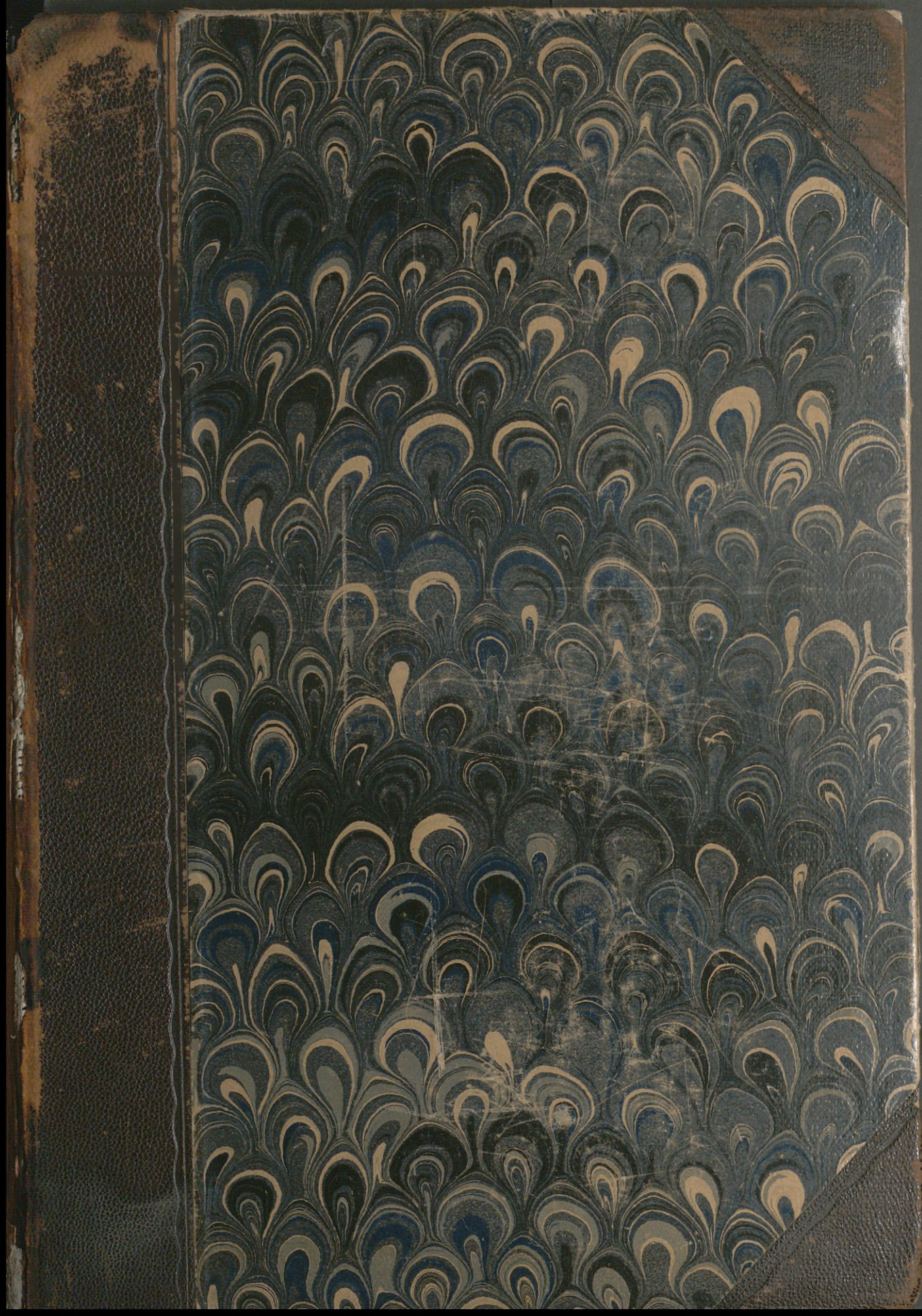
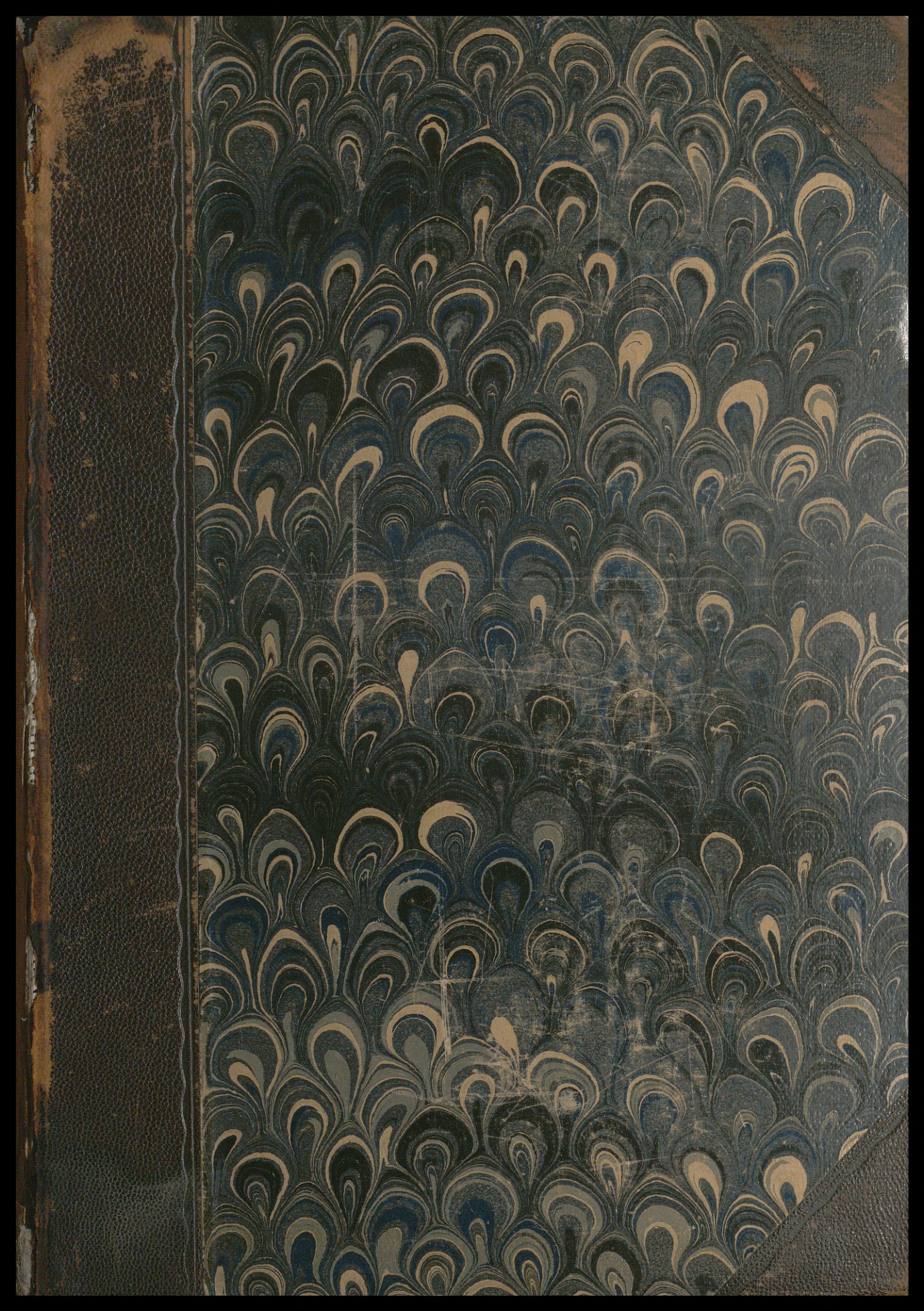
Part Code
ST1316
R G B WH GR BL
Grey Scale #13
C M Y K
DANES PICTA .COM
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Colour Chart #13
Centimetres
Inches
Blue
Cyan
Green
Yellow
Red
Magenta
White
3/Color
Black
DANES PICTA .COM



Lehrerbibliothek Za Org. 12 412, II.

W. Rein

Pädagogik

II

KREIS-LEHRER-BIBLIOTHEK ZABRZE.

1048 BN.

Wilhelm Rein

Pädagogik

in systematischer Darstellung

Zbiornica
Książozbiorów Zabezpieczonych
w Stalinogrodzie

Zweiter Band

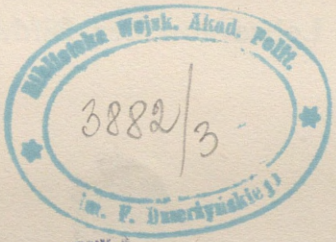
Die Lehre von der Bildungsarbeit

KREIS-LEHRER-
BIBLIOTHEK
ZABRZE

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

1927 : 1715
2

Alle Rechte vorbehalten



Vorwort

Der Versuch, einen Überblick über das gesamte Gebiet des Systems der Pädagogik zu geben und damit einen Einblick in das Wesen und in die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts zu verbinden, findet in dem vorliegenden Band seinen Abschluß.

Er will das Bewußtsein von der Bedeutung der Bildungsarbeit für das Leben des Volkes stärken und nachweisen, wie in diesem Brennpunkt die wichtigsten Angelegenheiten einer Nation einmünden. Die bedeutungsvollsten Probleme, die den Menschengeist von jeher beschäftigten, reichen mit ihren Folgerungen in das Erziehungsgebiet hinein. Die religiösen Strömungen, die ethischen Auffassungen, die sozialen Bewegungen, die psychologischen und physiologischen Forschungen berühren sich mit ihm in zentralen Fragen, während an der Peripherie Dinge von anscheinender Geringfügigkeit liegen, die Außenstehende bei oberflächlicher Betrachtung leicht zu einer Geringschätzung der Pädagogik verführen können.

Der wahre Mittelpunkt, von dem aus die Pädagogik besehen sein will, ist die Frage nach der Zukunft des Volkes.

Dieser Gedanke tritt uns in der Gegenwart besonders nahe. Denn in diesem Jahre werden wir die hundertjährige Wiederkehr der unglücklichen und doch glückbringenden Schlacht von Jena feiern. Der Zusammenbruch des Friedericianischen Staates rief den furchtlosen Philosophen Fichte auf den Kampfplatz und begeisterte ihn zu den Reden an die deutsche Nation, in denen er das Heil der Zukunft in einer neuen Volkserziehung erblickt. In gleicher Weise rief der edle Freiherr vom Stein zu einem Neubau des Volkes auf. Der Blick beider Männer war in die Zukunft gerichtet; ihre Arbeit setzte

in der Gegenwart des Volkes ein. Daß aber ihre Bemühungen von Erfolg gekrönt waren, dazu trug ein glücklicher Umstand bei. Bei der Verwirklichung der erzieherischen Aufgaben verbanden sich Pestalozzis Intuitionen mit Herbarts Exaktheit. Die pädagogische Entwicklung des 19. Jahrhunderts stand unter diesem Zeichen.

Und auch weiterhin wird die Sorge um die Zukunft unseres Volkes mit den Aufgaben der Pädagogik eng verknüpft sein.

Wer diese Frage für gering hält, mag auch die Pädagogik verachten. Wer sie aber für würdig hält, daß sie tief und eindringend verfolgt werde, kann der Pädagogik nicht versagen, an ihrer Lösung teilzunehmen. Vor allem nicht einer Pädagogik, die von allen Phantastereien und unfruchtbaren Konstruktionen sich frei haltend und den historischen Boden nicht verlierend bestrebt ist, die gesicherten Ergebnisse der voraufgegangenen Entwicklung, die bei den Didaktikern des 17. Jahrhunderts anhebt, dann bei Pestalozzi und Herbart anknüpft, zusammenfassend vorzulegen. Dies wird hier besonders betont, um der Ansicht entgegen zu treten, als beruhe die bisherige Erziehungswissenschaft wesentlich auf der autoritativen Geltendmachung subjektiver Meinungen und individueller Erfahrungen, auf gelegentlichen Beobachtungen und der Verallgemeinerung des beschränkten Erfahrungskreises einzelner Pädagogen. So ist es nicht. Das Lehrgut, das die Pädagogik verwaltet, ist durch das Feuer langjähriger Erfahrungen, vielfach wiederholter Beobachtungen und eindringender theoretischer Überlegungen hindurchgegangen und dabei immer neuen Prüfungen und Sichtungen unterworfen worden. Wäre es wirklich so minderwertig, wie es eben charakterisiert wurde, so würde es wohl aus der Wissenschaft verschwunden sein. Lehrer und Erzieher hätten längst sich von ihr abgewandt. Dem widerspricht die Erfahrung. Neben Hunderten, die allein ihrem glücklichen Stern vertrauten, schöpften Tausende Anregung und Richtlinien für ihre Tätigkeit aus der bisherigen Pädagogik und leisteten der Jugend und dem Volke damit wertvolle Dienste.

Wenn vielleicht auch einzelne Teile durch den Fortschritt der experimentellen Psychologie zur Neubearbeitung veranlaßt werden, so darf doch niemals vergessen werden, daß die Pädagogik zu den normativen Wissenschaften gehört. Damit reicht sie in das Gebiet des Idealen, dessen, was sein soll, hinein. In dieses Gebiet kann die experimentelle Pädagogik ihr nicht folgen, ohne sich selbst aufzugeben. Deshalb wird mit Recht die Aufgabe der letzteren in vorsichtiger Weise dahin bestimmt, daß sie gewisse psychologische Voraussetzungen für die Bildungsarbeit herbeizuschaffen hat, die gesicherten empirischen Grundlagen, die Erweiterung unserer Tatsachenkenntnis. Was aber darüber hinausliegt, die Bestimmung des Erziehungszieles, die Hineinstellung der Bildungsarbeit in den großen nationalen Zusammenhang der Kulturarbeit, die Organisation des Bildungswesens im Zusammenhang mit den wirtschaftlichen, sozialen, religiösen, sittlichen und wissenschaftlichen Strömungen der Zeit, die ganze große systematische Arbeit, die jenseits didaktischer Individual-Betrachtung liegt, bleibt von der experimentellen Forschung ganz unberührt. So willkommen die kontrollierte systematische Beobachtung, das messende Experiment und die Statistik ist, so reiche Förderung die wissenschaftliche Didaktik aus diesen Anstrengungen erwarten darf, so wird man andrerseits nicht vergessen dürfen, daß die systematische Verarbeitung ihrer Ergebnisse, die Herstellung allgemeiner Beziehungen zwischen diesen und verwandten Gebieten des Gesamtlebens das Gebäude krönen muß. Diese Aufgabe führt in das Zentrum historischer und sozial-pädagogischer Überlegungen hinein und läßt die experimentellen Einzelergebnisse, die an der Peripherie liegen und dem Wesen der Sache nach dort liegen müssen, in weiter Ferne hinter sich.

In dem berechtigten Drang, neue Bahnen zu suchen, der mit der inneren Unruhe unserer Zeit zusammenhängt, darf man doch nie übersehen, daß es innerhalb der Pädagogik gewisse Stücke gibt, die zu den feststehenden Bestandteilen der Entwicklung gehören und darum bleibenden Wert beanspruchen. Sie liegen jenseits aller

empirischen Experimentierkunst, die sich darum bescheiden auf die Gebiete zurückziehen muß, in denen es sich um die Erkenntnis psychischer Aktionen handelt zu dem Zweck, von hier aus Richtlinien für pädagogische Maßnahmen im einzelnen zu gewinnen. So wichtig diese Quelle für die Pädagogik ist, sie ist doch nur eine und nicht einmal die wichtigste, solange es wahr ist, daß die Pychologie als Erfahrungswissenschaft über das, was sein soll, keinerlei Aufschluß zu geben vermag.

Manche werden sich an dem Buch ärgern, weil es mit einer gewissen Hartnäckigkeit Männer zu Wort kommen läßt, die nach ihrer Meinung längst veraltet sind. Aber wie Goethe und Schiller sich dies Urteil von mehr naseweisen, als wahrhaft weisen Leuten gefallen lassen müssen, so werden Comenius, Pestalozzi, Herbart wohl auch darüber hinwegkommen. Daß dieses Dreigestirn noch recht lange die Pfade unseres aufstrebenden Volks erhellen möge, auf diesen Wunsch ist der vorliegende Band gestimmt.

Eine notwendige Ergänzung zu ihm bildet, das sei zum Schluß noch hervorgehoben, das von dem Verfasser in dem gleichen Verlag herausgegebene »encyklopädische Handbuch der Pädagogik«, das jetzt in zweiter Auflage erscheint. Eine Reihe von Artikeln, namentlich aus dem Gebiet der persönlichen Führung und Behandlung der Jugend sowie aus der Speziellen Didaktik, machte nähere Ausführungen in dem vorliegenden Bande unnötig. Die betreffenden Verweisungen sind teils im Text, teils in den Anmerkungen am Schluß des Bandes gegeben worden.

Endlich drängt es mich, Herrn Geheimrat Dr. O. Heine in Weimar auch an dieser Stelle meinen herzlichsten Dank dafür auszusprechen, daß er sich der Mühe unterzogen hat, die Druckbogen einer Durchsicht zu unterziehen und dem Werke den Schatz seiner Erfahrung und die Reife seines Urteils zu teil werden zu lassen.

Jena, zur Jahreswende 1905/1906

W. Rein

Inhalt

Seite

A. Teleologie

Die Lehre vom Ziel der Erziehung

Einleitende Betrachtungen . . . . . 3—5

I. Die Notwendigkeit einer Aufstellung des Erziehungszieles 6—7

II. Die Gewinnung des Erziehungszieles . . . . . 8—117

1. Vom Erfahrungsbegriff der Erziehung . . . . . 8—11
2. Der Begriff der Entwicklung . . . . . 12—19
3. Die in der Geschichte der Erziehung erkennbaren Erziehungsziele . . . . . 19—33
   a) Das klerikale Bildungsideal . . . . . 21—24
   b) Das staatliche Bildungsideal . . . . . 24—25
   c) Das bürgerliche Bildungsideal . . . . . 25—26
      α) Das humanistisch-hellenische Ideal . . . . . 26—27
      β) Das realistische Ideal . . . . . 27—28
      γ) Das ästhetische Ideal . . . . . 28—30
      δ) Das moralische Ideal . . . . . 30—33
4. Von der ethischen Zielsetzung . . . . . 33—55
   a) Die evolutionistische Ethik . . . . . 34—37
   b) Die absolute Ethik . . . . . 37—55
      α) Der Eudämonismus . . . . . 38—42
      β) Der Utilitarismus . . . . . 42—47
      γ) Der Moralismus . . . . . 47—55
5. Unsere Auffassung vom Erziehungsziel . . . . . 56—103
   a) Von den Werturteilen . . . . . 56—67
   b) Die sittlichen Ideen . . . . . 67—103
      α) Die Rechtsgesellschaft und Rechtsidee . . . . . 67—70
      β) Das Verwaltungssystem und die Idee des Wohlwollens 70—75
      γ) Das Kultursystem u. die Idee des sittlichen Fortschritts 76—81
      δ) Die Idee der beseelten Gesellschaft und die Idee der inneren Freiheit . . . . . 82—103
6. Die Formulierung des Erziehungszieles . . . . . 103—110
7. Die religiöse Grundlegung des Erziehungszieles . . . 110—117

III. Die Verwirklichung des Erziehungszieles . . . . . 117—149

B. Methodologie

Die Lehre von den Mitteln der Erziehung

Seite

Einleitende Betrachtungen . . . . . 153—163

I. Die Lehre vom Unterricht

A. Allgemeine Didaktik

Einleitende Betrachtungen . . . . . 164—166
1. Die Lehre vom Unterrichtsziel (Begriff des Interesse) . . . . 166—200
a) Das Interesse soll ein unmittelbares sein . . . . . 177—178
b) Das Interesse soll vielseitig sein . . . . . 178—184
c) Von der Bedeutung des vielseitigen Unterrichts . . . . . 184—200
α) für den Unterricht . . . . . 185—185
β) für den Charakter . . . . . 185—200
2. Die Lehre von der Methode des Unterrichts . . . . . 200—547
Von der Methode des Unterrichts im allgemeinen . . . . 200—214
I. Die Theorie des Lehrplans . . . . . 214—487
Einleitende geschichtliche Betrachtungen . . . . . 214—218
1. Die Auswahl des Lehrstoffs unter Berücksichtigung des Nacheinander . . . . . 218—447
Theoretische Begründung: Das Formal-Prinzip . . . . 242—257
Das Material-Prinzip . . . . . 257—273
Die konzentrischen Kreise . . . . . 273—279
Weitere Bestimmungen zur Ausgestaltung des Lehrplans . . . 279—487
1. Von der Normalität des Lehrplans . . . . . 279—281
a) Religionsunterricht im Lehrplan? . . . . . 281—285
b) Humanistische und realistische Bildung . . . . . 285—288
2. Die äußere Anordnung der Fächer im Lehrplan . . . 288—298
3. Innerer Aufbau des Lehrplans . . . . . 299—487
a) Lehrplan der Allgemeinen Volksschule in den Grundzügen . . . . . 299—301
a) Kritische Betrachtung . . . . . 301—306
b) Positive Vorschläge . . . . . 306—375
1. Der Gesinnungs-Unterricht . . . . . 306—336
Volksmärchen 306—312, Robinson 312—326, Thüringer Sagen 326—327, Allgemeine deutsche Sagen 327—330, Biblische Erzählungen 330—336.
2. Kunst-Unterricht . . . . . 336—352
Singen 336—339, Zeichnen, Modellieren 340—344, Turnen und Spiel 345—352, Bildbetrachtung 344—348.
3. Sprachunterricht . . . . . 352—357
4. Die naturkundlichen Fächer . . . . . 358—375
Geographie 361—366, Naturkunde 366, Rechnen 366—369, Praktische Beschäftigungen 369—372.
Rückblick . . . . . 372—375

Seite

b) Bemerkungen zu dem weiteren Aufbau der Lehrpläne unserer Schulen . . . . . 375—447
A. Humanistisch-historische Lehrfächer . . . . . 376—414
I. Zum Gesinnungs-Unterricht . . . . . 376—393
a) Religions-Unterricht . . . . . 376—381
b) Profangeschichte . . . . . 381—390
c) Literaturkunde (Philos. Propädeutik) . . . 390—393
II. Kunst-Unterricht . . . . . 393—405
1. Gesang-Unterricht . . . . . 393—396
2. Zeichen-Unterricht . . . . . 396—405
III. Zum Sprach-Unterricht . . . . . 405—414
1. Die alten Sprachen . . . . . 405—412
2. Moderne Fremdsprachen . . . . . 412—414
B. Naturwissenschaften. . . . . . 414—447
I. Geographie . . . . . 414—418
II. Naturkunde . . . . . 418—442
Beobachtung und Unterricht im Freien . . . 437—442
III. Mathematik . . . . . 442—443
IV. Handarbeits-Unterricht . . . . . 443—447
2. Die Auswahl des Lehrstoffs unter Berücksichtigung des Nebeneinander . . . . . 447—487
1. Historischer Rückblick . . . . . 447—470
2. Unsere Auffassung . . . . . 470—487

II. Die Theorie des Lehrverfahrens . . . . . 488—547
Einleitende geschichtliche Betrachtungen . . . . . 488—495
1. Die psychologischen Grundlagen des Lernprozesses . . . . 495—497
2. Folgerungen aus der psychologischen Grundlegung . . . . 498—504
3. Gliederung des Unterrichtstoffes, methodische Einheiten . . 504—506
4. Die formalen Stufen des Unterrichts . . . . . 506—547

B. Spezielle Didaktik . . . . . 547—554

II. Die Lehre von der Führung

Hodegetik

Einleitende Betrachtungen . . . . . 555—561

A. Die Lehre von der Regierung der Kinder . . . . . 562—593
1. Geschichtlicher Rückblick . . . . . 562—567
2. Die Aufgabe der Regierung im Verhältnis zur Zucht . . . 567—569
3. Maßregeln der Regierung . . . . . 569—588
a) Von den Strafen im allgemeinen . . . . . 576—580
b) Von den Strafen im besonderen . . . . . 580—584
Maßnahmen zur Herbeiführung der Ordnung während der Schulzeit 584—588
1. Ordnung vor Beginn des Unterrichts 585
2. Ordnung während und am Schluß des Unterrichts . . . 585—588
4. Die körperliche Pflege . . . . . 588—593

Einleitende Betrachtungen

Nachdem der erste Band des vorliegenden Werkes die Fragen der Organisation des Bildungswesens mit besonderer Beziehung auf Erziehung und Unterricht der Jugend ausgebreitet und zu beantworten versucht hat, müssen wir nunmehr der Aufgabe näher treten, die Probleme der Bildungsarbeit im Hinblick auf das heranwachsende Geschlecht zu untersuchen und darzulegen.

Dabei werden wir von selbst auf die Tatsache hingewiesen, daß, sobald wir den Begriff der Bildungsarbeit ins Auge fassen, die Beziehung auf das Einzelwesen, wie es innerhalb der Gemeinschaft wächst und wird, in den Vordergrund rückt. An der konkreten Einzelpersönlichkeit vollzieht sich die erzieherische Tätigkeit. Hier hat sie ihren natürlichen Ausgangspunkt, hier ihren Verlauf und ihr Ende. Allerdings nie so, als ob dieses Einzelwesen ein aus der Gemeinschaft losgelöster Organismus wäre; nein, vielmehr im steten Zusammenhang mit der Lebensgemeinschaft, in welcher der einzelne aufwächst, unter fortgehender Berücksichtigung der Wechselwirkungen, die zwischen den einzelnen und der Gesamtheit spielen, eingedenk der Wahrheit, daß unser Leben in zwei Spitzen ausläuft, in die Höhe der inneren Einzelbildung und in die Breite des Gemeinschaftslebens. Ist auch der einzelne Selbstzweck, so dient er doch zugleich als Mittel für die Erreichung der Gemeinschaftsziele.

Die Fülle, die Lebendigkeit und die Kraft unseres Gemeinschaftslebens besteht in dem Reichtum an Persönlichkeiten, die ausgestattet mit vielseitigen Kenntnissen und Fertigkeiten, in der sicheren Tiefe

sittlicher und religiöser Überzeugungen wurzelnd, dem Volksleben Richtung und Charakter geben, der Kulturarbeit ihren stetigen Fortschritt sichern.

Während wir im ersten Teil dem formenbildenden Element nachgingen und es bis in die einzelnen Organe des Bildungswesens hinein verfolgten, wenden wir uns im vorliegenden Bande dem seelenbildenden Element zu, das die Entwicklung der Persönlichkeit zur Aufgabe hat. Das Wesentliche dabei ist, daß, wie Fritz Lienhard mit Recht sagt, ein Mensch in sich selber, im Göttlichen, das in uns allen lebt und uns führen will, den Sammelpunkt gefunden hat, so daß er nun eine Welt für sich bildet, nicht zwar trotzig abgesondert, wohl aber in sich geschlossen und freiwillig sich eingliedernd ins Ganze, in die Nation, in die Menschheit. Wenige haben die Gottesgabe, Kunstwerke zu schaffen; alle aber haben wir die Möglichkeit, Kunstwerke zu sein. Wahre Kultur hat nur ein Volk, um mit J. Ruskin zu sprechen, das möglichst viele Persönlichkeiten hat. Der Mensch ist das Zentrum der Kultur und das Göttliche im Menschen ist das Zentrum der Persönlichkeit. Die äußeren Organisationen sind wertvoll und notwendig als Förderungsmittel und Regulatoren menschlicher Betätigung; wertvoller aber ist und bleibt die innere Kraft, die jeden einzelnen zu einer geschlossenen Welt mit eigner Art und umleuchtender Wärme macht. Die in sich gefestigten und geschlossenen Naturen, die den Organisationen erst Kraft und Wirkung verleihen, sind die wahren Kulturträger. Was kann die Erziehungsarbeit tun, um aus den heranwachsenden Generationen eine möglichst große Zahl solcher Kulturträger für unser Volk heranzubilden, dies darzulegen ist die Aufgabe des vorliegenden Bandes.

So macht sich die Notwendigkeit fühlbar, dem binären Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling nachzugehen. Von der umfassenden geräuschvollen Bühne des Bildungswesens treten wir zurück, um in stillerer und engerer Begrenzung dem Werden und Wachsen der Einzelseelen nachzugehen, die jenen Rahmen zu füllen

haben. So wie wir aber diese Aufgabe ins Auge fassen, machen sich sofort zwei große und weitreichende Probleme geltend:

1. Die Frage, wie weit der Erzieher dieses Werden zu beeinflussen vermag, und

2. die Untersuchung, auf welches Ziel hin der Erzieher seinen Einfluß geltend machen soll.

Auf Grund der einleitenden Betrachtungen im ersten Band (§ 2) nehmen wir einstweilen die Möglichkeit der Beeinflussung an, um uns der zweiten angegebenen Aufgabe zuzuwenden, die darin besteht, das Ziel der Erziehung zu bestimmen. Ist dies geschehen, so greifen wir auf das Problem zurück, das sich mit der Frage der Möglichkeit der Beeinflussung der Jugend beschäftigt, und zwar in der Formulierung, ob und wie weit das aufgestellte Ziel durch eine planmäßige Einwirkung seitens des Erziehers erreicht werden kann.

I. Die Notwendigkeit der Aufstellung eines Erziehungszieles

Daß wir die Aufgabe, ein fest umrissenes Erziehungsziel zu gewinnen, an die Spitze unserer Untersuchungen stellen, ist nicht zufällig, sondern im Wesen der Sache begründet. Der Erzieher muß vor allem wissen, was er bezweckt, ehe er seine Tätigkeit beginnt. Denn von dem, was er will, hängt der Geist und der Sinn seiner Arbeit ab. Die Zielsetzung verleiht ihr eine bestimmte Richtung und gibt ihr ein festes Gepräge. Wie der weitschauende Feldherr strategische Ziele vor sich erblickt und darnach seine Pläne entwirft, wie der Bildhauer ein Idealbild vor seinem inneren Auge stehen sieht und danach seine Arbeit einrichtet, so muß auch der Erziehungskünstler sein Ziel klar vor Augen haben, um darnach seine Wege zu bestimmen. Er darf es weder dem Zufall, noch der Eingebung des Augenblicks während seiner Arbeit überlassen, wohin er seine Zöglinge führen will, denn er ist für sie verantwortlich.

Sehr wahr hat der frühere preußische Unterrichtsminister v. Zedlitz bei seinem Abschied von Kassel dies in folgenden Worten hervorgehoben:

»Wer die Schule hat, der hat die Jugend und mit ihr die Zukunft des Volkes. Darin liegt eine große Wahrheit. Ich bin in meinen Staatsstellungen, wenn ich so sagen darf, überall und immer Schulmann gewesen — ich sage nicht Schulmeister, denn es wäre vermessen — aber Schulmann bin ich noch heute und werde es auch in Schlesien sein. Immer aber habe ich es als einen der schwersten und verantwortungsvollsten Posten gefunden, die ich zu

bekleiden hatte. Wie schwer muß erst die Verantwortung auf einem jeden lasten, der berufen ist, an der Jugend unseres Volkes für das Wohl des Vaterlandes zu arbeiten! Welche Pflicht lastet auf ihm und wie bedrückt jede Verletzung sein Gewissen! Das muß er erkennen. Es ist wahr, daß der, welcher die Schule hat, das Leben des Volkes hat, und ein jeder, der mit diesem wichtigen Amte betraut ist, sollte diese Wahrheit erkannt haben. Sie gilt insbesondere auch für die Kleinkinderschulen. Da wird immer gesagt und die meisten Menschen denken es, die Kleinkinderschulen spielen eine Nebenrolle, sie zählen nicht so recht als Schulen mit. Das ist aber so grundfalsch, daß man dieser Ansicht nicht energisch genug entgegentreten kann. Gerade die Kleinkinderschule ist eine der bedeutsamsten und, ich möchte sagen, der wichtigsten Schulen im Vaterlande; sie tritt an die Mutterstelle. Ihre Arbeit ist dieselbe schwierige und verantwortungsvolle, wie die unserer Volksschullehrer; sie ist Lehrarbeit, wie die, welche die Lehrer der höheren Lehranstalten und Universitäten zu entfalten haben. Die Kleinkinderschullehrerinnen müssen sich als Ziel entgegenhalten, daß der Same, den sie in die Kinderherzen pflanzen, aufgehen muß und wird, ob zu Gutem oder zu Bösem, das steht in Gottes Hand. Jeder aber, der Samen auszustreuen hat, der trage Sorge dafür, daß es guter Same sei, damit auch die Frucht gut werde.«

Das Bewußtsein der großen Verantwortlichkeit, das jeden Erzieher und Lehrer, an welcher Stelle innerhalb der Bildungsarbeit er auch stehen mag, beseelen soll, wird ihn vor allem antreiben, sich um die Feststellung des Erziehungszieles zu kümmern, um so mehr, als die richtige Erkenntnis dieses Ziels sich nicht von selbst ergibt, da sie mit mancherlei Schwierigkeiten verknüpft ist.

II. Die Gewinnung des Erziehungszieles

Daß die Aufstellung und Formulierung des Erziehungszieles nicht der Willkür des einzelnen Erziehers überlassen bleiben darf, ist von vornherein klar. Denn da Erzieher und Zögling nicht für sich allein stehen, sondern einer Gemeinschaft angehören, so sind sie auch an die notwendigen Bedingungen des Gemeinschaftslebens gebunden. Lebten sie beide für sich auf einer einsamen Insel, so wäre die Willkür des Erziehers für Erziehungsziel und Erziehungsplan selbstverständlich. Es wäre gleichgültig, wie beides eingerichtet würde. So aber, als Glieder eines größeren Ganzen, in dem sie leben und arbeiten, sind sie mit den Lebensbedingungen dieser Gemeinschaft so eng verknüpft, daß es ein verwegenes Unternehmen wäre, sich außerhalb dieses Kreises zu stellen.

Wenn so der Erzieher vor einem selbstgewählten Ziele im Sinne schrankenloser Willkür zurückschrecken muß, sieht er sich auf andere Wege gewiesen. Zunächst liegt der Gedanke nahe, sich an den Erfahrungsbegriff der Erziehung zu wenden, um durch eingehende Analyse desselben die nötigen Merkmale zu gewinnen, aus denen das Ziel der erzieherischen Tätigkeit zusammengestellt werden kann.

1. Vom Erfahrungsbegriff der Erziehung

Wenn wir den Erfahrungsbegriff der Erziehung auseinander legen, wie er sich aus der Beobachtung der Tatsachen ergibt, so werden wir folgende Züge unterscheiden können:

1. Als erstes finden wir sogleich, daß Erziehung nur bei Menschen stattfindet; nur bei ihnen kann von Unterricht und Erziehung die Rede sein; bei den Tieren sprechen wir von Dressur. Rosenkranz weist auf diesen Gedanken in dem Satz hin: »Der Mensch wird von Menschen für die Menschheit erzogen.«

2. Ferner wissen wir, daß die Erziehung — von der Selbsterziehung, die das Leben hindurch dauert, abgesehen — sich nicht auf die Erwachsenen, sondern auf die Unmündigen erstreckt. Diese unterliegen der Fürsorge der Ältern. Jean Paul drückt dies in dem Satze aus: »Der Geist der Erziehung ist nichts als das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kinde verhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen.« Der Freigewordene ist der Erwachsene, der der Jugend helfen will, zu gleicher Freiheit zu gelangen.

3. In dem Begriff der Erziehung liegt, daß der Erzieher den, welchen er erziehen will, nicht sich selbst überlassen darf. Sonst fände ja keine Erziehung statt. Vielmehr hat der Erzieher die bestimmte Absicht, etwas aus seinem Zögling zu machen. Er sucht dahin zu wirken, daß seine Absichten auch verwirklicht werden; und zwar ist es nicht ausreichend, wenn die Einwirkung von seiten des Erziehers bloß hie und da einmal, also gleichsam ruckweise geschieht, dann wieder aussetzt, je nach Laune und Zufall, sondern daß sie nach einem bestimmten Plan, in welchem alle Absichten des Erziehers wohl geordnet beisammen sind, erfolgen. Dann erst, wenn alle Kräfte und Mittel, die angewendet werden, ein System bilden, also gegenseitig in rechtem Verhältnis zueinander stehen, so daß sie sich unterstützen und stärken; wenn sie ferner längere Zeit hindurch in bestimmter Weise in Tätigkeit erhalten bleiben — dann kann die Erziehung eine solche Stärke gewinnen, daß ein Erfolg in Aussicht steht. Daher sagt Th. Waitz: »Das Erziehen ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird.«

4. Hier ist bereits das vierte Moment, das im Erfahrungsbegriff der Erziehung liegt, ausgesprochen: Der Seelenzustand des Zöglings soll sich nicht bloß während der Einwirkung des Erziehers gestalten, auch nicht trotz dieser Einwirkung und im Widerstreit damit, sondern es soll eine bleibende Gestalt im Zögling erreicht

werden. Die Bildung, die der Unmündige durch den Erzieher gewinnt, soll eine gewisse Festigkeit und eine gewisse Dauer erhalten.

Aber welche Gestalt, welche Bildung soll bei dem Zögling erreicht werden? Diese Frage bleibt vorläufig noch eine offene. Wir werden sehen, ob wir aus dieser Unbestimmtheit durch weitere Untersuchung des Erfahrungsbegriffes herauskommen können.

5. Die Erziehung will in erster Linie das Innere des Kindes bilden. Die Sorge für den Körper tritt hinzu, insofern es sich darum handelt, denselben zu einem gewandten und brauchbaren Werkzeug der geistigen Tätigkeit zu gestalten.

Hierin liegt keineswegs eine Geringschätzung der körperlichen Pflege, sondern nur eine gerechte Würdigung der beiden Seiten der Erziehung. Bei der innigen Wechselwirkung, welche zwischen Körper und Geist stattfindet, sieht der Erzieher sich veranlaßt, das leibliche Wohl des Kindes immerfort im Auge zu behalten; aber er wird hier nicht selbständig vorgehen können, sondern, wo es sich um Auferziehung des Leibes, um Pflege und Gedeihen des Körpers handelt, wird der Arzt und Physiolog die erste Stimme haben.

6. Ferner gibt die Erfahrung an die Hand, daß die erziehende Tätigkeit in engerem Sinne in dem einzelnen ihren Ausgangspunkt und ihren Verlauf nimmt. Das soll jedoch nicht heißen, daß die historische und die gesellschaftliche Bedingtheit geleugnet werden solle und daß die Erziehung diese Zusammenhänge etwa geringschätzen dürfe. Denn es kann ihr unmöglich gleichgültig sein, welche Stellung der Zögling dereinst als Glied der Gesellschaft einnehmen werde. Wir dürfen nur nicht in die Fehler des antiken Staates und der mittelalterlichen Kirche verfallen, die beide nur insoweit um das Kind sich bemühten, als sie hoffen konnten, ein brauchbares Glied für ihre Kreise zu gewinnen. Wenn daher Schleiermacher sagt: das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des einzelnen, so stimmt die erfahrungsmäßige Vorstellungsweise dem bei. Wenn er dann fortfährt: die Erziehung soll den einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem

größeren moralischen Ganzen, dem er angehört, so stimmen wir ebenfalls zu, aber allerdings mit der Einschränkung, daß die Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen nicht ein kritikloses Aufgehen in dasselbe bedeuten darf, daß es sich bei der Erziehung zunächst um das Heil der einzelnen Menschenseele handelt. Dies fordert vor allem der Geist der Reformation. Pestalozzi faßte den Gedanken dahin zusammen: Die Erziehung soll sich dem einzelnen als Menschen widmen; diesem soll eine allgemeine Menschenbildung zu teil werden.

7. Endlich sei noch hervorgehoben, daß in dem Begriff der Erziehung der Hinweis liegt, daß der aufwachsende Mensch, wenn möglich, hinausgehoben werde über den Zustand des Erziehers. Die Tochter soll die Mutter überflügeln; der Sohn soll besser werden, wie der Vater. Wir gedenken hierbei des rührenden Bildes aus der Ilias, wie Hektor beim Abschied von seinem Söhnlein die Bitte zum Vater Zeus emporsendet (Ilias VI, 475 ff.): »*Ζεῦ ἄλλοι τε θεοί, δότε δὴ καὶ τόνδε γενέσθαι παῖδ' ἐμόν, ὡς καὶ ἐγώ περ, ἀριπρεπέα Τρώεσσιν, ὧδε βίην τ' ἀγαθὸν καὶ Ἰλίου ἶφι ἀνάσσειν καὶ ποτέ τις εἴποι, πατρός γ' ὅδε πολλὸν ἀμείνων.*«

Den gleichen Gedanken faßte Chr. Fr. Krause in der Formel zusammen: »Erziehe dein Kind so, daß es besser wird, als sein Erzieher.« (1)

So liegt neben anderen Merkmalen im Begriff der Erziehung vor allem das der Weiterentwicklung, der Vervollkommnung. Damit ist auf das letzte Ziel der erzieherischen Tätigkeit hingewiesen, aber allerdings in so unbestimmter Weise, daß die Aufgabe, die wir uns hier gestellt haben, noch als eine offene zu betrachten ist. Wir stehen vor dem dunkeln, schwierigen, vieldeutigen und viel benutzten Begriff der Entwicklung. Kann er uns Fingerzeige für die Lösung geben? Sehen wir zu.

2. Der Begriff der Entwicklung

Wir gingen von dem Gedanken einer Entwicklung des einzelnen aus, auf welche die erzieherische Tätigkeit Einfluß gewinnen will. Aber diese Einzelentwicklung steht, wie wir mehrfach betont haben, in einem größeren Zusammenhang darin, der in innigem Verband die Generationen umschlingt. Wie der einzelne über seinen Erzieher, so soll das neue Geschlecht über das alte, das die Führung hat, hinauswachsen.

Wir knüpfen damit an eine Überzeugung an, die heute als Gemeingut angesehen werden kann. Sie gipfelt in dem Gedanken, daß es der Menschheit als solcher wesentlich ist, in dem Gang und Verlauf der Kultur trotz aller anscheinenden Hemmungen und Rückbildungen eine aufsteigende Richtung einzuhalten. Damit denken wir uns eine fortgehende Zunahme des Glücks für die einzelnen wie für die Gesamtheit verknüpft, sowie eine Erhöhung des idealen Wertes der von beiden geleisteten physischen und geistigen Arbeit. In dieser Überzeugung ist die letzte und tiefste Antwort gegeben auf die Frage nach dem eigentlichen Sinn und Zweck des Daseins der Menschen. So hat sich ein bestimmtes Menschheitsziel herausgesetzt, das auch bestimmend für das Erziehungsziel wird.

Die Formulierung dieses Menschheitszieles gehört zu den jüngsten geistigen Errungenschaften des Kulturmenschen; eine Anzahl sehr verschiedener und komplizierter Faktoren hat zu ihrer Entstehung und Durchsetzung zusammengewirkt.

Für Altertum und Mittelalter hat dieses Problem, das auf den Werdegang des Menschengeschlechts sich bezieht und zugleich den Erziehungs-Gedanken einschließt, in solcher Weite des Ausblicks überhaupt noch nicht bestanden, wenn auch ein zeitliches Entwickeln von Recht, Sprache, Sitte und Kunst gegenüber den einfachen Lebensformen barbarischer Völker bereits dem Altertum kein fremder Gedanke blieb.

So erblickte Aristoteles in der geschichtlichen Bewegung eine

fortlaufende Entwicklung; auch sucht er deren natürliche Bedingungen insofern zu bestimmen, als er die Entwicklung an ein Gesetz des Steigens und Fallens gebunden glaubt, das allerdings über eine gewisse Höhe der Kultur nicht hinauszugehen verstatte.

Erst mit dem Auftreten des Christentums konnte die Frage nach einem Gesamtsinn der Menschengeschichte allgemeines Verständnis finden. Nicht das Wesen der Natur ist für die christliche Weltanschauung maßgebend, sondern das Wesen und das Schicksal des Menschen als ethischer Persönlichkeit. Hierüber hat niemand treffender gesprochen als Goethe. (2) Voraussetzung für diese Frage war der Gedanke der Gleichheit der Menschen vor Gott und ihrer Solidarität. Zu dieser Höhe ihrer Auffassung hatte sich der Blick des antiken Menschen nur spät und wie von ferne erhoben.

Im Christentum entwickelte sich schon in der Patristik, bei Clemens von Alexandrien und bei Augustin, eine religiöse Teleologie, in der die Menschheit als solche unter göttlicher Führung von unten auf einem bestimmten heilsgeschichtlichen Ziele entgegen reifend erscheint, ein Gedanke, der auf deutschem Boden vor allem von Lessing aufgenommen wurde.

In der religiös-dogmatischen Fassung, eingespannt in den Rahmen der biblischen Vorstellung vom Sündenfall und Erlösung, hat sich der Gedanke des historischen Fortschritts der Menschheit das ganze Mittelalter hindurch erhalten.

Eine Wandlung wurde vorbereitet durch die neuen geistigen Anstöße, die von der Renaissance und der Reformation herkamen. Als unverlierbares Ergebnis dieser Strömungen blieb das Bewußtsein, daß die Menschheit damit einen epochemachenden Schritt nach vorwärts getan habe. Die nachfolgende Umgestaltung des wissenschaftlichen Horizontes gab dem Ausblick in die Zukunft der Kulturarbeit eine bisher ungeahnte Weite. Aber erst in das 18. Jahrhundert fallen die Anfänge der modernen Fortschrittsidee. Insbesondere begründete Herder gegenüber dem leidenschaftlichen Widerspruch Rousseaus, den dieser gegen die Ansicht von der weltbeglückenden Wirkung

der bisherigen Bildung erhob, die Auffassung der Kultur, derzufolge die Entwicklungen der verschiedenen Völker sich zueinander wie die Stadien eines ansteigenden Prozesses verhalten, in dessen Verlauf sich das Wesen der Humanität immer vollkommener zur Ausgestaltung und Darstellung bringt. Dabei wußte Herder in seinen »Ideen« auch die physischen Lebensbedingungen der Menschen in einer bewundernswürdigen Weise zur Erklärung heranzuziehen. Ähnlich betrachtete Kant nicht die Zunahme der Glückseligkeit, sondern die der ethischen Vervollkommnung als den Wertmesser der fortschreitenden Entwicklung. In der allgemeinen Sympathie, die den Motiven und Prinzipien der französischen Revolution trotz aller in ihrem Verlauf aufgetretenen Greuel entgegen gebracht wurde, erblickte man den tatsächlichen Beweis der unaufhaltsam vorwärts drängenden moralischen Tendenz des Menschengeschlechts.

Am Anfang unseres Jahrhunderts erfuhr dann der historische Entwicklungsgedanke eine weitere Klarstellung und Einbürgerung durch die spekulative Durchbildung der Geschichtsphilosophie. Ihr erscheint die Geschichte als die ewige Entwicklung des Weltgeistes, deren einzelne Momente als ebensoviele sich nacheinander bedingende und erzeugende Ideen in der Aufeinanderfolge der verschiedenen herrschenden Völker zur konkreten Darstellung gelangen. Hegel vertrat vor allem die Überzeugung von den ewigen ehernen Gesetzen, nach denen wir alle unseres Daseins Kreise vollenden. Er glaubte diese Entwicklungsgesetze a priori der Wirklichkeit vorschreiben zu können.

Das auf spekulativem Weg gewonnene Resultat ist niedergelegt in der Überzeugung eines den Fortschritt ins Unendliche bedingenden Weltgesetzes. Letzteres wird im Laufe des 19. Jahrhunderts bestätigt und verstärkt durch die epochemachenden Entdeckungen im Gebiet der Natur und durch die Vervollkommnungen der Technik.

Unter ihrer Wirkung hat auch der moderne philosophische Positivismus, obschon es für ihn in Wirklichkeit und Sittlichkeit nur Relatives gibt, ein absolutes Gesetz für die Entwicklung der

Kultur konstruiert, in dessen Licht die Geschichte gleichfalls als eine stetig ansteigende Gesamtbewegung der Menschheit sich darstellt.

Vor allem wurden nun auch die Ergebnisse der modernen Deszendenztheorie nach dieser Richtung hin verwertet. Die Lehre von der durch den Kampf ums Dasein bedingten Auslese des Passendsten und Lebensfähigsten stellt, auf die Menschenwelt übertragen, eine ins Unbestimmte, ja Unendliche fortschreitende Steigerung der körperlichen und geistigen Tüchtigkeit und Lebenskraft der Menschheit in Aussicht, ein Gedanke, der von Fr. Nietzsche in der Lehre vom Übermenschentum ausgebildet und von Houston Stuart Chamberlain im Anschluß an Gobineau mit Beziehung auf die germanische Rasse besonders verfolgt worden ist.

Durch Darwins geniales Eingreifen hat man die gesamte organische Natur dem Gesichtspunkt der Entwicklung untergeordnet und neben der menschlichen auch die tierische Entwicklungsgeschichte nutzbar zu machen gesucht. Die Geschichte der organischen Entwicklung hat uns dann mit Prozessen bekannt gemacht, deren Analoga wir im geistigen Leben wiederfinden.

So ist es denn dem modernen Menschen mehr und mehr zum Bewußtsein gekommen, daß das Wesen der Kultur in einem ins Unbestimmte fortgehenden Prozeß besteht: Die Welt, wie sie in der Menschheit sich darstellt, kann es im Gesamtverlauf des geschichtlichen Prozesses zu nichts anderem bringen als zu höheren Stufen der Vollkommenheit und des Glücks. Der einzelne aber tritt im Verlauf dieses Prozesses immer mehr zurück und ordnet sich ein als Glied des großen Ganzen. Was er durch die Kultur als Einzelpersönlichkeit gewinnt, kettet ihn nur um so fester an das Gefüge und die Aufgabe der Gesamtheit.

Was aber in diesem Prozeß an Unbegreiflichkeiten und Unebenheiten im natürlichen oder ethischen Dasein sich aufdrängt, wird unter dem Gesichtspunkt aufgefaßt, daß es im weiteren Verlauf eine Aufhellung oder Fortbildung finden werde, die es als notwendiges und berechtigtes Glied in der Kette der Entwicklungszu-

Biblioteka Wojsk. Akad. Polit.

stände erscheinen läßt. Perioden des Stillstands oder Verfalls gibt es hiernach entweder nur scheinbar, oder sie sollen anzeigen, daß die Entwicklung nach oben sich nicht gradlinig, sondern in einer schwer übersehbaren Wellenbewegung fortgeht, für welche ein Gesetz zu suchen zwar höchst anziehend, aber auch sehr problematisch sein dürfte.

Die Nachhaltigkeit, mit der sich diese Ansicht des Kulturlebens durchgesetzt hat, ruht zuletzt in dem Bedürfnis, dem in der Menschenwelt hervortretenden Leben einen absoluten Wert zu verleihen. Einen solchen aber scheint nur die Überzeugung von der Tatsächlichkeit und Stetigkeit des Fortschritts zu verbürgen.

Daran erkennt man, daß diese Ansicht nicht sowohl ein Ergebnis des Wissens ist, sondern ein Postulat des Glaubens.

Man glaubt an den unendlichen Fortschritt des gesamten Welt- und Menschheitslebens, weil man sonst nicht dazu kommt, in dem Wirklichen zugleich etwas absolut Wertvolles zu erkennen.

Als Glaubenssache hat diese Ansicht dann auch ihre Kritik gefunden. Die Opposition ist erstanden in der Spekulation Schopenhauers und in dem Haupt- und Grundbuch des modernen Pessimismus, in der Philosophie des Unbewußten von Ed. v. Hartmann. Aber auch diese Philosophen kommen doch nicht um eine Art Weltfortschritt herum. Auch sie lassen teleologische Wertprinzipien für die Betrachtung der Gesamtgeschichte der Menschheit bis zu einem gewissen Grad gelten und erkennen damit ein berechtigtes Bedürfnis des Gemütes an.

Allerdings liegen in dem Problem des Aufsteigens des Menschengeschlechts bedeutende Schwierigkeiten. Sie stellen sich sofort ein, je nachdem man den Prozeß des Fortschritts ins Unbestimmte oder Endlose gehend annimmt, oder ihn einem in der Zukunft liegenden Endzustand entgegen treibend vorstellt, mit dessen Erreichung das Menschheitsleben seine höchste Vollkommenheit und einen absoluten Wert erlangt haben werde. Beide Ansichten unterliegen sowohl logischen wie ethischen Bedenken und Zweifeln.

Ihnen gegenüber bleibt aber das Eine bestehen: Angesichts des tatsächlichen Verlaufs der Geschichte kann nicht in Abrede gestellt werden, daß der menschliche Geist als individueller sowohl wie auch als Geist der Gemeinschaft die Fähigkeit und die Tendenz besitzt, von gegebenen Anfängen und Bedingungen aus in einen Entwicklungsprozeß einzutreten, in dem das später Erreichte sich zu jenen Anfängen verhält wie das Höhere zu dem Niederen, das Bessere zu dem Minderwertigen, das Vollkommene zu dem Unvollkommnen. Aus den Tatsachen der Entwicklung ergibt sich, daß das Kulturleben in intellektueller wie moralischer Beziehung des Fortschritts fähig und dazu berufen ist.

Vor allem kommt es nun darauf an, wie dieses Berufensein gedacht wird. Die Fähigkeit und Tendenz zum Fortschritt bedeutet für den Geist nicht eine mit Naturnotwendigkeit sich vollziehende Leistung, sondern eine Aufgabe, die er zu lösen oder zu verfehlen in der Lage ist.

Der Fortschrittsgedanke in der Fassung eines unausweichlich sich von selbst vollziehenden Aufsteigens ist kulturfeindlich, weil er in Hinsicht des Moralischen einen verderblichen Quietismus begünstigt, ähnlich wie wenn hinsichtlich des Religiösen alles von der Gnade einer übernatürlichen Offenbarung erwartet wird.

Als Aufgabe dagegen betrachtet ist der Fortschrittsgedanke kulturfördernd, weil er jeden einzelnen zur Mitarbeit aufruft. Nach ihm haben wir unser Schicksal in unsrer eignen Hand. Wir sind uns bewußt, daß unser Tun einen wenn auch noch so kleinen Beitrag zu dem fortschreitenden Prozeß der Menschheits-Entwicklung liefert, daß wir kraft unseres Willens eingreifen können in die Organisation der menschlichen Verhältnisse sowohl wie in die Entwicklung unserer eigenen Persönlichkeit. Und dies vollzieht sich, trotzdem die Wissenschaft von der Zukunft nichts sagen und auch das Ziel unseres irdischen Daseins im Sinne eines mit Sicherheit eintreffenden herrlichen Endes der menschheitlichen Entwicklung nicht berechnen kann. (3)

Zbiornica Księgozbiorów Zabezpieczonych w Stalinogrodzie

ZBIORNICA Księgozbiorów Zabezpieczonych

Aber die Richtung des von unserem Zustand aus einzuschlagenden Weges getraut sie sich zu bestimmen. Auch das Ziel vermag sie zu formulieren in einer genauen Zeichnung der Züge, die zur Ideal-Persönlichkeit des einzelnen wie zur Gesamterscheinung des Volkes gehören. So können wir die Zielsetzung, die Bestimmung dessen, was sein soll, als Wissenschaft strengster und höchster Art ansehen, von welcher die tausendfältigen Einzelbeobachtungen der wirtschaftlichen, politischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Entwicklung ihr Licht und ihre Bedeutung empfangen.

Auf Grund der vorstehenden Betrachtungen halten wir fest: Der Kulturfortschritt ist nicht eine naturnotwendige Tatsache, sondern eine ethische Aufgabe, die von einer Generation an die andere weiter gegeben wird.

Unbeantwortbar bleibt die Frage, wie weit das fortschreitende Leben es in seiner fernen Zukunft zu bringen vermöge; um so ernster und dringender aber erhebt sich für jeden denkenden und strebenden Menschen die Mahnung, sich den jeweiligen aus der unmittelbaren Zeitlage erwachsenen Kulturaufgaben mit selbständiger individueller Teilnahme zuzuwenden.

Hier setzt nun der Erziehungsgedanke ein mit der doppelten Einsicht:

1. Höhere Bildungen des Gemeinschaftslebens sind immer nur dadurch zu stande gekommen, daß Persönlichkeiten die dahin zielende Aufgabe erkannten und sich selbst und andere für ihre Durchführung zu begeistern wußten.

2. Wahrer Kulturfortschritt kann nur unter Leitung sittlicher Normen bewirkt werden, die bestimmend für den einzelnen wie für die Gemeinschaft sind.

Es wäre nun unsere Aufgabe zuzusehen, welche sittlichen Normen für die Menschheits-Entwicklung und damit auch für die Erziehung maßgebend sein sollen. Auf dieser Linie werden wir das Erziehungsziel zu suchen haben. Ehe wir aber dieser Aufgabe uns zuwenden, sei zuvor ein Blick in die Geschichte der Erziehung ge-

tan, da wir von hier aus gewisse Gedanken gewinnen, die für die weitere Untersuchung richtunggebend sein können.

3. Die in der Geschichte der Erziehung erkennbaren Erziehungsziele

Wir richten unsere Aufmerksamkeit auf die Geschichte der Erziehung, und zwar auf die wichtigsten Formulierungen, die uns hier hinsichtlich des Erziehungszieles entgegen treten. Wir wollen sie kennen lernen, um in ihnen das bleibend Wertvolle von dem Vorübergehenden zu scheiden. Denn so viel Wandel in den Bildungsidealen und den damit verknüpften Erziehungszielen auch stattgefunden hat, so gehen doch durch diesen Wandel bestimmte bleibende Züge hindurch, die den Wechsel der Stimmungen und der Zeiten überdauern und darum für die Kulturentwicklung besondere Kraft und Bedeutung beanspruchen. Der oberflächliche Blick sieht gewöhnlich nur die Wandelbarkeit der geistigen Lebensäußerungen; der tiefer Schauende stößt auf die im Wechsel verharrenden Kräfte, die damit den Wert von bestimmenden Normen gewinnen.

Überblicken wir die verschiedenen Bildungsideale, wie sie innerhalb unseres Volkes im Wechsel der Zeiten uns entgegentreten, so fällt uns zunächst auf, wie tief sie mit den herrschenden Strömungen in der Kulturbewegung zusammenhängen und durch sie bestimmt sind. Und weiterhin bemerken wir, daß, wenn sie auch von anderen Richtungen verdrängt werden, sie darum nicht vernichtet sind, sondern neben den neu auftauchenden sich weiterhin zu behaupten suchen. Dies deutet abermals auf Werte unseres Daseins hin, die eine bleibende Bedeutung beanspruchen. Aus ihnen werden wir Fingerzeige gewinnen, die für die Formulierung unseres Erziehungszieles von Einfluß sind. So kann uns die Geschichte auch hier zur Lehrerin werden.

Die vorherrschenden Strömungen in der Kulturbewegung fallen zusammen mit den Ansprüchen der jeweilig führenden Gesellschafts-

klassen. Aus der geschichtlichen Übersicht, die wir im ersten Bande über die Organisation des deutschen Schulwesens in seiner allmählichen Entwicklung Seite 237—374 zu geben versuchten, wurde ersichtlich, daß unter den herrschenden Ständen zuerst die Geistlichkeit, dann der Adel und zuletzt das Bürgertum eine führende Rolle übernahmen. Darnach können wir drei Gruppen von Bildungs-Idealen mit ihren besonderen Erziehungszielen unterscheiden:

1. Das Klerikale, das in der Form des kirchlich-lateinischen bis in das 17. Jahrhundert hinein herrschte;
2. das Staatliche, Höfische, das in französischem Gewande bis zum 19. Jahrhundert galt;
3. das Bürgerliche, das in vier Haupt-Gestaltungen im 19. Jahrhundert hervortrat:
   a) in der humanistisch-hellenistischen während der ersten Hälfte,
   b) in der naturwissenschaftlich-realistischen während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.
   c) Das ästhetische Bildungsideal finden wir am Beginn desselben; es ist vom 20. Jahrhundert mit besonderem Interesse aufgenommen worden.
   d) Das moralische Bildungsideal, das während des 19. Jahrhunderts Vertretung hauptsächlich in Kants und Herbarts praktischer Philosophie gefunden hat.

Von diesen drei Hauptgruppen vertreten die beiden ersten Richtungen ein Ziel, das auf einen bestimmten Kreis der menschlichen Gesellschaft gerichtet ist, während in der dritten Abteilung Zwecke, die aus dem Wesen der allgemeinen Menschennatur mit innerer Notwendigkeit herausfließen, verfolgt werden. Hierbei bieten sich verschiedene Wege für eine freie, humane Entwicklung dar. Deshalb hier ein Auseinandergehen, ein Abweichen, während in den beiden ersten Gruppen eine strengere Geschlossenheit herrscht. In dem einen Fall bildet der Gedanke, daß die eigentliche Heimat des Menschen im Jenseits liege, zu dem die Kirche die beste Vor-

bereitung bietet, den einigenden Mittelpunkt. Im andern Fall wird das Diesseits bevorzugt, und zwar in der Tüchtigmachung für die höchste irdische Macht, für den Staat mit besonderer Beziehung auf die führenden Kreise, die durch ihre Geburt dem Fürstenhaus nahe stehen.

Richten wir nun in Kürze auf diese verschiedenen Gruppen unsere Aufmerksamkeit, um sie etwas eingehender kennen zu lernen.

a) Das klerikale Bildungsideal

Es behauptete Jahrhunderte hindurch eine unbestrittene Herrschaft, da die Seelen keine andere Verankerung des Lebens kannten und suchten, als die in der kirchlichen Lehre gegebene Wahrheit und die im kirchlichen Leben dargebotene Wohltat. Und noch heute wird dieses Ideal festgehalten: In der Kirche findet die geängstete, irrende und suchende Seele ihre Ruhe. Sie gewinnt hier Befreiung von der Sünde, Trost im Leiden, Kraft für das Leben und Hoffnung für die Zukunft. Aber all das findet nur der, der sich der Kirche hingibt, indem er sich ganz einlebt in ihre Wahrheiten, freudig teilnimmt an ihren Gnadenmitteln und sich bedingungslos ihr unterwirft.

Von diesem Standpunkt aus kann es nichts Höheres für den Menschen geben, als ein lebendiges Glied des Gottesreiches zu sein, das seinen sichtbaren Ausdruck in der Kirche gefunden hat. Deshalb ist auch für die Jugend kein köstlicheres Ziel denkbar, als in diese große, göttliche Heilsinstitution hineingeführt zu werden und dann immermehr in sie hineinzuwachsen.

Diese Aufgabe übernimmt die Kirche. Deshalb wendet sie sich dem heranwachsenden Geschlecht zu. Einen großen Teil ihrer Kräfte richtet sie auf die Erziehung mit dem klar erfaßten Zweck, lebendige, gläubige und gehorsame Glieder der Kirche auszubilden.

In konsequentester Weise ist innerhalb der römisch-katholischen Kirche ein Erziehungs-System von dem Jesuiten-Orden ausgebildet worden, das formal betrachtet in seiner durchgehenden Folgerichtigkeit Bewunderung hervorrufen muß. Die Grundlage hierfür bildete

die im Jahre 1599 in endgültiger Redaktion erschienene »Ratio studiorum«, eine Schrift, die im wesentlichen auch in den folgenden Jahrhunderten die pädagogische Gesetzgebung des Ordens blieb.

Sie gipfelte darin, daß durch eine Glaubenslehre auf die Jugend eingewirkt werden sollte, welche eine unantastbare Autorität besitzt. Hierdurch soll der künftigen Lebensführung ein sicherer Boden bereitet werden. Um jeder Erschütterung dieses Glaubens vorzubeugen und die Jugend vor jeder Anfechtung zu schützen, will man sie von der Außenwelt vollkommen abschließen, die Lektüre genau kontrollieren, jeden auftauchenden Zweifel im Keime ersticken. Alles dies im Hinblick auf das Ziel der kirchlichen Erziehung, wie es der römischen Kirche vorschwebt und von ihren Grundlagen aus vorschweben muß.

Anders steht die evangelische Kirche hierzu. Zwar finden wir auch bei ihr ein kirchlich umgrenztes Erziehungsziel, aber doch in einem ganz anderen Sinne. Sie entscheidet sich bei dem Widerstreit der religiösen Ideen mit den Gedanken und Ergebnissen der Wissenschaft und des weltlichen Lebens zwar auch zu Gunsten der Religiosität, aber sie sieht diese Religiosität nicht in äußerem Gehorsam und blinder Unterwerfung unter die Satzungen der Kirche, sondern in einer cultura animi, in einer Erziehung zu tief innerlicher Frömmigkeit, verbunden mit wissenschaftlicher Freiheit. Die religiöse Idee behauptet ihr Recht und das oberste Ziel der Erziehung ist auf die Ehre Gottes gerichtet. Bei A. H. Francke und dem Pietismus tritt diese Auffassung uns am schärfsten entgegen. Er stellt wie der Jesuitenorden das gesamte Leben und die gesamte Erziehung unter ein religiöses Prinzip; aber es bleibt doch ein großer Unterschied bestehen zwischen der »Ehre Gottes« und der »Ehre der Papstkirche«.

In der Mitte des 19. Jahrhunderts hat dann Chr. Palmer-Tübingen die evangelische Pädagogik vom Standpunkt der protestantischen Kirche vertreten, und zwar in der erweiterten Fassung: »Der Zögling ist zu einem Christen zu erziehen, dem nichts Menschliches

fremd ist, der aber alles durch den Geist Christi heiligt und verklärt.« Ihm möchten wir O. Willmann, den Katholiken, zur Seite stellen, der sich die Formel von Palmer zueignen könnte mit der Einschränkung, daß unter dem Christen der gläubige Katholik zu verstehen sei.

So ist bis in unsere Tage aus beiden kirchlichen Lagern das Erziehungsziel religiös-kirchlich bestimmt worden. Aber auch der Kampf gegen diese Fassung ist niemals verstummt. Denn man kann sich nicht verhehlen, daß von diesem Standpunkt aus alles, was nicht mit der Ehre Gottes und der Ehre der Kirche, oder mit der Anleitung zu einem rechtschaffenen Christentum in Beziehung steht, als überflüssig oder schädlich verworfen wird. Unter dem kirchlich bestimmten Erziehungsziel verengert sich der Gesichtskreis; die Schöpfungen, die nicht von spezifisch religiösen Kräften herrühren, auf dem Gebiet der Kunst, der Philosophie und der Wissenschaften, der Sitte und Gesittung laufen Gefahr, gering geschätzt, wenn nicht geächtet zu werden. Das Menschenleben muß unter solcher Führung innerlich und äußerlich verkümmern und verarmen. Und auch das Religiöse selbst entgeht der Verflachung nicht, wenn es nur in kirchlichem Gewande anerkannt auf Schritt und Tritt dem Menschen Zwang auferlegt. Es wird ihn leicht zur Weltflucht, oder zur Heuchelei oder in inneren Tod treiben.

Das einseitig religiöse Erziehungsziel war nur in einer Zeit möglich, als die Kirche in der Tat die eine große, allumfassende Lebensform war, die das Dasein aller umspannte; als die gesamte geistige und künstlerische Bildung im Schatten der Kirche erwuchs. Es mußte zurücktreten, als neben der Kirche weltliche Bildungsideale sich emporrangen, deren Pflegestätte nach der Innenseite die Universitäten wurden, nachdem sie sich vom kirchlichen Bannkreis gänzlich losgelöst hatten, während der Staat den äußeren Rahmen bot, innerhalb dessen die neuen Bildungsideale Platz nnd Raum zur Auswirkung fanden. Neben die Kirche stellte sich der Staat, womit eine neue Wandlung und eine neue Auffassung auch in Erziehungsangelegenheiten vollzogen wurde.

b) Das staatliche Bildungsideal

An die Stelle der Kirche, die bisher als das Institut gegolten hatte, das das gesamte Leben beherrschte, schiebt sich vom 17. Jahrhundert ab der Staat. Die evangelische Kirche zieht sich auf Predigt und Seelsorge, also auf das speziell religiöse Gebiet, zurück, gibt auch den Jugendunterricht zum größten Teil preis und überläßt dem Staate die führende Rolle. Damit tritt gleichsam eine Säkularisierung des geistigen Lebens ein. Die Theologie muß ihre bevorzugte Stellung aufgeben. Der Staat wird allmächtig; er benutzt die Kirche in seinem Dienst und für seine Interessen.

Damit ist ein Wandel im Bildungs-Ideal und Erziehungsziel verbunden. Letzteres findet seine Spitze in der Bildung zum Hof- und Herrendienst, für die Zivil- und Militärstellen des Staates. Wo die Staatszwecke als die allein maßgebenden angesehen werden, spitzt sich die Erziehung auf die Vorbereitung für diese Zwecke von selbst zu. Der Begriff des Staatsbürgers wird der herrschende. Wenn die Kirche es auf die Erziehung gläubiger Gottesverehrer abgesehen hatte, so nun der Staat auf die Bildung gehorsamer Untertanen, die geschickt sind, dem Staate zu dienen und für ihn zu wirken.

Das alte Sparta hat uns in einem Beispiel praktisch gezeigt, wohin die staatliche Erziehung führt. Theoretisch aber hat Platon in seiner Staatslehre die Konsequenzen des Staatsprinzips in aller Schärfe gezogen. Er schreckte nicht davor zurück, nur solche geistige und künstlerische Erzeugnisse anzuerkennen, die dem Staatszweck nicht gefährlich werden können. Er will damit dem künstlerischen Schaffen und dem wissenschaftlichen Denken ebenso Zaum und Zügel anlegen, wie es die kirchliche Pädagogik getan hat. In der Unterdrückung des freien Denkens und des lebendigen Ideenaustausches treffen beide zusammen und fordern deshalb in gleicher Weise die Kritik heraus.

Auf deutschem Boden hat Joh. Gottl. Fichte die politische Auffassung der Pädagogik vertreten. Sein Erziehungsziel liegt in dem

großartigen Entwurf einer deutschen National-Erziehung. In den »Reden an die deutsche Nation« schwebt ihm dies als höchstes vor, daß alle Erziehung öffentlich sein soll, wie bei Platon. Nur solle nicht wie bei letzterem eine geringe Zahl der Bildung teilhaftig werden, sondern die Erziehung müsse eine allgemeine sein. Der Staat mit all seinen Zwangsmitteln müsse sich als Erziehungsinstitut betrachten und Anstalten errichten, die abgesonderte und für sich bestehende Gemeinwesen bilden. Jeder Vater, der mit seiner Einsicht und seinem Willen auf das geistige Wohl seiner Kinder bedacht sein wollte, müsse daran gehindert werden.

Die politische Erziehung legt damit der freien Entwicklung ähnliche Fesseln auf wie die kirchliche. Der Staat läßt nur die Gedanken und Ideen zu, die seine Zensur gebilligt hat. Er übt ebenso wie die Kirche eine geistige Tyrannei aus. Die rein politische Erziehung muß mit gleicher Folgerichtigkeit, wie die kirchliche auf ihrem Gebiet, alles im Menschen unterdrücken und ersticken, was mit dem Staatszweck, d. h. unter Umständen mit der jeweiligen Staatsregierung nicht übereinstimmt.

Der Gedanke mag für viele etwas Anziehendes haben, die Jugend der Nation in größeren Massen unter einer gemeinschaftlichen staatlichen Führung heranwachsen zu lassen. Frühzeitig verbrüdert und durch gemeinsame Bildung gleich gestimmt wird sie in das Staatswesen die nationale Stimmung mitbringen, die der Staat sich für sein Gedeihen wünscht. Eine Pädagogik aber, die neben dem Nationalen noch andere wichtige Aufgaben für die Erziehung der Jugend vor sich sieht, kann diese Einschränkung so wenig empfehlen, als die spezifisch kirchliche Zuspitzung der Erziehungsarbeit.

c) Das bürgerliche Bildungsideal

Wie wir oben bereits dargelegt haben, ist es kein einheitliches, sondern in verschiedene Richtungen gespalten. Aber man kann doch bei ihnen in der Wendung gegen das einseitig klerikale

und politische Bildungsideal einen gemeinsamen Grundzug leicht auffinden. Dieser besteht darin, daß die Erziehung nicht um des Staates, nicht um der Kirche, sondern um der Kinder willen, wegen ihres eignen Wertes und aus Liebe zu ihnen einzusetzen hat. Bei den Eltern spielt zunächst weder die Rücksicht auf den Staat, noch auf die Kirche eine Rolle, sondern das rein menschliche Interesse, das sie an der Entwicklung ihres Kindes nehmen, füllt ihre Gedanken aus. Das ist die natürliche Grundwurzel aller erzieherischen Tätigkeit. Da nun aber das, was das reine Menschentum ausmacht, verschiedene Auslegungen zuläßt, so ist es erklärlich, daß auch verschiedene Bildungsideale auf dem bürgerlichen Boden erwuchsen, die noch heute sich wirksam erweisen, wenn ihr Inhalt auch teilweise verändert oder abgeschwächt erscheint.

α) Das humanistisch-hellenistische Ideal

Die Träger dieses Ideals sind Winckelmann, Lessing, Herder, Schiller, Goethe, Fr. A. Wolff und seine Nachfolger. Humanitätsbildung ist das Losungswort, das von Herder geprägt wird: Bildung des Menschen von innen heraus zu vollkommener menschlicher Gestaltung, d. h. Entwicklung des Sinnes für das Schöne, Wahre und Gute. Da nun von den geistigen Führern des Volkes im Hellenentum die höchste Verkörperung des reinen Menschentums gesehen wurde, so drang der Gedanke durch, daß die jungen Deutschen zu Hellenen gebildet werden sollten, um Menschen zu sein. Im Gymnasium setzte man sich die Verwirklichung dieses Zieles zur Aufgabe. Und dieses Ziel blieb für die höheren Kreise das herrschende, bis die Wiederaufrichtung des Reiches die nationalen Gefühle verstärkte und die Vorherrschaft der Naturwissenschaften den Blick vom Altertum hinweg in die Gegenwart hinein zwang. Drastischen Ausdruck fand diese Stimmung in den kaiserlichen Worten: »Wir müssen als Grundlagen für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.« (Berlin, Dezember-Konferenz, 1890.)

So wurde die Herrschaft des humanistisch-hellenischen Bildungsideals gebrochen mit Hinblick auf die Gefahren, die eine einseitige Verfolgung dieses Ideals mit sich führt: Beeinträchtigung des Nationalgefühls, Zurückdrängen der christlich-religiösen Gesinnung und Verkümmerung der realistischen Bildung. Die aus der Gestaltung des persönlichen Werdens herrührenden und die aus dem Gemeinschaftsleben stammenden Forderungen gerieten in Konflikt und bedrohten den Bestand dieses Bildungsideals, das zudem durchaus aristokratisch, nur einen verhältnismäßig kleinen Kreis des Volkes umspannen konnte.

β) Das realistische Bildungsideal

Wenn das humanistische Bildungsideal seinen Schwerpunkt im klassischen Altertum suchte und fand, so stellt sich umgekehrt das realistische mitten in die Verhältnisse des modernen Lebens hinein: Der praktisch gerichtete Mensch, der sich im heutigen Weltgetriebe am besten fortfindet und für seinen Vorteil sorgt, ist der erstrebenswerte Typus. Herrschaft über die Mittel, die er in Bewegung setzt, wird ihm gegeben durch die Kenntnis der Natur und ihrer Kräfte. Daher werden die Naturwissenschaften als die hervorragendsten Bildungselemente für die Jugend betrachtet. Sie rücken in die maßgebende Stellung im Lehrplan ein und beherrschen die Bildung so, daß die humanistischen Bestandteile in den Hintergrund gedrängt werden. Aus solcher Schulung erwachsen vor allem die Menschen, die auf das Nützliche und Gewöhnliche sehend allen höheren Geistesflug als utopistisch verachten. Idealismus wird von diesem Standpunkt aus für unnütze, törichte Schwärmerei verlacht; der Realismus allein, der mit der Wirklichkeit rechnet und sich auf ihrem Boden bewegt, wird als die Lebensmacht angesehen, die dem Menschen das ersehnte Glück bringt. Mit den Weltleuten ist die Welt im Bunde, sagte Locke; daher kann die Erziehung nichts Besseres tun, als in dieser Richtung ihre Aufgabe zu suchen. Auch Spencer folgt dieser praktisch nüchternen Richtung, die zwar dem

natürlichen Egoismus des Menschen entgegen kommt, aber nichts in sich trägt, um ihn in Schranken zu halten. Gewinnsucht und Selbstsucht finden in diesem Boden nur zu leicht ihre Nahrung; gewissenlose Ausbeutung der Schwächeren wird sogar als Triumph der Klugheit gefeiert.

Vom modernen Standpunkt aus wird diese Richtung zuweilen auch in die Formel gekleidet, daß die Förderung der Kultur als das Hauptgeschäft des Menschenlebens und der Erziehung angesehen werden soll. Dabei wird freilich im Ungewissen gelassen, welchen Inhalt man dem vieldeutigen Begriff der Kultur zu geben habe. Er besitzt in der Tat eine sehr ungleiche Tiefe, je nachdem man darunter eine äußerliche Zivilisation oder eine wahrhaft innerliche Geisteskultur, die in religiösen und ethischen Überzeugungen ihren Herzpunkt besitzt, begreift. Die Fassung des Zivilisationsziels umgeht die Schwierigkeiten, da die Richtung in einem gewissen Dunkel gelassen wird, die darin zu Tage treten soll. Oder, wo sie offenbar wird, pflegt man die Bewegung im Sinne eines plan- und ziellosen Fortschreitens aufzufassen, dem gegenüber es von vornherein als widersinnig erscheint, von planvollen Veranstaltungen der Erziehung zu sprechen, wie sie aus einer scharfen Zwecksetzung sich ergeben.

Der Blick auf die Größe und die Kraft des menschlichen Geistes, der sich in den technischen und industriellen Fortschritten unserer Zeit mächtig zeigt, ist besonders geeignet, den Zivilisationsgedanken in unseren Tagen als den herrschenden zu betrachten. Ihm gegenüber aber muß daran festgehalten werden, daß in ihm sehr ungleiche Werte umschlossen sind, und daß es darauf ankommt, die echten von den unechten zu scheiden in Erinnerung an das biblische Wort: Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewänne und litte doch Schaden an seiner Seele.

γ) Das ästhetische Bildungsideal

Bei den Romantikern tritt uns auf deutschem Boden dieses Bildungsideal entgegen. Der ästhetische Mensch gilt als das Ideal-

bild der Erziehung. Er ist der wahrhaft freie Mensch. Er gibt sich seine Gesetze selbst, nach denen er sich auslebt. Das Sittengesetz hat keine Gewalt über ihn, denn es beschränkt ihn, legt ihm Fesseln an, hindert ihn an der Entfaltung des Genies: eine Anschauung, die man nicht selten unter Künstlern antrifft. Hier aber ist auch deutlich wahrzunehmen, wohin solche Überspanntheit in der Auffassung des ästhetischen Wertes führt. Wird das Menschenleben auf diese eine ästhetische Spitze gestellt, so ist es nur zu natürlich, daß es in Schwanken gerät. Denn diese Spitze besitzt keinen tragfähigen Untergrund. Es rächt sich, wenn dem Menschen das ethische Rückgrat ausgebrochen wird; wenn er glaubt über die Normen, die das Gemeinschaftsleben der Menschen regeln, sich hinwegsetzen zu können; wenn er in Genußsucht und Zügellosigkeit eine Genialität sucht, die ihm die Natur versagt hat.

Auf Schiller können sich die Vertreter dieses Bildungsideals nicht berufen. Er hat zwar in seinen Briefen über ästhetische Erziehung des Menschen an den Herzog von Augustenburg als Ideal aller Bildung den ästhetischen Menschen aufgestellt. Aber er meint darunter nicht den Menschen, der die Kunstbetätigung als das Höchste des Menschenlebens ansieht, sondern den Menschen als Kunstwerk, d. h. einen Menschen, der seine Anlagen und Fähigkeiten vielfach und in harmonischer Weise ausgebildet hat, gleichsam in sich vollendet ruht und nach außen den Eindruck eines Kunstwerkes hervorruft. Als Schüler Kants vergißt er in dieser Entwicklung des Menschen zum Kunstwerk das Sittliche nicht. Wie groß auch der Einfluß der Kunst in ihren verschiedenen Zweigen auf die Bildung des Menschen ist, so gilt dies alles doch nur als ein wirksames Instrument für die Charakterbildung. Schillers ästhetischer Mensch unterwirft sich willig dem Sittengesetz. Der natürlich-sinnliche Mensch soll unter die Herrschaft des geistig-sittlichen gestellt werden, eine Wahrheit, welche bei den Romantikern vergessen und von ihren Nachfolgern, die uns in verschiedenen Gewandungen begegnen, nur zu oft verschüttet wird. So hoch wir die Kraft der

ästhetischen Werte für das Einzelleben einschätzen, so können wir ihnen mit Rücksicht auf das Gemeinschaftsleben niemals eine führende Rolle zusprechen. Diese kann allein den moralischen Normen zuerkannt werden.

δ) Das moralische Bildungsideal

Bei ihm wird der Standort in der Sittlichkeit genommen. Hier liegt der Schwerpunkt der menschlichen Persönlichkeit. Deshalb muß die Erziehung hierauf das Hauptgewicht legen. Aber Verirrungen sind auch hier nicht ausgeschlossen. Es kann dieses Ideal auch in einseitiger Weise aufgefaßt werden, wie es bei den Rationalisten geschehen ist. Hier artet das Ideal zu einem trockenen Moralisieren, zu einer verstandesmäßigen Auseinandersetzung und Begründung der sittlichen Gebote aus, zu einer Verherrlichung des Verstandes unter Vernachlässigung der lebendigen Quellen des Gemütes und der Phantasie. Die Verknöcherung in einem starren Rigorismus liegt allzu nahe. Damit aber entfernt man sich von dem echten Ideal des Moralismus, wie es uns im Christentum und später bei Kant und Herbart entgegen tritt. An diese schließen wir uns bei der Zeichnung des Ideals menschlicher Persönlichkeit und menschlichen Gemeinschaftslebens an.

Überblicken wir aber, ehe wir weitergehen, noch einmal die Reihe der Bildungsideale, wie sie aus der Geschichte des Geisteslebens uns entgegen treten, so werden wir nicht leugnen können, daß, so verwerflich sie in zugespitzter Auffassung uns erscheinen, ein berechtigter Kern jedem einzelnen innewohnt. Aus dem staatlich-politischen Ziel entnehmen wir das Nationale, die Betonung des Volkstümlichen, wie es in der Eigenart der Rasse und ihrer Entwicklung begründet ist; aus dem Kirchlichen die Bedeutung und Kraft der religiösen Überzeugung, die dem Menschen den Eintritt in eine höhere Welt und den Zusammenhang mit ihr gewährt; aus dem realistischen Ziel die Richtung auf das Praktische in dem Gedanken, daß unsere Zöglinge in die Arbeit der Gegenwart hinein-

wachsen und hier dereinst wirken sollen. Aus dem klassisch-humanistischen Ideal bewahren wir uns die Pietät gegen die klassischen Kunst- und Literaturerzeugnisse des Altertums; aus dem realistischen die Ehrfurcht vor den ehernen Gesetzen der Natur; aus dem ästhetischen die Begeisterung für die Schöpfungen der Kunst in Poesie, Musik, Plastik und Malerei, endlich aus dem moralischen Bildungsideal halten wir die Grundrichtung fest, welche für die Ausbildung der Persönlichkeit die führende Rolle zu übernehmen hat.

So kann uns die historische Betrachtung vor der Einseitigkeit bewahren, das volle, reiche Menschenleben in eine einseitige Formel, die etwa einem jeweiligen Bildungsideal entspricht, spannen zu wollen. Sie kann uns vor falschem Subjektivismus schützen, selbst auf die Gefahr hin, von denen gescholten zu werden, die das Suchen nach einem vollwertigen Erziehungsziel für eine vergebliche Arbeit erklären, da es ja kein Erziehungsziel geben könne, das von der Bestimmtheit und Beschränkung durch Nationalität, durch Abstammung, Zeitalter und geschichtliche Entwicklung unabhängig wäre.

Solche Skepsis ist oft gehört worden und nicht selten von Stellen aus, denen eine gewisse Autorität zuerkannt wird. Sie hat darum auch häufig Anklang gefunden, namentlich bei Köpfen, denen die Flachheit solcher Auffassung zusagte.

Daß diese Skepis nicht in die Tiefe geht, ist schon daraus ersichtlich, daß sie den Unterschied zwischen Bildungs- und Erziehungsideal übersieht. Die Bildungsideale sind wandelbar, wie wir gesehen haben. Sie wechseln mit den Zeiten und den Völkern, denn sie haften an dem jeweiligen Kulturinhalt. Das Erziehungsideal in unserem Sinne ist unwandelbar, denn es umfaßt die bleibenden Bestandteile der sittlichen Vorwärtsbewegung der Menschheit, an der auch die Erziehung teilnimmt. (4)

Aber gibt es solche Bestandteile? Das ist die Frage, die unsere weitere Untersuchung aufnimmt. Ehe wir uns ihr zuwenden, sei vorher noch eines Rates gedacht, der gegenüber dem Bestreben, zu einem idealen Erziehungsziel zu gelangen, allerdings etwas wohl-

feil erscheint. Es wird vorgeschlagen, von diesem Bemühen überhaupt abzusehen und nur im allgemeinen zu bestimmen, welche Richtung die Erziehung nehmen solle. Wer sich damit begnügt, wird aus der Unsicherheit und Ungewißheit kaum herauskommen. Gerade der Erzieher braucht, um es nochmals zu sagen, wenn er Herr seines Planes sein will, ein klar gedachtes, scharf umrissenes Ziel, in dem die höchsten Werte des Menschenlebens eingeschlossen liegen.

Aber vielleicht sind diese viel zu hoch, als daß sie von der Erziehung erreicht werden könnten? Das ist wahr. Sie liegen jenseits der erzieherischen Tätigkeit, wie die Schneeberge über den Voralpen thronen. Aber deshalb sind sie doch nicht in unerreichbare Ferne gerückt. Die Vorberge müssen durchwandert werden, ehe man das Hochgebirge ersteigen kann. Hier nun sind die Kräfte ungleich verteilt. Die einen erklimmen die Gipfel, während die anderen mit niederen Höhen sich begnügen müssen. So wird gewiß auch nur ein Teil der Jugend in das gereifte Alter eintretend zu den Höhen der Menschheit sich erheben, während andere zurückbleiben. Verlieren diese Höhen dadurch an Wert, daß nicht alle sie erreichen? Bleiben sie trotzdem nicht die idealen Zielpunkte für alle, die ihre Kräfte an ihnen messen wollen? Ist nicht die Welt so schon geneigt, von den idealen Forderungen Abstriche zu machen? Wenn der Erzieher sich darauf einläßt, wenn er zu handeln und zu markten anfängt, um im allgemeinen eine praktisch-ausführbare Richtung zu gewinnen, so wird er bald merken, wieviel ihm verloren geht an idealer Spannkraft. Sie wächst ihm nur zu aus einem ideal gedachten Ziel, das hoch genug schwebt, um die Blicke aufwärts zu ziehen, und nahe genug liegt, um den Zusammenhang mit der Wirklichkeit nicht zu verlieren.

Es gibt Zeiten, die von solcher Zielsetzung nichts wissen, die sich nur an die gegebenen Verhältnisse halten wollen. Sie entwickeln vielleicht viel Geschäftssinn, aber keine schöpferische Kraft. Ihnen darf die Erziehung nicht folgen. Sie muß inmitten der Welt-

leute den Sinn auf Höheres gerichtet halten. Und dieses Höhere, wer zeigt es ihr?

Die praktische Philosophie ist es, die damit in den Kreis unserer Betrachtungen eintritt. Von ihr erwarten wir, daß sie uns eine ideale Zielsetzung an die Hand gibt. Sehen wir zu, wie weit sie diese Aufgabe zu leisten vermag.

4. Von der ethischen Zielsetzung

Die praktische Philosophie oder Ethik ist die Wissenschaft von den höchsten, bleibenden Werten, die unser Menschenleben erfüllen, deren Erreichung das Ziel unseres Daseins bildet. Können diese in klaren Zügen umschrieben werden, so ist damit ein fester Boden für die Aufstellung des Erziehungszieles gegeben.

Aber hier türmen sich gewisse Schwierigkeiten auf, die einer kurzen Betrachtung unterzogen werden müssen. Die erste besteht darin, daß solche höchste, bleibende Werte überhaupt geleugnet werden. Damit wird die Möglichkeit einer absoluten Ethik mit normativem Charakter bestritten. Angesichts der verwirrenden Mannigfaltigkeit der ethnologischen und geschichtlichen Verschiedenheiten wird man dazu gebracht, die Rechtsphilosophie in Rechtsgeschichte, die Ästhetik in Kunstgeschichte, die Ethik in Sittengeschichte aufzulösen. Diese Wissenschaften, so heißt es, normieren nichts, sie konstatieren bloß. Die Ethik gibt nur Aufschluß, wie gewisse Handlungen mit gewissen Lebenszwecken zusammenhängen; die Lebenszwecke selbst kann sie weder beweisen noch widerlegen. Damit zieht sich die praktische Philosophie auf den Standpunkt einer beschreibenden Wissenschaft zurück, die es darauf abgesehen hat, das Ethos der Gegenwart zu schildern und seine Entwicklungsstadien bis in die vorgeschichtliche Zeit hinein zu verfolgen.

Zu dieser Auffassung der Ethik, die man als evolutionistische bezeichnet, haben wir zuerst Stellung zu nehmen, zumal sie auf die pädagogische Überlegung Einfluß zu gewinnen sucht.

a) Die evolutionistische Ethik

Sie zieht ihre Beweiskraft vor allem aus dem Begriff der Entwicklung. Das, was wir sittlich nennen, ist von diesem Standpunkt aus ebenso dem Wandel unterworfen, wie alles, was auf menschlicher Arbeit beruht. Geschichte und Erfahrung bestätigen dies. Mit den Zeiten und mit den Völkern haben beständig die Anschauungen über Gutes und Böses, über Erlaubtes und Unerlaubtes gewechselt. Man braucht nur den Standpunkt eines kultivierten Volkes mit dem Zustand eines Naturvolkes zu vergleichen. Der gewaltige Abstand in der Auffassung des Sittlichen wird sich sofort bemerklich machen. Und innerhalb eines Volkes wechseln die Anschauungen ebenfalls, so daß man z. B. von einer besonderen Moral des Kaufmanns, des Unternehmers, des Arbeiters, des Aristokraten zu sprechen berechtigt ist. Auch hinsichtlich der Beurteilung einzelner Handlungen, Einrichtungen und Personen gehen oft die Wertschätzungen sehr weit auseinander.

Wo aber Übereinstimmung in den Urteilen stattfindet, ist diese Erscheinung nach der Meinung der Evolutionisten rein zufällig. Zu einer objektiven Wertschätzung bieten Dinge und Personen keinen genügenden Anhalt. Nur wo die äußeren Lebensverhältnisse sich gleich bleiben, wo die Bedürfnisse und Anschauungen die gleichen sind, da kann auch die Wertschätzung eine gewisse Stetigkeit annehmen. Ändern sich aber jene, dann ändert sich auch diese.

Diese Anschauung hat auf den ersten Blick etwas ungemein Einleuchtendes. Zudem kommt sie dem ethischen Libertinismus, der dem sittlichen Ernst einer gleichmäßigen Pflichterfüllung abhold ist, entgegen und öffnet den freien Launen und Gelüsten Tür und Tor. Dies war schon der Fall bei den Sophisten in Athen, die über die Relativität menschlicher Werturteile nicht hinauskamen. Aus dem Mangel eines für alle Welt gleichlautenden Sittengesetzes schlossen sie auf die Willkürlichkeit und Nichtverbindlichkeit der moralischen

Urteile. Der Unterschied von Gut und Böse sei rein konventionell, von wechselnden Zeitströmungen und lokalen Verhältnissen bedingt, dem einzelnen von außen her aufgenötigt, für diesen also nicht verbindlich. Der einzelne kann ganz nach Willkür bestimmen, was wahr, recht und gut sein soll. Die Sophistik zu Athen berührte sich hierin mit dem allgemeinen Zeitbewußtsein. Das öffentliche Leben war dort während und nach dem peloponnesischen Kriege zu einem Tummelplatz der Leidenschaften und der Selbstsucht geworden. Die Sophisten fanden nur die theoretische Formel für die sittliche Verderbnis der damaligen Welt, die das bloße Nützlichkeitsprinzip vertrat und eine reine Interessenpolitik verfolgte.

Von Zeit zu Zeit ist nach den Sophisten der ethische Relativismus immer wieder aufgetaucht. Er findet leicht da seinen Nährboden, wo die religiösen Wurzeln abgestorben und damit der ideale Sinn ausgelöscht ist. Mit dem Aufschwung der Naturwissenschaften und der Herrschaft der Entwicklungstheorie wurde ihm in unsrer Zeit eine neue Stützkraft zugeführt. Und die Folgerungen hiervon? Wenn alles dem Wechsel und dem Wandel unterworfen ist, dann ist kein Platz für bleibende Ideale. An ihre Stelle tritt der Gedanke des Fortschreitens, der Entwicklung ohne bestimmtes Ziel, ohne würdigen Zweck. Nur Leben und Bewegung, kein Stehenbleiben; ruheloses Vergehen und Werden von einem zum andern.

Dieser Anschauung kommt dann noch eine übertriebene, einseitige Einschätzung der Persönlichkeit entgegen. Man behauptet, daß aller Kulturfortschritt auf dem Ausleben der Individualität beruhe. Was in jedem Menschen besonderes stecke, müße aus ihm heraustreten und ein Bestandteil des Entwicklungsprozesses werden. Eine allen Menschen gemeinsame Moral sei der Tod allen individuellen Lebens. Sie bedeute eine fade Einförmigkeit alles menschlichen Handelns. Dagegen müße der Satz aufgestellt werden: Handle so, wie nach deiner besonderen Individualität nur gerade du handeln kannst. Dann trägst du am meisten zum Ganzen bei; denn du vollbringst dann, was ein

andrer nicht vermag. Der christlichen Moral darfst du nicht folgen; sie ist eine Sklavenmoral. Jenseits von Gut und Böse liegt der Boden, auf dem eine höhere Spezies Mensch, der Übermensch, gedeiht.

Dagegen ist aber einzuwenden, daß, wo eine Umwandlung sittlicher Anschauungen stattgefunden hat, sie mit den Wandlungen der Lebensverhältnisse der Gesamtheit zusammenhing, die der Willkür und dem subjektiven Empfinden des einzelnen entzogen sind. Deshalb wird auch der einzelne es niemals vermögen, die Gemeinschaft zu überwundenen sittlichen Standpunkten zurückzuführen. Ähnlich wie körperliche Organe, die nicht mehr in die veränderten Lebensbedingungen passen, rudimentär werden, geht es auch mit den sittlichen Anschauungen. Mit der wachsenden Einsicht in die sozialen Bedingungen der Lebensgemeinschaften verträgt sich immer weniger die Richtung, den einzelnen zum selbstherrlichen Mittelpunkt der Welt zu machen. Jede »Umwertung der Werte« in dieser Richtung ist nichts weiter als eine Rückbildung. (5)

Der Evolutionismus gibt aber vor allem ein ganz falsches Bild vom Menschenleben. Da er keine bestimmten Ziele anerkennt, so scheint nach ihm das Menschengeschlecht einer Masse zu gleichen, die sich zweck- und ziellos treiben läßt. So ist es aber nicht. Wir legen selbst Hand an die Entwicklung und suchen sie zu bestimmen. Zu einem kraftvollen Handanlegen bedarf es aber allerdings einer gesammelten Selbstbesinnung, d. h. einer Ethik, die dem Wollen letzte greifbare Ziele oder Ideale darbieten kann. Das Volk wird nicht von den in der Entwicklung wirksamen Strömungen von selbst beständig oben gehalten und vorwärts geschoben, sondern es bedarf dazu der Aufbietung aller verfügbaren Eigenkraft. Wir sind auch gar nicht gewillt, in dem Vorwärtsstreben auf das eigene Wollen und auf Aufstellung bestimmter Ziele und Ideale dieses Wollens zu verzichten. Der Gedanke an die Entwicklung spornt uns vielmehr an, unsere Kräfte möglichst selbsttätig anzuspannen und auf große Ziele hinzurichten, in deren Ver-

wirklichung wir uns dem Ideal menschlicher Daseinsführung zu nähern glauben.

Hierin suchen und finden wir die Größe und die Stärke des menschlichen Lebens. Hierin erheben wir uns aus dem Reich der Gebundenheit, in der die übrigen Geschöpfe befangen sind, in das Reich der Freiheit, das die Setzung von Zwecken kennt und die planmäßige, bewußte Verwirklichung derselben anstrebt. Es kommt nur darauf an, die denkbar höchsten Zwecke aufzufinden, sie uns in voller Klarheit vor Augen zu stellen und die Wege zu ebnen, die zu ihnen hinführen.

Endlich ist gegen den Evolutionismus zu sagen, daß, wenn die Pädagogik es unternehmen wollte, veränderliche Meinungen an die Spitze ihrer Untersuchungen zu stellen statt feststehender Prinzipien, sie damit sich selbst zur Unwissenschaftlichkeit verurteilen würde. Gibt sie der evolutionistischen Ethik recht, dann verzichtet sie auf feste Grundlagen. Es kann aber nicht zugestanden werden, daß die Ethik das Ziel unseres Lebens nicht allgemein gültig bestimmen könne; daß jede inhaltliche Formel über den letzten Endzweck unseres Lebens sich als historisch bedingt erwiesen habe; daß kein moralisches System bisher zu allgemeiner Anerkennung gelangt sei. Denn es wird dabei ganz übersehen, daß mitten in dem Fluß wandelbarer Wertschätzungen auch solche sich finden, die dem Wechsel der Zeiten und Auffassungen entzogen in unwandelbarer Gewißheit durch die Jahrhunderte hindurch sich erhalten.

Diese darzustellen, zusammenzufassen und zu ordnen ist Sache der absoluten Ethik. In ihr allein kann die Pädagogik eine sichere Grundlage finden. Ihr haben wir uns daher zuzuwenden.

b) Die absolute Ethik

Damit, daß wir sie als Grundlage heranziehen, ist aber noch nicht jede Schwierigkeit beseitigt. Nachdem wir die evolutionistische Ethik, die von vornherein auf feste, unwandelbare Normen Verzicht leistet, von der Schwelle der Pädagogik zurückgewiesen haben, gilt

es zu den verschiedenen Auffassungen des Absoluten in der Moral Stellung zu nehmen. In der Tat gehen die Ansichten über das absolut Wertvolle im Menschenleben weit auseinander. Diese Auffassungen zerfallen in zwei Hauptgruppen: in die des Egoismus und des Altruismus. Erstere spaltet sich wiederum in zwei Richtungen, insofern einmal der Individual-Egoismus, das andere Mal der Sozial-Egoismus das Bestimmende ist, so daß wir im ganzen drei Haupt-Richtungen unterscheiden können. Wir bezeichnen sie als Eudämonismus, Utilitarismus und Moralismus. Sie gilt es, kurz zu charakterisieren, um den rechten Standpunkt zu finden, von dem aus das wertvollste Erziehungsziel sich ergibt.

α) Der Eudämonismus

Die Auffassung, die man als eudämonistische bezeichnet, beruft sich darauf, daß Lustgefühle das sind, was uns das Leben lieb und lebenswert macht. Sie strömen teils aus den sinnlichen Empfindungen, teils aus der Beschäftigung mit Wissenschaft und Kunst. Daher unterscheidet man eine sinnliche und eine geistige Lust, eine niedere und eine höhere. Letztere ist nach der Auffassung der Eudämonisten die wahrhaft befriedigende. Von der Stunde der Geburt an flieht der Mensch die Unlust und strebt nach Lust. In diesem Streben nach Lust bemerkt er sehr bald, daß Mäßigung im Genießen die reinste, durch keine üblen Folgen getrübte Lust gewährt. Auf diesem Wege wird er sein Ziel, ein Minimum von Unlustgefühlen, ein Maximum von Lustgefühlen am sichersten erreichen. Die wahre Lebensweisheit läuft also darauf hinaus, alles aufzusuchen, was uns Lust gewährt, und alles zu fliehen, was Unlust verursachen kann.

Das Streben des Menschen nach Glückseligkeit sei das einzige Prinzip aller Handlungen. Hierbei könne aber die Erkenntnis den Menschen lehren, sein Privatinteresse mit dem Interesse der Gesellschaft zu verbinden, weil dadurch unsere Lustempfindung gesteigert werde. Eine unglückliche Umgebung könne den Menschen nur zu leicht in seinem Glück stören.

Die Eudämonisten berufen sich darauf, daß ihre Lebensauffassung die bei weitem verbreitetste unter den Menschen sei, unter kultivierten und unkultivierten. Aber deshalb ist sie noch keineswegs die richtige. Sie hat auch sehr starke Gegnerschaft gefunden.

Schon im Altertum wurde der Eudämonismus, der bei den Epikureern seine Vertretung fand, bekämpft, so von Plato und Aristoteles. In Deutschland aber ist ihm vor allem Kant mit größtem Nachdruck entgegen getreten. Aber trotzdem erhebt er sich immer und immer wieder. Deshalb ist auch heute noch die Frage berechtigt: Was ist gegen diese Richtung geltend zu machen?

Das Lustprinzip ist durchaus egoistisch. Es wäre berechtigt, wenn die Menschen nichts als Egoisten wären. Dann würde der Egoismus das einzig mögliche Moralprinzip sein. Aber die Menschen sind nicht bloß Egoisten, sie denken nicht bloß an sich, sie sind auch Altruisten; sie denken an das Wohl anderer. Die Rettung eines Mitmenschen z. B., der in Gefahr schwebt, wird das eine Mal verweigert, weil der Rettende selbst Gefahr läuft und sein Leben zu verlieren fürchtet. Das andere Mal wird die Rettung unverweilt vorgenommen, ohne nach der eigenen Person zu fragen, weil ein Menschenleben in Gefahr schwebt.

Nun wird dagegen eingewendet: Auch der Altruist sei im Grunde genommen nichts weiter als ein Egoist. Ihm gewähre die Rettung des Nebenmenschen eine höhere Befriedigung. Also auch er sei geleitet durch die Rücksicht auf seine Lustempfindung. Wer im Handeln Befriedigung suche, handele egoistisch. Und dies tue jeder.

Bei diesem Einwand wird aber das Wichtigste übersehen. Denken wir an das oben angeführte Beispiel. Die Rettung des andern wird nicht unternommen, um ein Lustgefühl zu wecken, sondern um ein Menschenleben zu erhalten. Das Lustgefühl, das mit psychologischer Notwendigkeit sich dem Bewußtsein des Gelingens beigesellt, ist nebensächlich. Gegenstand des Wollens ist die Rettung; die Befriedigung ist im Wollen mitenthalten, spielt aber als ungewollte Zugabe keine Rolle.

Es ist keinem Zweifel unterworfen, daß das Streben nach immer höheren Stufen der Sittlichkeit der sichere Weg ist, auch zu immer zunehmender Glückseligkeit zu gelangen. Letzteres ist aber nur eine Begleiterscheinung, denn gerade eines der wesentlichsten Momente echter Sittlichkeit ist dies, daß man dabei an die eigene Glückseligkeit gar nicht denkt.

Der umgekehrte Satz, daß das Streben nach höchstem Glück die höchste Sittlichkeit einschließe, hat keine Gültigkeit. Wenn das Sittliche zum Zweck der Steigerung der eigenen Glückseligkeit verfolgt wird, so wird man bald gewahr werden, daß das Streben nach Lust uns unfähig macht, uns zu jener reinen Sittlichkeit zu erheben, die allein vollendete, unzerstörbare Befriedigung gewährt.

Dies ist entscheidend gegen allen Eudämonismus, mag er selbst in der feinsten Form uns entgegen treten. Deshalb kann auch die Erziehung, die als Führerin zu einer höheren Sittlichkeit dienen soll, nicht dem Lustprinzip, wenn es auch in idealster Vollkommenheit gedacht wird, zustimmen. (6)

Woher es aber kommt, daß egoistische und altruistische Triebe und Strebungen so eng miteinander verflochten sind, hängt damit zusammen, daß, soweit wir in die Geschichte zurückblicken können, der Mensch nicht als isoliertes Geschöpf uns entgegen tritt, sondern als Glied einer Gemeinschaft. Im Gemeinschaftsleben aber entwickelt sich neben dem Selbsterhaltungstrieb, den jedes Geschöpf mit auf die Welt bringt, das Bemühen, das auf die Erhaltung der Gattung gerichtet ist, verbunden mit der Sympathie, zunächst innerhalb der Familie, dann auf den Stamm, auf das Volk, auf die Menschheit sich erstreckend. Dieses Mitgefühl ist nicht aus dem Egoismus abzuleiten. Denn bei der reinen Sympathie ist jeder Gedanke an egoistische Interessen, an Nutzen oder Schaden, ausgeschlossen. Die Sympathie als Wurzel des Altruismus ist eine selbständige Tatsache.

So stehen Egoismus und Altruismus in der Seele des Menschen nebeneinander, und zwar ersterer mit einem natürlichen Übergewicht. Das hängt damit zusammen, daß das Ich alles besonders leb-

haft fühlt, was das persönliche Leben, das eigene Wohl und Wehe, unmittelbar trifft. In allen meinen Interessen bin ich jederzeit mir der Nächste. Dieses Erleben ist das frischeste und darum das eindrucksvollste. Als Altruist muß ich mich erst in das Seelenleben anderer hineindenken. Ich trage meine eigenen inneren Erlebnisse in andere hinein. Das aber sind Reproduktionen, die immer von schwächerer Wirkung sind, als das tatsächliche, auf mein Ich direkt wirkende Geschehnis. Ich kann mich wohl in die Lust und in das Leid anderer mit großer Lebhaftigkeit hineindenken, aber es ist eben doch nur ein Hineinversetzen, das die Stärke des auf das eigene Ich bezogenen Erlebens nicht erreicht.

Daher ist es erklärlich, daß der Naturmensch und das Kind von Haus aus Egoisten sind. Die altruistische Anlage ist zwar vorhanden, aber nur schwach ausgebildet. Erst in der Entwicklung wird sie kräftiger und wirkungsvoller. Das geistliche Gesetz in uns streitet wider das fleischliche. Das egoistische Interesse behält dabei freilich nur zu oft die Oberhand. Aber es wäre durchaus falsch, aus der Tatsache, daß die Mehrzahl der Menschen Egoisten sind, herzuleiten, daß man den Egoismus zum Moralprinzip erheben müßte. Würde dieser Grundsatz durchdringen, so würde dies die Auflösung des Gemeinschaftslebens bedeuten. Denn wenn ich für mich den Egoismus als leitendes Prinzip anerkenne, so muß ich es auch für jeden andern zulassen. Wenn aber jeder nur nach egoistischen Motiven denkt und handelt, dann muß sich das Gemeinschaftsleben auflösen in einen Kampf aller gegen alle. Der Altruismus erscheint demnach als Gegengewicht, als das erhaltende Prinzip, das die unberechtigten Übergriffe des Egoismus bändigt.

