigungen. Mittelbar kann durch den Unterricht in den religiösen Lehren, in der Naturgeschichte und insbesondere in der Gesundheitslehre, die nunmehr in der 8. Klasse als selbständiger Lehrgegenstand auftritt, mit Klugheit und Takt der Lehrer den Schüler so mit Einsichten umspinnen, daß auch die Erkenntnis ihm eine starke Stütze in den gefährlichsten und schwersten aller Kämpfe geben wird, die in wenigen Jahren an ihn herantreten.

Nur die Konsequenten in dieser Beziehung werden im Dasein eines Lehrplans an sich schon ein Attentat auf ihre Freiheit sehen. Andere werden „bindende", „gewissenhaft" zu befolgende Leitsätze verwerfen. Ich meine, Lehrplan und methodische Richtpunkte sind zu begrüßen, sind notwendig. Sie sind eine logische Folge unseres Strebens nach Fachleitung, die ja mit dem Durchschnitt zu rechnen hat; dem Ideallehrer aber, der auch mit der ganzen zeitgenössischen Bewegung vertraut ist, sind sie ja meist Selbstverständlichkeiten, die ihm in Fleisch und Blut übergegangen sind, wie dem Künstler die technischen Anweisungen. Und wo wirklich Forderungen an uns herantreten, denen wir nicht zustimmen können, da wird gerade die starke Persönlichkeit sich auf den Pflichtbegriff besinnen, sich unterordnen oder auf legalem Wege eine Änderung herbeiführen.

Der Lehrplan enthält z. B. in den methodischen Anweisungen zum Geschichtsunterricht den Satz: „In die Volksschule gehören weder wirtschaftliche, noch politische, noch religiöse Parteifragen." Jeder Lehrer hat einen religiösen und politischen Standpunkt, und sei es auch der der Konfessionslosigkeit, Parteilosigkeit. Der Verfasser der „Persönlichkeitspädagogik", Ernst Linde, meint nun: „Wer durch seinen Unterricht erziehen will, der muß Zeugnis ablegen, d. i. eigenen Lebensbesitz zur Darstellung bringen." Er ist ein Gegner des „objektiven", des kühlen, parteilosen Geschichtsunterrichts. „Mir graut vor solchem Geschichtsunterricht. Ich wüßte wahrlich nicht, wie ich es fertig bringen sollte, in solcher Weise Geschichte zu lehren. Insbesondere ist es mir unmöglich, meine nationale und konfessionelle Sonderstellung im Geschichtsunterricht zu verleugnen." „Als Deutscher werde ich immer eine Vorliebe für die Deutschen, als Protestant immer eine Vorliebe für die Protestanten haben."

Hier begegnen sich anscheinend die schärfsten Gegensätze. Im Begleitschreiben, welches die Staatsregierung dem genehmigten Lehrplane beifügte, finden sich (nach der Münchner Gemeindezeitung, Nr. 79 1911) die Sätze: Die methodischen Anweisungen sind bindend. Persönliche Ansichten und Neigungen einzelner dürfen die geltenden Vorschriften nicht unwirksam machen; sie müssen diesen gegenüber zurücktreten. Die Bewegungsfreiheit „hat aber an den festgesetzten Erziehungs- und Unterrichtszielen sowie an dem zu seiner Erreichung festgesetzten Wege ihre Grenzen".

Es müssen schlimme Erfahrungen vorliegen, die zu so scharfen Sätzen führten. Ob nicht manche sich für reife Persönlichkeiten hielten, die noch recht unreife Lehrer waren! Eine Persönlichkeit wird auch dem Standpunkte Andersdenkender gerecht werden. Heißsporne, die bei jeder Gelegenheit mit Wollust sich auf das Trennende, auf die Gegensätze stürzen, mögen Persönlichkeiten sein, jedenfalls passen sie nicht als Lehrer. Ein Plan muß das Gemeinsame hervorheben; Einzelheiten, persönlicher Takt lassen sich nicht vorschreiben; die Bewegungsfreiheit ist immer noch so, daß eine Persönlichkeit Platz hat, sich auszuwirken. Es kommt hier vor allem auf die Handhabung der Fachaufsicht an; in München herrscht in

dieser Beziehung ein Geist, der dem Lehrer im Rahmen der notwendigen Schranken große Bewegungsfreiheit läßt; hoffentlich bleibt es so! Von einem „mécaniser l'éducation" ist heute wohl nirgends mehr die Rede.

Reform des Religionsunterrichts.

Man muß sich vor Augen halten, daß es sich nicht darum handelte, den Lehrplan für eine neue Schulreligion, für eine natürliche Religion u. dgl. aufzustellen, sondern für den Unterricht in der dogmatischen katholischen und protestantischen Religion. Im Vergleich zum Lehrplan von 1880 fällt zunächst der Umfang des Planes auf, dann aber auch eine besondere Sorgfalt in der Gliederung und Auswahl des Stoffes. In katholischen Schulen erstreckt sich der Unterricht auf 1. Gebetsübungen, 2. Katechismus, 3. Biblische Geschichte, 4. Einführung in den Gottesdienst, 5. Religiös sittlicher Anschauungsunterricht, 6. Kirchengeschichte; in protestantischen auf 1. Biblische Geschichte, 2. Katechismus, 3. Sprüche, 4. Gesangbuchlieder.

In den 8. Klassen der katholischen Schulen tritt eine apologetische Behandlung der Fundamentalwahrheiten ein. Religionsunterricht wird hier auf eine Art philosophischer Grundlage gestellt und behandelt durchaus brennende Fragen des Tages: Woher Leben? Woher Bewegung? Bibel und Naturwissenschaft; Entwicklung auf Grund der Schöpfung; Erschaffung oder Abstammung; Mensch und Affe; große Naturforscher als demütige Gläubige; der Spiritismus in der Gegenwart; Gott und das Übel in der Welt; Jesus als historische Persönlichkeit; Jesus als Sohn Gottes usw.

Staatsbürgerliche Erziehung.

Das Beste, was die Volksschule zu dieser Forderung tun kann, wird immer auf dem Gebiete der unmittelbaren Erziehung liegen. Die Schule bildet die zweite, tiefgreifende Gemeinschaft, welche ihre heilsame Wirkung auf den künftigen Staatsbürger ausübt, indem sie ihn an alle die sozialen Tugenden gewöhnt, die das Leben einmal von ihm voraussetzen muß. Sie ist eine ganz hervorragend wirkende Lebens- und Arbeitsgemeinschaft, eine vorzügliche Gelegenheit, Menschenkenntnis zu lernen, Verträglichkeit, Duldung, Zusammenarbeit für gemeinsame Leistungen u. dgl. zu üben. Gerade deswegen verdient sie besonders den Vorzug vor dem Privatunterricht und der Einzelerziehung. Wer die Leistung der Schule einzig nach dem beurteilt, was auf dem Lehrplane steht, wird ihre Wirkung für das soziale Leben unterschätzen. Die Hauptfrage, welche heute zahlreiche um die Entwicklung des gesellschaftlichen Lebens besorgte Männer und Kreise bewegt, ist die nach neuen Vorkehrungen zur Einführung in das Verständnis des Getriebes in den kleinen und großen sozialen Verbänden, zur Erzielung einer rechten Einsicht in die Verwaltung der Gemeinde und des Staates. Es ertönt von allen Seiten der Ruf nach Bürgerkunde, also nach staatsbürgerlicher Belehrung. Die staatsbürgerliche Erziehung, d. h. die Gewöhnung an das Leben im Rechtsstaate, fällt zusammen mit der moralischen Erziehung überhaupt. Sie geht völlig auf in der Erziehung zur Sittlichkeit. Wer gelernt hat, den

Nächsten zu lieben im Geiste des Christentums, dem Staate zu geben, was des Staates ist, seine Pflichten gegen sich und den Mitmenschen und Gott zu erfüllen, der wird auch ein guter Staatsbürger werden. Dem guten Willen die rechten Wege zu weisen, ist Sache des Unterrichts. Die Volksschule hat auch auf diesem Gebiete vor allem die Aufgabe der Grundlegung. Aller Unterricht ist in gewissem Sinne staatsbürgerlicher Unterricht. Die meiste Gelegenheit zu staatsbürgerlichen Belehrungen wird der Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur, in der Heimatkunde und der Geschichte geben. Zusammenhängende Belehrungen können mit Nutzen erst in den obersten Klassen gegeben werden. Die deutsche Wirtschaftsgeographie, das geographische Pensum der 8. Klasse, gibt reichlich Gelegenheit, tiefere Blicke in das wirtschaftliche, kulturelle, soziale Leben unsers deutschen Vaterlandes zu tun, seine Organisation, seine Leistungen, sein Verhältnis zu andern Nationen zu zeigen und die Pflichten jedes einzelnen der Gesamtheit gegenüber erkennen zu lassen.

Recht glücklich scheint mir auch die Gruppierung und Verteilung der geschichtlichen Stoffe. Nach dem Abschlusse der Betrachtung der geschichtlichen Ereignisse im 7. Schuljahr verbleibt dem 8. die Aufgabe, in 3 Hauptthemen: 1. Eine deutsche Stadt — München; 2. ein deutscher Bundesstaat — Bayern; 3. ein Staatenbund — das deutsche Reich — in das Verständnis der Gegenwart einzuführen, die Verwaltung der Städte, des Landes und Reiches im Umriß kennen zu lernen, die wichtigsten Bestimmungen der Landes- und Reichsverfassung, die Sozialgesetzgebung, die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers zu betrachten. — Wenn hier das Interesse geweckt und ein gewisser Fond an Wissen und Verständnis angelegt wurde, so hat die Volksschule auch in bezug auf staatsbürgerliche Belehrung ihre Pflicht erfüllt. Ein eigenes Fach hierfür ist nicht empfehlenswert. Bekanntlich begründet Kerschensteiner die Einführung von Handarbeit in die Volksschulen gerade vom Standpunkt der staatsbürgerlichen Erziehung. Seine Schlußfolgerungen sind ja bekannt; ob sie in weiten pädagogischen Kreisen geteilt werden, ob die Erfahrungen der Praxis die theoretischen Annahmen rechtfertigen, das sind Fragen, die in diesem Rahmen nicht behandelt werden können.

*

Das ist in den Hauptzügen der Charakter des neuen Münchner Lehrplans. Ist es der einer Arbeits- oder einer Lernschule? Ich weiß, daß zur Beantwortung dieser Frage noch eine Reihe von Vorfragen gelöst werden müßten, z. B. Von welchem Geiste ist die Lehrerschaft getragen? Wie wird hier die Aufsicht gehandhabt? usw. Aber in diesen Punkten liegen die Verhältnisse nicht wesentlich anders als in andern großen Städten. Und da der Lehrplan auch für die Methode bindende, „gewissenhaft" zu befolgende Leitsätze aufstellt, so kann die oben verlangte Antwort wohl gegeben werden.

Man wird mir nicht zugestehen, daß es der einer Lernschule ist, und das schadet nichts. Damit wäre nur bewiesen, daß für weite Kreise die unglücklichen, unbestimmten Namen Arbeitsschule — Lernschule das trennende Moment darstellen. Wer unter dem neuen Namen vor allem

geistige Arbeit versteht, Selbsterdenken, Selbstsuchen, selbständiges Erarbeiten des als wertvoll ausgewählten Wissensgutes, wer insbesondere Mittel und Wege ersinnt, Gelegenheiten zu schaffen, wie der Schüler selbst die für ihn besten Methoden und Wege zur Befriedigung geistiger Bedürfnisse, zur Beantwortung von Fragen des Lebens und der Schule finden und üben kann, von dem trennen uns nicht mehr Fragen prinzipieller Natur, sondern nur mehr Fragen der Zweckmäßigkeit, der Brauchbarkeit für die heutige und wahrscheinlich nächstkünftige Volksschule. Wir sehen den Lehrplan als eine naturgemäße, schrittweise Fortentwicklung, eine bessere Anwendung der bisherigen Unterrichtsgrundsätze an. Und in diesem Sinne wird er wohl auch überall aufgenommen.

Umschau.

Berlin, den 1. Januar 1912.

Vor mir liegt Ludwig Rellstabs historischer Roman „1812“, geschmückt mit dem Bilde Napoleons. Ich lese auf der letzten Seite zum soundsovielten Male die Worte: „Ich gehe nach Amerika. Es kann mir ein Vaterland werden, denn es ist das einzige Land der Erde, wo eine freie Seele zu atmen vermag. Meine Heimat ist ein Kirchhof, ein Gefängnis, eine schmachvolle Richtstätte, — ein Weltmeer liege zwischen ihr und mir!“ Ähnliche Gedanken haben ungezählte Tausende, darunter die Reifsten und Besten, aus dem Vaterlande getrieben, in die Neue Welt, die ihre Kraft zu nützen verstand. Heute, 1912, ist es anders geworden. Auch das deutsche Land hat heute für freie und tüchtige Geister hinreichend Raum, wenn es freilich manchem auch noch zu eng ist. Ein „Weltmeer“, eine Welt liegt zwischen den Jahren 1812 und 1912. Welche Geschichte unsers Volkes und seiner Kultur! Leipzig, Waterloo, lange Jahre stiller, schaffender Arbeit, traurige Zeiten, in denen die Besten unsers Volkes verfolgt und eingekerkert wurden, weil sie von einem großen, einigen, freien deutschen Vaterlande träumten und sprachen, die Frühlingsstürme in der Mitte des Jahrhunderts, dann Sadowa und Sedan und wieder Jahre der Arbeit und innerer Kämpfe, Jahre des Ringens und Drängens, des Aufstrebens aus der Tiefe!

Und neben dem großen Drama der Geschichte des deutschen Volkes und des deutschen Staates, neben dem Zusammenwachsen der deutschen Stämme und dem Werden des Deutschen Reiches, neben dem großen Strom des nationalen Lebens zieht manches stille Bächlein: das Forschen der Gelehrten, das Schaffen der Künstler, die Arbeit der Kaufleute, Gewerbetreibenden und Landwirte und auch die Säemanns- und Gärtnerarbeit der Schule, die oft gestört und unterbrochen wurde von schlechtem Wind und Wetter und von verwüstendem Vogelzeug, das keine Hecken und Mauern respektiert. Allmählich wurden auch die Beete der Schule voller, reicher, es beginnt zu wachsen, zu blühen.

Auch Früchte reifen — noch nicht genug, auch nicht immer die rechten. Vor mir steht die Büste des großen Schweizers. „Zu leben, in seinem Stand

glücklich zu sein und in seinem Kreis nützlich zu werden, ist die Bestimmung des Menschen, ist das Ziel der Auferziehung der Kinder."

Was würde er heute sagen? Würde er uns als seine Jünger anerkennen? Oder lebte ein anderes Ideal in seiner Brust? Der Leser frage ihn selbst.

„Das große Geheimnis der Erziehung unserer Alten, durch welches sie die Klippen der neuern Kunstwerke so natürlich vermieden, bestund darin, daß sie in allen Lagen immer so geschwind als möglich Hilfe von ihren Kindern und ihren Haushaltungen zu erzielen suchten. Dieser Endzweck leitete sie unendlich leichter auf die Hauptgesichtspunkte der wahren Auferziehung des Menschen, als uns unsere neuen Theorien, welche den Hauptgesichtspunkt des Gegenstandes, den ersten Haus-Endzweck des einzelnen Menschen, immer mehr von dem Erziehungston der Menschen entfernen."

„Daher komme ich in allem, was ich über diesen Gegenstand sage, immer dahin zurück: nicht Anstalten, Haus- und Schullehrer zu bilden, sondern das Anbahnen und Festhalten alles dessen, was die Einwohner der Staaten und des Landes zu braven Leuten, zu verständigen Hausvätern und zu glücklichen, gesegneten Bürgern macht, das ist es, worauf ein Fürst im großen die Hoffnung der wahrhaft guten Auferziehung der Kinder seines Reichs bauen muß."

„Arbeit überhaupt ist die sicherste Übung der Aufmerksamkeit, weil das Rechtmachen der Arbeit ohne anhaltende Aufmerksamkeit nicht möglich; und das Verschiedene und Ungleiche, welches die häuslichen Arbeiten, deren Kinder fähig sind, ihnen anbieten, bildet ihre Fähigkeit, mehrere und ungleiche Gegenstände auf einmal festzuhalten. Und ebenso übt der Mensch im ganzen seine Beurteilungskraft nie richtiger, als wenn er früh zu vielen Arten Geschäften gebraucht wird; denn alle Arten von Arbeiten und Geschäften müssen immer unter Umständen und Verhältnissen angegriffen und ausgeführt werden, in welchen der Mangel einer richtigen Beurteilungskraft gemeiniglich stündlich und augenblicklich auffällt."

„Man lasse sich doch nicht immer von leeren Träumen blenden; man halte sich fest am letzten Endzweck alles menschlichen Lernens, nämlich am Verstehen und Können der Sachen, die einen jeden Menschen in seiner Lage befriedigen; man fasse im Ernst ins Aug, was das Wesentliche unserer Berufe, Bestimmungen und Plätze, auf deren guter Ausfüllung das Glück und die Ruhe unserer Tage ankommt, sei. Wie oft ist es unbesiegliche Geduld im langsamen Leiern an einem einförmigen Rad, wie fest ist es festes Aufsehen auf tausenderlei kleine Dinge, was unsere Häuser in ihrem Wesen beruhigt; und wie allgemein sind die Tänzersprünge und der Genieflug, zu dem wir unsere Kinder emporheben, der Ruin aller häuslichen Ruhe und Glückseligkeit! Und doch träumen wir fort, und versäumen täglich mehr, unsere Kinder zu diesem genauen Anschauen alles dessen, was man tut, zu dieser unbesieglichen Geduld in allem, was sein muß, und zu der festesten Ordnung, die das Glück ihres Lebens ausmacht, zu bilden."

„Wer nicht in seiner Jugend in den festen Schranken eines ordentlichen Hauses gewandelt, und nicht von seinen Eltern zu seinem Nahrungserwerb sorgfältig angeführt, vorbereitet und ausgebildet worden, der wird sich mit

allem Guten und allen Anlagen, die er haben mag, auf einen mißlichen Fuß in diese arme Welt hinein geworfen sehen."

Pestalozzi und unsere heutige Schule! Viel von ihm ist darin; viel, vielleicht das Wichtigste, fehlt. Und vieles hat sie erreicht, vieles blieb aus. Hat sie das freudige Schaffen des Volkes, von dem Goethe (Faust II) träumt, so befördert, als sie es könnte?

„Und so verbringt, umrungen von Gefahr,
Hier Kindheit, Mann und Greis sein tüchtig Jahr.
Solch ein Gewimmel möcht ich sehn,
Auf freiem Grund mit freiem Volke stehn.
Zum Augenblicke dürft' ich sagen:
Verweile doch, du bist so schön!
Es kann die Spur von meinen Erdentagen
Nicht in Äonen untergehn! —
Im Vorgefühl von solchem hohen Glück
Genieß ich jetzt den höchsten Augenblick."

Das hohe Lied auf die Arbeit. Ist dieser Zustand da? Hat die Schule die nötigen Kräfte zu schaffen vermocht? Kann sie es? Sie allein sicherlich nicht. Aber sie kann helfen. Wenn sie die Kräfte weckt, sie auf die Bahn tätiger Arbeit, tätigen Schaffens weist, so bekämpft sie den die Kräfte verzehrenden Pessimismus, an dem heute so viele kranken, die Grundursache, daß alle unsere Fortschritte kein reines Glück bringen.

1812 und 1912! Wie viel Not, Elend, Hunger, Blöße, Krankheit damals! Armut überall. Und nur langsam hob sich von Jahrzehnt zu Jahrzehnt der Wohlstand, unter Kampf und Arbeit. Heute ist brutale Not nur vereinzelt. Auch die Menge hat teil oder beginnt teilzunehmen an den materiellen und geistigen Gütern, die die eiserne Sklavin, die Maschine, ersonnen vom Gehirn und gelenkt von dem Auge und der Hand des Menschen, Tag für Tag schafft. Aber frohes, dankbares Genießen, froher Blick vorwärts, frohe Arbeit, um weiteres zu erringen, um allen im Volke eine Heimat zu schaffen, froher Stolz auf die im Vortrab Marschierenden und die draußen auf dem Weltmarkte in fernen Zonen, unter fremden Nationen Arbeitenden? Nichts von alledem, grauer Pessimismus. Marschiert die große Kolonne zu langsam? Es ist nicht brüderlich geteilt worden, aber brüderlicher als ehedem, und der Arme erlangt zusehends mehr, er wächst stärker als je, auch wohl stärker als die andern. Aber die Freude am Errungenen, die Lust, der Trieb, der heiße Drang, mehr erringen und erwerben zu helfen, das Bewußtsein, daß all diese Güter gemeinsam errungen sind und täglich neu errungen werden müssen, daß nur die Arbeit, die Arbeit mit Hirn und Hand Neues bringen kann, daß kein Einzelner, kein Mächtiger und Reicher, ein Volk emporheben kann, daß für die Massen nur die Massen den Tisch decken können — all das fehlt, und der instinktive Arbeitsdrang, der im bloßen Schaffen sein Glück sucht, er fehlt auch.

Was kann und soll die Schule bei alledem tun?

Es ist eine neue Zeit angebrochen, die Zeit des Spatens, des Hammers, des Zirkels, der Retorten. Die Völker, die diese Insignien in ihrem Wappen führen, sind größer und kräftiger als diejenigen, bei denen ein Teil auf das Kanonenrohr und der andere auf das Buch schwört und wo nur diesen

beiden voller Wert zugesprochen wird, wo das große Heer der Arbeitenden fast rechtlos und ehrlos ist, und wo auch die Jugendbildung in diesem Zeichen steht. Das ist Mittelalter, Vergangenheit. Auch heute braucht die Arbeit noch Schutz. Die „schimmernde Wehr“ kann noch nicht dem Museum überwiesen werden. Aber sie ist nicht mehr Selbstzweck. Sie soll in jedem freien Bürgerhause hängen, mehr ein Mittel, den Körper zum Bewußtsein seiner Kraft und Geschicklichkeit zu bringen. Erziehung zur Wehrfähigkeit muß zugleich Erziehung zu körperlicher Kraft sein.

Und auch das Buch ist für den Menschen von heute nicht mehr dasselbe wie für dahingegangene Geschlechter. Die Wissenschaft und die großen Ideen des Menschenlebens stehen heute auch in den Werken der Technik und der Kunst vor unsern Augen und wollen auch mit Auge und Hand ergriffen und gemeistert sein. Das Buch ist nicht mehr die einzige Quelle alles höheren Lebens. Aber doch wohl noch die stärkste. Zu ihm muß ein durch Arbeit groß und frei gewordenes Volk auch kommen, auch der Letzte und Ärmste. Pestalozzi führt uns nicht bis ans Ende der Bahn. Aus dem Elend, das vor seinen Augen sich ausbreitete, führt der Weg so weit nicht. Dieser „Träumer“ sah den nächsten Weg, erkannte das Ziel, das man auch in der höchsten Kulturwelt immer wieder zuerst erreicht haben muß, klar vor Augen: er ist der Apostel der sozialen Pädagogik. Aber hinter den heißen Tagen voller Arbeit und Mühe liegt der schöne Abend, an dem das Auge auf der sinkenden Sonne haftet, zu den Sternen sich hebt, das Gemüt sich mit Bildern füllt, die „die Seele ganz lösen“, wo der dürstende Geist den Spuren der Größten unsers Geschlechts im Buche folgt. „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein.“ „Ein Volk, das ein wahres volkstümliches Bücherwesen besitzt, ist Herr von einem unermeßlichen Schatze. . . . Es kann aus der Asche des Vaterlandes wieder aufleben, wenn seine heiligen Bücher gerettet werden.“ (Jahn, Deutsches Volkstum.) „Ich möchte lieber ein armer Mann in einer Dachkammer mit einer Menge Bücher sein, als ein König, der keine Liebe zum Lesen hat,“ (Macaulay.) „Was die Menschheit gedacht, entdeckt, gearbeitet, gefühlt und ersonnen hat, liegt in den Büchern aufgezeichnet; und wer das Geheimnis des Lesens erlernt hat, kann es finden und sich aneignen. Der Verfasser eines Buches, ist er nicht ein Prediger? Und er predigt nicht zu dieser oder jener Gemeinde, an diesem oder jenem Tage, sondern zu allen Menschen, für alle Zeiten, aller Orten.“ (Thomas Carlyle.) „Wir werden einst unsere klassischen Schriftsteller haben; ein jeder wird sie lesen, um sich daran zu bilden; unsere Nachbarn werden Deutsch lernen, an den Höfen wird man es mit Genuß sprechen, und es kann geschehen, daß unsere Sprache, wenn sie vollkommen ausgebildet wird, sich von einem Ende Europas zum andern verbreitet.“ (Friedrich der Große.)

„Pestalozzi für immer.“ Gewiß, ein Volk, das Pestalozzis Pädagogik vergißt, baut auf Sand, legt keine Fundamente. Arbeit, schlichte, hingebungsvolle Arbeit ist die Grundlage aller Kultur. Buch- und Kunstmenschen, Gelehrte, Ästheten, Politiker und — Schwätzer in Massen beisammen, können sich nicht einmal ernähren. In der Alten Welt bot ihnen die Sklaveninstitution die materiellen Mittel für ihr Drohnendasein. Wir wollen diese Unterschicht nicht; wir wollen alle zum Geist, zur Freiheit, zum Menschentum bringen. Die Konsequenz ist aber, daß alle arbeiten, viel und gut, mit allen

Mitteln unserer Technik arbeiten können und wollen. Unsere Kulturwelt ist auf Arbeitsfähigkeit und Arbeitslust aufgebaut. Das ist Pestalozzis Vermächtnis. Was darüber hinaus liegt, hat er gekannt, oft in ergreifenden Worten geschildert (Abendstunde eines Einsiedlers!), aber in seinem Erziehungsplan tritt es zurück. Die Pädagogik unserer Zeit muß in dieser Hinsicht weit über Pestalozzi hinausgehen. Seine Erziehungspläne galten für 1812. Wir leben und schaffen ein Jahrhundert nach ihm. Wären wir seine Erben in allem, was er bietet, könnten wir weiter als jetzt über ihn hinauskommen.

1912! Wir streiten über Pestalozzi und sträuben uns gegen die Anerkennung seines Evangeliums, gegen das harte Eingeständnis, daß unsere Schule zwar viel von Pestalozzi hat, aber seine Schule, die Schule der Gertrud, der schaffenden Mutter, noch nicht da ist. Vieles liegt im Wege, um zu dieser Erkenntnis zu gelangen. Wir werden schwer darüber hinwegkommen, vor allem über die Erfahrung, daß dem Armen das Beste, das geistige Brot, so leicht genommen, daß aus dem Volkshause ein Arbeits- und Zuchthaus gemacht werden kann, daß der Strahl göttlichen Lichtes, den wir in die Seelen leiten wollen, von Titanenhänden abgelenkt, daß der Weg nach oben verbaut werden soll, daß unser über die rein materiellen Ziele hinausgehendes Schaffen von vielen beargwohnt, verleumdet, gehindert wird. Darum das tiefe Mißtrauen unserer Besten gegen alles, was nach Abkehr vom rein Geistigen aussieht.

Aber wenn die Gegner geradenwegs nach unten drängen, dürfen wir uns dann verleiten lassen, die Masse gegen die steile Wand, die zum Himmel aufsteigt, zu drängen, gegen eine Wand, an der wohl der Flügel des Vogels aufwärts trägt, aber nicht der Fuß des Menschen? Der Mensch kann nur auf schräg ansteigender Bahn dem Druck der Schwerkraft entgegenwirken. Er kann nur langsam, unter Arbeit und Schweiß, aufsteigen. Aber einmal oben, kann er mit seinen von Hirn und Hand geschaffenen Mitteln auch über alles Irdische emporklimmen in die unendlichen Fernen. Es gibt keine rein geistige Kultur der Massen ohne Fernrohr und Spektralanalyse, ohne Luftschiff und Telegraph, ohne Riesendampfer und Schnellbahn, ohne die Werke der Hand, ohne technisches und gewerbliches Schaffen, ohne frohe Arbeit an der Materie, ohne materielle Kultur. Wer die Massen erlösen will, darf sich nicht mit dem Buche allein bewaffnen.

„Und doch ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne Fertigkeiten. Sinnenmensch! du vielbedürfendes und allbegehrendes Wesen, du mußt um deines Begehrens und deines Bedürfens willen wissen und denken; aber um eben dieses Bedürfens und Begehrens willen mußt du auch können und handeln; und das erste steht mit dem letzten, wie das letzte mit dem ersten in einem so innigen Zusammenhange, daß durch das Aufhören des einen das andere auch aufhören muß.“

1912! In den Pfingsttagen des Jahres wird die deutsche Lehrerschaft wieder zn einer imposanten Willenskundgebung sich zusammenfinden. Sie wird sich für den ganzen Pestalozzi entscheiden oder für ein Stück seines Werkes. Was ich wünsche, was ich für notwendig halte, was nach meiner Auffassung allein vorwärts und aufwärts führt? Ich brauche

es nicht zu wiederholen. Und unsere eigene Zukunft? Sie liegt beschlossen im freudigen Schaffen des ganzen Volkes, in seiner Lebens- und Schaffensfreude, seinem Glauben an die Zukunft.

„Eröffn' ich Räume vielen Millionen,
Nicht sicher zwar, doch tätig-frei zu wohnen.
Grün das Gefilde, fruchtbar; Mensch und Herde
Sogleich behaglich auf der neusten Erde,
Gleich angesiedelt an des Hügels Kraft,
Den aufgewälzt kühn-emsige Völkerschaft.
Im Innern hier ein paradiesisch Land,
Da rase draußen Flut bis auf zum Rand,
Und wie sie nascht, gewaltsam einzuschießen,
Gemeindrang eilt, die Lücke zu verschließen.
Ja! diesem Sinne bin ich ganz ergeben,
Das ist der Weisheit letzter Schluß:
Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben,
Der täglich sie erobern muß."

Den Weg dahin zeigt Pestalozzi. Aber die Stein, Fichte und Humboldt und auch die Zeller, Nicolovius, Süvern, Ludwig Natorp usw. fehlen heute. Mit Jugendwehr und Pfadfindern und Jünglingsvereinen allein kommt man nicht dahin. Eine Staatsbehörde, die das große Bedürfnis unserer Zeit verkörpere, ist nicht da. Die „Kultusminister" unserer Zeit haben in erster Reihe andere Sorgen. Sie haben es mit der Frage der Volkserziehung ja nicht allein und nicht in erster Linie zu tun. Ritter rechts und Ritter links raunen ihnen aber Worte zu, die nicht immer zusammenstimmen. Sie stehen auf der Scheide, die zwei Lebensgebiete trennt. Halbheit ist aber geringer als nichts, und Halbheit ist heute das meiste in der Schulverwaltung. Trennung von Theologie und Pädagogik, von Kirche und Schule durch festen Zaun! Dann wird Friede sein und allmählich Freundschaft werden. Möchte das Jahr 1912 den Schulen einen wirklichen Schulminister bescheren! Vielleicht ist aber noch ein russischer Winterfeldzug nötig, bis dieser Tag kommt. Aber er kommt gewiß. Je früher, um so besser.

Vor hundert Jahren waren wir in Preußen ganz nahe daran. Der Minister Friedrichs des Großen, v. Zedlitz, stellte am 3. Januar 1787 den Antrag auf Errichtung eines selbständigen Oberschulkollegiums. Diese erste allgemeine Schulbehörde des preußischen Staates trat durch Königliche Instruktion vom 20. Februar desselben Jahres ins Leben, leider nur für kurze Zeit und zunächst auch nicht als ein Organ, das im Sinne seines geistigen Urhebers wirkte. Der Friederizianische Geist wurde durch — Wöllner aus den preußischen Schulen vertrieben.

1912! Auch die Manen des großen Königs stehen an seiner Wiege. Friedrichs des Einzigen Namen zitiert man im Gedenkjahr seiner Geburt oft und viel, aber seine Anschauungen erscheinen manchem als unzeitgemäß. „Für mich ist er der letzte der Könige. Wann der nächste kommen wird, ist eine offene Frage. Aber mir scheint, als wenn die Völker, alle Völker wahrscheinlich, nach und nach, in ihrer Verzweiflung, geblendet, gleich Jonas verschlungen in einen Walfischbauch gemeiner, wüster, abscheulicher Zustände (denn ist nicht die Anarchie oder die Herrschaft des Niedrigeren über das Edlere, das eine Lebenselend, das der Klage wert ist, und in Wahrheit der

Greuel aller Greuel, der aus allen andern hervorgeht und alle andern erzeugt?) — als ob alle Völker der Welt, auch England, wenn es ausharrt, sich mehr und mehr eines solchen Mannes, seiner Taten und Leistungen erinnern werden — mit ganz anderen Gefühlen, als sie gegenwärtig möglich sind!" (Carlyle.)

Und dieser große König war auch ein großer Erzieher. „Die Menschen werden Adler, wenn man ihnen die Wege zu Wohlstand bahnt." „Es finden sich falsche Staatsmänner, die in ihren beschränkten Begriffen glauben, daß es leichter sei, ein unwissendes und dummes Volk als eine gebildete Nation zu regieren." „Im Staat wäre alles verloren, wenn die Geburt mehr gälte als Verdienste." „Wenn man in einem Lande alle Talente wüßte, die die Natur zufällig verteilt, und jedes in seiner Art gebrauchte, so wäre ein solches Land bald das erste in Europa." „Je älter man wird, desto mehr sieht man ein, wie sehr die Vernachlässigung des Jugendunterrichts der bürgerlichen Gesellschaft schadet." „Nichts ist der Aufmerksamkeit eines Gesetzgebers würdiger als die Sorge für Erziehung der Jugend." „Die Jugend ist die sich erneuernde Hoffnung und Kraft des Staates, die, gut geleitet, seinen Glanz und seinen Ruhm fortdauernd machen soll."

Wie unzeitgemäß das heute wohl manchem klingen mag, und uns doch so verheissungsvoll für die Zukunft!

Die Jugend im Aufblick zu den Größten unsers Geschlechts das Kleine und Alltägliche gewissenhaft tun lehren, mit den Göttern in ihrem Himmel leben und auf der Erde frohgemut seine Pflicht tun, zu den Sternen emporschauen und dabei Alltägliches und Kleines, was der Tag verlangt, unverdrossen verrichten, das ist Menschenglück und schönes Menschenlos. So lebend, gehören wir zu den Königen unsers Geschlechtes, so können wir „ihres Geistes einen Hauch verspüren", mit ihnen an einem Tische sitzen. Es ist doch etwas Herrliches, die Erziehung der Jugend! Aber sie verlangt auch Menschen, die dieses Geistes sind. Erdgesinnte und Erdgerichtete gehören nicht in die Schulstube, sie sind auch der Jugend fremd, und diese ihnen.

* * *

Die Tagung des Preußischen Lehrervereins in Hannover, die erste große Versammlung, die der Gesamtverein der preußischen Volksschullehrer abgehalten hat, liegt hinter uns. Niedersächsische Gastfreundschaft gab den Rahmen für zwei Tage ernster Arbeit und eifriger Debatten über Grosses und Kleines.

Der 66000 Mitglieder starke Verein, der stärkste Stamm des Deutschen Lehrervereins, hat schwere Tage durchlebt. Immer wieder haben feindlich gesinnte Mächte versucht, den Verein zu spalten, Zillessen und Windthorst vor zwei Jahrzehnten, Diederich Hahn heute. Der Fahne des Agrarierführers folgten noch jüngst 6000 Amts- und Arbeitsgenossen. Vielleicht ist es gut so. Sie müssen ihre nächsten Nachbarn erst kennen lernen. Wenn das geschehen ist, kommen sie wieder. Was sie zu gehen zwang, wird sie wiederkehren heißen, nämlich die Überzeugung, daß es sich im Preußischen Lehrerverein um nichts weiter handelt als um das Wohl der preußischen Volksschule,

die noch keine wirkliche Volksschule ist, es aber werden soll und werden muß und wozu sogar die Agrarier, schulpolitisch richtig bewirtschaftet, helfen können.

Wie oft ist das Märchen von der „freisinnigen Spitze", die den Preußischen Lehrerverein regiert, erzählt worden, von den „großstädtischen Hetzern", von denen der „zufriedene" und seinem Pastor und Patron in Devotion ergebene Landlehrer nichts wissen wolle. In alledem ist etwas richtig. Mancher großstädtische Lehrer ist freisinnig. Und warum sollte er es nicht sein? Die Partei zählte immer und zählt auch heute manchen wackeren Mann. Die Zugehörigkeit zu einer „nichtregierenden" Partei kann nur für politische Kinder und politische Lakaien ein Makel sein. Und richtig ist auch, daß in den Großstädten früher als anderswo die Forderungen der Schule in der Öffentlichkeit freimütig vertreten worden sind. Wenn man das „Verführung" der andern nennt — sei's drum! Der Vorwurf läßt sich ertragen. Aber es wird schwer sein, die Clausnitzer, Backhaus, Seyffarth, Greßler, Helmcke, Jütting, Meyer-Markau, Ulrich u. v. a., von den noch Lebenden nicht zu sprechen, als Heloten einer politischen Partei zu stigmatisieren. Und darum ist auch der Preußische Lehrerverein als solcher weder politisch konservativ noch freisinnig. Er ist ein paritätischer Standesverein, in allen Schulfragen aber gut fortschrittlich — traurig, wenn er das nicht wäre — im übrigen offen jedem Standesgenossen, welcher Konfession und Partei und welcher sonstigen Richtung er auch angehören möge.

Der Preußische Lehrerverein hat ein andere Geschichte als die Vereine der andern deutschen Staaten, eine Geschichte, die durch die Größe und Zusammensetzung des preußischen Staates bedingt war. Die Vereinsgründung ging in Preußen nicht von einer Zentralstelle aus, sondern von den Provinzen, die vor 50 bis 60 Jahren noch mehr als heute ein Eigenleben führten. In wenigen Kristallisationspunkten — Schlesien, Berlin, am Niederrhein — entwickelte sich vor und während der Diesterwegschen Zeit ein reges Vereinsleben, das auch nach den schweren Tagen der Not und Verfolgung bald wieder erwachte. Andere Landesteile blieben zurück. Die treibenden Kräfte wurden hier durch harten und schweren Druck niedergehalten. So der ganze Osten. In andern Provinzen, wie Sachsen, ist die Ungleichheit der Bestandteile dem Zusammenschluß hinderlich gewesen und steht ihm noch heute im Wege; das Neupreußentum dieser Provinz zieht seine Kräfte aus alten Überlieferungen.

Der Preußische Lehrerverein hat bisher die gemeinsamen Schulangelegenheiten des Staates der Regierung und der Volksvertretung gegenüber in imposanten Versammlungen nicht vertreten. Die Tagung in Hannover war die erste ihrer Art. Was bisher geschah, war der Gesetzgebung gegenüber zweifellos ausreichend; ob aber auch weitere Kreise der Bevölkerung die Bedeutung des Vereins bei dieser Arbeitsweise erfassen konnten, ist eine andere Frage. Auch im Vereinsleben spielen Imponderabilien eine große Rolle.

Die umfangreichen Verhandlungen der Tagung können hier nicht näher beleuchtet werden. Den Höhepunkt bildete zweifellos die Verhandlung über die Jugendpflege. Was die preußische Regierung durch Einstellung einer Million in den Kultusetat und durch eine großangelegte Organisationsarbeit

auf diesem Gebiete geschaffen und für die zunächst ins Auge gefaßten Kreise angeregt hat, steht einzig da. Es handelt sich um die Gewinnung oder Zurückeroberung der arbeitenden Jugend. Ob das Problem richtig erfaßt ist? Ich bezweifle es. Man will die Jugend der Sozialdemokratie entreißen, die sich des jungen Volks, das mit ihr zusammen in den Werkstätten steht, in geschickter und zäher Arbeit bemächtigt hat. Aber ob dies gelang durch die Überzeugungskraft sozialdemokratischer Lehren und die Hilfsmittel sozialdemokratischer Pädagogik oder ob es der Ausfluß unmittelbarer persönlicher Wirkung der sozialdemokratischen Arbeitermassen ist, diese Frage ist kaum gestellt, noch weniger beantwortet. Die Jugend ist sozialdemokratisch und wird sozialdemokratisch sein, solange es die Alten sind. Solange die Arbeiterschaft der roten Fahne folgt, an die Utopien des Sozialismus wie an ein Evangelium glaubt, von ihren politischen Führern, ihren gewerkschaftlichen Organisationen und anderem die Erlösung aus allem, was sie drückt, erwartet, solange wird auch die Jugend mit oder ohne Jugendorganisationen sozialdemokratisch. Der alte Irrtum, daß die geistigen Bewegungen bei der Jugend anfangen, ist auch hier wieder im Spiele. Jugend ist Kopie der Erwachsenen, vor allem der Gruppe, die in der Vollkraft des Lebens und Schaffens steht, ihr also 10, 15, 20 Jahre voraus ist. Da sind ihre Ideale verkörpert. Alle neuen, großen Bewegungen kommen in dem schaffenden Alter auf und strömen von dieser Generation auf die Jugend über. Wer die Sozialdemokratie vernichten will, muß sie in ihren Trägern vernichten. Wenn in den arbeitenden Massen der Glaube an das sozialistische Dogma erstirbt, gibt es keine sozialdemokratische Jugend zu bekehren. Deswegen hat es die Schule mit dieser Partei, so wenig wie mit allen andern, zu tun. Und auch die Jugendpflege.

Aber wenn das negative Ziel verfehlt wird, kann doch ein positiver Zweck erreicht werden. Wenn man das junge Volk heute in vaterländischen Vereinen versammelt, für die körperliche Erziehung sorgt, frischen, fröhlichen Sinn pflegt, dem Alkohol und allem niederen Genußleben entgegenwirkt, so ist das ein unschätzbarer Erfolg, auch wenn dieses junge Volk später doch wieder die Gesinnungsgenossen Bebels in den Reichstag schickt. Und diesen Effekt wird die Jugendpflegearbeit haben, wenn diejenigen, die sich ihr widmen, alles das, was sie erstreben, lebendig in sich tragen. Auch hier ist das Beispiel alles, der bloße Vorsatz und das bloße Wort nichts.

Der preußische Lehrertag hat unpolitische Jugendpflegearbeit verlangt und mußte sie verlangen. Aber der Alltagsmensch ist nur durch greifbare politische Ziele für die Jugenderziehung zu gewinnen. Auch alle Reformen des Volksschulwesens sind aus politischen Beweggründen entstanden. So liegen Ideal und Wirklichkeit, Theorie und Praxis auch hier anscheinend unvermittelt und unversöhnlich nebeneinander. Aber nur scheinbar. Die Stillen im Lande, die Arbeitenden, die von der großen Politik wenig wissen, die Freude an der Jugend und am Umgang mit ihr haben, werden zur Arbeit gerufen und damit wird so manches schöne Samenkorn ausgestreut. Und wenn auch die erste Begeisterung verfliegen sollte, so werden doch manche lebensfrische Einrichtungen zurückbleiben, Einrichtungen, in denen die Jugend ihre Kräfte entfalten kann, um das Volk der Zukunft zu werden, von dem wir alle mit unserm großen Meister träumen.

J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Sozialpädagogik und Volkserziehung. „Es gilt vor allem einzusehen, daß die Erziehung des Volkes nicht eine isolierte Aufgabe ist, sondern zu dem Ganzen des Volklebens in Beziehung treten muß. Denn sie soll doch eben zum Leben erziehen und ist selbst in das Gesamtleben des Volkes gänzlich eingespannt. Es wird also keiner der Faktoren, die überhaupt die Volksgemeinschaft begründen, unbeteiligt sein an den Aufgaben der Volkserziehung. Das aber ist hier ganz besonders zu betonen, daß vor allem die eigene Beteiligung des Volkes an den Aufgaben der Volkserziehung zu fordern ist. Zu dieser ersten grundsätzlichen Forderung der energischen Selbstbeteiligung des Volkes an seiner Höherbildung kommt als zweite die unmittelbare, nächste Beziehung der Erziehungsaufgabe auf die produktive Arbeit und damit auf die wirtschaftlichen Grundlagen des Menschendaseins als den Naturboden, auf dem sich alles weitere aufbauen muß. Daß dritte Moment aber, das eine gesunde Pädagogik in Betracht zu ziehen hat, ist die strengste Unterordnung der Berufsbildung unter die Menschenbildung. Sind doch wirtschaftliche Arbeit und politische Ordnung um des Menschen willen da, nicht umgekehrt der Mensch um ihretwillen . . . Das aber, was eigentlich und ursprüglich die Gemeinschaft begründet, ist die Gemeinschaft der Arbeit und des Erwerbs, sowie des Gebrauchs, den man von dem Erworbenen macht. Danach haben sich die alten Gemeinschaften des Dorfes, der Stadt, in dieser etwa der Zünfte usw. gebildet. Heute sind diese alten Verbände aufgelöst oder in heller Auflösung begriffen, aber Arbeitsgemeinschaften sind darum nicht minder nötig, können sie doch allein die taugliche Grundlage einer wirksamen, eben sozialen Erziehung bilden.“ (Dr. Artur Buchenau in den Blätter für Volkskultur, 1911, Nr. 21.)

Drill! „Wir können ihn nicht ganz entbehren. Der Unterricht hat doch nun einmal auch den Zweck, irgendwelchen Schülern irgendwelche Kenntnis oder Fertigkeit beizubringen, so daß sie's wirklich wissen und können. Das aber fordert Üben und Wiederüben, bis zum beherrschten Besitz. Und jede zweckstrebende Tätigkeit verlangt Anstrengung; und nicht bloß, wenn der Augenblick Lust dazu gibt. Das Leben stellt ja die ganz gleichen Anforderungen, und darum gehören auch gelegentlich recht nüchterne Anstrengungen und Hemmung der Lust, die der Augenblick eben mitbringt, in die Schule. Gerade dieses Opfern des Augenblicks für den Zweck, dieses Beherrschen momentaner Willensregungen, ist wieder eine Quelle von Werterlebnissen, dazu eine Quelle geistigen Wachstums, die wir den Kindern nie und nimmer verschließen dürfen. Wir glauben darum, nicht der Drill als solcher ist's, den wir ablehnen müssen. Nein, aber den Vorwurf machen wir der „alten Schule“ (sie ist leider immer noch recht lebendig) mit Recht: daß bei ihr der Drill in seiner Doppelform*) den Gesamtcharakter der Arbeit be-

*) Gedächtnisdrill und „Begriffsdrill“: „durch lange Ketten von Fragen und Antworten, ein Frag- und Antwortgeklapper, ‚entwickeln‘ wir Begriffe (meistens bloß leere Wörter, die Begriffe bezeichnen sollen) aus den Kindern heraus und sind froh und stolz, schätzen uns als Meister, wenn endlich als Frucht langer Mühe das gesuchte Wort als Lohn aus dem Munde irgend eines Kindes in die Klasse fällt. Und all diese hohe Arbeit machen wir nur, weil man uns in den Kopf gesetzt hat, wir dürften kein Wort sagen, wenn's die Kinder ‚selbst finden‘ könnten.“

stimme. Auch das braucht für die Kinder noch nicht ledern zu werden und wird's meistens nicht. Aber die besten und reichsten Wachstumswerte können nicht zur Entfaltung kommen, wenn man einen unter ihnen allein herrschen läßt. Wir wollen die Bedeutung des Drills nicht vergessen, sie aber ja nicht für die wichtigste halten. Wir wollen ihm vielmehr das bescheidene Plätzchen suchen, das ihm in der Schule auch weiter zukommen wird; und dort wollen wir dafür sorgen, daß sein Wert lebendig wird. Wir glauben darum, nicht der Drill als solcher ist's, den wir beklagen müssen. Die Frage kann nur lauten: Wieweit ist Drill wirklich nötig? und: Wie kann innerhalb dieser Grenze sein Wert, auch sein Wert als Freude zur Entfaltung kommen?" (Ed. Kleinert in den „Berner Seminarblättern" 1911, Nr. 12.)

Herbartianismus. 1. Schulrat Dr. R. Staude und Dr. Göpfert im Vorwort zur 2. Auflage des 1. Bandes ihrer „Präparationen zur Deutschen Geschichte" (1911): „Wir fassen den Geschichtsunterricht nicht mehr als einen mit dem Religionsunterricht wesentlich identischen Gesinnungsunterricht auf, der in erster Linie die allgemeine religiös-sittliche Bildung fördern soll und darum auch in religiös-sittliche „Systeme" ausmünden muß, sondern wir betrachten ihn als einen Unterrichtsgegenstand, der wesentlich das soziale Interesse, zunächst das am eigenen Volk und Vaterland, schaffen und nähren soll, und wir gehen deshalb nur auf den Gewinn historischer (Inhaltsübersichten), kulturhistorischer und sozial-ethischer Systeme aus. Die Folge dieser Änderung ist die Ausschaltung der religiös-ethischen Systeme und die Verweisung der allgemeinen Gesinnungspflege auf die andern Stufen, zumal die Stufen der Würdigung und Anwenduug."

2. Schulrat Dr. Staude in einer Selbstanzeige der Umarbeitung seiner Präparationen zum „Leben Jesu" (Päd. Studien 1912, Nr. 1): „Hier möchte ich den Freunden der Formalstufen die Fragen vorlegen, ob nicht die Verwendung dieser Stufen im Religionsunterricht einer Revision dringend bedarf, und ihnen durch meine Präparationen zeigen, wie ich mir die „freie" Handhabung der alten Methode denke. Es handelt sich dabei wesentlich um die Abstraktionsstufen, an denen ich in der Praxis schon lange irre geworden bin. Ich meine, daß die Begriffsbildung durch regelrechte Abstraktion (auf Grund der Assoziation) im Gesinnungsunterricht bei weitem nicht die Bedeutung hat, wie in den Fächern, die auf Verstandesbildung abzielen, und auf keinen Fall zum herrschenden methodischen Gesichtspunkt werden darf. Das wesentlichste ist und bleibt das Anschauen und Verstehen der vorgeführten Tatsachen und Gedanken und ganz besonders das Empfinden des Wertes oder auch Unwertes der gegebenen Handlungen, Gesinnungen, Ideen („Würdigung"). Diese Werturteile ergeben sich aber aus der richtigen Behandlung des Textes von selbst; sie werden nicht tiefer, interessanter und packender durch Heranziehung fremdartiger Assoziationsstoffe; im Gegenteil, die Nötigung zum scharfen, denkenden Vergleichen bringt leicht in den Religionsunterricht, der doch vornehmlich auf das Gemüt wirken soll, einen erkältenden intellektuellen Zug und Ton, ganz abgesehen davon, daß das Assoziieren mit Fremdem die Eigenart und Eigenkraft des Gegebenen nicht zur vollen Wirksamkeit kommen läßt. Es darf überhaupt der Gegensatz von Anschauung und Begriff im Gesinnungsunterricht nicht die Hauptrolle spielen; viel wichtiger ist der Gegensatz von Aneignen und Verwerten, Erfassen und Anwenden, Er-

lernen und Erleben. Darum möchte ich die formalen Stufen im Gesinnungsunterricht auf die zwei Hauptstufen Aneignung oder Darstellung und Anwendung oder Verwertung zurückführen und diesen Vorschlag durch seine Ausführung in meinen Präparationen den Sachverständigen zur Erwägung anheim stellen. Natürlich ändert sich dabei auch völlig der Charakter des „Systems". Man geht nicht mehr auf die Gewinnung ganz allgemeiner religiös-sittlicher Gedanken mittels zahlreicher Assoziationen aus, sondern hebt die wichtigsten Werturteile, die wesentlichen Kernpunkte und die leitenden Ideen als Ergebnisse aus der durchgeführten Darstellung heraus. Diese treffen dann stets den gegebenen Inhaltskern, beziehen sich stets auf das vorliegende Hauptthema (hier z. B. die Person und Botschaft Jesu) und zersplittern sich nicht mehr auf die verschiedenartigsten, für sich allein stehenden Wahrheiten." — Andere haben das schon vor Jahren gesagt. Aber ihre Stimme ist im Kreise der Herbartianer verhallt wie die des Predigers in der Wüste. Jetzt, nachdem sonst waschechte Glieder der Schule dasselbe sagen, wird es schon wirken. R.

Persönlichkeitsansprüche und soziale Pflichten. „Man spricht von der Freiheit der Persönlichkeit, von der Unabhängigkeit des individuellen Gewissens, vom Rechte persönlicher Überzeugung, vom ausschließlichen Werte eigener Erfahrung, von Recht und Freiheit in jedem Satze, von der Unwürdigkeit geistigen Gehorsams und geistiger Abhängigkeit in jedem Nachsatze. In diesen Deklarationen fehlen aber die Begriffe der Ehrfurcht und Pflicht, die von Christus bis Kant immerhin ebenfalls als Kennzeichen ausgearbeiteter Charaktere galten. Infolgedessen wird es unmöglich, den Denkprinzipien der modernen Individualisten noch irgendwelch soziales Element abzugewinnen. Dieses geistige Manchestertum gleicht völlig dem ökonomischen: es kennt wie dieses nur ein freies ‚Spiel der Kräfte', aus dem die Harmonie des Ganzen angeblich von selbst hervorgeht. Wie kann aber eine solche allen tatsächlichen Tendenzen des heutigen Lebens widerstreitende Denkart sozial oder gar sozialerzieherisch fruchtbar sein?!" (Walter Classen.)

Die **Kriminalität der Jugendlichen** hat in erschreckender Weise zugenommen. Die Verurteilungen von Jugendlichen, d. h. unter 18 Jahr alten Personen, die 1909 einen (damals viel zu optimistisch aufgenommenen) Rückgang gehabt hatten, sind im Jahre 1910 wesentlich gestiegen, und die Hoffnungen, die man auf die Fürsorgeerziehung setzte, natürlich wesentlich gesunken. Nach der neuesten Kriminalstatistik, die Nr. 4 der Vierteljahrshefte zur Statistik des Deutschen Reiches bringt, wurden 1910 51309 Jugendliche gegen 49703 im Jahre 1909 verurteilt, und zwar nur wegen schwerer Straftaten. Während 1909 ein Rückgang von 8,9 v. H. festzustellen war, ist 1910 eine Steigerung um 3,2 v. H. erfolgt, und zwar trotzdem eine allgemeine Steigerung der Kriminalität um nur 0,4 v. H. nachzuweisen war. Diebstahl, Unterschlagung u. dergl., aber auch Körperverletzung und vor allem Vergehen gegen die Sittlichkeit spielen bei dieser Zunahme die Hauptrolle. — Kündet diese Entwicklung den Bankrott des bisher befolgten Systems an? Daß wir mit den Erziehungsmitteln, die unsere feministisch beeinflußte Zeit aufwendet, nicht weit vorwärts kommen würden, hat schon mancher vorausgesehen. Hier bietet sich eine Aufgabe für unsern Volksschullehrerstand, der, in seiner Mehrheit wenigstens, durch moderne Empfindsamkeit und weichliches Ästhetentum noch nicht so angesteckt ist, wie andere Kreise.

Proletarierkind und Religionsunterricht. Auf eine bisher nicht immer vollgewürdigte Schwierigkeit im Religionsunterricht der Volksschule weist Stadtvikar Emlein-Mannheim in Nr. 10 der „Monatsblätter für den ev. Religionsunterricht“ hin, indem er auf das für die neuzeitliche Großstadtpädagogik hochwichtige Problem des „Proletarierkindes“ aufmerksam macht, ein Problem, das zwar nicht neu seiner Existenz nach, aber neu in der Wucht ist, mit der es jetzt die Forderung seiner Berücksichtigung stellt. Das Proletarierkind von heute ist nicht mehr das „Normalkind“, auf dem die gültigen pädagogischen Maximen beruhen. Es stellt vielmehr eine ganz besondere Eigenart dar, allerdings eine solche, die der hergebrachten Schule die Arbeit wesentlich erschwert und allgemach dazu führen muß, eine wesentliche Umgestaltung derselben herbeizuführen. Vor allem ist zu beachten, daß unter dem Einflusse der neuzeitlichen Wirtschaftsverhältnisse unsere Proletarierkinder zum guten Teile heimatlos sind, auch dann, wenn die Familie noch äußerlich zusammenhält. Es fehlen ihm die „Heimwerte“ und damit auch die natürlichen Grundlagen, auf denen ein schulmäßiger Unterricht weiter bauen könnte. Das gilt besonders für den Religionsunterricht. Auch in ihm, ja vorzugsweise in ihm, handelt es sich zunächst nicht um ein „Fördern“, ein Weiterbauen; sondern das religiöse Leben muß überhaupt in seinen Anfängen erst erweckt werden. Sonst fehlt der Resonanzboden für das, was der Unterricht bieten will. — Noch viel empfindlicher für den religiösen Unterricht ist aber das Vorhandensein ihm feindlicher Wertschätzungen, die das Kind aus seinen häuslichen Verhältnissen mitbringt. Geld verdienen, ist der Maßstab, nach dem gerade in diesen Kreisen alles gemessen wird. Die Religion hat für sie keinen Wert, weil sie nichts einbringt. Dieser materialistische Sinn beseelt schon das Kind. Dazu kommt, daß unsern Proletarierkindern durch die leidige Erwerbssorge gerade die Zeit genommen ist, in der bei der Jugend der Idealismus seine Wurzeln schlägt: die „Jugendzeit“, die der Schulzeit folgt. Das Wenige, was aufkeimen will, wird da durch die rauhe Notwendigkeit, Geld zu verdienen, niedergehalten oder schon im Keime erstickt. Und wo es sich regt, da richtet es sich aufs Äußere. „Das führt dann in seinen Konsequenzen zu jener brutalen Proletarier-Herrenmoral, die in ihren Anfängen sich schon beim Kinde bemerklich macht.“ Ist hier etwas zu bessern, so kann es nur geschehen, wenn die Religionslehrer Persönlichkeiten mit kräftigem, vollem inneren Leben sind, denn nur solche können Leben wecken. Und darum handelt es sich doch beim R.-U. in erster Hinsicht — auch bei Proletarierkindern.

Aus der Reformbewegung.

„Arbeitsunterricht“. Im Vorworte zur 3. Auflage seines bekannten Buches „Selbstbetätigung und Schaffensfreude“ schreibt Direktor Wetekamp: „Auf eine Gefahr, die dem Werkunterricht neuerdings zu drohen scheint, sei an dieser Stelle noch aufmerksam gemacht. Es wird vielfach geglaubt, daß man Werkunterricht treibe, wenn man zeichnen und formen läßt. Das Zeichnen und Formen macht noch nicht den Werkunterricht, sie sind nicht Endzweck, sondern nur Mittel zu dem Zwecke, einmal den Muskelsinn zu üben und dadurch klare Anschauung zu vermitteln, und dann auf Grund dieser klaren Begriffsbildung intensiv geistige Ausbildung zu betreiben. Der Werkunterricht ist auch nicht an die körperliche Tätig-

keit durch Formen, Zeichnen usw. gebunden. Auch mit geistigem Material — und das wird auf den höheren Stufen immer mehr der Fall sein müssen — kann Werkunterricht betrieben werden; seine Hauptaufgabe ist es, durch zielbewußte Selbstbetätigung die Schüler zu selbständigem Arbeiten zu erziehen."

Die Einrichtung einer **Professur für Pädagogik** an der Universität München ist im Etat des bayerischen Kultusministeriums vorgesehen. — Die preußische Regierung beschloß, an der Universität Halle ein Seminar für Pädagogik einzurichten, als dessen Leiter der Direktor der Franckeschen Stiftungen, Prof. Dr. Fries, in Aussicht genommen worden ist.

Die Notwendigkeit akademischer Pflege der Pädagogik. „Man schreibt über Pädagogik, wie man im 16. und 17. Jahrhundert über Medizin sprach und schrieb: ohne Kenntnisse, ohne ernsthaftes und eindringliches Nachdenken. Es glaubt sich noch heute jeder berufen, auf Grund dessen, was ihm der Zufall, persönliche Erfahrung oder ein enger Ausschnitt eigener Tätigkeit zugeführt hat, allgemeine Urteile zu fällen und Vorschläge zu machen, Gefühle, Stimmungen und persönliche Einfälle für pädagogische Weisheit auszugeben. Die Stimme besonnener Fachmänner dringt nur ausnahmsweise, wie etwa die eines Paulsen, über enge Kreise hinaus. Akademische Gelehrte, die jeden Laieneingriff in die Diskussion ihres Faches mit lächelnder Verachtung zurückweisen dürfen, verkünden ihr Urteil etwa über den Wert oder Unwert der realistischen Bildung mit der Autorität von Sachverständigen, obgleich die meisten von ihnen niemals Gelegenheit genommen haben, dem Unterricht in einer Realanstalt beizuwohnen, und ihre sonstige Erfahrung sich auf unkontrollierbare Vergleiche zwischen den Abiturienten, die ihnen der Zufall zuführt, beschränkt. Und mit dem gleichen Anspruch auf Unfehlbarkeit spricht ein berühmter Naturforscher, lange Zeit eine Hauptstütze einer der größten deutschen Fakultäten, dem Sprachunterricht — nicht bloß dem klassischen — jeden Bildungswert ab! Auf welchem anderen Gebiet von allgemeinem Interesse würde man es heute wagen, seine Meinung in dieser Weise auszusprechen? auf welchem Gebiete würde man gehört werden? Aber in der Pädagogik scheint es keinen Einfall zu geben, der nicht sein Publikum findet. Die jeder Vernunft und Erfahrung widersprechende Behauptung, daß man Kinder ganz nach ihren eigenen Wünschen und Instinkten erziehen kann und soll, wird in gewissen Kreisen ebenso beifällig aufgenommen, wie das jede geschichtliche Entwicklung ignorierende Phantasma einer national deutschen Erziehung, die jedes Element aus der Jugendbildung ausscheiden will, das nicht heimischen Ursprungs ist. — Gewiß, wir wollen kein wissenschaftlich pädagogisches Papsttum, das ex cathedra Probleme entscheidet und Dogmen aufstellt. Trotzdem sind pädagogische Lehrstühle für das Gebiet der Erziehung ebenso notwendig wie die Rechtswissenschaft auf der Hochschule für die Rechtspflege. Ihre Vertreter sollen sich nicht mit dem Anspruch auf Autorität in die Einzelheiten des Schullebens und besonders des didaktischen Verfahrens einmischen, wohl aber sollen sie von erhöhter Warte aus, dem Betrieb der Praxis und dem Gegensatz der Parteien entrückt, aber im Vollbesitz wissenschaftlicher Erkenntnis und pädagogischer Erfahrung — denn ohne dieses gibt es kein anschauliches Wissen — die höchsten Ratgeber und die unbefangensten Beurteiler in den Lebensfragen unsers nationalen Bildungswesens sein und die Einheit desselben schon durch ihre Stellung, mehr aber noch durch ihre Denkweise und Wirksamkeit repräsentieren." Prof. Rudolf Lehmann-Posen in der „Internationalen Wochenschrift", Novbr. 1911.

Ich möchte noch ein paar Worte hinzufügen. Wir brauchen pädagogische Lehrstühle an den Universitäten nicht nur um des Ansehens der Pädagogik willen, sondern auch, und heutzutage vorzugsweise, als Zentralstellen pädagogischen Forschens, wo alle die jetzt noch so außerordentlich zersplitterten, oft in sich unklaren oder nur subjektiv begründeten Reformbestrebungen unserer Zeit ihren Mittelpunkt finden könnten, um, nach wissenschaftlichen Methoden geprüft und ausgebildet, der Praxis wirklich bedeutsame Richtlinien bieten zu können. Hieraus folgt aber natürlich auch, daß ein wirklich zeitgemäßer akademischer Lehrstuhl der Pädagogik eine bei weitem reichere Ausgestaltung erfahren muß, als man bisher für nötig gehalten hat. Ohne ein psychologisch-pädagogisches Laboratorium, ohne Fachbibliothek und Sammlungen und vor allen Dingen ohne eine musterhaft ausgestattete Versuchsschule (die auch, aber nicht ausschließlich und nicht vorwiegend Übungsschule sein

kann)*) wird eine derartige Professur den Problemen gegenüber, die jetzt der Pädagogik gestellt sind, wenig leisten können. Sie darf ihren Typ heute nicht mehr in Jena allein, sondern muß ihn auch in Leipzig, in München, in Hamburg suchen.**) R.

Im **Institut für experimentelle Pädadogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins** finden im laufenden Semester neben dem Einführungskurse des Leiters, Dr. Brahn, drei Vorlesungsreihen statt: 1. Die Methoden der Denkpsychologie (Assistent J. Handrick), 2. Geistige Störungen im Kindesalter (Dr. Gregor), 3. Die Grundbegriffe der Psychologie nach Wundts „Grundriß" (Handrick).

Das Programm der von Dr. Deuchler-Tübingen geleiteten **Pädagogischen Arbeitsgemeinschaft in Stuttgart** umfaßt gegenwärtig 1. eine Einführung in die neuere Psychologie im Anschluß an Wundts „Einführung", 2. Arbeiten über die sprachliche Entwicklung des Kindes mit Schulversuchen.

Das neu begründete **katholische Pädagogische Institut** des „Vereins für christliche Erziehungswissenschaft" in München, beabsichtigt, sich zunächst mit folgenden Fragen zu beschäftigen: 1. Psychologische Deutung und Wertung der religiösen Erziehungsmittel, wie Gebet, Besuch des Gottesdienstes, Empfang des Sakraments, Heiligenverehrung usw. (Dr. Dimmler, ein Fachpsychologe), 2. Pädagogik und Theologie (Universiätsprof. Dr. Göttler, Dogmatiker und Pädagoge), 3. Experimentellpädagogische Übungen, geleitet von Lehrer Franz Weigl, ergänzt durch eine Vorlesung: Überblick über die Probleme und Ergebnisse der experimentell-päd. Forschung, 4. Theorie und Praxis der Arbeitsschule (gemeinsame Erörterungen und praktische Übungen).

Eine **Abteilung für experimentelle Psychologie und Pädagogik** hat sich auch in Chemnitz gebildet. An der Spitze stehen Oberlehrer Dr. Keller und Schularzt Dr. Thiele.

Experimentelle Psychologie. „Man hat in der letzten Zeit viel gehört von der sogenannten experimentellen Psychologie. Wie verhält sie sich zur Psychologie, und wie soll sich der Lehrer zu ihr verhalten? Darauf ist zu antworten, daß die experimentelle Psychologie nichts anderes ist, als eine besondere psychologische Forschungsweise. Wer der Psychologie nicht als Forschender, sondern als Lernender gegenübertritt, für den besteht der Unterschied zwischen experimenteller und sonstiger Psychologie nur insofern, als er mehr lernen kann, wenn er nicht bloß die seit Jahrhunderten überlieferten allgemeinen psychologischen Wahrheiten, sondern auch die Ergebnisse moderner experimenteller Forschung auf diesem Gebiete kennen lernt. Da übrigens bisher bei weitem nicht alle psychologischen Probleme auf experimentellem Wege eine endgültige Lösung gefunden haben, so wäre eine Beschränkung auf die experimentell gewonnenen Erkenntnisse für denjenigen, der die Psychologie nach dem gegenwärtigen Stande unsers Wissens in vollem Umfange sich aneignen möchte, ebenfalls vom Übel. Um Psychologie für Lehrer in befriedigender Weise zu lehren, dazu bedarf es vorläufig und wohl auf geraume Zeit hinaus noch eines zwar experimentell geschulten, aber auch philosophisch durchgebildeten und für die Fragen des Erziehungswesens interessierten Menschen. Man kann nun die Frage aufwerfen, ob man nicht am gründlichsten eine Wissenschaft sich aneigne, in der man selbst, wenn auch in bescheidenem Maße, forschend sich zu betätigen lerne, und diese Frage ist unbedingt zu bejahen. Die Einführung in den Forschungsbetrieb einer Wissenschaft ist für die Studierenden von weit größerem Werte als die bloße Belehrung über die gewonnenen Forschungsresultate.***) Aber eine richtige Einführung in den Forschungsbetrieb der experi-

*) In den Versuchsschulen soll nicht experimentiert werden; vielmehr sollen dort die gesicherten Ergebnisse pädagogischer Forschung zwecks endgültiger Prüfung zur praktischen Anwendung im Massenbetrieb der Schule gelangen.

**) Daß von herbartianischer Seite diese Anschauungen direkt bekämpft werden, sollte man eigentlich nicht für möglich halten. Herbart würde, falls er noch unter uns weilte, über seine Jünger oder die sich so nennen den Kopf schütteln.

***) Im Gegensatze hierzu führt Professor Dr. Rein in Beyhls „Fr. bayr. Schulztg." Folgendes aus: „Die Forschungsinstitute mögen sich mit den experimentellen Arbeiten beschäftigen („die bekanntlich außerordentlich viel Zeit in Anspruch nehmen und in ihren Ergebnissen oft so anfechtbar sind, daß man jede Stunde bedauern

mentellen Psychologie und die Gelegenheit zu selbständiger erfolgreicher Arbeit auf diesem Gebiete kann man gegenwärtig nur an einem der großen Institute für experimentelle Psychologie finden, in denen geschulte Hilfskräfte und die größtenteils sehr kostspieligen Apparate in genügender Menge und Auswahl zur Verfügung stehen. Solche Institute findet man beispielsweise an den deutschen Universitäten Leipzig, Berlin, Göttingen, Kiel, Bonn, Würzburg, um nur die wichtigsten zu nennen. Wenn die Lehrer eingesehen haben werden, was die Psychologie ihnen bedeuten kann, und wenn die Psychologie nicht mehr als etwas für die Lehrerbildung Überflüssiges betrachtet wird, dann hat der Staat an der richtigen Pflege der Psychologie das stärkste Interesse, so gewiß er das stärkste Interesse an der günstigsten Gestaltung seiner eigenen Zukunft haben muß." (Prof. Dr. Dürr in Bern.)

Gegen die Gemeinschaftserziehung in der Schule (Koedukation) wendet sich in den Novemberheften des „Kunstwart" Prof. Rud. Lehmann-Posen, unsers Erachtens nach mit sehr triftigen Gründen. Der Schluß seines Artikels lautet: „Die Befürchtungen moralischer und besonders sexueller Natur, die man vielfach an die Gemeinschaftserziehung knüpft, haben sich als grundlos erwiesen. Aber ebensowenig zeigen sich die Hoffnungen erfüllt, welche die Vorkämpfer der Koedukation auf sie setzen. Für die höchsten Ziele der Schulerziehung ist sie vielmehr ein Hemmnis: sie erschwert die Entfaltung zu persönlicher Kultur, die erzieherische Einwirkung des Lehrers auf die Individualität des Schülers. Daher ist es falsch, aus der Gemeinsamkeit des Unterrichts für beide Geschlechter ein Prinzip zu machen, ein pädagogisches Ideal in ihr zu sehen. Gleichwohl kann der Fall eintreten, daß die Gemeinschaftserziehung das geringere von zwei Übeln ist, und dieser Fall ist überall da gegeben, wo sie das einzige Mittel ist, um beiden Geschlechtern eine gleichwertige Bildung zu verschaffen. Wo daher die Mittel nicht ausreichen, um getrennte Bildungsanstalten für beide zu errichten — und in vielen, ja den meisten kleinen Orten ist das vorläufig der Fall —, da tut man ganz recht daran, dem amerikanischen Beispiele zu folgen und beide gemeinsam unterrichten zu lassen. Das geschieht, wo es die Verhältnisse fordern, in den meisten deutschen Staaten schon jetzt, und die Rigorosität, mit der Preußen an dem Prinzip der Trennung festhält, ist in der Praxis nicht wohl zu rechtfertigen. Aber das Prinzip selbst ist das richtige: der Gemeinschaftsunterricht ist nur ein Notbehelf, und es ist unter allen Umständen wünschenswert, daß wir die Entwicklung der amerikanischen Schulen, die von der Gemeinschaft zur Trennung führt, schneller durchlaufen, als es drüben geschieht."

Die **Rektoratsprüfung** soll im Herzogtum Meiningen aufgehoben werden. Wie man liest soll nämlich nächstens eine neue Verordnung herauskommen, nach der Rektoratsanwärter, Seminarlehrer, Kreisschulinspektoren usw. nach dreijährigem Universitätsstudium in Jena ihren Befähigungsnachweis durch eine Prüfung an der Hochschule selbst zu erbringen haben. — Wird aber damit die Kluft zwischen Rektoren und Lehrern nicht noch mehr erweitert werden?

Über die Wirkungen des neuen Rektoratssystems in Württemberg schreibt das „Lehrerheim": „Wir können darauf hinweisen, daß sich irgend welche Nachteile für das Schulwesen durch die freiere Gestaltung der Aufsicht in keiner Weise ergeben haben. Im Gegenteil folgte ihr ein spürbarer, frischer und freudiger Zug durch die ganze Schularbeit, und wenn sich hin und wieder einmal einzelne Unebenheiten ergeben mögen, so ist eben zu bedenken, daß wir uns noch in einer Zeit des Übergangs befinden. Sicher ist ein gewisses Maß von Freiheit und Vertrauen, das man dem Lehrer entgegenbringt, Lebensbedingung für ein gesundes Schulwesen."

Zur Wahl des nur seminarisch gebildeten neuen Stadtschulrats in Nürnberg schreibt die Bayerische Lehrerzeitung: „Was an der Nürnberger Schulratswahl Prinzipielles ist, das kann nicht ohne Folgen bleiben für kleinere Orte. Nürnberg, die Stadt, welche ihre Lehrer im Gehalt an die Spitze der deutschen Lehrer stellte, hat nun zum Leiter seines vielgliedrigen Volksschulwesens einen seminarisch gebildeten Mann, einen ehemaligen Volksschullehrer berufen, der nicht die besten

---

muß, die darauf verwendet wurde") — aber die Lehrerbildungsanstalten, seien sie an der Universität oder sonstwo, haben Nötigeres zu tun, als die Pädagogen vom geraden Weg (!!) auf ein hohes Ziel hin wegzudrängen."

Jahre seiner Manneskraft einem Studium opferte, das er nie in seinem Leben im Organismus der Volksschule verwenden kann, der seine vornehmste Kraft vielmehr seiner Schule zuwandte und auf diesem seinem eigensten Gebiet eine Ehre dareinsetzte, der Tüchtigsten einer zu sein. So wie unsere Kreisschulinspektoren wird auch er ohne das akademische Mäntelchen in zäher und ausdauernder Arbeit zeigen, daß der Fachmann in der Volksschule eben doch nur der Volksschullehrer ist, und daß dieser Fachmann wie überall der Sache am besten dient."

Einen Sprechapparat und Sprechplatten für den neusprachlichen Schulunterricht und zwar im genauen Anschluß an Boerner-Thiergens neusprachliches Unterrichtswerk hat der Verlag von B. G. Teubner in den Handel gebracht.

Daß der neue Münchener Lehrplan die **Reinschrifthefte** für den Aufsatzunterricht aus der Schule weist, ist nicht gerade eine welterschütternde Tat, aber doch eine Anordnung, die den Unterricht wesentlich erleichtert, und — was wir besonders betonen wollen — das Abschneiden eines alten Zopfes, an das sich bis jetzt keiner heranwagte. Möge dieses Zopfabschneiden für unsere Schulaufsichtsbeamten zum löblichen Sport werden!

Haushaltungsunterricht soll von Ostern ab an allen Gemeinde-Mädchenschulen Berlins eingeführt werden.

Proben aus einem **„Anschauungsunterricht nach dem ABC der Anschauung"** mit Benutzung des Stäbchenlegens, wie er in der Grundklasse der Seminarübungsschule zu Delitzsch betrieben wird, gibt Dir. Bär in Nr. 17 und 18 der Langensalzaer „Volksschule". Der Gang ist streng synthetisch. Zuerst werden die Begriffe „links und rechts", „wagerecht", dann „oben und unten", „senkrecht", dann „schiefschräg", „Winkel", „Quadrat" usw. usw. durch „Legen" entwickelt; d. h. der Lehrer macht vor und spricht vor, und die Kinder machen nach und sprechen nach. In dieser trockenen Weise geht es weiter. Pestalozzi wird als Schutzpatron dieser Methode angerufen. Ja, wie er räuspert und wie er spuckt, das habt ihr ihm glücklich abgeguckt.

Für eine **internationale Auskunftstelle** im Dienste der Bestrebungen für Jugendfürsorge tritt ein Artikel in Nr. 49 der „Schweizerischen Lehrerzeitung" (1911) ein.

Der Bücherbestand der **Comenius-Stiftung in Leipzig** ist nach dem letzten Bericht auf 160837 Nummern angewachsen. Ausgeliehen wurden im vergangenen Jahre 26956 Bände in 6457 Entleihungen, davon mehr als die Hälfte von außerhalb.

Im **Haag** findet 1912 vom 22.—27. August der **II. Internationale Kongreß für moralische Erziehung** statt. Die Hauptgebiete, die zur Behandlung kommen werden, sind: Moralische Erziehung und Charakterbildung, von verschiedenen Standpunkten aus betrachtet; körperliche Erziehung als Mittel zur Charakterbildung; moralische Erziehung in Lehrerseminaren und in Kriegs- und Marineschulen; Charakterbildung junger Leute in Erziehungsanstalten, im Elternhaus und in der bürgerlichen Gesellschaft; Charakterbildung abnormer Kinder. Anmeldungen und alle Anfragen sind zu richten an Dr. E. Hijmans van Wadenoyen, Haag, Parkstraat 99.

Der **III. Deutsche Jugendgerichtstag**, der eigentlich für das Vorjahr festgesetzt war, soll 1912 stattfinden.

Personalien.

In Paris starb am 18. Oktober, 54 Jahre alt, Prof. Dr. Alfred Binet, ein in hohem Grade um die pädagogische Psychologie verdienter Forscher.

Seinen 60. Geburtstag feierte am 1. Januar Direktor Friedrich Legler zu Reichenberg in Böhmen, der tapfere, energische Obmann des Deutschen Landeslehrervereins. Geboren zu Braunau und vorgebildet auf der deutschen Lehrerbildungsanstalt in Prag, war er zuerst ein Jahr hindurch Lehrer in seiner Vaterstadt und seitdem in Reichenberg. Im Verein gehörte

er bald zu den einflußreichsten Mitgliedern. 1882 bis 1906 leitete er das Vereinsorgan, die „Freie Schulzeitung“. Seitdem steht er als Obmann an der Spitze der deutschen Lehrer Böhmens, bitter gehaßt von seinen Gegnern, aber verehrt von seinen deutschen Amtsgenossen, die wissen, was sie seiner rastlosen, eifrigen Tätigkeit verdanken. Neben seinem Vereinsamt ist Legler auch Abgeordneter des Stadtbezirks Reichenberg im Landtag und Mitglied des Landesschulrats.

Das 70. Lebensjahr vollendet am 28. Januar Lehrer a. D. Heinrich Adam in Pößneck, der von 1887 bis 1906 den Allgemeinen Meiningischen Lehrerverein in verdienstvoller Weise leitete.

Privatdozent Dr. Max Brahn wurde zum Leiter des von Meumann begründeten Instituts für experimentelle Pädagogik an der Universität Leipzig berufen.

Der durch seine Werke über den naturgeschichtlichen Unterricht, die er unter dem Decknamen „Odo Twiehausen“ herausgab, wie nicht minder durch seine Jugendschriften bekannte Kreisschulinspektor Dr. Krausbauer in Wreschen wurde nach Posen-Stadt berufen, wo er auch gleichzeitig das städtische Schuldezernat bekleiden soll. Krausbauer, seminarisch vorgebildet, war früher an der Landwirtschaftsschule in Weilburg a. d. Lahn angestellt.

Literaturberichte.

Neue Bücher.

Die andauernde Hochflut auf dem Gebiete des pädagogischen Schrifttums zwingt uns zur Einrichtung dieser Abteilung, in der wir die hervorragenderen literarischen Erscheinungen — in der Regel mit kurzer Kennzeichnung ihres Inhalts — bald nach ihrem Einlaufen anzuzeigen gedenken. Eine später folgende eingehendere Anzeige und Kritik behalten wir uns vor.

Wundt, Einführung in die Psychologie. 129 S., Leipzig, Voigtländer (2 M.) — Kurze Einführung in die Grundgedanken der experimentellen Psychologie der Gegenwart unter Beiseitelassung allen (für ein eingehenderes Studium natürlich unentbehrlichen) Beiwerks an Tatsachen und Methoden.

Prof. Dr. Dyroff, Über das Seelenleben des Kindes. 2., verm. u. verbess. Aufl., 211 S., Bonn, Haustein (4 M.). — **Prof. Dr. Claparède** (Genf), Kinderpsychologie und experimentelle Pädagogik. Nach der 4. französ. Aufl. übers. von Franz Hoffmann. 347 S., Lpg., J. A. Barth (4,80 M.). — Beides Einführungen in die Psychologie des Kindes, ersteres Werk vorwiegend die Ergebnisse der Forschung, letzteres auch die Forschungsmethoden berücksichtigend. Auf die Pädagogik wird in beiden eingegangen; doch steht diese keines wegs so im Vordergrunde wie etwa in Meumanns „Vorlesungen.“

Prof. Dr. Niebergall, Person und Persönlichkeit. 170 S., Leipzig, Quelle & Meyer. — Ein Versuch, beide Begriffe, von denen Verf. den ersten als Grundlage des zweiten und diesen als Verklärung des ersten auffaßt, begrifflich festzustellen und diese Scheidung durch eine Reihe der wichtigsten Lebensgebiete zu verfolgen.

Prof. Dr. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. 2. Band I, 2. Aufl. 348 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne (5,80 M.). — Lehre vom Bildungswesen: 1. Formen der Erziehung (Familie, Anstalt, Schule), 2. Schulverwaltung (Schulverfassung, Schulausstattung, Schulleitung, Lehrerbildung).

Gansberg, Demokratische Pädagogik. 283 S. Leipzig, Quelle & Meyer (3,40 geb. 3,80 M.). — Gesammelte Abhandlungen mit dem gemeinsamen Grundgedanken einer „Demokratisierung“, d. h. einer Umwandlung der Schule in eine

Arbeitsgemeinschaft, in der der Wille des Lehrers und die gemeinsamen Interessen der Schüler gleichberechtigt über Arbeitsplan und Arbeitsmethode entscheiden.

L. Hohmann, Die päd. Reformbewegung der Gegenwart. 160 S. Breslau, Ferdinand Hirt (2 M.). — Eine von umfassender Belesenheit zeugende Darlegung der verschiedenen Reformströmungen mit besonnener Kritik. In erster Linie zur Vorbereitung auf die preußische Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung.

Dr. Tschubrowitz, Die Anschauung im Moralunterricht. Ein neuer Beitrag zur Lehre üb. die Bildung des moralischen Willens. 48 S. Leipzig, E. A. Heinig. — Der moralische Wille kann weder durch Einwirkung auf den Gedankenkreis, noch durch Übung, sondern, nur durch eigne Tätigkeit in der Gemeinschaft (gemeinsamem Spiel und gemeinsamer Arbeit) entwickelt werden.

O. Lipmann u. W. Stern, Forschung und Unterricht in der Jugendkunde I. 42 S. (Arbeiten des Bundes für Schulreform I). Leipzig, B. G. Teubner (1,20 M.). — Übersicht über die in Deutschland wie im Auslande bestehenden Veranstaltungen für Jugendkunde: Zeitschriften und Sammelwerke, Vereine, Institute, Kongresse usw.

G. Klemm, Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage. 191 S. Dresden, C. Heinrich (gb. 3,50 M). — Versuch zu einem Neubau des Sachunterrichts, in dem an die Stelle der jetzt üblichen Teilung nach Fächern eine auf geschichtlicher Grundlage sich erbauende Einführung in die Kultur der Heimat tritt, mit Lehrplan und Lehrbeispielen.

G. Richberg, Religiöses Leben. Handbuch für den Religionsunterricht. I: Altes Testament. 266 S. Halle, Schroedel. — Versuch, durch tieferes Eindringen in den psychologischen Gehalt der bibl. Geschichten den Religionsunterrisht fruchtbarer zu gestalten. Extravaganzen à la Paul und Scharrelmann sind ausgeschlossen. Keine Präparationen nach bestimmter Schablone.

Dr. Kändler, Die Entwicklung des Kindes bis zum Zahnwechsel und das erste Schuljahr. 60 S. Jul. Klinkhardt. (1,20 M., gb. 1,50 M.). — Die aus psychologischen Erwägungen hervorgegangenen Grundsätze, nach denen an den Greizer Bürgerschulen im ersten Schuljahre der Unterricht zu erteilen versucht wird.

Eckhardt und **Lüllwitz,** Der erste Schulunterricht im Sinne einer entwicklungstreuen Erziehung und unter Berücksichtigung der Arbeitsschulbestrebungen. 222 S. und Bilderanhang. Leipzig, B. G. Teubner (3 M). — Kritische Zusammenfassung der mannigfachen Reformbestrebungen auf dem Gebiete des ersten Schulunterrichts unter eingehender Bezugnahme auf die bisherigen Ergebnisse der experimentellen Pädagogik und ihre Würdigung im Rahmen des Ganzen der heutigen Reformbewegung.

Dr. Walsemann, Der Irrgarten. Briefe über den Elementarunterricht. 115 S. Hannover, Carl Meyer (1,60 M.). — Scharfe Kritik des I. Jahrbuchs der Päd. Zentrale des D. L.-V. Von seinen Autoren findet nur Linde Walsemanns Anerkennung.

Prof. Wetekamp, Selbstbetätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. 3. Aufl. 112 S. u. 20 Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner (2 M.). — Stark vermehrt. Der praktische Teil ist auf alle drei Vorschulklassen ausgedehnt.

Markert, Die Welt des Siebenjährigen. 176 S. Nürnberg, Korn (2,20 M.). — Naturgemäße Stoffe für den Anschauungsunterricht, auf Grund von Beobachtungen und Mitteilungen der Kinder. 2., im ganzen unveränderte Auflage.

Mathematik.

Von Dr. Jenson in Berlin.

Prof. Dr. A. Höfler, Didaktik des mathematischen Unterrichts. Leipzig, Teubner 1910. 509 Seiten. Preis 12 M. — Es ist nicht möglich, an dieser Stelle ein so inhalt- und umfangreiches, vielseitiges, dabei so individuell gehaltenes Buch erschöpfend zu besprechen. Ich beschränke mich daher auf eine Orientierung über den Stoff und auf eine Behandlung des ersten Teiles. — Die Höflersche „Didaktik" ist der erste Band einer 10 Bände umfassenden Serie: „didaktische Handbücher für den realistischen Unterricht an höheren Schulen". Sein erster Teil (S. 1—51) behandelt die „Ziele und Wege des mathematischen Unterrichts"; der zweite (S. 52—430)

bringt „Lehrproben, Lehrgänge, Lehrpläne“ für alle drei Unterrichtsstufen; der dritte erörtert gewisse Rest- und Grenzfragen der mathematischen Didaktik an die Psychologie, die Erkenntnislehre und an die allgemeine Didaktik als Bildungslehre. Aus dem ersten Teile seien folgende Grundgedanken herausgehoben: Die Sonderaufgabe des mathematischen Unterrichts ist neben der allgemeinen logischen Schulung die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und die Erziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens. Dieses inhaltliche Ziel ist das primäre, schon weil eine wertvolle formale Bildung an einem wertlosen Inhalt nicht erworben werden kann. — Der Funktionsbegriff ist die natürliche Krönung des mathematischen Unterrichts an höheren Schulen; seine Verwendung in der allgemeinsten Form des $y = f(x)$ bedarf vielseitiger Vorbereitung durch charakteristische Spezialfälle. Falsche „Wissenschaftlichkeit“ und falsche „Gründlichkeit“ sind im Anfangsunterricht durchaus zu vermeiden; die Empirie ist vor der Deduktion, das Konkrete vor dem Abstrakten, das Darstellen mit ganz besonderem Nachdruck zu berücksichtigen. Der Mathematiker beanspruche keine Sonderstellung für seine Wissenschaft; neben der Mahnung Zielinskis: „Eine leichte Schule ist ein soziales Verbrechen“ beherzige er die Herbarts: „Seien Sie niemals absolut langweilig!“ Die schlimmsten Ursachen der Überbürdung sind nicht quantitativer, sondern qualitativer Art; sie liegen nicht im Zuviel des Lehrstoffes, sondern in seiner mangelhaften Anpassung an die „psychologischen Gegebenheiten der Schülerseelen“. Die Freiheit des Lehrers darf nirgends ohne Not eingeschränkt werden; der Lehrplan soll nicht ins Detail gehen, sondern vielmehr eine plastische, die didaktischen Einheiten hervorhebende Gliederung der Lehrstoffe nach Jahrgängen zeigen. — Diese Gedanken geben die methodische Richtung der Höflerschen „Didaktik“ an; ihre Aufzählung läßt freilich nicht erkennen, mit wieviel Geist und Humor, mit wieviel persönlicher Anteilnahme, mit welcher Belesenheit und Sachkenntnis alles einschlägigen Stoffes der Verfasser seine Stellung begründet. Die Lektüre des Buches ist eine Freude, die dadurch nicht getrübt wird, daß man sich nicht in allen Punkten ihm anschließen kann. Der Verfasser wird z. B. rein formalen Übungen nicht gerecht. Würde er, um in seiner Sprache zu sprechen, einen tüchtigen Klavierspieler ohne Fingerübungen heranbilden wollen? Warum sollen wir in der Mathematik auf Etüden verzichten? Und gibt es hier nicht ebenso reizvolle wie dort in der Musik? Man darf sich sehr wohl erlauben, das eine zu tun, wenn man nur das andere darüber nicht läßt! — Ich wünsche dem Buche, das auf keiner Seite langweilig wird und den Lehrern aller Schulgattungen etwas zu sagen hat, den besten Erfolg.

Prof. H. Müller u. Prof. Dr. Mahlert, Mathematisches Lehr- und Übungbuch für höh. Mädchenschulen, für Lyzeen und für Studienanstalten. Leipzig, B. G. Teubner. — Vor mir liegen die 13 Bändchen des nunmehr vollständig erschienenen Müller-Mahlertschen Unterrichtswerkes für Mädchenbildungsanstalten, straff, schmuck, einheitlich äußerlich und innerlich. Die beiden Teile für höhere Mädchenschulen sind bereits im Oktoberheft des Jahrganges 1910 dieser Zeitschrift besprochen. In den 8 Bändchen für Studienanstalten verdienen zunächst die Arithmetik und Algebra hohe Anerkennung. Beschränkung des Lehrstoffes auf das Notwendige, methodische Abstufung und reichhaltiges, aber gewähltes Übungsmaterial sind für das Werk charakteristisch. Das Übungsmaterial hätte man jedoch noch mehr verteilen sollen, sei es, indem man es den zugehörigen Lehrsätzen näherrückte, sei es, indem man es später an passender Stelle als Repetitionsstoff verwendete. Soll der Lehrer die Einübungs- und Repetitionsaufgaben aus manchmal hunderten von Aufgaben blind herausgreifen? Oder soll er rein äußerlich der Reihe nach gehen? Oder soll er die Aufgaben erst durchrechnen, um die für seine jeweiligen Zwecke gerade passenden herauszusuchen? Diese und ähnliche Vorarbeiten für eine planmäßige und unausgesetzte Repetition können und sollen die Verfasser eines Lehrbuches dem Lehrer abnehmen. — Die Geometrie zeigt dieselben Vorzüge wie die Algebra. Außerdem sind hier die Übungen viel weitergehend in kleine Gruppen geteilt als dort. Aber warum hat man nicht den letzten Schritt getan? Warum fügt man nicht unmittelbar hinter dem einzelnen Lehrsatz eine oder zwei Übungsaufgaben und einige passend ausgewählte Wiederholungsaufgaben ein? — Die Behandlung der Figur steht nicht ganz auf der Höhe des Lehrbuches. Die Figuren sind wohl zahlreich, sie sind auch genau, aber sie sind nicht immer schön und anschaulich. In ein Lehrbuch wie das vorliegende

gehören farbige Figuren. Die 3 Teile für das Lyzeum zeigen dieselben großen Vorzüge und dieselben kleinen Mängel wie die eben betrachteten. Nur wirkt hier die vollkommene deduktive Haltung des Buches bei der Einführung der Logarithmen störend. Warum haben die Verfasser gerade hier nicht die trefflichen Grundsätze beachtet, die sie in ihrer Methodik (III, S. 84) selbst aufstellen? „Die erste Voraussetzung dafür" (für ein eindringendes Verständnis der Rechenoperationen) „besteht darin, daß die Gesetze und Regeln an einer ausreichend großen Anzahl von Beispielen entwickelt werden" usw. Man sollte hier lieber experimentell verfahren, lieber an den Logarithmen mit der Basis 10 und zahlreichen Aufgaben die Eigentümlichkeiten des Logarithmierens entwickeln, gewissermaßen ein Gefühl für diese ganz neue Rechnungsart schaffen, ehe man zu anderen Basen und zu den allgemeinsten Lehrsätzen über das Logarithmieren übergeht. Lernt man nicht auch das Wesentliche eines Zahlensystems viel leichter erkennen, wenn man erst durch ungezählte Aufgaben in einem heimisch geworden ist? Von unten herauf, nicht von oben herab! das muß, wie in jeder Naturwissenschaft, so auch in der Naturwissenschaft der Zahlen das leitende Prinzip sein. Alles in allem ist das Müller-Mahlertsche Unterrichtswerk ein gründliches, wohldurchdachtes, in sich abgeschlossenes Schulbuch, dessen Einführung allen Arten von Studienanstalten empfohlen werden kann.

F. Kundt (Oberlehrerin), Arithmetische Aufgaben für höhere Mädchenschulen. Leipzig, Teubner 1910. 172 Seiten. Preis geb. 2 M. — Die Vorzüge dieser Aufgabensammlung liegt nicht in der Zahl, sondern in der Auswahl der Aufgaben. Sie zeigt neben den Eigenschaften, die man von jeder brauchbaren Sammlung verlangen kann, noch gewisse Sondervorzüge, von denen nur genannt seien die Gründlichkeit, mit der die Anfangskapitel behandelt sind; die verhältnismäßig große Menge leichterer Textgleichungen, die allmählich an das Ansetzen schwererer gewöhnen; die stetige Repetition der Hauptregeln aus der Bruch- und Dezimalrechnung; die vielen als Denkmäler der Mathematikgeschichte interessanten Aufgaben, die durch das ganze Buch hin ausgestreut sind. — Das Kapitel mit den graphischen Darstellungen stellt wohl etwas zu hohe Anforderungen, zum mindesten an die Zeit; auch erscheinen manche Geldverkehrs- und Bewegungsaufgaben so kompliziert, daß sie viel mehr Logik im allgemeinen als Mathematik erfordern; am meisten aber bedaure ich, daß sich auch dieses Buch an ein fremdes Lehrbuch gekettet hat. Es ist keineswegs wahr, daß eine im Hinblick auf einen bestimmten Lehrgang gearbeitete Aufgabensammlung „auch neben jedem andern Lehrbuch gebraucht werden kann". Sie verliert die Hälfte ihrer Brauchbarkeit, wenn der Lehrer erst außerhalb der Reihenfolge die Aufgaben zusammensuchen muß, die sein Lehrgang gerade erheischt. Die Last des Aussuchens und Einpassens der Übungsaufgaben soll dem Lehrer ja gerade abgenommen werden. Wenn die Verfasserin dem Übungsstoff auch nur den allernotwendigsten Lehrtext einfügte, so wäre aus einer guten Aufgabensammlung ein gutes Lehr- und Übungsbuch geschaffen.

Sonne, Julius (Prof.), Praktischer Lehrgang der Arithmetik. Berlin, Salle 1910. 232 Seiten. Preis 2,40 M. — Dieses Buch ist, wenigstens soweit es für den Schulgebrauch bestimmt ist, durch moderne Werke längst überholt. Die Darstellung zeigt Konversationston, aber nicht mathematische Präzision. Auswahl des Stoffes und Tempo der Behandlung machen den Eindruck, als ob der Verfasser persönlichen Sympathien für gewisse Gebiete stärker nachgegeben hat, als es sich mit der Objektivität eines Schulbuches verträgt. Beispiele sind zwar vorhanden, aber kein ausreichendes Übungs- oder gar Wiederholungsmaterial. Dagegen erweist das Buch sich brauchbar für den Selbstunterricht oder für private Benutzung neben einem Schulbuche. Hier können seine praktischen Winke, seine wohl angebrachten Mahnungen zur Vorsicht bei gewissen Rechenoperationen, seine ausführlichen Erörterungen bei einzelnen Aufgabengruppen sowie eine ganze Anzahl eingehend erläuterter Übungsbeispiele dem Schüler gute Dienste leisten.

Dr. E. Wilk (Schuldirektor in Gotha), Geometrie für höhere Mädchenschulen. Zweiter Teil (für Klasse 2 und 1). Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer. 83 Seiten. Preis geb. 1,25 M. — Bei einer ersten und zunächst mehr auf das Äußere gerichteten Durchsicht des Buches fallen gewisse Eigentümlichkeit auf, die, mögen sie nun in der Absicht des Verfassers gelegen haben oder nur als Gering-

fügigkeiten stehen geblieben sein, mindestens befremden. Sollen die Fachausdrücke verdeutscht werden? Warum wird von „Mittelpunktswinkeln“ gesprochen, wenn doch dem Kreise das „Zentrum“ gelassen und ein Winkel „transportiert“ wird? Warum „deckbare Dreiecke“ neben „Kongruenz“? Unter „Flächenzahl“ würde jedermann die Zahl der Flächen, aber nicht den Flächeninhalt verstehen. In einem Geometriebuche sollte man soviel wie möglich durch Anschauung, niemals ohne dringende Not durch Algebra beweisen (wie es beim Lehrsatz vom Sehnenviereck geschehen ist.) Die Figuren sind zwar instruktiv, aber vielfach unschön. Die Parallelperspektive, die zwar leicht ist, aber die Gegenstände so zeichnen lehrt, wie sie niemals gesehen werden, sollte durch die Elemente der Zentralperspektive ersetzt werden. Auch eine schärfere Betonung des systematischen Aufbaues der Geometrie, etwa in Form einer bis zu den Lehrsätzen durchgeführten, durchsichtigen Disposition würde dem Buche zum Vorteil gereichen. — Aber diese Mängel im kleinen werden durch große Vorzüge mehr als aufgewogen. Die Verbindung zwischen Lehre und Praxis, ja, man könnte auch sagen, zwischen Schule und Leben ist in diesem Buche inniger gewahrt, als in jedem andern mir bekannten, und verleiht ihm seinen Hauptwert. Nicht nur jedem Abschnitt, sondern jedem Paragraphen ist sein Übungsmaterial an Beweisen, Konstruktions- oder Rechenaufgaben angefügt. Jedes der Erkenntnis neu erworbene Stück Land wird sofort bebaut, kolonisiert, dem Ganzen assimiliert und kann daher nicht wieder verloren gehen. Dabei sind die Fehler, die sich bei solchen Bestrebungen leider so oft einstellen, aufs glücklichste vermieden. Kein langatmiges Ausholen, keine Verquickungen statt Verschmelzungen, kein Herbeizerren entlegener Gebiete. Die Aufgaben aus der Physik, Geographie und dem bürgerlichen Leben überzeugen so schlagend von dem Nutzen geometrischer Kenntnisse, daß die Schülerinnen die Mathematik in der Tat als das schätzen lernen müssen, was sie ist: ein unentbehrliches Hilfsmittel für die Zwecke des praktischen Lebens. — Von der Beweglichkeit der planimetrischen Gebilde ist, besonders zu Anfang des Buches, nicht nur für Konstruktionszwecke, sondern auch für die Hinführung auf neu zu untersuchende Probleme trefflicher Gebrauch gemacht. Man wünschte, diese Art organischer Verknüpfung von Lehrsatz zu Lehrsatz durch das ganze Buch hin ausgedehnt zu sehen. Nicht zu unterschätzen ist auch der klare, ruhige Eindruck, den das Buch macht, man mag es aufschlagen, wo man will, und der doch von Einförmigkeit weit entfernt ist. Die Auswahl und Anwendung des Lehrstoffes in Verbindung mit der Ausnutzung der Lehrsätze durch typische Aufgaben ermöglichen es, auf verhältnismäßig beschränktem Raume ein recht bedeutendes Pensum zu bewältigen. Dabei sind die Anwendungen immer ungezwungen und natürlich. Mit Vorliebe scheinen die Beziehungen zur Architektur und Malerei berücksichtigt.

Prof. E. Pascal, Repertorium der höheren Mathematik. 1. Band: Analysis, herausgegeben von Prof. Paul Epstein (1. Hälfte), 2. Band: Geometrie, herausgegeben von Prof. H. E. Timerding (1 Hälfte). Jeder Band ca. 500 Seiten. Preis je 10 M. Leipzig, Teubner. — Die italienische Originalausgabe des „Repertoriums“ enthielt nur eine kurze Zusammenstellung „aller jener mathematischen Begriffe und Resultate, die der Studierende sich nach und nach angeeignet hat oder doch hätte aneignen sollen“. Die vorliegende 2. Auflage geht darüber hinaus. Sie ist mehr als ein bloßes Vademekum und Taschenbuch, nämlich eine wirkliche Enzyklopädie der höheren Mathematik, in der die Resultate mathematischer Wissenschaft nicht mehr zusammenhanglos wie in einem Formelbuche nebeneinander stehen, sondern die die leitenden Gedanken in flüssiger, wenn auch kurzer Darstellung entwickelt und dem angehenden Mathematiker überall einen „systematischen, auf wirklichem Verständnis beruhenden Überblick über das Gesamtgebiet seiner Wissenschaft“ zu verschaffen bestrebt ist. — Ein Lehr- und Lernbuch ist diese Enzyklopädie freilich nicht, selbst nicht für den Mathematiker von Fach; sie ist im besten Falle ein Repetitionsbuch für diejenigen Spezialfächer, mit denen der Studierende sich besonders beschäftigt hat. Aber damit ist ihre Bedeutung keineswegs erschöpft. Zunächst wird sie durch ihre Literaturangaben zu einem schätzbaren Hilfsmittel für alle, die sich privatim in ein Studiengebiet einarbeiten oder darin weiterbilden wollen. Sodann versetzt sie uns mitten auf das mathematische Arbeitsfeld der Gegenwart. Sie führt uns den zwar nicht stetig, aber doch ständig wachsenden Baum der Wissenschaft vor Augen, zeigt uns die Stellen, die jetzt am kräftigsten grünen, und läßt uns die ahnen, deren Zeit bald kommen wird. Jedenfalls sehen wir überall die

letzten Ausläufer und ihren Zusammenhang mit dem Stamm. Und hier liegt die letzte und beste, ich möchte sagen ethische Wirkung dieser Enzyklopädie. Man durchblättre irgend ein Kapitel, in dem man nicht Spezialfachmann ist — vielleicht auch eines, worin man es ist — und man wird gegenüber der ungeheuren Fülle dessen, was man nicht weiß und nicht gewußt hat, noch viel bescheidener werden, als man es schon war. Man kommt sich vor, wie ein winziges Insekt, das sich irgendwo auf einem millionenblättrigen Eichbaum angesiedelt hat und nun auch von „seinem Eichbaum" zu sprechen wagt. — Das Werk liegt noch nicht vollständig vor. Von beiden Bänden fehlen noch die zweiten Hälften. Abgeschlossen und mit einem sorgfältigen Register versehen, wird es einen trefflichen Ersatz bilden können für ein zurzeit noch fehlendes „mathematisches Lexikon", — dies Wort in höherem Sinne, nicht nur als „Vokabularium" genommen.

Reinhardt, Dr. W. (Oberlehrer Prof.) und **Müller,** Rektor H. H., Geometrie für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen, Real- und Mittelschulen. Frankfurt a. M., F. B. Auffarth. 1909. 136 Seiten. Preis 1,60 M. Dazu von denselben Verfassern und in demselben Verlage eine Arithmetik und Algebra usw., 120 Seiten. Preis 1,80 M. — Wer das Unglück hat, die Geometrie auf Seite 67 oder 75 aufzuschlagen, der bekommt — das sei zur Ehre des Buches vorweg gesagt — von seinem Werte einen gänzlich falschen Eindruck. Denn diese Seiten zeigen von den vielen, gut ersonnenen und gut angebrachten, aber immer unschönen Figuren die häßlichsten. Möchten sich doch Lehrer und Schüler an den Figuren kein Beispiel nehmen! Dagegen ist alles Übrige an der Geometrie gut und praktisch. Sie enthält eine ausführliche Planimetrie (Elemente, Kongruenz, Gleichheit, Ähnlichkeit) bis zur Berechnung des Kreises (120 Seiten) und eine gedrängte Stereometrie (15 Seiten.) Die Einführung in die Planimetrie geschieht durch Ausgehen vom Körper, gewissermaßen, um die von Seite 6 an folgende Planimetrie durch Stereometrie zu rechtfertigen. Die Behandlung der Linien und Winkel vollzieht sich durchaus messend, zeichnend und konstruierend. Die Reihenfolge der elementaren Konstruktionen ist mehr durch die Rücksicht auf das praktische Bedürfnis, als durch systematische Gesichtspunkte diktiert. Ganz vorzüglich ist auch in der Geometrie, wie in der Algebra derselben Verfasser, die Durchwebung des Lehrtextes mit Übungsmaterial. Die Dreieckskonstruktionen werden vorgenommen, sobald sie auf Grund der behandelten Lehrsätze möglich sind. — Die Stereometrie zeigt in engerem Rahmen dieselben großen Vorzüge und denselben unverzeihlichen Mangel wie die Planimetrie. — Der Hauptwert der Algebra liegt in der Auswahl und Anordnung des Übungsmaterials. Die Aufforderung zum Denken tritt nicht nur als Zahlen- oder als angewandte Aufgabe, sondern auch als Wiederholungs- und Entwicklungsfrage an den Schüler heran. Die Übungsbeispiele sind in den — sehr kurz gehaltenen — Lehrtext innig verwebt und führen innerhalb jedes Abschnittes vom Zahlenrechnen zum Buchstabenrechnen, also von der Anschauung zum Begriff. Mit der Art und Weise, die graphischen Darstellungen einzuführen, sowie auch mit dem gewählten frühen Zeitpunkte kann ich mich nicht einverstanden erklären, noch weniger mit der Behandlung der Multiplikation relativer Zahlen. Hier erhält der Schüler Schlußkettenbeweise und Regelwerk statt einer sehr wohl möglichen Veranschaulichung. Alles in allem jedoch sehe ich in der Reinhardt-Müllerschen Arithmetik und Algebra ein gutes und brauchbares, seinen Zwecken sorgfältig angepaßtes Schulbuch.

P. Haeckel (Kgl. Seminarlehrer), Sammlung gelöster und ungelöster Aufgaben aus der ebenen Trigonometrie. Leipzig, Dürr, 1909. 158 Seiten. Preis 2,40 M. — Der Hauptwert des Buches liegt in den Lösungen typischer Aufgaben, die unter Benutzung fünfstelliger Logarithmen ebenso übersichtlich als ökonomisch durchgeführt sind. Die Gruppierung der verschiedenartigen trigonometrischen Aufgaben vereinigt praktische und theoretische Gesichtspunkte und bietet innerhalb des Rahmens, den die Sammlung sich selbst gezogen hat, einen trefflichen Wegweiser. Die beiden Tabellen über pythagorische und rationale schiefwinklige Dreiecke sind Zugaben, die überhaupt in keiner Aufgabensammlung fehlen sollten. Die Formeltabelle dagegen enthält eine ganze Anzahl praktisch unbrauchbarer, weil für die logarithmische Berechnung ungeeigneter Formeln. Der Umweg über nicht erfragte Zwischenresultate führt manchmal bequemer zum Ziel als die direkte Berechnung aus den gegebenen Stücken. Wiederholungsaufgaben sollten viel häufiger

eingestreut sein, am besten hinter jeder Aufgabengruppe. Ein Ergebnisheft zu den vielen ungelösten Aufgaben darf auf die Dauer nicht fehlen. Bei den Figuren wäre darauf zu achten, daß sie keine unbeabsichtigten Regelmäßigkeiten zeigen, da Anfänger durch solche in der Regel zu voreiligen Schlüssen verführt werden. Endlich würde ein noch so knapper, trigonometrischer Lehrgang das Buch zu einem selbständigen, tüchtigen Ganzen umschaffen, während es jetzt nur als die bessere Hälfte eines solchen bezeichnet werden kann.

Aus der Fachpresse.

Lehrerfreuden neuen Stils — Dir. Prof. Dr. Gaudig-Leipzig — Säemann 1 u. f.

Reformerlasse des preußischen Kultusministers — Dir. Dr. Neuendorff (Mühlheim) — Ebenda.

Verwirklichung der Anregungen der drei Kunsterziehungstage in der Volksschule — Preuß. Schulztg. 97 u. 98.

Die Arbeitsschule — Laue-Nowawes — Ebenda 99 u. 100.

Individualpädagogik — Dir. Thoma-Strebersdorf b. Wien — Pharus 12.

Die Volkskunde und ihre Bedeutung f. d. Schule — Prof. Dr. Hoffmann-Basel — Schweiz. päd. Zeitschrift 5.

Zur Frage der Organisation und des Betriebes der Versuchsschule — Egenberger-München — Bayr. Lehrerztg. 50.

Etwas von kritischer Pädagogik (im Sinne Kants) — Dr. Bornemann — Päd.-psycholog. Studien 12.

Praktisches aus der Klassendurchführung — O. Kuntz-Halle — Ein Volk, eine Schule 18.

Drill — E. Kleinert-Grünau b. Bern — Berner Seminarblätter 13.

Die Schulneulinge als Lehrer der Schulpraxis — O. Karstädt-Schmiedeberg — Deutsche Schulpraxis 50.

Der psychologische Versuch b. d. Aufnahmeprüfung ins Seminar — Dir. Dr. Seyfert-Zschopau — Ebenda 51.

Die „Arbeitsschule" des Dresdener Kongresses — Dir. Trüper-Jena — Zeitschr. f. Kinderforschung 3 u. f.

Zum Problem der Arbeitsschule — J. Tews — Päd. Ztg. 50.

Freie Bahn für das Talent! — J. Tews — Päd. Ztg. 48.

Erfahrungen und Eindrücke auf einer Studienreise: Hamburg, Berlin, Leipzig, Dresden — Stadtschulinsp. Göri-Graz — Österreichischer Schulbote 11.

Selbsttätigkeit beim Physikunterricht — Raimund Fischer-München — Sonde 12.

Das begriffliche Verfahren beim Fremdsprachenlehren — Pfarrer Spieser-Waldhambach — Ebenda.

Schulhygienisches: Waldschulen, Kindersanatorien — Schulinsp. M. Meyer-Hamburg — Säemann 10 u. 11.

Ein internationales Amt für Jugendfürsorge — Schweiz. Lehrerzeitung 49.

Die Junglehrerbewegung und die Vertretung ihrer Ideen innerhalb uns. Vereinsorganisation — Gramatte-Breslau — Schlesische Schulztg. 50 (vergl. Entgegnung in Nr. 3).

Freie Bildungsarbeit im Deutschen Lehrerverein (Antwort auf die Ausführungen Prof. Baumgartens auf dem Ev.-soz. Kongreß) — A. Günther-Berlin — Päd. Zeitung 50.

Zum Gedächtnis Rousseaus — Ministerialdir. Dr. v. Sallwürk-Karlsruhe — Deutsche Blätter 13 und 14.

Johannes Vatter, Taubstummenanstaltsdirektor in Frankfurt a. M. — Fr. Schaefer-Fr. — Allg. Schulblatt 36.

Rud. Hildebrands Gedanken üb. Gott, die Welt und das Ich — E. Linde-Gotha — Allg. deutsche Lehrerztg. 47 u. 48.

Vierzig Jahre Deutscher Lehrervein (1871—1911) — C. L. A. Pretzel — Päd. Ztg. 52.

Literarische Notizen.

Das bekannte Preisausschreiben des Verlages B. G. Teubner für die beste Monographie über die Ausgestaltung der Arbeitsschule hat zur Auszeichnung zweier Arbeiten geführt, als deren Verfasser sich Rektor O. Schmidt in Bernburg und Dr. Ludwig Grimm in Elsterberg ergaben.

Vor kurzem erschien die längst erwartete „Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung" von Prof. Dr. Barth in Leipzig (Leipzig, Reisland; 9 M.), ein Werk, das wir nicht anstehen, als das bedeutendste unter den neuesten Erscheinungen auf pädagogischem Gebiete zu bezeichnen.

Die „Preußische Schulzeitung", das Organ des Lehrer- und des Pestalozzivereins der Provinz Brandenburg, trat in ihren 50. Jahrgang ein. Gegenwärtiger Redakteur ist R. Otto in Charlottenburg. Sein Vorgänger war L. W. Seyffarth.

Die seit zwei Jahren bestehende Verbindung des „Säemann" mit der „Zeitschrift für Jugendwohlfahrt" ist gelöst worden, und das erstere Blatt erscheint wieder selbständig als Monatsschrift für Jugendbildung und Jugendkunde (Verlag von B. G. Teubner). In die Redaktion ist neben C. Götze und Prof. Dr. Cordsen Oberrealschuldirektor Dr. Neuendorff in Mühlheim a. R. eingetreten. — Die „Schleswig-Holsteinsche Schulzeitung", das ehemalige Organ des Provinzialvereins, die nach Begründung eines eigenen Vereinsblattes noch ein Jahr lang weiter bestand, ist jetzt an den Verein übergegangen und stellt damit ihr Erscheinen ein. — Das ehemals von Dörpfeld herausgegebene „Evangelische Schulblatt" erscheint jetzt bei H. Beyer & Söhnen in Langensalza. — Die „Blätter für Knabenhandarbeit" sind in den Verlag von Quelle & Meyer übergegangen und werden von jetzt ab unter dem Titel „Die Arbeitsschule" herausgegeben. — Die „Pädagogische Woche", das Veröffentlichungsblatt des Westfälischen katholischen Provinzialvereins, erscheint jetzt in der Westfälischen Verlags- und Lehrmittelanstalt zu Bochum, nicht mehr bei J. Stahl in Arnsberg. — Wie schon mitgeteilt wurde, sind die bis jetzt in Thüringen erscheinenden 3 Lehrerzeitungen zu einem gemeinsamen Organ sämtlicher Vereine, der „Thüringer Lehrerzeitung", verschmolzen worden. — Das „Mecklenburgische Schulblatt" das Organ des Evangelischen Lehrerbundes, ist eingegangen.

Als neuestes „Beiheft" erhielten die Abonnenten der „Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" (Weidmann in Berlin) eine von Prof. Dr. Needon bearbeitete Ausgabe der „Lectionum praxis", eines lateinischen abgefaßten Schultagebuchs des Magisters Johannes Theill, der 1679 als Gymnasialrektor in Bautzen starb.

Im Verlage der Pädagogischen Zentralbibliothek (Comenius-Stiftung) in Leipzig erschien ein Nachtrag zu Band I, 2 und I, 3 (70 Pf.).

Kalender: 1. Kalender des Sächsischen Pestalozzi-Vereins mit dem Bildnis G. Rockes, bearbeitet von O. Ostermai nebst Jahrbuch: Mitteilungen aus dem sächs. Volksschul- und Seminarwesen (Jul. Klinkhardt). Für den sächsischen Lehrer unentbehrlich. — 2. Kalender der Blätter für Volkskultur (Berlin-Schöneberg, Verlag Fortschritt; 1,50 M.). Anregende Aufsätze und Mitteilungen, in denen zum ersten Male der Versuch gemacht wird, eine Sammlung und Charakteristik der zahlreichen Veranstaltungen für volkstümliche Kultur und verwandte Zwecke zusammenzustellen. — 3. Kalender für heilpädagogische Schulen und Anstalten, herausgegeben von Frenzel und Schwenk (Leipzig, K. G. Th. Scheffer). Sehr reichhaltiges, zuverlässiges Material.

Zur Gedenkfeier Friedrichs des Großen: „König Friedrich der Große. Ein Gedenkblatt zum 24. Jan. 1912" von Dr. Leitzke, mit Bildern und Karten (Breslau, Ferd. Hirt). Preis 1 M., bei Massenbezügen 90 und 80 Pf. — 3 Bändchen der bekannten reich und schön illustrierten Sammlung „Velhagen & Klasings Volksbücher": Fr. der Kronprinz. Der Siebenjährige Krieg. Die Friedensjahre (je 60 Pf.). — „Unser alter Fritz", ein Volksabend von O. Brüssau (Gotha, Perthes; 1 M.). — „König Friedrich der Große", ein Gedenkbuch von Th. Rehtwisch (Leipzig, G. Wigand; 20 Pf., bei Massenbezug billiger). — „Friedericus rex, du mein König und Held. Ein Ring Gedichte" von Dr. J. K. Niedlich (Breslau, Korn; 1 M.). — „Der alte Fritz, Preußens größter König" von Dr. Sellnick (Leipzig, Schäfer & Schönfelder;

1,25 M.) — „Friedrich der Große", ein umfangreiches Werk aus der Feder zweier bekannter Historiker und Militärschriftsteller, des Generalmajors a. D. C. von Zepelin und des Prof. von Scharfenort, mit reichem, gutem Bilderschmuck (Berlin, C. A. Weller; geb. 3,25 M.), ein Werk, das seines gediegenen, wissenschaftlich einwandfreien Inhalts und seiner volkstümlichen Darstellung wegen dauernden Wert behalten wird. — Musik aus dem Verlage von Friedr. Vieweg in Gr. Lichterfelde: „Festouverture komponiert von Friedrich d. Gr." Für Streichorchester, Orgel oder Harmonium und Pianoforte von W. Köhler-Wümbach (Part. 2,50 M.). „Friedrich d. Gr. Vaterländisches Festspiel" von Franz Wagner (Part. 2,50 M., Textbuch 30 Pf.). „Fridericus Rex" von Karl Löwe, für gemischten Chor von H. J. Müller (Part. 1,20 M.). „Zwei Armeemärsche: Hohenfriedberger und Marsch der Garde 1806", mit Text für gemischten Schüler- oder 3st. Knabenchor von F. Ahrens (Part. 75 Pf.). „Das Lied vom alten Fritz" für gemischten Chor von K. Zuschneid (10 Pf.).

Jugendschriften (verspätet eingegangen): Dähnhardt, Deutsches Märchenbuch II. 2. Aufl. Mit Bildern von Kuithan und Mühlmeister. B. G. Teubner. — Falch, Deutsche Göttergeschichte. 4. Aufl. B. G. Teubner. — L. Göhring, Alte Fabeln und Erzählungen, aus der altindischen Sammlung „Buch der Beispiele der alten Weisen" zusammengestellt. Nürnberg, Korn (75 Pf.).

Von der verdienstvollen Sammlung „Deutsche Jugendbücherei", die bekanntlich im Auftrage der „Vereinigten Prüfungsausschüsse" herausgegeben wird, erscheint neuerdings eine Ausgabe in Bändchen zu 80 Pf., in denen je 5 inhaltsverwandte Hefte zusammengefaßt sind.

Einen neuen und guten Ratgeber für Eltern, Lehrer und Buchhändler gab unter Mitwirkung anderer Realschuldirektor Dr. Johannesson in Berlin unter dem Titel heraus: „Was sollen unsere Jungen lesen?" (Berlin, Weidmann; 3,50 M.). Das Buch enthält eine längere Abhandlung über Wert und Wesen der Jugendlektüre und ein nach Altersstufen geordnetes Schriftenverzeichnis mit kurzen Notizen. In erster Linie ist es für Schüler höherer Schulen bestimmt. Zu Grunde liegt ihm der Katalog der vom Verfasser im amtlichen Auftrage für die deutsche Unterrichtsausstellung in Brüssel zusammengestellten Schulbücherei.

Dr. Bastian Schmids Naturwissenschaftliche Schülerbibliothek (B. G. Teubner), Neuerscheinungen: „Vom Einbaum zum Linienschiff", Streifzüge auf dem Gebiet der Schiffahrt und des Seewesens von Ing. K. Radunz, „Vegetationsschilderungen", Einführung in die Lebensverhältnisse der Pflanzenvereine von Prof. Dr. Graebner, „Chemisches Experimentierbuch I", 3 Aufl. von Prof. Dr. Scheid (je 3 M.).

Ein Gesamtkatalog der bei B. G. Teubner erscheinenden, jetzt bereits 350 Bändchen umfassenden Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt" wird vom Verlage unberechnet ausgegeben.

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

Gottfried Röhl.

Von C. L. A. Pretzel.

Am 9. Februar hat der Vorsitzende des Deutschen Lehrervereins sein sechzigstes Lebensjahr vollendet. Das ist ein willkommener Anlaß, um einmal den Lesern der „Deutschen Schule" in kurzen Strichen ein Bild des Mannes zu zeichnen, in dessen Händen seit acht Jahren die Leitung des Deutschen Lehrervereins liegt, und der, obwohl er stets bemüht ist, alle Zweige des Vereinslebens gleichmäßig zu fördern, doch für das wissenschaftliche Organ des Deutschen Lehrervereins von seiner Gründung an stets ein besonderes Jnteresse gezeigt hat.

Der sozusagen offizielle Lebenslauf Röhls braucht zu seiner Darstellung nicht viel Worte; es ist ein schlichtes und eben in dieser Schlichtheit typisches Lehrerleben ohne besonders bemerkenswerte Ereignisse. Als Sohn eines Landwirts wurde Gottfried Röhl am 9. Februar 1852 in dem Dorfe Sinzlow im hinterpommerschen Kreise Greifenhagen geboren. Die Dorfschule war seine erste Bildungsstätte. Wieviel geistige Anregung der Knabe dort erfahren hat, vermag ich nicht zu sagen. Ganz gefehlt hat's wohl nicht daran. Unterstützt wurde die Einwirkung der Schule sodann durch den Verkehr in der Familie des Pfarrers; und der Drang nach geistiger Tätigkeit muß wohl ein Familienzug sein, denn außer unserm Röhl haben noch drei seiner Brüder den Lehrerberuf ergriffen. Gottfried war der zweite von ihnen. Die Ausbildung zum Lehrer war die damals übliche. Nach der Einsegnung kam der junge Röhl als Präparand zu dem Lehrer eines Nachbardorfes. Während des Tages half er in der Schule unterrichten, am Abend ward er selber unterwiesen. Von 1868 bis 1871 war er Zögling des Seminars zu Pyritz. Sein Direktor war Bethe, heute Geheimer Regierungsrat und Provinzialschulrat in Stettin, einer von den Lehrerbildnern, die es verstehen, ihre Schüler sowohl nach der Seite der wissenschaftlichen wie nach der der Charakterbildung aufs stärkste anzuregen. Nach bestandener Seminarentlassungsprüfung kam Röhl als Lehrer nach der vorpommerschen Stadt Anklam und von dort einige Jahre später nach der Provinzialhauptstadt Stettin. Seit 1875 ist er Berliner Gemeindeschullehrer, und zwar ist er fast die ganze Zeit hindurch an

derselben Schule, der 86. Gemeindeschule in der Müllerstraße, weit draußen in Berlin N., tätig gewesen. —

Bei weitem ereignisreicher ist die Laufbahn des Vereinsmannes. Wenn je einer Goethes Mahnung beherzigt hat: „Benutze redlich deine Zeit!" so ist's Röhl gewesen. Wenn ihm je zuweilen der Gedanke kam, sich zu entlasten, so stellte sich gar bald die Notwendigkeit heraus, eine neue Bürde auf die Schultern zu heben, die wohl noch schwerer wog als die alte. Niemals hat er, wenn eine Arbeit getan werden mußte, sich mit jener Bescheidenheit drapiert, die dann zu sagen pflegt: Ich bin dazu nicht recht geeignet, der oder jener kann das viel besser als ich. Wo's Hand anzulegen galt, da griff er zu; wo eine Bresche sich auftat, da trat er ein, und bei der Arbeit wie im Kampfe stand er wacker seinen Mann. Schon in Anklam hat er einen Lehrerverein mit gründen helfen, der sich aber später wieder auflöste. In Stettin währte seine Amtstätigkeit zu kurze Zeit, als daß er gerade eine hervorragende Rolle im Verein hätte spielen können, aber ein fleißiges Vereinsmitglied war er auch dort. In Berlin betätigte er sich von Anfang an im Bezirksverbande des Deutschen Lehrervereins. Hier tat er sich bald so hervor, daß er schon 1879 als Schriftführer in den Vorstand gewählt wurde. Die bald darauf folgende Verschmelzung des Bezirksverbandes mit dem Kommunallehrerverein zum Berliner Lehrerverein hatte Röhl nach Kräften gefördert; im Vorstande des neuen Vereins aber wirkte er zunächst noch nicht, sondern trat für einige Jahre in die Front zurück. Doch nennt ihn das Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins schon in jener Zeit einmal als Vorsitzenden der Redaktionskommission für die Pädagogische Zeitung. Bald folgte dann eine Zeit, in der fast Jahr für Jahr ein neues Vereinsamt auf Röhl wartete. Zu Anfang des Jahres 1884 wurde er zweiter Vorsitzender des Berliner, einige Monate später Mitglied im Geschäftsführenden Ausschuß des Deutschen Lehrervereins. 1885 übernahm er den Vorsitz in der Pflegschaft der Pädagogischen Zeitung. Ende 1886 schied er allerdings für eine Reihe von Jahren aus dem Vorstande des Berliner Ortsvereins aus. Dafür stellte aber der Geschäftsführende Ausschuß, in dem er damals mehrfach die arbeitsreiche Stelle eines Geschäftsführers der Deutschen Lehrertage inne hatte, an seine Arbeitskraft um so größere Forderungen, und 1890 gelangte er dann auf einen Posten, auf dem er zuerst recht eigentlich den weitesten Kreisen der deutschen Lehrerschaft bekannt wurde, und auf dem er in der Folge-

zeit durch eine zwölfjährige Wirksamkeit zeigen konnte, was sein nichts übersehender praktischer Blick, sein reger Arbeitseifer, seine zähe Energie zu leisten vermochten: er übernahm die Redaktion der Pädagogischen Zeitung. Röhls Verdienste und Erfolge in dieser Stellung hat sein Nachfolger Päßler in dem Abschiedswort, das er bei Übernahme der Redaktion dem scheidenden Vorgänger widmete, kurz und treffend dargelegt in folgenden Sätzen: „Was Röhl der Pädagogischen Zeitung gewesen ist, mag die Tatsache zeigen, daß die Zahl der Abonnenten sich während seiner Redaktionsführung mehr als verdoppelt hat. Welche inhaltliche Bereicherung die Zeitung unter seiner Leitung erfahren hat, das weiß jeder, der die zwölf Jahre hindurch der Fahne der Pädagogischen Zeitung treu war, und jeder andere kann es leicht durch einen Vergleich eines der letzten mit einem der früheren Jahrgänge feststellen. Insbesondere in schulpolitischen Fragen hat Röhl unserer Zeitung eine führende Stellung errungen, wie sie das Hauptorgan des Deutschen Lehrervereins haben muß."

Röhl sah seine Aufgabe als Leiter der Zeitung nicht darin, möglichst viel für sein Blatt selbst zu schreiben, sogar den traditionellen Rotstift des Redakteurs führte seine Hand sehr milde. Was ihn besonders auszeichnete, war die Umsicht, mit der er alle Bewegungen auf pädagogischem und schulpolitischem Gebiete verfolgte, und eine fast nie fehlgreifende Menschenkenntnis, die ihn für jede Sache den rechten Anwalt finden ließ. Er hatte ein sicheres Gefühl dafür, welche Gegenstände die Zeitung behandeln, welche Fragen sie aufgreifen mußte, und er wußte dann nicht weniger gut, wer unter seinen Mitarbeitern der rechte Mann gerade für diese Materie war. Wenn übrigens in dem vorhin angeführten Urteil seines Nachfolgers besonders hervorgehoben wird, daß Röhl die von ihm geleitete Zeitung zum führenden schulpolitischen Organ gemacht hat, so darf man daraus nicht schließen, daß er etwa die pädagogische Seite vernachlässigt hätte. Im Gegenteil. Röhl hat stets dafür gesorgt, daß die Zeitung ihre Leser auch über die Strömungen in der Pädagogik, und zwar nach der theoretischen wie nach der praktischen Seite hin, auf dem laufenden hielt, mußte es allerdings zuweilen erfahren, daß manche Leser von Artikeln solcher Art nichts wissen wollten.

So groß die Arbeit war, die Röhl als Redakteur zu leisten hatte — von der Vereinsarbeit ließ er sich dadurch nicht zurückhalten. Im Geschäftsführenden Ausschuß des Deutschen Lehrervereins war

er stets einer der eifrigsten Mitarbeiter, und „sein Wort galt etwas in der Gemeinde". Ständig, von ihrer Begründung an, war er auch Mitglied der Rechtsschutzkommission, während einer Geschäftsperiode auch ihr Vorsitzender, und wurde so mit diesem Zweige der Vereinsarbeit, der sich von Jahr zu Jahr bedeutungsvoller erwies, aufs genaueste vertraut. Schon 1893 trat er auch wieder in den Vorstand des Berliner Lehrervereins ein, zunächst als Beisitzer, dann, von 1900 ab, als zweiter Vorsitzender, und auch hier war er bei allen wichtigeren Schritten, die der Verein unternahm, aktiv beteiligt.

Am 1. Oktober 1902 trat Röhl von der Leitung der Pädagogischen Zeitung zurück und behielt nur noch die Redaktion der Rechtsbeilage. Beschwerden mancherlei Art, so beschied er diejenigen, die mit seinem Rücktritt nicht so recht einverstanden waren, ließen ihn das Bedürfnis nach größerer Ruhe empfinden. Er hatte sich verrechnet. Am Ende des Jahres schon verlangten die Verhältnisse und der kategorische Imperativ in seinem Innern von ihm die Übernahme eines Amtes, das, wenn nicht arbeitsreicher, so doch sicherlich anspannender und aufregender war als das, dessen er sich aus Ruhebedürfnis entledigt hatte: er wurde Vorsitzender des Berliner Lehrervereins. Wer einmal einen Blick in den Jahresbericht dieses Vereins geworfen und dadurch Kenntnis erhalten hat von seiner vielverzweigten Organisation und der damit verbundenen Fülle und Vielseitigkeit seiner Aufgaben, wird sich ein ungefähres Bild machen können von der Arbeitslast, die auf den Schultern des Vorsitzenden liegt. Zwei Jahre hat Röhl das Amt verwaltet und hier zuerst gezeigt, wie ausgezeichnet er zum Führer eines großen Vereins geeignet war. Bald sollte ihm Gelegenheit gegeben werden, dies vor der gesamten, im Deutschen Lehrerverein zusammengeschlossenen Lehrerschaft zu bewähren. Als 1904 nach der Deutschen Lehrerversammlung in Königsberg Leopold Clausnitzer die bestimmte Erklärung abgab, er könne bei seiner angegriffenen Gesundheit den Vorsitz im Deutschen Lehrerverein, den er vierzehn Jahre lang glanzvoll geführt, nicht wieder übernehmen, da bestand weder im Geschäftsführenden Ausschuß, noch sonst in den leitenden Kreisen des Vereins der geringste Zweifel darüber, daß als Nachfolger nur Röhl in Betracht kommen könne, und so nimmt er denn seitdem die höchste Ehrenstelle ein, die der Deutsche Lehrerverein zu vergeben hat.

Im einzelnen darzulegen, was Röhl als Vorsitzender des Deut-

schen Lehrervereins geleistet hat, davon muß ich an dieser Stelle Abstand nehmen. Darauf aber möchte ich mit einigen Worten eingehen, wie er seine Aufgabe auffaßt, und wie er sie löst. Wie einst als Redakteur, so ist Röhl auch als Vereinsvorsitzender nicht darauf aus, alles selbst zu machen, aber dafür glaubt er sich verantwortlich, daß nichts, was getan werden muß, ungetan bleibe, und er wacht gewissenhaft darüber, daß nichts vergessen wird. Zum Autokraten hat er keine Anlage. Bei den Beratungen im engeren Kreise des Geschäftsführenden Ausschusses hält er meist mit seiner Ansicht zunächst zurück und wirft sein Wort erst in die Wagschale, wenn Meinung und Gegenmeinung bereits zum Ausdrück gekommen sind, dann aber gewöhnlich mit ausschlaggebender Wirkung. Doch versteift er sich nie auf etwas, würdigt jeden Grund, der in entgegengesetztem Sinne geltend gemacht wird, und ist eher mißtrauisch gegen die Richtigkeit seiner eigenen Auffassung als gegen das, was bewährte Freunde zum Ausdruck bringen. Seine und die Stellung des Geschäftsführenden Ausschusses gegenüber dem Gesamtverein faßt er nicht in dem Sinne auf, als ob Vorsitzender und Ausschuß nur ausübende Organe seien; er ist von Hause aus ein Freund kräftiger Initiative und vertritt den Grundsatz, daß die Leute, die die Vereinsgeschäfte verantwortlich zu führen haben, auch das Recht haben müssen, den Kurs, den das Vereinsschiff innehalten soll, mit zu bestimmen. Für plötzliche gewaltsame Umwälzungen hat Röhl nicht viel übrig, aber er schiebt keinen Reformvorschlag, mag er kommen, woher er will, und mag er auf den ersten Augenblick noch so absurd erscheinen, ungeprüft zur Seite. Zu dem demokratischen Grundsatz, daß letzten Endes der Wille der Mehrheit entscheiden muß, bekennt er sich uneingeschränkt; aber er hält es für sein gutes Recht nicht nur, sondern für seine Pflicht, alles zu tun, was in seinen Kräften steht, um den Willen der Mehrheit nach den richtigen Zielen zu lenken.

Nun noch ein kurzes Wort über Röhl als Präsidenten der großen Versammlungen und als Redner. In beiden Beziehungen kommt ihm schon seine äußere Erscheinung außerordentlich zustatten: eine Reckengestalt mit vollem, früher dunklem, jetzt mählich weiß werdendem Lockenhaar, sprühenden Augen und belebtem Mienenspiel, und dazu eine Stimme, volltönend und durchdringend, daß sie auch die entferntesten Ecken des Versammlungsraumes erreicht. Aber auch, was er sagt, entspricht stets der Situation. Allerdings hat einmal ein Kritiker bemängelt, daß der Präsident der Deutschen

Lehrerversammlung nicht in wünschenswertem Maße konziliant und geschmeidig sei, namentlich gegenüber den Vertretern der Behörden, und es mag daran so viel wahr sein, daß Röhl in der Tat nicht zu denen gehört, „die da weiche Kleider tragen". Aber wenn die franke Art, in der er spricht, höfisch gewöhnten Naturen auch etwas gell in den Ohren klingen mag, so besitzt er doch unbedingt ein bemerkenswertes Geschick darin, auf jede Ansprache die Erwiderung folgen zu lassen, die dem Empfinden der Versammlung gemäß ist. Und die Gabe, für die augenblickliche Stimmung das zündende Wort zu finden, eignet ihm ganz besonders, auch dann, wenn er, die Tagung eröffnend oder schließend, zur Versammlung selbst redet. Er geht nicht darauf aus, mit dem zu glänzen, was der Franzose Esprit nennt; feingeschliffene Sarkasmen, die sein Vorgänger Clausnitzer zuweilen so wirkungsvoll zur Geltung zu bringen wußte, hört man aus seinem Munde nicht. Aber Begeisterung und Wärme spricht aus seiner Rede, und dann und wann kann der Hörer fühlen, daß im Herzen des Redners eine verhaltene Leidenschaft lebt, die indes mit eiserner Energie gezügelt wird.

Die Geschäftsführung Röhls bei der Leitung der Debatten ist von strengster Unparteilichkeit. Mag der Unwille der Versammlung auch noch so stürmisch ausbrechen; sie muß auch solche Redner ruhig anhören, die nicht nach dem Sinne der Mehrheit sprechen. Über die Schnur allerdings darf kein Redner hauen. Verletzende Wendungen, mögen sie sich nun gegen Gegner innerhalb der Versammlung oder gegen Außenstehende richten, werden stets in wirksamster Form zurückgewiesen, wie denn der Präsident die Ordnung des Hauses unter allen Umständen aufrecht zu erhalten weiß. —

Gottfried Röhl ist nicht das, was man eine genialische Natur nennt, und er erhebt auch keinen Anspruch darauf, dafür gehalten zu werden. Aber er ist ein Mann, der klaren Auges erkennt, was die Gegenwart von uns fordert, damit wir vor der Zukunft bestehen können, und der an seinem Teile unablässig bestrebt ist, in redlicher Arbeit seine Pflicht zu tun. Darum ist er der rechte Mann an seinem Platze. Das fühlen alle, die jemals von seinem Wirken etwas gespürt haben, und sie alle vereinigen sich in dem Wunsche, daß es dem Deutschen Lehrerverein beschieden sein möge, diesen Vorsitzenden noch manches Jahr seines Amtes walten zu sehen.

Probleme der Willenserziehung.

Von Dr. Aloys Fischer in München.

(Schluß.)

Die erste Gruppe formaler Eigenschaften des Willens fanden wir in der Art und Weise, in der Zeit und dem Verlauf des Entschlusses. An jemanden tritt eine Gelegenheit zum Wollen, zum Handeln heran; nun ist es charakteristisch für ihn, ob er kurz entschlossen diese Gelegenheit nimmt bzw. ablehnt — es gibt auch Kurzentschlossenheit der Unterlassung — oder ob er lange Zeit braucht, bis er zu einer Stellungnahme kommt; es ist charakteristisch, aus welchen Gründen und Ursachen er der einen oder der anderen Haltung anheimfällt. Nun nehmen wir an, der Entscheid sei gefallen, der Entschluß sei gefaßt; neuerdings ergeben sich formale Bestimmtheiten, unabhängig vom gewollten Ziel, unabhängig auch von der charakteristischen Art des Entschlusses. Das Wollen eines Menschen kann nachhaltig oder flüchtig sein, entschieden oder unentschieden. Ich bezeichne damit zwei untereinander verschiedene, aber nicht zusammenhanglose Reihen von Eigenschaften des Wollens in dem Stadium vom gefaßten Entschluß bis zur Vollendung der gewollten Handlung.

Die Nachhaltigkeit (Nachdrücklichkeit) des Wollens ist etwas anderes als die Intensität des Strebens bzw. Widerstrebens, das im Wollen enthalten sein kann. Es gibt Naturen, in welchen die Strebensphänomene eigentlich niemals zu fühlbarer Intensität anschwellen, deren ruhiger, kalter Wille aber eine unerschütterliche Nachhaltigkeit besitzt. Ebenso ist der Willensnachdruck nicht nachweisbar mit Kurz- oder Spätentschlossenheit verbunden. Es besteht ein Vorurteil, als wären die Schnellentschlossenen, die „leicht" Fertigen zugleich auch Menschen von geringem Ernst und mangelhafter Ausdauer des Wollens; allein meistens verwechselt man die Schnellentschlossenen mit den Wankelmütigen, den besinnungslos Daraufloshandelnden. Nachhaltigkeit bzw. Flüchtigkeit des Wollens beziehen sich auf das Verhältnis der Stärke eines Willensaktes, eines Vorsatzes und der dadurch geschaffenen determinierenden Tendenzen*) zu den Widerständen. Es gibt ein Wollen, das vor jedem Widerstand zergeht, ja das eigentlich nicht einmal des Widerstandes bedarf, sondern schon durch eine längere Zwischenzeit

*) Näheres hierüber bei N. Ach: Die Willenstätigkeit und das Denken. Göttingen 1905.

zwischen Entschluß und Ausführung erlahmt, wie an natürlicher Entkräftung abstirbt. Schnell ist der Wille entflammt, aber es gelingt nicht ihn festzuhalten; wenn er nicht ebenso rasch in einer Tat explodieren kann, ist er auch schon vergessen, unwirksam. Es gibt ein Wollen von geringer Nachhaltigkeit, das eine Strecke lang vor den Widerständen besteht; werden diese aber größer, oder dehnen sie sich unerwartet in die Länge, so erschlafft die Spannung, sinken Mut und Zuversicht, und der Mensch gibt als aussichtslos den Lauf zum Ziele auf halbem Wege auf. Es gibt auch, darauf muß hingewiesen werden, Naturen von so eigentümlicher Beschaffenheit, daß sie gar nicht zum Wollen kamen, außer durch Widerstände gereizt. Ich denke dabei nicht nur an die pathologischen Fälle des extremen Negativismus; für manches an sich indolente Kind wird ein Verbot zum Anlaß und Quell, aus dem ihm ein sonst nicht entstehendes hartnäckiges Streben nach dem Verbotenen zufließt. Will man solche Kinder zu einer bestimmten Handlung bringen, so braucht man sie ihnen nur zu verbieten, bzw. von ihr als einer sehr unwahrscheinlichen, ja unmöglichen vor ihnen zu sprechen. Am Widerstande entzündet sich der Funke des Wollens, wie der Feuerfunke am harten Stein. Die Willensnachhaltigkeit (und ihr Gegenteil) kann nicht nur verschiedene Grade und Formen, sondern auch verschiedene Ursachen haben. Es gibt schwächliche Naturen, die doch niemals von einem Vorsatz abstehen, ohne ihn vollendet zu haben, weil ein seltenes Glück über die Umstände regiert, weil ihnen niemals ernsthafte Hindernisse widerfahren, und es gibt Kraftnaturen hinter lauter Mißerfolgen, die an übermenschlichem Pech gescheitert sind. Bei manchen ist die Flüchtigkeit des Wollens nur die Folge des geringen Ernstes ihrer Entschlüsse, bei anderen Konsequenz ihrer ganzen, zweigespaltenen Organisation. Für den Pädagogen ist endlich (ebenso wie für den Moralisten) beherzigenswert, daß nicht jede Nachdrücklichkeit oder Nachhaltigkeit um jeden Preis einen Vorzug darstellt. Wenn übereilten Beschlüssen die Flüchtigkeit des Wollens zum heilsamen Korrektiv wird, darf man darin eine segensvolle Gabe der Natur erblicken. Denn auf der Nachhaltigkeit des Wollens beruhen nicht nur Willensfestigkeit, Ausdauer, Treue, Zähigkeit, sondern auch Hartnäckigkeit, Verbissenheit, Eigensinn; ich brauche nicht auf den von einem Unterschied des Wertes gefärbten unterschiedenen Klang dieser Worte aufmerksam zu machen. Und ebenso steckt die Willensflüchtigkeit nicht nur in Schwäche, Nachgiebigkeit, Feigheit, Wankelmut, sondern auch in der Besse-

rungsfähigkeit, Zugänglichkeit und verwandten, im Zusammenleben sehr schätzbaren Metamorphosen. Als Pädagogen müssen wir überall auf das richtige Verhältnis von Willensnachhaltigkeit und Widerstandsgröße, bzw. Hindernisart achten, dürfen wir niemals den Unterschied zwischen Entschluß und Vorsatz übersehen. Eine der Hauptbedingungen der Willensnachhaltigkeit ist die Konstanz und Gleichmäßigkeit der Aufmerksamkeit, die Güte des Gedächtnisses; wie noch an anderen Punkten erweist sich auch hier die Willensgewöhnung als Folge, wenn nicht gar nur als andere Seite der Aufmersamkeitserziehung.

An einem Beispiel, einem Exkurs über die Wirksamkeit von Vorsätzen, sei mir gestattet, das Wesen der Nachhaltigkeit und das Zusammenspiel der ursächlich dafür verantwortlichen Faktoren breiter zu behandeln. Mit Vorsätzen arbeitet die Erziehung sehr viel; ich erinnere nur an die guten Vorsätze in der religiösen Erziehung, an Gelöbnisse und Versprechungen in der häuslichen Zucht, an die Bedeutung von Schwüren und Treueiden als Mittel der Selbstzucht noch beim Erwachsenen. Wie steht es mit dem Sinn, dem Wert dieser guten Vorsätze? Sind sie nicht schon ebenso sehr diskreditiert wie die Rute, daß wir sie aus dem Schatz der Erziehungsmittel streichen müssen? Da wird man zwischen Vorsatz und Vorsatz unterscheiden müssen, den Vorsatz nicht durch Beanspruchung bei jeder Lappalie entwerten dürfen, zu gleicher Zeit sich nicht zu vielerlei vornehmen dürfen; es wird auch die Art des Vorsatzes, des heimlichen, des öffentlich kundgegebenen, des beschworenen zu berücksichtigen sein. Und namentlich muß Klarheit geschaffen werden, wie es ein Vorsatz anfängt, auf den Ablauf des Seelenlebens, speziell des bewußten Tuns einzuwirken, denn ein Vorsatz ist ein Entschluß, sei es zu einem Tun bestimmter Art, sei es zu einem Tun in bestimmter, von dem Moment des Entschlusses mehr oder weniger weit entfernten Zeit, also ein Entschluß mit abständiger Wirksamkeit, eine geistige Fernkraft. Bei manchen Menschen, sowie bei gewissen Zielen ist der einmalige Vorsatz stark genug, für alle Zeit ein entsprechendes Verhalten nach sich zu ziehen. Freilich verliert dieser Vorgang das Mystische, wenn wir uns genau vergegenwärtigen, was da geschieht. Ein Mensch hat sich vorgenommen, nicht mehr zu rauchen; jetzt tritt die erste Versuchung an ihn heran, die erste Gelegenheit, die ihn zum Rauchen einlädt. Zugleich mit ihr taucht aber auch die Erinnerung an den gefaßten Vorsatz herauf; und ohne daß es neuerdings zu einer Vergegenwärtigung der Gründe und zu einem Wollen

zu kommen braucht, wird der Anlaß ignoriert, die Versuchung bestanden. Das gleiche geschieht bei der 2. und 3. Gelegenheit; allmählich entwickelt sich eine neue Gewohnheit, diejenige, höflich ablehnend zu danken, wenn Zigarren angeboten werden; diese funktioniert weiter, wenn alle Entschlüsse und Gründe gegen das Rauchen längst vergessen sind. Der gefaßte Vorsatz wirkte, insofern jede unter ihn fallende Gelegenheit zum Motiv seiner Reproduktion wurde, und diese selbst nicht ein bloßes Erinnertwerden an den Vorsatz ist, sondern volle Wiederkehr, also Bereitschaft zu entsprechendem Tun einschließt. Es gibt andere Fälle und Formen der Wirksamkeit von Vorsätzen; jede Gelegenheit ruft wohl die Erinnerung an den gefaßten Vorsatz wach; aber es bleibt bei dieser Erinnerung („ich habe mir zwar vorgenommen, nicht mehr zu rauchen, aber dieses eine Mal" . . . oder: „aber ich brauche doch nicht gleich damit anzufangen" . . . oder: „aber man darf nichts pedantisch übertreiben"); nur wenn sich an die Reproduktion des Vorsatzes auch diejenige seiner Begründung anschließt, wenn auch noch so abgekürzt, oder wenn gleichzeitig mit ihr sich neue Gründe ergeben, besteht Hoffnung, daß der Vorsatz Kraft gewinnt, indem er einen inhaltsgleichen neuen Entschluß begünstigt. Wir haben damit schon zwei grundsätzlich verschiedene Arten wie ein Vorsatz wirkt, aufgedeckt, einmal dadurch, daß er ohne weitere Zwischenglieder ein entsprechendes Handeln herbeiführt, zum anderen dadurch, daß er bei gegebenem Anlaß einen inhaltsgleichen Neuentschluß begünstigt. Schon jetzt liegt die Frage nahe, ob es nicht mit der Art des Vorsatzes zusammenhängt, wie seine Wirkungsweise verläuft, ob wir nicht den Zögling in seinen Vorsätzen so lenken können, daß sie zu unbedingt wirksamen Regulatoren erstarken. Es gibt auch Vorsätze, die so wenig nachwirken, daß sie schon bei der ersten Gelegenheit nicht einmal mehr gewußt, reproduziert werden, in der Not uns abverlangte, nur mit den Lippen gemachte Versprechungen, von denen das Herz nichts weiß, die schon in ihrer Geburtsstunde kein Wollen waren; es gibt weise, umsichtig-bedächtige Vorsätze, die zugleich alle Vorbereitungen treffen, die zu ihrer Innehaltung hinzwingen, ein Netz selbstgeknüpfter Fesseln, so daß wir gar nicht mehr anders können, als vorsatzgemäß handeln, ein sich unter Kuratel des Vorsatzes stellen.

Das sind kärgliche Andeutungen der Probleme und Aufgaben einer Psychologie der Nachhaltigkeit des Wollens; und wenn sie alle restlos gelöst wären, finge erst die Pädagogik der Willensfestig-

keit an, die Erwägung der Mittel, durch welche wir Willensnachhaltigkeit anerziehen, stärken zu können hoffen; sicher würde dabei die körperliche Schulung, das Turnen, die tapfere Anstrengung der Muskeln, sicher würden Disziplin und Methodik der Geistesarbeit in Schule und Haus in ihrer segensvollen Bedeutung erscheinen, und den Ernst vollauf rechtfertigen, mit dem berufene Schulleute diesen Mitteln der Charakterbildung das Wort reden. Aber auch viele, zu Unrecht außer Übung gekommene Traditionen der religiösen und sittlichen Erziehung würden in ihrem Sinne erkannt und rehabilitiert werden, und ich bin überzeugt, daß die pädagogische Genialität mancher Schulreformer der Gegenwart gerade durch die Psychologie der Willensnachhaltigkeit in helles Licht gesetzt werden könnte.

Mit der Nachhaltigkeit bzw. Flüchtigkeit sind Entschiedenheit und Unentschiedenheit des Wollens nicht identisch, wenn auch verwandt und verbunden. Ein Mensch kann schnell entschlossen sein oder nicht, sein Wollen kann Widerständen siegreich trotzen oder kläglich unterliegen — es gibt einen gefährlichen Feind der Tat im wollenden Menschen selbst, und es gibt formale Eigenschaften des Willens, die sich nicht auf sein Verhältnis zu äußeren Schwierigkeiten, Hindernissen, Zeitumständen beziehen, sondern aus der Konstitution und Konstanz der wollenden Persönlichkeit entspringen. Es gibt Menschen, die auch ohne ernsthafte Hindernisse an gefaßten Entschlüssen irre werden, sich unsicher fühlen, nörglerische Naturen, die sich nicht beruhigen können, sondern noch vor oder während der Ausführung eines Beschlusses von vorn zu überlegen anfangen, ob es nicht besser gewesen wäre, sich anders zu entschließen, oder den Willensentscheid noch aufzuschieben. Dabei wissen sie oft ganz genau, daß sie sich entscheiden mußten, daß der Aufschub unmöglich war, und daß sie mit peinlicher Gewissenhaftigkeit alle Umstände vor dem Entscheid in Betracht gezogen haben. Es mangelt ihnen die Entschiedenheit des Wollens, die Fähigkeit, sich bei den einmal gefaßten Entschlüssen beruhigen zu können ohne Angst, Reue, Selbstvorwurf. Ein Willensentschluß ist in ihrem Leben, bildlich gesprochen, niemals ein Punkt, höchstens ein Strichpunkt. Ich wiederhole noch einmal: es liegt nicht an äußeren Hemmungen und Erschwerungen, in der Beschaffenheit ihrer Natur gründet diese Zaghaftigkeit, und zwar in einer nicht eindeutigen, in allen Fällen gleichen Bestimmtheit. Da hängt sie das eine Mal zusammen mit der Schwäche des ursprünglichen Ent-

schlusses, das andere Mal mit einem angeborenen geringen Tiefgang der seelischen Ereignisse, das dritte Mal mit einer pathologischen Tendenz der ganzen Persönlichkeit zu Zersplitterung und Zerfall. In anderen Fällen ist sie das Ergebnis angewöhnter Überängstlichkeit, eines aufs höchste gesteigerten Verantwortlichkeitsbewußtseins. Schwere, selbstquälerische Zustände knüpfen sich für solche Menschen an jeden wichtigen Entschluß, namentlich wenn er fremde, ihnen anvertraute Menschen und Sachen betrifft, und es ist nicht verwunderlich, wenn sie schließlich aus Angst vor diesen Beklemmungen allmählich überhaupt nicht mehr zu wollen wagen, einer aus der Scheu vor innerer Bindung entsprungenen Abulie verfallen. Manchmal ergibt sich Unentschiedenheit des Wollens auch aus dem Unwirksamwerden, aus der Verschiebung der Motive; soweit es sich hier nicht um einen chronischen Zustand handelt, wird man diese Form der Willensschwäche als entschuldbar hinnehmen dürfen. Es gibt Naturen von so hochgradiger, ihnen selbst bekannter Unentschiedenheit des Wollens, daß sie es als Glück empfinden, durch eine autoritative Führung, durch eine heteronome Leitung bei ihren Entschlüssen festgehalten zu werden, auch wenn sie gerade einmal nicht die besten gefaßt haben. Sie wollen nur der inneren Rastlosigkeit entzogen werden, in einem Definitiven sich einrichten können.

Die Unentschiedenheit des Wollens in einer modifizierten Form bezeichnen wir als Ablenkbarkeit. Ein Entschluß ist gefaßt; seine Ausführung beginnt. Da stellen sich neue Möglichkeiten ein, neue Ziele lockend vor den Geist; und ohne das angefangene Werk zu vollenden, schielt der Ablenkbare nach den neuen Zielen. Es macht ihn in der Verfolgung des einen bereits begonnenen Weges unsicher, untüchtig, daß es noch viele andere Straßen gibt, auf denen man auch gehen könnte. Der Projektenmacher und Pläneschmied, das Hänschen, das zu keinem Beruf kommt, weil es aus jedem durch den Anblick der anderen herausgelockt wird, sind drastische Beispiele. Möglichkeiten sind Versuchungen, Verführungen; ein Wollen, das ihnen unterliegt, nennen wir unentschieden, so wie wir dasjenige, das vor Schwierigkeiten zusammenbricht, flüchtig nennen. Geht die Ablenkung gar noch von Menschen aus, von zuredenden Freunden, von Vorbildern, die wechseln, so kann ein Leben aus lauter Anfängen, halben Handlungen oder bloßen Plänen die Folge sein. Es ist möglich, daß wir nicht immer den glücklichsten Entschluß fassen, es kommt vor, daß wir handelnd erst auf neue Ziele aufmerk-

sam werden, und wie sonst in der Welt, ist auch auf dem Gebiet der Tat das Bessere der Feind des Guten; nur allzu schnell sind wir bereit, das kleinere Ziel fahren zu lassen, um nach dem Größeren zu greifen; aber wir vergessen dabei, daß man nur durch die kleinen Erfolge zu den großen heranreift, daß man selten eine Etappe in der Willensentwicklung überspringen kann, daß die Gewohnheit, immer wieder von einem Unternehmen zurückzutreten, weil ein größeres in das Bereich der Denkbarkeit rückt, schließlich die Aktionsfähigkeit überhaupt schädigt, ja lähmt. Gerade der handelnde Mensch muß sich bescheiden, um sich konzentrieren zu können.

Die Unentschiedenheit des Wollens ist in der Kindheit ein natürlicher Zustand; die Kindheit ist die Zeit der unbegrenzten Möglichkeiten, das kindliche Wollen der Typ des ablenkbaren Wollens. Das steht nicht nur im Zusammenhang mit der Ablenkbarkeit der kindlichen Aufmerksamkeit, mit der größeren allgemeinen Ermüdbarkeit des Kindes, mit der Labilität seiner Gefühle, das ist die notwendige, unvermeidliche Folge der unentwickelten Einsicht in die Begehrbarkeit, den Wert der Dinge, der mangelnden Erfahrung über ihre Möglichkeit. Alles steht noch ungeprobt vor dem Kinde da; von jedem Einfall geht der Appell aus, ihn zu realisieren, und da sich die Eindrücke und Einfälle im Bewußtsein des Kindes in drängender Fülle tummeln, so sehen wir es jetzt dieses beginnen, um sogleich einem anderen Unternehmen zuzuneigen, sehen es, namentlich vor der Kindergartenreife, vieles anfangen, wenig vollenden, schnell vergessen, was es noch eben mit weinender Heftigkeit begehrt hat. Diese ursprüngliche Unentschiedenheit ist der Ausgangspunkt der Willenserziehung; und wer mit aufmerksamer Kritik das Leben der größten Zahl der Menschen betrachtet, muß sich eingestehen, vielfach auch der Endpunkt. Viele Menschen kommen über das kindliche Stadium der Willensentwicklung lebenslang nicht hinaus; sie wissen nicht, was sie wollen; sie entbehren des Grundwillens. Ihr Leben zerfällt in tausend Episoden, ihr Tun in lauter Handlungen; sie gestalten es nicht zur Einheit. Identifiziert man, wie es Th. Ribot getan hat, den Charakter mit einseitiger Konstanz des Willens, so muß man die Mehrzahl der Menschen für charakterunfähig, amorph halten.

Eine vierte Gruppe formaler Willenseigenschaften stellen die Klarheit, bzw. Unklarheit des Wollens dar. Sie sind die intellektuelle Seite des ganzen Willensvorganges. Jedes Wollen hat einen Gegenstand; erfaßt diesen Gegenstand in eigenartiger

Weise. Wer etwas will, hat von diesem Ziel nicht einfach nur ein „Wissen", sondern — will es eben. Trotzdem kann der gewollte Gegenstand auch noch mehr oder minder klar „bewußt" sein, als das was er ist, ganz abgesehen von seiner jetzigen Stellung als Willensziel. Wir sprechen von Unklarheit des Willens, wenn die in einem Ziel enthaltenen Teilziele, die mit seiner Verwirklichung unvermeidlich verknüpften Folgen, die zu seiner Verwirklichung nötigen Mittel und ihre Reihenfolge dem Wollenden so wenig bekannt und durchsichtig sind, daß er, auf sie aufmerksam gemacht, erschrickt, in seinem Entschluß unsicher wird, oder vieleicht gar nicht gewollt hätte, wenn ihm das Ziel klar vor Augen gestanden wäre. Die psychologischen Voraussetzungen der Klarheit des Wollens sind Erfahrungen und Einsichten: in den Zusammenhang von Zwecken und Mitteln, Ursachen und Wirkungen, den durchschnittlichen Ablauf der menschlichen Dinge, Einsichten, die nicht nur dispositionell bestehen, sondern auch im gegebenen Fall in Aktion treten. Aus diesem Grunde allein schon wird ersichtlich, daß Klarheit des Wollens die letzte Formaleigenschaft ist, die vom kindlichen Willen noch erwartet werden kann. An sich wollen die Kinder, solange sie erfahrungslos sind, das Unmögliche und Unsinnige geradeso wie das Mögliche; es liegt an anderen Momenten als an der Einsicht in den Wert und die Möglichkeit eines Zieles, wenn das Kind sich durch es zum Wollen provoziert fühlt. Auch der Erwachsene spürt noch den Anreiz, der von vielen Projekten und Möglichkeiten auf sein Wollen ausstrahlt; phantastische Köpfe, unklare Menschen unterliegen öfter diesen Verführungen, dem Drang der in ihnen entstehenden Strebungen. Es bedeutet ein hohes Maß zunächst rein intellektueller Kritik, und dann erst daraus folgender Hemmung und Beherrschung des Trieb- und Strebungslebens, wenn ein Mensch unbeirrt von vagen Möglichkeiten und lockenden Aussichten in der Verfolgung vollständig durchschauter und gebilligter Ziele sich nicht beirren läßt. Sogar der ganze Erfolg einer Persönlichkeit kann von dieser Klarheit des Wollens, also im Grunde von ihrer intellektuellen Höhe abhängen, und es beruht sicher auf unvollständiger psychologischer Analyse, wenn gemeinhin die Willensmenschen den Verstandesmenschen so unbedingt entgegengesetzt zu werden pflegen. Öfter als man glaubt, ist der ausdauernde und erfolgreiche Wille nur ein Ergebnis intellektueller Klarheit und Übersicht.

In der vorstehenden Skizze setzten wir uns die Aufgabe, ge-

wisse „Eigenschaften" des Wollens, abgesehen von dem Wert oder Unwert der gewollten Ziele, zu ermitteln, welche die Grundlage und den Kern von sogenannten Charaktereigenschaften des wollenden Menschen bilden; wir fanden; daß das Wollen rasch, nachhaltig, entschieden, klar sein kann, daß diese formalen Eigenschaften noch in vielen Nuancen vorkommen und ganz verschieden bedingt sein können. Die herausgehobenen Züge wollen nicht den Anspruch erheben, eine vollständige und erschöpfende Aufzählung zu sein, sondern nur als Repräsentanten einer großen Zahl formaler Willenseigenschaften zu fungieren. Zu einer vollständigen pädagogischen Psychologie des Willens fehlt hier der Raum; mögen die ausgeführten Beispiele zeigen, daß man sich niemals mit der bloßen Charakteristik eines kindlichen Willens als klaren oder unentschiedenen begnügen darf, sondern daß man an Stelle des Gesamteindruckes eine genaue Analyse setzen muß, sowohl wenn man ein Kind verstehen und zensieren, als namentlich wenn man es behandeln und erziehen will. Nur die analysierten Willenszustände und Willensbeschaffenheiten sollten dann auch die Grundlage der Benennung abgeben.

Daß es noch ganz andere Dimensionen formaler Willenseigenschaften gibt, sei wenigstens angedeutet, um dem Schein vorzubeugen, als sollte der ganze Reichtum der Willenswirklichkeit auf Schemata zusammenreduziert werden. Gleichgültig noch, was ein Mensch will, sein Wollen kann grundsatzmäßig oder zufällig, frei oder heteronom, motiviert, d. h. zureichend begründet oder blind sein. Wir betreten mit diesen ‚Eigenschaften' Gebiete, die ebensowohl von der Psychologie wie von der Ethik bearbeitet werden, auf denen aber die Unklarheiten und Widersprüche der Standpunkte unüberwindlich scheinen. Freilich nur, solange man nicht Ernst macht mit dem grundlegenden Unterschied zwischen dem Wollen einerseits und allen Strebungstatsachen andererseits, und solange man immer wieder die Analyse der Phänomene durch Einmengung vorgefaßter Begriffe oder vorzeitigen Abbruch entwertet. Welcher Ballast von Unklarheiten wird allein in dem schillernden Begriff des „Motives", in der Lehre von der Motivation durch die psychologische, juristische und ethische Literatur geschleppt!*)

*) Die vorliegende Abhandlung war zum größten Teil schon geschrieben, als mir die ausgezeichnete Untersuchung von A. Pfänder über „Motive und Motivation"

Um die Probleme, die hier sich häufen, wenigstens anzudeuten, sei ein Umriß der Fragen gestattet, die sich auf die Freiheit des Wollens beziehen. Namentlich in pädagogischer Hinsicht ergeben sich hier ungeheure Schwierigkeiten, weil Mittel und Zweck oft genug soweit auseinanderklaffen wie „Freiheit" und „Zwang".

Im freien Wollen sehen wir zunächst das spontane Wollen, also ein Wollen, das im wollenden Ich selbst seine Wurzeln hat und phänomenal als Tat dieses Ich erlebt wird. Wenn der grundlegende Unterschied zwischen „Wollen" und „Streben" allgemein gekannt und anerkannt würde, könnten wir „Wollen" und „freies Wollen" geradezu synonyen gebrauchen. In einem Menschen können sich tausenderlei Strebungen regen, bald von den Objekten ausgehend, die „reizen", verlocken, fühlbar zum Begehren auffordern, bald aus den dunklen Tiefen der Instinkte und Triebe der Persönlichkeit selbst hervorbrechend, als „Gelüste" nach etwas. Diese Strebungen können wieder spurlos verschwinden, sich selbst aufheben, sich gegenseitig unterstützen; wir, d. h. das persönliche Ich ist zunächst unbeteiligt und unverantwortlich, bloßer Schauplatz und zugleich Zuschauer bei diesem Getriebe von Strebungen. Wir kennen alle Zustände, in denen die wahnwitzigsten Strebungen sich in uns geregt, getummelt haben; vielleicht nannten wir sie Versuchungen. Wir kennen auch Fälle, in denen Strebungen nicht einfach nur da sind, nicht einfach nur sich regen, sondern uns ganz ausfüllen, uns übermannen, über uns zusammenschlagen. Weder die Strebung, die sich nur regt und dann wieder ins Nichts vergeht oder durch eine andere paralysiert wird, noch die Strebung, die uns monokratisch ausfüllt, ist ein Wollen*); jedes echte Wollen ist ein Akt des Ich, kein Geschehnis in der Seele. Solange nur die oben geschilderten Strebungen da sind, will ich nicht; die Sache ändert sich, wenn ich plötzlich oder langsam, aus diesen oder jenen Gründen, für die eine oder andere Strebung Partei ergreife, mich hinter sie stelle, mit ihr solidarisch erkläre; dann ist sie nicht mehr eine beliebige Strebung, sondern: ich strebe in ihr, genauer noch (weil es ja auch vom Ich ausgehende reine Strebungen gibt): ich will ihren Gegenstand, ent-

bekannt wurde (Münchener philosophische Abhandlungen, S. 163 f. Leipzig 1911, A. Barth). Für jeden, der sich mit obigen Fragen eingehend beschäftigt, ist das Studium dieser Abhandlung unerläßlich.

*) Von anderer Seite habe ich das Wollen als „Ernsterlebnis" zu charakterisieren versucht: Zeitschrift für pädag. Psychologie und experimentelle Pädagogik 1911, S. 454 f.

scheide mich praktisch für ihr Ziel. Man muß die radikale Änderung der Sachlage vor Augen haben, die eintritt, wenn das Ich, bildlich gesprochen, in das Getummel der Strebungen und Anreize sein: „ich will" hineinruft.

Das echte Wollen ist immer ein Akt des Ich, bricht aus ihm hervor, hat in ihm seine Wurzeln und Gründe, regt sich frei bei Gelegenheit der Bekanntschaft mit diesen oder jenen Zielen und Strebungen. Diese Spontaneität des Willens steht im Gegensatz zum Wollen, das aus einem früheren Vorsatz fließt, das sich an einem fremden Wollen ansteckt, zum Wollen des Verführten, des Nachahmers, und vor allem zum Wollen (nicht bloß zum Tun) des Gehorchenden. Natürlich sind diese Beispiele gebundenen Wollens noch untereinander sehr verschieden und verschiedenwertig; aber gemeinsam ist ihnen, daß das Wollen nicht mehr ein ursprünglicher, unmittelbar aus dem Ich hervorbrechender Akt desselben ist. In den meisten Kindern ist ein Überschuß spontanen Wollens vorhanden; sie wollen eigentlich immer und alles; die Aufgabe des Erziehers ist es, diese Frische, Kraft und ursprüngliche Spontaneität des Wollens zu erhalten, aber sie den Gegenständen zuzuleiten, die wert sind, gewollt und verwirklicht zu werden. Zur Durchführung dieser Aufgabe ist Verbot und Gebot unerläßlich, ist es notwendig, daß nicht nur das aus dem Kind selbst hervorbrechende Wollen oft unterdrückt wird, sondern auch daß ein Wollen, zu dem von Haus aus keine Regung sich zeigt, in ihm initiiert wird. Mit anderen Worten: eine heteronome Führung, eine befehlende Autorität wird unter den Mitteln der sittlichen Erziehung niemals zu entbehren sein. Aber diese Erziehung zum äußeren Gehorsam darf niemals die Lähmung der eigenen Entschlußfrische und des Bewußtseins der persönlichen Verantwortlichkeit als Ziel in sich schließen. Wenn heute als radikaler Ersatz der Erziehung durch den Gehorsam das System der Selbstregierung angepriesen wird, so dürfen wir nicht damit zufrieden sein, zu überlegen, ob Selfgovernment möglich ist, ob vielleicht die nächstliegenden Zwecke erreicht werden, um deretwillen man ursprünglich die Parole Selbstregierung ausgegeben hat (z. B. Vermeidung des Widerwillens gegen die Schule, von Verständnislosigkeit und harter Ungerechtigkeit gegen die Kinder), man darf sich sogar nicht zufrieden geben mit einer nach psychologischen Wahrscheinlichkeiten entworfenen Zukunftskonstruktion, in unserem Fall mit der Plausibilität: Selbstbestimmung ist doch das Ziel der Erziehung; der Mensch nun k a n n doch

nur, was er gelernt und geübt hat; wir dürfen also beruhigt hoffen, daß Kinder, die sich von Jugend auf in der Selbstregierung geübt haben, erst recht als Erwachsene dazu imstande sein werden. Das ist fadenscheinige Psychologie; beim Zweck der Erziehung handelt es sich ja gar nicht um soziale Selbstregierung d. h. Selbstregierung einer Gruppe und des Einzelnen, sofern er Gruppenmitglied ist, auch nicht bloß um das formale Moment: nicht durch andere geleitet zu sein, nicht nur aus Gehorsam handeln, sondern darum, daß Verantwortlichkeitsgefühl erwächst, Ernst, Unterscheidung des Wichtigen vom Kleinen, des Guten vom Schlechten, es handelt sich um die Maximen, die einem unter Selbstbestimmung vollzogenen Wollen erst Gehalt geben. Und da ist es einfach nicht richtig, daß ein Kind ohne jede vorgängige Gwöhnung, Belehrung und autoritative Führung jenes Wertbewußtsein entwickelt, das die Voraussetzung, ja das Reifezeugnis für die Selbstregierung bildet. Es gibt noch Erwachsene genug, denen zur Selbstbestimmung nicht weniger als alles fehlt. In allen diesen Fragen kommt es auf eine Psychologie der langfristigen Wirkungen an, und für sie muß man an den Tatsachen des Lebens und der Kulturgeschichte sich geschult haben.

Gewiß müssen wir den Menschen zu freiem, verantwortungsbewußtem Wollen erziehen, aber zugleich auch zum vernünftigen; und damit ist, meine ich, ein Umkreis von pädagogichen Regeln abgesteckt: solange die eigene Vernunft, Werteinsicht und Werterfahrung nicht die Begründung des freien Wollens übernehmen kann, ist die Abhängigkeit unvermeidlich; es besteht die Aufgabe darin, diese schrittweise einzuschränken und so zu gestalten, daß sie nicht nur nicht schadet, sondern sukzessive sich selbst überklüssig macht durch Ausbildung und Vertiefung der Werteinsichten.

Zu zeigen, daß schon in gewissen formalen Eigenschaften des Wollens die Wurzeln eines guten oder schlechten Charakters liegen können, und daß deshalb für die Charakterbildung auch eine Willenserziehung unerläßlich ist, das war die Aufgabe, die wir uns gesetzt hatten; sie vollständig zu lösen, war nicht beabsichtigt; wenn deutlich geworden ist, welchen Ort die Willenserziehung, und zwar die formale Schulung des Willens innerhalb des großen Komplexes der Fragen der Charakterbildung einnimmt, und wenn die gegebenen Beispiele die Art der hier überall unerläßlichen psychologischen Analysen hinreichend unmißverständlich illustrieren, ist mein nächstliegender Zweck erreicht; die volle Ausführlichkeit muß ich einer streng fachlichen Behandlung an anderem Ort reservieren.

V.

Wir sagten oben (unter III), daß in erster Linie die Frage: Was man wollen solle, die Geister errege und scheide, auch in erster Linie pädagogische Relevanz besitze. In pädagogischer Wendung drückte ich die Frage so aus: Wozu sollen wir die Menschen erziehen?

Wir fragen damit nach den inhaltlichen Bestimmungen des Wollens, nach den obersten Gattungen von Zwecken und Motiven. Im einzelnen ist hier alles umstritten. Ob in der Religion, in den Werten einer natürlichen Ethik, in denen der Ästhetik die einzigen oder doch die höchsten Erziehungsziele enthalten sind, ist Gegenstand der Diskussion, ja des Kampfes — weil Willensziele eben nicht nur eingesehen, sondern gewollt werden müssen. Enger, konkreter denken jene Pädagogen, welche in eine Tafel von Tugenden und Pflichten die Ziele der Erziehung zusammenfassen, darunter nationale Gesinnung, staatsbürgerliche Tüchtigkeit, Berufsfreudigkeit, sexuelle Reinheit und andere besonders betonen, im Zusammenhang mit großen Strömungen der Zeit.

Ich habe es nicht nötig, zu entscheiden, welches die Zielwissenschaft oder die Zielwissenschaften der Pädagogik sind, ich brauche nicht alle die einzelnen kleinen und großen Ziele: Erhaltung und Ausbau der Kultur, die logischen, ethischen, ästhetischen Werte, die menschliche Größe, die bürgerliche und berufliche Leistungsfähigkeit Revue passieren zu lassen, um dann sagen zu können: das und das soll ein Leit- und Zielgedanke aller Erziehungstätigkeit sein bzw. werden. Es gibt eine einheitliche Formel auch für das Erziehungsziel, so meine ich wenigstens; alle Werte können Ziele der Erziehung werden, alle pädagogische Bemühung gipfelt darum in der Pflege des Wertbewußtseins und des Willens zum Werte.

Die folgenschwerste Wendung in der individuellen Entwicklung vollzieht sich in dem Augenblicke, in welchem der junge Mensch aus eigenen inneren Erlebnis heraus ein Verhältnis zu Werten gewinnt. Nicht ein kühles, intellektuelles Verständnis, nicht eine bloße, auf dem Hörensagen beruhende Kenntnis von Werten. Man kann „verstehen", sich klar machen, daß diese oder jene Seinsbeschaffenheit von Menschen wertvoll ist, dieser oder jener Zustand der Gesellschaft wertvoll wäre, man kann „wissen", daß es Werte der verschiedensten Art und auf verschiedenen Gebieten gibt. Aber dieses

„Wissen" von Werten ist nicht ein „Haben"; aus solchem Verständnis strömt nicht die Wärme und Begeisterung die zur Tat treibt, andere mitreißt, den Menschen unter den Normzwang und die Verpflichtungen durch Werte beugt. Ganz anders ist der innere Hergang, die Umwandlung, wenn der junge Mensch selbst Werte fühlt, entdeckt, wenn sich ihm bestimmte Menschen, Gedanken, Aufgaben in dem glorreichen Glanz eines selbstzwecklichen Wertes zum erstenmal darstellen, einleuchtend darstellen.

Am geschauten Wert entzündet sich das Streben nach ihm, von ihm geht die fühlbare Forderung aus, an seiner Realisierung zu arbeiten, ein Zwang, dem nicht nachkommen zu können Verzweiflung bedeuten kann, nicht immer nachgekommen zu sein, die bittersten Selbstvorwürfe in sich schließt.

Als persönliches Vorbild tritt dem jungen Menschen meistens der Wert zunächst entgegen, als eine Art des Seins, die ihm an bestimmten Einzelpersonen imponiert. Vielleicht ist es die Persönlichkeit des Vaters, des Lehrers, eines Kameraden, an der ihm die erste Ahnung eines wertvollen Seins aufgeht. Der Vater ist das im stillen bewunderte Vorbild; zu werden wie er ist der Kernwille des Knaben. Noch lange sind die Kinder in ihren Schätzungen Zitate, Plagiate der Erwachsenen, von deren Beispiel bestochen, ihrem Lob und Tadel voreingenommen, ohne selbständige Unterscheidungsfähigkeit. Erst allmählich lösen sich die Werte immer reiner und schärfer aus den Verpflechtungen mit der Wirklichkeit heraus; in dem Maße als es geschieht, werden sie zugleich allgemeiner, unpersönlicher, wird das Verhältnis zu ihnen ein schwierigeres, aber auch ergiebigeres. Keine Autorität der Welt kann so hart einschneidende Forderungen an den Menschen stellen, als die erkannten und festgehaltenen Werte es tun, kein Gericht strenger richten und eventuell den ganzen Menschen verdammen, als es der Mensch unter den Forderungen ihn bindender, faszinierender Werte selbst tut.

Den Willen zum Leben haben wir alle als instinktiven Drang von Haus aus; wir dürfen bei ihm nicht beharren, nicht stehen bleiben. Viele Menschen, ja die Mehrzahl derselben lebt allerdings einfach weiter, ohne zum eigenen Leben Stellung zu nehmen. Wir anderen müssen unser Leben bewußt gestalten, es als Mittel zum Zweck sehen. Man hat uns gepredigt, daß wir dies könnten, wenn wir den Willen zur Macht zum Grundwillen unseres Daseins machen.

Allein dieser Wille zur Macht ist an sich unsehend vieldeutig; erst im Willen zum Wert vollendet sich das Wesen des Menschen.

Ich brauche die Konsequenzen für die Pädagogik nicht zu ziehen; eine Pädagogik, die ihren Zögling entläßt mit wachem Willen zum Wert, hat alles erreicht, denn sie kann sicher sein, daß er in der strengsten Selbstzucht sich weiter bilden wird.

Bei vielen Menschen fließt der Wille zum Wert aus der trüben Quelle ehrgeizigen Strebertums oder aus dem angstvollen Bewußtsein der Überwachung durch die Umwelt, nicht zuletzt durch deren geachtetste Mitglieder. Diese Menschen entbehren einer ursprünglichen Unterscheidungsfähigkeit für Gut und Schlecht, ihnen mangelt ein Bedürfnis nach dem Reinen, Guten, Starken; keine instinktive Bevorzugung des Wertvollen leitet sie bei der tätigen Gestaltung ihrer Schicksale, bei der Wahl ihrer Genüsse, keine Höhensehnsucht lebt in ihnen. Mit einer Gleichgiltigkeit, die nicht Selbstverleugnung, sondern Mangel an Selbst ist, nehmen sie hin, was kommt, lieben, hassen, schätzen, glauben sie in den Geleisen der Konvention, sie selbst ohne Inhalt, trivial, durchschnittlich; nicht einmal der Bauch ist ihr Gott; sie haben keinen Gott und keinen Wert. Aber nun sehen sie an den anderen um sie herum den Widerschein des Wertes; sie sehen, daß die Tüchtigen geachtet, die Großen bewundert, die Tiefen verehrt, die Schönen geliebt werden; ihnen selbst mangelt zunächst Größe, Tiefe, Tüchtigkeit; sie streben auch an sich nicht nach diesen Beschaffenheiten, sie wollen nur den sozialen Abglanz derselben genießen, die Achtung, das Ansehen, die Liebe sich erschleichen, nur die Geste der menschlichen Größe besitzen. Bei vielen bleibt diese Unechtheit der lebenslängliche Zustand. Aber es kann doch auch zu einer seltsamen Heterogonie der Zwecke kommen, wenn Ziele, die ursprünglich nur als Mittel zum Zweck verfolgt, mehr zur Schau getragen, mehr gespielt als betätigt wurden, langsam den sterilen Boden der Persönlichkeit des Ehrgeizigen, Poseurs, Scheinhelden, Scheinheiligen erst fruchtbar machen, schließlich in ihm Wurzel fassen. Von der quälenden Scham über die eigene Kleinheit und natürliche Unoriginalität gepeitscht, von dem Stolz über das trotzdem errungene Verhältnis zu Werten im Zutrauen zur eigenen Kraft gestärkt, können solche Naturen eines zügellosen Fanatismus, einer wahnsinnigen Selbstaufopferung für echte Ziele fähig werden, deren Similiformen sie zunächst durchlaufen haben.

Freilich dürfen wir in der Erziehung nicht mit dieser Hetero-

gonie als einer normalen Tatsache rechnen, aber wenn sie kommt, soll sie uns nicht verständnislos finden.

Ich muß es mir versagen, ausführlicher auf den Willen zum Wert einzugehen. Dem Problem der formalen Willensbeschaffenheiten hat unsere Überlegung gegolten; in gewissem Sinn ist der Wille zum Wert gleichfalls eine formale Kategorie, die allgemeinste Form des sittlichen Willens.

Kinderschutz und Jugendfürsorge.

(Ein Überblick.)

Von Dr. Karl Wilker in Jena.

(Schluß.)

Eine lebhafte Erörterung hat die Fürsorge für die schulentlassene Jugend durch den bekannten Jugendpflege-Erlaß des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 18. Januar 1911 erfahren. Die Jahre „zwischen 14 und 18" sind vielleicht die gefährdetsten. Sie haben deshalb seit je in der praktischen Fürsorgetätigkeit weitgehendste Berücksichtigung erfahren, ja erfahren müssen. Im seltsamen Gegensatz dazu steht es, daß wir über die Psychologie der Jugendjahre und speziell der Entwicklungsjahre noch recht schlecht unterrichtet sind, vielleicht überhaupt nicht unterrichtet wären, wenn wir nicht einige gute amerikanische Arbeiten, vor allem Stanley Halls „Adolescence", hätten: es liegt hier also noch ein weites Feld für wissenschaftliche Forschungen und Beobachtungen brach, die der Jugendfürsorge zugute kommen würden. Denn gerade in diesen Jahren werden alle fürsorgerischen Bestrebungen versagen (wenigstens bei der größten Mehrzahl aller Jugendlichen), wenn wir nicht sichere psychologische Grundlagen haben. Psychologische Unkenntnis und falsche pädagogische Methode lassen auch die vielfachen Bestrebungen namentlich der konfessionellen Organisationen nicht zu vollen Erfolgen kommen. Der Vereine sind hier eine große Zahl: neben der evangelischen inneren Mission und der katholischen Caritas sind auch die interkonfessionellen Vereine in starkem Zunehmen, ebenso die sozialdemokratischen Jugendorganisationen. Hervorgehoben sei hier ferner der Jugendfürsorgeverband der Berliner Lehrerschaft (bestehend seit 1902) und die Jugendfürsorgezentrale der preußischen Rektorenschaft. Daneben zählen zahlreiche turnerische Organisationen Jugendvereine. Der Guttemplerorden hat eigene Logen für Schulentlassene. Zu wünschen ist erhöhte Selbstregierung in diesen Vereinen nach dem Vorbild amerikanischer Organisationen ähnlicher Art.

Neben dem Zusammenschluß der Jugendlichen in Vereinen als dem besten Vorbeugungsmittel gegen das Kriminellwerden und gegen die Verwahrlosung ist vor allem an eine Lehrstellenvermittlung zu denken, die am besten wohl von den städtischen Arbeitsämtern oder den Handwerkskammern in die Hand zu nehmen wäre. Die allgemeine obligatorische Fortbildungs-

schule für beide Geschlechter ist eine dringende Notwendigkeit. Ganz recht betont Tews,*) daß der preußische Staat die eine Million Mark, die „zu Beihilfen für Veranstaltungen Dritter zwecks Förderung der Pflege der schulentlassenen männlichen Jugend, sowie zur Ausbildung und Anleitung von für die Jugendpflege geeigneten Personen“ neuerdings in den Kultusetat eingestellt sind, lieber „zur Förderung der Fortbildungsschule, an die sich ungezwungen vieles, was über den Kreis des eigentlichen Unterrichtes hinausgeht, anschließen läßt“, hätte einstellen sollen, statt den Fortbildungsschulen einen ihnen bisher zur Förderung der Leibespflege und -übungen gewährten Betrag von 100000 Mark zu entziehen.

Wie so vielerwärts spielt die Geldfrage in der Jugendfürsorge eine große Rolle. Man ist daher auf den Gedanken der „Blumentage“ verfallen, die man natürlich auch der Fürsorge für andere Altersstufen (namentlich der Säuglingsfürsorge) hat zugute kommen lassen. Dabei hat man schwerlich daran gedacht, daß außer manchen unpädagogischen Momenten in der Veranstaltung dieser Tage, die hier außer acht gelassen werden können, der größte Fehler vielleicht darin besteht, daß man die Heimarbeit dadurch in höchstem Maße unterstützt, mit anderen Worten, Hunderte oder gar Tausende von Kindern gewerblich ausnützen und verwahrlosen läßt. Es verdient daher ein Gedanke Beachtung, der kürzlich von dem Darmstädter Bürgermeister Mueller ausgesprochen**) und im Namen des Verbandes für Jugendfürsorge dem Reichspostamt unterbreitet wurde: nämlich eine „Reichsgründungspostkarte“ analog den Postkarten, die in der Schweiz an jedem ersten August zur Erinnerung an die Gründung der Eidgenossenschaft ausgegeben werden, in künstlerischer Darstellung zu schaffen und am 18. Januar durch die Postämter zu einem bestimmten Preise (vielleicht 20 Pfennig) zu verkaufen; der nicht unbeträchtliche Reingewinn könnte außer für andere wohltätige Zwecke in manchen Jahren dann der Jugendfürsorge zugute kommen. Eine Verdrängung der Blumentage durch diesen Gedanken wäre im Interesse der Jugendfürsorge nur zu begrüßen.

Zu gedenken ist endlich noch der Möglichkeiten, die Jugendlichen vor unnützen Ausgaben zu bewahren, indem man für Lohnauszahlung an die Eltern oder auf Sparkassenbücher sorgt. Manche Fabrikbetriebe unterstützen das Sparen ihrer Angestellten durch Prämien, die für Ersparnisse von bestimmter Höhe ausgezahlt werden.

In gleichem Sinne wirken die Jugendheime und Jugendbibliotheken und -lesehallen. Auch die Bekämpfung des Alkoholgenusses in dieser Richtung ist aufs lebhafteste zu begrüßen.

Alkoholismus, Straße, Schundliteratur und Schundfilms — die gefährlichsten heimlichen Miterzieher — bedingen das große Anwachsen der jugendlichen Kriminalität. Wenn man alle polizeilichen Verurteilungen Jugendlicher mitrechnen will, kommt man zu einer Zahl von mindestens rund 200000 Verurteilungen Jugendlicher im Jahre. Mit nicht gelindem Schrecken hat

---

*) J. Tews, Jugendpflege. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Jg. 38, Nr. 39 vom 23. Juni 1911. S. 384.

**) Mueller, Eine Reichsgründungspostkarte. Der Tag, Nr. 205 vom 1. September 1911.

man erkannt, wohin das führen muß. Eine lebhafte Bewegung hat eingesetzt, die vor allem darauf abzielte, Jugendgerichte zu schaffen. Mit der Fülle der hier auftauchenden Probleme haben sich zwei deutsche Jugendgerichtstage (1909 und 1910) befaßt.*) Die Jugendgerichtsbewegung, auf dem richtigen Gedanken fußend, daß die jugendliche Kriminalität nicht nur eine kriminelle Behandlung, sondern vor allem eine erziehliche erfahren müsse, ging von Australien aus und gelangte namentlich in den Vereinigten Staaten zu großer Blüte und Ausgestaltung. Das erste deutsche Jugendgericht wurde 1907 von Hagens in Frankfurt a. M. begründet und wirkt seit dem 1. Januar 1908. Die Zahl der deutschen Jugendgerichte belief sich Ende 1910 auf etwa 200, die der sie unterstützenden Jugendgerichtshilfen auf etwa 100. Letztere werden meistens von Vereinen gebildet. Als Vorbild dient der amerikanische probation officer. Sie übernehmen die Voruntersuchung, soweit der Richter derartige Feststellungen wünscht, sie untersuchen die so bedeutungsvolle Frage der Einsichtsfähigkeit (Unterscheidungsvermögen, Diszernement; § 56 StGB.), sie entsenden ihre Vertreter zur Hauptverhandlung; vor allem obliegt ihnen die erziehliche Schutzaufsicht, die bei uns nach amerikanischem Muster noch bedeutend weiter ausgebaut werden könnte. Gerade auf diese Momente in der Jugendfürsorge weist F. W. Foerster**) in seinem neuesten Werke hin, dessen Studium auch denen, die in Weltanschauungsfragen auf prinzipiell anderem Standpunkte stehen, nicht genug empfohlen werden kann. Gerade Foerster zeigt mit aller Deutlichkeit, woran in Deutschland immer wieder die Fürsorge für die bereits kriminell gewordene Jugend und für die in Fürsorgeerziehung befindliche einfach scheitern muß: an mangelndem psychologischen Verständnis. Reicher erzählt in seiner erwähnten letzten Arbeit***), daß ihm der Assistent Superintendent einer modernen amerikanischen Anstalt sagte: „Wir behandeln unsere Boys wie Gentlemen und erwarten eine gleiche Behandlung uns gegenüber". Das ist der Kernpunkt in der Anstaltsbehandlung. Wenn man sich in Deutschland nicht von einer kasernenmäßigen Behandlung jugendlicher Krimineller, bei der die Prügelstrafe die Hauptrolle spielt, gänzlich freimachen kann, dann wird man niemals vorwärtskommen!

Das gilt vor allem für die Fürsorgeerziehungsanstalten (Gesetz über die Fürsorgeerziehung Minderjähriger vom 2. Juli 1900 mit Wirkung vom 1. April 1901), die sich ihrer erzieherischen Aufgabe zum Teil kaum bewußt sind. Es ist unnötig, auf die Gründe hierfür näher einzugehen.†)

Anzustreben sind des weiteren folgende Reformen: für jugendliche Bettler und Landstreicher sind Bewahranstalten einzurichten; für jugendliche Krimi-

*) Die Verhandlungen erschienen im Verlage von B. G. Teubner, und zwar die über den ersten Tag 1909 (155 S.; 2,80 M.), die über den zweiten Tag 1911 (210 S.; 4 M.).

**) F. W. Foerster, Schuld und Sühne. Einige psychologische und pädagogische Grundlagen des Verbrecherproblems und der Jugendfürsorge. C. H. Beck (Oskar Beck), München 1911.

***) a. a. O. S. 29.

†) Vgl. Gustav Major, Wie kam es zu einem Mieltschin? Diese Zeitschrift, Jg. XV, 2, S. 91—94. — Den schärfsten Tadel verdient die Heranziehung der Fürsorgezöglinge in den Anstalten zu gewerblichen Arbeiten (Heimarbeit!), die nicht im Interesse der Anstalt selbst liegen.

nelle sind geeignete Aufenthaltsorte zu schaffen, in denen sie bis zum Abschluß der Voruntersuchungen bleiben können, und zwar so lange, bis sie von den Eltern oder Vormündern, resp. von Vereinsorganisationen abgeholt werden (in Nürnberg erfolgt die Unterbringung im Jugendheim); statt der bedingten Begnadigung dürfte sich das System der bedingten Verurteilung empfehlen, denn ein Makel haftet, auch wenn die Strafe nicht vollzogen ist, bei der bedingten Begnadigung doch immer an dem Verurteilten. Wie sehr dieser Umstand — und sei die Strafe nur ein Verweis — in das spätere Leben eines solchen Individuums eingreifen kann, zeigt ein Beispiel in dem letzten Jahresbericht der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge.*) Daß gerade die Nachwirkung der Strafen ein ganzes Leben verpfuschen kann, auch jedes Wieder-Hochkommen aus eigener Kraft auf ehrlichem Wege unmöglich macht, kann der, der sich einmal mit ehemaligen Verbrechern abzugeben hatte, und namentlich mit solchen aus besseren Kreisen, allein richtig beurteilen. Vielleicht die beste (weil allgemein bekannt gewordene) Illustration dafür ist ja der Hauptmann von Köpenick. Dazu kommt, daß die Gefängnisse die besten Verbrecherschulen sind. Sie tragen nicht wenig dazu bei, daß fast 90% aller jugendlichen Verbrecher rückfällig werden.

Einen großen Bruchteil der Kriminellen machen die Verwahrlosten aus. Sie entstammen meistens Familien, in denen jeglicher Wille zur Erziehung fehlt, in denen der Vater oder gar beide Eltern trinken, in denen sexuelle Verkommenheit herrscht, die mit dem Alkoholismus gewöhnlich Hand in Hand geht oder durch ihn gesteigert wird. In anderen Fällen sind es wieder die unbeschreiblich jämmerlichen Wohnungszustände: das ganze Sexualleben spielt sich in größter Offenheit ab. Dazu kommt das Schlafburschenwesen, das „Platten"wesen (Bandenwesen) in den Großstädten, die Verführung durch minderwertige Individuen: alle diese Gründe kommen auch (neben abnormer Veranlagung, für die Spitzner**) einige treffliche Beispiele liefert: ein dreizehnjähriges Mädchen gab sich z. B. gegen Erlegung von 3 Pfennigen gewerbsmäßig preis) für die Prostitution Jugendlicher in Betracht. Oftmals kommt dazu allerdings noch die Verkuppelung durch die eigenen Eltern um des Gewinnes willen. Nach Untersuchungen von Baumgarten waren unter eingeschriebenen Prostituierten 16% unter 21 Jahren alt, unter der weit überwiegenderen Zahl der geheimen Prostituierten aber 58% unter 20 Jahren. Die Fürsorge für diese „gefallenen" Mädchen gestaltet sich besonders schwierig: Polizeiassistentinnen sollten deshalb allerorten, namentlich in den Großstädten, angestellt werden. Außerdem verdient die Mutterschutzbewegung, die sich der jugendlichen unehelichen Mütter in zweckentsprechender Weise annimmt, warme Unterstützung.

Mit der Erziehung verwahrloster Kinder sind in erster Linie die Fürsorgeerziehungsanstalten betraut; daneben wird auch Familienpflege mancherorts gute Erfolge erzielen, zumal zu bedenken ist, daß viele Verwahrloste niemals kriminell werden. Im allgemeinen ist es anzustreben, daß bereits von Ver-

*) Tätigkeitsbericht der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge E. V. für das Geschäftsjahr 1910, erstattet im April 1911. S. 35.

**) Alfr. Spitzner, Verwahrlosung. Artikel in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik. II. Aufl. Bd. 9, 1909, S. 618—631.

wahrlosung bedrohte Kinder dem sie gefährdenden Milieu entzogen werden. Auf derartige Fälle hinzuweisen ist vor allem der Lehrer berufen. Ihrer nehmen sich in der Regel die mit der Jugendgerichtshilfe beschäftigten Vereine an. Eine Zentralisation, die vielfach bereits mit Erfolg angestrebt ist, ist hier besonders nötig, damit das Miteinanderarbeiten der Lehrer, Geistlichen, Schutzleute usw. einheitlich ist. Zu regeln bleibt noch die Frage des Antragsrechtes auf Fürsorgeerziehung, das heute nicht einmal allen Gemeindebehörden zusteht. Bei jedem Antrag muß selbstverständlich der Lehrer und auch ein Arzt gehört werden. Ohne ihre Zuziehung bleiben Fehler unvermeidlich. Das wahllose Zusammenbewahren von Fürsorgezöglingen und irgendwelchen Pfleglingen kann auf die Dauer nicht bestehen bleiben; hier zeigt sich so recht wieder das dringende Bedürfnis nach heilpädagogischen Anstalten für die unbemittelten Jugendlichen: erleben wir es doch durchaus nicht selten, daß von den Eltern eines psychopathischen Kindes die Fürsorgeerziehung beantragt und auch durchgesetzt wird, weil sie mit dem Kinde eben wegen seiner pathologischen Erscheinungen nicht fertig zu werden vermögen. Deshalb machen sich auch die Beobachtungsstationen wünschenswert, für die Klumker-Frankfurt a. M. unermüdlich eintritt; Hamburg hat eine derartige staatliche Beobachtungsstation unter pädagogischer und ärztlicher Leitung. Von seiten vieler in der Fürsorge tätiger Männer wird dieser Einrichtung heftig widersprochen (bei einer Konferenz, die die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge zum 18. Januar 1910 ins Herrenhaus einberufen hatte, zeigte sich der Widerstand gegen derartige „Taubenschlaganstalten" besonders drastisch), wohl weil ihnen eine Erkenntnis des großen Wertes der psychologischen und rein ärztlichen Beobachtung der Kinder abgeht.

Gewissermaßen zum Behüten vor der Fürsorgeerziehung dient das von Pastor Plaß trefflich geleitete Erziehungsheim „Am Urban", das geradezu als Musteranstalt betrachtet werden muß. Hier findet man die Ideen, die Foerster zum Teil in seinem Buche anstrebt, am ehesten in die Tat umgesetzt: Selbstverwaltung und -organisation in mannigfachen Beziehungen.*) Die Kosten, zu deren Deckung auch die Eltern herangezogen werden, was zur Gemahnung an ihre elterlichen Pflichten durchaus nötig erscheint, sind hier außerordentlich gering, fast um die Hälfte niedriger als in den staatlichen Anstalten.

Dringend wünschenswert wäre es, den Insassen der Erziehungsanstalten ein Beschwerderecht zuzusichern, und zwar nicht nur ein papiernes, das von den Kindern und Jugendlichen nicht in der Praxis gehandhabt wird und werden kann, sondern ein wohl ausgearbeitetes, in dem jeder Klage gewissenhafte Prüfung zuteil würde. Auch den Eltern oder Vormündern müßte das Beschwerderecht zustehen. Daneben wäre letzteren der Besuch ihrer Kinder oder Mündel innerhalb der Anstalt möglichst zu erleichtern.

Ein gewichtiges Moment, das durch seine Folgeerscheinungen häufig zur Verwahrlosung führt, ist die Mißhandlung der Kinder, die zur Kinder-

*) Zur Orientierung diene: Louis Plass, Praktische Erziehungsarbeit im Fürsorgeheim „Am Urban". Ein Beitrag zur sozialen Erziehungsreform. Berlin, Carl Heymann, 1910.

schutzbewegung im engeren Sinne geführt hat (von den Vereinigten Staaten ausgehend; 1875) und in Deutschland zunächst den „Deutschen Verein der Kinderfreunde“ 1897 ins Leben rief, der leider zu bald wieder einging und dann 1899 durch den Verein zum Schutze der Kinder vor Ausnutzung und Mißhandlung (Berlin W. 8, Französischer Damm) ersetzt wurde. Ein Zusammenschluß zu einem Verband deutscher Vereine für Kinderschutz und Jugendfürsorge wurde im Januar 1910 in Leipzig angebahnt (Vorsitzender: Oberlehrer Max Böttcher, Chemnitz, Müllerstraße 14); die gesamten deutschen Kinderschutzvereine zählen bedauerlicherweise noch nicht 10000 Mitglieder. Erfreulich ist es, daß gerade hier die Lehrerkreise rege beteiligt sind. Aus den Jahresberichten des genannten Vereins geht hervor, daß die überwiegende Mehrzahl der Mißhandlungen in den untersten Bevölkerungsschichten vorkommt; daß fast die Hälfte der mißhandelten Kinder, die dem Verein gemeldet wurden, vor- oder unehelich sind, mithin wieder den Schutz unehelicher Kinder als dringende Pflicht erscheinen lassen; daß über 10% der Kinder von notorischen Trunkenbolden stammen — ein neuer Beweis für die Notwendigkeit des Kampfes gegen den Alkoholismus; daß viele der Kinder psychopathisch sind, aber einer geeigneten Erziehung eben in staatlichen Heilpädagogien aus Mangel an derartigen Instituten entbehren müssen. Für unverdorbene unglückliche Kinder unterhält der Verein in Zehlendorf bei Berlin das „Erziehungsheim Kinderschutz“, das Ende 1910 die Zahl von 113 Zöglingen beherbergte. Die Verpflegungskosten betrugen im Jahre 1910 20127,08 Mark, die Verwaltungskosten 35430,52 Mark. Die Einnahmen setzen sich zum größten Teil aus Beiträgen einzelner Mitglieder zusammen. Das Kultusministerium wendet dem Heim 300 Mark zu. Das zeigt zur Genüge, welche gewaltigen Aufgaben die private Kinderschutz- und Fürsorgearbeit zu erfüllen hat. Der Staat versagt fast gänzlich, weil es ihm an geeigneten Instituten, Arbeitskräften usw. fehlt. Im übrigen möchten wir durchaus nicht einer Verstaatlichung dieses Arbeitsgebietes das Wort reden, da von dem bekannten Bürokratismus auch hier nur unnötige Schwierigkeiten zu erwarten stünden. Was verlangt werden kann und muß, ist: regere Unterstützung der bestehenden Organisationen mit Geldmitteln durch den Staat!

Neben Verwahrlosung und Mißhandlung tritt endlich die Ausnutzung durch gewerbliche Beschäftigung: das ungemein traurige Bild von der (gewerbsmäßigen) Kinderarbeit. Diese Frage in Fluß gebracht zu haben, gebührt ganz und gar einem der unsern: Konrad Agahd, der in den Jahren von 1894 bis 1898 unermüdlich in der deutschen Lehrerschaft mit warmer Begeisterung für einen gesetzlichen Kinderschutz eingetreten ist. Und doch stehen wir heute immer noch vor der betrübenden Tatsache, daß hier die Fürsorgearbeit erst in den allerersten Anfängen steckt. Am energischsten ist sie neuerdings durch die Kinderschutzvereine der sozialdemokratischen Partei in die Hand genommen, die mancherorts sogar (zum großen Schrecken etlicher Patrioten!) mit den Behörden in Verbindung treten. Im allgemeinen scheint man sich aber der angenehmen Hoffnung hingegeben zu haben, daß durch das Kinderschutzgesetz vom 30. März 1903 alles in bester Ordnung sei. Das Gesetz mag ja in mancher Hinsicht ganz gut, vor allem gut gemeint sein, aber seiner Durchführung stehen alle möglichen Schwierigkeiten ent-

gegen.*) Dieses Gesetz, auf das hier näher einzugehen es an Raum fehlt, wurde veranlaßt durch die bekannte Reichsenquête vom Jahre 1898, durch die festgestellt wurde, daß von 8344919 schulpflichtigen Kindern mindestens 544283 gewerblich tätig waren (Landwirtschaft und Industrie ausgeschlossen), darunter 306823 in der Industrie (die Höchstziffer von 143710 weist die Textilindustrie auf). Besonders traurige Kapitel liefert die Heimarbeit mit ihren wahren Hungerlöhnen. Dabei mußten wir es jetzt erleben, daß gerade dieser Arbeitszweig durch die Freunde der Jugendsache eine Förderung erfuhr durch den geradezu unglückseligen Gedanken der „Blumentage", zu denen das Material fast ausschließlich in der Heimarbeit um Hungerlöhne hergestellt wird. Unter der eben angegebenen Zahl erwerbstätiger Kinder waren nicht weniger als 12748 mit Kegelaufsetzen beschäftigt, also bis tief in die Nacht hinein tätig. Im ganzen wurden etwa 18% der Kinder zu Früh- (Backwaren-, Zeitungsaustragen) und Nachtarbeit herangezogen. Je stärker die Heranziehung zu Erwerbsarbeit ist, desto größer ist auch das Kontingent der zur Hilfsschule überwiesenen Kinder (im Industriebezirk Wasungen 6% statt der üblichen 1%) sowie das der kriminell werdenden (rund 70% der jugendlichen Verbrecher waren früher erwerbstätig). Die Heranziehung der ärmsten unter den Kindern ist (fast möchte man sagen: natürlich) besonders erschreckend: es arbeiten von je 100 Schulkindern 37,3 uneheliche und 48,8 mutterlos uneheliche, und es waren 17,8 6—8 Jahre alt, 35,6 9—10 Jahre, 49,7 11—12 Jahre, 52,3 13—14 Jahre alt.

Das Gesetz weist noch mancherlei Mängel auf: ganz unklar, ja geradezu ein Kautschuk-Begriff, ist der Begriff der „eigenen Kinder", als welche ausser den leiblichen Kindern zu gelten haben Enkel, Urenkel, Brüder, Schwestern, Neffen, Nichten, an Kindesstatt angenommene Kinder und Mündel, sowie Fürsorgezöglinge. Alle diese dürfen ohne Anzeige und ohne Arbeitskarte beschäftigt werden, sie dürfen in den Ferien sogar bis zu 10 (!) Stunden täglich beschäftigt werden. Nicht minder verwirrend ist der Begriff der Beschäftigung eigener Kinder für Dritte, der jede Gesetzesumgehung möglich macht. Die für Übertretungen des Gesetzes angedrohten und verhängten Strafen sprechen oft allen Begriffen von Vergeltung und Gerechtigkeit Hohn, zumal sie mit denkbar größter Milde ausgeteilt werden. Der größte Mangel des Gesetzes aber ist der, daß die Arbeit in der Landwirtschaft und im Gesindedienst nicht unter das Gesetz fällt.

Nach der Berufszählung von 1895 waren 135175 Kinder unter 14 Jahren (als Kinder im Sinne des Kinderschutzgesetzes gelten bedauerlicherweise nach seinem § 2 „Knaben und Mädchen unter 13 Jahren, sowie solche Knaben und Mädchen über 13 Jahren, welche noch zum Besuche der Volksschule verpflichtet sind"; eine strengere Fassung wäre sehr zu wünschen) in der Landwirtschaft und 33501 im Gesindedienste beschäftigt. 1904 wurden auf Grund einer einstimmig gefaßten Resolution des deutschen Reichstages über landwirtschaftliche Kinderarbeit spezielle Erhebungen angestellt. Dank der Macht der Agrarier erlebten wir aber das schöne Schauspiel, daß diese seit Jahren

---

*) Dieses ersieht man am treffendsten aus den Jahresberichten der preußischen Regierungs- und Gewerberäte (und Bergbehörden) für das Jahr 1910. Berlin, R. v. Decker (G. Schenk), 1911.

druckreif vorliegende Statistik der Öffentlichkeit nicht übergeben wird, weil sie mit zwingender Notwendigkeit zu einer Gesetzgebung führen müßte, die diesen Mächtigen im Reiche zuwiderlaufen würde. Was in dieser Statistik zutage kommen muß, kann man annähernd daraus ermessen, daß allein in Bayern, das seine Erhebungen 1909 hat veröffentlichen lassen, über 100000 jugendliche Landarbeiter und Landarbeiterinnen gezählt werden. (Man kann das zugleich als Beitrag zu politischen Fragen nehmen.) Wie die erwähnten Jahresberichte der preußischen Regierungs- und Gewerberäte unumwunden zugeben, stehen die Behörden dem „übermäßigen Heranziehen der Schulkinder zu landwirtschaftlichen Arbeiten . . . . . mangels einer gesetzlichen Handhabe machtlos“ gegenüber.

Nach der Statistik über das am 12. Juni 1907 in landwirtschaftlichen Betrieben beschäftigt gewesene Personal standen in Deutschland rund 600000 Kinder unter 14 Jahren in diesen Betrieben in Arbeit, und zwar 347398 vorübergehend mitarbeitende Familenangehörige, 116814 ständig mitarbeitende Familienangehörige, 80761 nicht ständig mitarbeitende fremde Kinder und 56664 als Knechte, Mägde, Tagelöhner ständig arbeitende fremde Kinder. Diese Zahlen dürften aber viel zu gering angegeben sein (für Bayern sind sie verglichen mit der oben angeführten Zahl um etwa ein Fünftel zu gering). Die Annahme, daß die Zahl der in der Landwirtschaft tätigen Kinder eine Million beträgt, dürfte nicht unrichtig sein. (Von anderer Seite wird sie mit zwei Millionen veranschlagt.)

Das Kultusministerium hat in Preußen mildernd zu wirken gesucht, indem es hier und da auf die Beurlaubungen bremsend einwirkte, doch hat stellenweise die Regierung Auswege gefunden, z. B. hat die von Marienwerder unterm 24. April 1911 verfügt, daß die Beurlaubung zum Rübenverziehen auf Grund einer Weisung aus dem Kultusministerium nicht mehr angängig sei, daß aber durch die Kreisschulinspektoren allen Kindern bis zu 14 Tage „Rübenferien“ gewährt werden können, die — von den Sommer- oder Herbstferien abzuziehen sind. Gerade bei der Rübenernte und auch bei der Kartoffelernte sind übrigens die meisten und schwersten Schädigungen der Kinder zu verzeichnen: einmal durch die Akkordarbeit, die mit Recht als „Mordarbeit“ für gewissenhafte Kinder bezeichnet ist, und dann durch die ganze Stellung oder Lage des Körpers, die namentlich bei den Mädchen zu Beckenverengungen führen muß, also Gefahren für die werdende Mutter in sich birgt wie für die Kinder, die sie gebären soll.

Die Schmerzenskinder für den Lehrer sind nicht so sehr diese Kinder, sondern vor allem die „Hütekinder“, die oft völlig verwahrlosen, zumal dann, wenn sie fern vom Elternhause angestellt sind, wie das in Süddeutschland der Fall ist, das direkt Transporte von Hütekindern aus Nordtirol importieren läßt und in Ravensburg auf dem Markt handelt: eine Sklaverei, in der man nichts Unerlaubtes und Unchristliches zu sehen scheint in den Kreisen derer, die es angeht!

Im einzelnen auf alle Gefahren und Übelstände der Kinder-Landarbeit einzugehen, würde viele Bogen erfordern. Es genügt, wenn, was ich zu hoffen wage, aus diesen Darlegungen das eine klar hervorgeht: wie für die gewerblichen Betriebe ein besseres Kinderschutzgesetz als das von 1903 (mindestens eine bessere Durchführung) zu verlangen ist, so ist für die landwirt-

schaftlichen Betriebe schleunigst ein Kinderschutzgesetz zu erlassen, das nicht der Interessenpolitik dient, sondern einzig und allein der Jugend.

Man darf sich dabei nicht irre machen lassen durch einige ganz Schlaue unter den Agrariern, die sich die Bewegung zugunsten der Arbeitsschule zu nutze zu machen bemühen und versichern, daß sie ja dasselbe wollen und immer gewollt haben. Die Kluft zwischen der gewerbsmäßigen kindlichen Arbeit und der Arbeit, die die Arbeitsschule will, ist unüberbrückbar: man darf über dem anfänglichen Freuen und dem anfänglichen Eifer auf Seiten aller zur Arbeit herangezogenen Kinder nicht das Ende übersehen, den unermeßlichen Schaden, der jedem dieser Kinder in physischer und moralischer Hinsicht sicher ist. Gewiß: arbeiten soll jedes Kind, aber arbeiten in der seinem Gesamtzustande angepaßten Art und Weise, nicht in einer Art, die von Raubbau am Menschengeschlechte nicht zu unterscheiden ist.

Nur durch tätige Mitarbeit aller zum Erziehungswerk Berufenen kann das Kinderelend, das noch allerorten um uns wahrzunehmen ist eingedämmt werden. Verschiedene Vereine sind bereits genannt, die ihre ganze Arbeit in den Dienst der Jugend gestellt haben. Es sei hier nur noch einmal mit allem Nachdruck betont, daß uns eine Zentralisation aller einzelnen Vereine und Organisationen dringend not tut, die dem vorbeugt, was mehr als einmal vorgekommen ist: daß mehrere Organisationen an einem einzigen Kinde arbeiten, ohne daß eine von der Arbeit der andern etwas weiß, daß mithin eine der andern womöglich entgegenarbeitet. Ein solches Arbeiten hat Petersen gelegentlich der Verhandlungen der 30. Jahresversammlung des deutschen Vereins für Armenflege und Wohltätigkeit im September 1910 mit vollem Recht als den „Tod der Jugendfürsorge" bezeichnet.*)

Durchgeführt ist die Zentralisation, wie bereits erwähnt, in Hamburg. Städtische Zentralen für Jugendfürsorgen bestehen in Mainz (1909), Dresden (1909), Magdeburg (1910); andere Städte schließen sich an. Zu gedenken ist noch der Zentrale für private Wohltätigkeit E. V. in Frankfurt a. M. und der aus dem Deutschen Zentralverein für Jugendfürsorge E. V. (seit 1900) und der Zentralstelle für Jugendfürsorge in Berlin (seit 1901) vereinigten Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge (1907). Erstere (seit 1899) umfaßt vier Abteilungen: Auskunftsstelle über und für Bedürftige, Vereinsverwaltungen, Kinderfürsorge und Wissenschaftliche Abteilung mit Bibliothek und Fürsorgeseminar. Die Verwaltungskosten beliefen sich im Jahre 1910 auf rund 100000 Mark, die aus Mitglieder- und Stiftungsbeiträgen aufgebracht wurden. Die Deutsche Zentrale hat zur Erledigung der praktischen Arbeiten drei Abteilungen: Praktische Einzelfälle, Berliner Jugendgerichtshilfe und Fürsorgestelle beim Kgl. Polizeipräsidium. Dazu kommt eine Abteilung für Materialsammlung und Auskunftserteilung. Ein Ausschuß für das Deutsche Reich hat die Aufgabe, die Probleme der Jugendfürsorge auf dem Boden der Gesetzgebung und Verwaltung, staatlicher wie städtischer, zu prüfen und zu erörtern. Die Ausgaben beliefen sich im Jahre 1910 auf rund 30000 Mark, zu denen außer Privaten und Mitgliedern der Magistrat der Stadt Berlin 2000 Mark und das preußische Kultus-Ministerium 500 Mark beisteuerten.

* * *

*) Stenographischer Bericht über die Verhandlungen usw. Schriften des deutschen Vereins für Armenpflege u. Wohltätigkeit. H. 94. Leipzig, Duncker & Humblot, 1910. S. 89.

Die Literatur des gesamten Gebiets ist eine ungeheuer reichhaltige. Zu bedauern ist es, daß eine vollständige und fortzuführende Bibliographie bisher nicht existiert. Sie zu schaffen bleibt eine zwar nicht gerade leichte, aber dafür um so größeren Dankes sichere Aufgabe.

Als ein äußerst wertvoller Beitrag für das gesamte Gebiet der Jugendfürsorge müssen die Hefte 92 und 94 der Schriften des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohltätigkeit gelten, von denen das erste den Bericht des Bürgermeisters Dr. Georg Schmidt über „die Organisation der Jugendfürsorge“ (Leipzig, Duncker & Humblot, 1910; 266 S., 5,20 Mark), das zweite den stenographischen Bericht über die Verhandlungen auf der 30. Jahresversammlung des genannten Vereins, auf der das Thema der Organisation der Jugendfürsorge zur Erörterung stand, enthält (ebenda; 117 und XXIII S., 3 Mark). Ich stehe nicht an, die Schmidtsche Arbeit als ein Nachschlagewerk allerersten Ranges zu bezeichnen; ich konnte in meinen Ausführungen mich wiederholt auf sie stützen. Sie ist klar angeordnet und reich an Material, das gewonnen ist aus Fragebogen, die der Autor an 62 Städte mit mehr als 100000 Einwohner versandte und von 55 Städten beantwortet erhielt. Der Anhang (S. 173—266) bietet Satzungen, Dienstanweisungen, Gesetze usw. verschiedner Art, deren Wert in diesem Zusammenhang gar nicht erst betont zu werden braucht. Die Schmidtsche Arbeit wird durch das zweite Heft ergänzt, das die Berichte von Schmidt (S. 34—54) und Frieda Duensing (S. 54—85) nebst der Diskussion enthält. Ich möchte dieses Heft besonders zur Orientierung empfehlen, zumal man aus den Äußerungen der verschiedenen Redner verschiedene Strömungen erkennen kann, die zwar alle von einem Gedanken getragen werden.

Über den „gewerblichen Kinderschutz“ orientiert ganz vorzüglich eine kleine Arbeit von Amalie Lauer, die unter diesem Titel als Heft 18 der „Sozialen Tagesfragen“ (M.-Gladbach, Volksvereins-Verlag G. m. b. H., 1908; 72 S., 80 Pfennig) erschienen ist. Sie berücksichtigt die grundlegenden Arbeiten von Agahd wie auch die Untersuchungen anderer Autoren, bringt eine Fülle von statistischem Material in übersichtlicher Anordnung bei möglichster Knappheit, beleuchtet sehr gut die historische Entwicklung und ist gründlich in der Beurteilung des Gesetzes, das im Anhang zum Abdruck gelangt ist. Im Schluß werden die Forderungen in fünfzehn Leitsätzen zusammengefaßt. Im zwölften von ihnen wird eine planmäßige Orientierung des Lehrers über die seiner Leitung unterstellten erwerbstätigen Kinder verlangt, weil der Lehrer ein wertvolles Bindeglied zwischen erwerbstätiger Jugend und Kontrollorganen bildet. Man möchte meinen, daß dieser Leitsatz überflüssig sei. Leider ist er es nicht! Die Unkenntnis über das Kinderschutzgesetz ist in Lehrerkreisen aus mir nicht ganz klaren Gründen sehr groß (wahrscheinlich, weil man sich ganz falschen Vorstellungen über Umfang und Art der Kinderarbeit hingibt). Gerade diese kleine Arbeit kann hier vorzügliche Dienste leisten, weshalb sich dieser besondere Hinweis rechtfertigt.

Daneben mögen Agahds „Jugendwohl und Jugendrecht“ (Halle a. S., Schrödel, 1908), das die beste Literaturzusammenstellung enthält, und der Auszug daraus, „Kinderarbeit“ (Jena, Fischer, 1902), als Quellenwerke herangezogen werden.

Eine Übersicht über das ganze große Gebiet zu geben, hat sich das Enzyklopädische Handbuch des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge, herausgegeben unter Mitwirkung hervorragender Fachleute von Dr. phil. Th. Heller, Direktor der Heilpädagog. Anstalt Wien-Grinzing, Dr. jur. Fr. Schiller, Magistratsrat in Breslau, und Dr. med. M. Taube, Geh. Sanitätsrat in Leipzig (Leipzig, Wilhelm Engelmann, 1911; Bd. I. VIII und 371 S., Bd. II, 416 S.; geh. 30 Mark, geb. 32 Mark), zur Aufgabe gestellt. Diese Aufgabe hat das Werk glänzend gelöst. Es orientiert über alle in Betracht kommenden Fragen in gründlicher Weise durch Artikel erster Autoren. Es ist nur natürlich, daß bald dieser bald jener in seinem ihm zugewiesenen Spezialgebiet auch Probleme aus einem andern berührt, die er vielleicht anders ansieht und auffaßt. Man kann ebendeshalb dem Werke sicher keine Einseitigkeit vorwerfen, um so mehr nicht, wenn man außerdem noch bedenkt, daß den einzelnen Verfassern weitgehendste Redefreiheit gewährt war und ist. Besonders angenehm berühren die außerordentlich reichen Literaturnachweise, die die einschlägigen Artikel aus den bekannten andern Enzyklopädien nicht außer acht gelassen haben. Wer die ungeheure Literaturfülle auf dem Gebiete des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge kennt, der wird das besonders zu würdigen wissen. Außer dem deutschen Sprachgebiet sind die anderen Staaten durch Sachkenner in Sammelartikeln behandelt. Als Nachschlagewerk wird sich dieses Handbuch in kürzester Zeit unentbehrlich machen. Man wird in ihm alle von uns nur angedeuteten Probleme mit größter Gründlichkeit behandelt finden. (Vor allem wolle man sich auch in ihm über die Literatur unterrichten.) Für Kinderschutz und Jugendfürsorge — sei sie privat, sei sie öffentlich — ist dieses Nachschlagebuch wirklich, was seine Herausgeber im Vorwort von ihm wünschen: „ein Wegweiser auf diesem weiten Felde edelster menschlicher Betätigung", auf dem wir Lehrer die regsten und eifrigsten sein sollen und sein wollen. —

Nicht auf die Schule allein wollen wir unsere Arbeit beschränken: wir wollen wirken über sie hinaus. Wir wollen nicht aus Furcht oder gar aus Liebedienerei uns fernhalten von der Mitarbeit an den großen sozialen Fragen unserer Zeit. Wir wollen uns rücksichtslos und offen zur Wahrheit bekennen, wollen hineinleuchten in die untersten Tiefen menschlichen, kindlichen Elendes, wollen dahin streben, es jedem Menschen möglich zu machen, an sein Kinderland zu denken als an ein Sonnenland.

Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung.

Eine Selbstanzeige von Dr. Paul Barth, a. o. Professor an der Universität zu Leipzig.

Unter oben genanntem Titel habe ich im November vorigen Jahres ein Buch erscheinen lassen*), dessen Absicht und Inhalt ich auf Wunsch des Herrn Herausgebers den Lesern der „Deutschen Schule" etwas näher bringen möchte.

Von jeher hat man gesagt, die Erziehung sei ein Erzeugnis der Kultur, und ihre Geschichte stehe in engster Verbindung mit der „Kulturgeschichte".

Aber diese „Kulturgeschichte" ist ein zu weiter Mantel, der die charakteristischen Linien der Geschichte der Erziehung nicht erkennen läßt. Eine Geschichte der Erziehung vom kulturgeschichtlichen Standpunkte besagt ebensowenig wie eine Zoologie vom naturgeschichtlichen Standpunkte. Denn Kultur ist alles, was nicht Natur ist.

Den richtigen Weg findet man, wenn man bedenkt, daß die Erziehung zweierlei umfaßt: die Erziehung im engeren Sinne, d. h. die Bildung des Willens und den Unterricht.

Der Wille der Jungen wird gebildet durch den Willen der Alten, und dieser durch die Tätigkeit und die Ideen der Gesellschaft, in der die Alten leben. Nach dieser Seite also ist die Geschichte der Erziehung abhängig von der Geschichte der Gesellschaft, von dem Wandel der Zwecke, die sie verfolgt, von den praktischen Ideen, von denen sie beherrscht wird, und von der Art und Weise, in der ihre Klassen geschichtet sind.

Der Unterricht aber kann seinen Stoff und seine Methoden nicht aus der Luft nehmen, sondern wird bestimmt durch den jeweiligen Stand der Wissenschaft und der Weltanschauung.

So ist die Erziehung abhängig von der sozialen und der geistigen Bewegung, die in der Menschheit stattfindet, ihre Geschichte ist aus dieser Bewegung zu begreifen und zu erklären. Dazu ist hier der erste durchgehende Versuch gemacht worden.

In der „Einleitung" habe ich zunächst eine Orientierung über den gegenwärtigen Stand der Soziologie gegeben. Ihre Aufgabe ist identisch mit derjenigen der Philosophie der Geschichte. Denn als geschichtlich betrachten wir, wenn wir uns besinnen, doch nur das, was ein Volk, die von Natur gegebene Gesellschaft, oder einen Teil eines Volkes betrifft, und nur diejenigen Menschen nennen wir geschichtliche, die für ihre Gesellschaft entweder führend oder typisch sind, die also in ihrem Tun und Lassen stellvertretend sind für soziales Tun und Lassen. Napoleon I. ist nur deswegen geschichtlich, weil er den Willen des französischen Volkes teils ausführt, teils lenkt, ein Nürnberger Schneider, von 1450 etwa, ist nicht an sich eine geschichtliche Erscheinung, sondern nur als Vertreter der Nürnberger Schneiderzunft und überhaupt aller Schneiderzünfte des damaligen Deutschlands, Hans Sachs nicht als typischer Schuhmacher, wohl aber als Idealtypus der damaligen Meistersinger.

---

*) Bei O. R. Reisland, Leipzig, VIII u. 620 S. Ungeb. 9,00 M., geb. 10,20 M

Freilich ist die Aufgabe der Soziologie noch nicht endgültig gelöst. Sie ist zu groß dazu. Aber eine Erkenntnis ringt sich durch bei Comte, Spencer, Schäffle und bei einigen Soziologen der Gegenwart, nämlich daß es vor allem ankommt auf Ergründung der Wandlungen, die der menschliche Wille im Laufe der Geschichte erfahren hat. Der tierische Wille bleibt immer Trieb, weil das Vorstellungsleben des Tieres nicht wächst. Darum hat der Bienenstaat noch jetzt dieselbe Verfassung, die er vor zehntausend oder hunderttausend Jahren hatte. Der menschliche Wille hingegen verändert sich mit der Veränderung des Vorstellungslebens, und zwar wesentlich in zwei Richtungen: 1. er wird selbstbewußter, darum egoistischer, aber zugleich lenksamer, eben durch das reichere Vorstellungsleben; 2. er erwirbt Wissen, das ihm wiederum in zwei Beziehungen dient, nämlich als Technologie zur Beherrschung der Natur und außerdem als Grundlage einer Gesamtansicht der Welt, einer Weltanschauung. Wie der Mensch selbstbewußter, darum auch weniger fügsam, im weiteren Sinne egoistischer wird, zeigt ein Vergleich zwischen den Menschen Homers und denjenigen des Sophokles. Bei jenen gibt es keinen Kampf zwischen dem eignen Willen und dem Gesamtwillen, überhaupt kein Selbst-, darum auch kein Schuldbewußtsein, bei diesen aber, wie z. B. bei der Antigone, ist ein tötlicher Zwiespalt möglich zwischen individueller Überzeugung und dem Gebote der Sitte. Von der andern Richtung ist etwa ein Beispiel die Erfindung des künstlichen Feuers. Sie ist zunächst ein erweitertes Wissen vom Feuer; daraus erwächst eine Technologie des Feuers und vielfach auch, als ein Element der Weltanschauung, eine Mythologie des Feuers, wie sie z. B. in der Feueranbetung der Parsen zutage tritt.

Nach beiden Richtungen nun, nach der des wachsenden Selbstbewußtseins, wie nach derjenigen der Gestaltung der Weltanschauung, wird nun von mir ein kurzer Aufriß der Entwicklung des sozialen Willens gegeben, der, weil eben den sozialen Willen in den Mittelpunkt stellend, die Einseitigkeiten Comtes, Spencers und Schäffles vermeiden soll, Einseitigkeiten, die ich, wie schon früher, auch hier wieder als solche nachzuweisen versucht habe.

Da die Soziologie zugleich Philosophie der Geschichte ist, so steht sie selbstverständlicher Weise in enger Beziehung zu jeder Geschichte, besonders aber zu der Geschichte der Erziehung. Denn jede Geschichte ist, wie oben erwiesen, Geschichte gesellschaftlicher Ereignisse, oder — wie man schließlich sagen kann, der Gesellschaft selbst. Die Erziehung aber ist die Fortpflanzung der Gesellschaft. Darum hat nicht bloß die Geschichte der Pädagogik, sondern auch die Pädagogik selbst ein nahes Verhältnis zur Soziologie, das S. 45—48 näher beleuchtet wird.

Wenn nun auch die allgemeine Soziologie nach verschiedenen Gesichtspunkten orientiert und darum noch nicht endgültig konstituiert ist, so tut dies doch der Genauigkeit und dem Werte soziologischer Einzeluntersuchungen keinen Abbruch.

Solche konnte ich benützen in dem ersten Teile der auf die Einleitung folgenden Ausführung, in „der Erziehung in den Naturformen der Gesellschaft". Es zeigt sich, daß die Erziehung bei den Naturvölkern nicht abhängig ist von den sehr mannigfaltigen Familienformen, sondern von der Art der Lebensfristung, die den Willen der Alten diszipliniert, so daß diese geneigt und befähigt werden ihrerseits den Willen der Jungen zu disziplinieren.

Auf die Naturformen der Gesellschaft folgen die Kunstformen derselben, und zwar als die erste die ständische Gesellschaft, überall verbunden mit einer Gesetzesreligion, die sich durch Umwandlung von Naturgöttern in sittliche Götter gebildet hat, oft auch einen organisierten Priesterstand erzeugt. Eine solche ständische Gesellschaft finden wir im alten Amerika bei den Mexikanern und den Peruanern, bei den geschichtlichen Völkern Asiens, bei den Ägyptern, bei den Hellenen und den Römern.

Von den entsprechenden Erscheinungen der Erziehung dieser Völker, die ich dargestellt habe, möchte ich nur das Erziehungswesen der beiden klassischen Völker erwähnen. In allen Lehrbüchern der Geschichte der Pädagogik ist die Rede von der hellenischen Erziehuug, als ob es eine einzige wäre oder höchstens von der Erziehung im homerischen oder „heroischen" Zeitalter und von derjenigen der geschichtlichen Zeiten. In Wirklichkeit aber gibt es drei verschiedene Systeme der Erziehung bei denselben. Das erste ist allerdings dasjenige der homerischen Zeit, das ich unter den Naturformen der Gesellschaft behandelt habe, das zweite dasjenige der ständischen Republiken der Hellenen, das dritte dasjenige des Klassenstaates, der sich aus der ständischen Republik entwickelt.

Die beiden letztgenannten sind sehr verschieden von einander und ohne soziologische Erklärung nicht verständlich. Das System der ständischen Republiken zielt vor allem auf Gymnastik, die für den Krieg, und auf Musik, d. h. musische Bildung (mimischen Tanz, Gesang, Spiel der Kithara, Erlernung von Gedichten), die für den hellenischen Gottesdienst die Vorbereitung ist. Denn Krieg und Gottesdienst sind die wesentlichen Aufgaben der hellenischen Republiken. Der Krieg gibt Kriegsgefangene und Sklaven, den wesentlichen Teil des damaligen Reichtums, und für den Gottesdienst müssen alle Bürger befähigt sein, da er nicht, wie in Asien, lebenslänglicher Beruf eines organisierten Priesterstandes, sondern ein staatliches, auf Zeit übertragenes Amt ist, das jedem Bürger zufallen kann. Der gefeierte Held dieser Zeit ist nicht der Dichter oder der Philosoph, sondern der Sieger in den olympischen oder den andern gymnastischen Wettkämpfen. Und die Hingebung an den Staat bildet den ganzen Lebensinhalt der damaligen Hellenen.

Aber diese große Hingebung, verbunden mit großer Willensanspannung, läßt allmählich nach. Im 4. Jahrhundert vor Chr. wird der Krieg nicht mehr von den Bürgern geführt, sondern von bezahlten Söldnern. Die Vorpflichten der Stände werden nicht mehr erfüllt, nur die Vorrechte bleiben bestehen. Die Stände, die staatsrechtlich abgegrenzt sind, werden zu Klassen, d. h. bloßen faktischen, nach dem Vermögen verschiedenen Abteilungen. Es wird für die Vornehmen Zeit übrig zu geistigem Lebensgenusse, zu dem die in der vorigen Epoche geschaffenen Werke der Dichtung, der Redekunst, der Geschichtsschreibung und der Philosophie einladen. So entsteht ein neues Bildungsideal. An Stelle der Musik und der Gymnastik tritt die „enzyklopädische Bildung", ein ganz neuer Begriff, einschließend vor allem Grammatik, d. h. nicht bloß Sprachkunde in unserem Sinne, sondern auch Kenntnis der Literatur, und Rhetorik, d. h. die Theorie und die Praxis der schönen Rede, die in der damaligen Geselligkeit die Hauptwürze war. Dazu kommt oft noch als drittes Fach die Philosophie. So ist die Erziehung im hellenischen Klassenstaate eine ganz andere als im ständischen Staate. Erst jene ist eine humane, allgemein

menschliche, diese hingegen war eine sehr speziell menschliche, vor allem auf kriegerische Geschicklichkeit gerichtet. Die Erziehung des hellenischen Klassenstaates wanderte nach Rom aus, als auch dieses ein Klassenstaat wurde, und verbreitete so allgemein menschliche Bildungsideale in allen der römischen Herrschaft unterworfenen Ländern, also bei allen um das Mittelmeer wohnenden Völkern.

Inmitten der römischen Gesellschaft, die seit dem zweiten Jahrhundert nach Chr. einer langsamen, aber stetigen ökonomischen Zersetzung erliegt, bildet sich die christliche Gesellschaft, durch ein geistiges Band zusammengehalten. Wie sie ihr ganzes Leben auf den Glauben gründet, so muß sie auch ihrer Jugend den Glauben lehren. Daneben aber nimmt sie auch teil an der „enzyklopädischen Bildung".

Die ständische Gesellschaft des Mittelalters, die sich nach der Völkerwanderung bildet, unterscheidet sich von der antiken ständischen Gesellschaft durch den Priesterstand, den sie in sich enthält, der, eine Erbschaft aus dem Judentum, ins Christentum eingedrungen und mit diesem zu den Germanen gekommen ist. Er wird der herrschende Stand in den germanischen Staaten, er rettet auch gewisse Reste der antiken enzyklopädischen Bildung, die die christliche Gesellschaft des ausgehenden Altertums noch nicht aus sich verbannt hatte. Er allein organisiert auch eine Erziehung, zum Zwecke seiner Fortpflanzung, die nur eine geistige sein kann. Die übrigen Stände des Mittelalters bleiben im Naturzustande der Erziehung; d. h. der bloßen Nachartung der Kinder nach den Alten und in rein familienhafter Unterweisung.

Der Bau der ständischen Gesellschaft des Mittelalters wird nun seit dem Anfange des 16. Jahrhunderts allmählich umgewandelt. Die Zwietracht der Stände erzeugt den fürstlichen Absolutismus, der sie bestehen läßt, aber dem von ihm vertretenen Staate unterordnet. Seinem festen Regiment zur Seite, mit ihm verbunden, tritt ein nicht minder festes Kirchenregiment, sowohl in den katholischen als in den protestantischen Ländern.

Aber die fruchtbare Berührung der christlichen Weltanschauung mit der heidnisch-antiken, die sich im 15. und 16. Jahrhundert vollzogen hat, erzeugt auf allen Gebieten einen Bruch mit der Tradition, einen Aufbau neuer Ideen, deren Verwirklichung den westeuropäischen Teil der Menschheit seit dem 17. Jahrhundert beschäftigt und teilweise heute noch eine Aufgabe ist.

Auf dem religiösen Gebiete vollzieht sich die „Aufklärung", eine große Bewegung, die man meist einseitig von ihrer negierenden Seite aus ansieht. Nach dieser Seite ist sie allerdings Lossagung von aller äußeren Autorität, auch von der Autorität der Offenbarung, „ein Heraustreten aus einer selbstverschuldeten Unmündigkeit", wie Kant sie später definierte. Aber diese Negation ist nicht ihr ganzes Wesen. Mit der Negation begeistert man den Menschen nicht so, wie es die Aufklärer getan haben. Ihr positiver Gehalt war die „natürliche Religion", der Glaube an die Ideen, die man als dem Christentum und der antiken Philosophie gemeinsam gefunden hatte, die darum als nicht aus der Offenbarung stammend, sondern als ein dem Menschen angeborener Besitz betrachtet wurden. Es war dies der Dreiklang: Gott, Unsterblichkeit, Vergeltung nach dem Tode. Von Thomas Morus' Utopia durch Bodinus, Herbert von Cherbury, die englischen Freidenker oder „Deisten", durch Voltaire und Rousseau, durch Leibniz, Chr. Wolff, Lessing, Kant

setzt er sich fort. Schillers „Drei Worte des Glaubens“ sind auf ihn gestimmt. Sie lauten zwar Gott, Freiheit und Tugend. Aber die Tugend ist in Kants Systeme, dem Schiller hier folgt, aufs engste mit der Unsterblichkeit und der Vergeltung verbunden. Und jener Dreiklang ist noch heute der Grundakkord der religiösen Überzeugung der Mehrzahl der Gebildeten. Denn er ist zugleich der Glaube an eine sittliche Weltordnung. In diesem Sinne ist die Weltanschauung der Aufklärung unvergänglich, weil unersetzbar.

Nicht minder bedeutsam aber als die religiöse Bewegung ist die ihr parallel gehende auf dem Gebiete des Rechtes. Das „Naturrecht“ stellt sich dem positiven Rechte oder vielmehr den vielen positiven Rechten entgegen, als das einzige, wahre, sowie die natürliche Religion als die einzige, allen Menschen gemeinsame, sich den offenbarten Religionen entgegengestellt hatte. Im Altertum lehrte die Stoa, daß jedes Menschen Vernunft aus der göttlichen Vernunft stammt, in die sie nach dem Tode zurückkehrt, daß also alle Menschen gleichen Ursprungs, darum Brüder und folglich alle frei, weil alle gleich, sind, nach „natürlichem Rechte“, wie sehr auch das positive Recht sie durch Unterschiede des Ranges und Besitzes trenne. Und aller Fortschritt der Menschenrechte, der in der römischen Kaiserzeit geschehen ist, beruht auf dieser Idee des Naturrechts, der mehrere der führenden römischen Juristen anhingen.

Sie erwachte wieder im 17. Jahrhundert und löste allmählich die Fesseln der ständischen Gebundenheit des mittelalterlichen Menschen. Sie begründete in der Theorie den modernen Verfassungsstaat, in dem jeder durch sein Stimmrecht an der Regierung teilnimmt, und die Theorie wurde zur Praxis durch die englische Revolution Cromwells, die französische Revolution von 1789 und durch die Gesetzgebung der deutschen und der übrigen westeuropäischen Staaten von 1808 bis 1848. Nicht minder wirksam aber, als im Staatsrechte, wurde das Naturrecht im Strafrechte. An Stelle der Strafe als der Rache setzte es die Strafe als zweckmäßige Abschreckung, an Stelle der Vergeltungstheorie die Abschreckungstheorie. Und diese hat trotz ihrem Namen die barbarischen Strafen abgeschafft, alle die Verstümmelungen, qualifizierten, martervollen Todesstrafen, die Folter, überhaupt den ganzen Prozeßgang, der den Angeklagten behandelte, als ob er schon überführt wäre. Und den Begriff und das System des Völkerrechts haben die Theoretiker des Naturrechts, zuerst Hugo Grotius, überhaupt neu geschaffen.

Im wirtschaftlichen Leben werden die Forderungeu der „Natur“ erhoben von den Physiokraten, d. h. den Vertretern der Herrschaft der Natur. Der erste derselben ist — nicht zufälligerweise — F. Quesnay, der Leibarzt Ludwigs XV., zugleich Vertreter der „naturgemäßen“ Heilweise, die nicht von den Medikamenten, sondern von den normalen physiologischen Funktionen die Heilung erwartete, nur das Hemmende und Schädliche fernhalten wollte. Die Physiokraten wandten sich gegen die damalige Gängelung der Volkswirtschaft durch den Staat, gegen das ganze System „der Regulation und der Protektion“, mit dem er die Industrie überwachte, ausländische Waren durch Zölle ausschloß, nur fremde Rohstoffe zuließ. Sie forderten, daß jeder Bürger in wirtschaftlichen Dingen seiner vernünftigen Einsicht und seinem berechtigten Egoismus überlassen würde, sie stellten also sachlich „das System der natürlichen Freiheit“ auf, dessen Namen erst der das System fortbildende

Adam Smith in seinem Buche „über den Reichtum der Nationen“ (1776) geprägt hat.

Dieselbe Tendenz, Natur und Vernunft gleich zu setzen, zeigt sich in der Ethik. Die herrschende Ethik, die christliche, war dualistisch. Natur und Geist, oder Natur und Gnade standen sich schroff entgegen; aus dem einen Zustande kann man ja nach Paulus gewissermaßen nur durch eine Wiedergeburt, durch den von Gottes Gnade kommenden Glauben gelangen. Und die Prädestination, von Paulus, Augustin, Calvin und von allen Calvinisten gelehrt, teilte die Welt in zwei Reiche, das Reich Gottes und das Reich des Satans, zwischen denen es keine Brücke gab. Aber Richard Cumberland (De legibus naturae 1672) lehrte, daß die Sittlichkeit in des Menschen „Natur“ liegt, in seinen sympathischen Trieben, die die Vernunft rechtfertigt, indem sie uns lehrt, daß wir nicht allein, sondern Glieder eines Systems vernünftiger Wesen sind. Diese „natürliche Ethik“ wird noch bewußter und folgerichtiger ausgebildet von Spinoza, der ausgeht von „dem allgemeinsten Gesetze der Natur“ (summa lex naturae), dem Gesetze der Selbsterhaltung und daraus die höchsten menschlichen Tugenden abzuleiten verstanden hat. Und ebenso richtet der Begründer der englischen Ethik, Shaftesbury, sein Augenmerk auf die „natürlichen“, teils egoistischen, teils sozialen Affekte, in deren richtigem gegenseitigen Verhältnis er die Tugend sieht. Auch seine Ethik ist durchaus „natürlich.“

Neben allen diesen Bewegungen, der natürlichen Religion, dem Naturrecht, der natürlichen Freiheit in der Volkswirtschaft, der natürlichen Ethik geht einher, aus derselben Quelle entsprungen, die „naturgemäße“ Pädagogik. Sie empfängt ihren Namen nicht erst durch Rousseau, der von éducation naturelle spricht, sondern schon durch Ratke, der bekanntlich ausruft: Omnia juxta methodum naturae! In den führenden Geistern vereinigen sich alle Strahlen dieser „naturgemäß“ begründeten Wissenschaften. Turgot z. B., der berühmte Minister Ludwigs XVI, ist, wie ich nachgewiesen habe, Vertreter der natürlichen Religion, des Naturrechts, der natürlichen Freiheit der Volkswirtschaft und der „naturgemäßen“ Pädagogik. Wahrscheinlich war er auch Anhänger der „natürlichen“ Moral, etwa derjenigen Shaftesburys. In Rousseau finden wir alle fünf Tendenzen zweifellos vereinigt.

Und diese fünf Ideen, in der Praxis des Lebens durchgeführt, haben die Lebensluft erzeugt, in der es der europäischen Menschheit und ihren Kolonien möglich wurde freier zu atmen. Wie es fünf Pfeiler des „Islam“ gibt (Glaubensbekenntnis, Gebet, Almosen, Fasten, Wallfahrt nach Mekka), so könnte man auch von fünf Pfeilern des modernen Lebens sprechen, eben jenen fünf naturgemäßen Wissenschaften.

Die naturgemäße Pädagogik ist keineswegs der schwächste dieser Pfeiler. Aber er könnte den Bau der modernen Kultur und Zivilisation niemals allein tragen. Nicht nur die Pädagogen, sondern überhaupt die Gebildeten beachten zu wenig die vier anderen Pfeiler — oder um ein noch angemesseneres Bild zu gebrauchen — die vier anderen großen Strömungen, die ihre Kraft mit derjenigen der „naturgemäßen Pädagogik“ vereinigt haben, ohne deren Hilfe diese nicht zur Wirkung gelangt wäre. Die „Aufklärung“ kennt man, wie schon bemerkt, meist nur von der negativen Seite, weniger von der positiven, aufbauenden Seite, die als „natürliche Religion“ erscheint, das Natur-

recht würdigt man nicht in seiner praktischen Bedeutung, die natürliche Ethik ist nicht genügend anerkannt in ihrer versöhnenden und mildernden Wirkung, die „natürliche Freiheit" der Volkswirtschaft war nicht voll aufrecht zu erhalten, sie mußte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch Eingriffe des Staates korrigiert werden; darum übersieht man, was sie geleistet hat durch Hinwegräumung der Hindernisse, durch Entfesselung des Wettbewerbs und überhaupt aller volkswirtschaftlichen Kräfte.

Um so mehr mußte ich zeigen, wie die „naturgemäße Pädagogik" von den parallelen Bewegungen gefördert wurde und wie sie ihrerseits ihnen förderlich wurde durch Verbreitung ihrer Ideen. Der Gedanke der Staatsschule z. B., der, wenngleich selbst heute noch nicht völlig verwirklicht, uns selbstverständlich scheint, hat eine lange Geschichte. Er hat zur Voraussetzung die Trennung des Staates von der Kirche, die im 16. Jahrhundert den Volksunterricht, soweit er bestand, in ihren Händen hatte. Diese Trennung war schon seit dem 16. Jahrhundert gefordert worden auf Grund des Prinzipes der Toleranz, das nur durchzuführen war, wenn der Staat keiner Konfession angehörte, und darum allen, ihnen unparteiisch gegenüberstehend, gleiche Rechte gewährte. Aber ein eigenes Selbstbewußtsein und eine eigne Würde gewann der Staat erst, als er durch die naturrechtliche Konstruktion zum Verfassungsstaate geworden war. Erst bei Locke und seinen Nachfolgern wird er der Kirche ganz ebenbürtig, da er, wie die Kirche auf der religiösen Idee, selbst auf der sittlichen Idee des Naturrechts aufgebaut ist. Darum sprachen ihm die fortschrittlich gesinnten Politiker die Volkserziehung zu, die bisher wesentlich Sache der Kirche war, und die „naturgemäßen" Pädagogen mußten ihnen zustimmen, da sie nur vom Staate die Durchführung eines auf der Vernunft allein aufgebauten Systems erwarten konnten. So hat das Naturrecht der naturgemäßen Pädagogik in die Hände gearbeitet. Auch die natürliche Religion hat beigetragen den Staat konfessionslos zu machen und die Erziehung den Konfessionen zu bestreiten. Zum Danke nahm die naturgemäße Pädagogik den Lehrgehalt der natürlichen Religion in ihr Programm auf. Alles dies ist von mir ausführlich behandelt worden.

Nach der „Aufklärung", deren bleibende Ergebnisse, wie z. B. das Staatsrecht und die Toleranz heute niemand, selbst der Konservative nicht, missen möchte, hat es nur noch zwei Mächte von tiefer geistiger Wirkung gegeben, die zu ihr aber nie in Gegensatz getreten, sondern nur als Ergänzung hinzugekommen sind: die Idee der Entwicklung und die schon erwähnte soziale Reaktion gegen die schrankenlose wirtschaftliche Freiheit.

Die Aufklärung glaubte an den Fortschritt des Guten, des Wahren, des Schönen. Alle Schrecknisse der französischen Revolution vermochten diesen Glauben nicht zu erschüttern. Der Girondist Condorcet, der Urheber des ersten eingehenden nationalen Erziehungsplanes, den er der „Gesetzgebenden Versammlung" vorgelegt hatte, wurde vom Konvent zum Tode verurteilt. Auf der Flucht vor der Guillotine, von Ort zu Ort verfolgt, wenige Tage vor dem Selbstmorde, durch den er sich der Hinrichtung entzog, schrieb er in seinem berühmten Buche „über die Fortschritte des menschlichen Geistes": „(Die Menschheit wird eine Stufe erreichen), wo Stumpfsinn und Elend nur Unglücksfälle, nicht der gewohnheitsmäßige Zustand eines Teils der Gesellschaft sind." Dieser Glaube war also ein Glaube an das Wachs-

tum von Werten, das man Fortschritt nennt. Auch der Entwicklungsbegriff Hegels bezieht sich wesentlich auf Werte, auf die wachsende Freiheit und Selbständigkeit des menschlichen Geistes. Auf ihn folgte ein anderer, naturwissenschaftlicher Entwicklungsbegriff, derjenige von Lamarck, der die Entwicklung als einen Fortgang vom Einfachen zum Komplizierten betrachtete. Dieser Begriff liegt zu Grunde der „Entwicklung" bei H. Spencer, die dieser als „Veränderung von zusammenhangloser Gleichartigkeit zu zusammenhängender Verschiedenartigkeit" bestimmt.

Dieser Entwicklungsbegriff enthält an sich nichts von Wert, anscheinend nicht einmal von Qualität, also auch nichts von Fortschritt. Aber er schließt den Fortschritt in Werten nicht aus, sondern vielmehr ein. Denn er bedeutet schließlich wachsende Differenzierung mit gleichzeitiger Integrierung, also den Fortgang vom Aggregate zum Systeme. Das Systematische aber ist das Dauernde, darum Wertvolle. So ist der moderne Entwicklungsbegriff nicht geeignet den alten Fortschrittsglauben zu erschüttern, sondern nur ihn neu zu begründen.

Die andere Idee des 19. Jahrhunderts, die soziale Solidarität, steht scheinbar in schroffstem Gegensatze zur „natürlichen Freiheit" der Volkswirtschaft, zu der Formel, die die Physiokraten geprägt hatten: „Laßt sie (die Menschen) tun, laßt sie (die Waren ohne Zollschranken) durchgehen!" (Laissez faire, laissez passer!). Aber sowohl die Physiokraten wie A. Smith waren nicht blind für das, was das Interesse der Gesamtheit vom einzelnen forderte. Sie hatten nur der Vernunft dieses einzelnen zu viel zugetraut. Es zeigte sich, daß sie nicht genügt um Ausschreitungen des Egoismus zu verhindern. Die Fabrikgesetzgebung mußte in England und später in ganz Europa wieder den Staat zu Hilfe rufen gegen die übermäßige Ausbeutung aller Arbeiter, besonders aber der Frauen und der Kinder. Die soziale Gesetzgebung in Deutschland war nicht ein solcher Akt der Notwehr wie die Fabrikgesetze, sie war mehr. Ihr besonders liegt der Gedanke zu Grunde, daß der Arbeiter nicht durch Not seine staatsbürgerlichen Rechte einbüßen darf, also eine höhere Wertung der bürgerlichen Persönlichkeit des Arbeiters, seiner Bürgerrechte. Und wenn die letzten Jahrzehnte überall den einzelnen wieder einem Verbande einfügten, so sind diese Verbände doch nicht mehr zwangsmäßige, von der Obrigkeit befohlene und regulierte, sondern freiwillige, die sich selbst regieren. Die „Menschen- und Bürgerrechte" des 18. Jahrhunderts, die wesentlich in freier Selbstbestimmung und Mitregierung bestehen, sind nicht aufgehoben, sondern erweitert worden.

So hat die Pädagogik des 19. Jahrhunderts das Vermächtnis des 18. Jahrhunderts ausgeführt, zu dem sie nur die soziale Orientierung hinzufügte. Es ist bezeichnend, das A. Diesterweg, der typische Pädagoge des 19. Jahrhunderts, wie ich mich bemühe nachzuweisen, die Vereinigung der Aufklärung mit Pestalozzi darstellt, indem er von Pestalozzi (und von Schleiermacher) den sozialen Gedanken, von der Aufklärung die Weltanschauung sich zu eigen machte. Und noch die Gegenwart hat an dieser Ausführung zu arbeiten, mit einer Neuerung in der Methode, die der große Erfolg der modernen industriellen Technik ihr eingegeben hat, nämlich mit der Methode der Arbeitsschule.

So ist die Pädagogik wahrlich nicht isoliert von dem übrigen sozialen

Tun und Leiden und von dem Werdegange der Weltanschauung und des Wissens. Vielmehr ist sie aufs engste damit verflochten. Diese Verflechtungen habe ich versucht getreu nach den Quellen darzustellen. Die Arbeit war nicht leicht, da es keine Vorgänger darin gibt. Lorenz von Steins „Bildungswesen", ein Teil seiner „Verwaltungslehre", hätte sich dieselbe Aufgabe stellen sollen, die ich zu lösen versucht habe; es ist aber ohne Bewußtsein dieser Aufgabe und, wie schon F. Paulsen rügte, durchaus phraseologisch, ohne Kenntnis der Quellen geschrieben. Auch kommt er nicht bis zum 19. Jahrhundert.

Gewiß ist es mir noch nicht gelungen alle Fäden, die herüber und hinüber sich ziehen, aufzudecken, aber die großen Geflechte, die zwischen der Geschichte der Gesellschaft und der Weltanschauung einerseits, der Geschichte der Erziehung andrerseits die Verbindung herstellen, glaube ich aufgewiesen zu haben. Diese Verbindung zu kennen ist für den Pädagogen unerläßlich. Er arbeitet für die Gesellschaft, muß also ihren Zustand und ihr Strebeziel kennen; beides aber läßt sich nur erkennen aus der Vergangenheit. Mit einigen Schlagworten, wie „Fortschritt, Reaktion, Freiheit, Unfreiheit", mit denen gar mancher sein politisches Urteil bestreitet, darf sich der Lehrer nicht begnügen. Mehr als je muß er heute, in dem Wogendrange der theoretischen und der praktischen Probleme, den geschichtlichen Leitfaden suchen und ihn weiter verfolgen, um nicht entweder unbeweglich stehen zu bleiben oder sich in das Uferlose zu verlieren.

Es wäre mein Lohn für mannigfache Arbeit, wenn das vorliegende Buch dazu helfen könnte. Es vereinigt in sich, was man sonst nur in sehr verschiedenartigen Quellen finden kann. Die Lebensweise und Wirtschaft der Naturvölker, die Verfassung Athens und Roms, die Umwandlung des antiken Ständestaats in einen Klassenstaat, die Entstehung der christlichen Hierarchie, die ständische Gliederung des Mittelalters, die Entwicklung der Wollindustrie in Flandern, der Kirchenbegriff von Wiklif, Hus, Luther, Calvin, die obengenannten „naturgemäßen" Wissenschaften, die Entstehung des politischen und des ökonomischen Liberalismus, die soziologische Reaktion gegen den ökonomischen Teil desselben, der Ursprung und die Herrschaft des Begriffs der Entwicklung, — das ist ein Teil der hier behandelten Themata, die den erklärenden Hintergrund zur Geschichte der Bildungsideale ausmachen. Sie bilden auch den eigentlichen Kern einer soziologischen Geschichte der Menschheit, die sich allmählich aufbaut und allein imstande ist aus dem Woher das Wohin zu bestimmen.

Ein Ausblick auf das Wohin, auf die Zukunft unserer Erziehung ist der Schluß meines Buches. Die darin ausgesprochenen Hoffnungen und Wünsche scheinen mir durch meine ganze geschichtliche Untersuchung begründet. Aber auch wer sie nicht teilt, kann hoffentlich durch die Tatsachen eine Basis gewinnen um seine eigenen Wünsche und Hoffnungen besser zu begründen. Mit einem blinden Gegner zu fechten ist leicht im physischen Kampfe, der geistige Kampf jedoch ist kaum schwerer, zugleich aber lohnender und aussichtsvoller, je scharfsichtiger der Gegner ist. Wenn er keinen bösen Willen hat, wird er schließlich uns zustimmen, unser Mitkämpfer werden. Und das ist der höchste Gewinn eines jeden geistigen Kampfes.

Umschau.

Berlin, den 2. Februar 1912.

Die Vorgänge auf dem Schulgebiete im Königreich Sachsen haben in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit aller politisch Interessierten weit über die grünweißen Grenzpfähle hinaus auf sich gezogen. Dem vor einigen Tagen veröffentlichten Entwurf eines neuen sächsischen Volksschulgesetzes sah man deswegen auch mit begreiflichem Interesse entgegen.

Zweifellos steht das Volksschulwesen im Königreich Sachsen weit über dem Durchschnitt in deutschen Landen. Die ideale Berufsauffassung und pädagogische Tüchtigkeit des sächsischen Lehrerstandes im Bunde mit einer mehr als gewöhnlichen Intelligenz der Bevölkerung hat auf dem verhältnismäßig kleinen Gebiete von 15000 Quadratkilometern ein Bildungswesen entstehen lassen, das zum zweiten Male überhaupt nicht vorhanden ist. Die eigenartige Rasse, die an den Hängen des Erzgebirges und in der davorliegenden fruchtbaren Ebene sitzt und sich, durch die Dichtigkeit der Besiedelung dazu gezwungen, vorwiegend von hochqualifizierter gewerblicher Arbeit nährt, ist allen geistigen, politischen und sozialen Fortschritten in einem Maße zugewandt, wie kein zweiter deutscher Volksstamm. Die Not hat hier teilweise frühzeitig zu einer geistigen und wirtschaftlichen Regsamkeit erzogen, die dem vorwiegend landwirtschaftlich tätigen Bewohner anderer Gegenden nicht eigen ist, wenigstens nicht in dem Maße äußerlich hervortritt. Hierzu kommt die eigenartige Geschichte des sächsischen Staates, die einen fortgesetzten Verkleinerungs- und Ablösungsprozeß darstellt. Sachsen hat durch die nicht immer glückliche, um nicht zu sagen: immer unglückliche Stellungnahme seines Herrscherhauses bei den großen geschichtlichen Entscheidungen (siebenjähriger Krieg, Befreiungskriege) wiederholt die Zeche bezahlen müssen. Es hat in dieser Beziehung eine ähnliche Geschichte wie Dänemark. Aber hier wie dort sind durch die politische Zurückdrängung des Staates die inneren Kräfte in einem Maße geweckt und zur Kultivierung des Volksganzen fruchtbar gemacht worden, wie kaum irgendwo.

Daß in einem verhältnismäßig kleinen Staate, in dem die Kräfte nicht nur in der Arbeit wetteifern, sondern auch um die politische Herrschaft miteinander ringen, die Regierungsfaktoren ihrer Stellung und Aufgabe sich nicht immer gewachsen zeigen, ist mehr oder weniger selbstverständlich, und so haben wir das Schauspiel, daß die sächsische Regierung ihrer fortschrittsfreudigen und fortschrittsfähigen Bevölkerung mehr als einmal in den schärfsten Formen reaktionärer Politik gegenübergestanden hat. Immer, wenn die Wogen des politischen Lebens besonders hoch gingen — 1848, in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts, während der neueren sozialen und wirtschaftlichen Kämpfe — stießen die aus dem Volke kommenden Bewegungen bei der von reaktionären Parteien beeinflußten Regierung auf den schärfsten und entschiedensten Widerstand. Wie im politischen Leben überhaupt, so auch auf dem Gebiete der Schule. Nirgends sind die Vertreter vorgeschrittener Schulforderungen in den Bewegungen des Jahres 1848 so rücksichtslos verfolgt worden als in Sachsen, und in unsern Tagen hat keine Regierung sich so eifrig um die angeblich nicht ganz reglementsmäßige Hal-

tung der Lehrerschaft gekümmert als die sächsische und so häufig mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln die Geister, die vorwärts drängten, zu bannen gesucht.

Aus diesen Gründen hat sich in dem hochentwickelten Bildungswesen des Staates eine Reihe von rückständigen Formen und Einrichtungen erhalten, die zu dem ganzen Geiste der Bevölkerung und insbesondere auch zu der beruflichen Stellung der Lehrerschaft in schroffem Widerspruche steht. Die Volksschule ist in eine Dreiheit, die einfache, die mittlere und die höhere Volksschule, gegliedert. Die konfessionelle Trennung ist nirgends in Deutschland so schroff durchgeführt wie in Sachsen. Die geistliche Schulaufsicht hat sich in der preußischen Form in sämtlichen kleineren Ortschaften erhalten. Das Disziplinargesetz, dem die Lehrerschaft untersteht, ist ein gänzlich veraltetes. Auch die niedern Küsterdienste sind nicht, wie in einer Reihe von deutschen Staaten, die ältere Schulgesetze haben, verboten; die Annahme oder Ablehnung ist in das Belieben der einzelnen Lehrer gestellt. Die kirchliche Bindung der Lehrer kommt darin zum Ausdruck, daß der Lehrer das Gelöbnis der Bekenntnistreue abzulegen hat.

Der neue Gesetzentwurf liegt nun vor. Er ist kein reaktionäres Machwerk. Man findet fast in jedem Satze wohlgemeinte Reformarbeit, das Bestreben, innerhalb ganz bestimmt abgesteckter Grenzen die Entwicklung der Volksschule zu fördern, viel sorgsame, interessevolle, hingebende Kleinarbeit. Der Selbstverwaltung soll der bisherige weitgehende Einfluß auf das Schulwesen verbleiben. Es bleibt den Schulgemeinden überlassen, „ob sie eine allgemeine Volksschule oder ob sie mehrere Arten von Schulen — einfache, mittlere, höhere Volksschulen — unterhalten wollen", jedoch soll da, „wo die Verhältnisse es gestatten, die Volksschule nicht als einfache, sondern als mittlere eingerichtet werden". Über den Hilfsunterricht werden eingehende Bestimmungen getroffen. Die Eltern und Erzieher sollen auch in Zukunft dafür zu sorgen haben, „daß ihre schulpflichtigen Kinder die erforderlichen Bücher und sonstigen Lehrmittel besitzen". Die konfessionelle Trennung der Schulanstalten wird in voller Strenge aufrechterhalten. „In Schulbezirken, in denen sich Einwohner verschiedener Glaubensbekenntnisse befinden und für die Angehörigen des Bekenntnisses der Minderheit innerhalb des Schulbezirks eigene, den Schulen des Bekenntnisses der Mehrheit gleichartige Schulanstalten bestehen, haben die schulpflichtigen Kinder die Schule ihres Bekenntnisses zu besuchen. Ausnahmen können nur nach Gehör der beiderseitigen Schulvorstände durch die Bezirksschulinspektion nachgelassen werden." Die Dissidentenkinder haben am Religionsunterrichte einer im Lande zugelassenen Religionsgesellschaft teilzunehmen. Das Schulgeld bleibt bestehen, jedoch kann es „nach den Vermögens- und Familienverhältnissen der Zahlungspflichtigen abgestuft werden", und eine Schulgemeinde, die von der Erhebung des Schulgeldes in der einfachen Volksschule absieht, darf auch in der mittleren Volksschule kein Schulgeld erheben. Kirchlichen Orden, Kongregationen und den ihnen verwandten kirchlichen Gemeinschaften ist die Errichtung einer Lehr- oder Erziehungsanstalt nur auf Grund eines besonderen Gesetzes gestattet. Die selbständigen Gutsbezirke müssen einem Schulbezirke zugeteilt werden, können also eine eigene Schulgemeinde wie in Preußen nicht bilden. „In

der Nähe des Schulgebäudes muß ein der Zahl der Schulkinder entsprechender Spiel- und Turnplatz vorhanden sein, für die Schulkinder größerer Schulen auch eine Turnhalle.“ Die Schülerzahl einer Klasse wird von 60 auf 50, die in einer zweiklassigen Volksschule (einklassige Volksschulen kennt man im Königreich Sachsen nicht) von einem Lehrer zu unterrichtende Schülerzahl von 120 auf 80 herabgesetzt. Das Vier- und Achtklassensystem bildet die Grundlage für den Klassenaufbau der mittleren und höheren Volksschule. Die Aufsicht über den Religionsunterricht verbleibt der Kirche und wird vom Ortspfarrer ausgeübt. Durch diese Bestimmung wird die Beseitigung der geistlichen Ortsschulaufsicht in dem Entwurf nahezu gegenstandslos gemacht, denn das letzte Glied der Schule, der Lehrer, bleibt Untergebener des letzten Gliedes der Kirche, des Pfarrers, und in den Augen des Laien bedeutet es keinen großen Unterschied, ob der Geistliche über alle Gegenstände des Schulunterrichtes oder nur über einen die Aufsicht führt. Vorgesetzter des Lehrers bleibt er dadurch auf jeden Fall, und Lehrer und Geistliche rangieren nicht auf derselben Stufe, sondern im Untergebenen- und Vorgesetztenverhältnis wie bisher. Ob der Geistliche durch die offizielle Schultür oder durch die Kirchentür eintritt, ist in der Praxis kein großer Unterschied. Auch für die aus der Volksschule entlassenen Mädchen sind Fortbildungsschulen mit ein- oder zweijährigem Unterricht einzurichten. Bisher konnte der Mädchenfortbildungsunterricht durch die Gemeinden eingeführt werden, was aber nur ganz vereinzelt geschehen ist. Der Fortbildungsunterricht für Knaben kann auf 12 statt bisher 6 Stunden wöchentlich ausgedehnt werden Die Lehrer und Lehrerinnen haben beim Eintritt in das erste ständige Lehramt nicht nur den Diensteid, sondern auch das Gelöbnis der Bekenntnistreue abzulegen. „Lehrer, die aus dem Bekenntnis der Schulgemeinde austreten, scheiden mit diesem Zeitpunkte aus ihrer bisherigen Stelle aus.“ Bei Lehrerinnen scheint das Gesetz diesen Fall nicht für möglich zu halten, für sie fehlt eine entsprechende Bestimmung. Die Lehrerbesoldung soll in einem besonderen Gesetz geregelt werden. Die Lehrer an einfachen Schulen werden zu 32 Wochenstunden verpflichtet. Für Lehrer an mittleren und höheren Volksschulen ist die Stundenzahl je nach den Verhältnissen herabzumindern. Die Lehrer an Hilfs- und Fortbildungsschulen haben 28 Stunden zu erteilen. Der Schulvorstand wählt den Vorsitzenden aus seiner Mitte, und auch Lehrer und Direktoren sollen in Zukunft wählbar sein. Bisher waren sie vom Vorsitz im Schulvorstande durch das Gesetz ausgeschlossen. Die Bestimmung über die Herabsetzung der Schülerzahl in einer Klasse und für einen alleinstehenden Lehrer soll in 5 Jahren, die Bestimmung über die Errichtung von Mädchenfortbildungsschulen längstens innerhalb 10 Jahren von Inkrafttreten des Gesetzes ab durchgeführt werden.

Das einige der wichtigsten Bestimmungen des Gesetzes. Mannigfacher, schätzenswerter Fortschritt im Kleinen neben grundsätzlichem Verbleiben bei veralteten, prinzipiellen Bestimmungen. Politischer Konservatismus und fortschrittliche Pädagogik haben bei dem Entwurf Gevatter gestanden. In der mittleren Etage, wo die Unterrichtstechniker sitzen, hat man mehr in die Zukunft, in der oberen, wo die Bildungspolitik gemacht wird, mehr in die

Vergangenheit gesehen, die Geheimräte haben ihre Sache besser gemacht als die oder der Minister, und ohne die politische Bremse wäre auch wohl der modernen Pädagogik noch mehr Rechnung getragen worden, als es geschehen ist.

Nirgends ist in dem Entwurf die Absicht zu erkennen, die Grundpläne des Bestehenden zu ändern, die das Leben und die Entwicklung der Volksschule von heute einengenden, die hemmenden, hindernden Faktoren beiseite zu schieben und auf neuem Grunde Neues zu bauen. Weder die allgemeine Volksschule noch die Simultanschule, noch eine zeitgemäße Verfassung und Stellung des Lehrerstandes finden sich in dem Gesetzentwurf. Von den Wünschen des sächsischen Lehrervereins wird zwar in der Begründung respektvoll Notiz genommen, in den vorgeschlagenen Bestimmungen selbst aber ist wenig davon ernstlich berücksichtigt worden. Der Sächsische Lehrerverein, der aus der Überzeugung heraus, daß der Lehrer seinem Lande, seinem Volke und seiner Schule noch mehr schuldig ist als „Schule zu halten", Jahre hindurch an einer neuen Fassung der gesetzlichen Bestimmungen für die sächsische Volksschule gearbeitet hat, hat sein Urteil in der Vertreterversammlung vom 27. und 28. Januar in einer markigen Erklärung abgegeben, aus der hier die folgenden Sätze Platz finden mögen:

„Der Regierungsentwurf erfüllt keine einzige unserer grundlegenden, für eine wirksame Hebung des Volksschulwesens und damit der Volksbildung entscheidenden Forderungen. . . . Die Lehrerschaft fordert im Interesse einer einheitlichen nationalen Erziehung und der Versöhnung der sozialen und konfessionellen Gegensätze die allgemeine Volksschule und erblickt in ihr den Grundpfeiler im Aufbau des gesamten Schulwesens. . . . . Der Entwurf dagegen läßt die bisherige höchst nachteilige Zersplitterung unseres Volksschulwesens in einfache, mittlere und höhere Volksschulen fortbestehen. . . Der Entwurf hält fest an der konfessionellen Volksschule und drängt in einzelnen seiner Bestimmungen und bei seinem ganzen Charakter zu der Befürchtung, daß mehr als bisher die Konfessionalisierung sämtlicher Unterrichtsgegenstände in der Volksschule betrieben werden soll. Nach wie vor soll das Unterrichtswesen Sachsens nicht von einem selbständigen Unterrichtsministerium, sondern vom Kultusministerium mitverwaltet, also dem Einfluß der Kirche unterworfen werden, der Pfarrer bleibt als solcher Mitglied der örtlichen Schulverwaltung. Nach wie vor soll die Volksschule unter und nicht wie die höheren Lehranstalten als selbständige Erziehungsmacht neben der Kirche stehen; die von dem Entwurf zugestandene Aufhebung der geistlichen Ortsschulaufsicht ändert an diesem Verhältnisse nur wenig. Nach wie vor soll die Kirche den Religionsunterricht der Lehrer, trotz der auch für dieses Lehrfach geordneten staatlichen Aufsicht, überwachen; der Religionsunterricht soll also auch weiterhin nach dogmatisch-theologischen, nicht aber ausschließlich nach pädagogischen Gesichtspunkten erteilt werden. . . Der Entwurf enthält Bestimmungen, die die alte Gebundenheit des Lehrers in vollem Umfange aufrecht erhalten. . . Die Bestimmungen über den inneren Unterrichtsbetrieb weisen dem Lehrer als dem Träger der Schularbeit

nicht die Freiheit in der Gestaltung seiner Unterrichtstätigkeit und nicht den Einfluß auf die Ordnung des gesamten Lebens seiner Schule zu, die ihm gewährt werden müssen, wenn es auch in der inneren Gestaltung der Volksschule vorwärts gehen soll. . . Der Entwurf weist wesentliche Teile der Schulreform auf den Weg der Verordnung und gestattet Ausnahmen im weitesten Umfange. Unser Schulrecht muß jedoch auf fester gesetzlicher Grundlage ruhen. . . . . Gewiß enthält der Entwurf auch eine Reihe von Verbesserungen, aber sie können an dem Gesamturteil nichts ändern. Der Entwurf entspricht weder dem Stande der heutigen pädagogischen Wissenschaft, noch vermag er den großen Aufgaben gerecht zu werden, die die rastlos vorwärtsdrängende Zeit und der immer heißer entbrennende Wettkampf der Völker an das deutsche Volk stellen. In den grundlegenden Fragen aber besteht eine tiefe Kluft der Weltanschauung zwischen unsrer Denkschrift und dem Entwurf. . . . . Die Vertreterversammlung des Sächsischen Lehrervereins kann nach alledem den Schulgesetzentwurf nicht als einen Fortschritt bezeichnen und vermag ihn darum nicht als geignete Grundlage für eine neuzeitliche Gestaltung unseres vaterländischen Volksschulwesens anzuerkennen."

Gegner des Sächsischen Lehrervereins werden dieses Urteil hart und schroff finden, sie werden darin vielleicht die Anerkennung für manches löbliche Einzelne vermissen. Aber hier stehen zwei Faktoren, die dasselbe wollen: die Regierung und die Lehrerschaft, einander gegenüber. Daß auch die Regierung die Schule fördern will, tritt in dem Gesetzentwurf unzweifelhaft hervor. Aber beide gehen dabei von grundverschiedenen Anschauungen aus und stellen deswegen auch durchaus verschiedene Forderungen. Die Regierung will das Volksschulwesen innerhalb der historisch gewordenen Verhältnisse nach Möglichkeit ausbauen. Der bestehende Zustand soll kodifiziert werden. Was im Laufe der Zeit auf dem Verwaltungswege über die geltende Gesetzgebung hinaus bereits geschaffen wurde, soll festgehalten, in der Vergangenheit bereits Erarbeitetes auf eine legale Grundlage gestellt werden. Das ist konservative Gesetzgebungsarbeit, die an jedem stärkeren Hindernisse Halt macht, um das Hindernis herumgeht, es umbaut und überbaut oder, wenn es zu stark erscheint, auf ein Fortschreiten in der betreffenden Richtung vollständig verzichtet. Anders der Sächsische Lehrerverein. Für ihn gilt es, durch die Gesetzgebung Neues zu schaffen. Das neue Schulgesetz soll der Entwicklung die Bahn frei machen. Es soll Hindernisse, die im Wege liegen, beseitigen. Es soll die der Entfaltung des Neuen hinderlichen Fesseln lösen, also ein Mittel und ein Werkzeug fortschreitender Schulentwicklung sein. Zwischen diesen beiden Gegensätzen gibt es keine Verständigung. Was der Regierung ein Noli me tangere ist, an das greift der Lehrerverein mit kühner Hand und will es zur Seite schleudern. In der sächsischen Lehrerschaft lebt der fröhliche Glaube an neues Wachsen und Werden. In den voraufgegangenen Kämpfen gegen lästige Aufsichtsverhältnisse, veraltete Disziplinarbestimmungen und den Gewissenszwang im Religionsunterrichte hat sich die Tatkraft gehärtet und der Mut gestärkt, so daß die Lehrerschaft dem größeren Werke der umfassenden Gesetz-

gebung in einem Maße gerüstet gegenübersteht, wie in wenigen deutschen Staaten.

Und die sächsische Lehrerschaft steht mit ihren Wünschen und Forderungen nicht allein. Die liberalen Parteien, die die Mehrheit in der Zweiten Kammer haben, unterstützen alle wesentlichen Forderungen des Lehrervereins. Die nationalliberale Partei, von ihrem Mitgliede Seminardirektor Dr. Seyfert bestens beraten, hat in ihrem Landesausschuß und in einem von diesem eingesetzten Schulausschuß eine Reihe von Forderungen aufgestellt, die als musterhafte Formulierungen neuzeitlicher bildungspolitischer Grundsätze gelten können:

„Als oberstes staatliches Schulverwaltungsorgan ist ein Ministerium des Unterrichts zu erstreben, dem das gesamte Bildungswesen unterstellt wird. . . . Den kirchlichen Organen steht eine unmittelbare Einwirkung auf den Unterrichtsbetrieb nicht zu, doch wird die Kirchenbehörde bei der Aufstellung des Landeslehrplanes für den Religionsunterricht gutachtlich zu hören sein. Die geistliche Ortsschulaufsicht fällt weg. . . . Es ist ein Landesschulbeirat zu errichten, der von der obersten Schulbehörde in wichtigen Fragen des Schul- und Lehrerbildungswesens gehört werden muß. Er besteht aus gewählten Vertretern der Gemeinde, des Elternhauses und der Lehrerschaft. . . . Die Volksschule soll eine allgemeine Schule sein, mit mindestens den Zielen der jetzigen mittleren Volksschule. An jedem Orte soll es nur eine Art von Volksschule geben. Doch ist dafür zu sorgen, daß weitergehenden Bildungsbedürfnissen befähigter Kinder nach Möglichkeit Rechnung getragen wird. . . . Die Gemeindeschule hat paritätischen Charakter. Der konfessionellen Zusammensetzung der Gemeinde wird den örtlichen Verhältnissen gemäß dadurch Rechnung getragen, daß die Lehrkräfte in der Regel der Konfession der Mehrheit angehören, und daß der Religionsunterricht dem Bekenntnisse der Mehrheit entsprechend erteilt wird. . . .

Der Schuldienst muß, soweit irgend möglich, auf die persönliche Verantwortlichkeit der Lehrer gegründet werden. Für jede Schule mit mehreren Lehrern ist von der Gemeinde ein Schulleiter (Direktor oder dirigierender Lehrer) zu wählen. Die unterrichtliche Tätigkeit untersteht aber nur der Aufsicht des Kgl. Bezirksschulinspektors. Die Befugnisse der Lehrerkonferenz und des Schulleiters sind genau zu bestimmen. . . .

Für die Lehrer ist zu fordern: eine den Forderungen der Gegenwart entsprechende Neuregelung der Lehrerbildung, die Einführung eines modernen Disziplinarrechts, die Beseitigung kleinlicher Einschränkungen in den Staatsbürgerrechten."

Auch zu der schwierigen Frage des Religionsunterrichtes äußert sich der „Bericht" des Schulausschusses des nationalliberalen Landesvereins in bemerkenswerten, prägnanten Sätzen:

„Die pflichtgemäße Erteilung des Religionsunterrichts wird gesichert durch den Amtseid, es bedarf dazu nicht eines besonderen konfessionellen Gelöbnisses.

Dem kirchlichen Bekenntnisse gegenüber muß dem Lehrer protestantische Gewissensfreiheit gewährt werden. Insbesondere werde er ermächtigt, die kirchlichen Dogmen nicht als für alle Zeiten verbindliche, geoffenbarte Wahrheiten, sondern als geschichtlich gewordene und zeitgeschichtlich bedingte Ausdrucksformen religiösen Lebens zu betrachten und zu behandeln, nur daß er die in ihnen liegenden religiösen Motive als für sich verbindlich anerkenne.

Wer trotz dieser Freiheit innerlich nicht imstande ist, Religionsunterricht zu erteilen, soll, ohne äußeren Nachteil zu erfahren, davon entbunden werden."

Ein führendes nationalliberales Blatt fällt über die Vorlage das Urteil, „nicht eine große Idee" sei in ihr verwirklicht. Noch entschiedener tritt die Fortschrittliche Volkspartei auf die Seite der Lehrerschaft. Der Abgeordnete Seminaroberlehrer Dr. Dietel erklärt in einer Zuschrift an die Chemnitzer „Allgemeine Zeitung", daß seine Partei „nach ihrer Weltanschauung und ihrem besonderen Schulprogramm den Gesetzentwurf in seinen wichtigsten Bestimmungen nicht als geeignete Grundlage für ein neues Schulgesetz ansehen" könne und daß der Entwurf „in seiner jetzigen Gestalt für sie unannehmbar sei. Demgegenüber stellt sich die konservative Partei in einer Erklärung ihres Führers, Geheimrat Opitz, in allen wesentlichen Punkten auf die Seite der Vorlage, und das Herrenhaus hat schon vor Beginn der Beratungen in der Zweiten Kammer eine ähnliche Stellung eingenommen. Es wird also trotz der Stellung der Mehrheitsparteien ungemein schwierig sein, dem Gesetz eine Gestalt zu geben, in der es einen wirklichen Fortschritt des sächsischen Volksschulwesens herbeiführen würde.

Unsere Zeit hat keinen besonderen Beruf zur Volksschulgesetzgebung. Schulgesetze sind keine Alltagswerke. An grundlegende Änderungen im Schulwesen tritt man erst dann heran, wenn eine neue Zeit ein neues Geistesleben geschaffen hat. Mögen es politische Vorgänge sein, die ein Staatsganzes dazu zwingen, seine Existenz auf neuen Grundlagen wieder aufzubauen, wie die Vorgänge von 1806 in Preußen, 1866 in Österreich, 1871 in Frankreich, mögen es innere politische Bewegungen sein, wie die Vorgänge des Jahres 1848, immer kommen die Antriebe zu einer Erneuerung des gesamten Jugendbildungswesens aus großen geistigen und politischen Vorgängen. Der Alltagspolitiker vermag den Entschluß, ein altes Schulhaus niederzureißen und von Grund auf neu zu bauen, nur schwer zu fassen. Ideen kann man sich nicht geben, sie werden geboren, und zu großem Handeln läßt sich ein Staatswesen von einzelnen, wenig einflußreichen Kreisen nicht leicht drängen. Wer vermöchte zu sagen, daß unsere Zeit, so kampf- und keimreich sie auch sein, so viel neue Entwicklungen sie auch in sich schließen mag, eine solche Zeit der Neuschöpfungen wäre?

Die Schulgesetze, die in unserer Zeit das Licht der Welt erblicken, haben zumeist sehr nüchterne, naheliegende Aufgaben. Zumeist bringen sie nur eine Neuregelung materieller Verhältnisse, in erster Linie eine neue Festsetzung der Besoldungen der Lehrenden, sodann Bestimmungen über die Rechte und Pflichten auf dem Schulgebiete, wie in dem preußischen und dem bayerischen Schulunterhaltungsgesetz, Gesetze, in denen die ganze Armseligkeit der Alltagsgesetzgebung zutage tritt, in denen man vergeblich nach

einem einzigen großen, vorwärtsdrängenden Gedanken sucht, Gesetze, in denen jede einflußreiche Gruppe nach Befriedigung irgendwelcher kleinen Wünsche drängt, Gesetze, bei denen der Kaplan seine kirchlichen Anliegen, der Feudale seine ständischen „Rechte", die Städte ihre Selbstverwaltungsforderungen für immer festzulegen suchen und so jeder etwas nach Hause tragen will, ohne daß der Schule, um die es sich doch handelt, das gegeben wird, was ihr nottut und ihr zusteht. Einen ähnlichen Charakter hat auch die vorliegende Renovierung des sächsischen Volksschulgesetzes. Wäre der Entwurf einige Jahre früher veröffentlicht worden, so würde er wahrscheinlich noch weitaus schlechter ausgefallen sein. In der Volksvertretung des Landes hat sich eine erhebliche Verstärkung der liberalen und sozialen Elemente vollzogen. Die alte konservative Mehrheit ist beseitigt. Dem trägt bereits der Entwurf Rechnung. Er ist nicht, wie die preußischen Schulgesetzentwürfe von 1891 und 1892, reaktionär; das Gerüst ist zwar brav konservativ, die Verkleidung dagegen, wie schon ausgeführt, vielfach fortschrittlich und liberal gefärbt und geformt.

Die Vorlage nennt sich „Entwurf eines Volksschulgesetzes". Wir haben uns allmählich daran gewöhnt, unter der Volksschule die Volksschule im engeren Sinne, d. h. diejenige Lehranstalt zu sehen, deren Besuch für alle diejenigen Kinder obligatorisch ist, die nicht daneben stehende oder darüber hinausgehende Lehranstalten besuchen. Es wäre an der Zeit, an die Volksschule im weiteren Sinne auch bei allen gesetzgeberischen Akten zu denken.

Jene „Volksschule" steht heute in scharfem Gegensatz zum öffentlichen und zum schaffenden Kulturleben. Während hier alle Kräfte Hand in Hand, mit- und gegeneinander wirken, wird die Volksschule als ein abgetrennter Organismus behandelt, neben und über dem unverbunden ein System von mittleren und höheren Bildungsanstalten besteht. Die Volksschule ist aber und muß sein der starke Stamm, aus dem alles andere staatliche Bildungswesen organisch hervorstrebt, das alle andern Bildungsanstalten trägt und. nährt, von dessen Güte und Größe auch die Leistungen aller andern Bildungsanstalten abhängen. Darum ist es ein Unding, wenn ein Staat mit einem so hoch entwickelten Bildungswesen, wie das Königreich Sachsen es besitzt, einen Gesetzentwurf vorlegt, der sich nur auf die Volksschule im engeren Sinne bezieht und der übrigen Bildungsanstalten mit keinem Worte gedenkt und auch die Beziehungen der Volksschule zu diesen nirgends berührt. Ein solches Gesetz ist kein Volksschulgesetz im modernen Sinne. Ein Volksschulgesetz, das den heutigen Verhältnissen gerecht werden will, muß die Gesamtheit des Unterrichts- und Bildungswesens des Staates umfassen. Es wäre nicht erforderlich, daß in derselben Vorlage für alle Teile des Bildungswesens gleich eingehende Bestimmungen getroffen würden. Manche Bildungsanstalten eignen sich vielleicht zur gesetzgeberischen Behandlung im einzelnen überhaupt nicht (Universitäten), andere zur Zeit noch nicht, was von vielen gewerblichen und kaufmännischen Bildungsanstalten gelten dürfte. Was man aber verlangen muß, ist, daß der Rahmen des Volksbildungswesens so weit gespannt würde, daß alles, was der Staat an Bildungsanstalten geschaffen hat und unterhält, in diesem Rahmen Platz hat, und daß dem Volksschulwesen im engeren Sinne seine feste Stellung in

diesem Bildungsganzen gesetzgeberisch angewiesen würde. Ein solches Unterrichtsgesetz ist in den Zeiten, aus denen die moderne deutsche Gesetzgebung entsprungen ist, in den 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts, allgemein gefordert und in der preußischen Verfassung bindend zugesagt, aber immer noch nicht erlassen worden. Erst in einem so gefaßten staatlichen Unterrichtsgesetze kann der Volksschule die Stellung angewiesen werden, die ihr heute gebührt, kann das, was wir die Volkseinheitsschule, die allgemeine Volksschule, nennen, verwirklicht werden. Zweifellos geht der Gang der Entwicklung dahin, daß wir einmal zu einer einheitlich aufgebauten Volksschule kommen, daß wir zu einem einheitlichen Lehrerstande gelangen, einem Lehrerstande, der von der Elementarklasse bis zur höchsten Stufe des Lehrganges hinauf eine einzige Gemeinschaft bildet, eine Gemeinschaft, in der der wirklich Tüchtige aufsteigen kann, und seine Kräfte an der Stelle, an der sie am fruchtbarsten wirken können, auch verwandt werden. Von einer solchen Auffassung der gesetzgeberischen Aufgaben ist der vorliegende Gesetzentwurf weit entfernt; an eine solche Aufgabe ist dabei überhaupt nicht gedacht worden. Nirgends ist der Weg gezeigt, auf dem die hervorragenden Kräfte aus dem Volksschulhause weiter vorwärts wandern können, nirgens eine Brücke geschlagen, die zu andern Schulhäusern hinüberführt. Wie ganz anders das heutige moderne Leben, das Tag für Tag die alten chinesischen Mauern niederreißt und Verbindungen knüpft, wo früher feste Barrikaden eine unübersteigbare Schranke zogen!

So liegen die Grundsätze, auf denen sich das Gesetz aufbaut, in der Vergangenheit, in der ständischen Gliederung des Volksganzen, in der halb oder ganz kirchlichen Auffassung des Schulwesens, und darum kann man nur wünschen, daß das Gesetz in den Beratungen der Kammern eine solche Umgestaltung erfährt, daß es einen wirklichen Fortschritt im Volksschulwesen herbeiführt und einen kräftigen Anstoß zur Hebung der Volksbildung gibt und so dem Geiste und Bedürfnis unserer Zeit und den Forderungen einer neuzeitlichen Pädagogik entspricht.

J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Herbartianismus. 1. Th. Ziehen und Herbart. In Nr. 2 von Dr. Schillings „Päd. Studien“ (1911) spendet Hans Zimmer dem bekannten Berliner Vertreter der physiologischen Psychologie reiches Lob wegen seiner Anerkennung Herbarts, die er in einem im Berliner Lehrerverein gehaltenen Vortrage ausgesprochen habe. Er hebe darin hervor, führt Zimmer an, daß jenem „eine kolossale Umwälzung der psychologischen Auffassung“ zu danken sei, eine Umwälzung, „die vielleicht ebenso folgenschwer sei, wie für die Physik die Entdeckung eines Galilei.“ Das hat Ziehen wirklich gesagt, und zwar auch nach unserer Anschauung mit vollem Recht. Wer aber nun vielleicht aus dieser Anführung schließen wollte — und diese Annahme wird dadurch begünstigt, daß Zimmer auf Ziehens Stellung in der psychologischen Forschung gar nicht näher eingeht — daß dieser als Vertreter einer Psychologie im Sinne Herbarts anzusehen sei, der wird sich enttäuscht fühlen, wenn

er das vor kurzem in 2. Auflage erschienene Schriftchen des Genannten: „Das Verhältnis der Herbartschen Psychologie zur physiologisch-experimentellen Psychologie“ (Berlin, Reuther & Reichard) studiert. Auf S. 80 heißt es da allerdings: „In der Geschichte der Psychologie ist Herbarts Lehre einer der großen Marksteine, deren gerade die Geschichte der Psychologie bis jetzt so wenige zählt. Wer sich mit der Geschichte der Psychologie beschäftigt, wird sich etwa ebenso eingehend mit Herbart beschäftigen müssen wie die Geschichte der Physik mit Newton oder die Geschichte der Botanik mit Linné.“ Sollte nun aber wirklich so naiv sein, in diesen Worten diejenige Anerkennung Herbarts zu finden, die seine Schule verlangt, der darf nur weiter lesen, um von seinem Irrtum bekehrt zu werden. Ziehen fährt fort: „Ganz anders ist hingegen die Frage zu beurteilen, ob das Herbartsche System der Psychologie noch heute wenigstens in seinen Methoden und seinen Hauptpunkten als richtig betrachtet und daher als Grundlage des psychologischen Studiums und der psychologischen Forschung empfohlen werden kann. Diese Frage ist unzweifelhaft durchaus zu verneinen. Die physiologisch-experimentelle Psychologie hat das Herbartsche System weit überholt und beansprucht mit vollem Recht die Alleinherrschaft. Wir wollen überhaupt kein System der Psychologie. Das Systembilden kann der Metaphysik überlassen werden. In der Psychologie ist ein System ebenso wenig zulässig, wie in irgendeiner naturwissenschaftlichen Disziplin.“ Wir verlangen in der Psychologie „ein stetiges empirisches Weiterbauen. Jede Frage ist als solche empirisch zu untersuchen, einerlei ob sie in ein vorgefaßtes System paßt oder nicht; Tatsachen müssen auf empirischem Weg gesammelt, zu Gesetzen verbunden und ev. durch Hypothesen, deren Richtigkeit immer wieder empirisch geprüft werden muß, ergänzt werden. Herbarts Psychologie ist trotz aller Vorzüge noch immer ein persönliches System im Sinne der Systeme der Metaphysik“. „Aber nicht nur dieser Systemcharakter der Herbartschen Psychologie ist mit dem heutigen wissenschaftlichen Standpunkte unverträglich, sondern noch viel mehr der von H. selbst betonte metaphysische Ausgangspunkt seiner Psychologie. Wir wollen in der Psychologie keine Metaphysik, keine Spur von Metaphysik. Also keine Ich-Prinzipien, keine fabelhaften Selbsterhaltungen! . . Die Psychologie hat durchaus keine nähere Beziehung zur Metaphysik als z. B. die Physik. Statt metaphysischer Prinzipien verlangen wir Beobachtung und namentlich experimentelle Beobachtung. Auch hier ist der ablehnende Standpunkt Herbarts unhaltbar. Schon jetzt sind mindestens neunzehn Zwanzigstel derjenigeu Arbeiten auf psychologischem Gebiet, welche überhaupt Beachtung verdienen, experimentellen Ursprungs.“ Die Psychologie verlangt aber auch enge Fühlung mit der Physiologie des Nervensystems. Nur „unehrliche oder unwissende“ Gegner versuchen den etwas Fernstehenden „vorzutäuschen“, als verfüge die Hirnphysiologie nur über höchst unsichere Ergebnisse, denen dann doch die alte spekulative Psychologie noch vorzuziehen wäre. „Damit ist ausgeschlossen, daß die Herbartsche Psychologie als Ganzes noch der heutigen psychologischen Forschung und dem heutigen psychologischen Unterricht als Grundlage dienen könnte, ebenso wenig wie etwa Newtons Optik — trotz vieler richtiger Resultate und wertvoller

Anregung im einzelnen — sich zur Grundlage der heutigen Optik eignet. Selbst die größten Forscher fallen der Geschichte anheim.“ Selbst die neueren und neuesten Lehrbücher der Herbartschen Schule hält Z. als Grundlage der fortschreitenden Psychologie für unbrauchbar. „Es handelt sich ja gar nicht um einzelne Ergebnisse, die hinzugefügt und ergänzt werden müßten, sondern um die grundlegenden Prinzipien und Methoden.“ Was viele noch an die Herbartsche Psychologie fesselt, führt Z. weiter aus, sei Herbarts Pädagogik. Doch stehe diese „durchaus nicht in einer logisch-notwendigen Verbindung mit den psychologischen Prinzipien und Methoden Herbarts.“ Ihre wesentlichsten Gedanken ließen sich „ganz ebenso gut“ mit der experimentell-physiologischen Psychologie in Einklang bringen. — Ob Ziehen auch in dem Letzteren ganz recht hat, lassen wir dahingestellt.

2. Meumann und Herbart. Daß Meumann mit seiner Psychologie „auf Herbartschem Boden stehe“, galt nach Erscheinen seiner Schrift „Intelligenz und Wille“ (1907) in Herbartianerkreisen für ausgemacht. Er selbst hatte seinen Standpunkt in der Willensfrage als „richtig verstandenen Intellektualismus“ bezeichnet, und dieses Schlagwort genügte, um jene Meinung hervorzurufen. In der neuen Auflage des I. Bandes seiner „Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik“ (1911) wendet sich M. gegen diese Auffassung (S. 635). Im allgemeinen seien, führt er aus, zur Willensbildung drei Wege eingeschlagen worden: der erste, der des Intellektualismus, betone die Einsicht — der zweite, der der emotionalen (gefühlsmäßigen) Grundansicht vom Seelenleben, die Einwirkung auf das Gemüt (durch Suggestion, Ermahnung, Lob, Tadel usw.) — und der dritte die unmittelbare Einwirkung auf den Willen selbst (durch direkte Herbeiführung und Einübung der gewünschten Handlung). Herbart, der die Bildung des Willens vorzugsweise vom Gedankenkreise aus betont, gehört natürlich der ersten Richtung an. M. lehnt ab, sich einer dieser Richtungen einseitig anzuschließen. Ihm erscheint als der einzig richtige Weg der Bildung des Willens der, daß Einsicht und Gefühlsbeeinflussung in den Dienst einer direkten Bildung des Willens selbst treten, und zwar so, daß durch Einsicht und Gefühlsbeeinflussung die Handlung zunächst herbeigeführt und dann durch Übung befestigt wird. Er nennt diesen Standpunkt den des komplexen Voluntarismus, weil er im Willen keinen einfachen oder elementaren, sondern einen aus richtigem Zusammenwirken von Intellekt und Gefühl zum Handeln zusammengesetzten, aber durchaus eigenartigen Vorgang erblickt. — Um seinen Unterschied vom Herbartianismus noch deutlicher zu kennzeichnen weist M. weiter darauf hin, daß er schon in seinem Werke von 1907 beweise, daß auch im intellektuellen Fortschritt der Wille „überall das Entscheidende sei“, und daß somit „alle intellektuellen Übungs- und Fortschrittsphänomene“ für ihn „Willensvorgänge“ seien.

Aus der Reformbewegung.

Dem **pädagogischen Studium an der Universität Leipzig** dienen (nach einem Bericht der „Zeitschr. für päd. Psychologie“ in diesem Semester folgende Vorlesungen: Philosophische Grundlagen und Geschichte der Pädagogik (Prof. Spranger), die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie und Philosophie

(Prof. Barth), die Reformbewegungen der modernen Pädagogik (Dr. Brahn), Einführung in die Didaktik der höheren Schule (Prof. Jungmann), Päd. Psychologie, mit Experimenten und Demonstrationen (Prof. Klemm). Dazu kommen: das Philosophisch-pädagogische Seminar: Pestalozzi — Fröbel — Kerschensteiner (Spranger), das Institut für experimentelle Pädagogik (Brahn) und das Praktisch-pädagogische Seminar (Prof. Jungmann unter Mitwirkung von Prof. Lehmann für Mathematik und Naturwissenschaften und Prof. Hartmann für Französisch und Englisch).

Zu einem **Seminar für experimentelle Psychologie** wurde die schon vom verstorbenen Professor Ebbinghaus eingerichtete „Psycho-physische Sammlung" an der Universität Halle erweitert. Leiter des neuen Instituts ist Prof. Dr. Felix Krüger. Halle ist, außer Berlin, schreibt dazu die „Zeitschr. für päd. Psychologie", die einzige Universität, wo neben der experimentellen Psychologie auch die Völkerpsychologie (besser die soziale Entwicklungspsychologie) in besondern Seminaren regelmäßig gepflegt wird. So wird z. B. in diesem Semester die Psychologie der wirtschaftlichen Arbeit behandelt.

Eine freie pädagogische Akademie (une école libre des Sciences de l'Education) soll im Oktober d. J. in Genf unter dem Namen „Institut J. J. Rousseau" ins Leben treten. Dem Lehrkörper, der eine Reihe hervorragender Gelehrten, meist Universitätsdozenten, umfaßt, gehört auch der bekannte Psychologe Prof. Dr. Claparède an. Die Leitung liegt in den Händen des Dr. P. Bovet, Professor der Philosophie und Pädagogik an der Univervität Neuchâtel. „L'Institut sera à la fois une école et un centre de recherches: d'une part, il orientera sur toutes les questions touchant à l'éducation les personnes qui appartiennent déjà à l'enseignement ou qui se destinent à la vocation pédagogique sous quelqu'une de ses formes, ainsi que les étudiants se préparant à la carrière de médecin scolaire — d'autre part, il cherchera à centraliser et à coordonner les documents de toute nature propres à faire progresser la science de l'enfant. L'enseignement revêtira le plus possible un caractère pratique et familier. Les élèves de l'Institut seront avant tout entraînés à travailler par eux-mêmes, à s'imprégner de la méthode scientifique, de façon qu'une fois dans la pratique, ils soient capables, s'ils en ont le désir, de faire avancer à leur tour la science pédagogique et la pédologie. Une bibliothèque spéciale sera à leur disposition et ils auront l'occasion de visiter régulièrement des écoles, asiles, œuvres diverses de puériculture ou d'éducation. Les enseignements principaux seront: Psychologie (ps. générale, ps. de l'enfant, avec exercices au Laboratoire de Psychologie, anthropométrie scolaire); Didactique (générale et spéciale); Hygiène scolaire, avec notions pratiques sur les maladies des enfants; Enfants arriérés et anormaux (clinique et pédagogie); Education morale et sociale (criminalité infantile, etc.); Histoire et philosophie des grands éducateurs; Administration et organisations scolaires; etc. — L'Institut est une fondation libre. Pour certains cours, cependant, notamment pour le Laboratoire de Psychologie, les élèves seront inscrits d'office à l'Université de Genève."

Zur Frage der Organisation und des Betriebes von Versuchsschulen schreibt Egenberger (München) in Nr. 50 der Bayerischen Lehrerzeitung u. and.: Eine Versuchsschule müßte aus pädagogischen Kreisen hervorgehen, nicht (wie in München) aus privaten Vereinen mit vielen Laien; denn es handelt sich dabei um Fragen der pädagogischen Praxis, die zu entscheiden, doch offenbar nur Sache pädagogischer Praktiker sein kann. Versuchsschulen sollten auch nicht (wie gleichfalls in München) isoliert dastehen, vielmehr einerseits einem größeren staatlichen oder kommunalen Schulorganismus angehören und andrerseits mit den wissenschaftlichen Instituten, die der pädagogischen Forschung dienen, in Verbindung stehen. Ohne Versuchsschulen würden auch diese nur ein Halbes bleiben. Ja, die Versuchsschulen „werden für die pädagogisch-psychologischen Institute vielleicht noch zur Lebensfrage werden; denn nicht der Laboratoriumsversuch, sondern die Nachprüfung in der Schulpraxis ist für den Praktiker ausschlaggebend". Umgekehrt ist es aber auch für die Versuchsschule von größter Bedeutung, an ein wissenschaftliches Institut angegliedert zu sein; denn hier stehen ihr berufene Berater zur Seite, und insbesondere wird vermieden, daß das Experiment in die Schule hineingetragen wird. Das wissenschaftliche Institut ist imstande, der Versuchsschule die Vorarbeiten, die eminent wichtig sind, zu besorgen. In diese selbst gehört nur das, was die nötige Reife zur praktischen Erprobung hat. — Versuchsschulen und wissenschaftliche Institute, wie wir sie jetzt haben, sind auch Vorbereitungsanstalten, Lehr-

anstalten für Lehrer, um geübte, gewandte Leute heranzubilden. Sie sind Stätten, die Gelegenheit bieten, Methoden anwenden zu lernen, die die Wege zeigen, wie man zu Ergebnissen kommt. Auch die Versuchsschulen müßten so in gewissem Sinne Übungsschulen sein, die Gelegenheit bieten, mit irgend einer Unterrichtspraxis vertraut zu machen. „Es wäre überhaupt eine große Umwälzung zu wünschen, welche die gesamte Lehrerbildung, die Seminarübungsschulen, die pädagogisch-psychologischen Institute, die Versuchsschulen, die pädagogischen Lehrstühle an den Universitäten auf eine gemeinsame zentrale Basis stellen würde. In die pädagogische Forschung und Lehrerausbildung sollte ein größerer Zug kommen und von der Anwendung der kleineren Mittel sollte man allmählich abkommen." Bei andern Wissenschaften ist es doch so, daß wenn neue Vorschläge, Gedanken auftreten, diese sofort an den wissenschaftlichen Forschungsstätten nachgeprüft werden. In der Pädagogik ist das infolge des Mangels geeigneter Zentralinstitute nicht der Fall. Da bleibt alles dem Zufall überlassen, Unklarheiten bestehen jahrzehntelang; man kennt die Dinge immer nur vom Hörensagen oder aus der Lektüre. Zentralinstitute mit Versuchsschulen hätten hier ein bedeutsames Wirkungsfeld." — Ist aber die Unterrichtspraxis der Versuchsschule kontrollierbar? Ist besonders der Eindruck, die Wirkungsweise, die geistige Entwicklung und Wandlung des Kindes kontrollierbar? Ist der Aufwand an Kraft, Geist und Hingabe seitens des Lehrenden kontrollierbar? Exakte Resultate mit ganz präzisen Zahlwerten werden wir nicht erhoffen wollen. Bevor eine Angelegenheit in die Versuchsschule kommt, ist sie ja im allgemeinen Grundgedanken schon bekannt. Die Versuchsschule hat aber die Aufgabe, das Zweifelhafte bis ins Detail aufzuklären und den neuen Weg zu bahnen. Die heikelste Frage ist die, daß es schwierig und zum Teil unmöglich ist, die Unterrichtspraxis zu kontrollieren und die Erziehungs- und Unterrichtsresultate exakt festzustellen. Da läge es am nächsten, wenn möglichst viele Zuhörer, natürlich lauter kompetente Leute, bei der Durchführung der Versuche anwesend wären. Das genügt aber natürlich nicht; die Versuchsschule müßte vielmehr so eingerichtet sein, daß sie sich an die gesamte pädagogische Welt wenden kann. Der Verfasser macht deshalb den Vorschlag, daß in der Versuchsklasse von einer eigens dazu beauftragten Person stenographische Aufzeichnungen gemacht würden. „Auf Grund der Stenogramme ist eine kurze, präzise, zusammenfassende, zahlenmäßig belegte, genau und wahr orientierende Beschreibung der Versuche möglich. Hier sieht man, wie eng Versuchsschule und Institut verbunden sein müssen. Eine solche Verbindung ist notwendig, um den Dilettantismus in der Versuchsschule auszuschließen und das unwissenschaftliche Verfahren in den äußeren Anordnungen und in der Verarbeitung der einzelnen Tatbestände zu verhindern." — „Versuchsschulen sind nur ein Teil der pädagogischen Forschungsstätten und Forschungsmöglichkeiten. Sie dienen der Auffindung und Erprobung neuer Lehrpläne und Lehrgänge, sie stehen im Dienste der Erprobung und Nachprüfung der verschiedenen Unterrichtstechniken. Ihre Aufgabe ist es, durch jahrelange Beobachtungen und Versuche endlich einmal festzustellen, wieweit man sich auf die Selbstentwicklung des Kindes, die unzweifelhaft vorhanden ist, verlassen darf, und wieweit es angezeigt ist, durch Belehren, Einprägen, Vormachen, Vorsagen der Selbstentwicklung vorzugreifen, um das Kind frühreif (natürlich nicht im schlechten Sinn!) zu machen. Damit ist die Frage der Selbsttätigkeit und der kindlichen Produktivität aufs engste verknüpft. Auch die Frage der Selbstregierung ist eine äußerst empfehlenswerte Aufgabe für die Versuchsschule. Aufgaben gäbe es eine große Menge, daran würde es nie fehlen." „Bei all den Versuchen in Versuchsschulen muß grundsätzlich daran festgehalten werden, daß Fehlleistungen, Falsches, Mißgriffe, Zweifelhaftes, Unmöglichkeiten, Überflüssigkeiten kühn, mutig, ehrlich und wahr als solche auch deutlich bezeichnet werden. Eine Versuchsschule hat nur Wert, wenn man zu ihr auch ein wirkliches Vertrauen haben kann." — „Was uns dringend nötig ist und wonach die gesamte Lehrerschaft strebt, das sind erstklassige wissenschaftliche Bildungs- und Forschungsstätten für Pädagogik. Wie auf dem Gebiete der Entlohnung, sind wir auch auf dem Gebiete der Bildung gegen Halbheit und Zufälligkeit."

Die geplante **Umgestaltung des Lehrerbildungswesens** in Hessen umfaßt die Vereinigung der zweiklassigen Präparandenanstalten mit den Seminaren und die Erhöhung der Gesamtbildungszeit um 1 Jahr. Die erstere Reform soll jedoch erst später eintreten. Daß in Hessen neben den Seminaren noch ein einjähriger

Lehrerausbildungskursus für Abiturienten höherer Schulen, der voraussichtlich in einigen Jahren auf 2 Jahre verlängert werden wird, besteht, ist bekannt. Die Volksschullehrerschaft erhofft von dieser Einrichtung, daß sie ihr Streben, auch für die Abiturienten der Seminare das Reifezeugnis zu erlangen, kräftig unterstützen wird. — Auch in Thüringen, besonders im Großherzogtum Weimar, haben Erwägungen betreffs Erweiterung der Ausbildungszeit der Volksschullehrer stattgefunden.

In den thüringischen Patronatsstaaten der Universität Jena (Weimar, Meiningen, Koburg-Gotha und Altenburg), sowie in Anhalt soll für künftige Schulleiter, Schulinspektoren und Seminarlehrer an die Stelle der bisherigen Rektoratsprüfung eine besondere pädagogische Prüfung treten, der sich aber nur solche Schulmänner unterziehen dürfen, die ein 3- (in Anhalt $2^1/_2$ bis 3) jähriges Universitätsstudium nachweisen können. Die thüringischen Lehrer werden in Jena, die Anhalter in Leipzig und Tübingen zugelassen. — Die preußische Regierung behilft sich inzwischen noch immer mit Ausbildungskursen ad hoc. Ostern soll wieder ein solcher in Münster eingerichtet werden.

Gegen die Einrichtung einer von der Volksschule von unten auf vollständig getrennten **Mittelschule** als einer „Standesschule", die eine Reform der Volksschule verhindere, hat sich der Lehrerverein in Kassel erklärt. — Wir vermuten, daß auch der Kampf gegen die achtklassige Volksschule, von dem aus verschiedenen Teilen Preußens berichtet wird, in dem Drängen nach Einrichtung von Mittelschulen ihre Haupttriebfeder hat. In unserer Zeit, die sich angeblich „soziale" Ziele setzt, ein sonderbares Vorgehen!

Versuchsgrundklassen werden Ostern an 7 Schulen der Stadt Chemnitz eingerichtet. Um die Eltern der Neulinge über die geplante Einrichtung aufzuklären und ihnen Vertrauen dazu einzuflößen, hat der Päd. Verein kürzlich eine Elternversammlung abgehalten, die sehr gut verlaufen ist.

Reinschrifthefte. Aus Baden schreibt man uns: Im Januarheft dieser Zeitschrift wird mitgeteilt, daß der neue Münchener Lehrplan die Reinschrifthefte für den Aufsatzunterricht aus der Schule weise; es wird dieses Vorgehen als Abschneiden eines alten Zopfes bezeichnet, „an das sich bis jetzt keiner heranwagte". Demgegenüber sei darauf hingewiesen, daß in den 1906 von der badischen Landes- schulbehörde herausgegebenen Unterrichtsplänen für die Volks- und Fortbildungsschulen auf die bis dahin bestandene Forderung des Reinheftes für den Aufsatzunterricht verzichtet ist.

Ein Preisausschreiben für die Schüler Dresdener Volksschulen wurde vom Präsidenten der Internationalen Hygieneausstellung, Lingner, veranlaßt. Den beteiligten Schülern waren die Themen gestellt: 1. „Was hat mich auf der Ausstellung am meisten interessiert?" und 2. „Was bedeutet die Gesundheit für unser Leben, und was muß ich tun, um sie mir zu erhalten (unter Bezugnahme auf das in der Ausstellung Gesehene)?" Bemerkt sei, daß in den letzten Wochen der Ausstellung diese den Schülern der höheren Volksschulklassen ohne Eintrittsgeld geöffnet war. Die Arbeiten sollten in Klausur angefertigt werden. Die vom Klassenlehrer als die 5 besten bezeichneten Arbeiten wurden eingereicht. Beteiligt hatten sich an der Bewerbung 45 Schulen, 925 Arbeiten wurden eingereicht. Das Ergebnis soll ein sehr erfreuliches gewesen sein. Etwa 500 Preise, in gehaltvollen Büchern bestehend, wurden verliehen.

Die Einführung hauswirtschaftlichen Unterrichts in allen Berliner Gemeindemädchenschulen soll nicht schon Ostern d. J. sondern erst Ostern 1913 erfolgen. Die Teilnahme an diesem Unterricht ist freiwillig.

Kinderlesehallen bestehen (nach einer Zusammenstellung von H. O. Zimmer im Novemberhefte der „Blätter für Volksbibliotheken und Lesehallen") in Augsburg, Bremen, Berlin, Breslau, Charlottenburg, Essen, Frankfurt a. M., Freiburg, Hamburg, Karlsruhe, Kiel, Magdeburg, Mannheim, Nürnberg, Neu-Kölln (Rixdorf), Straßburg, Tilsit, Wien, Wiesbaden (neuerdings auch München). Die Begründung ist fast durchgängig privaten Vereinigungen zu danken.

Eine Umfrage in bezug auf die **Jugendlektüre** wurde seitens des Hamburger Prüfungsausschusses an eine Reihe von Seminaristen und Seminaristinnen gerichtet. Die Befragten wurden veranlaßt, über ihre Lektüre von der Kindheit an bis zur Gegenwart zu berichten. Einige Urteile lassen allerdings die Naivität des natürlichen Empfindens vermissen; daneben findet sich aber auch manches recht Interessante.

Schwankbücher haben bei den Knaben ergötzlich gewirkt, manchen aber auch kalt gelassen; für die frühe Jugend eignen sie sich sicher nicht. Bei den Heldensagen trug Dietrich von Bern über Nibelungen und Gudrun den Sieg davon. Daß Märchen, Robinson und weiterhin Indianer- und Abenteuergeschichten als Lieblingslektüre bezeichnet wurden, ist selbstverständlich. Über Roseggers Waldbauernbub und Storms Pole Poppenspäler gingen die Ansichten auseinander; letzeres Buch scheint im ganzen weniger Beifall gefunden zu haben Gedichte wurden meist abgelehnt; betreffs der Dramen scheint es ähnlich zu stehen. Bei den Mädchen stand von allen Schriftstellerinnen Johanna Spyri voran. Daß bei ihnen wie bei den Knaben Nieritz, W. O. von Horn und Franz Hoffmann kaum genannt wurden, darf nicht überraschen, da in den Schülerbibliotheken kaum noch Bücher von diesen Schriftstellern vorhanden sind. Sie sind aus der Mode gekommen. Backfischgeschichten, voran „Der Trotzkopf", beherrschten die Periode, die bei den Knaben durch die Indianergeschichten ausgefüllt wird. Daneben und später trat bei beiden Geschlechtern die historische Erzählung in den Vordergrund. Die Stellung zu Gedicht und Drama war bei den Mädchen ähnlich wie die der Knaben. Übrigens wurde bei den Befragten oft als Grund davon die ausführliche Behandlung in der Schule angegeben.

Die **Aufhebung der Jahresprüfungen an den Volksschulen** ist auch in Bayern angeordnet worden. Dafür findet eine Entlassungsprüfung für die austretenden Schüler statt.

Gegen die Verordnungen der preußischen Unterrichtsbehörde, die **eine größere Einheitlichkeit der gebrauchten Schulbücher** bezwecken, richtet sich eine Eingabe des „Deutschen Verlegervereins", die als Nachteile jener Verordnungen anführet: 1. Große unverdiente Verluste durch Entwertung an sich guter Bücher, die durch andere ihnen sachlich nicht überlegene, sondern aus irgendwelchen andern Gründen bevorzugte verdrängt werden, 2. Lähmung des Unternehmungsgeistes durch die Forderung, daß ein aus mehreren Teilen bestehendes Werk erst vorgeschlagen werden darf, wenn alle Teile vollendet vorliegen, 3. Erschwerung einer gründlichen Verbesserung eingeführter Lehrbücher durch die Bestimmungen betr. veränderte Auflagen, 4. Rückgang und völliges Verschwinden vieler mittlerer und kleiner Verlagsbetriebe, 5. Monopolisierung des gesamten Schulbücherverlages in wenigen Händen. — Ein pädagogisches Fachblatt schreibt dazu: Sicherlich hat, das ist wohl durchgehends die Meinung der Lehrerschaft, eine allzu weit gehende „Uniformierung" ihre großen Bedenken. Aber anderseits drängt sich auch die Frage auf: Ist die geradezu maßlose Bücherfabrikation auf pädagogischem Gebiete nicht mit eine Ursache der Erlasse gewesen? Sobald eine neue Idee auftaucht, stürzen sich tintenwütige Autoren auf dieselbe, und es müssen Bücher geschrieben werden. Die Behörden werden mit Bitten um Einführung des „zeitgemäßen" Lehrmittels bestürmt; und daß unter solchen Umständen schließlich einmal ein kalter Wasserstrahl kommt, ist eigentlich kein Wunder.

Schülerselbstmorde. „Attentate und Selbstmorde sind auf keinen Fall die Folgen einer zu strengen Behandlung, wenn es auch bei oberflächlicher Betrachtung manchmal so aussieht, sondern einer zu weichen; denn der populäre Pessimismus ist von jeher die Lieblingsphilosophie der weichlichen Genießer gewesen." (Dr. Hauff in der „Sonde" 1911, Nr. 12.) — Nach Professor Gerhard kommen in Preußen jährlich durchschnittlich 13 Schülerselbstmorde vor, von denen mehr als die Hälfte in keinem Zusammenhang mit der Schule stehen. Von einer eigentlichen Steigerung der Zahl kann nicht gesprochen werden (1883 : 17; 1910 : 19).

Der Verband deutscher Schulgeographen tritt mit einem Aufruf an die Öffentlichkeit, der von einer ansehnlichen Zahl hervorragender Lehrer der Erdkunde von der Volksschule bis zur Universität hinauf aus dem Reich, Österreich-Ungarn und der Schweiz unterzeichnet ist. Der Verband hat den Zweck, den geopraphischen Unterricht an den deutschen Schulen des In- und Auslandes mit allen Mitteln zu fördern, im besonderen die Stellung des Faches in den Lehrplänen zu heben und seine Methode nach jeder Richtung zu pflegen und auszubauen. Alles weitere ist aus der Schrift „Der Verband deutscher Schulgeographen, eine Notwendigkeit unserer Zeit" zu ersehen, die vom Geschäftsführer, Dr. Hermann Haack in Gotha, kostenlos zu erhalten ist. Den ersten Teil dieses Schriftchens bildet eine Reihe von Aufsätzen verschiedener Schulmänner über gegenwärtige Lage und Reform des geographischen Unterrichts in den genannten Ländern.

Am **Deutschen Seminar für Knabenhandarbeit** in Leipzig, das in diesem Jahre sein 25 jähriges Bestehen feiert, beginnen die Technischen Kurse (in Papparbeit, leichter Holzarbeit, Hobelbankarbeit, ländlicher Holzarbeit, Schnitzen, Modellieren, Metallarbeit, Herstellung von Lehrmitteln) am 2. Juli, die Kurse für Werkunterricht (als methodisches Hilfsmittel im Schulunterricht), am 27. Februar und 15. Juli. Näheres durch Direktor Dr. Pabst, Scharnhorstr. 19.

Personalien.

Die Schweizer Lehrerschaft beklagt den Verlust eines ihrer Besten. Drei Tage vor Weihnachten starb Joh. Konrad Auer, Sekundarlehrer in Schwanden, Mitglied des Zentralvorstandes des Schweizerischen Lehrervereins. 1896 regte er eine Zählung der Gebrechlichen, Schwachsinnigen und Verwahrlosten unter den in die Schule neueintretenden Kindern an. Die traurigen Ergebnisse derselben waren die Anregung zu dem umfassenden Liebeswerke, dem er fortan seine Kraft vorzugsweise widmete. Indem er die schon vorhandene Schweizerische Konferenz für Idiotenwesen wieder aufleben ließ, gab er der von ihm entfachten Bewegung für die Erziehung Schwachsinniger einen Mittelpunkt. Eine ganze Reihe von Anstalten für diese Unglücklichen verdanken seiner unermüdlichen Tätigkeit ihr Entstehen. Dabei stand er aber auch als Mitglied des Lehrervereins jederzeit in der ersten Reihe der Kämpfer für Stand und Schule.

Der im Alter von 80 Jahren in Heidelberg gestorbene berühmte Sanskritforscher Dr. Salomon Lefmann, ein geborner Westfale, war ursprünglich Volksschullehrer. Er hatte das Seminar in Münster besucht und war dann Lehrer in Kösfeld, Ober-Dollendorf und Lippstadt. Erst 1859 bestand er nach autodidaktischer Vorbereitung die Reifeprüfung und bezog die Universität. Seit 1866 lehrte er als Privatdozent, seit 1870 als Professor an der Universität Heidelberg.

Am 19. Februar feiert der bekannte Taubstummenbildner Johannes Vatter, ein um sein Fach hochverdienter Mann, den 70. Geburtstag. Ein geborner Württemberger, war er Schüler Eisenlohrs in Nürtingen. Er widmete sich gleich von vornherein der Taubstummenbildung, zuerst in Nürtingen, wo mit dem Seminar eine Taubstummenanstalt verbunden war, dann seit 1863 in Frankfurt a. M. Seit 1874 steht er an der Spitze der dortigen Anstalt. Er ist ein Hauptvertreter der Artikulationsmethode, für die er Jahrzehnte lang in seiner Zeitschrift gekämpft, und auf deren Grundlage er zahlreiche Schulbücher für sein Fach verfaßt hat.

Eduard Jordan in Wien, der langjährige, sehr verdiente Leiter des Niederösterreichischen Landeslehrervereins und seines Organs, der „Österreichischen Schulzeitung“, ein Schüler und Mitarbeiter von Dittes, legte Ende vorigen Jahres seine Vereinsämter nieder.

Oberlehrer Spanuth an der Viktoria-Luise-Schule in Hameln, der Herausgeber der „Monatsblätter für den ev. Religionsunterricht“, wurde zum Direktor der genannten höh. Mädchenschule gewählt.

Von Volksschullehrern gelangten in den neuen Reichstag: Kopsch-Berlin, Bruckhoff-Guben, Hoff-Kiel, Ahlhorn-Osternburg, sämtlich Mit-

glieder der Freisinnigen Volkspartei, ferner Landwirtschaftslehrer Heck-Alsfeld, nationalliberal, Sittart-Aachen und Wörle-Pfersee, Zentrumsmitglieder, endlich Alpers-Hamburg, Welfe. In München I wurde Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner, der ursprünglich auch dem Volksschullehrerstande angehört hat, gewählt.

Literaturberichte.

Neue Bücher.

Die andauernde Hochflut auf dem Gebiete des pädagogischen Schrifttums zwingt uns zur Einrichtung dieser Abteilung, in der wir die hervorragenderen literarischen Erscheinungen — in der Regel mit kurzer Kennzeichnung ihres Inhalts — bald nach ihrem Einlaufen anzuzeigen gedenken. Eine später folgende eingehendere Anzeige und Kritik einzelner Schriften behalten wir uns vor.

Lehmensick, Das Prinzip des Selbstfindens in seiner Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. 2., umgearb. Aufl. 47 S. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer (90 Pf.). — Führer durchs erste Schuljahr auf Grundlage des im Titel genannten Prinzips. Als Anhang: Durchführung dieses Prinzips in der Volksschule der holländischen Grenzstadt Enschede und einigen anderen Schulen Hollands, die der Verf. auf einer Studienreise besuchte.

Schriften der „Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung" (Leipzig, B. G. Teubner): 6. **Fickert,** Die staatsbürgerl. Erziehung mit bes. Berücksichtigung der Aufgaben der Lehrerseminare. 71 S. (1,60 M.) — 7. **Thieme,** Der Weg zum Staatsbürger durch die Volksschule in Fühlung mit der Mittel- und Fortbildungsschule. 46 S. (1 M). — 8. **Rosenthal,** Unser täglich Brot. Ein Beitrag zur Wirtschafts- u. Bürgerkunde. 18 S. (50 Pf.). — Drei von der genannten Vereinigung preisgekrönte Schriften. Die letzte enthält einen praktischen Beitrag in einer aus der Heimatkunde hervorgegangenen volkswirtschaftlichen Belehrung.

Otto Meyer, Die staatsbürgerliche Erziehung des künftigen Volksschullehrers. 26 S. Gotha, Thienemann (60 Pf.).

Prof. Dr. Vogel, Die staatsbürgerliche Erziehung an höheren Lehranstalten. 54 S. München, O. Beck (1,20 M.).

Dr. Ruska, Schulelend und kein Ende. 92 S. Leipzig, Quelle & Meyer. — Temperamentvolle Abwehr der Angriffe Prof. Ostwalds auf die höhere Schule.

Pastor Kautzsch, Religion und Dogma im Schulunterricht. 24 S. (Schriftensamml. des Sächs. Schulvereins f. Reform des Religionsunterrichts IV). Jul. Klinkhardt (50 Pf.). — Die Religion soll den Kindern im Unterricht als Leben, nicht als Lehre, und am wenigsten in der Lehre vergangener Jahrhunderte nahegebracht werden.

Dr. Walsemann, Methodik des elementaren und höh. Schulunterrichts. II. 267 S. Hannover, Carl Meyer (G. Prior). 5 M. — Sprachlehre: Lautlehre, Sprachformenlehre, Schreiben, Lesen, Rechtschreiben, Stillehre. Anhang: Lehrplan für Deutsch in der höh. Mädchenschule.

H. Fränkel, Das Mannheimer Schulsystem. 36 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne (50 Pf.). — Wertung der Urteile, die von auswärtigen Besuchern über das obige System veröffentlicht wurden, von einem kritisch gerichteten Mannheimer Lehrer, der sich vorzugsweise gegen die Broschüre des Stadtschulrats Dr. Poppe in Kiel wendet.

Prof. Dr. Budde, Weltanschauung und Pädagogik in Einzelbildern. 83 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne. (1,80 M.) — Philosophische Beleuchtung der wichtigsten päd. Strömungen des 19. Jahrhunderts in ihren Hauptvertretern: Neuhumanismus, Intellektualismus, Sozialismus, Individualismus, Voluntarismus, Neuidealismus.

Dr. Kösters, Päd. Lesestoffe II. 513 S. Breslau, Ferdinand Hirt. (5,60 M.) — Sachlich geordnete Stoffe, welche die geschichtliche Entwicklung der Erziehungs-

und Unterrichtsfragen veranschaulichen, sowie Bilder aus dem Schul- und Lehrerleben, teils eigentliche Quellenschriften, teils entnommen den Werken pädagogischer Historiker und Schriftsteller.

Jenaer Seminarbuch. Festschrift zum 50. Semester des Päd. Universitätsseminars unter Prof. Dr. Rein. Herausgegeben von früheren Mitgliedern. Mit Reins Bildnis. 314 S. Langensalza, H. Beyer & Söhne. (4 Mk.) — I. Päd. Abhandlungen früherer Mitglieder, II. Geschichte des Seminars, III. Berichte üb. den Einfluß des Herbartianismus in außerdeutschen Staaten Europas und in Nordamerika.

Passarge, Die preußische Präparandenschule. 97 S. Gotha, Thienemann. (2,50 M.) — Geschichtliche Entwicklung, gegenwärtige Einrichtung, Vorschläge zur Ausgestaltung.

Prof. Dr. Klein, Aktuelle Probleme der Lehrerbildung. Vortrag. 32 S. Leipzig, B. G. Teubner. (1,20 M.) — Bespricht die Vorbildung der preußischen Mittelschullehrer, der späteren Seminarlehrer. Diese soll, soweit sie zunächst Mathematik und Naturwissenschaften betrifft, der Universität zugewiesen werden. Dem Studium soll ein einleitender Vorkursus, der von Gymnasiallehrern geleitet wird, vorangehen. — Beilagen über den geplanten Lehrerkursus in Göttingen, das Lehrerstudium in Leipzig, den Regierungskursus in Posen, die Vorbereitungskurse in Bonn u. a. schließen sich dem Vortrage an.

K. Muthesius, Grundsätzliches zur Volksschullehrerbildung. 72 S. Leipzig, B. G. Teubner. (1,80 M.) — Auf geschichtlicher Grundlage entwickelt Verf. die Aufgaben der Volksschullehrerbildung und die Stellung des Seminars im Organismus des Gesamtbildungswesens. Er fordert seine Entwicklung zur höheren Schule mit der Hauptaufgabe der Einführung in die nationale Kultur. Kernpunkt der Lehrerbildungsfrage sei die Ausbildung der Seminarlehrer, die auf der Universität geschehen müsse. Besondere Lehrerhochschulen seien nicht zu erstreben.*) Umfassendes Tatsachenmaterial über das Lehrerstudium in verschiedenen deutschen Staaten ist eingeschlossen. Anhang: Lehrpläne für den math. und naturwissenschaftl. Unterricht. Das Schriftchen ist im Auftrage des „Deutschen Ausschusses für den math. und naturwissenschaftl. Unt." verfaßt.

Dr. Schnell, Das Mädchenschulwesen in den deutschen Einzelstaaten. 39 S. Leipzig, B. G. Teubner. (80 Pf.) — Vergleichende Übersicht unter besond. Rücksichtnahme auf die preußische und badische Mädchenschulreform.

Prof. Dr. Staudinger, Kurze Übersicht üb. das genossenschaftliche Bildungswesen. 93 S. Hamburg, Zentralverband deutscher Konsumvereine. — Mitteilungen über diejenigen Bildungsbestrebungen in Deutschland und England, die sich mit der Einführung in die genossenschaftliche Wirtschaftsanschauung und mit der Ausbildung für den Dienst in der Genossenschaftsbewegung beschäftigen.

Schulrat Dr. Fr. Jonas, Heinrich Bertram. Ein Lebensbild. 202 S. mit Bildnis. Berlin, Weidmann. (4 M.) — Bertram, gestorben 1904, leitete von 1874—1901 das Berliner Volks-, Fortbildungs- und Realschulwesen und hat sich in dieser Stellung rühmenswerte Verdienste erworben. Verf., dem reiches handschriftliches Material zu Gebote stand, hat auf die Persönlichkeit und ihre Entwicklung das Hauptgewicht gelegt.

Prof. D. Kittel, Die alttestamentliche Wissenschaft in ihren wichtigsten Ergebnissen mit Berücks. des Religionsunterrichts. 2., verm. Ausg. 255 S. Mit Abbildungen. Leipzig; Quelle & Meyer. (3 M.) — Eine vorsichtig abwägende, aber wissenschaftlich-gründliche Darlegung des jetzigen Standes der Forschung. (Vergl. die Empfehlung D. Sch. 1910, S. 398.)

Prof. Dr. Büchner, Goethes Faust. Analyse der Dichtung. 128 S. Leipzig. B. G. Teubner. (2 M.) — Versuch, den Ideengehalt des Faust systematisch darzulegen und damit die innere Einheit der Dichtung zu begründen.

E. Grimsehl, Lehrbuch der Physik. 2. Aufl. 1262 S. Leipzig, B. G. Teubner. (15, gb. 16 M.) — Neue, zum Teil umgearbeitete und vermehrte Ausgabe des vorzüglichen Lehrbuchs, das in erster Linie für Schüler der oberen Oberrealschulklassen,

---

*) Muthesius bekämpft auch hier wieder ausschließlich pädagogische Hochschulen im Sinne Dr. Brahns.

für Studenten und das Selbststudium überhaupt bestimmt ist. Das Werk wurde bereits in der D. Sch. (1910, S. 733) warm empfohlen.

Prof. Timerding, Die Naturwissenschaften und die Fortbildungsschulen. 34 S. (Schriften des Deutschen Ausschusses f. d. math. u. naturwissenschaftl. Unt., 12.) Leipzig, B. G. Teubner. (1,20 M.) — Untersuchung der Frage, welche Bedeutung der naturwissenschaftl. Unterricht im allgemeinen und nach seinen einzelnen Fächern für die Fortbildungsschule haben würde.

Abhandlungen üb. den mathematischen Unterricht in Deutschland, veranlaßt durch die Internationale math. Unterrichtskommission, hg. von Prof. Dr. Klein: I 3, **Prof. Dr. Lorey,** Staatsprüfung und praktische Ausbildung der Mathematiker an den höheren Schulen in Preußen u. einigen norddeutschen Staaten. 118 S. (3,20 M.) III 3, **Dr. Zühlke,** Der Unterricht im Linearzeichnen und in der darstellenden Geometrie an den deutschen Realanstalten. 92 S. (3,60 M.) Leipzig, B. G. Teubner.

Dr. Lietzmann u. Dr. Wissing, Mathematische Bibliothek. Leipzig, B. G. Teubner. (Bändchen 80 Pf.) — Kleine handliche Bändchen, in denen einzelne interessante Probleme oder Teilgebiete der Mathematik in anregender und allgemeinverständlicher Form behandelt werden. Erschienen sind: 1. „Ziffern und Ziffernsysteme der Kulturvölker in alter und neuer Zeit" von **Prof. Dr. Löffler,** 2. „Der Begriff der Zahl in seiner logischen und historischen Entwicklung" von **Prof. Dr. Wieleitner,** 3. „Der Pythagoreische Lehrsatz. Mit einem Ausblick auf das Fermatsche Problem" von **Dr. Lietzmann.**

Dr. Fenkner u. Dr. Brückmann, Übungsbuch f. d. Rechenunterricht an Knaben- u. Mädchen-Mittelschulen. Besondere Hefte f. d. einzelnen Klassen. Berlin, O. Salle. — Charakteristisch für dieses Rechenwerk ist die Heranziehung der Arbeitstechnik*) zur Veranschaulichung und Darstellung im Rechenunterricht.

Prof. Dr. Noodt, Mathematische Experimentiermappe f. d. geometr. Anfangsunterricht. 9 Tafeln mit vorgezeichneten Figuren, Werkzeug und Material, sowie Leitfaden und einem fertigen Modell. Leipzig, B. G. Teubner. (In Karton 4 M.) — Anleitung und Material zu Schülerübungen im ersten geometrischen Unterricht.

Neuere Schriften über Leibesübungen: **Dr. Luckow,** Praktisches Hilfsbuch für den Unterricht in den Leibesübungen an Mädchenschulen. 2. Aufl. 450 S. Berlin, Weidmann. (7 M.) Systematisch zusammengestellt und nach Klassen geordnet, mit methodischen Bemerkungen. — **G. Crosciel,** Das Turnen der Unterstufe. 62 S. Langensalza, Jul. Beltz. (1 M.) Ausführliche Anweisung für die beiden ersten Schuljahre. — **Morstein Marx,** Schwimmunterricht in städtischen Schulen. 284 S. Leipzig, B. G. Teubner. (2,80 M.) Anleitung mit Abbildungen, aus 13jähriger Praxis hervorgegangen. Verf. ist Lehrer in Hamburg, wo das Schulschwimmen seit 1898 in einzelnen, jetzt in der Mehrzahl der Volksschulen betrieben wird. — **Echternach,** Das orthopädische Schulturnen in Hagen i. W. 15 S. Langensalza, Jul. Beltz. (30 Pf.) Hagen besitzt Kurse für orthopäd. Turnen seit 1904. Das vom Leiter der Kurse herausgegebene Schriftchen berichtet über Geschichte, Organisation, Betrieb und Geräte und führt ärztliche Urteile über die Erfolge an. — **Prof. Dr. F. A. Schmidt u. Fr. Schroeder,** Orthopädisches Schulturnen. 80 S. u. Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner. (4 M.) Anatomische und medizinische Einleitung und Beschreibung von 48 Haltungsübungen. — **Dr. med. Doernberger,** Jugendwandern. 36 S. München, O. Gmelin. Zwei Vorträge, deren zweiter sich mit den Wanderungen der schulentlassenen Jugend beschäftigt. — **Frankfurter Ferienwanderungen.** Hg. von der Zentrale für private Fürsorge. 100 S. mit Abbild., Kartenskizzen usw. Frankfurt a. M., Auffarth. (1,30 M.)

Zentralstelle für Volkswohlfahrt: Das Lehrlingswesen und die Berufserziehung des gewerbl. Nachwuchses. Vorbericht und Verhandlungen der 5. Konferenz der Zentralstelle am 19. u. 20. 6. 1911. 506 S. Berlin, C. Heymann. —

---

*) „Arbeitstechnik" im Sinne von „Werkunterricht" (manueller Arbeit als Unterrichtsprinzip) gebraucht.

Vorbericht (S. 1—347): Das Lehrlingswesen in Handwerk, Industrie und Handelsgewerbe (Geschichtliches und Statistisches, Beurteilung und Reformvorschläge), Stand des gewerbl. Fortbildungsschulwesens, Berufswahl und Lehrstellenvermittlung. — Der übrige Teil des Buches enthält den Bericht.

A. Chr. Jessen, Geborgene Garben. Gedanken und Erinnerungen eines deutschen Lehrers. 3. Band. 398 S. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn. (3 M.) — Ausgewählte Arbeiten des geistreichen Herausgebers der „Freien päd. Blätter" und der „Deutschösterreichischen Lehrerzeitung".

Aus der Fachpresse.

Die Sprache des Kindes — Dr. Wreschner — Schweiz. Lehrerztg. 1—5.

Neuere Ansichten über das Wesen der Phantasie — Dr. Götz-Leipzig — Der praktische Schulmann 1 u. f.

Volkstümlichkeit und Schule (Gegen die Zuspitzung des Volksschulunterrichts auf „wissenschaftliches Denken") — Dr. Seyfert-Zschopau — Deutsche Schulpraxis 2.

Ein interessanter Versuch (Ergebnisse einer Umfrage bei Seminaristen und Seminaristinnen über ihre Lektüre von der Kindheit an) — Köster und Will-Hamburg — Jugendschriftenwarte 1.

Der Werkunterricht als Unterrichtsprinzip — Schlenke-Gelsenkirchen — Päd. Woche 1 u. 2.

Typische Behandlung typischer Stoffe im Seminarunterricht — Schulinsp. Fack-Apolda — Päd. Blätter für Lehrerbildung 1.

Wissenschaft und Schule — Dr. Böttger-Klotzsche b. Dresden — Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1.

Die Bürgerkunde im Unterricht der höh. Mädchenschule — E. Behrens-Stollberg — Deutsche Blätter 17 u. f.

Päd. Zeitströmungen und Reformbestrebungen der Gegenwart — Fr. v. Borstel-Hamburg — Neue Blätter f. d. Volksschule 1911 Nr. 4.

Die Heimatkunde als Unterrichtsprinzip — Fr. Gansberg-Bremen — Thüringer Lehrerztg. 3 u. 4.

Der Handfertigkeitsunterricht und die Reform der deutschen Schule — Dir. Prof. Dr. Gaudig-Leipzig — Die Arbeitsschule (früher: Blätter für Knabenhandarbeit) 1.

Die Arbeitsschule — Stadtschulrat Dr. Löweneck-Augsburg — Ebenda.

Die Arbeitsschule als Förderin uns. konkreten Kultur — Dir. Prof. Seliger-Leipzig — Ebenda.

Die schaffende Arbeit als Unterrichtsprinzip — Stadtschulinsp. Göri-Graz — Österreich. Schulbote 1.

„Arbeitsschule" — R. Rissmann — Leipziger Lehrerztg. 15 (Entgegnung auf Siebers Kritik in Nr. 7, mit Siebers Antwort).

Jenseits von Phonetik und Normalwort. Zur neuesten Wendung der Lesemethodik — O. Karstädt-Bad Schmiedeberg — Päd. Zeitung 2.

Die Entwicklung unserer Schrift (Schreibschrift). Schriftkämpfe und Schriftprobleme unserer Zeit — Prof. Kuhlmann-Altona — Päd. Reform 2.

Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht — Dr. Fr. Friedrich-Leipzig — Vergangenheit und Gegenwart 1.

Heimatkunde und Geschichtsunterricht an den höh. Schulen Preußens — Dr. Strink-Geestemünde — Ebenda.

Physik in der Arbeitsschule — G. Ehrhardt — Die Volksschule (Langensalza) 20.

Vorschläge zur Durchführung des Arbeitsprinzips im Geographieunterrichte — Fr. Polster — Der praktische Schulmann 1.

Grundlage und Hemmungen des Zeichnens — Berta Jocksch — Öst. Zeitschr. für Lehrerbildung 9/10.

Die Systemmethode und das Experiment im Rechenunterricht — A. Kollitsch-Klagenfurt — Ebenda.

Die Landerziehungsheime in England und Frankreich — J. Pfenninger — Schweiz. Päd. Zeitschrift 6.

Die Reform der staatlichen Schulverwaltung in Preußen — Ph. Conrad — Frankf. Schulztg. 1 u. 2.

Die Schulaufsicht in Württemberg — Regierungsrat Knapp-Stuttgart — Päd. Blätter für Lehrerbildung 1.

Staats- oder Gemeindeschule? — J. Tews — Sächs. Schulzeitung 4 u. f.

Die Mitwirkung der Lehrer an der Schulverwaltung in Frankreich — H. Förster — Frankf. Schulztg. 3.

Entwicklung der Volksbildung in England während der letzten beiden Jahrhunderte — Dr. Ernst Schultze — Die Volksschule (Langensalza) 19.

Psychologisch-pädagogische Strömungen in Frankreich — Prof. Dr. Mallinger-Löwen — Pharus 1.

Die amerikanische Volksbibliothek als Bildungsanstalt — P. Felix Kirsch-Herman (N.-Am.) — Ebenda u. f.

Erinnerung (Aus der Jugendzeit) — Dr. Paul Schramm-München — Fr. bayr. Schulztg. 1.

Wilhelm von Humboldt als Reformator der Volksschule — Schulbote für Hessen 52.

Turgot als Pädagoge — Dr. Arndt-Duisburg — Deutsche Blätter 16.

Die Frage der allg. Schule mit besond. Berücksichtigung der Ansichten Diesterwegs — B. Pleße-Chemnitz — Sächs. Schulztg. 2 u. 3.

Rousseausche Ideen in E. M. Arndts „Fragmenten über Menschenbildung" — Dr. Menzel-Leipzig — Deutsche Blätter 18 u. 19.

Literarische Notizen.

Geheimrat von Sallwürks wertvolle Schrift: „Die didaktischen Normalformen", nach der bekannten Formalstufentheorie der Herbartschen Schule der erste und wohl auch erfolgreichste Versuch, die Form aufzufinden, in der nach logischen und psychologischen Gründen jeder Unterricht in jeder einzelnen seiner Einheiten geführt werden muß, ist soeben in 5. Auflage erschienen (Frankfurt a. M., M. Diesterweg; 2 M.). Schon der Erfolg des Werkes — es erschien erst vor wenigen Jahren (1901) zum ersten Male — bezeugt seinen Wert.

Das neueste (34.) „Pädagogische Jahrbuch" der Wiener Päd. Gesellschaft (Wien, A. Pichlers Witwe und Sohn; 2,50 M.) enthält folgende Beiträge: Der Arbeitsunterricht in der Schule (Bruhns) — Die päd. Ausgestaltung der Wiener Knabenhorte (Aichhorn) — Bildbetrachtung (Prof. Dr. Strzyowsky) — Pestalozzi und das Prinzip der Arbeitsschule (Steiskal) — Bodenständiger Unterricht in der Volksschule (Bauer) — Gesundheitgemäßes und lautrichtiges Sprechen (Korony) — Geographische Studienreisen (Dr. Becker) — Berichte über Ausstellungen, Versammlungen und neue Bücher — Leitsätze zu päd. Themen, namentlich Schulreform und Arbeitsunterricht; österreichische Schulchronik; das päd. Vereinswesen in Österreich; Lehrerbücherei: Zusammenstellung neuer Schriften. — Wie immer, reichhaltig und anregend.

Das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1912 hat folgenden Inhalt: 1. Zellweker: Zur Kritik des Begriffes Persönlichkeit und seiner pädagogischen Anwendung. 2. Hübner: Christentum oder Monismus? 3. v. Kármán: Das System der ethischen Ideen und die Entwicklung der Sittlichkeit. 4. Kluge: Die pädagogischen Gedanken Lichtenbergs. 5. Schmidt: Das Leben und die pädagogische Bedeutung des Abbé Bonnot de Condillac. 6. Wigge: Zur Frage des Werkunterrichts. 7. Bolis: Das Leben des Cornelius Nepos. 8. Pischel: Die Frage einer Neuordnung der Reifeprüfung. 9. Rein: Der Bund für Reform des Religionsunterrichts. 10. Thrändorf: Die Carl-Zeiß-Stiftung. 11. Eger: Untersuchungen über Vorstellungstypen. 12. Schmidkunz: Berufstradition und Volkserziehung. — Die Hauptversammlung wird vom 2.—4. April in Salzungen stattfinden.

In der Januarnummer der „Süddeutschen Monatshefte" beginnen Kerschensteiners kritische Berichte über die Volksschule der Vereinigten Staaten von Amerika.

Nr. 1 des neuen (26.) Jahrgangs der „Blätter für Knabenhandarbeit", herausgegeben von Dr. Pabst in Leipzig, erschien in neuer, gefälliger Ausstattung als:

„Die Arbeitsschule. Monatsschrift des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit und Werkunterricht" im Verlage von Quelle & Meyer (Jahrespreis 3 M.). Einem Geleitswort vom Vereinsvorsitzenden Dr. von Schenckendorff folgen programmatische Artikel vom Herausgeber, Schulrat Dir. Dr. Gaudig in Leipzig (Handfertigkeitsunterricht und Schulreform), Stadtschulrat Dr. Löweneck in Augsburg (Die Arbeitsschule) und Dir. Prof. Seliger (Die Arbeitsschule als Förderin unserer konkreten Kultur); eine Arbeit aus der Praxis: „Beobachtungen über die Entwicklung des Kindes beim Bauen mit Bauklötzchen" von Walter Krötzsch schließt sich an, und allerlei Mitteilungen sowie ein Literaturbericht bilden den Schluß. Aus dem Einführungsartikel Dr. Pabsts, dem übrigens in der Redaktion die Oberlehrer Giebel in Zeitz sowie Kühnel und Stiehler in Leipzig zur Seite stehen, seien als charakteristisch für die neue Folge der Zeitschrift einige Stellen mitgeteilt: „Für uns ist die Arbeitsschule weder Handarbeitsschule schlechthin, noch steht sie der „Lernschule" feindlich gegenüber, aber Wege und Ziele der Arbeitsschule gehen über die der bisher üblichen Schularbeit hinaus, indem einmal bei der Aufnahme des Wissens alle Sinne möglichst ausgiebig benutzt werden und andrerseits alle Formen körperlicher wie geistiger Tätigkeit für eine tiefe und breite Anwendung des erworbenen Wissens herangezogen und damit auch in viel weiter gehendem Maße als bisher in den Dienst der Erziehung, vornehmlich der Willens- und Charakterbildung gestellt werden. Das Kind soll nicht Objekt der Belehrung sein, sondern durch eigene Arbeit zu Kenntnissen und Können gelangen, wobei nicht nur Gedächtnis und Verstand, sondern auch Phantasie, Gefühl und Wille, nicht nur Ohr und Auge, sondern auch die Hände nach Möglichkeit mitwirken. Dies letzte ist, rein äußerlich genommen, eine wesentliche, aber nicht die einzige unserer Forderungen für die moderne Schule. . . Der ganze Bereich der Erziehung und Bildung durch wirkende Betätigung ist unser Arbeitsfeld. Möge es sich da handeln um den Arbeitsunterricht (Handfertigkeitsunterricht) im engeren Sinne oder um Elementarfächer oder wissenschaftliche Disziplinen, um Volks- oder höhere Schule, um künstlerische, intellektuelle oder Willensbildung: überall kommt es uns darauf an, neue fruchtbare Gedanken, erprobte Methoden und aus der Erfahrung geschöpfte praktische Ratschläge vorzulegen und dadurch mitzuarbeiten an der Ausgestaltung unsers Schulwesens und an der inneren Kräftigung des heranwachsenden Geschlechts. In diesem Sinne stellen wir unsere Zeitschrift in den Dienst der Jugenderziehung und nennen sie „Die Arbeitsschule". Möchten sich um dieses Banner alle die scharen, die mit uns einig sind in der Forderung: „Erziehung durch Arbeit!" Wir wünschen der sehr gut geleiteten Zeitschrift, der zu Beginn des zweiten Vierteljahrhunderts die Gunst der Zeit in so außerordentlicher Weise entgegenkommt, auch für fernerhin ein fröhliches Gedeihen.

Die seit 1905 erscheinende Wiener Zeitschrift „Die körperliche Erziehung", Organ für Ferienwanderungen und Ferienkolonien, Sport und Spiel u. dergl. (Wien, Deuticke), wird von 1912 ab in reichlicherer Ausstattung und erweitertem Umfange als Monatsblatt herausgegeben

Der Bund der (meisten) Lehrergesangvereine Deutschlands, der seit etwa zwei Jahren besteht, beschloß die Herausgabe einer sehr billigen Sammlung unserer schönsten Volkslieder (der später ähnliche Sammlungen von Heimatliedern, Gesellschaftsliedern und Volkstänzen folgen sollen). Der Verlag von Chr. Fr. Vieweg in Großlichterfelde hat den Vertrieb der 32 S. umfassenden Hefte, deren jedes nur 10 Pf. kosten soll, übernommen.

Der Geschichtsausschuß der „Gesellschaft der Freunde usw." in Hamburg bereitet die Ausgabe eines mehrbändigen Quellenlesebuches für das deutsche Mittelalter vor, das für die Oberklassen der Volksschulen und höhere Schulen bestimmt ist.

Als Ergänzung der „Zeitschrift für päd. Psychologie" (Verlag von Quelle & Meyer) erscheint neuerdings eine Sammlung umfangreicherer Abhandlungen: „Psychologisch-pädagogische Forschungen", die besonders der Jugendkunde dienen soll. Als erste Hefte liegen bereits vor: „Experimentelle Untersuchungen zur Erkenntnis des Lernprozesses" (Dr. Kraemer) und „Ästhetisches und außerästhetisches Urteilen des Kindes bei der Betrachtung von Bildwerken" (Dr. Fr. Müller).

Der Bericht über den I. deutschen Kongreß für Jugendbildung ist bei B. G. Teubner erschienen. Er umfaßt, entsprechend den beiden Gegenständen

der Verhandlungen, 2 Bände, deren jeder von Nichtteilnehmern für 2 M. bezogen werden kann.

Um auch die Jugend mit den Werken lebender oder jungstverstorbener Dichter unsers Volkes bekannt zu machen, hat die „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“ in Hamburg zwei Bände herausgegeben, deren erster eine mit Einführungen und Anmerkungen versehene Auswahl aus Otto Ernsts poetischen und prosaischen Dichtungen und der zweite eine solche aus den Werken Gustav Falkes enthält (je 1,80 M.). Andere Bände sollen folgen.

Adolf Damaschkes bahnbrechendes Werk „Die Bodenreform. Grundsätzliches und Geschichtliches zur Erkenntnis und Überwindung der sozialen Not“ (Jena, Gustav Fischer; 2,75, geb. 3,25 M.) erschien in 6. Auflage. Die außerordentliche Teilnahme, die neuerdings der vom Verfasser seit Jahren mit feinem Verständnis und unermüdlichem Eifer vertretenen Idee der Bodenreform besonders aus Lehrerkreisen sich zugewandt hat, läßt hoffen, daß das Werk gerade dort zahlreiche Käufer finden wird.

Aus der Sammlung der im Verlage von Philipp Reclam jun. erscheinenden „Helios-Klassiker“ gingen uns die neuen Ausgaben der Werke Goethes und Schillers zu. Die erstere, von Th. Friedrich herausgegeben, umfaßt in 4 Bänden die Hauptschriften des Dichters, die jeder Gebildete kennen muß. In rascher Folge erscheinende Ergänzungsbände sollen die Ausgabe vervollständigen. Die Schiller-Ausgabe in 6 Bänden ist eine vollständige, die sogar eine Auswahl aus dem Briefwechsel des Dichters enthält. Herausgeber ist Paul Merker. Der Text beider Ausgaben wurde nach den neuesten Forschungen revidiert. Beiden geht eine gute Biographie voraus. Den einzelnen Werken sind zweckentsprechende Einführungen vorangestellt. Zeittafeln und Literaturübersichten, Bildnisse und Handschriftnachbildungen sind angenehme Beigaben. Musterhaft ist auch die äußere Ausstattung, besonders die einfachen, aber geschmackvollen biegsamen Einbände. Kurzum, wir wüßten als Geschenke oder Schulprämien kaum eine andere Ausgabe wärmer zu empfehlen als die hier vorliegenden. Dabei kostet die Goethe-Ausgabe nur 5 M. (in reicherem Einbande 12 M.); ebensoviel kosten die ersten 4 Bände der Schiller-Ausgabe, die gleichfalls die Hauptwerke des Dichters bieten, während die vollständige Ausgabe für 7,50 bezw. 18 M. zu beziehen ist.

Bei Josef Scholz in Mainz erschien als neuestes Kunstheft eine Auswahl von Bildern Wilhelm Trübners, 25 Tafeln und 8 Textbilder, mit kurzer Einführung von Gerhard Krügel (1 M.). Wir empfehlen das Heft wie seine Vorgänger.

Die prächtigen Kindergestalten des Diefenbachschen Schattenfrieses „Per aspera ad astra“ haben schon manchen Kunstfreund entzückt. Es ist das Verdienst des Verlages von B. G. Teubner, das Werk, das bis jetzt nur in unzulänglichen kleinen Reproduktionen vorlag, in neuer würdiger Gestalt als Wandschmuck herausgegeben zu haben. Zunächst sind erschienen die Teilbilder 3, 4, 10 und 11, von denen das Blatt in großer Ausgabe (42×80 cm) 4 M., in kleiner Ausgabe (35×18 cm) 1 M. kostet. „Diefenbachs Kunst ist das Hohelied der menschlichen Gestalt in ihrer reinsten und entzückendsten Form, der des jugendlichen Körpers, aus dessen reizvollen Bewegungsformen in ihrer unerschöpflichen Fülle der Motive er wundervolle, gleichsam symphonische Gebilde zu schaffen weiß.“

Im Verlag der „Lese“ in München gab Dr. Karl Wolff einen textlich überarbeiteten und mit Einleitung und Anmerkungen (u. a. auch fortgehenden Hinweisen auf Goethes Götz) versehenen Neudruck der „Lebensbeschreibung des Ritters Götz von Berlichingen“, von ihm selbst verfaßt, heraus (1,50 M.). Sie wird in dieser Gestalt sicherlich viele Leser finden.

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

Gustav Rocke.

Ein Gedenkblatt von G. Thieme in Leipzig.

Am 6. März 1911 verschied nach langwieriger Krankheit, die plötzlich über den sonst noch besonders rüstigen Greis gekommen war, der langjährige Vorstand der Pädagogischen Zentralbibliothek (Comeniusstiftung) in Leipzig, Oberlehrer i. R. Gustav Rocke. Wie er selbst vor zwölf Jahren in der „Deutschen Schule" eine Würdigung und Charakteristik seines Amtsvorgängers, des 1899 verstorbenen Julius Beeger gegeben hat, so sei auch ihm heute ein Ehrendenkmal errichtet in dieser Zeitschrift. War er doch ein Mann von goldlauterem Charakter, von klarem, sinnigem Geiste, der aber auch bei seinem Sinn für das Praktische seine Gedanken in die Tat umzusetzen wußte, ein Freund und Beförderer der Vereinsbestrebungen innerhalb der Lehrerschaft, ein treuer Arbeiter von vielseitiger, umfassender Bildung und ausgezeichnet durch seine erstaunliche Arbeitskraft und Schaffensfreudigkeit bis ins hohe Alter hinauf. Alle die Ideale des Lehrerstandes, vor allem die auf Hebung und Vorwärtsbewegung gerichteten Gedanken, lebten in schöner Frische und Kraft in seinem Geiste und drängten zur Betätigung und Ausgestaltung. An sich selbst dachte er bei seiner unermüdlichen Wirksamkeit, bei seiner treuen, selbstlosen Hingabe für die Interessen der Gesamtheit am wenigsten. Sei ihm denn hier der Zoll des Dankes dafür abgetragen!

Gustav Rocke stammte aus dem Schulhause von Großdölzig bei Leipzig, wo er am 12. Dezember 1838 geboren wurde. Für den Lehrerstand bestimmt, erhielt er seine Vorbildung auf dem Seminar zu Grimma, das er von 1853 bis 1857 besuchte. Nachdem er als Hilfslehrer nur wenige Jahre anderwärts tätig gewesen war, fand er seit 1860 in Reudnitz und vier Jahre später in Leipzig selbst Anstellung und nunmehr eine bleibende Stätte. Von 52 Dienstjahren, auf die der Siebziger bei seinem Abgange zurückblicken konnte, fallen 45 auf Leipzig und zwar zumeist auf die II. Bezirksschule, die 1864 soeben begründet worden war. Erst seit 1905, wo

diese Anstalt aufgehoben wurde, wirkte er noch einige Jahre an der V. Bezirksschule.

Seine Tätigkeit als Lehrer, seine ganze Art zu unterrichten war eine stille, ruhige; geräuschlos gebend und pflanzend und sein Bestes bietend, zog er die Kinder zu sich empor. Als eine echte Pestalozzinatur und als ein wahrer Freund der Kleinen wird Rocke in dem Nachruf bezeichnet, den ihm seine Schule widmete. Es war etwas Selbstverständliches, Naturgemäßes, deshalb nie etwas Überhastetes oder Gesuchtes in seinem Unterrichte, in dem er selbst innere Befriedigung und Genugtuung fand. „Der Herr war nicht im Sturme, nicht im Erdbeben, nicht im Feuer." (1. Kön. 19.) Aber mit der allerlebhaftesten Anteilnahme und mit wahrer Freudigkeit arbeitete er in seiner Klasse, und alle Verbesserungen der Methode, alle gelungenen Versuche, die Schule vorwärts zu bringen, fanden bei ihm freudige Aufnahme und Unterstützung. Von weitreichender und dauernder Wirkung ist das von Rocke mitverfaßte Rechenbuch für die Leipziger Schulen geworden, das sich durch Einfachheit und geschicktes Anschließen an die Anforderungen des praktischen Lebens auszeichnet.

Mehr als die stille Tätigkeit in Schule und Klasse tritt bei Gustav Rocke die frühzeitig einsetzende Wirksamkeit im Vereinsleben hervor. Seit 1864 gehörte er dem Leipziger Lehrerverein an und zählte bald unbestritten zu seinen tätigsten und besten Mitgliedern. Der nach freiheitlicher Gestaltung der Schulverhältnisse strebenden Gruppe im Verein, gebildet von Männern wie Julius Beeger, Dr. Panitz, Freyer u. a., schloß er sich aus voller Überzeugung an. Sein ehrlicher Sinn, sein furchtloser Charakter, seine Erfahrungen und Erlebnisse während der Zeit der schlimmsten Reaktion, die er schon mit vollem Bewußtsein mit durchgemacht hatte, drängten ihn gleicherweise in die fortschrittliche Strömung hinein, und er ist dieser Richtung bis an das Ende seiner Tage treu geblieben.

Rocke war stets ein fleißiger, fast in jeder Sitzung erscheinender Besucher der Vereinsversammlungen und ständiges Mitglied des Vorstandes. Er hat ungezählte Vorträge und Berichte übernommen, gern und immer mit klarem Urteil in die Debatte eingegriffen und so Jahrzehnte hindurch einen führenden Einfluß im Vereine ausgeübt. 1879 und 1885 zum zweiten Male wurde er zum Vorsitzenden des Vereins gewählt und leitete die Verhandlungen in seiner ruhigen, sachgemäßen Weise gerade zu einer Zeit, wo eine in der Leipziger Lehrerschaft eingetretene Spaltung leicht zu

einer dauernden Zerrissenheit sich hätte ausbilden können. Daß eine so beklagenswerte Entwicklung vermieden wurde, ist ihm mit zu danken. Auch andere Auszeichnungen und Beweise des Vertrauens und der Dankbarkeit wurden Rocke vonseiten des Vereins zuteil. Mehrere Jahre war er der Vertreter der Lehrerschaft im „Gemischten Schulausschusse" der Stadt Leipzig, und es bot sich ihm da Gelegenheit, bei der Aufstellung einer Schulordnung sein ruhiges Urteil, gestützt auf eingehende Sachkenntnis und sichern Überblick der Verhältnisse, zur Geltung zu bringen. Hübsch hörte sich's zu, wenn er den herkömmlichen Bericht über die Jahrestätigkeit im Verein erstattete. Nie hat er anders als durch klare, ungeschminkte Darstellung der Sache zu wirken gesucht. Er war kein Freund von vielen oder schönen Worten; ja, es fehlte ihm sogar gewissermaßen die Gabe der Beredsamkeit, wenn er auch für jede Sache immer das rechte Wort zu finden wußte. Als seinen treuen Freund und Berater feierte ihn der Verein, als er ihm 1896 bei der Feier des fünfzigjährigen Bestehens die Ehrenmitgliedschaft verlieh.

Fast ein Jahrzehnt gehörte Rocke auch dem Vorstande des Sächsischen Lehrervereins an und bearbeitete in dessen Auftrage auf Grund von Fragebogen, die im Lande ausgefüllt worden waren, die Wirkungen des Gehaltsgesetzes von 1892, um nachzuweisen, daß dessen Bestimmungen durch die tatsächlichen Verhältnisse bereits überholt seien. Bekannt ist dann sein 1897 endlich zum Erfolg führendes eifriges Bestreben, den Anschluß des Sächsischen an den Deutschen Lehrerverein herbeizuführen. Rocke gehörte neben Julius Beeger mit zu den Begründern des Deutschen Lehrervereins und war in den ersten Jahren seines Bestehens mit großem Eifer für dessen Interessen tätig. Später, in den Vorbereitungen zur Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung in Leipzig, 1893, war er mit bemüht, die Vereinigung beider Verbände, der Versammlung und des Deutschen Lehrervereins, herbeizuführen, was ja auch gelang. Wir sehen, wie sich Rockes Vereinstätigkeit von der Stadt auf Land und Reich ausdehnte und ihr allerseits Gelingen und Anerkennung beschieden war.

Aber der Punkt, wo er seine beste Kraft und auch hier immer mit schönstem Erfolge einsetzte, lag im praktischen Leben, auf dem Gebiete entschlossener Selbsthilfe. Schon als junger Lehrer tat sich Rocke mit sieben seiner Kollegen Anfang der 70er Jahre zu einem gemeinschaftlichen Hausbau zusammen, der so geplant war, daß bei geringem, leicht erschwinglichem Anlagekapital

durch Zins- und Mietezahlung in den nächsten Jahrzehnten zugleich die Schulden getilgt und das Haus als freies Eigentum von den Beteiligten erworben werden konnte. Schöne, geräumige Wohnungen mit Garten in ausgezeichneter Lage wurden in dem angekauften Hause in der Auenstraße geschaffen, und die nunmehrigen Besitzer, meist die Witwen oder Kinder der Erbauer, erfreuen sich einer sicheren, fast kostenfreien Wohnung.

Länger als ein Jahrzehnt trug sich dann Rocke mit dem Gedanken, dem Leipziger Lehrervereine ein eigenes Heim zu schaffen und ihn dadurch für seine Sitzungen von fremden Wirtschaften und ihren Übelständen unabhängig zu machen. Unverdrossen warb er Freunde für seinen Plan und suchte die Zustimmung der Lehrerschaft zu gewinnen. Freilich ein Anlagekapital oder Vereinsvermögen war nicht vorhanden, und so mußte die finanzielle Ermöglichung des Unternehmens sorgfältig berechnet werden. Dazu kam, daß bei dieser Gelegenheit der nicht ganz 500 Mitglieder zählende Verein durch einen ausgebrochenen Zwist gespalten und dadurch die Verwirklichung des Baues noch besonders erschwert war. Aber Rocke, dessen praktisches Rechengeschick hier wieder einmal einen schönen Triumph errang, führte das Werk glücklich zu Ende, und Ostern 1884 bezog der Verein das schöne für die damaligen Verhältnisse vollständig ausreichende Gebäude mit einem freundlichen Sitzungssaal, sonstigen Räumlichkeiten für gesellige und geschäftliche Zusammenkünfte und einer würdigen Unterkunftsstätte für unsere pädagogische Zentralbibliothek. Durch freiwillige Zeichnung von Anteilscheinen mit 4% Verzinsung, die übrigens bald sehr gesucht waren, wurde das erforderliche Kapital zusammengebracht. Zinsen und Tilgung der Schulden konnten durch Mieten gedeckt werden. Der Verein selbst wurde durch das Unternehmen in keiner Weise belastet, sondern vielmehr in seinen Vermögensverhältnissen bedeutend gehoben. Der Bau dieses ersten deutschen Lehrervereinshauses hat für andere Städte Anregung gegeben, in ähnlicher, den jeweiligen Verhältnissen angepaßter Art für die Vereinsbedürfnisse zu sorgen.

Gustav Rockes vornehmstes Lebenswerk wurde aber die Verwaltung der Pädagogischen Zentralbibliothek, in die ihn 1893 Julius Beeger bei seinem Übertritte in den Ruhestand als seinen Nachfolger einführte. Es hätte sich kein besserer Mann für dieses Amt finden lassen. Mit einem klaren und scharfen Blicke für das Praktische und wirtschaftlich Richtige verband Rocke die unwandel-

bare Überzeugung von dem sichern Fortschreiten und steten Gedeihen und Gelingen des ihm anvertrauten Unternehmens, eine wirkliche Glaubenskraft, einen siegreichen Optimismus, der ihn auch tatsächlich niemals getäuscht oder im Stiche gelassen hat. Kleinmut, Unsicherheit und Bedenken waren ihm fremd, wo es galt, für das Beste der Bibliothek einen Entschluß zu fassen. Wie einst August Hermann Francke in Halle seine großartigen Stiftungen mit geringen Mitteln begann und sie ohne gesicherte Einnahmequellen mit guter Zuversicht weiterführte, vergrößerte und ausbaute, so führte Rocke seine Comeniusstiftung, unbeirrt durch Beschränktheit der Verhältnisse und Mittel, ungebeugt durch trübe Aussichten und Sorgen, unentwegt auch durch Widerspruch und entgegenstehende Bedenken und Meinungen, zu der schönen Höhe der Entwicklung, die unter seiner Leitung erreicht wurde. Das Notwendigste, was erforderlich war: die eigene unverdrossene Arbeit, die hingebende Pflege und Durchgeistigung der Bücherei, hat er geleistet wie kein anderer und wie man es von eines einzigen Mannes Kraft kaum für möglich halten sollte. Jede freie Stunde, die ihm sein Lehramt ließ, benutzte er unweigerlich im Interesse seiner Bibliothek. Tagtäglich erschien er nachmittags in seinem Arbeitszimmer und war mit einem Feuereifer tätig, so daß er dabei Zeit und Stunde, Essen und Trinken, Erholung, Bequemlichkeit, Abwechslung oder Pausen vergaß. Es ist Tatsache, daß Rocke meist ohne Uhr oder, ohne auf sie zu achten, kam und ging, und daß die tiefe innere Ruhe, die ihn erfüllte und die im nervösen Hasten unserer Zeit kaum noch verstanden wird, es ihm ganz unnötig erscheinen ließ, einen andern Zeitmesser als die Arbeit zu befragen. Es kam oft vor, daß die Hausmeisterin den in seine Arbeiten vertieften Direktor an die späte Abendstunde erinnern und zur Heimkehr ermahnen mußte. Der einzige Genuß, den er sich zur Abwechslung gönnte, war ein Apfel, seltener eine Zigarre. Keine Arbeit war ihm zu geringfügig oder gar langweilig. Aus der Zeit, wo es an Arbeitskräften noch empfindlich fehlte, hatte er die Gewohnheit angenommen, die erforderlichen Zettel der neuen Werke selbst zu schreiben und neben dem Eingangskataloge auch seinen Handkatalog selbst zu führen. Mit seiner kräftigen, charaktervollen und bei aller Schnelligkeit sicheren und leserlichen Schrift arbeitete er an einem einzigen Abende mit ganzen Stößen von Büchern auf und räumte sein Vorstandszimmer, wo er sich die Eingänge der Buchhändler nicht gern über den Hals wachsen ließ, wieder einmal gründlich auf. Die geleisteten Arbeitsstunden zu zählen, war bei

diesem Verfahren ganz unmöglich und wurde von ihm selbst auch nicht einmal schätzungsweise versucht. Auch den fleißigsten unter den Mitarbeitern ließ er so weit hinter sich. Erstaunlich aber ist, daß dieser unausgesetzt tätige Vorstand doch noch Zeit gewann, die Schätze seiner Bibliothek zu würdigen und ihren Reichtum mit zu genießen. Er wandte auch dem Inhalte der Bücher sein allerlebhaftestes Interesse zu und war mit den Strömungen der pädagogischen Literatur sehr genau vertraut. Er kannte und beurteilte die Autoren in zutreffender, stets auf den Kern gehender Klarheit und suchte sich vor Neuanschaffungen oft erst ein eigenes Urteil über Wert oder Unwert zu bilden. Mit Vorliebe beschäftigte er sich mit alten wertvollen pädagogischen Werken aus dem 16., 17. und 18. Jahrhundert, die er, wenn es irgend mit den vorhandenen Mitteln in Einklang zu bringen war, gern erwarb und sammelte, um unsere Bücherei ihrer idealen Bestimmung, eine möglichst lückenlose Sammelstätte der pädagogischen Literatur zu bilden, immer näher zu bringen. Die Abteilung IX: Quellenwerke wird für lange Zeit den Stempel seiner Eigenart tragen. Namentlich alte Rechenwerke trug er als gründlicher Sachkenner auf diesem Gebiete mit Bienenfleiß und feinem Verständnis zusammen. Noch auf seinem Krankenlager beschäftigte er sich mit der Herausgabe eines alten, ja vielleicht des ältesten deutschen Rechenbuches, des alten Bezzensteiner, eines Unikums aus der Zwickauer Ratsbibliothek, das auf Rockes Veranlassung Seite für Seite photographiert worden ist, aber noch heute der Vervielfältigung und Herausgabe harrt.