Endlich muß noch hervorgehoben werden, daß vom Standpunkt des Eudämonismus, der die Wohlfahrt des Ich in den Mittelpunkt schiebt, der Kreis des Sittlichen so erweitert wird, daß schließlich die ethischen Werte lauter Lustwerte sind. In das Gebiet des Sittlichen wird auch das Angenehme und das Nützliche hereingezogen. Damit wird es unmöglich, das sittliche Handeln von dem natürlichen

abzugrenzen. Auch das der Sitte gemäße Handeln fällt dann unter den Begriff des Sittlichen. Es ist aber keine Frage, daß das von der Sitte geforderte Tun sehr oft unserem sittlichen Gefühl widerspricht.

So erscheint also der Eudämonismus unfähig zur Begründung sittlicher Normen, damit auch unfähig als Erziehungsziel zu gelten.

β) Der Utilitarismus

Von diesem Standpunkt aus ist dasjenige Handeln sittlich, das auf Erzeugung oder Förderung der Zivilisation, eines gewissen Zustandes der Gesamtheit, hinzielt. Damit wird der Schwerpunkt des Menschenlebens in die Ausbildung und Betätigung der intellektuellen Fähigkeiten gelegt. Die höchsten Aufgaben des Menschen bestehen in der Ausbildung von Wissenschaft und Kunst, in der Erkenntnis der Naturkräfte und ihrer technischen Anwendung zur Beherrschung der Erde, in der machtvollen Durchsetzung und Ausbreitung des Volkstums.

Diese Ansicht hat namentlich in neuerer Zeit Verbreitung gefunden. Aber sie ist auch schon im Altertum vertreten worden und hat im Laufe der Zeiten verschiedene Formen angenommen. So ist die Grundanschauung des Aristoteles auf wissenschaftliche Kultur gerichtet; neben ihr steht, aber geringer geschätzt, die staatliche Tätigkeit. Hierin liegen die Hauptaufgaben des Menschen, für die allerdings nicht alle in gleicher Weise berufen sind. Damit die höher Begabten sich ihrem eigentlichen Berufe widmen können, muß ihnen alle niedere Beschäftigung abgenommen werden, wozu weniger Intelligenz als Körperkraft nötig ist. Von diesem Gesichtspunkt aus erscheint die Sklaverei als eine sittliche Einrichtung, weil sie eine Menge Menschen da verwendet, wo ihre natürliche Stelle ist.

Der Zivilisationsgedanke findet dann in dem römischen Reich einen welthistorischen Ausdruck. Das höchste Ziel des Römers ist: Weltherrschaft. Diese bedeutet wenigstens nach der Auffassung der

ideal Denkenden soviel als den Erdkreis in Ordnung halten. Dazu war nötig die Durchbildung der militärischen Macht und die Ausbildung des Rechts.

Der Gedanke der Weltherrschaft setzt sich dann bei den Franzosen seit den Zeiten Ludwigs XIV. um in das Ziel, an der Spitze der Zivilisation zu schreiten. Zivilisation heißt hier vor allem Verfeinerung des Lebens und der Umgangsformen; Ausbildung der Künste und der Wissenschaften.

Bei den Engländern aber kehrt der gleiche Gedanke wieder in der Forderung des Welthandels und der Seeherrschaft. Hierin wird Englands Größe gesehen; hier liegt das höchste Ziel und die höchste Lebensaufgabe.

Auf deutschem Boden wurden die kulturellen Menschheitsziele nicht in greifbar praktische Formen gegossen, sondern von den Philosophen die technische, ästhetische und intellektuelle Kultur als sittliche Aufgabe vertreten. Bei Fichte tritt der Gedanke hervor, es solle die Sinnenwelt immer mehr unter den Einfluß der menschlichen Technik gebracht und nach menschlichen Zweckbegriffen bearbeitet werden, damit sich darin immer vollständiger die Selbständigkeit der Vernunft darstelle. Bei Schelling wird die ästhetische Kultur als höchstes aufgestellt, weil in der Schönheit die Durchdringung von Geist und Natur, Idealem und Realem am vollkommensten zu Tage trete. Bei Hegel ist der Gipfelpunkt wissenschaftliche Erkenntnis. Recht, Staat, Kunst, Religion sind Entwicklungsstufen des in der Welt sich auswirkenden Geistes. Die höchste Entwicklungsstufe ist die Philosophie, das Wissen in der Form der Begriffe. Bei Schleiermacher tritt eine umfassendere Kulturansicht hervor: Die ethischen Gebiete sind Verkehr, Eigentum, Denken, Gefühl, denen als ethische Verhältnisse Recht, Geselligkeit, Glaube, Offenbarung entsprechen, mit denen wiederum die Organismen Staat, gesellige Gemeinschaft, Schule und Kirche korrespondieren.

Die Vertreter dieser Ansicht, denen sich eine Reihe von Neueren anschließen, heben gemeinsam hervor, wie in der zivilisierenden

Tätigkeit das Eigenartige der Menschennatur am reinsten hervortrete. Hier wachse sie über das Sinnliche und Materielle hinaus und strebe einem Ideal entgegen, das zwar nicht der einzelne erreiche, dem aber die Geschlechter zustrebten. Der einzelne könne sich trotzdem hinausgehoben fühlen über die Enge des Erdendaseins in dem Bewußtsein, ein notwendiges Glied in der gewaltigen Arbeitskette der Generationen zu sein, wenn auch an bescheidener Stelle stehend. Auch der Hervorragendste müsse sich mit dem Bewußtsein begnügen, mitgearbeitet zu haben an dem, was die Größe der Menschheit ausmacht. Auf den einzelnen komme es gar nicht an, sondern auf die Förderung der Gesamtleistungen. Die einzelnen können dahin sterben und im Dienste der Zivilisation zu Grunde gehen — andere treten an die Stelle, mit neuen Kräften und neuem Mute dem Ideal der Zivilisation entgegenstrebend.

Mit diesem Standpunkt war deshalb Sklaverei und Leibeigenschaft wohl verträglich; von ihm aus läßt sich die Grausamkeit des Eroberungskrieges und die Unterdrückung des Schwächeren rechtfertigen. Im Dienste der Zivilisation muß alles Niedere und Minderwertige zurückstehen und geopfert werden. Ihr Weg geht über Leichen, rücksichtslos dem Ziele entgegen, das allerdings nicht in festen Umrissen vorschwebt, sondern in der Entwicklung von Stufe zu Stufe immer neu entstehend von der Menschheit in immer neuen Gestaltungen gleichsam vor sich hergeschoben wird.

In diesem Betracht scheint das Lustprinzip höher zu stehen. Es ist nicht so rücksichtslos gegen den einzelnen; denn jeder ist berufen, sich ausleben zu dürfen. Allerdings verfällt der Eudämonismus dabei in den Fehler, daß er, der auf größtmögliche Steigerung der individuellen Lust gerichtet ist, leicht antisozial wirkt. Ist er auch bestrebt, das eigene Wohlbefinden mit dem der anderen zu verbinden und nichts gegen die Lust der Mitmenschen zu unternehmen, so ist der egoistische Grundzug in der ganzen Anlage dieser Anschauung zu stark, als daß er sozial fördernd wirken könnte. Die Zivilisation vermag dies weit eher. Ja, hier ist der soziale Zug

so stark, daß, wie bereits hervorgehoben, das Recht der freien, individuellen Persönlichkeit dadurch notwendig verkümmert wird. Darin aber liegt etwas Unsittliches. Denn eine Steigerung der Zivilisation, die verbunden ist mit solcher Rücksichtslosigkeit gegen den einzelnen, der in diesem Fall der von Natur Schwächere sein wird, kann nicht als einziges und höchstes Ziel des Menschenlebens angesehen werden.

Sagt man aber, die Natur verfahre ja ebenso rücksichtslos, so übersieht man dabei etwas sehr Wichtiges. Es ist wahr, im Walten der Natur bemerken wir nichts weiter als eine unergründliche Ungerechtigkeit. Unkenntnis wird von ihr ebenso streng geahndet wie absichtliche Übeltat. Vor das Tribunal der Ethik gezogen, ist die Natur ihrer Verurteilung sicher, eben deshalb, weil sie sich nicht kümmert um gut oder böse. Gleichmäßig scheint ihre Sonne über Gerechte und Ungerechte. Gegen diese Unbekümmertheit der Natur um Sittlichkeit und Unsittlichkeit hat sich aber das Gewissen des Menschen aufgelehnt. Der atomhafte Mikrokosmus hat den unendlichen Makrokosmus schuldig gefunden. Der Menschengeist stellt sich nicht nur mit Bewußtsein der gesamten Natur gegenüber, nein, er urteilt auch über sie, wie er über sich selbst zu urteilen gelernt hat.

Von dem Standpunkt der Zivilisation aus werden die Menschen zu bloßen Arbeitern an einem als Selbstzweck gedachten Gemeinwohl unter Hinopferung jedes eigenen Interesses. In der Forderung einer völligen Selbstentäußerung, die die einzelnen nur für Zwecke der Zivilisation gelten lassen möchte, ist eine Überspannung, bei der das Recht die Persönlichkeit unterdrückt und wobei dem Menschenleben das Beste und Schönste genommen wird. Denn wir halten uns zu kraftvoller höchster Ausprägung und Betätigung wahrhaft eigenen Innenlebens und eigenen Wollens für berufen, als sittliche Wesen freilich auch verpflichtet, unser Selbst in Einklang zu setzen mit den Pflichten, welche die Umwelt an uns stellt, unser Selbst zu überwinden und in unsere Gewalt zu bringen mit Rücksicht auf das Leben in der Gemeinschaft.

Allerdings kann die Nützlichkeits-Ethik einen großen Vorzug vor der eudämonistischen behaupten. Sie ist bestrebt, die ethischen Werte von den eudämonistischen loszulösen. Ohne Rücksicht auf die Lust des einzelnen sieht sie den sittlichen Wert in der Leistung, in dem, was durch den einzelnen geschaffen wird. Der Hedonismus haftet an subjektiven, der Utilitarismus an objektiven Werten. Hierin besteht der Vorzug der utilitaristischen Ethik vor der hedonistischen. Das Sittliche ist eine selbständige Größe des geistigen Lebens unabhängig von der Beziehung auf die Lust. Die Kulturgüter schätzen wir nicht der Lust, wohl aber des Nutzens wegen, den sie bringen. Sittlich ist, was der Erzeugung und Mehrung dieser Güter dient. Die sittliche Aufgabe zerlegt sich damit, wie wir gesehen, in eine Reihe konkreter Aufgaben: wie man dem Staat, der Wissenschaft und Kunst, der Industrie und Technik usw. dienen solle.

Aber auch in dieser Fassung ist der Begriff des Sittlichen noch viel zu allgemein genommen. Wenn alles das, was der Entwicklung der Zivilisation dient, sittlich sein soll, so würde vieles sittlich sein, was niemand für sittlich hält, wie z. B. alles Technische, was auf die Beherrschung der Natur abzielt. Es fällt dann alles Handeln, das auf Entwicklung abzielt, unter den Begriff des Sittlichen. Der geschichtliche Mensch hat sich in diesem Handeln betätigt; aber der geschichtliche Mensch ist keineswegs der sittliche. Nicht alle Werte, die das Tun des Menschen schafft, sind sittliche.

Zivilisation an und für sich ist nichts und bezeichnet nur ein Relatives. Eine höhere Stufe der Entwicklung darf nur dann als positiver Gewinn, als Fortschritt betrachtet werden, wenn sie zu einer zunehmend intensiven geistigen und künstlerischen Gestaltung des Lebens und zu einer innerlichen moralischen Klärung führt. Ein bloß emsiges, beständig höher potenziertes Ameisenstaatendasein ist gewiß reich an Segen und insofern wünschenswert, aber doch eine Gabe der Zeiten, bei der es fraglich bleibt, ob das Menschengeschlecht nicht mehr dafür bezahlt, als erhält.

Würde man aber sagen, daß es bei der Förderung der Zivili-

sation auf die Gesinnung ankomme, aus der heraus gehandelt wird, so würde damit ausgesprochen, daß die Beziehung auf den Erfolg von untergeordneter Bedeutung sei.

Prinzipiell weiß der Utilitarismus nichts von der Gesinnung zu sagen; damit übersieht er den ethischen Beziehungspunkt, auf den alles ankommt. Durch die Berufung auf die objektiven Werte löst er die sittliche Handlung vom Subjekt los, so daß die innere Beteiligung des Subjekts an der Handlung gleichgültig wird. Der Utilitarismus lehrt den eigentlichen Wert des sittlichen Handelns nicht kennen, sondern verdunkelt ihn vielmehr. Denn niemand wird die Gesinnung als sittlich wertvoll bezeichnen, weil sie zu diesen oder jenen Erfolgen führt, sondern umgekehrt: Die Handlungen sind wertvoll, weil sie aus einer bestimmten Gesinnung hervorgehen.

Das ist der Standpunkt, der als Moralismus bezeichnet wird.

γ) Der Moralismus

Die dritte Hauptansicht legt den Schwerpunkt in die Gesinnung des Menschen, und zwar in eine solche, die getragen und ganz durchdrungen ist von dem Geist der Liebe, des Wohlwollens. Wir geben uns dem Wohle des Nächsten hin, nicht weil dieser unsere Lust steigern kann, nicht weil er ein nützlicher Mitarbeiter bei dem Fortschritt der Zivilisation ist, sondern weil wir in der natürlichen Hingabe von Mensch zu Mensch unsere höchste Lebensaufgabe, unsere eigentliche Bestimmung erblicken.

Dies ist die Lehre des Christentums. Gott ist die Liebe. Unsere Stellung zu Gott wird abhängig gemacht von unserer Stellung zu den Mitmenschen. Nur wenn die versöhnliche und verzeihende Gesinnung gegen die Nächsten vorhanden ist, das Schwerste, was von uns gefordert werden kann, nur dann werden wir auch die rechte Stellung zu Gott finden. Menschenliebe ist die Probe auf unsere Gottesliebe. Die Lust wird um ihrer Vergänglichkeit und der Selbstsucht willen verachtet; Wissenschaft und Kunst stehen hinter der

Liebe zurück, die als Milde, Friedfertigkeit, Barmherzigkeit und Gerechtigkeit das Licht und das Salz der Erde genannt wird. Die Liebe geht der Erkenntnis voran und hat diese zu lenken. Die Liebe allein hat eine wahrhaft erhaltende und erbauende Kraft und hebt den Menschen weit hinaus über alle Nöte des irdischen Lebens in ein reineres Sein. Hierin liegt die unvergängliche Größe der christlichen Lehre, wie sie Goethe preist:

»Die christliche Religion ist ein mächtiges Wesen für sich, woran die gesunkene und leidende Menschheit sich immer wieder emporgearbeitet hat; und indem man ihr diese Wirkung zugesteht, ist sie über aller Philosophie erhaben, und bedarf von ihr keiner Stütze.

Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten, der menschliche Geist sich erweitern, wie er will; über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums wird er nicht hinauskommen.« — —

»Sobald man die reine Lehre und Liebe Christi, so wie sie ist, wird begriffen und in sich eingelebt haben, so wird man sich als Mensch groß und frei fühlen....

Indem Christus das Niedere zu sich heranzieht, indem er die Unwissenden, die Armen, die Kranken seiner Weisheit, seines Reichtums, seiner Kraft teilhaftig werden läßt und sich deshalb ihnen gleich zu stellen scheint, so verleugnet er doch auf der andern Seite nicht seinen göttlichen Ursprung....

Christus ist die göttliche Offenbarung des höchsten Prinzips der Sittlichkeit. Die Hoheit seiner Person ist so göttlicher Art, wie das Göttliche nur je auf Erden erschienen ist.« — (7)

Das ist die Kraft des Christentums: es stellt den Menschen auf sich selbst und macht ihn unüberwindlich allen geistlichen und weltlichen Autoritäten gegenüber in dem Gefühl des Einsseins mit Gott, dem Gott der Liebe, und mit Jesus von Nazareth, der menschlichen Verkörperung der göttlichen Liebe. Wenn trotzdem immer wieder die Frage aufgeworfen wird, was haben wir am Neuen Testament?

so können wir auf Grund des Gesagten unsere Antwort in folgende Formel fassen:

Das Christentum wendet sich gegen den Pessimismus, dessen Wertschätzung des Geschehens in der Welt darauf hinausläuft, daß ein vernünftiger Sinn und Zweck in dieser Welt nicht gefunden werden könne.

Es wendet sich ferner gegen den Pantheismus, der Leiden und Schmerz als notwendiges Los der Endlichkeit ansieht und dem gegenüber die herrliche Entfaltung des Weltgeistes in dem Ganzen der Natur und Geschichte als das Entscheidende für die Schätzung der Welt in Anschlag bringt. Er lebt in der bewundernden Anbetung des Universums, seines unaufhaltsamen Fortschritts und seiner Harmonie, die sich aus allem Einzelkampf herausgestaltet.

Diesen Weltanschauungen gegenüber behauptet das Christentum seine Stellung durch eine andere Wertung von Welt, Geschichte und Einzelleben. Die Welt ist in sich betrachtet wohl voll Sünde und Leiden, aber das Leben in ihr wird doch wertvoll für den, der das erhabene Ziel des Reiches Gottes über der Welt sucht und an die erziehende und erlösende Liebe Gottes glaubt.

Jesus bekämpfte vor allem den Wahn, daß ein Mensch zu sittlichem Handeln gebracht werden könne durch eine Summe von Vorschriften, die seine Selbständigkeit einschränken. Das sittliche Handeln kann nur aus der eigenen, selbständigen Gesinnung des Menschen heraus erzeugt werden. Nur ein solches Handeln kann als eine Erfüllung des Gebotes der Liebe verstanden werden. Sie bildet die Einheit der Gesinnung und ist unveränderlich in der Richtung auf das Ziel, eine persönliche Gemeinschaft um sich her zu schaffen, der sogar die Feindesliebe nicht als eine besondere Leistung erscheint, während das Recht sich mit den Zeiten wandelt. Die Liebe ist nicht durch äußere Gesetze bestimmt, sondern sie gibt sich ihre Vorschriften selbst. Sie quellen aus dem liebevollen Herzen heraus. Darum ist auch die Liebe unbegrenzt in ihrem Wirken. Sie sieht sich immer vor neue und größere Aufgaben gestellt. Wem

als höchstes und einziges Ziel die herzliche Gemeinschaft mit anderen vorschwebt, ist zu jedem Opfer bereit. Das ist die Selbstverleugnung, die Jesus fordert, nicht sinnloses Wegwerfen der eigenen Kräfte, sondern ihr höchstes Anspannen, ihr volles Einsetzen für die große Sache. Das ist die wahre innere Freiheit des sittlichen Menschen, daß er seine Wollungen zusammenfassen kann in einer Richtung, in dem Gedanken eines ewigen Zieles. Diese unveränderliche Richtung unserer Gesinnung, unserer gesamten inneren Verfassung muß jeder aus sich selbst erzeugen. Sie kann ihm nicht von außen gegeben werden. Hier liegen die tiefsten Wurzeln der Sittlichkeit. (8)

Auf dieser Linie werden wir deshalb auch unser Erziehungsziel zu suchen haben.

Die von Jesus gegebenen Gedanken haben nun innerhalb der von ihm ausgegangenen kirchlichen Gemeinschaften weiter gewirkt, allerdings in vielfachen Verdunkelungen und Abschwächungen. Deshalb mußte es willkommen geheißen werden, daß sie von philosophischer Seite aufgenommen und in eigenartiger Weise verarbeitet wurden. Es mußte dies geschehen, da innerhalb der christlichen Kirchen entgegen der Forderung des Stifters gar bald die Herrschaft objektiver Vorschriften sich geltend machte, mit deren Einhaltung jeder den Beweis seiner Gerechtigkeit in ähnlicher Weise zu führen suchte, wie ehedem die Pharisäer im Judentum es getan hatten. Die objektiven Vorschriften der Kirchen wurden wie früher das jüdische Gesetz zu einer ungeheuern Last, mit der die Gemüter beschwert wurden, in deren Einzelheiten sie sich verloren. Damit wurde die Grundrichtung verschüttet, die Recht, Wohlwollen und Treue fordert, damit herzliche Gemeinschaft unter den Menschen entstehe.

Für diese Grundrichtung erhoben nun die Philosophen des Moralismus ihre Stimme. Auf deutschem Boden vor allem Kant und Herbart. Sie sind es, welche in erster Linie für die Erzieher in Betracht kommen, da sie das große Ziel der Persönlichkeits-

entwicklung im Dienste der Gemeinschaft vor Augen haben und bemüht sind, die Einheit der sittlichen Forderungen in der Gesinnung zu erfassen, um von dem Grundsatz der pharisäischen Sittlichkeit loszukommen und die Meinung zu unterdrücken, als ob man das Gute aus irgend welchen Vorschriften ablesen könne und als ob der Wille für gut zu gelten habe, der bereit sei, sich durch solche Vorschriften einschnüren zu lassen.

Die Sittenlehre Jesu wird von Kant und Herbart in philosophische und zugleich nationale Beleuchtung gerückt. Die philosophische Ethik streift von der Auffassung Jesu das Vergängliche ab; die nationale Beziehung zeigt, wie die sittlichen Gedanken Jesu unser Volksleben als die eigentlichen Lebensmächte fort und fort durchdringen müssen, um unser Volk den höchsten Aufgaben der Kultur entgegen zu führen. Das Vergängliche aber in Jesu Auffassung war dies, daß er den Anfang des Weltuntergangs gekommen sah; daß er wähnte, in der Nähe des Endgerichts zu leben. Daher seine Gleichgültigkeit gegen alle Sorgen um Gegenwart und Zukunft der menschlichen Gesellschaft. An die Stelle dieser Weltauffassung ist bei uns die Überzeugung von dem sittlichen Entwicklungsprozeß der Menschheit getreten, den wir oben (Seite 12 ff.) in kurzen Zügen darzulegen versuchten.

Sind wir so einerseits von dem Vergänglichen in Jesu Lehre befreit, erachten wir uns andrerseits an die bleibenden Elemente seiner sittlichen Gedanken um so tiefer gebunden. Sie sind wert so lange zu herrschen, bis dem Menschengeist noch höhere Forderungen gestellt werden. Und in der Fassung, die Herbart der Sittenlehre Jesu gegeben hat, tritt ihre Kraft in der Bezwingung der sozialen Aufgaben unserer Tage greifbar entgegen. Darin ergänzt Herbart nicht nur Jesus, sondern auch Kant. (9)

Mit welcher Energie Kant den Kampf gegen den Eudämonismus und Utilitarismus aufgenommen und durchgeführt hat, darauf ist oben schon hingewiesen worden.

Die in vorchristlichen Zeiten nur selten erschienene, seit Christus

bei weitem nicht immer festgehaltene Reinheit der echten Sittenlehre hat er, der in diesem Punkte unser Platon ist, wieder hergestellt und mit besonderem Nachdruck eingeschärft. In unbestechlicher Strenge gegenüber den Schlangenwindungen der Selbstsucht sucht er in dem sittlichen Bewußtsein, in der Gesinnung festen Halt. Alle Objekte als Bestimmungsgrund des Willens verwerfend legt er den sittlichen Wert des Menschen in den Willen selbst, und zwar in die Form des sittlichen Strebens. Der Wille wird um seiner Form willen gelobt oder getadelt. Der Wille ist gut, der mit Freiheit in lauter Liebe handelt und dieser gute Wille ist das einzig unbedingt Wertvolle in der Welt, ebenso wie die von Jesus geforderte Gesinnung in der Erkenntnis wurzelt, daß gut allein der auf sittliche Gemeinschaft selbständiger Wesen gerichtete Wille ist. So stellte Kant in innerer Übereinstimmung mit dem Heiligen des Evangeliums die Gesinnungsethik in schärfsten Gegensatz zur bloßen Erfolgsethik.

Die Aktivität des Geistes kommt nirgends deutlicher zum Ausdruck als im Willen. In theoretischer Hinsicht ist die Erkenntnis gebunden und dem Kausalitäts-Gesetz eingeordnet; in praktischer aber besitzt der Mensch die Fähigkeit zu bestimmen: es soll so sein, oder es soll nicht so sein. In unserem Freiheitsbewußtsein und in unserer sittlichen Verantwortlichkeit fühlen wir uns über die Erscheinungswelt weit hinausgehoben. Beides entzieht sich als eine grundlose Tatsache jeder wissenschaftlichen Beweisführung und jeder physischen Ordnung. Wir besitzen eine sittliche Gesetzgebung, die uns vom gesamten Naturverlauf unterscheidet. Von hier aus ergreifen wir die Welt hinter den Erscheinungen, weil wir uns selber als Bürger dieser Welt erfassen. In uns lebt etwas, das anderen Geschlechts ist, als die nach Ursache und Wirkung geordnete, räumlich-zeitliche Natur. Wir erkennen es als die Pflicht, als das unbedingte Soll des Sittengesetzes. Das ist das Wertvollste, was wir Menschen besitzen, die gute Gesinnung. Der sittliche Wille steht höher als alles Verstandeswerk. In ihm tritt zutage, was mehr als Erscheinung ist, wodurch wir dessen inne werden, was überall

hinter den Erscheinungen liegt. Wenn gleich wir mit unserem Denken das Ding an sich nicht ergreifen können, so wird es uns doch aus dieser Überzeugung zugänglich als das Reich der Freiheit, in dem wir autonom und mit der Gottheit verwandt sind.

Das Reich der Freiheit ist aber nicht ein Reich der Willkür. In ihm herrscht der kategorische Imperativ, das Pflichtgebot. Darin liegt kein Widerspruch, denn es ist kein Zwang von außen, sondern ein von uns selbst gegebenes Gesetz, dem wir uns freiwillig unterwerfen, weil wir fühlen, daß wir unser Leben nirgends fester verankern können.

Der dritte in diesem Bunde ist Joh. Fr. Herbart. Die christliche, die kantische und die herbartische Ethik stehen als Gesinnungs-Ethik auf gemeinsamem Boden. Sie sind als solche zugleich trotz des individualistischen Gewandes Gemeinschaftsethik. Sie lehren uns die Menschheit in der Person eines jeden Mitmenschen jederzeit zugleich als Selbstzweck, niemals bloß als Mittel zu achten.

Herbart stimmte mit Kant völlig darin überein, daß der Wille nur bestimmt werden dürfe durch die Vorstellung der Handlung, nicht durch den Hinblick auf Erfolg. Der Wille trägt seine Güte und Würde in sich selbst, nicht in irgend welchen außer ihm liegenden Objekten. Deshalb nennt sich Herbart selbst einen Kantianer. Andrerseits entfernt er sich von der Kantischen Lehre, da er die Begründung der Ethik als Pflichtlehre durch den kategorischen Imperativ und mit Hilfe der transcendentalen Freiheit abwies. Er erkannte, daß im Sittlichhandelnden nicht ein gebietender Wille einem ihm unterzuordnenden Begehren gegenüber tritt, sondern ein Werturteil über die Willen die Entscheidung fällt. Ferner sah er ein, wie das autonome Wollen unvermeidlich in eine unverbundene Reihe von Willkürakten zerfällt, die das eigene sittliche Handeln und den Einfluß auf das Wollen und Handeln anderer vollständig ausschließt.

Herbart versuchte nun, eine Fortbildung der Kantischen Ethik vorzunehmen. Der Inhalt des Sittlichen, das Was, war von Kant

unbestimmt gelassen. Hier setzte Herbart an. Ausgehend von der Tatsache, daß es Werturteile gibt, die wir zu fällen genötigt sind wider unseren Willen und wider unseren Vorteil, sucht er die Willensverhältnisse auf, bei deren Betrachtung das Werturteil hervorspringt. Er findet fünf Gruppen solcher Willensverhältnisse und fünf ihnen entsprechende Beurteilungen, teils des Beifalls, teils des Mißfallens. Aus den Werturteilen gehen sodann bestimmte Forderungen oder Verbote hervor, die in fünf Musterbegriffe höchster Ordnung zusammengefaßt, mit dem Namen der ethischen Ideen belegt werden.

Herbarts Ethik ist also eine Lehre von den sittlichen Ideen, und zwar den individuellen, wie den gesellschaftlichen. Die soziale Betrachtungsweise, die dem Ende des 19. Jahrhunderts so geläufig ist, wurde von Herbart bereits am Anfang des Jahrhunderts in die Ethik eingeführt, unverständlich für die Zeitgenossen, die noch ganz im Banne individualistischer Betrachtungsweise standen. Die sittlichen Ideen werden von Herbart in folgender Weise benannt: 1. Die Idee der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit. Auf die Gesellschaft angewandt erscheinen sie in umgekehrter Reihenfolge als Rechtsgesellschaft, Lohnsystem, Verwaltungssystem, Kultursystem und Idee der beseelten Gesellschaft. Im Mittelpunkt der sittlichen Ideen steht die Idee des Wohlwollens. Man erkennt dies daran, daß diese Idee bei Herbart in Gott realisiert erscheint. Es ist immer zu erst die Güte, wegen der wir den väterlich für uns sorgenden Gott verehren. »Man denke sich, sagt Herbart in seiner Allg. Prakt. Philosophie, 1808 (Ausgabe von Kehrbach, II, S. 364), die Natur, die Weltseele, die Gottheit. Die Natur als mannigfaltige, sich selbst unterstützende Regsamkeit; die Weltseele als inwohnendes Wissen der Natur von sich selbst; die Gottheit als Wesen außer der Natur und den Menschen. Man erinnere sich dabei der bisher aufgestellten Ideen. Der Natur mag Vollkommenheit, der Weltseele innere Freiheit zugeschrieben werden: Gott aber allein ist gut.« (10)

Die absolute Ethik Herbarts wollte zusammenstellen, was allen sittlich wollenden und handelnden Menschen gemeinsam ist. Kant hatte gezeigt, wie die Güte des Willens in der innerlichen Gebundenheit an das Sittengesetz besteht; wie kein Motiv des Begehrens, sondern allein die Achtung vor dem Gesetz den Gehorsam bestimmt, der das Wesen der sittlichen Gesinnung ausmacht. Was aus dieser hervorgeht, ist sittlich gut.

Herbart ging nun einen Schritt weiter, indem er den Inhalt des Sittengesetzes zu bestimmen versuchte. Er findet ihn eingeschlossen in der genannten Reihe von sittlichen Musterbegriffen, den ethischen Ideen, die zur praktischen Bestimmung des sittlichen Handelns dienen. Sie sind Aussprüche des Gewissens, welche die Ethik im wirklichen sittlichen Leben vorfindet, die sie nicht zu schaffen, sondern nur zu erklären braucht, die sie nicht zu beweisen, sondern nur zu erweisen hat.

Der Fortschritt besteht darin, daß jeder, der die Aussprüche seines Gewissens in den Werturteilen hört, von da sich zu den obersten Musterbegriffen zu erheben und damit seinem Inneren wie seinem äußeren Handeln ein bewußtes planvolles Gepräge zu geben vermag. Und weiter ist zu hoffen, daß mit der Anerkennung der sittlichen Ideen auch eine immer größer werdende Übereinstimmung in der Anwendung derselben sich vollziehen werde. Denn es ist Tatsache, daß die sittlichen Bestrebungen, soweit sie in der wirklichen Gesellschaft sich abspielen, vielfach voneinander abweichen. Wenn z. B. die Idee des Wohlwollens an sich auch feststeht, so fehlt doch noch viel, daß in ihrer Anwendung auf die bestehenden Lebensverhältnisse eine durchgängige Übereinstimmung zu tage trete.

Dies ist das unvergleichliche Verdienst Herbarts, daß er in seiner Ethik Ziele zeigte, die über die Interessen des Augenblicks hinausgreifen, Ziele, die in steigendem Maße eine Höherentwicklung der Gemeinschaft einleiten und die Zukunft des Volkes nach bestimmten Idealen zu gestalten die Kraft besitzen.

5. Unsere Auffassung vom Erziehungsziel

Nachdem wir aus der Beleuchtung der abweichenden ethischen Auffassungen die Hauptlinie herausgefunden haben, auf welcher unser Erziehungsziel liegen soll, greifen wir die Aufgabe auf, eine klare Zeichnung desselben zu entwerfen, wie es uns vorschwebt.

Wir gehen dabei von den einfachsten Elementen des Sittlichen aus, wie sie uns im Bewußtsein gegeben sind. Es sind dies Urteile, die wir fällen, um eine gewisse Wertschätzung auszudrücken. Diese Urteile nennen wir Werturteile und unterscheiden sie von den logischen Urteilen. Auf erstere ist unsere nächste Aufmerksamkeit gerichtet.

Von den Werturteilen

Ihr Wesen wird aus folgender Darstellung näher erkannt werden:

1. Es ist Tatsache, daß wir eine Menge von Werturteilen fällen, in denen wir ein Vorziehen oder ein Verwerfen, Beifall oder Mißfallen ausdrücken. Die Sprache ist zu arm, um alle die feinen Gradunterschiede zum Ausdruck zu bringen, die zwischen dem Verwerflichen und dem Wertvollen liegen. Es ist zudem ein sehr reiches Gebiet, das wir bewerten: Gegenstände, Personen, Vorgänge, Zustände, wirkliche und gedachte, des eigenen Volkes wie der Fremden. Das ganze reiche Leben in Vergangenheit und Gegenwart nötigt uns in allen seinen Teilen Werturteile ab.

2. Es ist Tatsache, daß wir den verschiedenen Werturteilen ein verschiedenes Gewicht beilegen, wonach ihnen eine verschiedene Tragweite zukommt. Einige bestimmen den persönlichen Wert des Menschen, andere haben damit nichts zu tun.

3. Tatsache ist, daß es im Grunde genommen zwei voneinander scharf gesonderte Gruppen von Werturteilen gibt: Die einen bestehen im Verwerfen, die anderen im Vorziehen.

4. In diesen Gruppen gibt es wiederum solche, die von den jeweiligen Neigungen, Stimmungen, Wünschen und Begehrungen des urteilenden Subjekts abhängig sind. Sie sind die subjektiven, zufälligen oder relativen, weil sie wandelbar sind. Sie wechseln mit den Wünschen und Zwecken, die der einzelne verfolgt, und wandeln sich mit den Zeiten und den Sitten. Ihnen gegenüber stehen die objektiven, notwendigen oder absoluten Werturteile, die unabhängig von jeweiligen Gemütslagen und pathologischen Einflüssen, frei von jeglichen Sonderinteressen gefällt werden. Sie sind der Ausdruck einer inneren praktischen Nötigung, der sich der einzelne nicht zu entziehen vermag. Sie ergehen sogar wider seinen Willen, wider seine Sonderinteressen.

In ihnen liegen die Wurzeln des Sittlichen.

Es kommt nun darauf an, die sittlichen Werturteile von den übrigen zu unterscheiden, und zwar zunächst von denen, welche das Angenehme und das Nützliche umfassen.

Worin unterscheiden sich beide Gruppen?

1. Stellen wir das sinnliche Wohlbehagen, wie es durch den Duft der Rose, durch ein erquickendes Bad in uns erzeugt wird, dem Wohlgefallen gegenüber, das durch die Betrachtung eines Kunstwerkes oder einer edlen Tat in uns hervorgerufen wird, so tritt uns der Unterschied zwischen beiden Seelenzuständen greifbar entgegen, wenn auch die Grenzen als fließende angenommen werden müssen. In das sinnliche Wohlbehagen mischt sich unwillkürlich ein Begehren egoistischer Natur; das Wohlgefallen aber an dem Schönen und Guten ist frei von jeder Begehrlichkeit. Der Gegenstand erweckt unsern Beifall nicht, weil wir ihn haben wollen, sondern weil er so ist, wie er ist. »Die Sterne, die begehrt man nicht, man freut sich ihrer Pracht.« Diese Wertschätzung ist keiner Wandlung unterworfen.

2. Das Begehren dagegen ist wandelbar, abhängig von der jeweiligen Gemütsstimmung. Ebenso die Rücksichtnahme auf das Nützliche. Auf der menschenleeren Insel hat ein Goldklumpen für

den Finder keinen Wert; in den menschlichen Verkehr hineinversetzt wird der Fund ganz anders gewertet. Das Nützliche ist also einer veränderlichen, von besonderen Verhältnissen abhängigen Beurteilung unterworfen.

Dagegen machen das Schöne und Gute den Anspruch, Gegenstand eines gleichbleibenden und allgemeinen Beifalls zu sein. Das sittliche Ideal und das Schönheitsideal, obwohl spezifisch verschieden und voneinander unabhängig, gehören doch beide unter den Begriff des Wertvollen, dessen, was zu sein und zu geschehen würdig wäre, gleichviel ob es ist und geschieht oder nicht.

Die innere Verwandtschaft des Schönen und Guten hatten bereits die Hellenen begriffen in der sinnvollen Ineinsbildung in dem einen Ausdruck »Kalokagathie«. Plato suchte das Gute zu begreifen als ein aus der Wahrheit und Schönheit Zusammengesetztes. Bei Cicero ist das Sittliche ein decorum et honestum. Auch im Sprachgebrauch der Bibel findet sich die Verbindung in dem bekannten Spruch von dem, was da wohl lautet. Auf deutschem Boden sah Schiller in der ästhetischen Kultur das wirksamste Instrument der Charakterbildung. Jede gründliche Staatsverbesserung beginne mit der Veredlung des Charakters; diese aber müsse sich an dem Schönen und Erhabenen aufrichten. Ihm folgte Herbart, indem er die Elemente des Guten in eine Reihe stellte mit den verschiedenen Arten des Schönen.

Es ist auch zweifellos, daß das Schöne, wie das Gute aus der gleichen Wurzel stammt. Bei dem Anblick eines schönen Gemäldes, einer Statue, bei dem Anhören einer guten Musik empfindet man ein Gefühl inneren Erwachens, eines Eintretens der Seele in einen höhern und doch heimischen Kreis. Man hat das Empfinden, als könnte man, besäße man nur die äußere Fähigkeit dazu, Gleiches hervorbringen. Es liegt in dieser Empfindung etwas unendlich Wohltuendes, da sie Bürge von den der Seele innewohnenden besseren und höheren Kräften zu sein scheint.

Und die gleiche innere Erhebung faßt uns, wenn wir uns einer

edlen Regung bewußt werden oder einer fremden Edeltat als Zeugen beiwohnen. Hier wie dort eine tiefe, innere Befriedigung, erhaben über jede Begierde und Leidenschaft, frei von aller Berechnung über Vorteil oder Nachteil.

Trotz dieser gemeinsamen Wurzel gehen aber dann beide Gebiete weit auseinander. Das Sittliche hat zu seiner unerläßlichen Voraussetzung den Begriff der Persönlichkeit. Der Wert der sittlichen Gesinnung ist mit dem persönlichen Träger unlösbar verbunden. Die sittliche Tat strahlt unmittelbar auf den Urheber zurück. Ganz anders bei dem Kunstwerk. Es löst sich von dem Urheber los und zeugt selbständig für sich selbst. Was es gelten soll, muß in ihm begründet sein, nicht im Urheber. Dieser kann sein Werk nicht mit seiner Person decken, wenn er es auch oft gern wollte. Die Statuen des Altertums wie die Gemälde der Renaissance, sie wirken für sich, gleichviel, wer sie geschaffen. Die Stimmung, die im Beschauer hervorgerufen wird, hängt nicht ab vom Künstler, sondern vom Kunstwerk.

Wichtiger noch, weil viel tiefer einschneidend, ist der Gegensatz zwischen dem Schönen und Guten, der darin liegt, daß Gleichgültigkeit gegen die Kunst wohl Tadel, Gleichgültigkeit gegen das Sittliche aber Verurteilung hervorruft. Nicht jeder ist zu künstlerischem Schaffen oder Verständnis berufen, aber sittlich wollen und handeln wird von jedem verlangt. Die künstlerische Betätigung liegt im Belieben des einzelnen, die sittliche aber ist der Willkür des einzelnen entrückt. Hier spricht eine höhere Instanz mit. Darum lauten die Forderungen der Sittlichkeit apodiktisch und kategorisch; die der Kunst hypothetisch und konditionell. Die Urteile des Beifalls oder Mißfallens über die Gesinnungen der Menschen sind verpflichtend — während die über die künstlerische Betätigung dieses zwingenden Grundes entbehren.

Auf Grund dieser Betrachtungen können wir demnach folgende Übersicht entwerfen:

Werturteile			
A. Naturale Werturteile		B. Ideale Werturteile	
1. Das Angenehme (Hedonismus)	2. Das Nützliche (Utilitarismus)	I. Ästhetische Werturteile Das Ästhetisch-Schöne (Ästhetik)	II. Moralische Werturteile Das Sittlich-Schöne (Ethik)

Wir können aus dieser Übersicht sehen, wie die letzten Gründe der sittlichen Wertschätzung sich zwar mit dem Gebiet der ästhetischen Wertschätzung berühren, wie aber beide doch auseinander gehen.

Wir haben es hier mit den moralischen Werturteilen zu tun. Die Urteile über die einzelnen Arten des Guten oder Bösen sind Ausdruck bestimmter Gefühle, die durch die ethischen Objekte erzeugt werden. Diese Auffassung findet ihre Bestätigung in den natürlichen Regungen des sittlichen Beifalls oder Mißfallens, die unwillkürlich in uns hervorbrechen und die grundlegende Unterscheidung zwischen Gut und Böse festlegen, über die wir trotz aller dialektischen Künste nicht hinauskommen.

Diese Urteile, in denen ein absolutes Wohlgefallen oder Mißfallen hervortritt, sind die Grundlagen des Sittlichen im Menschen. Dieses soll nicht für den einen gut, für den andern weniger gut sein, sondern soll allgemein und für jedermann als absolut wertvoll gelten. Durch sie wird der Wert unserer Neigungen und Begehrungen bestimmt, nicht umgekehrt sollen letztere bestimmend auf den Wert des Sittlichen einwirken. Sie sind allgemeine Urteile, weil sie über alle Willkür erhaben sind und unparteiisch, frei von jedem Nebeninteresse. Jedermann weiß, wie wir zuweilen Lob und Tadel aussprechen, sogar wider unsern Willen, weil wir nicht anders können. Wenn sich jemand bei einer schlechten Regung ertappt, bei Lüge oder Undank, so muß er sich selbst tadeln. Seine Eigenliebe sträubt sich zwar dagegen; aber es hilft ihm nichts.

Trotz aller Scheingründe, trotz aller Sophisterei wird er nicht umhin können, sich selbst zu verurteilen. Ein anderes Mal können

wir dem andern die Anerkennung nicht versagen trotz der persönlichen Abneigung, die wir gegen ihn hegen. Das ist das absolute Urteil der moralischen Wertschätzung, die höchste sittliche Instanz in uns, die unbestochen von jeder Rücksicht auf Nutzen oder Schaden, auf Lohn oder Strafe, zuweilen in schroffem Gegensatz zu unseren eigenen Wünschen sowie zu herrschenden Meinungen, zur geltenden Gesetzgebung sagt: Das ist gut, das sollte geschehen; jenes ist schlecht, es sollte unterbleiben.

Diese absoluten Urteile mit ihrer unmittelbaren Gewißheit, ihrer inneren Notwendigkeit und Unwandelbarkeit sind die Grundlage des Sittlichen. Wir nennen sie die Aussprüche unseres Gewissens.

Dagegen ist allerdings der Einwand erhoben worden: Auch das Gewissen kann irren. Man hat sich darauf berufen, daß die Entscheidungen des Gewissens nicht immer übereinstimmen, daß sie bald dem zur Zeit herrschenden Tarif moralischer Wertungen beipflichten, bald ihm widersprechen, daß also in den Urteilen des Gewissens keine feste Grundlage gegeben sei. So rühmt sich namentlich der Evolutionismus der überlegenen Einsicht, daß es kein unwandelbares Gewissen der Menschheit, sondern nur wechselnde und widersprechende Gewissenhaftigkeiten gebe.

Auf diesen Einwand hat bereits Herbart eine klare und bündige Antwort gegeben. (Praktische Philosophie, Ausgabe von Kehrbach, II, S. 339 ff.)

Hier ist der Unterschied zwischen den Urteilen über zusammengesetzte Gegenstände und über einfache Verhältnisse aufgedeckt. Daraus ergibt sich, daß nur diejenigen moralischen Urteile volle, unmittelbare Gewißheit beanspruchen können, die über einfache Verhältnisse ergehen, sich auf die Elemente des Guten erstrecken, während diese Gewißheit alsbald aufhört, sobald wir es mit vielfach zusammengesetzten Verhältnissen zu tun haben.

Wo es sich um die Grundverhältnisse des Sittlichen handelt, herrscht in der Tat unverkennbar volle unmittelbare Gewißheit. Menschenfreundliche Hilfe, ehrliche Erfüllung eines abgeschlossenen

Vertrags finden unbedingte Zustimmung, Neid, Schadenfreude, Diebstahl, Betrug unbedingte Verwerfung, ohne allen Vorbehalt, ohne alle Nebenrücksicht. Jedem gilt jenes für lobenswert, dieses für verdammungswürdig. Das sind die ethischen Elementar- oder Stammurteile. Sie bilden das Absolute in der Moral; auf sie stützt sich die absolute Ethik.

Die abweichenden, wechselnden, sich widersprechenden Urteile aber treten dann hervor, wenn es sich nicht um einfache Grundverhältnisse, sondern um Urteile über sehr zusammengesetzte Gegenstände, wie z. B. über menschliche Charaktere, menschliche Handlungen und auch über Werke der Kunst handelt. Daß hierbei verschiedene Urteile hervortreten, ist nur zu erklärlich. Denn der Totaleffekt zusammengesetzter Gegenstände regt die Urteile zwar an, läßt sie aber nicht gesondert heraustreten. Es wäre geradezu ein Wunder zu nennen, wenn hier die Urteile gleichlautend wären. Um zur Übereinstimmung zu gelangen, ist es nötig, durch eingehende Analyse die Mannigfaltigkeit in die Bestandteile aufzulösen, in die Grundverhältnisse auseinander zu legen. Diese gilt es klar vorzustellen, genau zu prüfen und dann zusammenzustellen. Dadurch wird der Boden zu einer richtigen Beurteilung des Ganzen gewonnen.

Wo es sich um Massenbeurteilung handelt, fehlen nur zu oft die Hauptbedingungen für eine objektive Wertschätzung. Einmal fehlt es an einer gründlichen Zerlegung des Objektes, ein andres Mal an der lebensvollen Zusammenfassung der Elemente. Die Verschiedenheit der Urteile rührt also von ungleichem Vorstellen her, nicht von schwankenden Grundurteilen.

Zu diesen objektiven Gründen der Abweichung kommen noch mancherlei subjektive Einflüsse. Bei dem Beurteiler mischen sich z. B. Lieblingswünsche, Sympathien und Antipathien ein, die sein Urteil beeinflussen. So kommt es, daß selbst bei Werken und Taten hervorragender Männer das Urteil zunächst in die Irre geht, bis es sich nach und nach auf den rechten Weg findet. Man denke an die Beurteilung Goethes, Kaiser Wilhelm I., Bismarcks! Hier also, bei so

verwickelten Charakteren, stoßen wir auf starke Schwankungen. Hier erscheint die Relativität der Urteile unvermeidlich, während die einfachen Stammurteile dem Schwanken entrückt sind. Sie werden von jedem Menschen, der die einfachen Verhältnisse zum klaren Vorstellen zu bringen vermag, in gleicher Weise vernommen. Ihnen kommt Unwandelbarkeit und volle Gewißheit zu, die eines weiteren Beweises nicht bedarf, vorausgesetzt, daß die Ruhe des Gemüts, die stille leidenschaftslose Sammlung eine objektive Wertschätzung zu voller Wirksamkeit gelangen läßt.

Diese Stammurteile bilden, wie gesagt, das Bleibende und Unvergängliche im Flusse der Stimmungen und Wertungen.

Die Sittlichkeit des einzelnen, wie die ganzer Völker sind einer Entwicklung und Vervollkommnung durch die fortschreitende Kultur, wie wir oben dargelegt haben, nicht nur fähig, sondern auch bedürftig. Das sittliche Stammurteil aber, als ein Urteil über den Willen, ist absolut, keiner Wandlung, keiner weitern Entwicklung fähig. In diesem Sinne kann man mit Voltaire sagen: »Il y a mille différences dans les interpretations de la loi morale en mille circonstances, mais le fonds subsiste toujours le même et le fonds est l'idée du juste et de l'injuste.« Ja man kann mit Buckle behaupten, daß nichts in der Welt so wenig Veränderung erlitten, als diese ethischen Grundurteile, oder mit Sophokles:

»Denn heut und gestern leben nicht, nein ewig sie
In Kraft und niemand hat gesehn, von wannen sie sind.«

Darum konnte Kant ausrufen:

»Zwei Dinge erfüllen das Gemüt mit immer neuer und zunehmender Bewunderung und Ehrfurcht, je öfter und anhaltender sich das Nachdenken damit beschäftigt: der bestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.«

Die moralischen Werturteile, die diesem Gesetz zu Grunde liegen, lauten in gleicher Weise wie vor 4000 Jahren, als Moses die Aussprüche des Gewissens nach ägyptischer Sitte auf den Steintafeln äußerlich festlegte und autoritativ in die Sanktion des Höchsten hinein-

schob. Oder was wäre im Laufe der Zeiten von den moralischen Forderungen des Dekalogs hinfällig geworden? Kann jemand heute behaupten, daß Lüge, Betrug, Mord, Diebstahl und Ehebruch, etwas Wohlgefälliges sei? Und was wäre denn von den grundlegenden Urteilen aus der Sittenlehre Jesu als veraltet anzusehen? Ist das Gebot: Liebe deinen Nächsten, etwa hinfällig geworden? Gewiß nicht. Es gibt also tatsächlich sittliche Elemente, die mit gleicher Gewißheit und Festigkeit durch die Jahrhunderte hindurch gehen wie die Gesetze, nach denen die Himmelskörper ihre ewigen Bahnen beschreiben.

Und wie diese innerhalb der Entwicklung feststehen, so auch die moralischen Stammurteile, die einer Weiterentwicklung unfähig sind. Denn wie soll die Idee der Anerkennung der Nächstenliebe, das Verwerfen der Hinterlist u. a. sich weiter entwickeln, nachdem einmal das Urteil in aller Schärfe gefällt ist? Darum konnte Goethe sagen, daß der menschliche Geist wohl fortschreiten möge in ungeahnte Bahnen, daß er aber über die sittliche Hoheit des Christentums nicht hinauskommen könne.

Soweit wir die sittliche Entwicklung der Menschheit zu überschauen vermögen, stehen gewisse sittliche Normen unwandelbar fest. Auch P. Natorp hebt mit vollem Recht hervor: »Die Grundgesetze der Wahrhaftigkeit, der Tapferkeit, der Reinheit, der Gerechtigkeit sind mit nichten durch den Gang der Entwicklung des Menschengeschlechts umgestoßen oder in ihrem Sinn wesentlich geändert, noch braucht man ihren Umsturz für irgend eine Zukunft des Menschengeschlechts zu besorgen. Sie werden leben, solange die Menschheit lebt, ihre Preisgebung wäre Preisgebung des Menschengeschlechts.«

Und trotzdem Entwicklung?

Gewiß; sie ist tatsächlich vorhanden. Aber sie bezieht sich nicht auf das sittliche Stammurteil, das unwandelbar ist, sondern auf die Sittlichkeit des Volkes. Es ist zwar denkbar, daß der Bestand, die Zahl der unwandelbaren Urteile im Laufe der Zeiten noch

eine Vermehrung erfahren, aber das, was wir besitzen, bleibt davon unberührt. An der Hand der idealen Werturteile, die aus der Erfahrung des Gemeinschaftslebens gewonnen und innerlich verarbeitet über die Wirklichkeit hinauseilen und dem Fortschreiten voraufgehen, findet die sichere Weiterbildung statt. Der sittliche Fortschritt wird dadurch gewährleistet, daß das treibende Element in dem liegt, was wir als Sittliches erkannt haben.

Nun gilt es, dieses edle Gut hineinzuarbeiten in den Lebensinhalt jedes einzelnen und damit in den Kulturgehalt der aufsteigenden Generationen. Dabei werden Rückschläge und Stillstand unvermeidlich sein, je nachdem das sittliche Gut verdunkelt wird und in der Menschenbrust dahinstirbt.

Wann freilich die ersten sittlichen Werturteile, die Aussprüche des Gewissens, in der Menschheitsentwicklung zuerst hervorgetreten sind und wie sie sich entwickelt haben, das ist noch in vollständiges Dunkel gehüllt. Der Übergang von den blinden Trieben, Begierden und den gewohnheitsmäßig befolgten Sitten des Naturmenschen zur freien bewußten Sittlichkeit des Kulturmenschen erscheint immer noch wie ein Sprung, den man nur insofern etwas abschwächen kann, als man sich das Neue in unendlich kleinen Anfängen denkt. Die prinzipiellen Fragen der Sinneslehre, wie z. B. über Ursprüngliches und Erworbenes in den Raumanschauungen, über spezifische Energien, über die Gesetze der sittlichen Lust und Unlust führen auch zuletzt auf die Spuren genereller Entwicklung.

Daß aber die sittlichen Anschauungen wenngleich langsam doch innerhalb großer Zeiträume unverkennbar an Reinheit und Kraft gewonnen haben, dürfte unleugbar sein. Die Vertiefung und Verfeinerung des Gefühls für sittliche Werte kann kein Pessimismus beseitigen. Wer über die verworfene Zeit jammert, lasse nur den Blick über große Strecken zurückwandern und er wird anders gestimmt werden. Der Erweiterung des räumlichen Weltbildes infolge des Kopernikanischen Systems stellt sich auf Grund des Entwicklungsgedankens die Erweiterung unserer Vorstellungen über die zeitliche

Ausdehnung des Weltprozesses zur Seite. Die gewaltige Veränderung unserer Raum- und Zeitvorstellungen ins Unendliche hinein ist nicht ohne Einfluß auf unser gesamtes Seelenleben geblieben und hat auch die Frage der sittlichen Entwicklung unter große Gesichtsweiten gerückt.

Als Ergebnis derselben halten wir fest: Sitten und Sittlichkeit ändern sich, aber das Sittliche bleibt unverändert. Damit gewinnen wir festen Boden unter die Füße und die Grundlinien für ein Erziehungsziel, das bleibenden Wert beanspruchen darf.

Dieses Erziehungsziel wird gerichtet sein auf das Ideal der Persönlichkeit sowohl wie auf das der menschlichen Gesellschaft. Der Mensch der Erfahrung ist ebenso wie die wirkliche Gesellschaft weit entfernt von jenem Ideal. Da er aber die Kraft der Selbstbestimmung besitzt, vermag er seinem inneren und äußeren Leben eine bestimmte Richtung zu geben. Den rein mechanischen Weg der Entwicklung zurücklassend dringt er zur Höhe bewußter Entschließung und zu freier, selbstgewollter Tat empor. In diesem Reich der Freiheit sieht er sich von sittlichen Ideen umgeben, die eine Zusammenfassung und Ordnung der absoluten Werturteile bedeuten. Sie geben ihm die Richtlinien an, einerseits um die höchste innere Gestaltung des persönlichen Lebens und andrerseits um eine organische Verfassung des Gemeinschaftslebens zu gewinnen.

Die christliche Sittenlehre bietet hierzu in erster Linie den Stoff. Außerdem hat sich in den Anschauungen des Volkes, das unter dem Einfluß sittlicher Persönlichkeiten, edler Denker und Dichter gestanden hat, ein Sittlichkeitsgehalt angesammelt, der wertvolle Bausteine liefert.

Zudem verbindet sich damit der Zweifel am Herkömmlichen, eine gewisse Unzufriedenheit mit den Produkten bloß unbestimmter Gefühle, die Sehnsucht, aus bloß Geglaubtem heraus und in das Wissen, welches Überzeugung verspricht, hineinzukommen.

So wurde von den Anfängen des Christentums der Weg durch Luther hindurch zu Kant gefunden. Luther, der größte deutsche

Mann, wie ihn Kaiser Wilhelm II. bezeichnet hat, der für die ganze Welt die erlösende Tat getan und die Schläge seines Hammers aufweckend nicht nur über die deutschen Gefilde schallen ließ, bereitete die Bahn vor auf Kant, den Gewissensschärfer. Und von hier weiter zu Herbart, der den Inhalt der christlichen Sittenlehre in eine Reihe greifbarer sittlicher Ideen hineingoß.

Im freien Anschluß an diese Vorarbeiten geben wir nun im Folgenden eine kurze Zeichnung der höchsten Musterbilder, die als Umriß und Aufriß des sittlichen Charakters und des sittlichen Gemeinschaftslebens gelten und uns die Grundlinien für die exakte Formulierung des Erziehungszieles liefern können.

Die sittlichen Ideen

Der kurze Umriß, den wir im nachstehenden entwerfen, ist ein Versuch, den Inhalt der Ideen historisch-genetisch darzustellen, und zwar mit Beziehung auf die innige Wechselwirkung, in der Einzel- und Gesellschaftsleben zueinander stehen.

1. Die Rechtsgesellschaft und die Rechtsidee

Im Gesellschafts-Verband tritt diejenige Idee zuerst hervor, die die Wirksamkeit der Menschen in ihrem äußeren Nebeneinander regelt. Es ist dies die Idee des Rechts in Verbindung mit der Idee der Vergeltung. Recht und Vergeltung beziehen sich auf solche Gegenstände, die dem natürlichen Menschen am nächsten liegen, auf Leben und Eigentum. Eine Ordnung dieser Verhältnisse ist das Notwendigste und Dringendste. Recht und Vergeltung bilden die unentbehrlichen Grundlagen für eine friedliche Entwicklung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Ohne Ordnung und Ruhe kann keine Arbeit gelingen, ist kein Fortschritt möglich. Darum hat die Gesellschaft zuerst sich als Rechtsgesellschaft zu organisieren, die die Aufgabe der Vergeltung einschließt. In ihrer Mitte muß die Idee des Rechts und der Vergeltung sich ausbreiten, um zunächst den äußeren Rahmen, in dem die Kulturentwicklung verläuft, zu sichern

und zu festigen, ehe an weitere Entwicklungen gedacht werden kann.

Die Notwendigkeit, nicht bloß für den Augenblick sondern auf die Dauer in ihrem Dasein und in ihrem Besitz geschützt zu sein, führte die Menschen schon in der Kindheitsperiode ihres Zusammenlebens zur Errichtung rechtlicher Institutionen sowohl vorbeugender wie abwehrender Natur. Damit entwickelte sich das Rechtsgefühl und die Rechtsidee, die auf Feststellung und Heilighaltung der natürlichen sowohl wie der konventionellen Schranken im Wechselverkehr untereinander dringt, um Streit und Anarchie zu bannen. Sie gipfelt in der Forderung: Meide den Streit, soviel an dir liegt; denn der Streit der Willen mißfällt.

Die Angelpunkte der im Laufe der Zeiten immer feiner durchgebildeten Rechts-Idee bestehen in einer zweifachen Forderung: 1. Jeder hat die Persönlichkeit des andern und 2. das Eigentum des andern zu achten. »Suum cuique«, der alt-preußische Wahlspruch, umfaßt beides: Das Recht auf das, was jeder äußerlich und innerlich erworben hat, die Unantastbarkeit des inneren und des äußeren Besitzes. Niemand hat das Recht, Selbständigkeit, moralische Überzeugung, den guten Namen des Nächsten anzutasten. Jeder Eingriff in diese unveräußerlichen Güter wirkt tief verletzend und führt zur Gegenwehr. Keiner darf über die Person des andern nach eigenem Gutdünken ohne dessen Zustimmung verfügen. Das Recht der persönlichen Freiheit sichert jedem seitens der Gesellschaft persönlichen Schutz zu.

Und ebenso schützt das Eigentumsrecht den Besitz. Wie sich jeder einer willkürlichen Verfügung über Leib und Leben, Kräfte und Leistungen des andern zu enthalten hat, so auch jeden Eingriffes in die Eigentumsphäre des andern. Auch hier ist jede Vergewaltigung und Unterdrückung verpönt, wenn man nicht Urheber des Streites werden will.

Allerdings besteht zwischen dem Eigentumsrecht und dem Recht auf persönliche Freiheit insofern ein Unterschied, als das erstere

zeitweisen Änderungen unterworfen ist, während letzteres solange bestehen wird als die Überzeugung vom Wert der Einzelseele, die Errungenschaft der christlichen Weltanschauung, unangetastet bleibt. Diese Errungenschaft kann aber in der menschlichen Gesellschaft niemals verloren gehen, solange sie überhaupt in der Lage sein wird, ein bewußtes Leben zu führen. Das Eigentumsrecht ist dagegen mit der Einzel-Persönlichkeit nicht so unlöslich verbunden, daß es nicht neuen Entwicklungen und Formulierungen unterworfen werden könnte. Dabei ist vom Standpunkt der Rechts-Idee nur zu betonen, daß niemals ein einzelner, sondern immer nur die Übereinstimmung der Gesamtheit in ihrer Mehrzahl neue Normen für die Eigentums-Ordnung aufzustellen berechtigt ist.

Mit der Rechts-Idee ist die Idee der Vergeltung eng verknüpft. Beide zusammen bilden das Rechts-System. Bei der Unvollkommenheit der menschlichen Natur kann es trotz der Erstarkung des Rechtsgefühls nicht ausbleiben, daß mancherlei Rechts-Verletzungen in Bezug auf Eigentum und persönliche Freiheit in dem Zusammenleben der Menschen vorkommen. Solche Rechts-Verletzungen werden als störend empfunden. Unser Rechtsgefühl drängt dabei auf eine angemessene Vergeltung hin. Jeder hat nur solange auf Unantastbarkeit seiner Rechte Anspruch, solange er die Rechte anderer anerkennt und achtet. Verletzt er aber die Rechte seiner Mitbürger in irgend einer gesetzwidrigen Weise, so hat er die eigene Unantastbarkeit verwirkt und verfällt mit Fug und Recht der Strafe. Wo diese nicht eintritt, macht sich ein starkes Unlustgefühl geltend. Die Glieder der Gesellschaft sind von Mißfallen erfüllt, wenn Wehetaten unvergolten bleiben.

Und dieses Mißfallen geht auch — wie das Mißfallen am Streit — in uralte Zeiten, in die Anfänge der Kultur-Entwicklung zurück. Wie lebendig z. B. bei den Juden die Idee der Vergeltung war, ersehen wir aus der Mosaischen Gesetzgebung. In aller Schärfe und Schroffheit tritt sie hier hervor. Wir erinnern nur an 2. Moses, 21, 23 bis 25: »Seele um Seele, Auge um Auge, Zahn um Zahn, Hand

um Hand, Fuß um Fuß usw.« Das Verlangen nach Vergeltung, die Befriedigung über angemessenen Ausgleich wird in einer Menge von Ausdrücken des Beifalls und Mißfallens ausgesprochen. Es werden vielerlei Vorschriften und Regeln aufgestellt, wie ein solches mißfälliges Verhältnis vermieden, oder, wenn es eingetreten ist, wie es beseitigt werden soll. Die Vergeltung wird als eine feste, unwandelbare Ordnung Gottes, des Heiligen und Gerechten angesehen. Gott selbst erscheint als letzter Vergelter. Wie er vergilt, so ist es recht, denn er vergilt vermöge seiner Allwissenheit nach der Beschaffenheit unserer Taten.

In gleicher, wenn auch nicht so tiefgehender Weise, äußert sich das Mißfallen, wenn den Wohltaten der Dank fehlt. In dem bekannten Sprichwort »Undank ist der Welt Lohn« gibt sich dieses Mißfallen kund. Die Vergeltung der Wohltaten bleibt aber hinter der der Wehetaten zurück, weil Wehetaten tiefer empfunden werden und infolgedessen den Ausgleich stärker herausfordern. Aber wo der Wohltat der Dank fehlt, wird sich immer eine Mißbilligung einstellen. Man erwartet, daß auf den Wohltäter vom Empfänger ein Wohl zurückgeht, entweder in der Form des Dankes oder der Erwiderung einer Wohltat. Dabei ist wohl zu unterscheiden, daß wir dabei nur Wohltaten im Auge haben, die nicht durch eine etwa in Aussicht stehende Ausgleichung hervorgerufen wurden. Solche Handlungen, die mit Rücksicht auf eine künftige Erwiderung ins Werk gesetzt werden, entspringen der Klugheit, aber nicht dem Wohlwollen. Sie fallen deshalb nicht unter den sittlichen Begriff der Wohltat. Letztere geht aus uneigennütziger Gesinnung hervor, ohne Rücksicht auf irgend welche Erwiderung. Daß aber solche nicht ausbleiben dürfe, dies fordert unser sittliches Gefühl.

2. Das Verwaltungs-System und die Idee des Wohlwollens

Durch das Rechts-System, das die Ideen des Rechts und der Gerechtigkeit pflegt und hütet, werden die Grundlagen geschaffen für ein geordnetes Zusammenleben der Menschen. Aber dieses

gesetzmäßige Verhalten der Menschen untereinander ist doch nicht ausreichend. Die Legalität ist zunächst nur etwas Äußerliches, Kaltes. Sie muß zur Moralität fortgebildet werden, wenn sie zur treibenden Lebenskraft und Lebensgestaltung werden soll. Dies geschieht, wenn in die Mitte der Gesinnung die Idee des Wohlwollens tritt, die Forderung der uneigennützigen Hingabe an das fremde Wohl. Ihre Wurzel hat sie in der natürlichen Sympathie, die sich ebenso wie das Rechtsgefühl im Gemeinschaftsleben entwickelt.

Dieser Fortschritt von der Legalität zur Moralität ist in der Kulturentwicklung gekennzeichnet durch das Aufsteigen vom Judentum zum Christentum. Dieses wollte das Gesetz, das rechtliche Verhalten nach den geltenden Vorschriften nicht aufheben, sondern erfüllen, d. h. es wollte dem legalen Verhalten den eigentlichen Herzpunkt hinzufügen, die Durchdringung des ganzen Menschen mit der Gesinnung der dienenden Liebe.

Das ist Sache des Gefühls und des Willens. Wir können zwar eine andere Person theoretisch in uns aufnehmen, ihre Gedanken nachdenken, ihr Wesen und Willen zu verstehen suchen, aber deshalb tragen wir noch nicht praktisch die fremde Persönlichkeit in uns. Dies geschieht erst, wenn wir sie begleiten mit dem Ausdruck der Freude oder der Kümmernis über sie, wenn unser Wünschen und Wollen sich mit ihr verbindet und nach Gelegenheit trachtet, dies Streben für sie auch in Tat umzusetzen.

Diese Gesinnung herzlicher Hingebung darf aber nicht eine vorübergehende, sondern muß eine dauernde sein, wenn sie auf den Charakter des Wohlwollens Anspruch erheben will. Keiner lebt, der nicht vorübergehend gelegentlich einem andern Gutes erwiesen und darin sein Mitgefühl betätigt hätte. Ihm werden wir aber gewiß nicht die Palme des Wohlwollens zuschreiben. Niemand lebt vielleicht, der nicht aus Mitgefühl gegen einige wohlwollend gesinnt wäre; auch ihm kann das Wohlwollen, das die Ethik im Sinne hat, nicht zugesprochen werden. Die tiefe innere Herzensgüte, die die

ganze Persönlichkeit trägt, darf nicht nur auf wenige beschränkt, sondern muß allumfassend sein, darf nicht bloß Mitgefühl, sondern muß Mitwille sein.

Das Wohlwollen zeigt unter den Menschen allerdings vielfache Graduntersch iede und mannigfache Abstufungen. Von der äußeren Höflichkeit an bis zur glühendsten Liebe und Selbstaufopferung, welch eine Skala von feineren und feinsten Unterschieden! Ebenso kann sich das Übelwollen in vielfacher Abstufung zeigen, von der leisesten Regung des Neides, der Schadenfreude an bis zur vollendetsten Tücke und Bosheit.

Wo das Wohlwollen Wurzel gefaßt hat im Innern, da wird der Wille geboren, der dem andern entgegenkommt unter Brechung der Selbstsucht. Der Wohlwollende erzeugt selbst frei und mit Bewußtsein den Willen, der dem andern dient. Im Wohlwollen ist der Gedanke an das Interesse, an den Wunsch und Willen des andern das Motiv des eignen Willens. Er will aus der Seele des andern, die er zu der seinigen gemacht hat. Dadurch entsteht ein ethischer Akkord, der einen vollen herrlichen Klang gewinnt, während das Übelwollen unter den Menschen zu einem Mißklang sich verdichtet, das der Lebensfreudigkeit Abbruch tut.

Die Idee des Wohlwollens ist Kern- und Mittelpunkt jeder idealen Sittenlehre seit der Sittenlehre Jesu. Das Neue darin war, daß er das Wohlwollen zum Träger des Lebens macht nicht nur so, daß es neben den Beschäftigungen des Lebens einhergeht und mit ihnen besteht, sondern daß es den obersten Zweck des Lebens ausmachen soll. Das Wohlwollen, die reine, selbstlose Güte und Hingabe an das Wohl des Nächsten, machte Jesus von Nazareth zur Pflicht. Und noch mehr, er suchte seine Bekenner dahin zu bringen, daß sie sich mit Begeisterung dem Wohl der andern widmen, daß sie im Dienen ihre eigentliche Lebensaufgabe und Befriedigung finden, daß es ihre Speise ist, wie es seine Speise war. Der Stifter selbst gibt das erste und größte Beispiel eines Lebens, das völlig von der Idee der Liebe beherrscht und ge-

leitet ward. Der innerste Zweck und Plan seines Lebens wich von dem andrer ab. Er hatte keine persönlichen Ziele, kein persönliches Glück anzustreben, keinen Ehrgeiz. Bisher hatte man denjenigen Menschen als gut bezeichnet, der bei Verfolgung seines eigenen persönlichen Vorteils auch sorgsam bedacht war für das Glück derer, die ihn umgaben, der sein Glück auf Kosten andrer nicht wollte. Dem Christen soll das Wohlwollen für andere das erste und Hauptgeschäft seines Lebens sein, die Sorge für sich erst in zweiter Linie stehen. Sein Tun soll er so einrichten und ansehen, daß es ein fortwährender Dienst für andere sei.

Das Prinzip der Liebe bedeutet nichts Geringeres, als die Hinüberwendung unseres Wollens von Zielen, bei denen wir nur auf unsere eigene Kraft angewiesen sind und beständig Zusammenstöße mit dem Streben anderer fürchten müssen, zu solchen Aufgaben, bei denen es auf gemeinsame Arbeit, auf eine einmütige Betätigung ankommt. Liebe zeigt sich als Freude am gemeinsamen Aufstreben zu gleichen Idealen. Sie überwindet die Widerstände und Durchkreuzungsversuche von seiten anderer, die aus ihrem egoistisch beschränkten Wollen nicht herauskönnen.

Deshalb muß die Idee des Wohlwollens die Führung auf dem Gebiet des wirtschaftlichen Lebens übernehmen. Wenn für Recht und äußere Ordnung durch das Rechtssystem gesorgt ist, dem das Rechtsgefühl der Einzelnen als Hüterin zur Seite tritt, so muß eine rechte Verwaltung der materiellen Güter die Grundlagen schaffen für alle weitere und höhere Kulturarbeit.

Das Verwaltungs-System

eröffnet uns somit den Blick in das reich verschlungene Güterleben der Gesellschaft, in das Ineinandergreifen der arbeitenden Kräfte, um die Natur immer mehr dem Menschengeiste untertan zu machen, sie auszubeuten und umzubilden, damit sie immer weiter zur Befriedigung der mannigfachsten menschlichen Bedürfnisse herangezogen werde.

Die Idee des Wohlwollens verlangt nun, daß in diesem Schaffen und Ringen die Möglichkeit gegeben werde, allen Gesellschaftsgliedern eine menschenwürdige Existenz zu sichern, die nicht nur materiell ausreichend ist, sondern auch die freie Ausbildung und Betätigung der körperlichen und geistigen Anlagen gewährleistet. Das darf jedes Glied der Gemeinschaft fordern unter der Voraussetzung, daß seine Arbeit wenn auch in bescheidenster Form einen Beitrag zur Förderung der Kulturarbeit des Volkes liefert. Und in diese Arbeit werden alle Glieder der Gesellschaft, wenn auch an verschiedenen Stellen und in verschiedenem Grade hereingezogen. Sie kann nur gelingen, wenn alle getragen sind von dem Geiste des Wohlwollens. Denn dieser allein ist im stande den unberechtigten Ansprüchen der Selbstsucht, der Selbstliebe und der Habsucht scharf entgegen zu treten und an die gemeinsamen Interessen der Gesamtheit nicht nur vorübergehend zu erinnern, sondern sie in nachdrücklicher Weise in den Vordergrund zu stellen. Der Geist des Wohlwollens kann allein die allgemeine Wohlfahrt begründen und das größtmögliche Wohlsein aller Glieder herbeiführen.

Von andern Standpunkten aus ist für das Gemeinwohl nichts zu erwarten. Wo der Egoismus die vorwiegende Lebensauffassung und Gemütsstimmung ist, tritt der Gedanke an die Wohlfahrt aller selbstverständlich zurück. Ebensowenig ist vom Standpunkt der Förderung äußerer Zivilisation aus etwas zu erhoffen, da er die Interessen derer vertritt, welche die Macht und die Mittel besitzen, und sich rücksichtslos gegen die wirtschaftlich und politisch Schwächeren verhält.

Die innere Herzensgüte als Trägerin der Persönlichkeit ist es, welche allein den Egoismus, den persönlichen wie den Klassen- und Standes-Egoismus in Schranken zu halten und ihm das nötige Gegengewicht zu bieten vermag. Wo sie herrscht, da ist das Tun des Menschen in Wahrheit ein fortwährender Dienst für andere.

Diese Willensrichtung soll zunächst bestimmend sein für die innere Ausprägung des Einzellebens. Aber hierbei bleibt sie nicht

stehen. Sie rückt auch die öffentlichen Einrichtungen unter ihren Einfluß und namentlich die wirtschaftlichen, da in ihnen ja die Bedingungen für die Lebensführung und die Lebenshaltung jedes einzelnen Gliedes der Gesellschaft gegeben sind. Es muß innerhalb der Gesellschaft eine gewisse Stufe gesicherten materiellen Wohlseins in allen Schichten geschaffen sein, ehe an die Entfaltung höherer geistig-sittlicher Kräfte gedacht werden kann. Die Befriedigung der wirtschaftlichen Bedürfnisse wird zur Trägerin der Befriedigung geistiger Erfordernisse gemacht. Die wirtschaftliche Arbeit erhält dadurch ihren sittlichen Adel, daß sie als die Grundlage für höhere Interessen, die die wahre Kultivierung der Menschheit ausmachen, betrachtet wird.

Damit hören die Organisationsfragen der Volkswirtschaft auf, bloße Fragen der Technik zu sein und als sittlich gleichgültig betrachtet zu werden. Sie verwandeln sich in Fragen der ethischen Lebensordnung. Die Machtfragen des wirtschaftlichen Lebens sollen nicht in Widerspruch zur Idee des Wohlwollens stehen. Alle Übelstände, die wir im Gefolge der historisch gewordenen Wirtschaftsordnung erblicken, sind nicht etwas an sich Notwendiges, durch die Natur der wirtschaftlichen Dinge Gegebenes, sondern Folgen einer unvollkommenen wirtschaftlichen Lebensordnung, die auf Grund der sittlichen Idee des Wohlwollens durch den Willen der Menschen geändert werden kann.

So stellt sich neben das rechtliche das wirtschaftliche Ideal. Dieses wirtschaftliche Ideal ist zusammengefaßt in eine Organisation, die es sich zur Aufgabe stellt, durch eine zweckmäßige Bewirtschaftung der vorhandenen Güter die materielle Wohlfahrt aller Glieder der Gesellschaft in möglichst gleichmäßiger Weise zu begründen und zu fördern und damit die natürlichen Bedingungen für die Erfüllung höherer Ziele des Menschenlebens zu gewinnen.

3. Kultur-System und Idee des sittlichen Fortschritts

Die Idee des Wohlwollens ist der versöhnende und vermittelnde Genius der Menschheit. Wo die Gesinnung des Wohlwollens fehlt, kann sich kein Gemeingeist entwickeln. Und wo der Gemeingeist mangelt, wird man vergeblich auf Opferwilligkeit und Dienstbarkeit rechnen, weil an seine Stelle Kastengeist, Sonderinteressen und schnöde Selbstsucht tritt, die alle edleren Regungen im Keime erstickt.

Zu dem Wohlwollen muß nun hinzutreten die Stärke des Wollens, die ihm Ausdruck zu verleihen und die Gesinnung in Tat umzusetzen vermag. Zeigt sich das Wollen schwach, durch Bedenklichkeiten aller Art gehemmt, so ist es, mit dem starken, aufstrebenden Willen verglichen, der inneren Verurteilung sicher, während das kräftige Wollen im Dienste des Wohlwollens unseren Beifall hervorruft.

Die Größe des Willens offenbart sich uns in dreifacher Beziehung:

1. in der Stärke der einzelnen Regungen,
2. in der Summe und
3. im System derselben.

An den einzelnen Wollungen gefällt uns die Energie, an der Summe die Mannigfaltigkeit, am System die Zusammenwirkung. Der große Mensch ist dreifach groß: Seine Willenskraft besitzt Stärke, Reichtum und Geschlossenheit. Sein Gegenbild ist der schwächliche Mensch, der matt ist im Wollen, vielfach sich zerstreut und durch Widerstreit der Willensentschlüsse seine eigene Kraft lähmt.

1. Betrachten wir die Stärke des Wollens, so tritt sie uns entgegen als Intensität oder als Energie, die alle Hindernisse siegreich überwindet. Sie zeigt sich als Tatkraft gegenüber Unentschlossenheit und Schwäche, als Mut gegenüber der Ängstlichkeit und Verzagtheit, als Tapferkeit gegenüber der Feigheit. Die Größe des Wollens offenbart sich uns auch als Ausdauer, die schließlich überwindet, was unüberwindlich schien; als Beharrlichkeit, die es zur

Meisterschaft bringt, als Beständigkeit, die in redlicher, stiller Arbeit das Ziel erringt, als Begeisterung, die vorwärts strömt, ohne zu halten. Diesen Erscheinungen eines kräftigen Willens gegenüber mißfällt uns aller Wankelmut, alle ungeduldige Hast, alles stoßweise, gelegentlich aufflackernde Wollen.

Die eigentliche Wurzel der intensiven Willensenergie ist das Interesse, die unmittelbare, freie, uneigennützige Hingabe an alles Edle, wohl zu unterscheiden von dem mittelbaren Interesse, das zwar auf dieselben Gegenstände gerichtet ist, aber an der Tätigkeit selbst kein Gefallen findet, sondern sich ihnen um anderer Zwecke willen widmet. Im unmittelbaren Interesse wohnt eine ganz andere Regsamkeit des Geistes, als im mittelbaren, eine weit höhere und edlere. Deshalb verdient es den Vorzug. Es äußert sich in der Wahrheitsliebe, in dem Streben nach vollkommenen Leistungen, in dem Suchen und Forschen nach der wahren Erkenntnis.

Es ist uns Menschen damit ein unausgesetztes, unermüdliches Streben aufgegeben nach vorwärts und aufwärts. Jedes Stillstehen, jedes selbstgefällige Ausruhen auf schon errungenen Lorbeeren wird damit verurteilt. Wir werden so auf die Bahn eines innerlichen, nie zum Abschluß kommenden Fortschritts gedrängt.

Die Größe des Willens kann sich aber nicht nur im Streben und Tun, sondern ebenso auch im Leiden und im Dienen zeigen. Hierin überragt die weibliche Natur bei weitem die männliche, da sie besondere Ausdauer und Beharrlichkeit in der Entsagung und in der Aufopferung für andere zu entwickeln vermag. Daher z. B. die besonderen Verdienste, die sich das weibliche Geschlecht in der Krankenpflege erwirbt.

2. Der Reichtum des Willens zeigt sich in der Weite des Umfanges, den er durch seine Tätigkeit zu umspannen sucht. Die Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit des Strebens gefällt gegenüber der Einseitigkeit, Engherzigkeit, Beschränktheit und geistigen Steifheit. Allerdings liegt der Vielseitigkeit, der Extension des Willens die Gefahr der Zersplitterung nahe. Daher muß

3. eine zweckmäßige Konzentration der geistigen Kräfte hinzutreten. Diese wird dadurch bewirkt, daß die leitenden, herrschenden Kräfte gestärkt, die untergeordneten aber schwächer ausgebildet werden. Alle aber werden gesammelt und zusammengehalten durch die Beziehung auf ein Hauptziel. Dadurch tritt eine gewisse Ordnung, ein System innerhalb der Kräfte ein, so daß sie in rechter Weise ineinander greifen und zusammenwirken. Zugleich wird der Kraftverlust vermieden, der aus dem inneren Widerstreit entspringt. Die Kräfte potenzieren sich in ihrer gegenseitigen Unterstützung. Die Gesamtwirkung wird damit eine größere, während Vielgeschäftigkeit ohne Besonnenheit nur Zerrissenheit und Zerfahrenheit zur Folge hat.

Daher sind die praktischen Folgerungen der Idee der sittlichen Willensstärke nicht nur darauf gerichtet, im Wollen nicht nachzulassen und fortwährend darin zu wachsen, sondern auch eine zweckmäßige Konzentration unserer Tätigkeiten vorzunehmen und auch hierin stetig sich zu vervollkommnen, um den inneren Frieden zu erlangen nach den Worten Rückerts:

»Vor Jedem steht ein Bild deß, was er werden soll:
So lang er das nicht hat, ist nicht sein Friede voll.«

Das Kultursystem

Das gleiche Ideal soll auch die Gesellschaft beherrschen. Der Gedanke an den geistigen und sittlichen Fortschritt soll auch die Gesamtheit lenken. Dann hebt sie ihre Blicke höher und setzt sich große Ziele vor. Man verfolgt diese nicht im Genuß äußerer Güter, sondern in dem rastlosen geistigen und sittlichen Fortschreiten der Menschheit. Wenn ein Volk nur seine materielle Wohlfahrt im Auge hat, nur an die Mehrung und Gewinnung von wirtschaftlichen Gütern denkt, so verrät es eine niedrige Gesinnung, an der es zu Grunde gehen muß. Und wenn ein Volk glaubt, erst Wohlstand erwerben zu sollen, um später an die Pflege der geistigen Güter zu gehen, so mag es nur zusehen, daß es über dem Jagen nach

Gewinn den Geschmack an den edleren Beschäftigungen nicht verliere.

Das Richtige sehen wir in der Verbindung der Arbeitskreise, die für materielle Wohlfahrt und für geistige Kultur besorgt sind. Beide Ziele stehen in inniger Wechselwirkung miteinander. Das Verwaltungssystem braucht produktive Kräfte, damit die Gütergewinnung und der damit verbundene Betrieb nicht ins Stocken gerate. Das Kultursystem stellt diese Kräfte zur Verfügung, bildet sie heran, stattet sie aus. Da es aber im Dienst des sittlichen Fortschritts steht, kann es die Regsamkeit der geistigen Kräfte nicht in erster Linie fördern, um damit die nützliche Tätigkeit der produktiven wirtschaftlichen Arbeit zu steigern, sondern es hat an jeder sich regenden Kraft und Tätigkeit ein unmittelbares freies Interesse. Dieses freie unmittelbare Interesse bedeutet einen Schatz von Bildung, aus dem das mittelbare Interesse für die Zwecke der Verwaltung immerfort sich erneuert und neue Kraft schöpft. So dient das Kultursystem der Verwaltung. Es verhütet, daß die Regsamkeit der produktiven Kräfte eine falsche Richtung einschlage und sorgt, daß sittliche Verirrungen möglichst fern gehalten werden. Das Verwaltungssystem legt vor allem Wert auf die praktische Brauchbarkeit der Kräfte, damit keine Kraft unverwertet bleibe und jede sich an der Förderung des Wohlstandes beteilige. Jede soll an ihrem rechten Platz sein, wo sie am besten ihre Kraft entfalten und dem Allgemeinen dienen kann; neue Kräfte für neue Aufgaben sollen sich entwickeln, schwache Kräfte gehoben und geschützt werden. Daß nun die praktische Verwendung der Arbeitskräfte in rechter Weise vor sich gehe, dafür tritt das Kultursystem ein mit seiner Sorge um die sittliche Veredlung der Kräfte. Damit wird ein Gegengewicht geschaffen, daß die Kräfte nicht im Materiellen untergehen, daß sie nicht sich verlieren im Jagen nach Gewinn und Genuß. Das Kultursystem will dafür sorgen, daß bis in die untersten Schichten hinein der Sinn und das Verständnis dafür eindringt, daß nicht bloß gearbeitet und gerungen werde, sondern daß alles, was ge-

arbeitet wird, auch tüchtig und gut ausfalle, daß der Mensch nicht vom Brot allein lebe, sondern daß er auch Anteil an den höheren Gütern nehmen müsse, wenn sein Leben lebenswert sein soll.

Andrerseits wirkt das Verwaltungssystem durch das erhöhte materielle Wohlsein aller Glieder der Gesellschaft auf eine Belebung, Weiterbildung und Verbreitung von Wissenschaft und Kunst hin. Indem es dem allzu raschen Erwerb großer Vermögen entgegenarbeitet, sucht es die Brutstätten der geistigen Versumpfung, der Frivolität zu treffen und der zunehmenden Sucht der besitzenden Schichten nach raffinierten Genüssen und aufregendem Zeitvertreib die Wurzeln abzuschneiden. Denn in einer in überfeinertem Genuß versunkenen Gesellschaft verkümmern und ersticken edlere Kulturbestrebungen, da letztere einfache, unverdorbene Herzen voraussetzen. So kann das Verwaltungssystem nach oben hin günstige Bedingungen schaffen und dem Kultursystem vorarbeiten. Dies geschieht ferner durch die Sorge für die materielle Hebung und Sicherstellung der unteren Klassen, um auch ihnen erst die Möglichkeit zur Teilnahme an den höheren Gütern des Menschenlebens zu schaffen. Denn wer tagtäglich mit der Not des Lebens ringen und seine Kräfte in diesem Kampfe aufbrauchen muß, von dem kann man nicht erwarten, daß er zu freier geistiger Regsamkeit und Beschäftigung zum Zweck innerer Fortbildung gelangen kann. In dem aufreibenden Kampf um den Erwerb des für das Leben Notwendigen muß die Kraft für Höheres versagen. Es geht über unsere menschliche Kraft, beides zu vollbringen. Deshalb übernimmt das Verwaltungssystem die große und schöne Aufgabe, auch den arbeitenden Schichten den Kampf ums Dasein so zu erleichtern, daß Raum und Kraft übrig bleibt für geistige Ausbildung und künstlerischen Genuß.

So macht sich die ausgleichende Kraft des Verwaltungssystems nach oben und nach unten hin gleichmäßig geltend. Unten schafft es die Bedingungen für geistige Hebung, oben sucht es die Möglichkeit abzuschneiden, durch übertriebene Anhäufung großer Vermögen den Luxus zu fördern und damit zu Üppigkeit und Genuß-

sucht zu verleiten. Denn das Beispiel, das die höheren Schichten geben, wirkt weit mehr auf die unteren ein, als erstere es vielleicht gelten lassen wollen. Unwillkürlich schauen die unteren auf die oberen. In tausend feinen Wellenschlägen setzt sich das Tun und Treiben der oberen Schichten fort in die mittleren und unteren hinein. Deshalb tragen die führenden Kreise eine so große Verantwortung.

Das Kultursystem nimmt nun die vom Verwaltungssystem gestellte Aufgabe auf, für eine Steigerung der produktiven Kräfte in sittlicher Beziehung zu sorgen, eine Erweiterung der geistigen Gesichtskreise vorzunehmen und schließlich eine harmonische Vereinigung und Durchdringung aller menschenwürdigen Interessen zu erzielen. Dies geschieht, wenn die Gesinnung der Ehrlichkeit und Treue den Untergrund von Zuverlässigkeit herstellt, ohne den keine Gemeinschaft bestehen kann. Das Verwaltungssystem stellt die Kräfte auf eine aufwärts strebende Bahn wirtschaftlicher Vervollkommnung und Schaffung neuer Werte. Daß diese Arbeit in offenen, ehrlichen Bahnen sich bewege, wenn vielleicht auch in etwas langsamerem Tempo, dafür soll der sittliche Grundzug des Kultursystems sorgen. Über der Arbeit für wirtschaftliche Fortschritte sollen die höheren Ziele in der Menschenbrust nicht verloren gehen. Dafür muß das Kultursystem eintreten.

Es soll Sorge tragen für die religiöse, moralische, ästhetische und intellektuelle Ausbildung des Volkes. In dieser Sorge begegnet es sich mit der Pädagogik.

Es hat zwei Aufgaben zu erfüllen:

1. Die Eröffnung von Bildungsquellen aller Art und ihre rechte Organisation, die Ausstattung und Vervollkommnung des Bildungswesens im Geiste eines besonnenen, stetigen Fortschritts. (Kulturgesetzgebung.)

2. Damit ist die Pflicht verbunden, die gesamte Kulturbewegung zu überwachen und etwaigen Auswüchsen einer falschen Kultur durch direkte und indirekte Maßnahmen entgegen zu treten. (Kulturpolizei.)

4. Idee der innern Freiheit — Idee der beseelten Gesellschaft

Die Idee der inneren Freiheit, welche die Reihe der sittlichen Musterbegriffe schließt, beruht auf dem Verhältnis eines wirklichen oder gedachten Einzelwollens zu dem von der sittlichen Einsicht geforderten idealen Gesamtwollen. Das daraus entspringende Urteil lautet: Die Übereinstimmung des Einzelwollens mit dem sittlichen Gesamtwollen, welches das Ergebnis der Einsicht in die Schönheit und Kraft der sittlichen Musterbegriffe ist, gefällt; das Gegenteil, die innere Disharmonie mißfällt.

Unter der praktischen Einsicht, in der schon Sokrates die Seele des sittlichen Lebens erkannte, verstehen wir den Inbegriff der gesamten moralischen Werturteile über das Wollen und der hieraus abstrahierten Musterbilder für das Wollen. Sie bilden den Kanon, an dem gehalten die einzelnen Willensentschlüsse, wenn sie mit ihm im Einklang stehen, anzunehmen, wenn sie ihm widerstreiten, zurückzuweisen sind.

An dem nun, was jemand beharrlich beschließt, sowie an dem, was er beharrlich von seinem Wollen ausschließt, erkennt man den Charakter des Menschen.

Von seiner rein formalen Seite gefaßt kann man ihn als Konsequenz im Wollen und Handeln bezeichnen, die daraus entspringt, daß die einzelnen Willensakte gleichmäßig denselben allgemeinen Grundsätzen untergeordnet werden.

Daß der Charakter als sittlicher geschätzt werde, dazu gehört, daß der innere Gehalt der leitenden Grundsätze ein sittlicher sei und die höchsten ethischen Maßstäbe in sich fasse. Die praktischen Grundsätze des sittlichen Charakters stützen sich auf gleichbleibende, absolut gültige Musterbilder. Ihn leitet in allen Entschließungen der oberste Grundsatz, die als wahr erkannten höchsten ethischen Musterbilder in allen Verhältnissen zur angemessenen Geltung und Darstellung zu bringen.

Dieser Einklang des Willens mit der sittlichen Gesetzgebung

des Innern äußert sich im Leben als Gewissenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit, als Gesinnungs- und Überzeugungstreue, als Selbstüberwindung und Standhaftigkeit. In dem bekannten Charakterbild »Johannes Kant« von Gustav Schwab wird uns der Grundtypus des sittlichen Charakters mit all seinen Konsequenzen, der unverbrüchlichen Wahrhaftigkeit, der unerschütterlichen Gesinnungs- und Überzeugungstreue, der strengsten Gewissenhaftigkeit in voller Anschaulichkeit geschildert.

Diese innere charakteristische Harmonie zwischen Wille und sittlicher Einsicht führt den Namen der inneren Freiheit. Denn durch sie werden wir frei von der Herrschaft der Begierden und Leidenschaften, frei von den Schmerzen der Reue, frei von inneren Vorwürfen, frei von der Knechtschaft des Bösen. Freiheit ist also nicht Ungebundenheit, Willkür oder Laune, sondern vielmehr Gebundenheit. In der Gebundenheit an das Sittengesetz in unserer Brust gewinnen wir die innere Freiheit. Sie bedeutet Unterwerfung unter den einzigen und rechtmäßigen Herrn unseres Willens, unter die sittlichen Ideen. In der freiwilligen Unterwerfung unter dieses Oberhaupt liegt unsere sittliche Reichsunmittelbarkeit, dessen einfache aber zutreffende Formel nach den Worten des alten Götz von Berlichingen lautet:

»Ist dein Gewissen rein, so bist du frei.«

Jede Abweichung von diesem Grundsatz, führt zur Knechtschaft. Wer von der Herrschaft des inneren Sittengesetzes abfällt, wird ein Sklave. Das Sittengesetz, die sittlichen Ideen umfassend, macht allein frei; die Leidenschaft, die Sünde führt zur Sklaverei.

Und wir nennen diese Freiheit eine innere zum Unterschied von der äußeren, der bürgerlichen oder politischen Freiheit. Jene kann ohne diese bestehen. Bei der freiesten politischen Verfassung kann das Volk doch innerlich das unfreiste sein, gefesselt von den leidenschaftlichem Verlangen nach Genuß, Besitz, Ehre, Ruhm und Herrschaft. Zu der inneren Freiheit aber kann der Mensch gelangen und wäre er, nach den Worten des Dichters, in Ketten geboren.

Der Freiesten Freiheit ist immer recht zu wollen und zu handeln. Kein Mächtiger der Erde kann uns hindern, das Rechte wenigstens zu wollen. Kein Herrschergebot dringt in diese Tiefen des Innern ein, und sei es das machtvollste.

Die innere Freiheit ist die höchste; ohne sie kann die politische Freiheit auf die Dauer nicht bestehen. Denn die äußere Freiheit gründet sich allein auf die geistige und sittliche Kraft des Volkes. Die politische Freiheit muß verloren gehen, wenn ein träges Geschlecht die sittliche Arbeit zu umgehen und mühelos durch Formeln zu ersetzen sucht, was nur durch tägliche, redliche, nie endende sittliche Arbeit gewonnen wird. Das ist die große Lehre, welche die französische Revolution der Menschheit überlassen. Nicht in Formeln der Verfassung ist das Wohl des Volkes begründet, sondern allein in der Kraft sittlicher Gesinnung, die die geschichtlich gewordenen Formeln erfüllt. Von hier aus erscheint der Streit um den Wert politischer Verfassungen klein. Denn was hilft eine freie Verfassung einem unfreien Geschlecht, das im Materialismus erstickt, von äußerem Glanz und Ehrgeiz geblendet, in Parteiungen zerrissen sein besseres Ich verloren hat?

Es gibt also zwei Arten von Freiheit. Die falsche, wo ein Mensch frei ist, zu tun, was er will, und die wahre, wo ein Mensch frei ist, zu tun, was er soll, nämlich das, was sein Gewissen gebietet. Um dies zu können, muß er frei sein, nicht bloß äußerlich und politisch, sondern innerlich in seiner Gesinnung. Diese innere Freiheit darf nicht die Folge sein, sondern die Ursache und der Grund der äußeren Freiheit. Das Herz muß frei sein von entwürdigenden Leidenschaften, der Geist frei von verwirrenden Irrtümern und Vorurteilen.

Die Persönlichkeit geht verloren, wenn die sittliche Einsicht durch eine Einsicht anderer Art ersetzt werden soll, z. B. durch die Maximen der Klugheit oder solcher, die nur einen subjektiven Wert haben wie z. B. die Vorurteile des Standes, Corpsgeistes, die Vorschriften der Etikette. Man darf die sittliche Einsicht auch nicht vertauschen

wollen mit den Grundsätzen einer Partei, nicht mit den sogenannten treibenden Ideen der Geschichte, nicht mit den Forderungen des Zeitgeistes. Die Einsicht, der gegenüber der Wille sich beugen soll in Gehorsam, muß des Herrschaftsrechts auch würdig sein. Sie muß einen absoluten Wert haben. Einen solchen aber haben nur die sittlichen Ideen. Sie sind nicht das Erzeugnis der Launen, der Willkür oder der genialen Intuition eines einzelnen. Sie sind die konzentrierten Niederschläge, die Musterbegriffe einer Arbeit, an der Tausende von Geschlechtern sich abgemüht haben und noch weiter abmühen werden. Sie stehen über den schwankenden Meinungen der Parteien, des Zeitgeistes, der subjektiven Einfälle. Darum gebührt ihnen die Regierung und Führung des Willens.

Aber diese Regierung muß ihren Sitz im eignen Lande haben, d. h. die praktische Einsicht und der sich ihr nachbildende Wille müssen in ein und derselben Person vereinigt sein. Der eigenen, selbsterworbenen Einsicht muß der Wille gehorchen, nicht fremder Autorität, die von außen gebietet. Selbst muß sich der Mensch das Sittliche als Oberhaupt wählen, wenn er wahrhaft frei sein will; selbst muß er sich gebieten, selbst auch unterwerfen, ohne äußeren Zwang, ohne inneres Widerstreben. Einsicht und Wollen gehören unverbrüchlich zusammen. Trennt man sie, so ist die innere Freiheit verloren. Einsicht ohne Gehorsam und Gehorsam ohne Einsicht heben die innere Freiheit auf. Ist die Einsicht vorhanden, aber mangelt der Gehorsam, dann ist die Klage Fausts berechtigt: Zwei Seelen wohnen ach in meiner Brust. Die Einheit der Person ist verloren und damit ihre Kraft und Wirkung. Der innere Friede und das damit verbundene Gefühl der inneren Freiheit ist dahin.

Aber ebensowenig vermag blinder Gehorsam gegenüber fremder Einsicht den Menschen zu der beseligenden Höhe innerer Freiheit zu erheben. Im günstigsten Fall führt ihn dies Verhältnis auf den schmalen Weg der Pflicht; nur zu häufig in das drückende Joch der blinden Unterwerfung unter das von außen kommende Gesetz. Dieser blinde Gehorsam ist an dem Standpunkt der inneren Frei-

heit gemessen keine Tugend. So großen Wert das legale Verhalten für den Staat, für die militärische Disziplin und sonst noch hat, der inneren Freiheit gegenüber kann es nur als eine Vorstufe bezeichnet werden.

Nach antiker Anschauung waren die Rollen in der Gesellschaft allerdings so verteilt, daß die führenden Kreise die Einsicht darstellten, die Masse den Gehorsam. Und diese Anschauung hat sich ja bis in unsere Tage erhalten trotz dem Christentum, das mit der antiken Anschauung brach, gerade in den Schichten der Gesellschaft, die sich besonders gern christlich nennen. Die katholische Kirche hält ebenfalls an der antiken Auffassung fest. Die Kirche allein besitzt die Einsicht und damit die höchste Autorität. In ihr haben sich die Menschenseelen zu verankern, damit sie festen Halt im Leben gewinnen. Ohne Zweifel kommt sie damit der menschlichen Schwäche entgegen. Denn wie viele vermögen zu der inneren Freiheit vorzudringen, und wie viele bleiben in der Vorstufe stecken? Der Vorhof ist gefüllt und vermag die Masse der Menschen kaum zu fassen; in dem Heiligtum selbst ist Platz für viele, aber verhältnismäßig nur wenige bewegen sich in ihm.

Aber das Tor zum Heiligtum ist weit geöffnet und ladet zum Eintritt ein. Und die draußen Stehenden sind ja vorbereitet. Die Legalität kann jederzeit in Moralität übergehen, wenn zu dem Wollen nach fremder Einsicht und Autorität die eigene innere Überzeugung mit ihrer selbständigen Gesetzgebung hinzutritt.

Wie aber, wenn diese Gesetzgebung in Widerspruch steht mit den sittlichen Normen, die aus der Menschheits-Entwicklung, dem Zusammenleben und dem Zusammenringen entstanden? Geht die Autonomie des Willens soweit, daß jeder einzelne Mensch sich seine Normen, nach denen er leben will, nach subjektiver Willkür bilden darf? Bedeutet die Selbstherrschaft des Willens das Recht jeder einzelnen Persönlichkeit, sich selbst Gesetze des Wollens und Handelns zu geben ohne darnach zu fragen, wie diese selbstgegebenen Gesetze in das Gemeinschaftsleben hineinpassen? Hat jeder

einzelne das Recht und die Freiheit, eine Umwertung der bestehenden Werte vorzunehmen?

In der Tat haben wir seit den Sophisten des Altertums diesen Standpunkt von Zeit zu Zeit mehr oder weniger scharf hervortreten sehen. Immer hat der menschliche Geist in titanenhaftem Drange die Fesseln zu sprengen versucht, in die eine vieltausendjährige Geschichte des Gemeinschaftslebens ihn gespannt hat. Noch in unsern Tagen haben wir die Lehre gehört in glänzender Dialektik durchgeführt, daß die Mitleids-Ethik — die Ethik des Christentums — in allen ihren Formen als eine Degenerationserscheinung und als Mittel zur Erhaltung des Untüchtigen aufzufassen sei, der gegenüber das Recht der starken und begabten Individualität auf die Durchsetzung ihrer Persönlichkeit, auf das volle Ausleben ihrer Anlagen, sei es auch auf Kosten der Schwächeren, als das einzige Mittel beständiger Steigerung der Rasse und der Kultur verfochten wird. Dabei bleibt allerdings als Rätsel bestehen, wie die Selbstauslebung ohne Rest, jedem Starken zugestanden, zur gemeinschaftlichen Arbeit führen kann, auf welcher aller Kulturfortschritt beruht.

Autonomie des Willens kann also nicht in grenzenloser Willkür des einzelnen bestehen. In ihr kommt die Sehnsucht des Menschen nach Selbstbestimmung und Selbständigkeit zum Ausdruck, der Gedanke, daß jeder selbständig seine Sittlichkeit schaffen muß. Aber der Wille des einzelnen ist nur dann ein sittlicher und berechtigter Wille, wenn er nicht im Gegensatz steht zu den Interessen der Gesamtheit, in die er durch Natur und Geschichte hineingestellt ist.

Die Bedingung der Sittlichkeit ist zwar die Persönlichkeit, aber diese ist doch nicht allein maßgebend. Die Persönlichkeit allein kann Zwecke mit Bewußtsein erkennen, sie festhalten, darüber nachsinnen und die notwendigsten Mittel zu ihrer Verwirklichung unterscheiden und wählen. Den unterpersönlichen Stufen, den Pflanzen und Tieren fehlen die Zwecke; ebenso den überpersönlichen, Staat, Kirche, Menschheit, denn ihnen geht das einheitliche Bewußtsein, Gedächtnis und Reflexion ab. Nur Personen können sittliche Zwecke sich

setzen, festhalten und nach ihrer Verwirklichung streben. Nach dieser Seite hin ist also die Persönlichkeit autonom, aber nicht in Bezug auf den Inhalt dieser Zwecke.

Der sittliche Inhalt wächst der Persönlichkeit zu aus dem Gemeinschaftsleben und seiner vieltausendjährigen Geschichte. Den Inhalt vermag die Persönlichkeit nicht schöpferisch hervorzubringen. Oder wenn sie es versucht, für wen soll das Selbstgeschaffene Geltung besitzen außer für den Urheber selbst?

Der sittliche Inhalt ist also etwas objektiv Gegebenes. Im persönlichen Bewußtsein wird der objektive Zweck zum normativen Gesetz geprägt, das nun als verbindendes Sittengebot uns erscheint. So wird die Persönlichkeit Urheberin der Form der Sittlichkeit, aber nur dieser.

Wer die Autonomie auch auf den Inhalt des Sittengesetzes ausdehnt, treibt den Personalismus zum Anarchismus. Denn dann gilt für den einzelnen nur eine Forderung: Laß deine Freiheit durch nichts beschränken; dulde kein anderes Prinzip neben der Selbstherrlichkeit deiner Willkür. Dies aber führt zur Auflösung der Gesellschaft, zu einem Kampf aller gegen alle.

Um dem Anarchismus zu entgehen gilt es, die inhaltliche Erfüllung der sittlichen Beurteilung aus dem sittlichen Bewußtsein der Gemeinschaft zu schöpfen, aus der Gesamtheit der sittlichen Prinzipien, die die Gemeinschaft erzeugt hat. Nur in der Gesellschaft entwickelt sich das sittliche Urteil. An den wirklich gegebenen Verhältnissen der Gemeinschaft entsteht es und treibt weiter zur Bildung von Maximen. Der einzelne Mensch würde es von sich aus niemals zu sittlichen Normen von objektiver Gültigkeit gebracht haben. Er würde aus sich niemals etwas anderes haben entwickeln können, als den Grundsatz, alle andern Geschöpfe nur als Mittel für seine Zwecke gelten zu lassen und sich selbst niemals als Mittel für den Zweck anderer herzugeben, es sei denn, daß seine Selbstherrlichkeit dadurch erhöht würde.

Die sittlichen Maximen, im Gewissen zusammengefaßt, sind

supraindividuell. Nur ihre Form verdanken sie der Autonomie. Insofern dringt die Sittlichkeit von innen heraus; aber der Inhalt fließt der gestaltenden Innen-Arbeit von außen zu. Für die Persönlichkeit entsteht nun das Problem, die innere treibende Schöpferkraft mit den objektiv gegebenen sittlichen Größen zu verbinden, sie in sich aufzunehmen, so daß sie lebendige Bestandteile des eignen Innern werden. Geschieht dies, dann ist die innere Freiheit erobert und die höchste Stufe persönlicher Innen-Entwicklung erstiegen. Nicht mit einem Male vollzieht sich dieser Prozeß, sondern in langsamem mühseligem Aufstieg, und zwar durch die Vorstufe der Legalität hindurch, die wir oben charakterisiert haben.

Diesem Gange folgt auch die Erziehung. Ihr schwebt das Ideal vor, das Fichte im Geiste Luthers am Schluß seiner Vorlesungen in Jena 1794 zeichnete:

»Vor allen Dingen muß der Mensch einmal in seinem Leben den auf immer und auf alle Fälle gültigen Vertrag mit sich eingehen, die Gründe aller seiner Überzeugungen sich selbst zu bilden, schlechterdings nichts in sich zu dulden, was er auf bloße Autorität hin angenommen.«

So ist die innere Harmonie, die die innere Freiheit bedeutet, kein Erzeugnis der schaffenden Naturkräfte, sondern ein Werk des Geistes. Die Harmonie liegt nicht zwischen zwei von Natur gegebenen Faktoren. Denn der eine Faktor ist der ideale Inhalt der Sittlichkeit, der andere das Wollen des Menschen, das idealisch gestaltet werden soll. Durch die Sittlichkeit schafft sich der Mensch um. Aus einem Naturindividuum macht er sich zur intelligiblen Person, zum Bürger eines Reiches sittlicher Ideale.

Dieser Übergang von der Legalität zur Moralität, von der bloßen Gesetzlichkeit zur Sittlichkeit, von der geforderten Unterwerfung unter die Autorität des Hauses, der Kirche und der Schule zu der freiwilligen Unterwerfung unter die Autorität des Sittengesetzes in unserem Innern, die Erhebung vom blinden zum sittlichen Gehorsam, dies alles liegt in dem Ausdruck der inneren Harmonie,

des Einklangs zwischen Wille und sittlicher Einsicht, der innern Freiheit.

Wir nennen diese Freiheit moralische Freiheit zum Unterschied von der psychologischen. Psychologisch frei ist der, welcher sein Wollen nach Gründen bestimmt; sittlich frei der, welcher den besten Gründen, die in den sittlichen Ideen liegen, folgt. Freiheit des Willens ist für uns die Bestimmung unseres Willens durch uns selbst, die Fähigkeit der Selbstbestimmung. Willensfreiheit ist Wahlfreiheit. Der Mensch kann, ehe er sich entscheidet, wählen zwischen verschiedenen Richtungen. Der Wahl geht die Überlegung voraus. Überlegung heißt hier Reflexion über die möglichen Arten zu wollen, über ihren verschiedenen Wert oder Unwert. Je nach der Kraft der einander gegenüberstehenden Motive wird die Wahl entschieden. Ist sie geschlossen, so entsteht eine zweite Überlegung über die zur Ausführung des gewählten Zweckes nötigen Mittel, aus der eine zweite Wahl hervorgeht. Jede Überlegung heißt im formalen Sinn vernünftig, wenn das Ich nichts weiter dabei begehrt, als unparteiisch jede mögliche Art zu wollen und die darüber ergehenden Urteile der Billigung oder Mißbilligung zu vernehmen.

Der reife, entwickelte Mensch beugt sich der Autorität der praktischen Vernunft und fügt sich ohne Widerstreben ihren Forderungen. Indem er zugleich die sittliche Instanz noch höher hinaufrückt, sieht er in den Geboten des Gewissens das Walten einer Allvernunft, die sich durch die innere Stimme vernehmlich macht, der man darum gehorchen müsse. Deshalb ist die oberste der sittlichen Ideen die der inneren Freiheit. Sie ist sozusagen die Seele der Sittlichkeit. Innerlich frei ist der Mensch, der, trotz äußerer und innerer Versuchungen zum Bösen, doch dem treu bleibt, was er als das Gute und Rechte erkannt hat; der in jeglichen Lebenslagen weder auf Genuß noch Vorteil, sondern lediglich darauf achtet, was von ihm das Gewissen verlangt und dieser Forderung, koste es, was es wolle für Opfer, unbedingt gehorcht.

Im Gewissen sind die drei andern Ideen zusammengefaßt:

1. Die Idee des sittlichen Fortschritts, welche auf ein starkes vielseitiges und nach der sittlichen Hauptrichtung hinneigendes Wollen dringt, im Einzel- und Gemeinschaftsleben.

2. Die Idee des Wohlwollens, welche die Huldgöttin des sittlichen Lebens, die Idee der Humanität oder der reinen Nächstenliebe bedeutet. Sie zeigt sich da verwirklicht, wo jemand ohne alle egoistische Nebenrücksicht, ja sogar mit Aufopferung seiner selbst, sich dem Wohle seiner Nebenmenschen und dem Gemeinwohl widmet, Unheil von ihm abzuwehren und alles ihm zuzuwenden trachtet, was ersprießlich scheint.

3. Die Idee des Rechts, die den drohenden Streit des Willens fernzuhalten sucht, den bereits ausgebrochenen baldmöglichst geschlichtet wissen will. Deshalb dringt sie auf Feststellung und Heilighaltung der natürlichen wie der konventionellen Schranken der äußeren Tätigkeit der Menschen in ihrem Wechselverkehr und verlangt zugleich eine angemessene Belohnung des Verdienstes, sowie eine angemessene Bestrafung der Schuld.

Diese praktischen Ideen erschöpfen das gesamte Gebiet sittlicher Normen derart, daß jede spezielle Forderung, jede aus besonderen Verhältnissen hervorgegangene Pflicht auf sie zurückzuführen, aus ihnen zu begründen ist. Sie sind die Strebepfeiler des gesamten sittlichen Lebens des einzelnen und der Gemeinschaft.

Die innere Freiheit gibt dem Streben des Menschen Einheit und Selbständigkeit; die Idee des Fortschritts Kraft, Fülle, Abrundung; das Wohlwollen reinigt das Gemüt von selbstsüchtigen Trieben, stimmt es zur Opferwilligkeit und Opferfreudigkeit für höhere gemeinsame Zwecke. Das Recht erzeugt das Gefühl äußerer Sicherheit, das auf der gegenseitigen Abgrenzung der Tätigkeitssphären beruht, vermöge welcher jeder weiß, was ihm vom andern zu fordern erlaubt, was dagegen ihm selbst zuzumuten jenem verwehrt ist; es gleicht alle Differenzen in den gegenseitigen Forderungen und Leistungen aus und sucht so das äußere Gleichgewicht unter den

Individuen herzustellen, wie ihr Gegenpol, die innere Freiheit, das innere Gleichgewicht unter den einzelnen Entschließungen herstellt.

Wer diese praktischen Ideen genau kennt, vermag sich selbst und andern darüber Rechenschaft zu geben, ob und warum ein Wollen, eine Lage, eine Unternehmung, ein Charakter sittlich ist oder nicht. Im Hinblick auf diese Ideen werden wir nur denjenigen sittlich nennen, welcher nicht nur als tadelfrei vor ihnen sich erweist, sondern welcher, ein Herr seiner eigenen Entschlüsse, sich nicht durch subjektive Regungen, Launen, Lüste und Leidenschaften bestimmen läßt, sondern lediglich den Forderungen des Gewissens folgt; dessen Wollen stark, entschieden, reich und planvoll ist; der, von reiner Menschenliebe beseelt, sich lebhaft um das Wohl seiner Nächsten bemüht; der sich kein Unrecht, keine Unbilligkeit erlaubt.

Damit ist das Ideal der menschlichen Persönlichkeit umschrieben, das jeder in sich zu verwirklichen trachten soll. Hierin liegt für den einzelnen die höchste und schönste Lebensaufgabe eingeschlossen.

Indem er aber an sich und in sich arbeitet, dient er zugleich zur Vollendung des gesellschaftlichen Körpers, der Umwelt, in der er lebt und atmet, des Arbeitsgebietes, in das er hineingestellt ist mit all seinen persönlichen Kräften und Strebungen. Auch hier besteht der Fortschritt in einem Sichbesinnen auf die sittlichen Ideen. Wenn dieselben die Gesellschaft völlig durchdringen und vergeistigen, dann erhält auch der soziale Organismus gleichsam eine Seele, so daß wir ihn als beseelt uns vorstellen können. Der gesellschaftliche Körper nimmt dann die Form der beseelten Gesellschaft an.

Die Idee der beseelten Gesellschaft

Wie die höchste Entwicklungsstufe der Einzelpersönlichkeit auf dem harmonischen Verhältnis von Wollen und sittlicher Einsicht beruht, so stützt sich die Idee der beseelten Gesellschaft ebenfalls auf diese Harmonie.

Wollte man die beiden Elemente, Einsicht und Folgsamkeit,

trennen und in zwei verschiedene Individuen verlegen, so wäre damit die Idee der inneren Freiheit aufgehoben, wie wir oben dargelegt haben. Ebenso wird die Idee der beseelten Gesellschaft aufgehoben, wenn man in der Mehrheit die beiden Elemente, die Einsicht in die gesellschaftlichen Ideen und die Folgsamkeit, voneinander trennt und in verschiedene Teile des Gesellschaftskörpers verlegt denkt. Denn unter der beseelten Gesellschaft verstehen wir eine Mehrheit von Menschen, welche durchdrungen sind von der Einsicht in die ethischen Ideen, welche dieser Einsicht gehorchend nun bestrebt sind, die genannten Ideen gleichmäßig und in vollendeter Weise zur Darstellung im Leben der Gesellschaft zu bringen.

Dieses Bild einer idealen Gesellschaft schwebte auch offenbar einem der tiefsinnigsten Denkern des Altertums vor, Platon. Nur wird jenes Urbild gesellschaftlicher Vollendung dadurch getrübt, daß Einsicht und Gehorsam voneinander getrennt und an zwei verschiedene gesellschaftliche Stände verteilt werden. Platon ging nämlich von der Voraussetzung aus, daß die praktische Einsicht lediglich Gabe einiger weniger sei. Diese seien deshalb bestimmt zum Herrschen, da sie den Logos, die Vernunft der Gesellschaft, repräsentieren. Die anderen Stände aber, Krieger und Volk, seien an den absoluten, reflexionslosen Gehorsam gewiesen. Diese Anschauung ist vom Standpunkt unserer Ethik nicht aufrecht zu halten. Wer sich bloß mechanisch an der Lösung der gesellschaftlichen Aufgaben beteiligt, fällt aus der Beseelung heraus und ist bloß passives Werkzeug in der Hand der andern, welche die Ziele vorzeichnen, also nicht in, sondern über der Gesellschaft stehen. In dem Idealbild der Gesellschaft muß man sich alle Glieder von der praktischen Einsicht durchdrungen denken und von dem willigen Gehorsam beseelt, derselben zu folgen.

Hierbei können natürlich mancherlei Art- und Gradunterschiede stattfinden. In dem hingebenden unbedingten Gehorsam, den der Wille der ethischen Einsicht freudig entgegenbringt, zeigt sich die Liebe zum Sittlichen. Aber diese Liebe zum Sittlichen ist nicht bei

allen Gliedern der Gesellschaft gleich stark entwickelt. Der eine glüht förmlich in voller Liebe zur Sittlichkeit. Er wartet nicht, bis die Gelegenheit, Gutes zu tun, sich darbietet, sondern er sucht sie auf. Er fragt nicht, ob eine gute Tat, die zu vollziehen ist, gerade nur ihm oder ihm mehr als einem andern obliege, sondern er freut sich, sie üben zu können. Andere sind gleichgültiger dem Guten gegenüber, da sie an sittlicher Einsicht die Höhe des ersteren nicht erreichen konnten und an sittlicher Wärme ihm nachstehen.

Hier machen sich die Verschiedenheiten der einzelnen Glieder in Individualität, Begabung, Bildungsgrad, Anstelligkeit geltend. Selbst in der beseelten Gesellschaft kann man sich nicht alle Unterschiede völlig aufgehoben denken, weil die Verschiedenheit menschlicher Naturen eine ewige und notwendige ist. Auch in ihr wird es leitende und dienende, höhere und niedere Organe geben und darnach wird sich das Maß der Einsicht richten, das man von dem einzelnen zu fordern berechtigt ist.

Allerdings müssen die genannten gesellschaftlichen Systeme (Rechtssystem, Verwaltungssystem, Kultursystem) einen gewissen Grad annäherungsweiser Vollendung erlangt haben, ehe von einer inneren Beseelung der Gesellschaft gesprochen werden kann. Denn die beseelte Gesellschaft erscheint ja nicht als ein eigens für sich bestehender Gesellschaftskörper, sondern vielmehr als eine Zusammenfassung der genannten gesellschaftlichen Systeme, als ein ethischer Organismus, in dem die gesamten Ideen sich gegenseitig tragen und durchdringen. Das Ganze besteht aus mehreren Kreisen, die sich so verhalten, daß in jedem Kreise ein System von Tätigkeiten für einen besonderen idealen Zweck enthalten ist. Diese Kreise bestehen nicht isoliert, sondern sind zur Einheit des Gesamtlebens vereinigt. In solchem Sinne können wir von einem ethischen Organismus reden. Er baut sich auf aus den einzelnen Ideen!

In ihm soll der Inhalt der sittlichen Ideen immer vollständiger und reiner gedacht werden, sollen ihre Weisungen immer tiefer verstanden, ihre Forderungen immer höher erfaßt werden.

Je intensiver dieses Sichbesinnen auf die sittlichen Ideen stattfindet, um so eher wird die Gesellschaft sich dem Urbilde des beseelten ethischen Organismus annähern. Und diese Aufgabe wird nicht nur dem Staate gestellt, sondern jedem Menschenverein, gleichviel von welcher Ausdehnung. Jeder kleine und kleinste Kreis kann eine beseelte Gesellschaft bilden, die Familie, die Gemeinde, eine Korporation, ein Stand, ein Erziehungsschulkreis — jede Verbindung, jeder Verein, jede Genossenschaft kann sich in eine beseelte Gesellschaft verwandeln. Diese Kreise sind sehr verschieden in Bezug auf die eigentlichen Verhältnisse, unter denen sie sich entwickeln, in Bezug auf den Boden, den sie einnehmen, in Bezug auf die Umgebung, in der sie sich befinden, in Bezug auf die Mittel für die Realisierung ihrer Zwecke — kurz in ihren äußern Formen, in ihrer Erscheinung können sie sehr voneinander abweichen. Aber trotzdem kann jeder Kreis für sich eine beseelte Gesellschaft darstellen, wenn er nicht nur ein Aggregat, sondern ein System zusammengehöriger, voneinander abhängiger Menschen und Berufskreise bildet. In jedem muß derselbe Geist wirken, dieselbe ideale Vortrefflichkeit vorgebildet, dasselbe Musterbild angeschaut werden, zu dem sich alle Glieder des Kreises erheben sollen. So können sich mehrere beseelte Gesellschaften nebeneinander ausbilden.

Vor allem soll aber die Familie eine solche darstellen. Die Durchdringung der einzelnen Glieder durch die ethische Idee ist hier wesentlich erleichtert durch die natürliche Sympathie, welche in dem Kreise herrscht. Auch sind ja hier — wie in einem Miniaturbild, die gesellschaftlichen Ideen vereinigt. Die Familie ruht auf der rechtlichen Basis und stellt mit ihren Belohnungen und Strafen ein Rechtssystem im kleinen dar; durch die Bewirtschaftung des gemeinsamen Vermögens ein Verwaltungssystem und in Hinsicht auf ihre erzieherische Aufgabe ein Kultursystem. Erfüllt die Familie ihren sittlichen Zweck nach den genannten Richtungen hin, weiß sie allen ihren Gliedern eine Seele, ein Gewissen einzuflößen, das sie beseelt, so ist in ihr schon jenes Urbild verwirklicht.

Von solchen kleineren Gesellungen wird die Beseelung ausgehen müssen, um dann immer weitere Kreise zu durchdringen. Je größer dieselben werden, um so mehr wächst allerdings die Schwierigkeit für die Beseelung. In den kleineren Kreisen kann die Gesellschaft eher zur Reinheit und Stärke des sittlichen Geistes gelangen, weil weniger Hindernisse für die Durchdringung zu überwinden sind und eine gleichmäßigere Leichtigkeit der Mitteilung und des Verständnisses gegeben ist. Die kleinen Kreise erscheinen daher als eine Vorschule für den Dienst in den größeren und eine Vorbedingung für die sittliche Durchdringung der größeren. Diese setzen sich am besten aus kleineren zusammen, in denen derselbe Geist lebt. Die kleineren verschmelzen sodann zu einer höheren Einheit und bilden so eine erweiterte Gesellschaft, nachdem die Hindernisse beseitigt sind, die der Verschmelzung und Durchdringung in einem allgemeinen Geiste entgegen gestanden haben.

Nur auf solche Weise können z. B. auch Teile eines und desselben Volkes zur staatlichen Vereinigung übergehen. Durch gewaltsame Mittel des Zwangs läßt sich nichts erreichen. So wurde 1871 mühelos erreicht in Deutschland, was 1848 nicht möglich war, weil damals in den einzelnen Teilganzen noch nicht der gemeinsame Geist, welcher für einen ethischen und politischen Gesamtorganismus nötig ist, lebte. Durch bloße Ausdehnung der äußeren Grenzen und durch das Einschließen von Menschenmassen in einen künstlichen Verfassungsmechanismus wird für den Geist der beseelten Gesellschaft nichts gewonnen. (Napoleon I.) Auf die rechte Bahn der gesellschaftlichen Entwicklung wird ein größeres wie kleineres Ganze immer nur dann gebracht, wenn das Streben darauf hingeht, daß die vorhandenen Gegensätze ausgeglichen, auseinander liegende Meinungen einander genähert, trennende Vorurteile weggeräumt, die wirklichen Einheitspunkte hervorgehoben werden, wobei auf das allgemeine Bedürfnis und auf die Notwendigkeit größerer und umfassenderer Durchdringung hingewiesen wird.

Aber all dies ist — wie schon gesagt — zunächst in kleinen

Kreisen weit eher möglich, als in großen, umfassenden. Legen wir den idealen Maßstab z. B. an den heutigen Staat, wie er in Wirklichkeit sich gestaltet, an, so wird jeder leicht erkennen, wie weit dieser noch von dem Idealbild entfernt ist, während die von den Aposteln eingerichtete christliche Urgemeinde demselben sehr nahe stand, da sie ja in dem kleinen Kreis nur das Reich Gottes vor Augen hatte und in ihrer ursprünglichen Einfalt von irdischen Machtgelüsten gänzlich frei war.

Denken wir aber endlich auch daran, daß die Völker auf Erden unter sich eine beseelte Gesellschaft bilden können. Hier wird der Abstand von dem Idealbild geradezu ein ungeheurer. Blicken wir nur auf das eine, daß die materielle Wohlfahrt aller eine gemeinsame Angelegenheit bilden, und daß die einzelnen Verwaltungssysteme sich miteinander verbinden müßten! Wie schwer ist in diesen Punkten die Vereinigung — wie macht sich hier, wo es sich um materielle Interessen handelt, der Egoismus der Völker geltend! Ansätze im allgemeinen sind allerdings hier und da vorhanden: Staatsverträge bei Verfolgung von Verbrechen; Verabredungen in Bezug auf Pflege der Verwundeten im Kriege; Handelsverträge — Verkehrserleichterungen, Weltpostverein — alles dies nach der Seite der Verwaltung hin.

Weit eher leitet das Kultursystem eine Verbindung ein. Recht, Vergeltung, Verwaltung halten sich naturgemäß zunächst in den Schranken, die ihnen durch den einzelnen Staat und die Stammesverhältnisse gezogen sind — die Kultur knüpft die weitesten Verbindungen an, bringt die verschiedenartigsten Völker und Staaten in Zusammenhang, sie nimmt eine kosmopolitische Tendenz im besten Sinne an. So ließe sich die Verschmelzung am ehesten durch das Kultursystem anbahnen. Wissenschaft, klassische Literatur, Kunst, wahre Religion und lautere Lebenssitte können und sollen ein Gemeingut aller gebildeten Menschen ausmachen. Die geistig und sittlich Gebildeten aller Zungen und aller Zonen können eine große Familie bilden, ob sie auch Länder und Meere scheiden.

Denken wir uns diese Familie der Edleren, der Besseren, der Einsichtigeren immer mehr wachsend, immer weitere Kreise durchdringend, so könnte dereinst, wenn auch nach Jahrtausenden, lebenspendende Beseelung die ganze Menschheit umschließen. Dann wäre das Reich Gottes auf Erden eingekehrt und in Wahrheit das goldene Zeitalter angebrochen. Wie die Seele im physischen Leibe des Individuums lebt und wirkt und alle bewußten Bewegungen leitet, so würden die einzelnen Glieder der großen Gesellschaft von einem Geiste bewegt werden, dem keiner sich eigen, auch keiner sich fremd fühlt, den alle ansehen wie eine Seele, die in ihnen allen, in ihrer Gesamtheit lebt. Der Geist, die Seele der Gesellschaft ist aber das ideale Gedanken- und Willensleben, das ist das Ideal eines Gemeinwesens nach all seinen verschiedenen Seiten hin, das im gesamten Bewußtsein lebt. Es ist dies die praktische Vernunft, die allen Gesellschaftsgliedern vorleuchtet und sie bei allen Bestrebungen leitet, das gesamte Gewissen, das über den Verhältnissen des Gemeinwesens und seiner Glieder schwebt, woran diese Verhältnisse als an ihrem Maßstab gemessen werden.

In dieser Hingabe an den Gesamtgeist ist die Forderung für den einzelnen eingeschlossen, von allen Gedanken, Zielen, Neigungen, Liebhabereien abzusehen, die den idealen Zwecken der Gesamtheit widerstreiten.

So bedeutet der einzelne also nichts gegenüber den gesellschaftlichen Ideen? Soll er ganz in ihnen aufgehen, soll er nur mit ihren Gedanken und den von ihnen ausgehenden Bestrebungen sich beschäftigen?

So ist es nicht. Die gesellschaftlichen Ideen heben das Recht des individuellen Lebens nicht auf; sie stellen als absolute Forderung nur dies auf, daß das individuelle Leben nicht mit ihnen in Streit gerate. Alles Besondere und Individuelle lassen sie frei gewähren; sie setzen ja nichts fest über das, was bloß den einzelnen angeht, seine Ansichten, Beschäftigungen, Genießungen und Bestrebungen. Die gesellschaftlichen Ideen nehmen den einzelnen

nicht ausschließlich in Anspruch; ihm gelten ja auch die ursprünglichen Ideen. Beiden Arten von Ideen muß er zu genügen suchen. Die Würde eines jeden ist abhängig von der Hingabe an beide Gruppen von Ideen, so gewiß jeder als Individuum für sich und als Glied der Gesellschaft lebt und wirkt.

Der einzelne kann nun höher oder niedriger stehen als die ethische Bildung, die in der Gesamtheit verbreitet ist. Überragt er diese an Reinheit der Gesinnung, so müssen die Ideen ihn treiben, als beseelende Kraft auf die Gesellschaft zu wirken. Lessing wie Goethe betrachten es als eine Mission der sittlichen Ingenien, durch die Ideale, die sie aufstellen, andere zum schlechthin Vortrefflichen emporzuheben. Steht aber der einzelne niedriger, so muß er sich an höher Gebildete anschließen, an ihren Gedanken und Strebungen teilnehmen und so allmählich aufzusteigen suchen.

So nimmt jeder, wenn man seine gesellschaftliche Bedeutung einer sittlichen Schätzung unterwirft, nach der Größe seines Beitrags für die Gesellschaft in ethischer Beziehung einen höheren oder niederen Rang ein. Diesen Rang darf man aber nicht etwa verwechseln mit seiner äußeren Stellung und seinem gesellschaftlichen Einfluß; noch weniger mit der Auszeichnung, Würden, Titel, Orden. Der ethische Rang ist unabhängig von all diesen Äußerlichkeiten. Überall und in jeder Stellung kann man Ausgezeichnetes für die Beseelung der Gesellschaft leisten. Auch in niedrigster Stellung kann der einzelne ethisch genommen einen hohen Rang einnehmen. Das gewährt dem einzelnen eine innere Genugtuung, die höher steht, als äußere Auszeichnung. Freilich sollte keine Differenz stattfinden zwischen dem ethischen Rang und der äußern Stellung. Der ethische Wert und der gesellschaftliche Rang sollten sich decken. Der Gesamtwert des einzelnen sollte in genauer Angemessenheit zu dem Maß seiner wahren Bedeutung für die Gesellschaft geschätzt werden. Bei einer niedrig stehenden Gesellschaft ist es umgekehrt. Äußere Stellung allein ist maßgebend und bestimmt den Gesamtwert. Wo dies der Fall, da tritt ein Zeichen des Mangels an Beseelung uns

entgegen. Wie jeder ein deutliches Bewußtsein haben muß von der Notwendigkeit seiner Leistung für die Gesamtheit und in dem rechten Ehrgefühl die wirkliche Bedeutung derselben sich kundgibt — so sollte die Gesellschaft auch die persönliche Leistung — gleichviel an welcher Stelle der nationalen Arbeit sie geschieht — mit der rechten gesellschaftlichen Schätzung umgeben. So verlangt es die Idee der beseelten Gesellschaft.

Diese Idee steht, ebenso wie die der inneren Freiheit für die Einzelentwicklung, am Schlusse der Gesamt-Entwicklung. In dieser können wir drei Hauptstufen unterscheiden:

1. Die unterste Stufe, auf der die Macht,
2. die mittlere, auf der das Recht,
3. die höchste, auf der die Freiheit herrscht.

Wir können sie auch bezeichnen mit den Namen der Autorität, Legalität, Moralität. Und diese Stufen finden wir ebensogut in der Einzel- wie in der Gesamt-Entwicklung. Der einzelne gehorcht zuerst in blindem Gehorsam der äußern Autorität; dann sieht er die Notwendigkeit einer Gesetzgebung ein und unterwirft sich ihr in willigem Gehorsam; endlich nimmt er die von außen gegebene Gesetzgebung in sein Inneres selbsttätig auf und unterwirft sich ihr in freiem Gehorsam.

Im Zusammenleben der Menschen regierte zuerst die Gewalt, geleitet vom Selbsterhaltungstrieb der Herrschenden. In blindem Gehorsam unterwarf sich der Stamm der Autorität des Gebieters. Die Herrschaft der Gewalt wird dann abgelöst durch das Recht. Es führt sich ein mit der Anerkennung der gegebenen Machtverhältnisse. Diese sucht man durch Gründe zu stützen. Damit verbindet sich eine Ausgleichung aller Zufälligkeiten und Ungerechtigkeiten. Allgemeine Maßstäbe und feste Grundsätze zur Entscheidung der einzelnen Fälle werden gesucht und festgestellt. Damit wird die äußere Ordnung und das legale Verhalten der Gesellschaft gewährleistet.

Der Blick auf die Idee der allgemeinen sogenannten angeborenen Menschenrechte erhebt die Gesellschaft dann auf die Stufe der sittlichen Freiheit. In unserem Volk wird dieser Schritt durch Luther und Kant vollzogen. Letzterer verkündete: Freiheit, sofern sie mit jedes andern Freiheit nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen kann, ist das einzige ursprüngliche, jedem Menschen kraft seiner Menschheit zustehende Recht. Jede Beschränkung der persönlichen Freiheit muß begründet werden; die Freiheit an sich bedarf keiner Motivierung.

Dies Prinzip führt über den Kreis des Rechts hinaus. Daß jeder als freie Person behandelt werden soll, ist eine sittliche Forderung, die in dieser Form nicht zum äußern Gesetz wird. Aber die Freiheit ist keine angeborene, sondern sie muß vielmehr erworben werden. Erklärt man den Menschen zu rasch für frei, wird man ihn hindern, es zu werden. Sobald der Rausch der Begeisterung für die sogenannten angeborenen Menschenrechte vorbei war, sah man auch ein, daß es wenig nützt, dem Menschen den Rang eines freien Wesens einzuräumen, wenn man ihm nicht dazu hilft, daß er es werde.

Hier stellt sich nun das soziale Problem unserer Tage ein. Dasselbe berührt in seiner Vielgestaltigkeit alle Verhältnisse. Es greift ein in Religion, Wissenschaft und Schule, Eigentum, Wirtschaft, Industrie und Handel. Es betrifft nicht eine einzelne Seite des menschlichen Lebens, sondern die vollständige Entwicklung des Lebens der Gesamtheit.

Die Stellung des einzelnen wird gewürdigt im Rahmen des Ganzen. Hier ist dem einzelnen Gelegenheit und Mittel zur Arbeit im Dienst der Kultur angewiesen. Die kulturellen Zwecke umfassen alles, was zur Entwicklung und zum Fortschritt des Ganzen nach Innen wie nach Außen beiträgt. Das Leben und Wirken in der Familie, in der bürgerlichen Gesellschaft, im Staat, in Kunst und Wissenschaft, im Bereich der Industrie wie des Handels dient diesem Zweck.

Indem der einzelne auf diesem Gebiet arbeitet, erkennt er, daß er Glied eines großen Organismus, Bürger in dem sich hervorarbeitenden Reich der beseelten Gesellschaft ist. Er findet sein eigentliches Ich in der Aufgabe, die er innerhalb dieser Entwicklung zu lösen hat. Die Geltung und die Bedeutung der Persönlichkeit beruht auf dem Wert der Interessen, für die sie lebt. Der einzelne behauptet sich und findet Anerkennung dadurch, daß er die Bedeutung dessen dartut, wofür er lebt. Die Persönlichkeit entwickelt sich unter dem Wirken für Anforderungen und Zwecke, die von der wirklichen Welt gestellt werden. Die Wirklichkeit ist also mehr als ein Schauplatz, auf den die einzelnen sich stellen, um ihre Geschicklichkeit zu zeigen.

Die innige Verbindung des einzelnen mit dem Geschlecht, des einzelnen mit der wirklichen Welt ist der Lebensnerv aller gesunden ethischen Betrachtungen. Das Gegenbild bilden die Mönche, die in der ägyptischen Wüste ihre Zeit mit der Bewässerung trockener Stäbe, die in den Sand gesteckt waren, verbrachten. Vom asketischen Standpunkt aus ist es allerdings gleichgültig, ob man an der Umgestaltung der Zeit mitarbeitet, oder ob man einen trockenen Stab begießt.

Wir dagegen sagen: die ethische Persönlichkeit und die ethische Gesamtverfassung entwickeln sich durch- und miteinander. Die Arbeit im Dienste der Aufgaben — und umgekehrt die Aufgaben selbst haben direkt oder indirekt die Entwicklung des persönlichen Daseins und die Gestaltung der Gesamtheit zu ihrem Inhalt. Als höchste ethische Ideen haben wir die Idee der innern Freiheit und der beseelten Gesellschaft, als eines Reiches ethischer Persönlichkeiten, kennen gelernt. Sie sind nicht die Frucht willkürlicher Spekulation, sondern Ideale, die sich im Lauf der Entwicklung gebildet haben, indem der Gedanke auf künstlerische Weise die Elemente zum Bilde des Vollkommenen aus der Wirklichkeit holte, von allem Unvollkommenen abstrahierend. Diesem Ideal sich anzunähern ist Aufgabe der fortschreitenden Entwicklung.

Auf Grund der gegebenen Umrißzeichnung der sittlichen Ideen, sowohl der individuellen wie der gesellschaftlichen, läßt sich nun für das

Erziehungsziel

eine bestimmte Formulierung aufstellen.

Dabei möchten wir noch einmal daran erinnern, daß die Erziehung ihrem Wesen nach zunächst sich auf Einzelpersönlichkeiten erstreckt. Lebendige Menschen sind es, die den Gegenstand ihrer Tätigkeit bilden. So rückt das Personalprinzip in den Mittelpunkt, das vor allem auch von der Schulerziehung als leitender Gedanke aufgenommen werden muß, wenn sie nicht in eine soziale Massenmühle ausarten soll. Gerade da, wo auf die Entwicklung und Pflege sozialen Gemeingeistes der größte Wert gelegt wird, muß der Weg durch die Stärkung der Persönlichkeitswerte des einzelnen hindurch gelegt werden.

Wir gedenken dabei folgender Tatsache. Das Geistesleben bildet keinen bloßen Anhang der Natur, auch keinen bloßen Ausfluß des sozialen Lebens, sondern stellt die eigentümliche Art eines Seins dar, das nicht nur Sammelpunkt der von außen kommenden Eindrücke ist, sondern eine schöpferische und umwandelnde Kraft besitzt, um Innen- und Außenleben auf eine höhere Daseinsstufe hinaufzuheben. (11)

Dies geschieht am ehesten da, wo das Idealbild der Persönlichkeit festen Boden gefaßt hat. Dieses Ideal setzt sich zusammen aus den sittlichen Ideen, die wir kennen gelernt haben. Sie besitzen einen absoluten, über alles Vergängliche hinausliegenden Wert. Verbunden in der Einheit des sittlichen Bewußtseins machen sie in ihrer Gesamtheit das Ideal der Persönlichkeit aus. Sie treten dann nicht bloß vereinzelt hervor, sondern durchdringen alle Geistes- und Gemütszustände. Sie beherrschen die leitenden Grundsätze und die davon ausgehenden Willensregungen. An jeder Äußerung, an jeder Handlung ist dann derselbe Mensch zu erkennen. In allen Lagen

des Lebens erscheint er als dieselbe charaktervolle Persönlichkeit. Wo eine beharrliche Übereinstimmung der Person mit der Gesamtheit der sittlichen Ideen stattfindet, da sprechen wir von Charakter. In dem Geistesleben des Menschen, das ein charaktervolles Gepräge angenommen hat, beherrscht die sittliche Wirksamkeit in Verbindung mit der logischen und ästhetischen die bloß mechanischen Vorgänge des Seelenlebens. Damit ist die bedeutsamste und höchste Stufe menschlicher Bildsamkeit erreicht, die wir in dem einen Wort Charakter zusammenfassen können. Der Charakter ist ununterbrochen darauf bedacht, sein tatsächliches Wollen dem idealen Wollen, das von den sittlichen Ideen gefordert wird, entsprechend zu gestalten, und immer prüft er, ob all sein Wollen aus Liebe zur Sittlichkeit getrieben worden, und ob er immer soviel Sittliches getan habe, als die Ideen geboten oder zuließen. Herbart drückte diese Gedanken in dem Satze aus: »Daß die Ideen des Rechten und Guten in aller ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller andern Willkür — das und nichts minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung.«

Herbart knüpfte auch hierin an Kant an, der zuerst eine scharfe Grenze zwischen physischem und moralischem Charakter gezogen hat. Charakter schlechthin ist nach ihm nur dieser; jener, Naturell und Temperament umfassend, zeigt an, was sich aus dem Menschen machen läßt, der eigentliche Charakter hingegen, was er aus sich selbst zu machen bereit ist. Wenn Kant im Begriffe des Charakters die Selbsttätigkeit des Menschen besonders betont, so führt dies in die Frage der Methode hinüber. Hierauf werden wir später zurückkommen. Hier halten wir fest an der Formulierung des Erziehungszieles, das den kürzesten Ausdruck im Begriff des Charakters findet. (12)

Damit haben wir ein Ziel gewonnen, das den Menschen über alle Standesunterschiede, über alle Berufe und Stellungen in ein

Reich hinaufhebt, in dem alle bei größter Verschiedenheit doch ebenbürtig sind. Ob Minister oder Tagelöhner — in der sittlichen Gesinnung können sich beide finden. Der Beruf bleibt tief unter ihnen. Die höhere Bestimmung des persönlichen Innenlebens überflügelt ihn. In diesem vollzieht sich die innigste Verbindung des Individuums mit einer idealen Weltanschauung.

Darin liegt etwas sozial ungemein Versöhnendes. Alle Volksgenossen, die etwas von dieser inneren Erhebung spüren, fühlen sich damit nahegerückt trotz weiten äußeren Abstandes in ihren Lebensstellungen und in ihren Lebensbedingungen. Im Charakter, der zu dem Gefühlsleben des Menschen die innigsten Beziehungen besitzt, tritt das rein Menschliche gegenüber allen Zutaten, die von der Zivilisation herzugebracht sind, am kräftigsten hervor. Damit erhebt der Charakter sich über alle sonstige menschliche Bildung. Er allein hält im Leben Stand; er bringt Klarheit in alle Verworrenheit, Festigkeit in alle Unsicherheit und Vertrauen in alle Zukunft. Der Primat des sittlichen Willens im Zentrum der sittlich vernünftigen Persönlichkeit ist der Felsen, an dem sich alle Wogen des Lebens brechen müssen.

Der Charakter steht vor allem höher als alle intellektuelle Kultur. Denn diese kann verbunden sein mit gemeiner Gesinnung, mit verächtlicher Kriecherei vor den Großen und mit Hartherzigkeit gegen die Geringen. »Sie betonen den Respekt vor gelehrten Männern, schrieb Perthes einem Freunde (Perthes Leben II, 217). Ich sage Amen! Aber vergessen Sie doch nicht, daß Geistesgröße, Gedankengröße, Gedankentiefe, Erkenntnis des Erhabenen, Weltkenntnis, Takt und Energie im Handeln, Rechtlichkeit und Liebenswürdigkeit — daß dies alles einem Manne fehlen kann, der trotzdem sehr gelehrt ist.« Wir fügen hinzu, es kann jemand sehr hochstehen in Wissenschaft und Kunst, aber an Reinheit der Gesinnung, an Rechtschaffenheit und Wahrhaftigkeit hinter manchem armen und unwissenden Bauern zurückbleiben. Daher konnte Walter Scott sagen: »Wir werden unsern wirklichen Beruf und Bestimmung nie fühlen und

achten lernen, ehe wir uns selbst nicht lehren im Vergleich zur Bildung des Herzens alles für eitel zu erachten.« (Lockhart, Leben W. Scotts.) Auch Goethe läßt seinen Wilhelm Meister in den Wunsch ausbrechen, der alles umfaßt: Große Gedanken und ein reines Herz. Und welch ein tiefer Sinn liegt in dem Wort: Gott siehet das Herz an. Damit soll doch wohl vor allem gesagt sein, daß der Wert eines Menschen nicht nach dem Grade religiöser Erregbarkeit, sondern nach seiner sittlichen Tüchtigkeit gemessen werden soll.

Noch weniger als intellektuelle Kultur steht der Reichtum in notwendiger Verbindung mit Charaktergröße. Ja nicht selten ist er ein Feind der guten Gesinnung, die Ursache der Verderbtheit und Erniedrigung des Charakters. Viele unter den Reichen fühlen in ihrem Reichtum keine Verpflichtung, von ihrem Besitz der Gesamtheit ein Teil zurückzugeben, in welcher Form es immer sei. Sie stehen zumeist unter der Herrschaft ihres Geldes, das sie geradezu zwingt, immer mehr zu erwerben und Gut auf Gut zu häufen! Dagegen ist Armut mit dem Charakter in seiner höchsten Art wohl vereinbar. Allerdings ist auch Armut, sofern sie abhängig macht, gefährlich für den Charakter. Die Alten sagten: Wird jemand Sklave, so verliert er die Hälfte seines sittlichen Wertes. Aber es steht doch fest: es kann einer unter allen Umständen nichts als seinen Fleiß, sein Streben, seine Mäßigkeit und Rechtschaffenheit besitzen und dabei doch auf der höchsten Stufe der Menschheit stehen. Hierdurch erhält das schöne Wort: Vor Gott sind alle Menschen gleich, seine tiefe Bedeutung. Und ein Glück, daß es so ist; daß die Begriffe arm und schlecht, reich und gut sich nicht decken. Niemand ist verpflichtet, klug und reich zu sein; aber jeder ist verpflichtet, gut zu sein. Dieser Forderung kann sich niemand entziehen; es ist die höchste Lebensaufgabe eines Menschen, sein Inneres so zu gestalten, daß man ihm einen sittlichen Charakter zusprechen muß.

In ihm tritt das höchste und schönste Gepräge menschlichen

Daseins uns entgegen. Deshalb ist in ihm das denkbar höchste Erziehungsziel eingeschlossen, das durch keine andere Formulierung überboten werden kann.

Es bedeutet dieses Ziel das Höchste für die innere Verfassung des Einzellebens, aber damit zugleich das Wirksamste für die Gestaltung der Gemeinschaftsordnung mit ihren verschiedenen Formen in religiöser, sozialer und politischer Hinsicht. Individuale und soziale Betrachtungsweise fließen im Begriff des Charakters zusammen, allerdings so, daß solange Persönlichkeiten Träger des kulturellen Fortschritts sind, auch die innere Gestaltung dieser Persönlichkeiten für die Erziehung der maßgebende Gedanke bleibt.

Damit verfällt unsere Pädagogik keineswegs einer einseitig individualistischen Betrachtungsweise, wie man vielleicht annehmen könnte. Denn im Begriff des Charakters ist die soziale Seite in bedeutsamer Weise eingeschlossen. Zu ihm gehört Handeln, Tätigsein in der Welt, Eingreifen in die Umgebung zwecks Umgestaltung und Neubildung der menschlichen Gemeinschaftsordnungen. Das Zurückgezogensein von der geräuschvollen Bühne des Lebens, die beschauliche Stille innerhalb der Klostermauern ist nicht das Ideal des Charakters. Dieses liegt mitten in der Gegenwartsarbeit darin. Daß diese nicht in plan- und ziellosem Hin- und Herschwanken sich verliere und die Kräfte nutzlos verbrauche, dafür muß die sittliche Grundstimmung der vernünftigen Persönlichkeit sorgen. Sie bewahrt den charaktervollen Menschen davor, daß er urteilslos mit der Masse läuft, daß er ohne weiteres das Gewordene für das Vernünftige hält, daß er Macht vor Recht gelten läßt, daß er sein Leben egoistisch nach den Maximen der Klugheit einrichtet. Weil er Idealbilder des persönlichen- und des Gemeinschaftslebens in seinem Geiste trägt und hegt und pflegt, tritt er auf Grund dieser klar gedachten und tief empfundenen Ziele für die aufsteigende Arbeit im Dienste seines Volkes ein je nach seiner Stellung und nach seiner Kraft. Auf solche Weise wird die Volksentwicklung selbst am besten gesichert. Denn die schöpferischen Mächte liegen nicht in der Masse,

die kein Massengehirn als Träger einer Massenseele besitzt, sondern in den Einzelpersönlichkeiten, die aus einer unsichtbaren Welt ihre Kräfte schöpfen. Aber sie brauchen zur Betätigung eine Umwelt, von der sie vielfach angeregt, getrieben und gefördert werden. Einzelwesen und Gesellschaft bilden keine Gegensätze, sondern stehen in steter Wechselwirkung.

Die Gesamtheit wird am besten da gefördert, wo eine Mehrheit ideal gerichteter Menschen die Führung besitzen, die ausgerüstet mit allen weltlichen Mitteln bestimmte Ziele vor sich sehen, denen sie die Masse und ihre Ordnungen zuführen wollen. Die Erziehung kann deshalb auch für die Gemeinschaft nichts Höheres leisten, als wenn sie die Bildung solcher idealer Naturen als höchstes Ziel sich vornimmt. Wirft sie das jeweilige in der Gesellschaft herrschende Ethos zum Muster auf und leitet daraus das Erziehungsziel ab, so erleichtert sie sich wohl ihr Geschäft, aber da das Ethos oft sehr weit vom Ideal abliegt, erniedrigt sie ihre Arbeit und verzichtet auf den Fortschritt.

Der Entwicklungsgedanke im Sinne eines aufsteigenden Fortschritts aber beherrscht, wie wir gesehen haben, unsere gesamte Betrachtung. Von hier aus erhält das Erziehungswesen erst seinen tieferen Sinn und seine notwendige Stellung im Ganzen.

Dahin führt uns auch folgende Erwägung.

Der Mensch ist einerseits ein erkennendes, andrerseits ein wollendes Wesen. In letzterem liegt der Schwerpunkt. Denn im Erkennen ist der Mensch gebunden; nur zu bald ist er an die Grenzen seines Wissens gelangt. Das bekannte »ignoramus« gilt für ihn in vollem Maße; und auch das »ignorabimus« besteht heute noch zu vollem Rechte, ja mehr als je. Denn je tiefer die Naturwissenschaften in die geheimnisvollen Fäden eindringen, die das Weltall zusammenschließen, um so mehr Rätsel türmen sich vor dem forschenden Blick auf, so daß das Faustische Wort

> Und sehe, daß wir nichts wissen können,
> Das will mir schier das Herz verbrennen —

wohl noch auf lange seine Wahrheit behalten wird.

Ganz anders liegt die Sache auf der Seite des Wollens. Nicht als ob wir hier in schrankenloser Willkür vorgehen könnten; auch hier sind wir gebunden, teils an die Natur der Dinge und ihren gesetzmäßigen Verlauf, teils an Normen, die wir wählen und anerkennen, um an ihnen unser Handeln zu orientieren. Und doch liegt hier unsere Freiheit. Den Naturgesetzen sind wir unterworfen; wir können nicht das geringste an ihnen ändern; wir haben einfach zu gehorchen. Den Sittengesetzen gehorchen wir zwar auch, aber — und hierin liegt der Unterschied — in freiwilligem Gehorsam. Wir Menschen geben uns diese Gesetze selbst, und wir unterwerfen uns ihnen selbst. Hier sind wir autonom. Allerdings rücken wir die sittlichen Normen in eine mächtigere Instanz, in den Willen Gottes, hinein, um ihnen eine höhere Sanktion zu verleihen, und wir haben eine Berechtigung hierzu, weil die Frage nach dem letzten Ursprung der sittlichen Gefühle nicht restlos aufgeht. Aber wenn auch eine intelligible Welt in die moralische Entwicklung in unfaßbarer Weise hineinspielt, so ist uns doch ein weiter Wirkungskreis für unser Wollen und Handeln gegeben, in dem unser Wille sich betätigen kann. Den Weltlauf zu regulieren geht über unsere Kraft. Unser Leben aber und das der Gesellschaft zu beeinflussen, liegt in unserem Bereich. Unser Wille ist hier nicht machtlos. Er sieht Ziele und Wege vor sich, um unser Dasein in bestimmte Richtungen zu zwingen.

Hierin liegt die Befriedigung unseres Lebens, das nach Herkunft und Hingang in Dunkel gehüllt ist. Trotz der vielfachen Gebundenheit eröffnet sich hier für uns ein Reich der Freiheit. Damit erheben wir uns über die Wirklichkeit und schaffen eine Welt des Sollens, die sich ebenfalls kraft unseres Willens in ein Sein umwandeln kann.

Aber dazu gehören Charaktere, Vollmenschen, die die soziale Welt bewegen können. Wiederum fällt der Blick auf die Erziehung, die damit ein klar umrissenes hohes Ziel erhält.

Die Frage ist nur, ob sie es zu verwirklichen vermag. Ehe

wir uns diesem Problem zuwenden, sei am Schlusse dieses Abschnittes noch eines wichtigen Einwandes gedacht, an dem wir nicht vorübergehen dürfen.

Er betrifft die Frage nach der

religiösen Grundlegung des Erziehungszieles.

Wir haben, wie aus dem Vorstehenden ersichtlich ist, das Erziehungsziel vom moralischen Boden aus zu bestimmen versucht. Deshalb sind wir auf den Einwand gefaßt, ob denn die religiösen Mächte des Menschenlebens in der Erziehung beiseite gelassen werden sollen; ob man es nicht als peinliche Lücke empfinden müßte, wenn das Erziehungsziel ohne Beziehung auf die religiöse Seite der Menschennatur festgelegt würde.

Hierauf antworten wir, daß es allerdings eine starke Unterlassung wäre, wollten wir an der Bedeutung des religiösen Faktors im Menschenleben achtlos vorübergehen, indem wir allein auf den moralischen Standpunkt uns stützen. Denn es bedarf keines Nachweises, daß die Religion allein Antwort auf die letzten Fragen zu geben und somit unsere Weltanschauung und Lebensauffassung zu einem einheitlichen Abschluß zu bringen vermag. Wer in der Erziehung auf diesen Abschluß verzichtet, hält vor den letzten Fragen inne, gibt Kenntnisse ohne inneren durchgreifenden Zusammenhang, vernachlässigt die Beeinflussung des religiösen Gefühls, das auf eine Antwort nach den letzten Gründen lechzt, und zieht sich damit vom innersten Kern der Charakterbildung zurück.

Das kann nach dem Dargelegten unser Standpunkt nicht sein, der seinen Schwerpunkt in der Persönlichkeit sieht. Das Tiefste und Zarteste, was diese besitzt, ist die religiöse Grundwurzel unseres Daseins, die in das Unnennbare und Ewige hineingepfahlt ist. Davon absehen kann nur der, der in allem, was ist, nur dumpfe, einem blinden Mechanismus gehorchende Materie sieht. Wer dagegen

von der Tatsache des Bewußtseins ausgehend zur Annahme eines teleologischen Charakters der Gesamt-Entwicklung geführt wird, wer weiß, daß ohne Teleologie, die im Universum sich zur Harmonie durchzusetzen sucht, das Ganze in einen wüsten Haufen von Zufälligkeiten zerfällt, der muß notwendig zu einer religiösen Welt- und Lebensauffassung geführt werden. Und wenn wir auch eine moralische Entwicklung annehmen, die auf natürliche Weise innerhalb der menschlichen Gesellungen entstanden durch menschliche Anstrengungen zu höheren Stufen fortgeführt worden ist, so wissen wir doch, daß ganz restlos diese Entwicklung nicht aufgeht. Auch hier sind die ersten Anfänge in undurchdringliches Dunkel gehüllt. Vom Bewußtlosen und Triebartigen ins Bewußte und Willenmäßige, welch ein weiter Weg und mühseliger Aufstieg! Und warum mußten wir Menschen unter allen Geschöpfen diesen Gang antreten? Wir können uns nicht dem Gedanken entziehen, daß eine höhere Macht in Verbindung mit dem menschlichen Streben und Arbeiten und Vorwärtsringen steht, und daß wir in der Hingabe an diesen Gedanken erst tieferes Verständnis für das Menschenleben und innere Ruhe und Frieden gewinnen.

Und nicht dies allein. Die religiöse Überzeugung vermag auch dem sittlichen Streben die wirksamste Stütze zu geben. Diese Tatsache muß vor allem von der Erziehung beherzigt werden.

Wo ein Nachlassen im sittlichen Streben, ein Müdewerden der moralischen Spannkräfte in uns eintritt, da vermag der religiöse Glaube den Wankenden zu stützen, den Kraftlosen zu ermutigen und aufzurichten.

Denken wir an Jesus von Nazareth, an die christlichen Märtyrer, an Martin Luther. Lieber den Tod, sagten sie, als Abfall von dem Ewigen, der das Gute will und unser Lebensquell ist. Sie zeigen uns, was Überzeugungstreue heißt, die in Gott ruht, und was sie bedeutet für das Menschenleben.

In der Welt gibt es Böses und Gutes in mannigfachen Formen und Wandlungen. Das absolut Gute soll unbedingt sein. Daß es

sich durchsetzen könne, daß es den Sieg erhalte, setzt den Glauben an eine moralische Weltordnung voraus, die auch das Gute will. Die Sicherheit der Überzeugung, daß der letzte Weltgrund geistig-sittlicher Art ist, festigt den Menschen in der Verwirklichung der sittlichen Ziele. Die sittliche Einsicht an sich bedarf nicht der religiösen Erkenntnis, wo es aber auf sittliches Handeln ankommt, da bietet sich die Religion als mächtige Stütze an. Das soll indes nicht heißen, daß das Gute nur gut sei, wenn es aus religiösen Motiven geschehe, wenn es von einer göttlichen Sanktion getragen sei. Das Gute trägt seine Würde und seinen Wert in sich. Hier gilt das Wort Luthers: »So etwas wider das natürliche Licht der Vernunft ist, wieviel mehr wird es wider des heiligen Geistes Licht sein!« Auch bei Jesu Aussprüchen und Gleichnisreden wird das Gute eingeführt ohne Rückbeziehung auf religiöse Motive.

Die sittlichen Ideen erhalten ihre Sanktion in der unmittelbaren Gewißheit der Aussprüche unseres Gewissens, aber ihre Kraft holen sie aus einer tieferen Quelle. Und bei allen, die sich nicht zu der Hoheit der Auffassung des christlichen Heldenmutes erheben können, das Gute um des Guten willen zu lieben, werden Gehorsam, Dankbarkeit, Liebe zu Gott wirkungsvolle Antriebe zum Guten werden. Es ist nicht anders wie in menschlichen Verhältnissen. Hier können Liebe und Verehrung zu anderen, die wir in unser Herz eingeschlossen haben, ebenfalls sehr wirksame Unterstützung zur Vollbringung des Guten gewähren. Und so gibt die Liebe zu dem Allgütigen und Allgerechten auch einen verstärkten Antrieb, den Geboten der Sittlichkeit zu folgen. »Der Glaube an ein ewiges und vollkommenes Wesen rechtfertigt und stützt die idealen Anschauungen des Gewissens, vertieft jedes Schuldbewußtsein, stützt jede begründete Hoffnung und hilft dem Willen mit einer richtenden Gottesstimme in allem Schwanken der Versuchungen.« (13)

So greifen Moral und Religion ineinander. Jedes ist ein selbständiges Gebiet für sich. Moral ist nicht Religion und Religion etwas ganz anderes als Moral. Die Moral bezieht sich auf das Zu-

sammenleben mit den Menschen, Religion auf das Zusammenleben mit Gott. Und doch sind beide aufeinander angewiesen und auf Frieden und Einheit angelegt. Die Kraft der Religion muß sich in der Moral erweisen und die Moral die Religion durchdringen. Diese Einheit ist in der Religions- und Sittengeschichte schon dagewesen, nämlich in der Religion und Sittenlehre der Bergpredigt. Sie hat eine gewaltige Kulturarbeit geleistet trotz menschlicher Schwäche und Zersplitterung. Als Ideal ist sie bisher nicht überboten worden, weder durch die buddhistische Moral, noch durch einzelne Moralisten, noch durch die moderne ethische Wissenschaft.

Die in der Religion der Bergpredigt gegebene Einheit von Religion und Moral erhebt den Menschen zu einer einheitlichen Persönlichkeit, macht den Gehorsam gegen das Sittengesetz zur Lust, die Nächstenliebe zum Gottesdienst, eröffnet eine unversiegbare Kraftquelle zur Erfüllung des Guten.

Wer die Religion ablehnt und allein auf das Sittliche sich stützt, kann ohne Zweifel Gutes und Großes leisten. Wer aber Religion und Moral zusammen hat, wird im Kampf ums Dasein der besser Ausgerüstete und also der Siegreichere sein.

In dieser Verbindung gewinnt die Einzelseele die höchste Fülle und Kraft. Sie bewährt sich im ernsten Ringen mit den Widerständen der Welt. Feiges Ausbiegen und Sichverkriechen, wenn Stürme nahen, kindisches Jammern ist ihr fremd. Sie ziert mannhafte, trotzige Freude, ins Leben mit all seinen Widerständen, Übel, Leid, Sünde und Schuld hineinzugehen, um durch Selbsterlebnis zur Selbsterkenntnis zu kommen und zur inneren Freiheit durchzudringen. Im heißen Kampf erhebt sich der innerlich frei Gewordene über den Hedonismus, der das Leben vom Standpunkt des Genießens betrachtet, und über den Evolutionismus, der die Zivilisation fördern will ohne zu fragen warum und wohin. Er nimmt die Welt, wie sie ist, als die beste aller Welten, um von ihr all das zu gewinnen, was seine Seele hinaufheben kann zum Licht.

So siegt der Freie über Übel und Leid; er setzt alles, was von außen kommt, in inneren, sittlichen Gewinn um, er wandelt alles in gesteigerte Aktivität für sich. Da kann der Mensch beweisen, ob er ein Künstler oder nur ein gewöhnlicher Handwerker ist. Der innerlich freie Mensch ist ein Lebenskünstler. Titel, Orden, Würden und alle andern Götzen sind ihm nichts; alles ist ihm das Innenleben seiner Seele. Diese ist zwar durch eine Notwendigkeit, die wir nicht kennen und nur zu ahnen vermögen, in die wundersame sinnliche Welt verflochten, aber sie herrscht über sie. Zwar liegt die Schädeldecke dicht auf dem Gehirn, aber das freie Ich kann hindurch, hat unendliche Kraft, kann hinauf bis zu den Sternen. Es ist in dem Gefühl der inneren Freiheit gesund, helläugig, frohgemut. Es läßt sich nicht knebeln von Menschenmassen; es ist ein hartes, knorriges Einzelgewächs, das unbekümmert um die Ansichten und Meinungen der Masse ein Eigenleben führt, das verankert ist in dem Glauben an Gott, dem tiefsten Quell alles wahrhaft persönlichen, ursprünglichen, ewig-frischen Lebens. (14)

So hebt die religiöse Fundamentierung des Daseins den einzelnen auf die Höhe des Menschentums. Weit hinter ihm liegt die Stufe des Naturmenschen, der blindlings den Regungen und Trieben des Organismus nachgibt; weit auch die Stufe des verständigen Wollens, auf der die Rücksicht auf den eignen Vorteil entscheidet. Allein das vernünftige Wollen, dessen Kraft aus der sittlichen Gesetzgebung stammt, die mit dem Willen des Höchsten übereinstimmend gedacht wird, herrscht im Menschen vor und bestimmt seinen Charakter.

So liegt in unserer Zielsetzung, Herausbildung eines sittlichen Charakters, die religiöse Bezogenheit eingeschlossen. Das Sittliche kann zwar in seinen Grundbegriffen an sich gültig ohne Beziehung auf das höchste Wesen festgestellt werden, aber es erhält für den tätigen Menschen erst die ausdauernde Kraft in Verbindung mit dem Glauben an eine moralische Weltordnung, welche die Möglichkeit des Guten sicher stellt und den endlichen Sieg über das Schlechte gewiß

macht. Der moralische Wille rechnet auf eine ebensolche Weltordnung, in der die Verwirklichung des Guten in dem aufsteigenden Entwicklungsprozeß als Ziel gesetzt ist.

In diesem Sinne vertrat Herbart den Gedanken, daß die Ethik uns die großen Aufgaben der Menschheit zeigen soll und die würdigen Zwecke eines vernunftmäßigen Lebens. Sie kann uns aber nicht die Hoffnung des Gelingens einflößen. Sie überläßt uns dem Zweifel, ob nicht eine übermächtige Naturgewalt uns zerstörend entgegenwirke, ob nicht die Bemühung edler Menschen vergeblich und ihre Begeisterung Unverstand sei, ob der gute Wille nicht zur Torheit werde, sobald er aus dem Kreise unserer Brust hervortritt an das offene Tageslicht und in das Gewühl der menschlichen Strebungen.

Hier nun bedürfen wir im kleinen der Klugheit, im großen der Religion.

Herbart bestimmt also die Stellung der Sittlichkeit zur Religion genau so, wie sie Jesus bestimmt hat. Wenn dieser sagt: »Warum urteilt ihr nicht von euch selbst aus, was das Gerechte ist« (Lukas 12), so bekämpft er damit den Irrtum, daß wir, um das Gute zu erkennen, erst Gott kennen und sein Gebot vernehmen müßten. Ehe wir Gott finden und ihm folgen können, müssen wir das Gute erkannt haben. Die sittliche Erkenntnis ist das erste in aller wahren Religion.

In Übereinstimmung mit diesen Gedanken können wir unser Erziehungsziel nun auch in folgender Fassung wiederfinden:

> »Die Erziehung will den Zögling zu einem wahrhaft guten, für alles Löbliche und Wertvolle empfänglichen und geschickten, zu einem gewissenhaften und aus voller Überzeugung religiösen Menschen bilden.« (15)

Allerdings müssen wir es bei der Grundlegung des Erziehungszieles ablehnen, die Religiosität in einer bestimmten dogmatischen Fassung darzustellen. Wohl könnten wir, wenn gefordert würde, eine konkrete Persönlichkeit, in der unser Ziel zur Verwirklichung

gelangt sei, zu nennen, auf Jesus von Nazareth verweisen, aber wir müssen es ablehnen, die christliche Metaphysik, die durch Majoritätsbeschlüsse der Konzilien zur autoritativen Macht in der christlichen Kirche erhoben wurde, als religiösen Kanon in unser Erziehungsziel hereinzuziehen, ähnlich etwa, wie wir die sittlichen Ideen als moralische Gesetzgebung gekennzeichnet haben. Aber letztere ist für alle Menschen verbindlich, wes Glaubens und wes Stammes sie auch seien. Deshalb fußt die Pädagogik mit Recht in diesem allen gemeinsamen Boden. In der religiösen Fassung aber weichen die Menschen weit voneinander ab. Die Pädagogik kann mit ihrem Erziehungsziel in diese Abweichungen hinein nicht folgen, wenn sie nicht ihre Basis außerordentlich einengen soll. (Vergl. I. Bd. Seite 93 ff.)

Aus diesen Gründen wird es begreiflich erscheinen, warum die Darstellung des Erziehungszieles aus dem sittlichen Bewußtsein heraus vorgenommen und bis zur Verbindung mit allgemeinen religiösen Vorstellungen durchgeführt wurde, die in christlichen Kreisen als grundlegende angesehen werden.

Endlich sei noch darauf hingewiesen, daß wie in dem Begriff des Charakters die religiöse Grundlage eingeschlossen ist, auch die wissenschaftlichen und künstlerischen Interessen selbstverständlich ihren Platz behaupten, da von ihrer Beherrschung die Wirksamkeit der charaktervollen Persönlichkeit bedingt ist. Hiervon kann an dieser Stelle, wo es darauf ankommt, den Kernpunkt des persönlichen Lebens, das Bleibende im Wechsel der Erscheinungen, festzuhalten, abgesehen werden. Es wird in der Lehre vom Ziel des Unterrichts ausführlich davon die Rede sein. Nur dies sei noch bemerkt, daß der voll entwickelte Mensch im Zielpunkt der Erziehungsgedanken steht und daß auch Herders Zeichnung dabei zu ihrem vollen Rechte kommt. Sein Ideal ist der Mensch mit entwickeltem Geschmack, »der das Schöne sieht und fühlt und anbetet, wo es sich findet, in jeder Kunst wie im Schoße der großen Natur, der es unter allen Völkern und Zeitaltern sucht und wo er es auch nur in einer kleinen Spur findet mit Feuer in sich schreibt, der sich also einen

Geist sammelt, groß und reich wie die weite Natur, und fein und richtig wie jede Kunst, unermeßlich wie Völker und Jahrhunderte und doch genau und sicher wie der Zeitpunkt des besten Geschmacks«.

So steht vor dem Auge des Erziehers ein fest umrissenes Idealbild der menschlichen Persönlichkeit. Die Grundzüge in demselben bilden die bleibenden Werte des Menschenlebens, die religiöse, sittliche, wissenschaftliche und künstlerische Kultur. In der Ausgestaltung der einzelnen Züge mögen die Bedürfnisse der Gegenwart ihre Geltung beanspruchen. Daher wechseln die Bildungsideale, sofern sie die Gegenwartswerte in sich fassen. Das Erziehungsideal aber bleibt unverändert. Es hält durch den Wechsel der Zeiten das Unvergängliche des Menschenlebens fest, was den einzelnen an die Ewigkeit bindet.

III. Die Verwirklichung des Erziehungszieles

Wenn das absolut wertvolle Erziehungsziel nun zum Gegenstand des Strebens für den Erzieher werden soll, so muß eine wichtige Einsicht hinzutreten, die Überzeugung, daß dieses Ziel annähernd erreichbar ist. Wie der Sämann die Körner der Erde anvertraut im Vertrauen auf die Naturordnung als Bürgen künftiger Früchte, so wird der Erzieher seine Kräfte in Bewegung setzen im festen Glauben an die Erreichbarkeit des von ihm Gewollten.

Worauf kann sich diese Überzeugung stützen?

Eine viel tausendjährige Erfahrung führt uns die Bildsamkeit der menschlichen Natur deutlich vor Augen. In der Emporentwicklung der Menschheit hat neben anderen Faktoren der Einfluß des mündigen Geschlechts auf die heranwachsende Jugend eine bedeutende Rolle gespielt. Die Tatsache der Bildsamkeit und damit

die Möglichkeit einer Beeinflussung steht also fest. Sie tritt uns bei allen Organismen entgegen, freilich in sehr verschiedener Weise.

Wir kennen den Eingriff des Gärtners in das Leben und die Entwicklung der Pflanze; wir sehen die Ergebnisse dieses planmäßigen auf ein bestimmtes Ziel gerichteten Eingriffes vor uns. Wir gewahren, wie neue Eigenschaften sich bilden, die festgehalten und vererbt werden.

In ähnlicher Weise greift der Mensch in das Leben der Tiere ein. Die wunderbaren Erfolge der Dressur setzen uns oft in Erstaunen bei Zähmung und Abrichtung, um der natürlichen Entwicklung wirksam entgegen zu treten. Allerdings ist dies Bemühen teilweise nur auf die Gegenwart berechnet, von zufälligen Zwecken der Menschen abhängig. Wo aber die Zähmung einsetzt, kommt auch Vergangenheit und Zukunft in Betracht. Auch hier greift der menschliche Wille organisierend in die Welt der Organismen ein. Aber freilich findet er an der Natur derselben, der Pflanzen wie der Tiere, gewisse unübersteigliche Schranken. Und nicht zuletzt da, wo es sich um Erziehung von menschlichen Geschöpfen handelt.

Hier macht sich für den Erzieher ein mächtiger Faktor geltend, der bei der Aufzucht von Pflanzen und Tieren fehlt: der eigene bewußte Wille des zu Beeinflussenden, mit einem Wort die Persönlichkeit dessen, der erzogen werden soll. Pflanzen und Tiere sind unterpersönlich, die Gesellschaft überpersönlich. In der Erziehung aber treffen zwei Persönlichkeiten zusammen: die gewordene des Erziehers und die werdende des Zöglings. Ein Glück, wenn beide in Liebe und Freundschaft sich finden. Ein Mißgeschick, wenn beide gegeneinander streben. Und es kann dies geschehen und geschieht nicht selten. Denn die werdende Persönlichkeit ist keine tabula rasa, auf der der Erzieher einritzen könnte, was ihm beliebte, sondern es ist Tatsache, daß diese Persönlichkeit bereits vielerlei mitbringt, wenn sie unter den Einfluß der Erziehung gestellt wird.

Hierin liegen die Grenzen der Erziehung. Sie bestehen in der Beanlagung, die der einzelne mit auf die Welt bringt und in dem, was das Kind erworben hat, ehe es einer planmäßigen Beeinflussung unterworfen wird. Wie weit die Bildsamkeit gegenüber den durch die Natur und die Umgebung festgelegten Zügen der heranwachsenden Persönlichkeit reiche, dies ist die Frage.

Sie läßt sich nicht in exakter Weise lösen. Daher rührt auch die Verschiedenheit der Antworten, die bisher gegeben worden sind. Sie bewegen sich zwischen den zwei Extremen, zwischen der Annahme einer unbegrenzten Bildsamkeit und der Überzeugung von der Machtlosigkeit der erzieherischen Einflüsse. Hierüber ist bereits im ersten Band, Seite 8 ff. gesprochen worden. (16)

Im allgemeinen konnte darauf verwiesen werden, daß der Einfluß der Erziehung nicht nach den geistig Minderwertigen zu messen ist, denn noch nie ist es einem Erzieher gelungen, natürliche Stumpfheit in geistige Leistungsfähigkeit zu verwandeln. Ebensowenig können wir bei denen viel erhoffen, die eine so kraftvolle persönliche Eigenart als Gottesgeschenk mitbringen, daß die Erziehung allenfalls abzuhalten, aber wenig zu geben vermag. Die große mittlere Masse dagegen, die zwischen diesen beiden Gruppen liegt, bietet der Erziehung eine erfolgreiche Aufgabe. Hier kann sie in der Tat Triumphe im kleinen feiern, teils die natürliche Beanlagung benutzend, teils sie bekämpfend, je nachdem sie auf der Linie des angestrebten Erziehungszieles liegt.

Damit treten wir der Frage der Beanlagung näher, die uns mitten in die Psychologie hineinführt, während die Frage nach dem Erziehungsziel zur Heranziehung der Ethik nötigte.

Denn sobald man dem Wesen der natürlichen Mitgift, die man als Anlage bezeichnen kann, näher tritt, sieht man sich vor die Untersuchung über das Geheimnis der Seele in Verbindung mit dem Körper gestellt. Und wie der Erzieher einen Standpunkt unter den ethischen Auffassungen suchen und sich sicher stellen muß, so auch

unter den psychologischen Ansichten der Philosophen und Naturforscher.

Es erscheint daher hier ebenso geboten, die hauptsächlichsten Betrachtungsweisen zu durchlaufen, wie es innerhalb des ethischen Gebietes geschehen ist. Während wir aber hier zu gesicherten Forderungen gelangen konnten, die aus der Geschichte des menschlichen Gemeinschaftslebens abgeleitet im sittlichen Bewußtsein, in den Forderungen der praktischen Vernunft festen Boden erhielten, bleiben wir in Bezug auf das Wesen unserer Seele in ihrem Verhältnis zum Körper trotz vielhundertjähriger Denkversuche ganz im Ungewissen. Es denkt, es fühlt, es will in uns — aber was ist dieses Es? Wie die See bald in ruhiger Größe daliegt, bald stürmend und schäumend ihre Wellen wirft, so auch unser Inneres, an dessen Stille wir uns erfreuen, unter dessen Stürmen wir leiden. Die Äußerungen dieses Inneren kennen wir sehr gut, aber von ihrem Träger wissen wir so gut wie nichts. So oft auch das »Erkenne dich selbst«, nicht im moralischen, sondern im psychologischen Sinne auf das Innere des Menschen zurückgewandt wurde, so oft haben wir Enttäuschungen erlebt.

Die Lösungsversuche, die der menschliche Geist in Bezug auf sich selbst unternommen hat, lassen sich der deutlichen Übersicht halber in drei Perioden gliedern:

1. Die Periode des naiven Materialismus. Körper und Seele werden nicht unterschieden. Standpunkt der Naturvölker. Standpunkt des Kindes.

2. Herrschaft des Dualismus. Körper und Seele zwei voneinander grundverschiedene Substanzen. Descartes.

3. Hypothesen des Monismus. Körper und Seele sind wohl verschieden, aber zusammengehörige Erscheinungen einer Grundsubstanz. Von Spinoza bis jetzt.

Diese Gruppierung in drei Perioden bedeutet zugleich einen Fortschritt. Dem Naturmenschen liegt es fern ebenso wie dem Kinde, sein Wesen in Seele und Leib zu zerlegen und jene etwa

als etwas Höheres dem Körper gegenüber zu stellen. Der letztere spielt die Hauptrolle. Die körperlichen Vorzüge werden vor allem geschätzt. Leibesgröße und Muskelkraft sichern den Vorrang. Im Leib wird die ganze Persönlichkeit gesehen. Die räumlich umgrenzte Leibesgestalt ist dem Kinde wie dem Naturmenschen sein Ich.

In eine höhere Auffassung tritt der Mensch ein mit der Selbstbesinnung, in der das Bewußtsein einer grundlegenden Verschiedenheit zwischen dem Geistigen und dem Körperlichen sich geltend macht. Das erstere wird als das eigentliche Wesen, der Leib als dieses Wesens Hülle und Werkzeug betrachtet. Der vernunftlos erscheinenden Bewegung der Dingwelt gegenüber tritt die eigene denkende und Zwecke setzende Regsamkeit bedeutsam hervor. Die Körperlichkeit hat der Mensch mit den Dingen gemeinsam. Was ihn vor diesen auszeichnet, muß ein Neues, ein Höheres, ein Wesen ausgezeichneter Art sein. Die Dinge und Personen schwinden dahin, vergehen und entziehen sich unseren Blicken, aber die Erinnerung an sie bleibt in unserer Seele. Sie ist das eigentlich Wesentliche und Wertgebende. Diese Anschauung verbindet sich nun mit ethischen und religiösen Betrachtungen. Das Seelische ist das Göttliche in uns, das, was uns mit dem Ewigen verbindet, uns über alle Geschöpfe weit hinaushebt und bestimmte Forderungen an unsere Lebensführung stellt.

Somit war die Welt der Erscheinungen zerrissen in zwei Teile: Seele und Leib; Geistiges und Körperliches. Dabei konnte sich aber der in uns lebende Drang nach einheitlicher Erfassung der Welt und ihrer Erscheinungen nicht beruhigen, zumal wir die Einwirkung des Geistes auf den Körper nicht begreifen können.

Mit dem Schein-Monismus des Spinoza beginnt die Reihe der Denkversuche, die auf eine Erklärung des Körperlichen und Seelischen in ihrer Zusammenfassung durch eine höhere Einheit gerichtet sind. Sie werden wirksam unterstützt durch die naturwissenschaftlichen Untersuchungen, durch die Fortschritte in Anatomie und Physiologie, die sich in steigendem Maße den psycho-

logischen Forschungen aufdrängen und Einfluß gewinnen. Aus dieser Richtung erhält der Monismus die stärksten Stützen.

Verfolgen wir in kurzen Umrissen diese Entwicklung, wobei die neueren Anschauungen etwas eingehender betrachtet werden sollen, weil sie für die pädagogische Orientierung in erster Linie in Betracht kommen.

Bei den Griechen hebt die psychologische und physiologische Untersuchung an. Von ihnen gehen, wie auch in anderen Gebieten, die ersten Anregungen aus. In den ältesten Zeiten der griechischen Kultur, etwa 600 v. Chr., wird die Seelenfrage immer nur im Anschluß an Erörterungen über die äußeren Naturerscheinungen behandelt. Die umgebende Natur, das Belebte, das Veränderungen Unterworfene zieht zunächst die Aufmerksamkeit des denkenden Menschen auf sich. Im Zusammenhang mit den Naturanschauungen haben die griechischen Naturphilosophen dann auch die Seelenprozesse berührt. Einmal werden die psychischen Eigentümlichkeiten auf die ungleichartige Zusammensetzung des Blutes zurückgeführt; andere sprachen von Seelenatomen, die immer zwischen je zwei Körperatomen eingefügt sind. Ihnen schrieb man eine besondere Glätte, Feinheit und Abrundung zu. Wieder andere betrachteten die Seele als etwas Luftartiges, das bei der Geburt mit der äußeren Luft in die Lungen eindringt und sich im ganzen Körper verbreitet. Daneben werden auch Beziehungen zum Feuer angenommen.

Bei Plato (360 v. Chr.) und Aristoteles (345 v. Chr.) tritt nun insofern ein Fortschritt ein, als zu einer feineren Unterscheidung der Lebensprozesse vorgedrungen und bestimmte Gruppen seelischer Erscheinungen gebildet werden. So teilt Plato alles Psychische in drei Abteilungen. Die erste enthält das, was der Mensch mit den Tieren gemeinsam hat; die zweite das, wodurch der Mensch mit den Göttern verwandt und unsterblich ist; die dritte das, was Plato für ein Verbindungsglied zwischen den beiden ersten Gruppen hält. Jeder Gruppe legte er ein eigentümliches Prinzip zu Grunde, aus dem die dazu gehörigen Tatsachen herfließen. Das Prinzip der

ersten Gruppe ist von leidenschaftlicher, wilder Natur. Ihm entsprechen die tierischen Triebe und Begierden. Das zweite, dem Göttlichen verwandte Prinzip äußert sich als vernunftmäßiges Denken. Das dritte, zwischen den beiden anderen stehend, ist von doppelter Natur. Es äußert sich als kräftiges Begehren, mutiges Handeln, rastloses Vorwärtsstreben, kann sich aber ebensowohl dem tierischen, als dem vernünftigen Prinzip anschließen und dienstbar machen. Dieser Einteilung entspricht die spätere Unterscheidung zwischen niederen und oberen Vermögen der Seele. So stellt Plato eine Zwischenform zwischen der Vergänglichkeit der Materie und der zeitlosen Konstanz der objektivierten Gattungsbegriffe oder Ideen hin. Auf die Entwicklung der in der Anlage vorhandenen Allgemeinbegriffe ist das Streben der menschlichen Seele gerichtet. Daß sie es kann, verdankt sie ihrer Vernunft, ihrer Präexistenz; mit ihren anderen Teilen, der sinnlichen Begierde und der Willenskraft ist sie im Irdischen verstrickt. Platos Psychologie ist so aufs engste mit seiner Ideenlehre und ihrer ethischen Nutzanwendung verbunden, nur von hier aus verständlich.

Aristoteles hält sich von moralisierenden Betrachtungen ziemlich frei; er nimmt die genetische und vergleichende Methode zu Hilfe und setzt an Stelle der spekulativen die empiristische Untersuchungsweise. Infolge einer genauen Unterscheidung zwischen dem Toten und dem Lebendigen faßte er die das letztere charakterisierenden Eigenschaften, wie sie sich an Pflanzen, Tieren und Menschen zu erkennen geben, in der allgemeinen Vorstellung des Lebens zusammen. Für je eine Eigenschaft, welche das Lebendige charakterisiert, setzte er dann gleichfalls ein Prinzip, welches die dazu gehörigen Lebenserscheinungen bewirkt. Ein solches Lebensprinzip, eine solche Psyche, heißt, solange sie noch nicht beseelend und organisierend tätig ist, eine Dynamis, ein bloß erst als Vermögen existierendes Prinzip. Nach seinem Übergang in Wirksamkeit wird es Energie, d. h. ein als Kraft wirkendes Prinzip genannt. Solcher Prinzipien unterscheidet Aristoteles vier Arten. Die niedrigeren

sind die im Pflanzenreich herrschenden Seelen, welche Ernährung, Wachstum und Fortpflanzung bewirken. Über ihnen stehen die empfindenden und wahrnehmenden Seelen, welche durch ihre aus der rohen Materie heraus gestalteten Organe, Bewegung und Ruhe, Gestalt und Größe, Zahl und Zweck wahrnehmen, dabei auch eine Art von Phantasie, Gedächtnis und Erinnerung besitzen. Als eine dritte Klasse von Prinzipien folgen diejenigen Seelen, welche begehren und verlangen, Bewegungen und Folgen hervorbringen oder zurückhalten. Die beiden letzteren Prinzipien erzeugen in Verbindung mit dem ersteren das im Tierreich herrschende Leben. Die vierte und höchste Stelle nehmen die denkenden Seelen ein. Sie sind von doppelter Natur. Einerseits wird die denkende Seele von den anderen Prinzipien beeinflußt und ist in ihrer Tätigkeit durch sie bedingt. Andrerseits kann sie aber auch rein von sich aus wirken und offenbart sich in diesem Falle praktisch und theoretisch, handelnd und denkend als Vernunft. Der Mensch führt in einem einheitlichen Zusammensein aller vier Prinzipien gleichzeitig ein Pflanzen-, ein Tier- und ein spezifisches Menschenleben.

Diese aristotelische Klassifikation bildet den Ausgangspunkt für die psychologische Theorie der Seelenvermögen, die ja noch heute trotz Herbart nicht überwunden ist. Andrerseits hat Aristoteles durch Entdeckung der Assoziationsgesetze den ersten Grundstein zu einer Theorie des psychischen Geschehens gelegt und der empirischen Psychologie durch seine Beobachtungen über Gedächtnis, Traumbilder, Sinnestäuschungen, Affekte, Leidenschaften, begriffliches Denken usw. wertvolle Unterlagen gegeben.

Daneben laufen die Anfänge physiologischer Annahmen und Untersuchungen her. In den ältesten Zeiten sind die Beziehungen zwischen Gehirn und Seele ganz unbekannt. In den homerischen Gesängen wird die Seele in das Zwerchfell und in das Herz, niemals in den Kopf verlegt. Alkmäon von Croton, ein Zeitgenosse des Pythagoras, soll zuerst ausdrücklich gelehrt haben, daß unser Gehirn Sitz der hauptsächlichsten seelischen Prozesse sei. Sinnestäuschungen,

krankhafte Geisteszustände erklärt er damit, daß das Gehirn zu warm oder zu kalt, zu feucht oder zu trocken sei. Auf Pythagoras wird die Annahme zurückgeführt, daß der denkende Teil der Seele im Gehirn, der fühlende im Herz seinen Sitz habe, eine Annahme, die sich lange erhalten und im gewöhnlichen Sprachgebrauch »Kopf und Herz« noch jetzt anklingt. Die Fortschritte der anatomischen Forschung verbreiteten nach und nach mehr Licht auf das Verhältnis zwischen Seele und Körper. Herophilus (300 v. Chr.) entdeckte die peripherischen Nerven; er unterschied zwischen sensiblen und motorischen, empfindenden und bewegenden Nerven und verfolgte sie bis zum Gehirn. Den Sitz der Seele verlegte er in den sogenannten vierten Ventrikel, einen Hohlraum unterhalb des Kleinhirns gelegen. Ein jüngerer Zeitgenosse des Herophilus, Erasistratus, führte die Denktätigkeit des Menschen auf die stärkere Oberflächenentwicklung, die sogenannten Furchen und Windungen des Gehirns zurück, eine Wahrheit, die zweitausend Jahre später wieder entdeckt und wissenschaftlich bewiesen wurde. (17)

Diese naturwissenschaftlichen Ergebnisse übten aber damals keinen nennenswerten Einfluß auf die allgemeinen Anschauungen aus. Diese standen teils unter dem Eindruck des Aristoteles, teils unter dem der Stoiker. Letztere betrachteten die eingeatmete erwärmte Luft, das Pneuma, nicht nur als Prinzip des Lebens, sondern auch als Prinzip der Seelentätigkeit. Die Seele wurde als ein besonders feines Pneuma aufgefaßt und ihr Sitz in die linke Herzkammer verlegt. An diese Lehre knüpfte der letzte große Anatom und Physiolog des Altertums an, Galen († um 200 n. Chr.). Sein Seelenpneuma sammelt sich aber nicht im Herzen, sondern in den Höhlen des Gehirns. Dabei will er aber nicht entscheiden, ob dies Pneuma die Seele sei, oder nur ihr erstes, unmittelbares Organ.

Die ältere christliche Theologie zeigt hiermit Anknüpfungspunkte auf. Schon im alten Testament begegnet uns nicht selten der Hauch, der Atem als Prinzip der Seelentätigkeit. Auch bei Philo (25 v. Chr.) tritt uns das Pneuma entgegen, aber als etwas

Eigenartiges, das von der Materie verschieden in Beziehung zu Gott gesetzt ist.

Damit wird eine gewaltige Denkumwälzung, die schon von Plato und Aristoteles eingeleitet worden war, fortgeführt und vom Christentum in konsequenter Weise vollzogen. Das Pneuma wird zum Geist und tritt zur Materie in schroffen Gegensatz. Das Christentum kümmert sich nicht um wissenschaftliche Erfassung der Seele, sondern ihm ist das Verhältnis der Einzelseele zu Gott und ihre Erlösung das Wichtigste. Das psychologische Interesse ist von dem religiös-ethischen ganz aufgesogen. An die Stelle der Frage nach der Erkenntnis der Seele tritt die nach ihrer Läuterung.

Daraus wird zugleich erklärlich, wie die anatomische und physiologische Forschung das ganze Mittelalter hindurch ruhte. Die Beziehungen der Seele zum Leibe werden als sekundäre behandelt; die innere Erfahrung bildet den Schwerpunkt. Man leuchtet in die Abgründe der Seele, analysiert sorgfältig alle Gemütszustände, um durch innere Selbsterziehung der göttlichen Vergebung teilhaftig zu werden. Die psychologische Forschung ruht zwar nicht, aber von einem durchgreifenden Fortschritt kann keine Rede sein, weil die kirchliche Metaphysik die Geister beherrscht.

Der religiöse Dualismus, der von ihr gelehrt wird, wird dann von Descartes († 1650) zu einem philosophischen ausgebildet. Leib und Seele sind nach ihm zwei grundverschiedene Substanzen, die nichts miteinander zu tun haben. Der Körper hat eine Grundeigenschaft, die Ausdehnung; der Geist die des Denkens. Die Mannigfaltigkeit der materiellen Erscheinungen hat ihren Grund in räumlichen Lage- und Bewegungsverhältnissen. Das Denken ist eine Eigenschaft der Seele, nicht die Lebenskraft des Leibes. Das leibliche Leben ist ein rein materieller Vorgang. Der Geist ist eine spontane Kraft; in ihm liegen die Gedanken keimartig, die Ideen sind angeboren. Den Tieren geht vernünftiges Denken ab; sie sind seelenlose Maschinen, deren scheinbar geistiges Leben auf materiellen Vorgängen, auf Bewegungen der Materie beruht.

Seinen Lehren folgte die Kritik auf dem Fuße. Wenn das Leben der Tiere auf rein physikalischen Prinzipien beruht, dann ist auch der Mensch ein bloßes Maschinenwesen. Geschieht das, was das klügste Tier tut, von körperlichen Prinzipien aus, dann auch das, was törichte Menschen tun. Gegen die angeborenen Ideen wird der Satz aufgestellt, daß die Seele eine tabula rasa sei, daß nichts im Geiste sich befinde was nicht zuvor in den Sinnen gewesen. Endlich berief man sich auf den Satz, daß Gleiches nur auf Gleiches wirken könne. Der materielle Leib und die immaterielle Seele ständen aber tatsächlich in Wechselwirkung. Wie sei sie denkbar bei der drastischen Gegenüberstellung des Descartes?

Hierauf wurde geantwortet, daß das vereinende Prinzip zwischen Leib und Seele außerhalb liege. Durch wunderbare Eingriffe Gottes werde die Verbindung zwischen den beiden Welten fortwährend hergestellt. Bei Leibniz († 1716) finden wir eine andere Lösung. Der göttliche Künstler hat das Triebwerk aufgezogen, das eine prästabilierte Harmonie darstellt. Die Seele bildet das Zentrum einer Monadenschar, aus denen der Leib zusammengesetzt ist.

Bei Spinoza († 1677) tritt uns dann ein neuer Versuch entgegen, das psychophysische Grundproblem zu lösen. Er lehrt, daß die Zweiheit, materiell Ausgedehntes und Psychisches, Attribute derselben einen Substanz seien, welche Gott oder der Natur zugeschrieben werden. Damit gibt er uns aber nur eine logische Unterordnung unter einen dritten Begriff, der ein reines Wort ist. Seine Metaphysik mit ihrem Parallelismus des Körperlichen und Geistigen stellt nur einen Schein-Monismus dar. Die Doppelreihe der materiellen und psychischen Prozesse bleibt bestehen. Das Störende und Rätselhafte wird zwar durch seine Hypothese gemildert, aber das Problem nicht gelöst.

Nunmehr treten Versuche auf, die mit dem Monismus ernst machen wollen. Auf zwei Wegen wird die Einheit gesucht: einmal wird dem Materiellen, das andere Mal dem Seelischen der Vorrang

zuerkannt. Danach unterscheidet man die Richtung des Materialismus und die des Spiritualismus.

Der neuere Materialismus geht zurück auf die Lehren de la Mettries (1745). Die psychischen Prozesse sind nach ihm Produkte des Gehirns, wie die Bewegungen ein Produkt der Muskeln. Der Unterschied liegt nur darin, daß die feinere Zusammensetzung des Gehirns ein feineres Resultat ergibt. Das geistige Geschehen ist nicht anders wie das physische aus der Bewegung der Materie zu erklären; es ist nur die feinste Bewegungsart. Der Gedanke ist eine Bewegung des Gehirnstoffes, wie die Galle ein Produkt der Leber.

Diese Richtung wird gestützt durch die Arbeiten der Anatomen und Physiologen des 18. Jahrhunderts, die dem Seelen-Organ im Gehirn nachforschten. Kaum einen Teil des Gehirns gibt es, der nicht als Sitz der Seele angesprochen worden wäre, bis Kant hervorhob, daß es an empirischen Daten fehle, um den Ort der seelischen Prozesse innerhalb des Gehirns zu bestimmen. Die Aufgabe, den Sitz der Seele zu bestimmen, führe auf eine unmögliche Größe.

Mit Gall († 1828), dem vielgenannten und oft verspotteten, wurde ein weiterer Fortschritt eingeleitet, da er die Hirnphysiologie auf eine feinere Hirnanatomie gründete mit Hilfe des Experiments, pathologischer Beobachtung und vergleichender Anatomie. Er sah, wie die Großhirnrinde mit ihren Fugen und Windungen in den engsten Beziehungen zu den psychischen Funktionen steht. Und er behielt recht darin, trotz des Widerspruchs der Anatomen und Napoleon I., der Galls Lehren als materialistisch verfolgte und für germanische Träumereien erklärte. Aber nach der wissenschaftlichen Ächtung Galls ruhte die Forschung nicht. 1840 wurden die engen Beziehungen der Großhirnrinde zu den psychischen Vorgängen festgestellt und darnach der Irrtum, als ob alle Teile der Großhirnrinde gleichwertig seien, durch die Lokalisationslehre berichtigt. Jedem Abschnitt der Großhirnrinde kommt eine besondere Beziehung zu ganz bestimmten psychischen Vorgängen zu. Sprach-,

Hör-, Seh-, Bewegungszentren usw. sind an besondere Bezirke gebunden. Ebenso die Erinnerungsbilder und Allgemeinvorstellungen, die Gefühle und Willensakte, wenn auch im einzelnen die Ansichten noch vielfach auseinandergehen, manches als Hypothese angesehen werden muß.

Bei diesen engen Beziehungen zwischen Gehirn und Seele lag der Gedanke nahe, die dualistische Ansicht aufzugeben und unter Verneinung des Seelischen nur eine Grundsubstanz, die Materie, anzunehmen. So viel Anhänger die Lehre des psychologischen Materialismus namentlich unter Naturforschern und Ärzten auch fand, so konnten doch die Schwächen dieser Hypothese nicht lange verborgen bleiben. Man sah ein, daß sie, anstatt geeignete Hilfen für die Lösung des Seelenproblems an die Hand zu geben, vielmehr geeignet war, die Schwierigkeiten zu vermehren. Zunächst wurde hervorgehoben, daß die geistigen Zustände nicht in Bewegungs-Vorgängen bestehen. Der Berliner Naturforscher Du Bois Reymond legte dies in nachdrücklicher Weise klar. In seiner berühmten Abhandlung »Über die Grenzen des Naturerkennens« (Leipzig 1872) vertritt er die Ansicht, daß das Bewußtsein aus seinen materiellen Bedingungen nicht erklärbar ist und daß es der Natur der Dinge nach aus diesen Bedingungen nie erklärbar sein werde. Wäre man dahin gekommen, daß die mit den geistigen Vorgängen der Zeit nach stets, also wohl notwendig damit zusammenfallenden physischen Vorgänge vollkommen durchschaut würden, so wäre dies ein hoher Triumph der Wissenschaft, nämlich wenn wir etwa zu sagen wüßten, daß bei einem bestimmten geistigen Vorgang in bestimmten Ganglienkugeln und Nervenröhren eine bestimmte Bewegung bestimmter Atome stattfinde. Es wäre grenzenlos interessant, wenn wir so mit geistigem Auge in uns hineinblickend die zu einem Rechenexempel gehörige Hirnmechanik sich abspielen sähen wie die Mechanik einer Rechenmaschine, oder wenn wir auch nur wüßten, welcher Tanz von Kohlenstoff, Wasserstoff, Stickstoff, Sauerstoff, Phosphor und anderen Atomen, der Seligkeit musikalischen

Empfindens entspräche. Was aber die geistigen Vorgänge selbst betrifft, so zeige sich, daß sie bei genauester Kenntnis des Seelenorgans uns ganz ebenso unbegreiflich wären, wie jetzt. Im Besitz dieser Kenntnis ständen wir vor ihnen wie heute, als vor einem völlig Unvermittelten. Die höchste, eindringendste Kenntnis des Gehirns enthülle uns nichts als bewußtlose Materie; durch keine zu ersinnende Anordnung oder Bewegung materieller Teilchen aber lasse sich eine Brücke ins Reich des Bewußtseins schlagen. Es sei durchaus und für immer unbegreiflich, daß es einer Anzahl von Kohlenstoff- usw. Atomen nicht sollte gleichgültig sein, wie sie liegen und sich bewegen. Und in keiner Weise sei einzusehen, wie aus ihrem Zusammenwirken das Bewußtsein entstehen könne. Sollte ihre Lagerungs- und Bewegungsweise ihnen nicht gleichgültig sein, so müßte man sie sich nach Art der Monaden schon einzeln mit Bewußtsein ausgestattet denken. Damit wäre aber das Bewußtsein weder überhaupt erklärt, noch für Erklärung des einheitlichen Bewußtseins des Individuums das Mindeste gewonnen. Die vollständige Enträtselung der höchsten Probleme der Körperwelt geben nicht den geringsten Aufschluß über das Zustandekommen auch der niedersten geistigen Vorgänge.

Zu gleichem Resultat kommt auch Wundt. Nach ihm ist die Ansicht durchaus zu verwerfen, die dahin geht, daß, wenn erst eine vollständige Einsicht in die Mechanik unseres Nervensystems gewonnen worden sei, die zugehörige Mechanik unseres Geistes sich von selbst ergeben müßte. Hiernach würde man dann nur jeden Gehirnvorgang in den ihm entsprechenden psychischen Vorgang übertragen müssen. Wo aber, fragt Wundt, soll, nachdem jene ideale Gehirnmechanik wirklich zu stande gekommen, die Gewißheit hergenommen werden, daß irgendein spezieller Gehirnvorgang einem bestimmten psychischen Akt entspricht? Man könne von der Physiologie des Gehirns eine so vollständige Kenntnis wie von dem Mechanismus einer Taschenuhr besitzen und doch nebenbei unsere Vorstellungen und Gefühle in die Leber verlegen. Damit solle

aber nicht gering geachtet werden, was in der neueren Zeit die pathologische Beobachtung an der Hand anatomischer Untersuchung geleistet. Die Beobachtung über die Störung der Sprache bei gewissen Gehirnverletzungen, die rationelle Behandlung der Gehirnpathologie durch die neuere Psychiatrie seien auch psychologisch von unschätzbarer Bedeutung. Aber selbst für den Physiologen und Pathologen gewinnen die Resultate vielfach erst mit Hilfe der psychologischen Interpretation Wert, und mit manchen Resultaten könne man bis jetzt nichts anfangen, weil die zureichende psychologische Kenntnis mangele.

Wenn Wundt die Ansicht zurückweist, daß es sich um einen gewöhnlichen Kausalzusammenhang handele, in welchem der Gehirnprozeß als die Ursache, die Vorstellung als deren Wirkung zu betrachten sei, so meint er, daß diese Ansicht gerade vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus undurchführbar sei. Von einer ursächlichen Verbindung der Erscheinungen kann man immer nur dann reden, wenn die Wirkung aus der Ursache nach bestimmtem Gesetz abgeleitet werden kann. Eine solche Ableitung ist nur möglich bei gleichartigen Vorgängen. Im ganzen Gebiet der äußeren Naturerscheinungen ist dieselbe ausführbar oder wenigstens denkbar, weil die Zergliederung dieser Erscheinungen stets auf Bewegungsvorgänge zurückführt, bei denen die Wirkung ihrer Ursache dergestalt äquivalent ist, daß unter geeigneten Umständen und Bedingungen das Kausalverhältnis umgekehrt, d. h. die Wirkung zur Ursache und die Ursache zur Wirkung gemacht werden kann. Von einer derartigen Äquivalenz zwischen unseren Vorstellungen und den sie begleitenden physiologischen Vorgängen kann nicht die Rede sein. Als die Wirkungen der letzteren können immer nur Vorgänge auftreten, die ebenfalls physiologischer Art sind. Nur hierdurch ist jener vollständig in sich abgeschlossene Kausalzusammenhang der Natur möglich, der im Gesetz der Erhaltung der Kraft seinen vollendetsten Ausdruck findet. Dieses Gesetz müßte ja überall da durchbrochen sein, wo eine körperliche Ursache eine

geistige Wirkung hervorbrächte. Auch der Naturforscher, der für sein Untersuchungsgebiet mit Recht an der Ansicht festhält, daß die von uns vorgestellte Welt eine von unseren Vorstellungen unabhängige Realität besitzt, kann immer nur einen Parallelismus der geistigen Vorgänge und der sie begleitenden physiologischen Funktionen festsetzen. Ein solcher Parallelismus schließt die Voraussetzung ein, daß die Erscheinungen des geistigen Lebens unter sich in einer ebenso durchgängig ursächlichen Verbindung stehen, wie diejenigen der körperlichen Natur. Aber gerade, weil es sich hier um zwei in sich geschlossene Kausalverbindungen, Bewegung — Empfindung, handelt, so kann aus keiner derselben in die andere ein Übergang stattfinden. Die Aufgaben der Psychologie sind zunächst der Gesetzmäßigkeit des inneren Geschehens zugewendet. Indem jedoch der Zusammenhang der Vorstellungen in unserem Bewußtsein überall auf Bedingungen hinweist, die außerhalb des Bewußtseins liegen, also auch nicht in der Form geistiger Vorgänge uns gegeben sein können, wird der Psychologe genötigt, auf die physiologische Untersuchung zurückzugreifen, um (wo der Kausalzusammenhang der inneren Erfahrung unterbrochen scheint), wenigstens die ihm parallel gehende Verbindung physischer Vorgänge festzustellen. In dieser Absicht nimmt die Psychologie der Sinneswahrnehmung die Physiologie der Sinnesorgane zu Hilfe; in ähnlichem Sinne wird die Lehre von der Bewegung der Vorstellungen im Bewußtsein nicht umhin können, der Gehirnphysiologie ihre Rücksicht zu schenken.

Eine weitere Schwierigkeit, die sich aus der materialistischen Hypothese ergibt, besteht darin, dafs die Tatsache der Einheit des Bewußtseins von diesem Standpunkt aus sich schlechterdings nicht erklären läßt. Alle unsere verschiedenen geistigen Zustände, die gleichzeitig oder nacheinander auftreten, sind zusammengefaßt in der Einheit des Bewußtseins. Bei der Materie ist das Viele außer und nebeneinander. Wie ist es möglich, dafs eine Mehrheit von selbständigen realen Dingen Träger der Einheit des Bewußtseins sei?

Das Subjekt des Selbstbewußtseins kann kein körperliches Atom und kein System solcher Atome sein, sondern darf nur in einem streng einheitlichen, aus keinen räumlich auseinander liegenden Teilen zusammengesetzten Wesen gesucht werden. Es hilft auch nichts, wenn man zu der Hypothese seine Zuflucht nimmt, die einzelnen Körper-Atome beseelt zu denken. So nimmt E. Haeckel als das eigentlich Reale Atome an und schreibt ihnen Ausdehnung und Gedächtnis zu, Materielles und Psychisches. Beide Eigenschaften sind koordiniert, die Bezeichnung Atom, der Träger dieser Eigenschaften, ist aber dem Materiellen entlehnt. Die Haeckelsche Hypothese, die das Problem überdies auf das Gedächtnis beschränkt, ist so wenig geeignet die Frage zu lösen wie Spinozas Scheinmonismus oder der grobe Materialismus.

In der Tat ist die wissenschaftliche Forschung über diese Versuche hinweggegangen. Der materialistische Monismus, der die seelischen Vorgänge nur als Produkt der materiellen Leibesorgane betrachtet, kann als überwunden gelten.

Ihm diametral gegenüber steht der spiritualistische Monismus. Er geht zurück auf Berkeley († 1753). Den Gegensatz von Psychischem und Materiellem aufgreifend erhebt er die kritische Vorfrage: Sind uns wirklich beide Reihen, die materielle und die psychische nebeneinander, gleich ursprünglich gegeben? Die Antwort lautet nein; gegeben sind uns nur die psychischen Prozesse. Kant nahm diese unumstößliche Tatsache auf. Unsere Erkenntnis zeigt uns nichts anderes als Empfindungen und Vorstellungen, also psychische Bestandteile.

Diese sind durchaus einfache, intensive Qualitäten, in denen keinerlei Ausdehnung liegt. Es ist ganz ungereimt, nach der Länge oder der Dicke einer Empfindung zu fragen. Aus diesen einfachen Qualitäten werden aber nun auch räumliche Inhalte. Aus unsern einfachen Körperempfindungen wird ein vollständiges, geschlossenes, räumliches Gebilde, der empfindbare Leib. Vor uns breitet sich die Landschaft, eine reiche Wahrnehmungswelt nach allen Richtungen aus;

in dieser von uns entfernten Welt hören wir Töne und Geräusche, sehen Bewegung und Ruhe in ihr. In allen Fällen, wo unsere Empfindungen und Zustände als Bilder erscheinen, erscheinen sie nicht mehr bloß in ihrer Intensität, sondern auch als Extensa. Diese Projektion unserer Empfindungen in den Raum hinein ist schlechterdings unverständlich. Ebenso unverständlich, wie wir zu dem Begriff der Materie kommen.

Durch mancherlei Bilder, die als Identitäts-Hypothesen bezeichnet werden, suchte man diese Schwierigkeit zu überwinden. Bei Spencer findet sich in seinen Principles of psychology wohl der erste Hinweis, daß die Empfindung, der Hauptrepräsentant der psychischen Prozesse, und die materielle Erregung des Zentralnervensystems die Innen- und Außenseite derselben Veränderung sind. (The inner and outer faces of the same change.) Ähnlich äußert sich Fechner im ersten Teile seiner Elemente der Psychophysik. Das Psychische und das Materielle sind für ihn nur zwei verschiedene Erscheinungsweisen derselben Sache von verschiedenem Standpunkte aus. Er vergleicht die geistige und die leibliche Seite des Menschen einer Kreislinie, die einmal von innen, also von der konkaven Seite, und ein andres Mal von außen, also von der konvexen Seite betrachtet wird. Ihm folgt auch Ebbinghaus, der an Stelle der konkaven und konvexen Kreislinie Kugelschalen einsetzt. Mit diesen Vergleichen, so geistreich sie sind, wird aber nichts erkärt. Dahin gehören auch die Bilder der neuesten immanenten Philosophie.

Nur die eine Tatsache ist unumstößlich: Gegeben sind uns Empfindungen und aus diesen Empfindungen abgeleitete Vorstellungen und mit ihnen verknüpfte Gefühle und Strebungen. Auf Grund dieser Tatsache wird man zum Psycho-Monismus fortgeführt: Es existiert nichts außer der Psyche; außer den Geistern gibt es nichts Reales. So steigt Fechner mit der Annahme der Einzelbeseelung bis herunter zur Pflanze. Der Pflanze liegt ein sich selbst beschauendes geistartiges Einzelwesen zu Grunde. Auch das

Anorganische hat Teil an seelischem Leben, aber es ist z. B. der Kristall nur eine Teilerscheinung des allgemein innerlich beseelten Naturlebens, nicht etwa selbst ein seelisches Einzelwesen.

Lotze dagegen hält sämtliche kleinste Urelemente der Welt für geistige oder seelische Einzelwesen. Die gesamte organische wie anorganische Welt löst sich ihm in ein Aggregat von geistartigen Atomen auf, wobei der Kern des ganzen Rätsels, das Auftreten des Bewußtseins in der Reihe der Organismen, Übergang von bewußtloser Materie in psychische Akte freilich nach wie vor in Dunkel gehüllt bleibt.

Herbart, dessen psychologische Untersuchungen den Anstoß zur gesamten neueren Psychologie gegeben haben, sucht auf ganz anderen Wegen die Lösung anzubahnen. Er ist weder Dualist, noch Monist, sondern Pluralist. Denn er geht von der Annahme einer Vielheit von realen Einheiten (Realen) aus, die an sich unveränderlich, durch ihr verschiedenes Wirken gegen andere verschiedene Wesen die gegebene Erscheinungswelt bedingen.

Betrachten wir seine Psychologie mit Rücksicht auf ihre pädagogische Tragfähigkeit etwas näher. Herbart nimmt an, daß den psychischen Vorgängen als Substrat ein räumlich-unteilbares Wesen, das wir Seele nennen, zu Grunde liegt. Die psychischen Phänomene erscheinen dann als seine Tätigkeiten und Zustände. Die Seele bleibt durch das, was sie ist, stets die notwendige Voraussetzung dessen, was sie tut. Sie selbst ist die Bedingung, dieses das Bedingte. Es kann ihr Wesen nicht gleich sein dem, was sie durch ihr Tun erst hervorbringt. Nur eine und zwar eine formale Voraussetzung ist zu machen, daß die Seele nicht außerhalb des allgemeinen in der Natur herrschenden Kausalzusammenhanges stehe, sondern daß ihr Tun und Leiden bedingt sei durch ihr Zusammensein mit andern Naturwesen, die einen Einfluß auf die in ihr vorgehenden Veränderungen besitzen, obwohl sie ihr Wesen als solches weder zu schaffen noch zu vernichten oder qualitativ zu verwandeln im stande

sind, wie ja auch die im Wasser enthaltenen Sauerstoffatome ihre Natur nicht verändern.

Nach Herbart ist die Seele also ein Reales — ein Begriff, den die Metaphysik darzulegen hat. Als solches ist sie völlig einfach und trägt keine ursprüngliche Bildung in sich. Sie hat keinen angeborenen Inhalt, wie es Kräfte und Vermögen sein sollen; sie besitzt weder Fertiges noch Angefangenes; sie ist nicht mit irgend einer Art von Mitgift ausgestattet, auch nicht mit Tendenzen und Trieben irgend welcher Art, sie ist auch nicht in dem Prozeß spontaner Veränderung und Selbstdifferenzierung begriffen. Da die Seele ihrer Qualität nach völlig unbildsam ist, so kann sich also die Tätigkeit des Erziehers nicht hierauf richten, sondern nur auf ihre inneren Zustände. Zu solchen gelangt sie, sobald sie in Verhältnis und Beziehung zu andern Wesen tritt. Sie reagiert gegen diese, wie ein chemisches Element gegen ein anderes. Wie dieses aus der Reaktion erst Eigenschaften gewinnt, so nimmt auch die Seele erst durch ihre Beziehung zu andern Wesen eine innere Bildung an, die sie von selbst nicht besitzt. Solche entgegengesetzte Elemente liegen nun unserem Organismus zu Grunde. In seine Mitte findet sich die Seele hineingestellt als ein Element von ganz eigentümlicher Qualität. Durch diese Einkörperung der Seele in den menschlichen Organismus, durch die Wechselwirkung, in die das Seelenreale mit den Körperrealen tritt, erhält diese selbst nun ihr eigentliches Leben. Die Elemente des Organismus stehen in Verbindung mit den Elementen der Außenwelt, von welcher sie eine Bestimmtheit annehmen, die wiederum auf die Seele zurückwirkt. Daher gilt für den Anfang des geistigen Lebens der Lockesche Satz ganz unbedingt: nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu.