Die Arbeit in der Bibliothek war tatsächlich unerschöpflich und auch bei Rockes Riesenkraft nicht immer zu bewältigen; sie steigerte sich mit dem Anwachsen des Bücherbestandes und der Ausdehnung des ganzen Betriebes. Rocke sagte in einem Vortrage über seinen Vorgänger: „Ich muß bekennen, daß ich beim Anblicke der im Archive vorhandenen Stöße eigenhändiger Niederschriften Beegers, bestehend in Briefen, Entwürfen, Protokollen, Eingaben an Behörden, Berichten, Dankschreiben, Katalogseinträgen, Bücherzetteln, Auszügen, Manuskripten für Drucksachen, Prozeßakten, stets von neuem erstaune über die ungeheure Arbeitskraft, die er seinem Werke gewidmet hat.“ Dieses Arbeitsfeld, dessen Erbe Rocke übernommen hatte, stellte von Jahr zu Jahr höhere Anforderungen, da sich die Bibliothek unter Rockes Leitung reichlich bis zum Dreifachen vergrößert hatte, und ihm viele Arbeiten, trotzdem er mit acht Hilfskräften wirkte, nicht erleichtert werden konnten. So ließ

er sich beispielsweise nicht nehmen, alle Eingänge und Zuschriften bis zur einfachsten Postkartenbestellung durch seine eigenen Hände gehen zu lassen, und war oft genug selbst bemüht, an die Bücherei herantretende Wünsche erfüllen zu helfen. Reisen nach auswärts und Vorträge oder Referate in Lehrervereinen und Konferenzen, durch die Rocke besonders gern für die weitere Verbreitung des zum Besten der Bibliothek herausgegebenen „Deutschen Liederbuches" zu wirken suchte, kamen oft genug hinzu. Besuche und persönliche Bemühungen bei Freunden und Förderern der Bibliothek, den Herren Bürgermeistern und Stadträten, den Ministerialräten und Staatssekretären in Dresden und Berlin, übernahm er bereitwilligst im Interesse seiner Sache.

Die Krone aber setzte er allen seinen Leistungen auf durch den 1904/1905 ausgeführten Bau des Bibliotheksgebäudes in der Schenkendorfstraße. Schon bei den Vorbereitungen und einleitenden Verhandlungen zur Ermöglichung des Planes zeigte er sich in seiner ganzen regen Schaffensfreudigkeit. Er scheute keine Mühe und Arbeit, machte Besuche und Gesuche, Berechnungen und Entwürfe, entkräftete Einwände und überwand Gegenströmungen. Als hoher Sechziger war er mit wahrem Feuereifer sozusagen Tag und Nacht tätig, bis er endlich die Genugtuung hatte, mit seinen schöpferischen Gedanken durchzudringen. Es hat sich wohl gut mit einem so geraden, ruhigen und klar rechnenden Mann verhandeln und planen lassen, denn alle beteiligten behördlichen Stellen, namentlich auch der jetzige Oberbürgermeister von Leipzig, Dr. Dittrich, der die finanzielle Seite des Unternehmens zu begutachten hatte, liehen ihm die dankenswerteste Unterstützung. Bald entfaltete sich ein reges Zusammenwirken aller Kräfte, ein freudiges Aufrufen und Darbieten der nötigen Mittel, ein bereitwilliges Ineinandergreifen der verschiedenen Kreise, so daß es eine Freude war, dieses schönvereinte Streben und seinen Erfolg zu sehen. Vergessen wir aber auch nicht, daß unser Rocke nicht allein den ersten Gedanken gefaßt und den Anstoß gegeben hatte, sondern daß er die Entwicklung immer in seiner Hand behielt und als erfahrener Bauherr alle Pflichten und Rechte der Bauleitung ausübte. Es wurde ein Preisausschreiben für das Gebäude erlassen, in unzähligen Konferenzen gerechnet, gezeichnet, gemessen und gründlich bedacht und erwogen, wie sich alles aufs praktischste einrichten ließe, auch ohne das Schöne und Würdige irgendwo aus dem Auge zu lassen. Und endlich konnte auf dem vom Rate der Stadt Leipzig zur Verfügung gestellten

Bauplatze der Grundstein gelegt werden. Das gab ein arbeitsreiches Jahr für unsern Rocke, der selten einen Tag vorübergehen ließ, ohne am fortschreitenden Bau zu erscheinen; aber ohne Störung gelangte das Werk zur Vollendung, und am Johannistage 1905 konnte die Einweihung der überraschend schönen und zweckmäßig ausgestalteten Räume erfolgen. Der ganze Betrieb bekam im erweiterten Rahmen ein anderes Gesicht, die Benutzung der Bücherschätze nahm einen ungeahnten Aufschwung, die Lage erwies sich als sehr günstig. Der Vorstand aber, unser lieber Rocke, erschien nun um so regelmäßiger tagtäglich in den neuen Arbeitsräumen und förderte durch unermüdliche Tätigkeit die Leistungsfähigkeit der Bücherei, wo es für alle Angestellten mit vollen Händen zu tun gab. Auch die letzten drei Jahre, nachdem er Ostern 1909 in den Ruhestand getreten, war er in der Bibliothek nur um so eifriger tätig und saß nicht selten den ganzen Tag bei seinen Büchern oder Schriften.

Seinen Mitarbeitern in der Bibliothek brauchte Rocke nie seine Geltung als Direktor besonders fühlen zu lassen. Was er anordnete, trug so sehr den Stempel der Richtigkeit, Sachgemäßheit und Notwendigkeit, daß jeder Beteiligte sich willig fügte; und kleine Unstimmigkeiten wurden durch seine ruhige, liebenswürdig überzeugende Weise sofort gehoben. Denn Rocke hatte ein goldtreues Gemüt und war beseelt vom echtesten Wohlwollen gegen seine Mitarbeiter, deren Hochachtung und Verehrung, deren Liebe und Zuneigung er sich für alle Zeiten gesichert hat. Diese Amtsgenossen, fast ausnahmslos mehrere Jahrzehnte hindurch im Nebenamte als Bibliothekare in der Comeniusstiftung tätig, erinnern sich nur eines durchaus harmonischen Zusammenwirkens mit ihm und fühlten sich unter seiner Leitung, der es natürlich auch nie an Festigkeit und zielbewußter Sicherheit fehlte, stets in ihrer Arbeit voll befriedigt.

Als Mensch war Rocke ganz einfach und anspruchslos und trotz starken Selbstgefühls und vollster Berechtigung dazu im Grunde von größter Bescheidenheit und Zurückhaltung. Er hatte kein größeres Bedürfnis als das, unausgesetzt tätig zu sein. Vergnügungen und Zerstreuungen begehrte er nicht; dagegen ließ er sich gern mit befreundeten Männern in regen Gedankenaustausch, namentlich über Schulverhältnisse ein, und mancher Kollege wird sich seiner gern noch erinnern. Ein frisches, lebendiges Brünnlein floß aus dem tiefen Grunde seines Geisteslebens, und nicht ohne Gewinn blieb solche Zwiesprache für den Gesellschafter.

Noch im letzten Sommer seines Lebens, 1910, hatte Rocke wie-

der sein liebes Dürrenberg a. S., wo er fast ein Jahrzehnt hindurch seinen Urlaub verlebt hatte, aufgesucht, kehrte aber diesmal wenig gekräftigt und ohne sich recht erholt zu haben, zur Arbeit zurück. Die regnerische, unfreundliche Witterung trug wohl die Hauptschuld daran. Im November warf ihn aber eine Erkältung, die er sich in der Bibliothek zugezogen hatte, aufs Krankenlager, von dem er sich nicht wieder erheben sollte. Um so schmerzlicher berührte alle der sichtliche Verfall seiner Kräfte, als er sonst stets von erstaunlicher körperlicher und geistiger Frische gewesen war, seit Jahrzehnten keine Krankheit gekannt und im 72. Lebensjahre noch mit fast jugendlicher Rüstigkeit geschafft und gewirkt hatte. Sein Haar, nur leicht ergraut, zeigte bis zuletzt die natürliche Farbe, und er benutzte bei der Unmenge schriftlicher Arbeiten niemals ein Augenglas. Nachdem er noch den ganzen Winter hindurch seiner Bibliothek das regste Interesse zugewandt und sich über alle Verhältnisse hatte berichten lassen, legte er erst kurz vor seinem Tode sein Vorstandsamt nieder. Ja, es war rührend, wie er nun beim Schwinden aller Kräfte, die er sonst für die Allgemeinheit einzusetzen gewohnt war, sich vornahm, bei seiner Genesung nur noch seiner Familie und seinen geliebten Enkeln zu leben. Es ist ja klar, daß das Familienleben oft gegenüber den freiwillig übernommenen und so aufopferungsbereit ausgeübten Diensten für die Gesamtheit hatte zurücktreten müssen, und daß nicht nur er, sondern auch seine treue Gattin und seine Kinder entbehren und entsagen mußten.

Wie es ja im Lehrerstande die Regel zu sein pflegt, war Rocke nicht mit Glücksgütern bedacht. Dazu hatte er immer für sich weniger gesorgt, als für den Stand, dessen Interessen die seinen waren. Auch wurde sein Leben durch manche Bitternis und manche schmerzliche Erfahrung getrübt. Aber er ertrug Sorgen und Kummer mit der Ruhe des Weisen. Am liebsten sprach er nicht davon und suchte bei der besten Wohltäterin, der Arbeit, Trost und Genugtuung. Die deutsche Lehrerschaft möge unsers Gustav Rocke in treuer Dankbarkeit als eines ihrer tüchtigsten Männer noch lange gedenken! In der Pädagogischen Zentralbibliothek vor allem hat er sich ein Denkmal dauernder als Erz errichtet.

Stimmen zur Frage der „Arbeitsschule".*)

I.

Geh. Regierungsrat Dr. Wilhelm Münch, Professor an der Universität Berlin.

Die Schule als „Arbeitsschule" scheint mir zurzeit mehr ein großes Problem, als daß man für die rechte Verwirklichung ein sicheres Programm aufzustellen vermöchte. Der Name ist von Kerschensteiner vor vier oder fünf Jahren wieder aufgenommen worden. Er ist dann in einem zum Teil von ihm abweichenden Sinne zu einer Losung der Zukunftspädagogik genommen worden, die Sache ist für viele offenbar zu einem Wunsch, einer Hoffnung, auch einem vorschwebenden Ziele geworden, das aber darum noch nicht fest und klar und unverrückbar vorzuschweben und dessen Erreichbarkeit noch weniger gesichert zu sein braucht. Das den tatsächlich hervorgetretenen, unter sich verschiedenen Auffassungen des Begriffs Gemeinsame ist: es wird das Bedürfnis empfunden, das Lernen zu einem selbständigen Erarbeiten der zu gewinnenden Einsichten und Fertigkeiten zu machen, weil das mehr den Bedürfnissen, den schätzbaren natürlichen Antrieben und den zu nützenden Kräften des jugendlichen Alters entspricht, weil es den lastenden Druck hinwegnehmen, eine vollere Belebung bewirken wird, und weil das so Erlernte ganz anders zu haften, aber auch wertvollere Kraft für das Leben selbst verspricht. Die Psychologie, auf der unser bisheriges Unterrichtssystem beruht, ist in der Tat zu sehr die vergangener Zeiten. (Es darf ausdrücklich „Zeiten" gesagt werden, denn

---

*) Der Herausgeber hat an eine Anzahl hervorragender Pädagogen und Schulmänner die Bitte gerichtet, ihre Ansichten über den Begriff „Arbeitsschule" in dieser Zeitschrift darzulegen. In dem gesandten Fragebogen hieß es u. a.: „Vielfach versteht man unter „Arbeitsschule" die Schule, in der die Handarbeit als Werkstattunterricht ein besonderes Lehrfach bildet, wobei als Zweck vorschwebt, daß sie entweder im Dienste der Sozialbildung stehen soll — teils um die richtige Einschätzung der Arbeit als eines wichtigen Kulturfaktors zu ermöglichen, teils um durch Bildung von Arbeitsgemeinschaften der staatsbürgerlichen Erziehung zu dienen —, oder daß sie im Dienste der Individualbildung teils neben der geistigen auch der körperlichen Bildung zu ihrem Recht verhelfen, teils der Willensbildung dadurch Dienste leisten soll, daß sie den Schülern Gelegenheiten bietet, sich in einer ihrer Entwicklungsstufe entsprechenden Weise zu betätigen. — Oder man versteht unter „Arbeitsschule" eine Schule, in der die Handtätigkeit zwar nicht als selbständiges Fach auftritt, aber als „methodisches Prinzip", als „Willensmotor" in den Dienst des Unterrichts gestellt wird, sowohl um ein selbständiges Erarbeiten des Lehrstoffes zu ermöglichen, als auch zum selbständigen Darstellen und Anwenden der dazu geeigneten Unterrichtsergebnisse in der Schule selbst Gelegenheit zu geben. — Daneben findet sich aber auch in sehr weiten Pädagogenkreisen eine Auffassung des Begriffs „Arbeitsschule", die ganz davon absieht, die Einführung von Handarbeit als dessen spezifisches Merkmal zu betrachten. Ihr kommt es vielmehr darauf an, ganz allgemein das selbständige produktive Arbeiten zu einem wesentlichen Faktor des Lernakts zu erheben. Die Körperarbeit (als planmäßige Gestaltung materieller Stoffe) steht in gleicher Linie mit der Geistesarbeit (der planmäßigen Beeinflussung des Vorstellungsverlaufs). Beide Arbeitsgattungen dienen, iede in ihrer Art, ausschließlich den Zwecken des Unterrichts. — —"

es haben sich da gleichsam verschiedene Schichten übereinander gelegt.) Was im Sinne des bezeichneten Bestrebens geschehen kann, darf man wohl von vornherein begrüßen, und gegenüber der weiteren Entwicklung sich zunächst abwartend zu verhalten wird wohl keine Schande sein (am wenigsten für einen Theoretiker der Pädagogik, der außerhalb der Praxis mit ihren Versuchsgelegenheiten steht). Jetzt etwa durch eine Art von Abstimmung feststellen zu wollen, ob nun die Arbeitsschule im Sinne Kerschensteiners oder in einer der andern Auffassungen (deren in dem mir vorgelegten Fragebogen mit Recht drei aufgeführt werden) anzunehmen oder abzulehnen sei, würde ich für verfehlt halten. Die Anregung zu einer Art von Parteienbildung, die sich zu befehden und womöglich einander niederzustimmen hätten, das Hervorrufen von Resolutionen pro oder contra würde mir besonders unsympathisch sein. Möge der Grundgedanke des Problems von recht vielen weiter verfolgt, und mögen namentlich recht viele Versuche im einzelnen gemacht werden. Lassen sich doch die mit neuen Zielen oder Wegen auch sich verbindenden neuen Gefahren und Schäden selten von vornherein überschlagen, sondern stellen sich fast immer erst nach einer gewissen Periode der versuchsweisen Durchführung heraus. Auf dem Dresdener Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde im Oktober vorigen Jahres sind sich ja Kerschensteiner und Gaudig bestimmt gegenübergetreten, und der erstere hat dann in seiner ganz neuerdings erschienenen Schrift „Begriff der Arbeitsschule" seine Stellung (auch gerade Gaudig gegenüber) von neuem präzisiert. Von jenen Verhandlungen wie von diesem kleinen Buche (Teubner, 1912) muß man Kenntnis genommen haben, wenn man an der Erörterung sich beteiligen oder auch nur für seine Person sich eine Auffassung bilden will. Ich leugne nicht, daß mir die letzten Folgerungen von Kerschensteiner, den ich übrigens als pädagogischen Reformer selbstverständlich sehr hoch stelle und den ich auch menschlich sehr hoch einschätze, erhebliche Zweifel lassen, während ich seine Idee, der Handarbeitsunterricht dürfe nicht spielerischen Charakter haben, sondern müsse sehr ernstliche, ethische Ansprüche einschließen, durchaus billigen möchte. Aber auch bei Gaudigs Ausführungen, denen ich nicht wenig gute Gedanken entnahm, bleibt ein Maß von Ungewißheit, ob wirklich und namentlich im einzelnen das Rechte bereits gesehen sei. Ich fände es also — um dies zu wiederholen — am wünschenswertesten, daß man das Problem zunächst recht aufmerksam studiere, die Gedanken darüber in Ruhe zusammentrage und austausche, in vorsichtigen Versuchen das Tunliche leiste, aber nicht heute eine Entscheidung über die beste, die wahre Art der Verwirklichung, womöglich mit einem vielstimmigen Verdammungsurteil über gegnerische Meinungen herbeizuführen suche.

II.

Dr. Rudolf Lehmann, Professor an der Königl. Akademie in Posen.

Die Schüler der Volksschule sollen zur Tätigkeit im Beruf und im Staate erzogen werden, und nur durch eigene Tätigkeit ist eine solche Erziehung möglich. So ist das entscheidende Kennzeichen der Erziehungsmethode, welche die Schule anstrebt, die Selbsttätigkeit ihrer Zöglinge. Die Kinder sollen sich mög-

lichst wenig rein rezeptiv verhalten; auf keiner Stufe, in keinem Fach sollen bloß Aufmerksamkeit und Gedächtnis in Anspruch genommen, sondern durch alles, was sie aufnehmen, soll unmittelbar ihre Tätigkeit angeregt werden. Sie sollen nicht sowohl Dargebotenes verarbeiten als vielmehr sich selbst das erarbeiten, was sie brauchen. Die Fähigkeit zu solcher Art von Arbeit zu entwickeln ist das Ziel des Unterrichts und die Aufgabe des Lehrers. Hinter diesem Ziel tritt die gedächtnismäßige und logische Aneignung irgendeines einzelnen an sich noch so wichtigen Stoffgebietes an Bedeutung zurück. Dieser Gedanke ist nicht neu. Er gehört, wie die Idee der Erziehungsschule selber, Pestalozzi an und ist von seinen nächsten Anhängern und weiteren Jüngern mehrfach wiederholt und ausgeführt worden. Auch für seinen Gesinnungsverwandten Fichte ist das Hauptstück der erzieherischen Kunst: „die unmittelbare Selbsttätigkeit des Zöglings anzuregen und sie zur Grundlage aller Erkenntnis zu machen, also daß an ihr gelernt werde, was gelernt wird.“ Und Friedrich Fröbel nennt es „eine hochwichtige, ewige Aufgabe, daß der sprechende und wachsende Mensch früh zur Tätigkeit für äußeres Werk, für Erzeugnis entwickelt werde.“

So ist denn das Prinzip der neuen Lehrweise weder revolutionär, noch unserm Zeitalter eigentümlich. Doch ist es das Verdienst dieses Zeitalters, den Inhalt desselben klarer begriffen und seine Verwirklichung mit mehr Entschiedenheit angebahnt zu haben, als frühere Generationen vermochten. In dieser Vertiefung des Lehrziels liegt zweifellos ein bedeutsamer Fortschritt, und daß er an Ideen und Elemente anknüpfen kann, die in unserm Schulwesen bereits vorhanden, aber freilich nicht zu ihrem vollen Recht gekommen waren, ist in jeder Weise ein Vorteil für die neue Bewegung. Eben deshalb sollten sich aber die Vorkämpfer dieser Bewegung hüten, durch Überspannung ihrer Folgerungen und fehlerhafte Einseitigkeit einen ganz unnötigen Bruch mit der Vergangenheit herbeizuführen. Man sollte nicht tun, als ob die Volksschule bisher gar nichts geleistet hätte und man sollte die Ergebnisse, die sie tatsächlich erreicht hat, nicht leichten Herzens preisgeben.

Schon die äußere Formulierung, die man dem Gegensatz gegeben hat — „Arbeits- nicht Lernschule“ — ist wenig glücklich. Der Ausdruck ist, wenn nicht geradezu irreführend, so doch mindestens mißverständlich. Er setzt entgegen, was kein Gegensatz ist, und sagt etwas anderes, als was er sagen soll. Ist in der alten Volksschule etwa nicht gearbeitet worden? Soll in der neuen nichts gelernt werden? Umfaßt der Begriff Arbeit, der dem theoretischen Lernen offenbar entgegengesetzt wird, ausschließlich Handfertigkeit oder Werktätigkeit? Und soll diese nun in der neuen Schule das eigentliche Lernen ersetzen? — So erweist es sich vor allem als notwendig, mit kritischem Blick, unbeirrt durch Schlagwörter, die praktischen Konsequenenz des Prinzips zu überblicken und das Berechtigte der neuen Forderungen von übertriebenen Ansprüchen zu scheiden.

Macht man mit dem Begriff der Selbsttätigkeit Ernst, so folgt zunächst, daß man die aktiven Faktoren der Kindesnatur, welche dieser Aufgabe entgegenkommen, mehr als bisher berücksichtigen muß. Aufzusuchen braucht man sie nicht lange, denn sie bieten sich ungesucht dar: in jedem Kinde steckt ein schier unerschöpflicher Fonds von Beweglichkeit und Tätigkeitslust, körperlicher wie geistiger. Es kommt nur darauf an, diesen Antrieben eine

Richtung zu geben, die zugleich dem Wesen des Kindes und den Bildungszielen der Schule entspricht. Es genügt nicht, wenn die Schule, wie sie es bisher getan hat, einseitig die Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche sie den Kindern übermitteln will, als Lehrziel im Auge hält und nur durch eine Einteilung der Pensen, etwa nach dem Prinzip: Vom Leichteren zum Schwereren! oder: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! der Entwicklung des Kindes Rechnung zu tragen sucht. Das mag solange hinreichen, wie es sich nur um ein Überliefern auf der einen, ein bloßes Aufnehmen auf der andern Seite handelt. Wenn aber das Kind von vornherein selbsttätig sein, wenn es die Lebhaftigkeit seiner Phantasie und die unentwickelte aber energische Logik seiner Denkweise einsetzen soll, so muß man ihm seine Natur ablauschen; man muß seiner Veranlagung entgegenkommen und ihm Wege weisen, die es selbst gehen mag und kann. Daher verlangt die moderne Unterrichtsweise eingehende Kenntnis, Beobachtung und Berücksichtigung der Kindesnatur. Auch diese Forderung ist keineswegs neu, aber auch sie wird mit mehr Konsequenz und Entschiedenheit als bisher in die Praxis umgesetzt. Die Versuche, die Methoden des Unterrichts unmittelbar auf die Resultate des psychologischen Experiments zu begründen, werden mit Eifer aufgenommen und nach Möglichkeit weiterentwickelt.

Und gewiß, um Selbsttätigkeit hervorzurufen, muß man das Selbst des Kindes berücksichtigen und zu seinem Rechte kommen lassen. Dieses gilt noch in einer weiteren Hinsicht. Wenn man die Triebe und Neigungen des Kindes benutzen will, so darf man sie ihm nicht zu früh und nicht ohne Not verschneiden oder einengen. Die natürliche Beweglichkeit des kindlichen Geistes muß zu ihrem Rechte kommen. Seine Phantasie darf nicht unterbunden, sie soll im Gegenteil mit herangezogen und belebt werden. Auf die Entwicklung der Handfertigkeit ist mehr Gewicht zu legen als früher geschehen: Zeichnen, Malen, Modellieren sind im engen Zusammenhang mit der Entwicklung der Anschauung und des Verständnisses in weit größerem Umfang als bisher zu betreiben. Ja, der Unterricht verschmäht selbst das Spiel nicht, um aus ihm nach und nach die Gewöhnung an zweckmäßige Tätigkeit zu entwickeln.

Die Anwendung dieser Ideen und Grundsätze ist am vollständigsten und unbedenklichsten im Anfangsunterricht möglich, und hier ist sie denn auch am weitesten fortgeschritten.*) Die Forderung der neuen Richtung geht dahin, die unterste Unterrichtsstufe noch völlig frei vom Buch und allem, was damit zusammenhängt, also vom Lesen und Schreiben zu halten, und zugleich jede Einteilung in Lehrfächer, überhaupt jede systematische Einprägung von Wissens-

*) Das „Pädagogische Jahrbuch 1911", das von der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins herausgegeben ist, erörtert in einer Reihe von Abhandlungen die Probleme des Elementarunterrichts und fügt eine Anzahl von Berichten über praktische Reformversuche hinzu. Die einzelnen Fächer wie auch die einleitenden und schließenden Zusammenfassungen sind von verschiedenen Verfassern bearbeitet, die nicht alle auf völlig gleichem Standpunkt stehen. Eben dadurch aber erhält man ein ebenso umfassendes wie eindringliches Bild von den Gedanken und Bestrebungen, die hier am Werke sind, und es fällt vielfach auch über die Grenzen des Elementarunterrichts hinaus ein Licht auf den Gesamtcharakter der neuen Bewegung.

stoffen auf die höheren Stufen zu verschieben. Ein Elementarunterricht, der in echt Pestalozzischem Sinne die Anschauung der Wirklichkeit klärt und feststellt, soll alle Gegenstände und Verhältnisse umfassen, welche die Umgebung darbietet, nicht systematisch geordnet, sondern aus einzelnen Gelegenheiten, wie dem Wechsel der Jahreszeiten usw., erwachsend, aber doch allmählich zu einem Ganzen sich abrundend. Dieser Anschauungsunterricht geht nicht wie das, was man bisher so nannte, in erster Reihe darauf aus, die Sprachfertigkeit zu steigern; aber indem er das Kind veranlaßt, sich anschauend zu betätigen, löst er ihm die Zunge und erhöht die Lust und zugleich die Fähigkeit, sich auszusprechen. Dieser Fähigkeit tritt als mindestens gleichwertig die der technischen Wiedergabe in Ton und Farbe zur Seite. Modellieren, Zeichnen und Malen sind Hauptbeschäftigungen; nicht mit der Prätention, Grundlagen für eine künstlerische Betätigung zu schaffen, sondern zur Entwicklung der Fähigkeit, genau zu sehen und Gesehenes auszudrücken. Auch die erste Grundlage der Raumanschauung und des Rechnens entwickelt sich in gleicher Weise: die einfachsten geometrischen Figuren entstehen beim Bauen und Stäbchenlegen. Alles wird zunächst als Spiel oder doch in der Weise des Spiels getrieben. Allmählich bildet sich hieraus die Fähigkeit zur Willensanspannung und einer ernsten stetigen Arbeit.

Nun aber ist ein so gestalteter Unterricht über die erste Stufe hinaus nur in eingeschränktem Maße möglich und wünschenswert. Es liegt in der Natur der Sache und im Wesen jeder Erziehung, daß Spiel und Phantasiebetätigung, ja daß auch Werktätigkeit und manuelle Geschicklichkeit mit den Jahren hinter den Aufgaben der intellektuellen Bildung zurücktreten. Sie bilden freilich auch dann noch eine heilsame, ja notwendige Ergänzung dieser letzteren, und vor allem außerhalb der eigentlichen Schulstunden werden sie in ihr volles Recht treten, aber auch in der Schule, vor allem für den Zeichenunterricht und die Naturwissenschaft, noch weiterhin zur Geltung kommen. Die Prinzipien der Arbeitsschule bilden, alles in allem genommen, ein heilsames Korrektiv gegen den einseitigen Intellektualismus des bisherigen Schulbetriebes; aber wenn sie konsequent durchgeführt den Unterricht auf allen Stufen beherrschen sollten, so würde die entgegengesetzte, aber an sich ebenso fehlerhafte Einseitigkeit herauskommen.

Das gilt nun zunächst und besonders deutlich von der Werktätigkeit oder Handfertigkeit. Nur für die erste Elementarstufe, wo sie als Spiel erscheint, und dann wieder für die Fortbildungsschule, wo sie bereits als Berufstätigkeit auftritt, bildet die Werkarbeit tatsächlich den natürlichen Mittelpunkt des Unterrichts, den sachgemäßen Ausgangspunkt auch der theoretischen Erkenntnis und Belehrung. Dazwischen aber liegt eine Reihe von Jahren, wo die spezifisch intellektuelle Bildung in ihren elementaren Grundlagen wie in ihren fortgeschritteneren Formen nach wie vor die Hauptaufgabe sein muß, und auch das mechanische Gedächtnis nicht ausgeschaltet werden kann. Auch hier kann die Handarbeit Dienste leisten: sie kann, obzwar nicht immer, nicht einmal meistens, so doch öfters und mannigfaltig als Ausgangspunkt und Unterlage, zum Teil auch als Kontrolle für das theoretische Lernen dienen. Aber einen Ersatz dafür vermag sie nicht zu bilden. Wenn man verlangt, daß durchweg „die verschiedensten Formen der menschlichen Arbeit und das Darstellen den breitesten Raum einnehmen", wenn durch die

Verbindung geistiger und körperlicher Tätigkeit der ganzen Schule ihr besonderes Gepräge aufgedrückt werden soll*), so führt das zur Veräußerlichung und Verflachung, zu einer neuen Form rein mechanischer Schultätigkeit. Denn man glaubt doch nicht im Ernst, daß Kinder, die täglich zu einer Handarbeit angehalten werden, im allgemeinen geneigt sind, sich über die theoretischen Voraussetzungen derselben den Kopf zu zerbrechen? Wenn ihnen aber der Lehrer Fragen suggeriert, die sie selbst nicht stellen, so läßt sich dieses Verfahren offenbar mit viel einfacheren Mitteln im Rahmen der jetzigen Unterrichtsweise durchführen. Der Gegensatz gegen die Einseitigkeit des früheren Intellektualismus ist notwendig und berechtigt; er ist in der Gesamtentwicklung des deutschen Lebens begründet. Die Erweiterung der Bildungsaufgabe nach der praktischen und aktiven Seite hin kann nicht ganz ohne Einschränkung der früher fast ausschließlich beanspruchten Gedächtnisarbeit, mithin nicht ohne Verminderung des theoretischen Lehrstoffs durchgeführt werden. Aber wer es mit der Volksschule, mit der Bildung unsers Volkes gut meint, der wird sich gleichwohl hüten müssen, das theoretische Wissen und Können, das sie vermittelt, gering zu schätzen und den Kreis der Anschauungen und Kenntnisse, die sie umspannen soll, allzusehr einzuschränken. Damit könnte man leicht, ohne es zu wollen, dem Obskurantentum in die Hände arbeiten.

Der Begriff der Arbeit, der Gemeinschaftsarbeit, darf nicht auf das Technische, die Werktätigkeit beschränkt werden. Er muß, wenn er wirklich allgemeines Unterrichtsprinzip sein soll, die geistige Tätigkeit mit, ja in erster Reihe einschließen. Nimmt man ihn in dieser allgemeinen Bedeutung, so lassen sich immer noch fruchtbare und in mancher Hinsicht neu gestaltende Konsequenzen daraus gewinnen. In erster Reihe steht hier die Konzentration des Lehrstoffs, wie sie besonders Kerschensteiner vertritt. Ein wirkliches Durcharbeiten und Durchdringen des Stoffes wird immer nur für einzelne Ausschnitte aus größeren Gebieten möglich sein. So macht es das Arbeitsprinzip von vornherein nötig, daß die Schüler an wenigem viel lernen, daß das „Non multa sed multum“ den ganzen Gang des Unterrichts beherrschen muß. Ausgewählte Abschnitte aus den verschiedensten Wissensgebieten können allein die Mittelpunkte für die gemeinsame Arbeit bilden, und gewiß ist es beträchtlich wertvoller, an solchen Punkten in die Tiefe zu bohren, als einen möglichst großen Teil der Oberfläche raschen Fußes zu überschreiten. Das gilt für den Sprach- und Geschichtsunterricht ebenso wie für die Naturwissenschaften. Auch dieses Konzentrationsprinzip freilich darf man nicht überspannen. Schon aus technisch-didaktischen Gründen nicht: ein allzulanges Verweilen bei demselben Gegenstand stumpft Interesse und Aufmerksamkeit der Schüler ab. Kindes- und Knabenalter verlangen Abwechslung. Aber auch im Hinblick auf die Ziele des Unterrichts überhaupt wird man zugeben müssen, daß zu den Fähigkeiten, die in den Schülern angebahnt werden sollen, auch die einer gewissen Orientierung gehört. Der Schüler muß die einzelnen Tatsachen in einen allgemeineren Zusammenhang einordnen lernen, und dieses kann ihm nur durch eine gewisse Weite der Übersicht, also nur durch ein bestimmtes Maß von positiven Kenntnissen er-

*) R. Sieber in der Leipziger Sammelschrift „Die Arbeitsschule“, S. 29.

möglicht werden, wenngleich es gewiß ist, daß der Umkreis dieser Übersicht nicht allzuweit gespannt und das Maß solcher Kenntnisse nicht überhäuft werden darf.

Auch das Prinzip der Jugendgemäßheit kann übertrieben und dadurch verzerrt werden. Gewiß, es ist nötig, auf die Anlagen und Triebe des Kindes einzugehen, seine Neigungen in den Dienst der Bildungsaufgabe zu stellen. Es ist pädagogisch, aus dem Spiel den Ernst, aus dem Ernst die Energie zu entwickeln. Aber ohne Widerstand geht es unter keinen Umständen dabei ab. Denn ein natürlicher Gegensatz zwischen dem Individuum und dem allgemeinen Bildungsziel ist immnr gegeben, und es ist Aufgabe der Schule, ihn zugunsten des letzteren zu überwinden. In jedem Kinde sind antisoziale Instinkte neben den sozialen vorhanden, zumeist sogar vorherrschend; in jedem Kinde ist die Neigung zu einer springenden Beweglichkeit der Gedanken größer als die Fähigkeit der Konzentration. Kann man wirklich meinen, daß das alles sich von selber ändere und nach Wunsch gestalte, wenn das Kind, der Schüler nur die unbeschränkte Freiheit im eigenen Tun kennen gelernt hat? Auf der disziplinierenden Kraft beruht zweifellos ein wesentlicher Teil des Wertes aller Schulerziehung, und sie darf denselben in keinem Falle aufgeben, obgleich sie andere Werte daneben anerkennen muß. Denn das Gemeinschaftsleben, das Staatsbürgertum, zu dem sie erziehen soll, verlangt von seinen Gliedern nicht nur Freude und Geschick bei der Arbeit, sondern auch Selbstbeherrschung und die Fähigkeit sich unterzuordnen, also gerade diejenigen Eigenschaften, die dem natürlichen Menschen, dem Kinde fehlen. Mit der weichherzigen Nachgiebigkeit der Key oder der prinzipiellen Duldsamkeit Berthold Ottos ist dies Ziel nicht zu erreichen.

Mit der Abneigung gegen die Disziplin ist die Geringschätzung der mechanischen Tätigkeiten des elementaren Lesens, Schreibens und Rechnens verwandt. Gewiß ist es ein Verdienst der neuen Schule, daß sie neben diesen höhere Aufgaben anerkennt. Allein, wenn die Herrschaft über Worte, Schriftzeichen und Zahlen nicht mehr das letzte Ziel des Elementarunterrichts ist, ein wesentlicher Teil der Lehraufgabe bleibt sie doch und wird es immer bleiben müssen. Es ist begreiflich, daß der Drill, den diese Aufgabe erfordert, gerade bei den geistig regsamsten Lehrern Widerwillen hervorruft, aber gegen die Notwendigkeit desselben beweist dieser Widerwille, den übrigens die Schüler bekanntlich längst nicht im gleichen Maße teilen, nichts. Aller Geist und alle Phantasie ersetzen die mechanischen Fertigkeiten nicht, die nun doch ein für allemal die Grundlage einer jeden weiteren Bildungsmöglichkeit bleiben. —

Allen diesen Bestrebungen und Fragen gegenüber darf man nun aber die Tatsache nicht übersehen, daß die Volksschule mit ihren wenigen Tagesstunden nur einen Teil der gesamten Erziehungsaufgabe zu leisten vermag. Ergänzende Einrichtungen existieren bekanntlich in den Knaben- und Mädchenhorten in vielen Städten, freilich längst nicht in der Zahl und dem Umfang, den sie haben sollten, und zumeist nicht mit den Mitteln ausgerüstet, die sie ihrer Bedeutung nach beanspruchen dürfen. Es ist mir nicht zweifelhaft, daß die Gemeinden, die die Schule halten, auch die Fürsorge für die Kinderhorte übernehmen müßten, und daß an jede größere Volksschule ein Kinderhort angeschlossen werden sollte. Hier nun, wo die Kinder unter Aufsicht und Anleitung des Lehrers oder der Lehrerin sich selbst beschäftigen, wo

nicht unterrichtet wird und kein Lehrziel die freie Betätigung bindet, wo Spiel und Ernst, körperliche und geistige Erholung Hand in Hand gehen sollen: hier ist offenbar der Ort, wo alle jene Ideen der freien Selbstbetätigung, der Berücksichtigung und Entwicklung individueller Anlagen und Neigungen, der Handfertigkeit in ihren verschiedenen Formen weit unumschränkter als in der Schule Berechtigung haben und Raum finden. Die Prinzipien sollen und müssen die gleichen sein, wenn die Erziehung einheitlich gestaltet werden soll, aber es ist nur in der Ordnung und für beide Institutionen gleich förderlich, wenn die Schule das disziplinierende Element in der Willensbildung schärfer betont, während der Kinderhort, ohne in Planlosigkeit zu verfallen, mehr die individuelle Entwicklung seiner Zöglinge im Auge hat; wenn die Schule neben der allgemeinen Bildung der Kräfte und Anlagen auch bestimmte Lehrziele und Lehraufgaben zu bewältigen hat, während im Kinderhort die Zöglinge treiben dürfen, wozu sie eben Neigung haben; wenn in der Schule von vornherein vorwiegend gearbeitet, im Kinderhort aber ebenso viel oder mehr gespielt wird. Die Schule muß eben doch eine Stätte ernster Arbeit und Kraftanstrengung bleiben, wenn sie darum auch keineswegs alle kindliche Freudigkeit zu töten und zu unterdrücken braucht; aber die Schüler mögen sich immerhin auch in der Schule auf den Kinderhort freuen, der ihnen ein Hort freier und froher Kinderlust sein soll. So ergänzen sich beide Einrichtungen in einem wahrhaft pädagogischen Sinne und bilden zusammen nun einen festen und tragfähigen Unterbau für die weiteren Stufen der Volkserziehung.*)

III.

Ernst Linde, Gotha.

Unter den verschiedenen Auffassungen des Wesens der Arbeitsschule kommen ernsthaft wohl nur zwei in Betracht:

1. Die Handarbeitsschule, die aus der manuellen Tätigkeit ein „Grundprinzip" der Erziehung macht und die Handarbeit in den „Mittelpunkt" des Unterrichts stellen will, die da meint, wir zielten in allem am Kinde vorbei, wenn es uns nicht gelänge, auch (oder vorzugsweise) seine Hände in Mitleidenschaft zu ziehen. Hauptvertreter: Seidel, Pabst, Kerschensteiner, Seinig u. a.

2. Die Tätigkeitsschule, wie ich sie nennen möchte, die das schon längst bekannte und betonte Prinzip der Selbsttätigkeit des Schülers noch einmal dick unterstreicht, neue Anwendungsmöglichkeiten desselben aufzeigt (darunter auch, als ein Mittel unter vielen, die manuelle Tätigkeit) und es besonders nach der Seite des Produktiven, Künstlerischen hin vertieft. Hauptvertreter: Gansberg, Scharrelmann, Ernst Weber, Lay u. a.

Zu 1.

Der Handarbeit kommt ohne Zweifel ein hoher Kulturwert und eine große volkswirtschaftliche Bedeutung zu. Es werden durch sie materielle Güter

*) Auszüglich nach einem unter der Presse befindlichen Werke des Verfassers, das in nächster Zeit unter dem Titel „Erziehung und Unterricht" erscheint.

erzeugt, die den Wohlstand der Nation erhöhen und die uns das Leben leicht und angenehm machen. Zu dieser objektiven Bedeutung der Handarbeit kommt noch ihre subjektive: Sie ist ein gutes Mittel gegen Müßiggang und — für den Geistesarbeiter — ein Mittel der Erholung und Ausspannung. Auch besitzt sie eine ganze Reihe erziehlicher Eigenschaften: Sie bildet die Sinne, übt die Handgeschicklichkeit, gibt dem Willen spannende Ziele, entwickelt den praktischen Verstand, läutert die Phantasie und den Geschmack, — das alles freilich nur auf dem kleinen, von ihr beherrschten Gebiete, keineswegs allgemein.

Aber bei alledem besteht ein Rangunterschied zwischen Geistes- und Handarbeit. „Es ist der Geist, der sich den Körper baut." Es ist der Geist, der die Hand zum beseelten, verständigen Werkzeug macht. Wo ein Geist vorhanden war, da hat sich noch überall die dazu nötige Hand gefunden, — aber nicht umgekehrt! Geistesbildung ist und bleibt unendlich wichtiger als Leibes- und Handgeschicklichkeit. Wie gering doch schließlich das Quantum Geist ist, das die Handarbeit braucht, beweisen die von den Schülern der Hilfsschulen hergestellten Gegenstände, die zum mindestens so sauber und geschickt angefertigt sind wie die der Vollsinnigen. Eine Zurückdrängung der Geisteskultur durch die Handarbeit würde geradezu eine Auspowerung unserer Schule, eine Entwertung unserer gesamten völkischen Kultur zur Folge haben.

Man soll die Handarbeit in der Schule heranziehen, soweit dies ohne Schädigung der geistigen Bildung möglich ist. Das wird in der Schule bei ihrer beschränkten Zeit, ihren vollen Klassen und ihrem Mangel an Geldmitteln nur in sehr geringem Umfang möglich sein. Auch schließen ganze Unterrichtsgebiete, die Gesinnungsfächer, die Handarbeit naturnotwendig aus. Es wäre ein Raub an der Jugend, die Schüler etwa ein paar Stunden lang mit dem Formen eines Gegenstandes zu beschäftigen und ihnen dafür eine Reihe wertvoller Bildungsstoffe (Erzählungen, Gedichte u. dgl.) vorzuenthalten. Vollkommen an ihrem Platze sind Handarbeiten nur in Internaten und geschlossenen Erziehungsanstalten, weil hier auch der Teil des Tages nützlich verwandt werden muß, währenddessen die Schule die Kinder nicht besitzt. Auch in der Unterklasse sind die Handarbeiten am Platze, wegen des noch ungezügelten Beweglichkeitstriebes der Kleinen. Aber will man dieses Malen, Formen, Ausschneiden, Basteln usw. „Arbeit" nennen? Fröbel nannte das „Beschäftigungsspiele", was es auch seiner ganzen Bedeutung nach ist. Überhaupt: eine Schule, die sich gegen die bisherige nur durch „etwas mehr Handarbeit" unterscheidet, „Arbeitsschule" zu nennen und damit anzudeuten, daß sie etwas wesentlich Neues sei, ist ungerechtfertigt. Die Handarbeit kann für mich kein beherrschendes Prinzip des Unterrichts sein: Damit wird für mich diese Form der „Arbeitsschule" hinfällig.

Zu 2.

Auch die Tätigkeitsschule nennt sich Arbeitsschule, und zwar im Gegensatz zur sogenannten alten „Lernschule". Auch dieser Gegensatz ist künstlich gemacht, denn eine Lernschule in dem Sinne, daß darin nichts anderes getan als auswendig gelernt würde, hat es, seitdem die

Lehrer auf besonderen Lehrerbildungsanstalten vorgebildet werden, nicht mehr gegeben. Schon seit Pestalozzi steht „Kraftbildung" über der Tür der Schulhäuser geschrieben, und die Schule Zillers hat schon allein mit dem Terminus „Erziehender Unterricht" genugsam bewiesen, daß es ihr nicht auf das Wissen, sondern auf dessen charakterbildende Kraft ankommt. Daß daneben das geistlose Auswendiglernen bei manchen Lehrern in Blüte stand und noch heute in Blüte steht, beweist nur die Unvollkommenheit alles Menschlichen, nicht aber einen Mangel der Theorie. Zudem ist auch das Auswendiglernen notwendig; und es ist auch Arbeit, für die meisten Schüler sogar eine weit ernstere und unangenehmere Arbeit, als das Basteln, Formen oder Schreiben von freien Aufsätzen. Jedenfalls ist der Gegensatz von Arbeits- und Lernschule höchst unglücklich, — auch von dem Standpunkt aus gesehen, den die Neuerer selbst einnehmen. Denn was diese in der Schule zum A und O machen wollen, das ist gar nicht „Arbeit" im gewöhnlichen Sinne des Wortes, sondern eine Tätigkeit, die dem Schüler Lust einflößt, weil er darin ein Stück seines eigenen Wesens zur Darstellung bringen darf, — also „produktives Schaffen", wenn man diesen hohen Ausdruck anwenden darf für Dinge wie den freien Vortrag, das eigene Fragestellen, das selbständige Nachforschen in Büchern und in der umgebenden Wirklichkeit, die freie schriftliche Darstellung, das Erfinden eigener Motive im Zeichnen, das Formen, den eigenen Schülerversuch und was dergleichen Dinge mehr sind, die sich an den „Künstler" und den „Forscher" im Kinde wenden. Man könnte demnach den Gegensatz der alten und der neuen Pädagogik eher in die Schlagworte: „Bevormundungsschule" und „Mündigkeitsschule" zusammenfassen. Jedenfalls ist auch hier der Name Arbeitsschule wenig zutreffend.

Das Sympathische an dieser Tätigkeitsschule ist, daß hier dem Geiste seine Herrscherstellung nicht geraubt wird und die Hand das bleibt, wozu sie von Natur bestimmt ist: dienendes Werkzeug; Handarbeit also nicht das Grundprinzip, sondern ein Prinzip unter vielen.

Dennoch kann ich mich auch nicht frohen Herzens für die Tätigkeitsschule entscheiden. Erstens deswegen nicht, weil ich im Kinde noch nie so deutlich auf den „Künstler" und den „Forscher" gestoßen bin, wie es die Anhänger dieser Richtung erfahren zu haben behaupten, und weil mir das Kind der geborene Unmündige zu sein scheint, dem eine zu frühe Freilassung eher schädlich als nützlich ist. Erst für die eigentliche Jugendstufe (die höheren Schulen) scheint mir das Prinzip der Mündigkeitsbehandlung voll am Platze zu sein.

Zweitens leidet der Begriff der Tätigkeit oder Arbeit auf jener Seite immer noch stark an Veräußerlichung. Denn schließlich ist dort alles Bestreben auf Erzielung einer äußeren Tätigkeit — ich gebe zu, einer äußeren, die zugleich innere Tätigkeit ist — gerichtet. Es gibt aber einen Zustand, da ist der Mensch äußerlich ganz untätig; innerlich aber sind alle die sausenden Kräfte am Werke, die der Persönlichkeit lebendiges Kleid weben: der Zustand der Beschaulichkeit, des gespannten Aufmerkens, des inneren Erlebens. Und der will wahrlich auch gepflegt sein! Gerade gegenüber der übertriebenen Wertschätzung der Arbeit in unserer Zeit, diesem nervösen Hasten und Jagen, diesem Götzendienst des Erfolgs, scheint mir

die Pflege der Innerlichkeit in der Schule, der Besinnung auf das eine, was nottut, die Betonung der Maria-, nicht der Marthanatur im Menschen dringender not als je. Schon Nietzsche fand, „es gehöre heutzutage zu den notwendigen Korrekturen, welche man am Charakter der Menschheit vornehmen muß, das beschauliche Element in großem Maße zu verstärken."

Statt zur Arbeits- oder Tätigkeitsschule möchte ich mich also eher zur Erlebnisschule bekennen, — wenn ich nicht fürchten müßte, damit einer neuen Einseitigkeit Tür und Tor zu öffnen. Das ist ja eben das Übel, daß solche Schlagworte und Stichmarken immer ein (an sich gewiß mehr oder weniger richtiges) Prinzip zum Generalnenner aufbauschen, den Teil zum Ganzen ausweiten, die ganze Erziehung auf einen Grundpfeiler stützen wollen. Aber ein Pfeiler kann nie ein Haus tragen. Gewiß soll in unserer Schule gearbeitet werden, meinetwegen auch intensiver als bisher, meinetwegen auch mehr mit der Hand als bisher; aber das macht unsere Schule, die eine Erziehungsschule im reichsten und vielseitigsten Sinne des Wortes sein und bleiben soll, noch nicht zur „Arbeitsschule". Es bedarf keines Bruches mit der bisherigen Entwicklung, um zu dem zu gelangen, was in all den geforderten Reformen gesund und heilsam ist, sondern nur einer ruhigen, stetigen Fortsetzung der bisherigen Entwicklungslinie: nicht Revolution, sondern Evolution!

IV.

Heinrich Scharrelmann, Hamburg-Blankenese.

Ich verstehe unter Arbeitsschule diejenige Schulform, in welcher

1. der Lehrer mit seinen Schülern die innigste Gemeinschaft bildet, die auf gegenseitigem Vertrauen und Verstehen begründet ist;
2. in welcher in gemeinschaftlicher Arbeit (Kindermajoritäten unter Mithilfe des Lehrers) die Lösung selbstgewählter Ziele auf selbstgewählten Wegen erstrebt wird;
3. in welcher die wichtigsten Aufgaben des Lehrers das Anregen, Darstellen und das ständige Vereinigen der auseinanderstrebenden Kräfte der Kinder auf gemeinsame Aufgaben sind;
4. in welcher das lebendige Interesse der Kinder der Ausgangspunkt aller erziehlichen und unterrichtlichen Maßnahmen bildet;
5. in welcher in erster Linie den produktiven Kräften im Kinde Aufgaben zugewiesen werden, wodurch indirekt alle andern Kräfte mitentwickelt werden;
6. in welcher das freie, zwanglose Gespräch die wichtigste Lehrform bildet, das, wie in der guten Unterhaltung zwischen Gebildeten, jeden Einwurf gestattet und alle wertvollen Mitteilungen würdigt;
7. in welcher die letzten didaktischen und sittlichen Ziele in der Hand des Lehrers liegen und seine Privatangelegenheit bleiben, über welche er nur den Elterngemeinschaften Rechnung schuldig ist, die er aber vor den Kindern sorgfältig verbirgt;
8. in welcher aber umgekehrt das Kind glaubt, alle Fäden des Unterrichts selbst in der Hand zu haben;

9. in welcher Strafen und Verbote des Lehrers ersetzt werden durch selbstgegebene Gesetze innerhalb der Machtbefugnis der Klasse;

10. in welcher der Lehrer bestrebt ist, alle allgemeinen Erkenntnisse, Begriffe und Abstraktionen — der induktiven Denk- und Empfindungsweise des Kindes zufolge — zurückzuhalten, um die Kinder vor zu frühen Verallgemeinerungen zu schützen, die anschauliche Basis ihrer Welterkenntnis aber zu erweitern und zu vertiefen;

11. in welcher sich der Lehrer bemüht, in allen Disziplinen das Prinzip der Toleranz hochzuhalten, aus Liebe zur Religion für keine Konfession, aus Liebe zu wissenschaftlicher Wahrheit für keine Partei oder Weltanschauung Propoganda zu machen;

12. in welcher die herkömmlichen Schuldisziplinen mehr und mehr in Gesamtunterricht aufgelöst werden;

13. in welcher alle manuelle Tätigkeit nur insofern eine Rolle spielt, als sie zur Vertiefung und Lösung geistiger Fragen notwendig und nützlich ist;

14. in welcher die Schüler rationell zum Gebrauche unserer Kulturmittel erzogen werden;

15. in welcher der Gelegenheitsunterricht eine weit größere Rolle spielt als aller systematische Unterricht usw. usw. —

Diese Reihe der Merkmale der zukünftigen Arbeitsschule soll natürlich nicht erschöpfend sein; sie kann es auch nicht, da die ganze Frage noch im Flusse ist und da pädagogische Ziele wechseln, je nach der Zeit, die sie verwirklichen möchte.

Aber es scheint mir vernünftiger und nützlicher, solche hier aufgestellte Einzelziele zu beraten, als abstrakt das Problem der Arbeitsschule in seiner Totalität zu diskutiereh.*)

(Fortsetzung folgt.)

Die Methode der Freiheit.

(Ein Beitrag zur theoretischen Grundlegung der pädagogischen Reformbewegung.)

Von Moritz Bartsch in Breslau.

Rissmann schreibt in seinen „Grundsätzlichen Erörterungen“ über „Die Arbeitsschule“: „Den Gegensatz zur „Arbeitsschule“ bildet nicht die „Lern-“ oder „Wissensschule“ . . . sondern „die Autoritätsschule“, die das Kind in seiner Entwicklung durch Einwirkung von außen her zu bestimmen sucht. Die Arbeitsschule erstrebt im Gegensatze zu dieser die freie Entwicklung des Kindes durch Selbstentfaltung der in ihm liegenden Kräfte.“

Durch diese Kennzeichnung ist das Verhältnis der neuen zur alten Schule klar und treffend charakterisiert. Die Idee der Freiheit, die mehr und mehr auf das Leben der Menschheit umgestaltend einwirkt, will sich auch

*) Vergl. „Roland, Monatsschrift für freiheitliche Erziehung in Haus und Schule“, herausgegeben von H. Scharrelmann, 1911, Heft 9 u. 10.

die Schule erobern. Hat sie ein Recht dazu? Darf der Lehrer ihr freiwillig den Eintritt in sein kleines Königreich gestatten?

Die menschliche Entwicklung vollzog und vollzieht sich in drei Hauptstadien; sie seien als die des Naturmenschen, des Gesetzesmenschen und der freien Persönlichkeit bezeichnet. Als die Natur den Menschen auf einer gewissen Stufe seiner Entwicklung freigab, nahm ihn die Gesellschaft in ihre Zucht. Er sollte zu einem sozialen Wesen herangebildet werden, das die Gesetze achtete, die das Zusammenleben der Menschen ermöglichen. Mittels Lohn und Strafe, Zwang und Gehorsam, mit einem Wort: mittels der auf Macht gegründeten Autorität wurde der Gesetzesmensch geschaffen. Dieser Zeit entsprach durchaus die autoritative Methode im Unterricht, die heute von den geistvollsten Reformern so heftig bekämpft wird. Warum denn?

Empfängliche Seelen fühlen die zukünftige Entwicklung voraus: das Werden der freien Persönlichkeit, die erhaben ist über Lohn und Strafe, über äußere und innere Autorität, die in jedem Augenblick ihres Lebens nur sich selbst folgt, die sich nicht von der Welt biegen läßt, sondern die von innen heraus, produktiv, frei schaffend die Welt gestaltet.

Solche ethische Individualisten — das Wort in seiner höchsten, geistigen Bedeutung genommen, nicht in der falschen Auslegung durch unreife Menschen — hat es zu allen Zeiten gegeben. Es waren die Gesetzgeber, die Lehrer und Führer der Menschheit, die Vertreter und Verkünder neuen Lebens. Noch nie aber hat sich das Streben nach innerer Freiheit so der Massen bemächtigt wie heute. Man achte nur auf den Sinn der Vorgänge im religiösen, künstlerischen, politischen, wirtschaftlichen Leben. Überall wird man derselben mächtigen individualistischen, auf Differenzierung, Eigenentfaltung und freie Selbstbestimmung abzielenden Entwicklungstendenz begegnen.

Die Persönlichkeit strebt danach, Mittelpunkt des gesamten Lebens zu werden. Und dieses Streben stellt sich dar als ein aufs höchste gespanntes Freiheitsbedürfnis und Freiheitsverlangen des Menschen. Dieser Entwicklungstatsache muß auch die Schule Rechnung tragen. Sie hat das Problem zu lösen: Wie müssen Unterricht und Erziehung der Idee der persönlichen Freiheit entsprechend gestaltet werden?

Der Begriff der freien Betätigung der Persönlichkeit setzt voraus, daß im Menschen — und auch im Kinde — ursprüngliche, schöpferische Kräfte vorhanden sind, die unter gewissen Bedingungen wachsendes Eigenleben frei gestalten können. Es entsteht also die Aufgabe, zuerst jene ursprünglichen Kräfte aufzusuchen und dann die „gewissen Bedingungen“ in die Methode einzuführen.

Die Lösung der ersten Aufgabe führt uns mitten in den Streit um die Freiheit der Menschen überhaupt. Um auch den Gegnern der Willensfreiheit gerecht zu werden, soll als grundlegendes Kriterium der Untersuchung ein Wort des großen Indeterministen Spinoza vorangestellt werden. In einem Briefe vom Jahre 1674 schreibt er:

„Ich nenne nämlich die Sache frei, die aus der bloßen Notwendigkeit ihrer Natur besteht und handelt, und erzwungen nenne ich die, welche von etwas anderem zum Dasein und Wirken in genauer und fester Weise bestimmt wird. So besteht z. B. Gott, obgleich notwendig, doch frei, weil er nur aus der Notwendigkeit seiner Natur allein besteht.“

Gott nennt Spinoza also frei, weil die Ursachen zu seinem Tun (Schaffen) in ihm selbst liegen; Gott ist Schöpfer, der nicht durch ein fremdes Sein zur Tat veranlaßt wird. Die Weltentwicklung geschieht auf Grund der im Kosmos wirkenden Notwendigkeit. Wenn der Mensch in diesem umfassenden Sinne produktiv, schöpferisch sein soll, müssen auch in ihm Fähigkeiten schlummern, deren Betätigung nicht durch Ursachen hervorgerufen werden, die diesen Fähigkeiten fremd sind. Welches sind solche Kräfte?

Ist es der Wille, der mehr und mehr als die Urkraft alles Seins angesehen wird? Solange es feststeht, daß der Wille nur auf ein Motiv hin in ganz bestimmter Weise wirkt, kann er nicht als ursprüngliche, schöpferische, freie Kraft im gekennzeichneten Sinne angesprochen werden. Er ist abhängig vom Motiv. Und deshalb hat der Mensch keine Willensfreiheit, meinen Spinoza, Schopenhauer u. a. Wie der Wille, so wird auch das Gefühl nicht durch seine eigene, sondern durch eine fremde Notwendigkeit verursacht. Schmerz empfinde ich z. B., wenn mich jemand schlägt; Freude habe ich beim Anblick einer blühenden Rose; Unlust flößt mir die Erscheinung eines häßlichen Tieres ein. Schmerz, Freude, Unlust sind durch Ursachen hervorgerufen worden, die dem Gefühl fremd sind. Diese Ursachen können selbstverständlich auch Tatsachen des Innenlebens sein: Vorstellungen und Begriffe. Solche Vorstellungen und Begriffe sind aber keine Gefühle. Das Gefühl gehört nicht zu den aus eigener Notwendigkeit bestehenden freien Kräften der Seele.

Mit der Feststellung dieser Tatsache soll keineswegs jene andere bestritten werden, die den Willen als die tiefste Wesenheit auch des Menschen und das Gefühl als die stärkste Ausprägung seiner Persönlichkeit erscheinen läßt. Es handelt sich hier nicht um eine metaphysische Untersuchung, sondern um die Darlegung eines Erfahrungsergebnisses: Wollen und Fühlen steigen nur auf Grund von Veranlassungen, die außer ihnen liegen, aus dem Unbewußten ins Bewußtsein; sie entstehen nicht aus eigener Notwendigkeit; sie sind keine freien Kräfte.

Frei im oben gekennzeichneten Sinne sind nur das Denken und die Phantasiebetätigung. Es ist recht interessant zu beobachten, wie tatsächlich die pädagogische Reformbewegung an diesen beiden Polen des Seelenlebens einhakt.

Daß die Phantasie eine schöpferische Kraft im Menschen ist, braucht nicht besonders bewiesen zu werden. Man lasse sich die Künstler über sie belehren. Sie fließt aus den Schächten der menschlichen Seele empor wie die Quelle aus dem dunklen Bergesinnern. Gewiß wird sie durch Gefühl, Stimmungen usw. veranlaßt, aber nicht mit Notwendigkeit verursacht wie Wille und Gefühl auf bestimmte Ursachen hin. Wie wenig die Phantasie von solchen „fremden Einflüssen“ abhängig ist, beweist die bewegliche Klage der Künstler in den Zeiten ihres künstlerischen Unvermögens; da läßt sich die Phantasie durch kein Mittel in Tätigkeit setzen. Auch Goethe mußte diese Tatsache erleben. Steigt aber die rätselhafte Kraft aus den Tiefen des menschlichen Ichs herauf, dann wird der Künstler schöpferisch. Dann ist es, als ob die Weltseele in ihm offenbar würde und dem bewundernden Beschauer die Geheimnisse des Seins im Kunstwerk enthüllte. Die Phantasie besteht also aus eigener Notwendigkeit; sie ist darum eine freie, schöpferische Kraft.

Ist es aber auch das Denken? Es entzündet sich doch erst an den

Dingen der Welt! Ohne sie gäbe es sicherlich keine Gedanken. Es ist nicht zu verkennen, daß die Gegenstände das Denken veranlassen, aber sie verursachen es ebensowenig wie Stimmungen die Phantasie. Das ist wohl zu beachten. Ein Gefühl entsteht mit Notwendigket auf eine bestimmte Ursache hin, das Denken nicht. Es hängt ganz und gar von mir ab, ob ich über einen Gegenstand nachdenke oder nicht. Jedem Menschen ist unmittelbar gewiß, daß Denken eine Tätigkeit ist, die er selbständig ausübt; er weiß auch, daß es oft eine recht schwierige, ermüdende Arbeit ist. Es gibt genug Leute, die sich solcher Arbeit nicht unterziehen: die Denkfaulen. Auch diese negative Erscheinung kennzeichnet die Sachlage: Denken ist eine ursprüngliche, eigene Tätigkeit im Menschen.

Denken erzeugt Begriffe (Ideen), Urteile, Schlüsse. Schon der einfachste Begriff ist ohne schöpferische Tat nicht möglich. Den Begriff Rose z. B. findet man nirgends in der Umwelt vor. Die Objekte treten uns als Wahrnehmungen, als Einzeldinge entgegen, aber nie als allgemeine Begriffe. Der Begriff Rose enthält in sich die Möglichkeit zu jeder beliebigen Erscheinung einer Rose: der roten, weißen und gelben, der Garten- und Heckenrose und auch derjenigen Rosen, die noch nicht gezüchtet sind. Er umfaßt das Zukünftige, wie das Gegenwärtige und Vergangene. Der Begriff ist überzeitlich und macht es dem Menschen möglich, die Erfahrungen der Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft nutzbar zu machen. Weil der Mensch schöpferisch im Denken und in der Phantasie sein kann, deshalb erhebt er sich über die Natur und schafft eine Kultur.

Woher sollten auch die neuen Ideen stammen, mit denen große Männer die Menschen beglückten! Wenn sie so auf der Straße herumlägen, könnte sie ja jeder aufheben. Nein! Sie sind von genialen Geistern erarbeitet, erschaffen worden.

Es muß auf diese Tatsachen recht eindringlich hingewiesen werden; denn ohne ihr Verständnis ist eine sichere, einheitliche Synthese der sich oft widersprechenden Reformbewegungen nicht zu finden. Aus diesem Grunde ist es auch notwendig, hier noch einen Einwand des extremen Empirismus vorwegzunehmen.

Er wird darauf hinweisen, daß auch der Begriff in der objektiven Welt seine Wurzel habe. Gewiß, aber nur dem Inhalt, nicht der Form nach. Der Begriff Rose würde ohne die Wahrnehmung Rose nicht entstanden sein, aber es würde aus der Wahrnehmung auch nie ein Begriff hervorgegangen sein, ohne daß das Denken diesem Inhalte die bestimmte allgemeine Form verliehen hätte. Mithin ist bei der Entstehung der Begriffe eine Kraft in mir wirksam, die in der Außenwelt nicht anzutreffen ist.

Mag diese Kraft auf niederer Stufe als „unbewußte Intellektualfunktion“ (E. v. Hartmann) wirken, im eigentlichen Erkenntnisakte, beim wissenschaftlichen Forschen, tritt sie ohne meine bewußte Arbeit nicht in die Erscheinung. An einer Stelle aber ist diese denkerische Tätigkeit gänzlich unabhängig von der Außenwelt, auch ihrem Inhalte nach: im Denken über das Denken, der Arbeit des Erkenntnistheoretikers.

Wenn er über das Denken nachdenkt, findet er die logischen oder Denkgesetze. Im Denken aber wendet er dieselben Gesetze tätig an. Das Denken über das Denken hat zum Inhalt: Denken und zur Form: Denken;

Inhalt und Form sind eins. Der Gegensatz zwischen Geist und Materie, Kraft und Stoff, Subjekt und Objekt ist überwunden. Wir stehen unmittelbar an einer Ecke des Weltgeschehens, am Tore der Gottheit. Diese Erkenntnis wirft ein bedeutsames Licht auf die Mahnung der Weisen: Erkenne dich selbst! Gelange durch Erkenntnis des Mikrokosmos zum Verständnis des Makrokosmos! Es ist sicherlich kein Zufall, daß der Begründer der Philosophie der Neuzeit Renatus Cartesius von dem Fundamentalsatze ausging: „Ich denke, also bin ich." —

Es bleibt also dabei: Denken und Phantasiebetätigung geschehen aus der „Notwendigkeit ihrer Natur" heraus; es sind freie Kräfte des Ich. Tatsächlich trägt die pädagogische Reformbewegung diesen beiden Wirklichkeiten Rechnung. „Es ist der Mensch in seinem dunklen Drange des rechten Wegs sich wohl bewußt". In der Arbeitsschulbewegung lassen sich zwei Hauptströme deutlich erkennen: der denkerische und der ästhetische. Ersterer hat einen grundlegenden begrifflichen Ausdruck gefunden in den eingangs zitierten „Grundsätzlichen Erörterungen" Rißmanns. Der andere wird von Schöngeistern des Lehrerstandes vertreten und betätigt.

An einem Beispiel soll die denkerische Richtung gekennzeichnet werden. Die Kinder sollen in das Verständnis einer Schleuse eingeführt werden.

Der autoritative Methodiker wird das Wesen der Schleuse, wenn möglich, an einer wirklichen, abgebildeten oder gezeichneten „erklären". Auch bei der Anwendung des entwickelnden Verfahrens führt er durch eine geschickte Fragestellung die Kinder in seine Gedankengänge hinein und möglichst rasch dem erstrebten Ziele entgegen. Der Lehrer lenkt die Kinder, er verfährt autoritativ. Die Kinder arbeiten, aber nicht selbsttätig und frei. Ihre Arbeit ist gebunden an die des Lehrers. Zum Ziele gelangen sie, ohne es erstrebt zu haben; sie wissen nicht recht wie. Ist dieser Lehrer ein Anhänger des Werkunterrichtes, so wird er die Schleuse wahrscheinlich in Sand, Ton oder sonstwie herstellen lassen und glauben, er sei den neuen pädagogischen Forderungen gerecht geworden. Er täuscht sich. Die Methode der Freiheit fordert ein anderes Verfahren. Wie ist sie zu handhaden?

Die Kinder haben eine Stromschnelle und als deren Ursache die starke Neigung des Flußbettes kennen gelernt. An dieser Stelle des Flusses ist die Schifffahrt gehemmt. Was ist zu tun, um sie dem Verkehr dienstbar zu machen? Diese offene Frage enthält das zu lösende Problem. Nun beginnt die Arbeit. Sie kann von der ganzen Klasse gemeinsam oder von jedem einzelnen mit Hilfe von Skizzen im Malbuche besonders geleistet werden. Hier soll der erstere Weg beschritten werden.

Ein Kind will so viel Sand an der betreffenden Stelle des Stromes versenken lassen, bis die zu starke Neigung des Flußbettes beseitigt ist. Andere widersprechen diesem Vorhaben mit dem Hinweis, daß der Sand vom Wasser fortgeschwemmt werden würde. Ein Knabe macht den Vorschlag, das Flußbett mit Steinen und Zement in gehöriger Weise auszupflastern. Auch dagegen werden Einwände erhoben. Der Strom müßte abgeleitet werden; das neu gegrabene Bett könnte allerdings bald so angelegt werden, daß es zur Schifffahrt geeignet wäre. Doch wer weiß, ob das Gelände sich zu solchen Unternehmungen eignet. Jedenfalls würde eine derartige Anlage viel Kosten machen. Wie ist die Aufgabe auf einfachere und billigere Weise zu lösen?

Ein Schüler zeichnet ins Flußbett ans Ende des Gefälles eine Mauer mit einem Tore. Er will das Wasser solange aufhalten, bis das Flußbett eben ist, dann das Tor öffnen und das Schiff hindurchfahren lassen. Es wird ihm von anderen Schülern bedeutet, daß nach seiner Methode das Schiff erst recht zerschellen müßte, da das Wasser vor dem Tore ja viel höher zu stehen kommen würde als hinter ihm. Doch der Kleine weiß sich Rat. Er will verschließbare Löcher in die Mauer einbauen lassen, sie öffnen, wenn das Schiff am Tore steht und die Durchfahrt erst nach erfolgter Ausgleichung des Wasserspiegels bewerkstelligen. Ein guter Gedanke, der bloß übersieht, daß die beabsichtigte Ausgleichung des Spiegels infolge des steten Zulaufs von Wasser sich nicht herbeiführen läßt. Endlich findet die Klasse in gemeinsamer Arbeit, daß vor das Tor noch ein anderes gebaut werden müsse usw. Das Wesen der Schleuse ist erkannt durch selbsttätige geistige Arbeit der Kinder.

Wodurch unterscheidet sich nun diese Art des unterrichtlichen Verfahrens von der zuerst gekennzeichneten?

Zunächst dadurch, daß das Ziel des Unterrichts als Problem an den Beginn des Lehraktes gestellt wird. Dadurch wird der Wille für den Lehrakt dienstbar gemacht und mit ihm das stärkste Interesse an der Erreichung des Zieles geweckt. Der Wille gießt sich in die Formen des Erkennens; er verbindet sich mit dem Denken zur gemeinsamen Gewinnung des Zieles. Das Interesse soll nicht durch eine Klärung des Vorstellungslebens erzeugt werden, sondern durch die Erregung des Willens, dieses Urprinzips alles Seins (siehe Schopenhauer u. a.). Das Problem bedeutet keine Klärung des Vorstellungslebens im Sinne des Intellektualismus; es weist uns im Gegenteil auf etwas in unserem Geistesleben hin, das uns noch unklar ist, und regt auf diese Weise den Willen an, nach Ausfüllung jener Lücke im Erkennen zu streben. Der Unterschied zwischen dieser voluntaristischen und jener intellektualistischen Pädagogik, die die Erkenntnisfunktion als Grundeigenschaft der Seele ansieht, tritt an unserm Beispiel klar zu Tage.*)

Mit der Problemstellung allein hat sich die Methode der Freiheit nicht erschöpft. Es kann ein Lehrer den Willen zur Erkenntnis erregen und ihn hinterher durch eine kluge Fragestellung einfangen in sein Gedankennetz, um die Kinder möglichst rasch zum vorgesetzten Ziele zu bringen. Er verfährt autoritativ.

Die Idee der Freiheit ist ohne den Irrtum nicht denkbar. Wäre die Menschheit auf ihrem Entwicklungsgange immer autoritativ geführt worden, sie hätte Irrtum und Sünde nicht kennen gelernt, aber sie wäre auch nie zur Selbstständigkeit und Freiheit gelangt. Durch Irrtum ist die Menschheit zur Wahrheit gelangt, als sie anfing, ihre Selbständigkeit zu erarbeiten. „Biogenetisch“ soll auch die Methode der Freiheit sein, nicht scheuend den Irrtum, ihn vielmehr als eine notwenige Voraussetzung für Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Freiheit erheischend.

Die autoritative Methode war sichtlich bemüht, Fehler zu vermeiden.

*) Rissmann hat wohl diese Seelenvorgänge im Auge, wenn er von „aktiver Apperzeption“, von der „Wahlhandlung des Ich“ schreibt. Es handelt sich eben um das Aufsteigen des Ich zum freien Geiste, der nicht Sklave der Umwelt ist, sondern sich zum Herrn auch der Ideen macht.

Ganz mit Recht. Solange der Mensch nicht an der Schwelle der inneren Freiheit stand, mußte er dorthin geführt werden. Darum ging das autoritative Unterrichtsverfahren wohl auf falsche Antworten ein, aber immer mit der Absicht, den Schüler so rasch wie möglich von seiner falschen Bahn zurückzuführen auf den rechten Weg, d. h. auf den des Lehrers.

Nicht so der Pädagog der Freiheit. Er legt dem suchenden Willen des Schülers keine Zügel an. Für ihn existiert nicht „Dummes" und „Falsches" beim Irren des strebenden Kindes. Er weiß, der Irrtum wird an seiner eigenen Konsequenz zu Grunde gehen, wenn er nicht schon früher erkannt worden ist. Und dann werden neue Wege zum Ziel eingeschlagen werden. Und der Wille wird an der Überwindung dieser Hindernisse erstarken wie die Muskeln des Turners, der sich seine Übungen nicht zu leicht gestaltet und sie selbständig, ohne Hilfe des Vorturners, ausführt. Aber auch das Denken muß fortwährend neue Begriffe schaffen, neue Fackeln für den suchenden Willen anzünden, um seinen Weg zu erleuchten und endlich mit ihm vereint am Ziele anzulangen. Eine solche Stärkung des Willens und des Denkens nennt die neue Pädagogik Kraftbildung. Wie man sieht, kein Schlagwort für den, der einen Sinn damit zu verbinden weiß.

Die Anerkennung des Irrtums als Faktor der geistigen Kraftentwicklung kennzeichnet einen wesentlichen Unterschied der freien gegenüber der autoritativen Methode. Aus dem Gesagten ergibt sich schon, daß die neue Methode auf den Arbeitsvorgang den größten Wert legt. Auch die „Arbeitsschule" erstrebt Wissen, wie wir gesehen haben. Dieses erarbeitete Wissen, das mit Denken und Wollen innig verschmolzen ist, wird sogar tiefer sitzen und besser haften, als das Wissen der „Lernschule". Vor allen Dingen ist dieses Wissen durch selbsttätige freie Arbeit errungen, ganz so, wie der Fortschritt der Menschheit, wie die Forschungsresultate des wissenschaftlichen Denkers. Dadurch wird das Kind an eine Arbeitsmethode gewöhnt, die es einmal befähigen wird, an der Kultur seiner Väter tätigen und fördernden Anteil nehmen zu können, diese Kultur zu „erwerben, um sie zu besitzen".

Das allgemeine Wissen ist im vergangenen Jahrhundert riesenhaft angeschwollen und wächst von Tag zu Tag mehr. Das Spezialistentum ist ein sprechender Ausdruck für diese Erscheinung. Darum muß eine allgemeine Bildungsanstalt wie die Volksschule mehr und mehr ihr Hauptaugenmerk richten auf die Entwicklung aller im Kinde schlummernden Kräfte. Nach diesem Gesichtspunkte beginnt sich die Methode einzurichten. Sie will in erster Linie dem Kinde nicht eine Menge leichtvergeßlichen Stoffes einimpfen, sondern ihm Fertigkeiten beibringen und seine Fähigkeiten so entwickeln, daß es sich einmal leicht in einen Beruf einarbeiten kann.

Daß die Arbeitsmethode Wollen und Erkennen pflegt, dürfte bewiesen sein. Wie aber steht es um das Gefühl? Der nach Erkenntnis strebende Wille erhält den Menschen in steter Spannung. Er erzeugt jenes Arbeitsgefühl, das den Mathematiker nicht zur Ruhe kommen läßt, bevor er seine Aufgabe gelöst hat, das den Forscher bestimmt, immer neue Mittel und Wege zur Erreichung seines Zieles zu suchen. Er kann auf halbem Wege nicht stehen bleiben, wenn er nicht das vom unbefriedigten Willen erzeugte Unlustgefühl ertragen will. Hat der Wille aber sein Ziel erreicht, dann stellt sich immer Befriedigung ein, jenes bekannte Wohlgefühl nach vollbrachter Arbeit.

Von der Natur des durchgearbeiteten Stoffes wird es abhängen, welche anderen Gefühle noch lebendig werden. Der Mensch ist ja ein einheitlicher Seelenorganismus, in dem alle Kräfte ineinanderwirken. Immerhin läßt sich nicht verkennen, daß bei der geschilderten Arbeitsmethode die religiösen, sittlichen und ästhetischen Gefühle zu kurz wegkommen. Hier setzt die künstlerische Richtung der Reformbewegung ein.

Die Künstler unter den Lehrern wollen mittels freischaffender Phantasie in der Form der Erzählung die Einzeltatsachen des Fühlens, Wollens und Denkens zu einem einheitlichen Organismus verbinden und dadurch Interesse und wirkliches Leben schaffen. Die künstlerische Phantasie will dem Stoffe Wärme einhauchen, ihm einen geistigen Organismus geben und ihn dadurch kindgemäß gestalten, aufnahmefähig machen für den lebendigen Seelenorganismus der Schüler.

Der Wissenschaftler und der Künstler, beide sollen in der Schule zu ihrem Rechte kommen. Unrecht haben sie nur dann, wenn sie einander gegenseitig ausschalten wollen, wenn der Ästhetiker z. B. die Zielsetzung ganz und gar verdammt. Allerdings ist es verständlich, daß die Richtung der Reformbewegung bei ihrer Jugend noch stark von der Subjektivität ihrer Vertreter abhängt. Die Denker streben nach einem Arbeitsunterricht, wie ihn Rißmann in seinen „Grundsätzlichen Erörterungen“ in klare Begriffe gefaßt hat; die Schöngeister wollen den Stoff künstlerisch gestalten, verdanken sie doch der schaffenden Phantasie die glücklichsten Stunden ihres Lebens. Eine dritte Richtung soll hier nur nebenbei genannt werden; sie bedeutete eine Zeitlang eine Gefahr für die Schule. Ich meine jenen „Werkunterricht“, der sein Hauptgewicht auf die technische, handwerksmäßige Ausbildung legt. Diese Richtung ist grundsätzlich durch Rißmanns Erörterungen überwunden, die jede Arbeit, auch die manuelle, nur gelten lassen wollen, wenn sie im Dienste der geistigen Entwicklung steht.

Vom Standpunkte dieser Reformer könnte dem erzählenden Unterrichte der Schöngeister der Vorwurf gemacht werden, er bringe zu viel an die Kinder heran und gebe ihnen zu wenig Gelegenheit zu frei schaffender Betätigung, mit einem Wort: er sei zu autoritativ. Dieser Vorwurf ist nicht zutreffend. Die Phantasie läßt sich wohl anregen, aber nie durch fremde Einwirkung notwendig gestalten.

Wie ist es zu erklären, dass die Kinder bei der einfachen Beschreibung, etwa eines Pferdes, so rasch ermüden und so schwer zu Wiederholungen und Einübungen derartiger Beschreibungen zu gewinnen sind, dagegen eine schöne Erzählung, ein Märchen z. B., immer gern wieder hören, es viel leichter nacherzählen und es mit größtem Vergnügen, so oft man will, dramatisch darstellen? Die Antwort dürfte sich ergeben, wenn wir die psychologischen Vorgänge im Sinne des heutigen Standes der Wissenschaften einmal durchdenken.

Der Lehrer erzählt ein Märchen, d. h. in der Sprache der Physiologie und Physik: er verändert die Sprachwerkzeuge in einer gewissen gesetzmäßigen Weise und gibt dem aus der Lunge hervordrängenden Luftstrome bestimmt geformte Bewegungen. Diese Bewegungen gelangen ins Ohr des Kindes, erreichen den Gehörsnerven, werden mittels desselben — man weiß nicht wie — ins Gehirn geleitet und treten von dort aus ins Bewußtsein des Kindes, aber

nicht als Bewegungen, sondern als etwas ganz andres: als Töne, als Worte, mit denen sich sogar Begriffe verbinden. Welches X verwandelt die objektiven Bewegungen in subjektive Töne, Worte, als Ausdruck von Begriffen?

Mag dieser vom Standpunkte des Subjekts durchaus aktuelle Vorgang mehr oder minder im Unbewußten vor sich gehen, eins läßt sich ohne das tätige Bewußtsein des Kindes nicht erreichen: der Inhalt der Erzählung. Die zarte Seele des Märchens hat mit einer Gehirnbewegung so wenig Ähnlichkeit wie mit Luftschwingungen. Wie kommt sie zustande, da doch, empirisch gesprochen, nur Bewegungen vom Lehrer zum Kinde hinübergleiten? Diesen Inhalt muss sich das Kind erarbeiten, phantasiemäßig erschaffen. Die von den Bewegungen veranlaßten Eindrücke benützt die Psyche als Material und baut mit ihm den Organismus des Märchens auf und zwar jede nach ihrer Weise. Man überzeuge sich durch malendes Zeichnen, darstellendes Formen, wie verschieden die Phantasie der Kinder tätig war, und man wird erkennen, dass durch den erzählenden Unterricht nicht eine streng autoritative Beeinflussung stattfindet, sondern daß wirklich frei schaffende Kräfte im Kinde geweckt werden. Man sieht auch äußerlich an den glänzenden Augen der Kleinen, daß Leben in ihnen waltet.

Wie auf äußere Anregungen hin sittliche und ästhetische Gefühle entstehen, wie überhaupt solche wunderbare Vorgänge stattfinden können, läßt sich ebenso schwer erklären wie die merkwürdige Tatsache, die wir in der Willenserregung durch das Problem kennen lernten. Das Verhältnis des künstlerischen und phantasiemäßigen Schaffens kann vielleicht durch eine Analogie illustriert werden.

Das klar erkannte Problem kann verglichen werden mit der Sonne, die die in der Pflanze ruhenden Wachstumskräfte (den Willen) veranlaßt, sich ihr suchend entgegenzustrecken. Die Phantasie des Erzählers aber wirkt wie die brütende Wärme im Mutterschoße der Erde, die die Keimkräfte zum Wachstum drängt. Im ersten Falle streben die lebendigen Kräfte nach einem Ziel, im zweiten werden sie ins Dasein geboren. Die Problemstellung muß durch Erkenntnis erfolgen, im Lichte des denkenden Bewußtseins. Die Phantasie des Künstlers befruchtet das Unbewußte im kindlichen Seelenleben und drängt frei gestaltende Kräfte über die Schwelle des Bewußtseins.

Nur mittels des Denkens läßt sich die Zielsetzung wahrnehmen; denn das Ziel stellt eine Wirkung dar, die erst in der Zukunft erreicht werden kann. Solches ist aber nur möglich durch unsre Begriffe, auf deren überzeitliche Eigenschaft früher hingewiesen wurde. Da die Begriffe nur im Menschen anzutreffen sind, ist Zielsetzung nur im subjektiven, menschlichen Bewußtsein anzutreffen.

Das Leben in der objektiven Natur vollzieht sich nach Ursachen und Wirkungen, nicht nach Zwecken und Zielen. Deshalb hat die Naturwissenschaft den objektiven Zweckbegriff zu den Toten getan, womit natürlich nichts gegen eine metaphysische Annahme von Weltzwecken gesagt ist. Auch Goethe als Naturwissenschaftler war dieser Ansicht. Der Ochse hat die Hörner nicht, um zu stoßen, sondern er stößt, weil er Hörner hat.

Die Phantasie wirkt im Menschen aus dem Unbewußten heraus wie eine objektive Naturkraft. Darum verwerfen die künstlerisch gestimmten Reformer die Zielsetzung. Sie fühlen im künstlerischen Schaffen den objek-

tiven Ablauf eines Naturereignisses nach Ursache und Wirkung und nicht nach Zielen und Zwecken.

Hierin liegt der fundamentale Gegensatz zwischen der denkerischen und künstlerischen Reformbestrebung. Beide Richtungen finden Platz in der Methode der Freiheit. Die Idee der Freiheit liefert uns die Synthese für die auseinanderstrebenden Richtungen in der Reformbewegung. Zwar kann die Phantasie des Kindes durch den Lehrer zur Tätigkeit veranlaßt werden, aber die hervorsprießende Naturkraft schafft frei nach der ihr innewohnenden Notwendigkeit. „Die hohen Kunstwerke sind zugleich als die höchsten Naturwerke von Menschen nach natürlichen Gesetzen hervorgebracht. Alles Willkürliche, Eingebildete fällt zusammen; da ist Notwendigkeit, da ist Gott." (Goethe.)

Die ethischen Fächer sind die Domäne des Künstlers, insbesondere der Religionsunterricht. Gefühle, die das Kind nicht hat und die es sich nicht erarbeiten kann, müssen ihm gegeben werden. Im Sinne der Arbeitsschule ist es, wenn die autoritativ erzeugten Gefühle mit einer schöpferischen Kraft vermählt werden. Das geschieht durch die künstlerische Erzählung. Auch im Anschauungsunterrichte will der Ästhetiker herrschen. Er fühlt mehr als andere die Dürftigkeit des heutigen Anschauungsunterrichtes, auf den recht oft das Wort Goethes sinngemäß angewandt werden kann:

„Wer will Lebendiges erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist herauszutreiben;
Dann hat er die Teile in seiner Hand,
Fehlt, leider! nur das geistige Band."

Das geistige Band, die Idee einer Sache oder eines Vorganges, darf der Unterricht nicht außer acht lassen, wenn er nicht geistlos werden will. Aus dieser Idee heraus ist das Einzelne abzuleiten (deduktives Verfahren); zu ihr hat die Einzelbetrachtung hinzuführen (induktives Verfahren). Sie soll aber nicht schon am Anfange der Erkenntnis in Maß, Zahl und Bewegung stecken bleiben. Wer nicht weiter vordringt, steht der Natur gegenüber wie der Kritiker, der über ein Kunstwerk nicht mehr zu sagen weiß, als was er von ihm zählen und berechnen kann. Und wie viele Leute gibt es heute, die so kurzsichtig sind zu glauben, mit dieser dürftigen Amseligkeit das volle, saftige Leben der Natur ausgeschöpft zu haben! Daher ist dem Ruf nach Geist, auch nach geistvollem Unterricht, in unserer materialistischen, geistlosen Zeit so schwer zu entsprechen. Da bietet sich der Künstler an, um das fehlende Geistesleben phantasiemäßig zu gestalten. Lassen wir ihn gewähren. Der Versuch wird das endgültige Urteil über sein Vorhaben fällen.

Damit die künstlerischen Ideen der Menschheit wahrnehmbar werden, müssen sie im Kunstwerk dargestellt werden. Diese Darstellung bedeutet für den Schaffenden einen harten Kampf mit dem Stoffe, der sich der Einformung der Idee nur widerstrebend fügt. Der Künstler muß zum Willens-, zum Tatmenschen werden. Darum fordert die voluntaristische Pädagogik die Darstellung. Darstellung ist ohne Hilfe des Denkens nicht möglich. Darum tritt hier das Problem wieder auf: wie stelle ich die künstlerische Intuition dar? Wie gestalte ich sie?

In der Darstellung begegnen sich die Denker und Künstler. Tatsächlich

sind sie in der Forderung des darstellenden Unterrichts einig. Dieser Unterricht hat die Aufgabe, wissenschaftliche und künstlerische Probleme zu lösen. Er sollte darum weniger nachahmend, als frei gestaltend betrieben werden, auch auf die Gefahr hin, daß dadurch unvollkommenere Resultate erzielt werden. Auch hier muß der Fortschritt „biogenetisch" sein. Die Schule soll nicht Handwerker und Techniker erziehen — das ist Aufgabe der entsprechenden Berufsbildung — sie soll die im Menschen schlummernden Kräfte entfalten. Darum darf sie sich nicht die Praktiken der Handwerker und Techniker — so wertvoll sie in ihrer Art sein mögen — zum Muster nehmen, sondern die der Wissenschaftler und Künstler.

Bei den Lernanfängern tritt das schaffende Leben noch vorzugsweise als Betätigung des Spieltriebes auf. Im Spiel ist das Kind ganz sich selbst hingegeben. Es ist kein Zufall, daß die Methode der Freiheit dem Spiel seine besondere Aufmerksamkeit schenkt.*) Malen, Formen, Basteln darf man zunächst zum Spiel im weiteren Sinne rechnen. Es wäre eine pädagogische Errungenschaft von größter Bedeutung, wenn es gelänge, den ursprünglichen Drang des Kindes zu Spiel und Darstellung in den Dienst seiner geistigen Entwicklung zu stellen. Daß die bisherigen Versuche noch keine fertige Lösung dieses großen Problems bedeuten, ist wohl selbstverständlich. Man sollte aber die Sache nicht mit ihrer unvollkommenen oder irrtümlichen Ausprägung in der Wirklichkeit verwechseln.

Die vorangegangenen Darlegungen werfen auch Licht auf die Bestrebungen, den Kindern in sittlichen Fragen volle Freiheit zu geben.

Die Handlung ist abhängig vom Motiv und von der Art, wie der Wille auf ein gegebenes Motiv reagiert. Diese Reaktion ist bestimmt durch die „charakterologische Anlage" des Menschen. Diese Anlage ist ganz verschieden. Einmal drängt sie zum Guten, ein andermal zum Schlechten hin. Die Ansicht, daß der Mensch von Natur aus nur gut sei, wird durch die Erfahrung nicht bestätigt. Ein Sichauslebenlassen der Kinder auf sittlichem Gebiete ist darum vom Übel.

Kinder sind unreife Menschen. Schöpferkraft im Ethischen entwickelt nur der „freie Geist". Darum ist sittliche Selbstbestimmung von Kindern ein Unding. Diese Einsicht schaltet aber die Versuche der sogenannten Selbstregierung nicht aus. Bei ihr handelt es sich nicht um eine Verwirklichung sittlicher Freiheit, sondern um Betätigung sozialer Gesetzesnotwendigkeit. Nicht allgemeingültige, moralische Gesetze soll sie schaffen, sondern die vorhandenen oder die unter dem mehr oder minder bemerkbaren Einfluß des Erziehers, der Gewöhnung, der Tradition aufgestellten handhaben lernen.

Keine Methode kann aus einem Kinde eine sittlich freie Persönlichkeit machen, aber sie kann den werdenden Menschen auf sie hin anlegen.

Wenn der Mensch durch die Methode der Freiheit gewöhnt ist, Begriffe und Ideen selbst zu schaffen, so kann er auf einer gewissen Stufe der Entwicklung auch dazu kommen, mittels sittlicher Intuition die moralischen Be-

*) Schiller rettete sein Freiheitsideal vor der äußeren Notwendigkeit des Naturgeschehens und der inneren des Denkens im Begriffe des Spiels. Er rief aus: „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt, und spielt nur da, wo er in der vollsten Bedeutung des Wortes Mensch ist."

griffe frei zu erzeugen, wie der Künstler die ästhetischen. Mit andern Worten, die Menschen können jene Stufe der ethischen Vervollkommnung erreichen, die bisher nur einzelne große Führer in sich verwirklicht hatten. Wer diese Stufe erklommen hat, der ist frei; denn er folgt den selbst geschaffenen sittlichen Idealen; er selbst ist der Verursacher seiner Taten, keine fremde Macht, keine Autorität. Wenn das Motiv sein Eigenwerk ist, so ist es auch die mit Notwendigkeit daraus folgende Handlung.

Hiermit ist die alte Streitfrage der Philosophie auf eine neue Grundlage gestellt: Der Mensch ist nicht entweder unfrei oder frei; er ist sowohl unfrei als auch frei.*) Die Freiheit ist ein Entwicklungsresultat, das in schwerem Ringen erkämpft werden muß. Diesem Freiheitsbegriff widerspricht auch das früher abgedruckte Wort Spinozas nicht. Dieser Freiheit kann auch der Determinismus zustimmen; denn der notwendige Zusammenhang zwischen Motiv und Handlung wird nicht aufgehoben, die Gesetzmäßigkeit des Geschehens nicht unterbrochen.

Nietzsche hat diesem Freiheitsgedanken einen genialen dichterischen Ausdruck verliehen. In seiner himmelstürmenden Verwegenheit unternahm er es, die Idee des freien Geistes, den Übermenschen, ins Materielleher abzuziehen. Dieser naturwidrige Vorgang musste sich rächen. Der Widerspruch zwischen dem ersehnten Zukunftsideal und seiner verfehlten denkerischen Ausgestaltung richtete einen großen Geist zu Grunde.

Ähnliche Tragödien müssen sich abspielen, wenn die Idee der Freiheit mit Schrankenlosigkeit unreifer Erwachsener oder Kinder verwechselt wird. Große Ereignisse werfen ihre Schatten voraus. Der freie Geist macht sich in den noch unvollkommenen Persönlichkeiten unserer Übergangszeit als oberflächlicher Subjektivismus bemerkbar. Auch die Schülerselbstmorde sind ein Ausdruck jenes kindischen Persönlichkeitskultus. Wir aber wollen auch an diesen vorauseilenden Schatten den großen heranziehenden Geist erkennen.

Die Schule als eins der bedeutsamsten Glieder der Gesellschaft muß ihre Entwicklung dem des Gesamtorganismus anpassen. Will sie für die Zukunft erziehen, so muß sie scharf hinhorchen auf das Wehen des kommenden Geistes. Wir haben ihn bezeichnet als den der Freiheit. Und diese Idee hat uns eine Synthese geliefert für die verschiedengearteten pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. Allgemeine Grundlinien sind gezeichnet worden. Viele Einzelfragen harren noch ihrer Beantwortung. Eine sichere Stellung zu solchen Fragen läßt sich am besten mit Hilfe einer brauchbaren Theorie gewinnen. Versuchen wir einmal, sie zu lösen mittels der Theorie, die im Unterrichte ihre Anwendung findet als „die Methode der Freiheit".

---

*) Näheres über diesen Begriff der Freiheit siehe in dem Buche: „Die Philosophie der Freiheit" von Dr. R. Steiner; Leipzig, Altmann.

Die religionsgeschichtlichen Volksbücher.

Herausg. von *D.* Fr. M. Schiele.*)

Von Pastor H. Pankow in Pankow b. Berlin.

Vor etwa sechs Jahren saß ich einmal mit einem guten Freund, einem Seminaroberlehrer, zusammen. Vor uns lag, damals mit als erstes erschienen, Wredes religionsgeschichtliches Volksbuch „Paulus". Der Freund sagte schließlich etwa: „Solche Bücher haben uns gefehlt. Wie wir hier alles lebendig! Es war eine harte Arbeit für mich, aber voll Gewinn. Du glaubst nicht, wie meine Seminaristen jetzt angespannt mitgehen. Sie fühlen, wie Leben und Wirklichkeit vor sie tritt, trotz aller Einseitigkeit."

So wie dieser Mann haben damals und später Tausende die Volksbücher dankbar und freudig begrüßt. Und ich freue mich, daß ich Gelegenheit habe, selbst dankbar für viel Förderung, auf die ganze Sammlung hier mit wärmster Empfehlung hinzuweisen. Es rauschte, als ob es regnen wollte, damals, als sie herauskamen — und es regnete fruchtbar auf viele Äcker; aber es regnete auch scharfe Angriffe, ernste Bedenken, froheste Zustimmung; diese Zustimmung kaum aus einem Stande so einhellig, wie aus der Lehrerschaft — und kein Stand hatte auch wohl mehr Anlaß dazu. Aus zwei Gründen; einmal, weil die Lehrerschaft herausfühlte: das ist Geist von unserm Geist, eine pädagogische Tat großen Stils ist hier unternommen und durchgeführt; dann aber, weil diese Sammlung gerade dem Lehrerstand in seiner besonderen Not zu Hilfe kam.

Ja, eine pädagogische Tat sind die religionsgeschichtlichen Volksbücher; bedeutsam nach ihrer Aufgabe und ebenso in der Art, wie diese Aufgabe gelöst werden soll. Helfer wollen sie unserm Volke sein in seiner religiösen Not, die daraus entstanden ist, daß die alten religiösen Vorstellungen und die alten Antworten auf die religiösen Fragen vielen nicht mehr genügten, daß man ihnen aber neue Vorstellungen und Antworten nicht gab, da man es nicht wagte, die aus dem Weltbild der Neuzeit und aus der neuen Forschung, besonders der geschichtlichen, sich ergebenden Konsequenzen praktisch anzuwenden auf die religiösen Vorstellungen und Begriffe, sowie auf die religionsgeschichtlichen Urkunden, Tatsachen und Persönlichkeiten. Das Alte fiel zum Teil rettungslos, Neues wurde nicht geboten, und wo es geboten wurde, fand man sich zumeist nicht darin zurecht. In diesen Prozeß mit seiner unheimlichen Gefährlichkeit eingegriffen, Wege gewiesen, das Sinkende vom Lebensfähigen nach Kräften geschieden und die bleibenden Werte so herausgearbeitet und befreit zu haben zu neuem Wirken und zu neuem Wert für die religiös Suchenden: das ist die für weite Kreise unsers Volkes bestimmt und notwendig gewesene Arbeit, die die religionsgeschichtlichen Volksbücher unternommen und zum Teil gelöst haben. Es ist eine Arbeit, geboren aus der Liebe des Evangeliums zu denen, die in Not sind.

Pädagogisch bedeutsam ist auch, wie sie diese Aufgabe zu lösen

*) Verlag von J. C. B. Mohr (Siebeck) in Tübingen.

suchen. Nicht wie bisher mit „erbaulichen“ Darbietungen, nicht mit Anpreisung und Verteidigung des Christentums und der Kirche, sondern einfach durch die ehrliche und klare Darstellung dessen, was die Forschung in ernster, gewissenhafter Arbeit auf dem Gebiet der Religion an Zweifeln und an sicheren Ergebnissen gefunden hat. Nichts wird dem Leser vorenthalten. Klar soll er, soweit das geht, die Wirklichkeiten sehen und dann sich selbst mit ihnen auseinandersetzen, da es sich um seine persönliche Angelegenheit handelt. Es wird nicht auf ihn eingeredet, in dem schönen, echt evangelischen Vertrauen, daß die Wahrheit als Gottes Sache durch sich selbst wirken wird, wenn sie unverhüllt dem suchenden Menschen vor die Augen gestellt ist, und in der echt evangelischen Achtung vor der freien persönlichen Entscheidung des erwachsenen Menschen in religiösen Dingen.

Natürlich ist die Meinung nicht die, daß mit der Belehrung über religiöse Fragen und Gegenstände und mit der Weckung geschichtlichen Verständnisses nun die neue ersehnte Religiosität fix und fertig ins Haus geliefert werde. Diese unser ganzes Kirchenleben in den Parteikämpfen jetzt vergiftende Verwechslung, als sei Annahme formulierter religiöser Erkenntnisse schon selbst Religion, hat ja kaum jemand so bekämpft, wie der Herausgeber der Volksbücher. Herangeführt sollen die Leser werden an die aus den Hüllen der Überlieferung möglichst rein herausgearbeiteten religiösen Wirklichkeiten, die Stifter und die Urkunden, zu möglichst unmittelbarer Berührung. Das Aufleben selbst bleibt dann der Macht dieser von Gott erfüllten Wirklichkeiten und der Empfänglichkeit des ihnen Gegenübertretenden überlassen. Und das ist pädagogisch vorbildlich: so kann eigenes Erleben Gottes entstehen, und das erst ist doch wirklich Religion.

Bei diesem geschichtlichen Herausarbeiten mußte natürlich vieles beiseite geschoben werden, was bisher als zum Wesen der Frömmigkeit gehörend gegolten hatte. Dabei lag in dieser Arbeit die stete Gefahr, zuviel wegzunehmen, zu zerstören und Verwirrung anzurichten. Hier setzt darum auch der alte Vorwurf ein, der gegen die moderne Theologie von jeher und gegen die religionsgeschichtlichen Volksbücher ganz besonders natürlich von Anfang an auch gleich erhoben worden ist: der Vorwurf, der in dem Wort „negativ“ seinen Ausdruck findet.

Nun ist gewiß, daß in diesen Büchern an manchen Stellen zu weit gegangen sein mag, und daß sie öfter Menschen in die Hände gefallen sind und fallen werden, bei denen sie auch im schlimmen Sinn aus Gründen, die in ihnen, aber auch in den betreffenden Menschen, liegen, zerstören werden. Wo geschähe das aber nicht immer wieder bei lebendigem Neuem, das sich durchsetzt! Aber weiter ist diese Bezeichnung als Vorwurf auch nicht berechtigt. Negativ — natürlich, wie etwa Schliemanns Arbeit negativ war, der auch wertvolle Schichten zerstören und wegräumen mußte, ehe er an die letzte Wirklichkeit kam, die er suchte; negativ in der Art des Bildhauers, der vom Block wegschlägt, um die Gestalt aus ihm zu befreien. Wohl wird da auch einmal zu tief gestochen mit dem Spaten und beschädigt, wohl wird einmal ein Schlag zuviel getan: das ist der Mangel aller menschlichen Arbeit. Im tiefsten Wesen ist es positive Arbeit, die hier geleistet wird — positiv selbst da, wo sie sich einstweilen

mit einer scheinbaren Negation bescheidet. Ein ganz trivialer Vergleich mag das zeigen. Wenn ich hier in Berlin zwei Männer frage, von welchem Bahnhof ich nach Küstrin zu fahren habe, und der eine sagt mir kurz und sicher: vom Stettiner Bahnhof; der andere aber meint: von da gewiß nicht — aber von welchem, das weiß ich nicht — wer gibt denn da die „positive" Antwort?

Wie positiv übrigens diese viel verrufene Arbeit ist, das zeigt sich ja nirgends besser als darin, daß die, die sich selbst positiv nennen, sacht ein Ergebnis nach dem andern dieser verschrienen modernen Wissenschaft im Lauf der Jahre angenommen haben — wie denn auch in dem „positiven" Gegenunternehmen zu den religionsgeschichtlichen Volksbüchern, in den „biblischen Zeit- und Streitfragen" sich Hefte finden, von denen man mit Recht gesagt hat, daß sie genau so gut in der Reihe der religionsgeschichtlichen Volksbücher hätten erscheinen können.

Doch genug davon; es ist, alles in allem genommen, pädagogisch vorbildliche, positive Arbeit, die hier zur Abhilfe der Not unsers Volkes getan wird. Schon das müßte, wie gesagt, die Lehrerschaft zu diesen Büchern führen. Dazu kommt noch dies, daß sie gerade dem Lehrerstand besonders zu Hilfe kommen. Ihn traf ja in ganz besonderem Maße die oben geschilderte Not. Den jungen Zöglingen der Lehrerbildungsanstalten drängten sich die neuen Fragen und Zweifel mehr als vielen anderen auf Schritt und Tritt auf, und für sie wars nicht nur „Privatsache": sie sollten einmal die Jugend unterweisen im Religionsunterricht. Und doch wurde zumeist auf den Anstalten auf diese Fragen nicht eingegangen. Der Unterricht tat, als existierten sie nicht; die Bibel wurde ganz mit den Mitteln und nach den Bedürfnissen vergangener Zeiten ausgelegt. Was ist der wirkliche Sinn der heiligen Schrift? Was ist geschichtliche Wirklichkeit an den Vorgängen und Persönlichkeiten, von denen sie berichtet? Zur Beantwortung dieser Fragen versagten die Anstalten zumeist. Zweifel, Unsicherheit, Mißmut waren vielfach das Ergebnis dieser Ausbildung.

In dieser Lage bieten sich gerade den Suchern im Lehrerstande, die treue Berater des ihnen anvertrauten heranwachsenden Geschlechts sein wollen, diese Volksbücher an. Was die religionsgeschichtliche und insbesondere die biblische Forschung unserer Tage in unablässiger und erfolgreicher Arbeit gewonnen hat, wird von den besten Vertretern dieser Wissenschaft dargestellt. Hier und da etwas gelehrt, hier und da etwas scharf zugespitzt — aber im allgemeinen faßlich, in schlichter volkstümlicher Sprache für Gebildete und vor allem zumeist mit der herzlichen Wärme der inneren Ergriffenheit.

Umfassend und doch sehr einfach ist der Plan angelegt. In fünf Reihen erscheinen die Hefte. Die 1. behandelt das Neue Testament, die 2. das Alte, die 3. die allgemeine Religionsgeschichte, die 4. die Kirchengeschichte, die 5. Fragen der Weltanschauung.

Die meisten Leser der Deutschen Schule werden eine Anzahl der Hefte besitzen. Für die, welche die ganze Sammlung nicht oder zu wenig kennen, möchte ich einen praktischen Fingerzeig geben, von welchen Heften aus man wohl am besten sich hineinarbeiten kann. Ich bemerke ausdrücklich, daß damit kein Werturteil über Form oder Inhalt den übrigen

Heften gegenüber abgegeben werden soll. Es sind lediglich praktische, aus eigener Erfahrung und aus dem Umgang mit Lehrern gewonnene Gesichtspunkte maßgebend. Den Anfang bilden wohl naturgemäß die beiden Hefte über Jesus von Bousset und Joh. Weiß; dann etwa Werner (Die Quellen des Lebens Jesu), Holtzmann (Die Entstehung des Neuen Testaments), Wrede (Paulus), Jülicher (Paulus und Jesus), Merx (Die Bücher Moses und Josua), Budde (Das prophetische Schrifttum), Gunkel (Elias); Vollmer (Vom Lesen und Deuten heiliger Schriften), Wendland (Die Schöpfung der Welt — relig.-gesch.), Reichert (Dr. M. Luthers deutsche Bibel), Nebergall (Welches ist die beste Religion?), Traub (Die Wunder im Neuen Testament), Petersen (Naturforschung und Glaube), Meyer (Was uns Jesus heute ist).

Es ist keine Unterhaltungslektüre. Ernste Arbeit, Nachdenken und Nachprüfung wird gefordert. Aber dann ist's gewinnbringende Arbeit. Auch werden nicht etwa für den Unterricht gleich brauchbare Rezepte gereicht. Es muß alles verarbeitet werden. Aber auch hierzu wird die Arbeit von Segen sein.

Man kann die Hefte einzeln (50 Pfennig, Doppelheft 1 Mark) und im Abonnement (jährlich 9 Hefte für 4 Mark) beziehen. Eine sehr schöne Neuerung hat auf Wunsch zahlreicher Abonnenten der Verlag mit der neuen Bandausgabe eingeführt. Je 5—10 Hefte einer Reihe sind da zusammengebunden. Sehr praktisch ist, daß schon von außen an der wechselnden weißen und dunklen Farbe des Schnitts die einzelnen Hefte des Bandes zu erkennen sind. Die Bände sind sehr handlich und hübsch in Leinen gebunden und kosten 3,60 Mark. Neu eintretende Abonnenten können alle bis Ende 1910 erschienenen 69 Nummern für 27,60 Mark erhalten. Der buchhändlerische Erfolg der religionsgeschichtlichen Volksbücher dürfte auf ähnlichem Gebiet nicht seinesgleichen haben. Sind doch bis Ende 1910 nicht weniger als rund 345 800 Hefte, die Doppelhefte noch dazu nur als ein Heft gerechnet, verkauft worden. Es ist ein Siegeszug auch in dieser Hinsicht. Rastlos sind Herausgeber und Verleger an der Arbeit, neue Mitarbeiter zu gewinnen und die Sammlung zu vervollständigen. Und das sei ausdrücklich vermerkt: es geht hier nicht, wie sonst bei Serienunternehmen, daß erst gute Sachen kommen, dann aber immer geringere; gerade unter den letzten Erscheinungen sind einige ganz ausgezeichnete Leistungen.

So seien denn diese ernsten, gewissenhaften Führer durch die vielen religiösen und kirchlichen Fragen unserer Zeit aufs wärmste empfohlen, Zumal der Lehrerschaft, die ja unsere Jugend heranbilden helfen soll zu ernsten und gewissenhaften Mitstreitern in diesen Lebensfragen unsers Volkes, Gerade aus den Vorgängen der letzten Zeit ist es besonders klar geworden, wieviel darauf ankommt, ein geschichtliches Verständnis von Religion, Christentum und Kirche zu gewinnen, da nur so die religiösen Probleme der Gegenwart klar erkannt und die evangelischen Wahrheiten in voller Reinheit, losgelöst von manchem, was bisher für Wahrheit gegolten hat, ohne es zu sein, erfaßt werden können.

Umschau.

Berlin, den 3. März 1912.

„Die Frau in Haus und Beruf". Nach der „landwirtschaftlichen Woche" ist die unter diesem Namen veranstaltete Ausstellung und der Frauenkongreß das wichtigste Ereignis im öffentlichen Leben der Reichshauptstadt. Selbst die parlamentarischen Beratungen können sich neben diesen beiden Ereignissen schwer zur Geltung bringen.

Was die Frauen angeht, geht auch die Schule, die Jugenderziehung, die Volkserziehung an. Auch wenn man an die Allmacht der Frauen nicht glaubt, spürt man ihren Einfluß auf Schritt und Tritt. Das Kind, das Objekt unsrer Erziehung, ohne die Frauen, ohne die Mütter? Pestalozzi in Stanz hat es versucht, es ging nicht. Der mütterliche Mann erlag den Strapazen. Wenn ihn rohe Mächte nicht vertrieben hätten, hätte sein Unvermögen ihn in kurzer Zeit zur Aufgabe seines Werkes gezwungen. Wo junges Volk aufwächst, wo es frisch in die Welt schaut, seines Lebens froh wird, uns mit kindlichem Spiel erfreut, unsre Belehrung mit offenen Sinnen entgegennimmt, überall bepflanzen wir den Acker, den Mutterhände bestellt haben, und wo diese nur einen Augenblick feiern, ist's mit unsrer Kunst zu Ende, stehen wir wie blöde Tröpfe dabei und wissen nicht, wo aus noch ein. Ich will das Hohe Lied der Mutter hier nicht weiter singen, es klingt uns allen tausendfach in Ohr und Herz, herüber aus der eigenen Kindheit, heraus aus dem täglichen Leben und hinein in die oft so wirren Rufe des öffentlichen Lebens.

Und blicken wir ins flutende Leben, in die Arbeit drinnen und draußen, im Hause, im Hofe des Landmanns, in Werkstatt und Laden, in Fabrik und Kontor, überall sind flinke Frauenhände allein oder mit am Werke. Was diese Millionen schaffen und leisten, auch die großartige Ausstellung in der Ausstellungshalle am Zoo vermag davon nur ein unzureichendes Bild zu geben. Es ist vielleicht noch nötig, der Männerwelt und auch den Frauen selbst zu sagen, was die Frau auch als wirtschaftliche Kraft wert ist, was sie erwirbt, leistet, gewinnt, wie unsre nationale Produktion ohne sie und ihre Mitarbeit zusammenschrumpfen würde auf einen Bruchteil. Ganze Gebiete würden ausfallen, viel Schönheit, Anmut, Sauberkeit, Ordnung würde verschwinden, nicht nur aus dem Hause, auch aus den Erzeugnissen der Industrie, aus den Verkaufsräumen, in denen uns Fleiß und Kunst so freundlich anblicken. Es war vielleicht nötig, daß uns der Frauenanteil an alledem einmal so imposant vor das Auge gestellt wurde, und daß wir auch sonst mit der Nase darauf gestoßen werden. Eigentlich sollte es ja nicht nötig sein. Denn was Goethe in „Hermann und Dorothea" vom häuslichen Wirken der Frauen sagt („ . . . Ihr Leben ist immer ein ewiges Gehen und Kommen, oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen für andre . . . . daß ihr niemals die Arbeit zu klein und die Nadel zu fein dünkt . . .") es gilt auch von manchen Frauenberufen. Aber viele von uns vergessen es, und die lauten, schrillen Frauenstimmen, die die Forderungen und Heldentaten der „Frauen" auf allen Gassen ausschreien, machen uns nur

noch schwerhöriger. Wenn kluge Frauen wie Helene Lange oder ihre Schülerinnen Gertrud Bäumer, Alice Salomon, Frau von Forster und so manche andere über diese Dinge sprechen, dann erscheint selbst eine so „revolutionäre" Forderung wie die des Frauenstimmrechts gar nicht so unannehmbar. Die Welt wird dadurch nicht umgedreht werden. Viel besser wird es freilich auch nicht werden. „Ich glaube nicht an einen Himmel auf Erden, wenn die Frauen das Wahlrecht erhalten. Ich warne davor, zu glauben, daß die Frauen alles gut machen werden, die Männer alles schlecht", sagt Helene Lange. Aber das Frauenstimmrecht wird uns auch schwerlich schaden, und vor allem, wer kann mit guten Gründen den Frauen ein Recht versagen, das der dümmste und faulste Kerl unbeanstandet ausübt?

Die Frauen, die auf der Tribüne oft mehr laut als übezeugend ihre Sache vertreten, sind freilich nicht wenig schuld daran, daß wir ihnen in diesen Dingen so ungern folgen. Sie verschulden es auch zum nicht geringen Teil, daß die Leistungen der Frauen in der nationalen Arbeit oft nicht genügend gewürdigt werden. Sie suchen mit echt weiblicher Geschäftigkeit die Ansicht zu verbreiten, daß die Stellung der Frau im Kultur- und Wirtschaftsleben eine grundsätzlich andere werden müsse oder schon geworden sei. Was Wunder, dass diejenigen, die diese angeblich so tiefgreifende Veränderung für keinen Fortschritt halten, nun alles, was nach Frauenbewegung aussieht, beargwöhnen, über Zerstörung der Ehe, der Familie, der Stützen von Ordnung und Sitte klagen und den Untergang unsres Volkes als sicher voraussagen, wenn diesem frevelhaften Treiben nicht Einhalt getan werde.

Wer mitten im Leben steht, sieht diese Dinge schon weitaus harmloser an. Dieselben Tyrannen, die den armen Frauen so gar nichts zugestehen wollen, sind in der Mehrzahl brave Familienväter, die für Mutter, Frau, Schwester und Tochter immer noch etwas zärtlicher besorgt sind als für Vater, Bruder und Sohn, die sich schinden und plagen, um ihnen eine Rente zu sichern. Und auch die „andern", die umstürzlerischen Frauen, sehen, von Angesicht zu Angesicht geschaut, meist recht harmlos aus. Auch sie arbeiten für eine alte Mutter oder einen studierenden Bruder und würden einem geliebten Manne nicht ungern die Hand reichen. Und trotz dieser praktischen Übereinstimmung die großen prinzipiellen Meinungsverschiedenheiten!

Zum großen Teil beruhen sie auf geringem Wissen von dem, was früher war und heute ist, auf der Überschätzung und Verallgemeinerung einzelner Tatsachen, auf unrichtiger Erklärung großer kultureller und wirtschaftlicher Änderungen. Unsre ganze Tagespolitik ist voll von ähnlichen Erscheinungen. Aber die Frauenfrage scheint ganz besonders von Irrtümern und Einseitigkeiten heimgesucht zu sein. Die Führerinnen der Frauenbewegung können Widerspruch schwer ertragen, von ihresgleichen nicht, von Männern, der „feindlichen Partei", erst recht nicht. Das erfährt jeder, der mit einigen Ketzereien sich einmal in einer Frauenversammlung hervorgewagt hat. Und Frauen vergessen schwer. Wer einmal als nicht ganz Strenggläubiger entdeckt worden ist und vielleicht gar offen seinen Unglauben an einzelne Dogmen der Frauenbewegung bekannt hat, wird schwer wieder in Gnaden angenommen. Das verleidet natürlich vielen Leuten

den Geschmack an der Materie, und so kommt es wohl, daß man auch diejenigen, die sich nicht voll als Führerinnen auszuweisen vermögen, reden läßt, die Achsel zuckt und seiner Wege geht. Eine gründliche Aussprache wird dadurch vereitelt, und Irrtümer und Einseitigkeiten bleiben nach wie vor bestehen.

Wenn man den frauenfreundlichen Tageszeitungen glauben dürfte, so würden fortgesetzt neue Frauenberufe entdeckt oder erobert. Wer diese Entdeckungen und Eroberungen sorgsam notieren würde, dürfte im Laufe des Jahres auf eine ganz stattliche Zahl kommen und sich der Sorge nicht verschließen können, daß die Frauen bald die ganze Arbeit erobern würden und den Männern schließlich jede Arbeit genommen werden möchte. Geht man aber in Berlin an einem schönen Tage in den Tiergarten oder nach den Linden oder an weniger schönen Tagen zu Wertheim und Tietz, und zwar zu der Zeit, wo normalerweise gearbeitet wird, so hat man noch nicht den Eindruck, als ob alle Frauen von dem heißen Bemühen, die Welt der Arbeit zu erobern oder zu entdecken, erfüllt wären. Man begegnet mancher, die man fragen könnte: Wo ist dein Mann? und die dann antworten müßte: Er arbeitet. Und du? Ja, ich gebe aus, was mein Mann verdient. Auch sonst ließen sich so manche Bilder zeichnen, die vielleicht auch von Eroberungen und Entdeckungen erzählen; aber die Arbeit ist es nicht, die entdeckt und erobert werden soll. Bäder, Kurorte, Sommerfrischen — die Frau hat in ihnen fast so unbedingt die Mehrheit wie in der Kirche.

Mit diesen angeblichen fortgesetzten Entdeckungen und Eroberungen verträgt sich auch eine andere Behauptung wenig, nach der die Frau früher das Lasttier gewesen sei und fast alle Arbeit allein habe verrichten müssen. Bei Licht besehen, sieht der ganze Prozeß viel harmloser aus. Von der ältesten Zeit, in der bei vielen Völkern Jagd und Krieg den Mann mehr in Anspruch nahmen als die Sorge für Haus und Acker, gibt uns die Lebensweise der heutigen Naturvölker ein Bild. Die Frau erscheint oft als das Lasttier und bleibt in der Arbeit auch bei höherer Kulturentwicklung neben dem Manne. Viel durchsichtiger aber sind für uns die Verhältnisse in uns näher liegenden Zeiten und Kulturformen, als Landwirtschaft, Kleingewerbe und Kleinhandel fast das ganze wirtschaftliche Leben ausmachten. Diese Arbeitsformen hafteten an der Familie und am Hause, wie noch heute da, wo sie weiter bestehen, und hierbei war die Frau als Gattin wie als Tochter je nach der Eigenart der Arbeit in der Regel immer auch als Gehilfin und Mitarbeiterin beteiligt. Sie scheidet indessen immer mehr aus, je mehr der Betrieb wächst und je wohlhabender der Inhaber wird. Bei Entwicklung der Großbetriebe, bei steigendem Wohlstande wird so eine immer größere Zahl von Frauen von der Erwerbsarbeit befreit, um sich dem Hauswesen oder dem Nichtstun zu widmen.

Die Kulturentwicklung, die Zunahme des Wohlstandes kommt überhaupt immer zuerst der Frau zu gute. Ihre ganze Lage wird eine andere, wie ja überhaupt die Lage der Frauen in den einzelnen Gesellschaftsklassen eine so ganz verschiedene ist. Der Mann, ob reich ob arm, ob hochgestellt oder in bescheidener Stellung, muß in der Regel arbeiten, je höher jemand in seinem Berufe steigt, um so angespannter; die Frau wird mit steigender sozialer Lage, mit Zunahme des Wohlstandes von allen schweren Arbeiten befreit. Sie genießt die Früchte

des Wohlstandes und des über den gemeinen Lebensbedarf hinausgehenden Erwerbs in ganz anderem Sinne als der Mann. Aber bei diesem Prozeß tritt nun vielfach der Fall ein, daß Vermögen und Lebensstellung verloren gehen, daß Frauen und Mädchen an dem müßigen Leben keinen Gefallen finden, oder daß die Angehörigen das halbe oder ganze Nichtstun der herangewachsenen Tochter nicht für angezeigt halten. Das sind dann die Fälle, wo Frauen nach „Arbeit“ rufen, die für sie nicht da ist und die nun erst „erobert“ werden soll, denn was die vielen andern, die immer arbeiten mußten, tun, das wollen diese „Besseren“ nicht, sie wollen keine häuslichen Dienste verrichten, keine Kunden bedienen, auch nicht Bücher führen oder die Schreibmaschine schlagen; ihre Väter und Brüder und Vettern tun das und ähnliches auch nicht. Diese Seite der Frauenbewegung hängt eng mit der Ausdehnung unsres Beamtentums zusammen. Ein großer, sehr großer Teil der nach diesen Dingen verlangenden Frauen sind Töchter von Beamten, die, wenn sie arbeiten wollten, was gerade da ist, ins gewerbliche und kaufmännische Leben eintreten müßten. Das wollen sie nicht, sie wollen wie ihre Väter und Brüder ein Amt, deswegen auch dieselbe Vorbildung, dieselben Prüfungen, dieselben Berechtigungen. Vertreterinnen andrer Kreise schließen sich an, aber die Kerntruppe kommt hierher, und aus den spezifischen Anschauungen dieses Milieu erklären sich auch die Utopien der Frauenbewegung am ungezwungensten.

Das sind Erscheinungen, die fast nur in den höheren Gesellschaftsschichten oder doch nur in den gebildeten Kreisen auftreten. In den breiten Schichten der Bevölkerung ist der bezeichnendste Vorgang ein anderer. Das alte Kleingewerbe, der Kleinhandel, die ländliche Wohnweise haben aufgehört oder sind doch stark eingeschränkt. Der Großbetrieb gewinnt immer mehr Boden, dadurch werden Arbeitsraum und Wohnraum immer mehr getrennt. Die Arbeit verläßt das Haus und konzentriert sich an bestimmten Stellen. Dadurch ist die Frau, die eine Familie hat, jede Frau, die einem Haushalt vorsteht, aus ihrer alten festen Stellung als Gehilfin des Mannes herausgedrängt. Bisher konnte sie ihre Familienpflichten erfüllen und daneben wacker im Geschäft helfen. Der „Frau“ hat dieser Gang der Dinge wenig geschadet; aber die Gattin und noch mehr die Mutter hatte die Zeche zu bezahlen. Darin liegt der ungeheure kulturelle Verlust, den uns die wirtschaftliche Entwicklung der Gegenwart gebracht hat, ein Verlust, über den alle Welt jammert, abgesehen von einigen blinden Frauenrechtlerinnen, die jede Frau zur Fabrikarbeiterin machen möchten, weil in ihrem spätmarxistisch gebildeten Kopfe eine andre gesellschaftliche Form keinen Platz findet. Daß die Familie vernichtet, das junge Geschlecht um sein Jugendglück und damit um sein Leben betrogen wird, daß wir alle, die Frauen zuerst und vor allem, desjenigen beraubt werden, was oft das Leben allein lebenswert macht, das haben die älteren Marxisten nicht eingesehen, warum sollen ihre Nachbeterinnen gescheiter sein?

So einschneidend diese Wandlung der Dinge auf die Familie, auf die Familienmutter eingewirkt hat, die ledige Frau ist dadurch nicht in dem Maße berührt worden. Sie konnte der Arbeit, die das Haus verließ, folgen, konnte anstatt im Hause in der Fabrik spinnen, weben, tausend leichte und schwere Arbeiten übernehmen, im Kontor dasselbe tun, was ihre Mutter und Großmutter im Hause für den Vater, Großvater und Urgroßvater auch getan.

Nun muß das alles nun anhaltender, systematischer getan werden. Die Arbeit verlangt mehr Kraft, Ausdauer, Arbeitsernst — wird aber zumeist auch besser entlohnt als die alte Haus- und Hilfsarbeit.

Die Arbeit selbst ist für die Frau keine so wesentlich andre geworden, sie wird nur an einem andern Orte und in andern Formen verrichtet. Das ist die ganze Wandlung. Eine „Eroberung" neuer Arbeitsgebiete entdeckt nur derjenige, der die früheren Zustände ganz außer Betracht läßt.

Dagegen ist dieser Wandel der Dinge für die Erziehung der heranwachsenden Frauen von tiefgehender Bedeutung. Zunächst eine wohltätige Folge. Viele, die in den alten Zuständen nur so nebenher, zeitweise, unregelmäßig arbeiteten, müssen jetzt in strengem Dienste ihre Pflicht tun. Denn in der Fabrik, im Kontor, in der Arbeitsstube werden bestimmte Leistungen andauernd verlangt, und wer dieser Forderung nicht genügt, kommt nicht zurecht. Allerdings ist die Arbeit begrenzt, läßt den Abend frei, was bei dem Mädchen im Hause früher nicht der Fall war und bei dem Dienstmädchen auch heute noch nicht. Aber die werdende Frau wird aus der Familie herausgerissen, sie hat vielfach keine Gelegenheit mehr, sich dem Haushalt zu widmen, das zu lernen, was sie als spätere Hüterin des heiligen Herdfeuers unbedingt nötig hat. Sie tritt deswegen in der Regel oder doch oft schlecht vorbereitet in die Ehe und kann nun die Pflichten nicht erfüllen, die ihr als Hausfrau obliegen.

Ein großer Teil unsrer Kultur liegt im Kochtopfe. Wie die Frau kocht und kochen kann, entscheidet oft über des Schicksal der ganzen Familie. Der arbeitende Mann will eine Stelle haben, wo es ihm nach der Arbeit wohlgeht, und ist das der Fall, so ist und bleibt er in der Regel ein guter Gatte, ein guter Vater. Ohne das geht das Familienleben in die Brüche. Ich weiß es nicht, aber ich glaube es, daß mehr Familien an der Unzulänglichkeit der Frau als an der des Mannes zugrunde gehen, und zwar ist es wichtiger, daß die Frau im Hause ihren Mann steht, als daß sie noch neben ihrem Haushalt erwirbt. Dadurch kommt oft das ganze Hauswesen in Unordnung, der Mann geht ins Wirtshaus, wird allmählich ein Trinker, dann ein Faulenzer, und die Familie ist ruiniert. Ich bin ungemein oft der Tatsache begegnet, daß die Familien von besonders racksigen Frauen in Verfall gerieten, von Frauen, die es zu Hause nicht aushalten konnten, die noch mitverdienen wollten. Aber dieses Mehr kommt ihnen in der Regel teuer zu stehen. Diesen Übelstand zu mildern oder ganz zu heben, ist eine wichtige Aufgabe der modernen Volkserziehung und Wohlfahrtspflege, die Mittel sind Verkürzung der Arbeitszeit, obligatorische Fortbildungsschulen mit Haushaltungsunterricht und Erziehung für den mütterlichen Beruf, hauswirtschaftliche Belehrungen schon in der allgemeinen Schule (Volks- und höheren Schule).

Den Ruf der Frauen nach Arbeit können wir uns daneben nicht nur gefallen lassen: wir müssen ihn auch durchaus und kräftig unterstützen. Manches arme Weib ist heute auch noch das Lasttier von ehedem — die Gesetzgebung tut nichts, seine Lage zu erleichtern. Aber ungezählte Tausende leben fern von jeder Arbeit. Jene können ihre Mutterpflichten nicht erfüllen, diese wollen es nicht. Sie führen ein Parasitenleben im verwegensten Sinne des Worts. Sie kennen nur eines: die „Kultur" ihrer Haut. Sie leben nur

für das eigene Auge und das Auge anderer — „weiß Gott, es ist ein elend Leben.“ Die Frau, insbesondere die werdende Frau von der Erwerbsarbeit mehr zu entbinden, hieße in neun von zehn Fällen, sie dem Müßiggang, und was daran hängt ausliefern. Auch die Frau muß arbeiten. Zur Arbeit ist keine zu schade, aber manche nicht gut genug. Hat aber die Frau einen Haushalt zu besorgen und Kinder zu erziehen, so erwirbt sie dadurch mehr als jede andere Frau. Das ist die produktivste Arbeit, und es ist bedauerlich, daß man diese Arbeit vielfach noch nicht so ansieht. Hausarbeit schafft unmittelbar, was andere Arbeit erst auf Umwegen schaffen kann: Menschenglück. Rechnen wir doch einmal unsere Freuden, unsere schönen Stunden auf — wie viele fallen auf unser Familienleben, auf die Feierstunden und Feiertage im Hause, und alles das ist von unseren Frauen erarbeitet. Wollen wir dasselbe oder auch nur annähernd dasselbe haben, so lernen wir erst kennen, was Frauenarbeit im Hause wert ist. Nicht jede. Manche wird von der Industrie besser oder billiger besorgt, aber die Häuslichkeit als Ganzes kann nur ein menschliches Wesen schaffen, das zum rastlosen Fleiße auch noch etwas anderes: Liebe, viel Liebe hinzutut. Man kann die Kraft, die Gesundheit, die Leistungsfähigkeit, das innere Glück der einzelnen Völker nach dem Zustande ihres Familienlebens abschätzen. Nicht die Völker, die am meisten Kohle und Eisen produzieren, stehen am höchsten, sondern diejenigen, die das entwickeltste, reichste Familienleben haben. Mit den Frauen, die uns das schaffen, kann keine andere Frau mit ihrer Arbeit konkurrieren. Auch rein wirtschaftlich genommen nicht. Eine wirklich tüchtige Hausfrau erwirbt für das Familienganze, auch rein ökonomisch betrachtet, mehr, als wenn sie direkt erwerbend tätig wäre. Das hat niemand schöner und überzeugender dargelegt als Eduard Bernstein in seinem Aufsatze „Der Marxkultus und das Recht der Revision“. Und am höchsten steht die Arbeit der Frau als Erzieherin des Kindes in der Familie. Das größte Kapital ist immer der entwickelte Mensch, und die Frauen, die uns gesunde Kinder schenken und diese Kinder zu vollwertigen, lebenstüchtigen, arbeitsfreudigen Gliedern der menschlichen Gesellschaft erziehen, leisten mehr als selbst die Frauen, die Bücher schreiben, Reden halten, Kranke heilen. Alle diese Arbeiten in Ehren, aber jene steht höher.

Aber nicht jede Frau hat ein Haus und eine Familie, es vergehen Jahre bis zur Verheiratung, manche heiratet gar nicht, manche steht bald wieder als Witwe da. Für diese Frauen besteht selbstverständlich ebenso die Pflicht und das Recht zu arbeiten wie für den Mann. Die Pflicht. Wir können die Millionen von fleißigen Frauenhänden in unserer Volkswirtschaft einfach nicht entbehren. Unsere Produktion würde schätzungsweise auf $^2/_3$ herabsinken, wenn die Frauen nicht im Erwerbsleben ständen. Die Berufs- und Gewerbezählung von 1907 zählt 20,2 Mill. erwerbstätige Männer und 10 Mill. erwerbstätige Frauen. Die starke Zunahme seit 1895—1907: 16,5 Mill. Männer, 6,4 Mill. Frauen, Zunahme bei den Männern 20 %, bei den Frauen 50 %, darf allerdings nicht als ein Massensturm der Frauen auf die Arbeit aufgefaßt werden. So schnell ändert das soziale und wirtschaftliche Leben sich nicht. Daß die Zahl der erwerbstätigen Frauen von 1895 bis 1907 so ungewöhnlich stark gewachsen ist, liegt an einer anderen Zählung in der Landwirtschaft, wodurch sich die Zahl der landwirtschaftlichen Arbeiterinnen um fast 2 Millionen „erhöht“ hat. 1895: 2,4 Mill., 1907: 4,3 Mill.

Zieht man dies in Betracht, so wird die Zahl der erwerbstätigen Frauen wohl noch etwas weniger stark zugenommen haben als die der Männer. So müssen auch die Zahlen über die Fabrikarbeiterinnen angesehen werden. (1892 0,567 Mill., 1902 0,860 Mill., 1907 1,145 Mill.) Die Zunahme der großen Betriebe spielt dabei eine größere Rolle als die Proletarisierung der Massen. Tatsächlich hat sich die Arbeiterfrau in Deutschland aus der Erwerbsarbeit mehr zurückgezogen; der gut gelohnte ordentliche Arbeiter schickt seine Gattin und die Mutter seiner Kinder nicht in die Fabrik.

Wie diese Dinge in den Darstellungen extremer Frauenrechtlerinnen einseitig und verzerrt erscheinen, so auch vor allen Dingen die Stellung der Frau in der Familie, der Ehe usw. Noch steht die deutsche Frau in der großen Mehrzahl im Mittelpunkt des Familienlebens. Ihr wichtigster und ausgedehntester Wirkungs- und Schaffenskreis ist und bleibt hoffentlich auch die Familie. Die Zahl der Eheschließungen nimmt nicht ab, wie behauptet wird, sondern die Möglichkeit, eine Ehe zu schließen und eine Familie zu gründen, hat außerordentlich zugenommen, allerdings nicht so sehr in den anspruchsvolleren bürgerlichen Kreisen, als vielmehr in den breiten Schichten des kleinen Bürgertums und der Arbeiterschaft. Die Gründe hat der Sozialdemokrat Eduard Bernstein in einer Auseinandersetzung mit den orthodoxen Marxisten (Sozialistische Monatshefte 1903, Nr. 4) vorzüglich dargelegt. Nach der Statistik vom Jahre 1900 sind von den Frauen im Deutschen Reiche im Alter von 21—25 Jahren schon $^1/_3$, im Alter von 25—30 Jahren $^2/_3$, im Alter von 30—35 Jahren $^4/_5$, im Alter von 35 bis 40 Jahren $^6/_7$ und von da ab $^7/_8$ verheiratet. Die Zahl der ledigen Männer übertrifft in den Altersklassen von 21—40 Jahren die Zahl der ledigen Frauen erheblich. Nach derselben Zählung waren 3,524 Mill. ledige Männer, aber nur 2,760 ledige Frauen im Alter von 21—40 Jahren vorhanden, und auch in der Altersklasse von 40—55 überstieg die Zahl der ledigen Frauen die der ledigen Männer nur um ein Geringes (354000 ledige Männer, 453000 ledige Frauen), so daß in den Altersklassen von 21—55 Jahren insgesamt 665000 ledige Männer mehr vorhanden waren als ledige Frauen. Daß besonders die industrielle Entwicklung die Möglichkeit, eine Familie zu gründen, erhöht hat, zeigt ein Blick auf die Statistik des industriellsten deutschen Staates, des Königreichs Sachsen. Während hier 1864 auf 296497 ledige oder verheiratet gewesene Frauen im Alter von 15—50 Jahren nur 316567 verheiratete Frauen dieses Alters entfielen, also die Überzahl der Verheirateten nur 20000 betrug, kamen im Jahre 1905 auf 530659 ledige oder verheiratet gewesene Frauen derselben Altersklasse 670372 verheiratete, also eine Überzahl von 140000. Der Prozentsatz der verheirateten Frauen im Alter von 15—50 Jahren stieg, und zwar stetig und besonders stark nach der Gründung des Deutschen Reiches, von 51,6 % im Jahre 1864 auf 55,8 % im Jahre 1905.

Aber dieser Tatsache gegenüber wird von jener Seite behauptet, eine große Anzahl von Frauen könne deswegen nicht zur Ehe und zur Familiengründung kommen, weil eine Million Frauen mehr vorhanden sei als Männer. Mit keiner Tatsache ist so viel Unfug getrieben worden als mit dieser Million. Wer sie überhaupt in Verbindung mit der Heirats- und Erwerbsfrage bringt, will entweder täuschen oder er hat das Abc der Sache nicht gelernt.

Es ist richtig, daß in Deutschland ungefähr 1 Million Frauen mehr leben als Männer. Aber diese Million ist nicht so konstant, noch weniger wächst die Überzahl der Frauen darüber hinaus, sondern die Differenz verkleinert sich. Bei der letzten Zählung (1910) betrug die Überzahl der Frauen bei einer Einwohnerzahl von 64,7 Millionen nur noch 845000, im Jahre 1885 bei einer Einwohnerzahl von 46,7 Millionen 990000. In diesem Zeitraum ist die Überzahl der Frauen stetig zurückgegangen. Die Gründe dieses Rückgangs liegen vornehmlich in der verminderten Auswanderung, an der das männliche Geschlecht immer stärker heteiligt ist als das weibliche. Im übrigen aber muß die Überzahl der Frauen bleiben, weil die Frau in unsern Kulturverhältnissen eine erheblich längere Lebensdauer hat als der Mann. Die ganze Überzahl liegt deswegen auch in den höheren Altersklassen. Nach der Zählung von 1900 waren im Alter von 45—70 Jahren in Deutschland nur 4,6 Mill. Männer, aber 5,2 Mill. Frauen vorhanden, und in den Altersklassen über 70 Jahren standen 682000 Männern 868000 Frauen gegenüber. Das ist fast der ganze Überschuß. Abgesehen davon, daß das männliche Geschlecht den bekannten Volksgiften weitaus mehr ausgesetzt ist als das weibliche, raffen auch das Erwerbsleben, Unglücksfälle usw. viele Männer in der Blüte der Jahre dahin. Staaten mit tieferer Kultur haben durchweg Männerüberschuß. Die Frau gewinnt überhaupt von der Kultur mehr als der Mann. Die Frauensterblichkeit nimmt bei Zunahme des Wohlstandes stärker ab als die Männersterblichkeit. Daß die Frauen auch an den Kulturmittelpunkten, in den großen Städten, wo der Reichtum sich häuft, stärker zusammenströmen als die Männer, ist eine bekannte Tatsache. Die Frau ist in viel höherem Grade Konsumentin der Kulturgesellschaft als der Mann, der darüber oft zum Kuli der Kultur wird. Dem kann nur entgegengewirkt werden durch Heranziehung aller Frauen zur Erwerbsarbeit, so weit sie in Haus und Familie nicht höhere Pflichten zu erfüllen haben.

Von der Einsicht in diese Verhältnisse hängt eine vernünftige Beurteilung der Frauenfrage und die Stellungnahme zu der Mädchenerziehung vor allen Dingen ab. Man müßte blind sein für die Erfordernisse des Lebens, wenn man die Forderung stellen wollte, daß das Mädchen auch heute nur für das häusliche Leben erzogen werden müsse. Seitdem die uralten Frauenarbeiten das Haus zum großen Teil verlassen haben, muß jedes Mädchen auch für einen Beruf, den es fast ausnahmslos vor der Ehe, oft leider auch während der Ehe und noch öfter nach der Ehe ausüben kann, erzogen werden. Auch das Mädchen soll heute lernen, was es will und was es kann. Aber für Knaben- und Mädchenerziehung dieselben Gesetze aufstellen, bedeutet eine Verkennung der tatsächlichen Verhältnisse. Während der Mann für einen Lebensberuf vorgebildet wird, ist der Beruf für die Mehrzahl der Frauen nur eine Episode in ihrem Leben, und es kommt darauf an, dass sie für ihren Beruf nicht nur vorgebildet werden, sondern daß sie diesen Beruf auch vor der Ehe noch ausüben und sich darin einleben können. Darum ein kürzerer allgemeiner und fachlicher Bildungsgang für die Mädchen. Denjenigen, die im Berufsleben bleiben, muß freilich ebenso wie dem weiterstrebenden Manne Gelegenheit geboten werden, sich für die höheren Anforderungen des Berufslebens vorzubereiten. Ein Kulturstaat braucht auch diesen von dem normalen Frauenleben Abweichenden keine Schranken zu ziehen. Aber er hat

auch keine Veranlassung, moderne Nonnen künstlich zu züchten und dadurch, wie es leider durch die verkehrte Regelung unsers Schulwesens geschieht, die Begabtesten von der Begründung einer Familie abzuziehen.

Die Mütter von heute sind die Männer von morgen. Wenn den Begabtesten durch einen verkehrten Bildungsgang die Ehe fast unmöglich gemacht wird, so bedeutet das einen Verlust an wertvollster Volkskraft, einen ähnlichen Verlust, wie er in katholischen Staaten im Zölibat und im Klosterwesen oft konstatiert worden ist. Dem gegenüber proklamiert die „Frauenbewegung“ das Recht der Frau auf ihr Eigenleben. Als ob der Mann das hätte!

„Willst du, daß wir mit hinein
In das Haus dich bauen,
Laß es dir gefallen, Stein,
Daß wir dich behauen.“

(Rückert, Vierzeilen 37.)

Eine mäßige Anzahl männlicher und weiblicher Personen, die nur sich selbst leben wollen und können, vermag ein Volk zu ertragen. Die Mehrzahl muß, um in stillen Stunden sich selbst zu leben, in Arbeit und Beruf sich ganz vergessen, ganz Werkzeug, ganz Rädchen sein, ohne nach Eigenart zu fragen. So ist das Leben. Für den Mann noch mehr als für die Frau, die als Mittelpunkt der Familie das Aufgehen in einem Lebenskreise unmittelbar als ein Aufleben im höheren Sinne kostet und empfindet, während dem Manne im Berufe dieser köstliche Lebensgewinn meist versagt bleibt.

Alle Bestrebungen, die auf der Anschauung beruhen, daß Mann und Frau in jeder Beziehung gleichartig seien, sind wenigstens in ihrer Grundlage falsch. Mann und Frau sind nie gleichartig gewesen und werden es nie werden. Die Verschiedenheit der Geschlechter, die durch die ganze Natur hindurch geht, ist auch beim Menschen in sehr stark ausgeprägter Form vorhanden. Sie ist eine Mitgabe der Natur, an der freilich die Kultur vieles ändern kann. Sie kann die Verschiedenheiten steigern oder vermindern. Im allgemeinen ist Kultur Differenzierung, nicht Unifizierung. Je höher ein Volk in seiner Kultur steigt, um so mehr verliert es in seiner Gesamtheit den Herdencharakter: es bilden sich Individualitäten, tausend Spezialleistungen, eigenartige geistige Verfassungen, ein starkes Innenleben der Individuen, das von demjenigen anderer Individuen völlig verschieden ist.

Und in demselben Maße differenzieren sich auch die Geschlechter. Mann und Frau im modernen Deutschland sind verschiedener als zu den Zeiten, als Tacitus unsere Vorfahren beschrieb. In einem Kulturvolk sind Mann und Weib schon rein körperlich stärker differenziert als in einem Naturvolke. Und die weitere Entwicklung der Völker wird darin kaum eine Rückkehr zu älteren Zuständen bringen. Sie wird die stärkere Verschiedenheit der Geschlechter in den höheren Gesellschaftsklassen auf die breiteren Schichten, allerdings modifiziert durch die erziehliche Wirkung der Arbeit, übertragen — der Unterschied wird also im ganzen größer, in manchen Lebensformen vielleicht geringer werden. Auch die Beteiligung der Frauen an sogenannter Männerarbeit ändert daran nichts. Die moderne Technik hat es mit sich gebracht, daß auch die arbeitende Frau Frau bleibt und nicht ein verkrüppeltes oder vierschrötiges Lasttier wird. Jeder technische Fortschritt, der

schwere und schmutzige Körperarbeit der Maschine aufbürdet, eröffnet der Frau eine neue Möglichkeit, sich auch arbeitend als Frau zu behaupten. Und damit kommen wir wohl zum Kern der modernen Umgestaltung des Frauenschicksals.

Die Befreierin der Frau ist die Maschine, die Technik. Sie hat der Frau viel mehr gebracht als dem Manne. Sie hat ihr tausend Möglichkeiten eröffnet, nützliche, einträgliche Arbeit zu verrichten, die sie ihrer geringeren Körperkräfte wegen früher nicht leisten konnte. Ihre Gewissenhaftigkeit, Treue, Zuverlässigkeit, Geduld sichert ihr diesen Platz.

Die Befreier der Frau sind die Bahnbrecher des Fortschritts, also weniger die schreibenden und redenden Frauen, als die Ingenieure und Techniker und Arbeiter, in der erdrückenden Mehrheit Männer, die unsere Maschinen erfunden und dadurch die Arbeit auch für schwache Schultern leicht genug gemacht haben.

Und so wird es auch wohl bleiben. Wenn es weiter aufwärts und vorwärts geht, so wird der Mann die Bahn brechen müssen, Neues ersinnen, und die Frau wird als treue Gehilfin ihm zur Seite stehen und in dem neuen wie im alten Lebens- und Arbeitsverbande die vielen Dienste übernehmen, die sie übernehmen und ausführen kann. Das gilt für das Ganze und Große. Auch in der Schule. Im einzelnen ist natürlich manche Frau auch in der Arbeit dem Manne überlegen und steht mit Recht am Steuer. Aber darauf nun die Forderung völliger Gleichstellung von Mann und Frau im ganzen zu gründen, ist verfehlt. Gewiß ist, weder in der Arbeit noch sonstwo, jeder Hosenträger ein Held und jeder Rockträger ein Hase — aber im ganzen hat Mutter Natur das eine Geschlecht mit mehr Geist, mit mehr schaffendem Intellekt, das andere mit mehr Geduld, Hingabe und Treue im kleinen ausgerüstet, damit sie nach dem alten Bibelwort vereint eine Einheit, ein Ganzes bilden, im Hause wie in der wirtschaftlichen Arbeit.

Auch in der Mädchenschule! Sie hat es mit der Frauenfrage mehr zu tun als irgend ein anderes Lebensgebiet. Und hier ist auch wohl der handgreifliche Beweis erbracht, daß das Männerauge selbst in diesen Dingen besser sieht als die Brille der Frauen aus der „Bewegung“. Wir haben in der Zeit, als Preußen keinen Kultusminister hatte, ihre Wünsche realisiert: eine törichtere „Schulreform“ als diese aber hat nie das Licht der Welt erblickt. Das weiß heute, nach wenigen Jahren, alle Welt. Auch die „Frauen“. Vielleicht ist eine Korrektur noch möglich. Teuer genug, nicht mit Geld, sondern mit Fleisch und Blut unserer werdenden Frauen, müssen wir sie freilich bezahlen. Während der Zug bebrillter moderner Nonnen über ein ödes Brachfeld sich bewegt, bleibt der Garten der Mutter leer. Hier hört die Frage auf, eine Frauenfrage zu sein, hier wird sie eine Zukunftsfrage der Nation, vor der all die kleinen Sophismen zusammenfallen und die ewigen Gesetze organischen Werdens und Seins ihr Recht beanspruchen.

J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Sozialpädagogik. „Unter Sozialpädagogik ist zu verstehen nicht etwa ein abtrennbarer Teil der Erziehungslehre, sondern die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt und insbesondere der Pädagogik des Willens. Die bloß individuale Betrachtung der Erziehung ist eine Abstraktion, die ihren begrenzten Wert hat, aber schließlich überwunden werden muß. Der Begriff der Sozialpädagogik besagt demnach die grundsätzliche Anerkennung, daß ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt ist, wie anderseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemäße Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen. Die sozialen Bedingungen der Bildung also und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens, das ist das Thema dieser Wissenschaft. Und das sind nicht zwei von einander trennbare Aufgaben, sondern es ist eine einzige. Denn die Gemeinschaft besteht nur im Verein der Individuen und dieser Verein wiederum nur im Bewußtsein seiner Einzelglieder. Das letzte Gesetz ist daher für beide, Individuum und Gemeinschaft, notwendig ein und dasselbe." (Dr. Artur Buchenau in seiner Abhandlung „Über den Begriff der Sozialpädagogik nach Natorp". Wissenschaftliche Rundschau 1911, Nr. 20.)

Meumann contra Wundt. Auf dieses in der letzten Zeit mehrfach erörterte Thema geht auch C. Jesinghaus in Nr. 1/2 der „Pädagogisch-psychologischen Studien" (Verlag E. Wunderlich) ein. Er schreibt dort im Anschluß an eine Anzeige des „Päd. Jahresberichts von 1910", für den Meumann ein Referat über Psychologie übernommen hatte: „Meumann kann es sich nicht versagen, an zwei Stellen seinen früheren Lehrer Wundt zu kritisieren. Er will einen immer mehr sich steigernden Mangel an innerer Einheitlichkeit in Wundts Psychologie bemerken, indem derselbe den Willen als psychischen Elementarvorgang aufgegeben habe. Der Wille sei bei ihm zum Affekt geworden, seine voluntaristische in eine emotionale Theorie des Seelenlebens umgeschlagen. Dem gegenüber sei — ohne auf die Bündigkeit dieser Anschauungen einzugehen — kurz bemerkt, daß nur Empfindung und Gefühl seit langem für Wundt als elementar gelten. Das Charakteristische der Willensvorgänge ist aber gerade ein Ineinandergreifen von Empfindungs- und Gefühlsverläufen. Während nun die reine Empfindung, das reine Gefühl Abstraktionen sind am tatsächlichen zusammengesetzten psychischen Geschehen, sind die Willensprozesse, zu denen jene zusammentreten, nach Wundt wirklich beobachtbare und die dem Seelenleben eigentümlichsten Vorgänge. Es kann also keine Rede davon sein, daß der Wille bloß ein Affekt, also ein Gefühlsverlauf für Wundt sei; Empfindungs- bzw. Vorstellungskomplexe sind für die Willenshandlung ebenso notwendige Teilstücke des Gesamtverlaufes. In dem allgemeinen Teil seines Berichtes wendet sich Meumann ferner gegen die von Wundt gemachte Unterscheidung zwischen „reiner" und „angewandter" Psychologie, die derselbe in einem Aufsatz der „Psychologischen Studien": „Über reine und angewandte Psychologie" vollzogen hatte. Wundt charakterisiert dort in kaum zu widerlegender Weise den logischen Charakter jener beiden Zweige der Psychologie und weist die im Grunde teleologische Problemstellung der angewandten Seelenkunde auf. Meumann polemisiert gegen die

Bezeichnung: angewandte Psychologie, und sicherlich hat er recht, wenn er darauf hinweist, daß es sich dort nicht um bloße Anwendung der in der allgemeinen Psychologie gefundenen Gesetze handelt. Vielmehr sind durch die von der Praxis angeregten Fragen eine große Menge allgemein-psychologischer Probleme angeregt, man wird aber sagen dürfen, zum kleinen Teil nur auch theoretisch bewältigt worden. Aber darin besteht ja gerade der von Wundt aufgedeckte Unterschied der Zielstellung der beiden Zweige der Psychologie: der Praktiker kann mit einer empirisch aufgezeigten Gesetzmäßigkeit oft vollkommen zufrieden sein, ohne die theoretische Erklärung und die weiteren Zusammenhänge zu kennen; er braucht nur das für seinen eng begrenzten Zweck Notwendige. Die allgemeine Psychologie hat dann die von der Praxis gefundenen Resultate weiter auszuwerten, indem sie zunächst ihre bisherigen Erkenntnisse der Gesetzmäßigkeiten des geistigen Lebens anwendet bei der Ausdeutung des speziellen Falles, dann weitergehend freilich zur Konstatierung neuer Zusammenhänge gelangen kann. Dabei wird nicht selten natürlich reine und angewandte Psychologie von derselben Person getrieben werden. Daß man übrigens auch innerhalb einer rein empirischen Wissenschaft von einem angewandten Zweige reden kann, zeigt am besten das Beispiel der Chemie. Das Verhältnis der beiden Zweige der Seelenlehre ist wohl ziemlich genau das wie zwischen der theoretischen und der angewandten Chemie. Jedenfalls darf der von Wundt aufgezeigte logische Unterschied der Problemstellung nicht wieder vermischt werden."

Moral- oder Religionsunterricht? Sehr beachtenswerten Ausführungen von C. H. Müller-Hamburg im Februarhefte der „Neuen Bahnen" entnehmen wir die folgenden Sätze: Katechismus- und Moralunterricht gehen beide von der falschen Voraussetzung aus, daß die bloße erkenntnismüßige Einsicht schon genüge, den Menschen zum Guten zu treiben und vom Bösen abzuhalten. Man will mit allen Mitteln und vor allen Dingen ethische Einsicht erreichen. Als ob nicht jeder Tag, jede Zeitungsnummer, jede Schulstunde, ja jedes sittliche Problem, das uns selber, Lösung heischend, in den Weg tritt, uns bewiese, daß das Wissen des Sittlichen noch längst nicht die Gewähr bietet für ein sittliches Handeln! Ja, wenn das so wäre! Von Stund an gäbe es ja kaum mehr irgend eine Untat. In der Regel macht doch erst die Furcht vor Strafe aus der ethischen Einsicht ein — äußerlich beurteilt — sittliches Handeln. Fehlt oder fällt die hinter dem Gebot stehende Autorität, so wird auch die sittliche Einsicht völlig wirkungslos. Individuen also, die nicht von Natur schon durch Vererbung oder Anlage gewisse ethische Tendenzen in sich tragen, also gerade solche, denen die Erziehung zur Sittlichkeit am meisten not tut, werden beim Moralunterricht genau wie beim alten Religionsunterricht in schwere, sehr gefährliche Konflikte getrieben. Tugend läßt sich nicht lehren wie ein anderes Fach, sondern kann nur durch Erleben, durch Erschütterungen des psychisch-physischen Organismus in eigenes Wollen und Handeln umgesetzt werden, also auf dem Wege, den der neuzeitliche Religionsunterricht durch Nacherleben gehen will. Da eben liegt der wichtige Unterschied zwischen Moral- und modernem Religionsunterricht: der eine will lehren, interessant lehren vielleicht, und er muß lehren, sonst gibt er sich selber auf; der andere will nachfühlen, nachleben lassen den Seelenkampf der Menschheit um die Sittlichkeit. Der eine will die Grund-

sätze selber geben, nach denen das Kind im Leben handeln soll und muß, wenn es ihm und der Gesellschaft wohlergehen soll; der andere aber will im Kinderherzen nur sittliche Motive wecken, aus denen dann Grundsätze hervorquellen, nach denen das Kind im Leben handeln muß, weil es nicht anders kann; denn sie sind in ihm selbst geworden, von seinem Fleisch und Bein. Und nun noch die Frage: Paßt der Moralunterricht in die neue Schule hinein, in die „Arbeitsschule"? Als besonderes Fach werden ihn die Männer der Zukunftsschule sicher ablehnen; sie müssen es, denn er gibt Resultate und nicht die Arbeit, gibt das Ziel und nicht den Weg. Er gibt die Moralresultate, die die Menschheit sich in jahrtausendelangem Streben errungen hat, und die uns heute zufällig als wertvoll erscheinen. Nicht Resultate, nein, den Kampf, das Ringen, Forschen und Suchen des Menschengeistes aller Zeit müssen wir ins Kinderherz bringen. Es muß fühlen, wie das Gemeinschaftsleben und die Gemeinschaftsnot die Menschen zwang zum Streben nach Höherem, Besserem, und wie aus diesem Streben die Religionen und Sitten, Götter und Gesetze, Lebens- und Weltanschauungen, Moral- und Unmoral hervorwuchsen. Das Kind soll mitringen, seine Weltsehnsucht soll Nahrung haben, soll treiben können zum eigenen Ringen und Forschen, Bauen und Stürzen. Aus dem Kampf der Jahrtausende soll unsern Kindern Religion und Moral kommen. Und für das alles nur Moralresultate? Das heißt einen Tag setzen gegen eine Ewigkeit, Entwicklung verlachen und Arbeit, heißt die alte „Lernschule" krönen und die aufstrebende „Arbeitsschule" zum Aschenputtel machen.

Das Besoldungssystem der Staatsangestellten. Daß die bisherige willkürliche Festsetzung des Zeitpunktes einer Regelung der Beamtengehälter von oben ganz gewiß nicht geeignet ist, die nichtbeamteten Steuerzahler gebefreudig zu stimmen, wissen wir. Im Gegenteil, die Planlosigkeit unsrer Beamtenbesoldungsgesetzgebung hat bis jetzt immer nur die nichtbeamteten Staatsbürger in ihrer Abneigung gegen das Beamtentum gestärkt. Soll hier Wandel geschaffen werden, so muß an Stelle von Planlosigkeit System treten, dessen Charakteristikum Beweglichkeit, Anpassungsfähigkeit an das Steigen und Sinken der übrigen Volksschichten ist. Denn die Hauptunstimmigkeiten zwischen Beamtenforderung und wirklichem Besoldungsetat finden ihren Grund in dem fortwährenden Zurückgleiten der Beamtenschaft auf der sozialen Stufenleiter gegenüber Bevölkerungsschichten, die früher mit ihr auf gleicher Höhe standen. Beamten z. B., die 1907 ein Durchschnittsgehalt von 9684 M. bezogen, hätten, um in diejenige soziale Stellung wiedereinzutreten, die sie 1854 nach ihrem Einkommen innerhalb der allgemeinen Einkommensschichten hatten, ein Gehalt von 24000 M., diejenigen, die 1907 3077 M. im Durchschnitt bezogen, ein Gehalt von mehr als 6000 M. beziehen müssen. Freilich wird die Verwirklichung solcher Berechnungen immer Utopie bleiben. Was wir aber erstreben müssen, ist, erstens das weitere Herabsinken der Staatsangestellten unmöglich zu machen und zweitens die Staatsfinanzen nicht, wie es bisher geschehen ist, sozusagen ruckweis zu belasten durch sogenannte Besoldungsreformen, die oft unbekümmert um bereits vorhandene Finanzkalamitäten in Szene gesetzt werden. Wir müssen eine periodische Einkommensregulierung an die Stelle des bisherigen starren Systems setzen. Wie das zu machen ist, hat freilich seine Schwierigkeiten. Nach einem

Artikel, den die „Preußischen Jahrbücher“ 1908 zur Zeit der letzten umfassenden Besoldungsregelung brachten, käme es darauf an, die Stellungen als normal anzunehmen, in die die Beamten beispielsweise nach der allgemeinen Aufbesserung des vorletzten Jahrzehnts gelangt sind, und zu ermitteln, „zu welchen Bevölkerungsschichten nach Tausenden oder Zehntausenden die verschiedenen Beamtenklassen damals gehörten“, um festzusetzen, „daß sie — unter Berücksichtigung der steigenden Bevölkerungsziffer — in diese Schichten durch Einkommensregulierung zurückzuversetzen und später darin zu erhalten sind“. Nach dieser ersten grundsätzlichen Regulierung, „die zur Schonung der Finanzen auf zwei oder drei Jahre verteilt werden könnte“, soll „eine periodische Regulierung etwa von fünf zu fünf Jahren“ eingeführt werden, „und zwar ebenfalls derart, daß nicht in einem Jahre sämtliche Beamtengehälter, sondern daß in jedem Jahre etwa ein Fünftel (mit den Mindestbesoldeten angefangen) reguliert werden“. In dem Vorschlage liegen Ansätze zur Schaffung von „beweglichen Besoldungsskalen“, wie sie vielfach in England und Nordamerika bei Arbeitern bestehen, da sich nach ihm das Einkommen der Beamten automatisch parallel dem allgemeinen Volkswohlstande sich entwickeln würde, was allerdings auch zur Folge haben würde, daß es sich, wenn der Volkswohlstand einmal sinken sollte, ebenso automatisch — und mit vollem Rechte — verringern müßte. Geradeso, wie man bei den Arbeitern den Nachteilen, die selbstverständlich auch diese Lohnskalen mit sich bringen müssen, dadurch zu begegnen suchte, daß man Mindestlöhne festsetzte, unter die bei noch so niedrigen Produktionspreisen nicht hinabgegangen werden durfte, so müßten bei den Staatsangestellten Mindestgehälter geschaffen werden. Daß die Normierung der Besoldungsskalen viel schwieriger wäre als die der Lohnskalen der Arbeiter, ist selbstverständlich, da man bei der ersteren nicht nur mit der steigenden oder sinkenden Konjunktur eines Betriebszweiges zu tun hätte, sondern von der Rentabilität aller Staatsbetriebe abhängig wäre, die ja zum größten Teile wieder abhängt vom Wachstum des Volkes. Die steigende Bevölkerungsziffer würde daher für die Regulierung der Besoldungsskalen immer der bestimmende Faktor sein müssen. Eine der größten Schwierigkeiten würde wegen ihrer Beweglichkeit die Einsetzung der Gehaltsposten in die Staatsbudgets bedeuten. Aber vielleicht ließe sich da durch Schaffung von Reservefonds eine ständige Balancierung erzielen. Auch die sich auf die Lebenslänglichkeit gründenden Pensionsansprüche laufen keineswegs Gefahr, ausgeschaltet zu werden. Ihre Höhe ließe sich vielleicht derart normieren, daß man bei ihrer Festsetzung ein Durchschnittsgehalt, berechnet aus bestimmten periodischen Gehaltsskalen, zugrunde legte. (So Albert Falkenberg in der „Hilfe“ 1911, Nr. 50).

Aus der Reformbewegung.

Gegen Dr. Aloys Fischers Abhandlung: **„Welche Einrichtungen sind für die Pflege der pädagogischen Wissensschaft wünschenswert?“** im 5. Hefte der „Deutschen Schule“ von 1911 sind mehrere Entgegnungen veröffentlicht worden: von Roß in der „Päd. Reform“ (Nr. 37), von Zillig in der „Freien bayerischen Schulzeitung“ (Nr. 24) und von Prof. Dr. Rein in demselben Blatte (Nr. 25). Als Hauptpunkte in diesen Entgegnungen erscheinen uns: daß Rein sich gegen pädagogischen Forschungsinstitute überhaupt wendet, da er ihren Nutzen für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft als problematisch ansieht; daß ferner

Zillig der Befürchtung Ausdruck gibt, hinter den Laboratoriumsarbeiten könnte die Erfahrung des praktischen Lehrers eine ihrer Bedeutung widersprechende Zurücksetzung erfahren; und daß endlich Roß sich gegen die von Fischer zur Diskussion gestellte Scheidung dieser ausschließlich der Forschung gewidmeten Institute von den eigentlichen Lehrerausbildungsanstalten wendet (für welche Scheidung übrigens Rein gerade eintritt). Nun ja, das sind sicherlich drei wichtige Fragen, die der Erörterung wert sind. Daß es aber nötig gewesen wäre, bei ihrer Besprechung gegen Fischer einen so schroffen Angriffston anzuschlagen, wie es Roß für angemessen hält, oder ihn mit offenen und versteckten Gehässigkeiten zu bedenken, wie es Zillig für richtig ansieht, das wird so leicht niemand begreifen. Wir wollen hier auf Einzelheiten nicht eingehen, besonders da Dr. Fischer es verschmäht, auf diese Angriffe zu erwidern. Natürlich aber liegt uns die Aufgabe ob, die hervorgehobenen Punkte zu erörtern.

Gegen die in manchen Kreisen noch immer herrschende **Geringschätzung der experimentellen Pädagogik** schreibt J. Handrick in Nr. 1 der „Zeitschrift für psychologische Pädagogik". Als ersten Grund derselben führt er die irrige Meinung an, daß die E. P. mit ihren Methoden das Problem der Erziehung in seinem vollen Umfange lösen wolle. Gewiß nicht: „das Problem der Erziehung ist ein Kulturproblem und deshalb niemals allein von der Erforschung der körperlichen und geistigen Struktur des Zöglings aus restlos zu ergründen." Der zweite Grund aber sei, daß die E. P. bei ihrer Gebundenheit an die bereits in der Psychologie ausgebildeten Methoden bis vor kurzem lediglich eine Reihe von Gebieten bearbeiten konnte, die eigentlich nur an der Peripherie liegen (Sinnesbildung, Assoziation der Bewußtseinsvorgänge, Ermüdung); was darüber hinaus untersucht wurde, konnte kaum Anspruch auf Exaktheit machen. Falsch aber wäre es, anzunehmen, daß diese Beschränkung im Wesen der E. P. läge. Auch scheinen neuerdings durchaus sichere Grundlagen zu neuen exakten Untersuchungen einer Reihe zentraler Probleme herausgestellt zu sein. H. weist dabei besonders auf die zuerst von Wundt gewürdigte Reaktionsmethode hin, die namentlich für eine exakte Untersuchung der Denkprozesse von Bedeutung zu werden verspricht.

„Arbeitsschule". Bei den Verhandlungen über dieses Thema auf dem letzten Schweizerischen Lehrertage bezeichnete der Hauptredner als das charakteristische Moment derselben das energische, durch Willensziele bestimmte Zusammenwirken von Lehrern und Schülern in der Arbeitsgemeinschaft der Klasse. Er forderte: Einführung der Jugend in die Welt der geistigen Kultur durch Verarbeitung weniger, aber wirklich bedeutender Unterrichtsstoffe unter Berücksichtigung der psychischen Verschiedenheiten der Schüler. Die Zahl der Fächer sei zu beschränken zugunsten einer intensiveren Behandlung der Grundfächer. Zweck der Schulbildung sei die Erarbeitung der allgemeinen Begriffe, Gefühlswerte und Willensnormen der gegenwärtigen Kultur.

Arbeitsgemeinschaft. „Der Schulbetrieb ist nach dem Prinzip der Arbeitsgemeinschaft zu organisieren. Jede Arbeitsgemeinschaft, an welcher der Einzelne wahrhaften und aktiven Anteil nimmt, wird notwendig zu einer Schule des sittlichen Charakters. Denn jede Arbeitsgemeinschaft verlangt Opfer vom Einzelnen im Interesse der Gesamtheit. Jede bringt tausend Gelegenheiten zur Entwicklung feinfühligen Handelns; jede gibt durch ihren milden, selbstgewählten Zwang dem schwachen Willen Stärke genug, gegen die immer wieder auftauchende eigene Selbstsucht zu kämpfen. In der Arbeitsgemeinschaft haben wir also ein Fundamentalprinzip für die Gestaltung des sittlichen Charakters unserer Schüler." (Kerschensteiner in seinem Vortrage über Charakterbildung und öffentliche Schule auf dem Philologentage in Posen.)

Der vom „Deutschen Verein für Knabenhandarbeit" begünstigte Ausdruck **„Werkunterricht"** wird auch von einem Veteranen der Arbeitsschule, Franz Hertel in Zwickau, bekämpft (vergl. Deutsche Schulpraxis 4). Was der genannte Verein als „Arbeitsunterricht" (Werkstattunterricht) und „Werkunterricht" scheidet, nennt er „Arbeitsunterricht" und „Arbeitsmethode". Dabei sei bemerkt, daß man in München z. B. unter „Werkunterricht" gerade den „Werkstattunterricht" versteht. Für „Arbeitsmethode" findet man übrigens neuerdings auch den Ausdruck „Arbeitstechnik" (Arbeit als didaktische Technik).

In der „Neuen Hamburger Zeitung“ wendet sich der Leiter des Hamburger Volksheim, Dr. Heinz Marr, gegen die **„rationalistische Volksbildungsweise,** die sich letzten Endes immer nur an den Bedürfnissen der „Kopfarbeiter“ orientiert“ und „als der Bildung höchsten Ausdruck die akademische Bildung begrüßt“: „Es ist gewiß berechtigt, billig und auch sozial wichtig, die Aussichten des intellektuell gerichteten Proletarierkindes ohne Rücksicht auf Konkurrenzängste zu verbessern; es bleibt gewiß nötig, diese praktische Absicht des Einheitsschul-Gedankens durch Erleichterung der Übergänge aus der einen Schulform in die andere zu verwirklichen. Aber viel, viel wichtiger als das Recht der Ausnahmenaturen ist der Anspruch der grossen Masse der handarbeitenden Bevölkerung auf eine Förderung und Lebensvorbereitung, die der Begabung des handgeschickten Menschen pädagogisch und ethisch endlich näher käme! Ein gewaltiger Reichtum manueller Fähigkeiten, ein großer Schatz an Phantasiebegabung, Zuversicht und Charakter gehen unaufhörlich unserer Volkskultur verloren, solange unsere Volksschule wirkt, als gelte es allein, Kaufleute, Beamte und Schreiber im weitesten Sinne auszubilden!“ „Die Volksschule, nicht die Hochschule, ist Grundlage und Ausgang moderner Volksbildung! Und alle Wünsche, die darüber hinausgehen, finden ihre Redlichkeitsprobe zunächst doch einmal in der Fortbildungsschulfrage, weiterhin in der Sorge um die charakterliche Bildung der schulentlassenen Jugend jeglicher Kleidung, in der fachlichen, beruflichen Förderung der modernen Arbeiterberufe auch unter Erwachsenen, schließlich in der planmäßigen Pflege der seelischen Erholungsbedürfnisse unsers Großstadtvolks.“

Eine bedenkliche Seite des gegenwärtigen **Kampfes gegen den Schmutz in der Jugendliteratur** berührt H. Wolgast in einer Anmerkung seiner „Jugendschriftenwarte“, in der es heißt: „Ich habe schwerwiegende Gründe, anzunehmen, daß in dem Lärm des Kampfes gegen den Schund auch in manchem Prüfungsausschuß die feineren Stimmen des Geschmacks schon zu lange überhört worden sind. Es ist hohe Zeit, sich wieder der Grundfragen zu erinnern. Es muß auch einmal schmutzige Straßenfegerarbeit getan werden; aber wir wollen darüber nicht vergessen, daß wir als Pfadfinder zu einer höheren, edleren Kultur angefangen haben.“

Über die Entwicklung der Bestrebungen für die **staatsbürgerliche Erziehung in Deutschland** erschien eine größere Arbeit von Oberlehrer Dr. Adolf Hedler in Hamburg in Nr. 2 und 4 der von Prof. Dr. Axt herausgegebenen „Deutschen Wirtschaftszeitung“ (Verlag Quelle & Meyer).

Der eine **Reform der bisherigen Lehrerbildung** bezweckende Gesetzentwurf, den die sächsische Staatsregierung der Ständekammer vorlegte, sieht die Einführung einer neueren Fremdsprache neben dem Latein und obligatorischen Handfertigkeitsunterricht vor.

Der Münchener Magistrat beschloß die Einführung des **obligatorischen 8. Mädchenschuljahres** in den Volksschulen, das bisher nur eine fakultative Einrichtung war. Mittelpunkt des Unterrichts in diesem Schuljahre soll nach der Absicht Dr. Kerschensteiners die praktische Unterweisung in Hauswirtschaft sein. — Ferner wurde die Umwandlung der jetzt bestehenden Mädchen-Sonntagsschulen in **obligatorische Fortbildungsschulen** beschlossen.

Vorsitzender des **Psychologischen Instituts des Leipziger Lehrervereins** wurde O. Meyrich. Der bisherige Vorsitzende und Gründer des Instituts, Rudolf Schulze, mußte aus Gesundheitsrücksichten sein Amt niederlegen. Wissenschaftlicher Leiter bleibt Privatdozent Dr. Brahn.

Am 9. und 10. April findet in Dresden die Haupttagung des **Bundes für Reform des Religionsunterrichts** (Referenten die Professoren Weinel-Jena und Niebergall-Heidelberg), sowie am 8. und 9. April eine **Versammlung von Religionslehrern an höheren Schulen Deutschlands** und am 10. und 11. April in Berlin eine **Konferenz für sittliche Willensbildung in der Schule** auf Veranlassung des „Bundes für weltliche Schule und Moralbildung“ statt.

Personalien.

In Eisenach, ihrer Vaterstadt, starb am 19. Dezember v. J. die greise Fröbel-Jüngerin Eleonore Heerwart, Vorsitzende des (internationalen) Allg. Kindergärtnerinnenvereins und Besitzerin des von ihr eingerichteten Fröbel-Museums, geboren 1835, eine Schülerin des genialen Pädagogen, bis 1883 Erzieherin und Lehrerin, zuletzt Vorsteherin eines Kindergärtnerinnenseminars in England und Irland, seitdem in Eisenach. Die Verstorbene hat für ihren Meister und dessen Sache unablässig gewirkt und nach dieser Richtung hin insbesondere eine sehr umfangreiche schriftstellerische Tätigkeit in deutscher und englischer Sprache entfaltet.

In Zürich starb am 29. Januar auf dem Heimweg aus der Schule plötzlich am Herzschlag Seminarlehrer Gottlieb Gattiker im Alter von 67 Jahren. Der Verstorbene, seit 1878 Lehrer am Züricher Lehrerinnenseminar sowie Mitglied der Schulaufsichtsbehörde des Kantons, war ein außerodentlich tüchtiger, jederzeit vorwärtsstrebender Schulmann, daneben auch ein bekannter pädagogischer Schriftsteller und Verfasser bewährter Schulbücher. Zwei Auflagen erlebte seine Broschüre „Zur Schulaufsicht", in der er sich mit Entschiedenheit gegen das Rektorat und überhaupt gegen gewisse Mängel der fachlichen Schulaufsicht wandte.

Am 1. Februar starb in Clausthal im 69. Lebensjahre der als tüchtiger Schulmann, besonders aber durch seine heimatkundlichen Forschungen bekannte Schulinspektor Friedrich Günther.

In Königsberg i. Pr. starb am 13. Februar Vorschullehrer a. D. Robert Skrey im 69. Lebensjahre. Besonders als Mitglied der Stadtverordnetenversammlung, der er 23 Jahre lang angehörte, hat sich der Verstorbene große Verdienste um das Königsberger Schulwesen erworben. Vor allem andern aber verdient seine sehr erfolgreiche langjährige Wirksamkeit im Ostpreußischen Pestalozziverein hervorgehoben zu werden. In den letzten Jahren verwaltete er das Pestalozzihaus in Rauschen.

Am 16. Februar starb in Hannover, 69 Jahre alt, der frühere Lehrer am dortigen Seminar Ferdinand Alpers, ein in Fachkreisen geschätzter Botaniker, der sich auch durch ein ausführliches Werk über den im 18. Jahrhundert lebenden verdienten hannöverschen Botaniker Ehrhart einen Namen gemacht hat.

Auf einer Reise von München nach Nürnberg starb der bekannte Geograph Prof. Dr. Richard Andree im Alter von 77 Jahren. Geboren 1835 in Braunschweig als Sohn des gleichfalls sehr bekannten Geographen Karl Andree (gestorben 1875), war er zuerst Beamter des Fürsten v. Fürstenberg auf dessen Hüttenwerken in Böhmen; dann begründete er mit Velhagen & Klasing in Leipzig die bekannte geographische Anstalt, aus der auch 1881 sein weitverbreiteter „Allgemeiner Handatlas" hervorging. Bis 1903 leitete er den von seinem Vater 1861 begründeten „Globus". Nach seinem Ausscheiden aus dem Leipziger Wirkungskreise lebte er erst in seiner Vaterstadt, dann in München. Außer seinen Kartenwerken, die früher auch vielfach dem geographischen Schulunterricht zugrunde lagen, verdanken wir ihm eine ganze Reihe wertvoller ethnographischer Studien.

Der um den Braunschweiger Lehrer- und Pestalozziverein sehr verdiente Waisenhauslehrer a. D. F. Heege feierte am 22. Februar seinen achtzigsten Geburtstag.

Mit Ablauf des Wintersemesters tritt der bekannte Psychologe und Psychopath Dr. Theodor Ziehen, bisher Professor an der Berliner Universität, von seinem Lehramt zurück. Er siedelt nach Wiesbaden über, um sich dort ganz seinen Forschungen zu widmen. Z. steht erst im 50. Lebensjahre. Er war zuerst Assistent an der bekannten Kahlbaumschen Nervenheilanstalt in Görlitz, dann Assistent Binswangers in Jena, habilitierte sich 1887 an der dortigen Universität, wurde 1892 außerordentlicher Professor, ging 1900 als ordentlicher Professor nach Utrecht, 1903 nach Halle und 1904 als Universitätslehrer und Leiter der Klinik für psychische und Nervenkrankheiten an der Charité nach Berlin. Der gleichfalls bekannte Pädagoge Dr. Julius Ziehen, Stadtrat in Frankfurt a. M., beider Vaterstadt, ist sein jüngerer Bruder.

Der als pädagogischer Schriftsteller wohlbekannte Rektor Dr. Wohlrabe in Halle ist in den Ruhestand getreten und nach Jena verzogen.

Literaturberichte.

Neue Bücher.

Die andauernde Hochflut auf dem Gebiete des pädagogischen Schrifttums zwingt uns zur Einrichtung dieser Abteilung, in der wir die hervorragenderen literarischen Erscheinungen — in der Regel mit kurzer Kennzeichnung ihres Inhalts — bald nach ihrem Einlaufen anzuzeigen gedenken. Eine später folgende eingehendere Anzeige und Kritik einzelner Schriften behalten wir uns vor.

Dr. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule. 95 S., Leipzig, B. G. Teubner (1,20 M.). — Eine äußerst scharfsinnige und ungemein interessante Entwicklung des Begriffs „Arbeitsschule", wie ihn K. im Gegensatz zu allen andern seiner Vertreter faßt und auch wenigstens zum Teil in seiner Müchener Volksschulorganisation zur Durchführung gebracht hat. Wir kommen darauf noch näher zurück. Doch sei schon hier bemerkt, daß es unrichtig ist, die „Arbeitsschule" Kerschensteiners der hergebrachten Schulwerkstatt (etwa im Sinne der Leipziger) bei aller äußeren Ähnlichkeit auch ihrem Wesen nach gleichzusetzen.

Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins. 38. Jahrgang 1912. 335 S. Leipzig, Jul. Klinkhardt (1 M., für Mitgl. des D. L.-V. 75 Pfg.). — Voran Bildnisse und Biographien Rissmanns, des Herausgebers dieser Blätter, und Reißmanns, des Vorsitzenden vom Preußischen Lehrerverein. Den Vereinsnachrichten folgt ein „Rückblick" von J. Tews.

Zweites Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins 1912: Das Arbeitsprinzip im naturwissenschaftlichen Unterricht. 273 S., Leipzig, Jul. Klinkhardt (3 M., gb. 3,60; bei Sammelbestellungen durch Lehrervereine 2,60 bzw. 3,10 M.). — Der einführenden psychologischen Studie Dr. Aloys Fischers (München) über „Arbeiten und Lernen" (S. 1—61) folgen Abhandlungen, in denen die geschichtliche Entwicklung der chemischen, biologischen und physikalischen Schülerübungen dargelegt wird, von Dir. Dr. Dannemann (Barmen) und Prof. Hahn (Berlin), sowie eine ganze Reihe von Arbeiten, die unmittelbar der Praxis entstammen, von Mittag (Cöthen), Gewolf (München), Herding (Hamburg), Frey (Leipzig), Raymund Fischer (München) und Hilsdorf (Darmstadt). Ein Bericht von O. Schmidt (Berlin) über Ergebnisse einer Umfrage der P. Z. betr.

den Stand der Bestrebungen zur Einführung der Handbetätigung im Unterricht bildet den Schluß.

Dr. Ament, Die Seele des Kindes. 3., verb. Aufl. 93 S., illustriert. Stuttgart, Kosmos; Franckhscher Verlag (1 M.). — Gemeinverständliche Darstellung der körperlichen und geistigen Entwicklung des Kindes, bes. für Eltern.

Die Schule der Zukunft. Vorträge aus der Versammlung des Goethebundes in Berlin am 3. Dezember 1911. 102 S. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe" (1 M.). — Prof. Ostwald über „Schule und Idealismus", Wilh. Bölsche über „Schule und Vererbung", Prof. Dr. Petzoldt über „Sonderschulen für Begabte", Dr. Wyneken über „Die freie Schulgemeinde", J. Tews über „Die deutsche Volksschule" und Prof. Dr. Klaar über „Prüfung und Erprobung".

H. Corray, Neulandfahrten. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Kinder. 287 S., illustriert. Leipzig, Erwin Meyer (3,80 M.). — Anregende, wenn auch da und dort zum Widerspruch reizende Plaudereien über allerlei Fragen des Schulunterrichts und der Schulerziehung aus der Feder eines fortschrittlich gesinnten und ideal gerichteten Schweizer Schulmannes, denen Schüleraufsätze und eine (zum Teil wohl etwas fragwürdige) Sammlung ausgewählter Dichtungen folgen, die der Verf. für seine Schüler zusammengestellt hat.

H. Spieser, Ein Klassenversuch mit Schreibleseunterricht nach begrifflicher Methode. 2., vervollst. Aufl. 86 S. Großlichterfelde, K. G. Th. Scheffer (1,60 M.). — Sp. ist bekanntlich Vertreter der auch von B. Otto empfohlenen Methode, das Schreiblesen auf begriffliche Einsicht in die physiologische Bildung der Laute zu gründen und darum dem Unterricht die Betrachtung von Lautbildern zu Grunde zu legen.

A. Jensen und **W. Lamszus,** Der Weg zum eigenen Stil. Ein Aufsatzpraktikum für Lehrer und Laien. 216 S. Hamburg, Alfr. Janssen (gb. 3 M.). — Fortsetzung des seinerzeit auch in der D. Sch. beurteilten Reformwerkes „Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat" derselben Verfasser.

Der Arbeitsunterricht im Rahmen der bisherigen Unterrichtsgegenstände und als Werkstättenunterricht. 158 S. Osterwieck a. H., Zickfeldt (2,40 M.). — Gesammelte Aufsätze aus der von Beetz u. Rude herausgegebenen „Päd. Warte" von Hylla, Seinig u. and.

Hans Hoffmann, Anschauen und Darstellen, das päd. Problem unserer Tage. 62 S. Gießen, Roth (1,50 M.). — Versuch, die Grundgedanken der Fröbelschen Pädagogik im Unterricht der Grundstufe in maßvoller Weise zur Anwendung zu bringen. Besondere Berücksichtigung findet das Rechnen (Fingerrechnen).

H. Dames, Das Modellieren im Anschauungsunterricht. 64 S. u. 23 Tafeln. Stuttgart-Berlin, Union (2 M.). — Ein theoretisch gut begründeter und an praktischen Hinweisen reicher sehr brauchbarer Lehrgang mit guten Abbildungen.

H. Pralle, Material und Materialgestaltung im Arbeitsunterricht. 73 S. mit vielen Abbildungen. Leipzig, B. G. Teubner (1,20 M.). — Sehr beherzigenswerte Darlegungen eines erfahrenen Praktikers über die Technik des Tonformens sowie der Papier- und Papparbeit. Offenbare Tendenz des Schriftchens ist Kampf gegen das Eindringen eines seichten Dilettantismus in den Formunterricht.

Gudes, Erläuterungen deutscher Dichtungen. Fortgeführt von Ernst Linde. VII. Band. 339 S. Leipzig, Fr. Brandstetter (3,50 M.). — „Ausgeführte Anleitungen zur ästhetischen Würdigung" deutscher Dichtungen, die zwar auch der Schule dienen, nicht aber eigentliche Präparationen für den Unterricht sein wollen. Der neue Ergänzungsband Lindes umfaßt Dichtungen von 28 neueren, zum Teil noch lebenden Dichtern.

Prof. W. Viëtor, Deutsches Lesebuch in Lautschrift. II: Zweites Lesebuch. 2. Aufl. 148 S. Leipzig, B. G. Teubner (gb. 3 M.). — Zweck des Buches ist die Erwerbung einer mustergültigen Aussprache. In erster Linie für Lehrer und den Auslandsunterricht im Deutschen bestimmt.

W. Masche, Physikalische Übungen. 1. u. 2. Teil. 43 u. 59 S. mit Abbildungen. Leipzig, B. G. Teubner (0,60 u. 0,80 M.). — Leitfaden für die Hand von älteren Schülern höherer Schulen, aus der Praxis des Physikunterrichts am Realgymnasium hervorgegangen. Noch ein 3. Teil in Aussicht.

Greubel, Lehrproben zur Einführung in das Verständnis der Landkarten, gegründet auf das Selbsttätigkeits- oder Arbeitsprinzip. 2., umgearb. Aufl. 45 S. Leipzig, L. J. Heymann (1,50 M.). — Angeschlossen an das vom Verf. konstruierte und von Fachmännern sehr günstig beurteilte „Lehrrelief".

Dr. Lietzmann, Stoff und Methode des Rechenunterrichts in Deutschland (Abh. üb. d. math. Unt. in Deutschland, veranlaßt durch d. Internationale math. Unterrichtskommission, V 1). 125 S. Leipzig, B. G. Teubner (3 M.). Kritischer Bericht über die vorhandene Rechenliteratur namentlich des Volksschulunterrichts.

J. Langermann, Handelndes Rechnen. 92 S. u. Beilagen. Berlin-Zehlendorf, Mathilde Zimmer-Haus (2,40 M.). — Anwendung des Selbsttätigkeitsprinzips im Rechenunterricht. Langermanns Art erinnert an die des Fröbeljüngers Beust († 1899).

Dr. Brückmann, Formenkunde. 2. Aufl. 25 S. u. 14 Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner (1,40 M.). — In langjähriger Praxis erprobte Anleitung für den Werkunterricht in den untersten 4 Schulklassen.

Wietasch, Raumlehre für Mädchenmittelschulen und verwandte Anstalten. 132 S. Leipzig, Ferd. Hirt & Sohn (gb. 1,50 M.). — Berücksichtigt das Arbeitsprinzip.

W. Pfeifer, Jugendpflege. 37 S. Meißen, Schlimpert (0,80 M.). — Zwei Vorträgen des Verf., von denen der erste besonders auf den gegenwärtigen Stand der bezügl. Bestrebungen eingeht und der zweite praktische Vorschläge für die Jugend der Fortbildungsschule macht, folgen ein mit Abbildungen versehener Bericht über das Jugendheim in Weißenfels (wo Verf. seine Wirkensstätte hat) und ein weiterer Bericht über den Bund „Jungdeutschland".

C. Burkhardt, Klassengemeinschaftsleben. 329 S. Berlin-Zehlendorf, Mathilde Zimmer-Haus (2,40 M.). — Äußerst anregende Tagebuchblätter aus einer Baseler Volksschulklasse, die der Verf., ein hochbegabter Pädagoge, vom 5. bis 8. Schuljahre leitete, und in der er bemüht war, das Prinzip des „Klassengemeinschaftslebens" nach Möglichkeit durchzuführen.

G. Luneburg, Hauswirtschaftslehre. 2. Aufl. 288 S. mit Textbildern u. farbigen Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner (gb. 4 M.). — Nahrungsmittel-, Gesundheits-, Naturlehre, Häusliche Wirtschaftsführung, Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre, Frauenberufe. Besonders für Hauswirtschafts- und Gewerbeschullehrerinnen-Seminare.

K. Möller, Der Vorturner. 221 S. (2 M.). Zehnminuten-Turnen. 105 S. (1,40 M.). Leipzig, B. G. Teubner. — Neue (4. bzw. 2.) Auflagen bewährter Turnbücher.

Philosophie und Pädagogik.

Wilhelm Schmidt, Der Begriff der Persönlichkeit bei Kant. (Pädagogisches Magazin, 438. Heft) Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1911. 101 S. 1,30 M. — Der Verfasser zeigt in seinem klar und fesselnd geschriebenen Büchlein, daß der Persönlichkeitsbegriff durch Kant zu einer Lebensmacht geworden ist. Du sollst — denn du kannst! das ist die Devise; das heißt, die Persönlichkeit ist das höchste Gut des Menschen, dasjenige, was ihm absoluten Wert, was ihm Würde verleiht. Aber der Mensch muß sich diesen seinen höchsten Wert selbst schaffen, und er ist nur solange Persönlichkeit, als er danach strebt. In der Selbstbestimmung, nicht in der bloßen Selbstbesinnung liegt das Tiefste des Wesens des Menschen. Bleibt nun bei Kant noch ein gewisser Dualismus zwischen Persönlichkeit und Individualität, so wird dieser von W. v. Humboldt und von Goethe ausgeglichen. Auch Fichte bietet hinsichtlich der ethischen Grundgedanken in mancher Beziehung einen Fortschritt über Kant hinaus. Die kleine Schrift ist eine wertvolle Bereicherung der Kant-Literatur. Dr. Buchenau.

Aenesidemus oder über die Fundamente der Elementarphilosophie von **G. E. Schulze,** (Neudrucke seltener philos. Werke, hsg. von der Kant-Gesellschaft, I. Band) besorgt von Dr. Arthur Liebert. Berlin, Reuther & Reichard, 1911. 351 S. 5 M. — Wer sich als denkender Lehrer mit Kant beschäftigt, sollte nicht unterlassen, auch den einen oder andern der bedeutendsten zeitgenössischen

Kant-Gegner zu studieren. Vielleicht der interessanteste ist Aenesidem-Schulze, der eine Reihe feinsinniger Einwendungen vom skeptischen Standpunkte aus gegen die „Vernunftkritik“ richtete. Das Original des hier vorliegenden Werkes war fast aus dem Buchhandel verschwunden, so daß der Herausgeber sich mit seiner sorgfältigen Neuausgabe ein großes Verdienst erworben hat. Der Text ist genau nach dem Original abgedruckt; offenbare Druckfehler sind verbessert. B.

F. Schleiermacher, Grundriß der philosophischen Ethik. Nach der Twestenschen Ausgabe (1841) neu besorgt von F. M. Schiele. Leipzig, Meiner, 1911. 219 S. 2,80 M. — F. M. Schiele, dem wir die vortreffliche kritische Ausgabe der Schleiermacherschen Monologen verdanken, hat den alten „Twesten“ in etwas veränderter Gestalt neu herausgeben und zwar in mustergültiger Art und Weise. Sch. hat das Manuskript von 1812 vollständig zusammenhängend in die Mitte gestellt und diesen einheitlichen und in sich geschlossenen Entwurf durch den Anfang und den Schluß des Manuskripts von 1816 eingerahmt. Damit ist eine für die Gegenwart äußerst wichtige Schrift wieder allgemein zugänglich gemacht, was mit Freuden zu begrüßen ist, ist es doch Zeit, Schleiermacher gerade in pädagogisch interessierten Kreisen weit intensiver, als das bisher geschehen, zu studieren. Seine Ethik vermag auch an den Punkten, wo er hinter Kant zurückbleibt, immer noch weit mehr als diejenige Herbarts zu bieten, und im einzelnen enthält sie so viel fein Beobachtetes und klug Geschlossenes, daß jeder Lehrer, der für Philosophisches Sinn hat, sie einmal durcharbeiten sollte. B.

Prof. Dr. H. Schön, Französische Stimmen über deutschen Gymnasialunterricht. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 80 Pf. — Man ersieht aus dem interessanten Schriftchen, daß die Franzosen heutzutage dem deutschen Schulwesen viel kritischer gegenüberstehen, als vor einigen Jahrzehnten. Fast alle Einwände unserer bekanntesten Reformer (diejenigen Gurlills, Ostwalds, Münchs z. B.) finden sich in den französischen kritischen Essais wieder, unter denen der beste die Arbeit von Gaston Raphaël in den Cahiers de la Quinzaine sein dürfte. Wenn Raphaël z. B. den Satz prägt: „dans l'enseignement comme partout ailleurs la manière de donner vaut mieux que ce que l'on donne“, so kann man dem nur zustimmen. Alles in allem scheint man in Frankreich in den lezten beiden Jahrzehnten etwas gar zu oft „reformiert“ zu haben, aber die Grundidee der französischen Unterrichts-Reform, daß man nicht bloß die Lehrer, sondern auf Grund einer nationalen Enquête alle im Leben und Treiben der Nation tätigen denkenden Männer zu fragen habe, ist doch durchaus gesund. Freilich fehlt es ja auch jenseit der Vogesen nicht an starkem Schatten. Das Bedenklichste ist wohl die Internatserziehung und die finanzielle Abhängigkeit der Schulleiter. — Die Schrift Schöns, der mit deutschen wie französischen Verhältnissen gleich gut vertraut ist, verdient ernsthafte Beachtung. B.

Dr. Gerhard Budde, Die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der höheren Knabenschulen. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. 80 Pf. — Der Verfasser ist der Ansicht, daß das heutige humanistische Gymnasium etwa um ein Jahrhundert hinter der allgemeinen Kulturentwicklung zurücksteht. Er bekämpft mit Recht die tatsächliche Vorherrschaft dieser ganz unmodernen Schulform und verlangt im ethischen und pädagogischen Interesse größere Bewegungsfreiheit vor allem in den Oberklassen. Auf die ganz vortrefflichen Einzelvorschläge kann hier nur hingewiesen werden. Den Satz des Verfassers: „Gerade die Verschiebung des Verhältnisses der antiken und modernen Kultur im Unterricht wird das Leitmotiv der Weitentwicklung des höheren Schulwesens sein“ kann man nur voll und ganz unterschreiben. Manches von Budde Geforderte erinnert an die an französischen höheren Schulen bereits vorhandenen Einrichtungen. B.

1. **Dr. Gerhard Budde,** Versuch einer prinzipiellen Begründung der Pädagogik der höh. Knabenschulen auf Rudolf Euckens Philosophie. Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1911. 99 S. 2 M.

2. Ders., Das Gymnasium des 20. Jahrhunderts. Ebenda, 1910. 102 S. 2,50 M. — Die Philosophie Euckens hat in den letzten Jahren ständig an Anhängern gewonnen und Budde ist entschieden einer der befähigsten und selbständigsten Köpfe, die in dieser Richtung am Werke sind. Auch wer prinzipiell von andern Voraussetzungen ausgeht, kann sich der Einsicht nicht verschliessen. daß hier sehr

wertvolle Arbeit geleistet wird. Es ist einer der Grundgedanken dieser Auffassung, daß die Neuzeit für das Geistesleben nicht minder brauchbare Bausteine geliefert hat als das Altertum, und daß darum das Zuviel der klassischen Bildung zu beseitigen ist. Insbesondere wird in der höheren Schule des 20. Jahrhunderts das Griechische als obligatorisches Fach fallen müssen; denn die wenigen, die es unbedingt brauchen, können nicht verlangen, daß man auf sie zu ungunsten der Mehrheit Rücksicht nimmt. Die zweite Forderung aber ist die eines biologischen Unterrichts auf der Oberstufe. Auf das einzelne kann hier nicht eingegangen werden, es sei nur energisch auf die an fruchtbaren Reformgedanken reichen Schriften Buddes hingewiesen, die indes nirgendwo über das Erreichbare hinausgehen. Zur Orientierung über die schwierigen Streit- und Zeitfragen auf dem Gebiete der Gymnasialpädagogik sind diese Bücher sehr geeignet. B.

J. Petzoldt, Die Einwände gegen Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Leipzig, Teubner, 1911. 24 S. 0,80 M. — P. unternimmt es mit vielem Geschick, die Einwendungen, die man gegen seinen Vorschlag der Errichtung von Sonderschulen für hervorragend Begabte gemacht hat, zu widerlegen. Es zeigt sich dabei, daß die meisten Gegner sein Buch überhaupt nicht studiert hatten, in dem das meiste schon vorweggenommen war. Man kann P. nur darin zustimmen, wenn er behauptet, daß bei dem jetzigen Zustande bei den besseren Schülern ein Mangel an Übung der doch nach Übung geradezu verlangenden geistigen Kräfte vorhanden ist, ein Mangel, der relative Verkümmerung und Erziehung zum halben Müßiggang bedeutet und bei rührigeren Naturen Öde und Langeweile hervorbringen muß. Dagegen würde in den Sonderschulen die volle Ausübung der Kraft, über die man verfügt, ein Wohl- und Hochgefühl hervorbringen, das in hohem Maße gesundheitsfördernd ist, ist doch die Freude ein in jeder Beziehung heilsamer Faktor. Es ist auch nicht zu befürchten, daß diese Schulen antisozial wirken könnten; denn erstens wird ja die Jugend in Spiel und Vergnügen doch stets wieder zusammen sein, zweitens aber wird man in den Sonderklassen gerade auf die Erziehung nach der ethischen Seite hin großen Wert legen und dazu ja auch die nötige Zeit haben, an der es in den heutigen oft überfüllten Normalklassen fehlt. B.

Bruno Wille, Die Freie Hochschule. 2. Aufl. Verlag Fortschritt (Buchverlag der „Hilfe"), 1912, 29 S., 30 Pf. — Als Festschrift zur Feier des 10jährigen Bestehens der Freien Hochschule Berlin ist diese kleine Schrift von B. Wille neu herausgegeben worden. Wille charakterisiert sehr gut die sozialpädagogischen Tendenzen dieser größten der Berliner Volks-Hochschulen, an der in steigendem Maße auch die Lehrerschaft Groß-Berlins hört. Das Ziel der „Freien Hochschule" ist es, die Güter des geistigen Lebens jedem ohne Unterschied des Standes und Geschlechts zugänglich zu machen, um so eine Volkserziehung zu fördern, die in möglichst vielen Familien, vor allem in den unteren und mittleren, aber auch in den oberen Ständen, den Grund legt zu guten Überlieferungen, zu kulturellen Bedürfnissen und edlen Gewohnheiten, zu einem geistig vornehmen Leben, in das die Kinder hineinwachsen, um später davon nicht mehr losgelassen zu werden. — Der Schrift geht ein schwungvoller „Prolog" von Anna Behnisch-Kappstein voraus. B.

Karl Muthesius, Schule und soziale Erziehung. München, C. H. Beck, 1912. M. 2. — Die Stärke dieses Buches liegt weniger in prinzipiellen Erörterungen als in der Fülle reichhaltigen Materials, das dargeboten wird. Als Wesen und Ziel der sozialen Erziehung bezeichnet M. 1. die Kenntnis des Gemeinschaftlebens, 2. Interesse am Gemeinschaftsleben und 3. Betätigug im Gemeinschaftsleben. Die einzelnen Abschnitte beschäftigen sich mit den Voraussetzungen dieser Erziehung, den Anfängen sozialpädagogischer Wirksamkeit, den Mitteln der sozialen Schulerziehung und der sozialpädagogischen Lehrerbildung. In einem Nachwort setzt sich der Verfasser mit Baumgarten auseinander, der auf dem Evangelisch-sozialen Kongresse verschiedene in der Tat wenig glückliche Einwendungen gemacht hatte. Die Untersuchungen des Verfassers, der insbesondere von Tews und Kerschensteiner stark beeinflußt ist, beziehen sich hauptsächlich auf die Volksschule und auf die auf sie aufgebauten Bildungsanstalten. Auf das einzelne kann hier nicht eingegangen werden, es sei indes das Büchlein als erste Einführung in die Probleme der Sozialpädagogik warm empfohlen (vor allem sei auf die ertragsreichen Anmerkungen hingewiesen!), während der Weiterforschende hier nicht einhalten, sondern sich von Muthesius zu dem standard-work, Paul Natorps Sozialpädagogik, wenden wird. So wertvoll solche Veröffentlichungen wie

die hier vorliegende sind, gilt es doch, darüber die Besinnung auf die prinzipiellen d. h. philosophischen Grundfragen nicht zu vernachlässigen. B.

Dr. Albert Daur, Die ästhetische Sinnlichkeit als Sehen und Hören im Erfassen dichterischer Gebilde. Leipzig, Quelle & Meyer. M. 1. — Eine psychologische Studie über die verschiedenen Teilfunktionen beim Genuß einer Dichtung. Dr. Daur erblickt im dichterichen Genießen ein Tätigsein, jedoch ein Tätigsein in rein geistiger Sphäre. Nur durch dieses Tätigsein wird der Genuß der Dichtung ein Teil, eine Erscheinung des Lebens; „denn Leben besteht im Tätigsein. Und nur im inneren Tätigsein lebt man ein menschliches Leben." Mit aller Schärfe wendet sich der Verfasser gegen eine physiologische Erklärung des dichterischen Genusses. Wer „Spannungen in den Muskeln und Sehnen, Berührungen, Druck, Reibungen der Gelenke, Zerrungen oder Pressungen der Haut" als eigentliche Ursachen des dichterischen Genusses kennzeichnet, der macht sich einer groben Verirrung der Selbstbeobachtung schuldig, die auf geistige Orientierung verzichtet. Die „Sinnlichkeit" in der Dichtung ist „reine Phantasiesinnlichkeit", und zwar erblickt Dr. Daur das Wesentliche des seelischen Tätigseins beim dichterischen Genießen mehr im Schauen, im „lebensvoll bewegten Vorstellen des Sichtbaren", als im Hörbaren. Darum findet er es nicht absolut nötig, daß jedes Drama aufgeführt wird, um dichterisch genossen zu werden. Im Gegenteil: „Wer vermag, das dramatische Dichterwerk innerlich hörend und sehend sich sinnfällig vorzustellen und in seinem seelischen Gestaltenwechsel nachzubilden, verschafft sich den reinsten ästhetischen Genuß." — Der Hauptteil der Studie ist den Beispielen gewidmet und zwar solchen, die in besonderer Weise veranschaulichen, wie das Sehen und Hören ein Tun, einen aktiven Zustand, ein produktives Verhalten des dichterisch Genießenden erfordert. Als besonderes Verdienst darf man dem Verfasser anrechnen, daß er ausdrücklich darauf hinweist, daß die rhythmisch-melodische Klangbewegung des Verses nicht mit dem Maßstab der Musik gemessen werden darf: „Der Musiker folgt den Gesetzen seiner Kunst; wer den rhythmischen Bau eines Gedichtes nach seiner Vertonung beurteilen wollte, müßte in Irrtum verfallen." Alles in allem: eine feinsinnige Studie, die zwar nur ein kleines Teilgebiet durchforscht, dabei aber auf jeder Seite den selbständigen Denker und den nachschaffenden Kunstgenießer offenbart.

München. Dr. Weber.

Fr. Paulsen, Pädagogik. 2. u. 3. Aufl. Stuttgart u. Berlin, Cotta Nachf., 1911. 430 S. 6,50 M. — Dieses Buch ist ein wertvolles Vermächtnis des vortrefflichen Mannes und anregenden Hochschullehrers, den der Tod im August 1908 uns allzu früh entrissen hat. Es ist die Niederschrift der pädagogischen Vorlesungen, die Paulsen eine lange Reihe von Jahren hindurch an der Berliner Universität gehalten hat, das reife Ergebnis eindringender Betrachtung und Erfahrung, aber leider nicht ganz vollendet. Wir dürften noch einen historischen Abschnitt erwarten, den wir aber leicht entbehren können, da zwei Arbeiten Paulsens zur Geschichte der Erziehung uns vorliegen. Auch würde der Verfasser, wenn ihm nicht der Tod die Feder aus der Hand genommen hätte, die leibliche Erziehung wohl nicht in einen Anhang verwiesen haben. Dennoch ist das Buch ein Ganzes, aus dem die bekannte Art des Mannes, sein ruhiger, manchmal zurückhaltender, bisweilen aber mit skeptischer Ironie hervorbrechender Ton und seine behutsame, auf sorgfältiger historischer Herleitung und umfassender Kenntnis von Menschen und Dingen ruhende Darstellung uns aufs lebendigste entgegentritt. Dem der Familie des Verstorbenen nahestehenden Herausgeber standen außer dem Originalmanuskript Kollegienhefte zur Verfügung; dieser Stoff ist mit so glücklicher Hand verarbeitet worden, daß wir annehmen dürfen, es sei mit diesem Buch uns ein echtes Paulsensches Werk geschenkt worden. Paulsen lehnt es ab, zu untersuchen, ob Pädagogik eine Wissenschaft sei; jedenfalls setzt sie Anthropologie und Ethik voraus und steht neben oder eigentlich innerhalb der Politik als der Lehre von der richtigen Verfassung und Wirksamkeit des Gemeinschaftslebens. Auf der Universität wird der Vortrag derselben am besten dem Vertreter der praktischen Philosophie zugewiesen werden. Es ist aber auch angemessen, den Lehrer erst beim Antritt in seinen Berufsdienst mit der pädagogischen Theorie bekannt zu machen, hat es ja doch hervorragende Erzieher und Menschenbildner gegeben, die der Erziehungslehre kein besonderes Studium zugewandt haben. Wer aber später auf der Universität eine Vertiefung der philosophischen oder pädagogischen Bildung sucht, wird dabei praktische Übungen verlangen; mit

solchen kann die Universität sich vorerst nicht befassen. Dazu bemerken wir, daß die sogenannten höheren Schulen den Gesichtskreis des Verf. im ganzen Buche fast vollständig ausfüllen; im übrigen wird es gut sein, wenn das nüchterne Urteil eines nach keiner Seite hin voreingenommenen Mannes in einer gegenwärtig eifrig erörterten Angelegenheit mit der nämlichen Besonnenheit, mit der es hier ausgesprochen ist, erwogen werde. In der Erziehung selbst spricht sich die Zusammengehörigkeit der Familien und Generationen aus; durch sie „gewinnt das Individuum Teil an dem ewigen Leben des Geistes“ (S. 11). Sichere Wege zur Hervorbringung sittlicher, umsichtiger und weiser Methoden besitzen wir nicht; aber man kann doch hoffen, daß die Hemmnisse derselben erkannt und allmählich beseitigt werden. Sozialpädagogik und Individualerziehung sind keine Gegensätze; aber vor der individualen Freiheit, welche das „Jahrhundert des Kindes“ fordert, möge Gott „die Freiheit behüten“ (S. 16). Beispiel und Anleitnng zur Arbeit machen die allgemeine Form der Erziehung aus. Der Erzieher muß Bildung, und zwar nicht bloß geistige, der Zögling muß Bildsamkeit besitzen. Der Empiriker erwartet alles von der Erziehung; der nativistische Standpunkt fordert neue Entwicklung der Anlage. Paulsen steht zwischen beiden, hält aber den extremen Nativismus für gefährlich. Ebenso stellt er sich zwischen die Theoretiker und die Praktiker: Theorie ist das Bedürfnis des denkenden Menschen; sie gibt die Fähigkeit, Erfahrungen zu machen, nämlich bessere Erfahrungen, als der Empiriker sie machen kann.

Diese Sätze über Aufgabe und Bedeutung der Erziehung und der Erziehungslehre haben wir der Einleitung des Paulsenschen Buches entnommen, um seine Art festzustellen. Für Paulsen ist die Erziehung eine Funktion der Gesellschaft zur Erhaltung ihrer Kultur. Diese Betrachtung setzt genaue Kenntnis des geistigen Lebens der Menschheit voraus und einen klaren Blick auf die Bedingtheiten desselben: man erwarte also von unserem Verfasser nicht, daß er mit einigen weithergeholten philosophischen Prinzipien in die letzten Winkel des Bildungslebens hineinleuchte; aber er weiß, wie unsere Kultur entstanden ist, welche Aufgaben ihr demgemäß gestellt sind und welchen Hemmnissen sie begegnet. Darum steht er dem unruhigen Drängen unserer Zeit mit skeptischer Ruhe, aber mit Duldung und Verständnis gegenüber; von den „Plakatwörtern“ der „Nietzsche'schen Trabanten“ jedoch, die alle Werte umwerten wollen, läßt er sich nicht einschüchtern, und eine „Pädagogik der großen Worte“ (S. 75 u. 91) dürfen wir von ihm nicht erwarten.

Anthropologisch-psychologische Vorbemerkungen leiten die Erziehungslehre Paulsens ein; dann folgt im 1. Buch die „Bildung des Willens“, im 2. die allgemeine und die spezielle Unterrichtslehre. „Leibliche Pflege und Bildung“ werden in einem Anhang behandelt. Ein Namen- und Sachregister schließt das Buch. Das Ganze ist in einfachem, würdigem Ton gehalten. Selbstverständlich steht auch diese Pädagogik auf den Schultern ihrer Vorgänger. Paulsen nennt sie an den einschlägigen Stellen mit der gebührenden Achtung; aber er prunkt nicht mit Zitaten. Machmal stechen in der im ganzen nüchternen Darstellung geistreiche Bemerkungen und Charakteristiken hervor, so wenn er in der Ehre einen sekundären, ideellen Selbsterhaltungstrieb sieht (S. 170), wenn er in der Höflichkeit die Außenseite der Gerechtigkeit erkennt (S. 190), wenn der Genußsucht der Ehrtrieb als Widerpart gegenübergestellt wird (S. 143). Das Gegenwärtige trifft er trotz einer das ganze Buch durchziehenden Duldsamkeit bisweilen mit einem scharfen Seitenhieb. So fragt er (S. 208), ob denn alle Schulordnungen und Schulbücher, die je gemacht worden sind, neu gedruckt und „der Forschung zugänglich“ gemacht werden müssen.

Willensbildung, d. h. die allmähliche Führung von der Gebundenheit durch eine äußere Autorität zu der Gebundenheit durch das innere Gesetz, ist die Hauptaufgabe der Erziehung, um so mehr, da bei uns die Intellektbildung immer vorgewogen hat. Mittel der Willensbildung sind Beispiel, Zucht und Lehre. Die Autorität gilt unserem Verf. ebenso viel, als sie Goethe gegolten hat, auf den er auch sonst sich gerne bezieht. Er verteidigt selbst Rute und Stock, aber nicht für die Schule. Wenn er meint, daß der Stock in Norddeutschland fast verschwunden, aber in Süddeutschland noch im Schwange sei, sagt er zu viel und zu wenig. Den übertriebenen Persönlichkeitskultus der heutigen Pädagogen fertigt er scharf ab: „man tut dem Kinde das größte Unrecht, wenn man es als fertige Persönlichkeit behandelt“ (S. 97). Wichtig ist die Auseinandersetzung zwischen Religion und

Moral: es entspreche der Natur des Kindes, wenn sittliche Forderungen ihm als göttliche Gebote vorgeführt werden. Auch will er die biblische Geschichte beibehalten; aber man möchte sie mit profanem Auge betrachten dürfen. Die höheren Schulen sollten den Unterricht in der Ethik wieder einführen. In dem folgenden Abschnitt, der eine schematische Jugendlehre in gedrängter Darstellung bietet, finden sich viele feinen Analysen und Definitionen; man erkennt den Mann, der in der Schule der Griechen die sinnige Betrachtung und im Studium der neuen Zeit den Ernst der sittlichen Forderung gefunden hat. Auch über Spiel und Arbeit spricht der Verfasser in beachtenswerter Weise: Was der Schüler erarbeitet, soll keinen Gebrauchswert haben, und die Zweckarbeit lernt der Knabe erst als Genosse des arbeitenden Vaters. Doch wird der Handfertigkeitsunterricht empfohlen als Gegengewicht zu unserer einseitigen „Papierschule" (S. 163).

Über die nun folgende Unterrichtslehre fassen wir uns schon deshalb kürzer, weil sie im wesentlichen für die höheren Schulen geschrieben ist. Der Abschnitt beginnt mit einer prächtigen Darstellung der geistigen Entwicklung von der Sinnlichkeit zur Vernunft und der Wertung der Wissenschaft für das Leben des Kulturvolkes. Sehr gut ist auch, was über den Einfluß der Bildung auf die Sittlichkeit gesagt wird im Widerspruch zu den „Sophisten der Romantik und Reaktion" (S. 225). Wissen kann man nicht mitteilen; der Empfangende muß es aus sich heraus gestalten. Demnach führt der Unterricht von der Erscheinung durch dialektische Behandlung zum Erfassen des Gebotenen und zum Finden des Allgemeinen, Begrifflichen, induktiv-analytisch, während er in der Mathematik sich bald zu synthetisch-deduktiver Behandlung wendet (S. 237). Aufmerksamkeit ist die „Einstellung und Spannung der zur Apperzeption bestimmter Reize geeigneten Vorstellungsgruppen" (S. 238). Sie hängt ab vom Interesse, das in einer Art von Gravitation nach dem Ich je nach der Entfernung von diesem stärker oder schwächer wirkt. Der wichtigste Hebel des Unterrichts ist das formale Interesse, die Lust an geistiger Förderung. Daran muß man denken gegenüber dem Übermüdungsjammer unserer Zeit (S. 246). Aus Paulsens spezieller Didaktik heben wir hervor seine Wertschätzung der klassischen Sprachen, insbesondere des Lateinischen, als allgemeines Bildungsmittel, und die Ansicht, daß die sogenannten Reformanstalten aus pädagogischen und schulpolitischen Gründen zu empfehlen seien. Beachtenswerter als diese Ausführungen scheint uns das Kapitel über die Methode und das Lernen der neueren Sprachen. Paulsen beklagt das Fehlen des philosophischen Unterrichts. Den Religionsunterricht will er beibehalten, aber er soll nicht in dogmatischer Ausprägung, sondern in historisch-exegetischer Behandlung erteilt werden. Er würde der paritätischen Schule den Vorzug geben, möchte aber auch hier den Dingen ihre ruhige Entwicklung lassen. Mathematik und Naturwissenschaften werden richtig gewertet; aber „Vertiefung in die Werke des Geistes ist eine allgemeinere und notwendigere Aufgabe als das Studium der Natur" (S. 383). Der Erhebung der jungen Seelen durch die Kunst endlich widmet der Verf. warme Worte.

Auch in dem Anhang über die Leibespflege finden sich schöne Erörterungen. Sexuelle Aufklärung scheint dem Verf., wie er an früherer Stelle ausgeführt hat, entbehrlich, wenn es der Erziehung gelingt, einen „kraftvollen, gegen das sinnliche System sich selbst erhaltenden Willen" zu bilden.

Karlsruhe. Sallwürk sen.

C. Andreae, Die Möglichkeit der Erziehung. (Sonderabdruck aus Rein und Seller: Das Kind. 2. Aufl., 2. Bd.). Stuttgart, J. Enke, S. 12—27. (Nicht im Buchhandel). — Im Vorhof jeder gründlichen Erziehungslehre muß die Frage von der Bildsamkeit des Menschen erörtert werden. Man kann ihr von zwei Seiten aus nahetreten, von der metaphysischen und von der anthropologischen oder biologischen. Der Transscendentalphilosoph, der ein höheres Leben annimmt, in welches der mit dem radikalen Bösen behaftete Mensch nur durch ein Wunder eintreten könne, muß die Möglichkeit, das Gute im Menschen durch planmäßig berechnete Mittel zu begründen, leugnen oder das Gebiet der Erziehung bedeutend einschränken. Darüber hat Herbart in den ersten Paragraphen seines Umrisses pädagogischer Vorlesungen sehr geistreich gesprochen. Andreae stellt sich auf den biologischen Standpunkt, der auch eine historische Behandlung der Sache zuläßt; was von da aus zur Sache zu sagen ist, findet sich in seinem Artikel in gedrängter Kürze, aber erschöpfend zusammengestellt.

Die Erziehbarkeit des Menschen ist für den, der die Bedingtheiten des menschlichen Lebens erkennt, eine Tatsache; selbst Tiere können erzogen werden: die Dressur ist der „täuschende Affe der Erziehung". Wir erkennen aber schon in der Nachahmung eine „subjektive Eignung, Einwirkungen entgegenzukommen und die Absichten des Einwirkenden zu unterstützen". Ihr nahe steht die Suggestibilität des Menschen, die einen großen Teil seiner Handlungen bestimmt. Aber die Tätigkeit des Erziehers stößt auf gewisse Schranken, zunächst die der individuellen Ausstattung des Zöglings. Damit kommen wir zur Frage der Begabung, für deren Lösung die experimentelle Forschung, manchmal mit dilettantischer Vordringlichkeit, sich anbietet. Man spricht aber nicht bloß von angeborener, sondern auch von erworbener Anlage; der Ausdruck erscheint unlogisch, aber er entspricht den Tatsachen. Eine tiefere eindringende Betrachtung hat zur Vererbungsfrage geführt und zu mancherlei übertriebenen Befürchtungen Veranlassung gegeben. Man muß den Kleingläubigen und Tatschwachen die Tatsache der Entwicklung vorhalten, durch die die Menschheit wieder aufwärts geführt wird, und im allgemeinen muß dafür gesorgt werden, daß diejenigen, denen in Erziehungssachen eine Verantwortung obliegt, sich nicht einem trägen Fatalismus hingeben. Endlich möge nicht vergessen werden, daß mit der Betonung der Individualität leicht der Zuchtlosigkeit und unreifen Laune eine Berechtigung gegeben werden kann, die zur Verwahrlosung führt; auch die Talente gedeihen nur in harter Zucht. — Der Aufsatz ist sehr beachtenswert.

Sallwürk sen.

Herm. Büttner, Zur Grundlegung des Erziehungs- und Unterrichtsbetriebs an unseren höheren Schulen. Marburg, Elwert 1911. 113 S., 2,50 M. — „Meide den Zwang und lasse die Dinge von selbst sich entfalten", war der Wahlspruch des guten Comenius. Das Wort ist aber bis heute in den Schulen noch nicht zur Wirklichkeit gediehen; wir haben daher den erneuten Versuch des Verf., Zwang und Druck aus dem öffentlichen Unterricht zu entfernen, gern gewürdigt. — Zwang und Prüfungen, so führt Büttner aus, scheinen den Schulmännern notwendig und wertvoll; sie sind aber Hemmnisse einer rechten Erziehung: der Zwang lähmt den Willen und „schaltet alle Werte aus, die freiwilliges Handeln in sich schließt". Er läßt kein sympathisches Verhältnis aufkommen zwischen Schülern und Lehrern, und die Prüfungen erweitern noch die Kluft zwischen ihnen. Folgen davon sind zahlreiche Strafen und Täuschungsversuche der Schüler. Der Lehrer verliert seine Kraft in der Aufrechterhaltung der Disziplin, und was der Schüler zu Hause arbeitet, kann er doch nicht beurteilen. Die Hausaufgaben schädigen aber den Unterricht insofern, als der Lehrer in der Lektion immer auf eine derartige Aufgabe hinarbeiten muß, wodurch der Unterricht in kleine Portionen zerstückt wird. Man verlange nur freiwillige Arbeiten, die das Interesse des Schülers anregen und ein Verantwortungsgefühl bei ihm erzeugen. Die Hausarbeiten sollen aber auch keine produktiven Leistungen sein; es soll vielmehr in ihnen nur niedergelegt werden, was im Unterricht schon behandelt worden ist. Beherrscht der Schüler den in der Klasse bearbeiteten Stoff, so steht es ihm frei, die Hausaufgabe nicht zu machen. Bei den Klassenarbeiten aber muß es jedem Schüler erlaubt sein, über jeden Punkt des Zweifels den Lehrer zu fragen. Wie man das anstellt, ohne die Ordnung der Klasse zu stören, zeigt der Verf. sehr hübsch nach seinen eigenen Erfahrungen. Noten werden für alle diese Arbeiten nicht erteilt. Auf diese Weise glaubt der Verf. alle erziehungswidrigen Momente, die Täuschungsversuche und Unterschleife der Schüler, das Einsagen, die Unselbständigkeit der Schülerarbeiten, die Fälschung der Unterschriften auf den Zeugnissen und in zensierten Heften, das häufige Strafen und das Mißtrauen zwischen Schülern und Lehrern aus dem Unterrichtsbetrieb beseitigen zu können. — Wir haben einige Bedenken. Solange wir die allgemeine Schulpflicht haben und solange die höheren Schulen genötigt sind, Lehrpläne aufzustellen, herrscht unabwendbar ein weit greifender Zwang in unseren Unterrichtsanstalten; ein nicht minder starker, aber sehr heilsamer wird schon dadurch ausgeübt, daß junge Menschen der verschiedensten Art und Herkunft in einer Klasse ruhig und geordnet bei einander sitzen müssen: denn von den Einrichtungen der Schule in Jasnaja Poljana, die den Lehrer zwingen, sich in jeder Stunde von neuem der verständnislosen Willkür ihrer Schüler zu unterwerfen, sind unsre Schulen doch, wie wir hoffen, noch weit entfernt. Hält der Verf. seine Schüler wirklich für so einsichtsvoll und ihrer Verantwortung so sehr

bewußt, daß er es ihnen überlassen kann, was sie bei gewissen Veranlassungen arbeiten und ob sie überhaupt arbeiten wollen? Und sieht er in unseren Lehrplänen, mit denen sehr viele Schüler, viele Eltern, ja sogar manche Lehrer nicht einverstanden sind, nicht auch einen Zwang, der alle seine Entfesselungsmaßregeln vereiteln kann? Ja, der Verf. verlangt selbst an verschiedenen Stellen seines Buches einen vielleicht noch mißlicheren Zwang. Für die Hausarbeiten, die er vorher der Willkür seiner Schüler preisgegeben hat, verlangt er „mit allem Nachdruck" einen „Zwang"; aber die Eltern sollen ihn ausüben, nicht die Schule (S. 41), damit kommen wir vom Regen in die Traufe. S. 38 fordert er vom Lehrer, daß er den Schülern ganz bestimmte Aufgaben stelle. S. 101 will er „unselbstständige Leistungen" vom Lehrer zurückgewiesen haben. Hat damit aber die Schule ihre Pflicht erfüllt? — So erkennen wir die Bemühungen unseres Verf., unnötigen oder sittlich bedenklichen Zwang aus der Schule zu verbannen, gern an, müssen es aber nachdrücklich aussprechen, daß im Wesen der Erziehung selbst der Zwang liegt: die Willensbildung führt aus der natürlichen Gebundenheit des Individuums zur vernünftigen Freiheit, und das Ziel der Erziehung besteht nicht darin, daß sie jeden Zwang fern hält, sondern darin, daß sie den Zögling befähigt, sich selbst zu bezwingen. S.

(Fortsetzung folgt.)

Naturgeschichte.

Von Paul Wickenhoefer in Marburg a. d. L.

Claus-Grobben, Lehrbuch der Zoologie. 2., umgearb. Aufl. (8. Aufl. d. Lehrbuchs von C. Claus.) Marburg 1910, Elwert. 1001 S. Geb. 16 M. — Claus-Grobben steht gleichwertig neben dem bekannten Hertwigschen Lehrbuche. Das Buch kann besonders bei der Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung gute Dienste leisten. Der allgemeine Teil (226 S.) würde für diesen Zweck in seinem ganzen Umfange bewältigt werden müssen, ebenso der nur 32 S. umfassende Abschnitt über die Protozoen. Für das Studium der Systematik der übrigen Abteilungen des Tierreichs wird es sich empfehlen, eine in wesentlich bescheidenerem Rahmen gehaltene Darstellung als Leitfaden zu benutzen und in Claus-Grobben die vorzüglichen Schilderungen der Organisations- und Entwicklungsverhältnisse der größeren Tiergruppen nachzulesen. Für Spezialstudien bieten die reichen Literaturangaben wertvolle Fingerzeige.

Prof. Dr. A. Nathanson, Der Stoffwechsel der Pflanzen. Leipzig 1910, Quelle & Meyer. 472 S. Geb. 13 M. — Das Buch ist aus Hochschulvorlesungen hervorgegangen. Es umfaßt folgende Abschnitte: I. Einleitende Betrachtungen über Wesen und allgemeine Bedeutung des Stoffwechsels; II. Der Stoffaustausch; III. Die physiko-chemischen Grundlagen des Stoffumsatzes; IV. Die Erzeugung organischer Substanz durch Reduktion der Kohlensäure im Lichte; V. Baustoffwechsel und Speicherung; VI. Die heterotrophe Ernährung; VII. Die Atmung; VIII. Der Stoffwechsel als Energiequelle. Das Werk wird vor allem denen sich nützlich erweisen, die als Autodidakten tiefer in die Probleme des pflanzlichen Stoffwechsels einzudringen wünschen, da es durch die Eigenart seiner Anlage (geringe Voraussetzungen, ausführliche Darstellung, insbesondere der Untersuchungsmethoden und klare sprachliche Einkleidung) bis zu einem gewissen Grade den mündlichen Vortrag des Dozenten zu ersetzen vermag. In den „Anmerkungen und Zusätzen" (S. 451—469) ist die wichtigste Literatur aufgeführt.

Prof. Dr. O. von Kirchner, Blumen und Insekten. Ihre Anpassungen aneinander und ihre gegenseitige Abhängigkeit. Leipzig u. Berlin 1911, B. G. Teubner. 436 S. 6,60 M., geb. 7,50 M. — Eine wissenschaftliche Darstellung der Blütenbiologie in dem Umfange des Kirchnerschen Werkes entspricht einem Bedürfnis. Das umfassende und teure Knuthsche Handbuch ist nur wenigen zugänglich und auch durch die neueren Forschungen in vielen Punkten überholt. Das vorliegende Werk gibt, wie insbesondere die Ausführungen über Parthenogenesis, Kleistogamie, Selbstbestäubung usw. zeigen, ein zuverlässiges Bild vom gegenwärtigen Stande der blütenbiologischen Forschung. Die Abbildungen sind fast sämtlich nach Originalzeichnungen des Verfassers hergestellt. Bei einer Neuauflage würde es sich empfehlen,

die wichtigsten, seit dem Abschlusse des Knuthschen Schriftenverzeichnisses erschienenen Spezialarbeiten anzugeben.

Prof. Dr. Paul Graebner, Lehrbuch der Pflanzengeographie nach entwicklungsgeschichtlichen und physiologisch-ökologischen Gesichtspunkten. Mit Beiträgen v. Geh.-R. Prof. Dr. P. Ascherson. Leipzig 1910, Quelle & Meyer. 303 S. 8 M., geb. 9 M. — Der Verfasser hat es sich angelegen sein lassen, die verschiedenen Richtungen innerhalb der pflanzengeographischen Forschung gleichmäßig zum Worte kommen zu lassen. Das Buch gliedert sich in 3 Abschnitte: 1. Die Entwicklung der Pflanzenwelt, 2. Die Florenreiche und die Florengebiete der Erde, 3. Die jetzt wirkenden Faktoren. Es stellt sich der „Pflanzenwelt Deutschlands" von demselben Verfasser ebenbürtig an die Seite. Die Darstellung ist anschaulich und lebendig, so daß das Studium des Werkes einen wahren Genuß bereitet.

Davis-Braun, Grundzüge der Physiogeographie. Leipzig u. Berlin 1911, B. G. Teubner. 322 S. Geb. 6,60 M. — Die Grundlage dieses Buches bildet die im Jahre 1898 in Boston erschienene Physical Geography von W. M. Davis. Das Werk zeichnet sich bei strenger Wissenschaftlichkeit durch außerordentliche Knappheit und Klarheit der Darstellung aus. Es begnügt sich nicht damit, die Naturerscheinungen der Erde zu beschreiben, sondern sucht sie zu erklären, ihre Ursachen aufzudecken. Dem Lehrer wird es bei seiner Fortbildung die besten Dienste leisten können.

Dr. R. Brückmann u. E. Ewers, Beobachtungen über Strandverschiebungen an der Küste Samlands. Leipzig u. Berlin 1911, B. G. Teubner. Sonderabdruck aus den „Schriften der Phys.-ökon. Gesellschaft, Königsberg". — Eine genaue Kenntnis der Landverluste an der Ostsee war bisher auf Grund des unzuverlässigen Kartenmaterials nicht zu gewinnen. Die beiden dem Lehrerstande angehörigen Verfasser haben durch sorgfältige systematische Beobachtungen und genaue kartographische Aufnahmen einen wertvollen Beitrag zur Küstenkunde geliefert. Den 12 Seiten Text sind 8 Tafeln mit guten Photographien und zwei Karten beigegeben. Der Preis (2 M.) ist zu hoch, um die Arbeit in weite Kreise gelangen zu lassen.

Hobbs-Ruska, Erdbeben. Eine Einführung in die Erdbebenkunde. Leipzig 1910, Quelle & Meyer. 6,60 M., geb. 7,20 M. — Das vorliegende Buch ist ursprünglich in Amerika in englischer Sprache erschienen und hat dort eine große Verbreitung gefunden. Es sucht die physikalische und geologische Erdbebenkunde zu einer Einheit zu verschmelzen. Die deutsche, von Professor Ruska in Heidelberg besorgte Ausgabe hat mancherlei Erzänzungen bezüglich des Textes und der Bilder erfahren. Außer einer Schilderung des Bebens von Messina ist ein Kapitel über die Anlage von Bauwerken in Erdbebengebieten eingefügt worden. Das gut ausgestattete, populär gehaltene Werk kann Freunden der Erdbebenkunde bestens empfohlen werden,

A. Steuer, Leitfaden der Planktonkunde. Leipzig u. Berlin 1911, B. G. Teubner. 382 S.

H. Ammann, Das Plankton unserer Seen. Wien u. Leipzig, A. Hartlebens Verlag. 199 S. Geb. 2 M.

Walther Schurig, Hydrobiologisches und Planktonpraktikum. Leipzig, Quelle & Meyer. 160 S. Geb. 3,50 M. — Die Klein-Lebewelt der Gewässer gewinnt immer mehr die Beachtung der Forscher und Naturfreunde. Das ist in erster Linie dem rührigen Direktor der biologischen Station in Plön, Prof. Dr. Otto Zacharias, zu verdanken. Durch seine eigenen Forschungen, durch die Herausgabe des Archivs für Hydrobiologie und Planktonkunde, durch die Veranstaltung von hydrobiologischen Kursen, sowie durch sein prächtiges Büchelchen „Das Süßwasser-Plankton" (Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt"), das vor kurzem in zweiter Auflage erschienen ist, hat er der Planktonkunde viele Freunde gewonnen. In seiner Schrift „Das Plankton als Gegenstand der naturkundlichen Unterweisung in der Schule" (Leipzig, Theod. Thomas 1907) hat Zacharias gezeigt, welch dankbares Feld die Lebewelt des Wassers auch für den Schulunterricht bildet. Es ist zu hoffen, daß es in absehbarer Zeit keine Schule mehr gibt, wo nicht die Kinder wenigstens einen

Blick in die Wunderwelt des Planktons tun. Das Steuersche Buch ist eine verkürzte Ausgabe der „Planktonkunde“ des Verfassers. Es ist streng wissenschaftlich gehalten. Fast sämtliche Abbildungen der „Planktonkunde“ sind übernommen worden. Die Ausstattung mit Bildern ist infolgedessen sehr reich, der Preis im Verhältniss zu dem, was geboten wird, recht mäßig. — Der ersten Orientierung will das Büchelchen von Ammann dienen. In leichtem Plaudertone wird der Leser mit den wichtigsten Formen und Lebenserscheinungen der Planktonlebewesen unserer Seen bekannt gemacht. — Eine besonders dankenswerte Veröffentlichung ist das Schurigsche Praktikum, da er seine Hauptaufgabe darin erblickt, den Leser zu selbständigem Forschen anzuleiten. Die Methode des Fangens, Untersuchens und der Konservierung der Planktonorganismen des Süßwassers werden in allgemeinverständlicher Weise dargestellt. Der spezielle Teil bietet die Abbildungen und Beschreibungen der häufigsten Lebewesen unserer Gewässer und reicht für die ersten Bestimmungsübungen vollständig aus. Das Werkchen wird besonders dem Lehrer vorzügliche Dienste leisten. Auf Seite XIII bis XV sind die wichtigsten Schriften für eingehendere Studien zusammengestellt.

Dr. B. Dürken, Die Hauptprobleme der Biologie. Sammlung Kösel. Kempten und München 1910, J. Köselsche Verlagsbuchh. 190 S. Geb. 1 M. — Das Wort „Biologie“ ist hier im weiteren Sinne verstanden als „Kunde von den lebenden Wesen“. D. gibt einen einen knappen, lehrreichen Überblick über die Hauptrichtungen der biologischen Forschung, ihre Arbeitsmethoden und Hilfsmittel und über den Zusammenhang der biologischen Disziplinen. Die Vorurteilslosigkeit, mit welcher der Verfasser die Deszendenztheorie und die mit ihr zusammenhängenden Fragen behandelt, verdient Anerkennung. Als das eigentliche Ziel der Systematik wird (S. 37) „die Feststellung der einzelnen Arten“ bezeichnet. Die Einseitigkeit dieser Definition ist bei der Stellung des Verfassers zur Abstammungslehre schwer zu verstehen.

Prof. Dr. Fr. Dahl, Anleitung zu zoologischen Beobachtungen. Aus „Wissenschaft und Bildung“, Bd. 61, Leipzig, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Dr. C. Zimmer, Anleitung zur Beobachtung der Vogelwelt. Ebenda Bd. 86. — Diese beiden Bändchen sind sehr dankenswerte Veröffentlichungen. Tüchtige Fachleute zeigen dem Naturfreunde Mittel und Wege zu „wissenschaftlicher“ Beobachtung des Tierlebens. Besonders interessant ist das Dahlsche Schriftchen, das auch dem Fachmann mancherlei Anregungen zu geben vermag.

Aus der Teubnerschen Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“ liegen mir zur Besprechung vor:

Prof. Dr. G. Steinmann, Die Eiszeit und der vorgeschichtliche Mensch, und **Dr. A. Eichinger,** Die Pilze. — St. ist ein geistreicher Gelehrter, dessen Buch „die geologischen Grundlagen der Abstammungslehre“ (Leipzig 1908), in welchem er zu Ergebnissen kommt, die vielfach in schroffem Gegensatze zu den herrschenden Anschauungen stehen, großes Aufsehen erregt hat. Seine „Eiszeit“ ist aus volkstümlichen Vorlesungen hervorgegangen und behandelt den Gegenstand in anziehendster Weise. Die persönlichen Anschauungen des Verfassers kommen besonders im 12. Kapitel „Der Einfluß des Menschen auf die Natur“ zum Ausdruck. — Eichinger behandelt in seinem Büchelchen im Gegensatze zu den meisten „Pilzkunden“ das Gesamtgebiet der Pilze bis zu den kleinsten dieser Gruppe angehörigen Lebewesen herab. Das reiche biologische Material ist gut bearbeitet. Empfehlenswert.

Rudolf Zimmermann, Nutzen und Schaden unserer Vögel. Mit 15 Abb. von K. Heidl. Verlag von Theodor Thomas, Leipzig. 1 M., geb. 1,60 M. — Z. verfolgt einen ganz löblichen Zweck. Er will zuverlässige Kenntnisse über Nutzen und Schaden unserer Vögel verbreiten und dadurch der sinnlosen Verfolgungswut, der so viele Vogelarten ausgesetzt sind, steuern. Das mitgeteilte Tatsachenmaterial ist größtenteils recht interessant und lehrreich. Leider ist die Form der Darstellung gänzlich unzureichend. Dutzendfach wiederholen sich die Klagen über den Egoismus der „Interessenten“ und die „blindwütige Schießwut“ der Jäger. Auf Schritt und Tritt begegnen dem Leser Sätze, die sich in ihrer Länge und Unübersichtlichkeit dem schönsten Juristendeutsch würdig an die Seite stellen können. Aber nicht genug damit: das Buch wimmelt geradezu von stilistischen und grammatischen Fehlern, macht überhaupt in sprachlicher Hinsicht den Eindruck einer ganz flüch-

tigen und leichtfertigen Arbeit. „Naturschutz“ und „Sprachverhunzung“ vertragen sich schlecht zusammen. Die Abbildungen stehen, von ein oder zwei Ausnahmen abgesehen, noch unter dem Niveau des Textes.

Die „Außerdeutschen Kultur- und Nutzpflanzen“ von **L. Trinkwalter** (Leipzig 1910, Quelle & Meyer. 1,20 M.) betonen besonders die Kultur der betreffenden Gewächse und die wirtschaftliche Bedeutung ihrer Erzeugnisse. Abbildungen aus Schmeil. Bei der Vorbereitung mit Nutzen zu gebrauchen.

Prof. Dr. F. Kienitz-Gerloff, Botanisch-mikroskopisches Praktikum. Leipzig 1910, Quelle & Meyer. 4,80 M., geb. 5,60 M.

Prof. Dr. Stoltz, Die Elemente des Pflanzenbaues. Naturwiss. Volksbücher Nr. 19/23. Stuttgart, Frankhsche Verlagshandlung. 1,25 M., geb. 1,75 M.

Mittelschullehrer Karl Waase, Einführung in das botanisch-mikroskopische Praktikum. Berlin 1909, Gerdes u. Hödel. 0,80 M.

G. Niemann, Das Mikroskop und seine Benutzung bei pflanzenanatomischen Untersuchungen. 2. Aufl. Magdeburg 1911, Creutzsche Verlagsbuchhandlung. 1,75 M. — Kienitz-Gerloff, Direktor der Landwirtschaftsschule in Weilburg, ist einer der hervorragendsten Methodiker des botanischen Unterrichts. Wie seine früher erschienenen Arbeiten läßt auch das vorliegende Praktikum auf Schritt und Tritt intimste Sachkenntnis und hervorragendes praktisches Geschick erkennen. Das Praktikum setzt die Kenntnis der Grundzüge der allgemeinen Botanik und der häufigsten höheren und niederen Pflanzenarten voraus. Der Verfasser beschreibt zunächst die notwendigen Instrumente und Utensilien und gibt einen allgemeinen Überblick über den Aufbau des Pflanzenkörpers und über die Bestandteile der Zelle. Bei den darauf folgenden praktischen Übungen werden die wichtigsten Abteilungen des Pflanzenreiches — mit den am einfachsten organisierten Formen beginnend — zweimal durchlaufen. Der erste Kursus ist dem Studium der regetativen Organe, der zweite dem der Fortpflanzungsorgane gewidmet. Im Schlußkapitel wird die Kern- und Zellteilung behandelt. Die Funktion der untersuchten Organe und Gewebe ist überall brücksichtigt. Das Kienitz-Gerloffsche Buch ist Autodidakten warm zu empfehlen. — Auch das Stoltzsche Schriftchen kann von solchen mit Nutzen gebraucht werden. Es empfiehlt sich besonders durch seinen mässigen Preis. Die Vertrautheit mit der Einrichtung und Handhabung des Mikroskops wird vorausgesetzt. — Die Waasesche Broschüre ist als Anleitung zum selbständigen Mikroskopieren zu dürftig. Soll ein derartiges Praktikum den Lehrer ersetzen, so muß es ausführlich gehalten sein. Daß der Anfänger sich ohne erläuternde Abbildungen auf allen angegebenen Schnitten orientieren könnte, halte ich für ausgeschlossen. Auch ist der Preis viel zu hoch. — Wesentlich ausführlicher ist die Schrift von Niemann. Sie ist zugleich als Erläuterung zu den „Pflanzenanatomischen Tafeln“ von Niemann und Sternstein gedacht. Die theoretischen Ausführungen nehmen einen ziemlich breiten Raum ein. Das Werkchen ist brauchbar. Aus S. 31 muß der Leser den Eindruck gewinnen, als hätten die Myxomyceten keine Zellkerne. Die auf S. 51 gegebene Erklärung für die Gleichwertigkeit der Gewebselemente in morphologischer und psychologischer Hinsicht ist anfechtbar.

Prof. Dr. Paul Graebner, Taschenbuch zum Pflanzenbestimmen. Stuttgart 1910, Kosmos-Verlag. Geb. 3,80 M.

Schmeil-Fitschen, Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands. Leipzig 1911, Quelle & Meyer. Geb. 1,25 M.

Lorenzen-Clasen-Fitschen, Naturkunde für Mittelschulen u. verwandte Anstalten. Ergänzungsheft: Kleine Schul- und Exkursionsflora. Breslau 1911, Ferd. Hirt. Kart. 0,75 M. — Graebner hat — wie auch in seinem „Bot. Führer für Norddeutschland“ — den Versuch gemacht, „die Bestimmung der Pflanzen ohne Bestimmungstabelle und systematische Anordnung nach dem von ihnen gewohnheitsmäßig bewohnten Standorte zu ermöglichen“. Da die Zahl der Pflanzenarten, welche die einzelnen Pflanzenvereine zusammensetzen, eine verhältnismäßig geringe ist, kann auch der Anfänger mit Hilfe dieses Buches die häufigsten Gewächse leicht bestimmen. Zahlreiche Abbildungen, von denen jedoch die farbigen nicht immer hervorragend sind, erleichtern die Arbeit. — Das Werkchen von Schmeil und Fitschen hält seinem Umfange nach die Mitte zwischen den Bestimmungstabellen in den Schmeilchen Leitfäden und der „Flora“ der beiden Verfasser. Alle häufigeren

Pflanzen sind aufgeführt. Die Tabellen zeichnen sich durch Einfachheit und Klarheit aus. Die 354 Text-Abbildungen des Bändchens bieten eine vorzügliche Hilfe beim Bestimmen. — Das Heftchen von Lorenzen-Clasen-Fitschen ist ebenfalls eine brauchbare Arbeit. Der Name des an dritter Stelle genannten Autors bürgt für seine Zuverlässigkeit. Es sind 16 Tafeln mit 153 Abbildungen beigegeben. Die Bezeichnung von Nr. 147 ist verdruckt.

B. Landsberg, Didaktik des botanischen Unterrichts. Leipzig 1910, Teubner. Geb. 8 M.

K. Kollbach, Naturwissenschaft und Schule. Frankfurt a. M. 1911, Moritz Diesterweg. 4,80 M., geb. 5,80 M. — Landsberg behandelt den botanischen Unterricht an höheren Schulen. Auch für den Volksschulunterricht läßt sich manche Belehrung aus dem Buche schöpfen. Bedauerlich ist der Mangel an Objektivität, den sich der Verfasser Schmeil gegenüber zuschulden kommen läßt. Wenn ich mich recht erinnere, ist der Name dieses Mannes nur im Literaturverzeichnis genannt. Diese Behandlung entspricht durchaus nicht der Bedeutung, welche Schm. für die Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts — auch an den höheren Schulen — zukommt. — Die Kollbachsche Methodik liegt in 3. Aufl. vor. Sie umfaßt den gesamten naturkundlichen Unterricht. Das Buch ist als zuverlässiger Führer bekannt. Die Fortschritte, welche seit dem Erscheinen der 2. Aufl. (1894) auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts zu verzeichnen sind, hätten etwas schärfer hervorgehoben werden können.

P. Säurich, Das Leben der Pflanzen. Bd. VI, Im Obstgarten. Leipzig 1911, Wunderlich. 1,60 M., geb. 2 M.

W. Pfalz, Naturgeschichte für die Großstadt. Teil II. Leipzig u. Berlin 1911, Teubner. Geb. 3 M.

G. Niemann u. W. Wurthe, Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht. Mittelstufe, Teil I u. II. Osterwieck a. H., Zickfeldt. Teil I: 4,60 M., geb. 5,40 M.; Teil II: 4,20 M., geb. 5 M. — Der 6. Band des Säurichschen Präparationswerkes schließt sich seinen Vorgängern würdig an: eine zuverlässige, sorgsame Arbeit, die besonders dem Lehrer der Land- und Kleinstadtschule wertvolles Material für den Unterricht liefert. — In der Großstadt bietet der naturgeschichtliche Unterricht besondere Schwierigkeiten; der Verkehr der Kinder mit der Natur ist hier sehr beschräukt. Die vorhandenen Möglichkeiten der Naturbeobachtung voll auszunutzen, dazu wird die Arbeit von Pfalz gute Dienste leisten. — Die Präparationen von Niemann und Wurthe liegen in zweiter Auflage vor. Die Lebewesen sind nach den Formelstufen behandelt. Vorausgeschickt sind jeder Lehrprobe Angaben über Lehrmittel (unter den angeführten Abbildungen befindet sich viel Veraltetes, Minderwertiges und Überflüssiges) und Beobachtungsaufgaben. Für den allerersten Anfang der Lehrtätigkeit läßt sich gegen die Benutzung derartiger Lehrproben nicht viel einwenden; der Lehrer sollte jedoch darnach streben, baldmöglichst auf eigenen Füßen stehen zu lernen. Die Präparationen von N. u. W. gehören zu den besseren Werken dieser Art.

Arno Gürtler, Kindertümliche Faustskizzen für den naturkundl. Unterricht. II. Heft: Pflanzen. Leipzig 1910, Wunderlich. 1,60 M., geb. 2 M. — Wem die Natur zeichnerische Begabung versagt hat, dem werden die flottgezeichneten Skizzen mancherlei Anregung bieten können. Auf manchen Blättern überwuchert der erläuternde Text die Abbildungen etwas zu sehr.

Schulrat Witt, Auf heimatlicher Flur und in Verfolg der Jahresspur. Breslau 1910, Franz Goerlich. — Unter diesem poetischen Titel bietet der Verfasser in 104 Kapiteln ein krauses Sammelsurium von allem Möglichen und Unmöglichen in Prosa und Versen. Sogar die Grundzüge der Verfassung des Deutschen Reiches — allerdings mit einigen recht groben Schnitzern — fehlen nicht. Freunden unfreiwilligen Humors wird das Büchelchen, besonders in seinen poetischen Abschnitten, hohen Genuß bereiten. Nur zwei Proben! Seite 101 lesen wir: „Wenn die Bienen schwärmen — und die Völker lärmen — voller Lust bis in die späte Nacht, — sind wir auf den Beinen — und tun nichts versäumen — halten auf dem Stande treue Wacht.“ Sogar im Vorwort hat der Verfasser den Pegasus geritten: „Laß deine Worte fließen — und sich in die Herzen gießen — in goldner Form — damit sie erschließen des Lebens Born“. — Herzbrechend, nicht wahr? Und das alles für 1,20 M.!

A. Kummer, Haushaltungsbuch für Schule und Haus. Lehr- und Lernbuch für den Haushaltungsunterricht in den Oberklassen der Mädchenschulen und Mädchen-Fortbildungsschulen. Halle 1910, Schroedel.

G. Partheil, Naturwissenschaftliche Haushaltungskunde für Frauenschulen und Fortbildungsanstalten. I. Teil: Haushaltungskursus. Berlin 1910, Gerdes und Hödel. Geb. 3 M. — Beide Schriften dürften für ihren Zweck brauchbar sein. In dem Kummerschen Werkchen hätten manche Banalität vermieden werden können. Die moralistische Tendenz würde ich gerne missen. S. 23 heißt es: „Durch das Kochen des Fleisches erhält man gute, nahrhafte Suppen." Solche Schnitzer sollten in einem Schulbuche nicht mehr möglich sein.

Dr. Walther Schoenichen, Einführung in die Biologie. Ein Hilfsbuch für höhere Lehranstalten und für den Selbstunterricht. Mit 6 farb. Tafeln und zahlreichen Abb. im Text. Leipzig 1910, Quelle & Meyer. 215 S. Geb, 2,60 M. — Die fakultative Wiedereinführung des biologischen Unterrichts in den Oberklassen der höheren Schulen hat die Veröffentlichung einer ganzen Reihe von Leitfäden veranlaßt, unter denen das vorliegende Büchelchen einen der ersten Plätze einnimmt. Der Stoff ist folgendermaßen gegliedert: 1. Zelle und Gewebe; 2. der Stoffwechsel; 3. die Fortpflanzung; 4. die Bewegung; 5. das Sinnesleben. Im 6. Kapitel (S. 188—S. 209) wird eine kurze Anleitung zur Zergliederung von Vertretern der wichtigeren Abteilungen des Tierreiches geboten. — Die Darstellung zeichnet sich aus durch Einfachheit und Klarheit. Die Ausstattung mit Abbildungen ist hervorragend. Der praktischen Betätigung der Schüler ist durch die Einführung zahlreicher „Versuche" in den Text Rechnung getragen. — Das Büchelchen kann auch dem Lehrer bei der Vorbereitung auf den Unterricht gute Dienste leisten.

Aus der Fachpresse.

Experimentalpsychologie und Berufswahl — Prof. Dr. Münsterberg a. d. Harvard-Universität — Zeitschr. für Päd. Psychologie 1.

Der Charakterbegriff — Dr. Kerschensteiner — Ebenda.

Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik — Prof. Dr. Gaudig — Ebenda 1 u. f.

Zur Psychologie der nichtversetzten Schüler — Prof. Dr. Münch — benda.

Anschauungstypen — F. Weigl-München — Pharus 2.

Die Selbstkontroll-Listen in der öff. Schule im Dienste der Kinderforschung — G. Schmid-St. Gallen — Zeitschr. für Kinderforschung 5.

„Intelligenzproblem und Schule" auf dem Dresdener Kongreß (Kritischer Bericht) — J. Trüper — Ebenda.

Zum Problem der Linkshändigkeit — Dr. Klotz-Bebelsheim — Die Christliche Schule 1 u. 2.

Ein Weg zum allg. Frauendienstjahr — B. Krey-Leipzig — Deutsche Schulpraxis 6 u. 7.

Die staatsbürgerliche Erziehung in der Knaben- und Mädchenfortbildungsschule — H. Löffler-Themar — Deutsche Blätter 20 u. f.

Sonderklassen für hervorragend begabte Schüler — C. Zauck (dafür) u. Pretzel (dagegen) — Päd. Zeitung 7.

Sozialpädagogik und Neuidealismus — Dr. Wunderle-Eichstätt — Die Christliche Schule 1.

Arbeitsmethode und Arbeitsunterricht in der Volksschule — F. Hertel-Zwickau — Deutsche Schulpraxis 4—6.

Ist Berufsbildung eine Aufgabe der Volksschule? (Gegen Kerschensteiner) — E. Hanemann-Ratschendorf — Sonde 2.

Die Betätigung der Hand als Unterrichtsgrundsatz oder als Unterrichtsfach? — H. Seifart-Altenburg — Deutsche Blätter 20 u. f.

Die Stellung des Werkunterrichts in der Arbeitsschule — H. Scherer-Büdingen — Die Arbeitsschule 2.

Literarische Strömungen im Spiegel der Kinderliteratur — Dr. Christine Touaillon-Stainz — Zeitschr. für d. deutschen Unterricht 2 u. f.

Physikalische Schülerinnenübungen an höh. Mädchenschulen — Dr. Kurz-Göttingen — Frauenbildung 1 u. f.

Psychologische Vorfragen des ersten Rechenunterrichts — Dr. Deuchler-Tübingen — Zeitschr. für Päd. Psychologie 1.

Zur Psychologie des Extemporaleschreibens — Dr. Huther-Heidelberg — Ebenda.

Üb. die Eigenart der Naturauffassung im heutigen Freihandzeichenunterricht — J. Stöwesand-Halberstadt — Schulblatt f. d. Prov. Sachsen 6 u. 7.

Moral- oder Religionsunterricht? — C. H. Müller-Hamburg — Neue Bahnen 5.

Staat und Kirche im Religionsunterricht der Schule — H. Spanuth-Hameln — Monatsbl. f. d. ev. Religionsunterricht 2.

Rhythmus und Rhythmische Gymnastik nach Jaques-Dalcroze als Erziehungsfaktor — S. Rüst-Gossau — Schweizerische Päd. Zeitschr. 1.

Die historische Wahrheit in der Volksschule — O. Kosog-Breslau — Päd. Zeitung 8.

Einige Gesichtspunkte zur Beurteilung des Volksschullesebuchs — W. Fritzsche-Allstedt — Thüringer Lehrerztg. 8.

Zur Frage des Arbeitsplatzes für chemische Schülerübungen — P. Jobst-Leipzig — Deutsche Schulpraxis 8.

L. Tiecks Anschauungen üb. die Erziehung — Dr. Kammradt-Pankow b. Berlin — Zeitschr. für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 1911 Nr. 4.

Willmann als Pädagoge — E. Stöcklein-Schmidmühlen — Pharus 2.

Ernst Lindes pädagogische Buchveröffentlichungen — A. Münster-Bufleben — Thüringer Lehrerztg. 5.

Gottfried Röhl — Päd. Zeitung 6.

Literarische Notizen.

Der kürzlich herausgekommene 49. Band der „Monumenta Germaniae Paedagogica“ enthält den 2. Teil der „Dokumente zur Geschichte der humanistischen Schulen im Gebiete der bayerischen Pfalz“, herausgegeben von Prof. Dr. Reißinger. Im Druck befindet sich der Schlußband des Paul Schwartzschen Werkes: „Die Gelehrtenschulen Preußens unter dem Oberschulkollegium (1787—1806) und das Abiturientenexamen.“

Karl Engelhard, Lehrer in Philippsruhe bei Hanau, ein begabter Dichter, u. a. Verfasser der ganz beachtenswerten dramatischen Idylle „Pestalozzis Liebe“, hat eine Auswahl aus dem Briefwechsel des Altmeisters mit seiner Braut (Seyffarths Ausgabe Bd. II u. III) unter dem Titel „Pestalozzis Liebesfrühling“ herausgegeben (Rostock, Kaufungen; 3,50 M.).

Ein gut getroffenes Bildnis von Friedrich Dittes (50:35 cm) ist von der Kanzlei des Lehrerhausvereins in Wien (Josefsgasse 12) zu beziehen.

Die verbreiteten Sprachhefte von Kahnmeyer und Schulze (Verlag von Velhagen & Klasing) erschienen in einer Neubearbeitung von Stadtschulrat Dr. Schumann und Rektor Börger in Elberfeld.

Vorbereitet wird ein neues Sammelwerk: „Moderner Werkunterricht“, im Verein mit andern Pädagogen herausgegeben von Seminaroberlehrer Stiehler in Leipzig (Dürrsche Buchhandlung).

Von der Sammlung „Handarbeit für Knaben und Mädchen“, begründet von Geheimrat Dr. Pallat (B. G. Teubner), liegen uns folgende neuen Hefte vor: IV. Holzarbeit von J. L. M. Lauweriks, V. Zeichnen für Nadelarbeit von Margot Grupe, VI. Modellieren von M. Dehrmann, VII. Modellschiffbau von Karl Storch (je 1 M). Die guten Abbildungen verdienen besondere Hervorhebung. Zweck der Sammlung ist pädagogische und namentlich ästhetische Vertiefung der Jugendhandarbeit.

Oswald Warmuth in München gibt seit zwei Jahren ein „Sammelbuch für pädagogische Erfahrungswissenschaft“ unter dem Titel: „Die Praxis der Arbeitsschule“ heraus (München, Seyfried & Komp.; jährlich 12 Hefte zu je 30 Pfg.), ein Werk, das wir allen Kollegen, die den Reformbestrebungen der Gegenwart nicht ganz unsympathisch gegenüberstehen, sehr gern empfehlen. Neben einzelnen kurzen

Abhandlungen theoretischer Art bringen die Hefte vorzugsweise kleine frisch geschriebene Bilder und Skizzen aus der Schulpraxis, die, wenn auch nicht gleichwertig, in der Regel doch sehr anregend wirken. Dabei dient Warmuths Blatt durchaus nicht bloß dem „Arbeitsunterricht" im besonderen Sinne des Wortes, sondern allen den Reformbestrebungen, die man neuerdings als Praxis der „Arbeitsschule" im weiteren Sinne zusammenfaßt.

Eduard Engels „Kurzgefaßte deutsche Literaturgeschichte" (Wien-Leipzig, Temsky-Freytag; geb. 4 M.) hat die 6. Auflage erlebt. Das Buch gibt, wie das größere Werk des Verfassers, im Inhalt zu manchen Bedenken Anlaß, zeichnet sich aber durch seine knappe, scharf pointierte Darstellung, die sehr geschickt ausgewählten Zitate und endlich auch durch seinen reichen Bilderschmuck vor vielen ähnlichen Veröffentlichungen so aus, daß es mit in erster Linie empfohlen werden kann.

Das Jubeljahr 1913 wird jedenfalls die Literatur der Befreiungskriege erheblich bereichern. Als erstes für die Jugend bestimmtes Buch erhielten wir eine auf eingehendem Quellenstudium beruhende, anschaulich geschriebene und mit vielen guten Abbildungen versehene Schrift über „Die Völkerschlacht bei Leipzig" von Paul Benndorf, Lehrer in Leipzig (Leipzig, P. List; geb. 3 M.), ein Buch, das beste Empfehlung verdient. — Ferner bereitet der Leipziger Lehrerverein die Herausgabe eines vaterländischen Gedenkbuchs: „Im Kampf um Freiheit und Vaterland 1806—15" (Leipzig, Alfr. Hahn; geb. 3 M.) vor, einer Anthologie aus Originalberichten von Zeitgenossen aus jenen Jahren, sowie aus den Werken hervorragender Geschichtsschreiber. Auch dieses Werk soll reich illustriert erscheinen. — Ein vaterländisches Festspiel gab Paul Koschate heraus: „Im Morgenrot der Freiheit" (Breslau, Franz Goerlich; 75 Pf.).

Prof. Dr. Dähnhardts „Naturwissenschaftliche Volksmärchen" (B. G. Teubner; geb. 2,40 M.) wurden in 4., verm. Auflage herausgegeben. — In Dr. Bastian Schmids „Naturwissenschaftlicher Schülerbibliothek" erschien der II. (Schluß-)Teil des „Physikalischen Experimentierbuchs" von Prof. Rebenstorff, einer Anleitung zum selbständigen Experimentieren für mittlere und reife Schüler (B. G. Teubner; geb. 3 M.). — Heft 139 bis 143 des Kraemerschen Prachtwerks „Der Mensch und die Erde" (Deutsches Verlagshaus Bong & Komp.) bringen die Abhandlungen: Die Entwicklung der Beleuchtung (W. B. Niemann) und Die modernen Beleuchtungsmethoden (W. Heißner) mit einer Fülle prachtvoller Abbildungen.

Eingegangene Schriften.

(An anderer Stelle der D. Sch. angezeigte ausgeschlossen.)

Vorländer, Kants Leben. Leipzig, F. Meiner (3, gb. 3,60 u. 4,20).
Dr. med. Frank, Über Angstneurosen und das Stottern. Zürich, Orell Füßli.
Laura Frost, Aus unsern vier Wänden. Zweite Folge. B. G. Teubner (2). — Verlag von A. Helmichs Buchhandlung in Bielefeld: Päd. Abhandlungen, 123: Staatsbürgerliche Erziehung (Surmann). Päd. Abhandlungen N. F. 6: Die Kunst als Führerin zu der Menschheit Höhen (Nacken). 7: Bedeutung der Bodenreform für die Erziehung (Fresenius) (je 0,40). — Dr. Hözel, Reden und Ansprachen bei Schulfeierlichkeiten. Jul. Klinkhardt (2, gb. 2,40) — Verein für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen: Einladungsschrift zur 54. Hauptversammlung (Lesebuchfrage, Staatsbürgerliche Erziehung). Langensalza, Jul. Beltz — Prof. Dr. Mishima, Japanische Schulhygiene. Dresden, Meinhold & Söhne. — Ambros, Die Erziehungspraxis der Volksschule. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn (3,75). — Pfeifer, Theorie und Praxis der einklassigen Schule. 3., verbess. Aufl. Gotha, Thienemann (3). — Schindelmayr, Päd. Schatzkästlein. Gesammelte Sprüche u. dergl. Augsburg, Bayr. Schulmuseum (1,50). — J. Böhm (†), Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik. 9. Aufl., durchgesehen von A. Fritz u. C. Böhm. Nürnberg, Korn. — Dr. med. Goliner, Die Heilpädagogik im Unterricht. Berlin-Zehlendorf, Mathilde-Zimmer-Haus (1). — W. Pfeifer, Jugendpflege. Meißen, Schlimpert (0,80). — Jöricke, Die Abtrennung der niederen Kirchendienste vom Lehr- und Kirchendienste in der preußischen evangelischen Kirche und die dazu erlassenen Verordnungen. Magdeburg, Sorgler (0.50).

Schleiermacher, Über die Religion — Predigten über den christlichen Hausstand. Beide Werke neu herausgegeben von Dr. Otto Braun, bzw. Prof. Dr. J. Bauer. Leipzig, Felix Meiner (1.40 u. 3). — Wohlrab, Die neutestamentliche Glaubenslehre. Dresden, Ehlermann (1,40). — Prof. Lic. Koppelmann, Einführung in Weltanschauungsfragen. Reuther & Reichard (1,50). — Hiller, Evangelische Bibelkunde für Lyzeen und die Oberstufe der Studienanstalten. B. G. Teuber (3). — Hartmann-Neumann-Schmidt, Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht an höh. Mädchenschulen. Ausg. B. I bis IV. Jul. Klinkhardt. — Passarge, Präparationeu zu 40 Kirchenliedern der evangelischen Kirche. 3., umg. Aufl. Hannover, Carl Meyer (2) — D. Schiele, Religionsgeschichtliche Volksbücher (Tübingen, J. C. B. Mohr): Taufe und Abendmahl im Urchristentum (Prof. Dr. Heitmüller).

Weigand, Der erste Unterricht in der deutschen Geschichte. Hannover, Carl Meyer (0,70). — v. Romberg, Sophie Schwerin 1785—1863. II. Bd. Leipzig, Fritz Eckardt (12) — Reim, Methodik des Geschichtsunterichts. 2., verm. u. verbess. Aufl. Halle, Schrödel (2,70). — Jahn, Zur deutschen Geschichte. II. u. III. Breslau, Dülfer (3,20 u. 3,40). — Heyde, Friedrich der Große, Leipzig, Jansa (0,20).

Prof. Dr. Daur, Die ästhetische Sinnlichkeit als Sehen und Hören im Erfassen dichterischer Gebilde. Quelle & Meyer (1). — Brezohl, Literatur und Volk. Hilchenbach, Wiegand. — Erich Schulze, Die deutsche Literatur. Berlin, E. Hofmann & K. (2.80). — Aus deutschen Lesebüchern. III: 8. Aufl., herausgegeben von P. u. Fr. Polack. V: Wegweiser durch die klassischen Schuldramen, 5. Goethe, von Dr. G. Frick, 3. Aufl., neu bearbeitet von Dr. Credner. Leipzig, B. G. Teubner (5,60 u. 7,40). — Lößl, Meisterwerke der Weltliteratur für Schule und Haus. I. Iphigenie im Lande der Taurier von Euripides, übersetzt und eingeleitet von H. Fugger, II. Medea von Euripides, herausgegeben von H. Fugger, III. Oden des Horaz in modernem Gewande, ausgewählt von S. Roeckl (gb. je 0,80). — Sammlung deutscher Schulausgaben (Velhagen und Klasing). 131: Fichte, Schleiermacher. Auswahl aus ihren Schriften von Prof. Dr. O. Richter (1,30).

Marquardt, Quellenlesebuch für den Unterricht in der Länder- und Völkerkunde. Hannover, Carl Meyer (gb. 3,50). — Wulle, Erdkunde, II: Länderkunde, 2 Hefte. 4., verbesserte Aufl. Halle, Schrödel (je 2).

Prof. Dr. Smallan, Kleine Naturgeschichte für Mittelschulen. II: Oberstufe, bearbeitet von H. Haupt. Leipzig, G. Freytag (gb. 1,80). — Sellheim, Tierleben des Waldes. Quelle & Meyer (1,25). — Prof. Dr. Janson, Skizzen und Schemata für den zoologisch-biologischen Unterricht. B. G. Teubner (10). — Günther, Botanik. 8. Aufl. Hannover, Hellwing (gb. 3,20) — Lorenzen-Clasen-Fitschen, Naturkunde für Mittelschulen. II. Naturlehre, 2 Hefte. Breslau, F. Hirt (2 u. 1).

Rehs und Witt, Fibel. I: Artikulationsfibel, 2. Aufl. II: Lesefibel, 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner (0,40 u. 0,60). — Tesch, Jugendland. Neue deutsche Fibel. D: für Volksschulen (mit Lateinschrift). 2. Aufl. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing (0,60). — Wevelmeyer und Scheier, Deutsches Lesebuch für die Grundstufen (Vorklassen) höh. Lehranstalten. 2 Bde. Jul. Klinkhardt (2 u. 3). — Porger und Wolff, Deutsches Lesebuch für Knaben- und Mädchen-Mittelschulen. 2 Ausgaben in je 5 Teilen. Sonderausgaben (von Teil III ab) für Sachsen und Thüringen. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — Tesch, Deutsche Grammatik. II. 4. Aufl., Halle, Schrödel (2). — Bartmann, Deutsches Sprachbuch für Bürgerschulen. 2., verbesserte Aufl. Wien, Deuticke (1,20). — Kahnmeyer und Schulze, Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht. Neubearbeitung von Schumann und Börger. Ausgabe I in 7, II in 3 und I in einem Hefte. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — H. Schmidt, Erschautes und Erlebtes. Freie Aufsätze. Halle, Schrödel.

Thiergen und Hamann, English Anthology. B. G. Teubner (4,20). — Teubners School-Texts: Besant: Elizabeth an London, Spencer: Social Statics, Notes dazu (0,60; 0,60; 0,50). — Wetterling, Der französische Unterricht in den Lehrerbildungsanstalten. Methodisches nebst Unterrichtsbeispielen. Gotha, Thienemann (2,50). — Deutschbein und Maennel, Englisches Lehr- und Lesebuch

für Mittelschulen. I. Cöthen, O. Schulze (gb. 1,85). — Sprachenpflege, System August Scherl (Text mit gegenüberstehender Übersetzung: „Mosaique“ von Prosper Mérimée, I, und „Night and Morning“ von Bulwer (je 0,50). — R. Delbost, Paris et les Parisiens. Leipzig, B. G. Teubner (Texte 1,20, Noten 0,60). — Kirchner, Englische Gedichte. 3., vermehrte und veränderte Aufl. B. G. Teubner (1,20). — O. Jespersen, Growth and Structure of the English Language. 2. Aufl. B. G. Teubner (gb. 3,60). — Simon und Stockhaus, Französische und englische Volkslieder für den Schulgebrauch. Frankfurt a. M., Diesterweg (gb. 1,20). — Kärger und Führ, Auswahl französischer Gedichte für Mittelschulen. Hannover, Carl Meyer (1,45). — Wendt, Enzyklopädie des englischen Unterrichts. 2., verbesserte Aufl. Ebenda (5). — Heine und Dunstan, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Mittelschulen. I. Ebenda (gb. 2).

Mülle-Frye-Stahl, Die Reichsversicherungsordnung von 1911, für Schulen. Neuwied, Heuler (0,20). — Genau, Das Volksschulrechnen. Methodisches Lehrbuch. 2. Aufl. Gotha, Thienemann. — Büttner-Wilke, Rechenbuch für Knabenmittelschulen. 7. Heft. Leipzig, F. Hirt & Sohn (1,25).

Dr. Eggler, Schönschreibschule auf Grund des Formenunterrichts. 2. Aufl. Wegweiser (1,50) und Lehrgang (2 Hefte zu je 0,60). Crefeld, Hohns. — Ratthey, Das Linearzeichnen. Union.

Selle und Pohl, Hundert deutsche Volkslieder aus älterer Zeit. Hannover, Carl Meyer (gb. 1,30). — Dr. Wagemann, Enrico Caruso und das Problem der Stimmbildung. Altenburg, J. Räde (2). — Schumacher, Liederbuch für höh. Mädchenschulen usw. 4 Teile. Leipzig, B. G. Teubner (1,60; 0,95; 1,80; 2,40). — Kumm, Deutsches Singebuch. Ausgabe D. 3 Hefte mit Stoffverteilungsplan. Berlin-Lichterfelde (0,45; 0,55; 0,75).

Winter, Turnen und Spiel in der Mädchenschule für 8 Schuljahre bearbeitet. B. G. Teubner (3,20). — Heeger, Übungsbeispiele für das Turnen der weiblichen Jugend. 3 Teile. 4. u. 5. Aufl. Leipzig, P. Eberhardt (je 2). — Hedw. Busch, Reigenspiele und Reigen. 3., vermehrte Aufl. 1. Heft. Gotha, Thienemann (2). — Frohberg, Handbuch für Turnlehrer und Vorturner. 2 Teile. 11 u. 13. Aufl. Leipzig, P. Eberhardt (je 1,50) — Porath, Ausführlicher Stoffverteilungsplan für das Knabenturnen in ein- bis vierklassigen Volksschulen. Leipzig, E. Peter (0,50).

Böster, Lehrplan der gewerblichen Fortbildungsschule zu Lüneburg. Hannover, Carl Meyer (1). — Timerding, Die Naturwissenschaften und die Fortbildungsschulen. B. G. Teubner (1,20). — Dr. Kley, Die neue Reichsversicherungsordnung. Hannover, Carl Meyer (0,25.). — Eckhardt, Aufgaben für das gewerbliche Rechnen. II: Fleischer. Nürnberg, Korn (0,75). — Gehrig und Stillcke, Lese- und Lehrbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. 6., verbesserte Aufl. Leipzig, B. G. Teubner (gb. 2,50). — Mangold und Walter, Rechenbuch für graphische Klassen an gewerblichen Fortbildungsschulen. II. Frankfurt a. M., Auffarth) 0,85). — Mundt, Praktische Fragen und Aufgaben über die Reichsversicherungsordnung. 29. Aufl. Köln, Bachem (0,30). — Maertens und Schreiber, Deutsche Arbeiterfürsorge. Belehrungen in Aufgaben. Schüler- und Lehrerheft. Leipzig, F. Hirt & Sohn (0,85 u. 0,20). — Luneburg, Rechenbuch für Hauswirtschaftsschulen. Leipzig, B. G. Teubner (0,50). — Nieland und Giesen, Buchungsstoffe als Anhang zu den Rechenheften der Verfasser. I: Wäschegeschäft. B. G. Teubner (0,20). — v. d. Aar. Methodik des Unterrichts im kaufmännischen Briefwechsel. B. G. Teubner (1). — Kälker, Zur Methodik der ländlichen Fortbildungsschule. 2. Aufl. Leipzig, H. Voigt (gb. 2). — Dr. Kley, Der Bäcker, 2., verbesserte Aufl. Hannover, Carl Meyer (gb. 2,80).

Bücher für Lebens- und Heilreform. 5: Chronische Verstopfung (Dr. med. Riedlin), Hämorrhoidenleiden (Dr. med. Schoenenberger). 6: Rheumatismus und Gicht (Dr. med. Spohr). Berlin, Verlag Lebenskunst-Heilkunst (0,40 u. 0,30).

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

Die Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung und ihre Veröffentlichungen.

Von Dr. Adolf Hedler in Hamburg-Fuhlsbüttel.

Schon lange waren Schulmänner und Staatsrechtslehrer, Politiker und Staatsmänner, ja der Kaiser selbst für eine staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Volkes eingetreten, aber diese Bemühungen, so sehr sie auch in der fachmännischen Presse und in Vereinen verschiedener Art gewürdigt wurden, hatten nicht den nötigen Widerhall in der breiten Öffentlichkeit gefunden. Da waren es, abgesehen von den bahnbrechenden Arbeiten des Münchener Stadtschulrats Dr. Kerschensteiner, zwei Veröffentlichungen des Jahres 1908, welche allgemeines Aufsehen erregten. Es waren dies die Schriften des preußischen Regierungsrats Dr. Karl Negenborn: „Der Deutsche als Staatsbürger"*) und des sächsischen Oberlehrers Dr. P. Rühlmann: „Politische Bildung, ihr Wesen und ihre Bedeutung"**). Fast plötzlich wurden sich große Massen der Gebildeten ihrer Rückständigkeit in der staatsbürgerlichen Bildung bewußt. In verschiedenen Teilen des Reiches fanden Versammlungen statt, in denen besonders Dr. Negenborn eine rührige Tätigkeit entfaltete, und überall faßte man Resolutionen, die dem Reichskanzler oder den Regierungen der Einzelstaaten übermittelt wurden. So beschloß man im Dezember 1908 in Düsseldorf unter dem Vorsitz des Oberbürgermeisters Marx nach einem Vortrage Dr. Negenborns: „Die Versammlung erkennt einmütig an, daß sich ein für unser staatliches Leben und die Entwicklung des Staates bedenklicher Mangel an staatsbürgerlicher Bildung im deutschen Volke zeigt, daß diesem Mangel notwendig abgeholfen werden muß, und zwar durch einen geordneten Unterricht in der Bürgerkunde an mittleren, höheren und Hochschulen aller Art und eine zur Erteilung solchen Unterrichts geeignete Ausbildung des Lehrers." Es ist zu beachten, daß man nur von staatsbürgerlichem Unterricht sprach, diesen als ein besonderes Lehrfach wünschte, aber von seiner Einführung in der Volks- und anscheinend auch in der Fortbildungsschule absehen wollte. Bestimmtere Forderungen stellte,

*) Betrachtungen über Politik. München 1908, L. F. Lehmann.

**) Leipzig 1908, Quelle & Meyer.

ebenfalls nach einem Vortrage Dr. Negenborns, eine Hamburger Versammlung im Mai 1909 auf: „1. Der gesamte Unterricht in den Volksschulen ist derartig mit nationalem Geiste zu erfüllen und insbesondere der vaterländische Unterricht so auszugestalten, daß 2. der staatsbürgerliche Unterricht an den obligatorisch einzurichtenden Fortbildungs- und Fachschulen sich auf schon vorhandener Grundlage wirksam aufbauen kann. 3. Beim Seminarabgangs- und Staatsexamen ist das Bestehen der Prüfung von der erforderlichen Reife auf staatsbürgerlichem Gebiete und von der Fähigkeit zur Erteilung solchen Unterrichtes abhängig zu machen. 4. Es ist darauf hinzuwirken, daß die Anstellungsbedingungen für Lehrer der höheren Schulen dem Punkt 3 entsprechend gestellt werden. 5. In den Lehrplänen der höheren Staatsschulen soll die Notwendigkeit ausreichender staatsbürgerlicher Kenntnisse für das Bestehen der Abgangsprüfung besonders betont werden." Hier wurde also, ohne daß man auf Einzelheiten einging, der Begriff des staatsbürgerlichen Unterrichtes genauer gefaßt, dieser auch für Volks- und Fortbildungsschulen verlangt, der Hauptwert aber auf die Heranbildung einer geeigneten Lehrerschaft gelegt.

Inzwischen war im Februar 1909 ein Rundschreiben an eine große Anzahl von angesehenen Männern der verschiedenen Berufe ergangen, in dem sie aufgefordert wurden, durch Unterschriften ihre Zustimmung zu diesem „Kreuzzug für nationale Erziehung" — das Wort ist von Dr. Negenborn in seiner angeführten Schrift geprägt worden — zu geben. Es bildete sich ein vorläufiger geschäftsführender Ausschuß, der aus den Herren Prof. Dr. H. Geffcken-Köln, Dr. Negenborn-Oberkassel bei Düsseldorf, später Oppeln und Dr. Curt Köhler-Köln bestand. Dieser Ausschuß erließ Pfingsten 1909 einen Aufruf an die „deutschen Mitbürger", die zur Mitarbeit an der staatsbürgerlichen Erziehung unseres Volkes aufgefordert wurden. Unter den 67 Männern, welche diesen Aufruf unterschrieben, befanden sich neben 24 Professoren, 7 Schriftstellern und Verlagsbuchhändlern, 5 Bürgermeistern usw. nur 3 Schulmänner, nämlich ein Oberstudienrat und 2 Oberlehrer. Man sieht also, daß die Bewegung zunächst noch durchaus nicht von Fachleuten getragen wurde. Und doch wandte man sich in erster Linie an die Schule. „Der deutschen Schule", so hieß es in diesem Aufruf, „von der Fortbildungsschule hinauf bis zur Hochschule aller Arten, fällt hier die vornehmste Aufgabe zu. Von ihr fordern wir nicht nur die stärkere Ausnutzung der Möglichkeiten, die unsere Lehrpläne schon

heute der Vermittlung staatsbürgerlicher Kenntnisse gewähren, sondern auch die Einführung eines selbständigen Lehrfaches im Sinne einer von Parteileidenschaft freien, rein sachlichen Unterweisung über die öffentlichen Einrichtungen in Staat und Gemeinde. Von der Schule aber in erster Linie erwarten wir auch nachhaltige Wertung des Verständnisses der Jugend für die sittliche Idee des heutigen Staates und für die Pflichten, deren Erfüllung sich jeder seiner Angehörigen als freudig dienendes Glied des Ganzen zu widmen hat. Unerläßliche Vorbedingung des Gelingens dieser Arbeit wird die geeignete Ausbildung der Lehrer auf Seminaren und Hochschulen sein." Das Bezeichnende für diesen Aufruf ist neben der Ausschaltung der Volksschule die Forderung eines selbständigen Lehrfaches der Bürgerkunde, ein Verlangen, welches bei den Fachleuten auf besonders hartnäckigen Widerstand stößt. Nicht nur die meisten Oberlehrer, sondern auch ein sehr großer Teil der Lehrer an Fach- und Fortbildungsschulen, besonders der Handelslehranstalten, sprechen sich aus theoretischen und praktischen Gründen für die Eingliederung der Bürgerkunde in die übrigen, je nach der Schulgattung natürlich verschiedenen Unterrichtsfächer aus.

Am 26. September 1909 kamen dann in Goslar Männer aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands zusammen, um die „Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Volkes" zu begründen. Daß allmählich auch die Fachleute aus ihrer anfänglichen Zurückhaltung heraustraten, geht daraus hervor, daß der dritte Teil der dort Versammelten aus Schulmännern bestand. Nach einem längeren Vortrage Professor Geffckens und eingehender Beratung wurden vier Leitsätze über Ziele und Gestaltung der Arbeit angenommen. Diese wenden sich gegen die wachsenden Gefahren einseitiger, parteipolitischer Erziehung. Als Verkörperung der Gesamtinteressen des Staatsvolkes ist der moderne Staat zunächst berufen, seine Bürger zu öffentlichem Verantwortlichkeitsgefühl und Gemeinsinn zu erziehen. Hierbei will ihn die Vereinigung unterstützen. Sie will zu diesem Zwecke die einschlägige Literatur des In- und Auslandes sammeln, die parteipolitische Erziehung und deren Gefahren, sowie die Einrichtungen zur staatsbürgerlichen Erziehung im Auslande sowie die Ansätze dazu im Inlande genau studieren, praktische Vorschläge zur Gestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichtes in allen Bildungsanstalten, in Heer und Marine machen, und endlich die vorhandenen Lehrmittel prüfen, gegebenenfalls neue

gewinnen. Ferner will die „Vereinigung" eine möglichst weitgehende Werbetätigkeit entfalten, um das deutsche Volk über die Notwendigkeit seiner staatsbürgerlichen Erziehung und die dazu dienlichen Mittel aufzuklären. Endlich will sie sich auch eine eigene staatsbürgerliche Unterweisung derjenigen Volkskreise angelegen sein lassen, denen die staatliche Unterweisung vorläufig noch nicht in genügendem Maße zugänglich ist. Zur Ausführung der Beschlüsse wurde ein geschäftsführender Ausschuß eingesetzt, der zunächst aus den Herren Professor Geffcken, Dr. Negenborn, Dr. Rühlmann, Verlagsbuchhändler Dr. Giesecke-Teubner, Dr. Köhler und Dr. iur. Kormann bestand und später durch Regierungsrat Dr. Lindenau-Berlin, Helene Lange-Grunewald und Elsbeth Krukenberg-Kreuznach ergänzt wurde. Am 29. April 1911 wurde die lose Vereinigung in einen E. V. „Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung" mit dem Sitze in Berlin umgewandelt. Erster Vorsitzender ist jetzt Staatsminister z. D. Otto von Hentig, sein Stellvertreter Stadtschulrat Kerschensteiner. Als körperschaftliche Mitglieder traten im Laufe der Zeit bei: die Comenius-Gesellschaft, die Gothaer gemeinnützige Gesellschaft, der Kyffhäuser-Verband deutscher Studenten und der Ausschuß des deutschen Turnerschaftsverbandes.

Die „Vereinigung" hat nun gemäß ihrer Leitsätze zur Sammlung der einschlägigen Literatur eine Bibliographie angelegt. Ferner hat sie einige Arbeiten über staatsbürgerliche Erziehung ihren Mitgliedern zugänglich gemacht, indem sie eine Anzahl von Exemplaren dieser Schriften erwarb und unter ihre Mitglieder verteilte. Ihre besondere Aufgabe sieht sie in der planmäßigen Untersuchung des auswärtigen Unterrichtswesens hinsichtlich des Gedankens der staatsbürgerlichen Erziehung. Zu diesem Zwecke hat sie erfahrene Fachmänner veranlaßt, in der Schweiz und den Niederlanden, Dänemark und Frankreich die einschlägigen Verhältnisse persönlich zu studieren und auf Grund eigener Erfahrungen eingehend zu berichten. Untersuchungen über die staatsbürgerliche Erziehung in England, Nordamerika und anderen Kulturstaaten werden folgen. Drei Berichte sind bereits erschienen, nämlich von Rühlmann „Die Idee der staatsbürgerlichen Erziehung in der Schweiz"*), Gröndahl „Staatsbürgerliche Erziehung in Dänemark"**) und Oßwald „Die staatsbürgerliche Erziehung in den Niederlanden"***).

*) Leipzig und Berlin 1911, B. G. Teubner. 70 S., 1 M.

**) Ebenda, 49 S., 0,60 M.

***) Ebenda, 46 S., 0,60 M.

Die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse liegen in allen drei Ländern verschieden; verschieden sind daher auch die Grundlagen, auf denen sich die staatsbürgerliche Erziehung aufbaut. Die Schweiz ist seit langem eine demokratische Republik; dort ist von jeher der unitarische und demokratische Staatsgedanke im Gegensatze zum Kantönligeist der Träger der staatsbürgerlichen Erziehung gewesen. Dänemark dagegen wurde jahrzehntelang konservativ regiert, und erst seit 1901 hat der fortgeschritten liberale Bauer aus Jütland und Seeland die politische Führung. Die Niederlande endlich stehen unter konservativ-klerikaler Herrschaft. Alle drei Länder unterscheiden sich aber wiederum so sehr von Deutschland, daß eine kritiklose Übernahme ihrer Einrichtungen bei uns ausgeschlossen ist. In den Niederlanden besteht der staatsbürgerliche Unterricht am längsten, nämlich schon seit 1863, in der Schweiz hängt er auf das engste mit der seit 1875 bestehenden pädagogischen Rekrutenprüfung zusammen, in Dänemark endlich mit der für dieses Land charakteristischen Einrichtung der Volkshochschulen. Da in der Schweiz und in Dänemark die Einheitsschule besteht, so kann man hier von einer Volksschule in unserm Sinne nicht sprechen, sondern nur von einem gemeinsamen Unterbau etwa bis zum 12./13. Lebensjahre. Bis eben dahin geht auch die Volksschulpflicht in den Niederlanden. In allen drei Staaten besteht nun für diese Stufe kein staatsbürgerlicher Unterricht als besonderes Lehrfach. Aber die „Vaterlandskunde" in der Schweizer Primarschule, dem gemeinsamen Unterbau, und die Geschichte und Geographie in der Sekundarschule, die etwa den oberen Klassen einer preußischen Mittelschule entspricht, bieten Wissensstoff genug. Ist doch die Schweizer Geographie elementare Wirtschaftslehre und die Geschichte seit 1798, dem Todesjahre der alten Eidgenossenschaft, meistens Staatslehre. Auf den höheren Stufen dagegen besteht in allen drei Ländern staatsbürgerlicher Unterricht, aber in durchaus verschiedener Weise. In der Schweiz ist er am folgerichtigsten durchgeführt; denn dort ist er allgemeines Unterrichtsprinzip. So werden im Rechenunterrichte die eingekleideten Aufgaben und in der Muttersprache die Aufsätze besonders gern aus dem öffentlichen Leben genommen. Daneben haben die Lesebücher sehr viele bürgerkundliche Lesestücke. Auf der in fast allen Kantonen verbindlichen Fortbildungsschule ist die Bürgerkunde ein besonderes Lehrfach. Hier werden sogar politische Tagesfragen mit den Schülern besprochen; Schülerzeitungen und systematisch betriebene Schulreisen

stehen ebenfalls im Dienste der staatsbürgerlichen Unterweisung. Diesen Fortbildungsschulen, die auch in einigen Kantonen Wiederholungsschulen genannt werden, entsprechen die niederländischen Wiederholungsschulen. Es werden in ihnen 14- bis 19jährige Jünglinge in den Abendstunden unterrichtet. Auch hier ist Bürgerkunde ein besonderes Lehrfach. In Dänemark hat man an Stelle solcher Wiederholungsschulen die Volkshochschulen, jene eigenartige nordische Einrichtung, welcher der dänische Bauer seine hervorragende politische und wirtschaftliche Stellung in erster Linie zu verdanken hat. Solcher Volkshochschulen gibt es 70, die über das ganze Land, auch die kleineren Inseln, zerstreut sind. Sie haben den einstmals von den Großgrundbesitzern und den Großstädtern Kopenhagens verachteten Bauer politisch, national und religiös geweckt, seinen Blick auf neue Arbeitsmöglichkeiten und Wirtschaftsweisen geöffnet und ihm Selbstvertrauen und Mut zur Selbsthilfe gegeben. So ist Dänemark das Land der Genossenschaften geworden, der Anteilsmeiereien, der Eier- und Butterexportgeschäfte und Einkaufsvereine, und hat den aufgeklärtesten Bauernstand Europas. Die Volkshochschulen, welche in fünf- bis sechsmonatlichen Winterkursen jährlich gegen 7000 Zöglinge besuchen — Bauernburschen und -mädchen, Arbeiter und Arbeiterinnen, die meistens nur Volksschulbildung haben — wollen keine großen Wissensgebiete durcharbeiten, sondern „bewußte, gute Dänen und warmherzige Christen" erziehen. Die Anstalten sind Internate, welche für monatlich 25 Kronen die Zöglinge beherbergen, beköstigen und unterrichten. Die Lehrer haben völlige Freiheit hinsichtlich der Stoffauswahl und -behandlung, und wenn auch der Staat die Schulen, die durchweg Stiftungen von Privaten und Vereinen sind, jährlich durch Hunderttausende von Kronen unterstützt, so bestehen doch ebensowenig behördliche Lehrpläne und Vorschriften, wie Prüfungen und Berechtigungen. Auch auf diesen Volkshochschulen wird, auf den einen mehr, auf den andern weniger, Bürgerkunde gelehrt. Auf den höheren Schulen der drei Länder gibt es fast überall staatsbürgerlichen Unterricht, in Holland grundsätzlich als eignes Lehrfach, in Dänemark und in der Schweiz meistens im Anschluß an den Geschichtsunterricht, der dort aber weit höher bewertet wird als bei uns und drei bis vier Wochenstunden hat. Nur in den niederländischen Gymnasien, die den alten, rein humanistischen Typus streng bewahrt haben, ist die ursprünglich dort eingeführte Bürgerkunde wegen Überbürdung der Schüler wieder abgeschafft. Ebensowenig findet man sie in den niederlän-

dischen Seminaren, auf denen das Wichtigste aus diesem Gebiete im Geschichtsunterrichte besprochen wird. Es hängt dies damit zusammen, daß in Holland die Bürgerkunde überhaupt nicht von akademisch oder seminarisch vorgebildeten Pädagogen erteilt wird.

Von der größten Wichtigkeit ist die Stellung der Lehrer, besonders der Volksschullehrer dieser drei Länder zum staatsbürgerlichen Unterricht. Die Volksschullehrerschaft ist fast überall fortgeschritten liberal, aber in Ländern mit ausgesprochen rückschrittlicher Regierung nimmt sie leicht eine radikale, ja sozialdemokratische Färbung an. So ist in der republikanischen Schweiz gerade die Volksschullehrerschaft die verläßlichste Stütze des Staatsganzen, ein wirklicher Hüter und Pfleger des Staatsbewußtseins. Allerdings hängt das damit zusammen, daß die Schweiz die Allgemeinbildung der Volksschullehrer aus der Sphäre des mechanischen Drills, des enzyklopädischen Abrichtens auf Wiedergabe in verdünnten Dosen herausgehoben und sie der wissenschaftlichen Bildung der führenden Schichten angeglichen hat. In Basel und Zürich holen sich die Volksschullehrer ihre Allgemeinbildung auf den zur Universität vorbereitenden Schulen, die berufliche in einem zwei- oder dreisemestrigen Studium auf der Universität durch besondere, hierzu geschaffene Einrichtungen. In den übrigen Kantonen hat der Seminarist genau dieselbe Bildung wie der Zögling einer deutschen höheren Vollanstalt, so daß das Schweizer Seminar nicht das dürftige Dasein einer Berufsschule lebt. Die tiefgehende Verstimmung zwischen akademisch gebildeten Lehrern und Volksschullehrern, die in manchen Gegenden Deutschlands bis zum persönlichen Haß gedeihen konnte, ist gänzlich unmöglich. Auch in Dänemark gehört die Volksschullehrerschaft dem radikalen Liberalismus an. Da dieser aber seit 1901 an der Regierung ist — war doch der Ministerpräsident Christensen selbst Volksschullehrer — so mußte an die Stelle der früheren verantwortungslosen Kritik und des bloßen Parteidogmas die praktische Mitarbeit und Anpassung an die bestehenden Verhältnisse treten. Eine starke Rechtsschwenkung ist daher nicht zu verkennen. Auch in Dänemark ist die gesamte Lehrerschaft von der Universität bis zur Volksschule geeignet, Träger und Pfleger echt staatsbürgerlicher Gesinnung zu sein. Für uns Deutsche ist es daher angenehm zu hören, daß sie den sonst oft unliebsam auftretenden Chauvinismus gegen Deutschland nicht mitmacht. Die Volksschullehrerschaft in den konservativ-klerikal regierten Niederlanden ist dagegen zum großen Teil sozialdemokratisch gesonnen. Es hängt dies

sicher damit zusammen, daß dort sogar in den Seminaren kein ohne jede kritische Vorbildung hilflos den sozialdemokratischen Schlagworten zum Opfer fallen, wie dies auch auf deutschen Hochschulen nicht selten ist, da unsere Abiturienten vielfach noch immer nicht durch bürgerkundlichen Unterricht zur Kritik staatsrechtlicher Theorien erzogen sind. Wegen ihrer sozialdemokratischen Anschauungen wird in den Niederlanden den Volksschullehrern der Unterricht in der Bürgerkunde nicht anvertraut. Auch in Dänemark gibt es sozialdemokratische Lehrer; doch ist man dort allgemein der Überzeugung, daß man diese ertragen könne. Ebenso ist es in der Schweiz, besonders in den Großstädten, wie Zürich. Dort, wo es sogar einen Verein sozialdemokratischer Pfarrer gibt, wo Richter eingeschriebene Mitglieder dieser Partei sind, sollen unter 500 Lehrern 200 sozialistische Anschauungen haben. Aber auch die Schweiz kann dieses ertragen; denn z. B. die antimilitaristische Propaganda duldet man dort nur, solange sie sich auf das Reden beschränkt; sobald sie sich aber in die Tat umsetzt, oder wenn etwa ein Streik in Terrorismus ausartet, läßt man ohne Bedenken das Militär einschreiten. Übrigens darf auch nicht vergessen werden, daß die sozialdemokratische Partei dieser Länder meistens dem rechten, revisionistischen Flügel angehört, welcher z. B. auch für die sogenannten nationalen Forderungen, Heer und in den Niederlanden auch für Flotte und Kolonien, eintritt.

Ein grundlegender Unterschied besteht zwischen der Schweiz und Dänemark einerseits und den Niederlanden andrerseits in den Lehrern für die Bürgerkunde. Während diese in den zuerst genannten Ländern von akademisch oder seminarisch gebildeten Lehrern erteilt wird, liegt sie in den Niederlanden fast ausschließlich in den Händen von Rechtsgelehrten und Nationalökonomen, welche später in den Verwaltungsdienst übergehen. Neben diesen akademisch gebildeten Juristen gibt es noch andere Lehrer der Bürgerkunde, welche diese Berechtigung, ohne daß ein Universitätsbesuch verlangt wird, durch ein besonderes Staatsexamen erlangen können. Doch werden ihre Leistungen von den Universitätsprofessoren, welche die Prüfungen abhalten, nicht hoch eingeschätzt.

Was nun die staatsbürgerliche Erziehung anbetrifft, so hat man nur in der Schweiz auf Anregung des bekannten Züricher Pädagogen Dr. Förster Versuche mit der Selbstverwaltung der Schüler gemacht, welche gut ausgefallen sind. Doch kann man bei

der Neuheit der Sache noch nicht sagen, ob sie sich dauernd bewährt. Eine besondere Pflegestätte staatsbürgerlicher Tugenden ist das in allen Schulgattungen mit zwei Wochenstunden verbindliche Turnen, das meistens einen ausgesprochenen militärischen Charakter hat, und zu dem mehrtägige manöverähnliche Ausflüge gehören. Ebenso hat man in den Niederlanden die „Feldlager", in denen die Jungen 14 Tage lang während der Ferien unter Führung von Lehrern und Offizieren turnen, spielen, wandern, schießen und in jeder Beziehung Körper und Geist erfrischen. Daneben haben auch die durch General Baden-Powell in England zu so hoher Blüte gebrachten Pfadfindervereine großen Anklang gefunden. Diese und die militärisch eingerichteten Jugendwehren sind auch in Dänemark sehr verbreitet. Hier werden die staatsbürgerlichen Tugenden im Sinne Kerschensteiners auch durch den Slöjd, den Handfertigkeitsunterricht, gepflegt.

Die politischen Vereine befassen sich in den Niederlanden nicht mit der staatsbürgerlichen Belehrung, weil diese schon ausreichend in den Schulen erfolgt. Dagegen ist man in Dänemark ebensowenig wie in Deutschland mit dem zufrieden, was auf diesem Gebiete erreicht ist, und eine Gesellschaft patriotischer Männer verlangt dort „Unterweisung in der Vaterlandsliebe". Nur in den Großstädten der Schweiz gibt es sozialdemokratische Parteischulen. Im übrigen steht dort das sehr ausgebildete Vereinswesen durchweg im Dienste der Eidgenossenschaft. Die Turn- und Schießvereine haben sogar eine gewisse öffentlich-rechtliche Tätigkeit. Zum Beispiel muß man bei den letzteren unter der Leitung staatlich ausgebildeter Schießmeister jedes Jahr seine vorgeschriebenen vier Übungen zu je sechs Patronen auf 300 bis 400 Meter erfüllen. So bieten unsere stammverwandten Nachbarländer mannigfaltige Anregungen auf diesem jetzt so viel behandelten Gebiete.

Schon im Jahre 1910 hatte die „Vereinigung" Preise ausgeschrieben, erstens für die besten methodischen Schriften über die staatsbürgerliche Erziehung in unseren verschiedenen Schulgattungen und zweitens für praktische Beispiele über einzelne wichtige Gebiete und Fragen des öffentlichen Lebens. Dieses Preisausschreiben hatte einen ungeahnten Erfolg, indem nicht weniger als 76 Arbeiten einliefen. Allerdings war ihr Wert ein sehr verschiedener, und nur vier Schriften konnten mit einem ersten oder zweiten Preise gekrönt werden. Dazu wurde käuflich noch eine fernere Arbeit erworben. Diese fünf Veröffentlichungen sind im Teubnerschen Verlage erschienen. Die

beste methodische Arbeit stammt von dem hessischen Realschuldirektor Dr. Seidenberger, der sich schon durch eine „Bürgerkunde in Lehrproben" bekannt gemacht hat. In seiner „Staatsbürgerlichen Erziehung im Geschichtsunterricht der höheren Schulen" sieht er von der staatsbürgerlichen Gewöhnung ganz ab und spricht nur von der Belehrung. Indem er von der Bürgerkunde als einem besonderen Lehrfach absieht, bringt er den staatsbürgerlichen Stoff in 80 genau ausgearbeiteten Kapiteln in der Geschichte von der Völkerwanderung bis zur Gegenwart unter. Mit der „staatsbürgerlichen Erziehung auf den höheren Schulen, insbesondere auf dem Gymnasium" beschäftigt sich Dr. Heinrich Wolf. Er verlangt wenigstens auf der Oberstufe systematische Bürgerkunde im Anschluß an den Geschichtsunterricht. Die Zeit dazu will er durch Fortlassung von vielem kriegs- und kulturgeschichtlichem Ballast und dadurch gewinnen, daß er die ganze deutsche Geschichte von der Völkerwanderung bis auf unsere Tage schon in Unterprima erledigt. „Mit besonderer Berücksichtigung der Aufgaben der Lehrerseminare" behandelt Arthur Fickert die staatsbürgerliche Erziehung, während Paul Thieme „Den Weg zum Staatsbürger durch die Volksschule" darstellt. Ein gutes Beispiel für die praktische staatsbürgerliche Belehrung in der Oberklasse der Volksschule bietet der Mannheimer Hauptlehrer B. Rosenberg in der kleinen Schrift „Unser täglich Brot", in welcher er über die Brotversorgung Deutschlands nebst Zolltarif, Handelsverträgen, Schutzzöllen usw. handelt.

Des ferneren hat die „Vereinigung" schon im Winter 1910/11 eine Art Politischen Seminars in Berlin ins Leben gerufen und will auch eine Vortragszentrale für andere Orte schaffen. Zwanglos erscheinende „Mitteilungen" sollen das spätere Erscheinen eines „Jahrbuchs" vorbereiten. So ist geschehen, was in der kurzen Zeit erreichbar war. Sache besonders der Gebildeten unsers Volkes wird es sein, zur Förderung der inneren Kraft und Einheit Deutschlands mit Hand anzulegen.

Kerschensteiner über Charakterbegriff und Charaktererziehung.*)

Von Dr. A. Buchenau in Charlottenburg.

Zu seinen wertvollen Schriften über den „Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung" und den „Begriff der Arbeitsschule" fügt Kerschensteiner in seinem neuen Buche eine äußerst scharfsinnige und tiefbohrende Untersuchung über den Charakterbegriff hinzu, woraus er dann interessante Folgerungen hinsichtlich der Charaktererziehung ableitet. Da die meisten Schulschlachten deswegen geschlagen werden, weil man sich über unklare Begriffe streitet, so empfiehlt es sich, wie K. richtig betont, mit der Frage nach dem Begriff zu beginnen. So gewinnt bei ihm die alte Sokratische Fragestellung neues Leben, und er gelangt in genialer Verbindung von theoretischen Gedanken und Erfahrungslehren zu einer ganzen Reihe neuer und zum Teil überraschender Ergebnisse. Was ein zuverlässiger Charakter ist, das kann man zwar leicht mit Rücksicht auf die sichtbaren Handlungen feststellen, aber es ist noch viel zu wenig bisher untersucht, an welche Seelenkräfte man sich denn hauptsächlich zu wenden hat, damit der Zögling einen wertvollen Charakter erhalte. Es galt für K., zu untersuchen, welcher Komplex von psychischen Kräften als Anlage vorhanden sein muß, damit überhaupt ein Charakter sich entwickeln kann. In zweiter Linie handelte es sich dann darum, aus der Erkenntnis dieses Kräftekomplexes heraus Richtlinien zu gewinnen, an welche sich sowohl die Familienerziehung als die Schulerziehung, als endlich auch die Selbsterziehung zu halten hat, damit die Charakterbildung mit Erfolg in Angriff genommen werden kann. Denn daß unser gesamtes deutsches öffentliches Schulwesen unendlich viel mehr nach der Seite der Charakterbildung organisiert werden muß, als dies bis jetzt der Fall ist, diese Einsicht drängt sich heute wohl jedem denkenden Lehrer auf, und Kerschensteiners praktische Erfolge

*) Verlag von B. G. Teubner, 1912. 207 S. Pr. 2,40 M.

haben zum guten Teile daran mitgewirkt, sie zu erwecken und zu stärken.

Was der Mensch ist und leistet, das hängt zunächst von dem angeborenen Komplex von Seelenkräften ab, welche die Individualität des Menschen bestimmen. Diesen bezeichnet K. als „psycho-physischen Charakter". Untersucht man ihn näher, so bemerkt man, daß er sich in zwei voneinander verschiedene Teilkomplexe spaltet, die sowohl in ihrem Ursprung als auch in ihrem Verhalten gegenüber der Erziehungstätigkeit verschieden sind. Das ist erstens die Gesamtheit der niederen Instinkte, Triebe, Impulse und Gefühle, wofür K. den Terminus des „biologischen Charakters" prägt. Diesem steht zweitens derjenige Kräftekomplex gegenüber, der es der Erziehung ermöglicht, der Art, Mannigfaltigkeit und Richtung des Handelns mehr und mehr ein bestimmtes dauerndes Gepräge zu geben. Es ist das derjenige Teil des angeborenen und im Laufe des Lebens sich entwickelnden Wesens, auf den der Erzieher sich stützen muß, um die Handlungstendenzen, die dem biologischen Charakter entspringen, im Sinne seines Erziehungsideales beeinflussen zu können. Diesen für den Erzieher besonders in Betracht kommenden Komplex bezeichnet K. als den „intelligiblen Charakter", womit indes keineswegs bestritten werden soll, daß er auch Gefühls- und Willensmerkmale enthält. Der intelligible und der biologische Charakter zusammen bilden die Grundlage der „Individualität". Im Gegensatz zu diesem Begriff der Individualität steht der mit Hilfe des intelligiblen Charakters zu entwickelnde ethische Charakter, der als „Persönlichkeit" ausgezeichnet zu werden pflegt. Gerade für die pädagogische Untersuchung erweist sich, wie K. zeigt, diese scharfe Unterscheidung von „biologischem" und „intelligiblem" Charakter als wertvoll, ja als notwendig.

K. behandelt sodann im einzelnen (wie hier nicht verfolgt werden kann) die Entwicklung des Individualitätsbegriffs bei Schleiermacher, Bahnsen, Ribot, Sigwart und Fouillée und legt in originaler Weise als die vier Wurzeln des „intelligiblen" Charakters die Willensstärke, die Urteilsklarheit, die Feinfühligkeit und die Aufwühlbarkeit dar. Wenn es bei der Besprechung der ersten dieser vier Eigenschaften heißt: „Der wahre Charakter hält seine Maximen derart zusammen, daß jedes Wollen nach der Gesamtheit aller Maximen entschieden wird" (S. 65), so ist das echt Kantisch gedacht, wie es überhaupt charakteristisch für K. ist, daß sich bei ihm eine Synthese Platonischer, Kantischer und Pesta-

lozzischer Gedanken vollzieht, wie sie unter den lebenden Pädagogen außer ihm in solch genialer Weite des Blicks wohl nur Paul Natorp eigen ist, nur daß dieser den umgekehrten Weg wie Kerschensteiner, nämlich von der reinen, abstraktesten Theorie immer mehr zur praktischen Arbeit*) gegangen ist, während der Münchener Stadtschulrat mit den Fragen der Praxis begonnen hat und aus ihr heraus in immer steigendem Maße das Bedürfnis theoretischer Fundamentierung empfunden hat. Das Erfreuliche ist dabei das Zusammentreffen in den wesentlichen Ergebnissen, ohne daß man deshalb die trennenden Nuancen zu übersehen braucht, die den „radikalen", demokratischen Marburger Philosophen von dem „liberalen" Münchener Pädagogen scheiden. — Bei der Erörterung des Begriffs der Urteilsklarheit führt K. aus, daß es schlechterdings keinen Unterrichtsgegenstand gibt, der eine besondere magische Kraft besäße, das logische Denken zu fördern (wie etwa die „alten Sprachen" oder die Mathematik). Man wird ihm gerne zustimmen, wenn er meint, dieser „Aberglaube" müsse endlich verbannt werden, da er genug Unglück über unsere Schüler gebracht habe. Ein ebensolcher Aberglaube ist die Ansicht, daß das sogenannte theoretische oder abstrakte Denken etwas Vorzüglicheres sei als das praktische oder konkrete Denken. Reine Wissenschaft und Technik sind so unauflöslich miteinander verflochten, daß in jeder Wissenschaft heute eine Unmenge Technik steckt, andrerseits diese ohne gründliche und umfassende theoretische Besinnung überhaupt keinen Schritt vorwärts tun kann. Die Aufgabe der Schule muß es sein, in ihren Denkübungen die beiden Zwecke zu fördern: 1. die Freude am Denken um des Denkens willen, und 2. die Freude am Denken um der praktischen Zwecke willen. — Unter der „Feinfühligkeit" versteht K. die Leichtigkeit und Mannigfaltigkeit des Ergriffenwerdens der Seele den tausendfältig verschiedenen Situationen und Verhältnissen gegenüber, wie sie sich von Mensch zu Mensch im Verkehr der Gemeinschaft ergeben; die „Aufwühlbarkeit" definiert er als den Grad, die Ausdehnung und die Dauer, womit die Seele von Wahrnehmungen oder Vorstellungen ergriffen wird, d. h. sie bedeutet den Umfang, die Tiefe und die Dauerhaftigkeit der Gefühlsbewegungen, welche die im Bewußtseinsstrom kommenden und gehenden Wahrnehmungen, Vorstellungen und Begriffe begleiten. Die vier Elemente nun bilden nach ihm die wesentlichen Bestand-

*) S. Natorps Bericht über den Rhein-Mainischen Verband für Volksbildung.

teile des als „intelligibler Charakter" zu bezeichnenden Kräftekomplexes, und zwar in der Weise, daß, während die Stärke der lebendigen Aktivität die angeborene Kraft darstellt, ihr die Urteilsklarheit die bestimmte Richtung, die Feinfühligkeit die Mannigfaltigkeit ihrer Betätigung und die Aufwühlbarkeit die Dauer ihrer Betätigung gibt. An diese vier Elemente also gilt es sich zu wenden, um den ethischen Charakter durch Erziehung heranzubilden, da sie die einzig wahren und brauchbaren Bundesgenossen im Kampfe gegen die niederen Instinkte, Triebe und Leidenschaften sind. Es zeigt sich so, daß man eigentlich überhaupt nicht von Charakterbildung, sondern nur von Charaktererziehung sprechen dürfte, da alle Erziehung die angeborenen Anlagen und den Einfluß der Umwelt voraussetzt, so daß es keinen Sinn hat, anzunehmen, man könne einen Charakter „bilden", so wie man etwa eine Statue aus Tonklumpen „bildet". Die große Kunst des Erziehers besteht vielmehr darin, die mannigfaltigen Instinkte und Triebe seines Zöglings aufmerksam nach Art und Stärke zu erforschen und dann, bald durch Zwang, bald durch Förderung, wenn möglich bewußte oder unbewußte innere wertvolle Bedürfnisse zu erzeugen, die dann allerdings auch äußere Vorschriften müssen ertragen können, ja durch sie weiter entwickelt werden. Dabei kommen die natürlichen Triebe, die Instinkte der Neugierde, der Nachahmung, die intellektuellen Triebe der psychischen Synthese, die Grundgefühle der Lust und Unlust, Freude und Furcht dem Erzieher zu Hilfe, wenn er es nur versteht, dieser Trieb-Mannigfaltigkeit die Richtung zur Einheit zu geben.. Alle Bildung des Willens ist ja an die Materie der Triebe gebunden, was hinzukommt, was den Menschen überhaupt erst zum Menschen macht, das ist das mehr und mehr bewußte Streben nach Einheit, und nur der ist ein „Charakter", dessen Handlungen rein aus dem Bewußtsein des Gesetzes, d. h. als Ausfluß eines vernünftigen Willens erfolgen.*) Dabei gilt es sich aber völlig darüber klar zu sein, daß es das Phantom eines allgemeinen „Willensvermögens" gar nicht gibt, sondern stets nur eine Schulung von ganz konkreten Willensklassen an bestimmten Aufgaben. Und das beste unter den Grundmitteln der Willensschulung ist zweifellos die Gewöhnung, die aus der Arbeitsfreudigkeit herauswächst. Man kann also als Erzieher

*) S. hierzu meinen Aufsatz: „Über die Bildung des Willens nach den Prinzipien der Sozialpädagogik" in „Jugendpflege". Verlag E. Diederich. 1912. S. 10 ff.

keinen Charakter „schaffen", aber man kann bis zu einem ziemlich weitgehenden Maße die Richtung beeinflussen, die der Charakter nehmen soll. So gelangt K. zu dem Satze: „Charakter ist im Grundes nichts anderes als freiwilliger Gehorsam gegen die adoptierten oder selbstgewählten Maximen" (S. 124). Das führt er nun durch für die drei Stufen der Charaktererziehung in der Familie, durch die Schule und die Selbsterziehung, wie hier nicht im einzelnen geschildert werden kann. Er zeigt schließlich, daß es sozusagen ein historischer Entwicklungsprozeß der menschlichen Psyche ist, daß es zur Norm des menschlichen Handelns wird, das Wollen persönlicher Werte höher zu stellen als das Wollen zuständlicher Werte und das Wollen unselbstischer Werte höher zu schätzen als das Wollen von jedem selbstischen Wert. Auf diese Weise gestalten sich in einer Art von Motivwandel, ohne den der Aufstieg der menschlichen Kultur überhaupt kaum denkbar wäre, in uns sittlich gerichtete Charaktere auch aus solchen Organisationen von Arbeitsgemeinschaften, die ursprünglich ethisch völlig neutrale Absichten verfolgten.

So führt K. den Leser auf Höhen, von denen aus man freien Ausblick halten kann, er führt in Tiefen, die zur gründlichen Selbstbesinnung einladen, und bietet allen denkenden Lehrern eine Schrift, zu der es gilt Stellung zu nehmen, von der man vor allem aber auch dankbar bekennen wird, daß man aus ihr mehr lernen kann als aus manchem dickleibigen Compendium. Die deutsche Lehrerschaft kann stolz darauf sein, einen so freien und universalen Geist zu den Ihrigen zu zählen.

Stimmen zur Frage der „Arbeitsschule".

(Fortsetzung.)

V.

Dr. Wilhelm Rein, Professor an der Universität Jena.

Unter den Stichworten, mit denen die pädagogische Reform unserer Tage gewisse Strömungen kennzeichnet, tritt neben denen der „Lernschule", „Lebensschule", „Tatschule", „Erziehungsschule", die „Arbeitsschule" besonders hervor. Ihr Hauptvertreter ist bekanntlich Herr Schulrat Dr. Kerschensteiner in München.

In seiner neuesten Veröffentlichung „Begriff der Arbeitsschule" (Leipzig, Teubner 1912) hat er eine Darstellung vom Wesen und den Aufgaben der Arbeitsschule gegeben, die inhaltlich sich im wesentlichen mit dem deckt, was bisher unter „Erziehungsschule" verstanden wurde. Seine Schrift hätte mit vollem Recht auch den Titel „Begriff der Erziehungsschule" führen können.

Es sei dies deshalb hervorgehoben, um allen denen, die seit langem die „Erziehungsschule" kennen, sofort den Standort anzugeben, von dem aus sie zur „Arbeitsschule" Kerschensteiners Stellung nehmen können. Er hat bekannten Gedankengängen einen neuen Namen und eine neue Form gegeben und sie von einer anderen Seite her beleuchtet. Darin besteht sein Verdienst, daß er Ideen für weite Kreise der Gegenwart wirksam macht, die sich für die „Erziehungsschule" als einer „veralteten und überwundenen Sache" nicht mehr erwärmen wollten.

An der Hand der obengenannten Schrift Kerschensteiners kann leicht nachgewiesen werden, welche innere Verwandtschaft zwischen der alten Erziehungsschule und der neuen Arbeitsschule besteht.

Beide gehen aus vom Staatszweck und den damit eng zusammenhängenden Aufgaben der öffentlichen Schule. Beide sind national orientiert und darin einig, daß sie nicht den jeweils gegebenen Staat ins Auge fassen, sondern den Ideal-Staat, d. h. einen sich immer zweckmäßiger organisierenden Menschenverband, der durch die Tätigkeit seiner Mitglieder mehr und mehr der freien Gestaltung der sittlichen Persönlichkeit die Wege ebnen soll, der also selbst in der Richtung des von der absoluten Ethik gezeichneten Kulturstaats wandert. (Vergl. W. Rein, Grundriß der Ethik. 3. A. Osterwieck, Zickfeldt.) In der Zeichnung der von ethischen Ideen organisierten Gesellschaft ist ein über das individuelle Bewußtsein und seine Schranken hinaus liegendes Ziel gegeben, das beide, Individuum und Gemeinschaft, in stete Wechselwirkung versetzt und zur Verwirklichung des Idealziels antreibt. Dieses läuft in zwei Spitzen aus, in die höchste persönliche Innengestaltung und in die denkbar beste Organisierung des Gemeinschaftslebens. Beides bedingt einander gegenseitig. Das Gemeinschaftsleben soll der Entwicklung der Einzelpersönlichkeiten den günstigen Boden bieten, und die auf ihm

und durch ihn gewordenen sittlichen Charaktere sollen der Kulturarbeit der Gemeinschaft, jeder nach Begabung und Kraft, sich widmen.

Von hier aus wird die Organisation des gesamten staatlichen Bildungswesens abgeleitet und die Stellung der Fach- und Erziehungsschulen begründet. Für erstere ist der Begriff des Berufs, für letztere die Frage nach der Vorbereitung auf den Beruf maßgebend. (Vergl. W. Rein, Pädagogik. 2. Bd. 2. Aufl. Langensalza, Beyer u. Mann.)

Im Mittelpunkt beider Organisationen, die aus der geschichtlichen Entwicklung mit innerer Notwendigkeit sich entwickelt haben, steht der Begriff des sittlichen Charakters oder der charaktervollen Persönlichkeit. Dieser Begriff hat bisher die „Erziehungsschule" beherrscht; nach Kerschensteiner steht er auch im Zentrum der „Arbeitsschule". Denn auch nach ihm soll „unsere Schule ein Instrument der Charakterbildung werden", das Ziel, das die „Erziehungsschule" mit ganzem Ernste erstrebte im Gegensatz zur bloßen Lernschule. Seit langem hat die „Erziehungsschule" genau so, wie Dr. Kerschensteiner schreibt, es erkannt, daß die Pflege des gedächtnismäßigen Wissens nicht zu jener Volks- und Menschenbildung führt, welche die Menschen und die Staaten nötig haben. Sie hat immer gewollt, daß das Schwergewicht weit weniger auf Anhäufung des Wissens als auf die Entwicklung von geistigen, moralischen und manuellen Fähigkeiten zu legen ist, daß Fertigkeiten ausgebildet werden müssen, die der produktiven Arbeit getreue und gewissenhafte Arbeiter liefert. „Die Arbeitsschule ist, so sagt Dr. Kerschensteiner S. 65, eine Organisation der Schule, der die Charakterbildung über alles geht."

„Charakterbildung" ist bekanntlich auch von jeher das Losungswort der „Erziehungsschule". Warum aber dann den Namen ändern? Weist das Wort „Erziehungsschule" nicht viel bestimmter auf das hin, worauf es in der Schule ankommen soll? Nicht auf Wissensvermittlung, sondern auf Willensbildung? Dagegen ist der Ausdruck „Arbeitsschule" mancherlei Deutungen ausgesetzt, schon deshalb weil die „Arbeit" ein Mittel im Dienste der „Erziehung" ist. Das Mittel wird also als Stichwort verwendet, während in der Erziehungsschule auf das Hauptziel klar und unzweideutig hingewiesen wird. Wenn Herr Dr. Kerschensteiner S. 71 schreibt, daß er das Gefühl habe, alten, uralten pädagogischen Forderungen zum endlichen Sieg zu helfen, namentlich den Bestrebungen Pestalozzis, bedurfte es dann eines neuen Ausdrucks, der nur Verwirrung stiften konnte und vielfach Verwirrung gebracht hat? Denn das Wort „Arbeitsschule" verführt sofort zu der Meinung, daß die manuelle Betätigung den Schwerpunkt des Schulbetriebs bilden, alles andere dagegen zurücktreten müsse. Nach Kerschensteiner soll aber alles auf die Versittlichung der Berufsbildung und zur Befähigung des Zöglings an der Mitarbeit der Versittlichung des Gemeinwesens zugespitzt werden, so wie es die Erziehungsschule will. Auch diese faßt den Arbeitsunterricht einmal als Prinzip, das andere Mal als Fach. Sie verlangte schon lange im Zusammenhang mit dem Gesamtlehrplan die Betätigung des Zöglings im Schulgarten, im Laboratorium, in der Werkstatt, im Zeichensaal (Modellieren) usw., vernachlässigte dabei aber die humanistische Seite nicht, da ihr „die Vielseitigkeit des Interesses", das nur durch selbständige

geistige Arbeit auf allen Gebieten des Schulunterrichts sich entwickeln kann, als Ziel vorschwebte. Was Herbart, Stoy, Ziller, Lietz zu verwirklichen suchten, liegt durchaus auf der Linie der „Erziehungsschule", der recht verstandenen Arbeitsschule.

Die Erziehungsschule ist eine Arbeitsschule in dem Sinne, daß die selbständige Arbeit des Schülers die bestimmende Tätigkeitsform in allen Schulfächern ist von den unteren bis zu den oberen Stufen. Soll die Erziehungsschule den Namen „Arbeitsschule" erhalten, so könnte dies nur den Sinn haben, daß die manuelle Tätigkeit stärker betont werden und einen eigenartigen methodischen Aufbau erhalten müsse. Dagegen wäre nichts einzuwenden, wenn die „Arbeitsschule" nicht Gefahr liefe, in Einseitigkeit zu verfallen und alles auf eine Spitze zu stellen, deren Tragfähigkeit für die allgemeine Menschenbildung erst noch erwiesen werden muß. Wir halten daher an der „Erziehungsschule" fest, nicht aus Rechthaberei oder aus Anhänglichkeit am Alten, sondern aus der Überzeugung, daß in ihrem Begriff alle die Elemente eingeschlossen liegen, die als Grundlage für die Charakter- und Berufsbildung notwendig sind. Schließlich ist es eine nationale Pflicht, in dem Reformtaumel, dem die Oberflächlichkeit unserer Zeit huldigt, die idealen Güter nicht ohne weiteres preiszugeben, durch die wir Deutsche groß geworden sind.

VI.

Dr. Paul Barth, a. o. Professor an der Universität zu Leipzig.

Alle Tätigkeit ist entweder körperlich oder geistig. Wie man auch das Verhältnis des Körpers zum Geiste bestimmen mag, jedenfalls ist die Muskelbewegung spezifisch verschieden von der Gedankenbewegung.

Die körperliche Tätigkeit ist entweder auf Erzeugung eines Werkes gerichtet, dann heißt sie körperliche Arbeit, oder auf bloße Übung des Körpers selbst. Dann heißt sie Gymnastik.

Die geistige Tätigkeit ist entweder aufnehmend — Lernen im engeren Sinne — oder aktiv — Denken im engeren Sinne.

Zwischen beiden, der körperlichen und der geistigen Tätigkeit, liegt die Fertigkeit, eine eingeübte, darum rasch ablaufende Reihe von Bewegungen oder von Vorstellungen oder von Verbindungen beider. Sie kann körperlich oder geistig oder beides sein.

Im klassischen Altertume richtete sich die öffentliche Erziehung wesentlich auf Gymnastik als die Vorbereitung zum Kriege, und auf „Musik", welche Lernen der Gedichte, Spielen der Kithara, Gesang und mimischen Tanz also wesentlich Fertigkeiten umfaßte.

Die körperliche Arbeit, die Tätigkeit, die ein Werk erzeugt, war ausgeschlossen, da jede produktive Arbeit, als allein dem Sklaven zukommend, verachtet war.

Das spätere Altertum läßt Gymnastik und Musik zurücktreten hinter Wissen und Denken, also hinter rein geistiger Tätigkeit.

Die Schule des Mittelalters war wesentlich Lernschule, rezeptiv, wie die ganze geistige Kultur desselben aus der Kirche des Altertums aufgenommen worden war. Nicht minder die Schule des alten Humanismus,

die nur den Stoff wechselte, an Stelle des mittelalterlichen Lateins die klassischen Sprachen setzte.

Die „naturgemäße" Pädagogik forderte Selbsttätigkeit, zunächst auf geistigem Gebiete. Die Philanthropen führten die Gymnastik ein; sie und Pestalozzi auch die körperliche Arbeit. Dieser zu Zwecken des Erwerbes, jene zum Zwecke künstlerischer Bildung. Die auf Erwerb gerichtete Arbeit verschwand wieder, und verschwand mit Recht, da die Schule der Erziehung, nicht dem Erwerbe zu dienen hat; die auf künstlerische Bildung gerichtete ist geblieben. Es scheint, wenn wir die Methode der Aufklärung befolgen, nichts zu wünschen übrig.

Warum dennoch der Ruf nach der Arbeitsschule, der immer lauter ertönt? — Weil das Programm der „naturgemäßen" Pädagogik, wie es besonders von der deutschen Aufklärung tief und ernst erfaßt wurde, nicht ausgeführt worden ist. Die Schule lenkte zu sehr zurück zur Latein- und zur Katechismusschule, während das Leben vorwärts ging, Technik und Unternehmungsgeist die Welt umgestalteten. Viele Sünden der früheren Schule waren gut gemacht worden durch das Leben des Kindes, das in Feld und Wald und zu Hause arbeitete und spielte, die Dinge aus erster Hand hatte. Mit der großen Industrie aber entstanden die Großstädte, die das Kind in Häusermauern einschlossen. Sie entfernten es von dem Umgange mit der Natur und von mannigfacher Gelegenheit praktischer Erfahrung.

Die soziologische Besinnung, welche das endende 19. Jahrhundert kennzeichnet, mußte die Frage stellen, ob es nicht Mittel und Wege gibt, durch die Schule das Kind vor der großstädtischen Verkümmerung zu schützen und ihm eine Erziehung zu geben, die ihm die vom künftigen Leben geforderten Eigenschaften, die Fähigkeit des Zugreifens und die selbständige Beobachtung und Entschließung, einpflanzen könnte. So entstand der Begriff der Arbeitsschule.

Diese muß zunächst eine Handarbeit als Fach einführen, um dem Kinde die „Stoffbearbeitung" beizubringen, die ihm durch die moderne Lebensgestaltung verloren ging. Sie soll neben Kenntnis der Dinge an einfachen Aufgaben sein ästhetisches Gefühl bilden und jede Geringschätzung körperlicher Arbeit ausrotten. Wo der Gartenbau möglich ist, wäre er im Sommer die beste „Handarbeit" für beide Geschlechter, für die Mädchen auch neben ihrer sogenannten „Industriearbeit". Im Winter mögen alle formen und Holz schnitzen.

Neben der Arbeit als Fach aber ist nicht minder wichtig die Arbeit als Prinzip. Die Selbsttätigkeit, die von der „naturgemäßen" Pädagogik gefordert wurde, läßt sich noch allgemeiner und strenger durchführen, als jene meinte; besonders in den Fächern, die, damals wenig entwickelt, seitdem größere Bedeutung erlangt haben, den naturwissenschaftlichen, die ja ebenfalls den Stoff betreffen und darum an die Stoffbearbeitung vielfach anknüpfen können. Aber auch der ganze übrige Unterricht muß strenger als bisher den Grundsatz durchführen: Was der Schüler ohne unfruchtbare Umwege selbst erwerben kann, soll er nicht fertig empfangen. Und, was er erworben hat, soll er durch eigne Arbeit anwenden. — Das Denken ist

schließlich doch die wichtigste Funktion des Menschen. Darum soll die Arbeitsschule zugleich eine Denkschule sein.

Wer aber selbständig arbeiten soll, wird auch in anderen Fragen selbständig zu urteilen streben. Außerdem erzeugt gegenseitige Hilfe beim Arbeiten noch mehr Gemeingefühl in den Schülern als beim Lernen. Diese beiden ganz naturgemäßen Tendenzen sind vom Lehrer zu verwerten; er kann sie zu seinen Stützen machen, indem er konstitutionell regiert, die Klasse als ein sich selbst verwaltendes, von ihm nur zu kontrollierendes Gemeinwesen betrachtet. Wie aus dem „Untertan" der „Staatsbürger" geworden ist, so soll aus dem bloß gehorchenden der wollende Schüler werden, dessen Wille so lange frei wachsen darf, als er nicht auf Abwege gerät. Doch ist große Vorsicht nötig im Übergange von der alten zur neuen Schulverfassung.

So umfaßt die Arbeitsschule dreierlei: die Stoffbearbeitungsschule, die Denkschule und die Schule der Selbstregierung.

VII.

Johannes Tews, Berlin.

Ich betrachte die Frage der Arbeitsschule als eine pädagogische und als eine kulturpolitische Notwendigkeit. In pädagogischer Beziehung ist sie die Ausführung Pestalozzischer und Fröbelscher Gedanken, die bisher sich nicht durchsetzen konnten, weil ihnen die ganze Tradition der Buchschule im Wege steht. Alle übertragenen Kulturen, insbesondere aber die im Mittelalter übertragenen, leiden an einer Überschätzung des in Büchern niedergelegten Kulturgutes. Das deutsche Volk hat seinerzeit von den klassischen Völkern nur deren Literatur, nicht auch ihre Kunst und Technik und ihre politischen Einrichtungen übernommen. Die Übertragung kirchlicher Kultur derselben Art konnte die darin liegende Einseitigkeit nur noch verstärken. Unsere Schulen sind bis in unsere Tage ein naturgetreuer Abdruck dieser Einseitigkeit, die höheren Schulen noch mehr als die Volksschulen. Aus dieser Einseitigkeit müssen wir heraus. Theoretisch ist es längst der Fall, praktisch nicht. So unzulänglich auch die theoretische Pädagogik für den konsequenten Vertreter der Arbeitsschule sein mag, wenn sie in die Praxis übersetzt würde, so käme man mit Notwendigkeit dazu, was Fröbel und Pestalozzi wollten. Aber unser ganzes Lehrverfahren geht traditionell den alten Weg. Die Reformen, die wir haben, sind kleine Milderungen, die an der typischen, aus dem Mittelalter überkommenen Buchschule nichts ändern. Diese Schule war immer nur für eine kleine Minderheit erträglich, nämlich für diejenigen, die aus Worten und Buchstaben die Welt der Erscheinungen und Gedanken mühelos gewinnen, also jene genialen Naturen, für die es des mühevollen Aufbaues aus dem einzelnen nicht bedarf, die aus dem toten Worte das lebende Leben erzeugen, für die wenige Erscheinungen genügen, um daraus umfassende Anschauungen und Ideen zu gestalten. Für diese numerisch nicht bedeutende Gruppe wird auch in alle Ewigkeit das Buch und das gesprochene Wort der bequemste Quell für ihre Bildung sein. Die Mehr-

zahl aber ist anders. Sie muß in mühsamer Einzelarbeit aufsteigen, muß sich das, was hingegangene Geschlechter uns hinterlassen haben, selbst erarbeiten, und kann dies auch nur nach der Methode des Lebens: im Schaffen an den Dingen und im Leben mit ihnen. Das Buch ist ihnen auf den unteren Stufen wenig und auch auf den höheren Stufen nur in mäßigem Umfange zugänglich; der Weg über Wort und Buchstabe ist ihnen zu steil, sie müssen eben durch Dinge zur Erkenntnis, zu Ideen, zu Überzeugungen und entsprechendem Handeln kommen.

Ich erblicke die große Bedeutung der Arbeitsschule darin, daß sie die pädagogische Praxis von ehedem umkehren will. Sie will sich den Bedürfnissen der Mehrheit anbequemen, nicht denen einer kleinen Minderheit. Sie will die arbeitenden Massen lehren, und nicht die kleine Gruppe der Ideen- und Gedankenmenschen. Die heutige Volksschulpädagogik ist in dieser Beziehung auf halbem Wege stehen geblieben. Sie lehrt Dinge an Dingen und bildlichen Darstellungen auffassen und will von hier aus das Kind weiterführen zu Abstraktionen. Das ist materiell schon das Neue, aber formell noch das Alte, und auch insofern ein Fehlgriff, als die Abstraktionen, die naturgemäß erst im reiferen Alter kommen können, überall hinter dem Konkretum lauern, es entfreuden, erdrücken und aushöhlen, so daß lebensloses Gestrüpp statt frischgrünem Gewächse übrig bleibt. Unsere Lektionen und selbst unsere Schulbücher behandeln Theoreme mit Zwölf- bis Vierzehnjährigen, die Vierzigjährigen von derselben Auffassungskraft auch noch zu schwierig sind. Und weil das so ist, so wird nicht frühzeitige Spekulation, frühzeitige Fähigkeit zur Abstraktion erzielt, sondern von alledem systematisch abgeschreckt, und statt eines Denkenden ein dem Denken abholdes und dazu noch anschauungsarmes Geschlecht erzogen. Die Arbeitsschule will das Kind nicht über seine Stunde hinausdrängen, inmitten der Dinge stehend, mit ihrer praktischen Bewältigung vollauf beschäftigt, kommt sie auch nicht leicht in die Versuchung, dies zu tun.

Hierzu kommt noch ein anderer wesentlicher Umstand. Die Schule ist nicht und war niemals die einzige Kulturübermittelungsanstalt. Sie steht neben dem Hause und dem sonstigen Leben. Was das Haus bietet, kann die Schule voraussetzen, und sie kann die Gebiete pflegen, die das Haus nicht pflegt, oder nicht pflegen kann. Auch zum sonstigen Leben steht sie in diesem komplementären Verhältnis. Nun ist mit der Konzentration der schaffenden Arbeit im Großbetriebe auch eine sehr bedeutende Änderung für das Kindesleben eingetreten. Die Zeiten liegen nicht weit hinter uns, als die große Mehrheit der Bevölkerung noch in der Werkstatt oder neben der Werkstatt aufwuchs, als das gewerbliche Schaffen auf der Straße und an der Straße, in der offenen kleinen Werkstatt sich vollzog, wo die Jugend aus- und eingehen konnte, wo sie die Erwachsenen arbeiten sah und an deren Arbeit und Bewegung die eigene Arbeitslust, die eigene Arbeitsfähigkeit sich entzünden konnte. Diese Zeiten sind vorüber, in der Großstadt völlig, in der Mittelstadt fast ganz, und auch in der kleinen Stadt und auf dem platten Lande tritt dieser uralte Erziehungsfaktor immer mehr zurück. Gerade das am höchsten qualifizierte industrielle Schaffen zieht sich hinter die hohen Mauern der Fabrik-

räume zurück. Keines Jungen Auge vermag es zu beobachten, kein junger Mann vermag seine Anlagen daran zu entwickeln.

Dieser Umstand ist von entscheidener Bedeutung. Für das, was in dieser ungezwungenen Weise in dem Kinde früher erzeugt wurde, kann man keinen Maßstab groß genug anlegen. Dieses nachschaffende Spiel, diese ungezwungene, nichtverlangte Mitarbeit mit den Älteren hat so manche Kraft ohne jede Schulmeisterei, ohne jeden Zwang gerade dahin gelenkt, wohin sie kommen mußte. Das fehlt uns heute.

Was so im Leben verloren gegangen ist, muß die Schule ersetzen. Sie muß das. Es ist ihre Pflicht. Anderes ist dafür auch wieder in Wegfall gekommen. So wechseln die speziellen Aufgaben der Schule stetig mit den Wandlungen im Volks- und Jugendleben.

In diesen Dingen liegt für mich die pädagogische Notwendigkeit der Arbeitsschule, für die ich neben ihrer eigenartigen Methode in sämtlichen Fächern des Unterrichtes besondere Fächer (Handarbeits- und hauswirtschaftlichen Unterricht) und besondere methodische Unterrichtsformen in einer Reihe von Fächern (Werkunterricht) für notwendig halte.

Die kulturpolitische Notwendigkeit der Arbeitsschule habe ich in dem Vorworte zu meinem Vortrage „Die erziehliche Knabenhandarbeit in ihrer Bedeutung für die deutsche Volkswirtschaft" (Leipzig, Quelle u. Meyer) kurz dargelegt. Ich kann das dort Gesagte mit einigen Ergänzungen hier nur wiederholen.

Die deutsche Volksschullehrerschaft ist von dem Wunsche beseelt, allen im Volke ein möglichst hohes Maß geistiger Bildung und damit geistigen Lebens und Genießens zu verschaffen. Die Durchführung dieser Absicht im ganzen Volke setzt aber eine entsprechende Höhe der wirtschaftlichen Arbeit voraus. Ohne dies ist jener Wunsch ein inhaltloser Traum. Wollen wir jenes Ziel verwirklichen, müssen wir in unserer gesamten Erziehung die Arbeitsfreude und die Arbeitstüchtigkeit, auch die körperliche, entsprechend zu fördern wissen. Die Frage der Volkserziehung mit diesem weitergesteckten Ziel ist eine andere, als die Frage, wo und wie die Kandidaten für geistige Berufe am besten zu beschulen sind. Das wird leider oft übersehen. Eine Schule für wenige im Volke kann eine reine Buchschule sein, oder besser gesagt, eine Schule, die nur Kenntnisse vermittelt. Eine sogenannte Volksschule, die nur die Elemente übermitteln will und auf das spätere Leben ohne starken direkten Einfluß bleibt, kann das auch sein. Eine Bildungsanstalt aber, die das ganze Volk zum Mitbesitz und Mitgenuß unserer geistigen Kultur bringen will, muß auch die Grundmauern aufrichten helfen, auf denen ein höheres Kulturleben der Gesamtheit ruhen kann, und das ist die schaffende Arbeit, die für die Mehrzahl geistig-körperliche Kräfte und Fähigkeiten voraussetzt. In den Erörterungen des Problems der Arbeitsschule, des Werk- und des Werkstättenunterrichts und des Handarbeitsunterrichts usw. spielt dieser kulturpolitische Gesichtspunkt offenbar noch nicht die ihm zukommende Rolle. Auch wir modernen Schulleute wissen es anscheinend noch nicht, daß Buch-

menschen in Massen beisammen sich nicht einmal ernähren, geschweige denn eine höhere Kultur dauernd erhalten und fortführen können, daß dies allein möglich ist, wenn die Masse, die eine höhere Geisteskultur in einem langen, schönen Leben genießen soll, sich die Voraussetzungen dieses Kulturlebens Tag für Tag erarbeitet, daß also die Bildungsanstalt für ein ganzes Volk eine ganz andere sein muß, als die Schule für wenige und auch als die Schule für alle mit beschränkten Zielen. Die wirkliche Volksschule muß auch ein volksgemäßes Kleid tragen, im Lehrstoff wie in der Methode, sie muß eine Arbeitsschule, eine Schule der Arbeit und für die Arbeit sein.

VIII.

Hermann Itschner, Weimar.

Der bitterste Feind der sogenannten Arbeitsschul-Bewegung hat ihr m. E. einen unschätzbaren Dienst erwiesen, indem er sie durch das Wort vom pädagogischen Partikularismus zu treffen suchte. Man mag sonst über Wigges Stellung zur Sache denken, wie man will, so wird man doch verstehen können, daß er Grund zu haben glaubt, für das Ganze des Unterrichts fürchten zu müssen, und es wäre nicht undenkbar, daß nach der Sanktion des Arbeitsschul-Gedankens durch die Berliner Versammlung der ungebrochene pädagogische Individualismus — der niemals an das Ganze denkt! — noch mehr sein Haupt erhebt und unbesonnen die Schule zum Tummelplatz von allerlei Sonderbestrebungen macht. Aber wo in aller Welt ist ein Gedanke, der gegen Ausschreitungen gefeit wäre! Wer dürfte aus solchen Erscheinungen das Recht herleiten, eine große Bewegung über Bausch und Bogen zu verdammen! Es ist recht schade, daß Wigge schon in dem, was wir bis jetzt erfahren haben, nichts anderes sehen kann als die bloße Sucht pädagogischer Schaumschläger, um jeden Preis aufzufallen. Dazu erscheint mir die Sache doch zu ernst, um bei einer solchen Annahme stehen zu bleiben; schon die gewaltige Stoßkraft, welche der Arbeitsschul-Bewegung innewohnt, müßte dem Beobachter sagen, daß er ihr nicht einfach jede Berechtigung absprechen könne. Käme aber gar die ablehnende Haltung des Kritikers aus dem Gedanken, der Durchschnittsbetrieb des Unterrichtes von heute gäbe keinerlei Anlaß zu großen Änderungen, so müßte man das gewiß als vollendete Selbsttäuschung bezeichnen.

Wer allerdings eine solche Bewegung beurteilen will, muß aus der Verschränkung des pädagogischen Horizontes heraustreten und sie messen an dem allgemeinen Ringen der Zeit nach neuen Normen und Formen. Negativ gekennzeichnet, scheint mir unsere Zeit hinzuarbeiten auf die Befreiung, die Entfesselung des Individuums von Autoritäten und Traditionen; ihren positiven Ausdruck scheint sie aber zu sehen im Ideal der Persönlichkeit — der Persönlichkeit, die sich gebunden fühlt in autonomer Gesetzgebung, die sich hingibt an das Wohl der andern und sich zu gestalten strebt zu innerer Einheit.

Welche Wege führen zu diesem Ziele? Die von der Arbeitsschul-Bewegung vorgezeichneten, falls sie richtig verstanden wird.

In der ganzen geschichtlichen Entwicklung unseres Problems zeigt sich nach meinem Dafürhalten wieder einmal die Wahrheit des Gesetzes, daß der (gute) Mensch in seinem dunklen Drange des rechten Wegs sich wohl bewußt ist. Die Arbeitsschul-Bewegung setzt ein mit der Forderung, daß die Hand wieder zu ihrem Rechte kommen müsse. Natürlich! Handbetätigung ist ein sicheres Zeichen von Aktivität, ein erster Beweis von einer formenden Tätigkeit des Menschen: Aktivität mit gestaltender Tendenz ist aber die Grundbedingung aller Persönlichkeitsentfaltung.

Freilich, wenn diese Aktivität nur äußerlich blieb, dann konnte die ganze Bewegung leicht im Mechanischen, im Handwerksmäßigen stecken bleiben, und die allenthalben hervortretende Überbetonung des Technischen mußte die Gefahr stark erhöhen, daß der Erwerb einer äußeren Routine die innere Aktivität lahmlegen oder diese gar nicht erst würde aufkommen lassen. Ja, wenn es möglich wäre, die äußere Aktivität zum vollbewußten Ausdruck einer inneren zu machen! Die Lösung war gegeben, als man nun forderte, Probleme sollten dargestellt werden, und diese müßten an Stelle des Technischen in die vorderste Linie gerückt werden. War diese Wandlung vollzogen, so hatte die Handbetätigung Geltung als methodisches Prinzip im Dienste des sich auswirkenden Geistes, die Technik wurde Mittel der Erkenntnisbildung und der Darstellungsfreudigkeit.

Wieder war eine Stufe der Entwicklung erreicht, als man die Frage aufwarf, ob denn die innere Aktivität stets in Verbindung mit äußerer auftreten müsse, zumal es doch Stoffe gäbe, die mit äußerer Aktivität, vor allem mit Handbetätigung, nicht das mindeste zu tun hätten, — oder sollten Religionslehre, Geschichte, Erdkunde, Literatur, Kunstanschauung nichts mit innerer Aktivität zu tun haben?

Und so konnte es nicht ausbleiben, daß der Schluß gezogen wurde: die gesamte Unterrichtsarbeit kann in Wahrheit nur gedeihen, wenn sie in allen ihren Teilen durchtränkt wird vom Prinzip der Aktivität, innerer wie äußerer, beider in Verbindung oder auch der inneren allein, wie es gerade der Stoff mit sich bringt: denn er ist's, von dem es abhängt, welche Art von Aktivität in Erscheinung treten soll. Aber auch darüber darf es keinen Zweifel geben, daß bloß äußere Aktivität die Schule todsicher in die Irre treibt und dadurch die ganze Arbeit unserer pädagogischen Führer von Pestalozzi bis Nietzsche zu schanden macht. Es bleibt uns noch übrig der Hinweis, daß die Aktivität in der Neuschule in zwei Formen auftreten wird, nämlich bei der Aufnahme des Stoffes ins Bewußtsein — sei es auf dem Wege nachschaffender Empfänglichkeit oder in spontaner Selbstbestimmung — und dann bei der Auswirkung der erworbenen Eindrücke in Darstellungsformen, in denen die stille Leidenschaft der Persönlichkeit zur gestaltenden Tätigkeit ihre Befriedigung findet in dem Streben, den Sinn der Dinge wie des eigenen Wesens zu enthüllen. Diese Auffassung wird allerdings weder entwickelt werden können mit Hilfe der intellektualistischen, noch der voluntaristischen, noch auch der Gefühls-Psychologie, sie kann nur ruhen auf dem Grunde einer Psychologie, die die Seele als gestaltende Potenz begreift. Doch nicht weiter davon!

Jeder der oben gekennzeichneten Schritte, nämlich von der Passivität des Schülers zur äußeren Aktivität, dann zur Verbindung von äußerer Akti-

vität mit einer inneren, darauf zur Auswirkung innerer Aktivität ohne Inanspruchnahme äußerer und schließlich zu der Ausdehnung des Prinzips der Aktivität auf den gesamten Unterricht, bedeutet eine immer größere Entfernung vom Partikularistischen und ein Hineinwachsen in die Würdigung der Totalität des Unterrichts, bei der wir einst alle mit Wigge gestanden, bei der wir heute wieder stehen, aber ohne ihn, weil wir inzwischen durch die lebendige innere Teilnahme an der Arbeitsschul-Bewegung uns außerordentlich bereichert haben. Diese Entwicklung haben wir in Hamburg und Leipzig (unter Vogels Führung) sich vollziehen sehen, und sie ist geziert mit Namen wie Gaudig und Rißmann. Sie hat gegenüber allem vorher über die Arbeitsschule Gesagten ein Neues geschaffen, und doch hat sie alles vorher an der Arbeitsschule Gerühmte in sich hineinarbeiten können, wenn sie auch mit Recht Front macht gegen alle Verstiegenheiten einer sich bloß im Technischen gefallenden Kultur der Hand.

Daß diese Auffassung der Arbeitsschulbewegung auch eine Revision der Lehrpläne wird nach sich ziehen müssen, ist klar, soll aber hier nicht verfolgt werden, um die Sachlage nicht weiter zu komplizieren.

Wie paßt aber nun die Bezeichnung Arbeitsschule zu dem Ausgeführten! Sie paßt gar nicht. Aber kein Protest der Welt wird sie zunächst wegschaffen können. Allerdings muß man sich bei aller Ablehnung gegenwärtig halten, daß der Begriff der Arbeit eine riesige Ausweitung erfahren hat. Neuerdings redet der Gelehrte von seinem Arbeitstisch und seinem Arbeitszimmer, der Künstler von seiner Werkstatt, man redet von der Arbeit großer Männer, von preisgekrönten Arbeiten usf. Arbeit in dieser Fassung hat den Sinn von lediglich äußerem Tätigsein längst überholt. Denn es ist zum Moment der äußeren Betätigung das Moment der inneren Aktivität, zu diesem das Moment der Spontaneität, zu diesem das Moment der Gestaltungsfähigkeit und auch das Moment des Gemeinschaftsstrebens hinzugekommen: der Begriff der Arbeit ist längst geadelt durch die Beziehung auf die Persönlichkeitsidee, alles Rein-Proletarische ist von ihm abgeglitten. Freilich: mechanische Köpfe werden, man mag den Begriff der Arbeit fassen, wie man will, ihre Arbeit ewig mechanisch ableisten, für sie wird Arbeit stets bedeuten ein Beharren in den Gleisen habituellen Stumpfsinns; für die produktiven Köpfe aber ist Arbeit die Losung zum Aufgebot all ihrer gestaltenden Kraft, neue Werte zu schaffen, an denen sie sich selbst erbauen, und durch die sie die andern mit fortreißen auf der Bahn zur Vollendung.

Wer nun der Meinung ist, daß die Deutsche Lehrerversammlung die Aufgabe hat, Ziele zu weisen, nicht etwa Erreichtes bloß zu sanktionieren, der muß die Arbeitsschul-Bewegung, wie wir sie oben zu kennzeichnen versuchten, entschieden bejahen. Die Hand wird sich in ihr zwar bescheiden müssen, neben all den anderen Ausdrucksmitteln, Sprache, Stimme, Körper, Zahl und Form, genannt und betätigt zu werden: eben dort, wo sie gerade ein Amt hat, freilich dort auch mit aller Entschiedenheit. Der Hand ihr Recht zu wahren und doch nicht das Ganze des Unterrichts zu gefährden, sondern seine Wirkungen nun erst recht und mit Nachdruck zu vertiefen, das scheint mir der gesuchte Ausweg zu sein aus all der Verworrenheit der Lage.

IX.

Dr. Otto von Greyerz, Glarisegg (Schweiz).

Unter dem Namen Arbeitsschule scheint sich mir eine Schule anzukünden, welche die Jugend besser, als es bisher geschehen, auf die Arbeit des Lebens vorbereiten möchte; eine Schule, in der man so arbeiten lernt, wie das Leben es verlangt.

Wird das überhaupt möglich sein?

Zwischen Schule und Leben scheint eine unüberbrückbare Kluft zu liegen. Und zwar liegt das Trennende gerade in dem scheinbar Gemeinsamen, in der Arbeit.

Im Leben dient die Arbeit fast ausnahmslos dem praktischen Nutzen, vor allem der Selbsterhaltung. Die meisten Menschen kennen die Arbeit nur als Mittel zum Broterwerb. Eine aufregende Hast, ein blutiger Ernst, eine verwirrende Angst, die Angst des Irdischen, wie Schiller sagt, beseelt dieses Erwerbsleben.

Demgegenüber ist die Schularbeit ein Spiel. Es fehlt ihr als treibende Ursache der furchtbar ernste Zwang der Lebensnotdurft, der undiskutierbare Zweck der Selbsterhaltung. Die Schule kann nicht so arbeiten lehren, wie man arbeitet, um sein Brot zu verdienen. Das wird immer so bleiben, denn es liegt in der Natur der Dinge.

Ferner: die Aufgaben, die das Leben an unsere Arbeitskraft stellt, sind, auch abgesehen von ihrer praktischen Zweckmäßigkeit, anders als die Schulaufgaben; sie sind nicht Anwendungen einer gegebenen Theorie oder Lehre auf einen praktischen Fall. Das Leben kennt keine Übungsbeispiele, in denen der Lehrsatz rein aufgeht. Seine praktischen Fälle sind nicht „rein", sondern gemischt; das theoretische Problem, das in ihnen steckt, liegt verborgen unter einem Gewebe von Umständen und Zufälligkeiten, das der Blick des Unerfahrenen schwer durchschaut. Auch besteht die Lösung der Aufgabe nicht bloß in der Erkenntnis der anwendbaren Lehre (Theorie), sondern auch in der Bewältigung all der praktischen Schwierigkeiten, die jeden Fall zu einem praktischen Problem machen. Diese Schwierigkeiten sind so mannigfaltig und so unberechenbar in ihren Verknüpfungen, daß der Neuling verblüfft vor ihnen steht. Jede irgendwie schwere Lebensaufgabe beansprucht von ihm gleichzeitige Betätigung der verschiedensten Körper- und Seelenkräfte; die eine verlangt vielleicht vor allem Sinnenschärfe, gespannte Aufmerksamkeit, Gewandtheit der Glieder, Ausdauer und Mut; eine andere z. B. sprachliche Gewandtheit, logische Schärfe, Fähigkeit zu raschem Entschluß, Menschenkenntnis und unbeirrbares Rechtsgefühl; wieder eine andere vor allem Körperkraft, praktische Klugheit, Organisationstalent und Herrschersinn usw.

Demgegenüber erscheint wieder der abgezirkelte, ausgeklügelte Schulbetrieb als eine Spielerei. Das Leben kennt keine methodischen Stufengänge, keine vorbereitenden Übungen und zusammenfassenden Wiederholungen, auch keine gerecht abwägende Beurteilung von guten und schweren Leistungen, keine freundliche Ausgleichung von Lob und Tadel. Das Leben ist brutal, unmethodisch, unberechenbar. Plötzlich stellt es dich vor eine Aufgabe, ohne lange zu fragen, ob du das in der Schule ge-

habt hast, und wenn du ihr nicht gewachsen bist, läßt es dich unbarmherzig stehen mit all deinen Schulkenntnissen und deinem guten Willen.

Und noch ein drittes. Im Leben ist die Arbeit des Einzelnen fast ausnahmslos mit der Arbeit anderer verbunden. Fast jeder Arbeiter, der Steinklopfer oder Maschinenöler so gut wie der Privatgelehrte oder schaffende Künstler, fühlt sich als Glied eines engeren oder weiteren Ganzen, einer Kollektivarbeit. Er ist auf andere angewiesen, andere sind auf ihn angewiesen. Arbeit ist soziale Tätigkeit. Die Arbeit des Einzelnen schadet oder nützt nicht nur ihm. Je mehr er von dieser Erkenntnis durchdrungen ist, desto besser arbeitet er. Die Arbeitsgemeinschaft, d. h. im höheren Sinne: die Richtung der Arbeitenden auf das Gelingen der gemeinsamen Arbeit, fördert und veredelt die Arbeit des Einzelnen.

Für wen und für was arbeitet der Schüler? Vor allem für sich selbst, für sein Zeugnis, sein Examen, sein Fortkommen. Vielleicht auch ein wenig für den Lehrer (ein ganz verfehlter Zweck), aber damit doch auch wieder für sich. Auf den großen Gedanken der Arbeitsgemeinschaft und der aus ihr erblühenden Solidarität bereitet die Schule nicht vor. Sie prämiiert den eigennützigen Streber.

Was kann die Arbeitsschule tun, um besser auf die Arbeit des Lebens vorzubereiten?

Sie muß ihre Arbeit nach dem Vorbilde der Lebensarbeit umgestalten.

Sie muß vor allem die irreführenden Ziele aus ihrem Gesichtskreis zu entfernen suchen. Irreführend in aller Schularbeit, von der Universität bis hinunter in die Elementarklassen, ist die Bedeutung, welche das Zeugnis-, das Prüfungs- und das Berechtigungswesen heute noch allgemein haben. Die treibende Kraft muß aus der Arbeit selber, aus der Freude an ihr hervorgehen.

Die Arbeitsschule muß dadurch Freude an der Arbeit zu wecken suchen, daß sie, ähnlich wie das Leben, die verschiedensten Naturanlagen der Jugend, körperlische und seelische, und unter diesen letzteren wieder Verstandes-, Gefühls-, Phantasie- und Willenskräfte, in Tätigkeit setzt, und zwar nicht in methodischer Vereinzelung, sondern gleichzeitig. Sie muß also Aufgaben stellen lernen, welche, wie die des Lebens, den ganzen Menschen in Anspruch nehmen, Aufgaben, die geeignet sind, schlummernde Kräfte zu wecken, die Lust am eigenen Können, das Gefühl, selbständig etwas hervorbringen zu können. Bei der ungeheuren Verschiedenheit der Anlagen muß vor allem die eingentümliche Anlage des Einzelnen erforscht und erkannt werden, und diese individuelle Anlage muß durch ihr gemäße Aufgaben gepflegt werden. Kein gesunder junger Mensch schreckt vor Aufgaben zurück, die seine besten Kräfte herausfordern. Aber mit Recht sträubt er sich gegen allgemeine Klassenaufgaben, die keine Kraft in ihm reizen.

Kräfte zur Arbeit reizen, das soll die Kunst des Lehrers sein. Je mehr der Lehrer zurücktritt, ja überflüssig wird, je selbständiger der Schüler Aufgaben nicht nur löst, sondern sich selber stellt, um so mehr wird der Unterricht zu einer Vorschule des Lebens.

Fort also vor allem mit den allgemeinen Lehrprogrammen!

Auch Arbeitsgemeinschaft kann die Schule dem Leben nachahmen.

Sie kann mehreren Schülern, zusammen eine Aufgabe stellen (noch besser ist's, wenn die Schüler selbst darauf kommen), bei welcher verschiedene individuelle Anlagen sich betätigen können, jede an ihrer Stelle. Landwirtschaftliche, handwerkliche, technische, wissenschaftliche, künstlerische, ja auch soziale Aufgaben, all das ist denkbar und bereits erprobt. Ein Schulgarten, eine Wasserleitung, ein Ruderschiff, eine elektrische Einrichtung, ein photographisches Sammelwerk, eine geschichtliche Quellenforschung, eine Reihe von naturwissenschaftlichen Vorträgen, Rezitationsabende, ein Konzert, eine Theateraufführung, Organisation eines Sportklubs, einer Schülergemeinde mit Selbstverwaltung, eines sozialtätigen (Armen- oder Bildungs-) Vereins, eines literarischen Kränzchens mit Vorträgen und gegenseitiger Kritik — ist das nicht ein Stück Vorbereitung aufs Leben?

Es sei nochmals gesagt: eine Kluft zwischen Schularbeit und Lebensarbeit bleibt immer bestehen. Aber was sie nur kann, soll die Schule tun, diese Kluft zu überbrücken.

Die Arbeitsschule wird es können, wenn sie

1. selbständige, individuelle Arbeit fördert,
2. die Aufgaben nicht nach allgemeinem Programm, sondern nach individuellen Kräften stellt oder finden läßt,
3. Arbeitsgemeinschaft pflegt.

Nur die Arbeitsschule kann den schönen Wahlspruch der alten Gelehrtenschule „Non scholae sed vitae discimus" zur Wahrheit machen.

(Fortsetzung folgt).

Am Vorabend der Deutschen Lehrerversammlung.

Von Hermann Laue in Nowawes.

Was wird uns die kommende Tagung der Lehrer Deutschlands bringen? Die Frage liegt auf den Lippen aller, die ein Interesse an der Entwicklung des deutschen Volksschulwesens haben. Und diesmal wird sie wohl noch mehr gestellt als sonst, da der Ausgang nicht so gewiß vorauszusehen ist wie bei Fragen wirtschaftlicher Natur, in denen die Einigkeit der Lehrerschaft größer ist als in methodischen Fragen. Die Klärung der Ansichten über die Arbeitsschule ist nach mehrjährigen Erörterungen in der Literatur endlich soweit gekommen, daß man die verschiedenen Strömungen voneinander klar scheiden kann. Das war die notwendige Voraussetzung für die Behandlung der Schulreform in den Verein und für eine Stellungnahme der Lehrerschaft in ihrer Gesamtheit. Aus der Literatur läßt sich aber kein Anhalt für den Ausgang des Kampfes gewinnen; denn es ist natürlich: je radikaler die Strömungen, desto mehr wird darüber geschrieben, und umgekehrt. Jedoch lassen die Verhandlungen in den Provinzial- und Landesvereinen einen wenn auch in gewissem Grade beschränkten Schluß auf die Pfingstantwort zu.

Um zu einer Übersicht über die Resultate zu gelangen, wollen wir ihr Verhältnis zu folgenden Ansichten darstellen: 1. Auf die Handfertigkeit ist

besonderes Gewicht zu legen, sie sei Unterrichtsfach. 2. Die Handfertigkeit ist zu betonen, sie durchdringe als Prinzip den gesamten Unterricht. 3. „Arbeit" ist das Wesentliche, Überwindung von Hindernissen geistiger und körperlicher Art. Zu der ersten Meinung hat sich keine Versammlung bekannt; da, wo man den erziehlichen Wert eines besonderen Handfertigkeitsunterrichts anerkannte, hat man ihm eine Stelle neben, aber nicht in dem Schulbetriebe angewiesen (Brandenburg, Westfalen). Einige mitteldeutsche Staaten erwärmten sich für eine besondere Handfertigkeit doch noch in dem Maße, daß sie ihn als Prinzip wünschten (Anhalt, Gotha, Sondershausen). Weitaus die meisten aller beschlußfassenden Vereine stellten sich auf den Standpunkt Rissmanns, der den Lesern der Deutschen Schule ja bekannt ist, und folgten damit ihren Referenten, von denen einige in ihren Thesen Rissmann wörtlich zitierten. Natürlich ist die Form, in der die Beschlüsse gefaßt wurden, ganz verschieden. Wohl in keinem fehlt die Betonung der Selbsttätigkeit; Frankfurt sagt: innere und äußere Aktivität; Pommern rechnet es der Arbeitsschule als Verdienst an, daß sie gerade die Selbsttätigkeit in den Brennpunkt des Unterrichts gestellt habe. Auf geistigem Gebiete wird die Aktivität von allen als notwendig anerkannt, aber auch die körperliche findet Berücksichtigung: Daubenspeck-Dortmund betonte vor den Westfalen plastisches Gestalten und Schülerversuche; die Schleswig-Holsteiner wollen Freiheit von der Behörde für Formen, Schneiden, Falten und Malen. Dasselbe wünschen auch die Hannoveraner, damit die Praxis erweise, was zur segensvollen Fortentwicklung der Volksschule dienen kann. Eine Bedingung für die Selbsttätigkeit ist die Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung, das hoben besonders die Referenten Brandenburgs und des Königreichs Sachsen hervor. Zu dieser Gruppe sind nun noch die Vereine zu rechnen, welche mehr allgemein sich für die maßvollen Forderungen der Reformer aussprechen (Mecklenburg-Schwerin, Waldeck, Schwarzburg-Rudolstadt, das der gemäßigten Richtung „außerordentlich freundlich" gegenübersteht).

Von Wichtigkeit ist es, zu prüfen, aus welchen Gründen Vereine die Thesen ihres Referenten ablehnten. Da nimmt Hamburg zuerst eine besondere Stellung ein. In der „Gesellschaft der Freunde usw." brachte von Borstel mit knapper Mehrheit eine Resolution durch, nach der man auf eine Abstimmung über die Thesen verzichtete, weil Probleme und Ergebnisse wissenschaftlicher Arbeit ihrem Wesen nach einer Abstimmung nicht unterliegen können. Es ist ja nicht unmöglich, daß ein ähnlicher Antrag auch auf dem Deutschen Lehrertage gestellt wird; wir dürfen aber als sicher annehmen, daß er wenig Anklang finden wird, da alle übrigen Vereine durch ihre Abstimmungen bewiesen haben, daß sie den Standpunkt vertreten: man kann zwar nicht über wissenschaftliche Ergebnisse beschließen, wohl aber über ihre Verwertung in der Schule. In der Provinz Sachsen und in Bayern drehte sich die Debatte in der Hauptsache um die manuelle Betätigung. Beide Referenten waren zwar sehr vorsichtig und verwarfen einseitige Betonung der Handarbeit; der Sachse aber vermißte noch Lehrer, welche die Technik der verschiedenen Zweige der Handarbeit beherrschen, und der Bayer erkannte Handarbeit „als das beste Erziehungsmittel" an und begründet sie mit der Bedeutung der technischen Arbeit für die Kulturentwicklung. Beide haben wohl dadurch die noch Unentschiedenen stutzig gemacht und ihrem Erfolge

geschadet. Außerdem hatten sie starke Gegner: Wigge trat scharf gegen den Werkunterricht auf, und der bayrische Korreferent schaffte sich Zustimmung, indem er die Auswüchse der Reform geißelte. In beiden Fällen haben sicher die Persönlichkeiten großen Einfluß ausgeübt. Die Posener Provinzial-Versammlung lehnte bei dem Mangel an praktischen Erfahrungen und bei den hohen Klassenfrequenzen die allgemeine Einführung der Arbeitsschule zurzeit ab. (Das Thema lautete: Das Prinzip der Arbeitsschule in der zweisprachigen Volksschule.) Braunschweig nahm wegen Zeitmangel die sehr ins einzelne gehenden Thesen nur „zur Kenntnis". Zwei Referenten lehnten die Arbeitsschule ab (Ostpreußen und Hessen). In Hessen brachten es allerdings Troll und Henck in der Debatte dahin, daß man nicht die ablehnenden Thesen annahm, sondern weitere Versuche für notwendig erklärte. In Ostpreußen kam man dagegen zu einer glatten Ablehnung: „Alle Redner äußerten sich als Gegner der Arbeitsschule, von der wir nichts hinzuzulernen hätten und die sich sogar soweit versteige, die Lernschule für die vielen Verbrechen u. dergl. unserer Kinder verantwortlich zu machen." Aus den Thesen wie aus der Debatte spricht große Erregung über die Anklagen gegen die Lernschule, und das ist gewiß nicht ohne Einfluß auf die Beschlußfassung geblieben; denn an eigentlichen Gründen für die Ablehnung findet man in den Thesen nur zwei Sätze, die lauten: „Im Gegensatz zur Arbeitsschule hält die jetzige Schule an der straffen Zucht und Schulordnung als wertvollem Erziehungsmittel fest. Die wichtigsten Grundsätze der Arbeitsschule finden sich bei den pädagogischen Klassikern; sie werden von allen Lehrern gekannt." Auch aus den Thesen und Debatten anderer Vereine erkennt man, daß Klagen über mangelhafte Erfolge der Lernschule sehr empfindliche Seelen treffen können, die glauben, sie seien damit der Pflichtverletzung angeklagt, was sicher kein Mensch behaupten wird. Solche Punkte wollen aber in großen Versammlungen wohl berücksichtigt sein, denn sie sind sehr oft von einem Einfluß auf die Abstimmung, der im Interesse der Sache zu bedauern ist. Manche Referenten hatten dem vorgebeugt, indem sie schon in den Thesen Angriffe gegen die bestehende Schule zurückwiesen. Wo man nicht zu bestimmten Ergebnissen gekommen ist, hat man meist den Ausweg gewählt, noch weitere Versuche für wünschenswert zu erklären. Die Deutsche Lehrerversammlung wird sich das kaum leisten dürfen, da sie genug Männer in ihren Reihen hat, die selbst Versuche angestellt haben. Und dadurch, daß man immer nur Versuche empfiehlt, kommt man schließlich auch nicht weiter. Außerdem hat der Lehrertag nicht über die Kleinarbeit zu entscheiden, sondern nur die Frage zu beantworten, ob es im Interesse der Erziehung liegt, daß die Grundsätze der Arbeitsschule im Betriebe der allgemeinen Volksschule berücksichtigt werden, und in welchem Maße.

Versuchen wir nun, das Resultat der Pfingsttagung vorauszubestimmen! Die Annahme eines besonderen Handfertigkeitsunterrichts ist vollständig ausgeschlossen, da sich niemand dafür erklärt hat. Ein Werkunterricht im Prinzip ist nur von einigen kleineren Vereinen mit zusammen etwa 8 Stimmen (Vertreter in Berlin) angenommen. Auch der scheidet aus. Für das Arbeitsprinzig als Methode stimmten von großen Verbänden Kgr. Sachsen (50 Stimmen), Brandenburg (32), Hannover (22), Schlesien (21), Westfalen (16), Schleswig-Holstein (15), Pommern (14) und einige kleinere, zusammen etwa 190 Stim-

men Geteilter Meinung waren Bayern (43), Provinz Sachsen (21), Posen (15), Hessen (9) und kleinere, also etwa 96 Stimmen. Gegner jeder Reform ist Ostpreußen mit 16 Vertretern. Die 8 Stimmen für Werkunterricht kann man natürlich zu den 190 zurechnen; die 96 Unentschiedenen geteilt, gibt ungefähr 50 Anhänger und 50 Gegner. Das Resultat ist also: ungefähr 250 Anhänger und 70 Gegner des Arbeitsprinzips als Methode.