In der eigentümlichen Einkörperung des Seelenwesens im physiologischen Organismus liegt nun nicht nur die Möglichkeit, sondern auch die Notwendigkeit einer individuellen, angeborenen Anlage für jeden einzelnen. Und ebenso begreift sich hieraus die Erblichkeit der angeborenen Anlagen, wie sie namentlich der Darwinismus be-

hauptet. Sie sind als physiologische Eigentümlichkeiten des Gehirns und Nervensystems zu betrachten, die das Kind bei der Geburt mit auf die Welt bringt. Wie freilich die Verbindung des anatomisch-physiologischen mit dem rein psychologischen im Menschen stattfindet, wie ein Zusammenwirken beider möglich ist und geschieht, hierüber weiß die Wissenschaft noch sehr wenig Bestimmtes zu sagen. Dies aber ist wohl mit Sicherheit zu bestimmen, daß die angeborene Anlage zunächst formaler Natur ist; d. h. sie besteht in dem größeren oder geringeren Maß der Geschwindigkeit des geistigen Geschehens und in einem größeren oder geringeren Maß der Stärke und Lebendigkeit desselben. Daraus ergeben sich unendlich viele Kombinationen, die dann ebenso unzählige gute und schlechte Anlagen, gute und schlechte Naturen in allen möglichen Artverschiedenheiten zeigen. Die angeborenen Anlagen erweisen sich als Schranken für die Wirksamkeit, wiewohl nicht in allen Fällen, da sie nicht ungünstiger Natur zu sein brauchen. Und auch diese Schranken sind nicht schlechthin unbesiegbar, obgleich nicht geleugnet werden soll, daß die Naturanlage zu der ausschlaggebenden Seite des Menschen gehört.

Die natürliche Anlage verbindet sich nun mit all' dem geistigen Erwerb, der in den ersten Kindheitsjahren von der Seele aufgenommen wird. Diese frühesten Eindrücke sind vielfach entscheidend für das geistige Leben und bilden eine dauernde Grundlage für die Individualität, da sie sehr stark sind, weil ihnen die physische und psychische Frische und Empfänglichkeit der Kinderjahre entgegenkommt. Aus diesen ältesten aus der Umgebung des Kindes stammenden Empfindungen, Vorstellungen, Gefühlen und Neigungen entwickeln sich Geisteszustände von bestimmter Qualität, mit denen die Erziehung ebenso zu rechnen hat, wie mit den Anlagen, welche das Kind mit auf die Welt bringt. Hierüber ist im 3. Kapitel des ersten Bandes bereits gesprochen worden, wo von dem Einfluß der umgebenden Natur und der Gesellschaft, in der das Kind aufwächst, die Rede war. Viel hemmende, aber auch viel fördernde Elemente liegen für die Erziehung in dieser Sphäre,

deren genaue Kenntnis ebenso die Grundbedingung für den erzieherischen Erfolg bildet, wie die klare Einsicht in die angeborenen Anlagen.

Außerdem sieht sich die Erziehung aber noch von äußeren Hemmnissen umgeben, die aus der Umgebung, in der der Zögling aufwächst, stammen. Wie oft drückt die äußere Lage, in der sich die Jugend befindet, auf die Erziehung, die das Höchste will, aber an den äußeren Verhältnissen Gegner aller Art sich erwachsen sieht. Wie oft hat die Erziehung unter dem Einfluß der mancherlei Übel, die in der Gesellschaft sich breit machen, zu leiden. Wie oft muß sie sich bescheiden einem Feinde gegenüber, an den heranzukommen ihre Macht versagt!

Endlich aber findet die Bildsamkeit des Zöglings auch darin eine unübersteigbare Schranke, daß mit wachsendem Alter der Zögling an innerer Festigkeit und Bestimmtheit zunimmt. Es setzt sich in ihm gleichsam ein eiserner Bestand von Vorstellungen, Neigungen, Interessen und Strebungen fest. Sobald dies geschieht, schließt sich der Zögling mehr und mehr von der Erziehung ab. Er will sich selbst bilden, eigene Wege suchen, nicht unter einem äußeren Einfluß stehen, der ihm als ein Gängelband erscheint. Ist dies der Fall, dann muß sich die Erziehung zurückziehen, in der Hoffnung, daß die Jugendeindrücke stark genug sind, um die selbständige Weiterentwicklung in Gedanken- und Willensrichtungen im Geiste der Erziehung zu sichern.

Es erinnert uns all' dies an das Goethesche Wort aus Hermann und Dorothea:

»Denn wir können die Kinder nach unserem Willen nicht formen;
So wie Gott sie uns gab, so muß man sie hegen und pflegen
Und sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.

So ist die Erziehung eingespannt zwischen zwei Grenzpunkte. Auf der einen Seite stehen die Grundzüge der Individualität, auf der anderen der Abschluß, der einen absichtlichen Einfluß von außen abweist. Was die Erziehung tun kann, muß während dieser

Zeit geschehen. Sie muß bemüht sein, bei dem inneren Bildungsprozeß der Jugend mitzuwirken, wobei sie darauf bedacht sein kann, die Zeit des Abschlusses hinauszuschieben und den Gefahren einer zu früh fertig sich dünkenden Persönlichkeit entgegen zu arbeiten.

Was aber die Erziehung auf diesem Wege vermag, kann noch näher bestimmt werden, wenn es auch ausgeschlossen ist, ihren Einfluß etwa auf eine bestimmte Formel zu bringen.

Vollkommene Einigkeit herrscht zunächst darin, daß die Erziehung Empfindungen und Vorstellungen vermitteln, also den Gedankenkreis der Jugend zu bereichern, zu ordnen, mit einem Wort zu bilden vermag. Dagegen gehen die Ansichten weit auseinander, ob der Erziehung auch Einfluß auf den Willen zuzuschreiben sei. Schopenhauer und Herbart stehen sich hier schroff gegenüber.

Nach der Lehre Schopenhauers macht der Wille das innere, wahre und unzerstörbare Wesen des Menschen aus; der Intellekt hingegen ist ein bloßes Accidenz unseres Wesens. Der Wille ist in allen tierischen Wesen das Primäre und Substantiale, der Intellekt aber ein Sekundäres, Hinzugekommenes, ja ein bloßes Werkzeug zum Dienst des ersteren.

Der Intellekt ist bildsam; er hat nicht bloß Grade der Erregung, von der Schläfrigkeit bis zur Laune und Begeisterung, sondern auch Grade seines Wesens selbst, der Vollkommenheit desselben, welche demnach stufenweise steigt, vom niedrigsten, nur dumpf wahrnehmenden Tiere bis zum Menschen, und da wieder vom Dummkopf bis zum Genie. Das Erkennen geht nie ohne Anstrengung vor sich, deren es zum Fixieren der Aufmerksamkeit und zur Deutlichmachung des Objekts, weiter aufwärts noch gar zum Denken und Überlegen bedarf; daher es auch großer Vervollkommnung durch Übung und Bildung fähig ist.

Von einer Bildsamkeit des Willens dagegen kann nicht die Rede sein. Selbst im kleinsten Insekt ist der Wille vollkommen und ganz vorhanden: es will, was es will, so entschieden und vollkommen wie der Mensch. Der Unterschied liegt bloß in dem, was

es will, d. h. in den Motiven, welche aber Sache des Intellekts sind. Vermöge der Einfachheit, welche dem Willen als dem Ding an sich zukommt, läßt sein Wesen keine Grade zu, sondern ist stets ganz es selbst: bloß seine Erregung hat Grade, von der schwächsten Neigung bis zur Leidenschaft, und eben auch seine Erregbarkeit, also seine Heftigkeit, vom phlegmatischen bis zum cholerischen Temperament. — Der Wille ist überall ganz er selbst; denn seine Funktion ist von der größten Einfachheit: sie besteht im Wollen und Nichtwollen, welches mit der größten Leichtigkeit von statten geht und keiner Übung bedarf.

Der Wille gehorcht eigentlich nie dem Intellekt; sondern dieser ist bloß der Ministerrat jenes Souverains: er legt ihm allerlei vor, wonach dieser erwählt, was seinem Wesen gemäß ist. Darum aber ist keine Ethik und keine Erziehung möglich, die den Willen selbst modelte und besserte. Denn jede Lehre wirkt bloß auf die Erkenntnis: diese aber bestimmt nie den Willen selbst, d. h. den Grundcharakter des Wollens, sondern bloß dessen Anwendung auf die vorliegenden Umstände. Eine berichtigte Erkenntnis kann das Handeln nur insoweit modifizieren, als sie die dem Willen zugänglichen Objekte seiner Wahl genauer nachweist und richtiger beurteilen läßt; aber über das Wollen selbst, über die Hauptrichtung oder die Grundmaximen desselben hat der Intellekt keine Macht. Zu glauben, daß die Erkenntnis wirklich und von Grund aus den Willen bestimme, ist wie glauben, daß die Laterne, die einer bei Nacht trägt, das primum mobile seiner Schritte sei.

Wer, durch Erfahrung oder fremde Ermahnung belehrt, einen Grundfehler seines Charakters erkennt und beklagt, faßt wohl den festen und redlichen Vorsatz, sich zu bessern und ihn abzulegen: trotzdem aber erhält bei nächster Gelegenheit der Fehler freien Lauf. Neue Reue, neuer Vorsatz, neues Vergehen. Wenn dies einigemal so durchgemacht ist, so wird er inne, daß er sich nicht bessern kann, daß der Fehler in seiner Natur und Persönlichkeit liegt, ja mit dieser eins ist.

Der Unterschied der Charaktere ist angeboren und unvertilgbar. Dem Boshaften ist seine Bosheit so angeboren, wie der Schlange ihre Giftzähne und Giftblase, und so wenig wie sie kann er es ändern. Zu wirklicher Besserung wäre erforderlich, daß man die ganze Art der Empfänglichkeit eines Menschen für Motive umwandelte, also z. B. machte, daß dem einen fremdes Leiden als solches nicht mehr gleichgültig, dem andern die Verursachung desselben nicht mehr Genuß wäre, oder einem dritten nicht jede, selbst die geringste Vermehrung des eigenen Wohlseins alle Motive anderer Art weit überwöge und unwirksam machte. Dies aber ist viel gewisser unmöglich, als daß man Blei in Gold umwandeln könnte. Denn es würde erfordern, daß man dem Menschen gleichsam das Herz im Leibe umkehrte, sein tief Innerstes umschüfe. Hingegen ist alles, was man zu tun vermag, daß man den Kopf aufhellt, die Einsicht berichtigt, den Menschen zu einer richtigeren Auffassung des objektiv Vorhandenen, der wahren Verhältnisse des Lebens bringt. In dieser Hinsicht gibt es allerdings eine moralische Bildung und eine bessernde Ethik: aber darüber hinaus geht sie nicht. Der Kopf wird aufgehellt, das Herz bleibt ungebessert. (18)

Anders Herbart. Er geht aus von der Tatsache einer Kontinuität des gesamten Seelenlebens, d. h. einer durchgängigen Abhängigkeit des Wollens von Motiven. Dafür spricht der Umstand, daß gerade das entschiedenste Wollen sich seiner Beweggründe am deutlichsten bewußt ist; daß der Begriff der Kausalität auf den Willen nicht minder angewendet werden muß, als auf sonst irgend eine Kraft. Dieser psychologische Determinismus gibt der Erziehung die Möglichkeit in die Hand, ihr Ziel, die sittliche Willensbildung, verfolgen zu können. Die Bildsamkeit hängt zunächst ab von dem Einfluß, welchen man auf teils erworbene, teils hinzugeführte Vorstellungsmassen gewinnt. Außer Zweifel steht, daß das Vorstellungsleben beeinflußt werden kann durch Bereicherung, Hineinarbeiten, Festlegen von wertvollen Gedanken. Und das um so leichter, je genauer die psychischen Gesetze, an welche die Entwicklung unseres inneren Lebens gebunden ist, beobachtet und befolgt werden.

Nur da ist die Aufstellung eines Zweckes mit Rücksicht auf die Erreichbarkeit desselben möglich, wo man auf einen sich gleich bleibenden Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen, auf feste Gesetze des psychischen Geschehens rechnen kann, die ebenso unveränderlich sind, wie die Naturgesetze, die ebenso starr sind, wie das Gesetz der Schwere, das sich nicht ändern läßt.

Aber mit dieser Annahme einer durchgängigen inneren Gesetzmäßigkeit ist zugleich eine große Beweglichkeit und Veränderlichkeit der Vorstellungen verbunden. Die Veränderlichkeit besteht in nichts anderem, als in den verschiedenen Arten, wie die Zustände selbst aufeinander hemmend oder fördernd einwirken, diesen Arten gemäß sich gegenseitig zur Ordnung oder Unordnung bestimmen, nach der in ihren Reihen und Geweben gewonnenen Festigkeit und Bildung einander beherrschen und lenken, sich zu Einheitspunkten verdichten usw. Aus den möglichen Arten solcher Veränderlichkeiten werden sich demnach auch diejenigen psychischen Tätigkeiten zurückdrängen lassen, welche die pädagogische Wirkung, die vom Erzieher eingeleitet wird, in dem Innern der Zöglinge aufheben, andrerseits aber auch diejenigen Tätigkeiten unterstützen, die von seiten des Erziehers selbst zu den beabsichtigten Zwecken aufgeboten werden. Je mehr der Erzieher die Beweglichkeit und Veränderlichkeit verstehen und letztere benutzen lernt, um so mehr wird er die Möglichkeit der Erziehung begreifen und auf Erfolg rechnen können.

Der Einfluß der Erziehung besteht also darin, daß er die Vorstellungswelt der Zöglinge inhaltlich bereichern und mannigfach erweitern und ordnen kann, so daß das geistige Leben vermehrt und verstärkt wird. Andere Arten des geistigen Lebens können wiederum zurückgedrängt und gehemmt werden, und zwar nicht nur dem Inhalt, sondern auch der Form nach. Unter den vorhandenen Vorstellungen können neue Verbindungen geschaffen, neue Vergleichungen angestellt werden, wie sie z. B. nötig sind bei der Bildung von Grundsätzen und Maximen. Solche Bewegungen veranlassen dann wieder

andere von eigentümlicher Art, wie sie beim Fühlen und Wollen sich einstellen.

Demnach tritt die Beweglichkeit und damit die Möglichkeit der Einwirkung seitens der Erziehung nicht bloß innerhalb des Vorstellens, sondern zugleich im Umkreis des Gemütslebens und Willens auf. Besteht also das geistige Leben aus Vorstellungen und aus mannigfachen Verhältnissen unter denselben, so kann es verschiedenartig geformt und gebaut werden, und zwar durch Vorstellungen, welche in ihrem Zusammentreffen besondere Modifikationen aufweisen, die wir zugleich als Gemütszustände und Strebungen auffassen.

Während die Vorstellungen kommen und gehen, das Denken sie verarbeitet, gruppiert und ordnet, erlebt die Seele Gefühle der Lust und Unlust, des Angenehmen und des Unangenehmen, der Erwartung und Hoffnung, des Beifalls und des Mißfallens, und mit diesen Gefühlen verknüpfen sich mannigfaltige Zustände des Begehrens. Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände der Vorstellungen, und zwar größtenteils wandelbare Zustände der letztern; doch ist zu bemerken, daß Gefühle und Begierden nicht im Vorstellen überhaupt, sondern allemal in gewissen bestimmten Vorstellungen ihren Sitz haben. Daher kann es mehrere ganz verschiedene Gefühle und Begierden zugleich geben, die sich mischen, oder gar miteinander entzweien. Weil nun die Gemütszustände in den Vorstellungen wurzeln, weil sie entstehen und vergehen mit den Vorstellungsverhältnissen, so ist die Bildung des Gedankenkreises der wesentlichste Teil der Erziehung; denn aus Gedanken werden Empfindungen (Gefühle), und daraus Grundsätze und Handlungsweisen.

Die Bildsamkeit des Kindes ist also nach Herbart nicht auf die intellektuellen Prozesse beschränkt, sondern erstreckt sich auch durch diese hindurch auf das Gemüt, die Gesinnung.

Die Bildsamkeit des Gemüts, insbesondere des Willens, gründet sich auf das Verhältnis des Wollens zum Vorstellen. Hat, so drückt

sich Herbart etwa aus, der Erzieher zuerst nur Einfluß auf das Pferd, das den Zögling trägt, so soll er dann suchen Einfluß auf den Zügel zu bekommen, der das Pferd lenkt, dann auf die Hand, die den Zügel führt, und endlich auf den Willen, der die Hand regiert.

Dabei ist Herbart weit davon entfernt, an eine Allmacht der Erziehung zu glauben. Er erklärt ausdrücklich: »Die Pädagogik darf keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen. Die Unbestimmtheit des Kindes ist begrenzt durch dessen Individualität; die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit; die Festigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort und wird dem Erzieher unerreichbar« (Umriß. § 4). Aber unerschütterlich, und mit vollem Recht, hat er während seines ganzen Lebens die Überzeugung festgehalten, daß der Wille bildsam sei; seine ganze Pädagogik ist von diesem Gedanken durchdrungen, und immer wieder ist er in späteren Jahren auf den Erziehungszweck zurückgekommen, den er im Jahre 1804 mit den Worten bezeichnete: »Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies, oder nichts, ist Charakterbildung!«

Soviel Imponderabilien in der Individualität des Zöglings auch liegen mögen, soviel Unerwartetes und Unerklärliches, spontan Hervorschießendes und willkürlich Schillerndes — ihnen gegenüber kann die Erziehung keinen andern Weg zur innern Bildung einschlagen, als der in großen Zügen von Herbart vorgezeichnet worden ist, mit dem auch die physiologische Psychologie, wie sie von Ziehen ausgebaut wurde, prinzipiell sich deckt. (19)

Und wenn Wundt lehrt: »Nur mit Hilfe der Vorstellungen kann das Wollen eines einzelnen auf andere einzelne hinüberwirken und so in ein gemeinsames Wollen sich umwandeln; und nur durch die Vorstellungen empfängt hinwiederum der einzelne Einwirkungen von seiner Umgebung; die Mitteilung der Vorstellungen geschieht durch die Sprache, so könnte Herbart genau so gesprochen haben.

Er hätte es aber einen falschen Intellektualismus genannt, wenn man meinen wollte, so ohne weiteres werde durch Mitteilung von Vorstellungen auch der entsprechende Wille erzeugt oder übertragen oder ausgelöst werden. Er wußte sehr wohl, wievieler Mittelglieder der Weg von der Vorstellung zum Willen bedarf; daß man den sittlichen Willen nicht anlehren, die sittlichen Grundsätze nicht einfach referierend auf den Schüler übertragen kann, da der Schüler selber spontanes Subjekt, Vermögen, Wille ist; daß es sich in aller Erziehung letzten Endes um ein Anfachen des innersten Lebensfeuers, um die innigste Berührung des Lebenswillens handelt. (20)

Seine Psychologie zeigt damit ganz klar die Voraussetzungen für die geistige Entwicklung. Zuerst hat man festzuhalten, daß die Seele nach dem, was sie ist, unveränderlich ist. Sie beharrt als das, was sie ist. Hingegen ist das, was sie tut, damit innere Zustände in ihr entstehen, sehr mannigfaltig, je nach den Umständen, d. h. je nach den äußern Ursachen. Würde durch die inneren Zustände die Seele selbst ihrer Natur nach verwandelt, so wäre keine Entwicklung möglich, dann wäre das Alte verschwunden, es würde keine Ansammlung innerer Zustände stattfinden können. Jede Entwicklung fordert, daß das Alte beharrt und Neues hinzukommt. Manchen erscheint das Beharren der Substanz vielleicht als ein Hindernis der Entwicklung, allein wie überall Entwicklung nur stattfindet, wo wie im Organischen die letzten chemischen Elemente unveränderlich sich gleichbleiben, so auch im Geistigen. Nun kommt es aber nicht bloß auf Entstehung, Erhaltung und Ansammlung zahlreicher innerer Zustände an, sondern diese müssen untereinander eben um ihrer Gegensätze willen in mannigfaltige Wechselwirkung, Verbindung, Hemmung, Reproduktion usw. treten. Alles, was in der Seele geschieht, oder was dasselbe ist, alles was sie tut und leidet, trägt zu ihrer Entwicklung bei. Es versteht sich von selbst, daß man dabei nicht allein an Vorstellen oder intellektuelle Tätigkeiten zu denken hat, sondern ebenso

an Gefühle und Begehrungen, Leidenschaften, Vernunft usw. Gibt es doch nach Herbart überhaupt keine festen Grenzen zwischen Denken, Fühlen und Wollen. »Diese Regungen des Gemütes laufen vielmehr unaufhörlich durcheinander. Es sind nur Abstraktionen, denen wir uns hingeben, es sind Benennungen a potiori, mit denen wir uns behelfen, wenn wir sagen: Ich fühle, oder ein andermal ich begehre, oder wiederum ein andermal ich denke.«

Was wir Vorstellen und weiterhin Denken nennen, ist erst hervorgegangen aus viel einfacheren Zuständen und deren Wechselwirkung. Ebenso sind alsdann Gefühle und Begehrungen weitere Folgen dieser Wechselwirkung. Man könnte daher Herbarts Psychologie auch eine Gefühls- oder Willenspsychologie nennen, wie man sie fälschlich eine Vorstellungspsychologie genannt hat. Vorstellen und Denken ist nach ihr ebenso wie Fühlen und Wollen erst eine sekundäre, eine abgeleitete Erscheinung. »Denn eigentlich besteht jede menschliche Vorstellung aus unendlich vielen, unendlich kleinen und dabei untereinander ungleichen elementarischen Auffassungen.« Es sind immer dieselben elementaren Seelenzustände, die je nach ihren Verbindungen und Bewegungen bald das Denken, bald das Fühlen, bald das Wollen hervortreten lassen.

In einem ganz ähnlichen Falle befindet sich Goethe, wo er von der Metamorphose der Pflanze spricht. Er bemerkt: Es ist eigentlich ein allgemeines Wort erforderlich, wodurch wir das, was ich Blatt nenne, nämlich das in so verschiedene Gestalten metamorphosierte Organ bezeichnen. Wir können ebensogut sagen: ein Staubwerkzeug sei ein zusammengezogenes Blatt, als wir von dem Blumenblatt sagen können, es sei ein Staubgefäß im Zustande der Ausdehnung.« Ebensogut könnte Herbart sagen, das Gefühl sei eine Zusammensetzung von Vorstellungen, als er von der Vorstellung sagen könnte, sie sei ein Gefühl im Zustande der Auflösung.

So bemerkt auch Wundt: »In Wahrheit handelt es sich bei den Zuständen, die wir als Vorstellung, Gefühl und Willen bezeichnen, nicht um tatsächlich verschiedene Formen des Geschehens, sondern

um zusammenhängende Prozesse, die wir nur, je nachdem an ihnen die eine oder die andere Seite dem Bewußtsein sich aufdrängt, mit verschiedenen Namen belegen.«

Wir haben oben schon, als wir vom Begriff der Entwicklung sprachen (S. 12 ff.) darauf hingewiesen, daß das Wesen aller Entwicklung darin besteht, daß deren Endglied anders geartet ist als die Anfangsglieder, aus denen es sich entwickelt hat. Das Eigentümliche des in alle Poren unserer Wissenschaften eingedrungenen Entwicklungsgedanken besteht darin, daß gezeigt wird: das Endglied einer Entwicklungsreihe ist oft, ja meist ganz anders, als die Anfangsglieder waren. Von außen angesehen, scheint das Endglied nimmermehr aus den Anfangsgliedern zu folgen. Es gehört eine genaue Analyse des Zusammengesetzten dazu, es in seine Bestandteile in Gedanken aufzulösen und aus diesen synthetisch zusammenzusetzen.

Überall wo Entwicklung herrscht, im Einzelgeist, wie bei Staatengebilden, in der Kunst, Wissenschaft, Kultur, Sittlichkeit geht das Höhere aus dem Niederen hervor; ist der Gang umgekehrt, so spricht man von Verfall. Manche nehmen Anstand, eine Entwicklung des Höheren aus dem Niederen zuzugeben, sie fürchten, die Würde des Höheren leide durch den geringen Ursprung. »Wir begreifen es, wie abstoßend es im ersten Augenblick einem Kenner und Liebhaber der griechischen Schönheit sein muß, den Hermes auf den indischen Hund der Unterwelt zurückgeführt zu sehen. Aber soll ihn nicht andrerseits auch bald die höchste Bewunderung vor der Schöpferkraft des griechischen Schönheitssinnes erfüllen, welcher aus einem Scheusal die herrliche Göttergestalt hervorzubilden gewußt hat?«

So wird man auch den menschlichen Geist bewundern müssen, daß er sich aus sehr geringen Anfängen, aus den Sinnesempfindungen, verhältnismäßig hoch entwickelt hat und in jedem Kinde von neuem entwickelt, und in einer Laura Bridgmen sogar mit Hilfe nur eines Sinnes!

Gerade hierin sehen wir den großen Vorzug der Herbartischen Psychologie, daß sie das Zusammengesetzte aus dem Einfachen zu erklären unternimmt, die allgemeinen Begriffe aus den einzelnen, das Denken aus den Assoziationen, das Selbstbewußtsein, das Ich aus dem Zusammenwirken solcher Elemente, die für sich nicht selbstbewußt sind, die Einheit des Bewußtseins aus der Wechselwirkung der vielen Vorstellungen in einem realen Wesen, die Gefühle, den Willen aus Ursachen, die an sich selbst nicht Gefühle oder Begehrungen sind. »Alle unsere Kenntnis stammt aus Vorstellungen, die ursprünglich nichts weniger als Erkenntnis waren.« Wer mit dem Entwicklungsgedanken nicht vertraut ist, dem scheint dies freilich ganz unmöglich. Wer aber an den Gedanken gewöhnt ist, daß wie in jeder chemischen Verbindung etwas Neues sich erzeugt, was nicht in den einzelnen Elementen liegt, so noch vielmehr in einer langen, aus Millionen Gliedern sich zusammensetzenden Entwicklungsreihe die Endglieder anders geartet sind als die Anfangsglieder, der wird die Folgerungen für die erzieherische Tätigkeit leicht ziehen können und einer Psychologie gern folgen, die sich an die Tatsachen des inneren Geschehens genau anschließt und seiner Entwicklung bis ins einzelne nachgeht.

Nachdem in vorstehenden Abschnitten unsere Stellung zu den ethischen und psychologischen Grundfragen zur Darstellung gekommen ist, wenden wir uns dem zweiten Teile dieses Bandes zu, der sich mit den Mitteln und Wegen zu befassen hat, die zu dem aufgestellten Ziel hinzuführen vermögen. Dabei werden weitere psychologische Fragen, die in die Psychologie der Kindesnatur, der Vererbung u. a. einschlagen, an den betreffenden Orten zur Behandlung herangezogen werden.

Kann der Beantwortung dieser Fragen auch mittels der empirischen Psychologie, die sich auf Experiment und Beobachtung stützt, näher getreten werden, so sieht man sich doch immer genötigt, zu den letzten Gründen zurückzugehen, die mit der Weltanschauung des einzelnen zusammenhängen. Es wird sich dabei

immer zeigen, wie die rohen Formen eines falschen Determinismus den pädagogischen Grundbegriff der Bildsamkeit ausschließen; wie gewisse philosophische Systeme diesen Begriff nur im Widerspruch mit sich selbst aufzunehmen im stande sind; wie Ansichten, die von vornherein die Möglichkeit eines Kausalverhältnisses zwischen Erzieher und Zögling verneinen, da sie die geistigen Zustände des Zöglings entweder als unwandelbar fest von vornherein bestimmt, oder als jeden Augenblick beliebig wandelbar annehmen, die Anstrengungen der Erziehung als überflüssig, ja geradezu töricht erscheinen lassen. Diejenige Psychologie, die dem Entwicklungsprinzip huldigend, die psychischen Zustände in ihrem Werden und Wachsen, in ihrer gegenseitigen Beeinflussung und Bestimmung durch anfangs mechanische, dann planvoll vollzogene Apperzeptionen aufzudecken vermag, wird für die pädagogische Methodologie wertvolle Dienste zu leisten im stande sein. Ihr Einfluß erstreckt sich bis in die einzelnen Maßnahmen der Erziehung hinein.

B

Methodologie

Die Lehre von den Mitteln der Erziehung

Einleitende Betrachtungen

Nach der Forderung Jean Pauls »Erst das Ziel, dann die Bahn« wenden wir uns den Überlegungen zu, die auf die Verwirklichung des Erziehungs-Zieles gerichtet sind. Und in Erinnerung an den Ausspruch Friedrichs des Großen »Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg«, lassen wir uns anspornen, die geeigneten Mittel aufzusuchen und zu ordnen, mit deren rechter Anwendung die Erziehung dem hohen Ziel zuzustreben vermag.

Und fast möchte diese Aufgabe als die schwierigere erscheinen nach den Worten unseres großen Strategen Moltke: »Schwer ist es, ein bestimmtes Ziel sich zu stecken, schwieriger noch, die richtigen Mittel in Bewegung zu setzen, um dasselbe möglichst rasch und sicher zu erreichen.« Doch besitzt die Erziehung eine Hilfe, die sie nur recht verstehen und ausbeuten muß.

Wenn bei Feststellung des Erziehungszweckes die Ethik die nötige Weisung gewährt, so wird bei Feststellung der Erziehungswege die Psychologie zum Führer werden, da sie die Prinzipien an die Hand gibt, nach denen die Mittel zu wählen, nach denen die Bedingungen und Schwierigkeiten zu überlegen sind. Es bedarf keines näheren Nachweises, daß die Erziehung sich nach der Natur des menschlichen Geistes richten muß, in dem ja ebenso strenge, von menschlicher Willkür unabhängige Gesetzmäßigkeit herrscht, wie in der physischen Natur. Was sich nicht nach den Gesetzen des Geistes richtet, kann nicht gelingen, kann keine dauernde Kraft erhalten. Nur diejenigen Mittel, die wir im Geiste der Psychologie anwenden, können den Zögling wirklich dauernd bestimmen. So

wenig ein Schwanken bei Aufstellung des Zieles gestattet ist, ebensowenig ein Umhertasten bei Aufstellung der Mittel und Wege. Letztere müssen wirklich gesetzmäßige, psychologisch notwendige sein, nicht solche, bei denen die Willkür, die Laune und der Einfall des einzelnen entscheiden. Nur erstere Wege verdienen den Namen »Methoden«. Ein ungeheurer Mißbrauch ist mit diesem Namen getrieben worden bis auf den heutigen Tag. Nur dann dürfen wir aber Wegen den hohen Namen »Methoden« beilegen, wenn sie sich wirklich darstellen als konkrete Formen für die unwandelbaren Gesetze des menschlichen Geistes; wenn sie wirklich streng gesetzmäßige, notwendige Wege sind; solche, die zu festen, deutlich gedachten Zielen hinführen, solche, wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen und Tätigkeiten bestimmt werden kann.

Sie zu finden ist Aufgabe der Pädagogik, die als Verbindung von Empirie und Spekulation aufgefaßt werden muß. Dann erst kann die Erziehungslehre von sich sagen, daß sie ihre Aufgabe mit wissenschaftlichem Geiste betrachte und bearbeite. Je mehr dies geschieht, je mehr die wissenschaftliche Methode die Erziehung durchdringt, desto mehr wird diese selbst ihrem Ziele, eine praktische Lebenskunst zu werden, sich annähern. Ist sie es geworden, dann wird sie auch das Ideal der Persönlichkeit in die Natur des kindlichen Geistes hineinbilden können, so wie jede Kunst bestrebt ist, ein Ideal an einem natürlichen Stoff den eignen Gesetzen desselben gemäß zu verkörpern. Dann wird die rechte Form für die Erziehung gefunden sein, wie sie nach Kant der Menschheit angemessen sein soll.

An der Kunst der Erziehung wird aber immer soviel fehlen, als sich ihre Tätigkeit nicht auf eine wohlbegründete, psychologisch-methodische Auffassung zurückführen läßt. Daher konnte Herbart sagen: »Es ist meine Überzeugung, daß ein großer Teil der ungeheuren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt,

fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei. Sind gleich die Fehler, die in einer Stunde können begangen werden, an sich unbedeutend, so häufen sie sich doch an, bis ins Ungeheuere, wenn sie mit jeder neuen Lehrstunde sich wiederholen.«

Es mußte daher das Bestreben Herbarts vor allem darauf gerichtet sein, eine Psychologie zu schaffen, welche sich der Pädagogik als eine wahre Helferin erweisen konnte, und nicht bloß für den Unterricht, sondern überhaupt da, wo ein geistiges Wesen gebildet und zum Charakter ausgestaltet werden soll. Soweit es uns an psychologischer Einsicht fehlt, soweit ist auch unser pädagogisches Wissen lückenhaft und in Dunkel gehüllt. Von den Fortschritten, welche die Psychologie macht, sei es, daß sie vom physiologischen Standpunkt, sei es, daß sie von den Tatsachen des Bewußtseins aus angebaut wird — von diesen Fortschritten hängt somit auch der Fortschritt in der Pädagogik ab. Erstere hält dem Erzieher immer einen Spiegel vor, worin ihm gezeigt wird, was er recht gemacht oder worin er gefehlt hat und wie sich die Fehler für die Zukunft vermeiden lassen. Ja, die Pädagogik erhebt sich dann erst zur Wissenschaft, wenn einesteils der Begriff des sittlichen Charakters in seiner ganzen Vollständigkeit an die Spitze gestellt und anderenteils bei jedem einzelnen Schritt zur Verwirklichung dieses Zieles eine mit der Erfahrung verglichene, auf Experiment und Beobachtung gestützte Psychologie um die besten Mittel befragt wird.

Der Begriff des sittlichen Charakters nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen, das ist nach Herbart der wahre Mittelpunkt, von wo aus die Pädagogik überschaut werden kann. Aber man bedenke den Unterschied: den Begriff der Sittlichkeit in der praktischen Philosophie zu bestimmen und an die Spitze der Erziehungslehre zu stellen, und Sittlichkeit als wirkliches Ereignis hervorzubringen. Ersteres führt uns ins Gebiet der Ideale; letzteres, die Überlegung der Mittel und Hindernisse, herab in die Wirklichkeit.

In ihrem Umkreis haben wir nun zu fragen: Welche Mittel bieten sich dem Erzieher dar, und welche Wirksamkeit liegt in ihnen?

Zwei Mittel sind es, die die Erziehung in Bewegung setzen kann, um ihren Zweck zu erreichen. Sie werden gewöhnlich zusammengefaßt in den beiden Namen: Unterricht und Führung. Letztere begreift die unmittelbare Einwirkung des Erziehers auf den Zögling in sich; bei dem Unterricht schiebt sich ein drittes zwischen beide, nämlich der Gegenstand, worin unterrichtet wird. Bei dem Unterricht macht sich die Bedeutung und die Kraft der im Volke angesammelten Bildungsschätze geltend, in der Führung aber die Macht der Persönlichkeit des Lehrers. Beide Faktoren müssen in rechter Weise zusammenwirken, um mit dem Ziele in Einklang stehende Wirkungen in der Seele des Zöglings hervorzubringen.

Nun besteht in Bezug auf die Bedeutung der Persönlichkeit innerhalb der Erziehung volle Übereinstimmung. Nicht so hinsichtlich der Stellung des Unterrichts. Deutlich kann man hier eine höhere und eine niedere Auffassung unterscheiden, eine ideale und eine rein praktische. Es gilt hierzu zunächst im allgemeinen Stellung zu nehmen.

Gemeinhin wird angenommen, daß der Unterricht nur die Aufgabe hat, dem heranwachsenden Geschlecht bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, ein Unterrichtsfach ausgenommen, welches sich als Ziel nicht nur Übermittelung von Wissensstoff, sondern zugleich eine bestimmte Gemütsbildung gesteckt hat. Das ist der Religionsunterricht. Wie aber der Unterricht schlechthin dazu kommen solle, als Mittel zur Erreichung des Erziehungszweckes aufgestellt zu werden, das sei zunächst nicht einzusehen. Was habe Mathematik, was Geographie, was die Erlernung fremder Sprachen mit Charakter-Bildung zu tun? Wie hänge die Bildung des Willens zusammen mit der Überlieferung eines bestimmten Kulturinhaltes? —

Diese Fragen sind gewiß berechtigt. Sie gehen hervor aus dem populären Erfahrungskreis und scheinen gerechtfertigt durch die

Macht einer jahrhundertelangen Tradition. Schon seit langem spricht man von Erziehung zur Gottesfurcht, zum Gehorsam und zur Treue, von Gewöhnung an ein Zusammenhalten der Kraft, von Freude am Tun, von Liebe, die man erfährt und die man gewährt, von der Übung im Entsagen — aber man denkt dabei nur an die unmittelbare Einwirkung des Erziehers auf den Zögling. Die stärksten Motive, welche den Willen in Bewegung setzen, so meint man, stammen aus der Liebe und der Lust, weshalb Beobachtung, Richtung und Belebung der Neigungen des Kindes zu den wichtigsten Aufgaben des Erziehers gehören. In der Bildung und Läuterung der Gefühle sei das Kind vom Beispiel seiner Umgebung abhängig. Reichen Segen und Förderung gewähre die frühe Gewöhnung an eine feste Lebensordnung und geregelte Tätigkeit, wobei das persönliche Vorbild und das Zusammenleben die tiefste Einwirkung ausübe. So bilde sich unvermerkt ein Boden gemeinsamer Anschauungen und sittlicher Überzeugungen nicht durch Lehre, nicht durch Begriff, sondern durch das Leben selbst und durch die Gemeinschaft. Die Persönlichkeit erweise sich demnach als das wirksamste Bildungsmittel für die Jugend; in ihr habe auch Plato zuletzt die vielbesprochene Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend gelöst: Tugend sei nur lehrbar durch Tugend, indem ihre lebendige Erscheinung Liebe und Nacheiferung wecke.

Man denkt sich also in der gewöhnlichen Auffassung Unterricht und Erziehung als vollständig getrennte Faktoren.

Dagegen kann man aber mit Recht die Fragen aufwerfen: Was ist Mitteilung von Kenntnissen und alle Kunst der Methodik gegen den berechtigten Anspruch, daß die Erziehung dazu helfe, daß ein Menschenherz fest werde! Auf eine Verbindung von Unterricht und Führung weist schon A. H. Francke hin, der in seiner Schrift »Von der Erziehung der Jugend zur Gottseligkeit und Klugheit« schreibt: »Die wahre Gemütspflege geht auf den Willen und Verstand. Wo man nur auf eines unter beiden sein Absehen hat, ist nichts Gutes zu hoffen. Am meisten ist wohl daran gelegen, daß der natürliche

Eigenwille gebrochen werde, darum am allermeisten hierauf zu sehen. Wer nur deswegen die Jugend unterrichtet, daß er sie gelehrter mache, vergisset das Beste, nämlich den Willen unter den Gehorsam zu bringen, und wird deswegen endlich befinden, daß er ohne wahre Frucht gearbeitet. Hingegen muß auch der Verstand heilsame Lehre fassen, wenn der Wille ohne Zwang folgen soll.« Man klagt, daß die Erziehung in unzähligen Fällen noch immer nichts als ein Unterricht ist, der in der Mitteilung vereinzelter Kenntnisse besteht. Neben dem Verstand und dem Gedächtnis erfahre der Wille und das Gemüt in der Regel die geringste Aufmerksamkeit, wodurch dann auch die Wirkung des Unterrichts beeinträchtigt werde.

Allmählich dringt allerdings die Wahrheit in immer weitere Kreise, daß Zucht und Unterricht aufeinander angewiesen sind. Sie spricht sich darin aus, daß der Erzieher lernen solle, wessen die menschliche Seele vor allem bedürfe, um zu kräftigen Taten befähigt zu werden. Die elementare Hilfe, welche dabei die Gewöhnung an Fleiß und Aufmerksamkeit, an Gehorsam und feste Ordnung leiste, sei ja von unschätzbarem Wert; die darin liegende Zucht könne den Willen bändigen. Aber sie befreie und heilige ihn nicht und bringe keine Freudigkeit des Tuns hervor. Und doch sei dies, worauf alles ankomme: Befreiung und Erweiterung des Ich aus der Enge natürlicher Gebundenheit zur Betätigung selbständiger Geisteskraft, zur Fähigkeit der Hingebung in den Dienst großer und göttlicher Gedanken. Andere sagen, es sei genugsam herumgeprobt an allerlei Methoden, den Willen für sich abgesondert zu bilden. Man solle die Bildung des Willens nicht als eine abstrakte Methode, oder als ein System auffassen, sondern als eine den ganzen Menschen in seinem tiefsten Innern, wie in all seiner Tätigkeit lebendig anfassende Wirksamkeit.

Freilich, wie dies zu machen, hierüber bleibt man vielfach die Antwort schuldig. Nur dies meint man, ein Unterricht, der dem Geiste keine Klarheit gebe und ihn nirgends heimisch werden lasse, müsse

unstät und unselbständig machen. Liegt hierin eine gewisse Anerkennung, daß der Unterricht für die Erziehung etwas zu leisten vermöge, so ist damit doch noch nichts weiter gesagt, als was die Erfahrung tagtäglich bestätigt, nämlich, daß die eine Art des Unterrichts den Zögling so anwidert, daß er kaum der Schule entronnen, seine Bücher mit größter Lust in die Ecke wirft, die andere Art den Schüler so begeistert, so ganz erfüllt, daß er mit größter Lust der liebgewordenen Beschäftigung sich hingibt und aus ihr einen Gewinn für sein künftiges Leben zieht. Es ist nicht unschwer einzusehen, daß die eine Art Unterricht auf die Entwicklung des Schülers zerstörend und verderblich, die andere fördernd und bildend einwirken muß. Fragt man aber nach den Ursachen, so wird man gemeiniglich — abgesehen von manchen individuellen Liebhabereien, die bei dem Zögling hervortreten, — die Persönlichkeit des Lehrers dafür verantwortlich machen. Und gewiß wird man dabei zumeist nicht fehl gehen, da die Macht der Persönlichkeit in der Erziehung zu bestreiten wahrlich eine Vermessenheit wäre. Aber es fragt sich doch, ob nicht noch andere Ursachen mitzuwirken haben, wenn der Unterricht eine geist- und willenbildende, kurz eine erziehende Kraft von sich ausströmen lassen soll. Am bequemsten ist freilich der Standpunkt, der von einer solch erziehenden Kraft des Unterrichts überhaupt nichts wissen will und meint, die Erziehung müsse der Familie überlassen werden, die Schule habe nur Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln. Aber mit einer solchen Auffassung haben wir nicht zu rechnen, da sie, dem reinen Nützlichkeitsstandpunkt entsprungen, Schule und Lehrerstand so niederdrückt, daß nicht mehr von der Kunst des Erziehens, sondern nur von dem Handwerk des Eindrillens die Rede sein kann. Letzteres aber hat innerhalb der Pädagogik keinen Platz.

Allerdings gibt es eine Art Unterricht, die sich nicht in den Dienst der Charakterbildung stellt und doch berechtigt ist, den sogenannten Fachunterricht, welcher dann eintritt, wenn die Erziehung bereits einen gewissen Abschluß erreicht hat, und der sich

den Zweck setzt, auf ein bestimmtes Fach, auf einen besonderen Beruf die Jugend vorzubereiten. »Was des Erwerbs und Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage, ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist, so hat er, gleichviel ob zu guten, schlechten, gleichgültigen Zwecken die Absicht, solches oder anderes zu lernen; und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm tuto, cito, jucunde die verlangte Geschicklichkeit beibringt.« Schulen, die sich das Ziel setzen, auf ein bestimmtes Fach, auf einen besonderen Beruf vorzubereiten, nennt man daher auch Fach- oder Berufsschulen. Sie bekümmern sich grundsätzlich bei ihrem Unterricht nicht um die Erziehung und brauchen sich nicht um sie zu kümmern, da ihre Zöglinge ihre Erziehung selbst in die Hand genommen haben, und vom Unterrichte nur die notwendige Vorbereitung auf den erwählten Beruf fordern. (Vergl. Bd. I, S. 367 f.)

Seit Herbart schrieb: »Ich gestehe keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht« — ist das Wort »erziehender Unterricht« in vieler Munde. Freilich wurde es dadurch nicht gerade inhaltreicher. Es ist dann ein Schlagwort unserer Zeit geworden und rief die Opposition wach. Ja Herbart klagt schon selbst darüber, daß es ihm aus dem Mund genommen und sehr gegen seine Absicht gebraucht worden sei.

Wie viele glauben die Idee des erziehenden Unterrichts zu besitzen, wenn sie fordern: Der Unterricht soll die dem Zögling innewohnenden Kräfte aufregen, durch Übung stärken und sie lenken — und wie weit sind sie davon entfernt, dies zu erreichen. Sie glauben, es käme nur auf die rechte Behandlung, auf die gute Durcharbeitung des Unterrichtsmaterials an und sind dann schnell fertig mit dem Urteil: Ein solcher Unterricht ist Geistesarbeit; als solche nimmt er den Willen in Anspruch; er wirkt erziehlich. Gegenüber dem rein mechanischen Unterricht, der sich überall da mit Gewiß-

heit einstellt, wo die gedächtnismäßige Erwerbung von Wissen als Aufgabe des Unterrichts betrachtet wird, bedeutet ein auf ein rationelles Lehrverfahren gegründeter Unterricht allerdings einen Fortschritt — aber erziehender Unterricht in strengem Sinne ist er noch lange nicht.

Hier muß der Unterricht auf den einen höchsten Zweck der Erziehung scharf gerichtet werden: auf die Charakterbildung. Und dies muß auch das beherrschende Prinzip sein, nach dem sich alle Maßregeln des Unterrichts richten. Für das gewöhnliche Bewußtsein ist dies allerdings keineswegs der Fall. Dieses sagt vielmehr, daß die Schule fürs Leben erziehen soll und versteht darunter, daß die Schule verpflichtet ist, dem Zögling nützliche Kenntnisse anzueignen, die ihn befähigen, einst im Leben sein Fortkommen zu finden, oder die vielleicht auch, wie z. B. die Beschäftigung mit jeder Art von Kunst, geeignet sind, ihm das Leben zu verschönern. Es fragt sich nun, ob dieses Ziel, das mehr die Nützlichkeit des Unterrichts im Auge hat, neben jenem von der Ethik geforderten als gleichberechtigt aufgestellt werden kann, oder ob es untergeordnet oder ganz fallen gelassen werden muß. Letzteres gewiß nicht. Denn wenn die Ethik einen sittlichen Charakter fordert, so gehört nach der Idee der Vollkommenheit auch das hinzu, daß sich dieser Charakter als solcher im Leben behaupten und wirken kann, daß die Kräfte des Menschen nach allen Seiten hin ausgebildet werden, damit sie sich in reichem Maße an der Betätigung sittlicher Bildung beteiligen können. Wollte man aber aus diesem Grunde das Nützlichkeitsprinzip auf gleiche Stufe mit dem sittlichen stellen, so würde man etwas relativ Wertvolles dem absolut Wertvollen gleichstellen. Jede Ausbildung der Geisteskräfte, jede Gewandtheit und Erwerbsfähigkeit kann nämlich ihrer Natur nach ebensogut in den Dienst der Sittlichkeit wie der Unsittlichkeit treten. In dem ersten Fall muß man ihr einen Wert beilegen, in dem zweiten wird er ihr durch die Ethik abgesprochen. Wollte man also das Wissen und Können des Nützlichen selbständig pflegen, so wäre man stets

im Ungewissen, ob man einem wertvollen oder verwerflichen Zweck diente. Also bleibt nichts anderes übrig, als alle Ziele, welche sich die Schule stecken kann, dem von der Ethik geforderten Ziel unterzuordnen. Dies ist der Standpunkt der Erziehungsschule. Hier gilt der Satz: Nicht im Wissen, sondern im Wollen liegt der Wert des Menschen.

Der Unterricht soll dem heranwachsenden Menschen Vergangenheit und Gegenwart der Umwelt erschließen, in die er hineingeboren ist, um ihn zu befähigen, im Wechselverkehr mit ihr zu leben und zu arbeiten.

Der Unterricht ist damit ein Zweig der Erziehung; aus diesem organischen Zusammenhang darf er nicht gelöst werden. Die Erziehung hat es mit dem persönlichen Werden zu tun; ebenso der Unterricht. Wenn er diese Verbindung nicht herstellen kann, so verflacht die Tätigkeit des Lernens zu bloßem Gedächtniswerk oder zu handwerksmäßiger Geschicklichkeit. Es ist eine unfruchtbare Sache, wenn das Wissen nicht innerlich Wurzel faßt und dadurch Kraft gewinnt. Der Schüler hat nichts von einer Aneignung, die unter einem äußeren Druck erfolgt; er wird innerlich nicht angeregt, deshalb nicht gebildet, sondern höchstens dressiert, nicht aufgeklärt, nicht zu weiteren Schritten angespornt. Was wir lernen, muß gleichsam schöpferisch durchglüht sein.

Wissen darf also nicht Selbstzweck sein, sondern Mittel zum Zweck; Mittel zur Ausbildung einer selbständigen und eigenartigen Persönlichkeit. Nur wenn der Unterricht erzieherisch wirkt, hat er bleibenden Wert; sonst nur einen vorübergehenden. Wo der Unterricht erzieherisch durchgeführt wird, führt er von der Willkür und Ungebundenheit zur Selbstbeherrschung und Sammlung, von Regellosigkeit zur Stetigkeit, von planloser Neugier zu gründlichem Wissensdrang, vom Verlangen zum Erringen.

Der erziehende Unterricht zeigt dem Schüler Ziele und stellt ihm Aufgaben, spannt den inneren Drang darnach und bringt ihn Schritt vor Schritt dem Ziele näher, indem er vom Vorhandenen

zum Erstrebten weist und das Erworbene zur Grundlage neuen Erwerbens macht. (21)

Damit ist für das Folgende der Plan vorgezeichnet. Die pädagogische Methodologie hat zu behandeln:

1. Die Lehre vom Unterricht; Allgemeine Didaktik, der sich die spezielle Didaktik anschließt.

2. Die Lehre von der Führung; Hodegetik, welche die Lehre von der Regierung der Kinder und die Lehre von der Zucht umfaßt.

I. Die Lehre vom Unterricht

A. Allgemeine Didaktik

Einleitende Betrachtungen

Seit Wolfgang Ratke (1571—1635) und Amos Comenius (1591 bis 1670) ist die Didaktik in den Gesichtskreis der Erzieher gerückt worden; seit Pestalozzi (1746—1827) bildet sie einen soviel behandelten Gegenstand, daß man ohne kundigen Führer sich in dieser Masse leicht verlieren kann. (22)

Die Überflutung mit didaktischen Anweisungen mußte sich namentlich dann fühlbar machen, als die Auffassung der großen Didaktiker des 17. Jahrhunderts in Vergessenheit geraten war. Wie die Anfänge der systematischen Pädagogik im griechischen Altertum bei Plato und Aristoteles das Erziehungswesen auf seiner sozialen Grundlage aufsuchten, so haben auch die ersten umfassenderen Versuche einer methodischen Lehrkunst bei uns das Unterrichtswesen nach seinen Beziehungen zu Gesellschaft und Gemeinwesen behandelt. Diese Versuche sind nicht nur darauf gerichtet, die Arbeit der Lehrenden und Lernenden erfreulicher und fruchtbringender zu gestalten, sondern das Lehrwesen als Ganzes umzugestalten, um damit das Heil und Gedeihen des christlichen Staates zu fördern. (23)

Von Pestalozzi an wendete sich der didaktische Eifer mit Vorliebe dem methodischen Ausbau der einzelnen Unterrichtsfächer zu. Er selbst hatte die Aufgabe des Unterrichts noch aus dem Ganzen gefaßt und für die naturgemäße Gestaltung der Jugendunterweisung die grundlegende Idee dahin bestimmt, die letzten wahren Elemente

und die ihnen entsprechenden geistigen Elementaraktionen aufzusuchen, um den Lehrinhalt durch Kombination und Verzweigung dieser Elemente zu gestalten und das Lernen zu einer mit innerer Notwendigkeit sich fortspinnenden Abfolge von psychischen Aktionen zu machen.

Hier knüpfte dann Herbart an mit seiner weitblickenden Vertretung der Gesamtaufgabe des Unterrichts; mit der nachdrücklichen Forderung, daß die Einwirkungen der Belehrung sich in dem Gedankenkreis des Zöglings zusammenfinden und zu einem Totaleffekt verschmelzen sollen, der nicht mehr ein bloß intellektueller, sondern in der Hauptsache ein ethischer ist.

Andere Nachfolger Pestalozzis verloren sich vielfach in einen öden Formalismus, da sie den Begriff der Methode zu eng faßten und ihren Blick nur auf das Lehrverfahren, und zwar nur in bezug auf einzelne Unterrichtsfächer, gerichtet hielten. Welche Triumphe hat hier der Kleinigkeitsgeist gefeiert! Waren die Pläne der alten Didaktiker des 17. Jahrhunderts zu hochfliegend gewesen und mußten sie scheitern, weil sie trotz der Weite des Ausblicks die historische und psychologische Bedingtheit der Unterrichtsarbeit unterschätzten, so tritt bei den Methodikern des 19. Jahrhunderts vielfach das Umgekehrte ein, daß sie die Kleinarbeit im methodischen Ausbau der Einzelfächer überschätzten und darüber den Blick auf das Ganze verloren.

Auch innerhalb der Herbartischen Richtung können wir solche Abirrungen verfolgen. Sie hängen mit der Tatsache zusammen, daß die Aufgaben des Unterrichts nicht im Zusammenhang mit den grundlegenden Ideen betrachtet wurden. Dies aber kam daher, daß es, abgesehen von einer kleinen Schrift Dörpfelds, an einer zusammenhängenden Darstellung der Lehrplantheorie fehlte. (24)

Hierin liegt bereits angedeutet, daß die Lehre vom Unterricht, die allgemeine Didaktik, zwei Aufgaben zu erfüllen hat:

1. Die Darstellung der Theorie des Lehrplans,
2. Die Darstellung der Theorie des Lehrverfahrens.

Ehe wir zur Behandlung dieser Abschnitte übergehen, sei noch darauf hingewiesen, daß wir dabei die allgemeinen Bildungsschulen, die man gewöhnlich als Erziehungsschulen bezeichnet, im Auge haben. (Vergl. den 1. Bd. d. Werkes, S. 237 ff.). Wir sprechen von allgemeiner Didaktik in dem Sinne, daß sie die allgemeinen Grundlagen des Unterrichts in Volksschulen, Mittelschulen und höheren Erziehungs-Schulen darzulegen hat. Die Didaktik der Fach- oder Berufsschulen bildet ein besonderes Thema für sich, worüber später einiges gesagt werden soll.

Die beiden genannten Aufgaben der Didaktik können aber nicht eher in Angriff genommen werden, bis über das Unterrichtsziel volle Klarheit verbreitet worden ist. Denn auch hier hängt von der Fassung des Zieles die Organisation der Mittel und Wege ab. Demnach können wir folgende Übersicht aufstellen, die zugleich für die weitere Bearbeitung maßgebend ist:

Allgemeine Didaktik

A. Die Lehre vom Unterrichtsziel

B. Die Lehre von den Wegen

I. Die Theorie des Lehrplans

II. Die Theorie des Lehrverfahrens

1. Von der Reihenfolge der Bildungselemente nacheinander

2. Von der Anordnung der Bildungselemente nebeneinander

A. Die Lehre vom Unterrichtsziel

Wir gehen von dem Gedanken aus, der oben schon dargelegt wurde, daß der Unterricht ein Mittel der Erziehung sei. In dem Ausdruck »erziehender Unterricht« wird diese Verbindung besonders betont. Das ist durchaus notwendig. Denn wenn auch die Hauptarbeit des Lehrers im Schulunterricht liegt, so ist damit keineswegs schon gesagt, daß diese Unterrichtstätigkeit erzieherische Kraft besitzt. Wie oft begnügt sie sich mit der Einprägung der vorgeschriebenen Wissensquanta. Und dies kaum. Deshalb ist es notwendig, an der Spitze der Lehre vom Unterricht scharf und un-

zweideutig zu erklären, daß der Jugendunterricht unter dem Zeichen der Erziehung steht, vor allem der Auffassung gegenüber, von der oben schon gesprochen wurde, daß der Unterricht nichts weiter als Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln habe. Gewiß hat er diese zu vermitteln; aber damit ist eine höhere Aufgabe verbunden, die im Bereich der Erziehung liegt. Ihre Darstellung ist unsere Aufgabe.

Alles Lernen muß zurückbezogen werden auf den Zweck der Erziehung, der künftigen Person des zu Erziehenden einen absoluten Wert zu verleihen; dieser soll in seinem Willen gehoben, gekräftigt, persönlich tüchtig gemacht werden. Er soll diejenige Bildung des Willens erwerben, die ihn dem Ideale der menschlichen Persönlichkeit annähert. Alles Wissen und Können, das der erziehende Unterricht gibt, soll zugleich der Charakterbildung dienen. Diese in ihrer Vollkommenheit gedacht, ist, wie wir früher auseinander gesetzt haben, ein Ideal, welches ein Sterblicher niemals vollständig erreichen kann. Immerhin soll der erziehende Unterricht dies Ideal beständig vor Augen haben und den Lernenden in eine fortschreitende Bewegung hineinbringen, die nie stille steht und unermüdet den Strebenden weiter treibt. Denn was bedeutet Geschicklichkeit ohne Gesinnung, Redegewandtheit ohne Charakter, Wissen ohne Gewissen? Der Unterricht, als Mittel der Erziehung gefaßt, will nicht bloß einzelne Seiten des Menschen hervorheben und kultivieren, er will vielmehr den ganzen Menschen bilden; der Zögling soll zu seiner Veredelung eine Gesamtbildung, eine allgemeine Menschenbildung, die im Dienste der religiösen und sittlichen Interessen steht, erwerben, welchen Beruf er auch ergreifen und in welche Gemeinschaft er eintreten mag. Diese Grundlagen soll jeder mitbringen in Verbindung mit all dem Wissen, das ihn befähigt, an der wissenschaftlichen und künstlerischen Kultur teilzunehmen.

Im Begriff des Charakters liegt das Handeln eingeschlossen. Um in rechter Weise handeln zu können, muß der Mensch ausgerüstet sein mit mancherlei Kenntnissen und Fertigkeiten. Diese

gewinnen damit einen persönlichen Wert. Ohne solche Ausrüstung kann der Mensch in der Gesellschaft nicht wirken. Als reiner Tor würde er durch das Leben gehen, unnütz, verspottet trotz der besten Gesinnung, da er nichts zu leisten vermag. So behauptet die wissenschaftliche und künstlerische Mitgift der Schule neben der religiösen und sittlichen ihren Platz. Jeder Unterrichtsgegenstand erhält durch die Beziehung auf den Erziehungszweck hin seine Bedeutung.

Nicht selten wird dagegen der Einwand erhoben, daß durch die Bemühung, alles auf diese Spitze zu beziehen, der Wissenschaft und der Kunst ein schädlicher Zwang auferlegt werde. Dies ist aber nicht der Fall. Wissenschaft und Kunst, die um ihrer selbst willen betrieben werden, büßen darum nichts von ihrer Würde ein, daß sie zugleich andern würdigen Zwecken dienen und von ihren Kennern für diese Zwecke benutzt werden. Sie behalten ihren unmittelbaren Wert, auch wenn sie daneben noch einen mittelbaren erlangen. So konnte der Gelehrte Gronovius an Nic. Heinsius schreiben: Ego a prima aetate in lectione veterum id potissimum habui, ut mei mores emendarentur. Auch kann ja der erziehende Unterricht innerhalb jedes einzelnen Faches ein solches wissenschaftliches Streben erzeugen, wie es nur immer auch ohne Rücksicht auf sittlich-religiöse Charakterbildung sich entwickeln kann. Denn er tritt ja nicht in Gegensatz zur Bildung in dem Sinne des Erwerbes von Wissen, sondern er will außer diesem etwas Höheres, die Veredelung des Gemütes und des Willens, die Reinheit der Gesinnung, bezwecken. Die Arbeit des Unterrichts fließt somit in die Aufgabe der Charakterbildung hinein.

Wie dies aber möglich sei, hierüber muß uns die Psychologie Aufschluß erteilen. Sie muß uns das Wesen und die Wurzeln des Willens kennen lehren, damit wir beurteilen können, ob dem Unterricht solche erziehliche Macht beigelegt werden dürfe.

Als Hauptformen des psychischen Lebens gelten schon von uralter Zeit her 1. das Vorstellen mit Inbegriff des Denkens und Er-

kennens, 2. das Gefühl und 3. das Streben oder Begehren im weiteren Sinne des Wortes. Es ist dies eine Gruppierung psychischer Erscheinungen, welche schon in der berühmten Dreigliederung des Seelenwesens bei Platon klar erkennbar ist, indem dieser zwischen der erkennenden (λόγος), der fühlenden (mutigen, streitlustigen θυμὸς) und der begehrlichen Seele (ἐπιθυμία) unterscheidet. Nur ist freilich dort, weniger wissenschaftlich, von drei Seelen die Rede, während es sich um drei verschiedene Strahlungen oder Äußerungsweisen des einen Seelenwesens handelt, auch versteht Platon unter der ἐπιθυμία nur die von dem Intellekt zu zügelnde Begierde, nicht etwa den sittlichen Willen. Jene drei Ausdrücke (Vorstellen, Fühlen, Streben) bedeuten nicht etwa eigene Vermögen der Seele, sondern sie sind nur oberste Klassenbegriffe, unter denen man die verschiedenen Erscheinungen des Seelenlebens bequem und übersichtlich zusammenzufassen sucht. Man darf sie auch nicht als isolierte Energien der Seele denken; denn die in letzterer wirkenden Kräfte sind die Vorstellungen, und das Gefühl und Streben bezeichnet nur besondere Modifikationen, die sich mit den Vorstellungen bei ihrem Zusammentreffen im Bewußtsein ereignen. Vorstellungen werden Kräfte; aus den gesetzlichen Beziehungen dieser Kräfte sind die verschiedenen Erscheinungen des Seelenlebens zu erklären. Die Gesetze für die Wechselwirkung, die Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen und der damit verbundenen Zustände, will die empirische Psychologie aufdecken. Gefühl und Streben sind nichts außer oder neben den Vorstellungen Bestehendes, sondern resultieren aus ihnen. Darum gelten dieselben Gesetze, welche den Vorstellungslauf regeln, auch dem Gefühl und Streben, und beide finden lediglich in jenen ihre letzten Erklärungsgründe. Das geistige Leben beginnt zwar sofort nach der Geburt des Kindes, bewegt sich aber in niederer Sphäre bis dahin, wo durch die Tätigkeit der höhern Sinne Empfindungen hervorgerufen werden, die bestimmte Bewußtseinsinhalte oder Vorstellungen hinterlassen. Erst mit dem Erwerb von Vorstellungen beginnt das eigentliche

geistige Leben, das mit Bewußtsein verbunden ist; vorher führt das Kind ein Triebleben, das sich von dem der Tiere nicht wesentlich unterscheidet. Der durchgreifende Unterschied tritt hervor mit dem Erwerb von Vorstellungen und der Fähigkeit sie mittels der Sprache zu äußern.

Im allgemeinen kann man das Vorstellen, zumal wenn man an das verstandesmäßige Verbinden und Trennen der Gedanken nach Beschaffenheit des Gedachten denkt, als objektive Seelentätigkeit bezeichnen. Die Gefühle hingegen kann man insofern subjektive Seelenzustände nennen, als es hier in den meisten Fällen weniger auf das Objektive, den Inhalt dessen, was da vorgestellt wird, als vielmehr darauf ankommt, wie die im Bewußtsein sich begegnenden Vorstellungen auf den momentanen Gesamtzustand des vorstellenden Subjekts zurückwirken. Im Streben endlich begegnen sich beide Momente, das objektive und das subjektive. Kein Streben nämlich ohne Vorstellung eines bestimmten Objekts, das eben angestrebt wird; keines, in das nicht zugleich irgend welche subjektive Zustände, Gefühle, Gemütsstimmungen, mitunter selbst Affekte, hineinspielen würden. Solch' subjektive Zustände komplizieren sich mit dem Streben auf die mannigfachste Weise, sei es, daß sich durch das Gefühl ein Bedürfnis bemerklich macht, dem das Streben abhelfen soll, oder daß Anklänge an frühere Lust ein Verlangen, und an frühere Unlust ein Verabscheuen gewisser Objekte wiedererwecken; oder daß endlich ein Objekt der Phantasie neue Genüsse in Aussicht stellt, die sofort zu Antrieben des Begehrens werden.

Kurz und im Wesen zutreffend hat Drobisch in seiner empirischen Psychologie S. 36 diese drei Formen der Lebensäußerungen der Seele folgendermaßen charakterisiert: »Einiges scheint nur in uns zu geschehen, ohne daß wir uns dabei in einem merklichen aktiven oder passiven Kraftaufwand begriffen finden; dies ist das Vorstellen. Anderes scheint dagegen mit uns vorzugehen, so daß wir darunter leiden; dies ist das Fühlen. Noch anderes endlich scheint aus uns zu gehen als unser eigentliches Tun; dies mag im allgemeinen Streben genannt werden.«

Diese Teilung tritt im gewöhnlichen Leben auch als Gegenüberstellung von Geist und Gemüt auf, welch' letzteren Begriff man jedoch bald weiter, bald enger zu fassen pflegt. Meist versteht man unter Gemüt, im Gegensatz zum Wahrnehmen und Erkennen, das zuletzt immer auf ein Äußeres hinweist, das innere Sonderleben des Individuums, wie sich dasselbe in der Verfassung seiner Gefühle sowohl, als in der Grundrichtung seiner Strebungen ausspricht. So gefaßt erscheint dann das Gemüt nicht bloß als der Sammelplatz aller Gefühle des Menschen, sondern zugleich als der Quellpunkt seines Strebens und der Grund seiner Gesinnung. Und in der Tat hängen auch die Vorstellungen, Gefühle und die praktischen Tendenzen eines Menschen innigst zusammen, indem auf letztere die Gefühle einen großen Einfluß üben, während das Vorwiegen dieser oder jener Gefühle weiter von dem Vorwiegen gewisser Gedankenkreise abhängig ist. Das Gefühl nimmt so gewissermaßen die Mittelregion zwischen dem Vorstellen und Streben ein. Selber in den Vorstellungen wurzelnd, oder durch die Form des Gedankenlaufes erzeugt, treiben die Gefühle ihrerseits wieder vielfache Strebungen hervor, die wiederum eine Quelle der Gefühle werden, indem befriedigtes Streben Lustgefühle, unbefriedigtes dagegen Unlustgefühle in seinem Gefolge zu führen pflegt.

Die höchste Form des Strebens ist der Wille; mit ihm ist das Bewußtsein der Erreichbarkeit des Erstrebten verbunden. Ein vom Vorstellen unabhängiges Wollen, ein Wollen außerhalb der Vorstellungsmassen, die den Gedankenkreis eines Menschen ausmachen, und somit auch außerhalb des Wissens, welches darin eingeschlossen ist, gibt es nicht. Abgetrennt von den Vorstellungen und isoliert gedacht ist ein Wille und eine Äußerung des Willens ein absolutes Nichts. Das Wollen hat vielmehr seinen Sitz im Gedankenkreis selbst, es wurzelt in den Vorstellungsmassen, welche sich in der Seele angehäuft haben, und wächst daraus hervor. Vorstellungen sind es, aus denen sich die Willensäußerungen hervorbilden. Das Wollen ist nur eine Modifikation, eine abgeänderte Form des Vor-

stellens, ein Zustand, in welchen die Vorstellungen auf bestimmte Veranlassungen hineingeraten. Vorstellungen sind nicht immer von Gefühlen und Strebungen begleitet; wo aber gefühlt und begehrt wird, muß irgend etwas, sei es auch in dunkler Weise, vorgestellt sein. So ist das Vorstellen das Ursprüngliche, das auch ohne die beiden anderen Zustände sich vorfindet. Daher ist es gegeben, daß der Unterricht sich zunächst an das Gedankenleben der Zöglinge wendet, um von hier aus Stützpunkte für die Beeinflussung der Gefühls- und Willenswelt zu erhalten.

Wenn aber das Wollen seine Wurzeln im Gedankenkreise hat und das Wissen der Boden ist, aus dem es hervorgeht, so ist damit noch nicht gesagt, wie dies geschieht. Das Wollen, ein Vorgang in der Sphäre dessen, was man weiß, ist eine geistige Aktivität von eigentümlicher Art, ein neuer Anfangspunkt in der Entwicklung der Seelentätigkeit. Es hat zwar seine Wurzeln im Gedankenkreis, wächst aber nur unter bestimmten Bedingungen aus demselben hervor.

Der Gedankenkreis kann einmal ein Wissen umfassen, das wie ein ruhender und zugleich gleichgültiger Vorrat von Kenntnissen, d. i. von vollendeten, vollkommen klaren Vorstellungen erscheint. Ein solcher Vorrat hat für das persönliche Innenleben des Menschen keine Bedeutung. Wenn aus dem Wissen ein Wollen werden soll, das eine Wertschätzung des Gewollten und eine gewisse Regsamkeit in sich enthält, so darf es nicht ein solch' gleichgültiger Vorrat bleiben, sondern zum bloßen Wissen muß noch etwas sehr Wesentliches hinzukommen: Es muß in das Gemüt eindringen, d. h. es muß sich mit Gefühlstönen verbinden. Dadurch wird es erst ein lebendiges Wissen. Das Gefühl ist das Organ der Wertschätzung in uns. Ohne Gefühl würde uns alles indifferent sein, eine Welt ohne Farbe, ohne Aufregung, ohne Glanz, von unendlicher Langweile. Durch das Gefühl kommt Leben in alles; Wert und Unwert von Dingen und Personen erleben wir mittels des Gefühls in uns, Förderung oder Störung, Übereinstimmung oder Widerstreit. Durch das Gefühl treten wir in warme Beziehung zu den Gegenständen. Wo es zu einem dauern-

den Zustand teilnehmenden Hingezogenwerdens sich verdichtet, sprechen wir von Interesse, das mancherlei Grade der Stärke und Lebhaftigkeit durchläuft.

Was man weiß und gelernt hat, muß auch gefühlt werden; dadurch erst erhält das Wissen Wert für uns. Von hier aus erst ergibt sich ein Weg zum Wollen. In dem zur Verwandlung ins Wollen bestimmten Wissen muß ein Vorziehen liegen, das mit dem Bewußtsein über den Umfang des Wissens verbunden ist. Wir müssen dem Wissen einen Wert beilegen, es muß uns an dem Gegenstand des Wissens etwas gelegen sein, wir müssen warm dabei werden, während wir an anderen Gegenständen gleichgültig vorbeigehen.

Die beiden verschiedenen Arten des Wissens kennt jeder aus eigener Erfahrung. Auf der einen Seite das tote Wissen, die tote Gelehrsamkeit, wie man sie sich aneignet etwa zum Zwecke eines Examens. Auf der anderen Seite das lebendige, warme, anregende Wissen, wie es aus der selbstgewählten Beschäftigung hervorgeht. Dieses letztere ist das für das persönliche Innenleben wertvolle. In ihm steckt Leben und Bewegung, ein Weiterwollen, ein Streben nach Ausbreitung und Vervollkommnung. Der Wissende kennt nicht bloß den Wert des Wissens, sondern er bemüht sich auch, dasselbe zur Geltung zu bringen. Sein Wissen gewinnt so auf seinen Willen Einfluß. Er will das Gewußte festhalten, erweitern, verbessern. Mit dem Wissen verbindet sich eine Regsamkeit des Weiterstrebens, eine Selbsttätigkeit, wie sie im bloßen Wissen nicht liegt, wie sie aber schon in den Fragen der Kinder nach dem warum und wozu hervortritt; wie sie da wirksam ist, wo die Zöglinge zur Tätigkeit nicht brauchen getrieben zu werden, sondern wo die rege Wißbegierde ihnen keine Ruhe läßt, tiefer in die Gegenstände einzudringen, ja wo sie selbst mancherlei Opfer nicht scheuen, um zur Erkenntnis hindurchzudringen, wo der Eifer für ein Studium nicht bloß bis zu einem gewissen Zeitabschnitt, sondern auch weit über denselben hinaus wirkt.

Fassen wir nun diese nähere Bestimmung des Wissens, daß es

da, wo es das Wollen hervortreiben soll, in einer Bewegung des Weiterstrebens begriffen sein muß, mit der andern zusammen, daß ihm ein bestimmter Wert beigelegt, daß mit dem Wissen bestimmte Gefühlstöne sich verbinden müssen, so können wir sagen: Das Wissen, welches auf das Wollen einwirken soll, muß mit der Lebhaftigkeit des Interesse aufgefaßt werden. Im Begriff des Interesse lassen sich jene näheren Bestimmungen leicht wiedererkennen; sie sind als Grundbestimmungen desselben zu betrachten. Somit erscheint das Interesse als eine unerläßliche Vorbedingung des Wollens. Es ist das Mittelglied, damit das Wollen aus dem Wissen hervorgehe. An die Spitze des Unterrichts tritt nunmehr der Begriff des Interesse.

Es ist zwar eine bekannte pädagogische Vorschrift, der Lehrer müsse suchen, seine Schüler für das, was er vorträgt, zu interessieren. Allein diese Vorschrift wird gewöhnlich in dem Sinne gegeben und verstanden, als wäre das Lernen der Zweck, das Interesse das Mittel. Unterrichte interessant, damit die Schüler etwas lernen, so heißt es. Dieses Verhältnis kehrte Herbart auf Grund der soeben dargelegten psychologischen Einsicht in das Entstehen des Wollens aus dem Wissen vollständig um, indem er lehrte: Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe. Unterrichte so, daß das Interesse für die geistige Arbeit lebendig werde und andauere. Das Lernen kann vorübergehen, das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren.

Das Interesse wohnt also im Gedankenkreis des Zöglings. Es tritt uns zunächst entgegen als eine gespannte Aufmerksamkeit, die ihre Wurzeln und Nährquellen in den hervorragendsten Komplexen unseres Gedankenkreises hat, die Antrieb und Richtung von umfangreichen, weitverbreiteten Apperzeptionsmassen empfängt. Das Bestreben, lebendiges Wissen zu erweitern, zu vertiefen, die geistige Regsamkeit ist die Mutter des Fortschritts.

Somit hat der Bildner dieses Gedankenkreises, der Unterricht, eine hervorragende Aufgabe in der Erziehung zu lösen. Darum

sagte auch Herbart: »Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das Letzte ist nichts ohne das Erste — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik.« Und an einer anderen Stelle: »Man hat die Erziehung nur dann in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt.«

Diese Kraft besitzt aber der Gedankenkreis nur dann, wenn er in allen seinen Teilen getragen ist von dem tiefinnersten, freien Interesse der Seele, so daß dieses Interesse das gesamte geistige Leben der Person determiniert und ausfüllt. Das Interesse ist die psychologisch-notwendige Vorstufe alles Wollens. Deshalb sagte Rousseau: »Ein wahres Interesse allein ist die große Triebfeder, die lange und sicher wirkt.« Nur wer in einer Sphäre ein lebhaftes, tiefgehendes Interesse empfunden hat, will dann in dieser Sphäre. Denn das Interesse ist freie Selbsttätigkeit und unwillkürliche innere Regsamkeit, verbunden mit einem weiter treibenden Wohlgefühl:

»Wo aber des Menschen Wachstum ruht,
Dazu jeder selbst das Beste tut.«

Es gibt daher keinen anderen Weg für den Unterricht, der die Bildung des Willens und somit auch des Charakters vor sich sieht, als den, der durch das Interesse hindurchführt. Aus diesem Grunde ist auch der einzig richtige Jugend-Unterricht der, welcher das Interesse als denjenigen Zustand, aus welchem das Wollen hervorwächst, als Grundbegriff annimmt und der deshalb darauf gerichtet ist, im Schüler Interesse zu erzeugen und zwar in dem Sinne, daß er weiter gar nichts erzeugen will als Interesse, daß er sonach das freie unmittelbare Interesse als seinen Zweck, seine Arbeit dagegen, seine Wege und Stoffe, alles Lehren und Lernen nur als Mittel zum Zweck betrachtet.

Wahre Bildung ist nicht ein toter inwendiger Klumpen, der seinen Besitzer nicht bewegt. Bildung ist Fähigkeit zum Entschluß.

Bildung besteht nicht im toten Wissen, sondern im lebendigen Interesse. So ist der richtige Begriff des Interesse die Leuchte, mit welcher Herbart die Auffassung des Jugendunterrichts klar gestellt hat. Das starre, unmenschliche Gebot einer falschen Pädagogik, das da lautete: Du sollst und mußt lernen und merken, sonst wirst du gestraft und findest später kein Fortkommen in deinem Berufe, wird von der Pädagogik des Interesse völlig umgewandelt und statt dessen ein freies, freudiges Streben in die jugendliche Seele verpflanzt, das nun spricht: Ich will lernen, sonst wachse ich ja nicht. Solche freie Lernlust des Knaben wußte Fichte wohl zu würdigen, indem er gleichsam ein Bekenntnis aus der eigenen Jugend ablegte: »Der Schüler lernt gern und mit Lust, und mag, solange die Spannung der Kraft vorhält, gar nichts lieber tun denn lernen; denn er ist selbsttätig, indem er lernt, und dazu hat er unmittelbar die allerhöchste Lust.« Das »Müssen« hat sich verwandelt in ein »Wollen«.

Den Willen des Zöglings will der Erzieher in seine Gewalt bekommen; er kann ihn aber nicht direkt haben, da der Wille als solcher nicht bestimmbar ist; das Interesse des Zöglings kann aber der Erzieher erzeugen und dauernd erhalten. Damit aber kann er auch den Willen beeinflussen. In diesem Sinne kann man sagen: Wer das Interesse hat, hat den Willen — gewiß mit noch größerem Recht als: Wer die Schule hat, der hat die Zukunft.

Der Begriff des Interesse ist das Lebensprinzip der unterrichtlichen Arbeit. Die Idee des durch das Interesse den Willen bildenden Unterrichts kann schlechthin nicht überboten werden. Sie muß nur nach allen Seiten theoretisch ausgestaltet und in unseren Schulen praktisch verkörpert werden. Es ist dies eine große Aufgabe, die in ihrer endlosen Verzweigung kaum zu übersehen, in ihrer Riesenhaftigkeit der treuesten Arbeit und der größten Anstrengung seitens der Erzieher bedarf. Das Prinzip: unterrichte, um zu interessieren, und interessiere, um zum Wollen zu bilden, gibt dem Unterricht die höchste ihm erreichbare Wirkungskraft und schafft ihn um zu einem treuen Bundesgenossen für die Macht der

Persönlichkeit des Erziehers, der Familie, des sozialen Lebens, der im stande ist, die günstigen Einflüsse jener Faktoren wirksam zu unterstützen und den schädlichen Einwirkungen von außen entgegen zu treten.

Nähere Bestimmungen

1. Das Interesse soll ein unmittelbares sein

Wir unterscheiden ein unmittelbares und ein mittelbares Interesse. Letzteres ist auf einen Gegenstand gerichtet, der als Mittel zum Zweck dient und als solches einen gewissen Wert besitzt. Ein unmittelbares Interesse aber haben wir an einer Sache, wenn wir sie um ihrer selbst willen schätzen. Schiller weist auf diesen Unterschied in seinem bekannten Distichon hin:

> Einem ist sie (die Wissenschaft) die hohe, die himmlische Göttin, dem Andern
> Eine tüchtige Kuh, die ihn mit Butter versorgt.

Das unmittelbare Interesse legt seinem Gegenstand einen Wert an sich bei. Es ist das wertvollere, das der Unterricht zu erstreben hat. Um der Sache willen soll der Schüler arbeiten lernen, ohne Nebenrücksichten. Das allein hebt ihn auf die Höhe echter Menschenbildung hinauf.

Aber es ist nicht leicht, dieses unmittelbare Interesse im Unterricht anzupflanzen. Denn der Zögling ist eher geneigt, dem mittelbaren Interesse zu folgen. So, wenn er arbeitet und lernt, um sich vor Strafen zu sichern, oder um gute Zensuren und einen bevorzugten Platz in der Klasse zu erhalten, um vor seinen Mitschülern zu glänzen, um ein gutes Examen zu machen oder mit Rücksicht darauf, daß das erworbene Wissen im späteren Leben ihm nützlich sein werde.

Kennt aber der Zögling keine anderen Motive des Lernens als Nützlichkeitsrücksichten, so droht ihm die Gefahr, durch den Unterricht an eine durchaus gewinnsüchtige, egoistisch-eudämonistische Gesinnung gewöhnt zu werden. Folglich darf das mittelbare Interesse

unter keiner Bedingung als Zweck des Unterrichts hingestellt werden. Hat dieser doch die Aufgabe, die Geistestätigkeit des Zöglings zu veredeln und nicht zu verschlechtern. Das letztere ist aber unbedingt der Fall, wenn der Unterricht den Schüler gewöhnt, sein Wissen und Können zu betrachten als Mittel zur Erlangung äußerer Vorteile. Sehr oft aber hat der Unterricht unserer Schulen es gerade hierauf abgesehen, indem er den Schülern nach den Leistungen ihren Platz in der Klasse anweist, den Ehrgeiz in falscher Weise anstachelt, Belohnungen einrichtet usw. Alles das führt zur Kräftigung des Egoismus hin. Für den Egoisten hat aber alles nur insofern eine Bedeutung, als es ihm Vorteil oder Nachteil bringt. Der Egoist ist immer einseitig. Er fühlt seine Kraft nur da, wo er seinen Nutzen sieht. Schon das, was ihm als Mittel bei dem Streben nach seinem Vorteil dient, ist ihm eine Last, durch welche die geistige Kraft niedergedrückt wird. Wievielmehr wird aber das als Last erscheinen, was zu seinem Vorteil in gar keiner Beziehung steht. Dem mittelbaren Interesse wohnt niemals das volle Kraftgefühl inne, das dem Wollen nicht fehlen darf.

So hat nur das unmittelbare Interesse erzieherischen Wert, nur dieses kann in das Unterrichts-Ziel aufgenommen werden. Ein vielseitiges mittelbares Interesse ist ein Unding. Jedenfalls wird die erziehende Wirkung des Unterrichts geschmälert in dem Maße, in welchem er nur mittelbares Interesse hervorzurufen im stande ist. Also wäre es ganz verfehlt, das mittelbare Interesse als Unterrichtsziel aufzustellen, es sei denn, daß man sich auf den Standpunkt der Jesuiten-Pädagogik stellen und die Pflege des Ehrgeizes als ein Hauptmittel der Erziehung ansehen wollte.

2. Das Interesse soll vielseitig sein

Im Begriff des sittlichen Charakters liegt die Forderung eingeschlossen, daß der Mensch wirken und schaffen soll in der Welt, solange er lebt und solange seine Kräfte reichen. Die Tugend, die sich hinter Klostermauern zurückzieht, ist eine begrabene und

egoistische, da sie nur einem zugute kommt. Die lebendige Tugend muß sich in der menschlichen Gesellschaft bewähren, der Charakter muß mitten im Strome des Lebens darin stehen und zeigen, was er vermag. Damit er dies in rechter Weise vollbringen kann, muß er die Dinge und Personen dieser Welt verstehen, ihr Getriebe, ihren Zusammenhang, ihren Einklang und ihren Widerstreit. Er muß sich Kenntnisse und Geschicklichkeiten mancherlei Art erwerben, um mit diesem Pfunde in der menschlichen Gesellschaft wuchern und kräftig an der Förderung der Kultur teilnehmen zu können.

Der Geist des Menschen darf darum nicht einseitig, sondern er muß vielseitig entwickelt sein. Dies bedeutet die Höhe des Menschentums. Auch bei eingeschränktem Gesichtskreis, auch bei mangelhaftem Wissen und Können kann ja ein warmes Herz und eine reine Gesinnung gedeihen; übertrifft doch ein einfacher Bauer hierin manchen Hochgestellten und Gebildeten, aber die höchste Stufe der Bildung ist es nicht. Sie wird da erreicht, wo die Charakterstärke der Sittlichkeit sich verbindet mit dem Reichtum der Gedanken und der Vielseitigkeit des Interesses.

Damit erscheint die Pflege dieser Vielseitigkeit als eine Hauptaufgabe des Jugendunterrichts, schon deshalb, weil der Eintritt in den Beruf notwendigerweise eine gewisse Einseitigkeit mit sich führt. Wie viele verfallen dieser Einseitigkeit des Berufslebens, verengen ihren Blick und verlieren Sinn und Verständnis für andere Zweige der Volksarbeit, weil der Jugendunterricht nicht genügend für umsichtige Vielseitigkeit gesorgt hatte. Die Einseitigkeit geht auf Vereinzelung und Vereinsamung, die Vielseitigkeit auf Gemeinschaft und gemeinnütziges Wirken. Dies aber allein kann Aufgabe des Charakters sein. Deshalb tritt als Grundbedingung der Sittlichkeit die Vielseitigkeit auf. Hiermit wird auch das durch den Unterricht zu erzeugende und der Sittlichkeit dienende Interesse als ein vielseitiges bestimmt. Und so hatte Herbart das Ziel des Unterrichts festgelegt, indem er sagte: »Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriff der Tugend. Allein

das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte besonders muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck ‚Vielseitigkeit des Interesse' angeben.« Also die Vielseitigkeit des unmittelbaren Interesse gilt ihm keineswegs als die Tugend selbst, wohl aber kann es keine echte Tugend ohne dies vielseitige Interesse geben. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein, oder auf die Gesamtheit angewendet nach dem drastischen Wort Friedrichs des Großen: »Nur ein zivilisiertes Volk hat staatenbildende Kraft in sich, ein verdummtes kann höchstens ein Paradies mit Tieren darstellen.«

Es gilt nun zunächst die Vielseitigkeit näher zu bestimmen. Das Interesse kann vielseitig sein in theoretischer und praktischer Beziehung.

Der menschliche Geist stellt sich entweder den Objekten gegenüber, mit denen er sich beschäftigt und betrachtet sie als etwas ihm Fremdes, das er zu erforschen unternimmt, oder er faßt sie, wie sich selbst, als ein Glied der Welt, seiner Welt, auf, fühlt sich mit ihnen im Wechselverkehr stehend und unterwirft sie deshalb einer Beurteilung, die wir Wertschätzung nennen. Sie sind ihm demnach entweder Gegenstände der Erkenntnis, oder er pflegt mit ihnen Umgang und nimmt an ihnen inneren Anteil, indem er sie mit seinen Gefühlsregungen begleitet. Darnach können wir zwei Hauptgruppen von Interessen unterscheiden: die theoretischen und die praktischen. Im ersteren Fall handelt es sich teils um die erfahrungsmäßige Auffassung und Beobachtung der Objekte in ihrer Mannigfaltigkeit, teils um die Erkenntnis ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, ihrer Wechselwirkung und Beeinflussung, also um eine denkende Betrachtung derselben. Hierin besteht das wissenschaftliche oder intellektuelle Interesse. Es will uns zu einer Erkenntnis der Objekte hinführen und zerfällt nach dem vorhergesagten in das empirische und das spekulative Interesse, oder in die Interessen der Wißbegierde und des Denkens.

Der Gruppe der theoretischen Interessen schließt sich die der

praktischen Wertschätzung an. Dieselbe bezieht sich zunächst auf den Eindruck, den die Objekte in ästhetischer Beziehung auf uns machen. Daraus erwächst das künstlerische Interesse, die Grundlage des Geschmacks. Können wir durch die warme Anteilnahme, die wir für die äußeren Formen der Dinge und Personen gewinnen, schon in einen gewissen Wechselverkehr eintreten, so wird dieser zu einem näheren Umgang verdichtet, wenn wir uns den beseelten Wesen unserer Umgebung hingeben. Ihnen widmen wir uns entweder als einzelnen Wesen, indem wir mit ihnen übereinstimmend fühlen, an ihrem Wohl und Wehe Anteil nehmen und uns in ihre Zustände versetzen, oder indem wir unser Interesse dem Ganzen zuwenden, dem sie angehören, und mit ihnen die Geschicke durchleben, von denen dies Ganze getroffen wird. In beiden Fällen ist es innere Teilnahme, die wir empfinden. Die hierauf zielenden Interessen sind das sympathetische Interesse oder das Mitgefühl und das soziale Interesse oder der Gemeinsinn. Beide können wir auch zusammenfassen in die Gruppe des moralischen Interesse.

Unsere Erkenntnis sowohl, wie unsere Teilnahme erweckt in uns das Gefühl der Abhängigkeit, in welcher wir und alles in der Welt von einer höheren Macht stehen. Wir fühlen unsere Ohnmacht dem Unbegreiflichen und dem Verhängnis gegenüber. Daraus ergibt sich das Verlangen nach einer Ausgleichung zwischen dem Wirklichen in und außer uns mit dem Idealen über uns, mit dem, was wir wünschen und hoffen. So wird das religiöse Interesse in uns hervorgerufen, das seinem Ursprunge nach ebenso der Erkenntnis wie der Teilnahme angehört.

Die sechs Hauptklassen des Interesse, die man seit Herbart zu unterscheiden pflegt, seien noch einer kurzen Erläuterung unterworfen.

1. Das empirische Interesse ist den einzelnen mannigfaltigen Erscheinungen und Tatsachen in Natur und Geschichte zugekehrt. Dieses Interesse haftet an der Neuheit und dem bunten Wechsel der Gegenstände und betätigt sich in der Lust immer mehr davon

zu erfahren. Der Erwachsene betätigt es vor allem auf seinen Reisen in der Empfänglichkeit und der Aufnahme immer neuer Eindrücke, das Kind in den ersten Lebensjahren in der Eroberung der Umgebung, in denen sein geistiges Wachstum so groß ist, daß Jean Paul sagen konnte: Das Kind lernt in den ersten drei Lebensjahren mehr, als später in den drei akademischen.

2. Das spekulative Interesse tritt als Forschungslust hervor, welche dem Zusammenhange der Dinge und der Gesetzmäßigkeit der Erscheinungen nachgeht. Es erhebt sich von einzelnen Anschauungen zu allgemeinen Begriffen und Ansichten, zu einer denkenden Betrachtung von Natur- und Menschenwelt. Wenn es auch erst in reiferen Jahren zu voller Durchbildung gelangt, macht es sich doch auch in den Kinderjahren geltend in den eindringlichen oft unbequemen Fragen nach dem Woher und Warum.

3. Das ästhetische Interesse als Geschmack am Schönen folgt der empirischen Auffassung nach, indem es sich weder auf den Reichtum, noch auf den gesetzlichen Zusammenhang der Tatsachen und Begriffe bezieht, sondern auf die Verhältnisse des Angeschauten, inwiefern an sie Urteile des Vorziehens und Verwerfens, des Beifalls und Mißfallens geknüpft werden.

4. Das sympathetische Interesse als Teilnahme an den Menschen, ihren Gemütszuständen, ihren Gefühlen und Strebungen nimmt die Regungen auf, die es in menschlichen Gemütern findet, wie sie eben der Umgang darbietet. Es fühlt diese mit größerer oder geringerer Stärke nach und strebt dem natürlichen Egoismus entgegen. In ihm liegen die Anfänge der Freundschaft, des Wohlwollens und der Liebe. Man interessiert sich für jemand — das ist die Vorstufe für weitere innigere Beziehungen.

5. Das gesellschaftliche oder soziale Interesse wendet sich von einzelnen Personen hinweg ganzen Gruppen von Menschen zu, einzelnen Parteien, Ständen, Klassen, Sprach-, Glaubens- und Gesinnungsgenossen, sowie der nationalen Gemeinschaft. Es sucht die Widersprüche derselben, die Gegensätze zwischen den Zuständen

und Strebungen des Ganzen und des Einzelnen auszugleichen. Als Teilnahme an dem allgemeinen Menschenwohl erweitert es sich zur Humanität, der liebevollen Teilnahme am Wohl der gesamten Menschheit.

6. Das religiöse Interesse umfaßt das Verhältnis des einzelnen zur Gesamtheit der Welt. Es fühlt die Abhängigkeit des Menschen von dem Urgrunde des Daseins. Ausgehend von den Rätseln des Lebens, von der allgemeinen Betrachtung des Weltlaufs wie der menschlichen Schicksale, wird der Mensch sich der Unzulänglichkeit des Erkennens, der Schwäche und Unvollkommenheit der Mittel, welche zur Abwehr des physischen, moralischen und intellektuellen Übels nicht ausreichen, bewußt. Diese Einsicht treibt das hoffende wie fürchtende Gemüt zum Anschluß an ein höheres Wesen, das zwar über den Ereignissen und Wechselfällen alles Lebens und aller Geschichte steht, aber in dieselben nach seiner Macht, Weisheit und Güte einzugreifen befähigt gedacht wird.

Darnach können wir folgende übersichtliche Tafel der Interessen entwerfen:

Vielseitiges Interesse

A) als objektive theoretische Erkenntnis		B) als subjektive praktische Teilnahme			
I. Der Natur	II. Der Begriffe	I. Praktische Wertschätzung			II. Demütigung vor dem Übersinnlichen
1. Das empirische Interesse	2. Das spekulative Interesse	1. des Schönen	2. des Guten		
		3. Das künstlerische Interesse	a) Der Einzelne	b) Die Gesamtheit	6. Das religiöse Interesse
Erfahrung	Denken	Geschmack			
Wissenschaftliche (intellektuelle) Interessen			4. Das sympathetische Interesse	5. Das soziale Interesse	
			Umgang		
			Das moralische Interesse		

Ist damit, so können wir zum Schluß fragen, die Vielseitigkeit der Interessen erschöpft? Man hat geglaubt, auf eine neue Klasse,

auf das praktische Interesse, hinweisen zu müssen. Dem widersprechen wir, weil die Hervorrufung der genannten Interessen an sich etwas hervorragend praktisches ist.

Im Zögling soll, wie wir sagten, durch den Unterricht ein reges, geistiges Leben erzeugt werden. Er soll ein helles Auge erhalten für die Wirklichkeit der Dinge, ein ernstes, eifriges Fragen und Forschen nach ihrem Zusammenhang in Ursache und Wirkung; ein empfängliches Gefühl für das Schöne in Natur und Kunst verbunden mit dem Streben, dem Moralisch-Schönen sein ganzes Leben zu widmen; lebendige Teilnahme an den Gemütszuständen anderer und kräftiges Gemeingefühl für die nationale Gesamtheit, der er angehört; endlich ein tiefes Verlangen nach Versöhnung der Gegensätze des Menschenlebens im Glauben an eine gütige Vorsehung.

Dies alles läuft auf eine praktische Lebensführung hinaus. Denn die Betätigung dieser Geistes-Richtungen stellt den Erdenbürger auf den Boden der Wirklichkeit, mitten auf den Schauplatz seiner Arbeit, die er mit Gleichgesinnten aus allen Kräften zu fördern sucht, sich zur Befriedigung, seinem Volke zur Ehre.

Neben der Forderung reger Anteilnahme an allen religiösen, sittlichen, künstlerischen und wissenschaftlichen Arbeiten ist die Hervorhebung eines besonderen praktischen Interesse nicht nötig, falls man nicht darauf ausgeht, den Nützlichkeitsstandpunkt in die erste Linie zu rücken. Das aber würde im Widerspruch stehen zu dem Erziehungsziel, in Widerspruch auch zu dem Wort des Aristoteles, daß es eines freien Mannes unwürdig sei, immer nur auf das Nützliche zu sehen.

3. Von der Bedeutung des vielseitigen Interesse

a) Für den Unterricht

Wo Interesse ist, da ist auch Aufmerksamkeit vorhanden, und zwar unwillkürliche, frei steigende, anhaltende. Im Interesse liegt immer ein natürlicher Ansporn, der die Kräfte des Geistes in Bewegung hält. Wer Interesse für eine Sache hat, hält Augen und

Ohren offen. Er braucht nicht von außen her getrieben und mit Mitteln des Zwangs zu willkürlicher Aufmerksamkeit genötigt zu werden. Starke Sinnesreize vermögen zwar die Aufmerksamkeit unwillkürlich zu fesseln. Wenn sie sich aber wiederholen und der Reiz der Neuheit geschwunden ist, geht auch die Aufmerksamkeit verloren. Ganz anders da, wo Interesse vorhanden ist. Da kann auch der leiseste Sinneseindruck sofort die Aufmerksamkeit spannen. Wer z. B. ein tiefergehendes Interesse für Bauwerke besitzt, wird mit ganz anderer Aufmerksamkeit neuen Erscheinungen dieses Gebietes entgegentreten, als der, dem ein solches Interesse abgeht. Das Interesse übt einen starken Einfluß auf den Gedankenlauf aus und ist somit für den Unterricht, dessen natürlicher Bundesgenosse die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist, von größter Bedeutung.

Es leistet aber auch für das Gelingen und Festhalten bestimmter Gedankenreihen große Dienste. Was uns interessiert, das bringen wir leicht in Verbindung mit anderen Teilen unseres Gedankenkreises und halten es dauernd fest. Je mehr wir uns für eine Sache interessieren, um so aufmerksamer verfolgen wir sie. Je aufmerksamer wir ihr nachgehen, um so fester wird sie behalten.

b) Für den Charakter

Durch das vielseitige Interesse kann der Herrschaft der Launen, Begierden, Affekte und Leidenschaften ein wirksames Gegengewicht gegeben werden.

In der Pflege eines vielseitigen Interesse wird der Gedankenkreis erweitert und in Bewegung gesetzt. Infolgedessen treten mannigfaltige und verschiedenartige Bestrebungen hervor; die eine lenkt die Aufmerksamkeit von der Vorstellungsmasse der andern ab; es ist einer einzelnen Gruppe nicht leicht möglich, sich zu dauernder und ausschließlicher Herrschaft zu erheben. Da es an gleichmäßiger Wiederholung fehlt, entstehen nicht so leicht Gewohnheiten, die in der Form von Neigungen in sich die Keime zu mancherlei Begehrungen enthalten. Sodann wird durch eine

vielseitige Bildung auch die Entstehung von Affekten verhütet. Der vielseitig gebildete Mensch verfügt über eine Menge ausgebildeter, kräftiger Vorstellungsmassen, welche alles neu Hinzukommende apperzipieren und so plötzliche, stürmische Aufregungen des Gemüts verhindern und im Keime ersticken. Dazu kommt noch, daß durch das vielseitige Interesse dem Geiste Richtung und Spannung erhalten bleibt. Ein mannigfaltiges Interesse beschäftigt den Menschen und füllt sein Gemüt aus. Es verhindert somit den Müßiggang, während umgekehrt die Beschäftigung vor mancherlei Versuchungen und Anfechtungen sichert. »Selbst dem besten und frommsten Herzen kommen Versuchungen. Dicht neben den edelsten Entschlüssen, die auf die reinsten Grundsätze und Maximen gebaut sind, droht das Gemeine und Unwürdige aufzuschießen und das schon angepflanzte Gute wieder zu überwuchern. Nur von der Ausdehnung und Lebendigkeit des Gedankenkreises, von dem Reichtum und der Beweglichkeit des geistigen Lebens ist zu erwarten, daß sie den Menschen im Strome der Welt zu tragen, daß sie Versuchungen zum Bösen fernhalten, daß sie vor der Gefahr, sich zu verirren in wuchernde Begierde und Laster des Müßigganges zu bewahren vermögen.« (Ziller.)

Die Vielseitigkeit des Interesse leistet der Charakterbildung ferner sehr wichtige positive Dienste. Zunächst dadurch, daß eine Fülle von Kenntnissen und Fertigkeiten dem Menschen gegeben werden, in denen er Mittel und Werkzeuge besitzt, deren er bedarf, um in der Welt zweckmäßig wirken zu können. Damit er zur Erkenntnis der Welt und der darin enthaltenen natürlichen Gesetze gelange und damit er sich zugleich die Geschicklichkeiten und Fertigkeiten aneigne, die jedem einzelnen Menschen für die Zwecke des Lebens unentbehrlich sind, ist es durchaus erforderlich, ein vielseitiges Interesse zu begründen.

Vielseitig muß das geistige Leben des Zöglings auch deshalb sein, damit er befähigt werde, sich dereinst mit freier Beweglichkeit verschiedener Berufsarten im Umkreis der Gesellschaft zu

bemächtigen. Nur wenn der Zögling über einen Vorrat von Gedanken, über die verschiedensten Arten und Richtungen menschlicher Tätigkeit verfügt, und wenn sich an dem Wissen seine Selbsttätigkeit entzündet hat, vermag er zu beurteilen, was am tiefsten auf ihn eindringt und was den größten Eindruck auf ihn macht. Dann erst kann er die Wahl seines Berufes ausschließlich nach seiner besonderen Neigung und nach seiner eigentümlichen Befähigung bestimmen. Weltliche Mittel, weltliche Kenntnis und Macht sind ferner dann unentbehrlich, wenn Tugend und Glaube eine die Welt umgestaltende und beherrschende Macht werden sollen. Feste Frömmigkeit und Tugend müssen ihre Kraft gerade dadurch bewähren, daß sie in die Welt eingehen und deren Verhältnisse mit ihrem Geiste durchdringen.

Alle Kraft muß aufgeboten werden, um die sittlichen Ideen in die Wirklichkeit überzuführen, diese nach den ideellen Musterbildern und ihren Forderungen zu gestalten. Der frohe Mut aber, sich im Handeln zu versuchen, quillt wesentlich aus der Fülle des Interesse; er setzt geistige Geschicklichkeit und Gewandtheit voraus. Ohne Vielseitigkeit des Interesse kann der Mensch die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche das Leben fordert, nicht erlangen.

Aber noch nach einer anderen Seite hin ist Vielseitigkeit des Interesse von höchster Wichtigkeit. Sie hilft verhindern, daß das Schicksal den Menschen gänzlich niederdrücke, sie ermöglicht den Wechsel der Beschäftigung und der Lebensweise und hilft dadurch dem Menschen den inneren Frieden erhalten.

Der sittliche Charakter muß im stande sein, jeden persönlichen Zweck aufzugeben und jedem Plane zu entsagen, wenn Zeit und Umstände dies gebieten. Woher aber soll ihm die Möglichkeit, die Leichtigkeit und die Lust kommen, zu anderen überzugehen? Die bloße Forderung, daß es geschehen soll, befähigt noch nicht es auch zu können. Hier ist es nun das vielseitige Interesse, das Leichtigkeit und Lust verleiht, zu jeder neuen Art von Beschäftigung und Lebensweise überzugehen, das somit das Glück der

inneren Ruhe und Zufriedenheit für alle Schicksale und Glückswechsel sichert.

Aus dem Dargelegten ergibt sich also, daß echte Tugend ohne vielseitige Bildung nicht bestehen kann, daß die Mannigfaltigkeit und der Reichtum des geistigen Lebens Quelle und Vorbedingung der Sittlichkeit ist. Vielseitiges Interesse ist demnach für jeden ohne Ausnahme unbedingt zu fordern; es ist ein ideales Ziel, dem alle Erziehungsschulen zustreben müssen. Denn es ist, um die Ergebnisse der bisherigen Darlegung nochmals kurz zusammenzufassen:

1. Ein an sich Wertvolles und unmittelbar Würdiges.

2. Es wirkt dem Auftreten heftiger Begierden und Leidenschaften, die der Sittlichkeit so gefährlich werden, entgegen. Die Roheit der Begierden nimmt in dem Maße ab, als sich der geistige Gesichtskreis erweitert, indem sich die blinde Gewalt der Begierden an dessen reichen und innig verschlungenen Beziehungen bricht.

3. Es setzt den Menschen in Besitz derjenigen weltlichen Macht und Bildung, ohne welche die Tugend nicht bestehen kann.

4. Es führt den Menschen zu einer unbefangenen und eben dadurch vernünftigen Wertschätzung der Gegenstände des menschlichen Begehrens, führt zur Fülle und Vielseitigkeit des Wollens und ermöglicht so den Wechsel der Beschäftigung und Lebensweise, wodurch es viel dazu beiträgt, daß dem Menschen trotz aller Widerwärtigkeiten und Mißgeschicke des Lebens der innere Friede gewahrt bleibe.

Somit liegt in der Forderung, vielseitiges Interesse zu pflegen, ein ideales Ziel — aber zugleich auch ein eminent praktisches. Der Unterricht darf nicht bloß das vorhandene Talent ausbilden, sondern er ist so anzulegen, daß der Zögling durch ihn geistige Regsamkeit, Rührigkeit und Rüstigkeit, Geschick, Gewandtheit und Tüchtigkeit nach vielen Seiten hin, auf vielen Gebieten erhalte. Er darf nicht bloß eine Richtung des geistigen Lebens, nicht bloß eine Art oder einige Arten des Interesse pflegen, — denn sonst entstände ja Einseitigkeit, in welcher ein oder das andere Interesse

so überwiegt, daß die übrigen dadurch unterdrückt werden — sondern er muß seine Sorgfalt, so weit dies das Alter des Zöglings gestattet, allen Arten desselben zuwenden, muß den lebendigen Strom der geistigen Kraft und Selbsttätigkeit nach möglichst vielen Gebieten hinlenken, und zwar muß er darauf berechnet sein, daß bei einem jeden Zögling das Ungleiche möglichst ausgeglichen werde.

In diesem Sinne kann man mit Herbart von einem gleichschwebenden Interesse sprechen. Nicht als ob alle Klassen des Interesse gleich stark entwickelt werden müßten, sondern es sollen vielmehr das sittliche und das religiöse Interesse ein gewisses Übergewicht behaupten. Denn selbstverständlich darf die geistige Regsamkeit, die wir durch unseren Unterricht auf verschiedenen Gebieten erwecken wollen, niemals in den Dienst des Unsittlichen sich stellen wollen. Man würde damit dem obersten Erziehungsziel entgegen arbeiten. Deshalb darf der innige Zusammenhang zwischen Interesse und Sittlichkeit nie verloren gehen. Für alles, worauf das Interesse sich stürzen mag, um es zu erfassen, muß dem Sittlichen das Recht der Kritik gewahrt bleiben. Es bleibt die oberste Instanz, der sich alle geistige Regsamkeit fügen und einordnen muß, will man nicht Gefahr laufen, bloße Nützlichkeit oder Schlimmeres zur Herrschaft gelangen zu lassen. Nicht die Vielseitigkeit des energischen Strebens ist an sich schon etwas Lobenswertes, sondern nur dann, wenn sie unter stetiger Leitung des Sittengesetzes gehalten wird. Das Tempo des Vorwärtsdringens kann dadurch zwar etwas gemäßigt werden, aber dies kommt ohne Zweifel der Tüchtigkeit der Arbeit zu gute.

Nun muß weiter noch hervorgehoben werden, daß Vielseitigkeit des Interesse nicht mit Vielseitigkeit des Wissens vertauscht werden darf.

Darauf hat Kant schon hingewiesen:

»Es gibt aber auch gigantische Gelehrsamkeit, die doch oft cyklopisch ist, der ein Auge fehlt: nämlich das der wahren Philosophie, um diese Menge des historischen Wissens, die Fracht von 100 Kamelen durch die Vernunft zweckmäßig zu benutzen.«

Denken wir auch an die Worte Pestalozzis:

»Wenn vieles Wissen die Leute brav machen würde, sagt Jost in Lienhard und Gertrud, so wären ja euere Anwälte und Tröler, und eure Vögte und eure Richter, mit Respekt zu melden, immer die brävsten« ....

»Glaubet es nur Nachbarn, es ist zwischen Wissen und Tun ein himmelweiter Unterschied. Wer aus dem Wissen allein sein Handwerk macht, der hat wahrlich groß acht zu geben, daß er das Tun nicht verlerne.«

Das Interesse ist zwar, wie wir gesehen haben, im höchsten Grad vom Wissen abhängig, aber keineswegs diesem gleichzustellen. Die Forderung: Vielseitiges Wissen sei Hauptzweck des Unterrichts wäre dann erst berechtigt, wenn auch der Satz allgemeine Gültigkeit hätte: Ein Mensch, der viel weiß, besitzt auch ein freies, ursprüngliches Interesse. Um sich aber zu überzeugen, daß dem nicht so ist, braucht man nur einen Blick hineinzuwerfen in solche Schulen, in denen ein Unterricht erteilt wird, der es nur auf Ansammlung von Wissen abgesehen hat. Hier können die Kinder recht gut antworten solange die Fragen sich in den gewohnten Bahnen bewegen. Aber schon an den Antworten merkt man leicht, daß das Gelernte nur mechanisch aufgenommen ist und daß es auf Gemüt und Willen keinen Einfluß ausgeübt hat. Noch deutlicher tritt der Mangel an geistiger Regsamkeit und Selbsttätigkeit hervor, wenn man versucht, in pädagogisch richtiger Weise mit den Kindern einen neuen ihrer Entwicklungsstufe angemessenen Gegenstand zu behandeln. Da vermögen sie nicht zu folgen. Die Antworten stocken; von genauem Beobachten, scharfem Unterscheiden, schnellem und gewandtem Urteilen und Schließen keine Spur. Dieselben Kinder, die soeben schwierige Sätze, lange Begriffserklärungen mit größter Geläufigkeit hersagten, schauen verdutzt drein, wenn sie die Resultate des Unterrichts durch eignes Nachdenken selbst gewinnen sollen. Unter solchen Umständen kann von wirklicher Geistesbildung keine Rede

sein. Die Erfahrung lehrt zur Genüge, daß ein umfangreiches Wissen nicht immer geistige Regsamkeit und Selbsttätigkeit verbürgt und die Psychologie weist nach, warum solche Inkongruenz zwischen Wissen und Interesse bestehen kann. Es kann jemand eine erstaunliche Menge von Kenntnissen aufgenommen haben und doch kein geistiges Leben besitzen.

Das Wissen kann ja auch ein angelerntes sein; die Worte können als leere Klänge vernommen und vom mechanischen Gedächtnis festgehalten werden. Aber neues geistiges Leben kann aus solchen tauben Nüssen nicht hervorgehen. Deshalb nennt man solches Wissen ein totes. Der, welcher es besitzt, weiß nichts mit ihm anzufangen, kann damit nicht wuchern, um einen höheren, reicheren Lebensinhalt zu gewinnen. Gesetzt aber, der Unterricht habe nicht bloß Worte, sondern klare sachliche Vorstellungen vermittelt, so kann es trotzdem noch fraglich sein, ob derselbe erziehend wirke. Der Prozeß der Bildung beginnt erst mit der vielseitigen Verwebung der Vorstellungen untereinander. Das bloße Wissen genügt niemals. Aus einem ungeordneten Wissen kann kein richtiges Wollen hervorgehen. Strebungen entwickeln sich nur aus starken, wohlverbundenen Vorstellungsmassen. Der Unterricht muß also, um Einfluß auf den Willen zu gewinnen, mit dem Wissen noch ganz besondere Übungen vornehmen. Wer sich nur die Vermittlung eines umfangreichen, vielseitigen Wissens zum Hauptzweck setzt, kann diesen voll und ganz erfüllen, ohne zur Lösung der Hauptaufgabe des Unterrichts einen nennenswerten Beitrag geliefert, ohne den Zögling in intellektueller und moralischer Beziehung erheblich gefördert zu haben. Nicht die Masse des Wissens tut es, vor allem nicht die Masse von Einzelheiten, die das Gedächtnis festhält, sondern die Lebendigkeit und Beweglichkeit dessen, was man geistig erfaßt und selbsttätig durchdrungen hat. Vielseitigkeit des Interesse darf also nicht mit Vielseitigkeit des Wissens vertauscht werden.

Ebenso verfehlt wäre es, das allseitige Interesse zum Unterrichts-

zweck zu erheben, vielleicht in der Meinung, dem Ideale des erziehenden Unterrichts würde Allseitigkeit besser entsprechen als Vielseitigkeit, etwa in Erinnerung an das bekannte Ziel: »Harmonische Ausbildung aller Kräfte.«

Wäre diese Forderung berechtigt, so müßte dem Zögling Allseitigkeit und Universalität des Wissens zur Pflicht gemacht werden. Von dem Menschen aber ein allumfassendes Wissen, universelle Kenntnisse zu verlangen, hieße die menschliche Kraft bei weitem überschätzen, ihr Unmögliches zumuten. Unser Wissen ist und bleibt Stückwerk. In allen Zweigen der Wissenschaft gibt es Stellen, wo das Senkblei menschlichen Forschens und Denkens den Boden nicht zu erreichen im stande ist. Auch ein faustischer Wissensdrang, in dem ein unersättlicher, die Ruhe der Sättigung selbst zurückweisender Durst nach Erkenntnis und ein titanisches Ringen darnach lebt, führt nicht zu einem vollständigen Erfassen und Begreifen des Universums. Als Faust meint, die höchste Staffel der Erkenntnis erstiegen zu haben, als selbst der Erdgeist sich ihm dienstbar erweist, und als er infolgedessen glaubt, auch das Übersinnliche erfassen zu können, da ruft der Geist ihm höhnend zu: »Du gleichst dem Geist, den du begreifst, nicht mir.«

Der menschlichen Erkenntnis sind bestimmte Schranken gezogen. Alle Bemühungen dieselben zu durchbrechen, erweisen sich als fruchtlos. Was man auch durch eindringendes Grübeln entdeckt, immer bleibt ein unerklärlicher Rest, und sieht man sich sein Ergebnis an, so ist's nur ein Durchscheinen von Farben und Formen durch einen Vorhang, ein Schimmer von Wahrheit — nie die volle Wahrheit.

Aber gesetzt auch die Allseitigkeit des Wissens wäre erreichbar, so würde sie im Hinblick auf den Zweck des erziehenden Unterrichts nicht einmal wünschenswert sein. Die Selbsttätigkeit, welche der Unterricht in dem Zögling hervorzurufen hat, soll sich auch darin zeigen, daß sie immer neue Seiten zu entfalten vermag. Aber Allseitigkeit ist etwas Abgeschlossenes, jedes Weiter-

streben Ausschließendes und darum eher Stillstand als Tätigkeit und Leben Schaffendes.

Allseitigkeit und unmittelbares Interesse, welches wir als Ziel des Unterrichts ansehen, widersprechen sich.

Aus gleichem Grund darf aber auch der Unterricht nicht darauf gerichtet sein, dem Schüler in irgend einem einzelnen Wissensgebiete eine in sich abgeschlossene Totalität des Wissens zu geben. In demselben Maße, in welchem er dies erstrebte, würde er aufhören, Interesse, das ist tätiges Weiterarbeiten, zu erwecken. Der Schüler soll in den Stand gesetzt werden, sich selbst weiter zu helfen, ein ihm verloren gegangenes Wissen wiederzugewinnen und ein in seinem Besitz gebliebenes zu erweitern und zu vertiefen. Darum liegt schon eine große Gefahr darin, in dem Schüler die Vorstellung zu erwecken, als habe er sich auf einem Gebiete ein allseitig genügendes Wissen angeeignet.

Wir halten demnach an unserem Unterrichtsziel fest: Erweckung eines unmittelbaren, vielseitigen Interesse.

Aus dieser Forderung ergeben sich allerdings noch zwei Fragen, die auf Beantwortung drängen:

1. Vielseitigkeit des Interesse hat zur Voraussetzung die Vielheit des Unterrichtsstoffes. Wie verträgt sich damit die geforderte Einheit der Persönlichkeit?

2. Wie stimmt die Forderung, vielseitiges Interesse zu wecken zu der Aufgabe, die Individualität der Schüler zu berücksichtigen?

Hierauf seien hier kurz folgende Antworten gegeben, da sich weiteres im Verlauf der Untersuchung bei der Frage der Konzentration und des Lehrverfahrens ergeben wird.

1. Durch die Vielseitigkeit des Interesse kann offenbar leicht geistige Zersplitterung hervorgerufen werden. Die Fülle und Mannigfaltigkeit von Strebungen, die sich mit der Vielseitigkeit des Interesse einstellen, läßt das Wollen leicht nach verschiedenen Seiten hin auseinander treten. Die Idee der Persönlichkeit verlangt aber die Zusammenfügung der einzelnen Gedankenkreise und Willens-

akte zu einem zweckmäßig gegliederten Ganzen. Über der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände dürfen wir nicht die Persönlichkeit, welche auf der Einheit des Bewußtseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung beruht, außer Augen lassen. Denn sonst tritt geistige Zersplitterung ein, welche dem Unterrichtszweck und der Charakterbildung direkt zuwiderläuft. Solche Zersplitterung zeigt der Zögling z. B., wenn Denken und Handeln nicht im Zusammenhang bei ihm stehen, wenn es seinem Handeln an Folgerichtigkeit fehlt, wenn er ein andrer ist auf der Schulbank, ein andrer auf dem Spielplatz und bei seinen freien Beschäftigungen; wenn er sich auf das Nächste nicht besinnen kann usw. Derartige Erscheinungen sind in hohem Grade bedenklich, da sie eine Spaltung des Ich andeuten, durch welche die Entwicklung zur Persönlichkeit gefährdet wird. Denn um im Sinne absoluter Wertschätzung zu gefallen, muß sich der Mensch selbst in allen seinen Überzeugungen und Willensäußerungen beständig treu bleiben. Alles, was er ist, muß er ganz und durchaus sein, immer soll er wie aus einem Stück, oder aus einem Guß erscheinen. Mag sich auch das geistige Leben in noch so viele und noch so bunt auseinander fahrende Richtungen zerspalten, so sollen sie doch sämtlich von einem Punkte her sich ausbreiten. Die Einheit des Bewußtseins muß unter allen Umständen gewahrt bleiben.

Aber, so könnte gefragt werden, ist denn Teilung des Bewußtseins überhaupt möglich? Da die Seele ein einfaches Wesen ist, so sollte man meinen, daß alle geistigen Zustände, so wechselvoll und widersprechend untereinander sie auch sein mögen, ganz von selbst zur strengsten Einheit zusammengefaßt, auf einen und denselben geistigen Mittelpunkt bezogen werden müßten. Dem ist jedoch nicht so. Zwar drängt die Einfachheit der Seele alles, was durch Gegensätze und Hemmungen nicht geschieden ist, von selbst zur Vereinigung hin; gleiche Vorstellungen vereinigen sich bekanntlich in eine einzige; disparate bilden Gesamtvorstellungen oder Komplikationen; entgegengesetzte Vorstellungen aber hemmen und verdunkeln einander. Nicht nur Einzelvorstellungen, sondern auch

größere Vorstellungsmassen unterliegen der Hemmung. Sammelt der Unterricht nun im Zögling Vorstellungen an, die verschiedenen Gebieten angehören und unterläßt er es, die einzelnen Gebiete zueinander in Beziehung zu setzen, so ist Zerrissenheit des Bewußtseins die unausbleibliche Folge. Der Gedankenkreis zerfällt dann in mehrere, getrennt nebeneinander liegende Kreise, deren jeder seinen besonderen Mittelpunkt hat. Innerhalb eines jeden Kreises können die Vorstellungen zwar alle aufeinander bezogen werden und es kann eine Zentralisation derselben zu strenger Einheit hergestellt sein. Aber die einzelnen Kreise stehen getrennt nebeneinander, es fehlen die Berührungspunkte und Verbindungslinien zwischen ihnen, es fehlt der gemeinschaftliche Mittelpunkt, von dem aus es der Person möglich wäre, den ganzen Gedankenkreis zu überschauen und zu beherrschen.

So sehen wir, daß auf der einen Seite der Unterricht genötigt ist, die zu vermittelnde Bildung aus verschiedenartigen Quellen zu schöpfen. Was er darbietet, ist derartig, daß es nicht ohne weiteres in ein Bewußtsein zusammengehen kann. So bedroht er mit seinen mannigfachen Gedankenkreisen fortwährend die Einheit des Bewußtseins. Da aber diese Einheit ebenso notwendig ist zur Tugend, wie die Vielseitigkeit, so darf sich der Unterricht auf keinen Fall der Aufgabe entziehen, sich so organisieren, daß die Einheit der Person mit der Vielheit des Unterrichtsstoffes verbunden werde.

Das ist das Problem der Konzentration, worüber wir später bei der Theorie des Lehrplans ausführlich zu reden haben.

2. Zur zweiten Frage, wie sich die Forderung des vielseitigen Interesse mit der Pflicht vereinige, die Individualität des Zöglings zu schonen, sei folgendes bemerkt:

Die Individualität ist einseitig, oder es fehlt ihr doch dasjenige Gleichgewicht der Interessen, welches durch den Unterrichtszweck bedingt wird. So klafft auch hier ein Widerspruch mit dem, was die Aufgabe des Unterrichts vorschreibt.

Ein solcher Widerspruch wird sich nicht dadurch lösen lassen,

daß man der Individualität erst ihr Recht für die Zeit nach der Erziehung zugesteht, so daß sie sich erst in der Wahl des Berufes und in dem Berufe selbst geltend machen dürfe. Denn die Wahl des Berufes läßt sich nur dann solange hinausschieben, wenn die Individualität des Zöglings zu schwach ist, um sich der Erziehung gegenüber zur Geltung zu bringen. Hier hat der erziehende Unterricht allerdings keinen Kampf mit der Individualität zu bestehen, wohl aber die Pflicht, in dem Zögling irgend eine Seite seines persönlichen Lebens zu entdecken, an welcher anzufassen ist, damit er nicht wahl- und ziellos dem Leben entgegen steuere.

Der didaktische Grundsatz: Berücksichtige die individuelle Eigenart des Kindes wird erst dann zu seinem Rechte kommen, wenn der Unterricht vielseitig ist. In jedem Fall muß dem Erzieher die Individualität heilig sein. Die geistige Naturkraft des Zöglings ist aus ethischen und psychologischen Gründen möglichst zu schonen und zu erhalten. Darf die Individualität den Unterricht auch nicht beherrschen und bestimmen, ist es vielmehr Aufgabe des Erziehers, sie zur echten Vielseitigkeit zu erweitern, so darf er doch das Hervorragende derselben nicht gänzlich verwischen. Die Individualität soll in der Vielseitigkeit keineswegs untergehen, sondern sie muß soweit gewahrt bleiben, als sich nur irgend mit dem Hauptzweck des Unterrichts vereinigen läßt. Dieser muß bei jedem angestrebt werden, namentlich aber bei dem, der von Natur stark zum Gemeinen und Unedlen hinneigt, oder sich über Sitte und Moral zu erheben strebt.

Im übrigen ist das individuelle Streben möglichst zu begünstigen. Der Unterricht ist so anzulegen, daß der Individualität für ihr Tun und Treiben ein hinreichend großer Spielraum gewahrt bleibe. Talente entwickeln sich nicht anders als durch eigne Tätigkeit und Anstrengung aus der Individualität heraus unter der Bedingung, daß derselben freie Bewegung gestattet werde.

Wie aber die Individualität erkennen? Was am meisten auf den Zögling wirkt, wohin er sich vorzugsweise neigen werde, das

vermag der Erzieher beim Anfang seiner Tätigkeit nicht vorauszusehen. Das erfährt er erst beim vielseitigen Unterricht. Dieser muß also auch deshalb vielseitig sein, damit offenbar werde, von welcher Seite jeder am ersten und gewissesten zu gewinnen sei und nach welcher Seite hin er am stärksten und dauerndsten neigt.

Es wäre ganz verkehrt, wenn man zu Gunsten der Förderung der individuellen Neigungen und Wünsche des Zöglings die Forderung der Vielseitigkeit aufgeben wollte. Letzteres führt zur Auflösung des Lehrplans in soviel Gruppen, als es Zöglinge in der Schule gibt, die sich auf gleichen Wünschen begegnen. Das geschieht da, wo man die Individualität als das Bestimmende ansehend die Wahlfreiheit der Lehrfächer in die Erziehungsschulen einführt. Man glaubt damit das Richtige zu treffen, weil man erstens hofft, den individuellen Anlagen am besten zu entsprechen und Lust und Liebe zu den Studien zu wecken, und weil man zweitens erwartet, auf diesem Wege die brauchbarsten Arbeiter zu gewinnen. Das ist aber nicht der Fall. Denn dieser Weg führt zur Einseitigkeit und Beschränktheit des Blicks. Darum halten wir an der Gesamtaufgabe des Unterrichts mit obligatorischem Lehrplan fest und geben dem Wahlsystem erst auf den oberen Stufen, vor allem auf der Fach- und Hochschule Raum.

Hauptzweck des erziehenden Unterrichts ist und bleibt Weckung und Pflege eines vielseitigen Interesse. Dabei hat er zwar zu berücksichtigen, daß der Zögling tüchtig werde in denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, die er später zur Ausführung und Förderung seiner praktischen Lebenszwecke nötig haben wird, aber die Nützlichkeitsrücksichten dürfen nicht in den Vordergrund treten; das echte, unmittelbare Interesse darf von mittelbaren Interessen nicht zurückgedrängt werden. Vermessenheit aber wäre es, wollte der Erzieher, statt sich mit Vielseitigkeit zu begnügen, auf Allseitigkeit dringen. Schon dem Streben nach Vielseitigkeit sind insofern bestimmte Schranken gesetzt, als unausgesetzt darüber gewacht werden muß, daß der Zögling durch das Viele nicht verwirrt werde, sich

nicht darin verliere; daß seine klare Bestimmung, die Einheit seines Bewußtseins stets erhalten bleibe, daß er an seiner Person keine Einbuße erleide. Das Ungleiche in den verschiedenen Regungen des Geistes muß endlich soviel als möglich ausgeglichen, das Interesse muß zu einem vielseitigen ausgebildet werden. Nur die Vorstellungen des Guten müssen, da sie im Innern die Herrschaft führen sollen, vor dem sonstigen Inhalte des Bewußtseins hervorragen. Dafür muß der Erzieher sorgen. Denn für den Schüler gilt das Wort: »Ach, daß du wüßtest zu dieser deiner Zeit, was zu deinem Frieden dienet, nun aber ist es vor deinen Augen verborgen.« Der Unterricht muß dem Willen des Schülers die sittliche Richtung geben, und muß dahin streben, daß der Schüler lerne, die Güter nach ihrem wahren Wert zu unterscheiden, daß er einsehe, wie gerade die sinnlichen Genüsse und Besitztümer, die meist begehrten doch die minder wichtigen seien, daß er die geistigen Güter als die wertvolleren schätze und daß er endlich das wertvollste von allen Gütern, ein gutes Gewissen, als dasjenige erkenne, dessen Mangel alle anderen aufhebt.

Der Unterricht wird demnach zweckmäßig und wirklich erziehend wirken, wenn er:

1. ein unmittelbar tiefgehendes, nachhaltiges freies Interesse erzeugt;
2. für Vielseitigkeit der Bildung sorgt unter steter Berücksichtigung der individuellen Anlagen;
3. dem sittlich-religiösen Interesse die nötige Stärke sichert und damit die Einheit des Bewußtseins erhält, mit der für später das Recht der Kritik Interessen gegenüber festgelegt wird, die der Gemeinschaft zuwider laufen.

Erziehung und Unterricht werden beide als oberstes Ziel festhalten müssen, daß die ethisch-religiösen Maximen sich mehr und mehr zu einem das gesamte Wollen umspannenden System im Zögling zusammenschließen, daß sie von gewissen allgemeinen, obersten Grundsätzen wie der Einzelbegriff vom Gattungsbegriff selbst wieder

apperzipiert und zusammengehalten werden. Ist dies der Fall, dann empfängt das Innere des Menschen jenes einheitliche Gepräge, das man als religiös-sittlichen Charakter bezeichnet. In einem solchen herrscht ein Gedankenkreis, der religiös-sittliche mit seinen Gefühlen und Strebungen in der Seele als oberster Gesetzgeber, um nicht bloß dann und wann, bei besonders feierlichen Gelegenheiten, sondern überall und immer apperzipierend sich geltend zu machen und als eine unsichtbare Macht unser Wollen und Tun, unsere Gesinnung und unser Handeln zu leiten.

Damit sind die Ziele, die dem erziehenden Unterricht vorschweben, einzeln dargelegt. Sie sind zusammengefaßt in dem Begriff des Interesse. Dieser aber hat nahe Fühlung mit dem Erziehungsziel und ist nur von hier aus verständlich. Die folgende Übersicht mag den Gang der Untersuchung noch einmal vorführen.

Erziehungs-Ziel
Bildung des sittlichen Charakters auf religiöser Grundlage

Unterrichts-Ziel
Bildung des Gedankenkreises, in dem ein
unmittelbares und vielseitiges Interesse feste Wurzeln schlagen soll.
Wissen → Interesse → Wollen.

Hierin ist klar zum Ausdruck gebracht, daß wir an der alten Wahrheit festhalten, die uns Herbart gegeben hat, daß das Interesse höher steht als das Wissen, daß man Stellung nehmen muß zu den beiden Auffassungen, die nachstehend übersichtlich dargestellt sind.

Unterrichts-Ziel

A. Wissen als Mittel zu einem höheren Zweck:	B. Wissen als Zweck
Charakterbildung (Wille)	Intelligenz
Erziehender Unterricht	Praktische Befähigung zum Beruf
Erziehungs-Schulen	Fach-Unterricht
Allgemeinbildung	Fach-Schule
	Berufsbildung
Unterbau des nationalen Bildungswesens	Oberbau des nationalen Bildungswesens

Beide ergänzen einander zu
einem wirkungsvollen Ganzen, das die Förderung
der Kultur im Geiste religiöser und sittlicher Persönlichkeiten vor Augen hat.

Kant hatte betont, daß die moralische Bildung nicht mit der Besserung der Sitten, sondern mit der Umbildung der Denkungsart beginnen solle. Damit wird die Aufmerksamkeit auf die Gestaltung des Gedankenkreises gelenkt. Mit ihm hängen mannigfache Gefühle zusammen; aus ihm stammen Wünsche, Begehrungen, Vorsätze und Entschließungen. Es kann also nicht gleichgültig sein, wie der Gedankenkreis gebildet wird, da alle unsere höheren geistigen Tätigkeiten, Gefühle und Strebungen, mit Gedanken zusammenhängen und von den Hilfen oder Hindernissen abhängig sind, die sie da finden.

Der erziehende Unterricht zielt in der Hauptsache auf Gemüts- und Willensbildung. Er ist nur scheinbar intellektueller Natur, insofern er, um bis zu den Zentren des geistigen Lebens vorzudringen, durch die Gestaltung der Vorstellungswelt hindurch gehen muß. Indem er Anschauungen vermittelt, Vorstellungen aus ihnen festlegt und sie zu Begriffen verdichtet, bewegt er sich innerhalb der intellektuellen Bildung. Da er aber in seinem Verlauf immer darauf bedacht ist, nicht nur klare, sondern auch lebendige Vorstellungsgruppen anzulegen, die mit warmen Gefühlen sich assoziieren, greift er tief in die Persönlichkeitsbildung ein, verfolgt er mit der Überlieferung des Wissens zugleich eine Kultivierung des Gemüts und des Willens, wie es in seinem Hauptziel »Wirkung und Pflege eines vielseitigen Interesse« bestimmt und überzeugend zum Ausdruck kommt.

B. Die Lehre von der Methode des Unterrichts

Nachdem das Unterrichtsziel für die Erziehungsschulen bestimmt ist, treten wir der Frage näher, auf welchen Wegen dieses Ziel zu erreichen ist. Wir haben uns demnach mit der Methode des Unterrichts zu beschäftigen.

1. Von der Methode des Unterrichts im allgemeinen

Bei dem Beginn der Berliner Dezemberkonferenz, die 1890 im Kultusministerium stattfand, warf Kaiser Wilhelm II. sieben Fragen für die Besprechung auf, die das mühsam gesponnene Gewebe des damaligen Kultusministers vollständig umwarfen. Die vierte dieser Fragen gehört in unser Gebiet. Sie lautet: Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt?

Hierauf kann geantwortet werden: Ja, sie sind aufgestellt, und zwar sind sie nicht der Spekulation eines einzelnen entsprungen, sondern das Ergebnis einer Jahrhunderte langen Entwicklung. Es umfaßt die Erfahrungen und die Denkarbeit vergangener Geschlechter und hervorragender Didaktiker von Ratichius an, Ergebnisse, die freilich von verhältnismäßig wenigen, selbst nahe Beteiligten, gekannt und gewürdigt sind. Bei dieser allgemeinen Unkenntnis darf man sich daher nicht wundern, wenn von hoher Stelle aus gefragt wird, ob die Hauptpunkte der Lehrmethode festgelegt seien, und wenn andrerseits ein didaktischer Zynismus sich hie und da geltend macht, der überhaupt von solcher Feststellung nichts wissen will und dafür einen nackten Empirismus vertritt.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß ein nicht unbeträchtlicher Teil der Lehrer, namentlich an höheren Schulen, noch auf der untersten Stufe der didaktischen Entwicklung steht, Zeugnis davon ablegend, wie Reste von vergangenen Entwicklungsperioden sich noch in späteren Daseinsformen mit bewundernswürdiger Starrheit erhalten.

Diese unterste Stufe ist dadurch charakterisiert, daß auf ihr der Lehrgegenstand, die eine Seite des Unterrichtsbetriebes, das alleinige Recht besitzt. Der Schüler hat sich mit ihm abzufinden, so gut er es vermag. Das Verfahren ist ausschließlich durch die Beschaffenheit des Objektes bestimmt und richtet sich in keiner Weise nach der geistigen Verfassung des Subjekts. Dies war die Anschauung des Mittelalters, in der auch die Reformatoren noch befangen waren.

Die zweite Stufe wird eingeleitet mit dem Auftreten der großen Didaktiker des 17. Jahrhunderts, Ratichius und Comenius. Bei ihnen tritt das Bestreben hervor, den Lehrstoff mit Rücksicht auf den Zögling zu bearbeiten. Der subjektiv-psychologische Faktor stellt sich dem objektiv-materialen zur Seite.

Das 18. Jahrhundert, das nicht mit Unrecht das pädagogische genannt worden ist, setzt dieses Bestreben fort. Man erinnere sich nur der pädagogischen Arbeiten und Bemühungen eines Lessing, Herder, Schiller, Goethe usw. Die didaktischen Bestrebungen wurden bis zu einem Extrem fortgeführt, das die Rücksicht auf das Subjekt soweit trieb, daß man die Arbeit des Lernens in ein Spiel aufzulösen suchte. Demgegenüber wurde die Strenge der Tätigkeit betont unter steter Berücksichtigung des Werdens und Wachsens der Kinderseele. Dieses Verdienst fällt vor allem Pestalozzi und seinen Nachfolgern zu. Als Hauptaufgabe wird betrachtet, die Lehrstoffe nach den Bedürfnissen der Kindesnatur anzuordnen und an dem so zubereiteten Wissensstoff die geistige Kraft der Zöglinge zu entwickeln und zu stählen. Dabei verfiel man allerdings in ein anderes Extrem, das in einer Unterschätzung des Kulturgutes gipfelte: Der Lehrstoff hat nur soviel Wert, als er Mittel ist zur Erreichung der erzieherischen Zwecke.

Damit begann die Zeit des Methodenkultus, mit dem eine arge Übertreibung sich einstellte, so daß man mit Recht von einer didaktischen Hyperbel sprechen konnte. Aus ihr stammt ein gut Teil des Mißkredits, in den im Laufe der Jahre das Wort Methode gekommen war. Die Unterrichtsfächer erstickten in einem unfruchtbaren und öden Formalismus. Darüber wurde das Eigenartige der verschiedenen Unterrichtsmaterien vernachlässigt. Statt bis zur Vermittlung fester Kenntnisse durchzudringen, begnügte man sich mit dem Hervorrufen psychischer Aktionen. Damit hängt zusammen, daß die Macht der Methode bei weitem überschätzt wurde und daß man sie in übertriebenen Ausführungen anpries. Die Macht der Persönlichkeit trat dagegen vollständig zurück. Je höher aber die Methode eingeschätzt

wurde, um so mehr wurde ihr Begriff verwirrt. Jede kleine Verbesserung, ja man kann sagen, jede Spielerei wurde sogleich als Methode ausposaunt. Von wie vielerlei Methoden konnte man hören! Wie bunt sieht die Methodenlandkarte Deutschlands noch aus! Da findet man unter anderen: Die Pestalozzische Methode, die Grasersche, die Sagansche, die Bell-Lancastersche, die Methode von Jacotot, die von Olivier und Krug, die sokratische, die heuristische, die katechetische, die akroamatische, die demonstrative, die praktische, die mechanische, die elementare, die wissenschaftliche, die genetische, die analytische, die synthetische, die Diktiermethode, die Buchstabiermethode, die Lautiermethode, die Schreiblesemethode, die Syllabiermethode, die stigmographische Methode, die Zeichenheftmethode, die begriffliche Methode usw. usw. Man kann sich daher nicht wundern, wenn gegen solche Erscheinungen immer und immer wieder angekämpft wurde. So spricht sich Herbart in seiner Einleitung zur allgemeinen Pädagogik sehr bitter über den Kleinigkeitsgeist aus, der sich so leicht in die Erziehung mische und derselben in hohem Grade verderblich sei. »Die gemeinste Art hängt am Unbedeutenden; sie posaunt Methoden, wenn sie neue Spielereien erfunden hat.« Dieselben Klagen hören wir von Graser: Der schlimmste Feind des Unterrichts und der Jugendbildung sei bisher das Schulmeistertum gewesen; nun dränge sich ein andrer beinahe ebenso schlimmer Feind in den Schulunterricht, nämlich die Methodensucht. Das Schlimmste aber an ihr sei die Kleinlichkeit und Eitelkeit, mit der sie ihr Wesen treibe. Ähnlich bricht Rosenkranz in seiner Pädagogik als System in die Worte aus: »Mit nichts wird in der Pädagogik mehr geprunkt als mit der Methodik und in nichts ist der Charlatanismus mehr zu Hause. Jede kleine Umstellung, jede dürftige Modifikation wird sogleich als eine neue oder verbesserte Methode ausgeschrieen und selbst die albernsten, oberflächlichsten Veränderungen finden doch sogleich ihre Plagiatoren, die ihre Unverschämtheit abermals hinter einer seichten Nuancierung verstecken und sich mit lächerlichem Dünkel wieder Erfinder nennen.«

In der deutschen Vierteljahrsschrift 1853, III. S. 153, heißt es: »Jener Chinese, der nach Anhörung der französischen Oper befragt, was ihm am besten gefallen habe, die Antwort gab: der Anfang, und als man ihm die Ouvertüre wiederholen ließ, nicht diese, sondern was ihr vorausgegangen war, also das Stimmen der Instrumente gemeint hatte, — er würde sich wohl beim Hineinhören in die modernen Unterrichtssysteme und Studienpläne eines ähnlichen behaglichen Gefühls bewußt werden; denn da schwirrt und saust und ächzt es Stimmen probierend durcheinander in den unruhigsten Tonwellen.«

Um noch eine Stimme anzuführen, so sprechen die bekannten Aphorismen von Kellner die Ansicht aus, daß die Lehrerseminare den Lernstoff, das Was nicht überwältigen könnten. Dagegen hätten sie sich im Gefühl ihrer Schwäche mit voller Kraft und Begeisterung auf die Methode geworfen und hierin die Meisterschaft gesucht. Diesem Opferkultus treu bleibend hätten es die Lehrer ewig mit der Methode zu tun, wobei sie die Aneignung des Stoffes, das Fortschreiten im materiellen Wissen in beklagenswertem Grade verabsäumten. »Daher datieren sich so viele Spiegelfechtereien und Selbsttäuschungen auf dem Gebiet der Pädagogik. Daher ist es gekommen, daß in manchen Gauen des lieben deutschen Vaterlandes unter zwanzig Lehrern wenigstens einer eine Fibel ediert hat; daher kommt das unnütze Streiten in den Konferenzen, daher rührt es endlich, wenn Lehrer X sich stolz in die Brust wirft und dabei von seiner neuen Methode spricht, weil er das Multiplizieren gleich nach dem Addieren treibt, oder beim Schönschreiben das ‚g' nach dem ‚q' folgen läßt. Daher kommt endlich das unermeßliche aber nicht unsterbliche Heer der methodischen Leitfäden in allen Zweigen und Zweiglein des Unterrichts, wodurch den methodenwütigen Lehrern das Geld aus der Tasche gelockt und die edle Zeit zersplittert wird. Somit darf es uns nicht wundern, wenn dieser und jener Lehrer seine Kenntnisse immer und immer nur aus seichten, durch die Methode oft nur getrübten Quellen schöpft und deshalb

auch nur Halbwahres auftischt, worüber der besser Unterrichtete mitleidig lächeln muß.«

Durch die Verbreitung solcher abfälliger Urteile, die viel Wahres in sich enthalten, wurde aber die Gefahr heraufbeschworen, daß man allem, was nach Schulmethode aussah, in weiten Kreisen nur Spott, Hohn und Verachtung entgegenbrachte. Und diese Stimmung wurde durch zwei Vorurteile genährt, die eine große Verbreitung fanden. Das eine behauptet, daß mit dem Wissen die Methode gegeben sei; das andere, daß jeder Lehrer seine eigene Methode haben müsse. In beiden Behauptungen steckt ein Kern von Wahrheit; beide aber führen einseitig aufgefaßt in die Irre, zumal, wenn auch die erste auf Schleiermacher, die zweite auf Herder sich berufen will.

In der ersten Behauptung liegt zunächst eine Verwechslung vor zwischen der Methode der Forschung, die auf das Suchen neuer, wissenschaftlich begründeter Wahrheiten gerichtet ist, und der Methode der Mitteilung gesicherter Ergebnisse an Unmündige. Im ersteren Fall ist mit dem Wissen die Methode verbunden; der Forscher bildet letztere zu seinen besonderen Zwecken aus; sie ergibt sich ihm aus der Natur seiner Wissenschaft. Im zweiten Fall aber tritt ein neuer Faktor hinzu: der Zögling, dem die wissenschaftlichen Ergebnisse mitgeteilt werden sollen. Und dies ist sehr bedeutsam. Der Forscher fragt nicht danach, was das Volk oder das heranwachsende Geschlecht mit seinen Forschungsergebnissen anfängt. Sein Blick ist in das Dunkle, Geheimnisvolle, Unerforschte gerichtet, um durch seine Arbeit neue Gebiete für die Erkenntnis zu gewinnen. Der Lehrer aber muß neben der Beherrschung des Wissensgebietes und seiner Methoden auf den Zögling sehen, der die gewonnenen Wahrheiten für sich gewinnen soll; er will ihm bei dieser Arbeit helfen. Damit drängt sich ihm der psychologische Faktor auf, dessen Umgehung schwere Fehler hervorruft. Es ist also ein verhängnisvoller Irrtum, daß die Methode in und mit dem Lehrstoff gegeben sei und Schleiermacher hat unrecht, wenn er

sagt, die Methodik des Unterrichts sei weniger etwas für sich, als vielmehr ein Anhang zu den Künsten und Wissenschaften, die mitgeteilt werden sollen. Jede Wissenschaft und jede Kunst habe ihre eigentümliche Methode, die weit mehr aus der Sache selbst hervorgehe, als aus dem Verhältnis des Lehrenden zum Lernenden.

Dagegen sagen wir, aus dem Verhältnis des Lehrers zum Schüler ergeben sich zunächst bestimmte Grundlinien, die wir als allgemeine bezeichnen möchten. Bei ihrer Anwendung auf die einzelnen Unterrichtsfächer aber macht sich dann die Verschiedenheit dieser Disziplinen geltend und ruft besondere Verfahrungsweisen in der Religion, in Geographie, in Physik usw. hervor, die in der speziellen Methodik zusammengefaßt sind. Will diese aber auf wissenschaftlichen Wert Anspruch erheben, so muß sie auf die Grundlagen der allgemeinen Didaktik zurückgehen.

Weiterhin ist in die Irre führend der Satz, in dem Fr. A. Wolf seine Forderungen zusammenfaßt: Habe nur Gelehrsamkeit, so wird dir die Gabe zu lehren nicht fehlen. Es ist dieser Satz nur zu erklären aus den Bedürfnissen der damaligen Zeit, die vor allem darauf dringen mußte, daß der Lehrer sich ein gutes Maß gründlicher Kenntnisse aneignen und über die Dürftigkeit hinwegkommen müsse, die Goethe drastisch damit charakterisiert, daß der Lehrer die Wässerchen von sich gebe, die er abends zuvor mühsam angesammelt habe. Darüber kann kein Streit sein, daß als erste Forderung zu gelten habe: Herrschaft über den Stoff, den der Lehrer mitteilen will. Aber die Wirklichkeit hat der Folgerung, daß mit dieser Herrschaft auch die Lehrgabe gegeben sei, nur zu oft widersprochen und widerspricht ihr noch jetzt. Gelehrte Lehrer sind nicht immer die besten; ja wo sie als reine Buchgelehrte sich zu Originalen ausgewachsen haben, sind sie nicht selten dem Spott der Jugend verfallen und haben sich selbst um die Wirkung ihres Unterrichts gebracht. Also das zweite Stück, das Lehrgeschick, ist eine besondere Aufgabe, die zur ersten Forderung hinzutritt.

Ebenso falsch ist die zweite Meinung, daß jeder Lehrer seine

eigene Methode haben müsse. Ein Wort von Herder ist vielfach falsch aufgefaßt worden: »Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, er muß sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt er nicht.« Im Anschluß hieran hat man wohl auch gesagt: Die Methode macht nicht den Lehrer, sondern der Lehrer die Methode. In beiden ist Wahres und Falsches gemischt. Wir würden sagen: Der denkende Lehrer braucht Methode, um gute Ergebnisse zu erzielen. Er muß sie sich schaffen auf Grund der psychologischen Gesetze, nach denen der jugendliche Geist funktioniert, und auf Grund der Eigenart der Lehrstoffe. Beides hat er zu verbinden und in selbständiger, eigenartiger Weise zu durchdringen. Insofern schafft er sich seine Methode. Verstehen wir aber unter letzterer die Zusammenfassung der objektiv gegebenen Bedingungen, wie sie mit der Entwicklung der Kindesnatur und der Eigenart der Bildungselemente gegeben sind, so kann der Lehrer hier nicht schöpferisch, sondern nur nachbildend sein. Man kann nur bei dem einzelnen Erzieher von einer individuellen Auffassung und Gestaltung der einen Grundmethode sprechen, die für alle gilt, wenn es wahr ist, daß unabhängig vom Lehrenden psychische Gesetze funktionieren so unwandelbar wie die, nach denen die Himmelskörper ihre Bahnen beschreiben, und wenn feststeht, daß die verschiedenen Bildungselemente eine in ihnen begründete Eigenart besitzen, unabhängig von der Auffassung des Unterrichtenden. Letzterer ist also doppelt gebunden. Auch der genialste Lehrer kann nicht an diesen objektiv gegebenen Grundlagen, ohne sie zu beachten, vorübergehen. Jeder muß sich nach der Natur des kindlichen Geistes richten, aus der sich die psychologische Methode ergibt, und jeder muß die Eigenart der Lehrstoffe berücksichtigen, um sie zu voller Wirkung zu bringen. Nicht seine eigene Methode kann in diesem Sinne jeder Lehrer besitzen — auf diesen Ruhm muß er verzichten — sondern seine eigene, ihn wohl kleidende Technik. Unter letzterer verstehen wir nicht nur die individuelle persönliche Art in Stimmung und Haltung, sondern auch die eigenartige Auffassung der Grundmethode und

ihre individuelle Behandlung und Verwendung auf den verschiedenen Unterrichtsgebieten.

Für Technik könnten wir auch Manier sagen, wenn wir das Wort in rechtem Sinne verstehen. Jeder Mensch und so auch jeder Lehrer, übt diese nach seiner Individualität oft vielleicht in einer zu ausgeprägten Art. Darauf hat Herbart schon in treffender Weise aufmerksam gemacht. Jeder hat seine Weise, die er nicht verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Tut er es dennoch, so wird er gesucht. Das Gesuchte aber verzeiht man nie. Und wenn erst in dem »wie er räuspert und spuckt« der Geist der Methode gesucht wird, dann ist auch der Fluch der Lächerlichkeit nicht weit. »Möchte jede gesuchte Manier aus dem Unterrichte wegbleiben! Das Fragen wie das Dozieren, der Scherz wie das Pathos, die geschliffene Sprache wie der scharfe Accent, alles wird widrig, sobald es als willkürliche Zutat erscheint, und nicht aus der Sache und der Stimmung des Lehrenden hervorgeht. Aber aus den vielen Sachen und Situationen entwickeln sich viele Weisen und Wendungen des Vortrags; daher das, was die Pädagogen unter dem hohen Namen Methoden so reichlich erfunden und empfohlen haben, sich noch sehr wird vermehren, und jedes hie und da gebrauchen lassen, ohne daß eins vor dem andern unbedingte Vorzüge behauptet. Der Erzieher muß reich sein an allerlei Wendungen; er muß mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheiten schicken, und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben.« Dieses Wesentliche besteht in der Beobachtung der Gesetze, die dem psychischen Geschehen zu Grunde liegen und in der eigenartigen Anpassung des Lehrplans wie des Lehrverfahrens an diese Gesetze, mit einem Wort, in der sorgfältigen Beobachtung der Forderungen, die die Grundmethode vorschreibt.

Damit weisen wir die Meinung derer zurück, die auch heute noch nicht ausgestorben sind, die auf alle und jede Methode mit Geringschätzung herabblicken und allen Erfolg des Unterrichts der Persönlichkeit des Lehrers zuschreiben wollen nach dem Goetheschen

Wort: »Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor.« Sie erwarten alles von der Persönlichkeit, nichts von der Methode, die sie als steife Fesseln der freien Bewegung verachten. Dieses Emporschrauben der Persönlichkeit aber und jene Verachtung der Methode kann nur da stattfinden, wo man anstatt das wahre Wesen der Methode zu erkennen, an ihren Zerrbildern sich ereifert.

Zunächst glaubt man wohl häufig zu beobachten, daß eine Methode, mag sie auch noch so gut sein, noch lange nichts wirkt, wenn nicht die Persönlichkeit zu ihr gestimmt ist. Freilich verlangen wir, daß Methode und Persönlichkeit in Eins zusammengehen. Es wird immer ein großer Mangel sich zeigen, wo beide auseinander liegen, da, wo eine tüchtige Persönlichkeit nach einer schlechten Methode sich abmüht und eine gute Methode von einem minderwertigen Lehrer mißbraucht wird. Wer wird aber das Gesetz dafür verantwortlich machen wollen, wenn der Richter es nicht richtig anzuwenden weiß? Oder wer wollte auf den Richter einen Stein werfen, wenn ihn ein ungenügendes Gesetz im Stiche läßt? Es ist gewiß ebenso falsch, in der Persönlichkeit des Lehrers das, was allein den Erfolg im Unterricht herbeiführen könne, zu sehen, als auf die organische Kraft der jugendlichen Seele zu bauen, die wohl auch ohne methodische Bearbeitung den Stoff aufnehmen und in die rechte Ordnung bringen werde.

Andernteils wurde man von der Furcht beherrscht, daß, wenn auf der Methode alles beruhe, die Persönlichkeit des Lehrenden soweit zurücktrete, daß die Kunst des Unterrichtens zu einer äußerlich erlernbaren Geschicklichkeit herabgedrückt und zu einem äußerlichen Mechanismus erniedrigt würde. Man hatte vielleicht das berühmte Wort des Vollziehungsrates Glayre in Erinnerung, welcher über Pestalozzis Bestrebungen das Urteil fällte: »vous voulez mécaniser l'éducation.« Man fürchtet noch jetzt vielfach, daß der Lehrer durch methodische Vorschriften in eine geistlose Abhängigkeit geriete

und in einen schablonenhaften Mechanismus versänke. Diese Furcht ist aber durchaus unberechtigt, weil eine echte Methodik sich niemals anmaßen wird, die Persönlichkeit des Lehrers aufzuheben, ihn selbst zu einer Maschine herabzuwürdigen. Es ist selbstverständlich, daß bei einem mechanisierenden Unterricht, wo der Lehrer ausgestattet mit einer Handvoll pädagogischer Kunstgriffe arbeitet, die Erfolge nur äußerliche sein können und die Würde des Lehrers große Einbuße erleiden muß. Man übersah außerdem gänzlich, indem man das Schreckgespenst des schablonenhaften Mechanismus vor sich sah, daß überall da, wo wahre Hingebung und Vertiefung in die Sache stattfindet, die Persönlichkeit an und mit der Methode zu ihrem vollen Recht kommt.

Man höre nur, was ein namhafter Vertreter des methodischen Unterrichts, Professor Ziller, in seinen Vorlesungen über allgemeine Pädagogik Seite 159 in Bezug auf diesen Punkt sagt: »Die ethische Bildung ist nicht bloß durch den Unterricht zu erstreben. Der allgemeine Geist der Schule, der Klasse, die Persönlichkeit des Lehrers, sein Beispiel im Urteilen, Handeln, Benehmen, im Tun wie im Lassen, ist von der größten Bedeutung. Unausgesetzt und unabsichtlich wirkt das an dem innern Leben des einzelnen emporziehend oder niederdrückend, und die stille Macht seines Einflusses ist fast ebenso bedeutend wie die Macht der Verhältnisse, unter deren Einfluß sich die erworbene Anlage bildet, sie steht also gewiß nicht zurück hinter dem absichtlich bildenden Einfluß des Unterrichts in Bezug auf den Willen und die sittlich-religiöse Gesinnung.« In diesen Worten ist das Verhältnis zwischen der Macht der Methode und der Macht der Persönlichkeit des Lehrers klar dargelegt. Methode und Persönlichkeit sind zwei gleichwertige Faktoren in der Erziehung, die sich gegenseitig unterstützen und bedingen. Keines kann für sich allein das Ziel der Erziehung, die Bildung eines sittlichen Charakters, erreichen zu wollen, die Anmaßung hegen. Aber allerdings liegt die Sache so, daß ohne eine tüchtige Methode der Mehrzahl der Lehrenden es zur Unmöglichkeit

wird, das Ziel zu gewinnen. Die Lehrer von Gottes Gnaden finden vielleicht die richtige Methode selbst. Aber wie viele sind dies? Den meisten muß eine wertvolle Unterstützung gegeben werden durch Ausrüstung mit einer philosophisch-pädagogischen Schulung. Hierin liegt der hohe Wert und die große Bedeutung der Methode. Von hier aus muß man die Bemühungen zur Vervollkommnung derselben auffassen und beurteilen.

Wenige Stimmen aus der Pädagogik mögen hier noch gehört werden, die unsere Überzeugung von der großen Wichtigkeit der Sache leicht zu befestigen vermögen. So sagt Stoy sehr treffend in seiner Encyklopädie der Pädagogik: »Es kann und darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob der Lehrer zu jenen wenigen glücklichen Naturen der Pfadfinder gehöre oder nicht; auch die glückliche Natur wird durch die Anweisungen der Methode nicht beengt und unwirksam gemacht, sondern für sie ist recht eigentlich höherer Gewinn zu erwarten nach dem alten schönen platonischen Satze von dem Wert der Erziehung: »*Φύσεις χρηστὰι τοιαύτης παιδείας ἀντιλαμβανόμενοι ἔτι βελτίους τῶν προτέρων γίγνονται.*« Mag man von manchen Seiten auf die Bemühungen um die Methodik des Unterrichts mit Geringschätzung hinblicken, mag man ruhig sagen, »wer von der Sache nichts verstehe, beschäftige sich mit ihrer Methodik« oder »je rationeller die Methode werde, desto weniger solid werde gelernt,« mag man die Unterrichtsmethoden selbst als eitle Schaugepränge und Künsteleien verdammen — das Bedürfnis einer Methodik ruht auf demselben heiligen Grund, wie die Pädagogik.« »Die Methode ist beim Schulehalten zwar immer nur eins von vielem; so wahr es aber ist, daß das Heil für die Schulen nicht von ihr allein kommen kann, so wahr ist es auch, daß ohne sie kein Heil ist« (Mager).

Und wenn Th. Waitz in seiner Allgemeinen Pädagogik, neu herausgegeben von O. Willmann, sagt, daß zum großen Teil die ethische Wirkung des Unterrichts weder auf dem Lehrstoff noch auf der Methode, sondern auf der Persönlichkeit des Lehrers be-

ruhe, so wollen wir ihm gerne recht geben und uns nur davor hüten, in eine Geringschätzung des methodisch eingerichteten Unterrichts zu verfallen; das würde uns in längst überwundene Zeiten zurückwerfen.

Wir halten daran fest, daß die Grundmethode eine wichtige Angelegenheit jedes Lehrers ist und bleibt. Sie ergibt sich aus der Natur des menschlichen Geistes und der Natur der Wissenschaften. Sie kann in ihren Grundzügen nur eine sein. Schon Comenius sagte deshalb: Es gibt für alle Wissenschaften, Künste und Sprachen nur eine naturgemäße Methode.

In gleichem Sinn konnte Pestalozzi fortfahren in dem Streben »die mechanischen Formen allen Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach denen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt.« Dies bezieht sich auf das Lehrverfahren. Aber auch im Lehrplan verfolgte er dasselbe Ziel: Er wollte für die Lehrgebiete der Schule die letzten wahren Elemente und die ihnen entsprechenden geistigen Elementaraktionen aufsuchen, um den Lehrinhalt durch Kombination und Verzweigung dieser Elemente zu gestalten und das Lernen zu einer mit innerer Notwendigkeit sich ab und fortspinnenden Abfolge von psychischen Aktionen zu machen.

An diese Bestrebungen knüpfte Herbart an.

Herbarts Ideal war genau dasselbe, was Pestalozzi vorschwebte: Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge festzustellen, um dem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Beider Hauptbestreben ist dahin gerichtet, die rechte Anordnung der Bildungsstoffe und die rechte Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden muß, aufzufinden, und zu zeigen, in welcher Weise es zum geistigen Eigentum der Schüler gemacht werden könne.

In diesen Bahnen wandelt die neuere Didaktik weiter. Wenn also oben von Ergebnissen auf diesem Gebiet gesprochen wurde, so sind damit keine andern gemeint als die, welche auf der

Linie Comenius — Pestalozzi — Herbart liegen. Namentlich hat der letztere äußerst anregend auf die Ausbildung der Theorie des Unterrichts gewirkt und in Ziller einen ebenso gründlichen wie einflußreichen Förderer und Weiterbildner seiner Gedanken und Vorschläge gefunden. Seine »Grundlegung zum erziehenden Unterricht« ist noch jetzt das Haupt- und Grundbuch der neuen Didaktik, mit dem sich der Erzieher auseinander zu setzen hat. So, wie der Jüngling nie wünschenswert finden darf, keine Religion zu haben; wie sein Geschmack rein sein muß, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht — so sollte es auch nie der Lehrer für wünschenswert finden, keine Methode zu besitzen. »Er sollte den zweideutigen Ruhm von sich weisen, zu den neueren Pädagogen zu gehören, welche von keiner Schulweisheit und keiner pädagogischen Mode gefesselt sind« (Stoy). Das Wort der Pädagogischen Revue aus dem Jahre 1847 gilt noch jetzt: »Es gibt unter den Lehrern der glücklichen Naturen wirklich, welche sich mit glücklichem Takte ein System von Manieren in Behandlung des Lehrstoffes wie der Schüler anzueignen wissen und damit die besten Erfolge erlangen; aber dergleichen Naturen sind selten und viel häufiger trifft man den entgegengesetzten Fall, wo der Lehrer aus methodischer Unkenntnis weder den Stoff formen noch den Schüler zu gewinnen vermag und endlich nach vergeblichem Ringen sich zu derjenigen Indolenz herabgedrückt sieht, mit welcher das Lasttier sein Tagewerk vollbringt!«

Unter Methode aber verstehen wir mit Ziller den streng gesetzmäßigen, notwendigen Weg, der zu dem klar gedachten Ziel hinführt. Er ist vorgezeichnet durch die Gesetze des menschlichen Geistes. Die Erziehung sucht das Ideal der menschlichen Persönlichkeit, wie es die Ethik zeichnet, in die Natur des jugendlichen Geistes hineinzubilden; der Unterricht ist ein Mittel hierfür. Damit dieses Mittel die größten Wirkungen erzielt, muß es auf eine wissen-

schaftlich begründete, methodisch durchgebildete Tätigkeit zurückgeführt werden.

Die Methode ist selbstverständlich ein Ideal. Wir besitzen sie nicht, aber wir suchen nach ihr. Was wir von ihr zu haben glauben, sei im nachfolgenden dargelegt. Es ist der Niederschlag der Erfahrungen und Überlegungen, auf welchem naturgesetzlichen Wege der Zögling bei dem Wissenserwerb zu führen ist in Verbindung mit den Überzeugungen, die von der Natur der heranzuziehenden Bildungselemente ausgehen.

Die Methodenlehre des Unterrichts gliedert sich demnach in zwei Teile. Der erste behandelt die Theorie des Lehrplans; der zweite die Theorie des Lehrverfahrens. Zusammenfassend können wir diese Aufgaben der Allgemeinen Didaktik zuweisen, der sich dann die spezielle Methodik anschließt, welche die grundlegenden Bestimmungen für die einzelnen Lehrfächer enthält. Der Grundriß für die folgenden Darlegungen sei hier nochmals gegeben:

Die Lehre von den Unterrichtswegen

I. Die Theorie des Lehrplans		II. Die Theorie des Lehrverfahrens
1. Die Lehre von der Auswahl der Unterrichtsstoffe (Nacheinander)	2. Die Lehre von der Anordnung der Unterrichtsstoffe (Nebeneinander)	

Die Theorie des Lehrplans

Einleitende geschichtliche Betrachtungen

Die überreiche pädagogische Literatur ist verhältnismäßig arm an Arbeiten, die sich mit der Lehrplantheorie beschäftigen. Abgesehen von den Werken von Ziller, Willmann und Dörpfeld findet sich keine zusammenhängende Darstellung dieses Teiles der Didaktik, während die Abhandlungen über das Lehrverfahren unzählbar sind.

Dies hat zwei Gründe. Einmal ist die Gestaltung der Lehrpläne von der Regierungspädagogik mit Beschlag gelegt und bis ins einzelne fest bestimmt worden, so daß für eine prinzipielle Bearbeitung des Gebietes — will sie nicht rein akademisch bleiben — wenig Aussicht auf Verwirklichung ihrer Forderungen gegeben scheint, andrerseits schreckt die Schwierigkeit der Materie ab, während das Gebiet des Lehrverfahrens sich größerer Freiheit der Bewegung erfreut. Die Erfahrungen, die hier gesammelt wurden, konnten die Grundlage für theoretische Bearbeitungen abgeben. In wie reichem Maße dies geschehen ist und noch geschieht, braucht nicht weiter besprochen zu werden. Hier dürfte eine weise Beschränkung am Platze sein. (25)

Werfen wir aber einen Blick in die von den Schulbehörden festgelegten Lehrpläne, so sieht man sogleich, daß sie historisch-empirisch entstanden sind und von einer überlegenden Besinnung, die von bestimmten Grundsätzen ausgeht, wenig verraten. Dies zeigt schon die äußerliche Anordnung der Lehrfächer, welche in bunter Reihenfolge aufgeführt werden. Ehrenhalber steht nur gewöhnlich die Religion voran, ähnlich wie die theologische Fakultät in der Universität vorangeht. Aber was ihr folgt, drängt sich in buntem Wechsel.

Da, wie wir im ersten Band Seite 239 dargelegt haben, die Kirche die ersten Schulen auf deutschem Boden einrichtete, steht im Mittelpunkt der Unterweisung Religion und lateinische Sprache. Erstere hat ihr Übergewicht durch die Jahrhunderte hindurch in allen Erziehungsschulen bis auf den heutigen Tag behauptet, letzteres hat sich in den Gymnasien, die noch heute vielfach Lateinschulen genannt werden, als führendes Fach erhalten. Das kirchlich lateinische Bildungsideal fand hierin seinen Ausdruck. Man brauchte erst dann zu einer Erweiterung zu schreiten, als das Bürgertum in den Städten erstarkte und mit dieser Schicht neue Bedürfnisse sich entwickelten, die eine erweiterte Bildung verlangten. In dem Lehrplan der Schulen wurden die Fächer besonders betont, die den

Forderungen des praktischen Lebens Genüge tun konnten. Später, als der Verkehr mit den Nachbarvölkern eingeleitet und die Beziehungen zu den literarischen Schätzen Englands und Frankreichs inniger geworden waren, tritt der Unterricht in den modernen Sprachen hinzu. Ebenso wird durch praktische Bedürfnisse das Zeichnen in den Rahmen des Lehrplans aufgenommen, zunächst in den Realanstalten und den Gymnasien, später auch in den Volksschulen.

Als dritter bewegender Faktor zur Umgestaltung der Lehrpläne muß die Entwicklung der Fach-Wissenschaften angesehen werden, die auf die sogenannten Realien sich beziehen: Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften. Mit ihrer wissenschaftlichen Ausbildung ist die Forderung verbunden, die Pforten der Schule ihnen zu öffnen. Damit tritt eine neue und große Bereicherung der Lehrpläne im 19. Jahrhundert ein. Sie erscheinen an denen des 18. Jahrhunderts gemessen reicher, vollständiger und gefüllter. Aber diese Vermehrung erweckt zugleich den Anschein einer empirisch-unorganischen Aufsammlung, die nur intellektuellen Zwecken dienstbar gemacht ist und schwere Gefahren für die geistige Gesundheit in sich birgt.

Dieser Aufbau unserer Lehrpläne, welcher mit der geschichtlichen Entwicklung Schritt hält, wird weiterhin noch durch die Anschauungen beeinflußt, die von den politischen Parteien vertreten werden. Die konservative Richtung machte ihren Einfluß dahin geltend, daß die Lehrpläne namentlich der Volksschulen und der Lehrerseminare sich innerhalb bescheidener Grenzen bewegten. Dies kam in den »Preußischen Regulativen« vom Jahre 1854 zum Ausdruck, die zugleich als Gegendruck auf die Bewegung des Jahres 1848 angesehen werden müssen. Der gute Kern, der in ihnen lag, daß die Masse des Wissens es nicht ist, die die innere Bildung ausmacht, wurde zurückgedrängt durch die Tendenz, die unteren Schichten in geistiger Armut zu belassen, um sie in ihrer Bedürfnislosigkeit leichter regieren zu können und sie in Abhängigkeit von den regierenden Schichten zu halten. Mit dieser künstlichen

Zurückstauung brachen die »Allgemeinen Bestimmungen« des Ministers Falk. Gegenüber den fortschreitenden Antrieben, die in den drei großen Einrichtungen unseres Volkslebens gegeben waren: der allgemeinen Schulpflicht, der allgemeinen Wehrpflicht, dem allgemeinen Wahlrecht, konnte sich die reaktionäre Strömung nicht behaupten, oder mußte sich in engere Kreise zurückziehen, von wo aus sie von Zeit zu Zeit Vorstöße versucht, ohne jedoch damit durchzudringen.

Der konservativen Auffassung gegenüber steht die des Liberalismus, welche auf Bereicherung und Fortbildung der Lehrpläne drang Hand in Hand mit den fortschreitenden Wissenschaften. Sie, die in der Aufklärungszeit wurzelt, richtete sich in erster Linie auf Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, um den Verstand zu bereichern und das Urteil zu schärfen, wobei freilich eine Überhäufung von Stoffen nicht vermieden wurde, die die geistige Gesundheit bedrohte und die Gemütspflege zu kurz kommen ließ.

Über diesen Gegensätzen stehend suchte der Staat den berechtigten Forderungen der genannten vier Faktoren nachzukommen: der Kirche, dem praktischen Leben, den Fachwissenschaften und den politischen Parteien. Seine Lehrpläne bilden ein Kompromiß zwischen den genannten Einflüssen, das vor allem einen Zusammenstoß mit der Kirche zu vermeiden sucht, der eine weitgehende Befugnis hinsichtlich des Religionsunterrichts eingeräumt wird nicht sowohl aus religiösen als aus politischen Gründen, da man in ihm nicht nur eine Stütze des Altars, sondern auch eine solche des Thrones zu sehen gewohnt war, ohne dabei zu bedenken, daß man die Religion unter dem Blickpunkt eines Mittels für äußerliche Zwecke immer mehr untergrub und ihr die Lebenswurzeln abschnitt.

Hieraus wird ersichtlich, daß die Lehrplanfrage auf falsche Bahnen geraten war und dahin geraten mußte, weil eine prinzipielle Auffassung des Unterrichtsplanes in Beziehung zu dem obersten Zweck der Erziehung nicht die führenden Gedanken angab.

Wenn wir ihnen hier näher treten, so haben wir es zuerst mit

der Auswahl der Lehrstoffe zu tun, die der Lehrplan in sich aufnehmen und nacheinander einstellen soll, sodann mit ihrer Anordnung nebeneinander. Beide Dimensionen, das Nacheinander und das Nebeneinander der Bildungselemente, hat die Theorie des Lehrplans darzulegen, der wir uns nunmehr zuwenden wollen.

I. Die Auswahl des Lehrstoffs unter Berücksichtigung des Nacheinander

Die wertvollsten Anregungen zur Behandlung dieser Aufgabe verdanken wir Herbart. Je mehr die geistigen Schätze sich im Laufe der Jahrhunderte anhäuften, um so dringender, aber auch um so schwieriger mußte die Aufgabe erscheinen, aus dieser ungeheueren Masse das für die Bildung der Jugend Geeignete und Notwendige herauszuheben und lehrplanmäßig zu ordnen. Die Schwierigkeit für die Lösung wird noch dadurch vermehrt, daß in die Ansichten über die Güte und Brauchbarkeit der einzelnen Bildungselemente nicht nur pädagogisch-wissenschaftliche, sondern auch kirchliche, nationale und sozial-politische Überzeugungen hineinspielen, so daß gegenüber der geforderten Objektivität und Folgerichtigkeit der Gedanken der Subjektivität, ja der Willkür einzelner mehr als wünschenswert Spielraum gegeben wird.

Herbart, angeregt durch die Bemerkungen Pestalozzis, versuchte es, dieser Schwierigkeiten Herr zu werden durch den Gedanken, im geordneten Aufbau des Lehrplans der kulturgeschichtlichen Entwicklung des Menschengeschlechts zu folgen. Wir heben aus seinen Darlegungen folgende charakteristische Stellen heraus.

(Herb.-W. I, 576 f., Ausgabe von Willmann) »Die pädagogischen Zwecke fordern, daß der Hauptstamm aller europäischen Kultur, der im hellenischen Lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen Richtung in den Gemütern aller derer sich erhebe, welche die Gebildeten der Nation zu heißen und die öffentliche Meinung vorzugsweise zu bestimmen Anspruch machen. Diese alle, so viele ihrer sind, müssen gehütet werden, daß sie nicht an der jedes-

maligen Gegenwart, oder auch von Trugbildern einer entstellten Vergangenheit, ja selbst von einzelnen glänzenden Phänomenen der Vorzeit sich fortreißen lassen. Früh muß ihre Seele wurzeln in derjenigen Vorwelt, von der es einen kontinuierlichen Fortschritt gibt bis zur Gegenwart; allmählich aufwachsend mit der Vorwelt, müssen sie an bestimmten Stellen auch dasjenige Fremdartige (z. B. einiges Orientalische und einiges Altdeutsche) antreffen, was hinzugekommen ist, ohne die Hauptrichtung des Fortgangs zu bestimmen, und was eben deshalb nicht die Hilfsmittel einer kontinuierlichen Bildung hergeben kann. Wie aber nie der Mensch in die Zeit einsinken soll, so soll auch das Urteil des Knaben und des Jünglings über den Zeiten schweben, mit denen er fortschreitet; eben zum Fortschreiten soll er sich getrieben fühlen durch das Urteil, welches ihm bei jedem Punkte sagt, hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben. Damit dies Urteil möglich sei, muß der Gegenstand der Betrachtung weder zu hoch noch zu tief stehen. Zu tief steht er, wenn Jünglinge, die schon in der heutigen Kulturwelt vorwärts streben, in Ithaka und vor Troja aufgehalten werden; zu hoch steht er, wenn Knaben, die in den tumultuarischen Volksversammlungen der Ithacenser einen ähnlichen Geist, wie in den höchst ernsthaften Beratschlagungen ihrer eigenen Spiele, verspüren würden, schon mit dem Miltiades und Themistokles Athen verteidigen, und bald darauf, ohne sich auf natürlichem Wege in politisches Interesse hineingefunden zu haben, für oder wider das Volk und den Senat von Rom Partei nehmen sollen. Bei solchen Verwirrungen muß der Knabe, muß selbst der Jüngling auf klare Bilder der Vorwelt Verzicht tun; und der Mann, will er endlich noch dahin gelangen, muß unter gelehrten Studien den Geschäften der Gegenwart sich entziehen.«

»Der Anfangspunkt für die Reihe der fortschreitenden Teilnahme« (I. Seite 291, Ausgabe von Willmann. Vergl. I, 284, 288, 293, 302, 337, 345, 348 f., 426 f., 441, 486, 567 u. a. St. Ausgabe von Willmann, Leipzig, Voss.) »kann nicht in der jetzigen

Wirklichkeit liegen. Die Sphäre des Kindes ist zu eng und zu bald durchlaufen, die Sphäre der Erwachsenen ist bei kultivierten Menschen zu hoch, aber die Zeitreihe der Geschichte endet in der Gegenwart, und in den Anfängen der Kultur, bei den Griechen, ist durch die klassische Darstellung eines idealischen Knabenalters, das auch der Knabe der Gegenwart durchleben soll, durch die homerischen Gedichte ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden. Beginnt man also hiermit die Reihe der Teilnahme, so ist man sicher, dem Interesse des Knaben Begebenheiten darzubieten, deren er sich ganz bemächtigen und von wo aus er übergehen kann zu unendlich mannigfaltigen eigenen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft und über die Abhängigkeit beider von einer höheren Macht.

Diese Wahrheit (d. h. der Dichter und Historiker in Darstellung ihrer Zeit) ist kontinuierlich modifiziert nach anderen und anderen Zuständen der Menschen in Zeiten und Räumen. Und die Empfänglichkeit für sie modifiziert sich kontinuierlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers, zu sorgen, daß diese und jene Modifikationen stets richtig aufeinander treffend miteinander fortgehen mögen. Darum chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren. Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen und für das Jünglingsalter die Beschäftigung mit den neueren Sprachen anordnet.«

Wenn Herbart »die ästhetische Darstellung der Welt,« d. h. die Darstellung der Menschengeschichte im Lichte der sittlichen Beurteilung, als das Hauptgeschäft, als das Ziel der Erziehung bezeichnet, so liegen dieser Forderung die Gedanken zu Grunde, daß »in jedem von uns die ganze Vergangenheit lebt, daß folglich die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und echte Erzieher ist, und daß ebendeshalb der Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen,

welche die früheren Geschlechter vorarbeitend den späteren überliefern, zu den stärksten psychologischen Kräften gehören, die es geben kann.« Diesen »ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche« muß nun die Menschheit, wenn sie das höchste tun will, was sie kann, »dem jungen Nachwuchs konzentriert« darbieten, aus diesem »allgemeinen Vorrat« muß nach dem Spruche: »Prüfet alles und das Beste behaltet« eine Auswahl getroffen werden, wie sie dem Zwecke, zur Tugend zu bilden, entspricht. »Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir besseres tun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechtes selbst nachzugehen? uns an der Hand der griechischen Geschichte in die Schule des Sokrates einführen zu lassen .... dann mit sehr willigem, ehrfurchtsvollem Gemüt in die Mitte der Jünger Christi treten, und nachdem wir ihm mit unseren Augen und Herzen gen Himmel gefolgt sind, nun mit erhobenem Geist dem Gange der Weltgeschichte weiter zusehen«.

Der Erzieher, der diesem Winke folgt, wird dann in dem »nachahmenden Fortschritt seines Zöglings eine Versinnlichung des großen Aufsteigens der Menschheit erblicken« und wird dadurch am besten sorgen für die Teilnahme der Kleinen, »welche die Gegenwart noch nicht begreifen, und für welche eben darum das Vergangene die wahre Gegenwart ist.« Denn »was heißt hier (bei menschlichen Verhältnissen) das Nahe? Sieht man nicht die Weite zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen? Sie ist so groß wie die Zeit, deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Kultur trug.« Also soll der Erzieher der Kinderzeit seine Zöglinge mit der Kinderzeit eines klassischen Volkes nähren und überhaupt »Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen.«

»Ferner, Teilnahme bezieht sich auf menschliche Regungen; von den Elementen allmählich fortschreitende Teilnahme bezieht sich auf einen Fortschritt menschlicher Gefühle; die Gefühle aber richten sich nach dem Zustande des Menschen und schreiten mit

ihm fort. Was wir in der Gesellschaft empfinden, das entsteht aus den verwickelten, politischen und Kulturverhältnissen von Europa. Soll die Teilnahme dafür entstehen aus einfachen, lautern, klaren Gefühlen, deren jedes für sich rein hervorgetreten ist im Bewußtsein, so daß das Ganze wisse, was es verlange, so muß sie an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher der erste ist, der sich rein genug ausdrückte und sich genug ausbreitete durch den Umfang der mannigfaltigen Gemütsbewegungen, die ihm zugehören. Denn freilich, nur wenige ihrer Zustände hat die Vergangenheit ausgesprochen, noch viel seltener sich so rein und vielseitig ausgedrückt, als die Erziehung es wünschen müßte. Unschätzbar sind eben darum diejenigen Dokumente, in welchen sie wie mit volltönender lebender Stimme uns anspricht — das übrige müssen wir durch die Phantasie ergänzen.«

Herbart verfolgte das gleiche Ideal wie Pestalozzi: Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge der Bildungsmittel zu finden, als das durchgreifende Mittel, allem Unterricht die rechte Wirkung zu sichern. Den ersten Keim zu dem Gedanken eines historischen Aufbaues der Bildungselemente müssen wir in dem Vorschlag erblicken, den klassischen Unterricht mit der Odyssee zu beginnen. Getreu seinem großen Prinzip der Selbsttätigkeit mußte Herbart nach Stoffen suchen, die Interesse erzeugen konnten, und geleitet von einer persönlichen Vorliebe — »der Odyssee, sagt er, verdanke ich größtenteils meine Liebe zur Erziehung« — fand er mit Rücksicht auf die Gymnasialbildung die homerischen Dichtungen, insbesondere die Odyssee, dem jugendlichen Interesse besonders naheliegend.

Die früheste Erwähnung findet sich in den Briefen und Berichten an Herrn von Steiger, bei dem Herbart bekanntlich von 1797—1800 Erzieher war. (Vergl. Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien. 1801.) Öffentlich sprach Herbart seine Ansicht über die Odyssee zuerst aus in dem schon erwähnten

gedankenreichen Aufsatz: Über die ästhetische Darstellung der Welt, als Hauptgeschäft der Erziehung. 1804. Hier hat die Odyssee bereits ihre feste Stellung in dem pädagogischen System, dessen Grundlinien er in dieser Schrift zeichnet. Für den Unterricht kann man vier grundlegende Sätze herausschälen:

1. Für den werdenden Menschen kann nur das Werden der menschheitlichen Kultur, insofern es im Lichte der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, von absolutem Interesse sein; deshalb muß ein chronologisches Aufsteigen von den älteren zu den neueren höheren Stufen stattfinden.

2. Es müssen »klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen« sein, die der Betrachtung zu Grunde gelegt werden sollen. »Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert.« Nur klassische Darstellungen laden stets den Zögling zur lohnenden Rückkehr ein, nur sie geben dem Interesse und der Begeisterung des Zöglings und des Lehrers dauernde Nahrung, nur aus ihnen spricht die Vergangenheit mit volltönender, lebender Stimme zur Gegenwart.

3. Nur große, ganze, zusammenhängend auftretende Stoffe können die Teilnahme in genügender Tiefe erregen und so charakterbildend wirken. »Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Scenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen.« (Herb. Werke, I, 292, 348, 427. Hld. I, 91 ff. 482—484.)

4. Die Entwicklungsstufen des jugendlichen Geistes sind zu berücksichtigen und ihnen die kongenialen Lehrstoffe zuzuweisen, z. B. der Knabenstufe Homers Odyssee.

Ausdrücklich sei aber zum Schluß noch darauf hingewiesen, daß Herbart den historischen Aufbau nur in den humanistischen Fächern gelten lassen will, die der Pflege der Teilnahme gewidmet sind, während er ihn als ungereimt von denen fernhält, die der Naturerkenntnis dienen. (Herbarts Werke, Ausgabe von Willmann I, 80.)

Unter den unmittelbaren Schülern Herbarts arbeiteten in der

Göttinger pädagogischen Gesellschaft (1809 Ausgabe von Willmann I, IX) Dissen, Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen; Thiersch, Bemerkungen über die Lektüre des Herodot nach der des Homer; Kohlrausch, Über den Gebrauch des A. T. für den Jugendunterricht.

Ferner griff die Lehrplangedanken Herbarts auf Brzoska: Über die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung 1836. Leipzig. 2. Aufl. 1897. Hier heißt es:

»Der aus der Wiege erwachsende Mensch gibt ein vollkommen analoges Bild zu der Entwicklung des ganzen Menschengeschlechts. Auch der lallende Säugling erhebt sich nur durch geistige Nahrung aus der Tierheit zur Menschlichkeit. Glücklich ist unser Geschlecht, daß wir die geistige Nahrung nicht erst mühsam, einseitig und stückweise erwerben müssen, sondern daß sie hochaufgeschichtet vor uns liegt, in umfassendem Vorrate und trefflicher Ordnung zu fleißigem Gebrauche ... Soll aber das aufwachsende künftige Geschlecht das Werk menschlicher Veredlung zum höchsten Ziel seiner Bestimmung mit Überlegung und Sicherheit weiter fördern, so muß es die Laufbahn, welche bis zu ihm die Menschheit durchwandelte, klar und deutlich vor sich sehen. Wir können der verbogenen Bildung, die wir manchmal peinlich empfinden, nicht mehr entfliehen. Wir fühlen, daß etwas dahinter geblieben ist, welches wir mit uns tragen sollten; vergeblich würden wir durch beschämende Anstrengungen es nachholen wollen. Aber nichts hindert uns, unsere Brüder von vorn anfangen zu lassen, damit sie dann weiter geradeaus in die Zukunft gehen können, mit eigenen Schritten, ohne entlehnte Stelzen. Sollen sie aber das Werk der Vorfahren fördern, so müssen sie dabei hergekommen sein, sie müssen vor allen Dingen diese Vorfahren als die ihrigen von früh auf erkannt haben. Ist nun die Entwicklung des einzelnen Menschen analog der Entwicklung des Volkes, so ist die Darstellung dieser Entwicklung in der ganzen Kette ihrer Momente von dem kindlichen

Altertum bis zur gereiften Mannheit unserer Zeit die Richtschnur, an welcher der Mensch von der Kindheit zum Mann geleitet wird, und das Altertum in ihr der Teil, mit welchem wir die Erziehung beginnen müssen, im Anschluß an das Wort Ludens: »Überhaupt ruht die Gegenwart auf der Vergangenheit, und wer für die Zukunft etwas Gutes und Bleibendes zu bewirken wünscht, der muß es an die Gegenwart knüpfen, die allein aus der Vergangenheit zu erkennen ist.«

Mit den Herbartischen Gedanken berührt sich auch Petersen (Einführungsreden, Hamburg 1833), der ein bestätigendes Urteil über den Platz gibt, welchen die Völker des Altertums im Gange der menschlichen Entwicklung einnehmen: »Nur das gelingt, was mit Überzeugung unternommen wird, nur das gedeiht, was mit Begeisterung und Ausdauer fortgeführt wird. Daher wirken diejenigen Menschen am erfolgreichsten, die in keiner Zeit ihres Lebens die jugendliche Frische und Lebendigkeit verlieren, deren Geisteskraft ausdauernd genug ist, die jugendliche Wärme und männliche Beharrlichkeit bei jedem Unternehmen zu erhalten. So zeigt sich ein Volk im Bewußtsein seiner jugendlich herrischen Vorzeit tatkräftiger und bewunderungswerter, so soll auch die ganze Menschheit, deren Entwicklung mehr als bloß bildlich mit der Entwicklung des einzelnen Menschen verglichen wird, stets das Bewußtsein seiner Vergangenheit bewahren. Dieses Bewußtsein ist die Geschichte im umfassenden Sinne des Worts: Hellas Blüte aber ist die Jugend des menschlichen Geschlechts: darum ist Hellas Kunst das ewige Muster und Hellas kühner Flug im Reiche des Wissens hat die Bahn der Forschung für alle Zeiten vorgezeichnet. Rom ist die Tatkraft heranwachsender Jugend und die Beharrlichkeit, welche Beherrschung des Berufs und entsprechende Anerkennung verleiht, das ist der Geist, den uns Roms Bau- und Schriftwerke einhauchen. An Roms Untergang knüpft sich die Verbreitung deutscher Völker, deren Geschichte das Altertum mit der Gegenwart verknüpft. Germaniens Geist ist der Geist männlicher

Kraft und Besonnenheit, der vom Christentum gezeichnet und gesittigt, mit der reinen Muttersprache unser Erbteil ist.«

Herbarts grundlegende Gedanken hat aber vor allem Professor Ziller aufgenommen und sie namentlich auf das Gebiet der Volksschulerziehung übertragen. Auch wird von ihm nicht nur der Anfang, sondern auch der weitere Aufbau der aufeinanderfolgenden Stoffe auf Grund der Überzeugung vollzogen, daß ein durchgreifender Parallelismus zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung bestehe. Wir haben es hier also mit einer greifbaren Fortführung der Herbartischen Gedanken zu tun, und zwar mit der Erweiterung, daß die Hauptstoffe, die für jedes Schuljahr aufgestellt werden, zugleich als Konzentrationsstoffe gelten sollen.

Er sagt in seiner Grundlegung (2. Aufl. von Vogt, Seite 455): »Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muß ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden ....« »Die Auswahl aber und der Fortschritt der konzentrierenden Mittelpunkte ist so einzurichten, daß sie teils der Entwicklung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des einzelnen im großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwicklung der Geschichte der Menschheit, soweit er uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren.« Und zwar ist Ziller überzeugt, daß folgende Stoffe als die konzentrierenden Mittelpunkte für die acht Schuljahre anzusehen sind: 1. Das epische Märchen; 2. Die Erzählung des Robinson; 3. Die Geschichte der Patriarchen; 4. Die Richterzeit; 5. Die Königszeit in Israel; 6. Das Leben Jesu; 7. Die Apostelgeschichte; 8. Die Reformationsgeschichte (Katechismus). In und mit diesen Stoffen durchläuft der Zögling »die seiner eigenen Entwicklung entsprechenden Hauptmomente in der uns bekannten

Entwicklung der Menschheit, und in diesen allgemeinen Entwicklungsstufen sind in der Tat die Hauptstationen für den gesetzmäßigen Aufbau auch des Einzelgeistes angedeutet.« Daher können die Stoffe für den Unterricht »nur dem Gedankenmaterial derjenigen kulturgeschichtlichen Entwicklung entlehnt werden, die dem gegenwärtigen Geisteszustand des Zöglings parallel ist.«

In der allgemeinen Pädagogik (3. Aufl. von Just, Seite 214 f.) schreibt Ziller: »In den sprachlichen Denkmälern ist vorzugsweise alles Geschichtliche, ja die ganze Kulturentwicklung des einzelnen Volkes und der ganzen Menschheit niedergelegt, und die Hauptstufen dieser Entwicklung stimmen mit der Einzelentwicklung des Zöglings in ihren Hauptepochen vollkommen zusammen; die Geistesentwicklung des Zöglings kann daher gar nicht besser gefördert werden, als wenn er seine Geistesnahrung aus der allgemeinen Kulturentwicklung, wie sie in der Literatur niedergelegt ist, schöpft, zumal sich die Ideen der sittlichen Einsicht gar nicht anders erzeugen lassen als durch Betrachtung und Anschauung der Darstellung dieser Idee und der Verbindung aus ihnen. Allerdings müssen die beiden Reihen der Geistesentwicklung, die der allgemein menschlichen und die der kindlichen, miteinander übereinstimmen. Unter dieser Voraussetzung sollte der Zögling eine jede der Hauptstufen in der allgemein menschlichen Geistesentwicklung nach der anderen so durchlaufen, wie es seiner Schulart angemessen ist. Innerhalb der Volksschule sollte es in einem engeren Rahmen geschehen, innerhalb der Real- und Gymnasialschule in einem weiteren und die Methodenbücher unserer Schulwissenschaften sollten den Lehrinhalt der einzelnen Stufen und ihren Gedankenfortschritt ausführlich darlegen. Auf einer jeden Stufe sollte sich der Zögling individuell ganz einleben, indem er dem nachdenken lernt, was man auf ihr gewollt und nicht gewollt, und wie man es erreicht und nicht erreicht hat. Nach der Natur des Geistes kann er ja, um zu den Höhepunkten der Bildung in der Gegenwart zu gelangen, nicht eine einzige jener Stufen wirklich überspringen. Wenn

nicht in geordneter, macht er sie in ungeordneter Weise durch, und in demselben Maße, als er aus ihr weniger Bildungsgehalt für sein eigenes Geistesleben schöpft, in demselben Maße, als er die Bildungsstoffe verschiedener Epochen in ein weniger richtiges Verhältnis setzt, wird seine eigene Gesamtbildung unvollkommen ausfallen und wird er an seinem Teile mangelhafter dazu beitragen, daß die allgemein menschliche Entwicklung fortgesetzt werde. Leider ist gegenwärtig schon dafür nicht ausreichend gesorgt, daß die Entwicklungsstufen des Einzelgeistes mit denen der Hauptkulturepochen in Einklang stehen.«

Das Lehrplansystem Zillers will auf Grund solcher Übereinstimmung das der Volksschule gesteckte Ziel in dem ihr gezogenen Grenzen erreichen. Es setzt dasselbe zwei Arbeiten voraus: zunächst eine psychologische, insofern es gilt, die Entwicklungsstufen des Einzelgeistes genau darzulegen; sodann eine geschichtsphilosophische, insofern es gilt, die Hauptkulturepochen, welche die Gesamtheit, das eigene Volk, durchlaufen hat, festzusetzen. Sind beide Arbeiten getan, dann hat der Pädagog darzulegen, wie beide Reihen je nach dem einzelnen Schulorganismus im engeren oder weiteren Rahmen in Übereinstimmung zu bringen sind.

Dies das Programm für die Aufstellung des Lehrplans. Man wird nicht leicht ein besseres finden können. Wenn in solch zwingender Weise der Aufbau der einzelnen Stoffe, ihr Zusammenhang und ihre Aufeinanderfolge nachgewiesen wird, dürfte die bestehende Willkür am erfolgreichsten bekämpft werden. Professor Ziller hat selbst nur für das erste Schuljahr eine eingehende Begründung geliefert. Seine Beweisführung im ersten Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik ist kurz folgende:

»Der Unterricht und sein Stoff hat sich an die beim Kinde vorhandene Geistesstufe anzuschließen, um es darüber zu erheben. Der Geisteszustand aller normalen Kinder im sechsten Lebensjahr ist ein solcher, worin bei aller individuellen Verschiedenheit doch in gleicher Weise die Einbildungskraft überwiegt. Die Märchen

und deren poetische Weltauffassung sind ein Produkt der Phantasie der Völker in ihrer Kindheitsperiode, ihr Geist ist also in völliger Harmonie mit dem innersten Wesen des Kindes, und der Geist des deutschen Märchens also erst recht in Übereinstimmung mit der dem deutschen Kinde eigentümlichen Natur- und Menschenbetrachtung. Daraus erklärt sich die Leichtigkeit des Verständnisses, die erfahrungsgemäß das Kind dem Märchen entgegenbringt, die Lust des Hörens von Märchen und der Drang darnach. Deshalb müssen die Märchen als das Fundament unserer schulmäßigen Unterrichtsstoffe anerkannt werden, von dem aus das Kind leicht und sicher zu der ihm als Menschen zukommenden begriffsmäßigen Auffassung der Welt geführt werden kann.«

Diese Beweisführung beginnt mit der Darstellung der kindlichen Apperzeptionsstufe und bestimmt dieselbe als ein im allgemeinen durch die psychologische Form der phantasierenden Tätigkeit — also mehr in formaler Hinsicht — und im speziellen durch den individuellen Erfahrungs- und Umgangskreis — also mehr in materialer Hinsicht — determiniertes Auffassungsvermögen. Auf Grund dieser Feststellung formuliert dann Ziller seine Forderungen an einen dem Kinde kongenialen Erzählungsstoff, um schließlich die Erfüllung derselben durch den in den Märchen verkörperten Niederschlag der allgemein menschlichen bezw. volkstümlichen Kindheitsstufe nachzuweisen.

In gleicher Weise hatte Herbart dargetan, daß mit der Odyssee, der klassischen Darstellung eines idealischen Knabenalters, des Knaben Geist genährt werden müsse.

Für die folgenden Stufen hat Professor Ziller nur nachstehende Andeutungen im XIII. Jahrbuch des Vereins f. w. P. (vergl. das Leipziger Seminarbuch, Dresden, Kämmerer) gegeben: »Nachdem der Zögling das Vorbildliche im Lebensgang eines einzelnen (Robinson, 2. Schuljahr) kennen gelernt hat, der sich als einzelner durch eigene Kraftanstrengung emporarbeitet, muß er in das rechte Verhältnis zu einer größeren Gemeinschaft treten. Er muß sich

1. innerhalb einer solchen Gemeinschaft einer Autorität unterwerfen, wenn auch ohne alle Reflexion in reinem kindlichen Vertrauen, wie er es am besten schon von früh an in der Familie durch seine Hingebung an die Eltern bewiesen hat — es müssen sich dann

2. im Umkreis dessen, was durch die Autorität beherrscht wird, seine eigenen Gedanken frei regen, selbst auf die Gefahr hin, daß sie sich zeitweise verirren —

3. er muß sich der Autorität, in der ihm vielleicht schon eine Ahnung der höchsten Autorität aufgegangen ist, durch freien Entschluß unterordnen,

4. er muß die höchste Autorität selbst kennen und lieben lernen, die eine königliche Herrschaft in ihm ausüben soll —

5. er muß in ihrem Dienste arbeiten lernen, zunächst in seinem eigenen Innern zum Zweck vollständiger, für die Erziehungszeit abschließender Durchbildung seines Gedankenkreises in sittlich-religiösem Geiste, und zwar von den Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens aus — dann aber auch

6. zum Zweck einer gedachten, sozialpolitischen Durchbildung der größeren Gemeinschaft, der er angehören wird, in demselben sittlich-religiösen Geiste.

Dieser Entwicklung des einzelnen in seinen Beziehungen zu einem größeren Gemeinwesen, neben der die Entwicklung des einzelnen als solchen fortschreiten soll, scheinen aber die folgenden kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen sozialen Entwicklung in der Tat zu entsprechen:

1. Im Patriarchalstaate, der eine erweiterte Familie bildet, sind seine Glieder, ohne daß sich außer in abnormen Fällen eigene Gedanken bei ihnen regen, dem Haupte in bloß vertrauendem Gehorsam unterworfen, wie Kinder den Eltern.

2. Während der Zeit der Richter, an deren Spitze der größte unter ihnen, Moses, steht, regt sich in der Mitte der Israeliten ein phantasierendes Gedankenleben, das seine Führer im Lichte der Idee

der Vollkommenheit zu Helden emporhebt, und das dahin führt, daß die Gesamtheit sich nunmehr als Nation fühlt, das aber auch zu allen Arten von Ausschreitungen verleitet.

3. Das israelitische Volk unterwirft sich in vollem Selbstbewußtsein einer königlichen Autorität, die allein ein sicheres Gleichgewichtsverhältnis unter den vielen frei strebenden Kräften in der Form eines einheitlichen Staates herzustellen vermag, und die ihm ein sichtbarer Träger des göttlichen Willens, vor allem auf den Gebieten des Rechts und der Vergeltung zu sein scheint — aber ein jedes Volk muß

4. sein Bewußtsein, um sich auf die höchste Stufe seines sittlichen Daseins zu erheben, mit dem reinen Geiste Christi erfüllen, der aus dem Stamme Davids hervorgegangen ist — und es muß

5. mit diesem Geiste, den zuerst die Apostel in der Welt verbreitet haben, sein gesellschaftliches Leben, zunächst in der Sphäre der Kultur und des allgemeinen Wohlwollens, zu durchdringen suchen — um zuletzt

6. seine gesamten sozial-politischen Verhältnisse soweit als möglich nach dem Musterbild einer beseelten Gesellschaft, eines irdischen Gottesreiches zu ordnen.

Die kulturgeschichtlichen Stufen, die der normalen Entwicklung des kindlichen Geistes zu entsprechen scheinen und diese deshalb fördern können, erschöpfen jedoch keineswegs den gesamten kulturgeschichtlichen Inhalt, dessen ein sittlich-religiöser Charakter, der in der Gegenwart wirken soll, zu seiner Bildung bedarf. Der anderweitige kulturgeschichtliche Stoff muß vielmehr das Gedankenbild der Gesellschaft und das Verhältnis der Zöglinge dazu im Geiste einer jeden Stufe weiter gestalten.«

Soweit die Ausführungen Zillers, welche an Herbart anknüpfend eine folgenreiche Bewegung in der Theorie des Lehrplans hervorriefen. Zu ihrer Kritik wurde hervorgehoben, die Schwäche des Zillerschen Lehrplans bestehe darin, daß der Nachweis nicht geliefert worden sei, wie die Entwicklung des einzelnen — aber nicht bloß

in seinen Beziehungen zu einem größeren Gemeinwesen, also nach der sozialen Seite hin, sondern auch in seinen Beziehungen zu dem höchsten Wesen, also nach der sittlich-religiösen Seite hin — unter Mitwirkung des Unterrichts sich vollziehe. Ferner wurde betont, daß Ziller bei Aufstellung der weiteren individuellen Entwicklungsstufen den umgekehrten Weg gegangen sei, den er bei der Betrachtung des ersten Schuljahrs verfolgt habe. Er fand, so wurde gesagt, in der Heilsgeschichte bestimmte Entwicklungsepochen vor und glaubte nun die Parallelvorgänge hierzu in der Einzelentwicklung wieder zu erkennen. Dem gegenüber ist aber die Frage berechtigt, ob die Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes tatsächlich so verlaufen, wie sie Ziller annimmt und der Zweifel liegt nahe, ob sie zusammengedrängt in der Zeit vom 9. bis 14. Jahr sich abspielen. Was von Ziller als nacheinander folgend und mit der Gesamtentwicklung zusammenstimmend betrachtet wird, stellt sich vielmehr dar als ein nebeneinander und als ein nicht auf bestimmte Stufen beschränktes. Eine sorgfältige, unbefangene Beobachtung zeigt uns vielmehr, wie schwankend und unbeständig gerade in ethischer Beziehung das jugendliche Geistesleben ist, wie es eines einheitlichen Gepräges, eines beharrlichen Wollens entbehrt. Zu allen möglichen ethischen Verhaltungsweisen liegen früh schon die Anfänge vor, wenn auch nicht geleugnet werden soll, daß einige mit besonderer Stärke sich geltend machen. Wechseln nicht oft in dem Kinde die verschiedensten ethischen Verhaltungsweisen je nach augenblicklicher Gemütsverfassung, je nach äußeren Umständen, die ihm das sittliche Handeln erleichtern oder erschweren? Wohnen nicht selbst im wohlunterrichteten, wohlerzogenen Schüler auf lange hinaus noch eudämonistische und streng ethische Gesinnungen friedlich nebeneinander? Was Ziller nacheinander auftreten läßt, entwickelt sich gleichzeitig mit- und nebeneinander. Am auffälligsten tritt dies hervor bei der Begründung der vorletzten Stufe, wo nach Ziller das Kind im Geiste der höchsten Autorität arbeiten lernen soll, zunächst in seinem eignen Innern zum Zweck vollständiger

Durchbildung seines Gedankenkreises in sittlich-religiösem Geiste. Aber dem Kinde, das reflexionslos sich seinen menschlichen Autoritäten unterwirft, wird früh schon auch die Ahnung von der Gebundenheit seines Willens an die höchste Autorität aufgehen. Und wenn es beiden — unfrei oder frei — gehorcht, so arbeitet es bereits an der sittlichen Gestaltung seines Innern. Diese Arbeit soll doch wohl das Hauptthema einer kunstvollen erziehenden Tätigkeit ausmachen. Diese ist in erster Linie doch wohl darauf berechnet, von Anfang an die Ahnung einer höchsten sittlichen Autorität im Kinde wachzurufen und dahin zu arbeiten, daß das Kind sich derselben durch freien Entschluß unterordnen lerne, um das eigene Innere nach ihr zu gestalten und später dazu beizutragen, daß die größere Gemeinschaft, der es angehören wird, mit dem religiös-sittlichen Geiste durchdrungen werde. Nur soviel können wir anerkennen, daß die ethische Entwicklung des Volkes und des einzelnen bei dem Vorhandensein aller ethischen Ideen unter mächtiger Vorherrschaft einer einzelnen ihrem Ausgleich und Abschluß entgegengeht. Die Schwierigkeit, die Reihe der Einzelentwicklung nach der religiösen und ethisch-sozialen Seite hin gleichsam im Durchschnitt festzulegen, lag in dem Mangel eingehender Beobachtungen der kindlichen Natur.

Vielfach hat die Kritik allerdings auch fehlgegriffen. So wurde z. B. Zillers Forderung des Durchlebens der Kulturstufen oft falsch verstanden. Es ist diese Forderung selbstverständlich nur cum grano salis zu verstehen. Nicht dies kann ihr Sinn sein, daß es sich um ein völliges Eintauchen des Kindes in die jeweilige Kulturstufe, um ein gänzliches Vergessen alles dessen, was der Zögling schon in die Schule mitbringt, handeln könne. Wir wollen nicht dem Irrtum Rousseaus verfallen, der seinen Zögling aus der Welt in die Einsamkeit entrücken will, um Erzieher und Zögling in die einfachsten und voraussetzungslosesten Verhältnisse zu bringen. Denn immer ist daran zu denken, daß der Zögling ja von der Gegenwart umgeben ist, daß er in der Familie und im Umgang eine

Menge von Vorstellungen sich aneignet, die dem kulturgeschichtlichen Gang weit voraufeilen; daß er in eine Kirchengemeinschaft von Anfang an hineingestellt ist, deren Begründung allerdings erst im Laufe des Unterrichts hervortritt. Also können wir nicht meinen, daß wir unsere Kinder erst zu Heiden, dann zu Juden, dann zu Christen — erst zu Jägern, dann zu Nomaden, dann zu Ackerbauern, Handwerkern, Kaufleuten usw. machen wollen, sondern daß wir sie successive zu den verschiedenen Kulturstufen hinführen, sie dieselben begreifen lehren und das Bewußtsein in ihnen wecken: hier konnte nach den Worten Herbarts die Menschheit nicht stehen bleiben. Dazu ist allerdings nötig, daß die Zöglinge sich in die jeweilige Kulturstufe möglichst tief einleben. Je mehr dies der Kunst des Unterrichts gelingt, um so mehr wird der Erfolg gesichert sein. Das Durchmachen und Durchleben bedeutet demnach ein gründliches und gefühlswarmes, einheitliches Erfassen der Bildungsstoffe.

Der strittigste Punkt aber, den Ziller hinterließ, war das Problem des Parallelismus der Einzel- und der Gesamtentwicklung, der oft bezweifelt zu einer Verwerfung des Zillerschen Lehrplans geführt hat. Dagegen wurde von anderen an der Bedeutung dieser Idee festgehalten. So hat Professor Willmann in Salzburg den Gedanken des Parallelismus ebenfalls als einen fruchtbringenden in seiner Didaktik als Bildungslehre in ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung (Braunschweig, 2 Bde.) dargelegt. (Frühere Schriften: Pädagog. Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1888. Der elementarische Geschichts-Unterricht. Wien 1887. Die Odyssee im erz. Unterricht. Leipzig 1886. Lesebuch aus Homer. 5. Aufl. Leipzig 1888. Lesebuch aus Herodot. 4. Aufl. 1888. Lesebuch aus Livius von Prof. Loos. Leipzig 1888.)

In der Didaktik I, S. 72 ff. schreibt er: »Die Erziehung arbeitet mit den Kräften der Geschichte, insofern sie den werdenden Menschen historisch macht, ihn mit raschem Schwung auf die Höhe der

Gegenwart heraufhebt und in gewissem Betracht das Individuum in den kurzen Jahren der jugendlichen Empfänglichkeit die Bahn durchlaufen läßt, welche das Menschengeschlecht im Laufe von Jahrtausenden unter Mühsal und Kampf durchschritten hat. Es hat einen nicht geringen Reiz, diesem Gedanken nachzugehen, die Analogien zwischen der individuellen und der generischen Entwicklung bestimmter zu fixieren und festzustellen, welche Fingerzeige die letztere dem Erziehungswerke zu geben vermöchte. Pestalozzi hing gern diesen Betrachtungen nach, ohne sie jedoch für sein System verwerten zu können; sie wirken bei Herbart mit, wenn er auf Grund der Kongenialität der früheren Knabenjahre mit der griechischen Heroenzeit jenen die Odyssee als Lehrstoff und Lebenselemente zuweist, von da, Schritt haltend mit dem erwachenden empirischen und sympathetischen Interesse des Zöglings zur naiven Geschichtserzählung Herodots und der farbenreichen Welt der griechischen Blütezeit übergeht, und weiterhin den ernsteren Regungen des reifenden Jünglings entsprechend, in dem Verfassungsstreit der römischen Geschichte mitkämpfen ihn läßt. Einen neuen Gesichtspunkt brachte die moderne Entwicklungslehre an diese Frage heran; nach ihr durchläuft der menschliche Embryo der Reihe nach die Typen der Tierwelt, um bei der menschlichen Gestalt auf deren Höhepunkt anzulangen und es lag nahe, in analoger Weise die Jugendentwicklung als ein Durchlaufen von historischen Typen aufzufassen, welche in dem der Gegenwart ihren Abschluß finden, so daß es beispielsweise als streng naturgemäß hinzustellen wäre, daß unsere Knaben den Weg durch das Altertum als die Periode der jugendlichen Lust am Schönen nehmen, und eine unorganische Verkümmerung einträte, falls mit Überspringung jener Phase die reale Bildung verfrüht werde. Für die Methode des Unterrichts erfließt aus dem in Rede stehenden Prinzip die Forderung eines im großen Stile genetischen Verfahrens, welches sich bei der Übertragung eines geistigen Inhalts an die großen Phasen hält, welche die Erzeugung desselben durchlaufen hat: also z. B. die Lernenden von der homerischen

Erdgestalt ausgehen läßt, sie dann zu Schülern des Ptolomäus und später zu solchen des Kopernikus macht; vorher mit Pythagoras' Vorgängern die Seitenquadrate bestimmter Dreiecke vergleicht, nachmals mit jenen selbst den allgemeinen Satz feststellt; früher mit der naiven Naturforschung die Natur vom Gesichtspunkte der menschlichen Zwecke betrachtet, später zu dem voraussetzungslosen der entwickelteren Wissenschaft aufsteigt usw. Die Anregungen, welche aus dieser Verbindung historischer und pädagogischer Reflexion der letzteren erwachsen, sind äußerst fruchtbar, wenn Übereilungen vermieden und gegenüber der Analogie die tiefgreifenden Unterschiede zwischen der Entwicklung des Menschengeschlechts und des Individuums gewürdigt werden. Der Weg, den wir die Jugend führen, ist nicht so fest gebannt in die Bahnen, welche die Menschheit gegangen ist, daß nicht unsere, der Erziehenden, Zwecke und Werturteile ihn wesentlich mitbestimmten. Mag die Erziehung eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte sein; das Kompendium machen wir im Geiste bestimmter Ideale, die uns erfüllen. Die große Schrift, welche uns der generische Entwicklungsgang vor Augen stellt, reicht nicht aus, die kleine des individuellen zu deuten, denn jene bedarf selber der Deutung. Die philosophische Geschichtsbetrachtung, welche diese Deutung versucht, muß sich notwendig auf gewisse Grundanschauungen religiöser und ethischer Natur stützen und erscheint hierin der Pädagogik, von welcher das nämliche gilt, lediglich gleichgeordnet, nicht aber als deren Erkenntnisquelle. Die naturalistische Auffassung aber, voreilig bereit, die Werke der Freiheit der Natur zuzueignen, kann zwar überraschende Lichter auf den Gegenstand werfen, allein zeigt sich auch hier nicht berufen, denselben in seiner Tiefe zu fassen.«

Nachdem so durch Herbart, Ziller und Willmann auf die Bedeutung des Parallelismus zwischen der Einzel- und Gesamt-Entwicklung für die Didaktik hingewiesen worden war, wurde man auch von anderen Seiten auf diese Idee aufmerksam. So stellte Professor Vaihinger-Halle in seinem Schriftchen »Naturforschung

und Schule« die verschiedenen Wege zusammen, auf denen man zu dem Gedanken des Parallelismus gelangt war. Es sind in Kürze folgende:

1. Auf dem religiös-theologischen Weg. Clemens v. Alexandrien schrieb gegen die orthodoxen Eiferer seiner Zeit, welche die Beschäftigung mit der griechischen Literatur verwarfen, eine Schrift *ὁ παιδαγωγός*. Er zeigte darin, daß der göttliche Welterzieher die Menschheit durch Judentum und Griechentum geführt habe, und daß deshalb in der Erziehung des einzelnen eben derselbe Gang einzuhalten sei. Auch bei Augustin klingt diese Idee an; in neuerer Zeit bei Herder, Lessing, Schleiermacher u. a.

2. Auf dem induktiven Weg. a) Das Studium der Kinderseele durch die Psychologie zeigt gewisse Entwicklungsstufen, welche die einfache vergleichende Beobachtung der Kindesnatur lehrt. b) Unabhängig hiervon findet die Kulturgeschichte in der Entwicklung des Menschengeschlechts sowie einzelner Völker gewisse Fortschrittsgesetze und Entwicklungsstadien. c) Durch Vergleichung fand man heraus, daß in diesen beiden Fällen die Entwicklungsstufen sich im wesentlichen decken. (Jean Paul, Schiller, Goethe, Kant.)

3. Der deduktive Weg. Man geht aus von dem Erziehungsziel: Erhebung des Kindes auf den jetzigen Kulturstandpunkt. Ein Ausgehen von der Gegenwart ist unmöglich, da die Apperzeptionen fehlen. Das Kind muß allmählich auf diese Höhe hinaufgehoben werden. (Pestalozzi, Herbart, Ziller, Fr. A. Wolf, Kapp, Niethammer, Dissen, Lübker, Petersen u. a.)

4. Der philosophische Weg, verfolgt von denen, die sich in den Prinzipien auf den Standpunkt der Entwicklungsphilosophie stellen. Aus diesem allgemeinen Entwicklungsprinzip fließt die pädagogische Idee als Folgerung sofort, da jenes allgemeine Entwicklungsprinzip besagt, daß alle Dinge in der Welt im wesentlichen demselben Entwicklungsprinzip folgen. Diesen Weg schlugen Hegel und seine Schüler, auch Krause und Fröbel ein.

5. Der naturwissenschaftliche Weg. Das darwinistische Prinzip, daß die ontogenetische Entwicklung die phylogenetische rekapituliert, wird vom Leiblichen auf das Geistige übertragen: Spencer, Huxley, Comte.

6. Endlich können wir hier noch darauf verweisen, daß auch die Geschichte der Wissenschaften zu dem Gedanken des Parallelismus führt. Ähnliche Stufen (wie bei dem einzelnen im Fortschreiten von der Anschauung zur Regel und zum Gesetz) zeigen sich auch in der Kulturentwicklung des Menschengeschlechts und namentlich in der Entwicklung der Astronomie. Diese Ähnlichkeit zwischen den Stufenfolgen der Entwicklung des Einzelwesens und den Entwicklungsperioden der ganzen Gattung erscheint nach neuen Forschungen als ein allgemeines Naturgesetz, welches die fortschreitende Entwicklung der Organismen harmonisch regelt — ein Gesetz, welches sich auch wohl klar genug in dem kurzen Ausspruche darstellen dürfte: Die Entwicklung des Individuums ist in Harmonie mit der Entwicklung seines Stammbaums. Nach diesen Naturgesetzen muß aber auch die naturgemäße Entwicklung der astronomischen Kenntnisse eines einzelnen Menschen durch die historische Entwicklung der Astronomie vorgezeichnet sein.« (Benthin, Lehrbuch der Sternkunde. Leipzig 1872.)

Daß der Gedanke des Parallelismus für den Ausbau des Lehrplans besonderen Einfluß gewann, verdanken wir vor allem auch Professor Vogt in Wien, der im Anschluß an Ziller in den »Erläuterungen zum XII. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik« S. 114 f. eine Darstellung der Entwicklungsreihen in zusammengedrängter Form gab.

Zunächst weist Vogt darauf hin, daß es individuelle Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes gibt, und solche der Menschheit oder eines bestimmten Volkes, welche den ersteren homolog sind, und 2. daß beide, Individuum und Volk, sich teils betreffs ihrer Intelligenz, teils in praktischer Hinsicht entwickeln.

»Hieraus«, fährt Vogt fort, »ergeben sich vier verschiedene

Entwicklungsreihen, von denen ich, um die Unterscheidung distinkter zu machen, nur die Hauptstadien angeben will.

1. Das Individiuum in theoretischer Hinsicht besitzt zuerst eine phantasiemäßige, dann eine tatsächliche und zuletzt eine reflektierende Denkweise, so daß der Zusammenhang der Gedanken, wie nach den Kategorien der Möglichkeit, Wirklichkeit und Notwendigkeit fortschreitet.

2. Das Volk hat in theoretischer Hinsicht zuerst eine mythische, dann eine historische und zuletzt eine philosophische Anschauungs- und Auffassungsweise, von welcher die geistigen Erzeugnisse nacheinander Kunde geben, so daß nach Herbarts Ausdruck Dichter, und zwar epische, Historiker und Denker den Fortgang bezeichnen.