Diese Berechnung, so schön und einfach sie auch aussehen mag, hat nur den einen Mangel, daß sie voller Fehlerquellen steckt, deren Größe gleich x ist. Zum ersten: in methodischen Fragen sind die Vertreter nicht gebunden; es ist also sehr wohl möglich, daß ein Verein, der für die Sache gestimmt hat, zufällig Vertreter entsendet, die Gegner sind. Die ganze Berechnung wäre damit auf den Kopf gestellt. Zum zweiten: in Berlin werden ungefähr 400 Vertreter abstimmen, wir haben hier nur von 320 die Stellung gekennzeichnet; es kommen demnach noch 80 oder 90 von den Vereinen dazu, die darüber nicht verhandelt haben. Wären sie jedoch auch alle Gegner, so würden sie trotzdem die Gegnerschaft nur auf 150 bis 160 bringen. Zum dritten und wichtigsten: die Vertreter sind auch nur Menschen und Stimmungen unterworfen; wer da weiß, wie Redner eine große Versammlung begeistern, aber auch durch ein unglückliches Wort verstimmen können, wird nicht allzusehr auf Voraussagungen bauen. Der geneigte Leser wird vielleicht noch mehr Fehlerquellen finden.

Der Einfluß des Redners ist zweifellos. Nach welcher Richtung bietet nun die Wahl Dr. Ernst Webers Aussichten? Wird er Unentschiedene zur Anhängerschaft oder Gegnerschaft veranlassen? Seine Leitsätze sind in der Beziehung sehr vorsichtig gehalten, daß sie Angriffe auf die bestehende Schule vollständig vermeiden; es wird also niemand unnötig gereizt. Der Leitsatz 1 entspricht ferner ganz dem Ergebnis der Einzelverhandlungen, insofern er die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts als beziehungsloses Fach ablehnt. (Warum nur als „beziehungsloses"?) „Sie erklärt sich jedoch für eine Arbeitsschule, die danach strebt, die Arbeit in den Dienst der geistigen Bildung zu stellen usw." Damit stellt sich Weber auf den Boden: Arbeit als methodisches Prinzip! und er hat damit die Mehrzahl der Vereine auf seiner Seite. „Die Handtätigkeit ist eins der Mittel", so wird der Fehler des bayrischen Referenten vermieden, der sie als das beste Mittel bezeichnet. Der 4. Leitsatz, welcher die Bedingungen für einen ersprießlichen Unterricht im Sinne der Arbeitsschule bezeichnet, wird einmütige Zustimmung finden. Die Aussichten für die Annahme der Leitsätze sind also groß, wenn die Debatte bei dem Kern der Sache bleibt und sich nicht verzettelt in Streit um den Namen und andere Nebensächlichkeiten. Würde die Hauptsache auf diese Art verdunkelt werden, dann würde man vielleicht ein Ergebnis erhalten, das den Beschlüssen anderer Verbände, die zu weiteren Versuchen raten, sehr ähnlich sieht. Davor bewahre uns der Wille der Parteien, sich verstehen zu wollen. Mit gleichzeitigem Hü und Hott kommen wir nicht vorwärts, sondern mit dem Geist der Einigkeit, der hoffentlich über der Pfingsttagung ruht.

Die Änderung der Rechenmethodik mit Rücksicht auf die Forderungen unserer Zeit.

Von H. Schreiber in Würzburg.

1. Am grünen Tisch.

Die Signatur unserer Tage verlangt, daß die Schule den Charakter der „Lernschule" ablegt und sich in eine Willens- oder „Arbeitsschule" umwandelt. Dabei widerfährt dann einem der Besten und Vortrefflichsten, die ihre Kraft verzehrten im Dienst am Kinde, Fröbel, auch in seinem Vaterlande die Ehre, die ihm in Schweden, Holland, auch in der Schweiz, besonders aber in dem Willensstaat der Union zuteil wurde. Wir machen auf sein Geheiß hin das Innere wieder äußerlich mit demselben Eifer, der sich in guten, ernsten Schulen schon jetzt kund tut in der Vermittlung des Wissens aus der Natur und Menschenwelt und bei der Traktierung der sprachlichen und mathematischen Fertigkeiten. So will es auch das Kind, das zum fröhlichen Handeln aufgelegt ist. So wollen es die Führer unserer Zeit, die für uns den „Weg zur Kraft: die Anweisung zur produktiven Arbeit" weisen. So muß es auch sein nach der Psychologie, die alles psychische Geschehen als Aktion aus Reaktion faßt und dann die wahre Hilfswissenschaft der Pädagogik darstellt, wenn unsere Lehre zu einer intensiven Eindrucksvermittlung und zu einer extensiven Ausdrucksanregung wird. Was die Schule zu leisten vermag, wenn die Arbeit in den Dienst des Unterrichts eingestellt wird, habe ich mit Staunen in den Klassen gesehen, welche von de Vries in der holländischen Stadt Enschede geleitet werden. Und täglich wächst jetzt meine und meiner Kinder Lust an einem Lernen und Schaffen, das mit allen Sinnen geschieht und in vielerlei Werk sich offenbart.

Zwei Fragen hat sich also in Zukunft der Lehrer vor jeder Lehraufgabe vorzulegen und in der Hauptsache zu beantworten: „Wie ist es anzustellen, daß meine Kinder in voller Selbsttätigkeit einen tiefen Eindruck bekommen von einer Geschichte, durch eine Begebenheit, im Angesicht eines Naturdings oder Heimatstypus, in der Verfolgung eines Vorgangs oder einer Entwicklungsreihe usw.? Und wie rege ich dann den klaren Geist und das warme Gemüt an, daß es im vielseitigen Ausdruck den seelischen Zuwachs verarbeitet und damit die Psyche von neuem reich befruchtet?" Und wenn der Erzieher in der eingehenden Vorbereitung zur Klarheit gekommen ist in bezug auf die Mittel und Wege eines erfolgreichen Unterrichts, dann wird in seinem Geist sicher alles Gute auch aufgetaucht sein, was man bisher zur Vertiefung und Ausbeutung des Interesses den Lehrern ans Herz legte. Er wird wissen, ob das Ziel für das Neue vom Schüler aufgestellt werden kann oder ob er es reizend formulieren muß. Er kennt die Schätze im Bewußtsein der Kinder, die sich zur Grundlegung für die bevorstehende Erfahrung oder Teilnahme eignen, mit denen der

Seele des Zöglings ein köstlicher Zuwachs werden soll. Er ahnt die Erwartungsfragen, welche aus der Einstimmung dem neuen Gegenstand entgegenkommen. Er weiß, wo sich die Sinne und Kräfte des Zöglings im Angesicht des Neuen am schönsten betätigen können. Er ist vertraut mit den besten historischen Quellen, mit der Heimatkunst und Volksliteratur, mit allen Orten in der näheren und ferneren Umwelt, aus der sich seine Lieben frisches Bildungsgut zu holen vermögen. Es ist ihm bekannt, wie man die Eindrücke, welche das Kind erfuhr und erlebte, durch Wiedererweckung haftender, durch Ausschmückung, Beurteilung und Vergleichung lieber und durchsichtiger macht. Dann kennt er aber auch alle Arten und Weisen, wodurch sich eine lebhafte Seele äußert zur eigenen Lebenssteigerung und zur Freude seiner Nächsten. Er schätzt die Gebärde, wo sie rein und natürlich die Innenwelt offenbart. Er gibt Redefreiheit, wo sie zur Stoffbereicherung eigenartig hilft. Er pflegt den freien Aufsatz, in dem das Kind einen vertrauten Gegenstand oder ein treibendes Erlebnis von einer charakteristischen Seite aus beleuchtet. Das Kind darf dichten und singen, wie es ihm ums Herz ist. Es findet Zeit zum selbsterfundenen Spiel. Ganz besonders aber kommt die Hand zu Ehren im Formen, Legen, Zeichnen und Malen, in allen Arbeiten, welche den Vorstellungen, die aus einem breiten und tiefen Anschauungsunterricht stammen, durch Muskelgefühl und Gestaltungssicherheit neues Licht zuführen. Und wenn sich der Zögling bemüht hat in allerlei Äußerungsweisen einer vollen Brust, wenn er sich im Gelingen freute an seinem eigenen Werk, dann erschließt ihm der geliebte Lehrer Wissenschaft und Kunst und seine eigene überquellende Seele, um auf alles, was die Schaffenslust des Kindes zustande brachte, die Sonne des überragenden und fortreißenden Beispiels scheinen zu lassen, um den Schülerausdruck durch relative Vollkommenheit aus dem Reiche des Guten, Schönen und Wahren zu läutern wie vorher seine Eindrücke geläutert wurden in der Wärme des wachsenden Gefühls und im Feuer des fortschreitenden Denkens.

So und ähnlich soll es überall in der Schule zugehen, wo geforscht und Erforschtes rein genossen wird: im Gesinnungsunterricht, in dem die Schülerpersönlichkeit am edlen Vorbild wachsen soll, in der künstlerischen Erziehung, mit welcher wir das Kind durch das Morgentor des Schönen zur Herrlichkeit des Guten hinführen wollen, im Sachunterricht, in dem menschliches Dichten und Trachten durch das Eingehen auf die Bedingungen, welche in der umgebenden Natur und in der tragenden Scholle liegen, wärmendes Licht empfängt; aber auch im Formenunterricht, der den Schüler interessant zu fördern sucht in seiner Stellung zur hochdeutschen Sprache und in seiner Einsicht in das Wesen der Zahl und in seiner Freude an der mathematischen Regelmäßigkeit.

Das weitverbreitete Rechnen nach Aufgabensammlungen, die für einen großen Absatz berechnet sind und infolgedessen keine Spur von Lokalkolorit an sich tragen, bewirkt alles andere, nur kein Interesse an der Darstellungsform der Zahl, nur keine warme und tapfere Regsamkeit, wenn eine Sache oder eine Lebenserscheinung das Licht der Berechnung verlangt oder sich im Gewande des regelmäßigen Aufbaues und der symmetrischen Gliederung repräsentiert. Da sehen und da können die jungen Leute vielfach gar nichts.

Der Umgang mit der nackten Zahl und die Lösung der lebensfremden Aufgabe und das Einspannen in das System hat sie blind, taub und lahm gemacht. Wer es nicht glaubt, der frage die Lehrer an den fachgewerblichen Fortbildungsschulen, wo man gezwungen ist, das Rechnen soviel als möglich in den Dienst der wissenschaftlichen Berufsaufklärung zu stellen.

Soll es gründlich besser werden, soll der Rechenunterricht endlich einmünden in die großen Ziele einer harmonischen Bildung, soll er beitragen zur Schulung des Wahrheitsgefühls und zur Hebung der persönlichen Klugheit und Weisheit, dann muß er in seinen einzelnen Abschnitten, die wir zur Aufhellung des Zahlencharakters und zur Vermehrung der Rechenfertigkeit machen, dahingehen in lebhaften Eindrucks- und Ausdrucksstufen; dann muß auch der Umgang mit Zahlen, Ziffern und mathematischen Formen gegenständliches Gepräge und Handlungsgelegenheit erhalten. D. h. wir dürfen ihn nicht loslösen von den Materien, in denen und an denen die Zahlenquellen und die regelmäßigen Flächen- und Körpertypen in die Augen springen möchten. Der ganze Rechenunterricht muß Sachrechnen werden; mit den Dingen, welche den Zögling im andern Unterricht kennen lernt, soll er die Eindrücke der Zahlen und zahlenmäßigen Erscheinungen in einer Weise erhalten, daß seine Seele eine Erlösung empfindet, wenn sie sich in neuen Gruppierungen, Berechnungen, Schätzungen, Wägungen betätigen darf und wenn die Hand auch außerdem noch einen großen Spielraum findet zu allerlei Gestaltungen, welche in der Lage sind, das Reich der Zahlen und Zählweisen mehr und mehr aufzuhellen und die Welt der Sachen neuartig zu beleuchten.

In der Zukunftsschule wird das Rechnen vielfach nur Unterrichtsprinzip sein, indem die Schüler bei den Eindrücken, welche die Darbietungen der einzelnen Gegenstände auf sie machen, auch auf die Anzahl der Teile, auf Größe und Gewicht, auf die Regelmäßigkeit der Gestalt usw. achten und in ihrem Ausdrucksdrang, der einer pädagogischen Bereicherung ihres Innern auf den Fuß folgt, auch das Hilfsmittel der Zahl, der Tabelle, des Schemas usw. verwenden zur individuellen Persönlichkeitsausweitung. Wo sich aber an der Seite der deutschen Kulturgeschichte in der Verfolgung der aufstrebenden Volksarbeit nach und nach eine elementare Wirtschaftskunde aufbaut, wo der Schule ein Stück Land oder eine Werkstätte zur Verfügung stehen, da ist auch Stoff genug vorhanden für regelmäßige Rechenstunden, in denen sich aus der Anschauung und aus dem Umgang mit Maßen, Gewichten und Scheinmünzen die mathematische Regel und Formel abhebt, die beide dem Recheninteresse neue Nahrung zufügen, wenn sie auf Bekanntes angewendet und in einer vielseitigen Handlung in Fleisch und Blut übergehen dürfen.

So meine ich also, daß unsere Zeit, welche in den Besten ihrer Träger auf das Herausarbeiten von gesunden, willensstarken, geistesklaren und edlen Persönlichkeiten ausgeht, in bezug auf das Rechnen die Abschaffung all der Dinge verlangt, welche die Entfaltung der Selbsttätigkeit und Individualität hemmen, und uns auf Wege drängt, auf denen der Zögling die Zahl und den eigenartigen Umgang mit ihr als ein Mittel zum gesunden Wachsen seiner Selbständigkeit erkennt und schätzen lernt. Hat das Gängelband seine Gewalt über das Kind verloren, dann

schauen wir es bei seinem Eintritt in die Schule ganz anders an, als es heutzutage in der Regel noch der Fall ist. Wir sehen in ihm keinen Armen, der durch die herrschenden Fibeln, Aufgabensammlungen, Leitfäden usw. erst erfüllt werden soll mit allerlei Weisheit; wir sehen in ihm vielmehr einen Reichen, der im Leben der Familie, im Verkehr mit den Spielgenossen und auf dem anziehenden Boden der Heimat schon eine hohe Schule durchgemacht hat und von daher soviel Zahlenmäßiges zu uns bringt, daß wir anfangs fast keinen Grund haben, den Neuling in besonderen Stunden mit isoliertem Rechnen zu quälen. Es ist viel interessanter, viel bildender, wenn wir anfangs die Zahl und das Zählen in einem ganz vollen Maße beim Gesinnungs-, Sach- und Sprachunterricht und besonders bei allen Arten der Handarbeit zur Geltung kommen lassen. Was heute dem Kinde infolge der unpädagogischen Lehrpläne förmlich aufgedrängt werden muß, das fließt ihm so spielend zu. In dem Maße unsere Schule Arbeits- und Willensschule wird, in dem Maße wird das Kind zu seinem eigenen Rechenlehrer. Und das Haus, welches mehr in unsere Pläne und neue Bahnen eingeweiht wird, sorgt eifrig mit, daß der Familiennachwuchs auch in der Mutter- und Vaterschule immerzu bestimmt wird von der Geltung der Zahl und von den Operationen, die mit ihr ausgeführt werden können. Nicht minder wird uns das Leben dienen. Schon die Kleinen dürfen dann ihre Kräfte im Einkauf, im Sparen und Spiel anspannen und eigentätig stärken. Sie dürfen auch späterhin Zeuge sein, wie die lieben Angehörigen rechnend am Webstuhl des Lebens stehen, wie die häuslichen Geschäfte und Sorgen, wie die Berufsarbeit, wie die Stellung in der Gemeinde und im Staate fortwährend die Bedeutung der Zahl spüren läßt. Und wenn uns irgend eine Bildungserweiterung auch zur Erweiterung der Zähl- und Rechenkunst drängt, dann dürfen wir nur bei dem Leben anknüpfen, welches unsere Kinder außer der Schule umgibt; es zeigt Interesse, es bietet grundlegende Aufgaben und eine Fülle von Übungsstoffen, zumal dann, wenn wir unsern Zögling an dem Faden der deutschen Kulturentwicklung aus den ältesten Zeiten bis in die reichentfaltete Gegenwart führen und uns im Sach- wie im Rechenunterricht das erstrebenswerte Ziel stecken, das Wesen der bedeutsamen historischen Entwicklungsphasen mit den Mitteln unserer Zeit und mit den Hilfen unserer Heimat aufzuhellen.

An einem reichen und interessanten Zahlenmaterial wird es uns dabei niemals fehlen, wenn wir offene Augen und eine glückliche Hand haben. Haushaltungsbücher, Geschäftsberichte, Marktnotizen, statistische Übersichten, Gemeinderechnungen, Kreis- und Staatsbudgets, alles wartet noch auf eine kluge Ausbeute durch die Schule, welche bis jetzt die Jugend aus Bequemlichkeit und Kurzsichtigkeit lieber auf die dürre Heide der Rechenbücher als auf die grüne Weide des Lebens und an das frische Wasser der Zahlenquellen führt, die in den kindertümlichen Bildungsstoffen sprudeln. Das Wesen des Rechnens und die Natur eines richtigen Kindes verlangen mit gleichem Ungestüm eine endliche Umkehr.

Wie dann sich etwa eine methodische Einheit gestalten muß, wenn Lehrer und Schüler in der Lust des Sachrechnens und im Fortschritt der Pädagogik im allgemeinen stehen, das soll in der Zusammenfassung der zerstreuten Andeutungen und in ihrer Ausdenkung auf den Umgang mit

der Zahl zum Schluß noch einmal kurz an das Herz gelegt werden. Damit unser Zögling einst nicht zu den Schwachen gehört, die ohne festen Plan an irgendeine Arbeit treten, stellen wir an die Spitze einer neuen Eindrucksvermittelung und Ausdruckserregung ein spannendes Ziel. Von einer glücklichen Fügung reden wir aber, wenn dieses Ziel vom Kinde selbst formuliert wird, wenn aus dem, was hinter ihm liegt, das Bedürfnis für einen Rechenfortschritt emporsteigt und das ganze Lernen, welches eine frische Einsicht und eine reiche Übung umschließt, in die Wärme des Interesses eintaucht. Dann strecken sich die Kräfte des Schülers, welche zur Aneignung einer neuen Sache nötig sind, frei und leicht zur Arbeit, die zunächst in einer anschaulichen und breiten Mehrleistung auf dem Boden neuer Zahlenverhältnisse und Formenerscheinungen erwächst und zu ihrem Gedeihen weiter nichts braucht als die geschickte Anwendung der geläufigen Regeln und vertrauten Maße. Dabei dämmert bald da bald dort in der Klasse der „neue Tag", d. h. dem einen oder anderen Zögling werden die eingeschlagenen Wege zu lang, zu breit, und immer klarer wird die Erkenntnis, daß es neue Lehren gibt, die rascher zum Ziele führen, die weiter gelten als in dem engbegrenzten Gebiete, das eben in der Behandlung steht usw. Jetzt führt man auch die Langsamen und Kurzsichtigen im schnelleren Tempo. Und wenn alle überzeugt sind von dem Vorteil, den erst einzelne erkannten, wenn alle im Besitze einer neuen Wahrheit sind, dann hat ein neues Zahlen- und Formengebiet den Geist unserer Schüler reif gemacht für eine neue Ausdruckssphäre, in der sie das erkannte Gesetz, die gefundene Regel, den selbsttätig geformten Begriff freudig anwenden in der Erinnerung an vertraute Sachverhältnisse und Lebenserscheinungen und beim Eindringen in Gebiete, welche im Fortschritte der Bildung eine mannigfache Beobachtung durch die Zahl verlangen. Wo es nur geht, muß die Kopfarbeit abgelöst werden von einer interessanten Handarbeit, aus der dann durch die Anwendung vorhandener Formen und Maße und durch die Anfertigung aller möglichen Dinge auf dem Wege des Formens, des schematischen Aufbaus, des Ausschneidens und Aussägens, Pappens und Leimens, Zeichnens und Einkerbens neue Einsichten entstehen durch den Zuwachs von Muskelgefühlen und Gestaltungsvorstellungen. Hat sich unser Zögling so bemüht, aus dem Kapital neuer Eindrücke hohe Zinsen in der Stoffbemeisterung einzuheimsen, so tun wir noch ein Übriges zur Läuterung seines Ausdruckes und zur Erheiterung seines Gemütes, das schon durch die Freude des Gelingens die Züge des Frohseins trägt. Wir zeigen ihm Wege, die geschickte Rechner gegangen sind. Wir bieten ihm mathematische Scherze. Wir schöpfen aus dem schönen Born der Volksdichtung. Wir rechnen im Spiel. Wir greifen in das erhebende Gebiet der Lebensbeschreibungen, um unsere Schülern fühlen zu lassen, welches die großen Früchte rechnerischer Wahrhaftigkeit und sparsamer, kluger Lebensführung sind. Und durch die Gründung von allerlei Kassen zur Förderung der privaten und allgemeinen Lektüre, der längeren Schulwanderungen, der Armenunterstützung und schönen Sparsamkeit geben wir dem Zögling Gelegenheit zur Tat nach den sittlichen Ideen und großen Lebensvorbildern.

Und so kann es nicht ausbleiben, daß der Umgang mit der Zahl und

mit der mathematischen Form, der hier von den Forderungen der Zeit und von dem Fortschreiten der pädagogischen Erkenntnis und Tat aus betrachtet wurde, ein starkes Glied bildet in der harmonischen Bildung des Kindes, ein starkes Glied wie der Gesinnungsunterricht, wie die künstlerische Erziehung, wie die elementare Naturkunde und Geographie, wie die Führung zur Sicherheit und Genauigkeit in der Muttersprache und wie die Erhaltung und Mehrung der körperlichen Kraft und Schönheit.

2. Aus der Praxis.

Meistens wird zwischen unserm Kennen und Können eine Kluft bestehen. Die pädagogische Wissenschaft kann man sich eben leichter aneignen wie die künstlerische Übertragung der pädagogischen Theorien auf die gegebene Wirklichkeit. Oft genug sind wir aber auch unschuldig. Man kann weder unsern Fleiß noch unsere Geschicklichkeit und Kunst tadeln; wenn aber unser Unterricht nicht besser ist, als er sich in seinem Verlauf und seinen Erfolgen zeigt, dann fällt die Schuld häufig auf die zurück, welche die unpädagogischen Lehrpläne aufstellten, die uns zur Hetze bringen, wo ruhiges Verweilen am Platze wäre, und uns vor Aufgaben stellen, denen gegenüber das Kind kein Bedürfnis hat. Das ist z. B. im Rechnen der Fall, wenn das Pensum der untersten Klasse die allseitige Behandlung der Zahlen bis 10 oder 20 verlangt. Für die üblichen Rechenfaxen haben die Kleinen noch gar keinen Sinn. Tauchen aber innerhalb des Gesinnungs-, Kunst-, Sach- und Sprachunterrichts und im Lauf eines schön ausgestalteten Schullebens Zahlen und regelmäßige Formen auf, die zum Schätzen, Zählen, Messen, Gruppieren, Betrachten und Gestalten reizen, dann sind alle bei der Arbeit und führen sie mit Lust zum Ziele. Vor zehn Jahren etwa machte ich in meiner Schrift: „Die Tyrannei der Zahl" (Pierer in Altenburg) den Vorschlag, den eigentlichen Rechenunterricht aus dem Stundenplan der untersten Klasse zu streichen. Und heute nachdem ich wiederholt die Abc-Schützen aus der Nacht zum Licht geführt habe, kann ich in bezug auf das Rechnen nichts Besseres raten. Was ich auf den folgenden Seiten in der Behandlung der „Drei" biete, ist unter dem Zwang der Verhältnisse gewachsen und will darnach gewürdigt sein.

Die ersten Schulwochen stehen bei mir unter dem Zeichen der Kinderpsychologie, indem ich mir einen Einblick in das Bewußtsein meiner Kinder zu verschaffen suche, so weit es nur möglich ist. Da höre ich in den ungezwungenen Unterhaltungen, wie sich die Kleinen unter dem Zwange einer phantasiemäßigen Weltanschauung die höchsten Dinge ausdenken, was sie beten und singen, was sie erzählt bekommen und einander wieder erzählen, was sie in der Natur beobachtet und von der Heimat gesehen haben, wie sie sprechen und zeichnen, wie stark der Formen- und Farbensinn ausgebildet ist, wie sie räumliche und zeitliche Strecken schätzen, wie weit sie zählen und Gezähltes prüfen können usw. Jedes Kind ist eine menschliche Eigenart. Den Einheitsbegriff haben wohl alle unsere Neulinge; aber in der Kunst, Einheiten aneinanderzureihen und zu trennen, sind sie grundverschieden. Fast in jedem Jahre kann man es erleben, daß einige der Kinder nicht einmal in dem ersten Zählversuch, wozu sich bei uns die

im Herbste reifenden Kastanien gut eignen, die Zwei sicher inne haben. Das ist dann für den Lehrer, welcher besondere Rechenstunden nach der amtlichen Vorschrift ansetzen muß, ein Fingerzeig, die zahlenmäßige Aufklärung seiner Klasse weit vorne, nämlich bei der Zwei zu beginnen.

Lange braucht man sich jedoch dabei nicht aufzuhalten. Auch wäre das ängstliche Verhüten jeder anderen Zahl in Unterricht und Schulleben ganz und gar unnötig, zumal da, wo immer die Finger zur Veranschaulichung auftreten, wenn im Sachunterricht Dinge oder Sachglieder und im elementaren Sprachunterricht Worte und Wortteile gezählt werden. Dabei lernen die Zurückgebliebenen immer etwas von den Reiferen, die wir leider, da sie nun doch einmal in der Masse stecken, zum Rückwärtsgehen nötigen müssen, falls wir etwa im Märchenunterricht einmal das Ziel geben: „Wir wollen von einem alten König hören, wie er einen von seinen drei Söhnen zum neuen König machte." Ich erwähne gerade das, weil ich bei der letzten Führung der Kleinen gelegentlich dieser Zielstellung die Erfahrung machte, daß eine Behandlung der Drei vor dem geistigen Zustand meiner Klasse aus einigermaßen eine Rechtfertigung findet.

Zunächst erinnerte ich an die Geschichte von den Sterntalern, in der am Eingang drei Leute auftraten. Da nannten mir die Kinder den Vater, die Mutter und das Mädchen und markierten dieselben mit ihren Fingern, deren Gebrauch sich allmählich von selbst einstellt, bei den beanlagten Kindern frühe, bei den andern verhältnismäßig sehr spät. So habe ich gegen das Ende des zweiten Schuljahres noch einige Mädchen, für die ihre Hände noch eine sehr notwendige Rechenmaschine darstellen, geradeso wie damals, als Vater und Mutter durch Daumen und Zeiger und das Kind im Mittelfinger ihre Träger fanden. Leicht schoben sich die beiden ersten zusammen, wenn wir die Leute der Geschichte als Eltern und Kind bezeichneten oder umgekehrt. Leicht lösten sie sich bei der Erinnerung an den Tod des Ernährers, mit der die Verminderung der Drei begann. Nach dem Rückblick auf die schöne Kindergeschichte besannen sich die Kleinen, daß wir auch schon bei den Sprachübungen bis drei zählen mußten. Anna z. B. hatte drei Laute. Der erste hieß a, der zweite n, der dritte a. Die zwei ersten lauten an, der dritte aus. Lassen wir das erste a weg, dann sind noch zwei Laute da; lassen wir die zwei ersten Laute weg, bleibt nur noch einer übrig. — „Das geht ja ausgezeichnet. Jetzt müßte doch unsere L. uns sagen können, was es heißt: ein alter König hatte drei Söhne." Da hörten wir, daß das ein Sohn und ein Sohn und noch ein Sohn sei. Kürzer ausgedrückt, ergab das zwei Söhne und einen und umgekehrt. Daraufhin ließen wir die Söhne nacheinander geboren werden, nacheinander kommen, nacheinander ausgehen, erst zwei eintreten und dann einen, erst einen verschwinden und dann zwei. Die Freude, welche sich dabei entwickelte, wiederholte sich, als wir das alles auch im Spiele vernahmen. Bei allem lernten die Kinder auch, wieviel drei mehr sind als zwei und eins und wieviel an eins und zwei fehlt bis zur drei. Und im Hinblick auf die drei Leute der ersten Geschichte und auf die drei Laute eines vertrauten Kindernamens hatten die Kleinen zum Schluß den Eindruck, daß drei immer drei einzelne oder zwei und ein einzelner sind

und daß von ihnen zwei oder eins oder Null übrig bleiben, wenn man davon wegnimmt.

Mit dieser Erkenntnis mußten die Kinder nun wuchern. Sie nannten drei Dinge in der Schule, aus dem Hause, aus der ferneren Umwelt usw. Dann drei Stücke von behandelten Gegenständen. Dann förderten wir die angehobene Lust am Reim. „Ein Kind, ein Mann und eine Frau sind drei Sachen zum Lachen." Oder schwerer: „Ein Kopf, ein Topf und ein Zopf sind drei Sachen zum Lachen." Nun versuchten wir Rätselfragen: „Was ist das: es hat einen Fuß, ein Bein und eine Platte?" Auch mit Gebäuden wurde gearbeitet. Und schließlich gab es einen lustigen Auszählvers*), der bei den Kinderspielen, welche ich durch die Bewußtseinsanalyse erfuhr, gleich wieder fröhlich verwertet wurde.

Noch mehr Handlung kam mit dem Formen, Malen und Schreiben. Die Kinder fertigten aus Plastilin drei Striche, daraus drei Ringe und hängten sie an den Finger. Sowohl dabei wie bei dem Wegnehmen wiederholten die Kinder ihre Rechenkünste. Das gleiche geschah auch beim Rollen der drei Kugeln, die auf ein Stäbchen gesteckt wurden und so in den Händen einer jeden Schülerin eine sehr verwertbare Rechenmaschine darstellten. Aus Plastilinfäden und aus Holzdraht wurde die römische Drei gebaut, welche die Kinder an unserer Wanduhr sahen. Darnach fiel ihnen auch das Schreiben der Ziffer zwischen zwei Linien ihres Rechenheftes leicht. Und damit das Wesen der Drei noch deutlicher hervortrat, wurden die Buntstifte herangezogen und damit jeder einzelne Strich anders oder zwei Striche gleich und einer verschieden gemacht. Durch Zuhalten mittelst eines Papierchens übten wir auch schön wieder das Vermindern. Ins Schreibheft machten wir drei gerade Striche, drei zwischen der zweiten und dritten Linie, drei zwischen der ersten und zweiten Linie usw. Auch drei ganze und drei halbe Ringel zwischen den Mittellinien. So arbeiteten wir geschickt der Darstellung unserer deutschen Buchstaben vor, welche nach Weihnachten an die Reihe kommen sollten. Im Zeichnen, welches sich an das Formen und Legen des Sachunterrichts anschloß, und im Spiel, bei dem wir z. B. aus der Flankenreihe in die dreigliederige Marschkolonne übergingen, fand das Rechnen auch stets neue Nahrung, das Rechnen, welches vielfach verhaßt ist bei Lehrern und Schülern, aber zur Quelle vielseitiger Lust werden kann, wenn man ein Bedürfnis dafür abwartet, wenn die Kinder mit ihrem seelischen Besitz das Neue erarbeiten und die empfangene, besser erwerbende Erkenntnis auf zahlreichen Wegen zum Ausdruck bringen dürfen.

Das ist der Fall auf der Elementarstufe. Das ist der Fall, wenn sich die Kinder aus einem Papierstreifen, aus einem weißen Band oder einer dünnen Latte ein Metermaß herstellen mit Hilfe des „Zentimeters", welches die Mutter im Nähtisch hat, und hernach z. B. damit die Zerlegung der Hundert in alle möglichen Teilzahlen lernen. Das ist der Fall, wenn die älteren Schüler Flächen mit Flächen, wirkliche Körper mit wirklichen Körpern messen, bis sie es viel einfacher finden, Länge und Breite oder

*) Im Kinderbuch von Simrock findet sich eine große Auswahl von Auszählversen.

Länge, Breite und Höhe einfach zu multiplizieren. Das ist überall der Fall, wo die Kinder handeln können. Die Handlung gleicht einem Zauberstab. Sie schafft Leben, sie schafft Lust, sie schafft Erfolg, der mit den Schülern in den Beruf hineingeht, den sie im Hause, in der Schule oder draußen im Strome der Menschen erkannten als den besten für ihre Kraft und Eigenart. In der Handlung vereinigen sich Herz, Kopf und Hand zu gemeinschaftlicher Tat, zur Verfolgung eines durch die Entwicklung gesetzten Zweckes. Unsere ganze Arbeit an der Kinderseele wird durch sie umhüllt von dem Flügelkleid der Lust. Das alles und noch viel mehr erfuhr ich in der schulischen Erziehung, im Umgang mit den Kleinen, welche an konkreten Dingen ihren Geist und ihre Glieder schulen zur Grundlegung der gesamten Bildung, in der Führung von psychopathischen Kindern, die eine weise Hemmung oder Förderung bedürfen, und in der Fachschule, welche die Arbeit, die sich ihre Zöglinge gewählt haben, wissenschaftlich aufklärt und auf die Bahn des Fortschritts lenkt, ohne die höchsten Dinge zu vergessen, welche ein Menschenherz beschäftigen können. Und dies geschah unter mißlichen Umständen: in großen Klassen, bei überfüllten und zersplitterten Lehrplänen usw. Da können wir doch noch Großes hoffen. Können träumen von Zeiten, in den wir alle auf den Höhen allgemeiner und beruflichen Bildung stehen und in denen uns nichts hindert, von unserer Wissenschaft und Kunst dem Kinde gegenüber idealen Gebrauch zu machen. Dann sind im Rahmen der Erziehung und des Unterrichts die Stunden, welche der Zahl und der regelmäßigen Form gewidmet werden, frohe Handlungsstunden zum Ausbau der Persönlichkeit, d. h. zur Wahrung der geistigen Klarheit, zur Schulung einer optimistischen Weltanschauung und zur Pflanzung hoher Willensenergie. Den Zahlen haftet eine große Leuchtkraft an. Das ahnten schon die Philosophenschulen des Altertums. Uns aber muß es zur vollen Offenbarung werden, wo die Frömmigkeit und Klugheit eines neuen Geschlechtes auf dem Spiele stehen, wo wir die Dinge und Ereignisse des Lebens von der Form der Zahl aus betrachten und schätzen lassen im Zusammenhang mit den höchsten Erziehungszielen.

Umschau.

Berlin, den 5. April 1912.

Karfreitag. Dunkles Gewölk bedeckt den Himmel. Der Regen rieselt unaufhörlich hernieder. Die Bäume strecken ihre Äste und Zweige noch blattlos in die kalte Luft. Nur unten am Boden grünt es bereits. Ein zwar noch dürftiger, aber hellgrün leuchtender Grasteppich spannt sich über die dunkle Erde. Und all das kleine Gesträuch hat schon die Knospen geöffnet. Wie Kinder, die unter Tränen lachen, steht das kleine Grünzeug da. Wartet nur, die Sonne kommt auch! Sie küßt euch vollgrün und schön und läßt euch wachsen und werden!

Wieviel Frühlingshoffnung, Frühlingssehnsucht, Frühlingsdrang ist da unten, und wieviel wird später überschattet, zertreten und erdrückt. Fast so, wie im kleinen Menschenvolk, das unten aufwächst. Wieviel grünt und wächst da, sehnt sich nach Licht, Sonne, freier Luft und freiem Himmel, und wenn der Sommer, das Leben, kommt, dann wird der Himmel zugedeckt vom Laube der Großen; Menschen und Schicksale treten auf die Köpfe und die Leiber, und alles ist vorbei. Die Natur bringt viel hervor, was vorzeitig zu Grunde geht. Die Menschheit auch. Muß es so sein? Vielleicht. Ich finde den Schlüssel nicht. Großes braucht Platz, Kleines muß weichen oder unterkriechen. Es wird wohl nicht anders gehen.

Der Mensch ist ein Mikrokosmos, auch in seiner gesellschaftlichen Verfassung. Er war es wenigstens immer. Darum bauten sehnende Herzen sich Welten auf, in denen es anders ist, ganz anders als hier. Harte Zeitgenossen aber schlugen die ans Kreuz, die von ihrem Jenseits zu laut sprachen und das Diesseits dadurch beunruhigten. Viele von denen, die den Gekreuzigten heute feiern, würden sich an einer neuen Kreuzigung auch wohl beteiligen.

Wir leben in einer harten Welt, einer Welt mit Gesetzen, ohne Liebe und Erbarmen. So scheint es. Aber auch in die dunkelsten Tiefen will das Licht aus einer andern Welt, das Licht der Sonne hineinleuchten und hineinwärmen und zu dem Letzten, Untersten und Kleinsten seine Himmelsgaben tragen. Dem erwärmten Erdboden zunächst wachsen sie dicht gedrängt immer von neuem auf. Sie bleiben zwar die Kleinen, aber sie bleiben, bleiben die Millionen, die eigentliche Welt, in der Natur just wie im Menschenleben. Und schreiten wir im Sommer, wenn die jetzt Werdenden erwachsen und erstarkt sind, über die Fluren: ihr Reiz, ihr Reichtum, ihre Fülle, ihr Wert liegen in dem millionenfachen Kleinen, Niedrigen, nicht in den einzelnen Riesenkindern, die ihre blätterreichen Kronen hoch im Äther wiegen. Wie im Menschenleben. Der Reiz, der Reichtum, die Fülle, der Wert eines Volkes liegt in den Kleinen, Niedrigen, in den Vielen. Die kleinen Naturwesen können freilich nur eine Wiesenfläche, ein Saatfeld, oder einen Acker mit Unkraut bilden; ein Naturbild von Größe und Schönheit entsteht erst, wenn auch hohe Kronen darüber sich erheben. Wie in der Menschheit. Aber unsere Sorge muß doch vor allem der Pflege der Vielen und Kleinen gelten. Der Landmann ist klüger als der Staatsmann. Der Volksacker wird weniger rationell bewirtschaftet als der Boden, den der Bauer pflügt. Junges Volk gilt weniger als junge Saat und junger Wiesenwachs.

Unsere Kultusminister werden das freilich nicht wahr haben wollen. Aber wann hat die Bildungspolitik mit der Agrarpolitik sich messen dürfen! Wenn die „Notleidenden“ schreien, müssen die Minister es hören, oder sie hören auf, Minister zu sein. Sie müssen aufmerken, auch wenn sie sehr unhöflich behandelt werden. Wenn aber der Mann im Schulhause für seine Klienten sich bemüht, mag er sich vorsehen, daß er nicht zu den Feinden der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung geworfen wird, daß er nicht rot angestrichen und allem Volke so gezeigt wird, auch wenn seine Seele von alledem nichts weiß. Die andern dürfen drohen, schelten, sogar schimpfen, das ist ihr Recht. Sie bleiben doch, was sie sind. Die Schulleute dagegen, auch die leitenden, werden leicht verdächtig. Wir haben naheliegende

Beispiele: Bosse und Kügler. Für die Kleinen und Vielen sich mühen, ist ein gefährlicher Dienst.

Das sind Karfreitagsgedanken, die sich nicht bannen lassen wollen, auch im Jahrhundert der Jugendpflege nicht. Wie wenig ist doch von alledem, was für die von unten Kommenden und unten Bleibenden geschieht, echt, wahr und redlich gemeint! Die große Sorge ist und bleibt doch immer, es könnte einmal anders werden, als es ist; es könnte zu viel Sonne auf den mütterlichen Boden strahlen, wo die Kleinen aufwachsen.

Viel Gutes, was für Erziehung und Bildung geschieht, ist erst durch die Verhältnisse erzwungen worden. Auch die Jugendpflege, die jetzt die Geister beschäftigt. Als die Sozialdemokratie sich anschickte, die Jugend systematisch mit ihren politischen Lehren zu bearbeiten, wurde sie auch von den andern entdeckt. Gewiß ist die sozialdemokratische Infektion eine große Gefahr, der wir begegnen müssen. Aber diese Gefahr ist doch kleiner als die der Verlotterung, die dem jungen Volke droht, wenn es ohne jede Pflege bleibt, und diese große Gefahr, die nicht von heute und gestern ist, hat man trotz vieler Notrufe nicht gesehen oder nicht sehen wollen. Das ist die eigentliche Jugendnot. Aus dem sozialdemokratischen Irrgarten findet mancher junge Mensch sich wieder heraus, und vielleicht um so schneller, je früher und aufdringlicher man ihn mit Marx und Lassalle traktiert. Die sozialdemokratischen Dogmen sind schwerlich widerstandsfähiger als andere halbwahre Lehren. Der gesunde Menschenverstand läßt sich darin nicht dauernd festhalten. Aber sittliche Verwahrlosung ist selten oder nie zu kurieren. Insofern hatte Rektor Peters, über dessen etwas krassen Ausspruch in Hannover man sich im preußischen Abgeordnetenhause und anderswo nun hoffentlich genug entrüstet oder mit Augurengesichtern zu entrüsten vorgegeben hat, sicherlich recht.

Die Jugendpflege wird von dem Gedanken an die Abwehr sozialdemokratischer Propaganda beherrscht. Dadurch leiden sicherlich die Arbeiten an den Halberwachsenen, mehr aber wird der klare Blick auf das Gesamtgebiet der Jugendpflege getrübt. Die Jugendpflege im landläufigen Sinne ist wichtig, aber das, was vorher geschieht, ist wichtiger. Was der Jugendunterricht versäumt hat, kann weder der Freiherr von der Goltz mit seinem Jungdeutschland-Bund noch der ganze Stab von „Jugendpflegern“ in Stadt und Land nachholen. Sie können nur auf dem, was in der ersten Jugend aufgebaut und geschaffen worden ist, weiterbauen. Daß in den Jahren, in denen auch das ärmste Kind ganz sich und seiner Entwicklung gehört, so wenig erreicht wird, ist der größere Mißstand; daß später so wenig da ist und auch dieses wenige noch verloren geht, ist erst die Folge davon. Jugend, die von der Schule reichlich ausgestattet wurde und dann in tüchtiger Lehre und Arbeit steht, verlottert nicht oft, das geistige Proletariat, die Unwissenden, die Nichtswollenden und Nichtskönnenden, die Ideal- und Ziellosen um so öfter. Es ist Zeit, nicht den Wert der Jugendpflege herabzusetzen — sie ist, recht betrieben, etwas sehr Großes und Wichtiges — aber ihre Voraussetzungen stärker zu betonen.

Die Volksschule ist und bleibt der starke Stamm aller Jugendpflege. Was sie versäumt, kann keine Fortbildungsschule, keine Jugendpflege, kein Sport- und Turnverein, kein Jugend- und Jünglingsverein gut

machen. Es war recht und billig, daß den Lehrern für ihre Beteiligung an der Jugendpflege in der Denkschrift des preußischen Unterrichtsministeriums und im Abgeordnetenhause von ihrem ersten Chef und von verschiedenen Abgeordneten eine Anerkennung zuteil wurde; aber wie viel mehr Anerkennung und Lob verdient die tägliche, stille, rastlos schaffende Arbeit in der Schulstube, deren unermeßlicher Segen und Wert erst dann ganz gesehen werden würde, wenn er an irgendeiner Stelle fehlte. Die Volksschule ist nicht nur das Fundament der Volksbildung, sie ist viel mehr, sie ist das Bildungshaus des Volkes, das freilich dadurch oft seinen Wert verliert, daß man später das Dach verfallen läßt, die Fenster und Türen nicht schließt, das Mobiliar nicht herbeischafft. Das alles muß die Jugendpflege, die Fortbildungsschule, das vernünftig geleitete Leben der Jugendlichen. Hat aber die Volksschule kein tragfähiges Fundament gelegt, war sie zu klein und zu niedrig gebaut, so ist alle spätere Fürsorge, alle Installationsarbeit, von geringem Erfolg.

Und in deutschen Landen baut man die Volksschule noch überall auf zu schwachem Fundament und zu niedrig und klein, zu winkelig und dürftig, selbst in einem der ersten Schulstaaten der Welt, in Sachsen. Sein Kultusminister, der vielleicht das Zeug hat, eine Schule zu errichten, die dem Heute genügt, steht mit seiner ganzen Beredsamkeit vor der zu klein und mittelalterlich gebauten sächsischen Volksschule. Er wehrt die Bauleute, die Neues schaffen wollen, mit aller Energie ab. Er will nicht mehr mittun, wenn man den alten, unwohnlich gewordenen Bau nicht stehen lassen will. Fast so unantastbar wie ein altes Mauerwerk, das irgendein Kunstfex heilig gesprochen hat und das dem neuzeitlichen Verkehr im Wege steht, erscheinen unsern Kultusministern die Grundmauern der alten Schule, die unter ganz andern Verhältnissen errichtet wurden und ganz andern Aufgaben dienen sollten. Wenn doch unsere Zeit endlich begreifen wollte, daß jedes Zeitalter, das die Kraft in sich trägt, Neues und Größeres zu schaffen, auch das Recht hat, Überlebtes und Altes zu beseitigen. Der Ruinenkult ist jedenfalls der dümmste aller Kulte, der nur im Zeitalter der Schäferspiele, der Romantik oder der Mondscheinelegien verzeihlich, aber in einer Zeit der Umwertung aller Werte — und in einer solchen Zeit leben wir — ein Vergehen gegen die Gegenwart und die Zukunft ist. Stolze Ritterburgen und himmelanstrebende Dome, hohe Tore und stattliche Bürgerhäuser soll man nicht niederreißen, es wird sich um sie herum ein Weg finden, aber das Kleine und Unzulängliche von ehedem ist wert, daß es Größerem und Besserem weicht. Wir Schulleute haben keine großen Schätze aus dem Altertum und Mittelalter zu hüten. Der heutige Begriff vom Volke ist kaum hundert Jahre alt, die Volksschule im heutigen Sinne ist noch jünger. Das Äußere wie das Innere der Volksschule ist aus ganz anderen Begriffen von den Bedürfnissen der Volksjugend entstanden. Darum ist ein Ausbau oft nicht möglich. Also soll man das Niederreißen und einen völligen Neubau nicht scheuen.

Aber schon zum Aus- und Anbau entschließt man sich oft recht schwer. Wie schüchtern geht man dabei ans Werk, wie klein sind die Schritte, und in wie langen Zeiträumen folgen die einzelnen Maßnahmen!

In zwei mir vorliegenden Denkschriften des Elsaß-Lothringischen Lehrerverbandes über die Lehrerbildung und die Gehaltsverhält-

nisse in Elsaß-Lothringen ist z. B. zu lesen, daß die „Regulative für die Präparandenschulen und für die Elementarlehrer- und Elementarlehrerinnenseminare“ vom 4. Januar 1874 — also vor mehr als einem Menschenalter erlassene Bestimmungen — noch gegenwärtig in Geltung sind, und daß die Gehälter der elsaß-lothringischen Lehrer, die 1871 auf 720—1200 M. festgesetzt wurden, erst 1889 auf 800—1400 M., 1898 auf 800—1600 M., 1904 auf 1000—2000 M. und 1910 auf 1200—2400 M. erhöht worden sind. Immerhin haben sich die Schritte im Laufe der Zeit vergrößert, und das Tempo wurde beschleunigt, aber jedem dieser bescheidenen Fortschritte ging eine lange Reihe von Petitionen der Beteiligten voraus. Wie würde es ohne diese stete Mahnung aussehen? Der Schulwagen rollt noch nicht auf Eisenbahnschienen und sein Tempo hat mit dem des Berlin-Hamburger Blitzzuges noch keine Ähnlichkeit.

In dem schönen Lande zwischen Rhein und Wasgau ging es freilich besonders langsam vorwärts. Einer der Gründe ist, daß die Lehrerschaft sich nicht, wie im übrigen Deutschland, nach eigenem Bedürfnis organisieren durfte, daß sie auch außeramtlich bevormundet wurde und deswegen ihre Wünsche und Forderungen nicht in wirksamer Weise aussprechen konnte. Das ist heute anders. Der junge Verband des Deutschen Lehrervereins steht seit einer Reihe von Jahren in Arbeit und Kampf für die Schule Schulter an Schulter mit den älteren Verbänden und vertritt, was der Schule frommt, mit Umsicht und Freimut wie nur ein Verein diesseit des Rheins.

In der Denkschrift über die Lehrerbildung wird die Universitätsbildung als das Ziel der Lehrerbildung für die Zukunft bezeichnet, für die nächste Zeit aber gefordert, daß die Universität für die Fortbildung des Lehrers freigegeben werde. Die bestehenden höheren Schulen sollen neben dem Seminar zur Vermittlung der Allgemeinbildung für den künftigen Lehrer ausdrücklich zugelassen, das Seminar soll zur höheren Schule ausgebaut werden. Hierzu wird als nötig verlangt, daß Präparandenschule und Seminar zu einem organischen Ganzen vereinigt werden, daß die Seminarzeit verlängert werde, vorläufig um ein Jahr, daß eine scharfe Trennung durchgeführt werde bezüglich der Vermittlung der Allgemein- und der Fachbildung. Der Oberbau des Seminars, die eigentliche Fachschule, wäre nach der Großstadt mit Universität, also nach Straßburg zu verlegen. Weiter wird gefordert, daß die Unterrichtsziele höher gesteckt werden, daß die künftigen Seminarlehrer aus den Reihen derjenigen Lehrer genommen werden, welche nach erfolgreichem Universitätsstudium eine akademische Prüfung abgelegt haben, und daß Seminar- und Übungslehrer so besoldet werden, daß für den Seminarunterricht tüchtige Kräfte gewonnen werden können, daß das Seminar simultanen Charakter erhalte, daß neben dem Internat das Externat fakultativ zugelassen werde.

Das sind die Beschlüsse des Deutschen Lehrervereins, den Verhältnissen des Wasgaustaates angepaßt. Keine Utopien, aber auch keine dem Alltagsbedürfnis zu stark anbequemten Kompromisse. Die elsaß-lothringischen Lehrer wissen, was sie wollen. Sie sind klarblickende, praktische Wirklichkeitsmenschen und doch von einem warmherzigen Idealismus beseelt. Wir haben ihre Tatkraft und ihr Organisationstalent kennen gelernt, als wir Pfingsten 1910 bei ihnen zu Gaste waren. Der schnelle Aufbau ihres Vereinswesens, ihr Kampf gegen böswillige Widersacher, ihre Stellungnahme zu den nicht ganz einfachen

politischen Vorgängen im Lande, haben besonders in der jüngsten Zeit die Blicke vieler Amtsgenossen auf Straßburg, Mülhausen, Colmar und Metz gelenkt.

Dasselbe zielbewußte Vorgehen tritt auch in der zweiten Denkschrift über die Gehaltsverhältnisse der Lehrer in Elsaß-Lothringen hervor. Mit Ernst und Nachdruck betont die Denkschrift, was bisher versäumt worden ist und was jetzt geschehen muß. „Die Gehaltssätze müssen so bemessen sein, daß sie zur standesgemäßen Ernährung einer Lehrerfamilie ausreichen. Sie müssen auch zu einer standesgemäßen Erziehung und Versorgung der Lehrerkinder ausreichen." „Die Gehaltssätze müssen auch so bemessen werden, daß sie dem Lehrer erlauben, sich mit voller Kraft der Schule, seiner eigenen Fortbildung und der Volksbildung im weiteren Sinne zu widmen. Es ist dies eine Kulturfrage allererster Ordnung, von deren weitherziger Lösung ein gut Teil der Zukunft unsers Heimatlandes abhängt." „Der Elsaß-lothringische Lehrerverband verhehlt sich nicht, daß diese Forderungen weit gehen und im letzten Ende nicht unbedeutende Summen erfordern. Das kann aber nicht als Vorwand gelten, die Erfüllung dieser Forderungen als unmöglich zu bezeichnen. Die erforderlichen Summen zeigen nur, wie groß die Schuld Elsaß-Lothringens an seine Lehrer ist." „Elsaß-Lothringen steht an der Schwelle einer neuen Zeit. Vieles ist gut zu machen, viel Versäumtes nachzuholen. Elsaß-Lothringen muß alle seine Kräfte anspornen, um den Rang wieder zu erlangen, den es vielleicht als Folge politischer oder gesellschaftlicher Enge verloren hat, den es aber nach seinen Traditionen, seiner Tüchtigkeit, seiner Rasse, nach seiner Lage und seiner jetzigen günstigeren Stellung einzunehmen bestimmt ist. Dazu gehört vor allem eine weitgehende Sorge für eine Volksschule. Ein Land, das die Volksbildung vernachlässigt, weil es sich für die Schule keine Opfer aufzuerlegen vermag, verzichtet darauf, im friedlichen Wettbewerb der Völker in die vorderen Reihen zu gelangen. Mögen die Zeichen der Zeit volles Verständnis finden."

Gefordert wird, daß die Lehrer den Sekretären in der Landesverwaltung von Elsaß-Lothringen gleichgestellt werden, daß mit der Aufbesserung der Beamtengehälter in Zukunft die Aufbesserung der Lehrergehälter gleichzeitig und in gleicher Höhe vorgenommen werde, die Lehrer der gemischtsprachlichen Schulen des Landes eine gleichmäßige Zulage erhalten, die Gehälter aus der Landeskasse gezahlt werden, die Gemeinden zu den persönlichen Kosten des Elementarunterrichts einen ihrer Leistungsfähigkeit entsprechenden Zuschuß an die Landeskasse zahlen, die Pension vollständig vom Lande getragen wird u. a.

Ob diese Forderungen auch erfüllt werden? Der zweiten Kammer ist inzwischen ein Entwurf für ein neues Lehrerbesoldungsgesetz zugegangen, durch den die bisherigen Gehälter, die von 1200 M. auf 2400 M. steigen, in den Gehaltsstufen vom 43. Lebensjahre ab um 100 bzw. 200 und 300 M. erhöht werden sollen, so daß das Endgehalt von 2400 auf 2700 M. steigt. Die Besoldung aller Lehrer unter 43 Jahren soll also unverändert bleiben. In einem Lande mit notorisch teuren Lebensverhältnissen und dementsprechend normierten Beamtengehältern ist eine solche Gehaltsskala ein Anachronismus. Die deutschen Staaten treiben wahrhaftig keinen Luxus mit Lehrergehältern, aber über diese bescheidenen Leistungen ist die Mehrzahl denn doch weit hinaus. In der Denkschrift des Lehrerverbandes ist zu

lesen: „Im ganzen gewähren zurzeit sieben deutsche Staaten ihren Lehrern ein höheres Anfangsgehalt als Elsaß-Lothringen. Hinter Elsaß-Lothringen steht nur Mecklenburg-Schwerin mit 100 M. zurück. Von den 26 Staaten gewähren 22 ein zum Teil recht erheblich höheres Endgehalt als Elsaß-Lothringen. Hinter Elsaß-Lothringen bleiben auch hier nur die beiden Mecklenburg zurück. Vergleicht man die Gesamtleistungen für die Lehrer vom 21. bis zum 60. Lebensjahre, so ergibt sich für die elsaß-lothringischen Lehrer die betrübende Tatsache, daß 22 deutsche Staaten höhere Gesamtleistungen aufzuweisen haben.“ Es betragen z. B. die Gesamtleistungen in Elsaß-Lothringen 74500 M., in Baden 92700 M., in Preußen 95230 M. Das heißt, der elsaß-lothringische Lehrer erhält vom 21. bis 60. Lebensjahr für seine aufreibende Tätigkeit 18200 M. weniger als der badische und 20730 M. weniger als der preußische Lehrer.

Drüben, jenseit des Wasgaus, werden freilich noch geringere Gehälter gezahlt. Frankreich hat das mit sich abzumachen. Ich habe nie zu den Bewunderern französischer Schulzustäude gehört. In einem Volke von Kleinbürgern und Kleingewerbetreibenden hat die Volksschule naturgemäß eine andere Stellung als im modernen Deutschland und England. Elsaß-Lothringen gehört seit vierzig Jahren dem Deutschen Reiche an. Seine Lehrer fassen ihre Aufgabe so auf, wie die deutsche Pädagogik sie auffassen lehrt. Sie wollen die Jugend des wichtigsten deutschen Grenzlandes zu guten Bürgern des Deutschen Reiches erziehen. Eine immer noch starke Partei im Lande verübelt ihnen das ernstlich. Die elsaß-lothringischen Lehrer sind frei von jeder nationalen Halbheit, die in einem Grenzlande so häufig sich findet. Aber die Landesverwaltung läßt sie alle Reste eines früheren Zustandes bis zur Neige auskosten.

Der Beamtenkörper hat preußische oder Reichsbesoldung, die Lehrer sollen 600 oder 700 M. weniger erhalten als in dem nach elsaß-lothringischen Begriffen halbasiatischen preußischen Osten. Man findet in Elsaß-Lothringen zuweilen recht starke Worte über „das arme und rückständige Preußen“. Es würde nichts schaden, wenn man sich dieser Selbsteinschätzung — über deren Berechtigung hier nicht zu streiten ist — bei der Einrichtung der Schulen und der Besoldung der Lehrer erinnern würde. Nach der Aufnahme von 1906 verausgabte Elsaß-Lothringen für 242943 Schüler und 5459 Lehrer etwa ebenso viel als das halb so große Hessen mit zwei Dritteln der Bevölkerung Elsaß-Lothringens für 189805 Schüler und 3332 Lehrer und Lehrerinnen (Elsaß-Lothringen 10,677 Millionen, Hessen 10,170 Millionen), und das ebenso große Baden, das allerdings 200000 Einwohner und 66000 Volksschüler mehr hat — Elsaß-Lothringen ist ein kinderarmes, also von Schullasten wenig gedrücktes Land — verausgabte $5^1/_2$ Mill. mehr (16,033 Mill.), von dem gleichfalls ebenso großen, aber $2^1/_2$ mal so volkreichen und mehr als 3 mal so kinderreichen (!!) Sachsen mit fast $4^1/_2$ mal so hohen Schulaufwendungen (45,364 Mill.) gar nicht zu reden. Elsaß-Lothringen hat freilich verhältnismäßig viele Lehrkräfte. Es verwendet billige Schulschwestern; die Zahl der Lehrerinnen ist der der Lehrer fast gleich (1906: 2988 Lehrer und 2471 Lehrerinnen). Das ist französisches Erbstück, und französische Tradition ist auch die dürftige Entlohnung der Arbeiter im Schulhause, die von den Beteiligten um so bitterer empfunden wird, als die Nachharstaaten

Baden und Hessen in der Lehrerbesoldung bis in die jüngste Zeit der Mehrzahl der deutschen Staaten nicht unerheblich voraus waren.

In der gleichen Lage wie die Lehrer sind übrigens die elsaß-lothringischen Kreisschulinspektoren, die in einer interessanten Denkschrift darlegen, daß sie ebenfalls hinter den Schulaufsichtsbeamten in allen deutschen Staaten zurückstehen. Während die Kreisschulinspektoren in Preußen 3800—8074, in Bayern 4800—7200, in Sachsen 6200—8200, in Baden 4000—7900, in Hessen 3000—6480, in den thüringischen Statten 3300 bis 6500, in Anhalt 5000—6600, in Schaumburg-Lippe 3000—7200, in Hamburg 6400—8200, in Bremen 7000—8000 M. beziehen, beläuft sich die Besoldung dieser Beamten in Elsaß-Lothringen auf 3700—5400 M., und während sie in allen deutschen Staaten zu den oberen Beamten gehören, sind sie in Elsaß-Lothringen mittlere Beamte, also das, was die Lehrer gehaltlich anstreben. Als eine Überschätzung der Volksschule kann auch das nicht gedeutet werden.

Die elsaß-lothringischen Lehrer haben das ihrige getan. Sie wissen, was sie ihrem Lande und dem Deutschen Reiche schuldig sind. Sie dürfen deswegen auch erwarten, daß sie aus ihrer Aschenputtelstellung den Beamten gegenüber herausgehoben werden. Die deutschen Schulhäuser im Elsaß sind nicht weniger wert als die Regierungskanzleien und die Post- und Bahnämter. Zu gutem Regiment gehört auch ausreichende Fürsorge für die Jugenderziehung. Leider ist in den deutschen Landen die Schule noch keine nationale Angelegenheit, keine Sache des geeinten Deutschen Reiches, keine gemeinsame Sorge des Deutschen Volkes. Diese Zeit wird auch kommeu, und dann wird man vielleicht mehr als heute einen Stolz darin suchen, daß die ausreichende Fürsorge für die Jugendbildung beim letzten Grenzstein beginnt und daß dem Fremden, der deutsche Lande betritt, in den Schulhäusern ein Wahrzeichen des deutschen Volksgeistes entgegentritt. Diese Zeit wird kommen, sie muß kommen. Fünfundsechzig Millionen können in einem Gebiete von wenig mehr als einer halben Million Quadratkilometern ein lebenswertes Leben nur führen, wenn sie alle ihre Kräfte entwickeln und in ihrer wirtschaftlichen Arbeit wie in ihrem Anteil an dem wissenschaftlichen und künstlerischen Schaffen der Menschheit in der ersten Reihe stehen.

Fernes Ostergeläut. Aber es kommt näher! Der Morgen, der Frühling ist auf dem Wege! J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Großstadtpädagogik! Fritz v. Borstel-Hamburg schreibt im „Säemann“: „Hamburg trägt durchaus Großstadtcharakter. Das ergibt einen ganz neuen Menschentypus, der eigentlich erst einige Jahrzehnte alt ist. Der Zuwachs unserer Großstadt rekrutierte sich bis vor kurzem wesentlich aus der Landbevölkerung. Erst jetzt wächst das erste traditionslose Großstadtgeschlecht

heran. Wir suchen ihm kümmerlich in unserer Methodik, unsern Lehrmitteln gerecht zu werden. Aber eigentlich kennen wir weder seine Entwicklungsmöglichkeiten, noch die Hemmungen, die sich dem Aufbau der neuen Menschenart entgegenstellen. Bis jetzt ist man geneigt, das Großstadtkind zu beklagen oder zu verdammen. Und doch wird es sicher seine Vorzüge haben wie jede neue Art. Der Arzt, der Jurist, soweit psychologische Probleme anfangen, ihn zu interessieren, der Soziologe und Nationalökonom und vor allen Dingen der Pädagoge werden Hand in Hand mit uns Lehrern arbeiten müssen, um die Wissenschaft vom Großstadtkinde, vom Großstadtmenschen zu schaffen. Dann erst wird für die größere soziale Aufgabe, die Eingliederung der Jugendlichen in die weite und so stark differenzierte Gemeinschaft der Großstadt, eine sichere Ausgangsbasis gefunden sein. Von der Fähigkeit, diesen Assimilationsprozeß fruchtbar zu gestalten, hängt das Schicksal unsers Volkes ab. Wir müssen neue Formen und zum Teil einen neuen Inhalt schaffen für das, was die für uns jetzt alte Zeit in den Erziehungsgemeinschaften der Landwirtschaft und des Handwerks besaß. Was bis jetz in der Jugendpflege gewollt wurde und geschehen ist, streift allermeist diese wichtigste aller Erziehungssorgen nur an der Oberfläche."

Gegen die angebliche **Bevorzugung von Vertretern der Experimentellen Pädagogik** bei Besetzung pädagogischer Professuren schreibt Schulrat Prof. Dr. Wychgram (Lübeck) im „Tag": er schätze diese Richtung, halte ihre Arbeiten sogar für unentbehrlich; aber, abgesehen davon, daß diese bisher nur geringe und zweifelhafte Resultate ergeben hätten, bildeten sie doch nur einen kleinen Ausschnitt aus den Aufgaben, deren Lösung einer akademischen Professur zukämen. Diese seien: eine zusammenhängende, von wissenschaftlichen Gesichtspunkten beherrschte Einführung in die pädagogischen Theorien der Gegenwart und damit die Grundlegung einer pädagogischen Weltanschauung, ferner die Einführung in die pädagogischen Organisationen, die jene Theorien ins Leben gerufen haben. —

Daß die von W. angeführten Gebiete dem Pädagogik Studierenden nicht fremd bleiben dürfen, ist selbstverständlich; daß sie aber die Hauptsache für ihn seien, der zu Liebe man schließlich auf das andere verzichten könnte, bezweifle ich. Das, was W. wünscht, war auch bisher immer in das pädagogische Studium, auf dem Seminar wie auf der Universität, eingeschlossen. Und doch hat es nicht verhindern können, dieses Studium als unfruchtbar erkennen zu lassen. Was es fordert, trifft eben gar nicht das Zentrum des pädagogischen Studiums, trifft nicht das Problem, um das es sich in der Erziehungswissenschaft (wie in der Erziehungspraxis; denn beide gehören gerade auf diesem Gebiete untrennbar zusammen) eigentlich handelt. Das pädagogische Problem — das Problem, das erst der Pädagogik als Wissenschaft wie als Praxis einen spezifischen Inhalt gibt — ist gar nicht die Frage, welche Zwecke sich die Erziehung zu setzen habe. Diese Aufgabe zu stellen, ist Sache der philosophischen Normwissenschaften, der Ethik, Logik und Ästhetik, auf der einen und der tatsächlichen Kulturentwicklung auf der andern Seite. Die Erziehungswissenschaft an sich hat mit dieser Aufgabe grundsätzlich gar nichts zu tun. Sie ist nach dieser Richtung hin zunächst lediglich die Empfangende. Das ihr eigentümliche Problem, das ihre Auffassung als selbständige Wissenschaft erst rechtfertigt, ist einzig und allein die Frage: Unter welchen Be-

dingungen ist es möglich, die Verwirklichung jener Zwecke im Zöglinge zu erreichen? Nur auf diesem Gebiete ist die Pädagogik selbständig, in der Zwecklehre ist sie abhängig von andern Wissenschaften, vor allem von der Philosophie.*)

Das ist auch nicht etwa eine nagelneue Behauptung. Schon Schleiermacher hat sie ausgesprochen, und Beneke bereits hat sie bestimmt und klar formuliert. Von neueren Pädagogen, die sie vertreten haben, ist dann besonders der leider viel zu früh verstorbene Heubaum zu nennen. Die Mehrheit der pädagogischen Welt hält freilich immer noch an der besonders auf Herbart und Kant zurückzuführenden Ansicht fest, daß der wissenschaftliche Charakter der Erziehungslehre ausschließlich darin bestehe, daß alle ihre Aufstellungen folgerichtig abgeleitet seien von einem an die Spitze gestellten philosophisch formulierten allgemeingültigen Ziele menschlicher Entwicklung. Daß damit zwar dem Begriff „Wissenschaft" nach seiner formalen Seite genügt ist, versteht sich von selbst; die ebenso wichtige andere Seite aber, das Vorhandensein eines eigentümlichen Inhalts, bleibt unerfüllt. Die Pädagogik erscheint hierbei lediglich als Hörige der Philosophie. Und dazu kommt noch, daß durch diese Abhängigkeit der leidige Streit um die Weltanschauung, der unsere Philosophie beherrscht, natürlich auch in die Pädagogik getragen wird, die Nötigeres zu tun hat, als auch ihrerseits an jenen Auseinandersetzungen teilzunehmen.**)

Ist aber die spezifische Aufgabe der Pädagogik in obigem zutreffend dargestellt, so unterliegt keinem Zweifel, daß der Aufbau ihrer Theorie nur in innigster Verbindung mit der pädagogischen Praxis möglich ist. Mit andern Worten: daß die Pädagogik eine empirische Wissenschaft ist. Daraus folgt natürlich nicht, daß wir nun in der Experimentellen Pädagogik den einzigen Weg zur Lösung des pädagogischen Problems zu erblicken hätten — diese ist lediglich eine Methode neben andern — wohl aber, daß gerade sie eine hervorragende Gewähr dafür bietet, daß es einst möglich sein wird, die spezifischen Aufgaben, die von der Pädagogik dem praktischen Erzieher gestellt werden, zum mindesten sicherer anzugreifen, als dies jetzt möglich ist.

Was Wychgram über die bisherigen Leistungen der Experimentellen Pädagogik äußert, zeugt nicht davon, daß er ihre Entwicklung genau ver-

---

*) Man könnte nun meinen, das pädagogische Problem in diesem Sinne sei identisch mit demjenigen der Psychologie, da doch natürlich jene Bedingungen in erster Linie psychologischer Natur sind. Das ist aber unrichtig. Vielmehr besteht ein grundsätzlicher Unterschied zwischen psychologischen und pädagogischen Problemen. Bei den ersteren handelt es sich einfach um die Feststellung des Tatsächlichen im seelischen Leben, bei den letzteren aber darum, inwieweit und in welcher Weise diese Tatsachen den Zwecken der Erziehung der Höherbildung des Menschen, dienstbar gemacht werden können. Um ein Beispiel anzuführen: die Psychologie lehrt uns, wie Begriffe innerhalb der geistigen Entwicklung überhaupt entstehen; das pädagogische Problem ist, wie auf jene Entwicklung didaktisch einzuwirken ist, um zur richtigen Begriffsbildung zu führen.

**) Das ist ja freilich richtig, daß das philosophische Lebensideal in seiner Gestaltung als Erziehungsziel gewisser durch den pädagogischen Zweck bedingter Modifikationen unterworfen ist, die pädagogische Teleologie also tatsächlich auf eine Wechselwirkung philosophischer und pädagogischer Überlegungen begründet werden muß.

folgt hat. Jedenfalls wäre es aber auch verkehrt, jetzt schon ein maßgebendes Urteil über eine noch so junge Wissenschaft abgeben zu wollen. R.

Lehrerschaft und Experimentelle Pädagogik. Prof. Meumann schreibt im Vorwort zur 2. Aufl. des I. Bandes seiner Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik: „In der deutschen Lehrerschaft regt sich allenthalben ein frisches Streben im Gebiet der Kinderpsychologie und der Experimentellen Pädagogik. Die Lehrervereine gründen selbst pädagogische und kinderpsychologische Forschungsinstitute, Schulmuseen, pädagogische Sammlungen und dergleichen und suchen die Verbindung mit dem theoretisch forschenden Experimentalpädagogen und dem Kinderforscher. Der Leipziger Lehrerverein hat sein eigenes Institut für Experimentelle Pädagogik und gibt selbst die Arbeiten dieses Institutes heraus; andere Vereine schicken sich an, ihm zu folgen. Aber es fehlen die pädagogischen Lehrstühle an den Universitäten, an denen diese Bestrebungen der Lehrervereine eine Stütze finden könnten, und in Preußen sucht man sie durch das kümmerliche Surrogat von Seminaren zu ersetzen — zu denen aber die Leiter fehlen! Pädagogische Professuren errichtet man nicht! Die größte pädagogische Bewegung der Gegenwart — das für unsere Zeit so charakteristische Zusammengehen von Schulreform und pädagogischer Forschung und damit eine der größten pädagogischen Bewegungen aller Zeiten — ist ohne Mitwirkung der Schulbehörden entstanden und scheint auch weiterhin ganz auf privater Initiative beruhen zu sollen."

Herbartianismus. Gegen die in der herbartianischen Didaktik geübte „Konzentration" im Lehrplan wendet sich in der „Thüringer Lehrerzeitung" (Nr. 9) ein Glied jener Pädagogenschule selbst, A. Böhm, erster Lehrer an der Übungsschule des Päd. Universitätsseminars in Jena. Die von Ziller begründete, aber auch von Rein im ganzen vertretene Idee, die Unterrichtsfächer jeder Stufe an einen im Mittelpunkt stehenden „Gesinnungsstoff" anzuschließen, hält er zwar in den unteren Klassen für durchführbar, weist aber, wie bekanntlich vor ihm schon viele, nachdrücklich auf die unüberwindlichen Schwierigkeiten hin, die der Durchführung dieses Konzentrationsgedankens in den oberen Klassen entgegenstehen. Man hat dem aus dem Wege gehen wollen, indem man für die oberen Stufen anstelle dieser eigentlichen „Konzentration" eine „Korrelation", eine gegenseitige Bezugnahme zwischen den einzelnen Stoffreihen, als Lehrplanprinzip aufstellte, also z. B. die Erdkunde an die Geschichte anschloß. (Nebenbei gesagt, war das kein Originalgedanke der Herbartschule.) Aber offenbar führte dies zu Absurditäten. „Eine Konzentration ist doch nur wirklich möglich, wo sich die Dinge nicht bloß dem Namen nach berühren, sondern wo die zugrundeliegenden und treibenden Gedanken dieselben sind." Deutschunterricht, Gesang- und Kunstunterricht (Zeichnen, Formen) lassen sich noch am leichtesten an andere Fächer anschließen. „Sonst aber", schreibt Böhm, „kommt es nach meiner Meinung erst darauf an, daß jedes Fach ein in sich geschlossenes Ganzes darstellt. Von da an, wo es in den Unterricht eintritt, bis zum Ende der Schulzeit muß sein Unterrichtsplan einen streng aufschreitenden Gang darstellen." Das Folgende muß sich aber in diesem Gange eng an das Vorhergehende anschließen, und die einzelnen Teile müssen aufeinander bezogen werden, ein Teil muß den andern erklären helfen. So ist also Konzen-

tration oder Korrelation innerhalb der einzelnen Fächer nötig, und diese ist auch da sehr wohl möglich, wo das Klassenlehrersystem herrscht. Diese Korrelation der einzelnen Lehrfächer, „die wahre Konzentration", ist also Sache des Lehrverfahrens. — — Wie heißt es doch in dem alten Liede? „So fällt eins nach dem andern" usw.

Aus der Reformbewegung.

Die Pädagogische Zentrale des Deutschen Lehrervereins tagte am 30. und 31. März in Berlin. In der öffentlichen Versammlung, die am Abende des erstgenannten Tages stattfand, sprachen 1. Dr. Aloys Fischer, Privatdozent der Münchener Universität, über die Bedeutung des Experiments in der pädagogischen Wissenschaft, 2. Dr. Deuchler, Dozent für Pädagogik in Tübingen, über die Anforderungen, die die Pädagogik im gegenwärtigen Stadium ihrer Entwicklung an die Einrichtung pädagogischer Universitätsseminare stellt, und 3. Seminardirektor Dr. Seyfert in Zschopau über den psychologischen und pädagogischen Versuch im Seminar.

Arbeitsschule. „Die Arbeitsschule ist zunächst ein Prinzip: die grundsätzliche Durchdringung des heutigen Schulunterrichts vom Gedanken der Arbeit in allen Gebieten menschlichen Lebens. Dieser Gedanke kommt nach zwei Richtungen hin zum Ausdrucke: im Gesinnungsunterricht als Wertschätzung und Würdigung der Arbeit nach der ethischen und sozialen Seite, als Belehrung über Arbeitsgebiete und deren inneren Zusammenhang, als Erziehung des Schülers zu treuer Pflichterfüllung und Einbeziehung desselben in die soziale Ordnung — im realen Unterricht als Betrachtung der äußeren Welt, insofern sie den Schauplatz der menschlichen Arbeit bildet, insofern sie der Erzeugung materieller Güter für zweckmäßige Formgestaltung und Formänderung Stoffe und Kräfte liefert. Da sich aber die menschliche Natur mit der Betrachtung allein nicht begnügt, sondern vielmehr in allen Lebenslagen zum Handeln fortschreiten will, wie umgekehrt vom Handeln zum Betrachten, so daß sich Betrachten und Handeln auf allen Stufen wechselseitig ergänzen und beleben, gewinnt die Arbeitschule in mehrfacher Hinsicht fachliche Bedeutung. Im ersteren prinzipiellen Sinne stellt sie alle Unterrichtsgegenstände in ihren Dienst, die idealistischen sowohl wie die realistischen; im letzteren, fachlichen Sinne bedient sie sich des Schulgartens, des Zeichen- und Modelliersaals und der Schulwerkstätte." (Adolf Stolz in Wien.)

Die **Diesterweg-Stiftung des Sächsischen Pestalozzivereins** stellte als diesjährige Preisaufgabe: Inwiefern ist unsre Volksschule, wenn sie den Forderungen und der Anweisung Diesterwegs entspricht, nicht „Lernschule" in der jetzt üblichen Anwendung des Wortes, sondern „Arbeits"- und Erziehungsschule? — Eine ähnliche Aufgabe stellte das Kuratorium der **Wiener Pestalozzistiftung:** Durch welche Reform kann die heutige Lernschule zu einer Arbeitsschule umgestaltet werden?

In Nr. 3 der „Arbeitsschule" warnt Seminaroberlehrer Kühnel-Leipzig vor Annahme der 1. These Dr. Webers auf der bevorstehenden **Deutschen Lehrerversammlung:** „Weit und frei das Ziel! Darum lieber auffordern zu weitergehenden vielseitigen, wissenschaftlich durchdachten und gut vorbereiteten Versuchen! Darum lieber nicht einen Beschluß, der so aussieht, als wolle er die freie Entwicklung der technischen Bildung aufhalten und ihrer Ausübung Schranken setzen! Nicht einer Bewegung in den Weg treten, die theoretisch-psychologisch und praktisch-psychologisch aufs beste fundiert ist und sozialpolitisch mindestens ebenso fundiert wie Mädchenhandarbeit, Kochschule, Haushaltungsunterricht: Veranstaltungen, die innerhalb des pflichtmäßigen Volksschulunterrichts ihre Ziele zu erreichen suchen." Und noch ein anderes: „Es wird niemand verlangen, daß z. B. Berechnungen wohl in einzelnen Fächern und auf gewisser Stufe auftreten dürften, aber nur als methodisch dienendes Prinzip, nicht in einer besonderen Rechenstunde. Und niemand wird behaupten, nur in Geographie und Naturkunde dürfe gezeichnet werden, nicht aber in Religion und Deutsch, überdies nur auf der Oberstufe, und auch nur so, wie es die Kinder eben von selbst brächten; Zeichenstunden seien abzulehnen. Nun beruht aber manuelles Gestalten, soweit es sich eines Werkzeugs bedient, auf den-

selben psychologischen Voraussetzungen wie Rechnen und Zeichnen. Braucht man manuelle Tätigkeit als methodisches Prinzip, so muß auch die Möglichkeit der Einübung gegeben sein."

Die Errichtung eines Instituts für Jugendkunde in Hamburg, das gleichzeitig eine Zentralstelle für die gesamte pädagogische Forschung in Deutschland werden soll, strebt Professor Meumann an. Ihm erscheint gerade Hamburg als der geeignete Ort dazu, da dort bereits eine gut dotierte psychologische Abteilung des von ihm geleiteten Philosophischen Seminars bestehe, ferner dort der Austausch der gewonnenen Erfahrungen mit dem Auslande leichter ermöglicht sei, und endlich Hamburg, im Gegensatze etwa zu Berlin, den Vorzug größerer politischer Neutralität besitze. Auch sei man in Deutschland bereits daran gewöhnt, von Hamburg pädagogische Reformvorschläge entgegenzunehmen. — (Den letzteren Vorzug teilt Hamburg mit einigen andern Städten. Was dann das vorletzte Argument betrifft, so müssen wir zunächst gestehen, daß es uns durchaus nicht ohne weiteres verständlich ist. Und dann hat uns seit langer Zeit die Lektüre der Hamburger Schulzeitungen in der Ansicht bestärkt, daß die politische — und namentlich die sozialpolitische — „Neutralität" der maßgebenden Kreise Hamburgs zumal auf pädagogischem Gebiet unter Umständen recht enggezogene Grenzen besitzt.)

Eine besondere **Abteilung für vergleichende Kinderpsychologie** besteht in dem 1909 von Prof. Lamprecht in Leipzig eingerichteten Institut für Kultur- und Universalgeschichte. Sie besitzt u. a. eine über 100000 Stück umfassende Sammlung von Kinderzeichnungen aus aller Herren Ländern, sowie eine reichhaltige Spezialbibliothek. An den Seminarübungen nehmen nicht bloß Historiker, sondern auch Ethnologen und Psychologen, sowie vor allem Pädagogen teil.

Für das erste Semester des neuen **Päd. Seminars in Halle,** das bekanntlich der Direktor der Franckeschen Stiftungen, Prof. Dr. Fries, leiten soll, sind u. a. folgende Vorlesungen angekündigt: Das preußische Schulwesen in seiner geschichtl. Entwicklung (Fries), Päd. Übungen über Locke (ders.), Besichtigung von Schulen und andern Bildungsanstalten (ders.), Pädagogik (Prof. Dr. Menzer), Einführung in die experimentelle Pädagogik (Prof. Dr. Krüger), Ethik (Prof. Kattenbusch), Logik (Prof. Dr. Krüger), Einleitung in die Philosophie (Prof. Dr. Menzer). — Die Errichtung eines eignen Lehrstuhls für Pädagogik, die von der philosophischen Fakultät beantragt wurde, ist für 1912 noch abgelehnt worden.

Eine **pädagogische Gruppe der Studentenschaft** hatte sich im vorigen Semester an der Berliner Universität gebildet. Privatdozent Dr. Rupp sprach in der Eröffnungssitzung über „Psychologie und Schule".

Die **Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik** in Berlin hat sich als nächste Aufgabe eine an einer möglichst großen Schülerzahl vorzunehmenden Analyse der kindlichen Leistungen in verschiednen Fächern (zunächst im Rechenunterricht) als Vorarbeit für Lösung der Probleme des Lehrplans gestellt. Man will untersuchen, von welchem Alter an bestimmte Aufgaben von einem gewissen Prozentsatze der Schüler richtig gelöst werden. Dabei sollen die Untersuchungen zugleich Material liefern zu einer Fehlerstatistik und einer psychologischen Fehleranalyse. Weiter wird sich die geplante Arbeit auch das Ziel stellen, die wichtigsten Beziehungen zwischen Einzel- und Gesamtleistungen, zwischen allgemeiner Intelligenz und Leistung aufzudecken.

Die Aufgaben, die den **zweiten psychologischen Arbeitskursus des Breslauer Lehrervereins** im vergangenen Winter beschäftigten, waren 1. Intelligenzprüfungen, und zwar Versuch eines Vergleichs von Vorschülern mit gleichaltrigen Volksschülern hinsichtlich des Intelligenzstandpunktes, 2. Versuche, mit Hilfe von Intelligenzprüfungen die Schüler einer Klasse in eine bestimmte Rangordnung und diese zu der vom Klassenlehrer getroffenen Rangordnung in Vergleich zu setzen, 3. das Problem des freien Aufsatzes und 4. Untersuchungen betreffs des Zusammenhangs zwischen den Unterschieden in der Leistungsfähigkeit einer Mädchen- und einer Knabengruppe und der Variation der Leistungen innerhalb dieser Gruppen. Leiter des Kursus war Prof. Dr. W. Stern.

An der **Akademie in Frankfurt a. M.** studierten im verflossenen Semester 251 Lehrer und Lehrerinnen, darunter 50 akademisch gebildete.

In Graz trat im Januar der Verein **„Lehrerakademie"** ins Leben, der in erster Linie dazu bestimmt ist, Einrichtungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung des Lehrerstandes zu schaffen. Für die kommenden Hauptferien hat er achtwöchentliche Bürgerschullehrerkurse für sämtliche Fachgruppen in Aussicht genommen. Hervorragende Gelehrte und Schulmänner, wie Prof. Dr. Martinak, Landesschulinspektor Dr. Tumlirz, Direktor Trunk, Stadtschulinspektor Göri u. a., haben ihre Unterstützung zugesagt.

Für **Zulassung der preußischen Volksschullehrer zum Hochschulstudium** ist neuerdings auch die Preußische Abteilung des Katholischen Lehrerverbandes durch eine an das Abgeordnetenhaus gerichtete Petition eingetreten.

Der Unterrichtsminister hat allerdings diesen Gedanken zunächst mit Entschiedenheit zurückgewiesen. Die Zulassung der Lehrer zum Studium würde, betonte er, keinen andern Erfolg haben, als sie der Volksschule dauernd zu entziehen. Das mögen auch die bisher gemachten Erfahrungen im ganzen bestätigen. Würde aber der Herr Minister die Lehrerstellen am Seminar bis zum Direktor hinauf und ebenso die Schulaufsichtsämter bis zum Regierungsschulrat grundsätzlich den im Volksschuldienst aufgewachsenen Lehrern, die das Universitätsstudium nachgeholt haben, offenhalten (wie es der leider zu früh zurückgetretene Ministerialdirektor Kügler vorhatte), anstatt, wie jetzt, die höheren Stellen grundsätzlich mit Nur-Akademikern zu besetzen, und würde er zweitens diese Beamtenklassen so besolden, wie es die Bedeutung ihrer Ämter erfordert, so möchten seine Bedenken, meinen wir, sich bald als grundlos herausstellen. Vorläufig behilft man sich in Preußen mit besonderen Kursen zur Ausbildung künftiger Seminarlehrer, deren jetzt 3, in Berlin, Posen und Münster, bestehen. Neu ist, daß von den Teilnehmern die bestandene Mittelschullehrerprüfung verlangt wird, und der Kursus mit einer Prüfung abschließt.

Schüler-Selbstverwaltung im Seminar. Die württembergische Seminarordnung bestimmt: § 25. Zu Beginn jeden Semesters wählt, abgesehen von Klasse I (der untersten), jede Klasse 5 Vertrauensmänner, die den Klassen-Ausschuß bilden. Die Wahl bedarf der Bestätigung durch den Seminarvorstand, der die Bestätigung auch wieder zurücknehmen und bestimmen kann, daß in dem laufenden Semester keine Neuwahl vorzunehmen ist. Den Klassenausschüssen liegt in besonderer Weise die Pflicht ob, mit den Lehrern dafür Sorge zu tragen, daß die Seminarordnung beobachtet, daß Anstand und gute Sitte gewahrt wird und daß kein Zögling auf Abwege gerät. In den oberen Klassen kann der Lehrerkonvent bei der Festsetzung der Semesterzeugnisse in Betragen und Fleiß sowie bei der Behandlung schwerer Disziplinarfälle den Klassenausschuß hören. — § 29. Die Vertrauensschüler und die aufsichtführenden Zöglinge haben ihre Weisungen, denen ihre Mitzöglinge zu folgen haben, als Freunde und Berater zu geben. Strafgewalt steht ihnen nicht zu. Sie müssen darauf ausgehen, das Gefühl für Wahrhaftigkeit, Ehre und Pflicht bei ihren Mitschülern in Anspruch zu nehmen und zu fördern. In dringenden Fällen werden sie den Rat eines Lehrers einholen, jede Art von Angeberei aber vermeiden. Kommen gröbere Verfehlungen vor, die trotz ihres Abmahnens nicht aufhören, so können sie mit Berufung darauf ihr Amt niederlegen. Bei den Vertrauensschülern hat der Lehrerkonvent in solchem Fall zu entscheiden, ob für das laufende Semester bei der in Betracht kommenden Klasse noch eine Neuwahl vorgenommen werden soll.

Von **Versuchsschulen** sind in Dresden 15 mit je 3 aufsteigenden Unterklassen genehmigt worden. — Einen interessanten Bericht über die Arbeit in den Leipziger Versuchsklassen, jetzt 23 an der Zahl, bringt das Märzheft der „Neuen Bahnen". — In Plauen i. V. werden zweiklassige Versuchsschulen eingerichtet. — Die Bernische Vereinigung für Handarbeit und Schulreform hat gleichfalls die Anregung solcher Klassen als ihre nächste Aufgabe anerkannt.

Morgen- und Abendlernen. Nach experimentell-pädagogischen Untersuchungen Dr. Lays (Karlsruhe) soll der dauernde Erfolg des Abendlernens dem des Lernens am Morgen um rund das Doppelte überlegen sein. In der „Zeitschrift für päd. Psychologie" wird dieser Notiz hinzugefügt: Sollte sich in weiteren Versuchen der überraschende Befund bestätigen, so würde er außer für die tägliche Arbeitsordnung auch bedeutungsvoll für die Theorie des Stundenplans werden. Er würde mit andern Ergebnissen neuerer Untersuchungen beispielsweise gegen die Zusammendrängung des Unterrichts auf den Vormittag sprechen, bei der in unmittelbarer Folge

die verschiedenartigen Fächer einander jagen und sich so in ihren Nachwirkungen beeinträchtigen.*)

An die Stelle der **dritten Turnstunde** möchte Dr. Ehrhardt in jeder Woche einen zweistündigen Klassenspaziergang ins Freie gesetzt haben. (Deutsche Vierteljahrsschr. für öff. Gesundheitspflege, Bd. 42).

Naturbeobachtung der Großstadtkinder. Nach einem Bericht der Münchener Zeitschrift „Natur und Kultur" über eine Umfrage hatten nur 49,5 v. H. der befragten Großstadtkinder irgend ein Tier (Hund, Katze, Kanarienvogel) zu Hause, bei dem sie einmal Lebensäußerungen dieser Geschöpfe beobachten konnten; 17,3 pZt. hatten irgendeine Topfpflanze; nur 24,8 pZt. verfügten über einen Garten; 11,3 pZt. hatten ein Fensterthermometer, 18 pZt. ein Zimmerthermometer und nur 7,4 pZt. ein Barometer.

Die obligatorische Fortbildungsschule für Mädchen (zwei Jahre hindurch) soll durch Schulgesetz in Schwarzburg-Sondershausen eingeführt werden.

Ein Gustav Freytag-Lesebuch ist der 4. Teil des im Anschlusse an die bekannten „Eisenacher Schuljahre" bearbeiteten Lesebuchs (Leipzig, H. Bredt). Er ist als Begleiter für den Beginn der deutschen Geschichte gedacht und enthält Abschnitte aus Freytags Ingo und Ingraban mit verbindender Inhaltsangabe. Bearbeiter ist Direktor Scholz in Pößneck. Die vorangehenden Bände enthielten: 1. Märchen und Robinson (2. Schulj.), 2. Thüringer Sagen (3. Schulj.), 3. Nibelungen und Gudrun (4. Schulj.).

Als „eine Jugendschrift zweifelhaften Wertes" bezeichnet A. Kollitsch-Klagenfurt im „Österreichischen Schulboden" (Nr. 2) den in gekürzter Form auch in Schaffsteins „Blaue Bändchen" aufgenommenen **„Abenteuerlichen Simplizissimus"**. Wir sind nicht prüde; aber wir meinen auch, daß Unflätigkeiten geschlechtlicher Art nicht in Bücher für die Jugend gehören.

Ein internationales Bureau für Aufklärungsdienst in Erziehungsfragen. Unter dieser Marke macht K. Matter in den „Berner Seminarblättern" auf das 1909 von dem vlämischen Pädagogen Edward Peeters begründete „Bureau International de Documentation Educative" aufmerksam. Diese Institution, die sich auf eine alle Kulturstaaten und dort alle Schulstufen umfassende Organisation stützt, gibt den Mitgliedern Auskunft über alle Schulfragen, die über das eigne Land hinübergreifen. Der Jahresbeitrag beträgt 5 Fr. Das Bureau gibt auch eine eigne, zum größten Teil französisch geschriebene Zeitschrift „Minerva" heraus, die Berichte und orientierende Studien über bedeutsame Schuleinrichtungen und aktuelle Schulfragen in den verschiednen Kulturländern bringt. — Eine ähnliche Institution für die gesamte Pädagogik, das „Institut Pédagogique International" wurde unter Leitung des Rektors der Universität in Caen (Normandie) begründet. Die Anregung ging aus den dort alljährlich abgehaltenen Sprachkursen, an denen zahlreiche Ausländer teilnahmen, hervor. Das Institut soll „für sämtliche Lehrer aller Länder eine Gelegenheit zu gegenseitiger Information und zu pädagogischen Studien schaffen und gleichzeitig eine Zentralstelle für die zahlreichen internationalen Ferienkurse bilden. — Die schwerfällige Organisation des „Bureau International de Fédérations d'Instituteurs", der bekanntlich auch der Deutsche Lehrerverein neben 15 andern europäischen Landesvereinen angehört, hat es trotz weit längeren Bestehens noch nicht einmal zu einer solchen oder einer ähnlichen praktischen Einrichtung gebracht. Außer einigen Kongreßberichten und Mitteilungen über Delegiertensitzungen ist von seiner Tätigkeit bis jetzt nicht viel bekannt geworden.

---

*) Nach einer neueren Verfügung der preußischen Unterrichtsverwaltung darf der Vormittagsunterricht in den höheren Schulen sechs Lektionen (zu je 45 Min.) hintereinander umfassen. Eine davon muß allerdings ein technisches Fach betreffen.

Personalien.

Am Abende des 25. März starb gänzlich unerwartet der Geheime Regierungsrat Dr. Wilhelm Münch, ord. Honorarprofessor an der Universität Berlin, einer der geistvollsten unter den pädagogischen Denkern der Gegenwart. Der Verstorbene war nicht Glied einer bestimmten Pädagogenschule und hat auch, wenn man von ein paar älteren Schriften zur Reform der Methode des neusprachlichen Unterrichts absieht, durchaus nicht auf irgendeinem Spezialgebiete Hervorragendes geleistet — man wird seinen Namen vielleicht bald vergessen, seine Schriften aber werden noch auf lange hinaus eine unerschöpfliche Quelle reicher und vielseitiger Anregung für den Lehrer bleiben. Wir nennen von ihnen die hauptsächlichsten: „Geist des Lehramts", eine Einführung in die Berufsaufgabe der Lehrer an höheren Schulen, „Zukunftspädagogik", Utopien — Ideale — Möglichkeiten und praktische Ausblicke, eine Studie über „Jean Paul" in Lehmanns Sammlung „Die großen Erzieher", „Gedanken über Fürstenerziehung aus älterer und neuerer Zeit". Dazu kommen noch einige Sammlungen kleinerer pädagogischer Abhandlungen und mehrere vielgelesene Bücher vorwiegend belletristischen Inhalts. Überall tritt uns bei der Lektüre der tiefeindringende Denker entgegen, der das Wesentliche scharf erfaßt und für den Leser klar heraushebt; immer der überlegene Geist, der sich den Strömungen des Tages niemals gefangen gibt, der aber auch niemals das Verständnis für die ihnen zu Grunde liegenden geistigen Bewegungen der Zeit vermissen läßt; stets aber auch der feinsinnige Pädagoge im wahren Sinne dieses Wortes, dem nichts widerlicher ist als aufdringliches Belehren und polterndes Zurückweisen, sondern der sich begnügt, aus dem Reichtum seiner Ideenfülle Anregungen auszustreuen in die pädagogische Welt, daß sie dort wurzeln und Frucht tragen sollen für Jugend und Schule. Münch war 1843 zu Schwalbach im Kreise Wetzlar geboren, studierte erst Theologie, wandte sich aber bald der Philologie zu. 1866 bis 1877 war er an verschiedenen höheren Lehranstalten Rheinlands und Westfalens als Lehrer tätig. Dann war er Realgymnasialdirektor, erst in Ruhrort, dann in Barmen. 1888 berief man ihn als Provinzialschulrat und 1897, als er aus Gesundheitsrücksichten sein Amt niederlegte, als Professor an die Universität Berlin.

Noch zwei andere hervorragende Pädagogen der höheren Schule sind, fast gleichaltrig, im März heimgegangen: Geh. Regierungsrat Dr. Otto Kübler, bis 1904 Direktor des Königl. Wilhelmsgymnasiums in Berlin, in der letzten Zeit auch Lehrer der kaiserlichen Prinzen August Wilhelm und Oskar, und Geheimer Rat Dr. Gustav Wendt, Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe. Beide waren 1827 geboren, der erstere in Liegnitz, der letztere in Berlin. Kübler, der besonders als praktischer Schulmann eine äußerst verdienstvolle Tätigkeit entfaltet hat, war auch Verfasser weitverbreiteter Lehrbücher für den Unterricht in den alten Sprachen. Wendt, der auch seit 1868 dem Oberschulrat angehörte, entfaltete seine Hauptwirksamkeit in seinem Einflusse auf die Entwicklung des höheren Schulwesens in Baden. Außerdem verdanken wir ihm sehr gute Übersetzungen Sophokleischer Dramen und feinsinnige Einleitungen und Erläuterungen zu den Dichtungen deutscher Klassiker.

Am 15. März starb in Bremen im 76. Lebensjahre Chr. W. Debbe, Schwiegersohn Lübens, bis 1899 Direktor einer sehr angesehenen Privat-Realschule, ein langjähriges, hervorragendes Mitglied des engeren Ausschusses der Allg. deutschen Lehrerversammlung, die er auch in den letzten Jahren ihres Bestehens mehrmals als erster Präsident mit außerordentlichem Geschick leitete.

Oberlehrer Dr. Alfred Schmidt, früher am Seminar in Altenburg, seit einem Jahre Lehrer an der höheren Mädchenschule und am Seminar in Rudolstadt, Mitherausgeber des bekannten Altenburger Reformwerks „Das Seminar als höhere Schule“ (Verlag von Jul. Klinkhardt, 1910) und bahnbrechender Schriften zur Methodik des deutschliterarischen Unterrichts („Kunsterziehung und Gedichtbehandlung“, „Einführung in die Ästhetik der deutschen Dichtung“) folgt einem Rufe als Oberlehrer an das Seminar Bunzlau in Schlesien.

Literaturberichte.

Neue Bücher.

Prof. Paul Natorp, Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen. 2. Auflage. 140 S, mit einem Bildnis Pestalozzis und der Photographie eines seiner Briefe. B. G. Teubner (gb. 1,25 M.). — Einer gedrängten, aber von eingehendsten Studien zeugenden Biographie und Charakteristik Pestalozzis (deren weitere Ausführung die in Greßlers „Päd. Klassikern“ erschienene Sammlung ausgewählter Werke Pestalozzis von Natorp bietet) folgt der Versuch einer systematischen Darlegung seiner Ideen. Nur der Kenner Pestalozzis wird die Schwierigkeit dieser Aufgabe zu würdigen wissen; aber gerade er wird auch bereitwilligst zugeben, daß ihre Lösung durch Natorp die höchste Anerkennung verdient, selbst wenn er in diesem oder jenem Punkte zu einer abweichenden Anschauung gelangt wäre. Es freut uns außerordentlich, daß die ausgezeichnete Arbeit eine neue Auflage erlebt hat.

Dr. Georg Kerschensteiner, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 2. Auflage. 62 S B. G. Teubner (1 M.). — Zweite, bis auf kleine Verbesserungen unveränderte Auflage des vor 2—3 Jahren erschienenen Schriftchens, das ganz vorzüglich geeignet ist, in die Grundideen des Münchener Pädagogen einzuführen.

Pädagogisch-psychologische Forschungen, herausgegeben von Meumann und Scheibner. 1. **Dr. Krämer,** Experimentelle Untersuchungen zur Erkenntnis des Lernprozesses. Mit Anhang von Meumann. 97 S. 2. **Dr. Friedr. Müller,** Ästhetisches und außerästhetisches Urteilen des Kindes bei der Betrachtung von Bildwerken. 94 S. Quelle & Meyer (je 3 M.). — 1. Untersuchungen über die Einprägung des Lernstoffs. 2. Sehr schätzenswerter Beitrag zur psychologischen Grundlegung der „Kunsterziehung“ in der Schule.

Prof. Dr. Dyroff, Einführung in die Psychologie. 2. Aufl. 144 S. Quelle & Meyer (gb. 1,25 M.). — Neue, im einzelnen vielfach verbesserte Ausgabe eines kurz gefaßten und populär geschriebenen, im ganzen sehr empfehlenswerten Einführungswerkes.

Moritz Bartsch, Los von Kant? (Populäre Philosophie II.) 55 S. Breslau, P. Schimmel. — Der I. Teil der „Pop. Philos.“ („Was ein moderner Mensch von Kants Erkenntnistheorie wissen muß“) hat einen ungeahnten Erfolg gehabt. Binnen kurzem war eine 2. Auflage nötig. Der vorliegende II. Teil bespricht kritisch, aber gemeinverständlich die philosophischen Strömungen, die aus dem Streit um Kants „Idealismus“ hervorgingen.

Prof. Dr. Eucken, Hauptprobleme der Religionsphilosophie der Gegenwart. 4. u. 5., verb. u. erw. Aufl. 182 S. Berlin, Reuther & Reichard (3 M.). — 1. Die seelische Begründung der Religion, 2. Religion und Geschichte, 3. Wesen des Christentums, 4. Kampf der Gegenwart um das Christentum, 5. Religionsphilosophie und Religionspsychologie.

Geh. Regierungsrat Prof. G. Voigt, Die apologetische Aufgabe des Religionsunterrichts. 102 S. Berlin, Union. — Verf. hat uns vielfach nicht überzeugen können; aber es ist ihm gelungen, durch die geistvolle Art seiner Darstellung unser Interesse wieder Problemen zuzuwenden, die wir wenigstens für unser eignes Denken schon als entschieden ansahen.

E. Weyher, Was lehren einem Schulmanne Dänemark und Schweden? 114 S. mit Abbildungen. Breslau, F. Goerlich (3 M., gb. 4 M.). — Reisefeuilletons eines schlesischen Kreisschulinspektors unter besonderer Berücksichtigung der körperlichen Erziehung und des Handarbeitsunterrichts in den beiden nordischen Ländern. Man kann aus dem unterhaltend geschriebenen Buche viel lernen.

G. Stiehler, Moderner Werkunterricht. I.: Formen in Ton und Plastilina. Von G. Stiehler. 88 S. mit vielen Abbildungen und 12 Tafeln. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung (2 M.). — Eine ganz vorzügliche Anleitung für die Praxis mit eingeschlossenen kritischen Bemerkungen gegen die unpädagogische Entartung des Formens, wie sie gegenwärtig so oft auftritt. Ein scharfes Wort gegen diesen Unfug war nötig, und es wirkt aus dem Munde eines Könners doppelt nachdrucksvoll.

H. Kappler, Sehen und Gestalten, 157 S. mit vielen Abbildungen. Berlin, Union Lernmittelgesellschaft. (3 M.) — Lehrgänge und Präparationen für Zeichnen und Formen.

Prof. Gscheidlen, An der Werkbank. 60 S. mit Abbildungen u. 44 Tafeln. B. G. Teubner (gb. 4 M.). — Anleitung zur Handfertigkeit mit besond. Berücksichtigung der Herstellung physikalischer Apparate für Schüler mittlerer und oberer Klassen höherer Schulen.

Berliner Lehrgang für leichte Holzarbeiten. 35 S. mit 12 Tafeln. Leipzig, J. C. Hinrichs (2 M.). — 2., verbess. Auflage einer aus der Praxis der Berliner Schülerwerkstätten hervorgegangenen bewährten Anleitung zur Betreibung des Handfertigkeitsunterrichts mit öfterer Bezugnahme auf die übrigen Disziplinen.

Elisabeth von Busse, Formenschatz für Mutter und Kind. 3., erw. Ausg. 52 S. u. 111 Tafeln. Leipzig, R. Voigtländer (gb. 4,50 M.). — Aus der Praxis des Pestalozzi-Fröbelhauses in Berlin hervorgegangenes Hilfsbuch für das malende Zeichnen namentlich des vorschulpflichtigen Alters.

Prof. Otto Anthes, Der papierne Drache. 3. Aufl. 203 S. Leipzig, R. Voigtländer (2 M.). — Gesamtausgabe der bekannten drei Reformschriften des Verfassers: Dichter und Schulmeister (Von der Behandlung dichterischer Kunstwerke in der Schule), Der papierne Drache (Vom deutschen Aufsatz), Die Regelmühle (Von der deutschen Sprachlehre). Der Verfasser haut im Eifer oft daneben, in den Hauptpunkten trifft er aber doch den Nagel auf den Kopf.

Schriften zur Jugendpflege: **Dr. Lindner,** Jugendpflege (77 S. Langensalza, Greßler): orientiert gut über den jetzigen Stand der Sache. — **E. Niederhausen,** Jugendpflege (263 S. Berlin, Deutsche Landbuchhandlung): ein anschaulich geschriebener praktischer Ratgeber zur Gründung von Jugendvereinigungen, verfaßt auf Anregung des Deutschen Vereins für ländliche Wohlfahrts- und Heimatpflege. — **Dr. med. Schmidt-Gründler,** Eine gesunde Jugend: ein wehrkräftiges Volk (83 S. B. G. Teubner, 1,40 M.). — **J. F. Landsberg,** Das Jugendgericht (109 S. Hannover, Hellwingsche Buchh. 2,50 M.): Heft 3 der von Alfr. Bozi herausgegebenen „Einführung in das lebende Recht"; nicht trockne theoretische Erörterung des Gegenstandes, sondern von S. 1 an lebendige, anschauliche Schilderung.

J. F. Herding, Naturlehre für die Schule. 303 S. Stuttgart, Franckh (gb. 1,85 M.). — Auf Grund von Schülerversuchen. Der Verf. ist Leiter der staatlichen Lehrerübungskurse für Chemie in Hamburg.

Prof. Dr. Weule, Leitfaden der Völkerkunde. 152 S. Text (Folio) und 120 Bildtafeln mit mehr als 800 Einzeldarstellungen. Bibliographisches Institut (gb. 4,50 M.). — Ein hervorragendes Werk, das auf der Höhe der Forschung steht, wissenschaftlich einwurfsfrei und lebendig geschrieben, mit einer Fülle vorzüglich ausgeführter Abbildungen.

C. Eitz, Bausteine zum Schulgesangunterrichte im Sinne der Tonwortmethode. 167 S. Leipzig, Breitkopf & Härtel (3 M.). — Vereinigung der bisher erschienenen und einiger neuen Schriften des Verfassers.

Philosophie und Pädagogik.

Aug. Stadler, Philosophische Pädagogik. Leipzig, R. Voigtländer, 1911. 312 S., 4 M. geb. 5 M. — Wenn Paulsens Pädagogik das Werk eines erfahrenen und klugen Skeptikers ist, so spricht aus dem Buche des im Mai 1910 verstorbenen Professors der Philosophie und Pädagogik in Zürich ein durchaus kritischer Kopf zu uns. Stadler hat über seinen Gegenstand reiflich nachgedacht und die Erscheinungen, die auf dem Gebiete seiner Forschung zutage getreten sind, fleißig registriert. So strömen ihm, während er schreibt, Bemerkungen über vieles Einzelne zu, und er gibt ihnen gelegentlich Ausdruck, vielfach in scharfem, kurzem Urteil, manchmal in geistreichen Aphorismen. Aber er will sich nicht in die vielen kleinen Sorgen der erzieherischen Praxis einlassen, so oft er sie auch berührt; er will eine philosophische Erziehungslehre geben, und die erzieherischen Gestaltungen, die er vor uns aufbaut, sind Idealbilder, denen die Wirklichkeit unserer Tage nicht leicht nachkommen kann. Denn unserer Zeit gegenüber ist Stadler nicht bloß Kritiker, sondern Satiriker: an das „Jahrhundert des Kindes" will er nicht glauben, eher an ein Jahrhundert der Narren (S. 229), und die „großen Wörter" der heutigen Pädagogen gelten ihm ebenso wenig als Paulsen. Der kritischen Art unsers Verfassers entspricht es auch, daß er mehrmals bekannte Autoritäten sprechen läßt, H. Spencer für die Frage vom Ziel der Erziehung und für die intellektuelle Erziehung, den Dänen Müller für die Leibespflege, P. Natorp für die Willensbildung, um aus der Prüfung der von andern vorgetragenen Lehren eigene Grundsätze zu gewinnen. Diese erscheinen dann nicht immer an der Stelle, an der man sie suchen möchte. Darum wäre es gut gewesen, wenn J. Platter, der das Buch aus dem Nachlasse des Verf. herausgegeben hat, ihm ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis beigegeben hätte, das auch die vielen oft sehr treffenden und immer geistreichen gelegentlichen Äußerungen Stadlers uns wieder hätte finden lassen. — Wissenschaftlich wird die Pädagogik, indem sie sich auf Prinzipien aufbaut; die wissenschaftliche Pädagogik muß als solche Selbstzweck sein. Übrigens muß auch jede Praxis sich auf eine Theorie stützen; nur muß man das Können nicht verwechseln mit dem Verstehen. Diese Sätze, die Stadler in der Einleitung seines Buches entwickelt, zeigen, was wir von seinem Buche zu erwarten haben: es will keine praktische Pädagogik lehren, sondern eine ideale (S. 157). Die Praxis mag also sehen, wie sie zurechtkommt. Wissenschaftlich muß die Pädagogik heute werden, weil von den verschiedensten Seiten aus die Tagesmeinungen sich auf den Markt drängen, meistens mit übertrieben Forderungen, weil die Zeit durchaus Neues hören will. Beispiel einer wissenschaftlichen Pädagogik ist H. Spencers Erziehungslehre, die auch alles Heil der Erziehung in der strengen Wissenschaft sieht. Hier hätte der Verf. nur beifügen sollen, daß Spencer unter „Wissenschaft" nach der Art der Engländer nur die Naturwissenschaft und Mathematik versteht. Stadler selbst ergänzt sein englisches Vorbild, indem er die Vernunft als höchstes Erziehungsziel aufstellt. Der vernünftige Wille führt zur Glückseligkeit, in welcher der Zögling sein höchstes Ziel finden muß. Aber auch dieses Prinzip bedarf noch der Ergänzung durch die Anerkennung der Gleichberechtigung aller Menschen; doch hat dieses Prinzip keinen sittlichen Wert, der nur in der Bildung zu einem vernünftigen Wohlbefinden erreicht werden kann. Die Erziehung hat also im Zögling die Herrschaft der Vernunft zu begründen und ihn zugleich zu befähigen, daß er „tun kann, was er will": Stadler lehrt also durchgeführte Willenserziehung. Dieselbe erstrebt ihr Ziel 1. durch Pflege der Gesundheit, 2. durch Wissenschaft d. i. Kenntnis der Welt, in der der Zögling lebt, 3. durch Technik (Können), 4. durch Aesthetik (Gefühlsbildung), welche eine möglichst hohe Summe von Lustgefühlen schafft. Danach gliedert sich Stadlers Pädagogik: 1. Physische Erziehung. Der Verf. zeigt hier viel Sachkunde, aber auch eine ausgesprochene Skeptik. Er verlangt, daß man jede Methode in Gedanken bis zur äußersten Grenze verfolge, von hier dann die gegenteilige Richtung einschlage und so den richtigen Mittelweg zu finden suche. Übrigens

ist er überhaupt gegen alle „alleinseligmachenden Theorien“ (S. 83). Ferner will er, daß man jedes Fach der Erziehung auf seine Wirkung für alle Seiten des menschlichen Wesens untersuche. Dadurch gelangt er zu der sehr wünschenswerten Einheitlichkeit der Erziehung. In sachlicher Beziehung empfiehlt er die von dem Dänen Müller verbreitete Gesundheitslehre. 2. Intellektuelle Erziehung. Dieser Abschnitt ist eingeleitet durch gründliche Untersuchung der Klassifikation der Wissenschaften, wie sie von H. Spencer, de la Grasserie und Wundt entworfen worden ist. Eine dem Buche beigegebene Tabelle zeigt Stadlers eigenes System. Der Verf. hat diesem Kapitel einen großen Scharfsinn zugewendet, damit aber allerdings die Wichtigkeit der Sache für die Pädagogik überschätzt, und zwar gerade für seine Pädagogik; denn er will aus jedem Wissensgebiet nur ein Fach gründlich betreiben, für die Biologie z. B. die Botanik, er verwahrt sich aber dabei gegen jede Verwechslung seines Verfahrens mit den „Karikaturen“ der Zillerschen Konzentration und den Lebensgemeinschaften. Das ist der Grundsatz der „typischen Wahl“, dem der andere der universellen Wertschätzung der Erziehungsmittel zur Seite geht, nach dem dieser Behandlung eines ausgewählten Faches die weitgehendsten Wirkungen nach anderen Seiten gesichert werden. Diese Wertschätzung muß aber auch nach der subjektiven Seite hin gewendet werden, damit jeder Zögling gerade mit dem Wissensgebiete beschäftigt werde, das seiner Veranlagung entspricht. Die nun folgenden Ausführungen über Aufmerksamkeit, Interesse, Gedächtnis, Phantasie (den Fruchtboden der Intelligenz) enthalten viele sinnreiche Bemerkungen, doch nichts wesentlich Neues. Dagegen muß hervorgehoben werden, was Stadler über Verstand und Vernunft sagt. Er meint, vor der Schulzeit denken die Schüler philosophisch; denn sie fragen nach dem Neuen, und das berücksichtige die Schule nicht hinreichend, so daß man sagen müsse: „Wenn Kinder den Verstand verlieren, so verlieren sie ihn erst in der Schule“ (S. 197). Wenn der Verstand seine Tätigkeit über den gesamten Bewußtseinsinhalt erstreckt, heißt er Vernunft. Das Programm der intellektuellen Erziehung verlangt Botanik, Physik, Mathematik, Sprachen (als Mittel, fremdes Bewußtsein aufzufassen, daher auch fremde Sprachen, am besten das Griechische) und Geschichte, aber nur die eines einzigen Volkes ausführlicher, am besten die des griechischen Altertums. Die philosophische Zusammenfassung muß vom deutschen Unterricht geleistet werden. 3. Technische Erziehung. Auch hier findet sich viel Treffliches; auch Kerschensteiner kommt hier zu seinem Recht, nachdem er S. 48 den Spott des Verf. mit seiner Arbeitsschule erfahren hat. 4. Aesthetische und ethische Erziehung. Wir können, um nicht zu ausführlich zu werden, nur von dem letzteren reden. Diese muß zunächst die physiologische Grundlage bereiten. Übung und Gewohnheit sind die erste Willensschule; dabei ist die Nachahmung von großer Bedeutung. Auch muß man für das Gelingen sorgen. Damit aber der Wille die beste der möglichen Richtungen einschlagen könne, ist Übung im Entsagen und große Konsequenz der Erziehung notwendig. Spencers (nicht neuer) Grundsatz, die Kinder zur Beobachtung der Folgen ihres Tuns anzuleiten, wird eindringlich empfohlen. Eigener Moralunterricht ist nicht notwendig: den Kleinen sagt das Gewissen genug, und die Großen müssen gelegentlich belehrt werden. Der Religionsunterricht scheint dem Verf. heute noch unentbehrlich wegen des „konfessionellen Milieus“, in dem die Kinder leben; doch ist es eine „fanatische Beredsamkeit“, die predigt, daß die Sittengesetze ihre Sanktion nur durch die Religion erhalten können: „Die Moralität muß vorangehen, die Theologie ihr folgen“ (S. 283). Stadler geht nun auf Natorps Sozialpädagogik über, an deren Prinzipien er einiges nicht neu, anderes nicht richtig findet. Der Willenserziehung, die Natorp vorträgt, gewinnt er wenig ab, weil er ihre Grundgedanken nicht würdigt. — Wir haben von Stadlers Pädagogik, an der kein Fachmann vorbeigehen kann, nur einen sehr eingeschränkten Bericht geben können. Man möchte noch manches geistreich hingeworfene Wort aufgreifen wie die Bemerkung über die „Beunruhigung der Gemüter durch die populären Vorträge“ (S. 239), die Klage, „daß heute aus Mangel an Zeit zu wenig geträumt werde“ (S. 193 Anm.), die Forderung, daß Lehrer und Schüler auch „von einander ausruhen“ sollen (S. 91). Aber man würde dem Verf. unrecht tun, wenn man seine Aphorismen nicht aus dem Zusammenhang heraus würdigen wollte, in dem sie stehen. Sallwürk.

Viktor Zwilling, Volkserziehung. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. 2,50 M. — Dies Buch ist ein würdiges Seitenstück zu der Peisschrift Richard Seyferts. Ein

praktischer Pädagoge von bestem Ruf, der Direktor der Kinderasyle „Humanitas“ in Wien, unterbreitet in dem vorliegenden Werke der Öffentlichkeit die Resultate jahrzehntelanger Studien und Versuche. Im Anschluß an Maria Theresias oft zitiertes Wort bezeichnet er die Volkserziehung als ein Politikum. „Eine zeitgemäße, zielbewußte Volkserziehung bildet die erste und unumgänglichste aller Staatsnotwendigkeiten.“ Die Loslösung der Pädagogik von der Politik ist „der größte Fehler der wissenschaftlich-pädagogischen Richtung“ (der Herbart-Zillerschen Pädagogik). Praktische Pädagogik und Politik sind „zwei von einander unlösliche Begriffe“. „Der jeweilige Aufbau der gesamten Volkserziehung erscheint als ein organischer Teil, ja als das eigenste, innerste Produkt des gesamten Kulturzustandes eines Volkes.“ Die logische Grundlage für einen neuen, zeitgemäßen Aufbau einer planmäßigen Volkserziehung muß demnach gewonnen werden durch eine Kritik der bisherigen Bedürfnisse der Volkserziehung und der gegenwärtigen Bedürfnisse des Volkes. Und so gibt Zwilling, als getreuer Schüler Friedrich Jodls, dem dies Buch gewidmet ist, eine positivistische (aller Metaphysik bare) „Grundlegung“. Er zeichnet die Entwicklung der österreichischen Volkserziehung während der liberalen Ära und schildert dann, mit gutem psychologischen und historischen Blick, die Ursachen der politischen und sozialen Unzufriedenheit, den deutschen Idealismus, Materialismus und Mammonismus. Als Ergebnis dieser Betrachtungen ergibt sich: Hauptaufgabe der Jugenderziehung ist „die Heranbildung der Jugend zu begeisterten und tüchtigen Staatsbürgern im modernen Sinne des Wortes“. Aber „nicht das Ziel, sondern die Methode stellt den in diesem Werke vorgeschlagenen Aufbau der Volkserziehung in schroffen Gegensatz zu der bestehenden Erziehungsordnung. Bisher werden die Kinder in den Schulen zuerst theoretisch mit den höchsten, abstrakten Menschheitsideen erfüllt, während es den Zufällen des praktischen Lebens überlassen bleibt, ob die gewonnenen theoretischen Kenntnisse aus bloßen Lehrsätzen zu festen Lebensgrundsätzen erstarken oder nicht. Wir aber erstreben, die Jugend allmählich, psychogenetisch, auf dem Wege praktischer Erfahrung und Gewöhnung zu immer höherer Erkenntnis emporzuführen. Der Unterricht durch Worte soll nicht mehr die Grundlage der Erziehung bilden, sondern er soll dieselbe als deren dienendes Glied begleiten, klären und vertiefen.“ — Der II. Teil bringt den Aufbau der Volkserziehung, entwirft einen Plan, der wirklich die gesamte Erziehung des ganzen Volkes umfaßt. Die Jugenderziehung im vorschulpflichtigen Alter, die Schulbildung und die allgemeinen Volkserziehungsmaßnahmen werden von Zwilling, wenn nicht in gleicher Ausführlichkeit, so doch mit gleicher Sachkenntnis und Wärme erörtert. Es gibt wohl keine praktisch-pädagogische Frage, die er nicht in den Kreis seiner Betrachtungen zöge. Dem Verfasser aber ins einzelne zu folgen und zu einzelnen Anschauungen oder Vorschlägen kritisch Stellung zu nehmen, ist auf engem Raume nicht möglich. Zwilling hat das pädagogische Schrifttum um ein vortreffliches Werk bereichert, das die Theorie und die Praxis der Erziehung ohne Zweifel befruchten wird. Für uns Reichsdeutsche ist es noch besonders interessant: es eröffnet lehrreiche Blicke in die Entwicklung und in den gegenwärtigen Stand der österreichischen Volkserziehung; es zeigt, daß Österreichs Lehrerschaft, die unter denselben pädagogischen Nöten seufzt wie die des Reiches, auch denselben pädagogischen Idealen zustrebt.

Meerane. K. F. Sturm.

Ostermann und Wegener, Lehrbuch der Pädagogik. 31.—40. Tausend. Oldenburg 1910, Schulzesche Hofbuchhandlung. II. Teil: Geschichte der Pädagogik. Von Dr. W. Ostermann. 304 S.; 3,60 M. — V. Teil: Schulkunde. Von L. Wegener. 3,60 M. — Ostermanns rühmlich bekanntes und, wie die hohe Auflagenziffer beweist, auch weitverbreitetes Buch hat eine wesentliche Umgestaltung erfahren. Es ist nicht mehr als Handbuch für die Seminaristen gedacht, sondern als Hilfsmittel für den Gebrauch des Lehrers der Pädagogik sowie für Zwecke der Fortbildung. Deshalb sind einige Abschnitte ganz neu aufgenommen, wie Erziehung im Altertum, die Pädagogik der großen Dichter und Philosophen, Experimentalpädagogik, Sozialpädagogik. So ist der Band um mehr als das Doppelte seines bisherigen Umfangs angewachsen. Als Vorzüge des Buches nenne ich: die gründliche und doch stets klare Darstellung; die Fortführung bis in die unmittelbare Gegenwart (bis zu Meumann und zur Arbeitsschulbewegung); die zeitgemäße Stoffverteilung: Knappheit bei der Behandlung

des Altertums und Mittelalters, zunehmende Ausführlichkeit von der Reformation bis zur Gegenwart; die pragmatische Darstellung der Entwicklung des Volksschulwesens in einem besonderen Abschnitte; die gewissenhafte Berücksichtigung der neuesten Forschungsergebnisse. Erwünscht ist, daß dieses nunmehr auch für Lehrer der Pädagogik geschriebene Werk künftig noch eingehendere Literaturangaben bringt. — Auch Wegeners Schulkunde hat mit der neuen Aufl. eine wesentliche Erweiterung erfahren. Es will den jungen Lehrer mit den Einrichtungen und mit der Verwaltung des Schulwesens bekannt machen und gibt zunächst einen knappen Überblick über den Aufbau des gesamten deutschen Unterrichtswesens, stellt sodann die Organisation der preußischen Mittel- und Volksschulen ausführlich dar und teilt alle wichtigeren gesetzlichen Bestimmungen mit, die jeder Lehrer kennen und beachten muß. So erscheint es in seiner Reichhaltigkeit recht wohl geeignet, dem jungen Lehrer ein zuverlässiger Führer zu sein. (In den Literaturnachweisen vermisse ich wichtige Neuerscheinungen.) St.

(Fortsetzung folgt.)

Aus der Fachpresse.

Die Quellen eines neuen Idealismus — Prof. Dr. Barth — Leipz. Lehrerztg. 20 u. 21.

Die Erziehung des Gedächtnisses — G. Klar-Aachen — Päd.-psycholog. Studien 3/4.

Alfred Binet (†) und seine Intelligenzprüfungen — H. Seifert-Breslau — Kath. Schulztg. für Norddeutschland.

Die neueren experimentellen Untersuchungen des Willensaktes und ihre Bedeutung f. d. Pädagogik — Prof. Dr. Meßmer-Rorschach — Zeitschr. für Päd. Psychologie 2.

Über eine neue Methode der Intelligenzprüfung und über den Wert der Kombinationsmethoden — Prof. Dr. Meumann-Hamburg — Ebenda 3.

Zur Psychologie des Kleinen Einmaleins — M. Döring-Leipzig — Ebenda.

Über das zeichnerische und künstlerische Interesse der Schüler — Prof. Dück-Innsbruck — Ebenda.

Didaktische Technik (Nach Willmann) — Fr. Kohlhase-Magdeburg — Schulbl. der Prov. Sachsen 9 u. 10.

Moderne Lehrpläne: München, Hamburg, Bremerhaven (Entwurf) — R. Gottschalk-Berlin — Päd. Zeitung 9 u. 10.

Reformpädagogik und Elementarunterricht (im Anschluß an das I. Jahrbuch der Päd. Zentrale) — M. Glück-Stuttgart — Die Volksschule (Stuttgart) 5.

Kerschensteiners Pädagogik — E. Saupe-Halle — Die Volksschule (Langensalza) 23.

Vom Prinzip der Konzentration im Lehrplan der Erziehungsschule (Kritik der Konzentrationslehre Zillers) — A. Böhm-Jena — Thüringer Lehrerztg. 9.

Die Sozialpädagogik Natorps — Dr. Lechner-Zangberg — Pharus (katholische Monatsschrift) 3 u. 4.

Charakter-Analyse eines päd. Schlagworts — Prof. Dr. Eggersdorfer-Passau — Ebenda.

Die Bedeutung der Frauenbewegung für die berufstätigen Frauen — Helene Lange — Die Lehrerin 50.

Zum Aufbau der Zukunftsschule. Ein Beitrag zur Klärung und Verständigung — Th. Maunz-München — Deutsche Schulpraxis 10. (Entgegnung von O. Frey in Nr. 16.)

Prinzip und Disziplin (im Sinn der Arbeitsschule) — Seminaroberl. G. Stiehler-Leipzig — Neue Bahnen 6.

Versuchsklassen in Leipziger Volksschulen — J. Tuch — Ebenda.

Der Arbeitsunterricht in seiner praktischen Durchführung — F. Stelzer — Der praktische Schulmann 2.

Bildungshast — Dr. Reinlein-München — Bayerische Lehrerztg. 11.

Rhythmische Gymnastik — Dr. Dohrn (aus dem Jaques-Dalcrozeschen Jahrbuch: „Der Rhythmus") — Päd. Reform 13.

Die jüngeren und jüngsten Entwicklungsphasen des Unterrichtsgedankens — J. Ostendorf-Bocholt — Pharus 4.

Zur Physiologie der Leibesübungen — Die Volksschule (Stuttgart) 5 u. 6.

Deutsche od. lateinische Schrift? Experimentell-päd. Untersuchung — Seminaroberl. Dr. Lay-Karlsruhe — Zeitschr. für päd. Psychologie 2.

Arbeitsschule und sprachliche Bildung — F. Fröhlich-Chemnitz — Sächs. Schulztg. 9.

Das Turnen als Willenspädagogik — J. Boos-Nendingen — Pharus 3.

Volkswirtschaftliche Belehrungen im naturkundlichen Unterricht auf heimatkundl. Grundlage (Unterrichtsbeispiel: der Zucker) — Seminarlehrer Dr. Brohmer-Delitzsch) — Päd. Blätter f. Lehrerbildung 3.

Über das Hineinlesen — Prof. H. A. Krüger — Thüringer Lehrerztg. 10.

Die beobachtenden Methoden in uns. biologischen Unterrichtswerken — Prof. Dr. Kemsies-Berlin — Monatshefte f. d. naturwissenschaftl. Unt. 3 u. f.

Üb. den Lehrplan in Naturlehre und üb. praktische Schülerübungen an den städtischen Schulen in Coburg — O. Engel — Deutsche Blätter 25.

Wo und Wohin. Eine Übungsreihe im Sprachunterricht — Fr. Ganzberg — Deutsche Schulpraxis 12.

Ein Dorado des Religionsunterrichts (Geschichtl. Entwicklung dieses Unterrichts in den Schulen des Herzogtums Gotha) — E. Linde — Allg. deutsche Lehrerztg. 12.

Die Fünfereinheit in der unterrichtl. Behandlung des ersten Zehners — Realschuldir. Dr. Wilk-Gotha — Ebenda.

Gedichte in der Schule — Schweizerische Lehrerztg. 12.

Schulbuch und Literatur — H. Corray-Kilchberg b. Zürich — Berner Seminarblätter 18.

Der biologische Schulgarten für die Volksschule — Cornel Schmitt-Lohr — Bayr. Lehrerztg. 11 u. 12.

Chemie in der Arbeitsschule — J. F. Herding-Hamburg — Päd. Reform 14.

Beobachtungen üb. die typischen Einwirkungen des Alkoholismus auf uns. Schüler — R. Schauer-Berlin — Zeitschr. f. Kinderforschung 6 u. 7.

Die Leipziger Hochschule für Frauen — Dr. J. Prüfer — Frauenbildung 2.

Der gegenwärtige Stand der Koedukationsfrage — Fr. Ritzer — Die Christliche Schule 3.

Die Lehrlingskrisis in Frankreich — Schweiz. Lehrerztg. 12.

Eine kritische Darstellung des Mannheimer Schulsystems — H. Fränkel-Mannheim — Thür. Lehrerztg. 11.

Zum Entwurf des sächsischen Volksschulgesetzes — Prof. Dr. Theobald Ziegler — Leipz. Lehrerztg. 22 u. 23.

Lehrerschaft und Fürsorgeerziehung (Sie sei Sache nicht der Theologen, sondern der Pädagogen!) — O. Langer — Leipz. Lehrerztg. 22.

Aus der Geschichte des bayerischen Volksschulwesens. II: Reformationszeitalter (Tatsachen zur neueren Auffassung dieser Periode der deutschen Schulgeschichte) — Stadtpfarrer Dr. Götz-Freystadt (Oberpfalz) — Die Christliche Schule 2 u. f.

Friedrich Paulsens Pädagogik — Dr. Anschütz-Leipzig — Päd. Warte 5.

Französische Enzyklopädisten als Pädagogen: Helvetius, Holbach. — Prof. Dr. Budde-Hannover — Deutsche Blätter 24.

Zwei österreichische Schulmänner: Franz Branky († 4. 10. 1911) und Josef Lehmann († 24. 12. 1911) — Seminarprof. H. Sommert-Wien — Öst. Schulbote 2.

Zum Jubiläum der „Wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins" (die ihr 75. Semester vollendeten) — E. Höhne — Päd. Zeitung 13.

Die Herbartforschung im Jahre 1911 — Dr. Hans Zimmer-Leipzig — Päd. Studien 2.

Friedrich Güll — Fr. Gärtner — Bayerische Lehrerztg. 13.

Literarische Notizen.

Von der böhmischen Gesamtausgabe der Werke des Comenius, die der Zentralverein der tschechischen Lehrervereine Mährens herausgibt, sind bisher zwei

Bände erschienen. Der erste enthält 8 in böhmischer Sprache verfaßte Schriften, darunter das bekannte „Labyrinth der Welt" von 1623, herausgegeben von Prof. Dr. Novák in Prag, einem der ersten Kenner des Comenius. Der zweite (eigentlich VI.) Band bringt 6 lateinische Schriften, herausgegeben von Dr. Reber in Erlangen. Der dritte, redigiert von Dr. Joh. Müller in Herrnhut, soll bald erscheinen. Leider sind die wertvollen Einleitungen durchweg in tschechischer Sprache abgefaßt. Auch Rebers deutschgeschriebene Abhandlungen wurden in diese Sprache übersetzt. Die Leitung des Unternehmens, das auf 25—30 Bände veranschlagt ist, liegt in der Hand des bekannten Comeniusforschers Prof. Kvačala in Dorpat.

Die „Gesammelten Schriften" Samuel Heinickes, mit Unterstützung des Sächsischen Kultusministers herausgegeben von Georg und Paul Schumann, liegen jetzt vollendet vor. Die Sammlung enthält außer den Werken über Taubstummenbildung auch Heinickes allgemein-pädagogische, literarische und philosophische Schriften (Leipzig, E. Wiegandt). — Dr. Johannes Prüfer ließ in demselben Verlage eine dem Original von 1843 genau entsprechende Neuausgabe von Fröbels „Mutter- und Koseliedern" erscheinen. — Jeremias Gotthelfs „Leiden und Freuden eines Schulmeisters" wurden mit einer Einleitung von Adolf Bartels bei Hesse in Leipzig neu herausgegeben.

Das wieder von Dr. Rud. Hornich in Wien redigierte Vierte Jahrbuch des Vereis für christliche Erziehungswissenschaft (Kempten-München, Kösel) enthält folgende Beiträge: Willmann: Eine fröhlich-ernste Nachkonferenz im alten Athen. Metzler: Die Lehrweise Christi (2. Teil). Seydl-Lutz: Zum Studium der patristischen Pädagogik. Marie Speyer: Die Fürstin Galitzin als Erzieherin. Stölzle: Katholische Internatserziehung im Zeitalter der Aufklärung. Mauel: Das Volksschulwesen des Hochstiftes Speier im 18. Jahrhundert (2. Teil). Scherer: Pestalozzis religiöse Entwicklung. Lehner: Ein Kommentar zum Antimodernisteneid. Degen: Kann die monistische Weltanschauung die Grundlage der Erziehung sein? Habrich: Freitätigkeit unter erziehlicher Leitung. Battista: Der Lehrstoff des dritten Schuljahres, nach dem organisch-genetischen Prinzip dargestellt. Trampe: Weltausstellungs-Pädagogik.

Von den „Flugschriften des Bundes für Schulreform" (Leipzig, B. G. Teubner) sind bisher erschienen: I. Lipmann u. Stern: Forschung und Unterricht in der Jugendkunde, 1. Systematische Übersicht über die bestehenden Veranstaltungen, IV. u. V.: Bericht über den Kongreß in Dresden. Unter der Presse sind II.: Kritisches und Programmatisches zur Jugendkunde; III. Prof. Dr. Umlauf: Mathematik und Naturwissenschaften an den deutschen Lehrerbildungsanstalten.

Gegen Ende April erscheint: „Wir fordern unser Recht", ein Wort an das deutsche Volk von Jakob Beyhl (Buchverlag der „Hilfe" in Berlin). Das Buch zerfällt in 2 Teile, von denen der erste die grundsätzliche Untersuchung der Frage der Lehrerbesoldung, der zweite eine Sammlung von Einzeldarstellungen der Gehaltsbewegung in den verschiedenen Bundesstaaten nach einheitlichen Gesichtspunkten enthält.

Im Verlage von Otto Nemnich in Leipzig lassen Dr. Möbusz in Lübeck und Dr. Walsemann in Schleswig ein pädagogisches Sammelwerk: „Die Pädagogik der Gegenwart" erscheinen, das Schriften lebender Pädagogen von Ruf zum Zwecke ihrer Lektüre in den Seminaren bringen soll. In Aussicht stehen Schriften von v. Sallwürk, Walsemann, Scherer, Dürr, Meumann, Linde u. a.

Die ursprünglich von Baron, Junghanns und Schindler verfaßten Sprachhefte („Deutsche Sprachschule", Verlag von Jul. Klinkhardt), das älteste und erfolgreichste Unternehmen dieser Art, wurde neuerdings für Mittelschulen (nach den Bestimmungen vom 3. 2. 1910) neu bearbeitet von den Mittelschulrektoren Thal und Buhtz in Brandenburg. Die Ausgabe umfaßt 6 Hefte.

Im Verlage der „Preußischen Lehrerztg." in Spandau erschien Leopold Clausnitzers klassisches Werk: „Geschichte des Preußischen Unterrichtsgesetzes," bis 1911 fortgeführt von H. Rosin (5, gb. 6 M.).

Derselbe Verlag begann mit der Herausgabe einer in zwangloser Folge erscheinenden Sammlung geschichtlicher Dokumente zur „Preußischen Schulpolitik". Heft I bringt die vielberufene „Aschermittwochsrede" des preußischen Kultusministers von Puttkamer vom 11. 2. 1880, herausgegeben von H. Rosin (25 Pf.).

Von der Sammlung Didaktischer Handbücher für den realistischen Unterricht von höh. Schulen, die Prof. Dr. Höfler (Wien) und Prof. Dr. Poske

(Berlin) herausgegeben (Verlag von B. G. Teubner), sind bisher der 1. und 2. Band erschienen: „Didaktik des mathematischen Unterrichts“ von Höfler und „Didaktik des botanischen Unterrichts“ von dem leider schon verstorbenen Dr. Landsberg (12 u. 8 M.). Unter der Presse befindet sich: „Himmelskunde und astronomische Geographie“ von Höfler. In Aussicht stehen außerdem: Physische Geographie, Physik (Poske), Chemie (Ohmann), Mineralogie und Geographie (Watzel), Zoologie und menschliche Somatologie (Matzdorff), Philosophische Propädeutik (Höfler), Verhältnis der realistischen Fächer zu den sogenannten humanistischen (Höfler).

Gern weisen wir wieder auf die naturwissenschaftliche Monatsschrift für Schüler: „In meinen Mußestunden“ hin, die Prof. Smalian (Hannover) herausgibt, und die in jedem Hefte eine Fülle interessanter Mitteilungen und Anregungen darbietet (Verlag von Franckh in Stuttgart; halbjährlich 1,50 M.).

Aus der durch Gediegenheit und Volkstümlichkeit ausgezeichneten Teubnerschen Sammlung: „Aus Natur und Geisteswelt“ (Bändchen gb. 1,25 M.) ging uns wieder eine Auswahl von Neuauflagen und Neuerscheinungen zu. Von den ersteren nennen wir: Deutsche Romantik (Prof. Walzel), Deutsche Baukunst im Mittelalter (Prof. Matthäi), Religion und Naturwissenschaft (Dr. Pfannkuche), Die Tuberkulose (Prof. Schumburg), Die Geschlechtskrankheiten (derselbe), Die deutschen Kolonien (Dr. Heilborn), von den letzteren: Australien und Neuseeland (Prof. Schachner), Naturwissenschaften und Mathematik im klassischen Altertum (J. L. Heiberg), Die Mechanik der flüssigen Körper (A. v. Jhering), Arznei- und Genußmittel (Prof. Schmiedberg), Roms Kampf um die Weltherrschaft (Prof. Dr. Kromayer), Das Ostseegebiet (Dr. G. Braun). Besonders sei schließlich noch auf Dr. Lays „Experimentelle Pädagogik“ hingewiesen, die auch die 2. Auflage erlebt hat.

Ein paar ganz köstliche Frühlingsbücher sandte uns der unermüdliche Kunstverlag von Joh. Scholz in Mainz zu: „Der Frühling kommt“, Bilder von Oßwald (nur 1 M.) und „Postkartenmalbuch“, auch eine Frühlings- und Ostergabe von Arpad Schmidhammer (0 50 M.). Wir empfehlen beide Bilderbücher aufs wärmste. — Auch der neueste Band der „Volks- und Jugendbücher“: „Und deutsch sei die Erde“ von Wilhelm Kotzde, eine Erzählung aus den Kämpfen zwischen Deutschen und Wenden im Havellande an des Reiches Ostmark, verdient als fesselnde, deutschen Sinn und Vaterlandsliebe weckende Lektüre dieselbe Empfehlung (Pr. gb. 3 M.).

Bei F. Görlich in Breslau erschien ein ganz zweckmäßig eingerichteter Kalender für Seminaristen und Seminaristinnen: „Norddeutscher Seminarkalender“ (2. Jahrg., Pr. 1 M.).

Die von Schulrat Franz Frisch herausgegebene „Zeitschrift für Lehrmittelwesen und päd. Literatur“ (A. Pichlers Witwe & Sohn in Wien) stellt fest, daß die im „Österreichischen Verlage“ in Wien erscheinende Zeitschrift „Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik, für die sehr viel Rekiame gemacht wird, nichts weiter sei als ein Abdruck aus den bei A. W. Zickfeldt in Osterwieck a. H. herausgegebenen Blättern „Päd. Warte“ und „Aus der Schule für die Schule“.

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

Kultur und Schule.

Von J. Tews.

Kultur ist Differenzierung. Sie schafft vielfältiges, differenziertes Leben, scharfe Gegensätze. Ob sie sich mit „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit" verträgt, kann deswegen mindestens bezweifelt werden. Die Ungleichen werden voneinander abhängig. Gleiche vermögen einander wenig zu geben und zu nehmen. Sie können sich zwar zur Herde vereinigen: das gibt bestenfalls eine Addition ihrer Fähigkeiten. Sie können auseinandergehen, aber die getrennten Teile leben in der bisherigen Weise weiter. In dem einen Falle gewinnt der Einzelne qualitativ nichts, nur die Masse wird größer; in dem andern Falle aber verliert er eben auch nur quantitativ. Er kann sich absondern, er nimmt alles, was der andere hat, als Eigenes mit sich. Er ist frei, selbständig.

Die Kulturgesellschaft besteht aus Ungleichen. Tritt ein Einzelner hinzu oder scheidet einer aus, so kommt Neues, vorher nicht Vorhandenes hinzu, oder etwas, was so nur einmal vorhanden war, geht verloren. Die Kultur schafft menschliche Verbände und in diesen etwas, was sie im einzelnen Menschen nicht hervorbringen konnte, eine Einheit höherer Ordnung, in der aber nun der Einzelne zu einem Teil, zu einem Organ, zu einem Teil eines Organs herabsinkt. Die Freiheit im Sinne von Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Eigenleben geht damit verloren. Der Kulturmensch ist nur etwas als Glied eines Ganzen. Will er das nicht sein, so muß er aufhören, als Kulturmensch zu leben, sein Pfund vergraben, das Leben, das er und andere führen, aufgeben. Er zählt nicht mehr mit. Auch die Gemeinschaft, aus der er scheidet, verliert damit etwas, vielleicht viel. Kultur bedeutet darum Abhängigkeit, Bedingtheit, Eingliederung. Man büßt sein Eigenleben ein, man tritt in ein „Lehns- und Dienstverhältnis". Der stolze, auf seinem Eigentum stehende „Freie" hört auf. Der Staats- und Gemeindebürger, der Berufsangehörige, das soziale Glied tritt in Funktion. So ist das Kulturleben. Es zerstört die Amöben und verflicht alles zu Zellverbänden.

Und die Freiheit? Sie kann im Kulturleben nur in der Aufhebung aller einseitigen Machtbefugnisse bestehen, in der vollen Durchführung der gegenseitigen Bedingtheit, bei der es nicht mehr heißt: Hammer oder Amboß, sondern Hammer und Amboß.

Von „Gleichheit" im Kulturleben zu sprechen, ist Torheit.

Kultur ist das Gegenteil von Gleichheit. Sie ist ihrem Wesen nach Ungleichheit. Kulturarbeit am Menschen leisten, bedeutet darum geradezu Ungleichheiten schaffen, den in der Anlage vorhandenen Ungleichheiten zum Leben verhelfen. Ei und Ei sind sich ähnlicher als Huhn und Huhn; Kind und Kind stehen sich näher als Mann und Mann oder Frau und Frau; Arbeiter und Arbeiter fühlen sich verwandter als Fabrikherr und Fabrikherr.

Und weil das so ist, kann auch die naive „Brüderlichkeit", die aus dem Gefühl der Gleichheit und Ähnlichkeit hervorgeht, im Kulturleben nicht größer werden. Sie muß abnehmen. Eine Gruppe von zwanzigtausend Hereros und Papuas hat mehr Brüder und Schwestern als eine gleiche Anzahl von Deutschen und Engländern. Jene sind Brüder, weil sie zwar nicht völlig gleich sind, aber sich als Gleiche fühlen müssen; weil ihre Unterschiede nicht stark genug hervortreten, um sich im täglichen Leben bemerkbar zu machen. Sie leben als Brüder, essen aus einem Topf, ziehen denselben Rock an. In ihrem Leben ist „alles gemein".

Der Kulturmensch dagegen empfindet überall Unterschiede, auch den Gleichgestellten gegenüber. Sein Eigenbewußtsein revoltiert gegen aufgedrungene Brüderlichkeit, und wenn er brüderlich handelt, so geschieht es aus andern Motiven.

Damit ist auch das Moralische im Kulturleben auf andere, neue Grundlagen gestellt. Die Kulturgesellschaft gewinnt ihre moralischen Antriebe aus der Bedingtheit des Lebens. Das Verflochtensein und Aufeinanderangewiesensein erzeugt eine neue Moral oder gibt den alten moralischen Forderungen neue Stützen. Aus dem Bruder wird der Mitmensch, der Mitarbeiter, aus dem Gleichen der Notwendige, darum Gleichberechtigte im moralischen Sinne. Auch im Moralischen wird alles gezählt, gemessen, gewogen. Das instinktive Gefühl tritt zurück. Die Moral gründet sich auf die Lebenstatsachen, auf Notwendigkeit und Bedingtheit, aus denen wir, auch wenn wir wollten, nicht herauskönnen. Darum hört die sittliche Forderung auf, eine freiwillig geübte Tugend zu sein. Sie wird gesetzliche Pflicht und auf der andern Seite gesetzliches Recht.

„Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit" schwinden, wo die Kultur einzieht, müssen schwinden. Aus Freien, Gleichen und Nebengeordneten ist ein staatlicher, sozialer und wirtschaftlicher Organismus nicht aufzubauen. Das Gefüge eines Kulturstaats und einer Kulturgesellschaft kann nur aus Werkzeugen, aus Rädchen und Schrauben zusammengefügt werden, und an der Maschine

kann man keine „Brüder" gebrauchen, sondern nur Ingenieure, Monteure, Maschinenwärter und Arbeiter. So sieht unsere Kultur aus. Unsere Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit ist eine andere als die unserer Vorfahren, die in den Gletscherhöhlen vor wilden Tieren Schutz suchten oder ihre Herde auf den Grassteppen weideten. Unsere Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit beruht auf unserer persönlichen Eigenart, auf unserer besonderen Leistung andern gegenüber, auf unserer Unentbehrlichkeit im Gesamtbetriebe des Kulturlebens, also auf unsern Leistungen für andere, die uns die Leistungen und die Wertschätzung anderer sichern und wodurch wir versagte Leistungen und Wertschätzungen erzwingen können. Die Riesenstreiks der Gegenwart würden ohne Erfolg sein, wenn die Kulturgesellschaft die Arbeit der Streikenden entbehren könnte. Daß ein Glied ausgeschaltet und dadurch der ganze Organismus lahmgelegt wird, darin liegt ihre Bedeutung, das sichert ihnen den Erfolg. Würde sich nur ein Stück vom Ganzen lösen und bloß die Masse kleiner werden, man würde die sich Abtrennenden oft ihrer Wege gehen lassen. Die Garantien unserer Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit liegen in der gleichstarken wechselseitigen Verbindung und Bedingtheit.

So ist die Kultur. Und die Kulturübermittelungsanstalt, die Schule? Ihr Vorbild ist die Kaserne. Wir bestreiten es natürlich, und wenn wir es nicht bestreiten, erblicken wir darin keinen Nachteil, kein Abirren vom Ziele. Aber unsere Militärerziehung ist größtenteils gar nicht Erziehung im Sinne der Schule. Sie ist Organisation, ist das, was im Fachunterricht, in der Werkstatt, in Fabriken in anderer Weise, aber zu demselben Zweck geschieht. Die Kulturschule soll Kräfte entwickeln; die wesentliche Aufgabe der Militärschule dagegen ist, sie zusammenzufassen. Hier ist der Drill unentbehrlich, dort ein Unding, eine Verkennung der Aufgaben, ein Abweg zur Unkultur.

Die Kulturschule wird auf den Abweg, Gleiche anstatt Ungleiche zu bilden, vor allem dadurch gedrängt, daß sie anders der ihr anvertrauten Massen nicht Herr werden kann. Weil 60 Kinder gleichzeitig singen, turnen, schreiben, zeichnen sollen, ja gleichzeitig religiös sich erbauen, an zarter Dichtung sich erfreuen, mathematische Probleme erfassen sollen, deswegen drängt auch die beste Schule auf gleiche Leistungen, uniformiert sie und stellt sich damit in den Dienst der Unkultur, oft unbewußt und ungewollt, aber um so verhängnisvoller für die Betroffenen.

Die Massenschule kann niemals eine Kulturschule sein. Der Wert der Schule steht im umgekehrten Verhältnis zu der Zahl der gleichzeitig von demselben Lehrer unterrichteten Kinder. Die preußischen Landschulen mit einem Lehrer für 100, 120 und 150 Kinder stehen deswegen trotz mancher besseren Einrichtungen hinter den Landschulen, in denen einem Lehrer 30 Kinder anvertraut sind, weit zurück.

Aber auch in kleineren Schulklassen herrscht diese Methode, weil die klare Einsicht in die Kulturaufgabe der Schule fehlt. Lehrplan, Stundenplan, gleiche Schulpflicht für Begabte und Unbegabte bei gleichen Lehrzielen, alles das hat die Voraussetzung gleicher Aufgaben und gleicher Leistungen. Und die Kontrolle zählt und mißt, bei wie vielen dieses Ziel erreicht ist, nicht auch, wie viele über das Ziel hinaus sind, in welchen Dingen, und warum die Zurückgebliebenen zurückbleiben mußten, was sie anstatt des Defizits an Überschüssen auf andern Gebieten aufweisen. Je mehr militärisches Gleichmaß, um so sicherer ist die Position des Lehrenden auch dem weniger wohlwollenden Revisor gegenüber. Darum ist der Drill in so vielen Schulen König.

Demgegenüber heißt es heute, Aufgaben und Ziele der Kulturschule sicher zu kennzeichnen. Sie hat die Aufgabe, alle wertvolle Menschenkraft zu entwickeln. Sie ist nicht nur eine Anstalt zur Entfaltung des Intellekts, des Gemüts und Gefühls, sondern auch des Körpers einschließlich aller technischen Anlagen. Aber indem sie sich dieses Ziel steckt, muß sie sich das Wesen der Kultur und der Kulturgesellschaft gegenwärtig halten. Sie kann nicht aus allen alles machen, kann nicht Gleiche und Gleichartiges bilden wollen. Das gäbe keinen Kulturorganismus, dessen Wesen eben darin besteht, daß er sich aus Ungleichen zusammensetzt, aus Verschiedenen, deren Verschiedenheit mit der Höhe ihrer Entwicklung im einzelnen wächst.

Über all unsern Schultüren hängt noch die Schablone. Aber das Material unserer Schularbeit soll nicht nur differenziert werden, es ist es schon durch Vererbung und vorschulische Erziehung. Es in die Schulschablone pressen, ist Hemmung und Rückbildung. Die Schule, die Kultur auf geradem Wege anstrebt und möglichst viel Kulturkraft im jungen Volke lebendig machen will, muß die Betätigung nach den Anlagen wählen und jedes Individuum seinen eigenen Weg gehen lassen.

Ist das in der Schule möglich? Kann der Klassenunterricht dabei bestehen bleiben? Gewiß. Lernende und arbeitende Kinder sind keine Maschinen, die einer stetigen Führung bedürfen. Alles geistige Leben wirkt suggestiv. Leben entzündet sich an Leben. Das kleine Bürschchen, das erzählen und singen hört, will auch erzählen und singen. Es macht's nach, wie der junge Vogel das Fliegen. So bei allem, beim Zeichnen und Schreiben, beim Basteln und Modellieren. Ein gut Teil unserer Aufgabe ist gelöst, wenn wir frische Arbeit in den Gesichtskreis des Kindes bringen. Auch später. Beim Suchen nach mathematischen Lösungen und Beweisen suggeriert sich auch der unmathematische Kopf. Er spürt, daß ihm das, was in dieser Arbeit liegt, fehlt; er merkt deutlich den Abstand zwischen sich und den Voranschreitenden, und er will nacheilen. Er will, wenn ihn seine Antreiber zum eigenen Wollen kommen lassen.

Dieses stete Antreiben, Drängen, Beibringen ist der Tod für schwache Anlagen. In bester Meinung, um dem Zurückgebliebenen, dem Schwachen zu helfen, nimmt man ihm damit die Möglichkeit, erst nachzuschauen und dann nachzueilen. Man muß den Schwächeren Zeit lassen zur eigenen Entschließung. Den Trieb, zu lernen und zu arbeiten, so anregen, daß in möglichst kurzer Zeit alle in einer Lerngemeinschaft Vereinigten alles lernen und arbeiten wollen, nicht anders können, als daß sie lernen und arbeiten — das ist Klassenunterricht. Die am weitesten Vorgeschrittenen zu lebhafter und allen sichtbarer Arbeit veranlassen, bläst den Funken in vielen andern zum Feuer an, und bald arbeiten alle. Wieviel sie leisten, wie weit sie kommen, darüber hat Mutter Natur entschieden, indem sie Anlagen und Triebe verschieden verteilte.

Jedem etwas geben, in allen das zum Wachsen bringen, was da ist, das allein kann Aufgabe der Kulturschule sein. Und wenn die Ergebnisse den Rahmen nicht füllen oder darüber hinauswachsen, und wenn gar fast nichts, was der Schulplan verlangt, in diesem oder jenem vorhanden ist, die Kulturgesellschaft kann sie alle brauchen, alle, die etwas sind, etwas haben, etwas wollen.

Aber dabei sollte über individuelle Ansprüche, über Begabung und Nichtbegabung in der Schule nicht gesprochen werden. Daß das Kind für dieses und jenes begabt ist, mag es fühlen und mag es in seiner Arbeit beweisen. Es ihm zu sagen, ist mißlich. Gute Arbeit darf gelobt werden, aber sparsam, schlechte getadelt werden, aber noch sparsamer und seltener. Kinder kennen sich

und andere genügend. Je mehr sie das Urteil des Lehrers schüchtern erraten müssen, um so besser. Talente ausschreien, heißt sie töten, Talentlosigkeit brutal bloßstellen, ist Kindesmord. Der Meister muß die kleinen Menschen im letzten Gliede auch an schweren Operationen beteiligen und wenigstens zu einem Ja oder Nein ihnen Gelegenheit geben, damit sie sich als zugehörig zu dem auf Eroberung ausziehenden Korps fühlen. Nur keine Leichen! Wer nicht schießen kann, muß so beeinflußt werden, daß er das Kugelnsammeln als Ehre ansieht; wer nicht Disponent im Kontor werden kann, muß als Portier sich glücklich fühlen. So ist das Kulturleben, so muß auch die Kulturschule sein.

Auf diesem Wege ist es möglich, das Vatererbe jedes Kindes zu werbendem Kapital zu machen, jedes Kind dahin zu bringen, daß es mit seinem Pfunde wuchert. Mit dem des andern kann es das nicht.

Daß diese Schule in Summa mehr leistet als eine Drillanstalt, wird niemand bestreiten, das leuchtet ohne weiteres ein. Sie erstrebt nur Mögliches und Erreichbares und verschwendet keine Kraft an Unmögliches und Unerreichbares. Aber sie verhilft auch dem geistig Armen zu seinem Teile. Dadurch, daß man ihn mit seinem Maße mißt und nicht mit dem der andern, kann auch er seine Kräfte in die Wagschale werfen, er ist nicht immer im letzten Gliede.

Und wenn so ein armes Wesen auf einem Gebiete sich mit Erfolg geltend machen kann, so kommt es zu dem Bewußtsein, auch etwas zu können, und das weckt die Fähigkeit, nun auch an anderer Stelle etwas zu leisten. So wird aus dem Schwachen allmählich ein Mittelmäßiger und oft auch mehr.

Aber alles das betrifft, so höre ich sagen, nur die Entwicklung der Kräfte und Fähigkeiten. Auf dem Gebiete der eigentlichen Erziehung gelten andere Grundsätze.

Ist dem wirklich so? Wir sollten uns auch in der Erziehung im engeren Sinne darüber klar werden, daß man die Kräfte für einen ethisch hochstehenden sozialen Organismus um so vollkommener gewinnen kann, wenn man jedes Individuum zunächst bloß Individuum sein läßt, aus ihm macht, was man daraus machen kann, ohne Rücksicht auf die praktische Verwendung der Kräfte und Fertigkeiten, das ganze Zusammenleben und Zusammensein auch der Jugendlichen aber so ordnet, daß sie begreifen, nicht nur daß eine Kraft die andere ergänzt, so daß jeder schließlich doch nur ein

Teil ist und nur als Teil seinen vollen Wert bedeutet, sondern daß auch jeder hieraus die Pflichten ableitet, die ihm als Teil eines Ganzen gegen andere Teile dieses Ganzen erwachsen. Ich verstehe wahrhaftig nicht, wie man in einer Herde große Pflichten gegen andere haben soll. Ist man ein Gleicher unter Gleichen, so braucht man sich den Teufel um irgend welche andere zu scheren. Man geht eben seinen Weg, wie es einem beliebt, in der Herde oder abseits, je nachdem. Ist man aber nur etwas, wenn man in einem Ganzen steht, erlangen die Kräfte erst Bedeutung dadurch, daß sie neben andern Kräften sich betätigen, daß sie, mit andern verbunden, zu einer großen Gesamtwirkung gelangen, dann erst kommt der Mensch zum Verständnis des sozialen Organismus, und dann wird die Übernahme sozialer Pflichten nicht nur von dem guten Herzen diktiert, sondern auch dem Kopfe als notwendig gelehrt. Daran fehlt es ja so vielen, daß sie nicht wissen, daß sie ohne den Mitmenschen heute überhaupt nicht mehr leben können, daß sie nichts sein würden, wenn ihr Mitmensch seine Schuldigkeit nicht täte, und daß sie deswegen, indem sie volle Achtung und Anerkennung für ihr Tun beanspruchen, das Gleiche auch jedem Mitmenschen, der etwas Wertvolles schafft, zugestehen müssen. Diese soziale Erziehung ist etwas Neues, dem Leben von gestern und ehegestern noch Fremdes, trotzdem es von den Sehenden — Goethe! — immer gelehrt worden ist. Und schließt das nicht den wichtigsten Teil aller Erziehung ein?

Die Schule, in der so gelehrt und erzogen wird, ist die Schule Pestalozzis, die Schule, die den wirtschaftlichen Bedürfnissen entspricht, und in der auch Mitleid, Mitgefühl und Barmherzigkeit gegen den Armen, Kleinen und zu kurz Gekommenen wohnt und damit auch die Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, wie sie unsere soziale Gemeinschaft verlangt und zu geben vermag. Und sucht man nach einer Devise für diese Schule, so schreibe man über ihre Pforte das alte schöne Wort, das alles Unrecht und alle Willkür auch auf der Schulbank ausschließt, den freilich immer noch nicht völlig erfüllten Wahlspruch des preußischen Staates:

Suum cuique —
Jedem das Seine.

Die differentielle Psychologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik.

(Zugleich eine Buchbesprechung.)

Von E. Hylla in Breslau.

Die Psychologie hat durch die Entwicklung einer experimentellen oder besser einer exakten Methode auch für die Pädagogik eine weit größere Bedeutung erlangt, als sie diese früher je besessen hatte. Aber diese Bedeutung wird noch immer nicht allgemein anerkannt; es gibt immer noch pädagogische „Künstler", die in den „Experimentierpädagogen" nichts sehen als Zettelmenschen, denen ein Organ für das zu Erforschende abgeht, die da meinen, daß „inneres Fühlen", „intuitives Erkennen", „liebevolles Sichversenken in die kindliche Psyche" geeignet sei, alle wissenschaftliche Beschäftigung mit psychologisch-pädagogischen Problemen zu ersetzen, die die Ergebnisse einer Kinderpsychologie, die wie plötzliche Sonnenblicke kommen, für wertvoller halten als die exakten Ergebnisse monat- und jahrelanger wissenschaftlicher Arbeit.

Was diese Stellung allein verständlich macht, ist die Tatsache, daß die experimentelle Psychologie sich zunächst ganz ausschließlich mit den allereinfachsten Vorgängen des Seelenlebens beschäftigt hat. Teils stillschweigend vorausgesetzt, teils deutlich ausgesprochen findet sich besonders in den Darlegungen ihrer Gegner die Ansicht, daß die exakten Methoden der Psychologie wohl diese einfachsten Erscheinungen, die Sinnesempfindungen, die einfachsten Reaktionen und ähnliches zu bearbeiten fähig seien, daß es ihnen aber nie gelingen wird, sich der so überaus komplizierten psychologischen Vorgänge des täglichen Lebens zu bemächtigen. Man glaubt, die neue Psychologie werde Laboratoriumswissenschaft sein und bleiben müssen, werde zur Erforschung der sogenannten höheren psychischen Vorgänge, die in Unterricht und Erziehung, im rechtlichen und religiösen Leben usw. gegeben sind, nie ge-

eignete Methoden auszubilden imstande sein. Ja die Experimentalpsychologen selbst hielten sich von diesem Glauben nicht ganz frei. Nicht alle waren so vorurteilslos und zugleich so vorsichtig wie Ebbinghaus, der in seinen „Grundzügen" die Frage nach den dauernd unüberschreitbaren Grenzen der experimentellen Methode aufwirft und sie mit folgenden klassischen Ausführungen erledigt: „Spekulationen über diese Frage, denen man manchmal begegnet, erscheinen mir müßig. Man wird so weit kommen, als es ingeniösen Köpfen gelingt, die Mittel und Wege dazu zu finden. Aber die Richtung der Aufmerksamkeit auf die Sachen und nicht auf die Grenzen ist es, was dazu verhilft. Solange die Mittel zu irgendwelchen Fortschritten fehlten, haben sie sich regelmäßig dem Denken als ganz unfaßlich und sachlich unmöglich dargestellt. Sobald sie gefunden und in allgemeiner Anwendung waren, hat man sich ebenso regelmäßig gewundert, daß so einfache Dinge nicht früher entdeckt werden konnten . . . Dabei sind dann diejenigen, welche sich die Möglichkeit künftiger Fortschritte vorher gar nicht denken und sich über das verspätete Eintreten der geschehenen Fortschritte hinterher nicht genug wundern können, vielfach dieselben Leute, nämlich diejenigen, die in einer gewissen Entfremdung von den Dingen selbst leben und von diesen und der Natur ihrer Entwicklung keine eigene lebendige Anschauung, sondern nur aus sekundären Quellen Kenntnis haben."

Daß die exakte Psychologie zuerst die allereinfachsten Vorgänge zu bearbeiten versuchte, ist leicht begreiflich. Wollte sie doch wissenschaftliche, das heißt bis zu einem gewissen Grade allgemeingültige Gesetze des Seelenlebens feststellen. In der überreichen Mannigfaltigkeit der alltäglichen psychischen Erscheinungen aber nach Allgemeingültigkeiten zu suchen, dies erschien zunächst als ein aussichtsloses Unternehmen. Zudem waren auch bei dem Laboratoriumsexperiment vielfach die naturwissenschaftlichen Methoden mit nur geringen Änderungen anwendbar, und die Naturwissenschaft hatte ja doch an der Wiege der exakten Psychologie gestanden.

Eines der Haupthindernisse für die wissenschaftliche Bearbeitung der verwickelteren Vorgänge des Seelenlebens sind die individuellen Unterschiede, die sich gerade in ihnen, ja zum großen Teil nur in ihnen ausprägen, während sie in den einfachsten psychischen Erscheinungen stark zurücktreten oder völlig verschwinden. Die in der Geschichte der Wissenschaften gar nicht seltene Erscheinung, daß solche unliebsamen Umstände, die zu-

nächst nur als „Fehlerquellen" angesehen werden können, selbst zu Ausgangspunkten neuer und überraschend wichtiger Gedankenreihen werden, ja zur Entwicklung ganz neuer wissenschaftlicher Gebiete Anstoß geben, hat sich auch hier wiederholt: die Beschäftigung mit den individuellen Differenzen des Seelenlebens ist eine eigene Wissenschaft geworden, die sich heute in ihren Grundzügen bereits überschauen läßt.

An Stelle einer Neuauflage der im Jahre 1900 erschienenen „Ideen zu einer differentiellen Psychologie" von William Stern, die eine erste Zusammenstellung des damaligen Bestandes nebst Anregungen zu künftigen Forschungen auf diesem Gebiete zu geben beabsichtigten, erschien kürzlich von demselben Verfasser ein neues Werk: „Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen"*). Es soll nicht mehr „Ideen, Hinweise und Programme", sondern „eine Grundlegung der neuen wissenschaftlichen Disziplin" bringen, soll nach den Ausführungen des Verfassers versuchen, in das wild wuchernde Dickicht von Gesichtspunkten und Methoden Klärung und Übersicht zu bringen, kritisch das Brauchbare von dem Unbrauchbaren zu sondern, die speziellen Aufgaben und Verfahrungsweisen der neuen Wissenschaft gegen die der andern psychologischen Gebiete abzugrenzen und so eine für die ruhig fortschreitende Entwicklung der neuen Wissenschaft nötig erscheinende „Emanzipation von der Mutterwissenschaft, der generellen Psychologie", fördern.

Das Buch ist zwar in erster Linie für den Forscher bestimmt; es soll ein methodisches Handbuch sein, das ihm die spezielle Arbeit auf den einzelnen Gebieten der differentiellen Psychologie erleichtert. Dennoch verdient es auch das Interesse des Pädagogen. Wenn im folgenden einige der für die Pädagogik im weiteren Sinne wichtigen Gedanken herausgehoben werden, so wird der Zusammenhang zwischen den theoretischen Problemen der differentiellen Psychologie und den praktischen der Pädagogik deutlich hervortreten.

Die Einleitung stellt die differentielle Psychologie zunächst als theoretische, sodann als praktische Wissenschaft dar. Als theoretische Wissenschaft strebt auch sie nach allgemeinen Gültigkeiten, aber nach solchen anderer Art, als die generelle Psychologie. Sie will: 1. die Gesetzmäßigkeiten erforschen, die in der Tatsache des

---

*) Leipzig bei J. A. Barth, 1911. 503 S. Pr. 11 M.

seelischen Variierens selber stecken; 2. die wesentliche Beschaffenheit und die reguläre Funktion bestimmter Varietäten feststellen, also z. B. die Temperamente, die Charaktere, die Begabungen untersuchen. Neben diese Betrachtungsweisen, die sich in der Richtung auf das Allgemeingültige bewegen, muß eine andere treten: die Darstellung einzelner Individualitäten nach ihrer seelischen Seite hin, die Psychographie. Wenn Stern hier hervorhebt, daß durch diesen letzten Ausläufer der differentiellen Seelenforschung „der langersehnte Zusammenhang mit den historischen Disziplinen herbeigeführt wird", und dies an dem Beispiel der Geschichte beweist, so gelten seine Ausführungen mit geringen Änderungen auch für die Pädagogik, insbesondere für alle speziellen Fragen derselben. Ein Beispiel möge das näher erläutern. Es ist eine viel beklagte und beklagenswerte Tatsache in unserm pädagogischen Leben, daß auf dem großen Gebiete der Didaktik nicht diejenige Sammlung und Verteilung der Arbeit herrscht, die dem Gedeihen der pädagogischen Wissenschaft förderlich wäre; es wird nicht systematisch genug gearbeitet. Lehrmethoden, die sich dem einen als unökonomisch oder sonst unzweckmäßig erwiesen haben, sind damit aus der pädagogischen Diskussion noch nicht beseitigt. Im Gegenteil: der Fall ist gar nicht selten, daß ein anderer mit genau denselben Methoden die besten Erfahrungen macht. Der Widerstreit zwischen Ansichten der Methodiker über einzelne oder besser über die meisten didaktischen Fragen liefert den Beweis dafür. Sehen wir genauer zu, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, wenn irgendeine Methode als brauchbar erwiesen oder als unbrauchbar gekennzeichnet gelten soll, so wird uns klar, daß solche Widersprüche gar nicht zu vermeiden sind, solange die Methode — man denke etwa an eine Leselehrmethode oder an die Verwendung einer bestimmten Form des Zahlbildes oder ähnliches — nicht eindeutig beschrieben werden kann. Diese Beschreibung darf sich aber nicht nur auf die Methode im engeren Sinne erstrecken, sondern muß auch eine genaue Darstellung der ganz besonderen Umstände ihrer Anwendung enthalten. Dazu gehört, daß vor allem die psychische Eigenart des sie anwendenden Lehrers, weiterhin auch die Zusammensetzung der Versuchsklasse nach Möglichkeit genau und allgemeinverständlich beschrieben werden können. Beide Voraussetzungen können nicht erfüllt werden, solange nicht ein einheitliches und wissenschaftliches Verfahren zur Beschreibung der Individualität überhaupt, das heißt eine wissenschaftliche Psycho-

graphie im weitesten Sinne entwickelt worden ist. Eine Methode und ein einheitliches System der Psychographie, ein „psychographisches Schema", wird in die methodisch-dikatischen wie in die pädagogischen Untersuchungen mehr Ordnung, Gleichmäßigkeit und Stetigkeit bringen.

Von noch größerer Bedeutung auch für die Pädagogik ist die differentielle Psychologie als angewandte Wissenschaft. Der Gedanke, die Herrschaft über die Dinge auf ihre Kenntnis zu gründen, ist im Hinblick auf die geistige Seite derselben sehr zurückgetreten. „Wo es gilt, das seelische Verhalten von Menschen im praktischen Leben zu verstehen und zu bewerten, zu leiten und zu beeinflussen, da begnügte man sich mit einer Popularpsychologie oder mit dilettantischen Systemen, die auf alle Vorzüge wissenschaftlicher Erkenntnis verzichten mußten. — Fast erschien es, als ob die wissenschaftliche Psychologie zur Unfruchtbarkeit in bezug auf kulturelle Aufgaben verurteilt sei." Die Kluft zwischen Wissenschaft und praktischem Leben ist nun zum großen Teil dadurch bedingt, daß „das Interesse des Wissenschaftlers vorwiegend generalisierend war, auf Analyse und Mechanisierung des Seelischen ging, während das des Praktikers auf komplexe Leistungsfähigkeiten, teleologische Zusammenhänge ging und mehr individualisierend war". Die Psychologie hat nun den Fehler gemacht, daß sie mit der unkritischen Methode der Popularpsychologie auch deren durchaus berechtigte Probleme, eben die Probleme der individuellen Verschiedenheiten im Seelenleben, übersah. Diesen Fehler versucht sie jetzt gut zu machen. Sie strebt nunmehr danach, der Praxis des Lebens in ihren mannigfachen Seiten, der Rechtsprechung, der Erziehung, der Geisteshygiene usw., die Fragen zu beantworten, die ihr am Herzen liegen und wird eben dadurch zur differentiellen Psychologie, eine Wandlung, zu der die Psychogisierung unserer Kultur mit gedrängt hat. Als angewandte Wissenschaft hat die differentielle Psychologie zwei Hauptprobleme, das der „Menschenkenntnis" (Psychognostik) und das der „praktischen Einwirkung auf den Menschen" (Psychotechnik). Daß insbesondere das letztere Problem auch für die Pädagogik, die ja zum großen Teil Psychotechnik ist, von umfassender Bedeutung ist, bedarf wohl keines weiteren Nachweises.

Der Unterschied zwischen den Problemen der differentiellen Psychologie und denen der generellen ergibt sich auch aus der Tatsache, daß die letztere den Begriff des Individuums nicht in den

Kreis ihrer Betrachtung zieht. Konkrete Individuen sind für die generelle Psychologie nicht vorhanden. Sie ersetzt sie durch die „Idee eines allgemein gültigen Individuums". Was sie untersucht, sind nur die Merkmale desselben. Im Gegensatz dazu orientiert die differentielle Psychologie ihre Arbeit nach zwei Richtungen, nach der der Individuen und nach der der Merkmale. Indem sie ein Merkmal durch eine größere Zahl von Individuen verfolgt, gelangt sie zum Problem der Variation. Verfolgt sie die Beschaffenheit zweier (oder mehrerer) Merkmale an vielen Individuen, so kommt sie zu der Frage, ob und in welchem Sinn mit einer bestimmten Beschaffenheit eines Merkmales eine bestimmte Beschaffenheit eines anderen vereint ist oder nicht. Ein Beispiel bietet etwa die Frage, ob mit einer besonders starken Entwicklung der Aufmerksamkeit auch eine besonders gute Intelligenz in der Regel verbunden sei, ob mathematische und musikalische Begabung mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit einander ausschließen usw. Man pflegt alle diese Probleme als Korrelationsprobleme zu bezeichnen. Die differentielle Psychologie betrachtet aber andrerseits auch ein Individuum nach allen seinen Merkmalen und nach dem Zusammenhang seiner Merkmale untereinander. In diesem Falle wird sie zur „Psychographie". Viertens endlich kann sie nun auch zwei oder mehrere Individuen hinsichtlich aller ihrer Merkmale vergleichen. Damit wird sie zur Komparationslehre; Anfänge dieser Betrachtungsweise liegen zum Beispiel vor in der Familienforschung. Im ganzen ergeben sich also vier Hauptprobleme der differentiellen Psychologie: 1. Variation, 2. Korrelation, 3. Psychographie, 4. Komparation. Während die Erörterung der methodischen und sachlichen Seite dieser Probleme den zweiten und dritten Hauptteil des Buches bilden, sind in einem ersten Hauptteile die Methoden zur Gewinnung des Rohmaterials der differentiell-psychologischen Arbeit, die „Feststellungsmethoden", behandelt. Es tritt in diesem Teil mancher nicht unwesentliche Unterschied in der Methode der differentiellen und der generellen Psychologie hervor. Während die generelle Psychologie fast ausschließlich mit der „Nahmethode", bei der der Untersuchte dem Untersucher direkt gegenübersteht, arbeitet, weil sie sich auf eine geringe Zahl von Individuen beschränken darf, muß die differentielle Psychologie auch die „Fernmethoden" als gleichberechtigt ausbilden, weil sie umfangreiches Material braucht. Hierher gehören die Methoden der „Sammlung"

und „Erhebung" von psychologischem Material. — Aus dieser Verschiedenheit erklärt sich die verschiedene Wertung des Experiments in beiden Wissenschaften. Während es für die generelle Psychologie von so überwiegender Bedeutung ist, daß alle anderen Verfahrungsweisen daneben fast ganz zurücktreten, tritt bei der differentiellen Psychologie das „Registrieren von Tatbeständen und Erscheinungen des natürlichen Lebens durchaus gleichberechtigt neben das Experiment". Man sieht leicht ein, welche Bedeutung die Arbeit der differentiellen Psychologie auch auf diesem Gebiete für die Pädagogik haben kann und haben wird. Auch in ihr kann nicht das Experiment allein herrschen — eine große Zahl ihrer Probleme sind der für das Experiment vorauszusetzenden Vereinfachung gar nicht zugänglich, wenn sie nicht in Nichts zerfließen sollen, und die Ausdehnung der experimentellen Untersuchungen über die notwendige große Zahl von Individuen scheitert einfach an der Beschränktheit menschlicher Kraft — sondern auch sie muß sich in weitem Umfange der „Fernmethoden" bedienen. Es ist darum durchaus nicht glücklich, wenn die wissenschaftliche Pädagogik, die sich auf die empirische Forschung stützt, als „Experimentelle Pädagogik" bezeichnet wird. Zweifellos treffender ist die Bezeichnung: „Exakte Pädagogik", weil unter den Begriff des „exakten Verfahrens sowohl das Experiment als auch die kritische Feststellung und statistische Verarbeitung fallen.

Von besonderem Interesse für die pädagogische Forschung sind die Abhandlungen über die „nicht-experimentelle Beobachtung", über das „Forschungs-" und das „Prüfungsexperiment" (1. Hauptteil, 3.—5. Kapitel). Gewisse psychologische Fragen gestatten zunächst überhaupt keine andere wissenschaftliche Bearbeitung als die Beobachtung, sei es aus ethischen Gründen, sei es aus solchen, die in der Natur der Sache liegen. So ist für die Erforschung des Problems der Vererbung, für die Scheidung der Umwelteinflüsse von Angeborenem nur die Beobachtung anwendbar, ebenso beispielsweise für die Frage der Entwicklung gewisser Funktionen des Kindes, die sich experimentell nur durch eine größere Zahl von Untersuchungen bearbeiten läßt, wodurch dann aber der natürliche Entwicklungsablauf beeinflußt werden kann. Wenn somit dem Experiment nur ein beschränkter Geltungsbereich zugestanden wird, also seine Stellung sich verändert, verändert sich auch sein Charakter. In der generellen Psychologie ist die erste und letzte Forderung, die man an das Experiment stellt, die möglichster

Exaktheit. Das zwingt zum Arbeiten mit nach Möglichkeit vereinfachten, jedenfalls ganz besonders zurecht gemachten Bedingungen, die denen des täglichen Lebens meist gar nicht entsprechen. Ist das nun auch für die generelle Psychologie kein Mangel, so liegen bei der differentiellen die Dinge anders. Hier handelt es sich meist darum, festzustellen, wie ein Individuum sich im gewöhnlichen Leben benimmt. Da gilt nun der Satz, daß mit steigender Exaktheit des Experimentes auch seine „Lebensferne" steigt und damit die Sicherheit, daß sich das untersuchte Individuum im gewöhnlichen Leben ebenso benehmen werde, abnimmt. Zudem wird die Überschreitung eines gewissen Grades von Exaktheit für die differentiell-psychologischen Probleme unnötig. Stern betont: Exaktheit ist eine relative Größe; sie bedeutet das Genauigkeitsmaximum, das für die gestellte Aufgabe noch eine Bedeutung hat, nicht das Genauigkeitsmaximum überhaupt. Endlich muß beachtet werden, daß die generelle Psychologie, die von dem konkreten Individuum bewußt abstrahiert, mit der Untersuchung weniger Personen auskommen kann, während die differentielle Psychologie, wenn sie individuelle Unterschiede feststellen soll, nicht mit drei oder vier Versuchspersonen arbeiten kann, sondern eine große Zahl solcher in den Kreis ihrer Arbeit ziehen muß. Dadurch verbietet sich die Überschreitung eines gewissen Exaktheitsgrades von selbst. Unter den Experimenten nimmt in der differentiellen Psychologie eine Form eine Sonderstellung ein, schon dadurch, daß sie in der generellen Psychologie nicht angewendet wird, sondern ihr allein angehört, der sogenannte „Test"; im Gegensatz zum „Forschungsexperiment" nennt ihn Stern das „Prüfungsexperiment", weil er dazu bestimmt ist, „in einem gegebenen Falle die individuelle psychische Beschaffenheit einer Persönlichkeit oder eine einzelne psychische Eigenschaft von ihr festzustellen". Er wolle „nicht unbekannte Gesetze und neue Zusammenhänge erforschen, sondern die Einordnung eines Einzelfalles in einem bereits bekannten Zusammenhang vollziehen". Am weitesten ausgebaut sind die „Intelligenztests", die der „Gradmessung der geistigen Leistungsfähigkeit" dienen sollen. Da gerade die Testmethode der Intelligenzprüfung für die Schule eine besondere Bedeutung zu erlangen verspricht, sei auf sie etwas genauer eingegangen.

Von der Seite der Psychiater sowohl als von der der Pädagogen sind eine große Zahl der allerverschiedensten Tests vorgeschlagen worden. Die Psychologie hat nun die Aufgabe, sie kritisch zu sichten

und das Brauchbare von dem Unbrauchbaren zu sondern, eine Arbeit, in der sie gegenwärtig mitten drin steht. Soll ein Test auf seinen Symtomwert geprüft werden, so muß man die durch ihn gewonnenen Feststellungen mit anderweitig erzielten vergleichen. Man kann hierzu die Ergebnisse anderer Testprüfungen benutzen, muß also etwa in folgender Weise verfahren. Man prüft eine Anzahl von Versuchspersonen mit mehreren Tests, stellt dann nach der Güte der Leistungen in jedem einzelnen Test eine Rangordnung der Versuchspersonen auf und untersucht, in welchem Grade diese Rangordnungen übereinstimmen, was sich mit Hilfe einer besonderen mathematischen Methode, der sogenannten „Korrelationsmethode", zahlenmäßig feststellen läßt. Zeigt sich nun bei mehreren der verschiedenen Tests eine starke Übereinstimmung in den ihnen entsprechenden Rangordnungen, „so ist zu vermuten, daß in ihnen allen eine gemeinsame formale Eigenschaft der Individuen zum Ausdruck kommt". Diejenigen Tests, bei denen sich die höchsten Korrelationswerte zeigen, dürfen dann als die geeignetsten angesehen werden. — Es lassen sich jedoch auch die Ergebnisse einer Testprüfung mit andersartig gewonnenen Gruppenbildungen vergleichen, so z. B. mit Altersgruppen; im allgemeinen gilt hier, daß der Test der bessere ist, der mit zunehmendem Alter bessere Leistungen ergibt; größere Genauigkeit läßt sich endlich erzielen, wenn man Testrangordnungen mit schulischen Gruppenbildungen vergleicht, wenn man also etwa, wie Ebbinghaus dies getan hat, eine Klasse durch den Lehrer in ein gutes, ein mittleres und ein schlechtes Drittel teilen läßt und dann untersucht, ob die Testleistungen dieser drei Gruppen entsprechend verschieden ausfallen. Noch genauer kann man arbeiten, wenn man die durch den Test gewonnenen Rangordnungen mit einer Schulrangordnung vergleicht. Die letzte kann nun sowohl die übliche Rangordnung nach den Schulleistungen, also auch eine solche nach der Ansicht des Lehrers über die Intelligenz der Schüler sein. Zweifellos ist das letzte Verfahren das beste, und die Erfahrung lehrt, daß seine Voraussetzungen, nämlich die Aufstellung einer „Intelligenzrangordnung" der Schüler durch den Lehrer möglich ist.

Bei beiden Arten des Verfahrens ist zu bedenken, daß durch jeden einzelnen Test immer nur eine spezielle Seite der Intelligenz, nie diese als Ganzes geprüft werden kann. Sowohl bei der Methode der Gruppenbildung als auch bei der der Reihenkorrelationen ist darum nicht nur ein Test, sondern eine Testserie zu verwenden. Für die

Gruppenbildungsmethoden hat Binet diesen Gedanken verwirklicht. Er hat Testserien für jede Altersstufe zusammengestellt. Auf Grund derselben läßt sich entscheiden, ob ein Kind die normale Begabung seines Alters zeigt, über sie hinausgeht, oder darunter zurückbleibt. Über Versuche, nach dem Ausfalle mehrerer Testleistungen eine Rangordnung zusammenzustellen und diese mit der durch den Lehrer gegebenen Schätzungsrangordnung zu vergleichen, die ich selbst gegenwärtig anstelle, denke ich in Kürze zu berichten. Es scheint sich dabei zu ergeben, daß durch eine geschickte Zusammenstellung einiger Teste eine Rangordnung erzielt wird, die mit der von dem Lehrer auf Grund langer Beobachtungen gegebenen sehr genau übereinstimmt; sollte sich dieses Ergebnis bestätigen, so läge darin ein Moment von großer praktischer Bedeutung: ein Lehrer wäre dann beispielsweise imstande, eine neu übernommene Gruppe von Schülern durch eine Prüfung von einigen Stunden hinsichtlich ihres Intelligenzstandpunktes ziemlich richtig einzuschätzen.

Bei der Extensität, die das Material für differentiell-psychologische Untersuchungen besitzen muß, ist es aus Gründen rein technischer Natur oft nicht möglich, daß ein Problem von einem einzelnen bearbeitet und gelöst werden kann. Der Begriff der „Arbeitsgemeinschaft" gewinnt darum für die eine große Bedeutung; über die Möglichkeiten der Organisationen solcher Arbeitsgemeinschaften berichtet ein weiteres Kapitel. Da die wissenschaftliche Pädagogik in den Fragen ihrer empirischen Grundlegung mit einem ebenso umfangreichen Material zu arbeiten gezwungen ist, gilt das von der differentiellen Psychologie Gesagte auch von ihr, und die Ausbildung von Methoden für Gemeinschaftsarbeit wird darum auch ihr zugute kommen. Erwähnt sei noch, daß die Einleitung auch die sogenannten „Erhebungs-(Enquête-)"Methoden und die historische Methode kurz darstellt und wichtige Gesichtspunkte für ihre Anwendung gibt. —

Noch deutlicher als in den einleitenden Kapiteln tritt in der Behandlung der eigentlichen Probleme der differentiellen Psychologie ihr enger Zusammenhang mit der Pädagogik hervor. Es wird darum möglich sein, hier noch kürzer zusammenzufassen.

Das Problem der Variation ist eines, mit dem die Pädagogik fortwährend arbeiten muß. Seine exakte wissenschaftliche Behandlung wird auch für sie zahlreiche neue Gesichtspunkte bringen. Die Fragen nach der Verschiedenheit aller psychischen Fähigkeiten, der

Begabung, der Willensstärke, der Spontaneität, der Phantasie usw. drängen sich dem praktischen Pädagogen immer wieder auf. Die Forderung der individuellen Erziehung, die nicht nur ein Ausgehen von der Individualität, sondern auch ein Emporbilden derselben verlangt, setzt eine Kenntnis der Verschiedenheit der einzelnen Individuen bereits voraus. Die Aufgabe, auf die Schwankungen der psychischen Leistungsfähigkeit einzugehen, das ganze System der Erziehung ihnen anzupassen, wird nur dann vollkommen zu erfüllen sein, wenn die Variationen innerhalb des Individuums, die sogenannten Intravariationen, hinreichend genau bekannt sind. Die Begriffe des „Normalen, Über- und Unternormalen", mit denen die Pädagogik ständig arbeitet, sind psychologisch durchaus noch nicht genügend geklärt und werden noch weniger überall klar erfaßt und im gleichen Sinne angewendet. Die psychologische Typenlehre, die sich eben zu entwickeln beginnt, wird erst zureichende Unterlagen geben beispielsweise für eine Schulorganisation, die für die einzelnen Begabungstypen besondere Unterrichts- und Erziehungsmöglichkeiten schafft. Auf speziellere Gedanken der Sternschen Darstellung kann hier nicht eingegangen werden, so sehr man sich auch bei ihrer durchgängigen Bedeutung für die Pädagogik dazu verlockt fühlt. Nur eine Frage sei noch berührt, die in der Pädagogik von prinzipieller Bedeutung ist: die Frage, ob die Intervariabilität (die Variabilität zwischen den Leistungen einer Anzahl von Individuen) unter gewissen Bedingungen sich verändert oder nicht, und welches im ersteren Falle die Bedingungen für eine bestimmte Richtung dieser Veränderung sind. Die Pädagogik, deren Vertreter als Aufgabe der Erziehung teilweise eine gewisse Angleichung der Erzogenen aneinander, teilweise aber auch eine möglichst weitgehende Ausbildung der vorhandenen Verschiedenheiten fordern, muß dankbar sein, wenn ihr die empirischen Grundlagen zur Bearbeitung dieser Frage geliefert werden. Diese empirischen Grundlagen aber bestehen in den Gesetzen, nach denen die Intervariabilität sich ändert, in der Aufsuchung der Bedingungen, durch welche diese Änderungen in eine bestimmte Richtung gedrängt werden können. Ein konkretes Beispiel möge erläutern. — Es ist eine wichtige pädagogische Frage, ob bei allen zu Erziehenden ein gleichmäßiges Wertverhältnis zwischen Verstandes-, Gefühls- und Willenbetätigung angestrebt werden soll oder ob latente und dispositionelle Ungleichmäßigkeiten in dieser Hinsicht Förderung verdienen. Die Frage aber, wie sowohl das eine als auch das andere der beiden

Ziele erreicht werden könne, trägt durchaus psychologischen Charakter, gehört dem Forschungsgebiete der differentiellen Psychologie an.

Neben den Begriff der Variation tritt in der differentiellen Psychologie der der Korrelation. Zum Verständnis desselben und zu einem Urteil über seine pädagogische Bedeutung soll uns ein kritischer Blick auf eine vielumstrittene pädagogische Frage führen. — Herbart und seine Anhänger wollen den Willen des Zöglings bilden durch Einwirkung auf seinen Gedankenkreis. Voraussetzung dieser pädagogischen Theorie ist also die Meinung, daß zwischen dem Vorstellungs- und dem Willensleben ein gesetzmäßiger Zusammenhang besteht, daß also einer ganz bestimmten formalen und inhaltlichen Beschaffenheit des Vorstellungslebens eine ganz bestimmte eigenartige Gestaltung des Willenslebens zugeordnet ist. Das ist aber tatsächlich nicht mehr als eine ganz unwissenschaftliche Meinung, entstanden auf Grund unkritischer und unsystematischer Beobachtungen einerseits, gewisser philosophischer Spekulationen andrerseits. Mit der empirischen Bearbeitung dieser Frage nach dem Zusammenhang gewisser psychischer Merkmale, die die differentielle Psychologie erst lösen muß, wird sie zur Korrelationsforschung. Gegenstand derselben ist mithin die Frage nach der gegenseitigen Zuordnung gewisser psychischer Merkmale, genauer: die Frage, ob eine gewisse Beschaffenheit eines Merkmales A mit einer gewissen Beschaffenheit eines anderes Merkmales B verbunden auftritt. Die Art dieses Zusammenhanges ist freilich eine andere als in den Naturwissenschaften. Die Zusammenhänge, die diese aufsuchen, tragen den Charakter der Notwendigkeit; es sind funktionale Zusammengänge. Im Gebiete des Psychischen sind derartige Zusammengänge nicht feststellbar. Die Korrelationsforschung untersucht darum nicht den „Grad des Zusammenhanges", sondern den Grad der Wahrscheinlichkeit, mit welchem man bei einem bestimmten Individuum einen bestimmten psychischen Zusammenhang erwarten darf. Untersucht man eine große Zahl von psychischen Merkmalen hinsichtlich ihrer Korrelation, so lassen sich unter ihnen Gruppen bilden von der Art, daß die in einer Gruppe stehenden Merkmale miteinander durch starke Korrelationen verbunden sind. Indem die Korrelationsforschung den engeren oder loseren Zusammenhang der im Individuum vorhandenen psychischen Merkmale feststellt, gibt sie uns wertvolle, für

eine empirische Pädagogik nicht zu entbehrende Einblicke in die Struktur des Seelenlebens. Neben dieser prinzipiellen Bedeutung der Korrelationsforschung im ganzen für die Pädagogik sind aber auch spezielle Korrelationsprobleme, Forschungsaufgaben kleineren Umfanges, für einzelne Fragen der Pädagogik höchst wertvoll. Man denke beispielsweise an die vielumstrittenen Fragen des Zusammenhanges zwischen Gedächtnis und Intelligenz, der Beziehung zwischen Umfang und Güte irgendeiner Leistung, zwischen den verschiedenen Seiten der Begabung und den Leistungen in verschiedenen Unterrichtsfächern. Auch sei darauf hingewiesen, daß die Korrelationsforschung wichtige Vorarbeit für die Bearbeitung des Intelligenzproblems, insbesondere für die Aufstellung eines Systems der Intelligenzprüfung zu leisten hat. Da eine solche Prüfung die Intelligenz nie in ihrem ganzen Umfange untersuchen kann, müssen für sie Merkmale ausgewählt werden, die mit möglichst allen Teilmerkmalen der Intelligenz in hoher Korrelation stehen.

Das dritte Kapitel des Buches beschäftigt sich mit der „Erforschung der Individualitäten", mit dem Problem der Psychographie, die als idiographische (auf das Individuelle gerichtete) Wissenschaft neben die nomothetische (allgemein gültige Gesetze suchende) Psychologie tritt. Die differentielle Psychologie bildet damit eine Betrachtungsweise aus, die in den Naturwissenschaften keine Statt hat, die aber für die Geisteswissenschaften durchweg von großer Bedeutung ist, weil durch sie der Zusammenhang zwischen ihnen und der Psychologie hergestellt wird. Im Gegensatz zur „Biographie", der es vor allem auf die Einheit der Persönlichkeit ankommt, geht die Psychographie von der Mannigfaltigkeit der in einem Individuum vorhandenen Merkmale aus und ordnet sie ganz oder vorwiegend nach psychologischen Gesichtspunkten. Indem die Psychographie nicht nur rein psychologische Aufgaben zu lösen hat, sondern auch den Zwecken der praktischen Diagnostik dient, gewinnt auch sie Bedeutung für die Pädagogik, in der gelegentlich bereits eine allerdings vielfach unkritische und unmethodische psychographische Verfahrungsweise geübt wird, wenn etwa sogenannte „Individualitätslisten" der Schüler angelegt werden. Eine kritische Darstellung der in der psychologischen Literatur vorliegenden Psychogramme führt den Verfasser zur Zusammenstellung der Anforderungen, die an ein psychographisches Schema zu stellen sind. Mit einem Hinweis auf die „Komparationslehre", die nach Sterns eigenen Worten gegenwärtig allerdings noch

nicht viel mehr ist als eine papierne Forderung, die sich aus der Systematik der differentiell-psychologischen Probleme ergibt, schließt der textliche Teil des Buches ab. Ihm folgt eine umfangreiche Bibliographie, die „bezüglich der neuern wissenschaftlichen Veröffentlichungen über Gegenstände der differentiellen Psychologie Vollständigkeit erstrebt", den Grenzgebieten durch eine Auswahl Genüge tut und auch von nicht wissenschaftlichen Publikationen (z. B. aus pädagogischen Zeitschriften usw.) manches bringt. Sie enthält über 1500 Nummern. Für Untersuchungen auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie, die ja mit der differentiellen teilweise zusammenfällt, ist sie unentbehrlich.

Versuchen wir am Schlusse unserer Betrachtung nochmals kurz zusammenzufassen, welche Bedeutung die differentielle Psychologie für die Pädagogik als exakte Wissenschaft schon jetzt hat und je länger desto mehr gewinnen wird, so können wir sagen:

Der Wert der differentiellen Psychologie für die Pädagogik liegt 1. in formaler Beziehung darin, daß sie Methoden ausbildet, die für die Untersuchung pädagogischer Probleme geeignet und notwendig sind, 2. in inhaltlicher Beziehung darin, daß sie einmal als Ganzes, dann auch in zahlreichen einzelnen Problemen wertvolles Baumaterial liefert für eine empirische Pädagogik, wiederum sowohl für das Ganze der pädagogischen Tätigkeit als auch für die Behandlung wichtiger pädagogischer Einzelfragen.

Bezüglich des Sternschen Buches sei aber noch eins hervorgehoben, wodurch es sich sehr vorteilhaft von vielen psychologischen Werken unterscheidet: die geradezu klassische Klarheit und Eleganz der Darstellung, die sein Studium zu einem Vergnügen macht.

Stimmen zur Frage der „Arbeitsschule".

(Fortsetzung.)

X.

Professor Dr. Oskar Meßmer, Rorschach a. B.

1. Die Schulreform durch das Mittel der Arbeit bedeutet weniger die Aufgreifung eines zentralen Problems der Erziehung, als vielmehr eines ganzen Komplexes von Problemen. Daraus erklärt sich sowohl die

Vielseitigkeit der Auffassung und Auslegung, welche die Idee gefunden hat, als auch die Tatsache, daß sie in weiteren Kreisen Interesse erweckte.

2. Der Name Arbeitsschule wird eine zeitgeschichtliche Erscheinung bleiben, von der künftige Geschichtsschreiber sagen werden, er habe eine merkwürdige Triebkraft ausgeübt. Er ist in der Tat als bequemer Ausdruck einer Vielheit von Einzelbestrebungen geeignet, diese zu einem Ganzen von einheitlicher Prägung zu verbinden und so die überragende Gesamtidee im Bewußtsein auch derjenigen kraftvoll zu vertreten, die nur an der Verwirklichung einzelner Teile des Ganzen arbeiten.

3. Um zur Klarheit über das Wesen der Arbeit zu gelangen, gibt es kaum ein besseres Mittel, als in Gedanken einen idealen Typus, eine konzentrierte Form mit allen jenen Merkmalen herzustellen, die sich in Wirklichkeit selten zusammen vorfinden, sondern über verschiedene, einfachere Arbeitsformen verteilt erscheinen. Man geht also von einem vollständigen Arbeitstypus aus. Er enthält eine ganze Summe (besser ein System) von Merkmalen, zu welchen natürlich auch solche gehören, wie schon die bisherige Schularbeit sie kannte. Die Betonung dieser Tatsache sichert der Reform den historisch und psychologisch notwendigen Zusammenhang mit der Vergangenheit. Die Klugheit gebietet, nicht den Bruch mit dem Herkommen zu betonen, sondern den Übergang in die Zukunft.

4. Der vollständige Arbeitstypus ist aber in absoluter und relativer Form zu unterscheiden. Die letztere entsteht, wenn wir den absolut vollständigen Typus gemäß dem individuellen Entwicklungsverlauf des Kindes gleichsam deklinieren. Es gibt z. B. eine Stufe kindlicher Arbeit, der die Merkmale der Verantwortlichkeit, des bewußt-geistigen Zweckes, der Planmäßigkeit usw. fehlen, während sie auf reiferen Stufen immer vollständiger und deutlicher hervortreten. Rein äußerlich erzeugt jene „Deklination" folgende Unterschiede: 1. Mit zunehmender Entwicklungsreife verwandelt sich die Kurzarbeit immer mehr in Langarbeit. Das ist ein zeitliches Merkmal. (So sind auf meine Anregung hin die üblichen Schulaufsätze der Seminaristen der obersten Klasse durch literarisch fundierte Trimesterarbeiten ersetzt worden.) 2. Mit zunehmender Entwicklung tritt das körperliche Merkmal der Arbeit in den Hintergrund. Es gibt also keine andere Entscheidung darüber, ob das Arbeitsprinzip mehr die geistige oder die körperliche Arbeit verlange, als die vom Bedürfnis der Entwicklungsreife aus. Im Begriff der Arbeit ist nichts von einer Rücksicht auf den Entwicklungsverlauf enthalten, mit der Rücksicht auf diesen tritt zum Arbeitsprinzip ein völlig neues Prinzip hinzu. Diese Unterscheidung ist für die Klarheit des Denkens von nicht unerheblicher Bedeutung.

5. Arbeiten, die vom relativ vollständigen Typus abweichen, können nicht entbehrt werden, aber ihr pädagogischer Wert ist unvermeidlich ein geringerer. Da der erzieherische Gesichtspunkt die schlechthin oberste Instanz in der Entscheidung pädagogischer Fragen darstellt, so bemißt sich der Wert der Schularbeit ganz nach dem Ertrag, den die Arbeit in diesem Sinne abwirft. Er besteht in der Art und Anzahl persönlicher Eigenschaften, die das arbeitende Individuum sich durch die Arbeit erwirbt. In umgekehrter Betrachtung heißt das: Die Schularbeit ist so ein-

zurichten, daß durch sie der nach Art und Anzahl persönlicher Eigenschaften berechnete größte Gewinn herausschaut. Das ist und bleibt immer ein Gewinn für das Individuum, auch wenn er in der Entwicklung sozialer Fähigkeiten bestehen sollte. In diesem Sinne ist das Ganze der Pädagogik immer Individualpädagogik.

6. Jede persönliche Eigenschaft hängt mit einem Merkmal der Arbeit zusammen. Es besteht eine bestimmte Korrelation zwischen den Arbeitsmerkmalen und den durch Arbeit zu gewinnenden Individualeigenschaften. In dieser Korrelation ist der theoretisch als selbstverständlich zugegebene, praktisch aber durchaus ungenügend befolgte Gesichtspunkt maßgebend, daß jedes Arbeitsmerkmal seine ganze Wirkung auf das Subjekt ausüben müsse. Diese ungehemmte bildende Kraft ist an die Voraussetzung gebunden, daß Bildung nur durch die Aktivität des zu bildenden Subjektes möglich ist. Ein passives Subjekt ist nicht erziehbar. Höchste Erziehbarkeit setzt also höchste, vollkommenste Aktivität voraus.

7. So ergibt sich endlich — nachdem, wie diese Ausführungen zeigen, noch eine ganze Reihe neuer Prinzipien zur allgemeinen Arbeitsforderung hinzugetreten sind — die von der Arbeitsschule vollzogene Verschiebung des Schwerpunktes der Schularbeit vom Lehrer auf den Schüler. Damit ist zugleich eine weitgehende Ablösung der Bedingungen des Erziehungserfolges von persönlichen Vorzügen des Lehrers gegeben; ein Umstand, der für die Allgemeinheit einer Reform von ausschlaggebender Bedeutung ist. Hervorragende Lehrertalente können dabei immer noch in irgendeiner Form zur Geltung kommen.

8. Es ist nun nicht allzu schwer, ein Verzeichnis der Merkmale zu geben, das den Typus der absolut vollständigen Arbeit (gemeint ist das Arbeiten) bildet. H. Gaudig hat wohl das Richtige getroffen, wenn er aufzählt: Das Stecken und Festhalten des Arbeitszieles (durch den Schüler!), das Suchen, Bereitstellen, Auswählen, Prüfen der Arbeitsmittel, das Entwerfen des Arbeitsplanes, die Gewinnung von Arbeitsantrieben beim Einsetzen und Fortführen der Tätigkeit, die Überwindung von Arbeitshemmungen, das Erleben von Arbeitsgefühlen (ein großer Komplex von Gefühlen verschiedener Herkunft!), die Methode des Arbeitsvorgangs. (Von mir etwas abgeändert). Das Verzeichnis müßte noch systematisch bereinigt werden. Vor allem ist eine Rangordnung der Merkmale notwendig. Endlich sei wiederholt, daß sowohl durch die Art der Arbeit als durch die Stufe der Entwicklung des Kindes und andere Verhältnisse mancher Abstrich besorgt wird und so der absolute (ideale) Arbeitstypus in einen relativen übergeht. Aber die Richtung auf Verwirklichung des absoluten Typus ist stets beizubehalten.

9. So sicher nun die Tatsache einer Korrelation zwischen solchen Arbeitsmerkmalen einerseits und zu erwerbenden Subjekteigenschaften anderseits feststehen dürfte, so wenig ist damit noch gesagt, was für besondere Qualitäten das arbeitende Subjekt dadurch gewinnt. Diese Feststellung ist Sache der experimentellen Beobachtung in Verbindung mit praktischer Empirie. Nur die Hauptrichtungen, in welchen die Eigenschaften entstehen, lassen sich von vornherein mit Sicherheit bezeichnen. Sie gehen vor allem auf den Willen, aber auch auf das Gemüt

und den Intellekt. Im einzelnen ist alles nur durch Beobachtung mit Bestimmtheit festzustellen. Diese Aufgabe ist aber kompliziert, denn sie ist beinahe die Aufgabe der ganzen Pädagogik.

10. Bei der Bestimmung des pädagogischen Wertes ist das von August Stadler formulierte Prinzip der universellen Wertschätzung von wesentlicher Bedeutung. Die Korrelation zwischen Arbeitsmerkmalen und Subjekteigenschaften ist nämlich keine eindeutige, denn ein einziges Merkmal bewirkt im arbeitenden Subjekt einen ganzen Strahl von Eigenschaften, wobei freilich wieder eine Rangordnung besteht. So dürfte z. B. die Selbstsetzung des Arbeitszieles nicht nur Willenseigenschaften bedingen, sondern auch solche des Intellektes und des Gefühls. Oder der körperliche Charakter einer Arbeit bewirkt nicht nur leibliche, sondern auch intellektuelle, moralische und ästhetische Eigenschaften.

11. Der soziale Charakter ist kein wesentliches Merkmal jeder Arbeit. Es würde daher zu Künsteleien führen, wenn man in der (unrichtigen) Meinung, die gesamte Pädagogik sei Sozialpädagogik, jeder Arbeit ein soziales Gepräge aufnötigen wollte.

XI.

Schulrat Prof. Dr. Gaudig, Leipzig.

Der Begriff „Arbeitsschule" beginnt eine ernste Gefahr für die moderne pädagogische Bewegung zu werden. Die Gründe dafür sind folgende: 1. verständigen sich die streitenden Parteien oft nicht über den Begriff der „Arbeit", der das namengebende Prinzip der Arbeitsschule bildet; 2. wird oft die Tragweite des Arbeitsprinzips innerhalb der gesamten Prinzipien, die die Idee der Schule umfaßt, unzulänglich bestimmt; ohne die genaue Bestimmung dieser Tragweite aber ist nicht zu ersehen, ob die Bezeichnung Arbeitsschule, die ja immer nur eine Bezeichnung a potiori sein kann, berechtigt ist; 3. geschieht die Bewertung des Arbeitsprinzips und der von ihm entscheidend bestimmten Arbeitsschule vielfach ohne Bemessung an letzten, höchsten Wertmaßstäben; nur eine solche Bemessung aber, die eine Verständigung über das letzte, höchste Erziehungsziel voraussetzt, kann darüber entscheiden, ob eine so oder so gedachte Arbeitsschule die deutsche Schule der Zukunft sein kann.

An sich ist der Begriff „Arbeit" zur Bezeichnung eines pädagogischen Grundprinzips ganz ungeeignet; Arbeitsschule besagt sprachlich im Grunde fast nichts; das wird z. B. dann erkennbar, wenn man die Arbeitsschule durch ihren Gegensatz bezeichnen will. Richtige Gegensätze sind Spielschule und — wenn man so paradox sagen will — Mußeschule; dagegen werden die Gegensätze „Lernschule", „Buchschule" usw. — weil durch den Wortsinn von „Arbeit" ausgeschlossen — hoffentlich endlich aus den Verhandlungen verschwinden.

Bei den beiden wesentlich verschiedenen Bestimmungen, die der Begriff der Arbeitsschule gefunden hat, wird der Begriff Arbeit gegen den eigentlichen Wortsinn in zweifach verschiedener Weise verengt: einmal

ist Arbeit Bezeichnung der manuellen Arbeit, Arbeitsschule mithin die Schule, die der Handarbeit eine so wesentliche Bedeutung zuweist, daß sie nach ihr genannt sein will; zweitens ist Arbeit die Bezeichnung einer idealen Arbeitsweise, der durch das Kennwort Selbst- oder Eigentätigkeit gekennzeichneten Arbeitsweise. Sprachlogisch angesehen, keine sehr erfreuliche Tatsache; indes kann man dieser Namengebung wohl ein sprachgeschichtliches Recht zuerkennen. —

Sachlich bin ich der Meinung, daß eine Schule, die sich von der Gegenwartsschule nur durch die Betonung der Handfertigkeit unterscheidet, nicht die in den starken pädagogischen Bewegungen unserer Zeit gesuchte, den Forderungen einer neuen Kulturära angepaßte „kulturgemäße" Schulform sein kann. Die Gründe dieser Ablehnung habe ich in meinem vorjährigen Dresdner Vortrag dargelegt (Abdruck in der Z. f. päd. Psychologie, XII, 545ff.). Hier nur soviel: a) Die Ableitung der Handfertigkeitsschule aus der Idee der Staatsschule ist irrtümlich, weil 1. der Obersatz irrig ist. Der Zweck der Staatsschule ist nicht nur, brauchbare Staatsbürger zu erziehen; die Staatsschule kann, wenn sie nicht als kulturfeindlich bekämpft werden soll, nur den Zweck der Menschen- oder besser der Persönlichkeitsbildung haben; 2. aber ist auch einer der Mittelsätze: Die Berufe der Mehrzahl der Menschen fordern eine systematische Entwicklung manueller Fähigkeiten, im Widerspruch mit dem industriellen Zustand unsers Volkes. b) Die Schätzung der Bedeutung des Werkunterrichts für die Gesamtbildung der Schüler seitens der Anhänger der Handfertigkeitsschule beruht einerseits auf einer übertriebenen Einschätzung seiner geist- und willenbildenden Kraft, anderseits auf einer Unterschätzung der rein geistigen oder doch nur in geringem Maße zu manualisierenden „Auch-Arbeit" der andern Fachgebiete.

Im übrigen ist die Bedeutung der manuellen Arbeit im allgemeinen und der technischen Arbeit im besonderen groß genug, um die stärkere Betonung des Zeichnens, die Aufnahme fachmäßig zu erteilenden technischen Unterrichts und die stärkere Manualisierung besonders der naturwissenschaftlichen Fachgruppen zu rechtfertigen; a. a. O. —

Das Wesensmerkmal der Arbeitsschule, der nach meiner Ansicht die Zukunft gehört, ist die Eigentätigkeit des Schülers bei der Arbeit. Dies Prinzip ist, denke ich, klar und bestimmt. Die Arbeitsschule in diesem Sinne kennzeichnet sich dadurch, daß die selbständige Tätigkeit des Schülers die den Charakter der Schule bestimmende Tätigkeitsform ist. Selbstverständlich ist hiermit nicht gesagt, daß eine Arbeitsschule in diesem Sinne immer und überall nur freitätige Arbeitsvorgänge zeigt; zu der freitätigen Arbeit führen Vorstadien mehr gebundener Arbeit. Aber einmal ist das Ziel immer die freitätige Arbeit, ferner wird auch in den Vorstadien soviel als möglich freitätig gearbeitet. — In den Mittelpunkt aller pädagogischen Erwägungen ist durch dies Prinzip der arbeitende Schüler gerückt. Das Ziel aller erziehlichen Arbeit und aller erziehlichen Einrichtungen ist, den Schüler mit Arbeitsgesinnung, Arbeitskraft und Arbeitstechnik auszustatten. Grundverkehrt wäre natürlich eine Erziehungspraxis, die sich mit der Erzielung einer handwerksmäßigen Technik genügen wollte. Das Prinzip der Eigentätigkeit fordert

einmal, daß der Schüler sich der wechselnden Arbeitslage in seiner Arbeitsweise anpasse; ferner stellt es ihn während des gesamten Arbeitsverlaufs auch psychisch auf sich selbst; aus einer motivationskräftigen Arbeitsgesinnung quellen ihm die Motive des Handelns; in seiner Arbeitskraft besitzt er die Kraft, die Kraft des Geistes, des Gemüts und des Willens, um den Anforderungen zu genügen, die das Stecken des Arbeitsziels, die Wahl der Arbeitsmittel, die Anordnung des Arbeitsgangs, das Festhalten des Ziels während der Arbeit, die Einstellung auf die Arbeitsformen, die Überwindung der Hemmungen, die Selbstkontrolle während der Arbeit und beim Abschluß an seinen Geist, sein Gemüt und seinen Willen stellen. (Die Arbeitsvorgänge sind nicht nur geistbewegt, sondern auch gefühls- und willensbewegt.)

Dies Arbeitsschulprinzip ist grundsätzlich. Es muß den Unterricht überall beherrschen, wo geistig und geistleiblich (technisch) gearbeitet wird; sonach ist es das Organisationsprinzip für die Arbeit aller Schulen, von der einfachen Volksschule bis zur Hochschule. Es beherrscht alle Phasen der geistigen Entwicklung durch Arbeit, vom ersten Tage des Schulneulings bis zu seinem Abgang von der Schule. Denn nichts wäre verkehrter, als das Prinzip der Eigentätigkeit etwa für höhere Stufen zu reservieren; schon der Schulneuling hat genug Arbeitsgesinnung, Arbeitskraft und Arbeitstechnik, um sehr bald — loszuarbeiten. Unser Prinzip beherrscht auch alle Arbeitsformen: die Arbeit am anschaulichen Objekt, am Text (im Buch), das entwickelnde Verfahren und das gesamte Darstellen. Die Einzelausführungen habe ich in dem Vorbericht zum 1. Deutschen Jugendkongreß für Jugendkunde und Jugendbildung gegeben. Ebenso beherrscht unser Prnizip alle Fachgruppen, geisteswissenschaftliche, naturwissenschaftliche, manuelle. (Die Leichtigkeit der Durchführung wächst in dieser Abfolge.) Endlich aber sei noch mit allem Nachdruck betont, daß unser Prinzip auf allen Stadien des „Lernvorgangs" vom ersten Auffassen bis zur Einübung anzuwenden ist; es ist nicht abzusehen, warum etwa das Einüben, das doch gewiß ein Arbeitsvorgang ist, dem Prinzip der Eigentätigkeit nicht unterworfen werden soll.

Nun sei ein Blick geworfen auf die weiteren Wirkungen des Arbeitsprinzips; denn erst von diesen Wirkungen aus läßt sich die Bedeutung des Prinzips und das Recht der Namengebung beurteilen. Zunächst sei mit allem Nachdruck darauf hingewiesen, daß Eigentätigkeit aus einer bestimmten psychischen Gesamtverfassung quillt, die nicht nur intellektuelle Dispositionen, sondern auch Dispositionen des Gefühls- und Willenslebens umfaßt. Diese Dispositionen und nicht ein äußeres Handeln zu erzeugen, ist die eigentliche Aufgabe der Arbeitsschule. Vgl. meinen Aufsatz: „Die geistige Verfassung der Schüler der höheren Schulen" (Z. f. päd. Psychologie, XI. Jahrg., H. 2). Die Arbeitsschule entwickelt vor allem die Tugenden des selbständigen Handelns: Energie, Ausdauer, Entschlußkraft; Verantwortlichkeitsgefühl, Selbstgefühl usw. usw. Ganz wesentlich verändert wird gegen die bestehende Lage naturgemäß die Arbeitsweise des Lehrers. Es handelt sich hier um eine tiefgreifende Umwälzung der Tätigkeitsweise; ich will nur an die völlig veränderte Stellung der Frage und des Lehrervortrags erinnern. Wer sich in den Dienst des Arbeitsprinzips stellt, wird wohl um jenen grundsätzlichen Wandel der Tätigkeitsweise nicht herum-

kommen, den viele mir bekannte Freunde dieses Prinzips erlebt haben. Und dieser Wandel der Tätigkeitsweise muß aus einem Wechsel der Gesinnungsweise quellen. Ein Moment der neuen Verfassung habe ich in den „Lehrerfreuden neuen Stils („Säemann 1912) dargestellt. Ich will hier nur noch darauf hinweisen, daß die Kunst zu „unterrichten" eine ganz andere Kunst ist als die Kunst, zur eigentätigen Arbeit zu erziehen.

Selbstverständlich beeinflußt das Arbeitsprinzip auch das persönliche Verhältnis des Lehrers zum Schüler und des Schülers zum Lehrer aufs stärkste. Gründlichere Ausführung verbietet der Raummangel. Es leuchtet aber ohne weiteres ein, daß der Lehrer zunächst mit seiner Persönlichkeit weit weniger auf den Schüler wirkt, da er weit weniger „tätig" ist; anderseits aber dürfte wohl das Verhältnis des Schülers zu dem Lehrer, der ihm zur Entfaltung seiner Energie, zur Betätigung seiner Kraft, zu energischem Wollen und tüchtigem Können verhilft (und das alles unter sorgsamem Eingehen auf seine Eigenart) von sehr hohem Wert sein.

Von großer Bedeutung ist das Arbeitsprinzip ferner für die Gestaltung der Arbeitsweise und damit auch der Sinnesweise der Klassen. Das Schwergewicht fällt bei dem Prinzip der Eigentätigkeit auf den einzelnen; insofern ist das Prinzip zunächst individualistisch; die Klasse ist das Mittel, die einzelnen zur Eigentätigkeit zu entwickeln; die Arbeit mit der Klasse muß zugunsten der Arbeit des einzelnen und mit den einzelnen eingeschränkt werden. Doch schließt dieser individualistische Zug nicht die Würdigung der Arbeitsweise aus, bei der die einzelnen als Glieder der Klasse in Wechselergänzung arbeiten; und die Klassenarbeit mit Arbeitsteilung und nachfolgender Arbeitsvereinigung, diese sehr hohe Form kollektiver Arbeit, nimmt die eigentätige und selbständige Arbeit der einzelnen in sich auf. In dieser Arbeitsweise betätigt sich die Schule als ein Subjekt höherer Ordnung, dem auch ein hohes Maß von Selbstbestimmung und Selbstregierung gewährt werden kann. Das Arbeitsprinzip bestimmt im wesentlichen die gesamte intellektuelle Betätigungsweise der Schüler. Fraglich könnte sein, ob auch die Betätigungen, die den Charakter des Genießens tragen, wie z. B. das ästhetische Anschauen, auch unter unser Prinzip fallen. Da aber das ästhetische Genießen, wie es die Schule pflegt, kein müßiges Hinnehmen ist, sondern geistiges und seelisches Arbeiten fordert, so setzt auch das Genießen dem Arbeitsprinzip keine Grenzen.

Da das Arbeitsprinzip zunächst die Form der Arbeit regelt, so bestimmt es zunächst nicht den Stoff der Arbeit. Indirekt aber ist es doch von größtem Einfluß auf die Auswahl des Stoffs. So normiert es den Umfang der Stoffe; ebenso auch die Art der Stoffe; jene, insofern es jede Anhäufung toter Wissensstoffe ausschließt, diese, sofern es Stoffe fordert, an denen sich Eigentätigkeit entfalten kann. Vor allem aber weist es solche Stoffe zurück, für die sich nicht die rechte Arbeitsgesinnung erwecken läßt.

Arbeitsgänge und Arbeitspläne sind dem Prinzip insofern unterworfen, als der Aufbau so geregelt sein muß, daß sich freie Arbeit von Etappe zu Etappe in immer höherem und für die gesamte Entwicklung wertvolleren Formen entwickeln kann. In diesem Sinne fordert das Prinzip

der Eigentätigkeit die „Entwicklungsmäßigkeit". Dagegen erscheint es untunlich (soweit ich sehe), im Namen des Prinzips der Eigentätigkeit die radikale Umformung des Elementarunterrichts und den „Gesamtunterricht" zu fordern. Wird Lesen, Schreiben und Rechnen nach dem Prinzip der freien Tätigkeit betrieben, so bieten sie Arbeitsvorgänge elementarer Art, an denen die jugendliche Kraft sehr gut zu entwickeln ist. Ebenso verbürgt der folgerichtige Aufbau im Fachsystem den ebenmäßigen Fortschritt zu immer umfassenderen, schwierigeren und doch freieren Arbeitsvorgängen. Klar ist ferner, daß dem Lehrer, der freitätig arbeiten läßt, ein hohes Maß von Freiheit in der Organisation der Arbeit seiner Klassen zukommen muß. Aber wiederum geht es nicht an, im Namen dieses Prinzips ausschweifende Lehrplanfreiheit, etwa das Recht der freien Gestaltung der drei ersten Jahrespensen, zu fordern. Die Erziehung des Schülers zur Freiheit der Arbeit kann sich sehr wohl in abgesteckten Bahnen bewegen, wenn diese Bahnen nur ein weites Ausbiegen nach rechts und links gestatten.

Nur hingewiesen sei ferner auf die Bedeutung, die das Arbeitsprinzip für den Ausbau des gesamten nationalen Schulwesens hat, z. B. in der Richtung, daß es eine sorgfältigere Auslese der Schüler höherer Schulen fordert. Ebenso kann nur erwähnt werden, daß das Arbeitsprinzip für die Schulbauten ein anderes Raumprinzip bedeutet usw. usw.

So wirkungskräftig indes das Prinzip der Arbeitsschule ist, so müssen auch die Grenzen seiner Tragweite betont werden. Vor allem sei auf eine Unzulänglichkeit in der Bestimmung der Unterrichtsstoffe hingewiesen. So wichtig es nach den obigen Bemerkungen auch in dieser Richtung ist, die wesentlichen Gesichtspunkte für die Stoffauswahl sind anderer Art und sind aus Erwägungen über das Gesamtziel der Erziehung zu gewinnen. Gleichfalls wird die Gestaltung des von der Schule organisierten Gemeinschaftslebens nur zum Teil durch das Grundprinzip ihres Arbeitslebens bestimmt usw.

Wenn nun trotz dieser Grenzen der Tragweite des Arbeitsprinzips die deutsche Schule der Zukunft den Namen „Arbeitsschule" tragen soll, so ist dies einmal wegen der Wirkungskraft und Wirkungsweite des Prinzips, sodann aber auch darum gerechtfertigt, weil man im Zeichen dieses Prinzips zwar nicht alle Mängel der Gegenwartsschule beseitigen, wohl aber die Kräfte in der Jugend entwickeln wird, die unsere Jugend in einer Zeit bedarf, die wie die anbrechende neue Zeit ein hohes Maß selbständigen Denkens des einzelnen bedarf, damit bei der sich ankündigenden Neuwertung der Werte das Wertvolle nicht im Massendenken und Massenwollen zugrunde geht.

Die letzte und abschließende Bewertung des Prinzips der Arbeitsschule aber kann nur erfolgen, wenn und soweit das Prinzip in das System pädagogischer Prinzipien eingegliedert ist, in denen die Mittel zur Erreichung des letzten pädagogischen Zieles formuliert sind. Ist dieses letzte Ziel die „Persönlichkeit", wie ich glaube, so wird die Enscheidung über den Wert des Arbeitsprinzips von dem Wert abhängen, den es für die Verwirklichung dieses Endziels aller Erziehung, der Fremderziehung und der Selbsterziehung, besitzt.

XII.

Seminardirektor Prof. Dr. Cordsen, Hamburg.

Die Behauptung, daß der weitaus größte Teil der jetzt fast unübersehbar gewordenen Literatur zur Frage der Arbeitsschule an großer Unklarheit leidet, dürfte auf wenig Widerspruch stoßen. Der Grund für diese Unklarheit scheint mir darin zu liegen, daß so manche pädagogischen Schriftsteller sich nicht zunächst darüber Rechenschaft abgelegt haben, was es heißt, zur Frage der Arbeitsschule Stellung zu nehmen. Heißt das, alles, was in der pädagogischen Literatur über diese Frage vorliegt, überblicken, sichten, es als eine innerlich einheitliche Bewegung oder als verschiedene nur durch die Etikette „Arbeitsschule" zusammengehaltene Strömungen auffassen, es auf seine Voraussetzungen und Prinzipien zurückführen und diese wissenschaftlich prüfen, oder heißt es, sein eigenes Schulideal zeichnen und sich entscheiden, ob man auf diese so oder so gedachte Idealschule die Bezeichnung Arbeitsschule — das Wort historisch oder etymologisch interpretiert — oder irgend einen anderen alten oder neuen Namen anwenden will?

Wer die Literatur kennt, wird zugeben, daß diese beiden Gesichtspunkte — die selbstverständlich sehr wohl, richtig geordnet, auch miteinander verbunden werden können — oft wirr durcheinander gehen.

Wer den erstgenannten Standpunkt wählt, müßte im wesentlichen die Rolle eines Geschichtsschreibers der pädagogischen Strömungen der Gegenwart, speziell der sogenannten Arbeitsschulbewegung, übernehmen, er müßte die Gründe für das Entstehen und Wachsen dieser Bewegung aufdecken, ihre weit in das 19. Jahrhundert zurückreichenden Wurzeln bloßlegen, den in ihr liegenden Fortschritt gegenüber der Vergangenheit darlegen, das Zentrale und das Periphere an der Bewegung scheiden, ihre Beziehung und ihre — bisher noch kaum erkannte, geschweige denn richtig beurteilte — Abhängigkeit von anderen charakteristischen Strömungen der gegenwärtigen Kultur nachweisen, und, soweit es einem Historiker überhaupt möglich ist, zeigen, wohin eine zielbewußte Förderung dieser Strömung führen wird.

Es ist nicht möglich, hier auf engem Raum diese Aufgaben zu lösen. Ich möchte unter Hinweis auf meine früheren Äußerungen zu dieser Frage*) hier nur andeuten den engen Zusammenhang der Arbeitsschulbewegung mit der allgemeinen Zurückdrängung der mechanistisch-atomistischen und dem gewaltigen Vordringen der biologischen und der energetischen Denkweise im naturwissenschaftlichen Denken unserer Zeit, auf den Zusammenhang mit den tiefen Wandlungen, die sich in der Philosophie der Gegenwart vollziehen**), von denen ich nur die veränderte Stellung zum Rationalismus und die starke Betonung des Wertproblems hervorhebe; ich möchte ferner hinweisen auf den Zusammenhang mit einer volun-

*) Einige Schlagwörter der modernen Pädagogik philosophisch und psychologisch beleuchtet. Säemann, Septemberheft ff. 1908. Schulreform und Weltanschauung. Ebenda, Januar 1911. Zur Frage der Arbeitsschule. Ebenda, September 1911.

**) Vgl. z. B. Goldstein, Wandlungen in der Philosophie der Gegenwart, Leipzig 1911, oder L. Stein, Philosophische Strömungen der Gegenwart. Berlin 1909. Rickert, Der Begriff der Philosophie. Logos I. S. 1 ff.

taristisch gerichteten Psychologie, ja mit den scheinbar erst jetzt so recht in der Pädagogik sich Geltung verschaffenden Grundprinzipien der Kantschen Philosophie. Die Ideen, die diesen naturwissenschaftlichen, psychologischen und philosophischen Richtungen zugrunde liegen, treten jetzt in der Pädagogik, besonders in der Arbeitsschulbewegung, immer stärker hervor, nicht selten mißverstanden oder einseitig gedeutet, ja oft sogar nur unklar empfunden und mit einem gewissen Instinkt des gesunden Menschenverstandes erfaßt. Und doch sind diese grundlegenden Gedanken in den betreffenden Wissenschaften schon seit Jahrzehnten gründlich und allseitig diskutiert worden, und ich halte es für einen schweren Fehler, in der Pädagogik diese von der Wissenschaft bereits geleistete Arbeit unabsichtlich oder absichtlich zu ignorieren und — wie es nicht selten geschieht — sich en passant erst eine Philosophie oder Psychologie neu aufbauen zu wollen.

Wenn dieser Fehler vermieden werden könnte, würde die Diskussion über die Arbeitsschule nicht nur an Klarheit und Tiefe außerordentlich gewinnen, sondern auch sehr viel schneller greifbare Resultate zeitigen.

Daß die Bewegung auch mit ganz bestimmten sozialethischen und soziologischen Anschauungen eng zusammenhängt, weit enger, als es manchem ihrer Anhänger zum Bewußtsein gekommen zu sein scheint, steht nicht in Frage. Und eben deswegen, weil sich diese pädagogischen Reformbestrebungen, die wir gegenwärtig erleben, und die man mit dem Schlagwort Arbeitsschule zu treffen sucht, als eine aus so tiefen und reichen allgemein-kulturellen, philosophischen, psychologischen und soziologischen Quellen genährte Strömung erweisen, sollte man sich hüten, über sie als Ganzes zu urteilen, sollte sie im Gegenteil sorgfältig analysieren und alle in ihr wirksamen Prinzipien und die aus diesen abgeleiteten Forderungen einzeln prüfen. Ich halte es daher für einen bedauerlichen Fehler, der von einer großen und nicht scharf genug zu verurteilenden Geringschätzung der pädagogischen Wissenschaft, wie aller Wissenschaft überhaupt, zeugt, durch Abstimmung sich für oder gegen die Arbeitsschule zu erklären; denn ganz abgesehen davon, daß es sinnwidrig ist, über die erwähnten naturwissenschaftlichen, philosophischen, psychologischen oder soziologischen Gedankengänge, die in der Begründung der Arbeitsschule einen großen Raum einnehmen, abzustimmen, sollte man auch über die Anwendung wissenschaftlich begründeter Gedanken auf die Schularbeit in unseren Tagen, wo wir uns um die Grundlegung einer wissenschaftlichen Pädagogik bemühen, ernster und folgerichtiger denken.

Wer den andern Gesichtspunkt, von einem ihm vorschwebenden Schulideal auszugehen, vorwalten läßt, von dem muß man verlangen, daß er dieses Ideal nach jeder Richtung hin, nach Ziel, Prinzip und Methode, wie eine wissenschaftliche Pädagogik es fordert, begründet. Das in wenigen Thesen tun zu wollen, heißt doch die Schwierigkeiten einer solchen Arbeit sehr unterschätzen oder — sie überhaupt gar nicht sehen.

Und daher ist die Frage „Arbeitsschule oder Lernschule", Anerkennung oder Verwerfung der Arbeitsschulbewegung, vom Standpunkt einer pädagogischen Wissenschaft aus falsch gestellt, und ihre Erörterung wird ohne

eine sorgfältige und scharfe Analyse des großen Gedankenkomplexes, der nun einmal die Etikette „Arbeitsschule" trägt, nie zum Ziele führen.

Wenn nicht das moderne Schulideal — denn von einem solchen darf man bei aller Verworrenheit der pädagogischen Lage doch sprechen —, um das die Führer der pädagogischen Wissenschaft und der Praxis sich mühen, auf unsere vertiefte und verfeinerte Auffassung vom Wesen der Bildung und von der Entwicklung des jugendlichen Geistes, auf die veränderte Stellung des modernen Menschen zum Leben, dem geistigen wie dem sozialen und wirtschaftlichen, wie zu den — philosophisch zu rechtfertigenden — höchsten Lebenswerten überhaupt, gegründet wird, und nicht die Konsequenzen, die sich daraus für die Organisation der Schule wie für die Vorbildung auf das Lehramt sich ergeben, sine ira et studio aufgezeigt werden, dann kann ich mir sehr wohl denken, daß Vertreter des Alten, etwa der Herbartschen Pädagogik, in der Diskussion über die Arbeitsschule sagen könnten, ohne daß ihre Behauptung im Augenblick zu widerlegen sein würde: Euer Ideal der Arbeitsschule hat in unserer Erziehungsschule längst schon Gestalt gewonnen und gehört bereits der Geschichte an.

Daß jeder einsichtige Schulmann über die Pforte seiner Schule — in Variation des bekannten griechischen Wortes — schreiben möchte: Niemand trete aus dieser Schule ins Leben, der nicht arbeiten gelernt hat, wer wollte das ernstlich bezweifeln? Wenn keine anderen Probleme als die Frage nach der Anerkennung der Forderung einer größeren Eigentätigkeit der Schüler in der sog. Arbeitsschulbewegung enthalten wären, dann bedürfte es wohl kaum der vielen Reden und Gegenreden. Aber es steckt mehr darin, und das ist uns ein Trost, aber auch eine Warnung.

Daher: Videant consules . . . Mögen die Führer Sorge tragen, daß die tiefgehende und lebenskräftige Bewegung nicht verflacht und die in ihr liegenden hoffnungsvollen Keime zu einer wissenschaftlichen Behandlung pädagogischer Fragen nicht erstickt werden.

XIII.

C. L. A. Pretzel, Berlin.

Was ich mir unter der Arbeitsschule denke — die Frage ist mir etwas unbequem. Der Name Arbeitsschule ist für das, was man damit bezeichnen möchte, nach meiner Ansicht ausnehmend unglücklich gewählt, ein Schlagwort, das wie fast alle im eigentlichen Grunde inhaltlos und darum unklar, vieldeutig und irreführend ist. Wenn ich nach einigem Zögern und nachdem so viele Berufenere bereits ihr Diktum abgegeben haben, mich auch noch unterfange, einige Worte zu dem Thema zu äußern, so sollen es ein paar simple Bemerkungen darüber sein, was mir an unserm heutigen Schulbetrieb verbesserungsbedürftig scheint, und nach welcher Richtung hin diese Verbesserung nach meiner Meinung erfolgen müßte.

Niemand wird behaupten wollen, daß in unsern heutigen Schulen

nicht gearbeitet würde. Lehrer und Schüler müssen sich's sauer genug werden lassen, wenn die Forderungen des Lehrplans auch nur annähernd erfüllt werden sollen. Lehrer und Schüler werden aber je länger, je mehr von dem drückenden Gefühl beherrscht, daß Kraftaufwand und Arbeitserzeugnis in keinem angemessenen Verhältnis zueinander stehen. Der Lehrer dünkt sich zur Sisyphusarbeit verurteilt und beneidet den Steinklopfer, dem die einmal zerschlagenen Steine doch in der Hand nicht wieder zusammenwachsen, während das, was der Lehrer gewirkt zu haben glaubte, oft so völlig wieder verschwindet, daß keine Wirkung bleibt, aus der auf die Ursache geschlossen werden könnte. Der Schüler aber hat das dumpfe Gefühl — zum klaren Bewußtsein kommt's so leicht nicht — daß er geplagt und geschuriegelt wird, daß er sich über Gebühr anstrengen muß, und daß er bei alledem nicht einmal des Lehrers Zufriedenheit erlangt. Unfreude, Widerwille, Schulekel erwächst daraus für beide Teile. Wo soll nun die Abhilfe gesucht werden? Ein Mehr an Kraftaufwand zu erzielen, wird, wie ich glaube, kaum möglich, dürfte aber auch nicht nötig sein. Was zu erstreben ist, ist vielmehr eine andere Verteilung der Arbeit. Heute liegt die Spontaneität, das Anstoß- und Richtunggeben fast ausschließlich beim Lehrer, während der Schüler beinahe nur die Arbeit eines leistet, der halb wider seinen Willen gedrängt, gezerrt, geschoben wird. Darin muß Wandel geschafft werden, aber die Lösung des Problems ist beinahe nicht weniger schwierig, als es für die Ratsversammlung der Mäuse war, der Katze die Schelle umzuhängen. Es gibt ja unter unsern Reformpädagogen manche, die das Ziel dadurch glauben erreichen zu können, daß sie einfach das bisherige Verhältnis umkehren. Das würde aber zunächst zur Voraussetzung haben, daß jeder Schüler seinen Lehrer für sich allein hätte. Denn daß sich bei allen Schülern einer Klasse immer zugleich dieselben Impulse regen sollten, ist natürlich ausgeschlossen. Die Rolle des Anführers könnte höchstens vom Lehrer auf die stärkste Individualität unter den Schülern übergehen, und die andern sähen sich genau so aufs passive Folgen oder Mitgehen angewiesen wie heute. Dabei würde sich dann obendrein bald zeigen, daß, wo bisher Plan und Zielstrebigkeit bestimmend waren, nunmehr Laune und Regellosigkeit das Zepter führen, was auf die Dauer auch nicht gerade Lustgefühle auslöst. Und schließlich: könnte in der Tat etwas damit gewonnen sein, wenn sich zur Abwechslung der Lehrer als der Willenlose, Getriebene fühlen müßte? Nein, der Schüler muß gewinnen, ohne daß der Lehrer verliert, und das ist nur möglich, wenn die Arbeit in der Schule zu einem gemeinsamen Suchen, Forschen und Studieren umgeschaffen wird. Dazu ist zunächst nötig, daß als Zielpunkte für die Arbeit Probleme gestellt, Fernsichten eröffnet werden, die geeignet sind, die Kräfte aller zu impulsiver Tätigkeit anzuspornen. Es scheint mir durchaus nebensächlich, ob die Schüler sich diese Probleme selber setzen, oder ob sie vom Lehrer vor sie hingestellt werden. Hauptsache ist, sie müssen von solcher Beschaffenheit sein, daß Willensimpulse durch sie hervorgerufen werden, die stark genug sind, auch gewisse hemmende Unlustgefühle zu überwinden. Denn eins scheint mir von manchen Reformpädagogen auch noch übersehen zu werden:

es ist eine Unmöglichkeit und darum eine Chimäre, die Arbeit des Schülers zu einer ausschließlich produktiven gestalten, ihm alles rezeptive Aufnehmen, alles gedächtnismäßige Aneignen und alles mechanische Üben ersparen zu wollen. Es gibt einmal vieles, was zu wissen notwendig ist und nicht durch eigene Spekulation, sondern nur durch Überlieferung erworben werden kann, vieles, was jederzeit vorhanden sein und darum dem Gedächtnis eingeprägt werden muß, vieles, was man können muß und nur durch Übung gewinnen kann; beiseite schieben lassen sich alle diese Dinge nicht, aber sie müssen in den Gang des Studiums so eingegliedert werden, daß sie womöglich immer als Hindernisse erscheinen, nach deren Überwindung ein lockendes Ziel erreicht ist. Weder Lehrer noch Schüler werden es bei einer solchen Unterrichtsart leichter haben, aber beide werden mit größerer Lust arbeiten und nach jeweils erreichten Etappen eine größere Genugtuung empfinden.

Ja, nun habe ich bisher kein Wort von der Arbeit gesagt, die so vielen Rufern im Streit als das eigentliche Kriterium der „Arbeitsschule", also der Reformschule in ihrem Sinne, erscheint: der körperlichen, speziell der manuellen Tätigkeit. Nun, für ein unbedingt notwendiges Erfordernis der neuen Schule, wie ich sie mir denke, halte ich freilich die Einführung solcher Arbeit nicht, und ich sehe ebensowenig darin eine Garantie dafür, daß damit die Schule sogleich von all ihren Mängeln befreit wäre. Ich kann mir recht wohl eine Schule denken, in der weder Werkunterricht noch Werkstättenunterricht getrieben wird und in der die Schüler trotzdem selbsttätig schaffen, und wiederum scheint mir's sehr möglich, daß in einer andern Schule alle möglichen Formen manueller Tätigkeit geübt werden, und daß die Schüler trotzdem alles, was sie tun, die Handarbeit eingeschlossen, mechanisch, auf Kommando, ohne inneren Antrieb ausführen. Aber ich bin der Meinung, daß die Aufnahme der Handbetätigung in weiterem Umfange als bisher, also etwa die des Formens (im weitesten Sinne) neben dem Zeichnen an all den Stellen, wo bisher nur dies als Veranschaulichungs- und Ausdrucksmittel Anwendung findet, die der Arbeit im Schulgarten und fürs Aquarium, die des Selbstexperimentierens im Physik- und Chemieunterricht, eine wesentliche Bereicherung des Schullebens bedeuten würde, und daß wir dadurch nicht nur höchst wertvolle Mittel zur Erreichung von Zwecken gewinnen würden, die auf dem Gebiet geistigen Erkennens liegen, sondern daß unter Umständen auch ein Gebilde der arbeitenden Hand zum Erwerb theoretischer Kenntnisse nötigen könnte.

Kerschensteiners Begriff der „Arbeitsschule".

*Von Dr. A. Buchenau in Charlottenburg.**)

Seit im Jahre 1908 Kerschensteiner in einem Züricher Vortrage „Über die Schule der Zukunft im Geiste Pestalozzis" den Ausdruck „Arbeitsschule" gebrauchte, ist dieses Schlagwort nicht mehr aus der pädagogischen Diskussion verschwunden. Man hat sich in den letzten beiden Dezennien daran gewöhnt, pädagogische Fragen stets mit Benutzung bestimmter Schlagwörter zu erörtern („Sozialpädagogik", „Kunsterziehung", „Persönlichkeitsbildung" u. ä.), ein Verfahren, das etwas Bedenkliches hat, da man nur zu geneigt ist, solche Diskussionen in einer recht oberflächlichen Art und Weise zu führen, die um das jeweils in Mode stehende Schlagwort herumredet, anstatt in die Tiefe des Problems hinabzuführen. Und das Schlimme ist dabei ferner, daß man das betreffende Wort nach einiger Zeit so wie eine zu oft gespielte Melodie nicht mehr hören mag, und es versinkt dann, ohne daß die Sache doch ihre Erledigung gefunden hätte. Diese Gefahr liegt jetzt auch für das Problem der „Arbeitsschule" vor, und so ist es denn mit Freuden zu begrüßen, daß Kerschensteiner in seiner genialen und dabei so durchaus ehrlichen und bei aller Kürze gründlichen Art Gelegenheit genommen hat, ein Büchlein über den Begriff der Arbeitsschule zu schreiben (1), das die notwendige Ergänzung zu dem bedeutungsvollen Kongreßberichte (2) bildet. Dieser Bericht enthält die gekürzte Wiedergabe der beiden Vorträge von G. Kerschensteiner und H. Gaudig, die sich daran anschließenden Verhandlungen und eine Reihe von kürzeren Vorträgen, in denen die Anwendung des Prinzips der Arbeitsschule auf die einzelnen Unterrichtsfächer dargestellt wird. In Gaudig und Kerschensteiner stehen einander ein mehr subjektiv und ein mehr objektiv gerichteter Idealismus gegenüber; was aber beiden ihre bleibende Bedeutung verleiht, ist die Tatsache, daß sie ihre Ideen praktisch in großzügigster Weise durchzuführen verstanden haben. Nach Gaudig muß die deutsche Schule allerdings „Arbeitsschule" werden, aber in dem Sinne, daß die selbsttätige Arbeit des Schülers die den Charakter der Schule bestimmende Tätigkeitsform ist. Es soll der Schüler während der gesamten Arbeitsvorgänge selbsttätig sein, sowohl beim Zielsetzen, wie beim Ordnen des Arbeitsgangs, wie bei der Fortbewegung zum Ziel, wie bei der Entscheidung an den Kreuzwegen, bei der Kontrolle, der Korrektur usw. Es gilt also, die Schule zu einer Werkstatt zu machen, einer Werkstatt geistiger und manueller Arbeit, während sie heute noch viel zu sehr einem Hörsal gleicht. Sie muß eine Stätte sein, wo der Schüler unter der Anleitung des Meisters die Arbeitstechnik gewinnt, d. h. vor allem die Technik, mit (arbeitendem) Wissen neues Wissen zu erwerben. Gaudig und Kerschensteiner sind sich

---

*) 1. G. Kerschensteiner. Begriff der Arbeitsschule. B. G. Teubner, Leipzig. 1912. VIII u. 95 S. Geh. 1,20 M., geb. 1,80 M. — 2. Bund für Schulreform. I. Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde. I. Die Arbeitsschule. Vorträge und Verhandungen vom 6. Oktober 1911 in Dresden. Ebenda. 94 S.

einig darin, daß die stärkere Betonung der manuellen Tätigkeit den Wert der deutschen Schule erhöhen wird, daß aber die Reform bloß durch die manuelle Arbeit nicht erreicht wird (Gaudig), oder, wie Kerschensteiner es formuliert, „die selbständige geistige Arbeit noch mehr ein Kennzeichen der Arbeitsschule ist wie die selbständige manuelle Arbeit". Kerschensteiner geht aus von dem an Kant erinnernden Gedanken, daß der höchste Zweck der menschlichen Tätigkeit die Verwirklichung des Kultur- und Rechtsstaates im Sinne eines sittlichen Gemeinwesens ist. Dann muß es das vornehmste Ziel der Erziehung sein, die Menschen für dieses Ideal heranzubilden, und nur der ist der rechte Staatsbürger im vollen Sinne dieses Wortes, der in treuer Hingabe selbstlos der Erreichung und Verwirklichung dieses sittlichen Gemeinwesens dient. Das schließt aber nicht etwa die Notwendigkeit der Berufsbildung aus, sondern ein. Es ist diese, wie Kerschensteiner mit Pestalozzi lehrt, die Pforte zur Menschenbildung. Sicherlich muß jeder Bürger des Gemeinlebens vor allem seinen Beruf haben, seinen Platz, auf dem er steht, seinen festen Boden, von dem aus er nach seinen Anlagen und dem ihm anerzogenen Können wirkt; aber es gilt, die Berufserziehung von einer höheren Warte aus zu erfassen und so zu gestalten, daß der Staatsbürger nicht im Arbeiter, Gelehrten, Künstler, Geistlichen, Landwirt untergeht. Demnach hat jede öffentliche Schule drei klare und bestimmte Aufgaben zu erfüllen; sie sind: 1. die Aufgabe der Berufsbildung oder doch deren Vorbereitung, 2. die Aufgabe der Versittlichung der Berufsbildung und 3. die Aufgabe der Versittlichung des Gemeinwesens, innerhalb dessen der Beruf auszuüben ist. Daß darin die sittliche Erziehung des einzelnen mit eingeschlossen ist, leuchtet ein, da ja überhaupt Individuum und Gemeinschaft nur in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander gegeben sind, so daß es auch, wie Kerschensteiner mit Recht hervorhebt, gar keinen Sinn hat, die Pädagogik in Individual- und Sozialpädagogik zu scheiden. Der Gedanke Pestalozzis, daß alle erziehliche Tätigkeit von der tatsächlichen wirtschaftlichen und sozialen Lage des Zöglings auszugehen habe, gewinnt bei Kerschensteiner neues Leben. Man sollte nicht vergessen, daß die überwältigende Mehrzahl aller Menschen im Staate im Dienste der rein manuellen Berufe steht, und daß dies für alle Zeiten Geltung haben wird. Denn jedes menschliche Gemeinwesen hat ungleich mehr körperliche als geistige Arbeiter nötig. Auch liegt die Begabung der Massen zunächst mehr nach der Seite der manuellen Arbeit, aus der sich ja erst im Laufe der Kultur die geistige Arbeit nach und nach entwickelt hat. Daher muß die öffentliche Schule, die doch auf geistige wie manuelle Berufe vorzubereiten hat, unbedingt auch Einrichtungen besitzen, um die manuellen Fähigkeiten des Zöglings zu entwickeln. Insbesondere muß jede Volksschule irgendwelche praktischen Arbeitsplätze, Werkstätten, Gärten, Schulküchen, Nähstuben, Laboratorien haben, um hier systematisch die Instinkte für manuelle Tätigkeit zu entwickeln, um so den Zögling zu gewöhnen, immer sorgfältiger, ehrlicher, gewissenhafter und durchdachter die manuellen Arbeitsprozesse auszuführen. Es ist demnach zu fordern ein fachlicher, systematisch sich entwickelnder Arbeitsunterricht, der aber aufs engste mit der Entwicklung der geistigen Fertigkeiten zu assoziieren ist. Dazu muß aber als zweites Moment kommen die Organisation des

Schulbetriebes im Geiste der Arbeitsgemeinschaft; denn nur so kann das gelingen, wozu die heutigen Schulen kaum imstande sind, das Bewußtsein und den Begriff der Verantwortlichkeit im Schüler zu erwecken. Erst wenn das gelungen ist, kann die dritte und höchste Aufgabe in Angriff genommen werden, die, die Schüler anzuleiten, an der Versittlichung des großen Gemeinwesens, in dem sie leben und ihre berufliche Tätigkeit ausüben, mitzuarbeiten. Zu diesem Zweck ist die frühzeitige Gewöhnung, im Dienste einer Idee zu arbeiten, das weitaus wichtigste. Kann die Volksschule solche Gewöhnung nur anbahnen, so ist eben darum die obligatorische, auf staatsbürgerliche Erziehung gerichtete Fortbildungsschule mit einer qualitativ und quantitativ ausreichenden Arbeitszeit die wichtigste Forderung für den Ausbau der Organisation der Volksschule in Deutschland. So gilt es zu fordern für die Schule der Zukunft 1. manuelle Tätigkeit als systematisches Werkzeug der Willensbildung und Urteilsschärfung und 2. Arbeitsunterricht als Prinzip und als Fach, welch beides (nach Kerschensteiner) untrennbar zusammengehört*).

Das Arbeitsprinzip im naturwissenschaftlichen Unterricht.

(Zweites Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des D. L. V.)

Von K. F. Sturm in Meerane.

Dem ersten Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale ist der verdiente Beifall reichlich gezollt worden. Daß vereinzelt auch Widerspruch erklang, kann, bei einer Reformschrift, nicht wundernehmen, ist sogar erfreulich. Denn auch im Felde der Pädagogik ist Streit der Vater aller Dinge. Wenn freilich die sachliche Kritik zu persönlicher Polemik entartet, dann verfällt sie fast immer der Unfruchtbarkeit. Dies lehrt auch das Schicksal der Debatte über das 1. Jahrbuch, die Dr. Walsemann mit seiner Kampfschrift „Der Irrgarten" eröffnet hat und in der er, gereizt und heftig, über so ziemlich das ganze Buch den Stab bricht. Fritz Gansberg, einer der Angegriffenen, hat (in der Pädagogischen Zeitung) nicht minder heftig geantwortet. Wie man in den Wald hineinruft, so schallt es eben heraus.

Auch in diesem Falle ist „die Heftigkeit des pädagogischen Streites, die man fast Unversöhnlichkeit nennen könnte, eine Folge des Mangels an Übereinstimmung in den wichtigsten Prinzipien"**). War doch das 1. Jahrbuch selbst, wie schon Dr. Weber an dieser Stelle ausgesprochen, nicht frei von starken inneren Widersprüchen. Deshalb muß man es dankbar begrüßen, daß die Pädagogische Zentrale an die Spitze des nunmehr vorliegenden zweiten Jahrbuches***) eine längere theoretische Abhand-

*) Ein kritischer Artikel des Verfassers folgt später.

**) Anonymus in der Schrift „Wert der Theorie im pädagogischen Streit", auf die nochmals nachdrücklich hingewiesen sei (s. D. Sch. 1911, S. 294 ff.).

***) Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig u. Berlin. 273 S., geh. 3 M., geb. 3,60 M.

lung gesetzt hat, die den heiß umstrittenen Begriff der „Arbeitsschule" zu klären unternimmt.

„Arbeiten und Lernen", so ist diese umsichtige und eindringende Abhandlung überschrieben (S. 1—61). Ihr Verfasser ist Dr. Aloys Fischer, der wissenschaftliche Leiter des Münchner Pädagogisch-psychologischen Instituts. Gleich im voraus sei betont: Dr. Fischer hat seine Aufgabe trefflich gelöst. Er hat ein Fundament bereitet, auf dem sich Freunde wie Gegner der Arbeitsschule zu gemeinsamem Bau die Hände reichen können. Er hat gezeigt, was die Arbeitsschulbewegung zur Klärung eines der wichtigsten pädagogischen Probleme bereits getan hat, was ihr zu tun noch übrig bleibt. Ich versuche, Gang und Ergebnisse dieser psychologischen Betrachtungen rasch zu skizzieren. Weil der Begriff Arbeitsschule nicht eindeutig gebraucht wird, stellt Dr. Fischer am Leitfaden der für die Pädagogik nutzbaren Bedeutungen des Wortes Arbeit die wesentlichen der Schultypen heraus, die man Arbeitsschulen nennen könnte. Er findet deren zunächst vier: 1. Werkstattbetrieb mit gelegentlichem und ergänzendem Unterricht; 2. Schule mit Werkabteilungen für alle Fächer; 3. Schule mit fachlichem Handarbeitsunterricht; 4. Schule nur mit systematischer Ausnutzung sich bietender und geschaffener Gelegenheiten zur Ausbildung der Hand. Beim ersten Typ werden Unterricht und Erziehung von vornherein als Berufsbildung ins Auge gefaßt; Arbeit, geradezu als Handwerksarbeit verstanden, ist nicht ein Fach, sondern das Ganze des Unterrichts. Beim zweiten wird jedes Fach theoretisch (im Schulzimmer) und praktisch (im Werkraum) gelehrt und gelernt. Beim dritten erscheint als beste Lösung „ein eigner fachlicher Handfertigkeitsunterricht mit bestimmter Wochenstundenzahl, fortschreitender Schwierigkeit der Aufgaben, von einem technischen Lehrer erteilt". Der vierte Typ wird angestrebt von jener Richtung, die den Arbeitsunterricht als Prinzip vertritt.

Beim Werkstättenbetrieb kann wohl von Arbeit die Rede sein, aber kaum noch von Schule. Die Handwerksarbeit ist Unterrichtsgebiet und Unterrichtsziel. Anders bei der Schule mit Werkabteilungen. Hier kann die Werkstunde der Lehrstunde vorangehen oder nachfolgen. Geht sie voran, so dient sie der Einführung, der Erarbeitung des Problems, liefert die Grundlage für die in der Lehrstunde zu gewinnenden Abstraktionen. Folgt sie nach, so zielt sie auf „Anwendung und Befestigung des vorher Entwickelten, gibt dem Kinde und dem Lehrer Gelegenheit, etwaige schwache Punkte zu entdecken und zu ergänzen, und erleichtert allgemein die Übertragung erworbener Erkenntnisse, Kenntnisse und Fertigkeiten auf die Aufgabenbehandlung im wirklichen Leben". Keineswegs aber muß die Werkseite des Unterrichts „auf Handtätigkeit hinauslaufen, gar in ihr sich erschöpfen". Der dritte Typ läßt das Problem ungelöst, wie „ein eigener, fachmäßig ausgestalteter und vom Fachlehrer erteilter Handfertigkeitsunterricht zum Ganzen der Bildung in die innige und fruchtbare Beziehung treten kann, ohne die er beständig Gefahr läuft, selbstzwecklich getrieben zu werden". Gerade an diesem Punkte wird das Problem aufgegriffen von der vierten Art, von der Richtung, die den Arbeitsunterricht als Prinzip vertritt.

Sie will die Hand erziehen und glaubt, dies ohne systematischen Handfertigkeitsunterricht dadurch erreichen zu können, „daß man im allgemeinen Lehrgang der Schule jede sich bietende Gelegenheit zur Handfertigkeit ergreift und ausnützt". „Das Kind soll nach Möglichkeit auf allen Gebieten zur zeichnerischen und plastischen Darstellung, zur Herstellung der Gegenstände im Modell oder in Originalgröße angehalten werden". Aber die Vertreter dieser Richtung sollten mit einer halben Sache nicht zufrieden sein. „Damit man darstellen könne, ist es unerläßlich, daß man darstellen lerne; die Verwendung des Zeichnens, Modellierens, Herstellens als hand-(und geist-)bildender Hilfsmittel im Ganzen des Schulbetriebs setzt einen eigenen Unterricht im Zeichnen, Modellieren, Herstellen voraus."

Es zeigt sich, daß für die Vertreter dieser Richtungen Arbeit = Handarbeit ist, „daß nur ein solcher Arbeitsvorgang als didaktisch ergiebig und legitimiert betrachtet wird, dessen Verlauf die Hand, allgemein die Muskeln, in Attraktion setzt, dessen Resultat Handgreiflichkeit besitzt".

Aber dieser Auffassung steht eine andere gegenüber. „Für sie ist Arbeit nicht ein inhaltlich bestimmter Begriff, durch ein Stoff- oder Tätigkeitsgebiet abgegrenzt, sondern ein formaler, durch eine Tätigkeitsweise bestimmter." Und eine neue Lehr- und Lernweise erscheint durch Einführung neuer Unterrichtsstoffe, z. B. der Handarbeit, keineswegs gesichert, sondern allein durch Umgestaltung des „Lernens" in ein „Arbeiten". Wenn aber sowohl Gebiet wie Resultat der Tätigkeit gleichgültig sind, dann darf nur eine freie, selbständige, produktive Tätigkeit Arbeit heißen. Demnach ist Arbeitsschule „zunächst eine Schule der freien, spontanen Tätigkeit, des freitätigen Kenntniserwerbs und der spontanen Selbstbildung". „Die Schule muß ihre Lehrinhalte so an das wißbegierige Kind heranbringen, wie das Leben ihm die Gelegenheit zu Erfahrung und Selbstausbildung bietet; die Kunst der Pädagogik muß von der Natur der kindlichen Selbstausbildung lernen." Die Selbstausbildung vollzieht sich in zwei Schritten. Aufmerksame, gesammelte, ausdauernde Beobachtung eines vom Zufall gebotenen oder absichtlich herbeigeführten Vorgangs und die selbständige Zusammenfassung des Wesentlichen und Neuen daran: das ist der erste Schritt. Zwingend schließt sich der zweite an, den das Kind selbst nicht mehr zu tun vermag: der Versuch, Aufklärung zu gewinnen, die Frage um Information. „Dem Kinde ist etwas von selbst zum Problem geworden; und solange ein Problem beunruhigend in ihm wirkt, ist die Lernbereitschaft gegeben." Das Problem der Arbeitsschule heißt sonach: „eine Schulorganisation und Lehrpläne, eine Lehrerbildung und eine Lehrweise, bei der es möglich ist, an die in der spontanen Entwicklung des Kindes zutage tretenden Interessen und Probleme anzuknüpfen, dem Kinde nur das an Lehrstoff zu bieten, wonach es selbst fragt, und seine freie Tätigkeit zugleich aus einer gelegentlichen und zerrissenen allmählich hinüberzuwandeln in eine zusammenhängende, zielbewußte." Im Sinne selbsttätiger Erarbeitung strebt die Arbeitsschule dahin, den Schulbetrieb so umzugestalten, daß das Kind tätig ist, die Probleme aufstellt, an der Wahl der Methoden mitarbeitet, die Lösung der Fragen durchführt — „selbstverständlich unter Beratung, ge-

legentlich unter Mithilfe des Lehrers". So tritt zu dem ersten Merkmal der Spontaneität als zweites „die vollständige Willentlichkeit oder die völlige Durchdringung eines geistigen Ablaufs mit Willensleben als Kerngehalt aller mit Recht so genannten Arbeitsvorgänge". Formal gefaßt, charakterisiert das Wort Arbeit „die Tätigkeitsweise in erster Linie des Schülers als freie, selbständige Bemühung, in zweiter Linie auch des Lehrers als Entbindung der freien Selbsttätigkeit, Beratung und Hilfe bei ihrer Entwicklung". Das erste Moment ist dann Produktivität. Und zwar kann für das Kind eine Leistung Produktion sein, die, absolut genommen, nichts Neues, noch weniger ein wertvoll Neues darstellt. „Man will wohl nur sagen, daß die Arbeitsweise des Kindes derjenigen des schaffenden Erwachsenen analog sein soll."

„Auf anderem Boden steht diejenige Arbeitsschule, die als eine Organisation des Schulbetriebs im Geiste der Arbeitsgemeinschaft bezeichnet wird." Hier wird der Nachdruck darauf gelegt, „daß Teilnahme mehrerer Individuen an gleichen Aufgaben eine Gemeinschaft begründen kann, und daß diese Gemeinschaft eine natürliche Vorschule des gesellschaftlich-gemeinschaftlichen Lebens der Erwachsenen ist".

Damit sind die Haupttypen der Reformschule charakterisiert: Welchem von ihnen die Zukunft gehört, wird von einer kritischen Prüfung abhängen. Man muß fragen: Ist diese Reformschule zielmäßig berechtigt? Psychologisch möglich? Einfach, ergiebig und kraftsparsam? Solche Prüfung zeigt als berechtigten Kern aller Forderungen „die Umgestaltung des Lehr- und Lernbetriebs im Sinne einer Schule der freien Selbsttätigkeit des einzelnen Kindes in der Arbeitsgemeinschaft einer unter der Führung des Lehrers sich selbst regierenden Klasse".

Die erste Hälfte der Abhandlung hat den Begriff Arbeit geklärt; die zweite bemüht sich, die psychischen Vorgänge des Lernens aufzuhellen. Unzweifelhaft sind ein weiterer und ein engerer Sinn dieses Wortes auseinanderzuhalten, „der ganz allgemeine Prozeß der geistigen Besitzerwerbung" und das Memorieren (das gedächtnismäßige Lernen). Dieses stellt nur einen Spezialfall von jenem dar und scheidet sich in das rein mechanische Memorieren, „bei dem neben allgemeinen Faktoren, wie einem Maximum von Aufmerksamkeit, Klarheit der Eindrücke usw., hauptsächlich die Zahl der Wiederholungen als einprägendes Moment wirkt", und in das aktive Memorieren, „bei dem der einprägende Effekt der Wiederholungen durch willensmäßige Einstellung, Anspannung und daraus entspringende Ausnützung aller sich bietenden Lernhilfen unterstrichen, gesteigert wird". Aber mechanisches und aktives Memorieren sind nicht die Grundphänomene des Lernens überhaupt, ja nicht einmal die einzigen Tatsachen des gedächtnismäßigen Lernens; denn neben dem Gedächtnis für Gelerntes gibt es auch ein solches für Erlebtes. Das auf diesem basierte, „vielfach darin schon gegebene Lernen durch Erleben" bildet eine Überleitung zum Lernen im weiteren Sinne. Und so weit müssen wir Lernen verstehen, „daß es den Prozeß der Aneignung irgendeines geistigen Gutes bis zur selbständigen Beherrschung desselben, d. h.

bis zur wirklichen Reproduktion, beliebigen Anwendung und zweckentsprechenden Fortbildung bedeutet".

Nun wird von manchen zwar zugestanden, daß es verschiedene Gattungen des Lernens gibt, nicht aber, daß sich in ihnen allen ein generelles, gemeinsames Wesen offenbart. Und dennoch gibt es, unabhängig von der Art, dem Stoffgebiet und dem Ziel, allgemeine Faktoren des Lernens. Diese müssen als Ausgangspunkt der Methodik benutzt werden.

Die gegebene Definition des Lernens nennt als Ziel: Beherrschung eines geistigen Inhalts. Folgende Momente konstituieren die Herrschaft: willkürliche Reproduzierbarkeit, Fähigkeit zur Anwendung und Verwendung sowie zur Fortbildung und Variation des Gelernten. Sonach zielt das Lernen „nicht nur auf die Tradition des Erreichten ab, sondern im tiefsten Grunde auf die Weckung und Pflege produktiver Kräfte, durch welche das Erreichte womöglich überholt werden kann".

Am Lernverlauf selbst sind mehrere Dimensionen zu unterscheiden, eine äußere Gliederung an Stadien und eine innerliche in wesentliche Momente. Die Stadien sind: 1. Einführung (Auffassung, Kenntnisnahme, Erfahrung, Verständnis), 2. Einprägung (Aneignung, Einüben), 3. Beherrschung. Wesentlich am ersten ist, „daß das geistige Gut, das durch den Unterricht oder durch das Lernen Eigentum des Schülers werden soll, zum erstenmal als solches an ihn herantritt oder herangebracht wird". So wichtig aber die erste Bekanntschaft mit einem Stoffe sein mag, sie ist doch nicht das ganze Lernen. „Die vollständige Durchdringung, Mechanisierung ist auch notwendig, wenigstens für sehr viele Gebiete, wenigstens wenn wir fortschreiten und nicht immer von vorn anfangen wollen." „Man hat sich in der Reformpraxis und Reformliteratur bisher vorzugsweise mit der Umgestaltung der Einführung beschäftigt; das Arbeitsprinzip in allen seinen Gestaltungen schien berufen zu sein, die erste Bekanntschaft, die erste Einprägung zu einer erfolgreichen und freudigen zu machen, und so hat man sich in Einfällen zu seiner Anwendung auf allen Gebieten förmlich überboten und namentlich Arbeit im Sinne von Handarbeit als didaktisches Hilfsmittel überall anzuflicken versucht." „Arbeit im Sinne von Selbsttätigkeit war eigentlich gemeint und erstrebt, und Arbeit im Sinne von Handtätigkeit ist daraus geworden."

Was zeigt nun die Untersuchung der inneren Struktur des Lernverlaufs? Grundlage jeglichen Lernens ist eine gewisse Wachheit für Gegenstände, Ereignisse, Erlebnisse, ein nicht bloß tatsächliches Bereitsein, sondern eine gespürte Bereitschaft. Diese muß sodann „zu Fragen führen, muß Triebkraft werden für den Fortschritt des geistigen Lebens, aus ihr müssen Aufgabestellungen erwachsen". Und die Triebkraft der beunruhigenden Fragen wird zum Lösungsversuch veranlassen: so ist das dritte der Fortschritt zur Antwort. Insofern die Arbeitsschule die Selbsttätigkeit des Schülers fördert, erfüllt sie die erste Aufgabe: ihn wach, bereit zu machen. Mit der Weckung von Bereitschaft ist die Anregung zu Fragen in der Praxis oft unlöslich verbunden. Am meisten erziehbar ist das dritte Moment des Lernens: der Fortschritt zur Antwort, der Versuch einer Lösung. „Die Willentlichkeit, die wir als Kennzeichen des Arbeitsvorgangs hingestellt haben, kehrt hier wieder." Je mehr wir

in allem Lernen den Übergang von der Frage zur Antwort in die Schülerleistung verlegen, je mehr wir ihn selbsttätig probieren und finden lassen, um so sicherer werden wir die Schüler zu selbständiger Gewinnung von Erkenntnissen erziehen.

Ergebnis dieser Gegenüberstellung des Lernens nach seinen Zielen, Stadien und treibenden Faktoren und des formal gefaßten Arbeitsvorgangs ist: Auf jeder Entwicklungsstufe kehren die typischen Stadien des Bildungsprozesses wieder, nämlich „Einführung in Stoff und Methode, Herrschaft über beide auf Grund einer interessierten Empfänglichkeit und hindurch durch selbstgestellte Fragen und selbständige Lösungsversuche". In den gleichen Etappen soll die Schulunterweisung verlaufen. „Kritik und Reform begegnen sich hier durch den Nachweis, daß der Schultyp der Vergangenheit diesen psychologischen Forderungen nicht immer gerecht geworden ist, daß aber die Schule an sich sehr wohl imstande ist, sie zu erfüllen; Kritik und Reform begegnen sich immer mehr auch in ihrer besonnenen Rückkehr von den Einseitigkeiten und Übertreibungen der Kampfzeit zur Erhaltung derjenigen Einrichtungen, die auch im bestehenden Schultyp anerkennenswert sind, weil basiert auf die zu allen Zeiten gleiche Struktur des Bildungsverlaufes." —

Dieser bedeutsamen Abhandlung folgt der umfangreiche Hauptteil des Buches (S. 62—273), für den die Pädagogische Zentrale als Thema gewählt hat: Das Arbeitsprinzip im naturwissenschaftlichen Unterricht. Hier berichtet Dr. Dannemann über die „Entwicklung der chemischen und biologischen Schülerübungen", M. Mittag „Aus dem chemischen Arbeitsunterricht am Lehrerseminar", Hans Gewolf über „Chemische Schülerübungen", J. F. Herding über „Schülerübungen im Chemieunterricht", Prof. H. Hahn über „Die Entwicklung des physikalischen Arbeitsunterrichts", O. Frey „Aus dem physikalischen Arbeitsunterricht am Lehrerseminar", Raymund Fischer über „Die Selbsttätigkeit der Schüler beim elementaren Physikunterricht", Th. Hilsdorf über den „Physikalischen Arbeitsunterricht in der Stadtknabenschule I zu Darmstadt". Diese acht Arbeiten, ohne Ausnahme recht wertvoll, gehen also der historischen Entwicklung nach, erzählen von praktischen Versuchen, bieten Stoffpläne und Unterrichtsbeispiele. Sie geben in vielen Stücken gleichsam praktische Illustrationen zu den theoretischen Ausführungen Dr. Fischers. Und wiewohl das Hauptthema von verschiedenen Gesichtspunkten aus und durch verschieden geartete Lehrerindividualitäten erörtert wird, zeigt sich doch eine erfreuliche Übereinstimmung in den Hauptpunkten.

Alle diese Praktiker sagen mit den Engländern: Kein wissenschaftlicher Unterricht ohne praktische Arbeit. Sie alle sind auch darin einig, daß die Handbetätigung nur Mittel, die Geistes- und Charakterbildung Zweck sein muß. Besonders betonen das Herding und R. Fischer. Dieser sagt: „Nicht die Art der manuellen Betätigung, sondern der Gang des physikalischen Unterrichts ist maßgebend, die Handfertigkeit ist nicht Zweck, sondern nur Mittel zum Zweck, und das Ziel, das wir erreichen wollen, nicht ein schön polierter Apparat, sondern die Erkenntnis eines Naturgesetzes durch die Schüler, auf Grund eigener Tätigkeit." Deshalb können

sie alle dem bloßen Nachmachen nur geringen Wert beimessen; die meisten empfehlen, ganz im Geiste der Reform, das heuristische Verfahren. „Wichtig ist, daß sowohl der Unterricht als auch die Übungen nach dem heuristischen Verfahren erteilt werden." „Was der Schüler selbst finden kann, soll man ihm nicht verraten." „Denn alles praktische Arbeiten in unseren Laboratorien hat nur Wert, wenn der Verstand, die Hand und die Sinne gleichzeitig in Anspruch genommen werden" (Dannemann). „Haben wir den Unterricht so eingerichtet, daß der Schüler zur Frage veranlaßt wird, die das Experiment beantworten muß, dann sind wir auf dem rechten Wege" (Gewolf). „Die Aufstellung der Aufgaben für die physikalischen Schülerübungen verlangt die Umformung des gesamten physikalischen Lehrstoffs in Probleme und das Aufsuchen der besten Reihenfolge dieser Probleme" (Hahn).

Fast alle Mitarbeiter empfehlen das Arbeiten in gleicher Front. „Der Ausdruck besagt, daß sämtliche Teilnehmer den gleichen Versuch oder dieselbe Versuchsreihe erledigen" (Dannemann; ähnlich Herding, Hahn, Frey).

Im einzelnen gehen die Meinungen noch manchmal auseinander, so z. B. in der Frage eines technischen Vorkursus. Wie Dr. Fischer in seiner einleitenden Abhandlung, so hält es auch Hilsdorf für notwendig, „daß die Schüler vor der Herstellung der physikalischen Apparate ein gewisses Maß von technischer Fertigkeit sich aneignen müssen". R. Fischer hingegen sagt: „Ich halte das nicht für nötig." R. Fischer und Hilsdorf sind für den Bau physikalischer Apparate. Hilsdorf erklärt freilich die Unterrichtszeit für zu knapp dazu und will den Hausfleiß heranziehen. Hahn aber schreibt: „Diesen Apparatenbau hat man überall versucht, er hat sich aber seither nirgends bewährt, da der Aufwand an Zeit zu groß und der Gewinn an physikalischer Bildung zu klein war." Weitere Erfahrungen werden auch diese Frage klären.

Alle Mitarbeiter sind gleicherweise befriedigt von den Erfolgen ihrer praktischen Versuche, alle leben der Hoffnung, daß die Einführung des Arbeitsprinzips in den naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulen einen kräftigen Schritt nach vorwärts bedeute. „In der Frage der Schülerübungen kommen Theorie und Praxis zu übereinstimmenden Wertungen, so daß dieses Lehrverfahren, dessen Leistungen so überraschend sind, allseitig sicher begründet ist" (Hahn). —

„Ergebnisse einer Umfrage über den Stand der Bestrebungen zur Einführung der Handbetätigung im Unterricht" sind als Anhang im Auftrage der Pädagogischen Zentrale von Otto Schmidt zusammengestellt. Das unvollständige Material ließ kein zuverlässiges Bild zeichnen. Auch ist diese Statistik heute zweifellos schon veraltet. Trotzdem sind diese Mitteilungen interessant zu lesen. Einige der Fragen, die O. Schmidt im Anschluß daran aufwirft, sind bereits in den voranstehenden Beiträgen erörtert. Aber durchaus nicht alle. Besonderer Beachtung wert scheinen mir folgende Sätze: „Die Methode der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Geschichte folgen eigenen logischen Gesetzen, die auch in ihrer unterrichtlichen Behandlung befolgt werden müssen. Aus diesem Grunde nimmt auch die Handbetätigung in diesen Gegenständen eine verschiedene

Stellung ein; keineswegs darf man behaupten, daß durch ihre Einfügung der methodischen Forderung des Arbeitsgedankens genügt würde. Das kann nur dadurch geschehen, daß sich das Arbeitsprinzip auf die logische Methode stützt, die wissenschaftlich für den einzelnen Lehrgegenstand verbindlich ist. Dieser allgemeine Gesichtspunkt ist . . . nicht immer bei den unternommenen Versuchen beachtet worden. Er wird bei weiteren Versuchen berücksichtigt werden müssen, wenn wir der Gefahr des Manualismus entgehen wollen." —

War das erste Jahrbuch wohlgelungen, so ist das zweite besser gelungen. Hier sind alle Probleme klarer gesehen, schärfer formuliert, einheliiger beantwortet. Das macht, hier hatten die Mitarbeiter festen Boden unter den Füßen: die Erfahrungen vieljähriger Versuche, welche dem naturwissenschaftlichen Arbeitsunterricht eine in den Hauptzügen wenigstens bestimmte Gestalt gegeben hatten. So ist dieses zweite Jahrbuch eine wertvolle Gabe, für die den Mitgliedern der Pädagogischen Zentrale wie den Verfassern besonderer Dank gebührt. Ich wüßte keinen bessern, als daß sich die deutsche Lehrerschaft durch die Lektüre für das nun geläuterte Ideal der Arbeitsschule gewinnen und zu eigenen Versuchen anregen ließe.

Umschau.

Berlin, den 5. Mai 1912.

Kirche und Schule — fast immer meint man in dieser Verbindung die Volksschule — wenige Dinge werden so oft in einem Atem genannt wie diese beiden. In kleinen Orten stehen Kirche und Schule häufig nebeneinander. Pfarrherr und Schulherr (?) wohnen Haus an Haus, zuweilen sich freundlich gesinnt, noch öfter durch himmelhohe unsichtbare Wände geschieden.

Kirche und Schule gelten vielen, insbesondere auch den Maßgebenden im Staate, als untrennbar verbundene Institute. Dabei sollte allerdings nicht ganz übersehen werden, daß es seit Jahrtausenden zwar Priester und Kirchen gab, aber eine Volksschule in unserm Sinne nicht, schon deswegen nicht, weil es ein Volk in unserm Sinne nicht gab, keine Unterschicht, für die Unterricht und geistige Erziehung ebenfalls für notwendig erachtet und damit der Aufstieg in höhere Lebensformen in Aussicht genommen wurde. Die Volksschule ist ein durchaus modernes Gebilde, deswegen auch am kräftigsten da entwickelt, wo das Heute und Morgen mehr gilt als das Gestern und Ehegestern und was noch davor liegt. Sie ist ein Kind der Maschine. James Watt ist einer ihrer Gründer; Stephenson, Werner Siemens, Borsig, Krupp und viele andere haben an ihr gebaut, haben das Fundament gelegt, auf dem sie ruht. Entzöge man ihr dieses Fundament, so würde sie noch heute zusammenstürzen. Hunderttausende von eisernen Sklaven müssen in unsern Werkstätten Tag

für Tag hämmern und feilen und andere nützliche Arbeit verrichten, damit der Sklave von ehedem sein Haupt erheben, statt roher, alles geistige Leben vernichtender körperlicher Fron geistig-körperliche Funktionen übernehmen kann. Und dieses Heer eiserner Sklaven schafft auch die wirtschaftlichen Güter herbei, die nötig sind, damit die Massen ein Kulturleben führen, daß ihren Kindern Schulen gebaut, Bücher gekauft, Lehrer gehalten werden können. Unsere neue Zeit ruht auf Eisen und Kohle, auf Dampf und Elektrizität. Bald werden vielleicht die riesigen Wasserreservoire der Talsperren hinzukommen. Man nehme uns dies alles, und schon morgen gibt es keine Volksschulen, keine Fortbildungsschulen, keine Volksbüchereien mehr. Sollte ich ein Symbol der modernen Schule schaffen, so könnte es nur ein Mann in blauer Bluse sein, der eine Fördermaschine bedient und seinem Kinde ein Buch in die Hand gibt, ein Stück Brot dazu, und es dem Manne im Schulhause zuführt. Die Arbeit an und mit der Maschine baut unsere Schulen, und wir rüsten darin ein Geschlecht aus, das einst wieder an der Maschine stehen und mehr leisten soll als der Maschinenmann von heute. Nur wer diese Beziehung zwischen wirtschaftlicher Arbeit und geistiger Bildung richtig und vollständig erfaßt hat, versteht auch die Naturgeschichte der Volksschule, ihre traurige Vergangenheit und ihren Aufstieg in der Gegenwart und vermag an eine über das Heute weit hinausgehende Entwicklung in der Zukunft zu glauben.

Die Schule ruht auf Eisen und Kohle. Die Kirche dagegen ist anderer Art. Sie sind älter als alles das. Die ältesten Urkunden unsers Geschlechts haben ihre Diener geschrieben, im Tal des Ganges wie in dem des Euphrat und des Nil. Sie steht abseits von der Arbeit des Tages und erhebt sich oft am höchsten und ist der Menschheit am meisten gewesen, wenn Kopf und Hand am wenigsten schufen. Sie ist das Haus des Feiertages und des Feierabends. Ihre Hallen öffnen sich, wenn die Werkstätten sich schließen. Sie ruft die Feiernden, die Ruhenden, sich Besinnenden herbei. Sie hat mit dem schaffenden Leben wenig zu tun. Sie ist die andere Welt, die der Ringende, Kämpfende, Leidende aufsucht, wenn er an der eigenen Kraft verzweifelt. Die Schule ist Morgen, die Kirche Abend, die Schule Jugend, die Kirche Alter. Nur das Alter ist fromm, weil beschaulich, besinnlich, über den Tag, über das Äußere und Vergängliche hinausstrebend, oft schuldbeladen und Versöhnung verlangend. Das Kind dagegen ist ganz Gegenwart, ganz Sinnenwesen. Der Lehrer ist darum auch nicht in dem Sinne, wie der Geistliche für die Erwachsenen, ein Seelsorger der Jugend. Die Jugend bedarf einer Seelsorge in diesem Sinne nicht. Sie weiß noch nichts von den Sorgen und Nöten des Lebens, nichts von den Bedrängnissen, in die ein ernster Mensch den großen Problemen gegenüber, die Welt und Leben ihm stellen, kommt. Die Jugend bedarf in moralischer Beziehung des lebendigen Beispiels alles Guten und in geistiger Beziehung der frischen Geistesnahrung auf allen Gebieten des Wissens. Aber es ist verfrüht, unsere Jugend in die Glaubenskämpfe, durch die die Völker hindurchgegangen sind, hineinzustoßen. Der Lehrer braucht deswegen auch kein dogmenstarker Mann zu sein, wie der Seelsorger, der für Fragende ein Ja oder Nein in Bereitschaft haben muß. Die Jugend soll suchen, soll lernen, soll prüfen. Sie soll das Baumaterial für eine

sichere Weltauffassung und Weltanschauung sich aneignen; aber in ihrem Geiste soll nicht vorzeitig ein Gebäude gezimmert werden, das später vielleicht als zu eng sich erweist.

Kinder sind in der Kirche nur Zuschauer, die das ihnen Unbegreifliche hinnehmen wie so vieles, was sie noch nicht völlig verstehen. Es liegt in einer andern Welt als in der ihrigen. Der Pfarrer ist der Freund des im Diesseits Hoffnungslosen, des Leidenden, der in dem, was ihn umgibt, keinen Trost mehr finden kann. Die Kirche ist die Freundin der Armen und Gedrückten, der vom Tisch des Lebens Ausgeschlossenen. Satte sind schlechte Beter, und in Zeiten des Glücks geht der Gottesglaube und die Kirchentreue zurück. Das Höchste und Größte im religiösen Leben ist in den Zeiten der Not und des Elends und bei und in den Elenden geboren worden. Da erstanden die Erlöser.

Die Schule steht auf der Morgenseite. Sie baut sich auf dem Frühling und der Hoffnung auf. Wo sie nicht sind, ist auch keine Schule. Ein Gärtner, der im Herbst nur für den Winter sät, ein Greis, der nur für sich, nicht für die junge Generation schafft, sind undenkbar. Die Schule ist vom Morgen, vom Frühling, vom Aufstieg, vom Fortgang untrennbar. Beide, Kirche und Schule, sind in dieser Beziehung gleichsam durch eine Welt getrennt. Solange man nicht den Großvater und den Enkel, die blühende, ganz diesseitige Jugend und das welkende, nach dem Jenseits schauende Alter, den Frühling und den Herbst, den Morgen und den Abend auf dasselbe Blatt schreiben darf, solange darf man auch Kirche und Schule nicht als „gleich und gleich" zusammengeben und zusammenbinden.

Und doch geschieht es. Auch die neuen Schulgesetzentwürfe, die für das jetzt werdende und das nächste Geschlecht bestimmt sind, tun es zum Teil. Preußen hat sich 1906 ein Schulgesetz gegeben, das nach dem kompedenten Urteil des Zentrumsführers Dr. Porsch das konfessionellste Gesetz ist, das in irgend einem großen Staate Geltung hat, und der neue sächsische Schulgesetzentwurf will von einer Trennung von Kirche und Schule ebenfalls nichts wissen. Zwar wird die geistliche Ortsschulaufsicht in der bisherigen Form aufgehoben. Der Geistliche kann in Zukunft als Organ der staatlichen Schulaufsicht nicht mehr den Rechen- und Schreibunterricht und den Unterricht in Erdkunde, Naturkunde und Turnen inspizieren. Aber in Ausführung gewisser Befugnisse des Schulvorstandes („Beaufsichtigung des Verhaltens und der Amtsführung der Lehrer", „Unterstützung der Lehrer bei Ausübung ihres Berufes, insbesondere in der Handhabung der Schulzucht und Abstellung von Schulversäumnissen") „kann der Vorsitzende des Schulvorstandes oder ein anderes vom Schulvorstande dazu beauftragtes Mitglied dem Unterrichte beiwohnen." Hier ist also Gelegenheit gegeben, den Geistlichen auch als Inspektor des Gesamtunterrichts seines Amtes walten zu lassen. Vor allem soll der Geistliche nach wie vor den Religionsunterricht der Schule beaufsichtigen. „Die der kirchlichen Oberbehörde zustehende Aufsicht über den Religionsunterricht übt zunächst der Ortspfarrer aus." Die kirchliche Behörde kann aber auch „einem andern Geistlichen diese Aufsicht übertragen". Steht der kirchlichen Oberbehörde die Aufsicht über den Religionsunterricht zu, so könnte die Ausübung dieses Rechtes immerhin

auch anders geregelt werden als in dieser Form. Rektor Dr. Pohlmann in Verden hat Jahre seines Lebens daran gesetzt, um politische und pädagogische Kräfte für eine solche Regelung dieser Materie zu interessieren, daß alles für den Lehrer persönlich Peinliche beseitigt sein würde. Die Kirche sollte das Recht erhalten, ihre Aufsicht über den Religionsunterricht durch besondere geistliche Aufsichtsbeamte auszuüben. Als solche wurden die Ephoren (Dekane, Superintendenten) in Vorschlag gebracht. Pohlmann erwartete von dieser Regelung sehr viel: den Schulfrieden. Man ist ihm nicht gefolgt. Auf unserer Seite wäre wohl an manchen Stellen Neigung dazu vorhanden gewesen, die „anderen" antworteten mit einem entschiedenen Nein; denn ihnen kommt es nicht nur darauf an, daß die Kirche Gelegenheit hat, den Inhalt des Religionsunterrichts zu kontrollieren, sondern vor allem auch darauf, das alte Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen Kirche und Schule an jeder einzelnen Stelle aufrechtzuerhalten. In dem ganzen Streit ist die Ortsinstanz das wichtigste; alles andere würde man unter Umständen opfern, vor allem den Kreisschulinspektor, wenn nur das letzte Glied der Kirche, der Pfarrer, dem letzten Gliede der Schule, dem Lehrer, übergeordnet bleibt. Jedem im Volke soll dieses Über- und Unterordnungsverhältnis in die Augen springen und zum Bewußtsein kommen. Es ist mehr die Sorge um die äußere Stellung, als um die innere Wirksamkeit der Kirche, und man denkt dabei nur an die eine, nicht auch an die andere Seite. Der Lehrer soll der kleine Mann bleiben, die Schule unter das Kirchendach sich schmiegen. Und damit alles das keine bloße Form bleibt, soll der Lehrer, wie in der alten Zeit, als der Katechismus auch in staatsrechtlicher Beziehung noch eine große Rolle spielte, „beim Eintritt in das erste ständige Lehramt . . ., soweit er auf Grund der bestandenen Prüfungen zur Erteilung von Religionsunterricht berechtigt ist, das Gelöbnis der Bekenntnistreue ablegen", und „Lehrer, die aus dem Bekenntnis der Schulgemeinde austreten, scheiden mit diesem Zeitpunkte aus ihrer bisherigen Stelle aus". Die ministerielle Begründung zu dem Entwurf erläutert diese letztere Bestimmung dahin, daß „die Wirkung des Austritts eines Lehrers aus dem Bekenntnisse der Schulgemeinde in gleicher Weise geordnet" sei, wie — bei der Verheiratung der Lehrerinnen. In welchem Sinne der in ein ständiges Lehramt eintretende Lehrer auf das Bekenntnis vereidigt werden soll, steht in dem Gesetzentwurf nicht. Die Stellung zu dem Bekenntnis ist in der evangelischen Kirche, die in Sachsen ja in erster Linie in Betracht kommt, bekanntlich recht unsicher. Die Auslegung ist hier alles, das Dokument allein, das das Bekenntnis feststellt, besagt wenig. Die katholische Kirche steht in dieser Hinsicht anders. Soll nun etwa jeder sächsische Lehrer auf den Wortlaut der Bekenntnisschriften und auf die Auffassung ihrer Autoren vereidigt werden? In einem Lande, in dem die Orthodoxie kaum die Mehrheit hat, sich dieser Richtung allein verschwören? Welche Konflikte daraus entstehen können, und welche Waffen demjenigen, der darüber zu wachen hat, daß dieses Gelöbnis auch gehalten wird, in die Hand gegeben sind, kann hier nur angedeutet werden. Und nun soll gar der Wechsel des Bekenntnisses den Austritt aus dem Schulamte bedingen! Nur als

Angehörigen eines bestimmten Bekenntnisses kann die sächsische Staatsregierung einen Lehrer gebrauchen. Wechselt er das Bekenntnis, so findet er nicht etwa Anstellung an einer Schule seines neuen Bekenntnisses, sondern er scheidet aus seinem bisherigen Berufe aus. Wie die in die Ehe eintretende Lehrerin, aber weniger weich gebettet, amtlos zieht er von dannen — in das Haus des Elends.

Ohne das Axiom von der Zusammengehörigkeit von Kirche und Schule würde keine deutsche Regierung zu solchen Bestimmungen jemals greifen, die ein Kondominium der Kirche schaffen, wie es im Zedlitzschen Schulgesetzentwurf auch nicht schlimmer geschaffen werden sollte. Die Verbindung zwischen Kirche und Schule erfordert auch die Hereinziehung des Geistlichen in die Schulverwaltung. Der Ortspfarrer als solcher soll Mitglied des Schulvorstandes und des Schulausschusses sein, nicht als Vertreter der Schulgemeinde, sondern als Vertreter der Kirche. Gewiß ist nichts dagegen einzuwenden, daß auch Geistliche in den Schulvorständen sitzen. Wie der fromme Gottesmann mit auf dem Rütli erschien, so wird ein rechter Pfarrer auch dabei sein und hinzugezogen werden, wenn die Gemeinde an der Verwaltung und Ausgestaltung ihrer Schule mitzuwirken Gelegenheit findet. Das kann er aber in der rechten Weise nur, wenn er völlig frei, als Mitglied der Gemeinde unter andern Mitgliedern sitzt, nicht im Ornat, nicht als Vertreter der Kirche, sondern als ein Mensch, der Eigenes und Besonderes zu bieten hat, der die Dinge von einer besonderen Seite ansieht, wie auch der Arzt, der Jurist oder der Geschäftsmann in einem Schulvorstande ihre besonderen Lebenserfahrungen verwenden werden. Als Vertreter der Kirche kann der Geistliche seine persönlichen Anschauungen nicht frei zur Geltung bringen. Es heißt für ihn dann: „Ich habe hier nur ein Amt und keine Meinung." Der Geistliche, der im Schulvorstande als gewählter Vertrauensmann seinen Platz einnimmt, ist auch seiner Kirche für seine Stellungnahme zu pädagogischen und schulpolitischen Fragen nicht verantwortlich. Er kann fröhlich mitarbeiten, geben, was er hat und was er ist, auch Kirchliches.

Aber das Axiom der Verbindung von Kirche und Schule greift noch über den Lehrer als Mann der Schule hinaus. Die sächsische Regierung hat offenbar nichts dagegen, daß auch in Zukunft ihre Lehrer alle die Dienste verrichten, die in einer vor hundert Jahren erlassenen, normal gebauten Küsterdienstordnung aufgezählt werden. Zwar soll der Lehrer berechtigt sein, „den niederen Kirchendienst gegen Verzicht auf den entsprechenden Teil des kirchendienstlichen Einkommens abzulehnen oder, soweit er ihn übernommen hat, abzugeben". Aber wie anders drückt sich über diese Dinge das im Jahre 1908 erlassene Volksschulgesetz für Sachsen-Meiningen aus, das den niederen Kirchendienst verbietet. In den österreichischen Landesschulgesetzen sind diese Dienste seit mehr als vierzig Jahren verboten, in Baden seit 1876, in Hessen seit 1874. Es ist fast peinlich, in dem sächsischen Entwurf zu lesen, daß die sächsische Regierung dieselben niederen Dienste im Schulhause wesentlich anders ansieht. Die Fürsorge für Reinigung und Heizung der Schulräume darf den Lehrern „nicht angesonnen werden", die Kirchendienste aber. Wäre es wohl denkbar, daß den Pfarrern das „Recht", diese niederen Schul-

dienste zu übernehmen oder abzulehnen, in einem Kirchengesetz bescheinigt würde? Der bloße Gedanke daran zeigt, wie weit wir von einer Gleichstellung beider Institutionen noch entfernt sind. Niedere Kirchendienste sind freilich „Gottesdienst" und haben deswegen für niemand etwas Entehrendes. So wurde wenigstens seinerzeit der bayerische Kriegsminister belehrt, als er für die Lehrer, die Reserveoffiziere werden wollten, den Mesnerdienst als nicht angemessen bezeichnete. Aber ist Dienst an der Jugend nicht erst recht Gottesdienst? Mit so billigen Gründen lassen sich brutale Realitäten nicht abtun. Es sind Rudimente aus einer Zeit, in der das eine, die Kirche, viel, fast alles, und das andere, die Schule, fast nichts war.

Aber die sächsische Regierung geht noch weiter. Sie will das ganze Schulwesen kirchlich firmieren und gliedern. „In Schulbezirken, in denen sich Einwohner verschiedener Glaubensbekenntnisse finden und für die Angehörigen des Bekenntnisses der Minderheit innerhalb des Schulbezirkes eigene, den Schulen des Bekenntnisses der Mehrheit gleichartige Schulanstalten bestehen, haben die schulpflichtigen Kinder die Schule ihres Bekenntnisses zu besuchen. Ausnahmen können nur nach Gehör der beiderseitigen Schulvorstände durch die Bezirksschulinspektion nachgelassen werden." Ist die Schule des Bekenntnisses der Mehrheit des Schulbezirkes höherer Art, so soll ein Zwang, die Schule der eigenen Konfession zu besuchen, für die Kinder der Minderheit nicht ausgeübt werden. Wie ist es nur möglich, daß man in Dresden bei diesen Bestimmungen an die so nahe verwandten thüringischen Verhältnisse gar nicht gedacht hat, von dem andern großen Nachbarstaate, Österreich, mit seinem konsequent durchgeführten Simultanschulwesen gar nicht zu reden!

Die konfessionellen Unterschiede im staatlichen Unterrichte zu berücksichtigen, ist eine staatspolitische Torheit. Ein Staat — ein Volk — eine Schule! Unsere Jugend ist ja gar nicht evangelisch und katholisch im Sinne der Erwachsenen. Ein offenbar nichts weniger als freisinniger preußischer Kreisschulinspektor, Dr. Rauh in Waldenburg i. Schl., schreibt im „Tag" vom 3. Mai d. J.: „Kinder sind wenig religiös. Eine Gestalt wie Evangeline aus „Onkel Toms Hütte" ist eine seltene Ausnahme. Kinder nehmen alles, was ihnen über Religion gesagt wird, ohne weiteres für wahr hin; eben deshalb aber empfinden sie es nicht religiös; denn Religion ist das Hineinversenken in das Unbegreifliche, das Transzendente. Ihnen ist der liebe Gott ein alter Mann mit weißem Bart, der sehr klug ist, noch klüger als der Vater. Aber das gibt ihnen weder eine mystische Stimmung, noch reizt es sie sonderlich, sich viel mit dieser unsichtbaren Gestalt zu beschäftigen. Ganz fremd bleibt ihnen aber die spezifisch christliche Welt. Christus ist ihnen das Weihnachtskind, der Himmel ein großes Spielwarenlager, Sünde ist ihnen Unart, das böse Gewissen die Furcht vor Strafe, Vergebung die geschenkte Strafe und Erlösung schlechterdings gar nichts. Alle Belehrung kann an diesen Tatsachen nichts ändern. Wer die Unzufriedenheit mit der Welt des Alltags nicht spürt, dem kann keine Predigt mit Engelzungen die Schönheit des Feiertags begreiflich machen. Kinder aber spüren diese Unzufriedenheit nicht, ihnen ist der alltäg-

lichste Alltag ein Entzücken; Sehnsucht kennen sie höchstens einmal nach einer neuen Puppe, und auch über die tröstet sie schnell das lächerlichste Nichts hinweg. Noch mehr aber als diese allgemeine Quelle aller Religion ist ihnen die Quelle des Christentums verschlossen, das Sündengefühl. Was sie unter Sünde verstehen, ist die Übertretung eines Gebots, aber nicht der seelenzerreißende innere Konflikt. In dem Augenblick, wo der drohende Finger sinkt und der Mund des Vaters Gewähren lächelt, ist ihr Gewissenskonflikt zu Ende, und sie tun die Tat in Herzensruhe. Mit sich selber uneins ist kein Kind, kein Kind versteht das Pauluswort: „Das Gute, das ich will, das tue ich nicht, sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich"; bei einem Kinde heißt es: „Das Gute, das ich soll." Darum schreitet auch kein Kind zu dem Erlösungsschrei fort: „Ich elender Mensch, wer wird mich erlösen von dem Leibe dieses Todes?" Darum gelangt erst recht kein Kind zu dem Erlösungsjubel: „Ich danke Gott, durch Jesum Christ, unsern Herrn."

Wer die Jugend kennt, wird dem nicht widersprechen können. Und trotzdem nicht nur der Religionsunterricht, sondern der gesamte Schulunterricht bis zum Turnen und zur Handarbeit konfessionell! Und wie groß ist die Zahl der Kinder, an deren Wiege nicht eine, sondern zwei Konfessionen saßen! Auch in Sachsen, das bekanntlich sehr einheitliche konfessionelle Verhältnisse hat, wurden im Jahre 1909 neben 35638 gleichen 2903 gemischte Ehen geschlossen, in den fünf eximierten Städten 10566 gleiche und 1322 gemischte Ehen. In Bayern kamen in demselben Jahre auf 44714 gleiche 5060 gemischte Ehen. In Preußen sind von 1000 Ehen 104 gemischte. In einzelnen preußischen Landesteilen steigt die Zahl der gemischten Ehen auf 150 (Hessen-Nassau) bis 165 (Berlin) vom Tausend. Welche Kränkungen und Störungen entstehen in allen diesen Familien! Und ihre Zahl wächst überall, auch da, wo man die Kinder vom Abc bis zum Schulaustritt sorgsam voreinander behütete. Das Leben schüttelt sie durcheinander und fügt, ohne nach dem Katechismus zu fragen, junges Leben zu anderm jungen Leben. Im Jahre 1902 wurden im Deutschen Reiche 37957, im Jahre 1908 bereits 44579 evangelisch-katholische Ehen geschlossen. In einem Zehntel aller deutschen Familien besteht die Mischehe. Eine volle Million deutscher Volksschulkinder stammen aus Familien, in denen der Vater einer andern Konfession angehört als die Mutter. Und durch Staatsgesetz will man diese Kinder konfessionell abgestempelten Schulen zuweisen? Das ist mehr, als ein Staat tun sollte. Er verrichtet damit auch niedere, noch dazu der Kirche wenig nützliche Kirchendienste.

„Aber der Religionsunterricht muß doch konfessionell sein." Muß er es sein? Ich will diese Frage, die ich nach meinen persönlichen Anschauungen oft beantwortet habe, hier nicht nochmals aufrollen. Traub, freilich ein Gemaßregelter, schreibt im letzten Hefte des „Kunstwart": „Durch Unterricht kann Glauben nicht erzeugt werden. Wir meinen es ernst mit diesem Wort: Glauben. Wenn er nämlich etwas sein soll, muß er des Lebens Leitstern und des Lebens Grundton sein. In diesem Sinne ist Glauben niemals ein Gegenstand des Unterrichts, son-

dern ein Geschenk des Lebens, das sich der eine aus bitteren Erfahrungen erkämpft, der andere in fröhlichem Gleichgewicht der Seele genießt. Man kann aber nicht an den Anfang des Lebens stellen, was sein Ergebnis sein muß, und darf von Kindern nichts verlangen, woran die Alten noch arbeiten. Das meiste an Verachtung der Religion rührt daher, daß man sie zwischen Turnen und Naturkunde als Unterrichtsgegenstand verdauen soll, ohne daß das Lehrziel klar bestimmt war: keine Erweckung, sondern nur Mitteilung aus dem Gebiet der Geschichte der Religion. Ein Hauptpunkt erscheint mir, wie allen, die sich beruflich mit der Not der Seele im Religionsunterricht abzugeben haben, folgendes. Man sage doch den Kindern nie: das mußt du glauben; sondern man behandle sie als werdende Menschen, die, wenn irgendwo, auf diesem Gebiet nur durch Selbständigkeit selig werden können, und sage ihnen deshalb nur: das haben die und die geglaubt. Damit sagt man nämlich die Wahrheit; aber mit jenem Zwang verführt man sich und andere leicht zur Unwahrhaftigkeit."

Ob's für Kirche und Staat nicht so am besten wäre? Dann brauche man Schule und Kirche, dieses ungleiche Paar, nicht zusammenzukoppeln. Man könnte jedes seinen eigenen Weg gehen lassen, und beide würden das Ihre zum Wohle der Menschheit leisten. Und was sie tun, würde vielleicht harmonischer zusammenklingen als heute. Zwischen Morgen und Abend liegt der lange Tag, zwischen Frühling und Herbst der heiße Sommer, zwischen Schule und Kirche eine Welt voll Leben. Beide kommen von zwei verschiedenen Seiten zum Menschen. Beide bringen viel. Zusammengeschlossen sind sie ein ungleiches Paar, wie es niedere Rücksichten öfter zusammenführen. Man scheide sie!

J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Zur Geschichte der „Arbeitsschule". Die Bestrebungen, Handarbeit — besser ausgedrückt, „technische" d. h. geistig-körperliche Arbeit — in den Kreis der Erziehungsmittel einzuordnen, haben sich bisher im allgemeinen auf vier Entwicklungslinien bewegt. Allerdings ist zu bemerken, daß es bei vielen ihrer Vertreter nicht oder nur mit großer Schwierigkeit gelingen wird, sie einer dieser Grundrichtungen ausschließlich zuzurechnen. Vielmehr treten oft, zumal in der Theorie, grundsätzlich verschiedne Standpunkte dicht nebeneinander, ja sogar einander durchkreuzend auf, so daß es wirklich kaum möglich erscheint, eine bestimmte Hauptrichtung klar und unzweideutig herauszustellen.

Die erste jener vier Entwicklungslinien hat übrigens mit der Pädagogik selbst nur äußerliche Berührungspunkte. Die Handarbeit gilt ihren Vertretern einerseits als Mittel zur Erhöhung der Erwerbsfähigkeit und

andrerseits — besonders soweit es sich um Erziehung der Jugend besser gestellter Volkskreise handelt — als zweckmäßiges Beschäftigungsmittel für die Mußezeit. Eine direkte Förderung erziehlicher Zwecke ist weder hier noch dort beabsichtigt.

Dem zuerst angeführten Zwecke dienten z. B. die zahlreichen Industrie- und Erwerbsschulen des 18. Jahrhunderts, deren Zusammenhang mit der Sozialpolitik jener Zeit auf der Hand liegt, und die darum auch von den Regierungen eifrig gefördert wurden. Meist waren sie an die Volksschule äußerlich angegliedert. Sie tauchten dann in den ersten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts wieder auf, erlangten da und dort sogar bedeutende Verbreitung. Ihr Zusammenhang mit dem Bildungswesen wurde jedoch ein immer loserer. Ihre Reste, die ganz von der Schule getrennten Beschäftigungsanstalten für Armenkinder, bestanden in manchen Städten bis in die neuere Zeit hinein. Eine Auferstehung schienen diese Bestrebungen in den Hausfleißschulen zu finden, für die seit Mitte der Siebzigerjahre der frühere dänische Rittmeister v. Clauson-Kaas mit Eifer eintrat. Seine Agitation, die in eine für sie günstige Zeit fiel und darum besonders bei Sozialpolitikern und Regierungsvertretern Unterstützung fand, hatte einen zahlreich besuchten Lehrerkursus (1880 in Emden) und die Begründung von Hausfleißschulen in verschiednen Gebieten Deutschlands, in Oberschlesien, im Waldenburger Berglande, im Erzgebirge usw., zur Folge. Allgemeinere Bedeutung erlangte diese vom Auslande importierte und aus dort gegebenen eigenartigen Verhältnissen entsprungene Bewegung hier in Deutschland nicht.

Als zweckmäßiges, weil Leib und Geist in gleicher Weise anregendes Beschäftigungsmittel zur Ausfüllung der Mußestunden der Jugend höherer Stände betrachtete besonders Locke die Handarbeit. Vorzugsweise auf seine Anregung fand sie ziemlich allgemein Eingang in die Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts zahlreich entstehenden Anstalten zur Erziehung „adeliger und anderer vornehmer Leute Söhne", u. a., wie bekannt, auch in das „Pädagogium" der Stiftungen Franckes in Halle.

Der zweiten jener oben genannten vier Grundrichtungen gilt die technische Arbeit direkt als Erziehungsmittel, d. h. als Mittel zur leiblichen und geistigen Höherentwicklung. Der erste Pädagoge, der ihre Bedeutung nach dieser Seite hin bestimmt hervorhob, war Comenius. Die Philanthropisten, besonders Basedow, Salzmann, Campe, folgten ihm darin. Aber auch Herbart und verschiedne seiner Schüler — Ziller, Stoy, Barth, Willmann — stehen auf dieser Linie. Herbart gilt die technische Arbeit in der „Werkschule" geradezu als eine ausgezeichnete Vorbereitung zum planmäßigen Handeln und damit als ein Hauptmittel der Charakterbildung. — Einen Höhepunkt erreichte diese Richtung, die in der Arbeit ein Bildungs- und Erziehungsmittel von allgemeiner Bedeutung erblickt, in den Fünfzigerjahren des vorigen Jahrhunderts. Die damalige Bewegung, von deren Trägern Dir. Michelsen und Prof. Biedermann („Karl Friedrich") auf der einen, Pösche, Georgens und Deinhardt auf der andern Seite genannt sein mögen, trat als eine Reaktion gegen den Intellektualismus der damaligen Schulpädagogik auf, blieb aber im wesentlichen auf literarische Auseinandersetzungen beschränkt. — Höhere Wellen schlug ihr Wiederauftauchen in den Siebziger- und Achtzigerjahren. Zunächst in Österreich, hier angeregt

besonders durch eine bahnbrechende Schrift des Wiener Gymnasialdirektors Schwab und dessen „Musterschule“ auf der Wiener Weltausstellung (1873), und etwas später (seit 1880) im Deutschen Reiche, wo der — ursprünglich von Clauson-Kaas angeregte — damalige Stadtrat v. Schenckendorff in Görlitz an die Spitze der Bewegung trat. Repräsentiert wird sie in Deutschland gegenwärtig vorzugsweise durch den seit 1886 bestehenden „Deutschen Verein für Knaben-Handarbeit“ und dessen Seminar in Leipzig, dem bis 1898 Götze vorstand, und das seitdem von Pabst geleitet wird.*) Zweck des Handarbeitsunterrichts in diesem Sinne ist: „durch technische Arbeit die harmonische Erziehung des Kindes fördern zu helfen.“ Seine erziehliche Bedeutung liegt „einerseits in der Entwicklung der körperlichen Kraft und Gewandtheit, in der Anleitung zu geschicktem Gebrauch der Hände, sowie in der Erziehung der Sinne, vornehmlich des Auges — andrerseits in der Bildung der Anschauung, der methodischen Entwicklung des Tätigkeitstriebes, der Erziehung zu Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, zu Fleiß und Ausdauer, sowie zu kraftvoller Anspannung des Willens.“

Auch die dritte Richtung stellt die technische Arbeit direkt in den Dienst der Erziehung, und zwar vornehmlich des erziehenden Unterrichts, in der Weise, daß sie in ihr vorzugsweise einen „Motor“ zur Erzielung eines Unterrichts erblickt, der sich auf das Prinzip der Selbsttätigkeit stützt. Als ihr Urheber ist Rousseau zu nennen, der zum ersten Male Erziehung und Unterricht in umfassender und konsequenter Weise auf jenes Prinzip gründete.**) (Vergl. „Das Aktivitätsprinzip in der Pädagogik Rousseaus“ von P. M. Noïkow, 1898.) Das Verdienst, als erster ein eignes, psychologisch begründetes, klar durchdachtes und folgerichtig durchgeführtes pädagogisches System auf dieser Grundlage errichtet zu haben, ohne übrigens jenem allein die Anregung zu verdanken oder gar, ihn nur kritiklos nachzuahmen, gebührt J. H. G. Heusinger (1767—1837), den man mit Recht als den Vater der „Arbeitsschule“ in dem heute meist angenommenen Sinne bezeichnen kann. Heusinger hat zuerst den Einfluß der technischen Arbeit auf die geistige Entwicklung nachgewiesen und damit ihre zentrale Stellung in Unterricht und Erziehung zu begründen versucht. (Vergl. „J. H. G. Heusinger als Pädagog“ von Dr. Teuscher, 1911.) Einen wesentlichen Einfluß übte er sowohl betreffs der psychologischen Grundlegung als auch betreffs der methodischen Ausgestaltung der technischen Arbeit als Erziehungsmittel auf B. H. Blasche in Schnepfenthal (1766—1832) aus, der allerdings schon vor seiner Bekanntschaft mit jenem Handarbeitsunterricht im Sinne Basedows und Salzmanns erteilt hatte. Blasche hat die Ideen Heusingers in verschiednen Punkten vertieft und ihre pädagogische Anwendung wesentlich gefördert, obgleich es ihm so wenig wie jenem möglich gewesen ist, seine Anschauungen in der Praxis rein und vollkommen durchzuführen. (Vergl. „Bernhard Heinrich Blasche, sein Leben und seine Lehre“ von Dr. Osterheld, 1909.) Beide Männer haben durch ihre Schriften auch

---

*) Neben diesen verdienten Methodikern noch andere Vertreter anzuführen, ist leider in dieser flüchtigen Skizze nicht möglich.

**) Rabelais, Montaigne, Condillac, Comenius, Erhard Weigel und besonders Locke sind darin seine Vorgänger.

offenbar den Hauptvertreter dieser Richtung, Friedrich Fröbel, beeinflußt. Doch ist anzuerkennen, daß schon in dessen philosophischen Anschauungen die Wurzeln seiner pädagogischen Ideen auch nach dieser Seite hin aufzufinden sind. Seine Sätze: „Von der Tat, dem Tun muß die erste Menschenerziehung, die entwickelnde Erziehung des Menschen beginnen, in der Tat, dem Tun keimen, daraus hervorwachsen, darauf sich gründen“ und: „Bei unserm Erziehungs- und Lehrgeschäft geht das Darstellen, Tun dem Erkennen und Wissen voraus, und der Zögling bildet und schafft sich selbst sein Erkennen und Wissen, welches sonach ein lebendiges, Leben gebendes, Leben weckendes, sich aus und durch sich lebendig fortentwickelndes und ausbildendes Wissen und Können ist“ wurden zu Programmsätzen der „Arbeitsschule“, d. h. der auf Selbsttätigkeit sich gründenden Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Die praktische Ausführung dieser Ideen betrifft bei Fröbel selbst in der Hauptsache nur das vorschulpflichtige Alter, den für dieses bestimmten Kindergarten. Verschiedne seiner Jünger aber waren schon frühzeitig bestrebt, jene auch auf den späteren Schulunterricht anzuwenden. So Georgens († 1886), Deinhardt († 1880), Pösche († 1907), Beust († 1899) u. a. Mancher dieser Männer hat vor Jahrzehnten schon Wege gewiesen, die in der Gegenwart als Bahnen nagelneuester Erfindung angepriesen und bewundert werden.

Zur Verbreitung dieser Gedanken in der Gegenwart haben mehrere Umstände beigetragen. Zunächst wohl die von der Gunst der neueren Handarbeitsbewegung getragene Auffrischung der halb vergessenen und meist geringgeachteten Ideen Fröbels. Von nicht zu unterschätzendem Einflusse war hierbei auch die von Prof. Zimmer, einem bekannten Fröbelverehrer, im Jahre 1899 veranlaßte Entsendung einiger Pädagogen (darunter Wigge, Schreiber, Lehmensick) nach der holländischen Stadt Enschede, wo in der Schule des Hauptlehrers de Vries schon seit Jahren versucht worden war, den Unterricht nach Fröbelschen Grundsätzen zu gestalten. Dazu kam die durch Wundts Voluntarismus bewirkte Umgestaltung unserer Psychologie, die einen mächtigen Einfluß auch auf die Wandlung unserer pädagogischen Grundanschauungen ausübte und die Losung: „Von Herbart zu Fröbel!“ schuf, die jetzt von der überwiegenden Mehrheit deutscher Methodiker anerkannt wird. Auch hatte sich innerhalb der Leipziger Richtung des Handarbeitsunterrichts nach und nach eine Bewegung merkbar gemacht, die teils aus sachlichen, teils aus taktischen Gründen eine engere Verbindung mit dem übrigen Schulunterricht anstrebte. Männer, wie Kumpa († 1905), Hertel, Scherer, Brückmann, Hilsdorf sind hier als die ersten vorgegangen; andere, wie Pabst, Denzer, Mittag, Frenkel usw., folgten ihnen. Endlich darf nicht die schon in den beiden letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts auftretende Bewegung zugunsten der Schülerübungen im naturwissenschaftlichen Unterricht der höheren Schulen übersehen werden, als deren erste Wortführer in Deutschland Noack in Gießen und Schwalbe in Berlin († 1901) zu nennen sind. Anregungen dazu bot für beide der naturwissenschaftliche Unterricht der englischen und amerikanischen Schulen. Doch ist es ja klar, daß schon der ganze Charakter der gegenwärtigen Forschungsmethode auf diesem Gebiete notwendig zu einer solchen Unterrichtsreform hindrängen mußte.

Die charakterisierte Auffassung der Technischen Arbeit als „methodisches Prinzip", als „Werkunterricht" (welche nicht eben glücklich gewählte Bezeichnung auf Scherer zurückzuführen ist), als „Unterrichts- und Erziehungsmotor" wird gegenwärtig von der Mehrheit der pädagogischen Welt als die annehmbarste anerkannt, was ja auch die Tatsache beweist, daß die jetzt kaum noch übersehbare Literatur über die Frage der „Arbeitsschule" überwiegend diesen Standpunkt vertritt. — Eine bedeutsame Weiterbildung hat dann neuerdings die entwickelte Idee in der Richtung erfahren, daß der Begriff Arbeit als Unterrichtsmotor auch auf die „geistige Arbeit" ausgedehnt wurde, d. i. daß der Unterschied zwischen technischer und geistiger Arbeit lediglich in die Art der hemmenden uud durch Selbsttätigkeit zu überwindenden Widerstände gelegt, diese Überwindung aber, die „Arbeit" selbst, nach beiden Richtungen hin als wesentlich dieselbe erkannt wurde. Der Begriff „Arbeitsschule", den die heutige Reformbewegung vertritt, faßt also hiernach keineswegs nur die Schule mit Technischer Arbeit in sich, sondern bezeichnet ganz allgemein eine Schule, die sich auf das Prinzip der Selbsttätigkeit, auf „Selbsterleben" und „Selbsterarbeiten", gründet. Das Verdienst, in diesem Sinne bahnbrechend gewirkt zu haben, gebührt vor allem Gaudig nach seinem Dresdener Vortrage (1911). Doch darf wohl auch der Herausgeber der „Deutschen Schule" in Erinnerung bringen, daß er noch vor dem Dresdener Kongresse denselben Standpunkt entschieden und hinreichend begründet, wie die Kritik sich äußerte, vertreten hat (vgl. sein Schriftchen „Die Arbeitsschule", Verlag von Jul. Klinkhardt, Leipzig 1911).

Die vierte Entwicklungslinie, zu der wir nun gelangen, ist bis jetzt meist nur nach äußerlichen Gesichtspunkten und darum unrichtig beurteilt worden. Auch sie stellt die Technische Arbeit in engste Beziehung zu Erziehung und Unterricht, aber sie bewegt sich auf sozial-pädagogischem Boden. Ihr Ziel ist nicht bloß, wie bei der bisher charakterisierten zweiten und dritten Richtung die Erhebung der Technischen Arbeit zu einem die bildende Tätigkeit der Schule belebenden und vertiefenden methodischen Prinzip, sondern eine grundsätzliche Umgestaltung der Schule selbst: ihre Umwandlung aus einer bloßen „Unterrichtsschule" in eine „Lebensschule" (wie Prof. Spranger im Aprilheft der „Neuen Bahnen" sich ausdrückt). Das soll aber nichts anderes heißen, als daß die Schule nicht, wie bisher, im wesentlichen sich damit begnügt, eine unterrichtliche Vorbereitung auf das folgende wirkliche Leben zu erteilen, sondern daß sie dieses Leben selbst in sich aufnimmt. Allerdings nicht etwa als spielerische Nachahmung des Lebens der Erwachsenen, sondern in den Formen, die das kindliche Interesse herausbildet. „Lebensbildung" bedeutet dieser pädagogischen Richtung sowohl Bildung für das Leben, als auch Bildung durch das Leben. Die Schulbildung soll auf demselben Wege vermittelt werden, auf dem uns das Leben selbst bildet.

Das eigentlich bildende Moment des konkreten Lebens ist aber (wenn auch nicht ausschließlich, so doch vorwiegend) die Arbeit, technische und rein geistige. Für die Periode des ersten Jugendalters steht jene voran. Ihre pädagogische Aufgabe kann aber die Arbeit nur im Dienste eines bestimmten Lebenszweckes erfüllen. Ohne ihn sinkt sie zur Spielerei oder zur Liebhaberei herab. Das ist der Sinn der Forderung, daß auch die Bildung,

die in der Schule vermittelt wird, „Berufsbildung“ sein soll. Unkundige haben darin Verfrühung und Utilitarismus gewittert. Alle Lebensarbeit ist sodann aber auch Gemeinschaftstätigkeit, Arbeit in der Gemeinschaft für die Gemeinschaft, die vereinte Tätigkeit vieler zur Erreichung gemeinsamer Zwecke. Die Forderung der „Lebensschule“ faßt also in sich: die Umwandlung der Schule in eine Arbeitsgemeinschaft, natürlich in eine solche im dargelegten Sinne.*)

Die Vertreter dieser Richtung haben den Vorzug, sich auf Pestalozzi berufen zu können. „Das Leben bildet“ ist der Grundton, der durch seine Pädagogik hindurchklingt, „der große Fundamentalsatz alles naturgemäßen Erziehungswesens“. Darum müssen auch „alle Übungen der Elementarbildung“ dahin wirken, „den Zögling an die Realität seines wirklichen Lebens und seiner wirklichen Verhältnisse zu ketten.“ „Der Unterricht, als wirkliche Lehre ins Auge gefaßt, ist nur das an die Bildung des wirklichen Lebens angeknüpfte und anpassende Wort . . . Dies Wort gehe lebend und kraftvoll von der Arbeit aus. Es werde durch ihr Interesse in ihnen belebt . . Herz und Geist nehme an allem teil, was der Leib schafft, aber das Tun der Hand verschlinge dennoch die Kraft des Geistes nicht.“ „Die Jugendlehre eines jeden Kindes muß sich um die eigentliche Arbeit desselben herumtreiben.“ „Es muß seine Lehre hauptsächlich aus seiner Arbeit selber herausfinden und nicht die Arbeit aus der Lehre herausspintisieren wollen.“ — Die Verwirklichung einer Arbeitsgemeinschaft ganz im Sinne Pestalozzis strebte Fichtes „Nationalerziehung“ an.**) Der Altmeister selbst erkannte eine musterhafte Ausführung seiner Ideen in v. Fellenbergs Armenerziehungsanstalt auf Hofwil, die nachweislich das Urbild zu der pädagogischen Ideal-Arbeitsgemeinschaft geworden ist, die uns Goethe in der „Pädagogischen Provinz“ seines Wilhelm Meister schildert, und die andrerseits, besonders nach Wicherns Vorgang im Rauhen Hause, vorbildlich wurde für die pädagogische Gestaltung der Armenerziehungsanstalten und Rettungshäuser — nicht nur in Deutschland — bis in die neueste Zeit hinein, wo besonders die von Plaß geleitete Berliner Anstalt „Am Urban“ die Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt auf sich gelenkt hat. — Seit den Sechzigerjahren des vorigen Jahrhunderts wird die Gestaltung der Schule als Arbeitsgemeinschaft auch zu einem Programmpunkte der sozialdemokratischen Pädagogik, wohl zuerst bestimmt gefaßt in einer Resolution des Genfer Kongresses der „Internationale“ (1866), dann weiter ausgeführt nnd schärfer begründet in Rob. Seidels Schrift über den Arbeitsunterricht von 1885. — Daß der bahnbrechende Vertreter der Sozialpädagogik, Paul Natorp, auch in dieser Hinsicht auf dem Boden Pestalozzis steht, ist selbstverständlich. — In hohem Grade anregend, auch auf deutsche Pädagogen, hat dann besonders der amerikanische Schulmann John Dewey gewirkt, und zwar vorzugsweise dadurch, daß er nicht nur seine Anschauungen theoretisch vertrat (vgl. „Schule und öffentliches Leben“, übersetzt von Else Gurlitt, 1905), sondern auch seine Schule

*) Womit dem billigen Einwande begegnet werden soll, daß „auch in der hergebrachten Schule gearbeitet worden sei.“

**) Seine Vorgänger hatte Fichtes Plan der „Nationalerziehung“ in den dem französischen Parlament in der Revolutionszeit vorgelegten Plänen von Condorcet (1792) und Lepelletier (1793).

in Chicago zu einer nach kulturhistorischen Stufen aufgebauten Arbeitsgemeinschaft organisierte.*) — Der hervorragendste Vertreter der charakterisierten Idee in der Gegenwart ist Kerschensteiner, dessen Anschauungen an anderer Stelle dieses Heftes dargestellt sind. Gerade die an seine Bestrebungen angeknüpfte Kritik, die so weit geht, ihn des baren Utilitarismus und des geistlosesten „Manualismus" zu beschuldigen, beweist, wie wenig man sich bemüht hat, den Kern seiner Anschauungen zu erfassen. Daß allerdings die Münchener Volksschule, wie sie gegenwärtig ist, noch keineswegs das ihm vorschwebende Ideal vollkommen darstellt, ist richtig und wohl auch selbstverständlich. — Gaudig steht insofern an seiner Seite, als er bemüht gewesen ist, zu zeigen, daß es sehr wohl möglich ist, den Gedanken der Arbeitsgemeinschaft auch betreffs der rein geistigen Bildung in der Schule zu verwirklichen. Der Herausgeber der „D. Sch." kann auch hier wieder auf sein oben genanntes Schriftchen hinweisen.

Wenn ich schließlich kurz zusammenfasse, so ergibt sich, daß die erste der charakterisierten Richtungen die Arbeit nur als Erwerbs- oder Beschäftigungsmittel betrachtet — daß die zweite sie als selbständiges Schulfach auffaßt, das seine besonderen pädagogischen Zwecke verfolgt — daß die dritte in der Arbeit, der technischen wie der rein geistigen, einen Motor zur Willensbetätigung erblickt, sie somit als methodisches Prinzip betrachtet — und endlich die vierte in der Arbeit den wesentlichen Lebensinhalt der Schule zu erfassen sucht, der Schule, die sie aus einer Unterrichtsanstalt im hergebrachten Sinne zur Arbeitsgemeinschaft umgestalten und damit zur „Lebensschule" erheben will. Rissmann.

Prof. Paul Natorp und die Pädagogische Akademie. „Es ist bekannt, daß in Volksschullehrerkreisen ein Bestreben lebendig ist, eine volle wissenschaftliche Ausbildung in freiem, hochschulmäßigem Studium, sei es für den ganzen Stand der Volksschullehrer oder wenigstens für die fähigeren unter diesen, besonders die zu den leitenden und Aufsichtsstellen berufenen, zu erreichen. Über den Weg dahin sind die Meinungen zwar noch geteilt, aber sie nähern sich zusehends einer Einigung. Die einen fordern ohne alle Einschränkung das Universitätsstudium für alle Volksschullehrer; andere würden einer von der Universität unabhängigen und getrennten „pädagogischen Akademie", aber nach dem allgemeinen Zuschnitt der Universitäten, also einer neuen, besonderen Form der Hochschule neben der bisherigen, den Vorzug geben. Eine vielleicht bisher nicht große, aber offenbar wachsende Gruppe von Volksschulpädagogen erstrebt eine gewisse Vereinigung beider Wege, nämlich ein pädagogisches Institut oder Akademie in der Universitätsstadt, nicht notwendig der Universität selbst organisatorisch eingegliedert, aber in gewisser geregelter Verbindung mit ihr, zum Zwecke eines gegenseitig fördernden Zusammenarbeitens der erprobtesten Schulpraktiker mit den Forschern und Lehrern der Wissenschaft an der Ausbildung der Lehrer. Das schiene auch mir der gangbarste Weg nicht bloß zu einer ersten Mitarbeit der Lehrkräfte der Universität an der Ausbildung gerade der Klasse von Lehrern, in deren

*) Ähnliche Gedanken vertrat auch O. W. Beyer, ein auf herbartianischem Boden stehender Leipziger Schulmann († 1905), in seiner Schrift: „Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule" 1885.

Hand der mächtigste und verantwortlichste Teil der nationalen Bildungspflege liegt, sondern mindestens ebenso sehr jener gesunden Rückwirkung der Praxis auf die Theorie der Volksbildung, an der es bis jetzt am empfindlichsten mangelt. Es sollte das gedachte pädagogische Institut aber meines Erachtens nicht der Ausbildung von Volksschullehrern allein, sondern von Lehrern aller Kategorien gewidmet sein. Es müßte zu diesem Zwecke nicht bloß mit einer Übungsschule, sondern mit einem ganzen System von solchen verbunden sein, was besonders auch für die Pflege der pädagogischen Theorie den unberechenbaren Vorteil böte, daß sie an der lebendigen Anschauung der Bildungsarbeit aller Stufen sich orientieren könnte. Es würde dann die theoretische Grundlage für die Ausbildung der Lehrer in umfassender Weise geboten werden können, indem die Universitätslehrer jedes Fachs mit geeigneten Kursen daran zu beteiligen wären: von Seiten der anthropologischen Wissenschaften der Hygieniker wie der Psychiater und der Experimentalpsychologe, von Seiten der Jurisprudenz der Verwaltungsrechtslehrer (für Bildungswesen, staatsbürgerliche Erziehung) wie der Kriminalist (Fürsorgeerziehung usw.); die philosophische Fakultät würde, außer den philosophischen Grundwissenschaften der Pädagogik (Logik, Ethik, Ästhetik, Psychologie, Geschichte und System der Weltanschauungs- und allgemeinen Bildungslehre), für die Didaktik jedes Unterrichtsfaches den Fachmann zur Verfügung stellen; die Religionslehre der Schule aber würde in der Theologie, oder richtiger in einer ganz unabhängigen Religionswissenschaft, ihr theoretisches Fundament erhalten.“ (So Natorp in einem Artikel des von Dr. v. Erdberg herausgegebenen „Volksbildungsarchivs“, März 1912: „Universität und Volksbildung“, auf den wir noch zurückkommen.)

Professor Spranger über den Herbartianismus. „Der Grundgedanke all der zahllosen Bestrebungen, die heute der Schulreform gelten, ist eigentlich ein einziger und ein unendlich einfacher. Es ist eine Wahrheit, die für alle Stufen des Daseins gilt, vor allem aber für die Jugend: Ohne Freude am Leben entfalten sich auch die höheren lebengestaltenden und lebenüberwindenden Kräfte des Menschen nicht. Dieser Gedanke ist einfach; aber er ist doch erst ein Stück des modernen Daseinsgefühls selber. Die rechte Freude am Leben ist eine Stufe, zu der sich die Menschheit erst unter Schmerzen emporgerungen hat. Die Schule hat jahrtausendelang diesen Satz nicht gekannt. Selbst im sonnigen Altertum, aus dem unser ganzes Schulwesen stammt, scheint man davon nichts gewußt zu haben. Seit dem 17. Jahrhundert meldet sich dieser Gedanke wieder und wieder; aber den Weg zu seiner Verwirklichung hat man nicht gefunden, es sei denn in der flachen, spielerischen Form philanthropischer Bestrebungen. Die Schule des 19. Jahrhunderts, auf die wir so stolz sind, ist ihrer ganzen Anlage nach unfähig gewesen, dieser Tendenz Raum zu geben. Sie trägt den Charakter der Unterrichtsschule. Eine glänzende Theorie ist entwickelt worden, um diesen Charakter zu begründen; sie gipfelt in der Herbartischen Lehre vom erziehenden Unterricht. Man müßte sie genial nennen, wenn das Leben sich nach geschickt ausgerechneten Theorien streckte. Nun aber ist die Absicht dieser Theorie eine ungeheure, lebensferne Abstraktion. Ausgehend von dem alten Glauben, daß die Schule in erster Linie Kenntnisse zu vermitteln habe, versucht sie diese Tatsache zur Trägerin alles dessen zu machen, was außerdem noch zur Bildung nötig ist. Unter der Form des Unterrichtens, durch das Vehikel

geeigneter und geordneter Vorstellungen sollen zugleich alle die Gefühle, Gesinnungen, Willensbestimmtheiten mit eingeschmuggelt werden, die den vollen Menschen ausmachen. Eine unerhörte Ausdehnung hat dieser Schmuggel erreicht; leider hat er viele Scheinwerte mit über die Grenzen der Schule geführt. Und es konnte nicht anders sein. Denn der ganze Gedanke ruht auf einer Abstraktion, die vielleicht für Erwachsene Sinn haben mag, nicht aber für die Jugend, die nur im Konkreten atmet und lebt. Der Fehler der alten Herbartischen Unterrichtsschule ist ihr abstraktes Wesen: sie ist nicht aus dem Leben herausgewachsen, sondern ist ausgedacht und deshalb tot. Alles soll in ihr durch das blasse Medium des Unterrichts erreicht werden. Aber finden wir Erwachsenen etwa die entscheidenden Gegenstände unsrer Bildung allein in den Hörsälen? Selten genug. Das Leben bildet." (Neue Bahnen, Aprilheft.)

Amerikanischer Lehrertag in Deutschland. Eine große Anzahl deutsch-amerikanischer Lehrer und Lehrerinnen, Mitglieder des über die Vereinigten Staaten verbreiteten Deutsch-amerikanischen Lehrerbundes, gedenkt im Sommer dieses Jahres gemeinsam ihrem Stammlande einen Besuch abzustatten und wünscht namentlich mit der gegenwärtigen Gestaltung des Schul- und Erziehungswesens bei uns sich an Ort und Stelle bekannt zu machen. Ihrer Tätigkeit nach gehören dieselben (im ganzen aller Voraussicht nach mehrere Hundert) allen Arten und Stufen dortiger Unterrichtsanstalten an, von der Volksschule aufwärts bis zum College und der Universität. Beabsichtigt ist eine Rundreise durch die interessantesten deutschen Städte, die in den Tagen vom 10. bis 15. August in Berlin ihren Abschluß und insofern zugleich den Höhepunkt darstellen soll, als hier die regelmäßige Jahrestagung des Lehrerbundes, die sonst abwechselnd in einer der amerikanischen Städte stattfindet, abgehalten werden soll. An den Vorträgen und Verhandlungen werden voraussichtlich auch deutsche Fachmänner beteiligt sein.

Kongreßberichte.

Die diesjährige gemeinschaftliche Tagung der beiden größten deutschen Herbartianervereine, des **„Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen"** und des **„Vereins für wissenschaftliche Pädagogik"**, fand vom 2. bis 4. April in Salzungen statt. Zuerst wurde ein Bericht über die Dresdner Versammlung des Bundes für Schulreform (Oktober 1911) erstattet. In folgenden Sätzen faßte der Referent sein Urteil zusammen: „1. Die ganze Bewegung ist historisch wenig oder gar nicht orientiert; 2. der Mangel eines pädagogischen Systems, einer Theorie der Pädagogik, macht sich stark nachteilig bemerkbar; 3. daher leidet der Bund an Begriffsverwirrung, Subjektivismus, Einseitigkeit und Überschätzung seiner Bedeutung und Geringschätzung anderer; 4. die Pädagogik hat Ursache, gegenüber den andrängenden Kräften von medizinischer Seite und aus Laienkreisen das Recht der Selbstbestimmung zu wahren." — Der Bericht sowohl, wie die folgende Erörterung, die jeden Widerspruch gegen diese Sätze vermissen ließ, zeigte deutlich, mit welch geringem Verständnis der heutige Herbartianismus der Schulreformbewegung unserer Zeit gegenübersteht. Mit oberflächlicher Kritik ihrer Übertreibungen und Ausschreitungen, die sie natürlich ebenso wie jede neue Bewegung aufweist, glaubt man mit ihr vollkommen fertig zu werden. Prof. Rein, der Vorsitzende, sprach es ja auch am dritten Tage mit dürren Worten aus, daß er und die von ihm geleitete Herbartgemeinde von jener Bewegung nichts lernen könnten, und daß Herbarts „Erziehungsschule" da, wo sie sich frei entfalten konnte, alles geleistet habe, was die jetzige Arbeitsschulbewegung anstrebe. Von den in Dresden behandelten Themen fand in der Diskussion die Schulorga-

nisationsfrage besondere Berücksichtigung. Die Forderung von Sonderklassen für hevorragend Begabte wurde scharf zurückgewiesen. — Am zweiten Tage stand zuerst die Frage der „Staatsbürgerlichen Erziehung in der Fortbildungsschule“ auf der Tagesordnung. Folgende Sätze wurden erörtert: „1. Der Ruf nach staatsbürgerlicher Erziehung ist berechtigt. Die politische und wirtschaftliche Entwicklung unsers Volkes, das gesteigerte Bildungsbedürfnis usw. stützen diese Forderung. 2. Träger der staatsbürgerlichen Erziehung ist vor allem die Schule. Für die Volksschule kann diese Forderung nur als Prinzip Geltung beanspruchen. Eine weitergehende Berücksichtigung derselben fällt der Fortbildungsschule als Aufgabe zu. 3. a) Die Knaben- und Mädchenfortbildungsschule ist — in einheitlichem Zusammenhang mit der Volksschule — eine Erziehungsschule, deren oberstes Erziehungsziel — Charakterstärke der Sittlichkeit — durch andere Rücksichtnahmen nicht verschoben werden darf. b) Es ist einseitig, die staatsbürgerliche Erziehung als oberstes Erziehungsziel und damit auch als Erziehungsziel der Fortbildungsschule zu bezeichnen; sie ist ein Teilgebiet der allgemeinen Erziehungsaufgabe. c) Für die Unterrichtserteilung in der Knaben- und Mädchenfortbildungsschule gilt der Grundsatz: Weiterführung der Allgemeinbildung unter stärkster Rücksichtnahme auf den Beruf und das Leben in der bürgerlichen Gesellschaft. Das Unterscheidende gegenüber der Volksschule liegt hier in der Auswahl des Stoffes.“ Den Schwerpunkt legte die Besprechung auf den letzten Satz. Daß „Fortführung der Allgemeinbildung“ erste Aufgabe der Fortbildungsschule sein müsse, diese also nicht Berufsschule werden dürfe, war das Ceterum censeo der Redner. Merkwürdig, daß gerade ein Kreis von Herbartianern, die doch sonst wohl die Begründung des Unterrichts auf das Interesse der Schüler eifrig betonen, ganz außer Acht ließ, daß das Hauptinteresse der Fortbildungsschüler naturgemäß an ihrer Berufsarbeit haftet, und daß es darum wohl auch naturgemäß sein dürfte, in der Fortbildungsschule von dieser auszugehen, allerdings, um von ihr aus zur Allgemeinbildung fortzuschreiten. — Aus dem „Jahrbuche“ des oben an zweiter Stelle genannten Vereins wurden dann noch einige Abhandlungen besprochen, ohne daß wirklich Erhebliches zutage trat. Die erste, „Das System der ethischen Ideen“ von Prof. v. Kármán in Triest, wurde als unklar und irreführend abgelehnt. Die zweite, „Zur Kritik des Begriffs Persönlichkeit“ von Dr. Zellweker in Krumau (Böhmen), führte zu einer nicht gerade tiefdringenden Begriffshaarspalterei, an der auch Linde (Gotha) teilnahm, den Zellweker angegriffen hatte, und der dabei eine Definition jenes Begriffs aufstellte (Persönlichkeit ist „der Mensch, der im Pathos seiner Zwecke die Erweiterung und Erhöhung seines Ichs zum Repräsentanten der Menschheit erlebt“), die unserer unmaßgeblichen Meinung nach zur Klärung des vielgedeuteten Begriffs wohl kaum etwas beitragen wird. Im übrigen bezog sich die Diskussion wesentlich auf das Verhältnis von Persönlichkeit und Charakter, wobei natürlich bei der herrschenden Unklarheit nicht viel mehr herauskam als die zweifelhafte Bestimmung des Erziehungsziels als „charaktervolle Persönlichkeit“, sowie auf die Beziehungen zwischen Lehrerpersönlichkeit und Methode im Unterricht. — Scharf platzten dann die Geister aufeinander, als Wigges „Thesen zur Frage des Werkunterrichts“ auf der Tagesordnung erschienen. Heraus kam aber wieder nichts, da nur die alten, längst gehörten Gründe pro und contra vorgebracht wurden. Man eiferte auf der einen Seite für, und man eiferte auf der andern Seite gegen das Neue. Dazwischen kamen recht überflüssige Kleinigkeiten zur Sprache, und der hergebrachte Streit über das Wort „Arbeitsschule“, ein willkommenes Thema für alle, die von der Sache selbst nicht viel wissen, machte den Schluß. — Es wurden dann noch über die Abhandlungen: „Untersuchungen über Vorstellungstypen“ von Dr. Eger (Jena) und eine ziemlich überflüssige Präparation über „Das Leben des Cornelius Nepos“ (als Ergebnis der Lektüre seiner „Biographien“) einige Worte gewechselt, wobei natürlich die noch vorhandenen Mängel der experimentell-psychologischen Methode stärker betont wurden, als sie es verdienen. Z.

Der Bund für Reform des Religionsunterrichts, der in den Osterferien in Dresden tagte, nahm folgende von Prof. Weinel-Jena begründeten Sätze an: „1. Der Religionsunterricht ist ein wesentlicher Teil des Unterrichts überhaupt und als solcher eine selbständige Veranstaltung der Schule. 2. Lehrplan und Unterrichtsmethode sind nicht vom dogmatischen, sondern vom pädagogischen Stand-

punkt aus zu bestimmen. 3. Die kirchliche Aufsicht über den R.-U. ist aufzuheben. Ein freies Zusammenwirken der Organe der Schule mit denen der Kirche zur Förderung des R.-U. ist erwünscht. Doch soll jeder rechtliche Zwang fortfallen. 4. Der R.-U. hat die Aufgabe, den Schüler in das Verständnis von Leben und Wesen der christlichen Religion in Vergangenheit und Gegenwart einzuführen und zu seiner sittlichen Erziehung und zur Erweckung eignen religiösen Lebens im Kinde mitzuhelfen. 5. In den ersten Schuljahren hat die unmittelbar erziehliche Einwirkung dem R.-U. seinen Charakter zu geben; auf der höheren Stufe dagegen soll vor allem die Sache und ihre ehrfuchtsvolle Darbietung wirken. Weder vom Lehrer noch vom Schüler sollen Bekenntnisse gefordert werden. 6. Darum kann im allgemeinen von jedem Lehrer die Erteilung des R.-U. und von jedem Kinde sein Besuch verlangt werden. (Dem Vorstande zur endgültigen Fassung übergebener Zusatz: Doch sollen alle Zwangsverhältnisse gegen Lehrer und gegen Schüler sowie deren Eltern vermieden werden.) 7. Die Auswahl des Stoffes für die Unterstufe, die vier ersten Schuljahre, soll möglichst frei sein und an die Interessen und Lebenskreise des Kindes anknüpfen; ein fortlaufend geschichtlicher Gang ist nicht zu versuchen. Biblische Geschichten und Lebensbilder sind hier einzeln zu verwenden und wie auf allen übrigen Stufen auch Stoffe aus Literatur, Kunst und Geschichte reichlich zu verwerten. 8. Vom fünften Schuljahr an kommt ein wesentlich geschichtlicher Gang in den Unterricht, in dessen Mittelpunkt Jesus stehen muß. Als auf ihn sachlich hinführend ist die Geschichte der vorchristlichen Zeit mit besonderer Betonung der Prophetie und an sie anschließend die Geschichte der Apostel und der Kirche zu behandeln. Der Stoff kann dabei in sehr mannigfacher Weise angeordnet werden. Wie der Unterricht im Leben Jesu dazu benutzt werden muß, das Wesen des Christentums zu klarer Anschauung zu bringen und es mit dem gegenwärtigen Leben und der heutigen Weltanschauung auseinander und in Beziehung zu setzen, so muß der Unterricht in der Kirchengeschichte im Dienste des Gedankens stehen, den Schüler in das gegenwärtige Christentum, seine Hauptausprägungen und praktischen Bestrebungen einzuführen. 9. Ein systematischer und dogmatischer R.-U. auf der Grundlage des Katechismus findet nicht statt. Der lutherische Katechismus ist als klassisches Zeugnis evangelischer Frömmigkeit und Lehre zu verwerten. 10. Soweit das Bedürfnis nach einer abschließenden Zusammenfassung der Glaubens- und Sittenlehre besteht, ist dabei auf jede systematische Selbständigkeit dogmatischer Art zu verzichten, vielmehr hat sie sich auf bedeutungsvolle Hauptfragen zu beschränken; dabei hat sie sich in ständiger Fühlung mit dem Evangelium Jesu und der Geschichte, wie mit dem religiösen und wissenschaftlichen Leben und dem Weltanschauungskampfe der Gegenwart zu halten. 11. Ausdrücklich abzutun sind die Fehler des seitherigen R.-U., vor allem: die Anordnung des Stoffes nach „konzentrischen Kreisen", die Zweiteilung des Unterrichts in biblische Geschichte (Bibelerklärung) und systematischen Unterricht (Katechismuslehre), die Überfülle des Lehrstoffes (auswendig gelernt werden soll nur das, was nach Inhalt und Form klassisches Zeugnis christlicher Frömmigkeit ist), die Verfrühung der Lehrstoffe und eine unkindliche Behandlung, die allzugroße Stundenzahl, wenigstens auf den unteren Stufen (die ersten Schuljahre können ganz ohne lehrplanmäßigen R.-U. gelassen werden), die Herrschaft der Kunstkatechese im Unterricht. 12. Der R.-U. im Lehrerseminar bedarf einer gründlichen Reform im Sinne einer vertieften religionswissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer. 13. Für die Lehrer an den höheren Schulen ist vor allem eine gründliche pädagogische Einführung in den R.-U. zu erstreben.*)

Der **Fünfte deutsche Oberlehrertag,** der am 9. und 10. April in Dresden abgehalten wurde, erklärte sich für Errichtung eines Reichsschulmuseums, das „am besten in Leipzig und in Verbindung mit einer pädagogischen Akademie" ins Leben treten werde: „Nach so vielen Schöpfungen vor allem für Naturforschung und Technik, für Gesundheits- und Kunstpflege, wäre eine solche Anstalt das zeitgemäßeste Geschenk, um durch diesen Freudentag die dauernde Dankbarkeit aller Lernenden und Lehrenden an das Reich zu knüpfen." (Neuerdings wird gemeldet,

*) Vergl. die Programm- und Werbeschrift: „Der Bund zur Reform des Religionsunterrichts" von Prof. Dr. Rein (Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer. 0,40 M.).

daß behufs Einrichtung eines Reichsschulmuseums in Berlin zwischen der preußischen Unterrichtsverwaltung und dem Reichsamt des Inneren Verhandlungen eingeleitet worden seien.) — Ein weiterer Punkt der Tagesordnung betraf „Einrichtungen und Mittel zur wissenschaftlichen und pädagogischen Fortbildung der deutschen Philologen". Man nahm folgende Sätze an: „1. Die von staatlichen und städtischen Schulbehörden Deutschlands geschaffenen Einrichtungen und Mittel zur Fortbildung bedürfen, um für die Schule recht fruchtbar zu sein, eines planmäßigen Ausbaues. 2. Ein geeigneter Schritt zu diesem Ziele ist die Schaffung einer der Fortbildung dienenden Zentralanstalt. 3. Eine solche Anstalt ist für die gesamte deutsche Philologenschaft von großer Bedeutung; doch ist es zweckmäßig, daß sie zunächst von den Standesorganisationen eines Bundesstaates ins Leben gerufen wird." — Gegenüber der Tatsache, daß der Volksschullehrerstand schon längst aus eigener Kraft festgegründete Einrichtungen dieser Art — man denke nur an die pädagogischen Akademien in Berlin, Leipzig, München — geschaffen hat, war es doppelt töricht, wenn der Oberlehrertag schließlich die phrasenhafte Erklärung annahm: „Die für das Volksschulwesen ausgebildeten Lehrer entsprechen vermöge ihres anders gearteten Bildungsganges den für das Lehramt an höheren Schulen gegebenen Voraussetzungen nicht. Ihre Beschäftigung im wissenschaftlichen Unterricht an höheren Schulen stört die unentbehrliche Einheitlichkeit der Lehrerkollegien wie des Erziehungs- und Unterrichtswerks auch dann, wenn diese auf die unteren Stufen beschränkt bleiben."

Aus der Reformbewegung.

Eine reichbeschickte **Ausstellung für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung** wurde in Berlin bei Gelegenheit des 5. Kongresses der Gesellschaft für experimentelle Psychologie im April veranstaltet. Der vom Institut für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung (Prof. Stern-Breslau und Dr. Lipmann-Neubabelsberg) geleitete Hauptteil der Ausstellung bot äußerst reichhaltiges Material zu Individualitätsuntersuchungen: Fragebogen, Testserien und Prüfungslisten, Handschriften und Photographien, Zeichnungen, Silhouetten und Malereien, Knet- und Schnitzarbeiten, Briefe, Aufsätze, Gedichte und Kompositionen von Kindern u. dergl. Ein zweiter, von der Universität beschickter Teil der Ausstellung enthielt eine reiche Auswahl von Apparaten für experimentelle Psychologie.

Pädagogik, Psychologie und Philosophie im Sommerprogramm der „Wissenschaftlichen Vorlesungen des Berliner Lehrervereins": 1. Interpretation von Pestalozzis „Nachforschungen" (Dr. Buchenau), 2. Experimentelle Psychologie (Privatdozent Dr. Rupp), 3. Psychologische Übungen (Dr. Buchenau), 4. Der nachkantische Idealismus (Privatdozent Dr. Rupp). — Das Programm verzeichnet außerdem noch 12 Vorlesungen und Übungen, sowie 15 Sprachkurse.

Der Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches hat für seine Pfingstversammlung auch Thesen über die Frage **„Lern- oder Arbeitsschule?"** vorgeschlagen, die bis ins einzelne genau den von Dr. Weber für die Deutsche Lehrerversammlung aufgestellten Sätzen entsprechen. — Etwas abweichende Thesen schlägt der Dresdner Lehrerverein vor: 1. Die Arbeitsschule erstrebt die Heranbildung des Kindes zum tätigen, handelnden Gliede der Kulturgemeinschaft. Die Arbeitsschule wird darum mehr das produktive, alle Kräfte bildende Arbeiten (geistiges und körperliches) pflegen und die Anschauungs- und Kulturstoffe entsprechend der jeweiligen Entwicklungsstufe des Kindes auswählen. Sie treibt Handbetätigung als Mittel zur Bildung von Auge und Hand, sowie des Willens, um dadurch mehr als bisher dem Tätigkeitstriebe, dem inneren Erleben und der Lust zum eigenen Gestalten im Kinde gerecht zu werden. 2. Die Deutsche Lehrerversammlung erklärt sich für die Arbeitsschule, wendet sich aber damit gegen eine „Arbeitsschule", die manuelle Tätigkeit, hauptsächlich um der Handgeschicklichkeit willen und im Hinblick auf einen späteren Beruf fordert, und darum gegen die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts als beziehungsloses Fach. 3. Mit allem Nachdruck weist die Deutsche Lehrerversammlung darauf hin, daß die unter dem Begriff „Arbeitsschule" sich sammelnden Reformideen nur dann Reformtaten werden können, wenn dem Lehrer größere Selbständigkeit in Hinsicht auf Masse, Auswahl, Verteilung und Be-

handlung des Lehrstoffes gewährt wird. Darum fordert sie Fernhaltung eines bureaukratischen Aufsichtssystems, das jeder individuellen pädagogischen Arbeit unübersteigliche Schranken in den Weg stellt.

Werkunterrichtskurse für Lehrer und Lehrerinnen wurden im Auftrage des Westfälischen Provinzialverbandes für Knabenhandarbeit vom 14. bis 24. Mai in Oestrich (Kr. Dortmund) abgehalten.

Der **Wiener Bezirksschulrat** plant in den Volks- und Bürgerschulen die Einführung des Handfertigkeitsunterrichts. Zu diesem Zwecke werden gegenwärtig in den Schulen Erhebungen gepflogen, ob sich in den einzelnen Schulgebäuden Räumlichkeiten befinden, die für den Handfertigkeitsunterricht eingerichtet werden könnten und ob dessen Einführung in bezug auf die örtlichen Verhältnisse empfehlenswert wäre.

Seit Januar erscheint, herausgegeben vom Österreichischen Elternbunde und dem Verein für Schulreform, eine Zweimonatsschrift: **„Die Schulreform in Österreich"**, die weitere Kreise durch Aufsätze und Mitteilungen über Ziele und Entwicklung der Schulreformbewegung aufklären soll.

Die **„Vereinigung für staatsbürgerliche und Erziehung"** hat eine Umfrage bei den bundesstaatlichen Schulverwaltungen veranstaltet über das in der politischen und pädagogischen Diskussion in leidenschaftlichem Für und Wider erörterte Thema, inwieweit im Rahmen des jetzigen Unterrichtsbetriebes dem Gedanken der staatsbürgerlichen Erziehung Rechnung getragen ist. Erfreulich und dankenswert ist, daß alle Schulbehörden, zum Teil recht ausführlich, geantwortet haben. Das Material wird verarbeitet werden.

Otto Anthes über **„das Prinzip der Arbeitsschule, angewendet auf den deutschen Sprachunterricht"** auf dem vorjährigen Kongreß des „Bundes für Schulreform": 1. Der deutsche Sprachunterricht der Lernschule ist durch seine Herkunft vom fremdsprachlichen Unterricht aufs schwerste erblich belastet. Er verfolgt ausgesprochenermaßen die Absicht, dem Schüler ein fertiges Werkzeug in die Hand zu drücken, in der Erwartung, daß der Schüler mit diesem Werkzeug jegliche vorkommende sprachliche Arbeit zu leisten imstande sein werde. 2. Sprache ist nie fertig, solange noch ein Mensch in einer Sprache selbständig denkt. Das Prinzip der Lernschule bedeutet daher eine Vergewaltigung der Sprache und ein Denkhindernis. Die Arbeitsschule wird darauf ausgehen, die jedem Kinde eingeborenen sprachlichen Kräfte zu entwickeln dergestalt, daß es sich seinen eigenen sprachlichen Ausdruck zu schaffen befähigt wird. 3. Sie tut das, indem sie zunächst dem mißhandelten Grundsatz der sprachlichen Richtigkeit seine vernünftige Gestalt zurückgibt. Richtig ist jeder sprachliche Ausdruck, der das Auszudrückende unmißverständlich wiedergibt. Erst da, wo das Verständnis der andern aufhört, fängt die Forderung einer allgemeinen sprachlichen Übereinstimmung an, berechtigt zu sein. 4. Indem wir dem Kinde die Grenzen der Richtigkeit so weit hinausrücken, geben wir ihm ein weites Feld für seine eigene sprachschaffende Tätigkeit. Die Führung, die wir ihm dabei angedeihen lassen, bewegt sich zunächst lediglich in der Richtung der Zweckmäßigkeit. 5. Aus der Zweckmäßigkeit wird das Gefühl für sprachliche Schönheit entwickelt. 6. Der Vorstellungsausdruck, das Wort, von der Lernschule gänzlich vernachlässigt, tritt in den Vordergrund. In ihm lebt, wirkt, arbeitet die Sprache vornehmlich. 7. Der Beziehungsausdruck (Wortformen, Satzformen) wird aus dem Vorstellungsausdruck entwickelt. 8. Sprachliche Arbeit wird somit zur Denkarbeit schlechthin, nicht in dem Sinne, daß ein künstliches System der Logik aus der Sprache abgezogen wird, sondern so, daß die ganze Gegenständlichkeit kindlichen Denkens sich selber bewußt wird.

Mit dem **Ersatz der Schiefertafel durch Schreibhefte** hat man in Mannheim, wie aus einem Gutachten des dortigen Kreisschulrats hervorgeht, ungünstige Erfahrungen gemacht. — Für die Grundklassen der französischen Schulen, wo man früher nur Schreibhefte brauchte, soll neuerdings die obligatorische Anwendung der Tafel angeordnet worden sein.

Vortrags- und Übungskurse für freiwillige Volksbildungsarbeit veranstaltet die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung, Berlin, NW. 52, Lüneburger Str. 21, in der Zeit vom 30. September bis 5. Oktober ds. Js. in Berlin. Die Kurse sollen den Vorsitzenden von Volksbildungsvereinen, Leitern von Volksbibliotheken, Vortragenden, auch andern auf diesem Gebiete Tätigen, Gelegenheit

geben, sich über die Fragen der freiwilligen Volksbildungsarbeit theoretisch zu orientieren und die praktischen Maßnahmen auf den einzelnen Gebieten der Arbeit kennen zu lernen.

Deutsche Ferienkurse im Sommer 1912: 1. **Jena** vom 5. bis 17. August. Im Anschluß daran: Sonderkursus der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung. Auskunft erteilt Frl. Klara Blomeyer, Gartenstr. 4. — 2. **Greifswald** vom 8. bis 27. Juli. Auskunft: „Ferienkurs Greifswald". — 3. **Marburg** 7. bis 27. Juli und 5. bis 25. August. Auskunftsstelle: Deutschhausstr. 34. — 4. **München** 15. bis 27. Juli. Auskunft: J. Bund, Pfarrhofstr. 8. — 5. **Gießen** im Mai und Juni. Auskunft: V. Müller, Frankfurterstr. 86. — 6. **Würzburg:** Fortbildungskursus für Schulgesanglehrer vom 22. bis 26. Juli. Auskunft: R. Heuler, Harfenstr. 2. — 7. **Nürnberg:** Fortbildungskursus für Schulgesang 22. bis 27. Juli. Auskunft: J. Schuberth, Hainstr. 20. — 8. **Berlin:** Ferienkursus für Schulgesang 8. bis 27. Juli. Auskunft: M. Ast, N. 20, Christianiastr. 8. — 9. **Clausthal i. H.:** Geologischer Ferienkursus vom 11. bis 27. Juli. Auskunft: Rektor Morich. — 10. **Plön:** Ferienkurse zur Einführung in die Gewässerbiologie an der Biologischen Station.*)

Pädagogische Kongresse im Sommer und Herbst 1912: 1. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts 27. bis 30. Mai in Halle. — 2. Berufsvormündertag 18. bis 20. Juni in Wien. — 3. Internationaler Kongreß für Moralerziehung 22. bis 27. August im Haag. — 4. Internationaler Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst 12. bis 18. August in Dresden. — 5. Erster internationaler Kongreß für christliche (katholische) Erziehung 8. bis 11. September in Wien, verbunden mit der Hauptversammlung des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft am 8. September. — 6. Gesellschaft für Hochschulpädagogik im Oktober in Leipzig. — 7. Deutscher Jugendgerichtstag 10. bis 12. Oktober in Frankfurt a. M.

Personalien.

Am 19. Mai feierte einer der hervorragendsten Führer der preußischen Lehrerschaft in ihrem Aufschwunge nach der Reichsgründung, Friedrich Kiesel in Breslau, den 70. Geburtstag. Mit gleichgesinnten jüngeren Kollegen begründete er im Januar 1871 den Breslauer „Pädagogischen Verein", der bald an der Spitze der schlesischen Junglehrerbewegung stand. Im Mai desselben Jahres trat auf einer Delegiertenversammlung in Waldenburg der Schlesische Provinziallehrerverein ins Leben, als dessen erster Vorsitzender Kiesel gewählt wurde. Im folgenden Jahre begründete er mit Gärtner-Liegnitz die „Schlesische Schulzeitung", die er erst mit diesem zusammen, bald aber selbständig leitete. An der Begründung des Preußischen Lehrervereins, 1872, nahm er hervorragenden Anteil. 1873 bis 1877 war er Mitglied des Abgeordnetenhauses. Im letzteren Jahre trat er, der schon vorher kurze Zeit hindurch als Seminarlehrer und dann als Präparandenanstaltsvorsteher gewirkt hatte, endgültig in den Staatsdienst. Er war Seminarlehrer in Ottweiler, Königsberg N.-M. und Öls, dann Kreisschulinspektor in Znin und Schildberg (Prov. Posen). Seit 1905 lebt er in Breslau im Ruhestande. Um den preußi-

---

*) Betreffs der ausländischen Kurse vergleiche man das Schriftchen: „Universitäts- und Ferienkurse für Ausländer in Frankreich, Belgien und der Schweiz" von P. Kröhner (Dresden, C. Winter 1911; 0,50 M.).

schen, namentlich den schlesischen Lehrerstand, wie um die preußische Volksschule überhaupt hat sich der nun Siebzigjährige als energischer, kluger Führer und Vorkämpfer in Verein und Parlament ganz hervorragende Verdienste erworben.

Am 20. April beging ein jüngerer Führer der Lehrerschaft, Dr. Richard Seyfert, den 50. Geburtstag. Seine näheren Bekannten feierten wohl vorwiegend den teilnehmenden, gemütstiefen Freund und seine Schüler den anregenden, geistvollen Lehrer. Unsere sächsischen Kollegen richten in ihrem gegenwärtigen Kampfe auf ihn, der jetzt auch der Zweiten Kammer angehört, ihre Hoffnungen. Aber auch der deutsche Lehrerstand im ganzen hat Veranlassung, den aus seinen Reihen hervorgegangenen Mann zu ehren und zu schätzen, der sich um unsere pädagogische Wissenschaft und nicht minder um unsere Schulpraxis ganz hervorragende Verdienste erworben, ja, nach mehr als einer Richtung neue Wege gezeigt hat, die uns wohl geeignet erscheinen, unsere Volksschul- und Seminarbildung in die Bahnen zu lenken, die zu einem wirklichen Fortschritt im Sinne der Gegenwart führen. Seyfert wurde 1862 in Dresden geboren. Er besuchte das Seminar in Waldenburg und war dann Lehrer in Hohenstein-Ernstthal und Penig. Schon mit 26 Jahren wurde er Schuldirektor, erst in Zwickau-Marienthal, dann in Ölsnitz i.V. Bereits 36 Jahre alt, entschloß er sich noch zum Universitätsstudium. 1904 wurde er als Seminaroberlehrer nach Annaberg und 1908 als Seminardirektor nach Zschopau berufen.

Fr. W. Förster, der bekannte Pädagoge an der Züricher Universität und der dortigen Eidgenössischen Technischen Hochschule, hat sein Lehramt niedergelegt, da sein Antrag, die ihm seinerzeit erteilte venia legendi, die nur auf Philosophie und Moralpädagogik lautete, auf das gesamte Gebiet der Pädagogik auszudehnen, von der Hochschulkommission abgelehnt wurde. Dies und noch mehr die geradezu lächerliche Begründung des Bescheides — Försters Schriften zeigten in der Grundauffassung von Erziehungsfragen derartige Schwankungen, daß man schließen müsse, er besitze die für einen Dozenten der Pädagogik erforderliche innere Abklärung in seinen Anschauungen noch nicht (dabei ist F. ein Mann von 43 Jahren) — wird natürlich auch in Deutschland — und sicherlich nicht zu Gunsten der Züricher Universitätsbehörde — lebhaft besprochen. Zu bedauern ist nur, daß man jetzt wieder, wie schon früher besonders in katholischen Kreisen, zu einer Überschätzung des in gewisser Hinsicht wirklich hochverdienten Mannes Veranlassung gibt. Wenn er z. B. in den „Hochschulnachrichten“ ein „Gelehrter von Weltruf“ genannt wird, und wenn ein sehr angesehenes pädagogisches Blatt meint, ihn als „einen der tiefgründigsten und eigenartigsten Pädagogen der Jetztzeit, ja vielleicht als den tiefgründigsten und den eigenartigsten“ bezeichnen zu müssen, so geht das doch sicherlich — und nicht zum Vorteil Försters — über das sachlich gegebene Maß weit hinaus.

Literaturberichte.

Neue Bücher.

W. Münch, Leute von ehedem und was ihnen passiert ist. Erlebtes und Erdachtes. 182 S. Leipzig, C. F. Amelangs Verlag (1 M., gb. 2 M.). — Eins der letzten Werke des jüngst entschlafenen geistvollen Pädagogen. Sechs schlichte Erzählungen und Schilderungen, gewürzt mit feinem Humor und durchwoben mit nachdenklichen Betrachtungen eines erfahrenen Lebenskenners, der aber nicht nur ein scharfer Beobachter war, sondern der auch herzlich mitfühlte mit denen, die ihm auf seinem Wege nahetraten. Daß auch die Pädagogik in allen diesen Skizzen eine mehr oder minder hervortretende Rolle spielt, ist selbstverständlich. Der Reiz des Buches liegt aber doch vor allem in der einfachen, aber durchweg anziehenden Darstellung und der tiefen Menschenkenntnis, die der Verfasser als Resultat eines wenigstens innerlich reich bewegten Lebens sich erworben hatte, sowie der harmonischen Weltanschauung, die ihm eigen war. Einiges in dem Erzählten ist auch, ausgesprochen und nicht ausgesprochen, rein persönlicher Art. So die erste Skizze „Als ich wiederkam" und die letzte Erzählung „Ein Prüfungsergebnis". Alles in allem ein Buch, das jeden erfreuen wird, der ihm ein paar Stunden widmet.

W. Seidemann (Seminarlehrer in Altenburg), Die modernen psychologischen Systeme und ihre Bedeutung für die Pädagogik. 327 S. Verlag von Julius Klinkhardt, Leipzig, br. 4,70, gb. 5,20 M. — Der Verfasser behandelt in übersichtlicher Weise die psychologischen Systeme der Gegenwart (Wundt, Ziehen, Jodl, Höffding, Ebbinghaus, Münsterberg, Rehmke, Lipps, Ribot, Horwicz, James, Witasek) in ihrer allgemeinen Bedeutung und in ihrer Anwendung auf die Pädagogik, und schließt daran seine eigene begründete Kritik. Das hervorragende Werk, dem wir natürlich noch eine längere Besprechung widmen werden, füllt wirklich eine oft beklagte Lücke in der Literatur aus.

Dr. Ostermann (Geh. Regierungs- und Provinzialschulrat in Berlin), Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung und päd. Nutzanwendungen. 3. Aufl. 280 S. Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung (2,80 M.). — Eine neue, um 100 Seiten vermehrte Ausgabe des vorzüglichen Werkes, in seinen Grundgedanken unverändert, aber im einzelnen vielfach ergänzt und bedeutend erweitert. Wir kommen auf diese Schrift des hervorragenden Pädagogen zurück.

Prof. Gunkel, Ausgewählte Psalmen, übersetzt und erklärt. 3., verm. Aufl. 353 S. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht (3,80; gb. 4,60 M.). — 44 Psalmen und zwei diesen Dichtungen verwandte Abschnitte aus dem 1. Buche Samuelis und dem Buche Jonas in neuer Übersetzung mit darauf folgendem zusammenhängenden Kommentar, der nicht für den Fachmann geschrieben ist, in einer sehr geschmackvollen äußeren Ausstattung. Der Name des Verfassers bürgt für die wissenschaftliche Zuverlässigkeit des Gebotenen. Dazu kommt der poetische Wert der Übertragungen und der schlichte, warmherzige Ton der folgenden Betrachtungen. „Die Frömmigkeit der Psalmisten dem modernen Leser deutlich zu machen und ans Herz zu legen", war das eigentliche Ziel des Verfassers, dessen Werk wir religiös gestimmten Lesern, nicht zum mindesten auch den Religionslehrern, warm empfehlen.

Dr. Pabst, Aus der Arbeitsschule. 436 S. Osterwieck a. H., Zickfeldt. — Ein neues Werk zur Theorie und Praxis des Werkunterrichts, zu dem sich der verdiente Herausgeber mit einer ganzen Reihe angesehener Schulmänner vereinte, mit Rößger in Leipzig (Elementarunterricht), Beetz in Gotha (Rechnen), Langguth in Leipzig (Raumlehre und Naturlehre), Stichler in Leipzig (Zeichnen), Stübler in Bautzen (Erdkunde), Kästner in Frankenberg i. S. (Biologie), Mittag und Schäfer in Cöthen (Chemie und Mineralogie). Kenner und Könner werden möglicherweise manchen Einwand erheben; im ganzen aber scheint uns hier ein hervorragender Beitrag zur Praxis der „Arbeitsschule" vorzuliegen, und daß wir gerade nach dieser Richtung hin keineswegs so beraten sind, wie wir es möchten, ist bekannt. — Als nicht zu unterschätzende Beiträge dazu sind auch die folgenden beiden Schriften um so mehr zu betrachten, als der bekannte Verfasser das „Arbeitsprinzip" nicht bloß auf körperliche Arbeit bezieht:

Wohlrab, Mein zweites Schuljahr. 154 S. (2, gb. 2,50 M.). — Aus der Praxis der Arbeitsschule. 128 S. (1,60, gb. 2 M.) Leipzig, Ernst Wunderlich.

Marie de Lange, Beitrag zur Kenntnis der Münchener Volks- und Fortbildungsschulen. 96 S. München, M. Kellerer (1 M.). — Ein kurzer Überblick über die äußere und innere Organisation des Münchener Volks- und Fortbildungsschulwesens, hauptsächlich bestimmt zur Orientierung für die vielen, die jetzt zu Studienzwecken Kerschensteiners Wirkensstätte besuchen.

Dr. Schmieder, Quellen zur Geschichte. II. Von der französischen Revolution bis zur Gegenwart. 248 S. Leipzig, Ernst Wunderlich (2, gb. 2,50 M.). — Versuch, das Arbeitsprinzip in den Geschichtsunterricht der höheren Schulen einzuführen.

Alfr. Binet (†), Die neuen Gedanken über das Schulkind (Les idées modernes sur les enfants, 1909). Autorisierte Bearbeitung von Dr. Anschütz und W. J. Ruttmann. 291 S. Leipzig, Ernst Wunderlich (4, gb. 4.80 M.).*)

Prof. Dr. Wreschner, Die Sprache des Kindes. 43 S. (80 Pf.). — Vergleichende Psychologie der Geschlechter. 40 S. 80 Pf.). Zürich, Orell Füßli.

Ballerstaedt, Die Einheitsschule. 36 S. Hamburg, Selbstverlag der „Gesellsch. der Freunde usw." — Eine gründliche und anregende Behandlung der Frage der Allgemeinen Volksschule, die durch neuere Vorkommnisse in Hamburg erforderlich wurde.

Zur Praxis der Arbeitsschule.

Von Hermann Laue in Nowawes.

Dr. M. Kändler, Die Entwicklung des Kindes bis zum Zahnwechsel und das erste Schuljahr. 1911. Leipzig, Klinkhardt, 1,20 M. — Der Verfasser leitet aus der Ansicht, daß die erste Entwicklungsperiode des Kindes erst nach dem 7. Lebensjahr beendet ist, die Notwendigkeit einer Reform des ersten Schuljahres ab. Diese Stufe, in welcher die Phantasie vorherrscht, muß gedächtnis- und verstandesmäßige Übermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten vermeiden, also planmäßigen Religionsunterricht, Rechnen, Schreiben und Lesen ausschließen, dagegen Gesinnungs- und Anschauungsunterricht, Ausdrucksspiele, Gestalten und Malen pflegen. Solange Lesen, Schreiben und Rechnen noch im ersten Schuljahre verlangt werden, müssen ihre Schwierigkeiten nacheinander auftreten. Diese Grundsätze, nach denen an den Greizer Bürgerschulen nach Angabe des Verfassers unterrichtet wird, sind gesund und nicht übertrieben.

Max Troll, Der Märchenunterricht in der Elementarklasse nach der entwickelnd-darstellenden Methode. 1911. Langensalza, Beyer & S. 1,50 M. — Ebenfalls auf die Erkenntnis, daß die Phantasie im ersten Schuljahr die vorherrschende Geistesbetätigung ist, gründet Troll die Forderung des Märchenunterrichts. Aus seinem ersten Schuljahr ist Trolls Ansicht bekannt, das Märchen in den Mittelpunkt des Elementarunterrichts zu stellen; sie wird hier eingehend begründet. Um den Kindern Gelegenheit zur Selbstbetätigung zu geben, sollen die Märchen nach der entwickelnd-darstellenden Methode geboten werden. Das scheint uns ein Irrweg bei einem Stoff, der nicht in den logischen Beziehungen seine Stärke hat, der von den Kindern immer wieder in stereotyper Form verlangt wird und der durch solche Behandlung an Innigkeit und Zartheit verlieren muß.

Eckhardt und **Lüllwitz,** Der erste Schulunterricht. 1911. Leipzig, Teubner. 3 M.; geb. 3,60 M. — Den Verfassern kann man nicht den Vorwurf machen, sie hätten sich um die einschlägige Literatur nicht bekümmert. Ihr fleißiges Studium in dieser Beziehung gibt der Schrift den Vorzug, daß sie zu allen wichtigen Ansichten und Forderungen Stellung nehmen kann. Wir waren z. B. erfreut, auch Hinweise auf Eitz (Gesangreform) oder Haase (Rechenunterricht) zu finden. An solchen Sachen gehen viele Autoren vorbei. Ob sie sie nicht kennen? Die Stellung, welche Eckhardt und Lüllwitz zu den Reformfragen des ersten Schuljahres einnehmen, ist die des gemäßigten Fortschritts. Ihre Hauptforderung ist, die Erziehung sei entwicklungstreu, d. h. den Entwicklungsstufen des Kindes entsprechend. Die wesentlichste Aufgabe des Elementarunterrichts ist nicht die Pflege der Fertigkeiten,

*) Eine schwer zu begreifende Marotte der Bearbeiter ist die Wiedergabe aller französischen Buchtitel usw. in deutschen Lettern.

sondern die Erweiterung und Vertiefung der kindlichen Erfahrungen, hier Umgebungskunde genannt. Man hält es nicht für notwendig, Lesen und Schreiben aus dem ersten Schuljahr hinauszudrängen, wohl aber fordern die Verfasser (wie oben Kändler) eine Trennung der Schreib- und Leseschwierigkeit. Die Schreiblesemethode ist nicht unüberwindlich. Mit dem Eindruck sei vielseitiger Ausdruck verbunden. — Alles Forderungen, denen wir volle Sympathie entgegenbringen. Möge das Buch dazu beitragen, daß die Ideen des gesunden Fortschritts auf pädagogischem Gebiete überall verbreitet und gefestigt werden!

Kempinsky, Der Rechenlehrer der Kleinen. 1911. Leipzig, Dürr. 2 M. — K. will die Kleinen zum selbsttätigen, arbeitsfreudigen Rechnen anleiten. Das erreicht er durch Rechnen auf dem Zählblatt und durch Malen. Das Zählblatt enthält die Zahlbilder in Form von Vertiefungen, in die Zählpfennige hineingelegt werden. Dagegen wäre zu sagen, daß auf diese Weise der Lehrer zum Gebrauch der Zahlbilder gezwungen ist. Die Zahlbildmethode hat aber mit Recht eine starke Gegnerschaft, welche ihre Mängel für bedeutend hält. Sie treten auch bei K. auf, wenn er z. B. die Addition und Subtraktion aus der Zerlegung ableitet, während doch das Kind erst wirklich denkend zerlegt, wenn es Addition und Subtraktion beherrscht. $4 + 2 = 6$. Diese Wahrheit muß nach K. erst an verschiedenen Körpern gefunden werden, schließlich abstrahiert und damit erst als gemeingültig erkannt werden. Ist es nicht viel praktischer und auch wissenschaftlich berechtigter, zu sagen: Zu den 4 Äpfeln lege ich den 5. und 6., also sind es 6? Die Ordnungszahlwörter müssen gleich mit eingeführt werden, auch schon deshalb, weil nur dadurch die Gesamtzahl von der Stellung in der Zahlenreihe unterschieden werden kann. Anzuerkennen sind die Winke für die stille Beschäftigung. Der Lehrgang ist eigentümlich: Gezählt wird bis 100, gerechnet aber bis 20. Hier hat sicher ein schon bestehender Lehrplan seinen Einfluß ausgeübt. Warum nicht gleich entschieden: Addition und Subtraktion bis 100 ohne Übergang? Zu große Rücksichtnahme auf das Bestehende läßt sich nicht immer vereinigen mit fortschrittlichen Bestrebungen.

Fenkner und **Brückmann,** Übungsbuch für den Rechenunterricht. Berlin, O. Salle. Preise: Heft 1—3 je 60 Pf., 4—6 je 50 Pf., Heft 7 für Knaben 60, für Mädchen 75 Pf., Heft 8 u. 9 1,20 bzw. 1,30 M. — Zweifellos ein brauchbares und zeitgemäßes Rechenwerk; einen wesentlichen Vorzug vor andern guten Rechenbüchern können wir aber nicht feststellen. Aufgaben aus dem Leben sollten nicht nur im ersten Schuljahr, sondern immer den Ausgangspunkt bilden, schon damit der Schüler den Zweck der Übungen einsieht und Interesse bekommt. Und sind das Aufgaben aus dem Leben, wenn es heißt: Hebe 3 Finger! Lege 3 Erbsen! usw.? Im 1. Heft gehen manche Aufgaben zweifellos über die Auffassungsfähigkeit 6jähriger Kinder hinaus und manche Übungen zur Veranschaulichung sind nicht einfach und durchsichtig genug. (Aufgaben auf Seite 3, 5, 10.) Die Anordnung und Gruppierung in den Heften 2—8 ist gut. Die Arbeiterversicherung in Heft 7 muss nach den neuen Bestimmungen umgearbeitet werden. Die kaufmännische und gewerbliche Buchführung würden wir der Fortbildungsschule überweisen.

Joh. Langermann, Handelndes Rechnen. 1910. 2,40 M. — **Burkhardt,** Klassengemeinschaftsleben. 1911. 2,40 M. — Beide Berlin-Zehlendorf, Mathilde Zimmer-Haus. — Beide Schriften gehören in die Bestrebungen des Bundes für Lebenserziehung, dessen pädagogische Leitsterne sind: Erziehung zur Gemeinschaft und Selbsttätigkeit. Von diesem gesunden Standpunkte aus wollen auch die beiden Schriften beurteilt sein. Burkhardt zeigt aus Tagebuchblättern von 4 Schuljahren eine glückliche Lösung der Frage des Gemeinschaftslebens. Langermann versucht das Rechnen zu einem handelnden und bodenständigen zu gestalten. Die Anschauung wird durch Handbetätigung herbeigeführt. Das Konkrete bildet den Ausgang, darum erst Regeldetri, daraus wächst als Frucht das Einmaleins. Anregend sind beide Bücher.

G. Wietasch, Raumlehre für Mädchenmittelschulen und verwandte Anstalten. Unter Berücksichtigung des Arbeitsprinzips. 1911. Leipzig, Hirt & S. — Nach dem Vorwort zu urteilen hat der Verfasser gute Absichten: Berücksichtigung des Arbeitsprinzips, Verbindung mit weiblichen Handarbeiten, mit Linearzeichnen. Leider zeigt sich die Rücksichtnahme auf das Arbeitsprinzip fast nur in angewandten Aufgaben; die Verbindung mit der weiblichen Handarbeit ist so gut wie gar nicht vorhanden, und von der Ausführung der dritten Idee hat der Verfasser

aus äußeren Rücksichten ganz Abstand genommen. So ist schließlich das Büchlein auch nicht besser und schlechter als andere geraten.

H. Kappler, Sehen und Gestalten, Zeichnen und Werkarbeit an Knaben- und Mädchenschulen. Berlin S. 61, Verlag der Union. 3 M. — Kappler ist uns schon bekannt durch seine zwei Bändchen „Vom Spiel zur Arbeit", in denen er besonders Stoffe und Wege für die Werktätigkeit weist; das vorliegende Werk ist ganz dem Zeichenunterricht gewidmet, für den derselbe Verfasser schon 1908 gute Stoffpläne herausgegeben hat. „Sehen und Gestalten" ist eine der besten Anleitungen für den Zeichenunterricht; es trifft tatsächlich zu, was K. im Vorwort sagt: „Nichts Altes, was sich inzwischen am Wechsel der Meinungen bewährt hat, ist von mir aufgegeben, nichts vom Modernen, soweit es Dauer verspricht und soweit es sich in den Grenzen des tatsächlich Erreichbaren hält, unbeachtet gelassen worden." Besonders gefällt uns, daß der Verbindung des Zeichenunterrichts mit der weiblichen Handarbeit das Wort geredet wird. Da das Ziel, daß die Lehrerin für weibliche Handarbeit zugleich zur Erteilung des Zeichenunterrichts befähigt sei, noch in weiter Ferne liegt, so muß der Zeichenlehrer selbst Fühlung mit einem Gebiete suchen, dessen Wesensverwandtschaft mit dem seinen offenbar ist. Ein kleiner Irrtum ist dem Verfasser unterlaufen: „Stäbchen- und Erbsenlegen, Papierfalten und Ausschneiden leiten hinüber zum Bilden in Ton". Läuft der Weg nicht psychologisch und technisch gerade entgegengesetzt?

Brückmann, Formenkunde. 2. Auflage. Leipzig, Teubner. 1,40 M. — Der Verfasser versucht schon seit Jahren an seiner Schule die körperliche Betätigung zu verwerten. Er bringt aber die manuelle Tätigkeit in ein System und drückt schon damit aus, daß der Werkunterricht einen selbständigen Gang (wenn auch nicht besondere Stundensetzung) verlangt, daß er zuerst der technischen Ausbildung dienen soll. Mit dieser Art und Weise wird sich die Mehrzahl der Schulmänner nicht einverstanden erklären; trotzdem gibt das Büchlein auch dem manchen Wink, der nicht auf Brückmanns Seite steht.

Gscheidlen, An der Werkbank. 1912. Leipzig, Teubner. — Für die Bastler unter den mittleren and reiferen Schülern, wir meinen, auch noch für Erwachsene, bietet sich dieser 13. Band von Dr. Bastian Schmids Naturwissenschaftlicher Schülerbibliothek an. Er orientiert ausführlich und verständlich über Werkstatt, Werkzeug, das Material und seine Verarbeitung und gibt als Beilage 44 Tafeln mit Entwürfen zu physikalischen Apparaten.

Henriette Fürth, Freistundenarbeit und Freistundenkunst. 1911. Leipzig, Quelle & Meyer. 1,50 M. — Die industrielle Technik der Gegenwart fordert immer mehr Arbeitsteilung und nimmt damit dem Arbeiter den Überblick über das ganze Werk und auch die Schaffensfreude. Die Volksbildungsbestrebungen müssen für ein Gegengewicht sorgen, das die Verfasserin in der Freistundenarbeit und Freistundenkunst findet. Daß auch bei den Arbeitern selbst ein Sehnen danach vorhanden ist, zeigen die vielen lehrreichen Beispiele aus einer Ausstellung. Von der Schule wird eine Vorbereitung zu der dazu notwendigen Geschicklichkeit gefordert durch Einfügung der Handfertigkeit in den Unterricht. Wir sehen diese Forderung für Industrieorte als berechtigt an, halten aber dann die Einrichtung von Knabenhorten für praktischer als die Einfügung der Handfertigkeit in den Schulunterricht.

H. Corray, Neulandfahrten. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Kinder. 1912. Leipzig, Edward Erwin Meyer. 3,80 M. — Der Verfasser, ein Schweizer, bahnt Wege in pädagogisches Neuland, das allerdings nicht erst von ihm entdeckt ist. Von Kindeshand läßt er sich leiten, und die weist ihm Pfade, welche er allein wahrscheinlich nicht zu beschreiten gewagt hätte. „Mute mir nicht zu wenig zu", sagt ihm das Kind, „und wenn du mich zu packen verstehst, so kann ich mehr, als du wähnst". Doch darf man auch nicht die Grenzen übersehen, welche, ich will nicht sagen, durch die Autorität des Erziehers, sondern durch den Grad der kindlichen Entwicklung selbst gezogen sind. Es ist nicht nur zuviel verlangt, sondern auch im Interesse der Charakterbildung schädlich, die Kinder z. B. zu einer abfälligen Kritik über ihr Lesebuch zu veranlassen. Man kann ebenso wenig damit einverstanden sein, daß das Buch nach dem Titel auch für Kinder bestimmt ist; Lehrer allerdings werden aus ihm wertvolle Anregungen schöpfen.

G. Klemm, Kulturkunde, ein Weg zu schaffendem Lernen. 1912. Dresden, C. Heinrich. Geb. 3,50 M. — Klemms Kulturkunde bezeichnet fast das

Ende des Weges, auf den uns einst Seyferts Arbeitskunde geführt hat. Die Konzentration des Sachunterrichts ist hier vollständig durchgeführt und zwar durch Hineinführen der Schüler in die Kulturverhältnisse der Gegenwart. Das Verständnis für dieselben wird erreicht durch Vergleiche des Jetzt mit dem Einst und durch Betrachtung des allmählichen Werdens unserer Zustände. Die großen Vorteile eines solchen Unterrichts liegen auf der Hand: Eine bessere Verbindung des Unterrichts mit dem Leben ist kaum möglich; es gibt wohl keinen Schüler, der solchem Unterricht nicht volles Interesse entgegenbringt; die Möglichkeit zur Selbstbetätigung geistiger und körperlicher Art ist in hohem Grade vorhanden. Die Durchführung der guten Idee ist allerdings nicht ganz so leicht, wie es den Anschein hat, und darum ist das vorliegende Buch als Wegzeichen dankbar zu begrüßen.

Heinrich Alt, Schülerübungen zur Einführung in die Physik. 1910. Leipzig, Teubner. 2,20 M. Geb. 2,60 M. — **Walter Masche,** Physikalische Übungen. 1911. Ebenda. Teil 1: 60 Pf. Teil 2: 80 Pf. — Beide Arbeiten sind nach den Angaben der Verfasser aus der Praxis hervorgegangen, haben also ihre Wurzel in der Erfahrung. Sie unterscheiden sich darin, daß das erste ein Hilfsbuch für die Hand des Volksschullehrers, das zweite ein Leitfaden für den Schüler an höheren Schulen ist. Jenes, ein sonst gutes Buch, stellt nach unserer Meinung nur etwas zu hohe Ansprüche an den Volksschüler, dieses ist ein echter „Leitfaden", der vorschreibt: Man fülle —, man entferne —, man setze —, man berechne — und noch mehr solche „Män"nchen. Im Gegensatz dazu finden wir bei Alt: Du hast es gesehen, untersuche nun, versuche jetzt —, sieh zu, was geschieht usw. Trotzdem werden auch Masches Hefte ihren Zweck erfüllen, wenn der Schüler auch nicht in der Form angeleitet wird, die das Arbeitsprinzip fordert.

Greubel, Lehrproben zur Einführung in das Verständnis der Landkarten, gegründet auf das Selbsttätigkeits- oder Arbeitsprinzip. 2. Aufl. Leipzig, L. J. Heymann. 1,50 M. — Die Lehrproben haben den Zweck, die Verwendung von Greubels Lehrrelief im Unterricht zu zeigen. Mit Stäben von bestimmter Höhe und Farbe werden die Höhenschichtlinien auf einer Sandebene bezeichnet, und die begrenzte Fläche wird erhöht. Dieses Verfahren hat den Vorzug, daß es auch die Selbständigkeit der Schüler zu ihrem Rechte kommen läßt. Wie uns der Verfasser mitteilt, wird er sein Lehrmittel auf einer Nebenversammlung zu Pfingsten in Berlin selbst vorführen.

Aus der Fachpresse.

Bericht üb. die wichtigsten neueren Arbeiten üb. Intelligenzprüfungen — O. Bobertag — Der Säemann 4.

Die Untersuchung der sittlichen Entwicklung des Kindes und ihre päd. Bedeutung — Prof. Dr. Meumann — Zeitschr. für Päd. Psychologie 4 u. f.

Die Untersuchungen von Binet und Simon über geistige Minderwertigkeit bei Kindern — Dr. Anschütz-Leipzig — Päd.-psycholog. Studien 5.

Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond (vergl. Deutsche Schule, Februar, S. 117). — Prof. Claparède-Genf — Archives de Psychologie, Februarheft.

Beiträge zur sprachlichen Entwicklung des Schulkindes — O. Tumlirz-Graz — Öst. Zeitschr. f. Lehrerbildung 2.

Streifzüge durch die Reformpädagogik — O. Rolsch-Altenburg — Päd. Warte 7—9.

Vom Werte der Buchkultur — Fr. Gansberg — Päd. Reform 15.

L'oeuvre d'éducation et la méthode de Mlle. Montessori en Italie (Maria Montessori: „Il metodo della Pedagogia Scientifica" 1910. Vergl. Kerschensteiner: „Begriff der Arbeitsschule" S. 45 u. 90) — Jeanne Barrère — Revue Pédagogique 3.

Unterrichtsschule, Arbeitsschule, Lebensschule — Prof. Dr. Spranger — Neue Bahnen 1911/12 Nr. 7.

v. Sallwürks „Didaktische Normalformen" — Dr. Wilker-Jena — Deutsche Blätter 1911/12 Nr. 31.

Willensbildung und Schulerziehung — Anna Nauck-Berlin — Die Lehrerin 1912/13 Nr. 4 u. 5.

Wert und Bedeutung biographischer Werke für Erziehung und Unterricht — Erler-Altenburg — Die Volksschule (Langensalza) 1912/13 Nr. 2.

Der Arbeitsunterricht im Dienste der Klassenausflüge — Pilz-Zittau — Sächs. Schulztg. 16.

Selbstbetätigung der Schüler im Biologischen Unterricht — Dr. Rabes-Halle — Die Arbeitsschule 4.

Die Gruppenarbeit (im Handfertigkeitsunterricht) — C. Weymann-Weinböhla — Ebenda.

Katechismusunterricht (Gegen den besond. Kat.-U.) — Dr. Artur Müller-Berlin — Päd. Zeitung 14.

Vom Aufsatz und vom Kinde (Der Kindertraum als schaffender Motor des freien Aufsatzes) — W. Lamszus-Hamburg — Der Säemann 4.

Eine neue Basis für den Geschichtsunterricht (Arbeitsunterricht durch Einführung der Quellenlektüre und -kritik in einfacher Form) — Dr. G. Lorenz — Ebenda 4 u. f.

Die Genesissagen in der Tertia — K. Salomon-Bad Harzburg — Monatsblätter f. d. ev. Religionsunt. 4.

Bruchrechnen ohne System — L. Wagner-Garmisch — Deutsche Schulpraxis 13.

Schreiblesen als Gelegenheitsunterricht — Fr. Gansberg — Neue Bahnen 1911/12 Nr. 7.

Der erste Schreibleseunterricht auf psychologischer Grundlage — Malisch-Ratibor — Zeitschr. für christliche Erziehungswissenschaft 7 u. f.

Biologische Schülerübungen auf der Sekundarschulstufe — Dr. Meierhofer-Zürich — Schweizerische Lehrerztg. 16 u. f.

Die Lautangleichung als methodisches Prinzip für das Lesenlernen — R. Groh — Leipziger Lehrerztg. 35.

La méthode du „self-government" dans les écoles françaises — Roger Cousinet — Revue Pédagogique 3.

Ein Schülergespräch über das Schulgericht in einer II. Seminarklasse (Das Für und Wider in der Frage der Schüler-Selbstregierung) — Päd. Blätter für Lehrerbildung 4.

Autorität und Freiheit — Linde-Gotha — Thüringer Lehrerztg. 16 u. 17.

Die Leistungsfähigkeit der Klassensysteme — J. Tews — Päd. Zeitung 17.

Das Verhältnis der Lehrerbildung zur Realschulbildung und zum Einjährigenberechtigungswesen überhaupt — Dr. Deffner-München — Freie bayr. Schulzeitung 9.

„Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" in der Beleuchtung eines zeitgenössischen Verehrers Pestalozzis (Herbarts) — Dr. Th. Wiget-Zürich — Schweizerische Päd. Zeitschrift 2.

Erinnerung an Tuiskon Ziller — P. Zillig-Würzburg — Volksschulwarte 16.

Literarische Notizen.

Eine Gesamtausgabe der Werke Kants, die nach ihrem Plan und ihrer äußeren Ausstattung den besten deutschen Klassiker-Ausgaben zur Seite treten soll, bedarf keiner Rechtfertigung. Seit die deutsche Philosophie — vor etwa vier Jahrzehnten — ihren Weg zu Kant zurückgefunden hat, hat sich der Einfluß seiner Lehre immer mehr vertieft und gefestigt. Da die älteren Ausgaben der Werke Kants — sowohl diejenige von Rosenkranz, wie die von Hartenstein — längst vergriffen sind, so entstand der Plan, die Werke Kants in einer neuen kritischen Gesamtausgabe dem philosophischen Publikum darzubieten. Diese Ausgabe wird sämtliche Schriften Kants in chronologischer Ordnung enthalten, um auf diese Weise die Stetigkeit der Kantischen Gedankenentwicklung und den entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhang der einzelnen Werke klar hervortreten zu lassen. Auch sämtliche Briefe Kants sowie die Briefe an ihn, soweit sie irgendein biographisches oder philosophisches Interesse besitzen, wird die neue Ausgabe enthalten. Den beiden Briefbänden wird ein ausführlicher Kommentar mit den notwendigen literarischen und bibliographischen Anmerkungen beigegeben werden. Der Text der Kantischen Werke wird einer eingehenden kritischen Revision unterzogen werden,

die von Dr. Otto Buek, Dr. Artur Buchenau, Dr. Ernst Cassirer, Dr. Albert Görland und Dr. B. Kellermann besorgt werden wird. Die Sichtung und Bearbeitung der Kantischen Fragmente hat Professor Hermann Cohen übernommen. Band I, der die „Vorkritischen Schriften" enthält (Herausgeber Dr. Artur Buchenau), ist im März 1912 erschienen, die übrigen Bände der Werke, wie die beiden Briefbände sollen sich in rascher Folge anschließen. In jedem Jahr erscheinen 4—5 Bände, so daß die Ausgabe in etwa zwei Jahren schon vollständig vorliegt. Subskriptionsbedingungen: jeder Band wird einen Umfang von 450—650 Seiten haben. Der Subskriptionspreis des Bandes beträgt broschiert 7 M., geb. in Halbfranz 9 M. Eine Vorzugsausgabe von 100 numerierten Exemplaren wird hergestellt, auf handgeschöpftem Papier. Das Exemplar dieser Ausgabe kostet für den Band, in Ganzleder gebunden, 25 M. Die Bände können auch gesondert, zu einem erhöhten Einzelpreise bezogen werden.

Soeben erschien „Erziehung und Unterricht, Grundzüge einer praktischen Pädagogik, von Dr. Rudolf Lehmann, Professor der Philosophie und Pädagogik an der Königl. Akademie zu Posen, eine zweite, neu bearbeitete und erweiterte Auflage der älteren Schrift: „Erziehung und Erzieher" (9 M.). Vergl. D. Sch., Märzheft, S. 145.

Jahrgang 1911 der von Meumann und Scheibner herausgegebenen „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik" (Leipzig, Quelle & Meyer; jährl. 12 Hefte für 10 M.), der erste seit der Verschmelzung der beiden im Titel noch angedeuteten Zeitschriften, liegt seit Beginn des Jahres vollendet vor. Und wenn es in dem Programm vom Januar 1911 als die Aufgabe der Zeitschrift bezeichnet wurde, „den Vereinigungspunkt zu bilden für die Erfahrungen und Anregungen der Praxis, für die Detail- und Kleinarbeit der empirischen Kinderpsychologie und der experimentellen und statistischen Pädagogik", ohne sich den mehr systematischen Problemen zu verschließen, so kann man nun, nach einem Jahre, sagen, daß das Versprochene gehalten worden ist. Man braucht nur das Inhaltsverzeichnis anzusehen, um eine Menge interessanter Probleme zu finden: Schülertypen (Geheimrat Münch-Berlin), das Spiel als Katharsis (eine tiefgehende Betrachtung von Prof. Groos-Tübingen), zur Psychologie des Lehrers (sehr nachdenklich! von M. Zergiebel-Chemnitz). Dazwischen kommen dann auch eindringende Einzeluntersuchungen über Unterrichtsfächer (z. B. Prof. Eggert-Frankfurt: über die fremden Sprachen) sowie eine Reihe statistischer und experimenteller Untersuchungen (z. B. über das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern, von Oberlehrer Dr. Hoffmann-Görlitz, mit der anregenden Kritik von Oberlehrer Dr. Keller-Chemnitz). Es bedarf nicht der Erwähnung, daß über alle Ereignisse der pädagogischen Welt, Versuchsklassen, Gesetze, besondere Vorfälle, Verhandlungen, pünktlich Bericht erstattet wird. So gibt es in dieser Zeitschrift in ihrer neuen Form Anregung die Fülle — auch da, wo man den Verfassern vielleicht energisch widersprechen möchte. Offenbar verfolgt der geschäftsführende Herausgeber, Seminaroberlehrer Scheibner-Leipzig, das Prinzip, jeden zu Worte kommen zu lassen, der in der Pädagogik Probleme sieht und der auf Grund einer genauen Beobachtung der Tatsachen an ihrer Lösung ernsthaft mitarbeiten will. Diese Gemeinsamkeit im rein sachlichen Interesse hat sich bewährt, und es ist kein Zweifel, sie wird sich weiter bewähren. Die ersten Hefte des neuen Jahrgangs zeigen genau den charakterisierten Geist, und so wird der Leser auch im neuen Jahrgange voll befriedigt werden. (Moritz Scheinert in Leipzig.)

Eine von Prof. Dr. Geffcken bearbeitete Bibliographie zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung wird demnächst erscheinen.

Der Verlag von Felix Alcan in Paris kündigt eine von L. Cellérier und L. Dugas herausgegebene alljährlich erscheinende Revue über die Fortschritte der Pädagogik nach Theorie und Praxis an, die den Titel „L'Année Pédagogique" tragen soll.

Die Herausgabe einer umfassenden und eingehenden Darstellung des deutschen Hilfsschulwesens, das 1913 unter dem Titel „Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild" erscheinen soll, bereitet der Vorstand des „Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands" vor.

Von dem alten, bewährten Erläuterungswerke „Aus deutschen Lesebüchern", begründet von den Brüdern R. und W. Dietlein sowie Fr. Polack (B.

G. Teubner), erschien der 2. Band in 8. Auflage, durchgesehen, vermehrt und verbessert von Fr. und Dr. P. Polack. (Pr. 5,60 M.)

Ein sehr interessantes und dabei auch sehr dankenswertes Unternehmen ist die neue Sammlung „Voigtländers Quellenbücher", wissenschaftlich genaue Ausgaben literarischer und bildlicher Quellen aus den verschiedenen Gebieten des Wissens für den großen Kreis der Gebildeten, teils Neudrucke urkundlicher Quellenwerke, teils bildliche Urkunden mit begleitendem Text, teils quellenmäßige Darstellungen aus erster Hand, durchweg von Fachmännern bearbeitet, zu sehr billigem Preise (das kartonnierte Bändchen kostet in der Regel weniger als 1 M.). Einige Stichproben mögen zeigen, was die Sammlung bietet: 3. Cornelius Celsus über die Grundfragen der Medizin. 4. Ausgewählte Briefe Blüchers. 6. Die Belagerung und Zerstörung Magdeburgs, von Otto von Guericke. 9. Deutschlands Einigungskriege 1864—71 in Briefen und Berichten der führenden Männer. 12. Rob. Mayers Abhandlungen über die Erhaltung der Kraft. 8. Die deutschen Hausmöbel bis zum Anfange des 19. Jahrhunderts, Bilder mit Text. 1. Die ersten deutschen Eisenbahnen, nach zeitgenössischen Berichten, Zeitungsartikeln usw. 2. Brandenburg-Preußen auf der Westküste von Afrika 1681—1721 (Generalstabsarbeit). 5. Die Kämpfe mit Hendrik Witboy, von Th. Leutwein, usw. Daß die Sammlung in erster Linie das regste Interesse und die tatkräftigste Unterstützung der Lehrerwelt verdient, ist selbstverständlich (Leipzig, R. Voigtländers Verlag).

Bei Cottas Nachfolger in Stuttgart und Berlin erschien eine von Dr. Schierbaum bearbeitete Schulausgabe von Justus Mösers „Patriotischen Phantasien" in Auswahl mit Einleitung und Anmerkungen (1 M.).

Als neuester Band der von Dr. Bastian Schmid herausgegebenen „Naturwissenschaftlichen Schülerbibliothek" erschien „Unsere Frühlingspflanzen" von Prof. Dr. Höck, eine illustrierte Anleitung zur Beobachtung und zum Sammeln unserer Frühjahrsgewächse, zugleich aber auch eine gute Einführung in die Biologie unserer Pflanzenwelt (3 M.).

Zwei neue Bändchen der bei Teubner verlegten „Kleinen Beschäftigungsbücher für Kinderstube und Kindergarten" enthalten: „Allerlei Papierarbeiten" von Hildegard Gierke und Alice Davidsohn (1,20 M.) und „Kinderspiel und Spielzeug" von Klara Zinn (2. Aufl., 1 M.). Beide Werkchen sind empfehlenswert.

Bei Beginn der Reisezeit sei auf Hendschels bekannte Heftchen „Luginsland": Beschreibungen von Eisenbahn-, Post und Dampfschiffstrecken in Wort und Bild, hingewiesen. Als Nr. 28 ging uns ein Heft zur Donaufahrt von Passau bis Wien mit 3 Karten und 43 schön ausgeführten Abbildungen in sehr guter Ausstattung zum Preise von 1 M. zu. — Empfehlend sei ferner hingewiesen auf Gräves Wanderbuch für Schülerfahrten, I. Sauer- und Siegerland, Ardeygebirge, Eifel, Siebengebirge und Taunus, mit Karten (Köln, H. u. K. Schaffstein; 2 M.). — Endlich sei noch bemerkt, daß auch das langbewährte „Reisebuch des Deutschen Lehrervereins", bearbeitet von Gustav Trensch, erschienen ist. Die Mitglieder des Vereins beziehen es direkt von Jul. Klinkhardt (Leipzig, Liebigstr. 6) gegen Einsendung von 50 Pf.

Unsere Notiz über den „Abenteuerlichen Simplizissimus" als Jugendschrift im vorigen Hefte (S. 254) hat leider eine so mißverständliche Fassung gefunden, daß man verführt werden kann, das Urteil des Schlußsatzes ausschließlich auf die in den „Blauen Bändchen" erschienene Bearbeitung zu beziehen. Das wäre aber durchaus unrichtig. Vielmehr zeichnet sich gerade diese Ausgabe durch Vermeidung alles sittlich Anstößigen vor andern aus. Wir hätten allerdings das Kapitel „Wie der Jäger unversehens zum Ehemann wird" ganz gestrichen und auch den empfehlenden Hinweis auf die ungekürzten Ausgaben im Vorwort unterlassen.

Der in vorigem Hefte in dem Artikel über die Staatsbürgerliche Vereinigung von Dr. Hedler als Verfasser eines Schriftchens genannte Herr „Rosenberg" (S. 210) legt Wert darauf, hier festgestellt zu sehen, daß er „Rosenthal" heiße.

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

Der neue Rousseau.

Zum Gedächtnis eines Verkannten.

(28. Juni 1712.)

Von O. Karstädt in Bad Schmiedeberg.

„Gerechtigkeit und Mitleid dem Genie Rousseaus!“ Villemain.

Durch Leitfäden, Lehrbücher und den Unterricht in der Geschichte der Erziehung erbt sich wie eine ewige Krankheit ein Rousseaubild fort, das heute, wo zwei Jahrhunderte seit dem Tage dahinrauschten, da sich die Idee der entwicklungstreuen Erziehung in einem überragenden Menschen verkörperte, wieder zu einem Monument von unsrer Zeiten Schande zu werden droht. „Wann wird wohl die alte Wunde narben?“ — wann wird dies widerwärtige Rousseaubild verschwinden, oder durch Gerechtigkeit für den pädagogischen Propheten und Mitleid mit dem armen, kranken Menschen neue, mildere und weichere Züge in die medusenstarren, von Pharisäerhand im Widersacherzorn verzerrten und verzeichneten Umrisse aufnehmen?

Schillers Frage an die Jahrtausende wird ewig offen bleiben, und das alte Rousseaubild wird als Weltanschauungssymbol immer wieder in die neuen Züge hineingedeutet werden, die eine gerechte und mitleidige wissenschaftliche Kritik seit einem Menschenalter aus parteiischen Übertünchungen herausgearbeitet hat. Denn der Teil der Menschheit, den Schillers Grabspruch verurteilt, braucht das alte Bild, um mit und in ihm die Ideen verdammen zu können, die im Völkerbewußtsein sich seit Jahrhunderten gerade an diese Karrikatur geknüpft haben, unlöslich, wie es scheint.

Gibt es einen alten und einen neuen Rousseau? Gewiß; sogar in zwiefacher Hinsicht. Der alte Rousseau ist zunächst der Philosoph, der körperlich vor der Revolution lebt, geistig aber die Anschauungen einer neuen Zeit vor- und mitempfindet. Er wird von seinen Zeitgenossen gesehen durch die Enzyklopädisten, durch Voltaire, durch das ewig Gestrige hindurch, durch die Möglichkeiten von Anno dazumal, und was seinerzeit von den Lehren des Emile durchführbar gewesen wäre: das ward verstanden — alles übrige war eitel Traum und Schaum. So steht er noch heute da für die große Mehrheit: Jeder Seminarist, der ein Vierteljahr die Übungsschule sah, kann von Punkt A bis Z die Irrtümer und Utopien an den Fingern theoretisch abzählen und Rousseau durch Erfahrungen

der Praxis widerlegen. Das heißt: eins der tiefsten Erziehungssysteme wird gemessen an der Möglichkeit, jeweilige Einrichtungen an die zeitlich bedingten Einkleidungsformen eines vorrevolutionären Sehers anzupassen, und wird nicht als nur richtunggebendes Ideal gewertet, das selbst nie verwirklicht werden kann, sondern nach jedem Versuch in seinem Sinne unaufhörlich vor- und aufwärts treibt.

Der alte Rousseau ist aber auch die Konstruktion, die Anhänger der durch ihn überwundenen Weltanschauung sich errichteten, zur Wehr — und zum Trost. Es ist das Kampfesmittel, Ideen durch Angriff auf ihren Verkündiger vernichten zu wollen; es ist die satte Genugtuung, daß die Vertreter gegenteiliger Anschauungen andere, d. i. schlechtere Leute, Ungerechte oder auch wie dieser Rousseau sind.

Während das an wechselnden Verhältnissen gemessene Rousseausche Gedankengebäude in jedem Zeitalter anders erscheinen muß, ist das durch Gegenideen gesehene Bild fest, bestimmt, eine Versteinerung. Von Dom Joseph Cajats Schmähschrift über Rousseau als Altschriftsteller (1766) an bis zu Auguste Dides „J. J. Rousseau, le Protestantisme et la Révolution française" (1910) dieselben Linien, dieselben Farben — nur eine andere Darstellungstechnik! Was ist danach Rousseau? Ein Anarchist, ein Ungeheuer, der die Menge durch Ernstnehmen uralten Unsinns über Gleichheit fesselt (Lemaître 1907), der Gründer des Jakobinismus, der Verführer zu moralischen Perversitäten (Lasserre 1907), ein fanatischer Primitivist (Lecigne 1909), der Zerstörer aller Klassik und der Gründer romantischer Schwärmerei und Formlosigkeit (Babbit 1910). Und wie geistvoll das alles von einem Punkte her systematisch abgeleitet werden kann! Meist muß Rousseaus armes äußeres Leben als Grundlage der verdammenden Wissenschaftlereien dienen. So erscheint dem nationalistischen Kritiker Lemaître, der alles andere außer Pädagogik kennen mag, die Lehre des Emile als Forderung, alle Kinder so verwahrlosen zu lassen wie Rousseau selbst es war. Den hätten seine eigenen Torheiten und Laster gebildet, ihn leben und eine Zigeunermoral gelehrt, und aus dieser Erziehung außerhalb der Familie, ohne Schule und Lehrer, „am Rande" der Gesellschaft wäre dies Wunder von Weisheit, Tugend und Empfindsamkeit hervorgegangen: Jean Jacques. Der Erfolg wäre also für diese Erziehungsanarchie gewesen; darum müsse sie jeder genießen. Rousseau hätte demnach aus der Not seines Vagabundendaseins und

ungeschulten Denkens eine Tugend gemacht. Oder er ist nach Dide u. a. der Apostel Calvins, in dem der Protestantismus auf die älteste europäische Kultur stößt, deren Mittelpunkt Paris war. Der Calvinismus aber ist Bruch mit allen heiligen Überlieferungen, ist Haß gegen die romanischen Institutionen, ist Autoritätsvernichtung. So klingt's seit Lemaîtres berüchtigten Anklagen (1907) in Dutzenden von französischen Pamphleten. So wird's immer klingen; denn das ist der Kampfes- und Sammelruf des klerikalen Chauvinismus. Es ist, als ob wir eine Lutherbiographie aus Jesuitenhänden erhielten. Und Rousseaus Lehre, wie sie in landläufigen Geschichten der Pädagogik ihr Wesen treibt, ist nur eine Folge davon, den großen Philosophen vom Standpunkte des klerikalen und politischen Gegners aus zu sehen. Das alte Rousseaubild braucht hier nicht nachgezeichnet zu werden, in deutschen und namentlich französischen Geschichten der Pädagogik, der Literatur und der Philosophie findet man es, in treuem Gedächtnis tragen's noch die meisten unter uns.

Der neue Rousseau ist allmählich in zäher kritischer Arbeit entstanden, besonders dank der verdienstvollen Rousseau-Gesellschaft in Genf, die seit 8 Jahren die Annales Jean-Jacques Rousseau herausgibt (Genf, A. Julien; Leipzig, K. W. Hiersemann). Einen neuen Rousseau gibt es nicht bloß wegen neuer kritischer Entdeckungen, sondern auch darum, weil vorgreifende Gedanken Rousseaus dem Völkerbewußtsein erst nach neuen Völkerschicksalen aufgehen konnten. Dazu werden wir ungewollt jetzt im Zusammenhang seines Denkens Ansätze zu Systemen finden, die er selbst vielleicht noch nicht begrifflich gedacht hat, wir werden nachträglich in sein eigenes System Begriffe unserer Zeit hineinzuprojizieren versuchen.

Zum Verständnis Rousseaus gehört zum mindesten, Einkleidung und Inhalt zu trennen. Wenn Lemaître zu der Plattheit heruntersinkt, der ganze Emile hätte ungeschrieben bleiben können, wäre dem Zögling einmal zur rechten Zeit eine ganz gehörige Ohrfeige verabfolgt worden, so ist das nur eine Übertreibung der üblichen Rousseaukritik, die alle oberflächlichen Einwände äußerst typisch zusammenfaßt. Rousseau gehört der Geschichte der Ästhetik mindestens ebensosehr an wie der Erziehungsgeschichte. Er entdeckt das Naturgefühl erst, sieht zum erstenmal das Gebirge als schön, das bisher als unschönes Felsengehäuf galt, er drückt zum erstenmal seine Erregung, sein Gefühl, sich selbst in jedem Satze, in jeder Kadenz aus, er war ein großer Dichter, der die Romantik schuf und doch durch Häufung von Einzelzügen gleichzeitig dem modernen

Realismus vorgriff; er hört seine Gedanken in Worten klingen und singen und schreibt in Prosa Sprachmelodien, die erst jetzt entdeckt sind, die Boileau nebst seiner papiernen Poetik überwinden und Beaudelaire, Mallarmé und Verlaine im Keim enthalten, er drückt als erster das Durcheinandergehen der Empfindungen verschiedener Sinnesgebiete in Worten aus und entdeckt überrascht den Unter-, Neben- und Beziehungswert der Wörter. Mit all diesen neuen Mitteln kleidet er eine neue Ethik, Religionsphilosophie, Staatsrechtslehre und Pädagogik in die unzulängliche äußere Gewandung der moralischen Romane Richardsons. In der Heloise ist Handlung und Lehre deutlicher trennbar, in Emile aber werden gar zu leicht die Gestalten und ihr Tun als Ausgangspunkt (Deduktionsquelle) oder als Bestätigung der Rousseauschen Pädagogik genommen. Selbst Herbart sah in der Romanverkleidung etwas Wesentliches, und erst v. Sallwürk, dessen Emile-Ausgabe auf Grund aller neuen Forschungen einen selbständig nachschaffenden Aufbau des Rousseauschen Systems bietet, zeigte, daß es sich im Emile überhaupt nicht „um eine grundsätzlich für alle Fälle geforderte Einrichtung handelt".

Man erwäge, wieviel bei Rousseau rein ästhetisch zu werten ist: Wie im Traume stiegen bei ihm die Vorstellungen auf, glitten und wirbelten vorüber, verbanden sich, wie er sagt, ohne Willensarbeit, klangen in Satzmelodien und starkwirkenden Worten, verdichteten sich auch zu Reden seiner Romanfiguren. Daher ist von den Übertreibungen, Phantasien, blendenden Gegensätzen und suggestiv wirkenden Paradoxen gänzlich abzusehen, wenn Rousseaus Meinung systematisch dargestellt werden soll, aber auch von den Romanfiguren im Emile. Den Hofmeister samt seinem Schüler denke man sich hinweg und sage sich, Rousseau habe hin und wieder — allerdings oft unpraktisch, wie er nun einmal selber war — an Beispielen seine Ideen aus der Theorie in die Wirklichkeit übertragen wollen.

Wo bleibt dann die landläufige Kritik, was bleibt von ihr übrig? So gut wie nichts; denn sie wendet sich fast nur gegen Schüler und Hauslehrer und sieht vor lauter Erzieherei die Erziehungsidee nicht.

Wie erscheint uns Rousseau ohne die moralische Splitterrichterei über sein Leben und ohne die zeitgeschichtlich bedingten Hüllen seiner Werke? Wie dürfen wir uns Rousseau neu vorstellen, als ob er, versehen mit dem Begriffsrüstzeug der Gegenwart, im Geschmack und in der Sprache von heute geschrieben hätte?

Allgemein philosophischer Ausgangspunkt ist ihm der Begriff der Natur und der Naturgemäßheit. Spielt auch immer wieder Pri-

mitivismus und Paradiessehnsucht hinein, so umfaßt er doch, streng genommen, nur zweierlei: die natürliche Entwicklung des Menschengeschlechts und die „Natur" des Menschen. Die natürliche Entwicklung der Gattung führte zur Vergesellschaftung durch Aufgehen der Einzelwillen in den Gesamtwillen. (Der Gesellschafts-„Vertrag" ist dafür ein unklares, nach damaliger Geschichtsauffassung aber einzig mögliches Bild!) Die Nichtübereinstimmung beider Wollungen ist unsittlich, bedeutet Entartung. (Damalige französische Kultur, von Rousseau oft der Kultur gleichgesetzt!) Der Einzelne ist sittlich, wenn er gegen die Widerstände seines Selbst im Sinne der Allgemeinheit handelt. (Vorwegnahme der Kantschen Ethik!) Dies Erziehungsziel ist nur erreichbar durch naturgemäße Erziehung, die sich also nach der psychologischen Natur des einzelnen Menschen richtet. Psychologisch erscheint Rousseau zunächst abhängig von Locke; er folgt ein Stück Wegs dessen Erkenntnistheorie, nimmt aber eine apriorische Verbindungsfähigkeit der Erkenntniselemente an und scheidet sich dann deutlich von allen seinen Vorgängern, indem er die Entdeckung macht, die Kant der Newtonschen Schwerkraftshypothese an Wert und Wichtigkeit nebenordnet: er stellt das Gefühl als seelische Grunderscheinung dar; dazu bringt er Gefühl, Begehren und Willen in enge Verbindung und setzt als Wesen des Ichs die vom Gefühl getriebene, von der Einsicht geregelte Selbsttätigkeit (Prinzip der Aktivität bei Rousseau). Die menschliche Natur, das allen Menschen Gemeinsame, ist auf Selbsterhaltung durch Selbsttätigkeit gerichtet, ist also ursprünglich gut, d. h. nicht in ethischem Sinne böse (bonté naturelle, wohl zu unterscheiden von Rousseaus vertu). Sie wird eigensüchtig, böse durch Zwang von seiten anderer Einzelwillen, da sie auf diese Weise zum spätern Geltendmachen des Eigenwillens gewöhnt und auch berechtigt würde. Erziehung sei also Entfesselung der Selbsttätigkeit. Wie sollen aber dann die Kulturgüter übermittelt, wie soll der Mensch vergesellschaftet werden? Die Entwicklung der Gattung zeigt den Weg: nicht durch Worte wurden Kenntnisse, nicht durch Lehren Sitten erworben, sondern durch das Zusammenprallen mit Dingen, Erscheinungen und andern Menschen. So lasse man die Kinder mit ihrem Tätigkeitstriebe auf die Dinge und Menschen stoßen, und sie werden von selbst zu Problemen, Lösungsversuchen im Kontakt mit der Wirklichkeit und auch zur allmählichen Unterwerfung unter die Naturnotwendigkeit der Vergesellschaftung geführt.

Rousseaus Ideen gewinnen so eine ganz andere Gestalt. Daß

nicht jedes Kind ein Engel sei, muß er sich noch jetzt entgegenhalten lassen — er hat deutlich zwischen individuellen Fehlern und der menschlichen Natur, die nur Selbsttätigkeit im Dienste der Selbst- und Gattungserhaltung ist, unterschieden.

Er hat uns die Unvollkommenheiten der kindlichen Stufe von kindlichen Untugenden auseinanderzuhalten gelehrt und als erster verkündigt, daß die volle Entfaltung einer Stufe die beste Vorbereitung für die folgende und so schließlich für das Mannesalter sei. Damit entdeckte er den Eigenwert der Kindheit, die Kindheit als Metamorphose, und darauf beruht letzten Endes die Kinderpsychologie und die ganze pädagogische Bewegung der Gegenwart.

Führt ein solches pädagogisches System ohne Unterricht nicht geradeswegs in Ellen Keys utopistischen sittlichen Optimismus hinein, in alle pädagogisch-anarchistischen Übertreibungen?

Durchaus nicht! Was ist's denn, was alle Bücher des Emile füllt? Doch hauptsächlich Unterricht! Rousseau aber durfte dies Wort nicht gebrauchen; grade er mußte es meiden, wenn er nicht sein ganzes Lebenswerk wirkungslos ausklingen lassen wollte. Im Worte Unterricht lag damals — und doch heute großenteils noch! — nur der eine starre Begriff: lehren durch Worte und besten Falls noch durch Anschauungsmittel. Und sittliche Erziehung war Ermahnen, Moralisieren. Mit diesen Mitteln das Kind zum Mann emporzurenken, das war für Rousseau etwa eine Larve durch Strecken und Flügelankleben zum Schmetterlinge umwandeln wollen. So predigt er gegen Lehren und Unterrichten und setzt unbewußt dafür eine Lehre und einen Unterricht durch Selbsterarbeiten, durch Umgang mit den Dingen, durch — — die Mittel der Arbeitsschule. Und nicht etwa bloß dem Zufall soll dies Aufgehen von Problemen und dies Hindernisse-Überwinden überlassen bleiben, nein, des Hofmeisters ununterbrochenes Mühen nach scheinbar ungewolltem Begegnen mit sich selbst aufdrängenden Lehrzielen ist ja ein geradezu rührend hilfloses Symbol für die Leitung der Selbstentfaltung durch die Generation der Erwachsenen.

Nach diesem „Unterricht" mit den Mitteln der Arbeitsschule, also nach diesem Arbeitsunterricht erst darf der herkömmliche — Unterricht beginnen, das Dozieren. Mag es nun entwickelnd, fragend oder sonstwie gestaltet sein.

Die Philanthropisten haben das Wesentliche des Rousseauschen Erziehnugssystems nur gestreift, Pestalozzi hat es neu und eigen nachgeschaffen; aber am klarsten sehen wir dies neue Rousseau-

bild durch die Arbeit eines lange vergessenen, von Rißmann 1882 wiedergefundenen deutschen Pädagogen hindurch: durch Heusinger. Heusinger ist nicht etwa ein „neuer Rousseau", dazu müßte seiner geistigen Länge eine Elle zugesetzt werden; aber er hat, was Rousseau im Prophetendrang und Poetenton kündete, zu systematisieren und zu organisieren versucht*). Merkwürdigerweise wehrt er sich dagegen, seine Anregungen von Rousseau empfangen zu haben, obwohl er oft auf ihn verweist und ihn fast ganz übersetzt hat. Die völlige Übereinstimmung mit Rousseau ist ihm nicht eine Folge tiefgehender Aufrüttelung durch ihn, sondern ein Beweis dafür, daß sowohl die eigenen Gedanken richtig seien als auch — diejenigen Rousseaus, die durch Heusingers „wissenschaftlich begründet" werden könnten! Nun ist zwar Heusinger Rationalist, Intellektualist und Schüler Kants. Er erwartet als theoretischer Psychologe alles von der Begriffsbildung, und doch bricht bei seinen praktischen Lösungsversuchen der übermächtige Einfluß Rousseaus bei ihm durch. Der einseitige theoretische Intellektualismus lenkt plötzlich in die Wege des praktischen pädagogischen Voluntarismus ein. Das kleine Büchlein mit 46 Oktavseiten „über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes beschäftigt zu sein" ist darum gewiß eins der interessantesten der ganzen Erziehungsgeschichte.

Grundvorstellungen (anschauende Erkenntnis dynamischer Art) und analogische Erkenntnisse gibt es nach Heusinger. Die Grunderkenntnisse werden nur durch Anwendung seiner eigenen Sinne und seiner eigenen Tätigkeit erworben. (Sperrung von Heusinger!) Also — der Sinnesgebrauch und die Tätigkeit im Dienste des Intellekts, Vorstellungen erst möglich durch Selbsttätigkeit! Heusinger ist wieder bei Rousseau angelangt. Und nun wird er ganz im Sinne Rousseaus voluntaristisch: „Nicht Bücher, nicht Systeme — nein, eine Mühle, ein Schiff, ein Teleskop, das sind die Inventarien von den Fortschritten der menschlichen Vernunft. . . . Im Denken, Spekulieren ist Irrtum möglich; man nehme aber Holz und Metall und mache etwas, das wird den Irrtum verbannen. . . . Handarbeiten, wenn sie nur nicht bloß mechanisch sind, stehen in weit mehr Beziehung zu intellektuellen Bedürfnissen als man gewöhnlich dafür hält." Auch Kunstsinn und Erfindungsgeist werde dadurch genährt.

*) Vgl. näheres über Heusinger in Rissmanns „Handarbeitsunterricht der Knaben" und seinen „Deutschen Pädagogen des 19. Jahrh.", ferner Dr. Adolf Teuschers Leipz. Dissert. „J. H. G. Heusinger als Pädagog, eine genetische Darstellung seiner Erziehungsideen", jetzt auch als Buch erschienen bei Beyer & Mann, Langensalza.

Mit welcher Wucht hatte Rousseau Handeln, Handarbeit, eigene Versuche im Dienst der Begriffsbildung gepredigt! Aber Rousseau war noch weiter gegangen als sein systematisierender Jünger. Er hatte aus der Entwicklung der Menschheit die Arbeitsmethode der Gattung auf die Ausbildung des einzelnen übertragen und gleichsam eine formale, nicht eine inhaltliche Wiederholung der Gattungsentwicklung (Zillers Kulturstufentheorie!) gefordert, zur Entfaltung des Selbsttätigkeitstriebes und aller Kräfte, zur Gewöhnung an Arbeit und an die Notwendigkeiten der Natur und des Menschenlebens. Sein Unterricht ist erziehlich an und für sich, Heusingers bahnt bloße Begriffsbildung an, die bei Rousseau selbstverständliche Folge ist.

Heusinger entwickelt einen ganzen Lehrplan für 8 Jahre im Arbeitsunterricht. Und doch lehnt er schroff für die Kindheitsstufe den „Unterricht" ab. Es ist klar: Was er nach Rousseau erstrebt, hat mit dem Unterrichte früherer Zeiten nichts Verwandtes mehr. Eine neue Auffassung des Unterrichts hat sich emporgerungen, die die Beschaffenheit des Subjekts maßgebend sein läßt für die Art der Aneignung und Auswahl der Unterrichtsgegenstände.

Bei Rousseau finden sich schon Spuren, das Arbeitsprinzip auf die Gesinnungsstoffe zu übertragen, nicht durch Draufkleben von Handarbeit, sondern durch selbstentfaltendes Problemfinden und -lösen. Heusinger mußte ebenfalls trotz seiner Ablehnung des „Unterrichts" Stoffe, die sich nicht durch Handarbeit erwerben und klären lassen, in seinen Lehrplan hineinnehmen. So kündigt sich bei beiden die neue Arbeitsschulidee an, oder sie ist vielmehr im Emile schon enthalten. Arbeitsunterricht war Rousseaus Evangelium, und weil es, wie jedes Evangelium, zuerst nicht erfaßt wurde, darum gilt er nun bald zwei Jahrhunderte hindurch als der Erzieher ohne Erziehung und Unterricht.

Wird er je überwunden werden? Nie, denn er ist mehr als ein Individuum gewesen, er verkörpert die Erziehungsidee, nämlich die Übertragung des Kulturgutes natur- d. i. kindheitsgemäß zu gestalten. Und da die Einsicht über die „Natur" des Kindes stets fortschreitet, so wird gegenüber den von gestern her vererbten Erziehungsmaßnahmen und Einrichtungen, so lange die Erde steht, das Problem weiter bestehen: Anpassung des Unterrichts an die „Natur"! = psychologisch begründeter Unterricht. Diese ewige Aufgabe wird zwar auch in andern Namen, aber im Worte Rousseau stets am kürzesten ausgedrückt werden können.

Die Deutsche Lehrerversammlung in Berlin.

Von C. L. A. Pretzel.

Jede deutsche Lehrerversammlung ist ein Doppelwesen. Einmal erscheint sie als eine Art Bankett, eine Massenzusammenkunft festlichen Charakters, bei der Festreden gehalten und mit Beifall und Jubel aufgenommen werden. Sie soll und will aber auch noch etwas anderes sein, nämlich eine Arbeitsversammlung, die pädagogische und Standesfragen zu untersuchen, zu klären und zu lösen bestrebt ist. Es ist selten, daß diese beiden Seiten in derselben Versammlung völlig gleichmäßig zu ihrem Rechte kommen, und so kann auch die Feststellung kaum einen Tadel in sich schließen, daß die Berliner Versammlung ihre Hauptbedeutung wohl nach der ersterwähnten Seite hin gehabt hat. Vieles kam zusammen, was geeignet war, den Festjubel anzufachen: eine Teilnehmerzahl, wie sie noch nie von einer Deutschen Lehrerversammlung erreicht ward; ein Versammlungsraum, der manchen Mängeln gegenüber den großen Vorzug hatte, daß er es jedem ermöglichte, die ganze Versammlung zu überschauen, und die Redner, wenn sie nicht allzu leise sprachen, deutlich zu verstehen; die Anwesenheit zahlreicher Vertreter staatlicher und kommunaler Behörden mit dem preußischen Unterrichtsminister an der Spitze; ein auf den Ton warmer Begeisterung gestimmter Eröffnungsgesang und endlich eine in ihrer wuchtigen Kürze überaus wirksame Programmrede des Vorsitzenden. Was Wunder, daß die Herzen höher schlugen, daß etwas von der dithyrambischen Stimmung in der Versammlung lebendig ward, die einst das Dichterwort entstehen ließ:

Seid umschlungen Millionen!
Diesen Kuß der ganzen Welt!

Wie groß der Gewinn ist, der aus solcher Festbegeisterung erwächst, wage ich nicht zu entscheiden. Obwohl von Hause aus mehr Skeptiker als Enthusiast, möchte ich doch die Stimmungswerte die darin unzweifelhaft beschlossen sind, nicht ganz gering einschätzen. Nur scheint mir allerdings die Frage bei weitem die wichtigere: Was hat die Berliner Versammlung als Arbeitsversammlung geleistet? Hat sie die Probleme, mit denen sie sich beschäftigte, der Lösung näher geführt? Hat sie vielleicht für das eine oder das andere die Untersuchung zum Abschluß gebracht?

Wie schon bemerkt, kann die Antwort auf diese Fragen nicht so unbedingt bejahend sein wie auf die andere, ob die Berliner Versammlung ihre Aufgabe als Lehrerfest erfüllt habe; aber sie fällt doch auch nicht völlig verneinend aus. Am wenigsten glücklich ist nach meinem Bedünken die Versammlung in der Behandlung des Problems der rechtlichen Stellung des Lehrers gewesen. Das Thema wurde allzu ausschließlich als temporäres aufgefaßt. Was den Lehrer der Jetztzeit drückt und beengt, was ihm vorenthalten und erschwert wird, war schon der wesentliche Inhalt des von Herrn Rektor Tittel aus Dortmund gehaltenen Vortrags, der übrigens in dieser Hinsicht an Gründlichkeit und Vollständigkeit nichts vermissen ließ, und die Debatte hatte es fast ausschließlich damit zu tun*). Die Kernfrage: Welche Grundsätze ergeben sich aus der Eigenart der Lehrerarbeit für die rechtliche Stellung des Lehrers? wurde nur von einem Redner lose berührt und nach einer Richtung hin beantwortet, in der nach meinem Dafürhalten das Erstrebenswerte nicht gesucht werden sollte. Dieser Redner — der Vorsitzende des Württembergischen Volksschullehrervereins — vertrat vor allem die Forderung eines einheitlichen Beamten- und Lehrerrechts. Ich verstehe wohl, es soll damit vornehmlich das berechtigte Verlangen zum Ausdruck gebracht werden, daß der Lehrer in rechtlicher Hinsicht nicht ungünstiger gestellt sein darf als der Beamte. Dennoch scheint mir eine Gefahr für die gesunde Entwicklung des Lehrerstandes darin zu liegen, wenn wir die Gemeinsamkeit mit dem Beamtentum und damit den Beamtencharakter des Lehrers selbst, der ja in einem gewissen Maße unzweifelhaft vorhanden ist, so stark betonen. Meiner Ansicht nach hat schon heute vieles, was wir als eine Versagung des Rechtes, das mit uns geboren ist, empfinden, seinen Grund darin, daß wir zu sehr als Beamte betrachtet und daß die fundamentalen Unterschiede in der Stellung und Tätigkeit des Beamten und des Lehrers nicht beachtet werden. Die Aufgabe, nach dieser Richtung hin Klarheit zu schaffen, haben die Berliner Verhandlungen nicht erfüllt, sie haben die Lösung überhaupt nicht in Angriff genommen, und das Problem wird daher wohl noch öfter die deutsche Lehrerschaft beschäftigen müssen.

Auch die Behandlung der wirtschaftlichen Lage der deutschen Volksschullehrerschaft konnte naturgemäß die durch die dermaligen

*) Da ich mich an dieser Debatte selbst beteiligt habe, möchte ich nicht unterlassen, mich ausdrücklich als mitschuldig zu bekennen.

Zeitumstände gegebenen Momente nicht unbeachtet lassen, und auch das Ergebnis dieser Arbeit kann daher nicht als ein endgültiger Abschluß, sondern nur als eine Etappe gelten, aber als eine Etappe auf dem geraden Wege zum Ziel. Der Vortragende, Herr Lehrer G. Menzel aus Berlin, verstand es ausgezeichnet, in scharfen Umrissen die Mängel des gegenwärtigen Zustandes zu zeichnen und dann die Richtung zu zeigen, in der wir den Weg zur Besserung suchen sollen. Daß die deutsche Lehrerversammlung in ihren Beschlüssen ihm folgte, ist zunächst ein redendes Zeugnis für die in der Lehrerschaft sich klarer und klarer emporringende Erkenntnis, daß bei dem Streben nach wirtschaftlicher Besserstellung der Volksschullehrerstand nicht vergessen darf, wohin er nach der Art seiner Arbeit gehört. Denn den Kern der Beschlüsse bildet der Anfang des dritten Satzes der angenommenen Resolution: Die Arbeit der Volksschullehrer ist als freie geistige Tätigkeit von der der akademisch gebildeten Lehrer in ihrem Wesen nicht verschieden. Diese Feststellung läßt aber auch klar hervortreten, daß die Frage der Besoldung der Volksschullehrer endgültig nicht gelöst werden kann, wenn man sie für sich allein betrachtet, sondern daß sie in engster Verbindung steht mit den Fragen der Schulorganisation und der Lehrerbildung. Erst wenn die jetzt bestehende Vielheit der Schulen zu einem einheitlichen Organismus geworden sein wird und an diesem eine Lehrerschaft wirkt, deren Glieder in Bildung und sozialer Stellung einander gleichwertig sind, wird die Frage der Volksschullehrerbesoldung ihre Lösung finden.

Auch die Beschlüsse der Berliner Versammlung zur Arbeitsschule bedeuten wohl noch keinen Abschluß, aber sie bedeuten etwas, was vielleicht viel wertvoller ist: ein freudiges Bekenntnis zu der pädagogischen Reformbewegung, die durch das Wort „Arbeitsschule" bezeichnet und, wenn auch vielleicht nicht völlig unmißverständlich, charakterisiert wird; den Ausdruck des Willens, die neuen Bahnen der Didaktik zu beschreiten und, was jetzt noch widersprechenden Urteilen begegnet, durch praktische Arbeit auf seinen Wert hin zu prüfen. Was die angenommenen Leitsätze Positives enthalten, ist meiner Ansicht nach das eigentlich Bedeutungsvolle an ihnen, der zweite Satz und der Anfang des vierten: Die Deutsche Lehrerversammlung erklärt sich für eine „Arbeitsschule", die danach strebt, die Arbeit in den Dienst der geistigen Bildung zu stellen, einen wünschenswerten Ausgleich in der Pflege der seelischen Kräfte

und der Sinnesorgane herbeizuführen und mehr als bisher dem inneren Erleben, der Lust zum körperhaften Gestalten, der kindlichen Selbsttätigkeit und Eigenart gerecht zu werden, und ferner: Mit allem Nachdruck weist die Versammlung darauf hin, daß die Reformideen nur dann Reformtaten werden können, wenn dem Lehrer größere Selbständigkeit in Hinsicht auf Masse, Auswahl, Verteilung und Behandlung des Lehrstoffes gewährt wird. Diese Sätze sind das Vorwärtstreibende; wo sie in die Tat umgesetzt werden, da dürfen wir mit Sicherheit erwarten, daß die neue Schule Gestalt gewinnt, und es ist recht wohl möglich, daß die vorsichtige Zurückhaltung gegenüber der Aufnahme körperlicher, insbesondere manueller Betätigung in den Unterrichtsbetrieb, die sich in einigen der andern Sätze ausspricht, sich dann als nicht notwendig erweist, Daß der Vortragende, Herr Oberlehrer Dr. Weber aus München, diese Zurückhaltung übte, war unzweifelhaft der Sache in hohem Maße förderlich. Einmal wurden dadurch sicherlich viele Zögernde und Bedenkliche für das Neue gewonnen, zum andern aber — und das scheint mir das Wichtigere — trat infolgedessen die Hauptsache, die Forderung spontaner Betätigung des Schülers auf dem Gebiete der Geistesbildung um so schärfer hervor. Die Ausführungen des Vortragenden über diese Seite des Problems waren ganz besonders schlagkräftig und überzeugend, und man möchte es bedauern, daß die Debatte fast gar nicht darauf einging, sondern hauptsächlich das Für und Wider der Handbetätigung zum Ausdruck brachte.

Noch nach einer andern Seite hin sind die Berliner Verhandlungen über die Arbeitsschule bemerkenswert: sie zeigen, welcher Umschwung sich im pädagogischen Denken während des letzten Jahrzehnts vollzogen hat. Wer sich noch des unbedingt ablehnenden Beschlusses erinnert, den im Jahre 1900 die Deutsche Lehrerversammlung in Köln zur Frage des Arbeitsunterrichts faßte, wird das sogleich bestätigt finden. Allerdings ist die heute geforderte Arbeitsschule etwas anderes als der damalige Arbeitsunterricht, aber wären die Auffassungen, die den Kölner Beschluß diktierten, unverändert geblieben, so wäre dem Arbeitsschulgedanken in Berlin wohl das gleiche Schicksal bereitet worden. Die Lehrerschaft in ihrer großen Mehrzahl hat die Dinge anders ansehen gelernt*), und

*) Der beste Beweis dafür liegt vielleicht in folgendem: Derselbe Mann, der seinerzeit die Kölner Resolution beantragt hat, der greise Kuhlo aus Bielefeld, sagte mir bei der Festtafel, er habe den Antrag auf Gesamtannahme der Weberschen Leitsätze bereits vorbereitet gehabt und bedaure, daß ihm ein anderer damit zuvorgekommen sei.

darum lösten Argumente, die 1900 vielleicht eine durchschlagende Wirkung gehabt hätten, wie etwa die rhetorische Frage, ob Friedrich der Große ein bedeutenderer Geist geworden wäre, wenn er als Kind Stäbchen gelegt oder geformt hätte, diesmal nur jene Art von Heiterkeit aus, die der Wirkung des Redners am gefährlichsten ist.

Wenn man die Arbeit der Deutschen Lehrerversammlung in Berlin ganz kurz charakterisieren will, so kann man nicht sagen, daß sie einem Gebäude den Schlußstein eingefügt, sondern vielmehr, daß sie Baugrund gesucht, Pläne entworfen und Fundamente gelegt hat. Die Weiterführung und vielleicht die Vollendung der Bauten ist Sache der Zukunft, wird zum Teil wenigstens noch eine Aufgabe bleiben für das Lehrergeschlecht, das nach uns kommen wird.

Dies kommende Geschlecht mag aus den Verhandlungen der Berliner Tage den Ruf des Dichters vernehmen:

„. . . Zu vollem Leben freudig
Wachset auf, daß, wenn ich einst dahin bin,
Ihr vollenden mögt mit euern Brüdern,
Was ich selbst und mein Geschlecht nicht konnte!“

Stimmen zur Frage der „Arbeitsschule“.

(Fortsetzung.)

XIV.

Dr. Ernst Schneider, Seminardirektor in Bern.

Unsere Zeit ist eine suchende. Träumt sie nicht von einer neuen Kunst, einem neuen Stil, einer neuen Religion, einem neuen Staat und von einer neuen Schule? Eine ähnliche Traumzeit war die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts. Unsere Schweiz z. B. brachte damals auf dem Gebiete der Schule eine ganze Reihe Reformprojekte hervor. Vom Winkelreförmchen bis zu den kühnsten Plänen war alles vertreten. Und als dann der neue Staat kam und mit ihm die neue Schule, siehe, da sah diese ganz anders aus. Warum? Das kann ich jetzt nicht näher erörtern. Ich möchte nur die Tatsache festhalten, weil sie mich in mancher Hinsicht an das Heute erinnert. Die Arbeitsschule wird als die Schule der Zukunft gepriesen, und siehe da, sie taucht in unzähligen Auffassungen und Variationen auf. Vielerorts hat man sie bereits realisiert. Wir kennen eine Dortmunder-, eine Leipziger-, eine Münchener-Arbeitsschule. Und wenn einmal unsere heutige Gärungsperiode auf den verschiedenen menschlichen Arbeitsgebieten abgeklärt sein wird, allerdings noch nicht heute, auch nicht morgen, so bin ich über-

zeugt, daß die Schule, die sich dann erheben wird, ganz anders aussehen wird, als sie heute auf unsern Programmen steht, wie auch der Zukunftsstaat ein anderer sein wird, als er heute auf den politischen Papieren steht.

Ja, was hat es denn noch für einen Sinn, ein Neuland entdecken zu wollen, das doch wieder verlassen wird? Unser ganzes Suchen von heute bekommt erst dann eine Bedeutung, wenn wir uns bewußt werden, daß die Zeiten des Suchens, des Kämpfens, des Ringens in der Geschichte der Entwicklung des Menschen bedeutendere sind, als die Höhepunkte, weil nach diesen die Erschlaffung, der Abstieg folgt. Liegt in unserer Zeit nicht etwas von Lessingschem Geiste von Suchen nach Wahrheit, und wollen wir nicht auch in dieser Hinsicht unsere Zeit verstehen, indem wir suchen, indem wir die Bahn zum Suchen frei geben oder für die Freigabe mit allen Mitteln kämpfen? Wir wollen nicht die Schule der Zukunft in Leitsätze formulieren, sie gewissermaßen in der Gärperiode in Flaschen abziehen. Zentralstellen schaffen sollten wir, von wo aus die Wägsten gut vorbereitete Versuche organisieren und leiten können. Zu solchen Stellen sind die Hochschulen in erster Linie geschaffen. Heute fehlen ihnen aber noch die notwendigen Kräfte und den vorhandenen vielfach die notwendige Fühlung mit der Praxis. Dort ist heute noch vielfach eine Kathederpädagogik heimisch, um einen Ausdruck zu gebrauchen, der in der letzten Zeit treffend geprägt worden ist.

Wenn ich dem pädagogischen Versuch als Aufgabe von heute das Wort rede, so möchte ich nicht in den Verdacht kommen, als befürworte ich ein planloses Drauflosexperimentieren. Nein, bevor man Versuche organisiert, muß man sich über grundlegende Punkte verständigt haben. Diese Verständigung muß aber auf einer historischen Orientierung beruhen. Diese dürfte etwa zu folgenden Ergebnissen führen: Das 19. Jahrhundert hat die großen Gedanken, die die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts geboren hat, nur teilweise und nur einseitig zur Realisierung gebracht. In der Zeit eines Schiller, Goethe, Kant, Fichte, Pestalozzi, Stein, Stapfer liegen noch gewaltige Schätze verborgen, die zu heben sind, wenn wir weiter kommen wollen. Offenbart uns nicht ein Blick in unsere Zeit hinein, daß sie gerade dort Anknüpfungspunkte sucht? Haben wir nicht gelernt Rousseau, Pestalozzi, Fichte usw. neu zu verstehen. Warum? Offenbar deshalb, weil unsere Zeit von dem Geiste jener Zeit getragen ist. Ist es nicht eine historische Tatsache, daß neue Entwicklungen nicht an die unmittelbar vorhergehende Periode anschließen (im Gegenteil sie bekämpfen), sondern an die vorvorhergehende. Das ist der Rhythmus der Entwicklung. Ich glaube, der Geist, der die Idee der Arbeitsschule hervorgebracht hat, ist Fichtescher Geist, ist Pestalozzischer Geist, ist jener Geist, der die Probleme der Erziehung (intellektuelle, ethische, ästhetische, religiöse, physische Bildung) von der Willensseite aus, individuell und sozial betrachtet, lösen will. Heute liegt das Neue nur in dem erweiterten Kulturinhalt und in erweiterten Erfahrungen. Der Geist ist der nämliche.

Der Erzieher hat seine Aufgabe gelöst, wenn er selber überflüssig geworden ist, d. h. dann, wenn der Zögling seine Lebensaufgabe selbständig zu erfüllen vermag. Diese besteht darin, die in ihm liegende Kraft (Energiesumme) in eine Arbeit umzusetzen, die individuellen und sozialen Wert hat (Lebenserhaltung und Lebenserhöhung). Der Mensch muß fähig werden,

seiner inneren Kraft wertvolle Zielpunkte setzen zu können und ihnen gemäß zu handeln. Individuell wertvolle Zielpunkte sind solche, die den Wert der Persönlichkeit steigern und soziale solche, die den Wert der Gesellschaft erhöhen. Alle Schulerziehung muß Lebenserziehung sein. Sie ist es, wenn sie die ganze im Schüler vorhandene Kraft in individuelle und soziale Werte umzusetzen vermag, also Arbeit leistet, die den Wert der kindlichen Persönlichkeit steigert und die für die Gemeinschaft, in der der Schüler lebt (Klasse, Schule, Haus), einen Wert repräsentiert.

Die innere Kraft kann nur umgesetzt werden durch Selbstbetätigung. Nur diejenige Selbstbetätigung hat Wert, die geleistet wird im Sinne des alten Spruchdichters: Wo der Herr nicht das Haus bauet, da arbeiten umsonst, die daran bauen. Der „Herr" ist der persönliche Wille des Zöglings.

Also: Die Arbeitsschule ist dort realisiert, wo der Wille der Schüler darauf gerichtet ist, ihre wachsende Kraft umzusetzen in Arbeit, sei sie intellektueller, ethischer, ästhetischer, religiöser oder physischer Natur, die den Wert der Persönlichkeit erhöht und für die Gemeinschaft des Schülers wertvoll ist. Zu allem, was der Schüler tut, und seien es auch die notwendigen sog. Widerwärtigkeiten des Schullebens (Drillen u. dgl.), muß der Antrieb aus dem Zentrum der Persönlichkeit, aus dem Willen kommen, im Bewußtsein, daß dadurch der eigene Wert erhöht wird und es für den Fortschritt der Gemeinschaft, in der er lebt, notwendig ist.

Diese Auffassung der Arbeitsschule beschlägt nicht bloß den Handarbeitsunterricht mit seinen Unterfragen: Fach oder Prinzip? usw., auch nicht den Unterricht allein, sondern die ganze Erziehung. Auch die ethische, die ästhetische, die religiöse und die physische Erziehung müssen unter dem Gesichtswinkel der Arbeitsschule betrachtet werden, sonst leisten wir Stück- und Flickarbeit (Schuldisziplin, ethisches Verhalten der Schüler innerhalb der Schulgemeinschaft und als Glieder einer höheren Gemeinschaft usw.). Die Gewinnung und Erhaltung einer Schülersolidarität (einer für alle und alle für einen!) auf sämtlichen Arbeitsgebieten der Schule, das ist die höchste Form der staatsbürgerlichen Erziehung.

Zum Schlusse reizt es mich, noch ein Wort über den Handarbeitsunterricht zu sagen. Hat er in der oben gezeichneten Arbeitsschule Platz? Gewiß! Aber nur unter der Bedingung, daß er die postulierten Bedingungen erfüllt. Der Münchener Handarbeitsunterricht, den ich seit einer Reihe von Jahren alljährlich in Schulbesuchen habe kennen lernen, steht noch auf einer niedern Stufe der Arbeitsschule. In der Arbeitsschule darf kein Fach seiner selbst wegen da sein. Da fällt die alte Fächerwirtschaft. Es fällt auch alle formale Betätigung, die Selbstzweck ist. Auch jede formale Kraftbildung muß im Dienste zur Erreichung wertvoller Gemeinschaftsaufgaben stehen. Es klingt wie eine Ironie, wenn ich sage, daß dem Münchener Handarbeitsunterricht das soziale oder meinetwegen das staatsbürgerliche Moment fehlt.

Ob die Arbeitsschule möglich ist? Die Schule der Vergangenheit hat für den Schüler an die Stelle des Willens, sich Wissen zu erwerben, Noten, Examina, Berechtigungen usw. gesetzt; an die Stelle des Willens zur Selbstdisziplin und Selbsterziehung die unantastbare Autorität des Lehrers, Schulordnungen, Reglemente; an die Stelle der Schülersolidarität Streberei, Rangstufen, Ehrgeiz. Gewiß hatte dies alles seine Berechtigung, weil es in der

Macht der Verhältnisse begründet lag; aber das 19. Jahrhundert, das Jahrhundert des Liberalismus sollte es doch in der Emanzipation und Erziehung des Individuums soweit gebracht haben, dass wir uns nun mit aller Zuversicht auf Erfolg anschicken können, ein Stockwerk höher zu bauen. Gewiß, die Durchführung der Arbeitsschule setzt noch manche Umgestaltung im öffentlichen und privaten Leben voraus. Doch wir leben ja in einer Zeit der Wandlungen, und da ist es gut, wenn man sich bewußt bleibt, daß die Schule als ein integrierender Bestandteil an der Kulturentwicklung teilnehmen muß.

Pestalozzi als Künstler.

Von A. Walther in Leipzig.

Pestalozzi ein Künstler? Er würde sich wohl selbst am allermeisten gegen eine solche Einschätzung gewehrt haben. Denn was in den Augen der Welt den Künstler macht, das Bewußtsein des eigenen höheren Menschentums und das stolze Behagen daran, das fehlte ihm ganz und gar. Sein Selbstgefühl in dieser Beziehung war sehr gering, er fühlte sich zu Zeiten als den allererbärmlichsten, hilflosesten Menschen. Und doch muß man behaupten: Pestalozzi hätte nie und nimmer die ihm bestimmte Mission erfüllen können, wenn nicht die Muse mit an seiner Wiege gestanden. Wenn Kant das Genialische geradezu mit dem Künstlerischen identifiziert, so muß, insofern man ihm die geniale Qualität nicht ganz absprechen will, etwas vom Künstler in Pestalozzi liegen. Wir wollen versuchen zu zeigen, daß dem so ist. Dabei hoffen wir auch das noch mit zu erreichen, den Mann und sein Werk in innigere Verbindung zu bringen, als man bisher meistens für nötig gehalten.

I.

„Die Flut der Leidenschaft, sie stürmt vergebens
Ans unbezwung'ne feste Land.
Sie wirft poetische Perlen an den Strand,
Und das ist schon Gewinn des Lebens."

Diese Worte des „West-östlichen Divan" sind mit geringer Einschränkung auf Pestalozzi anwendbar. Zwar nicht vergebens stürmt seine Leidenschaft wider das feste Land, doch verdanken wir dem Kampfe manche poetische Perle. Sein Herz glich ganz dem Meere. Man hat Pestalozzi ein Genie des Herzens genannt. Wenn man damit zum Ausdruck bringen wollte, daß in ihm ein empfängliches, leicht erregbares und namentlich auf das Wohl des Nächsten gestimmtes Gemütsleben, verbunden mit einem starken und konsequenten Willen nach dieser Richtung hin, vorhanden gewesen sei, so hat man mit dieser Bezeichnung das Richtige getroffen. Sollten aber diese Worte eine bloß sanftmütige, im passiven Leiden starke, jedoch der Tat abholde Dulderseele

bezeichnen, so wären sie nicht am Platze. Leider ist die letztere Ansicht die verbreitetere. Möge das folgende auch hierin einen kleinen Wandel schaffen!

Daran ist also kein Zweifel, daß Pestalozzis Persönlichkeit ihr Zentrum, ihren Schwerpunkt im Gemüte hat. Ein leicht entzündbares, aber dabei starkes und tiefes Empfindungsleben bildet die Grundlage seines Wesens. Das Gefühl ist für ihn das wahrnehmende Organ, es erteilt und verweigert mit Unbestechlichkeit seine Zustimmung zu allem, aber es ist auch der nie ruhende Anreger und Antreiber zu neuen Taten und Unternehmungen. „Was mein Gefühl ansprach, dafür war ich in jedem Fall schnell und warm belebt," schreibt er. In einem Briefe an Anna Schultheß, seine spätere Braut, heißt es: „O, daß Sie meine Empfindlichkeit (mein empfängliches Gemüt) nicht gekannt, o, daß Sie es nicht gedacht haben, welche Gefahr Ihre Freundschaft meinem zu fühlbaren, o zu sehr fühlbaren Herzen sein werde!" Soyaux, ein Mitarbeiter Pestalozzis, berichtet aus dessen späteren Lebenstagen: „Das Triebrad seiner Gedanken ist in beständigem, heftigem Umschwung; er lebt mehr in sich als außer sich, mehr in seiner Ideenwelt als in der Wirklichkeit. ... Es scheint, als redete er lieber durch Gefühle als durch Gedanken und Werke zu seinen Freunden und Zöglingen." Pestalozzi beklagt es in seinen späteren Jahren als einen schweren Mangel seiner Erziehung, daß nicht eine männlich starke Hand (der Vater war bekanntlich frühzeitig gestorben) das überwiegende Gefühlsleben durch Übung des Verstandes gedämpft habe. Aber wir können uns dieser Klage nicht anschließen. Denn einmal war Pestalozzi durchaus nicht so gering begabt mit Verstandeskräften, wie er in übergroßer Bescheidenheit immer wieder behauptet und wie es ihm die Nachwelt gedankenlos nachgesprochen hat; ein Wort Annas, das noch vor ihrer Brautzeit datiert, ist zu kostbar, als daß wir es hier nicht anführen sollten: „Proben sind am Tage, daß ich ihn nie mit einem hirnlosen Züricher — sind dieses nicht die meisten? — verglichen hätte." Sodann und vor allem möchten wir aber sagen: Das Schicksal meint es mit einem großen Mann immer gut und hat auch bei Pestalozzi der Weisheit nicht ermangelt. Wäre dem herrlichen Manne der kalte, berechnende Verstand im Übermaß zu eigen gewesen, woher hätte ihm die Kraft in den Tagen des Leidens, das Feuer in den Tagen der Not, der trotz aller Fehlschläge unbekümmerte Wagemut kommen sollen? Nur die schier unerschöpflichen und ungebrochenen Gemütskräfte konnten ihn aufrecht erhalten.

Das Schaffen eines Künstlers zeigt Höhepunkte und Tiefen. Und es wird immer wieder berichtet, daß namentlich Perioden, wo eine große Leidenschaft das Künstlergemüt beherrscht, in der Regel auch Perioden größerer Produktivität seien. Besonders die Liebe zum anderen Geschlecht, der Eros ist es, der auch zugleich die heiligen Gluten der künstlerischen Begeisterung nährt. Pestalozzis ganzes Leben ist von einer einzigen gewaltigen Liebesleidenschaft erfüllt, es ist die Liebe zum Volke, vor allem die Liebe zu den Armen und Bedrängten im Volke. Gegen diese himmlische Liebe verblaßt selbst jenes holde mysterium magnum, das doch in eines jeden Menschen Leben einmal eine vorherr-

schende Rolle spielt. Pestalozzi hat sich wohl auch dem süßen Weh dieser Zaubermacht nicht verschlossen. Aber sie vermag sich nur einen bescheidenen Anteil zu sichern gegenüber seiner großen Leidenschaft. Ja, gibt es denn noch einmal derartiges in der neueren Geschichte, wie er an die Erwählte seines Herzens schreibt? „Um das Vaterland zu retten, kann ich Weib und Kind drob vergessen." Anna fühlt sich aber durch diese Worte durchaus nicht gekränkt und abgestoßen, sondern schlägt in die dargebotene Hand ein, trotz der sicheren Voraussicht, daß ihr Ehegarten viel Dornen und Disteln tragen werde. Welch herrliches Geschlecht lebte doch trotz allem und allem in jenen Tagen!

Wie schon angedeutet, macht man sich meistens ein falsches Bild von Pestalozzi, indem man sich vorstellt, er sei in der Rolle des schwächlichen Märtyrers, der stillen Sanftmut durch das Leben geschritten. Schon ein flüchtiger Einblick in seine von tätigem Eifer und fröhlichem Kampfesmut erfüllten Schriften, vor allem ein Einblick in den herrlichen Briefwechsel mit Anna Schultheß müßte die Nachwelt eines anderen belehrt haben. Eine beredte Sprache führen auch die Zeugnisse seiner Zeitgenossen und Mitarbeiter. Aus ihnen erfahren wir, daß die für gewöhnlich still verhaltene Glut der Leidenschaft vulkanisch hervorbrechen, die innere Spannung sich in gewaltigen sthenischen Entladungen auslösen konnte. Folgendes Beispiel ist uns immer lehrreich erschienen.

Es wird erzählt, Pestalozzi sei einstens mit Schmidt, seinem genau rechnenden Haushalter, auf die Armenanstalt zu sprechen gekommen und habe ihn inständigst gebeten, ihm doch eine solche einzurichten. Schmidt habe nichts davon wissen wollen und sei um den Tisch herumgegangen, Pestalozzi immer hinter ihm her, so daß schließlich ein förmlicher Wettlauf entstanden sei. Als sich aber Schmidt gar nicht habe erweichen lassen, da habe Pestalozzi einen Schuh ausgezogen und ihn Schmidt an den Rücken geworfen. — Dieser Vorgang hat trotz des humoristischen Anstriches etwas Ernstes, Großes, ja Tragisches an sich. Er zeigt das Titanische, das wie allen großen Naturen so auch Pestalozzi eigen war, das Herausbrechen eines meist im Innern verborgenen gewaltigen Ringens um seine Ideen, er enthüllt blitzartig die Tragik seines Lebens. Was man an ihm bemerkte, „war nicht der elastische, heitere, leichte Anflug des Genies, sondern das gewaltige Emporstreben einer ungebundenen Kraft". Im Gegensatze hierzu ist man versucht, sich der Worte Egmonts zu erinnern, die Goethe in nicht mißzuverstehender Weise an das Ende von „Dichtung und Wahrheit" setzt: „Kind, Kind! nicht weiter! Wie von unsichtbaren Geistern gepeitscht gehen die Sonnenpferde der Zeit mit unsers Schicksals leichtem Wagen durch und uns bleibt nichts, als mutig gefaßt die Zügel fest zu halten und bald rechts, bald links, vom Steine hier, vom Sturze da die Räder wegzulenken. Wohin es geht, wer weiß es? Erinnert er sich doch kaum, woher er kam."

Doch „nur die heitere, die ruhige Seele gebiert das Vollkommene" (Schiller). Was wäre ein Hochstrebender, wenn er sich nicht die musische Grundstimmung zu wahren verstünde? Was wäre namentlich die Liebe, wenn sie nicht auch lächeln könnte? Pestalozzi ver-

stand auch zu lachen und zu scherzen. Selbst in den schwersten Zeiten, wo alles verloren schien, hat er dem Kummer und Unmut nicht erlaubt, von seinem Innersten Besitz zu ergreifen. Und in den Jahren, da die Glücksstrahlen des Erfolges seine Kammer erfüllten, erging er sich gern in heiterer Aussprache und humorvoller Wechselrede. Kam es aber einmal vor, daß ihn ein Vorkommnis in heftiger Aufwallung aus der Versammlung getrieben, so brachte ihn ein ihm begegnendes heiteres Kinderantlitz sofort wieder ins Gleichgewicht. Überhaupt unter den Kindern fühlte er sich am wohlsten, und wenn es die ärmsten und verlumptesten Geschöpfe waren. Es war mehr als eine oberflächliche Zuneigung, als ein von der Erzieherpflicht gebotenes Herabsteigen, was ihn zu den Kindern führte, es war das Zusammentreffen verwandtschaftlicher Seelenschwingungen, das unmittelbare Gefühl des Daheimseins mit ihnen in derselben Welt. Mit noch viel größerem Rechte als Werther konnte Pestalozzi sagen: „Meinem Herzen stehen die Kinder am nächsten auf der Welt." Warum muß ich nur beim Anschauen Pestalozzis, namentlich auch beim Lesen seines Briefwechsels mit Anna, immer wieder an Werther denken? Nicht an den überempfindlichen, herzenskranken, wehleidigen, sondern an den kraftbewußten, liebedurchglühten, das Dasein mit feurigen Armen umfassenden, die Welt so gern beglückenden Werther. Aber auch an Faust muß ich denken, an den zeitlebens ohne Ruh und Rast dahinstürmenden, der endliches und untrügliches Glück zu finden hofft in dem Anblick eines freien Volkes auf freiem Grunde. Beide wohnten in Pestalozzis Brust beieinander. Wohnten sie doch auch in der Brust eines anderen beieinander.

Pestalozzis Zeitgenossen, selbst ihm sehr nahestehende haben es oft mit mitleidigem Achselzucken ausgesprochen, Pestalozzi sei zeitlebens ein Kind geblieben. Nach unsern obigen Darlegungen müssen wir sagen: sofern in diesen Worten ein Tadel liegen soll, dokumentiert sich darin die Unfähigkeit seiner Zeit, den großen Mann in seiner Wesensart zu würdigen. Überhaupt ist gerade die Beurteilung Pestalozzis ein lehrreiches Exempel dafür, daß das Menschheitsbewußtsein erst eine gewisse Stufe der Reife erreicht haben muß, ehe es fähig ist, die Erscheinung eines hervorragenden Geistes voll und ganz zu verstehen und einzuschätzen. Für Pestalozzi scheint diese Zeit erst im Anzuge zu sein. Es ist aber nicht zu verkennen, daß er selbst mit viel dazu beigetragen hat, falsche Urteile über ihn hervorzurufen und so lange bestehen zu lassen. Er konnte sich nicht genug tun, sich selbst herabzusetzen, seine Unfähigkeit und Minderwertigkeit in allen Tonarten und bei allen Gelegenheiten zu verkünden. Mag sein, daß der tiefste Grund für dieses Übel darin zu suchen ist, daß der Genius oft am wenigsten über sich selbst klar ist und nicht begreift, aus welchen Quellen ihm Ideen und Kräfte zufließen. Als dann die Ideen zur Tat geworden und das große Werk in seinen Grundlagen sich realisiert hatte, da erstaunt er selbst. Er ist verwundert, wie das schwache Werkzeug eine so gewaltige Wirkung ausüben konnte. So gesteht er denn: „Es ist nicht mein Werk, es ist Gottes Werk." „Das tat die Liebe, sie hat eine göttliche Kraft, wenn sie wahrhaft ist und das Kreuz nicht scheut."

Einer Selbstbekrittelung begegnen wir bei Pestalozzi besonders oft, nämlich der, daß er immer ein Träumer gewesen sei, daß er bei seinen Unternehmungen zu wenig mit der Realität der Dinge gerechnet habe. Er gibt folgende interessante Selbstschilderung: „Ich muß es gerade heraus sagen, ich zeigte mich in Gegenständen dieser Art schon sehr frühe und gar unverzeihlich unaufmerksam, zerstreut und gedankenlos. Alles, was bildend auf die Entfaltung meiner Überlegung, meines Nachdenkens und meiner Umsicht und Vorsicht wirken sollte und mir mangelte, hatte natürlich auch sehr frühe Einfluß auf die Schicksale meines Lebens. Was ich schon als Kind vornahm, schlug sehr oft fehl. Ich stieß meinen Kopf auch in hundert Kleinigkeiten mehr als ein anderes Kind an die Wand. Aber es machte mir nichts. Ich besaß mit meiner Unvorsichtigkeit einen unbesorgten Sinn, daß mir das Fehlschlagen von Dingen, die anderen Kindern schwer zu Herzen gegangen wären, soviel als nichts machte. Was hinter mir war, wenn es mich selbst betraf, war mir, so sehr ich es vorher gewünscht und gefürchtet hatte, sobald ich ein paarmal eingeschlafen, wie wenn es nicht geschehen wäre, so wenig machten Glück und Unglück für mich selbst Eindruck." Es ist das Bild des reinen Toren in seiner ganzen bezaubernden Dumpfheit und Liebenswürdigkeit, das uns Pestalozzi hier zeichnet, das Bild des Idealisten reinster Färbung, der trotz seiner freien Bewegung im Raume noch ein embryonales Leben führt, aber in dieser Verschlossenheit in sich Kräfte ansammelt, bei deren Entfaltung das Morsche in Trümmer geht. Diese Unbekümmertheit um äußere Dinge ist Pestalozzi Zeit seines Lebens eigen gewesen. Und es mußte so sein: „Ein Sehender hätte den Griff nicht getan." Diese Eigenschaft hat ihm auch den Vorwurf eingetragen, daß er ein unpraktischer, zu allen täglichen Geschäften unbrauchbarer Mensch sei. Es ist wahr, es ist ihm manche Unternehmung fehlgeschlagen. Doch sollte man sich nicht so sehr darüber wundern. Wer einen Plan im Kopfe trägt, der imstande ist, der Welt ein anderes Gepräge zu geben, kann natürlich vorerst nicht jede kleine Teilstrecke bedenken. Wir können hier die Versuche seiner praktischen Unternehmungen nicht einzeln durchgehen. Aber man sollte doch endlich, in den Tagen, da wir das Ringen und Streben eines Zeppelin erleben, die Urteile darüber einer Revision unterziehen. Man muß zugeben, daß bei Pestalozzi alles groß gedacht und begonnen war. Und er läßt nicht nach mit einer Tatkraft ohnegleichen, immer wieder an derselben Stelle zu bohren, bis ihm der Strahl des Erfolges entgegenspringt. Dabei gelangt er so nebenbei noch zu einigen wertvollen Erfindungen, die an sich schon imstande wären, seinem Namen ein ehrendes Andenken zu sichern. Sind auch Rechenmaschine, Lesemaschine und Schiefertafel keine epochemachenden Erfindungen, so zeigen sie doch zum mindesten, daß Pestalozzi nicht der unpraktische Kopf war, als der er noch immer verschrien ist.

Was aber Pestalozzi für immer zu einem Geschäftsmann untauglich machte, das war seine Uneigennützigkeit, wenn man einmal dieses zu wenig sagende Wort anwenden will auf den tiefsten Wesenszug von Pestalozzis Charakter, auf seine unbedingte Hingabe an die Idee, auf seine den Gedanken eigenen Vorteils gar nicht berührende Aufopferung im

Dienste des allgemeinen Besten. Alles für andere, für sich nichts! Gerade der Charakterzug der Uneigennützigkeit ist es, dem man in der Welt der Künstler recht häufig begegnet. Redet man nicht vom „genialen Leichtsinn"? Goethe fühlte sich vor allem zu Spinoza hingezogen durch die grenzenlose Uneigennützigkeit, die ihm in seinen Schriften entgegentrat, und wer Goethes Leben genauer kennt, der wird wissen, daß er seine glänzende Stellung nicht benutzte, um sich materielle Vorteile zu verschaffen. Von Schiller sagt Goethe, es sei ihm eine Christustendenz eingeboren gewesen. Dies wird man gewiß in nicht geringerem Maße von Pestalozzi behaupten können. Immer wieder getäuscht und immer wieder betrogen, fand doch seine Vertrauensseligkeit, sein Glaube an die Güte der Menschennatur keine Grenzen.

„Ja, reiner Mensch," sagte Goethe von Molière, „das ist das eigentliche Wort, was man von ihm sagen kann; es ist an ihm nichts verbogen und verbildet." Der diesen Ausspruch tut, dem kann man glauben. Denn kaum jemals ist das Menschenwesen so rein zur Darstellung gelangt, wie durch ihn. Man hat gesagt, Goethe sei der wahrste Mensch gewesen, der je existiert hat. Das mag richtig sein. Aber was die subjektive Anlage betrifft, so möchten wir doch Pestalozzi nicht geringer einschätzen. Er war ebenfalls von der Wurzel auf echt und gerade. Man lese seine Briefe an Anna, die er als Jüngling schrieb, sie zeigen denselben Pestalozzi, der uns in den Greisenjahren entgegentritt und den die lebendigen Schilderungen der Jugendzeit erkennen lassen. Ob er vor Königen steht oder vor seinen Kindern, ob er sich des lebendigen Wortes bedient oder seine Gedanken durch die Feder dahinströmen läßt: immer ist er derselbe, nirgends Pose, nirgends Hervorkehrung eines anderen Selbstbewußtseins. Er konnte sich um seines Werkes willen bis zum Wurme erniedrigen, aber er konnte sich auch über Unverstand und Verkennung mit Stolz hinwegsetzen. Immer sehen wir das Hervorbrechen des innersten, reinsten, wahrsten Menschengefühls. Ein kleiner Tadel wird sich nicht widerlegen lassen, nämlich der, daß Pestalozzi etwas zu wenig für die Kultur seines äußeren Menschen getan habe. Aber wenn schon die Mitwelt recht wohl zwischen dem edlen Kern und der rauhen Schale zu unterscheiden wußte, so wird wohl die Nachwelt erst recht über die letztere hinwegsehen dürfen.

Zurückblickend sehen wir die Persönlichkeit Pestalozzis erfüllt und getragen von einer glühenden, tieffühlenden, großen und reinen Seele, deren innerster Kern die Wahrhaftigkeit ist. Sollten einem solchen Instrumente unreine Töne entquellen? Ja, wenn wir dem Worte Goethes glauben wollen: „Wer gegen sich selbst und andere wahr ist und bleibt, besitzt die schönsten Eigenschaften der größten Talente," so werden wir von Pestalozzi sogar Bedeutendes erwarten dürfen. Wir wollen nunmehr auf Pestalozzis Denken und Weltanschauung einen Blick werfen.

II.

Die Deutschen sind in der glücklichen Lage, in Kant und Goethe zwei vollendete Musterbilder der zwei Arten des produktiven Denkens zu besitzen, nämlich des spekulativen und des künstlerischen. Indem

es nun bisher immer gebräuchlich war, die Größe der Pestalozzischen Denkleistung am Maßstabe des Kantischen Denkens aufzuzeigen, wollen wir einmal versuchen, das Goethische Denken zum Vergleiche heranzuziehen.

Das spekulative Denken ist wesentlich diskursiv, es eilt rasch von der Anschauung zum Begriffe und fühlt sich befriedigt, wenn ein System zustandekommt, dessen einzelne Teile in Übereinstimmung miteinander stehen. Das künstlerische Denken ist wesentlich intuitiv. Es wurzelt ganz und gar in der subjektiven Empfindungs- und Gefühlswelt, aus der Stimme des inneren Erlebens sucht es Klarheit zu gewinnen über Leben und Welt. Wie beim spekulativen Denken, so führt auch hier ein Tor zum Übersinnlichen, aber hier ist es mehr ein Abgrund, und es ist nicht ohne Gefahr, sich da hinabzustürzen. Der Mystiker wagt es. Ein gesunder Sinn jedoch findet gar bald den Weg aus dem dunkeln Labyrinth der Brust hinaus in das Licht des Tages. Denn er ist sich bewußt, daß das Empfindungs- und Gefühlsleben in engster Beziehung steht zur Welt der realen Erscheinungen. Er wird also immer bestrebt sein, engste Fühlung zu halten mit der Außenwelt. Die Folge wird sein, daß ein solches Denken sich durch reale Sicherheit, Anschaulichkeit und Gefühlswärme auszeichnet. Goethe ist der typische Vertreter hierfür, die Tatsache der unvergleichlichen Gegenständlichkeit seines Denkens ist ja bekannt. Das wäre der notwendig empirische Zug des künstlerischen Denkens. Aber die wirklich großen Künstler sind nicht bloß Empiriker. Das sehen wir gerade wieder an Goethe. Auch der künstlerische Geist fühlt die Nötigung, feste Linien zu gewinnen. Es ist ihm zuwider, lediglich dem Strome der empirischen Erscheinungen hingegeben zu sein. Nun sehen wir, wie zur rezeptiven Tätigkeit vom Innersten her ein konstitutives Prinzip hinzutritt, gleichsam ein Leitmotiv, das die von außen kommenden Einzeltöne zu einem geordneten Ganzen zu verbinden weiß. So entsteht auch im Geiste des Künstlers ein geschlossenes Weltbild, das aber ein viel realeres, konkreteres Aussehen hat als das spekulative Gebäude, wenn es auch vielleicht nicht so lückenlos ist wie dieses. Daß bei Goethe der wesentliche Faktor zur Bildung seiner Weltanschauung von innen kam, verrät er uns in folgenden Worten: „Mein ganzes inneres Wirken erwies sich als eine lebendige Heuristik, welche, eine unbekannte geahnte Regel anerkennend, solche in der Außenwelt zu finden und in die Außenwelt einzuführen trachtet." Goethe geht noch weiter, er behauptet, daß jeder Erkenntnis- und Kulturfortschritt vornehmlich diesem inneren Prinzip zu danken sei. Er sagt: „Alles, was wir Erfinden, Entdecken im höheren Sinne nennen, ist die bedeutende Ausübung, Betätigung eines originalen Wahrheitsgefühles, das, im stillen längst ausgebildet, unversehens mit Blitzesschnelle zu einer fruchtbaren Erkenntnis führt. Es ist eine aus dem Innern am Äußern sich entwickelnde Offenbarung, die dem Menschen seine Gottähnlichkeit vorahnen läßt. Es ist eine Synthese von Welt und Geist, welche von der ewigen Harmonie des Daseins die seligste Versicherung gibt." Goethe bezeichnet in einem Briefe an Schiller diese seine Art zu denken als rationelle Empirie. Sie setzte ihn instand, zum „reinen Phänomen" zu gelangen. Schiller schließt sich dieser An-

sicht voll und ganz an und fügt noch die Erklärung hinzu, das reine Phänomen sei „eins mit dem objektiven Naturgesetz".

So hätten wir denn den Standpunkt gewonnen, von dem aus wir zu einem Urteil über Pestalozzis Denken gelangen wollen. Daß wir es gleich von vornherein aussprechen: die Bezeichnung „rationelle Empirie" scheint uns auch der Pestalozzischen Denkart auf den Leib geschnitten. Wir wollen damit sagen, daß sich auch bei ihr in und mit der Erforschung der empirischen Tatsachen ein innerer Leitfaden wirksam erweist. Die Eigenart der Persönlichkeit Pestalozzis läßt ohne weiteres den Schluß zu, daß sein Denken in hervorragendem Maße gefühlsmäßig, subjektiv und selbständig sein wird. Deutlich genug spricht er es selbst aus in den „Nachforschungen", dem Werke, das von Einsichtsvollen für seine höchste Denkleistung gehalten wird: „Ich kann und soll hier eigentlich nichts wissen und nichts suchen als die Wahrheit, die in mir selbst liegt, das ist: die einfachen Resultate, zu welchen die Erfahrungen meines Lebens mich hingeführt haben." In diesem Bekenntnis haben wir alles, was wir brauchen. Und wenn Blochmann von Pestalozzi sagt: „Er sah mit dem Herzen," so möchten wir hinzufügen: Dieses Herz hatte neben seinem genialen Tiefblick nach innen auch einen erstaunlichen Scharfblick nach außen, für die realen Seiten des Daseins. Von diesem letzteren soll zuerst die Rede sein.

Pestalozzi ergreift als Jüngling den Beruf des Landmannes, in den er sich mit Ernst und Eifer vertieft. Das durch Rousseau zur Mode gewordene „Attachement an die Natur" war bei ihm mehr als eine schöne Phrase. Es war seine ernsteste Absicht, das reale Leben kennen zu lernen, seine Wurzeln tief einzugraben in den Boden der Wirklichkeit, um für künftige große Pläne sichere Grundlagen zu gewinnen. Schon hier zeigt es sich, welch ein Tatsachenmensch und ungewöhnlicher Tatmensch Pestalozzi war. Und er mußte sich bis dato gefallen lassen, von Leuten, die da glauben, sie verrichten Taten, wenn sie im täglichen Trott ihre Karre schieben, achselzuckend als „Träumer" bemitleidet zu werden! Pestalozzi fühlt frühzeitig den Beruf des Weltverbesserers in sich. Doch ist er weit entfernt von billiger Schwärmerei. Die politischen Zustände um die Mitte des 18. Jahrhunderts, welche sich auch in der Schweiz unangenehm fühlbar machten, erweckten in vielen die Begeisterung für eine bessere Zukunft. Aber wer von all den „Patrioten" ging über die schönen Worte hinaus zur energischen Tat? Pestalozzi war fast der einzige. Mit durchdringendem und weitem Blick erkennt er die Schäden der Zeit, und furchtlos deckt er sie auf. Welche Fülle von wirtschaftlichen Kenntnissen und Einsichten in das bürgerliche und staatliche Leben weisen diese Schriften auf! Aber doch waren sie ihm nur ein vorläufiger Ausweg, nur eine Propedeutik für sein eigentliches Geschäft. Er dürstet, er fiebert förmlich darnach, sich praktisch betätigen zu können. Schon hatte er einen Versuch gemacht. Vielleicht zu gleicher Zeit, da der geniale Stürmer im Norden an die Tore der neuen Zeit schrieb: „Am Anfang war die Tat" — da machte im Süden einer seinen Entschluß zur Tat und gründete die Armenanstalt auf dem Neuhof. Das Unternehmen blieb nur ein Versuch, aber ein Versuch, aus dem ihm unschätzbare, auf keine andere Weise

zu machende Erfahrungen zuwuchsen. Es drängte sich ihm die Einsicht auf, daß sein Reformwerk viel tiefer und umfassender in Angriff genommen werden müsse, als ihm in dem Plane der Gründung von Armenanstalten vorgeschwebt hatte. Die Idee der Elementarbildung flammt in ihm auf. Damit gelangen wir zu dem inneren Korrelativ der äußeren Erfahrung.

Pestalozzi schildert selbst, wie der Gedanke als eine plötzliche Erleuchtung über ihn gekommen sei: „Es ist gewiß merkwürdig, daß diese Idee, mitten in der Einfachheit und Kunstlosigkeit meines Seins und Lebens, aus einem Dunkel gleichsam wie aus der Nacht hervorgehend, dennoch schon in ihrem ersten Entkeimen wie ein Feuer brannte, das den Menschensinn zu ergreifen Kraft zeigte." Weiter gibt er uns den Aufschluß: „Es lag freilich im tiefern Gefühl meines Innern eine wirkliche Ahnung des Höchsten, was durch eine tiefere Ansicht des Erziehungswesens erzielt werden könnte und sollte, und es ist unstreitig, die Idee der Elementarbildung lag im Wesen ihrer vollen Bedeutung in meiner Ansicht und schimmerte durch jedes Wort, das ich redete, hervor." Wer freilich glaubt, daß es durch die neue Entdeckung wie eine Erlösung, wie ein befreiendes Glück über Pestalozzi gekommen sei, der ist im Irrtum. Es war ihm nicht gegeben, sich auf den leichten Flügeln der Deduktion seinem Ziele zu nähern. „Unfähig, durch abstrakte Deduktionen diesfalls ein befriedigendes Resultat herbeizuführen, wollte ich meine Ansichten in praktischen Ausführungen erprobt dastehen machen." Wie aus fernen Höhlen und Schlüften leuchtet die Idee herüber und gibt ihm sichere Richtung, aber es ist ihm verwehrt, sich der heiligen Flamme anders als auf dem Wege der Erfahrung zu nähern. „Ich soll den Weg meiner Empirie, der der Weg meines Lebens ist, willig und gern fortwandeln, ohne nach den Früchten des Baumes einer Erkenntnis zu gelüsten, der für mich und für die Eigenheit meiner Natur eigentlich verbotene Früchte trägt." Pestalozzi hat auch einmal eine Zeitlang versucht, auf Veranlassung seines Freundes und Mitarbeiters Niederer, die schwere philosophische Rüstung zu tragen, aber endlich hat er sie, als seiner Wesensart nicht angemessen, wieder von sich geworfen. „Wahrheit will erstritten sein, Wahrheit will erlitten sein," dieses Dichterwort aus unserer Zeit hat sich in seiner ganzen Schwere und Herbheit an Pestalozzi erwiesen. Jeden Fußbreit der Erkenntnis hat er mit heißer Mühe, mit Kummer, Erniedrigung und Entbehrung erringen müssen. Jede Lage, jede Gelegenheit war ihm recht, wenn sie ihm in seinem Bestreben der „Erheiterung" der Idee der Elementarbildung fördern konnte. „Mich drängt der Brosamen, der am Wege liegt, wenn ich glaube, er sei geeignet, auch dem kleinsten einzelnen Teil meiner Bestrebungen Nahrung zu geben und ihn auf irgendeine Weise vorwärts zu fördern." Wollen wir nun die Errungenschaften, deren uns Pestalozzi unter schwersten Opfern teilhaftig gemacht, leichten Herzens in den Wind schlagen? Nein, und abermals nein! Seine Gedanken tragen den Stempel echtester Genialität an sich, es sind aus dem Innern am Äußern sich entwickelnde Offenbarungen. Die „rationelle Empirie", welcher wir die unvergänglichen Wahrheiten Goethes verdanken, war auch der Weg Pestalozzis.

Nachdem wir die Denkart der beiden großen Männer in den Hauptzügen charakterisiert haben, wobei wir eine ziemlich weitgehende Übereinstimmung konstatieren konnten, möchten wir nun auch auf die beiderseitigen Resultate einen Blick werfen, was natürlich im Rahmen dieser Arbeit wieder nur in großen Zügen geschehen kann.

Wer einige Kenntnis von der Geistesentwicklung Goethes hat, der wird wissen, daß er von der frühesten Jugend an einen lebhaften Trieb zur Natur zeigte und bestrebt war, in ihre Geheimnisse einzudringen. Es reizte ihn immer, das unendlich flutende Leben, diesen Proteus, der in nie sich erschöpfender Fülle von Wellen aufblitzt und ebenso schnell verschwindet, zu fassen und seine Gesetze zu erspähen.

„Freudig war vor vielen Jahren
Eifrig so der Geist bestrebt,
Zu erforschen, zu erfahren,
Wie Natur im Schaffen lebt."

Natur und Leben, das sind die Paradigmata seines Schauens, Forschens und Sinnens. Und der nie rastende Eifer wird vom schönsten Erfolge gekrönt. In dem unermeßlichen Strome von Anschauungen, den ihm das immer rege Augenpaar zuführt, entdeckt der Geist bald wesentliche Zusammenhänge, Kern- und Knotenpunkte. Er erkennt, daß die gesamten Naturerscheinungen, insbesondere die Lebenserscheinungen, auf gewissen konkreten Elementen beruhen und aus ihnen hergeleitet werden können. Er nennt diese grundlegenden Erscheinungen Urphänomene und ist der Meinung, daß sich darin das schaffende Prinzip, die Idee, Gott dem Menschen am augenfälligsten offenbare. Im Gebiete des Organischen stellen sich die Urphänomene in bestimmten festen Folgen vor Augen, sie bilden den Typus. Das den Typus Bewirkende ist der Bildungstrieb. Goethe ist nun fortgesetzt bemüht, das Vorhandensein und die durchgehende Wirkung des Typus in Tier- und Pflanzenwelt aufzuzeigen. Im Bereich der letzteren gelangt er zu den epochemachenden Entdeckungen, welche er in der „Metamorphose der Pflanzen" niedergelegt hat. Mit der Darstellung der typischen Formen innerhalb des Menschenlebens beschäftigen sich namentlich die Dichtungen.

„Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" — so nennt Pestalozzi eine seiner tiefsten Schriften. Schon aus diesem Titel ist deutlich zu ersehen, daß auch in Pestalozzis Forschen und Denken die Natur eine große Rolle spielt. Aber es ist nicht die gesamte natura naturans wie bei Goethe, sondern die Natur nur insoweit, als sie das Menschengeschlecht umfaßt. Das Leben als Menschenleben ist nicht weniger verwickelt und rätselvoll als das gesamte Naturleben. Und es ist nun Pestalozzis Bestreben, in diesem besonderen Gebiete feste Punkte und Richtlinien zu gewinnen. Sein Denken und Forschen bewegt sich deutlich um zwei Angelpunkte, es ist einerseits das soziale, andrerseits das eng damit verknüpfte pädagogische Gebiet.

In der angeführten Schrift verfolgt Pestalozzi mit namenloser Mühe die Absicht, hinter die Geheimnisse des menschlichen Gesamtlebens zu

kommen, die Grundanteile aufzudecken, welche alle die Gegensätze und Hindernisse, all das Niederdrückende und Emporhebende in der menschlichen Gesellschaft hervorrufen. Und es gelingt ihm. Er findet, daß sich die verwirrende Vielheit dieser Erscheinungen auf drei Hauptmotive zurückführen lassen: auf einen Überrest des ursprünglichen, natürlichen Freiheitsbewußtseins, auf den Trieb zur gesellschaftlichen Vereinigung und auf das Bewußtsein der sittlichen Freiheit. Wenn man einmal Goethes Lehre von den beiden großen Triebrädern der Natur, welche Polarität und Steigerung heißen, hier anziehen will, so kann man sagen: die beiden ersteren Faktoren Pestalozzis entsprechen dem Triebrad der Polarität, während sich in der sittlichen Freiheit die Tendenz der Steigerung unschwer erkennen läßt. Will man aber diesen Vergleich nur als ein müßiges Gedankenspiel gelten lassen, so wird man nicht umhin können, in einer anderen Zusammenstellung einen tieferen Sinn zu finden. Pestalozzi kommt in der erwähnten Schrift wiederholt auf Goethes Gedicht „Das Göttliche" (Edel sei der Mensch) zu. Nun ist bekanntlich der wesentliche Inhalt des Gedichtes dieser: wohl ist der Mensch wie jedes andere Naturwesen in den eisernen Reif des Naturgeschehens eingezwängt, aber doch ist etwas in ihm vorhanden, das ihn befähigt, bis zu einem gewissen Grade das äußere Geschehen und die eigenen Geschicke zu lenken. Goethe erblickt in dieser Tatsache eine Manifestation des Göttlichen. Genau auf demselben Standpunkte steht Pestalozzi. Er weiß es, daß die menschliche Existenz auf der breiten Basis des „Tierischen" ruht. Aber ebenso scharf erkennt er, wie aus dem Boden der natürlichen Bedingtheit ein Quell des Höheren aufspringt, der göttliche Zauberstrahl des Sittlichen, der das Ferment bildet für die Steigerung, für die Emporbildung des menschlichen Wesens. „Der Mensch hat eine Kraft, getrennt vom Instinkt, Überlegung und Gedanken in sich selbst wollen zu lassen, auch gegen den Instinkt," sagt Pestalozzi.

Das wären mit kurzen Worten die Ergebnisse seiner sozialtheoretischen Untersuchungen. Sie leiten mit Notwendigkeit ins Gebiet des Individuellen hinüber, wir gelangen zur „Individualansicht" Pestalozzis.

Unser Denker wollte mehr als die bloß theoretische Lösung sozialer Probleme. Es beseelte ihn der heiße Drang, eine wirkliche Besserung herbeizuführen in den sozialen Zuständen, die sich wie ein einziger Sumpf um ihn her erstreckten. Da nun sein Auge gewöhnt war, überall wesentliche Zusammenhänge zu sehen, so gerät er mit Notwendigkeit an den Kern des sozialen Problems, an die Erziehungsfrage, die zu Pestalozzis Zeit in noch ganz anderer Weise brennend war als in unsern Tagen. Die Erziehung hat es aber zunächst mit dem Individuum zu tun. Um seinem Bestreben, dem Volke bessere Lern- und Erziehungsmittel zu schaffen, eine sichere Grundlage zu geben, mußte Pestalozzi notwendigerweise die geistig-sittliche Organisation des Individuums einer eingehenden Betrachtung unterziehen. So erwächst ihm unter der Hand das psycho-genetische Problem. Jetzt sehen wir ihn plötzlich wieder in die Nähe Goethes gerückt. Denn die Ansichten, zu denen er gelangt,

bieten mancherlei Vergleichspunkte dar zu den Anschauungen Goethes über das Wesen des Organischen. Es dürfte zum mindesten nicht uninteressant sein, die Forschungserlebnisse Pestalozzis von der Seite Goethes her zu beleuchten. Goethes Anschauungen vom Organischen, wie er sie vor allem in seiner Metamorphose der Pflanzen eingehender dargelegt hat, haben ihre Basis in der Annahme eines inneren Bildungsprinzips, des Formtriebes oder Bildungstriebes. Das Wesen dieses Triebes ist uns unerkennbar. Doch dokumentiert er sich zweifelsohne in der Hervorbringung des grundwesentlichen Bildes, des Typus, der gesetzmäßigen Entwicklungsformen der Pflanzen- wie der Tierkörper. Aber ein Organismus ist auch von äußeren Bedingungen abhängig. Es ist ja hinlänglich bekannt, welche Bedeutung Bodenart, Standort, Temperatur, Licht, Luft und Feuchtigkeitsverhältnisse für eine Pflanze haben. Der innere Bildungstrieb ist begreiflicherweise auf die Bundesgenossenschaft dieser äußeren Faktoren angewiesen. Aber andererseits erwachsen ihm von dorther auch mancherlei Hemmungen, Beschränkungen und Widerstände, gegen die er sich behaupten und durchsetzen muß. Die Folge dieses Kampfes ist, daß der Typus mannigfache Veränderungen erfährt, woraus sich die ungeheure Mannigfaltigkeit der Arten und Individuen erklärt, welche wir im Reiche des Organischen antreffen. Daß aber bei aller Versatilität der Gattungs- und Artcharakter sich durchhält, beweist doch das Vorhandensein eines innern Bildungsprinzips.

Wir werden bei Pestalozzi ähnliches finden. Nur ist von vornherein mit in Betracht zu ziehen, daß hier die Dinge, wenn wir so sagen sollen, nicht so einfach liegen wie dort. Denn einmal ist der geistigsittliche Organismus, auf dessen Erforschung es Pestalozzi vorzugsweise abgesehen hatte, etwas recht Kompliziertes und Unkonkretes, sodann ist er außerdem an den körperlichen Organismus geknüpft, der wieder seine eigenen Bildungsgesetze hat.

Was Pestalozzi zuerst in die Augen tritt und auch hier für die Dauer sein wesentlichstes Interesse in Anspruch nimmt, das ist die Verstandeskraft. Aber er wäre nicht der tiefe, umfassende Geist gewesen, wenn ihm nicht bald klar geworden wäre, daß der Verstand nur die eine Betätigungsweise des menschlichen Wesens sei, die durch andere Weisen ergänzt und damit ins Gleichgewicht gesetzt werden müsse. Mit der Verstandeskraft koordiniert er die Herzenskraft und die Kunstkraft. Doch da der Augenschein lehrt, daß das menschliche Wesen eine organische Einheit bildet, wird ihm das Vorhandensein einer Grundkraft zur evidenten Gewißheit. So spricht er in der „Gertrud“: „Alle diese Gesetze, denen die Entwicklung der Menschennatur unterworfen ist, wirbeln sich in ihrer ganzen Ausdehnung um einen Mittelpunkt, sie wirbeln sich um den Mittelpunkt unseres ganzen Seins, und dieser Mittelpunkt sind wir selber.“ An einer anderen Stelle des Buches redet er von der „in uns liegenden Urkraft“. Sehr deutlich heißt es in „Lienhard und Gertrud“: Es ist „mein eigener Wille, meine in mir selbst wohnende Strebkraft, von welcher das Erwachen meines Herzens zum Fühlen, meines Geistes zum Denken, meiner Augen zum Sehen, meiner Ohren zum Hören, meiner Füße zum Gehen ausgeht“. Pestalozzi wird

nicht müde, und mit den vorschreitenden Jahren tut er es immer energischer, daß er die innere Einheit und den organischen Charakter unsers Seelenlebens betont. Man wird unwillkürlich darauf gebracht, sich das geistig-sittliche Wesen unter dem Bilde einer Pflanze vorzustellen, die aus einem Zentrum Äste, Zweige und Wurzeln hervortreibt, deutlich unterschiedene und doch nicht zu trennende Teile. Man ist versucht, sich ein Bild zu entwerfen, wie es etwa Goethe in seiner „Urpflanze" vorgeschwebt haben mag. Aber wie, hat nicht Pestalozzi selbst gern und oft das Bild von der Pflanze gebraucht? Es sei z. B. hingewiesen auf die Geburtstagsrede von 1818, wo er in wundervollster, ausführlichster Weise das menschliche Wesen mit einem Baume vergleicht. Auch in der „Lenzburger Rede" stößt man oft auf derartige Vergleiche. Der Kürze wegen sei hieraus folgende Stelle angeführt: „Mit heiliger Scheu nährt und pflegt der Lehrer das Vorhandene als eine Pflanze, die der himmlische Vater gepflanzt hat." Es ist nun gewiß überraschend zu hören, daß andererseits Goethe bei seiner Lehre von der Entwicklung der Pflanze neben dem eigentlichen einen symbolischen, bildlichen Sinn mit im Auge gehabt hat. 1816 schreibt er an Zelter: „Wenn Du das Werklein (Metamorphose der Pflanzen) in ruhiger Zeit wieder liesest, so nimm es nur symbolisch und denke Dir immer dabei irgend ein anderes Lebendige, was sich aus sich selbst fortschreitend entwickelt." Das deuten auch die Worte aus dem herrlichen Gedichte von der Metamorphose der Pflanzen an:

„Und so bezeichnet sich auch
unter den Pflanzen das Kind."

Jetzt ist es nur noch ein kleiner Schritt bis zum Zentralpunkt des Pestalozzischen Forschens und Denkens, nämlich zum Prinzip der Anschauung. Wie nämlich der pflanzliche Organismus in engster Wechselbeziehung zur Außenwelt sich entwickelt, so ist auch der geistig-sittliche Organismus des Menschen in hohem Grade abhängig von der Umgebung, das Wort im weitesten Sinne genommen. Denn sicher ist, daß die innern Kräfte Anregung, Antrieb, Stoff brauchen, um sich zu entwickeln. Alle die von außen kommenden Einwirkungen auf den psychischen Organismus, alle die außerhalb seines Wesens liegenden Wachstumsbedingungen lassen sich mit dem Ausdruck Anschauung bezeichnen, und damit trifft man am prägnantesten den tiefen und umfassenden Sinn, den Pestalozzi in das Wort gelegt. Denn es entspricht durchaus nicht der Auffassung Pestalozzis, lediglich die äußeren Sinne als Träger der Anschauung anzusprechen, das Gebiet der inneren Wahrnehmung ist nicht auszuschließen. So sind Aussprüche verständlich wie diese: „Dieser Mittelpunkt aller deiner Anschauungen, du selbst, bist dir selbst ein Vorwurf deiner Anschauung." „Alles, was du an dir selbst fühlst, ist an sich selbst eine bestimmte Anschauung." Anschauung ist alles, was die innere Strebkraft weckt, reizt, belebt, fördert. Anschauung ist im weitesten Sinne Stoff, Objekt. Nun stellt Pestalozzi das Gesetz auf: „Aus verwirrten Anschauungen zu deutlichen Begriffen." Das subjektive Gegenstück der Anschauung ist der Begriff. Wiederum dürfen wir dieses Wort nicht in dem abgeblaßten

logischen Sinne nehmen, sondern müssen uns die ursprüngliche Bedeutung vergegenwärtigen. Dann erscheint uns der Begriff als der Akt des seelischen Zugreifens, der seelischen Einverleibung, als der Moment der Transformation des objektiven Bildungsstoffes zum persönlichen Bauelement. Begriff ist innere Tat. Deshalb rechnen wir nicht nur Fälle rein verstandesmäßiger Auffassung hierher, sondern ebenso sehr die weit innerlicheren Vorgänge, wo aus Gefühlen, Stimmungen und Willensregungen ästhetische und sittliche Normen sich entwickeln.

Nun ist freilich der Mensch hinsichtlich seiner geistigen Entwicklung ungleich schlechter gestellt als Pflanze und Tier in ihrem Wachstum. Denn die Lebensbedingungen dieser letzteren sind verhältnismäßig einfacher Art und in ihrer Zahl beschränkt, auch versäumt Mutter Natur nicht, diese ihre Kinder in den meisten Fällen in einen Kreis hineinzustellen, wo sie das Nötigste vorfinden. Wie anders beim Menschengeiste! Der Mensch kommt in der Regel in eine „Individuallage", wo er, auf sich selbst gestellt, innerlich verkümmern muß. Das war's ja eben, was Pestalozzi bis zur Unerträglichkeit peinigte, daß er sah, wie viele, wie ungeheuer viele hoffnungsvolle Menschenpflänzchen aus Mangel an äußerer Handreichung seelisch dahinsiechten und verdarben. Denn die Natur hat wohl die Möglichkeit der geistigen Entwicklung in den Menschen gelegt, die Gesetze vorgeschrieben, nach denen sie geschehen muß. Die Ausführung aber ist Aufgabe des Menschen. „Der Mensch wird nur durch die Kunst Mensch." Erziehung und Unterricht dürfen nicht dem Zufall überlassen werden. „Die Welt liegt uns als ein ineinander fließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es, ... daß sie die Verwirrung, die in dieser Anschauung liegt, aufhebe" usw. Es ist nötig, aus dem Chaos der uns umgebenden Anschauungswelt eine künstliche Ordnung bester Entwicklungsbedingungen der menschlichen Seele herauszuheben. Natürlich muß das geschehen im engsten Anschluß an die psychischen Entwicklungsgesetze. „Die Grundsätze des Unterrichts müssen deshalb von der unmittelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahiert werden." „Es kommt alles auf die genaueste Kenntnis dieser Urform an." Pestalozzis Bestreben konzentriert sich letzten Endes auf den Punkt, eine der innern Urform entsprechende Urform des Unterrichts- und Erziehungsganges, der Methode, aufzustellen. Jetzt verstehen wir den Sinn seiner Behauptung, es könne nur eine wahre Methode geben. Eben weil es nur eine einzige typische Form der menschlichen Seelenentwicklung geben kann. Die Methode muß durchaus der innern Form angepaßt sein, muß ihr genauer Ab- und Ausdruck sein. Infolge des beständigen Aneinanderhaltens der beiden Formen sehen wir bei Pestalozzi häufig die Vorstellung der einen an die Stelle der andern treten. So ist es zu erklären, daß er das Bild von der Pflanze, welches ihm doch das beste Symbol seiner Idee war, auch auf die Methode anwendet, so z. B. in der „Gertrud", wo es heißt: „Fass' es ins Auge, wie die Mutter Natur schon bei dem Entfalten der ersten emporsteigenden Sprossen auch den Keim der Wurzel entfaltet und des Baumes edelsten Teil tief in den Schoß der Erde vergräbt; wie sie hinwieder den unbeweglichen Stamm tief

aus dem Wesen der Wurzel, die Hauptäste tief aus dem Wesen des Stammes und die Nebenäste tief aus dem Wesen der Hauptäste herausbildet, und allen, auch den schwächsten äußersten Teilen genugsam, aber keinem, keinem einzigen unnütze, unverhältnismäßige und überflüssige Kraft gibt." Letzteres erinnert uns an die Worte Goethes:

„Denn diese Grenzen erweitert kein Gott, es ehrt die Natur sie;
Denn nur also beschränkt war je das Vollkommene möglich."

Pestalozzis Augenmerk richtete sich, wie es bei seinen Zeitverhältnissen nicht anders sein konnte, vornehmlich auf die Ausbildung des Verstandes. Doch da er den Menschen nie anders als in seiner Totalität vor Augen hatte, so versteht es sich von selbst, daß er auch den übrigen Gebieten der Erziehung eingehende Beachtung schenkte. Seinem genialen Tiefblicke gelang es, die schlechthin natürlichen und darum ewig gültigen Grundlinien der humanen, d. i. allgemeinen Menschenbildung zu finden und aufzustellen. Als methodische Grundelemente für die Verstandesbildung ergeben sich ihm Zahl (Maß), Form und Schall. Die Ausbildung der Herzenskraft kann weniger auf methodische Weise gefördert werden, hier kommt es darauf an, das Individuum in eine dem Glauben und der Liebe genugtuende Atmosphäre hineinzustellen. Und was die Kunstkraft, die körperlichen Fertigkeiten betrifft, so ist es der höchste Ruhmestitel Pestalozzis, zuerst und mit allem Nachdruck darauf hingewiesen zu haben, daß zur vollen Ausbildung des Menschen ganz wesentlich auch körperliche Übung und Arbeit gehören. Es mag zugegeben werden, daß Pestalozzi in seinen Einzelausführungen hier und da geirrt hat, aber seine Hauptgedanken werden für immer Signalstangen der Erziehungskunst und -wissenschaft bilden. Man macht Pestalozzi auch den Vorwurf, daß er der ästhetischen Seite der Erziehung zu wenig Beachtung geschenkt habe. Es ist wahr, das Gebiet reizte ihn nicht, denn wer nach Brot geht, kann zunächst nicht für den Luxus sorgen. Aber gerade hier tritt die Universalität seines Denkens ins hellste Licht, denn seine Ideen bekommen ganz ungewollt auch ästhetische Farbe und mit Leichtigkeit sind in seinem System die Sproßpunkte für die Entwicklung des Künstlerischen zu entdecken.

Wer aber noch ein übriges wünscht, der möge sich zu Goethe hinwenden, dessen Bundesgenossenschaft hier eine wertvolle praktische Bedeutung gewinnt. Nämlich dort, wo er direkt auf Pestalozzischen Spuren wandelt, in der „Pädagogischen Provinz" der „Wanderjahre", faßt auch Goethe den Gedanken der allgemeinen Menschenbildung ins Auge. Dabei tritt uns mit Deutlichkeit die Übereinstimmung, aber auch der Unterschied in dem Denken der beiden Männer entgegen. Während nämlich Pestalozzis Bestreben je länger je mehr dahin ging, die Einheit der inneren Natur klarzustellen und eine unzweifelhaft sichere Methode zu gewinnen, wodurch er der Gefahr einer künstlichen Schematisierung nicht ganz entging, greift Goethe, die Einheit der Menschennatur voraussetzend, die Sache von der andern Seite an. Sein nach außen gerichteter Blick verlangt nach äußeren Zusammenhängen. Er zeichnet das

konkrete, farbige Bild einer Erziehung, bei der die einzelnen Maßnahmen und Mittel nicht in einer künstlichen, abstrakten Ordnung an den Zögling herangebracht, sondern scheinbar unabsichtlich aus dem Leben heraus geboren werden. Dabei legt Goethe dem Ästhetischen ein großes Gewicht bei. Goethes Ansichten gipfeln in der Lehre von den drei Ehrfurchten, die ihren Vereinigungspunkt haben in der Ehrfurcht des Menschen vor sich selber. Das führt uns noch einmal zu Pestalozzi zurück. Nach ihm ist die tiefste, zentralste Anschauung eines Menschen die des eigenen Selbst, die Anschauung von der innersten, durch Gott gesetzten Tendenz des eigenen Wesens. Diese Anschauung ist identisch mit dem Begriff seiner selbst. Wer aber sich selbst begreift, der weiß, was ihm frommt, er weiß es besser, als jemand anderes. Somit kann auch die Erziehung ihre Ergänzung und Vollendung nur in der Selbsterziehung finden. Das ist die einfache Konsequenz von Pestalozzis Standpunkt. Und wie sagt Goethe?

„Wie die Pflanzen zu wachsen belieben,
Darin wird jeder Gärtner sich üben.
Worin aber des Menschen Wachstum ruht,
Ein jeder selber das Beste tut."

Dazu vernehmen wir nun noch die Stimme eines dritten Großen, Schillers:

„Suchst du das Höchste, das Größte? Die Pflanze kann es dich lehren;
Was sie willenlos ist, sei du es wollend — das ist's!"

III.

Nachdem es sich gezeigt hat, daß Pestalozzis Persönlichkeit und Denken unverkennbare Züge künstlerischer Wesensart an sich tragen, so wäre nun die letzte und wesentlichste Frage zu erörtern, ob und in welcher Weise er die Anlagen auch praktisch betätigt habe. Da ist vor allem der merkwürdigen Tatsache zu erwähnen, daß Pestalozzi geradezu durch das Medium der Kunst für die breite Öffentlichkeit entdeckt worden ist. Er erzählt es in seinem „Schwanengesang" selbst, wie der Bruder des Buchhändlers Füßli in Zürich, der Maler Heinrich Füßli, eine satirische Schnurre Pestalozzis in die Hand bekommend, sofort zu dem Urteile gelangt sei, daß in dem Manne ein beachtliches, volkstümlich poetisches Talent stecke. Auf den Rat der Freunde greift Pestalozzi zur Feder, und in ganz kurzer Zeit ist das erste Buch von „Lienhard und Gertrud" vollendet, das ihn mit einem Schlage weit über die Grenzen seines engeren Vaterlandes hinaus berühmt machte. Interessant ist, was Pestalozzi über die Entstehung des Werkes berichtet. „Die Geschichte von Lienhard und Gertrud," schreibt er, „floß mir aus der Feder, ich weiß nicht wie, und entfaltete sich von selbst, ohne daß ich den geringsten Plan im Kopfe hatte oder auch nur einem solchen nachdachte. Das Buch stand in wenigen Wochen da, ohne daß ich eigentlich nur wußte, wie ich dazu gekommen." Diese Worte beweisen besser als alles andere, daß die poetische Gabe in nicht geringem Maße in Pestalozzi vorhanden war. Was Schiller und Goethe in

ihrem Briefwechsel unumstößlich sicher gestellt, daß das Unbewußte die Werkstatt der echten Kunst und das Pantheon des wahren Dichters sei, muß auch Pestalozzis schlichtem Berichte prinzipielle Bedeutung verleihen. Speziell durch diesen ersten Teil seines Romans wird Pestalozzi der Vertreter der Dorfgeschichte in der letzten Blüteperiode unserer Literatur, und er ist an den Anfang einer Linie zu stellen, welche über Jeremias Gotthelf und Gottfried Keller zu den ausgezeichneten Schweizer Erzählern der Gegenwart, einem Heer, Zahn, Ilg u. a. führt. Die der schweizerischen Volksseele eigentümliche dichterische Anlage hat auch in Pestalozzi einen kräftigen Sproß hervorgetrieben. Von dem gesamten Roman „Lienhard und Gertrud" darf freilich nur der erste Teil mit streng ästhetischem Maße gemessen werden, wie ja auch er nur der rein poetischen Stimmung entsprungen ist. In den späteren Teilen und namentlich in den weiteren Bearbeitungen überwiegen dann pädagogische Tendenzen. Aber doch findet man auch hier noch der poetischen Züge die Hülle und die Fülle, welche Pestalozzis Erfindungs- und Gestaltungskraft im besten Lichte erscheinen lassen. Das eigenartige des Werkes besteht darin, daß eine ganze Dorfgemeinschaft zum Träger der Handlung gemacht wird, und Pestalozzi verfolgt nun die pädagogische Absicht, zu zeigen, wie die Gemeinschaft aus dem sittlichen und ökonomischen Elend emporgeführt wird auf ein Niveau gesunder Zustände. Mit wirklich bewundernswerter Kunst versteht es Pestalozzi, das Leben des Dorfes uns vor Augen zu führen, auf der einen Seite den Herd des Verderbens, das Wirtshaus des gefährlichen Dorfvogts und seiner Kumpane, auf der andern Seite die Wohnstube der Gertrud mit den ihr entströmenden Segenswirkungen, welche auch endlich die Gesundung herbeiführen. Wir bewundern die anschauliche Erzählweise; wir bewundern die bedeutende Charakterisierungskunst, welche nicht nur jeder Familie ihre Besonderheiten aufdrückt, sondern auch jede einzelne Person scharf und deutlich vor uns hinstellt; wir bewundern den Reichtum an Situationen, sowie die meist lebensvolle Ausgestaltung derselben, wobei Humor und Schalkheit ebenso zu ihrem Rechte kommen wie tiefe Trauer und erhabener Schmerz; nicht zu vergessen ist die Leichtigkeit der Dialogführung, eine Kunst, die Pestalozzi auch bei anderen Gelegenheiten gerne anwendet.

Ein zweites größeres Werk in ausgesprochener Kunstform bilden die Fabeln, zusammengefaßt unter dem Titel „Figuren zu meinem Abcbuch". In der Wahl der Fabel als Darstellungsform kommt Pestalozzi dem Geschmack des Aufklärungszeitalters entgegen, welches in dem Streite um das Wesen von Kunst und Poesie endlich dahin gelangt war, die Fabel als die höchste poetische Form zu betrachten. Wir sind natürlich längst über diesen Standpunkt hinaus; denn wir wissen, daß die Fabel ihres didaktischen Grundzuges wegen nicht reine Poesie ist. Doch ist sicher, daß zur Schaffung dieser Gattung eine eigenartige poetische Anlage vorhanden sein muß. Denn der Erkenntnissatz, welcher in der Fabel liegt, muß von der leichten, durchsichtigen Hülle eines poetischen Bildes umgeben sein. Die Erzählung muß anschaulich und doch knapp sein, mit Notwendigkeit muß sie zur Pointe hinstreben und doch dieselbe ungesucht und überraschend hervorspringen lassen. Es liegt auf der Hand, daß

die Fabel dem Geiste Pestalozzis, in dem das Lehrhafte einen wesentlichen Zug bildete, als eine sehr geeignete Darstellungsform erscheinen mußte. Der reiche Inhalt des Buches beweist, daß er sich mit großer Liebe und Hingebung der Abfassung der Fabeln gewidmet haben muß. Auch hier sehen wir wieder die Unermüdlichkeit in der Beobachtung der Außenwelt, verbunden mit einer immer regen inneren Gestaltungskraft. Jedem Vorgange, jedem Dinge gewinnt er eine Seite ab, welche ihm zur Verdolmetschung seiner Ideen dienen muß. Dabei kommt es freilich nicht selten vor, daß er etwas sehr in Breite gerät, wodurch der Fabelcharakter verloren geht. Aber es gelingen ihm auch Stücke von wahrhaft klassischer Bündigkeit und Schlagkraft. Ein Beispiel für viele.

Der Biber und der Marder.

Es ist ein ekeliges Ding um deinen Zahn, und ich sehe nicht einmal ein, daß du ihn zu deinem Fraße nötig hast, also sagte ein Marder zu einem Biber. Dieser antwortete ihm: Ich kann freilich meine Fische so gut ohne meinen Zahn fangen und fressen, als du deine Eier und Vögel ohne einen solchen auch finden und fressen kannst. Aber mein Zahn ist ein Kunstzahn, und du und deinesgleichen wissen nicht einmal, was es für eine Lust ist, einen Kunstzahn in seinem Kiefer zu haben; ich aber weiß es und will dir nur sagen: er ist mir fast mehr wert, als mein ganzes Freßgebiß, und ich kann dich versichern, das Ausüben meiner Kunst ist mir viel lieber als das Fischfressen. — —

Wir hatten schon oben auf Pestalozzis Kunst der Gesprächsführung hingewiesen. Er benutzt diese literarische Form oft und gern, namentlich, wenn es sich ihm darum handelt, gewisse Überzeugungen und Lehren dem einfachen Verstande faßbar und eindringlich zu machen. So entsteht z. B. das umfangreiche Buch „Christoph und Else", wo sich mehrere Hausgenossen über den Inhalt von „Lienhard und Gertrud" unterhalten. Auch im „Schweizerblatt", das vor allem für das Volk bestimmt war, wendet er die Gesprächsform häufig an. Überhaupt, wer Pestalozzi als Volksschriftsteller recht kennen lernen will, darf sein „Schweizerblatt" nicht übersehen. Die Vielseitigkeit und Beweglichkeit seines Geistes, seine volkstümliche Schreibweise zeigen sich hier im besten Lichte. Von den Mitteln einfachster Darstellung bis zu den gewaltig einherschreitenden Akkorden der Psalmen stehen ihm alle Töne zur Verfügung. Die Schilderungen des Winters und des Sommers dürften in der deutschen Sprache nicht so leicht ihresgleichen finden.

Pestalozzi vermag seine poetische Begabung selbst in den rein theoretischen Schriften nicht zu verleugnen. Hierin liegt unseres Erachtens die Erklärung für die Eigenart dieser Schriften. Die „Nachforschungen" und „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", welche beiden Werke wir vor allem im Auge haben, leiden an dem Mangel einer scharfen Gliederung, einer straffen logischen Entwicklung. Pestalozzi kommt nicht mit der Form zurecht. Namentlich erstere Schrift macht geradezu den Eindruck der Unbehilflichkeit. Sein Geist ist eben nicht dazu geschaffen, sich in den strengen Formen der Abstraktion zu bewegen. Es ist ihm nur wohl im Bereiche des Konkreten. Es ist das anschauliche Denken,

das auch ihm eignet. Daraus resultieren aber nun zum andern die Lichtseiten und unvergänglichen Vorzüge jener Schriften. Sie sind geradezu überreich an tiefen, unvergänglichen Wahrheiten, an Urteilen, die wie Blitze durch die Dunkelheit leuchten, an treffenden, lebensvollen Bildern und Vergleichen. Dies gilt namentlich von den Schriften seiner aufsteigenden Periode, mit ihrer Frische, Freudigkeit und reichen innern Produktivität, sie erreicht in der „Gertrud" ihren Höhepunkt. Die Gedanken sind nicht mit dem Meißel der Reflexion bearbeitet und für eine bestimmte Stelle im System zugerichtet, sondern urwüchsig und ursprünglich lagern sie nebeneinander und warten des geschickten Arbeiters, der sie in seinem Bau verwenden will. Pestalozzi ist in diesen theoretischen Schriften Aphoristiker und muß als solcher gewürdigt werden, er ist Aphoristiker wie die großen Dichterdenker Goethe und Nietzsche.

Aber was war ihm überhaupt das Schreiben? Es war ihm nur ein Notbehelf, nur ein Hilfsmittel seines heißen Dranges, die Wirklichkeit umzugestalten, Wüsten der Geistesöde und Sümpfe des sittlichen Elendes zu neuem fruchtbaren und fröhlichen Leben zu erwecken. Darüber vergaß er alles, um deswillen tat er auch nicht das Geringste, die in ihm ruhende poetische Gabe zu höherer Ausbildung zu bringen. In seinen Brüdern wollte er sich vollenden. Er wußte, wenn die ganze soziale Gemeinschaft an innerem Werte zunimmt, so wird auch der einzelne mit emporgehoben. Liegt nicht Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung" ein ähnlicher Gedanke zugrunde? In einem anderen Sinne, aber gewiß mit ebensoviel Berechtigung kann man auf Pestalozzi ein Wort Mercks anwenden, das dieser an Goethe richtete: „Dein Bestreben, deine unablenkbare Richtung ist, dem Wirklichen eine poetische Gestalt zu geben." Die Poesie der Wohnstube zum mindesten hat Pestalozzi Zeit seines Lebens mit steter Deutlichkeit vor Augen gestanden als die Grundbedingung eines gesunden und gedeihlichen sozialen Lebens. Und er hat bewußt und mit allen Kräften dafür gewirkt. Darf man ihn nicht füglich einen Künstler am sozialen Werke nennen?

Wie strahlende Himmelslichter sind Goethe und Schiller am Himmel unseres Volkes aufgestiegen. Sie spenden uns Wonne und Lebenskraft in ungemessener Fülle. Was tat aber Pestalozzi? Er stieg hinunter in die Höhlen und Klüfte zu den Ärmsten, welche ob ihres Elendes und ihrer Dunkelheit das Licht nicht kannten. Er führte sie herauf. Er machte sie sehend. Und nun erfreuen auch sie sich jener strahlenden Gestirne.

Görlands „Einführung in die Philosophie".

Von Dr. Artur Buchenau in Charlottenburg.

Es darf wohl als ein gesichertes Ergebnis der Natorpschen Begriffsarbeit angesehen werden, daß die moderne Pädagogik zu gründen ist auf die Philosophie als Ganzes, daß es dagegen verfehlt ist, mit Herbart zwei

Disziplinen aus dem System herauszureißen und den ganzen Nachdruck darauf zu legen. Ist dem aber so, dann entsteht für den denkenden Lehrer die schwere Frage: Wie finde ich den Zugang zu der Philosophie als System? Da hilft es auch nichts, sich damit zu trösten, daß ja bekanntlich viele Wege nach Rom führen; denn es wird nicht eher in diesen „metaphysischen" Fragen Ruhe und Sicherheit des Geistes eintreten, bis man sich über die Grundlagen der Pädagogik in ähnlicher Weise einig geworden ist, wie die Physiker darüber, daß als das Fundament ihrer Wissenschaft die Mathematik anzusehen ist. Eine solche Methode in der Philosophie gesucht zu haben, die der der Mathematik an Gewißheitscharakter gleichkommt, das ist das unsterbliche Verdienst Kants und so darf man denn sich der Überzeugung hingeben, daß die im Kantischen Geiste geschehende wissenschaftliche Arbeit auch für die Pädagogik von größtem Nutzen sein wird.

So wird man denn allerseits in Lehrerkreisen das soeben erschienene Büchlein des auch in dieser Zeitschrift wiederholt zu Wort gekommenen Kantianers Albert Görland: Die Hypothese. Ihre Aufgabe und ihre Stelle in der Arbeit der Naturwissenschaft (Wege zur Philosophie, Nr. 4. Göttingen. Vandenhoeck u. Ruprecht. 1911. 100 S. 1.50 M.) mit Freude begrüßen. Es ist eine durch die frische Schreibweise und die klare Art der Darstellung gleich fesselnde Schrift, die es versteht, gerade durch die gewählte, äußere Form (Briefwechsel zweier Freunde!) auch denjenigen in die behandelten Probleme einzuführen, der keine eigentlichen Fachkenntnisse mitbringt. Mit Recht bemerkt der Verfasser, daß dieser sein „Weg zur Philosophie" ein Weg zur Höhe sein sollte und so sind wir denn auch, wenn wir genau gelesen und mit ihm gedacht haben, am Ende auf einem recht stattlichen Bergesgipfel angelangt, von wo aus wir uns dann schon allein zurechtzufinden wissen werden. Das ist der Vorzug dieses Buches, daß es nichts Fertiges vorsetzt, sondern den Leser zum Mitarbeiten, zum Mitdenken erzieht, ja zwingt und so wächst sich denn sein Problem der „Hypothese" aus zu einer Weltanschauungsfrage.

Der Verfasser geht aus von zwei Vorträgen Ostwalds und Rutherfords. Ostwald unternimmt in dem seinen (über die Überwindung des wissenschaftlichen Materialismus) den Versuch, die Theorie stofflicher Atome und Moleküle zu widerlegen und die Gesamtheit der Naturvorgänge auf Energieveränderungen zurückzuführen, während Rutherford (Existieren die Atome, Moleküle und Elektronen?) den körperlichen Träger der verschiedenen Energieformen für unentbehrlich hält und von ihm eine Reihe „direkter und überzeugender Beweise" darbietet. Trotz dieses verschiedenen Ausgangspunktes zeigt sich bei beiden Forschern insofern ein gleiches Interesse, als sie bemüht sind, ihre Untersuchungen auf Maßwerte, feste Zahlen, Naturkonstanten zu begründen. Im Grunde genommen kann es eben nicht die Aufgabe naturwissenschaftlicher Hypothesen sein, ein mehr oder weniger getreues „Bild" von der Wirklichkeit zu entwerfen, was ja zur Voraussetzung hätte, daß diese an sich gegeben wäre und vom Geiste nur nachgebildet zu werden brauchte, eine Auffassung, die die genaue Analyse des Vorganges der Wahrnehmung

bzw. der Beobachtung als in sich widerspruchsvoll aufdeckt. Wo gibt es denn für uns Menschen mit unserm weiten Gebiet von Kenntnissen, Erfahrungen und Einsichten noch Augenblicke, in denen eine Beobachtung so rein als etwas ganz Neues, bis dahin völlig Unbekanntes auftaucht, daß nicht Verstand und Erinnerung uns irgendwie hineinspielten? Angenommen, es wäre ein Stern zehnter Größe mit rötlichem Licht an einer bestimmten Stelle des Himmels jetzt von uns entdeckt worden! Nun könnte man meinen: damit haben wir doch schon ein „Wirkliches", ein A, einen Inhalt der Empfindung, nicht aber haben wir bloß etwas Unbekanntes, ein X, festgestellt. Was weiß ich denn nun aber von dem Neuen? Nun, ich sage, es ist jedenfalls „ein Stern". Damit habe ich es auf etwas relativ Bekanntes „die Gestirne" bezogen, als in deren Mitte das X wahrgenommen wird. Diesen ersten Schritt der Beobachtung pflegt man als Wahrnehmung zu bezeichnen. Sie besagt die einfache Beziehung eines Unbekannten auf einen bekannten Umstand. Füge ich hinzu: es ist ein Stern zehnter Größe, so sage ich damit noch keineswegs: er hat zehnte Größe, sondern nur: wir reihen das X in die Gruppe dieser bekannten Sterne, weil das Bild auf der photographischen Platte diesen bestimmten Gruppencharakter: „zehnter Größe" hat. Sage ich sodann weiter: dieser Stern hat rötliches Licht, so heißt das nur, daß die Lichtempfindung im Auge, die wir aus einer Reihe von Gründen immer auf dasselbe „dieses da" d. h. den identischen Interessenpunkt dieses Neuen beziehen, derjenigen durchaus ähnlich ist, die wir bei einer genau bestimmten Stelle des Spektrums haben, die man „rot" zu benennen pflegt. Der Satz: „Der Stern hat rötliches Licht" geht schon bedeutend über die bloße Beobachtung hinaus und behauptet selbst eine gewagte Beziehung, die nur dadurch entschuldigt ist, daß das jetzt Empfundene eben tatsächlich nicht etwas absolut Neues mehr ist, sondern daß ihm ähnliche Fälle vorhergegangen sind, die, weil sie uns bekannt sind, dieses neue Unbekannte gleichsam in ihre Mitte nehmen. Die bloße Beobachtung ist also noch gar keine Erkenntnis, sondern bloße Feststellung, daß es da etwas zu erkennen gibt, d. h. Kenntnis. Und zu ihr muß, wie Görland in klarer Art und Weise zeigt, die Hypothese hinzukommen, die erst die eigentliche Grundlegung des Denkens leistet. Das, was sie, die Hypothese, gesetzt hat, die Zusammenhänge, die sie angenommen hat, gilt es sodann in Versuchen zu bewahrheiten, und erst dann kommt, als der letzte Schritt, das Gesetz zustande, das man ebensowohl als Naturgesetz bezeichnen kann, wenn man an den objektiven Umfang seiner Geltung denkt, wie als Gesetz des Geistes, wenn man sich dessen erinnert, daß es vom denkenden Geiste auf allen Stufen hat aufgebaut werden müssen. Denn — das ist die Kantische Grundeinsicht — wir können von den Dingen nur das erkennen, was wir in sie hineinlegen, d. h. der Verstand sieht nur das ein, was er nach eigenem Entwurf hervorgebracht hat. —

Das oben Ausgeführte ist nur eine kleine Probe aus der Fülle der Probleme, die Görland in seinem Schriftchen behandelt. Solche Bücher verdienen es, daß man sie nicht nur aus Referaten, sondern durch eigenes genaues Studium kennen lernt. Es ist wohl nicht zuviel gesagt, wenn

man behauptet, daß hier die trefflichste erste Einführung in die theoretische Philosophie vorliegt, die die philosophisch-propädeutische Literatur der letzten Jahrzehnte gebracht hat.

Umschau.

Berlin, den 1. Juni 1912.

Die Deutsche Lehrerversammlung ist beendet. Morgen stehen alle, die an ihr teilgenommen und auf einer Pfingstfahrt durch grüne Täler und in Blütenschmuck prangende Städte Erholung und Erfrischung gesucht haben, wieder vor ihren Kindern: frischer, freudiger, von neuen Eindrücken erfüllt, in eben der Verfassung, die dem Lehrer die jungen Herzen so leicht gewinnt und die jungen Geister öffnet.

Daß wir heute ein einiges Deutschland haben, nicht nur in staatsrechtlicher Beziehung, sondern in Wirklichkeit; daß der Bayer den Friesen und Ostpreußen, der Rheinländer den Oberschlesier und Pommern kennt, begreift und schätzt; daß über die viel zu vielen Grenzen hinweg die Herzen leicht sich finden und die Geister sich verstehen; daß die Verschiedenheiten und Gegensätze im Leben und Denken keine Erschwernis in der gemeinsamen Kulturarbeit nnd im Zusammenstehen und Zusammenwirken bei wichtigen politischen und nationalen Aktionen sind: darum hat die deutsche Lehrerschaft ein großes Verdienst. Man denke sich nur einmal einen Volksschullehrerstand, dessen Horizont an den Landesgrenzen endet, einen württembergischen, hessischen, badischen, preußischen Lehrerstand, der nichts weiß und kennt, als was sein Land betrifft. Man vergegenwärtige sich, wie es in solchen Schulen aussehen würde, mit welchen Anschauungen die so vorgebildete Jugend in das Leben hinaustreten und andern Landeskindern begegnen würde! Man braucht diesen Gedanken nicht zu Ende zu denken, um vor Augen zu haben, daß eine partikularistische Schule, ein partikularistischer Lehrerstand geradezu eine Gefahr für das Bestehen des Reiches sein würde.

Aber denkt man an den maßgebenden Stellen oft daran? Denkt man immer daran? Hat man von Reichs wegen sich der Volksschule jemals erinnert, wo Reichshilfe notwendig war? Ist nach Schwerin oder Strelitz, oder nach — Straßburg ein deutlicher Wink gerichtet worden, auch dort zu tun, was unsere Zeit, was Vernunft und Staatswohl verlangen? Kaum. Das Reich, der Reichstag, der Bundesrat und der Kaiser haben auf diesem Gebiete auch offiziell ja nichts zu sagen. Leider nicht! Manches würde wohl besser sein, wenn es der Fall wäre. Der deutsche Reichstag würde als Schulparlament wohl mehr leisten als die mecklenburgischen Stände. Vielleicht auch mehr als der preußische, bayerische und gothaische Landtag. Die Volksschulfrage ist ihrem Wesen nach längst keine einzelstaatliche Angelegenheit mehr. Ihre Grundlage, die Erziehung der Nation zu wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und nationaler Kulturfreudigkeit, ist gemeinsame Aufgabe aller Staaten, und es würde nur natürlich und richtig sein, die Aufgabe der Volksschule

und ihre Einrichtung und Unterhaltung durch Reichsgesetz zu regeln. Die Ausführung des Gesetzes könnte immer noch den Staaten und Gemeinden verbleiben. Aber die Schule würde dadurch auch äußerlich eine große nationale Angelegenheit sein, und das, was ihre Entwicklung in so vielen Staaten noch hemmt, würde zurückgedrängt werden.

Aber das sind Dinge, die nicht in greifbarer Nähe liegen. Bis dahin müssen die gemeinsamen Anliegen in privater Arbeit und durch private Körperschaften erledigt werden. Die deutsche Lehrerschaft hat auch auf dem Boden der Selbsthilfe bereits lange vor der Gründung des Reiches sich gefunden, früher als irgend ein anderer Stand und Beruf über die Landesgrenzen hinweg sich zur Arbeit und zum Kampf für die Schule vereinigt und allen Anfeindungen, die sie gerade dieses Zusammenschlusses wegen erfahren hat, und allen andern Widerständen zum Trotz treu zusammengehalten. Und was in stetiger gemeinsamer Arbeit und in schönen gemeinsamen Feststunden dem Lehrer ins Blut überging, das Gemeinsamkeitsgefühl, die Zusammengehörigkeil aller, denen deutsche Worte an der Wiege zugeflüstert und deutsche Mutterlieder in die jungen Herzen gesungen worden sind, das klingt in jeder Schulstube wieder und gewinnt Leben im ganzen Volke. Das ist mehr als obrigkeitlich befohlene oder gewünschte „nationale Gesinnung", das ist lebendes Leben, aus dem neues Leben quillt.

Daß unser deutsches Volk sich befreit hat von all der Enge, in die konfessionelle, kleinstaatliche und dynastische Interessen es hineingedrängt haben, daß es sich eins und zu großem Handeln berufen fühlt — die Schule hat es sicherlich nicht allein bewirkt, aber ohne die Schule wären wir auf diesem Wege nicht halb so weit gekommen. Oft vergessen, verkannt, verleumdet und gescholten, hat der deutsche Volksschullehrer in Nord und Süd und Ost und West getan, was sein Herz und sein Pflichtbewußtsein ihm gebot. Er war im Volke selbst, bei den „kleinen Leuten", im doppelten Sinne genommen, des Reiches bester Anwalt, der getreue Eckart, der das verkündete, „was die Kinder gerne hören": deutsche Mär und Sage, deutsche Geschichte, deutsches Lied und Kunde von deutschen Städten und Gauen, von Domen und Ritterburgen, von der schneebedeckten Alpe und dem rauschenden Meere. So entsteht allmählich im jungen deutschen Kinde und im Volke ein lebendiges Bild, kein toter Begriff, vom deutschen Volke und seinem Lieben und Leiden, seinem Wollen und Schaffen und von seinem Besitz, so sieht das Kind das deutsche Haus sich weiten, nimmt alles das in sein Herz auf und wird ein Deutscher, dem man nationales Gefühl nicht erst zu predigen braucht.

Der Kaiser hat die Teilnehmer an der Deutschen Lehrerversammlung als seine Gäste im Schauspielhause begrüßt. Über die Bühne gingen einige Bilder, die den größten Hohenzollern darstellen. Vielleicht weiß auch der Kaiser, daß die Zehntausende von deutschen Lehrern das Werk vollenden helfen, zu dem sein großer Ahn, der dem deutschen Volke erst wieder ein Bewußtsein seiner selbst auch in staatlicher Beziehung gab, den Grundstein gelegt hat. Ob der Kaiser die deutsche Lehrerschaft kennt? Die Frage ist nicht überflüssig. Es ist bekannt, daß vor längerer Zeit gewisse „Ratgeber" die Lehrer beim Kaiser als „radikale, national unzuverlässige" Leute denunziert haben. Ob mit Erfolg, darüber war man sich auch in eingeweihten Kreisen nicht ganz klar. Vielleicht hat die Berliner Tagung die etwaigen Wirkungen jener

Denunziation, die dem Lehrerstande und der Volksschule schaden sollte, beseitigt. Nur ein starkes, selbstbewußtes, arbeitsfreudiges und arbeitstüchtiges Volk kann die deutsche Zukunft sicherstellen, und der Volksschullehrer arbeitet daran, es zu erziehen.

Was hat die Deutsche Lehrerversammlung gebracht? Das Beste, was eine Versammlung bringen kann, ist, um mit Goethe zu reden, der Enthusiasmus, den sie erweckt. Erst aus den Berichten der Lehrerzeitungen wird man das Echo der Versammlung vernehmen. Die ersten dieser Berichte liegen vor. Die Bewunderung der großen, schönen Hauptstadt des Reiches, der prächtige Begrüßungsabend, die Ansprache des preußischen Kultusministers, die Erklärung des Vorsitzenden Röhl, die Festversammlung im Schauspielhause, eine Reihe von kräftigen, dem Empfinden der Gesamtheit entsprechenden Erklärungen und vor allem die Vorträge und Verhandlungen der Hauptversammlungen, alles das wird wohl Tausenden, die zum ersten Male in Berlin waren und zum ersten Male einer Deutschen Lehrerversammlung beiwohnten, unvergesslich bleiben und sie für immer im Kreise der Mitarbeiter und Mitkämpfer festhalten.

„Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.
Wenn es nicht aus der Seele dringt
Und mit urkräftigem Behagen
Die Herzen aller Hörer zwingt.
. . . . . .
Doch werdet ihr nie Herz zu Herzen schaffen,
Wenn es euch nicht von Herzen geht."

Der nüchterne Gedanke allein tut's nicht. Er ist ein Bindeglied, aber kein Band. Große Gemeinschaften brauchen stärkere, naturkräftigere Bindemittel. Möchte jeder Teilnehmer diesen Gewinn heimgetragen haben!

Die Beratungen der Versammlungen betrafen die Lebensfragen der Volksschule: zeitgemäßen Unterricht, zeitgemäße Rechts- und Lebensstellung des Volksschullehrers und daneben viele kleine, nützliche und wichtige Angelegenheiten, und ihr Verlauf ließ immer wieder erkennen, daß in allen Gliedern des großen Verbandes ein starkes Eigenleben pulsiert, daß die gemeinsamen Gedanken individuell wie territorial verschieden durchgearbeitet und geformt werden, daß aber alle in den großen gemeinsamen Zielen und in ihrer Formulierung sich leicht zusammenfinden.

Zum ersten Male in seiner vierzigjährigen Geschichte hat der Deutsche Lehrerverein auch zu den wirtschaftlichen Kämpfen der Lehrer in den einzelnen deutschen Staaten Stellung genommen. Eine einstimmig genehmigte Resolution bezeichnet die „Gehaltsfestsetzungen, die das Volksschullehrergehalt, auf die Hälfte des Gehaltes der akademisch gebildeten Lehrer oder noch niedriger bemessen, als nicht gerechtfertigt" und verlangt eine „größere Annäherung". Die Resolution wird das erwartete Echo in den einzelnen Staaten hoffentlich finden. Daß die mecklenburgischen Ritter auch im 20. Jahrhundert „ihre" Volksschullehrer noch mit 800 bis 1400 M „besolden", daß in vielen deutschen Staaten der älteste Volksschullehrer weniger Einkommen hat als der jüngste Oberlehrer, daß eine Regierung, die elsaß-lothringische, in einer Vorlage zwar für ihre Oberlehrer mehr verlangt als die Neuregelung in Preußen gebracht hat (7400 M.), aber für die Volksschul-

lehrer als Höchstgehalt 600 bis 700 M. weniger fordert (2700 M.), als in Preußen gezahlt wird, das alles sind Zustände, die die Berufsfreudigkeit der im Amte stehenden Lehrer ebenso nachteilig beeinflussen wie die Rekrutierung des Nachwuchses auf dem Katheder.

Angesichts dessen ist Jakob Beyhls Buch „Wir fordern unser Recht, ein Wort zur wirtschaftlichen Befreiung der Volksschullehrer" mehr als eine Darstellung der wirtschaftlichen Notlage unsers Standes, ist es ein Appell an das deutsche Volk und sein Gerechtigkeitsgsfühl. Nicht den Wunsch, mehr zu haben und zu bekommen, sondern das Interesse des Staates und des Volkes, in dem keine große, für den Bestand und die Entwicklung des Staatsganzen wichtige Angelegenheit nebensächlich und kein großer Berufsstand auffallend schlecht behandelt werden dürfe, stellt Beyhl an die Spitze: „Unsere Arbeit ist ein Dienst am deutschen Volke." „Es handelt sich im Grunde um ein großzügiges Stück nationaler Kulturpolitik." „Wir fordern nur Gerechtigkeit." Beyhl hat von den vielen Ungerechtigkeiten, die ehrenkränkend für die Betroffenen sind und damit die Berufsfreudigkeit untergraben und das staatsbürgerliche Empfinden verletzen, ein reiche Auslese zusammengetragen, die man an Ort und Stelle nachlesen möge. Beyhl will das deutsche Volk mobil machen für eine Angelegenheit, die in allererster Linie eine Volkssache ist: „Unser Volk braucht vor allem tüchtige und zufriedene Volksschullehrer, Männer, die im Gefühle der Gleichberechtigung und der Berufsehrung durch ein lebensnotwendiges Einkommen sich wohl und frei fühlen und sich ihres schweren und verantwortungsvollen Berufes täglich mehr und mehr freuen." „Die ganze deutsche Nation muß den fortschrittlichen Bildungsgedanken sich zu eigen machen." Beyhl verlangt „Reichshilfe" gegen die Bildungs- und Schulnöte in den deutschen Staaten, Hilfe durch die moralische Unterstützung aller Freunde der Bildung und des Fortschritts. Das Buch ist der leidenschaftliche Aufruf zu einem Kulturkampf, vielleicht zu dem wichtigsten und folgenschwersten, den die Geschichte kennt.

Es bedarf nicht großer Überlegung, um einzusehen, daß die materielle Lage des Volkschullehrerstandes parallel geht mit der geistigen Volksernährung, soweit sie im Jugendunterrichte erfolgt. Die Zurücksetzung der Volksschullehrer bedeutet in unserm beweglichen Zeitalter eine Abkehr aller Höherstrebenden von der Volksschule und damit eine Herabdrückung der geistigen Kraft der Erzieher der Volksmassen. Erziehen kann nur der Höherstehende. Darum wird dadurch das wichtigste Institut der Volkserziehung mitten ins Herz getroffen. Die Regierungen haben dieser geistigen Auspowerung des Volksschullehrerstandes in ihrer Weise entgegengearbeitet. Preußen ist mit seinen Lehrerbildungsanstalten immer mehr in kleine Städte gegangen, wo andere Lehranstalten fehlen, und hat den in der Volksschule Vorgebildeten den Übertritt in höhere Bildungsanstalten so erschwert, daß das Volksschulamt fast der einzige ihnen erreichbare geistige Beruf ist. Alle derartigen Mittel wirken aber nur zeitweise. Die Verbesserung der Verkehrsmittel, die Gründung neuer höherer Lehranstalten entziehen dem Volksschulamte immer mehr seine Rekruten. Soll die Qualität des Lehrerstandes nicht sinken, so muß derselbe Schritt getan werden, den die Lehrer der höheren Schulen seinerzeit erzwungen haben: die Volkschullehrer müssen wie vollwertige Beamte entlohnt werden.

Was Beyhl als eine Ehrenfrage, eine Frage der Gerechtigkeit verficht, ist nüchternen Leuten nichts als eine staatspolitische Selbstverständlichkeit und das Gegenteil ein unerträglicher und schädlicher Mißstand, der uns Milliarden kostet und den wir mit Millionen beseitigen könnten. Aber eine Besserung dieser überkommenen Mißstände ist bisher nicht festzustellen. „Man gibt überall Dosen zur Beruhigung und Linderung." Sieht man die Ziffern der Lehrergehaltsskalen an, so ist eine Erhöhung der Beträge augenscheinlich; vergleicht man aber das, was für die Schule geschehen ist, mit dem, was an anderer Stelle als notwendig, zweckmäßig, ja als selbstverständlich gilt, so ist der Vormarsch vielfach ein Nachhinken und ein weiteres Zurückbleiben. Diese Überzeugung beherrscht heute die gesamte deutsche Lehrerschaft.

Neben Beyhls Buch sei hier auf eine andere wichtige Veröffentlichung aufmerksam gemacht, die auch kurz vor der Versammlung erschienen ist, auf Ludwig Sevins „Deutschlands Kulturausgaben" (Puttkammer & Mühlbrecht, Berlin). Die zahlenmäßigen Zusammenstellungen, die das Buch in reicher Fülle und in der verschiedensten Verarbeitung bringt, geben unsers Wissens zum ersten Male ein einigermaßen vollständiges Bild von den Aufwendungen des Reiches, der Einzelstaaten und der Gemeinden für Schul- und Bildungszwecke, und die Leistungen sind überall in Vergleich gestellt mit den Aufwendungen für Militär und Flotte und für allgemeine Verwaltungszwecke. So wird die Stellung der Schule und der Bildungspflege im Staatsganzen und in den Gemeinden erst in das rechte Licht gestellt. Ich wünsche dem fleißigen und tüchtigen Buche des jungen Gelehrten aus unsern Kreisen recht viele Leser. Auf seine Ergebnisse wird an dieser Stelle wohl noch öfter zurückzukommen sein, insbesondere auch wegen der allgemeinen Gesichtspunkte, unter denen der Verfasser seinen Gegenstand behandelt hat.

* * *

Auch in den Pfingsttagen trat der Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches in Erfurt zusammen. Von der Versammlung liegt mir ein vollständiger Bericht nicht vor, ich bin also auf die mehr oder weniger ausführlichen Referate der Zeitungen angewiesen, insbesondere auf die Mitteilungen des „Erfurter Allgemeinen Anzeigers", die besonders ausführlich sind.

Der „Katholische Lehrerverband des Deutschen Reiches" in Erfurt! Mitten im protestantischen Thüringen! Allerdings ist das Eichsfeld in der Nähe. Aber dieses eingerechnet, zählen sämtliche thüringische Staaten und der Regierungsbezirk Erfurt zusammen unter 1843404 Protestanten nur 145735 Katholiken, und die Zahl der katholischen Lehrer ist entsprechend gering. Im Jahre 1906 amtierten im Regierungsbezirk Erfurt 292 katholische Lehrer, in den Bezirken Merseburg und Magdeburg 68 bzw. 114. Mehr allerdings in den nicht zu weit entfernten Bezirken Kassel (402) und Potsdam (182), Berlin (406) und Hildesheim (241). Der Besuch der Versammlung konnte darum nicht stark sein. Er wird in den Berichten auf „mehrere Hundert" angegeben.

Es ist nicht ohne allgemeines Interesse, was auf dieser Versammlung verhandelt worden ist. Ich folge der Registrierung des „Erfurter Allgemeinen

Anzeigers". Am Pfingstmontag sprach in der Abteilung für preußische Angelegenheiten Rektor Horsch-Steglitz über „Wünsche der preußischen Volksschullehrer in bezug auf ihre rechtliche Stellung in Staat und Gemeinde" und Rektor Gottwald-Berlin über „Dezentralisation in der Schulverwaltung". Unter den von letzterem aufgestellten Forderungen finden sich auch folgende Sätze: „Der Schulbureaukratismus muß vermieden werden. Deshalb ist den fachmännischen Schulverwaltungsbeamten eine einflußreiche Stellung einzuräumen. Die Volksschullehrer sind an der Schulleitung angemessen zu beteiligen." An demselben Tage sprach in einer Sonderversammlung Lehrer König-Mülheim(Ruhr)-Heißen über „Schule und Lehrerschaft im Dienste der Fürsorge für die schulentlassene Jugend", Lehrer Weinrich-Dortmund über „Lern- oder Arbeitsschule?", Rektor Heinen-München-Gladbach über „Die Bedeutung der sozialen Tätigkeit des Lehrers für die Standesbewegung der Lehrerschaft". In der Hauptversammlung sprach Universitätsprofessor Dr. Martin Spahn-Straßburg über „Konfessionelle Schule und nationale Erziehung". Außer dem Satze Augustins: „Ich sehe auf dem Erdenkreise keinen Menschen und keine Gesamtheit von Menschen, die fähig wäre, das Reich zu retten. Laßt uns unsern Blick auf zum Himmel richten, dessen Herrschaft niemals schwankt, noch je ein Ende nimmt!" finde ich in dem Berichte über den Vortrag kaum einen Gedanken, der etwas Eigenartiges und Greifbares für die behandelte Frage enthielte. Das kann aber an dem Berichte liegen. Hoffentlich hat Spahn sich mit dem lesenswerten Buche von Dr. Joh. Friedr. v. Schulte, Geh. Justizrat und Professor der Rechte: „Gegen die Konfessionsschule, mit besonderer Rücksicht auf Preußen" (Gießen, Emil Roth, 1 M.) gründlich auseinandergesetzt, einem Buche, das diese wichtige Frage „vom Standpunkt des gläubigen Christen, des Vaterlandsfreundes und vom Gesichtspunkte dessen aus, der den Forderungen des Lebens und den tatsächlichen Verhältnissen mit offenem Auge gegenübersteht", erörtert. So einen Mann zu widerlegen, lohnt sich schon, wenn man uns andere auch für unbelehrbar hält. Nach den Thesen zu dem Vortrage auf der Hauptversammlung über „Die soziale Stellung des Volksschullehrers in der Gegenwart" von Rektor A. Rheinländer-Hagen i. W. ist u. a. zu erstreben: „Regelung der Schulaufsicht derart, daß die notwendige Selbständigkeit des Lehrers gewahrt bleibt und die Schulaufsichtsstellen in erster Linie den Gliedern des Volksschullehrerstandes offen stehen", und „nicht die Einreihung in die erste Klasse der Subalternbeamten, sondern die dem Eigenwerte der Volksschule entsprechende Aufwärtsbewegung des Volksschullehrerstandes und sein Zusammenschluß mit den andern Lehrerkategorien zu einem organisch gegliederten Lehrerstande ist als Ziel der Standesforderungen ins Auge zu fassen." Über eine Diskussion dieser Vorträge und über Annahme oder Ablehnung der Thesen wird in den Zeitungsreferaten nicht berichtet. In einer Sonderversammlung referierte der als tüchtiger Kenner und ziemlich freimütiger Beurteiler der deutschen Volksliteratur bekannte Pfarrer Falkenberg aus Herchen a. d. Sieg über „Jugendschriftenbewegung und Kulturleben". Des weiteren sprach in einer Sonderversammlung Domkapitular Nusser-Eichstätt über das Thema „Schulbibel oder biblische Geschichte?", Vikar Hatzfeld-Friedrichroda über „Kirchenmusik und Lehrer-

schaft". Auf dem Elternabende sprach Lehrer Krug-Düren über „Haus und Schule im Dienste der Wehrkraft des Volkes" und Lehrer Koschate-Kl. Tschansch über „Licht- und Schattenseiten des Kinematographen."

Lebhafte Auseinandersetzungen hatte der Antrag auf Anschluß des Verbandes an die „Organisation zur Verteidigung der christlichen Schule" zur Folge. „Die Kommission hatte", so lese ich in der „Neunkirchener Zeitung", „Annahme empfohlen, nachdem sie sich $2^1/_2$ Stunden mit der Materie beschäftigt hatte. Zwar ist es den begeisterten Freunden des Anschlusses: Görgen-Wallerfangen, Stangen-Düsseldorf, Trimborn-Maffendorf, Zell-Saarbrücken, Langenberg-Köln, Linnartz-Berlin-Wilmersdorf, Reile-München, Berberich-Karlsruhe u. a., nicht gelungen, alle Bedenken der Gegner des Anschlusses, die hauptsächlich in den östlichen Landesteilen wohnen, zu zerstreuen. Bei manchen saßen die Vorurteile zu tief, um die Zweckmäßigkeit des Gesamtanschlusses als gegeben zu erachten. Es muß aber betont werden, daß alle Redner die Organisation guthießen und den Einzelanschluß empfahlen. Nach der Abstimmung konstatierte der Vorsitzende, daß eine große Mehrheit für den Anschluß war. Als Jahresbeitrag wurden darauf einstimmig 100 M. pro Jahr festgesetzt."

Der Beschluß verrät viel Edelmut. Mehr kann füglich auch der beste Christ nicht tun, als seinen geschworenen Feinden gutes Geld zur Beschaffung der Angriffswaffen auf die eigene schlecht bewehrte Festung in die Hand drücken. Was Herr Marx dazu wohl sagen mag? Wahrscheinlich, daß er mit so gemütlichen Opponenten wohl werde fertig werden. So sehen nicht nur wir die Sache an. Auch die ebenso rückständigen Vertreter aus „den östlichen Landesteilen" hatten „Bedenken", die sich nicht „zerstreuen" ließen.

Wenn man die Verhandlungen im einzelnen an der Hand der Berichte verfolgt, kann man an manchen Stellen vollständig vergessen, daß man nicht einen Bericht über eine Deutsche Lehrerversammlung, sondern über eine Tagung des Katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches vor sich hat. Es ist geradezu frappierend, wie vielfach die Gegenstände der Tagesordnung mit denen der Deutschen Lehrerversammlung und des Preußischen Lehrertages zusammenfallen und wie die Wandlungen der Ansichten hier wie dort dieselben sind. Bei der Begründung der Gehaltsforderung wird, wie auf der Deutschen Lehrerversammlung, sogar unter Abweisung der Vergleichung mit den Subalternbeamten, der Anschluß an die höheren Lehrer vollzogen. Aber dazwischen stehen wieder Mitteilungen, die uns so völlig fremd anmuten, daß wir sie nicht verstehen. Daß der Katholische Lehrerverband der „Organisation zur Verteidigung der christlichen Schule" alias „Verein zur Erhaltung der geistlichen Schulaufsicht" als Mitglied beitritt und einen Jahresbeitrag zahlt und trotzdem in derselben Sitzung Thesen aufstellt und annimmt (?), die, wenn auch verhüllt, die geistliche Schulaufsicht verwerfen, läßt sich schwer miteinander in Einklang bringen. Das und vieles andere begreift der Außenstehende nicht. Er vermißt ein klares Ja und Nein, an dem nicht zu drehen und zu deuteln ist, und schließt auf einen inneren Kampf der Geister miteinander und der einzelnen mit sich selbst. Man will sich zur Schule bekennen, findet aber nicht den Weg, sich und das Seine von dem andern, das der Schule den Weg verbaut, zu scheiden.

Die Teilnehmer an der Versammlung gingen von Erfurt nach Eisenach

und zur Wartburg. Wer diese Perle deutscher Baukunst kennt und ihre historische Bedeutung begreift, findet das selbstverständlich. Die katholischen Lehrer gingen zur Wartburg, wie wir andern in die Dome und Münster gehen, um hier Baukunst, Geschichte und Gottesidee vereint auf uns wirken lassen. Aber im heutigen Deutschland ist das leider nicht mehr ganz selbstverständlich. In Lesebüchern, die auch katholische Kinder in die Hand bekommen, werden z. B. von preußischen Schulräten die Artikel über die Wartburg — nicht etwa Luther-Artikel! — beanstandet, und es wird verlangt, daß sie durch andere — „neutrale" — Stücke ersetzt werden!

Der Katholische Lehrerverband wird in nächster Zeit noch nicht zu uns kommen. Gewiß nicht. Wie ehemals das Ausland auf die Uneinigkeit der deutschen Stämme, so spekulieren heute Draußenstehende auf den Zwiespalt im deutschen Schulhause. Man darf diese Spekulation nicht zu leicht nehmen. Sie kann unter Umständen bitter ernst werden. Auf jeden Fall wird die Stoßkraft der Organisation durch die Trennung vermindert. „Getrennt marschieren und vereint schlagen" — sehr wohl, wenn ein gemeinsamer Oberbefehl vorhanden ist. Aber wie leicht wird aus der Trennung ein Gegensatz! Darum möge jeder das „Seid einig, einig!" des scharfäugigen Bayernführers Schubert auf der Deutschen Lehrerversammlung beherzigen! Mögen diese Worte vor allem den Abseitsstehenden in Ohr und Herz klingen! „Wir sind ein Volk, und einig wollen wir handeln"! Trotz des anderslautenden Katechismus. „Unser Kampf richtet sich nicht gegen die Geistlichkeit, aber wir wünschen eine Volksschule, die von Fachmännern geleitet und von Fachmännern beaufsichtigt wird. Unsere Losung heißt nicht: Los von der Kirche!, aber wir verlangen einen Platz neben der Kirche, wir erstreben eine autonome Schule!" (Röhl.) Weniger will die große Mehrheit der im Katholischen Lehrerverbande stehenden Lehrer wohl auch nicht. Aber auch nicht mehr an geistlicher „Mitarbeit". Selbst Herr Grünweller meint, die Tatsache werde „niemand aus der Welt schaffen können, daß die gesamte deutsche Lehrerschaft für die hauptamtliche, fachmännische Schulaufsicht eintritt". „Die Ausnahmen sind wirklich dünn gesät, auch auf katholischer Seite." Mit dieser Ansicht wird der bereitwillige Gehilfe der protestantischen Orthodoxie wohl Recht haben.

Aber daneben stehen auch Leute, die das eigene Haus noch gar nicht kennen. In einem Berichte der „Augsburger Postzeitung" über die Erfurter Versammlung kann man z. B. den Satz lesen: „Bedauerlich ist, daß trotz der relativ starken Zunahme (der Verband hat von 1910 bis 1912 seine Mitgliederzahl von 18662 auf 21398 erhöht) Baden heute erst 166 Mitglieder zählt und der Verband Elsaß-Lothringen sogar von 868 auf 826 Mitglieder zurückgegangen ist. Diese Tatsache ist ein recht betrübendes Zeichen für die elsaß-lothringischen Verhältnisse überhaupt. Nicht ohne Interesse ist hierbei wohl die Feststellung, daß in Elsaß-Lothringen die geistliche Schulaufsicht nicht besteht." Das soll doch wohl heißen, man möge in Elsaß-Lothringen schleunigst die geistliche Schulaufsicht einführen, dann werde der Katholische Lehrerverband auch dort — und in Baden ist es ebenso — wachsen? Oder ist es nur das naive Eingeständnis, daß die kirchliche Aufsicht die eigentliche Mutter des Verbandes ist? Daran ist schon etwas Wahrheit. Aber die Mutter kann auch zürnen, und dann

kommen für den von ihr protegierten Verband böse Tage, wie seinerzeit für den „liberalen“ Katholischen Lehrerverein in Württemberg.

Daß nicht nur die Männer sich nicht zusammenfinden können, sondern auch die Frauen, wird durch zwei andere Pfingstversammlungen dokumentiert. In Düsseldorf tagte der Landesverein preußischer Volksschullehrerinnen, und in Pyrmont die Hauptversammlung des Katholischen Lehrerinnenvereins. Also auch hier dieselbe Scheidung. Auch sie „können zusammen nicht kommen“.

Wenn der deutschen Schule einmal ein Bismarck ersteht, formt er vielleicht aus der Vielheit auch ein Ganzes, in dem man nur Eines, und dieses Eine ganz will: Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule. Dann wird manches, was heute als ein bloßer Traum erscheint, schöne Wirklichkeit werden. J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Mit der zunehmenden **Verweiblichung des amerikanischen Schulwesens** beschäftigt sich ein interessanter Artikel in der Januar-Nummer der „Educational Review“. Der Verfasser, C. W. Bardeen, schickt seinen Ausführungen folgende hübsche Fabel voran: „Herr“, sagte das Kamel, „es ist sehr kalt draußen; gestatte, daß ich meine Nasenspitze in dein Zelt stecke; du wirst es kaum wahrnehmen,“ und der Herr willigte ein. „Herr“, bat das Kamel wieder, „es herrscht eine so bittere Kälte draußen, erlaube, daß ich meinen Kopf ganz in das Zelt stecke; sieh, das wird dich nicht inkommodieren.“ Und der Herr hatte nichts einzuwenden. „Herr“, fuhr das Kamel fort, „mich fröstelt, du hast wohl nichts dagegen, wenn ich meinen Nacken und meine Schultern in dein Zelt schiebe.“ Und der Herr machte mürrisch Platz. Hierauf erhob sich das Kamel auf seine Füße und zwängte seinen ganzen Körper in das Zelt. „Sieh“, sagte es, „für uns beide ist hier nicht Raum genug; willst du nicht lieber draußen schlafen?“ — Ein amerikanischer Schulmann, der im Jahre 1870 Schulen aller Art in Deutschland besucht hat, berichtete bei seiner Rückkehr, daß ihm an Knaben- und Mädchenschulen nicht eine einzige Lehrerin begegnet wäre, und im Jahre 1895 betrug die Zahl der männlichen Lehrkräfte in Deutschland nur noch 68,5 %. (Wir können nach den neuesten statistischen Erhebungen über das niedere Schulwesen in Preußen mitteilen, daß in den Jahren 1906—1911 die Zahl der Stellen für Lehrer um 8,7 %, die der Lehrerinnen um 38,8 % zugenommen hat, so daß im letzten Jahrfünft die Zahl der Stellen für Lehrerinnen verhältnismäßig $4^1/_2$ mal so stark gestiegen ist als die der Stellen für Lehrer.) In andern Ländern ist es ähnlich; aber in Amerika scheinen die männlichen Lehrkräfte geradezu auf den Aussterbeetat gesetzt zu sein. In New Hampshire beispielsweise machten die Lehrer im Jahre 1908 nur noch armselige 4 % des gesamten Lehrpersonals aus. Wenn eine Frau die Stube fegt, so fängt sie in der Mitte mit kräftigen Strichen an, und wenn sie sich den Ecken nähert, werden die Bewegungen kürzer und schwächer.

Die Lehrerinnen haben sich des Schulwesens in Amerika zum größten Teile bemächtigt, und sie werden nicht eher ruhen, bis auch die Ecken des Zimmers reingefegt, bis auch die letzten Lehrer aus der Schule verdrängt sind. Auch die Schulleitung und die Schulinspektion liegt vielfach schon in ihren Händen. Als Grund für die überhandnehmende Anstellung weiblicher Lehrkräfte wurde immer ihre geringere Besoldung angeführt. Damit wird man den Rückgang in der Zahl der männlichen Lehrkräfte nicht mehr lange motivieren können, denn die Frauen verlangen nachdrücklich gleiche Bezahlung mit den Männern. In Newyork ist man nahe daran, eine gleiche Besoldungsordnung für beide Geschlechter durchzuführen. Während bis jetzt die Lehrerinnen 600 und die Lehrer 900 Dollar erhielten, sollen sie jetzt auf der mittleren Linie, auf 720 Dollar Jahresgehalt, zusammengebracht werden. Da ein solches Einkommen nicht ausreicht, eine Familie zu erhalten, so wird die Wirkung der neuen Maßnahme die sein, daß die Männer vollständig aus der Schule verschwinden und sich Berufen zuwenden, die ihren Mann nähren. — Mr. Bardeen ist ein höflicher Mann, er fällt nicht mit der Tür ins Haus, sondern sagt im ersten Teil seiner Ausführungen den Frauen, insbesondere den Lehrerinnen, recht viel Angenehmes, um dann im zweiten Teil zu zeigen, daß sich die Frauen wenig zur Arbeit im Schuldienst eignen. Das Unterrichten strengt die Frau mehr an als den Mann, aus Gründen, die im Geschlechtsunterschiede liegen. Es gibt in jedem Monat ein oder zwei Tage, welche die Lehrerinnen im Bett zubringen müßte und an denen sie doch mit Aufbietung aller Energie ihren Berufspflichten obliegt. Das zehrt an ihrer Gesundheit und macht sie vorzeitig nervös. Zwischen 40 und 50 liegt eine andere Periode von längerer Dauer, welche das Weib unfähig zur Arbeit macht. Alle Männer, die zu Lehrerinnen in ihrem Amte in Beziehung treten, betrachten sie nicht objektiv als Beamtin, sondern zunächst als Weib, als Geschlechtswesen, dem sie nicht selten mit Schmeicheleien und Vertraulichkeiten begegnen, „parceque la femme est l'instrument de plaisir". Wenigstens solange sie jung und begehrenswert sind. Sind sie länger im Lande, fangen sie an, rundliche Formen anzunehmen und die Hoffnung auf Verheiratung aufzugeben, so büßen sie allmählich die charakteristischen weiblichen Eigenschaften ein und werden geschlechtslos. Ein solcher Frauentypus, dem nicht selten eine mehr als männliche Rücksichtslosigkeit eigen ist, sollte Knaben nicht vor Augen gestellt werden. Frauen sind nach der Meinung des Verfassers jenes Artikels nicht geeignet, Jünglinge zu Staatsbürgern zu erziehen, da sie, selbst wo sie das Wahlrecht erlangt haben, sich am politischen Leben mehr passiv als aktiv beteiligen. Eine Frau, die politisch öffentlich tätig ist, wird immer als eine Person betrachtet, die aus ihrer eigentlichen Sphäre herausgetreten ist. Dem amerikanischen Jüngling, der dem Sport eifrig huldigt, wird die Lehrerin auch deshalb wenig imponieren, weil sie es im Ballwerfen (base-ball) mit ihm nicht aufnehmen kann. Denn wenn auch gelegentlich eine Suffragette auf einem Dampfer Kohlen geschaufelt hat, um zu beweisen, daß eine Frau auch grobe Männerarbeit zu leisten imstande ist, so hat sie damit doch nicht bewiesen, daß die Frauen im allgemeinen mit den Heizern rivalisieren würden. Solange es zwei Geschlechter gibt, solange wird die größere physische Kraft beim Manne zu finden sein. — Wir können zur Illustrierung dieses Satzes ein niedliches Beispiel aus unserer eigenen

Erfahrung der jüngsten Zeit anführen: In der Ausstellung „Die Frau in Haus und Beruf", die im März d. J. in Berlin stattgefunden und eine wahre Völkerwanderung von Frauen aller Stände nach den Ausstellungshallen am Zoologischen Garten verursacht hat, ließ ein Tonkünstlerinnen-Orchester seine Weisen erschallen. Damen strichen tapfer die Saiten, und eine Dame führte den Taktstock. Sobald aber Blasinstrumente den Klang der Kapelle verstärken sollten, mußten männliche Hilfskräfte herangezogen werden; für die Posaune oder das Waldhorn reicht eben die Puste des Weibes nicht aus. Da haben wir den Unterschied der Geschlechter in einem hübschen Bilde: die Frau versteht wohl den Saiten süßen Klang zu entlocken (sie soll manchmal in der Ehe sogar die erste Geige spielen), aber die größere Kraft hat Mutter Natur dem Manne vorbehalten. Mr. Bardeen kommt am Ende seiner langen Ausführungen zu dem Ergebnis: Lehrer sind für die Erziehung der Mädchen wünschenswert, aber für die Erziehung der Knaben unentbehrlich. Er fordert daher die Frauen auf, auf die Alleinherrschaft im Schulzimmer zu verzichten und, anstatt auf gleiche Bezahlung der Geschlechter zu dringen, lieber dafür zu sorgen, daß die Besoldung des Mannes derart sei, daß es ihm möglich ist, sich neben der Frau an dem Werke der Erziehung zu beteiligen. — In der Wahl seiner Beispiele, besonders wie er in der Ausmalung einer fingierten Situation die verschiedene Auffassung des Ehrbegriffs seitens der beiden Geschlechter zu kennzeichnen versucht, ist Mr. Bardeen nicht immer glücklich gewesen. Das hat zwei Gegner seiner Ansichten auf den Plan gerufen, deren Erwiderungen im Februarheft der amerikanischen Zeitschrift abgedruckt sind. R. G.

Gedichte in der Schule. „Was soll man dazu sagen, wenn in gewissen Kommentaren die schönsten lyrischen Gedichte geknetet und breitgetreten, zerlegt und zerhackt, als Material für trockene Rede- und Stilübungen verwendet und als Dünger auf den dürren Acker der Grammatik geworfen werden, bis aller Geist und alle Stimmung ausgetrieben ist; wenn z. B. zu dem Eichendorffschen „O wunderbares tiefes Schweigen, wie einsam ist's noch auf der Welt", wo die feierliche Frühmorgenstimmung in herrlich getragenen, von frommer Freude durchglühten Worten Ausdruck findet, der Erklärer folgende Aufgaben stellt: „Welche Arten von Gram können das Herz bedrängen? Welche Arten von Glück können das Herz zum Aufjubeln bewegen?" — Oder wenn es zu Uhlands „Blindem König" heißt: „Schildere den Charakter des Königs, suche Gegensätze im Gedicht, vergleiche die Geschichte David und Goliath und Der blinde König." — Oder zu Hebbels ergreifendem Gedichte „Das Kind am Brunnen" (Frau Amme, Frau Amme, das Kind ist erwacht): „Zeige, daß das Kind noch jung, unwissend, spiellustig, munter, neugierig, kühn, freudig, erschreckt, aus Todesgefahr gerettet war!" Wer so etwas kann, ist ein trockener Systematiker, aber von Schmerz und Freude, von Gram und Jubel hat er schwerlich viel empfunden. Es schüttelt einen förmlich, wenn man über Goethes Fischer liest: „Charakterzeichnung: Zeige, daß der Fischer berufseifrig, ruhig und still, leidenschaftslos, im Berufe listig, zäh, aufmerksam, erbarmungslos, dann schwankend, sehnsuchtsvoll, willenlos und zuletzt verloren war! Weise nach, wie das Wasserweib eine Nixe, eine Bewohnerin der Tiefe, eine Sängerin, eine Hüterin und Schirmerin der Fische, eine Lobrednerin der Tiefe, eine Versucherin und eine Siegerin

im Wettstreite war!“ und wenn zum Schluß die geistreiche Aufgabe gestellt wird: „Vergleiche den Fischer und das Wasserweib“. . . Man soll überhaupt nicht zu viel erklären wollen, und das ist auch nicht nötig, wenn man die Gedichte so auswählt, daß sie dem Verständnis des Schülers nicht allzu fern liegen. Es ist eine Täuschung, wenn man glaubt, das Letzte aus einem Gedichte herausholen zu können. Dichtungen haben weite und tiefe Hintergründe, die oft ins Grenzenlose gehen; an diese den Schüler heranzuführen, ihn ahnen zu lassen, daß es Tiefen gibt, die er noch nicht kennt, die man ihm nicht erklären kann, das ist Hauptaufgabe der unterrichtlichen Einführung.“ (Schweizerische Lehrerztg. Nr. 11.)

Daß **König Friedrich Wilhelm I.** der Begründer der „allgemeinen Schulpflicht“ und der Schöpfer der preußischen Volksschule als einer staatlichen Einrichtung sei, diese Behauptung gehörte bis vor kurzem zum eisernen Bestande der zahlreichen Lehrbücher und Leitfäden, die dem pädagogischen Unterrichte in den Seminaren Preußens zu Grunde liegen. Zuerst hat F. Vollmer diesen Glauben in seiner umfangreichen Schrift: „Friedrich Wilhelm I. und die Volksschule“ (Göttingen 1909) erschüttert. Neuerdings hat auch P. Cöln in Düren in zwei Artikeln, die 1911 in der „Rheinisch-westfälischen Schulzeitung“ und in der „Päd. Woche“ erschienen, aufs neue nachgewiesen, daß sich weder die Idee der allgemeinen Schulpflicht, noch ihre tatsächliche Einführung auf Friedrich Wilhelm I. als Urheber zurückführen lasse, diese vielmehr schon vor ihm in verschiedenen Staaten und auch in einzelnen preußischen Gebieten zur Durchführung gelangt sei; Friedrich Wilhelm sie auch keineswegs für die Gesamtmonarchie, sondern nur für einzelne Landesteile (und zwar ohne durchgreifenden Erfolg) verordnet habe — ferner daß unter ihm und durch ihn eine so grundlegende Änderung, wie es der Beginn der Verstaatlichung gewesen wäre, keineswegs geschaffen wurde. „Die Schule war auch unter diesem Könige ein Annex der Kirche.“

Personalien.

An den Folgen eines schon im vorigen Jahre während eines vorübergehenden Aufenthalts in Berlin erlittenen Schlaganfalles starb am 11. Mai im 58. Lebensjahre der Leiter der Württembergischen Turnlehrerbildungsanstalt, Prof. Friedrich Keßler in Stuttgart, ein verdienter Methodiker seines Faches und ein eifriges und höchst verdienstvolles führendes Mitglied der deutschen Turnerschaft.

Der Ostpreußische Lehrerverein beklagt den Tod seines Vorsitzenden, des Mittelschullehrers Julius Hoffmann aus Königsberg, der am 5. Mai nach schwerer Krankheit auf der Rückreise aus dem Süden fern von der Heimat im Alter von 59 Jahren entschlief.

In Berlin starb am 8. Mai im 54. Lebensjahre Rektor Julius Schmidt, ein kenntnisreicher Naturwissenschaftler, der viele Jahre hindurch die chemischen Experimentalkurse der „Wissenschaftlichen Vorlesungen“ des Berliner Lehrervereins mit großem Erfolg leitete.

Am 21. Mai feierte in geistiger und körperlicher Rüstigkeit der um die Förderung der Knabenhandarbeit sowie des Jugendspiels hochverdiente Landtagsabgeordnete von Schenckendorff seinen 75. Geburtstag.

Seinen 70. Geburtstag beging am 16. Juni Otto Flügel, bis 1908 Pastor in Wansleben (Prov. Sachsen), gegenwärtig der Hauptvertreter der Herbartschen Philosophie in Deutschland, dem aber auch Andersdenkende als klarem, kritischem Kopf und konsequentem, geistvollem Denker bereitwilligst Verehrung zollen.

Rudolf Knilling, Oberlehrer in Traunstein, bekanntlich einer der verdientesten Rechenmethodiker unserer Zeit, vollendete am 10. Mai sein 60. Lebensjahr.

Die sächsische Regierung zeichnete den verdienten Leiter des Handarbeitsseminars in Leipzig, Dr. Pabst, durch Verleihung des Professortitels aus.

Unser hochgeschätzter Mitarbeiter K. F. Sturm in Meerane wurde als Schuldirektor nach Taura bei Burgstädt i. S. berufen.

Literaturberichte.

Philosophie und Pädagogik.

Rudolf Pannwitz, Die Erziehung. (Aus: „Die Gesellschaft. Sammlung sozialpsychologischer Monographien.") Frankfurt a. M., Rütten & Loening. 1,50 M. — Das Buch von P. ist eine der weniger gelungenen Arbeiten aus der Buberschen Sammlung. Es birgt wohl manchen treffenden und anregenden Gedanken, entbehrt aber der Klarheit und der wissenschaftlichen Schärfe, ist, nach meinem Empfinden, im übeln Sinne geistreich und nicht frei von Widersprüchen. Die einleitenden Sätze können die Methode des Verfassers charakterisieren: „Das Dasein Erziehung ist ohne Gleichnis. Aber schaubar, sagbar wird es in Gleichnissen. Die stammen von allem Dasein, das sich in diesem einen Geistes-Dasein zusammenfindet. Dieses gewinnt seinen Leib und wird schaubar, sagbar." Liebt P. die Tagesklarheit der Wissenschaft nicht? Fast scheint es so. Die Psychologie ist ihm „eine Mischung aus naivem Aberglauben und gelehrten Konstruktionen" (S. 8). Und „die Wissenschaft von der Erziehung, die Pädagogik, ist nichts als ein einziger Antagonismus zwischen Kirchentum und Nihilismus der Erziehung, erfreulich durchspielt von allerhand bunten Praktiken. Noch jede Pädagogik hat das Problem, das absolut unlösbare, des Daseins Erziehung auf eine düstere oder heitere Weise aus der Welt geschafft" (S. 103). Das Buch klingt aus in einen Dithyrambus auf Nietzsche. Folgende Sätze, zugleich Stilproben, mögen die Hauptergebnisse der Erörterungen andeuten: „Erziehung ist Werk am Menschen", ist „die Fortsetzung oder der Ersatz der Fortpflanzung", ist „Fortpflanzung der Werte"; und nur, insofern sie Wert fortpflanzt, wird sie „ein eigenes Dasein". „Alle Werte werden von Wesen getragen. Das sind Einzelne und alle Art Gemeinschaften. Von ihnen werden sie fortgepflanzt und befestigt. Und in sie hinein werden sie fortgepflanzt und befestigt." „Einzelner und Gemeinschaft sind in unabänderlichem Kampf." „Jede Erziehung kämpft diesen Kampf." „Ohne alle Einzelwerte ist die Erziehung selbst ein Wert." „Alle Erziehung ist Selbst- und Menschheitserziehung." „Alle Werte stammen aus Gemeinschaften." „Die Gemeinschaft erzieht nicht die Einzelnen, sie erzieht sich selbst in ihren Einzelnen." „Wer erzieht, herrscht." „In jedem einzelnen Erzieher ersteht in der Gemeinschaft ein Herrscher." „Die Herrschertypen sind Erziehertypen." „Der Herrschertypus ist der besterzogene." „Der große Einzelne ist die Antwort auf die Grundfrage aller Erziehung: Was kann der Mensch?" „Die Welt soll so bleiben und die Welt soll anders werden. Das sind die Pole alles Erziehens." „Das Dasein Erziehung schafft den Wert Person." — P. betont zwar, daß er Kurt Breysig viel verdankt, läßt aber sonst völlig im Unklaren darüber, was vom Inhalt seines Buches auf exakter Tatsachenforschung gründet was Ergebnis bloßer Spekulation und Ausdruck subjektiver Überzeugung ist. Und dann ist P., wie Breysig,

Nietzscheschüler; vielleicht erklärt sich daraus die Vorliebe für dunkle Wortgewebe, der Mangel deutlich ausgesprochener Gedanken. K. A. Sturm.

W. Rein, Sein und Werden im Reiche der Pädagogik. („Aus Schule und Leben", Heft 1.) Straßburg, Friedrich Bull. 1,40 M. — Das Büchlein Reins erfreut, wie alle seine Schriften, durch schlichte, klare Diktion, durch ideale Auffassung und durch enge Fühlung mit der pädagogischen Bewegung der Gegenwart. Inhaltlich bringt es den Kennern Reinscher Pädagogik nichts wesentlich Neues; es stellt seine pädagogischen Grundanschauungen nur in neuen Zusammenhang. Das gesamte geistige Leben der Nation steht, so betont R., seit Jahren im Fluß, im Werden, und die Erziehungswissenschaft muß suchen, „aus der Betrachtung des flutenden Lebens durch Vertiefung in die Einzelerscheinungen und durch Besinnung auf das Gesetzmäßige im Werden zu leitenden Begriffen aufzusteigen. Finden sich solche vor, so wird ein pädagogisches Sein gewonnen, an dessen gesicherter Kraft das Werden sich immer wieder zu orientieren vermag." Diesem Sein und Werden im Reiche der Pädagogik nachzugehen, hat sich Rein vorgenommen; er will sehen, was als bleibend, was als vorübergehend betrachtet werden muß". Und zwar, so weiter, „kann unsere Zeit mit ihren Wandlungen und Fortschritten sich in großen Zügen noch immer an Herbarts Arbeit orientieren und durch ihn die rechte Antwort finden auf die beiden Fragen: Was müssen wir als das Bleibende in Erziehung und Unterricht, was als dem Wechsel unterworfen betrachten, und wie haben wir uns die Antwort auf beide Fragen im einzelnen zu denken? Mit diesem Versuch wollen sich die folgenden Abschnitte beschäftigen." Sie tragen die Überschriften: Vom Erziehungsziel; von den psychologischen Grundlagen; zur Organisation des Bildungswesens; zur Lehrerbildung; zur Organisation der Bildungsarbeit; vom Schulleben. Es sind anregende Auseinandersetzungen, die keinen Anspruch auf abschließende Geltung erheben können. St.

J. L. Jetter, Persönlicher Unterricht. („Aus Schule und Leben", 3. Heft.) Straßburg, Friedrich Bull. 2,80 M. — J. steckt sich ein hohes Ziel: Auf- und Ausbau einer Unterrichtslehre nach Herbartischen Grundsätzen und eigenen didaktischen und pädagogischen Erfahrungen. „Ich wollte, heißt es im Vorwort, die Theorie der Praxis noch mehr annähern als das seither geschehen, und bin zu Vorschlägen gekommen, die, bereits in meiner Schrift „Neue Schulkunst" begonnen, auf dem eingeschlagenen Wege einige Schritte weiter führen sollen." Warum J. den von ihm geforderten Unterricht persönlichen Unterricht nennt, spricht er leider nirgends klar aus. Auch kann ich nicht finden, daß J. erfüllt hätte, was der Prospekt der Sammlung verspricht: daß er sein Thema „vom Standpunkt der Gegenwart aus tiefschürfend und allseitig und unter Berücksichtigung der bereits vorhandenen Literatur" behandelt hätte. St.

Adolf Rude, Schulpraxis. Unter besonderer Berücksichtigung der neueren Bestrebungen und Einrichtungen. Osterwieck a. H. u. Leipzig, A. W. Zickfeldt. 626 S. 6,50, gb. 7,40 M. — Adolf Rude ist einer unserer fruchtbarsten pädagogischen Schriftsteller. Sein Ehrgeiz besteht nicht darin, Spezialist, Bahnbrecher in irgendeinem Fache zu sein, sondern er durchschürft mit großem Fleiß — und man muß sagen, auch mit großer Sachkenntnis — das ganze Gebiet der praktischen Pädagogik, um diejenigen, welche zu solcher mühsamen Arbeit weder Zeit noch Neigung haben, über alle Fragen der Erziehung und des Unterrichts zu orientieren. Seiner „Methodik des gesamten Volksunterrichts" hat er nun die umfangreiche „Schulpraxis" folgen lassen, ein fleißiges Werk, in dem er sich über die Kapitel Schulhygiene, Jugendfürsorge, Schul- und Klassenorganisation, Einrichtung der Schule und Praxis des Unterrichts eingehend verbreitet. Nach der gründlichen Erörterung des Für und Wider bei jeder Frage kennzeichnet er seinen eigenen Standpunkt und schließt mit einem ausgiebigen Literaturnachweis ab. Daß ein Einzelner hin und wieder eine bedeutsame Schrift übersieht, ist begreiflich. So verdiente bei dem Kapitel Elternabende Hannemanns „Erziehungsarbeit in der Schule" (Berlin, Heymann, 3 M.), der Erwähnung. Über den Gebrauch, auf den Zensuren die Rangordnung der Schüler in der Klasse zu vermerken, hätte ich gern seine Meinung gehört, ebenso über die Gepflogenheit, an die Spitze des Zeugnisses eine Gesamtzensur (Nummer) zu setzen, wie es bis vor kurzem in Berlin vorgeschrieben war. Auch über die sogenannte Lokation, die zur Weckung des Ehrgeizes noch vielfach angewandt wird, wäre eine Kritik am Platze. In dem Kapitel „Schulleitung"

vermisse ich eine Erörterung des höchst aktuellen Themas „Weibliche Schulleitung“. Hoffentlich wird das Buch so stark begehrt, daß bald eine Neuauflage nötig wird, die der Verfasser um einen neuen Teil, Praxis der Schulerziehung, zu vermehren versprochen hat. Denn wenn auch der Anfang seines Vorwortes wie ein Schwanengesang anmutet, so scheint er, nach dem Schlußsatze zu urteilen, noch lange nicht gewillt zu sein, die Feder aus der Hand zu legen.

Berlin. R. Gottschalk.

A. Beyer, Volkserzieher — bildet Menschen. Berlin, Franz Wunder. 261 S., 3 M. — Das vorliegende Buch ist eines der drei, die den Preis der Mathilde „Zimmer“ Stiftung erhielten. Es darf sich neben den beiden andern — den in der D. Sch. schon angezeigten Arbeiten von R. Seyfert und H. Wolgast — wohl sehen lassen. Das Thema lautete: „Wie kann die Gesundung unsers sozialen Lebens durch Volkserziehung im Geiste der Humanität gefördert werden?“ Diese Frage beantwortet die Verfasserin in demselben Geiste wie S. und W.; sie trifft mit beiden in den Hauptforderungen zusammen. Das Besondere und Verdienstliche gerade dieses Buches aber ist seine mehr dichterische als wissenschaftliche Form. Eine Frau von echter und tiefer Bildung des Geistes und Herzens erzählt in 10 Briefen an einen Freund, wie „der Schillerbund in Sollstadt“ wird und wächst, was er sinnt, plant und ausführt. Sie läßt uns Gedachtes als Erlebtes, Seinsollendes als Seiendes schauen. Sie zeigt nicht allein Ideen, sondern berichtet, wie diese Ideen Menschen packen und Schicksale gestalten. Was das gegenwärtige Leben von der Erziehung fordert, was zu dessen Erfüllung die mannigfachen pädagogischen Reformbewegungen anstreben und versuchen: alles das wird so schlicht und faßlich, so wahrhaftig und warmherzig geschildert, daß die Lektüre des Buches auch den Laien fesseln und gewinnen muß.

Meerane. K. A. Sturm.

Hermann Lietz, Die deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den deutschen Landerziehungsheimen. 98 S., 2 M. Leipzig, R. Voigtländer. — Auch Bildungsideale sind dem Wandel unterworfen. Jede Zeit hat ihre besonderen. Daher kann das Urteil über die Organisation unserer höheren Schulen nicht anders als ungünstig ausfallen. Denn diese Organisation ist derart unzeitgemäß, das nur einschneidende Änderungen helfen können. Die bisherigen schüchternen Reformversuche haben an die Grundfehler kaum gerührt: weder an die zu früh einsetzende Differenzierung der 6 (!) Schulgattungen, noch an die trotzdem gebliebene Stoffüberfülle der Lehrpläne, „das Nebeneinander von 2 bis 4 Fremdsprachen, Mathematik, Muttersprache und den vorgeschriebenen Sachfächern“ (S. 46.) Lietz, der Begründer und Leiter der deutschen Landerziehungsheime, hofft nichts von kleinen Mitteln. Er prüft das Fundament und verwirft es, hält sich jedoch bei bloßer Kritik nicht lange auf, sondern geht rasch zu positiven Vorschlägen über. Er entwirft und begründet in seinem Werke ausführlich und eingehend den Plan eines neuen Schulsystems. Wodurch, fragt er, wird es der Schule möglich werden, die ihrer harrenden Aufgaben zu lösen? 1. „Dadurch, daß sie sich von aller unnötigen Arbeit befreit“ (vom zu frühen und zu breiten fremdsprachlichen Unterrichte); 2. Durch Ausgestaltung des Grundsatzes vom freiwilligen Unterrichte und 3. durch die Trennung der Schulgattungen nach der wirklichen Begabung der Schüler von der Oberstufe an. („Es gibt immer nur solche, die auf einzelnen Gebieten befähigt sind.“ „Von allen Schülern darf nur das verlangt werden, was der Durchschnitt auch wirklich leisten kann.“ „Die auf der Oberstufe notwendig gewordene ernstliche Arbeitsteilung hat nur dann einen Sinn, wenn sie dem Tatbestand der gegenwärtigen nationalen Kultur entspricht.“ S. 53 ff.) Daraus ergibt sich folgende Gestaltung der deutschen Nationalschule: Ein gemeinsamer sechsjähriger Unterbau führt alle Schüler gleichmäßig ein in die Kulturgebiete des Menschenlebens, in die Naturkunde, in die Kunst, in die praktische Ausübung eines Handwerks. Von Fremdsprachen wird auf der Unterstufe gar keine, auf der Mittelstufe nur Englisch getrieben. Im Mittelpunkte der Kulturkunde stehen Muttersprache und Geschichte, im Mittelpunkte der Naturkunde die Biologie. Die Mathematik erhält dadurch eine mehr untergeordnete Bedeutung. Dieser sechsjährige Unterbau erstrebt, einen gewissen Abschluß zu geben. Denn ein großer Teil der Schüler tritt jetzt ins Leben. Der Rest aber ist in seiner Entwicklung soweit, daß individuelle Neigung und Befähigung Einfluß auf die Weiterbildung gewinnen müssen. So ergibt sich eine Ga-

belung in drei Abteilungen: eine altsprachliche, eine neusprachliche und eine realistische. Gemeinsam für alle drei bleibt jedoch auch fernerhin der Unterricht in Muttersprache, Englisch und Staatskunde, sowie Kunstunterricht, Betreiben eines Handwerks und die körperliche Ausbildung. Der Umgestaltung des Lehrplans soll die der Methode nebenhergehen. „Wir brauchen nur wenige Schlagworte anzugeben: Anleitung und Übung des Schülers mit Hilfe des Lehrers im Beobachten, Finden, Denken, Urteilen, Vergleichen, Darstellen." S. 74. Mehr ins einzelne zu gehen (ungeteilter Unterricht! Kurzstunde!), verbietet leider der Raum. — Des Verfassers „Deutsche Nationalschule" trägt ihren Namen mit Recht. Sie gewährt ausreichende Zeit für die Pflege der Muttersprache; sie erstrebt durch ihre ganze Organisation eine Erziehung, „die dem gegenwärtigen Fühlen, Denken und Wollen der tüchtigsten Deutschen entspricht und aufs Leben der Gegenwart vorbereitet (93). Man darf von dieser Schule erwarten, daß sie ihre so bezeichnete Aufgabe erfüllt. Damit ist nicht gesagt, daß man jedem einzelnen Punkte des Reformplans zustimmen müßte. Ich schätze z. B. die kulturelle und pädagogische Bedeutung des Lateins höher ein als L., und ich würde es deshalb im Lehrplan über das Griechische stellen. Dem Vorschlage handwerklicher Betätigung hätte ich genauere Darlegung und tiefere Begründung gewünscht. Wichtiger als dies ist ein anderes Bedenken: auch L. bringt m. E. Stoffe und Probleme noch zu früh vor die Schüler. Das führt zur Hauptfrage: Kann uns dieser Organisationsplan der deutschen Einheitsschule näher bringen? Gewiß. Des Verfassers Vorschläge bedeuten einen Schritt vorwärts. Sein Lehrplan setzt nur die Bildung voraus, die dreijähriger erfolgreicher Besuch einer guten Volksschule vermittelt. Ja, wenn dieser Plan dem der Volksschule noch eine Kleinigkeit mehr angepaßt würde, dann wäre es auch befähigten Volksschülern des 5.—7. (selbst sprachlich begabten des 8.) Jahrgangs möglich, in die ihrem Alter entsprechende Klasse der höheren Schule überzutreten. Diesen großen Vorteil hat L., wie es scheint, nicht genügend beachtet. Hätte er das Verhältnis seiner Nationalschule zur Volksschule schärfer ins Auge gefaßt, so wäre er vielleicht dahin gekommen, die 6. Klasse zu streichen und die Schüler erst nach vollendetem 4. Schuljahr aufzunehmen. Das entspräche der vom Deutschen Lehrerverein geforderten allgemeinen Volksschule. — Niemand wird dies Buch ohne Gewinn lesen. Es ist geschrieben mit hellem Blick und idealem Sinn, ist hervorgegangen aus praktischen Versuchen und bleibt mit seinen Forderungen innerhalb der Grenzen des schon heute Erreichbaren. St.

(Fortsetzung folgt.)

Psychologie.

Von H. Stern in Kattowitz.

Zum ersten Male nach fünfjährigem Bestehen tritt das Institut für Experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins mit den Ergebnissen langjähriger, stiller Forscherarbeit an die Öffentlichkeit. Den I. Band der „Pädagogisch-Psychologischen Arbeiten" (Leipzig, Alfred Hahn. 1910. 208 S. Pr. 7 M.) leitet **Dr. Brahn**, der Leiter des Instituts, mit einer Arbeit über „Experimentelle Pädagogik" ein. Br. erklärt das Wesen der Exp. Päd., ihr Verhältnis zur „alten" Pädagogik und sucht die Einwände gegen die neue Wissenschaft — berechtigte und eingebildete — zu widerlegen. Das Wesen der Exp. Päd. besteht „in der konsequenten Anwendung des experimentellen Verfahrens, wo immer dieses in einer pädagogischen, zentralen oder peripheren Frage anwendbar ist" — also in der Methode. Weder ist die Exp. Päd. identisch mit der Kinderpsychologie noch mit einer exakt kontrollierten Unterrichtspraxis. Von jener unterscheidet sie sich durch das ausgedehntere Forschungsgebiet — Fragen des Jünglingsalters, der Schulorganisation — mit dieser hat sie in wichtigen Fragen gar keinen unmittelbaren Zusammenhang. — Die Notwendigkeit der Exp. Päd. erklärt Br. mit der Unsicherheit der Beobachtung und der auf ihr gegründeten reinen Erfahrungspädagogik. Diese Ausführungen sind in ruhigem, sachlichem Tone gehalten; frei von überheblicher Verwerfung der „alten" Pädagogik und von jubilierendem Optimismus betr. der experimentellen. Aber der Stolz und die Freude über die bisherigen Erfolge scheint doch hier und da durch — und mit Recht. „Die Zeit des notwendigen — Glaubens an die Entwicklung unserer Wissenschaft ist vorüber; die Tatsachen haben über ihre grundsätzliche Bedeutung entschieden".

Von den Untersuchungen haben die des Amerikaners **Frank N. Freeman** über „Aufmerksamkeitsumfang und Zahlauffassung“ allgemeines Interesse. Sie haben unt. and. ergeben, daß Kinder vorwiegend im Sinne wage rechter Reihen auffassen, und zw. einfache senkrechte etwas schlechter, doppelt senkrechte ebensogut wie wagerechte. Die Kinder unterschätzen häufiger als Erwachsene, weil sie den Komplex mehr von einem allgemeinen, ungenauen Eindruck aus erfassen. Auch ist ihr Aufmerksamkeitsumfang geringer als bei Erwachsenen. Einer der Hauptunterschiede zwischen der Auffassung bei Kindern verschiedenen Alters, sowie zwischen Kindern und Erwachsenen liegt in der Formperzeption. Kleinere Kinder tragen in das Objekt nämlich oft ein fast völlig fremdes Schema hinein. — Eine Übereinstimmung mit der Schulbegebung lassen die Resultate nicht erkennen. —

Neben dem Forscher ist der Sammler tätig: **Wreschner,** Das Gedächtnis im Lichte des Experiments. II. verm. Aufl. (Zürich, Orell Füssli. Pr. 1 M.). Unter Berücksichtigung der hauptsächlichsten Literatur gibt W. auf 75 Seiten eine kurze, orientierende Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Gedächtnisuntersuchungen. Auch in dieser Schrift kommt das Vertrauen in die Methoden der psychologischen Forschung zum Ausdruck. Sie erscheinen dem Verfasser so „eindeutig“ festgelegt, „daß in nicht allzuferner Zukunft die Erscheinungen und Gesetze des Gedächtnisses mit gleichem Grade von Exaktheit und Vollständigkeit wie die besterforschten Tatsachen der Körperwelt ergründet sein werden.“ Der Nutzen der jahrzehntelangen, von Ebbinghaus begonnenen Arbeit wird in erster Linie der praktischen Pädagogik in Form einer wissenschaftlich begründeten Ökonomie des Lernens zu gute kommen.

Nicht soviel Erfolg versprechen nach **Ruttmann** „Die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zur Psychologie des Zeichnens“ (Leipzig, Wunderlich. 1911. 45 S. Pr. 0,80 M.). In knapper Darstellung bespricht der Verfasser die Methode der Untersuchungen, die Zeichnungen vorschulpflichtiger und schulpflichtiger Kinder, auch Erwachsener, ferner die Entwicklungsstufen des Zeichnens, den zeichnerischen Akt selbst, und kommt im Nachwort zum Schluß, daß es zur Zeit unmöglich ist, aus den „ziemlich unabhängig voneinandergeführten Untersuchungen über das Zeichnen auch nur eine vorläufige Theorie des Zeichnens zu entwickeln — trotz der reichen Literatur“. Die Ursache dieser Erscheinung sieht der Verfasser im geringen Interesse der Fachpsychologen und Fachlehrer sowie in der mangelnden Schulung der Versuchsleiter. Anderseits gibt er aber zu, daß die Untersuchungen des Zeichnens schon erfreuliche Ergebnisse für die päd. Psychologie und auch das Material für manche Bestrebungen im Zeichenunterrichte geliefert haben.

Abseits von der experimentellen Psychologie steht **Huther** mit seinem Buche „Grundzüge der allgemeinen Charakterologie“ mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen (Leipzig, Nemnich. 1910. X. Band von Meumanns Pädagogischen Monographien. 95 S. Pr. geh. 2,50 M.). H. teilt die Charakterologie ein in die Lehre von den Temperamenten, von der praktischen oder Charakterveranlagung i. e. S. und von der theorethischen Veranlagung. — Auf der Suche nach einer Erklärung für die Natur und die Ableitung der Temperamente, gibt der Verfasser einen Überblick über die Lehre von den Temperamenten von Kant bis zur Gegenwart. Wir finden die bekannten vier Hauptarten überall vor, in allen anderen Punkten jedoch die bunteste Abwechselung. Nach H. ist das Temperament der Ausdruck einer besonderen Gemütsart (d. i. das emotionelle Moment), womit sich eine besondere praktische Veranlagung vereinigt. Nach ihrer inneren, subjektiven Seite ergeben sich die T. „als Abwandlungen des Selbstgefühls, der Quelle, aus der die teils kräftigen teils schwachen Erregungen, teils in Lust-, teils in Unlustzuständen sich äußernden subjektiven Eigenschaften entspringen, die wir unter den Begriff des T. zu fassen gewohnt sind.“ Damit verbinden sich dann bestimmte praktische—objektive—Charakterveranlagungen, wodurch die mannigfaltigen Abwandlungen der individuellen Naturanlagen erklärt werden. Gerade aus Rücksicht auf diesen gleichwertigen Faktor darf das T. nicht mit dem Charakter als identisch angesprochen werden, mag sein Einfluß auf diesen auch noch so hoch eingeschätzt werden. — Im Anschluß an Bahnsen unterscheidet H. drei Arten oder Stufen der praktischen oder Charakterveranlagung i. e. S.: 1. Die der Wahrnehmungsmotivität (unmittelbare Veranlagung; Vorherrschen der Rezep-

tivität), 2. der der Verstandesmotivität oder des sittlichen Realismus und 3. der Vernunftmotivität oder des sittlichen Idealismus. (2. und 3. mittelbare Veranlagung; Vorherrschen der Spontaneität.) Auf der ersten Stufe wird das praktische Handeln bestimmt (motiviert) durch eine unmittelbar gegebene innere oder äußere Wahrnehmung, die zur Tat ohne lange Überlegung hinreißt. Es ist die Stufe der naiven Charakterveranlagung, wie man sie vorwiegend bei jugendlichen Personen, überhaupt bei Menschen findet, die auf der Naturstufe der sittlichen Entwicklung stehen. Die Art der Handlung wird bestimmt durch das subjektive Moment, das in den sittlichen Gefühlen, im Selbst-, Mit- und Autoritätsgefühl, besteht. Infolgedessen sind auf dieser Stufe 3 Hauptarten der Charakterveranlagung zu unterscheiden: 1. Die individualistische, 2. die altruistische und 3. die autoritative. Außerhalb dieses Schemas steht die phlegmatische Veranlagung, übrigens die einzige, die mit einem Temperament zusammenfällt. Ihr grundlegender Faktor ist die negative Äußerung des Selbstgefühls. — Auf der 2. Stufe wird das Handeln nicht mehr durch eine Wahrnehmung unmittelbar bestimmt, sondern durch eine Zweckvorstellung ..., Spontaneität i. e. S. bei Bahnsen, vermittelt. Es handelt sich hier um den realistischen Charakter, der einerseits neutral, d. h. ohne ausgesprochene sittliche oder unsittliche Tendenz (praktische Besonnenheit), anderseits egoistisch und auch altruistisch sein kann. Hierher gehören zahlreiche Gruppen vom Rechthaber und Sportsmann bis zum klugen Realpolitiker und ethischen Theoretiker unserer Zeit. Der Pädagogik stellt diese Stufe die vielseitigsten Aufgaben, die sich nach den jeweilig vorherrschenden Anlagen bestimmen. — Die höchste Stufe, die der Persönlichkeiten, bildet die dritte, wo die Handlung durch die sittlichen Ideale bestimmt wird. Je nach der Art derselben sind hier die Gruppen der individuellen, persönlichen und der sozialen Charaktere einerseits, der religiösen und der sittlichen, philosophischen anderseits zu unterscheiden. — Den drei Hauptarten der praktischen Veranlagung entsprechen die der theoretischen: Der Wahrnehmung, der Verstandeserkenntnis und der spekulativen, der Vernunfterkenntnis. — Mit den hier gekennzeichneten praktischen Charakterveranlagungen vereinigen sich nun bestimmte Temperamente. Das cholerische T. finden wir vornehmlich in der individualistischen Veranlagung (Selbstgefühl!), der am meisten Aktivität innewohnt; das phlegmatische T. im phlegmatischen Charakter, das sanguinische in der individualistischen und altruistischen Veranlagung; das melancholiche in der induvialistischen, altruistischen, und phlegmatischen. — — Wie schwer es ist, den Charakter, die individuellste, vielgestaltigste Seite des menschlichen Wesens, in ein Schema zu zwängen, dafür bietet H. Buch einen sprechenden Beweis. Seine Charakterologie enthält eben soviele Unstimmigkeiten wie die Versuche seiner Vorgänger. Allzugroße Klarheit kann man seinem Buche auch nicht nachrühmen. Was eigentlich Charakter ist, habe ich nicht daraus entnehmen können. H. spinnt viele Fäden; aber zu einem geschlossenen Gewebe kommts nicht.

Ganz neu, wenigstens meines Wissens, ist der Versuch, die Tierpsychologie mit der Pädagogik in Verbindung zu bringen. So veröffentlicht z. B. Professor Claparède-Genf im III. Heft der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik eine Abhandlung, worin er die Bedeutung der Tierpsychologie für die Pädagogik darlegt oder darzulegen versucht. Dagegen ist aus **Frankens** Schrift: Möglichkeit und Grundlagen einer allgemeinen Psychologie, im besonderen der Tierpsychologie, (Langensalza, Beyer & Söhne. 98 S. Pr. 1,20 M.) gar keine Beziehung zur Pädagogik oder pädagogischen Psychologie zu entnehmen. Deshalb liegt auch kein Grund vor, hier auf Frankens Schrift näher einzugehen — trotzdem sie im „Pädagogischen Magazin" erschienen ist.

Dasselbe könnte man vielleicht von einer anderen Broschüre sagen, die jedoch trotz ihrer Anspruchslosigkeit allgemeinem Interesse begegnen dürfte: **Schmutz,** Wie weit reicht das Gedächtnis Erwachsener zurück? (Langensalza. Ebenda. Heft 74 der Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. 27 S. 0,45 M.). Schm. bringt ein Material vor, das er auf eine Umfrage unter 250 Personen aller Volksschichten erhalten hat. Es zeigt sich, daß Preyers Ansicht, weiter als bis zum vierten Lebensjahre reiche das Gedächtnis Erwachsener nicht zurück, falsch ist. Glaubwürdige Personen berichten Erlebnisse, und zwar nicht nur vereinzelte, aus ihrem 3. und 2. Lebensjahre, Eindrücke

sogar hin und wieder aus dem ersten. (Deutliche Erlebnisse aus dem Beginn des 3. Lebensjahres kann ich selbst erzählen. St.) — Die Hauptrolle spielen die Gesichtsbilder, und zwar beziehen sie sich meistens auf Personen. Von Klangvorstellungen hat das Gedächtnis nur solche menschlicher Stimmen aufbewahrt. Selbst die Gefühlstöne sind in vielen Fällen in Erinnerung geblieben. — Sch. findet die von ihm mitgeteilten Ergebnisse übrigens von andern Seiten bestätigt.

Ein neues Lehrbuch habe ich in **Capesius'** Abriß der Psychologie. Mit einem Anhang: Die Hauptrolle der Logik. II. neu bearbeitete Aufl. (Hermanstadt, Michaelis. 1910. 132 S.), kennen gelernt. Klarheit und Bestimmtheit sind wohl seine bedeutendsten Vorzüge. Zahlreiche Fußnoten — sonst oft ein Ärgernis — begleiten den Text und machen den Schüler auf andere, auch gegensätzliche Anschauungen aufmerksam. — Ich würde deshalb nicht anstehen, das Buch als das beste unter den mir bekannten Lehrbüchern zu bezeichnen, wenn der Verfasser nicht absichtlich die experimentelle Psychologie unbeachtet gelassen hätte, „weil im Schulunterrichte noch zu wenig aus dem Bereiche der exp. Psych. werwertet werden kann". Daß dieser seltsame Standpunkt des sonst in allen Punkten auf der Höhe stehenden Verfassers ein durchaus irrtümliches ist, können ihm verschiedene Erscheinungen der neuesten Lehrbuch-Literatur beweisen. Es ist aber auch unbedingt notwendig, daß der Seminarist schon im Seminarunterricht über die wichtigsten Methoden und Ergebnisse der exp. Psych. informiert wird, damit er den Anschluß an die Literatur der Gegenwart gewinnt. Und was die Praxis anbetrifft, so dürften die Ergebnisse der Forschungen über die Vorstellungstypen, die Ökonomie des Lernens, Ermüdung usw. dem jungen Lehrer jedenfalls wertvoller sein als die gediegensten Definitionen der psychischen Phönomene.

Musik.

Von Franz Kumm in Berlin-Steglitz.

Alwin Freudenberg, Sonnenschein. Sechzehn Lieder des Frohsinns für zwei- oder einstimmigen Kindergesang. Dresden, Alwin Huhle, 20 Pf. — So herzige Kinderlieder sind uns selten begegnet. Man merkt ihnen an, daß der Tondichter nicht sie gesucht hat, sondern daß sie ihn gesucht und gefunden haben. Die Worte und Weisen sind in der Tat „Sonnenschein", goldiger, milder Frühlingssonnenschein, der Frohsinn und Lachen in das Herz von jung und alt senkt. Aufgelesen am Lebenswege der Kleinen, werden die Lieder nicht nur Keime zum Gefallen am Schönen in die Kinderseele legen, sondern auch die Großen werden sich daran ergötzen. Jeder aber, der des Brünnleins trinket, bleibt jung und wird nicht alt.

Max Battke, Musikalische Grammatik. Einführung in das Reich der Tonkunst mit besonderer Berücksichtigung des Stoffes für den Schulgesangunterricht. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 1 M. — Ein Lehr- und Lernbuch ohne Konkurrenz. Was der Schüler für die praktische Ausübung der Musik aus der Rhythmik, Melodik, Dynamik, der Harmonie- und Formenlehre notwendig wissen muß, wird hier in 10 Kapiteln, aber in einer Form geboten, die bis jetzt einzig dasteht. Insbesondere entspricht der Inhalt den Forderungen, die der neue Lehrplan für den Gesangunterricht in den höheren Mädchenschulen auf dem Gebiete der Musiktheorie stellt. Aber nicht das „was", sondern das „wie" der Stoffvermittlung ist das Eigenartige an diesem Büchlein. Ganz neue Pfade schlägt Verfasser hier ein. In jedem Kapitel gehen nebeneinander her bzw. greifen ineinander rhythmische, melodische, Gehör-, Tonbildungs-, Treff-, Diktatübungen. Nirgends werden fertige Erklärungen gegeben, sondern alles wird an Beispielen nach und nach entwickelt und dem Schüler zum klaren und sichern Verständnis gebracht. So beginnt Verfasser z. B. mit den Elementen der musikalischen Formenlehre schon im ersten Kapitel, indem er die Aufgabe stellt, Worte zu rhythmisieren und zu melodisieren, die er im zweiten Kapitel zu kleinen Sätzen, im fünften bereits zu Perioden mit Vorder- und Nachsatz erweitern läßt, bis der Schüler im neunten Kapitel auch das Umbilden und Variieren eines Motivs lernt, so daß er die im zehnten Kapitel erklärten musikalischen Formen (Rondo, Fuge usw.) nunmehr mit wirklichem Verständnis und nicht nur äußerlich auffassen wird. Daß diese Art der Stoffdarbietung das lebendigste Interesse bei dem Schüler wach-

rufen muß, ist nicht zu bezweifeln. So sei denn die mit Fleisch und Blut umkleidete und lebendigsten Geist atmende „Musikalische Grammatik" nicht nur Gesanglehrern und Schulen, sondern auch den Elementarklassen der Musikanstalten warm empfohlen.

Nana Weber-Bell, Stimmbildungslehre. Materialien zur Stimmerziehung und -schulung. Von Oskar Schröder. Marienberg (Sa.), in Kommission bei F. A. Schreiber. — Wieder eine ernste Mahnung, der Stimmbildung beim Sprechen und Singen genügend Übung zuzuwenden, und eine kurze Anweisung über die Bildung der Vokale und Konsonanten nebst Übungsaufgaben. Der nach ihrem Wert für die Stimmbildung geordneten, in langjähriger Beobachtung und Erfahrung begründeten Folge der Vokale können wir zustimmen. Bezüglich der Konsonanten, eingeteilt nach den vier Artikulationsstellen, dürfte eine andere Gruppierung zu besseren Resultaten führen. Im Verhältnis zu den eingehend und kräftig hervorgehobenen Darlegungen über die Bildung der Laute ist der Wert der Atemübungen für das Sprechen und Singen zu matt gekennzeichnet, so daß der Neuling auf diesem Gebiete die Atemgymnastik als minder wichtig anzusehen geneigt sein dürfte. Immerhin wird unter Anleitung eines im naturgemäßen, korrekten Sprechen wohl vorgebildeten und erfahrenen Lehrers — Selbstunterricht in der Stimmbildung ist ein Unding — das Buch dem Lernenden das Können vermitteln, das er erstrebte.

F. Volbach, Das moderne Orchester in seiner Entwicklung. Leipzig, B. G. Teubner. Gb. 1,25 M. — Ein Buch, zeitgemäß, inhaltsreich, interessant, geschöpft aus den Quellen der Kunst, den Werken der Meister selbst, kurz und doch unter Erwähnung und Erklärung aller bedeutungsvollen Momente die gewaltige Entwicklung im Zusammenhange darstellend, welche die Farbe in der Musik genommen. Von Stufe zu Stufe führt uns der den ungeheuren Stoff wie selten einer beherrschende Verfasser durch das immer mehr und mehr sich erweiternde Gebiet bis zu der Höhe, auf der das Orchester der Gegenwart steht. Von der Zeit der Vorbereitung, dem instrumentalen Zusammenspiel im Altertum und während des Mittelalters, der musikalischen Renaissance in Italien und dem Orchester Händels und Bachs geht Verfasser über zum modernen Orchester, auch hier in dem Orchester des klassischen Dreigestirns, Haydn-Mozart-Beethoven", der Romantiker Schubert und Weber, H. Berlioz und Meyerbeer, Rich. Wagner und von hier bis Rich. Strauß die Entwicklungslinie der Orchestrierung in ihrer direkt fortschrittlichen Richtung festhaltend, stets aber die einzelnen Epochen meisterhaft charakterisierend. Das Büchlein hebt den Schleier von einem vielen verschlossenen Gebiet, führt zur lichten Klarheit und dadurch zum rechten Kunstgenuß. Allen Musikgebildeten und Musikfreunden zu empfehlen.

E. Istel, Das Kunstwerk Richard Wagners. Leipzig, B. G. Teubner. Gb. 1,25 M. — Im Gegensatz zu den meisten populären Schriften über R. Wagner, in denen vielfach über die Persönlichkeit des Meisters eine blinde Begeisterung vorherrscht und bezüglich seiner Werke nur dilettantenhaftes, zum geistlosen Schema ausgeartetes Hantieren mit den sogenannten „Leitmotiven" sich breit macht, wandelt Istels Büchlein „Das Kunstwerk R. Wagners" abseits von jenen Wegen und ist bemüht, bei voller Allgemeinverständlichkeit der Darstellung auf streng wissenschaftlicher Grundlage, mit warmer, ehrlicher Begeisterung, die durch besonnene Kritik im Zaum gehalten wird, in ein wirkliches Verständnis des Menschen R. Wagner und seines Kunstwerkes einzuführen. Unter Ausschluß aller überflüssigen biographischen und philosophischen Erörterungen gibt der auf dem Gebiete der Wagner-Literatur bekannte Musikschriftsteller Dr. E. Istel eine Einführung in den künstlerischen Gehalt der dramatischen Werke Wagners unter steter Berücksichtigung der wichtigsten Äußerungen des Meisters, soweit diese in Schriften und Briefen niedergelegt sind, dadurch zu innerem Verständnis und vor allem zu lebendigem Genuß des Kunstwerkes hinleitend. Allen Verehrern und Anhängern des Bayreuther Meisters sei das anziehend geschriebene Bändchen angelegentlichst empfohlen.

Otto Model, Der Sologesang. 60 Lieder, Balladen, Rezitative und Arien für Tenor-, Bariton- und Baßstimme zum Gebrauch beim Einzelgesang in Lehrerseminaren ausgewählt und fortschreitend geordnet. 2. Auflage. Halle a. S., Hermann Schrödel. 2,50 M. — In der Sammlung finden wir nur berühmteste Namen

vertreten und neben Bekanntem manchem auch wohl weniger Bekanntes, und das gibt ihr einen besondern Reiz. Die Auswahl, Tenor-, Bariton- und Baßstimme einerseits und Geistliches und Weltliches anderseits berücksichtigend, ist eine sehr geschmackvolle. Von den Arten des Sologesanges sind aufgenommen Volkslieder, volkstümliche Lieder, Strophen- und durchkomponierte Kunstlieder, Balladen, Rezitative, Arien. So werden die Sänger mit den verschiedenen Kunstformen und ihrem besonders gearteten (lyrischen, epischen oder dramatischen) Inhalt bekannt, die Empfindung vertieft, bereichert und verfeinert. Zugleich bieten sie ein gutes Material für den Unterricht in der musikalischen Formenlehre und für die Musikgeschichte. Wenn die dazu befähigten Seminaristen diese Gesänge nach jeder Seite hin so vollkommen wie möglich studiert haben, so nehmen sie zwar einen köstlichen Schatz mit ins Leben, der aber rosten wird, sobald sein Besitzer rastet.

Prof. Dr. Oskar Bie, Klavier, Orgel und Harmonium. Das Wesen der Tasteninstrumente. 325. Bändchen der Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt". Leipzig, B. G. Teubner. 1,25 M. — Das Büchlein gibt mit wenigen, aber scharfen Strichen eine Darstellung des Entwicklungsganges, der Einrichtung, der hervorstechendsten Unterscheidungsmerkmale und der Eigenschaften eines jeden der drei Tasteninstrumente. Uns ist manche Abhandlung über diese Musikinstrumente in die Hände gekommen, keine derselben aber kann sich an Klarheit und Verständlichkeit mit der vorliegenden messen. Wir hatten beim Lesen das Gefühl, als stehe ein Lehrer vor uns, der in einer einem jeden unbedingt verständlichen Weise den Werdegang, die Funktion der einzelnen Teile, die Tonerzeugung, die Natur, Wert, Wesen und Wirkung der Töne eines jeden Instruments darlegt. Da erscheinen die Instrumente nicht mehr als starre Schmuckstücke, sondern sie werden gleichsam zu lebendigen und geistvollen Trägern und Übermittlern der Tonwerke, traute, liebe Freunde, die nicht nur eben unterhalten, sondern die uns mehr zu sagen haben, indem sie uns Stimmungen, tiefe innere Erlebnisse durch ihre Töne vermitteln. Das Büchlein sei warm empfohlen.

G. Beckmann, Praktische Gesangschule für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten männlicher Jugend und deren Vorschulen. A. Ausgabe für paritätische Anstalten. Gütersloh, C. Bertelsmann. Geb. 2,50 M. Ein starker Band mit 268, dem Übungsstoff methodisch eingeordneten Gesängen und einem reichen Übungsmaterial, aufgestellt nach den neuen preußischen Lehrplänen und Lehraufgaben vom 21. Juni 1910. Die Liederauswahl berücksichtigt lediglich die landläufigen Schul-, Spiel- und Volkslieder. Großen Wert legt Verfasser auf Sprechübungen, die aber mit dem jeweiligen Liedstoff naturgemäß in keiner direkten Beziehung stehen und darum besser in einem Kapitel zusammenhängend untergebracht worden wären. Die Übung der Vokale in der Reihenfolge a ä e i o u usw. entspricht einer naturgemäßen Stimmbildung wenig. Am zweckentsprechendsten dürfte es sein, in den ersten Übungen den tiefen Stand des Kehlkopfs und damit das lange Ansatzrohr festzuhalten, und das bedingt, mit u und o zu beginnen. Sequenzenartige Übungen bedeuten für die Schulung des tonalen Gefühls wenig oder nichts. Die Nrn. 233—257 schulen das Ohr ganz vortrefflich, sind aber für die Stufe zu schwierig. Zur richtigen und sichern Ausführung solcher Prüfsteine ist denn doch eine längere Übungszeit im Treffsingen erforderlich als 2—3 Jahre. Ebenso sind die schwierigeren Taktarten und das Stückchen Metrik auf eine höhere Stufe zu verweisen. Viele Erklärungen und Hinweise wenden sich direkt an den Lehrer und gehören darum nicht in ein für die Hand der Schüler bestimmtes Buch. Der erläuternde Text nimmt überhaupt einen viel zu großen Raum ein. Endlich sei noch einer Ausgabe in Heften das Wort geredet. Müssen doch die A B C-Schützen in dem schweren Bande fortdauernd den Stoff mitschleppen, der ihnen erst nach 3 und 4 Jahren geboten wird, und wiederum die Sextaner und Quintaner das von ihnen bereits in den Vorschulklassen erledigte Pensum. Noch sehr verbesserungsbedürftig!

Prof. **G. Rolle,** Lieder für den Einzelgesang. Zum Gebrauch an Lehrerbildungsanstalten und Musikschulen. Ausgabe für Tenor. Berlin-Gr.-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. 1,20 M. — Für den künftigen Gesanglehrer ist die Ausbildung im richtigen Atmen, im richtigen Gebrauch der Stimme und in der richtigen Aussprache ganz besonders wichtig. Diese höhere Aufgabe des Gesangunterrichts in den Lehrerbildungsanstalten kann nur erreicht werden durch Einzelgesang; es genügen dazu

auch nicht trockne Einzelübungen, sondern daneben — wenigstens in den beiden letzten Seminarjahren — eine ausgiebige, lebendige Pflege des Kunstliedes. Ein ganz vortreffliches Liedermaterial von höchster Schönheit bietet für den Zweck Prof. Rolle in den 48 Liedern vorgenannter Sammlung. Für die Auswahl waren allein Wert und Sangbarkeit der Lieder maßgebend (ohne die dazu gehörige Klavierbegleitung). Daß durch solchen Unterricht gleichzeitig der Kunstgeschmack bereichert, vertieft und verfeinert wird, bedarf bei dem Edelgehalt der Lieder keines Beweises. Für jeden Gesangschüler ist die Sammlung, die auch in einer Ausgabe für Bariton erschienen ist, bei verständiger Anleitung durch einen tüchtigen Gesanglehrer eine Fundgrube von echtem Liedergold.

Dr. L. Fr. Werner, Aus einer vergessenen Ecke, Beiträge zur deutschen Volkskunde. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 2,80 M. — **Dr. L. Fr. Werner,** Lieder aus der vergessenen Ecke. Für gemischten Chor eingerichtet. Ebenda. — Streng geschieden, sollte das erste Buch in einem andern Literaturkapitel erwähnt werden, indessen gibt es den Grund und Boden und die Umrahmung für die „Lieder aus der vergessenen Ecke", und dadurch mag sein Erscheinen an dieser Stelle gerechtfertigt sein. 60 Kleinbilder aus dem Dorfleben, wie sie im bunten Wechsel Tag für Tag sich abspielen, bald heiter und fröhlich stimmend, bald zu Tränen rührend, bietet uns das prächtige Buch, aus dem so ursprünglich, naturwüchsig und frisch der Duft der Ackerkrume und das soziale Mitempfinden uns entgegenwehen. Wer seine Jugend gleichfalls in solchem vergessenen Landwinkel verlebt oder heute noch in einem solchen wirkt und schafft, wird den Verfasser verstehen und bezeugen, wie er Personen und Verhältnisse wahrheitsgetreu schildert. Dort wie hier dasselbe Leben und Streben, Leiden und Meiden, Lieben und Lachen, Tanzen und Trauern, Necken und Scherzen, Klingen und Singen. Das löst manches heimatliche traute Bild und Erlebnis in der Seele und bringt heimlich und ungesucht bekannte Saiten zum Erklingen. Das macht das Buch so anziehend, so warm, so herzensvertraulich. Einige Schulmeisterstücklein lasen wir zuerst mit Unbehagen, müssen aber gestehen, daß sie, verglichen mit zahlreichen andern Kapiteln, wohl ohne Voreingenommenheit und unverfälscht dargestellt sind. In dem ganzen Buche scheinen Dichtung und Phantasie ausgeschaltet zu sein. Zwar ändern sich langsam, aber stetig die Verhältnisse auch auf dem Lande durch das unmerkliche Eindringen manches modernen Zuges durch die „offene Tür"; wer aber das unverfälschte Landvolk verstehen, in sein Herz schauen und seine Psyche kennen lernen will, dem rufen wir zu: Lest, in einem stillen Winkel sitzend, das köstliche Buch, ihr werdet Gefallen finden an den Menschen des „lieben närrischen Dorfes", wie sie sind: derb und urwüchsig, aber auch von tiefem und zartem Gemüt, selbst Kraft und Poesie! — In dieser Umgebung hat Verfasser die Lieder des Volkes jahrelang selbst mitgesungen und gesammelt, und dabei ist ihm ihre Eigenart und Schönheit aufgegangen. Und nun bietet er neben einer geistreichen Erklärung über ihren wahren Charakter, über Wort und Ton die schlichten Weisen dar, die unter des Dorfes Linde, am Abend, in der Spinnstube oder wo sonst die Mädchen oder Burschen und Mädchen zusammenkamen, erklangen. Quellfrisch rauschte das Lied, und jeder sog mit sel'gem Ohr es ein. Sie sind vielfach vergessen, diese schlichten Feldblumen; darum hat Verfasser gleich andern manch Gold von diesen Liederschätzen aufgehoben, daß es wiederklinge im Dorf, im Hause, in trauten Abendstunden, wenn es gilt, Heimat und Liebe zu preisen. Nicht sonderlich gefallen will uns die Darbietung für gemischten Chor. Das naive Kolorit, das anziehend Schlichte, der Erdgeruch der Ursprünglichkeit gehen dabei verloren; dieser Aufputz der auf der Landscholle heimischen Kinder nimmt ihnen den Reiz, der sie für den, der unter ihren Klängen aufgewachsen ist, so anziehend und lieb macht. In Wald und Feld, auf der Tenne, in der Gesindestube und zwischen den Häusern des Dorfes will ich sie hören vom einstimmigen Chor, nicht im Kunstkleide der Vierstimmigkeit, womöglich im Konzertsaal. Dennoch: wer echte Lieder des Volkes kennen lernen will, findet sie in „Lieder aus der vergessenen Ecke".

Prof. E. Rabich, Musikalisches Magazin. Abhandlungen über Musik und ihre Geschichte, über Musiker und ihre Werke. Nr. 29: Prof. Dr. O. Klauwell, „Theodor Kirchner". Ein Großmeister musikalischer Kleinkunst. 50 Pf. 30: M. Unger, „Von Mendelssohn-Bartholdys Beziehungen zu England." Fünf englische Briefe des Meisters, ins Deutsche übersetzt und be-

sprochen. 40 Pf. 31: M. Puttmann, „Franz Grillparzer und die Musik". 30 Pf. 32: F. Dubitzky; Kühne Harmonien aus neuer und alter Zeit". 45 Pf. 33: Noatzsch, „Die musikalische Form der deutschen Volkslieder". 40 Pf. 34: Br. Weigl, „Die Geschichte des Walzers" nebst einem Anhang über die moderne Operette. 30 Pf. 35: Prof. O. Schmid, „Fürstliche Komponisten aus dem sächsischen Königshause. 50 Pf. 39: W. Howard, „Wie lehre ich das Notensystem?" 30 Pf. Sämtlich bei H. Beyer & Söhne in Langensalza. Diese Abhandlungen ergänzen manches Kapitel der Musik und Musikgeschichte, über die Musiker und ihre Werke zu einem abgerundeten Vollbilde. Mit Bienenfleiß ist der Stoff, den sich der Leser sonst mühsam aufsuchen müßte und zu dem ihm die Quellen häufig gar nicht zu Gebote stehen, zusammengetragen und in den einzelnen Themen erschöpfend verarbeitet worden. Gut und nützlich zu lesen. — **E. Reuß,** Franz Liszt in seinen Briefen. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer. 2,50 M. In diesen Briefen finden wir wertvolle Beiträge zur Kenntnis der Vorgänge auf musikalischem Gebiet im letzten Jahrhundert, eine Auslese der Gedanken des Meisters über Mensch und Künstler, Philosophie und Religion, Kunst und Leben, Ästhetik und Kritik, Wagner, Berlioz, Chopin, Schumann, denen er als noch Unverstandenen selbstlos zum Verständnis zu verhelfen versucht, über seine Werke, sein Verhältnis zur Fürstin Wittgenstein usw. usw. So gewinnen wir einen Einblick in die Gedanken- und Gefühlswelt des Künstlers und Menschen F. Liszt, des größten musikalischen Fortschrittlers, der neben Wagner nach Beethoven kam. Die Briefe werden zum Verständnis der eigenartigen Persönlichkeit Liszts und seiner Kunst nicht wenig beitragen, manches schiefe Urteil richtigstellen und zu einer gerechteren Meinung über des Meisters Person, Können und Absichten führen. — **A. Penkert,** Kampf gegen musikalische Schundliteratur. I. Das Gassenlied. Eine Kritik. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 60 Pf. Unter dem Motto des Grillparzerschen Epigramms „Glaubt ihr, man könnte kosten vom Gemeinen? Man muß es hassen oder ihm sich einen!" fordert Verfasser auf zum Kampf gegen Gassen- und Modeliedliteratur, die das Gemüt vergiftet und der guten Musik den Boden raubt. Mit tapfrem Mannesmut und einem tief ethischen Idealismus übt er Kritik an den musikalischen Auswüchsen unserer Zeit und zeigt an zahlreichen Beispielen der frechen und zweideutigen Aftermuse, womit die große Masse des Volkes ihr musikalisches Bedürfnis stillt, daß keine Spur von wahrer Poesie und reiner Kunst in ihr zu finden ist. Diesen verrotteten Zuständen ein Ende zu machen und den Altar des Hauses und des Familienlebens von dem verderblichen Einfluß des musikalischen Schmutzes freizuhalten, dazu reicht die Kraft eines Einzelnen nicht aus, vielmehr müssen dazu überall den Massen die Augen geöffnet und sie zur Abwehr vereinigt werden. Wie im Kampfe gegen die verderbliche Jugendliteratur, so muß auch im Kampfe gegen die musikalische Schundliteratur jeder wahre Volksfreund mithelfen. Zur Aufklärung bietet obiges Buch, dem andere folgen sollen, reiches drastisches und charakteristisches Material. Nimm und lies!

Aus der Fachpresse.

Die Lehrer und die Experimentelle Pädagogik — Seminaroberl. Strehle-Backnang — Die Volksschule (Württemberg) 9.

Vom 5. Kongreß für experimentelle Psychologie (Prof. Sterns Ausführungen über das Problem der Intelligenzprüfungen) — W. J. Ruttmann-Marktsteft — Bayr. Lehrerztg. 20.

Begriff und Entwicklung der Phantasie — A. Henseling-Enzisweiler i. B. — Zeitschr. f. Päd. Psychologie 5 u. f.

Statistische Erhebung über die Ideale von Volksschulkindern — A. Richter-Leipzig — Ebenda.

Aufgaben der experimentellen Forschung auf dem Gebiete des Sprachunterrichts — Prof. Dr. Gottlieb-Prag — Ebenda.

Literarische Erziehung und Arbeitsschule — Röder-Leipzig — Neue Bahnen 1911/12 Nr. 8.

Leipziger Arbeitsschule — Rößger-Leipzig — Ebenda.

Die Arbeitsidee im historischen Zusammenhange mit den kunst-

erzieherischen Gedanken — Seminarl. Dr. Richter-Leipzig — Die Arbeitsschule 5.

Die modernen Prinzipien der „Arbeitsschule“ und „Selbsttätigkeit“ in ihrer Anwendung auf die höh. Mädchenschule — Oberl. Dr. Conrad-Charlottenburg — Die höh. Mädchenschulen 1.

Staatsbürgerliche Erziehung und Persönlichkeitspädagogik — Prof. Dr. Budde-Hannover — Vergangenheit und Gegenwart 3.

Walsemanns „Irrgarten“ (bekanntlich eine Kritik des I Jahrbuchs der Päd. Zentrale) — A. Gerlach-Bremen — Die Sonde 5 u. 6.*)

Das Fragerecht der Schüler — H. Corray-Zürich — Die Sonde 5.

Bemerkungen zu Ausdrücken, die durch Dörpfeld in die päd. Literatur eingeführt worden sind — W. Vogelsang-Barmen — Ev. Schulblatt 5.**)

Die neue Erziehung. Zu Fichtes 150. Geburtstag — E. Schädel-Chemnitz — Sächs. Schulztg. 20.

Vom Ziel des erziehenden Unterrichts (Prinzipielle Kritik der heutigen Volksschulbildung und Zielsetzung für ihre zeitgemäße Reform) — E. Krieck-Mannheim — Volksschulwarte 19.

Die Arbeitsschule — A. Möller-Preungesheim — Frankf. Schulztg. 10 u. f.

Zum Problem der Arbeitsschule — M. Rausch-Bremen — Päd. Reform 21.

Los von der Fibel! Übungen f. d. Schreibleseunterricht — Fr. Gansberg — Deutsche Schulpraxis 18.

Aus deutschen Schuldramen (Zur Schul-Lektüre) — Prof. Dr. Kümmel-Lübeck — Zeitschrift für den deutschen Unterricht 5 u. f.

Nicht bibl. Anschauungsbilder sondern kulturhistorische und geographische Bilder von Palästina! — K. Koch-Berlin — Päd. Zeitung 20.

Der Sandkasten, ein Stück moderner Arbeitsschule — E. Huber-Winnenden — Die Volksschule (Stuttgart) 11.

Kinderlesezimmer — J. Tews — Volksbildung 10.

Zum Mannheimer Volksschulsystem (Verteidigung gegenüber der Broschüre Fränkels) — J. Münch-Mannheim — Allg. Deutsche Lehrerztg. 20.

Die innere Einheit des Lehrerstandes — Prof. Dr. Messer-Gießen — Fr. bayr. Schulztg. 10.

Der Feminismus, sein Wesen und seine Entwicklung (mit Bezug auf die weibl. Schulleitung) — Prof. Dr. Langemann-Kiel — Hamburgische Schulztg. (Aus den „Hamburger Nachrichten“).

Die Schulgemeinde (Schulklasse als Gemeinschaft mit teilweiser Selbstverwaltung) — Fr. Herrigel-Gaisburg — Die Volksschule (Stuttgart) 11.

Vom Buchwesen der Comeniusbibliothek in Leipzig — G. Thieme — Fr. bayr. Schulztg. 10.

Das Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig. Seine bisherigen Ergebnisse und zukünftigen Aufgaben — Dr. Brahn — Leipz. Lehrerztg. 27 u. 28.

Der Provisor (württembergische Hilfslehrer) vor hundert Jahren — Die Volksschule (Württemberg) 9.

Der „Fall“ Fr. W. Förster — Dr. Wilker-Jena — Deutsche Blätter 1911/12 Nr. 32.

K. F. Horns Reise zu Pestalozzi 1819 — Oberschulrat Dr. Krumbholz-Weimar — Zeitschr. f. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 1.

Rudolf Knilling — L. Wagner-Garmisch — Fr. bayr. Schulztg. 10.

Bilderreden in Herbarts Schriften — O. Foltz — Deutsche Blätter 1911/12 Nr. 33—36.

Zum Gedächtnis Zillers — P. Zillig-Würzburg — Bayr. Lehrerztg. 22 u. 23.

Ein deutscher Mann (Fichte) — E. Krieck (Mannheim) — Volksschulwarte 20 u. 21.

---

*) Andere Entgegnungen auf die Kritik Walsemanns von Gansberg in der Päd. Zeitung und von Schreiber in der Allg. Deutschen Lehrerzeitung (Nr. 18).

**) Zu einigen Anführungen ist wohl ein Fragezeichen zu setzen. So ist uns der Ausdruck „Mittelschule“ als Bezeichnung einer Schule für den „Mittelstand“ schon in einer amtlichen Veröffentlichung aus den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts — sie bezog sich auf Frankfurt a. M. — entgegengetreten.

Literarische Notizen.

Eine neue, von Georg Weiß und Dr. Karl Wilker in Jena begründete Zeitschrift: „Zentralblatt für Pädagogik und Heilpädagogik nebst Hilfs- und Grenzgebieten", deren erste Nummer am 15. April erschienen ist, verfolgt den Zweck, eine regelmäßige Sichtung der in der pädagogischen Presse erscheinenden wichtigeren Beiträge zur Ausgestaltung der genannten Gebiete herbeizuführen, sie in ihrem Kern zu erfassen und sie übersichtlich und bibliographisch genau zusammenzustellen. Ein sehr dankenswertes Unternehmen, falls der Versuch gelingt! Das Blatt erscheint bei Beyer & S. in Langensalza jährlich in 6 Heften zu je 1 Druckbogen (Pr. 1,20 M.).

Ein „Handbuch der Jugendpflege", bearbeitet von einer Reihe hervorragender Fachmänner, gibt die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge ebenfalls bei Beyer & S. heraus. Das Werk, das auf 12 bis 15 Lieferungen (zu 0,80 M.) berechnet ist, soll Ende 1912 vollendet vorliegen.

Um eine Verbereitung der mährischen Comeniusausgabe (vergl. Aprilheft S. 262) auch in Gelehrtenkreisen anderer Nationen zu ermöglichen, ist beschlossen worden, Einleitungen und Register fortan auch lateinisch zu geben.

Der 51. Band der Monumenta Germaniae Paedagogica soll „die Anfänge des Erziehungswesens der Brüdergemeinde" (1723—1738), bearbeitet von Seminardirektor Dr. Uttendörfer in Niesky, enthalten.

Neue Auflagen bekannter pädagogischer Schriften: In 5. Auflage erschien Prof. Reins „Pädagogik im Grundriß" in der bekannten Sammlung Göschen (gb. 0,80 M.). Dr. Karl Langes ungemein vielstudierte psychologisch-pädagogische Monographie „Über Apperzeption" (Leipzig, R. Voigtländer; 3 M.) erlebte die 11. u. 12. Aufl. und ist inzwischen, wie schon früher ins Englische und Finnische, so jetzt ins Serbische übertragen worden. Von dem vortrefflichen Handbuche des evangelischen Religionsunterrichts, herausgegeben von Reukauf und Heyn (Leipzig, Wunderlich) gingen uns der 4. (Urgeschichten, Moses, Josua, Richter) und 6. Band (Geschichten aus dem Leben Jesu) in 5. u. 6. verbesserter Auflage (gb. 4,40 und 6,40 M.), von den vorzüglichen „Präparationen zu den bibl. Geschichten" von Dr. Richard Staude der 1. Band (Altes Testament) in 18.—20. (4 M.), von Thrändorf-Meltzers „Kirchengeschichtlichem Lesebuche" endlich die Kleine Ausgabe (B.; 1,50 M.) in 3. Aufl. sowie noch eine erst neuerdings bearbeitete ganz kurze Ausgabe (C.; 0,90 M.) zu. Die letzten Schriften erschienen sämtlich bei Bleyl & Kaemmerer in Dresden-Blasewitz.

Frau Förster-Nietzsche, die Schwester des unglücklichen Philosophen, hat, vielfachen Anregungen entsprechend, neben der großen dreibändigen Biographie des Bruders neuerdings noch ein kürzeres Lebensbild Nietzsches verfaßt, von dem der erste Band unter dem Titel „Der junge Nietzsche" bei Alfr. Kröner in Leipzig erschienen ist. Er umfaßt die Jahre 1844 bis 1876 (Pr. 4 M.). Wir können das Werk weiteren Kreisen warm empfehlen. Der zweite Band: „Der einsame Nitzsche" erscheint im Herbst 1913.

In demselben Verlage gab der bekannte Vertreter des Monismus, Dr. Heinrich Schmidt in Jena, ein allerdings sehr knapp verfaßtes „Philosophisches Wörterbuch" mit stark persönlicher Marke heraus. Letzteres beeinträchtigt allerdings da und dort die Objektivität, die man eigentlich von Schriften dieser Art fordern muß, übt aber doch auch auf den Leser einen gewissen Reiz aus.

Drei Gedichtsammlungen, darunter zwei schon sehr bekannte, gingen uns aus R. Voigtländers Verlag in Leipzig zu: 1. „Vom goldnen Überfluß", eine Auswahl aus neueren deutschen Dichtern für Schule und Haus, unter Mitwirkung der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung herausgegeben von Dr. Loewenberg, 111.—130. Tausend, 2. „Von allen Zweigen", ausgewählt von Lorenz, Raydt und Rößger, 2., verb. Aufl., 3. „Am Liederquell der Völker", die klassische Lyrik der Weltliteratur, ausgewählt von J. A. Wentzel, (gb. je 1,80 M.). Alle drei Sammlungen eignen sich nach ihrer guten Auswahl und nicht minder ihrer geschmackvollen Ausstattung ganz vorzüglich zu Geschenk- und Prämienbüchern.

Die Zentral-Volks- und Jugendschriften-Prüfungskommission des Neuen Preußischen Lehrervereins hat die beiden ersten Bände einer Volks- und

Jugendschriftensammlung herausgegeben: 1. „Dorfgeschichten von J. Gotthelf", ausgewählt sowie mit Einleitung und Anmerkungen versehen von F. O. Schinkel, mit Bildern von Walter Hammer, 2. „Sankt Bernhard, hilf!" eine fesselnde Geschichte aus dem Schlesien des 15. Jahrhunderts von A. Reulecke mit Bildern von Paul Franke (2 M.). Volkschriften sind beide Bände zu empfehlen (Leipzig, Volks- und Jugendschriftenverlag des N. P. L. V.).

Eingegangene Schriften.

(An anderer Stelle der D. Sch., auch in der Abteilung „Neue Bücher", angezeigte Schriften ausgeschlossen.)

Prof. Dr. Ach, Über den Willensakt. Replik. Quelle & Meyer (1,25). — Prof. Dr. Meumann, Ästhetik der Gegenwart. 2. Aufl. Ebenda (gb. 1,25). — Zühlsdorff, Die Psychologie als Fundamentalwissenschaft der Pädagogik. 2., verb. Aufl. Hannover, Carl Meyer (3,50).

Maria Coppius, Pflanzen und Jäten in Kinderherzen. B. G. Teubner (1,40). — K. Schmidt, Lebenskunde. Konzentrischer Lehrgang für die Behandl. der Realfächer. Mannheim, F. Nemnich (gb. 2). — Engelhardt, Bürger und Staat. Eine bürgerkundl. Erzählung. Wittenberg, Herrosé (0,80). — Frau Dr. Emanuelle Meyer, Vom Mädchen zur Frau. Ein zeitgemäßes Erziehungs- und Ehebuch. Stuttgart, Strecker & Schröder (2). — Frohneberg und Stegelmann, Lehrplan für ev. Schulen mit einem Lehrer. 3. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — Troll, Das erste Schuljahr. 3., verb. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne (3,50). — Hofmann und Wölfing, Beiträge zur didaktischen Technik. Leipzig, Wunderlich (0,80, gb. 1,20). — Dr. W. Schilling, Jugendpflege und Schule. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer (0,40). — Dr. Sevin, Deutschlands Kulturausgaben. Berlin, Puttkammer & Mühlbrecht (3,60).

Pädagogisches Magazin. Begründet von † Friedrich Mann. (Langensalza, Beyer & Söhne.) Tews, Sozialdemokratische Pädagogik. 4. Aufl. (0,65.) — Hollkamm, Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 2. Aufl. (0,80). — Kirchberg, Die Etymologie und ihre Bedeutung f. Schule u. Lehrer. 2. Aufl. (0,40). — O. Schulze, Zur Behandlung deutscher Gedichte. Nebst vollst. Plan des Deutschunterrichts. 2. Aufl. (1,20). — † Dr. Beyer, Die erziehende Bedeutung des Schulgartens. 2. Aufl. (0,30). — † Armstroff, Schule und Haus. 5. Aufl. (0,50). — Tews, Jugendpflege. 2. Aufl. (0,25). — Bartholomey, Ludolf Wienbarg, ein päd. Reformer des „Jungen Deutschland" (1,30). — Dr. Teuscher, J. H. G. Heusinger als Pädagog (2). — Dr. Siske, Willens- und Charakterbildung bei Vives (1,20). — Dr. Prüfer, Vorläufer Fröbels. (0,50). — Götze, Neuere Bestrebungen auf dem Gebiete des ersten Leseunterrichts (1). — Oldendorff, Höhere Schule und Geisteskultur mit Beziehung auf die Lehrerbildung (0,50). — Gerlach, Wie kann man auch in der Massenerziehung die Individualität des Kindes berücksichtigen? (0,80). — Hertel, Zahnpflege in der Schule. (0,25). — Schmutz, Früheste Erinnerungen. (0,40). — Petzold, Das Arbeitsprinzip im naturgeschichtl. Unterricht. (0,40). — Scheller, Die Methoden des bibl. Geschichtsunterrichts (0,40). — Kubbe, Charakterbildung bei Herbart und Meumann (1,50). — Prof. Dr. Sellmann, Der Kinematograph als Volkserzieher? (0,40). — Lobsien, Das 10 Minuten-Turnen (0,35). — Trautermann, Entstehung, Entwicklung und jetziger Stand einer Lehrmittelsammlung (0,70). — Dr. v. Sallwürk, Zum Gedächtnis Jean Jacques Rousseaus (0,30). — Dr. Arndt, Turgot als Pädagoge (0,25). — Tews, Familie und Familienerziehung (0,90). — Behrens, Die Bürgerkunde im Unterrichte der höh. Mädchenschule (0,30). — Dr. Menzel, Rousseausche Ideen in E. M. Arndts Fragmenten über Menschenbildung (0,40). — Löffler, Die staatsbürgerliche Erziehung (0,70). — Seifart, Die Betätigung der Hand (0,40). — Oldendorff, Geistesleben 0,80. —

Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Herausgegeben von J. Trüper. Langensalza, Beyer & Söhne: Dr. Eugenie Breitbart-Schuchmann, Die Behandlung der jugendlichen Rechtsbrecher im russischen Strafrecht (1,80). — Mentzel, Die Pflanzenkenntnis bei den Kindern unserer Elementarklasse (0,65). — König, Die Waldschule (2,20). — Vincenz, Zur Analyse des

kindl. Geisteslebens beim Schuleintritt (2,40). — Lobsien, Über den Einfluß des Antikenotoxin auf die Hauptkomponenten der Arbeitskurve (0,45). — Schauer, Beobachtungen über die typischen Einwirkungen des Alkoholismus auf unsere Schule (0,45).

Prof. Dr. Löhr, Einführung in das Alte Testament. Quelle & Meyer (gb. 1,25). — Prof. Dr. Hunzinger, Das Wunder. Ebenda (3). — Schäfer und Krebs, Bibl. Lesebuch, neubearb. von Schuster und Lueken. Ausg. C, 2 Bde. Frankfurt a. M., Diesterweg (gb. 1,40 u. 1). — Dr. Conrad, Geschichte Israels von Mose bis Jesus. Leben Jesu. Bibelkunde. Für höh. Mädchenschulen. Leipzig, R. Voigtländer (0,80). — Dr. Katzer, Grundlinien zu einer Reform des Religionsunterrichts. Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kaemmerer (1,50). — Prölß, Religionsbuch für die Unterstufe (kart. 0,60). — Schaar, Evangelienharmonie. Eine logische Verbindung der Evangelientexte zu einer Erzählung der Lebensgeschichte Johannes d. T. und Jesu Christi. Leipzig-Gohlis, Br. Volger.

Tecklenburg, Bilder aus der Alten Geschichte (Ergänzung zur „Deutschen Geschichte von Weigand und Tecklenburg). Hannover, Carl Meyer (0,75). — E. Kaiser, Aus der Vorzeit. Blicke in die Entwicklungs- u. Urgeschichte der Menschheit. Leipzig, R. Voigtländer (2,60). — Tecklenburg, Geschichtsquellen für grundlegendes und belebendes Lesen im Geschichtsunterricht. I.: Büchsenjäger Fleck im Feldzuge 1812 (0,15). II.: Aus Rindfleischs Feldbriefen 1870/71 (0,30). Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — R. Kabisch, Erziehender Geschichtsunterricht. Ebenda (gb. 6,50). — Prof. Dr. Günther, Das Zeitalter der Entdeckungen. 3. Aufl. Leipzig, Teubner (gb. 1,25). — Prof. Dr. Heil, Die deutschen Städte und Bürger im Mittelalter. 3. Aufl. Ebenda (gb. 1,25).

Prof. Dr. B. Schulze, Kleists „Penthesilea“ oder von der lebendigen Form der Dichtung. B. G. Teubner (1).

Dr. Wollemann, Auf dem Wege zum Examen. Repetitorium der allg. Erdkunde. Heft 1—4. Braunschweig, A. Graff (je 0,60). — Marquardt, Methodik des erdkundlichen Unterrichts nebst kurzgefaßter Kartographie. Hannover, Carl Meyer (gb. 2). — A. Wünsche, Die deutschen Kolonien. Für die Schule dargestellt. Leipzig, R. Voigtländer (2). — Adolf und Amalie Weber, Die Alpen und die Schweiz. Geogr. Lese- uud Unterhaltungsbuch. München, Kellerer (gb. 1). — H. Prüll, Aus der Himmels- und Länderkunde (Math. Geographie, die außereuropäischen Erdteile). 2., verb. Aufl. Leipzig, Wunderlich (2, gb. 2,60).

W. Meyer, Naturlehre für Mädchenmittelschulen. Frankfurt a. M., Auffarth (gb. 2). — W. Hoppe, Einfache chemische Übungen. Leipzig, Hirt & Sohn (kart. 1,20). — P. Brückner, Merkbüchlein für Naturlehre. 2 Hefte. Leipzig, Alfr. Michaelis (je 0,25).

Ziegler und Woltereck, Monographien einheimischer Tiere. Bd. 3: Dr. Steche, Hydra und die Hydraden (4). Bd. 4: Prof. Meisenheimer, Die Weinbergsschnecke (4). Leipzig, Dr. Werner Klinkhardt. — Prof. Dr. Dammer, Unsere Blumen und Pflanzen im Garten. Leipzig, Teubner (gb. 1,25). — Prof. Dr. Deegener, Lebensweise und Organisation. Einführung in die Biologie der wirbellosen Tiere. Quelle & Meyer (5). — Lorentz, Erläuterungen und Hinweise für den unt. Gebrauch der Tuberkulose-Wandtafel von Prof. Dr. Nietner. Charlottenburg, Joh. Müller.

Prof. Dr. Gaudig, Deutsches Lesebuch nach den Bestimmungen v. 18. 8. 08. Acht Teile. B. G. Teubner.

Heine und Dunstan, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Mittelschulen. Ausg. A (für 5 j. Unt.) in 2 und Ausg. B. (für 3 j. Unt.) in 1 Teile. Hannover, Carl Meyer. — Andrews, A short History of English Literature. 2., verb. Aufl. Leipzig, Teubner (gb. 2,20).

Mathematische Bibliothek. 4. Wahrscheinlichkeitsrechnung. Von O. Meißner. B. G. Teubner (0,80). — Löwe (†), Rechenaufgaben mit ausgeführten Beispielen aus der Arbeiterversicherung. 2. Aufl. von E. Ebert. Jul. Klinkhardt (0,40). Sorgsam ausgewählter, auch für eingehendere Belehrung hinreichender Stoff. — Schiffels, Die Reichsversicherungsordnung von 1911 mit Rechenaufgaben. Wittlich, G. Fischer (0,30). — A. Böhmes Rechenbücher. Ausg. B in 3 Heften von Gäding und Weidenhammer. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing (0,30; 0,35; 0,45). — Boger, Von der Veranschaulichung im ersten Rechen-

unterricht. Stuttgart, Holland & Josenhans (1). — Assing, Eingekleidete Aufgaben fürs Kopfrechnen, V. Gütersloh, Bertelsmann (1,20). — J. Brehm, Die Raumlehre in der Volksschule in Verb. mit dem Arbeitsunterricht, II. Gotha, Thienemann (kart. 1,40).

Weymann, Ornamentales zeichnerisches Arbeiten. Dresden, C. Heinrich (gb. 3).

Dr. Schmitz, Harmonielehre. Kempten-München, J. Kösel (1). — Koch, Abriß der Instrumentenkunde. Ebenda (2). — Bungart, Präludien-Album für Orgel oder Harmonium. Köln, Tonger (1). — Dost, Liederbuch für Lehrerinnenseminare und Studienanstalten. Leipzig, Jul. Klinkhardt (gb. 3,20).

Greten, Die volkstümlichen (Turn-)Übungen für Schule und Jugendpflege. Leipzig, Wunderlich (1,60, gb. 2).

Golling-Mantzke, Lehr- und Übungsbuch des kaufmännischen Rechnens. 3 Teile. 6. u. 5. Aufl. Berlin, Weidmann (1; 1,20; 1). — Wendelstein, Die Sprache des Kaufmanns. B. G. Teubner (1,80). — Schacht, Lehrgang für den Zeichenunterricht der Maschinenbauer in 4 Heften, III. Jul. Klinkhardt (1,50). — Schneider, Formularsammlung für den Unterricht an Handelsschulen etc. 2 Teile nebst Schnellhefter. B. G. Teubner (1,60). — A. und O. Zuckschwertd, R. V. O. Leitfaden zur Behandlung der Reichsversicherungsordnung in Fortbildungsschulen. Leipzig, Dürr (0,25). — Rolle, Buchführung für Mittelschulen. Leipzig, F. Hirt & Sohn (0,40).

Dr. A. Möbusz, Lehrbuch der internationalen Hilfssprache Esperanto. Lübeck, Gebr. Borchers (0,75). — Dr. med. Riedlin, Fastenkuren und Lebenskraft. Berlin, Verl. Lebenskunst-Heilkunst (0,75). — Kraus, Schüleraufführungen: „Friedrich der Einzige." Langensalza, Beyer & S. (0,20). — Christensen, Politik und Massenmoral. Leipzig, Wunderlich (3). — Karl Engelhard, Garten der Göttinnen in sieben Lauben. Erhebungen des Herzens auf dem Wege zum Wesen. Ebenda. — Meißner, Staat und Religion im Lichte der modernen Ethik. Druck von Blaustein in Berlin (2). — Mentler, Selbsterlebtes in der französischen Fremdenlegion. Ansbach, Mich. Prögel (0,35). Zur Warnung erzählt. — Alkoholisches Lied, ged. von H. Heinrich, komp. von Paul Ziegler in Berlin-Lichterfelde. Selbstverl. (1). Neckisches Trink- und Gesellschaftslied zur Verspottung radikaler Abstinenzler.

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

Immanuel Kant und die moderne Kultur.

(Zum 70. Geburtstag von Hermann Cohen, geb. 4. Juli 1842.)

Von Dr. Artur Buchenau in Charlottenburg.

In seinen „Grundlagen des 19. Jahrhunderts" bemerkt H. St. Chamberlain einmal mit Recht, daß Kant erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts dem Verständnis wieder nähergerückt worden sei und zwar charakteristischerweise vornehmlich durch die Anregung hervorragender Naturforscher, wobei er wohl zunächst an Helmholtz denkt. Und doch ist diese Ansicht des geistvollen Kulturhistorikers etwas einseitig; denn die eigentliche Kant-Renaissance, in der wir noch mittendrin leben, ist wohl den zunftmäßigen Philosophen zu verdanken, in allererster Linie dem Altmeister der Kantforschung Hermann Cohen, dem Begründer der sogenannten „Marburger Schule".

Wer als Historiker etwa nach einem halben Jahrhundert die Geschichte unserer Zeit zu schreiben unternimmt, der wird sicherlich als einen besonders charakteristischen Zug der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts das gewaltig gesteigerte Interesse an den philosophischen Problemen hervorheben. Während nach Hegels Tod es jahrzehntelang für ausgemacht galt, daß es mit der philosophischen Spekulation ein für allemal zu Ende sei und daß allein die Beschäftigung mit den Spezialwissenschaften Sinn und Zweck habe, ist dieser „Positivismus" in unsern Tagen längst überwunden, und trotz aller Herrschaft des wissenschaftlichen Spezialistentums, trotz der großen Hochschätzung der gewaltigen Errungenschaften der modernen Technik sind die alten „metaphysischen" Fragen nach Ursprung und Umfang der Erkenntnis, nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Wirklichkeit u. dgl. wieder aufgetaucht und mehr und mehr in den Vordergrund getreten.

Es kann nun keinem Zweifel unterliegen, daß hierbei maßgebend gewesen ist der Einfluß, den die Kantische Philosophie seit einigen Jahrzehnten gewonnen hat. Und dafür, daß uns Modernen heute Kant zu einem integrierenden Bestandteil unserer Kultur geworden ist, sind wir vor allem der stillen und dabei unermüdlichen Arbeit

Hermann Cohens zu Danke verpflichtet. Man hat Cohen sein Wirken nicht leicht gemacht und auch heute hat er bei weitem noch nicht die Anerkennung gefunden, die er verdiente, wobei die antisemitischen Strömungen der vergangenen Jahrzehnte (Cohen ist zurzeit der einzige jüdische Ordinarius für Philosophie in Preußen!) sicherlich und bedauerlicherweise mitgespielt haben.

Hermann Cohens Reformwerk begann (im Jahre 1871) mit der Darstellung und zugleich Neubegründung der Kantischen theoretischen Philosophie. In seinem Buche „Kants Theorie der Erfahrung" (1871; die 2. Auflage erschien 1885) zeigte er, daß die Angriffe der Zeitphilosophen, die Kant für überwunden, historisch geworden erachteten, — daß sie Kant gar nicht trafen, weil man anstatt sich an den urkundlich vorliegenden Kant zu halten, über einzelne, herausgegriffene Sätze urteilte und danach (z. B. nach den ersten 40 Seiten der Vernunftkritik) den ganzen Kant in Grund und Boden be- und verurteilte.

Die Gegner Cohens redeten damals von „Kant-Philologie" und glaubten damit etwas Rechtes gesagt zu haben. Aber so wie man den echten Aristoteles erst in der Renaissance wirklich kennen lernte, während sich das ganze Mittelalter an ein Zerrbild gehalten hatte, wie es aus den mangelhaften lateinischen Übersetzungen sich ergab, so mußte auch für Kant erst einmal in genauer Interpretation festgestellt werden, was er denn wirklich gelehrt habe, ehe man es wagen durfte, unter Aufnahme der gesamten geistigen Errungenschaften der Kultur des 19. Jahrhunderts über ihn hinauszuschreiten. Trotz der Angriffe der Gegner nicht nur, trotz des Versuchs, in jeder Weise den unbequemen Kant-Verteidiger totzuschweigen, setzte Cohen sein Werk fort, indem er die Kantische Ethik und Ästhetik in den Büchern: „Kants Begründung der Ethik (1877; 2. Auflage 1910) und „Kants Begründung der Ästhetik" (1889) in teils historischer, teils systematischer Form zur Darstellung brachte. In dem letztgenannten Buche, von dem Gottfried Keller einmal, nachdem er es gelesen, im Gespräch zu Böcklin äußerte, es enthalte „mehr Geist als alle Ästhetiken zusammen", die er kenne, hebt H. Cohen mit vollem Rechte hervor, daß der Streit um die Ästhetik Kants eine Frage der Geschichte des deutschen Geistes ist. Denn ist Kants Ästhetik falsch, so haben Schiller und Goethe und die anderen Führer der Altertumsforschung über Phantome gegrübelt und von unserer klassischen Periode bleiben — einige schöne Gedichte übrig.

Wie Cohen später in seiner „Logik der reinen Erkenntnis" (1902),

seiner „Ethik des reinen Willens“ (1904, 2. Auflage 1908) und seiner soeben erschienen „Ästhetik“ (alle drei bei Bruno Cassirer, Berlin) zum eigenen Systembau weitergeschritten ist, läßt sich hier nicht verfolgen, doch sei wenigstens auf den einen Punkt noch hingewiesen, daß er gerade in der Fortführung der Kantischen Richtlinien zu dem neben Wundt bedeutendsten Systematiker der modernen Philosophie geworden ist. Er kann an seinem 70. Geburtstag, wenn er auf das Werk seines Lebens zurückblickt, das tun in dem Bewußtsein, bleibende Werte geschaffen und seinen Namen dem Gedächtnis der Nation für immer eingeprägt zu haben.

Universität, pädagogische Akademie und Lehrerbildung.

Von J. Maaß in Wiesbaden.

Das Streben des Volksschullehrerstandes nach vertiefter und erweiterter Bildung seiner Glieder muß jedem objektiv urteilenden Zeitgenossen als durchaus berechtigt erscheinen. Es ist geboren aus dem allgemeinen Drang der Menschenseele, sich auszuwirken, weiterzukommen, höhere Berge mit größerem Gesichtsfelde zu ersteigen. Es ist eine Konzession an den Zeitgeist, also im besten Sinne modern. Vor allem äußert sich in diesem Streben zugleich ein Verlangen nach gründlicher Berufsbildung, um mit dieser und durch sie der Volksbildung dienen zu können. Aus diesem gesunden Lebenskerne und Zielpunkte heraus verstehen wir den Ruf der Lehrer nach der Universität, verstehen ihn im besonderen als eine Forderung unserer Lehr- und Erziehertätigkeit, die notwendig den Drang zur Wahrheit weckt und damit beständig lebendige Anregung zur Weiterbildung vermittelt. Wir sehen in ihm einen markanten Ausdruck des Ringens um Geistesfreiheit und vermehrte innere Selbständigkeit, das Streben nach Selbstverantwortlichkeit und geistige Souveränität im Kreise unsers Berufes. Es ist mir immer als ein hohes Bild der geistes- und bildungshungrigen Lehrerschaft erschienen, wenn ich las, wie einst Schiller seiner überaus geliebten Dichtkunst auf Jahre hinaus entsagte, um seinem spekulativen Drange zu genügen und sich Klarheit zu verschaffen innerhalb seines Wirkungskreises. Wie mancher von uns mag ähnlicherweise schon den heißen Drang in sich gespürt haben, wenn Probleme aller Art aus der Schule, aus dem Leben, aus unausgeglichenem Innern in sein Studierzimmer hineinblickten, wenn sie ihn verfolgten auf Spaziergängen, in Gesellschaften und am allermeisten im Felde seines Wirkens, einmal den praktischen Arbeiten seines Berufes entfliehen zu können, um sich rein theoretisch mit alledem auseinander-

anderzusetzen, um sich satt zu trinken an den Quellen des Wissens irgendeiner Alma mater, um sich Beruhigung zu verschaffen gegenüber den quälenden Lebens- und Menschenproblemen.

Ein anderes ist allerdings die Frage, ob dieses ebenso natürliche wie edle Geistes- und Bildungsverlangen der Lehrer in ihren mehrfach formulierten Universitätsforderungen den glücklichsten Ausdruck gefunden hat. Denn als Volksschullehrer sind wir einzig und allein Diener des Volksganzen. Es muß sich darum unser Bestreben eingliedern in die allgemeine Sehnsucht der Menschennatur — wie sie in jedem Gliede eines Volkskörpers sich zeigt — nach höherer Einheit, nach innerlich vermittelter und geistig verbundener Ordnung und Harmonie. Aber letztere besteht nur in und mit der Vielheit; ihre Voraussetzung ist überall mannigfaltige Differenzierung, und ihre Verwirklichung vollzieht sich nur in der Form einer streng abgetönten Stufenfolge. Also nicht öde Gleichmacherei, nicht Eintönigkeit, sondern Einheit in der Vielheit, organische Verbindung ist das Ziel. Wir dürfen demnach nicht ohne weiteres das Vorbild der höheren Lehranstalten auf unsere Verhältnisse übertragen, müssen vielmehr von innen heraus unsere Bedürfnisse erfassen und konkretisieren.

Fragen wir darum: Welches ist für uns Volksschullehrer der Mittelpunkt, der uns die rechte Stellung zum Ganzen unsers Volkes gibt, welches der rechts- und vernunftgültige Maßstab, mit dem wir letzten Endes einzig und allein unsere Berufs- und Standesfragen messen müssen? Ich denke, die Antwort kann sich nur aus unserer Berufsaufgabe ergeben, die im letzten Kerne sich darin erfüllt, daß wir das Kind durch erziehliche Bildung in ein innerlich verbundenes, harmonisches, selbsttätiges Verhältnis zur Volksgemeinschaft setzen.

Arthur Bonus allerdings bestimmt die Arbeit unserer heutigen Volksschule ganz anders. Er nennt sie „popularisierte, verdünnte, mechanisierte und materialisierte Gymnasialbildung". Nach ihm würde unsere Berufsaufgabe also heißen: Vermittlung verdünnter Gymnasialbildung. Mit dieser Ziel- und Aufgabenbestimmung kann sich natürlich kein Volksschullehrer zufrieden geben. Die Volksschule darf entschieden kein verwässerter Abklatsch der höheren Lehranstalt sein oder werden. Sie verträgt überhaupt nicht die Bezeichnung „Lehranstalt", sondern will in erster Linie Erziehungsschule sein. Und wenn die höheren Schulen ihr Schwergewicht in den Lehrstoff verlegen, so liegt dasselbe für uns und unsern Beruf ganz und gar im Kinde und in den lebendigen Bedürfnissen und Werten der Volksgemeinschaft. Das muß so bleiben — und muß so werden, wo es nicht ist — allen entgegengesetzten Tendenzen unberufener Protektoren, unberufener Baumeister und Lehrer der Volksschule zum Trotz. Stellen wir aber das Kind selbst mit allen seinen Anlagen und Entwicklungsmöglichkeiten, seiner Geistesschwäche und seinen geistigen Bedürfnissen in den Mittelpunkt unserer Schultätigkeit und schauen wir andererseits nach den Kulturgütern unsers Volkes, die wir überliefern und in dem Kinde verlebendigen müssen, so scheinen mir damit für den denkenden und berufseifrigen Lehrer ganz andere und größere Probleme gegeben zu sein, als sie in einem wie schwierig auch immerhin gearteten Lehrstoff liegen mögen.

Wer Unmündige fürs Leben vorbereiten will, der muß vor allem mit

Erzieherkräften ausgerüstet sein, muß dazu die Menschenseele im allgemeinen und die Kindesseele im besonderen verstehen, muß den Pulsschlag des Lebens lebendig empfinden, muß sein Arbeitsfeld in die rechte Verbindung zu setzen wissen zum engeren und weiteren Volksganzen. Dieses allein schon ergibt ein sehr reichhaltiges Studienprogramm. Treten wir aber erst von solchen Forderungen aus in die Kleinarbeit der Schule und betrachten dieselbe nach Stoffauswahl und methodischer Behandlung, und richten wir weiter unsern Blick auf schulpolitische Aufgaben, so wird das Arbeitsgebiet schier unermeßlich. Wir müssen demgemäß immer wieder von der Pädagogik ausgehen, müssen die Grundwissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Erkenntnistheorie, Ästhetik in den Kreis unserer Betrachtung ziehen, müssen uns mit Weltanschauungsfragen, mit religiösen und philosophischen Problemen auseinandersetzen, müssen uns befassen mit Fragen des sozialen Lebens, und müssen endlich rückschreitend die Geschichte der Menschheit studieren, um in und mit der Vergangenheit Orientierung für Gegenwart und Zukunft zu gewinnen. Die engere Auswahl der Lehrstoffe für die Schule setzt wiederum ein reiches enzyklopädisches Wissen voraus. So sehen wir, daß es kaum ein Lebens- und Wissensgebiet gibt, das nicht, von unserer beruflichen Aufgabe aus gesehen, für uns von Wert ist. Natürlich kann der einzelne die genannten Gebiete nicht alle mit der gleichen Aufmerksamkeit studieren und in derselben Intensität erfassen. Aber das schadet auch nichts; dann wir haben ja die verschiedensten Individualitäten und die mannigfaltigsten Interessen in den zahlreichen Gliedern des Lehrerstandes. Greife nur jeder an seinem Punkte an, so wird trotz aller Arbeitsteilung ein einheitliches Ganzes herauskommen, wenn nur die eine Voraussetzung bestehen bleibt, daß wir alle pädagogisch interessiert sind, daß eine starke Berufsbegeisterung uns zur Arbeit treibt.

Was kann uns nun bei dem genannten umfangreichen und schwierigen Studienprogramm die Universität nützen? Ich setze als erstes die von dort ausgehende Erweckung und Belebung von psychischen Qualitäten. Wir wirken als Erzieher vor allem durch das, was wir sind, durch feinen Herzenstakt, durch unser Wollen, wie es sich in jeder geschlossenen Erscheinung darstellt, durch das, was wir reden und tun auch ohne erzieherliche Absichten; kurz unsere ganze Persönlichkeit, unser bestimmt ausgeprägtes Wesen wirkt beeinflussend auf die Umgebung. So übt auch die Universität fast unbeabsichtigt und ungewollt einen bedeutsamen Einfluß auf die Studierenden aus. Ich betrachte diesen gerade als besonders wertvoll für uns Pädagogen, die wir in unserm Berufe so viel auf naturhaft wirksame Lebenskräfte, auf unbewußt Wirkendes, das mit Namen und Begriffen sich nicht ohne weiteres erfassen läßt, angewiesen sind.

Schon die bloße Tatsache, einmal auf längere Zeit ganz allein auf sich selbst und seinen geistigen Neigungen zu stehen, wirkt bedeutsam. Dazu kommt die sozusagen rein geistige Atmosphäre, in der man dort lebt. Wie eine stille Influenz dringen die psychischen Kräfte in den dafür Empfänglichen über. Die Arbeitsstätte an und für sich mit ihrer ausschließlichen Bestimmung, der Forschung zu dienen, die eifrigen Jünger der Wissenschaft, die tagtäglich den Hörsal aufsuchen, die nahe Berüh-

rung der verschiedenen Fakultäten, das Zusammentreffen aller Stände, Alter und Berufe, geeint durch das eine Ziel, sich geistig ausbilden und ausreifen zu wollen: das alles vereint sich, um belebenden und erweckenden Einfluß auf den dafür nur einigermaßen Empfänglichen auszuüben. Und nun erst die Professoren in ihren geistig ausgeprägten Persönlichkeiten! Selten mag man größere Berufsbegeisterung, ausschließlichere Hingabe an die Lebensaufgabe finden als bei den Forschern und Lehrern der Wissenschaft; in Vereinen und Versammlungen, in Reichstag oder Landtag, in Organisationen und Verbindungen zeigen sich wohl nur selten so viele ausgeprägte Charakterköpfe beisammen wie in dem Lehrkörper einer größeren Universität. Wer könnte besser ein Lob der geistigen Arbeit singen, wer mehr zu ihr anregen, als eine Persönlichkeit, deren körperliche Erscheinung selbst durchgeistigt und durchleuchtet von ihrer Lebenstätigkeit ist! Wenn Diesterweg sagt, daß man nur so lange würdig sei zu lehren, als man selbst lerne, wenn Lessing im ewigen Drange nach der Wahrheit das höchste Lebensgut sieht, wenn Goethe seinen Faust erlöst werden läßt, weil er immer strebend sich bemüht, wenn alle drei übereinstimmend im Vervollkommnungstrieb die wichtigste Kraft des Menschenlebens sehen, so liegt darin indirekt die höchste Anerkennung der Universität, da es kaum mehr eine Veranstaltung gibt, die so rein und ausschließlich dem Streben und der Weiterentwicklung auf ihrem Gebiete dient.

Mit Forschergeist und Sucherdrang zugleich ist aber auch vor allem die Gründlichkeit an unsern Universitäten zu Hause. Wo fände sich eine glücklichere Vereinigung der Treue im Kleinen mit großzügiger Lebens- und Wirkensauffassung, wo eine sorgfältigere Eingliederung des Kleinsten in das Größte! Man denke an die ermüdende Kleinarbeit, die jede Materialsammlung dem Forscher auferlegt. Und doch muß er stets dabei den Blick auf das Ganze seiner Wissenschaft gerichtet halten. Welch ein Frotschritt wäre es, wenn wir Lehrer, entgegen der Pedanterie des Schullebens, es samt und sonders lernten, uns immer wieder große Gesichtspunkte vor Augen zu führen. Aber die Naharbeit macht manchen zu schnell kurzsichtig, und über allerlei Kleinkram vergißt sich leicht das Größere, besonders für den, der sich in starre Formen eingefahren hat.

Auch der Zug nach Objektivität, der streng kritische Blick allen Lebensverhältnissen gegenüber ist eine seelische Disposition, die wir mit dem größten Vorteil für Leben und Beruf an der Universität zur Entwicklung bringen können. Mancher hat sie allerdings, ohne so weit gegangen zu sein; andere wieder finden sie nicht trotz Hochschule und Professor. Aber dessenungeachtet ist gerade diese Eigenschaft in besonderer Ausprägung dort wirksam. Der echte Forscher macht eigentlich beständig Jagd auf Fehlerquellen. Er weiß, es sind seine ärgsten Feinde, die ihn das schönste Wissensmaterial immer wieder falsch zusammensetzen lassen. Wäre es nicht herrlich, wenn wenigstens die wichtigsten und aufdringlichsten Fehlerquellen aus unserm Leben schwänden? Wir wären dann sofort eine um vieles einigere und harmonischere Gesellschaft, und es würden endlich die oft kleinen und kleinlichen Differenzen innerhalb des Lehrerstandes, einschließlich der trennenden Sonderbestrebungen, aus der

lärmenden Tagesdiskussion schwinden. Doch einstweilen sind wir noch nicht so weit und werden wohl auch nie restlos unsern Wunsch erfüllt sehen, weil jede Persönlichkeit in sich, d. h. in der Begrenztheit ihres Subjektes, die notwendige Schranke hat und darum niemals ganz in einer allgemeinen Objektivität aufgehen kann. Aber bewußt werden sollten wir uns doch immer mehr der Begrenztheit, die mit unserer Individualität gegeben ist, und sollten wenigstens in den Grundlinien auf dem Boden der Gemeinsamkeit stehen, müßten darum auch beständig in geistiger Gewissenserforschung leben und ernstlich auf der Hut sein vor all den Fehlerquellen, die oft aus dem dunklen Grunde des Unbewußten auftauchen und in Form von allerlei Gefühlen, Selbstsüchtigkeiten, Gewöhnungen, Vorurteilen und Gedankenlosigkeiten recht gründlich unsere Auffassung von Dingen und Verhältnissen trüben.

Eine andere psychische Qualität, die an unsern Universitäten eine besondere Pflege empfängt, ist der strenge Wirklichkeitssinn. Die erste Aufgabe für den Forscher ist immer wieder, Material zu sammeln; dann erst bearbeitet er dasselbe geistig. Also Tatsachen und immer nur Tatsachen ist das Grundlegende für jede geistige Betätigung. Die Theorie ist heute im wissenschaftlichen Sinne durchaus nicht so grau, wie Mephisto im „Faust" sie machen möchte; im Gegenteil, sie ist gerade am grünen Baume des Lebens gewachsen. Theoretisch sein heißt heute gründlich sein, und auf Theorien sich stützen bedeutet ein reines Arbeiten mit gesicherten Ergebnissen. Jede wissenschaftliche Tätigkeit ist nur ein Einformen der Wirklichkeit in das Kleid der Gedanken. Darum ist es geradezu von grundlegender Bedeutung für uns, daß wir auf pädagogischem Gebiete es lernen, das Leben, wie es beständig in die Schulstube hineinspielt, gedanklich einfassen und darstellen zu können. Denn mit seinen an der Wirklichkeit orientierten Gedanken und Ideen beherrscht der Mensch die Welt.

Auch ein Stückchen Demut in geistigen Dingen läßt sich an der Universität leicht erwerben. Mancher ist vielleicht in der Dorfschule der Erste gewesen, hat auch im Seminare gut gestanden und tritt nun mit starkem Selbstbewußtsein und viel unnützem Dünkel ins Amt. Das ist für den Lehrer eine schlimme Sache; denn die Überschätzung ist der Feind jeder ehrlichen Weiterbildung. Da ist es sehr gut, wenn ein solcher einmal unter die Professoren gerät und sich von diesen zeigen lassen muß, daß er erstens nichts weiß und zum zweiten kaum den Anfang der Kunst versteht, sich sicheres Wissen zu erarbeiten.

Damit berühren wir ein anderes, was uns vor allem gerade die Hochschule am reinsten und sichersten vermitteln kann, nämlich die streng methodische Anleitung, wie geistige Arbeit angelegt und ausgeführt werden muß, damit sie den Grundgesetzen wissenschaftlicher Forschungs- und Arbeitsweise entspricht. Ich glaube, Herbart war es, der einmal irgendwo gesagt hat, die Erfahrung eines neunzigjährigen Schulmeisters sei nur die Erfahrung eines neunzigjährigen Schlendrians. Mag das Wort übertrieben sein, aber Wahrheit steckt dahinter. Viele von uns können tatsächlich keine Erfahrung — keine vielseitige, vollgültige, kritische Erfahrung — sammeln, weil ihnen die geistigen Maßstäbe dazu fehlen. Halb aus Bequemlichkeit, aber auch halb aus Unvermögen fahren sie sich in alte

ausgetretene Geleise fest und nennen das ihre Erfahrung. Wie wollen wir im Leben, wie in unserer speziellen Berufsarbeit das sich ständig auftürmende Arbeits- und Erfahrungsmaterial sammeln und ordnen, wie es meistern und beherrschen können, wenn wir in unserm Geiste keine Normen dazu finden, wenn uns allgemeine und grundlegende Gesichtspunkte fehlen!

Ferner macht uns die Universität im besten Sinne wählerisch geistiger Kost gegenüber. Wer einmal aus guten Quellen getrunken hat, mag die schlechten nicht mehr. So erhält man gerade durch Berührung mit der Universität und ihren Lehrern auf geistigem Gebiete Geschmack und Blick dafür, was echtes, tiefgründiges Quellwasser ist, und meidet die unklare, zusammengetragene Mischung.

Ich nenne zuletzt die Wissensschätze, welche jede Hochschule vermittelt, und erwähne als charakteristischen Wert allem Buchwissen gegenüber die persönliche Übermittlung. Gerade daß der dozierende Professor so enge mit seinem Wissensstoffe verwachsen ist, daß er alles sich selbständig erarbeitet, einzelnes sogar als erster ans Licht gezogen hat, das läßt ihn den vorgetragenen Ergebnissen immer wieder persönliches Leben einhauchen. Ja fast möchte ich sagen, daß die tiefste und eigenste Persönlichkeit unserer Professoren in ihrem Wissen ruht. Es ist der Wissensstoff für dieselben kein angelerntes Material, sondern geistiges Lebenselement. Daß darum das gesprochene Wort im Hörsaal ganz anders wirkt, wie das geschriebene oder gedruckte in der Studierstube, dürfte außer Frage stehen. Überhaupt möchte ich vor allem und immer wieder die selbsttätige, scheinbar ungewollte Wirksamkeit der Universität betonen, ihre mannigfaltige, tief persönliche Einwirkung, ihre immanente Influenz. Vom bloßen Anhäufen und Vermitteln von Wissensschätzen dagegen dürfte sehr wenig zu halten sein. Man sagt zwar, Wissen sei Macht, vergißt aber dabei auszudrücken, daß nicht das bloße Wissen Herrschaft gibt, sondern nur das richtige Anwendenkönnen, das selbständige Erarbeiten und Verwerten. Nur wer Herr ist auch über den Wissensstoff, dem gibt dieser volle Macht in seinem Bereiche. Wonach wir also einzig und allein streben dürfen, das ist, geistige Souveränität im Gebiete unserer Lebens- und Berufsaufgabe zu gewinnen. Wir müssen es lernen, das fragliche Erfahrungsmaterial sammeln und verwerten, erarbeiten und verarbeiten zu können. Wie uns die Hochschule dazu befähigen und grundlegend ausrüsten kann, das sollte vorstehend besonders durch Charakterisierung ihres geistigen Milieus zu zeigen versucht werden. Das Milieu aber, die ganze Atmosphäre, in der wir leben und atmen, dringt allmählich an die tiefsten Wurzeln unsers Seelenlebens, wird darum nicht nur bedeutungsvoll für Pflege und Bildung unsers Bewußtseins, sondern — was wichtiger ist — es zeigt sich in hervorragender Weise bestimmend für das Unbewußte und Unterbewußte, weil es uns mit einem beharrenden, deshalb umbildenden und durchdringenden Geistesklima umgibt.

Nun aber die Kehrseite der Medaille; denn jedes Ding hat bekanntlich zwei Seiten, wie ein alter Wahrspruch sagt; es mag darum eine Einrichtung noch so segensreich nach der einen sich zeigen, anderwärts werden ihre Lücken und Schwächen zutage treten. Auch für unsere Hochschule

gilt dieses Grundgesetz, und wir brauchen nicht lange zu suchen, um die uns abgekehrte Seite zu finden; sie verrät sich im Gegensatz zwischen der rein auf sich und ihren wissenschaftlichen Interessen stehenden Hochschule und unserer Berufsaufgabe, die uns mit dem Leben in die unmittelbarste und innigste Verbindung setzt. Dort die Wissenschaft als Herrscherin, bei uns ihre dienende Stellung; dort das Streben, Neues zu finden, Altes zu stürzen und — um es scharf auszudrücken — die Verachtung aller abgeschlossenen Forschung, bei uns das Greifen nach dem bewährten Alten, nach bestimmt geprägten Wahrheiten, nach unumstößlichen Erkenntnissen, nach gesicherten Ergebnissen; dort das eigene Erarbeiten, das selbständige Feststellen, bei uns das Anwenden, das Vermitteln, dort die Eroberung neuer Wissensschätze, bei uns ihr Umsatz in Leben. Ich habe oft mein heimliches Vergnügen gehabt, wenn ich beobachtete, mit welch ungeheurer Wichtigkeit mancher Professor ganz nebensächliche Dinge betrachten und darstellen konnte, wenn er diese zufällig als erster ans Licht gezogen hatte. Da gerät ein solcher Herr am Katheder wohl gar in lebhafteste Ekstase, vergißt ganz seine sonstige nüchterne Sachlichkeit und geruhsame Objektivität und erzählt mit allen Zeichen persönlichster Erregung von seinen Kämpfen um die Palme der Priorität, wettert auf seine impertinenten Gegner, welche die Wahrheit und Berechtigung seiner Aufstellung anzuzweifeln wagten oder ihm den Entdeckerruhm schmälern wollten, — und dabei hat die weite Öffentlichkeit nie etwas von dem ganzen Streitfalle erfahren, und es ist derselben (abgesehen von dem kleinen Kreise der engsten Fachzunft) auch absolut gleichgültig, ob diese oder jene Handschrift meinetwegen in diesem oder jenem Jahre geschrieben worden ist oder von diesem oder jenem Verfasser stammt. Aber wir sehen an solchen Beispielen, worauf es den Herren Professoren ankommt: die Frage der Priorität, der Entdeckerruhm, spielt eine äußerst wichtige Rolle. Wie das Kind seine gelösten Rätsel nicht mehr interessieren, so lassen den echten Wissenschaftler die allerwichtigsten Wahrheiten kalt, wenn es daran nichts mehr zu erforschen gibt. Andererseits kann sich derselbe Mann für das Nebensächlichste der Welt begeistern, wenn sich daran irgend etwas Neues feststellen läßt. Daher (in bezug aufs praktische Leben) die Berechtigung des Sprichwortes: Je gelehrter, desto verkehrter. Denn der Wissenschaftler scheidet — um dieses noch einmal zu betonen — überhaupt nicht zwischen wichtigen und unwichtigen Lebensdingen, sondern nur zwischen Erforschtem und Unerforschtem. Ihm ist das Entscheidende an irgendeiner Erkenntnis nicht die Frage, was dieselbe der Menschheit nützt, sondern ihn leitet hauptsächlich der Gedanke: Läßt sich darüber etwas sagen, was noch keiner vor mir gesagt hat? Unsern Professoren sind Probleme alles und Wahrheiten nichts*).

Anders der Pädagoge. Er unterscheidet sehr ernst zwischen Haupt- und Nebensachen. Und zwar ist ihm das eben Hauptsache, was auf die Menschheit die größte Wirkung übt. Er trennt die Erkenntnisse in wirksame und minder wirksame, in lebendige und tote, und fragt, was jede

*) D. h. soweit letztere nicht zur neuen Problemstellung und Problemlösung nötig sind.

Wahrheit wohl schaffen mag in Menschenköpfen und Menschenherzen. Er überlegt, wie irgendein gegebener Stoff umzuformen und darzustellen ist, daß er zum fruchtbaren Lebensstoff werde für den zu Erziehenden. Der geborene Pädagoge sucht überall das Persönliche und die Persönlichkeitswerte, ihn interessiert vor allem die Beziehung zum Leben und zu allem Lebendigen. Er lebt und webt ganz in der Kultur des Seelischen, in der Sphäre des Gemütes und des Gemütvollen. Darum faßt ihn so leicht und so stark „der Menschheit ganzer Jammer" an, darum ist er Lehrer geworden und will es immer mehr werden gleich Pestalozzi, dem unvergleichlichen Vorbilde aller Erzieher, um den Geringen, den Armen, den Kleinen zu helfen. Darum ist sein Geist ganz und gar auf das Erwecken, das Umbilden, das Höherführen des inneren Menschen gerichtet. Dieser echte Erziehergeist ist an der Universität, wo eben der wissenschaftliche Geist herrscht, ganz und gar nicht in unserm Sinne und den Bedürfnissen unsers Berufes entsprechend zu Hause. Aber gerade auf ihn können wir Lehrer nicht verzichten; seine Besonderheit und seine unbedingte Notwendigkeit für die tiefere Auffassung unserer Wirksamkeit legen uns darum Zeugnis ab für die Andersartigkeit unserer Stellung, legen uns den Gedanken dringend nahe, über alle andere Bildung die Pflege des pädagogischen Geistes zu stellen. Darum ist zu fordern, daß wir uns ganz und gar von pädagogischer Gesinnung, von pädagogischem Denken und Empfinden, von pädagogischem Streben beherrschen lassen. Wir müssen eben mit gewollter und bewußter Einseitigkeit alle Dinge unter pädagogischem Gesichtswinkel und aus pädagogischen Gesichtspunkten heraus betrachten. Neulich sang mir ein Kollege ein bewegtes Klagelied über unsere Einseitigkeit, unsere Fachsimpelei, unsere pädagogische Zunftgesinnung und meinte schließlich: „Man wird noch zu lauter Pädagogik." So möchte ich es gerade; wir wollen und sollen zu nur pädagogisch gerichteten Persönlichkeiten werden. Damit sind wir durchaus keine einseitigen, d. h. halbe, zerstückelte, unfruchtbare Menschen. Im Gegenteil, gerade dann erst bekommen wir unser Vollgewicht, nur dann haben wir den geeigneten Boden unter den Füßen, um vielseitig und fruchtbar zu werden. Wer sich selbst beschränkt, ist darum noch lange nicht beschränkt, und wer sich Grenzen setzt, um unbegrenzter wirken zu können, der und nur der erfaßt sein Leben recht. Das haben die Völker im 19. Jahrhundert begriffen; darum schlossen sie sich so bestimmt nach außen ab und so eng nach innen zusammen; darum schufen sie so scharf begrenzte Nationen; denn nur durch diese Einseitigkeit vermochten sie zu wahrer Vielseitigkeit, zu Kräftesammlung, Kräftesteigerung und Kräfteausbreitung zu gelangen.

Ganz aus diesem gesunden Selbstbeschränkungsdrange heraus steht unsere Zeit überhaupt im Zeichen der Differenzierung. Trennen und Zusammenschließen, so heißt es überall. Das hat auch unsere Universität schon lange erfaßt. Darum ist sie so rein wissenschaftlich geworden und wird es selbst oder in Schwesteranstalten immer mehr werden, wie es die Forderung nach Forschungsinstituten, „unbeeinträchtigt durch Unterrichtszwecke" *), verrät. Das begreifen überhaupt alle Berufe, indem sie strenge

*) Vgl. die Kaiserrede zur Jahrhundertfeier der Berliner Universität im Okt. 1910.

Fachschulen schaffen und Berufsgesinnung pflegen, das verraten uns Industrie, Handel und Landwirtschaft, da sie besondere Hochschulen für ihre praktisch-technischen Aufgaben geschaffen haben. Für uns Lehrer hat die natürliche Neigung und das Bedürfnis zur Differenzierung und beruflichen Selbstbeschränkung aber ein schwer zu überwindendes Hindernis in der Mehrseitigkeit unsers Berufes, der in seiner praktischen Gestaltung ebenso sehr der Kunst und Technik wie der Wissenschaft bedarf. Fügten wir darum die Pädagogik in den Organismus der Hochschule selbst in weitestem Umfange ein, so würde sicherlich dort die erste Seite noch immer zu kurz kommen, weil sie an diese Stätte nicht paßt. Und selbst wenn wir pädagogische Akademien ins Leben riefen, so würde die dort gepflegte Pädagogik zuletzt doch eine akademische sein, und das wissenschaftliche Interesse müßte die Oberhand erhalten oder erwerben. Denn es liegt in der Natur der Sache, liegt in der Forderung zur Einheitlichkeit und Geschlossenheit, daß in solcher Anstalt nur die theoretische Betrachtung und damit der streng wissenschaftliche Geist Direktion und Leitung übernehmen kann, also die praktische Lebenspädagogik, die doch immerhin mehr oder weniger Routine und Instinktpädagogik sein wird, ausschließen muß. Darum ist die Frage der praktischen Berufsbildung zu scheiden von der Förderung theoretischer Wissenschaft, und es kann die Vorbildung, Ausbildung und Fortbildung des Lehrpersonals nur gelegentlich und nebenbei gefördert, niemals aber direkt und hauptamtlich durch Institutionen übernommen werden, denen nach der Natur ihrer ganzen Einrichtung die Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik obliegt*).

Ich bin dabei gar nicht im Zweifel, daß die Entwicklung der pädagogischen Forschung eine ähnliche Steigerung unserer beruflichen Leistungsfähigkeit fördern wird, wie die Wissenschaft überhaupt dem Leben und der Beherrschung des Lebens dient. Doch geschieht dieses indirekt, auf dem Wege der Übertragung und Anwendung durch Mittelspersonen und Vermittlungsanstalten. Als Mittelspersonen können wir zahlreiche popularisierende Schriftsteller ansprechen (in vertiefter und erweiterter Bedeutung alle Dilettanten im Sinne Chamberlains, wozu ich wohl erstlinig die Klassiker der Philosophie, Literatur, Pädagogik, Geschichtsschreibung usw. rechnen darf), ferner alle wissenschaftlich durchgebildeten Pädagogen von besonderer Beanlagung und Arbeitsleistung (die natürlich auch die führenden Stellungen im Schulamte erhalten sollten); als Vermittlungsanstalten aber haben für unseren Beruf die pädagogischen Fachschulen, Schulorganisationen, Aufsichtsinstanzen und Lehrervereine zu gelten. Gerade in diesen vermittelnden Einrichtungen wurzelt oder sollte wurzeln der echte pädagogische Geist, und nicht minder lassen sich aus den Schriften jener oben genannten Klassiker pädagogisch wertvolle Lebensstoffe gewinnen, und erhalten pädagogische Triebe und pädagogische Gedanken, die ja immer zugleich gesunden Lebensinstinkten und echter Lebensphilosophie verwandt sind, kräftigende Anregung.

Die Königsberger Beschlüsse vom Jahre 1904 haben die Universität

---

*) Vgl. Deutsche Schule, XV., 5, S. 265 ff.

als „die geeignetste, durch keine andere Einrichtung vollwertig zu ersetzende Stätte für die Volksschullehrerbildung" bezeichnet und zwar aus der Erwägung heraus, daß unsere Hochschulen „Zentralstellen wissenschaftlicher Arbeit" sind. Hierbei ist, wie mir scheint, nur die eine Seite unsers Berufes — die wissenschaftliche — ins Auge gefaßt, die andere, ebenso wichtige, aber beiseite gesetzt. Chamberlain schreibt im Vorwort zur vierten Auflage seiner „Grundlagen des XIX. Jahrunderts": „Jeder Beruf, indem er bestimmte Fähigkeiten unausgesetzt übt und dadurch kräftigt, lähmt andere; das Naturgesetz des organischen Gleichgewichts bringt das mit sich." So hat auch die Universitätsbildung ihre großen Gefahren. Sie fördert die Gelehrsamkeit, den Intellektualismus, die abstrakte Geisteskultur und das Spezialistentum. Für den Pädagogen heißt aber das Hauptziel nicht Wissen, sondern Weisheit, nicht Einheit des Denkens, sondern Einheit der Persönlichkeit, nicht Pflege intellektueller Kopfarbeit, sondern allgemeine Menschenbildung, nicht Trennen und Scheiden, sondern Verbinden und Einigen, nicht wissenschaftliche Analyse, sondern intuitiv erfaßte und synthetisch aufgebaute schöpferische Arbeit; wir wollen fördern und inspirieren, müssen dazu allerdings auch erklären und interpretieren; aber die Wissenschaft und das wissenschaftliche Denken leistet doch nur Helferdienste, bleibt darum der Gesamtaufgabe pädagogischer Tätigkeit untergeordnet, ist darum auch nicht die geeignetste Stätte der Lehrerbildung. Eine solche Meinung setzt den Teil für das Ganze. „Die Erkrankung, die dem Fachgelehrten droht, ist eine besonders gefährliche", so lese ich bei Chamberlain (a. a. O., S. 8 ff.). „Daher Kants merkwürdig schroffe Behauptung: ‚Die Akademien schicken mehr abgeschmackte Köpfe in die Welt, als irgendein anderer Stand des gemeinen Wesens'. Und in der Tat, das Fachgelehrtenwesen, dessen unschätzbare Verdienste einem jeden bekannt sind, birgt große Gefahren, auf die es Zeit wäre, aufmerksam zu werden. Wie die übrigen Einrichtungen der menschlichen Gesellschaft, erfordert auch das Gelehrtentum ein Korrektiv, ein Gegengewicht. Schon im Interesse der Wissenschaft wäre ein solches nötig." Aber in viel höherem Grade noch, so müssen wir hinzufügen, ist ein solches Korrektiv notwendig im Interesse der Pädagogik und der Ziele unsers Berufes.

Das Spezialistentum der Universitäten, die immer schärfere Differenzierung der einzelnen Disziplinen, steht in Gegensatz zu den praktischen Bedürfnissen der Volks- und Erziehungsschule. Gerade an den Grenzscheiden und in der Berührung der verschiedenen Wissensgebiete wird die Wissenschaft fruchtbar, entzündet und erweckt sie neues Leben. Wir müssen darum als Erreger und Pfleger keimender Kräfte die Lehrstoffe in innere Verbindung setzen, müssen als Diener des einheitlichen Erziehungswerkes nach schärfster Konzentration im Unterrichte streben. Man sucht heute in natürlicher Konsequenz dieses Gedankens alle Zweige des Religionsunterrichts an die Biblische Geschichte anzuschließen, verknüpft Sach- und Sprachunterricht, ordnet die geographischen Objekte nach natürlichen Landschaftsgebieten, gliedert den naturkundlichen Stoff in Natur- und Kulturgemeinschaften; ja es fehlt nicht an Forderungen, die überhaupt jede Fächereinteilung und alle gesonderten Disziplinen für den Unterricht verwerfen,

um die Betrachtung von Lebensgemeinschaften und die Form des Gesamtunterrichts an deren Stelle zu setzen. Mag diese Anschauung auch eine Übertreibung enthalten und sich im Ganzen unsers Schulunterrichts nicht wohl ausführen lassen: jedenfalls steht sie dem Wesen des erziehenden Unterrichtes und dem wirklichen Leben tausendmal näher, wie die immer zahlreicher und künstlicher werdenden Fächerspaltungen der Universitäten und wie das ausgeprägte Spezialistentum in unserer Gelehrtenrepublik.

Ein anderes will ich an dieser Stelle einfügen. Unser Stand rekrutiert sich hauptsächlich aus guten, oft den besten Kräften der unteren und mittleren Volksschicht. Sein Wurzelgeflecht ist ebenso ausgebreitet wie kerngesund und nährkräftig, und eben darin ruht unsere Stärke und Leistungsfähigkeit. Je mehr aber unsere Ausbildung sich verlangsamt und verteuert, desto mehr wird mancher tüchtige Kopf durch die leidige Geldfrage als Bewerber ausgeschaltet, desto enger wird der Wurzelboden und wir hätten zuletzt — wenigstens der Abstammung nach — nicht mehr das Recht uns Volkslehrer zu heißen und beraubten uns manches guten Gliedes. Man müßte darum bei ausgedehnter und kostspieliger Vorbildung, Universitätsbesuch eingeschlossen, weitgehendste staatliche Unterstützung, vielleicht gar allgemeine Lehr- und Lernmittelfreiheit fordern, um diesem Schaden zu begegnen; denn auf keinen Fall darf sich das Lehrermaterial verschlechtern, da die Personenwahl um vieles höher steht und entschieden wichtiger ist als die Frage der Ausbildung. Übernimmt aber der Staat die Unterhaltung, dann hat er sich gemäß dieser Pflicht auch das Recht zur freien Wahl der zukünftigen Lehrer auszubedingen, oder besser und allgemeiner: er proklamiert überhaupt freien Aufstieg für alle Volksglieder in das entsprechende Amt. Aber nach welchem Gesichtspunkte sollte sich die Auslese vollziehen? Nach der Befähigung? Aber woran erkennt man diese und wie stellt man die besten Grade fest und wie die entsprechende Auswahl und Ausbildung? Ich fürchte, daß das ganze System auf dürren Mechanismus hinauslaufen würde, daß gewisse einseitige Begabungen Triumphe feierten, daß im allgemeinen der Intellektualismus obenauf käme, mehr noch wie heute.

Wir leben im Zeitalter der „Demokratisierung" aller Bildung; aber was demokratisiert wird, ist doch mehr Zivilisation wie Kultur, ist mechanisch-technisches Material — auch auf dem Gebiet der Geistespflege — ist viel zu wenig einheitliche, harmonische Seelenkultur. Auch die Forderung der Universitätsbildung für alle Volksschullehrer würde in ihrer Erfüllung hauptsächlich der Massenintellektualisierung, der einseitigen Kopf- und Wissenspflege dienen. Nichts ist leichter, als gewisse Geisteserkenntnisse in die breitesten Massen zu werfen. Man sonnt sich dann leicht in dem Gefühl, recht viel gewirkt zu haben. Ein anderes aber ist solide sittlich-seelische Bildung, ist die Übertragung des gesamten sozial-gesellschaftlichen, geistig-kulturellen Niveaus einer höheren Volksschicht auf die niedere. Das demokratisiert sich nicht so leicht. Es bringt aber einen ungeschichtlichen, unsoliden und unharmonischen Zug in unsere Gesellschaftsstruktur, wenn eines vermittelt wird ohne das andere. Bei gesunden Verhältnissen kann und darf darum der Auf- und

Abstieg in einem Volkskörper nur allmählich vor sich gehen. Da wird beispielsweise der begabte Sohn des Bauern Lehrer und dessen Sohn Pfarrer oder Richter, und dessen Kinder mögen meinetwegen in die höchsten Ämter aufsteigen. Und umgekehrt vollzieht sich eine allseitige Umbildung und ein allseitiges Eindringen der höheren Kultur in breitere Massen nur sehr langsam. In Amerika zwar, im Reiche des schnell rollenden Dollars, da geht es anders; aber dafür hat dieses Land und haben seine Verhältnisse einen unsoliden und ungeschichtlichen Zug, welcher der deutschen Art und Tradition widerstreitet. Darum sollten wir unser Schulwesen nicht künstlich amerikanisieren wollen. Freilich, der Sohn des Arbeiters kann heute unter Umständen dieselben Geistesanlagen erben wie der Sohn des Ministers und wäre damit auch für die gleiche Geistesbildung und schließlich für dasselbe Amt befähigt, wenn beide nur in der Frage des Intellektes geprüft und verglichen werden. Aber das bleibt eben die Kern- und Grundfrage, ob ein einziger Gesichtspunkt, meinetwegen die intellektuelle Ausrüstung, entscheidend sein darf für Auslese, Ausbildung und Anstellung, ob dazu nicht zweitens auch bestimmte wirtschaftliche Verhältnisse und drittens gesellschaftliche Bildung, Verwandtenkreise, soziale Lebensverhältnisse des einzelnen und andere Auslesefaktoren mitzusprechen haben. Es ist tatsächlich für kein Amt und seine zweckmäßige Ausfüllung so ganz gleichgültig, welcher Gesellschafts- und allgemeinen Bildungsschicht sein Vertreter entstammt, und das Mitbestimmungsrecht der verschiedensten sozialen Faktoren übt ohne Zweifel eine gesunde gesellschafts- und staatserhaltende Funktion und eine Förderung der Kontinuierlichkeit und der Konstanz unserer öffentlichen Zustände. Andererseits liegt es durchaus im Interesse der Steigerung unserer nationalen Leistungsfähigkeit, daß alle Kräfte freigelegt und gehoben werden; doch kann dieses nur im Rahmen der bestehenden Verhältnisse und unter vorsichtiger Weiterführung der geschichtlichen Grundlinien geschehen. Es ist darum sehr zu begrüßen, wenn durch Privatinitiative die verschiedensten Talente entwickelt werden. Schließlich mag auch der Staat — in begrenztem Umfange — durch Beihilfen wirkungskräftige Talente fördern. Aber ein allgemeines Gesetz und allgemeine Institutionen darf er in diesem Sinne wohl kaum schaffen, weil das Bildungswesen sonst zu sehr sozialisiert wird, weil er dann in Gefahr ist, sein eigenes Fundament anzutasten, weil er durch allzu zahlreiche Durchbrechung der sozial-gesellschaftlichen Struktur, durch allgemeine Anwendung mechanisch-rationalistischer Ausleseprinzipien, durch eine allzu tiefe Verbeugung vor dem bloßen Intellekt ungeschichtliche und zuletzt auch unfruchtbare und ungesunde Zustände schaffen würde*).

Doch kehren wir zurück zur Frage der Universitätsbildung, so muß ich noch hinzufügen, daß bei unserer heutigen Lehrerbildung viele, ja die allermeisten unserer Lehramtskandidaten den tieferen Wert eines Universitätsstudiums, ganz auf sich gestellt, gar nicht zu erfassen vermöchten. Sie würden Träbern essen, würden aber die besten Früchte

*) Der Herausgeber kann dem Verfasser in diesen Ausführungen nicht zustimmen.

hängen lassen. Geht es doch sogar unsern ohne Zweifel viel besser vorbereiteten Zöglingen der höheren Lehranstalten oft genug nicht anders; und von nicht wenigen unserer bildungsstolzen Akademiker mag das Wort gelten: „Wohl hat er die Sprüche der Weisheit gelesen (bzw. gehört), doch nicht verstanden die Weisheit der Sprüche." Auch die vielgerühmte akademische Freiheit scheint mir ein sehr zweischneidiges Schwert zu sein. So unbedingt notwendig diese auch für die Entwicklung der Wissenschaft ist, und so wertvoll sie unsern Herren Professoren auch sein mag, so erscheinen ihre Wirkungen auf die nach allen Seiten noch unsicher tastenden Studenten doch zum Teil als recht zweifelhaft. Es ist überhaupt so eine eigene Sache um Freiheit und Selbständigkeit. Da stehen z. B. unsere Lehrervereine durchaus auf dem Boden der Autonomie, der Organisation von unten auf, der Selbstverwaltung und Selbstverantwortlichkeit, und dennoch wäre es beispielsweise sehr interessant, wenn eine Statistik nachweisen würde, wieviel Prozent ihrer Mitglieder durchschnittlich die Versammlungen besuchen, wie es mit dem Weiterstudium und der Bibliothek des einzelnen, der Beteiligung an Diskussionen und Vorträgen steht, wie gemeinsame Büchereien und Lesezirkel ausgenützt werden, wie viele prozentual ein inneres Bedürfnis nach Universitätsbildung haben und ähnliches mehr. Ich glaube, das Ergebnis würde zu denken und zu arbeiten geben. Jedenfalls muß neben der Organisation von unten nach oben auch eine solche von oben nach unten einsetzen. Darum sollen alle in unserm Stande, die sich lebendig fühlen, nie rastende Dränger und Quäler für die andern sein; darum müssen wir dagegen ankämpfen, daß Rektorat und Kreisschulinspektion und die höheren Ämter mehr und mehr zu bloßen Verwaltungsinstanzen werden und den pädagogischen Zug und das eigentlich pädagogische Interesse verlieren; denn von dorther sollte gerade ein gutes Stück pädagogischer Erneuerung und Anregung kommen. Darum ist vor allem für die Seminarlehrer eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung mit pädagogischem Fachexamen und längerem Universitätsbesuch zu fordern, damit die Grundlagen unserer Bildung solider und tiefer gelegt werden können.

Überhaupt ist der Pädagogik als Wissenschaft in allen Prüfungen ein ganz anderes Gewicht wie seither beizulegen, und gerade die Leistungen auf diesem Gebiete hätten neben der allgemeinen praktischen Tüchtigkeit den Ausschlag zu geben für die Berufung in irgendein Schul- und Lehramt. Heute ist es so, daß man seine pädagogischen Interessen, ja seine ganze pädagogische Persönlichkeit in weitestem Umfange verneinen muß, wenn man sich zum Mittelschullehrerexamen vorbereitet. Wer in unserer Gegenwart seine volle Kraft in den Dienst der Schule und der Pädagogik und des Lehrervereinslebens stellt, wer also einheitlich und naturgemäß sein Wirken ausbaut, der wird selten dafür die entsprechende Anerkennung, und, was wichtiger ist, das entsprechende Amt und den größten Wirkungskreis finden. Hat er aber nicht das große innere Bedürfnis zur Harmonie von Schularbeit und Studium, macht es ihm nichts aus, wenn die Fäden der Verbindung von Schule und Studierstube jeden Tag abreißen, kann er sich stundenlang mit den vorgeschriebenen Examensstoffen beschäftigen, ohne durch pädagogische Interessen abgelenkt zu werden: dann

wird er schnell und sicher die bestimmten Prüfungen machen und wird den Dank der Behörde und güldenen Lohn ernten. Hier liegt ein Kern- und Krebsschaden in unserm Ausbildungs- und Anstellungswesen. Wer uns davon befreite, der leistete unserer Schule einen großen Dienst.

Einerlei nun, ob pädagogisch-psychologische Institute oder pädagogische Lehrstühle oder pädagogische Fakultäten oder pädagogische Akademien errichtet werden — auf jeden Fall wird durch die ganze Bewegung die Pädagogik selbst gefördert, und ich hoffe, daß ihr damit allmählich — theoretisch und praktisch — auch die Zentralstellung in unserm Berufe eingeräumt wird, die ihr gebührt. Nur wenn der pädagogische Geist im Mittelpunkte des Schulwesens steht, dann wirkt die Arbeit von oben und von unten fruchtbar und organisch. Nur dadurch weichen die fremden Züge, weicht die Außen- und Fremdregiererei aus der Volksschule. Was von außen und von fremder Seite stammt, das trägt meist die Schäden aller geschenkten Röcke: es ist aus der Mode, ist abgetragen, ist auf einen fremden Leib zugeschnitten, ist zu eng oder zu weit. Unsere Schule weiß davon ein Lied zu singen. Daher hinkt sie immer hinter der Zeit her und ist in so manchem Stücke unmodern, und daher hat es eine gewisse Berechtigung, wenn A. Bonus in ihr den Träger „verdünnter Gymnasialbildung" sieht. Denn die Arbeit von außen und von fremder Seite muß ja notwendig nach einem gewissen Schema wirken, muß sich irgendwo das Muster absehen um darnach zuzuschneiden. Auch was von unten stammt, ist damit noch lange nicht naturgemäß und organisch und dem eigenen Leibe angepaßt; denn auch hier wirken fremde Züge, zeigen sich bequeme Nachahmungstendenzen, wirkt das Gesetz der Trägheit und drängen sich ablenkend und störend Standes- und Etikettenfragen vor. Nur was von innen heraus sich offenbart, ist organisch, ist gewachsen nach innerem Gesetze und geformt nach natürlichen Bedürfnissen, nach empfundenen Notwendigkeiten, nach selbsterlebten, spontan sich äußernden Richtungs- und Zielpunkten.

Der Volksschullehrer als solcher muß mit der breitesten Masse des Volkes und mit dem Volkstum immer in natürlicher Verbindung bleiben und hat sich als Erzieher ganz der Pädagogik zu verschreiben. Darum soll er aus den unteren oder mittleren Schichten hervorgehen, soll die Volksschule möglichst lange besuchen, sollte dann etwa bis zum 18. Jahre seine allgemeine Ausbildung in einer gehobenen Bürger- oder Mittelschule erhalten, die eine möglichst gute Allgemeinbildung mit volkstümlichem, nationalem Gehalte zu vermitteln hätte; dann müßte die Fachbildung am Seminare einsetzen. Diese pädagogischen Fachschulen im angeführten Sinne wären in Universitätsstädte zu verlegen*), damit eine nahe und dauernde Berührung zwischen Seminar und Hochschule sich ermöglichen ließe: einmal durch Mitbenutzung der reichen Bildungsmittel einer Universität, zum andern durch deren anregende beständige Einwirkung auf die Seminarlehrer, zum dritten durch die Immatrikulation der Seminaristen an der Hochschule für bestimmte Vorlesungen und Übungen unter

*) Vgl. „Lehrerbildg. u. Lehrerfortbldg." v. Scherer, Gießen 1908, u. Rissmanns „Geschichte des Deutscheu Lehrervereins", Leipzig 1908, S. 40.

Führung und Leitung ihrer Seminarlehrer. Ich setze voraus, daß die zu errichtende allgemeine Ausbildungsanstalt der Volksschullehrer die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst für ihre Abiturienten erhalten würde, was ja heute schon zum viersemestrigen Universitätsbesuch berechtigt. Genau so lange (vier Semester) denke ich mir die Seminarbildung. Mit 20 Jahren könnte also der junge Lehrer wie seither ins Amt treten. Eine längere Ausbildung, vielleicht gar 12—15 Jahre dauernd, wie bei den Kandidaten unserer höheren Lehrberufe, halte ich für unzweckmäßig, weil zu teuer und weil alle Übel der sogenannten Lern- und Wissensschule: Passivität, abstrakte Geistes- und Gedächtniskultur usw. mit sich führend. Unterstände unser ganzes Bildungswesen dem Gedanken der Arbeitsschule, dann würden die Schäden ja verringert, aber wohl kaum ganz beseitigt werden; denn ein fünfzehnjähriges und längeres ununterbrochenes theoretisches Ausbildungssystem ist und bleibt etwas Unnatürliches und Ungesundes. Darum früh ins Amt und frisch in die Praxis hinein und dann immer wieder zurück zur Theorie! Ihre ganze Bedeutung erfassen wir ja doch erst, wenn die Unrast der praktischen Berufs- und Lebensprobleme in uns wühlt, wenn wir unmittelbar an der großen Kulturaufgabe der Zeit und an der Bildung der Menschheit — wenn auch im bescheidenen Rahmen einer einfachen Dorfschule — mitarbeiten dürfen. Eine allzu lange theoretische Bildung dagegen lähmt die Initiative, lähmt den frischen, empfänglichen Sinn, macht intellektualistisch, abstrakt, greisenhaft, bildungssatt und bildungsmüde*).

Für alle höheren Stellungen im Schuldienste müßte neben der praktischen Tüchtigkeit und einer entsprechenden wissenschaftlichen Bildung das pädagogische Fachexamen von ausschlaggebender Bedeutung sein. Es wäre strenge Fachleitung durchzuführen und es müßte pädagogische Pflege, pädagogische Anregung das gesamte Schulwesen einheitlich durchdringen. Das scheint mir die Hauptsache zu sein.

Spannungen.

Zur Stellung des Volksschullehrers in der Gegenwart.

Von Edmund Leupolt in Dresden.

Wer mit einer leichten Neigung zum Vergleichen der Sozial- und Kulturgeschichte eines Volkes nachgeht, der wird nicht übersehen, daß deren einzelne Epochen aufs engste miteinander innerlich zusammenhängen, und daß auch die scheinbar ganz besonderen Freuden und Schmerzen eines Zeitalters sich aus der Lösung oder Nichtlösung von Spannungen erklären,

*) Der Herausgeber hätte auch hier gegen den Verfasser manches einzuwenden.

welche die vorangegangene Entwicklung verursacht hat. Der Mensch schaut allerdings gern auf vergangene Jahrzehnte zurück und urteilt meist von ihnen, daß sie köstlicher, weit besser gewesen seien als die gegenwärtigen Zeitläufte. Das Wort von der guten alten Zeit bleibt ewig neu, ist aber dennoch im ganzen grundfalsch, da keine Zeit gut und böse schlechthin ist. Jede hat ihre Aufgabe, ihre Sonderaufgabe zu lösen und erwirbt sich in den Versuchen dazu ihren Sondercharakter. Diese Versuche aber geschehen unter Freuden und Schmerzen. Unter den Freudenrufen derer, die den Fortschritt und sein Tempo für gut, nötig, heilbringend anschauen, unter den Klagen und dem Zorn derer, welche über den Fortschritt oder auch sein Tempo oder seine Wege anders denken. Diese Gegensätzlichkeit erzeugt die Spannungen, unter denen jede Zeit leidet, und gegen welche kein Medikament hilft, welche in keiner Zeit überwunden erscheinen, weil sie aus Beharren und Fortschreiten gleicherweise quellen.

Wer in dem Kulturkampfe steht, in dem die Lehrerschaft, seitdem es eine solche gibt, ihre besten Kräfte verzehrt, und der in unsern Tagen immer schärfere Formen angenommen hat, fühlt diese Spannung besonders schmerzhaft. Auf dem großen hellen Hintergrunde der politischen und sozialen Gegensätze unserer Zeit spielt sich, wie ein gigantisches Schattenspiel, der Kampf der Lehrerschaft um eine höhere Kultur in Schule und Stand ab und wird um so deutlicher, je mehr man alles falsche Seitenlicht abzulenken versteht.

Als Kern der Spannung, die in diesem Kulturkampf zu beobachten ist, erscheint die Tatsache, daß der Lehrer als Vorhut, wenn auch als eine Art Freischärler oder ungebetener Freiwilliger, der keine staatlich ausgegebene Uniform trägt, dem Gros der langsam nachmarschierenden Masse zu weit voraus ist.

Noch heute ist diese Tatsache keineswegs allen Gliedern unsers Standes klar bewußt geworden. Einzelne Prachtköpfe, Diesterweg, K. F. W. Wander, Dittes, Dörpfeld u. a., schauten allerdings schon vor Jahrzehnten über ihre Umwelt mit deren eng begrenzter Zeitlichkeit weit hinaus ins blauende Land der Zukunft und gingen ihren Standesgenossen als Pfadfinder und Herzöge voran. Aber seit wohl 40 — wenn du willst, sage 50 oder 30 — Jahren ist das Ziel des Standes eine große Gemeinschaft, ein gemeinsames, einheitliches starkes Wollen und Streben. Nun läßt er als solcher die Masse weit hinter sich. Ein mächtiges Drängen beseelt den großen Körper, eine hochgespannte Kraft, eine ergreifende Sehnsucht, ein sonniger Idealismus, wie ihn kaum eine zweite innerhalb der nebenstehenden bürgerlichen Schichten aufzeigen kann. Eben seine besondere Bildungsarbeit, die den Lehrer vor den anderen immer wieder zwingt, in den Kern der Erscheinung einzudringen und für sich ohne Befehl von außen weiterzuarbeiten, ist dem Geist des Lehrers eine fort und fort fließende, unerschöpfliche Quelle innerer Erneuerung und ermöglicht eine sich immer erneuernde Befruchtung seines Geistes. Der täglich erlebte Unterricht stellt dem Lehrer immer neue Probleme, macht ihn zu einem Sucher und Grübler, zu einem nach innen gekehrten Forscher und Denker und bedeutet so für ihn einen Anreiz, dem er sich nicht entziehen kann. So erfährt auch der ganze Stand eine fortwährende innere Belebung, eine drän-

gende Weiterentwicklung und eine Vorwärtsbewegung sonder Rast, eine Unruhe, die im Gegensatz steht zu der langsamen Entwicklung der breiten Massen. Diese doppelseitige Energieentfaltung in Lehrerindividuum und Lehrerstand entfremdet ihn aber auch der breiten Menge und erzeugt einen weiten Abstand, den sie nur unwillig anerkennt und dessen Ursachen sie überall sucht, nur nicht dort, wo sie liegen.

Diese Entfremdung ist es, auf die der Lehrer unserer Tage auf Schritt und Tritt stößt; denn Entfremdung tritt ein, wo zweien das innere Verständnis für ihr beiderseitiges Wesen fehlt. Das bedarf keines ausführlichen Beweises. Die Lehrerbildung gilt nicht als höhere Bildung schlechthin. Alle Seminarreformen werden daran nichts ändern; nur die Vorbereitung der künftigen Seminaristen auf der neunstufigen höheren Schule. Noch heute gilt das Zeugnis der (sächsischen) Realschule, das einem 16jährigen Jungen eingehändigt wird, manchmal mehr als das Zeugnis eines Lehrerseminars. Seminar! Welch geringschätziger Klang! Welches Achselzucken beim Aussprechen dieses Wortes! Weil der Lehrer keine mit dem hergebrachten Stempel versehene Bildung genießt, gilt auch beim Dümmsten, wie beim Klügsten seine Bildung wenig, mögen auch alle Kultusminister des Reiches die besonders gute Bildung ihrer Lehrer hervorheben, mögen große und kleine Kongresse von dem Kulturpionier Lehrer reden.

Eine doppelte Spannung einerseits zwischen Lehrer und Masse schlechthin und andererseits zwischen dem Lehrer und den Oberschichten der Gebildeten ist klar erkennbar.

Der „Gebildete" mag den Lehrer nicht als den „Halbgebildeten", der sich aber trotzdem die Krone der Bildung keck anmaßt, überall — gebeten und ungebeten — den Kulturpionier spielt und manchmal sogar sich anmaßt, mit seiner „Elementarbildung" ihn selbst in den Sack zu stecken. Der akademische Lehrer haßt den, der ein von ihm als Domäne betrachtetes Gebiet nach dem anderen entreißt. Der Jurist, der Arzt, der Gelehrte fühlen sich beunruhigt und unangenehm berührt durch das kecke Auftreten eines jungen Standes, der früher vor der Türe saß und nun einen Platz am Tische des Lebens will. Wie der Poet, der bei der Teilung der Erde zu spät kam, ist er vielen aus diesen Gesellschaftskreisen unbequem. Die Spannung zwischen Geistlichen und Lehrern liegt auf dem Gebiet unüberbrückbarer innerer Gegensätze. Ein aufstrebender Stand will einem alten, herrschenden einen Teil seiner Riesenmacht entwenden — das gibt eine starke Spannung und lärmenden Widerstreit. Die Schulgeschichte in fast allen Ländern ist erfüllt von diesem Gegensatze.

Den Übergang von der Oberschicht der Gebildeten zur breiten Masse bildet die Beamtengruppe; ihre Gegensätzlichkeit zum Lehrerstande wird auch durch den „Bund der Festbesoldeten" nicht verwischt. Sie ist da, sie ist fühlbar, grob und stachlig. Ihren Grund hat sie in der allgemeinen Unterschätzung des Lehrerberufs, die sich auch beim Beamten findet und daneben in der Überschätzung der eignen Tätigkeit. Der Beamte, sei als solcher noch so klein, etwas vom Geiste des Oberbeamten waltet doch in ihm, viel Regierungsautorität und starkes Selbstbewußtsein. Dazu kommt die niedere Einschätzung des Seminars und die gefährliche Nähe

der Besoldungsskala, die Rivalität betreffs der sozialen Einordnung, die gerade in unsern Tagen der interessanten Beispiele viele liefert.

Und nun die Spannung zwischen Lehrer und Masse! Sie haßte, von einem dunklen Gefühle geleitet, von jeher den, der ihr seine Überlegenheit zeigte. Eine Äußerung des gleichen psychologischen Gesetzes ist die bekannte Abneigung der sozialdemokratischen Wählermassen gegen die führenden Akademiker der Partei. Dazu kommt die allgemeine Unterschätzung der Erziehung als Theorie, ihre Praxis meint ja jeder ausüben zu können. So erklärt sich, daß der Lehrer noch heute bei weitem nicht eine gerechte soziale Einreihung erreicht hat, daß die traditionelle Schätzung des Lehrerstandes, unter der er seit Jahrhunderten gelitten, nicht sterben will. Der Lehrer von vormals hat die rechte Stellung nicht erringen können weil seine Qualität gering und das Verständnis von der Bedeutung der Volksbildung klein war. Der Lehrer von heute erringt seine soziale Stellung so schwer, weil er unter der Tradition leidet und weil die alten Stände — sie bilden die Masse — eigennützig dem neuen den Aufstieg wehren wollen. Hier liegen die Wurzeln der unerträglichen Spannung zwischen der sozialen Bedeutung des Lehrers und seiner Besoldung, zwischen seiner geistigen Bedeutung und seiner sozialen Wertung, zwischen seiner Bildung und ihrer ökonomischen Anerkennung, oder wie man den Gegensatz sonst fassen will.

Neben diesen Grundtönen der Spannung, die die eigenartige Überlegenheit des Lehrergeistes erzeugt, treten Melodie- und Harmonietöne, die einen modernen Akkord von Straußischer Klangfarbe erzeugen; neben das Grundmoment allgemeiner Gegensätzlichkeit treten Momente, die die Spannung auf einzelnen Gebieten scharf zutage treten lassen. Diese erwachsen auf demselben Grunde des Sonderberufs des Lehrers mit seiner innerlichen Ausprägung und der dadurch geweckten Antipathie der andern. So treten gerade gegenwärtig scharfe Spannungen gewisser Sondergebiete, dem religiösen, dem philosophischen und dem politischen, scharf hervor, die dem Schulkampf unserer Tage ihr eigentliches Gepräge geben.

Der Lehrer ist voraus in seiner religiösen Weltanschauung. Das könnte mißverstanden werden. Niemand kann mit absoluter Gewißheit sagen, daß gerade seine religiösen Anschauungen die einzig wahren und richtigen seien, die absolute religiöse kennt nur Gott allein. Aber die Mehrheit des Lehrerstandes gehört zu der großen Partei unter den religiös Interessierten, die an eine Entwicklung auch auf diesem Gebiete glaubt und davon überzeugt ist, daß auch die Ausdrucksformen des religiösen Lebens den Zeitgesetzen unterworfen sind. Hält man nun dagegen die Tatsache, daß die große breite Masse auf kaum einem anderen Gebiet so konservativ ist, wie auf religiösem, und daß sie gerade hier an den durch die Tradition zehnmal und hundertmal geheiligten Formen festhält, so ist die innere Spannung zwischen ihr und dem Lehrerstande leicht verständlich.

Was treibt aber den Lehrer zu jenem Glauben an religiöse Entwicklung und religiösen Fortschritt? Er erwächst ihm aus dem tiefen, reichen Boden des Schulunterrichts. Die Hunderte von Religionsstunden, die er jährlich erteilt, führen ihn fort und fort in das heilige Land der Religions-

geschichte, lassen die Fülle lebendiger Gottesmänner an seinem Auge vorüberziehen und stellen die tiefsten religiösen Probleme ins helle Licht. Anders als beim Geistlichen greifen sie ihm ans Herz. Die Behandlung der Probleme vor dem Kindesgeiste heischt eine ganz andere Vertiefung in die schwierigen Stoffgebiete, soll ihre unterrichtliche Behandlung sich nicht mit mechanischer Übertragung von leeren Worten begnügen. Die eigene Seele kommt dabei in Erregung, in Schwingungen; der bittere Zweifel erhebt sein Haupt, von mancher tiefen Kinderfrage geweckt, durch die oft seltsame Wege einschlagende religiöse Behandlung gerufen. Mancher Thomas sucht den Herrn und den Gott. Tiefe, seltsame Gedanken klingen an, hallen in silbernen Klängen in der Seele fort, das Innerste erschütternd, ergreifend. Solch ununterbrochenes Anregen, Bewegen, Erschüttertwerden ist nicht allgemeine Erscheinung, aber viele sind es, die es erleben, in der Tiefe erleben. Bei jedem andern Berufe — den des Dieners der Kirche ausgenommen — sind solch innere Bewegungen, solch innere Nötigungen das Vorrecht einzelner hochgestimmter Seelen. Das nervenzerrüttende Jagen nach Gewinn, die lange Tagesarbeit bis zum Abend, der leichte Nervenkitzel in Unterhaltung und Vergnügen, das alles vermag nicht die scheu zurückgeflüchtete Seele zu rühren, ist kein günstiger Boden für eine stark religiöse Lebensstimmung. Des Lehrers einzigartige Stellung bleibt unbestritten. Sein Beruf lenkt sein geistiges Auge nach innen. Er bildet für ihn eine fortwährend fließende Lebensquelle. So wurden und werden täglich gerade Lehrer Gottessucher und Ewigkeitsforscher. Die Menge aber ahnt nicht die inneren Zusammenhänge. Religiöse Probleme liegen ihr am wenigsten, sie muß sich an Greifbares, Drastisches halten. Darum ihre Indifferenz in Fragen der Religion, ihr Hängen am Alten oder ihr grober Kampf gegen alle Religionsformen überhaupt. So muß eine tiefe Spannung entstehen. Zu verschieden sind die Bedingungen des inneren Lebens hüben und drüben. Und noch immer ist gegenseitiges Nichtverstehenkönnen die vornehmste Ursache schlimmer Spannungen gewesen.

Viele Fäden führen vom religiösen Gebiet hinüber nach der Philosophie, sofern man die höhere Auffassung des Welt- und Menschenlebens, wie sie der gute Beobachter und Menschenkundige übt, so bezeichnen darf. Und wieder ist nicht zu leugnen, daß dem Unterrichtenden und Erziehenden auch hier reichere Quellen fließen, als den andern. Und wieder stehen diese verständnislos dem Manne gegenüber, der ihm nur als Einmaleinsdriller eine Bedeutung zu haben scheint.

Deutlicher noch tritt die Spannung in Erscheinung, den die verschiedene Auffassung der sozialen Frage hüben wie drüben bedingt. Die Volksschule ist eine lebendige Predigt für soziale Denkweise. Der Blick auf die Kinderbataillone, die 60, 70, 80 Schüler einer Klasse, die blassen und mageren Wangen der Kleinen, die oft erschütternden Einblicke in des Elternhauses Not und Jammer, die hohe Krankheitsziffer der Volksschuljugend, das Forschen nach den Ursachen der Mißerfolge trotz treuen Unterrichts weckt mit Macht das soziale Gewissen. Das geschärfte Auge forscht nach den Ursachen der kindlichen Schwäche, des kindlichen Versagens und entdeckt die Sumpfmoore der Vererbung, der Trunksucht, sieht die Degeneration ganzer Geschlechter. Ist es nicht ein Naturgesetz,

das den Lehrer in die Reihen der Sozialpolitiker zwingt? Auf diesem Boden wächst die erschütternde Klage Agahds. Hier stand und steht ein Johannes Tews als Streiter. Jeder Volksschullehrer kann dem Herzschlag des sozialen Lebens lauschen. Ihn ergreift des Volkes Not, gewinnt ihn zum Eintritt in die soziale Liebestätigkeit. Tagtäglich treten die sozialen Probleme an den Lehrer heran, pochen an sein Herz, appellieren an seinen Willen. Eine soziale Pädagogik erwächst aus dem Boden der Versuche, die einzelnen Kinderseelen zu gewinnen. Und nun vergleiche man damit die soziale Temperatur der andern Berufsklassen im allgemeinen. Nur wenige stehen so ohne äußeres Interesse und doch so mit innerem Interesse der sozialen Frage gegenüber als der Volksschullehrer. Weder der Arbeiter, noch der Gewerbetreibende, noch der Kaufmann, noch der Industrielle, noch der Landmann, anderer zu geschweigen. Und so tritt wieder jene Spannung ein zwischen dem Mann, der ein soziales Auge bekommen hat, und dem, der es nicht besitzt. Und um so schlimmer kann dieser Gegensatz werden, als die soziale Hilfsarbeit den Lehrer gerade zu jenen Schichten führt, die politisch nicht mehr auf dem Boden des gegenwärtigen Staates stehen, ja, ihm bittere Feindschaft geschworen haben. Nur zu leicht sind nun die andern geneigt, den Mann, der jenen mit seiner sozialen Arbeit dienen möchte, mit denen auch innerlich zusammenzuwerfen, denen er helfen möchte. Daher die heute gar nicht seltenen Vorwürfe, der Lehrer liebäugle mit der Sozialdemokratie, sei wohl gar selbst ein verkappter Sozialist. Diese Spannung ist heutzutage die größte. Jener Vorwurf ist der schwerste. Und doppelt schwer ist es für den Lehrer, angesichts solcher Angriffe seine Ruhe zu bewahren, sein Werk, mit dem er gerade dem Vaterlande dienen will, fortzusetzen.

Spannungen überall. Eine innere Entfremdung und eine äußere Gegensätzlichkeit. Erst eine ferne Zukunft kann einen Wechsel bringen. Nur eine vollständig andere Anschauung der Volksschularbeit und des Volksschullehrers, die wiederum abhängig ist von einer andern Gemeinbildung des Volkes, kann der Boden für eine andere Wertung der Volksschule werden. Dem Lehrer geht es, wie es dem Kaufmann gegangen ist; es war ein langwieriger Kampf mit Vorurteilen und bürgerlicher Engherzigkeit, den der Kaufmann führen mußte, ehe er die Stellung eines allseitig geachteten Ebenbürtigen gewann. Und über ein Jahrhundert und noch länger ringt schon der Lehrer. Ein Ende ist vorläufig noch nicht abzusehen. Eher werden die Hemmnisse stärker, die sich ihm entgegenstellen; mühsamer wird das Ringen, und doch wird er — das ist unser Glaube! — dem Kaufmann gleich, einst die erstrebte Höhe erreichen. Ist er doch auch ein reicher Kaufmann, reich an Waren, die unvergänglich sind. Um seiner Ware willen wird man ihn einst werten.

Auf neuer Bahn bei der Pflege des Liedes und der Stimme.

Von H. Schreiber in Würzburg.

„Es ist eine Lust zu leben", so möchte man mit dem streitbaren Ulrich von Hutten ausrufen, wenn man auf den breiten Kulturstrom hinschaut, welcher das Schiff des Fortschritts zu höheren und zu den höchsten Zielen treibt. Da sieht man ein vielseitiges Streben, ein mächtiges Ringen, einen Kampf mit dem Alten, eine intensive und extensive Entbindung von Kräften, Neues schaffend und Neues empfehlend. Mit am deutlichsten wird der Charakter unserer Zeit im Hinblick auf das weite Gebiet der Menschenbildung, welche sich im Ewigkeitslauf der Entwicklung aus dem Dunkel des Instinkts in das klare Licht der Wissenschaft und in die anziehende Schönheit der Kunst hineingestaltete. Überall gärt es, überall will man Ruinen stürzen und neues Leben aus den Tiefen quellen lassen. Langsam hob es an, daß man die Einseitigkeit an der Schule des vorigen Jahrhunderts erkannte und Wege sah, die zur schönen Harmonie der Bildung führen, wenn alle Erziehungsfaktoren die Heiligkeit einer Kinderseele entdecken und mit vollen Segeln in ihren erhabenen Dienst eintreten. Auf dem Gebiete des elementaren Sachunterrichts schlug zuerst die Stunde der Befreiung von der Tyrannei des Wort- und Bilderkults. Und jetzt kann man kaum einen Gegenstand ausnehmen, wenn man sich zu einer Umfrage im großen Stil anschickt, um den Stand der Schulreform im ganzen Bereich der deutschen Zunge zu erfahren.

Auch der Gesangunterricht ward erfaßt von den Faktoren des Umsturzes und der Vorwärtsbewegung. Lange herrschte hier tiefe Stille. Die Lieder übte man nach der Vogelorgelmethode. Und wo man darüber hinausging, wo man auch dem Reinmusikalischen einige Aufmerksamkeit schenkte, da hoffte man, daß das Singen nach Intervallen und Intervallenreihen den Schüler allmählich zur selbständigen Erwerbung einer Melodie führen werde. Auf diese Öde fiel ein fruchtbarer Regen aus der Hand Stiehlers, der mit einem reizenden Buche die Lehrer zur Vertiefung des Gesanges aufrief und zur Erkenntnis bringen wollte, daß jedes Lied einen Gefühlsausdruck darstellt, an dem eine Dichterseele und ein musikalisches Künstlerherz in inniger Geistesgemeinschaft webten, und daß dementsprechend der Gesangunterricht zur sinnigsten Befruchtung des Schülerbewußtseins werden müßte.

Vor 25 Jahren war das etwa. Voller Begeisterung las ich das „Lied als Gefühlsausdruck" in der Bibliothek des Pädagogischen Universitätsseminars zu Jena. Und als ich wieder in der Heimat vor den mir anvertrauten Kindern stand, gab ich mir alle Mühe, den günstigsten Augenblick für die Behandlung der mir vorgeschriebenen Lieder zu finden, gab ich mir auch alle Mühe, die Seele meiner Schüler warm zu erhalten, bis Text und Melodie zu ihrem geschätzten Eigentum geworden waren. Da passierte es einmal, daß über mir eine Pedantenseele die

verschiedensten Lieder ohne jegliche Vorbereitung und Überleitung von seiner Klasse abhaspeln ließ. Was da geschah, war nichts anderes als gewissenloser Totschlag kostbarer Zeit. Im Unmut darüber setzte ich mich unmittelbar darauf an meinen Schreibtisch und schrieb die „Unnatur des Gesangsunterrichts"*), in der ich im Banne Stiehlers stand, in der ich die mechanische und kalte Einübung der schönen Volkslieder und weihevollen Choräle zugleich verdammte mit dem abstrakten Notensingen, dem damals mein eigenes Kind in den unteren Klassen des Gymnasiums ausgeliefert war.

Was ich in dem kleinen Schriftchen zum Ausdruck brachte, das war lange mein Leitstern in der Praxis, in der Führung kleiner Mädchen durch das erste und zweite Schuljahr. Diese begann mit einer eingehenden und mutmachenden Analyse des Bewußtseins, mit der Frage, warum die Kinder zur Schule gekommen, und mit dem heiterernsten Ausdruck, daß ich nichts lehren wolle, was sie schon kennen und können. So erfuhr ich auch die Lieder, welche die Kleinen von Vater und Mutter, von Geschwistern und Dienstboten im Frieden des Hauses und von den Freunden der Gasse im Taumel des Spieles lernten. Mit diesen Spielliedern ganz besonders fing ich im freien Raum der Klasse und im sonnigen Teil des Schulhofes auch die Schüchternsten ein, daß sie mit Lust die Glieder regten und mit Vergnügen bei den begleitenden Gesängen wirklich aktiv waren. Jetzt konnte ich den Beginn des eigentlichen Gesangunterrichts wagen, konnte in den zwei amtlich angesetzten halben Stunden weltliche und geistliche Lieder üben, die inhaltlich zusammenhingen mit den übrigen Unterrichtsstoffen und mit den auch für Kinder schon interessanten Dingen, welche das natürliche, das kirchliche und bürgerliche Jahr in ihrem weiten Schoße tragen. Quadratische Täfelchen (rot, orange, gelb, grün, hellblau, dunkelblau, violett) benützte ich zur Versichtlichung der Melodie, die ich in der Weise der schlichten Mutter vorsang und mit der Violine nach Bedürfnis wiederholte. Einzel- und Massengesang wechselten bei der Einübung eines neuen und bei der Wiederholung eines geläufigen Liedes, wenn eine solche für die fröhliche oder ernste Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens am Platze war. Im Anschluß an die einzelnen Melodien sangen wir zuweilen auch Tonleitern und gebrochene Akkorde. Dabei wie bei jeder Gelegenheit zum schönen Sprechen sah ich auf saubere Gestaltung unserer verschiedenen Sprachlaute. Das war bis vor vier Monaten das ungefähre Gesicht meines Gesangunterrichts.**)

Über die Schwelle des neuen Jahres trat ich mit der festen Absicht, nun auch der Pflege des Liedes und der Stimme erhöhte Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, nun auch den Gesang durch Handlung zu beleben und mit Hilfe der Schülerselbsttätigkeit auszubauen. Führer bei meinem geplanten und wirklich ausgeführten Fortschritt waren mir der Tonpsychologe und Gesangsmethodiker Eitz, Schriften***), Vorträge und Schülervor-

*) Langensalza, Beyer & Mann.
**) Geschrieben Ostern 1911.
***) Bei Banger in Würzburg erschienen. Zur Einführung empfehle ich besonders: „Der Gesangunterricht in den Unterklassen der Volksschule als Grundlage einer fortschrittlichen musikalischen Jugend- und Volkserziehung".

führungen seines begeisterten Anhängers R. Heuler und Ott-Zweibrücken, der mit gutem psychologischen Rüstzeug den beiden anderen als starker Widerpart gegenübertrat. Mich bestärkte er in der Überzeugung, daß man zur Reform des Schulgesangs das wohlklingende Tonwort*), welches Eitz erfand und welches eine Hauptrolle in seiner ganzen Schule spielt, nicht unbedingt brauche. Mir hob er die Angst vor den mathematisch-reinen (absoluten) Tönen und Tonschritten von der Seele durch seinen Nachweis, daß es im Leben keine absoluten Töne und Intervallen gebe und daß der Mensch an seinem natürlichen musikalischen Gefühl einen genügenden Leiter habe. Und es fiel mir zunächst auch gar nicht ein, von der Veranschaulichung der Liedermelodien mittelst der schon genannten Farbentäfelchen auf einer mit ungefähr zehn Leisten versehenen Tafel abzugehen, weil es wahr ist, daß wir die Schwingungsmengen, welche die einzelnen Töne als Ursachen haben, nicht als solche in unserm Bewußtsein klar empfinden, sondern gefühlsmäßig in eine Höhenskala (Tonleiter) einordnen und dann von hohen oder tiefen Tönen sprechen. Habe ich nach Ostern eine Notentafel, dann werde ich an Stelle meines bisherigen Veranschaulichungsmittels die Note setzen, welche auch Heuler schon sehr frühzeitig auftreten läßt im Widerspruch zu seinem verehrten Lehrer, der die Melodien durch wagrecht angeordnete Tonworte darstellt. Die Notenschrift ist für den Gesangsschüler nicht bloß ein deutlicher Wegweiser in bezug auf Höhe und Tiefe der Töne; wir können mit ihr auch geschickter die Länge und Stärke der Töne und den rhythmischen Aufbau eines Liedes aufzeigen als mit irgendeiner anderen Hilfe. Was Eitz Gutes fand für die Bildung der Stimme und des musikalischen Gehörs, die Betonung des Melodie- und Akkordsingens, das nahm ich mit voller Schätzung auf.

Aus dem Für und Wider wuchs der Weg, der meinen Schülerinnen eine intensivere musikalische Erziehung brachte als früher, eine Erziehung, welche mit vielen Freuden verknüpft und von schönen Erfolgen gekrönt war. Freilich muß ich gestehen, daß mir die zwei halben Stunden, welche auf dem Stundenplan für die Pflege des Liedes angesetzt sind, nicht mehr genügten; ich raubte täglich bald dem einen bald dem andern Fache etwas Zeit, wo ich es nur verantworten konnte. — Nun zur Darstellung des Weges selbst! Aus einem bekannten Liede hob ich den gebrochenen Dreiklang a fis d, der ungemein leicht in das Ohr des Kindes fällt. Wir übten denselben hauptsächlich abwärts, aber auch umgekehrt. Die einzelnen Töne bekamen einen, zwei, drei und vier Schläge, welche die kleinen Sänger mit ihrer rechten Hand mäßigstark ausführten. Auch mit verschiedenlangen Tönen wurde der kleine Satz geübt. Hierauf prüfte ich die Kinder in bezug auf das Tongedächtnis. Das a besonders durften sie mir bei jeder Gelegenheit suchen, bevor ich die Stimmpfeife oder Violine vornahm. Das Vergnügen, das dies alles bereitete, steigerte sich, als wir a und fis, a und d, fis und d, a und fis und d harmonisch zusammenklingen ließen. Darauf konnten wir schon den ersten Kanon wagen, in dem jeder Ton des Dreiklangs dreimal hintereinander gesungen wurde: als zwei-

*) Die D-Tonleiter heißt z. B. bei ihm to gu pa la fe ni ro to.

zeitiger, einzeitiger und als dreizeitiger Klang. Den Text legten die Kinder selbst unter, indem sie aus dem übrigen Unterrichtsstoff dreisilbige Wörter suchten. So erinnere ich mich noch, daß sie den Kanon mit „Abraham" voller Eifer und im schönen Wohlklang sangen.

An die Quintenlage des D-Akkordes schloß sich die Oktavenlage des A-Dreiklangs: a e cis. Und als derselbe geübt war in der vorigen Weise, wurden die beiden nun geläufigen Dreiklänge sowohl in der Melodie (gebrochen) als in der Harmonie (Zusammenklang) in Verbindung unsern Stimm- und Gehörbildungen zugrunde gelegt. Eine Neuerung waren die zweistimmigen Übungen, in welchen a ausgehalten und dazu cis de e fis auf und ab gesungen wurden.

Eine Fülle von Arbeit und Abwechselung brachte der G-Dreiklang in der Terzenlage. In Verbindung des gebrochenen D-, A- und G-Dreiklangs und vollen Akkords konnte die angehobene Freude am zweistimmigen Gesang und am Kanon wachsen, zumal die Freude am letzteren auch durch den Text, welchen wir mit Rücksicht auf Zeit und Schulleben bildeten. Als der scharfe und schädliche Nordwind in den Märztagen nicht wanken und weichen wollte, sangen wir auf d d cis d fis g e fis a h a a: „Wir singen was: O Boreas, steig' in das Faß!" Als die warme Sonne wieder die Oberhand bekam, hieß unser Text: „Voller Wonne kommt die Sonne, Himmels Krone." Und als wir vor den ersehnten Osterferien standen, unterhielt die Heiterkeit des Gesichts folgender Ausruf: „O welche Freud', Ferienzeit gibt es noch heut'!" Nach Ostern soll auch ein kunstvollerer Kanon an die Reihe kommen. Dann machen wir unsere verschiedenen Übungen in einer neuen Tonart, sobald uns ein neues Lied zu diesem Schritte drängt.

Mit vorstehendem Einblick in meine Gesangspraxis, den ich dem Leser in einem flüchtigen Überblick gewährte, ist aber die Pflege des Liedes und der Stimme in meiner Klasse keineswegs erschöpft. Wir übten auch die D-Tonleiter mit verschiedenen Vokalen und Konsonantenansätzen und eine Anzahl von Liedern mit Rücksicht auf den übrigen Unterricht und auf das Schulleben, welches das Jahr mit seinen einzelnen Seiten sinnig und innig begleiten soll. Die Tonleiter machte besonderen Spaß, als wir sie zweistimmig übten. Die Kinder setzten gemeinsam mit d ein, dann ging die Oberstimme zu e, die Unterstimme zu cis über usw. Auf der Höhe trafen die beiden Stimmen in d zusammen und gingen dann zu e und cis wieder auseinander. Der Schluß lautete in e und cis zweistimmig und im abschließenden d einstimmig.

Diese Übungen wie die mehrstimmigen Übungen, die bereits oben erwähnt wurden, bereiteten die Kinder zum zweistimmigen Gesang wirklicher Lieder vor, dem ich schon früher durch das Singen und Spielen der Unterstimme vielfach diente. Im Erwerb der Melodien konnten die musikalischen Glieder unserer kleinen Schulgemeinschaft schon sehr selbsttätig sein, konnten ganze Tonsätze nach den Farbtäfelchen, die ich wegen des Mangels einer Notentafel bis jetzt noch zur Darstellung des Liedes für das Auge benützte, ohne jegliche Unterstützung singen. Bei dieser vorläufigen Einübung hatten die Einzeltöne noch gleiche Länge. Dies mag man als mißlich erkennen. Aber für mich war der Umstand schon

Hilfe genug. Eine einmalige Darbietung der Melodie oder eines Melodiesatzes genügte für die Besseren zur Erfassung des Liedes nach seiner relativen musikalischen Richtigkeit. Und die unbegabteren Sänger kamen unter ihrer Leitung bald nach. Die Unterstimme, welche bei den Liedern „Weißt du, wieviel Sterne stehen" und „Goldne Abendsonne" dazu kam, bot keine größere Schwierigkeit als das Hauptmotiv. Das Zusammensingen gelang den Kindern, welche eine gute Stimme und ein treffliches Gehör hatten, fast bei dem ersten Anlauf. Und die ganze Masse, die wie bei dem Akkord- und Kanonsingen noch ganz mechanisch in zwei Abteilungen geschieden wurde, konnte der Freude am Genuß eines zweistimmigen Liedes die Freude der Tat bald auf dem Fuß folgen lassen.