3. In praktischer Hinsicht treten folgende drei Entwicklungsstufen des Individuums auf: zuerst blinde Unterwerfung, dann willige, und zuletzt moralische Unterwerfung des Willens. Statt dessen kann man auch sagen: Gebundenheit an eine fremde Autorität oder Herrschaft der fremden Autorität, freie Bewegung unter der Herrschaft des Gesetzes und Selbstautorität oder Herrschaft der Ideen.

4. Die entsprechenden Entwicklungsstufen eines Volkes in praktischer Hinsicht sind: Heldenzeitalter, Staatenbildung und Durchbildung des Lebens. Statt dessen wird man vielleicht besser sagen: a) patriarchalisch geordneter, b) gesetzlich geordneter, c) zweckmäßig organisierter Zustand der Gesellschaft. In Wirklichkeit entspricht der ersten Entwicklungsstufe die Zeit der Patriarchen bei den Juden und die Königszeit bei den Griechen und Römern, der zweiten die Zeit der Richter und zum Teil der Könige bei den Juden und die Zeit der Republik bei den Griechen und Römern, der dritten Entwicklungsstufe endlich die erste christliche Gemeinde.«

Nach dieser Zusammenstellung ist der ethisch-religiöse Fortschritt der maßgebende Faktor in der Entwicklung. Das war auch bei Herbart der Grundgedanke gewesen, der seinen Lehrplan innerhalb des humanistischen Gebietes bestimmte. Hier wollte er, wie wir gesehen haben, einen streng historischen Gang einhalten. Da-

gegen fand er es ungereimt, den Jugendunterricht auch in Rücksicht auf das Naturwissenschaftliche von dem allmählichen Fortschritt der Entdeckungen abhängig zu machen. (Herbarts Werke, Ausgabe von Willmann I, 80.) Und doch dürfte die Frage nicht ungerechtfertigt sein, ob nicht auch hier die Berücksichtigung des Ganges, wie das Wissen in der Entwicklung vorwärts schritt, eine naturgemäße Anordnung herbeiführen würde, ob nicht die Naturwissenschaften im Geiste der Jugend am besten erwachsen, indem sie dem Gange folgen, auf dem sie im Geiste der Gesamtentwicklung entstanden sind.

Denn die Naturwissenschaften, Geographie und Mathematik haben ohne Zweifel ihre Geschichte so gut, wie die humanistischen Fächer. Die aufsteigende Erkenntnis ist für sie so gut von Entdeckungen abhängig, wie auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften. Es ist daher nicht einzusehen, warum man nicht auch den nachahmenden Fortschritt des Knaben von der Versinnlichung dieser Entdeckungs- und Erfindungsreihe auf dem Gebiet der Natur abhängig machen sollte. Allerdings ergeben sich hier mancherlei Schwierigkeiten. Das Kind unserer Tage ist hineingestellt in eine hoch entwickelte Kultur. Mit ihren Errungenschaften wächst das Kind auf; unauslöschlich prägen sie sich ihm ein; als etwas Selbstverständliches nimmt es alle die Dinge hin, die eine hochgesteigerte Arbeit der Gegenwart den Sinnen darbietet. Da kann allerdings die Frage entstehen, ob es möglich sei, dem modernen Kinde die Zustände früherer Entwicklungsperioden zu versinnbildlichen, weil die Anschauungen der Gegenwärtigen jene ja längst überholt haben und störend dazwischen treten. Hinsichtlich der Geisteswissenschaften ist dies nicht der Fall. Denn was hier die Gegenwart bietet, ist dem Kinde auf lange Zeit hinaus unverständlich. Da hat es keine Not mit dem Zurückversetzen in ältere Zeiten, vergangene Vorstufen und überwundene Versuche.

Schwieriger liegt die Sache auf dem Gebiet der Naturwissenschaften. Um diese Schwierigkeiten zu heben, trat der Gedanke

auf, ihre Behandlung an die technologischen Fortschritte in der äußeren Kulturentwicklung anzuschließen. Man hob hervor, daß diese ja geradezu herausfordern, nachzusehen, wie sie sich entwickelt haben — die früheren Zustände in Kleidung, Wohnung, Nahrung, Handel und Verkehr usw. kennen zu lernen, um einzusehen, welch ungeheure Anstrengungen die Menschheit im Laufe der Jahrhunderte machen mußte, um auf die jetzige Höhe der Zivilisation zu gelangen. Es liegt gerade hier der Gedanke nahe, nicht willkürlich in bunter Reihenfolge diese äußere Kulturentwicklung dem Kinde anzubieten, sondern sie in der Anordnung vorzuführen, wie sie der geschichtliche Gang aufweist.

Diesen Versuch hat Dr. O. W. Beyer-Leipzig unternommen. (Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885.) Er stellt den Begriff der menschlichen Arbeit in den Mittelpunkt der Erwägung und zwar derjenigen, die sich an den sinnenfälligen Dingen der Körperwelt vollzieht — gegenüber der Arbeit auf geistigem Gebiet, deren Resultate sich in der historischen Entwicklung des Gottesgedankens, in der Gestaltung von Sitte und Staat, von Sprache und Gesetz, Kunst und Wissenschaft zeigen. Bei der auf dem Gebiet der Körperwelt sich haltenden Arbeit handelt es sich nun darum, die typischen Formen der Entwicklung des Menschengeschlechts nach der Seite des natürlichen Lebens herauszuheben und nachzuweisen, wie die Arbeitsideale sich mit der Zeit verändert, wie sie sich erweitert und vertieft, wie sie immer größere Gebiete umspannt haben. Diesen Gedanken soll man in allen seinen Einzelheiten mit derselben Sorgfalt nachgehen, wie es nach der religiös-ethischen Seite der Gesinnungsunterricht mit dem Gesinnungsstoff tut. Als Hauptstufen der menschlichen Entwicklung erscheinen hier:

1. die Stufe des Jägerlebens, 2. des Nomadenlebens, 3. des Ackerbaues, 4. des Kleinbürgers (Handwerk), 5. des Großbürgers (Handel, Gewerbe, Industrie).

In diese Stufen solle man den Zögling mit aller Kunst der successiven Verdeutlichung hineinversetzen, um mit ihm zu erwägen, wie der Mensch auf diesen einzelnen Stufen seiner Entwicklung die Natur benutzt hat, um die materiellen Grundlagen seines Daseins möglichst günstig zu gestalten. Der Handarbeitsunterricht habe dann in seinen verschiedenen Formen diese aufsteigende Reihe zu versinnlichen. —

Endlich kann nicht dies der Sinn der Idee der Kulturstufen sein, daß man die Jugend den mühevollen Weg, den unser Volk in langsamer Kulturentwicklung zurückgelegt hat, ängstlich nachspringen läßt, daß die Jugend in alle Irrgänge eingeführt werde, sondern zielbewußte Abkürzung des langen, an Irrfahrten so reichen Wegs muß die Losung sein. Jede ontogenetische Rekapitulation der Stammesgeschichte muß notwendig eine sehr stark abgekürzte Wiederholung sein, die nur die wesentlichen Etappen reproduziert, die unwesentlichen Durchgangsstufen aber überspringt.

Diese Gedanken haben weiterhin befruchtend auf die Lehrplangestaltung eingewirkt, ohne jedoch sich durchsetzen zu können. Am ehesten ist dies innerhalb der historischen Fächer geschehen, während auf dem Gebiete der naturwissenschaftlichen Disziplinen die Versuche zu einer wohl begründeten Auswahl zu gelangen, noch nicht abgeschlossen sind. Doch sind auch hier tiefer denkende Fachmänner bestrebt, den Entwicklungsgedanken in eigenartiger didaktischer Fassung als durchgreifendes Lehrplanprinzip heranzuziehen.

Theoretische Grundlegung

Wir schließen uns Herbart und Ziller zunächst in dem Grundsatz an, daß der Begriff des Interesse auch für den Lehrplan maßgebend sein muß, und zwar in doppelter Hinsicht, einmal mit Rücksicht auf die Entwicklung des Zöglings, das andere Mal im Hinblick auf die Förderung der Kulturarbeit des Volkes. Aus beiden Beziehungen ergeben sich zwei Forderungen: 1. Nur das darf in den Lehrplan eingestellt werden, was das Interesse des Schülers hervor-

zurufen und festzuhalten vermag; 2. Nur das wird Teil des Lehrplans sein können, was in der Kulturarbeit des Volkes lebendig und in der Lage ist, diese Arbeit zu fördern und auf eine höhere Stufe der Entwicklung zu bringen.

Wie weit beide Forderungen, die individuelle und die nationalsoziale, die nicht ohne weiteres sich decken werden, miteinander in Einklang zu bringen sind, wird eine neue Aufgabe bilden müssen. Die erstere bedeutet das Formal-Prinzip des Lehrplans, die zweite das Material-Prinzip.

1. Das Formal-Prinzip

Der Begriff des erziehenden, d. h. Interesse weckenden und pflegenden Unterrichts fordert, so sagten wir, Lehrstoffe, die jeden normal angelegten Schüler interessieren müssen. Nur dann hat ja der Unterricht Wert für die Willensbildung, wenn er ein freisteigendes Interesse zu wecken vermag, das eine dauernde geistige Regsamkeit mit sich führt und als wachsenwollende Lebenskraft den Zögling auch nach der Schulzeit noch beseelt.

Nun steht fest, daß die psychologische Grundbedingung für alle Vorstellungen, die an den Zögling herangebracht werden und in den Zustand des Interesses übergehen sollen, die Ähnlichkeit und inhaltliche Verwandtschaft mit den bereits vorhandenen Vorstellungen ist. Letztere müssen gleichsam von ersteren erwartet werden. Die alten Vorstellungen müssen im Zustand der Spannung sich befinden. Dann werden die neuen — falls sie nur zu ihnen passen und auf sie gestimmt sind — willkommen geheißen und mit Interesse aufgenommen werden. Goethe drückte dies in dem Satz aus: »Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüberginge oder es ihnen zubrächte im Moment, wo es kulminiert und sie höchst empfänglich sind.« Das heißt:

Die geistige Kost, die gereicht wird, muß das Interesse hervorrufen, sobald die erste und wichtigste Bedingung erfüllt ist, welche

verlangt, daß das Neue nach Stoff und Form der jeweiligen Altersstufe sich anschmiegt. Nichts schädigt die geistige Gesundheit und tötet das Interesse mehr als eine ungeeignete geistige Nahrung. Was von den Knaben mit Heißhunger ergriffen wird, erzeugt — dem Kinde aufgedrungen — nur zu oft Widerwillen und Stumpfsinn. Was dem Knaben oft qualvoll eingetrichtert werden muß, das erfaßt der Jüngling als spannungauslösenden Genuß.

Goethe hat recht, wenn er behauptet: »Der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt«. Wo er es annehmen muß, vielleicht unter dem Druck äußerer Zwangsmaßregeln, kann wohl totes Wissen angehäuft, aber geistige Regsamkeit nicht gefördert werden. Ebenso wie unser körperlicher Verdauungsapparat nicht nur Stoffe aufnimmt, die dem Organismus zuträglich sind, sondern auch solche, die ihn zeitweilig oder dauernd schädigen, so ist es auch bei der geistigen Verdauungstätigkeit. Es scheint überhaupt die Seelenoperation, nach welcher wir ein gewisses Vorstellungsganzes in uns aufnehmen und verarbeiten, welches Schönheitssinn, Wahrheitsliebe und Sittlichkeit erhöhen soll, viel Analoges zu haben mit dem chemischen Prozeß unserer physischen Erhaltung. Wir sind uns bewußt, daß wir die Nahrungsmittel zu uns nehmen, aber wie sich uns die einzelnen Teilchen des Stoffes zur Formierung der einzelnen Bestandteile der körperlichen Organe assimilieren, ist uns problematisch. Ebenso scheint der geistige Stoff auf uns zu wirken, aber wie er in uns wirkt und uns bildet, nehmen wir nur von den Resultaten ab, welche sich für die Gewandtheit unseres Vorstellungsablaufes daraus ergeben. Nur soviel ist uns als Erfahrungssatz bekannt, daß von der Natur dieses Stoffes ein großer Teil der Veredlung abhängig ist, welche unser geistiges Wesen durch ihn erhalten soll. Diesem Erfahrungssatze nach können wir um so weniger gleichgültig sein gegen die Wahl des Nahrungsstoffes, welchen wir der Seele anbieten. Der Mensch lebt nicht von dem, was er verspeist, sondern von dem, was er verdaut — sagt die Physiologie. Und die Psychologie sagt auf ihrem Gebiet dasselbe.

Aber während man für den Körper bisher die größte Besorgnis rücksichtlich der ihm zuzuführenden Nahrung zeigte, verfuhr man in Bezug auf die geistige Nahrung weit sorgloser und leichtsinniger, indem man dem jugendlichen Gehirn alle erdenklichen Eindrücke ruhig darbot, in der Hoffnung, dasselbe werde diese — wenn nicht gleich, so doch später einmal — verdauen. In Bezug auf den Körper bedachte man wohl, daß die Nahrung der jeweilig vorhandenen Verdauungsfähigkeit entsprechen muß, wenn sie auf den Organismus fördernd einwirken soll — man denke an die Finessen der Speisezettel — hinsichtlich der geistigen Ernährung übersah man es aber, daß die Verarbeitung des Nährstoffes auf der Verbindung desselben mit bereits vorhandenen ähnlichen Erwerbungen beruht, daß demnach nur dann von geistigem Wachstum wirklich die Rede sein kann, wenn der neue Eindruck mit bereits vorhandenen Anschauungen Berührungspunkte findet, wenn der Stoff im allgemeinen der jeweiligen Geistesstufe in der Entwicklung des Zöglings entspricht. Ist diese Bedingung erfüllt, dann ist der Nährstoff gesund, dann arbeitet der seelische Organismus in zweckentsprechender, Kraft, Leben und Interesse erzeugender Weise.

Neben der Qualität ist dann allerdings auch die Quantität zu berücksichtigen, genau so wie bei der körperlichen Ernährung. In beiden Fällen kann ein Zuviel der physischen wie der psychischen Gesundheit höchst verderblich werden. Wie der Magnet abstößt, was ihm zu schwer ist und wie seine Kraft erlahmt, wenn ihm zu wenig zugemutet wird, so ist es auch mit der geistigen Fähigkeit. Auch sie wächst nur nach und nach, bei Zuführung der rechten Qualität und der angemessenen Quantität von Nahrung. In Bezug auf letztere verfällt man nur zu oft in den Fehler, innerhalb der einzelnen Lehrfächer auf möglichste Vollständigkeit zu dringen. Das wird namentlich da der Fall sein, wo Fachmänner den Lehrplan ihres Faches entwerfen. Da sie alles für wichtig halten, was die Wissenschaft ihrer Disziplin gesammelt hat, wird es ihnen schwer, auszuscheiden. Sie packen den Lehrplan so voll als nur möglich ist,

ohne daran zu denken, daß damit eine Überfüllung des Stoffes entsteht, die der geistigen Gesundheit Gefahren bereitet und der Unterdrückung des Interesse geradezu in die Arme arbeitet. Es ist ja für den Lehrer nicht leicht und es gehört eine gewisse Entsagung dazu, dem Reiz neuer Mitteilungen aus dem Reichtum seines Wissens zu widerstehen, aber geschehen muß es durchaus, wenn der Unterricht nicht dem Verbalismus verfallen soll. Dieser bildet in Verbindung mit dem didaktischen Materialismus eine Hauptgefahr für den Unterricht unserer Schulen. Der Grundsatz »Wissen ist Macht« lautet zu verführerisch namentlich in Zeiten, wo die Fortschritte der Zivilisation die lauteren Werte echter Kultur in den Hintergrund zu drängen drohen.

Endlich muß für den Lehrplan nicht selten auch die Verfrühung der Unterrichtsstoffe beklagt werden. Sie ist eine Folge des Hastens der Zeit. Nicht früh genug können die Eltern ihre Kinder in das Wissenswerte eingeführt haben, um sie möglichst bald fertig zu sehen und mit ihren früherworbenen Kenntnissen sich zu brüsten. Sie können die Zeit nicht erwarten, bis die Kinder reif zur Aufnahme geworden sind; sie antizipieren manches in dem Glauben, ihren Kindern zu dienen, in Wahrheit aber, um frühreife Früchte zu zeitigen, die später zu bitteren Enttäuschungen führen. Und die Schulen geben diesem Drängen nur zu sehr nach, weil man die psychischen Bedingungen, unter denen geistiges Leben entsteht und wächst, übersieht und für nichts achtet. So leiden unsere Lehrpläne nicht nur an Überfüllung, sondern auch an Verfrühungen. Man denke z. B. an die Forderungen für Lesen, Schreiben und Rechnen im 1. Schuljahr, an die zu frühe Einführung der religiösen Wahrheiten in dem von Grund aus verfehlten Lehrplan des Religionsunterrichts, an die mathematische Geographie und anderes mehr. Auch hierbei tritt eine Vernachlässigung der geistigen Verfassung der jugendlichen Entwicklungsstadien hervor, die sich schwer rächen muß. Man konnte aber in solche Fehler um so eher fallen, da die ungemeine Elastizität des kindlichen Geistes über unverdauliche

Nahrungsstoffe leichter hinwegzukommen scheint, als der physische Verdauungsapparat über Verstöße gegen gesundheitsgemäße Nahrung. Jedenfalls zeigen sich die üblen Folgen im letzteren Falle weit schneller und mit größerer Sicherheit und Bestimmtheit als in ersterem, wo Jahre darüber hingehen können, ehe Nachteile für das persönliche Innenleben und die gesamte Haltung des einzelnen hervortreten und als Folgen einer falschen geistigen Ernährung nachgewiesen werden können. Mit allzu großem Vertrauen auf die Beweglichkeit und Spannkraft des psychischen Geschehens hat man unsere Lehrpläne entworfen, sowohl was die Masse, als auch was den Inhalt betrifft. Tröstete man sich doch nicht selten mit dem Spruch: Was der kindliche Geist jetzt nicht verdaut, wird er später verarbeiten, einsehen und schätzen lernen. Darum einstweilen nur aufspeichern! Wenn sich aber solche Klumpen unverdauten Lehrstoffs im Gedächtnis häufen, so muß das geistige Leben darunter leiden, oder es zieht sich, wie man öfters beobachtet hat, von diesen eratischen Blöcken zurück und baut sich in Gegenden an, wo die Wege gangbar sind und das Gefilde in seiner Lieblichkeit zum frohen Verweilen einladet. Das Interesse haftet dann nicht an den Arbeiten, die die Schule fordert, sondern wendet sich selbstgewählten Beschäftigungen zu. Ein Glück aber ist es, wenn diese wertvoll genug sind, um die geistige Entwicklung in den rechten Bahnen zu halten.

Wo der Lehrplan, unbekümmert um die geistige Fassungskraft der Schüler die Unterrichtsstoffe in unorganischer Schichtung anhäuft, da tritt eine Erscheinung zu Tage, die man mit dem Namen des Verbalismus bezeichnet hat, eine Erscheinung, an der alle die Schulen kranken müssen, die nach einem unpädagogischen Lehrplan arbeiten. An die Stelle lebendiger Bewußtseinsinhalte, seien sie nun unmittelbar aus der Anschauung geschöpft oder aus der Verdichtung sinnlicher Vorstellungen entstanden, treten Worte. »Denn eben, wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.« Unser psychischer Mechanismus arbeitet ebensogut mit Vor-

stellungen wie mit Worten, ja mit letzteren leichter, als mit ersteren, namentlich in der Zeit der Kindheit. Hier geht die Bildung der Vorstellungen nicht selten den von Pestalozzi im Schwanengesang beschriebenen Weg: Im Anfang ist das Wort. Damit verbindet sich ein Minimum von Denkinhalt, der durch die Erfahrung allmählich bereichert wird, bis endlich Inhalt und Wort voneinander unabhängig gedacht als Sache und Zeichen unterschieden werden.

Solche Erfahrungen aber weisen mit Nachdruck darauf hin, der jugendlichen Entwicklung mit Hilfe psychologischer Untersuchungen nachzugehen, und einen Durchschnitt durch die aufsteigenden Entwicklungsprozesse des normalen Kindes aufzudecken, der nach der formalen Seite die eine Grundlage für den pädagogisch begründeten Lehrplan zu bilden hat.

Diese Arbeit liegt allerdings noch in den Anfängen, aber was an brauchbaren Ergebnissen sich vorfindet, kann schon jetzt für die Lehrplantheorie erwünschte Fingerzeige geben.

In drei Stufen vollzieht sich die Forschung der Psychologie des Kindes: 1. die beobachtende oder biographische Stufe; 2. die vergleichende und 3. die erklärende. Die erste bringt das Rohmaterial zur Bearbeitung herbei in der Sammlung von Kinderbiographien, Aufzeichnungen von Eltern, Lehrern usw. über die Erscheinungen, die bei der Entwicklung einzelner Kinder beobachtet und festgehalten wurden. Den Reigen eröffnete hier der Marburger Professor Tiedemann in den Hessischen Beiträgen zur Gelehrsamkeit und Kunst unter dem Titel: Über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern (1787), Aufzeichnungen über seinen Sohn enthaltend. (In einer Sonderausgabe herausgegeben von Rektor Ufer Altenburg 1897.) Tiedemanns Anregungen führte dann der Thüringer Berthold Sigismund in seinem viel gelesenen Büchlein »Kind und Welt« (1856) weiter, das ebenfalls von Rektor Ufer neu herausgegeben wurde. (Braunschweig 1897.) Das Hauptwerk aber lieferte 1881 Professor Preyer mit seinem umfangreichen Buch »Die Seele des Kindes«. (8. Aufl. Leipzig.) Ein kleines Werk »Geistige Ent-

wicklung in der ersten Kindheit« erschien von ihm 1893. Preyers Arbeiten wurden nun zum Anstoß nicht nur für weitere Untersuchungen auf deutschem Gebiet, sondern vor allem auch in England, Frankreich, Italien und den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. Hier knüpft sich die Tätigkeit vor allem an die Namen Darwin, Sully, Baldwin, Stanley Hall, Perez, Compayré, Binet, Ribot, Luigi Ferri, Paola Lombroso u. a. (Vergl. Ufer, Internationale Bibliothek für Pädagogik. Altenburg, Bonde.)

Zu der zweiten Stufe der wissenschaftlichen Erforschung der Kindesnatur, die wir oben »vergleichende« nannten, die auf Grund der Einzelbeobachtungen durch Sichtung und Zusammenfassung die Darstellung der Durchschnittsentwicklung geben und gleichsam einen Querschnitt durch die Einzelbeobachtung ziehen will, läßt sich das Werk von J. Sully rechnen: Untersuchungen über die Kindheit, übersetzt von Stimpfl. (2. Aufl. Leipzig.)

Zu der dritten, der erklärenden Stufe, die auf die Klarlegung der inneren gesetzmäßigen Zusammenhänge gerichtet ist, mag das Buch von Baldwin, Entwicklung des Geistes beim Kind und bei der Rasse, übersetzt von Ortmann (Berlin 1898), gezählt werden. (26)

Der großen Geschäftigkeit, die auf dem Gebiet der Kinderforschung infolge dieser Werke entstanden ist, entspricht freilich bis jetzt noch nicht der praktische Erfolg in pädagogischer Hinsicht. Doch sind auch hier bereits bemerkenswerte Arbeiten geliefert worden. Es sei vor allem erinnert an die Zusammenstellung, die Hartmann in Reins Encyklopädie unter dem Stichwort »Alterstypen« im ersten Band gegeben hat.

Vor der Schulzeit liegen zwei Entwicklungsstufen. Während der ersten drei Lebensjahre entwickeln sich die Sinne. Das Kind steht fast ganz unter der Herrschaft derselben. Je nachdem die Sinne mehr oder weniger scharf auffassen, zeigen die ersten Vorstellungen, Stimmungen und Strebungen des Kindes auch eine größere oder geringere Bestimmtheit. Das Kind bleibt in diesem Jahre immer ein unbedachtsames, weil ihm Erfahrungen mangeln,

ein unstätes, weil ihm ein geordneter Anschauungskreis — einen Gedankenkreis besitzt es jetzt noch nicht — abgeht; ein eigensinniges, weil es über keine sittlichen Maßstäbe verfügt. Ganz besonders tritt die Unfähigkeit zu innerer Geistesarbeit bei ihm hervor. Sobald es erwacht, will es auch unterhalten sein; es will etwas sehen, hören oder sich bewegen. Unterdessen vervollständigt sich sein Anschauungskreis mehr und mehr, die Sprache entwickelt sich, die Fähigkeit, Aufgenommenes zu behalten — das Gedächtnis bildet sich aus.

In die zweite Entwicklungsstufe tritt das normale Kind etwa in seinem dritten Lebensjahre, um die Zeit, in der sich das Selbstbewußtsein auszubilden beginnt. Es verhält sich nicht mehr bloß aufnehmend, sondern es reproduziert das Aufgenommene und liefert somit untrügliche Beweise von geistigem Innenleben. Es fängt an zu vergleichen, zu unterscheiden, nachzuahmen und zu kombinieren, Vorstellungsgruppen und Reihen zu finden. Das Denken beginnt. Es hebt die Bildung des Gedankenkreises an.

Hier ist der Anfang des inneren Geisteslebens, dessen lieblichste Erscheinungen durch die kindliche Einbildungskraft im freien Spiel sich kundgeben. Das Kind spielt jetzt viel sinniger als zuvor; es weiß viel besser sich selbst zu unterhalten, ist wißbegierig, hat hunderterlei Einfälle, fragt viel, hört gern Geschichten erzählen, am liebsten solche, die seiner Einbildungskraft freien Spielraum gestatten (Fabeln, Märchen). Es will weniger unterhalten als beschäftigt sein (Kindergarten, Fröbel). Auch fängt es an, Überlegung zu zeigen und vorsichtiger zu werden. Das unstäte Wesen verschwindet allmählich; es kann schon länger bei einem Gegenstand verweilen; es wird aufmerksam. Auch das Ehrgefühl erwacht; das Kind wird empfänglich für Lob und Tadel; das sittliche Urteil, das Gewissen meldet sich; es zeigt Anfänge von Teilnahme am Wohl und Wehe anderer; es freut sich mit den Fröhlichen, es weint mit den Trauernden.

1. Stufe der Rezeption (1.—3. Lebensjahr),
2. „ „ Reproduktion (4.—6. Lebensjahr).

Soweit etwa gelangt das normale Kind bis zum Ende des sechsten Lebensjahres. Es hat damit eine Stufe erreicht, die das Eingreifen der Schulerziehung nicht nur zulässig, sondern in vielen Beziehungen notwendig erscheinen läßt. Denn will man die geistige Bildung nicht dem Zufall überlassen, so müssen nun planmäßige Veranstaltungen getroffen werden.

Aus dem freien Treiben des häuslichen Kreises, aus einer Familiengemeinschaft, die der väterlichen Autorität und der mütterlichen Pflege unterstellt ist, tritt das Kind in die gebundene Tätigkeit des Schulkreises, in eine neue, größere Lebensgemeinschaft, die einer neuen Autorität unterstellt ist und neue Anforderungen an seinen Willen stellt.

Die Art und Weise nun, wie sich der Zögling zu dieser und anderen größeren Lebensgemeinschaften unter Anleitung seiner Erzieher und durch eigene Kraftentfaltung ins rechte Verhältnis setzt, kennzeichnet alle nachfolgenden Entwicklungsstufen.

Die dritte Entwicklungsstufe, die mit dem Eintritt in die Schule beginnt, umfaßt gewöhnlich das siebente und achte Lebensjahr. Es ist eine Art Übergangsstufe; sie trägt einen propädeutischen Charakter.

Aufgabe des Erziehers ist es zunächst, den geistigen Besitzstand zu ermitteln und eine Analyse des kindlichen Gedankenkreises vorzunehmen. Nach einer mit Rücksicht auf die örtlichen und sozialen Verhältnisse des Kindes entworfenen Tabelle — ihr Inhalt bildet eine Art Normal-Gedankenkreis, im Sinne der Klassen der Interessen — hat der Erzieher zu ermitteln, über wie viele und brauchbare Vorstellungen, Vorstellungsmassen, Fertigkeiten und dergleichen das Kind verfügt. Darnach kämen in Betracht:

1. Körperliche Beschaffenheit des Kindes, insoweit dieselbe das Geistesleben beeinflussen kann.
2. Außerschulische, besonders häusliche Verhältnisse.

3. Geistige Befähigung und Fortschritte in den einzelnen Unterrichtsfächern.
4. Individuelle Gefühls- und Willensäußerungen des Kindes in und außer der Schule.

Die dritte Entwicklungsstufe umfaßt die Lebensjahre, in denen die Einbildungskraft noch die Herrschaft führt. Die Denkweise des Kindes ist eine vorherrschend phantasiemäßige und als solche der Auffassung des Wirklichen oder Tatsächlichen durchaus nicht günstig, um so mehr, als in dieser Zeit dem Kinde noch diejenigen festen Begriffe (räumliche, zeitliche) fehlen, die den Schwankungen, Unbestimmtheiten und Entstellungen der Einbildungskraft begegnen könnten. So in theoretischer Beziehung. Im Praktischen zeigt das Kind eine vertrauensvolle Unterwerfung unter die Autorität des Erziehers. Andrerseits ist es nicht frei von Selbstsucht und Eitelkeit. Indem es nach der Gunst des Erziehers strebt und sich sonstige Vorteile sichern will, nimmt es wenig Rücksicht für die Mitgenossen. (Stufe der freien Einbildungskraft und des kindlichen Vertrauens.)

Die vierte Entwicklungsstufe soll nach Hartmann das 9. und 10. Lebensjahr umfassen. In dieser Periode vermag das Kind länger als zuvor bei ein und derselben Sinnesempfindung oder Vorstellung zu verweilen; es ist stetiger und aufmerksamer geworden. Beides bewirkt, daß die Vorstellungen von Gegenständen und Tatsachen der Außenwelt klarer und deutlicher werden. Zudem vermag es die so erworbenen Vorstellungen in der ursprünglich dagewesenen Gleichzeitigkeit und Reihenfolge, also unverändert, zu reproduzieren. Diese Fähigkeit (mechanisches Gedächtnis) ist für die gesamte geistige Entwicklung des Menschen von höchster Bedeutung und zeigt während dieser Periode solche erstaunliche Tätigkeit, daß man sagen kann, das Kind stehe zu dieser Zeit unter der Herrschaft des mechanischen Gedächtnisses. In praktischer Beziehung macht sich daneben das Selbstgefühl beim Kinde mehr und mehr geltend, mit ihm in Verbindung das Streben nach Selbständigkeit. Die Gesellschaft Er-

wachsener wird weniger aufgesucht, weil der eigene Wille unter Altersgenossen sich ungleich freier äußern kann. Aus demselben Grunde verkehren Knaben und Mädchen jetzt nicht mehr so gern als früher miteinander. Die Interessen scheiden sich. Das Spiel der Knaben wird planvoller, ernster, ausdauernder. Charakteristisch ist eine große Beweglichkeit, oft an Wildheit grenzend, nicht minder eine wiederkehrende Streitsucht, Rechthaberei und Neckerei. Doch ordnet sich der Knabe auch gern der Führerschaft energischer Altersgenossen unter, wenn er nicht etwa selbst eine Führerrolle zu spielen strebt. Der Autorität des Erziehers unterwirft er sich ohne Reflexion, sofern letzterer nur selbst ein fester, sittlicher Charakter ist. Zeigt sich ein Erzieher freilich inkonsequent, hat er Schwächen an sich, so verstehen es die Kinder auf dieser Stufe nur zu gut, solches gründlich auszubeuten. Hier liegt eine große Gefahr für die Erziehung. Inkonsequenz und Schwäche des Erziehers verleiten das Kind auf dieser Stufe oft zur Lüge.

Die vierte Stufe ist demnach die Stufe des mechanischen Gedächtnisses und der Unterordnung des Einzelwillens unter einen berechtigten Gemeinwillen. (Wille des Erziehers.)

Die fünfte Stufe erstreckt sich auf das 11. und 12. Lebensjahr. Für die unveränderte Reproduktion gibt es nur eine Form, die des mechanischen Gedächtnisses. Für die veränderte Reproduktion ist neben der Einbildungskraft noch eine zweite Form möglich, die, welche an Stelle der bunten eine geordnete Mischung setzt. Dabei gibt der Inhalt der Vorstellungen das ordnende Prinzip ab. Als neue Form nehmen wir also eine nach Maßgabe des Inhalts veränderte Reproduktion an. In derselben liegt ein bedeutender Fortschritt. Sie geht über die bloß zufällige, äußerliche, mechanische Assoziation der Vorstellung hinaus, indem sie sich nach den logischen, inhaltlichen Verhältnissen, die für alle Zeiten und für alle Menschenköpfe die nämlichen bleiben, richtet.

Das Verbinden und Trennen der Vorstellungen aber, das seinen Grund lediglich im Inhalt der betreffenden Vorstellungen hat, wird

Denken genannt. Die Fähigkeit, richtig zu denken, nennt man bekanntlich Verstand. Nur das verständige Denken ist das wirklich wertvolle.

Im allgemeinen findet ein bedeutsamer Fortschritt von psychischen zu logischen Begriffen statt. In der geistigen Entwicklung des Kindes muß den psychischen Begriffen in theoretischer Hinsicht eine große Bedeutung zuerkannt werden, da es in dieser Entwicklung eine Periode gibt, in der das Bilden der psychischen Begriffe gewissermaßen einen ersten Höhepunkt erreicht. Dies ist etwa im 11.—12. Lebensjahre der Fall. Im populären Sprachgebrauch sagt man, die Kinder fangen jetzt an verständig zu werden. Es stellt sich durch die mehr und mehr zur Herrschaft gelangenden Begriffe eine größere Bestimmtheit ein. In praktischer Beziehung aber tritt ein bewußteres Handeln, eine zunehmende Herrschaft über das eigene Tun ein. Der Zögling ordnet seinen Willen jetzt nicht bloß deshalb dem fremden unter, weil letzterer bestimmte Forderungen an ihn stellt, sondern weil er zu erkennen vermag, daß dieser Wille dem seinigen an sittlichem Gehalt und Ausdauer überlegen ist. Die Vergleichung des eigenen Tuns mit dem fremden, insbesondere das Aufschauen zu Vorbildern des sittlichen Handelns klärt und festigt die sittliche Einsicht des Zöglings und läßt ihn allmählich einen wertvollen Maßstab für das eigene Handeln gewinnen. Allerdings ist das Handeln nicht immer frei von Nebenabsichten. Der Zögling tut das Gute weniger um des Guten willen, sondern mehr nachahmend und im Hinblick auf Anerkennung, also um gewisser äußerer Vorteile willen. Das Hervortreten des Ehrtriebs und des Ehrgeizes zeigt, wie sehr sich der Zögling bereits als Glied der menschlichen Gesellschaft fühlt. Übereinstimmung in der Neigung führt zu Freundschaftsbündnissen. Die Beziehungen zur Familie nehmen an Innigkeit ab, eine Folge des wachsenden Selbstgefühls, der größeren Selbständigkeit. Der Wille ist stärker, die Einsicht größer geworden, beide zusammen beseitigen die Hilflosigkeit. Der Trieb zum Selbstschaffen, zum Selbsthervorbringen wächst. Außerordentliche Energie macht sich geltend, zu-

gleich aber auch ein Mangel an Ausdauer. Das nicht Gelingende wird alsbald zerstört.

Die fünfte Stufe ist die des aufstrebenden Verstandes, eines durch zunehmende sittliche Einsicht beeinflußten Verhaltens.

Die sechste Entwicklungsstufe bezieht sich auf das 13. und 14. Lebensjahr.

Die fünfte zeigte in theoretischer und praktischer Beziehung Anfänge, welche die Richtung für die höchsten Ziele bereits in sich schließen. Nun eine Weiterentwicklung bis ans Ende der Schulzeit, die einen relativen Abschluß herbeiführt.

Die Fortbildung in theoretischer Hinsicht besteht darin, daß die Herrschaft des Verstandes noch mehr bemerkbar wird, die Begriffsbildung leichter und sicherer vor sich geht, die Urteile zutreffender werden und die Fähigkeit richtig zu schließen, sich mehr und mehr entwickelt. Der Einfluß des Verstandes macht sich in gewissen Zusammenhängen mit Gedächtnis und Einbildungskraft immer mehr geltend. (Judiziöses Gedächtnis; determinierende, abstrahierende, kombinierende Phantasie.) Nach der praktischen Seite hin ergibt sich, daß die sittliche Einsicht sich zur Klarheit über die wahre Bestimmung des Menschen zu erheben beginnt. Der Wille ist gestärkt, um das Handeln nach sittlichen Maßstäben zu vollziehen, die in den Ideen der sittlichen Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit gegeben sind. Die Selbstzucht beginnt ihr Werk, indem sie zur Gewissenhaftigkeit und zur inneren Freiheit hinführt und im Streben nach Vollendung in sittlicher Hinsicht nicht erlahmt.

Hier also: Stufe des vorherrschenden Verstandes; eines durch die praktischen Ideen bestimmten Handelns.

Zu dieser übersichtlichen Zusammenstellung, die gewiß wertvolle Tatsachen enthält, sei bemerkt, daß die ersten drei Stufen bis zum 8. Lebensjahre charakteristisch und zutreffend sind, während man hinsichtlich der Entwicklung auf der 4. bis 6. Stufe eine so strenge Scheidung nach Schuljahren nicht unternehmen kann. Oder

unternimmt man sie, so hat man ohne Zweifel mehr auf die äußeren Einschnitte, als auf die typischen Formen der Geistesentwicklung bei dem Schüler den Nachdruck gelegt.

Stufe 4 bis 6 ist gültig sowohl für den Volksschüler, wie für den Zögling der höheren Schulen. Nur ist der Unterschied der, daß bei dem ersteren die Beeinflussung der geistigen Entwicklung zusammengedrängt erscheint auf die Zeit vom 6. bis 14. Lebensjahr, während bei dem letzteren die Zeit bis zum 19. oder 20. Lebensjahr ausgedehnt wird. Der Gymnasiast durchläuft dieselben geistigen Stadien, nur in breiteren Zeiträumen. Auch bei ihm wird die Herrschaft des mechanischen Gedächtnisses abgelöst durch die Stufe des aufstrebenden und endlich des vorherrschenden Verstandes; auch bei ihm soll das durch zunehmende sittliche Einsicht beeinflußte Verhalten übergehen in ein Handeln, das durch die sittlichen Ideen beherrscht wird. Diese erscheinen auch ihm als das Befehlende, dem der gehorchende Wille sich unterordnen muß, wenn der Mensch als ein tugendhafter erscheinen soll.

Die grundlegenden Tatsachen welche für die Lehrplangestaltung hieraus festgehalten werden müssen, dürften folgende sein:

1. Die Auswahl der geistigen Nahrung hat sich genau an die geistige Entwicklung des Zöglings zu halten, so gut wie die physische Ernährung an das körperliche Wachstum.

2. Die geistige Entwicklung schreitet in drei großen Schritten vorwärts. Zunächst bemerkt man in theoretischer Hinsicht die Vorherrschaft der Phantasie, dann die des Gedächtnisses, dann die des Denkens; in praktischer Beziehung zuerst die Zeit der Gebundenheit des Willens an eine äußere Autorität; dann die Zeit der Unterwerfung unter das Gesetz (die Zeit der Legalität); endlich die Zeit der Herrschaft des Sittengesetzes (Moralität).

3. Diese Entwicklungsstufen, wie sie jedes normale Kind durchläuft, treten uns auch in der Geschichte der Völker entgegen. Das Sprechenlernen der Kinder geht analog der Entwicklung der Sprache im Geschlecht; Kind und Naturmensch folgen sinnlichen Motiven

und fußen auf sinnlichen Anschauungen. Die abstrakten Begriffe stellen sich erst nach und nach mit größerer Deutlichkeit ein. Kind und Naturmensch sind Egoisten, von den Gefühlen der Lust und Unlust beherrscht, erst nach und nach geben sie in der Weiterentwicklung auch altruistischen Gefühlen nach, je stärker sich die sozialen Triebe entwickeln und je weiteren Umfang sie annehmen; Kind und Naturmensch sind leicht von Furcht und Aberglauben beherrscht und haben Gefallen an der Grausamkeit. Wie der Naturmensch zeichnet, so zeichnet unser Kind. Wieviel Interesse beide für das Tier- und Jägerleben haben, ist bekannt. Im Knabenalter spiegelt sich das Heldenzeitalter der Völker wieder u. a. (Vergl. Capesius, Gesamt- und Einzelentwicklung in Reins Encyklopädie, 2. Aufl.) So fällt von der typischen Gesamtentwicklung ein klärendes Licht auf die Durchschnittsentwicklung des Einzelmenschen. Und letzterer wiederum kann den Gesamtgang erhellen und psychologisch zu deuten versuchen. (27)

2. Das Material-Prinzip

Im Vorausstehenden sind wir vom Begriff des Interesse ausgehend zur Formulierung des Formal-Prinzips für den pädagogisch gerichteten Lehrplan gelangt. Das Unterrichtsziel steht aber, wie wir sahen, in engster Beziehung zum obersten Erziehungszweck. Dieser gibt uns nun die Richtlinien an, aus welchen wir das Material-Prinzip des Lehrplans gewinnen.

1. Der Erziehungszweck fordert die Bildung des sittlichen Charakters auf religiöser Grundlage. Der Charakter kann sich nur im Zusammenleben mit andern entwickeln und innerhalb der Gemeinschaft wirken. Damit hängt zusammen, daß die charaktervolle Persönlichkeit an den bestehenden Lebensinhalt der Gemeinschaft gebunden ist, daß sie nicht wirksam sich erweisen kann ohne Kenntnis und Verständnis dieses Lebensinhaltes und der Lebensformen, die ihn umgeben.

Für den erziehenden Unterricht ergibt sich hiermit die Notwendigkeit, den Zögling mit diesem Inhalt vertraut zu machen. Daher

sind Inhalt und Form der gegenwärtigen Entwicklungsstufe Hauptstoff. Er kann allerdings nicht den Anfang, sondern allein den Schluß des Lehrplans bilden.

Der Zögling ist hineingestellt in eine Phase der Volksentwicklung. Bildung und Arbeit, Recht und Gesittung, Religion, Kunst und Literatur treten als Ergebnisse langer Entwicklungsreihen an ihn heran. Ein ungeheuerer Schatz geistiger Arbeit, ein Reichtum von Kulturgütern ist in den Jahrtausenden aufgespeichert worden. Unabhängig vom Zögling entstanden, steht er diesen Ergebnissen ganz fremd gegenüber. Aber er darf ihnen nicht fremd bleiben, wenn er an der Weiterführung der Kultur sich beteiligen will. Und das soll er: Denn wie die Gemeinschaft ihm bestimmte Wohltaten mit den Kulturgütern erweist, so soll er wiederum mit seinen Diensten zum Gedeihen der Gemeinschaft beitragen. Er kann sich dieser Pflicht nicht entziehen. Wenn auch mit schwachen Kräften, so muß er an irgend einer Stelle die Arbeit der Gesamtheit fördern im Sinne einer sittlichen Persönlichkeit.

Will aber der Zögling demnach an der Weiterbildung der Kulturarbeit, will er an der Ethisierung der Gemeinschaft sich beteiligen, so muß er den gegenwärtigen Standpunkt der Kultur kennen und beherrschen lernen.

2. Kann der Zögling aber ohne weiteres diese Ergebnisse einer Jahrtausende langen Arbeit in sich aufnehmen? Das ist nicht möglich. Fertige Endglieder langer Entwicklungsreihen erfordern eine geistige Kraft, die dem Zögling nicht sogleich innewohnt. Denken wir nur an die mannigfachen, sehr komplizierten Verhältnisse der Gegenwart in Politik, im sozialen Leben, in der Religion, Kunst und Wissenschaft, und erinnern wir uns der Gedanken-Massen, die hier vorliegen. Wie soll sich der Zögling zurecht finden? Das, was ihm zeitlich nahe liegt, bedeutet demnach die psychologische Ferne.

Der kindliche Geist findet sich leichter zurecht in einfachen Verhältnissen. Von da schreitet er am besten zu den verwickelteren nach und nach aufwärts.

Das, was zeitliche Ferne ist, bedeutet also für das Kind die psychologische Nähe.

Das umfangreiche, mannigfaltige, reich gegliederte Ganze der gegenwärtigen Kultur bereitet der Durchdringung und Aneignung große Schwierigkeiten. Daher die Notwendigkeit den reichen Stoff nach einem wohl durchdachten Plan auszuwählen, der am sichersten dem natürlichen Entwicklungsgang folgt.

3. Die gegenwärtige Stufe ist, wie wir sahen, das Ergebnis eines langen Entwicklungsprozesses. Jede vorhergehende Stufe erscheint als notwendige Voraussetzung der folgenden. Der Erwachsene sieht ebenfalls — wie die Gesamtheit — zurück auf eine Reihe von Entwicklungsstufen. Er hat auch von Stufe zu Stufe sich gehoben; von einfacheren ist er zu immer reicheren und vollständigeren Bewußtseins-Inhalten vorgeschritten. Die Persönlichkeit entwickelt sich — und ebenso hat auch die Gesamtheit eine Entwicklung durchlaufen.

Nicht mit einemmal steht der Mensch auf der Höhe seiner geistigen Entwicklung — nicht mit einemmal ist das Volk auf der Höhe der Kulturentfaltung angelangt — beide, der einzelne und die Gesamtheit, machen eine Entwicklung durch, die bei dem ersteren allerdings nur nach Jahren — bei letzterer nach Jahrhunderten zählt.

An dem Werden des geistigen Besitzstandes der Gesamtheit will nun der erziehende Unterricht das Werden des einzelnen Individuums vollziehen, sicher, das Interesse zu fesseln. So wird der Begriff des Werdens maßgebend — für den einzelnen sowohl, wie für die Gesamtheit. Und dieser Begriff trifft nun zugleich mit der Forderung: Interesse zu wecken — zusammen. Denn jeder weiß aus eigener Erfahrung, daß das Werden weit mehr interessiert als das Gewordene. In jedem Menschenkind widerholt sich die Werdekraft und die Schöpfungslust des Volkes. Diesen Gesichtspunkt muß der Lehrplan festhalten. Er muß nach dem Prinzip des Interesse gestaltet werden, das zugleich dem Werdegang der Kultur im Gesamtleben entspricht.

Hier gilt es die Entwicklung der einzelnen Zweige der Kulturarbeit des Volkes in Religion, Kunst, Sittlichkeit und Recht sowie in den einzelnen Wissenschaften in typischen Gruppen festzuhalten und mit diesen typischen Durchschnitten der Bildung der Gesamtheit die Apperzeptionsstufen des Einzelgeistes zu nähren.

Wir entnehmen demnach die Lehrstoffe den geschichtlichen Lebensäußerungen unseres Volkes. Darin weichen wir von der Aufklärung ab, die sich an Pestalozzi anschließt. Sie geht vom Individuum aus, legt Zweck und Wesen des Menschen auseinander, um daraus abzuleiten, was der Zögling in der Schule zu lernen hat, um Urteil und Verstand zu bilden. Dabei ist nicht zu vermeiden, daß man bei den Leitfadenstoffen stehen bleibt und Wichtiges von Unwichtigem nicht scheidet. Unser Material-Prinzip fordert dagegen als Hauptsache die Beachtung der geschichtlichen Entwicklung und der nationalen und sozialen Zwecke, mit denen der Zögling später vertraut werden soll, um als kräftige, zielbewußte Persönlichkeit in der Gemeinschaft wirken zu können. Auf der einen Seite ein bloßer Auszug aus den Wissenschaften niedergelegt in den Leitfäden, auf der anderen ein kulturgeschichtlicher Aufbau der Bildungselemente, die bis in die Gegenwart reichen und damit noch auf die Zukunft wirken. Auf solche Weise wird Pestalozzi durch Herbart ergänzt.

Somit können wir unser Lehrplanprogramm zu folgender Übersicht verdichten:

Auswahl der Lehrstoffe

A. Formal-Prinzip		B. Material-Prinzip
Werden des einzelnen		Werden der Gesamtheit
Subjekt (Individuum)		Objekt (Sozial)
Fassungskraft →	Interesse ←	Kultur (Charakter)
Organisch-genetisch		Historisch-genetisch
Apperzeptions-Stufen des einzelnen		Kulturhistorische Entwicklungsstufen der Gemeinschaft
Psychologie des Kindes (Pestalozzi)		mit ihren Niederschlägen aus Religion, Sittlichkeit, Kunst und Wissenschaft Geschichts-Psychologie (Herbart)

Die organisch-genetische Entwicklung des Einzelindividuums wird genährt mit den Ergebnissen, die aus dem historisch-genetischen Entwicklungsgang der Gemeinschaft stammen.

Dabei ergibt sich die Verschiedenheit, daß an die gesetzmäßige Entwicklung des Kindesgeistes der Erzieher gebunden ist, während er in der Auswahl und Zubereitung des Bildungsinhaltes im einzelnen Freiheit hat. Deshalb kann er im gegebenen engeren oder weiteren Rahmen die Nachahmung des genetischen Ganges sich abspielen lassen. Er kann, wie wir weiter unten zeigen, Apperzeptionsstufen schaffen innerhalb der an unabänderliche Gesetze gebundenen Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes. Der Lehrplan baut sich am naturgemäßesten auf durch Befolgung des historisch-genetischen Prinzips, durch Gruppierung des Stoffes mit Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung der nationalen Arbeit. Das Bildungsgut, das Ergebnis der Arbeit der vorausgegangenen Generationen, wird ohne Zweifel am besten aufgenommen und innerlich verarbeitet, wenn es in der historischen Folge den Zöglingen vorgeführt wird: von den Alten aufwärts zu den Neueren. Dadurch wird eine stetige Reihe von Apperzeptionsstufen geschaffen, von denen eine die andere stützt und trägt; anderenteils liegt in diesem historisch-genetischen Gang zugleich eine Versinnbildlichung der natürlichen Entwicklung. Natur und Kunst, Gesamt- und Einzelentwicklung, erscheinen hier in zweckentsprechender Verbindung.

Was aber den Bildungsinhalt der geschichtlichen Entwicklungsstufen betrifft, so kann derselbe im wesentlichen nur den nationalen Bildungsschätzen entnommen werden. Wir Deutschen haben weder das Chinesentum, noch die Kultur der Inkas individuell zu wiederholen, sondern nur diejenigen Perioden, durch die unsere direkten leiblichen und geistigen Ahnen hindurchgegangen sind. Wie weit aber Beeinflussungen von außen in die nationale Entwicklung hineinspielen und diese bestimmen, soweit hat auch der Lehrplan fremdländische Stoffe aufzunehmen; also z. B. in der religiösen Reihe die biblischen Erzählungen alten und neuen Testaments, in der ästhe-

tischen die Denkmäler der Ägypter, Griechen und Römer, in der Literatur die klassischen Zeugen des Altertums, des Mittelalters und der neueren Zeit usw., je nach dem Ziel, das den einzelnen Schulen ihrer Bestimmung gemäß gesteckt ist, in verschiedener Ausdehnung. Die Volksschule nimmt ihren Bildungsinhalt entsprechend dem Zweck, den sie zu verfolgen, und entsprechend dem Rahmen, in dem sie zu arbeiten hat, nur aus dem nationalen Kulturgut, abgesehen von den biblischen Erzählungen, die durch die religiöse Entwicklung geboten und überdies durch Luthers Übersetzung zu nationalem Eigentum geworden sind, während die Realschulen die Kultur der Engländer und Franzosen heranziehen und das Gymnasium seine Grundlage in den alten Sprachen mit ihrer Literatur sucht.

Von dem Inhalte des Bildungsstoffes, der auf den einzelnen Stufen geboten wird, hängt nun die Gestaltung der Apperzeptionsstufen wesentlich mit ab, d. h. die einzelnen Apperzeptionsstufen des Schülers sind nicht Faktoren, die ausschließlich durch dessen Entwicklung gegeben sind, sondern sie werden ebenso von dem Inhalt der Bildungsstoffe bestimmt, die von Anfang des planmäßigen Unterrichts an dargeboten werden. So gewiß die Fähigkeit zu apperzipieren wesentlich von den bereits erworbenen Gedankenkreisen beeinflußt wird, so gewiß vermag der Unterricht innerhalb der an unabänderliche Gesetze des psychischen Geschehens gebundenen Entwicklungsstufen des jugendlichen Geistes den gegebenen psychischen Bedingungen gemäß Apperzeptionsstufen, wenn nicht neu zu schaffen, so doch wesentlich zu beeinflussen.

Vor allem erzeugt der Unterricht eine bestimmte Apperzeptionsfähigkeit durch eine solche Anordnung der Lehrstoffe, daß das Vorhergehende immer das Nachfolgende verständlich macht, daß jedes Vorangehende dem näher oder entfernt Nachfolgenden die Aufnahmefähigkeit im Schüler vorbereitet. Dies das Gesetz der Propädeutik, das aber einen bestimmten Inhalt dadurch erhält, daß das historische Prinzip herangezogen wird, d. h. daß die Stoffe gruppiert werden mit Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung, die der

nationale Gedankenkreis genommen hat. Allermeist faßt das der Sache nach frühere den Schlüssel zu dem späteren in sich, und es führt das Verfolgen der Entwicklung eines Gegenstandes am besten und einfachsten zum Verständnis desselben. Indem der Schüler von Stufe zu Stufe dem nationalen Kulturfortschritt nachgeht, empfängt er in der Tat auf jeder derselben zahlreiche Vorstellungen, welche das Neue der nächsten Stufe vorbereiten, die es zum Teil erschließen lassen oder mindestens in die rechte Beleuchtung rücken, in den rechten inneren Zusammenhang mit dem Vorhergehenden bringen. Was auf der einen Stufe gelernt wird, dient zugleich als starke Aneignungshilfe für das Stoffgebiet der nächsthöheren Stufe. Das Gewordene erklärt das Werdende. An der Hand der historischen Entwicklung läßt sich dann jedem Schuljahre, in niederen wie höheren Schulen, ein Kulturstoff zuteilen, für den die günstigsten Apperzeptionsbedingungen vorliegen, natürliche wie künstlich geschaffene.

Aufgabe des Lehrers ist es nun, die Zöglinge in die Kulturstufen so zu vertiefen, daß sie die historischen Tatsachen möglichst lebendig sich vorstellen, möglichst gründlich verstehen lernen und mit den Gefühlen der Teilnahme möglichst innig verknüpfen. In diesem Sinne können wir von einem Durchleben der Kulturstufen sprechen.

Hierdurch wird zugleich die Bildung des historischen Sinnes gewährleistet. Soll derselbe in naturgemäßer Weise heranreifen, so bedarf es einer langsamen und vorsichtigen Führung. Ihn dadurch zu bilden, daß dem Schüler die Gegenwart als Ausgangspunkt dargeboten wird, erscheint als eine große Ungereimtheit, der die Wahrheit von der historischen Nähe und der psychologischen Ferne noch nicht aufgegangen ist. Allein in dem Verfolgen der kulturhistorischen Entwicklung sind die rechten Elemente für die Weckung des Geschichtssinns gegeben. Nur aus dem klaren Bewußtsein von der geschichtlichen Volksentwicklung heraus entwickelt sich der historische Sinn. Er wächst nur allmählich und nichts vielleicht

ist wichtiger als sein Ausgangspunkt; denn mit ihm verbinden sich die eigenen Kindererfahrungen, die eigene Familientradition und die heimatlichen Sagen. Diese bilden die natürliche Eingangspforte für die Darbietung des Geschichtlichen, das eintreten mag, nachdem die Auffassung für das Tatsächliche in dem Kinde geweckt und gestärkt worden ist.

Fragen wir endlich, ob der Entwicklungsgang des deutschen Volkes den Entwicklungsstufen in theoretischer und praktischer Hinsicht entspricht, wie wir sie oben nach Prof. Vogt festgestellt haben, so müssen wir dies bejahen.

In theoretischer Hinsicht herrscht ohne Zweifel in der Entwicklung unseres Volkes zuerst eine mythische, dann eine historische, zuletzt eine philosophische Anschauungs- und Auffassungsweise vor. Beweis dafür sind die Sprachdenkmäler, die klassischen, in der deutschen Sprache ihren Ausdruck findenden gleichzeitigen Geistesprodukte.

Betrachten wir zunächst die mythische Stufe. Es ist bekannt, daß die deutsche Sprache eine große Menge von Begriffswörtern besitzt, die ihre Entstehung mythischer Auffassung verdanken. Man drückt dies wohl auch so aus, denselben liege eine poetische Auffassung zu Grunde. Gewiß ist richtig zu sagen, die Poesie sei ein Hauptprodukt des geistigen Lebens eines Volkes auf seiner mythischen Stufe. Allerdings darf man sich keine im heutigen Sinn entstandene Poesie denken, also nicht absichtlich gewollte Produkte einer besonderen dichterischen Begabung, sondern lediglich Ergebnisse von Apperzeptionsprozessen, durch die der noch unentwickelte menschliche Geist sich die Gegenstände, Zustände, Vorgänge der Außenwelt näher rückte und in Form entsprechender Vorstufen seinem geistigen Besitztum einverleibte. Auf der mythischen Stufe darf man nur an Geistesprodukte denken, die durch psychologische Notwendigkeit, nicht durch poetische Willkür erzeugt sind.

Für unser Volk fällt diese Stufe in die vorgeschichtliche Zeit, in die Periode des Naturzustandes, wo das Leben unter der Herrschaft der Natur steht. Auf der mythischen Stufe sind die Vorstellungen

noch völlig von dem sinnlichen Eindrucke beherrscht, welcher die Gegenstände, Zustände, Ereignisse nach ihrer äußeren Erscheinung, nicht nach ihrem inneren Wesen erfaßt. Die Apperzeptionen erfolgen durchaus unter der Herrschaft des sinnlichen Eindrucks; das ist das Charakteristische der mythischen Anschauungs- und Auffassungsweise. Dieselbe äußert sich im einzelnen auf verschiedene Art. Am bekanntesten ist die Neigung zu personifizieren: aus Naturkräften werden Personen, die in menschlicher Weise handeln; Naturgegenstände werden beseelte Wesen; Tiere reden usw. Der Mensch legt etwas in die Dinge hinein, um sie zu verstehen und sie sich zu erklären. Es steht daher der Mensch auf der mythischen Stufe unter der Herrschaft der Einbildungskraft. Durch die Sprache festgehalten hat sich nun die mythische Auffassungsweise bis in unsere Zeit hineingetragen. Daher stammen Ausdrücke wie: der Wind heult, die Sonne lacht, die Quelle murmelt usw. Dies sind beredte Zeugen dafür, daß unser Volk eine mythische Stufe durchlebt hat.

Dann hat auch als ein hervorragendes Produkt der mythischen Stufe die Religion — Naturreligion — zu gelten. Die Götter unserer Vorfahren sind nichts anderes als Personifikationen von Natur- und Geisteskräften. Auch hiervon sind viele Überreste erhalten im Volksaberglauben, in Sitten und Gebräuchen. Ein gut Teil der alten Naturreligion wurde von christlichen Elementen durchsetzt.

Wie aber wurde die mythische Stufe von der Gesamtheit überwunden?

An den Dingen wurde mancherlei wahrgenommen, was sich mit der mythischen Vorstellung nicht vereinigen ließ. Solche Wahrnehmungen wurden fortgepflanzt, vererbt, bis schließlich die Hinfälligkeit der mythischen Auffassung Tatsache war. Nicht mit einem Male geschah dies, sondern allmählich. Nach Überwindung der mythischen Stufe äußerte sich die mythische Vorstellungsweise nur noch als Fähigkeit, die Sachen bildlich zu erfassen. Die unbewußt mythische Auffassung des Seienden ging in die bewußte

mythische über, die zugleich die Quelle für die uralte Poesie der Kinderreime und Kinderlieder, der deutschen Volksmärchen ist.

Die historische Periode, der mythischen folgend, umfaßt die ältere und mittlere deutsche Geschichte. Mit dem Eintreten der Empfänglichkeit für alles Geschehene, Tatsächliche regt sich der historische Sinn und das Bedürfnis, Geschehenes im Gedächtnis zu behalten, die ihm unbekannte Vergangenheit zu ergründen. Zum Ausdruck gelangt beides in Sage und Poesie. Die bedeutungsvollen Taten einzelner Volksgenossen werden erzählt, weiter gesagt, den nachfolgenden Geschlechtern überliefert. (Heldensage. Übertragung mehrerer Sagen auf eine Person. (Siegfriedsage, Dietrichsage. Sagengruppen, Artus und Tafelrunde. Gralsage.) Die Sage wird Unterlage für das deutsch-nationale Epos: Nibelungenlied, Gudrunlied. Später werden auch Sagen in prosaischer Form niedergeschrieben; dies ist ein erster Anstoß zur Geschichtschreibung. Die historische Anschauung wird dann erweitert durch die mannigfachen Berührungen mit anderen Völkern. (Völkerwanderung; Hunnen; Ungarn; Züge nach Italien; Kreuzzüge.) Die Berührungen mit Romanen und Orientalen geben mannigfache Anregung. In allen Schichten der Bevölkerung, auf allen Gebieten des wirtschaftlichen und geistigen Lebens regt es sich in den Bestrebungen, vollwichtige, greifbare Taten herbeizuführen. (Ritterschaft: Taten, Krieg und Turnier; ritterliche Dichter, Sänger — Sängerkrieg.) In den Städten hebt sich das Selbstbewußtsein der Bürger mit dem Zunehmen von Gewerbe und Handel. Die Einigung der Handwerker stärkt das Ansehen des Standes. Es entstehen Städtebündnisse (die schwäbischen, rheinischen, Hansa), mit denen selbst mächtige Könige rechnen müssen. Hand in Hand damit gehen großartige Schöpfungen der Baukunst, der Plastik und Malerei und des Kunstgewerbes. Der Erfindungsgeist ist mächtig angeregt.

Damit wird die dritte Stufe eingeleitet, die philosophische, die bis jetzt reicht. Bisher verhielt man sich den Tatsachen gegenüber rein empirisch; alles Gegebene, alles Vorherrschende wurde so ge-

nommen, wie es lag. Bei dem unbegrenzten Streben nach Wahrheit blieb der menschliche Geist nicht bei einfachen Tatsachen stehen, sondern forschte darüber hinaus nach den Gründen. Er unterwarf die Tatsachen einer Beurteilung. Den Tatsachen gegenüber verhält er sich erst skeptisch, dann kritisch — überhaupt philosophisch. Im Reformationszeitalter tritt dies in größerem Umfang zuerst hervor. Altehrwürdige Einrichtungen (Klöster, Wallfahrten, Heiligenverehrung, Messen usw.) werden nicht mehr als einfache Tatsachen hingenommen, sondern auf ihren Wert geprüft, behalten oder verworfen. Fürsten und Volk sind eines Sinnes im Streben nach Gewissensfreiheit. In religiösen Dingen gilt keine menschliche Autorität, nur die heilige Schrift, an der Vernunft gemessen. Dann folgt die sogenannte Aufklärungsperiode. Der philosophische Sinn des deutschen Volkes tastete hier an die unumschränkte Fürstengewalt. Hauptergebnis dieser Strömung ist die Gründung des Aufklärungsstaates. Der Fürst ist nicht mehr der Staat, nur der Erste im Staat. In dem Hauptvertreter, in Friedrich dem Großen, erkannte das deutsche Volk nach langer Zeit wieder einen Volksgenossen, in dem sich alle nationalen Tugenden verkörperten, dessen Vorbild den deutschen Geist zu neuer Tat anregte. Die Blüte der Kultur, die Dichtkunst, zerbrach die alten Fesseln. Sie erreichte durch die Sturm- und Drangperiode eine ungeahnte klassische Höhe. Was aber dem deutschen Volk sonst noch fehlte, um die höchsten Aufgaben zu erfüllen, dazu sollten ihm die schweren Unglückstage, die dem Falle Preußens durch den Korsen folgten, verhelfen: Erneuerung und Vertiefung des geistigen, des sittlich-nationalen Lebens, unter deren Wirkungen die ganze Folgezeit steht. Der philosophische Sinn schien die Tatkraft gehemmt zu haben; in Wahrheit hat er sie vorbereitet und die nationale Selbständigkeit gerettet, neue konstitutionelle Grundlagen für das politische und soziale Leben geschaffen und auf allen Gebieten hohe Aufgaben unternommen.

Die Entwicklung des Volkes in praktischer Hinsicht hängt

nun eng zusammen mit der Entwicklung nach der theoretischen Seite.

Der Mensch ist seiner Natur nach ein erkennendes Wesen, d. h. er ist dann erst imstande, etwas Ersprießliches zu leisten, wenn er klare Einsicht in das von ihm Geforderte erlangt hat. In dem Vorstehenden sind schon mancherlei Hinweise gegeben: Drei Stufen: Heldenzeitalter, Staatenbildung, Durchbildung des Lebens. — Heldenzeitalter: Sagen; — Staatenbildung: Mittelalter; — Durchbildung des Lebens: Von der Reformation bis in unsere Tage.

Die ganze deutsche Geschichte läßt sich auch als ethische Entwicklungsgeschichte auffassen und mit Rücksicht auf das höchste Ziel, Herbeiführung einer beseelten Gesellschaft, in drei große Gebiete einteilen, deren jedes durch eine besondere Aufgabe charakterisiert wird: 1. Äußere Christianisierung, 2. Reformierung, 3. Wiederaufrichtung des deutschen Reichs und Sozialisierung desselben. (Innere Christianisierung.) Jedes dieser drei Gebiete ist durch je eine große Persönlichkeit repräsentiert: 1. durch Karl d. Gr., 2. durch Luther, 3. durch Bismarck. Der Christianisierung des deutschen Volkes gehen die Berührungen mit den Römern, Völkerwanderung, Beziehungen zu dem Frankenreich voraus, bis Karl d. Gr. durch Unterwerfung der Sachsen die äußere Christianisierung im großen und ganzen vollendet. Als Folgen haben zu gelten die Zustände in Deutschland unter den sächsischen Kaisern, die Kämpfe und Kulturbestrebungen Heinrichs I., Ottos I. und Ottos II., nicht minder die Beziehungen der beiden letzten zum römischen Papst. Ebenso gehört noch hierher Heinrich IV., Friedrich I. (Blüte des deutschen Mittelalters, Erstarkung des deutschen Bürgertums.) Was dann folgt, ist Vorbereitung zur Reformation. Die kaiserliche Gewalt geht zurück, während zahlreiche, selbständige Landesfürsten emporkommen. In der Kirche häufen sich die Mißbräuche, daneben Erweiterung des geistigen Horizonts; Wissenschaft, Universität, Verbindungen mit anderen Völkern, wichtige Erfindungen und Entdeckungen. Daraus entspringt die Reformation, die nicht zufälligerweise von

Deutschland ausgeht. In ihr offenbart sich der deutsche Geist in seinem innersten Wesen, indem er zum Bewußtsein gelangt, daß ihm das Höchste nicht durch eine von außen aufgedrängte Mittlerschaft, sondern durch inner-persönliche Beziehungen zu Gott zu teil werde.

Freilich wird diese Errungenschaft teuer erkauft. Furchtbare Religionskriege und Streitigkeiten zehren am Mark des Volks. Aber die Einsicht verbreitet sich mehr und mehr, daß von religiöser Duldung nichts geringeres als die Existenz des Volks abhängt.

Mit Friedrich dem Großen tritt ein neuer Aufschwung ein. Auf den Preußischen Staat sind aller Augen gerichtet. Mit der Niederlage von Jena wird der Läuterungsprozeß eingeleitet, in den Freiheitskriegen fortgeführt und in der Wiederaufrichtung des Reichs durch Wilhelm I. der äußere Rahmen zum Abschluß gebracht, in welchem auf die höchsten Menschheitsziele hingearbeitet wird.

Im neuen Reich sehen wir die Vereinigung der deutschen Stämme vollzogen, welche die Bürgschaft zu voller Entfaltung der geistigen und wirtschaftlichen Kräfte enthält, um dem Ideal der beseelten Gesellschaft näher zu kommen. Hier liegen die nationalen und die sozialen Aufgaben des jungen Reiches. Das Wort: »Wir Deutschen sind das Salz der Erde« bedeutet eine Aufgabe! »Es sei denn, daß ein Volk reich ist an Gedanken, sonst ist es kein reiches Volk; es sei denn, daß es groß ist an Gesinnung, sonst ist es kein großes Volk; es sei denn, daß es herrsche in und mit dem Geiste, sonst wird es im Rate und Reiche der Völker nicht herrschen, sondern dienen.«

Als Ergebnisse unserer bisherigen Untersuchungen können wir festhalten:

1. Die Auswahl der darzubietenden geistigen Nahrungsstoffe muß sich genau an die jeweilige Fassungskraft oder an die jeweilige Apperzeptionsstufe der Schüler anschließen. Dann wird das Interesse als ein freisteigendes hervortreten.

Einwand: Ist die Fassungskraft auf den verschiedenen Alters-

stufen bei den einzelnen Individuen nicht sehr verschieden? Allerdings. Andrerseits wird man in der jugendlichen Entwicklung gewisse Ergebnisse auffinden, die bei jedem normal angelegten Kind als Durchschnitt zu gewisser Zeit hervortreten. Diesen Durchschnitt wird die Didaktik zu Grunde legen müssen; über denselben werden einzelne Schüler immer hervorragen, andere etwas nachstehen. Hier muß dann durch individuelle methodische Behandlung seitens des Erziehers nachgeholfen werden, in Verbindung mit der rechten Klassen-Organisation. (Mannheimer Schulsystem.)

Vor allem aber erwächst aus dem ersten Satz für den Erzieher die Notwendigkeit, sich klar zu werden über die Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes nach der theoretischen und nach der praktischen Seite hin, d. h. der Erzieher muß sich Rechenschaft zu geben versuchen über die einzelnen Phasen der intellektuellen Entwicklung so gut wie über die der moralischen.

2. Kennt er sie, dann wird er nach den Stoffen suchen, in denen sowohl die jeweilige intellektuelle wie moralische Entwicklungsstufe sich wiederspiegelt. Die Stimmungen, Neigungen, Wünsche und Lebensanschauungen, wie sie im Schüler gerade lebendig sind, sollen sich in den dargebotenen Nahrungsstoffen wiederfinden. Dann werden sie gern aufgenommen, mit Lust verarbeitet, vielleicht gar mit Heißhunger verschlungen.

Wo aber finden sich solche Stoffe? Ohne Zweifel in der Literatur, Wissenschaft und Kunst, der geistigen Rüstkammer, welche die Kulturarbeit der Menschheit seit Jahrtausenden angefüllt hat. Hier heißt es nun Umschau halten, prüfen, sichten, ordnen. Aber wird diese ungeheure Masse den Erzieher nicht erdrücken, also daß er nicht weiß, wo aus, wo ein?

Leicht könnte es geschehen, wenn nicht durch einen Gedanken eine Beschränkung verlangt würde, die dem Erzieher die Auswahl erleichtert.

Dieser Satz heißt: Unser Zögling ist durch die Geburt in ein bestimmtes Volk hineingestellt. An der Kultur dieses Volks hat er

dereinst teilzunehmen, nicht an einer Weltkultur, die ja nur in der Idee Existenz hat und sich in Wirklichkeit zusammensetzt aus so viel Faktoren, als kulturfähige Nationen an der Weiterführung der menschheitlichen Entwicklung arbeiten.

In der nationalen Gesellschaft soll sich unser Zögling später als selbsttätiges Mitglied und ganze Persönlichkeit ausleben. Dazu gehört, daß er sich des nationalen Kulturgehaltes bemächtige, daß er Verständnis für die verschiedenen Seiten der nationalen Arbeit erhalte. Also Beschränkung bei der Auswahl der Stoffe auf die nationalen Denkmäler in Sprache, Wissenschaft und Kunst.

Aber diese Beschränkung ist nicht so zu verstehen, als ob ausschließlich nur deutsch-nationale Stoffe herangezogen werden dürften. Unsere Kultur ist keine durchaus selbstgewachsene. Sie ist wohl einer Pflanze gleich aus eignem Keim entsprossen, aber nicht aus eigner Triebkraft allein geworden. Von verschiedenen Seiten her empfing sie starke und nachhaltige Einwirkungen. In die religiöse Entwicklung unseres Volkes griff das Christentum als etwas von außen Gebrachtes ein, und es dauerte Jahrhunderte, bis eine annähernde Verschmelzung des christlichen und des germanischen Geistes sich vollzog. Nach der ästhetischen Seite hin aber ward für Literatur und Kunst eine Verschmelzung des griechischen und des germanischen Geistes herbeigeführt. Und wie stark die römische, später die französische und englische Kultur die Entwicklung unseres Volksgeistes beeinflußt hat, gibt Veranlassung genug, um auch der Kultur unserer Nachbarvölker nachzugehen.

Ohne Zweifel wird nun derjenige am lebhaftesten, am tiefsten in die verwickelten Verhältnisse der Gegenwart eindringen und am klarsten die mannigfachen in ihr wirkenden Strömungen verstehen, der die verschiedenen Fäden deutlich bis zu ihren Ursprüngen hin verfolgen kann, von denen sie ausgegangen sind. Nicht jeder im Volke wird dies tun können. Die weitverzweigte Kulturarbeit zwingt die Volksgenossen zur Teilung der Arbeit. So werden die breiten Massen des Volks sich begnügen müssen, wenn

ihre geistige Entwicklung genährt wird an den biblischen und den rein nationalen Stoffen (Volksschule); die Gebildeten machen sich die Kultur der Nachbarvölker, namentlich der Franzosen und Engländer zu eigen (Realschule), die Gelehrten erhalten eine tiefere historische Bildung, d. h. sie verfolgen die nationale Kultur rückwärts bis in die ersten Anfänge und suchen von hier aus das Verständnis für sie zu erfassen (Gymnasium).

Ob aber im engeren oder im weiteren Rahmen die nationalen Kulturgüter überliefert werden, immer wird für die Auswahl des Stoffes der Gedanke maßgebend bleiben: Mit der Überlieferung des gegenwärtigen Standpunktes kann die didaktische Unterweisung nicht begonnen werden. Derselbe ist viel zu verwickelt, viel zu zusammengesetzt, ein Produkt jahrhundertelanger Arbeit. Das Verständnis für die Gegenwart anzubahnen, wird immer als Ziel, nicht als Ausgangspunkt dem Erzieher vorschweben müssen. Wie das Volk den gegenwärtigen Kulturzustand nicht auf einmal erobert, sondern in langsamem, mühsamem Anstieg durch fortgesetzte Anstrengung erworben hat, so wird man auch dem Zögling nicht den mühsamen Weg ersparen können, auf dem man zur gegenwärtigen Höhe stieg.

Hier tritt der fachwissenschaftlich-logische und der erzieherisch-psychologische Gegensatz in aller Schärfe hervor. Der erste sagt: Überliefert doch so schnell als möglich die Ergebnisse der menschheitlichen Entwicklung, das fertige geistige Besitztum der jetzigen Generation, damit der Zögling sofort orientiert sei. Der Besitz des Wissens ist und bleibt die Hauptsache. Aber darauf, so sagt der zweite Standpunkt, kommt es in der Erziehung nicht in erster Linie an, sondern auf die lebenspendende Kraft, die aus dem Erwerb der geistigen Erbschaft, die uns von den Vätern überkommen, entspringt, weil sie allein das selbsttätige Fortarbeiten auf dem gelegten Grunde gewährleistet. Diese lebenspendende Kraft wird am besten entwickelt, wenn der werdende Mensch an dem Werden des geistigen Besitzstandes genährt wird, wenn ihm nicht einfach

das fertige Erbe überliefert, sondern wenn er genötigt wird, den Weg — wenn auch abgekürzt und zusammengedrängt — zu durchlaufen, auf dem das jetzige Wissen, Können und Wollen errungen und erarbeitet worden ist. In dem Verfolgen des Werdens der Kulturarbeit liegt für die werdenden Menschen, die zu dem gelangen sollen, was das Volk jetzt hat, der rechte, interessezeugende, Gemüt und Willen bildende Gang.

Hieran knüpft der erziehende Unterricht an. Seine Aufgabe besteht demnach kurz darin, den kulturgeschichtlichen Entwicklungsgang des Volkes zu verfolgen, die Stoffe herauszuheben, die diesen Gang versinnlichen, und zwar immer im engsten Anschluß an die Fassungskraft der unmündigen Geister, um die Jugend zu sittlicher und geistiger Selbständigkeit und zu frischer Selbsttätigkeit zu führen.

Dieser historisch-genetische Gang, den wir dem Lehrplan unserer Erziehungsschulen zu Grunde legen, steht in schroffem Gegensatz zu der bisher herrschenden Anordnung nach konzentrischen Kreisen, zu der wir kurz Stellung zu nehmen haben.

Die konzentrischen Kreise

Auf Grund dieses Prinzips wird der gesamte Lehrstoff eines Faches innerhalb der Schulzeit mehrfach durchlaufen, in der Volksschule gewöhnlich dreimal (Unter- Mittel- Oberstufe), in den höheren Schulen wenigstens zweimal. Bei jeder Wiederkehr wird der zuerst gebotene Stoff durch neue Zusätze erweitert. Diese Anordnung findet sich vor allem im Religionsunterricht, in der Geschichte, in der Geographie und Naturkunde und galt bisher als unanfechtbar.

Auch die offiziellen Schulordnungen richten sich nach dieser durch lange Überlieferung ehrwürdig gewordenen Ordnung, die in Wahrheit eine Unordnung und prinzipiell nicht haltbar ist. Was ist dagegen zu sagen?

Durch die Anordnung der Stoffe nach konzentrischen Kreisen wird im Geschichtsunterricht eine heillose Vermengung der verschiedensten

religiösen und sittlichen Auffassungsweisen und kulturhistorischen Standpunkte herbeigeführt, wodurch keine einzige dieser Denkweisen zu ihrem Rechte kommt und auf die Altersstufe gesetzt wird, auf der sie durch Harmonie mit der kindlichen Apperzeptionsstufe am leichtesten verstanden werden und am kräftigsten wirken kann. Wenn es wirklich im geistigen Leben des Kindes eine Reihenfolge individueller Entwicklungs- und Apperzeptionsstufen gibt, die i. a. den Hauptepochen der Gesamtentwicklung entsprechen, so liegt in der raschen Darbietung aller dieser Epochen innerhalb eines Jahres entschieden eine Vergewaltigung des kindlichen Geistes und eine Lähmung des Interesses. Hat der Schüler sich in einzelne Erzählungen mit innerer Anteilnahme vertieft und sich Leichtigkeit, Lust und Bedürfnis zur Aufnahme der damit zusammenhängenden Geschichten geschaffen, so reißt ihn das rasche Tempo der konzentrischen Kreise rücksichtslos aus der Vertiefung heraus und wirft ihn in eine ganz andersartige Geschichte, in völlig andere Verhältnisse hinein. Kaum hat er aber hier mit Mühe Boden gefaßt und sich dadurch zu längerem Verweilen gestimmt, so beginnt das grausame Spiel von neuem. Die konzentrischen Kreise zerren den Schüler somit auf immer wechselnden Bahnen zu immer wechselnden Dingen, lassen vieles betasten, nichts mitnehmen; vieles kosten, nichts genießen. Sie reißen das Zusammengehörige auseinander; sie sammeln nicht, sie zerstreuen. Sie wissen nichts von der erziehenden Kraft, die in größeren geschlossenen Gedankenmassen liegt, wie sie durch große zusammenhängende Stoffganze gestaltet werden. Sie ähneln einem Reisenden, der dreimal dasselbe Land durchstreift, das erste Mal nur Flüsse und Seen, das zweite Mal nur Gebirge, das dritte Mal Städte und Bewohner betrachten will. Ein solches Verfahren richtet sich von selbst.

Die konzentrischen Kreise sind ferner durch ihre fortwährenden, willkürlichen Wiederholungen nur zu sehr geeignet, das Interesse zu töten.

Beim konzentrischen Unterricht kehrt fast der gesamte Er-

zählungsstoff in immer wechselnden Stoffeinheiten zwei- bis dreimal wieder, und natürlich wird bei jeder Wiederkehr das schon Dagewesene wiederholt. Diese Wiederholung wird, weil es die Darbietung sehr eilig hatte, meist sehr breit ausfallen und wird nach den oberen Stufen zu, wo das Neue spärlicher auftritt, immer mehr Zeit beanspruchen. Eine solche Art von Wiederholung ist aber nicht eine mater studiorum, sondern eine Mutter der Langeweile für Lehrer und Schüler. Statt des Interesses muß sich im Zögling das drückende Gefühl geltend machen, daß er nicht von der Stelle rückt. Dazu kommt noch, daß durch die Vorwegnahme so vieler Hauptglieder der Erzählungen eine Reihe von Gelegenheiten verloren geht, bei denen die Schüler leicht zu spannender Erwartung, zum Überlegen, zum Phantasieren hätten angeregt werden können. Kurz, die konzentrischen Kreise sind wie dazu gemacht, um das Interesse zu schwächen und zu ertöten.

Der Verlust an Interesse trifft aber vor allem den Gesinnungsunterricht. Denn hier bedeutet dies stets einen Verlust an religiöser und sittlicher Wärme. Und so richtet sich gegen die konzentrischen Kreise auch der bekannte Satz Herbarts: »Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Szenen und ganzer, unzerstückter Gedankenmassen« — und das verwandte Wort, daß man zur Bildung des sympathetischen, sozialen und religiösen Interesses eines zusammenhängenden Stoffs bedürfe, der »eine gelinde Wärme beharrlich entwickle«. Nun haben wir in der biblischen wie in der Profangeschichte Gruppen mit großen Szenen und ganzen, unzerstückten Gedankenmassen. Warum wollen wir da die großen Szenen zerpflücken, aus dem Zusammenhang herausreißen und sie damit mehr oder weniger unverständlich und für das Gemüt der Zöglinge klein und wirkungslos machen? Wie soll die warme Teilnahme an Menschenwohl und Menschenwehe, die doch nur aus naher Bekanntschaft mit Menschen herauswächst, erzielt werden durch oberflächliche und hastige Berührungen mit Bruchstücken aus dem Menschenleben? Sympathetisches Interesse knüpft sich wohl an eine

einzelne interessante Szene aus dem Leben der vorgeführten Persönlichkeit an, aber es will fortgesponnen sein, wenn es stärker werden soll; es will mehr sehen und hören von der betreffenden Persönlichkeit, es will dieselbe begleiten durch weitere Lagen, Gemütsstimmungen, Taten und Schicksale. Sonst erreicht es niemals den Grad von Stärke und Wärme, der ihm eine Dauer im Gemütsleben, sichere Wiederkehr bei ähnlichen Veranlassungen und weitere Ausbreitung auf ähnliche menschliche Verhältnisse verschafft. Wenn das nicht recht oft und recht energisch geschieht, kann das sympathetische Interesse niemals zur Liebe oder zum Wohlwollen werden.

So schädigen die konzentrischen Kreise mit dem Interesse auch die Kräftigung der gemütlichen Teilnahme. Sie beeinträchtigen das Miterleben und somit die Entwicklung der Religiosität und Sittlichkeit. Sie arbeiten also unbewußt den Zwecken des Gesinnungsunterrichts entgegen. Denn sie sind gerichtet in erster Linie auf leichte und zweckmäßige Überlieferung des Wissens. Darum paßt die konzentrische Anordnung wohl für die Lernschule, nicht aber für die Erziehungsschule.

Die Verfechter der konzentrischen Kreise wissen natürlich allerlei Gründe für sie ins Feld zu führen. Die besonderen Vorteile, die sie den konzentrischen Kreisen zuzuschreiben pflegen, halten jedoch bei näherem Hinsehen und in richtiger Beleuchtung nicht Stich. So sind es namentlich zwei, die von Dörpfeld hervorgehoben werden. (Über den didaktischen Materialismus. Gütersloh. 2. Aufl., 1866.) »Erstlich« heißt es dort Seite 95 mit Bezug auf die biblische Geschichte, »wird in dem konzentrisch sich erweiternden Lehrgang die zentrale Gestalt und Geschichte des Heilandes auch schon den Kleineren so nahe gebracht und vertraut gemacht, als es unterrichtlich möglich ist. Zum andern: weil die Hauptgeschichten des Alten Testaments auch auf den oberen Stufen wieder vorkommen, so wird vermieden, daß das Vorstellungsbild von den großen Persönlichkeiten jener Zeit allzu kindermäßig bleibe.«

Darauf ist zu erwidern, daß die zentrale Gestalt Jesu durch die Schulfeier des Weihnachtsfestes, sowie durch die fortlaufenden Schulandachten den Zöglingen wenn auch nicht unterrichtlich, so doch erbaulich nahe gebracht wird. Wir schaffen ferner durch gründliche Bearbeitung der alttestamentlichen Vorstufe, wie sie in der Prophetie gegeben ist, dem weltumgestaltenden Auftreten Jesu den rechten Untergrund. Überdies sind ja die letzten vier Schuljahre in der Volksschule nach unserem Plan ausschließlich dem Leben und Wirken Jesu und seiner Lehre gewidmet, in den höheren Schulen aber ebensoviel Jahre in den oberen Klassen.

Die wertvollen Bestandteile des Alten Testaments werden auch auf den oberen Stufen öfters herangezogen und zwar in immanenter Wiederholung, die bekanntlich vor den hergebrachten willkürlichen und langweiligen Repetitionen gar vieles voraus hat. Die methodische Durcharbeitung der Geschichtsstoffe nötigt immer zur sorgfältigsten Verwertung und Heranziehung des schon Bearbeiteten, und nicht bloß innerhalb des biblischen, sondern auch des profangeschichtlichen Stoffes, die in enge Beziehung gesetzt werden, wo die Gelegenheit sich bietet. Hierdurch wird vermieden, daß das Vorstellungsbild von den großen Persönlichkeiten, die in den frühern Schuljahren vorkamen, allzu kindermäßig bleibe. Im Leben Jesu, in der Apostelgeschichte, bei der Bibellektüre, im Leben Luthers usw. wird sich reichlich Gelegenheit finden, die Gestalten der Patriarchen, Richter und Propheten in größerer Vertiefung zu erfassen, als es auf den früheren Stufen geschehen konnte, wo die Reflexion noch nicht tiefer einzudringen vermochte. Ähnlich z. B. bei der Betrachtung der Bauernunruhen in Deutschland, wobei auf die Agrarverhältnisse in Athen und Rom zurückgegriffen wird.

Der Einwurf ferner, daß man nur im Anschluß an die konzentrischen Kreise die kindliche Apperzeptionskraft genügend berücksichtigen und dem Schüler erst die leichteren, dann die schwereren Erzählungen aus jeder Epoche bieten könne, während die Anordnung nach kulturhistorischen Stufen in bunter Unordnung bald

leichte, bald schwere Stoffe bringe, ist auch nicht stichhaltig. Denn wir beginnen aus Gründen, die im Folgenden nachzuweisen sind, mit den biblischen Erzählungen erst im vierten, mit den profangeschichtlichen erst im fünften Schuljahr. Sodann wird durch zusammenhängende Darbietung alles dessen, was den Schülern überhaupt aus einer Epoche geboten werden kann, die Erfassung der schwereren Stücke den Schülern so erleichtert, daß sie deren Hauptzüge auf Grund des festen, liebgewordenen Zusammenhangs mit Hilfe der Phantasie oft schon vorauskonstruieren können.

Die mit dem letzteren Einwurf häufig verbundene Ansicht, daß man erst durch Vorführung von Einzelbildern Apperzeption für die Hauptmasse der biblischen Geschichten erwecken, dann zu zusammenhängenden Biographien der heiligen Männer fortschreiten und endlich mit dem Gesamtüberblick über das Reich Gottes schließen müsse, beruht — abgesehen von der rein logischen und nichtpsychologischen Grundlage — auf der einseitigen Rücksicht, wie man am bequemsten und leichtesten den reichen Stoff in die Köpfe hineinbringe. Aber darauf kommt es im erziehenden Unterricht doch gar nicht an, sondern vielmehr auf die Erweckung eines dauernden Interesses, das aber, wie schon oben ausgeführt wurde, durch die Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen gehemmt und verdunkelt wird.

Weil aber nur in und mit dem religiösen und sittlichen Interesse des Zöglings die Grundlage und Garantie für seine religiös-sittliche Bildung und Fortbildung gegeben ist, so müssen wir dafür sorgen und dahin wirken, daß der Hemmschuh eines solchen Interesses, die Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen, aus unseren Schulen entfernt werde, und daß die offiziellen Schulordnungen diesem durch Tradition ehrwürdig gewordenen Rezept den Rücken kehren, um sich auf den Boden des allein richtigen Prinzips der Auswahl nach der kulturhistorischen Entwicklung zu stellen, wenn man dem Unterricht die rechte Wirkung geben will. Der Aufbau nach dem historisch-genetischen Prinzip bezweckt Ver-

edlung des Zöglings; die Anordnung nach konzentrischen Kreisen geht, es sei nochmals betont, auf möglichst rasche und sichere Überlieferung des Wissens. Wer dies für die Hauptaufgabe der Erziehungsschule hält, mag die konzentrischen Kreise beibehalten, wer die geistige Bildung auf Grund der Pflege der Interessen verfolgt, muß sie verwerfen.

Endlich sei noch besonders hervorgehoben, daß die Anordnung nach konzentrischen Kreisen der Konzentration besondere Schwierigkeiten in den Weg legt. Denn nach ihnen bildet jedes Unterrichtsfach ein besonderes Zentrum für sich, und jedes Fach schafft besondere Vorstellungskreise in die Köpfe der Schüler ohne Rücksicht auf die einheitliche Gestaltung des Gedankenkreises. (28)

Weitere Bestimmungen zur Ausgestaltung des Lehrplans

1. Von der Normalität des Lehrplans

Wir nennen einen Lehrplan normal, wenn er alle Bestandteile enthält, die notwendig sind zur Erfassung der Haupt-Aufgaben, welche der Gegenwart in der Fortführung der Kulturarbeit gestellt sind. Hätten wir nur die Innen-Entwicklung der Einzelpersönlichkeit ins Auge zu fassen, unbekümmert um Welt und Arbeit, so könnte man leicht versucht sein, manche Teile aus dem Lehrplan zu streichen. Da aber die Beziehung auf die nationale Kulturarbeit ein schweres Gewicht von tiefgreifender sozialer Bedeutung in die Wagschale des Lehrplans wirft, so müssen wir alle Lehrpläne als anormal bezeichnen, die sich von der Rücksicht auf die sozialen und nationalen Bedürfnisse der gegenwärtigen Kulturarbeit befreien wollen.

Es hat lange Zeit gedauert, bis die Normalität in allen Schulgattungen erreicht war. Zuerst geschah dies in den Hochschulen, die mit den Kulturaufgaben in direkter Beziehung stehen, und ihre Weiterentwicklung in einer fortgehenden Differenzierung der Wissenschaftsgebiete finden. Dann kamen die Gymnasien, Realschulen und Mädchenschulen an die Reihe; zuletzt die Volksschulen, deren

Lehrplan in den Preußischen Regulativen von 1854 qualitativ und quantitativ ein Torso war, bis er in den Allgemeinen Bestimmungen von 1872 in normale Bahnen einlenkte.

Zwar versucht man immer und immer wieder die Normalität der Lehrpläne zu stören durch Wünsche für Einführung neuer Lehrgegenstände in den Lehrplan. Von Zeit zu Zeit tauchen neue Forderungen auf, je nachdem man die Bedürfnisse der Landwirtschaft, des Gartenbaus, des Handwerks, der Gewerbetreibenden und Kaufleute im Auge hat, da man gewohnt ist, Fehler, Lücken und Irrgänge im Volksleben auf das Konto der Schule zu setzen. Aber diese Wellen legen sich gewöhnlich wieder, nachdem sie eine Zeit lang gerauscht haben. Zuweilen wird eine Übereinkunft getroffen, dahingehend, daß man berechtigte Wünsche bestehenden Fächern überweist, in deren Rahmen sie gut hineinpassen, wie z. B. sozialpolitische und volkswirtschaftliche Belehrungen der Geschichte, Handarbeit der Raumlehre und den Naturwissenschaften mit ihrem Schulgarten, philosophische Propädeutik dem Aufsatzunterricht, der Satzlehre u. a. m.

Der Umkreis des Lehrplans steht im ganzen fest; Jahrhunderte haben an ihm gearbeitet. Die Zahl der Lehrfächer ist die gleiche abgesehen von kleinen Verschiebungen hinsichtlich ihres Ranges in den einzelnen Schulen und von einigen Zusätzen in Bezug auf den fremdsprachlichen Unterricht.

Die Normalität des Lehrplans wird also von diesen kleinen Brandungswellen nicht wesentlich gestört. Vielmehr geschieht dies durch einen Ansturm, der die hergebrachte Zahl dadurch verringern will, daß man ein Kernstück, das bisher allen Lehrplänen aller Erziehungsschulen in erster Linie angehörte, herausnehmen und der Kirche übergeben will: den Religionsunterricht. Dies bedeutet einen tiefgreifenden Einschnitt in die Normalität des Lehrplans, weshalb hier darauf eingegangen werden muß.

a) Religionsunterricht im Lehrplan?

Nach dem Geiste, der das gesamte Unterrichtssystem tragen soll, beruht der Wert des Menschen nicht im Wissen, sondern im Wollen; nicht in der Masse seiner Kenntnisse und in dem Grad seiner Fertigkeiten, die er sich erworben, sondern im letzten Grunde in der Beschaffenheit seiner Gesinnung. Hier liegt der Schwerpunkt der Erziehung und des Unterrichts, aber auch die ganze Schwierigkeit. Was kann der Unterricht für die Entwicklung und Festlegung einer lauteren Gesinnung tun, die in einem festen Glauben an eine moralische Weltordnung wurzelt, deren Träger der Allgütige ist? —

Die bisherigen Lehrpläne unserer Schulen haben stillschweigend angenommen, daß der Unterricht hierin etwas leisten kann. Denn von alters her haben sie alle als erstes und wichtigstes Hauptstück den Religionsunterricht geschätzt. Er sollte religiöse und sittliche Gesinnung festigen als Grundlage für das spätere Leben in Kirche, Staat und Gemeinde. In einer ausreichenden Berücksichtigung dieses Lehrstücks sah man in erster Linie die Normalität des Lehrplans.

Heute ist man vielfach geneigt, nur den Lehrplan für normal zu halten, in welchem dieses Stück fehlt. Man beruft sich auf den Satz: Religion ist Privatsache und schließt daraus, daß der Unterricht in Religion nicht der öffentlichen Schule zugehöre, sondern der Entscheidung der Familie, wie sie es damit halten wolle. Andere sind überzeugt, daß der Religionsunterricht in der Schule dem religiösen Glauben so sehr schade, daß er deshalb aus dem Lehrplan zu entfernen sei.

Dagegen ist hervorzuheben, daß die Religion gewiß Herzenssache des einzelnen sein muß, wenn sie überhaupt eine Bedeutung für das persönliche Leben haben soll, daß sie aber zugleich eine soziale Angelegenheit ist, insofern sie Gemeinschaft bildend wirkt und durch diese Bildungen außerordentliche Stützen für das Leben

der einzelnen gewährt. Diese finden in der religiösen Gemeinschaft den festen Ankergrund für ihre Lebensauffassung und sittliche Führung.

Wir haben nun schon mehrfach darauf hingewiesen, daß die Erziehungsschule die Weitergabe all' der Kulturgüter an das heranwachsende Geschlecht besorgen muß, die notwendig sind, um die Höhe der erreichten Kultur, ihren Bestand und ihre Fortführung zu sichern. Die Mündigen sind die Träger der nationalen Arbeit. Daß die Unmündigen sich später, wenn sie reif geworden, eingliedern in die gewaltige Arbeitskette, die durch die Jahrtausende hindurchgeht, als vollwertige, brauchbare Arbeiter mit festem Boden unter den Füßen, dazu sollen alle die Bildungsanstalten helfen, denen wir die Jugend unseres Volkes anvertrauen. In diesen muß demnach neben den weltlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auch die Weitergabe der religiösen Güter erfolgen.

Wenn man sich heute dagegen auflehnt, so geschieht dies deshalb, weil bisher der Religionsunterricht der Schule zumeist nur in der Weitergabe der kirchlichen Lehrsätze, der Dogmen, der christlichen Sittenlehre, der biblischen und der Kirchengeschichte, der Sprüche und Lieder bestand, ohne ein tiefer gehendes religiöses Leben zu entzünden. Vom Standpunkt der Kirche aus wurde von der Schule gefordert: Ausrüstung der Jugend mit einem bestimmten Quantum kirchlichen Lehrgutes, an das geglaubt werden muß, dessen Wahrheit unerschütterlich fest steht. Ähnlich halten Staat und Gemeinden darauf, daß dem heranwachsenden Geschlecht bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten in der Schule beigebracht wurden, die das Leben nötig hat. Während aber an Letzterem niemand Anstoß nimmt, wird der Glaubenszwang des Relionsunterrichts verworfen, und mit Recht.

In der dogmatischen Richtung des religiösen Jugendunterrichts liegt ein Fehler, der sich fortwährend bitter rächen muß. Man stellt den Gegenstand des Religionsunterrichts ohne Besinnen auf die gleiche Stufe mit den übrigen Stoffen des Schulpensums. Ehren-

halber wird der Religionsunterricht nur an die Spitze gebracht und die ersten Unterrichtsstunden des Tages ihm zugesprochen, weil in ihnen die Schüler noch frisch sind. Aber die großen Unterschiede, die in den religiösen und weltlichen Materien liegen, werden zu wenig beachtet. Allenfalls soll der Lehrton in der Religionsstunde einer gewissen Feierlichkeit nicht entbehren — aber überliefert muß das vorgeschriebene Pensum werden genau so, wie das 1×1, die Geschichtstabellen, die geographischen Namen und Daten, die Gedichte u. a.

Hierin liegt eine Überschätzung des kirchlichen Lehrstoffes, als seien in ihm wunderbare Kräfte verborgen, die mit der bloßen Darbietung von selbst wach würden. Das theologische Wissen allein macht es aber nicht. Wenn nicht die Hauptsache dazu kommt, die Erfassung des religiösen Lehrgutes als Herzenssache, dann ist alle Unterweisung umsonst gewesen.

Und weiter beging man den großen Lehrplan-Fehler, daß man es mit der Masse des Unterrichtsstoffes zwingen wollte. Möglichst viel kirchlicher Lehrstoff, Biblische Geschichten, Katechismus, Sprüche, Lieder, möglichst viel Religionsstunden in der Woche — dann, so hoffte man, wird die innigste Frömmigkeit sich einstellen.

Mit diesem Fehler der Massenhaftigkeit der kirchlichen Lehrfracht hängt weiterhin zusammen, daß man zu wenig darauf achtete, ob denn das kirchliche Lehrgut auch für Kinder eine angemessene Speise sei. Die Psychologie des Kindes blieb bis in unsere Tage hinein im Religionsunterricht vielfach unbeachtet.

Aber aus alledem den Schluß zu ziehen, daß der Religionsunterricht aus dem Lehrplan entfernt werden müsse, wäre doch sehr oberflächlich. Denn es würde damit der Schule der Herzpunkt ausgebrochen, wenn überhaupt Wert darauf gelegt wird, daß der Lehrer nicht nur weltliches Wissen überliefern, sondern auch auf das Gemüt der Kinder einwirken und die in der Menschennatur liegenden religiösen Triebe befriedigen, und auf die Grundlagen einer zu bildenden Weltanschauung hinarbeiten soll. Es kommt hinzu, daß

mit den religiösen Überlieferungen aufs engste moralische Forderungen verknüpft sind, die zwar für sich bestehen, aber doch durch ihre Verknüpfung mit religiösen Überzeugungen an Kraft gewinnen können. »Religion ist jegliche Form, durch welche sich der Mensch vor einem höheren Wesen beugt und sich moralischen Zwang auferlegt.« (Ruskin.)

Deshalb behalten wir den Religionsunterricht im Lehrplan bei und betonen nur dies, daß die Schule völlige Freiheit besitzen muß, den Religionsunterricht psychologisch einzurichten, um der Entwicklung des religiösen Interesses zu dienen. Daß dies nur in der Form der Religionsgeschichte geschehen kann, entsprechend dem historisch-genetischen Prinzip unseres Lehrplans, wird ein späterer Abschnitt zu zeigen haben.

Hier kam es nur darauf an, den Religionsunterricht für den Lehrplan der Schule zu retten, und zwar nicht im Sinne der Simultanschule durch Abtrennung des konfessionellen Unterrichts, sondern durch Hineinstellung eines allgemeinen christlichen Religionsunterrichts auf geschichtlicher Grundlage mit Ausschluß des Katechismus in die Mitte des Lehrplans. Der konfessionelle Religionsunterricht gehört nicht in die Schule, auch nicht in die Kindheit, sondern sollte erst der reiferen Jugend dargeboten werden. Wenn man sich aber auf das Beispiel des Auslands beruft, auf Frankreich, Holland, die Vereinigten Staaten von Nordamerika, so ist doch zu beachten, ob eine so mechanische Lösung des Knotens den Einfluß der Schule nicht herabdrückt, wenn ihr ein so wesentliches Stück aus dem Lehrplan der geistigen Entwicklung des Volkes ausgebrochen wird. Zur gesamten Kulturbewegung gehört die Religion so wesentlich, daß der Schulunterricht, der auf sie verzichtet, nur Bruchstücke der Zivilisation zu geben vermag. Und auch für die Einzelentwicklung ist die Pflege des religiösen Interesses so notwendig wie das des moralischen, wissenschaftlichen und künstlerischen. Nur muß man darauf verzichten, die Jugend auf irgend welches Glaubensbekenntnis festlegen zu wollen. Man wird vollauf zufrieden sein müssen, wenn

der Religionsunterricht auf historische Grundlagen gestellt dies erreicht, daß die Jugend von Ehrfurcht vor jeder religiösen Überzeugung erfüllt wird; daß sie ihre Kniee in Andacht beugt vor den Werken der Natur und der Energie ehrlichen Strebens; daß sie es nie für wünschenswert erachtet, keine Religion zu besitzen. Das war auch der Grundton, der auf dem sozialdemokratischen Parteitag 1904 zu Berlin von Dr. Heine angeschlagen wurde, als er »den Ersatz des konfessionellen Religionsunterrichts durch Unterweisung in Religion, Geschichte, Moral und Kunstpflege« verlangte, die Notwendigkeit und Unersetzbarkeit der Religion betonte und das religiöse Bedürfnis als eine Anlage unserer Natur, als eine unentbehrliche Grundlage wirklicher Gemütskultur und als die Abrundung edlen Menschentums feststellte.

b) Humanistische und realistische Bildung

Zu der Normalität des Lehrplans gehört es weiterhin, daß beide Seiten unserer Bildung, die humanistische und die realistische, in jeder Erziehungsschule zu ihrem Rechte kommen.

Wir erinnern daran, daß die Bildung eines Menschen sich aus zwei Quellen zusammensetzt, aus dem Umgang mit Personen der Umgebung, der Geschichte, der Poesie, und aus der Erkenntnis der Dinge der Natur. Beide Seiten der menschlichen Bildung, die wir in Goethe in so glücklicher und schöpferischer Weise miteinander verbunden sehen, gehören zusammen und dürfen nicht auseinander gerissen werden, wenn nicht die Bildung selbst dadurch verkümmert und in eine einseitige Richtung gedrängt werden soll. Jeder Lehrplan jeder Erziehungsschule muß der humanistischen wie der realistischen Seite gerecht werden, wenn er als ein normaler betrachtet sein will. Soll in jeder Erziehungsschule auch das humanistische Element die Führung besitzen, weil das Ziel der Erziehung es fordert, so darf in keinem Fall das realistische fehlen oder ungebührlich vernachlässigt werden. Sonst wird die Bildung leicht einseitig, lückenhaft, verdreht und deshalb minderwertig. Wo die

Naturkenntnis vernachlässigt wird, läuft man Gefahr, Irrtümern und Schwärmereien aller Art Tür und Tor zu öffnen.

Zu einem gleichen Ergebnis gelangen wir durch eine Analyse des kindlichen Gedankenkreises. Derselbe entspringt teils der Erfahrung, teils dem Umgang. Erfahrung schöpft das Kind aus den Dingen der Umgebung; Umgang pflegt es mit Eltern, Geschwistern, Gespielen. Erfahrung bezieht sich auf das Gebiet der Natur, Umgang auf das des Lebens. Der Unterricht schließt sich nun an diese beiden Quellen an und tritt ergänzend hinzu, indem auch er sich in zwei Hauptrichtungen spaltet: den wirklichen Umgang erweitert er durch einen idealen mit Menschen der Dichtung und der Geschichte; die Erfahrung des Zöglings im Gebiete der Natur erweitert der Unterricht durch Anleitung zu Beobachtungen, Sammlungen, Experimenten, Schilderungen usw., indem er zugleich diese Erfahrung nach der formalen Seite hin in Bezug auf Gestalt und Zahl bearbeitet.

Gedankenkreis

A. Erfahrung	B. Umgang
Dinge der Umgebung	Menschen der Umgebung
Natur-Leben	Menschen-Leben
Erkenntnis (Interesse)	Teilnahme (Interesse)
Erweiterung der Erfahrung	Erweiterung des Umgangs
Naturwissenschaften	Historisch-humanistische Fächer
|	|
Realistische Richtung	Humanistische Richtung

Aus beiden Quellen entspringt die allgemeine Bildung, die in den Erziehungsschulen vermittelt werden soll.

Für die Volksschule ist, wie erwähnt, erst verhältnismäßig spät die Vollzahl der Lehrfächer im Lehrplan erreicht worden. Ursprünglich eine Lese-, Schreib- und Rechenschule hat sie erst sehr allmählich die fehlenden humanistischen Bestandteile (Geschichte, Literatur, Zeichnen, Modellieren und Turnen) und die fehlenden realistischen Teile (Geographie, Naturwissenschaften, Handarbeit) erhalten. Lange Zeit mußte das Lesebuch die fehlenden Teile des

Lehrplans, so gut es eben ging, ersetzen. (Vergl. die Preuß. Regulative vom Jahr 1854.)