Ist es mir vergönnt, meine jetzigen Schülerinnen auch durch höhere Klassen führen zu können, dann kann ich mit ihnen auch bald zum dreistimmigen Gesang übergehen. Eine Auslese nach Stimmen, die R. Heuler schon in den ersten Schulwochen vornimmt, kann freilich dann nicht mehr umgangen werden. Sowohl für die Höhen- als Tiefenlagen müssen die geeignetsten Sänger herausgesucht werden. Bei der Wahl der Lieder und auf der Suche nach mehrstimmigen Liedersätzen werde ich mich des „Deutschen Singbuches" von meinem Würzburger Kollegen mit Vergnügen bedienen. Sollte ich wieder vornen anfangen, d. h. Neulinge aus dem ungebundenen Leben vor der Schule in das Gebiet der Schulbildung hineinheben müssen, dann würde ich wieder meine eigenen Wege gehen. Es wird mir nicht einfallen, schon mit dem ersten Schultag oder mit den ersten Schulwochen die musikalische Schulung meiner Kinder zu beginnen. Ruhig bleibe ich dabei, erst die Erforschung ihres gesamten Bewußtseins zu betreiben und von da aus das Spiellied zu pflegen, um damit auch dem Zaghaftesten unter all den Schüchternen den Mund und das Herz zu öffnen und die Glieder zu regen zu dem vielseitigen Tun und Treiben, für das wir die kleinen Knaben und Mädchen nach unseren amtlichen Lehr- und Stundenplänen gewinnen müssen. Um Handlung in der Klasse zu mehren, werde ich, mag es unten oder oben sein, den rhythmisch-gymnastischen Übungen nach Dalcroce und dem Reigen, dem dieser Musikpädagoge wie die Hamburger Turnlehrerin Radczwill begeistert das Wort redet, ein großes Interesse entgegenbringen. Wenn dann noch im Anschluß an das Lied eine Einführung in das Musikalisch-Schöne nach der Weise getrieben wird, die vor mehreren Jahren der „Kunstwart" empfahl und in vielen Beispielen aufzeigte, dann muß man einen großen Respekt bekommen vor dem Wissen und Können, Fühlen und Wollen der Kinder. Daß sie eine gewisse Sicherheit im Treffen und im „Vomblattsingen" haben werden, davon will ich gar nicht reden. Höher schätze ich, daß sie mit ganzer Seele und ganzem Gemüte das Lied mit uns pflegen, daß sie es als Kunstwerk erkennen und genießen, daß bei dem Gesange selbst alles getragen ist von einem feinen rhythmischen Gefühl und alles dynamisch*) richtig erklingt in dem größtmöglichsten Wohllaut unserer lieben deutschen Sprache. Von solchen Schülern, deren Lieder eingebettet sind in einen

*) Das Schreien muß unbedingt verhütet werden. D. V.

hohen Sinn für alles Gute, Schöne und Wahre, ist auch zu erwarten, daß sie das Gassenhauertum, welches sich heute noch vielfach breit macht, besiegen mit echten Volksweisen und volkstümlichem Kunstgesang. Von solchen Schülern dürfen wir auch hoffen, daß sie dem schönen Liede treu bleiben für ihr ganzes Leben, im Dienst am Kinde, in der Schule des Heeres und in der gesellschaftlichen Erholung wie in den Stunden der Trauer, welche das unberechenbare Leben für den einzelnen bringt.

Große Hoffnungen setzen wir auf das Lied und seine Macht. Der Gesang ist mitberufen, die Gesundheit unseres Volkes zu fördern, die Gesundung nach dem Geiste der Humanität und nach dem Wesen wahrer Schönheit und schöner Geselligkeit. Eifrige Lehrer des Gesangs, Leiter der Schulen und gute andere Deutsche pochten deshalb an die Türen der Volksvertretungen. Ich kann mich für diesen Weg, der eine große Reform der Gesangsmethodik und den Sieg des Liedes über Gemeinheit und Zersplitterung, über Zittern und Zagen, über Griesgram und Lebensmaterialismus sicher bringen soll, nicht sehr erwärmen. Der Reichstag und die einzelnen Landtage, welche voller Kurzsichtigkeit in bezug auf die Lehrer sind, welche noch nicht einmal annähernd erkannten, daß der Volkserzieher zu den gebildetsten, geachtetsten und bestbezahltesten Beamten gehören muß infolge der Schwere und Bedeutung seiner Aufgabe, sie sind außerstand, die einzelnen Seiten der Jugendbildung zu würdigen und die Regierungen darnach zu bestimmen. Ich verlasse, was den Gesang anbelangt, mich auf die deutsche Lehrerschaft, auf die Seminarien, welche unseren Nachwuchs in ihren Mauern haben, und auf die tausend und abertausend Männer und Frauen, denen die deutsche Jugend anvertraut ist zur harmonischen Bildung. Wer in der Schule steht und wer der Schule indirekt dient mit dem Bewußtsein, daß sie eine allgemeine Bildungsanstalt ist mit einem starken nationalen Gepräge, der wird nicht bloß deutschen Glauben, deutsche Sitte, deutsches Land, deutsche Natur, deutsche Sprache, deutsche Kunst im allgemeinen, sondern auch das deutsche Lied im besonderen lieben und pflegen. Pflegen, daß das Kind zu seinem Rechte kommt in dem gleichen Maße wie die Normen der Schönheit, an die sich Dichter und Sänger gebunden fühlten in der gebietenden Stunde, in der etwas national Bedeutsames geboren wurde, das Lied nämlich, das wir nach seiner textlichen wie nach seiner musikalischen Seite nach dem höchsten Stande der pädagogischen Theorie und Praxis*) ans Kind heran und in das Volk hineinbringen sollen. Das verlangt Studium, das verlangt den Mut des schulischen Versuchs, das verlangt Kälte gegenüber kollegialen Spottes. Aber um des Kindes willen nehmen wir alles auf uns. Und wer es nicht tut, der ist kein echter Jünger all der großen Meister, die für ihre Mit- und Nachwelt das Kreuz auf ihren Schultern trugen.

---

*) Dieselbe sucht R. Heuler-Würzburg in Verbindung mit Eitz und andern auch durch Lehrerkurse zu fördern, die immer im letzten Julidrittel stattfinden.

Umschau.

Paris, den 4. Juli 1912.

Unaufhörlich flutet der Verkehr auf den Boulevards an mir vorüber. Wie ein Strom, der immer von neuem aus unfaßbaren Quellen gespeist wird. Wo kommen die immer wieder sich erneuernden Wagenreihen und die stetig vorüberwogende Menschenmenge her? Wer vor längerer Zeit Paris besucht hat, ist erstaunt über die Steigerung des Verkehrs. Die alte Königin regiert weiter, ob sie eine Krone oder die Jakobinermütze oder den Lorbeer der Republik trägt. In Berlin, Hamburg, Leipzig ist mehr neues Wachstum. Straßen wachsen aus der Erde, die Läden füllen sich mit kostbaren Gütern, alles mutet jung und frisch an. Hier ist viel „alte Kultur", das alte Gerümpel, das in den Tausenden von kleinen Läden in den Nebenstraßen aufgestapelt ist, eingerechnet.

Was schafft Paris? Außer den „entzückenden" auf Entkleidung berechneten Moden sieht man nicht viel. Jedenfalls spielt die Güterbewegung eine größere Rolle als die Gütererzeugung, eine noch größere aber die Bewegung und Beförderung der Menschenmassen. Zur Zeit der Ausstellung (1900) waren die Verkehrsmittel rückständig. Der alte Omnibus, das spezifische Pariser Massenverkehrsmittel, mutete den Fremden, der die Londoner, Berliner und Wiener Stadtbahnen oder auch nur die deutschen Straßenbahnen kannte, seltsam genug an. So halten frühere Fortschritte die spätere, darüber hinausgehende Entwicklung oft auf. Heute ist der Pferdeomnibus fast verschwunden, der Autobus hat ihn abgelöst; aber auch ein Netz von Straßenbahnen ist daneben geschaffen worden und vor allem die Untergrundbahn, der Métropolitain („Métro"), ein Verkehrsmittel, wie es vollkommener nicht gedacht werden kann: billig, bequem, schnell, die ganze Stadt erschließend. Wenn die Berliner städtische Verkehrsdeputation dasselbe schaffen könnte! Aber auch hier stehen frühere Errungenschaften der Weiterentwicklung im Wege.

Erst zeitgemäße Verkehrsmittel machen den Arbeiter der Großstadt frei, lösen ihn von der „Scholle", geben ihm die Möglichkeit, in einem von Millionen bewohnten Gebiet seine Arbeitskraft an jeder Stelle zu verkaufen, ohne seine Heimstätte aufzugeben. Moderne Verkehrsmittel machen den Arbeiter seßhaft, sie gestatten ihm, von jeder Stelle aus jeden Arbeitsplatz zu erreichen. Der Pariser Arbeiter kann für 12 Pf. (15 c.) nicht nur vom äußersten Westen nach dem äußersten Osten gelangen, sondern auch nach dem Süden und Norden und jeder beliebigen Stelle im Weichbilde der Stadt. Dadurch ist das Nomadisieren überflüssig, ja sinnlos geworden. Wenn Berlin das hätte! Wieviel junges Volk könnte dann in derselben Schule, auf demselben Spielplatz bleiben!

Die Menge flutet weiter vorüber. So etwas sieht man in deutschen Städten nicht. Ich sah es nur noch in Amsterdam in der Kalverstraat und auf den Boulevards von Brüssel. Der Deutsche ist seßhafter. Er läßt sich in einem Bierpalast oder Biergarten nieder oder am heimischen Herde. Das

Flanieren auf den Straßen behagt ihm nicht; er strebt auch mehr auseinander, wenns Zeit und Verkehrsmittel erlauben, in die freie Natur hinaus. Der norddeutsche Städtebewohner hat heute noch wie zu Heinrichs I. Zeiten eine tief innen wurzelnde Antipathie gegen das Wohnen hinter Steinmauern. Er will das Grün seines Dorfes um sich haben, und unsere Vettern jenseit des Kanals haben dieses Bedürfnis zu wohnen und zu leben aus ihrer sächsischen Heimat mitgenommen. Wie ganz anders sieht doch ein niederdeutsches Bauerndorf aus als ein süd- und mitteldeutsches und gar ein französisches Dorf! Breit gelagert, niedrig, weiß gestrichen, in Grün eingebettet, vom Nachbar so weit wie möglich entfernt — so dort; hier lehnt sich auch im Dorfe ein Haus ans andere, steigt in mindestens zwei Stockwerken auf, keine Farben leuchten auf, alles ist grau, der grüne Rahmen fehlt. Und Paris zeigt dasselbe Bild. Die Häuser grau, kaum ein Fenster mit Blumen und Grün umrankt, kein Balkon, nur das Eisengitter, das gegen das Hinausfallen aus den tief einsetzenden Fenstern schützt. Wie doch alte Bedürfnisse nachwirken! Die norddeutsche Stadt, nicht nur Berlin, löst sich immer mehr auf in Villenviertel und Vororte. Der Großstädter will, wie seine Vorfahren, draußen, für sich wohnen. Und ebenso sitzt er einsam am Gasthaustische; wenn an jedem Tische einer sitzt, ist für den noch Hinzukommenden das Lokal besetzt. Am ausgesprochensten findet sich dieses Absonderungsbedürfnis beim holsteinischen Bauern, der sogar auf seinem Felde nicht gesehen werden möchte und es deswegen mit hohen Knicks umgibt.

Wir sind kein geselliges Volk. Trotzig und spröde steht jeder auf dem Seinen. Darum muß uns eine starke staatliche Gewalt zusammenfassen. Vieles muß hart und streng befohlen werden, was von den Menschen mit leichterem Blute durch mildere Mittel erreicht werden kann. Die kleinen dreijährigen Franzosen und Französinnen lassen sich leicht in die Zucht der écoles maternelles nehmen. Viel Herdentrieb, wenig Eigenwille, schon Sinn für gute Lebensformen. Was dieses kleine Volk schon alles kann! Die sechs- und siebenjährigen schreiben Diktate ohne Fehler, Notizen aus dem geschichtlichen und geographischen „Unterricht", sie zeichnen mit acht und neun Jahren Karten und Skizzen mit Farbstift in ihr Heft, alles Dinge, die uns drei Jahre später noch als „verfrüht" erscheinen. Ob das Wachstum entsprechend fortschreitet? Ich will mit meinem Urteil zurückhalten. Was ich in den Oberklassen sah, machte nicht den besten Eindruck.

Die Schule ist für die französische Jugend etwas anderes als für die deutsche. Sie ist auch Kinderbewahranstalt und Kantine. Obs gut ist? Ich glaube nicht. Wir deutschen Lehrer sollten nach dieser Richtung reformisierenden Schulbeamten gegenüber nicht zu nachgiebig sein. Daß ich das Festhalten am Alten nicht predigen kann, weiß jeder, der meine Ausführungen an dieser Stelle öfter liest. Aber ich möchte davor warnen, die Kinderbewahrung, das Geschäft der Mütter und Kindermägde, auf die Schule zu übernehmen. „Niemand kann zween Herren dienen." Wir können die Mütter und Wärterinnen doch nicht ersetzen, und während wir deren Geschäfte besorgen oder, wie hier in Paris, beaufsichtigen — es wimmelt in den Schulen von Hilfspersonen — leidet unser Beruf. Die Schule soll lehren, lehren, was das Leben nicht lehrt: die Hand, das Auge den Geist bilden, plastisch formen, zeichnen, schreiben, sprechen

lehren durch Sehen, Hören, Messen, Lesen, das, was die Umwelt und der Lehrapparat der Schule bietet, auffassen lehren. Solange soziale Mißstände noch bestehen, mag den Ärmsten auch der Hunger gestillt werden, aber das sind Mutter-, nicht Schulpflichten, die nur als „Notstandsarbeiten" zeitweise übernommen werden müssen, aber nicht dauernd in den Schulplan eingefügt werden dürfen. Aber die Mutter? Tief in jedes Weibes Brust schlummert der mütterliche Instinkt. Hier, wo man ganze Straßen durchwandern kann, ohne ein einziges Kind zu sehen, dreht sich jedes Weib mehrmals um, wenn ihm so ein Wunder von Kind begegnet. Wildfremde Frauen drängen sich heran und liebkosen das junge Wesen. Allein auf der Straße spielende Kinder werden immer wieder gefragt, wo ihre Mutter sei. Jede Fremde fühlt sich mitverantwortlich um das „verlassene" Wesen. Bei uns tummeln sich Tausende auch auf belebteren Straßen, ohne daß sich jemand um sie kümmert.

Wir haben noch mehr Frauen, die Mütter sind. Ob es so bleiben wird? Es geht bekanntlich auch bei uns abwärts. Die preußische Regierung hält es bereits für an der Zeit, nach den Gründen zu fragen. Ich wundere mich über diese Frage. Die Frau kleidet sich nicht nur nach der Mode, sie lebt auch nach der Mode. Den Ton gibt in dieser wie in jener Beziehung die Oberschicht an. Als wir noch ein armes Volk waren, als auch die Oberschicht unserer bürgerlichen Gesellschaft noch in beschränkten Verhältnissen lebte — bis in die siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts — als unsere beispielgebenden Frauen noch nicht Tag für Tag flanieren konnten und an lange Sommerreisen und Weltfahrten nicht denken durften, vielmehr mit oder ohne Hilfe das Haus besorgen mußten, waren Kinder selbstverständlich; heute sind sie störend. Das Luxusweib kann nicht Mutter sein. Der nimmer rastenden häuslichen Schaffnerin waren Kinder nicht im Wege, auch der Handwerkerfrau und der Bäuerin nicht. Der Luxus mordet das Kind. Das Weib, das bis zu sechzig und siebzig Jahren seinen Körper ausstellen will, darf nicht ein halbes Dutzend Mal Mutter werden, und Mütter können Paris, Rom, Florenz, Ostende und Nizza nicht bevölkern. Das kann nur das sterile Halbweib unserer Tage.

Und was oben Mode ist, findet unten Nachahmung, auch ohne die „aufklärenden" Vorträge gewisser männlicher und weiblicher Apostel, die den so vorbereiteten Boden fleißig beackern.

Wenn die Regierung etwas tun will, so gibt es der Mittel recht viele: hohe Besteuerung des faulen Reichtums vor allem durch eine fühlbare Erbschaftssteuer. Das Schmarotzertum des bloßen Rentnerdaseins greift immer mehr um sich. Von der vorletzten bis zur letzten Gewerbezählung (1895 bis 1907) stieg die Zahl der „berufslosen Selbständigen" ganz außergewöhnlich stark. Arbeitendes, Kulturwerte schaffendes Kapital mag man schonen, dem arbeitsfähigen Rentner beiderlei Geschlechts aber soll man das überflüssige Fett abschöpfen. Sie verderben durch ihr Beispiel unsere Sitten. Arbeit dagegen macht auch minderwertige Individuen wieder gesund.

Aber das ist nur eine Seite der Frage. Die andere betrifft die Behandlung der Massen. Streikt das wohlhabende Weib, ist vom Reichtum junge Kraft nicht in genügender Menge zu erwarten, so hat der Staat um so dringenderen Anlaß, dahin zu wirken, daß das junge Volk, das in der Armut aufwächst, zu voller Kraft und Leistungsfähigkeit gelangt, daß Brot

und Mutterfürsorge ihm nicht fehlen. Die Kinderbewahranstalt kann das erstere, nicht aber die letztere bieten. Darum muß die Familie erhalten und geschützt werden. Hier in Paris ist die kleinbürgerliche und die Arbeiterfrau schon seit lange „Arbeiterin"; sie übt ihren Beruf aus wie der Mann. Die Wohnung ist bis zum Feierabend verödet, das Kind, wenn eins da ist, in der Bewahranstalt oder in der Schule, vielleicht wird es auch von einer arbeitsunfähigen alten Person gehütet. Die Mutter kehrt erst am Abend von der Arbeit zurück, wohl nicht immer frohen Sinnes. Diese arbeitenden Frauen sehen merkwürdig bitter aus, so gar nicht wie Frauen, die haben, was sie fürs Leben brauchen: Glück. Ihre kinderlosen Kolleginnen haben es „besser"; sie sitzen nach der Arbeit mit Freundinnen, Freunden und Nachbarn im „Café", der zu Tausenden vorhandenen anspruchslosen Kneipe. Daß wir von diesen Zuständen noch weiter entfernt sind, danken wir der Erhöhung unserer Arbeitserträge durch maschinelle Entwicklung und dem zähen Kampfe der „familienfeindlichen" Sozialdemokratie für zeitgemäße Erhöhung der Arbeiterlöhne. Aber auf diesem Wege können wir die Folgen der Abwanderung aller Erwerbsarbeit aus dem Hause in die abgesonderte Arbeitsstätte, die mit der Entwicklung der Großindustrie und des Maschinenwesens verbunden ist, nicht genügend Rechnung tragen: die gleiche Löhnung für Ledige, Kinderlose und Familienväter, die den Lebensansprüchen nicht gerecht werden kann, erfordert einen Ersatz für die früher in der Familie sich vollziehende Mitarbeit der Frau. Der einfachste Weg ist die Errichtung einer staatlichen Versicherungsanstalt für Erziehungsbeihilfen, die aus Beiträgen der Ledigen, der Arbeitgeber und des Staates bzw. des Reiches gespeist wird, nach Analogie der Alters- und Invaliditätsversicherung. Über die Einzelheiten habe ich mich wiederholt ausgesprochen (siehe z. B. „Familie und Familienerziehung" in Reins Enzyklopädie der Pädagogik; auch im Sonderabdruck erschienen bei Beyer & Söhnen in Langensalza).

Auf diesem Wege kann dem armen Kinde Brot und Erziehung gegeben werden, und die arme Mutter, die heute an den Scheideweg gestellt wird, ob sie dem Manne in die Arbeit folgen soll, um Brot ins Haus zu bringen, oder beim Kinde bleiben will, um ihm zu geben, was noch notwendiger ist als Brot, kann dann wieder freudig ihren Mutterpflichten genügen; an Arbeit für die Familie wird es ihr auch dann nicht fehlen.

Das sind Gedanken, die einen hier, wo die Mutterfrage längst „brennend" geworden ist, ganz besonders bewegen. Unsere Zukunft liegt in dieser wie in jeder andern Beziehung in der Fürsorge für die Massen, die auch in der Großstadt den starken Stamm alles Volkstums bilden. In dieser Hinsicht alles auf eine Karte, etwa auf das „Land", zu setzen, wie es bei uns oft geschieht, ist verfehlt. In Frankreich ist das städtische Proletariat, auch das Pariser, kinderreicher als der Kleinbauer, der seinen Besitz nicht mehr teilen will und deswegen, wie auch in manchen Gegenden Deutschlands, größeren Kindersegen fürchtet. Daß es heute vor allem auf die Qualität des Nachwuchses ankommt, daß dieser aber in den Schulen zwar belehrt, aber nur im individualisierenden häuslichen Leben ganz erzogen werden kann, weiß man anscheinend noch nicht.

Ein Volk, das die Erträge seiner Arbeit für diesen Zweck am weitgehendsten und rationellsten verwendet, wird allen andern den Rang ablaufen.

Der schwache, ungeschickte und ungebildete Arbeiter ist ebenso unbrauchbar wie der kranke. Darum muß neben einer allgemeinen Kranken-, Alters- und Invaliditätsversicherung eine Jugendversicherung stehen, die, wie jene die Tage der Krankheit und den Abend des Arbeiters, den Morgen sicherstellt, die fröhliches Wachstum allem jungen Volke ermöglicht.

Wäre das nicht ein Problem, mit dem die deutsche Lehrerschaft insgesamt sich beschäftigen und zu dem sie ihre Vorschläge machen sollte?

J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Kongreßberichte.

Die „Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik"

hielt bei Gelegenheit der deutschen Lehrerversammlung in Berlin ihre XI. Tagung ab. Den 1. Vortrag bot Rektor P. Ruthe-Berlin, über: „Die Frage der Arbeitsschule vom Standpunkte der Erziehungsphilosophie". Er legte dar: Eine ähnliche Aufgabe wie die Oberrechnungskammer bezüglich Verwendung der Staatsgelder hat die Philosophie als Hüterin geistiger Schätze im Reiche der Wissenschaft. Aus der Erziehungswissenschaft, der Pädagogik, entwickelte sich die Erziehungsphilosophie als das Bestreben, Erziehungsfragen so tief zu verfolgen, wie das nach dem gegenwärtigen Stande der Einzelwissenschaften nur möglich ist. Die Reformpädagogik ist entwicklungsgeschichtlich als ein Anpassungsprozeß an die explosionsartigen Umwälzungen aufzufassen, denen unser gesamtes Kulturleben ausgesetzt ist. Der Ausdruck „Arbeitsschule" hat in der Geschichte der Erziehung einen eigenartigen Bedeutungswandel durchgemacht. Wir unterscheiden: a) den Handfertigkeitsunterricht, b) den Werkunterricht und c) die Schule der gesteigerten, auf Werteschaffung hinzielenden Aktivität. Diese ganze Reformpädagogik erscheint als ein mächtiger Strom, der von verschiedenen philosophischen Richtungen gespeist wird. Als solche sind namentlich folgende zu nennen: der Pragmatismus, der Voluntarismus, der Sensualismus, die Sozialpädagogik und schließlich die Erkenntnistheorie Kants. Diese wurden eingehend charakterisiert: der Pragmatismus legt an alle Forschung den Maßstab der Verwendbarkeit und Zweckerfüllung. Der Voluntarismus sieht den Menschen vorzüglich als Willenswesen an und will den Intellektualismus bekämpfen. Den alten Sensualismus hat die Arbeitsschule erweitert durch Kultur aller Sinne, nicht bloß des Gesichts und des Gehörs. Die Sozialpädagogik will die Doppelfrage beantworten: Was leistet die Gemeinschaft für die Erziehung und was die Erziehung für die Gemeinschaft? Kants Erkenntnistheorie gipfelt in dem Satz: Wir erkennen einen Gegenstand erst, wenn wir ihn als Gegenstand erzeugen. Vom Standpunkte der Erziehungsphilosophie ist die Arbeitsschule in allen ihren drei Hauptrichtungen als ein durchaus entwicklungstreuer und die Entwicklung fördernder Zweig am Baum unsers Kulturlebens zu betrachten. Von dem sittigenden und bildenden Wert der Arbeit (Handarbeit vollwertig eingeschlossen) kann der Erzieher nicht hoch genug denken. Mögen ihr daher die Tore der Volksschule endlich nach jahrhundertelangem Ringen geöffnet werden zum Segen der Jugend! — Den zweiten Vortrag hielt der Vorsitzende, Dr. Steglich-Dresden: „Fröbels Grundsätze als Triebfedern der heutigen pädagogischen Reformbewegung." Ausgehend von einem Aufsatze Rissmanns (D. Sch. 1911 S. 643 und 44), in dem dargelegt wird, daß sich die heutige pädagogische Reformbewegung auf Fröbel stützt, entwickelte der Redner die Hauptgrundsätze der Pädagogik Fröbels an der Hand einer von Fr. selbst herrührenden Darstellung derselben aus dem Jahre 1838: 1. Das Streben der Zeit richte sich auf Erfassung und „Selbst-

erfassung" des Menschen in seiner allseitigen Lebenstätigkeit, in der Dreifachheit seines Wesens, d. h. in seiner geeinten Geistes-, Gemüts- und Tatkraft. 2. Dem weiblichen Geschlechte muß das bloß instinktive erziehliche Handeln zum klaren Bewußtsein gebracht werden, damit es als gleich wesentlicher Teil des Menschengeschlechts und als völlig ebenbürtig mit dem männlichen Geschlechte betrachtet werde. 3. Es ist ein klares Verhältnis zwischen der Familie und den übrigen Faktoren der Erziehung anzustreben, damit ein harmonisches Zusammenwirken derselben innerhalb der sozialen und politischen Verhältnisse zur Tatsache werde. 4. Alle erziehenden Personen müssen erkennen, daß der Mensch ein „schaffendes Wesen" (als Ebenbild Gottes) sei, und daß er demgemäß als solches zur Tat und zur Darstellung seiner selbst berufen sei. Der letzte Satz muß als Fröbels Hauptgrundsatz oder als das „Fröbelsche Prinzip" schlechthin bezeichnet werden. Sodann wies Redner nach, daß dieses Prinzip in unsern Tagen nicht nur im Kindergarten, sondern auch in der Volksschule, in Veranstaltungen erziehlichen Charakters außerhalb der Schule (Spielbewegung), im Unterrichte der höheren Schulen und der Hochschulen immer mehr zur Herrschaft gelange. — Drittens sprach G. Büttner-Meißen über „Monismus, Dualismus und Pluralismus als Momente des Erkennens" und schließlich der Vorsitzende über „Frohschammers Anschauung von der Religion als sozialem Gut".

Der „Deutsche Verein für erziehliche Knabenhandarbeit und Werkunterricht" hielt seinen 21. Kongreß vom 10. bis 12. Mai in Charlottenburg ab. Daß auch hier die beiden Richtungen in Erscheinung treten würden, die seit Jahren im Verein um die Vorherrschaft streiten, war zu erwarten. Diese Richtungen stehen beide, was oft verkannt wird, auf pädagogischem Boden. Aber die eine stellt die Handarbeit vorwiegend in den Dienst der allgemeinen technischen Ausbildung (nicht etwa aber in den eines bestimmten einzelnen technischen Berufes). Darin erblickt sie die Erfüllung einer der wichtigsten erziehlichen Aufgaben gerade unserer Zeit. Sie tritt darum für jenen Unterricht als selbständiges Fach und natürlich auch für eine besondere Arbeitsstätte, für die Jugendwerkstatt, ein. Was sie erstrebt, ist Qualitätsarbeit, und darum sieht sie auch die Heranziehung technisch ausgebildeter Fachlehrer für notwendig an. Zu ihren Vertretern gehörten auch die Hauptredner des Kongresses, Jessen und Scherer, von denen allerdings der letztere den gekennzeichneten Standpunkt nicht ausschließlich vertritt*). Die andere Richtung würdigt die Handarbeit der Schule, das Formen, vorwiegend als methodisches Hilfsmittel das, entsprechend dem Wort und der Zeichnung, als Darstellungsmittel die Anschauung intensiver zu gestalten geeignet ist. Ihr Streben geht dahin, die Handarbeit, die man hier nach Scherers Vorgange meist als „Werkunterricht" bezeichnet, in den Unterricht selbst überall da einzuordnen, wo sie den angegebenen Zweck erfüllen kann. Hier sind dann wieder zwei Unterrichtungen zu unterscheiden. Die eine, die man die der „Bastler" nennen könnte, hält eine besondere schulmäßige Vorbereitung auf den Werkunterricht dieser Art für unnötig. Seinig ist vielleicht ihr Hauptvertreter. Die andere, zu deren Wortführern Scherer, Hilsdorf usw. gehören, will einen systematischen Vorkursus voranschicken. Wie der systematische Zeichenunterricht die Anwendung des Zeichnens als Darstellungsmittel vorbereitet, so soll auch jener erst die technische Grundlage für den Werkunterricht als „methodisches Prinzip" schaffen. Übrigens mangelt es gerade diesem Teil des Arbeitsunterrichts beinahe noch völlig sowohl an der theoretischen Grundlegung wie an der praktischen Ausführung**).

Die Verhandlungen des Kongresses haben zur Überwindung der Gegen-

*) Auch Kerschensteiner scheint, äußerlich betrachtet, diese Richtung zu vertreten. Doch würde man bei einer derartigen Einreihung das Entscheidende übersehen, nämlich daß ihm die Arbeit, und zwar die Gemeinschaftsarbeit, vor allem wichtig erscheint als Bestandteil der Sozialerziehung, der Bildung zum „Staatsbürger".

**) Daß die Auffassung der pädagogischen Arbeit lediglich als Darstellungsmittel eine Einseitigkeit in sich schließt und keineswegs schon der vollen Bedeutung der ins Auge gefaßten Reform entspricht, wird heutzutage erst von wenigen eingesehen.

sätze nichts beigetragen. Vorläufig bleiben diese bestehen, und sogar der kürzlich geänderte Name des Vereins bezeugt ihr Vorhandensein.

Bemerkenswert fanden wir einige Äußerungen des Hamburger Schulinspektors Fricke, die sich mit der Methode des Handfertigkeits- und Werkunterrichts, wie der Redner sie vielfach beobachtet haben will, beschäftigten.

Es fehlten ihr, behauptete er, gerade die Eigenschaften, die der Methode der „Arbeitsschule", des auf Selbsttätigkeit gegründeten und zur Selbsttätigkeit erziehenden Unterrichts, charakteristisch seien. Die Aufgabe werde dem Kinde meist fertig gegeben, und die Lösung werde nach einem fertigen Schema verlangt. Eine solche Arbeit ertöte die Freude des Kindes am Schaffen. Man stelle, betonte er dem gegenüber, auch auf dem Gebiete des Arbeitsunterrichts die Kinder vor Probleme. Man frage sie z. B.: Was wollt ihr heute machen? Auf diese Weise erführe man die Neigungen der Kinder und ginge im Unterricht wirklich vom Kinde aus. Dann lasse man die Kinder die von ihnen gewählten Aufgaben lösen. Sie würden dabei ganz von selbst auf die einfachsten Grundformen kommen und diese in geeigneten Stoffen darzustellen versuchen. Man werde zwar auf diese Weise keine Kunstwerke und korrekten Arbeiten erzielen, aber durch fortgesetzte Übungen und unter Anwendung aller Hilfsmittel würden Schöpfungen entstehen, die wenigstens in der Phantasie der Kinder das Problem als gelöst darstellten. Was sie erarbeitet haben, das sei ihr eigenes Werk und ihre Erfahrungen würden ihr geistiges Eigentum, das zwar, äußerlich betrachtet, nicht so wertvoll sei, als das fertig aufgezwungene Schema; aber ein Quentchen Eigentum sei besser als ein Kilo Fremdes. — Es berührt eigentümlich, daß gerade dieser Punkt in der Erörterung keinen Platz fand.

Vom V. Kongreß für experimentelle Psychologie.

Psychologie und Pädagogik gehören zusammen, wenn es auch verfehlt wäre, die Formel dieses Zusammenhanges in dem bekannten Diktum Herbarts mustergültig ausgedrückt zu sehen. Die Pädagogik ist nicht bloß angewandte Psychologie. Bewegen sich auch beide Wissenschaften auf demselben Gebiete, so hat doch jede von ihnen ein besonderes, nur ihr eignes Problem zu lösen. Aber ihr Zusammenhang darf nicht ignoriert oder zu gering eingeschätzt werden. Auch der Berliner Kongreß hat Anregungen für den wissenschaftlichen Aufbau der Pädagogik sowohl, wie auch für die pädagogische Praxis in Fülle geboten. Nur einiges kann hier herausgehoben werden.

Vielleicht das meiste Interesse erregte der Vortrag des Breslauer Professors W. Stern über „die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung". Er schied sorgfältig den Begriff der „Intelligenz" als allgemeine intellektuelle Begabung sowohl vom Gefühlsleben, als auch vom Gedächtnis und endlich auch vom Talent, der Sonderbegabung. Er wies ferner nachdrücklich auf die Wichtigkeit ihrer exakten Prüfung hin, die auch fürs pädagogische Gebiet, z. B. das der Hilfsschulpädagogik, von hoher Bedeutung sei, ging dann auf die verschiedenen Prüfungsmethoden ein, die angewandt werden, um zu den für die einzelnen Lebensalter maßgebenden Normalleistungen zu gelangen, und zeigte schließlich auch die pädagogische Verwertung dieser Resultate, die namentlich bei der Vergleichung der Normalwerte mit andern, z. B. der durch Zensieren unterrichtlicher Leistungen gewonnenen Rangordnungen, besondere Bedeutung erlange. Vielfach hätten z. B. gerade diese Vergleichungen gezeigt, daß die Güte der Schulleistung durchaus nicht nur von dem Intelligenzgrade bestimmt werde (vergl. D. Sch., Maiheft S. 272 ff.). In der Debatte wurde allerdings mit Recht darauf hingewiesen, daß die Exaktheit dieser Messungen nicht selten wesentlich beeinträchtigt werden könne sowohl durch die individuell bestimmte Präsentationsbereitschaft der Intelligenz, als auch durch Regungen, die im Gefühlsgebiete ihren Ursprung haben.

Spearman (London) führte aus, daß die geistige Leistungsfähigkeit nicht bloß abhängig sei von der besonderen Begabung für ein bestimmtes Gebiet, sondern daß daneben auch in jeder einzelnen Leistung ein zentraler Faktor, die „allgemeine Intelligenz", sich geltend mache und daß diese imstande sei, sogar eine schwache Spezialbegabung bedeutend zu erhöhen. Die pädagogische Theorie von der Bedeutung der „formalen Bildung" gewinnt dadurch wieder an Boden. — Bühler (Bonn) sprach über „die Entwicklung der Abstraktionsfähigkeit bei Schulkindern". Aus seinem Vortrage sei die Bemerkung hervorgehoben, daß die Gedächtnisleistungen der Schüler

warscheinlich vom Altersfortschritt, die Auffassungsleistungen dagegen mehr von der Begabung abhängen. Inwieweit die Schularbeit dabei von Einfluß sei, müsse erst durch Untersuchungen festgestellt werden. — Aall (Christiania) zeigte, daß die Gedächtnisleistung abhängig sei von der Zeitperspektive, d. h. daß dasjenige, das für einen sehr kurzen Zeitraum eingeprägt werde, viel weniger fest sitze als dasjenige, dessen Reproduktion erst nach längerer Zeit in Aussicht gestelt werde. — Über „die Vererbung intellektueller Fähigkeiten" sprach Peters (Würzburg): Die Schulleistungen der Kinder entsprachen meist denen der Eltern, wenn Vater und Mutter etwa Gleiches leisteten; waren dagegen die Leistungen der letzteren ungleich, so überwogen bei den Kindern im ganzen die guten Leistungen. — Külpe (Bonn) hob die Bedeutung des abstrakten Denkens (d. h. des Denkens mit nichtanschaulichen Inhalten) auch für die Schule hervor und sprach sogar die Ansicht aus, daß dort seit Pestalozzi der „anschauliche" Unterricht viel zu sehr betont werde. Natürlich fordert diese Ansicht die Kritik heraus. Vielleicht war es auch eine solche, als Prof. Kammerer (Berlin) auf der Hauptversammlung des Vereins deutscher Ingenieure in Stuttgart am 10. Juni gerade über die Bedeutung „anschaulichen Denkens in Berufsarbeit und Unterricht" sprach.

Er führte aus, daß alle wissenschaftliche Arbeit eines festen Gerüstes bedarf, an das sich die Schlußfolgerungen ranken können. Für die juristische Arbeit genügt ein Gedankengerüst: bestimmte Begriffe, die ein für allemal gebildet sind, bestimmte Rechtsgrundsätze, die als allgemeingültig aufgefaßt werden. Darum ist die scharfe Begriffsbildung für den Juristen unbedingt notwendig. Seine Arbeit beruht auf begrifflichem Denken. Den Gegensatz zu dieser Art des Denkens bildet die technische geistige Arbeit. Diese sucht bei der Untersuchung eines Problems eine möglichst naturgetreue Feststellung der räumlichen Anordnung der Bewegung, der Kräftewirkung und des Arbeitsvorganges zu gewinnen. Technisch-wissenschaftliche Arbeit beruht auf anschaulichem Denken. Das begriffliche Denken haftet an der Sprache, das anschauliche an der Zeichnung. Die Art des Denkens ist kennzeichnend für die Kulturepoche. Anschaulich war das Denken der Hellenen. Es spiegelt sich in den wundervollen Formen ihrer Tempelbauten, in dem Leben des Marmors ihrer Statuen, auch in ihren technischen Erfindungen, zumal in dem wohldurchdachten Aufbau ihrer Linienschiffe, denen die athenische Staatsmacht ihre Größe mit verdankt. Meister im begrifflichen Denken dagegen waren die Römer. Sie schufen damit die Grundlagen der Rechtswissenschaft und des Staatsbegriffs. Das anschauliche Denken trat bei ihnen in den Hintergrund. Die Scholastik pflegte das begriffliche Denken. Erst am Schluß der Renaissance erwachte das anschauliche Denken wieder. Um die Wende zum 19. Jahrhundert und in seiner ersten Hälfte herrschte in Deutschland wieder das begriffliche Denken vor. Alle Wissenschaften gingen damals mehr oder minder vom philosophischen, begrifflichen Gesichtspunkte aus. Erst die zweite Hälfte des Jahrhunderts brachte mehr und mehr wieder das anschauliche Denken zur Geltung. Naturwissenschaftliche und technische Wissenschaften, beide vorherrschend auf anschaulichem Denken beruhend, gaben dieser Zeit ihre Ausdrucksformen. Die technischen Wissenschaften haben das anschauliche Denken besonders gefördert durch die Ausbildung von graphischen Darstellungen. Durch diese haben wir ein Verfahren gewonnen, Vorgänge, die nacheinander stattfinden, nebeneinander zu veranschaulichen. Aber die graphischen Darstellungen verlangen geschulte Augen, sind also gerade für die Einführung in die technischen Wissenschaften nur bedingt verwertbar. Auf dem scharfen Erfassen des Einflusses von mehreren Veränderlichen auf einen Vorgang beruht aber gerade das anschauliche Denken. Es liegt also ein Bedürfnis vor, Vorgänge, die sich nebeneinander abspielen, auch nacheinander veranschaulichen zu können. Dieses Bedürfnis wird znnächst bestehen bei der Einführung in mathematische Vorgänge. Wie lebendig solche veränderlichen Gebilde zur Anschauung gebracht werden können, beweist der kinematographisch geführte Beweis des Lehrsatzes von Pythagoras. Schwieriger noch als die mathematischen Veränderungen sind die technisch wissenschaftlichen Vorgänge dem Darstellungsvermögen zugänglich, weil sie außer den räumlichen Gebilden auch noch Kräfte, Geschwindigkeiten und Beschleunigungen als veränderliche Größen aufweisen. Technisch-wissenschaftliche Kinematogramme veranschaulichen aber die Überlegungen, die bei dem Entwurf einer Maschine angestellt werden müssen. Eine zweite Art von lebenden Lichtbildern stellen die kinematographischen Aufnahmen ausgeführter Maschinen dar. Sie er-

möglichen, das Arbeitsverfahren der fertigen Maschine gewissermaßen in den Hörsaal zu verpflanzen. Auf dem anschaulichen Denken beruht unsere ganze industrielle und künstlerische Berufsarbeit, die Tätigkeiten, die dem Gegenwartsleben die wirtschaftlichen Mittel einerseits und die kulturellen Werte andererseits schaffen. Der Unterricht in den Volksschulen und in den Hochschulen pflegt das anschauliche Denken. In den höh. Schulen herrscht, von vereinzelten rühmlichen Ausnahmen abgesehen, unbeschränkt das begriffliche Denken. Man lernt da fast alles nur aus Büchern, sehr wenig aus eigener Beobachtung. Wenn es gelingen würde, dem anschaulichen Denken in der höh. Schule zu seinem Recht zu verhelfen, dann würde manche schlechte Zensur, mancher Schülerselbstmord unterbleiben, weil der jungen Generation das geboten würde, wonach sie zumeist hungert: das anschauliche Denken!

Aus der Reformbewegung.

Im laufenden Sommersemester werden im **Pädagogisch-psychologischen Institut München** folgende Übungen abgehalten: 1. Übungen über Kants Ethik (Dr. von Aster), 2. Einführung in die Methodik und Technik der experimentellen Pädagogik (Dr. A. Fischer).

Der **Leipziger Lehrerverein** hat für sein Pädagogisches Institut, das jetzt 8 Räume benützt und mit einem Jahresaufwande von über 9000 M. arbeitet, in den sechs Jahren seines Bestehens rund 20000 M. ausgegeben. 5000 M. haben Leipziger Lehrer und 3500 M. hat der Sächsische Lehrerverein aufgebracht. Befremden erregt die Tatsache, daß neuerdings der Rat der Stadt Leipzig ein Gesuch des Leipziger Lehrervereins um tatkräftige Unterstützung des Instituts trotz einer uneingeschränkten Empfehlung des bekannten Forschers Wilhelm Wundt mit der merkwürdigen Begründung abgelehnt hat, daß er eine pekuniäre Beihilfe davon abhängig machen müsse, daß die Anstalt ihre Arbeit „unter unmittelbarer Aufsicht und Mitwirkung der akademischen Behörden" betreibe. Dabei ist bekanntlich ihr Leiter, Dr. Brahn, Mitglied des akademischen Lehrkörpers, dem vor kurzem sogar die Leitung des Universitätsinstituts für experimentelle Pädagogik übertragen worden ist. — Dagegen hat die letzte Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins beschlossen, das Leipziger wie das Münchner Institut und die Berliner „Wissenschaftlichen Vorlesungen" mit je 3000 M. zu unterstützen.

Die Pädagogische Gruppe an der Universität Berlin hörte und diskutierte im vorigen Wintersemester folgende Vorträge: 1. Die Psychographie im Dienste der Schule (Privatdozent Dr. Rupp), 2. Sonderklassen für hervorragend Begabte (Prof. Dr. Petzoldt-Spandau), 3. Selbstbetätigung und Schaffensfreude (Dir. Prof. Wetekamp-Schöneberg), 4. Die Tätigkeit von Studenten am Jugendgericht (Alfr. Mann), 5. Student und Kinder (Prof. Dr. Gurlitt-Steglitz).

Im **Institut Jaques-Dalcroze** in der Garten- und Kunststadt Hellerau bei Dresden fanden vom 28. Juni bis 11. Juli Festspiele statt, die zahlreich besucht waren. Die Methode des Genfer Meisters, die allerdings in Gefahr steht, durch eine übermäßige, ja ausschweifende Reklame in Miskredit zu kommen, will weder, wie mancher annimmt, eine Reform der Tanzkunst anbahnen, noch will sie die Pantomime pflegen; vielmehr ist ihr Streben dahin gerichtet, das innere Erleben einer bestimmten Musik durch rhythmische Bewegung zum Ausdruck zu bringen. Auch unser Gesangsunterricht könnte von ihr lernen.

Das Bestehen der **achtstufigen Volksschule in Berlin** ist gesichert. Schade, daß den Mitgliedern der vielberufenen Lehrplankonferenz ein Schweigegebot auferlegt worden war — den tollen Räubergeschichten, die durch die pädagogischen und politischen Blätter gingen, wäre im andern Falle bald der Garaus gemacht worden. Schon nach der dritten Sitzung stand fest, daß die maßgebenden staatlichen und städtischen Behörden sowie natürlich auch die der Berliner Lehrerschaft angehörenden Konferenzmitglieder einig darin waren, daß die Berliner Volksschule ihre bisherige Gliederung behalten müsse.

Über das vielberufene **Breslauer Diktat,** dessen Ausfall bekanntlich zu dem übereilten Schlusse geführt hat, daß „niemand, wer es auch sei, selbst der Höchstgebildete, ein fehlerloses Deutsch schreiben könne", urteilt die Mannheimer „Volksschulwarte" mit Recht: „Ausgeburten, wie dieses Diktat, können nur abnorme Köpfe gebären, darum kann es auch nur von abnormen Köpfen richtig geschrieben werden.

Behüte uns der Himmel vor solchen Bildungsidealen! Nur Pedanten können im allgemeinen exakt „richtig“ schreiben, weil nur ihnen die unnatürlichen Orthographieregeln faßbar und geläufig sind. Für andere Leute ist die Sprache nichts Totes, das sich in Regeln einsargen ließe, sondern etwas Lebendiges, Fließendes, in dem eine vernünftige Willkür ihre Berechtigung hat. Die heutige Schule legt viel zu großen Wert auf Exaktheit in der knifflichen Unterscheidung orthographischer Zufälligkeiten.“

Arbeitsunterricht war am **Cöthener Lehrerseminar** schon seit 1889 eingeführt. Betraut war damit Oberlehrer Dr. Pabst, der jetzige Direktor des Leipziger Handarbeitsseminars. Interessant ist, daß dieser schon damals versuchte, die Handarbeit in engere Beziehung zum Physikunterrichte zu setzen. — Wir entnehmen diese Mitteilung der von M. Mittag verfaßten einleitenden Abhandlung zum diesjährigen Osterbericht des Cöthener Seminars. Übrigens war, wie gleichfalls aus dieser Abhandlung hervorgeht, schon seit etwa 1870 am Friedberger und seit 1876 am Wunstorfer Seminar Arbeitsunterricht in ähnlicher Organisation vorhanden. — Die Hauptbedeutung der erwähnten Abhandlung besteht übrigens darin, daß sie ermöglicht, an der Hand eines erfahrenen Praktikers einen Einblick zu tun in eine Organisation des Arbeitsunterrichts, die ganz dem Charakter der Lehrbildungsanstalt angepaßt ist und dazu noch den Vorzug besitzt, seit langen Jahren erprobt zus ein.

Versuchsklassen behufs Erprobung eines Reform-Grundunterrichts sollen auch in Frankfurt a. M. eingerichtet werden, und zwar in der Weise, daß das Endziel an den Schluß des dritten Schuljahrs gelegt wird.

Zur Bildung einer **Arbeitsgemeinschaft behufs Reform des Grundunterrichts** fordert der Päd. Ausschuß der Hamburger „Gesellschaft usw.“ die Lehrer der Grundklassen auf.

Die Breslauer Schulbehörde will **Schulwanderungen** unter Führung von Lehrern oder Lehrerinnen einrichten, die bis auf zwei Tage ausgedehnt werden können.

Eine Wiedereinführung der **Schiefertafel** in den unteren Klassen der Mannheimer Volksschule ist nicht beabsichtigt, wie man nach einer durch die Blätter gegangenen, aber vom Mannheimer Volksschulrektorat als vollkommen grundlos erklärten Notiz vermuten konnte (vergl. Maiheft S. 326).

Ein **Erholungsheim für Berliner Arbeiterkinder** läßt der Kaiser bei Swinemünde einrichten. Allmonatlich werden darin 75 Knaben und 75 Mädchen Aufnahme finden. Für die Eröffnung ist der 1. Mai 1913 vorgesehen.

Die Einrichtung einer **obligatorischen gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschule für Mädchen in Berlin** steht in sicherer Aussicht.

Ein **neues Schulmuseum** besitzt Berlin seit einigen Wochen. Dank den Bemühungen des Geheimen Ministerialrats Prof. Dr. Pallat haben im früheren Friedrichsgymnasium (Friedrichstr. 126) die Reste der deutschen Unterrichtsausstellung von Brüssel eine bleibende Stätte gefunden. Sie sollen den Grundstock einer Lehrmittelsammlung zunächst für die höh. Schulen und die Seminare bilden. Ein Zusammenschluß mit dem schon lange bestehenden Städtischen Schulmuseum, das in erster Linie die Volksschule berücksichtigt, ist in Aussicht genommen. Die Leitung wurde Privatdozent Dr. Jolles übertragen. Neben den Sammlungen von Lehrmitteln und Schülerarbeiten umfaßt das Museum auch eine Muster-Schüler- und -Lehrerbibliothek, eine Schülerwerkstatt und ein Musterarbeitszimmer für den Schularzt. Angeschlossen wurden (vorzugsweise auf Anregung des Dir. Haumann, bisherigen Leiters der Päd. Zentrale des D. L.-V) Ausstellungen des „Instituts für angewandte Psychologie“ (Prof. Dr. Stern und Dr. Lipmann) sowie des Universitätsinstituts für experimentelle Psychologie. Hoffentlich haben wir in dem neuen Institut den Grundstein für das erwünschte Reichsschulmuseum zu erblicken.

Für die Entwicklung der **Schulstatistik** wird, meinen wir, die ihr gewidmete Nebenversammlung des Deutschen Lehrertages in Berlin von hervorragender Bedeutung werden. Wir denken dabei vorzugsweise an den Vortrag von Prof. Dr. Silbergleit (s. Schulstatistische Blätter der Päd. Zeitung, Nr. 6) und die darin enthaltenen ausgezeichneten Darlegungen über die Verwertung der durch statistische Erhebungen erhaltenen Zahlen, besonders seine Warnung z. B. vor Übersehen der durchaus ungleichmäßigen Beweiskraft von Verhältniszíffern — vor Fehlschlüssen und tendenziösen Auswüchsen, die aus gleichen Wirkungen schlankweg auf gleiche Ursachen schließen oder auch die Glieder einer Reihe als statistisch gleichwertig an-

sehen, die mehr oder minder differente Ausschnitte einer und derselben Gesamtheit sind — und endlich auch vor unvorsichtiger Benutzung der Durchschnittswerte. Der Vortrag des bekannten Berliner Statistikers bahnt vielleicht den Übergang von der gegenwärtig mehr oder minder naiven zu einer wirklich kritischen Benutzung der Schulstatistik an.

Ein **Presse-Archiv** hat der Berliner Lehrerverein eingerichtet, in dem alle bemerkenswerten Artikel der nichtpädagogischen Presse über Schul- und Lehrerstandsfragen gesammelt werden.

Zur Ausbildung von **Jugendgerichtshelfern** hat die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge bereits zwei Kurse veranstaltet. Zur Einführung der Pfleger in die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen, gemeinnützigen Einrichtungen und Wohlfahrtsbestrebungen hat sie ferner neuerdings ein sehr brauchbares Schriftchen herausgegeben, das von der Geschäftsstelle (Berlin C, Wallstr. 89; Preis 0,40 M.) zu beziehen ist.

Ein Frauen- und Männerbund zur Bekämpfung der **Frauenemanzipation** trat in Weimar unter Vorsitz des Gymnasialprofessors Dr. Sigismund zusammen. Die Beteiligung soll, auch aus der Frauenwelt, eine sehr zahlreiche sein. Natürlich hat der „Bund deutscher Frauenvereine", sofort dagegen eine Erklärung veröffentlicht, nach der selbstverständlich die ganze Emanzipationsbewegung der Frauen das Harmloseste von der Welt sei. Was der Weimarer Bund gegen sie schreibe, beruhe auf unbegreiflichen Irrtümern. Allerdings möchte das auch kaum bestritten werden können, wenn bei der Bewegung Programmsätze und Praxis immer zusammenstimmten. Hierüber gehen aber die Urteile auseinander.

Der Verein für christliche (katholische) Erziehungswissenschaft erließ ein **Preisausschreiben:** Wie weit sind die moralpädagogischen Forderungen Fr. W. Försters in unserm heutigen Schulbetriebe anwendbar?

Ferienkurse (Nachtrag). 1. **München** 15. bis 27. Juli: Die philosophischen Strömungen der Gegenwart (Privatdozent Dr. A. Fischer), Zur Psychologie und Pädagogik der Gesinnungen (Prof. Dr. Pfänder), Geschichte der französischen Revolution (Prof. Dr. Bitterauf), Deutschlands neueste wirtschaftl. Entwicklung (Ministerialrat Dr. Zahn), Shakespeare und seine Zeit (Prof. Dr. Sieper), Geographieunterricht und Wirtschaftskunde im Lichte der päd. Zeitströmungen (Oberl. Dr. Reinlein), Zeichnen und bildende Kunst in der Schule (Oberl. Dr. Weber). — 2. **Berlin** 15. August bis 11. Sept.: Ausbildungskursus für Hilfsschullehrer und -Lehrerinnen. Anfragen an Rektor A. Fuchs, NO. 18, Bardelebenstr. 6. — 3. **Leipzig** 30. September bis 12. Oktober: Psychologische Übungen (Dr. Brahn, Lehrer Rud. Schulze und Schlager), Geschichte de Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtl. Beleuchtung (Prof. Dr. Barth), Die modernen Schulformen, ihre Ziele und ihre Organisation (Dr. Brahn), Kerschensteiners päd. Reformgedanken (Prof. Dr. Spranger), Historische Übungen: Die Vorgänge bei Begründung des Deutschen Reiches (Prof. Dr. Brandenburg), Literarhistorische Übungen: Goethes „Wilhelm Meisters theatralische Sendung" (Prof. Dr. Witkowski), Allg. Physiologie der Ernährung (Prof. Dr. Steche), Hygiene (Privatdozent Dr. Schmidt), Geologische Exkursionen (Prof. Dr. Reinisch). Auskunft durch Lehrer Friedemann, Bayerische Str. 77. — 4. **Berlin** vom 30. September bis 12. Oktober: Grundfragen der Pädagogik (Prof. Dr. Menzer), Experimentelle Psychologie und Pädagogik, Vorlesungen und Übungen (Privatdozent Dr. Rupp), Reformationsgeschichte (Prof. Dr. Roloff), Geschichte des Theaters in Deutschland (Prof. Dr. Herrmann), Die Architektur des 19. Jh. (Prof. Dr. Makowsky), Physische Erdkunde (Prof. Dr. Kretschmar), Zeugung und Vererbung (Prof. Dr. Krause), Englische und französische Literatur (Sprachlehrer Delmer und Dancre), Kurse im Präparieren von wirbellosen Tieren und Pflanzen (Prof. Dr. Hesse und Prof. Dr. Magnus). Anfragen an Lehrer Paul Krause, NO, Kniprodestr. 7. — 5. **Breslau** vom 30. September bis 11. Oktober: Kant und der Kantianismus (Prof. Dr. Hönigswald), Grundlinien einer experimentellen Pädagogik (Dr. Brahn), Preußen im Zeitalter Napoleons (Prof. Dr. Preuß), Zoologisches Praktikum (Prof. Dr. Kükenthal), Tonbildung (Dir. Th. Paul). Anfragen an Rektor Schink, Augustastr. 28.

Für den **Deutsch-amerikanischen Lehrertag**, der, wie mitgeteilt, vom 10. bis 15. (Sitzungen am 12. und 13.) August in Berlin, im Lehrervereinshause, abgehalten werden soll, sind von amerikanischer Seite folgende Vorträge in Aussicht genommen werden: 1. Die Zukunft der deutschen Sprache in Amerika (J. Winter-

New York), 2. Körperpflege in den Vereinigten Staaten (Prof. Spanhoofd-Concord), 3. Gemeinsame Schulung der beiden Geschlechter in Amerika (E. Kramer-Cincinnati), 4. Die deutsche Dichtung in Amerika (Dr. Fick-Cincinnati), 5. Die Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten (Dr. Busse-New York) — von deutscher Seite: 1. Die Organisation des Lehrerstandes in Deutschland (Rektor Günther-Berlin, Mitglied des Geschäftsf. Ausschusses des D. L. V.), 2. Reformideen und Reformpraxis im deutschen Volksschulwesen (Stadtschulinspektor Dr. Dickhoff-Berlin), 3. Der englische Sprachunterricht auf deutschen Schulen (Oberlehrer Dr. Brinkmann-Berlin), 4. Der Fortbildungsunterricht (Stadtschulrat Dr. Michaelis-Berlin).

Päd. Kongresse 1912 (Nachtrag): 1. XIII. Deutscher Kongreß für Volks- und Jugendspiele in Heidelberg 28. Juni bis 1. Juli: Die Ertüchtigung unserer erwerbstätigen Jugend (Prof. Dr. Kaup-Charlottenburg), Die deutschen Hochschulen und die Leibesübungen (Prof. Dr. Partsch-Breslau und Prof. Heinrich-Charlottenburg), Jungdeutschland (Generalfeldmarschall Freiherr v. d. Goltz), Die Ertüchtigung uns. Mädchen und Frauen (Frl. Dr. Profé). — 2. Allgemeiner Fürsorge-Erziehungstag 24. bis 27. Juli in Dresden: Die Beziehungen der Fürsorge-Erziehungsorgane zu den Familien unserer Fürsorge-Zöglinge; Psychopathologie der Pubertätszeit; Die Förderung der vorbeugenden Wirkung der Fürsorge-Erziehung durch Vereinheitlichung der Durchführung von Fürsorge-Erziehung; Jugendgericht und Waisenpflege. — 3. Hauptversammlung des deutschen Junglehrerverbandes „Pädagogia“ 31. Juli bis 3. August in Nürnberg: Die Volksschule im Dienste der wirtschaftl. Erziehung (Schulinsp. Dürr-Nürnberg). — 4. II. Deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde 3. bis 5. Oktober in München: Das Wesen der Bildung und ihre Bedeutung für die Schule; Die aus dem Wesen der Bildung sich ergebenden Forderungen für die Gestaltung der Schultypen und ihrer Lehrpläne; Die Forderungen, die sich aus dem Wesen der Bildung für die Vorbildung aufs Lehramt ergeben a) für den Volksschullehrer, b) für den Lehrer an höheren Schulen; Die pädagogisch-psychologische Vorbildung aufs Lehramt.

Personalien.

Am 9. April starb ein verdienter österreichischer Schulmann, der pensionierte Bürgerschuldirektor Hans Sacher in Wien, ein Schüler und späterer Mitarbeiter von Dr. Dittes am Pädagogium, verdient um die Methodik des Gesangunterrichts, nicht minder auch um Jugendschriftenreform und Jugendfürsorge.

In Oporto, wo er zur Erholung bei seiner dort verheirateten Tochter weilte, starb, 78 Jahre alt, der Professor der Philosophie an der Universität Berlin, Dr. August Döring. Der Verstorbene, der sich besonders um die wissenschaftliche Begründung der Ethik verdient gemacht hat, war auch Vertreter der Pädagogik. 1888 gab er ein „System der Pädagogik“, 1899 ein „Handbuch der menschlich-natürlichen Sittenlehre für Eltern und Erzieher“ heraus. Letzteres bearbeitete er im Auftrage der von Georg v. Gizycki und W. Förster (dem Vater des Züricher Moralphilosophen) begründeten „Deutschen Gesellschaft für ethische Kultur“, der er von ihrer Begründung an rege Teilnahme widmete.

Mit Ablauf des Sommersemesters gibt Geh. Rat Wilhelm Wundt, der Begründer der neueren Psychologie, seine Lehrtätigkeit an der Leipziger Universität auf. Der greise Forscher, geboren 1832, zieht nach Heidelberg.

Wirkl. Geheimer Rat Dr. Köpke aus dem preußischen Kultusministerium, Vertreter Preußens in der Reichsschulkommission, der auch seit 1902 in

Gemeinschaft mit Geheimrat Dr. Adolf Matthias die „Monatsschrift für höhere Schulen“ herausgibt, trat nach einer Dienstzeit von mehr als 50 Jahren am 1. Juli in den Ruhestand.

Auch Geh. Hofrat Prof. Raydt, geb. 1851, legte seine Ämter als Studiendirektor der Handelshochschule und als Direktor der Öffentlichen Handelslehranstalt in Leipzig nieder und zog nach Hannover. Seine Tätigkeit widmet er seitdem ausschließlich dem „Deutschen Zentralausschuß fürVolks- und Jugendspiele“, zu dessen Begründern er gehört (1890). Angeregt war er hierzu besonders worden durch eine Studienreise zum Besuch englischer und schottischer höherer Schulen, die er als erster Stipendiat der Bismarck-Stiftung unternahm.

Ferner legte nach 12jähriger Amtstätigkeit der Stettiner Stadtschulrat Dr. Rühl, langjähriger Geschäftsführer der Deutschen Turnerschaft und auch sonst durch turnerische Schriften, namentlich geschichtlicher Art, bekannt, sein Hauptamt nieder.

Heinrich Wolgast, dem die moderne Jugendschriftenbewegung Anregung und Programm dankt, trat aus Gesundheitsrücksichten von der Leitung der „Jugendschriftenwarte“, des Organs der Bewegung, zurück.

Zu unserm großen Bedauern hat auch Fortbildungsschuldirektor Haumann in Berlin, Vorsitzender des Preußischen Fortbildungsschullehrervereins, der bisher der „Pädagogischen Zentrale“ des D. L.-V. vorstand, wegen Überbürdung dieses Amt niedergelegt. Die Zentrale verdankt ihm, seinem Eifer und seiner Energie, in erster Linie ihre bisherigen Erfolge. An seine Stelle wurde das Ausschußmitglied Rektor C. L. A. Pretzel (Berlin NO 55, Prenzlauer Allee 227), gewählt.

Die Universität Halle ernannte den verdienten Forscher Pastor a. D. Flügel in Dölau b. Halle zum Dr. phil. honoris causa, den Mann, „der seit mehr als vier Jahrzehnten in vielen scharfsinnigen Schriften und gelehrten und wohlredigierten Zeitschriften sowohl seine eigne Liebe zur Philosophie bezeugt, als besonders die Herbartische Lehre glücklich so fortgebildet hat, daß er nicht sklavisch die Lehren des Meisters wiederholte, sondern in eigner Verarbeitung die Lehre auf neue Wissensgebiete, besonders auf Fragen der Religion und auf Sitten und Geist der Naturvölker angewendet hat und endlich die kritische Ausgabe der sämtlichen Werke Herbarts höchst gewissenhaft besorgte, also sich um die philosophischen Studien hervorragend verdient gemacht hat“.

Prof. Dr. Pabst, Direktor des Seminars für Knabenhandarbeit in Leipzig, wurde durch Verleihung des preußischen Roten Adlerordens ausgezeichnet.

Literaturberichte.

Neue Bücher.

Pädagogischer Jahresbericht von 1911. Herausgegeben von Paul Schlager in Leipzig. Leipzig, Fr. Brandstetter. — Es ist eine Freude, zu beobachten, wie unter Paul Schlagers Leitung der P. J.-B., die älteste der pädagogischen Jahresrevuen — der vorliegende Band ist der 64. — nach langjähriger Stockung zu neuem, frischem Leben erwacht. Schon den vorletzten Jahrgang konnte man als

verheißungsvoll bezeichnen. Der neue zeigt deutlich, daß die ausgesprochenen Erwartungen sich ihrer Erfüllung immer mehr nähern. Noch ist vieles erst im Werden begriffen; aber nach dem jetzt schon Gebotenen haben wir wirklich Grund, von den künftigen Jahrgängen das Beste zu erhoffen. Der Bericht ist als Gesamtwerk (8 M.) oder in einzelnen Abteilungen zu beziehen. Solcher bestehen 9: I. Pädagogik (Prof. Meßmer), Hochschulpädagogik (Dr. Schmidkunz), Psychologie (Prof. Meumann); II. Geschichte (Scheiblhuber-Nürnberg), Geographie (Schuldirektor Weigeldt-Leipzig), Naturkunde (Seminaroberlehrer E. Walther-Leipzig), Physik und Chemie (k. k. Landesschulinspektor Dr. Rosenberg), Mathematik an höheren Schulen (Oberlehrer Dr. Große-Bremen), an Volks- und Mittelschulen (A. Gerlach-Bremen); III. Religionsunterricht (Schuldirektor H. Arnold-Chemnitz), Deutscher Sprachunterricht (Lüttge-Leipzig), Literaturkunde (Seminaroberlehrer Herfurth-Zschopau), Jugend- und Volksschriften (Realschuldirektor Prof. Dr. Johannessohn-Berlin); IV. Englisch und Französisch (Oberlehrer Dr. Rich. Kahle-Kiel); V. Kunsterziehung und Zeichenunterricht (Seminaroberlehrer K. Elßner-Dresden); VI. Arbeitsschule (Paul Vogel-Leipzig), Elementarunterricht (Lüttge-Leipzig); VII. Entwicklungsgeschichte der deutschen Schule in Deutschland (K. Schatter-Chemnitz), Österreich (Dr. Wilh. Zenz-Wien) und der Schweiz (Mittelschulinspektor Dr. Arnold Schrag-Bern), VIII. Die päd. Bibliothek, eine von Paul Schlager im Verein mit hervorragenden Fachgelehrten besorgte Zusammenstellung der brauchbarsten und bedeutendsten Bücher und Zeitschriften der gesamten pädagogischen Literatur, eine sehr brauchbare, höchst dankenswerte Arbeit, (Einzelpreis 1 M.) und IX. Die päd. Presse (Max Döring-Leipzig), ein Nachtrag zu der Zusammenstellung im Berichte von 1910, der alle inzwischen eingetretenen Veränderungen aufweist. Die Mitarbeiter gehören, wie diese Aufzählung beweist, fast durchgängig zu den bekanntesten Vertretern ihres Faches, und ihre Leistungen entsprechen auch im ganzen der Bedeutung ihres Namens, wenn man ja allerdings auch da und dort ein Fragezeichen setzen möchte. Daß einige ihren subjektiven Standpunkt etwas stark betonen, beeinflußt vielleicht die Berichterstattung etwas, trägt aber andererseits zur Frische der Darstellung erheblich bei.

Pädagogische Jahresschau, über das Volksschulwesen im Jahre 1911. Herausgegeben von Seminardir. Dr. Clausnitzer in Kiel. 446 S. Leipzig, B. G. Teubner (6 M.). — Auch in diesem Jahresbericht liegt eine sehr gute, fleißige Arbeit vor. Tüchtige, bewährte Mitarbeiter hat der Herausgeber um sich geschart, und wohl die überwiegend meisten von ihnen haben seinen und unsern Erwartungen voll entsprochen, verschiedene sogar in hervorragender Weise. Die Gliederung des Werkes ist folgende: A. Einleitung (Clausnitzer). B. Allgemeiner Teil. 1. Die pädagogischen Wissenschaften: a) Psychologie und Logik, b) Ethik (A. Ziechner), c) Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre (E. Dickhoff), d) Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens (M. Wehrmann). 2. Die Schulorganisation: a) Die gesetzlichen Grundlagen des Volksschulwesens (A. Sachse), b) Die äußere und innere Einrichtung des Schulbetriebes (O. Schumann), c) Schulhygiene und soziale Beziehungen der Volksschule (H. Graupner), d) Die Lehrerpersonen: α) Lehrerbildung (K. Muthesius), β) Lehrerinnenbildung (H. Weihmann), e) Fortbildungsschulwesen (M. Mehner). 3. Vereinswesen (J. Blauert). C. Die einzelnen Unterrichtsfächer: 1. Religion, a) Evangelische (H. Pfeifer), b) Katholische (Fr. W. Bürgel), c) Jüdische (M. Spanier). 2. Deutsch: a) Erster Lese-, Schreib-, Anschauungs- und Zeichenunterricht (P. Reiff), b) Onomatik, Grammatik und Orthographie (Tesch), c) Literatur, Schullektüre (Clausnitzer), d) Aufsatz (Tesch), e) Jugendschriftenbewegung (Herm. L. Köster). 3. Französisch und Englisch (A. Daum). 4. Geschichte einschließlich Volkswirtschaft (Clausnitzer). 5. Erdkunde und Geologie (E. Schöne). 6. Mathematik (L. Baur). 7. Naturwissenschaften: a) Biologie (K. Steyer), b) Physik und Chemie unter Berücksichtigung von Technologie und Mineralogie (K. Schaum). 8. Künstlerische Fächer: a) Zeichnen und Schreiben (E. Weber), b) Gesang (P. Stöbe), c) Körperliche Erziehung (E. Weede). 9. Technische Fächer: a) Handfertigkeit (O. Karstädt), b) Nadelarbeitsunterricht, c) Haushaltungsunterricht (E. Altmann). 10. Auslandsschulen (Fr. Schmidt). — Die P. J.-Sch. ist, wie schon hieraus hervorgeht, keineswegs eine bloße Kopie des älteren Werkes. Sie unterscheidet sich auch grundsätzlich von diesem. Legt letzteres das Hauptgewicht auf Einzelbesprechungen, so ist die Jahresschau mehr bemüht, die leitenden Ideen in der Entwicklung der verschiedenen Gebiete hervorzuheben (doch zerfallen auch die Berichte des ersteren

in einen allgemeinen und einen speziellen Teil). Beschränkt sich der J.-B. im ganzen auf die Hauptwerke, so strebt die J.-Sch. möglichste Vollständigkeit an (was allerdings oft zu einer nicht angenehm berührenden Oberflächlichkeit führt). In der Kritik ist ersterer im ganzen schärfer als letztere; doch kommt es hier natürlich auf die Persönlichkeit des Beurteilers in erster Linie an. Übrigens bezeugt auch der vorliegende Band der J.-Sch. wieder deutlich, daß das Streben, neben den pädagogischen Strömungen auch die der Wissenschaft auf den verschiedenen Gebieten darzulegen, in diesem Rahmen immer ein vergebliches bleiben wird.

Alles in allem, muß geurteilt werden, daß in jedem der beiden Berichte ein vorzügliches Hilfsmittel zu Orientierung und Studium vorliegt, dessen weiteste Verbreitung innerhalb der pädagogischen Welt in hohem Grade zu wünschen ist.

Zur Geschichte der Pädagogik. (Meist Dissertationen und Broschüren aus dem Verlage von H. Beyer & S. in Langensalza): 1. „Willens- und Charakterbildung bei Vives (1492—1540)“ von **Dr. Georg Siske.** 91 S. 1,20 M. (Die mit vielem Fleiß und anerkennenswerter Gründlichkeit aus den Quellen entwickelten Grundzüge des im wesentlichen rationalistisch fundierten Kernstücks der Erziehungslehre des geistreichen, erfahrenen Pädagogen, der, auf der Grenze zweier Kulturen, der mittelalterlichen und der humanistischen, stehend, auf seine Zeitgenossen einen wesentlichen Einfluß ausgeübt hat. Vorangeschickt ist eine Darstellung seiner Psychologie und Ethik.) — 2. „Zum Gedächtnis Jean-Jacques Rousseaus“ von **Geh. Rat Dr. von Sallwürk.** 20 S. 0,30 M. (Eine geistvolle Würdigung der Person und der Verdienste des großen Philosophen und bahnbrechenden Pädagogen aus der Feder eines der ersten Rousseaukenner). — 3. „Rousseausche Ideen in E. M. Arndts Fragmenten über Menschenbildung“ von **Dr. F. Menzel.** 34 S. 0.40 M. — 4. **Dr. R. Arndt,** Turgot als Pädagoge. 16 S. 0,25 M. (Eine flüchtige Skizze der sozial-pädagogischen Anschauungen und Pläne des bekannten Reformministers Ludwigs XVI., deren Einfluß auf Rousseau augenfällig ist.) — 5. „Vorläufer Fröbels“ von **Dr. Joh. Prüfer.** 36 S. 0,50 M. (Ein Versuch, die Stellung Fröbels in der Entwicklung der deutschen Kleinkinderpädagogik zu bestimmen. Als seine Vorgänger nach dieser Richtung hin werden charakterisiert: Bitschin, Stadtschreiber zu Kulm im 15. Jh., Comenius in seiner „Mutterschule“, Rousseau im „Emil“, sowie die von ihm beeinflußten Philanthropisten, besonders Wolke, ferner Heusinger, Blasche und endlich Pestalozzi, dessen Gedanken durch Fröbel „ihre Vollendung fanden“.) — 6. „Joh. Heinr. Gottlieb Heusinger als Pädagog“, von **Dr. Adolf Teuscher.** 183 S. 2 M. (Eine überaus gründliche und zuverlässige Biographie und Würdigung eines bis vor kurzem fast vergessenenen hervorragenden Pädagogen, des Schöpfers der „Arbeitsschule“ im modernen Sinne dieses Wortes, der aber hier nicht nur in dieser Eigenschaft charakterisiert wird. Eine Arbeit von hervorragender Bedeutung!) — 7. „Rudolf Wienbarg, ein pädagogischer Reformer des „Jungen Deutschland“, von **Max Bartholomey.** 95 S. 1,30 M. (Trotzdem ein gewisser Reiz darin liegt, die pädagogischen Gedanken der Reformrichtung festzustellen, die wir als das „Junge Deutschland“ kennen, so scheint es uns doch verfehlt, gerade Wienbarg eine so minutiöse Untersuchung zu widmen, trotzdem er tatsächlich Pädagoge in erster Linie war. Wir hätten Gutzkow vorgezogen, auf den der Verfasser allerdings auch kurz zu sprechen kommt.) — — **Prof. Dr. Hensels** hervorragende Schrift über Rousseau, die nach einer feinen Charakteristik des großen Denkers seine Wirksamkeit auf allen von ihm bebauten Gebieten des Kulturlebens nach Zielen und Erfolgen in geistvoller Weise darlegt, erschien soeben in 2. Auflage (B. G. Teubner; gb. 1,25 M.). — Auch die 2. (erweiterte) Auflage erlebte **H. Herolds** instruktives Schriftchen: „Bernhard Overberg“ (Halle, Schrödel; gb. 1,25 M.).

Prof. Dr. Eucken, Der Wahrheitsgehalt der Religion. 3., verb. Auflage. 422 S. Leipzig, Veit & K. (9 M., gb. 10 M.).

Prof. Dr. Niebergall, Der Schulreligions- und der Konfirmandenunterricht. 60 S. Leipzig, Jul. Klinkhardt (0,75 M.). — Referat, erstattet auf der Versammlung des „Bundes für Reform des Religionsunterrichts“ Ostern 1912 in Dresden. Mit dem Entwurf eines Lehrplans für den Konfirmandenunterricht und Literaturübersicht.

Dr. Lay, Lehrbuch der Pädagogik, I: Psychologie nebst Logik und Erkenntnistheorie. 219 S. Gotha, Thienemann (3,50 M.). — Versuch einer

Reform des psychologischen Unterrichts am Seminar nach neueren Anschauungen, Frucht langjähriger Praxis.

† **Prof. Ebbinghaus,** Abriß der Psychologie. 4. Aufl., durchgesehen von Prof. Dr. E. Dürr in Bern. 208 S. Leipzig, Veit & K. (3 M., gb. 4 M.).

Dr. Sellmann, Das Seelenleben unserer Kinder im vorschulpflichtigen Alter. 146 S. Langensalza, H. Beyer & S. (3 M.). — Kinderpsychologische Betrachtungen für Eltern, Lehrer und Kinderfreunde.

Itschner, Unterrichtslehre. Unterricht gefaßt als Entbildung gestaltender Kraft. Der besonderen Unterrichtslehre 2. Hälfte: Die Fächer zur Pflege des Ausdruckes. Die Sachfächer des Unterbaues. 308 S. Quelle & Meyer. — Natürlich muß das hervorragende Werk uns näher beschäftigen.

E. Hauptmann, Wege zum Staatsgedanken. 245 S. Straßburg, Fr. Bull (5 M.). — Geschichte im Dienste der Erziehung zum Staatsbürger. Wie uns scheint, ein bedeutsames Werk, das wirklich neue Gesichtspunkte aufweist und neue Wege führt. (Vergl. des Verfassers ältere Schrift: Zur Begründung der nationalen Erdkunde. 1910). Ausführlichere Besprechung folgt.

O. Gantzer, Die Jugendpflege. 133 S. Leipzig, Dürrsche Buchhandl. (2,40 M.). — Grundsätze und Ratschläge zur Gründung und Leitung von Jugendvereinen. Besprechung später.

Dr. A. M. Schmidt, Kunsterziehung und Gedichtbehandlung im Unterricht. II. Bd., 2. Hälfte. 292 S. Leipzig, Jul. Klinkhardt (4,40, gb. 5 M.). — Erläuterungen deutscher Dichtungen nebst Lehrbeispielen. Inhalt: Wald, Wasser, Morgen, Abend und Nacht, Herbst, Weihnacht, Winter, Deutsches Land.

Dr. Schmieder, Quellen zur Geschichte. 2 Teile. 283 u. 248 S. Leipzig, Ernst Wunderlich (2,40 u. 2, gb. 3 u. 2,50 M.). — **Haase** und **Schrader,** Vaterländische Geschichte. 296 S. Leipzig, Dürrsche Buchhandl. (1,95 M.). — **Tecklenburg,** Geschichtsquellen für grundlegendes und belebendes Lesen im Geschichtsunterricht. I: Büchsenjäger Fleck im Feldzuge von 1812, II: Aus Rindfleischs Feldbriefen 1870/71. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht (15 u. 30 Pf.). — Drei Versuche, das methodische Prinzip der „Arbeitsschule" auf den Geschichtsunterricht anzuwenden. Die erste Schrift ist für höh. Schulen bestimmt.

Bericht über den ersten deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde 1911 in Dresden. 2 Bde. 94 u. 103 S. B. G. Teubner (je 2 M.). — Wir haben auf diese ebenso interessante wie wertvolle Veröffentlichung schon früher hingewiesen. Bd. I enthält die Verhandlungen über die Arbeitsschule, Bd. II die über Intelligenzproblem und Schule.

O. Schmidt (Bernburg), Grundlagen zur Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts. 191 S. — **Dr. L. Grimm,** Zur Ausgestaltung der Arbeitsschule. Gedanken und Entwürfe. 55 S. Leipzig, B. G. Teubner (3,60 u. 1,60 M.). — Die beiden Schriften, die in dem jüngst vom Teubnerschen Verlage veranstalteten Wettbewerb mit einem Preise ausgezeichnet wurden.

Th. Hilsdorf, Die Arbeitsschule. 35 S. Leipzig, Julius Klinkhardt. — Wir halten das dünne Heftchen für einen der wertvollsten Beiträge zur Erörterung der vielbehandelten Frage. Seine Bedeutung liegt vorzugsweise in der eingehenden Bezugnahme auf die Erfahrung des Verfassers, eines ausgezeichneten Praktikers.

Stiehler, Moderner Werkunterricht. III: Geschmackbildende Werkstattübungen. Von Groß und Hildebrand in Dresden. 240 S. Mit zahlreichen Textbildern und Bildtafeln. Leipzig, Dürrsche Buchhandl. (6 M., gb. 7,50 M.). — Nach Inhalt und Ausstattung hervorragend.

J. Springer, Aus der Praxis des modernen Elementarunterrichtes. 160 S. Leipzig, Ernst Wunderlich (2 M., gb. 2,50 M.). — Skizzen aus dem „Gesamtunterricht" einer Leipziger Versuchselementarklasse.

Neue Lesebücher. Die Neuordnung des höhern Mädchenschulwesens und des Mittelschulwesens in Preußen hat natürlich eine Hochflut auf dem Gebiete der Schulbuchliteratur hervorgerufen, der die Kritik ratlos gegenübersteht. Ausführlichere Beurteilungen zu bringen, ist für ein pädagogisches Monatsblatt geradezu unmöglich. So sehen wir uns denn leider auch genötigt, betreffs der neuerschienenen oder wenigstens neubearbeiteten Lesebücher uns auf Anführung derer zu beschränken, die uns von sachkundiger Seite — bei allen Ausstellungen im einzelnen — doch als die besten bezeichnet wurden. Es sind dies: 1. Deutsches Lesebuch für

höhere Mädchenschulen, unter Mitwirkung anderer Herausgeber von **A. Ernst** (Jul. Klinkhardt) in 2 Ausgaben von 9 und 5 Bänden, letztere für kleinere öffentliche und private Schulen. — 2. Deutsches Lesebuch (für höh. Mädchenschulen), herausgegeben von Schulrat Prof. **Dr. Gaudig** (B. G. Teubner) in 8 Teilen, für deren jeden ein besonderer Bearbeiter zeichnet. — 3. Deutsches Lesebuch für den Unterricht in der Literaturkunde. Von † Dr. Heydtmann. Für Lyzeen und Studienanstalten bearbeitet von Dir. **Ernst Keller.** 2. Aufl. (B. G. Teubner). — 4. Deutsches Lesebuch für Mittelschulen in 4 Teilen von **W. Vorbrodt,** dem das bekannte Lesebuch von Engelien und Fechner zu Grunde liegt (Berlin, Wilh. Schultzes Verlag). — 5. Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen (Mittelschulen) von Ernst und Tews, neu bearbeitet von **Günther** und **Hahn** in 7 Bänden (Jul. Klinkhardt). — 6. Deutsches Lesebuch für Mittelschulen von **Prof. Dr. Porger** und **Dr. Wolff** in 5 Teilen, von III bis V in 2 Parallelausgaben für Knaben- und für Mädchenschulen, letzere herausgegeben von Porger, Elenore Lemp und O. Biastoch. Teil III bis V ist ein Anhang zur Heimatkunde angefügt, in der uns vorliegenden Ausgabe ein solcher für Sachsen und Thüringen (Bielefeld-Leipzig, Velhagen & Klasing. — 7. Deutsches Lesebuch für Mittelschulen (unter Zugrundelegung des alten Dietleinschen Werkes) von **Jenetzky** und **Hellmuth** in 4 Bänden (B. G. Teubner). — Die Ausstattung der angeführten Werke ist durchweg gut, bei einigen sogar vorzüglich.

Philosophie und Pädagogik.

O. Karstädt, Rousseaus Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung ihrer Quellen und ihrer Fortwirkung in der Gegenwart. Berlin, Gerdes & Hödel, 1911. 72 S. (Heft 30 der Pottagschen Sammlung „Zur Fortbildung des Lehrers"). 1 M. — Rousseaus Gedanken bewegen sich in drei Welten: in den Zeiten des Naturzustandes, der verschwunden ist, in der Gegenwart, für die er seinen Emil erziehen muß, die er aber verurteilt, und in der Zukunft, die dann anbrechen wird, wenn von Emil einmal eine weniger verdorbene Generation ausgeht. Daraus entstehen Unklarheiten und Widersprüche, die der Erklärer Rousseaus zunächst wegbringen muß. So geht Karstädt zu Werk. Zuerst untersucht er die Quelle der Rousseauschen Pädagogik; er kommt zu dem Ergebnis, daß Rousseau einig war mit den Philosophen der Aufklärung im Kampfe gegen die Sittenverderbnis der Zeit, die Herrschaft der Etikette und Konvention, die verrotteten Zustände in Staat und Gesellschaft; daß er aber andere Mittel gebrauchte als sie und daher selbst mit den ehemaligen Freunden in Streit geriet. Eine zweite Quelle seiner Ideen fließt in Rousseaus Lebensverhältnissen; aber es frägt sich, ob diese Quelle lauter ist, insbesondere ob den „Bekenntnissen" Glauben zu schenken ist. Nach sorgfältiger Erörterung stellt der Verf. fest, daß Rousseau die Wahrheit sagen wollte und gesagt hat. Lemaître, der aus ihm einen vollendeten Heuchler macht, wird zurückgewiesen; doch will Karstädt auch auf der anderen Seite nicht so weit gehen, daß er mit Frederica Macdonald ihn von dem Vorwurf entlastete, seine eigenen Kinder ins Findelhaus geschickt zu haben. Rousseau war mit einem besonders feinen und lebhaften Gefühl begabt. Dieses setzte ihn in Widerspruch sowohl zum sklavischen Autoritätsglauben, als zu dem geistlosen Mechanismus der Materialisten seiner Zeit; es machte aus ihm auch den Phantasten, den Träumer und den Naturschwärmer, den wir in ihm finden, den warmen Freund, den verliebten Diener der Frauen und den Ankläger der Gesellschaft seiner Zeit. Nun geht Karstädt zur Beurteilung der schriftstellerischen Leistungen Rousseaus über. In den Preisreden und dem Briefe an D'Alembert über die Schauspiele sieht er das Vorspiel, die negative Seite der Lebensarbeit ihres Verfassers, deren positive Seite zuerst im Emil zur Darstellung gelangt. Damit wendet er sich der schwierigen Aufgabe zu, aus einer genauen Analyse des Emil die Grundgedanken der Rousseauschen Pädagogik herauszuarbeiten. Dies geschieht, nachdem er die ländläufigen Einwendungen, welche eine oberflächliche Kenntnis der Schriften des Bürgers von Genf gegen Rousseau und sein Erziehungsbuch zu erheben pflegt, zurückgewiesen, durch die Beseitigung der gefälligen Einkleidung sich eine vorurteilsfreiere Betrachtung des Emil gesichert und die psychologische und ethische Anschauung seines Verfassers aus dem Emil herausgehoben hat. Dabei sehen wir besonders die Darstellung Görlands und Höffdings berücksichtigt.

Es folgt noch ein Abschnitt über die Fortwirkung der Gedanken Rousseaus in der späteren Pädagogik und ein Verzeichnis der für das Studium derselben wichtigen Literatur. — Zu der Gesamtauffassung unsers Verf. haben wir noch Folgendes zu bemerken. Karstädt erblickt in Rousseau „den ersten systematischen Soziologen und Sozialethiker" (S. 50). Das kann auffällig scheinen, da Rousseaus Zögling von Anfang aus der Gesellschaft weggenommen und später erst, nachdem seine Erziehung nahezu vollendet ist, in sie zurückgeführt wird. Rousseaus Absicht geht aber allerdings auf die Wiedergeburt der Gesellschaft durch eine nach den Gesetzen der Natur erzogene Familie oder Generation; man kann ihn darum wohl unter die Sozialerzieher rechnen. Ferner rechnet ihn Karstädt zu den Vertretern des Voluntarismus (S. 47); er scheidet ihn damit scharf ab von Locke und schreibt ihm einen Apriorismus zu, den wir in Rousseau nicht finden können. Wir glauben, daß Karstädt damit zu weit gegangen ist. Nicht einmal die Priorität der Gefühle gegenüber den Vorstellungen, für die der Verfasser des Emil die allgemeine Bezeichnung „Idee" aus Locke beibehalten hat, möchten wir zugeben. Rousseau sagt wie Locke, daß alles, was in den Verstand eintrete, seinen Weg durch die Sinne nehme. Nun meint K., zu diesem Satze habe sich Rousseau nur durch Locke und seine Zeit „verleiten" lassen, da er sonst dem reinen Empirismus des englischen Philosophen nicht zuneige. Das ist aber gewiß nicht der Fall; denn Rousseau geht genau dem Gange der Lockeschen Psychologie nach und bringt die Gefühle, die bei Locke modi der komplexen Ideen sind, gerade da, wo sie bei Locke auftreten. Überdies sagt er in einer Anm. zu § 294 des vierten Buches des Emil: „In gewissen Beziehungen sind die Vorstellungen (idées) Gefühle und die Gefühle Vorstellungen . . . Wenn wir in erster Linie mit dem Gegenstande befaßt sind und nur durch Reflexion an uns denken, so ist es eine Vorstellung; wenn dagegen der erhaltene Eindruck unsere erste Aufmerksamkeit erregt und wir nur durch Reflexion an den veranlassenden Gegenstand denken, so ist es ein Gefühl". An einer anderen Stelle erfahren wir, daß die sozialen Gefühle lediglich aus der Gewohnheit entstehen (a. a. O. § 35). Gefühl und Vorstellung sind auch in Rousseaus Psychologie nicht so von einander getrennt wie in der heutigen. Man beachte nur die Stelle (a. a. O. § 250): „Ich glaube, daß die Welt durch einen mächtigen und weisen Willen regiert wird; ich sehe es oder vielmehr — ich fühle es, und das eben muß ich wissen". Wenn nun da und dort von primitiven oder angeborenen Gefühlen geredet wird, so meint R. nur Wahrnehmungen oder Empfindungen, die ohne besonderen Bewußtseinsakt entstehen. Für die Willenserziehung eignet sich R.s System deswegen nicht gut, weil es den Zögling zu sehr unter das Gesetz der Naturnotwendigkeit stellt. Darin erblickt K. Rousseaus „negative Erziehung". Das ist nicht unrichtig; doch will R.s Grundsatz in erster Linie den Einfluß der verderbten Gesellschaft fernhalten („verhüten, daß etwas getan werde"). — Es ist nicht leicht, in den verschlungenen Pfaden der Rousseauischen Pädagogik sich zurechtzufinden. K. hat die Schwierigkeiten gründlich angefaßt und zum Studium des Gegenstandes Wichtiges beigetragen. — Einige Druckfehler sind uns aufgefallen; wir erwähnen nur, daß der S. 20 erwähnte Graf de Montaigu heißt. v. Sallwürk.

Richard Schauer. Beobachtungen über die typischen Einwirkungen des Alkoholismus auf unsere Schüler. Langensalza, H. Beyer & Söhne (0,45 M.). — Die Arbeit verzichtet auf die Feststellung statistischer Ergebnisse, sie beruht vielmehr auf einem langjährigen gründlichen Studium der so überaus interessanten Grenzfälle, die in der Schule immer noch nicht genug beachtet werden, zu deren Beachtung aber gerade diese Arbeit wertvolle Fingerzeige geben kann. Schauer konnte beobachten, daß ganz ähnliche Fälle immer wiederkehren, und das sich diese ähnlichen Fälle mühelos zu charakteristischen Typen ordnen lassen. Das Studium dieser Typen erhält seinen ganz besonderen Wert durch den ständigen Vergleich mit den Normalfällen. Die 18 Beispiele, von denen manche auf empfindliche Menschen eine tiefpackende Wirkung ausüben, stammen aus einem mit Schnapskneipen übersäten Berliner Gemeindeschulbezirk. Es ist bemerkenswert, daß der eigene Alkoholgenuß bei den Kindern verhältnismäßig selten ist (selbst bei Gastwirtskindern). Fast immer ist es der Vater, der das Kind durch sein Trinken geschädigt hat. Und gerade darin liegt eine furchtbare Tragik. Keimzellen und Gehirne werden entwertet. Sie dürfen nicht entwertet werden. Daraus ergibt sich eigentlich ohne weiteres die Folgerung: Bekämpfung des Alkohols als des Hauptfeindes

jeglicher Volkserziehung ist dringend erforderlich. Wir sinnen, von allen Seiten angegriffen und angestachelt, nach Reformen, die Leistungsfähigkeit unserer Schüler zu steigern. Aber was helfen uns alle Reformen, wenn die Volksvergiftung immer weiter betrieben wird?! „Verlegenheitsreformen!" ruft Schauer am Schluß seiner höchst beachtenswerten Arbeit aus. Und damit hat er nur allzu recht.

Jena. Dr. Karl Wilker.

Johannes Hepp, Die Selbstregierung der Schüler. Zürich, Schultheß & Co. 111 S., 2 M. — Der Ausdruck Selbstregierung bezeichnet, nicht ganz treffend, pädagogische Maßnahmen, die der Erziehung zur Selbständigkeit und Freiheit, zur Selbstgesetzgebung, zur Persönlichkeit dienen wollen. Sie werden im größten Umfange in der amerikanischen „Schulstadt" geübt, haben in Deutschland aber die Aufmerksamkeit weiterer Kreise erst dann gewonnen, als F. W. Foersters Buch „Schule und Charakter" eine Umwertung der Begriffe Gehorsam und Schulddisziplin eingeleitet hatte. Was F. in seiner Schrift empfahl, hat der Züricher Lehrer Hepp praktisch versucht. Er berichtet nun über die dabei gewonnenen Erfahrungen. Anschaulich und schlicht in der Erzählung, ist er ruhig und vorsichtig im Urteil, so ziemlich frei von reformerischer Übertreibung. „Daß die Möglichkeit da ist, das Gute an der Schulstadt in einer unsern Verhältnissen angepaßten Form auch auf unsere Volksschulen zu übertragen", scheint ihm gewiß. Er warnt aber vor einfacher Nachahmung des amerikanischen Vorbildes und rät, „im kleinen anzufangen". Es ist heute Pflicht eines jeden Lehrers, alle Vorschläge gründlich zu prüfen, die die erziehliche Wirksamkeit der Schule fördern wollen. Darum sei die Arbeit Hepps zum Studium und zur praktischen Erprobung empfohlen. K. A. Sturm.

Schulrat Rzesnitzek, Schulpsychologie, Unterrichts- und Erziehungslehre für Lehrer und Lehrerseminare. Leipzig, Dürr. 260 S., 3 M. — Das gut ausgestattete Buch hält sich auf der durchschnittlichen Höhe der pädagogischen Leitfäden. Die sprachliche Fassung ist nicht allenthalben einwandfrei. Daß R., wie er andeutet, im wesentlichen neue Bahnen ginge, kann ich nicht zugeben. Es kommen zwar neben den „Altmeistern" auch die „neuzeitlichen Vorkämpfer" zu Worte. Auch sind neuere Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung berücksichtigt. Aber diese neuen Ergebnisse stehen nicht innerhalb fester, wissenschaftlicher Gedankengänge, wie überhaupt das ganze Buch weniger Entwicklung als Zusammenstellung von Gedanken bietet. Der Grundfehler derartiger Bücher ist eben, daß sie ihre Hauptaufgabe in der Übermittlung psychologischer und pädagogischer Kenntnisse sehen, anstatt in der Anleitung zu psychologischem und pädagogischem Denken. St.

M. H. Kreischer, Lehrerbildung und neuere Sprachen. Leipzig, Wunderlich. 52 S., 80 Pf. — Der Verf. behandelt in knapper Weise die wichtigsten schwebenden Fragen. Er plädiert für Einführung einer modernen Fremdsprache neben dem Latein und ficht mit guten Gründen für Englisch. Weil er sich die besonderen Schwierigkeiten nicht verhehlt, die dem fremdsprachlichen Unterricht gerade der Seminare im Wege stehen, steckt er das Ziel nicht zu hoch: Hauptziel ist, „die Schüler zum rechten Verständnis des geschriebenen Wortes zu bringen. Erst dann wird das Verständnis des gesprochenen Wortes in Frage kommen". „Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit wird sich nur in bescheidenen Grenzen halten müssen." Dabei soll der Sprachunterricht mit den übrigen Fächern jederzeit Verbindung suchen, soll ihnen helfen und sich von ihnen helfen lassen. Für die Lektüre kommen auch Stoffe aus pädagogogischen und psychologischen Gebieten in Frage. Als Anhang ist ein Lehrplanentwurf beigefügt. St.

E. Zühlsdorff, Pädagogik in der zweiten Lehrerprüfung. Berlin, Gerdes & Hödel. 56 S., 1,40 M. — Allen, die sich für die 2. Lehrerprüfung in die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaften vertiefen müssen, kann dies Heft Wege weisen. Es beruht auf guter Kenntnis der Literatur und auf reicher Erfahrung, möchte auch nicht bloß zu gedächtnismäßig erworbenem Wissen, sondern vornehmlich zur Erkenntnis, zur Einsicht führen. Daß Z. für philosophische Studien eintritt, ist erfreulich; ich bezweifle aber, ob diese, wie er will, am besten mit der Geschichte der Philosophie begonnen werden. Ich meine wie Z., daß der lieber (vor der 2. Prüfung) auf die Philosophie ganz verzichten soll, dem ihr Studium Schwierigkeiten macht. Wie aber wird er sich darüber klar? Vielleicht indem er eins der Bändchen: „Wege zur Philosophie" studiert (z. B. Kinkel, Idealismus und Realismus). St. (Fortsetzung folgt.)

Naturwissenschaft.

Brehms Tierleben. 4. Aufl. Säugetiere, bearbeitet von **L. Heck.** 1. Band. Mit 100 Abbildungen im Text, 30 farbigen Tafeln und 21 Tafeln nach Photographien. Leipzig, Bibliographisches Institut (geb. 15 M.). — Von den größeren naturwissenschaftlichen Werken, die nicht nur für den engen Kreis der Fachgelehrten bestimmt sind, hat wohl keins eine gleiche Bedeutung, auf keinen Fall aber eine größere Verbreitung erlangt als das „Tierleben" von A. E. Brehm. Es hat in Hunderttausenden von Exemplaren seinen Weg über die ganze zivilisierte Welt genommen und ist in die Sprachen fast aller Kulturvölker übergegangen. Jeder Gebildete kennt es wenigstens dem Namen und Aussehen nach, und selbst demjenigen, der sich mit Tierkunde niemals befaßt hat, ist es irgendwo einmal im Leben begegnet. Auf welcher Höhe das merkwürdige Werk steht, geht besonders deutlich daraus hervor, dass es in einer Zeit, in der die Bücherproduktion fast ins Unabsehbare zu wachsen scheint, noch völlig einzig in seiner Art dasteht. Männer, die einer Riesenarbeit gewachsen wären, wie sie Alfred Brehm geleistet hat, sind eben selbst unter Millionen nicht immer, und sonst auch nur ganz selten zu finden. Brehms „Tierleben" ist ein Stolz unserer gesamten Literatur, und jeder Freund der Natur und unsers Volkes wird mit Freuden begrüßen, daß das klassische Werk, fortgeführt bis auf die Gegenwart und mit wirklich modernem Geiste erfüllt, von neuem zu erscheinen beginnt. Vor mir liegt der erste Band der „Säugetiere". Schon als seiner Zeit bekannt wurde, wem die Bearbeitung dieser für ein volkstümliches Buch so wichtigen Tiergruppe übertragen sei, konnte man auf eine vortreffliche Arbeit hoffen; denn L. Heck ist nicht nur als langjähriger Leiter des großen Berliner Zoologischen Gartens „unter den Säugetieren" gleichsam alt geworden, sondern auch ein Mann, der, wie wenige wissen, was er fachmännisch nicht gebildeten Kreisen aus seinem Spezialgebiete vorsetzen darf: er ist nicht nur einer unserer besten Säugetierkenner, sondern auch ein gleich vortrefflicher Volkslehrer, also nach beiden Seiten hin gleich befähigt, das geniale Lebenswerk Alfred Brehms fortzuführen. Wie nun der vorliegende Band zeigt, hat er die ihm gestellte Aufgabe vortrefflich gelöst. Überall begegnet man dem ausgezeichneten Forscher, der die überwiegende Mehrzahl der behandelten Tiere „von Angesicht zu Angesicht" kennt, der ihr Leben belauscht und ihre Entwicklung beobachtet hat, und der dabei doch selbst dort einfach und anschaulich bleibt, wo er von Dingen redet, die dem Laien ferner liegen. Es kommt ihm eben nicht darauf an, zu zeigen, was er alles weiß, sondern aus dem großen Schatze der Wissenschaft stets nur das für seine Zwecke Geeignete zu bieten. Überaus erfreulich ist zu sehen, wie Heck bestrebt gewesen ist, das Meisterwerk Brehms soweit als möglich zu erhalten. Trotzdem hat er sich aber nicht gescheut, bessernd und ergänzend einzugreifen, soweit die Bedürfnisse der Gegenwart es erforderten. Eine solche Ergänzung war besonders nach der anatomischen Seite hin notwendig, weil ohne eine gewisse Kenntnis dieser Verhältnisse ein „Verständnis" der behandelten Objekte nicht erschlossen werden kann. Dem Bestreben, eine solche vertiefte Naturkenntnis durch Aufdeckung der zwischen Bau und Leben bestehenden wunderbaren Harmonie herbeizuführen, begegnet man auf Schritt und Tritt, eine Tatsache, die mehr als andere zeigt, daß der Bearbeiter den Pulsschlag seiner Zeit fühlt. Heck hat, wie er im Vorworte hervorhebt, die als „biologische Betrachtungsweise" bezeichnete Darstellungsform, von der sich zahlreiche Anklänge bereits in den früheren Auflagen des „Tierlebens" fanden, mit Vorbedacht aufgenommen und dadurch den „alten Brehm" zu einem ganz neuen, modernen Werke gemacht. Hierbei wurde auch die Entwicklungsgeschichte, die in den letzten Jahren eine so große Bedeutung erlangt hat, gebührend beachtet, und dem Ganzen ein System zugrunde gelegt, das den gegenwärtigen Stand der Wissenschaft getreulich widerspiegelt. Gleichzeitig hat auch eine starke Vermehrung der berücksichtigten Arten stattgefunden, eine Maßnahme, die mit unserer in den letzten Jahrzehnten stark erweiterten Formenkenntnis und dem steigenden Tierreichtume der zoologischen Gärten parallel geht. — Die Hauptstärke des vortrefflichen Brehmschen Werkes lag, wie bereits sein Titel andeutet, bekanntlich in den Schilderungen, die sich auf das Leben der Tiere beziehen. Hierbei ist es auch in der neuen Auflage geblieben. Da aber gerade in dieser Hinsicht unsere Kenntnis von der Natur ungemein große Fortschritte aufzuweisen hat, war

an den Mitteilungen vieles veraltet. Es ist nun geradezu erfreulich, zu sehen, mit welchem Scharfblick der Bearbeiter alles das ausgemerzt hat, was vor einer strengen Kritik nicht standhalten konnte, und in welch reichem Maße er die neuere und neuste Literatur herangezogen hat. Schon wenn man bedenkt, welch großen Teil der Erde wir seit Brehm erst kennen gelernt haben, wie alle hieran beteiligten Forscher gerade den Säugetieren ihr besonderes Interesse zugewendet haben, kann man ungefähr ermessen, was für ein Stoff hier zu bewältigen war. — Auch bezüglich der sog. Ausstattung hat das „Tierleben" einen sichtbaren Schritt vorwärts getan. Wenn auch zahlreiche Abbildungen aus älteren Auflagen übernommen worden sind, die m. A. n. die Einheitlichkeit nicht erhöht haben, ist die Illustrierung doch geradezu als glänzend zu bezeichnen. Besonders interessant sind die 21 Tafeln mit Reproduktionen von Photographien, die vortreffliche „Natururkunden" darstellen, und die zahlreichen, dem Texte eingestreuten Federzeichnungen, die sich auf charakteristische Teile usw. der behandelten Tierformen beziehen. — Hoffentlich findet das ausgezeichnete Werk, das von Heck unzweifelhaft auf ein höheres Niveau erhoben worden ist, auch die Verbreitung, die ihm jeder Freund der Natur und unsers Volkes nur wünschen kann! Ein Band Naturgeschichte, wie es der vorliegende ist, hat einen ungleich höheren Wert als eine ganze Bibliothek jener naturwissenschaftlichen Traktätchen, die gegenwärtig den Büchermarkt überfluten. Die Bedeutung, die Brehms „Tierleben" bisher für den Unterricht gehabt hat, wird es auch in seiner neuen Form behalten: es ist eines von jenen wenigen großen Werken, die auf den Brettern der Lehrer-Bibliotheken nicht verstäuben. Prof. Dr. Schmeil, Heidelberg.

Meerwarth u. **Soffel,** Lebensbilder aus der Tierwelt. VI. Bd., 2. Folge: Vögel III. Leipzig, Voigtländers Verlag (geb. 14 M.). — Von dem vortrefflichen Werke, das ich an dieser Stelle schon früher eingehend gewürdigt habe, liegt ein weiterer Band vor, der die Vögel zum Abschlusse bringt. Er enthält zahlreiche Schilderungen meist weit verbreiteter Arten, sowie eine fast erdrückende Fülle bester Naturphotographien. Die Absicht der Verfasser, durch eine möglichst lebhafte Darstellung das Interesse für die behandelten Objekte wachzurufen bzw. zu erhalten, verdient die wärmste Anerkennung. Ab und zu ist aber in dieser Hinsicht des Guten zuviel getan; denn gehen die Schilderungen in „Poesie" über, dann hören sie eben auf, „Naturgeschichte" zu sein. Abgesehen von diesen freilich sehr entschuldbaren Entgleisungen, haben wir es aber auch in diesem Bande mit einem Buche zu tun, das allen Naturfreunden nur wärmstens empfohlen werden kann. Schon das reiche Abbildungsmaterial gibt ihm einen Wert, der umso größer wird, je mehr unsere Tierwelt verarmt. Schm.

K. Hucke, Geologische Ausflüge in der Mark Brandenburg. Mit 57 Abbildungen. Quelle & Meyer. 155 S.; 2,60 M. geb. 3,20 M.

P. Klett, Geologische Wanderungen. Langensalza, Beltz. 83 S.; 1,60 M., gb. 2,20 M. — Ich kannte die Geologie aus Büchern und war doch in der Natur ein Fremdling geblieben; mir fehlte der elementare Erfahrungs- und Anschauungsunterricht, der die unerläßlichen Apperzeptionshilfen für die Weiterarbeit bereitstellt. Die Verfasser wollen den umgekehrten, richtigen Weg führen: Von der Anschauung zum Begriff, sie wollen durch Erfahrung klug machen. Was sie bringen, st richtig, auch zweckmäßig ausgewählt und gefällig dargestellt. Hucke durchwandert die Mark Brandenburg, und Klett führt in die Umgegend von Mühlhausen ii. Th. In der ersten Schrift kommt der Fachmann zu Worte, in der zweiten plaudert der Lehrer zu uns. — Daß die Hefte den lebendigen Führer entbehrlich machen könnten, will mir nicht in den Sinn; zweifellos aber können sie dazu dienen, die geplante Wanderung vorzubereiten, das Geschaute zu wiederholen und zu befestigen und so allmählich zum selbständigen Fortschritt und zum eigenen Forschen in der nicht ganz leichten Erdgeschichte zu befähigen. Das ist wohl des Lobes genug, hoffentlich für manchen ein Grund, das passende Büchlein zu kaufen und sich mit der Geologie, dieser assozierenden Wissenschaft par excellence, zu beschäftigen und zu befreunden. — Bei einer zweiten Auflage sollte Hucke in dem Überblick über die geologische Entwicklung der Mark (S. 10) der modernen Einleitung folgen, und Klett müßte für den gleichen Zweck den Transport der Geschiebe in der Grundmoräne (S. 25) klarer zur Darstellung bringen. G. Kalb, Berlin.

Geschichte.

Ullsteins Weltgeschichte. Herausgegeben von Prof. Dr. von Pflugk-Hartung. Verlag Ullstein & Co. in Berlin. Lieferung 113—160 (Schluß). Preis: je 60 Pf. — So ist denn das große Werk, auf das an dieser Stelle zu wiederholten Malen hingewiesen wurde, zu Ende gegangen! 28 Universitäts-Professoren — alles Autoritäten auf ihren Fachgebieten — haben daran mitgearbeitet! Die Verlagshandlung hat dazu ein authentisches Bilder- und ein mustergültiges Kartenmaterial beigefügt, das auch ohne den trefflichen Text eine sich auf die Anschauung aufbauende Geschichtsquelle ersten Ranges darstellt. Dieses sich zu eigen zu machen, erfordert an sich schon ein gründliches Studium! Die vorliegenden Lieferungen bringen zunächst den Rest des Mittelalters. Äußere Ereignisse, Kultur, Geistes- und Wirtschaftsleben sind zu einer Einheit zusammengeschweißt. Gerade eine Vertiefung in das Mittelalter, das man heute im Geschichtsunterricht leicht als etwas betrachtet, über das man schnell hinwegkommen muß — und teilweise ist dies ja auch nicht unberechtigt — erfordert für den Geschichtslehrer, wenn er an rechter Stelle kürzen und das Wesentliche, das bis in die Gegenwart hinein Nachwirkende, vertiefen will, ein besonders eingehendes Studium. Und nun der Osten, dem die letzten 30 Lieferungen gewidmet sind! Die Kulturwelt des Alten Orients tut sich hier auf — dann aber vor allem der Islam, Indien, Zentralasien, China und Japan! Eine Fülle von Problemen liegt in den wenigen Namen. Was sie in wenigen Jahren und Jahrzehnten den europäischen Völkern bringen werden, ob die Europäer doch die Gebieter der Welt bleiben, wie sie es durch 3 Jahrtausende bald sind — wer vermag es zu sagen. — So möge denn alle die, welche sich in die Weltgeschichte versenken um aus der Vergangenheit für Gegenwart oder Zukunft zu lernen, das alte Goethesche Wort leiten:

Wer nicht von dreitausend Jahren
Sich weiß Rechenschaft zu geben,
Bleib im Dunkeln unerfahren,
Mag von Tag zu Tage leben!

Kiel. Dr. Clausnitzer.

Deutscher Sprachunterricht.

Von E. Wilke in Quedlinburg.

Neue Fibeln.

Das Ringen nach Schulreform hat sich verständigerweise zu der Forderung verdichtet: Vor allem Reform des ersten Schuljahres. Dieser Forderung suchen naturgemäß Verfasser und Verleger von Fibeln zu entsprechen. Mir liegen vor:

1. **A. Bargmann** und **A. Hoffmann,** Aus Stadt und Land. Bilder von Maler A. Hennig, Schreibschrift von R. Händler. Leipzig 1909, Julius Klinkhardt. Pr. geb. 60 Pf.

2. **W. A. Lay** und **Max Enderlin,** Im goldenen Kinderland. Ein Buch zum Lesenlernen und zugleich ein Spiel- und Arbeitsbuch. Bilder von Hellmut Eichrodt. Leipzig, o. J., Quelle & Meyer. Pr. geb. 80 Pf.

3. **K. Heinemann** und **H. Sandt,** Fibel für Stadtkinder. Mit Bildern von W. Wiegmann. Ausg. B. Leipzig, 1910, Julius Klinkhardt. Geb. 90 Pf.

4. **Heinrich Bielfeldt,** Fibel. Mit Bildern von Erich Kuithan. Kiel 1910, Lipsius & Tischer.

5. Fibel; herausgegeben von der **Lesebuch-Kommission zu Frankfurt a. M.** Bilder von Joseph Correggio. Frankfurt a. M. 1910, Benjamin Auffarth.

6. **Karl Eckhardt** und **Adolf Lüllwitz,** Fröhlicher Anfang. Eine neue deutsche Fibel. Mit Original-Illustrationen von Arpad Schmidhammer und Bildern von Hendschel, Konewka, Pletsch, Richter und Volkmann. Frankfurt a. M., 1910, Moritz Diesterweg. Pr. geb. 80 Pf.

Ich habe diese Fibeln geordnet nach ihrer Stellung zur Schreibschrift: 1 und 2 legen großen Wert auf frühzeitige und ausgiebige Verwertung der Schreibschrift; 1 bringt bis S. 62, 2 bis S. 72 nur Schreibschrift; 3—5 wandeln einen Mittelweg; 6 beginnt mit der Druckschrift.

Bargmann und Hoffmann fordern zunächst eine „Lautschule“ zur Erlernung einzelner Laute und ihrer Zeichen. Sie bieten dafür Bilder in Schwarzdruck: i — Hahn, n — kleiner Bär im Käfig, den ein Knabe neckt, m — Tanzbär usw. Was soll aber das Auto beim d ? Dem Schreibschriftteil entspricht genau der Druckschriftteil, die Kinder lesen also dasselbe, was sie in Schreibschrift gelesen haben, in Druckschrift. Nur ist in dieser mehr zusammenhängender Lesestoff geboten, und zwar in Stichwortmanier. Zur Einkleidung mancher dieser Stichwörter wird der Lehrer viel Phantasie gebrauchen. Die Verfasser berufen sich im Begleitwort auf Käding und Lay.

Dieser hat mit Enderlin zusammen eine Fibel veröffentlicht, deren Bedeutung in der Berücksichtigung der experimentellen Kinderforschung, des Arbeitsunterrichts und des Sprachinhalts liegt. Von Anfang an werden neben kleinen auch große Schreibbuchstaben geboten; für den Anfang werden Wortformen bevorzugt, die etwas Charakteristisches haben. Um das Ortsgedächtnis zu stützen, hat jede Seite durch Hauptillustration und Randleisten ein charakteristisches Gepräge erhalten. Keine Einzellaute, keine Einzelwörter treten auf. Der Inhalt der ganzen Fibel gruppiert sich um ein Geschwisterpaar und seine Erlebnisse. Auf Betätigung der körperlichen Kräfte, Handarbeit, Bewegungsspiele nimmt die Fibel durch ihre Lesestücke und ihre Zeichnungen Rücksicht. Die Schreibschrift wird in den in Süddeutschland üblichen Formen geboten.

Für die Fibel von Heinemann und Sandt ist die Berücksichtigung des städtischen Lebens, die sorgfältige Abstufung der Leseschwierigkeiten und die Art der Abbildungen charakteristisch. Die Bilder, durchweg Originalzeichnungen des Malers W. Wiegmann und zu einem großen Teil in außerordentlich fein abgetöntem Dreifarbendruck gegeben, erheben sich über den gewöhnlichen Bilderbuchcharakter, der nach Ansicht der Herausgeber und des Malers dem vorschulpflichtigen Alter entspricht. Wir finden daher in dieser Fibel weder skizzenhafte Strichdarstellungen noch grelle, mit starken Licht- und Schattengegensätzen arbeitende Flachmalerei. Hie und da werden etwas hohe Anforderungen an die Auffassung starker perspektivischer Verkürzungen gestellt; jedoch dürfte das Auge des Stadtkindes durch den Anblick von Schaufenstern, Ansichtskarten, Liebigbildern und sonstigen bildlichen Darstellungen für dergleichen Fibelbilder vorgeübt sein. Jedenfalls verdient die Art der Illustrierung, die im Gegensatz zu der der Münchener und Frankfurter Fibel steht, Beachtung; Erfahrungen beim Gebrauch der Fibel sollten veröffentlicht werden. Die Berücksichtigung des Leseinhaltes, die Auswahl der Lesestücke, die gesamte Ausstattung stellen diese Fibel zu unseren besten.

Bielfeldts Stärke liegt in der Verwertung der Phonetik. Er baut fort auf dem von Gutzmann, Spieser, Sieverts gelegten Grunde. Wohl zum ersten Male werden hier — aber in weiser Beschränkung auf die sieben ersten Seiten — für die ersten Laute Zeichen gebraucht, „die in einfachster Weise das darstellen, was beim Sprechen dieser Laute fürs Auge sichtbar wird und mit dem Finger abgetastet werden kann“ (Begleitw. S. 16). Kuithans schwarze Strichzeichnungen kann ich nicht durchweg loben; das Bild S. 15, das anscheinend einen Regen darstellen soll, halte ich für verfehlt. Der heimatliche Charakter — Küstengebiet — tritt in den Zeichnungen wie in den Lesestücken hervor. Der Leseinhalt hätte mehr beachtet werden sollen.

Die Frankfurter Fibel beginnt mit gut wirkenden humorvollen, farbigen Einzelbildern zu den Selbstlauten i, e, u, o, a, ei, während die vorigen Fibeln durchweg das Gruppenbild bevorzugen. Ähnlich werden einige Mitlaute eingeführt, dann, von S. 22 ab, tritt die Druckschrift in den Vordergrund. Es ist die Einfachheit, Schlichtheit des Ganzen, der Anschluß an die alte Praxis, der schnelle Übergang zur Druckschrift, die sorgfältige Auswahl und Ausführung der Bilder, was dieser Fibel über Frankfurt hinaus Anerkennung und Verbreitung sichert.

Eckhardt und Lüllwitz, die auch ein gutes Begleitwort (21 Seiten, Pr. 30 Pf.) geschrieben haben, nehmen die von Lippold in der Dresdener Fibel (Dtsch. Schule 1910 S. 533), von Wetekamp u. a. vertretene Methode auf. Sie bieten aber nicht, wie Lippold, gedruckte Silben, die zu Wörtern ergänzt werden sollen, sondern führen durch Erzählungen, zu denen ausgezeichnete farbige Bilder Anlaß geben, die Laute (S. 1 a, o, S. 2 m, S. 3 ei, S. 4 f) ein und geben ihre Zeichen kräftigen deutschen Kleinbuchstaben. Alle formalen Übungen werden an die

Lesemaschine verwiesen, großer Wert wird auf die Benutzung des „Setzerkastens“ gelegt. Das Schreiben wird in den ersten Monaten ersetzt und vorbereitet durch Formen, Malen, Fröbelarbeiten. Erfassung des Leseinhaltes suchen die Verfasser von vornherein zu erzielen. Diese Fibel dürfte allen zu empfehlen sein, die einen Versuch mit der Ausscheidung des Schreibens für den Anfang des Unterrichts machen wollen.

Nachtrag.

Guck in die Welt. Ein Lesebuch für Abc-Schützen. Mit Bildern von Alfr. Warnemünde. Herausg. vom **Leipziger Lehrerverein.** Leipzig 1911, Friedrich Brandstetter. Pr. 90 Pf. — Begleitwort: Zur Fibel: Übungsmaterial für Lesemaschine und Wandtafel, phonetisch geordnet und mit Anmerkungen über Lautbehandlung versehen. Herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein. Pr. 30 Pf. — Wie es von einer Fibel, die auf ihrem Titel die Worte tragen darf „herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein“, zu erwarten war, ist diese eine der bemerkenswertesten Erscheinungen in unsrer neuesten Fibelliteratur. Die Leipziger Fibel beginnt mit den Großbuchstaben der Stein- oder Groteskschrift, weil diese Schrift „die größte Selbstbetätigung der Kinder“ gestattet, nimmt deren Kleinbuchstaben hinzu, führt dann zur sogen. „Deutschen Schrift“, die der Schwabacher sehr ähnlich ist, und zu dieser selbst. Der Übergang von einer Schriftart zur andern ist wegen ihrer Ähnlichkeit sehr leicht. Die Buchstaben der Steinschrift können von den Kindern leicht nachgemalt, mit Stäbchen gelegt, aus Ton geformt werden. Die Kleinen können sich also von vornherein einer Schrift bedienen, die jeder Erwachsene versteht, und während sie das Lesen an dieser Schrift erlernen, werden ihre Hand-, Finger-, Augenmuskeln so geübt, daß sie im zweiten Schulhalbjahre mit Leichtigkeit die Kurrentschrift erlernen können. Die Hauptsache aber ist, daß die Leipziger Fibel bei dieser Schriftwahl von der ersten Seite an dem Kinde inhaltvollen, interessanten Lesestoff zu bieten vermag. Dazu tragen in hohem Grade die Bilder bei. Sie zeigen in kräftigen Farben, ohne starke perspektivische Verkürzungen, ohne Überfüllung mit Figuren das Leben der Kinder im Hause, auf der Straße, im Freien. Der Lesestoff besteht auf S. 1 und 2 aus den Namen der Kinder, Tiere, Dinge, die das Bild darstellt (Emil, Susi, Leo, Sofa), von da ab in Wortgruppen und Sätzen, die stets in engster Beziehung zu dem Bilde stehen. Für den 2. Teil haben die Leipziger 20 neue Lesestücke durch ein Preisausschreiben gewonnen. Die Leipziger Fibel will ein „rechtes Kinderbuch“, ein Lesebuch für die Kleinen sein und ist es geworden. Wer sich für den Anfang mit der Steinschrift entscheidet, kann die Fibel anwenden, gleichviel, ob er zur analytischen oder zur synthetischen Methode neigt. Zur Ergänzung der Fibel fordern die Leipziger fleißige Benutzung der Lesemaschine und der Wandtafel. Auch der Lesekasten mit den Buchstaben der Steinschrift wird die Fibel sehr wirksam unterstützen. Das kurze, knappe Begleitwort nimmt nur auf die Praxis Gebrauch; eine ausführliche Begleitschrift „Kind und Fibel“ wird verheißen. Diese neue Fibel wird sicherlich weit über Leipzig hinaus Verbreitung finden.

K. Malisch, Fibel für den ersten Schreibleseunterricht an Sprachganzen. I. Teil. Schreibschrift. II. Teil. Druckschrift. Im Verein mit **A. Ganitta** und **J. Hein** herausgegeben. Breslau, o. J., Franz Goerlich. — Über des Verfassers Grundsätze habe ich im Jahrg. 1910 S. 533 f. berichtet. Jetzt haben wir ihre praktische Ausgestaltung. Die Methode Malisch ist eine verbesserte Normalwörtermethode, die den ersten Schreibleseunterricht an „Sprachganze“ anschließen will. Was sind aber Sprachganze für sechsjährige Kinder? Doch nur, was sie in ihrer Sprache erzeugen, was ihrem jeweiligen Anschauungs- und Interessenkreise entquillt. Dem gerecht zu werden, darin liegt die Schwierigkeit für jeden Fibelschreiber. M. sucht sie zu überwinden, indem er Dinge, die im Anschauungskreise der Kinder liegen, in einfachen zum Nachmalen geeigneten Strichzeichnungen und mit ihren Schriftbildern bietet. Die sachliche Behandlung der Dinge wird vorausgesetzt. So finden wir auf den ersten Seiten (S. 4—7) die Normalwörter, die aus den älteren Normalwörterfibeln bekannt sind: Ei, Tür, Tisch, Nest, Tafel, Fisch, Stift, Bank, Buch, Stuhl, Tasse, Bett, Mond, Sonne, Rad, Nagel, Mütze, Schuh, Hut, Topf, Stock. Diese Wörter schreibt oder vielmehr malt das Kind erst ohne, dann mit Geschlechtswort, um sich die entsprechenden „Lese- und

Schreibautomatismen" anzueignen; dann schreibt es Sätzchen mit denselben Wörtern wie: Das Buch ist da. Wo ist das Ei? Das Buch ist neu. Wie ist der Hut? Allmählich wird der Wortschatz unter Zuhilfenahme von Bildchen, die an Stelle der Wörter treten, erweitert, Umfang und Zahl der Sätze nimmt zu, es gestalten sich kleine Aufsätze mit Überschriften wie: Ich esse. Ich trinke. (S. 16). Die Tafel. Das Buch. Der Tisch (S. 18 f.). — Ich zweifle nicht an der Richtigkeit der psychologischen Grundlegung, nicht an den Erfolgen der Methode; aber ein Kinderbuch voll Leben und Freude ist die neue Fibel nicht geworden. Wieder schreibt hier die Lesemethode dem Sachunterricht den Gang vor. Es wird dem Lehrer möglich sein — bei welcher Fibel und welcher Methode wäre es aber nicht möglich? — den Stoff durch den Unterricht zu beleben, das Interesse der Kinder durch malendes Zeichnen, Formen, Stäbchenlegen, durch die Freude am zunehmenden Können wachzuhalten; aber Fibel und Methode erzwingen das nicht. Es fehlt der Fibel der frische Hauch des Kinderlebens, den wir in mancher Fibel der jüngsten Zeit verspüren. Schon der Anfang (S. 3 u. 4) mit den 63 dicht aneinander stehenden Strichzeichnungen, die wir aus alten Fibeln für den vereinigten Sprech-, Schreib-, Lese-, Anschauungs- und Zeichenunterricht kennen, wird dem Kinde wenig reizvoll erscheinen. Dazu das Schreiben und Lesen von so inhaltsarmen Sätzen wie: Die Mutter ist gut. Der Vater ist gut. Der Bruder ist gut. Die Schwester ist gut. Der Onkel ist gut. Die Tante ist gut. Der liebe Gott ist gut. (S. 13). Die Einführung in die Druckschrift (Teil II) geschieht dadurch, daß dieselben zusammenhängenden Stücke erst in Schreibschrift — und zwar im Gegensatz zu Teil I in Steilschrift — und dann in Druckschrift geboten werden. Weiterhin schließen sich an die Lesestücke, die meist dem alten Fibelschatze entnommen sind, grammatische Übungen an, die besser dem mündlichen Unterrichte überlassen bleiben sollten. — Herr M. hätte sich mit Herrn Fritz Gansberg, mit dem er theoretisch auf demselben Boden steht, zusammentun sollen, um eine Fibel zu schaffen. Immerhin werden Lehrer, die an der Schreibschrift für den Anfang festhalten, die den ersten Leseunterricht durch Handbetätigung beleben wollen und nach Zusammenhang mit dem Sachunterricht und mit der neuen Psychologie streben, gut tun, an der Methode Malisch nicht vorüberzugehen. Das „Geleitwort" in Teil I und der Anhang zu Teil II, eine kurze Lautlehre, gehören in die Anleitung für den Lehrer.

Neuauflagen und Neubearbeitungen von Fibeln.

1. **Ludwig Green,** Fibel für den vereinigten Sprach-, Schreib- und Leseunterricht. Mit Originalbildern von W. Hartkopf. Dessau 1909, L. Dünnhaut. — Die erste Ausgabe wurde im Jahrg. 1904, S. 659, lobend erwähnt. Jetzt hat der Verf. für die „phonomimische Methode", an deren Ausbau er arbeitet, zwei neue Ausgaben (B in einem Teil, C in zwei Teilen) geboten. A und B sind für gehobene Anstalten, C für einfachere Schulen, B und C auch für Hilfsschulen bestimmt. Die Bilder halten den Vergleich mit denen anderer neuer Fibeln nicht aus.

2. Die Fibel für Niedersachsen, bearb. von **Lehrern des Regierungsbezirks Lüneburg,** mit Bildschmuck von F. H. Hartmann-Bardowiek (Harburg a. E., o. J., G. Elkan). — Erscheint bereits in 69. neubearbeiteter Auflage. Meist gute, farbige Bilder heimatlichen Charakters, Berücksichtigung des Leseinhaltes, aber auch viel Einzelwörter und formale Übungen, Einführung der Schreibschrift nach hergebrachter Weise.

3. **K. Zöller,** Mein erstes Lesebuch. 2. Aufl. Gießen 1910, Emil Roth, geb. 75 Pf. — Vergl. Jahrg. 1908 S. 258!

Zu der Jahrg. 1910 S. 533 besprochenen **„Niederdeutschen Fibel"** (Berlin, Cotta) ist ein gleichfalls künstlerisch ausgestatteter Teil fürs 2. Schuljahr erschienen. Auch Plattdeutsches ist aufgenommen, aber wohl mit Recht an den Schluß gestellt, so daß bedenkliche Leute es leicht fortlassen können.

Leseunterricht.

Hermann Walsemann, Lautlehre für den Elementarunterricht. Mit einer Abbildung. Hannover 1909, Carl Meyer (Gustav Prior), 24 S. Pr. 50 Pf. — Diese Lautlehre ist für die Praxis des ersten Schuljahrs bestimmt. W. fordert Ableitung des Lautes aus einer Anzahl von Wörtern, in denen er neben andern

Lauten vorkommt. Der Lautausscheidung folgt dann die Lautbeschreibung und zwar in einfachster Form; doch soll sie so geübt werden, daß schließlich der Laut aus dem Kinde „herauskommandiert werden kann" (S. 19). Beispiel. Lehrer: „Lippenstoß weich!" Schüler: „b." Wenn die Kinder so die Laute kennen gelernt haben, stellen sie die entsprechenden kleinen Schreibbuchstaben dar. Das Schriftchen ist Elementarlehrern, die nach einfachen Lautbezeichnungen suchen, zu empfehlen.

O. Karnowsky, Buchstabenbilder. Mnemonik und Werkunterricht im ersten Schuljahr. Begleitwort zu den Wandbildern für den ersten Leseunterricht. Ein Spezialbeitrag zur Schulreform. Bilderschrift-Verlag, Berlin N O 55, 1910. 29 S. — Das Prinzip, das bereits im 16. Jahrhundert bekannt war, ist dieses: Ein Bild stellt einen Gegenstand dar, der mit der Buchstabenform Ähnlichkeit hat, und der Name des dargestellten Gegenstandes hat den entsprechenden Laut als Anlaut. Der Vorteil liegt in der Möglichkeit, eine feste Verbindung zwischen Laut und Buchstabenform herzustellen, die Schwäche des Verfahrens in der Künstelei der Bilder und in dem Einschieben einer fremden Vorstellung, nämlich der des dargestellten Gegenstandes — die Achillesferse jeder Mnemotechnik. Der Satz: „Wenn die Kinder erst einmal zwei Laute verbinden können, so können sie auch alle andere miteinander verbinden" (S. 5), wird von Praktikern bestritten. Neu dürfte der Vorschlag sein, im ersten Schuljahre die rechte und die linke Hand durch Modellieren — Formen der Buchstabenbilder — und Malen auszubilden; den eigentlichen Schreibunterricht will K. wie andere Reformer erst mit dem zweiten Schuljahre beginnen lassen.

Paul Reiff, Herz, Mund, Hand. Produktive Arbeit im ersten Schuljahr. Kommentar zur Fibel für die evangel. Volksschulen Württembergs. Stuttgart, o. J., Holland & Josenhans, 208 S. Pr. 2,20 M. — Reiff ist ein phantasiebegabter Lehrer mit einem Herzen voll Liebe zu den Kleinen. Der kurze I. Teil (S. 1—28) entwickelt die Grundsätze für einen modernen Anfangsunterricht; der II. Teil erläutert Seite für Seite die im Titel genannte (mir nicht vorliegende) Fibel. Dabei wird meistens die Reihenfolge innegehalten: Heimatkunde, zum Deklamieren, Sprechen, Zeichnen, Formen, Legen. Unter „Heimatkunde" wird in der Regel eine Geschichte geboten, an die sich die folgenden Übungen anschließen. Diese, sowie die phonetischen Erörterungen (z. B. S. 62 über das au) nehmen den schwäbischen Sprachgebrauch zur Grundlage. Der III. Teil zeigt die Behandlung der zusammenhängenden Stücke. Im ersten Schuljahre das Lernen von Gedichten als Hausaufgabe zu machen, halte ich nicht für richtig. Der Schreibunterricht bleibt in dem Büchlein außer Betracht.

Franz Ruschke, 1. Die Sprechbewegungen. Kurze Einführung in die Lautkunde. Für Freunde und Lehrer der Muttersprache. Leipzig 1909, Dürrsche Buchhandlung. 32 S. Pr. 75 Pf.

2. Einführung in das Wesen der äußeren und inneren Sprache an der Hand des i. Hannover 1910, Carl Meyer (Gustav Prior). 136 S. Pr. 1,80 M.

3. Bunte Leseschule. Im Anschluß an Ferdinand Hirts Schreib- und Lesefibel, Neubearbeitung nach phonetischen Grundsätzen. Ein Beitrag zur Methodik des Schreibleseunterrichts. Breslau 1911, Ferdinand Hirt. 36 S. Pr. 80 Pf.

In der ersten Schrift gibt der Verfasser, Hilfsschullehrer und Leiter von Sprachheilkursen in Kottbus, eine kurze, klare Darstellung der Sprechbewegungen und der durch sie erzeugten Laute. Jeder Lehrer, namentlich jeder Elementarlehrer, wird das Büchlein mit Nutzen studieren und vieles für seinen Unterricht verwerten können. Das Phonetische wird mehrfach durch etymologische Streifzüge ergänzt und belebt. Professor Viëtor in Marburg hat der Schrift ein empfehlendes Begleitwort mitgegeben. Leider fehlen dem Büchlein Abbildungen.

Im zweiten Buche führt der kenntnisreiche und belesene Verfasser in die Sprachpsychologie und Sprachphysiologie ein. Ausgangs- und Mittelpunkt ist ihm das kleine i. Was geht in den Sinnesorganen des Kindes vor, wenn es diesen Laut hört, bilden sieht, nachspricht, den entsprechenden Buchstaben sieht, selbst schreibt? Was entspricht den äußeren Vorgängen in der Seele des Kindes? Die Antworten auf diese Fragen, die für jeden Lehrer bedeutsam sind, gibt der Verfasser nach dem heutigen Stande der Wissenschaft in einer Form, die zwischen der Abhandlung und der Plauderei die Mitte hält. Vielfach unterbricht er die

Darstellung durch Streifzüge ins Gebiet der Philosophie und Pädagogik. Im 2. Teile, der als „Nachtrag" bezeichnet wird, führt er uns ins Gebiet der Sprachphilosophie. Er sucht den Zusammenhang der Vorgänge beim Sprechen und Schreiben, den Unterschied zwischen äußerer und innerer Sprache noch deutlicher zu machen, namentlich durch Gleichnisse, geht auf die lautsymbolische Bedeutung des i und Verwandtes ein. Alles zeugt von sorgfältigem Forschen und Durchdenken der Probleme und ist sehr geeignet, den Lehrer zu einer tieferen Auffassung der Sprache und des ersten Sprachunterrichts zu führen.

Der Praxis dieses Unterrichts ist die dritte Schrift gewidmet. Beim Lesenlernen ist die Auffassung der Buchstaben durchs Auge und die richtige Zusammenziehung der entsprechenden Laute höchst bedeutsam. Der Verfasser sucht sie zu erleichtern, indem er die Farben zu Hilfe nimmt. Sein Verfahren stützt er auf phonetische Erkenntnisse. Er führt den neuen Begriff der „Mischverbindungen" ein und versteht darunter eine Verbindung von kurzem Selbstlaut und Mitlaut. Solche Verbindungen — z. B. „in" in hin, „al" und „en" in halten, „ar" und „en" in warten — kennzeichnet er beim Lesenlehren durch gelbe Farbe, die Buchstaben, die keine Lautzeichen sind, wie e in sie, h in früh, g in Zange, durch grüne Farbe. So hofft er das Lesenlernen wesentlich zu erleichtern und zugleich der Rechtschreibung vorzuarbeiten, indem er die Andersschreibung hervorhebt. Die Auseinandersetzungen zeugen von eindringenden Studien und sorgfältigen Beobachtungen und wirken im ganzen überzeugend. Dennoch kann ich das Bedenken nicht unterdrücken, daß das Verfahren für den allgemeinen Gebrauch sich als zu künstlich erweisen wird. Jedenfalls wird es von der Ausführung der praktischen Hilfsmittel — in Aussicht genommen sind Fibel, Wandlesetafeln, Buchstabentäfelchen — abhängen, ob sich dies Verfahren Bahn bricht und zu einem „frohen Farbenspiel" für die Kleinen entwickelt.

Literaturkunde.

Ernst Linde, Die neuere deutsche Lyrik. 1. Hälfte. (Gudes Erläuterungen deutscher Dichtungen. Ausgeführte Anleitungen zur ästhetischen Würdigung und unterrichtlichen Behandlung, 6. Band) Leipzig 1910, Friedrich Brandstetter. 404 S. Pr. 3,50 M. — In Ernst Linde hat der alte „Gude" der vor Weimar zum rechten Genuß unserer Dichtungen anleitete, einen Fortsetzer gefunden, wie er diesem vortrefflichen Werke zu wünschen war. Der neue Band bringt von älteren Dichtern Hölderlin, Eichendorff, Mörike, Droste-Hülshoff, weil diese von Gude noch nicht behandelt waren, sodann Hebbel, Storm, Groth, Keller, Fontane, Strachwitz, C. F. Meyer, Scheffel, Heyse, Liliencron. Wie Gude schickt Linde den Gedichtbetrachtungen einen Lebensabriß des Dichters auf Grund der besten Quellen und eine Würdigung seines Gesamtschaffens voran. Für die Gedichtbetrachtungen hat sich L. geschult in seiner „Modernen Lyrik" (1905), auf die er zur Ergänzung bei den einzelnen Dichtern verweist. Mehr noch als in diesem Buche (Deutsche Schule 1905, S. 790) offenbart uns der Verfasser hier seine außergewöhnliche Fähigkeit, sich in eine Dichtung einzufühlen und uns zum Nachempfinden ihrer Schönheiten zu nötigen. In einer leichten Sprache, die sich oft selbst zu poetischer Schönheit erhebt, wird er sowohl so verschiedenen Dichterpersönlichkeiten, wie sie obige Namen darstellen, als auch Dichtungen vom verschiedenartigsten Stimmungsgehalt gerecht. Dazu kommt die Sicherheit in der Deutung des Einzelnen und des Ganzen. So wird das Lesen dieser Erläuterungen zu einem reichen Gewinn bringenden Genuß. Immer hat man das Gefühl, in die Tiefe geführt zu werden; nirgends drängt sich uns nüchterne Erklärung, unangenehme Zergliederung auf. Hat man das gelesen, was Linde über einen der Dichter bringt, so scheidet man mit dem Gefühl, dem innersten Wesen des Dichters näher gekommen zu sein, einen Blick für seine Eigenart gewonnen zu haben. Die Aufsätze und Themen, die sich an die Dichter und ihre Schöpfungen anschließen und die eine Eigentümlichkeit des Gudeschen Werkes bildeten, hat Linde beibehalten und rechtfertigt das im Vorwort. Jedenfalls geben auch diese Themen, Skizzen, Ausführungen dem Leser und dem Lehrer mancherlei Anregung.

Dr. Alfred Max Schmidt, Kunsterziehung und Gedichtbehandlung im Unterrichte. 2. Bd. Interpretationen der im Bereich der Volksschule

liegenden Gedichte nebst Lehrbeispielen. Erste Hälfte: Frühling — Ostern — Mai — Pfingsten — Sommer — Stille — Tagesläufe — Wandern. Leipzig 1910, Julius Klinkhardt, 222 S. Pr. 3,60, gb. 4,20 M. — Der erste Band dieses Werkes liegt mir nicht vor. Desselben Verfassers Werk „Einführung in die Ästhetik der deutschen Dichtung“ (1908) habe ich im Jahrg. 1909 S. 774 f. besprochen. Die darin aufgestellten Grundsätze wendet der Verf. in dem neuen Buche an. Er bietet die Gedichte gruppenweise, wie schon vor ihm Ferdinand Lamey (D. Sch. 1908, S. 254). So erklärt der Dichter den Dichter; vor allem wird die Stimmung, aus der ein Gedicht hervorgegangen ist, durch Heranziehung verwandter Gedichte im Kinde leichter erzeugt und vertieft. Die Gedichte, die Schmidt erläutert und verwertet, sind Perlen unserer neueren und neuesten Stimmungslyrik. Dem „Literaturaufsatz“ will auch Schmidt eine Stelle wahren. Das Buch ist jedem Deutschlehrer zu empfehlen. Es wird ihm helfen, das Ziel zu erreichen, das die neuen Bestimmungen vom 3. Febr. 1910 dem Leseunterricht in den Mittelschulen stecken — und es ist sicherlich auch das Ziel für die Volksschule: „Es ist danach zu streben, daß jede Lesestunde eine Stunde des Genusses der Kinder an einem eigenen Erlebnis werde.“

Rudolf Lippert, Methodisches Handbuch der deutschen Literatur. Ein Hilfsbuch zur Vorbereitung auf pädagogisch-wissenschaftliche Prüfungen und auf den Unterricht im Deutschen. Leipzig 1910, Quelle & Meyer. 486 S. Pr. 6,80 M., geb. 7,50 M. — Dieses Werk habe ich gleich nach seinem Empfang für meinen Unterricht in Gebrauch genommen und kann es jedem Deutschlehrer lebhaft empfehlen. Es führt vortrefflich in die Dichterwerke bis zur neuesten Zeit ein, gibt Winke für ihre Behandlung in der Schule, flicht hie und da ein Lehrgespräch ein, verweist auf Schulausgaben und ergänzende Studienwerke, bietet für die ältere Zeit Proben. Das Literaturgeschichtliche und Biographische tritt ganz zurück. Das Buch ist eine wertvolle Ergänzung zu des Verfassers „Deutscher Dichtung“, die ich im Jahrg. 1910 S. 531 gekennzeichnet und empfohlen habe.

Dr. Johannes Heydtmann, Deutsches Lesebuch für den Unterricht in der Literaturkunde. Nach den Lehrplänen von 1908 zunächst für den Gebrauch an Lyzeen und Studienanstalten bearbeitet von Ernst Keller. I. Teil 1909, geb. 3,80 M; II. Teil 1910, geb. 3,80 M. Leipzig, B. G. Teubner. — Auf die einbändige Ausgabe (B) habe ich im Jahrg. 1910 S. 531 hingewiesen. Von dieser Ausgabe bringt der I. Bd. eine Auswahl der Literaturdenkmäler bis zu Lessing, der II. solche aus dem „goldenen Zeitalter der deutschen Dichtung“. Für diesen Band sind namentlich auch die Briefe Goethes und Schillers und ihre Prosaschriften berücksichtigt. Wie in Bd. I als Anhang eine Charakteristik Klopstocks von Karl Lamprecht*) und eine solche Lessings von Wilh. Dilthey geboten wird, so treten derartige literaturgeschichtliche Stücke im II. Bande noch zahlreicher auf. Das durch feinsinnige Auswahl und gute Ausstattung gleich ausgezeichnete Werk verdient über den Kreis der genannten Anstalten hinaus beachtet zu werden.**)

K. Steger, Lebensbilder aus der deutschen Literatur. Ein Lesebuch für den Literaturunterricht an gehobenen Knaben- und Mädchenschulen. Halle a. S., 4. Aufl. 1910, Herm. Schrödel, 504 S. 3 M. — Kurze Lebensbilder in Kleindruck leiten Proben aus den Werken der betreffenden Dichter ein. Berücksichtigt ist die ganze deutsche Dichtung bis zur Gegenwart. Vergebens habe ich aber manche Dichter gesucht, die in einem solchen Buch m. E. nicht fehlen dürfen, z. B. Lenau, Fontane. Der Zweck des Buches ist mir nicht klar geworden. Soll es ein Lesebuch neben dem Lesebuche in den oberen Klassen der im Titel genannten Schulen sein? Als solches könnte ich es nicht empfehlen, aber ebensowenig als alleiniges Lesebuch. Der Lehrer wird es zur Ergänzung seines literaturkundlichen Unterrichts hie und da mit Vorteil verwerten können.

---

*) Freunde der Lamprechtschen Geschichtsschreibung seien auf das Reclam-Doppelbändchen (Nr. 5181/82) aufmerksam gemacht, in dem Hans Helmolt eine „Porträtgalerie aus Lamprechts Deutscher Geschichte“ zusammengestellt hat. Es finden sich darin u. a. Charakteristiken Goethes, Schillers, Liliencrons.

**) Inzwischen ist auch der 3. Teil des Werkes erschienen: Die Dichter des 19. Jahrhunderts, Werke und Lebensurkunden. R.

Schließlich sei noch auf zwei Gedichtsammlungen aufmerksam gemacht:

A. Gänger, Deutsche Dichtung. Eine Auslese für den Schul- und Unterrichtsgebrauch. Mit 18 Bildnissen und 6 Handschriften. Leipzig, 1909, G. Freytag. 319 S. Pr. geb. 3 M.

M. Consbruch u. Fr. Klincksieck, Deutsche Lyrik des 19. Jahrhunderts. Auswahl für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Leipzig, 1910, K. F. Amelang. 312 S. Pr. geb. 2 M. — Die erste Sammlung ist nach literaturgeschichtlicher Zeitfolge geordnet und führt von Walther v. d. Vogelweide bis zu Agnes Miegel und Hermann Hesse. Bekanntere Lesebuchgedichte sind weggelassen. Die zweite Sammlung bietet von den einzelnen Dichtern weit mehr, da sie sich auf ein bestimmtes Gebiet der neueren Dichtung beschränkt. Beide Bücher sind auch zu Geschenkzwecken zu empfehlen.

Zeichen- und Kunstunterricht.

P. Samuleit, Die Aufgaben des Zeichenunterrichts im Rahmen der Allgemeinbildung unserer Jugend und die neuen Lehrpläne. Nach einem Vortrage auf der Hauptversammlung des „Vereins zur Förderung des Zeichenunterrichts in der Provinz Brandenburg“ im Oktober 1909. Berlin 1911. Ferd. Ashelm. 75 Pf. — Als im Jahre 1902 das preußische Unterrichtsministerium den Lehrplan für den Zeichenunterricht an den Berliner Volksschulen veröffentlichte und damit den von englisch-amerikanischen Einflüssen durchsetzten Reformvorschlägen Hirths und seiner Anhänger Eingang in die Schule verschaffte, konnte sich niemand des Eindrucks erwehren, daß die durch jenen Lehrplan vorgezeichneten Ziele viel zu hoch waren, daß man sich in der Auswahl der Modelle vielfach vergriffen hatte und mit der geforderten Vielseitigkeit der Technik sich auf falschem Wege befand. Die Vertreter der Unterrichtsbehörde haben das auch bald eingesehen. Das Zeichnen nach Fliesen ist gefallen, die empfohlenen mit Wachs hinterlegten Blätter sind aus dem Handel bald genug verschwunden, das Zeichnen mit farbigen Stiften wurde inhibiert u. dergl. m. Mehr als durch alle diese Umstände ist durch den neuen Zeichenlehrplan für die Mittelschulen vom 3. Februar 1910 und den Ministerial-Erlaß vom 3. Februar 1911 allen denen Recht gegeben worden, die von vornherein auf die Schwächen des Reformplanes aufmerksam gemacht haben. Einen wohlgelungenen Vergleich zwischen den beiden angeführten Plänen zieht das Samuleitsche Schriftchen, dessen hohes Verdienst darin liegt, die Stellung des Zeichnens innerhalb der der gesamten Erziehungs- und Schultätigkeit klar und treffend begründet, und die Grenzen des Zeichenunterrichts innerhalb der gesamten Schuldisziplinen fest umrissen zu haben. Das geschieht einesteils im Hinblick auf die durch die Geschichte des Unterrichts gemachten Erfahrungen, andrerseits durch Bezugnahme auf die neueren psychologischen Forschungen. Schon hieraus ergibt sich der Wert der Samuleitschen Arbeit, die als eine zeitgemäße mit Freuden begrüßt werden muß.

Der Reformzeichenunterricht, der allein von der Natur ausgehen soll, verlangt u. a. auch die Darstellung des Menschen, womit sich der VII. Band der „Pädagogischen Monographien“ von Dr. E. Meumann beschäftigt, und der als Sonderdruck vorliegt unter dem Titel „Der Mensch als Zeichenobjekt. Ein Versuch zur Lösung der Frage: Kann der Mensch Gegenstand des Zeichenunterrichts in der Volksschule sein?“ Von **C. Karrenberg.** Leipzig 1910. O. Nemnich. Preis 3,80 M.

Ehedem, als das Kopieren im Zeichenunterricht vorherrschend war, bildete das Darstellen ganzer menschlicher Figuren das Ideal der Zeichner. Kerschensteiner hat durch seine verdienstvollen „Untersuchungen treffend nachgewiesen, daß die Aufgabe, einen Menschen darzustellen, bei aller Lust der Kinder viel zu schwierig für dieselben ist. Unbestritten bleibt, daß die Kinder schon in frühster Jugend sich an die zeichnerische Wiedergabe des Menschen wagen, daß diese Zeichnungen aber nichts sind als aus dem Gedächtnis reproduzierte Schematas, die mit der Wiedergabe eines bestimmten Vorbildes auch nicht das Geringste zu tun haben. Unter dem Einflusse des Unterrichts müssen ällmählich auch solche schematische Darstellungen immer vollkommener werden. Das ist eine Tatsache, die nicht erst der Karrenbergschen Versuche bedurft hätten. Aber darum handelt es sich bei der ganzen Angelegenheit auch nicht, sondern lediglich um die Frage: „Liefert die

schematische Darstellung der menschlichen Figur „aus der Vorstellung heraus“ wirklich so wertvolle unterrichtliche Ergebnisse für die Allgemeinbildung der Schüler, daß ihr der Schulzeichenunterricht bei der ihm zur Verfügung stehenden geringen Zeit eine besondere Pflege angedeihen lassen muß?“ und: „Ist dieses schematische Zeichnen der menschlichen Figur imstande, das Zeichnen des Menschen nach dem natürlichen Vorbilde vorzubereiten?“ Die Volksschule kann nun und nimmer die Auffassungskraft der Volksschüler und ihre technische Fertigkeit soweit entwickeln, daß sie sich, und wenn auch nur vereinzelt, an Aufgaben wagen dürften, die den Schülern der akademischen Hochschulen nach jahrelangem Fachstudium Schwierigkeiten bereiten.

Der Reformzeichenunterricht verlangt die Heranziehung des Zeichnens in den meisten Unterrichtsdisziplinen der Schule. Das ist keine neue Forderung, sondern ein altes, wiederholt betontes Unterrichtsprinzip, daß schon eine tüchtige Literatur erzeugt hat. Neuerdings schießen die Stoffsammlungen für das malende Zeichnen wie die Pilze nach einem warmen Sommerregen hervor. Die Gründe dafür sind leicht zu finden. Da sich die schematischen Darstellungen — um solche handelt es sich ausschließlich — zwanglos aus der unterrichtlichen Behandlung ergeben müssen, und da nur die selbständige Wiedergabe der durch eigene Auffassung im kindlichen Geiste erzeugten Vorstellungen einen sicheren Schluß auf den Grad des erzielten Verständnisses zuläßt, wird man die Notwendigkeit von Sammlungen solcher aus allen Gebieten entnommenen Schematas kaum anerkennen können. Eine derartige Stoffsammlung liegt vor in „Malendes Zeichnen. Zum Zeichnen, Malen und Ausschneiden für fleißige Kinder“. Herausgegeben von **K. Markert** und gezeichnet von **I. Feist.** Nürnberg, F. Korn. II. Teil. 1 M.

F. Baumann, Die fachliche Gestaltung des Zeichenunterrichts in der gewerblichen Fortbildungsschule. Dargestellt in mehreren Lehrgängen für schmückende Gewerbe und einem Kapitel über ornamentale Schrift. Hannover, C. Meyer (G. Prior). 6,50 M. — Die Erteilung des Fachzeichenunterrichts in den gewerblichen Fortbildungsschulen ist mit größeren Schwierigkeiten verknüpft, als im allgemeinen geglaubt wird. Sie erfordert neben großem Lehrgeschick, feinem pädagogischen Takt, einen gründlichen Einblick in die Materiallehre und in die Technik des speziellen Gewerbes. Die meisten Fehler, die trotz des Vorhandenseins dieser Bedingungen im Fachunterricht gemacht werden, resultieren aus der mehr oder der geringeren einseitigen Betonung der pädagogischen oder fachlichen Seite. Sollen wirklich gute, die gewerbliche Praxis fördernde Unterrichtsresultate erzielt werden, darf keine dieser Seiten auf Kosten der andern bevorzugt werden. Die unterrichtlichen Momente, welche durch die Technik und durch das Material bestimmt werden, beeinflussen die richtige Auswahl und Aufeinanderfolge der Zeichenübungen, diejenigen aber, welche der Pädagogik entstammen, bestimmen die Lehrweise und den ganzen Unterrichtsbetrieb. Aus diesen Gesichtspunkten heraus hat Baumann Lehrgänge in Skizzen und Vorlagen für das Fachzeichnen der Konditoren, der Buchbinder, der Glaser und Goldschmiede veröffentlicht, die mit den Grundsätzen der Regierungsverfügung vom 28. 1. 07. in vollstem Einklange stehen, und die, auf die früher so beliebten zeitraubenden „Vorübungen“ verzichtend, den Lehrling sofort in das Fachzeichnen einführen. Der Verfasser vertritt ferner den Standpunkt: „Der Zeichenunterricht muß neben der zeichnerischen Fertigkeit vor allem die Ausbildung der Phantasie und die ästhetische Schulung der jungen Handwerker fördern.“ Gerade diese Forderung. die in ihren letzten Konsequenzen zur selbstschöpferischen Tätigkeit führt, machen das Baumannsche Werk empfehlenswert.

R. Bürkner, Christliche Kunst. Leipzig, Quelle & Meyer. 1,25 M. — Superintendent Bürkner durchwandert, nachdem er das Verhältnis der Kunst zum Christentume erörtert hat, die einzelnen Stilepochen, soweit es sich um die Kirchenbauten, deren Einrichtung und Ausgestaltung handelt. Von den Katakomben ausgehend, beschreibt er die altchristliche Basilika, die Zentralkirchen, die romanischen und gotischen Dome, die Renaissance- und Barock-Kirchen und führt so den Leser weiter bis zur Kunst der Gegenwart. Neues wird dem gebildeten Laien nicht geboten. Bürkner münzt geläutertes Gold in neue Formen um, die gewiß Liebhaber finden werden. Th. Wunderlich, Berlin.

Theodor Wunderlich. Zeichenkunst, Zeichenunterricht und allgemeine Kunstbildung im 14. bis 18. Jahrhundert. Berlin 1911, Ferd. Ashelm.

4 M. — Nach längerer Pause nimmt in vorliegendem Werke Th. Wunderlich, der Zeichenhistoriker und -methodiker, dessen zahlreiche Schriften nicht nur bekannt sondern auch durchweg anerkanntermaßen wertvoll sind, das Wort zu neuen Ausführungen, denen man ganz besonders gern und mit höchstem Interesse lauschen wird. Nicht Kunstgeschichte in althergebrachtem Sinne ist's, was er diesmal bringt. Aus einem staunenswert reichen Quellenmaterial herausgearbeitet ist die Kunde über Zeichnen und zeichentheoretische Anweisungen, die wir hier auch aus den fernsten Zeiten vernehmen, und die von Männern berichtet, deren Namen und Werke bisher der Allgemeinheit wenig oder gar nicht bekannt waren. Hier ist die Gelegenheft gegeben, einen tiefen Einblick in das Ringen und Mühen fleißiger Schaffer vergangener Jahrhunderte zu tun, einen Einblick, der uns aber auch erkennen und verstehen lehrt, in wie innigem Zusammenhang alles, was Kunst und Zeichnen ist, mit der Geschichte des gesamten übrigen Kultur- und Geisteslebens aller Zeit steht. — Eine beigefügte, sich über 30 Seiten erstreckende, vergleichende Zeittafel, welche Weltgeschichte, Kunstgeschichte, Geschichte der Pädagogik und Geschichte des Zeichenunterrichts nebeneinander stellt, ist ebenso interessant, wie sie belehrend und darum wertvoll ist. Mit ihr hält der Verfasser dem, der ihm aufmerksam gefolgt ist, von seinen Hinweisen auf die ersten Anfänge zeichnerischer Tätigkeit an bis zum Betrieb des Schulzeichnens am Ende des achzehnten Jahrhunderts, einen klaren Spiegel vor, der noch einmal — zur Belohnung gleichsam — den Blick hingleiten läßt über all' den Reichtum des Gebotenen. Behrend.

E. Weber, Angewandtes Zeichnen. Neue Ausgleiche und Ausblicke. Mit 186 Abbildungen im Text. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 2,50 M. — „Neue Ausblicke" ergeben sich für den Zeichenunterricht durch die Beantwortung der Frage: Darf das Zeichnen nur Unterrichtsfach sein, oder muß es Unterrichtsprinzip werden? Der Verfasser entscheidet sie dahin: „Auch das Zeichnen muß seiner isolierten Stellung als Unterrichtsfach enthoben und zum Unterrichtsprinzip befördert werden, wenn es seine volle pädagogische Wirkung entfalten soll. Es darf kein Sonderdasein für sich führen, darf seine Existenzberechtigung nicht in sich selbst erblicken, sondern in seiner lebendigen Beziehung zu den übrigen Unterrichtsfächern. Es muß gleich dem mündlichen und schriftlichen Ausdruck den Gesamtunterricht durchdringen. Es muß zur Sprache werden, zur sichtbaren Sprache, die durch keinen hörbaren Ausdruck in ihrer Eigenart ersetzt werden kann." Dementsprechend darf das Zeichnen nicht ausschließlich technische Sonderziele verfolgen. So sehr wir mit diesen Ausführungen des Verfassers einverstanden sind und der weitgehendsten Heranziehung des Zeichnens im geographischen, geschichtlichen, naturkundlichen und mathematischen Unterrichte zustimmen, müssen wir dem Zeichnen andrerseits wegen seiner Bedeutung für die ästhetische Erziehung als Sonderfach das Wort reden. So oder so aufgefaßt, immer sind wir mit dem Verfasser einer Meinung, wenn er schreibt: „Quantität und Qualität dieser Kraftbetätigung bestimmen den pädagogischen Wert einer Leistung, nicht ihre technische Vollkommenheit ist ausschlaggebend." Auch darin hat der Verfasser vollständig recht: „Ohne gründliches Studium des Naturobjekts wird niemals einer richtiges Zeichnen oder Malen lernen können." Dieses Zeichnen nach der Natur, nach der Wirklichkeit „ist unentbehrlich und verdient weitgehendste Pflege; aber es ist nicht das einzige notwendige Mittel; es bedarf, wenn es nicht seiner eigentlichen künstlerischen Aufgabe entfremdet werden soll, der Ergänzung." Zu den berechtigten zeichnerischen Ergänzungsweisen zählt der Verfasser das Kopieren von Vorlagen und die Bildbetrachtung. Während letztere „ihr Hauptaugenmerk dem Inhalt, dem eigentlichen Gehalte des Kunstwerkes zuwendet, also mehr zum Einfühlen und Schauen hinleiten will und die Formgebung nur als Ausdruck für dies zugrunde liegende Seelische — also nie ohne Beziehung zum Inhaltlichen — gelten läßt, beschäftigt sich die Kopierung mehr mit den technischen Problemen. Die Schüler sollen die Ausdrucksmittel kennen lernen, die ein technisch geschulter Zeichner oder Maler anwandte, um durch aufmerksame Betrachtung oder Nachahmung hinter die technischen Geheimnisse zu kommen." Wenn die Werke der bildenden Kunst den Schülern nach den eben angedeuteten zwei Seiten Anregung für die zeichnerische Ausbildung geben können, was kaum ernstlich bestritten werden kann, darf man auch das Ornament nicht gänzlich aus dem Zeichnen verbannen. Freilich darf das Ornamentzeichnen nicht nur im Kopieren von Verzierungen aller

Stilgattungen bestehen. „Die Jugend nach dem abstrahierten Schema einer historischen Kunstepoche zu entwickeln wäre durchaus unpsychologisch, weil wir nicht imstande sind, die Kulturzustände jener Epoche in ihrer reichen Mannigfaltigkeit zu restaurieren, und weil wir nicht alle Einflüsse der modernen Kultur auf das Kind hintanhalten können.“ Wie der Verfasser das „schmückende Zeichnen“ betrieben wissen will, zeigt er an dem äußerst glücklich gewählten Beispiele der „Schülervignette“, einer hübschen Ergänzung zu den schon von andrer Seite geforderten „illustrierten Aufsätzen“ und in dem „Schmuck der Schülerhefte“. Der Verfasser erblickt „in dem innern und äußern Schmuck der Schülerhefte das natürliche Übungsfeld für dekoratives Zeichnen, sofern die Leistungen wirklich ein Erzeugnis kindlicher Selbsttätigkeit und nicht bloßer Abklatsch eines klassischen Vorbildes oder mechanische Nachbildung einer vom Lehrer gegebenen Schablone sein sollen.“ Geht aus diesen kurzen Andeutungen einesteils die Stellung hervor, die der Verfasser in bezug auf die neuen Zeichenlehrpläne einnimmt, so wird man andrerseits zugeben müssen, daß er nicht zuviel sagte, wenn er auf das Titelblatt die Worte setzt: „Neue Ausgleiche und Ausblicke.“ Th. W.

H. Stauber, Zur Reform des Zeichenunterrichts. Zürich, Orell Füssli. 1,20 M. — Nach des Verfassers Meinung gliedert sich das Zeichnen im Unterrichtsbetriebe als Unterrichtsmittel und Unterrichtsfach. „Im ersteren Falle ist es innig verflochten mit dem übrigen Unterrichte, als Fach aber bildet es ein Gebiet für sich, das aber durch das allgemeine Zeichnen gefördert wird und umgekehrt auf dieses befruchtend und läuternd einwirken muß.“ Dagegen läßt sich nichts sagen, und wir würden die vorliegende Broschüre mit ihren vielen methodischen Hinweisen den Anfängern im Lehramte anstandslos empfehlen können, wenn sie nicht gar zuviel Irrtümliches brächte über die der sogenannten „neuen Methode“ voraufgegangene Lehrweise. So sagt der Verfasser beispielsweise S. 44: „Nach der alten Zeichenmethode galt die technische Ausführung der zeichnerischen Aufgabe als die Hauptsache, das Hauptziel des Unterrichts.“ Ein Einblick in Flinzers 1876 erschienenes Lehrbuch überzeugt ebenso von der Haltlosigkeit dieser und ähnlicher Behauptung, wie die 1874 aufgestellten „Grundsätze des Vereins deutscher Zeichenlehrer“, von denen der dritte besagt: „Der Zeichenunterricht hat insbesondere folgende Aufgaben zu erfüllen: a) Erweckung und Ausbildung der Erkenntnis des Gesetzmäßigen in allem sichtbaren nach Form, Maßverhältnis, Symmetrie, Harmonie, Beleuchtung und Farbe, folglich Pflege des bewußten Sehens; b) Ausbildung des Verständnisses für schöne Gebilde — nach Form und Farbe — und für ihre dem Zwecke entsprechende Darstellung; c) Entwicklung der technischen Fertigkeit. Übung des Auges und der Hand durch genaue Wiedergabe (Darstellung) des gegebenen Gebildes.“ W.

C. Mickelait und E. Stahl, Zeichenvorlagen in ein- und mehrfarbiger, Ausführung. Eine Anregung für das Zeichnen nach der Natur mit Kreide, Kohle, Bleistift und Aquarellfarben. Nebst einem Block Zeichenpapier. Reutlingen, Enslin und Laiblin. 2 M. — Die vielen Verstöße gegen die Perspektive besonders in den Darstellungen runder Gegenstände verbieten die Empfehlung dieser Vorlagen. W.

W. Balmer, Pinselzeichnen. Lehrmittel für den modernen Zeichenunterricht. 60 Blatt in farbiger Lithographie. Zürich, Orell Füßli. 3 M. — Die von England aus in unsern Zeichenunterricht gebrachten „Pinselübungen“ haben im allgemeinen nicht den Beifall gefunden, den man erwartet hatte. Den vielen Übertreibungen, die bei dieser Weise des Malens anfangs vorgekommen sind, mag ein großer Teil der Schuld hierfür beizumessen sein. In richtigen Grenzen gehalten, kann auch diese Technik reizvolle Muster liefern, wie die vorliegende Sammlung erkennen läßt. W.

H. Witzig, Schulzeichnen zu Grimms Märchen. 16 Blatt. Zürich, Orell Füßli. 1 M. — Das Illustrieren von Erzählungen, Märchen usw. seitens der Schüler, wie es der moderne Zeichenunterricht verlangt, hat neben vielen Anhängern doch auch eine tüchtige Gegnerschaft. Welchen Standpunkt man auch dazu einnehmen mag, jedenfalls haben diejenigen recht, die da meinen, die „Phantasiezeichnungen“ der Schüler müssen „unbeeinflußt“ entstehen; Vorlagen sind hier ganz und gar nicht am Platze. Auch der Lehrer bedarf ihrer nicht, wenn er selbst den Schüler zeigen will, wie diese oder jene Episode einer Geschichte zeichnerisch darzustellen ist. W.

Aus der Fachpresse.

Jugendkunde — F. P. Baege-Coswig—Wissenschaftl. Rundschau 1911/12 Nr. 17.

Kongreß für experimentelle Psychologie im April 1912 in Berlin (Kritischer Bericht) — Dr. Anschütz-Leipzig — Päd. Warte 12.

Die Arbeiten des V. Kongresses für exp. Psychologie — Dr. Jesinghaus-Halle — Zeitschr. f. päd. Psychologie 6.

Der Einfluß des Großstadtmilieus auf das Schulkind — Zergiebel-Chemnitz — Ebenda.

Üb. das Wesen der experimentellen Didaktik u. den Anteil der Volksschule an den exp. Untersuchungen — Prof. Dr. Binder-Graz — Öst. Zeitung f. Lehrerbildung 5 u. 6.

Die Gründung eines Instituts für Jugendforschung in Hamburg — Prof. Dr. Meumann — Päd. Reform 26 u. 27.

Radikalismus in der Schulreform. Ein Vortrag üb. die „Arbeitsschule" — Fr. Gansberg — Neue Bahnen 1911/12 Nr. 9.

Die Persönlichkeitspädagogik und ihre Kehrseite — Linde-Gotha — N. westfälische Lehrerztg. 21 u. 22.

Über exakte Pädagogik und die Hilfsmittel ihrer Pflege an Universität und Lehrerseminar (Bericht üb. die öff. Versammlung der Päd. Zentrale des D. L.-V. am 30. März 1912) — Privatdozent Dr. A. Fischer-München — Arbeitsschule 6.

Durch Versuchsschulen zur Arbeitsschule — Fr. Friedrichs — Päd. Reform 24.

Über Lehrproben (Die Formalstufen in den gedruckten Präparationen) — Seminardir. Heigenmooser-München — Die Christliche Schule 6.

Erziehung zur sozialen Arbeit — Käthe Fleck-Charlottenburg — Frauenbildung 6.

Zur Frage des öffentlichen Frauendienstes — Frau Schumann-Gebhardt (Blasewitz) — Ebenda.

Wohnungsnot und Jugenderziehung — B. Hofmann-Gotha — Thür. Lehrerztg. 24 u. 25.

Handarbeit für Knaben — Geh. Regierungsrat Dr. Pallat-Berlin — Säemann 6 u. 7.

Das Problem der Auslese und die höh. Schulen — Prof. Dr. Rehm-München — Ebenda 6 u. 7.

Arbeit — Schweiz. Lehrerztg. 24 u. 25.

Die schaffende Arbeit als Unterrichtsprinzip — Stadtschulinsp. Göri-Graz — Öst. Zeitschrift für Lehrerbildung 5.

Die Idee der Arbeitsschule nach Gaudig — Dr. O. Conrad-Charlottenburg — Ebenda.

Das Prinzip der Arbeitsschule und der Geschichtsunterricht — Oberl. Havenstein-Schmargendorf — Deutsche Schulpraxis 22.

Hans Spiesers „Klassenversuch mit Schreibleseunterricht nach begrifflicher Lehrerweise" — O. Triebel-Gera — Thüringer Lehrerztg. 22 u. 23.

Bedeutung der musikalischen Erziehung für die Gesamtbildung — Dr. Löbmann-Leipzig — Neue Bahnen 1911/12 Nr. 9.

Zur weiteren Ausgestaltung des freien Aufsatzes (Kritisches) — H. Scharrelmann-Blankenese — Ebenda.

Lektüre und Lesebuch. Beiträge zu dem Thema: Literarische Erziehung und Arbeitsschule — E. Henkel-Sandau — Der Praktische Schulmann 4.

Die böse Grammatik. Didaktische Betrachtungen — Dr. Ernst Weber — Fr. bayr. Schulztg. 12.

Zum Lehrplan der Erdkunde — Dr. Bargmann-Meißen — Sonde 6.

Die Verwendung des Reliefs im geograph. Unterricht — M. Greubel-Haßfurt — Ebenda.

Hat das Relief Wert? — W. Kluge-Leutzsch b. Leipzig — Ebenda.

Geschichtlicher Katechismusunterricht! (Das Verhältnis von Text und Erklärung in Luthers Katechismus) — Pastor Dörries-Hannover — Monatsbl. f. d. ev. Religionsunt. 6.

Bericht üb. die Tätigkeit des Deutschen Ausschusses f. d. math. u. naturwissenschaftl. Unterrichts im Jahre 1911 — Dr. Lietzmann-Barmen — Monatshefte f. d. naturwissenschaftl. Unt. 5 u. 6.

Das Mittelalter für Kinder — Dr. Sieve-München — Vergangenheit und Gegenwart 4.

Selbstregierung — Schweingruber-Bern — Schweiz. Schulztg. 24.

Les „Boy Scouts" (Pfadfinder) — P. Hazard — Revue Pédagogique 4.

Von der Mannheimer Schulorganisation (Bedenken) — Krieck-Mannheim — Volksschulwarte 23.

Zur Theorie und Praxis des sogen. Mannheimer Systems — Allg. Deutsche Lehrerztg. 25.

Woman and „equal pay" — A. Perry-Brooklyn — Educational Review 4.*)

Eine Geschichte der Erziehung in neuartiger Auffassung (Prof. Barths „Gesch. der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtl. Beleuchtung") — Dr. Ziechner-Zwickau — Päd. Studien 3.

Die älteste „Janua linguarum" und ihr Verhältnis zur „Janua reserata" des Comenius — C. Habrich S. J.-Valkenburg — Zeitschr. f. christl. Erziehungswissenschaft 8.

Theodor Ziehens pädagogische Bedeutung — R. Schauer-Berlin — Zeitschr. f. Kinderforschung 1011/12 Nr. 9.

Das Schullesebuch und die Kindererzählung in der Pädagogik der Aufklärungszeit — Dr. Thalhofer-München — Die Christliche Schule 6.

Otto Flügel (mit Bild) — Dr. Fritzsch-Leipzig — Deutsche Blätter 1911/12 Nr. 38. Zeitschr. f. Kinderforschung 1911/12 Nr. 10.**)

Literarische Notizen.

Der Bericht über die Deutsche Lehrer-Versammlung 1912 erscheint Mitte August im Verlage von Julius Klinkhardt, Leipzig, und ist zum Preise von M. 1,20 durch jede Buchhandlung zu beziehen.

Infolge der starken Nachfrage ist von der bekannten Vereinsschrift des Deutschen Lehrervereins: Der Militärdienst der Volksschullehrer, bearbeitet von Hermann Reishauer, abermals eine Neuauflage, die 10., nötig geworden (Verlag von Jul. Klinkhardt, im Buchhandel 60, bei direktem Bezuge 40 Pf. Nach wie vor soll es Zweck des Buches sein, in allen Fragen, die mit dem Militärdienste der Volksschullehrer und mit der finanziellen Vorbereitung auf das Dienstjahr zusammenhängen, Auskunft oder doch Fingerzeige zu geben. Der Frage der rechtzeitigen, d. h. möglichst frühzeitigen finanziellen Fürsorge ist diesmal wieder die größte Aufmerksamkeit geschenkt worden.

Die Deutsche Lehrer-Bücherei (Berlin C. 25, Kurze Straße 5) hat soeben einen zweiten Nachtrag zu dem 1904 in 2. Auflage erschienenen Bücherverzeichnis herausgegeben. Er enthält die wesentlichsten Neuerwerbungen seit 1909 und weist besonders die Reformliteratur der letzten Jahre nach. Der 2. Nachtrag ist gegen Einsendung von 90 Pf. zu beziehen. Die früheren Verzeichnisse (Stammverzeichnis 1904, Preis 1,50 M., und der erste Nachtrag 1909, Preis 1,35 M.) behalten ihre volle Gültigkeit. Auch von dem Sonderverzeichnis der Fortbildungsschul-Literatur (20 Pf.), 1911 erschienen, sind noch Exemplare vorhanden. — Für Auswärtige sei bemerkt, daß sie gegen Tragung der Kosten für Verpackung und Versand Bücher entleihen können. Der gesamte Bestand beziffert sich auf mehr als 65000 Bände.

Am 1. Oktober wird der „Praktische Schulmann" nach 61jährigem Bestehen als solcher zu erscheinen aufhören. An seine Stelle tritt das „Archiv für

---

*) Im Staate New York ist die gleiche Bezahlung der Lehrer und Lehrerinnen derselben Kategorie Gesetz geworden. Man hat aber nicht etwa den Lehrerinnen einfach das bisherige Gehalt ihrer männlichen Kollegen zugebilligt, sondern dieses letztere erniedrigt, so daß jetzt an den Volksschulen die männlichen Lehrkräfte, deren Gehalt bis dahin 2400 Dollar betrug, und die Lehrerinnen, die bis dahin 1500 Dollar erhielten, dasselbe Jahreseinkommen von 1850 Dollar erhalten.

**) Auf die zahlreichen und zum Teil auch interessanten und wertvollen Rousseau-Artikel konnte in obiger Übersicht nicht eingegangen werden.

Pädagogik“ von Privatdozent Dr. M. Brahn und Lehrer M. Döring und zwar als „Die pädagogische Praxis“ in jährlich 12 Heften uud als „Die pädagogische Forschung“ in jährlich 4 Heften. Das Archiv „will sich in den Dienst der pädagogischen Bewegung unsrer Zeit stellen, die herausgewachsen ist aus den großen Veränderungen innerhalb der geistigen Strömungen in unserm Volke und aus einer wissenschaftlich vertieften, fortgeschrittenen pädagogischen und psychologischen Forschung.“

Im Verlage von F. B. Auffahrt in Frankfurt a. M. erscheint eine neue Zeitschrift: „Mitteilungen aus dem Frankfurter Schulmuseum“, im Auftrage der Städtischen Schulbehörden herausgegen von Dir. Dr. Liermann und Rektor Dr. Dienstbach. Die neue Zeitschritt, ein gemeinsamer Arbeitsplatz von Vertretern aller Schulgattungen, bringt Aufsätze aus der Vergangenheit und Gegenwart des Frankfurter Schulwesens, behandelt Bildungs- und Erziehungs-Probleme, die heute im Mittelpunkte der Erörterung stehen, bietet eine kritisch auswählende Lehr- und Lernmittelschau, bespricht wichtigere Neuerscheinungen aus der Fachliteratur des Gesamtgebietes der Volkserziehungswissenschaft und der Jugendpflege. Die neue Zeitschrift wendet sich an Berufspädagogen wie an den großen Kreis der Eltern, denen hier neben Anregungen für die Hauserziehung ein Bild des Fortschrittes geboten wird, den sich die Schule von heute in zielbewußter, das bewährte Alte ehrender, das gute Neue verwertender Arbeit angelegen sein lässt (jährlich 6 Hefte zu 2,50 M.).

Die neueste Einladungsschrift zur 55. Hauptversammlung des „Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen“ enthält neben Berichten und Mitteilungen eine längere Abhandlung von Schiebuhr: „Zur Frage des Werkunterrichts“. (Der Verfasser hat zuviel und kritiklos gelesen.)

Neue Auflagen bekannterer Schriften: 1. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 5., verb. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne. 4.50 M. (Ein ganz vorzügliches Werk, das geeignet ist, auch weiteren Kreisen eine Würdigung des ausgezeichneten Forschers zu ermöglichen.) — 2. Im Strom des Lebens. Altes und Neues zur Belebung der religiösen Jugendunterweisung, dargeboten vom Leipziger Lehrerverein. Neue Folge. 2. Aufl. Leipzig, Dürrsche Buchh. (Daß schon nach einem Jahre eine neue Auflage nötig war, bezeugt den Wert des Buches.) — 3. Th. Echtermeyer, Auswahl deutscher Gedichte für höh. Schulen. 40. Aufl., Ausgabe C. Halle, Waisenhaus. Gb. 3,50 M. (Auswahl für Seminare, hrg. von G. vom Stein.) — 4. Prof. Dr. Weise, Musterstücke deutscher Prosa zur Stilbildung und zur Belehrung. 4., verm. u. verb. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. Gb. 1,80 M. (Jedem der sorgfältig ausgewählten Stücke folgt eine Charakteristik des Stils der betreffenden Verfasser.) — 5. Dichterklänge aus Deutschlands großer Zeit (1813, 1815, 1870/71). 4. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne. (Patriotische Dichtungen für natinale Gedenktage.) — 6. Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten nach Herbartischen Grundsätzen. III: Rückert, Eichendorff, Chamisso, Heine, Lenau, Freiligrath, Geibel. 8. Aufl. (3 M.). Ausg. B der Präparationen (im Anschluß an Ferd. Hirts Lesebuch. II (5,80 M.) Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 7. Troll, Freie Kinderaufsätze. 5., verm Aufl. Ebenda. 1,80 M. — 8. Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. Ebenda. 4 M. (8. Aufl. eines ausgezeichneten methodischen Hilfsmittels.) — 9. Söhns, Unsere Pflanzen, ihre Namenerklärung und ihre Stellung in der Mythologie und im Volksaberglauben. 5., schön ausgestattete Auflage. B. G. Teubner (gb. 3 M.).

Das neueste Heft der „Religionsgeschichlichen Volksbücher“, herausgegeben von Schiele (Tübingen, J. C. B. Mohr), enthält eine interessante Studie über „Franz von Assisi“ von Dr. Peters.

Lieferung 144 bis 155 des Kraemerschen Prachtwerks „Der Mensch und die Erde“ (Bong & Komp) bringt die reich illustrierten Abhandlungen: Die modernen Beleuchtungsmethoden, Schluß (Heißner), Feuer als Arbeitskraft (Feldhaus), Feuer als Waffe (derselbe), Feuer in Kunst und Kunstgewerbe (C. Gurlitt).

Bei Veit & Komp. in Leipzig erschien: „Hellenisches Dichterbuch“, formschöne, den Originalen soweit als möglich nahekommende Übertragungen philosophischer Dichtungen des antiken Griechentums von Siegfried Mekler, Universitätsdozenten in Wien, Theodor Gomperz, dem Verfasser der „Griechischen Denker“, zum 80. Geburtstage gewidmet.

Die neueste „Kunstgabe“ der Graphischen Kunstanstalt von Joseph Scholz in Mainz enthält 16 gut ausgewählte Nachbildungen von Gemälden Eduard v. Gebhardts, bekanntlich eines der größten Maler der Gegenwart, in trefflicher Ausführung. Wilhelm Kotzde leitet das Heft ein (Pr. 1 M.).

Der Verlag der Illustrierten Zeitung (J. J. Weber) gab ein vornehm ausgestattetes Sammelheft heraus, das in künstlerischer Vollendung 12 Deutsche Städtebilder nach Vorlagen von H. Braun enthält. Das Folio-Heft bringt: aus Konstanz das Haus zum goldenen Löwen, aus Lindau das Rathaus, die berühmte Meersburg am Bodensee, in die unsere großen Germanisten als Gäste des greisen Freiherrn von Laßberg einzogen und in der Annette von Droste-Hülshoff wohnte, aus Halberstadt den Holzmarkt, aus Goslar den Marktplatz und von dem Juwel altdeutscher Städtekunst Rothenburg ob der Tauber das Rathaus mit dem Herterichbrunnen, den Weißen Turm und den Hof des Staudtschen Hauses, das malerische Stadtbild „An der steinernen Brücke in Regensburg“, die die hohen Türme des Domes in wunderbarer Pracht überragen, aus Nördlingen ein Motiv an der Stadtmauer, von Ochsenfurt am Main des Rathaus und aus Danzig das unvergeßlich schöne Bild norddeutscher Ziegelbau-Renaissance des Stockturmes und des Langgassertors. Das Werk kann allen Freunden deutscher Städtekunst warm empfohlen werden, besonders da der Bezugspreis (2 M.) ein sehr niedriger ist.

„Der Schatzgräber“, bekanntlich eine sehr gute Sammlung billiger Kinder- und Volksschriften, die der Dürerbund herausgibt (Verlag Georg Callwey in München), sei aufs neue dringend empfohlen. Die Preise der einzelnen Bändchen bewegen sich zwischen 10 und 40 Pf. Verzeichnisse werden gern geliefert.

Ähnliche Zwecke unter Beschränkung auf die Jugend verfolgt die Wiener Sammlung „Konegens Kinderbücher“, herausgegeben von Helene Scheu-Riesz und Eugenie Hoffmann. Jedes Heftchen mit 5 meist charakteristischen Bildern verschiedener Künstler kostet nur 20 Pf. Die Titel einiger Hefte seien angeführt: Gedichte Goethes, Gedichte und Erzählungen Mörikes, Zehn fröhliche Märlein von Rückert und Kopisch, Dreißig deutsche Sagen der Brüder Grimm, Das fremde Kind von E. T. A. Hoffmann, Der goldene Topf von C. W. Th. Fischer, Das Märchen von Niels mit der offenen Hand von Paul Heyse, Das Kindlein von Bethlehem von Selma Lagerlöf usw.

Ein „Literarischer Ratgeber für die Katholiken Deutschlands“, herausgegeben von Dr. Max Ettlinger, erschien bereits im 10. Jahrgange bei Joh. Kösel in Kempten (208 S. Pr. 1 M.).

„Der Guckkasten“, illustrierte Wochenschrift für Humor, Kunst und Leben, wahrt auch nach dem Rücktritt des Begründers, Paul Keller, seinen Ruf, gute farbige Kunstblätter und Textbilder sowie hübsche kleine Erzählungen und ulkige Scherze mit Musikbeilagen für einen sehr geringen Bezugspreis (Nummer 30 Pf.) zu bringen (Guckkasten-Verlag in Berlin SW 48 und Wien).

„Der Türmer“, Monatsschrift für Gemüt und Geist, hg. von Jeannot Emil Freiherr v. Grotthuß. Vierteljährlich (3 Hefte) 4 M. (Stuttgart, Greiner & Pfeiffer). — Aus dem Inhalt des Juliheftes: Der neue Reichstag (Dr. Richard Bahr). — Der von der Vogelweide, Roman (Franz Karl Ginzkey). — „Das zu oft verwaiste Regiment“ (C. von Wartenberg). — Linie 8 (Fritz Müller-Zürich). — Zigeunerblut (Victor von Reisner). — Aus der Zeit baltischer Kulturkämpfe. — Das Aussterben großer Tiergruppen in neuer Beleuchtung. — Als Vagabund um die Erde. — Mischehen. — Doktrinarismus in der Rechtsprechung. — Ein Versuch, die zehn Gebote abzuschaffen. — Die Anfänge der Freimaurerei. — Bürgerliche Abgeordnete, die nicht zu Hofe gehen wollten. — Von deutschem Wesen und Norddeutschen Lloyd. — Türmers Tagebuch. — Der Makart der deutschen Lyrik (Ottokar Stauf v. d. March). — Kehraus, Berliner Theater-Rundschau (Hermann Kienzl). — Balladenbücher (Erich Beckmann). — Die Jugendbibel. — Mode und Kostüm. — Verwilderung. — Edmund Steppes. — Rousseau und die Musik (Dr. Karl Storck). — Die Sinfonie der Tausend (Storck). — Auf der Warte. — Kunstbeilagen (Edmund Steppes). — Notenbeilage.

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

Vorzüge und Mängel des englischen Volksbildungswesens.

Von Dr. Ernst Schultze in Hamburg-Großborstel.

„Wir vertrauen zu viel auf Systeme und achten zu wenig auf die Menschen." Disraeli.

Die zukünftige Entwicklung des Volksbildungswesens in England wird von drei Fragen abhängen. Die erste lautet: wie weit wird es möglich sein, Feindschaft und Gleichgültigkeit gegen dieses wichtige Gebiet kultureller Tätigkeit zu beseitigen? Die zweite heißt: wieviel Enthusiasmus und wieviel Energie wird man ihr widmen? Und die dritte endlich: wie klar wird man die Fragen und Probleme des Bildungswesens durchdenken?

Nichts hat die Entwicklung der Volksbildung in Großbritannien so aufgehalten wie die Feindschaft, die ihr von den verschiedensten Seiten entgegengebracht wurde. Eine Zeitlang war diese gegnerische Stimmung fast allgemein. Wer vor 100 Jahren in England von der Notwendigkeit der Volksbildung sprach, dem konnte es leicht geschehen, daß ihm nicht geglaubt, daß er vielmehr verlacht und verspottet oder als Volksverderber bekämpft wurde. Als eines der ersten Handwerker-Institute, das „Birkbeck Institute" in London begründet wurde, da scheute sich die „St. James Gazette" nicht, zu schreiben: „Einen Plan, der besser für die Zerstörung dieses Reiches paßte, hätte selbst der Vater alles Bösen nicht erfinden können."

Blickt man in die Debatten über die Bewilligung staatlicher Mittel für das Volksbildungswesen oder über den Erlaß der Volksschulgesetze der Jahre 1870 und 1876, so mag man erstaunen über die Verständnislosigkeit, die so wichtigen Maßnahmen entgegengesetzt wurde. Es ist eine Folgeerscheinung dieser alten ablehnenden Haltung, daß noch heute in England zahlreiche Kreise dem Volksbildungswesen zwar nicht mehr mit Mißgunst, aber doch mit mehr oder weniger großem Unverstand gegenüberstehen. Ein so erfahrener Parlamentarier wie Lord Haldane meint über die Einbringung von Volksbildungsgesetzen im Unterhaus bitter:

„Da hat man eine Anzahl von Männern, die zuhören, von denen aber neun Zehntel vom Volksbildungswesen nicht das geringste verstehen, und von denen acht Zehntel sich in keiner Weise darum kümmern. Das Resultat ist, daß eine Debatte über das

Volksbildungswesen . . . das Schauspiel eines nahezu leeren Unterhauses zeigt. Von Zeit zu Zeit blicken die älteren Abgeordneten durch die Tür herein, um zu sehen, wie lange sie noch fortbleiben können, ohne eine Abstimmung zu versäumen. Das Unterhaus und die Volksschullehrer in England und in Schottland scheinen einer gewissen Weite des Blickes für diese Dinge zu entbehren und ebenso eines greifbaren Interesses an ihnen; und ich glaube, daß der Mangel in beiden Fällen auf dieselbe Ursache zurückgeht. Das Publikum hat die ganze Frage noch nicht ernst genug genommen. . . . Wenn das Bildungswesen in den Wahlbezirken als eine brennende Frage betrachtet würde, so würde dieser Zustand bald seine Änderung finden."

Nun ist zwar im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, insbesondere in dessen vorletztem Jahrzehnt, eine Welle der Begeisterung für das Bildungswesen über das ganze Land gegangen. Die beiden alten Universitäten nahmen damals trotz der Mißerfolge der 70er Jahre die Veranstaltung volkstümlicher Hochschulkurse für die großen Massen der Bevölkerung mit aller Energie in die Hand; Toynbee Hall wurde begründet, und andere Volksheime folgten. Die freien öffentlichen Bibliotheken, die sich bis dahin nur langsam entwickelt hatten, nahmen an Zahl und Umfang bedeutend zu; das Volksschulwesen wurde durch Abendfortbildungsschulen ergänzt, für die reichliche Geldquellen durch die Gesetze der Jahre 1889 und 1890 erschlossen wurden; und eine Fülle von Stiftungen floß dem Volksbildungswesen zu.

Gewiß konnte man nicht erwarten, daß diese Hochflut des Interesses dauernd anhalten würde. Es mußte wieder ein niedrigerer Wasserstand eintreten. Aber es scheint, als wenn das Interesse für Volksbildungsfragen nach diesem Höhepunkt allzu sehr sank. Eine Zeitlang mochte man glauben, daß die Begeisterung für Verbesserung des Volksbildungswesens, die in so glücklicher Weise dazu beigetragen hatte, eine Reihe schwerer sozialer Probleme ihrer Lösung näher zu bringen, verraucht sei. In den Vereinigten Staaten hat man diese Gleichgültigkeit Englands oft kritisiert. Allmählich aber sind Interesse und Verständnis für das Volksbildungswesen wieder neu gekräftigt worden. Man hat sich klar gemacht, daß die Vertiefung der Bildung der Massen der Völker eine der ersten Bedingungen jedes Kulturfortschrittes ist und daß sie einen Schlüssel zum Erfolge auf allen Gebieten darstellt: auf dem der Industrie ebensowohl wie auf militärischem, auf dem der

Landwirtschaft genau so wie auf dem der nationalen und der Weltpolitik. Die Erkenntnis aber, daß England in Gefahr war, auf dem Gebiete des Bildungswesens zurückzubleiben, ist z. B. durch die Berichte der Studienkommission lebendig geworden, die ein reicher Engländer, Mr. Mosely 1903 in die Volksschulen, Mittelschulen und Colleges der Vereinigten Staaten entsandte. Der Bericht dieses Studienausschusses ist in liberalster Weise zur Verbreitung gebracht, und seine Ergebnisse sind dadurch noch weiter unterstrichen worden, daß daraufhin einige Hundert englische Lehrer und Lehrerinnen mehrere Wochen lang zu Studienzwecken in die Vereinigten Staaten entsandt wurden.

Auch andere Tatsachen haben im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts eine Wiederbelebung des allgemeinen Interesses bekundet. Wie es ein Menschenalter vorher möglich war, daß Männer der allerverschiedensten Geistesrichtungen wie Professor Tyndall und der Erzbischof von Canterbury, Prof. Huxley und der Bischof von London, der junge radikale Republikaner Sir Charles Dilke und der künftige Führer der Konservativen im Unterhaus, Sir Stafford Northcote, sich zusammen fanden, um wichtige Forderungen des Volksbildungswesens zu unterstützen, so scheint sich auch jetzt wiederum eine allgemeine Anteilnahme dafür zu entwickeln. So hat am 20. Oktober 1911 bei der Jahresversammlung des Arbeiter-Bildungs-Vereins, die diesmal in Manchester stattfand, eine Versammlung von 3000 Menschen die beantragten Resolutionen angenommen, deren eine von Dr. Charles Gore, dem neuernannten Bischof von Oxford, eingebracht wurde; sie lautete dahin, „daß diese nationale Demonstration, die Arbeit und Bildung vertritt, ihr Vertrauen in die interkonfessionelle, keiner Partei dienende, demokratische Wirksamkeit der Worker's Educational Association ausdrückt, die versucht, das Bedürfnis nach Bildung unter Arbeitern und Arbeiterinnen zu wecken und zu befriedigen; sie gibt dem Glauben Ausdruck, daß im Verfolg solcher Tätigkeit eine der größten Hoffnungen für die Entwicklung eines nationalen Erziehungssystems liegt, das jedem Kind, Halbwüchsigen und Erwachsenen die Bildung vermittelt, die unentbehrlich ist für die vollkommene Entfaltung individueller und korporativer Fähigkeiten." Am Vorstandstische dieser Versammlung saßen neben der Leitung des Arbeiter-Bildungs-Vereins und den Vertretern der Vereinigten Arbeiterorganisationen von Manchester der Bürgermeister der Stadt, zwei Bischöfe und die Rektoren zweier Universitäten.

Man kann danach wohl annehmen, daß das Interesse für die grundlegenden Fragen der Volksbildung in England sich wiederum in aufsteigender Linie bewegt. So haben sich die Anstrengungen belohnt, die in den letzten Jahrzehnten unablässig von weitblickenden Männern unternommen wurden, um die öffentliche Meinung von der Wichtigkeit dieser Fragen zu überzeugen. Nachdem im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts Lord Brougham, später Carlyle und Ruskin, Macaulay und Huxley, Dickens und George Eliot, W. Ewart und Sir John Lubbock, Toynbee und andere Politiker und Schriftsteller, Gelehrte und Sozialreformer davor gewarnt hatten, deren Wichtigkeit zu unterschätzen, ist es ein lobenswerter Brauch für die Männer der Wissenschaft und des öffentlichen Lebens geworden, sie dauernd im Auge zu behalten und bei besonderen Gelegenheiten — wie bei der Grundsteinlegung von Bibliotheksgebäuden oder bei der Eröffnung einer neuen Bildungsanstalt — feingemeißelte Reden zu halten, deren Bedeutung sich über die mancher Tagesfragen weit erhebt. Viele dieser Reden haben dauernden Wert. Aufs Geratewohl seien zwei Beispiele herausgegriffen: so hat der frühere Bischof von London, Mandell Creighton, 30 seiner Aufsätze, Ansprachen und Predigten über Volksbildungsfragen gesammelt herausgegeben; ebenso sind die Ansprachen über Volksbildungsfragen, die Sir Norman Lockyer in den Jahren 1870 bis 1905 gehalten hat, in einem Sammelband erschienen.

Nun wird man sich durch diese erneute Hebung nicht zu dem voreiligen Urteil verleiten lassen dürfen, daß damit der endgültige Erfolg gesichert sei. Spannt man seine Hoffnungen gar zu hoch, so wird man stets wieder Enttäuschungen erleben. Vielleicht war dies der tiefste Grund dafür, daß nach der großen Teilnahme, die in den 80er Jahren zutage getreten war, wieder ein so starkes Abflauen eintreten konnte. Man hatte sich in weiteren Kreisen, insbesondere in denen, die dem Parlament nahe standen, allzuviel vom Volksbildungswesen versprochen; man hatte nicht bedacht, daß dieses unmöglich in kurzer Zeit alle die Schäden heilen kann, die von kulturfeindlichen Kräften oder von der Ungunst der Entwicklung in einem Zeitraum von Jahrzehnten hervorgerufen worden waren. Diese Überschätzung der Wirkungen, die man von dem Bildungswesen erwarten darf, ist schon häufig zutage getreten und ist stets enttäuscht worden. Als Turgot Ludwig XVI. seine Reformpläne begründete, versprach er dem König unter besonderem Hinweis auf die geplanten Volksbildungsbestre-

bungen: „Sire, dans dix ans vous aurez un peuple tout neuf.“ So schnell läßt sich jedoch eine Umwandlung von Sitten, Anschauungen, Gebräuchen, kurzum alles dessen, was das Geistesleben des Menschen ausmacht oder ihm zugrunde liegt, nicht erwarten. Erst einer klar durchdachten und durch eine Zeitspanne von Generationen energisch durchgeführten Bildungspolitik kann es gelingen, die segenspendenden Wirkungen zu dauerndem Bestand zu bringen, deren das Volksbildungswesen fähig ist.

Dazu gehört außer reichlichen Geldbewilligungen durch Staat, Gemeinden und private Gemeinnützigkeit ein tiefes Verständnis für die Grundprobleme des Volksbildungswesens, und die Schaffung der zweckmäßigsten Organisation für jede einzelne seiner Einrichtungen. Auch die riesigsten Summen werden keinen wirklichen Nutzen schaffen, wenn sie nicht mit klugem Vorbedacht ausgegeben werden. Das heißt keineswegs, daß sie zur geistigen Beeinflussung der Volksmassen nach irgendeiner Richtung Verwendung finden sollten — im Gegenteil: wer dies versucht, gräbt sich meist sein eigenes Grab; und vor allem muß im Interesse der Würde der Sache gegen solche Entweihung auf das schärfste Stellung genommen werden. Wenn jedoch kein richtig durchdachter Plan für die Technik des Ganzen vorliegt, werden die bewilligten Summen nicht den vollen Nutzen stiften können. Als 1889 plötzlich reiche Mittel für das Gewerbeschulwesen zur Verfügung standen, wußte man damit hier und da zunächst nichts anzufangen, weil die nötige Vorbereitungszeit gefehlt hatte, um alle in Betracht kommenden Fragen zu durchdenken und eine zweckmäßige Organisation aufzubauen.

Vielleicht hat man solche Vorbereitung in England allzulange versäumt, so daß aus den Bewilligungen der letzten Jahrzehnte nicht immer der volle Nutzen gezogen werden konnte. Wurden doch an die Organisierung des Bildungswesens infolge der raschen Ausdehnung, die es nach jahrhundertelangem Stillstand erlebte, die größten Anforderungen gestellt; man ersieht dies schon daraus, daß in England und Wales die staatlichen Bewilligungen für das Volksbildungswesen von 2 536 077 Pfund Sterling im Jahre 1880 auf 8 520 175 Pfund 1898 und auf 13 485 233 Pfund Sterling 1909 stiegen. Die Bewilligungen der Gemeinden sind in ähnlichem Sturmschritt vorwärtsgeeilt, und die Schenkungen von Privatleuten und Körperschaften allerart haben weitere Riesensummen aufgebracht. Da rächte sich nun, daß die Anzahl der Männer, die ihre Berufstätigkeit im Volks-

bildungswesen fanden und ihre Vorbildung darauf zugeschnitten hatten, allzu klein war. Vielfach hatte man auch trotz der erheblichen Mittel, die nun zur Verfügung standen, die Gehälter für die leitenden Stellungen allzu karg bemessen, so daß die besten geistigen Kräfte nicht dafür zu gewinnen waren. Jedenfalls litt das englische Volksbildungswesen längere Zeit hindurch an dem Mangel einer größeren Schar begeisterter für ihre Aufgabe vor- und durchgebildeter Männer. Insbesondere gilt dies für den Stand der Volksschullehrer! Wie wäre wohl die glänzende Entwicklung des deutschen Schulwesens denkbar gewesen ohne unseren Volksschullehrerstand, der seine Aufgaben mit leidenschaftlicher Liebe umfaßt und der mit Stolz auf eine Tradition von vielen Geschlechtern zurückblickt! Solche Tradition muß in England erst allmählich geschaffen werden. Man muß sich dort gewissermaßen erst ein Offizierkorps heranbilden, das sich nicht aus dem Boden stampfen läßt.

Es hängt wohl hiermit zusammen, daß tiefblickende Engländer in dem Volksbildungswesen ihres Landes allzusehr das vermissen, was wir Deutschen „Geist" nennen. Mr. Haldane hat auf diesen Mangel unter Hinweis auf die gleichlautende Kritik, die Matthew Arnold einige Jahrzehnte zuvor geübt hatte, mit Nachdruck hingewiesen. Er zitiert ein Wort Goethes: „Der Engländer ist eigentlich ohne Intelligenz." Wenn wir dieses Wort und jene Kritik dahin verstehen, daß das englische Volksbildungswesen zuweilen allzusehr an der Oberfläche geblieben ist, daß sich die Männer und Frauen, die in ihm tätig waren, nicht eifrig genug bemühten oder nicht recht imstande waren, in die Tiefe zu dringen und die zu Grunde liegenden Probleme zu erkennen, so mögen wir sie als richtig hinnehmen. Solcher Geist der Selbstbesinnung und der wissenschaftlichen Durcharbeitung ist unerläßlich, wenn dieses zarte Gebilde der Kultur die rechten Früchte tragen soll.

Durch Geldbewilligungen allein läßt sich dies nicht erreichen, vielmehr hängt es von der gesamten Gestaltung des Geisteslebens, von seiner Tiefe, seiner Innerlichkeit und seiner Unerschrockenheit ab, wie weit sich diese Eigenschaften entwickeln können. Vielleicht ist das Kulturleben Englands in dieser Beziehung dadurch behindert worden, daß man dort geneigt ist, gewisse Schranken aufzurichten, die der Gedanke nicht überschreiten darf. Man schrickt vor den letzten Konsequenzen des wissenschaftlichen und philosophischen Denkens zurück und ruft dadurch

eine intellektuelle Ängstlichkeit wach, die allen Kulturpsychologen aufgefallen ist, denen das englische Geistesleben vertraut ist. Ich nenne unter diesen z. B. Taine und Steffen, könnte jedoch auch andere Beispiele anführen. Auch möchte ich auf ein Wort hinweisen, das die „Edinburgh Review" vor etwa einem halben Jahrhundert schrieb nud das auch in der Zwischenzeit seine Geltung noch nicht verloren hat: „Die intellektuelle Feigheit ist die einzige Art von Feigheit, welche in unserem Lande häufig ist, aber sie herrscht in beklagenswertem Maße. Die meisten Schriftsteller machen sich Sorgen und Gedanken über die Tendenzen ihrer Bücher. Die sozialen Strafen, welche auf nicht orthodoxe Meinungen stehen, sind so streng und werden so unerbittlich verhängt, daß die philosophische Kritik und die Wissenschaft selber bei uns allzu oft das, was von allen Dächern herabgerufen werden sollte, nur in schüchternem Flüstern zu stottern wagt."

Infolgedessen hat auch der Aberglaube in allen Kreisen des englischen Volkes bis in die neueste Zeit hinein eine bedenkliche Rolle gespielt. Zwar kann sich kein Volk der Welt, auch nicht das deutsche, rühmen, mit diesem Überbleibsel einer halb tierischen Vergangenheit völlig aufgeräumt zu haben. Immer wieder tauchen große Blasen, mit giftigem Gas gefüllt, an die Oberfläche empor, die uns zeigen, welcher sinnlose, man möchte sagen der Epoche der Steinzeit angehörige Aberglaube in manchen Kreisen des Volkes noch immer spukt. Im allgemeinen ist jedoch die Giftpflanze des Aberglaubens in Deutschland weit erfolgreicher ausgerottet worden als in England.

Wie die allgemeine Geistesverfassung dort noch vor etwa einem halben Jahrhundert aussah, das schilderte George Eliot in ihrem prächtigen Roman folgendermaßen:

„Es war eine Zeit, in der sich die Unwissenheit sehr viel wohler fühlte als in der Gegenwart und in der sie mit Ehren in sehr guter Gesellschaft aufgenommen wurde, ohne verpflichtet zu sein, sich in ein sorgfältig hergestelltes Gewand des Wissens zu kleiden; eine Zeit, in der es noch keine billigen Zeitschriften gab und in der Landärzte niemals daran dachten, ihre weiblichen Patienten zu fragen, ob sie gerne lesen, sondern es einfach für selbstverständlich hielten, daß sie Klatschereien vorzögen; eine Zeit, in der Damen in schweren seidenen Kleidern große Taschen bei sich hatten, in denen sie einen Hammelknochen mit sich herumtrugen, um sich

gegen Krämpfe zu schützen. Auch Mrs. Gregg trug einen Knochen mit sich herum, den sie von ihrer Großmutter geerbt hatte zusammen mit einem Brokatkleid, das von selbst stehen konnte wie eine Rüstung, und mit einem Spazierstock mit silbernem Knopf. Denn die Familie Dodson war seit vielen Generationen sehr geachtet gewesen." *)

Um dieselbe Zeit fanden die Missionare der Mormonen es wesentlich leichter, ihre Tätigkeit in Großbritannien auszuüben als in Deutschland. Ihre Kirche zählte im britischen Inselreich schon 1851 mehr als 30000 Mitglieder. Binnen 14 Jahren haben die Mormonenmissionare in Großbritannien mehr als 50000 Personen für das neue Evangelium getauft und davon fast 17000 nach Amerika befördert. Dagegen hatten sich in Deutschland nur wenige Männer und Frauen gewinnen lassen, wie sich auch den Mormonen in Nordamerika nur wenig Deutsche anschlossen. Als Schiel 1853 den Mormonenstaat besuchte, fand er im ganzen Territorium nicht mehr als drei Deutsche**).

Seither hat sich die Bildungshöhe des englischen Volkes zweifellos beträchtlich gehoben. Wollte man sehr kritisch sein, so würde man aber doch feststellen können, daß trotz der Zunahme der Fähigkeit des Lesens und der Volksbildung Quacksalber und Charlatane allerart noch immer eine ausgedehnte Kundschaft finden. Chiromantik und Hellseherei blühen überall und finden zahllose Kunden — von der Westend-Lady bis zu ihrem Dienstmädchen und dem Fabrikarbeiter. Auch die Verirrung der Gesundbeterei — die sogenannte „Christliche Wissenschaft (Christian Science)" — zeigt dies. An der Börse ist Geld für die verrücktesten Pläne zu haben. Das Publikum läßt sich seine Ersparnisse zu Hunderttausenden und Millionen von Pfunden durch Bucket-shops und andere Schwindel-Unternehmungen aus der Tasche locken. Auch die „Missing-word Competitions" finden stets ihr Publikum. Und Impfgegner, Okkultisten, wie überhaupt die sonder-

*) George Eliot: The Mill on the Floss. London, Melbourne and Toronto: Ward Lock & Co., Ltd. 1910. S. 119.

**) Dr. Moritz Busch: Geschichte der Mormonen. Leipzig: Abel. 1869. S. 324 ff. Busch fügt hinzu, daß es die Arbeit der Mormonenmissionare zweifellos wesentlich unterstützt habe, wenn sie den Bauern von Wales, den Webern von Lancashire und den Schneidern von London das Paradies am Salzsee als ein solches schilderten, wo ein Mann nicht nur so viele Häuser haben könne, als er zu bauen vermöge, sondern sich auch so viele Frauen nehmen dürfe, als er zu ernähren und zu regieren imstande sei. In Deutschland wirkte das weniger.

barsten Heiligen sind stets sicher, daß ihnen ganze Scharen von Leuten nachlaufen.

Demgegenüber wird man sich nun sagen müssen, daß es wahrscheinlich auch den tatkräftigen Anstrengungen eines ganzen Jahrhunderts nicht gelingen wird, solche Übelstände auszurotten. Verschrobene Geister wird es immer geben, und die Fähigkeit, logisch zu denken, ist, wie es scheint, manchen Menschen durchaus nicht beizubringen. Es kommt nur darauf an, wie weit unklares und gewissermaßen notwendig zu falschen Schlüssen gelangendes Denken oder — anders ausgedrückt — ungeregeltes Umherspringen und halsbrecherische Verrenkungen der Gedanken verbreitet sind. Und da wird die Antwort lauten müssen, daß es in England möglich sein sollte, noch ganz erhebliche weitere Verbesserungen zu erzielen. Noch hat das Volksbildungswesen seine vollen Wirkungen nicht entfaltet. Abgesehen davon, daß seine Ausbildung in den einzelnen Landesteilen eine recht verschiedene ist — in Schottland und im Norden Englands ist es erheblich weiter vorgeschritten als in dem lässigeren Süden, und zwischen den einzelnen Großstädten bestehen die merkwürdigsten Verschiedenheiten — ist auch die Zeit, in der die bestehenden Einrichtungen ihre volle Wirksamkeit ausüben konnten, noch allzu kurz, als daß man ein endgültiges Urteil über ihre Erfolge fällen könnte. Auch leiden sie an mancherlei Mängeln: ihre Zahl ist vielfach unzureichend, ihre Organisation ist nicht immer genügend durchdacht, und die einzelnen Einrichtungen stehen nicht einmal auf demselben Gebiet in der notwendigen Verbindung miteinander. So wird viel Kraft verschwendet, die durch zweckmäßige Zusammenfassung (wie sie z. B. der Arbeiter-Bildungs-Verein für seine Zwecke mit glänzendem Erfolg durchgeführt hat) gespart oder vielmehr zu voller Wirksamkeit gebracht werden könnte.

Trotz aller dieser Mängel kann es keinem Zweifel unterliegen, daß dem englischen Volksbildungswesen eine große Zukunft beschieden ist. Es beruht auf einer sicheren und unzerstörbaren Grundlage. Völlig undenkbar wäre es, daß es heute wieder zugrunde ginge. Seine Entwicklung wird gewissen Schwankungen unterworfen sein, aber eine Rückbildung gehört nicht mehr zu den Dingen der Möglichkeit. Das letzte Jahrzehnt hat von neuem erwiesen, wie tief die führenden Kreise der Nation von der Überzeugung durchdrungen sind, welche unendliche Bedeutung der Volksbildung zukommt. Gleichzeitig haben die Arbeiterkreise gezeigt,

wie fest ihnen die Bildungsideale ans Herz gewachsen sind. So sind die wichtigsten Bildungseinrichtungen, die in den vorhergehenden Jahrzehnten entstanden waren und die zum Teil von England aus die Welt erobert haben, mit neuem Leben erfüllt worden. Und neue Bestrebungen sind an ihre Seite getreten. Unter diesen verdient der seit einigen Jahren systematisch von dem Unterrichtsministerium unternommene Versuch besondere Beachtung, den unentgeltlichen Besuch der höheren Schulen begabten Kindern auch der ärmsten Bevölkerungskreise zu ermöglichen — und zwar nicht nur einigen wenigen, sondern einer erheblichen Zahl — um damit einen Aufstieg der Fähigsten in die Wege zu leiten, der für das gesamte kulturelle und wirtschaftliche Leben von epochemachender Bedeutung werden kann.

Auch das mag für die Zukunft mit schönen Hoffnungen erfüllen, daß man sich in England der Bedeutung der tiefsten seelischen Kräfte und Wünsche bewußt zu werden beginnt. Man will daher nicht nur Einrichtungen zur Verbreitung von Wissen schaffen, sondern versucht auch dafür Sorge zu tragen, daß der Einfluß der großen Herzenskünder der Menschheit allen Gliedern des Volkes zuteil werde. Nicht nur für die Feierstunden des Lebens sollen ihre Worte ein Schmuck sein — sie sollen auch in das tägliche Leben mit bestimmender Kraft eingreifen. Insbesondere sollen die Schöpfungen der großen Dichter ihre volle Wirkung auf alles, was Menschenantlitz trägt, ausüben können, das Herz jubeln oder zittern machen, die edelsten Kräfte unserer Seele wecken.

Dies alles aber läßt sich letzten Grundes nicht allein dadurch erzielen, daß durch die Bemühungen begeisterter Menschen oder durch die öffentlichen Gewalten weitgreifende Bildungseinrichtungen geschaffen werden — es muß auch im ganzen Volke der leidenschaftliche Wunsch vorhanden sein, an der eigenen Bildung zu arbeiten, die Kräfte und Fähigkeiten des Geistes und des Gemüts durch Selbstbildung zu üben und zu formen. Deshalb wird es für die Entwicklung der Zukunft von entscheidender Bedeutung sein, wie weit die tiefsinnige Mahnung Ruskins befolgt wird: „Merke schließlich, daß jeder bedeutsame Fortschritt zu wahrer Glückseligkeit des Menschengeschlechts durch persönliche und nicht durch öffentliche Anstrengungen erreicht wird. Gewisse allgemeine Maßnahmen mögen zu solchem Fortschritt verhelfen, gewisse erprobte Gesetze dazu führen, aber Maß und Ordnung dessen, was den Grund dazu bildet, liegt in eines jeden eigenem Heim."

Deutsche Erziehung.

Von Ernst Linde in Gotha.)*

Erziehung denkt man sich in der Regel als etwas, das ohne Unterschied allen Menschen zuteil, als eine allgemeine Form, die unterschiedslos allen Individuen und Individualgruppen aufgeprägt werden könnte. Die Wirklichkeit weiß von einer solchen allgemeinen, abstrakten Erziehung nichts. Ungeachtet aller Allgemeingültigkeit gewisser pädagogischer Regeln gestaltet sich die Erziehung in jedem einzelnen praktischen Falle anders. Wir wollen hier ganz außer Auge lassen die Unterschiede, die in der Individualität der Erzieher wurzeln und nur diejenigen ins Auge fassen, die durch das Unterrichtsobjekt, den Zögling, bewirkt werden. Die Erziehung der Knaben hat sich wesentlich anders zu gestalten als die der Mädchen; der Sohn eines vermögenden, hochstehenden Mannes will anders angefaßt sein, als etwa ein Bauernknabe. Schließlich ist auch die Erziehung in jedem Lebensalter eine andere — ein vierjähriges Kind reagiert auf ganz dieselben pädagogischen Maßnahmen anders als ein vierzehnjähriges —, und jedenfalls geben Stand, Konfession, Beanlagung usw. der wirklichen Erziehung in jedem einzelnen Falle ihr besonderes Gepräge. So kann man sagen: Jeder Stand, jedes Alter, jedes Geschlecht, jedes Talent verlangt seine besondere Erziehung, — unbeschadet gewisser durchgehender, großer, allgemeiner Züge, die natürlich auch vorhanden sind und ohne die eine allgemeine Pädagogik überhaupt nicht denkbar wäre.

Unter diesem Gesichtspunkt ist es von vornherein einleuchtend, daß auch jedes Volk, jede Nation ihre besondere Pädagogik haben muß. Zwar sollen überall die Kinder zu Menschen erzogen werden; aber schon die Art, wie sich das Menschentum in den verschiedenen Nationen ausprägt, ist eine andere. Und das Erziehungsmaterial, die Kinder, ist eben auch von Natur aus auf die nationale Besonderheit abgestimmt. Vollends aber nun, wenn wir das Erziehungsideal selbst, wie es den einzelnen Nationen vorschwebt und in ihren praktischen Erziehungen mehr oder weniger in die Erscheinung getreten ist, ins Auge fassen, ergaben sich Unterschiede, so groß, daß sie sich nicht selten zu Gegensätzen auswachsen und das gegenseitige Verständnis der betreffenden Völker

*) Nach einem in Wiesbaden und Stuttgart gehaltenen Vortrage.

in pädagogischen Einzelfragen oft ganz unmöglich machen. Im Grunde ist darum jedes pädagogische System, das ein Denker geschaffen, wesentlich gültig nur für das Volk, dem sein Schöpfer angehört; es kann in seinen tiefsten Wurzeln, in den unausgesprochenen Voraussetzungen seiner Beweisführungen, von einem fremden Volke gar nicht begriffen werden. So hat mich z. B. Herbert Spencers, des Engländers, Erziehungslehre immer undeutsch angemutet; und ich bin überzeugt, daß es umgekehrt auch so ist, daß z. B. Jean Pauls „Levana" in ihrem Wesenskerne einem Engländer oder Italiener unverständlich ist. Wie die Lyrik, wie die Musik, wie alles Tiefste, alles Gefühlsmäßige letzten Endes unübersetzbar ist, so ist auch das Erziehungsideal jedes Volkes eben nur seine Frucht; auf einen andern Boden versetzt, kann der Baum nicht gedeihen.

Hieraus folgt, daß es Torheit ist, seinen Bedarf an pädagogischen Ideen aus dem Ausland zu beziehen: Nur in einer bodenständigen, völkischen Pädagogik, in welcher sich die höchsten Lebensideale eines Volkes widerspiegeln, kann dieses sein Heil finden. Leider ist es aber bei uns zur Gewohnheit geworden, unsere öffentliche Erziehung ganz wesentlich nach dem Muster des Auslandes formen zu wollen. Es kommen hier insbesondere England und Amerika in Betracht, — zwei Länder, die selber sehr gut wissen, was sie Deutschland seit unserer großen Literatur- und Philosophieepoche schuldig geworden sind, auf die aber viele sonst ganz brave deutsche Pädagogen als auf die Berge, von denen uns Hilfe kommt, hinzuweisen nicht müde werden. Die Ursachen dieser Erscheinung liegen auf der Hand. Einmal ist der Deutsche von Haus aus der begierigste Schüler aller Welt, der sich in der Aufnahme fremder Geisteserzeugnisse nie genug tun kann und darüber nicht selten allen Eigenwertes vergißt: die genugsam gebrandmarkte Bewunderung alles Ausländischen, eine deutsche Nationaluntugend, die freilich mit einer deutschen Nationaltugend aus einer Wurzel kommt. Ferner hat der hochgradig gesteigerte Reiseverkehr eine an sich ja nur erfreuliche Annäherung der Nationen bewirkt. Nicht nur einzelne, sondern ganze Berufsgruppen, Bürgermeister, Studenten, Journalisten, Kaufleute, Wäschereibesitzer, Lehrer und Lehrerinnen gehen auf Wochen ins Ausland und bringen meist ein mehr oder weniger dunkles Gefühl, daß es dort anders und besser sei, mit in die Heimat zurück. Amerikanische Austauschprofessoren lehren in Deutschland, und deutsche Pädagogen

werden zu Vortragsturneen in Amerika gewonnen. Hierzu kommt drittens der industrielle Aufschwung, den Deutschland seit 1870 genommen und der es nahelegt, gerade auf die Länder der sieghaften Maschine und Technik als auf pädagogische Vorbilder zu sehen. Den Weltmarkt zu gewinnen, sich zu erhalten und womöglich zu beherrschen, das ist das Ziel unserer großen und kleinen Politiker, und es ist kein Wunder, daß man dabei vorzugsweise auf England und Amerika schaut, als die einzigen Vorbilder, die in dieser Hinsicht nachahmenswert, und als die einzigen Konkurrenten, die hier noch aus dem Felde zu schlagen sind. Als gute Deutsche billigen wir alle von Herzen diese Großmachtspolitik, sowie den Ehrgeiz unseres industriellen Unternehmertums, mit deutschen Waren allen Konkurrenten obzusiegen. Wenn sich nur nicht damit zugleich auch Erscheinungen verbänden, die wir verwerfen müssen und die wir mit mehr oder weniger Unbehagen als undeutsch empfinden: das skrupellose Geldmachen, die Anbetung des Erfolgs, die Veräußerlichung der Kultur, die Flucht alles Idealen, alles dessen, was sich nicht in Geldwert umsetzen läßt und was bloß in des Herzens heilig stillen Räumen zu finden ist.

Ja, gewiß, es ist hoch an der Zeit, daß sich das deutsche Volk wieder auf sich selbst besinne, daß es halte, was es hat, damit ihm niemand seine Krone raube. Mögen wir immer von andern Völkern lernen, was zu lernen ist: Bis zur Aufgabe unseres eigenen Selbst darf dieser Schülerehrgeiz nicht gehen; der Schwerpunkt unseres Denkens, Fühlens und Handelns muß immer in uns selbst liegen bleiben. Deutsch bleibe unsere Kunst, unsere Literatur, unsere Philosophie und Religion, deutsch bleibe auch unsere Erziehung! Noch ist es Zeit, noch ist das eingedrungene Fremde nicht eingewurzelt, noch läßt sich mit einiger Wachsamkeit seinem weiteren Vordringen Einhalt tun. Sorgen wir öffentlichen Erzieher dafür, daß dies auf dem Felde der Pädagogik geschehe. Eine deutsche Erziehung ist es, die wir wollen; zu deutschen Menschen wollen wir unsere Kinder erziehen, zu guten Deutschen, nicht zu schlechten Engländern, Amerikanern und Franzosen. Es ist keine Übertreibung, wenn wir sagen: Sein oder Nichtsein des deutschen Volkes wird in erster Linie davon abhängen, bis zu welchem Grade es gelingen wird, unsern Kindern eine rein deutsche Erziehung zu geben.

Darum sei es mir heute gestattet, den Plan einer solchen deutschen Erziehung zu entwerfen, — bescheidener ausgedrückt: die

Punkte ins Auge zu fassen, auf die es hierbei in erster Linie ankommt. Mehr als Winke und Richtlinien zu geben, dazu ist ja hier kein Raum.

Unter einer deutschen Erziehung verstehen wir eine solche, welche sich den deutschen Menschen zum Ziele gesetzt hat. Diesen deutschen Menschen gilt es also zunächst zu erfassen, wenn wir mit unserer völkischen Pädagogik nicht im Dunkeln tappen wollen. Es gilt eine gesammelte Besinnung auf diejenigen allgemein menschlichen Charakterzüge, welche uns im intensiven Sinne als deutsch anmuten. Dieses Idealbild des deutschen Menschen, das uns allen wie in Nebelglanz gehüllt vorschwebt, gilt es mit fester Hand zu ergreifen und ins helle Licht des Bewußtseins zu rücken. Wir wollen dies tun an der Hand eines Gedichtes, eines Gedichtes, das wohl allgemein bekannt und beliebt ist. Es stammt von dem kürzlich verstorbenen gemütvollen Dichter und adeligen Menschen, dem Prinzen Emil zu Schönaich-Carolath, und heißt:

O Deutschland.

Mondschein und Giebeldächer
in einer deutschen Stadt —
ich weiß nicht, warum der Anblick
mich stets ergriffen hat.

Dort drüben bei Lampenscheine
ein Jüngling starrt ins Licht
und schwärmt und schluchzt und empfindet
sein erstes und bestes Gedicht.

Dort sitzt eine junge Mutter,
die wiegt ihr Kind zur Ruh,
sie wiegt ihr Kind und betet
und singt ein Lied dazu.

Es blickt auf die mondhellen Giebel
tiefsinnend ein Greis hinaus,
er hält in der Hand eine Bibel,
drin liegt ein welker Strauß.

Die Bäume rauschen, es funkeln
die Sterne ab und zu;
dort unten liegen die dunkeln
Häuser in tiefer Ruh.

Es plätschert in alter Weise
am Simonsplatze der Born,
von weitem tutet leise
der Wächter in sein Horn . . .

O Deutschland! mir tat's gefallen
in manchem fremden Land —
dir aber hat Gott vor allen
das beste Teil erkannt.

Du lebst und schwärmst und dämmerst
in tiefer Seelenruh;
wenn du dein Eisen hämmerst,
erklingt ein Lied dazu.

O lasse dir niemals rauben
die alte Schwärmerei
für Frauen, Freiheit und Glauben —
bleib unentwegt dabei.

Daß du vom Born der Sage
mögst schöpfen Frömmigkeit
und Kraft zu wuchtigem Schlage
nun und in Ewigkeit!

Fern liege es mir, den Eindruck dieses Gedichtes dadurch abzuschwächen, daß ich es Strophe für Strophe zergliedere. Nur

darauf will ich hinweisen, daß es mir scheint, es seien darin wesentliche Züge des deutschen Charakters in überzeugender Klarheit abgespiegelt. Wir brauchen bloß den Bildern, die der Dichter entwirft, Gegenbeispiele zur Seite zu stellen, um restlos zu erkennen, wie deutsch sie sind! Ein Jüngling sitzt beim Lampenscheine und schwärmt in trunkener Melancholie und „empfindet" sein bestes Gedicht, das er vielleicht nie dichten, das wie ein heiliger Schatz in seines Busens Brunnentiefe begraben bleiben wird. Das ist deutsche Jugendart! Fremd hingegen berührt uns ein junger Mann, der in kaltem Nützlichkeitssinn nur auf Erwerb oder sportliche Erfolge bedacht ist, der nicht früh genug materielle Güter zusammenraffen kann, vielleicht nur, um sie in galanten Abenteuern wieder zu vergeuden. — Eine Mutter sitzt an der Wiege ihres Kindes und singt es leise in Schlaf und Traum. Das ist deutsche Frauenart! Undeutsch ist es, die Kinder bezahlten Dienstboten zu überlassen, um sich, womöglich in französischer Schaustellung der körperlichen Reize, den Freuden des Balles und des „Flirts" hinzugeben. — Ein Greis sitzt sinnend im Giebelstübchen, die Bibel in der Hand; ein welker Strauß liegt darin, vielleicht einst gepflückt im ersten Liebeslenz, in jener süßen Morgendämmerung des Lebens, die der Schöpfer des deutschen Gretchens so meisterhaft mit den knappen Worten charakterisiert hat: „Halb Kinderspiele, halb Gott im Herzen!" Ja, er hat seinen Kinderglauben hindurchgerettet bis ins Alter, dieser schlichte alte Mann, gerettet durch alle Gefahren böser Schicksalsschläge und intellektueller Versuchungen hindurch; und er hat auch in Treue festgehalten an dem, was sein dunkel tastendes Gefühl dereinst in heißer Liebe umfaßt. Solche Pietät ist deutsch! „Sagen Sie ihm, daß er soll Achtung haben für die Träume seiner Jugend," läßt unser Schiller seinen Marquis Posa mit Bezug auf Don Carlos zur Königin sagen. Solche Treue, auch gegen die eigene Vergangenheit, ist deutsch! Undeutsch aber ist es, leichtsinnig über Bord zu werfen, was uns jemals teuer war, und jenen Franzosen des Altertums, den Griechen gleich, ewig nur begierig nach dem Neuen auszuschauen.

Was uns in diesen Bildern unseres Dichters als wesentlich deutsche Eigenart immer wieder entgegentritt, das ist jene eigentümlich gefühlsmäßige Stellung zu den Dingen, für die wir das Wort Gemüt haben, ein Wort, das bekanntlich ebenso unübersetzbar ist wie das französische Esprit oder das englische Gentleman. Nicht, als wenn andere Völker kein Herz, kein Gefühl, keine Liebe

hätten! Das sei ferne! Das sind vielmehr allgemein menschliche Eigenschaften. Aber sie färben sich eben in dem, was wir Gemüt nennen, spezifisch deutsch. Es liegt in dem Begriff eine völlig interesselose Hingabe an den Gegenstand, ein Umfassen desselben mit allen Fühlfäden der Seele, ein schöpferisches Wiedererzeugen des Umfangenen aus der Tiefe des eigenen Wesens, also schon ein künstlerischer Akt. Das Gemüt ist glücklich, auch in der Entsagung, auch im Schmerz. Es kann durch Tränen lächeln und wird dann zum Humor. Es pflegt sich mit Vorliebe des Kleinen, Unscheinbaren, Geringen anzunehmen und wird dadurch zur Wurzel der echt deutschen Realistik, wie sie durch Dichter wie Raabe, Keller, Rosegger u. a. vertreten ist. Es löst sich selig in das Naturgeschehen auf, erlebt im Studium dickleibiger Folianten eine Fülle der Gesichte und wird so zur Mutter einer gegenstandslosen Sehnsucht, die zwar nicht immer von Segen ist, ohne die wir uns aber kein Edelmenschentum denken können. Dieses deutsche Gemüt, das kalter Nützlichkeitssinn nicht selten als Sentimentalität verspottet, es bildet den einen Pol, um den sich das deutsche Wesen dreht.

Mannigfaltig sind die Formen, in denen sich das Gemüt auslebt. Da haben wir zunächst den deutschen Familiensinn. Ich erinnere an die Bilder Ludwig Richters mit ihrer köstlichen Friedseligkeit und echt deutschen Gemütlichkeit, bei denen es uns so warm und wohlig, so sonntäglich zumute wird. Ja, so wie bei den Deutschen, so ist wohl nirgends die Familie zur organischen Einheit zusammengewachsen. Jedenfalls verkennt der das deutsche Wesen gründlich, der übersieht, was uns Deutschen das Haus, die Familie bedeutet! Die Seele des Hauses aber sind die Kinder, die ja auch auf keinem der Richterschen Holzschnitte fehlen. Nur aus der deutschen Volksseele heraus konnte das Wort geboren werden: Viel Kinder, viel Segen! Daß in neuerer Zeit dieser Segen vielfach gering geschätzt wird und auch hier französische Sitten oder vielmehr Unsitten Eingang finden, das gehört zu jener beginnenden Entdeutschung unseres Volkes, die wir nur mit Besorgnis verfolgen können. Aber wie die Kinder, so fehlen auch die Tiere nicht auf Ludwig Richters zeichnerischen Gemütsoffenbarungen; sie gehören gewissermaßen mit zur Familie. Ist doch die Liebe zur Tierwelt ein altes Erbstück von unsern Ahnen her, die im Tierepos einen humorvollen Spiegel des Menschenlebens schufen, von wo aus sich diese Tierliebe durch unsere ganze nationale Dichtung

hindurchzieht, über den Reineke Fuchs unseres Dichterfürsten hinweg bis zu dem herrlichen „Heiland der Tiere", den uns wiederum die warmherzige Schöpferhand des Prinzen Schönaich geschenkt! Darum finden auch Tierschutzbestrebungen bei uns viel mehr Anhang und Nachfolge als z. B. in Italien, dem berüchtigten klassischen Lande des Vogelmordes: Lerchen und Rotkehlchen als Leckerbissen auf die Tafel zu bringen, dünkt uns Deutschen eine unerträgliche Gemütsroheit.

Vor allem aber tritt das deutsche Gemüt auch in dem spezifisch deutschen Humor in Erscheinung, als deren bedeutendste Vertreter in der Literatur Jean Paul, Fritz Reuter und Wilhelm Raabe anzusprechen sind. Dieser deutsche Humor ist etwas ganz anderes als der französische Witz; er findet sich nur noch (vereinzelt) bei den Engländern, z. B. bei Charles Dickens, dessen Chrismas Tales uns daher auch, trotz der englischen Umwelt, ganz deutsch anmuten. Wie weit haben wir uns dagegen in gewissen Erzeugnissen des eigenen Landes von diesem schönen, befreienden, uns über uns selbst erhebenden Humor entfernt, nämlich in vielen Darbietungen jener modernen Witzblätter, welche alles, was uns heilig ist, mit ihrem Voltaireschen Spottgift bespeien, und welche dadurch so viel zur Zersetzung des deutschen Volkscharakters beitragen! Hier droht uns eine Gefahr, die wir nicht ernst genug ins Auge fassen können!

Ich muß mich mit diesen Andeutungen über das Gemüt, diese deutsche Zentralsonne und ihre Ausstrahlungen, begnügen, denn es harrt noch neben dieser weiblichen die ganze andere Seite des deutschen Wesens, die mehr männliche, der Betrachtung: das deutsche Gewissen. Es ist merkwürdig: Unter allen großen und guten Geistern, die unser Volk im Laufe der Zeiten hervorgebracht hat, gemahnen uns diejenigen ganz besonders deutsch, die man die Männer des kategorischen Imperativs nennen könnte: ein Luther, ein Schiller, ein Kant, ein Fichte, ein Bismarck! Wenn wir uns auf das Gemeinsame in ihnen, was sie so groß gemacht hat, besinnen, so finden wir: Es war der unbedingte Gehorsam gegenüber den Forderungen des eigenen Gewissens, den sie unerschrocken übten, ob auch äußere Gewaltherren drohten, ob auch die innern Stimmen der Klugheit und der Selbstliebe zur Unterwerfung rieten. Und wenn wir nun diese Geisteshelden als besonders deutsch empfinden, so kann das nur kraft unseres eigenen deutschen Wesens geschehen, das sich in jenen wie in einem Spiegel selbst gewahrt. „Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir!" rief Luther

nach alter, von der Forschung freilich bestrittener, Überlieferung seinen mächtigen Feinden ins Angesicht; und dieses Wort findet noch heute alljährlich Widerklang in Hunderttausenden von deutschen Knaben- und Mädchenseelen und entzündet Entschlüsse edler Mannhaftigkeit und Wahrhaftigkeit in ihnen. Auf der Karlsschule in Stuttgart kämpfte der junge Schiller den schweren Kampf zwischen Subordination und moralischer Selbsterhaltung; Ämter und Würden lockten, wenn er seinem gnädig gesinnten Herzog seinen innern Beruf zum Opfer gebracht hätte. Er gehorchte der Stimme seines besseren Ichs, ließ alle Vorteile hinter sich wie Josef sein Gewand in den Händen der Verführerin, und floh bloß von hinnen. Unter den Augen des französischen Gewaltherrn hielt Fichte in Berlin seine Reden an die deutsche Nation: Mag werden, was da wolle, seinem Gewissen muß er folgen! Und wiederum in Königsberg entwirft der scharfsinnigste Denker aller Zeiten und Völker, entwirft der Deutsche Kant den erhabenen Plan des absoluten „Du sollst" in der Brust und stellt so das Moralische sicher vor allen Kompromissen mit dem Wohlergehen und der Nützlichkeit. Unser Bismarck endlich, hat er nicht in jahrelangen Kämpfen gegen den Willen der in ihrem Instinkt beirrten Nation das große Werk der Einigung Deutschlands herrlich hinausgeführt, sich verantwortlich fühlend nur seinem Gewissen, seinem König und seinem Gott? An solchen Beispielen lernen wir, was es für ein Ding um das deutsche Gewissen sei. Wir sehen aber auch hier wieder zu unserm Schmerz, wie weit die Entdeutschung in unserm Volke schon vorgeschritten ist. Wer hält es noch für eine Schande, seine Überzeugung zu wechseln, wenn Vorteil und Fürstenhuld winken? Die großen und kleinen Reformatoren unseres öffentlichen Lebens rücken hier klüglich von Luther ab: Sie können auch anders!

Doch wir haben lange genug in das weiße Licht des deutschen Gewissens geschaut; es ist an der Zeit, noch kurz die Regenbogenfarben einzelner Charakterzüge zu streifen, in die es sich durch das Prisma der gesellschaftlichen Beziehungen zerlegt. Da zeigt sich zunächst ein schönes Blutrot: die Tapferkeit, die sich von den Zeiten unserer Ahnen her noch immer bewährt hat, wenn das Vaterland in Gefahr war, und die auch heute noch bewirken wird, daß — nach dem sicherzieligen Worte Bismarcks — Deutschland von der Maß bis an die Memel wie eine einzige Pulvermine auffliegt, wenn es angegriffen werden sollte. Ihm zur Seite leuchtet das Goldgelb strenger Pflichterfüllung, Gesinnungslauter-

keit und Unbestechlichkeit, welche ebenso sehr den Soldaten auf dem Felde, wie den Beamten auf seinem Posten auszeichnet und von welcher Achtung vor der gegebenen Autorität und Subordination nur besondere Erscheinungen sind, Tugenden, die wesentlich Preußen-Deutschland groß gemacht haben und von denen wir ungestraft nicht abweichen dürfen. Daß sie nicht in Servilismus und Knechtseligkeit ausarten, dafür sorgt das lebensvolle Grün des Individualismus, der dem Deutschen so tief im Blute sitzt, daß er oft den Bestand des Gemeinwesens, dem er angehört, in Frage gestellt hat, und ohne den doch die größten deutschen Taten ungetan geblieben wären. Weit weniger als z. B. die romanischen Nationen ist der Deutsche ein Herdenmensch, so daß man ruhig sagen kann: Es gibt in Deutschland so viele politische, künstlerische, philosophische, religiöse Richtungen als Köpfe. Aber auf dieses lebenzeugende Grün folgt, wiederum als Gegenheilmittel, das tiefe Blau der Treue, der Treue gegen Geschlecht und Sippe, gegen Volk und Sitte, gegen Herrn und Herrscher. Wie jener Rüdiger von Bechelarn in dem Kampf der Freundes- mit der Vasallentreue das stärkste Erlebnis seines Lebens fand, so steckt auch heute noch dem echten Deutschen die Treue im Blute: Er ist „monarchisch gesinnt bis in die Knochen", und es schmerzt ihn, wenn er es nicht sein kann, wenn es ihm die Person des Landesfürsten gar zu schwer macht. Mit dieser monarchischen Gesinnung ist übrigens eine demokratische und liberale Denkart wohl verträglich; auch sie aber ruht beim Deutschen auf dem Grunde eines Hanges zum Konservatismus, der das bewährte Alte ungern aufgibt und der, wenn er als Treue gegen überkommene Einrichtungen und Sitten, als Pietät erscheint, gewiß schön genannt werden muß. Den Beschluß in jenem Spektrum des deutschen Gewissens-Sternenlichtes aber macht das Violett und Ultraviolett der Religion. Man kann wohl den Deutschen als den religiösesten Menschen der Erde bezeichnen, wobei aber freilich der Begriff der Religion in seinem tiefsten Sinne genommen werden muß: Nicht als Zustimmung zu einer kirchlichen Satzung, nicht als Beugung unter priesterliche Gewalt, sondern als durchaus individuelle, persönliche, freiwillige Gebundenheit an den sittlichen Allwillen. Dieses religiöse Verhältnis zum Weltganzen, zu allem, was ihm heilig ist, ist vielleicht die schönste Blüte in dem Kranze der deutschen Tugenden. Kein Katholik nimmt seine Religion ernster, als der deutsche; im Protestantismus aber hat jene spezifisch deutsche Erfassung des Christentums ihren adäquaten

Ausdruck gefunden, — wie es denn die Kräfte des deutschen Gemütes und Gewissens im schönsten Verein waren, welche seinen Stifter zum treusten Dolmetsch deutschen Wesens machten.

— Ich fühle nur allzu sehr, wie kursorisch alle diese meine Ausführungen sind. Manches wird sich noch nachholen lassen, wenn wir nun dazu übergehen, die Frage zu beantworten: Wie muß eine Erziehung beschaffen sein, welche dem skizzierten Charakter des Deutschen gemäß ist?

Eine solche echt deutsche Erziehung muß sich vor allem auf die Familie stützen. Keine Pädagogik darf als deutsch bewertet werden, die der Familie ihre zentrale Stellung im Erziehungsplane nimmt, und stamme ihr Entwurf auch von dem deutschesten der Männer: Fichtes Vorschlag, die Kinder den Eltern zu nehmen und in öffentlichen Anstalten gemeinsam zu erziehen, ist und bleibt eine Entgleisung, die sich nur aus der großen Not der Zeit erklären läßt und aus dem Bestreben, die Kinder dem oft schädlichen Einfluß des Elternhauses zu entziehen. Freilich ist dieser Einfluß oft schädlich! Aber dann müssen wir dem Übel durch Belehrung, Aufklärung und Gewissensschärfung der Eltern entgegenarbeiten, nicht aber alle Hoffnung dahinten lassen und ihnen ihre Kinder nehmen. Im Gegenteil: Wir öffentlichen Erzieher sollten unablässig darauf hinwirken, daß die Eltern ihre Kinder erst recht gewinnen, innerlich gewinnen, indem sie sich in erster Linie für ihr körperliches und seelisches Gedeihen verantwortlich fühlen. Erweckt doch so schon das bloße Vorhandensein öffentlicher Schulen in vielen Eltern den Wahn, nun sei für die Erziehung ihrer Kinder endgültig gesorgt, und sie brauchten sich nicht weiter darum zu kümmern. Umgekehrt besteht bei der Schule, und insbesondere bei den Schulherren, die Neigung, den Eltern eine Erziehungspflicht nach der andern abzunehmen; ich erinnere nur an Einrichtungen wie die Schulbäder, die Zahnpflege, die Schulwanderungen, die Schulspeisung, an die Kontrolle der gewerblichen Beschäftigung und so manches andere, was ja an sich sehr gut ist und was gewiß an manchen Orten, wie besonders in Großstädten, wo die soziale Not sehr groß ist und wo man mit einem Einfluß der Familie nach dieser Seite hin nicht rechnen kann, durchaus geboten erscheint. Man sollte aber nie vergessen, daß dies alles nur ein notwendiges Übel ist. Ungleich besser als all dieses Einspringen der Schule für die Versäumnisse des Elternhauses ist eine Sozialpolitik, welche die Hindernisse beseitigen hilft, die dem erzieherischen Wirken des

Elternhauses entgegenstehen, also z. B. kein Abspeisen der Kinder in den Schulräumen, sondern Schaffung solcher wirtschaftlichen Verhältnisse, die es den Eltern ermöglichen, ihren Kindern zu-hause eine kräftige und gedeihliche Kost zu verabfolgen und sich mit ihnen zu den gemeinsamen Mahlzeiten zusammenzufinden. Gerade die Vereinigung aller Familienglieder zu den Mahlzeiten ist ja eine Hauptform, in der die organische Einheit der Familie in die Erscheinung tritt: die Hausgemeinschaft ist ganz wesentlich eine Tischgemeinschaft, eine Tafelrunde!

Unser Streben muß also darauf gerichtet sein, dem Hause seine zentrale Stellung in der Erziehung des künftigen Geschlechtes wiederzugewinnen. Bezüglich der Behandlung der Kinder aber tut in Haus und Schule ebenfalls ein erneutes Besinnen auf deutsche Art dringend not. Zu den Zeiten unserer Groß- und Urgroßväter war diese Behandlung wesentlich auf Zwang gegründet. Man forderte von den Kindern unbedingten Gehorsam und einen Respekt, den keine Vertraulichkeit untergraben durfte. Äußerlich sprach sich dies schon darin aus, daß die Kinder ihre Eltern mit „Sie" und mit „Herr Vater", „Frau Mutter" anreden mußten! Gewiß hat hierbei der pädagogische Einfluß der fleißigen Lektüre des Alten Testaments mitgewirkt. „Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren", galt als unverbrüchliche Norm für das Verhalten der Kinder, und für das der Eltern war gewiß vielfach das Wort maßgebend. „Wer sein Kind lieb hat, der züchtigt es." Ich erinnere nur an Luthers Jugend und an die Pädagogen des Pietismus. Seit den Philantropen aber, die sich wiederum auf den Franzosen Rousseau stützten, läuft eine andere Richtung nebenher, diejenige nämlich, den Stock, ja die Strafe überhaupt grundsätzlich aus der Kinder- und Schulstube zu verbannen und alles auf den guten Willen des Zöglings zu gründen. Diese Richtung hat in unserer Zeit starken Zustrom gefunden aus dem Ausland. In Frankreich, wo jeder Knabe von der Wiege an von den Dienstboten mit Monsieur, in England, wo er mit Master angeredet werden muß, vor allem aber auch in dem „freien" Amerika, gestattet man ja den Kindern viel mehr Ungebundenheit, auch im Verhalten gegen den Erzieher selbst. Man will viel mehr vertrauter Freund, Kamerad und Spielgeselle zu ihnen sein, als „Zuchtmeister"; man gestattet ihnen das weitgehendste Recht des Widerspruchs, läßt sie ihrem eigenen Kopfe und — Trotzkopfe folgen, vernünftelt mit ihnen über die zu ergreifenden erzieherischen Maßnahmen und trägt überhaupt große

Sorge, das zarte Herzchen nicht zu betrüben. Es ist bekannt, bis zu welchem Grade diese Auffassung in der Behandlung der Kinder auch bei uns bereits um sich gegriffen hat, und die allgemeinen Klagen über schwindende Ehrerbietung gegen das Alter, über Mangel an Respekt gegen die Eltern, über das Hinschwinden aller Autorität beweisen, wie sehr das Übel sich bereits eingefressen hat. Nun will ich keineswegs diesen Einfluß des Auslandes durchaus als böse hinstellen, im Gegenteil: Ich bin durchaus für jede angebrachte Milde und Nachsicht; ich verlange ausdrücklich, daß den Kindern ihre Jugendfreude nicht geraubt werde, und ich würde eine Erziehung als Ideal begrüßen, die, ohne an Wirksamkeit zu verlieren, doch ohne alle „barbarischen" Mittel auskäme. Aber auch hier gilt es wieder, sich zu einer echt deutschen Auffassung von der Erziehung hindurchzufinden. Autorität und Freiheit sind die beiden Pole, um die sich alle Erziehung dreht. Legen wir dabei das Hauptgewicht auf die Autorität, so atmet unsere Erziehung deutschen Geist, legen wir das Hauptgewicht auf die Freiheit, so atmet sie undeutschen, romanischen und anglo-amerikanischen Geist. Auch wir wollen unsere Kinder zur Freiheit erziehen; aber wir meinen, der Weg dazu geht durch die Gebundenheit. Vor allem verlangen wir Gehorsam vom Kinde, blinden Gehorsam sogar, wenn es noch nicht reif ist, die Gründe unserer Befehle einzusehen; für uns gibt es keine Erziehung ohne Disziplin. Nur der Mensch, der durch die Schule der Disziplin hindurchgegangen ist, verbürgt uns den Grad von Selbstbeherrschung und Selbstverleugnung, welchen die Pflicht in allen Lebenslagen von uns fordert. Das ist wenigstens die deutsche Auffassung von der Sache! Mögen andere Nationen immer andere Wege mit ihrer Kinderzucht einschlagen: Wir wissen, daß es die Disziplin, die freiwillige Subordination, der strenge Begriff der Dienstpflicht gewesen sind, welche Preußen-Deutschland groß gemacht haben; ohne solche militärischen Tugenden wird es nimmer auf der Höhe bleiben! Möchte es darum nie in Deutschland zu solcher Selbstzersetzung und Bankrotterklärung der Erziehung kommen, wie sie im Auslande in Schülerstreiks und Schülerrevolten so kraß in die Erscheinung tritt! „Wenn auch alle Wünsche befriedigt werden", sagt der Erlanger Gymnasialdirektor Ludwig Döderlein († 1863) in seinen „Reden und Aufsätzen", „an die Jugend darf die Reihe der Emanzipation nicht kommen. Der Unterschied von Alt und Jung ist so tief in der Natur begründet, ist so offenbare Gottesordnung, daß nur die Raserei eine

Gleichstellung versuchen und wünschen kann. Die Jugend muß gehorchen, sie muß auch in vielen Fällen blind gehorchen. Wahrlich, wir leben in keiner Zeit, wo man die Jugend vor dem Gefühl der Ehrfurcht zu warnen nötig hätte!" Auch für Goethe, den Pädagogen, war bekanntlich die Ehrfurcht oberster Leitstern aller Jugenderziehung; der große Philosoph Hegel schärft in seiner Anthropologie nachdrücklichst ein, daß die Erziehung die individuelle Art der Kinder nicht zu schonen, sondern umgekehrt, gerade in Zucht zu nehmen hat; und Paulsen, an dessen pädagogischer Befähigung niemand zweifeln dürfte, empfiehlt als Mittel zur Gesundung unserer Jugend die alte educatio strenua. Das sind gute Kronzeugen für unsere Ansicht, was unter deutscher Kinderzucht zu verstehen ist. Die sollte man hören!

Wir kommen nun zur Betrachtung des Unterrichts und der durch ihn bezweckten Bildung. Auch hier schwanken zwei Hauptrichtungen um den zu suchenden ruhenden Pol, um den Sitz der Wahrheit; nennen wir sie mit zwei bekannten Schlagworten Idealismus und Realismus. Wenn wir uns nun mit Bezug darauf besinnen, was deutsche Bildung sei: Nicht wahr, wir werden keinen Augenblick darüber im Zweifel sein, daß die Betonung des Idealismus deutsch, die Betonung des Realismus ausländisch ist! Wir segeln aber bekanntlich seit Jahrzehnten in letzterem Fahrwasser, also im Schlepptau des Auslands. Wie wir im politischen und wirtschaftlichen Leben Realisten geworden sind, so auch auf pädagogischem Gebiete. Als Ziel aller Schulbelehrung schwebt uns jetzt vor allem die „Ertüchtigung" fürs praktische Leben vor, und es fehlt nicht viel, so sind wir bald auf dem bloßen Nützlichkeitsstandpunkt der modernen business- und moneymaker-Nationen angekommen. In der Volksschule macht sich diese Richtung vor allem in der jetzigen Arbeitsschulbewegung geltend (wobei es aber charakteristisch ist, daß wir nach guter deutscher Art diese Idee wieder zum Teil idealistisch begründen!), in dem Kampf gegen den Religionsunterricht, in der Bevorzugung der Realien, in der Einführung von Kochunterricht, in der hohen Bewertung der körperlichen Ausbildung; dann, in der Fortbildungsschule, in der ganz einseitigen Berücksichtigung der handwerkerlichen Interessen, in der Zurückschiebung alles idealbildenden Unterrichts. Auf dem Gebiet der höheren Schulen hat ja die realistische Richtung längst eine neue Schulgattung geschaffen, welche mit der alten, idealistischen, einen harten Daseinskampf ausficht, wobei wohl eine gar der andern

die Existenzberechtigung ganz abspricht. Wer wollte all dies verwerfen oder die realistische Strömung überhaupt aus unserm öffentlichen Erziehungswesen hinwegwünschen? Dazu hat sie uns doch zu viel Gutes gebracht, ist auch als heilsames Korrektiv für die Einseitigkeit der idealistischen Strömung dauernd wertvoll. Dennoch bleibt es dabei: Eine deutsche Pädagogik kann nur idealistisch orientiert sein! Mehr als andere Völker lebt der Deutsche in einer Welt der Ideen, der Träume, in einer Welt Faustischer Intuitionen. Diesem Hochflug des deutschen Geistes, der uns freilich in der Welt der Wirklichkeit erst spät hat festen Fuß fassen lassen, verdanken wir die tiefsten Dinge, die die Menschheit überhaupt hervorgebracht: die spekulative Philosophie, die deutsche Musik, das germanische Drama. Und diesen Geist wollten wir verkümmern lassen? Wir wollten unsere Jünglinge und Jungfrauen nicht mehr vor allem ein Leben des Geistes führen lassen und sie dafür lieber in „das Geheimnis des Erfolgs" einführen? Wir wollten auch unsere Knaben und Mädchen sich nicht mehr versenken lassen — in tätiger Muße! — in die Schönheit edler geschichtlicher Gestalten, religiöser oder künstlerischer Offenbarungen, und sie dafür lieber an Schraubstock und Kochherd ketten? Oder halten wir es doch lieber mit dem wackern, enthusiastischen, echt deutschen Bogumil Goltz, wenn er sagt: „Dies meine Sentenz in Sachen Realismus contra Idealismus: Ich bin Spiritualist und Idealist mit Leib und Seele, und hol' der Henker Realgymnasium, Industrie und Nützlichkeitsprinzipe, politische, kosmopolitische und nordamerikanische Lebensarten, wenn sie uns für Humaniora, für Weltprinzipe, für deutsche, christliche, alte, poetische und vaterländische Lebensarten, wenn sie uns für Welt- und Kirchengeschichte untergeschoben werden sollen und für das Heil der Welt" (in seinem „Buch der Kindheit"). Notabene, wir dürfen bei einem vulkanischen Denker wie B. Goltz nicht stutzig werden, wenn er in einem Atem eine Menge von richtigen und zweifelhaften Wahrheiten zugleich hervorsprudelt. Was speziell das Realgymnasium betrifft, so hat es sich ja, wie auch die Realschule, endgültig durchgesetzt. Heutzutage dreht sich der Streit eigentlich nur noch um die Existenzberechtigung des humanistischen Gymnasiums, und man weiß, daß gerade die Bekämpfer desselben, die Artur Schulz, Berthold Otto, Ludwig Gurlitt u. a. die „deutsche Erziehung" auf ihre Fahne geschrieben haben. Nun muß ja freilich das Bestreben, deutsche Sprache und Literatur in den Mittelpunkt des höheren

Unterrichts zu rücken, unsere ganze Sympathie gewinnen. Andrerseits aber wird sich der Vorwurf, das humanistische Gymnasium entdeutsche unsere Gebildeten, schwerlich beweisen lassen. Wenn wir vielmehr auf so deutsche Männer wie Lessing, Ernst Moritz Arndt, Justus Möser, Ludwig Uhland, Emanuel Geibel, Karl Gerok, Felix Dahn, Gustav Freytag, Theodor Fontane und unzählige andere sehen, die alle durch das humanistische Gymnasium hindurchgegangen sind, so muß man zu einer gegenteiligen Meinung kommen. Ja, hat nicht vielmehr der geistige Verkehr der Jugend mit den großen Gestalten der Vorzeit nur befruchtend gewirkt auf den Trieb fürs Vaterland? Hat uns Goethes Griechentum nicht die herrliche, echt deutsche Iphigenie beschert? Sind wir dadurch schlechtere Deutsche geworden, daß die homerischen Gesänge auch unter uns in der Ursprache gelesen werden? Ich bitte mich nicht falsch zu verstehen: Ich kann und will hier nicht die ganze schwierige Frage nach dem pädagogischen Werte des altsprachlichen Studiums mit ein paar Sätzen abtun (als Nichtphilologe muß ich das letzte Urteil darüber überhaupt den Fachmännern überlassen). Aber so viel darf und will ich sagen: Mir scheint, daß eine solche Abkehr der Jugend von dem verworrenen Streit des Tages und ein solches Eintauchen in eine Welt ewiger sittlicher und ästhetischer Werte deutscher, und nach deutschen Begriffen auch erzieherisch wertvoller sei, als das Gegenteil.

Eine ähnliche Erwägung führt mich nun auch dazu, den Religionsunterricht als einen notwendigen Bestandteil einer echt deutschen Bildung zu behaupten. Gerade hier liegen ja eigentlich die Verhältnisse so klar, daß man sich wundern muß, wie es hierüber noch Streit geben kann. Der Deutsche ist, wie ich vorhin ausführte, der religiöse Mensch kat exochen. Er hat im Protestantismus grundsätzlich das Kirchentum abgeworfen und die Religion zum mitbestimmenden Faktor aller weltlichen Verhältnisse gemacht; und diese Wendung hat auch mehr oder weniger auf den deutschen Katholizismus abgefärbt. In den Ländern romanischer Zunge, wo Kirche und Staat miteinander gebrochen haben, hat man mit der Kirchlichkeit zugleich die Religion über Bord geworfen; und in dem kirchen- und sektenreichen Amerika verbietet es sich ja von vornherein, die Religion zu einem öffentlichen Lehrgegenstand zu machen. In Deutschland allein leben Staat und Kirche immer noch in einem im ganzen erträglichen Verhältnis: Ich weiß sehr wohl, daß sich hieraus mancherlei Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten

ergeben, und ich weiß auch sehr wohl, daß viele, und nicht die schlechtesten Köpfe, nach einer Trennung von Staat und Kirche auch bei uns rufen. Sei dem wie ihm wolle! Das Eine weiß ich: Der deutsche Lehrer will und wird sich den Religionsunterricht nie nehmen lassen; er weiß allzu gut, daß damit das schönste Stück Idealismus aus der Schule verschwinden würde. Das aber, meine ich, ist echt deutsches Empfinden, — wie man denn auch fast immer, wo entgegengesetzte Tendenzen auftreten, wie in Bremen oder bei der roten Internationale, eine geistige Nabelschnur entdecken kann, die mit dem Ausland zusammenhängt.

Meine Ausführungen würden aber eine unverzeihliche Lücke aufweisen, wenn ich nicht auch noch der Mädchenerziehung eine kurze Betrachtung widmen wollte. Gerade auf diesem Gebiete ist ja gegenwärtig eigentlich alles ins Wanken gekommen, dank dem unausgesetzten Ansturm der Führerinnen der Frauenbewegung auf die Männer, die in der Mädchenschulfrage irgendein Wort mitzusprechen haben. Diese Bewegung selbst aber hat wesentliche Anstöße aus dem Auslande erhalten; sie wirft noch jetzt in England ihre höchsten Wogen — ich erinnere an die englischen Suffragettes, von denen eine deutliche Verwandtschaftslinie zurückführt zu den französischen „Damen der Halle“ —, und sie besitzt ihrer ganzen Struktur nach internationalen, also nicht ausgeprägt deutschen Charakter. Und so ist denn auch ihr weibliches Bildungsideal von der Art, daß es schwerlich die Sympathie wahrhaft deutsch empfindender Männer finden wird: Es ist das selbständige, dem Manne in freier Konkurrenz auf allen Gebieten gegenübertretende, die herkömmlichen Schranken der Sitte keck überspringende Berufsweib, was dort erstrebt wird, ein Typus, der gerade die wesentlichen Züge deutschen Weibwesens, die innigen Beziehungen zu Haus, Gatten und Kindern, außer Kurs setzt. Ich hörte einmal eine dieser Führerinnen in öffentlicher Versammlung sich darüber lustig machen, daß der Magistrat einer Stadt (irre ich nicht, so war es ein Vorort von Berlin) eine neu erbaute Mädchenschule „Chamissoschule“ getauft hatte. Das erschien mir recht bezeichnend für die Kluft zwischen dem Ideal der Frauenbildung, wie es in jenen Kreisen gepflegt wird, und dem Ideale deutscher Weiblichkeit, wie es unsere Dichter geschaffen: In Chamissos „Frauenliebe und Leben“, in Schillers „Lied von der Glocke“, in Goethes „Hermann und Dorothea“, in den Gestalten einer Gertrud Stauffacher, einer Iphigenie und Leonore von Este, einer Agnes Bernauer, einer Elisabeth oder Elsa (Wagner),

einer Frau Regel Amrain (Keller), einer Frau von Rambow (Reuter). Wer solche echt weibliche, seelenschöne Charaktere gering achten kann, der beweist eben nur, daß ihm deutsches Fühlen und Denken so ziemlich abhanden gekommen ist. Nicht, als wenn ich dem baren Hausfrauentyp das Wort reden wollte; im Gegenteil: Wir wollen unsern Mädchen eine Bildung geben, die sie in den Stand setzen, dereinst dem Gatten mehr als bloße Magdsdienste zu verrichten, und die allein auch es rechtfertigt, ihnen die häusliche Erziehung der künftigen Generation anzuvertrauen. Gerade das ist ja echt deutsch, daß die Gattin dem Manne ebenbürtige, verstehende Gefährtin und den Kindern emporziehendes Beispiel ist — so war es ja schon bei den alten Germanen! Es sollte das Ziel aller Mädchenbildung sein, daß die deutsche Frau mit der Prinzessin im Tasso sagen kann:

Ich freue mich, wenn kluge Männer sprechen,
daß ich verstehen kann, wie sie es meinen.

Aber das ist etwas ganz anderes als die Überfütterung der Mädchen mit Mathematik und die Sucht, ihrer möglichst viele durch das Hochschulstudium hindurchzuquälen, oder gar als das uneingeschränkte Sichausleben und der famose „Schrei nach dem Kinde", — Dinge, denen der Auslandsstempel wirklich deutlich genug an die Stirne gedrückt ist!

Ich hoffe, man versteht mich nicht falsch: Ich weiß nur allzugut, wie notwendig es oft heutzutage ist, daß auch unsere Töchter sich einem Berufe zuwenden, und ich halte unbedingt mehr von einem Mädchen, das ihrem Dasein durch eigener Hände Arbeit und Verdienst einen Inhalt zu geben sucht, als von einem andern, das sie daheim müßig in den Schoß legt und, in geheimer Spekulation auf den Mann, nur ihr Äußeres kultiviert. Ich achte und ehre gewiß die Frauen und Mädchen, die sich so tapfer und ehrenhaft durchs Leben zu schlagen wissen, dabei nicht selten noch die Sorge für kränkliche Anverwandte übernehmend und eine schmerzliche Entsagung im Busen tragend. Aber soll man aus der Not eine Tugend machen? Soll man Zustände, die nur aus der ungesunden und vertrakten Zeitlage entspringen, dadurch verewigen, daß man sie zu obersten Zwecken, zu Bildungsidealen erhebt? Es kann ja darin im einzelnen Falle eine große Tapferkeit und eine subjektive Wahrheit liegen; aber sozial und national ist es nicht gedacht. Wer das Geheimnis entdeckte, wie man den Hunderttausenden unfreiwillig ledig bleibender Frauen dazu verhelfen könnte, ihre natürliche

Bestimmung zu erreichen, der hätte unserm Volke, unserer Nation einen größeren Dienst erwiesen, als es durch eine noch so weite Öffnung der Berufe für das weibliche Geschlecht geschehen kann. Daß hier in erster Linie ein Verschulden der Männer vorliegt, die oft zu bequem, träge und genußsüchtig sind, die Opfer, die die Gründung einer Familie kostet, auf sich zu nehmen, das ist eine ernste Wahrheit, die nicht oft genug gesagt werden kann. Aber dies alles zugegeben, bleibt eben doch wahr, daß bei der Erziehung unserer Töchter das Gattinnen- und Mutter-Ideal im Vordergrunde stehen muß und die Berufswahl erst in zweiter Linie kommen darf.

Aber noch etwas anderes droht aus dem Ausland zu uns hereinzukommen, was wir als undeutsch ablehnen müssen: die Feminisierung unseres Schulwesens, zum mindesten unseres Mädchenschulwesens. Um Mißverständnissen vorzubeugen, erkläre ich von vornherein, daß ich unter Feminisierung nicht die Verwendung von weiblichen Lehrkräften schlechthin verstehe; im Gegenteil, ich finde, daß sich die Lehrerinnen zum Unterrichten kleinerer Kinder und, mit einer gewissen Einschränkung auch größerer Mädchen vorzüglich eignen, daß sie hier wirtschaftlich und pädagogisch nahezu unentbehrlich sind. Aber die Frauen- und Lehrerinnenvereine wollen bekanntlich mehr: Sie erstreben den Unterricht auch in höheren Knabenklassen, sie möchten am liebsten die Mädchenschule ganz in weibliche Hände bringen, sie fordern das Recht der weiblichen Schulleitung, sie treten für die Koedukation ein und bekämpfen — wenn auch in diesem Punkte nicht so geschlossen — das sogenannte Zölibat der Lehrerinnen. Das aber ist die Feminisierung des Schulwesens, die ich im Sinne habe und von der ich meine, daß wir ihr kräftigst entgegentreten müssen, — nicht etwa vom Standpunkt des Konkurrenzkampfes (obgleich auch dieser seine Berechtigung hat), sondern vom Standpunkt einer genuin deutschen Erziehung. Ich kann hier auf die allgemeinere Beleuchtung der Angelegenheit um so eher verzichten, als G. Menzel kürzlich einen ausgezeichneten Artikel: „Vom Feminismus in unserm Schulwesen" in der Fachpresse hat erscheinen lassen, und fasse hier nur das Undeutsche dieser Erscheinung ins Auge. Dem deutschen Knaben wird es schwer, sich von einer Frau regieren zu lassen. Das Beispiel der Mutter ist kein Einwand, denn diese wirkt durch ihre natürliche Autorität und Liebe. Und so wird es auch einem deutschen Manne schwer, eine Frau zum Vorgesetzten zu haben. Die gute Erfahrung, die man an Privatinstituten mit der weiblichen Leitung

gemacht hat, beweist hier gar nichts. Denn da sind die Lehrer meist nur vorübergehend beschäftigt, können jederzeit kündigen und betrachten auch kaum die Direktorin als Vorgesetzte, werden von dieser auch kaum als Untergebene angesehen. Vor allem aber erfordert die Regierung einer Klasse größerer Schüler einen Aufwand von Energie, Strenge, ja selbst Härte und Rauheit, über den eine Dame nicht verfügt und der ihr, selbst wenn sie darüber verfügen würde, schlecht stünde und jedenfalls das Eigenste und Schönste des weiblichen Wesens (auch das erziehlich Wirksamste) gar nicht zur Darstellung kommen lassen würde. Kommandieren steht nun einmal einer Frau schlecht an, und ohne Kommandieren geht es bei der Erziehung, zum mindesten einer deutschen Erziehung, deren Seele die Disziplin ist, nicht ab. Endlich aber erfordert unser eigener Berufsidealismus, daß wir gegen die weibliche Hochflut einen Damm errichten. Den weiblichen Intellekt und Charakter in Ehren: Aber wo hat eine Frau schon etwas für die Theorie ihres Berufes geleistet? Wo findet sich in der Lehrerinnenschaft jene ernste Vertiefung in methodische, stoffliche und organisatorische Fragen, die die Lehrerschaft so schön in Atem erhält? Mag es immer Ausnahmen auch auf jener Seite geben (und ich kenne solche): Wir Lehrer werden das Gefühl nicht los, daß die Damen in den allermeisten Fällen ihren Beruf nur als Versorgungsstellung betrachten; sie gehen keine Ehe ein mit ihm, wie es der Mann tut, wenigstens der deutsche Mann, und darum werfen sie ihn auch mit Freuden von sich, wenn sich ihnen Gelegenheit bietet, einen Hausstand zu gründen. Wir wollen ihnen das gewiß nicht verargen! Aber es flößt uns ein tiefes Gefühl des Unbehagens ein, daß — bei aller äußern Pflichterfüllung und auch innern Gewissenhaftigkeit — doch die innerste Stellung zum Beruf nicht so ist wie sie sein sollte. Und eben das ist es, was uns einer Auslieferung der Schule an das weibliche Geschlecht zum mindesten als undeutsch empfinden läßt.

Übrigens rückt ja die Frage der Feminisierung des Schulwesens sofort in ein anderes Licht, wenn wir uns besinnen, daß die Länder, wo der weibliche Einfluß in der Schule überwiegt (Österreich, Schweiz, Italien, Frankreich, Holland, Belgien) keineswegs das beste Schulwesen haben; ferner, daß der Klerikalismus und der extreme Konservatismus die Anstellung von mehr Lehrerinnen am lebhaftesten befürworten, und daß England und Amerika bereits damit begonnen haben, den Feminismus in ihrem Schulwesen zu bekämpfen.

Ich bin am Ende meiner Darlegungen angelangt und glaube in der Hauptsache alles gesagt zu haben, was ich auf dem Herzen hatte. Nicht eingehen konnte ich auf drei Fragen, die eng mit unserm Thema zusammenhängen: 1. Ob es nicht auch deutsche Eigenschaften gibt, denen eine vernünftige Erziehung entgegenarbeiten muß (ohne Zweifel!). 2. In welchem Verhältnis die hier skizzierte deutsche Erziehung zu der jetzt so viel erörterten staatsbürgerlichen Erziehung steht (sie bildet jedenfalls ihre solideste Grundlage), und 3. Welchen Ort der dem Deutschen angeborene Hang zum Weltbürgertum innerhalb unseres Bildungsplanes einzunehmen hat (Deutsch sein, heißt Weltbürger sein; es gilt nur, über dem Weltbürger den Deutschen nicht zu verlieren). Aber zu all diesen Fragen wird sich vielleicht ein andermal Gelegenheit finden.

Es gibt ein Gedicht von dem kürzlich verstorbenen Felix Dahn, das heißt „Thors Hammerwurf". Es zeigt uns, wie Thor, der spezifisch deutsche Gott, am Mitternachtsende der Welt steht und die schwere Streitaxt wirft, um die ganze Welt in Besitz zu nehmen. Und es schließt mit den volltönenden Worten:

„Wir sind von des Hammergottes Geschlecht
und wollen sein Weltreich erben."

Es soll unter uns Leute geben, die dies nicht nur als gehobenen Ausdruck deutschvölkischer Begeisterung, sondern als eine Anweisung für das reale, praktische Politisieren verstehen, die da meinen, die Erde sei für die Deutschen geschaffen, und die fremden Völker sollten von rechtswegen unsere Vasallen werden. Das ist natürlich nationaler Größenwahn! Aber eine andere Germanisierung der Erde schwebt mir allerdings als lockendes Bild vor: daß deutscher Geist und deutsches Gemüt, deutscher Ernst und deutscher Humor sauerteiggleich alle Welt durchdringe, daß deutsche Philosophie, Religion, Dichtkunst, Musik alle Darbenden beglücke und der Deutsche recht eigentlich zu dem werde, wozu ihn die Natur berufen zu haben scheint, zum Erzieher der Völker! Dazu aber ist unbedingte Voraussetzung, daß sich die Erziehung bei uns daheim rein deutsch erhalte. Nur wenn wir in Haus und Schule, in Kirche und Gerichtssaal, in Kontor und Werkstatt, in Presse und Parlament uns immer wieder auf das tiefste Eigene unseres Wesens besinnen, wird sich das Prophetenwort des priesterlichen Dichters bewahrheiten:

Und es wird am deutschen Wesen
einmal noch die Welt genesen.

Das Arbeitsprinzip im fremdsprachlichen Unterricht.

Von C. Pilz, Seminaroberlehrer in Zschopau.

Die Arbeitsidee faßt in unsern Schulen festen Fuß. Nicht Wissen, sondern Können! Nicht Übermittlung von Gedächtnisballast, sondern Bildung aller Geisteskräfte! So lautet der Grundsatz, nach dem sich die moderne Arbeitsschule im Gegensatz zur veralteten Autoritätsschule betätigen will.

Der fremdsprachliche Unterricht wird von dem neuen Geiste pädagogischen Gestaltens nicht zuletzt ergriffen. Gerade in der Methode der Spracherlernung erschließt sich dem Arbeitsgedanken ein Gebiet, auf dem sein Walten mit Erfolg in kurzer Zeit zu spüren sein muß.

Gewissenhaftes Erfassen der äußeren Vorgänge nicht bloß durch Sehen und Hören, sondern auch durch manuelle Betätigung, vor allem aber Erziehung des einzelnen Schülers zur rechten „Arbeitstechnik" in jedem Unterrichtsfache, das sind bekanntlich die wesentlichen Eigenschaften des neuzeitlichen Schulbetriebes. Der Sprachunterricht bietet gar wohl die Möglichkeit dar, durch ernste Arbeit beim Lernenden Freude am eigenen Wollen, am selbständigen Tun und am Gelingen hervorzubringen.

Mehr als mancher andere Unterrichtszweig weist die Spracherlernung schon jetzt Erscheinungen auf, die dem Prinzip des Arbeitsgedankens entgegenkommen: das alle selbständige Betätigung des Schülers einschränkende Katechisieren hat im fremdsprachlichen Unterricht nie rechte Anwendung finden können; ferner birgt die unserm Betrieb zu Grunde liegende „direkte Methode" schon in sich alle Voraussetzungen für einen Arbeitsunterricht im modernen Sinne. Dieser direkte Gang findet beim Gegenstande oder beim Vorgange selbst den Ausgangspunkt der Belehrung. Auf das Hören eines fremden Namens, der eine Sache oder eine Bewegung bezeichnet, folgt bekanntlich beim Schüler das Nachsprechen. Wird das Nachsprechen überdies durch veranschaulichende Handbetätigung unterstützt, so werden damit die Forderungen der direkten Methode und die des Arbeitsunterrichtes zugleich erfüllt. Diese Bewegungen verhelfen nicht bloß dem Einprägen der Wörter und ihrer Verbindungen zu größerem Nachdruck, sondern sie gewähren besonders beim Chorsprechen dem Lehrer eine bequeme und sichere Kontrolle.

Beispiele: 1. Der Lehrer fragt auf der Unterstufe nach den Bezeichnungen für Kleidungsstücke und Körperteile. Die Schüler antworten einzeln oder im Chore, indem sie auf den verlangten Gegenstand zeigen: C'est (Voici, Je montre, Nous montrons) le faux-col, la bouche, ma (notre) ceinture usw. 2. Der Lehrer läßt — ebenfalls auf der Unterstufe — ein im Unterricht behandeltes Lesestück wiederholen. Die Schüler sprechen: Regardez le petit garçon qui entre (Hinzeigen auf die Tür). C'est mon frère Louis. Il a dix ans (10 Finger vorhalten). Il a les cheveux blonds (Beim Sprechen auf das Haar zeigen) et les yeux bleus (Hinzeigen). Il a le front haut usw. (Vgl. meine Lehrbücher. J. Klinkhardt, Leipzig.) 3. Die Schüler

haben in den ersten Lektionen von der Schulklasse gesprochen. Ein Schüler A setzt sich an das Pult des Lehrers und führt in Anlehnung an das eingeübte Lesestück entsprechende Tätigkeiten aus. Der Schüler B sagt: Monsieur A est notre maître. A: Je suis votre maître. B: Il est assis sur une chaise devant son bureau. A: Je suis assis usw. B: Mr. A prend la craie; il va au tableau; il écrit. A: Je prends la craie, je vais usw. 4. Auf der Oberstufe lesen die Schüler die bekannte Novelle «La Saint-Nicolas» von A. Theuriet. Bei der Wiederholung wandelt die Phantasie der Schüler das Klassenzimmer in das Empfangszimmer des Sous-directeur H. Boinville um; der Schüler A zeigt, wo der Schreibtisch steht, was darauf liegt, er geht ans Fenster und zeigt die Vorhänge von grünem Damast, er zeigt den Kamin mit dem darauf befindlichen Schmuck usw. Schließlich kommt der Schüler B herein als Bureaudiener, und C macht als Witwe Blouet seine linkische Verbeugung usw. Ein Schüler spricht unter gleichzeitiger Ausführung der betreffenden Tätigkeiten; die Wiederholung übernimmt ein schwächerer Schüler oder die gesamte Klasse. Der Lehrer leitet das Ganze, er tritt aber immer mehr zurück und läßt die Schüler soviel wie möglich selbständig sprechen und handeln.

Allerdings ist ein derartiger Unterrichtsbetrieb nicht in jeder Klasse und nicht von heute auf morgen möglich. Er würde, unvermittelt eingeführt, bei ungeübten Schülern Ungeschicklichkeit und Auflösung der Disziplin, aber nicht sichere Erfolge zeitigen. Von Anfang an muß die Technik dieses Arbeitens den Schülern anerzogen werden, wenn auf der Oberstufe die selbständige Ausführung der Aufgaben mit Sicherheit und mit freudiger Ausdauer erfolgen soll.

Die Schwierigkeit dieser Anforderungen dürfen wir keinesfalls verkennen. Das Geschick in der Technik des Anschauens und des Beobachtens ist bei unsern Schülern allerdings bereits durch die denkend-betrachtende Unterrichtsart vieler Disziplinen vorbereitet, auch die Technik des Sprechens und des Zusammenfassens ist durch die sprachliche Stellung geweckt, aber selbst die meisten von unseren älteren Schülern sind gewöhnlich davon entfernt, die Sprache beim Gesprächführen, beim Erzählen, beim Beschreiben und besonders bei der Erklärung von literarischen Texten so in der Gewalt zu haben, wie man von einem Handwerksgesellen verlangt, daß er über seine Werkzeuge verfügt. Diese Gewandtheit im Ausdruck muß dem Deutschen ganz besonders anerzogen werden, während sie beispielsweise beim Franzosen nur in die richtigen Bahnen geleitet zu werden braucht. Der französische Schüler betrachtet die Frage des Lehrers als Anlaß, sein Wissen, oft auch bloß seine Meinung ausführlich auseinanderzusetzen; den deutschen Schüler fordert die Unterrichtsfrage lediglich auf, das vom Lehrer angewendete Pronomen durch das entsprechende Satzglied zu vertauschen. Die in den Schulen Frankreichs angewendeten Unterrichtsmethoden sind daher auf ganz anderen Voraussetzungen aufgebaut als die unseren. Wir streben aber auf Grund der modernen Arbeitsidee darnach, auch unsere Schüler mit der Technik des selbständigen, also individuell gefärbten und ausführlichen sprachlichen Darstellens vertraut zu machen, ihnen die Zunge zu lösen und sie dahin zu bringen, daß sie sich mit Geschick in das jeweilige Arbeitsgebiet vertiefen. Das kann natürlich nur durch stete Übung geschehen, für deren Ermöglichung

im fremdsprachlichen Lehrbuch gar mannigfaltige Voraussetzungen erfüllt sein müssen.

1. Nur wer ins Wasser geht, lernt schwimmen. Wer eine fremde Sprache erlernen soll, muß in nachdrücklicher Weise in das Verständnis fremdsprachlicher Texte eingeführt werden. Die deutsche Sprache muß — auch wo sie nur die Rolle des Befehls, der Aufforderung oder Mahnung im Unterrichtsrahmen zu übernehmen hat — immermehr zugunsten der zu erlernenden fremden zurücktreten und sobald als möglich dieser allein das Feld, natürlich auch im Lehr- und Übungsbuche, überlassen.

2. Da das Lesen selbst ein wichtiges Mittel zur Förderung der Spracharbeit ist, dürfen die Lesestücke auch der ersten Jahre nicht kurze Aufsätze mit sich rasch häufenden Schwierigkeiten der Konstruktion sein, sondern sie sollen reichlich Gelegenheit zu kursorischem Lesen geben.

3. Neben dem Lesen sind Umbildungen einfacher Art das natürlichste Mittel, in der Arbeit des Sprechens zu üben. Die Lesestücke möchten daher so beschaffen sein, daß sie in reichlichem Maße die Möglichkeit bieten, ohne zu große Mühe in eine andere Person, Zahl, Zeit, Redeweise, auch Zustandsform gebracht zu werden. Konjugationsübungen, namentlich solche in dialogisierter Form, sind natürlich auch zu empfehlen, sie wirken aber bald ermüdend und müssen mit anderen Übungen abwechseln.

4. Wie der Maurer erst das Haus aufbauen kann, wenn er die Ziegelsteine herbeigebracht hat, vermag niemand eine fremde Sprache — sei es eine tote, sei es eine lebende, selbst Esperanto — zu lernen, ohne mit allem Eifer Vokabeln einzuprägen. Da aber das Herbeischaffen des Wortmaterials dem Anfänger große Schwierigkeiten bereitet, sollte es nur in mäßigem Umfange, aber mit größter Gewissenhaftigkeit gefordert werden. Planloses Lernen vieler Wörter, namentlich solcher, die noch gar nicht in das Vorstellungsbereich des betreffenden Lebensalters gehören, widerspricht den Gesetzen ökonomischer Arbeitsbetätigung.

Sind alle Voraussetzungen zu ersprießlichem Schaffen erfüllt und erlangt der Schüler allmählich die Vorstellung von dem, was er sich erarbeiten soll, so werden doch von vornherein — genau wie beim üblichen Lernunterricht — die Erfolge in Frage gestellt, wenn nicht der Lehrer die Energie hat, durch unermüdliche Wiederholung das erlangte Können zu festigen und zu stärken. Was heute erarbeitet ist, kann gar bald über die Bewußtseinsschwelle zurücktreten, wenn es nicht vor dem Entweichen beschützt wird. Heute hat das Kind ein Pferd auf dem vor ihm liegenden Papier entworfen und bei Ausführung der entsprechenden Striche gesprochen: Je dessine la tête. Voici la tête. J'ai dessiné la tête. Vois-tu la tête? Oui, je vois la tête. Voici les oreilles. Regarde les oreilles. Nous regardons les oreilles. Le cheval a deux oreilles. C'est l'oreille droite. Voilà l'autre oreille, l'oreille gauche. Maintenant je passe aux yeux. Nous dessinons les yeux usw. Morgen wird beispielsweise die Gans in ähnlicher Weise besprochen. In acht Tagen weist das Lehrbuch Erzählungen auf, in einem Monat Betrachtungen über den Winter. Man frage dann nach den früher eingeübten Sprachstücken vom Pferde und von der Gans nach, und man wird sehen, wie schwer sich die Lippen bewegen, um das wiederzugeben, von dem man früher glaubte, daß es in Fleisch und Blut übergegangen wäre! Nicht heute das eine und

morgen das andere, sondern morgen beides und übermorgen wieder beides und dazu ein drittes usw.! Die heute entstandene Zeichnung muß unter Begleitung entsprechender Redewendungen noch oftmals entworfen werden, ehe die Sprechfertigkeit erreicht ist, zu deren Erarbeitung die Faustzeichnung nur ein Mittel war. Man könnte da freilich meinen, daß schließlich alles auf Auswendiglernen hinauskommt. Diesen Vorwurf können wir aber wohl getrost hinnehmen, da die allmähliche Einprägung nicht rein mechanisch, sondern auf ingeniösem Wege erfolgt, da ferner das Memorieren — allen gegenteiligen Beteuerungen zum Hohn — die natürlichste und dem Kinde am besten angepaßte Art der Spracherlernung ist. Wenn eine Methode zur Aneignung fremder Sprachen in ihren Programmen ausdrücklich hervorhebt, auf das Auswendiglernen zu verzichten, begibt sie sich von Anfang an des Anspruchs auf das Vertrauen eines urteilsfähigen Publikums.

Intensiv muß die Wiederholung der Arbeit auf alle Fälle sein, wenn man den Lernenden zu der Arbeitsfreudigkeit bringen will, die doch von der modernen Pädagogik als der Hebel betrachtet wird, der die ganze Maschine in Bewegung bringen soll. Vielleicht gehen die Wegebahner des Arbeitsgedankens über den Begriff der Freude am Schaffen zu schnell hinweg und setzen diese als selbstverständlichen Faktor in ihre Rechnung, als Faktor, dessen Fehlen kaum als möglich, viel weniger aber als natürlich bezeichnet wird. Und doch bietet jedem Menschen in seinem Streben nach Betätigung das Beharrungsvermögen eine Schranke, deren Überwindung vom Mutlosen kaum jemals selbständig in Angriff genommen wird, und die Hingabe an ernste Arbeit setzt eine Energie voraus, die erst durch anhaltende Übung anerzogen, von vielen Menschen bekanntlich aber nie erreicht wird. Gerade auf fremdsprachlichem Gebiet darf man sich die Neigung des Schülers zur Eigenarbeit nicht als zu groß vorstellen; alles ist hier neu und ungewohnt: Hervorbringung der Laute und ihre Zusammensetzung, Wortformen, Satzbildung, schriftliche Darstellung. Die Sprechwerkzeuge verlieren gar zu leicht die fremde Artikulationsbasis, wenn eine grammatische Eigentümlichkeit die ganze Aufmerksamkeit für sich in Anspruch nimmt; die kaum erworbene Sicherheit in den Elementarformen der Sprachlehre schwindet plötzlich bei dem Bestreben, auf die Frage des Lehrers schnell die Antwort in der Fremdsprache zu formulieren. So häufen sich die Schwierigkeiten durch die verschiedenartige Tätigkeit, die gerade der fremdsprachliche Unterricht zu gleicher Zeit an die Geistesarbeit der Lernenden stellt, und es ist nicht zu verwundern, dass die verhältnismäßig sehr hoch gespannte Kraft ab und zu erlahmt. Oder glaubt man wirklich, daß die größere Zahl unserer Schüler auf der Unterstufe dahin zu bringen ist, aus Freude an der Arbeit französische und englische Vokabeln regelmäßig zu lernen, fremdsprachliche schriftliche Aufgaben zu lösen oder gar fremde Texte mit Hilfe des Wörterbuches zu entziffern und das fremde Idiom im Alltagsgespräch hier und da anzuwenden? Man blicke in unsere Bürger- und Mittelschulen und sehe, mit welchem Eifer die Lehrer und Lehrerinnen arbeiten, um die Kinder zu fördern, und mit wie geringem fremdsprachlichen Können diese alsdann oft dem Lehrer die Mühe lohnen!

In vielen Fällen liegt der Grund zu den Mißerfolgen an überladenen Lehrplänen, noch häufiger aber an den fremdsprachlichen Lehrbüchern, die

für unsere Schulen oft aus Werken entstanden sind, die ursprünglich für höhere Schulanstalten bestimmt waren. An diesen elementarisierten Lehrgängen haften trotz aller Anpassung an die jeweiligen Lehrpläne doch bezüglich der Methode und der Stoffauswahl oft noch altüberbrachte und unnötige Weiterungen wie Schlacken, die auf die frühere Bestimmung hinweisen und den Mittel- und Bürgerschullehrer veranlassen, von seinen Schülern mehr zu fordern, als von ihnen auf Grund ihrer Vorbildung, der Gesellschaftskreise, aus denen sie stammen und der Zahl der eingeräumten Lehrstunden verlangt werden kann. Nur durch Beschränkung und weises Maßhalten in seinem Unterrichtsgange kann der Lehrer die Schüler zur Arbeit anregen und sie allmählich durch wiederholtes Gefühl des Gelingens zur Freude auch an dieser Betätigung ihres schwachen Willens führen. Der Weg, der dahin weist, ist aber sehr schwer; unsagbare Geduld des Lehrers ist nötig, wenn er die ungeschickten und schwerfälligen Versuche selbständiger Arbeitsbetätigung seiner Schüler während der ersten beiden Jahre, ja, noch viel weiter hinaus, über sich ergehen lassen soll, wenn er immer wieder helfend, verbessernd, anfeuernd eingreifen muß, um die Lässigen zum Wetteifer anzufachen, den Verzagten Mut einzuflößen und die Kühnen an Korrektheit des Ausdrucks zu gewöhnen. Aber mit Konsequenz durchgesetzt, führt diese schlichte und von aller Konkurrenz mit den fremdsprachlichen Leistungen höherer Schulen weit entfernte Arbeit dahin, daß der Schüler mit dem Gebrauch der fremden Sprache mündlich und schriftlich soweit vertraut wird, um an dieser Betätigung selbst Freude zu haben und sich mit Eifer selbständig auf den Bahnen zurechtzufinden, die ihm von seinem Meister erschlossen worden sind. Daß dieses Ziel freien Schaffens und ein derartiges Können niemals in Zwanglosigkeit, sondern nur in strenger und gewissenhaftester Arbeit erreicht werden kann, geht schon aus der Schwierigkeit des Stoffes hervor, dessen Bezwingung einen Lehrmeister voraussetzt, der seine Arbeiter durch sein organisatorisches Talent und durch die Kraft seiner Persönlichkeit mit sich fortzureißen vermag.

Umschau.

London, den 21. Juli.

Heute hält Miß Pankhurst in Vertretung ihrer Mutter, der Führerin der Suffragettes, eine ihrer berühmten Reden für das Frauenstimmrecht. Am vorigen Sonntag fand eine Monstredemonstration der Suffragettes im Hyde Park statt. Auf einigen zwanzig Tribünen — die Wagen, die die nötigen Utensilien (Fahnen, Embleme usw.) an Ort und Stelle bringen, dienen als solche — wurde von Männern und Frauen die neue Lehre verkündigt. Das Sonntagspublikum ließ sich dadurch nicht besonders aufregen. Die Redner und Rednerinnen sprechen zumeist mit größter Leidenschaftlichkeit, das Publikum, soweit es überhaupt zuhört, was immer nur bei einem kleinen Teil der Fall ist, verhält sich dagegen merkwürdig ruhig. Nur selten erzielt ein Redner einen stärkeren Applaus. Die meisten reden in den Wind. Herr v. Jagow sollte das öffentliche Reden auch gestatten bzw. der Regierung einen entsprechenden Vorschlag zur Änderung unseres Vereinsgesetzes machen. Die öffentliche Propaganda nutzt sich offenbar ziemlich rasch ab. Hier redet am

Sonntag jeder und jede, so gut und so schlecht es jeder kann, über alles, was ihm am meisten, andern aber oft recht wenig am Herzen liegt: übers Wassertrinken, über religiöse Dinge, über Politisches, Soziales und noch einiges andere. Jeder darf so viel Sinn und — Unsinn, als er mag, öffentlich reden. Man respektiert die Redefreiheit, das Recht, an jeder Stelle, an der der Verkehr es gestattet, zu sprechen, aber niemand, außer den „Getreuen", legt sich die Pflicht des Zuhörens auf. Die meisten predigen lediglich den Baumkronen, die ihnen Schatten geben, und dem grünen Rasen, der vor den fliegenden Rednertribünen oft am wenigsten betreten wird. Niemand nimmt Anstoß an den Reden, und die wenigen, die sie anhören, schauen meist ebenso uninteressiert drein als die teilnahmlos Vorübergehenden. Die Wünsche der Suffragettes zu erfüllen, wäre meines Erachtens gar nicht so ungeheuerlich. Ich bin immer ein überzeugter Anhänger des uneingeschränkten Frauenstimmrechts gewesen. Warum soll der gescheitesten Frau ein Recht entzogen bleiben, das dem dümmsten Manne zuerkannt wird? Die Verdienste manches Mannes um das Gemeinwohl sind auch nicht besonders groß, zur Verteidigung der Landesgrenzen z. B. ist die volle Hälfte unfähig und wählt doch. Trotzdem verstehe ich die Zurückhaltung der Engländer in dieser Frage. Die Lady gilt hier viel. Ihrer stillen Hoheit beugt sich alles. Das Leben im Hause und auch außerhalb des Hauses bestimmt sie. Der Mann verschwindet hier noch mehr als bei uns. Die mit dem Stimmrecht ausgerüsteten Ladies dürften also auch die Politik in ihre langen, schmalen Hände nehmen. Das mag dem englischen Manne des Guten doch zu viel dünken. Die Gleichheit in politischer Beziehung hat offenbar dann keine Gefahr, wenn in wirtschaftlicher Beziehung zwar nicht völlig gleiche, so doch analoge Verhältnisse bestehen. Das ist aber hier nicht der Fall: der englische Mann arbeitet viel und schwer, die Frau, wenigstens die Frau, die mit Mrs. Pankhurst das Stimmrecht verlangt, wenig oder gar nicht. In Oxford Street sieht man in den Stunden, in denen das Flanieren am amüsantesten ist, noch häufiger als in der Leipziger und Potsdamer Straße Hunderte von Frauen und keinen Mann, und die Karawanen von ausfliegenden Frauen, die man in Windsor, Kew und Richmond sehen kann, sind in den Berliner Ausflugsorten noch nicht zu finden. Bei so viel Muße ist das Stimmrecht gefährlich. Schafft die Frau, während der Mann seine Berufsarbeit verrichtet, neben ihm im Berufe oder am Herde oder im Kinderzimmer, so hat's damit keine Gefahr.

Hier ist jetzt auch sonst viel Anlaß zum Reden. Das am 15. d. M. in Kraft getretene Versicherungsgesetz hat die Geister geschieden: die Konservativen sagen ihm so viel Schlechtes nach als nur möglich, die andern streichen seine Wohltaten stark heraus und deklarieren es nach allen Richtungen hin; diejenigen, die es am nächsten angeht, beschäftigen sich anscheinend am wenigsten damit. Warum auch? Mit zwei gesunden Armen, einigem Grips und einer entsprechenden Ausbildung kann man hier besser für sein Fortkommen sorgen als irgendwo, und wenn die Not kommt, hat man im Eastend Mitleidende zu Hunderttausenden.

Reichtum und Armut, rüstiges Schaffen und Nichtstun, Highlife und Gossendasein ist einander hier sehr viel näher gerückt als in Berlin, Hamburg, München und Leipzig. Westend und Eastend sind zwei Welten, so verschieden wie Himmel und Hölle, und ihre Bewohner sind wirklich zwei Nationen, die sich nicht

kennen und nicht verstehen. Man erzählt einem im Westen die wunderlichsten Dinge über die Eastendleute. Man wird gewarnt, dorthin zu gehen. Auf meinen Wanderungen im Osten hat mir indessen niemand etwas zu leide getan: aber so viel Elend, Verkommenheit und Verworfenheit sieht man an anderer Stelle doch nicht wieder. England hat für diejenigen, die in harter Fron seinen Reichtum schufen, nicht genug getan, auch der Jugend dieser Volksschicht nicht gegeben, was ihr nottut. Nur in diesem Milieu konnte sich ein internationales Bettler-, Faulenzer- und Verbrechertum entwickeln, wie es Ostlondon seit jeher aufweist. Das wirkt auch auf breitere Schichten der arbeitenden Bevölkerung zurück. Am vorigen Sonntag fand ein großer Demonstrationszug der Dockarbeiter nach dem Hydepark statt, und die hungernden Arbeiter mit ihren riesigen Fahnen, meist alte Tücher aus der Zeit der Begründung der Trade Unions schlugen ihre Rednertribünen unmittelbar neben den Wagenburgen der Suffragettes aus Westlondon auf. Zwei Welten! Es ist nicht das Lumpenproletariat, das in den Trade Unions organisiert ist, aber für deutsche Verhältnisse sahen die Demonstranten, und gar erst die mit im Zuge marschierenden Kinder und Frauen, sehr schlecht aus. Eine sozialdemokratische Massenversammlung in Berlin ist dagegen das reine Bourgeoismeeting. England hat hier viel gut zu machen. Und es kann's! Wenn man sich hier tagelang unter den Arbeitenden bewegt, vor allem in den Zentren des Geschäftslebens, so gewinnt man den Eindruck, daß an der Themse trotz alledem ein Riesenreservoir von menschlichem Können und Wollen ist. Nirgends sah ich so viel ernste, entschlossen dreinschauende, gesund aussehende und offenbar ganz in ihrem Beruf aufgehende Menschen als hier. Alles atmet Kraft und Entschlossenheit. Bei uns in Deutschland haben dieselben Volksschichten in den entsprechenden Altersklassen viel mehr Invaliden, seien es Schmerbäuche oder Gebrechliche. Ist's Rasse oder Erziehung, was dem in besseren Verhältnissen lebenden Engländer so ein ganz anderes Aussehen gibt? Auch die Frauen tragen selten überflüssige Last und bewegen sich deswegen auch merkwürdig leicht und gewandt.

Welcher Deutsche dächte hier in London nicht an die Spannung zwischen dem englischen und dem eigenen Volke, so sehr der höfliche Verkehr und das bereitwillige Entgegenkommen auch alles Unerfreuliche in dem Verhältnis beider Völker vergessen lassen könnte. Es ist eine Zeit wie vor der Auseinandersetzung zwischen dem deutschen Norden und Süden. Auch hier stehen zwei Kräfte sich gegenüber, die an das Nebeneinander sich nicht gewöhnen können. Das Britische Reich mit seinen gewaltigen wirtschaftlichen und politischen Machtmitteln kann sich an das Aufkommen des durch eine schmähliche Vergangenheit um seinen Anteil an der Welt betrogenen deutschen Volkes noch nicht gewöhnen. Man wandere durch die Straßen, die Docks, die Paläste, die Kirchen, die Museen, über die Sportplätze und durch die Parks von London, und man wird den Stolz des Engländers verstehen. Ein starkwilliges Herrenvolk, ein Volk mit einer Unsumme von Kraft und Willen zum Leben und Schaffen hat sich von seinem Inselreiche aus die Welt erobert. Und es will nicht teilen. Wer die englische Frage leicht nimmt, weiß nichts von England. Die oberflächliche Kritik, die in manchen deutschen Kreisen sich damit nicht genug tun kann, die bekannten Schwächen des englischen Reiches aufzuzählen, kann nur uns selbst

schaden. Der Engländer mag als Bundesgenosse nicht viel wert sein, weil er, wie jeder Kraftmensch, bei jedem Bündnis sich immer nur mit sich selbst verbündet, zu eigenem Nutz und Frommen, als Gegner ist er aber zweifellos gefährlich. Und sollte es jemals zu einem Waffengange kommen, so ist eines mit Sicherheit zu erwarten: der Engländer wird seine ganze Kraft aufbieten, um auch dem stärksten Gegner, mit dem er je zu ringen hatte, den Sieg zu entreißen.

Vielleicht ziehen die Gewitter vorüber. Die Aussicht ist um so größer, je mehr man in England zu der Überzeugung kommt, daß in Deutschland dieselben Kräfte tätig sind, die England groß gemacht haben. Die Verwandtschaft ist nicht nur eine historische. Wenn man durch Oxford Street oder Regents Street wandert und die Tausende von Gesichtern an sich vorüberziehen läßt, so kann man zeitweise völlig vergessen, daß man nicht daheim ist. Es sind germanische Gesichter, Gesichter, wie man sie in Hannover, Bremen und Hamburg auch sieht. Und in einem englischen Hause mit seiner strengen Ordnung tritt dem Kundigen das niedersächsische Bauernhaus wieder entgegen. Aber Vettern und Brüder erkennen einander immer am schwersten an.

Was gab dem Engländer die Kraft, das erste Volk der Welt nicht nur zu werden, sondern Jahrhunderte lang zu bleiben, dem Erdball seinen Stempel aufzudrücken, seine Sprache in allen Erdteilen heimisch zu machen? Vor allem sein eiserner Wille, seine Zähigkeit, sein konservativer Sinn in allem, was das geistige und sittliche Leben angeht. Immer wieder stößt man im englischen Leben auf Zustände, Gewohnheiten und Anschauungen, die die Vorfahren des jetzigen Geschlechts aus der deutschen Heimat mitgenommen haben. Eine vorschnelle Kritik nennt das Rückständigkeit, verknöcherten Konservatismus — und oft ist es das auch. Aber daneben steht auf andern Gebieten ein starker Drang nach Fortschritt, vor allem ein Sinn für Freiheit und persönliche Geltung, die kaum irgendwo in gleicher Weise auftreten. Beides zusammen gibt einem Volk Halt und Kraft und Selbstbewußtsein.

Und sodann die Erziehung. Hier laufen auch die Kinder der Wohlhabenden noch barfuß über den Rasen und haben an Kleidungsstücken nur das Notwendigste an. Auch die Boys aus wohlhabenden Familien spielen in zerrissenen Hosen Ball. Eine deutsche Frau wollte wissen, daß von acht Buben, die sie in Regents Park beim Spiel beobachtet hatte, sieben zerrissene Hosen an hatten — ich glaube, die Beobachterin hat sich täuschen lassen, auch die Beine des achten werden nicht in heilen Hüllen gesteckt haben. Aber besser, die Buben zerreißen die Hosen und balgen und spielen sich gesund und stark, als daß sie schon mit zwölf Jahren blasierte Gigerl sind. In der ärmeren Klasse überschreitet die Gleichgültigkeit gegen das Äußere auch bei den Girls oft das erträgliche Maß. Darin ist Deutschland weiter, vielleicht zu weit. So ein gutes Gewand legt dem Kinde große Zurückhaltung auf, Dinge, von denen das englische Kind nichts weiß. Das Kind lebt hier natürlicher, es denkt nicht daran, als Kleiderständer auf die Welt gekommen zu sein. Und es lebt auch selbst in der City von London mit der Natur. Der grüne Baum, den in grauer Vorzeit der angelsächsische Bauer um sein Gehöft pflanzte, grüßt auch dem heutigen Londoner noch Morgen für Morgen ins Fenster. Das Bild, das London von einem hoch über die Straßen hinwegrollenden Eisenbahnzuge bietet, bleibt jedem unvergeßlich. Um die City herum liegen die Wohnviertel und Vororte mit ihren

Einfamilienhäusern und Gärten. Das Londoner Kind sieht die Schafherden noch Tag für Tag in den Parks weiden. Die Natur blieb hier beim Großstadtmenschen und umgibt ihn in den Stunden und Tagen der Muße. Nur die Ärmsten entbehren das, aber auch nicht in dem Maße, wie die Bevölkerung von Paris, Berlin, Brüssel und Amsterdam. Auch im Eastend sind die Häuser klein und die Straßen breit, und das graue Elend, das hier haust, erscheint dem Himmel und der Sonne näher als das moderne Höhlendasein, das in einer mit 7—8 Stock hohen „Häusern" besetzten engen Gasse „lebt".

Vom Londoner Schulwesen sah ich nicht viel, aber etwas. In einer Ausstellung in der Central Arts and Crafts School, Southhampten Road, waren schriftliche Arbeiten, Zeichnungen, Handarbeiten von Knaben und Mädchen, Arbeiten der höheren Schulen und technischen Lehranstalten zu einem Gesamtbilde vereinigt, viel Gutes und Schönes in einem Gebäude, das, erst vier Jahre alt, zu sehr dem beschränkten Baugrunde angepaßt war und fast so wenig Luft hatte als die dunkelsten Bauten des Berliner Baurats Hoffmann. In prächtig gelegene, im Innern musterhaft ausgestattete Schulhäuser einiger westlich von London gelegenen Landorte (Middlesex) führte mich der Chef des Schulwesens dieses Bezirks, Mr. Gott. Was ich da sah, war mehr, als man als Fremder erwartet. Lichte, große Räume, mit allen neuzeitlichen Einrichtungen für die Jugend vom Kindergartenalter an versehen, weite Höfe, Rasenplätze, Schulküchen, Handarbeitssäle, für die Lehrerinnen ein bescheidener, ansprechender Komfort und in dem allen ein Geist der Liebe zum Schönen und Anmutigen — Blumen, Tiere, Gartenbeete — alles, was Kinder gern haben. Ich dachte an Berlin. In manchen wohlhabenden Landgemeinden des Teltow und Niederbarnim sind die Schulhäuser größer, und sie haben vor allem anspruchsvollere Fassaden — England baut auch die Wohnhäuser, die im Innern so ungemein wohnlich und behaglich sind, mit sehr bescheidener Fassade — aber im Innern? Die Hoffmanns en miniature sind überall am Werk. Wann wird bei uns ein Schulmann angegangen, den Plan für einen Schulbau zu entwerfen? In neunundneunzig von hundert Fällen sind unsere Schulhäuser für diejenigen gebaut, die daran vorübergehen, nicht für diejenigen, die darin lehren und lernen. Wir sollten diese Dinge in unsern großen Versammlungen rücksichtslos geißeln. Vielleicht ist dadurch Abhilfe zu schaffen. Vor allem müßten Muster geschaffen werden — sie sind in vorhandenen Bauten sicher zu finden. Aber wo sind sie gesammelt und behandelt?

Anscheinend wird in allen englischen Schulen weniger gelernt als bei uns. Auch kann man die Haltung der Schüler etwas frei finden. In einer Grammar School saßen die Jungen in der Geschichtsstunde, in der römische Geschichte vorgetragen wurde, recht ungeniert, teilweise den Unterschenkel des einen Beines über den Oberschenkel des anderen gelegt, und das auf Sitzen, vor denen kein Tisch stand, unmittelbar vor dem Lehrer. In einer deutschen Schule ist das unmöglich. Die Jungen waren trotzdem famos bei der Sache.

England schickt sein Jungvolk früher als wir ins Leben. Man findet blutjunge Bürschchen als Billeteure bei den Eisenbahnen, in der Bank, als Verwalter von Filialen und als — Pupil Teachers. Dem jungen Engländer wird viel anvertraut. Man behandelt einen Jungen hier in der Regel wie

einen Erwachsenen, und ich habe nicht gesehen, daß daraus Mißstände sich ergeben. „Flegel“ in unserm Sinne sind mir nicht begegnet, womit ich nicht sagen möchte, daß es in London diese herrlichen Jungen nicht gibt.

Irgendwelche Vergleichungen zwischen deutschen und englischen Unterrichtsergebnissen anzustellen, gestatten meine wenigen, zusammenhangslosen Beobachtungen nicht. Nur will es mir scheinen, als ob in der aufs Praktische gerichteten englischen Methode viel Nachahmenswertes liegt. Wenn z. B. in dem vorzüglichen Shoreditch Technical Institute, Pitfield Street, die jungen Mädchen nicht nur eine Reihe von weiblichen Gewerben und die Hausarbeiten gründlich erlernen, sondern auch Gelegenheit haben, in kleineren, alle sechs Wochen wechselnden Gruppen einen in den oberen Räumen des Schulhauses eingerichteten Haushalt selbständig zu führen, so weckt das doch Kräfte, die das Studium in Reih und Glied nicht zur Entwicklung bringt. Und sodann die vielen großen Volksbüchereien! Sie kosten viel, viel mehr als eine Berliner Anstalt mit demselben Bücherbestande, bieten aber auch viel mehr als diese. Es ist hier doch alles offener, ungezwungener zugänglich als bei uns. Für den Besuch aller Londoner öffentlichen Sammlungen habe ich bisher 6 Pence ausgegeben; und in den technischen Lehranstalten untersten Ranges finde ich Vorlagen und Muster die das Kensington Museum hergeliehen hat. Die Sammlungen gehören hier mehr als bei uns dem Volke und der Jugend. Auch die patriotischen Sammlungen, die Königsschlösser usw., die in der Hauptstadt des Deutschen Reiches bekanntlich nur gegen ein Eintrittsgeld zugänglich sind. Ich wette, jeder gewecktere Londoner Junge hat die Krone, mit der sein König gekrönt worden ist, im Tower gesehen. Das Volk braucht etwas fürs Auge. Daß der Engländer, auch der Bewohner von Whitechapel, den Hut abnimmt, wenn die Nationalhymne gespielt wird, hat auch in diesen Dingen seinen Grund.

Ich verlasse England mit einem tiefen Respekt vor Volk und Staat. Was hier nicht gut ist — andere, die es besser wissen, haben es oft genug gesagt. Auch dem flüchtigen Beobachter stößt es auf. Aber was anders ist als zu Hause, ist noch nicht immer schlecht. Ich habe hier vor allem eins gelernt: daß Freiheit, vollste politische Freiheit, Beseitigung aller unnötigen amtlichen Bevormundung nicht notwendig zur Unordnung und zur Willkür führt. Das persönliche Belieben ist hier vielleicht geringer als bei uns. Die Sitte zieht engere Schranken als bei uns das Polizeireglement, und der Ordnungsstörer, der Verächter ungeschriebener Gesetze, findet hier keine Gelegenheit, als Märtyrer der Polizeifaust Sympathien zu ernten. Der Policeman steht mit leeren Händen mitten im tollsten Wagengewirr — seine Waffe ist so versteckt, daß niemand sie sieht — trotzdem genügt ein Wink, die ganze wilde Jagd zum Stehen zu bringen, und das kleinste Kind kann ungefährdet die Straße überschreiten. Kein Schreien und Schelten, wie von unsichtbaren Zügeln gelenkt, bewegt sich die Maschine — das ist die Macht des öffentlichen Willens in einem starken, sich selbst regierenden Volke. Und die geschäftliche Ehrlichkeit, Treue und Zuverlässigkeit in England — nie ist mir ein Penny zu viel berechnet worden. . . . Ich reiste nicht zum ersten Male, an mancher andern Stelle war's nicht so. Ich wünschte, es gingen viele Deutsche nach England, mit offenen Augen, nicht mit immer offenem Munde — diese letztere Art verdirbt hier wie anderswo viel — mit dem

Bewußtsein, in eine aus germanischer Wurzel emporgewachsene eigenartige Welt einzutreten, und mit dem Willen, das Fremde in seinem Eigenwert zu begreifen und erst dann dem Eigenen gegenüber zu stellen. England ist ein großes stilles Buch, in das Geschlechter über Geschlechter geschrieben haben, eine große, reiche, stille Welt, die oft vielleicht einen zu ernsten Himmel über sich und einen zu engen Horizont um sich hat, aber eine Welt, von der und in der man staunend stille hält und vor die größten Fragen der Menschheit sich gestellt sieht. Wir Deutschen wohnen in der Mitte und müssen nach allen Seiten sehen, aber am öftesten sollte unser Auge doch haften auf den Herren der Welt, dem stolzen und stillen, und in seiner Art so liebenswürdigen Volke der Briten und Angelsachsen. J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Die Bewertung der Schüler. „Nicht das Maß des positiven Wissens entscheidet bei der Beurteilung der Schüler, sondern der Anteil des Einzelnen an der gemeinsamen Arbeit in der Klasse. Gewiß muß ein bestimmtes Minimum von Wissen und Fertigkeiten da sein. Aber die Tüchtigsten sind nur die, die beim Auftauchen eines neuen Problems mit Leib und Seele bei der Hand sind, die durch Beiträge und Zurufe die Arbeit im Gange halten, oder durch eine Frage, einen Zweifel auf noch vorhandene Unklarheiten hinweisen und an deren Aufarbeitung tätigen Anteil nehmen. Wenn sie dabei auch nicht mehr wie am Schnürchen aufgereiht dasitzen, die Freude über die Mitarbeit entschädigt reichlich dafür. Was verschlägt es nun, wenn das Gedächtnis dieser Schüler nicht alle Errungenschaften der Stunde aufbewahrt? Die Erfahrung, auch an uns selbst, zeigt, daß es früher oder später doch vergessen wird. Unverlierbar aber ist die Übung und damit Stärkung seiner Geisteskräfte, die ihn befähigt, nicht nur den einmal gegangenen Erkenntnisweg stets wieder zu gehen, sondern auch tüchtig macht zu immer größerer und selbständigerer Arbeit.“ (Ph. Hördt [Heidelberg] in Nr. 26 der „Volksschulwarte“.)

Kulturkunde und Arbeitsschule. Die Gedanken O. W. Beyers und John Deweys (s. D. Sch., Maiheft S. 319 u. 320), in gewissem Sinne auch die Zillers, tauchen wieder auf. Lehrer Klemm, Dresden, sprach in der dortigen Gruppe des Bundes für Schulreform über das in der Überschrift genannte Thema. Nach einem Bericht führte er aus: Wenn die Kinder zu tätigen Gliedern unserer Kulturgemeinschaft herangebildet werden sollen, so müssen unsere hochverwickelten Kulturgüter aus ihren einfachsten Formen der Vorzeit wieder vor der Kindesseele emporwachsen, sonst bleiben dem Schüler unsere modernen Verkehrsverhältnisse, Produkenaustausch, Licht- und Kraftquellen, Wohlfahrtseinrichtungen u. a., unverständlich. Die Völkerkunde liefert uns vorzügliches Material über die einzelnen Kulturperioden. Zerfaserung des Stoffes in einzelne Fächer ist zu vermeiden. Die Unterstufe bis zum 3. Schuljahr müßte in die Urzeit der Völker eingeführt werden, mit ihrer einfachen Denkungsweise und den Steinwaffen. Robinson ist unerreichbar. Erst der obersten Stufe und der Fortbildungsschule bleibe die Einführung in unsere heutigen Kulturverhältnisse vorbehalten. Durch diese ungesuchte Konzentration soll der Schüler durch schaffendes Lernen empor-

gebildet werden. Hochachtung auch vor den scheinbar einfachsten Einrichtungen und verständnisvolle Würdigung der Vergangenheit werden die segensreiche Frucht sein. (Natürlich teilt der Hg. der D. Sch. diese Ansichten nur zur Anregung und Prüfung mit. Er selbst hätte manches einzuwenden. R.)

Lebenskunde. Im Päd. Verein zu Chemnitz vertrat Mitglied Gimpel folgende Thesen: 1. Die Lebenskunde ist die Fortsetzung und Vertiefung des heimatlichen Gesamtunterrichts der Unterstufe. Sie steht im Mittelpunkte des Unterrichts der Oberstufe und stellt das Konzentrationsfach des gesamten realistischen Unterrichtsstoffes dar. Der Stoff der Lebenskunde ist zugleich Übungsstoff der Formalien und Anschauungsstoff der Idealien. Der Klassenlehrer hat mindestens Lebenskunde, Deutsch und Rechnen zu erteilen. 2. Die Lebenskunde beschäftigt sich vorwiegend mit solchen Naturerscheinungen und Vorgängen des heimatlichen Erwerbs-, Verkehrs-, Kultur- und Gesellschaftslebens, die ein begriffliches Denken erfordern, und behandelt im Anschluß daran die Beziehungen der Heimat zur Fremde und zur Vergangenheit ohne Berücksichtigung der ursächlichen Zusammenhänge abstrakter Gedankenkomplexe. 3. Die Stoffauswahl erfolgt weniger unter dem Gesichtspunkte eines lückenlosen, systematisch angeordneten Fachwissens, als vielmehr nach den Bedürfnissen des praktischen Lebens, den Tages- und Zeitereignissen und den persönlichen Erlebnissen des Schülers. 4. Die Lebenskunde soll den Schüler von der sinnlichen Anschauung und vom naiven Erkennen zur Betrachtung und Beobachtung und zum volkstümlichen Denken führen. (Auch für diese Sätze gilt die Anmerkung zum Klemmschen Vortrage. R.)

Beschreiben und Erleben. „Es wird in unseren Schulen noch viel zu viel beschrieben, angefangen mit dem Anschauungsunterrichte bei den Kleinen bis hinauf zu den geographischen und geschichtlichen ‚Schilderungen' auf der Oberstufe. Einer meiner Lehrerseminaristen schilderte jüngst in einer Lehrstunde das Moor; die Beschreibung selbst war sachlich richtig, auch sprachlich gewandt dargestellt, und doch — eine besondere Wirkung auf die Kinder der Oberstufe übte diese Schilderung nicht aus. Ich sagte nun zu den Kindern: ‚Ich werde euch jetzt einmal erzählen, was ein Mann erlebte, der über das Moor ging.' Und ich erzählte, nahm einen Zug der Beschreibung nach dem andern in meine Erzählung auf und bildete ihn in eine Handlung, in ein Erlebnis um; die Wirkung dieser Art der mitteilenden (akroamatischen) Lehrform war offensichtlich ungleich stärker und tiefer gehend als der Erfolg einer noch so glatten Beschreibung." (Seminaroberlehrer Volkmer in der „Zweisprachigen Volksschule".)

Über die **Mannheimer Schulorganisation** urteilt ein Mannheimer Lehrer, Krieck, Redakteur der „Volksschulwarte": „Das heutige Mannheimer System kennt die Rückversetzung in die Hauptklassen nur als Ausnahme. Mit der Differenzierung im Lehrplan ist also eine neue Schulgattung geschaffen. Dieser in sich geschlossene Förderklassenzug ist aber eine Benachteiligung aller derer, welche wirklich gefördert werden sollten, also derjenigen, welche durch äußere Umstände, Krankheit usw. zurückkamen oder von auswärts aus geringeren Schulverhältnissen eintraten, ohne daß bei ihnen gerade ein Mangel an Intelligenz vorhanden wäre. Darin liegt aber die Gefahr des Systems. Sobald es sich nicht lediglich darum handelt, die Schüler durch leichtere Arbeitsbedingungen in kurzer Zeit auf den normalen Durchschnitt der Leistungen

zu bringen, sobald also eine neue Schulgattung mit verminderten Lehrplanzielen neben die Hauptklasse tritt, gewinnt das ganze System sofort einen grundsätzlich andern Charakter. Es ist dann ein Notergebnis, nicht aus abnormen Bedingungen, sondern aus der Tatsache, daß ein hoher Prozentsatz von Schülern den Anforderungen des Lehrplans nicht gewachsen ist. Das System ist also dann der Versuch, wenigstens mit einem Teil der Schüler dem Lehrplan gerecht zu werden, und dem andern Teil einen Lehrplan zu geben, dem auch er noch gewachsen ist. Das System ist keine Reform, sondern ein Ausweg, auf dem man grundlegende Reformen umgehen kann, ein Mittel, durch das man einen auf die Dauer unhaltbaren Zustand verlängert. Man braucht dann nicht die Sonde an den Lehrplan zu legen, wenn man ihn mit den Schülern, die ihm nicht gewachsen sind, eben nicht erfüllt. Wird die Differenzierung zum dauernden Zustand, wie es geschehen ist, daß es aus der Förderklasse keine Rückkehr mehr gibt, weil in ihr das Lehrziel gemindert werden mußte, so beansprucht die Organisation damit, als grundlegende Reform zu gelten, was ihr bestritten werden muß. Denn damit ist ein Notzustand zur Norm erhoben und in Permanenz erklärt. Jetzt erhebt sich sofort die große Frage nach den Grundsätzen der Differenzierung, nach den pädagogischen Werten und den Abtrennungsmaßstäben. Hier hat sich aber die Schwäche der Organisation enthüllt, sobald sie zur grundlegenden Reform zu werden sich anschickte. Der ‚Psychometer' ist ein frommer Wunsch und wird es für alle Zukunft bleiben, glücklicherweise, denn er könnte höchstens zum Zwangsschema werden, zum Prokrustesbett, in der die lebendigen Individualitäten eingespannt werden. Die Note ‚ungenügend' in Deutsch und Rechnen ist aber kein grundlegender Maßstab, abgesehen von den subjektiven Anschauungen und den wechselnden Grundsätzen, nach denen sie erteilt wird. Auf eine solche zufällige und rein intellektualistische Bewertung kann sich keine grundlegende Reform aufbauen. Dazu sollten wir in der Volksschule nicht das errichten wollen, was wir im Gemeinschaftsleben bekämpfen: die grundsätzliche Abtrennung in Kasten, in denen es zwar einen Weg von oben nach unten, aber nicht mehr von unten nach oben gibt, ausgenommen dort, wo die Natur eine greifbare Abnormität geschaffen hat."

Handarbeits- und Werkunterricht. Angesichts der großen Aufgabe, die betreffs der Ausbildung der technischen Anlage noch zu lösen bleibt, „ist es zu bedauern, daß in der Bewegung, die unter dem Namen ‚Werkunterricht' oder ‚Arbeitsunterricht als Prinzip' die Handarbeit in allen Unterrichtsfächern zur Geltung bringen will, die technische und ästhetische Seite der Sache anscheinend unterschätzt wird. Die Freunde der Handarbeit sähen es zwar gern, wenn neben dem Zeichnen auch das Formen und das sonstige Gestalten in Karton, Pappe, Holz usw. in dem gesamten Unterricht angewandt würde, sei es zur Klärung und Festigung von Vorstellungen, sei es als Ausgangspunkt für Beobachtungen uud Belehrungen; sie wissen aber auch, daß wir noch viel zu wenig Lehrer haben oder in absehbarer Zeit heranbilden können, die den Kindern zu zeigen vermögen, was zu einer guten Handarbeit gehört; und sie fürchten, daß ohne solche Lehrer und ohne begleitenden Fachunterricht die Schulhandarbeit Gefahr läuft, ihren eben erst etwas erstarkten Kredit wieder zu verlieren." (Geh. Ministerialrat Prof. Dr. Pallat [Berlin] im Julihefte des „Säemann".)

Sport und Freiheit. „Man liest jetzt wieder häufig Artikel ärztlicher Autoritäten, die vor einer Übertreibung des Sports warnen. Diese Kundigen wissen Bescheid; gegen ihre Ausführungen ist nichts einzuwenden. Es ist durchaus einleuchtend, daß eine zu intensive Überlastung des Körpers Unzuträglichkeiten des Herzens im Gefolge hat. Aber solange es in Deutschland noch viele Tausende gibt, die an einem Säuferherzen leiden; solange es Hunderttausende gibt, deren aufgeschwemmtes Fleisch von der Seßhaftigkeit an Kneiptischen redet; solage es Millionen gibt, denen zermürbende körperliche Arbeit vorzeitig den Rücken krümmt und die Knochen morsch macht — solange soll uns von einer Übertrainierung des Körpers nicht bange sein. Jedes Ding hat die Fehler seiner Vorzüge. Auch der Sport kann Nachteile im Gefolge haben. Aber zum Abwiegeln ist jetzt noch nicht die Zeit. Wir Deutschen sind heute nicht die Rasse, die körperlich am höchsten steht. Angelsachsen und Skandinavier sind uns weit voraus. Die Deutschen hatten selbst in Zeiten politischen Verfalls eine bestimmte Schätzung auf Grund der geistigen Arbeit, die sie leisteten. Diese Führung haben wir auf vielen Gebieten heute noch, aber das allein zieht nicht mehr. Wir reden ja als Volk zu Völkern, nicht zu einzelnen Gebildeten. Es hieße an der Zukunft unsers Volkes verzweifeln, wenn man behaupten wollte, das Material zu einer körperlich wohl durchgebildeten Rasse sei nicht vorhanden. Es ist da, es bedarf nur der Ausbildung. Daß es die Militärzeit allein nicht tut, liegt auf der Hand. In der Schule muß man beginnen, und bis ins hohe Mannesalter hinein muß die Möglichkeit körperlicher Vervollkommnung jedem gegeben sein. Ein Mensch, der über einen leistungsfähigen Körper verfügt, ist von Natur stolzer und eigenwilliger als der Schwächling. Er läßt sich nicht malträtieren; denn er weiß, daß er nicht leicht ganz hilflos sein kann. Die Völker, die heute körperlich am tüchtigsten sind, stehen auch am höchsten in der bürgerlichen Freiheit. Ursache und Wirkung sind hier gegenseitig; Kraft und Freiheit fördern einander. Es war gar nicht so unrichtig, daß die absolutistische Regierung Preußens im vorigen Jahrhundert das Turnen als staatsgefährlich verpönte; es waren in der Tat die Rüstigen und Geübten, die am heißesten nach Freiheit verlangten und bis zum Tode für sie eintraten. Der gegenseitige Respekt wird wachsen, je schwerer antastbar der Körper wird. Die Wehrlosigkeit ist das größte Übel. Machen wir unser Volk wehrhaft, dann werden wir im Wettstreit der Völker besser abschneiden als jetzt.“ (Dr. Frosch in der „Welt am Montag“. Gekürzt.)

Der Umsatz der **Schundliteratur** soll im letzten Jahre beträchtlich zurückgegangen sein. Dieser Erfolg gegen die übel aussehenden „Hintertreppler“ sollte, so mahnt der „Türmer“ (Augustheft), alle Freunde der Reinlichkeit im Kunsthause bestimmen, auch im Kampfe gegen jene Schunderzeugnisse auszuharren, die ihren gehäuften inneren Schmutz durch irgendeinen glänzenden Mantel zu verdecken suchen. Es gibt dafür eine ganze Garderobe: teure Bibliophilenausgabe, hohes kulturgeschichtliches Interesse und vor allem Freiheit der Kunst. Solange jeder Schmutzian freikommt, weil es dem Scharfsinn eines Sachverständigen gelingt, noch künstlerische Werte herauszuklauben, wird es nicht besser. Die inneren Absichten der meist ganz offenkundig gewinnsüchtigen Veranstalter solcher Dinge sind in der Regel viel offensichtlicher, als etwaige Kunstwerte. Da sollte man sich nicht lange

besinnen. Übrigens, das englische Beispiel wird uns gerade von liberaler Seite immer so empfohlen. Nun wohl: kürzlich wurden in London zwei Personen wegen Verkaufs pornographischer Postkarten zu neun Monaten Zwangsarbeit und 25 Peitschenhieben verurteilt.

Aus der Reformbewegung.

Die Beobachtungen Dr. Lays über die namentlich im dauernden Behalten des Erlernten sich bekundenden **Vorzüge des Abendlernens vor dem Morgenlernen** werden bestätigt durch Beobachtungen und Versuche eines schweizerischen Seminarlehrers, die dieser in der „Schweizerischen Lehrerzeitung“ (Nr. 27 u. 28) mitteilt. „Wenn man nach einer Erklärung für den Vorteil des Abendlernens sucht, so bietet sich natürlich zunächst die Tatsache, daß die auf das Lernen folgende Nachtruhe der festen und dauernden Verknüpfung des Gelernten unter sich und mit bereits Vorhandenem günstig ist. Man darf aber auch die andere Tatsache nicht vergessen: die Frische und Konzentrationsfähigkeit ist durchschnittlich keineswegs früh morgens am größten oder auch nur besonders groß; sie ist bei Leuten von 16—20 Jahren, mit denen wir es in Seminaren und höheren Schulen zu tun haben, im ganzen von 8—10 Uhr abends größer als von 5—7 oder auch 6—8 Uhr morgens, sofern nicht ein außergewöhnlich anstrengender Tag vorausgegangen ist. Endlich — und das ist vielleicht nicht am wenigsten wichtig — pflegt am nicht zu späten Abend die Psyche dem, was an sie herantritt, gewissermaßen bereitwilliger entgegenzukommen als am Morgen.“

Nach einer neuen für das Herzogtum Sachsen-Altenburg erlassenen Verfügung über den **Religionsunterricht** (vom 3. 7. 1912) fällt der gesonderte Katechismusunterricht weg. Die Katechismusstücke, wie auch die Sprüche, Psalmen und Lieder, sollen in den geschichtlichen Religionsunterricht „organisch eingegliedert“ werden. Die Erklärungen Luthers zum Vaterunser werden nicht mehr gelernt. Auch im übrigen ist der Memorierstoff vermindert. So sind die bisher geforderten 120 Sprüche auf 80 vermindert. Bemerkenswert ist auch folgende Bestimmung: „Glaube und Wissen sind nicht in Gegensatz zu stellen. Es ist darauf hinzuweisen, daß in die uns umgebende Erscheinungswelt hinein- und über sie hinausragend eine andre Welt göttlichen Waltens besteht und wirkt, die dem empfänglichen Gemüt sich offenbart, der verstandsmäßigen Durchdringung sich entzieht. Von diesem Gesichtspunkt aus ist gegebenenfalls den unbestritten feststehenden Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung bei Behandlung religiöser Stoffe namentlich auf der Oberstufe Rechnung zu tragen.“ „Strittige religiöse und theologische Fragen, sowie wissenschaftliche Probleme und Theorien sind dem Unterricht fernzuhalten.“

Gegen die 5. Unterrichtsstunde wurde kürzlich im „Berliner Verein für Schulgesundheitspflege“ angeführt, daß „nach genauen Messungen“ 55 v. H. der Schüler von 5 Stunden nur 3 wirklich arbeiten, in den letzten beiden aber sich von der Ermüdung erholen müßten. In der Diskussion suchte man die Tatsache abzuschwächen, teils dadurch, daß bisher nur der Einfluß geistiger Arbeit auf Herz und Atmung nachgewiesen sei, und ein exaktes Messen der Ermüdung wohl überhaupt kaum möglich sein werde — teils durch den Hinweis darauf, daß man zwischen der an sich unschädlichen „Ermüdung“ und der allerdings gefahrdrohenden „Übermüdung“ unterscheiden müsse. Dieser vielleicht für den Arzt wichtige Unterschied ist selbstverständlich für den Pädagogen gleichgültig, da es dem nur darauf ankommt, ob das Kind noch arbeitsfähig ist oder nicht. Um die Frage zu entscheiden, müssen vor allem die Erfahrungen der Pädagogen herangezogen werden, und sollte sich dann wirklich herausstellen, daß die 5. Unterrichtsstunde lediglich das kleinere von zwei Übeln ist, so muß Bedacht darauf genommen werden, durch eine rationelle Gestaltung des Stundenplans den drohenden Übelständen zu begegnen. Leider stehen der letzteren gerade in den Großstädten schwer zu beseitigende Hindernisse im Wege.

Auf die **Schädlichkeit der zu strammen Haltung beim Sitzen** weist C. Th. Kämpf im „Säemann“ unter Berufung auf neuere ärztliche Untersuchungen hin, die zeigen, daß längeres Sitzen mit hohlem Kreuz bei Kindern Eiweißbildung im Harn hervorruft.

Über die pädagogischen Ergebnisse der **Schülervorstellungen,** die nicht ganz den gehegten Erwartungen entsprechen, schreibt Ernst Lübkert in der Päd. Reform (Nr. 16) und sieht den Grund teils in der Unreife eines großen Teils der Schüler, teils aber auch in der allzu peinlichen Vorbereitung, die der Aufführung in der Schule gewidmet wird. „Die Vorbereitung hat ihren Zweck erfüllt, wenn sie das Kind dem Drama soweit entgegenführt, daß die psychologischen Vorbedingungen für Verständnis und Wirkung nach dem Maß der kindlichen Kräfte erfüllt sind." Eine ausführlichere Behandlung soll der Aufführung folgen, nicht ihr vorangehen.

Beschlüsse des Vorstands des Preußischen Lehrervereins, gefaßt in der Vorstandssitzung zu Berlin am 27. Mai 1912: 1. Betreffend die **Leitung von öffentlichen Mädchenschulen durch Lehrerinnen:** „Der Vorstand des Preußischen Lehrervereins erkennt an, daß die Mitarbeit der Frauen an der Erziehung der Mädchen nicht entbehrt werden kann; er hält jedoch im Interesse einer gesunden Volkserziehung eine weitere Zurückdrängung des männlichen Einflusses auf Erziehung und Unterricht der Mädchen für schädlich und fordert, daß öffentliche Mädchenschulen mit männlichen Lehrkräften nur unter männlicher Leitung stehen dürfen." 2. Betreffend die neueingerichteten staatlichen **Mittelschullehrerkurse:** „Der Vorstand des Preußischen Lehrervereins erklärt sich gegen Einrichtung und Förderung der Mittelschullehrerkurse, weil er dieselben für völlig ungeeignet hält, den Lehrer in seinem Streben nach Vertiefung und Erweiterung seiner Bildung zu fördern, da ihre Wissenschaftlichkeit durchaus nicht verbürgt ist und sie nicht der gesamten Lehrerschaft zugute kommen."

Staatliche Handfertigkeitskurse bestehen in Preußen zwei: in Berlin (Leiter: Th. F. Morawe) und in Hagen i. W. (Leiter: J. F. M. Lauweriks). Die Ausbildung der Lehrer dauert ein Jahr und umfaßt Holz-, Papp- und Metallarbeit.

Mädchenfortbildungsschule als Berufsschule. Zu der bevorstehenden Einführung der Mädchenfortbildungsschule in Berlin spricht der „Verband für handwerksmäßige und fachgewerbliche Ausbildung der Frau" den Wunsch aus: daß die gewerbliche Fortbildungsschule der Mädchen, so wie die der Knaben, als Berufsschule gestaltet werde, damit ein Aufstieg der Frau zur gelernten Arbeiterin stattfinden könne. Zu diesem Zwecke seien a) die gewerblichen Fachklassen der Berliner Fortbildungsschulen dem in der Lehre stehenden Mädchen zu öffnen, b) besondere Fachklassen für Schneiderei, Weißnähen und Putzmachen zu schaffen, die gelernten und halbgelernten Arbeiterinnen offen stehen müssen, damit diese Arbeiterinnen durch Materialkunde, Zeichnen, Zuschneiden, gewerbliches Rechnen und volkswirtschaftliche Belehrung fähig werden, die von ihnen betriebenen Gewerbe auf eine höhere Stufe zu heben; c) für die ungelernten gewerblichen Arbeiterinnen empfiehlt sich ein Lehrplan, der die Jugendlichen in das Leben von Gewerbe, Verkehr und Staatsverwaltung einführt.

Die Zahl der von R. Schirrmann in Altena angeregten **Jugendherbergen** für die in den Ferien wandernde Volksschuljugend Rheinlands und Westfalens hat sich von 17 im Jahre 1911 auf 43 vermehrt. Besucht wurden sie im Vorjahr von 2469 Knaben und 213 Mädchen. Als Unterkunftsstellen werden vornehmlich unbenutzte Schulräume und Vereinshäuser, seltener Privathäuser usw. benutzt, Gasthäuser nur im Notfalle. — Zur Unterkunft für Frankfurter Ferienwanderer läßt eine wohlhabende Dame an zwei Orten des Rheingaues besondere Schülerheime errichten.

Personalien.

Am 16. August vollendete einer der vielseitigsten und tiefgründigsten Gelehrten Deutschlands, der einzige namhafte Philosoph der Gegenwart, Wilhelm Wundt, das achte Jahrzehnt seines an Arbeit und Erfolgen überreichen Lebens. W., geboren 1832 zu Neckarau bei Mannheim als Sohn eines Pfarrers, studierte ursprünglich Medizin und war in Berlin Schüler von Johannes Müller und in Heidelberg Assistent von Helmholtz, ohne übrigens von beiden tiefergehende Anregung zu empfangen. Sein Interesse wandte

sich frühzeitig der Nervenphysiologie zu und wurde dann von dieser zur Psychologie geführt. Die Begründung der physiologischen (experimentellen) Psychologie und damit die endgültige Überwindung der allerdings schon von andern — Fechner, Weber, Lotze, Helmholtz usw. — bekämpften älteren Psychologie ist fast ausschließlich sein Verdienst. Zahlreiche Schüler haben sein Werk fortgeführt. Die in vielen Auflagen vorliegenden psychologischen Hauptschriften des Forschers, der inzwischen nach Zürich und von da nach Leipzig berufen worden war, sind: die noch heute lesenswerten „Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele" (1863), die „Grundzüge der physiologischen Psychologie" (1874) und der „Grundriß der Psychologie" (1896). Später wandte sich W. der „Völkerpsychologie" zu, indem er deren charakteristischen Produkten: Sprache, Mythus und Religion, Sitte und Kunst in bezug auf ihren psychologischen Gehalt in vergleichender Methode seine Untersuchung widmete (vergl. „Völkerpsychologie" 1900—1908). Dabei leitete ihn auch der Gedanke, die Resultate dieser an beharrenden und vom Beobachter unabhängigen Objekten ausgeführten Untersuchungen der Individualpsychologie, die im ganzen nicht über solche Grundlagen verfügen kann, dienstbar zu machen. Schon vorher hatte sich das Interesse an allgemeinphilosophischen Fragen bei W. immer mehr gesteigert, trotzdem er sich der Philosophie nur langsam und zögernd genähert hatte. In rascher Folge erschien bereits in den Achtzigerjahren eine Reihe von Werken, die sich allmählich zu einem System der Philosophie in seinem Sinne zusammenschlossen: 1880—83 die „Logik", eins seiner hervorragendsten Werke und sicherlich eine der bedeutendsten Darstellungen dieser Wissenschaft überhaupt, die W. im weitesten Sinne ihres Begriffs faßt, 1886 die „Ethik", die er auf die Völkerpsychologie gründet, und schon 1889 das „System der Philosophie", das er auf der in seiner Psychologie herrschenden voluntaristischen Auffassung des Seelenlebens erbaut. Die Natur erscheint ihm als Entwicklung, als ein unendlicher Selbstentfaltungsprozeß zahlloser Willensindividuen. — Wenn Wundt auch auf manchen — vielfach unberechtigten, zum Teil auch berechtigten — Widerspruch gestoßen ist, so enthalten doch seine Werke eine Fülle von Keimen eines gesunden Fortschritts, ganz abgesehen von den zahllosen Anregungen, die sie dem Leser bieten.

Die deutsche Turnlehrerschaft hat in den letzten Wochen zwei ihrer hervorragendsten Mitglieder durch den Tod verloren. Am 12. Juni starb nach langem, schwerem Leiden im 62. Lebensjahre Alfred Böttcher, Sohn Moritz Böttchers in Görlitz, des bekannten Schülers von Eiselen (gestorben 1907 im 87. Lebensjahre). Alfred Böttcher, der ursprünglich Volksschullehrer war, leitete seit 1892 als Turninspektor das Schulturnen der Stadt Hannover. Ein schweres körperliches Leiden nötigte ihn, vor der Zeit sein Amt niederzulegen. Er hat neben seiner erfolgreichen praktischen Tätigkeit auch literarisch für Hebung des Schulturnens gewirkt. Eine Zeitlang war er Vorsitzender des Deutschen Turnlehrervereins. — Am 17. Juli folgte ihm, 84 Jahr alt, Prof. Dr. Otto Heinrich Jäger (der ältere Bruder des noch lebenden bekannten Naturwissenschaftlers und Hygienikers Gustav Jäger in Stuttgart), ursprünglich Universitätsdozent für Philosophie in Tübingen und Zürich, dabei aber leidenschaftlicher Turner. 1862 wurde er an die neubegründete Turnlehrerbildungsanstalt in Stuttgart berufen, die er bis 1890 leitete. Seitdem

lebte er in Nymphenburg bei München. In Stuttgart bildete er ein eignes Turnsystem aus, das als Hauptziel die Kraftentfaltung und Wehrhaftmachung der Jugend aufstellte. Wichtigste Aufgabe des Turnens war für ihn, den Leib frei meistern zu lernen. Jede Schlaffheit, Spielerei und Tänzelei verpönte er. Die Eisenstabübungen, die er ins Turnen einführte, waren charakteristisch für sein System. Seine Schriften sind geistvoll, aber einseitig und in einer dunklen, schwerverständlichen Ausdrucksweise verfaßt.

Am 10. Juli starb im 60. Lebensjahre Prof. Dr. Otto Lyon, Stadtschulrat von Dresden. Er stammte aus einem Lehrerhause und war ursprünglich selbst Volksschullehrer. Später studierte er und wirkte dann an verschiedenen Realgymnasien, zuletzt in Dresden, als Oberlehrer. 1889 wurde er zum Stadtschulrat gewählt. Als Verwaltungsbeamter leistete er Hervorragendes, und als Vorgesetzter wußte er sich die Verehrung und das Vertrauen seiner Untergebenen zu erwerben und zu erhaltan. Hohes Ansehen in den Kreisen der Gelehrten und Schulmänner hatten ihm seine zahlreichen, gehaltvollen Schriften verschafft, die vorzugsweise deutsche Literatur und Grammatik, sowie den deutschen Sprachunterricht, aber auch Philosophie und Pädagogik betreffen. Eng verkuüpft ist sein Name besonders mit der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht", die er 1886 unter Mitwirkung von Rudolf Hildebrand begründete, und die er im Geiste seines Lehrers bis an seinen Tod geleitet hat.

In Karlsruhe starb, 67 Jahre alt, der Direktor des Real- und Reformgymnasiums, Geh. Hofrat Dr. Peter Treutlein, ein verdienter Schulmann und Verfasser zahlreicher Schriften, die meist mathematischen, teilweise aber auch pädagogischen Inhalts sind.

Einem tragischen Geschick erlag am 27. Juli der Lehrerdichter Franz Wisbacher in Ainring bei Reichenhall. Fr wurde beim Aussteigen aus einem Eisenbahnzuge überfahren und sofort getötet. W., der das 63. Lebensjahr vollendet hatte, war ein begabter Dichter, dem u. a. Emanuel Geibel und Anastasius Grün eine glänzende Zukunft in Aussicht stellten. Und doch blieb sein ganzes Leben ein kummervolles Dasein. 1875 gab er seine Stellung als Lehrer auf und ging nach Rumänien, von wo er schon nach zwei Jahren, gebrochen an Geist und Körper, zurückkehrte. Er nahm dann wieder seine Lehrtätigkeit auf, solange seine Krankheit es gestattete. Dann wurde er ohne Pension entlassen. Seit vielen Jahren lebte er nur von Unterstützungen.

Für den bisherigen Honorarprofessor Dr. Rein wird an der Universität Jena zum 1. Oktober ein „persönliches" Ordinariat für Pädagogik errichtet. Daß dieses bald in eine etatmäßige Professur umgewandelt werde, wäre im Interesse der pädagogischen Wissenschaft dringend zu wünschen.

Am 2. September feiert der Begründer des ersten und bis jetzt einzigen Deutschen Lehrerheims in Schreiberhau, Wilhelm Winkler, der jetzt in Görlitz lebt, seinen 70. Geburtstag.

Literaturberichte.

Neue Bücher.

E. Boutroux, William James, Deutsche Ausgabe von Dr. Bruno Jordan. Mit einem Bildnis von James. 133 S. Leipzig, Veit & Komp. (3 M.). — Leben und Lehre des kürzlich verstorbenen amerikanischen Philosophen.

Dr. Johannes Kretzschmar, Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. 217 S. Leipzig, Ernst Wunderlich (3, gb. 3,80 M.). — Eine sehr interessante pädagogische Studie (in der auch zu Anschauungen des Herausgebers der D. Sch. Stellung genommen wird), auf die wir näher eingehen werden.

Dr. Ernst Weber, Lehrerpersönlichkeit. Osterwieck a. H., Zickfeldt (gb. 2,30 M.). — Gesammelte Aufsätze, Altes und Neues, in denen das im Titel genannte Thema nach den verschiedensten Seiten hin in geistvoller Weise beleuchtet wird. Wir kommen auf das gehaltvolle Buch zurück.

Die Pädagogik der Gegenwart. Herausgegeben von Dr. A. Möbusz (Lübeck) und Dr. Walsemann (Schleswig). 1. bis 3. Band. Leipzig, O. Nemnich. — Diese Sammlung von Werken moderner Pädagogen, auf die wir bereits aufmerksam gemacht haben, soll bekanntlich in erster Linie dem Seminarunterrichte, sowie der freien Lektüre der Lehramtszöglinge dienen. Jedem Werke geht Bildnis und Biographie des Autors voran. Band I bringt ein älteres Werk v. Sallwürks: „Haus, Welt und Schule", das in geistreicher und anregender Weise die Pädagogik des ersten Schuljahrs behandelt (gb. 3 M.). Band II und III enthalten ein Lehrbuch der „Lehrkunst in ihren Grundzügen" von dem Mitherausgeber Dr. Walsemann (gb. 3,60 und 3,15 M.). Aufrichtig gestanden, hatten wir allerdings nicht vorausgesetzt, daß auch derartige systematische Lehrbücher in die Sammlung Aufnahme finden würden. Wir dachten mehr an eine Sammlung kurzer, anregender Monographien. Die Ausstattung der Bücher ist übrigens vorzüglich.

Handbuch für Jugendpflege. Herausgegeben von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge. Langensalza, H. Beyer & Söhne (12 bis 15 Lieferungen zu je 4 Bg. Pr. 0,80 M. für das Heft). — Von dem umfassend angelegten Werke sind 2 Lieferungen in unsern Händen. An der I. Abteilung: „Lebens- und Bildungsstand unserer heutigen Jugend" sind folgende Autoren beteiligt: Prof. Sohnrey und Fr. Lembke, Pfarrer Jäger (Frankfurt a. M.), Dr. Rosa Kempf (München), Anna Schulze (Berlin), Prof. Dr. Curtius (Erlangen), Marie Martin (Berlin) — an der II. Abteilung: „Der jugendliche Mensch": Geheimrat Prof. Dr. Th. Ziehen, Prof. Dr. Boruttau (Berlin), Prof. Dr. Kißkalt (Königsberg). Durch diese Angaben soll nicht nur auf die Reichhaltigkeit des überaus dankenswerten Werkes aufmerksam gemacht, sondern auch das wissenschaftliche Niveau gekennzeichnet werden, auf dem es sich erhebt.

Der Sprachformenunterricht.

Von E. Wilke in Quedlinburg.

Die heurige Ernte auf unserm Gebiete (1911) steht durch ihren Reichtum in starkem Gegensatze zu der in Flur und Feld. Über ihre Güte mag sich der geneigte Leser selber ein Gesamturteil bilden.

1. **Methodische Schriften, Handbücher für den Lehrer.** Im Jahre 1893 erschien ein Büchlein von 128 Seiten: Zur Wortbildung und Wortbedeutung im deutschen Sprachunterrichte. Lehrerheft zur deutschen Sprachschule von E. Hähnel und R. Patzig. Die 6. Auflage tritt als stattlicher Band mit neuem Titel*) vor die Lehrerwelt. Die beiden Verfasser, die sich schon in der ersten Auflage als Schüler Hildebrands und A. Richters bekannten, haben ihr Werk zu einer sehr gründlichen und empfehlenswerten Methodik des gesamten Deutschunterrichts erweitert. Erst von S. 315 ab bieten sie „Bemerkungen zu den wichtigsten Kapiteln der Sprachlehre", auch hier ohne Bezugnahme auf ihre „Sprachschule" im einzelnen. Der Leser findet bei Hähnel und Patzig eine ruhige, auf dem Boden der Erfahrung erwachsene kritische Darstellung der neueren Strömungen im Deutschunterricht. Besonders wertvoll wird ihr Buch durch Angabe der Literatur zu den Einzelfragen. — Prof. Dr. R. Fritzsch**) nimmt erfreulicherweise Franz Kerns Bestrebungen, Einfachheit und Logik in die Schulgrammatik zu bringen, auf. Auf manche seiner Vorschläge, z. B. auf die Erweiterung des Prädikatsbegriffs, auf die Berücksichtigung des Inhalts bei der Satzanalyse, hat mich die Praxis schon lange geführt. Nicht

*) E. Hähnel und R. Patzig, Der deutsche Sprachunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Leipzig 1909, Ferdinand Hirt & Sohn, 392 S. Pr.

**) R. Fritzsch, Die deutsche Satzlehre in Schule und Wissenschaft. Eine kritische Studie. Leipzig, 1910, B. G. Teubner, 65 S.

überzeugt hat mich des Verfassers Versuch, den Ausdruck „Infinitiv- und Partizipialsätze“ wieder zu Ehren zu bringen. Er empfiehlt seine Vereinfachungsvorschläge besonders den Volksschulen und hofft, daß sie dann auch in die höheren Schulen übergehen werden. Diese Hoffnung halte ich für ganz aussichtslos. Die höheren Schulen nehmen dergleichen nie von den niederen an; der umgekehrte Weg wäre eher gangbar, und die Volksschulen würden freudig und dankbar den höheren folgen. — Vom Herbartschen Standpunkt aus sucht Friedrich Kohlhase*) dem grammatischen Unterricht neue Seiten abzugewinnen. Er erstrebt eine Art philosophischer Grammatik. „Die Kategorien der Grammatik, die Regeln und Gesetze, die in der Sprachlehre ihre zusammenfassende Darstellung finden, müssen nach ihrer psychologischen Entstehung und logischen Verwertung eingehend behandelt werden.“ Ähnliches hat A. Schmieder in seinem Büchlein „Natur und Sprache“ (Leipzig, 1906, R. Voigtländer) gefordert. Über den praktischen Erfolg solcher Grammatik täuschen sich wohl beide. Kohlhase meint, wenn in seiner Weise dem Kinde das Wesen des Attributs erschlossen sei, so werde es seine Arten „verstehen und auch stilistisch korrekt verwerten“. (I, S. 41.) So leicht ist die Sache nicht. Die grammatische Belehrung kann sich immer nur eng an das anschließen, was das Kind in seiner Sprache bereits hat, wie ja die Grammatik erst entstanden ist nach Entwicklung der Sprache. Aber durch Belehrungen über das Wesen der grammatischen und logischen Kategorien lernt das Kind nicht Sprache, also auch nicht den richtigen Gebrauch des Attributs. Dazu kann es nur durch Nachahmung und vielfache Anwendung geführt werden. Erläuterungen, wie sie K. will, fordere ich auch für den Sprachunterricht, aber in allereinfachster Form als „sprachliche Denkübung“, und ich sehe darin nicht den Kernpunkt der methodischen Gestaltung. Was sollen z. B. die philosophischen Auseinandersetzungen über den Raum? (S. 49—55). Des Verfassers Quellen sind die Werke von Herbart, Willmann, Felsch, Lazarus, Steinthal, Wundt. Der Praxis näher kommt er in der „Fortsetzung“. Hier untersucht er Problem, Prinzip und Methode des grammatischen Unterrichts. Er fordert selbständigen grammatischen Unterricht. Durch ihn soll das Kind „mit Bewußtsein (!) richtig sprechen und schreiben“ lernen, soll „allmählich in die psychologischen und logischen Grundlagen der Muttersprache eingeführt werden, um auf Grund dieser Erkenntnisse (— ich meine vor allem auf Grund der Gewöhnung! W.) die Satz- und Wortformen verstehen und anwenden zu lernen“. (S. 60). Des Verfassers Ziel ist nicht bloß Sprachverständnis, sondern auch Sprachrichtigkeit und Sprachfertigkeit (S. 68). Sein Lehrgang (S. 32 ff.) ist beachtenswert. Im 2. Schuljahr stelle ich das Dingwort dem Tätigkeits- und Eigenschaftsworte voran; was der Verf. S. 47 von der kindlichen Auffassung des „Fuchses“ sagt, bestärkt mich darin. Der grammatische Unterricht soll sich an den Sachunterricht anlehnen, Lesebuch und Sprachheft — der Ausdruck „Sprachschule“ verspricht zu viel — werden benutzt (S. 37). Am Schlusse seiner Arbeit zieht der Verf. die Grenze zwischen seinem Verfahren einerseits und dem der reinen Praktiker — Kahnmeyer und Schulze — und der Psychologen — Schmieder, von Haken — andrerseits. Den Begriff der Kopula und des zusammengezogenen Satzes möchte ich nicht wieder einführen. Wir haben Vereinfachung des Systems dringend nötig. Der Verf. rechnet nicht genügend mit der Zeit, was namentlich seine Lehrprobe über den Fuchs beweist. — In neuer (zweiter) Auflage, erweitert durch ein „Alphabetisches Verzeichnis der hauptsächlichsten Sprachschwierigkeiten“, liegt Richard Langes „Methodisches Handbuch“ vor.**) Im Hauptteil bietet es den grammatischen Stoff für die einzelnen Schuljahre und gibt ausführliche Anweisung und Stoff, ihn einzuüben. In der Einleitung (S. 5—11) faßt L. seine Ansichten zusammen. Sie gipfeln, wie bekannt, in den Forderungen: Ausscheidung alles Entbehrlichen, Übung des Notwendigen. Die Einleitung schließt mit den Worten:

---

*) Friedr. Kohlhase, Die methodische Gestaltung des grammat. Unterrichts mit Rücksicht auf seine psycholog. u. log. Grundlagen. 1909, 70 S. 90 Pf. — Fortsetzung 1911, 76 S. 1 M. Langensalza, Beyer & Söhne, (Päd. Magazin Heft 387 u. 436).

**) Richard Lange, Methodisches Handbuch für den grammatischen Unterricht in der Volksschule im Anschluß an des Verfassers Sprachübungen. Leipzig, 1910, Dürrsche Buchhandlung, 211 S. Pr. 2,20 M.

„Wenn planmäßig von unten herauf der nachfolgende Lehrgang gründlich durchgearbeitet wird, dann werden alle normalbegabten Kinder so weit gebracht, daß sie ihre Muttersprache wie ein vertrautes Werkzeug zu handhaben verstehen, dann brauchen sie sich keine Blöße mehr zu geben, wenn sie den Mund auftun, und — die Volksschule braucht sich ihrer Zöglinge nicht mehr zu schämen". — Daß Hermann Itschner den gesamten Unterricht auffaßt „als Entbindung gestaltender Kraft im Dienste der Persönlichkeitsbildung mittels Verdeutlichung des Lebens", wissen wir aus seiner „Unterrichtslehre". In der Einleitung zu seiner „Sprachlehre*) gibt er seine Grundsätze für den Betrieb der Sprachlehre in gedrängtester Kürze an. Von diesen Grundsätzen kann ich nur wünschen, daß sie allgemein beachtet werden. Das Buch selbst, das für die Hand des Lehrers bestimmt ist, erhält einen besonderen Wert und seine Eigenart durch weitgehende Berücksichtigung der Mundart (von Weimar und von Mannheim) und der Schülersprache, durch Zusammenstellungen sprachlicher Erscheinungen unter Berücksichtigung von Form und Inhalt, durch Andeutung zweckmäßiger, phantasiebildender Übungen. Die Bezeichnung „Gliedsatz" für „Nebensatz" möchte ich nicht empfehlen; es wird damit nichts gewonnen, und die Verwechslung mit „Satzglied" liegt nahe. Die Unterscheidung von Sprech-, Sprach- und Schriftsilben ist zwar durch einige Fälle begründet, dürfte aber eine neue Erschwerung für die Kinder sein. Daß die Schriftsprache Rōst = Feuerrost von Rŏst = Eisenrost unterscheidet, ist mir nicht bekannt; Siebs gibt für beide Bedeutungen kurzes o an (Die Bühnenaussprache 1910 S. 48). „Tunken" (S. 10) ist oberdeutsche Nebenform zu „tauchen", in seinem Ursprung aber dunkel. Zwiebel, Zwecke, Zwickel, zwicken, zwitschern, zwerch, quer, Quirl, Quaste, Quetsche, Zwetsche haben mit „zwei" nichts zu tun; ob „zwinkern", ist (nach Hirt) zweifelhaft; für zwitschern gibt der Verf. selbst die richtige Entstehung S. 92 an. Die erste Probe aus der Kindersprache auf S. 70 bedarf der Erläuterung. Was über den 3. und 4. Fall S. 70 gesagt wird, trifft für weite Bezirke nicht zu; die Kinder verwechseln ebensowohl mir und mich wie dem und den, so daß sie sich durch Einsetzen der persönlichen Fürwörter keine „Gewißheit über das Richtige" verschaffen können. Der Satz: „Gliedsätze werden zurückgebildet zu Satzresten" (S. 86) ist sprachgeschichtlich und logisch nicht haltbar (daß er kommen dürfe: zu kommen), ebensowenig, daß man bei manchen Nennformen mit zu an einen „ehemaligen Satz" denken müsse. Lispeln, schreien sind nicht lautmalend, Papa (S. 92) hat mit Pappe, Gauner mit Zigeuner (S. 136) sprachlich nichts zu tun. Das Dingwort zum „Haupt-Wort" zu erklären deswegen, weil alle Wortarten Dingwörter werden können, geht wohl nicht an (S. 94). Die Zusammenstellung von Wörtern, die andere Völker aus dem Germanischen entlehnt haben (S. 127), ist für „Kinder des Volkes" überflüssig. — Von Ernst Lüttge liegen mir drei Werke vor**). Die „Beiträge" empfehle ich allen, die diesen hervorragenden Methodiker des Deutschunterrichts noch nicht kennen sollten, in erster Linie. Sie finden hier seine Ansichten über alle Zweige dieses Unterrichts. Die erste Auflage der „Sprachpflege" habe ich im Jahrgang 1906 S. 61 empfohlen. Die zweite Auflage ist erheblich erweitert; sie berücksichtigt die neueren Strömungen (Kunsterziehung, Arbeitsunterricht). In der „Sprachlehre" macht Lüttge „die Anleitung zur Sprachbeobachtung zum leitenden Grundsatz des gesamten Sprachlehrunterrichts" (Vorwort).***)

---

*) Herm. Itschner, Sprachlehre für die Kinder des Volkes. Stoff und Anregungen zur methodischen Gestaltung. Leipzig 1911, Quelle & Meyer, 148 S.

**) Ernst Lüttge, Beiträge zur Theorie und Praxis des deutschen Sprachunterrichts. Eine Sammlung von Aufsätzen über alle Zweige dieses Lehrgegenstandes. 2. u. 3. Aufl. 1908, Pr. 1,60 M. — Die mündliche Sprachpflege als Grundlage eines einheitlichen Unterrichts in der Muttersprache. 2. Aufl. 1910, Pr. 2,40 M. — Sprachlehre als Anleitung zur Sprachbeobachtung. Ratschläge zur Sichtung und Gestaltung des Lehr- und Übungsstoffes nach den Bedürfnissen der Kindersprache. 1911, Pr. 2,40 M. Alle drei bei Ernst Wunderlich in Leipzig.

***) 1896 schrieb ich: „Wir dozieren noch zu viel. Entwickeln ist nicht der alleinige Gegensatz des Dozierens; auch Beobachten ist eine Form der Selbsttätigkeit. Zu dieser müssen wir das Kind ganz besonders im naturgeschichtlichen und im Sprachunterricht anleiten" (Beiträge z. Methodik des formalen Sprachunterrichts. Halle, H. Schroedel, S. 96). 1909: „So scheint mir das Wesen dieses Unter-

Wie er das meint, zeige ein Wort aus dem Buche: „Die Sprachlehre wirkt am erfolgreichsten, wenn sie den Schüler im eigenen Beobachten und eigenen Nachdenken so selbständig macht, daß er das Gesetz- und Regelmäßige in der Sprache immer aufs neue selbst wieder auffindet, so daß seine Sicherheit im Sprachgebrauch nicht von der Zuverlässigkeit des Gedächtnisses abhängt." (S. 60 f.) Also beobachten, nicht dozieren, Selbsttätigkeit, nicht passives Aufnehmen, Sprache, nicht Grammatik, Sprachgefühl, nicht Regelkram! Auch in diesem Buche erweist sich Lüttge als Meister in der Kunst, die Probleme klar herauszustellen, die Schwierigkeiten aufzudecken, Beobachtungen aus dem eigenen Unterrichte zu verwerten, Scheinerfolge und wirkliche Erfolge zu unterscheiden und schließlich einen gangbaren Weg zu weisen. Ein Übungsheft hält Lüttge nur im Rechtschreibunterricht für zulässig, verwirft es dagegen für die Sprachlehre, weil es seinen Grundsätzen von der mündlichen Sprachpflege und von der Selbsttätigkeit widerspreche. Ich kann ihm hierin nicht völlig zustimmen. Daß auch ein Buch der Sprachbeobachtung dienen kann, hebt Lüttge selbst hervor, indem er S. 52 auf das weiter unten zu erwähnende Werk von Martha Siber verweist. Und sein „stilistischer Anschauungsunterricht" gründet sich auf Beobachtung der gedruckten Sprache. Auch bei Lüttge (wie bei Itschner) findet sich eine ungerechtfertigte Ausdehnung der Wortfamilie „zwei". (S. 164 f.) Das Buch ist zum Studium dringend zu empfehlen. — Für „mündliche Sprachpflege" tritt auch Rektor Arens in einem lesenswerten Schriftchen*) ein; er fordert sorgfältigere Ausbildung der Sprachtechnik und anregenden Unterricht, der zur Selbsttätigkeit führt. — Auf Sprachbeobachtung läuft auch hinaus, was der Schweizer Albert Stähly will.**) Er geht von nationalen Gesichtspunkten aus: uns fehle das „sprachliche Stammesgefühl". Es soll geschafft werden auf Grundlage eines einheitlichen klassischen „Textes", der aus Schillers und Goethes Werken vom Verfasser zusammengestellt ist und von ihm gegen Einsendung von 5 M. bezogen werden kann. Aus diesem Text soll der Schüler, unterstützt durch einen gründlichen grammatischen Unterricht, selbsttätig eine einheitliche Grammatik ableiten. Gegen den Plan wäre mancherlei zu sagen. — Verwandt mit Lüttge und Arens ist Arthur Fröhlich.***) Er tritt für lebensvolleren, mehr zur Selbsttätigkeit anregenden Unterricht ein. Das Hauptmittel ist ihm Berücksichtigung des Sprachinhalts, der Sprachgeschichte, der Mundart. Seine Vorschläge gipfeln in der Anregung, von den Schülern Sprachbeobachtungen in einem besonderen Hefte, eben dem „Sprachbilderbuche", sammeln zu lassen. Ich habe 1896 in meinen „Beiträgen zur Methodik des formalen Sprachunterrichts" (Halle, Schrödel) nach jahrelangen Versuchen ähnliche Vorschläge gemacht, die Versuche dann aber eingestellt, hauptsächlich weil ich den Kindern die Anschaffung eines besonderen Heftes zu den vielen, die sie haben müssen, — Fröhlich fordert ein Buch von 210 Seiten — ersparen wollte. Ich gestehe aber — und möchte damit das vorliegende Buch lebhaft empfehlen —, daß mich der Verf. begeistert hat, den Versuch wieder aufzunehmen. Interessant ist in Fröhlichs Buch u. a. der Abschnitt: „Einfluß des Sprachbilderbuches auf den Stil der Kinder". Der Verf. teilt hier einige Schüleraufsätze mit, deren belebten, bilderreichen Ausdruck er auf die Einführung des „Sprachbilderbuches" zurückführt. Ein Anhang bringt Gedichte, die besonders geeignet sind, den Kindern zu zeigen, „daß Klänge nur Bilder sind" (S. 187). Einige Bemerkungen: (S. 2.) Die Angabe aus der Breslauer Statistik ist unklar. (S. 9.) „Selbständiges Suchen und Forschen im Wundergarten unserer lieben Muttersprache" — ist das für Kinder nicht ein bißchen viel? Kinkerlitzchen (S. 6) hat nichts mit Spinngewebefäden, Sünde (S. 7) (etymologisch) nichts mit „Trennung" zu tun. (S. 45.) Ob „Kneipe" der Gaunersprache angehört, ist unsicher. (S. 12.) „Nicht

richts in den Begriffen Sprachbetrachtung und Sprachübung zu liegen" (Der Sprachformenunterricht. Ebenda. Vorwort). Der Durchführung eines Unterrichts in diesem Sinne ist dieses ganze Buch gewidmet.

*) Arens, Wie fördert die Schule die Sprachfähigkeit der Kinder? Langensalza 1909, Beyer & Söhne. 30 S. Pr. 40 Pf.

**) Albert Stähli, Neue Wege und Ziele für die deutsche Sprache. Bielefeld o. J., A. Helmich. 12 S. Pr. 40 Pf.

***) Arthur Fröhlich, Theorie und Praxis des Sprachbilderbuches. Beiträge zum „Schaffenden Lernen" im deutschen Sprachunterrichte. Leipzig 1911, Ernst Wunderlich. 200 S. Pr. 2 M.

Richtigkeit, nein Schönheit ist die oberste Anforderung an eine sprachliche Darstellung.“ Doch wohl Richtigkeit und Schönheit? (S. 7.) Kremser, nach dem die beliebten Gefährte der Berliner ihren Namen haben, war Hofagent, nicht Hofrat. Der Abdruck des Sprachbilderbuches eines Schülers (S. 81—159) zeigt besonders deutlich, was der Verf. will. — Der neue badische Unterrichtsplan für Volksschulen schreibt bestimmte Ziele in Sprachlehre und Rechtschreibung für die einzelnen Jahrgänge vor, schließt aber einen grammatisch-orthographischen Anhang zum Lesebuche ebenso wie den Gebrauch von Leitfäden aus. Infolgedessen haben drei badische Schulmänner*) für den Lehrer ein Sprachbuch verfaßt, das Sprachstücke, Aufgaben, die nötigen Belehrungen und Erläuterungen aus der systematischen Grammatik bringt. Es ist lehrreich, daß sie sich gegenüber den amtlichen Bestimmungen zu der Erklärung gedrängt fühlen: „Sowohl der mündliche Unterricht als auch die schriftliche Beschäftigung der Schüler in der Schule und zu Hause würde wesentlich erleichtert werden, wenn die Kinder die Sprachstücke und die Aufgaben selbst in Händen hätten; dadurch würde dem Lehrer viel Zeit erspart, die durch das ständige Anschreiben der Sprachstücke und Aufgaben an der Wandtafel erfordert wird. Der Vorteil dieser Zeitersparnis ist namentlich für Schulen mit einfachen Verhältnissen von besonderer Wichtigkeit“ (S. XIII). Was die Art der Aufgaben, die gesamte Auffassung des Sprachformenunterrichts anlangt, so freut es mich, mit den süddeutschen Kollegen weitgehend übereinzustimmen. Ihr Buch verdient auch über Baden hinaus Beachtung. — Oskar Steinel, über dessen Sprachbaukasten ich Jahrg. 1908 S. 385 berichtet habe, bringt in einer zweiten Schrift**) neue günstige Urteile über seine Erfindung bei, ruft die Schulärzte zu Hilfe, wünscht den Lehrern gründlichere Kenntnisse in der physiologischen Psychologie und erläutert seinen Sprachbaukasten durch Wort und Bild. Die beiden Baukasten, deren farbige Steine Rede- und Satzteile symbolisieren, können durch den Verfasser (Professor an der Kreisoberrealschule Kaiserslautern) zum Preise von 3 und 2 M. bezogen werden. — Kreisschulinspektor Schulrat Witt***) gibt Anregungen, den Sprachunterricht mit dem heimatlichen Sachunterricht zu verbinden. Das Büchlein enthält leichte Gedichte, Reime, Sprichwörter, sprachliche Aufgaben. Im übrigen siehe den Titel! Das Zeitwort „einstellen“, das allgemein die Bedeutung „aufhören“ hat, gebraucht der Verfasser im Sinne von „anfangen“.

Th. Franke hat eine „Lehrkunde der deutschen Rechtschreibung“†) veröffentlicht. Wir finden darin eine Geschichte der deutschen Rechtschreibung und des Rechtschreibunterrichts, eine Darstellung der neueren Forschungen und Versuche auf diesem Gebiete, zum Schlusse des Verfassers Methodik und Lehrgang. Den Titel richtig zu verstehen, ist mir nicht leicht geworden. Durch das Buch zieht sich ein Kampf gegen W. A. Lay. Ich rate dem Leser, doch lieber zu Lay und Meumann selbst in die Schule zu gehen. Ich selbst möchte mich nicht gutwillig (mit Keller und Neidhardt, Rude u. a.) zu Lays „getreuesten Nachfolgern“ rechnen lassen (S. 80). Meine orthographischen Arbeiten erschienen in demselben Jahr wie Lays „Führer“ (1896). Ich bin vielmehr einer der ersten gewesen, die an Lays Versuchen Kritik übten (Dtsch. Schule 1897, S. 125 f.). Dankbar erkenne ich aber an, daß ich in mancher Ansicht durch Lay bestärkt, in manchen Stücken gefördert worden bin. — Einen vollständigen Lehrgang für Rechtschreiben in fünf Stufen hat Jos. Knör-

*) K. Lauer, E. Gellert und K. Höfler, Sprachbuch für Volksschulen. Übungen für d. Unterr. in Rechtschreiben und Sprachlehre vom 2.—8. Schulj. in zwei Bänden. I. 2.—4. Schulj. 172 S. Pr. geb. 2,20 M., II. 5.—8. Schulj. 338 S. Pr. geb. 3 M. Karlsruhe, G. Braun.

**) Oskar Steinel, Praktische Anleitung zum „Grammatik-Unterricht auf physiologischer Grundlage“. Zugleich anschaul. Ergänzung zu der im Titel genannten besonderen Schrift des Verf. Kaiserslautern 1909, Eugen Crusius, 17 S.

***) Witt, Der Kinder Art in Wort und Tat. Stoffsammlung zur Einführung in die Sprache. Einprägung von Sprachformen und Übung im selbständigen mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck, zugleich Anregung zur Heimatfreude und Jugendlust. Breslau 1910, Franz Görlich, 2. Aufl. 74 S., Pr. 40 Pf.

†) Th. Franke, Lehrkunde der deutschen Rechtschreibung. Unter Berücksichtigung der Versuchsforschung und der neuesten Bestrebungen für eigne Fortbildung und zu Prüfungszwecken. Langensalza 1910, Julius Beltz, 160 S., Pr. 2,40 M.

lein*) geschrieben. Die einzelnen Lektionen sind gegliedert in I. Anschauungsstoff, II. Übungsaufgaben, III. Diktate. Der zweite Satz des Vorwortes ist wohl nicht recht überlegt: — „auch seine (n. des Rechtschreibunterrichts) Erfolge konnten oft (!) trotz der redlichsten Mühe selten (!) vollkommen befriedigen." — Von ähnlichem Inhalt ist ein Büchlein von R. Eckert.**) Der Verf. hat recht: Seine „Arbeit bedeutet keineswegs eine Umwälzung im orthographischen Unterrichte" (Vorwort), und seine Bescheidenheit könnte sich mancher pädagogische Schriftsteller zum Muster nehmen. Wer nach einem festen, sorgfältig ausgearbeiteten Lehrgange mit sehr ausgedehnten Wörtergruppen, mit Satz- und Wortdiktaten, praktischen Ratschlägen fürs 1.—4. Schuljahr — danach wäre der Titel zu berichtigen — sucht, findet ihn hier. — Fritz Schnell***) ist Phonetiker; die andern sind's natürlich auch, aber sie sagen's uns nicht so deutlich. Er lehrt zuerst sicher die Gleichschreibung, dann mit Hilfe seiner Lauttafel (im gleichen Verlage, Pr. 5 M., Begleitwort Pr. 30 Pf.) die Andersschreibung. Das Wortbild unterschätzt er meines Erachtens Der Lehrer findet in dem Heftchen möglichst vollständige Gruppen von Wörtern mit Andersschreibung, deren Sammlung kein kleines Stück Arbeit gewesen ist. Z. B. vereinigen die ersten Gruppen die Wörter, in denen der p-Laut durch b, durch pp bezeichnet wird. Die Auswahl für den Unterricht bleibt dem Lehrer überlassen. — Von H. Eichhoff liegen mir (außer einem unten zu erwähnenden Schülerhefte zwei Broschüren und Rechtschreibetabellen vor.†) Die Rechtschreibetabellen haben vor älteren vor allem den Vorzug, daß die Wörter in einer für den Klassengebrauch ausreichenden Größe gedruckt sind. Einzelne Wörter sind durch Abbildungen des Bezeichneten erläutert (Jacht, Schiene, Höker, Egge u. dergl.). In kleinem Druck bieten die Tabellen Hinweise auf den Lehrgang, Erläuterungen, Aufgaben. Ich habe ältere Tabellen im Klassengebrauch versucht; ich habe diese neuen wiederholt betrachtet, habe sie einem Lehrerkollegium vorgelegt, um andere Meinungen zu hören: ich kann mich dafür nicht erwärmen. Abgesehen von Einzelheiten erscheint mir der Weg vom Anschauen des gedruckten Wortbildes bis zur Erzeugung des geschriebenen zu weit. Gewiß, gelegentliche Hilfe können die Tabellen gewähren, und wer diese hoch genug einschätzt, der schmücke seine Schulstube mit diesen Tabellen und berichte über den Erfolg. In der zweiten Schrift begründet der Verf. seine Forderung, die mundartlichen Sprachfehler systematisch zu bekämpfen, und fordert dazu neben Sprachübungsheften ein Ergänzungsheft für jene Fehler im besonderen. Der „Ergänzungshefte" des Verfassers (Berliner, Niederlausitzer Dialekt) ist in der D. Sch. bereits gedacht worden. Ließ sich kein Titel finden, der den Ausdruck „Drachen des Dialekts" vermied? — Albert Geyer bietet in einem Büchlein††) Belehrungen über Bildung der Laute, ferner Wörtergruppen und Diktate, ein etymologisches Wörterverzeichnis. Wäre es nicht besser, wenn der Verf. seine (mir nicht bekannte „Rechtschreibung") und die drei Ergänzungshefte zu einem einheitlichen Ganzen

*) Jos. Knörlein, Lehr- und Übungsstoffe für die deutsche Rechtschreibung. Nach Stufen geordnet und für den Gebrauch in Schule und Haus bearbeitet. München 1909, Max Kellerer, 185 S., 2. Aufl., Pr. 2,40 M.

**) R. Eckert, Methodisches Handbuch zur Einübung der deutschen Rechtschreibung auf Unter- und Mittelstufe. Leipzig-Gohlis 1909, Bruno Volger, 78 S., Pr. 1 M.

***) Fritz Schnell, Übungsstoff für den Unterricht in der Andersschreibung. Als Anhang: Wie lehre ich das Rechtschreiben auf phonetischer Grundlage. Marburg 1910, N. G. Elwert, 31 S.

†) H. Eichhoff, Orthographische Anschauungs- und Übungstafeln (zur leichteren und schnelleren Erlernung der Rechtschreibung). I. Serie. 5 Tafeln (100×65 cm), unaufgez. 11,25 M. II. Serie. Ausg. für Auslandschulen (liegt mir nicht vor). Dazu: Schäden des Deutsch-Unterrichts. II. Teil: Kampf gegen das Kreuz des Orthographie-Unterrichts, 23 S., Pr. 40 Pf. Berlin (o. J.), Amelang. — Schäden im Deutsch-Unterricht. I. Teil. Systematischer Kampf gegen den Drachen des Dialekts im Schulunterricht — eine sozialpädagogische Pflicht. Begleitschrift zu den Ergänzungssprachheften. Berlin 1910, Carl Meyer, 16 S., Pr. 30 Pf.

††) Albert Geyer, Drittes Ergänzungsheft zu Geyers Rechtschreibung. Auf Grund der Phonetik und Etymologie bearbeitet und mit 362 Diktaten in Wort-, Satz- und Aufsatzform für die Unter-, Mittel- und Oberstufe unserer Volksschulen versehen. Langensalza 1910, F. G. L. Greßler, 1. u. 2. Aufl., 153 S., Pr. 1,50 M.

vereinigte? Vier verschiedene Hefte — das muß ja den Verf. selbst verwirren, wieviel mehr den sie benutzenden Lehrer. — K. Fischer*) hat Wörtergruppen für alle Schuljahre ausgewählt: a) Wörter aus der unmittelbaren Umgebung der Kinder, gegenständliche Begriffe, die auch den Kleinen geläufig sind, b) schwierigere Wörter, c) Material für gereiftere Schüler. Das Büchlein setzt einen sehr geschickten Lehrer voraus.

Von Diktatsammlungen liegen mir vor: A. Kleinschmidt, Orthographische Diktierstoffe in Aufsatzform. Stufenmäßig geordnetes Material für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 5. Aufl. Mit einer Anleitung zum Gebrauche des Buches sowie mit einem Stoffverteilungsplan. 270 S., Pr. 3,20 M. Derselbe, Rechtschreibübungen für einfache Schulverhältnisse. Sprachganze in stufenmäßiger Aufeinanderfolge bearbeitet im Anschlusse an den Gesamtunterricht. 240 S., Pr. 2,60 M. Leipzig 1908, Friedrich Brandstetter. (Reichhaltig, aber nicht mehr zeitgemäß.) — Hugo Sommer, Diktatstoffe zur Einübung der deutschen Rechtschreibung. Für mehrklassige Volks- und Mittelschulen zusammengestellt und systematisch geordnet. Breslau o. J., Franz Goerlich, 35 S., Pr. 80 Pf. (Nach dem Posener Lehrplan, zusammenhanglose Sätze, nicht zu empfehlen.) — Georg Krull, Diktate mit einheitlichem Gedankenkreise. Stade 1910, Friedrich Schaumburg, 56 S., Pr. 40 Pf. (Billig, brauchbar; Überschriften der Diktate erwünscht.) — Diktate zu den Paragraphen der „Regeln für die deutsche Rechtschreibung". I. Heft. Von Prof. Dr. L. Nagel (51 S., Pr. 90 Pf.), II. Heft. Von Oberlehrer Fr. Hildebrand (47 S., Pr. 80 Pf.). Leipzig 1910, Dürrsche Buchh. (Namentlich Lehrern zu empfehlen, deren Schüler nur das „Amtl. Regelbuch" in Händen haben.) — Maximilian Schlegl, Diktate in Aufsatzform im Anschluß an Schule und Leben. Ein Hilfsbuch für den Unterricht im Rechtschreiben auf der Mittelstufe. Wien 1908, Manz, 132 S., geb. 2,50 M. (Enthält außer gut gearbeiteten, kindlich gehaltenen Diktaten eine methodische Abhandlung und Wörtergruppen mit Übungsaufgaben. M. E. wäre der Stoff noch mehr zu sichten. Besonders für Schulen Österreichs geeignet.) — Curt Klärner, Achtzig Fensterchen. Lebensvolle Diktate für das sechste bis achte Schuljahr. Dresden 1910, Alwin Huhle, 76 S., Pr. 90 Pf. (Fortsetzung der „100 Fensterchen". (Außer guten, oft etwas langen Diktaten Wörtergruppen und Regeln. Empfehlenswert.)

Für die Wortkunde haben Friedrich Linde**), Rektor in Weidenau, und P. Bürner***), Oberlehrer in München, neue Hilfsbücher geschaffen. Lindes Werk enthält als Einleitung eine gute Abhandlung über: „Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts" und eine kurze Zusammenstellung des Wissenswertesten aus der Wortbildungslehre. Der Hauptteil gruppiert im 1. Abschnitte wortkundliche Stoffe um Wurzelzeitwörter, im 2. um andere Wurzelwörter. Der Verfasser wandelt in diesem Buche ungefähr die Bahnen, die ich in meiner „Wortkunde" und dann in meinen Sprachheften eingeschlagen habe. Sein Werk, das den sachkundigen, sorgfältig sichtenden Schulmann verrät, sei der Lehrerwelt warm empfohlen. — Bürner behandelt die einzelnen Teile des menschlichen Körpers, Kleidung, Gesundheit, Krankheit, Jugend, Alter, Leben, Sterben, Seele. Er stellt stets eine Begriffserklärung voran (Mensch = Bezeichnung der höchstentwickelten Gattung der Erdbewohner); daran reihen sich Verbindungen mit Zeit- und Eigenschaftswörtern, Ableitungen und deren Gebrauch, Zusammensetzungen, Sprichwörter, Redensarten, Aussprüche berühmter Männer. Indem B. auf die Verbindungen der Wörter, auf die bilderreichen Sprichwörter und Redensarten besonderen Nachdruck legt, hofft er, ein Buch zur Bildung des Gedankenausdrucks geliefert zu haben. Seine Erfahrungen faßt er (S. V) zusammen: „Die Schüler gehen, wie ich mich seit vielen Jahren über-

*) K. Fischer, Stoffe für den Unterricht in der Orthographie. Für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet. Bremerhaven 1908, Krause & Randermann, 36 S., Pr. 30 Pf.

**) Friedrich Linde, Onomatik. Sprachliche Untersuchungen über Wortbildung und Wortbedeutung, angeschlossen an Wortfamilien. Ein Hilfsbuch zur Belebung und Vertiefung des deutschen Sprachunterrichts. Langensalza 1908, Herm. Beyer & Söhne, 144 S., Pr. 2 M.

***) P. Bürner, Stoffsammlung für stilistische Anschauungs-, Denk- und Sprachübungen. Zum Gebrauche an Volks- und Mittelschulen sowie zum Selbstunterrichte. I. Teil. Der Mensch. München 1911, R. Oldenbourg, 189 S., Pr. 2,60 M.

zeugen konnte, auf derartige sprachliche Übungen, welche Kopf und Herz erquicken und befruchten, einen Einblick in das Werden und Wesen der Muttersprache vermitteln und durch die Erwerbung eines reichen und gut gruppierten Wortschatzes die notwendigen Bausteine für die logische Behandlung, den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck liefern, mit Lust und Liebe ein." M. E. hätte der Verf. den Stoff mehr sichten müssen. Der Lehrer findet hier zuviel Überflüssiges und Selbstverständliches, z. B. die zahlreichen Zusammensetzungen und Verbindungen mit anderen Wörtern.*) Viel interessante Einzelheiten aus der Volkskunde bringt zu dem gleichen Thema das Buch des Deutschamerikaners Prof. Karl Knortz: Der menschliche Körper in Sage, Brauch und Sprichv rt. Würzburg 1909, Curt Kabitzsch, 240 S. — In die F emdwörterfrage führt gut ein Prof. Dr. Theodor Imme**), der den Mitgliedern des „Allg. Dtsch. Sprachvereins" wohlbekannt ist.

Professor Eduard Engel in Dresden, nicht zu verwechseln mit dem gleichnamigen Verf. der „Geschichte der deutschen Literatur", hat mit seinem Stimmbildungsunterrichte Schule gemacht. Es hat sich ein „Verein zur Verbreitung der Stimmbildungslehre Professor Engels" gebildet. Im Auftrage dieses Vereins hat Arno Liebing in Dresden ein Büchlein***) erscheinen lassen, das in das Wesen der Engelschen Methode einführt und namentlich allen zu empfehlen ist, die „es im Halse haben". — Von Krumbachs Sprechübungen ist eine kleine Ausgabfür Schüler erschienen.†) Sie enthält reiches Material zur Übung der Laute verbindungen sowie der Wort- und Satzbetonung. Vielfach wird das Büchlein „Stimmbildungskursen" zugrunde gelegt. — Das bekannte Werk von Prof. Dr. Theodor Siebs††) ist nach den Verhandlungen, die im März 1808 zwischen Germanisten und der Genossenschaft deutscher Bühnenangehöriger stattgefunden haben, umgearbeitet. Es ist, namentlich auch durch das reichhaltige Aussprachewörterbuch, unentbehrlich für jeden, der Wert darauf legt, zu wissen, was als mustergültige deutsche Aussprache gelten darf. — Ob eine so kurze übersichtliche Darstellung der Phonetik, wie sie Seminardirektor F. Schreiner geschrieben hat†††), für Seminaristen das Richtige ist, bezweifle ich. Da scheint mir weit eher das früher angezeigte Büchlein von Dr. Karl Lang oder das neue von Prof. Dr. L. Sütterlin§) am Platze zu sein. Dieses hat den großen Vorzug, daß es den Lehrer auch in die Forschungsmethode der Lautwissenschaften einführt und die Aussprache in verschiedenen Landschaften berücksichtigt. Die Bühnenaussprache will Sütterlin zunächst nur für die Bühne und den Gesang gelten lassen. — Da an den Lehrer jetzt durch die „Jugendpflege" neue Anforderungen hinsichtlich der Vortragskunst herantreten, so seien hier noch zwei Schriften erwähnt, die ihm mancherlei guten Rat geben können. Vor allem Adolf Damaschkes flott, packend, praktisch geschriebene „Redekunst"§§) und sodann die mehr wissenschaftlich gehaltene, vor allem das Tech-

*) Vergl. auch die ältere Arbeit von A. Hollenberg: Sprachliche Untersuchungen, besonders etymologischer und onomatischer Art, angeknüpft an die deutschen Benennungen des menschlichen Körpers und seiner Teile. Gütersloh 1895, Bertelsmann.

**) Th. Imme, Der Kampf gegen den Fremdwörtermißbrauch in unserer Muttersprache und seine Berechtigung. Stuttgart 1909, 55 S., Pr. 80 Pf. (Zeitfragen des christl. Volkslebens Bd. XXXIV, Heft 5.)

***) Arno Liebing, Gesundheitsgemäßes und phonetisch richtiges Sprechen. Zur Aufklärung für Stimmleidende und Freunde einer rationellen Ausbildung der Stimme in Sprache und Gesang. Dresden 1909, Holz & Pahl, 44 S., Pr. 1,20 M.

†) Wolfgang Balzer, Sprich lautrein und richtig! Deutsche Sprechübungen von K. J. Krumbach. Mit einem Vorwort von Martin Seydel. Leipzig 1908, B. G. Teubner, 50 S., Pr. 40 Pf.

††) Th. Siebs, Deutsche Bühnenaussprache. 8. u. 9. Aufl. Gänzlich umgearbeitet, den Gesang berücksichtigend und mit kurzem Aussprachewörterbuche versehen. Köln a. Rh. 1910, Albert Ahn, 233 S.

†††) F. Schreiner, Einführung in die Elemente der Phonetik. Halle a. S. 1910, Hermann Schroedel, 16 S. u. 1 Tafel mit Abbildungen, P. 50 Pf.

§) Dr. L. Sütterlin, Die Lehre von der Lautbildung. Leipzig 1908, Quelle & Meyer (Wissenschaft u. Bildung Bd. 60), geb. Pr. 1,25 M.

§§) Adolf Damaschke, Volkstümliche Redekunst. Erfahrungen und Ratschläge. Jena 1911, Gustav Fischer, 88 S., Pr. 1 M.

nische berücksichtigende, von gutem Humor gewürzte „Rethorik“ des Lektors für Vortragskunst an der Universität Halle, Dr. Ewald Geißler.*)

Durch den Namen ihres Verf. sind genügend empfohlen die Schriften Prof. Dr. Oskar Weises.**) Auch auf das wichtige Werk von Prof. Dr. Hermann Hirt***), das uns lange gefehlt hat, sei einstweilen hier nur nachdrücklich hingewiesen. Sein Einfluß ist bereits in vielen der oben besprochenen Werke spürbar. — Die 2. Auflage des Bennewitzschen Werkes „Die Schwierigkeiten unserer Muttersprache“†) ist ein brauchbares Nachschlagebuch geworden.

Von Zeitschriftenartikeln verdienen besondere Hervorhebung eine Arbeit von Ernst Runschke über das Thema: „Der Rechtschreibunterricht in der 8. und 7. Klasse der Berliner Gemeindeschule “(Pädagogische Zeitung 1909 Nr. 13 u. 14, auch als Sonderabdruck erschienen) und eine von H. Lohoff über „Zeitgemäße Gestaltung der orthographischen und grammatischen Übungen“ (Schulblatt der Provinz Sachsen 1911 Nr. 18 u. 19). Gute Lehrbeispiele aus dem Gesamtgebiete des Deutschunterrichts findet der Leser in der „Praktischen Volksschulmethodik“ von Emil Zeißig und Richard Fritzsche (Leipzig 1908, Julius Klinkhardt). Für unser Gebiet im besondern hat Ernst Lüttge Beiträge geliefert (Die Wortfamilie „trinken“, Der S-Laut zwischen zwei Vokalen, s oder ß im Auslaut, Haupt- und Nebensatz), während E. Zeißig die „Verbesserung der Aufsatzfehler“ an einem Beispiele aus dem 5. und 6. Schuljahre zeigt.

2. **Schulbücher.** Auch in den Schulbüchern wird das Streben nach Neuem bemerkbar: man möchte dem Schulbuche eine Form geben, die mehr zu selbsttätigem Arbeiten anregt; man möchte unmittelbarer, schneller zu den immer deutlicher erkannten Zielen führen: richtiger Gebrauch und tieferes Verständnis der Muttersprache.

Prof. Dr. Theodor Matthias††) ist als Autorität auf dem Gebiete der Sprachwissenschaft bekannt. Sein Buch ist für höhere Schulen bestimmt; für den Lehrer kommt es als moderne Schulgrammatik in Betracht, die ihm, namentlich in Teil II, bei der Vorbereitung auf Prüfungen gute Dienste leisten kann. Im System ist der Einfluß Sütterlins unverkennbar. Durch Sprachgeschichte, Heranziehung der Volkssprache, Belege aus Schriftstellern bis zur Neuzeit hin, sorgfältige Aufdeckung der Sprachlogik wird der Stoff belebt. Eigenartig ist, daß der Verfasser im I. Teil unter dem Anschauungsstoff — Sprichwörter, Denkverse, Sätze aus dem Sachunterricht — in Kleindruck eine Anzahl Entwicklungsfragen gibt, wie sie der Lehrer im mündlichen Unterricht zur Gewinnung der Ergebnisse stellen muß. Ich kann mich mit dieser Vermischung von Schüler- und Lehrerbuch nicht befreunden; das sprachliche Interesse des jüngeren Schülers ist nicht so groß, daß er etwa bei der häuslichen Arbeit von diesen Fragen den gewünschten Nutzen hätte. Den „Bildungswert der Sprachlehre auszukaufen“ (I S. IV), muß Aufgabe des Lehrers bleiben. Überhaupt scheint mir der I. Teil durch seine abstrakte Einleitung „Von der Sprache“, durch die dann folgende trockene Lautlehre (S. 2—14) dem Standpunkte der Sextaner, Quintaner, Quartaner wenig gerecht zu werden. Für die Satzbilder verwendet Matthias besondere Zeichen und Buchstaben, wodurch Art der Sätze und des Satzverhältnisses bestimmt angegeben wird, deren Anwendung allerdings tüch-

---

*) E. Geißler, Rhetorik. Richtlinien für die Kunst des Sprechens. Leipzig 1910, Teubner, 140 S., Pr. geb. 1.25 M. (Aus Nat. u. Geisteswelt Bd. 310).

**) Oskar Weise, Unsere Mundarten, ihr Werden und ihr Wesen. 1910, 279 S., geb. Pr. 2,80 M. — Ästhetik der deutschen Sprache. 9. Aufl. 1909, 318 S., geb. 3 M., Leipzig, B. G. Teubner.

***) Hermann Hirt, Etymologie der neuhochdeutschen Sprache. Darstellung des deutschen Wortschatzes in seiner geschichtlichen Entwicklung. München 1909, Beck, 404 S., Pr. geb. 9 M. (Matthias, Handb. des deutschen Unterrichts, IV. Bd. 2. Teil).

†) Prof. Dr. A. Bennewitz, Die Schwierigkeiten unserer Muttersprache. Übersichtliche Zusammenstellung der zweifelhaften Fälle im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauche, mit besonderer Berücksichtigung der kaufmännischen Sprache. 2. Aufl. Leipzig 1908, G. A. Gloeckner. 279 S., geb. 2,60 M.

††) Th. Matthias, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. I. Vorstufe. Method. Lehrgang f. d. Deutschunterricht der Unterklassen. 114 S. Pr. geb. 1,20 M., II. Darstellender Teil, 257 S. Pr. geb. 2,40 M. Leipzig 1908, Quelle & Meyer.

tige Schulung voraussetzt. Die Benutzer des Buches seien auf die ausführliche Kritik von G. Gerbet in der „Zeitschr. für d. dtsch. Unterricht“ (1909, Bd. 23) aufmerksam gemacht. — Eine Ausgabe für preußische Schulen besorgte Prof. Dr. Le Mang*) in Charlottenburg. Die Anlage des Werkes von M. ist beibehalten; der Bearbeiter hat dem „Grundriß“ Regeln und Übersichten als Anhang, dem Handbuch in einem besonderen Heft beigefügt, woraus zu schließen ist, daß die Regel in preußischen höheren Schulen höher bewertet wird als in sächsischen. — Die Oberlehrerin Martha Siber gründet ihr Handbuch**) ganz auf Sprachbeobachtung. (Vergl. oben Lüttges Sprachlehre!) Sie bringt daher unter A. Sprachproben, unter B. die nötigsten Erläuterungen und Regeln und Aufgaben zur Sprachbeobachtung. Der I. Teil ist dadurch ein Büchlein geworden, das den besseren „Sprachheften“ sehr ähnlich ist. Der II. Teil dürfte in der Schulbuchliteratur neu sein. Bei der die Selbsttätigkeit in hohem Grade beanspruchenden Anlage des Buches kann allerdings die Gefahr, der Schülerin zuviel zuzumuten, nur durch einen sehr geschickten Lehrer vermieden werden. Wenn aber das Buch von einem solchen gebraucht wird, muß der Unterricht tief hineinführen in den Geist der Muttersprache und vielseitiges Können erzeugen. Manche Kapitel, wie die über Lehn- und Fremdwort, über die Belebungskraft der Sprache halte ich für vorzüglich gelungen. Die Sprachproben sind oft zu bruchstückartig; viele müßten durch das Lesebuch ersetzt werden können. Und so möchte ich diesem Versuch gegenüber doch die Frage aufwerfen, ob nicht für das Alter über 14 oder 15 Jahre ein schlicht und übersichtlich geschriebenes Lehrbuch in darstellender Form neben dem Lesebuch das Richtige sei. Anleitung zur Sprachbeobachtung muß den ganzen Unterricht, in erster Linie den Deutschunterricht durchziehen und Sache des mündlichen Unterrichts sein. Daß „Musterdeutsch und Umgangsdeutsch in keinerlei Gegensatz stehen“ (Vorwort zu I), daß „Umgangssprache“ und „Mundart“ den Begriff „Muttersprache“ ganz ausfüllen (Vorwort zu II), bestreite ich. Die Umgangssprache auch gebildeter Kreise ist vom Musterdeutsch oft weit entfernt, und Treitschkes Prosa z. B. ist weder „Umgangssprache“ noch „Mundart“, wohl aber fällt sie unter den Begriff „Muttersprache“. — Gespannt durfte man auf das Schulbuch sein, das der Verfasser der „Regelmühle“, Prof. Otto Anthes, angekündigt hatte und das nun erschienen ist.***) Es ist eine Sprachgeschichte in einfachster, kürzester Form geworden, ein Büchlein, das ich jedem Lehrer empfehle, der bisher noch nicht gewußt hat, was er aus der Sprachgeschichte im Unterricht verwerten und wie er es kindertümlich darstellen könnte. Hier findet er beides, Auswahl und mustergültige Darstellung. Aber ein Schulbuch hat uns Anthes nicht geschaffen, wenigstens keines für niedere und gehobene Schulen. Es genügt, hierbei auf den Satz aus den Bestimmungen fürs preußische Mittelschulwesen vom 3. Febr. 1910 hinzuweisen: „Der Unterricht in der Sprachlehre und in der Rechtschreibung beschränkt sich auf das, was das Kind zu richtigem Sprechen und Schreiben in seinem Lebenskreise nötig hat.“ Diese Forderung der praktischen Sprachpflege kommt in dem Büchlein von Anthes gar nicht zur Geltung, weil Anthes den Begriff der Sprachrichtigkeit anders auffaßt als — wie ich hoffe — die große Mehrheit der Schulmänner.†) Anthes überschätzt auch das Interesse des Kindes an der sprachlichen Form, wenn er ihm ein Büchlein wie das vorliegende als Schulbuch in die Hand gibt. Was er hier bietet, kann nur durch lebendigen

*) Th. Matthias und Le Mang, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Teil I, kart. 1,60 M. — Dieselben, Grundriß der deutschen Sprache, geh. 1,20 M. Leipzig, 1909 u. 1910, Quelle & Meyer.

**) Martha Siber, Deutsche Grammatik für die Mittelstufe der höheren Mädchenschulen. 1910, geb. Pr. 1 M. — Wegweiser zur Beobachtung der Muttersprache. 1909, Pr. geb. 1,60 M. (Handbuch für den Deutschen Unterricht Teil I u. II). Leipzig, B. G. Teubner.

***) Otto Anthes, Deutsche Sprachlehre für deutsche Kinder. Ein Leitfaden für gehobene und höhere Schulen. Leipzig 1909, Friedrich Brandstetter, 84 S. Pr. ?

†) „Richtig ist jeder sprachliche Ausdruck, der das Auszudrückende unmißverständlich wiedergibt. Erst da, wo das Verständnis der anderen aufhört, fängt die Forderung einer allgemeinen sprachlichen Übereinstimmung an, berechtigt zu sein.“ O. Anthes im Vorbericht zum „Ersten deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu Dresden“ (6.—8. Okt. 1911) S. 35.

mündlichen Unterricht, der gelegentliche Anknüpfungspunkte verwertet, fruchtbar gemacht werden, ist aber für Kinder schulpflichtigen Alters kein Stoff zum Nachlesen oder Einprägen. — Sütterlins schulgrammatische Ansichten sind auf die kürzeste Form gebracht von L. Sütterlin und K. Martin*). Die Verfasser haben eine nur darstellende Grammatik, ohne Übungen und Fragen, geschaffen, die sich aber durch Kürze und Übersichtlichkeit auszeichnet. Sie ist daher auch Lehrern zur Vorbereitung auf den Unterricht zu empfehlen. Der Anhang bringt eine deutsche Verslehre — ohne Jamben, Trochäen usw. — und Regeln für die Zeichensetzung. — Dr. C. Müller**) will die Systematik möglichst beschränken und das Sprachgefühl durch Übung bilden. Er gelangt von diesem meiner Ansicht nach richtigen Standpunkte zu einem Übungsbuche, wie wir es für Volks- und Mittelschulen haben. Der Stoff ist innerhalb des Bandes auf die Klassen 7—5 verteilt. Die Wortbedeutung und die Sprachgeschichte kommen zu ihrem Rechte. — Dagegen kann ich mich mit M. Alligers Arbeit***) nicht befreunden. Sie bringt nur nach formalen Gesichtspunkten geordnete Wörtergruppen ohne Beachtung des Inhalts. —

In den mir vorliegenden Lehrbüchern für Volks- und Mittelschulen finde ich wirklich Neues nur bei Hermann Thiede.†) Sein „Sprachbuch" ist die praktische Ergänzung der auch in der D. Sch. besprochenen Schrift „Richtiges Deutsch in Schule und Haus". Das Neue in der Gestaltung besteht darin, daß der Verfasser Situationen (man verzeihe das Fremdwort!) aus dem Kinderleben herausgreift, durch Überschriften kennzeichnet und daran die Übung der Rektion, Deklination, Konjugation, Komparation anschließt. So ist der Übung die Beziehung auf einen Inhalt und dadurch ein gewisses Interesse der Kinder gesichert. Beispiel (S. 10):

Unter Freundinnen.

herfallen, 1. Ihr seid über keinen andern als über mich hergefallen.
herziehen, 2. Wir sind nicht über dich hergefallen.
klatschen, 3. Wir sind nicht über Sie beide hergefallen.
reden, 4. Alle fielen über ihn her (den Abwesenden).
sprechen. 5. Es ist nicht hübsch, über die anderen herzufallen.

Man spricht über mich, dich, Sie, ihn, sie, es, sie. (Hinter den Fürwörtern bestimmte Personen denken!)

Das Vorwort gibt kurz und genau an, welche Übungen mit diesem Stoff vorzunehmen sind. Ich habe mir stets die Übung der Rektion so gedacht und Beispiele dafür in den Begleitschriften zu meinen Sprachheften geboten, zuletzt im „Sprachformenunterricht" S. 186 f., 195 u. a. O. Ich habe geglaubt, diese Verlebendigung des Buches dem Lehrer überlassen zu sollen. Aber ich erkenne das Verdienstliche der Thiedeschen Sammlung an und empfehle sie jedem Lehrer, gleichviel ob er ein Sprachheft benutzt oder nicht. Thiede will den Unterricht, wenigstens bis zum 7. Schuljahre, auf solche Übungen beschränken; alles Ergänzende soll dem Lehrer allein überlassen bleiben. Mir scheint dabei namentlich die Übung der Rechtschreibung zu kurz zu kommen. — Für diese allein haben W. Rübenkamp††) und Ernst Lüttge†††) Hilfsmittel geschaffen. Beide berücksichtigen stark Lautlehre und Wortbildung. Beide können natürlich eine ganze Anzahl grammatischer Begriffe und Belehrungen nicht entbehren, und wenn ich mir bei Lüttge (II S. 5) das „Ver-

*) L. Sütterlin und K. Martin, Grundriß der deutschen Sprachlehre für die unteren Klassen höherer Schulen. Leipzig 1908, R. Voigtländer, kart. Pr. 1 M.

**) C. Müller, Lehrbuch der deutschen Sprache für höhere Mädchenschulen. Teil I. Mittelstufe. Leipzig 1911, Quelle & Meyer, Pr. kart. 1 M.

***) M. Alliger, Der Rechtschreibestoff zum Gebrauch in höheren Mädchenschulen. 3. Schuljahr. Berlin o. J., L. Ohmigke, Pr. geh. 50 Pf.

†) Hermann Thiede, Sprachbuch für die Gemeindeschulen Groß-Berlins zur Pflege der Umgangssprache. Leipzig 1910, Jul. Klinkhardt, Pr. geh. 1 M.

††) W. Rübenkamp, Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung. Lern- und Übungsbuch für Volksschulen in zwei Stufen. Leipzig 1908, Friedrich Brandstetter, kart. Pr. 35 und 35 Pf.

†††) Ernst Lüttge, Übungsbuch für Rechtschreibung und Wortbildung. 1. Heft: Unter- u. Mittelstufe, Pr. geh. 40 Pf., 2. Heft: Oberstufe, Pr. geh. 40 Pf. Leipzig 1909, Ernst Wunderlich.

zeichnis der grammatischen Übungen“ und den Anhang S. 60—64 ansehe, so werde ich in der Überzeugung bestärkt, daß eine Trennung von Rechtschreibung und Grammatik für die Volksschule nicht durchführbar ist. Es handelt sich schließlich immer nur um stärkere Betonung der einen oder der anderen Seite. Stellt man die Rechtschreibung von vorneherein und allzusehr in den Vordergrund, so wird man einem starken Formalismus schwer entgehen. Der Unterricht wird dann zu einem Einüben von Wörtern und Wortgruppen, die Rücksicht auf den Inhalt kommt allzusehr in den Hintergrund. M. E. muß die Methodik von dem Gedanken beherrscht werden, daß die Rechtschreibung das Äußerste, Letzte im sprachlichen Vorgange ist, der mit Erkenntnis der Sache beginnt, zu ihrer Bezeichnung durch das gesprochene Wort und seine Verbindungen fortschreitet und mit dem Schreiben des Wortes in feststehender Form abschließt. Darum wurde die Rechtschreibung an die Sache und ihre Darstellung, nicht an Laute und tote Wörtergruppen angeschlossen, die Rechtschreibung werde möglichst gelegentlich, anlehnend betrieben. Das schließt nicht aus, daß sie in den ersten Schuljahren mit allem Nachdruck und in vernünftiger Aufeinanderfolge gelehrt und geübt werde. Thiede will ein Sprachbuch nur für Einübung einer „fehlerfreien Umgangssprache“, Lüttge nur für Rechtschreiben. Ich denke, beide geben erst ein Ganzes. —

Für preußische Mittelschulen haben nach den Bestimmungen vom 3. Febr. 1911 neue Lehrmittel geschaffen oder ältere umgearbeitet Wilh. Jahn und Wilh. Witzke*), Johannes Meyer**), H. Nowack und A. Fuhlbrügge***), H. Buldmann und Dr. R. Brückmann.†) Schon der Preis dieser Werke zeigt, wie verschiedene Ansprüche an die Mittelschulen gestellt werden. Johannes Meyer und H. Nowack sind als Methodiker so bekannt, daß ihre Werke nur der Anzeige bedürfen. Jahn und Witzke gehen in der Systematik, in der Stoffülle, in der Darbietung zusammenhangloser Wörter und Sätze zu weit; ihr Werk steht mit den amtlichen Bestimmungen, die auf Beschränkung und Vereinfachung der Sprachlehre hinzielen, wenig in Einklang. Wir sollen nicht vergessen, daß die Mittelschüler in neun Jahren nicht mehr Grammatik als bisher in acht Jahren, sondern mehr Sprache lernen sollen. Im Gegensatz dazu zeichnet sich das Buldmann-Brückmannsche Werk durch Beschränkung auf das Notwendige aus; als solches erklären die Verfasser im Lehrerhefte (13Seiten) folgendes: „In der Wortlehre der richtige Gebrauch der Fülle, in der Satzlehre das schnelle Erkennen von Satzaussage und Satzgegenstand, von Haupt- und Nebensatz. Alles übrige ist mehr oder weniger Beiwerk, das verhältnismäßig schnell begriffen wird.“ (S. 7.)

Von Baron, Junghanns und Schindlers „Deutscher Sprachschule“, deren Weiterführung E. Rasche übernommen hat, liegt eine Bearbeitung für preußische Schulen von M. Krüger und F. Spanier††) vor, die viele Verbesserungen aufweist. Das Begleitwort von E. Rasche†††) behandelt die gesamte Reform des Sprachunterrichts und die Stellung der Sprachhefte im besonderen. — Richard Lange§) hat seinen einteiligen Ausgaben, die Sprachlehre und Rechtschreibung gesondert behandelten, eine dreiteilige folgen lassen, in der er Sprachlehre und Rechtschreibung vereinigt. Krüger-Spanier und Lange geben auch Aufsatzthemen. Wenn sie als

---

*) Jahn und Witzke, Deutsche Sprachlehre und Rechtschreibung für Mittelschulen. I. Unterstufe (geh.), II. Mittelstufe, III. Oberstufe. Frankfurt a. M. 1911, M. Diesterweg, Pr. zus. (II u. III geb.) 3,30 M.

**) Johannes Meyer, Deutsches Sprachbuch. Für Mittelschulen. I. 2. u. 3. Schulj., II. 4.—6. Schulj., III. 7.—9. Schulj. Hannover 1911, Carl Meyer, Pr. kart. 3 M. Hierzu Ergänzungsheft: Aus der Entwicklung der Sprache. Pr. kart. 30 Pf.

***) H. Nowack und A. Fuhlbrügge, Deutsche Sprachübungshefte für Mittelschulen. I. 2. Schulj., II. 3. Schulj., III. 4. Schulj., IV. 5. Schulj., V. 6. Schulj., VI. 7.—9. Schulj. Breslau 1911, Ferd. Hirt, Pr. kart. zus. 1,75 M.

†) H. Buldmann und R. Brückmann, Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. I. 2.—4. Schulj., II. 5. u. 6. Schulj., III. 7.—9. Schulj. Leipzig o. J., Jul. Klinkhardt, Pr. geh. zus. 1 M.

††) Ausg. L. 6 Hefte, Pr. geh. zus. 1,30 M., Leipzig 1910, Jul. Klinkhardt.

†††) Zum Deutschunterricht. 44 S. Pr. 50 Pf. Ders. Verlag.

§) Aufgaben zur Rechtschreibung, Wortbildung, Zeichensetzung, Sprachlehre und Stilbildung. Heft I—III. Pr. geh. zus. 1,20 M. Leipzig 1909, Dürrsche Buchhandlung.

Übungsaufgaben angesehen werden, bei deren Lösung das Kind gewisse Wörter und Formen in neuen Verbindungen anwendet, so ist dagegen nichts einzuwenden. Aber zum „freien Aufsatz" führen sie nicht; das Sprachheft kann nicht, wie Lange im Begleitwort schreibt, zugleich „Aufsatzschule" sein. — Das „Kleine deutsche Sprachbuch" von Johannes Meyer*) liegt „in neuer Anordnung und vereinfachter Bearbeitung" vor. — Für braunschweigische Schulen sind die „Sprachstoffe" von W. Wienbreyer**) bestimmt. Dadurch, daß sie sich an das in Braunschweig eingeführte Lesebuch „Deutsche Jugend" anlehnen, erhalten sie als Grundlage eine Fülle inhaltreicher Stoffe. Die größere Ausgabe enthält „im wesentlichen nur den Stoff zu schriftlichen Übungen"; die kleinere bringt auch Stoff zu mündlichen Übungen, namentlich zur Bekämpfung von Sprachfehlern. Die Strich-Aufgaben spielen eine zu große Rolle. — Das für österreichische Schulen bestimmte Sprachbuch von Josef Bartmann***) enthält viele gute Übungen, ich möchte aber einem Kinde des 2. Schuljahres nicht ein Buch von 102 S. neben dem Lesebuche zu täglichem Gebrauche zumuten. —

Für den Unterricht Erwachsener, namentlich für Kapitulantenschulen, sind bestimmt und brauchbar: M. Jopp, Selbstunterricht im Richtigsprechen durch mündliche Übung. 2. verb. u. vermehrte Aufl. (Berlin o. J., Kameradschaft, 264 S., Pr. geb. 2,80 M.), Max Kutzsche, Übungen im richtigen und gefälligen Gedankenausdrucke (Leipzig 1910, Otto Wigand, 176 S., Pr. geb. 2 M.), Hugo Eichhoff, Berlinern Sie? Enthaltend zahlreiche Proben des Berliner Dialekts sowie 280 erläuterte Übungsaufgaben zur sicheren und schnellen (?) Erlernung des „richtigen" Sprechens und Schreibens der hochdeutschen Schriftsprache. (Hannover 1910, Carl Meyer, 48 S., Pr. 50 Pf.). G. Maldfeld, Deutsche Satzzeichenlehre. Ein Lehrbuch für den Selbstunterricht und ein Hilfsbuch für Kapitulanten- und Fortbildungsschulen. 2. Aufl. Vollständig neu bearbeitet. (Berlin o. J., Kameradschaft, 112 S., kart. Pr. 70 Pf.).

Aus der Fachpresse.

Die für den Elementarunterricht wichtigen Ergebnisse der experimentellen Pädagogik — H. Kolar (Wien) — Pharus 7 u. 8.

Über wortblinde Kinder — G. Büttner (Worms) — Neue Bahnen 1911/12 Nr. 10.

Zur Reform des Psychologieunterrichts an den Lehrerseminaren — Geh. Regierungsrat Dr. Ostermann (Berlin) — Päd. Blätter für Lehrerbildung 7.

Die freie Kindererziehung in der wissenschaftl. Forschung — Oberl. Dr. Kretzschmar (Leipzig) — Zeitschr. f. päd. Psychologie 7/8. (Vergl. dazu den Bericht üb. die Sammlung von Kinderzeichnungen im Königl. Institut f. Kultur- und Universalgeschichte an der Leipziger Universität in demselben Hefte).

Grundsätze und Ziele einer Erziehung des Auges — Dr. Fischer (München) — Ebenda.

Die Massenseele (Nach dem gleichnamigen Werke von Le Bon) — J. Albrecht — Schlesische Schulztg. 30.

Feierabend für die Arbeitsschulleute? — G. Laue (Nowawes) — Sonde 7.

Einige bescheidne Reflexionen über Fr. Gansbergs „Demokratische Pädagogik" (1912 bei Quelle & Meyer erschienen) — A. Münster (Siebleben) — Thüringer Lehrerztg. 29 u. 30.

Physikalische Schülerübungen am Seminar — Sem.-Oberl. Henkler (Rudolstadt) — Päd. Blätter f. Lehrerbildung 7.

Bibl. Bilder auf der Unterstufe oder nicht? — Ehlers (Pinneberg) — Sonde 7.

---

*) Für mehrklassige Volksschulen (Ausg. C) Heft I—III, geh. zus. 90 Pf. Hannover 1909, Carl Meyer.

**) W. Wienbreyer, Sprachstoffe für Bürgerschulen. Heft I—VI. (1904—8) — Sprachstoffe für Volksschulen. Ausg. in 3 Heften (1906). Wolfenbüttel, Julius Zwißler.

***) Jos. Bartmann, Deutsches Sprachbuch für fünf- und mehrklassige Volksschulen. In drei Teilen. I (2. u. 3. Schulj.), 102 S., Pr. geb. 72 Heller, II (4. u. 5. Schulj.) 108 S. Pr. geb. 72 Heller. — Deutsches Sprachbuch für Bürgerschulen. In einem Bande. 175 S. Pr. geb. 1 K. Wien 1908, Franz Deuticke.

Zum Geschichtsunterrichte — F. R. Willkomm — Freie Schulzeitung 1911/12 Nr. 40.

Ein Heft! — Nicklas (Witten) — Päd. Woche 28.

Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage (Präparationen) — G. Klemm (Dresden) — Deutsche Schulpraxis 29 u. 30.

Sprachlehre im Geiste Hildebrands — H. Gewolf (München) — Die Volksschule (Langensalza) 8.

Die Befreiung vom Zahlensystem — L. Wagner (Garmisch) — Deutsche Schulpraxis 30.

Modellieren im geographischen Unterricht — Seminaroberl. Reisig (Leipzig) — Arbeitsschule 7/8.

Selbstverwaltung in der Schule — Oberlehrerin Heinzmann (Lübeck) — Frauenbildung 7 u. f.

Die Selbstregierung der Schüler — Raßmann (Glowno) — Posener Lehrerztg. 27 u. 28.

Erziehung zur militärischen Tüchtigkeit in Frankreich — H. Schäfer (Kassel) — Hessische Schulztg. 26.

Bewertung der Schüler — Ph. Hördt (Heidelberg) — Volksschulwarte 26.

Über den gegenwärtigen Stand der Schulhygiene — Fr. Lorentz (Berlin) — Päd. Warte 13.

Beiträge zur Geschichte und Kritik des Mannheimer Schulsystms — E. Krieck (Mannheim) — Volksschulwarte 28 u. 29.

Gedanken zur Einheitsschulbewegung (Geschichtl. Entwicklung dieser Bewegung auf dem Gebiete des höh. Schulwesens) — Seminardir. Rzesnitzek (Fraustadt) — Pharus 7.

Kämpfe und Rivalitäten zwischen den Lehrergruppen — Oberl. Dr. Fr. Friedrich (Leipzig) — Päd. Studien 4.

Ist die Verschmelzung des Volksschullehrerstandes mit dem akademischen Lehrerstande möglich? — Arthur Schulz (Birkenwerder) — Blätter f. deutsche Erziehung 4 u. 5.

Lehrer und Politik — Bertram (Ludwigshafen) — Volksschulwarte 26.

Aus der Geschichte des sächsischen Schulwesens: Vor und frühreformatorische Schulverträge (nach J. Müllers Urkundensammlung) — B. Geißler — Sächs. Schulztg. 28 u. 29.

Beiträge zur Kenntnis der Moralpädagogik Pestalozzis — Dr. Stettbacher — Schweiz. Päd. Zeitschrift 3 u. 4.

Philo von Alexandrien, ein jüdisch-griechischer Pädagog aus der Zeit Christi — Lic. Wagner (Ottrau) — Hessische Schulztg. 28 u. 29.

Pestalozzi in Frankfurt a. M. — Jaspert — Frankf. Schulztg. 14 u. 15.

Abraham a. S. Clara über Kinderzucht und Erziehung — Schweiz. Lehrerztg. 30—32.

Une époque peu connue de la vie de J.-J. Rousseau (1766—1767: R. in England) — Schweiz. Lehrerztg. 29.

Paulsens Pädagogik — Dr. O. Conrad (Charlottenburg) — Wissenschaftl. Rundschau 20.

Fr. W. Förster und seine Tendenzen (beleuchtet vom herbartianischen Standpunkte aus) — Oberl. A. Böhm (Jena) — Bl. f. d. Schulpraxis (Nürnberg) 7 u. 8.

Literarische Notizen.

In der Augustnummer der „Süddeutschen Monatshefte“ werden zwei bisher ungedruckte Briefe Pestalozzis an den Philosophen Johann Jakob Wagner in Würzburg veröffentlicht. Der erste, undatierte entstammt offenbar dem Jahre 1816, also einer Periode aus dem Leben des großen Pädagogen, wo sein Unternehmen dem gänzlichen Verfall nahe schien. Der zweite ist von 1820. Die Briefe bieten nicht neue Tatsachen, gewähren aber einen rührenden Einblick ins Gemütsleben des genialen Mannes.

Der bisherige Redakteur der „Pommerschen Blätter“, Kasten (Köslin), trat am 1. Juli von der Leitung des Blattes zurück. Seine Stelle übernahm Zühlsdorff (Stettin).

Das 4. Jahrbuch des Vereins für christliche (katholische) Er-

ziehungswissenschaft, herausgegeben von Dr. R. Hornich, Direktor des Pädagogiums in Wien (Kempten-München, J. Kösel; Pr. 6 M.), enthält folgende Abhandlungen: 1. Eine fröhlich-ernste Nachkonferenz im alten Athen (Prof. Dr. Willmann), ein Tischgespräch nach Plutarch mit interessanten Ausblicken auf das antike Unterrichtswesen im 1. Jahrhundert nach Chr. 2. Die Lehrweise Christi (F. G. Metzler, Mitglied des kk. höh. Priesterbildungsinstituts St. Augustin in Wien). 3. Zum Studium der patristischen Pädagogik (Prof. Dr. Seydl in Wien): nach kurzer allgemeiner Einleitung eine Übersetzung von Augustinus' Schrift: „Über den ersten Unterricht im Christentum," von Prof. Dr. Lutz in Oberhollabrunn. 4. Die Fürstin Gallitzin (1748—1806, Freundin Overbergs) als Erzieherin (Dr. Marie Speyer). 5. Katholische Internatserziehung im Zeitalter der Aufklärung (Prof. Dr. Stölzle in Würzburg): Haus- und Tagesordnung des Studentenkonvikts im Würzburger Juliushospital von 1791. 6. Das Volksschulwesen des Hochstifts Speyer im 18. Jh. Schluß (J. P. Mauel). 7. Pestalozzis religiöse Entfaltung (Dr. Scherer in Regensburg), eine Auseinandersetzung, der man im ganzen wohl zustimmen kann. 8. Ein Kommentar zum Antimodernisten-Eide (Privatdozent Dr. Lehner in Wien). 9. Kann die monistische Weltanschauung die Grundlage der Erziehung sein? (Dr. Degen in München). 10. Freitätigkeit unter erziehlicher Leitung (Seminaroberl. Habrich in Xanten). 11. Der Lehrstoff des dritten Schuljahrs, nach dem organisch-genetischen Prinzip dargestellt (Seminarlehrer Battista in Wien). 12. Weltausstellungspädagogik (Dr. Trampe in Paderborn): Das Unterrichtswesen auf der Ausstellung in Brüssel. — Im ganzen ein sehr reichhaltiges, teilweise durchaus gediegenes, auch für den Andersdenkenden belehrendes und anregendes Werk.

Endlich ging uns nun auch — ausgerechnet am 14. Juli — das sattsam besprochene Buch eines gewissen Dr. Eccartus (wahrscheinlich Deckname eines sächsischen Oberlehrers): „Unser aller Sorgenkind, die Volksschule" (Leipzig, Walter Fiedler), zu. Da sich inzwischen wohl die gesammte Presse des Volksschullehrerstandes mit diesem Opus, das neben einigen richtigen und treffenden Bemerkungen recht viel Schiefes und Grundloses enthält, und, der Hauptsache nach, wohl am richtigsten als Pamphlet gegen jenen Stand bezeichnet werden kann, in genügender Weise beschäftigt hat, so liegt, glauben wir, für die D. Sch. kein Grund vor, diese Besprechungen noch um eine zu vermehren.

Aus dem Verlage von Quelle & Meyer gingen uns einige neue Blätter der Naturwissenschaftlichen Wandtafeln von Professor Schmeil zu. Daß dieses Anschauungswerk, ein Produkt des Zusammenwirkens hervorragender Künstler und Gelehrter, an der Spitze der graphischen Hilfsmittel des naturgeschichtlichen Unterrichts steht, ist das allgemeine Urteil der Fachpresse. Und das mit Recht. Vor allem ist die vollkommen naturwahre Darstellung, sowohl was Zeichnung, wie auch was Farbengebung betrifft, zu rühmen. Dazu kommt, daß Schm. bemüht gewesen ist, neben dem morphologischen auch das biologische Moment nach Möglichkeit zu seinem Rechte kommen zu lassen. So tritt jedes Tier in der für sein Bestehen charakteristischen Umgebung auf, und auch die Pflanzendarstellungen sind so geartet, daß es an ihrer Hand möglich ist, den botanischen Unterricht nach den neueren methodischen Grundsätzen zu erteilen. (Neuerdings erscheinen auch Wandblätter für Pflanzenanatomie.) Dabei erscheinen die Tafeln in durchaus künstlerischer Ausführung. Manches der zoologischen Blätter könnte geradezu als Zimmerschmuck dienen. Endlich ist noch die Größe der Tafeln hervorzuheben (etwa 115 : 160 bzw. 110 : 130 cm), die es ermöglichen, sie auch in großen Schulklassen zu benutzen. Der Preis des einzelnen Blattes ist 4,80, auf Leinwand 6,80, mit Stäben 7,50 bzw. 8 M. Wir wünschen dem ausgezeichneten Werke die weiteste Verbreitung.

Bei B. G. Teubner erscheinen neuerdings zum Gebrauch in Handels- und kaufmännischen Fortbildungsschulen Einzelkarten zur Wirtschaftsgeographie Deutschlands, herausgegeben von K. v. d. Aa. Der Gedanke ist gut, da die vorhandenen Wirtschaftskarten, die in der Regel alle wirtschaftlichen Gebiete umfassen, sehr unübersichtlich sind. Der Unterricht konnte mit ihnen nicht viel anfangen. Vor uns liegen die ersten beiden Nummern der Sammlung: 1. Binnenschiffahrtsverkehr, 2. Kohle und Eisen (Pr. je 4,50; Textheft 0,40 M.). Die Karten

sind in Mehrfarbendruck ausgeführt, etwa 80 bis 90 cm hoch und 1 m breit, mit Stäben und Ösen versehen. Karten und Begleithefte seien für den angegebenen Zweck warm empfohlen.

Wanderbücher: 1. Deutsches Wanderjahrbuch. 2. Jahrgang 1912. Im Auftrage des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele herausgegeben von Fritz Eckardt in Dresden. B. G. Teubner (1,40 M.). 2. Fröhlich Wandern. Von Geh. Hofrat Prof. H. Raydt. Ebenda (0,80 M.). 3. Schülerturnfahrten. Von P. Stielow (Quelle & Meyer). 4. Wanderlust. Von G. Chrosciel. H. Schrödel. — Alle vier Schriften bieten aus reicher Erfahrung heraus schätzenswerte praktische Winke für Schülerwanderungen, ihre Vorbereitung, Leitung und Durchführung. Im vierten sind auch Kriegsspiel und Entfernungschätzen berücksichtigt. Das erste stellt sich dar als eine Sammelstelle der Erfahrungen und Bestrebungen sämtlicher wichtigerer Wanderorganisationen und ist darum besonders schätzbar. Erfrischend wirkt die zweite Schrift durch den persönlichen Ton, der durch sie hindurchgeht, sowie durch die begeisternde Art der Darstellung. Nr. 1 und 2 sind auch reich illustriert.

Von der Geschäftsstelle der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" (Berlin NW 52, Lüneburgerstr. 21) ist ein eigens zu diesem Zweck zusammengestelltes Bücherverzeichnis für Kinderlesezimmer zu beziehen.

Neue Ausgaben älterer bekannter Schriften: 1. Schumann†-Voigt, Lehrbuch der Pädagogik. I: Geschichte. 13. Aufl. Hannover, C. Meyer. 4,40 M. (Verbessert und vermehrt, in der Anlage leider nicht verändert). — 2. Dr. Siebert, Ein kurzer Abriß der Geschichte der Philosophie. 3. Aufl. 336 S. Langensalza, H. Beyer & S. (Verbessert und vermehrt. Nur als Repetitionsbuch brauchbar). — 3. Prof. D. Strack und H. Heine, Religionsbuch für ev. Mittelschulen. 5. Aufl. der „Bibl. Gesch." von Strack-Voelker. 240 S. mit Abbildungen und Karten B. G. Teubner. Gb. 1,80 M. (Bibl. und Kirchengeschichte, Gebete, Kirchenlieder, Kl. Katechismus, Spruchbuch usw.). — 4. Boerner, Pilz, Rosenthal, Lehrbuch der französ. Sprache für preußische Präparandenanstalten und Seminare. 3 Teile. 3., 5. und 2., verb. Aufl. B. G. Teubner (gb. 1,40 — 2,80 — 2,10 M.). — 5. Dr. Dinkler, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Mittelschulen. Einbändige Ausgabe. 2., verb. Aufl. B. G. Teubner (gb. 2,80 M.). — 6. Prof. Dr. Weise, Praktische Anleitung zum Anfertigen deutscher Aufsätze. 9. Aufl. der „Praktischen Anleitung" von Dr. Cholevius. Ebenda (1,60 M.). — 7. Klinge, 44 Interpunktionsdiktate. 4. Aufl. Ebenda (0,60 M.). — 8. Hermann, Ratgeber zur Einführung der Volks- und Jugendspiele. 7. Aufl. von Prof. Dr. Kohlrausch. Ebenda (0,80 M.).

Wissenschaft und Bildung (Verlag von Quelle & Meyer. Bändchen 1,25 M.). Neue Erscheinungen: „Geschichte der Philosophie im Altertum und Mittelalter" von Prof. Dr. Messer — „Cäsar" von G. Veit — „Deutschlands Bodenschätze. I. Kohlen und Salze" von L. Milch — „Himmelskunde" von Prof. Dr. Marcuse.

Aus Natur und Geisteswelt (Verlag von B. G. Teubner. Bändchen 1,25 M.). Neue Auflagen: „Immanuel Kant" von O. Külpe, 3. Aufl. — „Herbarts Lehren und Leben" von O. Flügel, 2. Aufl. — Neu erschienen: „Die Reichsversicherung" von H. Seelmann.

Naturwissenschaftliche Bibliothek für Jugend und Volk, hg. von K. Höller und G. Ulmer (Verlag von Quelle & Meyer. Bändchen 1,80 M.): „Unsere Wasserinsekten" von G. Ulmer (mit 3 Tafeln und 119 Textabbildungen) — „Aus der Vorgeschichte der Pflanzenwelt" von Privatdoz. Dr. Gothan (m. zahlr. Abbild.) — „Chemisches Experimentierbuch" von O. Hahn (m. 79 Abb.).

Zwei auch nach unserm Urteil ganz unentbehrliche Reisebegleiter, die aber ebenso sehr gut zu Hause gebraucht werden können, sandte uns die bekannte Schreibwarenfabrik von F. Soennecken in Bonn zur Prüfung: eine Goldfüllfeder (Sicherheitssystem), die in jeder Lage getragen werden kann, ohne daß ein Ausfließen von Tinte zu befürchten ist, und ein Ring-Notizbuch mit herausnehmbaren Blättern. Die Prüfung, mit der wir einen unserer wandernden Freunde beauftragten, scheint günstig ausgefallen zu sein.

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

Zur Psychologie des Werkunterrichts.

Von Max Enderlin in Mannheim.

Wenn man die modernen reformpädagogischen Versuche mit der bisherigen Schulpraxis vergleicht, so fällt vor allem die Wandlung ins Auge, die sich in bezug auf die Wertschätzung der Eigentätigkeit des Schülers hier vollzogen hat. Dort lautlose Stille, aufmerksam auf den Lehrer gerichtete Blicke, unbeweglich auf der Bank ruhende Hände, hier — wenn auch nicht immer, so doch wenigstens in manchen Stunden — Leben, Bewegung, Tätigkeit.

Es ist, als ob man erst heute wüßte, daß die Tätigkeit des Kindes der wichtigste und charakteristischste Zug seines Wesens ist, und als ob man erst heute anfinge, zu begreifen, daß in seiner Selbsttätigkeit nicht nur die Quelle aller Erkenntnis, sondern überhaupt das Geheimnis der gesamten Entwicklung des Kindes liegt. Aber natürlich hat man diese Tatsache nicht erst seit kurzem erkannt. Daß alle Entwicklung nur durch Selbstbetätigung erfolgen könne, hat vielmehr schon Rousseau gewußt, und namentlich von Pestalozzi und Fröbel wurde auf die äußere und innere Aktivität als den gestaltenden Faktor der menschlichen Bildung und des menschlichen Wesens eindringlich genug hingewiesen. Doch erst uns blieb es vorbehalten, diese Tatsache der Selbstentfaltung aller Organe, Anlagen und Kräfte durch Eigentätigkeit nach ihrer ganzen Tragweite zu erfassen, methodisch zu verwerten und für die Schulerziehung fruchtbar zu machen,

Aber es will mir doch scheinen, als ob man in der Praxis den Kern der Aufgabe noch nicht getroffen habe, und als ob namentlich die vielen Unterklassen, in denen der Arbeitsschulgedanke bereits Wurzel geschlagen hat, methodisch mitunter noch weit abirrten von dem Wege, der uns durch die Tatsache der Entwicklung durch Eigentätigkeit des Kindes vorgezeichnet ist. Jedenfalls aber sind sie noch weit entfernt davon, umfassende Veranstaltungen zur Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes durch Selbstbetätigung zu sein. Denn was an Tätigkeiten in diesen nach modernen Grundsätzen eingrichteten Klassen bereits schon gefunden wird, beschränkt sich noch auf ein sehr enges Gebiet. Es ist nicht die

Eigentätigkeit im Dienste der Gesamtentwicklung, nicht die alles umfassende Selbstbetätigung aller körperlichen und seelischen Anlagen und Kräfte, die zu dem Zwecke der Höherbildung des gesamten kindlichen Wesens entfesselt werden muß, nicht die das ganze Schulleben durchdringende und gestaltende körperliche, geistige und soziale Aktivität, sondern es sind einstweilen bloß einzelne Tätigkeiten, die in der Schule gepflegt und angetroffen werden.

Man hat diese meist körperlichen Tätigkeiten wie Formen, Malen, Ausschneiden, Basteln usw. in die Schule eingeführt, um dem Schaffensdrang des Kindes gerecht zu werden, um den nach Beschäftigung hungernden Sinnen — namentlich der Hand — Gelegenheit zur Betätigung zu geben, um den Sitzunterricht einzuschränken, um ein neues Mittel der Darstellung, des Gedankenausdrucks, eine Kontrolle für die Richtigkeit der von dem Kinde aufgenommenen Eindrücke zu haben und wohl auch aus noch andern Gründen, aber es unterliegt doch keinem Zweifel, daß man damit der Kardinalforderung, nämlich, daß alle Entwicklung durch Betätigung erfolgen müsse, wenn sie überhaupt erfolgen soll, nur in beschränktem Maße gerecht geworden ist. Denn diese Tätigkeiten sind jedenfalls nur ein kleiner Teil der Lebensfunktionen, für die in unserer Schule Raum geschaffen werden muß, wenn das Kind sich hier in normaler Weise nach allen Seiten seines Wesens entwickeln soll. Und wenn damit wohl auch etwas natürliches Leben, etwas dem Kinde Angemessenes, ein Stück von dem, was es auch außerhalb der Schule liebt und tut, in unsere Schulstube hereingekommen ist, so ist unsere Schule doch noch ein gutes Stück Wegs entfernt von dem Ziel, eine Stätte der Entwicklung sämtlicher Anlagen und Kräfte des Kindes, nicht bloß der geistigen, sondern auch der körperlichen, der sozialen und der Kräfte des Willens zu sein.

Dazu müßte sie organisiert sein wie das Leben selbst; Sie müßte ein weites Übungsfeld für die Entwicklung des Kindes auf allen Gebieten, eine Gelegenheit zur Selbstbetätigung des Kindes nach allen Richtungen seines Wesens, oder kurz gesagt: eine wirkliche Schule des Lebens sein. Unsere Schule müßte sich also selbst als ein Stück Leben konstituieren. Denn nur das wirkliche Leben ist der Mutterboden, auf dem alle Wurzeln des menschlichen Wesens die Nahrung finden können, die zu ihrer Entwicklung notwendig ist, nur das wirkliche Leben selbst ist der Ort, der zu allen

möglichen Arten und Formen der Betätigung die zur Entwicklung erforderliche Veranlassung und Gelegenheit gibt. Nur in einer nach dem Muster des wirklichen Lebens eingerichteten Schule kann sich darum auch die Forderung nach Selbstentfaltung durch Eigentätigkeit erfüllen.

Aber es war ja gar nicht der Gedanke der Gesamtentwicklung aller Anlagen und Kräfte durch Selbstentfaltung, sondern es waren ganz andere Gründe, die zur Einführung der oben genannten Betätigungen die Veranlassung gaben. So weit hat man bei der Einführung dieser manuellen Techniken sicherlich gar nicht gedacht. Man wollte vielmehr lediglich das, was man auch bisher schon getan hatte, vervollkommnen, nämlich zum Zwecke der Geistesbildung eine bessere Methode der Veranschaulichung gewinnen.

Von der Sorge um Veranschaulichung war ja bisher unser ganzes pädagogisches Streben beherrscht. Veranschaulichung, das war das große Problem, von dem die pädagogische Arbeit beinahe des ganzen vorigen Jahrhunderts seit Pestalozzi geleitet war, die Kunst der Veranschaulichung das Ziel, auf das man auch die methodische Ausbildung des Lehrers gerichtet hatte. Bessere Veranschaulichung erschien darum auch als nächster Zweck, der für die Einführung des Formens, Malens, Ausschneidens, Bastelns usw. maßgebend war.

Der Eindruck sollte vertieft, die Anschauung vervollkommnet werden dadurch, daß man das Kind nicht bloß aufnehmen, sondern das Aufgenommene nun auch darstellen: zeichnen, formen, legen, ausschneiden, basteln, ja sogar dramatisieren ließ. Und da man damit auch den Tätigkeitsdrang des Kindes zugleich befriedigte, so glaubte man die dem ersten Schulalter adäquate Methode der Geistesbildung gefunden und „das, wonach Pestalozzi sein ganzes Leben lang vergeblich suchte", endlich entdeckt zu haben. Wir werden jedoch gleich Gelegenheit haben, zu sehen, daß das ein großer Irrtum war. Zwar wird dem gewaltigen Drang nach Betätigung, der erfahrungsgemäß in jedem gesunden Kinde lebt, durch den modernen Darstellungsunterricht in gewissem Maße Genüge getan. Den erhofften Vorteil für die Geistesbildung bildet diese auch als Werkunterricht angesprochene methodische Neuerung jedoch nicht.

Gewiß kann es ja keinem Zweifel unterliegen, daß eine Vertiefung der Anschauung durch die Darstellung möglich ist, und es kann auch niemand einfallen zu leugnen, daß durch die zeich-

nerische und plastische Darstellung der aufzufassenden Objekte und Vorgänge deren Auffassung gefördert und die gewonnene Anschauung genauer, schärfer, vollkommener wird. Durch das Bestreben, einen Gegenstand oder Vorgang nachzubilden, wird das Kind zum genauen Hinsehen genötigt. Es wird dadurch veranlaßt, seine Sinnesorgane und seine Aufmerksamkeit genauer einzustellen, mit Auge und Hand den Konturen und allen Formveränderungen des Gegenstands zu folgen. Auch sein Interesse wird durch die Tätigkeit des zeichnerischen und plastischen Nachbildens viel länger und intensiver dem Gegenstand zugewendet. Es kommt auf diese Weise also eine viel deutlichere, richtigere und vollständigere Vorstellung zustande, als wenn der Gegenstand bloß mit dem Auge aufgefaßt wird. Aber — das darf nicht übersehen werden — lediglich eine deutlichere, richtigere und vollständigere Vorstellung der Außenseite des Gegenstandes, seiner Form. Und es ist daher sehr fraglich, ob man durch den modernen Darstellungsunterricht für die geistige Entwicklung überhaupt so sehr viel gewinnt, als davon erwartet wird.

Man hat zwar allem Anschein nach in der Form der Dinge bisher das wesentlichste Merkmal gesehen und hat stillschweigend, ohne darüber weiter zu reflektieren, die Formvorstellung eines Gegenstandes für die Vorstellung überhaupt genommen. Auch der heimatkundliche Anschauungsunterricht hat wohl noch niemals in dieser Frage den Gegenstand eines Problems erblickt. Daher scheint der moderne Darstellungsunterricht vollständig im Recht zu sein, wenn auch er die richtige Auffassung der äußern Form der Dinge in den Vordergrund rückt. Aber in Wirklichkeit ist er es nicht. Denn man braucht dieser Sache nur auf den Grund zu gehen, um zu erkennen, daß das Bild der äußern Form ein durchaus unwesentlicher Bestandteil in der Vorstellung eines Dinges ist, und daß noch sehr viel anderes dazugehört, damit die Vorstellung nicht nur annähernd vollkommen, sondern auch von Bedeutung für den Ausbau des Geistes und von Einfluß für unser Handeln wird.

Alle Vorstellungen, die wir von den Dingen haben, setzen sich aus zwei Arten von Elementen zusammen: aus präsentativen und nicht präsentativen, d. h. aus Eindrücken, die in der Hauptsache aus der Tätigkeit des Gesichtssinns stammen und aus Eindrücken, die wir erhalten, wenn wir mit den Dingen umgehen, mit ihnen handeln, mit ihnen in Berührung kommen, wenn wir sie bearbeiten, heben, werfen, schneiden, brechen, biegen, zerschlagen usw. Durch die erstere Art von Eindrücken kommt die Auffassung

der Form der Dinge zustande. Durch die zweite Art von Eindrücken das, was wir kurz als unsere Erfahrung an und mit den Dingen bezeichnen können. Obschon nun diese zweite Art von Eindrücken von uns in der Regel gar nicht beachtet wird, weil diese Eindrücke absolut nichts im eigentlichen Sinne „Vorstellbares" d. h. Gegenständiges und Augenfälliges an sich haben, und weil sie nicht wie die Eindrücke des Gesichtssinns als Bilder, sondern als bloße Empfindungen der bei dem Umgang mit den Dingen tätigen Organe ins Bewußtsein treten, so ist doch kein Zweifel, daß diese Eindrücke das weitaus Wichtigere und an den Vorstellungen von den Dingen das Wesentliche sind. Denn von diesen Eindrücken hängt nicht nur fast unser ganzes Wissen von den Dingen, sondern auch nahezu unser ganzes Verhalten den Dingen gegenüber, unser Wollen und Handeln mit den Dingen ab. Sie ermöglichen uns, nicht nur die rechte Stellungnahme zu den Dingen, sondern auch ein gesundes und richtiges Urteil über die Dinge. Wenn wir von den Dingen bloße Formvorstellungen und nicht auch die ungeheure Summe von Erfahrungen hätten, die wir uns durch den Umgang mit ihnen erwerben, so wüßten wir von den Dingen sicher nicht mehr als ein Kind von Sonne und Mond, dem sie als bloße Lichter erscheinen, oder nicht mehr als wir von einem Menschen wissen, den wir nur vom Sehen, nicht aber auch aus seinen Handlungen kennen. Es fehlten uns also die allerwichtigsten Kenntnisse von der Welt, ja die eigentliche Grundlage unseres gesamten Denkens, namentlich die Grundlagen unseres Kausalbewußtseins. Wir könnten uns die Vorgänge und Erscheinungen in der Welt der Dinge absolut nicht erklären und stünden ohne diese Erfahrungen trotz aller noch so richtigen Formvorstellungen dem ganzen Weltgeschehen als einem für uns unverständlichen und unlösbaren Rätsel gegenüber.

Es ist erstaunlich, wie wenig man gerade diese Seite unseres Vorstellungslebens bisher beachtet hat. Trotzdem schon vor nahezu 150 Jahren zuerst Rousseau und dann Heusinger auf die durch den Umgang mit den Dingen erlangte Erfahrung als den wichtigsten Teil unserer Erkenntnis hingewiesen haben, nahm die pädagogische Praxis nicht die geringste Notiz davon. Sie hat sich vielmehr immer nur um die Entwicklung der präsentativen Seite unseres geistigen Lebens bemüht. Das war nun freilich eine Unterlassung, die für die Erziehung von jeher von ungeheurem Nachteil war. Ja, es liegt in dieser Einseitigkeit der eigentliche Grund für die geradezu auffallend geringe Nachhaltigkeit unserer Arbeit auf dem Gebiete der

Geistesbildung, auf die ich früher schon ausführlich hingewiesen habe*), aber auch die Erklärung für die fast völlige Erfolglosigkeit unserer bisherigen Bestrebungen zur Willensbildung, die allmählich als eine recht peinliche Notlage unserer Erziehung empfunden wird.

Wenn man diese Behauptung richtig verstehen will, muß man beachten, daß durch die aus dem Umgang mit den Dingen entspringenden Erfahrungen nicht bloß unser Geist, sondern auch unser Wille gebildet wird, und daß wir durch sie also nicht bloß größere Einsicht in das Wesen der Dinge erhalten, sondern zugleich auch befähigt werden, zu den Dingen Stellung zu nehmen und mit ihnen in zweckentsprechender Weise zu handeln. Das erscheint nicht rätselhaft, wenn man sich klar macht, daß diese Erfahrungen nicht bloß Erfahrungen unseres Geistes, sondern zugleich auch Erfahrungen unseres Körpers sind, durch die dieser als der Apparat des Willens beeinflußt wird.

Die hundert- und tausendfachen Eindrücke, die wir durch den Umgang mit den Dingen erhalten, prägen sich natürlich zunächst auch unserem Körper ein. Sie veranlassen ihn zu Reaktionen, d. h. zu Bewegungen, durch die er sich an die Dinge und Umstände seiner Umgebung anzupassen versucht. Je öfter sich nun diese Reaktionen oder Anpassungsbewegungen wiederholen, desto mehr bilden sie sich zu gewohnheitsmäßigen Handlungen aus, bis sie schließlich zu habituellen Haltungen und motorischem Stellungnehmen den Dingen gegenüber erstarren, die sich in unserem Organismus ausprägen, und zu den festen Formen werden, durch welche allmählich unser Verkehr mit den Dingen und unser gesamtes Wollen und Handeln mit den Dingen geregelt wird. Darauf beruht ja gerade die Bedeutung dieser Haltungen für unser Handeln, daß sie nicht bloß die Niederschläge verflossener Handlungen, sondern zugleich auch die funktionellen Bereitschaften der künftigen bilden, die in ihnen vorgebildet, und gewissermaßen in latentem Zustande darin enthalten sind.

Durch die Erfahrungen, die wir uns durch den Umgang mit den Dingen erwerben, lernen wir also auch zugleich zweckmäßig handeln. Wir vermehren nicht bloß unsere Einsicht in die Dinge, sondern wir erwerben mit diesen Erfahrungen auch zugleich die funktionellen Dispositionen, die notwendig sind, wenn wir mit den Dingen umgehen und innerhalb unserer Umgebung zweckmäßig

*) Erziehung durch Arbeit. Leipzig, Frankenstein & Wagner. 1903.

handeln wollen. Diese Erfahrungen sind also nicht bloß Erkenntnis-, sondern auch Willenselemente. Wir dienen darum, wenn wir das Kind seine Vorstellungen in Form von Erfahrungen erwerben lassen, nicht bloß der Geistes-, sondern auch der Willensbildung. Ja, wir entwickeln auf diese Weise beide Seiten des kindlichen Wesens durch ein und dasselbe methodische Mittel, nämlich durch den Umgang mit den Dingen, zu gleicher Zeit. Denn es ist wohl zu beachten, daß jede Vorstellung, die das Kind auf diesem Wege erhält, nicht bloß ein Abbild der Wirklichkeit, sondern zugleich eine latente Handlung ist.

Aus diesem Umstand läßt sich nun auch erklären, warum unsere Vorstellungen, wenn sie nur genug lebendig sind, fast immer die Tendenz haben, in wirkliche Handlungen überzugehen. Es läßt sich daraus aber auch leicht erklären, warum die Vorstellungen, die wir in der Schule vermitteln, diese Wirkung in der Regel nicht haben, und warum das aktive Leben des Kindes, sein außerschulisches Verhalten und sein ganzes Wollen und Handeln von dem, was es in der Schule lernt, so wenig beeinflußt wird. Namentlich auf das sittliche Verhalten übt ja bekanntlich die in der Schule im Dienste der sogenannten Geistesbildung geleistete Arbeit so gut wie gar keinen Einfluß aus. Das rührt natürlich daher, daß die Vorstellungen und Kenntnisse, die wir das Kind gewinnen lassen, fast stets unvollständig sind, daß sie wohl äußere Abbilder der Dinge und Vorgänge, aber keine das ganze Wesen des Kindes durchdringenden wirklichen Erfahrungen, wohl schwache, in der grauen Rinde deponierte Spuren, aber nicht auch zugleich in seiner Leiblichkeit ausgeprägte Haltungen, Stellungnehmen, funktionelle Dispositionen, latente Handlungen sind. Denn nur in diesem Falle läßt sich mit Sicherheit erwarten, daß das Kind durch seinen Geist auch seinen Körper beherrschen und den Apparat seines Wollens und Handeln nach dem vom Geiste erkannten und gesteckten Zielen in Bewegung setzen lernt.

Diese ganz offenkundige Bedingtheit zwischen Erkennen und Handeln war für unsere Schulerziehung bisher allerdings kein Problem, und höchst selten hat die doch sehr naheliegende und unendlich wichtige Frage, wie es unser Geist eigentlich anfange, den Körper wollend und handelnd in Bewegung zu setzen, in der Pädagogik den Gegenstand des Nachdenkens gebildet. Ja es fiel der Pädagogik gar nicht ein, diese Frage überhaupt stellen zu wollen. Sie half

sich gerade hier, an diesem wichtigsten Punkte aller Erziehung, mit einigen vagen Anschauungen, um nicht zu sagen, mit bloßen Worten durch. Daher mußten alle ihre bisherigen Bemühungen zur Willensbildung auch stets notwendig versagen.

Heute ist diese Frage nun aber geradezu brennend geworden. Alles, unser gesamtes kulturelles, wirtschaftliches und soziales Leben drängt auf die Notwendigkeit der Erziehung des Willens hin. Darum ist es gut, wenn wir uns rechtzeitig daran erinnern, daß wir dieser Aufgabe gegenüber noch ganz hilflos sind. Wir haben zwar eine Methode der Geistesbildung ausgebildet, aber es fehlt uns noch durchaus ein systematisch durchgeführter und psychologisch begründeter Plan zur Willensbildung. Daran hat die Pädagogik des vorigen Jahrhunderts nicht gedacht, wenigstens steht fest, daß sie sich um die Grundelemente der Arbeit auf diesem Gebiete niemals viel gekümmert hat. Ich verkenne natürlich keineswegs, was Herbart in dieser Frage geleistet hat; aber es war sein Irrtum, daß er diese Grundelemente im Intellekte suchte, mit dessen Ausbildung nach seiner Lehre auch die Bildung des Willens erledigt war. Und so stehen wir heute vor der Tatsache, daß während auf dem Gebiete der Geistesbildung seit Pestalozzi die Anschauung als das absolute und allgemein anerkannte Fundament aller Erkenntnis gilt, auf dem Gebiete der Willensbildung eine adäquate Grundlage noch nicht aufgefunden ist. Aber es ist hohe Zeit, daß wir auch hier endlich nach den Wurzeln graben, aus denen unser Wollen und Handeln hervorwächst und seine Nahrung zieht.

Nach allem Vorausgegangenen haben wir nun Grund, anzunehmen, daß die Grundvoraussetzungen eines an die Umstände angepaßten und zweckmäßigen Handelns in eben jenen Haltungen oder funktionellen Bereitschaften liegen, die wir durch den Umgang mit den Dingen gewonnen haben, und die auch, wenn wir sie von der psychischen Seite betrachten, die wahren Grundlagen unseres Denkens sind. Und wir haben Grund zu glauben, daß wir um so zielsicherer und zweckmäßiger handeln werden, je größer die Zahl jener Bereitschaften und je mannigfaltiger also unsere Erfahrungen mit den Dingn sind. Darnach käme es auch beim Handeln wie beim Erkennen in erster Linie auf diese Erfahrungen an. Nun ist aber unsere Schule gerade der Ort in der Welt, wo es, wie Dewey einmal sagt, die größten Schwierigkeiten macht, sich Erfahrungen zu erwerben. Und auch unsere, nach den neuen Ideen sich orientierenden Schulen sind trotz des Darstellungsunterrichts nicht viel besser

daran. Diese methodische Neuerung hat in dieser Beziehung ja überhaupt keine große Änderung zum Besseren gebracht.

Es soll ja natürlich nicht übersehen werden, daß der Schüler, der formt, ausschneidet, malt und bastelt, durch den Umgang mit dem Material und Werkzeug eine große Zahl wertvoller Erfahrungen und wichtiger funktioneller Dispositionen zum Handeln mehr erhält als der, der nicht manuell tätig ist. Aber er erhält doch bei weitem nicht alle die Erfahrungen, die zur Entwicklung seines aktiven Wesens, zur Organisierung seines Handelns notwendig sind. Diese Erfahrungen sind übrigens ja auch durchaus nicht das, was der Werkunterricht zu erstreben sucht. Die Aufgabe, die er sich stellt, liegt vielmehr, wie wir bereits angedeutet haben, nach einer ganz andern Richtung hin. Er will darstellen, um den Tätigkeitsdrang des Kindes zu befriedigen, um das Ausdrucksvermögen des Kindes zu bilden und um durch die zeichnerische und plastische Darstellung des Aufzufassenden größere Schärfe des Eindrucks und größere Klarheit der Vorstellungen zu erzielen. Darstellen, und zwar graphisch und plastisch, dramatisch, mimisch und pantomimisch darstellen usw., das ist sein Ziel. Und fast in allen Schulen, die ich auf einer Informationsreise Gelegenheit hatte zu besuchen, wurde in den Unterklassen auf die plastische Darstellung und Nachbildung der Gegenstände, die gerade zur Behandlung standen, das Hauptgewicht gelegt. Ja, es hat fast den Anschein, als ob man in der Einführung des Darstellungsunterrichts die Hauptaufgabe der Reform unserer unteren Schuljahre erblickte.

Es soll ja natürlich nicht bestritten werden, daß eine solche Art der Darstellung vom pädagogischen Standpunkt aus besehen, notwendig und auch für das Kind ein Bedürfnis ist. Aber es muß andrerseits doch mit aller Entschiedenheit darauf hingewiesen werden, daß diese Art von Darstellung nicht unsere wichtigste Aufgabe ist. Denn wo es sich um die Erlangung von richtigen Vorstellungen von den Dingen handelt, kommt es wahrlich nicht auf die Darstellung und Nachbildung der Dinge, sondern vor allen Dingen auf den Umgang mit den Dingen an. Und auf den Umgang mit den Dingen müssen wir daher, wenn wir Geist und Willen bilden wollen, den Schwerpunkt verlegen. Durch Darstellen und Nachbilden kommen bloß Formvorstellungen zustande, mit denen wir fast nur in ästhetischer Beziehung etwas anfangen können. Aber durch den Umgang mit den Dingen erhalten wir, wie wir gesehen haben, alle jene Er-

fahrungen, die wir nicht nur als die eigentlichen Grundlagen unseres Urteilens und Denkens, sondern auch als die fundamentalen Voraussetzungen eines richtigen und zweckmäßigen Wollens und Handelns mit den Dingen kennen gelernt haben. In der Wiedermöglichung des Umgangs mit den Dingen liegt also eines der Hauptprobleme der Schulreform.

Diese Bedeutung des Umgangs mit den Dingen für die Entwicklung unseres Geistes und Willens haben seit Comenius fast alle Pädagogen erkannt, und namentlich Rousseau und Pestalozzi haben darauf mit allem Nachdruck abgehoben. Trotzdem ist unsere Schule von der Verwirklichung dieser Forderung immer mehr abgewichen. Je weiter sie sich methodisch entwickelte und innerlich ausgestaltete, desto mehr hat sie sich von den Dingen losgelöst und dafür Surrogate, Bilder, Modelle, Worte an die Kinder herangebracht, desto höher sind die Schranken, desto dicker die Mauern geworden, die man zwischen Schule und Leben errichtet hat. Desto künstlicher und von der Wirklichkeit abgewendeter aber auch unsere Methoden, die heute rein auf die Vermittlung von Kenntnissen innerhalb einer von möglichst undurchsichtigen Wänden und Fenstern umgebenen Schulstube zugeschnitten sind. Und namentlich in den großstädtischen Schulen ist der Umgang mit den Dingen allmählich zu einer Unmöglichkeit geworden.

Aus dieser pädagogischen Not scheint uns nun die reformpädagogische Bewegung unserer Zeit erretten zu wollen. Aber gerade in diesem allerwichtigsten Punkte hat sie es nicht leicht, weil der Mauern, mit denen wir uns von Natur und Leben abgeschlossen, allmählich zu viele, und die schulischen Einrichtungen, mit denen wir uns im vorigen Jahrhundert umgaben, allmählich zu starr und zu unbiegsam geworden sind . Es wird darum noch viel Mühe und Arbeit, viel Mut und Ausdauer erfordern, uns Schritt für Schritt das ganze Feld der Erkenntnis wieder zu erkämpfen, das bereits vor mehr als hundert Jahren schon ein geistiges Besitztum der deutschen Pädagogik war. In der Praxis pflegen sich die Fortschritte ja nur sehr langsam zu betätigen; aber auch in der pädagogischen Theorie liegt dieser Fall oft recht hoffnungslos. Wie lange hat es z. B. nicht gedauert, bis die deutsche Schulpraxis von der Erkenntnis vom Unwert der Worte für die Geistesbildung und von der Notwendigkeit der „Anschauung“ durchdrungen war. Und wie lange wird es nun wiederum dauern, bis man weiß, daß die wahre Anschauung nicht durch bloßes Anschauen, sondern nur durch den Umgang

mit den Dingen zustande kommt, und daß alle auf andere Weise gewonnenen Vorstellungen und Kenntnisse praktisch völlig bedeutungslos sind.

So klar, so einfach, so naheliegend diese Erkenntnis ist, so haben wir doch wahrhaftig ein ganzes Jahrhundert lang darum ringen müssen, weil sie von dem Unkraut der trationellen Ansichten und Meinungen hoffnungslos überwuchert war. Und noch eine gute Zeit werden wir wohl auch noch darauf warten müssen, bis sich die aus dieser Erkenntnis entspringende Forderung noch Umgang mit den Dingen dann endlich auch praktisch erfüllt.

Die Arbeitsschulbewegung hat uns der Erfüllung wohl näher, aber sie hat uns die Erfüllung bisher noch nicht selbst gebracht. In dem heutigen Darstellungsunterricht der Unterklassen kann ich die Erfüllung wenigstens nicht erblicken. Dazu läuft er viel zu sehr auf bloße Darstellung und Nachbildung hinaus und kümmert sich zu ausschließlich bloß um die Auffassung der Form. Den Umgang mit den Dingen hat auch er uns nicht gebracht. Das tut der naturkundliche Unterricht in den Oberklassen, wo er nach den Grundsätzen der Arbeitsschule eingerichtet ist, in viel gründlicherer Weise. Hier hat uns das Experiment die Wirklichkeit wieder nahegebracht. Und dieser Unterricht ist daher ganz auf dem Wege durch das Experiment, d. h. durch exakte physikalische, chemische, pflanzen- und tierphysiologische Versuche und Beobachtungen der Wirklichkeit auch diejenigen Erkenntnisse abzuringen, die uns durch den bloßen Umgang mit der Wirklichkeit nicht erschlossen zu werden pflegen. Hier haben wir also den Umgang mit den Dingen in exakter Form, und man kann nur wünschen, daß dieser Unterricht fortfahre auf dem Wege, den er mit dem Versuch, der ja eigentlich gar nichts anderes als ein von bestimmten Absichten geleiteter, in exakte Form gebrachter Umgang mit den Dingen ist, eingeschlagen hat.

Diesem Unterricht analog sollte nun aber auch der Unterricht in den Unterklassen gestaltet werden. Er muß über die bloße Darstellung und Nachbildung der Dinge hinauskommen und wie der naturkundliche Unterricht in den Oberklassen zunächst ein Feld des Umgangs mit den Dingen, eine Gelegenheit der Erforschung der Umwelt, der Beobachtung, Untersuchung, Umformung und Neugestaltung der Umgebung sein.

Gewiß soll wie bisher in den Unterklassen auch dargestellt werden, aber es soll nicht ausschließlich dargestellt

werden. Denn es ist nämlich nicht wahr, sondern beruht auf einer ganz einseitigen Beobachtung, wenn man glaubt, daß das Kind bloß nachbilden und aus seinem Innern heraus darstellen und gestalten wolle. Wer Kinder aufmerksam beobachtet, wird vielmehr finden, daß ihr Trieb zum Forschen, zum Beobachten und Untersuchen den Trieb zum Darstellen (im Sinne unseres Werkunterrichts) weit überwiegt. Darum sollte in der Schule vor allen Dingen genug Raum und Gelegenheit zur Erforschung der Umwelt durch den Umgang mit den Dingen sein.

Das kann mit um so größerer Berechtigung verlangt werden, als auch dieses Erforschen ein ununterbrochenes Darstellen, ein Wirken nach außen ist. Und schon dieses Erforschen ist eine Erfüllung des biologischen Grundprozesses von Reiz und Reaktion, auf den Lay sein pädagogisches Grundprinzip aufgebaut hat. Wir haben hier Reiz und Reaktion oder Eindruck und Ausdruck, Aufnahme und Darstellung in ihrem unmittelbaren psycho-physischen Zusammenhang, und es ist wirklich nicht notwendig, zur Vervollständigung des Prozesses in allen Fällen noch eine besondere Darstellung in Form zeichnerischer oder plastischer Nachbildung hinzuzufügen.

Zu der Forderung, das alles, was aufgefaßt wird, auch dargestellt werden müsse, die sich wie ein pädagogisches Postulat nun bald über alle Schulen Deutschlands verbreitet hat, konnte man übrigens auch nur dadurch kommen, daß man den Begriff der Darstellung und überhaupt den ganzen Grundprozeß der Reaktion auf Reize pädagogisch falsch aufgefaßt und falsch ausgelegt hat. Die Tatsache, daß auf jeden Reiz eine Reaktion erfolgt, weist nämlich nirgends auf die Notwendigkeit eines Ausdrucks in Form einer Darstellung und am wenigsten einer plastischen Darstellung oder Nachbildung hin. Dieser Grundprozeß hat im letzten Grunde überhaupt nicht den Ausdruck, sondern die Anpassung zum Zweck, und alle Bewegungen, die das Individium ausführt, sind ursprünglich nicht Ausdrucks-, sondern Anpassungsbewegungen, mittelst denen es sich an die Umgebung und die Umstände, unter denen seine Lebenstätigkeit vor sich geht, zu akkomodieren sucht.

Zum Ausdruck werden diese Anpassungsbewegungen erst dann, wenn sie von der menschlichen Umgebung, in der das Individuum aufwächst, als solche gedeutet werden, und wenn die Genossen aus diesen Bewegungen die Empfindungen und Gedanken, die Absichten und Wünsche erkennen, durch die sie hervorgerufen sind. Auf

diese Weise sind alle unsere Ausdrucksbewegungen und vermutlich auch diejenigen unserer Sprache entstanden, die ja wahrscheinlich aus den Gebärden, die nichts anderes als rudimentierte Anpassungsbewegungen sind, hervorgegangen ist. Der Urmensch wird wohl die Tätigkeiten noch selbst ausgeführt haben, von denen er seinen Genossen berichten oder zu denen er sie auffordern wollte, und erst allmählich werden aus diesen ausgeführten Tätigkeiten die abgekürzten und bloß andeutenden Bewegungen hervorgegangen sein, die wir als Gebärden bezeichnen.

Wir müssen uns den Entwicklungsprozeß von der Anpassungsbewegung zum Ausdruck jedenfalls ganz ähnlich denken, wie er auch heute noch in der Entwicklung eines jeden Kindes zu beobachten ist. Hier tritt die Entstehung des Ausdrucks aus der Anpassungsbewegung besonders deutlich hervor. Es dauert nämlich eine ziemlich lange Zeit bis das kleine Kind merkt, daß seine Bewegungen auch ein Mittel der Verständigung sind, und daß seine Wärter daraus die Empfindungen und Wünsche erkennen, von denen die Bewegungen begleitet sind.

Sobald ihm aber einmal das Verständnis dafür aufgegangen ist, führt es diese Bewegungen auch aus, wenn es seine Wünsche befriedigt haben will. Von diesem Zeitpunkt entwickeln sich sodann die aktiven Faktoren seines Wesens nach zwei Richtungen hin:

1. als Einstellungsbewegungen im Dienste der Anpassung an die Umgebung, in der es sein Leben führt, und
2. als Ausdrucksbewegungen zum Zwecke der Mitteilung.

Und nach diesen zwei Richtungen hin lenkt sich nun auch das kindliche Spiel. Nach diesen zwei Richtungen hin entwickelt sich sein ganzes Wesen, und darum muß auch die Erziehung des Kindes nach diesen zwei Seiten gerichtet sein.

Dabei ist natürlich wohl zu beachten, daß das Kind fast alle seine Erfahrungen und Kenntnisse lediglich durch Betätigung seines Wesens nach der ersten Richtung hin erhält, und daß der Grundstock aller Bildung ein Ergebnis der nach dieser Seite gerichteten Tätigkeit ist. Auf der Tätigkeit der Anpassung beim Umgang mit den Dingen beruht nicht nur unser gesamtes Wissen von den Dingen, sondern es hängt davon auch aller Fortschritt unserer Erkenntnis und die Richtigkeit und Schärfe unseres Urteilens und Denkens ab. Wir erlangen durch die Betätigung nach dieser Richtung hin, wie wir ja bereits schon früher gesehen haben, aber auch die funktionellen Voraussetzungen, nämlich die Haltungen und Bereitschaften,

für Wollen und Handeln, während hingegen die Tätigkeit im Dienste des Ausdrucks in der Hauptsache nur dazu da ist, den Konnex zwischen uns und unsern Mitmenschen aufrecht zu erhalten. Aber es ist klar, daß auch die Betätigung nach dieser zweiten Seite unseres Wesens hin für die Entwicklung nicht minder wichtig ist, und daß sie der pädagogischen Fürsorge daher ebenfalls bedarf. Nur darf diese Fürsorge nicht soweit gehen, daß die Entwicklung des kindlichen Wesens nach der ersteren Richtung hin vernachlässigt wird.

Das war aber in unserer bisherigen Schule in der Tat der Fall. Sie war keine Stätte der Entwicklungs-, sondern eine Stätte der Ausdruckskultur. Sie hat eigentlich bloß die Ausbildung des Kindes nach der zweiten Seite seines Wesens hin gefördert und nur die Mittel zur Mitteilung und Verständigung gepflegt. Ihre Hauptsorge war Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck, im Sprechen, Lesen und Schreiben. Gewiß dürfen ja auch diese Dinge in der Schule nicht vernachlässigt werden. Aber unsere Hauptaufgabe bleibt doch, zunächst dafür zu sorgen, daß das Kind auch wirklich Gedanken zum Ausdrücken und Mitteilen habe, daß es sich nicht bloß sprachlich, sondern aus dem Kern seines Wesens heraus entwickle, und daß es alle körperlichen und geistigen Erfahrungen und Fähigkeiten erhalte, die zu seinem Fortkommen in der Welt, zum Urteilen und Denken, sowie zu einem tatkräftigen, zielbewußten und sittlichen Handeln erforderlich sind. Das kann man aber durch die Schulreform, wie sie im modernen Darstellungsunterricht zum Ausdruck kommt, nicht erreichen. Denn dieser Darstellungsunterricht ist wiederum bloße Ausdruckskultur. Es ist vielmehr nur möglich, wenn man das Kind in der Schule nicht bloß sich mitteilen, sondern auch handeln läßt, und wenn man es nicht bloß über die Dinge reden und schreiben oder sie darstellen, sondern in erster Linie mit ihnen umgehen läßt, damit es im Verkehr mit den Dingen die hundert- und tausendfachen Erfahrungen macht, von denen wir erkannt haben, daß sie nicht nur der Grundstock unserer Bildung, sondern auch die Voraussetzung für die normale und natürliche Entwicklung der aktiven Seite des kindlichen Wesens, seines Wollens und Handelns sind.

Das Kind soll aber, wenn wir dieses Ziel erreichen wollen, nicht bloß umgehen mit den Dingen, sondern es muß in unserer Schule auch Gelegenheit haben, umzugehen

mit den Menschen. Diese Forderung wurde bisher nur deswegen nicht berührt, weil sie zu der Aufgabe, die wir uns gestellt haben, nicht gehört. Aber es bedarf wohl nur eines Hinweises darauf, um zu erkennen, daß zur Förderung der Gesamtentwicklung des Kindes auch die Erfahrungen, die aus dem Umgang mit Menschen entspringen, notwendig sind. Sie bilden die Voraussetzung für die soziale Entwicklung des Menschen und zwar nicht nur für die Entwicklung unserer sozialen Vorstellungen und Einsichten, sondern auch für die Entwicklung unserer sozialen Gefühle und Gewohnheiten und unseres gesamten sozialen Verhaltens. Und wie die Erfahrungen mit den Dingen, so prägen sich auch die Erfahrungen mit den Menschen allmählich zu Haltungen und in diesem Falle zu sozialen Haltungen und Stellungnehmen aus. Wie jene werden sie zu funktionellen Bereitschaften, durch die unser soziales und sittliches Verhalten im Verkehr mit den Menschen geregelt wird. Natürlich lassen sich auch die sozialen Erfahrungen nicht durch Darstellung, etwa durch das gegenwärtig sehr empfohlene Dramatisieren und Nachbilden von sozialen Vorgängen und Situationen gewinnen, sondern sie müssen erworben werden durch den Umgang mit den Menschen, für den in unserer Schule ebenfalls Gelegenheit zu schaffen ist.

So ergibt sich also die Notwendigkeit einer Reform unserer Schule nach zwei Seiten hin: Ermöglichung des Umgangs mit den Dingen und Ermöglichung des Umgangs mit den Menschen. Aber es wird sich nun natürlich die Frage erheben, ob unter den heutigen Verhältnissen eine solche Reform überhaupt durchzuführen ist. Diese Frage kann nicht mit einem bedingungslosen Ja beantwortet werden. Denn es ist leider eine Tatsache, daß die äußern Einrichtungen, die sich die Schule im Verlaufe der Zeit geschaffen hat, dafür ein Hindernis bilden. In unseren großstädtischen Schulhäusern dürfte wenigstens die Forderung nach Umgang mit den Dingen nicht so leicht zu erfüllen sein. Viel eher die Forderung nach Umgang mit Menschen. Das könnte nämlich durch Organisation der Klassen und Schulen zu sozialen Gemeinwesen geschehen, die ja längst schon als eine Notwendigkeit gefordert wird. Aber auch zur Ermöglichung des Umgangs mit den Dingen ist schließlich das Hindernis nicht so groß, als daß es nicht — wenn auch nicht ganz, so doch wenigstens teilweise — auch in den Großstädten überwunden werden könnte.

So könnten z. B. die vorhandenen Schulen durch Schulgüter

ergänzt, die künftigen aber müßten in bezug auf ihre Lage und Einrichtung ganz anders gestaltet werden. Inmitten der Stadt dürften sie jedenfalls nicht mehr gelegen sein, sondern weit draußen an der Peripherie, wo der Himmel hoch, die Welt weit, der Boden billig und für dasselbe Geld ein größeres Stück davon zu erlangen ist. Auch die Einrichtung unserer Schulen dürfte nicht mehr die nämliche sein. Vor allem ist der Kasernenstil und die Größe unserer Schulhäuser für die Durchführung unserer Forderungen und überhaupt für eine natürliche Entwicklung und Erziehung ein schweres Hindernis. Dann aber auch die herkömmliche Schulbank, deren Existenzberechtigung in der Form, wie sie heute besteht, durch die Arbeitsschulbewegung überhaupt sehr fraglich geworden ist. Ich will indessen diese Detailfragen zur praktischen Ausgestaltung unserer Schule hier nicht näher behandeln. Die obigen Andeutungen mögen genügen. Sie sind übrigens völlig hinreichend, um die Richtung zu kennzeichnen, die wir einschlagen müssen, wenn unsere Schule nicht nur die Stätte sein soll, wo sich das Kind nach allen Seiten seines Wesens entwickeln und höherbilden kann, sondern auch zugleich sein zweites Heim, das es aufsucht nicht bloß um zu lernen, sondern auch um zu leben, und das ihm alles bietet, was zu seinem Wohle und zur Entfaltung der Gesamtsumme seiner Anlagen und Kräfte erforderlich ist.

Reformideen und Reformpraxis im deutschen Volksschulwesen.

Vortrag, gehalten von Dr. phil. E. Dickhoff, Stadt- und Kreisschulinspektor in Berlin, auf dem Deutsch-amerikanischen Lehrertage in Berlin im Lehrervereinshause am 12. August 1912.

Die beiden letzten Jahrzehnte unserer Zeitrechnung stellen eine Epoche beispielloser Umwälzung auf wirtschaftlichem und geistigem Gebiete dar. Ein unerhörter Reichtum von Entdeckungen und Erfindungen hat die Kulturentwicklung unserer Tage beschleunigt, wie in keinem anderen Zeitalter. Die Ergebnisse der Wissenschaft, die Erzeugnisse von Kunst, Handel und Industrie sind Gemeingut aller zivilisierten Nationen geworden.

Aber kein Kulturelement zeigt eine gleich starke innere und äußere Anziehungskraft, keine Realität des öffentlichen Lebens eine so allgemeine Wertschätzung, wie das Schulwesen. Es gibt kein Wort unserer Sprache, das, schon rein verbalistisch genommen, eine so vielseitige Verbindungs-

möglichkeit zu andern Begriffswörtern zeigt, wie das Wort „Schule"*). Es ist, als ob die Völker spürten, daß an dieser ehrfürchtig-alten und doch so geistesfrischen Macht die Welt sich verjüngen und neu erstarken soll, daß wir tatsächlich, nicht nur in der Vorstellung, durch den kurzen Hebelarm der Kraft, den die Kindheit darstellt, den langen Hebelarm der Menschheit in Bewegung setzen. Man wird täglich mehr inne, daß der Pädagogik Ewigkeitswerte eigen sind.

Mehr als je wendet sich daher auch die Sorge der deutschen Nation dem Kinde und seiner Erziehung zu. Gebet dem Kinde, was des Kindes ist! Dieser Forderung und der Möglichkeit, sie zu erfüllen, möchte ich in einigen Ausführungen nachgehen.

Als pädagogischen Leitweg meiner anspruchslosen Darbietungen möchte ich drei orientierende Fragen aufstellen. Sie lauten:

1. Welches sind die Ursachen der modernen Schulreform?
2. Welche Änderungen im Schulbetriebe werden angestrebt?
3. Wie verhält sich die Schulpraxis zu diesen Forderungen?

Und zwar wären es folgende Teilgebiete des öffentlichen Schulwesens, die ich bei einer systematischen Betrachtung zu überschauen hätte:

a) Schulhygiene und körperliche Ausbildung,
b) Jugendkunde und Kinderforschung,
c) Unterrichtsprinzipien und Lehrfächer,
d) Schulorganisation,
e) Soziale Fürsorge im Schulwesen,
f) Verbindung zwischen Schule und Haus.

Ich muß es mir versagen, um Ihre Aufmerksamkeit nicht zu lange in Anspruch zu nehmen, historische Rückblicke zu tun oder eine philosophisch-pragmatische Begründung moderner Erziehungsgrundsätze zu versuchen. Von mancherlei Dingen setze ich die Bekanntschaft voraus, gewisse Fragen werde ich nur andeutend berühren, einige in den Grundzügen leicht skizzieren; kaum eine kann ich verweilend betrachten. Zu den augenblicklich schwebenden Streitfragen von Wert werde ich mich bemühen, freimütig Stellung zu nehmen und ein Urteil darüber zu gewinnen, das Sie mir, verehrte Anwesende, auch wenn es Ihren Beifall nicht findet, nicht verargen mögen.

Zunächst also einige Bemerkungen über die Ursachen der Reformbewegung:

Unzufriedenheit mit den sozialen Zuständen der Gegenwart und mit uns selbst hat, wie im heutigen Kulturleben überhaupt, so auch auf dem Gebiete des Erziehungs- und Schulwesens jene gewaltige Flutwelle emporgetrieben, die wir „Schulreformbewegung" nennen.

An unserer Erziehung tadeln wir Gereifteren dieses und jenes, bereuen

---

*) Wer's nicht glaubt, mache sich zur Belehrung eine alphabetisch geordnete lexikographische Zusammenstellung von „Abendschule" bis „Zigeunerschule", von der „Schulung des Anstands" bis zur „Schulung des Zuhörens"; er gedenke auch der präpositionalen Zusammensetzungen von „**an**-schulen" bis „**zu**-schulen" und übersehe nicht die mit Vorsilben geprägten modernen Bezeichnungen „**Ent**-schulung, **Ver**-schulung, **Zer**-schulung".

manchen unberatenen Schritt und möchten unsern Kindern und Schutzbefohlenen solche Enttäuschungen ersparen. Ihnen soll die Einsicht früher kommen als uns, den Geschädigten. Wir leben für die neue Generation in der Erwartung des Besseren und streben seiner Erfüllung mit Eifer entgegen.

Als zweites ursächliches Moment kommt hinzu das tiefe Mitgefühl mit dem Kinde. Unsere neben allem Realismus doch stark romantisch fühlende Zeit glaubt mit dem Idealisten Rousseau, dessen Tage aufs neue gekommen sind, an die unverfälschte Natur des Kindes. Ein unverdorbenes, echtes Kind scheint uns die Perle der Schöpfung zu sein. Unserm zaudernden Überlegen, unserm Handeln unter Willensdruck und beständiger Kontrolle des Verstandes imponiert das Ungewollte und Eigenmächtige seiner Lebensäußerungen, das Selbstherrliche seines Tuns. Die kindliche Eigenart, die Regungen seiner werdenden Persönlichkeit erregen unsere Bewunderung und lassen uns das Erziehungsgeschäft als eine heilige und heiligende Pflicht erscheinen.

Die Erkenntnis vom Werte des guterzogenen Kindes für die Weiterentwicklung nationalen Lebens ist der dritte Grund.

Der körperlichen und geistigen Ausbildung der erziehungspflichtigen Jugend zum späteren Kampf ums Dasein ist das Herz unsers Vaterlandes aufs innigste zugewandt. Es ist durchdrungen von dem Gefühl nationaler Verantwortlichkeit, ein taugliches Geschlecht der Welt aufzuziehen, das dem Lande zur Ehre gereicht, das nicht beiseite steht im Wettkampf der Nationen um die Güter der Welt und den Besitz der Erde. Die eifrigste Sorge der Familien, der Schulgemeinschaften, der Staatsbehörden wacht über dem teuersten Vermächtnisse der Nation — das Kind unsere Zukunft! —

Ich betrachte im ersten Teil meiner Übersicht die physiologische Seite unserer Schulerziehung.

Dem leiblichen Wohlbefinden und der körperlichen Ausbildung der Schuljugend kommt man, vornehmlich in den großen Städten, in neuerer Zeit mit so geflissentlicher Sorgfalt entgegen, daß man fast den Eindruck gewinnt, auf diesem Gebiete liege der Höhepunkt erziehlichen Wirkens. Eine Besichtigung unserer neueren Schulbauten, die zum Teil wahre Paläste und Schlösser genannt werden können, mit ihren mustergültigen hygienischen Einrichtungen, den zweckmäßigen Beleuchtungs-, Lüftungs- und Heizvorrichtungen, den schmucken, lichten Klassenräumen, den Turnhallen, Spielhöfen und Gartenanlagen wird Ihnen darüber einen Blick eröffnet haben.

Auf die Einrichtung heizbarer Korridore und passender Kleiderablagen, die Anlage von Trinkspringbrunnen, Bade- und Waschgelegenheiten ist die Aufmerksamkeit der Schulbauämter gerichtet. Der hygienischen Überwachung unserer Schulkinder gelten die Maßnahmen der Schulärzte. Ihrer sachkundigen Beratung verdanken wir zu einem nicht geringen Teil die Zunahme der Klassenerfolge. Belehrungen der Kinder in der Gesundheitspflege sind obligatorisch in den oberen Klassen der deutschen Volksschule, werden aber auch schon auf den andern Stufen gelegentlich im Unterricht erteilt. Der ausreichenden Ernährung

und Erholung in den Pausen, der körperlichen Kräftigung durch Turnen, Spielen, planmäßig geregelte Atemübungen, der Pflege des äußeren Wohlanstandes der Schuljugend wenden Lehrer und Lehrerinnen ein gut Teil ihrer Kraft zu. Durch Veranstaltung von Schulspaziergängen, Spielnachmittagen, Schwimmunterricht und Schlittschuhlaufen bekunden die Schulbehörden ihr soziales Interesse für die Wohlfahrt unserer Schüler. Größere Turnfahrten, mehrtägige Ferienwanderungen und militärische Übungen stellen die neueste Errungenschaft auf dem Gebiete körperlicher Ertüchtigung dar. Die Sammlung aller der leiblichen Jugendausbildung dienenden Turner-, Wander- und Sportbündnisse zu einem über das ganze Land verbreiteten einheitlichen Jugendbund mit Knaben- und Jünglingsabteilungen wird angestrebt. Der „Jungdeutschlandbund" sieht in der deutschen Lehrerschaft einen besonders starken Bundesgenossen, der seine Bestrebungen ausgezeichnet fördern wird. Der ideal gerichtete Sinn und das Nationalbewußtsein unserer Jugenderzieher sind ihm Bürge dafür. —

Die „Kinderforschung" ist das zweite Thema meiner Auseinandersetzung.

Man wirft der heutigen Schulerziehung vor: sie ermangelt einer ausreichenden Anpassung an die innere Natur des Kindes; die keimenden ursprünglichen Anlagen, die Fingerzeige der Natur, bleiben großenteils unbeachtet. Die Halbträume des Instinkts, die unbewußten Antriebe zum Schaffen sind aber die wahren Lichter auf dem Wege der Erziehung. Eine sorgfältig auch das Kleinste und Unscheinbare beachtende pädagogische Disziplin geht diesen Fragen spürend, messend und vergleichend nach: die experimentelle Kinderforschung. Unter Verwertung der wissenschaftlichen Ergebnisse der Gehirn- und Nervenphysiologie und der an Schulkindern vollführten biologischen Versuche stellt sich diese Fachwissenschaft in den Dienst der Schule. Erforsche das Kind und die Gesetze seiner seelischen Entwicklung! so lautet ja eine allbekannte pädagogische Forderung. Herbart verlangte bereits die Kenntnis psychologischer Vorgänge als notwendig zur Begründung der Erziehungswissenschaft. Aber diese Aufgabe der Psychologie als einer Hilfswissenschaft war eine mehr äußerliche und gelegentliche, als eine praktisch geübte, unentbehrliche. Theoretische Konstruktionsversuche auf Grund von Selbstanalysen oder vereinzelten Beobachtungen an Erwachsenen, das war die Methode des damaligen Psychologisierens.

Heutzutage erforscht man in erster Linie das Kind statt des Erwachsenen, und zwar physiologisch und psychologisch zugleich. Das Objekt ist nicht die Einzelperson, sondern die Schülermasse. Und nicht nur das eigentlich psychische Geschehen, der gesetzmäßig sich vollziehende innere Vorgang bildet die Aufgabe der experimentellen Kinderforschung, sie strebt darüber hinaus, sucht die Arbeitsleistungen der Schüler zu normieren, wendet sich schulpraktischen Gebieten, wie der Lehrplanfrage, zu und sucht die gewonnene verfeinerte Einsicht schultechnisch für die Organisation zu verwerten. Sie maßt sich jedoch nicht an, in Überschätzung ihrer rein empirischen Aufgabe die letzten und höchsten Fragen der Erziehung, die der Ethik allein unterworfen

sind, eigenmächtig zu lösen und den Versuch zu machen, die Pädagogik in der Jugendkunde aufgehen zu lassen.

Wertvolle Errungenschaften verdankt die deutsche Volksschule, besonders die Anfängerklasse, der Mitwirkung der Kinderforschung: vor allem die Erkenntnis, daß man, ehe an ein Übermitteln von Wissensstoff gedacht werden kann, zuvor ein geistiges Niveau zu schaffen hat, auf dem in Form möglichst selbständigen Tuns der Kinder, wirklicher Anschauung und freien Lehrgesprächs Ansätze zu geistiger Entwicklung gezeitigt werden können. Ich erinnere ferner an den Grundsatz, daß mit der theoretischen Ausbildung der Schüler eine praktische Betätigung nach Möglichkeit zu verbinden ist, an die schulmäßige Verwertung der Intelligenzprüfungen, die „tests" für normalgeistige und schwachsinnige Kinder, an die Einführung der Versuchsklassen und das Hilfsschulwesen. —

Das nächste Kapitel meines Vortrags, das die Prinzipien und Fächer des Volksschulunterrichts behandeln soll, ist von der neuzeitigen Idee der Arbeitsschule beherrscht. Wie diese pädagogische Renaissance erfolgen soll, ist Ihnen, werte Gäste, wie ich aus Ihrem Reiseprogramm ersehe, im wesentlichen schon dargelegt worden.

Nur über die Schulzucht und ihre Mittel gestatten Sie mir nebenher ein kurzes Wort.

Das Wort „Schule" hat in unsern Tagen gegen früher nicht nur einen reicheren Inhalt, sondern auch eine andere Klangfarbe erhalten. Zwar durchweht das ernste deutsche Schulhaus der Geist der Zucht und des Gehorsams, aber es ist nicht der Geist tyrannischer Gewalt, vor dem man sich fürchten müßte, sondern ein väterlicher Geist, der freundlich mahnt und sicher leitet. Wohl fehlt es nicht an solchen Schulwidersachern, die das Gebot der Unterordnung gänzlich aus dem Schulgesetzbuch streichen möchten — die deutsche Schule kennt sie wohl, sie sind uns ein Spott oder eine Scham, und wir gehen an ihnen vorüber. Wir folgen getrosten Herzens den Worten des Comenius, unsers pädagogischen Schutzheiligen, und lassen Ernst und Frohsinn gepaart im Schulhause wohnen.

Der Idee von der Teilnahme der Kinder am Schulregiment steht die deutsche Volksschule ablehnend, die höhere Schule abwartend gegenüber. In jener Ausartung staatsbürgerlicher Schulerziehung, die uns sogar Jugendgerichtshöfe zur Aburteilung über Disziplinarvergehen der Schüler bescheren will, erblicken wir die schwerste Verirrung, die je das Erziehungswesen begangen hat, nämlich die völlige Bankerotterklärung pädagogischer Autorität. —

Auch über das folgende Thema: „Schulorganisation" ist Ihnen bereits von einem Neuerer auf diesem Gebiete eine Darstellung gegeben worden. Doch will ich einige wichtige Fragen wenigstens andeutend berühren:

1. Wie steht es mit der Einführung der allgemeinen Volksschule?
2. Erscheint die Simultan- oder die Konfessionsschule als das Ideal einer Normalschule?

3. Ist es zweckmäßig, Klassen für besonders befähigte Schüler einzurichten?
4. Empfiehlt sich der gemeinsame Unterricht von Knaben und Mädchen?
5. Wie sorgt der Staat für die geistig minderwertigen Kinder?

Ich möchte sie kurz beantworten.

1. Die Forderung, die achtstufige allgemeine Volksschule zur Grundlage unsers gesamten Volksbildungswesens zu machen, ist in der deutschen Lehrerschaft der Gegenstand unermüdlichen Wirkens, und die Erkenntnis ihrer Notwendigkeit scheint sich bei den Gemeindebehörden allmählich durchzusetzen. In Süddeutschland besteht die angestrebte Normalform bereits in vielen Städten, aber auch in Norddeutschland gehen erfreulicherweise die Gemeinden dazu über, die Vorschulklassen zu beseitigen, oder wenigstens die Einführung neuer Klassen dieser Art zu verwerfen*).

2. Solange die konfessionelle Spaltung unsers Volkes in Staatsbürger protestantischen und katholischen Glaubens fortdauert, die Kirche an der Wahrung des Bekenntnisses festhält und seine Äußerung überwacht**), erscheint ein einheitlicher Unterricht für Kinder getrennter Konfessionen nicht durchführbar. Die starke Mischung der Konfessionen macht zwar an manchen Orten (Hessen-Nassau) aus ökonomischen Gründen die Einrichtung von Simultanschulen nötig. Pädagogisch betrachtet sind diese Schulen aber nicht das Ideal einer Normalschule, sondern ein schultechnischer Notbehelf.***)

3. Im Einklange mit vielen Schulmännern erkläre ich mich nachdrücklich gegen Eliteklassen, wie gegen „gehobene" Schulen. Ich halte die Pflege des Talents oder der eigenartigen Begabung in amtlich organisierten Sonderklassen für unpädagogisch, die Zerlegung des Volksschulkörpers in besondere Schichten für unsozial. Lehrende und Lernende sollen nicht äußerlich schon die Kennmarke ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klassenart oder Schulgattung an sich tragen. Der Unterricht muß meines Erachtens so erteilt werden, daß alle Schülerkategorien auf ihre Rechnung kommen. Der Lehrgang muß die Möglichkeit gewähren, durch eingestreute Aufgaben, Heranziehen zu besonderen

---

*) Im preußischen Abgeordnetenhause ist die Forderung, die an höheren Schulen noch bestehenden Vorschulklassen allmählich aufzuheben, mehrfach erhoben worden. Die preußische Unterrichtsverwaltung hat zwar bisher grundsätzliche Bedenken erhoben; wirklich fortschrittlich gesinnte deutsche Kommunalbehörden sind aber, wie Schulberichte melden, grundsätzlich für die Abschaffung dieser unzeitgemäßen Einrichtung, und einige haben feste Beschlüsse der Stadtverordnetenversammlungen in dem Sinne herbeigeführt, neue Vorschulklassen nicht mehr zu genehmigen.

**) Ein Antrag, der die grundsätzlichen Forderungen des diesjährigen schulpolitisch hochbedeutsamen „Katholikentages" bezüglich der Volksschule zusammenfaßt, verlangt, daß der Kirche allein die Erteilung des Religionsunterrichts zustehe, und daß das Recht der Kirche auf Überwachung der gesamten religiösen und sittlichen Erziehung durch eine entsprechende Teilnahme an der Volksschulaufsicht gesetzlich gewährleistet werde. Die Besetzung der für die Schulverwaltung eingerichteten Organe dürfe nur mit solchen Männern erfolgen, welche die Aufrechterhaltung und Förderung konfessioneller Schuleinrichtungen verbürgen.

***) Nicht alle Pädagogen teilen diese Anschauung. R.

Leistungen, Anregung zu privater Beschäftigung auch die Begabten zu Kraftleistungen heranzuziehen. Man spricht so viel von individueller Erziehung. Hier ist Gelegenheit zu unermüdlicher, selbsttätiger, aufopfernder Einzelarbeit gegeben.

4. Die Frage der Koedukation ließ in ihrer Behandlung auf dem Frauenkongreß zu Berlin erkennen, daß folgende Ansichten in Deutschland zurzeit darüber vorhanden sind:

a) Die Lernerfolge sind in den Anstalten, wo gemeinsamer Unterricht erteilt wird, bei beiden Geschlechtern zumeist gleich. Die gemeinsame Erziehung bringt zwar keine Schwierigkeiten in der Schuldisziplin hervor, aber ein veredelnder Einfluß ist ebenfalls nicht nachweisbar.

b) Der erziehliche Einfluß ist auf beide Teile ein offensichtlich günstiger. Die Knaben verlieren von ihrer Rücksichtslosigkeit, die Mädchen von ihrer Launenhaftigkeit.

c) Prinzipiell ist der gemeinsame Unterricht das Ideal, doch muß erst eine gesunde, beide Teile befriedigende pädagogische Grundlage geschaffen werden.

d) Ein dauerndes Bedenken stellt die Verschiedenheit der Entwicklungskurven und Interessensphären von Knaben und Mädchen dar, ebenso die rassenhygienische Befürchtung einer Nivellierung der Geschlechter.

Die herrschende Meinung darüber geht dahin, daß gemeinsame Erziehung ohne Schädigung in Anfängerklassen erfolgen kann, daß sie aber bei fortgeschrittenem Alter aus ethischen und unterrichtlichen Gründen abzulehnen ist.*)

5. Für die im Unterricht zurückbleibenden Kinder sind in manchen Städten sogenannte „Förderklassen" eingerichtet. Sie erfahren aber aus der Lehrerwelt zum Teil recht scharfe Angriffe. Es scheint, als ob dieser Klassensonderunterricht in andern als den Grundklassen dadurch, daß er auf die Eigenart der Repetenten geflissentlich Rücksicht nimmt, die Kinder intellektuell verzärtelt, so daß ein späterer Übergang in den Massenunterricht der Normalklassen mit Schwierigkeiten verbunden ist, und daß die Förderklassen, die nur ein zeitweiliges Hilfsmittel darstellen sollten, somit zu einer stehenden Einrichtung erhoben werden. Eine unerwünschte Breitengliederung des Volksschulsystems wäre die Folge.

Für die Kinder, bei denen Schulversäumnis, nicht mangelnde Begabung, den Grund des Zurückbleibens darstellt, ist ein geeigneter Privatunterricht auf städtische Kosten meines Erachtens ein besseres Hilfsmittel, den Anschluß an die gleichaltrigen Kameraden herbeizuführen. Kinder, bei denen geistige Minderwertigkeit festgestellt ist, finden Aufnahme in

---

*) Soeben geht durch die Zeitungen die Nachricht, daß man die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen, die bisher in London üblich war, wieder abschaffen will, denn die Mädchen seien durch diese Unterrichtsart gleichgültiger geworden und hätten dadurch den Lerneifer der Knaben ebenfalls gehemmt. Auch sei für die Mädchen manches für die spätere Entwicklung notwendiger und vorteilhafter als gewisse spezielle Kenntnisse, wie z. B. in der Geometrie und Algebra. Ähnlichen Urteilen begegnet man in amerikanischen Zeitschriften.

den Hilfsschulen, die infolge der Eigenart ihres unterrichtlichen Verfahrens einen besonderen Zweig unsers Volksschulwesens darstellen. —

Ich komme zu dem Abschnitt: „Soziale Fürsorge im Schulwesen".

Die Zukunft unserer Nation liegt in einer möglichst günstigen Gestaltung der häuslichen Kindererziehung. Das Haus ist in erster Linie verantwortlich für das Erbe, das Kultur und Geschichte uns überliefert haben. Die Frage aber, ob die Familie genügt als Erziehungs-, Pflege- und Schutzstätte der heranwachsenden Jugend, muß verneint werden. Die häuslichen Erziehungsmaßnahmen sind häufig unzureichend; also muß die Sorge für das Kind, wenn die bürgerliche Gesellschaft keinen Schaden nehmen soll, der Verantwortung der Gemeinde, der Fürsorge des Staates übertragen werden. Daneben wirken die Vereine aus sozialethischen Beweggründen. Das Hauptziel der staatlichen und kommunalen Jugendfürsorge muß eine Vorbeugung gegen die Verwahrlosung schulpflichtiger Kinder sein.

Die Zahl dieser fürsorglichen Maßnahmen ist eine recht große. Einige besonders wichtige seien hier hervorgehoben:

Zurückgestellte Schulanfänger werden bei einigen wohlhabenden Gemeinden in Schulkindergärten untergebracht, die sich die Aufgabe stellen, die ungeeigneten Schulrekruten durch besondere Behandlung schulfähig zu machen. Die mit körperlichen Fehlern und Gebrechen behafteten Kinder bedürftiger Eltern erfahren in Heilanstalten und Sonderkursen unentgeltlich Pflege und Unterweisung. Schulsanatorien, Wald-, Wasser-, Freiluftschulen und ländliche Kolonien nehmen erholungsbedürftige Schulkinder auf. Notleidende werden zu Hause oder in Kindervolksküchen für ein geringes Entgelt oder unentgeltlich gespeist, ganz arme auch mit Kleidern und andern Gebrauchsgegenständen versehen. Die Lehrmittelfreiheit wird verschiedentlich als ein Parallelstück zum unentgeltlichen Unterricht angesehen. Die Mehrzahl der Gemeinden aber geht von der Erwägung aus, daß es eine unabweisbare Pflicht der Eltern ist, wenn sie irgend in der Lage sind, die für den privaten Gebrauch notwendigen Schulartikel selbst zu beschaffen. Die Kinderhorte verpflegen, beaufsichtigen und beschäftigen die Schüler, die an einer geregelten Anfertigung ihrer Schularbeiten durch ungünstige häusliche Verhältnisse gehindert sind. Städtische Arbeitszirkel, Beschäftigung in freien, besonders der Handfertigkeit dienenden Kursen, Jugendlesehallen, Unterhaltungsabende entziehen die Kinder dem Straßenleben und seinen Gefahren. Es ist durch Staatsgesetz verboten, die Kräfte der Schulkinder durch Heimarbeit oder Tätigkeit für Fremde auszunutzen. Die Jugendgerichte bezwecken eine energische Bekämpfung der Ursachen, die zu den Verfehlungen Jugendlicher führen, durch erziehliche Maßnahmen und bringen eine Verbesserung der Strafmittel und des Strafverfahrens auf Grund pädagogischer Grundsätze zuwege. Besserungsanstalten endlich dienen Zwangserziehung sittlich verwahrloster Zöglinge.

Die Notwendigkeit, bei dem starken Andrang zur Inanspruchnahme fürsorglicher Einrichtungen die richtige Auswahl unter den Kindern zu

treffen und Erziehungsmaßnahmen sachgemäß in Vorschlag zu bringen, verlangt eine Erweiterung und Vertiefung des Erkundigungswesens. Namentlich ist es Frauenhilfe, die sich auf diesem schwierigen Gebiet, das viel Takt und Liebe verlangt, bewährt hat und weiter mit wachsendem Erfolge betätigen wird. —

Mit der „Verbindung zwischen Schule und Haus" komme ich zum letzten Gegenstand meiner Ausführungen.

Diese notwendige Brücke herzustellen, ist das Bestreben aller Schul- und Kinderfreunde. Als bewährte Mittel freundlicher Annäherung gelten: gegenseitige Besuche und Besprechungen, die sich freilich in der Großstadt nicht immer bequem einrichten lassen und deshalb in manchen Städten in festgelegte Besuchszeiten für Eltern umgewandelt sind. Des weiteren dienen dem Zwecke Schulfeiern und Elternabende, Mütterkonferenzen, Elternvereinigungen, Schulsynoden und Familienbeiräte. Auch die Benutzung der Presse, die der Besprechung wichtiger Verständigungsfragen bereitwillig ihre Spalten öffnet, und die Abhaltung von Vorträgen in Vereinen und öffentlichen Versammlungen sind geeignete Mittel, Verständnis und Entgegenkommen bei der Bevölkerung zu wecken.

Die Themen, die auf den Vortragsabenden unter sachverständiger Leitung von Schulmännern und Ärzten zur Verhandlung kommen, sind naturgemäß recht mannigfaltig. Besonderes Interesse erregen neuerdings vor allem zwei Gegenstände aus der Gesundheitslehre:

1. Der Kampf gegen den Alkoholismus,
2. Die Frage der geschlechtlichen Aufklärung

und zwei Forderungen der Schulerziehung:

1. Die Notwendigkeit häuslicher Schularbeiten,
2. Die Bekämpfung der Schundliteratur und der Schundfilms.

Die Anschauungen der Fachkreise über diese Schutz- und Erziehungsmittel will ich kurz wiedergeben:

Im Kampf gegen den Alkoholismus gehen wir nicht so weit, wie manche andere Staaten, die den Antialkoholunterricht zum obligatorischen Lehrgegenstand in den Schulen erhoben haben. Gelegentliche Unterweisungen dünken uns geeigneter zu sein, und wir haben, Gott sei Dank, bisher eine ausreichende Wirkung im Schulleben erzielt.

Von der sexuellen Aufklärung, die so geflissentlich für die Volksschule, und zwar von extremen Verfechtern und Verfechterinnen schon für die unteren Klassen, gefordert wurde, halten wir gar nichts. Wir wollen den Sinn der normalen Jugend keusch erhalten, wir sehen die kindliche Einfalt auf dem Gebiete des Geschlechtslebens als ein köstliches Besitztum, nicht als einen Mangel an, und den Wunsch, um der Schädlinge willen, die vom Baume der Erkenntnis genascht haben, heikle und gefährliche Dinge zur Sprache zu bringen, erachten wir für eine ungesunde moralistische Regung. Scheu dem Kinde! Wenn abgehende Schüler und Schülerinnen in der Fortbildungsschule Winke für ihr Verhalten in der angegebenen Richtung in sachkundiger, ernster Weise bekommen, so halten wir diese Zeit für früh genug. Wo sonst aus bestimmten Gründen geschlechtliche Belehrung angezeigt erscheint, da werde sie im Eltern-

hause mit Klugheit, Takt und Würde, aber mit bestimmten, nicht mit herumsuchenden Worten vorgenommen.

Was die pädagogische Frage der Abschaffung der häuslichen Schularbeit anbetrifft, so kann sich die deutsche Schule nicht entschließen, dieser Forderung mancher Reformer Folge zu leisten. Sie meint vielmehr, die Hausarbeiten dienen dem Unterricht und der Erziehung aufs wirksamste und sind das wichtigste Bindeglied zwischen Schule und Haus, denn sie geben den Eltern Rechenschaft von dem, was in der Schule getrieben wird und was das eigene Kind in den einzelnen Fächern leistet. Sie sind praktisch wertvoll für den Schüler, weil neben der Bereicherung seines Wissens durch gedächtnismäßiges Lernen eine Übung in den Fertigkeiten nur bei beständiger häuslicher Kontrolle und gelegentlicher Unterstützung möglich ist. Und sie sind endlich für die Charakterbildung von Nutzen, denn das Schulkind erhält dadurch, daß ihm eine Aufgabe zur relativ freien häuslichen Bearbeitung gestellt wird, einen Antrieb zum selbständigen Schaffen, zu vernünftiger Selbstbestimmung, eine Schulung fürs Leben.

Der Kampf gegen die Schundliteratur und die Schundfilms wird in neuerer Zeit mit großer Heftigkeit und Ausdauer geführt. Die Lehrervereine standen voran, die behördlichen Maßnahmen sind gefolgt. Die Einnahmen der Verleger des Buchschunds sind um Millionen zurückgegangen; das spricht deutlich für den Erfolg der gegnerischen Maßnahmen. Die freiwillig geübte Aufsicht und die scharf zufassende Polizeizensur werden dafür sorgen, daß auch unsittliche Illustrationen und Kinoerzeugnisse, der Schmutz in Bildern, unsern Kindern nicht mehr vor die Augen kommt und ihre Seelen vergiftet. Lichtbilderbühnen für die Jugend sind erstanden und werden ihre belehrenden und unterhaltenden Darstellungen auch dann fortsetzen, wenn das Kino seinen Einzug in die Schule hält, wozu es sich zur Stunde anschickt. —

Ich bin am Ende. Ich glaube, meine Darlegungen lassen erkennen: Wir Deutsche sind, was das Erziehungswesen anbetrifft, nach wie vor an der Arbeit und nehmen praktische Erfahrungen auf, woher sie auch stammen mögen. Wir sind auch in der Pädagogik weltoffener geworden. Wollen wir in Erziehungsgedanken und unterrichtlichen Erfolgen mit andern Nationen wetteifern, so darf unsere Schulkunst nicht grüblerisch zu Boden starren, sondern muß Umschau halten und in der Fremde zu Gaste gehen. Und da blicken wir zu Ihnen herüber, wo das Sternenbanner flattert, und freuen uns Ihres Fortschritts. Ein Land, das so sachlich, so zweckmäßig sein Schulwesen organisiert, das so unsentimental die Aufgaben der Gegenwart sich zu lösen bemüht, ist uns ein wertvoller pädagogischer Bundesgenosse.*) Nicht, als ob wir uns unsern deutschen Idealismus wollten rauben

*) Die förderlichen Beziehungen zwischen den beiden pädagogisch führenden Ländern werden wachsen, wenn die gelegentlichen Besuche sich auf beiden Seiten zu einer feststehenden Einrichtung ausgestalten werden. Regelmäßige, sorgfältig organisierte Massenfahrten deutscher Lehrer nach Amerika und umgekehrt und ein längerer Aufenthalt im fremden Lande werden eine nutzbringende pädagogische Durchdringung, einen Austausch erziehlicher Werte herbeiführen. Um

lassen. Ohne diesen wäre die Pädagogik Pestalozzis, Diesterwegs, Fröbels nicht geboren worden. Aber es gilt bei allem Idealismus auch die praktische Vernunft zu Ehren zu bringen, die Gegenwart tatkräftig zu erfüllen, nicht nur optimistisch in die Zukunft zu schauen und von ihr das Heil zu erhoffen. Denn

„Wer mit seinem Tun und Sinnen
Immer in die Zukunft starrt,
Wird die Zukunft nicht gewinnen
Und verliert die Gegenwart!"

Oder, werte Gäste aus Amerika, wenn Sie Ihren Landsmann Longfellow lieber zitiert hören wollen, so will ich meine Rede schließen mit seinem Aufruf:

„Trust no Future, howe'er pleasant!
Let the dead Past bury its dead!
Act, act in the living Present,
Heart within, and God o'erhead!"
(Traue keiner Zukunft, wie anziehend sie auch erscheinen mag!
Laß die tote Vergangenheit ihre Toten begraben!
Handle, handle in der lebenden Gegenwart,
Beherztheit im Innern und Gott über dem Haupte!)

„Die Lehrerpersönlichkeit."

Eine Buchanzeige von K. F. Sturm.

Die Schätzung der Persönlichkeit vermag kaum höher zu steigen, als sie in unsern Tagen emporgediehen ist. Auf allen Kulturgebieten regen sich ihre Verkünder. Wieviel nun dabei auch Mitläufertum und Schlagwortunwesen sein mag, das läßt sich nicht leugnen: der Begriff der Persönlichkeit ist, wie in der Philosophie, so auch in der zeitgenössischen Pädagogik allgemach zu einem Zentralbegriff geworden, um dessen Klärung und Vertiefung sich gerade neuerdings viele ernstlich bemüht haben. Man fordert heute eine Persönlichkeitspädagogik: Bildung des Zöglings zur Persönlichkeit sei der Erziehungszweck, die Persönlichkeit des Lehrers sei das wirksamste Erziehungsmittel. Unter denen, die mit beharrlichem Eifer diese Gedanken vertreten und die auch fähig scheinen, was sie fordern zu verwirklichen, ragt neben E. Linde vor allem Dr. Ernst Weber hervor. Er hat sein Ideal der Lehrerpersönlichkeit schon in der „Ästhetik" (seinem pädagogischen Hauptwerk) verfochten, sodann in einer Reihe einzelner Aufsätze, die während der letzten Jahre in wissenschaftlichen und künstlerischen Zeitschriften erschienen sind und die er nun, um einige neue Arbeiten vermehrt, unter dem Titel „Die Lehrerpersönlichkeit"*) gesammelt herausgibt.

---

auf unserer Seite diesem Ziele näherzukommen, wird den Lehrervereinen die Aufgabe erwachsen, den deutschen Regierungen daraufhin praktische Vorschläge zu unterbreiten.

*) Osterwieck-Harz und Leipzig, A. W. Zickfeldt. 131 S. Preis 1,80 M., geb. 2,30 M.

Zeitschriftenaufsätze, die zumeist äußeren Anlässen ihre Entstehung verdanken, in einem Sammelband zu vereinen, bleibt immer ein Wagnis. Nur allzu rasch verweht, was der Tag geboren hat. Und anders sind die Anforderungen an einen Artikel, anders an ein Buch. Der vielseitige Münchner Pädagoge durfte die Sammlung wagen. Seine Aufsätze haben zum ersten einen gemeinsamen sachlichen Mittelpunkt, zum andern ein starkes persönliches Gepräge. Denn Weber ist eine Persönlichkeit. Ein reicher und beweglicher Geist; doch kein geistreichelnder Journalist; aber auch kein Gelehrter im engen Sinne. Die Sehnsucht seines Lebens ist die Tat. Er hat starke Überzeugungen und will sie durchsetzen. Er schreibt ruhig und sachlich einfach, oft humorvoll, nicht selten mit verhaltener, zuweilen aufflammender Leidenschaftlichkeit. Und wenn schon jeder einzelne seiner Aufsätze Zeugnis ablegt von dem hellen Verstande und der inneren Wärme, die ihn reifen ließen, so rücken sie alle doch erst innerhalb des gemeinsamen Rahmens ins rechte Licht, geben in ihrer Gesamtheit erst ein farbiges, abgestimmtes Bild der Lehrerpersönlichkeit, wie sie sein soll, und — der Persönlichkeit Ernst Webers. —

Das Buch enthält zwanzig größere und kleinere Aufsätze. Als die bedeutsamsten erscheinen mir: Schlagwörterpädagogik; Verbrecher, Dutzendmensch und Pädagog; Der Lehrer als Gestalter; als Experimentator; als Techniker; Der ewige Student; Freie Geister.

Zwei pädagogische Hauptrichtungen streiten heute (nach Weber) um die Herrschaft. Beide sind der Ausdruck pädagogischer Gewissenhaftigkeit. Die Vertreter der einen Richtung bemühen sich, dem Stoffe, die der andern, dem Kinde gerecht zu werden. Beide sind zu bemitleiden „und wirken tragikomisch, der Lehrer sowohl, der nur konserviert und präpariert, der vor lauter Denken und Gedächtnis Gemüt und Willen brachliegen lassen muß, und der Mann aus dem „Jahrhundert des Kindes", der vor lauter Ehrfurcht vor dem Kinde den Respekt vor sich selbst vergißt: die Achtung vor der eigenen Menschenwürde und die Sehnsucht jedes Werdenden nach einem lebendigen Menschenideal, nach einem starken Führer. Indem man dem Kinde alles gewähren möchte, versagt man ihm das Beste, was Menschen einander geben können: den Eindruck einer vollen Persönlichkeit." Jede wahre Bildungsarbeit ist Arbeit im Dienste der Persönlichkeitsentwicklung. Tote Materie aber ist zu Bildungszwecken ungeeignet. Neues Leben kann ein toter Stoff nur erhalten in einer lebendigen Menschenseele, in einer gereiften, gestaltungsfähigen Persönlichkeit. „Das Wesentliche jeder pädagogischen Tat besteht in der Wirkung von Mensch auf Mensch." „Eigentlicher Träger der pädagogischen Tat ist sonach immer die Persönlichkeit des Erziehers und Bildners, und alle Probleme vereinigen sich am Ende in dem Problem der Lehrerpersönlichkeit." Der Schwerpunkt der pädagogischen Tätigkeit liegt im Gestalten. Pädagogische Tat ist ideales Vorleben, und wahre Pädagogenart gründet in reiner, starker Menschlichkeit. Deshalb muß dem Jahrhundert des Kindes ein Jahrhundert der Lehrerpersönlichkeit folgen. „Erst wenn die Forderungen der Stoffenthusiasten und die der Kinderseelenverhimmeler in einer starken Persönlichkeit ihre

Verschmelzung und Reinigung von den anhaftenden Schlacken erfahren haben, erst dann wird es anders werden mit der Einschätzung unserer Berufsarbeit und des Lehrerstandes." Wer darum der Schule helfen will, der muß ihr zu starken Lehrerpersönlichkeiten verhelfen. Daß an solchen gegenwärtig kein Überfluß ist, hat zwei Gründe. „Solange das Amt eines Volksschullehrers nicht so besoldet ist, daß sich ihm die geeignetsten Kräfte zuwenden, solange wird es ihm an den rechten Persönlichkeiten fehlen." Das ist der eine Grund; der andere liegt in der mangelhaften Vorbildung. Bisher wandten die Lehrerbildungsanstalten die Hauptkraft der wissenschaftlichen Allgemeinbildung zu; die eigentliche Bildung des Pädagogen fand entweder gar keine oder keine ausreichende Berücksichtigung. Die philosophische Fundamentierung ist versäumt worden. Eine tiefergründende Berufsauffassung kann nur geholt werden aus der Gesamtheit der pädagogischen Grund- und Normwissenschaften. Hauptgebiet des Studiums muß also nicht die wissenschaftliche Allgemeinbildung, sondern die philosophisch-pädagogische Sonderbildung sein. Zu ihr müssen dann die künstlerisch-technische Bildung und die praktisch-pädagogische Bildung hinzutreten. Freilich ist auch mit dieser Vorbildung bei weitem nicht genug getan. „Der rechte Lehrer bleibt zeitlebens Student; der echte Pädagoge ist ein ewig Werdender." Von all dem Wahren, Guten und Schönen, das der Erzieher seinen Schülern zu vermitteln sucht, von dem Besten ist „das Beste gerade dieses nie rastende Aufwärtsstreben, dieses geistige Ringen und Wachsen, das ein vorbildlicher Mensch in seiner eigenen Persönlichkeit vorlebt". —

Ich muß es mir versagen, auf die hundert feinen Einzelzüge näher einzugehen, die Webers Idealporträt der Lehrerpersönlichkeit so frischlebendig machen. Wozu auch? Wer das Bild ganz haben will, der lese das Buch.

Bericht über den IV. Internationalen Kongreß für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst.

Dresden im August 1912.

Von E. Schröbler in Leipzig.

Über die Fülle dessen, was in den Verhandlungen des Kongresses und auf den mit ihm verbundenen Ausstellungen geboten wurde, wollen wir uns von drei Gesichtspunkten aus orientieren. Eine Reihe von Referaten und ein Teil der Ausstellungen („Versuche und Ergebnisse") beschäftigten sich eingehend mit der psychologischen Grundlegung des Zeichnens. Zweitens können wir eine Serie der dargebotenen Vorträge (und den weitaus größten Teil der Ausstellung) als solche betrachten, die die didaktischen Probleme des Zeichen- und Kunstunterrichts ins Auge fassen, drittens finden wir in einer weiteren Gruppe von Referaten die Frage behandelt, welche allgemein bildenden Werte im Zeichen- und Kunstunterrichte liegen.

I.

Wir wenden uns jetzt den an erster Stelle bezeichneten Referaten zu. Hier möchte ich besonders auf das Referat von Meumann (Hamburg) eingehen.

Meumann knüpft an die von ihm dargebotene Ausstellung an. Das Psychologisch-Pädagogische Institut in Hamburg (voläufig noch eine Sonderabteilung des philosophischen Seminars) beschäftigt sich gegenwärtig u. a. auch eingehend mit der psychologischen Grundlegung des Zeichenunterrichts; infolgedessen bot die Ausstellung eine Reihe von Versuchsanordnungen und Apparaten dar, wie sie in dem dortigen Institut zurzeit bei diesen Arbeiten zur Verwendung kommen. Der Referent betont, daß seine Untersuchungen von Hause aus nicht darauf ausgehen, für die Praxis des Unterrichts irgendwelche Ergebnisse festzustellen, sondern daß ihn bei seinen Untersuchungen in erster Linie rein psychologische Interessen leiten. Untersucht werden: 1. Motorische Prozesse, 2. optische Prozesse, 3. die Gedächtnisleistung, 4. die Führung der Hand durch das Auge.

Diese speziellen Untersuchungen führen schließlich zur Analyse der zeichnerischen Tätigkeit. Daneben steht als ein zweites Ziel das Auffinden der Entwicklung der zeichnerischen Begabung. (Arbeiten wie die große Untersuchung von Georg Kerschensteiner haben in dieser Beziehung noch lange nicht abschließende Bedeutung, sondern sind als Vorarbeiten aufzufassen.) An dritter Stelle gilt es, zur Analyse des Zeichnens als einer künstlerischen Tätigkeit zu gelangen; dem wahren künstlerischen Schaffen geht notwendig voraus ein Erlebnis, und auch dieses muß Gegenstand der Analyse werden. Anschließend an diese Gesamtübersicht — dem Referenten war leider nur eine sehr kurze Redezeit zur Verfügung gestellt worden, darum mußte er seine Ausführungen äußerst knapp halten — wurden noch zwei Probleme herausgegriffen und etwas ausführlicher behandelt: die Analyse der zeichnerischen Begabung (s. oben!) und sodann die Frage, „Worauf beruht die Nichtbegabung für das Zeichnen"? Diese kann beruhen 1. auf motorischer Ungeschicklichkeit, 2. auf ungenauem Beobachten (das kann angeborene Schwäche sein, es kann aber auch nur auf Gewohnheit beruhen), 3. auf dem Mangel an visuellem Gedächtnis, 4. auf dem Mangel der fixierenden Tätigkeit der Aufmerksamkeit, 5. auf dem Koordinationsfaktor, d. h. auf den Beziehungen zwischen motorischen und sensorischen Funktionen (dies ist sicher der wichtigste Faktor), 6. auf dem Mangel an Fähigkeit, künstlerisch zu erleben.

Erläuterungen zu dem, was in dem Referate nur andeutungsweise geboten werden konnte, gab Meumann in einigen Führungen durch die von ihm veranstaltete Ausstellung. Da die Apparate gebrauchsfähig aufgestellt waren, konnte eine Anzahl wichtiger Versuche demonstriert werden. Außerdem möchte ich auf das ausführliche „Psychologische Programm" verweisen, welches der Referent für den Kongreß ausgearbeitet hat. Es ist im Vorbericht des Kongresses abgedruckt und findet außerdem eine ausführliche Erläuterung in der Zeitschrift für pädagogische

Psychologie und experimentelle Pädagogik, Heft 7/8, herausgegeben von Meumann und Scheibner; Quelle & Meyer, Leipzig 1912.

An zweiter Stelle möchte ich mit ein paar Worten hinweisen auf ein Referat von Ruttmann (Marktfest) über Sammelmethoden für Kinderzeichnungen.

Daß derartige Arbeiten nötig sind, liegt auf der Hand. Neben der streng analysierenden Methode müssen wir auch eine solche als nötig anerkennen, die von mehr komplexen Leistungen, also von der spontanen Kinderzeichnung, ausgeht. Der Referent weist zunächst auf die Statistik hin. Er warnt mit Recht vor dieser Methode. Die monographische Methode (Kerschensteiner, Levinstein) schätzt er höher ein. Aber auch sie ist nicht ausreichend. An dritter Stelle nennt er die ethnologische Methode. Hier ist eine Vergleichsmöglichkeit seiner Meinung nach dadurch garantiert, daß die ethnologischen Forschungen bereits auf einer wissenschaftlichen Höhe stehen; der biographischen Methode allein jedoch sprach er den vollen wissenschaftlichen Wert zu. Ich verweise besonders auf die bekannten Arbeiten von Clara und William Stern (vergleiche meinen Bericht über die Ausstellung anläßlich des 5. Psychologischen Kongresses im Archiv für die gesamte Psychologie, Bd. XXIV, Heft 1) und neuerdings auf die Arbeiten von Dix. Von größter Bedeutung bei dieser Methode ist es, daß alle Nebenumstände, die die Zeichnung begleiten, mit aufgezeichnet werden. Besonders ist bei dem jüngeren Kinde darauf zu achten, daß wir eine Interpretation der Zeichnung durch den sprachlichen Akt erhalten. Er bietet dann erst den Schlüssel für die psychologische Bewertung der Kinderzeichnung. Zeichnerische Produkte von Kindern, Primitiven usw. vermögen uns ohne diese eingehenden Protokolle sehr wenig zu sagen; bei der Interpretation solcher Produkte ohne Begleitprotokolle hat man darum die allergrößte Vorsicht walten zu lassen.

Im Anschluß hieran mache ich nur namhaft das Referat von Rektor Friedrichs (Hamburg) über die psychischen Grundlagen des Zeichenunterrichts.

Weiter möchte ich hinweisen auf einen Vortrag von Cook (London) über die ersten zeichnerischen Produkte des Kindes, und zwar geht Cook noch weiter zurück, als dies Stern getan hat. Er beginnt mit den ersten graphischen Ausdrucksformen: den Kritzeleien. Diese Kritzeleien beginnen am Ende des 1. Lebensjahres. Sie werden veranlaßt durch die „instinktive Greifkraft" (Erfassen des Schreibwerkzeuges); hinzu kommt die unwillkürliche Bewegung und so entsteht die Linie. Die Entwicklung in bezug auf die Linienführung nun macht Cook zum Gegenstand ganz besonderer Forschung. Die charakteristischen Linienführungen sind ihm „organische Formen". Das 2. Lebensjahr bringt als Fortschritt, das jetzt nicht mehr ein kontinuierliches Ineinander und Durcheinander bei der Linienführung besteht, sondern daß isolierte Gebilde nebeneinander auftreten und zwar hauptsächlich in 2 Formen: in der Form des unvollständigen Eirunds und der Form der Spirale. Dann kommt die große Wendung: die getrennten Kritzeleien werden in Beziehung gesetzt zu geistigem Inhalt. Bei seinen Unter-

suchungen hat der Referent nicht außer Augen gelassen auf die hohe Bedeutung der Einfühlungsprozesse sein Augenmerk zu richten. „Durch die Einfühlung werden die Gebilde der Hand mit der Form von gefühlten, gesehenen oder gedachten Dingen verbunden." Seinen Vortrag begleitet der Referent mit zahlreichen Darbietungen von Kinderzeichnungen. Seinen Forschungen legt Cook deswegen so großen Wert bei, weil er meint, es sei eine anerkannte Tatsache, daß der Unterricht im Zeichnen dem Gange der natürlichen Entwicklung zu folgen habe. Diesem Ziele aber könne man sich nur nähern, wenn dieser Gang der Entwicklung lückenlos und sicher vor Augen liege. Der Weg zu diesem Ziele sei immer noch kaum betreten.*)

II.

Wir können uns nun den Referenten zuwenden, die sich mit didaktischen Problemen befassen.

Das Zeichnen im Elementarunterricht bespricht Edith Rydberg (Goeteburg). Sie hat die Erfahrung gemacht, daß Tierbilder von Kindern mit großer Liebe gezeichnet werden. Kreise und Ovale sollen Vorübungen zur Darstellung dieser Tierformen werden. Die Muskeln der Hand sollen dadurch Stärkung erfahren; dem Kinde soll größere Kühnheit in der Linienführung eigen werden. Zugleich aber sollen jene Grundformen (Kreise und Ovale) Stützpunkte für Hand und Auge sein, damit die Wiedergabe der richtigen Proportionen erreicht werde.

Lehrer Bürkner (Dresden) sprach über kindliche Verzierungskunst. Er meint, man könne das Schmuckzeichnen beim Kinde bereits pflegen, das Kind stehe dieser Art der zeichnerischen Betätigung nicht mehr verständnislos gegenüber (Kerschensteiners Forschungen). Das eigentliche Anwendungsgebiet für kindliche Verzierungskunst ist das Schülerheft. Für die Auswahl der Motive, die den Verzierungen zugrunde gelegt werden, gilt ebenfalls das Prinzip der Lebensnähe, d. h. irgend ein Baum, eine Blüte, ein Vogel usw. wird als Motiv gesetzt; es kommt bei dieser Motivlegung durchaus nicht darauf an, daß das Objekt korrekt wiedergegeben wird, also nicht ein bestimmtes Blatt, eine bestimmte Blüte wird dargestellt; Details werden vergessen; denn der eigentliche Zweck ist nicht eine naturalistische Wiedergabe, sondern die Dekoration. Gerade dadurch, daß wir diesen Gedanken in den kindlichen Schmuckformen zum Ausdruck gelangen lassen, meint der Referent, könnte man dem schädlichen Naturalismus, der überall in den Werken der Kunst zuerst die Wirklichkeit sucht, und sie allein zum Wertmesser erhebt" den Boden entziehen. Ich kann auf Einzelheiten nicht eingehen und verweise auf ein kleines Werkchen des Refernten, Kindliche Verzierungskunst, Dresden 1909, Holze & Pahl. Preis geb. 2 M.

Über Zeichnen als Sprache referiert der bekannte Rektor O. Seinig (Charlottenburg). Auf Seinigs Anschauungen brauche ich in dieser

*) Ich habe seit einer Reihe von Jahren meine Aufmerksamkeit auf den gleichen Gegenstand gerichtet und kann die Ergebnisse Cooks zum großen Teil bestätigen. Ich gedenke im Laufe des nächsten Jahres die ersten Ergebnisse meiner Untersuchung, die sich auf zwei Kinder beziehen, zu veröffentlichen.

Zeitschrift nicht einzugehen. Seinigs „Typenzeichnen“ und seine Bedeutung — in Sonderheit für den Lehrer — sind wohl als bekannt vorauszusetzen. Ich verweise hier auf folgende Werke des Referenten: „Die redende Hand“, Leipzig 1911, Wunderlich, Preis geb. 3 M.; „Praxis des Gedächtniszeichnens“, Leipzig 1912, Wunderlich, karton. 1,60 M.

Aber nicht nur auf dem Gebiete der Volksschule ist das didaktische Interesse für das Zeichnen lebendig. Eine ganze Reihe von Referaten zeigt uns, daß man auch im Mittelschulwesen dem gleichen Gegenstande volle Würdigung zuteil werden läßt. Ich kann leider nur einige Themata namhaft machen.

Hauptberichterstatterin für das Thema: „Nach welchen Grundsätzen ist der Zeichenunterricht an den Mittelschulen zu erteilen“ ist Miß Spiller (London). Ich verweise in diesem Zusammenhange noch auf einige Referate des Vorberichts. Guild (London) „The Underlying Principles which should govern Art Education in Secondary Schools; Kuhlmann (Altona) „Kritische Bemerkungen zu dem Zeichenunterricht an den Höheren Schulen“; Jules Pillet (Paris) „Les principes fondamentales de l'enseignement de dessin dans les écoles secondaires“.

Einen weiteren Gegenstand der Verhandlungen bildete ferner die Frage der Zeichenlehrerbildung, und zwar wandte man sich hauptsächlich der Bildung der Zeichenlehrer im höheren Schulwesen zu. Für die Volksschule liegen die Verhältnisse insofern einfacher, als der Zeichenlehrer ja von vornherein den gleichen Bildungsgang wie seine Kollegen im Amt geht. Seine rechtliche Stellung ist also damit ohne Weiteres festgelegt. Ganz anders auf dem Gebiete des höheren Schulwesens! Dort wird dem Zeichenlehrer nicht immer die Anerkennung und Bewertung zuteil wie den wissenschaftlichen Lehrern. Einstimmig gelangt man zu der Annahme des folgenden Satzes: „Die allgemeine Bildung des Zeichenlehrers muß gleichwertig der Allgemeinbildung des wissenschaftlichen Lehrers sein. Sie darf keineswegs geringer sein, als die Bildung des Schülers.“ Diese höheren Anforderungen, die man heute an den Zeichenlehrer stellen muß, hängen nicht nur damit zusammen, daß der Zeichenlehrer in jeder Beziehung als gleichberechtigt neben dem wissenschaftlichen Lehrer stehen soll, sondern sie gehen hervor aus der modernen Auffassung, die wir vom Zeichnen haben. Pädagogik, Psychologie, Ästhetik, mathematische Grundkenntnisse und anderes sind Gebiete, in denen der Zeichenlehrer kein Fremder sein darf.

Hauptberichterstatter für diese Frage war Prof. Friese (Hannover).*)

Die Würdigung des Zeichnens, soweit sie die allgemein bildenden Schulen nicht betrifft, also die Pflege des Zeichen- und Kunstunterrichts an den beruflichen Schulen, übergehe ich; es sei jedoch erwähnt, daß der Kongreß in seinen Veranstaltungen auch diesem Gebiet eine eingehende Würdigung zuteil werden ließ.

---

*) Ich möchte hinweisen auf die sehr dankenswerte Statistik des Referenten (Vorbericht S. 123 ff.); sie befaßt sich mit den gesetzlichen Bestimmungen über Ausbildung, Prüfung und Anstellungsverhältnisse der Zeichenlehrer in den einzelnen Staaten.

Nun kommen wir auf ein neues Gebiet, das wir noch mit einigen Worten berühren wollen. Neben dem Zeichnen verlangt heute die Schriftkunst als ein selbständiges Forschungs- und Kunstgebiet angesehen zu werden. Zwei der bedeutendsten Vertreter dieses Gebietes referierten in dieser Angelegenheit: Johnston (London) behandelte in seinem Referat die Entwicklung der Buchschrift aus der römischen Kapitalschrift. Seine Darbietungen waren in der Hauptsache Interpretationen zu den Schriftformen, die er mit kunstgerechter Hand an der Wandtafel vor den Augen seiner Zuhörer entstehen ließ.

Die kunsterzieherische Macht, die in der Schriftpflege liegt, behandelte in einem liebenswürdigen Referat v. Larisch (Wien). Der Unterricht soll ganz im Sinne der Tendenz stehen, wie sie in dem Thema zum Ausdruck gelangt, und zwar wird von zwei Seiten aus dieses Ziel zu erlangen gesucht; nämlich einmal insofern, als die Konfiguration des einzelnen Buchstaben ins Auge gefaßt werde (Anatomie des Buchstabens), sodann insofern, als man das Prinzip der Aufeinanderfolge der einzelnen Buchstaben betrachtet. Der Referent sprach in dieser Beziehung von der Rhythmik der Aufeinanderfolge und von der ornamentalen Wirkung, die in der Massenverteilung liegt. Im einzelnen kann ich leider nicht auf die vortrefflichen Ausführungen eingehen. Ich muß verweisen auf das grundlegende Werk des Referenten, Unterricht in ornamentaler Schrift, 3. Aufl., Wien 1911.

An dritter Stelle gehe ich ebenfalls ganz kurz noch ein auf ein Referat des Lehrers Händler (Meißen), der sich seinen Zuhörern in etwas eigenartiger Weise vorstellte als „der Begründer der biologischen Methode" auf dem Gebiete des Schreibunterrichtes. Das wirklich Wertvolle dieser Methode dürfte ebenfalls hinlänglich bekannt sein. Es besteht darin, daß sich der Gang der Methode des Schreibunterrichtes aufzubauen hat auf dem natürlichen Entwicklungsgange der motorischen Funktionen beim Kinde. Händler hat seinen Standpunkt ausführlich erörtert in seinem Lehrbuch für den Schreibunterricht, Huhle-Dresden.

III.

In einer letzten Reihe von Referaten gelangte, wie schon angedeutet wurde, die Frage zur Erörterung, welche allgemein bildenden Werte in der Pflege der zeichnerischen Betätigung liegen. Gleichzeitig damit kamen zur Verhandlung Fragen wie die über Erziehung des Volkes durch Museen, durch Veranstaltungen ähnlich den Hochschul-Kursen, durch die Einrichtung offener Zeichensäle u. a. m. Als besonders wichtig scheint mir ein Hinweis Montforts (Brüssel) zu sein, der in seinem Referate darauf hinweist, daß es unbedingt nötig sei, die Pflege kunsterzieherischer Probleme nicht aufhören zu lassen mit Beendigung der offiziellen Schulzeit. Es ist bereits von verschiedenen Seiten darauf aufmerksam gemacht worden, daß der Volksschulunterricht ja an der verhängnisvollsten Stelle im Verlaufe der psychischen Entwicklung abbricht, und wenn wir trotz aller Kultur der kunsterzieherischen Probleme während der Schulzeit im Verlauf des späteren Lebens vergeblich nach den Früchten suchen, die eigentlich vorhanden sein sollten (ich erinnere nur an den Tiefstand des wirklich künstle-

rischen Geschmacks in den weitesten Kreisen des Volkes, der sich in der Bevorzugung der Bazarschundware, in der Sucht, sich überall mit ästhetischen Scheinlügen zu umgeben, offenbart), so wird das größtenteils mit auf Kosten dieses Mißstandes zu setzen sein. Der Hauptberichterstatter für dieses Gebiet, Prof. Groß (Dresden) gab in seinem Referate recht beherzigenswerte Anregungen zur Frage der Kunsterziehung. Gleich ihm brachte auch Beyrer (München) wertvolle Beiträge zur Lösung dieser bedeutungsvollen Kulturfrage. Beide sind sich darüber einig, daß man in der ganzen Frage der Kunsterziehung viel zu hoch gegriffen habe. Es kann vorläufig nicht die Absicht sein, das Verstehen der hohen und wahren Kunst zu erreichen, sondern was in erster Linie in Angriff genommen werden muß, das ist das Beherrschen des ABC in der Kunst. Dieses ABC ist ganz vergessen worden; es besteht darin, daß wir jedem Menschen zu der „für das praktische Leben nötigsten Dosis von Geschmack" verhelfen. Dabei tritt, besonders bei Beyrer, erfreulicherweise der Gedanke zutage, daß ein solches Verstehen nicht erreicht wird durch Belehrung; „denn Gefühlswerte lassen sich nicht durch Reden und Dozieren übermitteln und das bloße Wissen, daß ein Gegenstand schön ist, verschafft uns nicht die Fähigkeit, diesen auch zu verstehen" (zitiert nach Foersters Jugendlehre). Aus diesen Erwägungen heraus betont nun Beyrer die nahen Beziehungen, die bestehen zwischen der Kunstpflege und der Handarbeit. Die Pflege des Handfertigkeitsunterrichts ist ihm darum in erster Linie Grundlage aller der Bestrebungen, die an die kunsterzieherische Idee anknüpfen. Es ist ein Irrglaube, wenn man meint, die Kunst würde durch diesen Kontakt mit dem Handwerk entwürdigt. Kein geringerer als Rodin hat neuerdings betont, wie nötig dieser Kontakt sei: „Viele Künstler mißachten und vergessen", sagt er, „die Dogmen der Kunst, welche von den großen Meistern aller Zeiten im Handwerk festgelegt worden sind."

Zu der Frage der Kunsterziehung und der Bedeutung der zeichnerischen Betätigung für die Allgemeinbildung ergriffen noch eine große Anzahl Redner das Wort (Prof. Boeck (Wien), Kirby (Buffalo), Bayley (North Scituate). Im Vorbericht findet sich außerdem im Zusammenhang damit eine sehr wertvolle Arbeit von Weymann. (Vorbericht S. 237 ff.) Ich verweise auch auf dessen Buch Ornamentales Zeichnen, Dresden 1912, C. Heinrich. Preis geb. M. 3.—

Zum Schluß noch ein Wort über die Ausstellung, die mit dem Kongreß verbunden war! Es ist ganz unmöglich, an dieser Stelle den Fleiß und die Mühe der Organisatoren genügend zu würdigen, auch unmöglich, irgendwelche Wertbeziehungen herzustellen zwischen den einzelnen Ausstellungsländern. Es sei darauf hingewiesen, daß diese Überfülle des Stoffes, der hier geboten wurde, dem Zweck der Veranstaltung diametral gegenüberstand; denn Zweck dieser Ausstellung konnte es doch nur sein, eine gegenseitige Förderung und Belehrung gewonnen zu haben. Dies aber war im Hinblick eben auf die quantitative Überbietung unmöglich. Das hat auch die Kongreßleitung sehr wohl empfunden. Sie weist in dem gleichen Sinne auf diesen Übelstand hin und stellt erfreulicherweise in

Aussicht, daß künftighin die Ausstellung nicht mehr diese Dimensionen annehmen dürfe. Aber auch in qualitativer Beziehung konnte man leider empfinden, daß der fördernde Wert des ganzen Unternehmens hinter dem zurückblieb, was man hätte erwarten können; denn die Ausstellung bot in den weitaus meisten Fällen nur Höchstleistungen dar, trug also, um mit der Kongreßleitung zu reden: „repräsentativen Charakter". Es braucht nicht darauf hingewiesen zu werden, zu welchen Mißständen es führen muß, wenn in Ausstellungen allerart immer nur die Paradestücke an den Wänden hängen, die Durchschnittsleistungen und die schwächsten Leistungen aber in einer bescheidenen Ecke in Mappen ihr Dasein fristen, wenn sie überhaupt vorhanden sind. Eine solche Auffassung muß zu einer Überspannung der Ziele führen und wird die Schule unaufhaltsam in die Überbürdung hineinziehen, unter der sie jetzt schon zu leiden hat. Ganz in diesem Sinne sprach sich Götze (Hamburg) aus, und wir können dem Urteil dieses Mannes, der seit 20 Jahren in dem Strom der Kunsterziehungsbewegung mitten darin steht, unbedingten Glauben schenken. Künftige Ausstellungen werden hoffentlich in dieser Beziehung gesunde Wandlung in dem oben gekennzeichneten Sinne zeigen. Das Studium der Durchschnittsleistungen, ja auch die eingehende Vertiefung in die verunglückten Leistungen des Kindes werden uns unbedingt weiter bringen. Hoffentlich kommt auch hinzu die Darbietung von Entwicklungsreihen. Es sei erwähnt, daß besonders unter der Abteilung „Versuche und Ergebnisse" hierfür schon diesmal beachtenswerte Anfänge vorhanden waren.

Für alle Fragen, die die Ausstellung betreffen, seien Interessenten hingewiesen auf den Führer durch die Zeichen- und Lehrmittel-Ausstellung (mit vielen Abbildungen von Ausstellungsgegenständen, mit Erklärungen usw.). Preis M. 2,50. Ebenso wie der Vorbericht und die Mitteilungen (3 Hefte) zu beziehen durch K. Elsner, Dresden-A., Hohestraße 62.

Der Kongreß war besucht von über 2000 Teilnehmern. Der erste Kongreß fand statt in Paris im Jahre 1900, der zweite 1904 in Bern (823 Teilnehmer), der dritte 1908 zu London (1819 Teilnehmer). Der nächste Kongreß wird im Jahre 1918 zu Budapest stattfinden.

Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen.

Von Oberlehrer Dr. Friedrich Schmidt in Würzburg.

Vor kurzem gab der Vorstand des Psychologischen Institutes an der Universität Würzburg, Professor Dr. Karl Marbe, unter Mitwirkung seines Assistenten, Privatdozent Dr. Wilhelm Peters, unter obigem Titel das erste Heft einer neuen Zeitschrift heraus*). Was will diese?

*) I. Bd. 1. Heft (82 S.): Zur Einführung — Marbe: Die Bedeutung der Psychologie für die übrigen Wissenschaften und die Praxis. — Die Zeitschrift wird in zwanglos erscheinenden Heften (zu je 3 M.) in B. G. Teubners Verlage herausgegeben.

Sie will der Wissenschaft und der Praxis eine gleich aufmerksame Dienerin sein. Bislang haben gerade wir Schulmänner es unangenehm verspürt, daß die Psychologie keineswegs immer die praktische Gestaltungskraft in der Schule angenommen hat, die wir erwarteten, sondern daß sie nur zu oft in blassen, nicht selten noch dazu unrichtigen Theorien ihr abstraktes Dasein fristete. Denken wir nur an die Menge der psychologischen Lehrbücher in unsern Lehrerbildungsanstalten, in die wir uns vertiefen mußten, ohne doch wirklichen Gewinn für den praktischen Fall in der Schule davonzutragen. Angesichts dieser oft konstatierten Tatsache fragt man unwillkürlich nach der Ursache ihrer Erscheinung. Damit beantworten wir zugleich die Frage: Welchen Weg wandert die neue Zeitschrift? Zunächst ist zu bemerken: sie geht keinen von jenen Wegen, welche die Geschichte der Psychologie als unbrauchbar nachgewiesen hat. Wer ihr also mit Arbeitsbeiträgen kommen wollte, die lediglich theoretische Behauptungen, ein bloßes Meinen bedeuten, dem verschließt sie ihre Spalten. Die Unfruchtbarkeit solcher Arbeiten haben wir Schulmänner in Fragen, wie die der „Arbeitsschule", der „Kunsterziehung", der „Begabungsklassen" und vielen andern sattsam kennen gelernt. Positiv aber geht sie den Weg des Experiments und der Statistik, also den Weg exakter Forschung. Welches ist ihr Anwendungsgebiet? Die Psychologie soll Bedeutung gewinnen für Naturwissenschaft, Medizin, Sprachwissenschaft, Philologie, Literaturwissenschaft, Ästhetik, Geschichte, Pädagogik, Jurisprudenz, Nationalökonomie und Philosophie. Alle Praktiker und Gelehrten der Geistes- und Naturwissenschaften können Mitarbeiter werden, wenn sie ihre Disziplinen nach der psychologischen Seite fördern wollen. Nicht die Fachpsychologen allein haben in der neuen Zeitschrift das Wort. Alle Zuschriften, welche die Redaktionsführung betreffen, werden an Professor Dr. Marbe in Würzburg, die Manuskripte ohne Angabe des Absenders auf der Adresse an das Psychologische Institut daselbst erbeten.

Den Lehrer interessiert zunächst die Bedeutung der Psychologie für die Medizin. Er muß z. B. den Einfluß der Ermüdung und Erschöpfung auf die psychischen Leistungen des Kindes kennen; erst dann kann er seine Beobachtungen über die Erschwerung der kindlichen Wahrnehmungen durch das parallellaufende Auftreten selbständiger Sinneserregungen, Hemmung des Gedankenverlaufes, Ideenflucht, Monotonie der Vorstellungsverbindungen, Lebhaftigkeit von motorischen Erregungen mit starken Lustgefühlen anstellen. Zum andern muß er wissen, wie Anstrengung und Überbürdung auf das jugendliche Gehirn des Schulkindes wirken, ehe er im Zeitalter des immer noch währenden „didaktischen Materialismus" vorbeugen kann. Auch mit den Störungen der Merkfähigkeit, der Rechenleistung und des Schreibens hat er sich bekannt zu machen, wie nicht minder mit den Versuchen von Höfler und Witasek, das psychologische Experiment als Lehrgegenstand in die Schulen einzuführen.

Ferner muß der Lehrer wissen, daß die Psychologie auch für die Kulturwissenschaft einen Wert hat. Unerläßlich bleibt ihm das Studium über die Entwicklung der Kindersprache und der Sprache überhaupt. Die Zeiten sind vorüber, wo er die Kindersprache einfach als

Ammensprache abgetan hat, wo ihm die Eingliederung derselben in die Vollsprache abging. Nach dieser Richtung sind von uns schulische Sprachexperimente vorgenommen worden, die jetzt verarbeitet und später veröffentlicht werden sollen. Die Sprachwissenschaft erhält von der Psychologie ferner Aufschlüsse über die Beziehungen von Denken und Sprechen, über das Sprachverständnis und namentlich auch über die sprachliche Analogiebildung. Der Philologe von heute stellt sich die Frage: Wie vollzieht sich, psychologisch betrachtet, der Vorgang des Lesens und Abschreibens einer Vorlage, und wie stellt sich danach das Verhältnis von Original und Kopie? Auch die geistigen Vorgänge beim Schreiben, die für die Textkritik wichtigen Schreibfehler im Zusammenhalt mit dem Verlesen, das mit dem innerlichen Versprechen zusammenhängt, gehören hierher. Die psychologischen Vorgänge beim Übersetzen von Texten dürfen nicht mehr verkannt werden. Ebenso die Probleme, die sich auf den Stil von Schriftwerken beziehen wie auf den Rhythmus, der Sprachmelodie u. a. m. Der Würzburger Professor Roetteken tritt in seiner „Poetik" (München 1902) für die Verwertung der Psychologie in der Poetik ein und sticht auf Grund unserer Erfahrung in Zürich vorteilhaft von jenem Dozenten ab, der dies nicht tat.

Ganz besonderes Fachinteresse hat die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik. Ihre Lehren wurzeln nicht im Gegensatz zur alten Pädagogik in luftigen Spekulationen und Theorien, sondern in wirklichen, unter gleichen Bedingungen erarbeiteten Erfahrungstatsachen. Wohlgemerkt! das ist wesentlich zweierlei. Den Anfang mit kinderpsychologischen Untersuchungen machten die Herbartianer Sigismund, Stoy, Bartholomäi, Hartmann u. a. Freilich waren sie noch roh. Aus der von Marbe reichlich angeführten Literatur und der skizzierten Wiedergabe der Leitgedanken ist ersichtlich, daß die kinderpsychologische Forschung immer mehr der Feinentwicklung des Seelenlebens näherrückt. Der Lehrer muß die Methodik der pädagogischen Untersuchungen kennen lernen. Dabei wird es ihm eindringlich klar werden, daß die in alten Lehrbüchern aufgeführte Methodik sich zur modernen verhält wie etwa die Arbeit in Bausch und Bogen zur feinen Einzelarbeit. Diese neue Methodik erfüllt den Lehrer mit Lust und Liebe beim Unterrichten, weil sie den kindlichen Geist zusehends bildet, was an den Ausdrucksmitteln des Kindes erkennbar ist. Einschlägige Untersuchungen seien hier nur in Schlagwörtern angedeutet: Farbenkenntnis und Farbenunterscheidung der Kinder; Feinheit der Raumwahrnehmung; das kindliche Verständnis räumlicher Formen; kindliche Assoziationen; das eigentliche Lernen und Behalten; Intelligenzprüfungen; Vorstellungstypen; Schreibfehler und Diktat; die Vorgänge des Rechnens; Haus- und Schularbeit; das Zeichnen u. a. m. (Vgl. die Zeitschriften und Sammelwerke zur experimentellen Pädagogik, die E. Meumann in seinen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik", Bd. 1. 2. Aufl., Leipzig 1911, S. 706 ff., aufführt.) Marbe verlangt mit Recht geeignete Prüfungsordnungen, welche den angehenden Lehrer veranlassen müssen, auf der Hochschule sich gründlich mit moderner Psychologie und Pädagogik zu beschäftigen. Und dies tut in Anbetracht der „Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen" wahrlich not. Es ist leicht ein-

zusehen, daß viele experimentell-pädagogische Untersuchungen in ihrem Verlaufe neue Probleme aufwerfen. Ein solches erwuchs z. B. aus jenen über die Haus- und Schularbeit. Es ist ein soziales Problem, welches die psychologische Untersuchung des Einflusses des „Milieu" des Schulkindes auf die geistige Arbeit desselben festzustellen hat. Man wird also auch von der Psychologie des Großstadt- und des Dorfkindes zu reden haben, und auch darüber, ob ein etwa vorhandenes elementares Willensgesetz bei seinen Arbeiten eine Rolle spielt und in welcher Weise.

Endlich halten wir auch eine philosophische Schulung des Lehrers für notwendig. In der Philosophie aber nimmt die Psychologie von jeher eine zentrale Stellung ein. Ein Philosoph ohne moderne Psychologie ist kein exakter Bearbeiter der einschlägigen Probleme.

Marbe hat mit der hier kurz besprochenen einführenden Abhandlung: „Die Bedeutung der Psychologie für die übrigen Wissenschaften und die Praxis" auf dem V. Kongreß für experimentelle Psychologie in Berlin allgemein den lebhaftesten Beifall der Mitglieder gefunden. Wir kennen ihn und seine Arbeitsweise schon eine Reihe von Jahren hindurch und wollen hiermit die Aufmerksamkeit der Lehrerschaft im eigenen Interesse des Standes auf ihn und sein Schaffen nachdrucksam lenken.

Umschau.

Berlin, den 1. September 1912.

Das preußische Unterrichtsministerium hat unter dem 13. Juli d. J. eine soeben im „Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung" veröffentlichte neue „Ordnung der Prüfung für die endgültige Anstellung der Volksschullehrer" erlassen, die vom 1. Januar n. J. ab an die Stelle der „Ordnung der zweiten Lehrerprüfung" vom 1. Juli 1901 tritt. Die wichtigsten Bestimmungen des neuen Reglements sind folgende: Die Prüfung wird in der Schule veranstaltet, an welcher der Lehrer beschäftigt ist. Die Kommission besteht aus dem zuständigen Regierungsschulrat als Vorsitzendem, dem zuständigen Kreisschulinspektor und einem Leiter oder Lehrer öffentlicher Unterrichtsanstalten des Bezirkes (Seminare, Mittelschulen, Volksschulen). Der zuständige Ortsschulinspektor, also der Rektor oder Geistliche, ist von der anberaumten Prüfung zu benachrichtigen und kann ihr beiwohnen, was bisher nur den Kreisschulinspektoren gestattet war. Die Bedenken gegen die Zulassung zu der Prüfung sind dem Lehrer vom Kreisschulinspektor vorher mitzuteilen und die Verhandlungsschrift darüber der Regierung einzureichen. Wird die Zulassung versagt, so sind dem Lehrer die Gründe mitzuteilen. Die Prüfung kann nur einmal wiederholt werden. Wenn ein Lehrer nach fünf Amtsjahren die Befähigung für die endgültige Anstellung noch nicht nachgewiesen hat, so kann ihm eine weitere Frist für seine Bewährung nicht zugebilligt werden. Er ist vielmehr aus dem Schuldienste zu entlassen. Die schriftliche Prüfung besteht in einer wissenschaftlichen Hausarbeit aus dem Bereiche der eigenen unterricht-

lichen oder erziehlichen Tätigkeit des letzten Jahres. In der praktischen Prüfung soll der gesamte Zustand der von dem Lehrer geführten Klasse und die unterrichtliche Behandlung der Fächer festgestellt und dabei sowohl die unterrichtliche Befähigung wie die Leistung des Lehrers berücksichtigt werden. In dem wissenschaftlichen Teile der Prüfung hat der Lehrer nachzuweisen, ob er für seine erziehliche und unterrichtliche Tätigkeit die aus der Psychologie und der Logik, sowie aus der Ethik sich ergebenden Grundsätze richtig zu verwenden versteht, ob er eine genügende Kenntnis von der Methode der einzelnen Unterrichtsfächer, von der Geschichte des Unterrichts, vornehmlich von der geschichtlichen Entwicklung der preußischen Volksschulen, besitzt und ob er in der Verwaltung des Schulamtes einige Erfahrungen gewonnen hat, insbesondere mit den Schulordnungen bekannt ist, die in dem Bezirke gelten." Das Bestehen der Prüfung ist von dem Gesamtergebnis abhängig zu machen, „wobei auf den Ausfall der praktischen Prüfung besonderes Gewicht zu legen ist."

Die bisherige zweite Lehrerprüfung wurde an den Lehrerseminaren abgehalten. Die Prüfungskommissionen setzten sich aus einem Provinzialschulrat und einem Regierungsschulrat und dem Seminarlehrerkollegium zusammen. Im übrigen war die Prüfung auch bisher, seit 1901, im wesentlichen eine pädagogische und methodische mit starker Betonung der praktischen Bewährung. Den Kreisschulinspektoren des Regierungsbezirkes war gestattet, der Prüfung beizuwohnen. Bei denjenigen Lehrern, die in der Seminarentlassungsprüfung ungenügende Prädikate für einzelne Gegenstände erhalten hatten, war „zu ermitteln, wie weit diese Lücken ihres Wissens ausgefüllt" waren. Im übrigen konnte auf das positive Wissen näher eingegangen werden, „wenn der Gang der Prüfung hierzu besondere Veranlassung" gab.

Das Neue ist somit, daß die Prüfungskommission jetzt im wesentlichen aus Verwaltungsbeamten und zwar nicht, wie bei der Mittelschullehrer- und Rektorprüfung, aus besonders ausgewählten, sondern aus den „zuständigen" Verwaltungsbeamten besteht, während sie bisher im wesentlichen aus Seminarlehrern zusammengesetzt war, und daß die Prüfung an der Arbeitsstätte des zu Prüfenden und nicht an einer Lehrerbildungsanstalt abgenommen wird. Im Zusammenhang damit rückt die praktische Tätigkeit des zu Prüfenden noch mehr in den Mittelpunkt der Prüfung, die ganze Prüfung soll noch mehr als bisher eine Ermittelung der praktischen Brauchbarkeit des vor der Anstellung stehenden Lehrers sein.

Recht verstanden und zweckmäßig ausgeführt, ist gegen die Grundsätze und den Geist dieser Prüfungsordnung gewiß nichts einzuwenden. Sie hat auch im ganzen in der Lehrerschaft Beifall gefunden. Nur an einzelne Bestimmungen knüpfen sich mancherlei Befürchtungen, die größtenteils auf die Zusammensetzung der Prüfungskommissionen sich beziehen. Der feststehende Bestandteil der Kommissionen sind der zuständige Regierungsschulrat und der zuständige Kreisschulinspektor, wobei zwischen hauptamtlichen und nebenamtlichen (geistlichen) Kreisaufsehern kein Unterschied gemacht wird, die von Fall zu Fall wechselnde Persönlichkeit, gewissermaßen der dritte Mann zum Spiel, der „Leiter oder Lehrer einer öffentlichen Unterrichtsanstalt des Bezirkes". Letzterer kann ein Seminardirektor, ein Seminarlehrer, ein Mittelschul-

oder Volksschulrektor oder endlich auch ein Mittelschul- oder Volksschullehrer sein. Da die Seminare den Provinzialschulkollegien unterstellt sind, die amtlichen Beziehungen der ständigen Mitglieder der Kommissionen zu den Seminaren also nicht besonders enge sind, wird wohl schon aus diesem Grunde, trotzdem der Erlaß auf die Beteiligung der Seminarpädagogen ein besonderes Gewicht legt, die Hinzuziehung der Seminardirektoren oder Seminarlehrer gewisse Grenzen haben, und auch wohl deswegen, weil die Seminararbeit durch die vielen Prüfungen noch weit mehr gestört werden würde als bisher schon. In Preußen werden jährlich 6—7000 Lehrer behufs endgültiger Anstellung geprüft. Man kann bei dem neuen Verfahren fast ebensoviele Prüfungstage annehmen. Nimmt man aber an, daß durch die nach der Ausführungsordnung zulässige Zusammenziehung der wissenschaftlichen Prüfung für mehrere Prüflinge einige Zeit erspart wird, so bleiben doch wohl noch etwa 5000 Prüfungstage übrig. Dazu kommen sicherlich 2500 bis 3000 Reisetage. Bei ausschließlicher Besetzung der dritten Stelle mit einem Seminarpädagogen müßte also jedes der 182 Seminare ein Mitglied seines Kollegiums im Jahre etwa 45 Tage lang beurlauben. Das würde eine so bedeutende Störung bedeuten, daß schon aus diesem Grunde in der Mehrzahl der Fälle der Seminarvertreter ausscheidet. Aus naheliegenden Gründen wird auch jeder Rektor Wert darauf legen, nicht nur als Ortsschulinspektor der Prüfung beizuwohnen, sondern für seine Schule als Mitglied der Kommission zu fungieren. So würde im ganzen die Kommission aus direkten Vorgesetzten des zu Prüfenden bestehen. Ob das gut ist? Die Verstimmungen, die auch tüchtigen jungen Lehrern gegenüber bei den Vorgesetzten oft bestehen, können bei dieser Zusammensetzung der Kommission das Prüfungsresultat doch recht stark beeinflussen. Die Prüfungsstelle erscheint in dieser Hinsicht nicht genügend neutral, und man konnte zu dieser Zusammensetzung der Kommission nur kommen, weil man ganz einseitig das Gewicht auf die praktische Bewährung legte. Aber ob das wirklich „praktisch“ ist? Die Praktiker sind nicht immer diejenigen, die das Werdende eines Praktikers mit den rechten Augen sehen. Bei den Praktikern kommen die großen allgemeinen Grundsätze, insbesondere aber das Neue, das in der Praxis oft recht lange auf Anerkennung warten muß, und noch länger und vielleicht bis auf den St. Nimmerstag warten müßte, wenn nicht die Jugend zuerst dafür entflammt würde und ihm damit die Zukunft gesichert würde, in der Regel zu kurz. Mancher Leser wird aus seinen eigenen Jugendtagen dafür Beispiele zu geben wissen.

Aber ich habe überhaupt starke Bedenken dagegen, daß die jungen Lehrer, die erst zwei Jahre amtieren und an der Prüfungsstelle oft noch kürzere Zeit, in der Werkstatt geprüft werden. Mir scheint das bisherige Verfahren, wobei ja die Bewährung im Amte auch stark mitsprach, im ganzen besser zu sein. Das Seminar hat doch mehr die Tendenz, das Allgemeine und Ideale, das Neue und Vorwärtsdrängende zu verfolgen. In der reinen Praxis bürgert sich leicht die Zunftregel, das Handwerksmäßige, Mechanische ein. Ich will das an sich nicht geringschätzen, aber junge Geister dürfen sich darauf nicht beschränken. Matte Alltagsseelen halten die lange und schwere Lebens- und Amtsreise nicht aus, ohne vollständig auszudörren und zu erstarren. Jugend muß jung sein, unter Umständen auch „unpraktisch“ und „unklug“. Wer mit ein paar

zwanzig Jahren alle die Klugheiten und Rücksichten, die der fürsichtige Mann in reiferen Jahren kennen und beachten soll, auch schon inne hat, bringt es vielleicht weit in der Welt, aber zum Erzieher taugt er nicht. In der Erzieherarbeit ist das Menschliche, Gute und Große entscheidend, das Zeit zur Entwicklung und noch mehr Zeit zur praktischen Ausprägung braucht, an der strengen Amtsprüfungsstelle aber nicht immer Anerkennung und Beachtung findet. Da stimmen all die Kleinheiten und Kleinigkeiten, die alltäglichen Vorkommnisse, alles Reglementswidrige auch die besten Geister zu einem gewissen Unmut, der sich dann am entscheidenden Tage über dem jungen Sünder entlädt. Es ist nicht gut, Justiz und Verwaltung zu vereinigen. Diesen alten Staatsgrundsatz sollte man auch in allen Ressorts respektieren. Und wenn eine Prüfung auch nicht immer ein Gericht ist, so verlangen beide doch zweifellos völlige Unbefangenheit nach jeder Richtung hin. So mancher von uns Älteren ist in der zweiten Prüfung dadurch gerettet worden, daß man im Seminar andere Maßstäbe anlegte als daheim. Gewiß, die Zeiten mögen andere geworden sein, aber die jungen Kollegen, auch die besten und für die Zukunft am meisten versprechenden, stehen dem Alltag auch heute wohl nicht anders gegenüber. Die „zuständigen" Vorgesetzten dürften nicht die Kommission bilden. Sie mögen als Anwälte und Kläger auftreten, ihre Wahrnehmungen müssen zur Geltung kommen, aber die Entscheidung, der Richterspruch, müßte einer völlig unbeteiligten Körperschaft übertragen werden.

Es ist auch schwer, nach dem Standpunkt einer Klasse die Leistungen und die Fähigkeiten des augenblicklichen Ordinarius zu beurteilen. Was der oder die Vorgänger geleistet oder nicht geleistet haben, spricht dabei mehr mit als das, was der gegenwärtige Lehrer der Klasse leistet. Nur bei der Grundklasse ist die eigene Arbeit ausschlaggebend. Und wie viele Zufälligkeiten verbessern oder verschlechtern das Ergebnis! Gewiß kommen bei jeder andern Prüfung Zufälligkeiten auch in Betracht, aber wer in einer Prüfung nur seine Unterrichtsgeschicklichkeit nachzuweisen hat oder sein Wissen, trägt doch immerhin seine eigene Haut zu Markte und nicht die anderer Leute.

Die Prüfung ist eine pädagogische und methodische, und hierbei soll „auf den Ausfall der praktischen Prüfung ein besonderes Gewicht gelegt werden". Alles andere tritt zurück. Sucht man da nicht den reifen Herbst beim Frühsommer? Spielen die prüfenden Schulbeamten nicht die Rolle des Winzers, der nach den eben ansetzenden Trauben den Ertrag der Kelter beurteilen will? Man begegnet jeder vorzeitigen Zensur mit Mißtrauen. Dieses Mißtrauen ist auch hier am Platze. Praktische Bewährung, geläuterte, wohlbegründete Praxis läßt sich nach zwanzigjähriger Tätigkeit wohl feststellen, nach zweijähriger aber schwerlich. Der richtige Grundsatz, die praktische Bewährung zu prüfen, ist in dem Reglement falsch, weil verfrüht, angewandt.

Will und muß man die mit dem Seminarentlassungszeugnis ausgerüsteten jungen Lehrer nochmals prüfen — diese Notwendigkeit kann ich mit vielen andern Beurteilern nicht anerkennen — dann sollte man ihnen, wie in Preußen bis 1901, auch in einigen Wissensfächern Gelegenheit geben, ihr reiferes Wissen nachzuweisen und zu zeigen, daß sie das Beispiel der Ameise kennen und

befolgen, die in der Zeit, in der man noch arbeiten kann, ihre Vorratskammern füllt. Es ist eine verhängnisvolle Einseitigkeit, wenn der Philologe im Gymnasium oder der Mathematiker in der Oberrealschule nur als Gelehrte in ihren Lehrgebieten angesehen werden möchten. Wenn sie nur das sind, haben sie ihr Lehrpatent mit Unrecht erhalten. Aber ebenso verhängnisvoll ist die einseitige Betonung der Methodik bei dem Volksschullehrer. Auch er muß ein wissensreicher Mann sein, und damit er nicht unter der Last von einem Dutzend Fächern untergeht, muß man auch ihm erlauben und bei ihm anerkennen, daß er in wenigen Fächern besonders zu Hause ist, und hierin in erster Linie ihm zu wirken gestatten. Das ist bei dem heutigen Stande der Dinge, bei dem geringen Prozentsatz einklassiger Schulen, überall möglich, und auch wo ein Lehrer in seiner Schulwerkstatt allein steht, wird er niemals als Mädchen für alles ein ganzer Mann sein, sondern nur als Mann, der etwas recht kann und der auf einzelnen Gebieten auch mehr zu geben hat, als das Reglement verlangt.

Die alte Prüfungsordnung forderte, daß bei denjenigen Lehrern, die in der Seminarentlassungsprüfung ungenügende Prädikate für einzelne Gegenstände erhalten hatten, ermittelt werden solle, wie weit „diese Lücken ihres Wissens“ ausgefüllt seien. Ein solcher Satz findet sich in der neuen Ordnung vernünftigerweise nicht. Man soll bei einem Prüfling nicht nach „Lücken“ suchen — wenn das bei den Prüfenden geschähe, würden sie in der Regel sämtlich durchfallen — vielmehr nach den Höhen und Tiefen ihres geistigen Lebens forschen, denn die sind in erster Linie entscheidend, ob der Lehrer etwas für die Welt und für die Schule bedeutet oder nicht. Dutzendmenschen und billardkugelmäßig abgedrehte Geister kann ein großes Institut wie unsere Volksschule nicht viele vertragen.

In der alleinigen Berücksichtigung der Pädagogik, und in erster Linie ihrer praktischen Ausübung, den jungen Lehrern gegenüber kommt eine Einseitigkeit zum Ausdruck, die leider nicht nur bei den Verwaltungsbehörden besteht, sondern weit darüber hinaus, eine Überschätzung der Methodik und der Kenntnis des pädagogischen Fachwissens.

Wer lehren und erziehen will, muß erstens ein großer und guter Mensch sein, zweitens von dem, was er lehren soll, recht viel Handgreifliches und Verwertbares wissen und drittens die Wege der Erziehung und des Lehrens und Lernens kennen.

Das erstere läßt sich nicht prüfen, sondern nur durch Beobachtung feststellen, durch jahrelange Beobachtung auf der Schulbank und auf dem Katheder. Wer das prächtige Buch von Ernst Weber: „Lehrerpersönlichkeit“ gelesen hat und die darin besprochenen Fälle auf sich hat wirken lassen, wer die vielen kennt, die in jedem andern Beruf besser am Platze wären als in der Schulstube, weiß auch, welches Unheil eine von früh auf getrennte Lehrerbildung, die ein Hinüber und Herüber ausschließt, für unsere Jugenderziehung bedeutet. Darin kann eine Änderung nur eintreten, wenn man dem angehenden, wie dem eben ins Amt tretenden Lehrer möglichst viele Wege in einen entsprechenden bürgerlichen Beruf öffnet, also die allgemeine Vorbildung der Lehrer auf die allgemeinen Bildungsanstalten verlegt. Ein Prüfungsreglement kann diesen ersten und wichtigsten Gesichts-

punkt für die Auswahl der Lehrenden nicht aufnehmen, solange wenigstens nicht, als die sonst tüchtigen Leute, die nur eben zu Lehrern sich nicht eignen, keine anderweitige entsprechende Verwendung finden; denn keine Prüfungskommission würde hartherzig genug sein, ohne entsprechende Fürsorge für die Betroffenen die Befähigung zum Lehramt abzuerkennen. So leiden alle nachträglichen Feststellungen daran, daß sie die Grundforderung nicht stellen dürfen.

Aber auch dann noch ist das Reglement einseitig. Niemand, der von Unterricht und Erziehung etwas versteht, wird die Pädagogik und Methodik nebst ihren Grund- und Hilfswissenschaften gering einschätzen. Aber wichtiger ist doch noch, was jemand an lebendigem Wissen von den Dingen, die das Kind lernen soll, besitzt und beherrscht. Mit aller Pädagogik und Methodik kann jemand nicht einen guten Chemieunterricht erteilen, der nicht selbst in dem Fache lebt, und der größte Methodiker muß in der deutschen Literatur zu Hause sein, wenn er die Jugend für unsere Dichtung gewinnen und unseres Volkes Nibelungenschatz bei der Jugend heben will. In dieser Richtung in den ersten Amtsjahren sich fortzubilden, ist darum noch wichtiger als methodische und pädagogische Studien, und Versäumnisse in dieser Beziehung sind später nicht wieder völlig gut zu machen. Diese Studien liegen dem jungen Lehrer auch vorläufig näher als die methodische und pädagogische Fortbildung. Pädagogik und Methodik sind keine Gebiete, die für die jüngsten unseres Standes besonders anziehend sind. In ihrer praktischen Ausprägung gehört dazu ein reiferes Alter. Zu früh in methodischem Kleinkram verengt, wird man ein Bildungsschuster. Frei muß auch der junge Lehrer nach allen Seiten um sich blicken. Lieber ein paar methodische Dummheiten, als eine unverzeihliche Unwissenheit auf Gebieten, in denen unser Volk geistig lebt und arbeitet, auf Gebieten, die die jungen Geister erfassen sollen. Rein hat irgendwo gesagt, in der Vorbildung der Oberlehrer käme die Pädagogik, in der Vorbildung der Volksschullehrer das allgemeine Wissen zu kurz. Dieser Ausspruch ist in seinem zweiten Teile leider auch heute noch richtig, und diese neue Prüfungsordnung bedeutet einen weiteren Schritt zur Befestigung dieser Einseitigkeit.

Am augenscheinlichsten wird das Bedenkliche dieser ganzen Prüfungsordnung in den Vorschriften über die schriftliche Prüfung, die „in einer wissenschaftlichen Hausarbeit des Lehrers über eine mit Zustimmung des Kreisschulinspektors von ihm gewählte Aufgabe aus dem Bereich der eigenen unterrichtlichen oder erziehlichen Tätigkeit des letzten Jahres“ bestehen soll. Man wird wohl auch an anderer Stelle in Verlegenheit über den Sinn dieser Vorschrift sein. Eine wissenschaftliche Arbeit. Soll sie exakte Feststellungen enthalten? Doch wohl kaum. Oder kritische Betrachtungen? Oder nur einen wohlgeordneten Bericht? Die Ausführungsbestimmungen besagen: „Die Hausarbeit soll dem Lehrer Gelegenheit geben, in voller Ruhe Rechenschaft über die Art seiner Tätigkeit an dem Beispiele eines bestimmt umgrenzten Gebietes zu geben.“ Das wäre doch so eine Art Konfession. Für einen Zweiundzwanzigjährigen etwas früh. Es werden seltsame Dinge dabei herauskommen. Eine regelrechte Studie über das, was die Pädagogik oder die Methodik auf einem „bestimmt umgrenzten Gebiete“ verlangt, der Nachweis des Unterrichtetseins

würde zweifellos besser zeigen, was der zu Prüfende ist, hat und kann. Prüfungen dürfen keine Konfessionen heraufbeschwören; das Bekennen bekommt öfter schlecht, wenn es ehrlich ist. „Das könnte, müßte er sonst nicht schweigen. . . .

„Der junge Lehrer muß bei der Wahl seines Themas für die schriftliche Prüfung die Zustimmung des Kreisschulinspektors einholen, um ihn „vor einer ungeeigneten Wahl zu bewahren". Von den preußischen Kreisschulinspektoren sind noch eine große Anzahl Geistliche. Ob der Rat also nicht öfter etwas dürftig ausfallen wird? Es wäre sicherlich besser, man ließe die jungen Lehrer wenigstens in dieser Beziehung auf eigene Gefahr hin sündigen. Dabei kommt zuweilen schon etwas heraus, oft natürlich auch nichts. Die Zustimmung wird oft zur Bestimmung werden, und das ist an dieser Stelle zweifellos vom Übel.

In der vorliegenden Form erscheint mir die ganze Prüfung als überflüssig. Was sie soll, kann sie nicht leisten. Praktische Meister von 22 Jahren gibt es nicht, und um festzustellen, ob diesem oder jenem die feste Anstellung versagt werden müsse, erübrigt sich eine Prüfung aller, es genügt die Prüfung der Zweifelhaften. Die 120—140000 M., die die jungen Lehrer, und die jedenfalls doppelt bis dreimal so hohe Summe, die die Staatskassen alljährlich für diese Prüfungen aufbringen müssen, könnten zur Begründung von einigen hundert neuen Schulstellen besser verwandt werden. Größere wissenschaftliche Leistungen und tiefergehende pädagogische Studien werden weniger durch Prüfungen, als durch Studiengelegenheiten sichergestellt.

Dadurch, daß die Anstellungsprüfung der Volksschullehrer eine rein pädagogisch-methodische geworden ist, die Mittelschullehrerprüfung aber die Wissensfächer in den Vordergrund stellt, ist der Unterschied zwischen beiden Lehrkörpern noch erheblich vergrößert worden. Kaum zum Vorteil der Sache. Die Errichtung von Anstalten zur Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung kommt hinzu.

Auf jeden Fall ist der Schritt von der Volksschule mit acht Schuljahren und der anschließenden Fortbildungsschule bis zur Mittelschule mit neun Schuljahren nicht groß genug, um einen oft sehr stark empfundenen Unterschied zwischen Lehrern hier und dort zu begründen. Die Tüchtigsten diesseits würden auch drüben wohl ausreichen, und eine Verwendung an der rechten Stelle ist bei Zusammenfassung aller Anstalten immer leichter und sicherer als bei kastenmäßiger Absperrung und Abschließung durch trennende Prüfungen.

Hält die Unterrichtsverwaltung die allgemeine wissenschaftliche Bildung der jungen Volksschullehrer für so gut fundiert, daß eine Kontrolle der Fortbildung in dieser Richtung als überflüssig erscheint, oder wird die Bedeutung des allgemeinen Wissens für die Volks- und Fortbildungsschule so gering eingeschätzt? Es wäre interessant, eine amtliche Ansicht darüber zu hören. Ein Provinzialschulrat schreibt in einer Polemik gegen die „Frankfurter Zeitung" in der „Kölnischen Zeitung" darüber: „Bis jetzt wurde die zweite Prüfung an einem Lehrerseminar abgelegt. Sie war in der Hauptsache, bis auf die Lehrprobe, eine wissenschaftliche Prüfung, auch nach der methodischen Seite hin. Jetzt wird der Lehrer in seiner Schularbeit geprüft. Schularbeit und Weiterarbeit liegen auf derselben Linie. Es kann nicht mehr

vorkommen, daß ein in der Praxis tüchtiger Lehrer ein minderwertiges Zeugnis erhält, weil er wissenschaftlich nur Genügendes leistet, daß ein Lehrer mit gutem methodischem Lehrgeschick, der seine Schularbeit jedoch vernachlässigte, wegen einer guten Lehrprobe doch in der Unterrichtspraxis eine gute Zensur davonträgt. Der junge Lehrer wird jetzt in seiner pädagogischen Lebensgemeinschaft gesehen, sein unterrichtliches Können, seine treue Arbeit, sein erziehlicher Einfluß, sein innerer Zusammenhang mit den Schülern, die Handhabung der Disziplin: alles dies ist Gegenstand der Beurteilung durch die neue Prüfungskommission. Die neue Prüfungsordnung weist den jungen Lehrer, dessen Fortbildung zurzeit auf allen Gebieten nach der wissenschaftlichen Seite hinzielte, von vornherein auf die praktische Ertüchtigung hin, sicher zum größten Segen seiner Schularbeit. Auch gibt das künftige Prüfungszeugnis der Gemeinde, die einen Lehrer nach dem Prüfungszeugnis wählt, eine sicherere Gewähr bei der Auswahl, als das bis jetzt der Fall ist, wo Gedächtnis und Wissen für den Ausfall der Prüfung hauptsächlich den Ausschlag geben. Die neue Prüfungsordnung bedeutet eine wertvolle Ergänzung der Seminararbeit und somit einen großen Fortschritt und muß von Lehrer und Gemeinde aufs wärmste begrüßt werden, nicht zum wenigsten von der Schulaufsicht, aber nicht um ihretwillen, sondern um der Sache und des Lehrers willen."

Daß bedeutet zweifellos eine Unterschätzung dessen, was ein Volksschullehrer an Wissen heute besitzen muß, und anderseits kommt darin die Ansicht zum Ausdruck, daß ein junger Lehrer schon als ein amtlich zu einer gewissen Reife gediehener Mann der Praxis erkannt werden könne. Darin liegt ein doppelter Irrtum.

Es ist in der Volksschule nicht anders als in jeder andern Schule. Man muß viel wissen, um wenig lehren zu können, und ein halbsehender Leiter kann den Halbblinden nicht den Weg weisen. Unsere Stärke, eine bessere methodische Ausrüstung, wollen wir nicht unterschätzen, aber sie bleibt latent, solange und soweit nicht die wissenschaftliche Ausbildung eine entsprechende ist, und alle methodische Ausbildung im Amte bleibt ohne lebendige Fühlung mit dem, was gelehrt werden soll, ein Messer ohne Klinge, ein Gefäß ohne Inhalt. Der Methodik jedes Faches sollte man eine Untersuchung darüber voranstellen, was aus dem betreffenden Gebiete für das allgemeine Kultur- und Wirtschaftsleben heute noch von Wert ist. Der klare Einblick in das, was unser Kulturleben ausmacht, gibt erst die Mittel in die Hand, alles Überflüssige, tote Schulwissen abzuwerfen und eine Lebensbildung zu geben, die ihre Träger befähigt, in jedes Gebiet menschlichen Denkens, Fühlens und Wirkens einzudringen. Wer das Wissen als lebendes Leben, als ein im Leben lebendig Wirksames auffaßt, wird auch das erste Gebot alles Lehrens leicht begreifen, daß man nur lehren kann, was den eigenen Geist erregt, daß der Lehrende durch das eigene Seelenleben des Kindes suggestiv in Schwingungen versetzen muß. In welchen methodischen Formen und mit welchen methodischen Mitteln dies geschieht, ist gewiß nicht gleichgültig, aber doch nur eine Frage dritten und vierten Ranges. Ich werde den Eindruck nicht los, als würden unsere jungen Lehrer durch diese Prüfungsordnung zu sehr zur Beschäftigung mit der Form, der Schale, veranlaßt, der lebendige Inhalt aber bleibe abseits liegen. Ist das wirklich der Weg, den Volksschul-

lehrer zum „entwickeltsten und gebildetsten Manne im Volke“ zu machen, was er nach Schleiermacher sein soll, oder, wie Ganghofer sagt, „die besten Pädagogen mit reicher, umfassender Bildung auszuwählen?“

Wir stehen hier vor sehr ernsten Fragen, auf die jeder die rechte Antwort suchen sollte. Wir werden uns damit, daß die Sache nun ja min steriell geregelt sei, nicht begnügen dürfen. Diese Regelung geht an den Grundlagen vorbei, sie baut auf, ohne die Fundamente geprüft oder wenigstens als genügend tragfähig öffentlich anerkannt zu haben. Genügt bei der Anstellungsprüfung der Volksschullehrer eine bloße Feststellung der praktischen Tätigkeit des jungen Lehrers, braucht man nach weiterem nicht mehr zu fragen, so sollte damit auch ausgesprochen sein, daß die allgemeine Vorbildung vollständig garantiert ist. Dann darf man aber eben diesen Volksschullehrer behufs Aufstiegs in eine etwas höhere Unterrichtsetage, die Mittelschule, oder in ein Leitungsamt, das Rektorat, nicht noch, wie es der Erlaß vom 22. Januar d. J. tut, drei Jahre in einen Kursus stecken und zweimal vor eine Prüfungskommission laden. Darin liegt das Eingeständnis, daß man das Fundament für sehr wenig tragfähig hält. Vielleicht unterschätzt man es. Wenn nicht, so ist hier eine Änderung notwendig. Solange man bei der Lehrerbildung umgekehrt verfährt, wie bei der Vorbereitung für alle andern Berufe, solange man dem Volksschullehrer zuerst das pädagogische und methodische Meisterpatent aushändigt und ihm dann freundlichst gestattet, sich auch noch das Wissen anzueignen, daß für den Unterricht in wenig höheren Anstalten und zur Leitung der eigenen Anstalt nötig ist, während man in allen andern Berufen, vor allem auch in der Vorbildung der Oberlehrer den Lehrenden zunächst gründlich lernen heißt und dann zum Lehren anleitet, werden alle teilweisen Besserungsversuche von geringem Werte sein. Unsere in die späteren Jahre verlegten, an das Gedächtnis sich wendenden Prüfungen sind für viele tüchtige Geister ein Verderb. Sie nötigen zur rezeptiven Aufnahme in einem Alter, in dem es für freie Beschäftigung und Fortbildung Zeit ist. Manche unerfreuliche Tatsache findet darin ihre Erklärung.

Die Forderungen der Lehrerschaft sind oft genug ausgesprochen worden:

1. ausreichende allgemeine Vorbildung auf allgemeinen Bildungsanstalten,
2. hochschulmäßige Berufsbildung.

Auch so vorgebildeten Lehrern wird man reichlich Gelegenheit zur freien Fortbildung im allgemeinen Wissen und in der Pädagogik geben müssen, soweit sie nicht selbst dafür Sorge tragen. Wer lehren soll, muß lernen, bis zum letzten Schultage, aber frei, ohne daß ein Prüfungsreglement droht. Stätten zur wissenschaftlichen Anregung und Fortbildung, so viele und so gute als nur möglich, aber die Prüfungen sollten auf das beschränkt werden, was in anderen Berufen für nötig gehalten wird. Die Prüfung soll den Eintritt ins Amt gewähren oder versagen, im Amte selbst aber und für den Aufstieg im Amte sollte eine andere Bewährung maßgebend sein. Und nach dieser Bewährung sollte man, vielleicht auch planmäßig, in der Werkstatt des Lehrers fragen und auch Kommissionen dafür einsetzten, nicht aus lauter „Zuständigen“ bestehend, die nach 10, 15 oder 20 Jahren vorsprechen und nachforschen, wer zum Mittelschullehrer, zum Rektor und Kreisschulinspektor taugt. Diese Nachfrage würde mehr wissenschaftliches Streben und Arbeiten auslösen als alle

jetzigen Prüfungen zusammen. Das würde freilich bedeuten, daß man dem Lehrerstande sein natürliches Erbe auszahlen würde, das man jetzt größtenteils an andere vergibt. Falk wußte es besser. Er schloß die Türen auf und — „alle, alle kamen“. Sein keineswegs volkommenes Werk ist nicht verbessert, es ist in falscher Richtung verbaut worden. Ob man wohl jemals zu den Verheißungen der siebziger Jahre zurückkehren wird?

J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Zur Allgemeinen Volksschule. „Die sozialen Gegensätze können natürlich durch die Schule nicht ausgeglichen oder beseitigt werden; aber als öffentliche Einrichtung soll sie ihrem Geiste nach für den sozialen Ausgleich eintreten. Alle Erwägungen zusammen klingen in der Forderung der allgemeinen Volksschule als der gemeinsamen Grundlage eines einheitlich organisierten Bildungswesens. Und wer darin einen unerträglichen Zwang, ausgeübt von der Allgemeinheit auf den Einzelnen, sieht, der wolle sich dessen erinnern, daß er doch dem Ganzen Wesentliches von dem verdankt, was er ist und besitzt, und daß er eben deshalb auch der Allgemeinheit Opfer zu bringen hat, die ihn mit allen übrigen Staatsbürgern gleichstellen. Wem das nicht einleuchtet, der muß natürlich auf den Weg der Privaterziehung gewiesen werden. Die Privatschulen sollen nicht grundsätzlich bekämpft werden. Sie sind unter gewissen Voraussetzungen berechtigt; sie haben in der Geschichte der Schule auch ihre Bedeutung gehabt. Doch soll die allgemeine Volksschule so eingerichtet sein, daß die Lust, Privatschulen zu gründen und aufzusuchen, so leicht nicht entsteht. Die Erfahrung lehrt auch, daß keineswegs dort, wo die allgemeine Volksschule besteht, wie etwa in Süddeutschland und Österreich, die Privatschulen häufiger wären als anderswo. Hat man erst das Interesse auch der höhergestellten Kreise dadurch für die Volksschule gewonnen, daß auch deren Kinder sie besuchen müssen, dann ist der stärkste Antrieb geschaffen, die Volksschule immer vollkommener auszugestalten. Und erst wenn die Volksschule Herzenssache des ganzen Volkes geworden ist, kann sie recht gedeihen.“ (Dr. Richard Seyfert im „Kunstwart“.)*)

---

*) Noch eine gute Bemerkung aus diesem Aufsatze: „Man führt gegen die A. V. weiter pädagogische Gründe ins Feld und sagt: Mit andern Vorstellungen und Anschauungen, mit reicheren Erfahrungen und reicher entwickeltem Sprachvermögen treten im allgemeinen die Kinder aus besser situierten Kreisen in die Schule ein als ärmere Kinder, die aus vielen Gründen hinter jenen zurückstehen müssen. — Das trifft nur zum Teil zu. Zunächst hängt alles dies ab von der verschiedenen Begabung der Kinder, und die ist nicht an das Einkommen gebunden; sodann sind auch die Erfahrungen eines armen Kindes für seine eigene weitere Bildung, ja auch für den Unterricht oft wertvoller als die des reicheren. Und ein gewisser Ausgleich wird immer die erste Arbeit der Schule sein, die am besten tut, überhaupt nicht viel vorauszusetzen, außer den gesunden Sinnen und den normalen allgemeinen Anlagen eines sechsjährigen Kindes. Zu alledem aber kommt, daß eine gut entwickelte Unterrichtstechnik lernen muß, alles bei den Kindern Vorhandene für die Gesamtheit auszunutzen: das sprachlich gut entwickelte Kind als Vorspann, die größere Regsamkeit als Beispiel für die ganze Klasse zu verwenden und so die Kinder selbst zu Miterziehern zu machen, dadurch aber, und das ist die Hauptsache,

Volksbildungsvereine und Schule. Volksschule und Volksbildungsvereine sind zwei notwendige Formen unsers Kulturlebens. Fehlt eine dieser Formen, oder ist sie unvollkommen entwickelt, so ist die Übermittelung unsers Kulturgutes an die Jugend und die breiten Schichten der Bevölkerung nicht sichergestellt. Wie können bei ihrer Arbeit Schule und Volksbildungsverein sich unterstützen? Vorweg die Frage, ob diese Unterstützung oft und allgemein geschieht. Wir können darauf leider nicht mit Ja antworten. Warum nicht? Man spricht nicht ohne Grund von einer Schulbureaukratie, die sich gegen das, was außerhalb ihres Bereiches liegt, mehr oder weniger vollständig verschließt. Das ist besonders bei uns in Deutschland häufig der Fall. Bei andern Völkern können wir dagegen nicht selten eine herzliche Anteilnahme der Gesamtbevölkerung an dem Leben der Schulen beobachten. So insbesondere in Frankreich, in Nordamerika, in den nordischen Staaten, in der Schweiz. Die Schulen haben dort einen andern Platz im Herzen des Volkes gefunden als bei uns. Die Gründe liegen ziemlich nahe. Das deutsche Volk hat an der Entstehung der Schulen wenig mitgewirkt. Die Volksschule ist bei uns durch den Schulzwang in der Zeit der absoluten Monarchie durchgeführt worden. Man hat auf die Mitwirkung des Volkes dabei nicht gerechnet, und so haben sich alle die herzlichen Beziehungen, die dort bestehen, wo die Schule aus dem Volke selbst herrausgewachsen ist, bei uns nicht entwickeln können. Wo man diesen Schaden erkennt, sollte man auch an seiner Beseitigung arbeiten. Schon oft habe ich in die Lande hinausgerufen, man solle die Bevölkerung in der Form einer geläuterten und vervollkommneten Selbstverwaltung zur Mitwirkung an unserer Schule kommen lassen. Nicht daß man dem Lehrer in seinen Unterricht, in sein amtliches Wirken hineinreden soll: der Lehrer muß selbständig sein in seinen pädagogischen Maßnahmen. Aber das, was in der Schule geschieht, sollte nicht vom grünen Tische aus angeordnet werden, sondern auf dem Wege der Selbstverwaltung beraten und beschlossen werden, ehe es Gesetz oder Verordnung wird. Wir sollten auch überall auf eine enge Verbindung zwischen Schule und Haus, zwischen Eltern und Lehrern hinarbeiten. Dazu können ganz besonders die Elternabende, die nicht nur von jeder Schule, sondern von jeder Klasse veranstaltet werden könnten, mitwirken. — Und wie könnten nun die Schulen die Arbeit der Volksbildungsvereine unterstützen und umgekehrt die Volksbildungsvereine die Arbeit der Schulen? Zunächst sollten die Einrichtungen der Schule dem Volksbildungsverein allgemein zugänglich gemacht werden. Viele unserer Schulen haben große Aulen und große Turnsäle, die als Vortragsräume

---

auch die geistig bessergestellten Kinder zu fördern. Darin wird ja der größte Vorzug einer modernen Unterrichtsweise bestehen, solche Lernformen zu erfinden und zu verwenden, die von allem Anfang an die Individualitäten zu fassen und in ihrer Sonderart zu fördern versuchen Endlich fürchtet man ungünstige Einflüsse auf wohlgezogene, sorglich behütete Kinder; man fürchtet, daß schlechtes Beispiel gute Sitten verderben könne. Diese Bedenken sind natürlich zu beachten. Aber sie gelten ebenso für arme wie für reiche Schüler. Vor sittlichen Gefahren die Kinder zu schützen, ist die Allgemeinheit allen gegenüber gleich verpflichtet. Die Schule muß das Recht haben, Kinder, die zur Gefahr für andere werden können, auszuschließen und der Sondererziehung zu überweisen. Ihr Gebiet ist heiliges Land; in dieser Gewißheit müssen alle Eltern ihre Kinder der Schule überweisen können."

vorzüglich geeignet sind, weitaus mehr, als unsere besseren Gasthaussäle. Bei der Benutzung von Schulräumen fällt alles das, was unsere Vortragsabende verteuert und für einen großen Teil der Teilnehmer eine lästige Zutat bildet, fort. Es besteht kein Trinkzwang und keine Nötigung, sonstige Ausgaben zu machen. Und da die Schulen am Abend frei sind, so werden auch irgendwelche Störungen nicht verursacht. Und wenn die Erwachsenen auch im Schulhause noch Stunden der Belehrung und Erhebung und Unterhaltung finden, so wird ihnen dadurch das Schulhaus, die Heimstätte ihrer Kinder, nur doppelt wert gemacht werden. Vor allen Dingen sollten auch die Lehrmittel der Schule für Vortrags- und Bildungszwecke uneingeschränkt zur Verfügung stehen, selbstverständlich mit den nötigen Vorsichtsmaßregeln. Eine weitere Gelegenheit, daß Schule und Volksbildungsverein zusammenwirken, findet sich bei der Veranstaltung von Vorträgen. Wenn ein Vortragender mit Demonstrationen vorträgt oder Kinovorführungen und Lichtbildervorträge veranstaltet oder durch Rezitationen den Erwachsenen einen genußreichen Abend verschafft, so sollte man auch den Kindern Gelegenheit geben, von seiner Kunst Gewinn zu ziehen. Derartige Vorträge bringen eine Anregung und Erfrischung in den Unterricht, die gar nicht hoch genug zu schätzen sind. Eine weitere Gelegenheit des Zusammenwirkens bietet sich bei der Anlage von Bibliotheken. Soweit unsere Schulen gute Bibliotheken haben und sie den Kindern uneingeschränkt zugänglich machen, haben die Bildungsvereine keine Veranlassung, Jugendliteratur in ihre Bibliotheken aufzunehmen. Tut es aber die Schule nicht, und diese Fälle liegen auch vor, so sollte der Bildungsverein seinerseits der Jugend Gelegenheit bieten, sich mit der für sie geeigneten Literatur bekannt zu machen. Schließlich haben die Bildungsvereine mannigfache Gelegenheit, Schulfragen ihres Ortes zu erörtern und dadurch die Entwicklung der Schule zu fördern. Manche dieser Fragen sind völlig unbedenklich, so daß sie ohne weiteres angegriffen werden. Wo die Jugend nicht genügende Spielplätze hat, wo sie auf der Straße allen Gefahren für Leib und Seele ausgesetzt ist, da soll der Bildungsverein seine Stimme erheben oder selbst mit den nötigen Spielgeräten versehene Spielplätze einrichten. Vor allen Dingen heißt es auch hierbei, den Gemeinsinn anregen, Wohlhabende dazu bewegen, daß sie nicht darauf warten, bis das öffentliche Gemeinwesen von sich aus für die Jugend sorgt, sondern daß sie den eigenen Überfluß an Glücksgütern benutzen, um die Jugend gut und glücklich machen zu helfen. Wir haben zwar in Deutschland nicht die großen Stiftungen, über die aus Amerika fortgesetzt berichtet wird, aber auch bei uns wird viel vermacht und gestiftet. Nur denkt man dabei selten an die Jugend, und noch seltener an die ärmere Jugend, der so oft eine Stelle fehlt, an der sich die Jugendlust voll entwickeln kann. Ferner könnten die Bildungsvereine dafür sorgen, daß überall Einrichtungen für den Handfertigkeitsunterricht, für hauswirtschaftlichen Unterricht getroffen werden, daß die Kinder im Sommer Gelegenheit zum Schwimmen und Baden haben. Oft auch wird es nötig sein, die Einrichtung von mehr Schulklassen und die Anstellung von mehr Lehrern zu fordern, bessere Schulräume zu verlangen, bessere Ausstattung der Schulen mit Lehrmitteln. Das alles wird in den Vereinen zwar nicht allgemeine Begeisterung erwecken, viele werden diesen Forderungen kühler gegenüberstehen; aber alle im Verein werden sich sagen, daß das eine Aufgabe ist, die ein

Bildungsverein nicht aus dem Auge lassen sollte. Schwieriger sind Fragen zu behandeln, die die Organisation der Schulen anbetreffen. Die allgemeine Volksschule, die Volkseinheitsschule, diejenige Schule, in der man nicht nach dem Rock des Kindes fragt, sondern lediglich nach seinen Gaben und nach seinem Willen zu lernen und zu wachsen, wird leider bei uns noch nicht allgemein gebilligt. Man richtet Vorschulen ein, schafft Mittelschulen, die die Kinder der Bessergestellten ebenfalls vom ersten Tage an von den ärmeren Kindern absondern und nicht nur den Oberbau der Volksschulen bilden, wie es nach meiner Auffassung richtiger wäre; man trennt die Kinder nach den Konfessionen usw. Alles das sind bei uns leider noch politische Streitfragen. Es sollten längst kulturtechnische Selbstverständlichkeiten sein, wie z. B. in dem jungen Riesenstaate jenseit des Ozeans. Alle solche Fragen, die die politischen Leidenschaften wachrufen können, wird man mit größerer Vorsicht aufnehmen müssen, als Angelegenheiten, deren Nutzen für jeden ohne weiteres auf der Hand liegt. Aber da, wo der Boden dafür bereitet ist, sollte man an diesen kulturpolitischen Fragen auch nicht vorübergehen. Auch hier kommt alles darauf an, daß die Bevölkerung für eine vernünftigere, zeitgemäßere, humanere Auffassung erzogen wird. Auf diese Art könnten die Volksbildungsvereine sich ihren Anteil an der Schulentwicklung sichern. Wir werden auf diesem Wege auch am schnellsten zu einer volkstümlichen Schulverfassung kommen, einer Schulverfassung, bei der Lehrer und Eltern beraten und beschließen und Vorschläge machen, wie es z. B. in so vollendeter Weise in der Schweiz geschieht, wo die Bevölkerung sich ihr Schulwesen selbst geschaffen hat, wo es eine Schulbureaukratie, eine Schulpolizei in unserm Sinne nicht gibt, wobei aber, wie der Augenschein lehrt, das Schulwesen vortrefflich gedeiht. J. Tews in Nr. 15 der „Volksbildung". Gekürzt.

Zur Charakteristik Fr. W. Försters (Zürich). Aus einem Briefe an den Herausgeber: „Zur Bewertung Försters möchte ich mir eine kleine psychologische Erörterung gestatten. Gerade für ethische Fragen gilt das Wort des Protagoras in höchstem Sinne: Der (individuelle) Mensch ist das Maß der Dinge, d. h. hier: sein subjektiver Charakter, sein Gefühl, seine zufälligen Erfahrungen bestimmen sein ethisches Pathos. Ganz gewiß gilt das von einem so sehr durch seine Persönlichkeit (die mir allerdings ein wenig frauenhaft erscheint) wirkenden Menschen wie Förster. Sein ganzer Entwicklungsgang widerlegt die Herbart-Zillersche Doktrin von der zwingenden Gewalt des einheitlichen Gedankenkreises und der determinierenden Macht der Jugenderziehung. Hier berühren sich wirklich Extreme. Nein, wer mit solcher Einsetzung seiner Persönlichkeit den ethischen Rigorismus vertritt und die moralische Autorität zur Herrscherin ausruft, der muß, auch wenn er aus Vornehmheit nie davon spricht, in den tiefsten Tiefen der Seele erschüttert worden sein; dem sind durch gewaltige Erfahrungen die ‚einheitlichen Gedankenkreise' zerstört worden; der hat den Menschen, die Krone der Schöpfung, im tiefsten Sumpf rettungslos versinken sehen, — und er liebt diesen Menschen über alles, sei es ein einzelner Mensch, sei es die Menschheit als Ganzes. Es gibt Zustände, wo man nicht nach der Wissenschaft, nicht nach dem Urteil der Welt mehr fragt, weil alles seinen Wert verliert, wenn der höchste Wert verloren wird. Wer wollte mit dem rechten, der in solcher geistigen Not seine Hand hilfesuchend nach dem Kreuz ausstreckt,

um — andere zu retten! Wir andern mögen damit nicht einverstanden sein; aber wie der Unglückliche sich berauscht, der von Schmerzen Gepeinigte zum Morphium und der Verzweifelte zum Revolver greift, so mag auch der an der Menschheit Verzweifelnde zum Unnatürlichen, Übernatürlichen seine Zuflucht nehmen, und wir, die wir nicht nur die Äußerungen des Intellekts zu beurteilen gelernt und geübt haben, wir werden ihm zwar nicht folgen, wir werden sein Verhalten vielleicht nicht billigen, aber wir werden seiner Persönlichkeit das feinere menschliche Verständnis entgegenbringen und mindestens Ernst und Achtung vor den erschütternden Tragödien haben, welche sich, von der großen Masse unbemerkt, hinter den oft glatten Stirnen der edelsten Menschen abspielen. Das verlangt die Humanität. Daß solche Erwägungen nicht in unsere hergebrachte Schulkinderpädagogik hineinpassen, ist wohl möglich; aber der wahrhaft große Pädagoge muß eben den Schulmeister gewaltig überragen."

Aus der Reformbewegung.

„Kindliches Gestammel". In einer so überschriebenen Auseinandersetzung mit der „Päd. Zeitung" läßt die Vereinskorrespondenz des Katholischen Lehrervereins in ungewollter Selbstironie zu folgenden Äußerungen sich hinreißen: „Die katholische Lehrerschaft ist von so regem Eifer für die Förderung des Schulwesens erfüllt, daß sie auch die Arbeit des Deutschen Lehrervereins mit Aufmerksamkeit verfolgt und gern unterstützt, was sie für wertvoll hält. Leider aber findet sich nur selten ein Goldkorn. Auf gewerkschaftlichem Gebiete im schulpolitischen Streite, da stellt der Deutsche Lehrerverein seinen Mann. Die Pflege der Wissenschaft, besonders der Pädagogik, fällt daneben außerordentlich dürftig aus, und wenn Herr Päßler (der Redakteur der Päd. Zeitung) in einer ruhigen Stunde einmal die Arbeit des Deutschen Lehrervereins auf diesem wichtigen Tätigkeitsfelde addiert, wird er mit uns über die geringe Summe, die sich ergibt, staunen." Hierzu sei uns eine Bemerkung gestattet. Auch wir kennen recht wohl das rege Leben, das gegenwärtig auf dem Gebiete der katholischen Pädagogik herrscht, obgleich wir vermuten, daß es in der Enge, die dieser als kirchlich approbierter Wissenschaft auferlegt ist, vielleicht schneller, als ihre Vertreter meinen, erstarren wird. Dieses wissenschaftliche Leben geht aber nur zum winzigsten Teile von den katholischen Lehrervereinen aus. Sein Urheber ist vielmehr in erster Linie der 1906 auf Anregung hervorragender katholischer Gelehrten ins Leben getretene „Verein für christliche Erziehungswissenschaft", der zu den eigentlichen Lehrervereinen nur in loser Beziehung steht. Es wird lange dauern, ehe seine Bestrebungen auch in weiteren Kreisen der katholischen Lehrerschaft Aufnahme finden, und noch länger, ehe auch die Lehrervereine als solche an seiner Arbeit teilnehmen werden. So ist es naturgemäß auch im Deutschen Lehrerverein gewesen. Hier ist jedoch bereits seit Jahren ein höchst erfreulicher Fortschritt wahrzunehmen, von denen möglicherweise nur einer nichts bemerkt hat: der Verfasser jener kernhaft stilisierten Korrespondenz. Man denke z. B. an die großartige Comenius-Bibliothek in Leipzig und an die Deutsche Lehrerbücherei in Berlin, an die psychologisch-pädagogischen Institute in Leipzig und München und an das Institut der Wissenschaftlichen Vorlesungen in Berlin, das bereits im 76. Semester steht, an die Universitätsferienkurse in Berlin, Breslau, Bonn, Leipzig und München, an die Päd. Zentrale, an die „Deutsche Schule", die wir uns nicht scheuen, etwa dem „Pharus", den wir sehr hoch schätzen, an die Seite zu stellen. Und alle diese Einrichtungen sind direkt vom Deutschen Lehrerverein und seinen Zweigvereinen ins Leben gerufen worden, Gründungen, die unmittelbar aus dem Lehrervereinswesen hervorgegangen sind. Wir bezweifeln den Ernst des Schreibers jener Korrespondenz; denn ihn für so einfältig zu halten, daß er in dieser ungenierten Weise seiner himmelschreienden Ignoranz Ausdruck geben könnte, verbietet uns die Achtung vor der Vereinsleitung, die ihn an diese verantwortungsvolle Stelle setzte.

Eine Neuerung im preußischen Seminarwesen — euphemistisch spricht man sogar von einer „Neuorganisation“ — scheint bevorzustehen. Dem Direktor soll ein „Prorektor“ mit rein akademischer Bildung zur Seite stehen, dessen Gehalt dem der Oberlehrer an den höheren Schulen entspricht (2700—7200 M.). Die bisher schon vorhandene Oberlehrerstelle (mit 3000—6000 M.) bleibt erhalten und kann (!) auch mit einem seminarisch gebildeten Lehrer besetzt werden. Als Seminarlehrer sollen fortan nur solche Lehrer berufen werden, die in den ad hoc ins Leben gerufenen Ausbildungskursen (in Berlin, Posen, Münster) die Abschlußprüfung bestanden haben. — Das letztere ist an sich ein Fortschritt; aber man ersieht leider aus der Verfügung, daß sich das preußische Ministerium noch immer nicht entschließen kann, auch nur zur Ausbildung von Lehrerbildnern die Universität zu öffnen. Großes Mißvergnügen hat dann in Seminarlehrerkreisen die Besetzung der Prorektorstelle mit einem nur akademisch gebildeten Lehrer hervorgerufen, besonders, da auch die Direktor- und Oberlehrerstellen in der Mehrzahl mit Herren dieser Vorbildung besetzt sind. Die Sache geht aber auch uns alle an. Der Stand der Volksschullehrer verlangt die Eröffnung einer Laufbahn für seine Glieder, und er kann sich darum nicht befreunden mit dem bis jetzt üblichen Einrücken von nur akademisch gebildeten Oberlehrern in die höheren Stellen des Volksschuldienstes. Die höhere Schule dem Oberlehrer, die Volksschule aber bis in ihre leitenden Stellen dem Volksschullehrer! ist seine Losung. Wer hier als Seminarlehrer, Schulinspektor usw. tätig ist, soll die Volksschule von Grund auf kennen durch eigne Wirksamkeit in ihr. Daß natürlich die Erfahrung auf diesem Gebiete ergänzt sein muß durch die wissenschaftliche Bildung, die ein nachträgliches akademisches Studium gewährt, ist selbstverständlich.

Die neuen Bestimmungen über die **Umgestaltung der zweiten Lehrerprüfung in Preußen** boten dem Herausgeber der D. Sch. wenig Neues. Von ihm selbst wurde vielmehr 1901 in der bekannten Ministerialkonferenz, in die auch er berufen war, ein Entwurf zu einer neuen Prüfungsordnung vorgelegt, der seines Erachtens alle Vorteile der neuen Organisation in sich schloß, aber auch deren Nachteile zum großen Teile vermied. Auch sein Entwurf machte die Zulassung zur Prüfung von einer vorangegangenen Revision der eigenen Schule durch einen Regierungsrat oder Seminarlehrer, natürlich unter Zuziehung des Kreisschulinspektors, abhängig. Die einzuliefernde Arbeit sollte ein eingehender Bericht über die bisherige Lehrtätigkeit des Prüflings sein. An diesen sollte die Prüfung anschließen, die aber nicht in der Schulstube des Prüflings und nicht in so engem Kreise stattfinden sollte, wie die neue Verordnung vorschreibt. Natürlich war auch die bis jetzt übliche Lehrprobe gestrichen. Dafür sollte aber der Prüfling durch eine Hausarbeit und ein mündliches Examen nachweisen, daß er sich in einem bestimmten Fache unter Benutzung der ihm erreichbaren wissenschaftlichen Hilfsmittel tüchtig weitergebildet habe.*) Daß man diesen Teil der zweiten Prüfung vollständig fallen gelassen hat, halte ich nicht für einen Vorzug der neuen Bestimmungen. — Der Herausgeber hatte in jener Konferenz kein Glück, seine Vorschläge wurden abgelehnt. Um so mehr freut es ihn, daß sie heute, ein Jahrzehnt später, doch noch zur Geltung kommen. — Die Kritik der neuen Bestimmungen hat daran besonders ausgesetzt, daß auch der Kreisschulinspektor als dritter Mann in die Prüfungskommission aufgenommen ist, also in vielen Fällen ein Geistlicher, bei dem eine eigentliche Fachkenntnis nicht vorauszusetzen sei. „Die neue Prüfungsordnung setzt Fachaufsicht auf der ganzen Linie voraus“, schreibt ein thüringischer Schulbeamter; „solange diese nicht da ist, wird der erwartete Segen zum Fluch“. Bei dieser Kritik zeigt sich übrigens wieder einmal öffentlich die mangelhafte Kenntnis des preußischen Schulwesens, die im Aus- und Inlande bedauerlicherweise so überaus verbreitet ist. Nach den Auslassungen jener Kritiker muß man natürlich annehmen, daß die Kreisschulaufsicht in Preußen zum überwiegend größten Teile (nach der „Frankf. Zeitung“ zu 90 v. H.) von Geistlichen im Nebenamt ausgeübt werde. In Wirklichkeit unterstehen gegenwärtig wenig mehr als

*) Daß man unter wissenschaftlicher Weiterbildung in einem Fache auch z. B. das Lesen einiger Dramen von Ibsen u. dergl. verstehen könne, wie Anfragen bei päd. Auskunftsstellen zeigen, das habe ich damals allerdings nicht geahnt.

26 v. H. der preußischen Volksschullehrer einem Kreisschulinspektor, der im Hauptamt Geistlicher ist. Im übrigen verweisen wir auf die „Umschau“ dieses Heftes.

Gegen die Sonderprüfungen für Schulleiter wandte sich Stadtschulrat Wagner (Altona) auf der Schleswig-Holsteinschen Provinziallehrerversammlung. Ihre Vorbereitung störe die Schularbeit, der jeder Lehrer seine volle Kraft widmen solle, und keine Prüfungskommission könne sicher feststellen, ob sich der Prüfling zum Schulleiter eignen würde. Darum sei für Abschaffung der Rektoratsprüfung einzutreten. Die Mittelschullehrerprüfung will der Redner nur für fremde Sprachen gelten lassen. — Der Vortrag hat zu lebhaften Auseinandersetzungen in Vereinen und Zeitungen Veranlassung gegeben. So war einem Vortrage im Altonaer Verein eine Reihe scharfgefaßter Sätze gegen jene Sonderprüfungen zu Grunde gelegt. Wir entnehmen ihnen die folgenden: 1. Die beiden Prüfungen haben die Durchführung der Fachaufsicht nicht beschleunigt (wie man vielfach erwartete). 2. Sie verhindern eine gründliche Reform der Lehrerbildung. 3. Die Erfahrungen, die man mit Schulleitern ohne Mittelschul- und Rektoratsprüfung gemacht hat, sowie das Beispiel Bayerns, Württembergs, Sachsens und Badens beweisen, daß die Volksschule bei Fortfall der Prüfungen nicht leidet. 4. Die beiden Prüfungen schließen viele Lehrer, die sich im Amte hervorragend bewährt haben, auch alle Landlehrer (?), von der Schulleitung aus. 5. Sie bringen oft Kollegen in die Schulleitung, die lange Zeit an einer Mittelschule tätig gewesen sind und daher die Fühlung mit der Volksschule verloren haben. 6. Die Prüfungen haben, besonders da, wo Mittelschulen sind, ein Fluktuieren der Lehrer zwischen Volks- und Mittelschulen herbeigeführt. Dieser Lehrerwechsel hat sich zu einem schlimmen Übelstand für die Volksschule gestaltet. Als erster Schritt auf dem Wege der Beseitigung der Prüfungen ist daher der Fortfall der Mittelschullehrerprüfung für Volksschullehrer zu fordern. 7. Die Sonderprüfungen bewirken, daß Außenstehende jeden Klassenlehrer, der, ohne die beiden Prüfungen abgelegt zu haben, nicht als Schulleiter berufen wird, als einen weniger tüchtigen Lehrer ansehen. 8. Die Sonderprüfungen führen zur Spaltung in der Lehrerschaft (Rektoren-, Mittelschullehrer- und Volksschullehrervereine) und erschüttern dadurch die Stoßkraft des Ganzen. — Die Aufhebung der Sonderprüfungen wäre der erste Schritt zur Beseitigung der unseligen Spaltung, die nun seit Jahr und Tag die Einheit und damit die Kraft und Macht des Lehrerstandes schädigt; der zweite aber muß ihm folgen: eine möglichst strenge Scheidung der Schulverwaltung von der Schulaufsicht und die Übertragung der letzteren ausschließlich an den staatlichen Schulinspektor.

Winterprogramm des **Päd. Universitätsseminars in Halle:** Geschichte der Pädagogik seit dem Ausgange des Mittelalters (Prof. Dr. Fries), Übungen über Rousseau (derselbe), Besichtigungen und Probestunden an Schulen und andern Bildungsanstalten (derselbe), Ethik (Prof. Dr. Menzer), Konfessionskunde (Prof. D. Kattenbusch), Fundamentalfragen der christlichen Weltanschauung (derselbe), Methodik und Didaktik des englischen Unterrichts (Prof. Dr. Deutschbein), Grundlegende Versuche der Experimentalphysik (Prof. Dr. Schmidt), Anleitung zur Behandlung von klassischen Dramen (Prof. Dr. Saran), Grundlagen der Schulgesundheitspflege (Prof. Dr. v. Drigalski), Übungen in der Technik des Sprechens und in der Kunst des Vortrages (Lektor Dr. Geißler).

Den **Universitätsferienkursen** in Bonn, Breslau, Berlin, Leipzig und München wurden vom Deutschen Lehrerverein je 300 M. Zuschuß gewährt.

Die **Ferienkurse in Jena** waren in diesem Jahre von 746 Hörern, darunter 248 Ausländern, besucht.

Die **Pädagogische Gruppe,** die im Winterhalbjahr 1911/12 unter den Studierenden an der Universität Berlin zur gegenseitigen Anregung in Bildungs- und Schulfragen ins Leben trat, empfing die Anregung von einer solchen Gruppe, die bereits 1909/10 an der Universität Breslau bestanden und ihre Förderung besonders Professor William Stern zu verdanken hatte.

Ein **dritter Jahreskursus** wird mit dem neuen Schuljahre an den bayrischen Lehrerbildungsanstalten ins Leben treten.

Gegen das Dogma von der Verwerflichkeit der konzentrischen Kreise im Lehrplan. „Man erschrecke nicht vor dem Gespenst der konzentrischen Kreise! In ihrer Ausartung zu einem Wiederkäuen desselben Stoffes schrecklich, ist diese Anordnung in weiser Beschränkung des zu Wiederholenden und richtiger

Anpassung des Stoffes wie der Gesichtspunkte seiner Behandlung an die verschiedenen Entwicklungsstufen der Schüler (!) psychologisch doch die bestbegründete. Es hat nun einmal jede wissenschaftliche Materie ihr Leichtes und ihr Schweres, ihre Elemente und ihre Kompliziertheiten, ihre elementaren und ihre höheren Gesichtspunkte, und wenn wir der allmählich erst heranreifenden Fassungskraft und sonstigen veränderlichen Voraussetzungen erfolgreichen Studiums uns wirklich anpassen wollen, müssen wir entsprechend teilen und verteilen. Lessing, der entschiedenste Vorkämpfer geistigen Fortschritts, forderte dennoch: ‚Jede Wissenschaft mehr als einmal!' (natürlich unter verschiedenen Gesichtspunkten!), und Diesterweg, unser pädagogischer Lessing, erkennt keine Geistesbildung als wahre an, ‚die nicht zu den wichtigen Gegenständen oft zurückkehre', da ‚nur eine wiederholte Beschäftigung mit schwierigen Dingen und in dem Besitze verschiedener Grade geistiger Entwicklung, den Strebenden allmählich ganz zu dem freien Besitz derselben führe'. Und wer von uns hätte denn das nicht an sich selbst erfahren!" — So Geheimrat Dr. Ostermann im Maihefte der „Päd. Blätter für Lehrerbildung". Wer übrigens ein Beispiel dafür sucht, wie das Umschiffen der angeblichen Scylla der „konzentrischen Kreise" nur zu leicht in die Charybdis leeren Strohdreschens verführen kann, studiere neuere Lehrpläne, z. B. auch den Berliner. Das „schreckliche Wiederkäuen", von dem Dr. Ostermann schreibt, ist übrigens nicht die Konsequenz jenes Prinzips an sich, sondern vor allem die Konsequenz eines Unterrichts, der das Wissen und namentlich seine „Präsenthaltung" für sein höchstes Ziel hält. Freilich stellen an den Lehrer die richtig, nach psychologischen Gesichtspunkten angeordneten konzentrischen Kreise viel höhere und schwierigere Anforderungen als der Unterricht, der nach „historischen Stufen" geordnet ist.

Handfertigkeitsunterricht wird in 22 von 23 sächsischen Seminaren und zwar meist in 2 Klassen erteilt. Die Teilnahme ist freiwillig; trotzdem nahmen mit geringen Ausnahmen alle Schüler, auch solche höherer Klassen, teil. Verbindung mit dem Sachunterrichte wird mehrfach angestrebt. An keinem Seminar wird für den Handfertigkeitsunterricht die Freizeit benützt. Es stehen für ihn überall besondere Werkstätten zur Verfügung. Die ihm gewidmete Stundenzahl beträgt meist 3 oder 4, aber auch 6. (Nach dem jüngst vom Minister vorgelegten Entwurf einer Seminarreform soll auch der Handfertigkeitsunterricht allgemeinverbindlich werden.)

Eine Sonderausstellung zur Anregung für den **Handarbeitsunterricht der Knaben und Mädchen** fand Juli und August im Königl. Kunstgewerbemuseum zu Berlin statt.

Die Frage des **Sprachbuchs** ist noch lange nicht entschieden. Nach dem neuen Lehrplan für Elberfeld wird es dort allgemeinverbindlich eingeführt, und in Berlin scheinen seine Tage gezählt zu sein. Ihm gerade mißt man die Hauptschuld daran bei, daß der grammatische Unterricht auch in unsern Volksschulen das Maß des praktisch Notwendigen noch weit überschreitet. Wir glauben nicht, daß diese Anklage grundlos ist.

Zu welchen Mißgriffen unsere nach Zillers Formalstufenschema verfaßten gedruckten **„Präparationen"** Veranlassung geben können, lehrte uns in diesen Tagen wieder eine Lehrprobe über Liliencrons schöne Dichtung „Tod in Ähren", die wir in einem weit verbreiteten Blatte für die Schulpraxis fanden. Als erste der angehängten Aufgaben lasen wir: Gib einige Schlachtenbilder, die an das Gedicht erinnern, aus Liliencrons „Kriegsnovellen"! Man lasse die Schüler dieser Aufgabe nachkommen, und der Eindruck der vorangegangenen Besprechung ist todsicher aufgehoben oder doch verblaßt. Die Stufe der „Assoziation", wie sie Ziller aufstellte, sollte auch gar nicht den Eindruck der Darbietung erhöhen, wie mancher seiner Schüler glaubt, sondern lediglich die „Abstraktion" vorbereiten, in der die Methodiker dieser Schule noch jetzt vielfach den Höhepunkt, ja den eigentlichen Zweck des Unterrichts erblicken.

Schriftfrage. Für Fraktur — gegen Antiqua tritt in einem lesenswerten Schriftchen ein Deutschamerikaner, der Professor der Philosophie an der Universität Toronto Dr. Kirschmann, ein (vergl. „Antiqua oder Fraktur?" Verlag des deutschen Buchgewerbevereins). Der optische Gesichtspunkt ist für ihn das Entscheidende. Die lateinische Schrift ist klarer und leichter lesbar, führt er aus, wenn es auf das Auffassen des einzelnen, isolierten Buchstabens ankommt (daher auch,

fügen wir hinzu, ihr Vorzug als Fibelschrift). Für das zusammenhängende Lesestück aber, führt Dr. K. aus, kommt die größere Klarheit und damit die leichtere Lesbarkeit der Fraktur zu. Sie hat mehr Körper, sie deckt das Papier besser, sie verträgt einen schmaleren Schnitt, so das unser Auge größere Mengen auf einmal auffassen kann. Beim Lesen ruht, betont K., der Fixierpunkt, das heißt der Punkt, auf den wir die Augenachsen einstellen, nicht, sondern er gleitet die zu lesenden Reihen entlang, und zwar in ungleichmäßigen Sprüngen. Es kommt daher beim Lesen nicht lediglich darauf an, wie leicht und sicher die Schriftzeichen vom ruhend fixierenden Auge aufgefaßt werden, sondern ebensosehr und vielleicht noch mehr, wie leicht und sicher sie unter dem sprungweise gleitenden Blickpunkte erkannt werden. Und dies ist bei der deutschen Schrift der Fall. Anders steht es allerdings mit der Schreibschrift, fügt ein Rezensent des Buches — wie uns scheint, mit vollem Recht — seiner Beurteilung hinzu.

Schulschwestern als technische Hilfsorgane der Schulärzte sollen nach dem Vorbilde Charlottenburgs nun auch in Breslau angestellt werden.

Die Einrichtung einer **Internationalen Zentralstelle für Jugendfürsorge** hat der Schweizerische Nationalrat beschlossen. Ihre Aufgaben sollen sein: 1. Sammlung der bezüglichen Gesetze und Verordnungen in den verschiedenen Staaten, 2. Herausgabe eines Jahrbuchs, in dem alle bedeutsamen Reformen auf diesem Gebiete zusammengestellt werden, 3. Rechtsschutz, 4. Auskunftserteilung, 5. Verbindung zwischen den einzelnen Organisationen, 6. Sammlung der einschlägigen Literatur, 7. Zusammenstellung der wichtigsten der Jugendfürsorge dienenden Vereine, Anstalten und Behörden, 8. Besichtigung der verschiednen Anstalten und Bericht darüber, 9. Begutachtung und Vorbereitung völkerrechtlicher Verträge betreffend Vormundschaftswesen, Jugendfürsorge und Kinderschutz, 10. Statistik. — Man will alle Staaten, die sich der Zentrale anschließen, bei der Leitung mit beteiligen, vielleicht so, daß jeder Staat einen ständigen Ausschuß einrichtet oder einen oder mehrere Vertreter bestimmt, die gewählt sind aus den führenden Persönlichkeiten der Jugendfürsorgeorganisationen. Dieser Ausschuß müßte in einem ständigen internationalen Zentralbureau arbeiten.

Die **Waldschule für höhere Lehranstalten,** deren erste in Charlottenburg eingerichtet wurde, soll nach Verfügung der Staatsbehörde als eine vom Minister genehmigte und vom königl. Provinzial-Schulkollegium beaufsichtigte höhere Lehranstalt aufgefaßt werden, deren Lehraufgaben mit denen der unteren Klassen einer Realschule sowie der entsprechenden Klassen eines Lyzeums bzw. mit denen der VI und V eines Gymnasiums bzw. Realgymnasiums übereinstimmen. Das Lehrerkollegium der Waldschule hat das Recht, die Versetzung der Schüler und Schülerinnen, welche die Michaelisklassen besuchen, zu beschließen. Die Kinder sind zum Besuch der Waldschule für das Sommerhalbjahr zu beurlauben und dürfen nach ihrer Rückkehr in die Stammschule oder beim Übergang auf eine andere Schule keiner Prüfung unterzogen werden. Beim Übergang auf die Waldschule und bei ihrer Rückkehr in die Stammschule werden ihnen keine Abgangszeugnisse ausgestellt.

Schwimmkurse für Volksschüler sind seit vorigem Jahre in Siegen eingeführt. Der Unterricht wurde in 12 Kursen zu durchschnittlich 20 Stunden an je 20 Schüler, die durchweg dem 6. Schuljahr angehörten, erteilt. 233 von diesen erschienen regelmäßig, 70 v. H. erlangten den Grad eines Freischwimmers.

Sechstägige Wanderungen von Berliner Volksschülern, deren Kosten größtenteils der „Zentralverein für Schülerwanderungen" trug, wurden im Vorjahre (1911) von 181 Gruppen ausgeführt. Tatsächlich aber betrug die Zahl der Wandernden nur wenig mehr als 1 v. H. sämtlicher Berliner Gemeindeschulkinder.

Vorschulen. Die Zahl der Schüler höherer Lehranstalten stieg in Preußen im Zeitraume von 1892 bis 1912 von 131135 auf 232692, die der Vorschüler allein von 18234 auf 34442. Die Besetzung der höheren Lehranstalten nahm also in diesen 20 Jahren um 76,6 v. H., die der Vorschulen allein um 88,8 v. H. zu. Die Ursache liegt natürlich vorwiegend in dem wirtschaftlichen Aufschwunge jenes Zeitraums und der dadurch begünstigten und immer schroffer sich gestaltenden Scheidung der Bevölkerungsklassen. Daß der Volksschullehrerstand gegenüber diesen Tatsachen dringender als je die Pflicht hat, für die Idee der Allgemeinen Volksschule als einer seiner Lebensfragen energisch einzutreten, ist ganz selbstverständlich.

Noch ein Mannheimer Lehrer über das dortige **Volksschulsystem:** „Eine

Differenzierung der Schüler nach Begabung und Leistung, worauf das Mannheimer Volksschulsystem beruht, ist, wenn auch ein absoluter Maßstab für die Scheidung noch nicht gefunden werden konnte, gerechtfertigt und wünschenswert. Die zurzeit bestehenden Förderklassen für Schwachbegabte und Sprachklassen für die Bestbegabten sind, jedoch nur infolge der günstigeren Unterrichtsbedingungen, die sie bieten, eine Wohltat für die meisten der sie besuchenden Kinder. Den Hauptklassen aber (85% der Gesamtheit) hat die Differenzierung keinen Vorteil gebracht. Sie trägt vielmehr dazu bei, die heutigen, das Schulwesen hemmenden Verhältnisse zu konservieren. Das Mannheimer System erfüllt deshalb solange seinen Zweck nicht, als nicht auch zuvor oder gleichzeitig für alle Volksschüler dieselben günstigen Unterrichtsbedingungen geschaffen sind." (B. Rosenthal in der Päd. Reform 33.)

Die Hauptversammlung der **Deutschen Junglehrerschaft,** die Anfang August in Nürnberg tagte, hat den bisherigen (wirklich nicht glücklich gewählten) Namen ihres Verbandes: „Pädagogia", in „Arbeitsgemeinschaft deutscher Junglehrer" umgewandelt. Die Aufnahme von Lehrerinnen wurde gegen eine starke Minderheit abgelehnt.

Eine Sammlung des in den Pfarr- und Schulakten enthaltenen gesamten **schulgeschichtlichen Materials** wurde für die Geistlichen der Erzdiözese München-Freising als Konferenzthema aufgestellt.

Zweiter deutscher Kongreß für Jugendbildung und Jugenderziehung 3. bis 5. Oktober in München. 1. Das Wesen der Bildung und ihre Bedeutung für die Schule (Prof. Dr. Wilhelm Windelband aus Heidelberg), 2. Die aus dem Wesen der Bildung sich ergebenden Forderungen für die Gestaltung der Schultypen und ihrer Lehrpläne (Dr. Georg Kerschensteiner aus München, Prof. Dr. Cauer aus Münster i. W. und Oberrealschuldirektor Dr. Wehrmann aus Bochum), 3. Die aus dem Wesen der Bildung sich ergebenden Forderungen für die Vorbildung auf das Lehramt (für den Volkschullehrer: Seminardirektor Dr. Seyfert aus Zschopau; für den Lehrer an höheren Schulen: Prof. Dr. Rudolf Lehmann aus Posen und Prof. Dr. Wernicke aus Braunschweig), 4. Die pädagogisch-psychologische Vorbildung für das Lehramt (Privatdozent Dr. Alois Fischer aus München und Prof. Dr. William Stern aus Breslau). — Der Preis der Teilnehmerkarte beträgt für Mitglieder des Bundes 6 M., für alle übrigen Teilnehmer 8 M., wofür der Vorbericht und der Kongreßbericht kostenfrei zur Verfügung gestellt werden. Außerdem werden Anschlußkarten für Familienmitglieder zum Preise von 3 M. ausgegeben, die zur Teilnahme an allen Veranstaltungen des Kongresses, nicht aber zum Bezug der Berichte berechtigen. Der Vorbericht wird etwa vierzehn Tage vor Eröffnung des Kongresses zur Versendung gelangen. Eine Verpflichtung zur Zustellung des Vorberichtes kann aber nur für die Teilnehmer übernommen werden, deren Anmeldung bis zum 15. September in der Zentralstelle eingetragen ist. Der Kongreßbericht (Vorträge und Verhandlungen) wird spätestens bis zum 31. Dezember d. Js. allen Teilnehmern vom Verlage B. G. Teubner-Leipzig zugehen. — Alle den Kongreß betreffenden Zuschriften, Anfragen, Meldungen usw. werden erbeten an die Zentralstelle des Bundes für Schulreform, Hamburg 36, Fuhlentwiete 34. Der Betrag für die Teilnehmerkarte ist an Prof. Dr. K. Umlauf, Hamburg, Freiligrathstraße 22, oder auf Postcheckkonto 397, Hamburg 11, einzuzahlen.

Dritter Deutscher Jugendgerichtstag 10. bis 12. Oktober in Frankfurt am Main: 1. Strafe und Erziehung, Sühne und Besserung (Prof. Förster aus Zürich und Prof. Dr. Freudenthal aus Frankfurt), 2. Straf- und Erziehungsmittel im einzelnen, ihre Anwendung und Organisation (Prof. Dr. Graf v. Gleispach aus Prag, Amtsgerichtsrat Allmenröder aus Frankfurt und Pastor Backhausen aus Hannover), 3. Die Notwendigkeit eines besonderen Jugendgerichtsgesetzes und sein Inhalt (Oberlandesgerichtspräsident Dr. Hamm aus Bonn und Amtsgerichtsrat Dr. Köhne aus Berlin).

Hauptversammlung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung 11. bis 13. Oktober in Wiesbaden: 1. Der Kinematograph als Volks- und Jugendbildungsmittel (Samuleit aus Neu-Kölln und Borm aus Berlin), 2. Vorschläge zu einer volkstümlichen Ausgestaltung und Organisation unsers gesamten Schulwesens (Scherer aus Büdingen und Tews aus Berlin).

Literaturberichte.

Pädagogik.

Arthur Schneider (Prof. a. d. Universität München), Zur Hochschulbildung der Volksschullehrer. Kempten u. München, Kösel. 28 S., 20 Pf. — Dieser Vortrag wurde auf der Hauptversammlung des katholischen Lehrervereins 1910 in München gehalten. Doch betont d. V. mehrmals, daß er sich an die gesamte deutsche Lehrerschaft wende. Hochschulbildnng aller Volksschullehrer erklärt er für überflüssig, ja nachteilig. Notwendig sei jedoch eine Reform des Seminars: es müsse künftig streng wissenschaftlich unterrichten. Dies setze freilich voraus, daß der Seminarlehrer ein Hochschulstudium (mindestens ein akademisches Triennium) hinter sich habe. Er müsse gelernt haben, wissenschaftlich zu arbeiten, müsse sich gründlich beschäftigt haben mit Psychologie und Ethik, mit historischer und systematischer Pädagogik und nicht zuletzt mit den philosophischen Zentralproblemen. Ja, die Grundlagen philosophischer Weltanschauung seien schon im Seminar zu lehren. Auf der Universität müsse Gelegenheit gegeben sein, „Pädafogik auch vom Standpunkte theistischer Weltanschauung zu hören". Sturm.

H. Silex, Anschauungsunterricht für Stadtkinder. Mit zahlreichen in den Text gedruckten Figuren. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. 128 S. 1,60 M. — Auf die Wichtigkeit der Sinnes- und Werktätigkeit nachdrücklich hinzuweisen und an Unterrichtsbeispielen die Art und Weise zeigen, wie man die Lernanfänger zur Selbsttätigkeit im Anschauungsunterrichte führen kann, hat sich das vorliegende Handbuch zur Aufgabe gestellt. Ein Anschauungsunterricht, der in erster Linie die Sinnestätigkeit in Anspruch nimmt, tut besonders den Stadtkindern not. Sie haben eine ganz andere Interessensphäre als die Dorfkinder. Dementsprechend ist auch der Stoffplan ein ganz anderer. Um gewonnene Vorstellungen auszulösen, gelangen Formen und Zeichnen zur Anwendung. Man kann nur wünschen, daß das der Praxis einer Stadtschule entstammende Buch dazu beiträgt, den Anschauungsunterricht lebensvoll und fruchtbringend zu gestalten.
Stadtilm. H. Dittmar.

Karl Reichhold, Schule und Museum. München, Max Kellerer. 14 S. Mit vielen Illustrationen. 1,20 M. — Das Büchlein zeigt, wie das Museum in den Dienst des Zeichenunterrichts höherer Schulen treten kann, damit er belebend und schaffend wirke. Die wertvollen Anregungen verdienen zweifellos ernste Erwägung und praktische Erprobung. D.

A. Pfanzelt, Die Heimatidee im Unterricht der Volksschule. Diessen vor München, Jos. C. Huber. 46 S. 1 M. — Das treffliche Büchlein, welches altbayrischen Erdgeruch trägt, bekundet in hohem Maße pädagogischen Fernblick und köstlichen Humor. Es hält, was sein Titel sagt, und so wird sich jeder Kollege von ihm Winke und Fingerzeige geben lassen. D.

Dr. A. Mollberg, Heimatbildung. Weimar, Herm. Böhlau. 38 S. — Das Schriftchen des bekannten Thüringer Schulaufsichtsbeamten zeigt, wie das Heimatprinzip in Erziehung und Unterricht zu verwirklichen ist. Man kann den Ausführungen getrost beipflichten und nur wünschen, daß sie die Praxis recht fruchtbringend gestalten möchten. D.

Rudolf Ostermann, 25 Schulreden. Leipzig, Jul. Klinkhardt. 110 S., br. 1,50, gb. 2 M. — Die Ausnutzung der Schulfeiern für den erziehlichen Zweck sollte eines jeden Schulleiters eifrigstes Bestreben sein; denn die Eindrücke, welche der Zögling dabei empfängt, sind lebhafter und dauernder als die anderer Stunden. Die jährlich zweimalige Wiederholung der Entlassungsfeier zwingt den Lehrer, immer nach neuen Stoffen für seine Ansprachen zu suchen, um nicht allzu schnell schon gehaltene Reden wieder zu bieten. Es dürfte daher die Herausgabe dieser Ansprachen keine unwillkommene sein, zumal der subjektive Geschmack für Form und Inhalt sehr verschieden ist. D.

K. Loesch, Oberstudienrat, Wie kann das Haus die Arbeit der Schule unterstützen? Nürnberg, C. Koch. 34 S. 75 Pf. — Der Verfasser dieser zeitgemäßen Broschüre weiß sich von Einseitigkeit frei; denn als Schulmann kennt er die schwere Arbeit des Lehrers, als Familienvater die tausend Sorgen der Eltern.

Loesch zeigt den Eltern die Grundsätze, die bei dieser gemeinsamen Arbeit walten müssen; zunächst im Hause selbst: die Erziehung zur Achtung vor Schule und Lehrer, zur Wahrhaftigkeit, zur Ehrliebe unter nachdrücklicher Betonung der Wichtigkeit des elterlichen Vorbildes. Das Heftchen gehört in die Hände aller Eltern, die Söhne auf höheren Schulen haben. D.

Dr. Karl Wilker, Jugenderziehung, Jugendkunde und Universität. (Beiträge zur Kinderforschung, Heft 93.) Langensalza, Beyer & Söhne. 62 S. 1 M. — Indem der Verf. die Veranstaltungen zur Jugenderziehung und zur Vertiefung der Jugendkunde im gegenwärtigen Deutschland durchmustert und dazu die herrschende Wertung dieser nationalen Angelegenheit festzustellen sucht, kommt er zu dem Schluß, daß die Pädagogik bei uns seitens der staatlichen Organe und in den Akademikerkreisen nicht ihrer wahren Bedeutung entsprechend gewürdigt wird. Während andere Staaten die Pädagogik als Universitätsstudium anerkennen und ihre Ausgestaltung dementsprechend nach Kräften fördern, bleibt Deutschland darin ständig zurück, abgesehen von den rühmlichen Privatveranstaltungen einzelner, besonders einer opferwilligen Volksschullehrerschaft. Ein reiches Zahlen- und Tatsachenmaterial belegt die aufgestellten Behauptungen. Der Verfasser fordert die Einrichtung von pädagogischen Universitätsseminaren nach dem Vorbilde von Jena. Die fleißige Arbeit verdient Beachtung als Material zu dem Thema: Das Universitätsstudium der Volksschullehrer.

Berlin. R. Schauer.

1. **Dr. K. Endemann,** Jugendpflege, der Grundpfeiler der staatsbürgerlichen Erziehung. Berlin, Heymann. 72 S. Geh. 1 M.

2. Pädagogisches Magazin, begründet von F. Mann. Langensalza, Beyer & Söhne. 454. Heft: **J. Tews,** Jugendpflege. 25 Pf. — 453: **H. Wetterling,** Staatliche Organisation der Jugendpflege. 40 Pf. — 447: **G. Lehne,** Anstaltserziehung. 25 Pf. — 445: **Karl König,** Der Jugendhort. 50 Pf.

3. Rektor **Hemprich,** Wie fördre ich die Jugendpflege, und wie helfe ich selber mit? Langensalza, Julius Beltz. 20 Pf.

4. **Wilhelm Pagel,** Jugendfürsorge. Gotha, R. Wöpke. 60 Pf.

5. Landesanstaltsdirektor **Böttcher,** Über Fürsorgeerziehung mit Rücksicht auf das königl. sächs. Gesetz über Fürsorgeerziehung. Leipzig, Bräter. 75 Pf.

Der Erlaß des preußischen Kultusministers über die Jugendpflege vom 18. Januar 1911 hat die pädagogische Schriftstellerei zu einer regen Tätigkeit veranlaßt, wobei allerdings manche taube Frucht entstanden ist. Dazu rechne ich als typisches Beispiel die wortreiche Schrift von Dr. Endemann, in der nach einer oberflächlichen Geschichtsklitterung in einer Kapuzinerpredigt gegen die moderne Kultur zu Felde gezogen und endlich als erste Pflicht der Jugendpflege die Seelsorge im Sinne eines „deutschen Idealismus“ empfohlen wird. Um zu einer besseren Philosophie zu gelangen, möge der Verfasser das Gedicht „Die Weltweisen“ des von ihm vielgenannten Schiller recht auf sich wirken lassen. Die sattsam wiederholte Klage über die besondere Schlechtigkeit unserer Zeit ist so lange nicht ernsthaft diskutierbar, bis wir nicht die Frage beantwortet erhalten: Welche Zeit war besser? Dem bibelkundigen Herren, der so oft die Schrift zitiert, wie allen ähnlichen Moralkritikern sei bei dieser Gelegenheit das unverändert giltige Wort Jesu ins Gedächtnis zurückgerufen: „Wem soll ich aber dies Geschlecht vergleichen? Es ist den Kindlein gleich, die an dem Markt sitzen und rufen gegen ihre Gesellen und sprechen: Wir haben euch gepfiffen, und ihr wolltet nicht tanzen; wir haben euch geklagt, und ihr wolltet nicht weinen.“ (Matth. 11, 16—19.) Natürlich berührt solche Kritik nicht den wahren Idealismus, dessen Wesen aber nicht in kleinlicher Verkennung des Wirklichen, unklarem Denken und gefühlvoller Phrase besteht. — In diesem Sinne wertvoll ist die kleine Schrift von Tews, in der zunächst die weitverbreitete Meinung zurückgewiesen wird, daß die große Masse der schulentlassenen Jugend „verroht“ und die Zahl der jugendlichen Verbrecher verhältnismäßig gestiegen sei. Gewiß ist aber die Ausbreitung des Erziehungsgedankens in allen Schichten der Bevölkerung freudig zu begrüßen; nur solle man sich dabei von allen engherzigen Motiven fernhalten. Eine staatlich organisierte Jugendpflege sollte sich an die Fortbildungsschule anlehnen. Zur praktischen Ausgestaltung dieser Jugendpflege gibt die Arbeit von Wetterling eine allgemeine Anleitung, indem der ministerielle Erlaß fachgemäß kommentiert wird. Noch praktischer sind allerdings die „kurzen

und bündigen Ratschläge für eine erfolgreiche Jugendpflege" von Rektor Hemprich, einem erfahrenen Praktiker, der u. a. auch den sehr beherzigenswerten Rat gibt: „Sprich nicht so viel davon, schreib auch nicht in den Zeitungen darüber, aber handle! Ein reichhaltiges Literaturverzeichnis erhöht noch den Wert der gewiß recht brauchbaren Schrift. — Dagegen bietet der Vortrag von W. Pagel nichts Besonderes. — Der Landesanstaltsdirektor Böttcher behandelt in seinem lesenswerten Vortrage die Fragen der Fürsorgeerziehung mit besonderer Berücksichtigung der sächsischen Verhältnisse, wobei er interessante Angaben über den Betrieb einer vollentwickelten Erziehungsanstalt macht. Dasselbe Thema, nur noch eingehender, bearbeitet der Direktor des Pestalozzistiftes in Dresden, G. Lehne, im Hinblick auf Gewinnung klarer Erziehungs- und Organisationsgrundsätze, deren wichtigster wohl der letzte ist: „Die Anstaltserziehung ist am vollkomensten, wenn mit der Anstalt eine Schule organisch verbunden ist." Solche Schriften lehren deutlich, daß ein Mieltschin durchaus vermieden werden kann. — Die Studie von König über die Kinderhorte empfiehlt diese bewährten Einrichtungen und ihre weitere Ausgestaltung von neuem als Schutzeinrichtung gegen die Erziehungsfehler, welche aus den gegenwärtigen Erwerbs- und Lebensverhältnissen besonders in Industriebezirken erwachsen. Die Schrift ist lehrreich und lesenswert. Sch.

1. **Joh. Berninger,** Über Elternabende. Langensalza, Beyer & Söhne. 25 Pf.

2. **Derselbe,** Dur und Moll. Otto Gmelin, München. 2,40 M.

3. **Dr. Eugen Neter,** Elternbriefe über Kinderpflege und Erziehung. Ebenda. 1 M.

4. **Laura Frost,** Aus unseren vier Wänden. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 2 M.

5. **H. Schindler,** Das Schulkind. Dresden, Alwin Huhle. Broschiert 1,30 M.

Als eine sehr erfreuliche Erscheinung in unserm gegenwärtigen Kulturleben muß man die Interessierung der Öffentlichkeit für die Fragen der Kindererziehung betrachten, eine Aufgabe, der die vorstehend genannten Schriften dienen sollen. Das harmonische Zusammenwirken von Schule und Haus behandelt mit systematischer Ausführlichkeit Joh. Berninger in seiner größeren Schrift „Dur und Moll", die auch ein umfangreiches Literaturverzeichnis enthält, so daß sie den Pädagogen als recht geeignetes Hilfsmittel für ein Wirken in gleicher Richtung empfohlen werden kann; leider ist der Preis verhältnismäßig hoch. — Im wesentlichen dieselben Gedanken, aber in gedrängter Kürze, bringt die Skizze „Über Elternabende" von demselben Verfasser. — Vorzugsweise an gutsituierte Familien sind die „Elternbriefe" des bekannten Kinderarztes Dr. Neter gerichtet, in denen Ratschläge über die Pflege und Erziehung des Kindes im vorschulpflichtigen Alter erteilt werden, woran sich Ausführungen über Befreiung vom Turnunterricht und ein Auszug aus der hier schon früher besprochenen Arbeit über den Selbstmord im Kindesalter anschließen. Der Verfasser weiß, wieviel in der Kinderpflege durch törichte Voreingenommenheit und gesellschaftliche Vorurteile verdorben wird, und darum ist diesen aufklärenden Briefen eine recht weite Verbreitung in den Kreisen zu wünschen, für die sie berechnet sind. — Ebenfalls für wohlhabendere und gebildetere Bevölkerungsschichten ist die Sammlung pädagogischer Aufsätze „Aus unsern vier Wänden" bestimmt; sie ist bereits in 2. Auflage erschienen und hat wegen ihres gediegenen Inhaltes eine beifällige Aufnahme durchaus verdient. In freier Anordnung der Theme belehrt eine feinsinnige Mutter andere Mütter über wichtige Fragen der häuslichen Erziehung, die eine oft verkannte Tragweite haben. Die geschickte, sehr anschauliche Darstellung verleiht dem Buche, das sich auch als wertvolles Geschenkwerk empfiehlt, den fesselnden Reiz einer angenehmen Lektüre. — Ein rechtes Volksbuch aber ist „Das Schulkind" von H. Schindler; bei seinem mäßigen Preise wird es gewiß die wohlverdiente Verbreitung finden. Wesentliche Vorzüge dieser Erziehungsschrift bestehen darin, daß sie sich auf das schulpflichtige Alter beschränkt und in diesem Rahmen alle wichtigen Forderungen einer gesunden Pädagogik in knapper Form, dabei ausreichend begründet, nach leichtfaßlicher, klarer Gliederung behandelt und möglichst zu einem pädagogischen Imperativ hinleitet. Dieses frisch zugreifende Büchlein wiegt mehr als der ganze tatenlose Jammer über den angeblichen Verfall der Familienerziehung. Sch.

1. **William Cobbett,** Guter Rat für junge Leute. München, Oskar Beck. 1,60 M.

2. **Dr. med. Sexauer,** Unseren Söhnen! Stuttgart, Max Kielmann. 80 Pf.

3. **Elisabeth Gnauck-Kühne,** Jugendglück und Persönlichkeit. Kempten und München, Jos. Kösel. Kart. 30 Pf., in Partien billiger.

Diese Schriften dienen der Selbsterziehung, und zwar sind die beiden ersten für junge Männer bestimmt, während sich die letzte an die weibliche Jugend wendet. „Guter Rat für junge Leute" erscheint mir als eine vortreffliche Medizin für überreizte Jünglinge, welche durch die Lektüre von Nietzsche und ähnlicher geisteskranken Literatur den Sinn für die Wirklichkeit verloren haben. Die nüchterne, urgesunde, erprobte Lebensweisheit eines Mannes mit einem ungewöhnlich wechselvollen Lebensgange hat nur das eine Ziel, unter allen Umständen die höchstmögliche Leistungsfähigkeit und damit den größten Erfolg und ein sicheres Lebensglück zu erreichen. Diese Moral ist vielleicht das Beste, was die englische Kultur zu bieten vermag. — Mit religiösem, aber niemals unangenehm wirkenden Pathos spricht der Schularzt Dr. Sexauer als treusorgender Vater Worte der Aufklärung an seinen heranwachsenden Sohn, indem er ihm die Bedeutung der Sexualität, ihre Gefahren und deren Vermeidung zum Bewußtsein bringt. Die wahrhaft menschenfreundlichen, sehr taktvollen Ausführungen werden gewiß die beabsichtigte Wirkung auf junge Leute nicht verfehlen, — wenn diese als Kinder gut erzogen worden sind. — „Gebt der Tochter, was sie mit Recht vom Leben fordern kann und fordern muß: eine Arbeit und eine Pflicht!" Das ist der Leitgedanke, in dem die geistvolle Schriftstellerin Gnauck-Kühne das Wertvollste der früheren Mädchenerziehung mit den wichtigsten Forderungen einer fortschreitenden Entwicklung verbindet. Das ansprechend ausgestattete Büchlein eignet sich gut als Erinnerungsgabe an die Eltern von Schülerinnen, welche die Schule verlassen. Für die Mehrzahl der jungen Mädchen aber dürfte die Sprache der Verfasserin zu sehr abstrakt sein. Sch.

Philosophie.

Große Denker. Unter Mitwirkung von O. Baensch, M. Baumgartner, O. Braun, F. Brentano, H. Falkenheim, A. Fischer, M. Frischeisen-Köhler, R. Hönigswald, W. Kinkel, R. Lehmann, F. Medikus, P. Menzer, P. Natorp, A. Pfänder, R. Richter, A. Schmekel, W. Windelband herausgegeben von **E. von Aster.** 2 Bände. Verlag Quelle & Meyer, Leipzig. 385 und 381 S. Gr. 8°. Geb. 18 M. — Enger als in irgendeiner anderen Disziplin gehört in der Philosophie geschichtliches und systematisches Verständnis zusammen, und so kann man denn mit dem Herausgeber des hier vorliegenden wertvollen neuen Sammelwerks die Geschichte der Philosophie direkt als einen Weg zu philosophischem Verständnis bezeichnen. Aus diesem Gesichtspunkte heraus darf man dieses Sammelwerk nicht einfach als ein neues Lehrbuch der Geschichte der Philosophie auffassen, sondern es sollte die Mehrheit neben einander gestellter Gedankensysteme dem Leser ein anschauliches und lebendiges Bild von dem geben, was eigentlich Philosophie und Philosophieren heißt. Die Verfasser der Einzeldarstellungen treten von den verschiedenartigsten philosophischen Standpunkten je an ihre Aufgabe heran; das könnte ein Nachteil zu sein scheinen, ist aber wohl eher als ein Vorteil zu betrachten, da im Grunde genommen auch jedes System eines ihm adäquaten Interpreten bedarf. A. Fischer (München) gibt eine ausgezeichnete zusammenfassende Darstellung der Grundlehren der vorsokratischen Philosophie, R. Richter handelt über Sokrates und die Sophisten, P. Natorp stellt in knapper, aber sehr überzeugender Weise Platon dar, wobei für den Lehrer insbesondere die Ausführungen über die Ethik und Staatslehre (I 136 ff.) in Betracht kommen, F. Brentano faßt seine bekannten größeren Aristoteles-Darstellungen geistvoll zusammen, Schmekel und Baumgartner behandeln die hellenistisch-römische Philosophie und Augustin, der letztere auch kurz den grossen Aquinaten. Giordano Bruno hat in R. Hönigswald einen feinsinnigen Interpreten gefunden, Descartes' System und seine Bedeutung für die geschichtliche Entwicklung der Philosophie wird von M. Frischeisen-Köhler in trefflicher Weise charakterisiert. Der zweite Band beginnt mit einer Spinoza-Darstellung von O. Baensch, Leibniz wird von W. Kinkel, Kant von P. Menzer in wohl etwas zu knapper Art und Weise behandelt. Locke und Hume hat der Herausgeber selbst übernommen, Fichte wird von dem Herausgeber der großen Fichte-Ausgabe, F. Medikus, Hegel von H. Falkenheim, Schelling von dem verdienstvollen Schelling-Forscher O. Braun, Schopenhauer und Herbart werden von R. Lehmann dargestellt. A. Pfänder schreibt über

Nietzsche und als Krone des Ganzen beschließt das Werk ein äußerst geistvoller Aufsatz von W. Windelband über die (bedeutendsten) philosophischen Richtungen der Gegenwart. Wenn er sagt: „Wie der Logik das kritische Begreifen der Wissenschaft obliegt, so steht die Ästhetik zur Kunst, so die Ethik zu Sittlichkeit und Recht, zu Gesellschaft und Geschichte", so kann man dem nur zustimmen. Alle Philosophie bezieht sich auf die Kultur der Menschheit, zu der sie kritisch Stellung zu nehmen hat und so darf man mit W. sagen, daß sie „kritische Kulturphilosophie" sein muß. Die Kultur in ihrer geschichtlichen Entwicklung ist als Problem gegeben, die Sache der Philosophie ist es, diese ganze aufsteigende Lebensfülle daraufhin zu durchforschen, wie darin die allgemeingültigen, über das empirische Wesen des Menschen weit hinausragenden Vernunftwerte zu bewußter Erfassung und Gestaltung gelangt sind. Für den Lehrer kommen außer dem letzten Aufsatze besonders diejenigen von A. Fischer, P. Natorp und R. Lehmann in Betracht, aus denen allen sehr viel zu lernen ist. Recht interessant ist das Ergebnis, zu dem R. Lehmann bezüglich Herbarts kommt, wenn er zeigt, daß H. im Grunde genommen trotz wertvoller Ansätze in der Richtung des modernen Positivismus zum Wiederhersteller des pluralistischen Realismus wurde, wie ihn die vorkantische Metaphysik gelehrt hatte. „Originell in tieferem Sinne wird man Herbarts Grundanschauungen nicht nennen dürfen, und was ihre Fruchtbarkeit betrifft, so hat er selbst darauf verzichtet, sie für die Wertwissenschaften heranzuziehen. Ihre Anwendung auf Psychologie und Naturwissenschaften aber hat sich als ein ephemeres Gebilde erwiesen." Ob danach Herbart wirklich zu den „Großen Denkern" gehört? — Dem ganz vortrefflich ausgestatteten Buche sind gute Porträts der behandelten Denker beigegeben. Es kann seiner ganzen Anlage nach nur empfohlen werden. Dr. Buchenau.

G. F. Lipps, Weltanschauung und Bildungsideal. Untersuchungen zur Begründung der Unterrichtslehre. Leipzig, Teubner. 1911. X und 230 S., br. 4, gb. 5 M. — Der Verfasser des geistvollen und scharfsinnigen Werkes über „Mythenbildung und Erkenntnis" bietet hier eine Reihe grundlegender Untersuchungen über das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik. Man wird sich dauernd der Einsicht nicht verschließen können, daß die Gestaltung des Bildungswesens sich nicht bloß auf das Herkommen und auf zufällige Erfahrungen stützen darf, sondern sich im Einklang mit dem für unsere Zeit maßgebenden Bildungsideale vollziehen muß. Denn man bedarf doch einer klaren und bestimmten Vorstellung von dem Endziele der geistigen Entwicklung des Menschen, wenn man sich über die Mittel, die zu seiner Erreichung dienlich sind, schlüssig machen soll. Dieses Bildungsideal ist nun selbst wieder von der in einer bestimmten Zeit herrschenden Welt- und Lebens-Anschauung abhängig, so daß es diese vor allem zu untersuchen gilt. L. zeigt nun zunächst im einzelnen die Abhängigkeit des Bildungsideals von der Weltanschauung, schildert dann das antike Bildungsideal und den Vernunftstaat Platos, im dritten Abschnitt das christlich-mittelalterliche Bildungsideal und den Gottesstaat Augustins und im vierten und letzten die moderne Welt- und Lebensauffassung und das moderne Bildungsideal. Das Buch L's setzt einen aufmerksamen Leser voraus und bietet manche Schwierigkeiten, aber es enthält auch ein derartig reichhaltiges Material und regt in so vieler Beziehung zu weiterem Nachdenken an, daß man sich für die aufgewandte Mühe am Schluß voll belohnt findet. Gerade dem jüngeren Lehrer ist es zur Erweiterung und Vertiefung seiner historischen Kenntnisse sehr zu empfehlen. B.

F. Niebergall, Person und Persönlichkeit. Quelle & Meyer. 1911. 170 S., 4 M. — Es hängt mit dem häufigen Gebrauch des Wortes „Persönlichkeit" zusammen, wenn es heute sein scharfes Gepräge verloren hat. Der Verfasser versucht nun, in der vorliegenden durch große Klarheit und stilistische Schönheiten ausgezeichneten Schrift ihm seine Bedeutung als „Edelwort" im Gegensatz zu seinem geringeren Verwandten, dem Worte „Person" wieder zu erwerben. Beide Worte stellen nach N. zwei Stufen von Werten dar: die Person mit Eigenart und Eigenrecht ist die eine, die Persönlichkeit als eigenartiger Besitz der höchsten geistigen Werte ist die andere. Zwei verschiedene Gebiete der Welt stehen hinter den beiden Werten: die Welt der Natur oder der ersten Schöpfung und die Welt des Geistes oder die höchste und eigentliche Welt Gottes. Wie diese beiden Welten aus einer Hand stammen, der Hand des Schöpfers, der zugleich der Hort der Werte ist, so sind Person und Persönlichkeit bestimmt, in die engste Beziehung

zueinander zu treten: die Person liefert das Eigne, ohne das eine Persönlichkeit nicht sein kann, was sie ist, aber die Persönlichkeit nimmt dies Eigne als gewollt in sich auf und setzt sich in Verbindung mit den höchsten Werten und Idealen des geistigen Lebens. So ist die Person die Grundlage der Persönlichkeit, die Persönlichkeit aber die Verklärung der Person. Diese Grundgedanken entwickelt der Verfasser in zwei Teilen: „Wesen und Werden“ und „Wachsen und Wirken“ in durchweg leichtverständlicher und ansprechender Weise, so daß sein Buch gerade als erste Einführung in ethisch-pädagogische Fragen sehr empfohlen werden kann. Die kleinen fein ziselierten Essays über „Persönlichkeit und Gemeinschaft“ über die Alkoholfrage, über die Ehe, über die Höflichkeit usw. sind prächtige Kabinettstücke. Das hübsch ausgestattete Buch wird in den deutschen Lehrerfamilien sich hoffentlich zahlreiche Freunde erwerben. B.

(Fortsetzung folgt.)

Aus der Fachpresse.

Logik (Würdigung der Logik Wundts) — Paßkönig (Leipzig) — Sächs. Schulztg. 29 u. 30.

Zur Frage der Arbeitsschule (Umfassende Darlegung der Frage mit besonderer Berücksichtigung ihrer psychologischen Seite) — G. Wiederkehr (Mannheim) — Neue Bahnen 1911/12 Nr. 11.

Leibes- und Geistesschule (Unsere Schule soll beides sein) — M. Wodtke (Magdeburg) — Schulblatt f. d. Prov. Sachsen 33.

Über den Wert einer Schulstatistik (Kritisches) — F. Thielemann (Radewell) — Stat. Beilage der Päd. Ztg. 8.

Die Biologie in der Arbeitsschule — O. Krieger — Päd. Reform 33 u. 34.

Der geschichtliche Zusammenhang (verquickt mit der anschaulichen Darstellung des einzelnen Vorgangs schwächt die päd. Wirkung) — A. Cl. Scheiblhuber-Nürnberg — Deutsche Schulpraxis 33.

Die Festspiele in Hellerau (müssen ein Programm f. d. Schule werden) — Elsa Paulsen — Päd. Reform 34.

Das Universitätsstudium der Volksschullehrer, seine Grenzen und seine Notwendigkeit (Nicht obligatorisch, weil dies weder nötig noch möglich. Doch sollen den Lehrern die Un. zu freiwilligem Studium geöffnet werden. Zu fordern ist das ak. Studium bei Seminarlehrern und höh. Schulbeamten) — Landgerichtsdir. Dr. v. Campe, Mitgl. des Hauses der Abg. — Päd. Blätter für Lehrerbildung 8.

Die Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten — Prof. Dr. Busse-(New York) — Päd. Zeitung 34.

Die Volksbildungsvereine und die Schule (Beide müssen in weit engere Verbindung treten als jetzt) — J. Tews — Volksbildung 15.

Nach dem Rousseaujubiläum 1912 (Warum in Deutschland keine Rousseaufeier? „Verlieren wir nicht mehr und mehr die hohen Ziele aus den Augen, für die allein die edelsten Geister der Nation Pädagogen geworden sind?“) — Dr. v. Sallwürk — Deutsche Blätter 1911/12 Nr. 45.

Das gefälschte Urteil über Rousseau (in den Memoiren der Frau von Epinay, dessen intellektuelle Urheber aller Wahrscheinlichkeit nach die Rousseaugegner Grimm und Diderot waren*) — Schles. Schulztg. 32.

Ein Blick auf † Lyons wissenschaftl. Arbeiten — Dr. Laube (Dresden) — Sächs. Schulztg. 29.

Die Lastadische Lehrerbildungsanstalt in Stettin (Gegr. 1732 durch J. Ch. Schinmeyer) — Schulrat Dr. Bartholome — Päd. Woche 33 u. 34.

---

*) Diese Fälschungen, denen manches ungünstige Urteil über R. zuzuschreiben ist, nachgewiesen zu haben, ist das Verdienst der Engländerin Frederika Macdonald (Jean-Jacques Rousseau. A new Study in Criticism. London 1906). In manchem ist freilich die Dame zu weit gegangen. So will sie sogar ohne hinreichende Gründe die Übergabe der Kinder Rousseaus an das Findelhaus als Märchen hinstellen. — Bei dieser Gelegenheit sei erwähnt, daß neuerdings ein französischer Arzt, Dr.

Literarische Notizen.

Von Prof. Schmeils „Leitfaden der Zoologie“ (Verlag von Quelle & Meyer) erschien zwölf Jahre nach seiner ersten Veröffentlichung bereits die fünfzigste Auflage. Wir freuen uns herzlich des beispiellosen Erfolges, das die Werke des hochverdienten Methodikers gehabt haben, wollen aber auch nicht vergessen, daß der Verfasser mit wahrem Bienenfleiß bemüht gewesen ist, sie auf der Höhe zu erhalten, und daß auch die Jubelausgabe in allen ihren Teilen, an Text und Bilderschmuck seine bessernde Hand deutlich erkennen läßt.

Eine ganz köstliche Kunstgabe bescherte uns die Literarische Vereinigung des Berliner Lehrervereins: eine Auswahl aus den 43 Einzelblättern Adolf Menzels, die in der Berliner Nationalgalerie als sein „Kinderalbum“ aufbewahrt werden. Es sind Gouachebilder, die der Meister in dem langen Zeitraume von 1861 bis 1883 für die Kinder seiner Schwester gemalt hat, einfache Motive, meist aus dem Tierleben, in zarter Farbengebung, streng sachlich dargestellt, ohne jedes Streben nach besonderer Effektwirkung, und doch wunderbar naturgetreu und in jedem Pinselstrich das geniale Können des großen Malers verratend. Erwachsene werden daran noch mehr Freude haben, als Kinder. Ein Lebensbild Menzels aus der Feder Neckes sowie eine ästhetische Würdigung von Samuleit gehen voran. Das „Kinderalbum“, das 25 Bilder in ganz vorzüglicher Nachahmung enthält, ist für nur 2,80 M. zu beziehen.

Von Oktober an erscheint bei K. F. Koehler in Leipzig die „Akademische Rundschau“, eine Monatsschrift für das gesamte Hochschulwesen und die Interessen der akademisch gebildeten Stände, herausgegeben von Wilhelm Baum und Dr. Friedr. Schulze (jährlich 12 M.).

Die Augustnummer der Süddeutschen Monatshefte enthält eine interessante Übersicht der vorhandenen Rousseau-Literatur, sowohl der in deutscher wie der in französischer Sprache verfaßten. Erstere wird übrigens von letzterer in wissenschaftlicher Beziehung bei weitem überragt. Mit der an den „Emil“ sich anschließenden deutschen pädagogischen Literatur scheint der Verfasser, Hermann Schoop, allerdings weniger vertraut zu sein.

Von dem lange vorbereiteten „Lexikon der Pädagogik“, das den katholischen Standpunkt vertreten soll, bearbeitet unter Leitung des Lateinschulrektors a. D. Roloff (Herder'scher Verlag in Freiburg i. Br.), soll im Herbst der erste Band erscheinen.

Prof. Willmann gab die 2. Auflage seiner gesammelten kleineren Schriften: „Aus Hörsaal und Schulstube“ heraus (Herder in Freiburg; 4,60 M.). Die Sammlung ist stark vermehrt worden. — Wir beklagen die Einseitigkeit Willmanns sowie den oft nicht genügend motivierten Eifer, mit dem er Andersdenkenden gegenüber auftritt; aber wir freuen uns doch, daß der verdiente Mann und geistvolle Pädagoge in seinem vorgeschrittenen Alter (W. ist 1839 geboren) die Fülle geistiger Kraft zu entwickeln vermag, die wir auch heute noch an ihm rühmen müssen.*)

Die Verhandlungen auf einem von der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge berufenen Erörterungsabend, zu dem Vertreter aller kirchlichen und politischen Parteien eingeladen waren, erschienen bei Otto Liebmann in Berlin als Broschüre: „Der Kampf der Parteien um die Jugend“ (Pr. 1,50 M.). Die aufgeworfene Frage „Ist eine parteilose Jugendpflege notwendig und möglich?“ wurde zwar von

---

Raspail, durch eine genaue Nachprüfung der Houdonschen Totenmaske Rousseaus zu der Überzeugung gekommen sein will, daß dieser nicht eines natürlichen Todes gestorben, sondern ermordet worden sei. Raspail lenkt den Verdacht auf Rousseaus Lebensgefährtin Therese Levasseur, die schon vor seinem Ende Beziehungen zu einem andern Manne angeknüpft haben soll.

*) Wenn die „Päd. Woche“, ein Hauptorgan der katholischen Lehrerbewegung, um Willmanns bahnbrechende Bedeutung für die „Arbeitsschule“ nachzuweisen, eine seiner Äußerungen aus der „Didaktik“ (1882) anführt, so sei bemerkt, daß der Hg. der D. Sch. schon vor Jahren eine ähnliche Äußerung des genannten Pädagogen aus dem Jahre 1869, aus seinen „Päd. Vorträgen“, angeführt hat. Die Anregung dazu verdankt aber W., was die Päd. Woche nicht unbeachtet lassen sollte, vor allem seinem Lehrer Ziller.

den meisten Rednern bejaht, von einer kleineren Anzahl aber auch ebenso entschieden verneint. Eine Klärung der Anschauungen hat der Abend nicht gebracht, was keinen wundern wird, der die schroffen Gegensätze unsers öffentlichen Lebens kennt. Das schließt aber nicht aus, daß wir die angeführte Schrift doch als eine hochinteressante jedem dringend empfehlen, den die aufgeworfene Frage interessiert. Namentlich wir Lehrer sollten sie nicht unterschätzen.

Soeben erschien der „Bericht über den 21. Kongreß des Vereins für Knabenhandarbeit und Werkunterricht in Charlottenburg im Mai 1912“ (Leipzig, Osk. Brandstetter) mit den Vorträgen von Dr. Jessen, Scherer und Prof. Wetekamp.

Das weitverbreitete Rechenbuch von H. Hanft (Halle, Schrödel) erschien in einer neuen Bearbeitung für Mittelschulen, die 9 Hefte umfaßt.

Bekanntlich gibt Heinrich Wolgast unter dem Titel „Quellen. Bücher zur Freude und zur Förderung“ eine Sammlung guter und sehr billiger Jugendschriften in hübscher Ausstattung heraus. Die Quellenbücherei will 1. durch ihre Billigkeit die Klassenlektüre allen Schulen ermöglichen und 2. die Schundliteratur bekämpfen. Von neuen Bändchen liegen uns vor: Gudrun, erzählt von Uhland mit neun Gesängen der Dichtung selbst in der Übersetzung Simrocks, Schillers Wallenstein in 2 Bändchen, Uhlands Ernst von Schwaben und „Eines Knaben Kriegserlebnisse 1806-1814“, ein Abschnitt aus den „Jugenderinnerungen eines alten Mannes“ von W. von Kügelgen (Verlag der Münchener Jugendblätter, C. Schnell; Preis des durchschnittlich 80 Seiten umfaßenden, kartonnierten Bändchens nur 25 Pfg.). — Es gehört zu den Ehrenpflichten der deutschen Lehrerschaft, das verdienstvolle Unternehmen unsers verehrten Kollegen Wolgast zu unterstützen.

In der Buch und Lehrmittelhandlung von Rich. Nendel (Leipzig) ist ein Münz-Rechenbrett von R. Geidel in Leipzig zum Preise von 25 M. erschienen, das beim Rechenunterricht der Unter- und teilweise auch der Mittelstufe sehr wohl Verwendung finden und die Schüler zu anschaulichem Erfassen der Zahlen und „selbstschaffendem Lernen“ anregen kann. Wenn auch der Gedanke, Münzen im Rechenunterrichte zu verwenden, nicht neu ist, so hat doch bisher, meinem Urteil nach, noch niemand so zielbewußt und konsequent den ganzen ersten Unterricht nach dieser Methode veranschaulicht und durchgeführt. Mit vollem Recht legt G. das Hauptgewicht auf die Addition. Durch Füllen des Zehners, durch Wechseln der Geldsorten beim Überschreiten des Zehners werden auch schwachbefähigte Schüler lebhafteres Interesse und sichere Auffassung gewinnen und so auch bei diesem schwierigen Kapitel verhältnismäßig gute Fortschritte machen. Ferner kann auch der Zahlenraum bis 1000 anschaulich dargestellt werden, und endlich wird auch die Einführung des Schülers in das praktische Leben durch dieses Hilfsmittel erheblich gefördert. Daß es auch zur Einführung in die Dezimalbruchrechnung geeignet ist, leuchtet gleichfalls ein. — Da der Erfinder auf einem einfachen Blatte eine übersichtliche, streng durchdachte Anleitung zur Benutzung seines Münz-Rechenbrettes jedem Käufer unberechnet zur Verfügung stellte, so ist jedem Lehrer die Einführung und richtige Verwendung dieses Hilfsmittels leicht gemacht. — Für die Einübung im Enthaltensein und Teilen hat G. noch ein Faltblatt (4,50 M.) in demselben Verlage erscheinen lassen, das ebenfalls Beachtung verdient. Hff.

Herr Kollege Broglie in Wiesbaden teilt uns mit, daß sein bei O. Nemnich in Leipzig erschienenes gut beurteiltes Schriftchen über die Behandlung des Kleinen Einmaleins gegen eine Entschädigung für die Versendungskosten im Betrage von 25 Pf. vom Verfasser direkt (Yorkstr. 3) zu beziehen ist.

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

Renaissance.

Von Kurt Wunsch.

Eduard Spranger leitet seine treffliche philosophisch-historische Monographie „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee" mit der Bemerkung ein, daß es keine Geschichtsschreibung gäbe, die nicht durch irgendein geheimes Band auf die Gegenwart bezogen wäre. So treu man bemüht sein mag, das vergangene Leben in seiner Reinheit und Wahrheit darzustellen: der Quell, aus dem diese Wiederbelebung erfolgt, ist doch irgend ein tief empfundenes Gegenwartsinteresse. — Für die Pädagogik, durch deren Kreise jetzt ein verheißungsvolles Regen und Bewegen geht, gilt diese Bemerkung auch. Wir sind in einer Übergangszeit, in der sich ein Neues durchdringen will, das deshalb kämpfen muß. Sieht man genauer hin, so findet man, daß es doch recht alte Ideen sind, die immer „wiedergeboren" werden müssen, damit sie wirken. Heut weht auch Renaissance-Luft. Fast kann man aber das Reine, Wertvolle, den Kern der Gedanken unter dem Schutt, der im Streite darüber gehäuft wurde, nicht mehr klar erkennen. Da tut es gut, die Quellen aufzugraben, aus denen diese Gedanken einst lebendig hervorquollen, ihrer Entstehung nachzudenken und sie nachzuleben, um ein reineres Gefühl für deren Sinn und Wert zu haben. Und diese Quellen sind in der bewegten Zeit vor hundert Jahren zu finden; denn schon damals suchte man mit heißem Bemühn nach dem Wege der Bildung; schon damals handelte es sich um Reform. An jener pädagogisch gestimmten Zeit haben wir einen Maßstab für unser pädagogisches Zeitalter; es reizt zu einem Vergleich: vor hundert Jahren und heute? — Eduard Spranger ist uns dabei ein guter Führer.*)

I.

Die Mitte des 18. Jahrhunderts war der Anfang eines neuen aufblühenden Geisteslebens. Der eine große Gedanke von der inner-

*) Spranger: „W. v. Humboldt und die Humanitätsidee" (Berlin, Reuther & Reichard).

lich freien Stellung des Menschen hatte genügt, jene umfassende und allseitige Bewegung hervorzurufen, die wir heute noch bewundern müssen, deren Folgen noch heute weiterwirken. Seit jener Zeit, nicht erst seit 1815, datiert Lamprecht die letzte, neue Periode der deutschen Geschichte; seitdem blühen Künste und Wissenschaften, weil sie neue Nahrung, neuen Lebensinhalt erhalten haben: Philosophie (Kant, Fichte, Schelling); Musik (Haydn, Mozart, Beethoven); Dichtkunst (Goethe, Schiller). Und nicht zuletzt die Wissenschaft, in die diese alle zuletzt ausmünden: die Wissenschaft der Bildung, die Pädagogik. — Eine Romanfigur hatte das gewaltige pädagogische Leben jener Zeit entfacht: Rousseaus Emile (1762). Rousseau steht an der Pforte des neuerwachten Geisteslebens, und was er rein intuitiv als Ziele der neuen Kulturbewegung empfand, faßte er zusammen in das Schlagwort: „Zurück zur Natur"! Natürliche Kultur und natürliche Erziehung war in ihm zusammengefaßt.

Was Rousseau in dem Schlagwort „Natur", das er nicht äußerlich auffaßte, andeutete, das sprach unverhüllt aus Immanuel Kant. Sein unauslöschliches Verdienst ist, daß er die Philosophie zurückführte in die Tiefen des menschlichen Busens; daß er den Quell aller Bildung im Innern des Geistes, in seiner synthetischen Funktion entdeckte. Auf die eigenen Kräfte des menschlichen Geistes wies er hin, auf die Selbsttätigkeit als den Quell des sittlich Wertvollen.

Gefühlt hatte wohl schon mancher die zwingende Wahrheit dieser Sätze, aber noch keiner hatte die Kühnheit, sie in ihrer Nacktheit auszusprechen; kein Wunder, daß man ihn lobte, Licht in die Finsternis gebracht zu haben. Kein Wunder auch, daß Kants Lehre so reiche Früchte reifen ließ: liegt doch in seinen Grundsätzen ein Prinzip von methodischer Bedeutung, eine lebendige Kraft, deren Wirkung von nun an in allen Gebieten zu spüren war. Auch in der Pädagogik! Denn ein gewaltiges Ringen nach wahrer, echter Bildung erregte und bewegte die damalige Zeit. „Mensch und gebildeter Mensch zu sein": war der einzige Anspruch, den Wilhelm von Humboldt für sich in Anspruch nehmen wollte. Gerade in dieser Persönlichkeit, dem Freunde der Goethe und Schiller, hat sich jener bedeutende Zeitabschnitt wohl am reinsten wiedergespiegelt; Eduard Spranger hat sich liebevoll in seinen Charakter vertieft und recht klar und eindrucksvoll dargelegt, wie jenes kantische methodische Prinzip gewirkt hat; denn Kant war natürlich auch für Humboldt der Ausgangspunkt für alles weitere Streben nach

Bildung und für das Forschen nach einem Erziehungsideal. — Kant hatte den Ausgangspunkt für alle Gebiete, die den menschlichen Geist bewegen, festgelegt: Ethik, Logik, Ästhetik, Psychologie — sie alle sind im Subjekt verankert, verdanken Entstehung und Ordnung nur dieser aktiven Kraft des Geistes. Diese Frage der Selbsttätigkeit des Geistes mit all ihren Geheimnissen regt (nach Kants Worten) die ganze Seele auf: „Denn hier ist nun das, was Archimedes suchte, aber nicht fand: ein fester Punkt, woran die Vernunft ihren Hebel ansetzen kann, und zwar (ohne ihn weder an die gegenwärtige, noch an eine künftige Welt, sondern bloß an ihre innere Idee der Freiheit, die als sichere Grundlage daliegt, anzulegen) um den menschlichen Willen durch ihre Grundsätze zu bewegen." Damit hat Kant auch der Pädagogik den archimedischen Punkt bestimmt: im Innern des Menschengeistes, in seiner „Natur". Und nun, da der Ausgangspunkt bestimmt war, wirkte das in ihm liegende treibende Prinzip fort, da ja mit jenem Ausgangspunkt auch der einzige Weg gewiesen war, wie man das Erziehungsideal erkennen und zu einer Bildungstheorie gelangen konnte: die schaffenden Geisteskräfte und ihre Funktionen, durch die allein die gesetzliche Welt konstruierbar wird, zu erkennen, um sie in der rechten Weise pflegen und stärken können! Die Tätigkeit der Geisteskräfte und die Entstehung der Erkenntnisse wollte man belauschen, — also psychologisch-erkenntnistheoretische Studien! Eine wissenschaftliche Psychologie nun zu begründen und auszugestalten, um auf diesem Wege zu der Theorie der Bildung, in der alle andern Probleme eingeschlossen sind, vorzudringen: das war Humboldts Bemühen. Und das unterscheidet wieder Humboldts Theorie von allen andern, hebt sie sogar über die Goethes und Herders hinaus: sie war wissenschaftlich fundiert. Ihrer Glaubwürdigkeit und ihrer Sicherheit diente eine doppelte Motivierung, nämlich einmal aus der Natur des Menschen, des Individuums heraus (Psychologie und Erkenntnistheorie) und zum zweiten aus seiner Stellung im Weltzusammenhang (Metaphysik). —

Zunächst die Begründung aus der Natur des Menschen! Psychologische Begründung würden wir sie heute nennen, da sie doch mit den seelischen Grundlagen und Vorgängen sich beschäftigen muß. Aber Humboldt meinte eine Psychologie im weitesten Sinne, die zugleich Logik, Ethik und Ästhetik umfaßt. Er nannte sie Charakterologie und meint unter dieser Begründung etwa das, was unter den Heutigen Paul Natorp mit seiner philosophischen Begründung meint.

Seit Rousseau und Kant rechnete man allgemein mit der innern eingeborenen Kraft im Menschengeiste. Individualität nennt Humboldt mit seinen Vorgängern (Leibniz, Herder, Platner) dieses wurzelhafte Innere des Menschen, an dessen Tiefen alles geistige Leben gebunden ist, aus dem es Gesetz, Reichtum und Kraft empfängt, aus dem heraus alles treibt und sproßt, was wir Wissen und Wissenschaft nennen. Denn es gibt nur ein subjektives Erkennen, das mit dem innersten Leben des Menschen eng verbunden ist. Darum wird alle Kultur in das Innere hineinverlegt; darum ist Ausgangspunkt aller Erziehung und Bildung die Individualität, und Humboldts erster Grundsatz lautet: Heilighaltung der Individualität! In dieser Individualität allein ist auch die Kraft gegeben, den Weg der Bildung weiter zu verfolgen; denn einmal bedeutet Individualität einen seelischen Reichtum, da sie doch intensive Konzentration der Seelenvermögen ist, da in ihr also Energie und Kraft des Seelenlebens steckt; und dann ist sie ein sittliches Gut, aus dem unsre ethische Stärke entspringt, da ja mit ihr zugleich die Persönlichkeit schaffende Macht gegeben ist, da sie einen festen Standpunkt, eine charakteristische Richtung im geistigen Wachstum bedeutet.

Aber die bloße Individualität ist einseitig, sie ist nur Kraft. In ihr lebt ein Drang, eine Sehnsucht nach Erweiterung, die ihr zuteil wird, wenn sie ihre Kraft an einem Stoff betätigen kann. Und dieser Betätigungsstoff für die geistige Kraft ist die Welt, das Universum. Die Gesetzmäßigkeit der Welt zu erkennen, mit anderen Worten sie im Innern aufzubauen, das gibt der Individualität die nötige universale Erweiterung. Deshalb bleibt auch Humboldt mit der ihm verwandten Geistesrichtung nicht bei ihr stehen, sondern sagt: von der Individualität zur Universalität! Das Äußere soll also ins Innere hineinprojiziert werden; es soll kein passives Aufnehmen des Stoffes bedeuten; sondern das Äußere (der Wissensstoff) soll innerer Besitz, also auf aktivem Wege erworben werden; und dies ist ja möglich, da der Individualität ein produktives, formendes Vermögen innewohnt. Ihre Tätigkeit trägt schöpferischen Charakter — nicht in dem Sinne, als ob sie etwa aus Nichts Etwas hervorbringen könnte, sondern weil sie imstande ist, aus sich selbst heraus Kombination und Stärke zu bestimmen, die dem einzelnen Moment im Bewußtsein zukommt. Das Äußere muß von der inneren Kraft assimiliert werden; diese Assimilation, ihre Richtung, ihre Art und Weise, ist bei den verschiedenen Individualitäten als werdenden

Persönlichkeiten verschieden. Wilhelm Meister und Faust sind diese Bildungstypen; sie wollen das Äußere verinnerlichen, zeigen aber auch zugleich die faustische Tragik dieses Bildungsweges. — Was, Wieviel soll nun Stoff der Bildung, Gegenstand der Assimilation werden? Alles Wertvolle; aber nicht deshalb nur, um vielerlei Kenntnisse aufzuspeichern, sondern um Kräfte zu üben und zu stärken. Dieser Trieb, der von innen her das Äußere formt, ist ein Bildungstrieb, ähnlich dem im organischen Leben, von dem Goethe so oft gesprochen hat. — In dieser Erweiterung der Individualität zur Universalität liegt zugleich das ethische Moment der Erziehung, nämlich in dem Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft, zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, Freiheit und Notwendigkeit. Das Individuum kann für sich allein nicht stehen; der Inhalt wird ihm erst von der Gemeinschaft mit ihren Kulturgütern gegeben (individuales und soziales Moment der Erziehung). Die Allgemeingültigkeit oder Notwendigkeit, die in der Gesellschaft verkörpert ist, muß sich in der rechten Weise mit der Freiheit des Individuums, die im Fortschreiten zum höchsten Ziel besteht, vermählen. Nur auf diesem Wege wird das Individuum zur Persönlichkeit emporgeläutert, zu jener „ideellen Individualität", dem Ziele der Erziehung. Das notwendige Korrektiv der individuellen Ethik ist also die soziale: ein Grundsatz, den in aller Schärfe noch nicht Humboldt, wohl aber Schleiermacher ausgesprochen hat.

Nun sind aber Individualität und Universalität Gegensätze, die nicht starr nebeneinander stehen dürfen; denn unter jeder Dualität leidet das Einheitsbedürfnis des menschlichen Geistes. Schon Kant hatte jenen Gegensatz zwischen Individualität und Universalität (mit anderen Worten von Geist und Natur) klar erkannt, das Übergewicht des Geistes, seine schaffende Kraft, scharf hervorgehoben; war aber auch dabei stehen geblieben; aus dem Gegensatz wurde eine Unterordnung. Ihn ergänzte nun Humboldt im Verein mit Goethe und Schiller dahin, jene beiden Gegensätze zu verschmelzen zu einem Ganzen, — zu einer Totalität. Das ist nun ein „geheimnisvoller Begriff", aber noch wichtiger als jene beiden einfachen, „fast selbstverständlichen Momente". — In diesem Begriff der Totalität liegt nun zunächst das Ziel der Erziehung angedeutet: Einheit, Harmonie zu schaffen zwischen Individualität und Universalität — und damit auch zwischen Äußerem und Innerem, zwischen Sinnlichem und Vernunft, Stoff und Kraft. Das Ideal einer solchen harmonischen Bildung ist Goethe, dem alles Sinnliche eine Ver-

körperung des Geistigen, alles Geistige ein Abbild, ein Symbol des Sinnlichen war; der das Leben mit allen Sinnen in sich einsog und das Vielgestaltige, das Immerwechselnde doch beherrschte und gestaltete. Auch uns gilt mit Humboldt und Hildebrand Goethes gegenständliches Denken als erstrebenswertes Ziel. — Welches sind nun die Kräfte, die diese harmonische Einheit gestalten, die den Gegensatz zwischen Äußerem und Innerem, zwischen Stoff und Form vermitteln; wie wird der an sich leblose Stoff zu lebendigem Besitz? Das ist nun die Frage. Das normalisierende Organ hatte Kant durch den Begriff Vernunft gekennzeichnet; dieser Begriff sollte die Gesetzmäßigkeit ausdrücken, die in der zweckmäßigen Einheitsgestaltung der intellektuellen Momente des menschlichen Geistes liegt. Aber die wirklich lebendige Beziehung zwischen Stoff und Form konnte dieser doch noch einseitig-rationelle Begriff nicht geben. Er genügte Humboldt und seinen Geistesverwandten nicht. Ihr Streben war nicht nur (wie bei Kant) auf das „Reine", Vernunftgemäße im Sinne der Abstraktion, sondern auf Erfassung der Totalität im Gefühl der Lebendigkeit gerichtet. Jene Vernunft im engern Sinne war für Humboldt ein bloßes Ordnungsprinzip, kalt und unschön, dem noch das Vollgefühl des Leben-Schaffens fehlt. „Was hilft uns die Fähigkeit, der Kraft die Richtung zu geben — und ist Vernunft wohl mehr? —, wenn uns die Kraft selbst gebricht?": so fragt der ehrliche Wahrheitssucher. Welches ist nun diese geheimnisvolle Kraft, die erst Leben schafft, weil sie selbst das Leben ist? Die „Vernunft" nicht? Selbst Kant kam neben seinem normalisierenden, streng-kalten Vernunftbegriff ohne geheimnisvollere Begriffe (Geschmack, Gefühl usw.) nicht aus. Im Geschmack sah er eine „gewisse, subjektiv-zweckmäßige Stimmung des Erkenntnisvermögens". Dieser Geschmack und die Vernunft müssen nach Kant zusammenwirken, um den Übergang vom bloßen Sinnenreiz zum moralischen Interesse herbeizuführen. Soll der Stoff also innerer lebendiger Besitz werden, so muß die Seele in geeigneter „Stimmung" sein; und dies ist der Fall, wenn nicht eine einzige Seelenkraft herrscht, sondern wenn das ganze Seelenleben gleichzeitig schwingt, wenn alle Seelenfähigkeiten harmonisch zusammenklingen zu einem reich entfalteten Lebensgefühl, in dem Verstand, Wille und Gefühl sich gleich lebhaft regen. Wir kommen eben nicht sofort zur reinen vernunftgemäßen Erkenntnis; Erkenntnis, das völlige Gewißwerden, ist erst der letzte Akt dieses Seelenvorgangs. Und ehe die Vernunft das Neue einordnet in das Bewußtsein, müssen

erst die Leben schaffenden Kräfte Empfindung und Gefühl das Neue erfassen und mit dem Bewußtseinsschatze verschmelzen. Das Erkennen ist also ein „fühlendes Erfassen". — Das Organ nun, das diese subjektiven Vermögen in Bewegung setzt, das die Beziehungen zwischen diesen und dem Stoffe herstellt, um das Allgemeingültige in die lebensvolle Subjektivität hineinzuziehen, um die Gegensätze zu verschmelzen, ist die Phantasie, die Einbildungskraft: die Kraft, durch die die Gegenstände in unsern Geist eingebildet werden*). Sie ist das „innere Regulativ", von dem das Maß aller geistigen Gestaltung, der geistigen Aktivität, abhängt, mit dessen Hilfe es gelingt, die Individualität durch die Universalität zur Totalität emporzuläutern. Von der Stärke, der gesunden, sich selbst Gesetz gebenden Kraft der Phantasie hängt auch das so wichtige Lebensproblem ab, das den jungen Schleiermacher beschäftigte: das Maßverhältnis des Denkens zum Handeln. Die Phantasie ist also recht eigentlich der Sitz des Idealischen; dadurch, daß sie alle Gemüts- und Seelenkräfte an der Durchdringung von Stoff und Form arbeiten läßt, schafft sie die nötige Einheit und Harmonie.

Ein wichtiges Glied in der Kette dieser historischen Entwicklung würde fehlen, wenn wir hier nicht Schillers gedächten, der in seinen Briefen über ästhetische Erziehung auf diesen formenden, Harmonie schaffenden Akt der Geisteskräfte hingewiesen hat — und besonders auf den ästhetischen Charakter dieses Formungsaktes. Auch Schiller empfand lebhaft den Gegensatz zwischen Sinnlichem und Vernünftigem und führte ihn recht glücklich auf zwei vorherrschende Triebe im Geistesleben zurück: Stoff- und Formtrieb. Und den Gegensatz zwischen beiden vermittelte er durch Annahme eines Mitteltriebes: des Spieltriebs, der den menschlichen Geist in einen Zustand der Uninteressiertheit, der gänzlichen Freiheit versetzt und ihn zur Assimilation des Stoffes fähig macht. In diesem Zustande schwingen alle Seelenkräfte harmonisch zusammen, auch Gefühl und Empfindung; dieses harmonische, verschmelzende Zusammenklingen ist ein ästhetischer Zustand des Geistes. Diesen Zustand brachte auch Schiller auf die Formel „produktive Geisteskraft". Dieses „Spiel" ist das, was den Menschen erst zum Menschen macht; ohne dieses innere „Fühlen" wäre geistiges Wachstum unmöglich: Dein nur ist, was du fühlst! So muß alle Vernunftformung zugleich ästhetischen Charakter tragen, ist

*) Vgl. hierzu Spranger: „Phantasie und Weltanschauung" in dem Sammelbande „Weltanschauung" (Reich & Co., Berlin).

ähnlich dem künstlerischen Schaffen, ist nämlich die Projizierung des inneren Menschen in den Bildungsstoff: das ist der Kern einer ästhetischen Erziehung im Sinne Schillers. Mit vollem Rechte konnte deshalb Schiller sagen: der Mensch ist nur da wahrhaft Mensch, wo er spielt; Spiel in jenem höchsten Sinne einer gleichen Betätigung aller Kräfte.

Ist nun das Wesen dieses Formungsaktes Aktivität allein? Ebenso notwendig wie jene ist für das geistige Wachstum auch die Empfänglichkeit des Geistes für den Stoff, die Passivität. Mit Humboldts Worten: „Je vielseitiger sich die Empfänglichkeit ausbildet, je beweglicher dieselbe ist und je mehr Fläche sie den Erscheinungen darbietet, desto mehr Welt ergreift der Mensch, desto mehr Anlagen entwickelt er in sich; je mehr Kraft und Tiefe der Persönlichkeit (Aktivität!), je mehr Freiheit die Vernunft gewinnt, desto mehr Welt begreift der Mensch, desto mehr Form schafft er außer sich. Seine Kultur wird also darin bestehen: erstlich: dem empfangenden Vermögen die vielfältigsten Berührungen mit der Welt zu verschaffen, und auf Seiten des Gefühls die Passivität aufs höchste zu treiben; zweitens: dem bestimmenden Vermögen die höchste Unabhängigkeit von dem empfangenden zu erwerben und auf Seiten der Vernunft die Aktivität aufs höchste zu treiben". Also: empfangendes und bestimmendes Vermögen, Passivität und Aktivität müssen notwendig zusammenwirken. —

So ist denn die Kette der subjektiven Begründung des Bildungsvorgangs und der Bildungstheorie geschlossen: von der Individualität durch universelle Erweiterung zur Totalität; der Grundtrieb des menschlichen Geistes ist ein organischer Formtrieb von ästhetischem Charakter. — In diesen Bildungsideen sahen Humboldt und seine Geistesgenossen Herder, Schiller und Goethe den einzigen Weg einer Bildung des Menschen zum Menschen, den einzigen Weg zur höchsten Menschheitsidee, zur Humanität. Alle Kräfte des Menschen zur möglichsten Höhe emporzubilden; mit einer schönen innern harmonischen Form eine erweiterte Welt- und Menschenkenntnis zu verbinden: das war das Erziehungsideal des Neuhumanismus, dieser zweiten Renaissance-Zeit, in der das antike aristokratische Bildungsideal der Kalokagathie und Shaftesburys Ideal des Virtuoso, in verfeinerter Form, wiedergeboren wurde. — Nicht von der einseitigen Individualität, auch nicht von der Allgemeingültigkeit der Universalität allein kann der Zugang zur Bildungstheorie gesucht werden, sondern

nur in der Richtung der Humanitätsidee, die jene beiden Tendenzen in sich verband, um so die Kunstform einer universellen und doch in sich selbst ruhenden Persönlichkeit zu schaffen, um die Gegensätze der Subjektivität und Objektivität in einer „höheren, ästhetisch-ethischen Einheit" zu verschmelzen.

Die eigentliche Heimat, der Kern dieser Bildungsideen lag in der ästhetischen Struktur, im verschmelzenden Formprinzip des organischen Wachstums des Geistes. — Freilich: diese Form, diese schaffende Kraft der Seelenvermögen läßt sich aus den Gesetzen der Materie nicht erklären. Jene Form ist mehr als ein bloßes Ordnungsprinzip; in ihr steckt etwas Geheimnisvoll-Unfaßbares. In den schweigenden Tiefen der Individualität liegt sie verborgen, im irrationalen Urgrund des Lebens; und um sie zu erforschen, müßte man bis auf jenen letzten Einheitspunkt, in dem Subjekt und Objekt noch nicht getrennt sind, zurückgehen. Keine Reflexion vermag dieses ewige Rätsel der formenden ethischen Kraft zu ergründen; „hier gibt es nur das eine: das Werk zu sehen und an ihm zu lernen, was in seinen Wurzeln ewig verhüllt bleibt". So bleibt auch alles Schreiben über Erziehung und Bildung ein Herumgehen um den unfaßbaren Kern, um das Unaussprechliche.

Damit werden wir auf die Metaphysik Humboldts verwiesen, durch die er dieselben Ideen begründet. Der spekulative metaphysische Hintergrund seiner Identitätsphilosophie war: Geist der Menschheit und Geist der Natur sind eins; das Individuum ist eine Erscheinung des allgemeinen Menschheitsideals, und in ihm lebt ein von innen wirkender Grundtrieb, der es mit unendlichem Streben nach Erlangung der Idealität erfüllt. Die Organe des Weltverständnisses liegen im Totalzustande des Gemüts, in dem Einbildungskraft und Gefühl, Verstand und dunkles Ahnen zu einer allgemeinen Intuition zusammenwirken. Auch hier der geheimnisvolle Schöpfungsakt des Geistes. —

So viel verheißungsvolles Leben pulsierte vor hundert Jahren; im Streben nach Humanität hatte man eine Philosophie des Lebens errungen, die ihren reinsten Ausdruck in Wilhelm von Humboldt fand. Haben diese Ideen nun auch Leben geweckt, besonders in der Pädagogik? — Da müssen wir nun eines Mannes gedenken, dessen Namen wir heute öfter nennen hören denn je, an den man nie denken kann ohne ein tiefes Gefühl der Liebe und der Verehrung: Joh. Heinrich Pestalozzi, ohne dessen Wirken jene verheißungsvolle Bewegung vielleicht spurlos verlaufen wäre. Was

hat dieser seltene Mann nun geleistet? Äußere, sichtbare Werke? Keins hat sein Leben überdauert. Einfluß auf die pädagogische Praxis? Was er gewollt, konnte er selbst nicht ausführen, ist im Grunde gar nicht verstanden worden: in eine Dissonanz klang sein Leben aus. Was uns ihm aber doch unauslöschliche Dankbarkeit bewahren läßt, das ist die Kraft der Menschenliebe, mit der er ans Werk der Erziehung ging, um Menschen zu Menschen zu bilden, mit der er den Weg für die pädagogische Praxis wies. Und der Quell dieser Kraft war eine Idee, die in ihm lebte: seine Auffassung von Menschengeist und Menschenbildung. Auch er dachte wie Kant und der Neuhumanismus vom Menschengeist: im Innern des Menschen ist eine „göttliche Anlage", der Quell aller geistigen Bildung, dem Pflege und Ausbildung nötig ist. Pestalozzis unvergängliches Werk war es nun, praktische Wege gesucht zu haben, um diesen Bildungstrieb im Menschen zu entwickeln, um die selbsttätigen Geisteskräfte des Kindes in Tätigkeit zu setzen. Und im Suchen nach solchen Wegen hat er die Grundlagen für unsre heutige pädagogische Praxis geschaffen, besonders im Anschauungs-, Rechen-, Zeichen-, Gesang-, Geographieunterricht*). — Innere Kräfteentfaltung! Darum handelte Pestalozzis Methode auch von der Bildung des Subjekts, nicht von den Unterrichtsfächern. Wie Kant die Erkenntnis, die Moral und das Schönheitserlebnis, so subjektivierte Pestalozzi die Pädagogik. Immer betonte er deshalb die innere Bildung (wie auch Humboldt); denn es gibt keine andre. Das war auch der Sinn seiner Sätze: Alle Erziehung soll dem Wege der Natur folgen (d. i. der innern, schaffenden Natur des Menschengeistes) — und: „Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis"! Die Anschauung: das ist für Pestalozzi nicht (wie noch bei Comenius) das äußere Vor-den-Sinnen-stehen, sondern: die gestaltende, anschauende Kraft des Geistes, die den Gegenstand in den Bewußtseinszusammenhang einreiht und ihm hier seine Stellung zuweist. So wurde den Wörtern „Natur" und „Mensch" neues Leben eingehaucht. — Wie ein neues Evangelium wurde die pestalozzische Methode von den bildungshungrigen Zeitgenossen begrüßt. Pestalozzis Methode in Verbindung mit dem Neuhumanismus entfachten neues Leben; das waren (mit Sprangers Worten) die „zwei neuen Wogen der Erziehungsbewegung, die Kraft genug hatten, um bis zum Gipfel zu tragen, und ein neues Ideal aus sich

*) Vgl. dazu Natorps (Verl. Greßler) und Heubaums (Reuther & Reichard) Biographien Pestalozzis.

zu gebären". Beide ruhten auf dem soliden, idealistischen Untergrunde der kantischen Philosophie und hatten das Streben nach humaner Bildung gemein. —

Eine lebensvolle Philosophie und wertvolle pädagogische Anregungen! Beide beschäftigten lebhaft die gebildete Welt vor hundert Jahren. — Eine in sich wahre Theorie muß die Kraft haben, das äußere Leben im Sinne dieser Idee zu beeinflussen, es höher zu führen. Ideen sind die höherführenden Mächte: keine Zeit ist geeigneter, diesen Satz zu beweisen, als gerade jene unglückliche 1806/07*). In dieser Not las Preußens Königin das schlichte Volksbuch „Lienhardt und Gertrud"; da besann man sich auf das Eine, was einem Menschen, einem Volke wahrhaft helfen kann: auf die Erziehung! Die Edelsten und Treusten wußten es: besser konnte es nur dann werden, wenn die Eigenkraft im Volke gepflegt und gestärkt wird, wenn (wie es in Steins politischem Testament heißt) „durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt, jedes echte Lebensprinzip angereizt und genährt und so alle einseitige Bildung vermieden werde". Wie Pestalozzi, der Führer in Erziehungssachen, seine Zöglinge durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit erziehen wollte: so erzogen, von derselben Idee mit ihrer Kraft geleitet, Stein die Bürger und Bauern, Scharnhorst das Heer; und Wilhelm von Humboldt reformierte das deutsche Bildungswesen**).

Die Ideensaat Pestalozzis und des Neuhumanismus ging auf. Humboldt übernahm 1809 die Leitung der neugestalteten Unterrichtsverwaltung. Tüchtige Helfer hatte er, die ebenso, wie der Chef, vom Geist der Sache erfaßt waren: Nicolovius, der Freund Pestalozzis; Süvern, der feine Gelehrte; Chr. Ludwig Natorp, ein Vorfahre eines unsrer feinsten Pädagogen der Neuzeit. Nur eineinhalb Jahre leitete Humboldt das Unterrichtswesen; aber diese kurze Zeit hat Großes gesehen. Zum ersten Male (und bis heut ist es auch das erste Mal geblieben) wurde in Preußen von Staates wegen eine Bildungsorganisation geschaffen, die eine reine Darstellung des Bildungsideals jener Zeit war. In drei Punkten wollen wir das bestimmen:

1. Die Methode war natürlich die Pestalozzis. Die Kräfte sollen

*) Hierzu Natorps Vortrag auf der Dortmunder Lehrerversammlung: „Preußens Volk und Schule — vor hundert Jahren und heute."

**) Zum Folgenden: Spranger: „W. v. Humboldt und die Reform des Bildungswesens." (Reuther & Reichard.)

gestärkt, das „Lernen des Lernens" soll geübt werden; Erziehung und Unterricht sollten in enger Verbindung stehen. Bildung sollte ein innerliches Verarbeiten sein, in dem Passivität und Aktivität zugleich aufs höchste ausgebildet werden sollte. „Formale Bildung" war das Losungswort; aber nicht nur das Einseitig-Formale der Aufklärungszeit (Ausbildung der logisch-intellektuellen Kräfte), sondern das Formale in seiner Totalität sollte erstrebt werden. Auch Gemüt, Gefühl und Phantasie sollen gepflegt werden. Das letzte Ziel der Bildung ist, zur Wissenschaft zu führen; und das mag hier noch besonders erwähnt werden, um zu zeigen, in wie enger Verbindung bei Humboldt die Erkenntnis mit den Gemütskräften (Gefühl und Empfindung) stand: nennt er doch die Wissenschaft „das von allen Seiten vollständig gedachte Objekt des Gemüts".

2. Alle Geisteskräfte sollten harmonisch entwickelt werden; deshalb fordert Humboldt allgemeine Menschenbildung, fern von allen Nützlichkeitsprinzipien der Standes- oder Berufsbildung. Ja, er rottete die Spezialgestalten aus, wenn sie den Anspruch als erste Bildungsanstalten erhoben. Die allgemeine Schulbildung sollte das Fundament für alle späteren Berufsarten bilden; erst nach ihr dürfte die Vorbereitung für den Beruf in möglichst reich gegliederten Spezialschulen folgen.

3. Das Ganze der Bildung muß einen organischen Zusammenhang zeigen, der der Entwicklung des Geistes entspricht. Deshalb sollte es auch nur eine Entwicklungsreihe der Bildungsorganisationen geben, nicht mit Querteilungen, sondern nur eingeteilt nach der Länge der Bildungszeit. Drei Stufen unterschied Humboldt in dieser Einheitsschule: Elementarunterricht, eigentlichen Schulunterricht (die gelehrten Schulen) und die Universität. Also nur Begabung und Länge der Bildungszeit sollten Bildungsunterschiede hervorrufen, nicht Stand und Reichtum, nicht soziale Unterschiede. — Die Bildungsorganisation Humboldts war also die der Humanität, der Gleichheit für alle.

Denselben sozialen Geist der Humanität atmete auch der berühmte erste Entwurf eines preußischen Volksschulgesetzes; Süvern ist sein Urheber. Der Entwurf ist leider nicht Gesetz geworden; die darin gestellte Aufgabe harrt noch immer der Lösung. — Mit dem Jahre 1817 endet diese „gedankenreichste Zeit preußischer Schulpolitik".

Und nun beginnt dunkle Reaktion, die Leidensgeschichte unseres Standes. Ein Diesterweg muß 1847 sein Amt aufgeben; derselbe

hat auch so bitter geklagt, daß man damals die Quelle echter Pädagogik, Pestalozzi, schmähe; Friedrich Wilhelm IV. beschuldigt 1849 die Lehrer, das Jahr 1848 heraufbeschworen zu haben; 1854 — fünfzig Jahre nach Süverns Entwurf — sind Verordnungen wie Stiehls Regulative möglich. Der Rückschritt konnte nie empfindlicher werden. Es ging abwärts. — Doch ein Bismarck kommt und nennt die Teilnehmer an der Breslauer Tagung 1874 „seine treuen Kampfgenossen". Der Lehrerstand steigt — nach außen hin und, was noch wichtiger ist, auch im Innern. —

Doch, wer sich in jene Bildungszeit vor hundert Jahren vertieft, kann heute mit Recht fragen: Sind die Ideen unsrer Väter schon Taten geworden? Haben wir das Ererbte erworben, um es wahrhaft zu besitzen? — —

II.

Wir leben heute in einem ähnlichen, gärenden und flutenden Zeitalter wie vor hundert Jahren und haben viel von jener Periode des Neuhumanismus zu lernen! Das eine vor allem, daß man mit vollem Bewußtsein an die verantwortungsvolle Arbeit der Erziehung gehen muß, daß man sich klar machen muß, auf welchen Grundlagen Bildung gedeihen kann und welche Ziele man verfolgen muß. Damals hatte man die Notwendigkeit einer philosophischen Grundlegung, einer wissenschaftlichen Bildungstheorie klar erkannt, und lange Zeit hat es gedauert, ehe dieser Gedanke heute wieder vertreten wurde (Natorp, Barth). Dazu kommt noch, daß die philosophische Wissenschaft heut eine ähnliche tiefgreifende Umwandlung erfährt wie vor hundert Jahren.

Erziehung ist heute zu einem alltäglichen, notwendigen Tun geworden, zu dem tiefes Nachdenken nicht notwendig zu sein scheint; die Beispiele anderer, überlieferte Regeln, behördliche Anweisungen — darin sehen viele das Ganze der Pädagogik; und man meint genug zu haben, wenn man sich die äußeren Unterrichtsmittel aneignet. Das ist ein Hauptkennzeichen unsrer heutigen pädagogischen Praxis: die Geringschätzung der Theorie, die Berufung auf die Erfahrung. Mit diesem Worte „Erfahrung" wird heute viel Unfug getrieben; die stete Berufung auf sie zeugt nicht gerade von tiefem Denken. Denn was besagt das Wort? Herbart spottet einmal über die neunzigjährige Erfahrung eines neunzigjährigen Dorfschulmeisters. Von Erfahren, von irgendwelchem Tun dürfte man doch nur dann reden, wenn es der Verfolgung eines Weges, der Verwirklichung eines

Ziels, einer Idee dient. Jener herbartsche Pädagoge hat nun wohl das Gefühl seiner neunzigjährigen Mühe und Arbeit, aber damit hat er noch lange nicht den Maßstab für eine Kritik, für den Wert seiner Leistungen, denn die Arbeit selbst kann schon falsch gewesen sein. Natürlich hat Pädagogik eine praktische Seite; aber alle Praxis ist nur möglich auf Grund wissenschaftlicher Voraussetzungen, theoretischer Überlegungen, durch die dieser „Erfahrung" erst Ziele und Weg gezeigt werden. Und wenn man Pädagogik eine Kunst, vielleicht die schönste und schwerste von allen, nennt, so muß doch erst die Theorie die Vorbedingungen des künstlerischen Verfahrens zeigen.

Man hat die Theoretiker wohl spöttisch weltfremde Ideenschwärmer genannt, die wohl gar unnütz sind. Darauf gibt jedoch die Geschichte der Pädagogik Antwort: ein Roman Rousseaus, also ein dichterisches Phantasiegemälde, hat den Anstoß zu jener gewaltigen pädagogischen Bewegung gegeben; Pestalozzi schätzen wir so hoch, weil seine Idee, und nur seine Idee von Menschenbildung, kein äußeres Werk, heute noch wirksam ist; jene ganze Zeit vor hundert Jahren, als unser Volk in Nichts aufging, als wir an äußeren Gütern so kläglich arm waren und fast nichts unser Eigentum nannten als die Idee in unsrer Brust — sie mahnt uns mit einer Kraft und einem Ernst wie selten an die Mahnung des Philosophenwortes: „Man muß in Ideen säen, um in Taten zu ernten."

Ideen wurden damals reichlich gespendet, Ziel und Weg der Bildung klar gezeigt. Noch heute können wir uns, gegenüber dem Zwiespalt, der Zerrissenheit der Pädagogik, auf das Erziehungsideal des Neuhumanismus stützen. Noch gilt auch uns als Ziel der Bildung: von der Individualität durch allseitige Berührung mit der Realität zur Totalität; Ausbildung aller Kräfte des Menschen im ganzen Umfang ihres Seins, ihrer Verhältnisse und Tätigkeiten. Das gewaltige Ringen jener Zeit müßte ja vergeblich gewesen sein, wenn es anders sein dürfte; die praktischen Wege zur Erreichung dieses Zieles werden allerdings oft anders sein müssen; denn Leben und Kultur sind ja fortgeschritten. —

Heut will der Streit um die Grundwissenschaften der Pädagogik nicht ruhen; vor hundert Jahren war dieser Streit in den Grundzügen schon erledigt. Nicht einseitig betonte Humboldt Psychologie oder Logik oder Ethik oder Ästhetik als Grundlage der Pädagogik, sondern sie alle in ihrer Einheit. Es lohnt sich, dabei etwas zu verweilen. — Psychologie im weiten Sinne war sein Ausgangspunkt

für die Bildungstheorie; die Individualität muß allseitig erforscht werden; nicht bloß einzelne psychologische Tatsachen festzustellen, sondern die Geheimnisse der Individualität mitzufühlen: das galt ihm als Ziel und Wert des psychologischen Verstehens. Charakterologie nannte Humboldt diese Wissenschaft, den Charakter der einzelnen Persönlichkeit in seiner Totalität zu ergründen.

Wie aber die Individualität der Erweiterung bedarf, so kann auch Psychologie die allein grundlegende Wissenschaft nicht sein; denn ihr gelten nur Tatsachen, fehlt aber noch das Zielgebende des Wertbewußtseins. Der Weg nun, auf dem die universelle Erweiterung des Individuums durch die Kultur der Gemeinschaft erfolgen muß, bedarf der wertbestimmenden Gesichtspunkte der Ethik. Für Humboldt galt natürlich als Ausgangspunkt die kantische Ethik der inneren Freiheit, der Menschenwürde, deren Quell die Selbsttätigkeit ist. Aber Kant hat nur die ideale Seite der Ethik, ihre allgemeingültige, gesetzgebende Vorschrift entwickelt, hat zwar damit den wichtigeren Teil betont. Humboldt jedoch, dem es ja auf Durchdringung der Gegensätze, nicht nur auf ihre Nebeneinanderstellung oder auf ihre gegenseitige Unter- oder Überordnung (wie bei Kant) ankam, entwickelte auch den empirischen Teil, betonte die Durchdringung und Verbindung der formenden Gesetze mit dem in den Trieben der einzelnen Individualitäten gegebenen Stoff. Deshalb weist auch Humboldt auf die ethische Bedeutung des menschlichen Trieblebens hin als des eigentlich schöpferischen Zentrums im Menschen, und seine Psychologie hat eine durchaus ethische Seite. Heut hat z. B. wieder Paul Natorp auf die enge Beziehung zwischen Logik und Ethik, Sein und Sollen hingewiesen; aber Humboldt wollte die praktische Vernunft nicht allein mit der Sphäre des Verstandes, sondern, da er Totalität erstrebte, mit der gesamten Sphäre des Gefühls verbinden. Damit wird eine Fülle von Perspektiven aufgetan, von großer Bedeutung auch für die Erziehung. Denn wir begreifen nun, daß die Bildungswege der Einzelnen individuell verschieden sind, verschieden sein müssen, weil ja die mit der Individualität zugleich gegebene seelische Kraft verschieden ist. Als wichtigste Forderung für den Erzieher ergibt sich hieraus die Betonung des psychologischen Studiums der Individualitäten, der Versenkung in die unerforschlichen Tiefen des Gefühls, des Gemüts und als wichtigster Erziehungsgrundsatz: Berücksichtigung des individuellen Entwicklungsganges, deren Notwendigkeit allein schon damit begründet ist, daß „ein solcher Mensch einmal da ist".

Psychologie (Erkenntnistheorie) und Ethik sind also innig ineinander verflochten, da sie ja zwei sich ergänzende Seiten derselben Entwicklung begründen, nämlich Individualität und Universalität. Wir wissen auch schon die dritte Kraft, die diese beiden Gegensätze in eine höhere Totalität verschmilzt: es ist die ästhetische Stimmung des Menschengeistes, in der alle verschmelzenden Kräfte zusammenschwingen. So muß, um diesen ästhetischen Akt zu ergründen, als dritte Grundwissenschaft die Ästhetik hinzutreten. Es ist aber nun grundfalsch, zu meinen, daß das Ästhetische zum Logischen und Ethischen als selbständiges Drittes hinzutreten müsse. Sondern: da der geistige Wachstumsprozeß einheitlich und organisch, also logisch, ethisch und ästhetisch zugleich ist, so sind auch jene drei begründenden Wissenschaften „bis zur völligen Unselbständigkeit miteinander verschmolzen: sie wachsen aus demselben Wurzelknoten hervor, weil sie sich auf eine unteilbare Lebenseinheit beziehen . . . Die Psychologie ist gleichsam nur der Anfangspunkt der Linie, deren natürlichen Endpunkt die Ethik bildet. Die Richtung der Linie aber bestimmt eine dritte Wissenschaft: die Ästhetik" (Spranger).

Fast ganz selbstverständlich ergibt sich nun hieraus die Wichtigkeit einer ästhetischen Erziehung. Heute, besonders im letzten Jahrzehnt, hat man öfter den Ruf „Kunsterziehung" gehört; besondere Kunsterziehungstage wurden abgehalten. Es ist auch ein Verdienst Ernst Webers in München, darauf hingewiesen zu haben, daß Ästhetik eine pädagogische Grundwissenschaft und daß Erziehung ein Kunstwerk ist.. Wer dieses Letzte aus der Struktur des wachsendes Geistes heraus nicht empfindet, sondern Pädagogik in Regeln und Systemen unterbringen will, dem wird wohl alles Schreiben und Reden darüber diese Wahrheit nicht glaubhaft machen; der künstlerische Charakter der Erziehung kann — wie schon Humboldt betonte — am lebendigen Werk nur empfunden, nicht in Formeln gebracht werden. Aber Weber hat den ästhetischen Charakter des Bildungsprozesses nicht ganz einwandfrei dargelegt. Er folgerte (im Januarheft 1910 der Deutschen Schule) die Notwendigkeit der ästhetischen Begründung aus dem Vorhandensein ästhetischer Stoffe im Unterricht. Dagegen ist einzuwenden: auf die Stoffe darf das Hauptgewicht nicht gelegt werden; diese sind weder logischer, noch ethischer, noch ästhetischer Natur; auf die im Geiste ausgelösten Akte kommt es an, und diesen kommen jene Bezeichnungen zu. Deshalb wird uns die alte Begründung der Neu-

humanisten, z. B. Schillers in seinen Briefen über ästhetische Erziehung, besser zusagen, da man nicht von außen, vom Stoffe her, seinen Weg nahm. — Noch einmal sei es hervorgehoben: in allen Bildungsstadien ist der ästhetische Anteil dieses Prozesses vom logischen und ethischen gar nicht zu trennen; denn jede psychologische (+ logische) Einwirkung bedarf des höherführenden Moments, der ethischen Wertbestimmungen, und die Durchdringung beider ist ein ästhetischer Akt. Wahres, Gutes und Schönes sind nur in ihrer Dreieinigkeit zu denken. Es wird deshalb immer zu Fehlerquellen und Einseitigkeiten führen, wenn jene drei Richtungen des Bildungsprozesses getrennt werden.

Bei dem Gedanken der ästhetischen Erziehung wollen wir noch verweilen, da dadurch Klarheit in die heutige Verworrenheit gebracht werden kann. — Was besagt denn die Forderung einer ästhetischen Erziehung? Ist ihr Ziel, zum Genießen und zum Verständnis der Werke der Kunst zu führen? Sie hat mehr zum Inhalt! Was ist denn „Schönheit"? Die ursprüngliche Bedeutung von „schön" ist nicht „hübsch", sondern „deutlich zu sehen, hell beleuchtet". Diese Schönheit, dieses deutliche Sehen ist ein Zustand oder eine Tat des Gemüts, also ein Werk des Subjekts, nicht eine Eigenschaft der Natur, die an sich „edel-stumm" (Faust) ist. Auch hier gilt es: „Es ist nicht draußen, da sucht es der Tor; es ist in dir: du bringst es ewig hervor." Und da harmonische Bildung nur auf diesem ästhetischen Wege denkbar ist, ist das Ziel der ästhetischen Bildung am besten zu erreichen auf dem richtigen Wege der selbsttätigen Vernunftformung, wobei die passiven und aktiven, die empfindenden und denkenden Kräfte in eins verknüpft werden und bei der Gestaltung des Wissens harmonisch zusammenschwingen. Schillers Ausspruch, daß Schönheit zugleich unser Zustand und unsre Tat sei, kann man auch auf das Wissen ausdehnen; auf ein Wissen allerdings nur, das wir als Teil unsres Lebens fühlen. Es ist deshalb richtig, was die Rationalisten behaupten, daß große Wahrheiten unser Gemüt mächtiger ansprechen als die großen Schönheiten — aber in einem andern Sinne, als sie vielleicht meinen; denn sie stützen geradezu unsre Behauptung: jene Wahrheiten müssen erst zu Schönheiten werden, um überhaupt zu wirken. Das Ästhetische ist nicht ein beliebig an- oder abzulegender Schmuck, nicht bloß gefällige Erholung von ernsteren Dingen in besonderen Stunden der Muße; schöne Darstellung ist nur äußerer Umhang; hier wird vielmehr von uns gefordert, daß unsre gesamte organische Lebens-

gestaltung ein ästhetisches Kunstwerk sein soll. So haben die Herder und Humboldt und Schiller das Wesen der ästhetischen Erziehung verstanden; mehr kann ihr Wert wohl nicht hervorgehoben werden, und bei dieser Auffassung werden alle Angriffe und Vorwürfe gegen das „verweichlichende Ästhetentum" verstummen müssen. Gerade diese ästhetische Erziehung ist es, die dem Menschen den innern Halt gibt, die ihn edler und fester macht, da sie die heterogenen Gemütskräfte verbindet, unsre gesamten Erkenntniskräfte belebt, die seelische Aktivität erhöht, indem sie alle Kräfte in Bewegung setzt und die Gegensätze in eine Totalität verschmilzt. Das ist die „große Kunst des Lebens", die in unsrer Zeit der Differenzierung und Zersplitterung erst recht erstrebt werden muß. Diesen wichtigsten Teil der ästhetischen Erziehung hat man aber oft übersehen. — Daneben bleibt aber auch der „Kunst des idealen Scheins", die mit jener aus derselben schöpferischen Wurzel entspringt, ihre volle Berechtigung und ihr Wert. Die wahren Künstler wollen in ihren Werken die Idealität mit der Wirklichkeit verschmelzen, das ferne Ideal also als gegenwärtig hinstellen; und durch diese symbolische Verwirklichung der Ideale werden uns die großen, letzten Ziele, die uns sonst nicht faßlich gemacht werden könnten, gezeigt und dadurch ethische Impulse gegeben (Spranger). —

So gründlich ging man damals zu Werke, um die innere Natur der Individualität, die unveräußerlichen Aktionsgesetze der Seele zu ergründen, um zur Bildungstheorie zu gelangen. Was Rousseau schon aussprach (die Individualität, diesen einzigen und besten Weg aller Erziehung zu erforschen), und woran Schleiermacher mahnte (Augenblicke der Kindheit nicht möglichen späteren zu opfern): das will man heute befolgen, will das Leben und Regen der kindlichen Seele möglichst tief erforschen, um es besser beeinflussen zu können. Aber dabei hat man wieder die Wahrheit des schillerischen Wortes gespürt: „Warum kann der lebendige Geist dem Geiste nicht erscheinen? Spricht die Seele, so spricht, ach! schon die Seele nicht mehr!" Denn die Individualität ist eine Unendlichkeit, die sich niemals wiederholt und niemals erschöpft. Und Heraklits Wort, daß man die Grenzen der Seele, soweit man sie auch erweitern möge, doch nie abstecken wird: diese quälende Wahrheit rufen uns ehrliche Forscher immer wieder zu. Je mehr wir Einzeltatsachen und psychische Zusammenhänge erforschen will, desto weiter entfernen wir uns von der tiefen Subjektivität; wer sich nicht hineinversetzen kann in die Seele des Kindes, wer nicht mitfühlt,

was in ihr vorgeht und was ihr nottut, dem nützt alle psychologische Weisheit nichts; denn in allem organischen Leben und Bilden kann die treibende Kraft von ästhetisch-künstlerischer Art vom analog gestimmten Geiste nur geahnt und gefühlt werden, nicht restlos erklärt werden. Ist der Grund in der unzulänglichen Kraft des Menschengeistes zu suchen? Oder liegt hierin vielmehr nicht eine wichtige Wahrheit, die gar nicht enthüllt werden kann und werden darf? — Was schon Humboldt geahnt, das hat ganz unverhüllt ein ernster Forscher der Neuzeit ausgesprochen: William James: die Wurzeln der Psychologie liegen in der Metaphysik — und man müsse erst das Leben und die Welt verstehen, um festen Grund für eine „neue Psychologie" zu haben. Diese Erkenntnis scheint heute in immer weitere Kreise zu dringen. Und heute — wie vor hundert Jahren — durchweht wieder mystischer Geist, ein metaphysischer Drang Philosophie und Weltanschauung. Sehen wir zu, was das der Pädagogik zu bedeuten hat!

Zurück vom Naturalismus zum Idealismus: ist heute die Losung. Schon Kant hatte den „Idealismus der Freiheit" verkündigt, der im Wesen des erkennenden Geistes den Schlüssel zum Eindringen ins Weltgeheimnis sieht. Wie aber auf Kant die größte metaphysische Epoche folgte, welche die Welt gesehen hat, so will man sich auch heute mit der einseitig-intellektuellen Stellungnahme des Menschen nicht begnügen, sondern will wie Humboldt das Leben in seinem Vollgefühl, in seiner Totalität verstehen. Deshalb hält man es mit „objektiven Idealismus", der zum Ausdruck kam in Shaftesbury, Herder, Goethe, Schleiermacher: durch ein kontemplatives künstlerisches Verhalten, durch Erweiterung unseres „Gefühlslebens, in dem Lebensreichtum, Wert und Glück des Daseins zunächst persönlich erfahren werden, gelangen wir zu einer Art von universeller Sympathie"; wir fühlen die Welt als in uns. „Was in dieser Formel des objektiven Idealismus näher als Beschaffenheit des Weltzusammenhanges enthalten sei, das sprechen Religiosität, Dichtung und Metaphysik nur symbolisch aus. Es ist schlechterdings unerklärlich. . . Das Unergründliche, Unfaßliche, die Dunkelheit der Mystik bleibt auch hier allein übrig." *) Und das Beste, das Gewisseste, was von diesem metaphysischen System in uns zurückbleibt, ist nicht ein starres Wissen, sondern nur eine „Seelenver-

*) Dilthey: „Die Typen der Weltanschauung" in dem Sammelbande „Weltanschauung" (Reichl & Co., Berlin).

fassung", eine Gemütsstimmung: ein dunkles, intuitives Ahnen des geheimnisvollen Wirkens im organischen Leben, dem mysterium magnum.

Dieser mystische Geist, der schon der Antike angehört, hat immer wieder seine unversiegliche Kraft bewiesen. Selbst Kants strenger kritischer Weg wurde an diesem Punkte durchbrochen, und immer mächtiger wächst heute diese Gedankenrichtung an. Die kraftvollste der heutigen philosophischen Schulen, die „Marburger", drängt zu diesem großen Thema der deutschen Spekulation; Dilthey in Berlin, Bergson in Paris und der Basler Neuromantiker Karl Joël haben mit bestrickenden Worten davon gesprochen. Das Universum ist eine Einheit, die sich in Gegensätzen entfaltet, die aber wieder harmonisch ineinander fließen müssen. Und die seelische Kraft, die hier in Tätigkeit treten muß, ist das Gefühl, das „Herdfeuer der Seele"; denn es entfaltet sich ja selbst in Gegensätzen und verschmilzt sie harmonisch: Antithetik und Harmonistik sind seine Grundeigenschaften. Dieses Gefühl „erlebt" die Welt, indem es sie uns zu eigen macht; es ist geradezu das „Anregende, das Treibende für die Erkenntnis", indem es die Brücke schlägt zwischen Subjekt und Objekt. Es ist der Urgrund, in dem der Drang nach universeller Erweiterung lebt, der Quell der Individualität mit seiner bewegenden Kraft.*) Dieses Gefühl mit seinem Einheits- und Unendlichkeitsdrang ist der Urgrund der Parsönlichkeit, die geboren wird und nicht zerstört werden kann; ist nach Kleist unser Schicksal, nach Goethe unser „Dämon", der ihn sprechen läßt:

„Nach dem Gesetz, wonach du angetreten,
So mußt du sein. Dir kannst du nicht entfliehen.
So sagten schon Sybillen und Propheten.
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt."

Dieses Lebensgefühl ist es, das den Menschen von der unfühlenden Natur unterscheidet, das uns nach ewigen, ehrnen, großen Gesetzen unsrer Daseins Kreise vollenden läßt, das uns die Kraft gibt, dem Augenblick Dauer zu verleihen.

Was die Pädagogik daraus lernen kann? — Sucht sie nicht auch, von allen Wissenschaften vielleicht am eifrigsten, den Ent-

*) Hierzu besonders Joël: „Der Ursprung der Naturphilosophie" und „Seele und Welt" (Diederichs, Jena) und Natorps Ausführungen über das Gefühl in „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität" (Mohr, Tübingen).

wicklungsweg des Lebens zu erfassen, um den Menschen bilden zu können? Unsre geheimnisvolle, auf mystischen Grund erbaute Philosophie führt uns aber recht eindringlich das Problematische dieses Beginnens vor Augen. Nie wird es uns gelingen, alle Erziehungsfaktoren klar abzuwägen; deshalb muß alle Erziehung Fragment bleiben. Carl Andreae hat sie darum mit dem Bauen im Strom verglichen, und Herbarts goldenes Wort wird immer wahr bleiben: „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden." Wahrlich: Erziehen ist nichts weiter als ein Wagen; ein Wagen allerdings, um hohe Preise zu gewinnen. Deshalb ist Erziehung, da ein so hoher Einsatz gewagt wird, die verantwortungsvollste Kunst, die nie ausgelernt werden kann, sondern bei jedem Individuum mit seiner Eigentümlichkeit wieder von neuem beginnen muß: der „schönste und schwerste Menschendienst" (Natorp).

Es ist keine nebensächliche Erkenntnis, wenn wir uns in unsrer reformfreudigen Zeit von dem Problematischen der pädagogischen Praxis überzeugen; denn wir sind unbescheiden geworden und meinten, durch äußerlich-methodisches Treiben das Problem lösen zu können.. Soll erzieherische Arbeit von Segen sein, so muß der Erzieher die Fähigkeit haben, sich hineinzufühlen in die Tiefen der menschlichen Individualität mit ihren geheimnisvollen Kräften, und den organisch-künstlerischen Bildungstrieb des Geistes zu erfassen, um das „Einatmen und Ausatmen des lebendigen Wesens" (Goethe) zu beobachten; er muß alles Menschliche verstehen und in sich tragen. Und hierbei wird es nur beim Hineinfühlen bleiben, nicht zum vollständigen Erkennen kommen; darin liegt das Verantwortungsvolle, das Problematische für das künstlerische Werk des Erziehers am edelsten Stoff. Der ernste Erzieher wird die faustische Tragödie des Verstehen-Wollens noch einmal durchleben müssen. Hier muß uns schon eine Ahnung für die Wahrheit aufgehen, daß den Erziehungsmitteln der gepriesene Wert nicht zukommt; die Stärke für die Kraft seines Wirkens liegt vielmehr in der Idee, die der Erzieher von Menschengeist und Menschenbildung hat; oder, wie Humboldt sagt: „Nur unser Geist soll von dem erhabenen Gedanken eines allgemeinen Zusammenwirkens aller Wesen und Kräfte durchdrungen sein; nur die leitenden Grundsätze unsers Verhaltens sollen wir, um der allgemeinsten Übereinstimmung unter ihnen gewiß zu sein, auch an diesem Probierstein prüfen, nur unsre Einbildungskraft mit diesen großen Bildern begeisternd beschäftigen."

Was Dilthey über den Kernpunkt der Weltanschauung, zum Lobe des objektiven Idealismus sagt, daß der Wert dieses Systems in der „Seelenverfassung" liegt, die zurückbleibt und die für unser gesamtes Verhalten maßgebend ist und Kraft für Leben und Handeln gibt: das muß auch von der Kunst gelten, die mit der Philosophie in innigster Verbindung steht, mit der Pädagogik. Nicht in Regeln und Systemen, die der kühle Verstand ordnet, das Gedächtnis aufspeichert, besteht der Wert dieser Wissenschaft für unsre Praxis; sondern die „pädagogische Sinnesart", die dem fühlenden Erzieher aus der Erkenntnis des Menschengeistes zurückbleibt, die „Stimmung vor Ausübung des Erziehungsgeschäfts", die „Empfindungsweise während der Ausübung dieses Geschäfts": das ist das wichtigste Ergebnis aus allem Nachdenken über Pädagogik. Herbarts Ausdrücke habe ich hier gebraucht, der schon in den „Ersten Vorlesungen über Pädagogik" (1802) darauf das Hauptgewicht gelegt hat.*) Wissenschaft (Theorie) war ihm die notwendige Vorbereitung für die Kunst (Praxis) der Erziehung; aber beide sind voneinander getrennt, dürfen jedoch nicht in starrer Trennung bleiben. Aus der Theorie folgt nicht von selbst die Praxis, sondern zwischen beide schiebt sich ganz unwillkürlich ein „Mittelglied" ein: ein „gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian [d. i. für Herbart die einseitige, kritiklose Praxis], ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel, zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen" (St. 76). Diese „einfache, starke und unverlierbare Gemütsstimmung, entsprungen aus langer, aufmerksamer und parteiloser Betrachtung der menschlichen Verhältnisse", entsprungen aus einem eifrigen Studium der theoretischen Wissenschaft, wobei „dem Erzieher das Bild einer reinen jugendlichen Seele vorschwebt", wobei „Phantasie" und „Kritik der strengsten Überlegung" zusammenwirken müssen, ist der Hauptpunkt der pädagogischen Kunst. Deshalb muß vor allem der Erzieher selbst in hohem Grade fortgebildet werden (St. 79). — Heute werden diese Gedanken wieder betont, wie sie es erfordern; ich nenne nur Paul Natorp (besonders in der Sammlung „Philosophie und Pädagogik", erste Abh.: „Über Philosophie als Grundwissenschaft der Pädagogik")

*) Ich zitiere nach Sallwürks Ausgabe bei Beyer & Söhne. 5. Aufl., 2. Band.

und Carl Andreae („Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik", Teubner). Meinte auch Heinrich Wolgast dasselbe, als er im Septemberhefte 1911 des Säemanns forderte: „arbeiten im neuen Geist"? Weil man wieder einmal erkennen mußte, daß die Wurzeln der Erziehung und der Pädagogik ins Metaphysische hinabreichen, weil wir das mystische „Geheimnis, das allen vor Augen liegt, euch ewig umgibt, aber von keinem gesehn" nie restlos erkennen, ihm nur fühlend näher kommen können: deshalb spricht man jetzt wieder vom Problematischen in der Erziehung; deshalb legt man wieder Wert auf Ausbildung des pädagogischen Taktes, der dem Grunde der Wissenschaft erwächst und das Erziehungswerk als Ganzes zu erfassen versucht; deshalb zieht man die letzten Konsequenzen aus der kantischen Tat der Subejktivierung der Erziehung, jetzt aber nicht nur im Geiste des Zöglings, sondern auch in dem des Erziehers selbst; denn diese „Persönlichkeitspädagogik" ist Voraussetzung für eine segensreiche erzieherische Einwirkung.

Unser Zeitalter der peripherischen Erweiterung ist veräußerlicht; man fürchtet die Gefahren der Zersplitterung, hat sie schon gespürt, und immer dringender wird deshalb der Ruf zur „Rückkehr zum Ganzen", zur Zentralisierung (Natorp, Joël).. — War unsre Pädagogik nicht in der gleichen Gefahr der Veräußerlichung? Ist sie es nicht noch? Statt Bildung von innen Bildung von außen? Die Mißerfolge blieben nicht aus. Deshalb der laute Ruf nach „Schulreform"! Aber auf wie wunderlichen Wegen hat man oft diese gesucht, auch wieder von außen, indem man neue Erziehungsmittel erfand. Uns tut jedoch dringend not Verinnerlichung, Rückgang auf die ursprünglich gestaltenden Kräfte. Jener „pädagogische Takt" ist diese zentrale Kraft, dieses verinnerlichende Glied, das gehegt und gepflegt werden muß. Herbart meinte darunter ein verschmelzendes Mittelglied zwischen Theorie und Praxis. Liegt es hier nicht nahe, an verwandte analoge Verhältnisse zu denken auf dem Gebiete der Philosophie: an die Verschmelzung von Äußerem und Innerem, Natur und Geist, Individualität und Idealität, an Humboldts Totalitätsbegriff? Und haben wir hierin nicht das eigentliche Lebens- und Bildungsprinzip erkannt? Also — dürfen wir schließen — wird auch für die pädagogische Kunst die Ausbildung jenes pädagogischen Taktes die innerliche Kraft- und Lebensquelle sein; und aus einer so gefestigten, innerlich starken Persönlichkeit, die weiß „was sie will", die sich den idealistischen Glauben an das Gute und Entwicklungsfähige im Menschen bewahrt hat, wird die pädagogische Praxis von

selbst als reiner, schöner Ausdruck des Innern, als Symbol des Geistigen fließen. Darin muß sich der „neue Geist" zeigen, und wer diese Probleme in sich erlebt, der hat die Schwelle zur Lösung der Hauptprobleme unserer Reformbewegung beschritten. —

Diese Arbeit im neuen Geist ist unsre Arbeit und Aufgabe für die Zukunft. — Noch ein andrer Teil des neuhumanistischen Testaments muß auch wieder lebendig werden, was jedoch nicht in unsrer Kraft steht, nämlich die Schaffung einer Bildungsorganisation im Geiste jenes Bildungsideals. Doch wo ist die allgemeine Volksschule Pestalozzis, Steins und Humboldts? Tews, der unentbehrliche Rechner und unbestechliche Kritiker, ruft immer wieder: „Wir haben keine wirkliche Volksschule"! — Und ob Humboldt, der die Spezial- und Fachschulen, die nicht auf dem festen Grunde einer allgemeinen Bildung ruhten, so bitter bekämpfte, mit der Lehrerausbildung in unsern heutigen Seminarien zufrieden wäre? Hätten wir doch einen Humboldt! —

(Schluß folgt.)

Zur Geschichte der Entlassung Adolf Diesterwegs aus dem Staatsdienste.

Von W. Muhr in Stettin.

Durch Kabinettsorder vom 23. April 1847 wurde Adolf Diesterweg seiner Stellung als Direktor des Berliner Lehrerseminars enthoben und zur vorläufigen Disposition gestellt. Die Order hatte nachstehenden Wortlaut: „Auf Ihren Bericht v. 13. d. M. will ich Sie ermächtigen, das Gesuch des Seminardirektors Diesterweg in Berlin, wonach derselbe aus seinem gegenwärtigen Amte auszuscheiden und unter Fortgenuß seines bisherigen Gesamteinkommens seine Tätigkeit zunächst der in der Nähe von Berlin neu zu errichtenden Pestalozzischen Waisenerziehungsanstalt widmen zu dürfen wünscht, unter der Bedingung zu genehmigen, daß er der disziplinarischen Aufsicht der ihm bis jetzt vorgesetzten Behörden auch ferner unterworfen und jederzeit verbunden bleibt, ein seiner Befähigung angemessenes und in Einkommen und Rang seinem bisherigen Amte entsprechendes anderweites Amt, welches ihm übertragen werden sollte, anzunehmen."

Nie hat die Maßregelung eines der Ihren einen so niederschmetternden Eindruck auf die Lehrerschaft gemacht wie die Maßregelung Diesterwegs. Welcher Wertschätzung sich Diesterweg unter seinen Standesgenossen erfreute, davon zeugt die Tatsache, daß in dem „tollen Jahr" 1848 Hunderte von Volksschullehrern die Staatsregierung und die preußische Nationalversammlung mit Bitten bestürmten, Diesterweg die Leitung des Volksschulwesens im Kultusministerium anzuvertrauen. (In dem von Waldeck in der 40. Sitzung

der Nationalversammlung erstatteten Bericht über die auf das Schulwesen bezüglichen Petitionen heißt es unter Nr. 3 — „Schulverwaltung“ — in lapidarer Kürze: „Diesterweg soll an die Spitze des Volksschulwesens gestellt werden.“) Was der preußische Volksschullehrer Diesterweg verdankt, das ist mit eisernem Griffel in die Geschichte des preußischen Volksschulwesens eingegraben. Mag Diesterweg auch in seiner Gradheit und Offenheit in dieser und jener Beziehung Mittel und Wege gewählt haben, die in den Zeiten des „beschränkten Untertanenverstandes“ notwendig einen Mißerfolg bedeuten mußten, was wollen diese Mißerfolge besagen gegenüber dem einen großen Erfolg, in der Lehrerschaft das Gefühl der Zusammengehörigkeit wachgerufen, die bis dahin zumeist isoliert dastehenden, vielfach in ihren nächsten Interessen einander widerstrebenden Glieder eines im Grunde genommen von demselben Streben beseelten Standes zusammengeschweißt und damit die Grundlage zu dem achtunggebietenden Bau des späteren Lehrervereinswesens gelegt zu haben! „Befreiung des Lehrerstandes von der Unterordnung unter einen andern Interessen und Tätigkeiten zugewandten Stand — dagegen Anerkennung der Rechte der Lehrer, als Bürger eine eigene Meinung zu haben und dieselbe in den gesetzlichen Schranken aller zu äußern und zu betätigen — kurz: gesetzliche Regelung aller ihrer Verhältnisse — und dadurch die Schöpfung der Möglichkeit der Charakterbildung des Standes, dem die große Aufgabe der Grundlegung der Erziehung einer großen Nation anvertraut ist und dessen Stellung der Würde dieser hohen Mission entspricht.“ In diesen programmatischen Äußerungen Diesterwegs spricht sich ein ganzes System aus, das auch heute noch in maßgebenden Kreisen sich nicht zur völligen Anerkennung und Geltung hat hindurchringen können. War es daher zu verwundern, wenn die von freiheitlichem Geist zeugenden Ideen in den Zeiten der finstersten Reaktion nicht nur keine Anerkennung fanden, sondern im Gegenteil den bittersten Haß eben dieser Reaktion hervorriefen? Und doch ist es bezeichnend, daß sich die Reaktion nur schrittweise, gleichsam tastend, an den aufrechten Mann heranwagte, als fürchte sie das „gar zu große Haupt“ der Lehrerschaft. Bezeichnend ist es auch, daß sie, die doch sonst mit „liberalen“ Beamten wenig Federlesens machte, in dem Fall Diesterweg gewissermaßen auf Umwegen ihr Ziel zu erreichen suchte.

Über die Gründe für die Zurdispositionsstellung Diesterwegs äußert sich Thilo*), bekanntlich ein Schwiegersohn Diesterwegs, aber auch einer seiner heftigsten Gegner sowohl in politischer als auch in kirchlicher Beziehung: „Diesterweg hatte in seinen auf formale Bildung ausgehenden und anfänglich vielbelobten Unterrichtsbestrebungen hauptsächlich mit methodischer Lehrgeschicklichkeit seine Zöglinge auszustatten und zu fördern gewußt; vielleicht hatte dahei weder die religiöse noch die geschichtliche Seite der Bildung an ihnen ausreichende Tiefe und Füllung erhalten; vielleicht auch hatte die damals alle Gebildeten beherrschende Richtnng und Neigung zum Liberalismus ihn zu Vorschlägen, Meinungen, Äußerungen in seiner Offenheit geführt, welche in seiner Stellung nicht ange-

*) Thilo: „Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik“, 1867, S. 243.

messen erscheinen konnten; schließlich wurden Mißhelligkeiten mit einem Vorgesetzten, der, nachdem er einmal aufgehört hatte, es zu sein, nachträglich es wieder geworden, äußere Anlässe, Diesterweg den Rat zu erteilen, aus seiner amtlichen Stellung 1847 zu treten.“ *) Diesterweg selbst hat in dem Jahrgang 1851 seines „Jahrbuchs“ eine nähere Darstellung des Verfahrens gegen ihn gegeben („Mein amtlicher Schiffbruch“). Auf diese Darstellung beziehen sich in der Regel die Geschichtsschreiber. Weniger bekannt scheint eine Darstellung des Falles Diesterweg durch den Provinzialschulrat Otto Schulz zu sein**), die deshalb hier einen Platz finden mag.

In einer Wählerversammlung in Berlin wurde Otto Schulz zum Wahlmann für die im Frühjahr 1848 stattfindenden Wahlen zu der preußischen Nationalversammlung („Versammlung zur Vereinbarung der preußischen Staatsverfassung“) vorgeschlagen. Einer der anwesenden Wähler, ein Buchdruckergehilfe Namens Dittmann, richtete an Schulz die Frage, welchen Anteil er an der Entlassung Diesterwegs gehabt habe. Otto Schulz erteilte sofort die gewünschte Auskunft und veröffentlichte dieselbe nachträglich auch in dem von ihm herausgegebenen „Schulblatt für die Provinz Brandenburg“, dem die nachstehenden Angaben entnommen sind.

Als Diesterweg im Jahre 1832 die Leitung des Berliner Seminars übernahm, stand das Seminar unter der Aufsicht des Provinzialschulrats Otto Schulz. Das Verhältnis zwischen den beiden Männern war anfänglich ein freundschaftliches; nur vermochte sich Schulz nicht mit der umfangreichen schriftstellerischen Tätigkeit Diesterwegs zu befreunden, weil dadurch dessen „Freudigkeit im Amt sichtbar getrübt wurde“. Schulz suchte deshalb mäßigend auf Diesterweg in dieser Beziehung einzuwirken und ihn vor unbedachten Schritten zu bewahren. Im Jahre 1838 entstanden zwischen ihm und Diesterweg Differenzen wegen der Wahl eines Lehrers am Seminar. Im Verlauf des Streites beantragte Diesterweg bei dem Kultusminister v. Altenstein die Enthebung Schulz' von der Aufsicht über das Seminar. Unterstützt wurde er dabei von dem Bischof Roß und dem Geheimen Oberregierungsrat Kortüm. Die Verhandlungen wurden ohne Vorwissen des Provinzialschulrats geführt, und nur auf das Eingreifen des Oberpräsidenten v. Bassewitz war es zurückzuführen, daß Schulz vorläufig in seiner bisherigen Stellung Diesterweg gegenüber verblieb. v. Bassewitz verlangte nämlich, daß Diesterweg seine Beschwerden gegen Schulz substantiiere. Das letztere geschah indes nicht; vielmehr legte Kortüm dem Provinzialschulrat im Auftrage des Ministers nahe, freiwillig auf die Aufsicht über das Seminar zu verzichten. Als Schulz dieses Ansinnen mit der Begründung ablehnte, daß dadurch seine amtliche Tätigkeit gelähmt werde — man möge ihn dann lieber versetzen — entzog ihm der

*) Selbst Thilo scheint die Maßregelung seines Schwiegervaters wenn nicht für zu hart, so doch zum mindesten für zwecklos gehalten zu haben; denn er urteilt (a. a. O. S. 245) über dieselbe sowie über die Aufhebung des evangelischen Lehrerseminars zu Breslau: „Mit diesen beiden terroristischen Maßregeln war das Ministerium Eichhorn überall auch für diejenigen Schichten des bewegteren Volkes, die für gewöhnlich nicht an Vorgängen auf dem Gebiete des Schulwesens Interesse nehmen, charakterisiert; aber in seiner Bestrebung, eine Grundlegung zu bewirken für einen neuen Aufbau besserer allgemeiner Zustände an Stelle der angeblich übeln, war es damit noch wenig vorwärts gekommen.“

**) „Schulblatt für die Provinz Brandenburg“, Jahrgang 1848 (Mai-Juniheft).

Minister 1839 ohne nähere Begründung die Aufsicht und erwiderte ihm auf eine Anfrage, welche Beschwerden über ihn zu dieser Maßnahme Veranlassung gegeben hätten: Beschwerden seien nicht vorgebracht worden, die Maßnahme habe mit „Rücksicht auf die Persönlichkeiten“ erfolgen müssen.