Auf der anderen Seite hat das Gymnasium wohl die humanistische Seite in ausreichendem Maße berücksichtigt, aber die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer mehr nur als Anhängsel betrachtet. Von dieser Einseitigkeit ist man immer mehr zurückgekommen, freilich ohne noch die rechte Vereinigung der beiden notwendigen Hauptstücke gefunden zu haben, weil man sich von den früheren Zielen des alten Gymnasiums noch immer nicht hat völlig befreien können, das die grammatische Kenntnis der alten Sprachen im Dienst einer sogenannten formalen Bildung in den Vordergrund stellte und den Betrieb der »Extemporalien« deshalb für seine Hauptaufgabe hielt.

Die Realanstalten aber, die durch ihren Namen verleitet werden können, zu glauben, daß sie ausschließlich der Pflege der Realien gewidmet sein sollen, dürfen nie vergessen, wie das humanistische Bildungsstück, das in Religion, Geschichte und Literatur eingeschlossen ist, immer das Kernstück aller Jugendbildung bleiben muß, wenn diese zu einer höheren Auffassung des Menschen- und Naturlebens geführt werden soll. Alle Schulen, die mit dem erziehenden Unterricht Ernst machen, müssen in ihrem Lehrplan Religion, vaterländische Geschichte und vaterländische Literatur als führende Fächer enthalten.

Die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans erscheint ferner auch deshalb nötig, weil nur so das vielseitige Interesse erzeugt werden kann, das den wahrhaft Gebildeten auszeichnet, der ebenso für die Schicksale des Menschenlebens wie für die Ergebnisse der Naturwissenschaften Verständnis besitzen soll.

In der Forderung »Normalität des Lehrplans« ist endlich der Gedanke eingeschlossen, daß kein Unterrichtsgegenstand als solcher Selbstzweck sein darf, sondern daß er sich einzugliedern hat in das Gesamtbild der Bildungselemente. Jedes Unterrichtsfach kann seine Berechtigung nur im Zusammenhang mit dem Ganzen der Bildung

nachweisen; die Bedeutung jeder einzelnen Disziplin hängt davon ab, wieviel sie innerhalb der Bildungselemente zur Gesamtwirkung oder zur Erreichung des Gesamtzieles beizutragen vermag. Da, wo die Betrachtung aus diesem Zusammenhang losgelöst wird, liegt die Gefahr nahe, daß der Wert eines Faches entweder überschätzt oder unterschätzt wird. Der Lehrplan einer Schule verschiebt sich dann zu Gunsten eines Arbeitsgebietes so sehr, daß Einseitigkeit und Verkümmerung der Bildung die Folgen sind. Werden aber die einzelnen Bildungselemente unter den Gesichtspunkt gerückt, welchen Beitrag sie zur Erziehung unserer Jugend zu leisten vermögen, so werden sie in eine bestimmte Rangordnung gebracht, ähnlich, wie sie eine veränderte Reihenfolge annehmen, wenn sie unter den Blickpunkt eines bestimmten Berufes fallen. Das nimmt ihnen nichts von ihrem Wert an sich; nur müssen sie sich gefallen lassen, je nach verschiedenen Zielen verschieden eingestellt zu werden.

2. Die äußere Anordnung der Lehrfächer im Lehrplan

Wenn die Normalität des Lehrplans feststeht, so wird die Gruppierung der Lehrfächer die nächste Aufgabe sein. Diese erscheint auf den ersten Blick nur eine äußerliche, aber es ist zu bedenken, daß durch die eigenartige, sinnvolle Gruppierung der Bestandteile des Lehrplans bereits angezeigt wird, daß dieser eine organische Gliederung, ein Lehrplansystem sein will und sein muß.

Gewöhnlich werden allerdings die Lehrfächer ziemlich willkürlich aufgereiht, etwa wie sie historisch in die Schule eingetreten sind, oder nach einer gewissen, aber nicht streng durchgeführten Rangordnung, wobei man gewöhnlich der Religion den Vorrang einzuräumen pflegt.

Von größerem Interesse sind Anordnungen, wie sie neuere Didaktiker: Dörpfeld, Ziller, Willmann, Schultze vertreten haben.

1. Dörpfeld (Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh) ordnet die Fächer mit Bezug auf die Volksschule so an:

Lehrplan		
A. Die sachunterrichtlichen Fächer (Wissensfächer) Naturkunde, Menschenleben in Gegenwart u. Vergangenheit, Religion	B. Die Sprache mit ihren Fertigkeiten reden, lesen, schreiben	C. Die formunterrichtlichen Fächer Rechnen, Zeichnen, Gesang (Turnen)

Dieser Gruppierung, welche von Ziller im VI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Dresden, Schambach) besprochen worden ist, liegt der falsche Gegensatz von Wissensfächern und Fertigkeiten, der auf Pestalozzi zurückgeht, zu Grunde. Er ist von der Pädagogik aufgegeben worden. Ferner können wir wohl das Bestreben Dörpfelds anerkennen, eine Einheit im Gedankenkreis des Zöglings durch den engen Zusammenhang, in den er Sprache, Rechnen, Zeichnen, Singen zu den Sachgebieten setzt, herbeizuführen, müssen aber zurückweisen, daß er die drei Sachgebiete der Natur, des Menschenlebens und der Religion völlig getrennt hält. Jedes bildet bei ihm ein Zentrum für sich; jedes erweitert sich auf den verschiedenen Stufen in konzentrischen Kreisen, da Dörpfeld den Gedanken des kulturhistorischen Fortschritts in seiner Bedeutung für den Lehrplan ablehnt.

2. Ziller gibt in seiner »Allgemeinen Pädagogik« § 21 folgende Einteilung:

Lehrplan		
I. Gruppe	II. Gruppe	III. Gruppe
1. Geschichte (Bibl. Gesch., Profangesch., Literatur)	1. Sprachen	1. Geographie
2. Natur-Wissenschaft	2. Mathematik	2. Turnen
	3. Zeichnen	3. Techn. Beschäftigungen
		4. Singen

Ziller stellte in die erste Reihe diejenigen Fächer, welche nach ihm den Schwerpunkt des Unterrichts bilden. Darum stehen die gesinnungbildenden Fächer voran in Verbindung mit den naturwissenschaftlichen. In zweiter Reihe folgen diejenigen, welche, wie

Ziller sagt, der Natur der Sache nach den erstgenannten untergeordnet sind. In den beiden ersten Gruppen ist das Verhältnis der Zeichen zu den Formen und beider zu den Sachen ausschlaggebend, in der dritten Gruppe werden dann die Fächer aufgeführt, welche einzelne Seiten und Elemente der schon genannten Unterrichtstoffe bearbeiten.

Diese Gruppierung ist ebenso wie die Dörpfeldsche sehr anfechtbar. Wenn man auch der ersten und zweiten Gruppe eine gewisse Berechtigung an der Hand der Begriffe Sachen, Formen und Zeichen zugestehen mag, so ist doch die Zusammenstellung der Fächer in der dritten Abteilung sehr auffällig und wenig überzeugend. Wir müssen daher die Zillersche Anordnung der Lehrfächer als ungeeignet abweisen.

3. Ebenso für unsere Schulen unbrauchbar ist die von Willmann gegebene Gruppierung in seiner Didaktik, II. Bd., 3. Aufl. S. 90. (Vergl. Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 11. Heft, S. 8 und W. Toischer, in Baumeisters Handbuch II, 1. Abt., S. 84.)

Bildungsstoffe		
I. Grundlegende Disziplinen, Schulwissenschaften, Idealien, Material-formal	II. Accessorische Disziplinen, Popularisierte Wissenschaften, Realien, Material	III. Fertigkeiten Populäre Künste Formal
1. Ethisch { Philologie, Theologie	Geschichte	Musik
2. Ethisch-physisch } Philosophie	{ Weltkunde, Polymathisches Wissen	Graphik
3. Physisch } Mathematik	Naturkunde	{ Technik, Gymnastik

Dieses System der Bildungsinhalte, wie es Willmann entworfen und begründet hat, fußt auf den Studiensystemen, welche die Geschichte der Bildung von Indien und Ägypten ausgehend aufweist. So interessant und tiefgehend seine Ausführungen sind, so wenig handlich sind sie als Grundlage für die Lehrplangestaltung.

4. Fr. Schultze (Deutsche Erziehung S. 281, Leipzig 1893) gibt folgende Einteilung:

Unterrichtsgegenstände

I. Realien		II. Formalien		III. Turnen und IV. Kunst
Das Menschliche	Die Natur	Willkürliche Formen	Notwendige Formen	Interessen der Erfahrung und der Teilnahme
Geschichte im weitesten Sinne, der Völker und Staaten, der Kunst, der Religion	Naturkunde	Zeichen oder Wörter	Zahlen und Gestalten	
Interessen der Teilnahme (das sympathetische, gesellschaftliche, religiös-philosophische)	Interessen der Erfahrung (das empirische, spekulative, ästhetische)	Sprachen	Mathematik	
		Interessen der Erfahrung und der Teilnahme	Interessen der Erfahrung	
Geographie				
Interessen der Erfahrung und der Teilnahme				

Auch hier ist als Gesichtspunkt die Teilung in Realien und Formalien maßgebend gewesen, wobei Turnen und Kunst gleichsam als Anhängsel erscheinen, ähnlich wie in der Zillerschen Anordnung. Sie kann deshalb nicht befriedigen und muß gleichfalls abgelehnt werden.

Nach diesem kurzen kritischen Durchblick ist es nun unsere Aufgabe, eine andere Gruppierung der Lehrfächer vorzuschlagen, die einfach und übersichtlich zu einem System des Bildungsinhaltes führt, das der Idee des erziehenden Unterrichts entspricht. Wir stellen das Ergebnis unserer Untersuchung an die Spitze:

Lehrplan

A. Menschen-Leben Historisch-humanistische Lehrfächer			B. Natur-Leben Naturwissenschaftliche Lehrfächer		
I. Gesinnungs-Unterricht	II. Kunst-Unterricht	III. Sprach-Unterricht	I. Geographie-Unterricht	II. Naturkundlicher Unterricht	III. Mathematischer Unterricht
1. Biblische- und Kirchengeschichte	1. Gesang-Unterricht	1. Muttersprach-Unterricht	1. Phys. Geogr.	1. Naturgesch.	1. Rechnen
2. Profan-Geschichte	2. Zeichen-Unterricht	2. Fremdsprachl. Unterricht	2. Math. Geogr.	2. Naturlehre	2. Raumlehre
3. Literatur (Poesie)	3. Modellier-Unterricht	a) Alte Sprachen	Handarbeit-Unterricht		
	4. Turn-Unterricht (Spiel)	b) Neuere Sprachen			

Zur Erläuterung dieser Tabelle sei folgendes bemerkt.

1. Die Auseinanderlegung in die beiden großen Hauptgruppen Natur- und Menschenleben geht zurück auf die alte Unterscheidung zwischen Ethik und Physik und knüpft an Herbart an, der zwei Hauptrichtungen des Unterrichts unterscheidet, die historische und naturwissenschaftliche und zur ersteren nicht nur die Geschichte, sondern auch die Sprachkunde rechnet, zur letzteren nicht bloß die Naturlehre, sondern auch die Mathematik. Geschichte und Naturwissenschaften behandeln Sachen, die Sprachkunde Zeichen, die Mathematik Formen. Die Berücksichtigung dieser Begriffe tritt also auch in unserer Anordnung hervor, ohne daß sie eine führende Rolle spielen.

Der Gesinnungsunterricht aber ist hier in die erste Reihe gerückt, so wie bei Herbart und Ziller, weil diese Rangordnung durch das Erziehungsziel gefordert wird. Der Gesinnungs-Unterricht steht in erster Linie, weil er berufen ist, den idealen Umgang mit den Personen der biblischen und profanen Geschichte sowie der Poesie zu pflegen, um eine veredelnde Wirkung auf das Gemüt und die Denkungsart der heranwachsenden Jugend auszuüben, zusammengefaßt im Begriff der Gesinnung, die nicht gegeben, nicht aufge-

drungen sein darf, was dem Geiste der Erziehung zur Selbständigkeit widerspricht, sondern im Gemüt der Zöglinge durch eigene Anstrengung wachsen und gedeihen muß, wenn sie ein tragkräftiger Stütz- und Haltpunkt für das Leben sein soll.

Zum Gesinnungsunterricht gehört in erster Linie die Geschichte, welche Religionsgeschichte und Profangeschichte umfaßt. Ferner ist hierher noch die Literatur gerechnet, weil in ihren Erzeugnissen ebenso wie in der Geschichte Bilder vorgeführt werden aus den mannigfachen Schicksalen des Menschenlebens, dem Ringen und Streben der Menschenseele nach dem Höchsten und Edelsten, aus der Tiefe und aus der Höhe der Gefühle, die die Menschenbrust beseelen. Indem diese Bilder, vielfach in packender poetischer Form, tief eindringen in die Gemüter der Zöglinge, greifen sie genau so wie die tatsächlichen Geschehnisse der Geschichte in die sittliche Entwicklung der Jugend ein. Dem Inhalt nach gehören die Werke der Literatur demnach in die erste Gruppe unserer Lehrplananordnung; der Form nach würde man sie allerdings auch in die zweite rechnen können, welche die Kunstfächer umfaßt. So bildet die Literatur den natürlichen Übergang von den Gesinnungsfächern zu denen, die es mit der Veredlung des Geschmacks zu tun haben.

2. Am auffälligsten möchte in der vorstehenden Tabelle erscheinen, daß neben den Gesinnungsunterricht der Kunstunterricht als zweite Gruppe gestellt worden ist. Dies hat zunächst einen psychologischen Grund. Ethisches und Ästhetisches hängen in ihrer Tiefe so eng zusammen, daß man geradezu von einer gemeinsamen Wurzel sprechen kann, aus der beide entsprossen sind. Diese gemeinsame Wurzel besteht in dem absoluten Wohlgefallen, das das reine, uninteressierte Vorstellen beider begleitet. Der reinen Anschauung des Schönen wohnt eine ähnliche Beseligung inne, wie der des Guten. Aus der unwillkürlichen inneren Befriedigung entspringt eine Wertschätzung, die uns über die gemeine Wirklichkeit in eine ideale Welt emporhebt und uns unserer besseren Natur

bewußt werden läßt. Die ästhetische Beurteilung im weiteren Sinne besteht darin, daß wir über mancherlei Dinge Urteile des Vorziehens und Verwerfens fällen, wodurch wir den vorgezogenen einen Wert, den verworfenen einen Unwert zuschreiben. Dabei ergibt sich, daß den verschiedenen Werturteilen ein verschiedenes Gewicht und eine verschiedene Tragweite zukommt, daß wir u. a. zwei voneinander gesonderte Kategorien von Werturteilen finden. In dem einen Fall haben wir eine Beurteilung, die von der zeitweiligen Gemütsstimmung und Willensrichtung, von mancherlei Sonderinteressen, ja sogar von pathologischen Einflüssen abhängig ist. Im anderen Fall stoßen wir auf ein Vorziehen oder Verwerfen, das frei von jedem Sonderinteresse und erhaben über alle Willkür dasteht, das rein dem beurteilten Objekte oder auch nur seinem bloßen Bilde als solchem gilt. Im ersteren Fall ist die Wertschätzung eine relative, im zweiten eine absolute; in die erste Gruppe fällt das Angenehme und Nützliche, in die zweite das Schöne und Gute. Die Ineinsbildung dieser beiden Begriffe ist uns auf hellenischem Boden in dem Ideal des *καλὸς κἀγαθός* entgegengetreten. Es findet hier seine Erneuerung, wenn auch mit einiger Einschränkung.

Denn trotz der nahen Verwandtschaft der beiden Gebiete bestehen starke Verschiedenheiten, die uns nötigen, sie in verschiedener Weise zu werten und dem Sittlichen den Vorrang zu geben. Unbestritten kommt den Forderungen des Sittlichen eine kategorische Bedeutung zu, während die des Schönen nur eine hypothetische beanspruchen können. Sittlich gut zu wollen und zu handeln ist jedermanns Beruf, das künstlerische Schaffen ist dem freien Ermessen des einzelnen anheimgestellt. Geschmacklosigkeit ist ein Mangel, über den allenfalls hinweggesehen werden kann, aber Unsittlichkeit ist nicht nur ein Mangel, sondern ein Verbrechen. (S. Liebmann, Analysis der Wirklichkeit S. 576.)

Daraus ziehen wir die Folgerung, daß im Lehrplan die Fächer, die der Bildung der sittlichen Gesinnung dienen, wie wir sahen, in erster Linie stehen müssen, da sie das Rückgrat bilden, das die

Persönlichkeit aufrecht hält. Ihre Aufgabe fällt mit der höchsten Lebensaufgabe des Menschen zusammen. Aber mit ihr verbindet sich aufs engste die künstlerische Kultur. Sie ist, wie Schiller schrieb (Briefe über ästhetische Erziehung) das wirksamste Instrument der Charakterbildung und kann ihr eine wesentliche Stütze sein. Die Beschäftigung mit der Kunst führt zu einer Verfeinerung der Gefühle und wirkt veredelnd auf den Menschen ein. Damit tritt sie der sittlichen Bildung zur Seite, helfend, fördernd und vielleicht auch mildernd, wo die kategorische Forderung etwa in zu strenger und abstoßender Form auftreten sollte.

Deshalb stellen wir im Lehrplan den Gesinnungsfächern die Kunstfächer zur Seite. Dabei hüten wir uns, in das Extrem zu verfallen, die künstlerische Bildung zu überschätzen und ihr die führende Rolle im Leben zuzuschreiben, eine Gefahr, die ihren Lobrednern nahe liegt, so wie andrerseits sie zu gering zu achten. Dies tun die Verächter des Geschmacks zu leicht, indem sie auf den erschlaffenden Einfluß des Schönen sich berufen, um die Künste als die schlimmsten Feinde der Menschheit zu verschreien und mit Fingern auf ihre Vertreter zu weisen, die durch den Geist der Frivolität, Oberflächlichkeit und Spielerei sich zuweilen verächtlich machen, weil sie vergessen haben, daß die Persönlichkeit ohne sittliche Willensrichtung ihren Wert verliert.

Unser Ideal besteht in der rechten Schätzung und Stellung des Guten und Schönen. Und zwar treibt uns hierzu nicht nur die psychologische Analyse unseres geistigen Wesens, sondern auch der Blick auf unsere nationale Arbeit. Niemand wird leugnen wollen, daß eine rauhere Natur und rauhere Verhältnisse bisher die Ausbildung des Volks, namentlich nach dem unglückseligen 30jährigen Krieg, hinsichtlich der künstlerischen Kultur fortwährend hemmten, und daß dieser Mangel auch in der nationalen Arbeit zu Tage trat. Wir Deutsche sollten also nach der Seite der künstlerischen Bildung mehr tun, als bisher geschehen ist, und schon in unseren Erziehungsschulen darauf hinarbeiten, daß der Geschmacksbildung die größte

Aufmerksamkeit geschenkt werde, aus Gründen, die ebenso der individuellen wie der sozialen Betrachtung entnommen sind.

Jede gründliche Staatsverbesserung beginnt nach Schiller mit Veredlung des Charakters. Dieser muß sich an dem sittlich Erhabenen und dem künstlerisch Schönen aufrichten. Sorgen wir dafür, daß in unserer Jugenderziehung beide Seiten recht nachdrücklich und eindringlich zur Geltung kommen.

Unser Lehrplan will dieser Forderung nachkommen; deshalb stellt er Gesinnungs- und Kunstunterricht zusammen. Hatten wir bisher in unseren Lehrplänen bereits die Fächer, die hier in Betracht kommen: auf dem Gebiet der körperlichen Ausbildung das Turnen, die Spiele und Reigen; aus den redenden Künsten Poesie und Gesang; aus den bildenden das Zeichnen, so handelt es sich in unserem Lehrplan nun darum, sie unter dem obersten Gesichtspunkt der Geschmacksbildung zu vereinigen, namentlich das Zeichnen in der Erziehungsschule als Kunstunterricht zu betrachten und das Modellieren ihm anzufügen, das der natürlichen Darstellungsgabe der Kinder entgegenkommt und ihre ästhetische Ausbildung vortrefflich zu fördern vermag. (S. Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. Georg Hirt, Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes, Leipzig 1897. Rein, Bildende Kunst und Schule. Dresden 1902.)

3. Die dritte Reihe der historisch-humanistischen Fächer umfaßt den Sprachunterricht, zunächst den muttersprachlichen mit Reden, Lesen und Schreiben, sodann den fremdsprachlichen, der die alten und die neueren Sprachen einschließt.

Allein in der Berücksichtigung der fremden Sprachen weichen die Lehrpläne der Erziehungsschulen voneinander ab. Alle pflegen gemeinsam in erster Linie die Muttersprache, dazu fügt die Realschule die fremden neueren Sprachen, das Gymnasium die alten und neueren Sprachen, weil letzteres eine tiefere geschichtliche, die Realschule eine auf modernen Elementen ruhende Bildung vermitteln will. Aber der Schwerpunkt liegt, wie gesagt, doch in der Pflege der Muttersprache,

auch im Gymnasium, das längst von dem Standpunkt Sturms und seiner Freunde zurückgekommen ist, daß die Muttersprache verstummen müsse zu Gunsten des Latein. Mit der Wiederaufrichtung des Reichs und der Stärkung des vaterländischen Bewußtseins wurde der deutsche Unterricht in den Vordergrund gestellt, die mündliche und schriftliche Beherrschung der Muttersprache und die Einführung in die Entwicklung des heimischen Schrifttums als eine der Hauptaufgaben des höheren Unterrichts allgemein anerkannt, der gegenüber die Beschäftigung mit den alten und den neueren Fremdsprachen in die zweite Reihe zurücktreten muß.

4. Die Brücke nun zur zweiten Hauptgruppe der Unterrichtsfächer, welche die Naturwissenschaften in weiterem Sinne umfaßt, wird von der Erdkunde geschlagen, die als Anthropogeographie mancherlei Beziehungen zur humanistischen Gruppe hat, aber als physische und mathematische Wissenschaft zu den Naturwissenschaften gehört. Damit ist ihre Stellung zwischen den beiden Hauptgruppen gerechtfertigt.

5. Es folgen in der Reihe der Unterrichtsfächer sodann die Naturwissenschaften mit ihren Unterabteilungen, Naturgeschichte, (Botanik, Zoologie, Mineralogie) und Naturlehre (Physik, Chemie).

6. Den Schluß bilden die mathematischen Fächer, die formale Seite der Naturwissenschaften, welche die Kenntnis der Natur nach Zahl und Form erweitern und vertiefen und in Rechnen und Raumlehre zerfallen mit ihren Unterdisziplinen für die höheren Stufen.

7. Endlich ist noch der Handarbeitsunterricht als integrierender Bestandteil des Lehrplans aufzuführen. Er gehört als Zeichen- und Modellierunterricht in die humanistische Reihe und begleitet den Lehrplan der naturwissenschaftlichen Seite, indem er mit den praktischen Beschäftigungen für die Geographie, die Raumlehre, Physik usw. im Schulgarten und Schullaboratorium die nötige Ergänzung zum theoretischen Unterricht liefert.

Das Ganze der Einteilung überblickend sehen wir, wie ein gewisser Parallelismus sich ungesucht insofern eingestellt hat, als in

beiden Hauptgruppen Sach- und Formenunterricht nebeneinander steht, anzeigend, daß letzterer in steter Beziehung zu ersterem gehalten werden muß, wenn er Leben gewinnen soll.

Diese Gruppierung der Lehrfächer, welche einer inneren, in den Bildungsmitteln selbst liegenden Notwendigkeit folgt, ist nach dem Vorgang des Pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena auch bereits in anderen Erziehungsschulen angewendet worden, so in der Übungsschule von Miss Dodd an der Victoria-Universität in Manchester, in den Landerziehungsheimen (Ober-Realschule) von Dr. Lietz-Bieberstein u. a.

P. Zillig (»Welches sind die pädagogischen Anforderungen an einen Lehrplan.« Nürnberg 1904, S. 32) berührt sich ebenfalls sehr nahe mit der hier gegebenen Gruppierung. Er ordnet die Fächer nach ihrem pädagogischen Wert so an:

I. Unterricht zur Bildung der Frömmigkeit, Anteilnahme und des Gemeinsinns: Religion, Geschichte.

II. Unterricht zur Bildung des Geschmacks: Dichtung, Gesang, Zeichnen.

III. Unterricht zur Bildung der Erkenntnis: Naturkunde, Geographie.

IV. Unterricht zur Bildung des Arbeitssinnes: Turnen, Handfertigkeit.

Dazu ist zu bemerken, daß abgesehen davon, daß der Sprachunterricht in dieser Verteilung fehlt, es gleichgültig erscheint, ob man die Dichtung (Literatur) zur 1. oder 2. Gruppe, zum Gesinnungs- oder Kunst-Unterricht rechnet. Sie hat offenbar nach diesen beiden Richtungen gleich starke Beziehungen. Turnen aber kann leicht unter Gruppe 2, Handfertigkeit unter Gruppe 3 untergebracht, das Ganze dann unter die Oberbegriffe »Menschen- und Naturleben« gestellt werden.

Innerer Aufbau des Lehrplans

Nachdem wir die äußeren Bedingungen kennen gelernt haben, auf denen die Organisation des Lehrplans beruht, können wir uns nunmehr seinem inneren Aufbau im einzelnen zuwenden. Dabei werden immer folgende Gedanken, an die hier nochmals erinnert werden soll, maßgebend sein:

> Der Lehrplan soll sich an die intellektuelle und gemütliche Verfassung des Schülers anschließen; er soll den Zögling gelten lassen und anerkennen, wie er denkt, fühlt und redet. Die Lehraufgabe soll immer im Verhältnis zur jugendlichen Kraft stehen, so wie im physischen Gebiete Kraft und Last einander entsprechen müssen. Dabei hat der Umkreis der heimatlichen Erfahrung eine besondere Bedeutung. Der Lehrplan muß sich vor allem an Individualität, Heimat und Volkstum anschließen, eine innere Stetigkeit besitzen und die Beziehungen zu den Aufgaben des Lebens pflegen, ohne in den Fehler zu verfallen, bloß äußerliches Leistungsstreben an die Stelle echter Bildung, d. h. Persönlichkeits-Entwicklung, zu stellen. Dies wird er am ehesten leisten, wenn er alle Überhäufung aufs ängstlichste vermeidet und nur soviel fordert, als gründlich und lebendig von den Schülern selbst erarbeitet werden kann. Allmähliches, gesundes und natürliches Wachstum — keine Treibhausblüten, sei die Losung. Der Lehrplan soll wurzeln in der Natur des Zöglings, in der heimatlichen Umgebung und den Kulturschätzen des Volkes, endlich in den sittlichen Idealen, wie sie die Sittenlehre Jesu in greifbaren mächtigen Zügen uns vorzeichnet.

Diese Grundgedanken müssen bei der Gestaltung der Lehrpläne in allen Erziehungsschulen maßgebend sein. Sie stellen sich vor allem den Fehlern entgegen, die aus der einseitigen Berücksichtigung fachwissenschaftlichen Wissens entspringen. Wo Fachwissenschaftler ohne Berücksichtigung der Eigenart und der Natur

des Kindes Lehrpläne aufgestellt haben — und es ist leider nur zu oft geschehen — ist eine Vergewaltigung der geistigen Entwicklung der Jugend noch immer die Folge gewesen. Falsche, unpädagogische Lehrpläne haben schon viel trübe Ergebnisse gezeitigt. Deshalb ist eine durchgreifende Umgestaltung der bestehenden Lehrpläne im Interesse einer gesunden Jugendentwicklung eine dringende Forderung.

Dabei fällt unser Blick zunächst auf die Grundlegung des Lehrplans, auf die vier ersten Schuljahre, welche die »Allgemeine Volksschule« umfaßt. In ihr sollen die Kinder aller Stände und aller Berufszweige vereinigt sein, wie im ersten Band dieses Werkes Seite 401 f. dargelegt worden ist. Hier wird die gemeinsame Grundlegung für die nationale Bildung gewonnen, ehe die Trennung in die verschiedenen Erziehungsschulen eintritt, welche auf die mannigfachen Berufsgruppen vorbereiten. Wir betrachten daher hier zuerst den Lehrplan der gemeinsamen Grundschule.

1. Lehrplan der Allgemeinen Volksschule in den Grundzügen

Der Lehrplan der vier ersten Schuljahre muß von Grund aus neu gebaut werden, wenn er den Forderungen entsprechen soll, die in den prinzipiellen Auffassungen der Lehrplantheorie gegeben sind. Die geschichtliche Entwicklung hat auf falsche Bahnen geführt und den Unterricht von Anfang an so stark veräußerlicht, daß auf examinierbare Leistungen das Hauptgewicht gelegt wurde. Damit wurde aber der Unterricht von Anfang an auf ein Nebengeleis geschoben. Und dort ist er bis heute stehen geblieben.

Da nun auf die Grundlegung, wie in allen Dingen so auch hier sehr viel ankommt, ist es nötig, die rechten Wege zu weisen und den Lehrplan gerade in den ersten vier grundlegenden und die geistigen Fähigkeiten entwickelnden Schuljahren recht sorgfältig zu überlegen, um den Bruch mit dem Hergebrachten zu rechtfertigen, und den Unterricht auf neue, naturgemäße Grundlagen zu stellen, auf denen dann in zweckentsprechender Weise weitergebaut werden kann.

Worin aber bestehen die Hauptfehler der geltenden Lehrpläne? Sie dürften in nachstehende Punkte zusammengefaßt werden können.

a) Kritische Betrachtung

1. Der Lehrplan des ersten Unterrichts knüpft nicht sorgfältig genug an die geistigen, gemütlichen und künstlerischen Fäden an, die vom Kinde schon vor der Schulzeit angeknüpft worden sind mit Personen, Tieren, Pflanzen und Dingen der Umgebung. Die Schule schlägt mit einem Mal ein neues Thema an, das einen Riß in die bisherige Entwicklung macht und die Stetigkeit der Entwicklung bedroht. Eine neue geistige Nahrung wird herangebracht, die dem Kind vielfach zuwider ist; eine neue Art zu sprechen wird eingeführt, die dem Kind fremd ist; ein Zwang des Stillsitzens wird dem beweglichen, quecksilbrigen Geschöpf auferlegt, der lähmend wirkt. Deshalb ist es kein Wunder, wenn das sonst so fröhliche, muntere, zum Sprechen aufgelegte Kind verstummt und sich der Schulstaub wie ein Meltau auf die ganze Klasse legt.

2. Der Schwerpunkt des Lehrplans im ersten Schuljahr liegt im Sprachunterricht. Das beweist schon die große Stundenzahl, die auf ihn verwendet wird. Alles andere ist mehr oder weniger Beiwerk, Nebensache. Das Hauptziel und der Ehrgeiz des Lehrers besteht darin, daß die Kleinen am Schluß des Jahres ihr Fibelpensum beherrschen. Was aber will das bedeuten? Eine inhaltlich öde Fibelwirtschaft drückt Lehrer und Kinder geistig und gemütlich herab; die Erlangung einer mechanischen Fertigkeit wird an die Stelle eines geistbildenden Sachunterrichts gestellt; die Pflege der Sinnestätigkeit schrumpft auf die Übung der Erfassung der Schriftzeichen zusammen. Das geht nun schon über 100 Jahre so. Die Didaktiker haben zwar längst schon verkündet: Erst die Sachen, dann die Zeichen; erst die Sachen, dann die Formen; erst die Sachen, dann die Zahl. Aber die Praxis unserer Schulen hat das Gegenteil getan. So kommt vom ersten Schuljahr an eine falsche

Richtung in den Unterricht, von dem er sich nicht wieder erholen kann. Das erste Leben des Kindes in der Schule ist ein trauriges Umgehen mit Zeichen und Worten; wichtige Keime des geistigen Lebens bleiben brach liegen und verkümmern. Aber Eltern, Lehrer und Schulregierungen haben sich an diesen Unverstand und an diese Unnatur so gewöhnt, daß sie gar nicht merken, welches Verbrechen an der Kindesnatur seit mehr als hundert Jahren mit einem so ganz verfehlten Lehrplan begangen wird. Als ob davon, daß unsere Kinder im ersten Schuljahr schon lesen und schreiben lernen, ihr Seelenheil abhinge! In der Reichstagssitzung vom 9. Oktober 1878 sagte Fürst Bismarck: »Die Fähigkeit des Lesens ist bei uns viel verbreiteter wie in Frankreich und England, die Fähigkeit des praktischen Urteils über das Gelesene vielleicht minder verbreitet als in den beiden Ländern.« Dieses Wort unseres großen Staatsmannes sollte uns zu denken geben.

Hören wir noch einen andern Ausspruch eines sachverständigen Beurteilers: »Lesen und Schreiben«, sagt Herr Geh. Oberregierungsrat Schöne in Berlin im XLI. Band der Preuß. Jahrbücher, »sind das Erste, was die Schule dem Kinde zu lehren übernimmt und zur Geläufigkeit ausbildet und sind so sehr die Voraussetzung, gewissermaßen das Handwerkszeug zur Gewinnung jeder weiteren Bildung, aller Kenntnisse und Einsichten, daß wir uns gewöhnt haben, den Bildungsgrad der Völker an den Maßstab der Verbreitung jener Fertigkeiten, an der Zahl derer unter den einzelnen Völkern, welche lesen und schreiben können, zu messen. Dies hat für die heutige Welt unzweifelhaft seine Berechtigung. Allein vergessen dürfen wir nicht, daß ein sehr hoher Grad von Bildung unter anderen Verhältnissen ohne jene Fertigkeiten möglich gewesen ist. Wenn man bedenkt, daß Wolfram von Eschenbach seinen Parcival dichtete, ohne des Lesens und Schreibens kundig zu sein, daß noch im Zeitalter der Renaissance und ihrer hochentwickelten Literatur einer der größten Architekten aller Zeiten, Bramante, von mehreren Zeitgenossen den Analfabeti zugezählt wird, so liegt die

Frage nahe, ob die Alleinherrschaft des Lesens und Schreibens in den Elementen unserer Bildung ganz ohne Gefahr sei.«

Nach unserer Überzeugung liegt hierin eine große Gefahr. Denn abgesehen davon, daß die Buchstabendressur eine außerordentliche Schwächung der Empfänglichkeit für die Eindrücke der Außenwelt mit sich bringt, wird durch die 12 Stunden sogenannten deutschen Unterrichts von vornherein auf eine energische Förderung des geistigen Lebens verzichtet. »Da man soviel auf unseren Unterricht verwendet, schreibt Herr Pecht im Beiblatt für bildende Kunst 1882, 16, müßten wir eigentlich das zivilisierteste und künstlerisch gebildetste aller Völker sein; leider sieht man uns dies aber nicht im mindesten an.« Wahrlich, wir Deutsche, die wir nun seit langem auf Lesen und Schreiben dressiert werden wie kein anderes Volk, müßten, wenn dieser Unterricht wirklich im stande wäre, die geistigen Fähigkeiten zu heben, eine so hohe Stufe bereits erreicht haben, daß wir auf alle anderen Völker wie von einer hohen Warte herabblicken könnten. Und doch — haben wir Deutsche Ursache hierzu? —

3. Der Anschauungsunterricht ist bei dem Sprachunterricht untergebracht. Das weckt schon Mißtrauen genug. Und was wird angeschaut? Nicht die Natur, sondern vielfach recht herzlich schlechte Machwerke, von unkünstlerischer Menschenhand verfertigt.

4. Der Rechenunterricht verfolgt zu hohe Ziele, ebenso wie der Lese- und Schreibunterricht viel zu überspannt ist. Auch hier Unnatur auf Kosten der Bildung.

5. Am meisten trifft dies aber auf den Religionsunterricht zu. Auch hier eine Verfrühung, die sich bitter rächen muß. Es wird hohe Zeit, ernstlich daran zu denken, was denn Schüler und Schülerinnen aus dem Religionsunterricht unserer Schulen mit fortnehmen. Man kann sich nicht wundern, daß die Ergebnisse oft negativer Natur sind, denn dieser Unterricht spricht aller Psychologie Hohn, und zwar vom ersten Schuljahr an. Der Lehrplan schreibt von Anfang an die Behandlung biblischer Geschichten vor. Das ist von Grund aus verfehlt.

Wir können für die unterrichtliche Behandlung der biblischen Erzählungen im Elementarunterricht nicht eintreten, aus dem einfachen Grunde: die biblischen Erzählungen entsprechen nicht dem kindlichen Standpunkt der ersten Schuljahre, weder in Bezug auf den Inhalt noch auf die Form.

Dem Inhalte nach sind sie zu hoch. Das Kind wird mit einem Mal in einen ganz fremden Kreis versetzt mit fremd klingenden Namen, mit anderen Gewohnheiten und Sitten. Das geht aber nicht auf einmal, wenn das Kind von den Erzählungen wirklich etwas innerlich erfahren soll. Und darauf kommt es doch an! Biblische Geschichten, wie die von der Schöpfung, dem Sündenfall, ja selbst die von Joseph usw., erfordern eine weit ausgedehntere Lebenserfahrung, als sie das Kind in den ersten Schuljahren besitzt oder erwirbt. Das Kind kann sich die geschichtlichen wie die dazugehörigen naturhistorischen und geographischen Tatsachen nur mit einem so geringen Grad von Lebendigkeit vorstellen, daß sie für das Interesse und Wollen des Zöglings bedeutungslos bleiben. Deshalb muß zuvor der heimatliche Gedankenkreis des Zöglings, woraus seine Phantasie Farben und stellvertretende Bilder für das Ferne und Fremde, das Entlegene und Vergangene entlehnen soll, geklärt und zwar hinreichend geklärt und dazu genügend befestigt sein, bevor er zur frühesten, durch eine klassische Darstellung überlieferten Kulturentwicklung eines so merkwürdigen Landes, wie es Kanaan ist, hingeführt werden darf.

Aber auch der Form nach wird dem Kinde durch die biblische Erzählung in den ersten Schuljahren zu viel zugemutet. Die Sprache der Bibel ist nicht die Sprache des Kindes. Unsere Kinder reden nicht im orientalischen Bilderschmuck; eine große Reihe abstrakter Ausdrücke ist ihnen unverständlich. Mag die Darstellungsweise der biblischen Erzählungen auch höchst einfach erscheinen, für unsere sechs- und siebenjährigen Kinder ist sie nicht einfach genug.

Lange (Über Apperzeption, 6. Aufl., Leipzig 1899) setzt mit Recht auseinander: »Mögen einzelne der biblischen Geschichten noch

so kindlich sein und daher immerhin schon jetzt (auf der Elementarstufe) den Kindern erzählt werden, so erfordern doch die meisten derselben religiöse Vorbegriffe, um das Gemüt so anzusprechen, wie es der Lehrer wünschen muß. Das Kind muß vorher auf eine religiöse Weise in seinem eigenen kindlichen Leben einheimisch sein, ehe es zum wahren Nutzen und Frommen auf ein fremdes religiös-geschichtliches Feld übergehen kann, sei dieses auch an sich noch so lieblich und herrlich. Darum gehört dieser biblisch-historische Unterricht erst in den folgenden Kursus.«

Diese Überzeugung verbreitet sich heute mehr und mehr, daß auf der Unterstufe die Behandlung der biblischen Geschichte mit vielen und fast unüberwindlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat, selbst wenn sie mit dem größten methodischen Ernst und Geschick in Angriff genommen wird. Wie vielen Lehrern gelingt die Fruchtbarmachung der biblischen Erzählungen in den ersten Schuljahren nur in sehr geringem Maße! Entweder wird die Erzählung nach dem Wortlaut der Bibel gegeben, dann ist sie geradezu den Kleinen unverständlich und darum ohne alle Wirkung; oder die Erzählung wird in freierer Weise, doch im Anschluß an das Bibelwort dargeboten, dann ist die Erfassung auf dieser Stufe trotzdem sehr zweifelhaft. Auch liegt die Gefahr nahe, in die dritte Art der Darbietung zu verfallen, bei welcher der Text in einer Weise verkindlicht und modernisiert wird, daß er alles andere ist, nur keine biblische Erzählung, wie z. B. bei Wiedemann und Scharelmann. Alle diese Versuche bestätigen nur die Tatsache, daß die biblischen Erzählungen für die ersten drei Schuljahre eine ganz ungeeignete Nahrung sind und deshalb von unserem Lehrplan fern gehalten werden müssen.

Bei dem gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb, der unbekümmert um die im Kinde liegenden Bedingungen biblische Erzählungen in die Unterstufe einstellt, liegt die geistige Armut, die Verkümmerung des religiös-sittlichen Interesses so sehr auf der Hand, daß man kaum davon sprechen sollte. Es ist dies einer der wundesten Punkte,

den die bestehenden Lehrpläne besitzen: in den ersten Schuljahren wird für die Weckung der Gesinnung so gut wie nichts getan. Daß es die wenigen, vollständig aus dem Zusammenhang gerissenen, halbverstandenen biblischen Erzählungen nicht zu tun im stande sind, ist von vornherein klar. Ebensowenig können es die Normalwörter, die Lese- und Schreibdressur, die ungesunden, sogenannten moralischen Erzählungen, die im Anschauungsunterricht gewöhnlich als Zugabe den Kleinen gereicht werden, bewirken.

6. Und wie steht es mit den Grundlagen zur Pflege des künstlerischen Interesses? Im Gesangunterricht wird bisher schon eine Seite ästhetischer Bildung gepflegt, aber Zeichnen kommt viel zu kurz weg und Modellieren geht ganz leer aus, da Lesen, Schreiben und Rechnen alles verschlingt. Als ob hiervon echte Bildung abhinge, die wir doch in unseren Schulen pflegen wollen! Alles drängt darauf hin, einen Rollentausch vorzunehmen und den Lehrplan von Anfang an so zu gestalten, wie es die Idee des erziehenden Unterrichts verlangt.

Dies führt uns auf die positiven Vorschläge, welche in »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts« (7. Aufl. Leipzig, Bredt) seit bald 30 Jahren von dem Verfasser vertreten worden sind. Sie seien in Kürze hier mitgeteilt.

b) Positive Vorschläge

1. Der Gesinnungsunterricht

Wenn die biblischen Erzählungen nicht in den Lehrplan der Grundschule eingestellt werden, so tritt die Aufgabe heran, einen geeigneten Erzählungstoff in den vier ersten Schuljahren zu finden. Es muß für einen geeigneten Ersatz gesorgt und es darf nicht dem Zufall überlassen werden, ob neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch für die Pflege der sittlichen Gefühle etwas geschieht oder nicht.

Der Gedanke, den Unterrichtstoff historisch-genetisch aufzubauen, muß zu Erzählungen hinführen, welche dem kindlichen Vorstellungskreis angemessen, den religiös-sittlichen Anschauungen der Schüler

entsprechend, einfache Verhältnisse in kindlicher Weise darbieten und in Übereinstimmung stehen mit den fünf Forderungen, die an eine echte Jugenderzählung gestellt zu werden pflegen. Diese lauten: die Erzählung sei 1. wahrhaft kindlich, das ist einfach und phantasievoll zugleich; sie sei 2. sittlich bildend in dem Sinne, daß sie Gestalten und Verhältnisse aufzeigt, die einfach und lebensvoll, das sittliche Urteil billigend oder nichtbilligend herausfordern; sie sei 3. lehrreich, biete Anknüpfungen zu belehrenden Besprechungen über Gesellschaft und Natur; sie sei 4. von bleibendem Werte, zur steten Rückkehr einladend; sie sei 5. einheitlich, damit sie einen tiefen Eindruck bewirke und zur Quelle eines vielseitigen Interesses werden könne.

Diesen Grundsätzen entsprechen folgende Stoffgebiete:

1. Eine Auswahl deutscher Volksmärchen . . I. Schuljahr
2. Die Robinson-Erzählung . . . . . II. „
3. Eine Auswahl Thüringer Sagen . . . . . III. „
4. Nibelungen- und Gudrun-Sage . . . . . IV. „

Zu dieser Auswahl seien folgende Erläuterungen hinzugefügt:

1. Die Volks-Märchen

Nachdem Herder darauf hingewiesen hatte, daß in den Märchen eine reiche Ernte von Lehren der Weisheit liege und keine andere Dichtungsart dem menschlichen Herzen so feine Dinge so fein zu sagen wisse als das Märchen, ist dann Kanzler Niemeyer in seinen bekannten »Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts« für die Märchen eingetreten. »Fabeln und Märchen,« sagt er, »machen der Jugend ein unbeschreibliches Vergnügen, wenn dies allein auch noch nicht für ihren Gebrauch entscheidet. Daß die Liebe zum Wunderbaren, welche (doch wohl als Vorahnung eines Höheren und Unendlichen außer uns) in der Natur liegt, dadurch einigermaßen genährt wird, ist nicht zu leugnen. Aber auch dieses schadet wenig, sobald nur daneben die Aufklärung des Verstandes über die Naturgesetze und ihre Wirksamkeit immer hergeht. Wer der Ein-

bildungskraft in Hinsicht auf Aberglauben und Wundersucht durch die Märchen eine schädliche Nahrung zu geben fürchtet, der müßte auch die Mythologie und vor allem die Bibel aus dem Unterrichte verbannen. Schon an dieser lehrt die Erfahrung, daß man zuviel fürchtet. Nur sei die Auswahl streng und der moralische Zweck immer vorstehend. Es herrsche Geschmack darin, es liege ihnen gesunde Vernunft zu Grunde.«

In der Herbartschen Schule hob Waitz (Allg. Pädag. S. 132 ff.) zuerst mit größtem Nachdruck die Wichtigkeit, die das Märchen für die Gemütsbildung hat, hervor, doch hat erst Ziller zwingend nachgewiesen, daß eine Auswahl Grimmscher Märchen der geeignete Gesinnungstoff für das erste Schuljahr sei. Seine Begründung, die er im ersten Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1869 gegeben hat, geht im wesentlichen dahin:

»Die Märchen entsprechen wie nichts anderes der Individualität des Kindes, in erster Linie dem darin vorherrschenden Triebe der Phantasie, der entschieden gepflegt werden muß, weil darin alle höheren Strebungen wurzeln. Darum muß der Gesinnungstoff ein poetischer sein. Nur ein solcher gestattet der Phantasie freien Raum, ganz besonders der Märchenstoff, der keine Namen von Personen und Örtlichkeiten enthält, dessen Ereignisse weder räumlich, noch zeitlich genau bestimmt sind (»Es war einmal«). Das Kind, das sich in die Märchen versenkt, bleibt länger kindlich und versenkt sich mit Lust in dieselben, es glaubt an sie, es verlangt nach ihnen; es setzt sich ja selbst wie die Märchen über die Bedingungen der Wirklichkeit hinweg, es belebt das Leblose, beseelt das Unbeseelte, verkehrt mit der ganzen Welt wie mit Seinesgleichen und verliert sich in abenteuerliche Unmöglichkeiten.

Nachteilig aber kann diese Begünstigung der kindlichen Phantasie durch die ihm kongenialen Märchen nicht einwirken, weil der kindliche Geist neben jener von der Natur der Dinge abweichenden subjektiven Auffassung zugleich eine Menge objektiv verstandesmäßiger, wenn auch noch nicht durchgebildeter Vorstellungen in

sich schließt, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen. Sie dienen besonders auch der Übung des ethischen Urteils. Diesem wird gerade wegen der Erweiterung des Umgangkreises auf unbelebte und unbeseelte Wesen ein reiches Gebiet erschlossen, auf dem es wegen der Einfachheit und Korrektheit der Fälle sich leicht, rasch und klar entscheiden lernt. Auch eine große Zahl anderweitiger objektiver Begriffe, die sich auf die natürlichen Bedingungen alles Geschehens beziehen, führt das Märchen mit sich, und der Unterricht wird auch sie streng verstandesmäßig behandeln, so daß trotz der gläubigen Hingabe an das Märchen der gefürchtete Nachteil nicht eintritt. Denn im kindlichen Bewußtsein, dessen Teile ursprünglich sehr wenig miteinander verschmelzen, bildet der wunderbare Märcheninhalt einen isolierten, in sich abgeschlossenen Kreis, und statt die Verschmelzung zu beschleunigen, wird man gerade den Gegensatz der übernatürlichen Märchenerzeugnisse zur jetzigen Wirklichkeit recht stark hervortreten lassen.

Bei allmählich wachsender Zuversicht des Kindes zu seiner Erfahrung wird das Tatsächliche beim Märchen immer weniger betont und immer mehr Gewicht auf die poetische und ideale Wahrheit des Ästhetischen und Ethischen gelegt, so daß als hoch erwünschter Rest nur eine ideale Richtung der Gedanken und ein höherer Schwung des geistigen Lebens zurückbleibt. Wenn dagegen nur Wahres und Wirkliches erzählt würde, so könnte leicht eine Starrheit des Vorstellens entstehen, die sich nur auf die gemeinste, sinnlichste Wirklichkeit einläßt und weder für die poetischen Gebilde der Dichter, noch für die Ahnungen und Wünsche des religiösen Glaubens Empfänglichkeit besitzt. Alle Erziehung muß aber von der Individualität ausgehen, lediglich in der Absicht, den Zögling über sie zu erheben und in allgemein menschliche Verhältnisse einzutauchen.

Auch das letztere bewirkt das Märchen. Es erweitert als ein deutsches, die Grundzüge unserer Nationalität abspiegelndes, das enge Bewußtsein des Kindes durch Ausbildung des nationalen Keims

durch ewige Neuerzeugung der volkstümlichen Auffassungsweise von Natur und Welt; als ein internationales läßt es das Kind teilnehmen an dem allgemeinen Geist der Kindlichkeit, der als gemeinsamer Besitz der Vorzeit der Menschheit angehört, und schließlich erweitert es das kindliche Bewußtsein über das Nationale und allgemein Kindliche hinaus durch seine Ausfüllung mit den schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen und durch die sichere Erzeugung des ethischen Urteils und des religiösen Gefühls in den einfachsten, innerhalb der kindlichen Sphäre liegenden Verhältnissen. So führen die Märchen, die zugleich klassische Stoffe sind, zu denen groß und klein immer gern zurückkehrt, das Kind vom Individuellen, aus dem alles, was stark werden soll, hervorwachsen muß, zum Allgemeinsten, das dem Menschen als solchem gebührt, und dient in seinem Gebiet zugleich der kindlichen Natur und dem höchsten Erziehungszweck.«

So sind die Märchen als Gesinnungstoff für das erste Schuljahr zu empfehlen.

Sie stellen im Spiel der Phantasie einen tiefen sittlichen Gehalt dar; ihre Wurzel ist das dichterische Gemüt, welches eine höhere Wahrheit in anschauliche Gestalten kleidet und in der Form einer Erzählung vorträgt. Es birgt das Märchen eine Menge ethischer Begriffe in sich, die über die Sphäre der Einbildungskraft hinausführen. Ohne alles voreilige Moralisieren zu unterstützen, findet sich doch reiche Gelegenheit, das ethische Urteil, das Fundament aller sittlichen Wertschätzung, zu wecken und auszubilden. Ethische Gedanken sind geradezu der Grundbestandteil der Märchen. Auf ihnen beruht die Reinheit, die als Grundzug des deutsch-nationalen Charakters angesprochen werden darf. (Tacitus, Germania.) Dieselbe Reinheit ist der Grundzug der unschuldigen Kindesnatur. In diesem gegenseitigen Entgegenkommen in ethischer Hinsicht liegt vor allem die Ursache, warum das Kind so tiefe, innige Befriedigung aus dem Märchen schöpft, ein so leichtes, sicheres Verständnis ihm entgegenbringt, einen so lebhaften Drang

darnach empfindet. Die schlichtesten und ursprünglichsten Anschauungen in sittlichen Dingen sind in den Märchen niedergelegt. Und diese Einfachheit erleichtert dem Kinde die Auffassung; das Urteil ist klar und unzweifelhaft.

Zu den ethischen Begriffen kommt ferner eine große Anzahl anderweitiger objektiv-verstandesmäßiger Begriffe hinzu. Denn die Märchen stehen — wenn sie sich auch in vieler Hinsicht von der Wirklichkeit entfernen — mit den gewöhnlichen Lebensverhältnissen doch in enger Verbindung. Das ethische, wie das verstandesmäßige Material muß nur recht methodisch durchgearbeitet werden. Bei bloß spielender, gelegentlicher Benutzung der Märchen, wie sie wohl vielfach vorgeschlagen wird, ist zu befürchten, daß die Übel, welche die Gegner derselben namentlich nach der ethischen Seite hin als Folgen der Märchen in Aussicht stellen, wirklich eintreten, weil sie nur durch ein unterrichtliches Verfahren sicher ausgeschlossen werden, das sich allerdings weit ab von aller Schablone, allem Mechanismus und aller Geistlosigkeit halten muß.

Die Frage aber, ob die Märchenstufe wirklich eine kulturhistorische Stufe, eine der allgemeinen Entwicklung entsprechende Stufe der Einzelentwicklung sei, und ob diese wirklich durchlebt d. h. praktisch durchgemacht werden müsse, wird auf Grund psychologischer und historischer Untersuchung bejaht werden müssen. Allerdings ist die Märchenstufe nicht eine Kulturstufe in der gewöhnlichen Bedeutung des Worts, eine Stufe, die den ganzen Komplex der einer menschheitlichen Periode eigentümlichen sittlichen und religiösen Anschauungen und aller Leistungen auf allen Gebieten des Lebens umfaßt, sondern sie bedeutet eine allgemein kindliche, unserem Volke in seiner Kindheitsperiode und auch jedem einzelnen Kinde als solchem eigene Auffassungsweise der Natur und des Menschenlebens, über die sich aber die Kinder der Jetztzeit viel rascher erheben, als die Völker der Urzeit es getan haben. In diesem Sinne kann und muß diese Stufe von jedem Kinde praktisch durchgemacht werden, wenn sie auch je nach Individualität und Um-

gangskreis des Kindes bald früher, bald später eintreten und bald kürzere, bald längere Zeit herrschen wird; und wenn auch das Kind der Gegenwart seinem höheren Standpunkt gemäß alles Unsittliche, Heidnische, Abergläubische und allzu Überspannte als solches würdigen und aussondern und folglich nicht durchmachen wird.

Den Gegnern der unterrichtlichen Behandlung aber sei das Wort Jean Pauls entgegen gehalten: »Wißt ihr denn nicht, daß es eine Zeit gibt, wo die Phantasie noch stärker als im Jünglingsalter schafft, nämlich in der Kindheit, worin auch Völker ihre Götter schaffen, und nur durch Dichtkunst reden?« »Unsere Kleinen sollen ihr Eden, ihre schöne, ideale Phantasiewelt behalten, solange als möglich; sie sollen ihr Paradies bewohnen, wie die ersten Eltern, diese wahren, ersten Kinder.« —

Für den Ausbau des Lehrplans im einzelnen kommt es nun darauf an, eine gute Auswahl aus dem Schatz der Volksmärchen zu treffen. Vorschläge hierzu sowie Winke für die Art und Weise der Behandlung finden sich im ersten Band der »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts.« 7. Aufl. Leipzig, Bredt, 1903. Ferner Märchen- und Robinson-Lesebuch. 5. Aufl. Leipzig, Bredt, 1904.

2. Robinson-Erzählung

Für die folgende Stufe, das zweite Schuljahr, ist die Erzählung von Robinson ebenfalls durch Ziller in den Lehrplan eingeführt worden. Schon Herbart hatte die Robinsonerzählung als besonders geeignet bezeichnet für das frühe Knabenalter. Daß sie aber der kulturgeschichtliche und gesinnungbildende Stoff des zweiten Schuljahrs sein soll, dazu bedarf es eines gleichen Nachweises, wie er für die Märchenstufe geliefert worden ist.

Die Andeutungen, welche Ziller gibt, sind nur vereinzelt und keineswegs erschöpfend. (Vergl. Seminarbuch, 3. Aufl. S. 164). Sie bedürfen daher der Ergänzung. In der Grundlegung heißt es, daß der Robinsonstoff dem Zögling das »Sicheinleben ins moderne Bewußtsein« ermöglichen, oder daß er die »vorhistorischen Zu-

stände« veranschaulichen solle. Den scheinbaren Widerspruch dieser beiden Bemerkungen können wir dahin auflösen, daß jener Stoff vom modernen Bewußtsein aus, welches sich zahlloser Kulturerrungenschaften erfreut, die meist vorhistorische Zeit des Erringens derselben in lebensvoller Weise vor Augen führt, womit auch die schon erwähnte Äußerung Zillers übereinstimmt, das Vorbildliche in der Robinsonerzählung läge darin, daß der Held sich als einzelner durch eigne Kraftanstrengung allmählich emporarbeitet. Im IV. Band der Zeitschrift für exakte Philosophie S. 12 f. setzt ferner Ziller auseinander, daß das Phantasiebild des Robinson an jene vorgeschichtliche Zeit erinnere, die wir annehmen müßten, wo der Mensch zuerst mühsam ringend und anfangs nicht unterstützt durch eine gesellschaftliche Verbindung sich über die äußere Natur erhob, um sie beherrschen und für seine Zwecke benutzen zu können; an jene Zeit, wo mit den größten Anstrengungen die allereinfachsten und allernotwendigsten Erfahrungen und Erfindungen gemacht wurden, deren Bedeutung durch die Gewohnheit eines sicheren Gebrauchs so leicht verdunkelt wird. Sei einmal dieser Standpunkt erreicht, so sei dem Zögling ein chronologisches Aufsteigen von der ältesten Geschichte Palästinas und Griechenlands bis zur Geschichte der Gegenwart möglich.

Diesen Andeutungen wollen wir nun nachgehen, um den Robinson-Stoff für das zweite Schuljahr zu rechtfertigen. Wir müssen analog dem seither aufgestellten Programm zunächst die Frage zu beantworten suchen: Kann die Robinsonerzählung das fortführen, was der Märchenunterricht gebracht und geschaffen hat, entspricht sie der kindlichen Apperzeptionsstufe, vermag sie Interesse zu wecken?

Diese Fragen müssen bejaht werden, da die Erzählung in ihren Grundzügen, auf die es ankommt, einfach, schlicht und phantasievoll ist. Noch herrscht beim Kinde die Phantasietätigkeit vor; doch ist es nicht mehr die Phantasie, welche im Märchen nur selten unsanft an die Grenze des Wirklichen anstößt, sondern die Phantasie der

Praxis, die sich gar nicht genug tun kann im Mitraten und Mittaten, im Erfinden aller möglichen der Wirklichkeit abgelauschten oder ihr auch widersprechenden Mittel und in ahnungsvollen Vorblicken auf das, was nur wahrscheinlich geschehen wird.

Das Kind betrachtet und behandelt auf der Stufe, wo ihm die Märchen kongenial sind, alle Außendinge als seinesgleichen und gestaltet daher die Wirklichkeit lediglich nach seinen Phantasien und Wünschen. Aber dann kommt die Zeit, wo die zunehmende Erkenntnis des Wirklichen diese willkürliche Behandlung nicht mehr gestattet, wo alle Außenwelt als ein Nicht-Ich, als eine von dem Ich und seinen Wünschen unabhängige Objektivität dem Kinde gegenübertritt. Trotzdem aber gibt das Ich seine alles gestaltende Kraft nicht auf; es modifiziert dieselbe nur, indem es allmählich einsieht, daß es sich zur Beherrschung und Bewältigung der Außendinge nach deren Natur richten müsse. Daraus entspringt dann das lebhafte Bedürfnis nach Erkenntnis der Natur und der Trieb, sie vermittels dieser Erkenntnis den eigenen Zwecken dienstbar zu machen.

Diese Wendung spielt in jeder Kindesentwicklung eine Rolle. Sie ist aber auch in der Gesamtentwicklung einmal eingetreten. Freilich von einer bestimmt abgeschlossenen Kulturperiode können wir dabei nicht reden; es hat vielleicht Jahrhunderte ja Jahrtausende gebraucht, bis der Mensch der Urzeit lernte, zu seinen wenigen mechanischen Verrichtungen Muscheln, Knochen, Pflanzenteile ohne vorherige Bearbeitung, so wie die Natur sie ihm bot, zu benutzen, bis er dann Pfeil und Lanzenspitze, Messer und Gerätschaften, ja schon einzelnen Zierrat in freilich oft mühevoller Weise aus Stein fertigen konnte; bis er endlich in den Metallen ein Mittel zur Befriedigung mannigfaltigster Bedürfnisse und in dieser Verwendbarkeit wiederum einen Anreiz zu immer neuen Erfindungen empfing. Er mußte überlegen, wie bei Schaffung einer bergenden und schützenden Wohnung zu verfahren war; unter Anstrengung und Schweiß mußte er der Natur die Nahrung abgewinnen lernen; Kraft, Mut und schlaue Berechnung galt es aufzuwenden, um sich

der Herrschaft über die Tiere zu versichern, indem er die einen zu bekämpfen, die andern sich dienstbar zu machen hatte. Über den tierischen Standpunkt erhob sich der Mensch der Urperiode damit, daß er nicht alles, was der Augenblick bot, auch verbrauchte, sich den Überfluß vielmehr aufbewahrte, daß er sich Zwecke setzte, für dieselben die rechten Mittel berechnete und sie mit Anstrengung aller Kräfte vorbereitete; wie er dabei namentlich das Feuer zum mächtigen Hebel seiner Entwicklung gestaltete.

In diesen kurzen Zügen, welche die Dienstbarmachung der Natur durch den vorgeschichtlichen Menschen darstellen sollen, erkennt man leicht das Typische, die Hauptzüge der Robinsonerzählung wieder. Ohne Zweifel ist sie für die Stufe, die der Geschichte vorausgeht, der angemessenste Stoff.

Ein armer Schiffbrüchiger, nackt, einsam, von aller Notdurft des Lebens entblößt, wird an eine wüste Insel geworfen. Er nimmt den Kampf mit den feindlichen Naturgewalten auf und ficht ihn siegreich durch, allein angewiesen auf die Hilfe seines beharrlichen und unerschütterlichen Willens. So erging es auch unseren Voreltern im Anfang ihrer Entwicklung. Auch sie waren von allem entblößt, nackt und hilflos auf diesen Splitter des Weltalls geworfen. Wie sie nun die Hände rühren, wie sie alle Sinne spannen, um zuerst sich der Natur und ihrer Schrecken zu erwehren, später aber sie sich dienstbar zu machen, dies zu verfolgen ist in vieler Beziehung lehrreich. Es zeigt uns, wie ein starker, beharrlicher Wille die entgegenstehenden Schwierigkeiten zu besiegen vermag. Neben dem Gefühle der Abhängigkeit von einer höheren Macht, wie es der Gesinnungsunterricht ausbilden soll, kommt auch der Gedanke zur Geltung: Was die Menschheit an Kultur erreicht hat, das hat sie freilich unter unsäglichen Mühen und Schwierigkeiten durch sich selbst erreicht und die Entwicklung des menschlichen Geistes und der menschlichen Kultur ist einer unendlichen Vervollkommnung fähig. So bildet die Robinsonerzählung die beste Unterlage für einen kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht.

Bekanntlich forderte auch Prof. Biedermann in Leipzig, dem die Didaktik manche wertvolle Anregung für den Geschichtsunterricht verdankt, in seinem Schriftchen »Der Geschichtsunterricht in der Schule« vor dem Eintritt in die Geschichte einen kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht. Derselbe solle an die Dinge der Umgebung anknüpfen und diese zu Ausgangspunkten für eine rückblickende Betrachtung machen. Man würde also z. B. den Schüler von der Anschauung der gegenwärtigen Kleidung, Nahrung, Wohnung, häuslichen Einrichtungen und anderer Erscheinungen des ihn umgebenden Kulturlebens hinüberleiten zu der Anschauung eben dieser Vorkommnisse in einem früheren Zeitraum usw., und zwar zur Übung und Schärfung des Beobachtungs- und Vergleichungssinnes; zur Gewöhnung der Schüler, auch an den alltäglichen Vorkommnissen nicht stumpf und gleichgültig vorüberzugehen; zur ersten Weckung des Bewußtseins von einem Fortschreiten, einer Vervollkommnung der Menschheit durch eigene Tätigkeit, durch eigene Arbeit. So richtig nun auch diese Forderungen sind, so verfehlt ist die Art und Weise, wie Biedermann diese Resultate unterrichtlich erlangen will. Als Haupteinwurf muß gelten, daß sie viel zu abstrakt sind und damit von vornherein dem Wesen der Kindesnatur widersprechen.

Ganz anders, wenn man den kulturgeschichtlichen Anschauungsunterricht mit der Teilnahme für die Schicksale einer bestimmten Persönlichkeit, also hier des Robinson, verknüpft. Wirkliches Leben und konkrete Belehrung greifen hier zusammen.

Auf Robinson hatte Rousseau schon in voller Begeisterung hingewiesen, indem er zugleich den Defoeschen Roman einigen Änderungen mit Rücksicht auf die Erziehung unterwerfen wollte. Auf diese Anregung hin bemächtigte sich das Philanthropinum zu Dessau dieses Stoffes. Campe bearbeitete den Robinson und hatte damit trotz der Salbadereien, mit denen er die Erzählung umgab und die jedes normal angelegte Kind regelmäßig überschlägt, einen ungeheueren Erfolg. (Im Jahre 1876 erschien die 92. rechtmäßige Ausgabe.) Be-

kannt ist auch, mit welcher Begeisterung Hettner in seiner Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts, I. Bd. S. 281—305, und Bogumil Goltz in seinem Buch der Kindheit vom Robinson spricht.

Und mit Recht. Daß die Erzählung von Robinson dem Kinde im höchsten Grad interessant ist und somit der Herbartschen Grundanforderung an jeden historischen Stoff entspricht, wird wohl kaum zu bezweifeln sein. Wie sehr sie ferner die Interessen der Erkenntnis, das empirische, spekulative und ästhetische, zu pflegen im stande ist, liegt nahe. Aber auch die Interessen der Teilnahme, das sympathetische, das soziale und religiöse finden gerade in der dem Alter des Kindes angemessenen Sphäre reiche Nahrung, wie wir kurz nachweisen wollen.

Für das sittliche Urteil sind zahlreiche Gelegenheiten zu klaren und bestimmten Entscheidungen über das Geschehene sowohl als über das, was an seiner Stelle hätte geschehen können oder sollen geboten. Gerade die unausbleibliche Sympathie für den Helden, die sich in Besorgnis, in Liebe und Hoffnung gar nicht genug tun kann, bewirkt ein freies Steigen des ethischen Urteils über ihn. Das der Erzählung eigene religiöse Interesse liegt ebenfalls klar am Tage. Haben wir doch in der Robinson-Erzählung die konkreteste Verkörperung einer Seelengeschichte, die vom Leichtsinn und Eigenwillen zur Sünde, von der Sünde zur Strafe, von der Strafe zur Reue und von hier zur sittlichen Besserung, zur religiösen Demütigung, zum Vertrauen auf die Gnade und Hilfe Gottes und so zum inneren Frieden fortschreitet. Das soziale Interesse scheint allerdings keine Nahrung zu erhalten, wenigstens nur in negativer Weise, indem der Segen des Familienlebens und der bürgerlichen Gesellschaft durch sein Fehlen und Ersehntwerden dargestellt wird.

Denken wir ferner an die Einheitlichkeit des Stoffes! Ein Held ist es, der durch zahlreiche Lagen und Schicksale hindurch verfolgt wird. Dies schafft eine Spannung und ein sich steigerndes Interesse, wie das, welches dem viel erfahrenen und viel

duldenden Odysseus von der Jugend aller Zeiten zugewendet wird. Daher kommt es auch, daß die Erzählung zu steter Rückkehr einladet. Wird Kindern von sieben Jahren die Geschichte in sorgfältig vereinfachter Form erzählt, so geht das 11- und 12jährige mit Freuden an eine reichere, ausführlichere Bearbeitung, und der Erwachsene an den ursprünglichen Defoeschen Robinson, der ihm nun in voller Klarheit als eine Art von Philosophie der Geschichte erscheint, als Beispiel und Spiegelbild der ganzen Menschheit.

Trotz dieser großen, unleugbaren Vorzüge hat auch die Robinsonstufe zahlreiche Angriffe erfahren. Man hat verschiedentlich Stellung gegen die Robinsonerzählung als Gesinnungstoff des zweiten Schuljahres genommen. (Siehe Pädagog. Studien 1884, 2. Heft und Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers von Göpfert, Dresden 1885.)

So vor allem von Willmann. In seinen »Pädagogischen Vorträgen« trat er als beredter Verteidiger der Robinsonerzählung auf. In der 2. Auflage (Leipzig, 1887) schreibt er aber Anmerkung S. 122: »Ob Robinson wirklich der rechte Zentralstoff des zweiten Schuljahres ist, ist mir fraglich geworden. Er tritt aus der Reihe heraus, ist weder eigentlich klassisch noch national, er entrückt zu früh in exotische Gegenden; er macht eine starke Verkürzung und darum Verkümmerung des Originals nötig. Robinson ist als freie Lektüre für Knaben und Mädchen von 10—12 Jahren ganz an seiner Stelle; siebenjährige Kinder wissen noch wenig mit ihm anzufangen.« Diese Einwände, denen eine weitere Begründung fehlt, erscheinen aber nicht stichhaltig, wie kurz nachgewiesen werden soll.

1. »Robinson tritt aus der Reihe heraus.« Dies bestreiten wir, denn die ethische und religiöse Entwicklungsstufe des Zöglings entspricht dem Standpunkt, der in der Robinsonerzählung hervortritt. Auch ist es richtig, daß der Schüler die vorhistorische Zeit in dem ersten Stadium des Vorwaltens einer schrankenlosen Phantasie und der naiven Naturbetrachtung, und in dem zweiten Stadium, in dem der Mensch die Natur seinen Zwecken zu unterwerfen beginnt, durch-

leben muß, ehe er in die ersten Anfänge der Geschichte, wie sie das Nomadenleben der Patriarchen mit ihrer immerhin schon entwickelten Kultur zeigt, sich vertiefen kann. Gerade durch Märchen und Robinson, welche beide die vorhistorische Zeit versinnlichen sollen, glauben wir die Kontinuität der geistigen Entwicklung in den ersten Jahren am besten zu sichern. Denn der Robinsonstoff ist geeignet, nach der einen Seite hin die vom Märchen angeregte Phantasietätigkeit noch fort und fort in Bewegung zu erhalten, nach der andern aber durch seine deutlichen Beziehungen zur Kulturarbeit das schrankenlose Walten der Phantasie zu beschränken und zum Vorgefühl historischer Entwicklungen den Zögling zu führen, die ihn später beschäftigen sollen.

2. »Robinson ist weder eigentlich klassisch noch national.« Über den ersteren Punkt möge ein so guter Kenner wie Hettner entscheiden. Derselbe spricht a. a. O., nachdem er den Nachweis der Bedeutung Defoes, der gewöhnlich unterschätzt wurde, geliefert hat: »Der Erfolg des Buches war beispiellos; sogleich bei seinem ersten Erscheinen wurde das Buch von alt und jung, hoch und niedrig wahrhaft verschlungen. Dies Buch wurde fast in alle Sprachen der Welt übersetzt; in den Wüsten von Botany-Bay wurde es mit demselben Entzücken gelesen, wie in dem Gewühl von London und Paris und St. Petersburg; unter dem Namen der Perle des Ozeans wurde es ein Lieblingsbuch der Araber.«

Also gewiß kein ephemeres Buch, sondern in Wahrheit eine »Welt- und Völkergabe«. Darin liegt der internationale und interkonfessionelle Charakter der Erzählung ausgesprochen. Dies betrachtet nun Willmann als einen Nachteil. Wir aber halten es auf der unteren Stufe, wo wir uns in Wahrheit noch in dem allgemeinen allen Völkern zukommenden Kreise, nämlich in der Jugendzeit der Menschheit, in einer Zeit, da diese noch nicht national und konfessionell geschieden ist, bewegen, für einen Vorteil. Deshalb können auch die Märchen und Robinson mit geringen Einschränkungen, Abänderungen und Einkleidungen in ein betreffendes

heimatliche Gewand als Grundlagen für die weiteren Erziehungsstoffe unter allen gebildeten Völkern des Erdkreises verwendet werden. Erst mit dem dritten Schuljahr treten wir, wie wir später näher sehen werden, in den nationalen Kreis mit spezifisch nationalen Stoffen — Thüringer Sagen, deutsche Sagen — ein, von denen aus das Kind in die Gegenwart seines Volkes und auch in einen bestimmten religiösen Kreis — in die alttestamentliche Erzählung — in die Vorstufen des Christentums hineinwachsen soll.

3. »Die Robinsonerzählung entrückt zu früh in exotische Gegenden.« Dieser Vorwurf trifft wohl die Zillersche Bearbeitung des Robinson, aber nicht die unsere. Dieselbe weicht wesentlich von der Zillerschen Auswahl ab, insofern sie auf die Zutaten des Romans, auf die Irrfahrten in Afrika, das Pflanzerleben in Südamerika verzichtet und entgegen Ziller nur dies als Thema des zweiten Schuljahres betrachtet: Robinson auf einer Insel im fernen Weltmeer, auf sich allein angewiesen, für sich allein tätig. Wollten wir Robinson gleichsam als Entdecker fremder Erdteile betrachten, so wie es nach Ziller geschehen soll, so fürchten wir in gefährliche Antizipationen zu verfallen und den Entdeckungsgeschichten, die wir ja erst viel später, dem Verlauf der geschichtlichen Entwicklung folgend, auftreten lassen, in nicht wieder gut zu machender Weise vorzugreifen.

4. Willmann wendet ein, es mache sich eine starke Verkürzung und darum Verkümmerung des Originals nötig. Wo fände dies aber nicht statt in der Zubereitung klassischer Erzählungstoffe für die Jugend? Überdies liegt hier wohl eine Verkürzung, aber keine Verkümmerung vor. Schon Rousseau hatte auf den Wust hingewiesen, der entfernt werden müsse, um den Kern der Erzählung: Robinsons Leben auf der Insel, in den Vordergrund treten zu lassen. Rousseau ging in der Beschneidung des Stoffes allerdings zu weit. Er wollte auch die Kindheitsgeschichte des Robinson ausscheiden. Diese behalten wir mit Rücksicht auf die ethische Wirkung des ganzen Stoffs bei und erzählen dann in breiter, ausführlicher Dar-

stellung die Schicksale Robinsons auf der Insel bis zu der Rückkehr in seine Vaterstadt.

5. Endlich: »7jährige Kinder wissen noch wenig mit ihm anzufangen.« Dem widerspricht die Erfahrung, die man in Leipzig, Eisenach, Jena und anderwärts mit dem Stoff gemacht hat. Direktor Frick-Halle berichtete in seinen »Lehrgängen und Lehrproben«, 1. Heft 1886: »Wir weisen den Robinsonstoff der obersten Vorschulklasse zu; dort bildet er die vortrefflichste Vorschule für die Stoffe der Sexta, wie wir ihn denn an drei Schulen der Franckeschen Stiftungen jedesmal im dritten Schuljahr mit erfreulichstem Erfolg behandeln.«

Was aber die positiven Vorschläge Willmanns betrifft, welche darauf hinausgehen, die Märchen bis zum dritten Schuljahr fortzuführen und zwar solche auszuwählen, in denen die wichtigsten Handwerke vertreten seien, damit man zu denselben Besprechungen geführt werde, welche die Robinsonerzählung veranlaßt, so können wir uns mit diesem Vorschlag nicht einverstanden erklären, da es ja uns nicht darauf ankommt, die wichtigsten Handwerke im 2. Schuljahr kennen zu lernen, sondern vielmehr in dem Kind das Gefühl der Schwierigkeit, der unsäglichen Mühe zu erwecken, die es dem Menschen gekostet, auch nur die allereinfachsten Geräte usw. herzustellen. Wir kennen keine andere, als die Robinsonerzählung, in welcher in einer dem Kinde greifbareren und faßlicheren Gestalt die Überwältigung und Dienstbarmachung der Natur, die Riesenarbeit, welche vorgeschichtliche und dann geschichtliche Menschengeschlechter zum Zwecke eines menschenwürdigen Daseins geleistet haben, dargestellt wird. Dieser gewaltige Fortschritt, diese unzähligen Kulturleistungen einer längst vergangenen Zeit werden in der Robinsonerzählung konzentriert und gleichsam in einem Brennpunkt vereinigt.

Die Vorzeit zerfällt für uns gegenwärtig nach ihrer kulturhistorischen Seite in zwei Perioden 1. in die Periode der Diluvialmenschen, die sogenannte vormetallische Zeit und 2. in die Periode

der Zwischenstufen zwischen der Diluvial- und der historischen Zeit, der sogenannten metallischen Zeit. Beide Perioden, welche Zustände darstellen, die vor der Geschichte liegen und die wir nach Berichten von Forschungsreisenden, nach den Ergebnissen der sprachvergleichenden und paläontologischen Forschung, nach dem Niederschlag, der sich in Sage, Dichtung und Gebräuchen späterer Zeit erhalten hat, konstruieren — beide Perioden sind in der Robinsonerzählung vereinigt. Wird diese Seite vom Unterricht gebührend gewürdigt, dann wird die gedankenlose Stumpfheit und gefühllose Roheit, mit der so viele Zeitgenossen die alltäglich gewordenen Errungenschaften, Erfindungen und Wohltaten der kulturgeschichtlichen Arbeit gebrauchen und mißachten, von den Kindern fernbleiben.

Allerdings können die Kinder des 2. Schuljahres nicht verstehen, daß in Robinson vorhistorische Zustände geschildert werden. Die Vergleichung müssen wir dem Jüngling überlassen. Dagegen werden wir immer darauf hinweisen, daß wir eine gleiche Entwicklung durchlaufen müßten, wenn sie uns nicht durch die Entwicklung der Menschheit und unseres Volkes erspart würde. Hierdurch soll der Schüler auf den Standpunkt erhoben werden, auf dem er die Wohltaten der Kultur mit klarem Bewußtsein und innigem Gefühl genießt. Freudiges Staunen soll in ihm entstehen, dankbare Hinnahme und bewußte Versenkung in das Warum und Woher aller in die Gegenwart hineinragenden Denkmale der Vergangenheit. Dann wird der Zögling zu verstehen anfangen, daß eben dies Jetzt das Produkt der Vergangenheit sei und hiermit ist der beste Grund gelegt zu dem sich nun selbständig aufbauenden biblischen und profanen Geschichtsunterricht, der dem Zögling in die einzelnen Hauptepochen der ethisch-religiösen und der materiellen Kulturentwicklung einzuführen und mit den Trägern derselben, den Hauptkulturvölkern, bekannt zu machen hat.

Endlich müssen wir noch auf einen Unterschied zwischen dem Märchenstoff und der Robinsonerzählung aufmerksam machen und damit auch zwischen der Märchen- und Robinsonstufe. Während

die Märchen als eine naturnotwendige Verkörperung einer im Völker- und im Einzelleben sich ewig wiederholenden Auffassungsweise erscheinen, ist der Robinson das Phantasiebild eines Dichters, das nur vom modernen Bewußtsein aus geschaffen werden konnte und das in dem Einzelleben seines Helden ein Spiegelbild des allgemeinen menschlichen Fortschritts geben wollte. Auch wird die Robinsonerzählung nicht als der Repräsentant einer bestimmten menschheitlichen Kulturstufe betrachtet werden können, die in sich abgeschlossen wäre, sondern nur als Eröffnung gleichsam, als Präludium zu aller Geschichte, dem weitere wichtige Themata folgen sollen. Ebensowenig kann die Aufgabe allein im 2. Schuljahr gelöst werden. Hier soll nur der Sinn geweckt werden für die kulturgeschichtliche Betrachtung — so wie es Biedermann wollte, nur auf psychologisch richtigerem Wege — der die ferneren Schuljahre hindurch weiterwirken und durch den gesamten übrigen, namentlich durch den naturkundlichen Unterricht genährt werden soll. So schlägt also der Robinsonstoff einen Ton in der Kindesseele an, der von den folgenden Schuljahren verstärkt, durchs ganze Leben klingt. Hierdurch erhält derselbe gewissermaßen den Charakter einer Propädeutik für den Geschichts- wie für den naturkundlichen Unterricht.

Und dies ist ein sehr wichtiger Gesichtspunkt. Denn es wird doch im Ernst niemand fordern wollen, daß man die Kinder beim Eintritt in die Schule sogleich in die Geschichte selbst einführen und nicht erst bei den Vorstufen aufhalten solle, weil die Geschichte für die Charakterbildung von der größten Bedeutung sei. Leider fehlt aber für dieses Verständnis dem Kinde nichts weniger als alles. Solange dasselbe in Phantasievorstellungen lebt und webt, solange vermag es das Tatsächliche in der Geschichte nicht aufzufassen, noch weniger dabei zu verweilen und in der angegebenen Richtung seine Gedanken fortzuführen. Aus diesem Grunde sind auch die biblischen Geschichten für die ersten Schuljahre zu unterrichtlicher Bearbeitung nicht geeignet.

Allerdings will man dies, weder von rechts noch von links, zugeben. Die Macht der Gewohnheit ist eben zu stark und der Vorschlag, für die beiden ersten Schuljahre Märchen und Robinson einzusetzen, in seiner Neuheit und Ungewohnheit zu anstoßend, als daß man nicht den beiden Eindringlingen den heftigsten Widerstand entgegensetzen sollte. Viele, die dem Gewicht der Gründe für den psychologischen und kulturhistorischen Aufbau der Unterrichtsstoffe keineswegs sich verschließen, nehmen doch Anstoß daran, daß die biblischen Erzählungen erst vom vierten Schuljahr an in unterrichtliche Bearbeitung genommen werden sollen. Wohlmeinende unter ihnen, wie Dörpfeld, schlagen einen Kompromiß vor. Man solle neben Märchen und Robinson auch biblische Geschichten einsetzen. Wenn nur dadurch nicht die ganze Stofftheorie über den Haufen geworfen würde, und wir dadurch erst recht in eine heillose Vermengung der verschiedensten Standpunkte hineingerieten!

Andere geben ihrer Entrüstung stärkeren Ausdruck. Sie klagen, daß die altehrwürdigen, ewig wahren und eminent bildenden Geschichten der Bibel, die seit Jahrhunderten der religiös-sittlichen Bildung gedient hätten, nun auf einmal nach der Laune der neueren Pädagogik aus den ersten Schuljahren verbannt und ersetzt werden sollen durch Hirngespinste einer oft abgeschmackten Volksphantasie, oder durch das Abenteuergemengsel eines Romanschreibers.

Nun ist aber gar nicht die Frage, ob diese Phantasiestoffe an und für sich besser und pädagogisch wirksamer seien als die biblischen, deren Bedeutung niemand ernstlich bestreiten wird. Die Frage ist ja nur, ob diese Stoffe für die Kinder des 1. und 2. Schuljahres fruchtbarer seien, als die biblischen. Und dies muß nach den gegebenen Auseinandersetzungen der Fall sein, wenn wir anders die Apperzeptionsstufen in der Entwicklung des einzelnen wie der Gesamtheit richtig bestimmt haben.

Wird aber geltend gemacht, daß die Auswahl des Lehrstoffes nicht bloß eine methodische Frage sei und daß hierbei nicht bloß die philosophische Ethik, sondern auch das konkrete, in Kirchen-

gemeinschaft und Sitte sich darstellende Ethos befragt werden müsse, welches eben die Ausschließung der biblischen Geschichten von der Unterstufe als eine Mißachtung derselben auffasse, so ist allerdings zuzugeben, daß die Ansicht der Kirchengemeinschaft, wie sie sich etwa im Kirchenregiment oder in der Synode äußern kann, ein sehr wichtiger Faktor ist. Aber ausschlaggebend kann er nicht sein. Diese Aufgabe übernimmt die Pädagogik. Sie hat ebenso schonend als gründlich nachzuweisen, daß das Interesse der religiösen Erziehung durch die vorgeschlagene Reform der Unterstufe nicht nur nicht geschädigt, sondern sogar gefördert wird und werden soll. In erster Linie muß festgestellt werden, daß die neuere Didaktik sich nicht sowohl durch die hergebrachten Unterrichtstoffe leiten läßt als vielmehr durch Unterrichtsprinzipien, so bei der Auswahl des Stoffes von der Idee des kulturhistorischen Aufbaues.

Sodann ist für den Nachweis zu sorgen, daß, wenn die neuere Didaktik neues Lehrgut dem alten hinzufügt, darüber doch nichts Wertvolles von dem alten verloren gehen darf; daß nur eine Verschiebung mit Beziehung auf die Entwicklung der Kindesnatur eintritt. Dann wird die Einsicht wohl kommen, daß es nicht einzelne sind, welche die Verschiebung der Unterrichtsstoffe bestimmen, sondern die Wissenschaft. Bei einer rein objektiven Betrachtung dieser Fragen wird, wenn nicht die gegenwärtige, so doch die nächste Generation der Gewalt der Gründe sich fügen müssen und einsehen, daß bei der vorgeschlagenen Stoffverschiebung die religiös-sittliche Charakterbildung in einer der Kindesnatur weit angemesseneren Weise begründet wird als bisher.

Wir warten darum mit der unterrichtlichen Bearbeitung der biblischen Erzählungen bis dahin, wo die rein phantasiemäßige Auffassung der Gegenstände zurücktritt und eine historische Anschauung der Tatsachen sich anzubahnen beginnt, wo auch ein größerer Reichtum von Vorstellungen die Apperzeption sichert, wo vor allem die Entwicklungsstufe des Kindes zusammenfällt mit der Grundstimmung, die in den biblischen Erzählungen vorherrscht.

Über die Textgestaltung und die Bearbeitung der Robinsonerzählung siehe »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts« II. Bd., 4. Aufl. Leipzig, Bredt. Vergl. dazu das »Märchen- und Robinson-Lesebuch«, 5. Aufl. Leipzig, Bredt.

3. Stammes-Sagen (Thüringer Sagen)

Mit dem dritten Schuljahr tritt der Lehrplan in den Kreis der Sagen ein. Sie bilden den geeigneten Übergang von der phantasiemäßigen zur historischen Auffassung. Dieser Übergang erfolgt nur allmählich. Die Erfassung der tatsächlichen Erscheinungen der Geschichte wird durch die Mitwirkung von Sagen am besten vermittelt. Die Gebrüder Grimm haben behauptet, daß nur auf dem Wege der Sage die Geschichte dem Volke zugänglich gemacht werden könne. Sie werden Recht haben. Außerdem leisten die Sagen alles, was man von einem Gesinnungstoff verlangen kann. Sie üben, wie Bechstein ausführt, ein unerbittlich strenges, gerechtes Richteramt. Sie beschönigen nicht, vertuschen nicht, nennen nicht weiß, was schwarz ist. Dabei sind die Sagen, recht ausgewählt, für die Jugend ungemein anziehend, ja begeisternd und später zur Rückkehr einladend. Sie schließen sich demnach passend an Märchen und Robinson an und bieten eine vortreffliche geistige und gemütliche Nahrung, der die unmittelbare Teilnahme der Jugend entgegen kommt. Sie sind durchaus geeignet, das Interesse des Kindes zu wecken und zu pflegen. Das pädagogisch Wertvolle der Sage besteht vor allem darin, daß sie die Kinder ins Herz der Menschen schauen lehrt, daß sie die Wirkungen der Handlungen deutlich aufzeigt und sich damit dem kindlichen Gemüt lieb und verständlich macht. Auch da, wo sie um Fürstenthrone schwebt, öffnet sie mit ihrem Zauberstab Türen und Herzen.

Was aber aus dem reichen Schatz der deutschen Sagenwelt auswählen? Diese zerfällt für die pädagogische Betrachtung in die beiden großen Gruppen 1. Stammessagen, 2. allgemeine deutsche Sagen, Nibelungen und Gudrun.

In dieser Reihenfolge stellen wir sie in unsern Lehrplan ein. Denn der natürliche Fortschritt geht von der Familie (Robinson) zum Stamm (z. B. Thüringen) und von da zum Volk. So findet die Individualität des Zöglings volle Berücksichtigung und die Forderung wird befolgt, daß der Zögling zuerst in seinen nächsten Kreisen bleibe, mit dem Geiste seines Stammes und seiner engeren Heimat befreundet werde. Allerdings sind die deutschen Stämme nicht alle in der glücklichen Lage wie die Thüringer, daß sich schon in frühen Zeiten ein Stück deutschen Kulturlebens in ihren Gauen abspielte und daß dasselbe in einer Reihe von Sagen niedergelegt ist, welche ebenso wertvoll für den Forscher germanischen Lebens, wie als Unterrichtsmaterial für den Gesinnungsunterricht in den Erziehungsschulen geeignet sind.

Die Thüringer Sagen behaupten unter den Stammessagen eine hervorragende Rolle, weil sie eine zusammenhängende Reihe bilden und sich an die Thüringer Landgrafen mit dem Mittelpunkt, der Wartburg, die allen Deutschen lieb und wert ist, anschließen. Zugleich bilden sie eine vortreffliche Vorbereitung auf die Behandlung der biblischen Patriarchen, weil sie ja auch eine Art heimischer Patriarchenzeit darstellen, wenigstens einige wesentliche Züge derselben aufzeigen. So herrscht zwischen Landgraf und Volk das Bewußtsein inniger Zusammengehörigkeit. Beide fühlen sich als Glieder einer großen Familie; der Landgraf denkt so und fühlt so, wie sein Stamm; seine Naturauffassung steht nicht höher. Alle Ämter sind in ihm vereinigt: Anführung im Krieg, Gerichtsbarkeit, Schutz des Unterdrückten usw.

Die Gesamtstimmung der Erzählungen entspricht durchaus der kindlichen Fassungskraft und Stimmung, vorausgesetzt, daß sie in geeigneter Form an die Kinder herangebracht werden. (Vergl. das »Thüringer Lesebuch«, 1. Teil. Leipzig, Bredt, 1904. Ferner: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 7. Aufl. 8 Bde. Leipzig, Bredt.)

4. Nibelungen und Gudrun

Von den Stammessagen aus erweitern wir nun den Schauplatz zur deutschen Götter- und Heldensage. Hier liegt ein unversiegbarer Jungbrunnen unseres Volkstums, ein unschätzbarer Hort unseres nationalen Lebens, der bisher bei weitem noch nicht genügend in den Lehrplänen unserer Schulen Berücksichtigung gefunden hat, wie auch die Stammessagen nur in unsern Lesebüchern einen bescheidenen Platz gefunden haben.

Die Wiederbelebung unserer alten Sage und Dichtung ist in hervorragender Weise geeignet, das vaterländische Bewußtsein zu nähren und zu stärken und die Tugenden unserer Vorfahren recht lebhaft vor die Seele zu führen. In Odin und Frigg, in Baldur und Freya sehen wir die Ideale unserer heidnischen Ahnen verkörpert: Weisheit, Heldentum, Treue, Reinheit, Schönheit und Liebe. Die sinnige Naturbetrachtung aber tritt besonders in den innigen Beziehungen der Pflanzen und Tiere zu dem Leben und den religiösen Gebräuchen unserer Vorfahren hervor. Sie ergänzen das Bild der heidnischen Naturreligion der Germanen und können auch für die weitere Entwicklungsgeschichte von Bedeutung werden, insofern in ihnen auch die Zeit des Kampfes zwischen Heidentum und Christentum hervortritt: entweder bewahren sie die alte Bedeutung unter anderm Kleide, sie legen das Gewand des Aberglaubens an, oder werden rein christlich und reden jetzt vom Christentum und seinen Heiligen.

Allerdings tritt die Pflege des religiösen Interesse bei den Sagen gegenüber den heilsgeschichtlichen Erzählungen zurück. Von einer religiösen Betrachtungsweise, von dem Begriff der Vorsehung, ist keine Spur zu entdecken. Der Grundzug der Erzählung ist heidnisch: Die Helden werden, wie von einer hinter ihnen stehenden Macht gepeitscht, in ihr Verhängnis getrieben. Das Christliche ist rein äußere Zutat. Aber dies kann zur Behandlung der Sagen viel eher auffordern, als zurückhalten, da durch den Kontrast der heidnischen und biblischen Anschauungsweise letztere in eine schärfere

Beleuchtung gestellt wird. Wo aber fände sich in ethischer Beziehung eine schönere und eindringlichere Verherrlichung der Treue (Mannentreue, Königstreue, Gattentreue, Freundestreue) als in den Nibelungen und in Gudrun?

Immerhin bleiben mancherlei Schwierigkeiten in Hinsicht auf die prinzipiellen Grundlagen des Lehrplans übrig, die wenigstens hier angedeutet werden sollen. Zunächst kann es auffallend erscheinen, daß die Thüringischen Sagen als einer späteren Zeit angehörig vor den Nibelungen auftreten sollen; ferner wird man fragen, worin der ethische Fortschritt von jenen zu diesen bestehe; endlich wird man darauf hinweisen, daß das Kulturgeschichtliche in den Nibelungen (Wohnung, Kleidung, Sitten, Gebräuche) auf die Zeit der Staufen und nicht auf die heidnische zurückweist. Die Helden sind ihren höfischen Gebräuchen nach viel jünger, als nach ihren Anschauungen. Man wird also bei der Behandlung des kulturhistorischen Materials vorsichtig zu Werke gehen müssen, damit die Kinder kein falsches Bild erhalten. Immerhin ist für den späteren Geschichtsunterricht manche wertvolle Anschauung hier zu gewinnen. Daß einzelnes als dem jugendlichen Alter nicht entsprechend auszuscheiden ist, bedarf keiner weiteren Ausführung.

Hinsichtlich der angeführten Einwände aber wäre hervorzuheben, daß es bei dem Sagenunterricht auf die Zeitfolge, ob früher, ob später, überhaupt nicht ankommt, da hier von einer Ausbildung der Zeitreihen noch nicht die Rede ist. Diese fällt selbstverständlich dem historischen Unterricht anheim. Daß die Nibelungen besser den Thüringer Sagen nachfolgen, dafür könnte man hervorheben, daß sie in stofflicher und formeller Hinsicht einen wirklichen Fortschritt bedeuten. Einerseits treten die sittlichen Mächte viel gewaltiger und nachdrücklicher hervor, die Grundcharakterzüge des deutschen Volkes sind viel deutlicher und reicher ausgeprägt, andrerseits wird der Blick auf einen weiteren Schauplatz gelenkt und auf längere, schwerer zu überschauende Reihen von Begebenheiten. Eine größere Zahl von handelnden Personen tritt auf, und die Haupthandlung

umfaßt im Fortschreiten immer mehr das Schicksal ganzer Völkerstämme.

Von den Nibelungen führt auch am besten der Weg in die deutsche Geschichte hinein; es muß nur der Reichtum von geschichtlichen Ansätzen, die in ihnen liegen, rechte Verwertung finden.

Was aber die Gudrunerzählung betrifft, so weist sie zwar nicht so bestimmt und klar auf geschichtliche Ereignisse und Personen hin, wie die Nibelungen; aber der Gewinn solcher Beziehungen macht auch nur den geringsten und minderwertigsten Teil der Vorbereitungsarbeit für die Geschichte aus. Dagegen bietet sie denselben reichen Schatz kulturgeschichtlichen Materials und führt die Zöglinge ebenso tief in das innere Leben unserer Vorfahren, in deutsches Fühlen und Denken ein wie diese. Die Gudrun steht deshalb als Vorbereitungsstoff für die Geschichte den Nibelungen kaum nach.

Dabei kann aber noch besonders betont werden, daß die Nibelungensage ein dem Geisteszustande des Knaben entsprechender Stoff ist, während dem eigentümlichen Geistesleben des Mädchens die Gudrunsage weit näher steht, weil sie im allgemeinen einen sanfteren und milderen Charakter hat, weil ihre Hauptpersonen Frauen sind, und weil in ihr überhaupt das Frauenleben viel reicher und wahrer zur Darstellung kommt, als in den Nibelungen. So ergänzen beide Sagen einander in glücklichster Weise. Der Knabe nimmt bei seinem Eintritt in die deutsche Geschichte ein nationales Ideal in Siegfried mit auf den Weg, die Gudrunsage gibt dem Mädchen ein deutsches Frauenideal mit. (Vergl. im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1892 die Arbeit von K. Kuhn [Dresden, Schambach]; ferner: Historisches Lesebuch für das dritte und vierte Schuljahr. [Leipzig, Bredt.]

5. Biblische Erzählungen

Das alte Testament

Im vierten Schuljahr sollen nun neben den profanen Erzählungsstoffen auch die biblischen Erzählungen eingeführt werden,

und zwar zunächst mit einer geeigneten Auswahl aus dem alten Testament.

Es sind religiöse Gründe, welche für diese Einführung sprechen. Mit ihnen verbinden sich die moralischen, welche im Lehrplansystem einen vermittelnden Dienst leisten, wie aus dem Folgenden hervorgeht.

Mit dem dritten Schuljahr ist der Vorkursus zu den Stammes-Sagen vorgeschritten. Nachdem der Zögling die Phantasiewelt der Märchen, das Kindheitsalter der Menschheit, hinter sich gelassen, nachdem er im Lebensgang des Robinson kennen gelernt, wie ein einzelner Mensch durch eigene Anstrengung sich emporarbeitet und die Natur sich untertan macht, nachdem er in den Stammes-Sagen in eine größere nationale Gemeinschaft eingeführt worden ist, führen wir ihn nun in die Zeit der biblischen Patriarchen ein. Er soll hier sehen, wie der Einzelne sich innerhalb einer solchen Gemeinschaft einer Autorität unterwirft, ohne alle Reflexion, in reinem kindlichen Vertrauen, wie der Schüler es schon von früh an in der Familie durch seine Hingebung an die Eltern bereits bewiesen hat.

Der biblische Patriarchalstaat bildet eine erweiterte Familie, ähnlich wie der Thüringer Patriarchalstaat. Seine Glieder sind dem Oberhaupt in rein vertrauendem Gehorsam unterworfen, wie Kinder den Eltern. Indem wir nun den Zögling mit der Patriarchengeschichte bekannt und vertraut machen, wollen wir, daß er sich einer gesellschaftlichen Autorität in vollem, rein kindlichem Gehorsam unterwerfen lerne, später dann mit Bewußtsein der Gründe. Dies aber setzt voraus, daß die gesellschaftliche Autorität ihm in den einfachsten sozialen Verhältnissen entgegentrete und sich in ihnen so bewähre, daß diese Verhältnisse für alle dem Zögling später bekannt werdenden vorbildlich werden können.

Darum knüpfen die Patriarchengeschichten aus dem alten Testament am besten an die Thüringischen Stammessagen an, durch welche der Boden für sie bereitet worden ist, und führen

von hier aus den Faden der religiösen und sittlichen Entwicklung weiter.

Damit fallen die im alten Testament und in unseren gebräuchlichen biblischen Geschichtsbüchern voranstehenden Erzählungen von der Schöpfungsgeschichte, Paradies, Sündenfall, Turmbau zu Babel usw. in unserem Lehrplan vorläufig aus. Sie sind mit ihrem tiefen, religions-philosophischen Hintergrund viel zu schwer für das kindliche Alter und bereiten, als Tatsachen geboten, ja sogar dem Gedächtnis wörtlich eingeprägt, der religiösen Entwicklung ernste Gefahren. Wir verschieben die Mitteilung dieser Urgeschichten auf eine spätere Stufe, wo der tiefe Sinn dieser religiösen Mythen von der Jugend gefaßt werden kann, und halten uns zuerst an die Abraham-Erzählungen von dem Grundsatz ansgehend: Man darf dem Zögling bloß solche Geschichten vorführen, die ihm psychologisch nahe stehen.

Die biblischen Erzählungen aus der Patriarchenzeit sind ein Gebiet, welches, wie kein anderes, dem kindlichen Standpunkt angemessen ist. Die Anfangspunkte einer regelmäßigen, synthetisch fortschreitenden Bildung des jugendlichen Gemüts für Religion und Teilnahme, sowohl Teilnahme am Menschen als an der Gesellschaft, welche in den ersten Schuljahren durch die Erzählungsstoffe gelegt worden sind, werden durch die Geschichten aus der Patriarchenzeit in der wundervollsten und ausgezeichnetsten Weise fortgeführt. Früh schon, beim Märchenunterricht, wurde die Idee Gottes in den Kindern geweckt, wurde der Lichtstrahl in ihre Seele geworfen, der als Mittelpunkt jedes in sich selbst vollendeten Charakters herrschen und walten soll. In den Erzählungen von Robinson lernte das Kind dann Gott als den Erhabenen und Mächtigen kennen, von dem alles Gute kommt, der die Geschicke des Menschen leitet und führt. Wo aber tritt diese Idee, Gott der Vater der Menschen, schärfer hervor, als in dem Leben der Patriarchen? So, wie Abraham im Mittelpunkte seiner Familie steht, so waltet und sorgt Gott für alle inmitten der großen Menschenfamilie, durchaus an-

gemessen der kindlichen Entwicklungsstufe. Welch' reichliche Nahrung schöpft der religiöse Sinn aus den Erzählungen von dem engen Verhältnis Gottes mit den Menschen, aus der demütigen Anerkennung der Abhängigkeit von ihm, aus der kindlichen Ergebung in die Fügungen seiner Vorsehung!

Aber ebenso wie für die Pflege des religiösen Sinnes die Patriarchenzeit ein wundervoller Stoff ist, so auch für die Bildung der Teilnahme. Der Sinn für alles Menschliche muß nächst der Religion frühzeitig in das Herz des Kindes gepflanzt werden, denn hierin liegt ein starkes Gegengewicht gegen Beschränktheit und Selbstsucht. Und dieser Sinn für alles Menschliche kann wiederum nicht durch Mitteilung unserer vielseitigen Kultur in dem Kinde erweckt werden, sondern durch Zurückgehen auf das Einfachste und Klarste, auf die natürlichen und wesentlichen Grundzüge menschlichen Fühlens und Strebens, auf die einfachsten Grundlagen aller geselligen Verhältnisse. Diese Elemente findet man nirgends einfacher und natürlicher als in den Erzählungen aus der Patriarchenzeit. Herders und Goethes vortreffliche Schilderungen des patriarchalischen Lebens führen uns in beredtester Weise vor, daß hier wahre Lebenselemente für das kindliche Gemüt zu finden sind. Die verschiedenen Richtungen des Interesses werden mit reicher Nahrung durch die Erzählungen der Patriarchenzeit versehen. Bunt und mannigfaltig wecken sie das empirische Interesse; sie schildern menschliche Leiden und Freuden so, daß das Kind mit ihnen sympathisieren kann; sie zeigen allerlei Menschen in Wirkung und Gegenwirkung. Dadurch reizen sie zu einer Reflexion über den Zusammenhang der Ursachen und Folgen innerhalb der menschlichen Gesellschaft.

Hier liegt in der Tat ein klassischer Stoff vor, der immer den tiefsten Eindruck auf das Gemüt des Kindes machen und die nachhaltigste Wirkung ausüben wird. Besonders sind es die Gestalten Abrahams, und Moses, welche bei richtiger Behandlung niemals ihre Wirkung verfehlen werden.

Ferner ist dabei besonders hervorzuheben, daß sie wie auch

die vorausgegangenen Erzählungen, ein in sich abgeschlossenes Ganze bilden. Jede Altersstufe verlangt einen einheitlichen, in sich abgerundeten und abgeschlossenen Stoff, in welchem das Kind heimisch werden, in welchem es sich vollständig einleben kann. Auf solche Vertiefung kommt alles an. Wird sie nicht erreicht, dann kann von einem Erfolg des Unterrichts nicht die Rede sein. Ohne tiefgehendes Interesse an der Erzählung selbst bleibt diese tot in dem Kinde. Dieses Interesse kann ja wohl auch an einzelstehenden Erzählungen, die ohne Zusammenhang einander folgen, bis zu einem gewissen Grad geweckt und genährt werden. Es wird aber unzweifelhaft viel tiefer gehen und viel nachhaltigere Wirkungen hinterlassen, wenn die einzelnen Erzählungen unter sich zusammenhängend ein großes, abgerundetes Gemälde bilden, weil am sichersten die sittliche Energie aus ganzen unzerstückten Gedankenmassen herauswächst. Ein solches abgerundetes, in sich zusammenhängendes Gemälde ist nun die Patriarchenzeit. Hierbei wird sich auch die religiöse Wärme beharrlich und stetig im Zögling entwickeln, von welcher der Erfolg des Gesinnungsunterrichts abhängt.

Wenn die Schüler sich aber versetzen sollen in die Gemütszustände der Patriarchen, so dürfen sie in der äußeren Welt derselben nicht fremd bleiben. Denn nach dem Innern bildet sich der Mensch das Äußere, und es kann ohne dies jenes nicht gehörig verstanden werden. Es müssen also die Kinder hören von dem ganzen äußeren Leben, seinen Formen und Bedürfnissen, von der Kleidung, von Speise und deren Zubereitung, von der Wohnung, von den Haustieren usw. Die Schüler sollen, so weit als nur möglich, in den Zelten der Patriarchen heimisch werden. Und mit welchem Interesse werden sich die Kinder diesem kulturgeschichtlichen Stoff zuwenden, wenn derselbe nur in seinen abweichenden gesellschaftlichen Einrichtungen und Gebräuchen durch gute Abbildungen, Zeichnungen und Schilderungen des Lehrers wie des Lesebuchs anschaulich gemacht wird! Denken wir nur an die Herden und Hirtenzelte auf den Fluren Palästinas, an die Jäger in Wald

und Feld, an die Räuber der Wüste, an die Kaufleute mit ihren Handelszügen, an den Brunnen, wo der alte Elieser um die Braut seines Herrn wirbt — wie viel Stoff wird uns da geboten, die kindliche Phantasie zu beleben und zu befruchten!

Wir haben uns etwas ausführlicher über die Bedeutung der biblischen Patriarchengeschichten für den Lehrplan unserer Schulen und ihre Stellung in ihm ausgesprochen, weil eine Strömung der neueren Zeit darauf gerichtet ist, das alte Testament aus dem Jugendunterricht vollständig auszuscheiden. (29) Diesem Radikalismus können wir uns aus den oben angeführten Gründen nicht anschließen. Wohl aber entnehmen wir aus dieser Strömung die Anregung, den bisher viel zu weit ausgedehnten alttestamentlichen Unterricht stark zu beschneiden und ihn, abgesehen von den Propheten, auf das vierte Schuljahr zu beschränken.

Den Patriarchengeschichten reiht sich dann eine Gruppe aus der Richter- und Königszeit an. Hierbei können, worauf wir schon hinweisen, nicht nur mannigfache Fäden zwischen der biblischen und der thüringischen Patriarchenzeit gesponnen werden, sondern es ergeben sich auch weiterhin wertvolle Beziehungen zwischen dem heilsgeschichtlichen und dem profanen Stoffe des vierten Schuljahres: z. B. Siegfried — Simson; David und Sauls Kämpfe — die Kämpfe der Helden im Nibelungenlied; der Königssitz zu Worms und der auf Zion; der Reichtum Salomos — der Nibelungenhort; die Treue zwischen David und Jonathan — die Freundes- und Mannentreue bei den Nibelungen usw.