Unter dem Minister Eichhorn änderte sich das Verhältnis Diesterwegs zu der Ministerialinstanz. Das Seminar war in der ersten Hälfte der vierziger Jahre äußerlich aus mancherlei Gründen zurückgegangen. Die Zahl der Seminaristen nahm von Jahr zu Jahr ab. Diesterweg richtete deshalb im Jahre 1845 eine Eingabe an den Minister, in der er die Beschaffung größerer Räumlichkeiten und reichlicherer Stipendien für die Seminaristen als unbedingt erforderlich bezeichnete, wenn das Seminar nicht seiner völligen Auflösung entgegengehen solle. Wenn der Minister seine Vorschläge nicht annehmbar fände, so empfehle es sich, die Anstalt schon jetzt aufzulösen. Statt den Anträgen Diesterwegs in der einen oder der andern Richtung stattzugeben, ordnete der Minister eine Untersuchung an, wobei er von der Voraussetzung ausging, daß die Schuld an den Zuständen im Seminar zu einem Teil Diesterweg selbst beizumessen sei. Es waren nämlich Beschwerden eingelaufen, denen zufolge Diesterweg angeblich die Zöglinge des Seminars mit Ohrfeigen traktiere und einen Seminaristen, der bereits vor seinem Eintritt in das Seminar eine Lehrerstelle verwaltet hatte, mit dem Stock gezüchtigt habe. (Schulz ist von der Richtigkeit dieser Angaben überzeugt, meint aber, es habe sich nur um „einige Fälle“ gehandelt.)

Mit der Führung der Untersuchung beabsichtigte der Minister Schulz zu betrauen; zu dem Zweck übertrug er ihm wieder die Aufsicht über das Seminar. Schulz lehnte indes beides ab. Hinsichtlich der Aufsicht erklärte er sich bereit, wieder die Prüfungen im Seminar zu leiten und im Provinzialschulkollegium über die Angelegenheiten des Seminars zu referieren. Bezüglich der Untersuchung gegen Diesterweg äußerte er sich in einem Schreiben an den Oberpräsidenten v. Meding dahin, daß eine außerordentliche Revision des Seminars großes Aufsehen erregen, Mißstimmung gegen die Behörden erwecken und Diesterweg, der in der Lehrerschaft außerordentlich beliebt sei, „in dem Lichte eines Verfolgten“ erscheinen lassen werde. Er sei bereit, eine Revision zu dem Zweck vorzunehmen, um den Zustand des Seminars im allgemeinen kennen zu lernen. Eine Vernehmung der Seminarlehrer und der Seminaristen zwecks Gewinnung von Anklagematerial gegen Diesterweg müsse er jedoch ablehnen.

Die Untersuchung wurde daraufhin ohne Schulz geführt. Über den Gang der Verhandlungen weiß Schulz nur zu berichten, daß Diesterweg im Verlauf der Untersuchung den Vorschlag gemacht habe, dem ersten Lehrer das Direktorat, ihm, Diesterweg, aber die erste Lehrerstelle unter Beibehaltung seines bisherigen Einkommens zu übertragen, daß dieser Vorschlag aber als „unpassend“ verworfen worden sei. Ob man andrerseits Diesterweg ein Anerbieten gemacht habe, das geeignet gewesen sei, ihn moralisch zu vernichten, kann Schulz „weder bestätigen noch bestreiten“. Schließlich kam Diesterweg um seine Entlassung ein unter der Bedingung, daß ihm das volle Gehalt und außerdem eine Mietsentschädigung von 300 Talern (zs. 1500 Tlr.) fortgewährt würden. Das Ministerium ging, wie die eingangs mitgeteilte Kabinettsorder beweist, darauf ein und gewährte Diesterweg außerdem eine

einmalige Unterstützung von 400 Talern zum Zweck einer pädagogischen Reise.

Soweit die Darstellung des Provinzialschulrats Schulz. Wer mit dem Leben und Wirken dieses Mannes vertraut ist, der wird wissen, daß er ein Ehrenmann war und keineswegs in den Rahmen der Reaktion hineinpaßte.*) Seitens des Ministeriums Eichhorn hat er sich deshalb auch keiner Protektion zu erfreuen gehabt. In der uns hier interessierenden Angelegenheit kann man ihn im allgemeinen als einen unverdächtigen Zeugen betrachten, wenn man sich auch beim Lesen seiner Darstellung des Falles Diesterweg nicht ganz des unbestimmten Gefühls zu erwehren vermag, als erfülle er nicht nur seine Ghronistenpflicht, sondern beabsichtige nebenbei auch noch, sich in der Diesterwegschen Sache als möglichst unbeteiligt hinzustellen. Doch wie dem auch sein mag, von Übelwollen gegen Diesterweg sprechen die Ausführungen jedenfalls nicht. Diesterwegs Temperament neigte zur Heftigkeit, zum Aufbrausen. Wie weit dies auf natürlicher Anlage beruhte, bzw. wie weit es eine Folge der zahllosen Angriffe war, denen er ständig ausgesetzt war, muß dahingestellt bleiben. Daß er, der an sich selbst die höchsten Anforderungen stellte, auch von seinen Seminaristen nichts Geringes forderte, läßt sich denken.**) Und da mag ihm wohl gelegentlich das Naturell mit dem Verstand durchgegangen sein, daß er auch den Seminarzöglingen gegenüber zu dem drastischen Mittel der körperlichen Züchtigung griff, zu einem Mittel, über dessen Nicht-Anwendbarkeit in Seminaren wohl kein Zweifel besteht, und dessen Anwendung durch Diesterweg keineswegs entschuldigt, sondern nur aus den Verhältnissen heraus, unter denen er wirkte, erklärt werden kann.

Bemerkenswert an der Darstellung des Provinzialschulrats Schulz ist, daß dieser die Eührung der Untersuchung offenbar aus dem Grunde ablehnte, weil ihm die angeblichen amtlichen Verfehlungen Diesterwegs für ein Vorgehen gegen diesen nicht ausreichend erschienen. Tatsächlich förderte die außerordentliche Revision des Seminars durch den Konsistorialrat Striez nichts Belastendes zutage.***) Schulz scheint gefühlt — oder gewußt — zu haben, daß die Untersuchung erst den Konflikt schaffen sollte, um so die Maßregelung Diesterwegs vor der Öffentlichkeit zu rechtfertigen. Er schreibt ganz offen, daß die Gegner Diesterwegs ihn zu dem „Keil“ hätten

---

*) Das brandenburgische Provinzialschulkollegium war meines Wissens das einzige, das 1846 der Absicht Eichhorns, besondere Landlehrerseminare einzurichten und den Zöglingen derselben nur den „Stoff der Volksschule“ zu vermitteln, energisch entgegentrat.

**) Einer seiner Schüler, Ludwig Rudolph, schildert beispielsweise seine Mathematikstunde: Es war im Winter um sieben Uhr morgens. Diesterweg ließ nach dem Betreten der Klasse sofort die Lampen löschen, und nun wurde im Dunkeln unterrichtet. Jeder Seminarist mußte die für die mathematische Beweisführung erforderlichen Eiguren mit allen Buchstaben im Kopf haben.

***) Karl Nacke schreibt anläßlich der Entlassung Diesterwegs in seinem „Pädagogischen Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer“ (im 3. Jahrgang desselben): „Das wäre denn das Ende eines mehrjährigen Dramas, zusammengewoben aus Verwarnungen, Protesten, außerordentlichen Untersuchungen usw., ohne daß ein eigentlicher Konflikt hinsichtlich der Amtsführung vorhanden war, die vielmehr auch von seiten des Gouvernements die ungeteilteste Anerkennung fand.“

machen wollen, der Diesterweg „aus seiner Stellung vertrieb". Über die wahren Gründe für die Außerdienststellung Diesterwegs läßt er uns freilich gänzlich im unklaren. Diesterweg selbst teilt mit, daß man ihm in einer Vernehmung durch den Oberpräsidenten v. Meding vorgeworfen habe, er verfolge „sozialistisch-kommunistische und demagogische Tendenzen". Daß Diesterweg der Reaktion hauptsächlich wegen seiner politischen und kirchlichen Stellung ein Dorn im Auge war, ist eine auch sonst verbürgte Tatsache.*) Immerhin war die Form, in der Diesterweg zur Disposition gestellt wurde, für die damalige Zeit eine etwas außergewöhnliche. Der Umstand, daß der König ihn im Genuß seines vollen Gehalts beließ unter der Bedingung, bei passender Gelegenheit wieder ein gleichwertiges Amt zu übernehmen, beweist schon, daß es den Gegnern Diesterwegs an ausreichendem Material mangelte, den Mißliebigen gänzlich zu vernichten.

Das Jahr 1848 schien auch Diesterwegs Rehabilitation bewirken zu wollen. Es wurde bereits oben erwähnt, daß aus der Lehrerschaft heraus Petitionen bei der Staatsregierung und bei dem Parlament einliefen, in denen der Wunsch ausgesprochen wurde, Diesterweg in der staatlichen Schulverwaltung in leitender Stellung zu sehen. Der Kultusminister Graf Schwerin beschied die Petenten, Lehrer des Kreises Siegen, in dem Sinne, daß er beabsichtige, Diesterweg „bezügliche Aufträge zu erteilen und von seinen Erfahrungen bei der Reorganisation des Volkschulwesens einen der Sache förderlichen Gebrauch zu machen."**) Die Abhaltung der Kreis- und Provinziallehrerkonferenzen ist wohl auf die Einwirkung Diesterwegs zurückzuführen.***) Schwerin trat schon Mitte Juni 1848 von seinem Amt zurück, ohne daß Diesterweg eine seiner Bedeutung entsprechende Beschäftigung im Schuldienst gefunden hätte. Schwerins Nachfolger, Rodbertus, gab bereits nach wenigen Tagen (Anfang Juli) das Portefeuille des Kultus wieder ab. Der folgende Kultusminister, v. Ladenberg, bot Diesterweg eine Schulratsstelle in Marienwerder an (im Frühjahr 1849), die dieser indes ablehnte. Inzwischen hatte sich in Preußen der Umschwung in der inneren Politik vollzogen. Die Reaktion arbeitete mit Hochdruck. Die Aussichten für die Reaktivierung Diesterwegs wurden immer geringer. Das Jahr 1850 brachte dann die endgültige Entscheidung über sein Schicksal.

---

*) Nicht minder verhaßt war der Reaktion seine aufklärende Wirksamkeit innerhalb der Lehrerschaft. In den Schmähartikeln des Vizegeneralsuperintendenten Hupe (Jahrgang 1849 des „Schulblattes für die Provinz Brandenburg") gegen die Lehrerschaft kehrt wiederholt der Name Diesterweg wieder. So heißt es dort z. B.: „Und dennoch haben die Kreisschulsynoden den unwiderleglichsten Beweis geliefert, daß dem Volksschullehrerstande eine Emanzipation not tue, nur nicht von der Kirche, auch nicht von der Geistlichkeit, sondern von der Knechtschaft, in die sie sich ohne alles selbständige Denken an einige in vielem Betracht mit Recht gefeierte Pädagogen verkauft haben. . . . Die Berliner Logik tyrannisierte sie. Hie Diesterweg und Tivoli!" (Gemeint ist die Tivoliversammlung Berliner Lehrer am 26. April 1848.)

**) Vergleiche Rissmann: „Geschichte des Deutschen Lehrervereins", S. 33 u. 38.

***) In dem entsprechenden Erlaß des Ministers vom 31. Mai 1848 heißt es u. a.: „Es kann, was namentlich die innere Organisation der Volksschule und die Stellung der Lehrer zu derselben betrifft, nur erwünscht sein, die aus der eigenen Erfahrung der Lehrer hervorgegangenen Ansichten und Wünsche in einer Weise kennen zu lernen, welche geeignet sein möchte, für die weiteren Maßnahmen einen

Die Budgetkommission der Zweiten Kammer fand in dem Etat das Gehalt eines „ehemaligen Seminardirektors“ mit 1500 Talern aufgeführt und strich die Position mit folgender Begründung: „Unter Nr. 41 ist das Gehalt eines früheren Seminardirektors einschließlich 300 Rtlr. Wohnungsentschädigung mit 1500 Rtlr. angeführt. Derselbe ist infolge einer als notwendig befundenen Verwaltungsmaßregel von seinem Posten entfernt worden, bezieht aber sein Einkommen in dem genannten Betrage fort. Die Kommission ist einstimmig*) der Meinung, daß der betreffende Beamte entweder im Amte belassen oder auf dem regelmäßigen Wege daraus hätte entfernt werden müssen und nun durch jenes exzeptionelle Verfahren jedenfalls eine Mehrbelastung für das Budget geschaffen worden ist. Sie hat diese Ausgabe schon zum Jahre 1849 moniert**) und beantragt nun: die Kammer wolle dieselbe vom 1. Juli d. J., also für 1850 mit 750 Rtlr. vom Etat absetzen.“ ***)

Im Plenum kam die Angelegenheit in der 118. Sitzung (21. Februar 1850) zur Sprache. Der Kultusminister v. Ladenberg führte nach dem stenographischen Bericht zu dem Antrag der Kommission aus: „Ich habe in Bezug auf diese Erinnerungen nur zu bemerken, daß das Gehalt, welches von dem hier erwähnten Beamten bezogen wird, auf einer vom Staate eingegangenen rechtlichen Verbindlichkeit beruht, die in der Vorzeit entstanden ist. Ich weiß also nicht, mit welchem Rechte ich ihm plötzlich in der Jahreshälfte diese Einnahme entziehen könnte und dürfte, kann aber auch die Verpflichtung nicht in Abrede stellen, auf jede Weise darauf bedacht sein zu müssen, den gedachten Beamten auf andere Weise unterzubringen. Es sind dazu schon früher Einleitungen getroffen worden; das Interesse des Dienstes hat es aber bis jetzt noch nicht zugelassen. Ich werde indessen keine Gelegenheit vorübergehen lassen, diese Angelegenheit zu betreiben. Sollte die Wiederanstellung nicht möglich sein und gestatten es die gesetzlichen Bestimmungen, so wird sodann die Pensionierung stattfinden. Eine gänzliche Absetzung des Gehaltes mit Umgehung der dem Beamten gemachten Zusicherungen erscheint mir außer dem Rechte und der Billigkeit zu stehen.“

Im Gegensatz zu den Anschauungen des Ministers äußerte der Vorsitzende der Budgetkommission, v. Bodelschwingh (Hagen): „Der Herr Minister für die geistlichen Angelegenheiten hat hervorgehoben, es würde eine Ungerechtigkeit sein, dem beregten Beamten das ihm zustehende Gehalt zu

---

zweckmäßigen Anhalt darzubieten . . . . so habe ich es für das angemessenste gehalten, eine freie, aber ordnungsmäßige Beratung sämtlicher Lehrer an den Volksschulanstalten herbeizuführen.“ Das ist Diesterwegscher Geist.

*) Der Kommissionsbericht ist unterzeichnet von den Abgeordneten v. Bodelschwingh (Hagen), Urlichs, v. Görtz, v. Parpart, Gamradt, Gärtner, v. Fock, Kette, v. Viebahn, Trendelenburg, Pochhammer, Hüffer, Hartmann, Hesse (Sangerhausen). Die durch Sperrdruck gekennzeichneten Abgeordneten gehörten der Linken bzw. dem altliberalen Zentrum an.

**) Die Budgetkommission hatte die Position schon 1849 moniert; der Etat war aber infolge der Auflösung der Zweiten Kammer am 27. April 1849 nicht fertiggestellt worden. Der Kultusminister bot damals, wie oben erwähnt, Diesterweg die Stelle in Marienwerder an.

***) Das Etatsjahr fiel bis zum Jahre 1875 mit dem Kalenderjahr zusammen.

nehmen. Ich stimme ihm darin vollkommen bei, glaube aber auch nicht, daß es im entferntesten in der Intention der Kommission gelegen haben kann, einen solchen Antrag zu stellen. Wenn wir aber finden, daß ein Beamter mit seinem vollen Gehalt entlassen ist ohne irgendeine Verpflichtung zur Dienstleistung, so können wir das doch nur als einen Mißbrauch betrachten, der der Staatskasse nicht länger zur Last fallen darf, als es absolut notwendig ist. Nun gibt es aber zwei Wege, die Sache zu redressieren, entweder den Beamten in eine geeignete Stelle wieder anzustellen oder ihn zu pensionieren. Im ersten Falle wird er das Gehalt der neuen Stelle beziehen; im zweiten wird er auf den Pensionsfonds zu übernehmen sein.“ Darauf replizierte v. Ladenberg: „Ich kann die Alternative, die der geehrte Redner gestellt hat, nicht für richtig anerkennen. Dem Beamten ist die Zusicherung gemacht worden, daß er sein ganzes Gehalt bis dahin zu beziehen habe, daß er in eine andere Stelle untergebracht werden könne. Es hat in dieser Bestimmung nicht gesagt werden können, daß, wenn er nicht untergebracht werden könne, er sofort pensioniert werden müsse. Es würde eine Ungerechtigkeit gegen den Beamten in sich schließen, wenn er pensioniert werden sollte, ohne pensionsfähig zu sein. Ich glaube, daß, wenn die Unterbringung in einer anderen Stelle nicht gelingt, erst erörtert werden muß, ob die Pensionsfähigkeit nach dem Gesetz vorhanden ist. In diesem Falle werde ich dieselbe pflichtmäßig einleiten. Ist diese aber nicht vorhanden, so weiß ich nicht, wie ich einen dienstfähigen Beamten nur infolge des Budgets pensionieren könnte.“

Auch der Berichterstatter der Budgetkommission, Urlichs, nahm zu folgenden Erklärungen das Wort: „Ich glaube darauf aufmerksam machen zu müssen, daß eine solche Irregularität, die in der preußischen Verwaltung als eine fast einzige Ausnahme betrachtet werden muß, nicht ferner bestehen bleibe. Schon bei der Beratung des Budgets pro 1849 ist der Regierung dringend empfohlen, irgendwie dafür zu sorgen, daß dieser Beamte entweder die Beschäftigung bekomme, auf die er Anspruch machen kann, oder daß ein regelmäßiges Verfahren eingeleitet werde, damit auf diese Weise eine Belastung von dem Budget entfernt werde, und da die Regierung dafür nicht einzutreten imstande war, so hat die Kommission es für ihre Pflicht erachtet, die Entscheidung der Kammer darüber einzuholen, ob die Belastung noch fortdauern soll. Natürlich würde sie nichts mehr bedauern, als wenn der betreffenden Person dadurch ein Nachteil erwachsen könnte. Sie fürchtet das aber nicht.“ Der Antrag der Budgetkommission wurde angenommen. Der Minister versuchte daraufhin noch einmal, Diesterweg wieder im Schuldienst unterzubringen, indem er ihm eine Schulratsstelle in Köslin anbot. Als dieser wiederum ablehnte, leitete er die Pensionierung Diesterwegs in die Wege, die dann zum 1. Juli 1850 erfolgte. Das war der Schlußakt in dem Drama.

Nach einer Angabe in Schmids „Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesen“ stimmte die Rechte in der Zweiten Kammer gegen den Antrag der Budgetkommission. Aus den stenographischen Berichten der Kammer läßt sich über das Abstimmungsergebnis nichts ermitteln. Nach dem Kommissionsbericht zu urteilen (vergl. auch die oben mitgeteilten

Äußerungen v. Bodelschwinghs, eines hervorragenden Mitglieds der Rechten), müßte auch die Rechte für den Antrag gestimmt haben.*) In erster Linie waren es wohl etatsmäßige Bedenken, die die Kammer zu der Streichung der Etatsposition veranlaßten. Daneben scheint die Linke aber einen kleinen Druck auf die Regierung haben ausüben wollen, in dem Fall Diesterweg eine endliche Entscheidung herbeizuführen, die natürlich ihren Intentionen gemäß nur in einer Rehabilitierung Diesterwegs bestehen konnte. Und deshalb wäre es allerdings nicht so ganz unwahrscheinlich, daß die Rechte oder wenigstens ein Teil derselben für die Beibehaltung des bisherigen Zustandes gestimmt hätte, um so eine Reaktivierung Diesterwegs zu verhindern; denn der „kalt" gestellte Diesterweg war der Reaktion immerhin noch lieber als der in Amt und Würden befindliche.

Das exzeptionelle Verfahren gegen Diesterweg reizt unwillkürlich dazu, es nach seiner juristischen Seite hin zu untersuchen. Man begegnet nicht selten der Ansicht, als habe es in dem vormärzlichen Preußen keiner allzu großen Umstände bedurft, um einen Beamten aus seiner Stellung zu entfernen. Das trifft selbstverständlich nur in bedingtem Maße zu. Das absolutistische Preußen besaß sein Beamtenrecht so gut wie das konstitutionelle. Die Formen, unter denen ein Beamter seines Amts verlustig gehen konnte, waren, abgesehen von der freiwilligen Aufgabe des Amts und der Pensionierung auf dem gewöhnlichen Wege: die Amtsentsetzung im Wege des Disziplinarverfahrens mit oder ohne Pension, die Suspension unter Einbehaltung des halben Gehalts und die zwangsweise Pensionierung. (Verordnungen vom 29. März 1844.) Die Außerdienststellung Diesterwegs im Jahre 1847 fällt unter keine dieser Kategorien, da Diesterweg einerseits nicht aus den preußischen Diensten schlechthin entlassen, sondern nur der augenblicklich bekleideten Stellung enthoben wurde und zum andern im Fortgenuß seines Gesamteinkommens blieb. Man könnte daher an eine einfache Beurlaubung auf unbestimmte Zeit denken. Dem steht aber die Tatsache entgegen, daß ein ausreichender Grund für eine Beurlaubung nicht vorhanden war. Man hat es in der Angelegenheit Diesterwegs vielmehr mit dem in der Geschichte allerdings vereinzelt dastehenden Fall zu tun, daß die Verwaltung auf die Dienste eines Beamten einfach verzichtet, weil sie derselben aus irgendwelchen Gründen nicht benötigt. Dabei ist es ganz unerheblich, ob der betreffende Beamte sich mit der Maßregel einverstanden erklärt oder nicht; denn der Beamte besitzt keinen Rechtsanspruch auf das von ihm bekleidete Amt, sondern nur auf das mit demselben verbundene Einkommen.**)

*) Die Angaben Schmids sind auch in anderer Beziehung ungenau. Die dort mitgeteilten Äußerungen aus den Verhandlungen in der Kammer sind nicht gefallen; im besonderen ist von einer eventuellen „Bestrafung" des betreffenden Beamten im Stenogramm nirgends die Rede. Das Einkommen Diesterwegs betrug nicht 2100, sondern 1500 Taler.

**) Der Fall, daß der Staat der Dienste eines Beamten nicht benötigt, kann z. B. eintreten, wenn der Beamte für eine bestimmte Stelle angestellt wurde und diese Stelle nachträglich aus irgendwelchen Gründen eingezogen wird. Schon die ältere Gesetzgebung hat die Frage erörtert, welche Rechte einem solchen Beamten zustehen. Ein von dem Großkanzler v. Carmer unter dem 16. März 1787 bestätigtes Konklusum der Gesetzkommission spricht sich dahin aus, daß ein Beamter in einem derartigen Fall schadlos zu halten sei. Die neuere Rechtsprechung hat sich auf denselben Standpunkt gestellt.

Der Kultusminister v. Ladenberg sprach daher auch mit Recht von einer „rechtlichen Verbindlichkeit“ des Staates gegenüber Diesterweg.

Das Verfahren der Zweiten Kammer war darum auch ganz ungesetzlich. Selbstverständlich steht der Volksvertretung das Recht und die Pflicht zu, darüber zu wachen, daß die Staatsregierung die ihr bewilligten Mittel in ordnungsmäßiger Weise verwendet. Wohin sollte es wohl führen, wenn die Verwaltung alle mißliebigen Beamten, gegen die ein Disziplinarverfahren aus irgendwelchen Gründen nicht opportun erscheint, ihres Dienstes entheben, aber im Genuß ihres vollen Einkommens belassen wollte! Wenn die Kammer demnach forderte, daß in dem Fall Diesterweg eine Entscheidung getroffen werde, so war sie durchaus in ihrem Recht. Der Weg aber, den sie dabei einschlug, war verfehlt. Eine Streichung der betreffenden Etatsposition mußte für den davon Betroffenen ohne jede rechtliche Wirkung bleiben.*)

In welcher Weise war nun seitens der Staatsregierung die Entscheidung herbeizuführen? Eine zwangsweise Pensionierung war rechtlich nur haltbar, wenn die gesetzlichen Vorbedingungen gegeben waren. Der Minister v. Ladenberg scheint das Vorhandensein derselben bezweifelt zu haben. (Tatsächlich war Diesterweg auch keineswegs dienstunfähig im Sinne der Verordnung vom 11. Juli 1849.**) So blieb nur die Möglichkeit, Diesterweg zu reaktivieren, d. h. ihm wieder ein Amt zu übertragen. Einen gesetzlichen Anspruch auf die von ihm bekleidete Seminardirektorstelle in Berlin besaß er nicht, da er vorher bereits ein anderes ähnliches Amt bekleidet hatte (in Mörs). Es genügte mithin die Übertragung eines anderweiten, dem früheren an Rang und Einkommen gleichwertigen Amtes. Ob die ihm angebotenen Schulratsstellen gleichwertige Ämter im Sinne des Gesetzes waren, läßt sich ohne genauere Kenntnis der Anstellungsbedingungen nicht sagen. Im allgemeinen darf die Frage aber wohl bejaht werden. Da nun Diesterweg die Annahme der angebotenen Ämter ablehnte, blieb der Verwaltung nichts weiter übrig, als ein Disziplinarverfahren mit dem Ziel der Amtsentsetzung gegen ihn einzuleiten (Weigerung, ein Amt zu übernehmen). Wenn es dazu nicht gekommen ist, Diesterweg vielmehr pensioniert wurde, so läßt sich dies Verfahren rechtlich nur damit stützen, daß Diesterweg auf eine Remonstration gegen das Pensionierungsverfahren verzichtete, also gewissermaßen freiwillig ins Exil ging. Ob allerdings eine Remonstration in der Ära Manteuffel-Westphalen Zweck gehabt hätte, ist eine Frage für sich. Das scheint Diesterweg auch gefühlt zu haben. Er sah klarer in die Zukunft als viele seiner politischen Gesinnungsgenossen. Wenn es ihm auch gelungen wäre, die Übertragung eines ihm zusagenden Amtes durchzusetzen, so wäre seines Bleibens in den folgenden Zeiten der Reaktion sicher doch nicht lange gewesen. Er kannte den Haß der Reaktion nur zu gut, und darum zog er es vor, es zu einem zweiten Konflikt nicht kommen zu lassen.

Er hat seinem Stande auch so allezeit treu gedient.

*) Die Kammer verfuhr in derselben Session übrigens in einem andren Fall ganz analog dem Fall Diesterweg, indem sie einem bei der Regierung zu Trier als Ehrenmitglied geführten geistlichen Rat, der keinen Dienst tat, gleichfalls das Einkommen strich.

**) Diese Verordnung war an die Stelle der Verordnung vom 29. März 1844 getreten.

Der zweite deutsche Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde zu München.

Bericht, erstattet von Dr. Ernst Weber in München.

Am 3., 4., 5. Oktober 1912 hielt der Bund für Schulreform seinen zweiten Kongreß in der bayrischen Hauptstadt ab. War die Besucherzahl auch nicht so groß wie im Vorjahre in dem zentraler gelegenen Dresden, so hatte man doch den Eindruck, daß sich die pädagogische Welt Deutschlands in ihren namhaftesten Vertretern ein Stelldichein gab, um über zeitgemäße Fragen zu beraten. Auf dem Kongreß zu Dresden am 6., 7., 8. Oktober 1911 konnte wegen vorgerückter Stunde Seminardirektor Dr. Seyfert-Zschopau mit seinem Referate über Arbeitsschule und Lehrerbildung nicht mehr zu Worte kommen. Seine Ausführungen mußten für die nächstfolgende Zusammenkunft der Bundesmitglieder zurückgestellt werden. Da jedoch ein einziger Referent keine Tagung füllen konnte, so wählte man neben dem Direktor des Lehrerseminars noch zwei Referenten aus Hochschulkreisen und unterschied die Vorbildung des Volksschullehrers schon durch die Wahl der Referenten von jener der Lehrer an höheren Schulen.

Um wie im Vorjahre auch die wissenschaftliche Forschung zu ihrem Rechte kommen zu lassen, hatten zwei Hochschuldozenten die Aufgabe zugeteilt erhalten, im Rahmen der Lehrerbildung die pädagogisch-psychologische Vorbildung für das Lehramt gesondert und vom Gesichtspunkte des psychologischen Forschers aus zu besprechen.

Ging man so nach der einen Seite hin ins Detail, so suchte man nach der andern Richtung hin die sämtlichen Verhandlungen auf die breite Basis eines einwandfrei darzulegenden Bildungsbegriffes zu stützen. Als eine Art Zwischenverhandlungen konnten dann die Erörterungen über verschiedene aus dem Wesen der Bildung sich ergebende Forderungen für die Gestaltung der Schultypen und ihrer Lehrpläne eingeschoben werden. Auch diese Aufgabe wurde an mehrere Redner verteilt, entsprechend der bestehenden Dreiteilung: Volksschule — humanistisches Gymnasium — realistische Bildungsanstalt.

Somit ergab sich von vornherein — lediglich aus dem Programm der auf drei Tage verteilten neun Vorträge — ein in sich selbst geschlossenes System, wo ein Stockwerk das andre stützen und halten mußte, wenn nur einmal die Fundamente und die Grundmauern sturmfest gesichert sein würden. Ob allerdings gerade diese Fundamentierung und die sichere Verankerung der nächstfolgenden Referate im „Wesen der Bildung" sich vollziehen lassen würde, das mußte jeder bezweifeln, der den Verlauf der Vorarbeiten kannte oder den umfangreichen Vorbericht gelesen hatte. Keiner der auf Windelband folgenden Redner hatte den Windelbandschen Bildungsbegriff zur Grundlage seiner eigenen Ausführungen nehmen können, weil Geh. Rat Prof. Dr. Wilhelm Windelband-Heidelberg nicht, wie es der Geschäftsführende Ausschuß erbofft hatte, bis zum August seinen „Vorbericht" eingesandt hatte und weil er am Ende auf ärztliche Anordnung hin gar nicht am Kongreß teilnehmen konnte, sondern durch einen andern vertreten werden mußte, der aller Wahrscheinlichkeit nach wieder einen andern Bildungsbegriff als der Heidelberger Gelehrte und einen andern als die ihm folgenden Referenten mitbringen würde.

Ich halte es, bevor ich meine eigene Stellungnahme zu den dreitägigen Verhandlungen kennzeichne, für angebracht, zunächst eine objektiv gehaltene Darstellung der einzelnen Verhandlungstage zu geben, das Wesentliche der verschiedenen Referate und der sich anschließenden Diskussionen herauszuheben, um den Leser, der nicht persönlich teilnehmen konnte, doch das Ganze in seinen Grundzügen miterleben zu lassen.

Die Tagungen des Bundes für Schulreform sind ja gerade wegen der Mannigfaltigkeit ihrer Teilnehmerkreise von ganz besonderer Bedeutung. Sie sind gewissermaßen ein Gradmesser für die gegenseitige Stellungnahme und Wertschätzung der einzelnen Schul- und Lehrertypen geworden, so daß kein Stand der deutschen

Pädagogen die dabei in Erscheinung tretenden eigenartigen Symptome unbeachtet lassen kann. Auch wir Volksschullehrer haben allen Grund, uns um die Ergebnisse oder — da bei derartigen Verhandlungen greifbare Resultate meist nicht zustande kommen können — doch um die sich stützenden und widerstrebenden Meinungen der einzelnen Referenten und Debatter zu kümmern.

Den grundlegenden Vortrag des ersten Tages über „das Wesen der Bildung und ihre Bedeutung für die Schule“ hatte, nachdem Prof. Wilh. Windelband-Heidelberg wegen Krankheit absagen mußte, Prof. Hans Cornelius-Frankfurt a. M. übernommen. In der Einleitung betonte er, daß es ihm unmöglich sei, das Thema erschöpfend zu behandeln, daß er sich auf die kurze Formulierung der Punkte beschränken müsse, die nach Lage der Dinge das größte Interesse beanspruchen.

Nach Cornelius kann für den Menschen nur Wert besitzen, was seiner Vernunft gemäß ist. Das Ziel aller Bildungsarbeit wird darum darin zu suchen sein, in das menschliche Denken und Handeln Klarheit und Ordnung zu bringen. Vom Chaos zum Kosmos, von der Verwirrung, von der Planlosigkeit zur Klarheit und Ordnung! lautet die Losung. Die Fachbildung hat ihr Ziel erreicht, wenn sie ihren Zögling theoretisch und praktisch mit dem Grade von Klarheit ausgestattet hat, der nach dem jeweiligen Entwicklungsstandpunkte des Faches erreicht werden kann. Jede Unklarheit dagegen kennzeichnet sich als Mangel in der Ausbildung. Es genügt jedoch nicht, wenn der Mensch sich auf einem besonderen Gebiete zur Klarheit des Denkens und Handelns durchgerungen hat. Die Bildung für irgendein Fach macht den Menschen noch nicht zum gebildeten Menschen. Die allgemeine Menschenbildung besteht auch nicht in einer Anhäufung von Kenntnissen aus allen möglichen Gebieten. Dies führt gewöhnlich zum Dilettantismus. Das Wesen der Bildung ist nicht mit einem Beruf und nicht mit einer Häufung von Berufen zu erschöpfen. Der Wert des Menschen liegt nicht in einem Bruchstück und nicht in Bruchstücken, sondern im ganzen: in der Persönlichkeit. Für jede Forderung des Tages Klarheit des Denkens und Handelns zu erziehen, das ist die Aufgabe der allgemein menschlichen Bildung. Wert und Würde des Menschen beruhen darauf, daß er sein Wollen und Handeln nach vernünftiger Einsicht bestimmt. Nun zeigt jedoch die Erfahrung, daß sich ein großer Teil menschlicher Äußerungen ohne jene Leitung durch die Vernunft vollzieht. Hier liegt ein Mangel an Reife, ein Mangel an Bildung vor. Unser Bildungsstreben muß darauf gerichtet sein, daß die „Logik unserer Werthaltungen“ zur Herrschaft gelangt, daß „Einstimmigkeit“ zwischen vernünftigem Denken, Wollen und Handeln erzielt wird. Allgemeine Bildung ist Bildung der wertvollen Persönlichkeit, Ausbildung des sittlichen Charakters. Einzelne sittliche Handlungen sind noch kein Beweis für das Vorhandensein eines sittlichen Charakters. Die einheitliche Charakterbildung verlangt Klarheit der Werterkenntnis in allen Situationen. Weder die klare Logik beim Fällen der Werturteile noch die Beherrschung der Handlungen genügt für sich allein; beide Faktoren der allgemeinen Bildung gehören zusammen. Von der Differenzierung jener Werturteile ist die Bildung in erster Linie abhängig. Sie wird um so feiner genannt werden müssen, je besser der Mensch die Mannigfaltigkeit der Situationen und ihre Zusammenhänge überblickt. Nicht nur zur Erkenntnis, sondern zum Handeln nach dieser Erkenntnis, zu „ausdauernder Arbeit“ soll der Mensch geführt werden und letzten Endes zur Klarheit des praktischen Verhaltens, zur einheitlichen Weltanschauung, zur Toleranz, zur Ehrfurcht vor der Selbstbestimmung. Verständnis für fremde Werthaltung, Rücksicht auf andere, Takt und Gerechtigkeit sind unentbehrliche Bestandteile des vernünftig Gebildeten. Die öffentlichen Schulen sind ihrem Wesen nach Unterrichtsanstalten. Zu Erziehungsanstalten können sie nur durch die Persönlichkeit des Lehrers werden. Um allgemeine Bildungsanstalten zu sein, müssen sie lehren, was für die „Notdurft der menschlichen Verkehrsgemeinschaft“ erforderlich ist, Erkenntnisse, durch die das Verständnis für die Werte des Lebens gewonnen und vertieft werden. Um allgemeine Bildungsanstalten zu sein, müssen sie endlich jene Fähigkeiten ausbilden, die dem Schüler die Möglichkeit der Selbsterziehung geben, besonders die Fähigkeit zur „ausdauernden Arbeit“. Durch eigene Begeisterung die Begeisterung des Schülers entzünden, ihn zur Achtung vor eigener und vor fremder Menschenwürde erziehen: wem dies gelingt, der hat mehr geleistet,

als von der Schule im allgemeinen verlangt werden kann. Mehr als Vorbereitung zur Selbstbildung kann die Schule nicht geben. Nicht aus der Schule, sondern aus sich selbst wird der Mensch das Höchste schöpfen, was seine Persönlichkeit vollendet: die freie Selbstbestimmung. Nur das Leben selbst kann es uns lehren.

Es war vorauszusehen, daß die Definition der „Bildung" keinem Redner so gelingen würde, daß er auf allgemeine Zustimmung rechnen durfte. Professor Elsenhans-Dresden, der sich schon auf der ersten Tagung in Dresden als ergiebiger Debattenredner gezeigt hatte, fand die Auffassungen des Referenten zu intellektualistisch. Ein logisches Merkmal, die „Klarheit", sei als das Beherrschende gekennzeichnet. Dem gegenüber müsse auch das „Unbewußte" zu seinem Rechte gelangen. Nach der Auffassung des Referenten müßte der Professor für Moralphilosophie als der gebildetste Mensch angesehen werden. Von der Anlage des Menschen, von der gegebenen Natur sei auszugehen; denn Bildung ist Entwicklung der menschlichen Anlagen zu einer Persönlichkeit. Im Gegensatz hierzu forderte Dr. Wynecken-Wickersdorf ein Ausgehen vom Begriff „Kultur", da Bildung für den einzelnen dasselbe ist wie Kultur für die Volksgemeinschaft. Von den beiden Kulturformen, der „stabilen" und der „labilen", aber ist die zuletztgenannte heute maßgebend. Wir müssen zur Tüchtigkeit des Suchens und zur Fähigkeit des Findens erziehen, zur Freiheit, zur Vorurteilslosigkeit. Univ.-Prof. Cohn-Freiburg i. B. und Univ.-Prof. Stern-Breslau suchten die einander widerstrebenden Anschauungen zu vereinen. Stern unterschied eine Bildung im individuellen und eine Bildung im sozialkulturellen Sinn. Bildung ist ihm Formung des Individuums zu einer Einheit, die mehr ist als ein Konglomerat von Teilen. Zeichen der Halbbildung ist Verwechslung des Besitzes von Materialien mit der Gestaltung zu einer Einheit. Berührte sich Stern in diesen Anschauungen mit Cornelius, so widersprach er ihm direkt mit der Behauptung, daß auch der intellektuell ungebildete Mensch ein sittlicher Charakter sein könne. Nur der ist gebildet, der ständig sich selber bildend ist. Stabile Bestandteile der Kultur sind zur Bildung ebenso nötig wie labile, weil sie jederzeit wirkungsvoll — also labil — werden können. Der halbgebildete Mensch ist wertblind. Alles Neue erscheint ihm wertvoll. Tausende, die sich gebildet nennen, haben das Gefühl für feinere Nuanzierung der Werte verloren.

Nach einer Begrüßungsansprache, die Prof. Raydt-Hannover als Vertreter des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele hielt, wobei er „unser deutsches Turnen", einen „allgemein verbindlichen Spielnachmittag" und „Schwimmen" als absolut nötige Bestandteile der Bildung proklamierte, suchten Prof. Messer-Gießen und Stadtschulrat Dr. Hacks-Breslau noch ein paar ihrer Meinung nach zu kurz gekommene Momente der Bildung in den Blickpunkt zu rücken: den Mangel an objektiv anerkannten Werten, den bildenden Einfluß der Organisation, der Arbeitsgemeinschaft, die Bedeutung der Instinkthandlung im sittlichen Leben und die Notwendigkeit beruflicher Tüchtigkeit. Lehrer Götze-Hamburg wies auf den Zwiespalt hin, der zwischen seiner Berufsarbeit und seinem außerschulischen Leben klaffe. Der Lehrer müsse das Recht haben, in der Schule nicht nur zu unterrichten, sondern auch zu bilden, zu formen. Der heutige Lehrplan lasse keine Muße zur Formung. Der Formbegriff müsse an die Spitze gestellt werden. Die Form sei das Wertvollste, was wir in der Welt haben.

Der zweite Tag hatte sich die schwierige Aufgabe gestellt, „die aus dem Wesen der Bildung sich ergebenden Forderungen für die Gestaltung der Schultypen und ihrer Lehrpläne" klarzulegen. Schwierig vor allem deswegen, weil ja das „Wesen der Bildung" selbst durch die Verhandlungen des ersten Tages noch nicht klar geworden war. Schwierig auch darum, weil ja keiner der drei Referenten, als er im „Vorbericht" seine Gedanken äußerte, wissen konnte, was Cornelius als „Wesen der Bildung" kennzeichnen würde. Es bestand also Gefahr, daß die drei Referenten, von dreierlei Auffassungen ausgehend, wohl charakteristische Schultypen schildern, jedoch Forderungen erheben würden, die unter sich keine rechte Einstimmigkeit zeigten. Das war denn auch in der Tat zum Teil der Fall.

Der erste der Referenten, Oberstudienrat Stadtschulrat Dr. Georg Kerschensteiner bemühte sich zunächst, seine Übereinstimmung mit Cornelius hinsichtlich des Bildungszieles zu betonen. Das Wesen der Bildung eines Menschen besteht —

nach Kerschensteiner — in der widerspruchslosen Entwicklung aller Seiten seiner Psyche zur größtmöglichen Leistungsfähigkeit im Geiste der Kulturwerte. Nicht übereinstimmen aber kann er mit dem, was Cornelius einen sittlichen Charakter nennt. Cornelius hat nach Kerschensteiners Kritik einen Idealmenschen gezeichnet, den es nirgends gibt. Bis zu einem gewissen Grade sei jeder Sterbliche unsittlich. Wäre jene innere Klarheit zu erreichen, so wären die Menschen schon längst dem religiösen System näher, dem einzigen, das vor der philosophischen Kritik bestehen kann, einem religiösen System, das die Welt der Naturgesetze und die Welt der sittlichen Normen zu einer höchsten Einheit zu verbinden imstande ist. Die Kulturgüter der jeweiligen Zeit sind die Bildungsmittel. Sie sind nicht widerspruchslos. Darum läßt sich mit ihnen keine widerspruchslose Entwicklung der Seele bewerkstelligen. Hier ist sorgfältigste Auswahl geboten. Am besten wird die Vermittlung dieser Kulturgüter durch hochstehende Lehrerpersönlichkeiten gelöst. Es gibt keine stabile Kultur, wenigstens keine lebendige. Besser unterscheiden wir die Kultur in eine objektive und in eine subjektive. Bei geringer objektiver Kultur kann die subjektive doch eine starke sein. Die Individualität des Zöglings ist stärker als bisher zu berücksichtigen. Die praktischen, technischen und manuellen Tätigkeiten sind die ursprünglichen. Sie verlangen in der Volksschule Pflege durch einen geeigneten Werkstattunterricht. Auf den höheren Schulen aber sind vier Begabungsgruppen zu beachten: die Gruppe der sprachlich-historischen Neigung, die der mathematisch-naturwissenschaftlichen, die der technisch-konstruktiven und die der künstlerisch-intuitiven. Es kann keinen Sinn haben, den sprachlich-historisch interessierten Menschen durch Naturwissenschaft zu höchster geistiger Leistungsfähigkeit entwickeln zu wollen und umgekehrt wäre es eine Torheit, den mathematisch-naturwissenschaftlich Veranlagten mit dem Bildungsmittel der Grammatik wirklich innerlich entwickeln zu wollen. Jede der vier großen Begabungsgruppen kann im Laufe der Zeit von selbst zur Kenntnis und Wertschätzung der andern Begabungsgruppen geführt werden; denn die großen Kulturgebiete stehen in gegenseitiger Verbindung.

Kerschensteiner forderte die Begabungsschule, nicht die Einheitsschule. Begabung im Sinne der Qualität, nicht der Quantität. Unter den Willensbegabungen treten zwei Gruppen stark hervor: die passiven und die aktiven. Die zweite dieser Gruppen findet wohl in amerikanischen Schulen Pflege, in deutschen jedoch bleibt sie unberücksichtigt. Die Individualität eines Menschen setzt sich aus seinem biologischen und aus seinem intelligiblen Charakter zusammen. Zwischen beiden herrscht ein Widerstreit. Er ist nicht durch logische, sondern durch sittliche Beeinflussung, wie sie vor allem in der Arbeitsgemeinschaft sich wirksam erweist, zu mildern. Die Entwicklung der Psyche zur größtmöglichen Leistungsfähigkeit im Geiste der Kulturwerte liegt jenseits der Schule. Die Schule kann nur die Werkzeuge bereit legen und zum rechten Gebrauch anleiten. Die primitiven Kulturwerkzeuge aber sind Sprache, Zahl und Form. Der Wissensstoff ist auf wenige geschlossene Arbeitsgebiete zu beschränken; denn nicht die Menge des Wissens und nicht die Menge der Werkzeuge sind das Kriterium echter Bildung, sondern subjektiv: die Sehnsucht nach beständiger innerer Vervollkommnung, der rastlose Trieb nach innerer Stärke und innerem Gleichgewicht — wie es Prof. Stern bereits am ersten Tage forderte — und objektiv: ein jederzeit aus eigener Kraft beherrschbarer, von vollendeter Urteilsklarheit geleiteter und von unerschütterlichen sittlichen Normen getragener Wille — wie Prof. Cornelius es verlangte. Wahre Bildung wird so zur Formung durch geformte Kulturgüter, die in der Seele des Zöglings lebendig werden.

Als zweiter Redner des Tages sprach Geh. Rat Prof. Dr. Paul Cauer-Münster i. W. Er stellte sich im Gegensatz zu dem „Platoniker" Kerschensteiner als „Aristoteliker" vor. Er verlangte Scheidung der Bildungswege. Wer die Artunterschiede negiert, vergewaltigt die eine oder andre Gruppe. Erziehung zu selbständigem wissenschaftlichen Denken muß möglichst früh einsetzen. Die Kerschensteinersche Scheidung in vier Gruppen aber geht ihm zu weit. Weder die künstlerisch-intuitiven noch die technisch-konstruktiven Begabungen werden in der Praxis eigene Schultypen gewinnen können. Es bleiben also nur die beiden andern Gruppen zu berücksichtigen. Die Lehrpläne unserer Mittelschulen gleichen einer Wurst, in die so viel hineingepreßt wurde, daß sie am Ende platzte — und das nennt man nun Bewegungsfreiheit! Freiheit muß im innern Charakter des Unterrichts liegen — nicht

in Äußerlichkeiten. Die freie Gesinnung, die freie Denkart des Lehrers wird sich eine freie Gestaltung des Unterrichts von selbst schaffen. Cauer forderte eine kleine Zahl von Hauptfächern, die als solche stark hervortreten, und eine Vereinfachung der Lehrpläne auf beiden Seiten. Zwei Mächte halten uns gebannt: Natur und Menschenwelt. Beide sollen wir beherrschen lernen. Menschen beherrschen kann nur der, der sie versteht. Dazu dient die Sprache. Die beiden Schulgruppen sollen trotz ihrer äußern Scheidung in innerer Beziehung bleiben. Nicht dadurch, daß die eine Fächer der andern herübernimmt, sondern dadurch, daß in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern auch die sprachlich-historischen Momente zu ihrem Rechte kommen und umgekehrt. Der rechte Weg ist der, daß man wenige und äußerlich einfache Stoffe immer mehr nach allen Richtungen durcharbeitet. Jede Wissenschaft ist eine Auffassung von der Totalität des Lebens. — Der zweite Teil seiner Ausführungen zeigte Cauer als begeisterten Altphilologen, dem in der Erinnerung an die Schönheit regelmäßiger und unregelmäßiger Verba das Herz warm wurde. Im Gegensatz zu Cornelius fordert er den nicht harmonisch gebildeten Menschen. Die Welt ist so voller Widersprüche, daß ein Mensch, der mit lebendiger Anteilnahme in ihr steht, auch für diese Probleme empfänglich sein und darum selbst die Widersprüche in sich tragen muß.

Daß die Widersprüche auch innerhalb der Referenten nicht zu Ende kommen würden, bewies denn auch gleich der folgende Redner, Oberrealschuldirektor Dr. Karl Wehrmann-Bochum, der weder als Platoniker noch als Aristoteliker, sondern nur als natürlicher, praktisch tätiger Mensch gelten wollte. Wehrmann polemisierte zunächst gegen die Definitionen, mit denen nichts anzufangen sei, machte sich jedoch selbst eine Definition Paul de Lagardes zu eigen, der Bildung die Fähigkeit nannte, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden und jenes ernst zu nehmen. Wirkliche Bildung kann nur erarbeitet werden durch längeres Eindringen in große, in sich geschlossene und zusammenhängende Gedankenmassen. Berührte sich Wehrmann in dieser Forderung mit Cauer, so verlangte er im Gegensatz zu ihm die deutsche Einheitsschule. Eine Erziehungsschule für reich und arm, für hoch und niedrig. Auch die Lehrer höherer Schulen sollten zuerst an Volksschulen unterrichten. Dann würde man die Volksschule und deren Wesen ganz anders beurteilen. Unser deutsches Schulwesen muß auf eine volkstümlichere Grundlage gestellt werden. Das Fundament aller Schulbildung sollte für die ersten Jahre ein annähernd gleiches sein, während nach oben hin die Gliederung oder die Gabelung verschiedenartig sein könne. Die niedern Klassen bleiben für ein Kulturvolk der Mutterboden, dem die starken Kräfte entwachsen. Sorgen wir dafür, daß dieser Boden gesund bleibt! —

Es war vorauszusehen, daß eine so stark differenzierte Reihe von Referaten auch in der Diskussion auf Widersprüche stoßen würde. Aus der langen Reihe der Debattenredner seien nur einige besonders herausgehoben.

Kerschensteiners Behauptung, daß die Moral logisch bewiesen werden könne, widerlegte Professor Messer-Gießen. Auch konnte er in der „Arbeitsgemeinschaft" keine Bürgschaft für moralische Erziehung finden. Professor Dr. Bohnert, Direktor der Oberrealschule St. Georg in Hamburg, bestritt den Unterschied zwischen historischer und naturwissenschaftlicher Bildung. Die Bildungsmittel mögen verschieden sein; das Bildungsziel wird immer das gleiche bleiben müssen: Natur und Menschheit zu verstehen. Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft sind auf jeder höheren Stufe nebeneinander zu pflegen. Das direkte Gegenteil suchte später Dozent Dr. Deuchler-Tübingen nachzuweisen: ihm galt der naturwissenschaftlich-mathematische Typus keineswegs als einheitlicher Typus, da die Begabung für Naturwissenschaft eine wesentlich andere als für die Mathematik sei. Naturwissenschaftliches und historisches Denken seien einander wohl entgegengesetzt, doch dürfe dieser Gegensatz nicht auf das Bildungsproblem übertragen werden. Stadtschulrat Hacks-Breslau forderte Abrüstung. Unsere Zeit kranke an einer maßlosen Überschätzung der fremden Sprachen. Wer nicht mindestens zwei fremde Sprachen kenne, gelte heutzutage nicht als gebildeter Mensch. Auch Prof. Dr. Rudolf Lehmann-Posen bestritt die Cauersche Behauptung, daß man den Menschen vornehmlich durch das Mittel der Sprache kennen lerne. Unter Umständen gebe es neue Wege zum Eindringen in die höchste Kultur. In diesem Sinne müßten wir Bewegungsfreiheit fordern. Vom Standpunkte des Volksschullehrers aus sprachen die beiden Ham-

burger Carl Götze, der Redakteur des Säemanns, und Herm. L. Köster, der ehemalige Vorsitzende der deutschen Prüfungsausschüsse. Beide verlangten einen Bildungsbegriff, der hoch und niedrig umspannt. Über die Volksschule sind die sogenannten gebildeten Kreise zu wenig orientiert. Das ist eine eminente Gefahr. Wir werden in Deutschland noch erleben, daß das Volk seine Aufgaben selbst löst. Der Lehrplan der Volksschulen ist ein Abklatsch des Lehrplans an höheren Schulen. Köster forderte im Gegensatz zu Kerschensteiner Einheitsschule und Begabungsschule. Wir müssen alle zu einer Bildung führen und dieselben Bildungsmöglichkeiten geben.

Der dritte Tag stellte sich die Aufgabe, die aus dem Wesen der Bildung sich ergebenden Forderungen für die Vorbildung auf das Lehramt im allgemeinen und die pädagogisch-psychologische Vorbildung für das Lehramt im besondern zu kennzeichnen. Für den ersten Teil des Themas waren drei Redner vorgesehen.

Seminardirektor Dr. Rich. Seyfert-Zschopau sprach über die Vorbildung des Volksschullehrers. Er wies zunächst darauf hin, daß wir nicht berechtigt sind, gewisse Schichten vom Bildungsbegriff auszuschließen. Der Bildungsbegriff muß Gradabstufungen zulassen. Übereinstimmend wird die subjektive Seite des Bildungsbegriffes anerkannt werden müssen, jene Seite, die sich auf die Bildungserwerbung und auf die Bildungsverwendung bezieht. Seyfert unterschied vier Stufen des Erkenntnis- und des Ausdruckslebens: 1. naives, 2. vorwissenschaftliches oder volkstümliches, 3. elementarwissenschaftliches und 4. exaktwissenschaftliches Denken und dementsprechenden Ausdruck. Diese vier Stufen hat jeder Lehrer zu durchlaufen. Dabei muß versucht werden, durch alle Bildungsgänge hindurch die verschiedenen Arbeitsweisen an die Schüler heranzubringen. Da es nicht möglich ist, alles eingehend durchzuarbeiten, müssen zu den einzelnen Arbeiten auch Überblicke kommen. Zugleich muß man anfangen, den Schüler auf sich selbst zu stellen und ihn anleiten, über sich und sein Denken nachzudenken. Seyfert forderte Pflichtziele und Neigungsziele. Bewegungsfreiheit kommt innerhalb des Unterrichts dadurch zustande, daß es dem Lehrer überlassen bleibt, die typischen Unterrichtsbeispiele nach freiem Ermessen zu wählen.

Das Seminar ist mit den höheren Lehranstalten auf eine Stufe zu stellen. Seine Unterrichtsweisen müssen dieselben sein wie auf den Oberstufen der höheren Schulen. Nur sein Stoff wird anderer Art sein; denn nicht in der Vergangenheit, sondern in der lebendigen Gegenwart muß sich der Volksschullehrer orientieren: Psychologie, Logik, Ethik und Ästhetik sind charakteristische Fächer der Volksschullehrerbildung, jedoch nicht als allgemeine Normwissenschaften, sondern als pädagogisch gerichtete Disziplinen. Das ist eine Sonderaufgabe, die gelöst werden muß: die Ergebnisse der Wissenschaft umzuformen in das volkstümliche, in das kindliche Denken. Die Lehrversuche sollten auch den Charakter wissenschaftlicher Probleme erhalten. Das Nationale ist in den Mittelpunkt zu stellen. Die engere Berufsbildung hat sich der Volksschullehrer auf einer Hochschule zu holen. Darin aber liegt die Ethik seines Berufs, daß er sich nicht erschöpfen darf mit der Erledigung seines Pensums, sondern daß er bewußt und planmäßig an den Kulturaufgaben seines Volkes mitarbeitet.

Prof. Dr. Rudolf Lehmann-Posen hatte sich die Aufgabe gestellt, die Vorbildung für die Lehrer an höheren Schulen zu charakterisieren. Nach seinen Ausführungen besteht wahre Bildung weder in rein theoretischem Wissen, noch in bloßem praktischen Können, sondern in der Vereinigung von beidem. Der Lehrer muß seinen Stoff und die Seelen seiner Schüler beherrschen. Das gilt auch für den wissenschaftlichen Lehrer. Wissenschaftliches Denken erschöpft sich nicht im wissenschaftlichen Forschen. Auch die Zusammenfassung, die Synthese, zählt dazu. Heutzutage wird zu viel Wert auf die Einzelforschung, zu wenig auf die Tätigkeit des Zusammenfassens gelegt. Die Art der Forschung spielt in vielen Unterrichtsfächern keine ausschlaggebende Rolle. Zu wirklichen Forschern werden unter den vielen Hunderten von Oberlehrern doch nur ein paar Dutzend. Dieser kleine Teil sollte nicht ausschlaggebend die ganze Organisation bestimmen dürfen. Die Forderung nach psychologischer Bildung des Lehrers darf nicht übertrieben werden. Es ist ein Trugschluß, zu glauben: das ganze unmittelbare Leben könne in der

experimentellen Wissenschaft vorweg genommen werden. Das unmittelbare Verhältnis von Mensch zu Mensch wird im Unterricht immer das maßgebende sein. Pädagogik ist keineswegs identisch mit pädagogischer Psychologie. Die Erinnerung an die eigene Jugendzeit wird stärker wirken als die Erfahrungen im besten Laboratorium. Pädagogik ist auch nicht gleichbedeutend mit Geschichte der Pädagogik. Aber ohne Historie ist es nicht möglich, den rechten Überblick zu gewinnen und auf dem Erreichten weiter zu bauen. Auf der Universität sollten dem Oberlehrer die philosophische, die soziologische und die historische Begründung der Pädagogik vermittelt werden. Darum muß dieser Wissenschaft an unsern Hochschulen eine andere Stellung zugewiesen werden, als es bisher der Fall war. Unerläßlich ist die Einfügung der wissenschaftlichen Pädagogik in den Rahmen unserer philosophischen Fakultäten. Mit aller Energie forderte Prof. Lehmann Ordinariate für Pädagogik für den Oberlehrer ebenso wie für den Volksschullehrer. Die didaktische Aubsildung jedoch wäre besser den Seminarien zuzuweisen.

Über die Vorbereitung auf das Lehramt innerhalb des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebietes an den höheren Schulen referierte Hochschulprofessor Dr. Alexander Wernicke-Braunschweig. Das Wort „Allgemeinbildung" bedeutet ihm trotz allem, was man dagegen einwenden mag, etwas ganz Bestimmtes. In objektiver Hinsicht steht Allgemeinbildung aller Berufsbildung gegenüber, bildet aber die Grundlage für jede Berufsbildung. Erst auf den oberen Stufen ist nach Berufen zu scheiden. Begabungsschule und Berufsschule müssen zusammenstimmen. Das mathematisch-naturwissenschaftliche Studium wird gebildet durch die Wissenschaftskette: Mathematik, Mechanik, Physik, Chemie, Mineralogie, Geologie, Paläontologie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Erdkunde und Astronomie.

In seinem ausführlichen Vorbericht hatte Wernicke die einzelnen Wissenschaften in ihrem gegenseitigen Zusammenhange charakterisiert, auch Schemata für die generellen Studien in Mathematik und Physik, sowie in Chemie und Biologie wiedergeben lassen mit eingehenden Erörterungen und Literaturangaben. Die mündlichen Darlegungen blieben jedoch besonders wegen der monotonen Art des Vortrags ohne besondere Wirkung auf die Versammlung.

Nach einer Pause erhielt Privatdozent Dr. Aloys Fischer-München das Wort zu seinem Vortrag über die Stellung der Psychologie in der Vorbildung für das Lehramt. Auch Fischer betonte, daß sich Pädagogik nicht in Psychologie auflösen oder erschöpfen ließe. Nur was aus dem Sinn des Lehrberufs mit sachlicher Notwendigkeit hervortritt, ist maßgebend. Drei Aufgaben enthält die Vorbildung des Pädagogen: die fachliche Ausbildung, die didaktische Schulung und das psychologische Studium. Unerläßlich ist die gründlichste Ausbildung im „Fach" — für den Volksschullehrer ebenso wie für den Lehrer an höheren Schulen. Didaktische und pädagogische Ausbildung sind jedoch notwendige Ergänzungen dieser fachlichen Ausbildung. Ausbildung des erzieherischen und didaktischen Könnens kann nicht Sache der Hochschule sein, sondern Sache der Praxis. Es genügt jedoch nicht, ein tüchtiger Fachmann und ein guter Didaktiker zu sein; die feinsten und schwierigsten Aufgaben würden unbemerkt bleiben. Die angeborenen Erzieheranlagen sind nicht in Abrede zu stellen; allein man darf weder glauben, daß die geborenen Erzieher sehr zahlreich seien, noch darf man die Meinung hegen, zum Erziehen könne nicht erzogen werden. Fischer verlangte darum Einführung in die allgemeine und in die pädagogische Psychologie. Den Übungen in einem Institut für Jugendkunde müsse dann die Beschäftigung mit psychologisch-didaktischen Fragen in seminaristischen Übungen folgen, an denen am besten ein Psychologe und ein Fachmann zusammenwirken. Als Erzieher muß jeder Lehrer die geschulte Fähigkeit psychologischer Analyse besitzen, auch wenn er als Fachmann und Didaktiker darauf verzichten könnte.

Professor Dr. William Stern-Breslau, der über die pädagogisch-psychologische Vorbildung für das höhere Lehramt referieren sollte, wandte sich zunächst gegen den antiquierten Betrieb der Psychologie, gegen den Paragraphismus und Traditionalismus an den Lehrerseminaren. Die psychologischen Kenntnisse müßten selbständig erarbeitet werden. Es gibt nach Sterns Erfahrung eine große Majorität unter den wissenschaftlichen Lehrern, die sich lediglich als Fachleute fühlen. Erst in zweiter Linie kommt für sie die allgemeine Erzieheraufgabe in Betracht. Stern forderte für das höhere Lehramt Pädagogik und zwar

als Kulturangelegenheit und als psychologisches Problem. Darum ist die Pädagogik auch an der Hochschule zu einem selbständigen, den anderen Disziplinen gleichgeordneten Fach zu erheben; denn Jugendpsychologie ist für den künftigen Lehrer von starker Bedeutung. Den Namen experimentelle Pädagogik erklärte Stern für schlecht. Mit Experimenten sei nicht alles zu lösen. Begabungsschulen zu fordern, sei verfrüht, da wir noch gar kein Mittel besäßen, Begabungen einwandfrei zu bestimmen. Am Schlusse seiner Ausführungen forderte der Redner die Studentenschaft zur Selbsthilfe auf und verwies auf das Beispiel der Volksschullehrer.

Die Diskussion brachte keine wesentlich neuen Gedanken. In der Hauptsache wurde sie ausgefüllt mit einem Geplänkel zwischen den Repräsentanten der Volksschullehrer- und der Oberlehrerbestrebungen, bis Oberrealschuldirektor Dr. K. Wehrmann-Bochum riet, die sozialen Gegensätze außer acht zu lassen. Drei Stände seien die bevorzugten in Deutschland und alle drei gingen mit „J" an: die Juristen, die Junker und die Jeistlichen. Es sei natürlich, daß niedergehaltene Stände in die Höhe zu kommen suchen und daß bevorzugte Stände ihre Stellungen und Titel wahren wollen. Man müsse mit der menschlichen Schwäche nicht nur der Männer sondern auch der Frauen rechnen. Unter den Vertretern der Volksschullehrerbestrebungen wäre in erster Linie Schulrat Karl Muthesius, Seminardirektor in Weimar, zu nennen. Wenn es nur eine Bildung gibt, führte er aus, so kann es auch nur eine Lehrerbildung geben. Es ist ein Irrtum, wenn aus der Berufstätigkeit des Volksschullehrers eine Einschränkung herausgelesen wird. Gerade der Volksschullehrer braucht eine tiefgründige Bildung; denn das Einfache ist das Schwere. Die Volksschullehrer müssen wissenschaftlicher, die Oberlehrer praktischer vorgebildet werden. Oberlehrer Dr. Hans Reinlein-München beklagte die frühzeitige Scheidung der Schüler. Alle Lehrer müßten in ihrer Vorbildung eine gemeinsame Unterlage erhalten. Auch Oberlehrer Dr. Wilh. Brinkwerth-Völklingen a. d. Saar forderte, daß die Volksschullehrer durch die höheren Schulen hindurchgehen müßten. Studienrat Dr. C. Andreae, Privatdozent an der Universität München, verwarf die pädagogische Akademie als Utopie und verlangte Pflege der Pädagogik an den Universitäten. Eine unglückliche Rolle spielte der Vertreter der Oberlehrerbestrebungen, Oberlehrer Dr. E. L. Benezé-Dockenhuden. Wohl gab er zu, daß einmal in der Zukunft Volksschullehrer und Oberlehrer einander angenähert werden dürften. Das Tempo aber, in dem diese Vereinheitlichung angestrebt werde, sei viel zu schnell. Die Volksschullehrer seien viel zu männlich und gleichzeitig nicht ganz männlich. Sie seien zu logisch und darum zu fanatisch. Zum Denken aber gehöre mehr als Logik. Zum Menschlichen gehöre auch das Weibliche und die Demut. Die Oberlehrer litten im Gegensatz zu den Volksschullehrern an einem Mangel an Schwunghaftigkeit, sie seien zu greisenhaft. Dr. Anton Becker, Direktor der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Wien riet, nicht immer zu sagen, das Bestehende sei grundschlecht, sondern: was ist, ist gut; aber es kann besser gemacht werden. Dr. K. Th. Fischer, Professor an der techn. Hochschule in München, wandte sich gegen einige Gedanken Seyferts und Lehmanns und forderte, die Methode der Forschung müsse auch den Unterricht beeinflussen. Auch könne er nicht zugeben, wissenschaftliche Ergebnisse in volkstümliche Form zu bringen. Das sei unmöglich.

In seinem Schlußwort vertrat Privatdozent Dr. Alois Fischer noch den Gedanken: wer vom Fach verschlungen werde, möge Fachmann, aber nicht Lehrer eines Faches werden.

Damit endeten die Verhandlungen. Als Ort für den III. Kongreß wurde später vom Geschäftsführenden Ausschuß Breslau gewählt.

Überblickt man die Verhandlungen des Kongresses und frägt sich dabei, ob denn das Ziel, das durch den schönen systematischen Auf- und Ausbau der Referate angestrebt wurde, die einheitliche Behandlung der Einzelfragen unter der Herrschaft eines leitenden Grundgedankens, so muß man mit einem glatten Nein antworten. Wenn das Wesen der Bildung — wie Cornelius betonte — wirklich in einer fortschreitenden Klärung, in der Lösung aller Verwirrung, in der Umwandlung des Chaos in den Kosmos bestünde, dann dürfte der Bildungswert der Verhandlungen — besonders die über den Bildungsbegriff, über das Wesen der Bildung, nicht sonderlich hoch angeschlagen werden.

Jeder der Teilnehmer kam wohl mit einem gewissen Begriff vom Wesen der Bildung nach München und hoffte Klärung oder Befestigung seiner Ansicht. Indessen mußte er erleben, daß fast jeder der Referenten und der Debattenredner eine vom Vorredner abweichende Definition zum besten gab. Was mußte man da an scharfen Kontrasten nicht alles erleben: Der eine verlangte ein Ausgehen von der Kultur, der andre eine Ableitung des Begriffs von der gegebenen Natur. Bald galt als Kriterium wahrer Bildung die sichere Entscheidung bei größtmöglichster Mannigfaltigkeit der Situation: bald wieder forderte man wenige in sich geschlossene Kreise. Sahen einige die rechte Bildung im Ganzen, in allgemeiner Menschenbildung, so forderten andere das Bruchstück, die Berufs-, die Fachbildung. Nur der in seinem Beruf Brauchbare galt ihnen als der Gebildete. Objektive und subjektive Kultur, stabile und labile Kultur wurden zur Erklärung herangezogen, die einheitliche Weltanschauung, der sittliche Charakter, um gleich darauf in ihrer Existenz angezweifelt zu werden: es gebe keine stabile Kultur! Bis zu einem gewissen Grade sei jeder Sterbliche unsittlich! Eine einheitliche Weltanschauung existiere überhaupt nicht, so wenig wie der Idealmensch, den Cornelius den wahrhaft gebildeten nannte.

Man mußte unwillkürlich zur Ansicht gelangen: Wenn eine Versammlung von Gebildeten — denn als solche mußte man doch die das Wesen der Bildung Bestimmenden gelten lassen — in ihrer Gesamtheit sich so unklar ist und nicht einstimmig werden kann, dann kann das Wesen der Bildung kaum in der Klarheit und nicht in der Einstimmigkeit zu suchen sein. Eher vielleicht in dem Streben nach Klarheit und nach Einstimmigkeit. Aber auch dies nicht objektiv für eine Gesamtheit, sondern nur subjektiv für den einzelnen gefaßt. Vielleicht dachte der Vertreter der Kunstwart-Leitung, Redakteur Wolfgang Schumann-Dresden-Blasewitz, ähnliches, als er am dritten Tag in der Debatte auszuführen suchte, daß wir den Charakter der Bildung „differential-psychologisch“ fassen müßten, wenn etwas Geschlossenes herauskommen sollte.

Ich glaube: Bildung offenbart sich vor allem in der persönlichen Stellungnahme des Einzelnen gegenüber der Mannigfaltigkeit der Umwelt. Diese Umwelt — die Natur ebenso wie die Kultur — wird wohl ewig mannigfach bleiben, wird immer einen Reichtum von Gegensätzen und Widersprüchen bieten, wird nie in schöner Harmonie eine konsonierende Lösung finden können. Wohl aber wird der Mensch zeitlebens darnach streben müssen, sofern er sich zu wahrer Bildung durchringen will, dieses Chaos in sich selbst zum Kosmos umzugestalten. Er wird sein eigenes Ich als den ruhenden Punkt in der Erscheinungen Flucht erkennen können, als eine Kraft, die der wechselvollen Außenwelt gegenüber Stellung nimmt und selbstsicher bleibt in ihrem Denken, Fühlen, Wollen und Handeln.

Um den Menschen dahin zu bringen, um ihn erstarken zu lassen im Kampfe mit der Umwelt und mit den eignen Trieben, müssen wir ihn bei seiner Stärke fassen. Man hat dies individuelle Bildung geheißen und mit Recht gefordert, die natürliche Begabung zu berücksichtigen. Wer jedoch behauptet: die praktischen, technischen und materiellen Tätigkeiten seien die den Neigungen des Volksschülers entsprechenden, während der Gymnasiast und der Realschüler entweder sprachlich-historische oder mathematisch-naturwissenschaftliche oder technisch-konstruktive oder künstlerisch-intuive Neigungen besitze, der konstruiert. Dem wird mit Recht entgegengehalten, daß wir heutzutage noch gar nicht imstande sind, Begabungen einwandfrei zu bestimmen, daß der naturwissenschaftlich-mathematische Typus gar kein einheitlicher Typus ist, daß man auch anders konstruieren könnte, z. B. mathematisch-technisch, sprachlich-intuitiv usw.

Auch die Menschennatur ist reicher, als daß sie sich durch eine bestimmte Zahl von Abstraktionen — etwas andres sind derartige Typen nicht — erschöpfen ließe. Zudem zeigt auch der Volksschüler dieselbe Mannigfaltigkeit in der Begabung wie der Gymnasiast oder der Oberrealschüler, und wenn es keinen Sinn haben kann, den sprachlich-historisch interessierten Menschen etwa durch Naturwissenschaft zu höchster geistiger Leistungsfähigkeit entwickeln zu wollen, so kann es auch keinen Sinn haben, Volksschüler mit mehr sprachlich oder historisch gerichteten Interessen durch manuelle und technische Aufgaben zu höchster geistiger Leistungsfähigkeit entwickeln zu wollen.

Aus dieser Erkenntnis heraus gibt sich die Notwendigkeit, die Begabungs-

schule nicht als ein Gegenstück zur Einheitsschule zu fordern, sondern innerhalb der Einheitsschule größtmöglichste Mannigfaltigkeit der Bildungsgelegenheit zu gewähren. Einen ähnlichen Gedanken vertrat Koester-Hamburg. Jene Beschränkung auf das Manuell-Technische würde für die deutsche Volksschule eine Verarmung bedeuten. Man hat — und nicht mit Unrecht — von jener naturnotwendigen Mannigfaltigkeit der Bildungsmöglichkeiten eine Verflachung befürchtet. Die Gefahr besteht. Ihr kann einzig und allein nur durch die rechte Lehrerpersönlichkeit begegnet werden. Gerade die Volksschule verlangt Vollmenschen mit vielseitigen Interessen, mit feinem Gefühl für die Bedürfnisse des einzelnen, mit der Kraft, diesen Bedürfnissen zu entsprechen.

Was der Kongreß in dieser Hinsicht brachte, kann den deutschen Volksschullehrer mit zuversichtlicher Hoffnung erfüllen. Das Verständnis für seine Berufs- und Kulturaufgaben sowie die Wertung der Pädagogik als Wissenschaft ist im Wachstum begriffen. Auch in den Kreisen der Lehrer an höheren Schulen. Es war charakteristisch, daß ein Oberrealschuldirektor, Dr. Karl Wehrmann-Bochum, als der eigentliche Anwalt der Volksschule auftrat und forderte, die Lehrer der höheren Schule möchten eine Zeitlang an der Volksschule unterrichten, dann würden sie bald eine andre Anschauung gewinnen. Es war ferner kennzeichnend für den Fortschritt, daß gerade die akademischen Forscher, die mit den Volksschullehrern und den didaktischen Problemen in der Volksschule in Berührung getreten waren, energisch für höhere wissenschaftliche Bildung des Volksschullehrers eintraten. Nur wo engherzige Standesinteressen sich hervordrängten, da sträubte man sich gegen jede Annäherung, da erschrak man vor dem Tempo, mit dem die Lehrer der Volksschule nach oben streben.

Die Münchener Tagung hat in dieser Hinsicht bei der Debatte nur ein paar Redner gestellt, ohne der Sache der wissenschaftlichen Oberlehrer irgendwie nützen zu können. Denn was der Dockenhudener Oberlehrer Benezé vorbrachte, war ein Durcheinander von falschgebrauchten Begriffen, ein Muster von chaotischer Verwirrung, also keineswegs ein Dokument höherer Bildung. Die klassische Vorbildung feierte hier keine Triumphe.

Das zeigte sich übrigens für den stillen vergleichenden Beobachter auch noch andrerorts: Als am zweiten Tage Geh. Rat Prof. Cauer in seinem feinsinnigen Referate auf die regelmäßigen und unregelmäßigen griechischen Verba zu sprechen kam und in Erinnerung an die Schönheit ihrer Gesetzmäßigkeit und ihrer Regellosigkeit warm und begeistert wurde, da konnte er der Versammlung nichts weiter entlocken als ein ironisches Lächeln. Als jedoch der vom Griechentum Entflammte das plastische Beispiel von der gut deutschen Wurst brachte, da packte er die Gemüter. Und es ist für mich keineswegs fraglich, daß er in diesem Augenblick — geistig genommen — mehr Hellene war als beim Schwärmen von grammatikalischen Herrlichkeiten einer toten Sprache.

Von den Rednern verschiedenster Richtung konnte man immer wieder die Behauptung hören, eines der untrüglichsten Kennzeichen wahrer Bildung sei die Toleranz: das Verständnis für die berechtigten Bestrebungen der Mitmenschen. Auch der deutsche Volksschullehrer darf diese Toleranz von den Angehörigen anderer Stände fordern und hat ein Recht darauf, die Bildung der „Gebildeten“ mit dem Maßstab der Toleranz zu bestimmen. Man darf getrost behaupten: auch der Einfluß derer, die über den Volksschullehrer urteilen, ohne ihn und seine Arbeit zu kennen, ist in Abnahme begriffen. Die Sippe der Intoleranten, der Verständnislosen läuft Gefahr, sich zu blamieren, wo sie ihre falschen Anschauungen öffentlich preisgeben will. Die „Wertblindheit“ in Hinsicht auf Volksschularbeit wird immer mehr kuriert werden, je mehr die Gebildeten, je mehr die wissenschaftlichen Forscher unsere Bundesgenossen natürlichen werden.

Und das scheint mir an den Kongressen des Bundes für Schulreform das Wertvollste zu sein: Mögen die positiven Ergebnisse gering scheinen, man wird doch gestärkt in dem Gefühl, daß die „Bildung“ fortschreitet, daß über allen kleinlichen Standesstreitigkeiten hinweg die nach „Klarheit“ und „Einstimmigkeit“ Strebenden sich die Hände reichen im Dienste wahrer Menschenbildung, unbekümmert darum, ob sich deren Wesen logisch einwandfrei bestimmen läßt oder nicht.

Umschau.

Berlin, den 7. Oktober 1912.

Unter den zahlreichen Briefen, die ich aus allen Teilen des Reiches nicht als Geschäftsführer einer großen Volksbildungsgesellschaft, sondern in meiner privaten Eigenschaft als Mitarbeiter in allen wichtigeren Schul- und Lehrerangelegenheiten erhalte, befinden sich sehr viele, in denen besonders jüngere Amtsgenossen mir ihr Herz ausschütten. Gewöhnlich schließen diese Briefe mit der Frage, ob sich denn nicht außerhalb der Schule für einen Mann, der etwas Rechtes wolle und könne, eine Arbeitsstätte biete, an der man freier leben, denken und sprechen könne, als im Schulhause. Die Beschwerden betreffen selten oder nie die äußeren Lasten und Bürden des Schulamtes. Die erträgt man schon, auch wenn man zeitweise mehr als 100 oder gar mehr als 150 Kinder zu unterrichten hat. Wenn nur sonst alles so ist, wie es ein von seinem Berufe innerlich erfaßter Lehrer verlangen muß. Fast ausnahmslos sind es andere Dinge, über die geklagt wird: die Einengung in bureaukratische Formen, Mangel an Freiheit sogar in der Methode und der Auswahl des Stoffes, oft eine unwürdige Behandlung seitens solcher Vorgesetzter, über deren Beruf zu Leitern und Führern man zweifelhaft sein könnte, besonders aber politische und kirchliche Bedrängnisse verschiedenster Art. Ein besonderes Kapitel bildet der Zwang zur Erteilung eines Religionsunterrichtes, der sich mit der Überzeugung des Lehrenden nicht verträgt, und manches andere, was auf demselben Blatte steht. Die Schreiber dieser Briefe möchten wirken, aber in freier Luft und unter freiem Himmel. Ich beantworte diese Briefe, soweit möglich, ausführlich und lege den Betreffenden dar, daß auch an anderen Stellen, die ihnen vielleicht als Arbeitsstätten freier Männer vorschweben, z. B. die Zeitungsredaktionen, oft — Kulis, und nur solche, verlangt und geduldet werden — an Beispielen ist ja kein Mangel — daß die Einfügung in ein maschinelles Getriebe gefordert oder doch erwartet wird und die freie Persönlichkeit nur unter ganz besonderen Verhältnissen sich durchzusetzen vermag. Ich habe nie versäumt, den Klagenden zu schreiben, daß nur der materiell Gesicherte sich den Luxus einer wirklich freien Stellung und ein entsprechendes Auftreten in Wort und Schrift ohne weiteres gestatten darf. Wer dagegen von seiner Kopfarbeit leben wolle, dürfe nach so etwas nur Verlangen tragen, wenn er ein ganzer Kerl sei und im gegebenen Falle auch hungern und darben könne. Wer sich davor nicht fürchte und sicher sei, auch in einer solchen Lage nicht unter sich zu sinken und irgendwo unterzukriechen, wo erst recht von Freiheit und Betätigung eigener Anschauungen nicht die Rede sein könne, der dürfe ruhig sein Amt aufgeben. Für Leute, die so geartet und auch mit dem nötigen Hirn ausgerüstet seien, finde sich schon ein Platz, wo weder Bureaukratie noch Klerisei ihnen die gute Laune verderben könne. Oft habe ich mit

meinen Vorstellungen Erfolg gehabt, und mancher hat mir auch später still die Hand gedrückt. Er war geblieben. Aber wenn ich dann fragte, wie es nun gehe, dann erfolgte nicht immer eine befriedigende Antwort. Er hatte sich gefügt, aber . . . . Ich bin deswegen auch auf meine Erfolge nicht besonders stolz und rechne dafür nicht auf eine besondere Anerkennung des preußischen oder eines andern deutschen Staates in Gestalt eines Ordens oder Titels. Kann man auch manchen, dem es in der Schulstube zu eng wird, seinem Beruf erhalten, so ist es doch schwerer, dafür zu wirken, daß nun auch jeder seines Amtes froh wird. Andere könnten das eher, wenn sie es wollten oder verständen, aber an dem einen oder andern fehlt es oft.

Gewiß leben auch in andern Ständen ungezählte Tausende, die durch eigene und durch fremde Schuld ihren Beruf nicht mit voller Freude und voller Hingabe ausüben können. Ob die Zahl in der Schulstube verhältnismäßig größer ist, wer vermöchte das zu sagen? Nur eins weiß jeder, der von Erziehung auch nur wenig versteht, daß unfreudige Lehrer nicht unterrichten, noch viel weniger erziehen können. Heiterkeit und optimistische Lebensauffassung sind unentbehrlich für ein erfolgreiches Wirken an der Jugend. Ohne sie ist auch von den Fähigsten nichts zu erwarten. Diese beiden Dinge braucht die Jugend wie frische Luft und Sonnenschein. Jugend muß lachen, muß hoffen, muß sich freuen und auf Großes und Gutes und Schönes in der Zukunft warten und vertrauen. Sonst ist alles vergeblich. Nur wer mit diesem Schatze im Herzen die Jugend führt, führt sie recht und bringt sie weiter. Ein Schulbeamter, der den ihm untergeordneten Lehrern den Himmel trübt, schneidet ihrem Wirken die Nährwurzel ab. Und diesen Verlust können auch die schönsten äußeren Erfolge nicht ersetzen. Ohne Freude, ohne Lust, ohne Hoffnung ist alles Lehren und Erziehen hohl, kalt und tot. Darum muß im Lehrer die Person geschätzt und geschützt werden. Allem, was das innere Wesen berührt, die freie Persönlichkeit antastet, muß ein Noli me tangere entgegengehalten werden.

Aber in dieser Beziehung werden wir anscheinend immer skrupelloser. Wir schlagen darauf los, wo irgendwo ein Mensch von besonderer Eigenart sein Inneres offenbart. Schlimmer als die schlimmsten äußeren Verfehlungen ist ein „Mangel“ in der politischen und kirchlichen Gesinnung und der Stellung zur vorgeordneten hohen Obrigkeit. Die zahlreichen Maßregelungen, die die Öffentlichkeit immer wieder beschäftigen, laufen zumeist immer auf dasselbe hinaus: man würde vielleicht auch gestraft haben, aber doch milde und nachsichtig, wenn es sich nicht um dieses, sondern um ein anderes gehandelt hätte.

Die Maßregelungen der letzten Monate — sie erfolgten zufällig im Süden — sprechen eine nur zu deutliche Sprache. Der katholische Unterlehrer von Muggensturm in Baden — offenbar ein tüchtiger Mann, das beweist seine Berufung an die Seminarübungsschule in Ettlingen — bekennt seinem Geistlichen, daß er an die Dogmen nicht glaube und darum die biblische Geschichte nur ethisch ausgenutzt habe. Den Katechismusunterricht erteilt der Geistliche. Daraufhin telegraphische Entlassung seitens der Oberschulbehörde. In dem Erlaß, der das Telegramm ergänzte, heißt es: „Da der Herr keine missio canonica mehr hat, kann er ein stunden- und lehrplanmäßiges Fach nicht mehr geben.“ Daher sei für ihn keine Verwendung im

Schuldienst möglich. Der „Badische Beobachter“, ein braves klerikales Blatt, bemerkt dazu: „Da hat nun das Ministerium klipp und klar entschieden, in der Schule können wir im Lande Baden keine ungläubigen Lehrer brauchen. Diese Entscheidung wird mit vieler Genugtuung und Freude von allen gläubigen Kreisen, gleichviel, welcher Religion oder Konfession sie angehören, begrüßt werden.“ Die badische Oberschulbehörde beschäftigt aber vielleicht manchen Lehrer an höheren und mittleren Schulen, vielleicht auch in den Volksschulen, der keinen kirchlichen Auftrag zum Religionsunterricht hat oder erhalten würde, und sicherlich noch viel mehr Lehrer, die nicht nur ein Lehrfach überhaupt nicht oder doch nicht so, daß ihre Verwendung darin zweckmäßig erscheint, zu erteilen vermöchten und die trotzdem oder vielleicht gerade deswegen zu den ausgezeichnetsten Lehrern gehören, weil sie ihre Kräfte konzentrieren können. Hiervon sollte man auch in bezug auf den Religionsunterricht, trotzdem die Gründe etwas andere sind, keine Ausnahme machen. Es liegt sicherlich auch im Interesse der Religion, daß der Unterricht nur von Lehrern erteilt wird, die ihn freiwillig erteilen. Lehren kann man nur, was man wertschätzt und sich innerlich zu eigen gemacht hat, und es bedeutet keinen Unterschied, ob es sich dabei um Religion oder Naturgeschichte, um Geschichte oder um deutsche Literatur handelt. Selbst wo unüberwindliche Hindernisse im Wege stehen, dürfte man nicht jemand zu einem Unterrichte zwingen, zu dem er sich nicht innerlich bekennt.

In Elsaß-Lothringen hat Lehrer Hildwein in Wettolsheim sich eine Versetzung gefallen lassen müssen, weil er das Unglück hatte, mit einem Pfarrer zusammenzutreffen, dessen amtliche Zurechtweisung in Form einer Versetzung sich schlechterdings nicht umgehen ließ. Aber es ist anscheinend auch in Elsaß-Lothringen behördliche Maxime, daß bei einem Konflikt zwischen Pfarrer und Lehrer, auch da, wo der Lehrer unbedingt im Rechte ist, der Pfarrer nicht allein bestraft werden dürfe. Die elsaß-lothringische Schulverwaltung wandelt damit nur in denselben Wegen, die anderswo durch Herkommen fast so geheiligt sind, daß niemand ein anderes für möglich hält. Ein preußischer Abgeordneter sagte vor nicht langer Zeit bei der Besprechung von Lehrermaßregelungen, das Recht des Lehrers bestehe darin, daß er im Streite mit einem Vorgesetzten allemal unrecht bekomme. Die höchste Genugtuung, die ein Lehrer zu erlangen vermag, besteht anscheinend darin, daß er im Unschuldsfalle nicht härter bestraft wird als sein schuldiger Vorgesetzter. So macht man's auf der Schulbank, wenn zwei Buben nicht Frieden gehalten haben, wohl auch. Aber abgesehen davon, daß das noch lange nicht richtig zu sein braucht, sind Männer keine Kinder, und die Autorität, die ja unter allen Umständen aufrechterhalten werden muß, erhält bei einem derartigen Verfahren allemal einen harten Stoß. Jeder Unbefangene macht Rückschlüsse auf die Unabhängigkeit der oberen Behörden und den persönlichen Rechtssinn und Mut der Inhaber einflußreicher amtlicher Stellen, die ihrer Autorität nichts weniger als günstig sind. Der große Friedrich von Preußen regierte bekanntlich nach andern Grundsätzen, und sein Staat war trotzdem gegen alle inneren Unruhen völlig gesichert.

Ein Gemeinwesen, das volle Hingabe an seine Aufgaben und Zwecke von allen seinen Beamten verlangt, muß auch jeden Träger eines Amtes, unten wie oben, als mitverantwortlichen Träger des Ganzen ansehen. Dann aber

auch demgemäß behandeln. Wo noch die alte Anschauung besteht, daß die „nachgeordneten“ Organe doch nur die Ideen, und wenn solche nicht vorhanden sind, was auch vorkommen soll, die Wünsche und Liebhabereien ihrer Vorgesetzten auszuführen haben, kann auf eine freudige und erfolgreiche Mitarbeit aller nicht gerechnet werden. Amtliche Vorgesetzte fassen ihre Stellung oft nicht nur so auf wie private Arbeitgeber, sie gehen vielmehr über deren Machtbereich noch weit hinaus und nehmen den „Untergebenen“ auch mit seinem ganzen privaten Denken und Wollen in Anspruch. Infolgedessen laufen sie hinter jedem freien oder auch nur reglementswidrigen Gedanken her und stoßen dabei natürlich gerade mit den besten ihres Ressorts zusammen. Dieses Mißgeschick hat seit einiger Zeit offenbar die sächsische Regierung, die in Dresden und Leipzig, Plauen und noch an vielen anderen Stellen an den Lehrervereinen und ihren Führern herummaßregelt, daß es einem recht und gerade denkenden und die Aufgaben der Behörden etwas optimistisch beurteilenden Menschen fast nicht mehr diskutabel erscheint. Ist denn augenblicklich die Welt so klein und eng geworden, daß man einem frisch und fröhlich schaffenden Lehrer nicht mehr erlauben kann oder mag, über Dogmen und Schulgesetzvorlagen sich Gedanken zu machen und diese in Wort und Schrift zu äußern? Ist auch das „liberale Musterländle“ Baden wirklich so weit, daß Winke und Wünsche des Ordinariats bereits telegraphisch ausgeführt werden müssen? Ist es gar nicht mehr nötig und möglich, den Sünder, dem die missio canonica entzogen worden ist, wenigstens zu hören und zu erfahren, ob der Mann nicht vielleicht, auch ohne daß er Unterricht in der biblischen Geschichte erteilt, noch mit Nutzen irgendwo wirken könnte? Man mache doch nicht beide Augen zu! So, wie es der „Badische Beobachter“ meint, geht die Sache doch nur eine Weile. Sollen Kirche und Religion im Volke erhalten bleiben, so muß man es ihnen überlassen, sich als sittlich hochstehende Mächte zu behaupten. Durch Anwendung derartiger staatlicher Machtmittel macht man keine frommen Menschen, und die notwendige Einführung der Jugend in die Religion wird so erst recht nicht bewirkt. Das können nur Lehrer, die sich diesem Unterrichte frei zur Verfügung stellen, die mit dem, was sie lehren, sich auch identifizieren können. Gewiß, Verächter der Religion und frivole Spötter über das, was andern heilig ist, könnte die Schule in ihren Räumen nicht dulden. Aber sie darf beispielsweise auch nicht gestatten, daß jemand, der keinen Unterricht in deutscher Literatur oder Geschichte erteilt bzw. ihn nicht erteilen kann, bei der Schuljugend gegen diese Unterrichtsfächer Stimmung macht. Wir leben nicht auf der Robinsoninsel. Man kann von uns verlangen, daß wir andere und anderes nicht stören. Das ist soziale Pflicht. Aber was darüber hinausgeht, ist zumeist vom Übel.

Das ganze Kapitel der Lehrermaßregelungen ist ein durchaus unerfreuliches. Was haben wir in den letzten Jahren in dieser Beziehung nicht alles erlebt. In Baden wurde es Rödel sehr verdacht, daß er auf der Dortmunder Lehrerversammlung sein engeres Vaterland nicht genügend gelobt hatte, in Bayern wurde es Beyhl reichlich schwer gemacht, seine Arbeit weiterzuführen. In Preußen häufen sich die Maßregelungen, je weiter man nach Norden und nach Osten kommt, von Hansen in Tönning, der die Luftklappe nicht geschlossen und nicht schnell genug einen Stuhl für den

Vorgesetzten geholt hatte, Schacht in Triebsees, Juds in Kolberg, Gläsner in Josefowo, Leddin in Lauenburg, Starck in Seehof, Temme in Nordhausen bis zu Post, Wockenfuß, Albutat, Nickel und vielen anderen. Es ist eine stattliche Reihe. Und wie viele schüttelten den Schulstaub von den Füßen, ehe es zu einer Maßregelung kam! Die Zahl der Lehrer, die die Luftklappe in der Schultür mehr oder minder vorsichtig öffnen wollten und, als ihnen das nicht gelang, das Weite suchten und nun an anderer Stelle wirken, ist ungemein groß, und es scheinen oft wirklich nicht die schlechtesten zu sein, die auf diese Art der Schule den Rücken kehrten. Wir leben bekanntlich in einem „Rechtsstaate", dessen freie Verfassung den Privatmann mehr schützt als ehedem. Mehr, nicht ganz. Die vielen indirekten Machtmittel gegenüber denjenigen, die sich politisch unliebsam bemerkbar gemacht haben, sind geblieben. Aber in den amtlichen Verhältnissen blieb das alte System doch vielfach völlig in Geltung, und darum wird es manchem, der etwas über das Mittelmaß hinausgewachsen ist, in einer amtlichen Stellung zu eng, und er geht oder verschließt sein besseres Teil tief im Innern seines Herzens und ist von da ab nur noch sein eigener Strohmann, der zwar seinen Platz ausfüllt, aber keinen Mann mehr stellt.

Man dulde freie Männer, wenn man eine ganze Schule haben will! Man stelle die eigenartig Veranlagten dahin, wo man sie brauchen kann, wo sie mit ungebrochener Kraft ihr Bestes geben und ohne Ehrenkränkung leben können. Es gibt auch für die Bureaukratie noch manche unentdeckte Aufgabe, und dazu gehört vor allem die, mit Menschen zu arbeiten, die ihre Eigenart auch in einem Staatsamte wahren möchten, und die nichts mehr sind, wenn man ihnen das verwehrt. Große Zwecke erfordern große Menschen, die mehr wollen, als äußerlich korrekt ihre Pflicht tun. Unsere Schule wird groß oder klein sein, je nadem man die in ihr Wirkenden groß oder klein ansieht und behandelt. Aber in einer Zeit, in der man einen Jatho und Traub nicht in der Kirche brauchen kann, muß auch dem Unterlehrer von Muggensturm telegraphisch gekündigt und Hildwein aus Wettolsheim verfolgt werden. In dieser Beziehung gibt es leider weder eine Mainlinie noch eine Imparität.

„Untröstlich ist's noch allerwärts."

Aber wir werden diese Zeiten überwinden, wenn wir Männer sind, die wissen, was sie sich und dem Staate schulden, der in seinen Vertretern nicht immer entsprechend verkörpert ist. J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Volkstümlichkeit und Volksschule. „Die Volksschule hat zwei Wurzeln: sie ist zum Teil aus den einfachen Schulen hervorgegangen, die den Kindern das Lesen, Schreiben und Rechnen und den Katechismus beizubringen hatten; zum Teil aber auch aus Lateinschulen. Von diesen, und damit von den höheren Schulen, hat sie die wichtigsten Leitgedanken für den Aufbau des Lehrplans entnommen. Was aber für die höhere Schule richtig ist, wird in der Volksschule zum Fehler; die Herrschaft des wissenschaft-

lichen Systems. Diese zu brechen, wird die Hauptaufgabe einer inneren Schulreform sein. Die Volksschule will jetzt die sogenannten Elemente eines wissenschaftlichen Systems geben und gibt tatsächlich einen recht dünnen Aufguß davon. Dieser aber bedeutet nicht Bildung. Bildung, wie bescheiden sie auch sei, muß Grundlage einer Lebens- und Weltanschauung sein können. Das ist auch von der Volksschulbildung zu fordern. Die hier sich bildende Lebensanschauung kann nur eine volkstümliche sein. Darum ist das Ziel der Volksschule eine volkstümliche Bildung. Der Begriff des Volkstümlichen hat zunächst etwas Unbestimmtes, Schwankendes an sich; er wird aber sofort bestimmter, wenn man das Volkstümliche als eine Mittelstufe zwischen dem Kindlichnaiven auf der einen und dem Wissenschaftlichen und Künstlerischen auf der andern Seite ansieht. Das volkstümliche Denken und der volkstümliche Ausdruck sind gefühlsmäßig deutlich als solche zu erkennen; wissenschaftlich beschrieben sind sie noch nicht. Eins aber hat die wissenschaftliche Untersuchung der Seelenentwicklung festgestellt, dies nämlich, daß diejenige Art vorzustellen, zu denken und sich auszudrücken, die hier als volkstümlich bezeichnet wird, eine deutlich gekennzeichnete Entwicklungsstufe jedes normalen Seelenlebens ist. Das Kindlichnaive kennen wir alle; daß es aber in jeder Entwicklung eine vorwissenschaftliche Stufe des Denkens und eine vorkünstlerische Stufe des Ausdruckslebens gibt, wird viel zu wenig beachtet, wird vielleicht gerade in unsern höheren Bildungsanstalten zum Nachteile der Jugend übersehen. Die Volksschule aber hat es erkannt, daß sie es zunächst mit dem naiven Kinde, dann aber mit dem Knaben und dem Mädchen zu tun hat, die in eine volkstümliche Lebensauffassung hineinzuführen sind. Damit werden die Ziele der Volksschule nach mancher Richtung hin einfacher, dafür wird hoffentlich ihre Wirkung tiefer."

(Dr. Richard Seyfert im „Kunstwart".)

Für die Idee eines Hochschulinstituts für Sozialpädagogik tritt Prof. Dr. Paul Natorp aufs neue in den „Blättern für Volkskultur" ein. Es heißt dort: Es ist bekannt, daß in den letzten Jahrzehnten eine wissenschaftlich gerichtete und geleitete freie Volksbildungsarbeit an den Erwachsenen, besonders der Arbeiterklasse („Volkshochschulkurse") nach dem Vorbild anderer Länder auch in Deutschland ins Leben getreten ist und eine gewisse, wenn auch bisher ziemlich bescheidene Entwicklung erreicht hat. Dabei mußte mehr und mehr auch das Bedürfnis einer ernsthaft wissenschaftlichen Gestaltung dieser freien Volksbildungsarbeit sich aussprechen. Eine eigene, ebensowohl theoretische wie praktische Ausrüstung derer, die an dieser Arbeit teilnehmen wollen, ist schon vielfach gefordert worden und ist nachgerade dringendes Bedürfnis. Ohne sie würde diese Arbeit immer den Charakter des Zufälligen und Halben behalten; sie würde das starke ihr entgegenstehende Vorurteil nicht überwinden, daß sie im Grunde nur eine, wenn nicht gerade gefährliche, doch eben nur — unschuldige Halbbildung befördere. Muß also hier ohne Frage etwas geschehen, so sollte man auch gleich auf gründliche Abhilfe sinnen, und nicht, indem man den Vorwurf der Halbheit entkräften will, selbst wieder mit einer Halbheit beginnen. Diese gründliche Hilfe wäre — das sozialpädagogische Hochschulinstitut. Das theoretische Fundament, das wir fordern, kann, wenigstens soweit es sich um das Prinzip handelt, nicht zweifelhaft sein; es ist durch die gegenwärtige Lage der deutschen, der

europäischen, der Weltkultur deutlich angezeigt. Es besteht unter denen, die den Dingen auch nur einigermaßen nachgedacht haben, keine Meinungsverschiedenheit darüber, daß eine tiefe Durchdringung des ganzen Arbeitslebens der Nation und der Nationen mit dem Geiste und den Kräften der Wissenschaft mit jedem Tage dringender gefordert ist; diese Forderung aber schließt unmittelbar in sich die umgekehrte: einer nicht minder tiefen Durchdringung der Wissenschaft in Forschung und Lehre mit dem Geiste und den Kräften des nationalen und internationalen Arbeitslebens. Die beiden gewaltigsten Triebkräfte der Kulturentwicklung: Wissenschaft und schaffende Arbeit — Arbeit in den modernen Formen des ungebundenen Verkehrs und der dadurch bedingten, immer umfassenderen Assoziation, und mit allen Mitteln der hochgesteigerten Technik jeder Art — diese beiden mächtigsten Faktoren der Kulturentwicklung streben ersichtlich heute in die engste nur mögliche Wechselwirkung miteinander zu treten. Von seiten der schaffenden Arbeit selbst spricht dieser Drang zur Wissenschaft sich aus in dem Rufe nach eigenen wissenschaftlichen Anstalten mit Hochschulcharakter, die unmittelbar im Dienste der schaffenden Arbeit stehen: Industrie-, Handels- und Verkehrshochschulen; in der Forderung neuer, modern gerichteter wissenschaftlicher Zentralen womöglich für jede Großstadt, jedes bedeutende Industrie-, Handels- und Verkehrszentrum (Frankfurt, Hamburg, das rheinisch-westfälische Industriegebiet). Nicht eine bloße Vermehrung akademischer Forsch- und Lehranstalten alten Stils ist es, was die Zeit verlangt, sondern die Schöpfung neuer Hochschulen modernen Geistes, moderner Arbeitsweise, moderner Arbeitsziele. Neben den technischen und Kunstwissenschaften müßten die Sozialwissenschaften: soziale Wirtschafts-, Staats und Bildungslehre, geradezu im Mittelpunkte stehen; die rein theoretischen Wissenschaften aber ohne Ausnahme müßten — so gewiß die Unabhängigkeit der thoretischen Forschung von jeder praktischen Zweckbestimmung unangetastet bleiben muß — doch nach Seiten der vollen Entfaltung ihres Kulturwertes sich zu ergänzen und zu erweitern streben. — Ich fordere also zunächst: eine Gesellschaft, zu der alle die sich sammeln und in geistigen Verkehr treten sollen, welche die eben bezeichnete gewaltige Aufgabe erkennen und von irgendeiner Seite sei es Gedanken oder Kräfte dazu beizubringen fähig und gewillt sind: Gelehrte und Hochschullehrer, aber auch Praktiker, Männer des Lehrstandes jeder Kategorie, der Verwaltung, der Politik; Männer (und auch Frauen) aus den Berufen der Technik und Industrie, des Handels und Verkehrs, sowie der Kunst. Für den erstnotwendigen Schritt aber halte ich dann die Schöpfung einer Zentralstelle, welche die einschlägige Literatur sammelt und zur Benutzung bereitstellt, Anregungen von allen Seiten entgegennimmt, den geistigen Austausch unter allen Beteiligten lebendig erhält und fruchtbar zn gestalten bemüht ist. Am wichtigsten aber wäre: die Begründung eines Instituts für sozialpädagogische Forschung und Lehre an einer (großstädtischen) Universität oder Hochschule. Mitwirken könnten an ihm Vertreter fast aller Wissenschaften, denn in der Tat, keine ist an der Sache ganz unbeteiligt. Philosophie hätte die letzten theoretischen Grundlagen zu liefern, Naturwissenschaft und Technik, Soziologie, Sprach- und Geschichtssowie Kunstwissenschaft, alle hätten wichtige Seiten der Aufgabe zu vertreten und an ihrer Lösung zu arbeiten. Sie alle aber auf die eine Aufgabe der „sozialen Pädagogik", d. h. eben der Durchdringung des ganzen Kulturlebens

mit den Kräften der Wissenschaft, zu vereinigen, bedarf es eines eignen Zentrums, der besonderen Vertretung eben der „sozialen Pädagogik“ selbst als einer, auf die Hilfe aller anderen zwar angewiesenen, aber ihrer Zweckrichtung nach doch eigenen, genau definierten Wissenschaft. Also ist eine eigene Professur für soziale Pädagogik zu fordern. Deren Aufgabe wäre vor allem eine praktische: nämlich die planmäßige, wesentlich seminaristische Ausbildung solcher, die in der freien, wissenschaftlich gerichteten Volksbildungsarbeit tätig sein wollen. Nur — woher sollen die Zöglinge eines solchen Instituts kommen? Das ist die ernsteste, eigentlich die einzige ernste Schwierigkeit bei der Sache. Nur sehr klein wird, zumal anfangs, die Zahl derer sein, die der Volksbildungsarbeit dauernd ihre ganze Kraft widmen wollen; zahlreich dagegen selbst schon jetzt die, welche schon als Studierende, und dann im späteren Beruf, überhaupt mitzuarbeiten gesonnen sind. Diese Gesinnung in weiteren Kreisen unserer Studierenden zu wecken und mit geeigneter geistiger Ausrüstung ihr entgegenzukommen, würde das gedachte Institut, unter der Leitung einer nach Geist und Herz der Sache voll gewachsenen, achtunggebietenden Persönlichkeit, gewiß das wirksamste Mittel sein. Äußerlich bieten eine sehr willkommene Anknüpfung die schon jetzt an den meisten deutschen Hochschulen bestehenden studentischen Unterrichtskurse, für die eine eigene Ausbildung schon lange gefordert wird. Überhaupt aber würden künftige Geistliche, Lehrer jeder Kategorie, Ärzte, Fabrikinspektoren, Juristen, aber auch Techniker, Industrielle, Kaufleute, Künstler, die ihren Beruf in modern-sozialem Geiste zu erfassen gelernt haben, für eine, je nach Gaben und Neigung, mehr oder minder tiefdringende sozialpädagogische Schulung, wenn sie in sachentsprechender, Geist und Herz ergreifender Art geboten würde, gewiß nur dankbar sein. Die Einrichtung des gedachten Instituts selbst wäre der stärkste Aufruf zur Teilnahme an den sozialpädagogischen Bestrebungen und würde ihre Wirkung in unserer begeisterungsfähigen, von der Größe des modernen Lebens ergriffenen Jugend sicher nicht verfehlen. (Vergl. die ausführliche Darlegung der entwickelten Idee in dem „Volksbildungsarchiv“, 1912 Nr. 1.)

Experimentelle Psychologie und Pädagogik im Seminarunterricht? Geheimrat Ostermann äußert sich zu dieser Frage in folgenden Ausführungen: „Auch ich glaube, daß das psychologische bzw. pädagogische Experiment nachgerade in ein Stadium der Entwicklung gelangt ist, welches seine Verwertung auch im Seminarunterricht nicht nur statthaft, sondern auch wünschenswert erscheinen läßt. Aber ich gestehe dies nicht ohne erhebliche Kautelen zu. Zunächst werden die Schüler vor grundsätzlicher Überschätzung des Experiments zu bewahren sein, wie sie heute leider in so vielen Köpfen spukt. Vor übertriebener Wertung des Experiments und ungerechter und unhistorischer Verurteilung des Überlieferten werden wir die angehenden Lehrer zu bewahren haben. Wir werden sie davon überzeugen müssen, daß — um es mit Wundts Worten zu sagen — „für die allgemeinen Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts eine allseitige psychologische Bildung ungleich fruchtbarer ist, als die Ansammlung einzelner technischer Erfahrungen auf Grund eigener oder fremder Experimente“ (Psycholog. Studien, V. Bd., S. 6); aber auch davon, daß das Meiste und Beste, was die psychologische und pädagogische Wissenschaft an gesicherten Erkenntnissen besitzt, nicht

erst durch das Experiment, sondern durch das Nachdenken und die Erfahrung der Jahrhunderte längst sichergestellt ist, daß also ein Bekenntnis zu dem Dogma vom alleinseligmachenden Experiment eine gründliche Verkennung des historisch Gewordenen bedeuten würde, die für unsre Lehrer und Lehrerbildung die verhängnisvollsten Folgen haben müßte. Auch darf nicht verschwiegen werden, daß das psychologische Experiment seine erheblichen, in der Natur der Sache begründeten Grenzen hat, daß es stets auf die Peripherie des Seelenlebens angewiesen bleibt, in dessen Tiefen aber, mit denen es gerade die Erziehung zu tun hat, niemals hineinreicht, wie denn z. B. die eigentlichen Intelligenzakte, die höheren, besonders ethischen Gefühle, Wertungen, Motivationsvorgänge, Willensentscheidungen usw. weder experimentell-absichtlich herbeizuführen noch experimentell-exakten, zahlenmäßig bestimmbaren Messungen zu unterwerfen sind. Darum behält aber das Experiment in der Psychologie und Pädagogik dennoch sein gutes Recht und seine große Bedeutung, wie ja auch nicht zu leugnen ist, daß auf diesem Wege bereits recht wertvolle, nicht bloß wissenschaftlich, sondern auch für die Erziehungspraxis bedeutsame Resultate — auf dem Gebiete des Gedächtnisses, der Reproduktion, Assoziation, der Ermüdbarkeit usw. — erzielt worden sind. Nur daß das alles doch nur eine Ergänzung, in manchen Fällen auch eine Korrektur des früher schon Erkannten oder Angenommenen bedeutet, nicht aber eine neue Fundamentierung. Als solche können auch die zahlreichen Versuche nicht gewertet werden, die längst Erkanntes und durch die allgemeine Erfahrung zweifellos Gesichertes experimentell nur aufs neue bestätigen. — In Anbetracht der großen Schwierigkeit, bei der Anlage des Experiments jede Fehlerquelle auszuschließen und das Ergebnis in jeder Hinsicht richtig zu deuten, und wegen der daraus sich ergebenden hohen Anforderungen an die wissenschaftliche Ausrüstung und Genauigkeit des Experimentators, besonders bei komplizierteren Experimenten, versteht es sich ferner, daß im Seminar nur die einfachsten Formen des Experiments berücksichtigt werden können. Diese aber wiederum nur dann, wenn ihre Methode und die Zweifellossigkeit ihrer Ergebnisse wissenschaftlich allgemein anerkannt ist. Wie vieles hier neben dem wirklich Gesicherten noch schwankt und umstritten wird, ist ja allgemein bekannt. Größte Vorsicht und weise Beschränkung ist nirgends nötiger als hier. Es ist gewiß sehr lehrreich und sollte in Pädagogenkreisen allgemein beachtet werden, daß gerade W. Wundt, der eigentliche Vater der experimentellen Psychologie, in dem bereits erwähnten Aufsatz auf den ‚gewaltigen Unterschied' hinweist, ‚der zwischen den reich ausgebildeten Zweigen der exakten Naturwissenschaft, deren technische Anwendungen sich überall auf festen Grundlagen bewegen, und einer erst tastend vordringenden, in den wichtigsten Fragen noch zwischen weit divergierenden Anschauungen schwankenden Disziplin, wie es heute noch die experimentelle Psychologie ist, besteht', daß er warnt vor der Einmischung wissenschaftlich Unbefugter, vor ‚schablonenhafter Anwendung experimenteller Ergebnisse, bei der leicht die Einsicht in die Bedingungen und die Grenzen solcher Anwendung abhanden kommt', vor einem Anwendenwollen, ‚wo das Wissen noch allzu beschränkt ist oder auf allzu unsicheren Grundlagen ruht', vor der ‚Neigung zu übereilten Verallgemeinerungen von Ergebnissen, die, unter beschränkten Bedingungen gewonnen, weit über die ihnen hierdurch vorgezeich-

neten Grenzen ausgedehnt werden'. Diese Mahnung möge auch in den Seminaren beherzigt werden. — Mit diesen Kautelen, wie gesagt, möchten auch wir das psychologische und pädagogische Experiment im Seminarunterricht berücksichtigt wissen: einmal weil die angehenden Lehrer, schon im Interesse ihrer psychologischen und pädagogischen Weiterbildung, doch in die neueren Forschungsmethoden eingeführt werden müssen, dann aber auch in der Überzeugung, daß dadurch das Interesse an der Sache gefördert und, was besonders für die Erziehungspraxis von Wichtigkeit ist, die Neigung und Fähigkeit zu sorgfältiger psychologisch-pädagogischer Beobachtung der Kinder gesteigert werden wird." (Päd. Blätter für Lehrerbildung.)

Wundt ist öfter ein eigentliches Interesse für die Anwendung der Psychologie auf pädagogische Probleme abgesprochen worden. In Rücksicht darauf äußert sich der greise Gelehrte in dem Dankschreiben, das er nach seiner Ernennung zum Ehrenmitgliede des vom Leipziger Lehrerverein errichteten Psychologischen Instituts an diesen richtete, in folgender Weise: „Als ich selbst noch inmitten der Anfänge dieser Arbeit stand, galt mir unter deren zu erhoffenden Früchten für die Zukunft die pädagogische Anwendung, die praktische Psychologie der Erziehung und Jugendbildung, als die wichtigste. Ist es doch eines der höchsten Ziele auch für die Wissenschaft, nicht bloß für die Gegenwart, sondern für die Zunkunft zu wirken. Wer wüßte das besser zu würdigen als der Erzieher und Lehrer, in dessen Hände ein guter Teil der Fürsorge für das Wohl der kommenden Generation gelegt ist. Mein eigener Weg ist von diesen Anwendungsgebieten der Psychologie und von der Arbeit auf ihnen im Interesse der unvermeidlichen Konzentration der Untersuchungen des einzelnen abgedrängt worden, und ich weiß wohl, daß mir dies von ferner Stehenden zuweilen als ein Mangel des Interesses gerade an der pädagogischen Psychologie ausgelegt wurde. Daß der Leipziger Lehrerverein, in dessen unmittelbarer Nähe ich zu wirken das Glück habe, diesen Irrtum nicht teilt, ersehe ich mit ganz besonderer Befriedigung aus den mich in so hohem Maße ehrenden Worten des Diploms. Auch darf ich es ja aussprechen, daß die vortrefflichen Arbeiten, die aus dem Institut für experimentelle Psychologie des Leipziger Lehrervereins hervorgegangen sind, deutlich zeigen, wie fruchtbringend eine solche Arbeitsteilung sein kann, wenn sich der Praktiker ebenso sehr der Notwendigkeit einer soliden theoretischen Grundlage bewußt ist, wie der Theoretiker seinerseits den Blick auf das Ganze und auf den Zusammenhang der Gebiete richten sollte."

Über die Aufgaben, welche die Erforschung der sittlichen Entwicklung des Kindes an die exakte Pädagogik stellt, schreibt Prof. Meumann in seiner „Zeitschrift für päd. Psychologie" (Nr. 4): „1. Die ethische Entwicklung des jugendlichen Menschen besteht ganz im allgemeinen in dem Tatbestande, daß das sittliche Urteilen, Fühlen und Handeln des Kindes eine Zeitlang von dem des Erwachsenen ganz verschieden ist und daß es allmählich diese Verschiedenheit verliert, um sich dem Charakter des sittlichen Lebens erwachsener Menschen anzunähern. Wir müssen diese sittliche Eigenart des Jugendlichen in allen ihren Entwicklungsphasen kennen lernen und uns in allen ihren Einzelheiten nach der Richtung des sittlichen Fühlens und Wollens und der sittlichen Einsicht klar machen und ihre allmähliche Annäherung an den ethischen Typus des erwachsenen Menschen feststellen.

Das ist das Grundproblem unserer ethischen Jugendforschung. 2. Wir haben es aber in der Praxis der Erziehung nicht mit dem abstrakten Kinde zu tun, sondern erstens mit sittlichen Individualitäten und Persönlichkeiten und zweitens mit Kindern, die unter sehr verschiedenen sittlichen Einflüssen aufwachsen. Wir wissen nun im allgemeinen, daß das Kind mit seltenen Ausnahmen eine Zeitlang (meist etwa bis zum 13. Jahre) gerade das Produkt seiner Umgebung ist. Vergleichen wir einmal das vernachlässigte Proletarier-Kind der modernen Großstadt mit dem ängstlich behüteten Kinde einer wohlhabenden Familie, das in den besten Verhältnissen einer Kleinstadt aufwächst! Beide machen einen so verschiedenen sittlichen Entwicklungsgang durch, daß über den Verschiedenheiten der Entwicklung die allgemeinen Entwicklungs-Erscheinungen fast verschwinden. Daraus ergeben sich die beiden weiteren Fragen: Wie entwickelt sich die sittliche Individualität und ihre höchste Ausprägung, die sittliche Persönlichkeit? und das wichtige Problem: Wie geht der sittliche Entwicklungsgang vonstatten unter normalen und unter abnormen Umständen, und in welchem Maße können abnorme Lebensumstände, wie die unsers heutigen großstädtischen Proletarier-Kindes den sittlichen Entwicklungsgang des jugendlichen Menschen verändern? Wir müssen wegen des außerordentlich großen Einflusses, den die äußern Lebensumstände auf das Kind haben, diese Erforschung des sittlichen Entwicklungsganges unter abnormen Umständen mit in die allgemeine Betrachtung der sittlichen Entwicklung hineinziehen, denn die Tatsachen rechtfertigen es, daß wir gerade zwei verschiedene Typen der sittlichen Entwicklung des Kindes gegenüberstellen, den normalen sittlichen Entwicklungsgang unter relativ idealen Umständen und den gehemmten oder abnormen unter dem Einfluß einer ungünstigen sozialen Lage. 3. Ferner ist die sittliche Entwicklung des Kindes abhängig von seiner allgemeinen geistigen Entwicklung. Sittliches Verständnis, sittliche Einsicht, eine richtige Auffassung sittlicher Gebote ist überhaupt erst möglich, wenn die allgemeine Intelligenz des Kindes eine gewisse Reife erlangt hat, und sittliche Gefühle, wie die Achtung vor andern Menschen oder die selbstlose Sympathie kann ein Kind erst haben, wenn sein allgemeines Gefühlsleben eine gewisse Entwicklungsstufe erreicht hat. Daher setzt die Kenntnis der sittlichen Entwicklung des Kindes natürlich die Kenntnis seiner allgemeinen geistigen Entwicklung voraus, und der Ethiker der Pädagogik muß sich ganz besonders diese Beziehungen oder Korrelationen zwischen allgemeiner geistiger und sittlicher Entwicklung klar machen, wenn er sich das ethische Verständnis der Kindesnatur erschließen will. Dasselbe gilt hinsichtlich der körperlichen Entwicklung des Kindes. Die allgemeine Kinderpsychologie zeigt uns, daß das physische Leben des Kindes ganz gewaltig in die geistige Entwicklung eingreift. Wenn scheinbar geringfügige körperliche Mängel, wie etwa: Nasenatmung (Aprosexia nasans), Blutarmut, Unterernährung, Nachwirkung akuter Krankheiten und dergleichen schon die Aufmerksamkeit und den Willen des Kindes stark benachteiligen können, so greift eine solche Störung regelmäßig auch auf das sittliche Leben über; oder wenn dauernde körperliche Leiden schwere Verstimmungen des ganzen Gemütslebens mit sich bringen, so ergeben sich daraus fast immer auch Beeinträchtigungen des sittlichen Lebens, denn dieses schöpft beim Kinde aus dem Gemütsleben seine eigentliche Kraft; oder wenn wir sehen,

daß in der Pubertätszeit eine bestimmte Art der physischen Veränderung tief in das Gemütsleben und den Willen des Kindes einschneidet, so entsteht daraus für den Ethiker der Erziehung die Aufgabe, auch diese Beziehungen zwischen dem körperlichen Entwicklungsgang und der Entwicklung des sittlichen Lebens der Kinder sich klarzumachen. Mit andern Worten: eine Lehre von der sittlichen Entwicklung des jugendlichen Menschen würde vollständig in der Luft schweben, wenn sie nicht an die Erforschung der allgemeinen geistigen und körperlichen Entwicklung in der Jugend anknüpfte."

Von einer angeblichen Rückständigkeit der Masse in Fragen der Weltanschauung lesen wir in einer sehr geachteten Monatsschrift: „Der seit den Tagen der Enzyklopädisten die Untersuchungen der neuzeitlichen Wissenschaft auszeichnend kritische, ja skeptische Geist hat im Laufe von Jahrzehnten auch die Denkart der Allgemeinheit gründlich umgewandelt. Freilich, wie es scheint, nicht zu deren Vorteil. Denn die Masse bleibt kritiklos, mag sie sich, dem Beispiele ihrer geistigen Führer folgend, auch noch so kritisch gebärden. Und, was das Schlimmste ist, sie nimmt die Leitsätze erst an, wenn sie von neueren Erkenntnissen schon längst widerlegt oder überholt sind. Die Gesinnungstüchtigkeit der Menge tappt den Einsichten Einzelner stets auf tausend Schritt nach; so konnte es geschehen, daß sie noch jetzt der materialistischen Daseinsauffassung anhängt, während die Wissenschaft mehr und mehr einer spirituellen oder, um die zeitgemäße Bezeichnung zu gebrauchen, einer energetischen Anschauung sich zuneigt." — Tatsächlich hat der Verfasser recht; in der Erklärung der Tatsache trifft er daneben. Ihm ist in Fragen der Weltanschauung, auch der religiösen, die Spekulation Hauptsache, und so sieht er in deren Vervollkommnung die Vervollkommnung der Religion selbst; der Masse der Nichtgelehrten aber ist nicht die religiöse Spekulation die Hauptsache, sondern die religiöse Tat, das religiöse Leben. Schon Heusinger, der „Begründer der Arbeitsschule", schrieb vor länger als hundert Jahren: „Der Mensch ist zum Handeln geboren und nicht zum Spekulieren, d. h. zum Forschen nach Kenntnissen, die wenig oder gar keinen Bezug zum Handeln haben." Uns allen — mit Ausnahme derer, deren Handeln sich auf Spekulieren beschränkt, der Philosophen und philosophierenden Theologen — ist die Spekulation nichts als die Stütze der Tat. Wir schätzen sie, so lange sie diesen Zweck erfüllt; wir lassen sie fallen und wenden uns einer anders gerichteten zu, sobald sie dieser ihrer eigentlichen Aufgabe nicht mehr genügt. Das Dogma ist nicht Selbstzweck. Auch die Massen halten es fest, solange es ihrem religiösen Leben Halt und Inhalt gibt; sie wenden sich von ihm ab, wenn es aufhört, seine „praktische" Aufgabe (griechisch pragma = Tat) zu erfüllen. Das religiöse Leben des Volkes wird getragen von den Aufgaben, die die fortschreitende Zeit an sein religiös-sittliches Handeln stellt. Daher seine Steigerung auf den Höhen allgemein-kultureller Entwicklung und sein Erschlaffen in den Zeiten des Niederganges der Völker. Es erwecken und beleben wollen durch Rationalisierung der Spekulation, heißt leeres Stroh dreschen. Denn nicht das Dogma schafft den Glauben, sondern dieser schafft jenes. Der Glaube aber ist Tat.

Aus der Reformbewegung.

In einer kritischen Betrachtung der neuen Prüfungsordnung für die **zweite Lehrerprüfung in Preußen** (Päd. Blätter f. Lehrerbildung 9) bedauert Regierungsschulrat Kabisch (Düsseldorf) am meisten, daß die frühere Forderung der Weiterbildung in einem Spezialfache gefallen sei. Die Seminarziele von 1901, führt er aus, „waren doch, den Lehrer für seinen Beruf nicht bloß durch Spezialtechnik seines Handwerks, sondern ebenso durch gediegene, ihn selbständig machende, den Geist lösende Allgemeinbildung zu fördern. Nicht Drill, sondern Bildung, das kann man wohl als die ausgesprochene Parole jener bedeutsamen Seminarordnung bezeichnen. Und, das ist mein Glaubensbekenntnis, dabei muß es auch ferner verbleiben, wenn die Volksschule fürs Leben arbeiten soll. In einer solchen Volksschule brauchen wir Lehrer, die wissen, was sie tun, die ein Verständnis haben für das Leben mit seinen Forderungen und Formen, kurzum, die gebildet sind. Keine methodische und Fachbildung, wenn sie nicht in diese allgemeine geistige Höhe hineingearbeitet wird, kann irgend etwas helfen; sie würde immer nur Scheuklappen vorbinden und die Beschränktheit einer Technik vermitteln, die an einer Kurbel dreht, wie der Inder an seiner Gebetsmühle. Wahre Bildung aber fängt doch immer erst da an, wo sie an einem Punkte anfängt Spezialbildung zu werden und in die Tiefe zu gehen.“ (Wir stehen, wie die vorige Nummer beweist, auf demselben Boden.)

Seminarzeit und zweite Prüfung. „Auch wir halten die Einführung eines vierten Seminarjahres für dringend wünschenswert. Welcher Segen doch auch, wenn die Lehramtskandidaten um ein Lebensjahr älter und ein Bildungsjahr gereifter ins Lehramt entlassen werden könnten! Man könnte ihnen, meine ich, dann getrost auch die zweite Lehrerprüfung schenken. Daß dieser Fortschritt im Laufe der Zeit einmal erfolgen wird, bezweifle ich nicht, ob er nach Lage der Verhältnisse in Bälde schon durchführbar sein wird, darüber steht mir kein Urteil zu.“

(Dr. Ostermann in den Päd. Blättern.)

Eine Neuregelung der zweiten Lehrerprüfung ist auch in Baden erfolgt. Den Anstoß dazu gab die durch das Schulgesetz von 1910 bewirkte Aufhebung der Unterscheidung von einfachen und erweiterten Volksschulen, die auch eine solche in der Dienstprüfung zur Folge gehabt hatte. Nach der neuen Verordnung muß sich jeder Kandidat in Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften, Religionslehre, Musik und Zeichnen, sowie noch in zwei von ihm gewählten Fächern, von denen eins der sprachlich-historischen, das andere der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe angehört, einer Präfung unterziehen, die in erster Linie die praktische Ausbildung der Schulamtskandidaten für ihren Beruf feststellen und darum alle Fächer in möglichst enge Verbindung zur Berufsbildung stellen soll. Ferner wird gefordert das Studium von mindestens einer bedeutenderen Schrift eines namhaften Pädagogen und die Kenntnis der wichtigsten Gesetze und Verordnungen. Bemerkenswert ist ferner, daß die Dienstprüfung nicht mehr an den Seminaren, sondern durch einen besonderen Prüfungsausschuß, bestehend aus einem Mitglied des Unterrichtsministeriums als Vorsitzenden, einigen Seminarlehrern, einem Kreisschulrat und „anderen hierzu bestimmten Persönlichkeiten“ abgenommen werden soll. — Namentlich in dieser letzteren Beziehung läßt sich ein wesentlicher Vorzug der badischen Prüfungsordnung vor der neuen preußischen erblicken.

Das von den städtischen Behörden in Budapest jüngst begründete **„Pädagogische Seminar“** ist als Fortbildungsanstalt für die jüngere Lehrerschaft gedacht. Es umfaßt ständige Kurse zur Weiterbildung in den verschiedenen Wissenschaften, auch in Philosophie, Psychologie und Pädagogik, ferner neben einem physikalischen Laboratorium, das hauptsächlich der Anleitung zum Experimentieren dienen soll, auch ein psychologisch-pädagogisches Laboratorium, verbunden mit einer Fachbibliothek und einem pädagogischen Museum, und endlich eine Übungsschule. Im abgelaufenen ersten Semester wurden folgende Vorträge gehalten: Einleitung in die Philosophie; Psychologische Richtungen und Prinzipien; Experimentelle Psychologie; Physiologische und pathologische Psychologie des Schulkindes; Der heutige Stand der Pädagogik; Großstädtische Pädagogik; Einführung in die Pädologie; Arbeitserziehung; Pestalozzi; Kinderschutz.

Die achtstufige Schulorganisation ist in Stuttgart beschlossen worden. Damit soll eine Herabsetzung der Klassenbesetzung von etwa 50 auf 40 Schüler verbunden werden.

Die „Zentralschulen" in London werden im Julihefte der „Neuen Bahnen" als eine Art Sekundarschulen charakterisiert, die 12 Jahre alte Schüler der Volksschulen aufnehmen und 4 Jahre hindurch weiterführen. Diese Schulen, deren Zahl jetzt 39 beträgt, sind elementare Fachschulen, teils Handels-, teils Industrieschulen. Die Schüler werden aus den Volksschülern ausgewählt und erhalten nicht nur freien Unterricht, sondern auch Verköstigung und, falls sie zur Heimkehr die Bahn benutzen müssen, auch das Fahrgeld.

Nachhilfeunterricht an solche Schüler, bei denen die Gefahr des Zurückbleibens infolge vorübergehender, durch rechtzeitiges Eingreifen überwindlicher Hemmungen vorliegt, empfiehlt ein Erlaß des preußischen Unterrichtsministers. Er wird sich in der Regel auf Deutsch und Rechnen beschränken und soll zumeist dem Klassenlehrer übertragen werden. — Verschiedene Städte sind hierin schon vorausgegangen. In Charlottenburg z. B. nahmen 1911 an diesem Unterricht von etwa 15000 Volksschülern 3775 teil, davon 1247 nur in einem Fache, meist Rechnen. 1241 konnten nach weniger als vier Wochen wieder entlassen werden. Der Erfolg war im ganzen ein sehr guter.

Arbeitsschule. „Das Wesen der Arbeitsschule hat damit — Verfasser hat im Voraufgehenden die Verhandlungen im Leipziger Lehrerverein, auf dem Dresdner Kongreß für Schulreform und auf der Deutschen Lehrerversammlung in Berlin charakterisiert — keine abschließende Gestalt erhalten. Aber so viel geht aus den Verhandlungen deutlich hervor, daß auf keiner Versammlung der Reform als solcher ernster Widerstand geleistet worden ist. Ebenso unbestritten blieb die andere Forderung, daß die Lehrweise sich der körperlichen Darstellung, namentlich in gewissen Fächern, nicht mehr entziehen kann. Uns genügt es, daß vorläufig über diese zwei Punkte Einigkeit erzielt worden ist. Das Detail der Ausführung wollen wir der Zukunft überlassen." So der um die Förderung der Arbeitsschule sehr verdiente Züricher Schulmann Eduard Oertli in Nr. 8 der „Schweizer Blätter für Gesundheitspflege".

Ein **Provinzialverband zur Förderung des Handarbeitsunterrichts** wurde in Posen begründet. Bei dieser Gelegenheit wird berichtet, daß in der Provinzialhauptstadt seit 1911 an allen Schulen Werkunterricht von der 4. Klasse an aufwärts als fakultatives Fach betrieben wird.

Auch in der Lateinischen Hauptschule der Franckeschen Stiftungen in Halle soll in nächster Zeit **Handarbeitsunterricht** eingeführt werden.

Der Besuch der Kinematographentheater durch Kinder ist von der Polizeidirektion des Kantons Zürich gänzlich untersagt worden. Nur zu besonderen Schülervorstellungen ist ihnen der Zutritt gestattet. — Die preußische Schulverwaltung begnügt sich nicht mit Warnungen und Verboten, sondern läßt auch Versuche darüber anstellen, in welchem Umfange sich die Kinematographie im Unterricht zunächst der höheren Schulen verwenden läßt.

Das Boxen als Turnübung wurde für die preußischen Schulen verboten. In derselben Verfügung wird vor übermäßiger Anspannung der jugendlichen Kräfte beim Turnen und Spielen nachdrücklich gewarnt. — In Bayern wurde schon früher der Betrieb des **Fußballspiels** untersagt. Eine ganze Anzahl von Turnmethodikern hat ihr Bedauern darüber ausgesprochen, ohne übrigens die Ausartung zu verteidigen, die es in England gefunden hat.

Über die Erfolge des **Zehnminutenturnens** berichtet M. Lobsien in Kiel, der exakte Untersuchungen darüber bei etwa 8000 Schülern und Schülerinnen angestellt hat, daß die Körperübungen, die vor der Pause nach der vierten Unterrichtsstunde stattfanden, geeignet sind, „in ganz überraschend hohem Maße die geistige Frische und Aufnahmefähigkeit der Schüler zu heben", während die zehn Minuten dauernde Pause nach der dritten Unterrichtsstunde in keiner Weise förderlich war. Der Wert der Körperübungen trat bei den Mädchen noch erheblich höher hervor als bei den Knaben. Der günstige Einfluß der Körperübung auf die geistige Frische der Schüler und Schülerinnen war für alle Altersstufen nachweisbar, wenn auch keineswegs in gleicher Größe.

Von Kinderelend und Kindermißhandlungen, aber auch von Mitteln und

Bemühungen zur Abhilfe dieser sozialen und kulturellen Notstände redet der Jahresbericht der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge für 1911 eine ergreifende Sprache. Wir möchten unsere Leser auf diesen Bericht hinweisen, der eine Fülle aufklärenden Materials erbringt. Die „Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge" hat zwei Hauptarbeitsgebiete: die praktische Arbeit für Groß-Berlin und die organisatorisch-theoretische Arbeit für das Deutsche Reich. Die Berichte der Groß-Berliner Abteilung über praktische Einzelfälle, Jugendgerichtshilfe und die Fürsorgestelle beim Kgl. Polizeipräsidium bestätigen den Charakter der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge als einer Sammel- und Verteilungsstelle für die verschiedensten Zweige der Jugendwohlfahrt. Die Zahl der erledigten Fälle weist im Vergleich zum Vorjahr eine bedeutende Steigerung auf und gibt einen Maßstab für die Not der Großstadtjugend. Es wurden im ganzen 6066 Fälle bearbeitet. Nicht miteinbezogen sind hier die Tausende von Fällen aus früheren Jahren, die zum großen Teil eine fortlaufende aufmerksame Behandlung erheischen. Über die Schilderung der laufenden Tagesarbeit hinausgehend, suchen die Berichte die in den sozialen Verhältnissen begründeten Ursachen der Einzelnot zu ergründen und die Erfahrungen und Ergebnisse der Jahresarbeit in Beziehung zu den Erscheinungen unseres sozialen und wirtschaftlichen Lebens zu setzen. So werden z. B. die Einwirkungen der Wohnungsnot auf die physische und moralische Entwicklung der Kinder dargestellt. Die Jugendgerichtshilfe fügt ihrer Statistik über Straftaten, Personalien, Familienverhältnisse der jugendlichen Angeklagten eine psychologische Skizze „Publikum und Jugendsünden" bei. Das Zusammenwirken von Behörden und Vereinen wird in dem Bericht der Fürsorgedame „Die Polizei und die Wohlfahrtspflege" erörtert. Der Wunsch, das Netz der Jugendfürsorgeeinrichtungen möglichst weit zu spannen und alle Formen der Jugendgefährdung zu bekämpfen, hat zur Gründung der Abteilung für Adoptionen geführt, die ihre Arbeit über ganz Deutschland erstreckt. Namentlich werden die von der Zentrale versuchten Schritte zur Unterbindung der gewerbsmäßigen und der unlauteren Adoptionsvermittlungen und zur Organisation einer uneigennützigen und unentgeltlichen, lediglich im Interesse der Kinder arbeitenden Vermittlungsstelle besonderes Interesse erwecken. Auch der Gedanke der Zentralisation kommt in dem Bericht über die Arbeit der Zentrale zum Ausdruck. So ist die Abteilung Auskunftsstelle, die über alle Bestrebungen und Einrichtungen auf dem Gebiete der Jugendfürsorge Material sammelt und Auskunft erteilt, besonders bemüht, Behörden und Vereine bei Neugründungen zu unterstützen. Sie hat seit ihrem Bestehen Organisationsvorschläge für die Mehrzahl der in den größeren deutschen Städten bestehenden Jugendfürsorgevereine gemacht. Die Zahl der korporativen Mitglieder der Zentrale hat sich erfreulicherweise erhöht, so daß dem Verein 135 Behörden und 142 Korporationen, unter diesen die großen Zentralen für Jugendfürsorge in den deutschen Hauptstädten, angehören. Die Auskunftsstelle bringt übrigens zum erstemal eine zusammenhängende vergleichende Darstellung über Tätigkeit und Aufgabenkreis dieser lokalen Zentralen. Als Organ dieser starken Gesamtheit von Vereinen hat die Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge durch Petitionen und Eingaben sowie durch eine lebhafte Pressetätigkeit die gesetzgebenden Körperschaften zu beeinflussen gesucht und die Wünsche der privaten Jugendfürsorge gegenüber den höchsten Behörden zum Ausdruck gebracht. In einer Anzahl von Kongressen sind aktuelle Fragen der Jugendfürsorge erörtert worden, im Anschluß an eine Dresdener Tagung wurde der Deutsche Kinderhortverband begründet. Das von dem Verein errichtete Heilerziehungsheim für psychopathische Kinder in Templin i. d. Mark wird voraussichtlich im Oktober eröffnet werden. — Interessenten wird der Jahresbericht gegen Einsendung von 50 Pf. von der Geschäftsstelle der Deutschen Zentrale für Jugendfürsorge, Berlin C. 19, Wallstraße 89 II, zugesandt.

Personalien.

Am 3. Oktober beging einer unserer verdientesten Vereinsmänner, Andreas Schröder, Lehrer a. D. in Magdeburg, seinen 70. Geburtstag. 1884 wählte ihn der Sächsische Provinzialverein, den heftige Streitigkeiten in Pestalozzivereinsangelegenheiten tief erschüttert hatten, zum Vorsitzenden. Mit seinem Eintritt begann der Aufschwung des Vereins, dessen Mitgliederzahl während seiner Amtsführung von 1187 auf 5857 stieg. Zwei Jahre später wurde er Vorsitzender des Preußischen Landesvereins, dessen Entwicklung in der letzten Zeit sehr viel zu wünschen übrig gelassen hatte. Schröders Arbeitskraft, seiner Umsicht und maßvollen Energie war es vorzugsweise zu danken, daß fortan die Entwicklung des Vereins in ruhigen, stetig aufwärtsführenden Bahnen sich bewegte. 1902 gab Schröder den Vorsitz auf, und 1904 trat er in den Ruhestand.

Gleichfalls den 70. Geburtstag feierte am 15. September in Berlin-Wilmersdorf der als Schulgeograph bekannte und hochgeschätzte Geheime Regierungs- und Schulrat Karl Diercke, der seit 1908 im Ruhestande lebt. D., der nur das Seminar besucht hat, war Seminarlehrer in Berlin, dann Seminardirektor in Stade und endlich Regierungs-Schulrat in Stade und seit 1899 in Schleswig.

Otto Ernst, eigentlich O. E. Schmidt, der bekannte Dichter und Feuilletonist, bis 1900 unser Kollege, feierte am 7. Oktober den 50. Geburtstag. Für die pädagogische Entwicklung unsers Zeitalters ist nicht uninteressant, daß er es war, der 1896 auf dem II. deutschen Lehrertage in Hamburg zum erstenmal versuchte, die deutsche Lehrerschaft für die Hamburger Kunsterziehungsbestrebungen zu interessieren.

Zwei verdiente Lehrerbildner traten in den Ruhestand: Seminardirektor Johannes Helm in Schwabach, geboren am 10. April 1842, ein hervorragender Gesangspädagoge, der aber auch eifrig für die Pädagogik seines Lehrers Ziller eintrat, und Seminaroberlehrer Eduard Scheller in Eisenach, geboren am 30. September 1844, Mitverfasser der bekannten „Eisenacher Schuljahre", hochverdient um den Naturgeschichtsunterricht, für dessen biologische Behandlung er schon vor Junge eintrat.

In Eßlingen starb Oberschulrat Dr. Brügel, der auch als pädagogischer Schriftsteller in weiteren Kreisen bekannte ehemalige Rektor des dortigen Seminars.

Dr. Eduard Spranger, der Nachfolger Meumanns an der Universität Leipzig, wurde, erst 30 Jahre alt, zum Ordentlichen Professor der Philosophie und Pädagogik ernannt. Seit seiner Berufung nach Leipzig leitet er auch das Philosophisch-pädagogische Seminar. Wie wir schon gelegentlich seiner Übersiedelung von Berlin nach Leipzig im vorigen Jahre bemerkten, hat er sich besonders durch seine Schriften „Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee" und „Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens" einen in Historiker- und Pädagogenkreisen hochgeschätzten Namen erworben. Kürzlich gab er die „Gesammelten pädagogischen Schriften" seines Lehrers Paulsen heraus.

Der bekannte freisinnige Pädagoge und Vorkämpfer des Werkunterrichts Kreisschulrat Scherer in Büdingen (Oberhessen) wurde nach Offenbach versetzt.

Literaturberichte.

Neue Bücher.

Dr. K. Gerlach, Die dichterische Ausgestaltung der pädagogischen Ideen in Pestalozzis „Lienhard und Gertrud: 138 S., Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellschaft (Abteilung Dürrscher Seminarverlag). — Als Anhang eine Untersuchung über den bisher noch ungedruckten Entwurf einer Denkschrift Pestalozzis: „Über Verbrechen und Strafen" (aus der Zeit zwischen 1780 und 1790), der sich in einem noch vorhandenen Rechnungshefte zwischen Notizen seiner Gattin befindet. Der Verf. verdankt die Auffindung des im Züricher Pestalozzistübchen vorhandenen Heftes einer Notiz Hunzikers.

Dr. Schumann (Oppeln), Wundts Lehre vom Willen. 97 S. Leipzig, Quelle & Meyer (3 M.). — Ablehnende Kritik.

O. Paßkönig, Die Psychologie Wilhelm Wundts. 188 S., Leipzig, Siegismund & Volkening (3,20). — Eine zusammenfassende Darstellung der Individual-, Tier- und Völkerpsychologie Wundts zur Einführung in deren Verständnis.

Pädagogische Monographien, hg. von Prof. Dr. Meumann. Leipzig, O. Nemnich, IX: **L. Starzy** (Budapest), Psychologie des kindlichen Interesses. Deutsch von K. G. Szidon. 191 S. (5,80 M.). XIII: **Dr. Pohlmann,** Beitrag zur Psychologie des Schulkindes. Systematisch-empirische Untersuchungen über die Entwicklung des Wortverständnisses und damit zusammenhängender sprachlicher und psychologischer Probleme. 314 S. (8,50 M.).

Dr. Koffka, Zur Analyse der Vorstellungen und ihrer Gesetze. 392 S. Leipzig, Quelle & Meyer (12,50 M.).

G. Bohn, Die neue Tierpsychologie. Deutsch von Dr. Rose Thesing. 183 S. Leipzig, Veit & Komp. (3 M). — Preisgekrönt von der Pariser Académie des sciences morales et politiques.

J. Kühnel, Technischer Vorkursus. 180 S. mit 333 Abbildungen. Leipzig, Dürrsche Buchhandl. (3,40 M.). — Vorkursus zum Werkunterricht.

A. Freudenberg, Aphorismen aus der Pädagogik der Gegenwart. 283 S., 1,62 M., Dresden, Huhle. — 417 längere i. g. recht gut ausgewählte Zitate über Erziehung und Unterricht der Jugend aus den Werken „berufener deutscher Pädagogen und Schulmänner", 79 an der Zahl.

Philosophie.

(Schluß.)

Otto Liebmann, Kant und die Epigonen. Eine kritische Abhandlung. besorgt von Bruno Bauch. Neudrucke seltener philosophischer Werke. Hsg. v. d. Kant-Gesellschaft. Berlin, Reuther & Reichard. 1912. — Es war ein glücklicher Gedanke der Kant-Gesellschaft, die Jugendschrift Otto Liebmanns, die trotz der tiefgreifenden Wirkung, die sie geübt hat, lange Zeit im Buchhandel gefehlt hat, neu herauszugeben. Die Schrift ist mit Recht genau so abgedruckt, wie sie im Jahre 1865 zuerst erschienen ist. Liebmanns großes Verdienst ist es, zuerst energisch erklärt zu haben, daß gegenüber den Verstiegenheiten der romantischen Spekuation auf Kant zurückzugehen sei, ohne daß er darum am Buchstaben der Kantischen Lehre festzuhalten verlangt. Insbesondere unterzieht er den Begriff des „Ding an sich" einer scharfen Kritik und erkennt anderseits manches Gute und Vortreffliche in der Gedankenwelt der „Epigonen". Für den Lehrer wird von besonderem Interesse das dritte Kapitel sein: Herbart, in dem Liebmann nachweist, daß Herbart sehr stark von Kant beeinflußt ist, daß er aber gerade im Zentral-Problem keinen Fortschritt bedeutet, weil sein angeblicher „Realismus" im Grunde ein Rückfall in die unkritische Metaphysik war. — Bruno Bauch gibt in seinem „Anhang" eine kurze aber vortreffliche Charakteristik Liebmanns und hat sich durch die sorgfältige Ausgabe ein Verdienst um die leider heute nur noch wenigen bekannte Schrift Liebmanns erworben. Buchenau.

Karl Vorländer, Immanuel Kants Leben. Leipzig. F. Meiner. 1911. XII und 223 S. geb. 4 M. — Es ist eine eigentümliche Tatsache, daß seit 70 Jahren

keine gute Kant-Biographie erschienen ist, während die Schriften über die Lehre des großen Königsberger Philosophen äußerst zahlreich sind. Vorländer, der bekannte Verfasser der Geschichte der Philosophie und Kant-Herausgeber bietet nun hier ein feinsinniges „Leben Kants“ auf Grund von zum Teil neuem Material, das sich äußerst leicht liest und so recht zur ersten Einführung in die Kantische Gedankenwelt geeignet ist. Das Schriftchen kann Lehrern, die sich mit Kant beschäftigen wollen, warm empfohlen werden. B.

Sokrates, geschildert von seinen Schülern. I. Xenophon. Erinnerungen an Sokrates und die Kunst der Haushaltung Plato Protagoras und Gastmahl. II, Plato Gorgias, Apologie, Kriton und Phädon, Xenophon. Ein Gastmahl. 493 und 473 S. Übersetzt und erläutert von Dr. Emil Müller. Leipzig. Insel-Verlag. 1911. — Der Übersetzer wendet sich mit seinem Werke an den großen Kreis der Gebildeten Deutschlands, um ihnen Sokrates näher zu bringen, von dem man ja hauptsächlich durch Xenophon und Plato, seine großen Schüler, etwas weiß. Es ist sein Bestreben, durch flüssige Sprache das Lesen zum Genuß zu machen, wie die Lektüre der Originale ein Genuß ist und diese Absicht ist ihm wohl gelungen. Wer Sokrates, einen der größten Erzieher der Menschheit, genau kennen lernen will, dem kann man nur raten, zu diesen vortrefflichen Übertragungen zu greifen. B.

Prof. Dr. G. Schneege, Goethes Spinozismus. Langensalza, Beyer u. S. 1 M. — Wie über Spinozas System heute noch verschiedenartig geurteilt wird, so ist auch die Stellung Goethes zu Spinoza noch eine strittige Frage. Sch. versucht an der Hand der „Spinozaberichte“ (Dichtung und Wahrheit) und gelegentlicher Äußerungen Goethes Auffassung festzustellen. Sein Ergebnis ist: „Während man früher dazu neigte, beinahe überall in Goethes Schriften Spuren seines Spinozismus zu entdecken und nicht nur den Dichter, sondern auch den Denker spinozistisch zu erklären, steht man heute Goethes Spinozismus eher skeptisch gegenüber.“ Schon die durchaus verschiedenartige Auffassungs- und Denkweise Goethes und Spinozas (von Goethe selbst mehrfach hervorgehoben, z. B.: „Die alles ausgleichende Ruhe Spinozas kontrastierte mit meinem alles aufregenden Streben, seine mathematische Methode war das Widerspiel meiner poetischen Sinnes- und Darstellungsweise“) verbietet, Goethe kurzerhand zu einem „Spinozisten“ zu stempeln, mag er auch, wie er selbst sagt, ein „leidenschaftlicher Schüler“ und „entschiedenster Verehrer“ Spinozas gewesen sein und aus der Lektüre der „Ethik“ eine „Beruhigung seiner Leidenschaften und eine große und freie Aussicht über die sinnliche und sittliche Welt“ geschöpft haben. — Es wird sich gegen Sch's Schrift nichts einwenden lassen. Pößneck. Malsch.

Prof. Dr. I. Rehmke, Die Willensfreiheit. Leipzig, Quelle & Meyer. 3,60 M. — Was R. schreibt, ist stets gründlich, freilich auch meist etwas breit, dazu eigenartig. In vorliegender Schrift kommt R. zu dem Ergebnis: Die Streitfrage Determinismus-Indeterminismus „löst sich von selbst auf“, beide Teile haben recht und unrecht zugleich. „Das wollende Bewußtsein, der Wille, ist tatsächlich in seinem Wollen niemals durch anderes bedingt, da die Bedingung seines Wollens stets zu diesem Bewußtsein selbst Gehöriges, also ihm Eigenes, nämlich der praktische Gegensatz (Lust-Unlust) ist. Aber so unumstößlich dies auch ist, ebenso sicher ist, daß ein Wollen des Bewußtseins niemals nicht bedingt ist, weil eben in jedem einzelnen Fall durch einen praktischen Gegensatz bedingt, der dem Bewußtsein in diesem Augenblick zugehört“ (118). Zu diesem Bedingtsein kommt des weiteren das Bedingtsein des Willens durch „Hirn und Umwelt“ (131). Doch aber gilt auch: „Im Gebiete seiner Wahl herrscht der Wille in reinster Selbstherrlichkeit“ (131). Die Frage der Verantwortlichkeit hat nach R. mit der Frage der Willensfreiheit „gar nichts zu tun“ (140). Verantwortlichkeit gilt auch für den Geisteskranken, da diesem „Wille“ und „freie Selbstbestimmung“ zuzuschreiben ist (142). Wir können R's Schrift weder für eine Klärung noch für eine Lösung der alten Streitfrage halten. M.

Dr. K. Kesseler. Rudolf Euckens Werk. Bunzlau, Kreuschmer. 2,50 M. — Die Schrift bietet eine gute Darstellung von Euckens Philosophie. Der Verfasser stellt E. ebenbürtig neben Plato und Kant als Begründer einer „völlig neuen“ Metaphysik und als Bringer einer Lösung des Lebens- und Weltproblems. Er zeigt, wie nach Eucken der „antinomische Charakter des Lebens“ (Natur-Geist, Not-

wendigkeit-Freiheit, Zeit-Ewigkeit usw.) und die dadurch geweckte „Sehnsucht nach Unendlichkeit", „nach Seele und Größe" zur Gewißheit einer naturüberlegenen, universalen Geistigkeit führe, die dem Menschen ermögliche, die Widerstände und Widersprüche des Daseins zu überwinden. Da K. in seinen Darlegungen alle wichtigen Schriften Euckens heranzieht und sachgemäß, knapp und klar berichtet, empfiehlt sich seine Schrift zur Einführung in Euckens Gedankenwelt. Nicht durchaus befriedigend scheint uns das, was K. über Euckens Lösung der Antinomien und über Euckens Methode sagt. M.

Dr. K. Kesseler, Rudolf Euckens Bedeutung für das moderne Christentum. Bunzlau, Kreuschmer. 1,50 M. — K. erhofft von Euckens idealistisch-metaphysischer Philosophie und Religion („Prophetie"), daß sie dem Religionswissenschaftler einen neuen Weg zur Lösung des Problems „Christentum und modernes Welterkennen" zeige, und daß sie „jedem philosophisch denkenden und modern empfindenden Menschen" ermögliche, sich vor „religiöser Versandung" zu bewahren und „in Jesus von Nazareth den Mittelpunkt seines Lebens" zu finden. In vier Kapiteln 1. Das Wesen der Moderne, 2. Die Einwirkung der Moderne auf das Christentum, 3. Grundlinien der Euckenschen Philosophie, 4. Würdigung der Gedanken Euckens in ihrer Bedeutung für das moderne Christentum — führt K. sein Thema weiter aus. Unseres Erachtens bietet Eucken so wenig wie andere eine Formel für einen vollen „Ausgleich von Wissen und Glauben". Ein solcher Ausgleich ist vom wissenschaftlichen Standpunkt aus nicht möglich und vom religiösen Standpunkt aus nicht nötig. Wissenschaft und Religion können sich je nach Veranlagung des Einzelnen entweder ausschließen oder vertragen, niemals aber zusammenfallen und sich restlos ausgleichen. M.

Dr. E. Lange, Zum Problem von der Freiheit des menschlichen Willens. Leipzig, Teubner. 60 Pf. — In der Frage der Willensfreiheit „etwas Neues sagen zu wollen, ist Torheit" (3). L. stellt die charakteristischen Ansichten dreier hervorragender Männer, eines Theologen (Luther), eines Philosophen (Schopenhauer) und eines Naturwissenschaftlers (zur Strassen) kurz dar, um sich dann für eine Art mittlerer Ansicht zu entscheiden. Er lehnt sowohl eine absolute Willensfreiheit wie auch eine strenge Determination ab und setzt an die Stelle einer „Freiheit des Willens" die „Befreiung des Willens". Der Mensch ist nach L. ein „Doppelwesen", das nach der einen Seite „in die Naturnotwendigkeit hineingebunden", auf der anderen Seite „in einer höheren Welt beheimatet" ist. „Befreiung des Willens vom Zwange der Naturkausalität in uns, Vermehrung der Herrschaft des in einer höheren Welt beheimateten Teiles von unserm Doppelwesen über den der Erde entstammenden" ist der Weg zur Freiheit. L. löst nicht, sondern umgeht das Problem. Gelöst ist es von Spinoza, Schopenhauer, Herbart (auch vom „theoretischen" Kant), und zwar im Sinne des psychologischen Determinismus. M.

G. Kerner, Von der Weltanschauung zum Christentum. Großlichterfelde, Scheffer. 80 Pf. — Der Titel will besagen: Die Weltbetrachtung führt zum christlichen Glauben. Und zwar möchte der Verfasser namentlich die Darwinisten, Monisten und Materialisten, sofern sie religionslos sind, zur Religion hinführen. Jeder Mench hat nach K. eine religiöse Anlage. „Der seelisch gesunde Mensch hat Religion mit derselben Naturgegebenheit, wie er Arme und Beine hat" (29). „Religion haben, heißt fühlen, daß man vor dem Unendlichen steht" (27). „Im Gewissen wird deutlich, daß das Unendliche nicht nur in der Ferne liegt, sondern uns so nahe wie nur möglich ist, zu unserm Wesen gehört" (41). „Der Mensch braucht nur zu sich selber zu kommen, um damit auch zu seiner Religion, also zu seinem Gott zu kommen" (30). — Die Art, wie K. sich persönlich zur Religion und zu religiösen Fragen stellt — Theologie, Bibel, Wunder, Vorsehung, Übel, Jesus — berührt sehr sympatisch. Ungläubige zu Gläubigen zu machen, wird sie freilich kaum vermögen. „Man kann niemandem Religion einflößen, der sie nicht hat" (30). M.

P. Tschubrovitz, Die Entwicklung der Moraltugenden. Leipzig, Brandstetter. 4 M. — Der Verfasser ist Serbe, ehemaliger Volksschullehrer, später Gymnasiallehrer in Serbien, der sich in Leipzig und Jena dem Studium der Philosophie, Pädagogik und Ökonomie gewidmet hat. Er untersucht in seiner vorliegenden Doktordissertation 1. Die Bestimmung der Moraltugenden, 2. Ursprung der Moraltugenden, 3. Die Entstehung der Moraltugenden in phylogenetischer und ontogene-

tischer Entwicklung, 4. Die Bildung der Moraltugenden durch die Erziehung. Das Denken des Verfassers ist ausgesprochen naturwissenschaftlich-realistisch orientiert. In seinen pädagogischen Anschauungen schließt er sich an Herbart, Baumann und die neuere experimentelle Pädagogik (Meumann) an und betont gegenüber dem „Intellektualismus" sehr stark die Wichtigkeit der Gefühlsbildung und der direkten Willensbildung und -übung (in Spiel und Arbeit). M.

Psychologie.

Der die Lehrerinnenbildung in Preußen neu regelnde Ministerialerlaß vom 12. 12. 1908 enthält Bestimmungen über den Unterricht in Psychologie, die auf der Höhe der Zeit stehen. Chr. Ufer und W. Peper, die Verfasser der beiden uns vorliegenden Unterrichtswerke, die in erster Linie für diese Zwecke bestimmt sind, werden jenen Anforderungen durchaus gerecht, und ebenso haben sie die ihnen in dem betr. Erlaß gestellten Aufgaben, „die Schülerinnen planmäßig zum Beobachten der Entwicklung des Kindeslebens" anzuleiten und dazu „die von den Schülerinnen gemachten Erfahrungen, Selbstbeobachtung, Erinnerung und Lektüre (Biographie, dichterische und wissenschaftliche Darstellungen aus dem Kindesleben) zu verwenden", vortrefflich gelöst. In **Ufers** Grundlegung der Psychologie für Seminare und Frauenschulen (Quelle & Meyer. 1911. 169 S.; geb. 2,40 M.) habe ich endlich das von mir langersehnte „moderne Lehrbuch" kennen gelernt, unstreitig das beste von allen, die ich in den Händen gehabt habe. Es läßt jede Ähnlichkeit mit den herkömmlichen Schulbüchern vermissen. Die psychischen Erscheinungen werden nicht in der bekannten Reihenfolge behandelt, sondern so, wie sie in der Entwicklung des Kindes auftreten. Dies geschieht in drei Abschnitten: Wege zur Kindesseele, der Einzug der Welt, die innere Welt. Der vierte Abschnitt handelt vom Spiel, der Anhang von der Kindersprache und von der Individualität. Ein Literaturverzeichnis bildet den Schluß. Im dritten Abschnitt spricht U. allerdings zuerst vom Festhalten der Vorstellungen, von der Erinnerung, von der Phantasie, vom Denken und dann erst vom Gefühl und Wollen, während Peper die erste Entwicklung der Gefühle und des Willens derjenigen des intellektuellen Lebens voranstellt, was im Hinblick auf die oben skizzierten leitenden Gesichtspunkte natürlich richtiger ist. U. verfährt in der Darstellung der seelischen Vorgänge entwickelnd. Bestimmt formulierte Definitionen vermeidet er. Den regelwidrigen Erscheinungen im Seelenleben gewährt er weitestgehende Beachtung. Fragen und Aufgaben dienen der Anleitung zum Beobachten und Experimentieren. Das Wertvollste in dem Buche ist jedoch das Veranschaulichungsmaterial, das der Verfasser selbst aus der Tierpsychologie und -physiologie, sowie aus der schier unübersehbaren Literatur von Rousseau, Goethe und Bettina v. Arnim an bis Sonja Kowalewsky, Bogumil Goltz, Hellen Keller (um nur einige Namen zu nennen) zusammengetragen und sorgsam ausgewählt hat. Dadurch verliert das Buch den Charakter eines Leitfadens und gewinnt den eines auch den Nichtfachmann fesselnden und belehrenden Werkes. — **Pepers** Pädagogisches Unterrichtswerk, zunächst für höhere Lehrerinnenseminare und ähnliche Anstalten (B. G. Teubner, 1911) gliedert sich in mehrere Teile, von denen bis jetzt der I. Teil: Jugendpsychologie (178 S.; geb. 2,20 M.) nebst zwei „Quellenheften für den Unterricht in der Pädagogik" vorliegt. Trotz des charakterisierenden Titels trägt die „Jugendpsychologie" der allgemeinen Psychologie mehr Rechnung als Ufers Buch. Immerhin bleiben die Beziehungen zum Kinde ungeschmälert (das Kind im Elternhause; die Eroberung der Welt durch Schauen und Schaffen; das Kind in der Schule; Eigenart und werdende Persönlichkeit). Der Verfasser folgt im allgemeinen Wundt und Meumann; doch ist auch die ältere Psychologie berücksichtigt. Das I. Quellenheft enthält „Beobachtungen und Untersuchungen aus der Jugendpsychologie" (70 S.; 80 Pf.). An der Hand von Fragebogen, Darstellungen usw. aus der neueren bzw. experimentellen Psychologie will der Verfasser die Schülerinnen zum systematischen Beobachten anleiten und mit der psychologischen Arbeitsweise vertraut machen. Das II. Heft „Junge Seelen" (79 S.; 80 Pf.) bringt „Bilder zur Kinderpsychologie aus Kinderstube, Biographie und Dichtung". Diese 49 gut ausgewählten Bruchstücke aus den Werken unserer besten Dichter und Schriftsteller (Hebbel, Rosegger, Raabe, Storm, Keller u. and.) bilden „als helle,

scharfumrissene Anschauungsbilder voll herzkündender und herzerwärmender Kraft“ nicht nur eine schätzbare Ergänzung der Jugendpsychologie, sondern auch für sich genommen eine interessante und ästhetisch wertvolle Lektüre. Leider läßt die Ausstattung der drei Bände nichts davon merken, daß wir eine Buchkunst haben, die auch mit einfachen Mitteln Geschmackvolles zu leisten imstande ist. — In das Gebiet der Psychologie des Willens führt **Hahns** Werkchen: Die psychologischen Grundlagen der sittlichen Erziehung (Langensalza, Beyer & Mann. 1910. 30 S.; 80 Pf.). In engem Anschluß an Herbart, aber ohne Hervorkehrung eines extremen Standpunktes, gibt der Verfasser eine klare Darstellung von der Möglichkeit und den Mitteln der sittlichen Erziehung und deren psychologischen Voraussetzungen. Jene ist verbürgt durch „die durchgängige Abhängigkeit des Wollens von Motiven“ (psychologische Unfreiheit des Willens). Bei der Ausbildung des sittlichen Urteils durch Belehrung muß der Erzieher wissen, daß nicht alle, sondern nur bestimmte Willensverhältnisse dem sittlichen Urteil unterworfen sind, und zwar die, welche Herbarts fünf sittlichen Ideen entsprechen. Das einheitliche sittliche Prinzip, worin diese zusammenlaufen, „ist das Ich der erzogenen Person“. Die Notwendigkeit eines solchen Zentrums wird klar im Falle des Pflichtenkonflikts, der dann gerechtfertigt ist, wenn er empfunden wird. Vor diesem Konflikt ist die Jugend nicht etwa ängstlich zu behüten, im Gegenteil, sie ist darauf hinzuweisen und zu ernstem Prüfen und Abwägen in solchen Fällen zu erziehen. Das sittliche Bekenntnis wird zu Grundsätzen für das eigne Wollen durch Vorbild, Nachahmung und Gewöhnung und das Gemeinschaftsleben in Familie und Schule, wobei die Individualität des Kindes die unverrückbare psychologische Grundlage bildet. Eine weitere psychologische Grundlage der sittlichen Erziehung ist die Verantwortlichkeit, die mit der psychologischen Unfreiheit durchaus nicht in Widerspruch steht. — Interessant für jeden, der sich mit Psychologie befaßt, ist eine kleine Schrift (akademische Antrittsvorlesung) von **Döllken**: „Die großen Probleme in der Geschichte der Hirnlehre“ (Leipzig, Veit & Comp. 1911. 32 S.; 1,20 M.). Wir erfahren daraus, daß die Alten sich schon zum Teil mit denselben Problemen beschäftigt haben wie unsere zeitgenössischen Forscher, allerdings rein spekulativ und oft ohne die geringsten Kenntnisse in der Gehirnanatomie, ja ohne jemals ein Säugergehirn gesehen zu haben, und wie sie auf diesem Wege teilweise zu grotesken, teilweise aber auch zu verblüffend sachgemäßen Anschauungen gelangt sind, die nach zwei bis zweieinhalb Jahrtausenden mit Hilfe unserer modernen Hilfsmittel als zutreffend erwiesen worden sind.

Kattowitz. H. Stern.

Vorwerk, Kinderseelenkunde als Grundlage des Konfirmandenunterrichts (Schwerin, Bohn. 144 S.; 2 M.) — Der Verfasser hat über das gleiche Thema auf dem IX. theologischen Kursus zu Braunschweig, 1910, Vorträge gehalten, deren Erweiterung die vorliegende Schrift ist. Mit Recht weist er darauf hin, daß es für den Theologen die höchste Zeit ist, der Kinderseelenkunde die gleiche Wertschätzung entgegenzubringen, der sie sich in den Kreisen der Physiologen und Psychologen, der Pathologen und Pädagogen, der Philologen und Juristen schon seit längerer Zeit erfreut. Diese Wertschätzung auch unter den Theologen zu verbreiten, ist die Aufgabe des vorliegenden Buches. Die beiden ersten Abschnitte dienen zur Orientierung über Begriff, Geschichte und Bedeutung der Kinderseelenkunde im allgemeinen, die vier folgenden dem Nachweis, daß sie auch für einen erfolg- und genußreichen Konfirmandenunterricht von grundlegender Wichtigkeit ist, und im Anhang veranschaulicht der Verfasser die Verwendbarkeit der Kinderpsychologie in der Homiletik. Dem Buche ist Verbreitung in theologischen Kreisen zu wünschen.

Kattowitz. B. Schlusche.

Fortbildungsschule.

Von Dir. Haumann in Berlin.

In der Buchführung wendet man sich immer mehr auch für einfachere Verhältnisse den wirklich kaufmännischen Formen, besonders der Tabellenform zu. Darin liegt ein großer Fortschritt.

Doerr und Hesse, Methodisch geordnete Geschäftsgänge für den Buchhaltungsunterricht. Heft 3 Manufakturwaren; Heft 4 Fabrikgeschäft.

Teubner, 60 Pf., 30 Pf. — Methodisch gut und sachlich zutreffend. In Heft 4 wird für die Eintragungen das amerikanische Journal besonders empfohlen.

Oberbach und Sauer, Geschäftsgänge für einfache und doppelte Buchhaltung zur Einführung und Übung. Teubner, 40 Pf. — Es ist in erster Linie für solche kaufmännischen Klassen bestimmt, die für Buchführung wenig Zeit haben. Die gründliche Arbeit stellt aber an die Schüler erhebliche Anforderungen.

Müller-Bieler-Nieland, Buchungsstoffe als Anhang zu den Rechenheften. Heft 1 Wäschegeschäft. Teubner, 20 Pf. Aufbau und Inhalt der Aufgaben sind gut; aber die Schülerinnen müssen alle Beträge ausrechnen; dadurch wird der Buchhaltungsunterricht viel zu stark mit Arbeiten belastet, die nicht unbedingt notwendig sind. Heft 2 bietet Stoff für Schlosser.

Lietz & Wende, Übungsstoffe zur Buchführung. 1. Teil von Lietz. Berlin, Ashelm, 60 Pf. — Beginnt mit Eintragungsübungen in die einzelnen Konten der tabellenförmigen Buchführung und führt dadurch in methodisch ausgezeichneter Weise in das Verständnis der Konten und damit in das Wesen der Buchführung ein. Dann folgt ein Zweimonatstext mit Inventurzahlen. Besonders wertvoll sind die in andern Büchern fehlenden Aufgaben für das Kopfbuchen und das Buchen von Abschlüssen.

H. Nibbe, Geschäftsgänge nach Hamburger Usancen. C. Boysen, 40 Pf. — Der Zusatz: für einfache und doppelte Buchführung — ist überflüssig, da alle Texte nach jeder Methode verbucht werden können. Der Inhalt verdient Empfehlung. Die Darstellung bietet manche Schwierigkeiten. Den Schülern wird viel Rechenarbeit zugewiesen, wodurch unnötiger Zeitverlust entsteht.

Ph. Rudolph, Einfache Buchführung des Gewerbetreibenden. Gießen, Roth, 40 Pf. — Das Übungsheft in Quartformat mit beigefügtem Text enthält Liniaturen für Inventur, Tagebuch, Kassenbuch, Hauptbuch; es ist für ganz einfache Verhältnisse berechnet. — Ähnlich eingerichtet ist das Heft für einfache Buchführung des Landwirts. Das Reinvermögen ist unter Aktiva ermittelt, obwohl es kaufmännisch üblich ist, daß dies unter Passiva geschieht.

Wöllner, Hauswirtschaftliche Buchführung. Langensalza, Herm. Beyer Söhne, Preis ? — Buchführungstext für drei Monate unter Zugrundelegung eines Einkommens von 3000 M. Die nachfolgende Buchführung allein eignet sich besser zur Vorübung. (Schluß folgt.)

Aus der Fachpresse.

Was versteht man unter „Minderwertigkeit“ (in der Psychiatrie)? — Dr. med. Römer — Zeitschr. f. Kinderforschung 1911/12 Nr. 12.

Unbewußtes und Bewußtes in der Kunst des Vortrags — Dr. Geißler — Schulblatt der Prov. Sachsen 35 u. 36.

Zur Einführung in die methodischen Grundfragen der Psychologie — Dr. Buchenau — Leipz. Lehrerztg. 38.

Seelenkenntnis und experimentelle Psychologie (Kritik der letzteren) — Prof. W. Förster (Zürich) — Allg. deutsche Lehrerztg. 32 (Abdruck aus Försters Schrift: „Schule und Charakter“).

Prof. Windelbands Bildungsideal (Darstellung und Kritik) — E. Krieck — Volksschulwarte 36.

Intelligenzproblem u. Begabungslehre in ihrer Bedeutung f. d. Schulpraxis — F. Weigl (München) — Zeitschr. f. christl. Erziehungswissenschaft 12.

Meumanns Vorlesungen (Kritik, augenscheinlich aus der Feder eines Herbartianers) — Schweiz. Lehrerztg. 32 bis 35.

Grundgedanken der Pädagogik Meumanns — Preuß. Lehrerztg. 202.

Auf Pfaden der Pädagogik durch die Werke Otto Ernsts — Reyhing (Ulm) — Die Volksschule (Stuttgart) 17—19.

Bildung als Fremd- und als Selbstgesetzgebung. „Beitrag zu der Frage der ‚Fruchtbarkeit‘ des Kritizismus in päd. Hinsicht“ — Fr. Meyerholz in Diepholz — Hannoversche Schulztg. 36 u. f.

Die moderne Auffassung des Bildungsideals — Prof. Dr. Lipps (Zürich) — Schweiz. Bl. f. Gesundheitspflege (Beilage zur Schweiz. Lehrerztg.) 8. u. 9.

Gurlitts Stellung zur Schulreform — Dr. Lechner (Zangberg) — Pharus 9.

Der Individualismus — E. Fahlbusch (Blumenthal) — Zeitschr. f. christl. Erziehungswissenschaft 12.

Das Gefühlsmoment in der staatsbürgerlichen Erziehung (Es verlangt mit Recht größere Berücksichtigung) — Dr. Maresch (Wien) — Ebenda.

Volksbildung (Zu Natorps Forderung, das Volksbildungswesen in die Universitätslehrfächer einzureihen) — Seminaroberlehrer Bäuerle (Backnang) — Päd. Blätter f. Lehrerbildung 9.

Individualistische und sozialistische Geschichtstheorie und ihre pädagogischen Konsequenzen — R. Venter — Leipz. Lehrerztg. 40 u. 41.

Chemie in der Volksschule (Kritik des Experiments) — Krieck — Volksschulwarte 33.

Was Hellerau versprach und hielt (Kritischer Rückblick auf die Schulfeste der Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze) — Seminaroberl. Paul (Dresden) — Monatsschr. f. Schulgesang 5.

Rhythmische oder künstlerische Gymnastik? (Vergleichende Darstellung der Systeme Jaques-Dalcroze und Stebbins-Kallmeyer) — O. Schäfer (Leipzig-Schönefeld) — Neue Bahnen 1911/12 Nr 12.

Der Anschauungsunterricht im Rahmen der Arbeitsschule (Kritik des Arbeitsschulprinzips in seiner Auffassung als Willensmotor unter Beziehung auf den Anschauungsunterricht, allerdings mehr anregend als überzeugend) — Roscher (Heidenau) — Ebenda.

Gedanken über die Behandlung von Gedichten in der Schule (In der Gedichtbehandlung muß das besondere Wesen des Unterrichtsstoffes, den Gedichte darstellen, zum Ausdruck kommen) — P. Lang (Würzburg) — Sonde 9.

Die persönliche Handschrift u. ihre Pflege in der Schule — H. Lohoff — Schulbl. der Prov. Sachsen 36.

Ein neuer Leseunterricht (Das Lesebuch soll nur rezitatorische — zum „darstellenden Lesen" geeignete Stücke enthalten) — Jensen u. Lamszus — Päd. Reform 37.

Selbstverwaltung in der Schule (Erfahrungen) — M. Heinzmann (Lübeck) — Frauenbildung 7 u. 8/9.

Die schwedische Volksschule und ihre Lehrer — G. Trensch — Päd. Zeitung 38.

Die Konfessionsschule im Großherzogtum Hessen (Gegenwärtiger Stand) — J. G. Jost (Offenbach) — Päd. Zeitung 37.

Die verheiratete Lehrerin (Unparteiische Darlegung der gegenwärtigen Sachlage) — Schweiz. Lehrerztg. 36.

Freund oder Feind? (Der Lehrer in der Würdigung seiner Schüler) — Schröter (Norden) — Frauenbildung 8/9.

Die zweite Lehrerprüfung in Preußen (Kritisches zu den neuen Bestimmungen) — Regierungs-Schulrat Lic. Kabisch (Düsseldorf) — Päd. Blätter f. Lehrerbildung 9.

Zur Lehrerbildung (Abwägung der Gründe für und gegen die Ausbildung der Volksschullehrer auf der Universität) — Schweiz. Lehrerztg. 37.

Die rechtliche Stellung des Lehrers in Staat und Gemeinde — J. G. Jost (Offenbach) — Schulbote f. Hessen 37—40.

Erinnerungen von Dr. Paul Schramm (Eingeschlossen interessante Streiflichter auf die bayerische Volksschulentwicklung des letzten Halbjahrhunderts) — Freie bayr. Schulztg. 1, 4, 12, 19/20.

Heinrich Wolgast zu Ehren (Zur Geschichte der deutschen Jugendschriften-Prüfungsausschüsse) — Brunckhorst (Hamburg) — Päd. Reform 35.

Schulmeisterzeit. Von Erich Schlaikjer (Selbstbiographisches) — Päd. Reform 36 u. f.

Schellings päd. Anschauungen u. ihr Einfluß auf Graser — Prof. Dr. Scherer (Regensburg) — Pharus 9.

Zum 250jährigen Jubiläum der Hamburger „Schul-, Schreib- und Rechenmeister-Sozietät" von 1662 (Urkunden der noch heute bestehenden Sterbekasse) — Fr. Kneisner — Hamburgische Schulztg. 37 u. 38.

Kaspar Dornau (Dornavius), ein vergessener Vorläufer des Comenius (1577—1632, Pädagoge, Mediziner und Diplomat, Gymnasialrektor in Gör-

litz und Beuthen a. O., zuletzt Leibarzt des Herzogs von Brieg — Prof. Dr. Sellmann (Hagen) — Allg. deutsche Lehrerztg. 33 (Vergl. auch „Die päd. Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des 17. Jh." von Prof. Dr. J. Kvačala, II. Bd. S. 17. Monumenta Germ. Paed. Bd. 32, 1904.)

Aus der Geschichte des niederösterreichischen Lehrervereins — J. Hofmann von Aspernburg — Österreichische Schulztg. 26.

Zur Geschichte des erdkundlichen Unterrichts in der 2. Hälfte des 18. Jh. — Prof. Seitz (Itzehoe) — Zeitschr. f. Gesch. der Erz. u. des Unt. 2.

Literarische Notizen.

Die Zeitschrift „Der Praktische Schulmann" (Verlag von Friedrich Brandstetter in Leipzig), an deren Stelle vom Oktober ab das von Dr. Brahn und M. Döring herausgegebene „Archiv für Pädagogik" tritt, wurde 1852 als „Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule" von Friedrich Körner, einem damals sehr bekannten und sehr produktiven Realschulmanne, begründet. Von 1858 an lag die Leitung in der Hand August Lübens, dem nach seinem Tode, 1873, Albert Richter folgte, unter dessen Redaktion die schon unter seinem Vorgänger angebahnte Umwandlung der Zeitschrift aus einem rein methodischen Blatte in ein solches, das neben der pädagogischen auch der allgemein-wissenschaftlichen Fortbildung des Lehrers zu dienen suchte, einen für seine Verbreitung erfreulichen Fortgang nahm. Richter folgte Dir. Dr. Sachse und diesem seit 1901 der letzte Herausgeber, Dir. R. Schmidt in Leipzig.

Seit April erscheint bei Oldenbourg in München eine Monatsschrift für Fragen der Internatserziehung: „Das Alumnat", herausgegeben von Prof. Dr. Horn, Leiter der staatlichen Auskunftsstelle für das höhere Schulwesen in Berlin.

Eine neue Halbmonatsschrift für die katholischen Lehrervereine Deutschlands, „Deutsche Heimat und Schule", herausgegeben von dem Vorsitzenden des katholischen Lehrervereins in Baden, W. A. Berberich in Karlsruhe, will neben pädagogischen Skizzen und Aufsätzen vor allem die heimatlichen Gebiete der einzelnen katholischen Vereine in geschichtlicher und geographischer Hinsicht schildern und Porträts hervorragender Männer des genannten Vereinswesens bringen.

Die zuerst im VII. Bande der Deutschen Schule (1903) erschienene Abhandlung Professor Dr. Meumanns: „Ökonomie und Technik des Gedächtnisses" (ursprünglich: „des Lernens") wurde als Buch soeben in 3., wesentlich erweiterter und verbesserter Auflage herausgegeben (Verlag von Jul. Klinkhardt; 4,20, gb. 4,80 M.).

Bei B. G. Teubner erscheint, herausgegeben von den Leitern des „Säemann", neuerdings eine Sammlung „Säemann-Schriften für Erziehung und Unterricht", die solche Abhandlungen enthalten soll, deren Umfang eine Veröffentlichung in der Zeitschrift selbst als untunlich erscheinen läßt. Die ersten drei Hefte enthalten: 1. „Unsere Rechtschreibung und die Notwendigkeit ihrer Reform" von O. Kosog (0,40), 2. „Aus der Kindheit bildender Kunst" von L. Potpeschnigg (1,60), 3. „Architektur und Kunsterziehung" von K. Reichhold.

Von Fr. W. Försters Schrift „Schule und Charakter" wurde das 24. Tausend ausgegeben (Zürich, Schultheß & Co. Pr. 5,80 M.).

Die von Schulinspektor Dr. Reimann und den Lehrern Splettstößer und Wolff in Berlin bearbeiteten „Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht" erschienen neuerdings noch in einer Ausgabe C für einfache Schulverhältnisse in 2 Heften (Berlin, Trowitzsch & Sohn).

Eine recht instruktive Übersicht über „das Unterrichts- und Erziehungswesen Groß-Berlins" bietet die von der Reichshauptstadt den Teilnehmern am Deutsch-amerikanischen Lehrertage überreichte Festschrift. Von dem inzwischen verstorbenen Prof. Münch, der die Herausgabe übernommen hatte, stammen nur die ersten Sätze der Einleitung sowie der erste Abschnitt: „Ein Überblick über das deutsche Unterrichtswesen der Gegenwart" her. An seine Stelle traten als Herausgeber Stadtschulinspektor Dr. Reimann und Dr. Hans Rettberg. Die einzelnen Abteilungen — das Volksschulwesen Groß-Berlins, Wohlfahrtseinrichtungen und Jugendfürsorge, das höhere Schulwesen, das Fach- und Fortbildungsschulwesen, das freie Volksbildungswesen, die Hochschulen — wurden von Fachmännern (Rektor Günther

Dr. Reimann, die Oberlehrer Dr. Brinkmann, Dr. Ziertmann und Krauel, sowie Dr. Rettberg) auf Grund amtlichen Materials bearbeitet. Erschienen ist das Buch in L. Oehmigke's Verlag (R. Appelius).

Jugendliteratur zur Gedenkfeier der Befreiungskriege: 1. „Mit Gott für König und Vaterland", Gedenkbuch von Th. Rehtwisch (Leipzig, G. Wigand; 1 M.). Weder in der Auffassung noch in der Darstellung hervorragend, Mittelgut. Abbildungen nach zeitgenössischen Vorlagen verdienen fast durchweg Lob. — 2. „Im Kampf um Freiheit und Vaterland 1806—15", herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein (Leipzig, Alfr. Hahn; gb. 3 M.). Ganz anders mutet dieses Buch uns an. Es enthält fesselnde Einzelbilder: Briefe und Tagebuchblätter von Zeitgenossen, Partien aus historischen Romanen und ähnliches, verbunden durch gut, ja zum Teil glänzend geschriebene Darstellungen lebender Schriftsteller. Die äußere Ausstattuug und der reiche Bilderschmuck schließen sich würdig dem Inhalte an. Schon in der Julisitzung konnte dem Verein mitgeteilt werden, daß die 1. Auflage des Buches in Höhe von 3000 Stück vergriffen sei. — 3. Schulfestspiele (Deklamation und Chorgesang): „Theodor Körner" von Georg Süß; „Das Volk steht auf" von Heinrich und Renate Pfannschmidt. Beide Werke erschienen bei Chr. Fr. Vieweg in Berlin-Lichterfelde.

Neue Bände der „Mainzer Volks- und Jugendbücher" (Jos. Scholz in Mainz; je 3 M.): 1. „Die Treue von Pommern", Erzählung aus Pommerns alter Zeit von J. Höffner, mit Bildern von Müller-Münster; 2. „Jodute", ein Kampf um Lübecks Freiheit, von Wilhelm Lobsien, mit Bildern von O. R. Bossert. — Beide Werke — besonders das erstere — werden sich durch Stoff und Darstellung sehr bald zahlreiche Freunde unter der reiferen Jugend erwerben. Auch für Volksbibliotheken bilden sie eine wertvolle Bereicherung.

Derselbe Verlag hat sich zur Herausgabe billiger Volksbilderbücher neben seinen bereits allgemein bekannten und geschätzten größeren Sammlungen entschlossen. Jedes der gleichfalls von anerkannten Künstlern in vorzüglicher Ausführung geschaffenen Bändchen kostet nur 50 Pf. Uns liegen vor: „Dornsröschen und Hänsel und Gretel" von Müller-Münster, „Die Heinzelmännchen" von Schmidhammer, „Fröhlicher Reigen" von Hans Schroedter, „Aus Haus und Hof", Tierbilder von Oßwald, „Was Kindlein hat" von M. Langhein.

Von „Schaffsteins Blauen Bändchen" ging uns die heitere Geschichte eines Großstadtjungen: „Klein Heini", erzählt von Richard Hennings und illustriert von Arpad Schmidhammer, zu, die sich zum Vorlesen, vielleicht auch, was der Verfasser wünscht, als erstes Lesebuch der Kleinen sehr gut eignen wird. — Band 5 der Sammlung „Heim und Herd" (Moritz Schauenburg in Lahr; 1 M.) bringt Erzählungen und Schilderungen aus unsern Kolonien in Afrika von verschiedenen Verfassern, die ihre eignen Erlebnisse niederschrieben. Das Bändchen sei für Volks- und Jugendbibliotheken empfohlen.

Mittenzweys prächtiges Schriftchen für Schule und Haus „Mathematische Kurzweil" erschien soeben in 6. Auflage (Verlag von Julius Klinkhardt; kart. 1,60 M.).

Aufmerksam gemacht sei wieder auf den äußerst reichhaltigen und künstlerisch ausgestatteten Kalender des Dürerbundes: „Gesundbrunnen" (Callwey in München; 60 Pf., gb. 1 M.).

Ludwig Richter-Postkarten gibt der Verlag von Hegel & Schade in Leipzig heraus: sauber und scharf gezeichnete Bildchen aus dem Kinderleben und hübsche Illustrationen zu Grimmschen Märchen. Die vielen Verehrer, die Richter auch noch in unserer Zeit besitzt, werden sich der neuen Kunstgabe um so mehr freuen, als jede 10 Karten umfassende Folge für nur 50 Pf. zu beziehen ist.

Eingegangene Schriften.

(An anderer Stelle der D. Sch., auch in der Abteilung „Neue Bücher", angezeigte Schriften in der Regel ausgeschlossen.)

Prof. Dr. Baron v. Brockdorff, Die Philosophie in der Pädagogik. Osterwieck, Zickfeldt (1,60) — Dr. Siebert, Rud. Euckens Welt- und Lebensanschauung und die Hauptprobleme der Gegenwart. 2. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne (2).

Dix, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes, II: Die Sinne. Ernst Wunderlich (2, gb. 2,50) — Ufer, Systematische Psychologie und Logik f. Oberlyzeen u. Seminare. Quelle & Meyer (gb. 1,60) — Dr. Dehning, Bilderunterricht. Versuche mit Kindern u. Erwachsenen üb. d. Erziehung des ästhetischen Urteils. Ebenda (3,50) — Dr. Koffka, Zur Analyse der Vorstellungen u. ihrer Gesetze. Ebenda (12,50) — Nagy, Psychologie des kindl. Interesses. Übersetzung. Leipzig, O. Nemnich (5,80) — Dr. Pohlmann, Beiträge zur Psychologie des Schulkindes. Ebenda (8,50) — Prof. Dr. Anton, Üb. die Formen der krankhaften moralischen Abartung. Langensalza, H. Beyer & Söhne (0,30) — Georges Bohn, Die neue Tierpsychologie. Übersetzung. Leipzig, Veit & K. (3) — Dr. Walsemann, Anfänge und Entwicklung des Seelenlebens. Für den grundlegenden Unterricht in der Psychologie. Hannover, Carl Meyer (3,50) — Prof. Dr. Meumann, Ökonomie und Technik des Gedächtnisses, 3., sehr verm. Aufl. Jul. Klinkhardt (4,20).

Göhler, Unsre Schularbeit. Beiträge zur Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Leipzig, Jul. Klinkhardt (0,80) — Franz Naumann, Jugendfürsorge in den Volksbibliotheken. Berlin, Weidmann (gb. 2) — Dr. J. Ziehen, Volkserziehung und Schulreform. B. G. Teubner (0,80) — Schwochow, Die Vorbereitung auf die Prüfung der Lehrer an Mittelschulen. 11. Aufl. Leipzig, Dürr (3,40). Der Abschnitt über Studium der Mathematik neu bearbeitet — Hoffmann, Jugenderziehung und Bodenreform. Berlin, Buchh. „Bodenreform" (0,50) — Dr. v. Hofe, Joh. Heinr. Pestalozzi. Auswahl a. s. Schriften. 2 Bde. Berlin, Union — Päd. Unterrichtswerk für Oberlyzeen, Lehrerinnenseminare u. ähn. Anstalten. I: Dr. Erich Meyer, Allg. Unterrichtslehre. II: Peper, Grundzüge der Psychologie und Logik. B. G. Teubner (gb. 1,40 u. 1,60) — Ehlers, Lebensunterricht. Prinzipielle Fragen zum Lehrplan und Bilder a. d. Unterrichtspraxis. Osterwieck, Zickfeldt (2,40) — Küster, Volksbildung u. Jugendpflege. Quelle & Meyer (0,90) — Rosenkranz, Ein Schulblatt für die Familie. Halle, Schrödel (0,50). Tritt für Elternblätter ein, die von der Gesamtlehrerschaft und andern an der öffentlichen Erziehung interessierten Persönlichkeiten eines bestimmten Ortes oder Bezirks herausgegeben werden und sich die Aufgabe stellen, die Eltern der Schulkinder kurz und gemeinverständlich über Schuleinrichtungen, Hygienisches und allgemeine Erziehungsfragen zu unterrichten — Pietryga, Jugendpflege auf dem Lande. Hg. v. Deutschen Verein f. ländl. Wohlfahrts- u. Heimatpflege. Berlin, Deutsche Landbuchh. (0.40). Beachtenswert, weil aus eigner langjähriger Erfahrung heraus geschrieben — Prof. H. H. Schroeder, The Psychologie of Conduct, appled to the problem of Moral Education in the Public Schools. Chicago, Row, Peterson & C. — Prof. Dr. L. Singer, Geschichte der österreichischen Schulreform. Langensalza, H. Beyer & Söhne (0,40) — M. Damrow, Verfassung und Erziehungsplan des Kindergartens. Ebenda (1,60) — Prof. Dr. Budde, Die Lösung des Gymnasialproblems. Ebenda (0,75) — Percival Chubb, Festivals and Plays in Schools and Elsewhere. New York and London, Harper & Brothers. — K. Hildebrand, Deutsch-nationale Erziehung. Ernst Wunderlich (0,80) — Prof. Dr. Martin Spahn, Nationale Erziehung und konfessionelle Schule. Kempten-München, J. Kösel (0,80) — Brunckhorst, Grundsätzliches und Praktisches von der Verbreitung guter, billiger Jugend- u. Volksschriften. Hamburg, Selbstverlag der V. dt. Prüfungsausschüsse (0,50) — Falkenberg, Jugendlektüre und Kulturleben. Kempten-München, J. Kösel — L. Wiegand, Die Deutsche Jugendliteratur. 3., neu bearb. Aufl. Hilchenbach, Wiegand (1,50) — F. Kempff, Ländl. Wohlfahrts- u. Heimatspflege. 2., verb. Aufl. Leipzig, H. Voigt (1,20) — Ruttmann, Einführung in die Schulhygiene. Bayreuth, Grau (2,20) — Steudel, Arzt und Schulbetrieb. Gutachten. Leipzig, Verlag Deutsche Zukunft. Eine ältere Schrift, auch heute noch teilweise interessant, aber mit kritischem Blick zu lesen — Jordan, 24 Ansprachen bei Schulfestlichkeiten. Breslau, Goerlich (1) — Dr. Seidenberger, Staatsbürgerliche Belehrung und Erziehung. Hamm, Breer & Thiemann (0,50) — Plüschke, Der Hauptlehrer. Hannover, Carl Meyer (gb. 2,50). Übersichtlich geordnete, lückenlose Zusammenstellung der bezügl. gesetzlichen Bestimmungen und Verodnungen, erläutert und durch praktische Vorschläge erweitert — Patzig u. Linke, Tätiger Geist und geschickte Hand. Ernst Wunderlich (3, gb. 3,80) — Vorwerk, Das Stäbchenlegen. Halle, Kefersteinsche Papierhandlung (1,25) — Seinig, Anweisungen zum werk-

unterrichtl. Betrieb. 2 Bde. (II: Materialprobensammlung). Ebenda (gb. 2,50 u. 4) — Kühnel, Tech. Vorkursus (zum Werkunterricht). Leipzig, Dürr (3,40).

Fr. Bamberg, Lehrproben üb. die gebräuchlichsten Lieder der ev. Kirche. Goslar, R. Danehl (gb. 4,20) — Reukauf u. Heyn, Einheitliches Religionsbuch. Ernst Wunderlich (1, gb. 1,30) — Dieselben, Bibl. Geschichten mit Bildern. Ebenda (0,80, gb. 1,20) — Kessel, Präparationen f. d. ev. Religionsunterricht. III. Osterwieck, Zickfeldt (4,40) — Prof. Dr. Sellin, Zur Einleitung in das Alte Testament. Quelle & Meyer — Prof. Dr. Wiegand, Dogmengeschichte der alten Kirche. Ebenda (3, gb. 3,50) — Prof. Dr. Seeberg, Der Brief an die Hebräer. Ebenda (3,20, gb. 3,60) — G. Bauer, Israelitische Schriftpropheten. Hilfsbüchlein f. d. Religionsunt. 4. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne (0,20) — P. Staude, Präparationen f. d. Rel.-Unt. VIII: Paulus. Ebenda (2) — Schiebuhr, Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule. Ebenda (0,30) — O. Pfeifer, Die Apologetik in der Volksschule. Berlin, Verl. d. „Dt. Lehrerztg." (0,30).

W. Hardt, Präparationen f. d. Geschichtsunterricht in Volksschulen. II (Oberstufe). Goslar, R. Danehl (gb. 6,75) — Dr. Schmieder, Quellen zur Geschichte. I. Ernst Wunderlich (2,40, gb. 3) — Schenk-Schmidt, Lehrbuch der Geschichte für Präparandenanstalten. 2 Teile. B. G. Teubner (gb. 2 u. 2,20). 2., im einzelnen vielfach verbess. Aufl. — Prof. A. B. Faust, Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten in seiner geschichtl. Entw. B. G. Teubner (9) — H. Schönborn, Geschichte f. Mittelschulen. III u. IV. Ebenda (1,40 u. 1,60) — Marg. Treuge, Einführung in die Bürgerkunde. Für Frauenschulen. 2. Aufl. Ebenda (1,60) — Beyler u. Grüner, Wandtafelskizzen. I: Geschichte. Straßburg i. E., J. Singer (2,80) — Saupe, Kleine Staatskunde. Ausg. f. Preußen. 2. Aufl. Meißen, Schlimpert (0,25).

Dr. Weidemüller, Landeskunde des Königreiches Sachsen. 2. Aufl Jul. Klinkhardt (0,40) — Gruber-Reinlein, Wirtschaftsgeographie I. 3. Aufl. B. G. Teubner (gb. 2,40) — A. Müller, Präparationen f. d. geograph. Unterricht. II. Osterwieck, Zickfeldt (4,20) — Prof. Dr. Eckert, Deutsche Kulturgeographie. Halle, Schrödel (3,20) — W. Vorleger, Praxis des heimatkundl. Unterrichts. Hannover, Carl Meyer (gb. 2,80). Angeschlossen an Stadt Gütersloh.

Niessen, Präparationen f. d. Unt. in der Naturgeschichte der Volksschule. I (Mittelst.), II u. III (Oberst.). Goslar, R. Danehl (gb. 7, 7, 6) — L. Sturm, Der menschliche Körper. Ausgeführte Lektionen. Ebenda (gb. 2) — Wünsche-Schorler, Die Pflanzen des Königreichs Sachsen und der angrenzenden Gegenden. 10. Aufl. B. G. Teubner (gb. 4,80). Ein altbewährtes Hilfsbuch, das namentlich bei botanischen Ausflügen sehr gute Dienste leistet. — Prof. Dr. Schmeil, Naturkunde für Mittelschulen. Bearb. von Haack, Holzfuß, Putzar u. Richter in Stettin. I bis VI. Quelle & Meyer (je 1) — K. Frey, Kleine Körperlehre mit Anweisungen f. d. Samariterdienst. Nürnberg, Kora (0,40) — Dr. Täuber, Mikroskopische Wandtafeln. 12 Tafeln mit Text: Die Bakterien und Kleintiere des Süßwassers. Stuttgart, K. G. Lutz (je 2,50, Text gb. 2,50) — Henkler, Dreiflächenbilder f. d. botanischen Unterricht Tafel 1—5. Ebenda — Prof. Dr. K. Kraepelin, Einführung in die Biologie. 3., verb. Aufl. B. G. Teubner (gb. 4,80) — Sassenfeld, Aus dem Luftmeer (B. Schmids Naturwissensch. Schülerbibl. 17). Ebenda (gb. 3) — Prof. Dr. Nathansohn, Allgemeine Botanik Quelle & Meyer (9, gb. 10) — Dr. Rosen, Brutpflege u. Elternfürsorge. Leipzig, Thomas (1) — C. Börner, Eine Flora f. d. deutsche Volk. Leipzig, R. Voigtländer (gb. 6,80) — A. Lehmann, Unsere verbreitetsten Zimmerpflanzen. B. G. Teubner (1,50) — P. Henkler, Mikroskopisches Praktikum. Berlin, Union (gb. 4,20).

K. H. Vogel, Kleine Naturlehre. Ausg. A. 6. Aufl. Leipzig, Ed. Peter (0,20) — K. Meyer, Naturlehre für preuß. Mittelschulen. 2 Teile. 3. Aufl. Leipzig, G. Freytag (gb. 1,80 u. 1,50) — A. Lutz, Warum? Präparationen und Anregungen a. d. Gebiete der Naturlehre f. d. Volksschule. Nürnberg, Korn (3) — Prof. Dr. Schreiber, Lehrbuch der Physik f. Lehrerbildungsanstalten. II. Halle, Schrödel (5) — Wurthe, Präparationen f. Naturlehre. II. Osterwieck, Zickfeldt (4) — Dr. Franke u. W. Wurthe, Naturkunde f. Mittelschulen. I: Physik u. Mineralogie (1) — Waeber, Leitfaden f. Physik. 16. Aufl., bearb. von H. Krause. Leipzig, Hirt & Sohn (1,70) — Waeber, Leitfaden der Chemie. 17. Aufl. Ebenda (1,25).

Prof. Fr. Kluge, Wortforschungen und Wortgeschichte. Quelle & Meyer (3,60, gb. 4) — Dr. Dohse, Gefahr im Verzuge. Der heutige Stand der neuniederdeutschen Dichtung. Leip. Verlags- u. Kommissionsbuchhandl. — A. Stähly, Üb. die deutsche Sprache. Brief an alle deutschsprachlichen Volksstämme. Straßburg i. E., J. Singer — R. Lange, Leselust. Fibel. Ausg. A. 3., verb. Aufl. (0,75). Mit Begleitwort (0,50). Leipzig, Dürr — Prof. Dr. Jespersen, Elementarbuch der Phonetik. B. G. Teubner (2,60) — Jaenicke u. Metschies, Deutsche Sprachlehre u. Rechtschreibung f. 1- u. 2klass. Volksschulen u. Vorsch. 2. Aufl. Berlin, E. Hofmann & K. (0,25) — Lüttge, Lehrplan f. Hör- und Srechübungen. Ernst Wunderlich (0,40) — Behling u. a., Praktisches Sprachbuch f. Volksschulen. 8. Aufl. Langensalza, H. Beyer & S. (0,40) — Bruchhausen, Der richtige Gebrauch der Zeitwörter. Nachschlagebuch. Halle, Waisenhaus (1) — Eckhardt, Klanert, Lehmann, Deutsche Sprachschulen f. Mittelschulen. I u. II. B. G. Teubner (0,50 u. 0,90) — Riebandt, Lehrproben u. Entwürfe zu deutschen Gedichten u. Lesestücken. II. (Mittelst.), 3. Aufl. Goslar, R. Danehl (gb. 6,75) — Wendling, 50 deutsche Gedichte f. d. Schulunterricht erläutert. Halle, Schrödel (1,25) — Rudolph, Beiträge zur Behandlung von Gedichten u. Prosastücken I. Ebenda (2,60) — Achinger, Haus- u. Klassenlektüre. H. Beyer & S. (0,40) — Zeuch, Der Weg zum Erfolg im freien Aufsatz. Gera, Thuringia-Verl.

Pünjer u. Hodgkinson, Lehr- u. Lesebuch der engl. Sprache. Ausg. B in 2 Teilen. 6., bezw. 4. Aufl. Hannover, Carl Meyer (gb. 1,80 u. 3) — Cury et Boerner, Histoire de la Littérature Français. 2. Ed. B. G. Teubner (gb. 5). Für Lehrer und Studierende. Genau durchgesehen und vielfach verbessert. — Krebs, Abrégé de L'Histoire de la Littérature Français. 3. u. 4. verb. Aufl. Ebenda (0,90).

Prof. Dr. Tiwerding, Die Erziehung der Anschauung. B. G. Teubner (4,80) — Prof Dr. Wieleitner, Die sieben Rechnungsarten mit allg. Zeichen. Dr. Zacharias, Einführung in die Projektive Geometrie. (Mathematische Bibliothek 6 u. 7). Ebenda (je 0,80) — Dr. Weill, Sammlung graphischer Aufgaben für höh. Schulen: Mathematik u. Physik. 2., verb. Aufl. Gebweiler, J. Boltze (2,70) — Hanft, Rechenbuch f. Mittelschulen. 3 Hefte. Halle, Schrödel — Zeißig, Präparationen für Formenkunde. 2. Teil. 2., verb. Aufl. Langensalza, H. Beyer & S. (2) — Wald, Die Reichsversicherung nebst entsprechenden Rechenaufgaben u. Beispielen von Gesuchen. Berlin, Zillessen (0,20).

Dr. Stocker, Der Schönschreibunterricht. Karlsruhe, J. Lang.

Kleine Beschäftigungsbücher. Hg. von Lili Droescher. IV: Geschenke von Kinderhand, von Emma Humser. 2. Aufl. B. G. Teubner (1). Schon früher empfohlen. — Handarbeit für Knaben und Mädchen. VIII: Handnäharbeit von M. Stacke u. Fr. Küntzel. B. G. Teubner (1). Ein charakteristisches Produkt der neueren Auffassung der Mädchenhandarbeit, die nicht mehr das technische Können allein, sond. daneben und mit besonderer Betonung die persönliche Auffassung betont. Sehr anregend, mit guten Abbildungen.

H. Hoffmann, Für Feste und Fahrten. Taschenliederbuch für Deutschlands Jugend. 2. Aufl. Leipzig, Dürr (0,15). 125 Texte. — Prof. Steinke, Das Lied vom Deutschen Michel (Melodie des Hohenfriedberger Marsches). Weißenfels, Urlaub (0,15) — Schotte, „Und daß die Gänse barfuß gehen usw." (Jugendgesang, Hg. von M. Battke). Berlin-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg (0,05). Sonderausgabe des besonders durch die Berliner Jungendkonzerte im Zirkus Busch bekannt gewordenen Scherzliedes für dreistimmigen Kinderchor — M. Battke, Jugendgesang. Lose Blätter. Zwei- und dreistimmige Kinderlieder. Preis je 5 Pf. Berlin-Lichterfelde, Chr. Fr. Vieweg. Größtenteils sehr empfehlenswert.

Dr. Tittel, Kriegsspiele. B. G. Teubner (1,20). Erprobte Vorschläge mit Abbildungen. Sehr empfohlen. — Prof. H. Raydt, Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele 1912. B. G. Teubner (3). Abhandlungen, Literatur, Berichte. Gut illustriert. Sehr reichhaltig und anregend. Für jeden, der am Jugendspiel interessiert ist, unentbehrlich. — Prof. Dr. F. A. Schmidt, Haltungsübungen und Haltungsfehler in ihren anatomischen und hygienischen Grundlagen. Die statische Skoliose und ihre Feststellung. B. G. Teubner (0,80). Zwei wichtige Beiträge zur Heilpädagogik aus der Feder eines erfahrenen Kenners — „Lehrerin der Harmonischen Gymnastik, ein neuer Frauenberuf." Hg. v. „Seminar für Harmonische Gymnastik Kallmeyer". Mit Vorwort von Prof. Zimmer in Zehlendorf (1,20) — Minna

Radczwill, Reigensammlung mit Anhang: Tanzen nach Instrumentalmusik. 2., verb. Aufl. B. G. Teubner (2,40). Neue Wege zum Mädchenturnen. Reigen sind der Verfasserin ein Beitrag zur ästhetischen Erziehung: ein Ausleben von Gedanken und Gefühlen durch Körperbewegung, das gerade Gegenteil von dem, was das Herkommen unter „Reigen" versteht. Lebensvolle Zeichnungen erläutern den Text. — M. Eickhoff, Häusl. Gymnastik uns. Jugend u. ihre Spiele im Freien. Leipzig, O. Nemnich (1,20) — Strohmeyer, Die volkstümlichen Übungen im Turnen der Frauen und Mädchen. B. G. Teubner (1,40). Das sehr empfehlenswerte Werk eines erfahrenen Turnlehrers — Kohlrausch u. Marten, Turnspiele. 10., verb. Aufl. Hannover, Carl Meyer (gb. 1,20).

Slavik, Vorübungen und Geschäftsgänge zw. Einführung in die Buchführung. B. G. Teubner (0,40) — Schneider, Grundriß der Handelskorrespondenz. Ebenda (1,40) — Ph. Ebeling, Kleine Handelskunde mit Anhang: Bürgerkunde, bearb. von Dr. Eckardt. Ausg. A für Preußen und Ausg. B. Ebenda (je 2,20) — Ebert, Staatsbürgerkunde. Bearbeitung f. Preußen von E. Schröter. Meißen, Schlimpert (1) — M. Köster, Deutsche Sprachübungen. Ebenda (0,30).

Felix Fischer, Trübes Wasser. Komödie, Leipziger Verlags- und Kommissionsbuchhandlung. Aus dem Seminarleben, verfaßt von einem, der es offenbar erst kurze Zeit hinter sich hat. Wird er einmal das Leben, wie es tatsächlich ist, kennen gelernt haben, so wird er bald einsehen, wie weit seine Karikaturen, Karikaturen im Guten wie im Schlimmen, entfernt davon sind, Menschen der Wirklichkeit abzubilden. Auch ihn hat Otto Ernst auf dem Gewissen. — Marg. Brandenburg, Die harnsäurefreie Kost. Ihr Wert und ihre Zubereitung, 3., verb. Aufl. Berlin, O. Salle (gb. 2,40) — Dr. Dewey, Die Fastenkur und das Morgenfasten. Übersetzung. Ebenda (1,50) — Alice Birchner, Speisezettel und Kochrezepte für diätetische Ernährung. 3., verb. Aufl. Ebenda (gb. 2) — Burgemeister, Wie macht man sein Testament kostenlos selbst? Berlin, L. Schwarz & K. Recht praktisch, mit Musterbeispielen. Besondere Berücksichtigung des gegens. Testaments unter Eheleuten. — Stiel, Die Aussichten des technischen Berufs. Geschäftsstelle des „Bundes der technisch-industriellen Beamten" Berlin NW. 52. Warnung. — H. Lemke, Das Kaiserpanorama. Storkow, Schultechnik-Verlag. Päd. Würdigung der in Berlin und in Filialen auch außerhalb der Reichshauptstadt bestehenden bekannten Stereoskopen- Schau — Berta Dißmann, Ratgeber für Herd und Haus. Dresden, Höhle (1,50). Ratgeber für Wanderkochkurse, Fortbildungsschulen und Familien.

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

Renaissance.

Von Kurt Wunsch.

(Schluß.)

III.

Cordsen hat einmal geklagt: die Pädagogik unsrer Tage scheint noch am ABC der Kantschen Philosophie zu buchstabieren; man müht sich noch ab „um die Einsicht in das Grundmotiv des Kritizismus", daß alles Erkennen Aktivität sei. Viele der sog. Reformer lassen auch in ihren Ausführungen über das Ziel der Erziehung (ob innere oder äußere, ob Allgemein- oder Berufsbildung) philosophische Einsicht vermissen; Gaudig hat diese spöttisch „Winkelreformer" genannt, die die Reform doch wieder von außen beginnen wollen. Unsre Reformliteratur ist dann aber noch einem schlimmeren Fehler verfallen: sie scheint auch das ABC der Psychologie noch nicht begriffen zu haben. Der psychologische Grundgedanke, auf dem unsre Reformpädagogik basiert, ist der: des Menschen innerstes Wesen ist Aktivität. Nun vermißt man aber oft unbefangene psychologische Beobachtung, wahre Einsicht in das Wesen dieser seelischen Willensprozesse. Bei den meisten sind die so schwerwiegenden Begriffe: Arbeit, Tätigkeit, Wissen, Können, Lernen, die man jetzt so oft hört, zu leeren Worthülsen, zu leeren Schlagwörtern geworden; ihr Inhalt ist bei dem gewaltsamen Gebrauch verloren gegangen. Mit Fritz Mauthner können wir jetzt schwer die Klage über die unsaubere Sprache der Psychologie unterdrücken, über die lebensleeren „Wortfetische" unter den psychologischen Begriffen. Es ist deshalb nötig, die Psychologie nach jenen Begriffen der „Arbeitsschule" zu befragen — um so mehr, da es scheint, als ob auch die Psychologie einschneidenden Wandlungen entgegengeht, ja entgegengehen muß; William James scheint recht zu behalten! —

Es sind wichtige Fragen, die sich ein ernster Pädagoge beant-

worten muß, ehe er mit vollem Bewußtsein an sein Werk gehen darf: was ist der Wille? in welcher Beziehung stehen Wollen und Denken? was ist's mit der Aktivität der Seele?

Wundt nennt die Aktivität das Grundprinzip des psychischen Geschehens, und doch sagt er, daß der Wille kein spezifisches seelisches Element sei. Wir sind tätig, auch beim geistigen Aufnehmen, das unsern Beruf ja besonders angeht. Worin besteht nun unsre geistige Tätigkeit? Offenbar in einer inneren, individuellen Stellungnahme zu dem Neuen, das unser Bewußtsein aufnehmen und mit seinem bisherigen Besitz verschmelzen will. Das psychische Element nun, das dieses seelische Geschehen bestimmt, diesen Akt der Stellungnahme bezeichnen will, ist das Gefühl. Deshalb weist Wundt auch dem Gefühlsverlauf bei den Willenshandlungen die Hauptbedeutung zu. — An einer Stelle*) definiert Wundt jene geistige Tätigkeit als „Wirksamkeit früherer Vorgänge". Das Bewußtsein strebt nach Einheit; auf Grund der Anlagen, der ganzen Vergangenheit des Seelenlebens, der gesamten geistigen Atmosphäre, in der es lebt, hat es sich einen gewissen Charakterzug erworben; die Gesamtlage des Bewußtseins äußert sich in einem „Totalgefühl", dem zugleich ein Vorwärtsstreben innewohnt; denn „jenes Totalgefühl ist die resultierende Willensrichtung" (Wundt S. 254), ist die Triebfeder für unser Wollen. Also in dem seelischen Gesamtzustand, in dem Totalgefühl, das ihn zum Ausdruck bringt, liegen die Wurzeln unsres Wollens, nicht in den äußeren Eindrücken, etwa in den neuauftretenden Vorstellungen; diese bilden vielmehr nur den äußeren Anlaß zur Entfaltung jener inneren Willensrichtung, die ihre Wirkung in der Verarbeitung und Verschmelzung der Vorstellungen kundtut. Diesen Willenslauf begleiten die Tätigkeitsgefühle, ihm folgen die Gefühle des Gelingens oder Mißlingens. — Der bedeutsamste Punkt dieser Willenstheorie liegt also in der Betonung der im Totalgefühl liegenden Willensrichtung und der Abhängigkeit der Motive vom seelischen Gesamtzustande.

Mit dieser Erklärung der psychischen Entstehung des Willensverlaufs können wir einverstanden sein. In den Grundzügen schildert auch Paul Natorp diese Vorgänge ebenso**); nur ist seine Terminologie etwas anders. Streben und Gefühl sind mit der Vorstellung untrennbar verknüpft; deshalb faßt Natorp jene beiden als „Stre-

*) Wundt: „Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele." 4. Aufl., S. 274.
**) „Allgemeine Psychologie" (Elwert, Marburg).

bungsgefühl" zusammen, das die einheitliche Richtung unsres Bewußtseins angibt, indem es immer über den bisherigen Gesamtzustand hinausweist und zur Erweiterung drängt. Ähnlich auch Else Wentscher in ihrem Buche „Der Wille" *); auch ihr ist der Wille nur eine psychologische Komplikation, bei der die Gefühle die Triebfedern sind.

Doch es fragt sich nun weiter, wie diese Triebfedern, diese Aktivität auf die Verbindungen des Bewußtseins einwirkt; denn durch Empfindung, Streben und Gefühl läßt sich dieses noch nicht erklären. Im weiteren Verlauf dieser psychologischen Forschungen entfernt sich jedoch Natorp oft von Wundt. Wir werden gestehen müssen, daß Wundts Deutungen der höheren, verwickelteren Bewußtseinsvorgänge nicht der unbefangenen psychologischen Betrachtung standhalten; zum Teil liegt der Fehler auch in künstlichen Unterscheidungen, denen die einheitliche Natur spottet, und in der Abhängigkeit und Verquickung der Psychologie mit der Logik. Nach Kant ist es aber „Verunstaltung der Wissenschaft, wenn man ihre Grenzen ineinander laufen läßt". Dadurch erhalten wir keine reine Psychologie. Das an einigen Beispielen! Da ist zunächst der Begriff

Aufmerksamkeit. Wundt unterscheidet die passive Aufmerksamkeit von der aktiven (bei der das Bewußtsein in Bereitschaft steht). Diese Unterscheidung muß man jedoch künstlich nennen. Wundt selbst sagt, daß er damit nur Grenzfälle bezeichnet hat, die in Wirklichkeit immer ineinander übergehn. Ist aber das (was z. B. auch Ebbinghaus tadelte) nicht mindestens eine Schwäche der Terminologie? Hat denn die passive Aufmerksamkeit bei Wundt irgendwelchen Wert? — Fritz Mauthner tadelt in seinen feinen Bemerkungen über „aufmerken" **) mit Recht schon das Substantiv „Aufmerksamkeit", von dem man nicht sagen kann, ob es ein Zustand oder eine Tätigkeit, Gefühl oder eine Leistung sei. Er nennt Aufmerksamkeit und Zerstreutheit die subjektive und die objektive Seite desselben Zustandes; es ist ein Fehler der Psychologen (die damit in den Fehler der alten Vermögenstheorie fallen) wenn sie passive und aktive Aufmerksamkeit unterscheiden. Denn die einheitliche Natur des psychologischen Lebens spottet der Trennung, und „es gibt in der psychologischen Wirklichkeit nur eine besondere Arbeitsleistung, die wir nach mangelhafter Selbst-

*) Verlag von Teubner.

**) Mauthner: „Wörterbuch der Philosophie", Band I.

beobachtung aufmerken nennen". Dieses Aufmerken ist eine Tätigkeit der Seele, also immer etwas Aktives. Hier auch einiges über den Gebrauch der Gegensätze aktiv und passiv in der Psychologie! Jeder seelische Vorgang besteht aus zwei Teilen, einem passiven, der in der Veränderung am Objekt besteht, und einem aktiven, der Veränderung am Subjekt; beide müssen in lebendiger Wechselwirkung stehen; das Subjektive, Seelische ist immer das Aktive. — Mit Natorp würden wir für „Aufmerksamkeit" besser „Bereitschaft" sagen, worin das Entgegenkommen des Subjekts dem Objekt gegenüber, das Gefühl der Interessiertheit besser ausgedrückt wäre.*) Wundt hat die aktive Aufmerksamkeit in ihrer Bedeutung weit über die passive gestellt. Fühlen wir uns wirklich als „willkürlich" aufmerksam? Fühlen wir uns nicht vielmehr im Gefühl größter Aufmerksamkeit als Leidende, wie „verloren"? Deshalb werden wir in der terminologischen Bezeichnung W. James Recht geben, der jene spontane, von innen quellende Aufmerksamkeit, bei der die Entscheidung in der Interessiertheit der gesamten Bewußtseinslage ruht, die passive nennt. Die willkürliche, vorsätzliche aber, die durch einen starken Eindruck hervorgerufen wird, ist Sache des Augenblicks und reicht in ihrem Wert kaum über diesen hinaus**).

Vorstellungsverbindungen bei passiver Bewußtseinslage nennt Wundt Assoziationen. Hinter „passiv" müssen wir schon ein Fragezeichen machen. Dazu tadelt Natorp noch, daß Wundt außer Ähnlichkeit und Kontiguität auch Ganzes und Teil, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, also Denkbeziehungen als bestimmend für die psychologische Gesetzmäßigkeit der Vorstellungsfolge gelten läßt***). — Gewiß bestehen Beziehungen zwischen den Bewußtseinsgliedern. Aber das Mechanische der Assoziationstheorie, die die Vorstellungen zu unabhängigen Wesen macht, die sich anziehen und abstoßen, genügt uns nicht zu ihrer Erklärung. Warum läßt Berührung in Zeit und Raum oder Ähnlichkeit der Erscheinungen ihre Vorstellungen verketten? Ja, warum?

Vorstellungsverbindungen bei aktiver Bewußtseinslage nennt Wundt Apperzeptionen. Nun, gegen Wundts Unterscheidungen zwischen aktiv und passiv sind wir schon mißtrauisch genug. Dann macht er aber noch mehr künstliche Unterscheidungen; erst stellt er Perzeption und Apperzeption gegenüber, sodann Assoziation und

*) Natorp, a. a. O., S. 43.
**) James: „Psychologie und Erziehung" S. 69.
***) a. a. O. S. 42.

Apperzeption. Ein doppeltes Spiel! Und dazu nun noch die doppelte Einteilung der Apperzeption selbst in passive und aktive; unter jener können wir uns jedoch nichts denken. Wir müssen das Seelenleben einheitlich und organisch nehmen, wie es ist. Apperzeption („Hinzu-Wahrnehmung") ist das aufnehmende Verarbeiten einer neuen Vorstellung durch die ältere Vorstellungsmasse zu einem Ganzen, und diese seelische, apperzipierende Tätigkeit könnten wir mit Mauthner „Zueignung" nennen; sie kann nur aktiv sein („Bewegung am Subjekt"). Darauf, daß der apperzeptive Ausleseprozeß einheitlich ist und von dem Eigenwert der Seele, ihrer Gesamtlage abhängt, darauf weist Wundt nicht genügend hin. — Diese „empirische Apperzeption" genügt jedoch zur Erklärung der Einheit der Bewußtseinsverbindungen nicht. Das entscheidende Problem, das auch in der Apperzeptionsfrage liegt (wie es schon Leibniz erkannt hat), ist die Frage: wodurch wird „der mannigfaltige Inhalt, den die Empfindung in der Vorstellung zur Erkenntnis darbietet, erst erkannt, d. h. in einer solchen Einheit dargestellt, die nicht in der Art des Gegebenseins, sondern im Gesichtspunkt unsrer Auffassung ihren Grund hat"?*) Hier legt Natorp (mit Kant) als „Radikalvermögen" die „transzendentale (erkenntnistheoretische) Apperzeption" zugrunde, die „ursprüngliche synthetische Einheit des Bewußtseins", die das „Gegenwärtige und Nichtgegenwärtige ... in einer Auffassung, gleichsam in einem Blick des Geistes zusammenbegreift".

Bei dem Zustandekommen dieser Verbindungen weist Wundt dem Willen eine hervorragende Rolle zu. Nun scheidet er die Willenshandlungen in einfache (Triebhandlungen) und zusammengesetzte (Willkür- oder Wahlhandlungen); doch damit wird er der psychologischen Wirklichkeit auch nicht gerecht. Das „Strebungsgefühl", das den Gesamtzustand unseres bisherigen Bewußtseinlebens, den „Gesichtspunkt unsrer Auffassung" (Natorp) zum Ausdruck bringt, ist doch als die Triebfeder unsrer inneren Willenshandlungen einheitlich. Wundt selbst betont diese Einheit des Seelenlebens, auch die Einheit des Wollens; macht aber doch jene Unterscheidung von der Anzahl der Motive und von ihrem Widerstreit abhängig**). Verliert hier nicht Wundt das Psychische aus den Augen? Legt er hier nicht die Entscheidung ins Äußere? Eine

*) Natorp (a. a. O. S. 53—54).
**) Grundriß § 14, 6.

Synthese zwischen Altem und Neuem muß in jedem Falle eintreten; aber wenn wir unter „Wille" die einheitliche, innere Tätigkeit verstehen, die doch bei jedem Eindruck als natürliche Reaktion eintreten muß, so liegt kein zwingender Grund vor, eine besondere „Wahlhandlung" anzunehmen. Allzuleicht schleicht sich hier der Gedanke hinein: der Wille habe die Fähigkeit, die entgegengesetzte Wahl zu treffen, oder es besteht ein „Konflikt der Motive" als zwischen selbständigen Wesen, wobei unser Ich zwischen entgegengesetzten Gefühlen hin- und herschwankt, sie abwägt und sich schließlich für eins von diesen entscheidet. Dazu lese man aber nur die geistvolle Kritik des Franzosen Henri Bergson über diese Auffassung im 3. Kapitel seiner Abhandlung „Zeit und Freiheit": solche Deutung (behauptet er) läuft auf Mechanismus und Automatismus hinaus! — Gewiß kann ein Schwanken, eine Unsicherheit (ob das aber ein Wählen ist?) eintreten, z. B. beim Erwerb neuer Kenntnisse oder vor einer Handlung. Dann liegt der Grund dieser Unentschlossenheit aber nicht im „Konflikt der Motive", sondern im unvollkommenen Ausbau des Gesamtbewußtseins, in seiner Lückenhaftigkeit, mithin in seiner Unfähigkeit, das Ganze zu überschauen und das Richtige zu treffen und zu „erkennen". Bei dem andern, dessen Gesichtskreis schon erweitert und dessen Auffassung schon geläutert ist, wird dieser Kampf vielleicht nicht eintreten, da das Neue mit dem Alten mehr Berührungspunkte hat. Jener Kampf geht deshalb nicht die Psychologie an; denn die sich ergebende Forderung, die Lücken auszufüllen, den „Gesichtspunkt unsrer Auffassung" zu verbessern, ist Sache der Erziehung; und die leitende Wissenschaft hierbei ist die Logik. Psychologie betrachtet nur die subjektiven Bewußtseinserlebnisse (um mit Natorp zu reden) „mit Absehung von aller objektiven Bedeutung". Die Grenzen des Psychologischen wurden also überschritten und ihre Resultate durch Vermischung mit andern Wissenschaften getrübt. — Vielleicht führt auch hier das Substantiv „Wille" irre; vielleicht wäre „wollen" ein besserer Ausdruck für jene innerliche, seelische Kraft, die ihrem Wesen nach einheitlich ist; es ist das Tiefverborgene, das charakteristische Gepräge des Menschen, das Strebungsgefühl, dem alle experimentellen Untersuchungen doch nicht näher kommen werden; es ist eine „besondere Art des Gemeingefühls in Erwartung, in Ahnung des kommenden Zustandes", was man „so ungefähr" Wollen nennt.

So werden wir also von unserm geheimnisvoll wirkenden, aktiven Kern mehr getrieben, als daß wir etwas „wählen"! Das

sind nicht die willensstarken Naturen, die fortgesetzt „Anwandlungen zum Wollen" ausgesetzt sind, die von jedem äußeren Einfluß aufs neue vor die „Wahl" gestellt werden. Rudolf Hildebrand denkt sich die in sich selbst ruhende Persönlichkeit, die weiß was sie will, anders; hier ist der Ort, aus seinem wertvollen Vermächtnis „Gedanken über Gott, die Welt und das Ich" einen Abschnitt anzuführen (St. 116): „Das Wollen besteht ja darin, daß einer durch die Flut der Eindrücke und der Möglichkeiten in sich fest dahin schreitet, Einem Ziele zu, das ihn in der Fülle zieht oder fordert, hindurch schreitet als Eins oder Einer, der sich nicht so auseinanderziehen läßt nach vielen oder allen Seiten, der für den Augenblick in sich schon fertig und fest abgeschlossen nach einem Zielpunkte hinstrebt, den er für seine oder seiner Welt Ergänzung oder Vollendung zu erobern hat, im höchsten Sinne: zur Ergänzung oder Vollendung des Ganzen, dem er angehört — und in dem er sich vergißt, das ist das Höchste. Von einem solchen gilt dann das Wort: Der weiß, was er will, während der andre vor lauter anwandelnden Wollungen rings um sich nicht zum Wollen kommt." Diesem sind die Dinge um ihn die Herrn; jener aber trägt die Triebfeder zur Weiterbewegung still in sich und ist der Dinge Herr. — Was Hildebrand über die innere Aktivität, über das wahre Wollen sagt, das klingt doch so ganz anders, als was unsre heutigen analysierenden Psychologen, die das Hauptgewicht auf das Äußerliche legen, über Wollen und Wählen sagen. Jenes Sich-Einsetzen bis zum Vergessen seiner selbst — würden viele es nicht passives Verhalten nennen? Hildebrand wollte eben das letzte Subjektive, das organische, einheitliche seelische Leben erfassen, das der „zerfasernden" Psychologie entflieht. Doch die Strömung der Psychologie, die ihre Richtung von Humboldt über Rudolf Hildebrand nahm, scheint heute wieder lebendig zu werden. —

Fast schien es, als ob die Psychologen meinten, mit ihren Analysen, mit ihren Experimenten das Innere der Seele ergründen zu können. Heut wird man jedoch wieder aufmerksam auf die Rätsel, die der Lösung harren. — Wer ist es denn, der in der Aufmerksamkeit fixiert? Was läßt in den Assoziationen die Vorstellungen sich verketten? Was schafft durch die Apperzeption Einheit? — Niemand wagt, darauf zu antworten. Die Seele ist uns noch immer das verschleierte Bild zu Sais, das ewig lockende Rätsel.

Auch bei Wundt, dem „letzten der universalen Geister" (wie

Spranger ihn nennt), fanden wir darauf keine Antwort, obgleich ihm doch die psychologische Einzelforschung den kräftigsten Antrieb zu danken hat. Er hat den wichtigen Gedanken ausgesprochen, daß die Psychologie es nur mit fließenden Vorgängen, mit einem Geschehen in der Zeit zu tun habe. Das genügte aber dem scharfsinnigen Amerikaner William James nicht, der vom „Strom des Bewußtseins", vom „Strom des Denkens" sprach; ihm war das seelische Leben lebendige Tätigkeit, die von einem Ich ausgeht, eine Entfaltung von Kräften, die Richtung haben und Richtung geben, nicht nur ruheloses Hin- und Herwogen. Er berührt sich nahe mit Henri Bergson; was dieser „la vraie durée" nennt, die wahre Dauer, damit will er den Kern des seelischen Lebens treffen. Auch Paul Natorp, der das letzte Subjektive erfassen will, weist darauf hin, daß unter den Lebenden Bergson seiner Ansicht über Psychologie am nächsten stehe.*) — Bergson, James, Natorp: diese Namen sollen uns ein gutes Zeichen sein; vielleicht bringen sie uns auf den Weg zur lebensvollen Psychologie.

An Henri Bergson, dem Pariser Professor, dürfen wir Deutschen nicht vorübergehen. Ein deutscher Kritiker, Hermann Graf Keyserling, hat seine Philosophie die „originellste Leistung seit den Tagen Immanuel Kants" genannt; der Pragmatiker William James hat in ihm den „tapfersten Zerstörer aller intellektualistischen Idole" gefeiert; in Frankreich, und auch schon in Deutschland, steht seine Philosophie im Mittelpunkte der Diskussion. Auch seine Psychologie, die in enger Beziehung zu seiner Metaphysik steht, hat uns viel zu sagen. Fragen wir deshalb bei ihm (dessen erstes Werk „Essai sur les données immédiates de la conscience" 1888 in französischer Sprache, 1911 in deutscher Übersetzung unter dem Titel „Zeit und Freiheit" erschien) an, was ihm seelisches Leben, la vraie durée, bedeutet**)! — Lassen wir den Blick über unsre innere Person schweifen, so bemerken wir zunächst eine äußere Kruste psychischer Tatsachen: Wahrnehmungen, die aus der materiellen Welt kommen, Erinnerungen und Strebungen. Dringen wir aber ins Zentrum der Seele, unterhalb dieser „scharfgeschnittenen Kristallformen", so finden wir als Kern, als das unmittelbare Innere des seelischen Lebens etwas ganz anderes: nichts Räumliches, sondern

*) Natorp: „Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme." Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. S. 161.

**) Zu dem Folgenden auch Bergson: „Materie und Gedächtnis" und besonders „Einführung in die Metaphysik". Verlag von Diederichs.

etwas nur Zeitliches: ein ruheloses Verfließen, einen Strom dynamischer Art, Evolution, Bewegung und Durchdringung; kurz: schaffendes Werden. So gibt es eigentlich zwei verschiedene Ichs: ein äußerliches „Oberflächen-Ich", das in einzelne Teile, in jene zufälligen Kristallisationsformen gesondert werden kann; und unser „tiefes Ich", was „am gleichmäßigsten, am beständigsten, am dauerhaftesten Ich ist", das unser wahres Wesen, die „wahre Dauer" ausmacht und unteilbar und undefinierbar ist, weil es unserm innersten Wesen entspricht und mit diesem aufs tiefste verwachsen ist: „la vraie durée". Zwischen diesen beiden Seiten des Seelenlebens besteht ein tiefgreifender Unterschied. Die Kristallisationsformen des Oberflächen-Ich sind die einzelnen, abgeteilten Punkte einer Linie, die wahre, konkrete Dauer aber ist die innere Tätigkeit, die diese Linie zieht; jene sind die sichtbaren Bewegungen, diese aber ist die unsichtbare Spannung einer Uhrfeder. — Woher nun diese innere, verborgene Kraft der Seele? Mit James, mit Joël müssen wir ein Absolutes, etwas Unerforschliches voraussetzen, wie es ja Psychologie und Naturwissenschaft schon immer getan haben; müssen mit Bergson an einen mystischen „inneren Forttrieb des Lebens" („élan vital") glauben, an ein unbestimmtes Wesen („Bewußtsein" oder „Überbewußtsein"), dem jener Schaffenstrieb innewohnt und das beim Menschen zur höchsten Offenbarung gelangt ist.

Haben denn die Psychologen jenes „tiefe Ich" nicht erfaßt? Sie wollten es, kamen mit ihrem intellektualistischen Rüstzeuge, den Begriffen, und wollten analysieren; sie konnten aber nur bis zu den äußeren Kristallisationsformen der Seele gelangen. Die wahre Aktivität entschwand ihnen; denn, den kalten Strahlen des Verstandes ausgesetzt, erstarrt jene lebendige, verfließende Wirklichkeit zu toten, unbeweglichen Begriffen: „Seele des Menschen, wie gleichst du dem Wasser"! Mit starren Worten, unbeweglichen Symbolen ist die wahre Dauer nicht zu fassen. Der Verstand teilt jene einheitliche Entwicklungslinie in Punkte, „verzeichnet die Abreisen und Ankünfte" auf den Stationen; aber was in diesen Intervallen vorgeht (und darin gerade verbirgt sich das wahre seelische Leben), das zu erfassen, ist mehr als menschlich. Das „fundamentale Ich", die lebendige bewegliche Einheit geht bei dieser Psychologie der Analyse, der Zergliederung verloren; nur eine Menge seelenloser Elemente bleibt zurück. Wenn auch alle möglichen Stillstände und Punkte verzeichnet und bestimmt werden, und wenn die Addition dieser einzelnen Punkte bis ins Unendliche fortgesetzt wird — dadurch

wird doch das tiefe seelische Band, das sie im Innern zusammenhält, nie erfaßt. Das Raumlose, nur Zeitliche, läßt sich nicht im Raum nebeneinander ordnen, auch nicht durch verräumlichende Begriffe ausdrücken. (Die alte erfolglose Geschichte von den Buchstaben, die sich von selbst zur Ilias ordnen sollen.) — Dem Intellekt und der Sprache ist es zwar bequem, das Bewegliche, die unteilbare Einheit in fest umrissenen Begriffen zu erhaschen. Diese analysierende Psychologie verfällt dem Dogmatismus, dem Intellektualismus (auch oft die Psychologie, die sich „voluntaristisch" nennt). Deshalb hat schon vor Mauthner Bergson geklagt, daß der schädliche Einfluß der Sprache auf die Psychologie größer sei als man denkt; deshalb klagt auch Joël, daß man, um der Seele ganz den Garaus zu machen, eine Wissenschaft erfunden habe, die man Psychologie nenne, und er wünscht, daß doch endlich der Linnésche Geist der Klassifizierung aus der Psychologie schwände.

Die analysierende Psychologie war beim Stabilen, dem Statischen, Mechanischen, den äußerlichen Formen stehen geblieben, da sie ja nur diese erfassen konnte. Um aber das wahre Innere, jene Vielheit von Motiven, die durch eine dynamische Kraft wie durch einen Faden verbunden sind, einheitlich zu erfassen: dazu genügen die starren Symbole der Sprache nicht; dazu wären geschmeidige, flüssige und bewegliche Begriffe, die sich dem fließenden und fliehenden seelischen Leben anschmiegen, nötig. Die Psychologie darf bei jenen äußerlichen, zufälligen Zuständen nicht stehen bleiben, sondern muß vom Statischen zum Dynamischen übergehen. Die Sprache, m. and. W. der Verstand, allein ist dessen nicht fähig; dazu müssen wir uns mitten in den Kern des seelischen Lebens hineinversenken, müssen in einem Akt der Intuition mitfühlen und mitleben, um auf das Einzige und Unaussprechliche zu treffen, um durch eine „Art intellektuelle Auskultation" das Pochen der Seele zu fühlen.

Haben wir uns so intuitiv in die „schöpferische Entwicklung" der Seele hineinversetzt, dann können wir von der Intuition des Ganzen zur Analyse seiner Teile fortschreiten; dann können wir auch die einzelnen Bewußtseinstatsachen genauer, in ihrem wahren Verhältnis zueinander, bestimmen. Nicht umgekehrt! Nicht in der Analyse allein besteht die Aufgabe der Psychologen; indem diese ein starres System aufstellten, ging ihnen die wahre Aktivität, jene unaussprechliche, unteilbare Einheit verloren; denn das psychische Leben ist ein vollkommener Organisations- oder Durchdringungsprozeß, bei dem man weder ein Mehr noch ein Weniger, weder ein

Neben- noch ein Untereinander unterscheiden darf, sondern nur einen steten Fortschritt. Es widerspricht der einheitlichen Natur des organischen Lebens, wenn man aus diesem Organisationsprozeß einzelne Elemente herausanalysiert und nebeneinander stellt, als wären sie selbständige Größen; denn die „wahre Dauer" des Subjektiven ist ein steter dynamischer Fortschritt, ein nimmermüdes Fluten und Drängen und Entwickeln, ein ewiges Keimen und Aufblühen und ein ewiges Versinken, in dem alles Einzelne, Statische untergeht und seinen Eigenwert verliert, um seine charakteristische Nuance vom Ganzen, von dem verschmelzenden, mystischen „élan vital" zu erhalten. Bei der organischen Verschmelzung der Bewußtseinszustände ist es unmöglich, zu unterscheiden, ob es einer oder mehrere sind; tun wir es dennoch (wie z. B. bei dem „Konflikt der Motive" oder bei der Wahlhandlung oder bei der dem Willen zugeschriebenen Fähigkeit der entgegengesetzten Wahl), so hat uns schon Bergson gezeigt, daß damit aus der dynamischen eine mechanistische Psychologie wird. Deshalb müssen wir von Bergson lernen, auf das Ganze, Innere und Organische zu achten, auf die wahre „originelle Musik, die ununterbrochene Melodie unseres Innenlebens" zu hören. Das Dynamische müssen wir über das Statische stellen, das psychologische Leben (um mit Bergson zu reden: die Seele oder die „Lebensunruhe") über die psychologischen Begriffe (Bergson: „Idee" oder „Symbole"); dann kommen wir auch dem metaphysischen Urgrunde der Psychologie im Sinne von James näher. Daher müssen wir auch mit den psychologischen Symbolen vorsichtig sein, da sich die eigentümliche, in unzähligen Farben schillernde Mannigfaltigkeit der Seele durch sie gar nicht wiedergeben läßt, und da sie leicht zu leeren, starren Worthülsen werden. Und dazu sind alle diese Einzelausdrücke einander ähnlicher als wir denken; denn jedes einzelne des statischen Seelenprozesses muß, soll es Leben oder „Seele" besitzen, die charakteristische Nuance, die undefinierbare Färbung des Ganzen tragen: daher auch die Unbestimmtheit, die Synonymität, das Tautologische der Ausdrucksweise; daher auch bei Bergson und James und Dilthey und Joël die bestrickende, poetische und bilderreiche Darstellung, um die „unzerlegbare Einheit", den „einzigen Pulsschlag von Subjektivität" zu beschreiben.

Daß wir der wahren Dauer des organischen Seelenprozesses nur durch Intuition, durch ein „intellektuelles Mitfühlen" näher kommen können, und daß wir erst von der Intuition zur Analyse fortschreiten können: das ist ein Grundgedanke der Bergsonschen Philosophie

und Psychologie. Nicht minder wichtig ist ein andrer Satz, der jene „schöpferische Entwicklung" erklären hilft: „Bewußtsein bedeutet Gedächtnis". — Der organische Seelenprozeß ist nicht ein bloßes Geschehen; alles einmal Erworbene hinterläßt Spuren, unsre ganze Vergangenheit folgt uns nach; sie ist aber nicht eine bloße Last, sondern hat sich umgesetzt in Energie, in ein Strebungsgefühl, eine Richtung, durch deren Kraft wir immer wieder Neues aufnehmen und organisch mit den vorangegangenen Lagen des Bewußtseins verschmelzen: „Mit unsrer ganzen Vergangenheit wollen und denken und handeln wir"! Unser Geist, oder unser Bewußtsein vollbringt in jedem Augenblick eine geistige Synthese zwischen dem schon vorhandenen Bewußtseinsbesitz und der „neuen Lage". Darin besteht seine Aktivität, die nur deshalb möglich ist, weil wir Gedächtnis (oder Geist oder Bewußtsein) besitzen. Das Gedächtnis ist keine fremde Zugabe, sondern ist mit der Lebenseinheit, mit dem Zusammenhalt des Erlebens gegeben; es ist die Kraft des organischen Lebens, und sein Rätsel ist auch das des Lebens.

Fassen wir kurz zusammen! Das Wahre, Innere ist nur durch die Intuition zu ergreifen, und das Gedächtnis macht das Wesen des Organischen aus: das sind Bergsons Hauptgedanken einer Philosophie und Psychologie des Lebens. Die Aufstellung dieser Sätze war eine Tat. Bergsons Lehre von der Intuition („la vraie durée") erklärt das organische Wirken und sein Satz über das Gedächtnis das organische Wachstum des Geistes. —

Karl Joël sagt: „Es ist an der Zeit, daß der Entwicklungsgedanke, ursprünglich aus der Seele geschöpft, dann in der Geschichte siegreich entfaltet, schließlich als Darwinismus in mechanistischer Veräußerlichung sich die Natur unterwerfend, wieder einmal in seinen Ursprung zurückkehre und die Transmutation auch für die Seele erweise, in deren Wesen sie heimisch ist."*) Für die Psychologie und besonders auch für die Wissenschaft der Bildung, für die Pädagogik! — Dieser Entwicklungsgedanke, wie ihn auch Bergson ausgesprochen hat, macht die Pädagogen wieder recht eindringlich aufmerksam auf ihre höchste Aufgabe, darin alle Probleme eingeschlossen sind: das organische Entwicklungswachstum des kindlichen Geistes zu beobachten und zu pflegen. Bergsons Psychologie hat uns den Satz wieder verständlich gemacht, daß

*) Aus: „Seele und Welt" (Diederichs in Jena), S. 223.

Bildung ein spontaner, von innen quellender Prozeß ist, was uns lange ohne Inhalt war; Hinzulernen, das völlige Verschmelzen des Neuen mit dem Alten oder das völlige „Verstehen" ist nicht ein wählendes Erarbeiten, sondern ein Apperzipieren im Sinne Humboldts und Rudolf Hildebrands; das Neue wird in die kompakte Bewußtseinsmasse „eingefühlt", wobei alle Seelenkräfte harmonisch zusammenklingen. Die alte Bewußtseinsmasse ist kein abgeschlossenes Ganze; es ist so, wie Spencer sich das Wachstum des Wissens unter dem Bilde einer wachsenden Kugel denkt: die Kugel wächst, und mit der immer größer werdenden Oberfläche nimmt auch die Menge der Probleme, der Berührungspunkte mit dem Nichtgewußten zu. Die Probleme kommen also nicht von außen, sondern müssen von uns selbst gefühlt werden. Und alles Lernen ist weniger ein Wählen (das käme auf den Standpunkt einer Bildung von außen heraus!), sondern muß ein Erleben sein, ein Ahnen, ein „fühlendes Erfassen" (Hildebrand) oder ein „Bei-sich-selber-Finden" (Plato). Oder, wie Heinrich von Kleist sagte, der auch in den Kreis dieser Psychologen gehört und ein fanatischer Wahrheitssucher war: „Nicht wir wissen, sondern es ist allererst ein gewisser Zustand in uns, der weiß." (Ähnlich auch Lichtenberg: es denkt.) Aber: „Es ist so schwer auf einem menschlichen Gemüt zu spielen und ihm seinen eigentümlichen Laut abzulocken; es verstimmt sich so leicht unter ungeschickten Händen, daß selbst der geübteste Menschenkenner, der in der Hebammenkunst der Gedanken, wie Kant sie nennt, auf das Meisterhafteste bewandert wäre, hier noch . . . Mißgriffe tun könnte." Diese schwere Kunst des Erziehers, die die verborgenen Kräfte des Zöglings hervorlocken will, setzt eine intuitive Fähigkeit des Denkens und Fühlens beim Erzieher voraus, damit er seine Aufgabe recht erfassen kann, um in intellektueller Sympathie mit dem Geiste des Kindes mitzufühlen, was ihm nötig ist.

Das Ziel dieser Erziehung können wir mit einem Satze Bergsons angeben: „Das Gedächtnis eines Menschen ist der Maßstab für die Stärke seiner Wirksamkeit", das geistige Gedächtnis, der „intellektuelle Rückschlag der Materie auf den Geist". Dieses aktive Gedächtnis, das im Fortschreiten von der Vergangenheit zur Gegenwart (nicht umgekehrt!) besteht, ist die kondensierende Kraft des Geistes, das „Strebungsgefühl" unseres Bewußtseinsbesitzes. Unser ganzes Ich zieht sich in eine Spitze zusammen, die unaufhörlich in die Zukunft vordringt; unsre ganze Vergangenheit konzentriert sich in einen unsichtbaren Antrieb zur Vereinheitlichung, in eine „Lebens-

unruhe“ und vorwärtsdrängende Spannung, die um so größer ist, je mehr Augenblicke der Vergangenheit in die treibende Spitze zusammengefaßt sind. Von deren Stärke und Intensität hängt der Wert des Menschen ab. Zwei Extreme des Gedächtnisses gibt es: impulsiv auf jeden äußeren Eindruck zu antworten — oder nur in der Vergangenheit zu leben wie der Träumer. Dazwischen aber steht das „glückliche biegsame Gedächtnis“, das stark genug ist, um das Neue vollständig zu erfassen und mit unserm innersten Wesen vollständig zu verschmelzen, und so in sich selbst den Gesichtspunkt zur Auffassung der neuen Lage trägt; und das biegsam genug ist, um mit Sicherheit den Konturen der neuen Lage augenblicklich folgen zu können, und die neuen Probleme gleichsam fühlt. Das ist der Mensch mit gesundem Menschenverstande, der Mensch der Intuition und der Tatkraft, Bergsons „homme d'action“. — Für die pädagogische Praxis ergibt sich daraus die Wichtigkeit der Forderung, ein zusammenhängendes Gedankennetz zu schaffen, ein lebendiges Gewebe, in dem „ein Tritt tausend Fäden regt, die Schifflein hinüber herüber schießen, die Fäden ungesehen fließen, ein Schlag tausend Verbindungen schlägt“. Je stärker das organisch verschmolzene Gewebe ist, desto charakteristischer ist seine Nuance, desto größer auch das Maß der in ihm wohnenden Aktivität und Willensstärke. Denn die Berührungspunkte, die das Neue im Innern findet, sind in größerer Anzahl vorhanden; die Probleme werden besser gesehen und ergriffen, und desto eher wird die (nach Humboldt und Hildebrand) so nötige „Stimmung“ zur Erfassung des Neuen eintreten. Bei allem Lernen kommt es auf das völlige Verschmelzen oder Apperzipieren an; das ist der sichere Weg der Geistesentwicklung, der Weg zur Wissenschaft. —

Von Bergsons Psychologie und Metaphysik ist zu erwarten, daß sie Klarheit in die Pädagogik bringt, daß sie uns zeigen kann, worauf die Methode der Pädagogik achten muß. Bergson zeigt uns, daß das geistige Band, das alle pädagogischen Einzelbestrebungen im Innersten zusammenhält, unsre Auffassung von dem organischen, einheitlich-verschmelzenden Wachstumsprozesse des Geistes ist. Er überzeugt uns wieder von der Richtigkeit der Auffassung Pestalozzis, daß die Methode in erster Linie von der Bildung des Subjekts handeln müsse, nicht von den Unterrichtsfächern. Es gibt eine „zentrale“ Methode der allgemeinen Faktoren des seelischen Wachstumsprozesses. Darauf hat unsre Pädagogik nicht genügend geachtet; wir waren heute wieder mitten drin im Rationalis-

mus und Intellektualismus — trotz allen schönen Worten und Reden über Voluntarismus, Aktivität und Selbsttätigkeit. Man hielt es nicht für nötig, den immer fließenden Bildungsprozeß in seiner Lebenseinheit zu erfassen, sondern beobachtete ihn meist nur in seinen Äußerungen auf bestimmten Unterrichtsgebieten und Stufen. Den kalten Verstandesstrahlen der Analyse ausgesetzt, erstarrt das immer Fließende; wir hatten nur noch die einzelnen Teile, die jedoch außerhalb des Organismus alles Leben verlieren, in der Hand; wir hatten nur noch eine äußerliche Methodik, eine Methode von den Unterrichtsfächern, die nicht bedachte, daß der Kern allgemein ist, und die das seelische Wachstum nicht genau erkannt hatte. Denn zum Wesen des Seelischen gehört es, daß sich jene tiefe seelische Kraft auf den verschiedenen Betätigungsgebieten verschieden äußert; daraus folgt, daß auch in der Pädagogik in den einzelnen Unterrichtsgebieten in verschiedener Weise auf den kindlichen Geist eingewirkt werden muß, und daß die Unterrichtsmittel zur Erweckung der geistigen Fähigkeiten verschieden sein müssen. Diese Fragen, die an der Peripherie lagen, da wo Geist und Materie sich berühren, hat man zur Hauptsache gemacht. Was höchstens auf die Bezeichnung „Manier" oder „Technik" Berechtigung hatte, hat die rationalistische Pädagogik „Methode" genannt. Das war auch der große Fehler vieler „Reformer", die in ihren Aufführungen von Beispielen ausgingen, die jedoch nur in Besonderheiten der Materie oder in den verschiedenen Begabungstypen ihren Grund hatten. Gefährlich ist dieser Weg, den sie stolz den Weg der Induktion nannten, wenn dieses einzelne nicht im organischen Zusammenhange, im Lichte der wahren Aktivität der Seele gesehen wird. Heute scheint eine Gegenströmung gegen diese äußerliche Auffassung aufzutreten. Ich nenne hier nur den Münchener Privatdozenten Dr. Aloys Fischer, der „in der Tiefe des Lernvorgangs schürfen" will, um die „allgemeinen Faktoren des seelischen Prozesses" zum „Ausgangspunkte der Methode" zu machen.*) — Diese Methode fordert aber Vertrautheit mit den Einzeltatsachen und eine intuitive Versenkung ins Herz der Pädagogik, damit in uns eine „pädagogische Sinnesart", die rechte „Seelenverfassung" für die Aufgaben der Pädagogik erwächst. Eine solche Methode im Sinne Bergsons würde aber kein abschließendes System bringen, das von den meisten gewünscht wird, da es für jedes einzelne die Entscheidung bringt und das

*) In „Arbeiten und Lernen" im 2. Jahrbuch der Päd. Zentrale.

eigene Nachdenken erspart; ein solches System verriegelt das Tor der Zukunft. Bergson aber reißt es weit auf, läßt uns Probleme sehen, wo keiner sie sieht, zeigt uns den schweren Gang zum Ziel; er gibt nicht fertige Lösungen, sondern zeigt uns aus dem Wesen der unmittelbaren Bewußtseinstatsachen heraus die unendliche Verschiedenheit der neuen Wege, der neuen Ziele und neuen Möglichkeiten auch für die Pädagogik. Das ist aber nicht eine Pädagogik der Systeme und Regeln, sondern eine Pädagogik des künstlerischen Irrationalismus; denn wenn wir intuitiv das Wesen des Geistes restlos erkennen würden, dann wären wir alle Künstler, „denn unsre Seele würde fortwährend im Einklang mit der Natur erzittern". Von diesem zentralen intuitiven Ausgangspunkte geht der Weg von selbst zur reichsten, in sich selbst sichern Spezialisierung und Differenzierung in der Praxis; wie, das ist Sache des persönlichen Taktes, und dazu gehört vor allem eine tiefe Liebe zur Kindesseele.

Dann wird das rechte Gleichgewicht zwischen Theorie und Technik, zwischen der zentralen (subjektiven) und der peripherischen (objektiven) Seite der Pädagogik gefunden werden; dann werden wir weder von passiver noch von aktiver Methode, weder von Arbeits- noch von Lernschule sprechen, weder von gesonderter intellektueller, noch von ethischer oder ästhetischer Beeinflussung. Alle Seelenvermögen müssen zusammenwirken; die Erziehung zum starken Wollen ist auf demselben Wege zu suchen wie die zum richtigen Denken (Bergson, James, Natorp), und der Weg dahin trägt künstlerischen Charakter (Humboldt, Bergson). — Dieser organische Entwicklungsweg ist auch der Weg der Freiheit und der einzige zur Freiheit! Rissmann gebührt das Verdienst, vor der großen Öffentlichkeit auf den Gegensatz „Autoritäts- und Freiheitsschule" hingewiesen zu haben. Gewiß, Freiheit ist der Grundzug echter Bildung. Aber nur der darf das Wort „Freiheit" gebrauchen, der es richtig versteht. Das Bewußtsein, zu wählen oder anders handeln zu können, ist noch nicht das Kennzeichen der Freiheit. Auch in dieser wichtigen Frage hat uns Bergson gezeigt in „Zeit und Freiheit", wie wir das Freiheitsproblem auffassen sollen. Wie unser ganzes Ich der neuen Bewußtseinsmasse durch die Verschmelzung das charakteristische Gepräge gibt, so ist auch nur die Handlung frei, die aus unsrer ganzen Person hervorgeht, wenn sie „jene undefinierbare Ähnlichkeit mit unserm Ich hat, wie man sie bisweilen zwischen dem Kunstwerk und seinem Schöpfer findet". Ver-

steht man nun unter autoritativer Erziehung die Lenkung durch den Erzieher oder die Bestimmung des Stoffes oder des Weges, so lassen wir es uns auch von Bergson sagen, daß selbst die „autoritativste Erziehung unsrer Freiheit keinen Abbruch tun würde, vorausgesetzt, daß sie uns Vorstellungen und Gefühle vermittelte, die die ganze Seele zu durchdringen geeignet wären" (a. a. O. St. 131). Äußerer Zwang (durch Erziehungsmittel oder -stoffe) und innere Freiheit schließen sich nicht aus; in ihrer Wechselwirkung entzündet sich erst das Leben, die Aktivität. Der autoritative Zwang kann unsrer Freiheit nicht schaden; denn über unser tiefes Ich hat kein andrer Macht als wir selbst; wir „fühlen" die neuen Erwerbungen in unser kompaktes, fundamentales Ich „ein", drücken ihnen den Stempel unsrer Persönlichkeit auf, indem sie völlig mit ihm verschmolzen werden, damit sie nicht einen Fremdkörper, ein „parasitäres Ich" bilden. Freilich: viele leben und sterben, ohne diese tiefe innere Freiheit der Persönlichkeit gekannt zu haben — weil ihnen eine übelverstandene Erziehung die Persönlichkeit genommen hat. Deshalb muß als erster Grundsatz der kommenden Freiheitsschule der alte gelten: innigste Berücksichtigung des geistigen Entwicklungsganges, um Persönlichkeiten zu erziehen!

Zugleich zeigt uns die Psychologie Bergsons und Natorps, daß die Geistesentwicklung bei jedem einzelnen seine besondere charakteristische Nuance hat. Jeder hat seine besondere Art, zu lieben und zu hassen, jeder seine besondere eigentümliche Art, neue Gedanken mit seinem Innern zu verschmelzen, je nach Alter, Fortschritt und Begabung. Indem wir deshalb noch den andern Grundsatz Humboldts hervorheben: Heilighaltung der Individualität! — kehren wir wieder zum Ausgangspunkte unserer Betrachtungen zurück. —

In unsrer Zeit der „Reform" suchen wir wieder eifriger nach wahrer Bildung; die ist auch heute noch nur in der Richtung des Erziehungsideals des Neuhumanismus zu suchen, in jener aus Klassizismus und Romantik verschmolzenen Bewegung, erwachsen auf dem Boden protestantischen Denkens und erfüllt vom Geiste deutscher Innerlichkeit. Heute bereiten sich wieder große Wandlungen vor, wieder ist ein Gären und Fluten auf allen Gebieten zu spüren — wie vor hundert Jahren. Wie jene Idealisten müssen wir Pädagogen wieder erkennen, daß die großen Fragen der Erziehung mit den Problemen der Weltanschauung und Kultur eng zusammen-

hängen. Wieder sieht man die Lebenseinheit gefährdet und geht deshalb zurück auf die zentralen, gestaltenden Kräfte; deshalb stellt man in der Wissenschaft über die durchsichtige Klarheit der abstrakten Begriffe die „Seele", die konkrete Wirklichkeit des Lebens; deshalb schätzt man wieder die Individualität, die Persönlichkeit. Heut gilt uns wieder das große Stichwort wie vor hundert Jahren: Konzentration; wir hören wieder mahnende Stimmen, die eines Bergson, Natorp, Joël: wenn die Analysen der Wissenschaft, die Lehren der Pädagogik, tot und starr werden, dann ist Zeit, zu den Müttern hinabzusteigen, und den Zugang zu den Müttern suchen wir (mit Humboldt) in den schweigenden Tiefen der Individualität, (mit Bergson) in dem ewigen, organischen Strom der „vraie durée". In uns selbst müssen wir die Renaissance, die Wiedergeburt, erleben. Deshalb wendet sich das ganze Reformproblem zuletzt an uns selbst; wir selbst müssen uns auf den Gipfel der Humanität erheben, müssen von dem humanen Geiste einer universalen Auffassung der Welt und des Menschlichen tief durchdrungen sein. In diese Forderung klingt auch Eduard Sprangers tiefes Buch über das Erziehungsideal aus: dann wird in uns der neue Geist lebendig, der uns die Kraft gibt, zu wirken im Sinne des schlichten Volksmannes und des echten Edelmannes:

Joh. Heinr. Pestalozzis und Wilhelm von Humboldts.

Die Grammatik und das Lebendige.

Lehrversuche im Sprachunterricht

von Fritz Gansberg in Bremen.

In unsern Sprachstunden beschäftigen wir uns in der Hauptsache nur mit den Sprachformen. Vom Inhalt sehen wir möglichst ganz ab, um ja nur recht die Formen und ihr Regelwerk zur Anschauung zu bringen. Wenn wir in unsern Sprachschulen blättern, so denken wir schon gar nicht daran, daß auf irgendeiner Seite vielleicht interessante Sachen stehen könnten. Wir sind ganz zufrieden damit, daß uns in allen Abschnitten Sprachstoffe entgegentreten, die nur noch ganz von fern an die Dinge erinnern. Gut so, um so besser können wir dann ja die Formen selbst ins Auge fassen. Wir wollen keine sachliche Ablenkungen und freuen uns, daß die Sprachschulen nur Phrasen bieten. Mit einer gewissen selbstbewußten Rücksichtslosigkeit gehen wir ebenfalls in unsern sprachlichen Erörterungen über den Inhalt hinweg; seltene und feine Redewendungen brauchen wir nicht, und wenn ein unbeholfener Schüler den Satz „der

Schlachter schlachtet" stammelt, so zeigen wir gerade an solchen Produkten, daß der Denker immer gleich auf das Wesentliche losgeht und daß die logischen Beziehungen überall und also auch an ein erbärmliches Sprachprodukt angeknüpft werden können. Denn diese Erkenntnis soll ja eben im Schüler geweckt werden, daß die logischen Formen unsers Denkens überall in der Sprache sichtbar zutage treten, daß sie notwendig sind und niemals außer acht gelassen werden können, daß wir einige wenige ganz feste Kategorien haben: Subjekt — Objekt, Zeit — Raum, Ursache — Folge, Wirklichkeit — Möglichkeit, Notwendigkeit — Zufälligkeit usw., in die alle unsere Gedanken wie in Schubfächer eingeordnet werden können. Und darauf richten wir nun unsere Stunden ein, wenn nicht etwa die handwerksmäßige Erlernung der Sprachformen unser ganzes Streben ausmacht. Wir wollen die Schüler dadurch an begriffliches Denken gewöhnen, sie zu folgerichtigem, sachgemäßem, klarem Gedankengange erziehen, sie lehren, in den Gedanken anderer das Wesentliche zu erfassen, die Begriffe gegeneinander abzugrenzen und sie in die richtige Ordnung zu bringen. Diese eindringliche logische Schulung muß sich schließlich in ihrer Sprache, in ihrem schriftlichen und mündlichen Darstellungen deutlich ausprägen: in der Art, wie sie zu einem gegebenen Thema Stellung nehmen, wie sie ihre Ansichten vortragen und ihre Darstellung aufbauen, und schließlich muß es sich auch sogar in ihrem Satzbau und in der Interpunktion noch äußern.

Das ist gewiß ein hohes, erstrebenswertes Ziel; aber wir sind im Irrtum, wenn wir glauben, unser heutiger grammatischer Unterricht könne zu dieser logischen Schulung irgend etwas Wesentliches beitragen. Es ist sehr traurig, daß wir die Schüler, die so gern denken möchten, so viele Stunden lang mit den bloßen Schalen des Denkens behelligen. An hohlen Formen, an Phrasen kann man sein Nachdenken nicht schärfen. Unser grammatischer „Unterricht" ist gewiß noch ein Rudiment formaler Schulung im Sinne Pestalozzis und seines Zeitalters. Wie kann man nur glauben, das logische Denken fördern zu können, ohne einen bestimmten Denkinhalt zu bieten? Das gleicht dem Schwimmen auf dem Trocknen und dem Fechten gegen einen unsichtbaren Feind. Was soll ein Jurist mit Vorlesungen über „formale Logik"? Er treibt angewandte Logik in seinen Prozeßakten, die praktische und vor allem die produktive Arbeit in der Rechtspflege macht ihn zum Dialektiker und Logiker. An den Dingen lernt man denken; die Logik, die in den Sachen ruht, die müssen wir lebendig machen! Ein Zergliedern von Lesebuchphrasen in Satzteile fördert die Denkkraft nicht; damit dienen wir nur einem öden Formalismus und erziehen gerade umgekehrt zur Gedankenlosigkeit.

Wenn aber die Sprachstunden nicht dem Gedankenleben nutzbar gemacht werden, dann verdienen sie keinen Platz auf unserm Plan. Das bißchen „Sprachrichtigkeit", was wirklich notwendig für die Schüler im späteren Leben ist, kann ihnen in einem dünnen Heftchen geboten werden, in dem immer ein wenig exerziert und memoriert werden mag, besonders von denen, deren Sprachwerkzeuge ungewöhnlich widerspenstig sind. Im übrigen muß aber betont werden, als Fundamentalsatz in aller Erziehung so auch hier, die stille Gewöhnung an das Gute, an das Rich-

tige liefert die besten, sichersten Resultate, die Gewöhnung, die in dem steten Wechselverkehr zwischen den Schülern und Lehrern und Büchern zugunsten einer mustergültigen Sprache ausgeübt wird. Wenn sie nur fesselnder und lebendiger zum Schüler sprächen, so wären alle unsere Sachstunden auch zugleich die schönsten Sprachstunden, und wir könnten getrost auf gesonderte Sprachstunden verzichten. Sprachstunden! eine traurige Erfindung für Kinder, die nur sprechen, was sie bewegt. Wie freuen wir uns, wenn es uns in den Redekämpfen des Lebens gelingt, immer „sachlich" zu bleiben; in der Schule aber unterrichten wir die Kinder planmäßig, unsachlich zu sprechen, unsachlich zu denken. Ein langweiliger, freudeloser, toter Unterricht, niemand zu Nutz, allen zur Qual. Wenn wir die logischen Formen, die wir in unserer Sprache entdecken, nicht hinaustragen in die Stoffe, die uns das Leben entgegenbringt, um nun an ihnen die Güte und Kraft unserer Logik zu probieren, dann hat der Sprachunterricht gar keinen bildenden Wert.

Sollte nicht auch in den Sprachstunden produktive Arbeit möglich sein? Könnte man nicht auch aus den Formalien unserer Grammatik Leben gewinnen? Sollte es nicht einen Weg geben von der Logik zu den Dingen, von den Wörtern zu den Sachen? — So ging ich auf die Suche und so entstanden die hier folgenden kleinen Plaudereien mit Schülern. Unser Weg führte in die Weite, in die Physik und in die Chemie und in noch entlegenere Gebiete. War es ein Irrweg? Aber, nochmals gesagt, wenn der oberste Zweck des Unterrichts die Gedankenbildung ist, so müssen auch die Sprachstunden ihr dienstbar gemacht oder — abgeschafft werden.*)

I. Subjekt und Objekt.

„Der Geselle verließ das Haus seines Meisters." „Das Haus" ist das Objekt der Tätigkeit „verlassen", sagt der Grammatiker, denn die Tätigkeit wird ausgeübt von dem Gesellen und richtet sich gegen das Haus. — Was für komische Leute diese Grammatiker sind. An dem Hause wird das Verlassen, das Weggehn, das Abschiednehmen „ausgeübt". Wenn eine Tätigkeit an einem Dinge ausgeübt wird, so muß sich dies Ding doch verändern; durch Spalten, Klopfen, Kochen, Räuchern, Bemalen, Waschen usw. verändert man die Dinge. Wenn aber zwei Dinge, die beisammen waren, der Geselle und das Haus, sich trennen, so können beide doch gewiß schon bleiben, wie sie waren. Ja, die Wanderschaft, die nun beginnt, richtet sich gewiß eher gegen den Gesellen selber, als gegen die Stationen auf seinem Wege: sein Zeug wird staubig, die Wangen bräunen sich, die Schweißtropfen rinnen an seinen Backen herunter; später laufen sich die Schuhsohlen ab, die Hosenränder stoßen sich durch, die Fußsohlen

*) Die hier folgenden Abschnitte waren schon im wesentlichen geschrieben, als mir das große Werk von Fritz Mauthner: „Beiträge zu einer Kritik der Sprache" (Stuttgart, J. G. Cottasche Buchh. Nachf. 1906) in die Hände kam. Da fand ich die Wege so viel schöner und besser vorgezeichnet, die ich unbewußt gesucht, daß ich in einer Überarbeitung dem feinen Denker nun auch bewußt und freudig gefolgt bin. Weitere Lehrversuche und ein großes System von Sprachübungen auf sachlicher Grundlage findet der Leser in meinem demnächst erscheinenden Buche vom produktiven Sprachunterricht. F. G.

werden hart, die Gestalt wird magerer, wird straffer usw. So richtet sich die Tätigkeit rückwärts gegen den, von dem sie ausgeht. Und ich glaube, das ist oft genug der Fall. Immer trägt der Arbeiter auch Spuren der Arbeit mit sich hinweg; der Monteur ist nicht nur an seinem blauen Drellzeug zu kennen, sondern auch an den Flecken von Mennige, Rost und Ruß, die auf dem Zeuge und im Gesicht haften; der Schornsteinfeger ist noch besser zu kennen, Schlachter und Bäcker können sich auch nicht verstellen, und dem Landmann kann mans auch wohl ansehen, ob er von der Kartoffelernte oder von der Kornernte zurückkommt. Und ebenso: der Hammer, der immer wichtige Schläge austeilte, wird schließlich locker im Winkel, die Ränder der Schlagfläche biegen sich um, die Schlagfläche wird blank, bekommt auch Beulen, von all den harten Köpfen, auf die sie losschlagen mußte usw. Und so sieht man an allen vielgebrauchten Werkzeugen die Spuren des langen Gebrauchs, und wäre es der Federhalter, mit dem du deine Aufsätze schreibst: die Messinghülse ist mit Tinte bedeckt, sie sitzt nur noch locker auf dem Holzstiel, der schwarze Lack ist vielfach abgescheuert usw. Und so ist es wohl bei allen Tätigkeiten, die an einem Objekt eine Veränderung hervorrufen sollen: im Geheimen rufen sie auch an dem Subjekt eine Veränderung hervor.

Aber meistens wird es doch so sein, daß der Gegenstand, auf den die Tätigkeit sich richtet, die größte Veränderung erleidet? Und selten umgekehrt, wie bei dem kleinen Jungen, der ein schönes Bild malen will, aber leider die meisten Farben an seinem Zeuge und in seinem Gesicht anbringt. Je mehr die Arbeit überlegt wird und ausprobiert und praktisch eingerichtet wird, um so mehr richtet sie sich ganz auf das Objekt, oft auf einen einzigen Punkt an demselben, und trifft nicht daneben. Und nur dann kann man nicht von Kraftverschwendung reden. Ein Mann, der, um einen Nagel in die Wand zu schlagen, das ganze Haus in Unruhe bringt, treppauf und treppab läuft, mit seiner Frau erst einen großen Streit um Nagel und Hammer aufführt, beim Aufsteigen mit dem Stuhl umschlägt und einiges Geschirr zerbricht oder die Wanduhr herunterreißt oder mit dem aufzuhängenden Ölgemälde in den Glasschrank hineinstolpert, der Mann verschwendet viel Zeit und Geld und Kraft an einem einzigen Nagel. Wer sein Handwerk gelernt hat, der legt sich alles zu Griff, der weiß, wo er anzufangen hat, macht nicht viel Worte, überlegt erst und handelt dann und wird bald fertig. Der Anfänger braucht viel Zeit, weil er viel unnütze Handlungen ausführt, auseinanderreißt, was zusammenbleiben mußte, die Nägel, Knöpfe, Schrauben durcheinanderwirft, unvorsichtigerweise in die fertige Arbeit hineintapst und den mühsam und kunstvoll gefertigten Brummbaß wieder aufreißen muß, weil beim Wegsetzen des Kunstwerks der Leimtopf noch darin herumpoltert.

Alle Kraft an einem Punkte ansetzen, das ist die Kunst. Das sehen wir, wenn der Arbeiter die Brechstange ansetzt, um einen schweren Stein aus dem Pflaster herauszuheben; mit seiner ganzen Kraft, ja mit seinem ganzen Gewicht drückt er auf den einen Hebelarm, während der andere Hebelarm tatsächlich in einem Punkte an der Last angreift. Es geht zwar keine Kraft in der Welt verloren, das ist eine der Grunderkenntnisse,

der heutigen Physik: die Kraft, die wir aufwenden, um eine schwere Last in eine hohe Lage hinaufzubringen, die stecken wir gewissermaßen in die Last hinein, und sie ruht darin wohlverwahrt wie in einer Sparkasse, und sie kommt in dem Augenblicke wieder zur Wirkung, bis auf das letzte Gramm, wenn die Last von oben herab auf ihren ehemaligen Standort wieder zurückfällt; und die Kraft, die unsere Hand aufwendet, um die Uhr aufzuziehen, wird langsam, langsam von der Uhr an ihre Zeiger abgegeben, und erst wenn der letzte schwache Muskeldruck aufgezehrt worden ist, kommen die Zeiger zum Stillstand. Aber es geht doch etwas von der Kraft durch Reibung verloren, denn auch in der allerfeinsten Uhr, die spielend leicht läuft, noch viel besser als das Vorderrad von einem neuen Fahrrad, reiben sich die Achsen in ihren Lagern, auch wenn sie noch so sorgsam geölt wären. In Wirklichkeit geht die Kraft natürlich nicht verloren, sie geht nur für den bestimmten Zweck verloren, sie zersplittert sich unterwegs ein klein wenig im Räderwerk und bewirkt hier, daß die Achsen und Lager langsam aber sicher ausgeschliffen werden. Jede Maschine wird durch den Gebrauch schließlich abgenutzt; anfangs wenig, aber je schlechter die Teile mit der Zeit ineinandergreifen, um so mehr Kraft muß aufgewendet werden, um doch noch denselben Nutzen aus der Maschine herauszuholen, und dadurch macht die Abnutzung immer größere Fortschritte.

Alle Kraft an einem Punkte ansetzen, das ist die große Kunst, die alle Techniker und Ingenieure lernen möchten; und diese Kunst ist um so notwendiger, je größer und schwerer die Arbeiten sind, die zu verrichten sind, und je stärker die Maschinen sind, die dafür gebaut werden. Zwischen Europa und Amerika verkehren Dampfschiffe mit Maschinen, die der Kraft von siebzigtausend Pferden gleichkommen. Siebzigtausend wirkliche Pferde! Wieviel Ketten gebraucht man da schon, und je weiter nach der Last, desto dicker müßten sie werden! Welch ein Gewicht müßten die Pferde zunächst in Bewegung setzen, ehe ihre Kraft den Lastwagen selbst berührte! Ein Riesengewicht — und ein totes Gewicht! Die Maschinen der großen Dampfschiffe haben auch tote Gewichte zu überwinden; aber die ausgerechneten Pferdekräfte stehen ganz zur Verfügung; sie wirken wie ein Riesenpferd von siebzigtausendfacher Stärke an einem Punkte. Das ist die höchste Meisterschaft; dann wirken alle Teilkräfte in einer Richtung, dann hebt die eine nicht wieder auf, was die andere gewirkt hat.

Diese Kunst, mit ganzer Kraft an einem Punkte einzusetzen, sollten wir auch im Leben üben. Wer sich in alle möglichen Dinge verzettelt und nur von großen Zielen träumt, kommt nie zurecht; wer aber an einer bestimmten Aufgabe, und sei sie noch so klein, mit Lust und Ausdauer arbeitet, bis sie gelöst ist, der hat den Weg gefunden, der von Erfolg zu Erfolg führt; ja dem wachsen aus seinen eigenen Werken ungeahnte Hilfskräfte entgegen, die ihm zu immer größeren Aufgaben Mut machen. Und es ist wirklich so, der Kaufmann, der sich ein eigenes Geschäft gegründet hat, wird schließlich von seinem eigenen Geschäft in der einmal eingeschlagenen Richtung vorwärtsgeschoben, er mag wollen oder nicht. Die Arbeit, die er einmal in sein Geschäft hineinsteckte, ging nicht ver-

loren, sie wirkt weiter, auch wenn der Urheber seine Tätigkeit einmal einstellt, sie wirkt auch auf den Urheber selber zurück. Da bringt schon an jedem Morgen die einlaufende „Post" ganz regelmäßige Arbeiten mit sich, die alle Hände in Bewegung bringt: da kommen Bestellungen, die an den Lagermeister weitergegeben werden müssen, der wiederum die Arbeiten an seine Leute verteilt, der eine muß winden, der andere wägen, der dritte packen, der vierte buchen; da laufen Beschwerden ein, Anfragen und Angebote, die andere Hände und Köpfe in Bewegung bringen; da kommen Zahlungen und Forderungen, die neue Arbeiten mit sich bringen. Inzwischen muß auch an den Fortschritt gedacht werden: die Lagerbestände müssen ergänzt werden, durch Bestellungen in Fabriken, in überseeischen Plätzen, bei Landwirten, auf Auktionen, auf Messen usw., neue Muster und Stoffe werden aufgenommen, und vor allem muß auch die Kundschaft zum Kaufen angeregt werden. Das sind alles Pflichten, die das eigene Geschäft dem Urheber auferlegen; er muß sich selbst immer wieder antreiben, wenn die Aufgaben immer mehr wachsen; aber er muß sich auch überwinden, wenn er sich von diesen Pflichten wieder löst. Die Bahnen, die er sich selbst geschaffen, halten ihn auch wieder im Geleise. Der schaffende Mensch gleicht einem Strom, der aus den Bergen in eine weite Ebene eintritt: der kann sich freilich nach allen Richtungen wenden, aber hat er sich erst einmal für eine entschieden, so fangen die flutenden Wasser auch gleich an, eine Rinne zu graben, und in diesem Bette muß er fortan fließen, ob er will oder nicht. Der Strom und sein Bett gehören zusammen, Ursache und Wirkung gehen da vollständig ineinander über. Es ist so wie in der Entwicklung eines Eisenbahnnetzes: zufällig kreuzen sich manche Linien, diese Kreuzungspunkte aber werden als Umsteigestationen mit der Zeit so bedeutend, daß sie selbst neue Linien anziehen und also wieder auf das Netz, das sie hervorbrachte, rückwirken. Wie sagte doch jener Postmeister 1838, als die Eisenbahn zwischen Berlin und Potsdam angelegt werden sollte: „Meine Herren, ich wohne in der Leipziger Straße und sehe, wie morgens bei schönem Wetter und hauptsächlich in der Rosenzeit höchstens sechs bis acht Fuhrwerke hinaus nach Potsdam fahren; nun aber bauen sie Wagen wo dreißig Personen Platz haben, und sie wollen bis zu sechsmal des Tages damit hinausfahren; was sollen wir Berliner denn alle Tage sechsmal in Potsdam machen?!" Diese in der Tat höchst berechtigte Frage hat durch die Verkehrsentwicklung ihre höchst natürliche Lösung gefunden: mit den besseren Verkehrsmitteln wächst auch die Reiselust, und bei einer größeren Reiselust rentieren sich auch wieder bessere, schnellere Verkehrsmittel, und so fort wie eine Schraube ohne Ende. Was ist nun Ursache, was Wirkung in dieser Entwicklung? Diese Frage kann niemand lösen. Hat das billige Briefporto unserer Zeiten den riesenhaften Briefverkehr verursacht? Oder ermutigte der immer mehr zunehmende Briefverkehr zu einer immer größeren Herabsetzung des Portos? Dieselbe im Grunde höchst überflüssige Frage nach dem Wirkenden und dem Bewirkten, nach Subjekt und Objekt, ebenso nützlich und tiefsinnig wie die Frage: erhoben sich die Vögel allmählich in die Lüfte, weil sie Flügel oder doch wenigstens Ansätze von Flügeln hatten, oder machten sie sich allmählich Flügel, weil sie z. B. bei der Jagd

nach Insekten zu immer größeren Sprüngen in die Luft erhoben? Oder: sind die Stiefel darum immer feiner und praktischer geworden, weil die Schuster immer bessere Werkzeuge anwendeten; oder haben sie sich diese Werkzeuge bei ihrer Arbeit nach und nach erdacht, weil die Kunden immer höhere Anforderungen an sie richteten? Und ebenso: ist der Körper darum krank geworden, weil er gar keine Nahrung mehr annehmen wollte; oder hat er darum keine Nahrung mehr angenommen, weil er schon lange durch und durch krank war? Was ist Ursache und was ist Wirkung? Kein vernünftiger Doktor wird lange danach fragen. Das Wirkende und Bewirkte, das wir in allen Vorgängen in Gedanken trennen können, gehört doch in Wahrheit untrennbar zusammen. Wir suchen immer noch wie die Kinder nach Personen, die hinter den Erscheinungen sitzen; wir sagen: die Pflanze saugt mit ihren Wurzeln das Wasser aus der Erde, als wäre die Pflanze eine Person, als wäre die Pflanze das Subjekt und das Wasser das Objekt, und wissen doch ganz genau, daß das Umgekehrte ebenso richtig ist, daß das Wasser durch Zellenwände dringen muß und in Haarröhrchen ansteigen muß, ob das Wasser es will oder nicht und ebenso, ob die Pflanze es will oder nicht. Wir halten die Pflanzen und Tiere immer noch für „Subjekte", d. h. für Dinge, von denen Tätigkeiten ausgehen, die keine äußeren Ursachen haben und die in freier Selbstbestimmung von ihnen ausgehen; und wir müssen immer mehr erkennen, daß die lebenden Körper eigentlich nichts anderes sind, als „Räume", in denen tausend von außen wirkende Kräfte ihr Spiel treiben. Wir dehnen das auch auf den Menschen aus und sagen wohl: der Mensch ist ein Produkt seiner Umgebung. Und diese Erkenntnis macht uns vorsichtiger in der Beurteilung hervorragender Menschen und stimmt uns milder in der Verurteilung der Verbrecher. Wir stellen uns aus alter Kindergewohnheit die Verbrecher immer als Menschen mit wüsten, verheerten, tierischen Zügen vor, und müssen uns doch immer wieder verwundert sagen, wenn uns das Leben an einem Verbrecher vorbeiführt, wie dieser Unglückliche doch ganz nett und harmlos ausgesehen habe. Wir drängten uns gierig heran und müssen uns enttäuscht gestehen: das ist ja eigentlich ein Mensch, so wie wir! Und so ist es ja auch in der Tat. Gute und schlechte Strömungen wogen in uns durcheinander. Ist es unser Verdienst, wenn die reine Umgebung, in der wir aufwuchsen, keine schlechten Gedanken in uns aufkommen ließ? Und ist es des Verbrechers Schuld, wenn ihn Gewohnheiten, die seine Umgebung ihm aufzwangen, zu seiner Untat verleiteten? Wer will den ersten Stein auf ihn werfen?

Je mehr wir die Natur erforschen, desto mehr erkennen wir, wie menschlich wir sie uns immer dachten; und je mehr wir den Menschen erforschen, desto mehr erkennen wir, daß wir ihn uns gar nicht natürlich genug denken können.

Was ist eine Kraft, die nicht zugleich Stoff ist? Wo ist eine Ursache, die nicht durch eine andere Ursache bewirkt wurde? Was ist das Subjekt ohne sein Objekt?

(Schluß folgt.)

Wert und Wille.

Von Georg Meyer in Hannover.)*

„Man lehre die modernen Menschen
wieder an Ideen glauben."
(Arthur Drews: Christusmythe.)

Der Glaube an den Dualismus der Welt ist dem Menschen natürlich, und die Zweiteilung in Natur- und Geisteswelt scheint so unmittelbar einleuchtend, daß es einer umfassenden Bearbeitung bedarf, die Kluft für den gemeinen Verstand zu überbrücken. Und doch ist unsere Zeit voll des Streites um Einheit oder Zweiheit der Welt. Seitdem man angefangen hat, das, was man Geist nannte, wissenschaftlich zu untersuchen, hat sich die Psychologie recht eigentlich als die Wissenschaft aufgetan, die den Tummelplatz jenes Streites bildet. Der vergeistigte Materialismus unserer Tage, der Geist und Seele gleichsetzt, unterwirft die psychischen Erscheinungen genau der gleichen naturwissenschaftlichen Begriffsbildung wie die anderen Wissenschaften, und kein Ausweg zeigt sich aus der lückenlosen Kausalverkettung. Zwar weisen Wundt und andere der Seele noch ein Sonderplätzchen in der Welt an; zwar taucht auf den letzten Seiten der psychologischen Lehrbücher so etwas auf wie Denken, Charakter, Ich, Wille und dgl. — nämlich das, worin die Alten gerade den „Geist" verkörpert sahen, der außerhalb der „Natur" stand — aber diese Begriffe verknüpfen sich ohne Sprung mit den psychischen Elementen durch das Gefühl. Nämlich so: Empfindung und Gefühl treiben den Willen, oder noch besser: Gefühl + Empfindung = Wille. So ist denn eine Untersuchung über Wille und Wert notwendig auf das Grenzgebiet zwischen Psychologie und Erkenntnistheorie gewiesen, wo die Verknüpfung der beiden Welten sich vollziehen soll. Wir müssen von den Lehren der Psychologie ausgehen.

Es ist eine Tatsache, daß die Psychologie von jeher das Willensproblem stiefmütterlich behandelt hat. In ihren Lehrbüchern bleibt der Wille ein Fremdkörper, der die Geschlossenheit des Systems etwas stört. Es sieht immer so aus, als ob hier eine andere Welt in die Wissenschaft hineinrage, und dieser Schein trügt tatsächlich nicht. Und weil die konsequenten Psychologen wissen, daß sie mit einem Willen im herkömmlichen Sinne nichts anfangen können, so bestreiten sie entweder seine Existenz überhaupt, wie z. B. Ziehen oder Ebbinghaus: es gibt nichts außer Empfindungs- und Gefühlselementen und deren Komplikationen. Oder die Psychologie versucht, sich den Willen zu assimilieren. Sie gibt sein Dasein zwar zu, verknüpft aber den Willen kausal mit dem übrigen Erfahrbaren durch das Gefühl als Motiv und endigt so bei einem eudämonistisch ausgerichteten Willen, dem nur das fehlt, was den Willen im gemeinen Sinne auszeichnet: die Freiheit. Selbst was die Apperzeptionspsychologen, die am meisten metaphysisch veranlagt sind, als Willen

*) Zum Ganzen vgl. H. Münsterberg: Philosophie der Werte. O. Weininger: Geschlecht und Charakter. H. Rickert: Der Gegenstand der Erkenntnis.

bezeichnen, ist nur ein künstliches, psychologisches Ersatzmittel. Das Wort Wille ist lediglich ein Andenken an die vorwissenschaftliche Zeit oberflächlicher Analyse des Psychischen, ein nicht mehr gebrauchsfähiges Überbleibsel. Dieser psychologische „Wille" will gar nicht; er muß, so gut wie alles andere in der Welt. Wären die seelischen Vorgänge exakt meßbar, man könnte eine Willenshandlung vorher berechnen, wie den Wirkungsgrad einer Maschine. Fast ängstlich sucht man dann einen dialektischen Schleichweg, um dem Laien glaubhaft zu machen, wie aus der Mechanik psychischer Elemente und Verbindungen wenigstens die Täuschung des Freiheitsbewußtseins entstehe. (Vgl. z. B. die Monographie von Else Wentscher über den Willen.) Gewiß, das individuelle, augenblickliche Lustgefühl muß ausgeschaltet werden. Gefühle und Überlegungen verfestigen sich schließlich zu abstrakten Grundsätzen, die von des Augenblicks Wohl und Wehe relativ unabhängig sind. Das Ich, das sich allmählich aus Gefühl und Reflexion konsolidiert, wird Bestimmungsgrund gegenwärtiger und künftiger Willensentscheidungen. So hat man doch wenigstens ein Surrogat für die Freiheit vom Naturzwang, die das Wort „Wille" im Vollsinn bezeichnen soll. Und doch kann selbst der (sittliche) Willensakt, der bewußt das Sittliche wählt, psychologisch nur durch die Annahme erklärt werden, daß der Wählende deshalb das Sittliche vorziehe, weil er die dauernde Lust eines guten Gewissens dem flüchtigen Genusse des Augenblicks vorzieht. Es kann in der Psychologie keinen Ausweg aus dem Kausalzwang geben, sonst gäbe sie sich selbst auf. In diesem Bereich führt ein ununterbrochener Weg von der eindeutig gefühlsbestimmten Triebhandlung zur kompliziertesten Wahlhandlung im Sinne Wundts. Auch der höchste Willensakt, meinetwegen die Entscheidung vor einer Rettungstat, die das Leben kostet, kann nur dem stärkeren Motive folgen, und das psychologische Gesetz des Willens ist rein das mechanische Gesetz der Diagonale im Kräfteparallelogramm. So ist die psychologische Bearbeitung des Willensproblems nur fortgesetzter Mißbrauch eines metaphysischen Begriffs. Und je schärfer der Psychologe analysiert, um so eher muß er gestehen, daß er im Umkreis seiner Wissenschaft den Willen so wenig antrifft, wie der Astronom den Weltschöpfer. Typisch dafür ist Münsterbergs oder James' scharfsinnige Zergliederung der Willenshandlung. „Man nehme diese antezepierenden Bilder von der ausgeführten Bewegung weg, und statt einer vollkommenen Übersicht über die Richtungen, die der Wille einschlägt, behält man im Bewußtsein ein absolutes und totales Vakuum. Wenn ich lieber das Wort Paul als das Wort Peter ausspreche, dann ist es der Gedanke an meine Stimme, die mein Ohr trifft, und an gewisse Muskelempfindungen in meiner Zunge, meinen Lippen und meinem Kehlkopf, die die Aussprache leiten. Sie sind alle zentripetal bedingte Empfindungen, und zwischen dem Gedanken an sie, durch den die Handlung mit aller Vollkommenheit im Geist spezifiziert wird und der Handlung selbst ist kein Raum für irgendeine 3. Ordnung von psychologischen Phänomenen" (James). Daß von anderen Psychologen das Gefühl mit in den Vorgang einbezogen wird, macht keinen grundsätzlichen Unterschied. Ebbinghaus z. B. schreibt: „Der Wille ist der vorausschauend gewordene Trieb. Er enthält zunächst die beiden

Gruppen von Empfindungen nebst dem der einen anhaftenden Gefühl, die den Trieb charakterisieren, außerdem aber noch ein drittes, beide Verbindendes: die geistige Vorwegnahme eines Endgliedes der empfundenen Tätigkeiten . . .; etwas anderes als Empfindungen, Lust- oder Unlustgefühle, Vorstellungen ist nicht vorhanden" (Abriß, S. 80). Ich glaube, es müßte doch wenigstens nachdenklich machen, wenn solche führende Psychologen einen Willen leugnen. Und doch versuchen andere, deswegen als besonders tiefe Denker verschrieene immer wieder, den Willen psychologisch zu konstruieren, d. h. sie ziehen aus dem Gewirr psychischer Fäden ein Dutzend Enden heraus, um zuletzt den Rest, d. h. den Willen selbst, unentwirrt zu lassen.

Die psychologische Betrachtung entwertet das Wort „Wille". Wer jede Handlung vom Armbeugen und -strecken (Narziß Ach!) bis zur sittlichen Tat eine Willenshandlung nennt, gibt dem Wort einen Sinn, den es einfach nicht haben darf. Zugegeben, daß neun Zehntel aller menschlichen Handlungen in diesem psychologischen Mechanismus ablaufen: Zielvorstellung, Gefühl, Muskelempfindung usw. — vieles davon vollzieht sich überhaupt unbewußt, vor allem das Lebensnotwendige, wie Kauen und Trinken, Schlafen und Gehen, Aufstehen und Grüßen und vieles andere. Von dem Rest geht wenigstens ein großer Teil ohne Gefühlsmotivation vor sich. Die Vorstellung der Bewegung führt einfach die wirkliche Bewegung unmittelbar herbei. Es gibt tatsächlich genug ideomotorische Handlungen (James): die vorgestellte Bewegung und die wirklich ausgeführte fließen im Bewußtsein zusammen, ohne daß man die Grenze bezeichnen könnte. Man versuche einmal, sich seinen gekrümmten Zeigefinger lebhaft vorzustellen, und man wird merken, wie seine Muskeln sich von selbst spannen, gewissermaßen, um die Intensität des Vorstellens durch die Anschauung des gebeugten Fingers zu erhöhen. Von Gefühl und Wahl ist in alledem nichts zu entdecken. Aber selbst eine Handlung, bei der uns mehrere Motive zur Wahl stehen, kennt psychologisch keinen Willen. Das gefühlsstärkste Motiv muß siegen, sogut wie die Wage sich nach der schwersten Seite neigen muß. Wenn ich die Wahl habe, ob ich mit meinem Freunde ausgehen, ein langweiliges Buch lesen oder ins Theater gehen will, so mag die Wahl Qual genug bringen und lange dauern — das siegende Motiv ist das stärkste gewesen, eben weil es die anderen verdrängt hat. Das mag alles richtig sein. Nur vermag ich nicht einzusehen, warum man das einen Willensakt nennt. Nach psychologischer Auffassung muß der Wählende einfach, und selbst wenn er trotzig das Gegenteil täte, so wäre der Trotz das stärkste Motiv. Freier Wille ist nur ein relativ kleiner Bruchteil psychischen Lebens. Er entwickelt sich spät, bei manchen Menschen nie. Man kann entschieden leben, ohne einen Willen zu besitzen, so gut wie man leben kann ohne Sittlichkeit. Um gleich zu sagen, was im folgenden bewiesen werden soll: nur die sittlichen Entscheidungen verdienen den Namen „Wille" und das Prädikat der Freiheit.

Es ist interessant, zu sehen, wie moderne Willens-Psychologen ganz nahe an diesen Punkt kommen; hernach scheuen sie vor den Folgerungen Denn dieser freie Wille ist im Rahmen der Naturwissenschaft das Wunder schlechthin. Else Wentscher z. B. ist sich durchaus klar, daß die sittliche

Handlung eine „ganz besondere Stellung" einnimmt, daß sie „die eigentliche Komplikation des menschlichen Wollens" bildet, weil sie aus dem Rahmen jeder psychologischen Willenstheorie herausfällt. Handlungen nach sittlichen Grundsätzen seien frei von persönlichen Neigungen, hätten in sich keine Beziehung zu Lebens- oder Glücksförderung usw. Und doch findet sich an den entscheidenden Stellen immer wieder die beruhigende Versicherung, auch in normativ bestimmten sittlichen Entscheidungen „seien Wertschätzungen, also Gefühle" das letzte ausschlaggebende Moment. Das sittliche Handeln sei wohl komplizierter als anderes, „nicht aber ein Auftreten eines elementar-neuen seelischen Faktors". Wer sittlich handelt, wägt nur die Opfer gegeneinander ab, die das eine oder das andere ihn kosten wird; er opfert das Lustgefühl eines befriedigten augenblicklichen Wunsches den dauernden Wertgefühlen sittlicher Befriedigung. — Und doch ist absolut nicht einzusehen, warum es etwas Höheres ist, wenn ich die Täuschung einer Wahl durchmache, ehe ich zwangsweise dem stärksten Motive folge, als wenn ich triebmäßig, unbewußt dem Drange eines elementaren Gefühls nachgebe. Auch der von der Psychologie sogenannte Wille ist in Wirklichkeit zwangläufig, ist Trieb, weil ihn das stärkste Motiv gesetzmäßig treibt. Alles scheinbare Sichentscheiden ist ja nur Brimborium des psychischen Apparates, vielleicht um uns unsere wirkliche Unfreiheit weniger drückend zu machen. Du glaubst zu schieben, und du wirst geschoben. — Dieses psychologisch-orthodoxe Dogma, daß der Wille eudämonistisch gelenkt werde, kommt nur dadurch zustande, daß man die Richtung des geringsten Gefühlswiderstands eben als diejenige definiert, die zuletzt eingeschlagen wird, so wie dem waschechten Darwinismus der Sieger im Daseinskampfe der Höhere, Bessere ist, eben weil er siegte. Der Beweis liegt darin, daß es unmöglich sein soll, sich ein Wollen zu denken, das dem stärkeren Motiv entgegen handele. „Spräche kein Gefühl für die sittliche Norm, wie sollte es je möglich sein, daß sie über eine von tiefen, entgegenstehenden Empfindungen erfüllte Menschenseele Macht bekäme" (E. Wentscher)? Wie wäre es möglich? das ist der Beweis. „Versucht man, ein Streben oder Wollen vorzustellen, bei dessen Eintritt sich des Strebenden Glückszustand . . . vermindert, so wird man bald gewahr werden, daß man hierbei vor einer psychologischen Unmöglichkeit steht" (Ehrenfels: Syst. d. Werttheorie). Ganz recht; und doch gibt es einen reinen Willen, wenn er auch nicht in das psychologische Prokrustesbett passen will.

Was ist denn Gefühl, Lust und Unlust eigentlich? Ein psychologisches Kunstwort, das mancherlei Phänomene deckt; so recht ein Lieblingswort unserer verschwommenen Zeit. Gefühl und Empfindung sind lediglich begrifflich zu trennen. Das unmittelbare, nicht psychologisch umgedachte Erlebnis ist durchaus einheitlich. Nur dadurch, daß es räumlich gedacht wird, wird es Empfindung oder Vorstellung. Vielmehr: alles Bestimmte, Objektivierte löst sich aus dem Dunkeln, Chaotischen erst los, als aus dem Mutterschoße des Bewußtseins. Was gefühlsmäßig ist, ist eben noch im Stadium der Klärung. Jeder neue Gedanke, jede bestimmte Formulierung wächst aus dem Gefühl zur Klarheit empor, aus Nacht zum Licht. Erst schwebt das Gebild in schwankender Erscheinung, bis es durch dau-

ernde Gedanken befestigt wird. Daher auch die Ähnlichkeit des Gefühls mit dem Urteil, die in Wirklichkeit so grundverschieden sind. — Man versuche einmal, Gefühl ins Nervenmäßige umzudenken. Man wird merken, wie es der Festlegung spottet. Die Psychologen haben allerdings eine wasserklare Definition: Gefühl sei Zustands-, Empfindung sei Gegenstandsbewußtsein. Als ob das so leicht zu trennen wäre. Antipathie ist vielleicht ein Gefühl. In dem Augenblick aber, da ich entdecke, daß mein Widerwille lediglich durch einen Geruch erregt wird, ist's nicht mehr Gefühl, sondern Empfindung. Denn das Antipathie-Erlebnis ist durchaus eins, nicht zwei. Es dürfte schwer sein, bei einem „Gemeingefühl" zu entscheiden, wieviel unbewußte Empfindung vegetativer Prozesse, oder Geruchs- oder Geschmacks- oder Hautempfindungen, und wieviel Gefühl ist, weil es bei diesen verschwommenen Empfindungen oft unmöglich ist zu lokalisieren. Darum sind die „objektiven Sinne" Auge und Ohr relativ gefühlsarm, die unlokalisierbaren, Getast, Geruch, Geschmack und besonders kinästhetische und Organempfindungen, relativ gefühlsreich. Der Charakter der Objektivität haftet also nicht ein für allemal an bestimmten Bewußtseinsinhalten. Wie soll denn dies Merkmal zur Unterscheidung dienen? Viele Empfindungen rühren nicht von äußeren Reizen her. Die große Klasse der „sinnlichen Gefühle" dürfte endgültig unter die Empfindungen versetzt sein, seitdem Carl Stumpf dafür den Namen Gefühlsempfindungen aufgebracht hat. Ich fühle mich durstig, hungrig, müde, sagt man. Und doch wissen wir, daß es Empfindungen sind, seitdem man ihren Ort im Körper weiß. Trotzdem sollen (sinnliche) Lust und Unlust schlechthin subjektiv sein, und eben dadurch von den Empfindungen geschieden, die ich in das Objekt verlege. Das zarte Grün des jungen Laubes ist angenehm, die Glätte des polierten Marmors empfinde ich lustbetont, eine afrikanische Götzenfratze nenne ich ekelhaft. Haftet aber für das unreflektierte Bewußtsein die Annehmlichkeit der Glätte, des Grünen, der Ekel vor dem Häßlichen nicht genau so an dem Gegenstande wie Form, Gestalt und hundert andere Eigenschaften. Jedenfalls muß jemand erst psychologisch bearbeitet sein, um das eine als dem Gegenstande anhaftend, das andere als Modifikation seines Ich-Bewußtseins zu denken. Und sind nicht bei nachdenkender Betrachtung Farbe, Ton, Raum, Einheit und Vielheit, Ruhe und Bewegung genau so subjektiv wie das Gefühl? Wenn ich aus derselben Kiste heute eine wohlschmeckende Zigarre rauche, morgen vielleicht eine, die ich nach drei Zügen wegwerfe, so bedarf es doch wohl ernstlicher Selbstprüfung, bis ich erkenne, daß der üble Geschmack nur subjektive Täuschung war; etwa, weil ich aus anderen Ursachen mißmutig, zornig, unzufrieden war. In Wahrheit hat die voluntaristische Psychologie das Gefühl nur deshalb zur Grundlage des Willens gemacht, weil sie damit einen Schritt näher an das Ich, die Seele, heranzukommen hoffte: die Empfindungen kommen der Seele von außen; sie kann sie abschütteln; im Gefühl steckt das Ich selbst. Wenn das Gefühl aber, wie Lipps es ausdrückt, ein unmittelbares Bewußtseinssymptom der Weise ist, wie ein psychischer Vorgang zum Zusammenhang des seelischen Lebens (!) sich verhält, wie kann ein solches „Verhältnis" physiologisch gedacht werden? Wäre Gefühl Lebensförderung oder -hemmung, also eine Beigabe des ge-

samten „psychischen Systems" (lies: Seele!) zu einer Empfindung, so ist die Frage nach einem nervenmäßigen Substrat des Gefühlstones schwer zu verstehen. In dem Augenblick, wo in der Hirnrinde ein Gefühlszentrum entdeckt würde, das auf bestimmte Reize automatisch reagierte, wäre das angeblich subjektive genau so objektiv geworden, wie der von „außen" kommende Empfindungsreiz. Es macht doch keinen Unterschied, ob ein Nervenstrom von außen oder von innen erregt wird. Erst die diffuse Ausbreitung des „Gefühls" über ganze Körpersphären (s. Gemeingefühl, Lebensgefühl u. a.) macht es begrifflich zu einer „Reaktion des psychischen Systems". Ebbinghaus aber rechnet z. B. die Angst zu den Organempfindungen, weil ihre Verknüpfung mit Störungen der Herztätigkeit unverkennbar sei. Gefühl nennt man gerade das, was nie räumlich festgelegt gedacht werden kann. Da nun alle Erklärung in der Psychologie stets physiologisch endet, so bleibt ihr das Gefühl stets unbegreiflich. In dem Nervenstrome hört das Gefühl auf, von der Empfindung unterschieden zu sein, genau so wie das Ich nicht an eine bestimmte Faser gebunden gedacht werden kann. Und dies Undefinierbare soll Motor des Willens sein? Entweder ist Gefühl Wertbewußtsein, dann ist es kein Gegenstand der Psychologie, oder es ist psychologisch erforschbar, dann hört es auf, Wertbewußtsein zu sein. Denn Wert ist keine Wirklichkeit, so wenig wie die Wahrheit.

Und noch ein anderes: wenn die vorgestellte Lust den Willen vorantreiben soll, so können es sicher andere Vorstellungen auch. Denn der Gedanke an eine Lust ist so wenig selbst Gefühl, wie der Gedanke an eine Frucht diese selber ist. Gefühlsvorstellungen, wenn es solche gibt, gehören zum Gegenstands-, nicht zum Zustandsbewußtsein. Und doch kann das flüchtige Gefühl nur um den Preis Objekt der Psychologie sein, daß es Vorstellung wird, wie man bei Rehmke oder Pfänder klar ausgesprochen findet. Die Psychologie kennt nur Triebe, niedere und höhere meinetwegen; aber der Wille ist ein ethisch-logisches Phänomen. Darum kann ihn keine Psychologie fassen. Der Wille ist frei, das gehört zu seinem Begriff. Der Streit um das Freiheitsproblem ist tatsächlich bloß ein Mißverständnis, ein Streit um Worte. Denn der Wille ist das Gebundenste, das man sich denken kann. Wer wirklich will, der weiß auch, daß er nicht anders kann, und sein Handeln ist leichter berechenbar als die nächste Mondfinsternis. Er weiß, daß er sich wollend einer Macht unterwirft, die ihn erst sein Ich finden läßt, indem sie ihn bezwingt. Aber dieser Zwang ist kein Naturzwang, sondern Normzwang. Freiheit des Willens besagt Freiheit vom Naturzwang, von Ursache und Wirkung, vom Kausalgesetz, vom Gesetz des stärksten Motivs. „Es gibt gar keine Frage nach der Freiheit, sondern nur eine nach der Existenz des Willens", sagt der geniale Otto Weininger. Oder mit Kants Worten: „Ein freier Wille und ein Wille unter sittlichen Gesetzen ist einerlei." Diese in der Autonomie des Willens eingeschlossene Gesetzmäßigkeit ist tausendmal zwingender als Naturgesetze, die meist nur empirische Verallgemeinerungen sind; es kennt keine Ausnahmen, weil dieses Gesetz des Willens der Zwang der Idee ist, die den Willen gebiert. Es gibt nur Trieb oder Wille; der Trieb folgt immer dem stärksten Gefühl mit naturgesetzlicher

Konsequenz, und auch die zusammengesetztesten Wahlhandlungen der Psychologie sind nur Trieb zur Lust nach ihrem eigenen Geständnis. Wille ist seiner Idee nach stets frei, und die Befriedigung, die ihm eigentümlich ist, hat keinen Zusammenhang mit dem Gefühl der Lust.

Wer in sittlicher Entscheidung das Gute wählt, weiß, daß er der Richtung des größeren Widerstandes folgt, daß er die bequemeren, derberen Motive des Triebhaften besiegen muß. Es gibt keine triebhafte Sittlichkeit, sie ist immer Selbstüberwindung. Und gerade diesen Eindruck, daß der unsittliche Ausweg der leichtere wäre, haben wir gerade dann, wenn wir darauf verzichten, ihn einzuschlagen. Es ist ein Ammenmärchen, daß die sittliche Tat glücklich mache, oder daß die allgemeine Wohlfahrt (Paulsen) Endziel des Sittlichen sei. Es hat keinen Zweck, sittlich zu sein. Meist heißt sittlich handeln leiden wollen. Echte Moral ist immer pessimistisch. Im Lebenskampf ist Sittlichkeit nur Hindernis. Es ist wohl wahr, daß zuletzt die Propheten siegen — aber nur die bewaffneten! Die anderen hat man seit je gekreuzigt und verbrannt. Alle Helden sittlicher Lebensauffassung haben gerade dies als Rätsel des Sittlichen empfunden: daß Sittlichkeit unglücklich mache und daß der Gute leiden müsse.

Ich habe einmal eine Geschichte von einem Bahnwärter gelesen, der den Zug über die Leiche seines Kindes jagte, das unwissend zwischen den Gleisen spielte. Gewiß rettete er so viele Menschenleben um den Preis des einen. Aber ist es nicht reiner Hohn, wenn der Psychologe sagt, die Lust, seine Pflicht getan zu haben, habe gesiegt im Kampf der Motive? Oder ist das nur ein auf die Spitze getriebener Konflikt? Es hat absolut keinen Zweck, sittlich zu handeln, das ist das Grauenvolle und Große am Kantischen Sittlichkeitsbegriff, das so viele abschreckt. Alle eudämonistische Ethik hat nur den Wert, diesen Riß zu überkleistern und den Menschen Sittlichkeit als möglich zu erweisen. Dazu dient die große Lüge vom größten Glück der größten Zahl. Als ob einem Einzelnen das Glück der Gattung Gefühlsmotiv werden könnte. Ist nicht Gefühl seinem Wesen nach ego-zentrisch? — Willensbefriedigung ist unabhängig vom Gefühl. Der reine Wille muß sich meist gegen den psychologischen Gefühlswillen, d. h. den Trieb durchsetzen.

Jede ernsthafte Willenslehre muß irgendwie den Zusammenhang zwischen Gefühl und Willen zerschneiden, ehe sie dem Willen näher kommen kann. Sonst bleibt er im Bereich des Naturhaften, das an den Körpern klebt und ihren Gesetzen gehorcht. Alles Reden von Geist und Geisteswissenschaft ist bloßer Dunst, solange Geist und Psyche gleichgesetzt werden und diese geistig-psychische Provinz der Psychologie ausgeliefert wird. Das Geistige erscheint, trotz aller Klauseln, dabei noch immer als äußerst feiner Seelen-Stoff, der die Welt durchwaltet. Wenn überhaupt der Begriff der Seele oder des Geistes heute noch einen Sinn behalten soll, so muß er über dem des Psychischen stehen. Erst indem er ganz Logik und Ethik wird, gewinnt der Mensch eine Seele. Intelligibles Ich, Geist, Seele, Wille, Persönlichkeit, Charakter sind im Grunde nur Schattierungen desselben Erlebnisses, durch das der Mensch Anteil gewinnt an einer neuen Welt. Und kein Weg führt von der Wirklichkeit zur Idee, so wenig, wie

der oft von den Psychologen beschriebene Weg über die Allgemeinvorstellung jemals zum Begriff führt. Der Dualismus des Wirklichen ist sicher nicht vorhanden; darin hat der Monismus recht. Aber jenseit alles Wirklichen, einschließlich der Psyche, beginnt die Doppelheit im Erlebnis des absoluten Wertes. Genaueres läßt sich erst bei der Analyse des Wert-Erlebnisses feststellen.

Es ist anziehend, zu sehen, wie alle Psychologen, die sich tiefer mit dem Rätsel des Logisch-Ethischen beschäftigen sich instinktiv von der orthodoxen Gefühl-Willenslehre losmachen. Natorp, der sonst grundsätzlich anti-psychologistisch denkt (und aus dessen allgemeiner Psychologie von 63 Seiten man mehr lernt als aus vielbändigen Lehrbüchern jener vom Experimentalrausch gepackten Wissenschaft), fühlt sich doch verpflichtet, das Gefühl irgendwie in den Willensvorgang einzuordnen, trotzdem er die schillernde Vielseitigkeit „jenes psychologischen Kunstwortes" klar durchschaut.

Er weiß auch, daß der Wille „ein Verneinen und Bejahen trotz der Wirklichkeit" ist. Das Gefühl ist nach ihm auch sachlich minderwertig, verglichen mit Empfindung und Streben. „Gefühl ist als solches passiv, träg, unfrei, d. h. ans Gegebene gebunden." Er sieht, daß Wille keineswegs bloß lustbetonte Zielvorstellung ist, daß vielmehr je sicherer die Erfüllung näher rückt, desto mehr der Wille erlischt. So macht Natorp denn das Gefühl theoretisch unschädlich, indem er es als Anhang zum Grundphänomen des Strebens, der Tendenz stellt. Lust und Unlust bebezeichnen ihm die passive Seite desselben Erlebnisses, dessen aktive Seite das Streben und Widerstreben ist. Daher sei kein Kausalverhältnis zwischen beiden anzusetzen, da sie nur abstraktiv zu unterscheiden seien. Das logisch Frühere bleibe aber das Streben. Lust sei ungehemmtes, Unlust gehemmtes Streben. Natorp faßt beides als Strebungsgefühl zusammen. Man mag daraus sehen, was für ein Wechselbalg der psychologische Begriff „Gefühl" ist; denn Carl Stumpf, Else Wentscher, August Messer sprechen umgekehrt von Gefühlsempfindung. Es wird auf dem psychologischen Schachbrett hin und her geschoben, so wie es gerade in das Spiel paßt. — Wieder anders führt Münsterberg (und James) die Trennung des Willens vom Gefühl durch. Ihm ist das Gefühl lediglich eine automatische Reaktion, mit der das „psychische System" (man beachte die schamhafte Verkleidung für die nicht mehr gebräuchliche „Seele"!) auf einen Reiz antwortet. Aber die physiologische Gegenwirkung, d. h. die Abwehr- oder Annahmebewegung ist ihm das Primäre, und in letzter Linie löst sich ihm das Gefühl in einen Komplex von Tätigkeitsempfindungen auf, die nur fälschlich für das Motiv der Willenshandlung gehalten werden, tatsächlich und logisch deren unbewußte Begleiterscheinung sind. „Die Tätigkeit setzt nicht ein, weil ein Gefühl vorangeht, sondern ein Gefühl ist da, weil eine Reaktionstätigkeit einsetzt.." „Das Lustgefühl ist somit an sich durchaus nicht ein besonders angenehmer Bewußtseinsinhalt; als Inhalt für sich ist es vielmehr durchaus gleichgültig; als Inhalt ist es eine Summe von Tätigkeitsempfindungen, Zuwendungsempfindungen, Aufmerksamkeitsverschiebungen und ähnlichem, die alle nur durch ihre Aufgabe zusammengehalten werden, den Reiz zu

verstärken." Und ebenso ist das Unlustgefühl als Inhalt nicht peinlich, sondern neutral; eine Summe von Spannungen, Abwehrempfindungen, Hemmungen, Gemeinempfindungen und ähnlichem. Man sieht, wie hier das Gefühl auf psychologischem Wege neutralisiert wird, um die Willensbefriedigung von Lust und Unlust unabhängig zu machen. Wieder anders versucht H. Schwarz (Psych. des Wollens, 1900) das Gefühl abzuschütteln. Er sieht ganz richtig, daß z. B. das Einleuchten der logischen Axiome kein Gefühl ist: „So gefallen uns unmittelbar alle unsere evidenten Urteile, dagegen mißfallen gewisse andere Urteile durch die wir uns täuschen oder irren." So macht er denn dies elementare Gefallen und Mißfallen zum Motiv der Willensakte, indem er es nach Sättigung oder Unsättigung abstuft und aus ihm die Verwicklungen freier sittlicher Entscheidungen, die er „synthetisches Vorziehen" nennt, ableitet.

Allen diesen Versuchen liegt offenbar das Streben zugrunde, einen freien Willen als psychologisch möglich zu beweisen. Und dieser Beweis ist mit keinem Mittel zu führen. Beweisbar ist nur, daß es nie und nimmer einen Willen geben kann, der nicht zureichend determiniert wäre, sei es nun intellektuell oder durchs Gefühl. Wille ist eben kein psychologisches Faktum. Für den Psychologen ist die Gefühlsfreiheit des Willens lediglich ein frommer Glaube. Jenes Beispiel muß er so auslegen, daß der Mann eine dauernde Lust der vorübergehenden vorzieht. Umgekehrt weiß jeder sittliche Mensch, daß Sittlichkeit Entscheidung nach Grundsätzen ist, einerlei, ob sie gefallen oder nicht. Das unmittelbare „Du sollst" ist ihm unmittelbar auch im andern verständlich als ein Erlebnis außerhalb der Kausalverkettung möglicher Ursachen und Wirkungen. Darum biegt jede Analyse der psychischen Motive den Willen ins Naturhafte um, an dem er keinen Teil hat. Der Wille ist selber das Erlebnis eines absoluten Wertes; darum ist er sich selber Motiv, Gesetz und Zweck. — Gewiß kann Instinkt, Trieb, Gefühl eine Tat bewirken; nur ist sie damit noch nicht Wille. Wenn jemand von seinen Gefühlen gehalten ist keusch zu leben, so ist das weder gut noch böse; ich kann auch nicht finden, daß bei ihm von Willen die Rede sein könnte, ebensowenig, als wenn er, seinem Gefühl folgend, das Gegenteil täte. Erst die Weltanschauung setzt das Vorzeichen an. Dieselbe Tat kann psychologisch = eudämonistisch oder ethisch gedeutet werden. Mein Tun, das frei den Wert bejaht, hört unter dem andern Gesichtswinkel nicht auf, kausal abzulaufen. Und diese Erhebung in die Überwelt des absolut Wertvollen ist selbst eine Willenstat, ist der Grundwille alles Einzelwollens. Wer diesen Willensakt nicht vollbringt, für den ist jene Welt des Willens und des Wertes gar nicht vorhanden; es hat für ihn keinen angebbaren Sinn, über die Möglichkeit eines indeterminierten Willens zu streiten. Nur soweit hat der Mensch einen Willen, als er sich freiwillig unter den Zwang sittlicher Normen stellt. Daß das Ideal Nietzsches den Eindruck gewaltiger Willenskräfte macht, liegt einzig in seinem gewaltigen ethischen Gehalt begründet. Auch der Übermensch ist eine sittliche Erscheinung, wenn er alte Tafeln zerbricht. Aber es gibt keinen Willen zur Macht, sondern nur einen heißen Hunger nach Herrschaft.

Der Zugang zum Verständnis des Willens geht über den kategorischen

Imperativ Kants. Seit ihm kann kein Zweifel sein, daß das Wesen des Form des Sittlichen der autonome Wille ist. Alles andere ist heteronom. Sittenlehren als tausendfältig bedingte, wandelbare Einkleidung der Idee des Sittlichen zu gelten haben. Das ist seine große Erkenntnis, daß die reine Form des Sittlichen der autonome Wille ist. Alles andere ist heteronom. In immer neuen Wendungen kehrt diese Definition des Sittlichen als Wille wieder, und die des Willens als der Sittlichkeit an sich. Keine Ethik, die unter dem Einfluß Kants steht, kann eine andere Definition des Sittlichen geben, als den Willen schlechthin. Ich finde z. B. in Traubs Ethik und Kapitalismus folgende Umschreibungen des sittlichen Grundgesetzes: „Sittlich ist, wer nichts einzelnes, sondern ein Ganzes will. Sittlich ist, wer das, was er will, selbst will. Sittlich ist, wer sich für das, was er ist, verantwortlich weiß. Sittlich ist, wer in dem, was er tut, nach Einheit mit sich selber ringt." Diese Sätze sind ohne Ausnahme Definitionen des Willens selber. Jede genauere Bestimmung inhaltlicher Art ist Heteronomie. So steckt auch in der bekannten Formel Kants (Krit. d. pr. Vern. § 7) noch ein Rest von Heteronomie: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne." Nämlich dann, wenn diese Tauglichkeit zu einer allgemeinen Gesetzgebung einen Maßstab vorstellen soll, an dem sich jeder sozusagen den Grad der Sittlichkeit seiner beabsichtigten Handlung ausrechnen könnte. Bestenfalls ist es eine Tautologie! Es hört sich doch an, als stecke hinter dieser Eignung zum allgemeinen Gesetz der Andere, der Gesetzgeber. Der Zölibat taugt sicher nicht zum allgemeinen Gesetz, und könnte doch vom einzelnen als sittliche Pflicht empfunden werden. Und wenn nur ein Mensch auf Erden lebte, er könnte doch das sittliche Erlebnis haben, wenn auch nicht als Respekt vor dem Wohl der vielen, sondern als intuitive Unterwerfung unter die Idee des Sittlichen, als einer Menschwerdung höherer Stufe. Manche Beispiele Kants (in der Kritik und der Grundlegung zur Met. der Sitten) lassen tatsächlich den Schein aufkommen, als ob man dem Egoismus z. B. vernünftig seine Unsittlichkeit demonstrieren könne, weil es unmöglich sei, Freiheit zum Selbstmord, Diebstahl, Vertrauensbruch, Müßiggang, Depotunterschlagung und dgl. als Gesetz für alle zu denken (Grundleg. Reclam S. 56—58). Warum denn nicht? Das konnte der Rationalismus vielleicht meinen, der die ernsthafte Ausbeutung des Utilitarismus als Moralprinzip, wie sie sich im Darwinismus eine naturwissenschaftliche Grundlage geschaffen hat, noch nicht kannte. Es ist durchaus denkbar, daß derselbe sittliche Effekt in der Kulturmenschheit erreicht worden wäre auf Grund des abgefeimtesten Daseinskampfes, d. h. des brutalsten Egoismus. Vielleicht sogar schneller. „Die Natur nähert sich somit ihren Zielen schneller und sicherer, wenn sie möglichst viele Pflichthandlungen in Neigungshandlungen umwandelt und somit den psychophysischen Apparat der Einzelindividuen soweit möglich entlastet." „Wären die Menschen alle sittliche Genies, die Menschheit käme erheblich langsamer vorwärts . . ." (Münsterberg: Der Ursprung der Sittlichkeit.) Sind doch die heutigen Entwicklungsfanatiker der Ansicht, „die heutige Weltanschauung rücke im Anschluß an Nietzsche den Gedanken

der Selbstbehauptung in den Vordergrund"; es sei nur notwendig, „von den eigenen persönlichen Ansprüchen soviel zugunsten der menschlichen Gesellschaft abzulassen, als zu deren Bestehen notwendig ist" (Bremer Denkschrift 1905, S. 8). Man würde dem Altruismus rein aus kluger Selbstliebe ein paar Zugeständnisse machen. Wer aber meint, der Egoismus müßte schon aus sozialem Zwang sich dem Wohle der andern anbequemen, der kennt nur dumme Egoisten. Ein kluger Egoist, vom Schlage der blonden Bestie, mag durchaus seine Grundsätze für alle wünschen und nicht schlecht dabei fahren. Nur durch die mißverständliche Formulierung des kategorischen Imperativs konnte ein Haeckel zu dem Glauben kommen, dieser Sittlichkeitsbegriff Kants sei gleichbedeutend mit der Philistermoral seiner „goldenen Regel".

Es ist eben nicht wahr, daß der Wille ein neutrales Produkt sei, jenseits, vielmehr diesseits von Gut und Böse, der erst durch Erziehung sittlich gemacht werden müsse. Wille ist Sittlichkeit, und Sittlichkeit ist Wille. Ein guter Wille ist Pleonasmus. Die überpersönliche Geltung des Guten beruht darauf, daß man sich schlechterdings keinen Willen zum Wert denken kann, der nicht jedes Wesen bände, das eines Willens überhaupt fähig ist. Wille ist a priori ein absoluter Wert, und so wenig etwas Subjektives, einzelnes, wie die Idee selbst. Es gibt nur eine Pflicht gegen sich selbst, genauer: des empirischen gegen das intelligible Ich. Und diese Unterwerfung ist nur darum sittlich, weil das intelligible Ich nichts ist, als der Anteil des Individuums an der überpersönlichen Welt der Werte an sich. Dies Ich konstituiert sich erst dadurch das ich will; denn es ist nur die Personifizierung dessen, was den einzelnen unbedingt zwingt, weil es seine Menschenwürde erst schafft. Es ist widersinnig, den Einzelnen und seine Sittlichkeit isoliert von der Gemeinschaft alles Sittlichen zu denken: das Einzel-Ich, der Einzel-Wille ist ja bloß eine Abstraktion.

Stirner sagt einmal, wer an eine Wahrheit an sich glaube, sei ein religiöser Mensch. Daran ist durchaus richtig, daß hier wie bei dem Sittlichen an sich der eigentliche Wendepunkt der Weltanschauung zur Transzendenz liegt. Wer sittlich handelt, d. h. wer „will", unterwirft sich in dem Augenblick einem unbedingten Gesetz, das über ihm steht und bestehen wird, auch wenn er ihm entgegen handelt. Alle wahre Sittlichkeit ist im tiefsten Grunde religiös. Kann es überhaupt für den modernen Menschen einen anderen Zugang zur Religion geben, als das Nachdenken über das Rätsel der sittlichen Verpflichtung. Die einzelne Maxime ist abhängig von Rasse und Wirtschaft, Zeit und Zeitgenossen; aber dieses doch tatsächlich vorhandene Erlebnis der sittlichen Menschwerdung überhaupt, dieses Auftreten eines neuen, höheren Menschentyps, der sich an einem absoluten Maßstab mißt und damit über das Natürlich-Notwendige hinauswächst: Das ist die Begründung der Transzendenz. Darum ist auch die Formulierung des Sittlichen als eines unbedingten Sollens durchaus zu verstehen, wie z. B. bei Natorp (Propäd. S. 36 u. a.). Das Seinsollende im Gegensatze zum Seienden ist durchaus am Platze. „Wollen heißt zuletzt nichts als Zielsetzung, Vorsatz einer Idee, d. h. eines Gesollten." „Nichts anderes bedeutet das Sollen als das gesetzmäßige Wollen.

Ohne Sollen gäbe es eben kein Wollen, sondern nur Begehren. Nur durch das Sollen erobert das Wollen ein wahrhaftes Sein" (Buchenau, D. Sch. 1911, I.). Wollen = Sollen ist durchaus verständlich als Abweisung des Positivismus und der Nützlichkeitsethik, wie sie unser naturwissenschaftlich kastriertes Zeitalter pflegt. Es liegt im Begriffe des Sollens doch deutlich eine Ablehnung der individuellen Vernunft, die sich mit dem Wort Persönlichkeit deckt und Egoismus meint. Von diesem Standpunkte aus hat man ja auch die Urteilsnotwendigkeit, als ein unbedingtes Sollen begreifen wollen. Mit Recht, wenn damit jener Empirismus abgewiesen wird, der meint, das wahre Urteil sei deshalb wahr, weil es mit einem vom Denken unabhängigen Sein im Einklang stehe. Dies „Sollen" ist und bleibt dennoch eine Abwehr, eine Negation. Sobald ich logisch zu denken vermag, kann ich gar nicht anders, als das wahre Urteil wollen, sofern ich überhaupt urteilen will. Es gibt gar keine Wahl: Ich will dann nur das wahre Urteil, niemals den Irrtum. Die Zweiheit, die Möglichkeit des Anderskönnens, die zum Begriff des Sollens gehört, ist also gar nicht vorhanden. Und ebenso, wer den absoluten Wert des Sittlichen erlebt hat, der kann nur das Gute wollen, sofern er überhaupt will.*) Gewiß mag mich ein Irrtum verlocken, aber doch nur, solange er mir als Wahrheit erscheint. Ein Mensch, der tatsächlich den Irrtum an sich wollte, wäre irrsinnig, und ebenso, wer ein Verbrechen an sich wollen könnte, ohne Rücksicht auf den Erfolg. Der Dieb stiehlt nicht, weil er die unsittliche Handlung will, sondern aus Trieb zur Beute, zum Genuß. Kleptomanie ist eine Krankheit und nichts Unsittliches. Und selbst der Verbrecher erkennt jenes moralische Gesetz stillschweigend an, sonst wäre er nur amoralisch und nicht unmoralisch. Es gibt keine Wahl zwischen Wollen des Bösen und Wollen des Guten, sondern zwischen Trieb zur Lust und Willen zum Wert. Man kann die sittliche Tat nur um ihrer selbst willen wollen, weil nur in der Einheit der Idee des Guten die Persönlichkeit beharrt. Und gerade diese innere Einheit des Handelns ist Wille, Charakter. Goethe nennt tatsächlich das Grundgesetz des Wollens in den bekannten Versen Suleikas: Alles könne man verlieren, wenn man bleibe, was man ist. Dieses Sich-selbsttreubleiben ist das einzige Gebot des Sittlichen in der Welt. Kann man aber auf Grund eines solchen ganz ins Formale aufgelösten Willensbegriffes zu bestimmten ethischen Normen gelangen? Wir müssen ernstmachen mit dem Grundsatz, daß jede inhaltlich bestimmte Ethik heteronom wird. Der sittliche Mensch aber gibt sich selbst Gesetze. Ist Sittlichkeit Selbsttreue, so muß doch wenigstens der Anfang dieses Selbst aus

*) Kant (Grundl. S. 74): Der Wille ist schlechterdings gut, der nicht böse sein, mithin dessen Maxime, wenn sie zu einem allgemeinen Gesetze gemacht wird, sich selbst niemals widerstreiten kann .... Dieses ist die einzige Bedingung, unter der ein Wille niemals mit sich selbst im Widerstreit sein kann. — Natorp (Sozialpäd.): Als die eigentümliche Kraft, die auf ein unverrückbares Ziel den ganzen Willen konzentriert und so seine ganze Energie zur Einheit zusammennimmt, tendiert sie notwendig zum Sittlichen. — E. Linde: Der sittlich Gebildete hat keinen derartig freien Willen mehr, daß er das Gute wie das Böse willkürlich erwählen könnte, sondern für ihn steht es in jedem Einzelnen Falle von vornherein fest, daß er das Gute tun muß.

anderer Quelle stammen? Daran ist richtig, daß der Anfang des sittlichen Lebens, des individuellen wie des generellen, im Dunkel liegt, genau wie die Urzeugung des natürlichen Lebens. Wir werden in eine sittliche Welt hineingestellt, die vor uns da war. Der Anfang des individuellen sittlichen Lebens liegt, wie Hermann in seiner Ethik ausführt, in dem Erlebnis einer überpersönlichen Macht, die uns bezwingt, indem wir sie in anderen Menschen anschaulich erleben. Im Vertrauen, letztlich also im Unbeweisbaren! Und auch der kategorische Imperativ kann schließlich die Tatsache des Daseins des Sittlichen nicht erklären. Wieso Sittlichkeit überhaupt möglich ist, der Dualismus der Welt, bleibt auch nach Kant ein Rätsel, auf das es nur eine religiöse Antwort gibt. Sittlichkeit ist letzthin religiöser Glaube! — Gibt es also ein Wollen, das nicht sittlich ist? Man kann wohl schwanken zwischen der gewollten Selbsttreue und dem Lusteffekt der Triebbefriedigung, aber man kann nicht als Wollender sich selbst vernichten wollen. Darum ist auch der Willensmensch als „großer Verbrecher" ein Trugbild, von Dichtern erfunden. Es gibt keinen wirklichen Verbrecher, der nicht wüßte, daß er seine Seele hingab, als er den Willen der Lust opferte. Wer aber „will", kann kein Verbrecher sein.

Doch gibt es ein Analogon zum sittlichen Erlebnis, nämlich das Logische. Ist der Wille ein Hinauswollen über den Naturtrieb, ein Fordern trotz Gefühl und Lust, so kann er nicht unverwandt sein mit dem Denken, daß das Natur-Gegebene der Erscheinung bezwingt. Auch hier hat der herrschende Psychologismus das Menschenmögliche geleistet, um das autonome Denken, das den Alten als königliches Privileg menschlicher Würde galt, in das Netz kausalen Naturgeschehens einzufangen. Von der Empfindung zum höchsten Begriff geht ein lückenloser Weg, und die schöpferische Idee selbst erscheint nur als der blutlose Schatten einer unwirklichen Abstraktion. Hier haben die Untersuchungen Rickerts, Windelbands und Husserls zum ersten Male Bresche in die Mauer gelegt. Bis zur Vorstellung reicht die assoziative Mechanik der Empfindungen und ihrer Nachwirkungen. Die Apperzeption im Sinne von Wundt oder Lipps ist doch nur das Eingeständnis eines Höheren, das sich noch schüchtern hinter einem psychologischen Namen versteckt. Wahrheit ist nie im Vorstellen, sondern im Urteilen. Das Denken beginnt im Urteil, schreitet in Urteilen fort und endigt mit Urteilen. Das Seiende ist nicht, wie der Empirismus lehrt, etwas Primäres, das vom Urteil hernach ergriffen wird, sondern ein Erzeugnis des Urteils, das denkend die Wirklichkeit schafft und formt. Für Wundt ist das Urteil eine Unterart der „apperzeptiven Analyse", die nach dem Gesetz der Doppelheit der logischen Denkformen eine Gesamtvorstellung in Subjekt und Prädikat spaltet. Das Urteil gibt somit lediglich als „prädikative Verbindung" wieder, was die Wahrnehmung als „attributive Verbindung bereits enthielt (Wundt, Logik, I.). Der blaue Himmel: Das ist die Gesamtvorstellung. Der Himmel ist blau: Das ist das gleichbedeutende Urteil. — Aber was soll denn das negative Urteil bedeuten: Der Himmel ist nicht blau? Und wodurch unterscheidet sich das bejahende Urteil von der Frage: Ist der Himmel blau? Ist nicht in der Frage der ganze Vorstellungsbestand des blauseiend vorgestellten Himmels enthalten? Darum steckt das Wesentliche des Urteils in diesem Ja und

Nein. Urteilen ist immer Beurteilen, Anerkennen oder Verwerfen. „Wer etwas in der Weise eines Urteils ausspricht, wird so behandelt, als verlangte er die allgemeine Anerkennung für das, was er sagt; und erklärt er, daß ihm diese Hoffnung ferngelegen sei, so wird er mit Recht zu hören bekommen, daß er sich eines Mißbrauchs der Urteilsform schuldig gemacht habe" (Otto Weininger). So setzt die Urteilsfunktion ein Verhältnis des Urteilenden zu der Idee einer Wahrheit an sich voraus, der er sich unterordnet. Wer lügt, urteilt also nicht falsch, sondern er urteilt überhaupt nicht, obgleich er die sprachliche Form des Urteils anwendet. Bezeichnend ist es doch, daß selbst Rickert, der diese Verhältnisse so klar beschreibt, dieses 4. Element des Urteils nicht anders bezeichnen zu können glaubt, als, indem er es ein Lustgefühl nennt, ein Wahrheitsgefühl, „in dem der Trieb nach Erkenntnis zur Ruhe kommt". Darin steckt noch ein Rest jenes unklaren Kunstwortes, das in der Psychologie alles bezeichnet, was noch dunkel ist, den Schmerz des Verbrennens so gut, wie jene gestaltlose, unbewußte Ahnung, die dem Urteil oft voraufgeht.

Nicht bloß die einsichtige Gewißheit der logischen Axiome (z. B. des Satzes der Identität), sondern auch das Nicht-anderskönnen bei jedem Urteil über Tatsachen (z. B. Ich sehe das Bild!) ist kein Gefühl. Das Urteil gilt zeitlos und unabhängig von meinem jetzigen Bewußtseinszustande. Ich weiß mich urteilend einer überpersönlichen Macht gegenüber, der ich mich beuge. Diese Urteilsnotwendigkeit ist überhaupt kein psychisches Etwas, das sich naturgesetzlich an gewisse Urteile, die man wahr nennt, anheftet, an andere nicht. Auch das Einleuchten der logischen Grundsätze beruht nicht etwa, wie der Psychologismus will, auf der realen Unmöglichkeit, z. B. gleichzeitigen Vorkommens zweier kontradiktorischen Urteile in einem Bewußtsein. Es ist gleichgültig, ob die widersprechenden Urteile durch Jahrtausende getrennt sind oder nicht. Kein logisches Gesetz ist als solches ein Gesetz für Tatsachen; denn auch die Wahrheit selbst ist keine Tatsache, sondern eine Idee, zeitlos, begreiflich rein aus ihrem Sinn, nicht aus ihrem Sein. Das begriffliche Denken schafft erst aus x ein a; denn alles, was am „Gegenstand" uns zugänglich ist, ist Denkbestimmung, sogar die Realität selbst. Darum ist jede psychologische Theorie von der Entstehung des Begriffs totgeboren. Der Begriff „existiert" so wenig, daß er sich psychologisch durch ein anschauliches Surrogat vertreten lassen muß.

Selbst dann bleibt das sogenannte Wahrheitsgefühl, das Erlebnis der Urteilsnotwendigkeit, ein psychologisch Unfaßbares, wenn es als Wertgefühl von allen anderen Gefühlen getrennt und mit noch so vielen Einschränkungen umgeben wird: Zeitlose Geltung, Unabhängigkeit von jedem individuellen Bewußtseinsinhalt (Rickert)? Und doch Gefühl? Es ist dieselbe Sache wie mit dem Wertgefühl in den sittlichen Erlebnissen. Nur darum kann man auf den Gedanken kommen, solche Erlebnisse Gefühl zu nennen, weil dies Allerweltswort das Widersprechendste deckt. Auch Kant hilft sich mit Umschreibungen. Und doch sagt die Kritik der praktischen Vernunft klar und deutlich: „Die Achtung ist so wenig ein Gefühl der Lust, daß man sich ihr in Ansehung eines Menschen nur ungern überläßt." Achtung, Schätzung, Würde sind nur tastende Namen

für dies Erlebnis, daß der logische wie der sittliche Mensch Anteil erhält an einer neuen Welt, die sich ihm auftut. Das Erlebnis des Bezwungenseins von einem absoluten Werte, der sich mit keinem Gefühlsprodukt vergleichen läßt. „Die negative Wirkung aufs Gefühl ist, so wie aller Einfluß auf dasselbe und wie jedes Gefühl überhaupt, pathologisch" (Kritik d. pr. Vern. S. 91). Das Bewußtsein, fortan einen Wert und eine Würde zu haben, die nur als Widerschein eines absoluten Wertes Sinn hat, das ist die Grundlage des Willens. So erklärt auch Husserl: „Evidenz ist vielmehr nichts als das Erlebnis der Wahrheit. Wahrheit ist eine Idee, deren Einzelfall im evidenten Urteil aktuelles Erlebnis ist. Daher das Gleichnis vom Sehen, Einsehen, Erfassen der Wahrheit in der Evidenz" (Log. Unters. I., S. 190). Solange aber nicht der Widersinn beseitigt ist, daß selbst die dies Erlebnis Gefühl nennen, die kein Gefühl im psychologischen Sinne meinen, solange wird das Erlebnis ins Relative umgedeutet. Wille, Wert, Ich, das ist im Grunde nur ein Erlebnis: die Zusammenstimmung des ganzen denkenden und handelnden Menschen in eine Idee, die Idee des absoluten Wertes, die sich im Einzelerlebnis manifestiert. So ist schließlich auch die denkend erkannte Wirklichkeit ein Wertbegriff; denn auch die Wahrheit kann nur mit Hilfe jenes transzendenten Wertes definiert werden, dessen Bejahung wir Urteil nennen. Logik ist zugleich sittliche Pflicht, und das sittliche Gesetz ist nichts, als eine Ausführung des Grundgebotes der Wahrheit. Beides ist nur das doppelte Erlebnis des Willens. So kommt auch die Logik schließlich bei ihrer Definition als Wille zur Wahrheit an (s. Windelband: Der Wille z. W. 1909). Nicht im Sinne jenes übermodernen Pragmatismus amerikanischer Herkunft, der die Wahrheit auffassen möchte als Erfolg der Vorstellung für die Befriedigung des Willens (zur Lust!), ein Gegenstück zu der gängigen Ethik des Erfolges. Sondern der Wille zur Wahrheit ist nur ein Sonderfall des Willens zum Wert. Selbst das logisch erfaßte Sein ist im tiefsten Sinne ein Sollen, d. h. Wille, das ist der Sinn des Primates der praktischen Vernunft: Der Wert ist vor dem Sein; denn selbst das Sein ist ein gewollter Wert. Auch die wertfreie Welt der Naturwissenschaft mit Atomen und Äther ist nur, weil ein wertender Wille sie so will. Und dieses Umdenken des Unmittelbaren in einen wertfreien Kausalzusammenhang ist selber eine Willenstat. — Der Idealismus kann nicht bei der halb-zweifelnden Haltung F. A. Langes stehen bleiben, der den Eingang in die Ideenwelt wohl öffnet, aber nicht wagt, einen Schritt hinein zu machen. Auch Lange blieb schließlich bei der doppelten Buchführung, die die Idee nur als Symbol und Märchen meint, wenigstens für die Wissenden. Es muß klar gesagt werden: Die Anerkenntnis des absoluten Wertes ist die Begründung der Transzendenz. Nur daß diese nicht im Sein, sondern im Wollen offenbar wird. Alle Transzendental-Philosophie ist im Grunde eine Philosophie der Werte. In diesem Sinne hat Windelband recht mit dem Wort, Kant verstehen heiße über ihn hinausgehen. Und diese Begründung der Transzendenz führt mit Notwendigkeit zur Religion: Glaube ist nur ein religiös gefärbtes Wort für das seiner selbst gewisse Erlebnis eines Wertes-an-sich.

Es bleibt noch eine Synthese zu vollziehen. Wille ist Wert und das Erlebnis des Wertes ist zugleich Wille. Nur darin hat der Wert seinen Bestand, daß er gewollt wird; denn wer jenes Reich der Werte kennt, kann nicht anders, als alles überwinden, um diesen Wert zu verwirklichen. Es ist geradezu das Wesen des Wertes, zeitloses Ziel zu sein, das aus sich selbst die wertbejahende Tat schafft; denn der Wert ist ein Magnet, der alles, was in sein Feld kommt, zu sich zwingt. Schon in dem intellektuellen Erlebnis eines Wertes steckt jene geheimnisvolle „Tendenz", als das Drängen zum Werte. Der moderne Voluntarismus, der seinen gefühlsbestimmten „Willen" über das Wissen vom Werte stellt, hat es glücklich dahin gebracht, daß als „Intellektualismus" die uralte Auffassung abgetan ist, daß die unmittelbare Einsicht die Bürgschaft der Tat sei. Er möchte dafür die Triebe als ursprüngliche Aktivität mobil machen und die Einsicht, das Wissen nur als Perpendikel gelten lassen, das den Gang des Uhrwerks hemmt. „Wille ist der vorausschauend gewordene Trieb", sagt Ebbinghaus. Die pädagogische Psychologie ist dann eine Theorie, wie solcher Wille zu fabrizieren sei. So hat denn diese Psychologie auch kein Verhältnis zum Wert. Die gängige Werttheorie ist recht eigentlich die Lehre von der Entwertung des Wertes. Ehrenfels (auch Kreibig, Meinong) definiert den Wert als „eine Beziehung zwischen einem Objekte und einem Subjekte, welche ausdrückt, daß das Subjekt das Objekt begehrt." Und was heißt demselben Verfasser „begehren"? „Ein besonders psychisches Grundelement Begehren (= Wünschen, Streben oder Wollen) gibt es nicht. Was wir Begehren nennen, ist nichts, als die — eine relative Glücksförderung begründende — Vorstellung von der Ein- oder Ausschaltung irgendeines Objektes in das oder aus dem Kausalgewebe um das Zentrum der gegenwärtigen konkreten Ich-Vorstellung." Die Worte des berühmten Werttheoretikers sprechen selbst aus, in welche Sackgasse sich diese Werttheorie verrannt hat: Sie kennt keinen absoluten Wert und keinen Willen, sondern nur schäbige Lustbefriedigung. Oder bei E. Wentscher: „Und dennoch sind auch in den so normativ bestimmten sittlichen Entscheidungen Wertschätzungen also Gefühle (!) das letzte ausschlaggebende Moment." Demgegenüber sind unpsychologistische Denker bei jenem sokratischen „Intellektualismus" stehengeblieben, der noch an die autonome Gewalt der Vernunft glaubt, während die Voluntaristen den Willen erst zum Weltprinzip machen und hernach psychologisch matt setzen. So spricht Natorp von „einer der Einsicht unmittelbar innewohnenden Energie, mit der sie auch mächtig entgegenwirkenden Tendenzen zum Trotz die Aktivität in die Richtung zu lenken vermag, für die das praktische Urteil entschied." Wert ist das absolut Zeitlose; darum ist das Unterworfensein unter die Zeit die Zerstörung des absoluten Wertes. Darum steht der Mensch voll Ehrfurcht vor allem, was keinen Einfluß der Zeit erkennen läßt, seien es nur Pyramiden oder Pergamente. Und alle Geschichtswissenschaft als Wissen von der Entwicklung in der Zeit ist die Kunst der Auflösung der Werte ins Relative, Zeithafte. Geschichte ist geradezu die Negation der Werte: Die geschichtliche Erforschung einer menschlichen Gedankenbildung arbeitet immer daran, uns geistig von ihr zu befreien, indem

sie dieselbe relativiert. Geschichte ist eine zerstörende, keine schaffende Wissenschaft, und ihr Gerede von der Bedeutung des Genialischen ist nur eine Verlegenheitsausrede. Das Schöpferische, Geniale, Wertschaffende ist ihre Grenze und bleibt nur einstweilen stehen als Aufgabe für kommende Herostraten. Darum vergöttert unsere Zeit die Historie, weil diese ihr den absoluten Wert und seinen Zwang wegdisputiert.*) Daher empfinden auch die Religiösen das Vordringen der Geschichtsforschung als Entwertung der Religion (vgl. R. Eucken: Wahrheitsgehalt d. Rel.). Aller Wert negiert die Zeit, und die Lehre von der Unsterblichkeit ist schließlich nur eine Allegorie für den alles überragenden Wert des Logisch-Ethischen. Die Menschen schufen diesen Glauben ja nicht aus Furcht vor dem Tode; sondern das Sterben war ihnen grauenvoll, weil es undenkbar ist, daß der Wert eines Denkenden, sittlichen Menschen plötzlich vernichtet werden könnte. Schließlich sind auch die allegorisch-dichterisch geschauten Ideen Platos nur die Werte der modernen Philosophie. Wert aber ist Wille, und nur darum steht auch das intellektuelle Leben mit Denken und Gedächtnis, Apperzeption und Aufmerksamkeit unter der Leitung des Willens, weil und soweit es unter der Idee der Wahrheit an-sich steht. Das Ich tritt wollend aus der Zeit heraus, so kann es sie im Gedächtnis überwinden und im Urteil meistern. Ich kann es schließlich nicht schöner ausdrücken als mit Natorps Worten in seinem jüngsten Werke: „In diesem Messen des Zeitlichen am Ewigen entspringt erst das große energische Wollen, und so ist dieses selbst in seiner Wurzel ewig und keineswegs eine Geburt bloßer Erfahrung, mit dem Erbe der Vergänglichkeit von Haus aus belastet, wie es unser an schwerer Abulie leidendes Zeitalter so gerne glaubt und darstellt. Denn Wille heißt Richtung auf etwas, Richtung aber besteht ihrem Begriff nach ins Unendliche fort. Also kann im Willen von Haus aus gar nicht jene Einschränkung auf's Endliche liegen, kann demnach auch gar nicht der Fluch der Sterblichkeit auf ihm lasten, dem er freilich dann verfällt, wenn er dem Zwange der Erfahrung sich mit freiem Willen selber unterwirft" (Natorp, Volkskultur und Persönlichkeitskultur)**)

Umschau.

Dortmund, den 8. November 1912.

Auf einige Tage in das Zentrum des neudeutschen Wirtschaftslebens, in das Reich des Eisens und der Kohle, verschlagen, tritt mir das Volksbildungsproblem in seiner Bedeutung für unser nationales Leben und Schaffen, für unser materielles und geistiges Sein und Werden ganz besonders handgreiflich entgegen. Am Anfang der Woche hatte die Dort-

*) Die Untersuchung des Verhältnisses von Geschichte und Wert konnte hier nur beiläufig gestreift werden. Auch die ästhetischen Werte sind absichtlich übergangen, um den Zusammenhang zu vereinfachen.

**) Geschrieben Juni 1911. Die pädagogischen Folgerungen müssen einer besonderen Arbeit vorbehalten bleiben.

munder Stadtverordnetenversammlung eine Sitzung, die wie ein Schlaglicht die ganze Situation beleuchtet. Die Schuldeputation hatte beantragt, die durchschnittliche Frequenz der Volksschulklassen von, sage und schreibe, 62 auf — 61 herabzusetzen, womit ein Mehraufwand von 25 000 M. verbunden gewesen wäre. Bei einem Etat von 22—23 Millionen! Aber der Magistrat versagte diesem Beschluß seine Zustimmung aus finanziellen Gründen. Gleichzeitig fand eine vielsagende Debatte über den Wert und Unwert von Vorschulen statt, die veranlaßt war durch die Genehmigung und Protektion einer privaten Vorschule seitens des Dortmunder Magistrats. Die einstimmige Absage des Stadtverordnetenkollegiums kann diese Gründung, die von allen Seiten als eine Vorläuferin der öffentlichen Vorschule angesehen wird, nicht hindern. Da es öffentliche Vorschulen bei den höheren Lehranstalten für die männliche Jugend in Westfalen bisher nicht gibt, so findet diese Angelegenheit ein Echo in der gesamten Bevölkerung. In einer Versammlung, in der der Schreiber dieser Zeilen über die Volksschule von heute, wie sie ist und wie sie sein sollte, unter besonderer Bezugnahme auf die Vorschule und die Mittelschule zu sprechen hatte, traten u. a. zwei Oberlehrer und ein Geistlicher gegen die Vorschule auf. Die beiden Oberlehrer bekämpften sie mit pädagogischen, der Geistliche mit sozialen Gründen. Wie tief diese Frage in das Volksleben des Industriebezirks tatsächlich eingreift und wie bitter in dem höherstehenden Teile der Arbeiterschaft die frühzeitige Absonderung der Kinder der wohlhabenderen Volkskreise von den Kindern der Arbeiter empfunden wird, läßt ein von Übertreibungen allerdings nicht ganz freier Brief erkennen, der in dem unpolitischen Dortmunder „Generalanzeiger" veröffentlicht wurde. Der Brief ist, wie die Redaktion des Generalanzeigers bemerkt, von sozialdemokratischer Seite geschrieben und „Ein Anhänger des Zukunftsstaats" unterzeichnet. Er lautet:

„Der Standpunkt des Magistrats in dieser Angelegenheit ist durchaus verdammenswert. Denkt denn das Blatt nicht daran, daß gerade in unserm Industriebezirk der Gegensatz zwischen arm und reich immer stärker zu klaffen beginnt? Erzählt es nicht selbst seinen Lesern oft genug davon, welche Orgien hier der Klassengeist feiert, wie sich einer gegen den andern überhebt in dummen äußerlichen Dingen, die gar nichts mit dem innern Wert eines Menschen zu tun haben? Das einzige Band, was die Menschen hier überhaupt noch zusammenhält, so daß wir überhaupt wie ein Volk aussehen, und nicht wie lauter Widersacher, die einer den andern totschlagen wollen, ist doch unsere Volksschule. Auf ihr bauen auch die revisionistischen Elemente der sozialdemokratischen Partei noch immer die Hoffnung auf, daß sie uns auf friedlichem Wege in eine bessere Gesellschaftsform hinüberleiten werde. Wenn auch dieser Mutterboden zerstört wird, so muß schließlich das Chaos eintreten, aus dem unter gewaltigen Zuckungen die neue Gesellschaft geboren wird. Wollen das die jetzigen Machthaber, so kann's uns auch recht sein. Die privaten Vorschulen sind ein neuer Weg, der zum Zusammenbruch führen muß. Alle, die sich mehr dünken, als der gewöhnliche Arbeiter, werden natürlich ihre Kinder aus der Volksschule nehmen, und dort

hinschicken. So wird denn schon von Kindesbeinen an die menschliche Eitelkeit durch Überhebung genährt und jedes Gefühl völkischer Zusammengehörigkeit im Keime erstickt. Nur zu auf diesem Wege!"

Wie oft wurde Ähnliches gesagt. Aber die Entwicklung geht auf dem bisherigen Wege weiter, und bei jedem an sich ganz richtig gedachten Ausbau unseres Volksbildungswesens kommt man, vielleicht ohne es zu wissen und zu wollen, immer wieder auf die schmale Bahn der Standesschule.

Hier im Westen werden unter diesem Gesichtspunkte ganz besonders auch die von der preußischen Unterrichtsverwaltung erlassenen Bestimmungen über die Neuordnung des Mittelschulwesens vom 3. Februar 1910 beurteilt. Diese Bestimmungen haben den Zweck, das Mittelschulwesen nicht nur neu zu ordnen, sondern auch erheblich zu erweitern und dabei eine möglichst weitgehende Abtrennung der Mittelschule von der Grundstufe ab herbeizuführen. Nur die Unterstufe kann gemeinsam sein, dagegen sind „die vielfach vorhandenen Mittelschulklassen, die erst nach dem fünften Schuljahrgang von Volksschulen sich abzweigen, nicht geeignet, das Ziel einer voll ausgestalteten Mittelschule zu erreichen". Das heißt doch, in gutes Deutsch übersetzt, die Verluste, die ein Kind in vier oder fünf Schuljahren in der Volksschule erleidet, sind so groß, daß kein noch so intensiver Oberklassenunterricht sie wieder einbringen kann. Das Ministerium verlangt darum Trennung mindestens nach dem dritten Schuljahr, auch dann, wenn wegen geringer Schülerzahl je zwei Jahrgänge in einer Mittelschulklasse vereinigt werden müssen, also für sechs Jahrgänge nur drei Klassen errichtet werden können.

Das Bedürfnis nach Mittelschulen wird in den ministeriellen Bestimmungen damit begründet, daß die Entwicklung auf dem Gebiete des Handwerks, des Kunstgewerbes, des Handels und der Industrie eine gesteigerte Ausbildung der Knaben und Mädchen für diese Erwerbszweige verlangt. Im Zusammenhange damit mache sich „das Bedürfnis nach einer geeigneten Vorbereitung auf mancherlei mittlere Stellen im Verwaltungsdienste des Staates und der Gemeinden, wie größerer Industrie- und Handelsgeschäfte geltend". Diesen Forderungen vermöge „die Volksschule auch in ihren entwickeltsten Gestaltungen wegen der mannigfachen Schwierigkeiten, unter denen sie als allgemeine Pflichtschule arbeitet, nur in geringerem Grade zu dienen". Daß auch die höhere Schule für diese Erfordernisse nicht in geeigneter Weise vorbereite, wird in der Verfügung des näheren dargelegt, interessiert uns hier aber nicht weiter. Die für diesen Zweck geforderte Schule soll bekanntlich neunklassig sein, weil es so allein möglich sei, daß sie ihren eigentümlichen Aufgaben gerecht werde. Der Grund für die höhere Leistungsfähigkeit der Mittelschule wird in der Verlängerung des Schulbesuches um ein Jahr erblickt. Die Bedeutung dieses Jahres für die geistige Ausbildung wie für die sittliche Haltung und Kräftigung der jungen Leute könne, so sagen die Bestimmungen, nicht leicht überschätzt werden. Durch kleinere Klassenbesuchszahlen, reichere Ausstattung mit Lehrmitteln und durch die der Schularbeit meist günstigeren

häuslichen Verhältnisse werde die Wirkung der verlängerten Unterrichtszeit noch wesentlich unterstützt.

Das Befremdliche an diesen Bestimmungen ist nicht, daß die Volksschule nur in geringerem Grade geeignet sein soll, für die näherbezeichneten Berufe und Stellungen vorzubereiten, sondern die Tatsache, daß an die Möglichkeit der Weiterentwicklung der Volksschule durch bessere Organisation (achtstufiges System), Verkleinerung der Klassen, reichere Ausstattung mit Lehrmitteln, worin die Vorzüge der Mittelschule erblickt werden, gar nicht erinnert wird. Bei entsprechend ausgestatteten Volksschulen müßte das gekennzeichnete Lehrziel doch auch erreicht werden können, wenn für diejenigen Kinder, die ihrer Schulpflicht genügt haben, eine weiterführende Bildung sich aber aneignen wollen, eine neunte Klasse der öffentlichen Volksschule aufgesetzt würde. Denn in einer von unten auf sich aufbauenden Mittelschule werden auch nicht Kinder einer bestimmten Begabung vereinigt, sondern die Kinder einer bestimmten Bevölkerungsgruppe, in denen die Begabungen ebenso verschieden sind wie in jeder andern Schule, die also auch nicht wesentlich mehr zu leisten in der Lage ist, als die öffentliche Volksschule bei entsprechender Ausstattung und Einrichtung. Wird aber, wie es in den Bestimmungen geschieht, eine bessere Ausstattung und Einrichtung verlangt, so wird damit zugegeben, daß für die Volksschule in dieser Hinsicht mangelhaft gesorgt ist, daß die Klassen zu groß und der Lehrmittelapparat unzureichend ist. Beiden Mißständen sollte aber doch nicht nur durch Gründung von Volksschulen erster Güte, sondern durch allgemeine Besserung abgeholfen werden.

Die Gründung einer besonderen Schule, die für das bürgerliche Leben vorbereiten soll, bedeutet, und es ist in den Bestimmungen auch ausgesprochen, daß die Volksschule dieser Aufgabe „nur in geringerem Grade zu dienen“ in der Lage ist. Sie wird damit aber in aller Form ihrer eigentlichen Aufgabe als nicht gewachsen bezeichnet, und aus der Volksschule wird damit eine Schule für den Unterricht der handarbeitenden Klassen. Würden wir einmal die Richtigkeit dieser ministeriellen Anschauungen anerkennen, so müßten wir uns auch widerspruchslos gefallen lassen, daß das Lehrziel der Volksschule auf das von reaktionärer Seite häufig entsprechend formulierte niedere Maß herabgesetzt würde, und es würde diese Festsetzung nicht nur für die Volksschulen derjenigen Ortschaften, die mit Mittelschulen ausgerüstet sind, gelten, sondern für die Volksschule ganz allgemein, und es würde damit die Jugend in allen denjenigen Orten, die Mittelschulen schon der Zahl der Kinder wegen nicht errichten können, herabgedrückt werden.

Demgegenüber muß betont werden, daß die normal eingerichtete Volksschule den Kindern der betreffenden Altersklassen nicht weniger bieten kann als jede andere pädagogisch richtig organisierte Lehranstalt, die von Kindern aller Begabungsgrade besucht wird. Stellt man der Volksschule eine geringere Aufgabe, so schließt man damit alle in ihr sitzenden Begabungen von der ihnen zukommenden naturgemäßen Aus-

bildung aus und treibt eine Kulturökonomie, die Staat und Volk auf das empfindlichste schädigen muß. Jeder Schritt von der Bahn der gleichen Bewertung der Begabung, wo sie auch sich findet, ist ein Irrweg und kann durch keinerlei noch so gut gemeinte Organisation wett gemacht werden. Der Staat ist verpflichtet, alle Kinder so gut, als es möglich ist, so vorzüglich, als es die geistigen und materiellen Kräfte des Staates gestatten, unterrichten zu lassen, und er kann es dann von einer gewissen Stufe ab jedem überlassen, wie er mit seinem geistigen Kapital wirtschaften will.

Ich klage die preußische Unterrichtsverwaltung in aller Form an, daß sie das Volksbildungsproblem bei Erlaß dieser Bestimmungen viel zu klein gesehen hat, daß sie sich des großen Umfanges des Bedürfnisses nach vermehrter und reicherer Bildung nicht genügend bewußt gewesen ist, viel weniger bewußt als beispielsweise das Ministerium für Handel und Gewerbe in demselben Staate, das mit seiner konsequenten und weitsichtigen Fortbildungsschulpolitik so erfreuliche Ergebnisse erzielt.

Das Kultusministerium will für die Rekruten des Handwerks, des Kunstgewerbes, des Handels und der Industrie, sowie für mancherlei mittlere Stellungen im Verwaltungsdienste des Staates und der Gemeinden, sowie größerer Industrie- und Handelsgeschäfte zu einer „gesteigerten Ausbildung der Knaben und Mädchen" Gelegenheit geben. Ein Unternehmen, dem niemand von unserer Seite seine ungeteilte Zustimmung versagen wird. Aber der Weg und die Mittel zur Verwirklichung dieser Absicht sind zu klein bemessen. Dieser Tatsache kann man sich allerdings nur dann voll bewußt werden, wenn man die in Betracht kommenden Bevölkerungskreise sich in ihrem Umfange vergegenwärtigt. Nach der Gewerbezählung von 1907 waren im preußischen Staate in Landwirtschaft, Industrie und Handel insgesamt 18,038 Millionen Erwerbstätige vorhanden. Hiervon waren 3,034 Millionen Selbständige, 0,770 Millionen Wirtschaftsbeamte, Aufsichtspersonal, technisch gebildete Betriebsbeamte, kaufmännisch gebildetes Verwaltungs-, Rechnungs- und Bureaupersonal, 2,358 Millionen mitarbeitende Familienangehörige, 8,782 Millionen Handlungsgehilfen, vorgebildete Gesellen und Gehilfen, Knechte und Mägde, Tagelöhner usw. Außerdem waren in den freien Berufen und in Militär-, Staats- usw. Diensten 1,027 Millionen Personen beschäftigt. Für die selbständigen Gewerbetreibenden (0,971 Millionen) und die selbständigen Kaufleute (0,590 Millionen) wird eine gesteigerte Ausbildung, wie sie das Ministerium verlangt, zweifellos ohne Abzug als notwendig zugestanden werden müssen, ebenso für das gesamte Aufsichts-, technische und Bureaupersonal (0,770 Millionen). Von den freien Berufen können vielleicht 50% Unterbeamte in Abzug kommen, bei denen die Notwendigkeit einer höheren Bildung nicht ohne weiteres anerkannt werden wird. Ein ebenso großer Abzug ist vielleicht bei den Selbständigen in der Landwirtschaft (1,357 Millionen) zu machen, wenigstens nach den Anschauungen, daß Kartoffelbau und Schweinemast sogar bei einiger Beschränktheit der Betriebsarbeiter gute Erträge liefern. Auch von den mitarbeitenden Familienangehörigen wird ein erheblicher Teil einer weitgehenden Bildung benötigen. Dasselbe gilt zweifellos von den 2,957 Millionen Gewerbegehilfen und in noch höherem

Maße von den 0,378 Millionen Handlungsgehilfen. Es kommen für eine „gesteigerte Ausbildung" zum mindesten in Betracht:

1. 50% der selbständigen Landwirte . . . . = 0,679 Millionen,
2. alle selbständigen Gewerbetreibenden . . . = 0,971 „
3. alle selbständigen Kaufleute . . . . . = 0,590 „
4. alle Aufsichts-, Bureau- und technischen Beamten = 0,770 „
5. 50% der freien Berufe . . . . . = 0,514 „
6. 50% der mitarbeitenden Familienangehörigen = 1,179 „
7. 25% der Gewerbegehilfen . . . . . = 0,740 „
8. 50% der Handlungsgehilfen . . . . . = 0,189 „

Zusammen 5,632 Millionen Erwerbstätige. Dann sind als nicht in höherem Maße bildungsbedürftig angesetzt alle nichterwerbstätigen Familienangehörigen, also alle nichtarbeitenden Ehefrauen und Kinder, sodann alle häusliche Dienste Verrichtenden, 50% der selbständigen Landwirte, 50% der Angehörigen der freien Berufe und der Beamten, 50% der mitarbeitenden Familienangehörigen, 75% der Gewerbegehilfen, 50% der Handlungsgehilfen und ferner sämtliche nicht gelernte Arbeiter in Industrie und Handel und alle Arbeiter und Arbeiterinnen in der Landwirtschaft. Ich glaube, niemand wird den Mut haben, zu sagen, in dieser Aufrechnung sei das Bedürfnis nach gesteigerter Ausbildung überspannt. Ich würde es mir im Gegenteil gefallen lassen müssen, wenn man mir entgegnete, ich sei bei verschiedenen Posten, z. B. bei den freien Berufen und den Beamten, bei den Gewerbegehilfen und den jungen Kaufleuten hinter dem tatsächlichen Bedürfniswert zurückgeblieben, auch ich sähe mit dem preußischen Kultusministerium das Bildungsproblem zu klein. Aber ich will bei meinen Ziffern bleiben. Also mindestens 5,632 Millionen ≒ 5⅔ Millionen waren schon 1907 vorhanden, bei denen ein gesteigertes Bildungsbedürfnis bestand. Inzwischen wird sich die Gesamtbevölkerung um 7½ vermehrt haben, die Zahl dieser Gruppe von Erwerbstätigen würde damit auf reichlich 6 Millionen gestiegen sein.

Und woher wurden diese 6 Millionen bzw. wird der Ersatz für die Abgehenden genommen? Man kann vielleicht — reichlich hoch — eine durchschnittliche Erwerbsfähigkeit von 25 Jahren annehmen. Dann würden in dieser Gruppe alljährlich etwa 240000 Rekruten gebraucht werden. Unsere höheren Lehranstalten liefern höchstens 30000, die Mittelschulen in ihrem heutigen Stande knapp 20000, zusammen 50000. Blieben also 190000, die aus der Volksschule kommen müssen. So wird das Gros der in Betracht kommenden Stellungen mit ehemaligen Volksschülern besetzt, und darin eine Änderung herbeizuführen würde nur möglich sein, wenn die jetzt bestehenden öffentlichen Mittelschulen mit etwa 180000 Schülern auf das Neun- bis Zehnfache mit nahezu 2 Millionen Schülern vermehrt werden könnten. Das heißt, neben das heutige Volksschulwesen würde eine höhere Volksschule ganz allgemein gesetzt werden müssen, die bis auf das platte Land hinausreichte. Was wir heute Standesschule nennen, würde dann natürlich in ganz anderen Dimensionen vor uns stehen, und das „Volk" hätte seine Schule ganz für sich. Die Volksschule und der Volksschullehrer von heute würden

von der Bildfläche verschwunden sein, und die ehemalige Armenschule mit dem Armenschullehrer in neuer Gestalt etabliert sein. Damit würde aber auch dem Aufsteigen aus niederen sozialen Schichten ein starker Damm entgegengestellt, dem Talent, das aus der Tiefe kommt, eine fast unübersteigbare Schranke gesetzt sein. Kann man das wollen? Die ungeheuerlichen Konsequenzen sind fast nicht auszudenken.

Ich glaube nicht, daß die Bestimmungen des Kultusministeriums diese Konsequenzen gezogen haben. Ich nehme nur an und bedauere das lebhaft, daß man die ganze Größe der neuzeitlichen Bildungsaufgabe nicht gesehen hat und so zu den jetzigen Bestimmungen gekommen ist, ohne auch nur mit einem Worte die Möglichkeit anzudeuten, durch Hebung der Volksschule und durch Aufbau von freiwilligen Klassen auf die Pflichtschule das angestrebte Ziel einer gesteigerten Ausbildung zu erreichen.

Bei jeder Beschränkung der höheren Bildungsziele auf bestimmte Bevölkerungskreise fällt der Staat aus seiner Rolle und handelt seinen eigensten Interessen entgegen. Der Kulturstaat von heute kann seinen ungeheuren Bedarf an Intelligenzen nur aus der Gesamtheit der Bevölkerung, nicht aus abgezweigten Kreisen gewinnen, nur dadurch, daß er die Vielen, die in seinem Schoße aufwachsen, in innige Berührung mit den Kulturgütern bringt, so daß ihre Kräfte nach ihrer Eigenart sich entwickeln können. Der Staat handelt den Zwecken seiner Schulen direkt entgegen, wenn er duldet, oder gar selbst bewirkt, daß engere Kreise sich von vornherein an gewissen Kulturquellen festsetzen und den Zugang dazu absperren. Er muß vielmehr Vorkehrungen treffen, daß möglichst alle Anlagen und Neigungen Gelegenheit finden, sich deutlich auszusprechen, so daß jeder auf den ihm gemäßen Weg kommt. Was er braucht, ist eine einheitliche Schule mit vielgestaltigem Unterricht, eine Schulorganisation, in der es so viele Straßen aufwärts und vorwärts gibt, als Hauptrichtungen in den Anlagen und Lebenszwecken vorhanden sind. Freilich kann durch die Organisation der Schule allein diese Aufgabe nicht in vollem Umfange gelöst werden. Es werden auch bei der besten Organisation Schüler mit den verschiedensten Begabungen vereinigt bleiben müssen. Hier muß die das Individuum und die Persönlichkeit berücksichtigende Methode eingreifen, die nicht von allen alles verlangt, die Lücken duldet und Höhen anerkennt, die ein Weniger an einer Stelle gegen ein Mehr an anderer Stelle aufrechnet, die trotz aller gemeinsamen Arbeit die Verschiedenheiten der Individuen von vornherein anerkennt. Lehrer wie Schulrevisoren sollen nicht nach den Lücken fragen, nicht nach dem, was nicht da ist, sondern nach dem, was da ist und auch danach, was über das Mittelmaß hinausstrebt. Nur so kann die Schule die Kräfte hervorlocken und jeden Einzelnen auf den Weg zu seinem Ziele bringen. Unsere Schulorganisation wird zeitgemäß und volkstümlich sich gestalten, wenn man die Schule im einzelnen und als Ganzes als eine große Staats- und Volksangelegenheit auffaßt, wenn man sich entwöhnt, in ihr ein Instrument zur Erreichung mannigfacher kleiner Privatvorteile zu sehen, wenn man sich bewußt ist, daß die Schule die Kräfte

aller nach Anlage und Lebenszweck entwickeln soll. Dann wird man die Schule so organisieren, daß für jedes Talent die Bahn frei ist, daß jedes Talent zur Entwicklung kommt, auch das Talent aus der Tiefe.

Aber wie weit sind wir von der theoretischen Anerkennung und wie weit erst von der praktischen Durchführung dieser Grundsätze entfernt!

Nie ist es mir mehr als hier im Westen des Staates zum Bewußtsein gekommen, daß die Volksschule gegenwärtig harte Tage hat. Sie ringt um ihre Anerkennung als allgemeine Bildungsanstalt. Sie möchte das Kleid der Armenschule abwerfen und als erste und einzige Grundschule für die Kinder des ganzen Volkes anerkannt werden. Wird dieses Ziel nicht erreicht, so ist damit der Verzicht auf andere dringende Anliegen ohne weiteres ausgesprochen. Nur die allgemeine Volksschule wird, wenn auch erst im Laufe der Zeit, gleiche Luft und gleiches Licht, gleiche Gunst mit anderen Bildungsanstalten sich erringen können. Nur sie kann allmählich ein gleichwertiger Bestandteil des nationalen Bildungsorganismus werden, und ihre Lehrer können zu den andern in das Verhältnis der Nebenordnung treten.

J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Pädagogische Hersbttagungen.

Selten ist das Schwanken der philosophischen Grundlagen, auf denen die neue Pädagogik sich erheben soll, so augenfällig hervorgetreten wie auf den jüngsten Herbstkongressen. Fast könnte man die Herbartianer um die Sicherheit beneiden, mit der sie alle schwebenden und neu auftauchenden Fragen in dem Schachtelwerk ihrer Systematik unterbringen. Aber freilich sind an die Pädagogik in unsrer Zeit so viel neue Aufgaben herangetreten, ja der ganze Charakter der Erziehung hat in der Gegenwart eine so andersgeartete Gestalt angenommen, daß der Herbartianismus gar nicht mehr in Frage kommen kann. Wir brauchen andere Grundlagen. Aber wie schwer es ist, in unserer mehr oder minder chaotischen Zeit solche zu finden, lehren deutlich jene Kongresse, der in München, wo beinahe mehr Definitionen des Begriffs „Bildung“ zutage gefördert wurden, als Redner darüber sprachen, und ebenso der Moralkongreß in Berlin, der auch trotz heißen Bemühens zahlreicher Redner ohne ein bestimmtes Resultat auseinanderging. Für eine der modernen Entwicklung entsprechende Lösung von Weltanschauungsfragen ist offenbar unsre Zeit noch nicht reif. Übrigens halte ich die Begründung der erziehlichen Praxis durch irgendeine Weltanschauung gar nicht für so wichtig. Überhaupt ist die Praxis durchaus nicht, wie mancher meint, immer der Ausfluß einer Theorie. Ja, es stände wohl oft recht schlecht um erstere, wenn das der Fall sein müßte. Für die Gestaltung der pädagogischen Praxis in Schule und Familie, deren Zwecke und Mittel, sind ganz andere Faktoren maßgebend. Aus der Praxis erst wird in der Regel die Theorie geboren. Sie ist, geschichtlich angesehen, keineswegs die Grundlage der ersteren, aber sie dient ihr natürlich zur Rechtfertigung und Stütze. Darin liegt ihre Bedeutung. Darum haben wir modernen Pädagogen auch keine Veranlassung, in jenen Kongressen eine Niederlage zu erblicken. Sie haben uns betreffs der freilich erwünschten theoretischen Grundlage im Stich gelassen; die Grundsätze der neueren Pädagogik stehen aber trotzdem so fest wie je. Jene Fehlschläge konnten diese selbst nicht berühren.

Der vom „Bund für weltliche Schule und Moralunterricht“ einberufene Kongreß **über sittliche Willensbildung in der Schule,** der in Berlin vom 29. September bis 1. Oktober tagte (und, nebenbei gesagt, nur spärlich besucht war, was wohl hauptsächlich an einigen nicht genügend erwogenen Äußerlichkeiten lag),

hatte offensichtlich den Zweck, nachzuweisen, daß die sittliche Bildung der Schule nicht notwendig bedingt sei durch das Vorhandensein eines eigenen Religionsunterrichts, daß es vielmehr sehr wohl möglich sei, die versittlichenden Wirkungen dieses Unterrichts durch einen abgesonderten Moralunterricht zu ersetzen. Die Aussprache zeigte, daß auch in dieser aus nur freigesinnten Männern und Frauen zusammengesetzten Versammlung eine Einigung weder im ersten noch im zweiten Punkte zu erzielen war. Schon der erste Redner, Gottfried Traub aus Dortmund, dessen Name zahlreiche Neugierige angelockt hatte, die dann befriedigt den Saal verließen, wollte den Religionsunterricht nicht missen; aber es sollte kein auf „rein konfessioneller" Basis stehender sein, vielmehr ein solcher „geschichtlicher Natur", der den Kindern „einen Querschnitt durch die ganze religiöse Welt" vermittele, damit sie aus ihm lernten, sich später in ihrer eigenen Religionsgemeinschaft zurechtzufinden*) Wie sich Traub das in praktischer Ausführung, für die Volksschule zumal, sich denkt, ist mir bei ihm ebensowenig klar geworden, wie bei den vielen andern, die bisher, Dittes folgend, dieselbe Forderung ausgesprochen haben. Und wie soll dann ein Religionsunterricht auf dieser doch im Grunde rein intellektualistischen Basis so erwärmend auf das Kind einwirken, daß „sittliche Willensbildung" als Frucht aus ihm entspringt? „Gefühlsbetonte" Vorstellungen, die dazu nötig sind, erwachsen nur aus konkreten, dem Kinde naheliegenden Verhältnissen, nicht aus einer „allgemeinen Religionsgeschichte", zu deren Erfassen es noch gar nicht reif ist. Mir erscheinen die Vorschläge in den „Zwickauer Thesen" oder in den Sätzen des „Bundes für Reform des Rel.-Unt." pädagogisch richtiger, als jenes Phantasma. Die meisten Redner des Kongresses scheinen sich übrigens betreffs des Religionsunterrichts, soweit dessen Beibehaltung in Frage kommt, auf Traubs Standpunkt gestellt zu haben. Nur wenige, so besonders der nur brieflich vertretene Prof. Jodl, traten für den religionslosen Moralunterricht ein. Die anwesenden Pädagogen standen wohl sämtlich oder doch in der Mehrzahl auf anderem Boden, und zwar aus denselben Gründen, die oben Traubs Vorschlägen entgegengehalten wurden. Es fehle dem gesonderten Moralunterrichte, betonte Gansberg, „an einem großen kulturgeschichtlichen, ethisch gehaltvollen Stoffe, wie ihn der Religionsunterricht in der Bibel hat". Der Moralunterricht der weltlichen Schule müsse, um diesem Mangel zu begegnen, sich an die großen Werke unserer Literatur anlehnen. Damit wäre also, bemerke ich für meine Person, der moralisierende Literaturunterricht eines Ziller usw. wieder in die von ihm angemaßten Rechte eingesetzt, und für eine neue „Reform" wäre wieder die Bahn geöffnet. Rund ist die Welt! Mehr könnte ich mich mit Maurenbrecher befreunden, der auf die großen Persönlichkeiten der Geschichte hinwies, deren Beispiel, auch ohne daß sie als Autoritäten aufgestellt werden, im hohen Maße energiebildend auf die Jugend wirkten, und ebenso mit Langermann und andern Rednern, die den willensbildenden Einfluß der Schulgemeinschaft hervorhoben. — Im übrigen ist auf dem Kongresse manch kluges Wort gesprochen und manche fruchtbare Anregung ausgegeben worden, so daß wohl auch diejenigen seiner Besucher, die betreffs der Hauptsache mehr erwartet hatten, auf ihre Rechnung gekommen sind.**)

Viel ruhiger — allzu ruhig — spielten sich die Verhandlungen auf dem vom „Katholisch-Pädagogischen Weltverband" einberufenen **I. Internationalen Kongreß für christliche Erziehung** in Wien ab. Der Kongreß war mit viel Glanz in Szene gesetzt. Eröffnet wurde er durch eine Begrüßungsansprache des Wiener Erzbischofs Kardinal Nagl und geschlossen durch einen Vortrag des bekannten Psychologen und Pädagogen Kardinal Mercier aus Mecheln. Gefeierte katholische Pädagogen hielten die Vorträge, so der greise Willmann, Seminaroberlehrer Habrich, der Jesuitenpater Kathrein, Prof. Seydl, Dir. Hornich. Eine Diskussion der Vorträge war anscheinend ausgeschlossen. Frau Anna Weigl (München)

*) Da ich selbst am Kongreß nicht teilnehmen konnte, erlaube ich mir, mich betreffs des einzelnen teilweise auf verschiedene Berichte, namentlich die von Otto Schmidt, zu beziehen.

**) Schieles Polemik gegen Försters Autoritätsprinzip verdiente — vom individual- wie sozialpädagogischen Standpunkte aus — noch eine längere Erörterung, auf die ich hier leider nicht eingehen kann. Einverstanden bin ich mit ihr nicht ganz.

wandte sich mit guten Gründen gegen die Koedukation über das 10. bzw. 11. Jahr hinaus und trat dafür ein, daß der Ausbildung für eigentliche Berufszwecke in der Frauenschule immer die Erziehung für den Mutter- und Hausfrauenberuf zur Seite gehen müsse, und zwar solle dieser sich auf drei Interessengebiete konzentrieren: Familienerziehungslehre, Hauswirtschaft, Kulturkunde. Habrich (Xanten) sprach über „Experimente und Spekulation in der päd. Psychologie". Sein Vortrag zeigte so recht die Verlegenheit, in der die älteren Psychologen durch die moderne experimentelle Richtung geraten sind. Das, was Habrich heftiger als nötig bekämpfte, waren Kinderkrankheiten der neuen Richtung, die längst überwunden sind. Keinem der bedeutenderen Vertreter der experimentellen Psychologie und Pädagogik fällt es jetzt mehr ein, in dieser etwas anderes zu erblicken als eine von den verschiedenen Methoden, die uns in den Stand setzen, das Wesen der inneren Vorgänge und die Möglichkeit ihrer Beinflussung durch den Erzieher kennen zu lernen. Vom Standpunkte der katholischen Philosophie — der Vortragende stützte sich auf Willmann — wäre freilich nach Habrich noch einiges Prinzipielle einzuwenden. Ich lasse das dahingestellt, in der Hauptsache bin ich ja doch mit ihm einverstanden. Der Gemeinplatz: „Am guten Alten in Treue halten — doch auch des Neuen sich gern erfreuen" schloß den Vortrag. Prof. Kathrein ging in seiner Rede über „staatsbürgerliche Erziehung" mit Kerschensteiner scharf ins Gericht. Dessen Anschauung, daß „der höchste Zweck menschlicher Tätigkeit die Verwirklichung des Kultur- und Rechtsstaates im Sinn eines sittlichen Gemeinwesens" sei, erklärte er für unchristlich (und doch betont Kerschensteiner ausdrücklich, der Staat sei ihm nur „das höchste äußere sittliche Gut"). Gegen die „Arbeitsschule" auch in der Auffassung, daß sie den Kindern die Möglichkeit selbsttätiger Erarbeitung der zu vermittelnden Begriffe darbiete, wendete er ein, daß sie ein autoritätsloses, von Eigendünkel erfülltes Geschlecht heranbilde. Und ganz besonders groß sei die Gefahr, wenn diese Methode sich auf den Religionsunterricht ausdehne; denn hier gäbe es keine subjektiven Meinungen, sondern das Kind müsse von Anfang angehalten werden, die geoffenbarten Wahrheiten des Glaubens festzuhalten. Daß diesen prinzipiellen Ausführungen, die ja doch die Hauptsache waren, einige stichhaltige Einwände gegen Kerschensteiner zur Seite gingen, sei zugegeben. Prälat Dr. Gießwein sprach über Charakterbildung, die nur den rechten Erfolg haben könne, wenn sie sich auf den konfessionellen Religionsunterricht gründe. Aber auch der profane Lehrstoff müsse „von dem göttlichen Gedanken durchhaucht werden". In demselben Sinne betonte Prof. Seydl, daß die Pädagogik eine sichere Basis nicht an irgendeiner Philosophie finden könne; sie müsse sich auf die Religion, die „philosophia perennis", gründen. In einer Triumphrede auf die katholische Erziehungswissenschaft von Dir. Hornich, einem Amtsnachfolger von Dittes (O Witz der Weltgeschichte!), gipfelten die Verhandlungen des Kongresses. — Gegenüber dem Suchen und Tasten, das auch der Pädagogik der Gegenwart eigen ist, wirkt die Geschlossenheit und Bestimmtheit, mit der die katholische Erziehungswissenschaft auftrittt, anfangs imponierend. Dieser Eindruck kann aber nicht länger anhalten, wenn man wahrnimmt, daß jene Bestimmtheit und Gewißheit lediglich darauf beruht, daß man sich in allen grundlegenden Fragen blindlings der kirchlichen Autorität unterwirft. Natürlich wissen auch wir, daß allem menschlichen Forschen eine Grenze gesetzt ist, wo das Denken unmöglich wird und der Glaube beginnt. In der Festsetzung dieser Grenze lassen wir uns aber von keiner Autorität bestimmen. Wir folgen auch hier nur unserer Überzeugung. Das ist nun freilich nicht „katholisch". Fern sei es uns übrigens, unsere katholischen Mitarbeiter damit kränken zu wollen — sich gekränkt fühlen, wäre ja übrigens in diesem Falle bereits Ketzerei. — Autoritätsgläubige gibt es in jedem Lager. Die katholische Pädagogik ist durch ihren grundsätzlichen Standpunkt genötigt, sich an der Peripherie zu bewegen. Und auch hier ist mehr als ein Gebiet von vornherein ihrer Untersuchung und Einwirkung entzogen. Äußerlich angesehen, zeigt die katholische Erziehungswissenschaft der Gegenwart wirklich ein Bild regen Lebens und hoffnungsreicher Entwicklung. Sie verschließt sich innerhalb der ihr gesteckten Grenzen auch keineswegs den Anregungen, die aus unserer modernen Zeit der Erziehungswissenschaft zufließen, wie es die orthodoxen Pädagogen der protestantischen Kirche für nötig halten, deren vielfach recht öde Presse ja auch aufs unvorteilhafteste von derjenigen der ihr im übrigen gleichgesinnten Nachbarkirche ab-

sticht. Aber ich kann nicht daran glauben, daß jene Hoffnungen sich erfüllen werden. Ist doch die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft nur möglich auf dem Boden einer unbeschränkten Autonomie; die katholische Lehre aber setzt an deren Stelle die Autorität der Kirche.

In Weimar tagten, diesmal auch im Herbst, die **„Deutschen Erzieher"**, die sich um Artur Schulz, Berthold Otto und Gurlitt scharen. Ihre Tätigkeit war bisher im ganzen Kritik des bestehenden Schulwesens, zumal des höheren (was von manchem Gesinnungsgenossen aus Volksschullehrerkreisen nicht selten übersehen wurde). Auch diesmal wurde die Waffe der Kritik schonungslos geschwungen. Lietz und Gurlitt leisteten darin ihr Möglichstes. Des letzteren Haß gegen alles Schulmäßige geht soweit, daß er sich sogar gegen das Streben nach der Errichtung pädagogischer Professuren an der Universität wandte. Der wahre Pädagoge schöpfe seine Methode nur aus dem dauernden lebendigen Verkehr mit dem Kinde. (Ein Körnlein Wahrheit liegt ja in dieser Übertreibung.) Ein Vertreter der „Rassentheorie", Driesmanns, beklagte den Niedergang des „blonden, langköpfigen germanischen Typus" gegenüber den „fremden Typen" auf der Schule und durch sie. Recht zeitgemäß waren die Reden Prof. Paul Försters über das Mädchengymnasium als „einer Gefahr für das deutsche Volk" und des Dr. Jänsch über „Mädchenerziehung und Volkstum". Die dort vertretenen Ideen verdienen sicherlich allgemeine Beherzigung, werden diese aber kaum finden. — Die grausame Kritik, die der Bund Deutscher Erzieher an unserer Schule übt, leidet an einer doppelten Schwäche. Einmal gibt man für den zweifellosen Rückgang in der physischen, geistigen und moralischen Entwicklung unserer Jugend ausschließlich der Erziehung die Schuld — tatsächlich hat das soziale Milieu, in dem unsere Jugend aufwächst, einen größeren Anteil —, und sodann schränkt man den Begriff Erziehung fast ausschließlich auf den der Schulerziehung ein — deren Einfluß in der Gegenwart durchaus nicht so hoch eingeschätzt werden darf, wie unsere Schulreformer meinen. Kurzum: eine Schulreform ist wirkungslos, falls ihr nicht eine eingreifende Sozialreform die Wege ebnet. — Auf dem diesjährigen Weimarer Tage ist übrigens auch die positive Seite der Schulbesserung beachtet worden. Die Versammlung erkannte nicht nur in einer Resolution die Bedeutung der Landerziehungsheime an (die an sich allerdings nur den oberen Zehntausend zugute kommen können) und hörte einen mit ungeteilter Zustimmung aufgenommenen Bericht über die Leipziger Versuchsklassen.

Auch der **Deutsche Volksbildungstag**, der Mitte Oktober in Wiesbaden abgehalten wurde, beschäftigte sich vorwiegend mit Erziehungsfragen. Samuleit sprach über den Kinematographen als Volks- und Jugendbildungsmittel. Die Vorschläge, die er zur Abstellung der vielerörterten Mißstände der bisherigen Kinovorstellungen, sowie zu ihrer Einreihung in die Schulbildungsmittel machte, verdienen Beachtung. Scherer und Tews legten der Versammlung „Vorschläge zu einer volkstümlichen Ausgestaltung und Organisation unsers gesamten Schulwesens" vor. Ersterer faßte dabei mehr die innere, letzterer die äußere Seite der Schulorganisation ins Auge. Aus jeder der von den beiden Rednern aufgestellten Thesenreihen sei ein Satz angeführt, der meiner Ansicht nach verdient, auch in rein pädagogischen Kreisen weiter debattiert zu werden. Aus den Thesen Scherers: „In der Erziehungsschule, welche die sechs ersten Schuljahre umfaßt, muß die Entwicklung der verschiedenen Anlagen zu Kräften im Vordergrund stehen, damit sich eine harmonisch gestaltete Persönlichkeit entwickeln kann. In der sich auf ihr aufbauenden Bildungsschule müssen die besonderen Anlagen beachtet und gepflegt werden." Aus den von Tews aufgestellten Sätzen: „Die Grundstufe des gesamten Schulwesens bildet eine für die Schule aller Bevölkerungsklassen gemeinsame Grundschule, die allgemeine Volksschule. Auf der gemeinsamen Grundstufe bauen sich die weiterführenden Lehranstalten auf. Bereits vor Durchführung der gemeinsamen Grundschule ist begabten Volksschülern zur Erlangung einer höheren Bildung durch höhere Lehranstalten, die sich auf dem abgeschlossenen Volkskursus aufbauen, Gelegenheit zu bieten."*)

*) Die Mannheimer „Volksschulwarte" wendet sich gegen den letzten Teil des Tewsschen Satzes. Wir entnehmen ihr folgende Bemerkungen: „1. Erwähnter Vorschlag fördert doch wohl mehr die Karriere der Betreffenden, wie ihr Talent.

Daß die Verhandlungen des **III. Deutschen Jugendgerichtstages** in Frankfurt a. M. vom 10. bis 12. Oktober in den weitesten Kreisen, nicht nur bei Juristen und Pädagogen, lebhaftes Interesse erregen würden, war zu erwarten. Ist doch die Tatsache, die der Vertreter des Justizministers in der Begrüßungsrede mitteilte, nämlich daß gegenwärtig in Deutschland von 213 Mädchen im Alter von 12 bis 18 Jahren immer eins, von 43 Knaben in demselben Alter immer einer straffällig sei, ebenso überraschend wie beklagenswert. Dabei steigt gerade die Kriminalität der Jugend von Jahr zu Jahr. Wie Hilfe bringen? Schon am Anfang der Verhandlungen trat der bestehende Gegensatz zutage. Erziehliche Einwirkung verlangte jeder Redner. Aber Prof. Förster (Zürich) erblickte die Grundbedingung dieser erziehlichen Einwirkung in der Strafe als Sühne für die begangene Straftat. Statt Erziehung anstelle von Strafen! müsse man sagen: Pädagogisch organisierte Jugendstrafen, die nicht immer Gefängnis zu sein brauchen, anstelle von Strafen im Erwachsenengefängnis! Erst nach der Strafvollstreckung folge die Anordnung weiterer erziehlicher Maßnahmen. Auch der zweite Referent, Prof. Kriegsmann (Kiel), erhob schwere Bedenken gegen den Verzicht auf Strafe. Wohl aber müsse diese pädagogisch organisiert sein. Die Debatte wurde Förster, meiner Meinung nach, in keiner Weise gerecht. Daß zwischen Strafe und Erziehung ein Gegensatz bestehe, das war, wie es schien, das Fundament, auf der die Reden sich bewegten. Eigentlich ist der hier wieder zutagegetretene Gegensatz der zwischen sozialer und individualer Auffassung der Erziehung. Ist doch die Strafe, im Grunde genommen, nichts anderes, als das Mittel, mit dem die Gemeinschaft versucht, in dem verbrecherischen Einzelnen, der ihr abtrünnig geworden ist, ihre Autorität aufs neue zu begründen. Und in diesem Sinne wirkt jede Strafe auch erziehend. — Im übrigen beschäftigte sich der Jugendgerichtstag vorwiegend mit dem vom preußischen Ministerium eingebrachten Gesetzentwurf. Ob dieser eine Änderung der beklagenswerten Zustände herbeiführen wird? Ich habe wenig Vertrauen. Die Wurzeln der Jugendkriminalität liegen tiefer, viel tiefer. Man kennt sie wohl, aber man wagt nicht, sie aufzudecken. Bei den einen hindert die Profitsucht daran, bei den andern ein Parteidogma. Und so bessert und bastelt man denn an der Oberfläche. Die Pädagogen suchen die Schule zu reformieren, und die Juristen das Gerichtsverfahren. Aber die eigentlichen Triebkräfte des Unheils bleiben unangetastet. R.

Aus der Reformbewegung.

Pädagogische Reaktion in England. Unter dieser Marke charakterisiert Prof. Lehmann (Posen) im „Kunstwart" (November I) eine neue Bewegung im englischen Schulwesen — „Duty and Discipline Movement" — zu deren Förderern u. a. Offiziere wie Kitchener und Roberts, Staatsmänner wie Churchill, Chamberlain, Balfour, Roseberry, Dichter wie Kipling gehören. Was sie will, kann man z. B. aus folgender Stelle in einem vom Earl of Meath herrührenden Aufrufe ersehen: „In unserm Wunsche, den Kindere eine fröhliche Jugend zu verschaffen, schwächen wir ihre moralische Ader und erziehen eine Generation, die großenteils zufrieden ist, wenn sie schwerer Arbeit ausweichen und somit durchs Leben gehen

---

2. Ist es zu wünschen, daß Talente durch allgemeine, gesetzliche Einrichtungen besonders gefördert werden? (Würde beispielsweise Tews mehr für unsere Gegenwart bedeuten, wenn er die Talentschule durchlaufen, Berechtigungen erworben und glänzende Karriere im Beamtenstaat gemacht hätte?) 3. Ist es zweckmäßig, alle Talente gerade der Gelehrten-Laufbahn zuzuführen? wo bleiben Industrie und Handel, wo die freien Berufe? 4. Hat nicht jeder Lebenskreis seine Talente nötig, der Fabriksaal sogut, wie der Ministertisch und die Arbeiterschaft nicht minder wie die Gelehrtenberufe? 5. Sind die natürlichen Hemmungen und Widerstände des Lebens nicht die eigentliche Fortbildungsschule der Talente? 6. Ist die Spannung zur Umgebung, die ja die Quelle des Leides für alle Sonderbegabten bildet, nicht zugleich auch die stärkste Quelle aller sozialen Betätigung und aller Reformbestrebungen? 7. Muß nicht alle Lebens- und alle soziale Reform von unten, aus der Tiefe des Volkslebens quellen, braucht man darum in den untern sozialen Schichten nicht gerade die schärfsten Seher und die fortgeschrittensten Träger der Zukunftsgedanken?"

kann, ohne jemals vollen Gebrauch von ihren Kräften zu machen. In unserm Wunsche, ihnen die Dinge leicht zu machen, in unserm gutherzigen Bestreben, allen Zwang zu vermeiden, haben wir uns bemüht, ihnen den Sporn zur Anstrengung zumeist zu entziehen. Mutter Natur jedoch lehnt es ab, an dieser sentimentalen Politik teilzunehmen."

Philosophie, Pädagogik und Psychologie im Wintersemester der **„Wissenschaftlichen Vorlesungen" des Berliner Lehrervereins:** Der deutsche Idealismus von Fechner bis zur Gegenwart (Privatdozent Dr. Frischeisen-Köhler) — Interpretation von Platos „Staat" (Dr. Buchenau) — Fichtes Pädagogik mit Interpretation der „Reden an die deutsche Nation" (derselbe) — Einführung in die experimentelle Psychologie (Privatdozent Dr. Rupp) — Einführung in die Völkerpsychologie (Dr. Buchenau). — Außerdem bietet die „Arbeitsgemeinschaft für exakte Pädagogik" den Hörern der Vorlesungen Gelegenheit, unter Leitung Dr. Lipmanns an deren Arbeiten (gegenwärtig Untersuchungen über Normalleistungen der Schüler im Rechnen und im Deutschen) teilzunehmen.

An der **Technischen Hochschule in Hannover** hat Prof. Dr. Budde fürs Wintersemester eine Vorlesung angekündigt über: „Natorp-Kerschensteiner-Förster, drei Vertreter moderner Pädagogik."

Einen **Lehrauftrag** für Bildungswesen und allgemeine Didaktik an der Universität Halle erhielt Dr. Alfred Rausch, Rektor der Lateinischen Hauptschule an den Franckeschen Stiftungen. — Die Tatsache ist bedeutungsvoll, da mit dieser Ernennung der erste selbständige Lehrstuhl für Pädagogik in Preußen geschaffen worden ist.

Eine **Pädagogische Akademie** — „Faculté internationale de pédologie" — mit einer Studiendauer von drei Jahren wird im November in Brüssel eröffnet.

Einen **Bildungsausschuß** mit seinem Sitz in München errichtet der Bayerische Volksschullehrerverein. Ihm ist die Aufgabe gestellt, „die berufswissenschaftlich und schulpolitisch führenden Kräfte im Verein zu sammeln und zu gemeinsamer planmäßiger Arbeit im Verein wie im Vereinsorgan heranzuziehen, sowie nach Möglichkeit anregend auf die Bildungsarbeit iu den Vereinsorganisationen einzuwirken". Im einzelnen liegen ihm ob: Unterbreitung von Vorschlägen für Vereinsaufgaben, Sammlung und systematische Bearbeitung hervorragender lit. Erscheinungen auf dem Gebiete der gegenwärtigen päd. Bewegung, Entwürfe vorbildlicher Arbeitspläne für die Bezirksvereine nebst Angabe der einschlägigen lit. Hilfsmittel und Aufstellung geeigneter Referenten, Rat und Beihilfe zur Errichtung von Universitätsferienkursen und päd. Ferien-Wanderkursen, Unterbreitung von Vorschlägen für Einrichtung einer berufsgenossenschaftl. Leihbücherei, Errichtung eines schulwissenschaftl. und schulgeschichtl. Archivs, Beantwortung berufswissenschaftlicher Anfragen im Vereinsorgan.

Die von der Charlottenburger Schulbehörde längst beantragten **A-Klassen** an den dortigen Volksschulen sind vom Ministerium genehmigt worden. Sie sind für die Schüler bestimmt, die befähigt sind, sich eine höhere Bildung zu erwerben, die aber nicht einer eigentlichen höheren Schule zugeführt werden sollen. Aufgenommen werden Schüler der IV. Volksschulklasse. Das System der A-Klassen umfaßt 4 Stufen mit je einjährigem Kursus. Das Pensum fällt im ganzen mit dem der entsprechenden (preußischen) Mittelschulklassen zusammen.

Über die Auffassung von deutscher Kurrentschrift und Antiqua bei Schulneulingen berichtet nach interessanten Versuchen Rud. Lindner (Leipzig) in Nr. 1 der „Päd. Forschung" und stellt fest, daß von diesen die Antiqua in ihrer vereinfachten Form als Steinschrift dreimal so leicht erfaßt wurde als deutsche Kurrentschrift, daß erstere darum für den Anfang die geeignetste Schriftform ist.

Hauswirtschaftlicher Unterricht wurde bisher in 127 Berliner Mädchenvolksschulen unter Leitung des „Vereins für das Wohl der aus der Schule entlassenen Jugend" erteilt. Vom April n. J. ab soll er in allen Mädchenschulen eingeführt und von der Städtischen Schulbehörde geleitet werden.

Die bisher in den Schulen des Londoner Zentralschuldistrikts übliche **Koedukation** wurde aufgehoben, da die damit gemachten Erfahrungen als ungünstige bezeichnet werden mußten.

Im **Blinden-Lyzeum** in Braunschweig bestanden kürzlich 4 Schüler die Reifeprüfung für Obersekunda. Diese vor zwei Jahren begründete Schulanstalt soll

Blinden den Zugang zu den Universitätsstudien eröffnen. Sie ist bis jetzt die einzige ihrer Art in Deuschland.

Ein **Seminar für gewerbliche Fortbildungsschullehrer** mit einjährigem Lehrgang beabsichtigt die preußische Regierung ins Leben zu rufen.

Eine Denkschrift über die Notwendigkeit der Einführung **obligatorischen Turnens und Spielens** an den Fortbildungsschulen richtete der Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele an die Reichs- und Staatsbehörden sowie die Gemeindeverwaltungen. Über den gegenwärtigen Stand der Sache unterrichtet ein der Denkschrift beigegebener Bericht von Oberbürgermeister Dominicus (Schöneberg). — Die Fortbildungsschullehrer scheinen von der Eingabe nicht gerade erbaut zu sein, natürlich ohne eine Förderung der leiblichen Erziehung für die heranwachsende Jugend als überflüssig zu erachten.

In einem Berichte über den **13. Kongreß für Volks- und Jugendspiele** im „Monatsblatt für das Schulturnen" urteilt Dir. Dr. Neuendorff ziemlich kritisch über die Jungdeutschlandbund-Bestrebungen des Generalfeldmarschalls v. d. Goltz, der selbst auf dem Kongresse als Redner auftrat. Es heißt da: Daß die Gründung des Jungdeutschlandbundes unbedingt nötig war und was er auf die Dauer eigentlich leisten will, das ist mir bei nüchterner Überlegung alles dessen, was Freiherr v. d. Goltz ausgeführt hat, vollständig unklar geblieben. Ob es vielen andern anders ergangen ist? Fast bezweifle ich es. v. d. Goltz begründete die Notwendigkeit des Bundes, indem er ausführte, daß der Jungdeutschlandbund vor allem die bestehenden Jugendpflegevereine zusammenfassen wolle. Gerade durch diese Zusammenfassung sei es möglich geworden, schon jetzt manches zu erreichen, was einzelnen Verbänden nie gelungen wäre. Sollte das nicht eine liebenswürdige Selbsttäuschung sein? v. d. Goltz erwähnte die Verbilligung der Eisenbahnfahrkarten und die Haftpflichtversicherung der Jugendpfleger. Die zweite ist in der Deutschen Turnerschaft längst durchgeführt. Sollte die erstere auch nicht ohne den Jungdeutschlandbund allein infolge der Jugendpflegebewegung des Preußischen Kultusministeriums gekommen sein? v. d. Goltz erwähnte ferner die Bereitstellung von Offizieren als Leiter von Jugendveranstaltungen durch Vermittlung des Jungdeutschlandbundes. Aber auch hier muß doch daran erinnert werden, daß der Kriegsminister schon lange, ehe an den Jungdeutschlandbund zu denken war, es der Armee zur Pflicht gemacht hat, die Bestrebungen der Deutschen Turnerschaft, soweit es nur irgend möglich wäre, zu unterstützen. Kommt ferner die praktische Seite in Betracht. Daß der Jungdeutschlandbund im Übereifer der untergeordneten Stellen hier und da neue eigene Organisationen begründet hat, wo schon gleichartige bestanden, wie z. B. in Elberfeld und an anderen Orten, ist von der Leitung selbst schon als Fehler zugestanden worden. Im übrigen bemüht sich der Jungdeutschlandbund, die Jugend an den Sonntagen in möglichst großen Scharen zusammenzubringen und sie unter geeigneten Leitern zu kriegerischen Spielen in Wald und Feld hinauszuschicken. Wir haben gelesen und gehört, daß hier und da auf diese Weise Hunderte, ja Tausende von Jungen auf einmal hinaus geführt worden sind. Das klingt sehr bestechend. Aber auch hier zerstört die nüchterne Betrachtung das schöne Bild sehr nachdrücklich. Es ist doch ganz selbstverständlich, daß diejenigen, die sich nicht nur ein- oder zweimal aus Neugierde, sondern öfter an solchen Veranstaltungen beteiligen, Jugendliche sind, die auch sonst von der Jugendpflege erfaßt werden können und die daher fast sämtlich nationalen Vereinen angeschlossen sein werden. Wenn diese nun meinetwegen fünf- oder sechsmal jährlich durch die Massenveranstaltungen des Jungdeutschlandbundes, durch die feinere erziehliche Einwirkungen ohnehin so gut wie unmöglich sind, hinausgeführt werden, ja, ist das schon eine erschöpfende Jugendpflege? Gelingt es aber, sie noch öfter für die Jungdeutschlandveranstaltungen zu begeistern, wo bleibt dann noch Zeit für sie, sich in den Vereinen, denen sie angehören, zu betätigen? Die große Gefahr ist, daß sie dann denen verloren gehen. Wir wollen doch ja nicht vergessen: Jugendpflege kann nicht plötzlich von oben herab unserm Volke eingeimpft werden. Sie läßt sich auch nicht in Massenwirkungen verzapfen, Jugendpflege muß organisch von unten herauf im kleinen Kreise erwachsen. Die treue, rastlose, nie verzagende, zielbewußte Kleinarbeit, wie sie z. B. seit Jahrzehnten von den Vereinen der Deutschen Turnerschaft geleistet worden ist, ist das einzige, was uns zum Ziele führen kann. — Der Herausgeber des Blattes, H. Schröer,

teilt diese Bedenken, wie aus seinem Artikel in Nr. 10 hervorgeht. — Durch die Coblenzer Regierung ist sogar den Schülern der höheren Lehranstalten der Beitritt zum Jungdeutschlandbunde untersagt worden, da sie auch in Schülervereinen und an den Lehranstalten selbst genug Gelegenheit zu „körperlicher Ertüchtigung" fänden. (An der Coblenzer Verfügung hat jedoch offenbar die Schulpedanterie, die schon längst die Spiel- und Sportbestrebungen mit Mißvergnügen verfolgt, den stärksten Anteil.)

Personalien.

Am 24. August starb, 73 Jahre alt, in Heidelberg der frühere Direktor August Thorbecke, ein um das höhere Mädchenschulwesen, nicht bloß Badens, sowie um die Heimatgeschichte hochverdienter Schulmann.

In Oldenburg starb am 23. Oktober Geheimer Oberschulrat Dr. Menge, der Leiter der höheren Schulen, der Seminare und eines Teils der Volksschulen des Großherzogtums, ein Pädagoge herbartianischer Richtung, vorher an der Lateinischen Hauptschule der Franckeschen Stiftungen. Mit deren Direktor, Dr. Fries, gab er seit 1896 das bedeutsame Sammelwerk „Lehrproben und Lehrgänge" (für höh. Schulen) heraus. Andere seiner Werke dienen der klassischen Philologie und der Einführung in die Archäologie und antike Kunst. Seit 1895 wirkte er in Oldenburg.

Am 30. Oktober starb, 60 Jahre alt, der bekannte nationalliberale Landtagsabgeordnete D. theol. Hackenberg, ev. Pfarrer und Kreisschulinspektor in Hottenbach (Bez. Coblenz), der sich durch seine von gründlicher Sachkenntnis zeugenden und auch in der Form vorzüglichen, ja unter Umständen geradezu glänzenden Parlamentsreden große Verdienste um die preußische Volksschnle und ihre Lehrer erworben hat. In der Zeit des sogenannten „Schulkompromisses" (1904) trat er allerdings im Gegensatz zu seiner Partei mit großem Eifer für die konfessionelle Schule ein.

Wilhelm Köhler, der langjährige Redakteur der „Schlesischen Schulzeitung", in der deutschen Lehrerschaft bekannt und hochgeschätzt wie selten einer, trat als Breslauer Rektor in den Ruhestand. Im übrigen bleibt er zu unserer Freude auf seinem Posten.*)

Rektor Hemprich in Naumburg a. S., Herausgeber der im ganzen herbartianisch gerichteten „Volksschule", Geschäftsführer des Arbeitsausschusses für Jugendpflege im Bezirk Merseburg, wurde als Hilfsarbeiter für dieses Gebiet in die Merseburger Regierung berufen.

In Offenbach a. M. trat am 1. Oktober Kreisschulinspektor Geheimer Schulrat Balthasar Schaub in den Ruhestand. Mit ihm geht der letzte der Kreisschulinspektoren, die bei Einführung der Fachaufsicht und des liberalen Schulgesetzes mit Simultanschule in Hessen 1875 aus dem Lehrerstand ernannt wurden. Sch. war Schüler des Friedberger Seminars, studierte dann Theologie und wurde in Bad-Nauheim Lehrer und Prediger. 1875 bis 1880 war er dann Kreisschulinspektor in Erbach und seit 1880 in Offenbach a. M. Als Mitglied der evangelischen Landessynode, wo er in religiösen

*) Von seiner Frische zeugt der soeben bei Priebatsch in Breslau erschienene Sammelband ausgewählter Dichtungen: „Herz und Welt".

und pädagogischen Fragen stets einen gemäßigt liberalen Standpunkt einnahm, trat er seinerzeit dafür ein, daß der Organistendienst vom Schulamte getrennt wurde. Bei der Abschiedsfeier, die ihm die Lehrerschaft des Kreises Offenbach bereitete, sprach er über das Verhältnis von Kreisschulinspektor und Lehrer die bemerkenswerten Sätze: „Ohne friedliches Zusammenwirken mit der Lehrerschaft ist das Wirken eines Kreisschulinspektors so gut wie erfolglos, das kann sich jeder Kreisschulinspektor gesagt sein lassen. Ich selbst habe diesem Zusammenwirken mit der Lehrerschaft die mir beschiedenen Erfolge zu verdanken und kann jetzt, da ich nicht leichten Herzens von meinem Amte Abschied nehme, mit gutem Gewissen sagen, daß ich in den Kreisen der Lehrer und Lehrerinnen ungezählte Stunden ungetrübten Genusses verlebt habe.“ Wie schon mitgeteilt (Oktoberheft), erhielt er in Schulrat Scherer, seither in Büdingen, einen würdigen Nachfolger.

Literaturberichte.

Neue Bücher.

L. Herrig et **G. F. Burguy,** La France Littéraire. Remaniée par H. Bornecque, Prof. à l' Université de Lille. Cinquantième édition. 706 S. mit 10 Bildertafeln und 2 Karten. Braunschweig, G. Westermann (gb. 5 M.). — Eine außerordentlich verbreitete Anthologie der französischen Literatur, die heute in ihrer fünfzigsten Auflage erscheint. Auch der Verfasser dieser Zeilen hat vor länger als vierzig Jahren in ihr seine ersten französischen Literaturstudien getrieben. Der Verlag gab die neue Auflage in sehr gediegener Ausstattung, geschmückt mit 40 guten Bildnissen französischer Autoren von Malherbe an bis Brunetière, heraus.

Prof. Dr. Paul Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Auf Grund der Psychologie und Philosophie der Gegenwart dargestellt. 4. u. 5., durchges. u. erg. Aufl. 695 S. Leipzig, J. A. Barth (8 M., gb. 9 M. — Es freut uns außerordentlich, daß dieses hervorragende Werk, das vielleicht an der Spitze der gegenwärtig vorhandenen pädagogischen Studienwerke steht, bereits sechs Jahre nach seinem ersten Erscheinen schon in 4. und 5. Auflage herausgegeben werden konnte. Barths Werk ist wirklich eine moderne Pädagogik, die auf der Philosophie und Psychologie der Gegenwart beruht, ohne sich jedoch einseitig dieser oder jener bestimmten Richtung ausschließlich zu verschreiben. Und doch wäre es unrichtig, das darin dargelegte und begründete System als ein bloß eklektisches zu bezeichnen. Es stellt sich vielmehr dar als das klar und lichtvoll geschriebene, in sich einheitliche Werk einer geschlossenen Persönlichkeit, die von hoher Warte herab die Strömungen der Zeit verständnisvoll zu beobachten, und mit ruhiger, besonnener Kritik zu werten vermag. Daß der sozialpädagogische Standpunkt des Verfassers sicher und bestimmt zum Ausdruck kommt, versteht sich von selbst. Auch die neuen Auflagen zeigen in allen ihren Teilen die bessernde Hand des Verfassers.

Dr. G. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. 3., verb. Aufl. 283 S. Leipzig, B. G. Teubner. (4,20 M., gb. 4,80 M.). — Auch bei dieser Schrift, einem Hauptwerke der gegenwärtigen Reformbewegung, das jeder kennen muß, der mitreden will, bezeugt die rasche Folge der Auflagen — 1907 erschien die erste — daß die vielverkannten und oft einseitig beurteilten Ideen des kühnen Schulreformers immer mehr an Boden gewinnen. Kerschensteiner ist wirklich einer der wenigen Pädagogen unsrer Zeit, die es gewagt haben, mit beiden Füßen das Neuland zu betreten, während wir andern immer noch wenigstens mit dem einen auf altem Boden stehen. Herz- und Beinschwache, die es leicht mit Schwindel und Zipperlein zu tun kriegen, warnen sogar in beweglichen Tönen vor dem gefährlichen Überschreiten der Grenze. Nützen wird es ihnen ja nicht viel. Wer zu lange zaudert, wird zuletzt geschoben. — Das Buch, das 12 Abhandlungen ent-

hält, ist in der Anlage gar nicht, im einzelnen wohl nur wenig geändert. Der Anhang ist umgearbeitet. Wir finden jetzt darin sehr interessante Mitteilungen über das Münchener Schulwesen der Gegenwart.

Jütting-Webers Anschauungsunterricht und Heimatkunde für das 1. bis 3. bzw. 4. Schuljahr. Neu bearbeitet von Seminaroberl. **Prof. Dr. Kühnel** in Leipzig. 8. u. 9. (der Neubearbeitung 2.) Auflage. 387 S. Leipzig, Jul. Klinkhardt (brosch. 5 M., gb. 5,60 M.). — Die Hauptgrundsätze, die den Bearbeiter geleitet haben, sind: 1. Der A.-U. (d. i. die methodische Einführung des Kindes in seine Umwelt) muß in der Heimat wurzeln. 2. Sein Ziel ist, Teilnahme des Kindes an seinen Mitmenschen zu erwecken; diese aber zeigt sich zunächst im Interesse an ihrer täglichen Arbeit, die uns in drei Formen entgegentritt: als Spiel, als Tun und Schaffen des Einzelnen und als Gemeinschaftsarbeit. Diese Grundsätze bestimmen Stoffauswahl und Behandlung. Einer sehr gut orientierenden theoretischen Einleitung folgen 4—500 Stoffe zur Auswahl mit methodischen Bemerkungen (zum Teil auch Präparationsskizzen) und Literaturangaben, natürlich nur als Muster, nicht, wovor der Verfasser entschieden warnt, zu sklavischer Nachahmung. Überall erkennt man den Meister der Schule. Das Buch Kühnels steht an der Spitze der Werke über den Anschauungsunterricht. Es sei dringend empfohlen.

F. Gansberg, Plauderstunden. 3. Aufl. 174 S. Leipzig, B. G. Teubner (gb. 3 M.). — Daß diese prächtigen Skizzen, die dem Erzählen und Schildern im ersten Unterricht dienen, aber auch den Lehrer anregen sollen, wieder eine neue Auflage erlebt haben, freut uns sehr. Es ist ein Meisterwerk Gansbergs.

Historisch-pädagogischer Jahresbericht über das Jahr 1910. Hrg. von der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. 372 S. Berlin, Weidmann. 1912 (3 M.). — Dieser Jahresbericht (I. Perioden und Personen, II. Bildungseinrichtungen, III. Unterrichtsgegenstände, IV. Territorien) ist für den auf pädagogischem Gebiet selbständig Weiterforschenden einfach unentbehrlich und kann auch wegen seines niedrigen Preises nur dringend empfohlen werden. Die Berichterstattung ist objektiv und kritisch gehalten, die einzelnen Mitarbeiter sind durchweg Autoritäten auf dem betreffenden Gebiet. (Dr. Buchenau.)

John Locke, The Educational Writings. Edited by J. W. Adamson, Prof. of Education in the University of London. 272 S. London, Edw. Arnold. — Lockes pädagogisches Hauptwerk „Some Thoughts concerning Education" und das unvollendete Schriftchen „Conduct of the Understanding" in sehr korrekten Ausgaben mit kurzen, aber ausreichenden und wissenschaftlich einwandfreien Einleitungen und erklärenden Anmerkungen in vorzüglicher Ausstattung.

Prof. Dr. Lamprecht, Einführung in das historische Denken, 164 S. Leipzig, Neue Bahnen (R. Voigtländer) (2 M., gb. 2,60 M.). — Nicht etwa trocken methodische Anweisung, sondern lebendige Darstellung dessen, was „historischer Sinn" gewesen ist, und was wir heute darunter verstehen.

G. Fittbogen, Die Probleme des protestantischen Religionsunterrichts an höh. Lehranstalten. 240 S. Leipzig, B. G. Teubner (3,20 M.). — „Will zeigen, wie der Religionslehrer bei uns gerade infolge unbefangenster kritischer Stellung in wissenschaftlichen Fragen doch eine religiös fruchtbare Wirksamkeit entfalten kann."

R. Emlein (Mannheim), Der Religionsunterricht bei Proletarierkindern. 139 S. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — „Gedanken aus der Praxis — für die Praxis."

M. Wagner (Weimar), Hundert physiologische Schulversuche über das Leben der Gemüsebohne. 63 S. Leipzig, B. G. Teubner (gb. 2 M.).

W. Lietzmann, Stoff und Methode des Raumlehreunterrichts in Deutschland. 88 S. Leipzig, B. G. Teubner (2,80 M.). — Bericht, namentlich auf Grundlage einer sehr umfangreichen Literaturkenntnis verfaßt im Auftrage der „Internat. math. Unterrichtskommission". Unter „Raumlehre" versteht der Verfasser den geometrischen Unterricht der Volksschule und die geometrische Propädeutik der höheren Schule.

Der mathematische Unterricht an den Volksschulen und Seminaren in Süddeutschland. Hg. von der „Internat. math. Unterrichtskommission" (Vors.: Prof. Dr. Klein in Göttingen). 163 S. Leipzig, B. G. Teubner (5 M.). —

Hessen (E. Hensing in Wimpfen), Baden (H. Cramer in Achern), Württemberg (E. Geck in Reutlingen), Bayern (G. Kerschensteiner und A. Bock in München).

I. **Vorschläge für den mathematischen, naturwissenschaftlichen und erdkundlichen Unterricht an Lehrerseminaren.** Unter Mitwirkung von Fachmännern ausgearbeitet vom Deutschen Ausschuß f. d. math. und naturwissenschaftl. Unterricht. 49 S. Voran gehen Leitsätze über Charakter und Organisation der Volksschullehrerseminare (1,80 M.). — II. **Prof. Dr. Karl Umlauf,** Mathematik und Naturwissenschaften an den deutschen Lehrerbildungsanstalten (Arbeiten des Bundes für Schulreform III). 124 S. (3,60 M.). Zugrunde liegt eine in Gemeinschaft mit dem oben genannten „Deutschen Ausschusse usw." veranstaltete Umfrage, deren Ergebnisse hier zusammengestellt sind. Vorschläge zur Reform folgen. (Beide Werke erschienen bei B. G. Teubner).

Säemann-Schriften: 4. Ein modernes Jugendgesetz. Von **Dr. H. v. Hentig.** 27 S. Das Belgische Jugendgesetz v. 15. Mai 1912, übers. und eingeleitet. — 5. Über Institute für Jugendkunde und die Gründung eines solchen in Hamburg. Von **Prof. Dr. Neumann.** 32 S. Beide Schriften im Verlage von B. G. Teubner (je 80 Pf.).

Dr. P. Rühlmann, Der staatsbürgerliche Unterricht in Frankreich (Instruction morale et civique). 76 S. Leipzig, B. G. Teubner (1,40 M.).

Für den Weihnachtstisch der Alten und der Jungen,

Im Verlage des „Türmer", Greiner & Pfeiffer in Stuttgart, erschien ein fein ausgestattetes Geschenkbuch: „Dreihundert berühmte Deutsche" von Rudolf von Habsburg bis H. von Wissmann, vorzüglich ausgeführte ganzseitige Bildnisse in künstlerischem Holzschnitt von **M. Klinkicht** mit kurzen, etwas trockenen, aber fließend geschriebenen Lebensbeschreibungen von **Dr. K. Siebert** (gb. 5,50 M.). — **Dr. Wohlrabes** Werk „Der Lehrer in der Literatur" (Osterwieck a. H., Zickfeldt), in dem mit Bienenfleiß aus nahezu 100 Werken deutscher Dichter und Schriftsteller seit der Mitte des 18. Jahrhunderts ausgewählte längere und kürzere Abschnitte dargeboten werden, in denen Schule und Lehrertätigkeit in dichterisch-anschaulicher Weise geschildert sind, verdient, trotzdem die letzte (3.) Auflage bereits 1905 erschienen ist, auch heute noch die beste Empfehlung (563 S.). — Etwas anders geartet ist die neue Anthologie: „Deutsche Lehrer-Dichter über Erziehung und Schulreform", herausgegeben von **K. H. Hiemesch** in Kronstadt (Leipzig, Wunderlich, 1,80, gb. 2,40 M.). Über die Auswahl läßt sich streiten, wir sind im ganzen einverstanden. 38 lebende Dichter haben sich beteiligt. Den Schluß bilden selbstgeschriebene biographische Notizen, die uns mehrfach ein Lächeln entlockt haben. Die Pädagogik wird nicht viel Gewinn von der Sammlung haben; aber es ist ein anregendes Buch entstanden, das viele interessieren wird. — Als ganz ausgezeichnet nach Inhalt und Form erscheint uns die neue Bildungsschrift **Prof. Karl Heinemanns**: „Die klassische Dichtung der Griechen". Das Werk eines Kenners, das, wie seine ausgezeichnete „Deutsche Dichtung" (2. Aufl. 1911), in Kröners billigen Taschenausgaben erschienen ist (gb. 1,20 M.). — **Karl Neumann-Strela's** schon früher erschienene Schrift: „Aus Weimars goldnen Tagen" wurde, worüber wir uns eigentlich wundern, in 2., hübsch ausgestatteter Auflage herausgegeben. Es ist der Hauptsache nach breitgetretener Weimarer Klatsch, den man jetzt, wenigstens für weitere Kreise, nicht mehr aufrühren sollte (Halle, R. Mühlmann; 4 M.). Die bekannten „Feldpostbriefe 1870/71" des 1883 verstorbenen Unterstaatssekretärs **Heinrich Rindfleisch** erschienen in 7. Auflage. (Mit Bildnis des Verfassers. Verlag von Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen; gb. 1,80 M.). Der Erfolg des Buches ist wohlverdient; denn wir glauben kaum, daß noch in einem andern Werke ein so frisch und anschaulich gezeichnetes Bild jener Kriegsjahre und, was noch besonders hervorgehoben werden muß, ein solches enthalten ist, das so ganz und gar die Marke einer geistig hochstehenden, edlen Persönlichkeit an sich trägt. — Zu den empfehlenswerten Geschenkbüchern gehört auch die schon früher angezeigte Sammlung von „Aphorismen aus der Pädagogik der Gegenwart", aus den Werken berufener Pädagogen und Schulmänner unsrer Zeit ausgewählt von **Alwin Freudenberg** (Dresden, Huhle; gb. 2 M.).

Das diesjährige „Deutsche Jugendbuch“ von **Wilhelm Kotzde** kann wieder als eine hübsche Jugendgabe empfohlen werden (Mainz, Josef Scholz; 3 M.). — Dasselbe gilt von **Theuermeisters** Geschichtenbuche „Im Märchenlande“. Der Verfasser versteht das naive Fabulieren, wie selten einer, und schreibt eine richtige Kindersprache (Leipzig, Wunderlich; 2,50 M.). — Ganz hübsche Reiseschilderungen mit fein ausgeführten Bildchen nach Photographien finden wir in **M. Heckers** Beschreibung einer Fahrradreise: „Von Thüringen bis nach Italien“, die reifere Schüler mit Interesse lesen werden (Leipzig, Wunderlich; 2,50 M.). — Empfohlen sei **Friedrich Polacks** „Märchenbuch“ (Wittenberg, Herrosé; 3 M.): spannende Geschichten, frisch und anmutig erzählt, mit hübschen Illustrationen. — Die Jugend ihr Vaterland kennen und dadurch schätzen und lieben zu lehren, ist der Zweck der bei Bonz & Komp. in Stuttgart erscheinenden neuen Jugendbibliothek: **„Mein Vaterland“.** Die ersten drei Bändchen enthalten: „Der Schillsche Zug“ von K. Credner, „Deutschlands Stellung auf dem Weltmarkt“ von E. Hauptmann und „Vom deutschen Rhein“ von F. Lampe (je 60 Pf.). Die fürs Volk und die reifere Jugend bestimmten Bändchen sind gut geschrieben, hier und da vielleicht etwas überschwänglich, werden aber, denken wir, dem vorgesetzten Zweck gute Dienste leisten. — Alberne Kindergeschichten aus dem Leben der schwer erziehbaren Hansi werden uns von **M. Lepolds** in ihrem zweiten Buche: „Hansis Vorfrühling“ aufgetischt (Borna, A. Reiche). Wahrscheinlich das Produkt einer Lehrerin, die ihre pädagogische Weisheit in dieser Form verzapft. Auch sprachlich und stilistisch nicht einwandfrei.*) — Der Verlag des Neuen Preußischen Lehrervereins in Leipzig sandte uns vier neue Bände seiner Volks- und Jugendschriften (Pr. je 2 M.): 1. „Von einem deutschen Manne aus großer Zeit“: aus **E. M. Arndts** Selbstbiographie, empfehlenswert. 2. „Schicksals Walten“, drei Erzählungen von **Pajeken,** und 3. „In der Geisblattlaube“, zwei Dorfgeschichten von **Armin Stein:** moralisierende Tendenzliteratur à la Nieritz, Franz Hoffmann usw., ohne jede Spur psychologischer Vertiefung. 4. „Der kleine Lord“, die bekannte rührselige Jugendschrift von **F. H. Burnett.** Den Verfertigern der Illustrationen haben sicherlich die schrecklich-schönen Bilderbogen des seligen Gustav Kühn in Neuruppin als Vorlage gedient. Die Bilder zum „Kleinen Lord“ namentlich sind einfach scheußlich. — Wie stolz hebt sich von diesen Machwerken die neue für die Jugend bestimmte Sammlung von ausgewählten Geschichten **Ernst Zahns** ab: „Erzählungen aus den Bergen“ (Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt; gb. 1 M.). Hier redet ein echter Dichter und ein Meistererzähler zu uns. Dort bemalte Puppen, hier wirkliche Menschen; dort plumpe Drahtzieherarbeit, hier feine psychologische Entwicklung; dort aufdringliches Moralisieren, hier bei völligem Mangel aller bewußten pädagogischen Tendenz doch ein wirkungsvoller Appell an die besten Instinkte der heranwachsenden Jugend. Alles in allem das Muster eines Erzählbuches für die ältere Jugend, namentlich den heranwachsenden Knaben — wenn die Erzählungen bis auf die übermütige Bubengeschichte am Schluß nur nicht gar so traurig wären. Aber fast in allen spielt Meister Tod den letzten Trumpf aus.

Von Jugend- und Volksschriften, die der Feier der Befreiungskriege dienen wollen, sind uns noch einige zugegangen: „Von Tilsit bis Leipzig“ von Gymnasialdirektor **Dr. Jaenicke,** eine auf gewissenhaften Studien beruhende, flüssig geschriebene Darstellung jener Zeit, die auch originaler Vorzüge nicht entbehrt. Besonders für Schüler der oberen Klassen höherer Schulen und höher Gebildete überhaupt (Berlin, R. Eisenschmidt; 3 M., gb. 3,75 M.). — Anschauliche Abschnitte aus Quellenschriften finden wir in **Hermann Berdrows** schön ausgestattetem, illustriertem Buche: „Vor 1813. Europas Franzosenzeit, von Mitkämpfern geschildert“ — Dichtungen aus jener hohen Zeit und über sie (eine beinahe vollständige Sammlung!) und Urkunden (Briefe, Abschnitte aus zeitgenössischen Schriften usw.) in dem höchst verdienstvollen Buche **Dr. Wohlrabes:** „Die Freiheitskriege 1813—15“. Beide, in der Dürrschen Buchhandlung zu Leipzig erschienene Bücher (2,50 und 3 M.) verdienen, aufs beste empfohlen zu werden. — Bei Jos. Scholz in Mainz erschienen fünf vaterländische Bilderbücher: „Friedrich der

*) Damit treten wir auch dem lobenden Urteile entgegen, das seinerzeit (XV. Bd. S. 793) eine frühere Mitarbeiterin unserer Zeitschrift über das erste Buch der Verfasserin abgab.

Große" von **Franz Müller-Münster** (2 Hefte), „Zehn Jahre deutscher Not", „Frühling und Freiheit", „Nach Frankreich hinein!", die letzten drei von **Angelo Jank.** Die kurzen Texte stammen von W. Kotzde. Jeder Einzelband in Großformat enthält 8 farbige Vollbilder und zahlreiche Textzeichnungen und kostet gebunden nur 1 M. Uns haben die hübsch ausgestatteten Bände gut gefallen. — Schuldir. **Dr. Taute** gab ein Festspiel für die Jugend: „Der Leipziger Schlacht-Jahrhunderttag" (Dürrsche Buchh.; 25 Pf.) und **Dr. Rocholl** Stoff für einen Volksabend: „Die Heldenzeit der Befreiungskriege" heraus (Gotha, Perthes; 80 Pf.).

Nachträglich ging uns noch das hervorragende Buch von **R. Kabisch:** „Gottes Heimkehr. Die Geschichte eines Glaubens" zu (Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht; 4 M., gb. 4,80 M.). Ein Buch voll tiefer Gedanken. Oft in abgerissenen Sätzen geschrieben. Zeigt den Entwicklungsgang eines Mannes, der mit seinen religiösen Zweifeln ringt wie Jakob an der Furt Jabok mit dem Herrn: „Ich lasse dich nicht, du segnest mich denn!" Der selbstquälerisch sein Inneres analysiert und selbst in dem Guten, das er tut, nur Eigenliebe und Ruhmsucht als die treibenden Kräfte erkennt. Dieser innere Kampf, dieser Gegensatz zwischen seinem Scheinen nach außen und seiner seelischen Zerrissenheit führt schließlich zu einem physischen Zusammenbruch, aus dem er sich langsam mit Hilfe wohlmeinender, innerlich gefestigter Berater erhebt und durchringt zum Glauben an den Gott der Wahrheit und der Liebe. Das Buch ist keine leichte Lektüre. Es erfordert ernste Leser, die sich die Mühe nicht verdrießen lassen, den philosophischen Gedankengängen des Verfassers zu folgen und seine oft nicht leicht verständliche und poetische Darstellung zu erfassen. Hochwichtige religiöse und philosophische Fragen, die den denkenden Menschen beschäftigen, werden mit großem Ernst und in anziehender Form erörtert. Da der Verfasser Pädagoge ist, fehlt es auch nicht an pädagogischen Exkursen. Eine prachtvolle Figur ist der Elementarlehrer Herm. Rauch, der seinen Kindern auf dem Dorfe die Geschichte vom verlornen Sohn und von dem Zöllner Zachäus in Anpassung an die dörflichen Verhältnisse nahe zu bringen weiß und dem Juristen seine Ansicht über den Werdegang der jüdischen Religion bis zum Auftreten der Propheten auseinandersetzt. Aus dem Leben gegriffen ist auch die Schilderung der Konfirmandenstunde bei dem orthodoxen Pastor Segefeld. Erheiternd wirkt die Erzählung eines Mädchens, das im Lehrerinnenexamen durchgefallen ist, weil es in einer Rose eben nur eine Rose zu sehen vermochte und nicht, wie es die Psychologie verlangt, „eine nach außen projizierte Empfindung", und die im Prüfungsaufsatz ungenügend erhielt, weil sie ihre Arbeit über die Enthüllung eines Denkmalbrunnens folgendermaßen schloß: „Die Decke wurde von vier Fischern an Schnüren gehalten. Diese hatten Mönchguter Hosen an. Da rief Se. Exzellenz: Und so falle denn, du Hülle! Und da zogen sie sie ab." Wir wünschen dem tiefgründigen Buche recht viele Leser. (R. G.).

Aus der Fachpresse.

Der Begriff der Kultur — Prof. Dr. Cordsen (Hamburg) — Säemann 10.

Religion und Sittlichkeit — Prof. Dr. Drews (Karlsruhe) — Volksschulwarte 40 u. 41.

Der gegenw. Stand der Kinderforschung und experimentellen Pädagogik in Deutschland — K. Eckhardt — Frankf. Schulztg. 19.

Die psychologischen Voraussetzungen der wissenschaftl. Arbeit. — Dr. A. Fischer (München) — Deutsche Junglehrerztg. 18 u. f.

Die Psychopathologie der Pubertätszeit — Oberarzt Dr. Mönkemöller (Hildesheim) — Zeitschr. für Kinderforschung 1912/13 Nr. 1 u. 2.

Üb. die Faulheit. Eine psychologische Analyse — Dr. A. Fischer (München) — Zeitschr. f. päd. Psychologie 10.

Spezielle und allgemeine Ermüdung — Arbeitswechsel und Erholung — Prof. Dr. Offner (München) — Die Volksschule (Langensalza) 1912/13 Nr. 11.

Intelligenzprüfung durch den Klassenlehrer — Fr. Winde (Dresden) — Päd.-psycholog. Studien 10.

Das sachliche und ästhetische Bildverständnis bei Kindern und Erwachsenen — O. Hasserodt — Hamburgische Schulztg. 41—43.

Die Kinderkunst bei den Völkern — Dr. Kretzschmar (Leipzig) — Die päd. Forschung 1.

Ziller und die Pädagogik der Tat (Vom Herbartianischen Standpunkte aus) — J. Schmidt (Würzburg) — Ev. Schulblatt 10—12.

Üb. die Grenzen der Erziehung — Dr. Frischeisen-Köhler (Berlin) — Zeitschr. für päd. Psychologie 10 u. f.

Vom Disziplinhalten. Beitrag zur Psychologie des Lehrers. — Dr. Scheinert (Leipzig) — Ebenda 10.

Zur Psychologie des deutschen Erziehers. — Dr. Joh. Richter — Säemann 9.

Wilhelm Wundts pädagogische und schulpolitische Anschauungen — Dr. Jesinghaus (Halle) — Zeitschr. f. päd. Psychologie 9.

Das Erziehungsziel nach Prof. Dr. Barth. — E. Beyer (Leipzig) — Neue Bahnen 1912/13 Nr. 1.

Üb. die Grundformen der erziehenden Gemeinschaft. — Dr. Buchenau — Wissenschaftl. Rundschau 24.

Hauptbewegungen des modernen Denkens und die Pädagogik — Dr. O. Braun (Münster) — Volksschulwarte 39.

Die Wurzeln der Arbeitsschule — Prof. Dr. Kühnel (Leipzig) — Arbeitsschule 9.

Die Gründung von Versuchsschulen in Hamburg (Eingabe der Schulsynode) — Päd. Reform 39.

Erziehungswissenschaft (im Anschluß an das Werk: „Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft" von Dr. Kretzschmar) — Egenberger (München) — Bayr. Lehrerztg. 41.

Zur Einheit des deutschen Bildungswesens — Prof. Dr. Rein — Fr. bayer. Schulztg. 22 u. f.

Pädagogik und Ethik (Widerlegung einer Anschauung, wie sie z. B. der Allg. Pädagogik Herbarts zugrunde liegt) — Dr. Frischeisen-Köhler (Berlin) — Die päd. Forschung 1.

Kritische Berichte über die Münchner Tagung des Bundes für Schulreform: Päd. Reform 42 u. 43 (R. Ballerstaedt) — Bayer. Lehrerztg. 43 (Dr. Nüchter) — Schweizerische Lehrerztg. 43 u. 44 — Päd. Zeitung 44 (O. Schmidt) — Schlesische Schulztg. 44 u. 45 (Kabiersch).

Gegen die Kurzstunde — O. Erler (Leipzig) — Leipziger Lehrerztg. 41.

Das Experiment im Haushaltungsunterricht — A. Weidner — Die Lehrerin 28 (Beiblatt).

Erfahrungen aus dem chemischen Arbeitsunterricht am Seminar — Oberl. Dr. Forker (Leipzig) — Arbeitsschule 10.

Die Begründung des naturwissenschaftl. Unterrichts auf die Selbsttätigkeit der Schüler — Dir. Prof. Dr. Dannemann — Säemann 10.

Abschaffung des Lesebuchs? (Gegen) — Jessen (Wien) — Deutsch-österreichische Lehrerztg. 18.

Amerikanische Fibeln — Kolrep (Magdeburg) — Päd. Zeitung 39.

Üb. die Anschaulichkeit der deutschen Sprache im Unterricht — Rose (Königsberg) — Ztschr. f. d. dt. Unt. 10.

Darstellendes und dekoratives Zeichnen im Aufsatz — A. Völker (Lübeck) — Ebenda.

Die Heimatgeschichte im Unterricht der Volksschule — Th. Zink (Kaiserslautern) — Deutsche Schulpraxis 41 u. 42.

Hundert Jahre Grimmsche Märchen — F. Heyden (Hamburg) — Jugendschriftenwarte 10.

Zur Vereinfachung des Rechenlehrplans (Einreihung des Zifferrechnens mit zweisortigen Zahlen in die Dezimalbruchrechnung) — A. Ritthaler (München) — Bayr. Lehrerztg. 41. (Entgegnung von Knilling in Nr. 44.)

Kulturkunde in der Arbeitsschule (Vergl. Augustheft der D. Sch. S. 505) — G. Klemm (Dresden) — Die päd. Praxis 1.

Zählmethode und Systemmethode im Rechenunterricht — Dr. Wilk (Gotha) — Thüringer Lehrerztg. 43 u. 44.

Kriminalität und Jugendfürsorge — P. Sommer (Burg) — Schulblatt der Prov. Sachsen 40 u. 41.

Statistik und Berufsberatung — Prof. Dr. Preßler — Säemann 10.

Berufswahl und Stellenvermittlung für Schulentlassene — Bürgermeister Maß (Görlitz) — Päd. Warte 19.

Üb. die Organisierung der Schulleitung in Nürnberg (Denkschrift des dortigen Lehrervereins) — Freie bayr. Schulztg. 21.

Schulorganisationen in den Vereinigten Staaten — Säemann 9 (nach „The Pedagogical Seminary").

Kollegiale Schulleitung und autoritatives Rektorat — H. Wigge — Päd. Zeitung 44. (Bemerkungen dazu von Flügel in Nr. 46.)

Die Neuregelung der Lehrerbildung in Bayern — Schulrat Muthesius — Päd. Bl. f. Lehrerbildung 10.

Zu den Anträgen Aronsohn und Campe über Lehrerbildung und -fortbildung (im preuß. Abgeordnetenhause) — Schulbl. der Prov. Sachsen 44 u. 45.

Die Rekrutenprüfung in der Schweiz — A. Kollitsch (Klagenfurt) — Deutsche Schulpraxis 39 u. 40.

Grundzüge und Tendenzen des höh. englischen Schulwesens — Dr. Br. Barth — Deutsche Blätter 1912/13 Nr. 1—4.

Die päd. Bewegung in Spanien — P. Amada S. J. (Barcelona) — Pharus 10.

Die Anfänge des (durch Herbart begründeten) Päd. Seminars zu Königsberg 1809 bis 1815 — G. Weiß (Jena) — Deutsche Blätter 1912/13 Nr. 1—4.

Fichte als Prophet der Jugendpflege — Dr. Kesseler (Kottbus) — Deutsche Blätter 1912/13 Nr. 5.

Otto Lyon † — J. Sahr (Gohrisch) — Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 9.

Otto Ernst als Lyriker — E. Linde — Allg. Deutsche Lehrerztg. 36.

Literarische Notizen.

Ende Oktober gingen uns die ersten Hefte der beiden Zeitschriften zu, die an die Stelle des „Praktischen Schulmann" getreten sind — denn als zwei gesonderte Zeitschriften sind sie aufzufassen, trotzdem sie unter dem Gesamttitel „Archiv für Pädagogik" erscheinen. Als Herausgeber zeichnen: Privatdozent Dr. Brahn und Lehrer M. Döring. Das erste Blatt führt den Untertitel: „Die pädagogische Praxis" und bezeichnet sich selbst als „Neue Folge des „Praktischen Schulmann". Es erscheint monatlich in 4 Bogen starken Heften. Das zweite, „Die pädagogische Forschung", entspricht äußerlich, und im ganzen auch dem Inhalte nach, der Meumannschen „Zeitschrift für pädagogische Psychologie". Es erscheint in 8 Bogen starken Vierteljahrsheften. Auf beide Blätter kann gesondert abonniert werden. Der Jahrespreis eines jeden beträgt 8 M. Verleger ist bekanntlich Fr. Brandstetter in Leipzig. Der Inhalt der ersten Zeitschrift betrifft in Hauptartikeln und Notizen fast durchweg direkt die Schulpraxis, derjenige der zweiten vorwiegend die pädagogische Psychologie. Einige Hauptartikel aus beiden Blättern seien schließlich angeführt: Aus I: Kulturkunde in der Arbeitsschule (Klemm), Kino und Kind (Samuleit), Behandlung des Liedes „Herz und Herz vereint zusammen" von v. Zinzendorf (Lehmensick), Schaffen und Schauen. Skizze aus dem Gesangunterricht (Jöde), Wie stillt man zweckmäßig den Durst des Schulkindes während der Frühstückspause? (Dr. M. Cohn). Aus II: Über die Methoden in der Psychologie (Wundt in einem älteren Werke), Pädagogik und Ethik (Dr. Frischeisen-Köhler), Die Kinderkunst bei den Völkern höherer und niederer Kultur (Dr. J. Kretzschmar), Der Zusammenhang zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung im Schulalter (Kosog), Beiträge zur Kriminalpsychologie und Kriminalpädagogik (Dr. Moses), Untersuchungen über die Auffassung von Antiqua- und Kurrentschrift bei Schulneulingen (R. Lindner). — Beide Hefte haben auf uns einen guten Eindruck gemacht. Ein vollgültiges Urteil über die neuen Zeitschriften abzugeben, ist uns aber jetzt noch nicht möglich.

Recht reichhaltig, belehrend und anregend ist wieder das neueste (35.) „Päd. Jahrbuch" der Wiener Päd. Gesellschaft (Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn; Pr. 3 Kr.). Aus dem vielseitigen Inhalt heben wir folgende Vorträge und Berichte hervor: Das Bildungswesen Englands, Frankreichs, Deutschlands. Ein Vergleich

(Prof. Dr. Rein, der, wie es scheint, betr. des zuerst genannten etwas veraltete Quellen benutzt hat), Staatsbürgerliche Erziehung durch Schulgemeinden (Prof. Jarosch), Die Reform der Lehrerbildung (Prof. Lichtenecker), Die Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts durch Schulbehörden und Schulverwaltungen (Dr. Kraus), Das Märchen in der Seele des Kindes (Alois Tluchor), Rousseaus Ideen im Lichte der Gegenwart (Viktor Zwilling), Neue Lehrmittel und Versuche auf dem Gebiete der statischen Elektrizität (Franz Tremml), Foerster als Pädagoge (Wilhelm Börner). Den Schluß bilden, wie immer: Leitsätze zu päd. Themen, Schulchronik, Päd. Vereinswesen und Literaturbericht.

Bei Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen beginnt eine Sammlung kleiner, 2 bis 3 Bogen starker Hefte zu erscheinen, die von Oberlehrer Dr. U. Peters und Lehrer Krohn in Hamburg herausgegeben werden und sich als „Bausteine für den Religionsunterricht“ bezeichnen. Was sie sollen, geht aus folgenden Sätzen des an zweiter Stelle genannten Herausgebers hervor: Die „Bausteine“ sollen einen neuen Religionsunterricht begründen helfen, der lediglich bestimmt wird durch pädagogische Grundsätze, die aus dem Wesen der Religion einerseits und den im Schüler liegenden Bedingungen für den Unterricht anderseits erwachsen. Sie sollen den Schülern religiöse Typen vorführen, vornehmlich aus der Geschichte des Christentums und seiner israelitisch-jüdischen und griechischen Vorgeschichte, und so ihnen Religion als Kraft zum Leben nahebringen. Sie sollen somit grundsätzlich „Religion“ sachlich betrachten, d. h. sie sollen schildern, wie die Religion in den Menschen und Gemeinschaften Gestalt gewonnen hat! Darum stellen sie diese in den scharf gezeichneten Hintergrund ihrer zeitlichen und örtlichen Bedingtheit und stützen sich dabei auf die Arbeiten der psychologisch orientierten Religionswissenschaft. Die „Bausteine“ sollen auf diese Weise die Religion in ihrem Wachsen und Wirken zur höchstmöglichen Veranschaulichung bringen und unmittelbar und ohne weitere „Behandlung“ die Aufgaben des Religionsunterrichts lösen: ein auf geschichtliches Wissen gestütztes Verständnis für Religion wecken und die Bahn frei machen für eigenes religiöses Erleben. Endlich sollen sie diesen vertieften Religionsunterricht an Unterrichtsproben vorführen, die aus der Praxis heraus in möglichster Treue aufgezeichnet sind. — Die beiden uns vorliegenden Hefte: „Amos“ von A. E. Krohn und „Der heilige Franziskus“ von Dr. Peters (Pr. je 50 Pf.), in denen namentlich in ersterem das praktisch-pädagogische Moment sehr stark betont wird, erscheinen uns außerordentlich geeignet, jene Sätze zu illustrieren.

Der Berliner Lehrerverein gab eine schön ausgestattete Schrift über sein Vereinshaus heraus. Von sachkundigster Seite wird darin in erschöpfender Weise über „Die Geschichte des Vereinshausgedankens“, die bis 1878 zurückreicht, von Ad. Rebhuhn, und über den „Bau des Hauses“ von H. Born berichtet. 16 photographische Tafeln schmücken das Werk, das nicht nur Interessenten, sondern jedem empfohlen sein soll, der einen Einblick gewinnen will in die selbstlose Arbeit, die die deutsche Lehrerorganisation seit Jahrzehnten ihrem Stande widmet.

Als 9. Heft der 5. Reihe von Schieles „Religionsgeschichtlichen Volksbüchern erschien eine Abhandlung über „Tolstoi“, in der der Verfasser, Privatdozent Dr. Lempp (Kiel), versucht, die religiöse Entwicklung dieses eigenartigen Mannes klarzustellen.

In der schön ausgestatteten und auch nach Auswahl und Beigaben fast stets einwandfreien Cottaschen Sammlung von Schulausgaben erschienen neu: „Gedanken und Erinnerungen des Fürsten Bismarck“, ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Dr. G. Egelhaaf in Stuttgart (1,80 M.). und „Drei Erzählungen von Gottfried Keller: Frau Regel Amrain und ihr Jüngster — Kleider machen Leute — Dietegen“, mit Einleitung und Erläuterungen von Dr. H. Binder in Stuttgart (1,50 M.). Beide Ausgaben sind namentlich für höhere Schulen sehr zu empfehlen.

Eine gerade für die Weiterbildung und allgemein-wissenschaftliche Orientierung des Lehrers außerordentlich geeignete und darum sehr empfehlenswerte Zeitschrift ist die von Dozent M. H. Baege musterhaft redigierte „Wissenschaftliche Rundschau“, in der hervorragende Fachmänner, unter Umständen sogar Autoritäten ersten Ranges, über die Fortschritte auf den Gebieten der von ihnen bearbeiteten Wissenschaften berichten. Die empfohlene Halbmonatsschrift erscheint bei Th. Thomas in Leipzig zum Jahrespreise von 8 M.

Neue Kalender. Der vornehmste von ihnen nach Inhalt und Ausstattung ist der von Otto Julius Bierbaum begründete, für 1913 von C. Schüddekopp herausgegebene „Goethe-Kalender", der diesmal Goethes Verhältnis zur Kunst behandelt und neben zahlreichen Abhandlungen, Gedichten und kürzeren Äußerungen des Dichters 24 seiner Handzeichnungen in guten Nachbildungen bringt (Leipzig, Th. Weicher; 1,50, Luxusausgabe 5 M.) — Dringend empfohlen sei „Natur und Kunst", der seit 6 Jahren von der Vereinigung der deutschen Pestalozzivereine herausgegebene große Abreißkalender, der bekanntlich für jeden Tag die gelungene Nachbildung eines bekannten Gemäldes mit Erläuterung und Denkspruch enthält. Daß für 1913 die Zeit der Befreiungskriege bevorzugt ist, versteht sich von selbst. (Stuttgart, Holland & Josenhans; 2 M. — Auch der „Kalender für deutsche Volksschullehrer" des Deutschen Lehrervereins ist wieder erschienen (J. Klinkhardt). Mitglieder erhalten ihn bei direktem Bezuge vom Verlage für 60 Pf., zusammen mit dem später erscheinenden Jahrbuche für 1,20 M. — Für die Landbevölkerung empfiehlt sich durch Text und Bildschmuck „Sohnrey's Dorfkalender" (Berlin, Trowitzsch & Sohn; 50 Pf.).

Ein empfehlendes Wort für die bekannte, bei Greiner & Pfeiffer in Stuttgart erscheinende Monatsschrift „Der Türmer" fällt uns nicht schwer, trotzdem wir nicht in jedem Punkte seinem Leiter und dessen Mitarbeitern zustimmen möchten. Was ihn auszeichnet, ist der sittliche Ernst, mit dem er das Zeitgetriebe wertet — die Achtung vor dem Religiösen, nicht als eines dogmatisch gebundenen Lehrgebäudes oder einer durch Überlieferung geheiligten Kultusform, sondern als höchsten Ausdrucks der Entwicklung einer in sich freien Persönlichkeit — ferner die von jeder Parteischablone ferngehaltene politische Stellung, die ausschließlich für das Wohl des Reiches sorgt und kämpft. Dazu kommt die außergewöhnliche Reichhaltigkeit des Inhalts und die vorzügliche Ausstattung. Wir empfehlen die Zeitschrift, die eben einen neuen Jahrgang begonnen hat, aufs nachdrücklichste.

In der bekannten Sammlung „Volksabende" (Gotha, Perthes) erschien neuerdings auch ein Heft für „Weihnachten" (75 Pf.): Programm, Gesänge und Deklamationen, Vortrag (Pfarrer Rud. Reichhardt). Wir halten es für empfehlenswert.

Von der Farbenphotographischen Gesellschaft in Stuttgart (Augustenstraße 30) gingen uns ein Stereoskopapparat und mehrere Reihen Chromoplastbilder zu. Es sind das Stereoskopbilder in natürlichen Farben, nicht koloriert, sondern nach farbenphotographischen Aufnahmen vervielfältigt durch Mehrfarbendruck. Die Wirkung dieser Bilder ist, durch den Apparat betrachtet, außerordentlich reizvoll. Besonders bemerkten wir dies bei den Bildern aus dem Berner Oberland und denen aus dem Palmengarten. Andere Reihen betreffen: Käfer, Schmetterlinge, Säugetiere, Vögel. Als Unterhaltungs-, aber auch als Lehrmittel verdient das Unternehmen die eifrigste Förderung. Jede Bilderfolge ist für 1,50, der Apparat selbst für 4 M. zu beziehen. Für den Weihnachtstisch eine prächtige Gabe.

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

Psychologie und Pädagogik.

Von Dr. A. Fischer in München.

Über das Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik bestehen seit Herbart lebhafte Kontroversen; suchen die einen die Pädagogik zu psychologisieren, das Ganze der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft in Psychologie aufzulösen, so zerschneiden die andern jedes Band zwischen den beiden Wissenschaften; bezeichnen die einen die Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik, so bestreiten das andere, die eine reine Pädagogik mit selbständiger Problemstellung kennen, um der Psychologie höchstens die Rolle einer Hilfswissenschaft zuzugestehen. Der Streit wird noch wirrer, wenn die Auffassung der einen oder andern Disziplin als einer „angewandten" sich an der Diskussion beteiligt, denn die Struktur der sogen. angewandten Wissenschaften ist selbst bei ihren reinsten Beispielen, den technischen Wissenschaften, noch ein offenes wissenschaftstheoretisches Problem.

Die im Verlag von J. Klinkhardt erschienenen Untersuchungen W. Seidemanns über die Bedeutung der neuen psychologischen Systeme für die Pädagogik*) versuchen in diese Streitfragen Klärung zu bringen, und zwar durch zwei sehr glückliche Gedankengänge. Den ersten möchte ich kurz so skizzieren: Gesetzt, die psychologische Wissenschaft sei für die Pädagogik als Wissenschaft belanglos, ist sie es dann auch für das tägliche Tun des praktischen Lehrers und Erziehers, für die Pädagogik als Praxis? Diese Fragestellung ist geeignet, einige der Verworrenheiten über das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik zu beheben, denn oft genug bestand die Ursache des Meinungsstreites darin, daß zwischen der theoretischen Wissenschaft von der Erziehung, ihren Teilen, ihren Arten und Formen, ihrer durchschnittlichen Entwicklung einerseits, und der Pädagogik als einem stündlichen Tun, Lehren, Erziehen nicht scharf genug unterschieden wurde. So gewiß die Pädagogik als

*) W. Seidemann: Die modernen psychologischen Systeme und die Pädagogik. XII. u. 327 S. Leipzig, Julius Klinkhardt 1912. Preis in Leinenband 5,20 M.

Wissenschaft selbständig ist, nicht identisch mit Psychologie, so gewiß scheint mir auf der andern Seite das Tun des Lehrers und Erziehers nur zu gewinnen, wenn der Pädagoge psychologisch durchgebildet ist. Auch wer, wie ich, die Selbständigkeit der Pädagogik vertritt und verficht, kann Wert und Notwendigkeit einer psychologischen Ausbildung als Bestandteil der Vorbereitung auf das Lehramt anerkennen. Man mache einmal folgende Fiktionen: auf der einen Seite denke man sich einen Mann, der sein Fach, etwa die Mathematik, bis zur Meisterschaft beherrscht, überdies in eingehenden psychologischen Studien die geschulte Fähigkeit der Beobachtung und Analyse ganzer Persönlichkeiten, wie der einzelnen seelischen Abläufe in denselben erlangt hat, dagegen niemals etwas von Pädagogik, Didaktik, Geschichte der Pädagogik, von den verschiedenen Systemen der verschiedenen Pädagogiker und Didaktiker gehört hat; auf der andern Seite denke man sich denselben mathematischen Fachmann wohl vertraut mit den pädagogischen Theorien über Unterrichtsstufen, über Anknüpfung, Darbietung, Anwendung usw., über die Geschichte des Schulwesens, aber ohne jede angeborene oder erworbene Fähigkeit, die Schüler zu beobachten, zu verstehen, ihre Leistungen und Fehlleistungen psychologisch zu analysieren! Ich möchte beide Annahmen ausdrücklich als Fiktionen bezeichnen, weil eine so radikale Trennung der psychologischen und der pädagogischen Fähigkeiten und Ausbildung nur in Gedanken möglich ist. Welche von den beiden fingierten Personen wird sich in den Aufgaben des Unterrichts und der Erziehung besser zurechtfinden? Ich bezweifle nicht, daß es der Fachmann mit psychologischer Schulung ist; er ist nach Umständen sogar so glücklich, das zu entdecken, selbst zu erfinden, was der Fachmann mit theoretisch-pädagogischer Bildung zwar kennt, aber aus Mangel an psychologischen Brücken nicht praktizieren kann.

Ich glaube, daß alle diejenigen, welche heute aus Sorge vor einer Verkennung der Pädagogik sich oft mehr als recht ist gegen die Psychologie wehren, aus den theoretischen Erörterungen (S. 6) wie aus den Folgerungen, die Seidemann aus den psychologischen Systemen der Gegenwart für die Lehr- und Erziehungspraxis abzuleiten versteht, den Schluß ziehen können, daß unbeschadet der Selbständigkeit der theoretischen Pädagogik die psychologische Ausbildung für den Lehrer nur heilsam und notwendig ist. Ich möchte hinzufügen, daß der Pädagoge nicht der einzige ist, der in seiner Berufsarbeit durch eine psychologische Schulung gefördert wird;

auch der Arzt, der Jurist und manch anderer könnte sie brauchen, fühlt ihre Notwendigkeit, ohne daß deshalb Medizin und Jurisprudenz Psychologie werden müssen.

Man könnte meinen, daß etwa ein angeborener psychologisch-pädagogischer Takt, wie ihn zweifellos einzelne Pädagogen besessen haben, oder die durchschnittliche, in der Erfahrung erworbene praktische Menschenkenntnis für den Pädagogen ausreichende Psychologie sei, besser als die wissenschaftlich-psychologische Ausbildung. Ich selbst habe gelegentlich den Anschein erweckt, dieser Anschauung zu huldigen, wenn ich gegenüber den Versuchen, das Ganze der Pädagogik in Psychologie aufzulösen, auch auf andere als psychologische Probleme in der Pädagogik hinwies, und gegenüber den Ansprüchen bestimmter Betriebsformen der Psychologie, die alleinseligmachenden zu sein, auch andern die Existenz sichern wollte S. wendet sich ausdrücklich gegen eine Bemerkung über den pädagogischen Takt, die ich dabei gemacht habe; es könnte so aussehen, als hielte ich den psychologischen Takt, die pädagogische „Einfühlung", in allen Fällen und Graden für eine rätselhafte Gabe der Natur, für unbedingt wichtiger als die psychologische Schulung, und durch sie nicht beeinflußbar. Allein ich möchte ausdrücklich erklären, daß der pädagogische Takt, auch wenn in seinen Grundlagen angeboren, erzogen werden muß, daß dies durch psychologische Schulung geschieht, daß er häufig erst das Resultat langjähriger psychologischer Studien, Forschungen und Beobachtungen ist. Nur die geniale Höhe der pädagogischen Intuition halte ich für unerreichbar auf dem Weg systematischer Ausbildung. Der Schwerpunkt meiner von S. angezogenen Erörterungen liegt nicht darin, daß ich etwa die psychologische Schulung zugunsten des natürlichen Taktes gering schätzen, oder den Takt selbst für unbildbar erklären wollte, sondern darin, daß mir nicht jede psychologische Schulung gleich wertvoll scheint für die Ausbildung jenes Taktes, daß die psychologische Ausbildung, wenn sie für den Pädagogen bedeutungsvoll werden soll, nicht nach der theoretischen Seite hin gravitieren darf; der Lehrer soll auch in der Psychologie nicht zum Psychologen, sondern zum Lehrer ausgebildet werden. Da erscheint es mir fraglich, welcher Betrieb der psychologischen Studien für den Lehrer als solchen heute der beste ist. Ich darf hier nicht den Raum beanspruchen, der zu einer Darlegung der verschiedenen Art und Absicht, wie man Psychologie studieren kann, erforderlich ist; einige Andeutungen habe ich gelegentlich gegeben

(Bayrische Lehrerinnen-Zeitung 1911, Nr. 1 und 2). Es gibt gewiß eine Art des Psychologiebetriebs, darin glaube ich auf die Zustimmung S's. rechnen zu können, die den Lehrer als solchen nicht fördert: die rein fachliche, um der psychologischen Erkenntnis willen fördert, die rein fachliche um der psychologischen Erkenntnis willen getriebene. Gegenüber einem in dieser Weise ausgebildeten Psychologen ist ein Nichtpsychologe mit gutem pädagogischen Takt als Lehrer ganz gewiß im Vorteil. Eben das habe ich hintanhalten wollen, daß man jemanden, der vielleicht ausgezeichnete psychologische Untersuchungen gemacht hat, deshalb schon für einen guten Lehrer hält, ebenso umgekehrt, worauf W. James einmal hingewiesen hat, daß man von einem guten Lehrer auch noch psychologische Forschungen verlangt und erwartet*).

Trägt S. zur Klärung des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik zunächst insofern bei, als er nachweist, daß auch bei Anerkennung der vollen Selbständigkeit der theoretischen Pädagogik die Psychologie und eine psychologische Ausbildung der Lehrer ihre Bedeutung behalten, so ist er in dem zweiten Grundgedanken m. E. noch glücklicher. Mag man die Bedeutung der Psychologie bejahen oder verneinen, so muß man sich klar darüber sein, daß es die Psychologie ja doch noch gar nicht gibt. Es gibt wohl die generelle Idee der psychologischen Wissenschaft, und außerdem eine größere Zahl von Psychologien, psychologischen Systemen; die Psychologie dagegen, die analog wäre „der" Physik, „der" Geometrie, ist noch ein Ziel der Wissenschaftsentwicklung. So besteht die Vermutung, daß an den Mißverständnissen und dem Streit um die pädagogische Bedeutung der Psychologie die Verschiedenheit der psychologischen Standpunkte und Systeme nicht unschuldig ist. Darum verfolgt das Buch als seine Hauptaufgabe: die Systeme der modernen Psychologie nach Eigenart und Unterschieden zu charakterisieren, und jedes derselben auf seine Bedeutung für die Pädagogik zu prüfen. Das Wort „System" ist dabei in einem etwas weiten Sinne genommen, insofern jeder eigenartige Standpunkt, der systembildend werden könnte, berücksichtigt wird, auch wenn ein vollständig ausgebautes System der Psychologie von diesem Standpunkt aus noch nicht vorliegt.

Das Buch löst diese Aufgabe, indem es, vielfach in Stichwort-

*) Meine eigene Stellung zum Problem der psychologischen Ausbildung für den Lehrberuf habe ich ausführlich in einem Referat auf dem 2. Deutschen Kongreß für Jugendkunde und Jugendbildung dargelegt; ich verweise auf den Ende dieses Jahres bei Teubner erscheinenden Bericht.

charakteristiken und gedrängten Auszügen, die voluntaristische Psychologie Wundts, die Assoziationspsychologie Th. Ziehens, die Systeme von Ebbinghaus, Höffding, Jodl, Rehmke, die Aktionspsychologie von Th. Lipps, die biologische Psychologie Ribots, die pragmatistische Psychologie von W. James und die Dispositionspsychologie der Grazer Schule in der Fassung, die ihr St. Witasek gegeben hat, ausführlicher, die Anschauungen einiger anderer Psychologen der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit gelegentlich zur Darstellung bringt, die pädagogisch konsequenzenreichen Bestandteile dieser Lehren herausarbeitet und diese pädagogischen Konsequenzen möglichst vollständig in eigener, selbständiger Überlegung zieht.

Die Darlegungen zeugen von ausgebreiteter Kenntnis der psychologischen Literatur, von großer Unbefangenheit auch andern als dem vom Autor geteilten Wundtschen Standpunkte gegenüber, und sind bemüht, freilich nicht in allen Fällen mit gleichem Erfolg, die psychologischen Theorien wirklich auf letzte, systembildende Grundgedanken zurückzuführen und in ihnen zu vereinheitlichen. Daß die Berichterstattung dort mangelhaft ist, wo eine genügende Literatur nicht vorhanden ist, oder nur unter Berücksichtigung der zahlreichen Arbeiten von Schülern und Anhängern gewonnen werden konnte, ist ebenso unschuldbar, wie die geringe Berücksichtigung der Einflüsse, die von bestimmten philosophischen Richtungen z. B. der phänomenologischen Betrachtungsweise auf Fragestellung und Arbeitsweise der Psychologie ausgeübt wurden. Solche Strömungen endlich, die, wie die Psychoanalyse Freuds, noch in ihren Grundlagen strittig sind, wurden ganz ausgeschaltet, obgleich man gerade aus Freuds Lehren allenthalben und von unberufenster Seite schon pädagogische Konsequenzen gezogen hat. In einzelnen Fällen, wenn die Literatur ohne genaue Kenntnis des Autors nicht eindeutig und voll verständlich ist, wie es bei Th. Lipps zuweilen vorkommt, ist der Bericht auch nicht hinreichend, die Einsicht in die Originalschriften entbehrlich zu machen. Diese kleinen Mängel im Detail und Ungleichheiten der Durcharbeitung beeinträchtigen das Gesamtbild wohl mehr in den Augen des psychologischen Fachmanns als des Pädagogen, und werden durch die pädagogischen Partien entschieden aufgewogen. Denn der beste Teil des Buches, reich an Anregungen für jeden Lehrer, sind die eigenen Überlegungen des Verfassers, die Art und Weise, wie er ein psychologisches System in die pädagogische Nutzanwendung weiterdenkt, bzw. eine bestimmte

pädagogische Theorie als aus dieser oder jener Psychologie erwachsen aufweist. In diesen Ausführungen erweist sich der Verfasser als ein Pädagoge mit beweglicher Anpassungsfähigkeit und Einfällen; denn die verschiedenen Systeme der Psychologie sind wohl schon von vielen Lehrern durchgearbeitet worden, ohne daß uns eine so weitreichende Umsetzung ins Pädagogische bisher gezeigt worden ist. Gerade um dieser Vorzüge willen sei das Buch warm empfohlen, freilich selbständigen, denkenden Köpfen, die auch aus Andeutungen noch unmißverständlich größere Gedanken abzulesen vermögen.

Denn einen Tadel muß ich dem Buch aussprechen — der Autor möge ihn mir nicht verübeln; der Mangel ist wohl entschuldbar bei der Fülle des Stoffes, die zu bändigen war, und wird bei einer hoffentlich bald nötigen neuen Auflage auch sicher verschwinden —: einzelne Abschnitte sind in der Darstellung nicht genügend durchgearbeitet; oft werden statt zusammenhängender Entwicklung nur Einteilungen geboten, aus dem gewiß berechtigten Bestreben, den einzelnen psychologischen Standpunkt möglichst in seiner Vielseitigkeit zu zeigen. Vielleicht ist diese Art der Darstellung auch anregend, aber ich glaube, das Buch würde durch eine gründliche Umstilisierung, durch Verweisung von Autorstellen in Fußnoten oder Schlußanmerkungen, durch Beschränkung der etwas schulmäßigen zu zahlreichen Zwischenüberschriften und durch eine zusammenhängende, freizügige Entwicklung nichts von den Vorzügen verlieren, die es schon besitzt, und als schriftstellerische Leistung noch gewinnen, während es in seiner jetzigen Gestalt stellenweise den Charakter einer Materialiensammlung zu einem Buch, nicht den eines fertigen, abgeschlossenen Buches an sich trägt. Bei dem ersten Versuch einer Orientierung über das weite Gebiet der Psychologien ist ja diese Seite der darstellerischen Vollendung auch weniger wichtig als die sachliche Vollständigkeit und Objektivität, aber tüchtige Gedanken ohne entsprechend durchgearbeitete Form gleichen der Gesundheit ohne Anmut (um mich eines aristotelischen Ausdrucks zu bedienen) und finden vielleicht nicht so gerne Gehör, wie man es ihnen wünschen muß.

Sachlich möchte ich speziell auf einen Punkt näher eingehen: Ich suchte oben durch die charakterisierenden Titel zu veranschaulichen, wie sich dem Verfasser die heutige Psychologie darstellt. Es schiene mir zweckmäßiger und übersichtlicher, wenn nicht die einzelnen Psychologen, sondern die unterscheidbaren

Gruppen und zwar in systematischer Ordnung den Leitfaden der Darlegungen bildeten. Da lassen sich die Psychologien klassifizieren nach ihrer Methode, nach ihrer Grundauffassung des Seelischen, nach den Teildisziplinen, die sie in den Mittelpunkt rücken. Nach der Methode einteilend, kommen wir zu den größeren Strömungen einerseits der empirischen, andrerseits der spekulativen Psychologie; die erste umspannt noch eine Mehrheit von Richtungen, je nachdem vorzugsweise die exakte Forschungstechnik: Statistik und Experiment betont wird, oder die Beobachtung, Beschreibung und Analyse. Die spekulative Psychologie tritt gleichfalls in mehreren Schulen auf: als kritisch spekulative Psychologie oder als Psychologie der Rekonstruktion des Subjektiven nach kritischer Methode, als deren Hauptvertreter heute P. Natorp gelten muß, und als metaphysische spekulative Psychologie, die meist im Zusammenhang mit philosophischen Grundüberzeugungen steht wie bei Mercier, Gutberlet, Rehmke, in früheren Jahren namentlich bei Lotze. Die Einteilung der Psychologien nach ihrem methodischen Standpunkt kreuzt sich mit derjenigen nach ihrer Grundauffassung des Seelischen selbst: Für die einen beschränkt sich das Gebiet des Seelischen auf die Bewußtseinstatsachen, ist Phänomenologie des Bewußtseins; für die andern ist das Bewußtsein selbst nur Sympton der eigentlich psychischen Tatbestände und Dispositionen; die dritten neigen dazu, im Seelischen nichts Neues gegenüber den Tatsachen des Lebens zu erblicken, das Psychische ist ihnen ein Lebensphänomen unter andern, neben Wachstum, Regeneration, Fortpflanzung. Was als biologische und pragmatistische Psychologie bezeichnet wird, gehört hierher. Die physiologische Psychologie endlich betrachtet die Gehirnforschung als besonders wichtig. Zu weiteren Differenzierungen gelangt diese Einteilung, wenn sie nun noch die verschiedenen Versuche berücksichtigt, die Fülle der Bewußtseinserscheinungen auf ein Prototyp, etwa den Willensvorgang oder das „Wissen von" zurückzuführen, wie die voluntaristischen bzw. intellektualistischen Systeme, oder die andern Versuche verfolgt, das Psychische als einfache Fortbildung der allgemeinen organischen Reizbarkeit zu erweisen.

Von etwas anderem Ausgangspunkte her lassen sich die modernen Systeme der Psychologie noch einteilen, wenn man die Absicht (reine Erkenntnis oder praktische Anwendung wie in der forensischen, medizinischen, pädagogischen Psychologie) und die Zentral-

gebiete (generelle, differentielle Psychologie, psychologische Statik, Entwicklungspsychologie usw.) berücksichtigt, die für die Methodik der Forschung ebensowenig belanglos sind, wie sie meistens zugleich mit einer bestimmten Auffassung des Psychischen zusammenhängen. Gerade für die Beziehungen der Psychologie zur Pädagogik ist der Unterschied der Systeme in dieser Hinsicht von großer Tragweite.

Ich möchte mit diesen Hinweisen nur andeuten, was ich mit einer strengeren Systematik der Einteilung meine, nicht selbst eine solche geben; sie scheint mir gerade für den Pädagogen, der sich über die Psychologie und in ihr orientieren will, ein dringendes Bedürfnis zu sein. Als ein Wegweiser dazu sei das Buch nochmals begrüßt und empfohlen.

Die Grammatik und das Lebendige.

Lehrversuche im Sprachunterricht

von Fritz Gansberg in Bremen.

(Schluß).

II. Verb und Substantiv.

Die Dinge und ihre Merkmale, und die Tätigkeiten mit ihren Objekten und Umständen, darin spielt sich das ganze begriffliche Sprachleben ab. Die Dinge erfüllen den werdenden Menschen mit der höchsten Wißbegier, aber ebenso erregen auch die Tätigkeiten seine ganze Aufmerksamkeit. Sieh nur das Kind in der Wiege: es läßt seine Blicke herumgehen, und was ihm auffällig ist, danach streckt es seine kleinen Hände aus. Was interessiert es nun mehr, die Dinge oder die Tätigkeiten? Es schaut auf die Uhr, wenn sie losschnarrt; die Katze, die auf die Sofalehne hüpft, erregt seine höchste Aufmerksamkeit; das Spielzeug, mit dem man ihm etwas vorklappert, ruft ein Lächeln in seinem Gesichtchen hervor; der bunte Ball, der vor ihm auf und ab hüpft, erregt es noch mehr — jauchzend streckt es seine Arme aus, um das Ding zu kriegen. — Was erregt seine Aufmerksamkeit am stärksten? Das Ding selbst oder die Tätigkeit, die an dem Dinge zu beobachten ist? Wie soll man auf eine solche echt grammatische Frage antworten? So lange wie die Puppe bewegungslos auf seiner Bettdecke liegt, hat es kein Auge für sie; so wie aber eine freundliche Hand kommt und läßt das Püppchen vor seinen Augen auf und ab tanzen, da kräht es vor Vergnügen und greift fröhlich zu. Ist's nicht bei den Tieren geradeso? Rührt die Katze wohl den leblosen Ball an? Aber wie ausgelassen springt sie hinter dem Ball her, der ihr zum Spaß durch die Stube gekollert wird. Kämen die Wilden in unsere Stadt — das

Bunte würden sie gern betrachten, das Glänzende noch mehr, das Bewegliche am allermeisten. Aber o weh, in dem Beweglichen haben wir leider die Tätigkeiten und die Dinge wieder völlig vereinigt.

Still und träumerisch liegt das Kindchen auf seinem Bettchen. Aus der Küche und von der Straße herauf dringen allerlei Geräusche an sein Ohr: die Kaffeemühle knarrt, der Auszug kreischt, die Butterdose klirrt, der Wagen poltert, die Kinder schreien, der Radfahrer klingelt. Aber das sind alles Geräusche, die das Kind in seiner Ruhe nicht stören; denn es weiß nicht, was sie zu bedeuten haben. Aber jetzt öffnet sich die Tür, und die Stimme der Mutter ertönt. Da wendet es den Kopf und richtet den Blick soweit nach oben und rückwärts wie es nur geht, und die Hände hüpfen lustig auf und ab. Die Stimme der Mutter ist ja ein Klang, der für das Kind das größte Glück bedeutet und die schönsten Erinnerungen in seinem Dämmerungsleben in sich birgt. Auch die Stimmen der Geschwister erfüllen seine Mienen mit Leben und seine Glieder mit Bewegung. Und bald schon weckt das Klappern des Eß- und Trinkgeschirrs im Kinde freudige Gedanken. Und ist es bei uns Großen nicht auch so: Geräusche, die von Dingen ausgehen, die uns nichts angehen, lassen uns bald ganz gleichgültig, vielleicht auch noch, wenn sie zum wüsten Spektakel ausarten: der Arbeiter im Eisenwerk hört gar nicht mehr das Klopfen und Dröhnen und Poltern rund um sich herum, es geht ihn ja nichts an, er muß auf seine Arbeit achten — und so läßt er inwendig die Rouleaus herunter, so daß es still um ihn wird. Ein unbekanntes Geräusch kann uns aber auch in Aufregung versetzen: ein Strohhalm, der dem Kinde am Rock hängt und hinter ihm herraschelt, wird gewiß gar nicht beachtet; kommt das Kind aber mit ein wenig Angst die dunkle Bodentreppe herunter und hört es dann das leise pfeifende Sssst Sssst hinter sich herkommen, so kann es in die höchste Angst versetzt werden — durch einen dummen Strohhalm. Der Schreckhafte und Ängstliche deutet die Geräusche falsch; das Knacken im frischen Holze der Möbeln läßt ihn nur darum zusammenfahren, weil der Gedanke an Menschen, die ihm was antun wollen, immer bei der Hand ist; und ebenso das leise Rascheln einer Gardine, weil der Gedanke an böse Menschen schneller da ist als der Gedanke an den Nachtwind, der durchs geöffnete Fenster hereinstreicht. Die Geräusche allein bedeuten nichts, ohne die wahren oder vermutlichen Urheber der Geräusche.

Aber es wird uns überhaupt gar nicht gelingen, uns Tätigkeiten vorzustellen, die nicht mit irgendwelchen Dingen verbunden wären. Die reinen Tätigkeiten existieren nur im Kopfe des Grammatikers, der sie aus ihrem lebendigen Zusammenhang herauslöst und sie gesondert betrachtet, ach nein nur ausspricht. Dampfen? Kann man sich diese Tätigkeit vorstellen, ohne dabei allerlei Dinge in der Erinnerung zu sehen? einen Kochtopf, ein Feuer, einen Teich im klaren Herbstmorgen, wallende Nebel, einen Schornstein und dergl.? Denkt man sich alle diese Dinge fort, so bleibt vom Dampfen nichts als ein leeres Wort. Backen? Denkt man dabei nicht sofort an das, was gebacken wird, an den, der bäckt, an die Gerätschaften des Backens? Trennt man aber vom Backen den Bäcker, den Backtrog, das Mehl, das Kind, das im Sande Backen spielt, den Steinbäcker, den Leim und andere Bindemittel, die etwas zusammen-

backen und dergl., so bleibt nichts übrig als ein leerer Schall. Und ebenso: springen. Wie ist diese Tätigkeit denkbar, ohne sich den Sprung und die Sprunggeräte zu denken? Oder: singen, ohne Lieder, ohne fröhliche Kinder, ohne begleitende Instrumente, ohne Liederbuch, ohne Kehlkopf, ohne eine Trauer- oder Festversammlung? Und so mögen wir ein Tätigkeitswort nehmen, welches wir wollen: schreiben und zeichnen, sägen und hobeln, lügen und betrügen, blühen, wachsen und gedeihen oder tausend andere Wörter — immer mengen sich in unsere Erinnerungen an diese Tätigkeiten oder Geschehnisse unmittelbar auch allerlei Dinge, die als Urheber, Werkzeuge, Erzeugnisse oder Umstände unbedingt mit dazu gehören.

Das Umgekehrte aber ist nicht der Fall. Wir können uns sehr wohl an Dinge erinnern, ohne daß sich auch Tätigkeiten oder Vorgänge gleichzeitig damit in Erinnerung bringen. Da ist die Uhr, an die ich mich jetzt erinnere, es ist die kleine Weckuhr auf meinem Pult, ich sehe sie im Geiste vor mir mit ihrem mattschimmernden schwarzen Gehäuse, dem goldenen Reifen ums Zifferblatt herum und dem Messinggriff auf der Oberseite. Von einer Tätigkeit ist dabei keine Spur in der Erinnerung. Oder der Schrank, etwa der alte zweitürige im Elternhause, auf dem im Winter die Äpfel aufbewahrt wurden und vor Weihnachten in seinem Grunde tief versteckt zwischen den lang herabhängenden Kleidungsstücken Weihnachtsgeschenke versteckt wurden. Ich kann mich an den Kleiderschrank erinnern, ohne dabei an irgendwelche Tätigkeit zu denken. Oder der Laden an der nächsten Straßenecke, ich sehe sein Gestell für die Kuchenplatten, seine Körbe mit Brötchen, den aufklappbaren Zahlteller im Geiste vor mir, und wiederum geht das ohne die Erinnerung an irgendwelche Tätigkeit vor sich. Und das können wir fortsetzen und uns an hunderterlei Möbel und Werkzeuge erinnern, an Blumen und Tiere, an Gebäudeteile und Straßenerscheinungen, und niemals brauchen wir, wenn wir uns ihrer klar erinnern wollen, Tätigkeiten an und mit den Dingen zu Hilfe nehmen.

Wie Tätigkeiten entstehen, das erkennen wir am besten an den lebenden Bildern in den Kinos. Die Films bestehen aus einer außerordentlichen Zahl von photographischen Bildern, die in der größten Schnelligkeit einander folgend aufgenommen und die man dann in derselben oder in einer noch größeren Geschwindigkeit ablaufen läßt. Wir glauben, ein einziges lebendes Bild zu sehen; in Wirklichkeit aber sehen wir Tausende von Bildern, die sich in der größten Schnelligkeit ablösen; und da nun zugleich die Abweichungen der benachbarten Bilder nur ganz geringfügig sind, so geraten wir unrettbar in die Täuschung hinein, nicht tausend unbewegliche, sondern *ein* lebendiges Bild zu sehen. In derselben Täuschung leben wir aber den ganzen Tag, wenn wir lebendige Vorgänge um uns zu sehen glauben. Unser Auge ist auch nur ein photographischer Apparat, der gar nicht anders arbeiten kann, als eine Kamera für kinematographische Aufnahmen. Was wir wahrnehmen, sind nicht Tätigkeiten, sondern Dinge, die sich uns in den Szenen des Lebens in unaufhörlich veränderter Form und Haltung darstellen; wir dichten diese blitzschnellen Aufnahmen nur zusammen, wir konstruieren uns die Tätigkeiten, wir nehmen aber in Wahrheit nur die Dinge mit unsern Sinnen

wahr. Und darum gelingt es uns auch nicht leicht, in der Erinnerung längere Vorgänge in allen Einzelheiten wieder herzustellen, einen Festtag, eine Reise, einen Spaziergang und dergl.; wir springen da nur immer von einem Bild zu irgendeinem ganz anderen über und bemerken nur nicht, welche riesigen Lücken zwischen diesen Bildern von uns übersprungen wurden. Die einzelnen Bilder aber sind fest, sie zeigen leblose Gruppierungen von Dingen, die Tätigkeiten aber dichten wir in der Erinnerung wie in der Wirklichkeit nur hinzu.

Diese Dinge freilich, deren wir uns erinnern, können wir uns niemals ohne bestimmte Merkmale vorstellen. Nicht den kleinsten Gegenstand kann ich in der Erinnerung wachrufen, ohne nicht mehrere Eigenschaften gleichzeitig aufzufrischen. Denke ich an ein Straßenschild, so sind es die Merkmale: weiß, blau, viereckig, blank, lateinisch, deutlich, gleichmäßig usw. Die Stecknadel: spitz, blank, kugelig, lang oder kurz, schwarz oder silbern, gefährlich, nützlich und dergl. Der Funke: rot, hell, heiß, leicht, schnell usw. Und so überall, je deutlicher mir ein Gegenstand vor Augen steht, um so mehr Merkmale kann ich von ihm angeben; kann ein Schüler von einem Gegenstand, der ihm genannt wird, nichts oder nur wenig angeben, so ist auch ganz sicher kein klares Bild davon vor seinen Augen.

Ja sollte nicht sogar das ganze Ding aus Merkmalen bestehen? Oder was bleibt denn noch von einem Dinge nach, wenn wir seine sämtlichen Merkmale von ihm abgezogen haben? So etwa von dem obigen Straßenschild, dem wir seine Farbe und Form, seine Aufschrift und seine Emaille nehmen? Es ist bloß noch ein schäbiges Stück Eisen! Eisen? Woran erkennst du denn das? Nun, es ist schwer, es sieht wohl ein wenig rostig aus, an einer Bruchstelle schimmert es kristallinisch, es ist auch hart und am Rande vielleicht auch scharf, so daß man sich daran schneiden kann, im übrigen sieht es grauschwarz aus usw. Sieh, da haben wir ja wieder eine ganze Reihe von Merkmalen, die wir doch weglassen wollten. Aber das ist schon nicht so leicht! Wir wissen nicht, was dann noch übrig bleiben sollte. Vielleicht noch ein ganz kleines Stückchen aus der Mitte? Aber der Eisenkenner würde nicht einen Augenblick schwanken, um den wahren Namen des Stoffes festzustellen. Und die Nichtkenner? In jedem Chemiebuch sind von allen bekannten einfachen Körpern sämtliche Merkmale angegeben, Gewicht und Härte, Dehnbarkeit und Schmelzbarkeit usw., wonach wiederum jeder einfache Körper zu bestimmen ist. Die Merkmale sind das Entscheidende; einen Stoff aber, von dem gar keine Merkmale anzugeben wäre, den gibt es nicht, den können wir uns nicht einmal denken.

Und die zusammengesetzten Körper? Das Holz, der Zucker, der Stein, die Asche, die Soda, die Stärke, die Haut, die Knochen, die Kreide, das Salz, die Kohle, die Luft usw.? Nun, die Chemiker sind imstande, alle Körper in unserer Umgebung, in der Luft, im Wasser und in der Erde, durch Schmelzen, Ausglühen, Auskochen, Auswaschen mit starken Stoffen, die schwache an sich ziehen, in ihre einfachen Bestandteile zu zerlegen. Sie zerlegen den Eisenrost in Eisen und in eine Art Luft, woraus sich also ergibt, daß der Rost ein zusammengesetzter Körper

ist, in dem sich zwei Körper ganz durchdringen, etwa wie zwei Bilder im Stereoskopenapparat für uns zu einem Bilde werden, das aber dann die neue wunderbare Eigenschaft der „Tiefe" besitzt. Nur darf man nicht glauben, daß die zusammengesetzten Körper alle Eigenschaften der beiden einfachen Körper besitzen, denn dadurch, daß die beiden Körper sich gegenseitig festhalten, gehen eine Menge Kräfte für den außenstehenden Beobachter verloren, so daß z. B. schwefelgelb und silberweiß in einem Falle ein leuchtendes Rot ergeben. Und so in den meisten Fällen. Der zusammengesetzte Körper zeigt ganz ungeahnte Eigenschaften, weil die beiden Bestandteile wie gesagt einige Eigenschaften vor uns verbergen, um sie unter sich auszutauschen. Es ist so, als ob eine Truppe, die gegen einen Feind vorrückt, auch innerhalb ihres Verbandes Kämpfe ausführte: dadurch kann sie sich sehr schwächen, aber sie kann auch gewinnen, indem eine Rivalität unter den eigenen Leuten entsteht.

Wissen wir nun, was einfache Körper sind? Nein. Aber wir wissen, was ihre Eigenschaften sind. Nämlich: Kräfte! Also rot, schwer, flüssig, warm, hart sind Kräfte? Es wird immer wunderbarer, und in der Tat treten wir nun in eine Märchenwelt ein, so seltsam und abenteuerlich, daß dagegen die Märchen aus 1001 Nacht und alle Kinder- und Hausmärchen der Welt nur ein Kinderspiel sind. Denn man denke nur: da soll so ein Stück Eisen, so hart und undurchdringlich, daß man alle Körper in unserer Umgebung damit zerschneiden und zerschlagen kann, so ein Stück Eisen soll also nur eine riesige Ansammlung von undenkbar kleinen Pünktchen sein, die dazu noch gar nicht mal zusammen sitzen, sondern in verhältnismäßig riesigen Abständen stehen, aber doch nicht still stehen, vielmehr in unaufhörlichen, hastigen, ja undenkbar schnellen Schwingungen begriffen sind. Und diese unendliche Unruhe allerkleinster Pünktchen, so sagt man weiter, greift nun auf unsere Haut über, so bald wir das Eisen in die Hand nehmen; aber nicht so, daß die Haut erst jetzt in eine ähnliche innere Unruhe geriete, die ist immer schon da, sondern daß die heftigeren Stöße der Eisenpünktchen auch heftigere, schnellere Schwingungen der Hautpünktchen verursachte. Ist die Schwingungszahl im Eisen nur gering, so legen wir das Eisen geschwind wieder mit einem Ausdruck des Widerwillens aus der Hand; geht die Schwingungszahl in die Höhe, so verwandeln sich unsere Mienen bis zur Behaglichkeit und zum wohlgefälligen Lächeln, bis das Gesicht bei immer weiter erhöhter Schwingungszahl wieder den Ausdruk des Mißbehagens, ja des höchstens Abscheues, endlich gar des Schmerzes annimmt. Eine völlig unsichtbare Unruhe völlig unsichtbarer Teilchen wird hier in einer längerer Reihe von Empfindungen gemessen: eisigkalt sagen wir, wenn wir im Winter den eisernen Türgriff berühren; kalt, mäßig, lauwarm, warm, heiß, glühendheiß sind die weiteren Grade der Empfindung. Wärme ist nichts als eine kräftige Unruhe aller kleinster Teilchen der Körper, die sich von einem Körper auf den andern fortsetzt; sie ist nichts anderes als Bewegung, die immer dahin gerichtet ist, wo sich eine geringere Bewegung findet, die wir Kälte nennen. Ist das Eisen der wärmere Körper, so greift die Bewegung vom Eisen auf die Hand über; ist die Hand der wärmere Körper, so gibt sie die Bewegung an das Eisen ab. Die Wärme

strömt, je nachdem der Unterschied klein oder groß ist, wie ein Fluß, der durch eine Schleusentür gelassen wird, langsam oder mit brausendem Gefälle in den kälteren Körper hinüber, wobei wir dann wohl von Verbrennen und Verbrühen und dergl. reden. Und dieser Wärmestrom zieht durch die ganze Welt hindurch; in der Sonne, der Allmutter, nimmt er seinen Anfang, in den Steinkohlenlagern und Urwäldern ist er zu großen Sammelbecken aufgestaut, aus denen wir kleine Bäche in unsere Öfen leiten, die wieder die angrenzenden Körper, zunächst die Ofenplatten und die Luft und dann uns selbst mit der belebenden Flut beschicken. Aber ein Körper gibt den Wärmestrom unrettbar weiter an den ihm zunächst liegenden kälteren, und ohne Gnade münden alle Bäche in Kürze wieder in den kalten Luftraum und danach in den eisigen Weltenraum. Unaufhörlich rauscht der Wärmestrom von der Sonne herab, durch uns hindurch, in den leeren Raum hinaus — und keine Macht der Welt bringt ihn zurück.

Die Wärme, die Farben, die Klänge, die Lichter sind nichts als Bewegung allerkleinster Teilchen, wie von den Physikern durch Versuche bewiesen wird.

So haben wir denn gesehen, daß es eigentlich gar keine Tätigkeiten gibt, sondern nur Dinge, die uns nur immer in neuen Ansichten erscheinen. Wir müssen also sämtliche Verben abschaffen zugunsten der Substantive. Betrachten wir aber die Dinge genauer, so finden wir, daß sie nur Zusammenstellungen von Merkmalen sind. Wir müssen also nunmehr die Substantive abschaffen zugunsten der Adjektive. Untersuchen wir nun aber die Merkmale genauer, so ergibt sich das sonderbare Resultat, daß sie wieder völlig als Bewegungen und Tätigkeiten gedeutet werden müssen. Wir müßten mithin die Adjektive wiederum abschaffen zugunsten der Verben und könnten dann den Kreislauf von neuem beginnen.

Was sind die grammatischen Ordnungen? Sie sind nur Hilfsmittel des Geistes, sich in der unendlichen Verschiedenheit der Erscheinungen zurechtzufinden, sie sind Gefäße, in denen man einmal vor Tausenden von Jahren das Wasser aus dem Ozean in die Wohnungen der Menschen trug; und nun starren wir in den blinkenden Inhalt der Gefäße und glauben, das wäre der Ozean.

Probleme der Erziehungswissenschaft.

Eine Buchbesprechung von K. F. Sturm.

„Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage.“ Unter diesem Titel ist jüngst ein bedeutsames Buch*) erschienen, das die Aufmerksamkeit aller verdient, die an der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft irgendwie Anteil nehmen. Verfasser ist Dr. Joh. Kretzschmar, Realschuloberlehrer, Assistent am Lamprechtschen „Institut für Kultur- und Universalgeschichte

*) Leipzig, Ernst Wunderlich 1912. Preis geb. 3,80 M.

bei der Universität Leipzig" und Mitbegründer der „Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik im Leipziger Lehrerverein". Seine Schrift ist, nach dem Vorwort, aus Vorträgen herausgewachsen und zerfällt in zwei nach Umfang und Inhalt sehr verschiedene Teile. Der erste handelt von den „Grundfragen der seelischen Entwicklung" (S. 1—64), der zweite ist überschrieben „Kinderpsychologie und pädagogische Forschung" (S. 65 bis 214). Das Ganze bezeichnet Kretzschmar als den Versuch, „die Wege zu einer unabhängigen, mit den Forschungsmethoden empirischer Tatsachenwissenschaften arbeitenden Pädagogik zu zeigen". Ich berichte zunächst über den Inhalt des Buches und schließe einige kritische Bemerkungen an.

I.

1. Moderne Psychologie und vergleichende Methode. Herbart gründete die Pädagogik auf Ethik und Psychologie als ihre beiden Grundwissenschaften. Er stellte zwar, infolge seiner relativ höheren Bewertung des Zielbegriffs, die „reformatorische" Ethik über die „bloß aufklärende" Psychologie; trotzdem hat er als erster die hohe pädagogische Bedeutung der Psychologie erkannt, hat sie in systematische Beziehung zur Pädagogik gebracht und damit einen bedeutsamen Einfluß auf die Entwicklung der Erziehungswissenschaft ausgeübt. Sein Einfluß ist erkennbar in der Strömung unserer Tage die das Kind als Objekt der Erziehung in den Mittelpunkt pädagogischer Erkenntnis rückt. Strümpell, Herbarts bedeutendster Schüler, betonte, daß der empirische Stoff der Pädagogik der werdende Mensch sei. So führt von Herbart über Strümpell ein direkter Weg zu den Schlagwörtern der Gegenwart vom „Jahrhundert des Kindes" und von der „entwicklungstreuen Pädagogik". Nur sprechen die Modernen mit schärferer Zuspitzung nicht, wie Herbart, von angewandter Psychologie, sondern von angewandter Kinderforschung. Insofern die moderne Richtung in der Psychologie eine Grundwissenschaft der Pädagogik sieht, steht sie auf den Schultern Herbarts. Methodisch bringt sie, unter dem Einflusse Wundts, den Fortschritt von der Spekulation zur exakten Empirie, insbesondere zum Experiment. Wundt selbst hat gegen die Übertragung des Experiments auf die Kinderpsychologie Bedenken geäußert, auch die Grenzen der experimentellen Methode im allgemeinen wohl erkannt. Für die Erforschung der Entwicklung hat das Experiment lediglich ergänzend und unterstützend der Beobachtung zur Seite zu treten, und der (Wundtsche) Begriff des Experiments wird durch Verzicht auf die kontrollierende Selbstbeobachtung erweitert werden müssen. Vor allem ist die Methode des Studiums der Ausdrucksbewegungen auszubauen. Haupterfordernis ist aber reiches Tatsachenmaterial, damit die Möglichkeit des Vergleichs geschaffen wird. Die vergleichende Psychologie hat leider (trotz Wundts Leistung auf dem Gebiet der Völkerpsychologie) bisher eine ziemlich untergeordnete Rolle gespielt. Und doch rückt erst die komparative Methode das Kind unserer modernen Kulturgemeinschaft ins rechte Licht. „Wenn wir dieses komplizierte Wesen voll verstehen wollen, müssen wir den Umweg zu den Naturvölkern und zur germanischen Urzeit machen."

2. Was ist seelische Entwicklung? Die Entwicklungspsychologie ist nicht mehr jung, aber noch wenig fortgeschritten. Zumal der Begriff „seelische Entwicklung" ist noch unklar. Forschungsgegenstand der (ontogenetischen und phylogenetischen) Entwicklungspsychologie ist: Ursprung und Höherbildung der seelischen Prozesse in Individuum und Gattung. Was ist aber in der Psychologie Höherbildung? Lamprecht sieht den Fortschritt der Völkerpsyche in dem Übergang von Zeitaltern „gebundenen" zu solchen „freien" Seelenlebens, Bastian von „mechanischer Auffassung" zum „wissenden Bewußtsein". Strümpell sah das kindliche Seelenwachstum im Emporsteigen vom „psychischen Mechanismus" zur „freiwirkenden Kausalität". Dazu stimmt, was die moderne Kinderforschung bisher an Ergebnissen aufzuweisen hat. Der Kern der psychischen Entwicklung ist nach alledem Bewußtseinsentwicklung. Dieser Vorgang wird jedoch erst zur Anschauung gebracht durch die Erkenntnis der Ursachen und Bedingungen. Hier stehen einander, sowohl in der Kulturgeschichte wie in der Kinderforschung, Empiriker und Nativisten gegenüber. Jene legen das Schwergewicht auf die exogenen Ursachen; für sie ist der Mensch das Produkt seiner Umgebung, der Kulturfortschritt nur hervorgerufen durch äußere Einflüsse. Für die Nativisten ist die Fortschrittsmöglichkeit angeboren; sie kennen nur endogene Ursachen. Beides kommt in Betracht. „Die Anlage ist das primär Gegebene, ihre Kraft wird durch äußere Reize aus dem latenten Zustand befreit, aktionsfähig gemacht, und ihr Wachstum, wiederum beeinflußt durch äußere Anstöße, führt schließlich die psychischen Prozesse im Wechsel der Generationen eines Volkes der Höherbildung entgegen. So gelangen wir zu etwa folgender Definition: Die seelische Entwicklung besteht in der durch äußere Reize hervorgerufenen und auch weiterhin von denselben abhängigen Entfaltung der seelischen Anlage; sie bewegt sich in der Richtung des Bewußtseinsfortschrittes und der durch denselben bedingten Höherbildung der psychischen Prozesse." Doch ist auch die Anlage „äußeren Einflüssen bis zu einem gewissen Grade unterworfen".

3. Die Kindheit der Naturvölker und der germanischen Urzeit. Von der allgemeinen Entwicklungspsychologie wenden wir uns zur Kinderforschung. Zu welchen Fragen und welchen Ergebnissen führt sie, „wenn sie sich unter ausgiebiger Benutzung von Beobachtung und Experiment der vergleichenden Methode bedient?" Welches ist zunächst der allgemeine psychologische Begriff der Kindheit? Physisch und psychisch verstehen wir unter dem Kinde das heranwachsende und heranreifende Individuum bis zur Pubertät. Die Kindheit ist das Alter der größten Bildungsfähigkeit. Dieser Bildungsfähigkeit steht eine psychische Disposition gegenüber, die (nach einem in der kulturhistorischen Forschung gebräuchlichen Ausdruck) als Rezeptionsfähigkeit bezeichnet wird. Den Erziehungs- und Bildungsprozessen selbst entspricht der seelische Vorgang der Rezeption. „Das Kind rezipiert die Kultur seines Volkes und macht dieselbe zu einem festen Bestandteil seines Bewußtseinsinhaltes." Diese psychologischen Merkmale gelten für alle Völker. Um aber ein tieferes Verständnis für unser europäisches Kind zu gewinnen, ist es nötig, die Verschiedenheiten bei den einzelnen Rassen

zu betrachten. Für die Negerkinder ist charakteristisch die primitive Entwicklung der Phantasie und des Ichbewußtseins, die frühe Selbständigkeit und die kurze seelische Entwicklung. Weil bei den Naturvölkern die Rezeption schneller zum Abschluß gelangt und vor allem die Dauer der Rezeptionsfähigkeit beschränkter ist, ist die Kindheit bei ihnen kürzer als bei den Europäern. Die Gründe liegen in den klimatischen Verhältnissen und in der Erziehung. Ähnlich ist es in der germanischen Urzeit. Das Kind dieser Periode steht dem Negerkinde näher als dem Europäerkinde des 20. Jahrhunderts. „Wie das Kind der Naturvölker so macht auch das Kind der germanischen Urzeit eine primitive seelische Entwicklung durch . . . weil es in primitivem seelischen Milieu aufwächst; eine höherstehende Kultur stellt auch höhere Anforderungen an die Rezeptionsfähigkeit der jugendlichen Individuen." So ergibt sich: „Der Fortschritt vom Assoziationsmechanismus zu der höheren Bewußtseinsstufe des regulierten (normierten) Vorstellungsverlaufs ist lediglich das Ergebnis des Rezeptionsprozesses und durchaus von den Bedingungen der Außenwelt abhängig. Überall vorhanden ist zwar die gleiche, bestimmt gerichtete Entwicklungstendenz: der Fortschritt von niederen zu höheren Bewußtseinsgraden; hinsichtlich des Entwicklungsgrades aber, den jedes Individuum erreicht, ist es nur das Produkt seiner Umgebung."

4. Kindheit und Kulturfortschritt; Haeckels biogenetisches Grundgesetz. Für die Erklärung des historischen Fortschritts ist die Berücksichtigung der Kindheit sehr wichtig, die Heranziehung der Ontogenie zur Erklärung der Phylogenie. „Das Studium der Naturvölker hat zu der Annahme geführt, daß der Unterschied zwischen Natur- und Kulturvölkern im wesentlichen auf die Eigenart der kindlichen Entwicklung zurückzuführen ist." Für den mangelnden Kulturfortschritt ist die geringere Rezeptionsfähigkeit der jugendlichen Individuen verantwortlich zu machen. Sie ist darin begründet, daß 1. die Pubertät früher einsetzt, 2. die Jugend sehr bald auf eigne Füße gestellt wird. Die Rezeption ist die notwendige Voraussetzung für den Gesamtfortschritt. „Der Zusammenhang der individuellen mit der Gesamtentwicklung nötigt uns, einige Worte über Haeckels biogenetisches Grundgesetz zu sagen." „Die Sache liegt so .... daß die seelische Entwicklung soweit vorwärts schreitet, als die äußeren Bedingungen des Milieus es gestatten. Hiervon ist die Phylogenie unbedingt abhängig. Fehlt der äußere Anstoß zum Fortschreiten, dann werden viele Generationen gleicher Individuen aufeinander folgen, und die Phylogenie stagniert; sind die Bedingungen für die seelische Weiterentwicklung gegeben, so wird die neue Generation die vorhergehende überragen und damit die Gesamtheit ein Stück vorwärtsschieben." Die Ontogenie ist nur „gleichsam", nur „vergleichsweise" Auszugsentwicklung. Die Analogietheorie besteht zu Recht, nicht aber die Rekapitulationshypothese.

II.

1. Dürfen wir noch Herbartianer sein? Wenn die Entwicklung von äußeren Bedingungen abhängt, dann ist sie keinesfalls der feste Maßstab, dessen der Erzieher bedarf, dann ist die Richtigkeit

des Satzes zweifelhaft, daß die Pädagogik angewandte Psychologie sei. Das ist sehr bedeutsam, weil die Psychologie „gegenwärtig vielmehr im Mittelpunkt des allgemeinen Interesses steht, als dies je vorher der Fall gewesen ist, und weil man heute wohl von einer Hegemonie der Psychologie innerhalb der Pädagogik zu sprechen berechtigt wäre." Für die moderne Richtung ist die Psychologie ebenso Grundwissenschaft wie für Herbart. Man kann „kaum die Behauptung aufrecht erhalten, daß hinsichtlich der Abhängigkeit von den sogenannten Grundwissenschaften, insbesondere von der Psychologie, die experimentelle Pädagogik eine prinzipiell andere Auffassung vertrete." Kann aber die Psychologie Grundwissenschaft der Pädagogik sein? „Wie der Wert der Kinderpsychologie für die Methode in Frage gestellt werden muß, so kann dies auch hinsichtlich des Bildungszieles geschehen." Weil Herbart der psychologischen Pädagogik bloß orientierenden, der philosophischen aber reformatorischen Charakter beimaß, proklamierte er die Ethik als wichtigste Grundwissenschaft der Pädagogik. Als solche gilt sie noch heute.

Ist nun „der Versuch Herbarts, die Pädagogik zur Wissenschaft zu machen, geglückt?" Wie Herbart so gilt auch jetzt noch den meisten die Pädagogik als angewandte Wissenschaft. Für Meumann ist sie „unzweifelhaft eine selbständige Wissenschaft, die Wissenschaft von den Erziehungstatsachen." Nähere Betrachtung zeigt jedoch, „daß weder bei den Vertretern der experimentellen Richtung im allgemeinen, noch bei Meumann im besonderen von einer wirklich spezifisch pädagogischen Forschung, von einer pädagogischen Tatsachenwissenschaft, sondern tatsächlich bloß von einer abgeleiteten Erziehungswissenschaft ernstlich die Rede sein kann". „Alle Vertreter der experimentellen Richtung sind darin einig, daß die Zielsetzung grundsätzlich der Tatsachenforschung verschlossen bleibt." Die moderne Psychologie spielt sich als Beherrscherin der Pädagogik auf; sie habe der Pädagogik die empirische Grundlegung zu liefern. Sie versucht aber auch, „jeden scheinbaren Eingriff des Pädagogen in ihr Gebiet, jeden Vorstoß insbesondere in das Gebiet der reinen Kinderpsychologie abzuwehren". Die Pädagogik ist so sehr gewöhnt, „das Forschen andern zu überlassen und nur fremde Resultate auf sich anzuwenden, daß sie gar nicht die Gefahr bemerkt, die darin liegt, daß von den verschiedensten Seiten ihr Recht auf die Kinderforschung bestritten wird". Der Pädagoge hat aber nicht nur zu fragen: Wie müssen wir in die Entwicklung des jugendlichen Menschen eingreifen? sondern auch: Wie entwickelt sich der jugendliche Mensch infolge der erziehlichen Beeinflussung?

„Wie in der Wissenschaft, so zeigt sich die Gebundenheit des Pädagogen auch in der Praxis." „Die Herbartsche Auffassung drückt ihn zum Vollstreckungsbeamten eines fremden Willens herab." Wie nun „alle Gebiete, die mit der Pädagogik irgendwie Fühlung nehmen müssen, einen besonderen pädagogischen Gesichtspunkt der Beurteilung nicht anerkennen — außer dem der Anwendung, der praktischen Durchführung — so wissen sie natürlich auch nichts von irgendwelchem wissenschaftlichen Werte der unterrichtlichen Erfahrung". „Die Folgen dieses Verhältnisses der Abhängigkeit der Pädagogik und der Pädagogen von fremden Wissen-

schaften, sowie der Mißachtung der pädagogischen Erfahrung kommen natürlich klar zur Erscheinung in dem geringen Ansehen, das die Pädagogik als Wissenschaft heute überall genießt."

Herbarts Absicht ist anzuerkennen; „die Art und Weise aber, wie er diese Absicht verwirklichte, um dem „rohen Empirismus" in der Pädagogik seiner Zeit entgegenzutreten, vermögen wir keinesfalls anzuerkennen; indem er das Gute wollte, schuf er wider Willen das Böse."

2. Die Erziehungspraxis als pädagogische Erkenntnisquelle. Durch Herbarts Schuld also ist die Pädagogik nicht das geworden, was er von ihr erhoffte. Die Neubegründung der Erziehungswissenschaft ist eine Lebensfrage für Schule und Lehrerstand. Des Pädagogen Kompetenzbereich ist zu eng umgrenzt. Man läßt ihm Freiheit innerhalb der Methode; er hat aber auch über das Ziel viel zu sagen. — Was wollte Herbart? Er legte beim Aufbau seines Systems mehr Wert auf die philosophische als auf die psychologische Seite der Pädagogik, forderte „als unbedingte Voraussetzung die Erwägung des Zwecks, der Absicht". Können wir ihm bis hierher folgen, so müssen wir von ihm „abweichen, sobald es sich um die Gewinnung des besonderen pädagogischen Gesichtskreises, Gesichtspunktes handelt, der für ihn darin gipfelt, daß für die Praxis die Tugend als Leitstern vorschwebt und die Wissenschaft zu orientieren ist von der Ethik aus. Mußte nun aber Herbart von der Menschheitsidee aus zur Zielbestimmung gelangen? „Gibt es für den Pädagogen keinen näher liegenden, weniger philosophischen Ausgangspunkt?" In diesem Falle „wäre die Möglichkeit gegeben, in der Pädagogik kein abgeleitetes, abhängiges Anwendungsgebiet fremder Disziplinen, sondern eine wirklich selbständig forschende Wissenschaft mit eigenem, eingeschränkten Tatsachengebiet, eigenen Grundbegriffen und eigenen Forschungsergebnissen zu sehen".

„Wir werden von der Erziehungskunst selbst ausgehen und diese — mit Herbart — auffassen als Sache des Bedürfnisses, des allgemeinen, dringenden, täglichen Bedürfnisses, aber eines vielgestaltigen Bedürfnisses, welches andere Forderungen macht unter den höheren Ständen, andere unter den niederen usw." Der Staat hat unmittelbares Interesse an der Volkserziehung. Dem Recht des Staates steht aber die Überzeugung der Lehrerschaft gegenüber: der staatsrechtliche Gesichtspunkt muß scharf geschieden werden vom pädagogisch wissenschaftlichen. Der Lehrer ist der Vormund des Zöglings, dessen Interessen er vertritt gegenüber den politischen Parteien, der Kirche, der Familie. Das Individuum bedarf der Erziehung in erster Linie „für sich selbst, um selbständig, aus eigener Kraft den Weg durchs Leben finden zu können. Die Tätigkeit des Pädagogen hat hiernach ausgeprägt individualistischen Charakter, nur auf das künftige Wohl des Zöglings berechnet." Staat und Kirche dürfen nicht „in das Innere der Erziehung eingreifen, da sie annehmen müssen, daß im Wesen derselben die Berücksichtigung des sozialen und des religiösen Momentes mit enthalten ist, folglich dem Erzieher von selbst, ohne besondere Anregung gegeben ist". „Der Erzieher dient dem Wohl des Zöglings, indem er ihn zu selbständiger

Gestaltung seines Lebens zu befähigen sucht, indem er neben den im heranreifenden Individuum erwachenden Drang nach Selbstbestimmung die Fähigkeit stellt, den Zögling stützt, indem er ihm Ziele und Mittel gibt. Letzteres geschieht durch die Bildung."

„Die Erziehung hat fördernd oder hemmend die psychische Entwicklung des Zöglings derart zu beeinflussen, daß das Wohl desselben keinerlei Einbuße erleidet." Sie gibt dem Zögling für später die „Möglichkeit, seinen Fähigkeiten und seiner Lebenslage entsprechend mehr oder minder bewußt sein Leben zu gestalten". „Der Pädagoge beurteilt den Zögling nicht vom Standpunkt des Wahren, Guten, Schönen aus, sondern danach, inwieweit er mit Bewußtsein von den Kräften, die die Erziehung in ihm gepflegt, Gebrauch zu machen versteht." „Er hat den Zögling zu einem gewissen Bildungsgrad emporzuheben." Die Bildung ist die Resultante aus der Psyche und dem Milieu. „Das Kind lebt in einer bestimmten historischen Periode, es gehört einem bestimmten Volke und einer bestimmten sozialen Schicht an. Hiernach warten seiner für die Zukunft klar erkennbare materielle und geistige Lebensbedingungen, denen es gerecht werden muß." So ergibt sich „für die Erziehung die Betonung des sozialen Momentes von selbst aus den Bedürfnissen des Individuums heraus".

3. Seelische Entwicklung und pädagogische Forschung. „Wie die Bildungsmethode, so ergibt sich auch das Bildungsziel dem Pädagogen aus der Praxis, aus dem Leben heraus, in dem der Zögling aufwächst und als Erwachsener stehen soll, nicht aber aus irgendeiner fremden Wissenschaft, insbesondere nicht aus der Ethik." Die Suche nach einem bestimmten Gesichtspunkt, von dem aus alle pädagogischen Maßnahmen zu leiten wären, hat zur Pädagogik im Sinne Herbarts, zur Erziehungsphilosophie geführt. Die Sozialpädagogik hat zwar „den festen Boden der Wirklichkeit betreten"; doch der Erziehung muß ihr individualistischer Charakter streng gewahrt bleiben. Die Förderung der Staatswohlfahrt durch die Erziehung ist einer besonderen Wissenschaft zuzuweisen: der pädagogischen Soziologie. Von der Erziehungsphilosophie und der pädagogischen Soziologie ist die praktische Pädagogik zu scheiden. Woher empfängt der Erzieher seine Aufgaben? „Die Erfahrung gibt sie ihm, das Leben mit seinen Nöten, der Zögling mit seinen Bedürfnissen, mit den Forderungen, die das Leben an den künftigen Erzieher stellt." Der praktische Erzieher sieht die Aufgabe, der pädagogische Forscher untersucht sie näher, um sie verstehen, erklären, bewerten zu können. „Die Reihenfolge heißt also: Bedürfnisse des Zöglings — praktische Erziehung — pädagogische Wissenschaft, aber nicht: Menschheit — Ethik — Pädagogik — praktische Erziehung."

Natürlich gegebene Erkenntnismethode der pädagogischen Forschung ist die objektive Beobachtung. „Sie gewinnt an wissenschaftlicher Bedeutung, sobald sie sich zur vergleichenden Methode erhebt." Der Forschungskreis ist dehnbar; sowohl die historische wie die ethnographische Methode können Anwendung finden. Wie aber steht's mit dem Experiment in der Pädagogik? „Der Pädagoge kann nur den Verlauf und den Effekt seiner Einwirkung beobachten, seine Erkenntnisquelle

läßt sich höchstens als eine experimentähnliche Beobachtung bezeichnen, seine Tätigkeit ist „gleichsam" ein fortgesetztes Experimentieren mit dem Kinde. Die Losung heißt mithin nicht: Experiment und Beobachtung, sondern nur: reine Beobachtung; statt von experimenteller Pädagogik dürfen wir eigentlich nur von der beobachtenden Pädagogik sprechen." Eines sei (so ist heute die verbreitete Ansicht) dem Experiment verschlossen: die Zielsetzung. Die teleologische Spitze der Pädagogik rage in die Welt der Ideen. Aber „die Erziehung empfängt ihre Regulative aus dem Leben, nicht aus der Welt der Ideen". Für die Praxis zwar ist das Ziel eine Forderung, für die Wissenschaft aber ist es eine Tatsache. „Auch die Ziele gehören in das Gebiet der empirischen Forschung." „Wir dürfen mithin nicht bloß von einer forschenden Methodik reden, sondern auch von einer forschenden Teleologie, die von keiner Normwissenschaft aus dirigiert und reguliert wird." In diesem Sinne ist die Pädagogik exakte Wissenschaft, „Tatsachenforschung wie die Naturwissenschaft". Sie bedarf „keiner fremden Hilfe", ist unabhängig von Grundwissenschaften und „läuft nicht mehr Gefahr, als entfernte, eroberte Provinz von einem fremden aus regiert zu werden".

Wie steht nun die Pädagogik zur Psychologie, insbesondere zur Entwicklungspsychologie? „Steht die Psychologie völlig außerhalb der Pädagogik — d. h. nur als Grund- und Hilfswissenschaft — oder gibt es einen Teil derselben, der innerhalb des pädagogischen Systems — d. h. als Teilgebiet, als Spezialwissenschaft steht?" Wenn alle pädagogischen Maßnahmen „für die Forschung als gegebene Tatsachen aufzufassen sind, dann kann die Entscheidung nur dahin lauten, daß es tatsächlich eine pädagogische Psychologie als pädagogisches Forschungsgebiet gibt". Sie erforscht: 1. den Einfluß der Erziehungsmaßnahmen auf die psychischen Prozesse; 2. die Abhängigkeit der Bildungsvorgänge von psychischen Bedingungen. „Weder die allgemeine noch die Kinderpsychologie ist pädagogische Grundwissenschaft, sondern die Pädagogik forscht selbst psychologisch."

Das System der pädagogischen Einzelwissenschaften stellt sich folgendermaßen dar: Die pädagogische Somatologie behandelt die Einwirkung pädagogischer Maßnahmen auf körperliche Zuständen und die Abhängigkeit der Erziehung von physischen Bedingungen. Die pädagogische Soziologie untersucht die kausalen Zusammenhänge zwischen Erziehung und Gemeinschaft. Die Erziehungsgeschichte erforscht „vor allem auch die Familienerziehung und beschränkt sich nicht bloß auf die Kulturvölker". Die Bildungslehre untersucht Zweck, Wesen, Inhalt, Art und Grade der Bildung. Die Erziehungstechnik gewährt dem Erzieher die Fähigkeit richtiger Diagnose, Prognose und Methode; sie beschafft ihm die pädagogischen Beurteilungs- und Behandlungsmethoden. Die Lehre vom Bildungswesen untersucht Aufgabe und Stellung der einzelnen Schulgattungen innerhalb des staatlichen Organismus. Die Erziehungsphilosophie endlich macht „die letzten Gründe aller Erziehung zum Gegenstand spekulativer Betrachtung".

4. Erziehung und Erziehungswissenschaft im Staate der Zukunft. Aus diesem letzten Kapitel sei nur die Frage nach der Stellung der Pädagogik an der Universität herausgegriffen. Kretzschmar fordert selbständige Professuren für Pädagogik; eine reiche aber nicht; mindestens sechs seien nötig: Erziehungsphilosophie, praktische Pädagogik, Heilpädagogik, pädagogische Psychologie, pädagogische Soziologie, Geschichte der Pädagogik. Außerdem bedürfe es der Versuchsschulen, der Institute und Bibliotheken. In der Frage „Universität oder Akademie?" sieht Kretzschmar die Entscheidung durch rein praktische Erwägungen bedingt. „Unter den augenblicklich bestehenden Verhältnissen" vermag die Universität „dem Expansionsbedürfnis der Erziehungswissenschaft" nicht allenthalben gerecht zu werden. „So wird also die Entscheidung nicht heißen: Universität oder Akademie — sondern: Universität und Akademie."

* * *

Diese knappe Inhaltsübersicht zeigt wohl die Vielseitigkeit des Buches. Das 1. Kapitel bringt ohne Zweifel eine wertvolle, reale Bereicherung der Erziehungswissenschaft, und der im 2. Teile unternommene Versuch, die grundsätzlichen Fragen der pädagogischen Wissenschaft zu klären und ein allgemeines Programm einer künftigen, empirisch forschenden Pädagogik zu entwerfen, bleibt auch dann verdienstlich, wenn er in wesentlichen Punkten nicht als geglückt bezeichnet werden kann. In der Kernforderung bin ich mit Kretzschmar einig: die Pädagogik muß eine selbständige Erfahrungswissenschaft werden und muß sich als solche der beobachtenden und vergleichenden Methode bedienen. Ich freue mich des nachdrücklichen Hinweises auf die Erziehungspraxis als pädagogische Erkenntnisquelle und vieler Einzelheiten, aus denen nur die verständnisvolle Würdigung Strümpells hervorgehoben sei. Hingegen sind nicht wenige und gerade bedeutsame Erörterungen des (auch in der Form weniger gelungenen) 2. Teils mangelhaft. Wieso, das sei wenigstens angedeutet.

Kretzschmar hält die Abhängigkeit des Pädagogen für bedingt durch die herkömmliche Abhängigkeit der Pädagogik von sogenannten Grundwissenschaften. Sie müsse, im Interesse ihrer Anerkennung als Wissenschaft und im Interesse der Praxis, dieses Hörigkeitsverhältnis lösen, müsse eine empirisch forschende Tatsachenwissenschaft werden. Als solche sei sie unabhängig. Hier ist Kretzschmar nicht klar. Er geht nicht streng methodisch vor, sagt weder, was er unter Erziehung, noch unter Wissenschaft im allgemeinen, noch unter Grundwissenschaft im besonderen versteht. Er scheidet nicht scharf Pädagogik und Pädagogie, deskriptive, explikative und normative Erziehungswissenschaft. Daher sind seine Darlegungen nicht eindeutig, nicht allenthalben schlüssig, mitunter sogar widersprechend.

Darin hat Kretzschmar recht: Pädagogik ist mehr als angewandte Psychologie, angewandte Ethik. Und daß wir gegenwärtig eine „Hegemonie der Psychologie" haben, ist unbestreitbar. (Schmidkunz sprach jüngst von der „psychologischen Gefahr".) Ebenso unbestreitbar freilich, daß auch eine empirisch forschende Pädagogik der Psychologie nicht ent-

behren kann. Gewiß, Objekt der allgemeinen Psychologie sind die seelischen Vorgänge an sich, den Pädagogen interessieren sie nur als Bedingungen und Wirkungen pädagogischer Maßnahmen. Er braucht eine pädagogische Psychologie. Diese nun erkennt Kretzschmar an. Aber er reklamiert sie als Teilwissenschaft. Ist damit viel gewonnen? Ich kann, zum ersten, diese Unterscheidung nicht für so wichtig halten. Alle Erfahrungstatsachen, von denen eine empirische Pädagogik auszugehen hat, sind seelischer Natur. Ein Grenzland steht in Frage, das sowohl der Psychologie wie der Pädagogik zugehört, je nachdem, ob man an das Erfahrungsgebiet dieser Disziplin oder an ihren Gesichtspunkt denkt. Zum andern: die pädagogische Psychologie setzt die reine Psychologie voraus, bedarf ihrer Begriffe zur Interpretation der Erziehungsvorgänge. Denn diese sollen doch nicht bloß beschrieben, sondern auch erklärt, d. h. zurückgeführt werden auf Gesetze. Es dürfte einleuchten, daß es innerhalb der Erziehung keinen einzigen Vorgang gibt, an dem nicht auch allgemeine psychologische Gesetze zum Ausdruck kämen. So bleibt, selbst wenn man die Erziehungspsychologie als pädagogische Teilwissenschaft anerkennt, die reine Psychologie als Hilfswissenschaft. Ähnlich verhält es sich mit der Soziologie. Kretzschmars Bemühen entspringt wohl einer Überspannung des Begriffes „selbständig". Keine einzige Geisteswissenschaft ist von anderen absolut unabhängig. Und die Pädagogik kann und muß zwar immer selbständiger werden, ganz auf sich selbst wird sie niemals stehen können. Tatsächlich kommt auch Kretzschmar nicht ohne Hilfswissenschaften aus. Ganz abgesehen davon, daß er im Untertitel seines Buches von „Grundlagen" seiner pädagogischen Studie spricht, er will (S. 156) die Geschichte und die Kriminalwissenschaft heranziehen, damit sie der pädagogischen Forschung „Stoff" (also doch Tatsachen) liefern. Er entnimmt auch den pädagogischen Maßstab der Entwicklungspsychologie: den Bewußtseinsgrad der psychischen Prozesse. (Während er ihn erst als „spezifisch psychologischen" Maßstab bezeichnet, nennt er ihn später „der Erziehung eigentümlich".) Und ganz zutreffend betont er: „Schließlich sind ja doch alle Wissenschaften dazu da, daß sie zur Förderung der Erkenntnis einander hilfreiche Hand reichen." Seltsam sind seine Versuche, die Ethik (wie die Normwissenschaften überhaupt) auszuschalten: „Der Pädagog beurteilt den Zögling nicht vom Standpunkte des Wahren, Guten, Schönen." (Geht denn Erziehung nicht auch auf die Erzeugung geistiger Inhalte?) Oder: „Nun schwebt aber dem Erzieher kein Ideal vor, für das er alle Zöglinge in gleicher Weise begeistern müßte; denn sein Ideal ist der Zögling selbst."

Von der Sozialpädagogik als einer besonderen Disziplin will Kretzschmar nichts wissen. Das ließe sich hören, wenn damit gesagt sein sollte, daß eben jede Pädagogik Sozialpädagogik sein müsse. Aber Kretzschmar glaubt an die Möglichkeit einer Individualpädagogik. Indem er jedoch vom Individuum ausgeht, gelangt er zu einem bloß formalen Erziehungsziel und infolgedessen zu einer nur formalen, zu einer Art reinen Pädagogik. Eine solche ist aber bloß in abstrakto möglich; denn der isolierte Einzelne ist eben eine Abstraktion. Und wie sehr Kretzschmar sich müht, er kommt von diesem Punkte aus nicht vorwärts, versinkt in

Unklarheit, verstrickt sich in Widersprüche. Während er erst behauptet, die Bedürfnisse des Zöglings stellten dem Erzieher Aufgaben, wird er sich bald bewußt, daß diese Bedürfnisse vom Individuum aus gar nicht faßbar sind, sondern nur, insofern sie bedingt sind durch die Gesellschaft. Er gesteht: „Die Bedürfnisse wachsen aus dem sozialen Milieu heraus." „Das Leben, in das der Zögling hineingestellt wird, bestimmt Ziel, Inhalt und Grad*) der Bildung." Unter der Voraussetzung, daß Erziehung planmäßig verfährt, kann das doch nur heißen: die Wissenschaft vom Leben, d. h. vom sozialen Leben bestimmt das Wesentliche der Bildung. So führen seine Erörterungen doch zu einer sozialen Pädagogik. Drängt dahin nicht auch der Begriff, den Kretzschmar in die Pädagogik einführt: die Rezeption? Ist nicht „Selbständigkeit" des Zöglings (die er als Ziel aufstellt) eine Eigenschaft, die dem Individuum nur als sozialem Wesen zukommt? Mindestens liegt Selbständigkeit nicht nur im Interesse des einzelnen, sondern ebensosehr in dem der Gesellschaft. Ich zweifle sogar, ob sich vom Standpunkte des strengen Individualismus aus die Notwendigkeit einer Erziehung zur Selbständigkeit überhaupt erweisen läßt. Wie aber reimt sich zu Kretzschmars ablehnender Haltung sein späteres Eingeständnis: „Es läßt sich ja schließlich die ganze*) Pädagogik als Teil der Staatswissenschaft auffassen?" Dieser Satz birgt, wie mir scheint, einen der Hauptgründe, warum Kretzschmar die Sozialpädagogik nicht mag. Weil er einen unklaren Begriff von der Gesellschaft hat. Er setzt Gesellschaft = Staat und behauptet von der Sozialpädagogik, sie sähe die Aufgabe des Bildungswesens in der Förderung des Staatswohls.

All das erweckt den Eindruck, daß Kretzschmar die Sozialpädagogik in ihren verschiedenen Richtungen nicht genau kennt. Und doch hätte er gerade von deren Vertretern so manches lernen können. Er versucht mehrmals, durch kurze historische Betrachungten seinen Anschauungen ein Fundament zu bereiten. Dabei fällt auf, daß er sich entweder in Allgemeinheiten bewegt oder historische Tatsachen fragwürdig deutet. Und doch besitzen wir ein historisches Werk, das die von Kretzschmar an diesen Stellen berührten Probleme umfassend und gründlich erörtert, das auf begrenztem Gebiete schon seiner Forderung nach Erhebung der Pädagogik zur empirischen Tatsachenwissenschaft genügt: die „Geschichte der Erziehung in soziologischer und geisteswissenschaftlicher Beleuchtung" von Paul Barth. Kretzschmar erwähnt dies Buch nirgend, wiewohl Anlaß genug gewesen wäre. Auch sonst ist die Literatur nicht allseitig ausgenützt. So wird Diltheys bedeutsame Abhandlung nur einmal (nach Andreae) zitiert und zwar etwas mißverständlich; denn vom Standpunkte Diltheys aus sind Pädagogikprofessuren keineswegs überflüssig. Kretzschmars Polemik ist eben hauptsächlich gegen eine Front gerichtet: gegen Meumann und die experimentelle Pädagogik (die ihren Namen übrigens nicht Meumann verdankt).

Den umfassenden Bauplan und die festgefügten Grundmauern einer

---

*) Von mir gesperrt. St.

empirischen Erziehungswissenschaft hat Kretzschmar nicht geliefert; wohl aber verdanken wir seiner Arbeit wertvolle Bausteine und vorläufige Risse, die zwar zur Kritik herausfordern, aber vielleicht ein Anstoß werden, den Problemen erneut nachzugehen.

Erziehender Geschichtsunterricht.

Von Dr. Häußler, Stadt- und Kreisschulinspektor in Berlin.

Zu den neueren Werken, die ein weitergehendes Interesse für sich in Anspruch nehmen dürfen, gehört ohne Zweifel der „Erziehende Geschichtsunterricht" vom Regierungs- und Schulrat Lic. Kabisch*). Schon das Ziel, das der Verfasser seiner Arbeit steckt, ist modern. Der Geschichtsunterricht soll vaterländischen Sinn wecken und einsichtsvolle Teilnahme am staatlichen Leben vorbereiten. Im Geschichtsunterricht soll das staatliche Empfinden, der vaterländische Stolz auf eine feste Grundlage gestellt werden. Die Jugend soll frei gemacht werden von der Unwissenheit, die den größten Teil unsers Volks in bezug auf die Kenntnis unserer wahrhaft Großen, auf den Staat und seine Einrichtungen, auf das Volksleben und seine Äußerungen beherrscht. Der Urteilslosigkeit der Massen, der herzlichen Naivität in parteipolitischen Dingen soll der Geschichtsunterricht kräftig entgegenarbeiten.

Der Verfasser folgt mit dieser Zielsetzung des Geschichtsunterrichts dem richtigen Gedanken, der noch viel zu wenig im Vordergrunde unserer Erziehung steht, dem Gedanken: unsere Zeit wird beherrscht von dem Nationalitätsprinzip, aus dessen Anerkennung sich mit Notwendigkeit die weitere Folgerung ergibt, der Geschichtsunterricht hat auf die Realitäten des heutigen Daseins in besonderer Weise vorzubereiten. Wir sind seit der Wiedergeburt unsers Volkes eine rührig arbeitende, rastlos strebende Nation geworden. Infolgedessen ist unsere Erziehung dahin zu richten, den jungen Nachwuchs zu brauchbaren Mitgliedern heranzubilden, die in sicherem Selbstvertrauen vorwärts in die Zukunft schauen, dort ihre Ideale suchen und finden.

Die Theoretiker werden mit dieser Zielstellung nicht zufrieden sein. Man wird sagen, es wird dem Volksschüler mit dem Blick in die Gegenwart und Zukunft die sichere Grundlage der Kenntnis der Vergangenheit wesentlich beschränkt werden müssen, und man wird weiter schließen: ohne tiefgründige historische Bildung kein Verständnis der Gegenwart. Es wird an solchen Folgerungen nicht fehlen: weil es unserm Volke an einer genauen Kenntnis der Vergangenheit fehlt, jagt es in seinen großen Massen unerreichbaren Phantomen nach.

Man wird in keinem Augenblick daran zweifeln, daß ein umfassender Geschichtsunterricht dem jungen Nachwuchs eine sichere Grundlage für

---

*) Erziehender Geschichtsunterricht. Versuch einer preußisch-deutschen Staatsgeschichte für Volksschulen. Von Lic. Richard Kabisch. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1912.

das Verständnis der Gegenwart geben kann. Je tiefgründiger sie ist, um so besser. Selbst der umfassendste Geschichtsunterricht wird aber ohne große Wirkungen bleiben, wenn er nicht Bewußtseinseinheiten herausbildet, die wir als Volk, Staat, Gesellschaft, Nation, als historische Persönlichkeiten erkennen. Hier wird im Geschichtsunterricht eingesetzt werden müssen, will er seiner Aufgabe gerecht werden, ganz abgesehen, daß auf diesem Wege auch dem Entwicklungsprinzip im Unterricht Rechnung getragen wird. Wir erfassen die Einheiten als Tatsachen der Entwicklung und erschließen somit letzten Endes das Verständnis der Gegenwart aus vergangenen Begebenheiten und Zuständen. Wir tun aber damit zugleich ein Weiteres. Wir erfüllen eine hohe ethische Aufgabe. Die Bewußtseinseinheiten werden die Träger der Ideen, die bedingend und bestimmend für den geschichtlichen Fortschritt, für die Herausbildung der Gegenwart und Zukunft sind. Jede Betätigung der Einzelnen und der sozialen Gruppen wird hier im engsten Zusammenhang mit dem Ganzen und Allgemeinen der Entwicklungen angesehen. Die Jugend gewinnt eine klare Anschauung von der Bedeutung des Ganzen und Allgemeinen für den Einzelmenschen und für alle menschlichen Gemeinschaften. Das sittliche Bewußtsein des Gemeingefühls wie andrerseits die Unterdrückung der unsere Zeit so beherrschenden Selbstsucht dürften aus diesem Boden die kräftigste Nahrung ziehen.

Um nun aber solche Wirkungen im Geschichtsunterricht zu erreichen, muß Raum gewonnen werden. Dem Volksschüler muß werden, was ihm not tut. Kabisch fordert und hierin wird man ihm zustimmen müssen, eine Abkehr unserer Volksschule von dem theoretisch-historischen Interesse, das zweifellos viel zu umfangreich auch noch die höheren Schulen beherrscht. Grundsatz für die Volksschule muß sein: alle methodischen Einheiten, die sich nicht über ihren praktisch-erziehlichen Wert ausweisen können, sind aus dem Geschichtsunterricht der Volksschule zu entfernen! Es bedarf keines weiteren Beweises, daß die Durchführung dieser Maßnahme unsere Lehrpläne und Geschichtsbücher von allen kriegsgeschichtlichen Einzelheiten, Epochen, Schlachten befreit, die nicht, wie der Verfasser hervorhebt, durch deutlich geschaute Einzelzüge von Gefahr und Mut das Blut des Knaben in Wallung bringen, nicht durch das scharf charakteristische Hervortreten einzelner Heroen die Mädchen ehrfürchtig erschauern machen, die nur Namen bleiben, die nur Anhäufungen von Schall im Gedächtnis sind. „Nur aus der freien Bewegung der inneren Triebe, das ist der beteiligten Interessen und Interessenkreise, wird das Leben geboren", diese Worte Rankes müssen leitendes Prinzip bei der geschichtlichen Stoffauswahl in der Volksschule sein. Das Ideal der älteren Schule, die Mitteilung eines wohlgeordneten, umfassenden, historischen Wissens, der nicht ganz unrichtige Gedanke, nach dem unser Geist Kraft genug besitze, eine weitere Bearbeitung der äußerlich aufgenommenen Stoffe vorzunehmen, haben in der Volksschule kein Heimatrecht. Die Volksschule sieht ihre Aufgabe heute in der persönlichen Bewegung auf Erkenntnis der Entwicklungstatsachen mit dem Ziele, nicht Kenntnisse um ihrer selbst willen, sondern „Gesinnung". Darum will Kabisch für die geschichtliche Unterweisung Gegen-

stände, die einen Sturm der Begeisterung in die Stunde tragen. Es müssen Zorn und Sorge, Bewunderung und Mitgefühl, Furcht und Frohlocken unausgesetzt miteinander abwechseln. Der Schüler soll in den „ästhetischen Zustand des Erlebens kommen, des gefühlserfüllten Schauens". Diese Forderungen führen den Verfasser zu dem „Wie" der Darbietung. Mit Berthold Otto sieht er im Gebrauch der Altersmundart des Kindes durch den Lehrer das geeignete Mittel. Nicht soll in der Sprache des Erwachsenen vorgetragen, nicht sollen abschnittsweise die fremden Ausdrücke und Begriffe erklärt werden. Im frischen Deutsch des Alltags ist der Stoff zu bieten, um dann das neue Wort einzuführen, das den Sprachschatz bereichert und künftig dem Kinde Gelegenheit bietet, sich kurz und bündig auszudrücken. In der Form natürlich, in der Sache einfach und klar sind allerdings zwei Forderungen, die Unterricht und Lehrbuch noch häufig vermissen lassen.

Die höchste Klarheit bietet aber immer das einzelne Ereignis. Aus ihm muß das Leben dem Kinde entgegenleuchten. Die Einzelzüge eines Ereignisses, die lebendigen Gestalten sind die Grundlage eines konkreten Denkens.

Wenn die Kulturgeschichte in der Volksschule als Gegenpol der Kriegs- und Schlachtengeschichte eine ebenso geringe Wirkung zeigte als diese, so hat dies, darin wird man Kabisch zustimmen, seinen Grund in jener Tatsache, daß Kinder nach Taten verlangen. Kulturgeschichte muß in die Geschichte der Ereignisse, Zuständliches mit dem Geschehenden verflochten werden, um es den Kindern fesselnd zu werden.

Von hier aus erhebt auch Kabisch die Forderung, daß die im Brennpunkt des heutigen Interesses stehende staatsbürgerliche Gesinnung dort zu gründen ist, wo zum erstenmal eine staatliche Einrichtung sich notwendigerweise aus der Lage der Verhältnisse entwickelt. Der Wert der Beurteilung einer staatlichen Einrichtung wächst mit der Einsicht von ihrer Notwendigkeit. Das Gefühl für den Wert des Staates und seiner Einrichtungen muß letzten Endes das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung werden. Die Kinder werden so schauen lernen, daß es sich hier um Dinge handelt, von denen sie leben, die sie nötig haben wie das tägliche Brot. Staatsbürgerliches Wissen wird zur staatsbürgerlichen Weisheit, die für das politische Leben unsers Volkes nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Was der Verfasser in seiner methodischen Einleitung an Grundsätzen entwickelt, findet seine Anwendung in der geschichtlichen Darstellung. In den Abschnitten: die Hohenzollernkaiser, Preußens Könige, Geschichte Deutschlands bis zum Großen Kurfürsten mit dem Schlusse: die preußisch-deutsche Politik vom Großen Kurfürsten bis zur Gegenwart — läßt der Verfasser Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft unsers Volkes an uns vorüberziehen, schlicht und einfach und doch anziehend, auf jeder Seite bedenkend, daß die Schule kein leeres Gefäß bleiben, andrerseits der Schüler kein Museum werden darf. Man wird ihm nachrühmen müssen, nicht nur die Methode des Thukydides mit seinen frei komponierten Reden, sondern auch die Carlyles, der von der inneren Vergegenwärtigung seines Stoffes selbst so fortgerissen wird, daß er

die Personen einfach in dramatischen Dialog übergehen läßt, haben hier eine glückliche Übersetzung in die Praxis gefunden.

Was die Anwendung von Quellen im Unterricht der Volksschule anbetrifft, so dürfte das, was Kabisch gibt, das Richtige treffen. Wir haben im Geschichtsunterricht einfach nicht die Zeit, Quellen als Grundlage der geschichtlichen Betrachtung zu verwerten. Wir müssen uns genügen lassen, sie als orientierendes und belebendes Moment in ihren typischen Zügen der geschichtlichen Betrachtung einzuflechten. Daß Kabisch den Kindern die kleinen Menschlichkeiten in der Anwendung von Anekdoten, die dem historischen Bilde den „Duft des unzweifelhaft Wahren" geben und „die Züge der Größe für das Gefühl des Kindes in die unmittelbare Wirklichkeit" rücken, nicht vorenthält, wird man nur freudig begrüßen. Die Ängstlichkeit, die bei den Verfassern so vieler Geschichtsbücher gerade in bezug auf die Einführung der Anekdote besteht, ist durch nichts begründet. Die Geschichtsschreibung hat sich von jeher der Anekdote angenommen, ohne viel nach ihrer Beglaubigung zu fragen.

Kabisch hat aus einem gesunden Herzen heraus mit klaren Sinnen die Geschichte unsers Volkes geschaut und geschrieben. Gerade deswegen wird seine Absicht, mehr Sonne und frischen Wind in eins unserer schönsten Unterrichtsfächer hineinzutragen, williges Gehör finden.

Zur Frage der Schulreform.

Von D Friedrich Michael Schiele in Berlin.

Im letzten Hefte der Preußischen Jahrbücher (Bd. 150, Heft 1) nimmt zu dieser Frage ein Mann das Wort, der lange Jahre als vortragender Rat im preußischen Kultusministerium in hervorragender Weise an der Leitung unsers Schulwesens beteiligt gewesen ist, der Wirkl. Geh. Oberregierungsrat Dr. Brandi.

Er entrollt zunächst ein Bild von der Kritik, die heute von allen Seiten an unserem Schulwesen geübt wird. Aber er hält sich dann nicht damit auf, das mancherlei Unberechtigte und Schiefe und Verständnislose in allen diesen Beschwerden zu widerlegen. Sondern ihm genügt es, die Tatsache festzustellen, daß bei uns „die Schule wie keine zweite Kulturanstalt fortwährend angegriffen wird". Und das gibt ihm zu denken. Ganz ohne Grund können alle diese Angriffe nicht sein, „denn wie sehr bei ihnen auch Unreife, Vorurteile und Irrtümer beteiligt sein, und wie sehr sie untereinander in Form und Inhalt verschieden sein mögen, eins ist doch allen Klagen gemeinsam: der Ausdruck des Mißbehagens und Mißtrauens. Wenn aber eine öffentliche Einrichtung sich des allgemeinen Vertrauens nicht erfreut, dann muß irgend etwas nicht in Ordnung sein."

Nach dem alten pädagogischen Grundsatz, daß der Erzieher für alle Mißerfolge die Schuld immer zuerst bei sich selber suchen solle, geht Brandi, der 32 Jahre lang in unserer Schulverwaltung ge-

standen hat, der Frage nach, wo die Schuld der preußischen Schulverwaltung an dieser allgemeinen Mißachtung der Schule liege. Und er kommt zu dem Ergebnis, daß wir als wichtigster Schulreform einer Schulverwaltungsreform bedürfen.

Unablässig werden neue Forderungen an das Erziehungswesen gestellt. Diese Forderungen wollten mit Sachverständnis geprüft sein. Aber schon zu diesem Sachverständnis können sich unsere juristisch geleiteten Schulbehörden nur sehr schwer aufschwingen. Und die Erledigung der von außen herangetragenen Forderungen und Ansprüche wäre doch nur erst die eine Hälfte der Arbeit. Eine oberste Schulbehörde muß Initiative, muß in sich selbst schaffende Kraft besitzen. Indem sie die pädagogischen Triebkräfte der Gegenwart überschaut, muß sie, schon bevor Forderungen von außen her an sie herantreten, rechtzeitig von innen her mit ihren Institutionen sich auf das wahre pädagogische Bedürfnis der Gegenwart einrichten, um von vornherein die Entwicklung in die rechte Bahn zu leiten.

Indem Brandi mit dem, was uns nötig wäre, das vergleicht, was heute für uns vorhanden ist, kommt er zu folgender Schilderung der preußischen Schulverwaltung:

„Alles ist auf die möglichst gute Erledigung gegebener Geschäfte zugeschnitten. Aber zur eigenen Veranlassung der Behörde, zum schöpferischen Arbeiten, zu Anregungen, zur Prüfung von Vorschlägen im großen, zur fortlaufenden kräftigen Wahrung des Schutzes alles dessen, was unserem Schulwesen not tut, zu alledem ist die sonst vortreffliche Verwaltungsbehörde nicht eingerichtet. Freilich sind zum Zwecke der Berührung mit dem Leben Dienstreisen in die Provinzen vorgesehen, aber diese haben in den Anforderungen der laufenden Geschäfte ihre enge Grenze, und so erfolgt tatsächlich fast alle Arbeit am grünen Tisch. Hiermit ist ein anderer großer Übelstand verbunden. Da jede Abteilung für sich arbeitet, erfährt die eine nicht, was die andere grundsätzlich anordnen will, wenigstens nicht dienstlich und rechtzeitig. Deshalb ist durchaus nicht gesichert, daß nicht die eine Abteilung, etwa für Gymnasien, andere pädagogische Grundsätze aufstellt, als die andere für Mittel- oder Volksschulen."

„Dafür, daß rechtzeitig Neuerungen geschaffen, daß alle beachtenswerten Erscheinungen auf dem Gebiete der Jugendbildung nach Gebühr geprüft werden, ist also keine Gewähr gegeben. Die leitenden Beamten können als Juristen dafür überhaupt nicht verantwortlich gemacht werden. Die beteiligten Schulmänner aber haben einmal nicht die Zeit zum fortwährenden Beobachten, Lesen der Zeit- und Streitschriften und zum Verhandeln mit den in der Arbeit stehenden Schulmännern, sie sind außerdem auch nicht entscheidend. Ihre Stellung ist bei neuen Anordnungen nur die vorschlagender oder begutachtender Sachverständiger, also kann auch bei ihnen eine Verantwortung nicht in Frage kommen."

„Die leitende Behörde kann nur den Erscheinungen folgen. Wir bedürfen aber dringend einer Stelle, die mit den Erscheinungen gleichen Schritt hält und ihnen nötigenfalls zuvorkommt, die nicht bloß beaufsichtigen, sondern auch schaffen will. Eine solche muß durch und durch

sachverständig sein und über alle zum Mitwirken und Eingreifen dienlichen Hilfsmittel verfügen, über persönliche wie sachliche."

Brandi kritisiert aber nicht nur, sondern er macht auch aus seiner reichen Erfahrung Vorschläge, wie der Übergang aus dem gegenwärtigen Zustand zu der Ordnung derjenigen Dinge gefunden werden kann, die er für notwendig hält. Er zeigt dafür den folgenden Weg:

„Das Unterrichtsministerium bedarf einer Abteilung, die das gesamte Unterrichts- und Erziehungswesen des Staates fachmäßig zu leiten hat, und die unter einem Fachmann als Direktor steht, ähnlich der Medizinalabteilung im Ministerium des Innern."

„Wir bedürfen einer Behörde, die selbständig schaffen und verfügen kann." Ein „Landesschulrat", der mehr eine beratende und vorschlagende Stellung hätte, würde keinenfalls genügen. Denn „die für uns nötige Behörde soll nicht nur aus eigener Befugnis handeln können, sondern auch handeln müssen, wo es erforderlich ist. Sie soll für die rechtzeitige und ausreichende Erfüllung der Bedürfnisse des gesamten Schulwesens verantwortlich sein".

„Es handelt sich um die Ergänzung der Unterrichtsverwaltung durch eine oberste Fachbehörde, die das gesamte Schul- und Erziehungswesen zu leiten hat, und zwar nicht lediglich im Sinne der staatlichen Oberaufsicht, sondern auch, und besonders, zum Zwecke der Fortentwicklung nach den Forderungen des Lebens und der Zeit." —

Nachdem die Frage der Schulverwaltungsreform von einem so kompetenten Sachverständigen zur öffentlichen Diskussion gestellt ist, sollte sie nicht eher wieder von der Tagesordnung verschwinden, als bis sie in seinem Sinne erledigt und die Leitung unsers Schulwesens aus einer juristisch-bureaukratischen eine pädagogische geworden ist.

Zur Grundlegung der theoretischen Pädagogik.*)

Von Dr. A. Buchenau in Charlottenburg.

Einer jeden Wissenschaft tut es not, daß sie sich von Zeit zu Zeit auf die ihr zugrundeliegenden Prinzipien besinnt, um nicht in der übergroßen Mannigfaltigkeit der Einzelprobleme den Blick für die Unterscheidung des Wichtigen vom weniger Bedeutungsvollen zu verlieren. Gilt das selbst von den allerseits anerkannten Disziplinen, wieviel mehr von der Pädagogik, bei der man sich ja noch nicht einmal darüber klar ist, ob sie eine „Wissenschaft" oder eine „Kunst" ist. Es ist das Verdienst des hier vorliegenden Andreaeschen Buches, dieses Problem um einige Schritte entschieden gefördert zu haben. Wenn der Verfasser in der Vorrede betont, daß Erziehung nur da gedeiht, wo die ihr dienenden Maßnahmen aus einem Grundgedanken entspringen und einem Ziele zustreben, so kann man ihm da nur zustimmen, ebenso wie der von ihm daraus gezogenen Konsequenz, daß gerade bei den heutigen komplizierten Kulturbedingungen eine sorgfältige Pflege der päda-

*) C. Andreae. Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik. Leipzig, Teubner. 1911. VIII u. 188 S.

gogischen Theorie höchstnötig ist, unter sorgfältiger Ausnutzung alles dessen, was die Vergangenheit gibt und lehrt. Bei allem Hin und Her der Meinungen und Projekte bedarf es einer unabhängigen, nur der Wissenschaft verantwortlichen Instanz, die das Ganze kritisch durchmustert, orientiert und Wege weist. Die Pädagogik muß sich ihres philosophischen Ursprungs entsinnen und eben diese Rückkehr bis zu den letzten Grundlagen wird nicht nur die Probleme aufs neue hervortreiben, sondern geradezu befreiend wirken. So sucht nun die Schrift Andreaes zu zeigen, was wir an theoretischem Kapital besitzen, indem sie das im Laufe der Zeit erarbeitete Gedankenmaterial in möglichst objektiver Weise vorlegt. Absichtlich ausgeschieden wurde alles, was der systematischen Fassung entbehrt, so auch Pestalozzi, „in den man allerdings", wie der Verfasser (wohl gegen Natorp!) bemerkt „in der Neuzeit ein System hineinzugeheimnissen sucht". Diese Selbstbeschränkung des Autors hat zur Folge, daß einer Reihe doch recht mittelmäßiger Köpfe die Ehre der Besprechung wird, während, wie gesagt, Pestalozzi gar nicht, Kant und Fichte auf wenigen Seiten abgehandelt werden. So ansprechend die „Einleitung" (1—24) und der erste Hauptteil über die pädagogischen Theorien (25—125) geschrieben sind, wird doch im Grunde wenig Neues geboten, während der zweite Hauptteil: „Zur Grundlegung der pädagogischen Theorie" (126—186) sehr wertvolle Erörterungen enthält (1. die Tatsache der Erziehung, 2. Praxis und Theorie, 3. Erziehung als Kunst, 4. Pädagogik als Wissenschaft, 5. Ziele, Wege und Probleme). Die Bemerkungen zu Natorps Buch: „Philosophie und Pädagogik" bleiben allerdings recht an der Oberfläche. An zwei Stellen (152,19 und 154,2) heißt es, daß Natorpsche Behauptungen „den Tatsachen nicht gerecht" würden. Ein eigentümliches Argument bei einer rein theoretischen Erörterung! Sollte es nicht erst Aufgabe der Theorie sein, festzustellen, was als „Tatsache" zu gelten hat? Natorp schreibt (a. a. O, S. 31 ob.): „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." Dagegen bemerkt A., der Klassenunterricht würde „unpsychologisch, wenn er ganz im Sachlichen aufgehend, die Rücksicht auf das, was in den Subjekten vorgeht, beiseite schiebt und so verläuft, als ob Logisches und Psychologisches ein und dasselbe wäre". Liest man nun bei Natorp weiter (31,7), so findet man da: „alles dagegen, was unmittelbar das Subjekt, nämlich das einzelne zu erziehende Subjekt, oder überhaupt die Verschiedenheit der Subjekte und deren entsprechend individuelle Behandlung betrifft, wird von psychologischen Bestimmungen abhängen." Es ist evident, daß die A'sche Behauptung Natorp gar nicht trifft; denn das soll ja gerade Aufgabe der Psychologie sein, den Lehrenden darüber aufzuklären, welche „Rücksicht er auf das" zu nehmen hat, „was in den Subjekten vorgeht". Darum wird man Natorp nur beipflichten können, wenn er (Allgemeine Pädagogik § 7) sagt: „Die eigentümliche Aufgabe der Psychologie ist es, 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." Andreae würde darauf

wohl erwidern (S. 154,3): „Die Psychologie ist nicht die Lehre vom individuellen, sondern von dem in allen Individuen gleichartigen Geschehen", worauf mit Natorp zu antworten wäre, daß allerdings Individuelles und Generelles kontinuierlich zusammenhängen und daß nur vom Generellen aus sich die individuellen Besonderheiten zur Erkenntnis bringen lassen, wie denn etwa für die individuelle Begabung der tauglichste Beurteiler der Sachkenner ist, aber darum bleibt doch durchaus der fundamentale Richtungsgegensatz des Generellen und Individuellen bestehen, da sich Logik, Naturwissenschaft usw. rein für das Gesetz, die Psychologie dagegen für das Phänomen interessieren, so daß also als die Aufgabe der Psychologie die bliebe, die Wegweisung zu geben, wie, nicht im allgemeinen Gang der Erziehung, sondern im gegebenen einzelnen Fall zu verfahren ist. — Bietet so Andreaes Schrift manche Angriffspunkte — wie das, zumal bei der Kürze der Darstellung, nicht weiter verwunderlich ist — so gibt er andrerseits ein so reiches Maß von Anregungen, daß man die Schrift nur durchaus empfehlen kann, zwar nicht für Anfänger, aber für Fortgeschrittenere. Vor allem ist sie von Wert für diejenigen, denen (während sie selbst in der praktischen Tagesarbeit mitten drinstehen) das Problem der philosophischen Begründung der Lehre von der Erziehung innerlich keine Ruhe läßt.

Der energetische Imperativ.*)

Von Dr. Otto Conrad in Charlottenburg.

Der bekannte Gelehrte Wilhelm Ostwald hat eine von Jahr zu Jahr sich steigernde literarische Fruchtbarkeit entwickelt. Von der Chemie ausgehend, hat er die in dieser Wissenschaft gewonnenen Erkenntnisse zu einer energetischen Naturphilosophie ausgebaut. Doch Ostwald will nicht nur Theoretiker, sondern vor allem Praktiker und Organisator sein, und zwar legt er auf diese Seite seines Wirkens den Nachdruck. Seine Philosophie ist pragmatisch im besten Sinne des Wortes; sie will den Forderungen des Lebens gerecht werden, dasselbe gestalten und wecken.

Deshalb stellt Ostwald dem kategorischen Imperativ Kants den energetischen gegenüber. Er lautet: Vergeude keine Energie, verwerte sie! In diesem kurzen Spruche sieht er die allgemeinste Regel alles menschlichen Handelns, deren Geltung nicht nur auf technische und praktische Arbeiten sich erstreckt, sondern auf des Menschen sämtliche Betätigungen überhaupt bis in die allerhöchsten und wertvollsten Leistungen hinauf. Denn auch diese beruhen auf der Umwandlung von Energie. Als Monist vertritt Ostwald grundsätzlich die Einheit des physischen und geistigen Lebens. Das Gesetz: Vergeude keine Energie! scheint ja zunächst ein rein ökonomisches Gesetz zu sein, es hat aber zugleich eine ideale Bedeutung. Denn die Begriffe ideal und zweckmäßig enthalten, wie Ostwald mit Recht bemerkt, keinen Widerspruch. Er ist hier zweifellos von der pragmatischen Philosophie Ame-

*) W. Ostwald: Der energetische Imperativ. Leipzig, Akademische Verlagsgesellschaft, 1912.

rikas, die er an der Quelle studiert hat, beeinflußt. Der Monismus will eben keine in der Luft schwebende, abstrakte und blutlose Philosophie sein, sondern eine das tätige Leben ergreifende Lebenskunst. Philosophie ist nicht nur zusammenfassendes Denken, zu dem die Einzelwissenschaften das Material liefern, sondern auch praktische Philosophie, wie sie es in der ersten Periode ihres Auftretens etwa zur Zeit eines Sokrates war, also wirkliche Lebensweisheit, über die man nicht nur Bücher schreibt, sondern die man wirklich lebt (S. 115). Seiner monistischen Auffassung entsprechend unterscheidet Ostwald eine Wertstufenleiter der verschiedenen Energien, derart, daß zum Beispiel die Wärme die allergemeinste und wohlfeilste Form darstellt, während die teuerste und seltenste solche Energie ist, wie sie von einzelnen auserwählten Menschen, den Genies auf den verschiedenen Gebieten der Kunst, der Wissenschaft und der Politik geleistet wird.

Für die Geschichte der Ostwaldschen Philosophie ist das erste Kapitel interessant: Wie der energetische Imperativ entstand. Als Ostwald die Professur in Leipzig übernahm, stand er noch ganz unter dem Einfluß Julius Robert Mayers, der den Dualismus von Materie und Kraft vertrat. Doch während seiner Wirksamkeit kam ihm die Unmöglichkeit des Parallelismus von Materie und Energie mehr und mehr zum Bewußtsein. Dazu trug nicht zum wenigsten seine Lehrtätigkeit bei. Ostwald sagt sehr treffend: „Wenn man einem andern etwas klar machen will, wie der Lehrer dem Schüler, so muß man es sich zunächst selbst vollkommen klar gemacht haben. Und dies ist wohl die allerwertvollste Seite des Lehrerberufes, daß die Notwendigkeit solchen Klarmachens ihm ein sicheres Mittel ist, ja das sicherste und wirksamste von allen, um wesentliche Fortschritte im eigenen Denken zu erzielen“ (S. 3). Fast intuitiv wie eine prophetische Erleuchtung geht ihm mit einem Male in den dunkeln Räumen des Laboratoriums in der Brüderstraße die radikale oder monistische Energetik auf. Die Energien sind das Reale, Maße und Gewicht nur sekundäre Eigenschaften. Diese Erkenntnis wurde Ostwald zur inneren Gewißheit durch ein zweites Erlebnis in Berlin. Er war im Frühling 1889 oder 90 hierher gefahren und hatte am Abend mit Fachgenossen lebhaft über seine Energetik disputiert. Von seinem Gasthof aus geht er in frühester Morgenstunde nach dem Tiergarten und erlebt hier unter dem Sonnenschein eines wundervollen Frühlingsmorgens „ein wahres Pfingsten, nämlich eine Ausgießung des heiligen Geistes“ (S. 7). Dieser Morgen ist für ihn die eigentliche Geburtsstunde der Energetik. Die Schilderungen sind übrigens für die Psychologie des Forschers von größtem Interesse; Ostwald sagt: „Ich habe ein derartig konzentriertes Glück nicht wieder erlebt, wenn auch eine ganze Reihe von erhebenden und auch erschütternden Geburtsstunden erheblicher Gedanken mir noch nachher beschieden gewesen sind“ (S. 8).

Die Kerngedanken der Energetik sind allgemein bekannt. Für die quantitative Naturwissenschaft sind die Körper allein durch die dynamischen Relationen bestimmt; d. h. sie sind nichts als Träger der Energien. Also sind nur die Energien real; ein „Träger der Energie“ kann uns keinerlei neue Seiten der Wirklichkeit offenbaren. Von hier aus gesehen ist Materie nichts als eine räumlich geordnete Gruppe von Energien, und alles, was wir von

ihr aussagen wollen, sagen wir tatsächlich von den Energien aus.*) Es ist keine Frage, daß Ostwald hier in Kantischen Bahnen wandelt. Dieser sagt in der Kritik der reinen Vernunft: „Die Substanz im Raum kennen wir nur durch die Kräfte, die in demselben wirksam sind; andere Eigenschaften kennen wir nicht, die den Begriff von der Substanz, die im Raum erscheint, und die wir Materie nennen, ausmachen."

Doch, wie schon gesagt: nicht auf die theoretische, sondern auf die praktische Seite seiner Philosophie legt Ostwald den Hauptwert. Das zeigen besonders seine Aufsätze zur zweiten Abteilung über Organisation und Internationalismus.**) Seine Arbeit richtet sich vor allem auf zwei Dinge: den Monistenbund und die „Brücke". Monismus ist „die Harmonie unserer gesamten Betätigung ohne jede Ausnahme, die wir doch bewußt oder unbewußt alle anstreben" (S. 15). Wir sollen die energetischen Prinzipien nicht nur auf die Wissenschaft anwenden, sondern auf unser gesamtes wirtschaftliches und ethisches Handeln, und „wir sollen uns dabei bewußt sein, daß wir nichts tun oder treiben können, als was überall im Grunde mit dem wissenschaftlichen und sozialen Denken zusammenhängt und daher allseitig übereinstimmen muß" (S. 14). Monismus ist also nichts anderes als die Erfüllung des energetischen Imperativs. Damit nun keine Energie vergeudet wird, muß alle Arbeit einheitlich organisiert werden. Hier setzen die Bestrebungen der „Brücke" ein. Sie ist ein Institut für die Organisierung der geistigen Arbeit, das im Sommer 1911 in München von Bührer, Saager und Ostwald begründet worden ist. Es gilt, alle überflüssigen und hinderlichen Verrichtungen auszuschalten und die Arbeitsmethoden einheitlich zu entwickeln, so daß dabei der höchste energetische Nutzeffekt erreicht wird. Diese organisierende Tätigkeit muß natürlich mit den alltäglichsten und häufigsten Funktionen beginnen. So hat man bereits ein Weltformat für Drucksachen verabredet. Die Assoziation der chemischen Gesellschaften, welche so ziemlich alle tätigen Chemiker der Welt (etwa 18000) umfaßt, hat beschlossen, daß tunlichst bald alle Publikationen der beteiligten Gesellschaften in Weltformat (in dem auch das vorliegende Buch gedruckt ist) erscheinen sollen. Es bedeutet zweifellos eine große Bequemlichkeit, wenn alle diese Heftchen, ob sie aus Japan oder Italien, aus Amerika oder Rußland stammen, das gleiche Format besitzen und sich daher in dem gleichen Heftdeckel unterbringen lassen. Andere Pläne der „Brücke" gehen auf ein Normalstatut für Vereine, auf eine systematische Ordnung der menschlichen Begriffe, wie sie zum Beispiel der Amerikaner Dewey versucht hat, u. a. Ein weiterer Schritt ist die Einführung einer wissenschaftlichen Weltsprache, wie sie Ostwald bereits im „Ido", einem verbesserten Esperanto, gefunden zu haben glaubt. Andere Vorschläge gehen auf die Verbesserung des Kalenders, auf Einheit der Geldwährung in der ganzen Welt, auf das Lesen der Zahlen u. dergl. In dieser Weise soll die „Brücke" für die geistige Arbeit der Menschheit ein Zentralorgan werden, „ein Gehirn der ganzen Welt" (S. 244). Organisation ist die Losung

*) Vergl. dazu Görland: Die Hypothese (Wege der Philosophie Nr. 4.), S. 5.

**) Das ganze Werk enthält fünf Abteilungen: Philosophie, Organisation und Internationalismus, Pazifismus, Unterrichtswesen, Biographien.

Ostwalds. Was uns heute nottut, sagt er, sind weniger Entdecker und Erfinder als vielmehr Organisatoren. Solche Arbeit will nun die Brücke leisten, die ebenso wie der Monismus ein Ausdruck des energetischen Imperativs sein soll.

Die dritte Abteilung des Buches behandelt den Pazifismus. In dem Aufsatz „Der große Schritt", veröffentlicht 1910 in der „Grande Revue", macht er den Franzosen den originellen Vorschlag, daß sie freiwillig abrüsten möchten. Sie würden sich damit das allergrößte Verdienst um den Weltfrieden erwerben. Diese Friedensideen dürften wohl nicht bei allen Lesern Beifall finden, immerhin sind die Aufsätze ganz interessant zu lesen.

Die vierte Abteilung behandelt das Unterrichtswesen. Ostwald hat hier eine Reihe von schon bekannten Aufsätzen und Vorträgen aus den Jahren 1909 bis 1911 zusammengestellt. Er hegt die Hoffnung, in absehbarer Zeit ein systematisch geordnetes Gesamtwerk über diese Fragen von neuen Gesichtspunkten aus veröffentlichen zu können. Die pädagogischen Grundgedanken Ostwalds sind wohl aus seinen Schriften „Wider das Schulelend" und „Große Männer" allgemein bekannt. Sein Haß — man muß diesen Ausdruck gebrauchen — gilt vor allem dem Sprachunterricht der höheren Schulen. Ostwalds Leistungen als Reformator der deutschen Schule hat bekanntlich Dr. Julius Ruska, der Herausgeber des „Pädagogischen Archivs", einer gründlichen Kritik unterzogen („Schulelend und kein Ende", Leipzig 1911). Die Pädagogik ist nach Ostwald ein Kapitel der angewandten Kulturologie oder Soziologie, und demgemäß kommen für die Pädagogik alle reinen Wissenschaften in Frage, da ja die Kulturologie als oberste oder letzte Wissenschaft von den andern abhängig ist. Neben guten Gedanken enthält das Buch eine schwere Menge von Übertreibungen, so wenn er sagt, daß der Grundgedanke unserer Schulorganisation in der Annahme bestehe, alle Kinder wären völlig gleich, und wenn er die Pädagogik der Volksschullehrer als empirisch-hausbacken bezeichnet (S. 375). Beachtenswert sind Ostwalds Gedanken über die freie Hochschule, das Universitätsproblem und die „Züchtung der Genies". Der letzte Ausdruck berührt uns recht eigenartig.*)

---

*) Wir entnehmen diesem Abschnitte, uns anschließend an einen Bericht der „Vossischen Zeitung", noch einige Hauptgedanken: Es gilt, das Genie frühzeitig zu erkennen und ihm die Wege zu ebnen, denn nur in der Jugend sozusagen leistet das Genie etwas; nur aus der wissenschaftlichen Arbeitsgemeinschaft mit dem schöpferisch tätigen Lehrer bildet sich eine Schule. Die besten Lehrerfolge werden nur von jungen Forschern erzielt, welche die Fähigkeit schöpferischer Gedankenbildung haben; überall liegen die größten unterrichtlichen und genialen Leistungen in ganz jungen Jahren. Stets ist diese Glanzperiode kurz; später wird der Lehrer wohl gewissenhafter, aber der zündende Funke geht nicht mehr von ihm aus. Man treibt aber Vergeudung der Energie, wenn man nicht versucht, den jungen Genies zu dieser Glanzperiode im Interesse der Menschheit zu verhelfen. Als Kennzeichen solcher außergewöhnlichen Begabung im Alter von 13—16 Jahren gibt Ostwald folgendes an: Frühreife; der Knabe strebt über die Schule hinaus, da deren Lehrinhalt ihm nicht genügt. Daher entstehen nicht selten Konflikte mit ihr, die mit zunehmendem Alter schärfer werden. Früher war der Schüler gut, jetzt läßt er sich durch Allotria abziehn. Der Knabe leistet einseitige, d. h. um ein bestimmtes Hauptinteresse orientierte, freiwillige Arbeit in großer Intensität. Deutliche Spuren schöpferischer, d. h. erfindender oder unabhängig gestaltender Tätigkeit, wie Sammlungen, schriftliche Arbeiten, physikalische oder chemische Experimente. Häufig

Die fünfte Abteilung bringt einige biographische Aufsätze, die m. E. nach nicht in das Buch gehören. —

Überblickt man das Ganze, so muß man die Gewandtheit Ostwalds bewundern, mit der er die verschiedensten Gebiete und Probleme bearbeitet. Aus allen Aufsätzen leuchtet ein lebendiger und freier Geist, eine mutige und starke Persönlichkeit. Ostwald ist ein organisatorisches Talent: das zeigt sein Buch deutlich genug; denn alle Aufsätze sind Anwendungen des energetischen Imperativs.

Gründung einer Gesellschaft für positivistische Philosophie.

Von E. Bradler in Erfurt.

Für weite Kreise der deutschen Lehrerschaft dürfte es von Interesse sein zu erfahren, daß sich im Juni d. J. eine „Gesellschaft für positivistische Philosophie“ gebildet hat. Der Sitz der Gesellschaft, die international ist, soll Berlin sein. Hervorragende Gelehrte verschiedener Nationen und der verschiedensten Disziplinen haben den Aufruf zu ihrer Bildung erlassen, so: Ernst Mach, der greise Wiener Physiker, Philosoph und Psychologe, einer der Hauptvertreter des modernen Positivismus, die Fachphilosophen Schuppe, Schiller und Jerusalem, die bekannten Vertreter das Pragmatismus, der in Lehrerkreisen rühmlichst bekannte Psychiater und Psychologe Th. Ziehen, Strafrechtslehrer v. Liszt, der Leipziger Geschichtsforscher Lamprecht, eine große Zahl hervorragender Naturforscher: der Physiologe J. Loeb vom Rockefeller-Institut in New-York, der Physiker Einstein, der Berliner Landesgeologe und Botaniker Potonié, die Professoren Rhumbler, Verworn, Forel, Tönnies, Roux, Kammerer, der Münchener Astronom Seeliger, Direktor Wernicke in Braunschweig, Dozent Baege-Berlin und andere. Den Vorsitz nimmmt der bekannte Philosoph und Pädagoge Joseph

---

weiß er seine Altersgenossen zu gemeinsamer derartiger Betätigung anzuregen, wobei er als Führer wirkt. Er weiß sich auf allerlei Wegen Bücher zur Befriedigung seiner Wissensbegierde zu verschaffen. Die Möglichkeit, in dem erwählten Gebiet frei arbeiten zu können, erscheint ihm als das höchste, er zieht sie jeder anderweitigen Aussicht auf Gewinn oder Auszeichnung vor. Seine gleichaltrigen Genossen bezeugen ihm gegenüber eine Mischung von Spott und Respekt; was von beiden vorwiegt, hängt von seinem Naturell und wohl auch von der Beschaffenheit seines Elternhauses ab. Man bedenke stets, daß, je später die Hilfe eintritt, um so geringer der noch vorhandene entwicklungsfähige Rest ist. Und dann die Examina! Was wären die heutigen Universitäten ohne diese Einrichtung? Und doch geht es ohne sie! Die chemische Industrie wählt beispielsweise ihre jungen Mitarbeiter nicht nach den Ergebnissen des Staatsexamens, sondern nach freier Beurteilung und fährt gut dabei. Wir brauchen keine neuen Universitäten, wir müssen mit der Vergeudung von Energie aufhören, die an diesen herrscht; wir müssen freie Hochschulen schaffen, schon als Zuflucht für alle die, welche wegen ungewöhnlicher Begabung mit den gewöhnlichen Mittelschulen in Konflikt geraten und denen daher die Universitäten und technischen Hochschulen ihre Tore verschließen. Welche Riesensumme schöpferischer Intelligenz, die durch den bisherigen Schematismus zerdrückt wird und der Nation verloren ging, durch die freie Erschließung der Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bei uns gerettet werden könnte, läßt sich auch nicht annähernd schätzen!

Petzoldt in Spandau ein. Wenn ein solcher Stab von Gelehrten sich zu gemeinsamer Förderung einer philosophischen Richtung zusammenschließt, so dürfte das auch Fernstehenden Gewähr bieten für die Bedeutung und den wissenschaftlichen Wert, welcher der positivistischen Philosophie innewohnt. Allerdings ist diese Geistesrichtung noch so gut wie gar nicht in die Kreise der Gebildeten gedrungen. Wie wenig sind die Schriften eines Ernst Mach bekannt! Wer hat sich mit den erkenntniskritischen Schriften eines Richard Avenarius beschäftigt? Und dabei haben wir in diesen Schriften eine Philosophie, die wie keine zweite im Boden der Wirklichkeit wurzelt, die ein System rein in der Erfahrung wurzelnder Begriffe entwickelt, und durch strenge Durchführung der „Methode der reinen Beschreibung" auf dem Gebiete der Philosophie diese einen bedeutungsvollen Schritt vorwärts gebracht hat. Daß die positivistische Philosophie so wenig Verbreitung gefunden hat, liegt wohl einmal daran, daß ihre Vertreter wenig nach außen getreten sind, sie haben sie mehr im stillen weiter ausgebaut. Zum andern liegt sie aber auch weit ab von den herrschenden Richtungen der Philosophie. Ja, sie ist vielfach mißverstanden worden, selbst in naturwissenschaftlichen Kreisen, obgleich man gerade dort seit langem auf der Suche nach einer empirischen, allen metaphysischen Spekulationen abgewandten Philosophie ist. Die mechanische Naturanschauung genügt diesem Bedürfnis schon lange nicht mehr. Moleküle und Atome sind Gebilde unserer Phantasie, eigens dazu geschaffen, um Tatsachen der Erfahrung uns begreiflicher zu machen, es sind „Hilfsmittel der Beschreibung", können aber niemals das psychische Geschehen „erklären". Die mechanische Naturauffassung, im letzten Grunde materialistisch, führt unausweichlich zum Du Bois Reymondschen „Ignorabimus", mit dem sich die neuzeitliche Wissenschaft nicht abspeisen läßt; sie will eine Lösung der allgemeinen Probleme, die die Forschung selbst aufwirft. Auch die herrschende Philosophie, durchgängig Kantischen Ursprungs oder doch mit Kantischem Einschlag, kann den, der von naturwissenschaftlicher Seite herkommt, über diesen unbefriedigenden Zustand nicht hinausführen, weil sie ihre Untersuchungen ohne tiefere Empfindung für das naturwissenschaftliche Bedürfnis und dessen Probleme anstellt. Diesem Bedürfnis wird nun der Positivismus in hohem Grade gerecht, indem er die Methode der strengen Beschreibung auch auf das Gebiet der Philosophie anwendet, also mit naturwissenschaftlicher Methode arbeitet. Daß die positivistische Philosophie nichts mit Materialismus gemein hat, brauche ich nicht erst zu erwähnen. Letzterer geht ja gleich bei Aufstellung seines Grundprinzips, der „Materie", über das Gegebene prinzipiell hinaus und ist damit natürlich von vornherein der Metaphysik verfallen. Unser Positivismus ist aber auch ebensoweit vom erkenntnistheoretischen Idealismus entfernt, der die „Dinge" als bloße Bewußtseinserscheinungen ansieht, die ganze Außenwelt somit zu bloßen Erscheinungen und „Vorstellungen" werden läßt. Das Denken bleibt ewig „drinnen", die Dinge ewig „draußen"; die „Dinge an sich" sind für uns völlig unerreichbar. Wenn der Materialismus die Gesamtheit alles Vorgefundenen als lediglich materieller Art, der Idealismus als lediglich geistiger Art bezeichnet, so begeht man auf beiden Seiten denselben logischen und psychologischen Fehler, nämlich den Fehler einer Kennzeichnung durch einen Begriff, dem der Gegenbegriff fehlt. Das Psychische erhält seine Eigenart und Besonderheit erst durch Gegen-

überstellung zum Materiellen und umgekehrt, wie es ein Rot nur gibt, wenn es auch ein Nicht-Rot gibt. Bilden wir den Begriff des Psychischen, so sind wir nicht nur logisch, sondern auch psychologisch gezwungen, dazu den Begriff des Physischen zu entwickeln. Beide stehen in unaufhebbarer Wechselbeziehung zueinander. Man kann nicht den einen Begriff aufheben und den andern beibehalten wollen, den Begriff des Physischen allein aufheben und alles Gegebene als psychisch betrachten. Das Physische oder Körperliche ist genau mit demselben Rechte als Erfahrungstatsache anzusehen wie das Psychische oder Seelische. Beide Begriffe differenzieren sich in gegenseitiger unauflöslicher Beziehung auf dem Grunde der einen, einheitlichen Urerfahrung, die weder das eine noch das andere ist, weder Physisches noch Psychisches, weder Inneres noch Äußeres, weder Erscheinung noch „Ding an sich", sondern einfach Erfahrungstatsache, Vorhandenes, Gegebenes ist. Die Elemente unserer Erfahrung sind indifferent gegen Innen und Außen und beide Welten verdienen darum auch die gleiche Anerkennung (Avenarius).

Da der Positivismus nur die Methode der reinen Beschreibung (Analyse) anwendet und die Methode des „Erschließens mittels des reinen Denkens" strengstens vermeidet, so verzichtet er auf das „Erklären" im herkömmlichen Sinne, er erblickt nur in der Darstellung der Wirklichkeit und in der möglichst eingehenden Beschreibung eine wissenschaftliche Erklärung. Wissenschaftlich verfahren und streng beschreibend verfahren decken sich, wirkliche Wissenschaft wird uns nur durch Beschreibung zuteil. Denn nur auf diesem Wege dürfen wir hoffen zu haltbaren Ergebnissen zu gelangen, zu einem „möglichst vollständigen, zusammenhängenden, einheitlichen, ruhigen, durch neue Vorkommnisse keiner bedeutenden Störung mehr ausgesetzten Weltbilde zu gelangen" (Mach). Es hat verhältnismäßig lange gedauert, ehe den Männern der Wissenschaft zum Bewußtsein gekommen ist, daß die „beschreibende oder deskriptive" Methode die einzig wissenschaftliche ist. Man drang früher auf „Erklärung" und erklärte — von vielen Seiten geschieht es heute noch — mit erfahrungslosen, metaphysischen Annahmen, für die man weder eine Zustimmung noch Widerlegung finden kann, und ahnte nicht, daß man auf diese Weise nur Scheinerklärungen schuf; denn ein Fremdes, Unbekanntes wird durch ein neues Unbekanntes nicht klarer, sondern höchstens dunkler. Nur durch Zurückführung des noch Unbekannten auf Bekanntes, Geläufiges und Vertrautes wird mir etwas „klarer". Alle Wissenschaft hat die eine „ökonomische Funktion", Erfahrungen zu ersetzen. „Die Wissenschaft kann als eine Minimumaufgabe angesehen werden, welche darin besteht, möglichst vollständig die Tatsachen mit dem geringsten Gedankenaufwande darzustellen" (Mach). Daß das erfahrungsfreie „Erschließen" der Methaphysiker zu haltbaren Ergebnissen nicht führt, beweist die Geschichte der Philosophie. Haltbares, Bleibendes ist auf diesem Wege nicht geschaffen worden, das „reine Denken" führt zu leeren, der Wahrnehmung unzulänglichen Phantasiegebilden von unendlicher Mannigfaltigkeit, zu „Welträtseln", zum Mystizismus und Pessimismus. Alle die großartigen Lehrgebäude der griechischen Philosophen bis zu denen unserer Methaphysikern, so geistvoll und scharfsinnig sie im einzelnen auch sein mögen — wirklich und ewig Haltbares hat keins hervorgebracht; sie sind wohl Marksteine in der Entwicklung der Philosophie, von bleibendem Wert ist keins gewesen, eins hat das andere

verdrängt, weil allen die wissenschaftliche Grundlage fehlt, und diese muß fehlen, weil die Methode verfehlt war. Die wichtigste Aufgabe der Wissenschaft ist es darum, die Voraussetzungen, auf denen sich unser Denken logisch aufbaut, auf ihre Haltbarkeit zu prüfen und sie zu sichern. „Gebt der Wissenschaft haltbare Voraussetzungen, und sie wird nicht mehr irren!" (Jos. Petzoldt). Der Positivismus verzichtet darum auf alle Erklärungsprinzipien: „Ding an sich", „Materie", „Kräfte", das „Absolute", das „Unbewußte", „Seele", „Geist" usw., sofern das durch diese Begriffe bezeichnete als objektiver Träger physischer oder psychischer Eigenschaften aufgepaßt wird; er sucht hinter der nachweisbaren Tatsächlichkeit nicht eine Tatsächlichkeit höherer und höchster Ordnung, sucht auch nicht die gegebene Welt auf ein einziges Prinzip (Monismus) oder auf zwei (Dualismus) zurückzuführen; er weist Weltanschauungsfragen überhaupt als prinzipiell unerfahrbare nnd daher von der Wissenschaft auszuschließende Gebilde der Phantasie zurück und sucht durch Feststellung des Tatsächlichen, durch Vergleichen, Unterscheiden und Zusammenfassen, also durch Aufstellung von Begriffen und Gesetzen, durch strengste und umfassendste Ermittlung der Tatsachen auf allen Gebieten der Forschung zu einem stabilen System immer weiter reichender Begriffe zu gelangen. So ist die moderne Philosophie zu einer strengen Wissenschaft mit hohen, umfassenden Aufgaben geworden. Mit Methaphysik hat sie nichts mehr zu tun, und auch die Erkenntnis von der Beschränktheit menschlichen Wissens darf sie nicht veranlassen, Metaphysik in wissenschaftliche Probleme hineinzutragen.

Die „Gesellschaft für positivistische Philosophie" will auch den Übelstand beseitigen, daß die Forscher der Einzeldisziplinen ohne gegenseitige Fühlung arbeiten und bloß äußerliche Ergebnisse ansammeln und Tatsachenmaterial aufhäufen. Es soll einer weiteren Zersplitterung der Wissenschaften vorgebeugt und das gleichsam brach daliegende Tatsachenmaterial zu einer umfassenden einheitlichen Weltauffassung verarbeitet werden, bzw. eine solche vorbereitet werden. Das ist ein dringendes Bedürfnis der Gegenwart, denn erst dadurch wird unserer Zeit das wirkliches Eigentum werden, was wir besitzen. Diesem Zwecke sollen Jahrbücher und eine Zeitschrift dienen, die am 1. Januar 1913 zu erscheinen beginnen wird. Mehr und mehr werden die einzelnen Wissenschaften durch ihre immer allgemeiner werdenden Fragen ganz von selbst in das Gebiet der Philosophie gedrängt. Die gegenwärtige Entwicklung der Physik, ihre Zusammenfassung und Vereinheitlichung von immer entfernteren Gebieten, ihre Relativierung von Raum, Zeit und Bewegung, die einen absoluten Raum, absolute Substanz, überhaupt irgend etwas Absolutes nicht kennt, rührt unmittelbar an die Fragen der Erkenntstheorie und fällt mit ihrem Relativitäts-Prinzip unter den relativistischen Positivismus. Die neueste theoretische Physik zeigt, daß das immer tiefere Eindringen in die Probleme der grundlegenden Naturwissenschaft stets weiter von der Idee des Absoluten und von den transzendentalen Spekulationen fort- und zur Erkenntnis des relativistischen Charakters, der einzigen dem Denken zugänglichen Wirklichkeit hinführt. Der Physiker der Gegenwart ist, auch wenn sein Denken bisher von der Substanzvorstellung beherrscht war, genötigt, sich dem relativistischen Zeitbegriff im Sinne der Einstein-Minkowskischen Relativierung zuzuwenden. Die gegenwärtige

Entwicklung der Mathematik drängt zur positivistischen Philosophie. Die Geometrie befreit sich von jeder Anschauung; sie hat erkannt, daß ihre Lehrsätze von den objektiv räumlichen Qualitäten der geometrischen Grundgebilde durchaus unabhängig sind, daß man sich nichts Räumliches mehr vorzustellen braucht und doch zu allen Lehrsätzen der Geometrie gelangen muß. Die Entdeckung, daß die Geometrie nur ein Sonderfall eines Systems von Relationen zwischen weit allgemeineren Begriffen und Beziehungen ist, bestätigt wiederum den relativistischen Positivismus (Petzoldt: Weltproblem). Schließlich drängen auch die Probleme der Psychologie und der anthropologischen Wissenschaften zum Anschluß an biontologische Vorstellungen. Für alle an diesen Grenzfragen Interessierte soll eine Zentralstelle in der „Gesellschaft für positivistische Philosophie" bestehen; eine positivistische philosophische Bibliothek soll in Berlin begründet werden.*)

Umschau.

Berlin, den 8. Dezember 1912.

Wenn diese Blätter in die Hände der Leser kommen, steht das Fest des Friedens und der Liebe mit all seinem Zauber und allen seinen Gaben vor der Tür. Aber mehr noch als sonst ist es heute nur ein Fest der Kinder, ein Fest, das zwar nicht das „Es war einmal" widerspiegelt — in der Vergangenheit liegen die Gefilde der Seligen, liegt das Land des reinen Kinderglückes nicht —, aber das Land der Sehnsucht aller weichen Gemüter, die den stillen Feierabend nach dem heißen Tage, die „frohen Feste" nach den „sauren Wochen" nicht entbehren können, denen die oft rauhe, kalte Wirklichkeit nicht genügt. Es gibt so manches „Kind", dem die Jahre schon ein Netz von Furchen auf das Angesicht gezeichnet haben, dem mit dem Schnee auf dem Haupte aber doch kein Eis ins Herz gealtert ist, das jung und kindlich geblieben ist in allem Ernst des Lebens. Das sind die Prachtmenschen, die überall Freude, Wärme und Sonnenschein verbreiten, bei denen der Weihnachtsbaum immer leuchtet und brennt und die auch andern immer wieder Weihnachtskerzen anzünden oder Blumen auf den Weg streuen.

Weihnachten drinnen, bei den Kindern. Draußen aber herrscht im weiten und weitesten Kreise Streit und Kampf. In den Balkanländern ringen lange niedergehaltene Völker um ihre Freiheit und Selbständigkeit. Mit welchem Erfolg, wird durch todesmutige, zu allen Opfern bereite Streiter allein nicht entschieden, die Diplomaten, der Hunger, der schwarze Seuchen-

---

*) Anmeldungen zur Mitgliedschaft sind an den Sekretär der Gesellschaft, Herrn Dozenten M. H. Bange in Friedrichshagen bei Berlin, zu richten. Br.

Daß der Herausgeber der D. Sch. durch Aufnahme dieses Artikels nicht beabsichtigt, seine eigene Stellung zu den dargelegten philosophischen Anschauungen festzustellen, versteht sich von selbst. Übrigens ist die Gesellschaft Ende November unter ziemlich zahlreicher Beteiligung konstituiert worden. R.

tod sprechen ein letztes, entscheidendes Wort. Und wenn die Befreiung gelingt, verfügen die Balkanvölker über die moralischen und sonstigen Qualitäten, auf diesen Stätten einer vergangenen hohen Kultur ein neues Kulturleben zu entfalten? Vielleicht. Daß über kurz oder lang der letzte Rest der türkischen Herrschaft auf europäischem Boden aufhört, ist sicher. Es bildet sich ein neuer Menschentypus aus, der von der modernen Technik gezeugt und durch den Industrialismus unserer Tage geprägt wird, ein Menschentypus, dessen Grundzüge größte geistige Regsamkeit und Wachheit sind, also so ziemlich das Gegenteil von dem, was wir als orientalisches Wesen anzusehen pflegen. Der Mensch von heute findet so viele Werkzeuge und Hilfen für ein erfolgreiches Schaffen, daß er sich und sein Können und Sein vervielfachen kann, wenn er will. Wer diese Hilfen der Gegenwart nicht benutzt, steht dem Gegenwartsmenschen, auf dessen Wink Tausende von Kräften warten, als ein Zwerg gegenüber. So ergeht es dem träumenden Morgenländer. Er verachtet das tätige Leben des Abendlandes; seine Ruhe und Beschaulichkeit gilt ihm mehr als alle die technischen Triumphe seiner Nachbarn. Wenn Allah es will, kann es ihm trotzdem gut gehen — wenn nicht, helfen alle seine Mühen nicht. Ist das eine einseitige Philosophie, die die Millionen im Orient aus dem Leben und dem Entwicklungsstreben ausgeschaltet hat, oder ist diese Philosophie nur die Offenbarung eines Charakterzuges der Völker, die sie unfähig macht, sich die toten Elemente untertan zu machen und dadurch zu wirklichen Herren der Erde zu werden? Ist letzteres der Fall, so wird die Eroberung des Türkenreiches an den Dardanellen und am Bosporus nicht Halt machen. Jedenfalls werden, auch wenn die Balkanhalbinsel verteilt ist, die Gewitter im Südosten noch weiter drohen.

Friede ist nur da, wo gleiches Streben, wo gleiche Ideen die Menschen verbinden, wo alle von demselben Geiste beseelt sind, Unfrieden da, wo verschiedene Welten neben- und ineinander gelagert sind. So im Großen, so im Kleinen. Wo derselbe Geist waltet, ordnet sich alles, auch das stärkste Wogen und Drängen, in einen Strom. In den Straßen der Londoner City wird man weniger gestoßen als in manchen schwach begangenen Straßen einer Kleinstadt. In hochentwickelten Kulturstaaten, wo Tausende von Fäden sich verschlingen, gestaltet das Leben sich harmonischer als in schwach bevölkerten Staaten mit nicht homogener Bevölkerung und sich widerstreitenden Interessen. Dasselbe gilt von jedem Staat, jeder Gemeinde, jeder Institution. Wo der Fortschritt an den Stillstand und Rückschritt gefesselt werden soll, wo das Drängen nach einer Richtung durch Hindernisse, die den Weg versperren, gehemmt wird, entsteht Unfrieden und Kampf. Ausgeglichenheit ist Friede, mag dieser Zustand durch tatsächliche Gleichheit und Harmonie, oder auch nur durch Anerkennung und Gewährenlassen entstehen. Darum hören die Kämpfe an den Grenzen der Kulturprovinzen nicht auf. Und eben darum entbrennen im Staatsleben zwischen den Kräften, die nach entgegengesetzter Richtung drängen, immer wieder so viele und bittere Fehden.

In jedem Staate sind die vorwärtsdrängenden und die hemmenden Kräfte anders gelagert. Berufsstände, die in dem einen Staate die konservativen und reaktionären Mächte stützen, stehen an anderer Stelle auf der entgegengesetzten Seite. Das gilt besonders von den freien Berufen. Sie

wechseln von Land zu Land und in demselben Lande oft von einer Generation zur andern ihre Stellung bis zur völligen Umkehr.

Der Volksschullehrerstand hat an diesen Wandlungen bisher nicht teilgenommen. Seine Stellung ist gegeben. Mag das Verhältnis zu den Parteien im Laufe der Zeit noch so verschieden sich gestalten, die Tendenzen in der kopfreichen Schularmee bleiben dieselben, müssen dieselben bleiben, können sich nicht ändern. Ein Volksschullehrerstand, der an der Erlösung des Volksgeistes und der Volkskraft durch Kultur und Kulturarbeit verzweifelt wäre und nicht alle, die Kraft und Willen dazu haben, in dem Kulturstrom zu schwimmen, zu tüchtigen Schwimmern ausbilden wollte, hätte sich selbst aufgegeben und seine Mission völlig vergessen. Da sind die Grundlagen unserer Wirksamkeit: Vertrauen zur Kultur, Kulturfreudigkeit und der Wille, allen die Güter und Gaben der Kultur zu bringen. Wer das nicht will, ist kein Volksschullehrer, trotz staatlicher Vokation. Er dient, auch mit seiner Bestallung in der Tasche, in einer andern Armee, die gegen die Schule marschiert, oder schlendert im großen Troß derjenigen, die überhaupt nichts wollen, als „leben".

In der heutigen Volksschullehrerschaft verkörpert sich der Gegenwartsmensch vielleicht am augenscheinlichsten. In ihm hat sich die Gegenwart ein Organ geschaffen, ihre Errungenschaften auf die Gesamtheit ihres Nachwuchses zu übertragen. Die Volksschule ist das große Mittel, die Kontinuität des Kulturstromes zu sichern. Man nehme sie hinweg, und wo heute noch Hochflut und Stromschnelle ist, wird morgen Ebbe und träger Flußlauf sein. Alle vorwärtstreibenden Kräfte, die sich in ihrem Leben und Wirken nicht erschöpfen, die sich ihrer Eigenart bewußt sind und sich auch in der Zukunft erhalten wollen, schauen deswegen auf die Volksschule als die große Quelle, aus der sich die Kraftströme immer wieder erneuern. Und alles, was dem entgegensteht, die Entwicklung hemmen und die alte Welt erhalten, wiederherstellen will, ist der Volksschule feindlich gesinnt. Mag diese Feindschaft sich darin äußern, daß man ihr die Lebensbedingungen versagt oder sie in die eigene Welt hinüberführen möchte und den erweckenden, belebenden Geist in den müden matten Geist der Stille und der Friedhofsruhe verwandeln möchte. Für die Schule gibt es keinen Frieden, solange diese Gegensätze nicht ausgeglichen sind, nicht eher, als bis alle im Staate von der Notwendigkeit der Erziehung im Sinne der Gegenwart durchdrungen sind oder vor der Macht der Bewegung sich beugen und den Widerstand aufgeben.

Stärker als im Deutschen Reiche stoßen diese beiden Strömungen in Österreich-Ungarn, dem Übergangslande zum Orient, zusammen. Die österreichische Lehrerschaft hat deswegen in der Vergangenheit oft Schweres erdulden müssen. Über der Schule der habsburgischen Monarchie lag in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts schwerer, grauer Nebel. Die Gewitter von Königgrätz brachten blauen Himmel und freie Bahn. Unter dem Reichsschulgesetz hat der Staat in wenigen Jahrzehnten Kulturleistungen vollbracht, die kaum irgendwo ihresgleichen finden. Aber bald setzte die Gegenbewegung wieder ein. Die Gesetzesrevision von 1883 kam, und ohne Gesetzesänderungen wurde mancher Stein vom Hause der Neuschule wieder abgetragen, mehr aber durch Unterlassen und Versäumnis des Notwendigen zum Verfall ver-

urteilt. Wer unter den tapferen Volksschullehrern Böhmens und Wiens als stiller Gast geweilt hat, weiß, was hier gekämpft, gearbeitet und gelitten worden ist und Tag für Tag gekämpft, gearbeitet und geduldet wird. Aber immer noch behält die Reaktion die Oberhand. Sie verschanzt sich heute hinter finanzielle und politische Zustände. Leider mit Erfolg. In ergreifenden Worten gibt der immer noch jugendfrische Jessen in der „Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung" dem Ausdruck, was die ganze österreichische Lehrerschaft durchzittert:

> „Es ist schmählich — ein hartes aber gerechtes Wort — wie man in Österreich die Lehrer behandelt. Man gibt ihnen Recht in Worten und häuft ihnen Unrecht in Taten aufs Haupt. Man sagt ihnen: Wir möchten euch ja helfen, wir erkennen es an als unsere Pflicht, nur sagt uns, wo wir die Mittel finden sollen. Aber indem die Herren so sprechen, sich so in den Mantel der Armut hüllen, fühlen sie sich plötzlich so reich, Hunderte von Millionen anzuweisen für kriegerische Zwecke . . . . Im Parlamente wandert die Forderung der Lehrer von Pontius zu Pilatus, von Pilatus zu Pontius. Sie geht vom Gleichen zum Gleichen, denn eine wie die andere Stelle will die Sache nicht ernsthaft anfassen. Überall umgeht man sie wie die Katze den heißen Brei, und bei dieser Katzenpolitik wird ein ganzer, für das Staatswohl unschätzbarer Stand an den Rand des Abgrundes getrieben .... Die Lehrerschaft Österreichs steht mit ihrer Gehaltsfrage vor einem Meere von Mißerfolgen. Es wäre psychologisch begründet, wenn sie allen Mut verlöre und sich nachgerade widerstandslos in ihr Schicksal ergäbe. Aber dazu darf und wird es nicht kommen, denn die Lehrer sind im Recht, und ein Mann mit männlicher Gesinnung läßt sein Recht nicht im Mißerfolge ersticken. Dazu handelt es sich um eine Lebensfrage und in einer solchen Frage stecken die Impulse zur unentwegbaren Fortführung des Kampfes. Wo wäre der Ertrinkende, der nicht mit aller Macht die Arme gebrauchte, um das Ufer zu gewinnen! Hilfe — sie kann uns nur werden durch die berufenen Vertreter des Volkes. Und wer sie sind, und wie sie sind, gleichviel, sie haben die Pflicht, den Arbeitern an der Jugend zu geben, was recht ist. Und darum richten wir an sie die Mahnung: Macht endlich Ernst! und geben ihnen die Versicherung: Bei dem Philippi der Wahlen sehen wir uns wieder." („Macht endlich Ernst!" Deutsch-österreichische Lehrerzeitung 1912, No. 23.)

Eine von den deutschen und slavischen Lehrerorganisationen gewählte Abordnung hat kürzlich dem Ministerpräsidenten und dem Unterrichtsminister die Not der österreichischen Lehrerschaft geschildert. Der Ministerpräsident entgegnete nach Zeitungsmitteilungen, „er hoffe, daß man schon in der allernächsten Zeit die Ausgleichsverhandlungen wieder aufnehmen werde, um sie in den wichtigsten Belangen zu beendigen und so dem Lande die Möglichkeit zu bieten, nicht bloß seine finanziellen Verhältnisse zu ordnen, sondern auch seinen kulturellen Obliegenheiten nachzukommen". Unterrichtsminister Dr. Ritter von Hussarek erklärte, „er werde, soweit es im Bereich seiner Wirksamkeit liege, die vom Ministerpräsidenten in Aussicht gestellten Maßnahmen kräftigst unterstützen." Ähnliche Antworten erhielten

die österreichischen Lehrer oft, aber die Taten blieben aus. Die alte Welt ist im Donaustaate noch stärker als bei uns. Aber wenn sie hier überwunden wird, so schließlich auch dort. Was der gute Wille nicht tut, wird die Not erzwingen. Österreich kann als Halbasien nicht leben. Es muß entschlossener als bisher den Blick nach Westen richten, wenn es nicht zerdrückt und zerrissen werden will.

Kampf und Streit herrschen auch im Deutschen Reiche heute mehr als je. Die starken politischen Zerwürfnisse, die Machtproben zwischen großen Parteien und der Regierung, das Hervortreten mächtiger kirchlich-politischer Strömungen beunruhigt auch den stillsten deutschen Michel heute. Auch auf dem Schulgebiet ist Kampf und Streit. Das sächsische Volksschulgesetz ist noch nicht unter Dach und Fach. In der zweiten Kammer haben die Beschlüsse der Kommission, die eine wesentliche Verbesserung der Vorlage darstellen, eine stattliche Mehrheit erlangt. Was wird nun werden? Wird die erste Kammer zustimmen? Wird sie den vorwärtsdrängenden Kräften des zwar kleinen, aber in Kulturfragen so ungemein wichtigen Landes den Weg versperren? Und die Regierung? Die Blicke nicht nur der ganzen deutschen Lehrerschaft sondern aller an Kulturfragen stärker interessierten Deutschen sind heute auf Sachsen gerichtet. Mit diesem Gesetze wird auch für andere Staaten der Kurs bestimmt. Je nach dem Ausgang des Kampfes geht die Entwicklung in der einen oder der andern Richtung über die Landesgrenzen hinaus weiter. Die Entscheidung geht darum uns alle an, und wir sollten die politische Welt auch nicht im Zweifel darüber lassen, daß die Schulbataillone, die sich in Leipzig, Dresden, Chemnitz, Zwickau und Plauen schlagen, ein Teil der großen deutschen Schularmee sind, die von demselben Geiste beseelt und wie die sächsischen Kontingente durchdrungen ist von der Überzeugung, daß von der Hebung der Volksbildung durch Förderung der Volkschule die Zukunft unsers deutschen Volkes zum großen Teil abhängt, und daß wir uns deswegen in unserm Gewissen gebunden halten, allen Verdächtigungen zum Trotz, für die Schule, die wir meinen, zu kämpfen und zu streiten. In Sachsen hat eine begabte, emsig arbeitende Bevölkerung sich ein Wirtschaftsleben geschaffen, das nur bestehen und sich weiterentwickeln kann, wenn mit dieser Entwicklung die Fundamentierung durch eine entsprechende Volksschule gleichen Schritt hält. Dem widersetzt sich eine starke Partei im Lande, und die Regierung geht zwar mit dem Fortschritt eine Strecke Weges, aber nicht weit genug. Wird hier der reaktionäre Widerstand niedergezwungen und die sozial und konfessionell rückständige Auffassung des Volksbildungswesens besiegt, so können diese Tendenzen auch an anderer Stelle auf die Dauer nicht die Oberhand behalten. Dresden und Berlin, Leipzig, und München und Stuttgart sind nicht durch geistige Zollschranken geschieden. Was hier und dort am Leben ist, flutet fortwährend über die Landesgrenzen hinweg, und auch der norddeutsche Großstaat kann starken und gesunden Bewegungen, die sich in den Mittel- und Kleinstaaten durchsetzen, auf die Dauer nicht widerstehen.

Auch in der Westmark des Reiches steht die Schule in hartem Kampfe. Der elsaß-lothringische Verband des Deutschen Lehrervereins hat sich kürzlich zu einer Erklärung gezwungen gesehen, in der es heißt:

„Allen Widerständen und Hemmungen zum Trotz haben wir in schwerer Zeit eine leistungsfähige und starke Organisation erkämpft durch Schaffung unsers Verbands und seinen Anschluß an den großen Deutschen Lehrerverein. Unsre Gegner, die die Bedeutung dieses Erfolges gar gut ermessen, wollen nicht Frieden geben. Was mit Drohungen und Gewissenszwang seinerzeit im Entstehen nicht aufgehalten werden konnte, soll jetzt durch einen stetigen Kleinkrieg im Bestehen bedroht werden. Die Vorgänge der letzten Zeit haben gezeigt, daß man auch vor direkten Angriffen auf die dem Lehrer staatsbürgerlich sichergestellte Organisationsfreiheit nicht zurückschreckt. Wir sehen in diesem Vorgehen den Versuch, die unbequeme und unabhängige Organisation unsers Standes zu schwächen. Unter Ausbeutung der durch wirtschaftliche Not geschaffenen Zwangslage will man den Einzelnen isolieren und fremden Zwecken gefügig machen.

Kollegen! Lehrer! Es geht um unsre freie Organisation, es geht um unsre Standesehre! Dem Einzelnen kann der Kampf im Hinblick auf die schweren materiellen Opfer unmöglich werden. Stellen wir uns geschlossen hinter die Betroffenen! Es gilt, im Einzelnen das Ganze zu schützen und zu verteidigen! Unsre Opferwilligkeit kann den schlimmen Angriff wirkungslos machen.

Auch die bisherigen Verhandlungen über unsre Besoldungsverhältnisse lassen mit Bestimmtheit erkennen, daß die Zeit des Kampfes um Brot und Recht noch nicht vorüber ist und daß wir zunächst völlig auf Selbsthilfe angewiesen sind.

An alle Lehrerkreise hinaus ergeht darum der Ruf nach Schaffung eines Fonds, zur Stütze für den Einzelnen, zur Verteidigung unsers guten Rechtes und unsrer Organisation, zur Erkämpfung einer angemessenen wirtschaftlichen und rechtlichen Stellung des Lehrerstandes.“

Glück auf zu diesem tapferen Vorgehen. Wer sich selbst hilft, dem helfen auch andere.

„Friede auf Erden, den Menschen ein Wohlgefallen!“ So sang der Engelchor an der Krippe des Welterlösers. Friede im Lande der Kinder! Als der Nazarener durch die Lande zog, um die alte, in äußerlicher Auffassung erstarrte Welt für sich zu erobern, bekannte er von sich: „Ich bin nicht gekommen, der Welt den Frieden zu bringen, sondern das Schwert!“ Im seligen Kindesleben werden dem Frieden Lieder gesungen. Der Friede selbst aber baut sich auf der Kraft und dem Willen, das Gute zu pflegen und zu schützen, auf. Auch der Gute hat nur Frieden, wenn er zugleich stark und wehrhaft ist. Das Gleichgewicht der Kräfte, auf dem ein friedliches Leben und Schaffen am gedeihlichsten sich entwickelt, muß täglich wiederhergestellt werden. Toujours en vedette! Immer auf dem Posten! Mit frischem Auge in die Welt geschaut! Nur dann kann um den Lichterbaum am stillen Abend ein frohes, seliges Kinderleben sich sammeln, in dem auch Männer mit Narben und harten Händen wieder Kinder werden. Das ist das Fest des Friedens und der Liebe, das wir meinen, die Ruhe nach dem Sturm, die Rast im Hafen, die Mut und Kraft zu neuer Ausfahrt gibt.

* * *

Während ich diese Zeilen im Satz nochmals lese, kommt die Botschaft von dem Tode August Stolleys, des greisen Hüters unserer Ideen in der Nordmark. In jugendlicher Frische begrüßte er noch vor zwei Jahren den neuen Heerbann der Elsaß-Lothringer in Straßburg. Ein ergreifender Augenblick! Mit Stolley ist einer von den Männern geschieden, die sich der Schule mit Leib und Seele verschrieben haben. Als ich ihn vor einigen Jahren in seinem Heim besuchte — die Stadt Kiel hatte dem von der Arbeit Zurücktretenden die bisherige Amtswohnung als lebenslänglichen Ruhesitz ohne Anrechnung auf sein Ruhegehalt überlassen — führte er mich zu seinen Blumen im Garten, von wo er in den Hof und die Zimmer der früher von ihm geleiteten Schule hineinsehen konnte. Hier sah er an schönen Tagen seine einstigen Mitarbeiter und grüßte zu ihnen hinüber und sah die Jugend spielen — ich dachte an den alten Attinghausen im Tell und habe nie lebhafter empfunden als an Stolleys Seite, was für ein Glück es sein muß, auf ein reiches, gesegnetes Lebenswerk zurückblicken und an Liebe und Verehrung sich erfreuen zu können. Doppeltes Glück, wenn hierzu noch die Verehrung eines weiten Kreises kommt, wie Stolley sie in der gesamten deutschen Lehrerschaft genoß. Um den Sarg des Toten stehen im Geiste Zehntausende und geloben sich, treu zu sein, wie er. Wenn die Väter zu Grabe gehen, sollen die Söhne nicht trauern, sie sollen Besitz ergreifen von ihrer Hinterlassenschaft und sie erhalten und vermehren. Das ist rechte Ehrung der Heimgegangenen. „Dann leben die Toten."

J. Tews.

Gedanken und Mitteilungen.

Dritte Tagung der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik" zu Leipzig 1912 (17.—20. Oktober). Die Schaffung eines besonderen Teils der Pädagogik: der Hochschulpädagogik, hat durch die Gründung einer eigenen Gesellschaft (1910) weite Interessenkreise gewonnen. Die hochschulpädagogische Bewegung selbst ist beträchtlich älter, nahezu zwei Jahrzehnte alt; die Sache jedoch, der sie dient, kann als so alt angesetzt werden, wie es eine Überlieferung von Wissenschaften und Künsten gibt. Denn die Praxis dieser Überlieferung zu fördern und in erster Linie eine Theorie dieser Praxis zu schaffen, nicht nur um der Praxis, sondern auch um der Theorie selber, also um einer Erkenntnis willen: das ist der Sinn der „Hochschulpädagogik" und der für sie geschaffenen äußeren Agitationsform.

Der Ausdruck „Pädagogik" hat allerdings auch hier Mißfallen erregt, selbst bei Nahestehenden und Wohlwollenden. Zwei Hauptgründe führen zu diesem Mißfallen. Der eine ist die allgemeine Abneigung gegen das Schulmeisterliche, das hinter dem Worte „Pädagogik" vermutet wird. Diese Abneigung kennt ja längst jeglicher Vertreter der Pädagogik, sei es auf welcher Stufe immer. Für die Hochschulstufe scheint es nun gar erstes Interesse zu sein, daß man eine „Knabenzucht", eine „Pädagogik" weit fern halte. Daß damit das Wesen der Pädagogik überhaupt und ganz besonders ihr heutiger Stand verkannt wird, wissen die Kenner, wollen aber die Nichtkenner

nicht wissen. Darum verweilen wir dabei nicht. Der andere Hauptgrund jenes Mißfallens liegt weniger nahe. Er ist die Verkennung des weiten Umfanges dessen, wofür der technische Ausdruck „Pädagogik" gebraucht wird. Zwar kommt zugleich ein engerer Gebrauch vor, der ihn auf Praxis und Theorie der Jugenderziehung einschränkt und ihn etwa den Ausdrücken „Unterricht" und „Schule" gegenüberstellt. Allein das Bestreben, diese beiden Gebiete nicht von dem allgemeinen Begriff der Erziehung zu isolieren, sie vielmehr gerade von diesem aus zu behandeln, sowie der Bedarf nach einem das Ganze charakteristisch zusammenfassenden Ausdruck läßt gemeiniglich von „Pädagogik" in dem umfassenden Sinne sprechen, in welchem sonst nur noch der Ausdruck „Bildung" oder „Bildungswesen" verwendet werden könnte — allerdings ebenfalls wieder in umstrittener Weise.

Bleibt man also dabei, von „Hochschulpädagogik" oder „akademischer Pädagogik" oder, am genauesten, von „Pädagogik der Wissenschaften und Künste" zu sprechen oder auch sich mit einem Ausdruck wie „Theorie und Praxis des akademischen Bildungswesens" zu helfen, so hat man auch schon die Bereitschaft erklärt, allen sich hier erhebenden Ansprüchen gerecht zu werden. Diese gehen vom Zentrum der Sache, d. i. der Charakterbildung als dem im engsten Sinne „Pädagogischen", bis zu all den mehr oder minder peripheren Teilgebieten, die jedenfalls noch zur Sache gehören, aber doch nicht mehr zentral oder fundamental sind. Hier tauchen auch Fragen wie die des Schulrechtes und des Schulbaues auf. Allerdings können und müssen diese auch von andern Seiten her behandelt werden: vom Juristen und vom Architekten, zu denen dann noch Vertreter der Staats-, der Wirtschafts- und anderer Wissenschaften kommen. Nur darf die eine Behandlung, die „pädagogische", nicht fehlen. Der „Pädagogiker" läßt zwar dem Juristen usw. das Seine, will und darf aber das Eigene nicht an ihn abgeben.

Das alles gilt von jeglicher Stufe des Schul- oder des Bildungswesens und gilt von jeglicher die „allgemeine Pädagogik" besondernden „Spezialpädagogik", also von der des Volksschulwesens, wie auch von der des Gymnasiums und seiner Verwandten, wie auch etwa von der des gewerblichen Bildungswesens, wie auch endlich von der „akademischen" oder „Hochschulpädagogik". Daß es sich hier überall um Gattung und Art, samt Spielart und Individualität handelt, also um Generelles und Spezielles, daß folglich Gemeinsames zusammen- und Differentes auseinandergehalten werden muß, diese Trivalität liegt überall dort auf der Hand, wo man sich nicht mutwillig einer solchen Einsicht verschließt.

So sind denn auch an der Hochschulpädagogik das aller Pädagogik und das nur dieser Spezialität Eigene zu unterscheiden, wozu noch die Unterscheidung ihrer Interna von den Berührungen mit andern Bildungsgebieten, zumal also mit den „präakademischen" Schulen, aber auch mit zahlreichen „postakademischen" Angelegenheiten kommt. Alle diese Unterscheidungen haben die seit ein bis zwei Jahrzehnten angesammelte „hochschulpädagogische" Literatur reichlich beschäftigt; die „Zeitschrift für Hochschulpädagogik" ist von ihrem Entstehen (1910) an der eigentliche Sammelort dafür.

Abgesehen von jenen Unterscheidungen besitzt nun auch die Hoch-

schulpädagogik selbst ihr Allgemeines und ihr Besonderes; ja es tritt bei ihr das letztere schon deswegen stärker und weiter hervor, weil ja ihr Umfang sich bis an den äußersten Bereich der höchsten geistigen Interessen erstreckt. „Die Herrschaft zu vergeistigen und den Geist zur rechten Herrschaft zu befähigen, das ist das letzte Ziel der Hochschulpädagogik." Mit diesen Worten begrüßte Paul Barth in der „Akademischen Rundschau" vom Oktober 1912 (S. 49) den III. hochschulpädagogischen Kongreß.

Dessen Vorgänger waren begreiflicherweise noch mehr an die Erörterung prinzipieller Fragen gebunden. Aber schon in den ersten Anfängen der Bewegung ging es energisch in die „Details". Der II. Kongreß brachte viel Rechts- und Technik-Didaktisches, der III. viel Naturwissenschaftlich-Didaktisches. Er zeigte nun auch ganz besonders, wie viele Persönlichkeiten, die früher kaum für die Idee der Sache zu haben gewesen wären, sich nun freuten, ihren Anteil an der Praxis des akademischen Bildungswesens in die Fülle der „hochschulpädagogischen Probleme" einzureihen.

Die Eröffnungsansprache hielt Professor K. Lamprecht (Leipzig), und zwar zuerst als Prorektor der Leipziger Universität in Vertretung des erkrankten Rektors, sodann in seiner Eigenschaft als erster Vorsitzender der „Gesellschaft für Hochschulpädagogik". Der Gedankengang war kurz folgender: Aus Sporadischem, Instinktivem entsteht auch hier eine rationale, wissenschaftliche Disziplin. Dazu kommen noch die neuen Umbildungen der Wissenschaft, der Dozentenschaft, der Studentenschaft und des Verhältnisses zwischen diesen beiden. Je schwerer unsere Aufgaben sind, destomehr müssen wir sie treiben, und zwar auch mit einer geschichtlichen Betrachtung.

Dieser letzteren Betrachtung diente der nun folgende Vortrag von Professor Spranger (Leipzig): „Wandlungen im Wesen der Universitäten seit 100 Jahren." Die durch abgerundete Darstellung sehr günstig wirkende Rede knüpfte an den neuen Geist an, den der Anfang des 19. Jahrhunderts brachte, und dessen Träger die Universitäten waren. Als symptomatisch dafür erscheinen die vielen Neugründungen und die große hochschulpädagogische Diskussion von damals. Das Wesen der Universitäten finden wir jeweils in zweierlei: 1. in ihrem Verhältnis zum Staat, 2. in ihrem Wissenschaftsbegriff. Aus zwei Wurzeln entstanden die Universitäten von damals: aus der Weltanschauung des politischen Liberalismus und aus der damaligen Philosophie. Der Vergleich zeigt nun heute im ersten eine gesteigerte Bedeutung des Staates für die Universitäten. Sind sie zwar auf der einen Seite Pflegestätten der reinen Wissenschaft, so sind sie doch auf der andern eine vom Staate begründete Anstalt für ihn. Hier hilft nur eine fortschreitende Stufenbildung in der Universität: zunächst die Sonderung von Einführungs- und von Ausbildungskursen, sodann eine Vorschule zur Ausfüllung von Vorbildungslücken, und endlich etwa noch die Volkshochschule. Im zweiten ist heute das beherrschende Zeichen der Philosophie das des Positivismus. Jegliche Wissenschaft hat ihre Methoden, und dieses Wissen wird losgelöst gedacht von jedem Wert. Das „wertfreie" Wissen verlangt aber doch noch Ergänzung durch eine Kritik des Lebenswertes der einzelnen Erkenntnisse aus der Persönlichkeit heraus.

„Akademischer Unterricht und Charakterbildung" betitelte sich der Vortrag des Dozenten Alois Fischer (München). So schwer auch das

Thema mit einer wissenschaftlichen Untersuchung zu fassen ist, so brachte der Vortragende doch gerade in dieser Richtung Wertvolles, auch wenn bei seiner Art der Darstellung mehr einzelne Ansichten besonders hervortraten und zur Diskussion reizten. Vier Zwiespältigkeiten, führte er aus, zeigen sich in der heutigen Hochschule: 1. sie will sowohl die nachfolgende Generation in die Forschung einführen wie auch zur Amtsführung vorbereiten; 2. es fehlt die wünschenswerte Differenzierung, zumal für die „allgemeine Bildung"; 3. die Aufgabe der Hochschule, die Wissenschaften mit Freiheit der Lehre zu mehren, kann ihre Stellung zum Staat erschweren; 4. die beiden Aufgaben der Forschuug und der Lehre fügen noch eine innere Zwiespältigkeit hinzu. Nun bedarf die Hochschule einer Selbstbesinnung auf ihre didaktischen Verpflichtungen und darf nicht übersehen, daß der Durchschnitt der Studenten nicht auf jede Erziehung zu verzichten vermag. In dem Gebrauche dieses Wortes tritt leider der tiefste Sinn des freien Sichbildens zurück. Nur gewisse Formen der Erziehung können irgendwann endgültig abgeschlossen sein. Die mit der Pubertätszeit beginnende Entwicklung endet nicht mit der Reifeprüfung; und je gespreizter der Junge auf seine Selbständigkeit pocht, desto abhängiger wird er. Heute bedürfen wir hier indirekter erzieherischer Faktoren. Insbesondere sind es zwei: 1. die vorbildliche Persönlichkeit und 2. die wissenschaftliche Arbeit selbst. Die Gedankenkreise sind als erzieherischer Faktor nicht zu unterschätzen; Tugend ohne Wissen ist nur entweder glückliche Artung oder besondere Entwicklung. — Als Hilfsmittel erscheinen vornehmlich zwei: 1. ein engerer Zusammenschluß der Studenten und 2. Änderungen im Studienbetrieb selbst. Beim ersteren erfahren wir, daß „Charakter" ein Wert ist, und zwar zu definieren als die Prägung, die ein Individuum durch den Willen zum Wert erhält. Dieser Wille erschöpft sich jedoch nicht im Werte der eigenen Leistungen, sondern erst im Verständnis für alle Werte des Kulturfortschrittes. Die Erziehung des Wertwillens muß durch ganz bestimmte Maßnahmen unterstützt werden. Beim letzteren bekommen wir die dreifache Unterscheidung, daß die nur erst vorhandenen Studienpläne erläutert, detailliert werden müssen, daß ferner die Übungen im Gegensatze zu den Vorlesungen noch einer vertieften Methodik bedürfen, wozu ein Fortschritt auch durch Besprechungen innerhalb der Vorlesungen möglich ist, und endlich daß auch der Kreis der Vorlesungen einer Veränderung bedarf. Ein strenger Ausschluß alles dessen, was zu Parteien geführt hat, ist nicht gerechtfertigt; es muß der Glaube zerstreut werden, daß die Vorlesungen selbst Partei seien. Erst so wird eine begründete Stellungnahme des Einzelnen möglich.

An diesen Vortrag knüpfte sich eine längere, tags darauf noch fortgesetzte Diskussion. Professor E. Bernheim (Greifswald) verwies auf das alte Wort: „Wer andere erziehen will, muß sich erst selbst erziehen." Das sei besonders von denen zu fordern, die auf so hoher Warte stehen. Am direktesten wirke auf die Studenten das Verhältnis des Vortragenden zu abweichenden Richtungen. Die bekannte Weise, in der ein Fachgenosse „vernichtet" oder ein Buch „totgelächelt" wird, eignen sich die Studenten entweder ebenfalls an, oder sie erkennen sie und werden enttäuscht. Gerade jetzt, wo sich die Jugend selbständiger stellt, sei eine Selbsterziehung der Dozenten erst recht nötig. — Auch der Vorsitzende verlangte für die

Polemik die Durchführung von Formen, die als unverbrüchlich zu gelten hätten, und eine bescheidene Einführung der eigenen Arbeiten vor den Studenten. Die Frage bleibe, ob der Student sich nicht doch schon selbst erziehen könne. Gedruckte Vorschriften erscheinen härter als eine unbewußte Tradition, eine lex non scripta. — Direktor A. Peerz (Mies i. B.) schilderte die „heruntergelesenen" Vorlesungen und beschrieb als Gegensatz dazu die von Alois Hoefler in Wien. Er lese nicht und trage nicht vor, sondern unterhalte sich mit seiner Hörerschaft so, daß zuletzt doch ein bestimmtes Ergebnis gewonnen werde. Allerdings heiße es beim Studenten: „Zum Hoefler gehe ich nicht, da muß man arbeiten." Wenn der Dozent nur vorliest, so macht es der Mittelschullehrer ebenso und spielt den Hochschullehrer. — Der Vortragende wies auf die zumal in den verschiedenen Berufsorganisationen wachsende Bewegung zugunsten der Lehrpläne hin. Jeder ordentliche Fachvertreter solle zuerst den Sinn seines Faches entwickeln. — Direktor C. Föhr vom Polytechnikum in Cöthen berichtete, daß dort die Fischerschen Vorschläge bereits ausgeführt seien. Zuerst wird einstündig eine Einführung in das akademische Studium überhaupt, dann ebenso eine Übersicht über den Fachgegenstand gegeben, das Kolleg selbst teils durch eigene Kolloquien-Stunden, teils durch Einschaltung von Kolloquien in den Vortrag belebt. Dazu noch die Herausgabe gedruckter Kollegienhefte mit freiem Papier zu Eintragungen. — Studentische Stimmen rühmten die Ergänzung des Fehlenden durch studentische Fachhilfe. Eine solche Stimme vermißte zweierlei: Bücher und Zwang; zu jedem Kolleg müßte das Studium bestimmter Bücher nach eigenen Listen verlangt werden.

Eine Folge von Referaten über Formen des akademischen Unterrichts füllte den größten Teil der weiteren Verhandlungen.

Vorträge hielten: Professor K. T. Fischer (München) über die Ausbildung der Lehramtskandidaten in Physik, Professor Lorey (Leipzig) über die Organisation des mathematischen Unterrichts an deutschen Hochschulen, Professor Rinne (Leipzig) über Unterrichtsformen in der Mineralogie, Professor Papperitz (Freiberg) über die von ihm konstruierten mathematischen Anschauungsmittel, Professor Witkowski (Leipzig) über methodologische Grundsätze literaturgeschichtlicher Seminarübungen, Professor Schauer (Leipzig) über Projektionsapparat, Kinematograph und Verwandtes, Professor Seydel (Leipzig) über Stimm- und Sprechübungen im akademischen Unterricht, Oberlehrer Ssymank (Posen) über Geschichtsforschung des Hochschulwesens und endlich Universitätslehrer Kuhr über die Ausgestaltung der akademischen Körperkultur. Anregende Diskussionen und interessante Führungen durch die gelehrten und Bildungsinstitute Leipzigs schlossen sich an.

Dr. Hans Schmidkunz (gekürzt).

Aus der Reformbewegung.

„Kindliches Gestammel". Bekanntlich hatte die V. K. des Katholischen Lehrervereins unter diesem Stichwort die Pflege des wissenschaftlichen Lebens im Deutschen Lehrerverein bemängelt. Wir antworteten im Septemberheft (S. 579), indem wir auf eine Reihe von Veranstaltungen zur Förderung der pädagogischen Wissenschaft innerhalb des D. L.-V. hinwiesen. Die V. K. will aber nun einmal recht behalten

und behauptet neuerdings, daß alle diese Anstalten, „vielleicht mit einer einzigen Ausnahme", durch die opferwillige Arbeit einzelner Lehrer und kleiner Lehrergruppen entstanden seien und erst sehr spät, nach langem Bemühen, die Unterstützung des Ganzen gefunden hätten. Die V. K. irrt wieder. Alle die genannten Veranstaltungen von der Comenius-Stiftung (1872) und der Berliner Deutschen Lehrerbücherei (1876), sowie vom Berliner Institut der Wissenschaftlichen Vorlesungen (1874) an bis zur Begründung der „Deutschen Schule" (1896) und der Päd. Zentrale (1908) sind sämtlich durch Vereinsbeschlüsse ins Leben gerufen und durch die Vereine von Anfang an erhalten worden. Und die angegebenen Zahlen beweisen, daß dies bereits sehr frühzeitig geschehen ist.*)

Die fast ins Krankhafte gesteigerte **konfessionelle Empfindlichkeit** einzelner katholischer Kreise, wie sie kürzlich erst wieder in dem Klageruf der „Germania" über die neue Gestaltung der 2. Lehrerprüfung in Preußen zutage trat — bekanntlich kennt diese konfessionell getrennte Prüfungskommissionen nicht — veranlaßt sogar das auf streng konfessionellem Boden stehende „Evangelische Schulblatt" (Dörpfelds) zu folgenden Bemerkungen: „Diese unaufhörlichen, nicht durch sachliche, sondern allein durch parteipolitische Motive eingegebenen Klagen und Empfindlichkeiten können nur dazu dienen, den konfessionellen Gedanken ins Unerträgliche zu überspannen. Sie leiten immer neues Wasser denen auf die Mühle, die die Konfessionalität der Volksschulen beseitigen wollen. Zu den Anhängern der Simultanschule gehören nicht bloß solche, die im Grunde weder evangelisch noch katholisch sind, die Wittenberg wie Rom in gleichem Maße verwerfen, sondern auch solche, die, obgleich treue Glieder ihrer Kirche, doch in diesen ewigen Beargwöhnungen, Gehässigkeiten und Feindseligkeiten eine Gefahr für unsere nationale Kultur und unsern staatlichen Bestand sehen. Sollte die Germaniapartei in dieser Weise fortfahren, so könnte sie es allerdings noch erleben, daß dank ihrer Agitation die Simultaneität in unserm gesamten öffentlichen Schulwesen durchgeführt würde."

Berichtigung. Zu unserer Mitteilung auf S. 717 in Nr. 11 der D. Sch. über die Errichtung eines selbständigen Lehrstuhles an der Universität in Halle geht uns von einem Freunde unserer Zeitschrift folgende Richtigstellung zu: Die auch von der politischen Presse gebrachte Mitteilung, daß in Halle der erste „selbständige Lehrstuhl" für Pädagogik in Preußen errichtet worden sei, ist nicht zutreffend. Dr. Rausch hat zwar einen Lehrauftrag für praktische Pädagogik erhalten, er kommt ihm jedoch nur im Nebenamte nach. Derartige Lehraufträge für Pädagogik bestehen bzw. bestanden bereits seit mehreren Jahren in Berlin (Münch), Halle (Fries) und Münster (Cauer). Leider denkt die Unterrichtsverwaltung nicht an die Errichtung selbständiger ordentlicher Professuren für Pädagogik. Ist doch bis jetzt sogar das Extraordinariat für Pädagogik in Berlin, das der vor kurzem verstorbene ordentliche Honorarprofessor Geheimrat Münch bekleidete, nicht wieder besetzt worden, obgleich es ein etatsmäßiges war. Da in Halle das einzige Pädagogische Seminar in Preußen besteht, so liegt es im Interesse der Förderung der pädagogischen Wissenschaft, daß hier möglichst bald ein Ordinariat für Pädagogik errichtet werde.

Das staatliche Institut für experimentelle Psychologie in Hamburg, das von Prof. Dr. Meumann geleitet wird, nimmt ein zweistöckiges Haus mit 12 Sälen und Zimmern ein. Für seine Einrichtung wurden vom Staate 8000, für Bibliothek und Apparate 15000 M. ausgeworfen. Der ordentliche Etat für 1912 beträgt 3000 M. und

---

*) Die V. K. des Katholischen Lehrervereins druckt die Bemerkungen über Försters psychologische Entwicklung ab, die wir aus einem Briefe an den Herausgeber im Septemberhefte der D. Sch. (S. 578) mitteilten, und schreibt dazu: „Jedes Wort zu diesen Ausführungen ist überflüssig. Sie beweisen, zu welchen Mitteln gegriffen wird, um einer unbequemen Erscheinung, die man nicht ohne weiteres abtun kann, den Stempel der Minderwertigkeit aufzudrücken." — Für den, der jene Briefstelle gelesen hat und unsere mehrfach dargelegte Stellung zu Förster kennt, liegt die plumpe Spekulation des Korrespondenzleiters auf die Kritiklosigkeit seiner Leser offen zutage. Wie ein ehrlich prüfender Mensch zu einem solchen Urteil kommen kann, ist uns unbegreiflich.

soll noch erhöht werden. — Auch für das von Meumann in Aussicht genommene **Institut für Jugendforschung**, das einen Mittelpunkt für alle darauf gerichteten Bestrebungen in Deutschland und im Auslande bilden soll, sind bereits die zunächst nötigen Räume bewilligt worden. (Vergl. die neue Schrift Meumanns: „Über Institute für Jugendkunde". Verlag von B. G. Teubner.)

Das freie Studium der Volksschullehrer an der **Königlichen Akademie in Posen** (an die sich bekanntlich auch ein geschlossener staatlicher Kursus zur Ausbildung von Seminarlehrern anlehnt) brachte diesen bis jetzt keine andere Berechtigung, als daß sie nach zweijährigem Besuch der Akademie zu einer Diplomprüfung zugelassen wurden. Neuerdings steht in Aussicht, daß das Bestehen dieser Prüfung den Teilnehmern dieselben Vorteile gewähren wird wie die Abschlußprüfung im amtlichen Kursus, also den Erlaß der Rektoratsprüfung und die Anstellung als Seminarlehrer.

Als Organ der neubegründeten **pädagogischen Akademie in Genf** des „Institut J.-J. Rousseau (Ecole des Siences de l'Education)" erscheint die Monatsschrift: „L'Intermédiaire des Educateurs".

Pädagogische Gruppen von Studierenden, wie sie bereits in Breslau und Berlin bestanden, sind auch an den Universitäten Freiburg i. Br., Göttingen und Heidelberg im Entstehen begriffen. Zweck der Veranstaltungen ist Einführung des künftigen Oberlehrers in die pädagogischen Probleme der Gegenwart.

Am **Pädagogisch-psychologischen Institut München** werden im Wintersemester folgende Vorlesungen abgehalten: 1. Ethische Grundfragen, unter Berücksichtigung der Aufgaben der sittlichen Erziehung (Dr. D Hildebrand), 2. Die Platonische Sozialpädagogik und ihre einheitlichen Grundlagen (Dr. A. Fischer), 3. Die ethischen Standpunkte in geschichtlichem Überblicke (Dr. Brunswig), 4. Die neueren Vorschläge und Versuche auf dem Gebiete des Moralunterrichts (Dr. Deuchler von der Univ. Tübingen).

Die **Experimentell-pädagogische Arbeitsgemeinschaft** der katholischen Pädagogenvereine Münchens hat sich für das Winterhalbjahr die Feststellung der Begabung in 16 Schulklassen mit etwa 800 Kindern, ferner Aufnahmen über Schülertypen in etwa 24 Klassen und über den Vorstellungsinhalt (namentlich betreffs der religiösen Begriffe, die der Schulneuling mitbringt) als Aufgaben gestellt.

Um eine **psychologische Untersuchung über die Entwicklung des Anschauungsvermögens der Kinder** anzuregen, wendet sich Dr. Wilker (Jena) an die Väter und Mütter. Anleitung und Fragebogen finden sich in Nr. 1 des neuen Jahrgangs der von Fritz Küppers herausgegebenen (nebenbei gesagt, sehr empfehlenswerten) „Deutschen Elternzeitschrift" (Langensalza, H. Beyer & Söhne), die vom Verlage auf Wunsch kostenlos verschickt wird.

Über Rechts- und Linkshändigkeit veröffentlichte der Berliner Privatdozent Dr. Stier in der „Deutschen medizinischen Wochenschrift" interessante Mitteilungen über die Resultate jahrelanger Untersuchungen. Wir können seine Ausführungen, die durch ein reiches Zahlenmaterial gestützt werden, hier nicht im einzelnen wiedergeben und müssen uns auf die von ihm gezogene praktische Folgerung beschränken: daß vor zu frühen Versuchen, die Kinder zur gleichmäßigen Ausbildung der rechten und linken Hand, wie sie von fanatischen Vertretern der „Linkskultur" gefordert werden, nachdrücklich zu warnen sei.

Das neue sächsische Seminargesetz wird nächstens in Kraft treten. Das Seminar ist von da an siebenklassig, und als neue Lehrgegenstände sind eine moderne Fremdsprache (neben Latein) sowie Handarbeit eingeführt. Leider ist das siebente Seminarjahr unten angefügt, d. h. die Schüler treten bereits ein Jahr vor völligem Abschluß ihrer Volksschulbildung in die unterste Klasse ein.

Betreffs des **Katechismusunterrichts der ev. Schule** sprach der Leiter des Volksschulwesens der Stadt Braunschweig, Prof. Dr. Rehkuh, in einem Vortrage folgende Forderungen aus: 1. Der exponierte Katechismus ist zu entfernen. 2. Selbständiger Katechismusunterricht tritt am besten erst im 8. Schuljahr auf. 3. Auf das Memorieren der Erklärungen zum 3. Hauptstück sowie das des 4. und 5. Hauptstücks mit Ausnahme der Einsetzungsworte ist zu verzichten; die Zahl der zum Lernen bestimmten Bibelsprüche ist zu beschränken. 4. Luthers Katechismus ist kein religiöses System und verträgt darum keine systematische Behandlung. Vor allzuweit ausgedehntem Erklären hat sich der Lehrer hier ebenso zu hüten, wie bei der

Behandlung von Gedichten im Deutschunterricht. Alle dem Kinde nicht faßlichen Gedanken sind aus der Zielsetzung auszuscheiden. 5. Der Lehrer darf der Fundamentalwahrheiten des Christentums nicht bar sein, soll aber nicht gezwungen werden, Sätze, an die er selbst nicht glaubt, vor den Kindern als seinen Glauben hinzustellen. Hier kann er nur wahrhaftig bleiben, wenn er die Katechismussätze aus der Zeit ihrer Entstehung heraus, also geschichtlich auffaßt. (Im letzten Punkte rief der Redner Kaftan als seinen Gewährsmann an.)

Thesen über den Schulaufsatz. 1. Das vom Lehrer gestellte und in der Klasse gemeinsam bearbeitete Thema ist das größte Hindernis der stilistischen Entwicklung; denn es erzeugt nicht naturgesetzlich gewachsene sondern planlos und unwillkürlich konstruierte Sprachgebilde. 2. Der Aufsatz muß vom Kinde wahlfrei geschrieben werden und erwächst, wie das Schrifttum der Völker, als ein Ausdruck der mannigfaltigen Interessen und Individuen auf dem Boden einer geistigen Arbeitsgemeinschaft. (Aufgestellt und durch Beläge aus ihrer Unterrichtspraxis illustriert von den Hamburger Lehrern Jensen und Lamszus, angenommen von der „Gesellschaft der Freunde usw.“)

Die 1911 an 4 Leipziger Volksschulen eingerichteten **„Förder- und Abschlußklassen“** sollen sich nach dem Urteil der Schulleiter und Lehrer nicht bewährt haben. Nur eine Schule berichtet über günstige Resultate. Man bezeichnet Nachhilfekurse für ersprießlicher. (Sollte ein Schuljahr wirklich genügen, um ein maßgebendes Urteil über die Einrichtung zu ermöglichen?)

Ein **Seminar für Lehrerinnen der klassischen Gymnastik** eröffnete Prof. Dr. Zimmer (Berlin-Zehlendorf) im Auftrage der Mathilde Zimmer-Stiftung in Kassel. Die „klassische Gymnastik“ will „Gesundheit, Geschicklichkeit, Kraft und zugleich Anmut erzielen, wie diese in den allbekannten klassischen Bildwerken, namentlich der Blütezeit Griechenlands, wunderbar miteinander vereinigt sind. Sie will solche allseitige, harmonische körperliche Bildung nach jenen klassischen Vorbildern speziell der weiblichen Jugend verschaffen, für die als die Mütter des künftigen Geschlechts eine allseitige körperliche Durchbildung von besonderer Wichtigkeit ist. Turnen und Sport reicht dafür nicht aus; denn sie kräftigen wohl und machen geschickt, aber nicht anmutig, erschweren sogar die Entfaltung der natürlichen Grazie, ohne die doch ein Ideal der Weiblichkeit nicht denkbar ist.“ Zimmer hat also die Absicht, den Bestrebungen, die sich an die Namen Stebbins, Dalcroze, Duncan u. a. knüpfen, eine neue Pflegstätte zu schaffen.

Personalien.

Am 14. November feierte der Direktor der Hamburger Kunsthalle, Prof. Dr. Alfred Lichtwark, den 60. Geburtstag. Ihm verdankt nicht nur das von ihm geleitete Institut seine von der Kunstwelt allgemein anerkannte Bedeutung, auch die Anregung des immer erfreulicher sich gestaltenden Kunstlebens in Hamburg, das früher auf sehr niedrigem Niveau stand, ist im wesentlichen sein Verdienst. Lichtwarks Bedeutung geht aber weit über diese lokalen Erfolge hinaus. Neben Männern wie Konrad Lange, Ferdinand Avenarius u. a. kämpft er seit Jahrzehnten für eine ästhetische Volkserziehung, die aber nicht in der Ausbildung von Künstlern, sondern in der Heranbildung der weitesten Volkskreise zu ästhetischer Genußfähigkeit bestehen soll. Nicht Kunsträsoneure sollen erzogen werden, sondern „Liebhaber“ der Kunst, die gelernt haben, mit künstlerisch gebildetem Auge zu sehen und zu genießen, und die nun bemüht sind, ihr Leben, herab bis zum Alltagsleben, künstlerisch zu gestalten. Mit der Hamburger Volksschullehrerschaft stand L., der ihr ursprünglich selbst angehört hatte, schon seit Ende der achtziger Jahre in Verbindung. 1887 erschien sein Vortrag „Die Kunst in der Schule“,

und seit 1888 hielt er vor Hamburger Lehrern mit einer Schulklasse seine „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken", die äußerst zahlreich besucht wurden. 1896 bildete sich dann, von ihm angeregt und unterstützt, die bekannte „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule", der die pädagogische Welt Deutschlands so außerordentlich viel zu verdanken hat. Die Schule war L. allerdings zunächst Mittel zur Verwirklichung seiner viel weiter ausgreifenden Ideen; doch verkannte er schon von Anfang an keineswegs den reformierenden Einfluß, den die Kunstbildung in seinem Sinne auch auf deren innere Gestaltung selbst, auf Schulerziehurg und Unterricht, haben müsse. L. ist geborner Hamburger und war, wie schon angegeben, zunächst Volksschullehrer. Dann studierte er in Leipzig und Berlin, war darauf Bibliothekar am Kunstgewerbemuseum in Berlin und bekleidet seit 1886 seine jetzige Stellung.

Auf eine 25jährige Tätigkeit als ordentlicher Professor an der Universität Greifswald konnte am 21. November Geh. Regierungsrat Prof. Dr. Rehmke zurückblicken. R., bekanntlich einer unserer fruchtbarsten philosophischen Schriftsteller, steht gegenwärtig im 65. Lebensjahre. Er ist der Sohn eines Lehrers und war ein paar Jahre hindurch selbst Gymnasiallehrer. Auf dem Deutschen Lehrertage in Chemnitz (1902) hielt er den mit großem Beifall aufgenommenen Eröffnungsvortrag: „Universität und Volksschullehrer", der zu sehr lebhaften Erörterungen in der Presse führte.

Dr. Paul Cauer, Provinzialschulrat und Honorarprofessor an der Universität in Münster, ein feinsinniger Pädagoge und einer der geistvollsten Vertreter des Gymnasialhumanismus, soll sein Schulaufsichtsamt niedergelegt haben, angeblich, weil er mit seinem Gewissen nicht vereinbaren könne, als Beamter an der Durchführung von Erlassen mitzuarbeiten, die seiner Überzeugung nach die Leistungen der höheren Schulen herabdrücken müßten. — Der Schritt Cauers wird, falls die Nachricht sich bestätigt, sehr verschiedene Beurteilung finden.

Zum Ehrendoktor ernannte die Universität Basel den Hamburger Volksschullehrer Ulmer, der sich durch seine Arbeiten auf dem Gebiet der Erforschung des niederen Tierlebens einen in Zoologenkreisen hochgeachteten Namen erworben hat. Zusammen mit Konrad Höller gibt er auch die bei Quelle & Meyer erscheinende ganz vortreffliche „Naturwissenschaftliche Volksbibliothek" heraus.

In Liegnitz starb im 86. Jahre ein gleichfalls bekannter Forscher aus unserm Stande, Lehrer a. D. Gerhardt, Verfasser eines geschätzten Werkes über die Käfer Schlesiens, sowie ein tüchtiger Botaniker. Bei seiner Pensionierung erhielt er den Titel Oberlehrer.

Literaturberichte.

Neue Bücher.

(Kurze Anzeigen neu erschienener Bücher. Ausführlichere Besprechung vorbehalten.)

Dr. H. Walther, Herbarts Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung. 308 S. Stuttgart, Kohlhammer (6,50 M). — Prof. Hensel (Erlangen),

Verfasser des bekannten geistvollen Schriftchens über Rousseau, urteilt über das vorliegende Werk: „Ich halte den Versuch, die Wurzeln von Herbarts pädagogischen Anschauungen aus seiner Biographie nachzuweisen, für einen durchaus glücklichen, und mir war der Erfolg, der dabei für die Genesis von Herbarts pädagogischem System herausgekommen, ganz überraschend. Ich kenne keine Biographie von Herbart, die so guten Einblick in seine Entwicklung gäbe. Es ist das kein tadelndes Urteil über die Vorgänger auf diesem Gebiet, sondern es ist einfach Konstatierung der Tatsache, daß, bevor der Briefwechsel und die Selbstzeugnisse von Herbart nicht in dem Maße bekannt waren, wie sie es jetzt geworden sind, eine derartige Arbeit nicht möglich war."

Dr. G. Thiele, Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809—1819 (I. Band der Abhandlungen aus dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik, hg. von Prof. Dr. Ed. Spranger). 204 S. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung (3,60 M.). — Durch Einsicht in bisher unbenutzt gebliebene Urkunden des preußischen Kultusministeriums und des Geh. Staatsarchivs in Berlin ist es dem Verfasser möglich geworden, höchst schätzenswerte aktenmäßige Beläge zu der Seite der Stein-Hardenbergschen Reform zusammenzustellen, die das Volksschul- und Seminarwesen betrifft. Im Verfolg seiner Untersuchungen ergab sich dabei die überraschende Tatsache, daß die Bedeutung, die man bisher der Berufung Zellers nach Königsberg und der Entsendung junger Schulmänner zu Pestalozzi beilegte, bei weitem geringer eingeschätzt werden müsse als der Einfluß der Reformarbeit im Westen, deren Träger Natorp und Süvern waren. Deren Auffassung von der Volksschule und auch besonders von Pestalozzis Bedeutung für sie hat das preußische Volksschulwesen in erster Linie bestimmt. Beide Männer, namentlich der erstere, finden darum auch in diesem Werke besondere Berücksichtigung.

Friedrich Fröbel. Bearbeitet von G. Rönsch. I. Teil. (Greßlers Klassiker der Pädagogik, hg. von Dr. Hans Zimmer.) 318 S. Langensalza, F. G. L. Greßler. — Der vorliegende Band enthält acht kleinere Schriften Fröbels aus der Zeit von 1820 bis 1850, leider zum Teil gekürzt. Doch scheinen uns wirklich solche Werke ausgewählt zu sein, die charakteristisch für Fröbels Pädagogik sind. Zahlreiche Anmerkungen bringen nicht nur die nötigen bibliographischen Notizen, sondern suchen auch das Verständnis dieser und jener Stelle zu fördern sowie zur Kritik anzuregen. Voran geht eine verhältnismäßig kurze Biographie Fröbels, sowie eine nach unserm Urteil sehr gute und klare Einführung in seine Lehre, seine Philosophie und seine Pädagogik, mit kritischer Würdigung. Bis zum Erscheinen der von der Gesellschaft für Erziehungsgeschichte in Aussicht gestellten historisch-kritischen Ausgabe der Werke Fröbels kann die angezeigte Schrift als ein ganz vortreffliches Studienwerk empfohlen werden. *)

Prof. Dr. Sakmann, Jean-Jacques Rousseau (Die Großen Erzieher, hg. von Prof. Dr. Rud. Lehmann, 5. Band). 198 S. Berlin, Reuther & Reichard (3 M.). — Aus dem Vorworte des Verfassers: „Zu einer neuen Darstellung der Pädagogik Rousseaus schien mir neben den vielen vorhandenen immerhin noch Raum übrig zu sein. Die mir bekannten Referate über Emile waren entweder zu summarisch oder sie banden sich zu eng und zu ängstlich an die Form, die Rousseau seinen fertigen Gedanken gegeben hat, und in der er, wie er übrigens selbst ahnte, nicht glücklich war. Man wird ihm nur gerecht, wenn man das Starre wieder flüssig macht und seine Ideen in den Prozeß der zugrundeliegenden Erlebnisse hinein verfolgt. So allein darf man hoffen, jede Idee an ihren psychologischen und logischen Ort stellen und einer jeden das ihr gebührende Gewicht zuteilen zu können".**)

Dr. Richard Seyfert, Gesammelte Aufsätze. 502 S. (4, gb. 4,80 M.). — **Derselbe,** Was uns allen die Volksschule sein soll. 120 S. (1,60, gb. 2 M.). Leipzig, Ernst Wunderlich. — Wir rechnen Seyfert zu den verdienstvollsten Volks-

---

*) Auch das neueste Bändchen der von dem bekannten französischen Pädagogen Gabriel Compayré, herausgegebenen Sammlung „Les grands éducateurs" behandelt „Froebel et les Jardins d'Enfants" (Paris, P. Delaplane).

**) Auch Pestalozzi stellt diese Aufgabe. Doch hat sich trotz der vortrefflichen Werke über ihn noch keiner gefunden, der sie zu lösen unternommen hätte.

schulpädagogen der Gegenwart. Er hat bahnbrechende Gedanken ausgesprochen. Daß sie und ihr Urheber bisher die verdiente Würdigung nicht ganz gefunden haben, liegt aber hauptsächlich daran, daß sie in Broschüren und Zeitungsartikeln verstreut sind. Wir begrüßen darum das Erscheinen der vorliegenden Auswahl mit Freuden, würden freilich noch lieber sehen, wenn sich S. entschließen wollte, seine Gedanken über Volksschule und Volksschulunterricht in einem systematischen Werke zusammenzustellen. Sein Büchelchen über die „Volksschulpraxis" kann keinen vollgültigen Ersatz bieten. Es möchte damit eine Schrift entstehen, die, wie ihrerzeit Kehrs „Praxis der Volksschule", auf Jahrzehnte hinaus der deutschen Volksschule Norm und Stab sein könnte. — Die zweite, kürzere Schrift, der man die Spuren des Schulkampfes, in dem ihr Verfasser jetzt mitteninne steht, deutlich anmerkt, trotzdem sie keine ausgesprochene Kampfschrift ist, bildet eine willkommene Ergänzung zu dem vorigen Werke. Wir kommen auf diese Schrift noch zurück.

A. Fuchs, Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. 2. Aufl. 526 S. Gütersloh, Bertelsmann (9, gb. 10 M.). — Die aus einer vieljährigen praktischen Arbeit an geistig schwachen Kindern herausgewachsene Arbeit des bekannten Berliner Schulmannes, die 1899 zum ersten Male erschien, hat sich in der jetzt vorliegenden 2. Auflage zu einem vollständigen Handbuche der Hilfsschulpädagogik vervollkommnet.

Religion.

Von A. Böttger in Leipzig.

Immer und immer wieder muß man die Wahrnehmung machen, daß in dem Streit um die Reform des Religionsunterrichts so viel aneinander vorbeigeredet wird, weil die Begiffe, um die es sich handelt, so verschieden gebraucht werden. Fordern die Reformer einen konfessionslosen, inter- oder überkonfessionellen Religionsunterricht, so behauptet aufs neue **Lic. theol. Rietschel** in der Broschüre Simultanschule, konfessionslose Schule und konfessionelle Schule. Geschichtliches und Prinzipielles zu dem Streite um Schule und Religionsunterricht im Königreich Sachsen (Leipzig, Hinrichsche Buchhandlung. 1911), daß es einen solchen nicht geben könne, weil das religiöse Leben großer Männer, welche anstelle der Religionslehre geboten werden soll, nicht einheitlich (!) genug sei, daß es nicht auf „eine Formel" gebracht werden könne, um als Unterrichtsstoff dienen zu können. Wir wollen aber doch gerade den Kindern nicht eine einheitlich formulierte Religion bieten, sondern sie erkennen lassen, daß die Formen des religiösen Lebens ungezählte sind, daß die Hauptsache immer und einzig das Erleben Gottes ist. Wenn er aber weiter schreibt, ein solcher Unterricht würde „nicht etwa konfessionslos oder überkonfessionell sein, sondern nur wieder eine besondere Form evangelischen Christentums darstellen. Denn alle diese großen Männer, vor allem Goethe, aber auch die übrigen, sind anders als auf dem Boden des Protestantismus überhaupt nicht zu denken", so heißt das denn doch die Begriffe verwirren, wenn er Goethes Leben unter den Gesichtspunkt des Konfessionellen rücken will. — Auch **Dr. Noth** nimmt in seiner Schrift Die Simultanschule (Langensalza, Beyer & Söhne. 1911. 1,50 M.) einen ganz ähnlichen Standpunkt ein. Auch er gebraucht den Begriff „konfessionell" in seinem allerweitesten Sinne. Sodann erfordert nach ihm auch die Herbartsche Ethik und die Kulturstufentheorie die Konfessionsschule. Nur übersieht er bei seinen weitschichtigen Ausführungen das Nächstliegende: die geistige Entwicklung und Fassungskraft des Kindes.

Von einem durchaus falschen Gesichtspunkte aus betrachtet auch der Rostocker Schuldirektor **A. Sellschopp** den Reformkampf, wie es schon in der Fragestellung des Titels zum Ausdruck kommt: Los von Luther? Ernste Wahrheiten für die Schulkämpfe der Gegenwart. Leipzig, Deicherts Nachfolger. 1911. 1,80 M. Daß Luthers Katechismus nicht mehr die Grundlage des Religionsunterrichts in der Volksschule sein soll, bedeutet noch lange nicht, daß damit eine Trennung von Luthers Geiste gefordert wird, im Gegenteil, gerade aus Luthers Geiste heraus ist jene Forderung geboren. Die vielen hohen Worte zum Lobe des Lutherschen Katechismus aus Literatur und Geschichte, die wir auch in dieser Schrift wiederfinden, können diese rein pädagogische Frage nun und nimmer entscheiden. Der Ver-

fasser ist mehr Theologe als Pädagoge. Dasselbe Gefühl hat man auch beim Lesen der Schrift des Seminardirektors **Eberhard** in Greiz: Brennende Fragen des Religionsunterrichts der Volksschule in der Gegenwart. Altenburg, Stephan Geibel. 1910. Ein bißchen Methodenänderei, sonst aber muß es bleiben wie es ist. „Auch für die beiden ersten Schuljahre können wir auf einen planmäßigen Religionsunterricht nicht verzichten", und „eine Befreiung des Memorierstoffes von „dogmatisch-kirchlichen Fesseln" ist aus dem gleichen Grunde wie die Entfernung des Katechismus abzuweisen". So heißt's in seinen Leitsätzen. Und auch **Pfarrer Gottfried Jäger** bleibt mit seinem Verständigungsvorschlag vollständig an der Oberfläche hängen. (Religionsunterricht, Katechismus und Memorierstoff. Ein Wort zur Verständigung. Leipzig, Hinrichssche Buchhandlung. 1911. 0,40 M.) Es ist eben für einen Theologen im allgemeinen unmöglich, die tieferen Beweggründe der Lehrerschaft zu erfassen, da ihnen nicht, wie uns, jahraus, jahrein die kindlichen geistigen Bedürfnisse entgegentreten. Darum vermögen nur wenige sich in die kindliche Seele zu versetzen. Zu diesen wenigen gehört der Dortmunder **Pfarrer Lic. Traub.** Wer ein Herz für unsre Kinder hat, der lese das Schriftchen: Wie macht man den Kindern die Religion verhaßt? Leipzig, Alfred Hahn. 1911. 0,50 M. Aus vielfacher Erfahrung heraus betont er, daß der „bekenntnismäßige" Religionsunterricht, da er den Erfahrungskreis des Kindes unberücksichtigt läßt, den Stempel der Unwahrhaftigkeit an sich tragen muß. Das gleiche betont er auch in dem Heftchen: Konfirmationsnot und Apostolisches Glaubensbekenntnis. Ein Mahnwort an besinnliche Eltern. Berlin-Schöneberg. Protestantischer Schriftenvertrieb. 1911. 0,50 M. Man kann nur jedem, der ein Interesse nimmt an einer naturgemäßen Erziehung der Kinder, raten: Nimm und lies! Mit allem Nachdruck sei hier auch auf die Schrift hingewiesen: Die Religion im Leben der Gegenwart, herausgegeben von **Prof. H. Geffken.** Leipzig, Quelle & Meyer. 1910. 1,80 M. Es enthält vier Vorträge und zwar Religion und Wissenschaft. Von Prof. Dr. K. Sell-Bonn, Religion und Moral. Von Prof. Dr. M. Rade-Marburg, Religion und Kirche. Von Pfarrer Lic. G. Traub-Dortmund und Religion und Politik. Von Prof. Dr. H. Geffken-Köln. Die Namen der Verfasser bürgen dafür, daß diese Fragen, die im Leben der Gegenwart unleugbar einem großen Interesse begegnen, mit aller Gründlichkeit, Objektivität und männlicher Entschiedenheit behandelt werden. Die Lektüre dieses Buches bringt dem Leser nicht nur geistigen Gewinn, sondern auch einen großen Genuß.

Es hilft nichts über die Erkenntnis hinweg, daß unser bekenntnismäßiger Religionsunterricht, da er keine oder wenig Beziehung hat zu des Kindes Innen- und Umwelt, heimatsfremd und gegenwartsflüchtig ist Nur das religiös flutende Leben kann religiöses Leben gebären. Darum das Leben packen, das Leben religiöser Persönlichkeiten auch unsrer Tage! „Gerade durch die Betrachtung christlicher Persönlichkeiten aus einer uns näherliegenden Zeit werden die Kinder von dem Wahne befreit, die christliche Religion sei eine Größe der Vergangenheit. Sie lernen erkennen, daß das christliche Ideal auch unter veränderten äußeren Verhältnissen Geltung behält und sich verwirklichen läßt", heißt es sehr richtig in der Denkschrift des Sächsischen Lehrervereins betitelt: Wünsche der sächsischen Lehrerschaft zu der Neugestaltung des Volksschulgesetzes, in der auf S. 37—49 die Forderung der Reform des Religionsunterrichts näher begründet wird. Und wie reich und mächtig dieses religiös-sittliche Leben in unsern Tagen pulsiert, zeigt der Band Im Strome des Lebens. Altes und Neues zur Belebung der religiösen Jugendunterweisung dargeboten vom **Leipziger Lehrerverein.** 3. Aufl. Leipzig, Dürr. 1911. Brosch. 3 M., geb. 3,50 M. Daß innerhalb zweier Jahre bereits die dritte Auflage erscheint, ist gewiß ein Zeichen, daß mit dem Buche einem Bedürfnis entgegengekommen ist, trotz gegenteiliger Behauptung orthodoxer Kreise. Soviel steht fest, daß es niemand wieder los läßt, der einmal in seinen Bann geraten ist. — Vielfachen Wünschen entsprechend, hat die Religionskommission des L. L.-V. einen zweiten Band erscheinen lassen: Im Strome des Lebens. Neue Folge. Ebenda. 1911. Brosch. 3 M., geb. 3,50 M. Er erscheint unter der Devise: „Einer ist unser Meister" und will helfen, die Forderung der zweiten Zwickauer These, die Gesinnung Jesu in den Kindern lebendig zu machen, in die Praxis umzusetzen, „die Kinder in eine praktische Nachfolge Jesu hineinzuleiten, wenn es sich

hierbei auch nur um ein Anbahnen handeln kann. Dazu bedarf es einer religiös-sittlichen Orientierung unserer Jugend in den Erscheinungen des gegenwärtigen Lebens. Diese wird nach den Zwickauer Thesen in der Weise geschehen müssen, daß die Kinder gewöhnt werden, die Gesinnung Jesu als Maßstab an alle Äußerungen des sittlich-religiösen Lebens anzulegen, die sie in der Wirklichkeit mit- oder in der Dichtung nacherleben", sagt das Vorwort. Etwa zwei Drittel der aufgenommenen Stücke entstammen den Werken lebender Autoren. Es sind die besten Namen unter ihnen vertreten, z. B. die Dichter Paul Heyse, Freiherr Börries v. Münchhausen, Marie v. Ebner-Eschenbach, Karl Busse, Jacob Löwenberg, Gustav Schüler u. a. und Erzählungen von H. A. Krüger, W. Speck, E. Zahn, H. Sohnrey, E. Müllenhoff u. a. Wer zu diesen Büchern greift, wird sich und den Kindern manche erhebende Feierstunde bereiten können. Die Kinder werden da ganz anders bei der Sache sein als bei dem heute noch üblichen Katechisieren. Seminardirektor a. D. **Römpler** sucht nun die in Mißkredit geratene „Katechetik" ins rechte Licht zu stellen. Katechetik oder Erziehung zu kirchlicher Mündigkeit eine mittelbare Kunst. Plauen, A. Kell. 1910. 94 S. Sein Bestreben, den Begriff „Katechetik" wieder zu Ehren zu bringen, ist ja sehr gut gemeint, aber wohl kaum geeignet, den heutigen Religionsunterricht fruchtbringend zu gestalten. Er versteht unter Katechetik seelsorgerische Maßnahmen der Schule. Demgegenüber muß betont werden, daß dieses Wort eben nicht mehr in diesem Sinne gebraucht wird. Hüten aber sollte man sich, in bezug auf Schulkinder von „kirchlicher Mündigkeit" zu sprechen.

Daran gilt festzuhalten, daß wir im Religionsunterricht nicht können eine bestimmte Religion in den Kindern erzeugen; wir können weiter nichts, als ihnen religiöses Leben vorführen, ihnen Kunde geben von wahrer Religion. Ob sich in ihnen religiöses Leben daran entzünde, das steht nicht in unserer Macht. Das Wort „Religionsunterricht" erweckt nun allerdings den Anschein als ob in diesen Stunden den Kindern eine bestimmte Religion übermittelt werden sollte. Da wäre es vielleicht am Platze, dieses mißverständliche Wort durch ein treffenderes zu ersetzen, vielleicht Religionskunde, wie wir von Heimat- oder Naturkunde reden. **Pfarrer E. Strauß** bewegt sich in seinen Ausführungen im VI. Hefte der Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts, herausgegeben von Prof. Dr. Rein, in dieser Richtung. (Religion oder Religionskunde? Langensalza. Beyer & Söhne. 1910. 0,50 M.) Freilich, so wie wir faßt er die Aufgabe der Religionskunde nicht auf. Nach ihm hat die Schule die Kunde zu vermitteln „vom Aufbau, den Einrichtungen, dem Geiste und der Geschichte derjenigen Religionsgemeinschaft, in die der Schüler hineingeboren ist". (Das ist doch hauptsächlichste Aufgabe des Konfirmandenunterrichts.) Im allgemeinen würde es nach ihm bleiben, wie es bisher war, nur der Name würde geändert. Ob die Kinder für diese Religionsgeschichte Interesse und Verständnis haben, untersucht er nicht. Die Feststellung der kindlichen Bedürfnisse auf den verschiedensten Stufen ist aber die erste Bedingung für einen ersprießlichen Unterricht; in zweiter Linie ist dann zu prüfen, welcher Stoff ihren geistigen Bedürfnissen entgegenkommt. Eine vorzügliche Arbeit in dieser Richtung liegt vor in dem Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht erwachsener Schüler in Verbindung mit Dir. Dr. Rothstein, Prof. Dr. F. Niebergall, Pastor A. Köster herausgegeben von **Direktor Hans Richert.** Leipzig, Quelle & Meyer. 1911. 7 M. Es ist das eine grundlegende Arbeit für den Religionsunterricht an höheren Schulen. In dem allgemeinen Teile gibt der Herausgeber zunächst eine religionsphilosophische Orientierung, sodann eine religionspsychologische Untersuchung des erwachsenen Schülers, und nach allgemeiner Auseinandersetzung über Stoff und Methode befassen sich seine drei Mitarbeiter ausführlich mit den alt- und neutestamentlichen Stoffen und der Glaubens- und Sittenlehre. Es ist in allen seinen Teilen eine Arbeit von großen, freien Gesichtspunkten; wenn man in Einzelheiten auch hier und da anderer Meinung sein kann. So habe ich die Auffassung, daß die Behandlung der Person Haeckels, die Niebergall vorschlägt, diesem Forscher nicht gerecht wird und dem Schüler ein falsches Bild von der wissenschaftlichen Bedeutung dieses Mannes geben würde. „Mit allen Mitteln ernstester Art muß man Haeckel den Kranz der Wissenschaftlichkeit vom Haupte reißen. Dazu dient soviel von Erkenntniskritik, als die Klasse verstehen kann; im Lehrerseminar wird man ja damit nicht viel ausrichten können, wenigstens nicht mehr, als daß man es den Schülern sagen kann, was der Ertrag

dieser Kritik der Erkenntnis ist.“ Hier spricht sich überdies noch eine recht geringschätzige Meinung über die geistigen Qualitäten, in erster Linie der erkenntniskritischen Aufnahmefähigkeit der Seminarprimaner aus. Überhaupt scheint er vom Volksschullehrer nicht allzuviel zu halten, wie der Satz erkennen läßt: „Primaner, Volksschullehrer und mittlere Kaufleute, das ist ja doch das Publikum von Haeckel“ (S. 215). Daß ein Mann wie Niebergall der Lehrerschaft in diesen Worten Halbbildung nachsagt, zeigt wie tiefeingewurzelt das Vorurteil gegen die Lehrerbildung ist. — Warum soll nur der Seminarprimaner in natur- und religionsphilosophischen Dingen, in Logik usw. schwerfälliger sein als der gleichaltrige oder jüngere Gymnasiast? Daß die Seminarbildung geringwertiger sei als die Gymnasialbildung ist eine Voreingenommenheit der Akademiker, die heute durch nichts mehr gerechtfertigt ist. Die „Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht“ von Spanuth bringen eine Zusammenstellung der Zeitschrift „März“ über die Zahl aller Unterrichtsstunden, die die Schüler der verschiedensten Unterrichtsanstalten (mit Einschluß der Vorschulen und vorangegangener Volksschule) erhalten. Daraus ist ersichtlich, daß auf den Seminaristen eine weit höhere Gesamtstundenzahl kommt als auf den Gymnasiasten. Dieser hat beispielsweise in Naturwissenschaften 884, der Seminarist 1119 Stunden, in Geschichte sind die entsprechenden Zahlen 476 und 897 usw. Nur in den Sprachen hat der Gymnasiast ein Übergewicht. Wer sich einmal die Mühe genommen hat, die Abiturientenprüfungen beider Anstalten miteinander zu vergleichen, der wird ohne weiteres finden, daß an die Urteilskraft und das Wissen der abgehenden Seminaristen größere Anforderungen gestellt werden als an die Gymnasiasten. Es wäre an der Zeit, daß in dieser Richtung einmal systematische Aufklärungsarbeit getan würde. In seiner bekannten zielsicheren Weise hat unterdes J. Beihl in dem Buche: Wir fordern unser Recht! auf Seite 46—51 diese Frage mitbehandelt, worauf hier hingewiesen sei. — Doch ich will die Besprechung des vorliegenden Buches nicht weiter mit dieser Abschweifung beschweren. Ich halte es trotz dieser Ausstellung für eine treffliche Arbeit, die ganz besonders den Seminarlehrern zu empfehlen ist.

Auf derartige grundlegende Untersuchungen muß auch der Religionsunterricht in der Volksschule gestellt werden. Anfänge dazu sind ja schon verschiedentlich vorhanden; ich erinnere an das Buch von Karl Röttger: Kind und Gottesidee und von Schreiber: Der Kinderglaube. Im Anschluß daran hat die Lehrerin **Marie Hügeden** ein Heftchen unter gleichem Titel: Der Kinderglaube. Ein Versuch und eine Buchbesprechung. Langensalza, Beyer & Söhne. 1910. 0,30 M., erscheinen lassen, das ein Bausteinchen zu dem neuen Unterrichtsbau liefert.

Seit Wundt mit allem Nachdruck darauf hingewiesen hat, daß jede Religion, welche es auch sei, einer psychologischen Interpretation unterworfen werden muß, mehren sich die religionspsychologischen Schriften. So ist vom **Geheimen Studienrat M. Wohlrab** die Schrift erschienen: Das neutestamentliche Christentum auf psychologischer Grundlage dargestellt. Dresden. Ehlermann. 1910. 151 S. In populärer Weise sucht er die christliche Religion und Ethik auf Wundtsche Erkenntnistheorie und Völkerpsychologie zu gründen. Wer sich nicht tiefer mit diesen Problemen befaßt hat, für den genügen seine Ausführungen vollständig; erschöpfend sind sie nicht. In der Entwicklungsgeschichte der Religion, die er aufzeichnet, vermisse ich ein Eingehen auf das Traumleben. Dieses ist für die Entwicklung insbesondere des Ahnenkults von ziemlicher Bedeutung. Es ist auch nicht richtig, in einer psychologischen Studie von natürlicher oder selbstgewachsener und geoffenbarter Religion zu reden. Übrigens müßte auch der Begriff „Offenbarung“ psychologisch begründet werden. Wohl ist auch Religion und Weltanschauung voneinander verschieden, aber sie beeinflussen sich beide doch ganz entschieden. Das religiöse Vorstellungsleben auf Grund des ptolemäischen Weltbildes ist ein anderes als auf dem kopernikanischen. —

Bei der heutigen veränderten Anschauung über Religion als ein „psychologisches Phänomen“ muß natürlich auch an die Hilfsmittel für den Religionsunterricht ein anderer Maßstab angelegt werden. Eine im allgemeinen treffende Kritik der neueren Bestrebungen und der Lehrbücher für diesen Unterricht gibt **Prof. Niebergall** in der Schrift: Biblische Geschichte, Katechismus, Gesangbuch. Grundsätze und Methoden für ihre Behandlung. Tübingen, J. C. B. Mohr. 1910. 1,20 M. Er erblickt in dem Katechismus nicht ein dogmatisches und begriffliches System christ-

licher Lehre, sondern stellt ihn neben das Gesangbuch als den Ausdruck religiösen Innenlebens. Dann aber muß noch konsequenter und energischer als er es tut, betont werden, daß dieser Ausdruck persönlichen Glaubens nicht zu früh geboten werden darf, erst dann, wenn derartiges Innenleben im Kinde vorausgesetzt werden kann, und daß es auch nicht „behandelt", zerpflückt und verstandesmäßig erfaßt werden darf. — Seine Verwunderung darüber, daß ausführliche Präparationswerke von der Lehrerschaft noch recht ausgiebig gekauft und benutzt werden, ist sehr gerechtfertigt. Immer neue erscheinen und die alten erleben eine Auflage nach der andern. Für den biblischen Geschichtsunterricht liegt diesmal vor: Präparationen für den evangelischen Religionsunterricht von **H. Spanuth.** Erster Teil: Unterstufe. 2. vermehrte Auflage. Osterwieck und Leipzig, Zickfeldt. 1910. 2,40 M. Diese Präparationen für die Unterstufe sind in Frag und Antwort nach den fünf Formalstufen ausgeführt. Da muß man sich schon mit Niebergall wundern, daß der so hochgebildete Lehrerstand noch solcher „Hilfe" bedarf, so daß in wenig Jahren bereits die 2. Auflage erscheinen konnte. Eine Erklärung dafür finde ich nur darin, daß der heutige Religionsunterricht noch ganz und gar ein „kirchlicher" ist, der Lehrer nicht Ureigenstes geben kann und darum nicht recht weiß, was er mit dem vorgeschriebenen Stoffe machen soll. Da wendet er sich notgedrungen an die, die vorgeben, die Sache zu verstehen. — Was man übrigens heute noch für nötig hält, dem Lehrer sagen zu müssen, das ersehen wir aus dem 6. Hefte „Zur Volksschulpädagogik", herausgegeben von Rektor Hemprich: Der biblische Geschichtsunterricht in der Volksschule von **Prof. D. Thoma.** Langensalza, Julius Beltz. 1910. 0.80 M. Darin heißt es u. a: „Dieser „Darbietung" des Geschichtsstoffes geht naturgemäß eine vorbereitende Einleitung voraus.... Ist ein Abschnitt erzählt, so wird er besprochen, nicht um bloß darüber zu reden, sondern um ihn zum klaren Verständnis zu bringen im einzelnen und ganzen." Sein pädagogischer Standpunkt kommt in dem Satze deutlich zum Ausdruck: Das biblische Geschichtsbuch „muß ein Lernbuch sein, nicht ein Lesebuch. Ein Lernbuch, in dem das Kind die Geschichte auch nachlernen und sich einprägen kann nach dem klassischen Wortlaut der Lutherbibel." Ob der Verfasser und der Herausgeber wohl etwas von der Reformbewegung auf dem Gebiete des Religionsunterrichts wissen? Es scheint nicht so. Gleichwohl aber fühlen sie sich berufen, für die Fortbildung des Lehrers zu wirken.

Solche biblische Geschichtsbücher, wie sie hier gefordert werden, liegen eine Menge vor: Biblische Geschichten des Alten Testaments bis zum Exil und des Neuen Testaments zum Gebrauch an der höheren Mädchenschule. Von **Dr. Otto Conrad.** Leipzig, Voigtländer. 1911. 2 Hefte, 0,70 und 0,60 M. — Evangelisches Religionsbuch für höhere Mädchenschulen und Studienanstalten. Von **W. Falk** und **Dr. W. Schrank.** Leipzig, Quelle & Meyer. 2. Heft: Biblische Geschichten aus dem Neuen Testament. 1910. 0,75 M. 3. und 4. Heft: Palästinakunde. Geschichte Israels. Leben Jesu. 1911. 2 M. — Grundigs Religionsbuch für evangelische Schulen bearbeitet von **H. Zeng** und **Dr. A. Sieke.** Ausgabe A für Mittelschulen. 9. Auflage. Leipzig, Julius Klinkhardt. 1911. 1,75 M. Vorstufe dazu bearbeitet von **H. Zeng.** 1910. 0,60 M. — Evangelisches Religionsbuch für Mittelschulen und verwandte Anstalten. Biblische Geschichten und Bilder aus der Kirchengeschichte nebst Ergänzungsstoffen. Von **Dr. A. Reukauf** und **Prof. E. Heyn.** Leipzig, E. Wunderlich. 1912. 0,80 M. Hilfsbuch zum Neuen Testament. Ebenda. 1911. 0,40 M. — Es sind in der Hauptsache Lernbücher, wie sie bisher üblich waren. Die Unterschiede der einzelnen Bearbeitungen sind nicht derartig, daß es nötig wäre, im einzelnen darauf einzugehen. Bei Conrad sind die Geschichten nicht so zerteilt, wie es meist geschieht, so vor allem bei Reukauf und Heyn. Am wenigsten hat mir ihr „Hilfsbuch" gefallen, das als Wiederholungsbuch gedacht ist. Das zeigt am deutlichsten, daß es auf ein Wissen im biblischen Geschichtsunterricht abgesehen ist. Wer einen sogenannten objektiven Religionsunterricht erteilen will, der benutze das Doppelheft von Falk und Schrank. — Neue Wege will **H. Dassow** gehen: 28 Biblische Geschichten für die Unterstufe im Anschluß an Bilder entwickelnd dargestellt. Goslar, Rich. Danehl. 1911. 1,75 M. Die gegnerische Meinung, daß Bildbesprechung nicht das geeignetste Mittel sei, die biblischen Geschichten den Kindern wirkungsvoll nahezubringen, glaubt er mit folgenden

Worten als irrig zu beweisen: „Das einzige Mittel also, das uns zur Verfügung steht, unsere sechs- und siebenjährigen Kinder Jahrtausende zurückzuversetzen in Verhältnisse, die ihnen teils ganz fremd sind, zu Personen, an denen sie an und für sich gar kein Interesse haben, wird als entbehrlich bezeichnet bei Schülern, die doch das größte Verlangen nach grobsinnlicher Anschauung haben.“ Allzuviel pädagogisches Verständnis klingt mir aus diesen Worten nicht entgegen. Glaubt er wirklich, daß sich durch Bilder unsere Kleinen in Jahrtausende zurückversetzen können, und daß ihnen durch sie Personen lieb und teuer werden, „an denen sie an und für sich gar kein Interesse haben“? Wenn Bilder zur Grundlage des Verständnisses der Geschichten genommen werden, dann ist doch die rein subjektive Auffassung des Künstlers ausschlaggebend und Nebensachen lenken das kindliche Interesse auf sich. Wenn übrigens die Voraussetzungen des Verfassers richtig wären, so müßte er logischerweise gegen die Darbietung der biblischen Geschichten in der Volksschule sein. (Schluß folgt).

Fortbildungsschule.

Von Dir. Haumann in Berlin.

(Schluß.)

Die Neuerscheinungen für das gewerbliche Rechnen zeigen, soweit sie hier vorliegen, wenig Fortschritte und werden den preußischen Bestimmungen vom 1. Juli 1911 nicht gerecht, weil sie dem Muster der Volksschulrechenbücher nachgebildet sind. Die berufskundlichen Aufgaben sind meist nichts anderes als angewandte Aufgaben aus dem Volksschulrechnen, mit einem fachkundlichen Mäntelchen versehen. Eine Ausnahme bilden immer nur noch die Frankfurter Hefte, herausgegeben von Direktor **Neuschäfer** unter Mitarbeit von Frankfurter Fortbildungsschullehrern, Verlag Auffahrt (bisher erschienen Hefte für Metallarbeiter, Bauhandwerker, Graphiker), durchgängig sehr fleißige und wohlgelungene Arbeiten), und Die Praxis des gewerblichen Rechnens von **Dageförde, Haumann, Sangkohl** und **Schulze**, Verlag Mittler & Sohn (bisher erschienen Hefte für Metallarbeiter, mit Sonderausgaben für Maschinenbauer, Schlosser und Mechaniker, ferner für Tischler, Tapezierer, Schneider, Bäcker, Kellner, Friseure, ungelernte Arbeiter). Die Texte für die Oberstufe enthalten zugleich einen Text für die Buchführung. Meine Mitarbeit an diesen Heften verbietet mir ein näher Eingehen auf sie — Den preußischen Bestimmungen werden bis zu einer gewissen Grenze gerecht die Rechenbücher von **Unger und Trescher** für Holzarbeiter und für Bauhandwerker, je 1,20 M., Verlag Julius Klinkhardt, indem sie zuverlässiges Material aus der Berufskunde bieten. — Für die rechnerische Behandlung der Reichsversicherungsordnung ist außer Heft I für „Ungelernte Arbeiter“ aus der Praxis des gewerblichen Rechnens (Mittler & Sohn) recht brauchbar: **Eberts** Rechenaufgaben mit Beispielen aus der Reichsversicherungsordnung, Leipzig, J. Klinkhardt, 40 Pf.

Für das Rechnen in kaufmännischen Klassen ist die Methode bereits weiter entwickelt und eingehender durchgearbeitet. Trotzdem bringen die Neuauflagen und einige neue Bücher in der Art der Darbietung mancherlei methodische Fortschritte; z. B. **O. Mantzke**, Lehr- und Übungsbuch des kaufmännischen Rechnens, 3 Teile, 1 M., 1,20 M. und 1 M., 6. Aufl. Weidmannsche Buchhandlung. Als Auszug daraus, für einfache Verhältnisse, ist neu erschienen, Kaufmännisches Rechnen für Fortbildungs- und Handelsschulen. 2 Teile, 50 und 80 Pf.

B. Penndorf, Methodik des kaufmännischen Rechnens. Teubner, 57 S., 1,80 M. — Das Heft gehört zu der Sammlung von Direktor A. Doerr; es behandelt Geschichtliches, Ziel, Auswahl, Verteilung, Methode und bietet ein Literaturverzeichnis. Eine sehr beachtenswerte Schrift.

Dr. Voigt und A. Schneider, Musterbriefe und Aufgaben für den Unterricht in der deutschen Handelskorrespondenz 2. Teil. Teubner, 116 S., 1,40 M. Der Übungsstoff ist reichhaltig, die Fremdwörter treten zurück.

Der Stil ist schlicht; nur eine nicht berechtigte Vorliebe für den Gebrauch des Imperfekts fällt auf.

Doerr, Leitfaden der Handelsbetriebslehre. Teubner, 1,25 M. — In knapper Form wird geboten, was der äußere Betrieb des Geschäfts erfordert. Das Buch will keine Handelskunde oder Handelslehre sein, sondern nur den Betrieb des Handels darstellen. Sehr ausführlich sind Wechsel- und Bankgeschäft behandelt. Der kurze Schlußabschnitt über den Kaufmann als Staatsbürger kann diesem wichtigen Thema nicht gerecht werden.

Karl von der Aa, Methodik des Unterrichts im kaufmännischen Briefwechsel. Teubner, 35 S., 1 M. — Das Heft gehört zur Sammlung A. Doerr. In der sehr beachtenswerten Schrift wird mit Recht eine Beschränkung in der Stoffmenge gefordert.

Dr. Ludwig Wendelstein, Die Sprache des Kaufmanns. Teubner, 132 S., 1,60 M. — Das Buch belehrt über den kulturhistorischen Werdegang des Handelsbriefes, das Schriftbild, den Wortschatz und die Grammatik im Handelsbrief und sucht für das isolierte Sprachmaterial des Kaufmanns Verständnis zu wecken. Besonders in seinem ersten Teile ein sehr interessantes Buch.

*

Unter der Bezeichnung „Bürgerkunde" erscheinen in großer Zahl Bücher, die kurze Auszüge aus der Verfassung und aus verschiedenen Gesetzen enthalten. Die Rücksicht auf den Preis wirkt auf Umfang und Darstellung und damit auf den Wert der Bücher nicht günstig. Auf die meisten paßt die Bezeichnung Bürgerkunde nicht.

A. Müller, Theorie und Praxis der staatsbürgerlichen Erziehung durch die Fortbildungsschule, Thieme in Kaiserslautern, 184 S., geb. 3,80 M. — Der theoretische Teil enthält sehr beachtenswerte Ausführungen über den Zusammenhang der staatsbürgerlichen Bildung mit sozialethischen und pädagogischen Grundfragen; der praktische Teil bietet ausführliche Lehrpläne mit Richtpunkten für die Behandlung einzelner Stoffe. Das Buch verdient besondere Beachtung.

E. Stutzer, Kleine deutsche Staatenkunde. Dresden, L. Ehlermann, 112 S., 60 Pf. — Die Lehrstoffe werden anschaulich, gemeinverständlich und z. T. in sehr wirkungsvoller Gesprächsform dargeboten.

P. Meyer, Bürgerkunde für die höheren Schulen Deutschlands. Quelle & Meyer, 120 S., geb. 1,20 M. — Es ist als eine Art Lese- und Nachschlagebuch gedacht und soll dem Abschluß des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen dienen, deshalb bietet es viele Zusammenhänge zwischen der politischen uud der wirtschaftlichen Entwicklung. Wenn auch in der Fortbildungsschule diese Stoffe nicht direkt zu verwerten sind, so bieten sie doch dem Lehrer wertvolles Material für seine Vorbereitung.

Ebert, Staatsbürgerkunde, Ausgabe für Sachsen. Meißen, Schlimpert, 75 Pf. — Dasselbe für preußische Schulen bearbeitet von E. Schröter, 50 Pf.; **E. Kutsche,** Was man von der Staats- und Bürgerkunde wissen muß. Kattowitz, Böhm, geb. 1,20 M.; Dr. **Weiß und Konrad Weiß,** Die Gesetzes- und Bürgerkunde. Nürnberg, Korn, 136 S., 80 Pf. Die drei Bücher enthalten zuverlässige Auszüge aus den wichtigsten Gesetzen für das bürgerliche und gewerbliche Recht und aus der Organisation der Verwaltung. — **Engelhardt,** Bürger und Staat, eine bürgerkundliche Erzählung. Wittenberg, Herrosè, 108 S., 80 Pf.; **Freter,** Meister Bindewald als Bürger. Dresden, Köhler, 210 S.; beide Verfasser machen den Versuch, die bürgerkundlichen Lehrstoffe an die konstruierte Lebensgeschichte eines Gewerbetreibenden anzuschließen. Ob die Konzentration nach äußeren Gesichtspunkten wirklich einen methodischen Fortschritt bedeutet?

Wittgen, Schulgemäße Volkswirtschaftskunde. Bielefeld, Bertelsmann, 186 S., geb. 3 M., behandelt Stoffe, die bürgerkundlichen Büchern meist fehlen. Das Verständnis volkswirtschaftlicher Zustände ist mindestens so wichtig als die Kenntnis gesetzlicher Bestimmungen und staatlicher Einrichtungen. Das Buch will der Jugend das deutsche Volk in seinem wirtschaftlichen Ringen zeigen. Es ist für keine bestimmte Schulart zugeschnitten, bietet aber der Fortbildungsschule brauchbares Material.

Dr. Clausnitzer, Staats- und Volkswirtschaftslehre. Halle, Schroedel,

geb. 4,50 M.; ein Auszug daraus „Volkswirtschaftliche Belehrungen für Lehrerseminare“, 66 S., 50 Pf., bietet in geschickter Darstellung reichen Stoff und viele anregende Gedanken und ist auch für die Fortbildungsschule sehr zu empfehlen.

G. Kälker, Zur Methodik der ländlichen Fortbildungsschule, 2. Aufl. Leipzig, Hugo Voigt, 124 S., geb. 2 M. Das Buch ist entstanden nach Vorträgen, die im Auftrag des sächsischen Kultusministeriums in Lehrerkursen gehalten worden sind.

*

Das Lehrlingswesen und die Berufserziehung des gewerblichen Nachwuchses. Heft 7 neue Folge der Schriften der Zentralstelle für Volkswohlfahrt. Berlin, C. Heymann, 506 S., 10 M. — Die Schriften der Zentralstelle für Volkswohlfahrt sind längst als ausgezeichnet bekannt; sie führen in gründlicher, unparteiischer Weise in die wirtschaftlichen Probleme der Gegenwart ein und bieten ein Material, das nach sorgfältigen Untersuchungen und Verhandlungen festgestellt worden ist. Der vorliegende Band enthält den Vorbericht und die Verhandlungen vom Juni 1911. Er behandelt das Lehrlingswesen im Handwerk, in der Industrie und im Handelsgewerbe, bietet den gesetzlichen und zahlenmäßigen Stand des gewerblichen Fortbildungsschulwesens, bringt Material über Berufswahl und Lehrstellenvermittlung und bietet die Vorträge mit den Besprechungen über die Berufserziehung der Lehrlinge und über die Bedeutung der Fortbildungsschule für die Berufserziehung. Wer über Lehrlingswesen und Fortbildungsschule orientiert sein will, greife zu diesem Buche; einen besseren Führer gibt es zurzeit nicht.

Schriften der Gesellschaft für soziale Reform; Heft 6 der Abhandlung über die jugendlichen Arbeiter in Deutschland: **Dr. A. Kühne,** Die Fortbildungsschule. Jena, G. Fischer, 58 S., 40 Pf. — Die Schriften der Gesellschaft für soziale Reform behandeln in kleinen Heften zu sehr billigem Preise in gründlicher Art alle wichtigen Fragen, die sich für das soziale Leben unseres Volkes und besonders für die Arbeiter aus der Umgestaltung des wirtschaftlichen Lebens ergeben. Das vorliegende Heft bietet in gedrängter Darstellung außer der Geschichte des Fortbildungsschulwesens die rechtliche Grundlage, die Verwaltung, den Aufbau und die Lehrstoffe für die gewerbliche und die kaufmännische Fortbildungsschule und für die ungelernten Arbeiter. Der Anhang enthält auf 5 Tafeln Statistisches über die Fortbildungsschule in allen Staaten Deutschlands und eine Übersicht über die aufgewendeten Kosten. Die gründliche Kenntnis, die reiche Erfahrung und der klare Blick des Verfassers für die Wirklichkeit verbürgen die Güte des Buches.

*

Emil Schulze, Unsere Fortbildungsschulen für Knaben, Dürr, 30 S. 80 Pf. — **Dr. O. Lehmann,** Die Mädchenfortbildungsschule, Dürr, 62 S. 1,40 M. — Infolge der bevorstehenden Änderungen im Fortbildungtschulwesen der Stadt Leipzig haben die beiden Verfasser in einer Konferenz des Schulinspektionsbezirks Leipzig I über die angegebenen Themen Vortrag gehalten; ihre Ausführungen sind in erweiterter Form in den beiden Broschüren enthalten. Sie zeigen, wie die Aufgabe der Fortbildungsschule zur Zeit in Leipzig aufgefaßt wird und in welcher Richtung die Neugestaltung wohl erfolgen wird. Die zweite Broschüre bringt im Anhang wichtige Resolutionen, Gutachten, Stoff- und Organisationspläne.

Für den Weihnachtstisch.

Noch einige recht hübsche Bilderbücher aus dem Verlage von Josef Scholz in Mainz sind uns zugegangen. Für die ganz Kleinen auf unzerreißbaren Kartons: „Komm!“ ein neues humorvolles Tierbilderbuch (2 M.), und „Mein Spielzeug“, Bilder zum Anschauen (1 M.), sowie für etwas Größere „Ringsumher“, 16 ganzseitige Buntbilder mit Versen, lustige Erlebnisse aus aller Welt (3 M.), alle drei von **Eugen Oßwald.** Ferner: „Die sieben Raben“ von **Franz Stassen,** mit Text nach dem bekannten Märchen von Kotzde (1 M.). Endlich zwei neue Volksbilderbücher (je 50 Pf.): „Hoppe, Hoppe, Reiter“ von **Arpad Schmidhammer** (auch unzerreißbar) und „Rat einmal!“ ein Rätselbuch mit Auflösungen

in Bildern von **M. Langhein.** Alle können wir empfehlen. — Weniger, nach Bildern sowohl wie Versen, gefällt uns: „Kleine Wesen“ von **Fritz Petersen** (Eßlingen, Schreiber; 1 M.). Bekannte Verse aus dem Volksmunde, illustriert durch niedliche Bildchen, gab **Gertrud Römhildt** in demselben Verlage unter dem Titel „Sing Sang“ heraus (50 Pf.).

Als neuester Band der Mainzer Volks- und Jugendbücherei (Verlag von Jos. Scholz) erschien „Der Steiger vom David-Richtschacht“ von **Kurt Geucke** (3 M.). Manche großartige Schilderung läßt den echten Dichter erkennen. Aber die Unwahrscheinlichkeiten in der Handlung sowie in der psychischen Entwicklung des Helden haben in Verein mit dem übermächtigen Ballast der Fachausdrücke doch keinen reinen Genuß bei der Lektüre des Buches in uns aufkommen lassen. — Der Jugendschriftenverlag von Abel & Müller (Leipzig) sandte uns einen ganzen Stoß von Neuerscheinungen, die wir fast sämtlich empfehlen können: die Erzählungen „Sigimer der Alemanne“, ein lebendig geschriebenes Zeitbild aus dem Jahre 203 von **Karl Krehmcke** und „Der Seeteufel“, eine Schiffsgeschichte von **Friedrich Meister,** die namentlich unter den Jungen von der „Waterkant“ dankbare Leser finden wird, sowie „Im afrikanischen Sonnenbrand“, Schilderungen aus dem Kolonialleben, verfaßt von einem erfahrenen „Afrikaner“, Hauptmann **Alfr. v. Winkler** in Leipzig. Dann eine Auswahl aus den „Sagen der Gebr. Grimm“ mit Bildern von **Ubbelohde,** eine Sammlung „Russischer Volksmärchen“, in mangelhaftes Deutsch übersetzt von **F. Hildebrand,** endlich zwei Sammelbücher: „Das Jagdbuch“ und „Der Orient“, deren jedes eine Reihe i. g. gut ausgewählter Abschnitte aus den Werken anerkannter Schilderer auf den betreffenden Gebieten enthält. Jeder der angeführten Bände, die alle illustriert sind, kostet 3 M. — Frisch und flott geschriebene Kriegsabenteuer von 1870/71 bieten die für Schüler höherer Lehranstalten sehr zu empfehlenden und bereits in 2. Aufl. erschienenen „Erinnerungen eines kriegsfreiwilligen Gymnasiasten“ von **Werner Jösting** (München, Beck; 2,50 M.). — **Betty Wettstein-Schmids** Märchensammlung „Im Dämmerschein“ (Zürich, Orell Füßli) wäre wohl besser ungedruckt geblieben. Eine Wohnung auf dem Parnaß wird sie der Verfasserin nicht einbringen. — Die von **Prof. Karl Brunner** unter dem Titel „Deutsche Taten“ für Jugendvereinigungen usw. herausgegebene neue Sammlung hübsch ausgestatteter Bändchen patriotischen Inhalts (Berlin, Verlag Kameradschaft; je 20 Pf.) bringt in Nr. 1: „Soldaten des alten Fritz“, einige recht lebendig geschriebene Kriegsbilder aus zeitgenössischen Berichten. — Zahlreiche Weihnachtsbücher dieses Jahres sind natürlich den Kriegserinnerungen an 1812 bis 15 gewidmet. **Taneras** vielgelesenes Werk: „Die Befreiungskriege“ (München, Beck; 3,50 M.), eine eigentümliche, aber wirkungsvolle Mischung von trockener Geschichtserzählung und lebensvollen, ja packenden Schilderungen, erschien, mit guten Vollbildern geschmückt, in neuer Ausgabe. Band 6 und 7 der Sammlung **„Heim und Herd“** (Lahr, Schauenburg; je 1 M.) enthalten gleichfalls Kriegserinnerungen. Band 6 bringt in zwei Abschnitten aus den Denkwürdigkeiten des Markgrafen Wilhelm von Baden (1792—1859), sowie in den Erinnerungen des hessischen Leutnants Friedr. Peppler hauptsächlich das Kriegsgeschichtliche; Band 7: „Was alt und jung erlebte“, schildert in Originalberichten und zeitgenössischen Gedichten die Spiegelung der Weltereignisse im damaligen Volksleben. **A. Gräves** Schrift: „Die Helden der Freiheitskriege“ (Berlin, P. Werner; 2,40 M.) bringt gut erzählte Biographien von Scharnhorst, York, Blücher, Gneisenau und Bülow. Eine Schilderung der Leipziger Völkerschlacht schließt sich an. — Auch der neue Band der zum Besten des Sächsischen Pestalozzivereins von **Ernst Thiene** herausgegebenen und wieder sehr hübsch ausgestatteten „Neuen Jugendblätter“ ist Erinnerungen aus jener großen Zeit, und zwar besonders solchen, die sächsische Leser interessieren, gewidmet (Dresden, Meinhold & Söhne). — Schon mehrmals haben wir auf **„Schaffsteins** Grüne und Blaue Bändchen“ (Köln, H. & Fr. Schaffstein, je 30 Pf. kart., 40 Pfg. geb.) hingewiesen. Wir können unsere Empfehlung nur wiederholen. Zu sehr billigem Preise wird hier der Jugend eine ganz ausgezeichnete Lektüre zur Belehrung und Unterhaltung dargeboten. Von den „Grünen Bändchen“, die der ersteren dienen, gingen uns zu: „Bei den Indianern am Schingu“, aus dem Reisewerk Karl v. d. Steinens, „Förster Flecks Erlebnisse in Rußland 1812 bis 14“, „Das Leben Karls des Großen“ nach zeitgenössischen Quellen, „Im neuen China“,

Reiseeindrücke von J. Dittmar; von den „Blauen Bändchen“: „Nordseegeschichten“ verschiedener Dichter, „König Bob, der Elefant“ von Volbehr, „Balladen und Lieder zur deutschen Geschichte“ (2 Bändchen). — Für den Weihnachtstisch eignen sich dann auch ganz vortrefflich die neuen **Sammelbände der Vereinigten Prüfungsausschüsse,** deren jeder aus fünf Heften besteht, die gleichartige Stoffe für dieselbe Altersstufe behandeln (Berlin, H. Hillger; je 80 Pf.). — Hingewiesen sei auch auf die neuesten Bändchen von **Wolgasts** „Quellen“, die bekanntlich gleichfalls Vorzügliches zu sehr geringem Preise liefern: „Balladen aus neueren Dichtern“, „Gullivers Reisen“ (1. und 2. Bdchn.), Hebbels „Nibelungen“ (2 Bdchn.), „Robinson“ (Bearbeitung nach Daniel de Foe). Sämtlich im Verlage der „Jugendblätter“ in München. Preis für das hübsch kartonierte Bändchen nur 25 Pf. — Das im Auftrag der „Freien Lehrervereinigung“ für Kunstpflege in Berlin von **C. Meyer-Frommhold** herausgegebene „Preußenbuch“, eine reichhaltige Sammlung der schönsten Dichtungen, die ihren Stoff der Geschichte Preußens entnehmen (Leipzig, Jul. Klinkhardt), ist jetzt in 2 Ausgaben erschienen, deren erste, fein gebundene für 2,50 M., und deren zweite, einfacher ausgestattete für 2 M. (in Partien für einen noch geringeren Preis bis herunter zu 1 M.) zu beziehen ist. Als Geschenk, Prämie oder Erinnerungsgabe ist das Buch sehr zu empfehlen.

Eine ganze Reihe neuer **Steinzeichnungen** sandte die bekanntlich auf diesem Gebiete hervorragend tätige Firma B. G. Teubner auf den diesjährigen Weihnachtsmarkt: „Scheidender Tag“ von Biese, „Am Wehr“ von Prentzel (je 100 × 75 cm, 6 M.) — „Bergfrieden“ von Baar, „Heimziehende Herde“ von Hecker, „Träumerei von Dorsch, „Versailles“ von Beckert (75 × 55 cm, 5 M.) — „Letzter Schnee“ von Treuter, „Ein Frühlingslied“ von Harten, „An der Donau“ von U. Weber (55 × 42 cm, 4 M.). Sehr hübsch sind auch die kleinen Blätter (41 × 30 cm, 2,50 M.): „Waldau“ von Kampmann, „Inntal“ von Baurnfeind, „Nürnberg“ von Dotzler, „Stralsund“ von Bendrat. Neuere Unternehmungen des Verlages sind: Wilh. Diefenbachs köstliche Schattenrisse, der Fries „Per aspera ad astra“ und die Zeichnungen „Göttliche Jugend“, sowie Rud. Schäfers schlichte, gemütvolle Bilder nach der Heiligen Schrift (75 × 55 u. 60 × 50 cm, 5 u. 4 M.). Teubners Steinzeichnungen sind für größere Wohnungen, für Schulen, Amtsräume und dergl. ein herrlicher Bildschmuck. Das vollständige, illustrierte Verzeichnis ist für 40 Pf. zu beziehen.

Im Anschlusse an diese Empfehlung sei die Aufmerksamkeit des Lehrers auch auf die neuen Plastiken unsers Kollegen **Paul Matzdorf** in Cöthen (Mark) gelenkt. Bekanntlich ist dieser auch ein sehr begabter Bildhauer, der zwar manche Anerkennung gefunden hat, dem es aber doch als „Unzünftigem“ nicht recht gelingen will, in die Höhe zu kommen. Und doch verdienten das seine Schöpfungen, auch nach dem Urteil hervorragender Künstler. Für den Weihnachtstisch des Lehrerhauses seien besonders seine neuen, sehr gelungenen Plaketten aus Elfenbeinmasse (38 cm hoch und 28 cm breit): „Pestalozzi“ und „Diesterweg“ empfohlen (Leipzig, Arwed Strauch; je 6,50 M.).

Bekannter sind Matzdorfs Bestrebungen für Volks- und Jugendbühne. Mancher Pädagoge und Kinderfreund ist in den letzten Jahren zu den Aufführungen im Cöthener Dorfschulhause hinausgepilgert und hat seine helle Freude gehabt an dem Eifer und an dem Verständnis, mit dem die kleinen Mimen ihre Spiele darstellen, sowie an dem Interesse, das sie damit in weiten Volkskreisen erweckt haben. Um diesem entgegenzukommen, gibt Matzdorf mit andern (darunter J. Trojan, Karl Engelhardt, Max Geißler) die „Jugend- und Volksbühne“, eine Sammlung geeigneter Weihnachts-, Märchen-, Festspiele und dergl. heraus, die schon weit über 100 Hefte zählt (Verlag von Arwed Strauch in Leipzig), der ein „Ratgeber zur Jugend- und Volksbühne“ zur Seite geht.

Einige ansprechende Gesangsstücke zur Aufführung am Weihnachtsfeste erhielten wir 1. aus dem Verlage von C. Ruckmich in Freiburg i. Br.: Drei Krippenlieder für Männerchor von C. M. Busch (Part. je 60 Pf.), 2. aus dem Verlage von Chr. Fr. Vieweg in Berlin-Lichterfelde: „Weihnachten“ von Gebhardi, für Männer- oder gem. Chor bearbeitet von Kuhnhold (je 10 Pf.), ferner von P. Hoffmann: „Weihnacht in Bethlehem“ für Deklamation, Solostimmen und Harmonium oder Klavier (1,20 M.).

In der i. g. recht empfehlenswerten Sammmlung der „Schreiberschen Be-

schäftigungsmittel zur Bildung des Geistes, des Auges und der Hand" (Eßlingen u. München, J. S. Schreiber) sind neu erschienen: „Wandbilder für die Kinderstube", hübsche Vorlagen, um danach Bilder aus Glanzpapier auszuschneiden und aufzukleben (Bg. 20 Pf., Mappe 1,60 M.). — „Bunte Kartonarbeiten", Vorlagen zu Arbeiten, wie Kästchen, Kalender usw. (3 Hefte zu je 1,40 M.). — „Märchen-Malbuch" von Kainradl (1 M.). — „Anleitung zum Vorzeichnen", auch dem Lehrer zu empfehlen (8 Seite zu je 80 Pf.). — „Modepuppen" zum Ankleiden mit naturwahr gezeichneten und kolorierten Volkstrachten (Bg. 20 Pf.). Diese, sowie die „Volkskundlichen Aufstellbogen" (Fischerdorf an der Ostsee, Dorf im Schwarzwalde usw.) sind auch von heimat- und volkskundlichem Wert (Bg. 20 Pf.), — neue „Modellierbogen": Krippe, Flugmaschinen usw. (Doppelbg. 30 Pf.).

* * *

Von Festgeschenken für Erwachsene, die wir teilweise noch besonders zu besprechen gedenken, sandten uns Quelle & Meyer: 1. **Rud. Euckens** schon in 3. Auflage vorliegendes Werk: „Der Sinn und Wert des Lebens", geschmückt mit dem Bildnis des Philosophen (schön gebunden 3,60 M.), 2. ein neues Werk des Denkers: „Erkennen und Leben" (3,80 M.), 3. „Deutsche Kultur des Mittelalters" von **Prof. Dr. Heere** in Leipzig mit 245 schwarzen Abbildungen auf 112 Tafeln und einem farbigen Titelbilde, alle in vorzüglicher Ausführung, mit Text aus der Feder eines berufenen Gelehrten, sehr fein gebunden, zu dem lächerlich niedrigen Preise von 2,50 M., 4. „Biologie der Tiere", für einen weiteren Leserkreis bearbeitet von **Prof. Dr. R. von Hanstein**, mit zahlreichen schwarzen und farbigen Abbildungen (9 M.). — Aus andern Verlagen: „Einführung in das historische Denken" von **Karl Lamprecht**, mit 36 Abbildungen (Leipzig, R. Voigtländer; 2,60 M.). — „Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten in seiner geschichtlichen Entwicklung" von **Prof. Albert B. Faust**, berechtigte deutsche Ausgabe (Leipzig, B. G. Teubner; 10 M.). — „Geschichte und Herkunft der alten Franken" von **Prof. Dr. Schmaus**, mit Abbildungen (Bamberg, C. C. Buchner; 4 M.). — „Lebensfragen und Lebensbilder", Beiträge zur Lebensvertiefung, gesammelte Aufsätze von **Prof. W. Bithorn** (Merseburg, Stollberg; 3 M.). — „Geschichte der Nationalökonomie" von **Adolf Damaschke** (Jena, G. Fischer; 5 M.), eine ganz vorzügliche Einführung in das Gebiet der Volkswirtschaft, schon in 6. Aufl. erschienen. — „Die heilige Erde", ein „Hausbuch für freie Menschen", herausgegeben von **Louis Satow** (München, E. Reinhardt; 4 M.): Sammlung von Dichtungen, die in ihren beiden ersten Abteilungen („Kampf gegen die Finsternis" — „All und Erde") wohl nur Freidenkern im vollen Sinne dieses Wortes zur Erbauung dienen wird, die aber im letzten Teil („Empor zum Licht!") auch Perlen der Poesie bietet, die geeignet sind, jeden Kunstsinnigen in weihevolle Stimmung zu versetzen. — „Das Rokokopult und anderes" von **Fedor Sommer** (Halle, Mühlmann; 2,50 M.): eine in psychologischer Hinsicht nicht uninteressante Erzählung einer Lehrerin, eine Skizze aus dem Riesengebirge und eine Humoreske, i. g. mittelmäßige Unterhaltungslektüre.

Aus der Fachpresse.

Arbeitsziele und -Wege der modernen Denkpsychologie nach O. Külpe — F. Schnaß (Köln) — Päd.-psychologische Studien 11 u. 12.

Zum Problem der Sozialpädagogik — Dr. Buchenau — Bl. f. d. Fortbildung des Lehrers 20.

Goethe als Sozialpädagoge — R. Merhout (Zehlendorf) — Päd. Warte 21.

Education and social progress — A. Morgan (Edinburgh, Scotland) — Educational Review (New York) 11.

Die Kurzstunde in der Volksschule (Gegen) — Schles. Schulztg. 46.

Die Versuchsschule — Dr. Strehler (München) — Fr. bayr. Schulztg. 25.

Das Recht des Kindes als schulkundlicher pädagogischer Grundsatz (Kritische Bemerkungen) — Th. Franke (Wurzen) — Deutsche Schulpraxis 46 u. 47.

Zur Vereinfachung des Rechenlehrplans (Gegen Ritthaler) — R. Knilling (Traunstein) — Bayr. Lehrerztg. 44.

Eine wenig beachtete Fehlerquelle im Rechtschreibunterricht (die nur scheinbar richtigen und die auf Irrwege führenden Hilfen, die den Schülern auf den unt. Stufen gegeben werden) — C. Ziegler — Frankf. Schulztg. 21.

Probleme des elementaren Lese- und Schreibunterrichts und Versuche zu ihrer Lösung unt. Bez. auf die Ergebnisse der experiment. Pädagogik — Seminaroberl. Strehle (Heilbronn) — Volksschule (Württemberg) 21.

Fingerrechnen und Fünfereinheit im ersten Rechenunterricht — Dr. Köhler (Lauterbach) — Schulbote f. Hessen 42.

Physikalische Schülerübungen (Praktische Ratschläge f. d. Volksschule). — J. Sallé — Neue westdeutsche Lehrerztg. 42 u. 43.

Fibeln und kein Ende (Gegen die „begriffliche Methode" im ersten Leseunterricht) — H. Kolrep (Magdeburg) — Schulblatt der Prof. Sachsen 46.

Die Lebensgemeinschaften als abschließende Kapitel im naturkundl. Unterricht — O. Schulze (Altona) — Päd. Zeitung 46.

Kind und Lyrik — E. Linde (Gotha) — Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 11.

Einige Gedanken üb. den Geometrieunterricht — Gerlach (Bremen) — Neue Bahnen 1912/13 Nr. 2.

Der fremdsprachliche Unterricht in der „Arbeitsschule" — Seminaroberl. Pilz (Zschopau) — Allg. Deutsche Lehrerztg. 42.

Mehr Freude am Sprechen! — Dr. M. Zollinger — Schweiz. Lehrerztg. 46 u. 47.

Vergleichender Deutschunterricht (Ältere und neuere Literatur zur Begründung des D.-U. auf der Mundart) — Dr. v. Greyerz (Glarisegg) — Berner Seminarblätter 15.

Neuzeitliches Schulturnen — P. Golz — Päd. Zeitung 47.

Die Neuordnung der zweiten Lehrerprüfung in Preußen — Reg.-Schulrat Bohnstedt (Stettin) — Päd. Blätter f. Lehrerbildung 11.

Die Laufbahn des Volksschullehrers in den deutschen Bundesstaaten im Jahre 1912 — Schulinsp. Matth. Meyer (Hamburg) — Säemann 11.

Vom Schulleben in Deutsch-Ostafrika — W. Föllmer — Päd. Zeitung 47.

J. H. G. Heusinger, ein verschollen gewesener Thüringer Pädagoge (nach Dr. Teuschers Biographie) — O. Karstädt (Bad Schmiedeberg) — Allg. thür. Lehrerztg. 45 u. 46.

Die philos. Grundlagen der Fichteschen Erziehungslehre — Dr. Buchenau — Deutsche Blätter 1912/13 Nr. 7.

H. A. Daniel (Zu seinem 100. Geburtstage) — E. Oppermann (Braunschweig). — Ebenda.

Samuel Heinickes Plan zur Errichtung eines Lehrerseminars 1784 — G. Schumann (Leipzig) — Zeitschr. f. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 3.

Literarische Notizen.

Der neue Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Leipzig, Dr. Eduard Spranger, begann die Herausgabe einer „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der wissenschaftlichen Pädagogik" (Leipzig, Dürr). Der ihr zugrunde liegende Gedanke ist: gegenüber der engen Auffassung der Pädagogik als Erziehungstechnik zu betonen, daß die Erziehung als Kulturvorgang, der in den Zusammenhang des ganzen geistigen Lebens eingebettet ist, und daß folglich die Pädagogik als eine Wissenschaft aufgefaßt werden muß, die in ihrem historischen, beschreibenden und normativen Teil mit den übrigen Gebieten eng verwoben ist. Der I. Band, auf Grund neuer archivalischer Studien verfaßt von Dr. G. Thiele, behandelt „die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809—1819, mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps" (204 S.; 3,60 M.).

Eine neue Ausgabe der von O. Willmann seinerzeit veranstalteten Sammlung der Päd. Schriften Herbarts, die bisher als die beste galt, aber seit langem vergriffen ist, soll bei Zickfeldt in Osterwieck erscheinen. Der Mitherausgeber, Dr. Th. Fritzsch in Leipzig, wird darin eine Anzahl neuer, bisher ungedruckter Manuskripte Herbarts veröffentlichen, die manche Dunkelheit seiner Pädagogik aufklären und zum Teil viel Neues bieten werden. Es sind darunter die Diktate zu den päd. Vorlesungen im

Wintersemester 1802/3, der erste Entwurf der Allg. Pädagogik, eine Theorie des Unterrichts, ein Lehrplan für Gymnasien, ein Gutachten über Realschulen usw. Auch die Aphorismen sollen zum erstenmal unredigiert zum Abdruck kommen.

Nächstens soll noch ein neuer, letzter Sammelband Prof. Münchs erscheinen, dessen Anordnung der Verstorbene noch selbst bestimmen konnte.

Im Jaegerschen Verlage (Leipzig und Berlin) begann eine neue „Sammlung pädagogischer Schriftsteller" für Oberlyzeen, Lehrer- und Lehrerinnenseminare, herausgegeben von Dir. Förster (Prenzlau), zu erscheinen. Die ersten 3 Bände enthalten: „Lienhard und Gertrud", im Auszuge mit kurzer Einleitung und Anmerkungen hg. von Dr. Gedan (0,90), „Comenius' Große Unterrichtslehre", im Auszuge hg. von Prof. Dieffenbacher (0,60), B. Siegismunds „Kind und Welt", hg. von Förster (0,60). Schrift und Ausstattung sind gut, die Preise außerordentlich niedrig. Auch sonst ist uns beim Durchblättern der Bände nichts aufgestoßen, das uns an ihrer Empfehlung hindern könnte. Aber war denn die neue Sammlung neben den vielen ihresgleichen wirklich notwendig? Und immer wieder die alten Namen! Was uns für den Seminarunterricht mangelt, ist eine Anthologie der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Diesterweg, Dittes, Kellner, Ziller, Dörpfeld, Sallwürk, Heusinger und Fröbel, Natorp, Förster, Willmann, Kerschensteiner usw. müßten darin vertreten sein.

Die Karlsruher Ortsgruppe des Deutschen Ostmarkenvereins gab bei B. G. Teubner die 3. Sammlung der in ihr 1912 gehaltenen „Nationalen Jugendvorträge" heraus (1,20 M.): Aus der Geschichte des deutschen Waldes (Hausrat), Deutsches in alter deutscher Kunst (Baumgarten), Aus meinen Kriegserinnerungen (Hensch), Rassen und Völker (Fischer), Friedrich der Große (Kreßmann). Die in der „Jugendpflege" tätigen Pädagogen seien auf die Sammlung hingewiesen.

Der „Bericht über den Stand der städtischen Volksschulen in Mannheim" 1909—1912 enthält einen auch für weitere Kreise sehr interessanten zusammenfassenden „Rückblick auf den Entwicklungsgang des Mannheimer Systems".

Die im 9. Jahrgang stehende bekannte Zeitschrift „Aus der Natur" (Verlag von Quelle & Meyer; jährl. 12 Hefte zum Preise von 8 M.) will sich fortan gänzlich in den Dienst der neueren Bestrebungen auf den Gebieten des naturwissenschaftlichen und geographischen Unterrichts stellen. Herausgegeben wird sie von bekannten Methodikern: Dir. Dr. Johannesson und Oberlehrer Dr. Schoenichen in Berlin in Verbindung mit Prof. Dr. Wagner in Dresden.

Von den Veröffentlichungen des Leipziger Psychologischen Instituts erschien kürzlich der III. Band (Leipzig, Alfr. Hahn). Bis Ende des Jahres ist ein Vorzugspreis von 7,50 M. für Band III und von 20 (statt 28) M. für Band I—III festgesetzt.

Eine neue Lieferungsausgabe von Friedrich Nietzsches Werken wird in Alfred Kröners Verlage herausgegeben. Sie wird 44 Hefte zu 1 M. umfassen, von denen alle 14 Tage eins ausgegeben wird. Die Schriften des genialen Denkers sind nach ihrer Entstehung geordnet.

Neue Hefte der Religionsgeschichtlichen Volksbücher, herausgegeben von Fr. M. Schiele: „Die religiöse Lyrik im Alten Testament" von Lic. Hans Schmidt, „Laotse, seine Persönlichkeit und seine Lehre" von Dr. Stübe (je 50 Pf.).

Meisterwerke der Weltliteratur, herausgegeben von Oberstudienrat V. Lößl (Bamberg, C. Buchner): eine vorzugsweise für die Lektüre in höh. Schulen bestimmte, nach pädagogischen Grundsätzen bewußt und konsequent bearbeitete Mustersammlung mit knappen, aber ausreichenden Einleitungen sowie erklärenden Anmerkungen, auch Abbildungen, Karten u. dergl., wo sie nötig erscheinen. Von der Sammlung, die bereits 20—30 Nummern zum Preise von 0,50 bis 1,50 M. umfaßt, gingen uns zu: Philoktetes und Aias, zwei Dramen des Sophokles in neuer Übersetzung herausgegeben von J. Herzer und Grillparzers König Ottokar, herausgegeben von Prof. Zellweker.

Aus Natur und Geisteswelt (B. G. Teubner; gb. je 1,25 M.). Neuerscheinungen dieser Sammlung, die nicht genug empfohlen werden kann: „Das Problem der Willensfreiheit" von Prof. Dr. Lipps in Zürich — „Die Renaissancearchitektur in Italien I" von P. Frankl (mit zahlreichen Abbildungen) — „Astronomie in ihrer Bedeutung für das prakt. Leben" von Prof. Dr. Marcuse. — In neuer Auflage erschienen: „Abstammungslehre und Darwinismus" von Prof. Dr. Hesse — „Der Mond" von Prof. Dr. Franz — „Die Befruchtung" von Dr. Teichmann (alle

drei mit zahlreichen Abbildungen) — „Philosophie, ihr Wesen, ihre Probleme, ihre Literatur“ von H. Richert.

Mit der 159. Lieferung ist das Kraemersche Prachtwerk „Der Mensch und die Erde“ bis zur Vollendung des 8. Bandes vorgeschritten. In den letzten Heften schreibt der bekannte Kunstgelehrte Cornelius Gurlitt in geistreicher Weise unter Heranziehung reichen kulturgeschichtlichen Materials über das Feuer in Kunst und Kunstgewerbe (Schmelzkunst, Kunsttöpferei, Porzellanfabrikation, Glasmalerei, Keramik usw.). Den 9. Band beginnt Julius Hart mit einer Abhandlung über das Wasser in Kultus und Mythus (Verlag von Bong & Komp.; Preis der Lieferung 60 Pf.).

Ein praktisch eingerichteter und zahlreiche zweckdienliche Notizen enthaltender „Kalender für Handelsschüler“ erschien zum zweitenmal in dem bekannten kaufmännischen Verlag von G. A. Gloeckner in Leipzig (Pr. 50 Pf.).

Das S. 654 (Oktoberheft) besprochene Werk von Tschubrovitz ist, was wir auf Wunsch der Firma Friedrich Brandstetter hier mitteilen, bei Oskar Brandstetter in Leipzig erschienen.

Eingegangene Schriften.

(An anderer Stelle der D. Sch. angezeigte Schriften ausgeschlossen. Besprechung vorbehalten.)

Dr. Hagen, Einrichtungen und Erfahrungen aus dem Gebiet der Jugendpflege im Kreise Schmalkalden. Leipzig, Siegismund & Volkening (0,40). — G. Ernst, Was heißt „geistbildender Unterricht“ und wie erzielt man ihn? Minden, Hufeland (0,60). — M. Reiniger, Aktuelle Fragen aus der Pädagogik der Gegenwart. I: Abhandlungen von Zeißig, Zimmermann, Kubbe, Reiniger, Lehmensick, Th. Franke, Wolff, C. Müller (3,50). III: Nohl, Werktätigkeit auf der Mittel- und Oberstufe (1,30). Langensalza, J. Beltz. — Reiniger, Aus der Reformbewegung. Ebenda (0,30). Zeitungsstimmen, die sich gegen radikale Reformbestrebungen oder gegen solche überhaupt wenden, mit kurzer Zwischenrede. — Schiebuhr, Zur Frage des Werkunterrichts. Ebenda. (2) Oberflächlich. — Hemprich, Wie fördere ich die Jugendpflege und wie helfe ich selber mit? 3. Aufl. Ebenda (1,50). — Glück, Das erste Jahrbuch der Päd. Zentrale des Deutschen Lehrervereins. Ebenda (0,80). — Gulbins, Ratgeber bei Errichtung von Mittelschulen in kleineren Städten. Frankfurt a. M., Diesterweg (2,40). — H. Acker S. J., Erziehung und Unterricht. L. Kellners päd. Grundsätze, aus seinen Schriften ausgewählt und eingeleitet. Kempten-München, Kösel (gb. 1). Auswahl in systematischer Gliederung. Ausgesprochener Zweck: Rüstzeug zu schaffen für den Kampf um die christliche Schule. Als Anhang Verzeichnis der Schriften Kellners und einiger Schriften über ihn. — Trunk, Der Bezirksschulinspektor, sein Amt und seine Persönlichkeit. Wien-Leipzig, F. Deuticke (2). — Prof. Dr. Willmann, Aus Hörsaal und Studierstube. Gesammelte kleinere Schriften. 2., verm. Aufl. Freiburg i. Br., Herder (4,60). — Dr. Wechsler, Schillers Anschauungen über die Kunst als erziehende Macht (Aus Schule und Leben III 1). Straßburg, Fr. Bull (2). — Bruns und Fimmen, Hilfsschulkunde. Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlung (gb. 5). — Pöschl, Der Volksschulunterricht in zeitgemäßer Gestaltung. I: Das erste Schuljahr, von W. R. Richter. Wien-Triest, Quidde. — Dr. med. Meirowsky, Geschlechtsleben der Jugend, Schule und Elternhaus. 2., erw. Aufl. Leipzig, J. A. Barth (0,90). Sehr instruktiv, besonders durch Beschreibung vieler Einzelfälle. Die Vorschläge des Verfassers beherzigenswert. — Dr. Samosch, Schule und Haus. Vom ärztlichen Standpunkte aus. München, O. Gmelin. — F. Weigl, Bildung durch Selbsttun. München, Isaria-Verlag. — Bessiger, Die Unterklasse einer 2klassigen Volksschule im Lichte der Arbeitsidee. Leipzig, Wunderlich (2,80, gb. 3,40). — M. Conrad, Kind und Lehrer. Ebenda (1,20, gb. 1,60). — R. Bock, Wegen Sittlichkeitsverbrechen verurteilt! Meine Erlebnisse als Rektor einer Berliner Mädchenschule und die Geschichte meiner unschuldigen Verurteilung. Lissa, Eulitz (0,50). — Alice Salomon, Was wir uns und andern schuldig sind. Ansprachen und Aufsätze. Leipzig, B. G. Teubner (2). — Ruska, Unterrichtsfragen auf der 83. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte. Leipzig, Quelle & Meyer (0,80). — Timm, Was kann die Volksschule zur Förderung der Jugendpflege beitragen? Potsdam, Schmidtgall. — O. Stern, Der Taubstummenlehrerberuf. Stade,

Fr. Schaumburg (1,50). Zur Aufklärung über die an den Taubstummenlehrer gestellten Anforderungen, seinen Bildungsgang und die diesen regelnden Bestimmungen, seine Aussichten usw. Besonders für diejenigen, die sich diesem Berufe widmen wollen. — L. Veeh, Landtagswahl und Lehrerstand. Kirchheim und Teck, C. Riethmüller. — B. Hofmann, Jugenderziehung und Bodenreform (Soziale Zeitfragen, hg. von Damaschke, 1912, Nr. 2. Pr. 50 Pf.). Weist den Einfluß der Wohnungsverhältnisse auf die Erziehung nach und begründet damit die Pflicht des Lehrers, zur Bodenreformfrage Stellung zu nehmen. — Prof. Dr. Rein, Bodenreform und Schularbeit. Vortrag. Ebenda (0,50). Wird vom Verlage (Berlin NW 23, Lessingstr. 11) unberechnet verschickt. — Prof. Dr. Spahn, Nationale Erziehung und konfessionelle Schule. Kempten-München, Kösel (0,80). Beide notwendig, darum Vereinigung des nationalen und des konfessionellen Moments in der öffentlichen Schule! Ein Mahnruf vom katholischen Standpunkte aus. Die Broschüre, die den geschulten Historiker erkennen läßt, steht hoch über andern ihrer Tendenz. — Bongartz, Die Lage der Volksschule im Reichsland Elsaß-Lothringen. Leipzig, Th. Weicher (0,50). Ergreifende Schilderung der Notlage, unter der die Volksschule des Reichslandes seit Jahrzehnten leidet. Dem Schriftchen ist die weiteste Verbreitung zu wünschen. — Cellérier et Dugas, L'année Pédagogique. Première année 1911. Paris, Felix Alcan.

Prof. Dr. Bithorn, Lebensfragen und Lebensbilder. Merseburg, Stollberg (gb. 3). — Kubbe, Jesus bei den Kleinen. Präparationen. Langensalza, J. Beltz (1). — Piening, Kleine ev. Missionskunde. Charlottenburg, Schmiegel (0,75). — Turowski, Präparationen für die Behandlung der Propheten des A. T. Berlin, Prausnitz (2,90). — Dr. Reukauf, Unser Christenglaube. Handreichung für die Oberstufe und den Konfirmandenunterricht. Leipzig, Wunderlich (1,60. Gb. 2,20) — Prof. Dr. Sell, „Positive" und „Moderne". Leipzig, Quelle & Meyer (2). — E. Heyn, Glaubenslehre auf Grund des geschichtlichen Religionsunterrichts für die obere Stufe höherer Schulen. Leipzig, Wunderlich (1,60; gb. 2).

K. Werner, Deutsches Schwert und deutscher Pflug. Zwei Jahrtausende deutscher Geschichte im Spiegel unserer lyrisch-epischen Dichtung seit Goethe und Schiller. Leipzig-Raschwitz, Volger (5). Gedichtbuch zur ästhetischen Gestaltung des Geschichtsunterrichts. Betreffs der Auswahl wäre wohl einiges zu beanstanden, im ganzen aber kann man dem Herausgeber zustimmen. Der Text ist den ursprünglichen Quellen entnommen und durch sparsam gegebene Anmerkungen erläutert. Für Unterricht und Schulfeste sowie als Schülerprämie in ev. Schulen empfohlen. — Reiniger, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. Präparation III. und IV. Langensalza, J. Beltz (4,50 und 4). — Greef, Zur staatsbürgerlichen Erziehung. Ebenda (0,40). — Dr. Roßbach, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in mittleren Schulen. 3 Teile. Leipzig, Dürr (2—2—2,50). — Dr. Hedler, Grundriß einer Hamburgischen Bürgerkunde. Hamburg, Herold (0,30). Ausreichender, systematisch geordneter Stoff in faßlicher Darstellung, ohne methodische Ansprüche. — J. Siemon, Moderner Geschichtsunterricht. I: Von der Urzeit bis zur Städtegründung. Leipzig, Wunderlich (1,60. Gb. 2,20). — Sammlung Göschen: Mecklenburgische Geschichte. Von O. Vitense. Portugiesische Geschichte. Von Dr. G. Diercks (gb. je 0,80). — Prof. Dr. Dragendorff, Westdeutschland zur Römerzeit. Leipzig, Quelle & Meyer (gb. 1,25). — Prof. Dr. Schmaus, Geschichte und Herkunft der alten Franken. Bamberg, Buchner (gb. 4). — Dr. Eckardt, Abriß der Staatsbürgerkunde. Ausgabe A. (Preußen) und B. Leipzig, Teubner (je 0,30).

Mannsfeldt, Die neuere wissenschaftliche Prosa in der Schule. Gotha, Thienemann (1,80). — Prof. Dr. Thoma, Das Studium des Dramas. III: Goethe. Ebenda (1,80). — Ad. Bartels, Shakespeare und das englische Drama im 16. und 17. Jahrhundert. München, Callwey (1). — H. Brunckhorst, Grundsätzliches und Praktisches von der Verbreitung guter und billiger Volkslektüre. Hamburg, W. Senger (Pädagogische Reform). Aus der Praxis, vorzugsweise der „Vereinigten Prüfungsausschüsse". Interessant für jeden Freund der Sache und unentbehrlich für jeden, der daran mitarbeitet (0,50).

Dr. Steinecke und Dr. Kretschmer, Deutsche Erdkunde für Mittelschulen. 4 Teile. Leipzig, G. Freytag (gb. I—III 1, IV 1,20). — Sammlung Göschen (Bdch. gb. 0,80): Dr. Hambruch, Landeskunde von Schleswig-Holstein, Helgoland und Hamburg.

Prof. Dr. Deecke, Landeskunde von Pommern. — R. Sieber, Beiträge zur Theorie und Praxis einer allgemeinen Heimatkunde auf allen Klassenstufen I. Leipzig, Fr. Brandstetter (1,40). — Schimpf, Zeichenblock für die Handbetätigung im heimatkundlichen Unterricht. Leipzig, Gaul & Pöhl (1). — Daniels Leitfaden für Geographie. Ausgabe E. (für höhere Schulen), 270. Aufl. Neubearbeitung von Dr. Fritzsche. Halle, Waisenhaus (gb. 1,60). Bemerkenswerte Neuerungen: Aufnahme von typischen Landschaftsbildern und Textskizzen, Berücksichtigung der wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse. Bearbeitung gut und brauchbar. — P. Weigeldt, Lektüre zur Erdkunde. Leipzig, E. Wunderlich (2; gb. 2,50). Gut ausgewählte Stücke aus geographischen Meisterwerken für höhere Schulen. — Prof. W. M. Davis (Harvard Universität), Die erklärende Beschreibung der Landformen. Übersetzung von Dr. Rühl. Leipzig, B. G. Teubner (11). — Muffelmann, Bilder aus der Sternenwelt. Godesberg, Naturwissenschaftlicher Verlag (2). — Freundlich, Die Beleuchtung der Erde durch die Sonne. Mannheim, Eger (0,80).

Seidensticker, Wetterkalender. Stuttgart, Kosmos (0,25). — Prof. Dr. Dennert, Der Unterricht in der Biologie. 2 Teile. Langensalza, J. Beltz (2,80 und 1,75). — Niemann, Präparationen für den naturgeschichtlichen Unterricht. III. Osterwieck, Zickfeldt (3,80). — Herrmann und Stridde, Pflanzenkunde für Mittelschulen. Frankfurt a. M., Diesterweg (2,60). — Dr. Gengler, Vogelmerkbüchlein. I und II. Stuttgart, Strecker & Schröder (je 0,30). — Dr. Mathuse, Bau und Lebenstätigkeit der Pflanzen. Leitfaden für biologische Übungen in der Prima. Leipzig, Quelle und Meyer (1,20).

Bauckner, Einführung in die Physik. München, Oldenbourg (gb. 3,60). — O. Frey' Wellpapparbeiten. Ein Lehrgang für den physikalischen Arbeitsunterricht. Leipzig, Wunderlich (2; gb. 2,50). — Uebel, Hilfsbuch für den Chemieunterricht. Ausgaben für Knaben und für Mädchen. Leipzig, Dürr (3 und 2,75). — Jobst, Der Unterricht in der Chemie mit Schülerübungen. Leipzig, Wunderlich (1,20. Gb.1,60).— Prof. Roedel, Lehrbuch der Chemie. 2 Teile. Leipzig, Quelle und Meyer (gb. 1,80 und 2,40).

Prof. Dr. Elster und Dr. Glück, Die wissenschaftliche Vorbildung für den deutschen Unterricht. Leipzig, B. G. Teubner (0,80). — Michel und Vetter, Der Gang des ersten Leseunterrichts. Leipzig, J. Klinkhardt (0,80). — Vetters Lesekasten. Leipzig, E. Vetter. — Karge, Fibel. Leipzig-Riga, Neuner (1). — Eichler, Anleitung zur richtigen Lautbildung. Leipzig, Wunderlich (1,60; gb. 2,20). — Kotzde, Des Kindes Fibel. Bilder von A. Schmidhamer. Mainz, Jos. Scholz (gb. 3). — Weitkamp, Zur Lesebuchfrage. Langensalza, J. Beltz (2). — Troll, Präparationen zur Behandlung deutscher Gedichte. I. Ebenda (2,50). — Jütting-Weber, Lesebuch für Mittelschulen, bearbeitet von Heinemann, Krüger, Sandt, Wilke. Ausgabe für die Provinz Sachsen. Leipzig, J. Klinkhardt (1,20—2,50—2,80—3,50). — Wendt, Orthographisches Wörterverzeichnis. Langensalza, J. Beltz (0,10). — Wendt, Deutsche Grammatik mit Übungen. Ebenda (0,60). — Prof. Vietor, Kleines Lesebuch in Lautschrift. Ebenda (0,80). — Bohn, Diktate. IV. Leipzig, Dürr. (1). D. in zusammenhängender Form und stufenmäßiger Anordnung. — Schwahn, Diktate. III. Leipzig, Dürr (0,60). Geordnet nach den Abschnitten des amtlichen Regelbuchs, in zusammenhängender Form. — Eckhardt-Klanert-Lehmann, Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen. III. Leipzig, B. G. Teubner (1,20). — Dr. Rich. Laube, Entwurf eines ausführlichen Lehrplans für den Deutschunterricht der sächsischen Mädchenschule. Dresden, O. und R. Becker. — Bruchhausen, Der richtige Gebrauch der Zeitwörter. Halle, Waisenhaus (1). Nachschlagebuch für Fallforderung und Konjugation. Für die Hand der Schüler. — Kosog, Unsere Rechtschreibung. Leipzig, B. G. Teubner (0,60). Kritik und Besserungsvorschläge, gruppiert um das vielbesprochene Breslauer Diktat, dem der Verfasser offenbar zu große Wichtigkeit beilegt. Sonst einverstanden. — Thomas, Stilistische Kernübungen für das 1. und 2. Schuljahr. Dresden, Huhle (0,60). Angelehnt an die Pfeiffer-Kullschen Bilder zu Heys Fabeln, mit methodischer Anleitung. — Prof. K. Hartmann, Schülervorträge. Leipzig, B. G. Teubner (2,40). — Prof. Schmieder, Erleben und Gestalten. Ebenda (1,60). — Dr. Oertel, Deutscher Stil. Ebenda (gb. 1,80).

P. Richarz, Cinq cents Etymologies curieuses. Düsseldorf-Eller, M. Richarz (1,50). — Dr. Kühn, Dr. Diehl, W. Schwarzhaupt, Französisches Lesebuch für Mittelschulen. Bielefeld-Leipzig, Velhagen & Klasing. — Dieselben, Lehrbuch der französischen Sprache für M.-Sch. 3 Teile. Ebenda. — Scherer, Ratgeber für Lehrer. IX: Französische und englische Sprache. Von K. Irmer. Leipzig, Wunderlich (1,60; gb. 2,20).

Mathematische Bibliothek: 5. Die Fallgesetze. Von H. E. Timerding. 8. Theorie der Planetenbewegung. Von P. Meth. 9. Einl. in die Infinitesimalrechnung. Leipzig, B. G. Teubner (je 0,80). — Dr. Grüttner, Die Grundlagen der Geometrographie. Leipzig, Quelle & Meyer (0,80). — Müller und Baltin, Graphische Darstellungen. Graphische Behandlung der Gleichungen. Grundlehren von den Kegelschnitten. Leipzig, B. G. Teubner (1,25). — Drubig, Übungsaufgaben mit der Rechentafel „Exerzitium". Leipzig, Merseburger (0,30). — Dr. Wilk, Die dem Zehnersystem übergeordneten Zahlensysteme und ihre Bedeutung für das Rechnen. Langensalza, J. Beltz (0,25). — Teupser, Die Rechenstunde. Ebenda (1,50).

Dr. B. Barth, Willens- und Charakterbildung durch Leibesübungen. Leipzig, Siegismund & Volkening (0,80). — Chrosciel, Vorbereitung auf die II. Lehrerprüfung im Zeichnen und Turnen. Langensalza, J. Beltz (0,50). — Reinberg, Anleitung für Ballspiele. Leipzig, B. G. Teubner (1,50). — Marga Eickhoff, Häusliche Gymnastik unserer Jugend und ihre Spiele im Freien. Leipzig, Nemnich (1,20). — Dr. med. Münter, Kultur des Leibes. Braunschweig, Westermann (2,50). Das lediglich vom medizinischen Standpunkte aus verfaßte, gemeinverständlich abgefaßte Werk tritt für rationellere Körperpflege ein. Seine Darlegungen sind in hohem Grade beherzigenswert. Es verdient die weiteste Verbreitung. — Karl Friedrich, Vergeude keine Lebenskraft! München, Ernst Reinhardt (1).

Czekanski, Ausführlicher Lehrgang für das Zeichnen in der Volksschule. Wien, Manz (6,60 K). — Wendler, Das darstellende und schmückende Zeichnen in der Volksschule. Leipzig, B. G. Teubner (2). — Gröger, Grundriß der Kunstgeschichte. Leipzig, Raschwitz (3). — Pallat und Jolles, Aus der Praxis der deutschen Kunsterziehung. IV: Internationaler Kongreß für Zeichnen, Kunstunterricht und angewandte Kunst. Leipzig, B. G. Teubner (1,50). — A. Studnička, Deutsche Reformschrift, lateinische und runde Schrift. Sarajevo, J. Studnička & K. (1).

Götz, Vaterlandslieder. Leipzig, Merseburger (0,25). — F. Schmidt, Praktischer Führer durch die Klavierliteratur. Bergedorf, H. Köster (0,85). — Dr. Göhler, 12 Gesänge für Knaben- oder Frauenchor. Leipzig, Merseburger (2,75). — G. Winter, Auf, mein Deutschland! Historische Volkslieder für 3stimmigen Chor bearbeitet. 3 Hefte. Dresden, Huhle (je 0,25). Heft II: Lieder aus den Befreiungskriegen. — R. Wicke, Musikalische Erziehung und Arbeitsschule. Leipzig, Wunderlich (2; gb. 2,50).

Wewezer, Der Meister. Ratgeber und Lehrbuch. Wittenberg. Herrosé (1,60). — Vins und Nissen, Wirtschaftsrechnungsführung. Ebenda (0,50. — Klinkhammer, Deutsche Aufsätze für gewerbliche Fortbildungsschulen. Ebenda (1). — Dr. Grundscheid und L. Schmidt, Jugendsang. Ebenda (0,95). — Rose Vollmer, Praktische Lebenskunde in der Mädchenfortbildungsschule. Dessau, Dünnhaupt (2). — Rich. Hoffmann, Wie verschaft man sich Anschauungsmittel für die ländliche Fortbildungsschule? Lissa, Eulitz (0,60). — Kittkewitz und Knooke, The Junior clerc. Leipzig, F. Hirt & Sohn (gb. 3).

Neuauflagen älterer Schriften.

Wurthe, Präparationen für den Unterricht in der Naturlehre. I. Physik. 2., verbess. und verm. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt (5,40). Ein sehr brauchbares Hilfsbuch, in dem auch die neueren methodischen Bestrebungen Aufnahme gefunden haben. — Wünsche, Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands. 6., verb. Aufl. von Prof. Dr. Schorler. Leipzig, Teubner (2,60). Schmeil-Fitschen, Flora von Deutschland. 10. Aufl. Leipzig, Quelle & Meyer (3,80). Zwei bewährte Pflanzen-Bestimmungsbücher. — Dr. Quiehl, Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. 5. Aufl. Leipzig, Teubner. Hilfsbuch zur Einführung in die Phonetik des Französischen und in die Methodik des französischen Unterrichts. Früher

unter dem Titel: „Die Einführung in die französische Aussprache.“ Von sach- und fachkundiger Seite als zuverlässig und sehr brauchbar empfohlen. — Schäfer, Geländespiele. 3. Aufl. Leipzig, Teubner (0,80). Schon früher in der D. Sch. sehr günstig beurteilt. — Prof. Dr. Weinel, Zur Reform des Religionsunterrichts. 2. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht (0,50). Die Dresdner Leitsätze des Bundes für Reform des Rel.-Unt. mit Begründung. — Prof. D. Thoma, Das Drama. 3., verm. Aufl. Gotha, Thienemann (1,50). — Seidensticker, Merkbüchlein für Naturbeobachtungen. 2., verb. Aufl. Stuttgart, Kosmos (0,10). — Kankeleit, Orthographieblätter für die Hand der Schüler. 625. Tausend (0,15). Grammatikblätter, 285. Tausend (0,15). Lehrerheft. 8. Aufl. (0,50). Gumbinnen, Sterzel. — Bodesohn, Staats- und Bürgerkunde. 2. Aufl. Wittenberg, Herrosé (gb. 5). Für Fortbildungsschulen. — Dr. Hartmann u. a., Hilfsbuch für den ev. Religionsunterricht 1. und 2. Heft. Leipzig, Jul. Klinkhardt (je 1,40). Ausgabe für Oberlyzeen und Studienanstalten eines sehr gut beurteilten auf dem Boden moderner Forschung stehenden Religionsbuchs. — Marg. Treuge, Einführung in die Bürgerkunde für Frauenschulen. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner (1,60). Wesentlich erweiterte Ausgabe eines auf historischer Grundlage in strenger Folgerichtigkeit aufgebauten Lehrbuchs, das die besonderen Interessen der Frauenwelt scharf hervorhebt. — W. C. Saupe, Kleine Staatskunde. Ausgabe für Preußen. 2. Aufl. Meißen, Schlimpert (0,25). — Rich. Lehmann, Erdkunde für preußische Mittelschulen. 2., verb. Aufl. 3 Hefte. Leipzig, B. G. Teubner (0,90, 1,25, 1,40). — K. Gerhard, Die Pflege der Gesundheit. 2., verb. Aufl. Mainz, Oskar Schneider (gb. 1,20). — R. Waeber, Leitfaden der Physik. 16. Aufl. von H. Krause. Derselbe, Leitfaden der Chemie. 17. Aufl. Leipzig, Ferd. Hirt & Sohn (1,70, 1,25). Alte, bewährte Lehrbücher. — K. J. Krumbach, Sprich lautrein und richtig! Sprechübungen. Kleinere Ausgabe für Schüler von Balzer. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner (0,60). — Behling, Hilsinger, Sieburg. Praktisches Sprachbuch für Volksschulen. I (3. und 4. Schulj.), 8. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne (0,40). — Cholevius, Praktische Anleitung zum Anfertigen deutscher Aufsätze. 9. Aufl. von Dr. Oskar Weise, Leipzig, Teubner. Für höhere Schulen. — Dr. Dinkler, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache für Mittelschulen. Einbändige Ausgabe. 2., verb. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner (gb. 2,80). — Zeißig, Präparationen für Formenkunde. II. 2., verb. Aufl. Langensalza, H. Beyer & Söhne (2). — Becker und Kriegeskotten, Schulchorbuch für höhere Lehranstalten. I, 42. bis 47. Tausend, II, 35. bis 40. Tausend. Berlin, Lichterfelde, Chr. Vieweg. — Dr. Kohlrausch und A. Marten, Turnspiele. 10, verm. und verb. Aufl. Hannover, Carl Meyer (gb. 1,20). — Prof. Dr. Hampe, Deutsche Kaisergeschichte im Zeitalter der Salier und Staufer. 2. Aufl. Leipzig, Quelle & Meyer (gb. 4,40). Ein ausgezeichnetes Werk, das strenge Wissenschaftlichkeit mit glänzender Sprache und fesselnder Darstellung verbindet. — Dr. Glöde, Die deutsche Interpunktionslehre. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner (0,35). Regeln und Beispiele. — Dr. Dicke und Dr. Kohlmetz, Die Schädlichkeit geistiger Getränke. 3., verb. Aufl. Leipzig, Fr. Schneider (0,60). Lehrbuch für ältere Schüler mit Abbildungen. — Alma Henschel, Kochlehrbuch für Schule und Haus. 5., verb. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner (gb. 3). — Keil-Riecke, Deutscher Schulatlas. 54., wes. verm. und verb. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner (1). — Prof. Dr. Schmeil, Leitfaden der Botanik. 49. Aufl. (unveränd. Abdr. der 37. Aufl.). Leipzig, Quelle & Meyer (gb. 3,60). — Dr. Stimpfl, Der Wert der Kinderpsychologie für den Lehrer. Gotha, Thienemann (0,80). 3., verbesserte Aufl. eines Orientierungsschriftchens, das namentlich die geschichtliche Entwicklung der kinderpsychologischen Bestrebungen recht instruktiv darstellt. — Damaschke, Geschichte der Nationalökonomie. Eine erste Einführung. 6. Aufl. Jena, G. Fischer (4). Ein vorzügliches Werk in wissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht.

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