Die Auswahl im einzelnen muß der eingehenden Überlegung der Lehrerkollegien der Grundschule überlassen bleiben. Hier herrsche Freiheit, wenn man nur eine Gestaltung des Lehrplans festhält, die auf die prinzipiellen Grundlagen zurückgeht und ihnen entspricht. Wer einen Anhaltepunkt für die Auswahl im einzelnen sucht, wende sich an die neuen Auflagen von »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts«. (Leipzig, Bredt.)

Der Lehrplan des Gesinnungsunterrichts der Grundschule würde

nach den hier niedergelegten Vorschlägen und Ausführungen folgende Gestalt annehmen:

Gesinnungsunterricht der Grundschule

A. Allgemeiner Vorkursus:
I. Auswahl aus den deutschen Volksmärchen: I. Schuljahr
II. Robinson-Erzählung: II. Schuljahr
B) Besonderer Vorkursus:

III. Schuljahr	IV. Schuljahr	
Stammes-Sagen (Thüringer Landgrafen-Erzählungen)	1. Nibelungen und Gudrun (Deutsche Sagen)	2. Alt-Testamentliche Sagengeschichte (Patriarchen, Richter, Könige)

2. Kunstunterricht

Wir wenden uns nun der zweiten Gruppe der Lehrfächer zu und fragen, was aus ihnen für den Lehrplan der Grundschule in Betracht gezogen werden soll. Gehen wir in Kürze die einzelnen hierher gehörigen Fächer durch: Gesang, Zeichnen, Modellieren, Turnen.

1. Gesangunterricht

Aus dem weiten Gebiet der Musik eignet sich der Gesang allein zum Gegenstand des Klassenunterrichts in unseren Erziehungsschulen. Er ist seit Jahrhunderten in ihnen heimisch. Dies hängt vor allem mit der Vorliebe der Deutschen für die Musik zusammen und mit ihrer ausgesprochenen Beanlagung dafür, was schon aus der großen Reihe hervorragender Musiker erkennbar ist, die Deutschland der gesamten Kulturwelt geschenkt hat. Daß Luther die Musik außerordentlich liebte, ist gewiß auch von starkem Einfluß auf die Pflege des Gesangunterrichts in unseren Schulen gewesen und bis auf den heutigen Tag geblieben. Und mit Recht. Denn der Gesang ist vor allem geeignet, eine heitere, freudige Gemütsstimmung zu erzeugen und Sonnenschein in der Schule zu verbreiten, deren strenge, gleichmäßige Geistesarbeit nur zu oft alle Freudigkeit vertreibt. Im Gesang wirken Rythmisches, Melodisches, Dynamisches

und Textliches so ebenmäßig zusammen, daß dadurch das Gemüt ergriffen und erwärmt wird. Aber der Gesang weckt und erzeugt nicht bloß Gefühle, sondern sie finden in ihm auch ihren reinsten Ausdruck. Man hat deshalb den Gesang die Sprache der Gefühle genannt. In der Natur dieser Seelenzustände liegt es, daß sie zur Äußerung drängen. Die Formen der Gefühlsäußerung und Gefühlskundgabe können nun ganz verschieden sein. Fehlen dem Menschen edlere, schöne und wohlgefällige Formen, dann greift er zu wilden und rohen Ausdrucksarten. Dies kann aber der Erziehung schon darum nicht gleichgültig sein, weil die Art und Weise der Gefühlskundgabe nicht ohne Rückwirkung auf das Gemüt, insbesondere auf das Gefühlsleben bleibt und deshalb entweder einen veredelnden oder verwildernden Einfluss auf dasselbe ausübt.

Der Gesangunterricht besitzt demnach einen hohen pädagogischen Wert, der ihm einen hervorragenden Platz im Lehrplan der Erziehungsschule sichert. Durch seine Texte gewinnt er mannigfaltige und innige Fühlung mit den übrigen Unterrichtsgegenständen und mit dem gesamten Schulleben. Der Gesang tritt dem Unterricht und allen Veranstaltungen der Schule erfrischend und belebend zur Seite und übt eine wunderbar anregende Wirkung auf Anschauung und Gesinnung der Schüler aus, wenn er nicht nur in den Gesangstunden, sondern auch in anderen Lektionen und bei Gelegenheiten, wo die Gedanken- und Gefühlsbewegung zum Ausdruck drängt, verwendet wird. Denn das ist die Voraussetzung aller tieferen Wirkung, daß die zu singenden Lieder einer besonderen Stimmung entsprechen.

Zugleich dürfen diese nicht bloß einen vorübergehenden augenblicklichen Wert beanspruchen, sondern müssen als wertvoller Besitz die Jugendzeit begleiten. Deshalb hat der Gesangunterricht darauf zu sehen, daß nur solche Gesänge herangezogen werden, die nach Text und Melodie künstlerischen Ansprüchen genügen und als Gebilde wahrer Kunst in poetischer und musikalischer Beziehung erprobt sind. Natürlich ist auch darauf zu achten, daß Texte und Melodien

in einem angemessenen Verhältnis zur Individualität des Geistes und zum Stimmorgan stehen. Denn nur dann können die darzubietenden Gesänge in Fleisch und Blut übergehen und dauernder Besitz werden.

Ausgeschlossen für die Grundschule sind selbstverständlich alle komplizierten Kunstwerke; ausgeschlossen auch die für den Schulzweck gedichteten und komponierten Gesänge, die den Forderungen wahrer Kunst oft ebensowenig entsprechen, wie die künstlichen Produkte, die man den Kleinen im Kindergarten zuweilen darbietet; ausgeschlossen auch die moralisierenden Lieder, die selten einer gesunden, kernigen Empfindung entsprungen sind. Als Quelle für unsere Schullieder betrachten wir in erster Linie das weltliche Volks- und volkstümliche Lied, denen sich später die volkstümlichen geistlichen Lieder anreihen.

»Das Volkslied ist die unantastbare Musik von Gottes Gnaden und sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und allezeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergegangene Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemütsanteil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurückgelegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens« (A. B. Marx). Der Bau des Volksliedes ist so durchsichtig und so einfach, die in ihm verherrlichten Tatsachen und Ereignisse treten in ihrem poetischen Gewande so plastisch vor das Auge, daß es dem kindlichen Bildungsstande und der kindlichen Anschauungs- und Auffassungsweise in hohem Grade angemessen erscheint. Dabei ist es ein nie zu erschöpfender Born ästhetischer und sittlicher Freude, nach Form und Inhalt wahrhaft klassisch, so daß es das ganze Leben hindurch für das Gemüt seine magnetische Kraft und seinen belebenden und erquickenden Reiz behält.

Von volkstümlichen Liedern aber haben nur jene berechtigten Anspruch auf Berücksichtigung im Schulgesangunterrichte, die im Laufe der Zeit zum bleibenden Eigentum des Volkes geworden sind, also

nicht nur vorübergehend, sondern dauernd Eingang in den Geist und das Gemüt des Volkes gefunden haben.

Hauptaufgabe des Gesangunterrichtes ist die Vermittlung der Melodie und zwar soll dieselbe nicht bloß aufgefaßt, sie soll auch kunstgerecht vom Schüler wiedergegeben werden.

Das unwillkürliche Gefallen des Schülers soll sich allmählich zu einem ästhetischen, zu einem verständigen Gefallen entwickeln. Dies ist nur dann möglich, wenn dem Schüler eine, wenn auch nur elementare Einsicht in das Tonsystem verschafft wird. Mit Rücksicht hierauf darf der Gesangunterricht nicht bei Einübung ein- und zweistimmiger Volkslieder stehen bleiben; er muß auch die Elemente der Melodik, der Dynamik, Rhythmik und vielleicht auch Harmonik an der Hand besonderer Übungen in den Besitz der Schüler zu bringen suchen. Daß er hierbei lediglich seinen Gesetzen zu folgen hat, ist selbstverständlich.

Der Grundschule fällt die erste Aufgabe zunächst zu: die Aneignung und tonreine Wiedergabe einer Anzahl von Liedern; die Einführung in die Elemente des Tonsystems bleibe den weiteren Stufen vorbehalten. Damit wird eine Aufgabe fortgeführt, die ja schon vor der Schulzeit die Kleinen vielfach beschäftigt hat. Denn man kann nicht selten die Beobachtung machen, daß zwei- bis dreijährige Kinder bereits kleinere Liedchen ziemlich richtig, tonisch und rhythmisch wiederzugeben vermögen. Diese Lust am Singen soll die Schule aufnehmen. Sie muß sich nur davor hüten, sie zu zerstören. Es kann dies nur zu leicht geschehen, wenn man auf zu schwierige Leistungen hinarbeitet und zu früh und zu einseitig systematisiert. Deshalb legen wir den Nachdruck darauf, für die Grundschule die Aneignung der Lieder, und zwar zunächst nur nach dem Gehör, das ist der natürliche Weg, in den Vordergrund zu stellen.

Eine geeignete Auswahl von Liedern für die ersten vier Schuljahre in Anschluß an Unterricht und Schulleben bietet Seminardirektor Helm-Schwabach in »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts«, Leipzig, Bredt, dar.

2. Das Zeichnen und 3. das Modellieren

Aus dem weiten Gebiet der darstellenden oder bildenden Kunst heben wir für den Lehrplan unserer Erziehungsschulen zwei Fächer heraus: Zeichnen (einschließlich Malen) und Modellieren. Ersteres hat sich verhältnismäßig sehr spät seinen Platz errungen, letzteres will ihn erst noch sich erobern. Das Zeichnen wird noch jetzt sehr ungleichmäßig behandelt, d. h. es wird entweder in den ersten, oder in den letzten Schuljahren, namentlich des Gymnasiums, weggelassen. In Vorschriften, die von Zeichenlehrern ausgingen, konnte man lesen, daß erst mit dem 10. Lebensjahr Hand und Auge des Kindes genügend erstarkten, um mit Erfolg zeichnen zu können.

Dagegen fordern wir, daß die Lehrpläne aller Erziehungsschulen von Anfang an bis zum Schluß ausreichend Raum für Zeichnen, Malen und Modellieren zur Verfügung stellen müssen. Vor allem soll dies auch in der Grundschule geschehen. Denn auch im Zeichnen und Modellieren wollen wir an die Tätigkeiten anknüpfen, die das Kind schon vor der Schulzeit begonnen hat. So wie es gesungen hat, so hat es »gemalt« und in Sand modelliert. Und das ist alles nicht zufällig, sondern aus der innersten Wesensnatur des Menschen entsprungen. Deshalb forderte auch Pestalozzi: Erst Zeichnen — und dann Schreiben. Letzteres ist ein Kunstprodukt ersteres, wenn man so sagen darf, ein natürliches Erzeugnis der Menschennatur.

Daher darf man sich nicht wundern, wenn diese künstlerische Betätigung in die ältesten Zeiten des Menschengeschlechts, wenn auch in den primitivsten Formen hinaufreicht. Gerade hierin liegt ein sprechender Beweis für den Parallelismus der Einzel- und der Gesamtentwicklung. Wie der Naturmensch zeichnet, so auch unser Kind. Die prähistorischen Gravierungen auf Tierknochen, die eingedruckten ornamentalen Schnürenmuster auf den ältesten Urnen, die Anwendung von Pauken und Tamtams, Schallstöcken und

Schwirrhölzern, Tanz und Körperschmuck waren schon bei den Quartärmenschen vorhanden, und wir finden sie heute bei den auf der niedrigsten Kulturstufe stehenden Naturvölkern. Wir können daraus schließen, daß die Kunst ein allgemein menschliches Bedürfnis ist. Auch der primitive Mensch hatte ein Ergänzungsbedürfnis, das er nur durch künstlerische Betätigung befriedigen konnte; es lebte auch in ihm eine Sehnsucht nach Vervollständigung seines lückenhaften Daseins. Das Spiel ist engverwandt mit der Kunst und stammt aus demselben Ergänzungsbedürfnis. Spiel und Kunst sind für den Menschen ein Ersatz der Wirklichkeit. Deshalb kann als der höhere biologische Zweck der Kunst bezeichnet werden, »dem Menschen Ersatzvorstellungen und Ersatzgefühle an Stelle der wirklichen zu bieten und damit sein Gefühlsleben vor Absterben und Verkümmerung zu bewahren«. (Konrad Lange, Wesen der Kunst, II, 89.) Der Pflege des Kunst-Interesses muß aber auch deshalb ein besonderer Wert beigemessen werden, weil der Zögling bei der Beschäftigung mit der Kunst zu schöpferischer Tätigkeit angeregt wird, sei es durch Selbstschaffen oder Nachempfinden. Diese Arbeit ist wesentlich andrer Natur, als die, welche den naturkundlichen oder den geschichtlichen Unterricht begleitet. Zwar wird man hier ohne phantasierende Tätigkeit auch nicht auskommen. Aber die künstlerische Phantasie ist etwas anderes. Dort sind es Tatsachen der Natur oder der Geschichte, die durch phantasierende Tätigkeit im Bewußtsein des Zöglings lebendig werden, ohne eine inhaltliche Änderung zu erleiden. Die künstlerische Phantasie arbeitet freier und kann freier gestalten, weil sie ein Spiel ist, das zwar den Ernst des Lebens in ergreifender Gestalt uns vorzuführen vermag, aber eben doch ein Spiel, das mit den Tatsachen des Natur- und Menschenlebens umspringt, wie es die auf einheitliche Gestaltung gerichtete künstlerische Phantasie eben gerade erfordert.

Der Lehrplan der Grundschule muß daher dieses Thema aufnehmen, und zwar nicht nur als etwas nebensächliches, wie es heute noch vielfach der Fall ist, sondern geradezu als eine Hauptaufgabe,

weil sie dem innersten Wesen des Kindes, seiner Lust zur Betätigung, gerecht wird, vielmehr als es durch Lesen, Schreiben und Rechnen geschieht. Erzählen, Singen, Zeichnen, Modellieren und Spielen — in diesem Umkreis hat sich der Lehrplan der Grundschule zunächst zu halten, wenn er der kindlichen Natur gerecht werden und sie zu schöner Entfaltung bringen will.

Eine Hauptaufgabe soll es sein. Denn wenn gewiß die religiös-sittliche Entwicklung das Endziel jeder Persönlichkeitsbildung ausmachen muß, wenn die Verstandesbildung nicht fehlen darf, so kann doch die künstlerische Seite nicht bei Seite gestellt werden, wenn der Mensch zu innerer harmonischer Abrundung gelangen, wenn ihm alle Quellen edlen Menschentums eröffnet werden sollen. Im Interesse der Einzelentwicklung ist es begründet, wenn wir die Pflege und Ausbildung des künstlerischen Sinnes für unsere Jugend fordern; aber ebenso liegt es im Interesse unseres gesamten Volkslebens, daß die Weckung und Pflege künstlerischen Empfindens ein wichtiger Bestandteil unseres Jugendunterrichts werde, damit es eine höhere Stufe der Menschheitsentwicklung erreiche.

Das historisch-genetische Prinzip wird auch hier die wichtigsten Fingerzeige für eine naturgemäße Entwicklung der jugendlichen Kunsttriebe geben. Die Ähnlichkeit zwischen menschheitlicher und individueller Entwicklung zeigt z. B. ein vergleichender Blick auf die eingeritzten Tierbilder etwa der Jägerstufe und der von den Kindern; die Zeichnungen aus vorgeschichtlicher Zeit auf einem Tongefäße, einem Elchgehörn und von einem Bronzeschild, wie die von den Wilden Zentralbrasiliens ausgeführten Armtätowierungen und dergleichen zeigen überraschende Übereinstimmung mit denen der Kinder. Das Geometrische und Ornamentale tritt in den Zeichnungen der Kinder unter zehn Jahren fast ganz zurück, während Mensch und Tier den Hauptgegenstand der zeichnerischen Darstellung bilden. Ebenso fehlt in den kindlichen Zeichnungen und in denen der Wilden jede Perspektive, alles wird wie eine Durchsicht gemalt; Verdecktes gibt es nicht. Der Sinn für die Farbe

entwickelt sich erst beim Kinde im dritten oder vierten Jahre, daher sind farbige Bilderbücher anfangs überflüssig; das Kind erfreut sich ebenso an bloßen Umrißzeichnungen, wie der Wilde. Erst auf einer höheren Stufe sieht das Kind die Tiefendimensionen in einem Flächenbild, weil es wahrscheinlich anfänglich auch in einem Landschaftsbild alles flächenhaft sieht. Das Gefühl für Entfernungen bildet sich erst durch Greifen, durch Betasten, durch Erfahrung aus. In der Geschichte der Kunst tritt in analoger Weise die perspektivisch richtige Darstellung erst spät auf; die Gemälde und Reliefs der alten Ägypter und Assyrer, die griechischen Vasenmalereien und die Wandmalereien der romanischen Zeit zeigen keine Verkleinerung der vom Beschauer zurückliegenden Gegenstände oder Personen, sondern stellen dieselben übereinander stehend dar. So bestimmt K. Lange in Reins Encyklopädie als Wesen des „Kinderstils", der sich mit dem der primitiven Kunst deckt, flächenhafte Darstellung, Verzicht auf perspektivische Hintergründe, Unterdrückung komplizierter Verkürzungen oder Überschneidungen, Bevorzugung friesartiger Kompositionen, Klarheit der Silhouette, Deutlichkeit des mimischen Ausdrucks, Abkürzung der Einzelheiten, Hervorhebung des Wesentlichen, der durchgehenden großen Linien.

Diesen Fingerzeigen folgend wird man in den ersten vier Schuljahren die Kinder zeichnen lassen, was sie nur darzustellen wünschen. Kein Zwang durch Vorlagen oder Vorzeichnungen an der Tafel etwa in einem »lückenlosen Gang«, der auf technische Fertigkeit, auf Leistungen hinzielt, aber die Phantasie und damit die Lust am Darstellen nur zu oft tötet. Die Erzählungen von den Märchen bis zu den Nibelungen und Gudrun und die behandelten Sachgebiete geben reichlich Stoff und Veranlassung zu zeichnerischer Darstellung der Kinder. Ihrer Schöpfungslust und Schöpferkraft gebe man freien Spielraum; der Lehrer helfe nur mit leiser Hand nach, zu genauerer Beobachtung und zu feinerer Darstellung der Lebensformen anregend.

Ebenso halte man es mit dem Modellieren. Seitdem wir

das Plastilina haben, ist das geeignete Material für plastische Formung gegeben. Es sollte das Modellieren ebenso wie das Zeichnen in keiner Erziehungsschule vom ersten bis zum letzten Schuljahr fehlen. Mit ihm zusammen übt es Auge und Hand in Anschauung und Darstellung, und dient zu feiner Ausbildung des Tastsinnes. Durch nichts kann der Formensinn der Kinder so sehr gebildet werden als durch das Modellieren. Und nichts kommt dem Nachahmungstrieb der Kleinen so sehr entgegen wie diese Übung, die mit Lust aufgenommen und verfolgt wird. Lebensformen aus der Umgebung und der Interessensphäre des Kindes füllen ebenso wie im Zeichnen den Lehrplan aus, und zwar sollen sie erst geformt und dann im Umriß gezeichnet werden.

4. Bildbetrachtung

Mit dem Zeichen- und Modellierunterricht, die beide von Anfang an auf die Bildung des Geschmacks durch Ausbildung von Auge und Hand gerichtet sind, verbindet sich ebenfalls vom ersten Schuljahr an eine geeignete Vorführung von Kunstblättern. Denn auch hier knüpfen wir das Gegebene an die kindliche Lust, Bilderbücher zu betrachten, und stellen diesen natürlichen Drang, dem die Illusionsfähigkeit der Kleinen entgegen kommt, in den Dienst der Erziehung und fassen auch diese Aufgabe lehrplanmäßig auf.

Dem Darstellungskursus, der durch Zeichnen und Modellieren ausgefüllt wird, tritt ein künstlerischer Anschauungskurs vom Beginn des Schulunterrichts zur Seite. Denn die einzig wirksamen Mittel, um den Geschmack zu bilden, sind sehen und zeichnen; nicht reden. Jedenfalls steht die Belehrung erst in zweiter oder dritter Linie.

So wird das künstlerische Wandbild zum Erziehungsmittel für die Jugend vom ersten Schuljahr ab. Zur künstlerischen Gestaltung des Schulhauses, der Gänge, Treppenaufgänge und Zimmer gesellt sich das bewegliche Wandbild. Es soll durch charakteristische Form, durch kräftige, klare Zeichnung oder frische ansprechende Farbe Auge und Seele der Zöglinge erfreuen und ihren Geschmack bilden

und veredeln. Durch seinen Inhalt soll es vertraute Dinge in neuer, künstlerischer Gestaltung zeigen und das Phantasiebild des Schülers in Vergleich stellen zu dem Bilde des Künstlers; ferner soll es durch Darstellungen bis dahin unbekannter Gegenstände den Umkreis künstlerischer Gestaltungen erweitern; endlich soll es mit dazu beitragen, das Schulzimmer in einen freundlichen, ansprechenden Raum zu verwandeln und die Schüler daran gewöhnen, das Bild als Wandschmuck lieb zu gewinnen und als unentbehrlichen Bestandteil seiner Umgebung zu betrachten.

Für die Auswahl der Bilder kommen folgende Gesichtspunkte in Betracht:

1. In erster Linie stehen diejenigen Bilder, die der volkstümlichen Kunst zuzuzählen sind und der Hand des Künstlers selbst entstammen, wie z. B. farbige Steinzeichnungen. Daß tüchtige deutsche Künstler angefangen haben, ihr Können in den Dienst von Haus und Schule zu stellen, um einen originellen billigen Wandschmuck zu schaffen, das sei besonders rühmend hervorgehoben. Nur auf diesem Wege kommen wir weiter. Nur reife Künstler sollten der Jugend von ihrem Reichtum geben. Dann stellen sie sich selbst mitten in das Volk hinein und das Volk genießt die Früchte ihres Könnens, der deutschen Kunst, die uns umgibt, die mit uns wächst und wird. Und wieviel Verständnis der Forderung, die Kunst in die Schule zu bringen, von den Künstlern selbst entgegen gebracht wird, dies geht aus den Künstlerbriefen hervor, die in der 2. Auflage der schätzenswerten Schrift »Dr. Spanier, Künstlerischer Bildschmuck für Schulen« (Hamburg 1900) abgedruckt sind.
2. Gute Reproduktionen der großen Meisterwerke der Vergangenheit und Gegenwart, vor allem der deutschen, werden ausgewählt. Farbige Darstellungen verdienen den Vorzug, aber Photographien, Holzschnitte, Radierungen usw. sind nicht ausgeschlossen.

3. Die Auswahl richtet sich teils nach dem wachsenden Verständnis und der zunehmenden Aufnahmefähigkeit der Zöglinge, teils nach dem Lehrplan. Beide Gesichtspunkte sind miteinander in Verbindung zu setzen. Außer den Forderungen des Lehrplans kommen noch die Beziehungen zur Heimat, zum Schulleben, zu den Ausflügen und Schulreisen usw. in Betracht.
4. Von den küntlerischen Wandbildern sind die sogenannten Anschauungsbilder scharf zu unterscheiden. Letztere bringen nicht selten in grellen, geschmacklosen Farben eine Fülle von Gegenständen auf einem Blatt, wie sie nicht die Natur, sondern der Unterrichts-Plan verlangt. Ihre Absicht ist allein auf Klärung der Vorstellungen, nicht auf künstlerischen Genuß gerichtet. Sie sind demnach als Wandschmuck ganz ungeeignet und haben allein ihren Platz innerhalb des Sachunterrichts.
5. Der bekannte Satz, daß das Beste für die Jugend gut genug sei, gilt für die Auswahl der Bilder so gut wie für die Auswahl der Lieder, der Gedichte, der Prosastücke.

Nach diesen Gesichtspunkten ist von Rektor Schubert-Altenburg eine Auswahl von Kunstblättern für die Volksschule zusammengestellt worden, die als geeignete Grundlage bezeichnet werden kann. (S. Theorie und Praxis, 7. Aufl., Anhang.) Für die höheren Schulen s. den Anhang zu Rein, Bildende Kunst und Schule. Dresden 1903.

Wir folgen hierbei Anregungen, die auf Schillers Briefe über ästhetische Erziehung zurückgehen. Hier heißt es im zweiten Brief: »Auf den Charakter wird bekanntlich durch Berichtigung der Begriffe und durch Reinigung der Gefühle gewirkt. Jenes ist das Geschäft des philosophischen, dieses vorzugsweise der ästhetischen Kultur. Aufklärung der Begriffe kann es allein nicht ausrichten, denn von dem Kopf ist noch ein gar weiter Weg zu dem Herzen und bei weitem der größere Teil der Menschen wird durch Empfindungen zum Handeln bestimmt. Aber das Herz allein ist ein ebenso unsicherer Führer und die zarteste Empfindsamkeit wird nur ein desto leichterer Raub der Schwärmerei, wenn ein heller

Verstand sie nicht leitet. Gesundheit des Kopfs wird also mit der Reinheit des Willens zusammentreffen müssen, wenn der Charakter vollendet heißen soll. Das dringendere Bedürfnis unseres Zeitalters scheint mir die Veredlung der Gefühle und die sittliche Reinigung des Willens zu sein, denn für die Aufklärung des Verstandes ist schon sehr viel getan worden. Es fehlt uns nicht sowohl an der Kenntnis der Wahrheit und des Rechts, als an der Wirksamkeit dieser Erkenntnis zur Bestimmung des Willens, nicht sowohl an Licht als an Wärme, nicht sowohl an philosophischer als an ästhetischer Kultur. Diese letztere halte ich für das wirksamste Instrument der Charakterbildung und zugleich für dasjenige, welches von dem politischen Zustand vollkommen unabhängig und also auch ohne Hilfe des Staates zu erhalten ist. Und hier ist es nun, wo die Kunst und der Geschmack ihre bildende Hand an den Menschen legen und ihren veredelnden Einfluß beweisen. Die Künste des Schönen und Erhabenen beleben, üben und verfeinern das Empfindungsvermögen; sie erheben den Geist von den groben Vergnügungen des Stoffs zum reinen Wohlgefallen an bloßen Formen und gewöhnen ihn, auch in seine Genüsse Selbsttätigkeit zu mischen. Die wahre Verfeinerung der Gefühle besteht aber jederzeit darin, daß der höheren Natur des Menschen und dem göttlichen Teil seines Wesens, seiner Vernunft und seiner Freiheit ein Anteil daran verschafft wird.«

Die Erziehungs-Schule soll eine Art Heiligtum werden, in dem das Künstlerische ebenso seine Stätte findet wie das Wissen, wie das Sittliche und das Religiöse. Die Kunst gehört notwendig zu diesen Stücken hinzu, ergänzt sie, umschlingt sie. Wie die Luft, die der Schüler atmet, so muß die Kunst von allen Seiten her in den Zögling einströmen. Sie muß sein Lebenselement werden, in dem er fröhlich sich bewegt, aus dem er Antrieb und Lust schöpft auch für die weniger angenehmen, harten und steinigen Partien des Wissenserwerbs. So utopistisch die Schilderung der pädagogischen Provinz in Goethes Wilhelm Meisters Wanderjahren uns

anmutet, so erhebt sie uns doch in eine freiere und höhere Betrachtungsweise, die von echt künstlerischem Geiste durchweht ist. Dieser möge unsere Schulen gnädiglich schützen, wenn Gefahr drohen sollte, daß pedantisches Schulmeistertum die aufstrebenden Keime künstlerischer Bewegung in unseren Lehranstalten mit dem Formalismus überspinnen und vielleicht gar Kunst-Extemporalien schreiben lassen will, die das geistige und das sittliche Leben unterbinden. Diese Gefahr wird so lange fern bleiben, als die Pädagogen immer darauf hören wollen, was die Künstler ihnen zu sagen haben, und die Künstler bereit sind, ihr Können und ihr Streben auch in den Dienst der Schule zu stellen. Glückverheißende Anfänge sind bei uns hierin gemacht worden. Möge der Bund zwischen Erziehung und Kunst, zwischen Pädagogen und Künstlern sich immer enger schließen und das 20. Jahrhundert weiter führen und vollenden was das 19. in wertvollen Anfängen ihm hinterlassen hat! —

Vor allem können hier die Zeichenlehrer mithelfen, wenn sie Künstler sind. Ihnen ist die systematische Erziehung des Geschmacks anbefohlen durch eine planmäßige Ausbildung der Produktivkräfte des Kindes, während der künstlerischen Umgebung der Schule gegenüber, die durch sich selbst wirken muß, der Schüler sich mehr rezeptiv verhält. Aus Beidem entwickelt sich der künstlerische Sinn der Jugend, der Sinn für Farbe, Form, Linie und Gestalt. Schon in der Kinderstube beginnt die Bildung, geht dann in die Schule über und mündet endlich in das Leben hinein. Das Haus soll auch hierin die Schule unterstützen und soll in der künstlerischen Gestaltung der Umgebung willkommene Berührungspunkte mit der Schule suchen und finden.

5. Turnen

Das Turnen gehört notwendig zur Persönlichkeitsbildung. Das fordert schon Jahn: »Die Turnkunst soll die verloren gegangne Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wiederherstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen, der Überverfeinerung in der wiedergewonnenen Männlichkeit das not-

wendige Gegengewicht geben und im jugendlichen Zusammenleben den ganzen Menschen umfassen und ergreifen.«

Der Begriff der sittlichen Persönlichkeit umschließt auch den der Betätigung, des Handelns innerhalb der Gemeinschaft. Um zu dieser Betätigung vorzüglich fähig zu sein, muß der Mensch einen gesunden, starken, ausdauernden, gewandten, raschen, also möglichst vollkommenen Körper besitzen, und einen Willen, der über den Körper und jene Eigenschaften zu gebieten vermag. Daß dieser Wille den sittlichen Grundsätzen entspreche, dafür hat die Gesamterziehung zu sorgen; daß er wirksam werde, um den Körper dem Geiste dienstbar zu machen, das hat sich der Unterricht in den Fertigkeiten, der Kunstunterricht (Singen, Zeichnen, Malen, Modellieren, Handfertigkeit und Turnen) zum Ziele zu setzen. Der Ausdruck Turnkunst ist insofern berechtigt, als das Turnen, ebenso wie die übrigen Fertigkeiten, bei Ausführung der praktischen Zwecke nach Schönheit der Form streben muß (Ästhetisches Prinzip), und daß es die Geschmacksbildung außerdem vertiefen kann durch eine Betriebsweise, die die ästhetische Auffassung der Schüler und damit ihre Lust und Freude (das ästhetische Gefühl) weckt und fördert.

Das zeige folgende Zusammenstellung:

Ästhetische Momente können beim Turnen wirksam werden

I. in Bezug auf Spiele:
   a) Das phantasierende Handeln im Spiele ist eine Fundgrube für Gefühlsregungen. »Es liegt ein tiefer Sinn im kind'schen Spiel.« (Schiller.)
   b) Dadurch kann der Keim für das Erfassen der poetischen Bedeutung von Spielen, Tänzen und Kultformen der verschiedensten Zeiten und Völker gelegt werden.

II. in Bezug auf den Körper des einzelnen Zöglings:
   a) Ein kräftiger, gewandter Körper mit seiner charakteristischen Gestalt und der Elastizität seiner Bewegungen wirkt durch seine Linien und Formen ästhetisch. Der Begriff des schönen Körpers schließt auch den der Gesundheit ein.

b) Die Gewöhnung an solche Haltung und schöne Bewegungen trägt zur Erweckung des Schönheitssinnes und dadurch zum Verständnis für plastische Kunst bei.

III. in Bezug auf die Massenbewegungen:

a) Die Gruppierung der Massen in Ruhe (am Ort) oder durch Bewegung (vom Ort) läßt eine reiche Mannigfaltigkeit zu, welche reichen künstlerischen Formen und ästhetischen Wirkungen Raum gewähren, z. B. künstlerische Reigen mit farbigem Schmucke.

b) Durch diese lebenden Bilder kann das Verständnis für künstlerische Komposition eines Gemäldes und für die Schauspielkunst vorbereitet und geweckt werden.

c) Diese künstlerischen Darstellungen sollen Volks- und Vaterlandsfeste verschönern und dadurch weitere Kreise veredeln.

IV. in Bezug auf Turnfahrten (Märsche):

a) Die Wanderung mit ihrer Freiheit und Fröhlichkeit, mit den Einwirkungen gemeinsamen Naturgenusses, durch gemeinsame Strapazen erkämpft, deren Überwindung auch durch ein eigenes Musikchor und durch Marschgesang unterstützt wird, trägt starke Gemütsbereicherungen in sich.

b) Dadurch wird Liebe zur Natur und Gefühl für die Schönheit der Heimat erweckt, sowie durch das erste Gefühl der Stärkung und Erhebung durch Musik das Gefühl für den Rhythmus und der Wunsch nach musikalischem Genuß erzeugt.

Dazu kommt noch die Aneignung von Kunstformen turnerischer Übungen, also eine Steigerung der Fertigkeit, des reinen Könnens mit seinem erhebenden Gefühle edler Befriedigung des Tätigkeitsdranges, welches Gefühl von unedlen Genüssen ablenken und abhalten kann. (30)

Die Bewegungsspiele mit ihrer Vereinigung von rhythmischer Körperbewegung, Gesang und anschaulicher Darstellung von Naturvorgängen und Handwerkertätigkeit vermitteln zugleich wichtige sitt-

liche Elementarbegriffe: Unterordnung und Anpassung an die Gefährten, Verträglichkeit, Herzlichkeit, Ordnung — und dies alles, während das Kind sich frei in seinem eigensten Lebenselement, in reiner Heiterkeit bewegt.

Bei der Auswahl und Anordnung des Übungsstoffes ist sowohl die psychische als auch die physische Entwicklungsstufe der Kinder zu berücksichtigen; beide Reihen sind in Einklang zu bringen:

	psychisch:	physisch:
1. und 2. Schuljahr	Reiche Phantasie. Lebhafter Tätigkeitsdrang; Interesse für rege Handlung; Freiheit der Willensbetätigung.	Schnelligkeitsübungen zur Förderung der Atmung, des Blutkreislaufs; Verteilung der Anstrengung auf große Muskelmassen; Vermeidung der Anstrengung einzelner Körperteile; Gegengewicht gegen Sitzzwang und Schulluft.

Bewegungsspiele im Freien, wenn möglich im Anschluß an die Märchen und Tierfabeln im Unterrichte.

3. und 4. Schuljahr	Phantasie und Begeisterung für Heldenhaftigkeit und Stärke; freiwillige Rangordnung nach körperlicher Kraft und Gewandtheit; Trieb nach körperlicher Selbstdarstellung; Wagemut.	Schnelligkeitsübungen; Gewandtheits- und Geschicklichkeitsübungen ohne große Kraftanstrengung; Schärfung der Sinne. Kampfübungen.

Volkstümliche Übungen: Laufen, Springen, Ball- und Gerwerfen, Armbrustschießen, Schwimmen, Ringen mit möglichster Anregung durch die deutschen Sagen und Heldengeschichten. Ballkampfspiele, Freiübungen im Anschluß an die volkstümlichen Übungen. Beginn von Geschicklichkeitsübungen durch Üben mit und an Geräten.

Diese Auswahl und Anordnung stimmt nun auch zur Volksentwicklung. Alle Naturvölker treiben auf der ersten Entwicklungsstufe phantasievolle Spiele und Tänze mit Gesang und einfachem Rhythmus bei ihren Festen und zu ihrer Unterhaltung. Deshalb Fortführung der Spiele des Kindergartens und neue Laufspiele im Anschluß an die Erzählungsstoffe, sowie Ordnungsübungen bei Aufstellung zu diesen Spielen und Ausflügen. Einfachste volkstümliche Übungen. Dann denken wir an die Feste der Germanen: Wett-

kampf im Sprung, Gerwurf, Steinwurf, Steinstoßen, Waffentanz und Gesang, Schwimmen.

Dementsprechend führen wir volkstümliche Übungen im Anschluß an die Nibelungen ein; ferner turnerische Laufspiele, Freiübungen: Bewegungselemente der volkstümlichen Übungen und des Schwimmens, auch an Reck, Barren, Schwebebaum. Feste Ordnungsformen.

Und zu alle dem Begleitung mit der Musik. Sie ist bei der Gewöhnung an Rhythmus und Takt unentbehrlich: Gesang, Geige, Klavier, Trommel und Pfeife.

(Vgl. Guts Muts, Spiele für die Jugend. Colozza, Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. Groos, Die Spiele der Menschen. Jena 1899. Dr. Schmidt, Unser Körper. Leipzig, Voigtländer. Maul, Anleitung für den Turnunterricht.)

3. Sprachunterricht

Für den Lehrplan der Grundschule kann, wie schon bemerkt wurde, nur die Muttersprache in Betracht kommen. Der fremdsprachliche Unterricht beginne erst dann, wenn durch den deutschen Unterricht der ersten vier Schuljahre die Zöglinge einen guten Grund in der Muttersprache erlangt haben.

All unsere Lehrpläne leiden neben der Überfülle an Stoff an bedenklichen Verfrühungen von unten bis oben hin. Würde überall eine Verschiebung von ein bis zwei Jahren eingerichtet, so bedeutete dies einen ungeheuern Gewinn für die gesunde Entwicklung unserer Jugend. Und was wirklich am Stoffquantum dabei verloren ginge, würde reichlich ersetzt werden durch den Zuwachs an geistiger Kraft und an Interesse, wie wir bereits oben (Seite 245 f.) dargelegt haben.

Aber diese wichtige Forderung, jede Verfrühung im Lehrplan zu vermeiden, muß hier besonders nachdrücklich wiederholt werden, weil gerade im Sprachunterricht solche Verfrühungen besonders häufig und von besonderem Nachteil sind. Unsere Schulen sind

mit ihren unpsychologischen Lehrplänen nachgerade zu einer Plage geworden für Eltern, Lehrer und Kinder. Nur die Schulbehörden allein scheinen an den »Leistungen« ihre Freude zu haben, gleichviel auf welchem Wege sie zustande kamen.

Der Muttersprachunterricht pflegt mit der Überlieferung von Lesen und Schreiben zu beginnen. Im ersten Schuljahr werden den Kindern vier Alphabete beigebracht: Das deutsche und das lateinische in Druck- und Schreibschrift. Diese Tatsache genügt, um den Lehrplan des ersten Schuljahres zu verurteilen. Denn es ist in keiner Weise einzusehen, warum diese Zielleistung bereits von den Kindern des ersten Schuljahres dem Inspektor vorgeführt werden soll.

Was für ein geistiger Gewinn ist aus dieser Verfrühung zu erwarten?

Aber nicht nur dies, sondern es birgt diese frühzeitige Lese- und Schreibdressur die schwersten Gefahren in sich, auf die nicht nachdrücklich genug hingewiesen werden kann. Schon Vogel hat im Jahre 1842 in seiner Schrift »Die Bürgerschule zu Leipzig« darauf hingewiesen, daß Lesen und Schreiben die allernaturwidrigsten Gegenstände für den ersten Schulunterricht sind. Er macht auf den schroffen Gegensatz zwischen dem Leben des Kindes und der Arbeit in der Schule aufmerksam: Dort harmloses Spiel, Aufmerken auf das Auffälligste, Erfassen des Totaleindruckes der Dinge, Lust an allem Lebendigen und Beweglichen — hier nun plötzlich diese kleinen gotischen Buchstaben, die toten unbeweglichen Lettern, die auch nicht das allergeringste Interesse für das Kinderauge haben, alle eins dem andern ähnlich, so starr, dem Kindesauge so fern. »Denkt euch doch nur einmal in des Kindes Seele! Wie grausam ist ein solches Verfahren!« Es trat aber bis heute mit wenig Ausnahmen keine nennenswerte Änderung ein. Denn erstens meinten viele, die Schule müsse den Eltern möglichst schnell ein Unterrichtsergebnis zeigen; zweitens wurde behauptet, der erste Lese- und

Schreibunterricht sei mit vielen rein mechanischen Dingen verknüpft, die je eher, je besser überwunden würden, und drittens, Lesen und Schreiben blieben sehr wichtige, für die Kinder vielleicht die wichtigsten Lehrgegenstände. Diese Gründe sind jedoch keineswegs zwingender Natur. Heute hat es die Schule nicht mehr nötig, durch »sichtbare Leistungen« sich das Vertrauen der Eltern zu erwerben. Die »mechanischen Dinge« werden später spielend überwunden. Und wenn behauptet wird, »Lesen und Schreiben seien sehr wichtige Dinge, auch schon für Kinder«, so kann daraus nicht der Schluß gezogen werden: »Lesen und Schreiben müssen die ersten Unterrichtsgegenstände sein.« Man kann vielmehr geltend machen, daß die zu frühzeitige und zu starke Betonung derselben der gleichmäßigen Ausbildung des Kindes Gefahr bringt. So lesen wir z. B. bei Schöne (Der Zeichenunterricht in der Volksschule, Berlin 1878): »Wir können uns nicht verhehlen: die große Mehrzahl gerade der Gebildeten hat verlernt oder nie gelernt, die Dinge in ihren sinnlichen Erscheinungen vollständig und naiv aufzufassen, und begnügt sich, statt ein sinnliches Gesamtbild von dem, was uns umgibt, nach Form und Farben in sich aufzunehmen, gewissermaßen mit einem Verzeichnis der Dinge, die in ihren Gesichtskreis treten, begnügt sich mit dem Namen statt der Sache. Sehr verschiedene Faktoren mögen zusammenwirken, um diese Gewöhnung oder Entwöhnung unseres Auges herbeizuführen. Einen sehr wesentlichen Anteil daran hat ohne Zweifel die frühe Nötigung vielen Lesens und Schreibens, das zu einer völligen Geläufigkeit ausgebildet und sehr vielfach in seiner Wirkung durch das Notenlesen beim Musizieren noch verstärkt wird. In der Tat beruht das geläufige Lesen recht eigentlich auf derjenigen Art des Sehens, der wir im Leben in der Regel begegnen: geläufiges Lesen ist nur dadurch möglich, daß wir beim einzelnen Buchstaben auf nichts als auf das, was ihn als solchen charakterisiert, achten und uns nicht damit aufhalten, das, was etwa die einzelnen Exemplare voneinander unterscheidet, zu bemerken. — An unseren eigenen Kindern können wir, wenn ich

nicht irre, die Beobachtung machen, daß von dem Augenblicke an, wo sie sich des Lesens hinreichend bemächtigt haben, um ohne zu große Mühe zu verstehen, was sie lesen und somit aus Interesse am Inhalt mit eigenem Triebe zu lesen beginnen, ihr Interesse an andern sie umgebenden Dingen, ihre Empfänglichkeit für äußere Eindrücke nach und nach merkwürdige Schwächung erleidet.«

Dies ist durchaus richtig. Daher entsteht die Forderung, die Zielleistung, die bisher für das erste Schuljahr galt, an das Ende des zweiten zu rücken. Ja, wir würden uns gar nicht scheuen, mit Rousseau das Erlernen dieser Fertigkeiten in ein noch späteres Alter zu verweisen, wenn nicht im Laufe des Schulunterrichts das Bedürfnis hervorträte, die Ergebnisse des Unterrichts schriftlich festzuhalten und eine Bereicherung der Gedankenwelt aus den Büchern zu schöpfen. Für das erste Schuljahr sollte hiervon keine Rede sein. Der Lese- und Schreibunterricht ist künstlich in den Lehrplan der Anfängerklasse hineingetragen worden. Es wird hohe Zeit, daß man ihn wieder aus ihr entfernt und dafür die Arbeiten einsetzt, die der kindlichen Natur in dieser Zeit entsprechen.

Damit fällt zugleich die ganze öde Fibelwirtschaft weg, mit der unsere Kleinen so vielfach geplagt werden. Wenn wir Lesen und Schreiben in den Lehrplan des zweiten Schuljahres verlegen, dann wird jede Fibel entbehrlich.

Voraussetzung ist, daß im ersten Schuljahr auf gute, lautreine Aussprache hingearbeitet wird neben dem Gebrauch der Mundart, die wir keineswegs aus den ersten Schuljahren verdrängen wollen, sondern die wir vor allem im Märchenunterricht begrüßen. Ein besonderer Muttersprachunterricht ist dazu nicht nötig. Was an Liedern, Gedichten, Verschen, Fabeln usw. überliefert wird, schließt sich teils an den Märchenunterricht, teils an den naturkundlichen an. Hier muß dem Lehrer volle Freiheit gegeben werden, auch in der Gestaltung des Stundenplans, der auf der Unterstufe ein durchaus beweglicher sein muß, schon deshalb, weil hier der Unterricht, soviel es nur geht, im Freien sich abspielen soll.

Für die Lehrer, die sich in der Phonetik sicher fühlen, kann ein Gang empfohlen werden, der im zweiten Schuljahr mit einem Lautkursus anhebt im Anschluß an ein Kopf-Modell, das im Querschnitt Lage und Beschaffenheit der Sprechwerkzeuge darstellt; dem Lautkursus, der Einsicht in die Hervorbringung der einzelnen Laute und Übung hierin verschafft, folgt sodann der Lautschriftkursus auf phonetischer Grundlage, etwa in der von Pfarrer Spieser empfohlenen Fibelschrift (Reins Encyklopädie, II, Seite 832). Von hier aus kann dann der Übergang zum lateinischen und deutschen Alphabet und zu den Lesebüchern genommen werden: Märchen, Robinson, Thüringer Sagen, Nibelungen- und Gudrun-Lesebuch mit den dazu gehörigen prosaischen und poetischen Lesestücken und Ergänzungen, den orthographischen und stilistischen Übungen.

Reiche Hilfsmittel stehen hier dem Lehrer zu Gebote. Aber auch hier muß er seine Künstlerschaft bewähren; vor allem bei der Auswahl und Behandlung der poetischen Stücke — und bei der geeigneten Zubereitung der formalen Übungen, die nicht zu entbehren sind.

(Vergl. das zweite Heft der »Pädagogischen Gesellschaft« von Dr. Matthias-Zwickau »Der deutsche Unterricht«. Literatur-Nachweise. Dresden, Schambach.)

Besonders sei hier noch auf »Singen und Sagen« hingewiesen.

Die Poesie hat auch in der Form des Kinderreims in der Grundschule ihre Stelle zu finden. Ist der Unterricht rechter Art, so erweckt er außer dem Erkennen und Vorstellen vielfach auch Stimmungen, Regungen, Gefühle, meist flüchtiger Art, mehr oder weniger tiefgehend, wertvoll als Überleitung des Unterrichtseindrucks von den erkennenden zu den strebenden Kräften der Seele. In den poetischen Gebilden der Kinderreime lassen wir diese Stimmung fortklingen und ausklingen. In ihnen werden die flüchtigen Regungen festgehalten; sie gewinnen durch sie feste Gestalt, sie werden reproduzierbar; sie gehen als bleibende und treibende Bestandteile ins Geistesleben mit ein.

Im ersten Schuljahr werden volkstümliche Kinderreime am Platze sein. Für die folgenden Stufen, das zweite bis vierte Schuljahr, ist in den Gaben eines Hey, Güll, Enslin, Hoffmann v. Fallersleben u. a. ein reicher Kranz duftiger Kinderpoesien geboten. Für die früheste Jugend aber stehen dieselben meist nach Inhalt und Form immer noch um einen Grad zu hoch. So sehr sich in ihnen die Kunstdichtung heruntergeneigt hat, den geistigen Standpunkt unserer Kleinen hat sie noch nicht erreicht. Was aber sonst an kindlichen Reimen für dieses Alter geboten zu werden pflegt, ist leider oft vollständig wertlos. Wie gemacht für die Kleinsten sind dagegen die volkstümlichen Kinderpoesien für Haus, Schule und Spielplatz; die Fingerspiele, Abzählreime, Rätsel, Neckverse, die Reime und Liedchen aus Natur- und Menschenleben mit ihren lebenswahren, lebenswarmen Zügen, mit ihrem Scherz und mit ihrem Ernst. Das ist gesunde Hausmannskost, frei von verfrühten Abstraktionen, wie von verkünstelten Ausdrucksformen. Mitten hinein in das volle Leben greifen diese Reime; sie kommen aus dem Leben, sie strotzen von Leben. Stoße man sich nicht an einzelne Härten des sprachlichen Ausdrucks; der markige Inhalt verträgt ohne Schaden die derbere Form. Rochholz (Liederfibel, Hirt, Leipzig); Rochholz (Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel, Leipzig); Simrock (Das deutsche Kinderbuch, Frankfurt a. M.); Frischbier (Preußische Volksreime und Volksspiele, Berlin); Firminich (Germaniens Völkerstimmen, 3 Bände, Berlin); Dunger (Kinderlieder und Kinderspiele); Fr. M. Böhme (Kinderlied und Kinderspiel, Leipzig 1897); Seidel (Handreichung für Elementarlehrer, Zschopau bei Raschke) sind die reichen Fundgruben, aus denen man schöpfen kann.

Dargeboten und angewendet werden diese Stoffe auf dem Spielplatze, auf Spaziergängen, im Unterrichte, wie Zeit und Gelegenheit es mit sich bringen. Was von diesen Stoffen sangbar ist, wird, nachdem es im Gesangunterrichte geübt worden, auch fleißig gesungen.

4. Die naturwissenschaftlichen Fächer

Vorbemerkungen

Die Naturkunde ist in den ersten Schuljahren durchaus Naturkunde der Heimat. Ihr fällt die Aufgabe zu, die durch die tägliche Erfahrung an den Dingen der äußern Natur sich von selbst ansammelnden, heimatlichen Sinnesvorstellungen durch wohlgeordnete unterrichtliche Beobachtungen zu vermehren, sowie durch anregende Fragen zu ordnen, zu berichtigen und zu erklären. Anschauliche Vorstellungen bilden ja die wesentlichsten Stützen des gesamten Gedankenkreises. Die Wichtigkeit der Naturkunde der Heimat im besonderen beruht in erster Linie auf der Anschaulichkeit ihrer Objekte. In der Anschauung liegen die Grundlagen unseres Geisteslebens; aus ihr schöpfen wir immer und immer wieder neue Kraft. Die Naturkunde der Heimat hat den einzelnen Gedankenkreisen dieses belebende und erfrischende Element zuzuführen. Sie muß daher bis zu den oberen Stufen hinauf den übrigen Unterricht begleiten, ist aber in den ersten grundlegenden Schuljahren von besonderer Bedeutung. Sie hat hier dafür zu sorgen, daß bei aller durch die Erzählungsstoffe angeregten Phantasietätigkeit die Schüler doch den realen Boden nicht unter den Füßen verlieren, ja daß die Phantasie sogar in den Dienst der Auffassung der Wirklichkeit tritt.

Das ist die schöne und große Aufgabe der Naturkunde, daß sie in energischer Weise auf Sinnesbetätigung hindrängt. So willkommen dies ist, wie wir gesehen haben, darf sie sich aber doch nicht in den Vordergrund stellen wollen, wie dies von einigen Seiten her befürwortet wird. Denn sonst kann es kommen, daß die Augen und Hände der Kinder zu sehr auf Kosten ihrer feineren seelischen Empfindungen ausgebildet werden. Wenn die Hauptaufgabe des Unterrichts im Betasten, Beriechen, Besehen usw. verfolgt wird, sehe man nur zu, daß der Sinn für das stille Innenleben, die Würze und die Schönheit unseres Daseins, nicht erdrückt werde. Wer immer an der Peripherie gehalten wird und immer nur ansehen soll, was vor Augen steht,

der muß acht geben, daß ihm der Zugang zum Heiligsten des Herzens nicht verschlossen wird.

Darum empfehlen wir zwar reichliches und gründliches Anschauen von Naturgegenständen, aber als führende Gedankenkreise Märchen, Fabeln, Poesie, malendes Zeichnen, Modellieren und Gesang, also all' das, was in die innersten Geisteswinkel dringt und Gemütstöne auslöst.

Auf solche Weise wollen wir die humanistischen und die naturkundlichen Fächer in das rechte Verhältnis setzen.

Die Naturkunde der Heimat tritt an Stelle des in unsern Schulen gebräuchlichen, elementaren Realunterrichts, den man nach Finger mit Heimatkunde, nach Pestalozzi mit Anschauungsunterricht bezeichnet. Beide Namen sind nicht glücklich gewählt, geben zu Mißverständnissen Anlaß und führen Unzuträglichkeiten im Unterricht herbei. Der Name Heimatkunde wird bald im engern Sinne gefaßt als besonderer systematischer Vorkursus für die Geographie, bald in dem weitern Sinne, daß neben der geographischen auch die naturgeschichtliche, physikalische, astronomische, technologische, historische und künstlerische Seite der Heimat in ihr vertreten ist. Der Name Anschauungsunterricht aber ist um deswillen nicht glücklich gewählt, weil er, lediglich von einem Merkmal der Methode hergenommen, den Lehrstoff gänzlich unberücksichtigt läßt. Die falsche Bezeichnung hat zur Folge gehabt, daß von Anfang an niemand recht gewußt hat, was in dem Anschauungsunterricht zu lehren sei, und daß die Lehrbücher für denselben, von dem Pestalozzischen Buch der Mütter an bis zu dem weimarischen Seminarbuch in stofflicher Hinsicht die größten Verschiedenheiten aufweisen.

Der Heimatkunde wie dem Anschauungsunterricht fehlt das wesentliche Merkmal eines Lehrfaches, da sie nicht einer besonderen Klasse von Vorstellungen entsprechen.

Was aber ist aus dem weiten Gebiet der Naturkunde einschließlich der Geographie in den Lehrplan der Grundschule einzustellen?

Hier wird ein Gedanke maßgebend, der zu der »angelehnten Naturkunde« in den ersten Schuljahren geführt hat. Er schließt die Unbestimmtheit des Lehrstoffs aus, die in dem selbständig auftretenden Anschauungsunterricht so oft in die Irre geführt hat.

Das grundlegende Prinzip für die Stoffauswahl der Grundschule besteht darin, daß die Gegenstände, die der naturkundlichen Beobachtung und Behandlung zu Grunde gelegt werden, mit den Erzählungsstoffen in engerer, innerer Verbindung stehen. Die Vorstellungskomplexe, die sich an die behandelten Gegenstände anschließen, treten nicht zusammenhangslos auf. Sie sind von vornherein durch die Erzählungsstoffe einem bereits zum Leben gekommenen Gedankengebiet eingefügt und mit diesem zugleich dem Gesamtgedankenkreise eingeordnet; sie sind die Ergänzungen der Gesinnungsstoffe nach ihrer realen Seite hin.

Damit erhält die Naturkunde der Grundschule in gewissem Sinne ein poetisches Gewand, wodurch sie dem Wesen der kindlichen Natur nahe gebracht wird; doch muß dabei immer von dem Einzelnen, Besonderen, Individuellen ausgegangen werden. Nicht ein allgemeines Gerede über Garten, Wald und Feld, sondern ein ganz bestimmtes Feld-, Wald- und Garten-Individuum wird der Beobachtung und Besprechung zu Grunde gelegt.

Selbstverständlich erfolgt der Unterricht soweit es nur geht im Freien. Der Gedanke, die heimatlichen Vorstellungen aus der Anschauung von Bildern und Modellen abzuleiten, ist mit Entschiedenheit zurückzuweisen. Wohl aber können die durch die Beobachtung und die Bearbeitung des Beobachteten schon festgestellten Resultate nachträglich durch Bilder und Modellerklärung mannigfach befestigt und erweitert werden.

Während die Beobachtung der heimatlichen Naturgegenstände im Freien, auf Spaziergängen, in den Werkstätten, in freien Beschäftigungen innerhalb oder außerhalb der Schulstube zu erfolgen hat, so muß das Besprechen, das Ordnen, sowie die ganze weitere Durcharbeitung des Stoffes in der Schule im eigentlichen Unter-

richte geschehen. Die Beobachtung der Gegenstände und Erscheinungen in die Unterrichtsstunde selbst zu verlegen, hat den Nachteil, daß bei dem flüchtigen Hinblicken und Herumzeigen allermeist wertvolle, sichere Erfahrungen gar nicht zu stande kommen. Während des Unterrichts können und sollen allerdings die bereits erworbenen Erfahrungen durch wiederholte Wahrnehmungen (an den bis dahin im Hintergrunde gelassenen Exemplaren und Modellen) ergänzt und berichtigt werden; aber der Unterricht soll die ersten grundlegenden Erfahrungen, die draußen durch verweilendes Betrachten nach fruchtbaren Gesichtspunkten gewonnen werden, nicht durch die flüchtigere Auffassung im Zimmer ersetzen wollen. Die Beobachtungen im Freien sind auch aus dem Grunde nicht zu versäumen, damit die Gegenstände, die bei der Vorführung in der Schule als gesonderte Einzeldinge auftreten, auch in ihrem Wechselverhältnis, in ihrem Zusammenhange mit ihrer gesamten Umgebung erkannt werden. Das tägliche Beobachtungsfeld sei der Schulgarten (womöglich mit einem Wasserbehälter), der vom ersten Erwachen des Frühlings an bis zum Eintritt der winterlichen Jahreszeit eine reiche Fülle wertvollen Beobachtungsstoffes bietet.

Nach diesen allgemeinen Gesichtspunkten sei auf die einzelnen Zweige noch Rücksicht genommen.

1. Geographie

Der geographische Unterricht kann im zweiten Schuljahr seine ersten Anfänge nehmen; nicht als gesonderter Unterrichtsgegenstand, sondern innerhalb der Naturkunde auf Grund heimatlicher Spaziergänge und Beobachtungen. Dabei werden wir zunächst den Gewässern der Heimat unsere Aufmerksamkeit zuwenden, da sie, das belebende Element der Landschaft, das besondere Interesse der Kinder erregen, so wie auch Robinson vom heimatlichen Fluß angezogen wurde. Ein größerer Teich in der Umgebung muß die Begriffe Ufer, Hafen, Halbinsel, Vorgebirge, Insel vorbereiten, der darauf befindliche Kahn Apperzeptionsvorstellungen zur Besprechung des Schiffes, welches

in einem Modell vorliegt, liefern. Diese Stoffe würden die erste Gruppe des naturkundlichen Stoffes bilden. Sie würden der Robinsonerzählung voraufgehen, damit diese bei dem Bericht über den Hafen, das Schiff Robinsons usw. den nötigen anschaulichen Untergrund in der Seele des Kindes vorfindet. Bei weiteren Spaziergängen ist Rücksicht auf Ebene, Tal, Berg, Fels und Abhang usw. zu nehmen, weil diese Dinge auf der Robinson-Insel wiederkehren.

Im dritten Schuljahr kann dann der Lehrplan der Geographie einen gesonderten Gang beanspruchen und die Aufgaben der heimatlichen Erdkunde in Angriff nehmen, nach der Weisung Ritters: »Auf der Stelle, wo der Schüler lebt, soll er zuerst in Wirklichkeit orientiert werden und das Land in allen seinen Verhältnissen kennen. Die Beobachtung im Vaterland weckt und schärft den Blick, wie das Urteil für die Erkenntnis fremder Länder.«

Das trifft zugleich, wenn wir an Mitteldeutschland denken, mit der Forderung zusammen, die Thüringer Sagen im dritten Schuljahr zu behandeln. Sie gewinnen an Bodenständigkeit, wenn die Schauplätze für die Ereignisse aus der Sagenzeit den Kindern näher gebracht werden, sowie die letzteren einen Zuwachs an Interesse erfahren, sobald das Licht und die Farben menschlicher Handlungen sich mit ihnen verknüpfen.

Dieser psychologische Gesichtspunkt muß für den pädagogisch gerichteten Lehrplan ausschlaggebend sein gegenüber dem fachwissenschaftlichen. Letzterer kommt bei der Behandlung der Gegenstände zu vollem Recht. In der Lehrplan-Anordnung kann er nicht das erste Wort sprechen.

Hierdurch stellen wir uns in Gegensatz zu der hergebrachten Art und Weise, den geographischen Stoff anzuordnen. Die gewöhnliche Anordnung war bisher folgende: Auf dem Satze fußend, »vom Nahen zum Fernen«, erweiterte man nach und nach den Kreis der engeren Heimat auf die weitere Umgebung, dann auf Deutschland, um von hier zu den übrigen Ländern überzugehen und endlich die

fremden Erdteile durchzunehmen. Das ist die vielfach beliebte Anordnung der Leitfäden.

So überzeugend diese Anordnung nun auch wirken mochte, fand man doch hie und da heraus, daß mit dem Satz »vom Nahen zum Fernen« nicht das Richtige getroffen werde, da das räumlich Nahe nicht immer zugleich auch das psychologisch Nahe sei. Man sah, daß in der Geographie dieser Grundsatz geradezu Unheil anrichte, insofern die geographischen Verhältnisse des engeren Vaterlandes, z. B. Thüringens, viel zu komplizierte seien, um an den Anfang gestellt zu werden. Es empfehle sich demnach, nicht obigem Satze zu folgen, sondern vielmehr dem Prinzip »vom Einfachen zum Zusammengesetzten«.

Hierdurch gelangte man zu einer andern Art, den geographischen Stoff anzuordnen. Es hieß nun: Nach Beendigung der Heimatkunde müsse man einen Sprung tun, nämlich von der Heimat nach Afrika; denn hier seien so einfache geographische Verhältnisse gegeben, daß der wahrhaft innere Anschluß und der einzig richtige Fortgang der von der Heimat nach Afrika sei und zwar solle man hier mit dem Bilde der Wüste, als dem Einfachsten, was es geben könne, beginnen. Ehe man jedoch mit diesem Erdteil den Anfang machen könne, müsse natürlich die Vorstellung von der Kugelgestalt der Erde, die Grenzen der Erdteile in den Hauptgrundzügen gewonnen sein. So schließe sich an die Heimatkunde zunächst der Induktions-Globus, die Übersicht über die Erdteile, sodann Afrika, sowie die übrigen Länder in aufsteigender Schwierigkeit an.

Diese Anordnungen, bei denen von analytischer oder synthetischer, oder analytisch-synthetischer Methode gesprochen wird, sind verfehlt. Hier hat Herbarts Wort Unheil angerichtet: »In der Geographie lassen sich zum mindesten zwei Kurse unterscheiden, deren einer analytisch an die nächste Umgebung (den Grundriß des Orts) anknüpft, der zweite aber vom Globus beginnt.«

Zunächst ist zu bestreiten, daß Afrika in Wirklichkeit so einfache Verhältnisse darbiete, daß man nach der Heimat die Behand-

lung dieses Erdteils in den Lehrplan einstellen müsse. Dieser Vorschlag richtet sich heute von selbst. Er stammt aus einer Zeit, als Afrika noch eine terra incognita war.

Viel wichtiger ist der Einwand, daß die Einführung des Globus auf der Unterstufe zu den allerbedenklichsten Verfrühungen gehört, an denen unsere Schulen leiden. Der Globus und Apparate, wie der, woran die Umdrehung der Erde um die Sonne gezeigt wird, oder auch nur Beschreibungen, wie die von Hebel über die mathematische Geographie, werden viel zu rasch dargeboten. Die Tatsachen werden dann allerdings äußerlich schnell angeeignet, aber die Empfänglichkeit für die spekulativen Betrachtungen, wozu der Gegenstand auffordert, wird abgestumpft. Er tritt folglich nicht in das rechte Licht. Der Unterricht wird und muß bei solcher Verfrühung in Verbalismus ausarten. Die neun- bis zehnjährigen Kinder sind nicht im stande, sich eine Vorstellung von der Erdkugel zu machen. Infolgedessen haften sie am Globus, an der Zeichnung. Sie können dieselbe vielleicht sehr fließend erklären, aber Vorstellungen liegen den Worten nicht zu Grunde. Sie haften am Bild, nicht an der Sache. Es ergeht dann dem Kinde mit seinen Vorstellungen, wie Rousseau trefflich sagt: Qu'est ce que le monde? un globe de carton. Es genügt, daß die Schüler die Bewegung der Erde um die Sonne überhaupt einmal kennen lernen, und daß sie diese Kenntnis haben, wenn man sie notwendig braucht. Daß die Kinder sie sehr frühzeitig erwerben, daran liegt nichts.

Wir stellen dagegen für die Gestaltung des Lehrplans der Geographie den gleichen Grundsatz auf, den J. G. Müller für die Geographie vertreten hat. Nach ihm soll die Geographie am besten »nach dem Gange der Entdeckungen fortschreiten«. Demnach führt unser Lehrplan die Erdteile und Länder in der Aufeinanderfolge ein, wie sie in den Gesichtskreis der Menschen gerückt worden und in der Geschichte hervorgetreten sind.

Damit werden wir zugleich dem historisch-genetischen Aufbau der Unterrichtsstoffe gerecht. In den beiden ersten Schuljahren ist,

wie wir sehen, von »Geographie« noch keine Rede. Auch die Völker erdachten und erfanden sehr vieles andere eher als Geographisches. So sind auch dem Kinde in den ersten Schuljahren sehr viele andere Belehrungen nötiger als geographische Unterweisungen. Die geographischen Anschauungen, welche etwa dem Standpunkt der kulturlosen und Halbkulturvölker entsprechen, bildet das Kind sich ganz von selbst. Die Anfänge eines geographischen Wissens haben sich erst verhältnismäßig spät entwickelt. Bereits der Urmensch muß nach und nach ansehnliche physikalische, chemische, mineralogische, botanische und zoologische Kenntnisse erworben und fortgepflanzt haben, ehe an geographische gedacht wurde.

Der historisch-genetische Gesichtspunkt weist also darauf hin, den Lehrgang in der Geographie so zu gestalten, daß er den Weg nachahmt, auf dem die Gesamtheit die geographischen Objekte gefunden hat. »Nur der Gang nützt dem einzelnen, den die große Entwicklung der Völker, der Menschheit ebenfalls genommen hat.« (Prof. Gerland.)

So wie wir in dem Lehrplan der Grundschule von einer angelehnten Naturkunde sprechen, so auch von einer angelehnten Geographie. Diese nimmt also im dritten Schuljahr die engere und weitere Heimat vor, die durch Spaziergänge, Wanderungen und Schulreisen für die unmittelbare Anschauung erobert werden muß. Der Lehrplan hat sich hier ganz individuell zu gestalten, wie dies z. B. in »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts« III. Band gezeigt worden ist. Im allgemeinen kann dem Lehrplan nur diese Weisung gegeben werden, von dem Flußsystem der engeren Heimat mit den dazu gehörigen geographischen Objekten auszugehen und stückweise die übrigen landschaftlichen Individualbilder der weiteren Heimat anzuschließen.

Im vierten Schuljahr ist das Rhein- und Donaugebiet Gegenstand der geographischen Belehrung. Dazu führt der Gedanke an die Nibelungen, die in diesem Jahr das Interesse der Schüler fesseln.

Dazu treibt auch die Tatsache, daß Rhein und Donaugebiet zu den ältesten Kulturstätten des Reichs gehören, da hier Germanentum und Römertum einander berührten. Durch die Behandlung der heimatlichen Gebiete werden die nötigen Grundlagen zur Erfassung dieser Flußsysteme gegeben.

2. Naturkunde

Von dem Lehrplan der Naturkunde der beiden ersten Schuljahre haben wir schon gesprochen. Der Charakter dieses Unterrichts ist auf dieser Stufe ein künstlerischer, so wie auch im Leben der Völker die poetische Naturbetrachtung der wissenschaftlichen vorausgegangen ist. Letztere setze mit dem fünften Schuljahr ein, da, wo das Tatsächliche anfängt eine Rolle zu spielen. So ist von einem besonderen Lehrplan für Naturkunde, der sich an besondere Probleme der Biologie und der Arbeitskunde anschließt, in den ersten vier Schuljahren noch keine Rede. Die Naturkunde bleibt eine angelehnte und ist auf heimatliche Beobachtungen und deren Verwendung beschränkt.

3. Mathematik

Aus dem Gebiet der Mathematik kommt für die Grundschule nur das Rechnen in Betracht. Die Raumlehre beginnt erst im 5. Schuljahr.

Und auch im Rechenunterricht muß das Absehen vor allem darauf gerichtet sein, nichts zu verfrühen, keine übertriebenen Leistungen zu verlangen, die von den Kindern als Zwang empfunden, im vorgeschrittenen Alter mit Leichtigkeit erreicht werden.

Soll der Zögling zum ausreichenden Verständnisse der Natur und der Kulturverhältnisse gelangen, soll er zum selbständigen Handeln innerhalb des heutigen sozialen Lebens fähig sein, dann muß er die Zahlgrößen und ihre Beziehungen verstehen und mit ihnen operieren können, denn erst dann ist er im stande, die Aufgaben, welche Wissenschaft und Leben an ihn stellen, auch nach ihrer rechnerischen Seite hin zu lösen.

Aber gar nichts liegt daran, diese Aufgaben schon im ersten Schuljahr mit Vollbetrieb aufzunehmen.

Dem ersten Schuljahr weisen wir nur den Zahlraum von 1—10 zu. Er ist Grundlage unseres Zahlensystems; alle übrigen Zahlverhältnisse entstehen aus diesem durch dekadische Potenzierung. Aber wir setzen den genannten Zahlraum von 1—10 auch nur mit einer Einschränkung in den Lehrplan, nämlich unter Weglassung aller Aufgaben des Malnehmens, sowie des Teilens und Messens.

Dazu bestimmen uns zwei Gründe.

a) Der Multiplikator ist keine Zahl im gewöhnlichen Sinne des Wortes. Er sagt nicht, wie groß die Menge der Dinge ist, er gibt nur an, wie oft eine Größe gesetzt, oder addiert werden soll, er ist insofern Operations- und nicht eigentlich Größenzeichen. Ebenso ist es mit dem Divisor. Multiplikator und Divisor sagen nicht, wie die übrigen Zahlen, wievielmal eine Einheit, sondern wievielmal eine Mehrheit gedacht werden muß. Sie sind nicht Zahlen, sondern Zahlen von Zahlen. (Zahlen von Summanden oder Faktoren oder Teilen.) Das Multiplizieren gehört einer höheren Kulturstufe an, als das Addieren und Subtrahieren. Die Völker sind später zur Multiplikation gelangt. Darauf deutet auch die Tatsache hin, daß erst im 18. Jahrhundert die Operationszeichen für die Multiplikation und Division ($\times$ und :) geschaffen wurden.

b) Soll das eigentümliche Verhältnis, in welchem die Operationszahlen (Multiplikator und Divisor) stehen, den Kindern zur Klarheit kommen, so reichen die wenigen Beispiele aus dem Zahlraum 1—10 nicht aus. Viel leichter können diese Operationen in einem größeren Zahlraume im Zusammenhange, also im 2. oder 3. Schuljahre gelernt, geübt und gemerkt werden. Bei längeren Reihen stützt ein Glied das andere und eins geht aus dem anderen hervor.

c) Und noch eine dritte Beschränkung macht sich nötig, nämlich in Hinsicht auf die im Unterrichte zu gebrauchenden Formen. Vor allem müssen auch alle verwickelten Grundaufgaben aus dem ersten Schuljahre wegbleiben.

Als leitender Gesichtspunkt für das elementare Rechnen muß gelten, daß die ersten Zahlvorstellungen beim Kinde geradeso gebildet werden, wie sie sich gebildet haben bei den Völkern, die auf der Kindheitsstufe der Menschheit standen, nämlich durch Zählen konkreter Dinge. Wirkliche Dinge waren die Grundlage, als der Naturmensch die Aufmerksamkeit auf die Menge, auf die Anzahl legte. Wirkliche Dinge müssen auch in der Schule den Ausgangspunkt des Rechenunterrichts im Beginne des ersten Schuljahres bilden.

Die Allgemeingültigkeit des Zahlbegriffes kam dem Naturmenschen leichter dadurch zum Bewußtsein, daß er als Rechenhilfsmittel seine Finger verwendete. An ihnen zählte er die Anzahl der Gegenstände ab. Dadurch war er auch im stande, in Abwesenheit der wirklichen Gegenstände ihre Anzahl zu berechnen, indem er jeden einzelnen vergegenwärtigte und für jeden einen seiner Finger als Vertreter nahm.

Die Schule hat diesem Wink zu folgen. Sie verwendet daher Rechenhilfsmittel, entweder die Finger oder den Tillichschen Rechenkasten, oder die russische Rechenmaschine, oder einen anderen von den unzähligen später erfundenen Rechenapparaten. Um die Vorzüglichkeit der Rechenapparate wird nun schon jahrzehntelang heftiger Kampf geführt. Man kommt zu den verschiedensten Ergebnissen, je nach dem Standpunkte, den man einnimmt. Die Wichtigkeit der Sache wird überschätzt. Keines der Rechenhilfsmittel ist unfehlbar und ein jedes bringt eine Seite des Zahlbegriffes zur deutlichen Darstellung und damit die anderen Seiten zu geringerer Veranschaulichung. Die Zahl ist die Vielheit konkreter Dinge im Bewußtsein zur Einheit zusammengefaßt. So bringt beispielsweise die russische Rechenmaschine die Vielheit zur besseren Verdeutlichung; der Tillichsche Rechenkasten aber die Zusammenfassung zur Einheit; der Rechenmaßstab Haases die Reihenfolge der Zahlen, die zweireihigen Zahlbilder, die Operationen; die Rechenscheiben Knillings den Aufbau unseres Zahlensystems. Es hängt nicht alles

Heil von dem Rechenapparate ab, den man verwendet. Aber daß ein Rechenhilfsmittel zur Anwendung komme, auf welches die Zahlbezeichnungen immer bezogen, an welchem die Operationen vorgenommen werden, das ist von großer Wichtigkeit. Und es ist weiter von großer Bedeutung, daß die Mengebestimmung durch Zählen in der rechten Weise geschehe. Das Zählen bildet ja die Voraussetzung für das Rechnen. Die Zahlreihe ist die fertige »geistige Meßschnur«, die der Geist an die Reihe der konkreten Dinge legt. (S. »Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts«. 1. Bd. 7. Aufl.)

Das zweite Schuljahr erweitert den Zahlraum von 1—100 mit den vier Grundrechnungsarten, das dritte nimmt den Zahlraum von 1—1000 vor und das vierte tritt in den unbegrenzten Zahlraum ein.

4. Praktische Beschäftigungen

Einen Zweig der praktischen Beschäftigungen haben wir innerhalb des Kunst-Unterrichts bereits kennen gelernt: das Modellieren. Andere bedürfen hier noch der Erwähnung: Gartenarbeit und Blumenpflege sowie Fortsetzung der Tätigkeiten, die im Kindergarten bereits geübt worden sind: Flechten, Falten, Ausschneiden und Aufkleben, Legen, Bauen u. a. Es ist ein großes Verdienst Fr. Fröbels (S. d. ersten Band d. W. Seite 36), daß er die Bestrebungen der Philanthropisten sowohl wie Pestalozzis für die technische Beschäftigung der Jugend aufgenommen und fortgesetzt hat. Es wurden durch ihn zweckmäßige Übungen für die Ausbildung praktischer Handfertigkeit und die Pflege der Sinne eingeführt und systematisch durchgebildet. Es ist ein Irrtum, wenn man glaubt, diese Übungen seien nur für das vorschulpflichtige Alter berechnet. Sie sind ebenso noch für die Schule geeignet, nur bedürfen sie einer weiteren Aus- und Durchbildung, wie dies z. B. von Hertel-Chemnitz, Der Unterricht im Formen usw., Gera 1900, gezeigt worden ist. Den Gestaltungstrieb der Jugend zu pflegen und zu entwickeln, ist eine wichtige Aufgabe, die in unseren Schulen noch zu sehr ver-

Grundlinien zu einem Lehrplan für die vierklassige

A. Historisch-humanistische Lehrfächer (Menschenleben)

Zeit	I. Gesinnungsunterricht		II. Kunstunterricht			III. Sprachunterricht		
	Biblische Geschichte	*Profan-Geschichte*	*Singen*	*Zeichnen*	*Modellieren*	*Turnen*	*Lesen*	*Aufsatz u. Grammatik*	*Schreiben*
	Erlernen der Formen der Schreibschrift (lateinisch) gleichzeitig mit dem Lesenlernen								
								Gramm. u. stilist. Vorübungen Abschreibenlernen	Stilist. Anschauungsunterricht. [Lüttge, Leipzig 1899] Nachschr. u. Aufschr.
I. Schuljahr Sm. 16 Std., Wt. 18 Std.	Eine Auswahl Grimmscher Märchen [1. Schuljahr 7. Aufl. Leipzig, Bredt]		[Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck, Altenburg, Pierer, 1890] Das »1. bis 4. Schuljahr«	Malendes Zeichnen. Lebensformen im Anschluß an den Gesinnungs- und heimatlichen Unterricht [Konrad Lange, Künstler, Erziehung. Itschner, Künstler, Erziehung]	Praktische Beschäftigung im Anschluß an die Sachgebiete und zur Fortführung der Kindergartenarbeit	Fortführung der Spiele des Kindergartens. Neue Laufspiele auch mit Beziehung auf die Erzählungsstoffe. Ordnungsübungen bei Aufstellung zu diesen Spielen und Ausflügen. Einfachste volkstümliche Übungen. [Guts Muths, Spiele für die Jugend. Colozza, Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. Dr. Schmidt, Unser Körper]	[Lehmensick, Prinzip des Selbstfindens Dresden 1900]	[Lehmensick, »Lesen« in Reins Handbuch, Langensalza]	Robinson-Lesebuch, Leipzig, Bredt
II. Schuljahr 20 Std.	Robinson [2. Schuljahr 4. Aufl.]							Thüringer Sagen-Lesebuch [Leipzig, Bredt 1905]	Nibelungen-Lesebuch Leipzig, Bredt.
III. Schuljahr 22 Std.	Heimatliche (Thüringer) Sagen [3. Schuljahr 4. Aufl.]								Volkstümliche Übungen mit Beziehungen auf die Nibelungen. Turnerische Laufspiele. Freiübungen: Bewegungselemente der volkstümlichen Übungen und des Schwimmens, auch an Reck, Barren, Schwebebaum. Feste Ordnungsformen
IV. Schuljahr 24 Std.	Altes Testament: Auswahl aus: Patriarchen, Moses, Richter, Könige								Nibelungen (Gudrun) [4. Schuljahr 3. Aufl.]
	Wochenandacht Feier des Weihnachtsfestes in der Schule								

Grundschule mit Beziehung auf Thüringen

B. Naturwissenschaftliche Fächer (Naturleben)

I. Erdkunde			II. Naturkunde	III. Mathematik		
Mathemat. Geographie	*Phys. Geographie*	*Schulreisen*	*Biologie* / *Arbeitskunde*	*Raumlehre*	*Rechnen*	*Handarbeit*
Vorkursus: Beobachtung von Stand und Bewegung der Gestirne. [Finger, Heimatkunde, Heckenhayn, Methodisches Lehrbuch, Diesterweg, Populäre Himmelskunde]	Wanderungen und Beobachtungen in der nächsten Umgebung [Scholz, Heimatkunde, in Reins Handbuch. H. Harms, Vaterländische Erdkunde, Tischendorf, Präparationen, Prüll, Deutschland, Fritzsche, Handbuch für den erdk. Unterricht]	[Scholz, Schulreisen Heft 5 des Päd. Seminars zu Jena]	Heimatliche Beobachtungen (Schulgarten) [Mißbach, Der Schulgarten im Dienste der Volksschule, Pädagog. Bausteine, 4. Heft. Maennel im 3. Seminarheft Jena. Sigismund, Die Familie als Schule der Natur; Leipzig, Keil 1857. Seyfert, Der gesamte Lehrstoff, Leipzig. Lankamm, Tierkunde und Pflanzenkunde, Meißen]		Zahlraum von 1 bis 100 (Addition, Subtraktion) [Tröltzsch Rechenbrett]	Fortführung der Arbeiten des Kindergartens
	Heimat, Saaltal, Unstruttal, Karte der Heimat, Karte der Sagenschauplätze	Saaltal, Unstruttal			Zahlraum von 1 bis 100 Die vier Grundrechnungsarten [Einmaleins; Rakow Rechentafeln]	
Thüringer Wald, Thüringen, Rheingebiet, Donaugebiet (Süddeutschland). [Harms, Vaterländische Erdkunde]		Thüringer Wald			Zahlraum von 1 bis 1000	Unbegrenzter Zahlraum

nachlässigt wird. Auch nach dieser Seite hin hat die Reform des Lehrplans wichtige Neuerungen zu veranlassen und durchzuführen.

Auf Grund der voraufgegangenen Darlegungen läßt sich nun für den Lehrplan der Grundschule beifolgender Grundriß entwerfen. (S. 370 u. 371.)

Rückblick

Wenn wir auf den Lehrplan der Grundschule, wie er hier in kurzen Zügen entwickelt worden ist, zurückblicken, so sei an die leitenden Gedanken noch einmal erinnert, weil sie auch für die Lehrpläne der an die Grundschule sich anschließenden Erziehungsschulen maßgebend sind.

1. Der Lehrplan dringt, anstatt zersplitterte und zusammenhanglose Kenntnisse zu vermitteln, auf Einheitlichkeit und Zusammenhang. Er ist daraufhin angelegt, daß eine Anschauung von der Einheit des Menschen- und des Naturlebens erstrebt werde. Deshalb große, zusammenhängende Gruppen, die einander mit innerer Notwendigkeit folgen. Jeder bloße Notizenkram ist ausgeschaltet, wie ihn eine falsche Gelehrsamkeit nur zu gern in unsere Schulen überträgt.

2. Unser Lehrplan zielt auf Vereinfachung des Lehrstoffes gegenüber einer massenhaften Anhäufung, die eine gründliche Bearbeitung von vornherein ausschließt, Lehrer wie Schüler belastet und die Schule mit so starken Unlustgefühlen umgibt, daß sie zu einer Stätte der Qual wird.

3. Unser Lehrplan beachtet streng den Unterschied zwischen Erziehungs- und Fachunterricht. Letzterer ist viel zu tief in unsere allgemeinen Bildungsanstalten eingedrungen in Stoffauswahl und Lehrgang. Daher das Bestreben nach möglichster Vollständigkeit in jedem Lehrfach, ein Ziel, das von vornherein in die Irre führen muß. So ist es gekommen, daß der Religionsunterricht bis in die unteren Klassen hinein viel zu zünftig theologisch geraten ist; der Sprach-Unterricht viel zu zünftig philologisch. Ebenso leiden Mathematik, Geographie und andere Fächer an dem fachwissen-

schaftlichen Einfluß von oben, während der psychologische Faktor, der von unten, aus den Kinderseelen kommt, unberücksichtigt bleibt.

4. Unser Lehrplan will sich aber nicht nur vor Überfütterung, sondern auch vor Verfrühungen hüten. Deshalb scheidet er mancherlei Lehrfracht aus und hebt sie für spätere Zeiten auf, im bewußten Gegensatz zu den Wünschen unvernünftiger Eltern, die ihre Kinder nicht früh genug dem kindlichen Paradies entreißen können. Sie mögen an die Mahnung Roseggers denken:

»Den Kindern möge Kindlichkeit und Weltvertrauen bewahrt bleiben, solange als möglich; Kindlichkeit ist der fruchtbarste Boden für das Schöne, Weltvertrauen ist der fruchtbarste Boden für das Gute.«

Ein Hinausschieben von mancherlei Stoffgebieten erscheint auch mit Rücksicht auf den Fortbildungsunterricht geboten. Je größere Fortschritte die Einführung und Ausbildung der obligatorischen Fortbildungsschule in unseren Staaten macht, um so mehr drängt sich die Notwendigkeit auf, mancherlei, was man bisher zum Abschluß in der Volksschule für nötig erachtete, in den Lehrplan der Fortbildungsschule einzustellen. Damit aber ist zugleich eine Entlastung der ersten vier Schuljahre verbunden. Die Überweisung verschiedener Aufgaben in die Fortbildungsschule bedeutet ein Hinaufschieben von Bildungsstoffen. Der Abschluß fällt nicht mehr an das Ende des achten, sondern an den Schluß des zehnten oder elften Schuljahres. Mit Rücksicht hierauf wird der Lehrplan der Grundschule erleichtert und von allem unnötigen Ballast, von allem Druck und Zwang befreit, den jede Verfrühung mit sich führt.

5. Der Lehrplan der Grundschule ist vor allem darauf berechnet, daß nicht die intellektuelle Seelentätigkeit einseitig ausgebildet wird, wie dies infolge der geltenden Lehrpläne geschieht, sondern vor allem die Gemütskräfte in Bewegung gesetzt werden, auf denen die künstlerische und die sittliche Entwicklung beruht. Die verstandesmäßige Auffassung bleibt an der Anschauung der Außenwelt haften, dringt aber nicht in die Tiefen des Seelenlebens

ein. Soll ein Gedanke dies tun, dann muß er vom Gefühl getragen werden. Im Gefühlsleben liegt Gewicht und Halt, Ursprünglichkeit und Frische des persönlichen Lebens. Durch verständiges Denken muß es zwar in Schranken gehalten werden, aber der Schwerpunkt der Schulerziehung darf nicht in der Pflege der Verstandeskräfte gesehen werden, vor allem nicht von Anbeginn der Schule an. Hier die rechte Bahn zu finden, ist die erste Aufgabe der Schulreform. Darum poetische Erzählungsstoffe, phantasiemäßiges Zeichnen, Modellieren und mancherlei andere technische Beschäftigung, Singen und Sagen, Spiel und Bewegung im Freien.

Die künstlerische Ausbildung ist wichtig, die sittliche unvergleichlich wichtiger als die geistig-begriffliche; und doch ist letztere in unseren Schulen vorherrschend, weil man Vorstellungen durch Anschauungen erzeugen, verbinden und verdichten kann. Gefühle entziehen sich diesen Operationen. Sie lassen sich nicht befehlen, nicht ordnen. Aber auf ihre Pflege deshalb verzichten, heißt doch den Unterricht veräußerlichen. Daß der Lehrplan solche Veräußerlichung möglichst verhindere, muß seine Hauptsorge sein.

6. Der für die ersten vier Schuljahre vorgeschlagene Lehrplan berücksichtigt im wesentlichen heimatliche Verhältnisse. Er macht ernst mit der Forderung, den Gedanken- und Gemütskreis der Zöglinge vom Boden der Heimat aus anzubauen und alles Fremde und Entlegene vorerst auszuscheiden. Deshalb werden auch aus diesem Grunde die biblischen Erzählungen erst im vierten Schuljahr eingeführt; ja man könnte sie für das fünfte Schuljahr aufheben, wenn die Zeit gekommen ist, daß man hierbei auf die obligatorische Fortbildungsschule rechnen kann. Es würde der Religionslehrplan der Volksschule sich dann so gestalten: Bis zum 5. Schuljahr wird der Lehrplan ausschließlich vom heimatlichen Boden aus aufgebaut. Im 5. Schuljahr Stücke aus dem alten Testament, im 6. die Propheten, im 7. und 8. Leben Jesu. In der Fortbildungsschule folgt dann die Kirchengeschichte bis auf unsere Tage. Am Ende der Fortbildungsschule stehe sodann die Konfirmation.

7. Der Lehrplan ist durchaus individuell zu gestalten, entsprechend den Bedürfnissen, Sitten, Gewohnheiten und Verhältnissen der Landschaft, zu der die Schule gehört. Daher kann es keinen allgemein gültigen Lehrplan geben. Es sollte jede Schule stolz darauf sein, ihren eigenartigen, auf ihre Lebensbedingungen zugeschnittenen Lehrplan zu besitzen. Die Schulregierung sollte wohl die Ziele der Schulen bestimmen, aber die Wege, zu denen vor allem die Lehrpläne gehören, dem Lehrerkollegium der Schule so weit als irgend möglich überlassen, damit einer individuellen Lehrplangestaltung Raum gewährt werde.

8. Der Lehrplan, der hier vorgeschlagen worden ist, berücksichtigt den Durchschnitt normal beanlagter Zöglinge. Es ist selbstverständlich, daß für die »Hilfsschulen« oder »Hilfsklassen«, die mehr und mehr in unseren größeren und mittleren Städten eingerichtet werden, besondere Lehrpläne zu entwerfen sind mit anderen Zielen und Anordnungen. Ebenso auch für die sogenannten »Förderklassen« nach dem Mannheimer System, wo größere Schulsysteme die Möglichkeit einer solchen Einrichtung gewährleisten. Auch hier ist die Lehrplansache eine grundlegende und wichtige. Nach der Fähigkeit der Kinder wird der Lehrgang in den einzelnen Fächern entworfen, weil nur so etwas zu erreichen ist. Das psychologische Moment steht im Vordergrund, weil die geringste Vernachlässigung sich bitter rächt. Auch der Lehrplan der normal beanlagten Kinder sollte diese Wahrheit weit mehr berücksichtigen, als es bisher geschehen ist. Der vorliegende Lehrplan für die Grundschule ist ein Versuch zur Lösung der Aufgabe.

Bemerkungen zu dem weiteren Aufbau der Lehrpläne unserer Schulen

Die Hauptgedanken, welche für die Grundschule maßgebend sind, bleiben auch für den weiteren Aufbau der Lehrpläne unserer Erziehungsschulen bestimmend. Ja die Forderung des historisch-genetischen Aufbaues der Lehrplanstoffe wird hier um so mehr fest-

gehalten werden müssen, weil man nur auf diesem Wege zu einer einheitlichen Organisation der Bildungselemente gelangen kann, die der jugendlichen Entwicklung gerecht wird und zugleich den Forderungen der nationalen Kulturarbeit entspricht. Nach diesen Gesichtspunkten seien für den weiteren Ausbau des Lehrplans noch einige Hinweise gegeben.

A. Humanistisch-historische Lehrfächer

I. Gesinnungsunterricht

1. Zum Religionsunterricht

Nach dem, was oben S. 281 f. ausgeführt wurde, ist in der Erziehungsschule nicht ein dogmatischer, sondern allein ein religionsgeschichtlicher Unterricht berechtigt.

In der Geschichte ist, nach einem Worte Herbarts, die ganze Macht dessen wirksam, was Menschen je empfanden, erfuhren und erdachten. In der Geschichte ist ein Schatz von Lehre und Warnung, von Regeln und Grundsätzen, von angenommenen Gesetzen und Einrichtungen niedergelegt, der von Geschlecht zu Geschlecht überliefert zu den stärksten psychologischen Kräften gehört, die es geben kann. Denn dadurch, daß die Schule den Zögling in diesen Schatz einführt, wird seine Wißbegierde erregt und befriedigt, sein Geschmack gebildet, sein Gewissen geweckt und geschärft, sein Herz für die Zustände des Glücks und des Leidens seiner Mitmenschen geöffnet, seine Vaterlandsliebe gestärkt und der Blick vertrauensvoll auf eine höhere Macht gelenkt, die über den Geschicken der Völker waltet.

Will aber der Unterricht diese Ziele erreichen, so muß er sehr langsam und sehr vorsichtig vorschreiten, immer darauf bedacht, sich ganz nahe an die geistige Beschaffenheit der Zöglinge zu halten. Nur nach Maßgabe ihrer beschränkten Empfindungs- und Erkenntnissphären vermögen sie sich in die Zustände der geschichtlichen Ereignisse und Personen zu versetzen.

Daher stellte sich der Lehrplan der Grundschule zunächst auf

den Standpunkt der natürlichen Religion, die dem ersten Kindesalter entspricht. Von hier tritt er dann in die alttestamentliche Zeit, in die Vorstufe des Christentums, ein, um von da aus dem Gedeihen und dem Schicksal der christlichen Lehre, ihrer Bedeutung und Wirkung im Völkerleben nachzugehen.

Aus dem alten Testament aber wird die Prophetie als Vertreterin des ethischen Theismus den breitesten Raum beanspruchen dürfen, weil von hier aus das Verständnis für die Lehre Jesu am besten vorbereitet wird. Die Lehrpläne unserer Schulen besitzen diesen Teil nicht, oder nur sehr geringe und zusammenhanglose Bruchstücke von ihm. Die historische Betrachtung aber, die das Christentum in die religionsgeschichtliche Entwicklung hineinzustellen bemüht ist, kann an dem Hauptstück des alten Testaments nicht vorübergehen, sondern muß eine eingehende Behandlung fordern. Nachdem die theologische Forschung gezeigt hatte, daß nicht in den Gesetzes- und Geschichtsbüchern der Hauptwert des alten Testaments zu suchen sei, sondern in den tiefen religiösen und sozialen Gedanken der prophetischen Volksführer, mußte auch die Erziehungsschule die Ergebnisse der Theologie berücksichtigen und die Propheten in den Lehrplan einstellen. Sie sind die Hauptträger der aus der jüdischen Nationalreligion sich entwickelnden reinen Gottesidee und bilden die unerläßliche Voraussetzung für das Lebenswerk Jesu, der an sie anknüpft, dessen Gestalt einzelne Züge aus der prophetischen Gedankenwelt angenommen hat. Deshalb müssen die Propheten der Behandlung Jesu vorangestellt werden. An der Hand der neueren Hilfsmittel kann der Lehrstoff für unsere Erziehungsschulen ausgewählt und zusammengestellt werden. Wir weisen hier namentlich hin auf die »Lesestücke aus den prophetischen Schriften des Alten Testaments«, 2. Aufl. von Dr. Meltzer. (Dresden, O. Schambach.) Weitere Literatur findet sich in dem ersten Heft der »Pädagogischen Gesellschaft«: Literaturverzeichnis zum Religionsunterricht 2. Aufl., 1905. (Dresden, O. Schambach.)

Nach der Prophetie stellt der Lehrplan das Leben und die

Lehre Jesu ein. Hierfür ist neben Meltzer und Thrändorf E. Heyn, Geschichte Jesu, 2. Aufl. Leipzig, E. Wunderlich, 1904 heranzuziehen. Ein übersichtlicher Lehrplan ist dort auf Seite 312 ff. gegeben. Man vergleiche hierzu die 3. Aufl. des »VII. Schuljahres«. (Leipzig, Bredt.)

Mit der Apostelgeschichte und den wichtigsten Ereignissen der Kirchengeschichte bis auf Luther schließt das Thema in der Volksschule ab. Die weiteren Schicksale der religiösen Gedanken- und Gefühlswelt auf deutschem Boden bis zur Gegenwart möge die Fortbildungsschule übernehmen, die ihren Abschluß in der Konfirmation zu suchen hat, die nach dem heutigen Gebrauch an einer ganz falschen, widersinnigen Stelle steht. Es bedarf dann auch keiner besonderen Konfirmandenstunden, sondern der Geistliche übernimmt den religionsgeschichtlichen Unterricht in der Fortbildungsschule und bringt ihn zum Abschluß in einem Alter, in dem die Jugend reif zu eigener Entschließung wird.

Die höheren Schulen aber nehmen das gleiche Thema auf und führen es nur in erweitertem Rahmen und mit verändertem Programm bis zum Schluß der Schule durch. Nach den Vorschlägen von Professor Thrändorf, der hier bahnbrechend gewesen ist, dient als Grundlage für den Unterricht ein religionsgeschichtliches Lesebuch.

Er selbst hat für die neuere Zeit ein kirchengeschichtliches Lesebuch bei O. Schambach in Dresden herausgegeben. In dem Verlag von Pierer-Altenburg erschien ein kirchengeschichtliches Lesebuch von Professor Just. Bei Wunderlich in Leipzig haben Dr. Reukauf und E. Heyn ein evangelisches Religionsbuch bearbeitet, das im ersten Band die Zeit bis zur Reformation umfaßt.

Der Lehrplan der Religionsgeschichte für die höheren Schulen würde sich etwa in folgenden Umrissen gestalten lassen:

A. Die Märtyrerkirche, 100—325.

1. Die äußeren Schicksale der Kirche (Die Christen als Feinde des römischen Staates; Der Kampf in Wort und Schrift;

Die Christen vor Gericht und im Theater; Die Christen unter dem Schutze der alten Götter; Die Christen als Feinde der alten Götter; Die Christen als Sieger im römischen Reich.)

2. Die äußere Einrichtung der Kirche. (Die Grundlegung der katholischen Kirche; Die Kämpfe und die Festsetzung der Glaubenslehre.)

B. Die Reichskirche, 325—600.
1. Augustin. 2. Das Erbe Augustins.

C. Die Papstkirche, 600—1500.
1. Die deutsche Nationalkirche. 2. Die Trennung der griechisch-katholischen Kirche von der römischen. 3. Der Bruch des Papsttums mit dem Kaisertum und die Aufrichtung der päpstlichen Alleinherrschaft. 4. Das religiöse Leben innerhalb der herrschenden Kirche. 5. Der Protestantismus des Mittelalters. (Der Protest gegen die Unterordnung der Vernunft unter den Glauben; Der Protest gegen die Weltkirche; Der Ahnherr der Bettelorden; Weltlicher Kampf gegen die Weltkirche; Vorläufer der Reformation; Wiclif; Hus.)

D. Luther und die Reformation. (Auswahl aus Luthers Schriften.)

E. Die nachreformatorische Zeit.
Spener, Francke, Penn, Die Salzburger, Zinzendorf, Wesley, Reimarus, Lessing, Friedrich der Große, Aufhebung des Jesuitenordens, Rousseau, Holbach, Robespierre, Gründung der englischen Missionssozietät, Schleiermacher, Wiederherstellung des Jesuitenordens, Union, Falk, Wichern, Amalie Sieveking, Gustav-Adolf-Verein, Das Vatikanische Konzil, Die Erneuerung der Philosophie des Thomas von Aquino, Werner, Die Christlich-Sozialen in England, Soziale Erlasse der deutschen Kaiser.

In dieser Lehrplanskizze ist der Gedanke festgehalten, daß eine passende Auswahl von Quellenstücken in chronologischer Reihenfolge dem Unterricht in Religionsgeschichte zu Grunde zu legen ist. Diese Stufenfolge führt die Schüler allmählich bis an die Gegenwart heran. Sie zeigt die Macht religiöser Vorstellungen und Stimmungen für das persönliche Einzelleben wie für die Völkerentwicklung, hält sich aber fern davon, in streng dogmatischer Weise die Seele des Zöglings für ein kirchliches System gefangen zu nehmen. Vielmehr gibt diese religionsgeschichtliche Stufenfolge Gelegenheit, die verschiedensten Standpunkte, die im Verlaufe der Zeiten zum Leben und zur Lehre Jesu eingenommen wurden, kennen zu lernen. Dabei läßt sie Freiheit für die eigene Wahl. Mehr kann die Schule nicht tun; mehr soll sie nicht tun, als ein tiefgehendes Interesse für religiöse Fragen und Aufgaben zu wecken und zu stählen. Damit erreicht sie mehr als jemals die Dogmatik zu leisten vermag. Denn ihre Ergebnisse schwinden sehr oft schon während der Schulzeit in sich zusammen; an ihre Stelle tritt Abneigung und Widerwille gegen alles Religiöse. Um die Jugend davor zu bewahren, ziehe die Schule sich auf den objektiven Standpunkt der Religionsgeschichte zurück und richte den Lehrplan hiernach ein unter Heranziehung der Lehrer im Kollegium, die für religiöses Innenleben besondere Neigung und Verständnis besitzen, damit während des religionsgeschichtlichen Verlaufes die Einsicht in das Wesen der Religion und ihre Einwirkung auf Gemüt und Gewissen nicht zu kurz komme.

Und dann sei noch eine Mahnung ausgesprochen. Möglichst wenig Unterrichtstunden; gerade soviel, um die Entstehung der dreifachen Ehrfurcht zu fördern, wie sie Goethe in der pädagogischen Provinz kennzeichnet. Die dort gegebene Schilderung kann nicht warm genug denen empfohlen werden, die mit der Masse des Stoffes und der Masse der Stunden religiöse Gefühle und Überzeugungen festlegen wollen, ohne zu ahnen, daß sie damit dem Keimen und Wachsen des religiösen Innenlebens die schwersten Gefahren bereiten.

Wir möchten zum Schluß an die treffenden Ausführungen von Dr. Lietz erinnern. (Das fünfte Jahr in deutschen Landerziehungsheimen. Berlin, Dümmler 1903.)

»Wenn von einigen Seiten versucht wird, den Religionsunterricht ganz aus der Schule fortzulassen, so müssen wir uns entschieden gegen diese Praxis erklären. So wenig wie ein einseitig dogmatisch-konfessioneller oder auch einseitig-kritischer Unterricht, bei dem es darauf abgesehen ist, für eine bestimmte kirchliche oder antikirchliche Richtung zu gewinnen, in die Schule gehört, ebensowenig dürfen wir es dem Zufall überlassen, ob unsere Schüler über die Probleme etwas erfahren, die eine so gewaltige Bedeutung für das gesamte Geistes- und Kulturleben gewonnen haben, und ob sie den Teil der Literatur eingehend kennen lernen, der einen ebenso wertvollen wie wichtigen Bestandteil der Weltliteratur ausmacht. Bei der Unkenntnis auf diesem Gebiet ist wiederum tieferes Verständnis der Geschichte und Literatur überhaupt unmöglich, und die Unwissenden fallen mehr oder weniger wehrlos denen in die Hände, die die Geschäfte besorgen, sei es der Verbreitung eines krassen Aberglaubens oder einer seichten, oberflächlichen, unwissenschaftlichen Aufklärung.«

Dieser Zustand wird am ehesten weichen, wenn die Zöglinge durch den religionsgeschichtlichen Werdegang an sicherer Hand geführt werden, bis sie zur Selbständigkeit im Urteil sich durchgerungen haben.

2. Profangeschichte

Mit dem fünften Schuljahr nimmt der Lehrplan den Geschichtsunterricht in sich auf. Die ersten vier Jahre haben den geeigneten Boden für ihn geschaffen. Während aber in der Religionsgeschichte die höheren Schulen mit den Volks- und Fortbildungsschulen den gleichen chronologisch aufsteigenden Lehrgang festhalten und nur in der Auswahl im einzelnen voneinander abweichen, so gehen die

beiden Schulgattungen im Lehrplan für die Profangeschichte sogleich auseinander.

Es entspricht dem Wesen der Volks- und Fortbildungsschule, daß die Bildung, die sie vermitteln, auf volkstümlichem Boden wurzelt. In dieser Beschränkung liegt ihre Stärke und ihre Wirkung. Freilich wird dagegen noch vielfach verstoßen. Die Geschichtslehrpläne unserer Volksschulen führen nicht selten Brocken und abgerissene Fetzen aus der egyptischen, altindischen, griechischen und römischen Geschichte auf. Das hat für die Jugend unserer breiteren Volksschichten gar keinen Sinn und gar keine Bedeutung. Solche zusammenhanglos vorgeführte Erzählungen sind für die Bildung ganz wertlos. Die Zeit ist vergeudet, die man darauf verwendet. Deshalb entfernen wir alle selbständig auftretenden Stücke der alten Geschichte aus dem Lehrplan. Man überlasse diese Teile der Privatlektüre und beginne sogleich mit der deutschen Geschichte, der die deutschen Sagen voraufgegangen sind. Hier ist ein natürlicher Zusammenhang gegeben. Vier Schuljahre stehen in der Volksschule nach unserem Plan der Vorbereitung auf die Geschichte und vier Jahre der Bearbeitung der deutschen Geschichte zu Gebote. Der Stoff verteilt sich am zweckmäßigsten in folgender Weise:

V. Schuljahr: Von Hermann bis auf Otto I.
VI. Schuljahr: Von Otto I. bis zur Entdeckung Amerikas.
VII. Schuljahr: Von der Reformation bis zur Auflösung des alten Reichs 1806. (Einschließlich der französischen Revolution.)
VIII. Schuljahr: Von der Wiedergeburt Preußens bis zur Wiederaufrichtung und dem inneren Aufbau des Reiches. (1888.)

Für die Gruppierung im einzelnen kann das Werk Biedermanns »Deutsche Kulturgeschichte« Winke bieten.

Die starke Betonung der nationalen Geschichte in der Volksschule wie auch in den anderen Erziehungsschulen ist durchaus ge-

rechtfertigt. Unser Zögling gehört einem bestimmten Volke an; er kann nur etwas sein und etwas wirken als lebendiges Glied seines Volkes. Der Zögling soll zu einem sittlichen Charakter ausgebildet werden, aber dieser Charakter erhält durch den Geist seines Volkes das nationale Gepräge; er soll edel gesinnt sein, aber diese edle Gesinnung soll sich äußern in den eigenartigen Formen seines Volkes. Der Schüler soll durchdrungen von dem Geiste seines Volkes denken, empfinden, wollen wie die Besten unter seinem Volk. Hier sind die starken Wurzeln seiner Kraft. In den nationalen Gedankenkreis wird er aber eingeführt durch die nationale Geschichte. Sie soll ihn mit ihrem Geiste erfüllen, durch sie soll er sich eins fühlen mit seinem Volke, soll er denken und empfinden lernen, wie die Edelsten seines Volkes. So bildet also die deutsche Geschichte den Hauptstoff des profangeschichtlichen Unterrichts. Dieser soll den Zögling mit den Hauptwendepunkten in der Entwicklung unserer Kultur bekannt machen.

Dies das Hauptthema für alle Erziehungsschulen — höhere, mittlere, niedere — nur die Frage bleibt offen, inwieweit die Geschichte anderer Völker herangezogen werden soll in verschiedenem Rahmen und in verschiedenem Umfang. Die Volksschule wird die ausländische Geschichte nur soweit berücksichtigen, als sie zum Verständnis der vaterländischen unumgänglich nötig ist. Die deutsche Geschichte ist erst dann recht zu verstehen, wenn an den betreffenden Stellen der Blick auf die historischen Zustände unserer Nachbarvölker geworfen wird; aber dies geschieht, wie gesagt, nur aus Veranlassung der deutschen Geschichte, insoweit das Verständnis dieser es verlangt. So kommt auch die Geschichte außerdeutscher Kulturvölker zu der ihr gebührenden Berücksichtigung und in der unerläßlichen Begrenzung zur Geltung.

Mit der besonderen Betonung der vaterländischen Geschichte soll aber keineswegs einer nationalen Einseitigkeit das Wort geredet werden. Davor sind wir Deutsche durch unseren eingeborenen weltweiten Sinn ja so schon geschützt, der sich immer wieder

in mannigfachen Formen äußert. Unsere Füße wurzeln im vaterländischen Boden, unsere Augen schweifen weit über die politischen Grenzpfähle hinaus, um alles Edle und Hervorragende anderer Völker kennen zu lernen, um uns dadurch befruchten zu lassen, um an den Vorzügen der anderen unsere Fehler und Mängel zu erkennen, offen einzugestehen und zu bekämpfen. Wir Deutsche wollen uns nicht besser machen als wir sind; aber wir wollen alles daran setzen, um besser zu werden.

Indem aber unser Zögling mit den Taten seines Volkes bekannt gemacht wird, durchläuft er in gewissem Sinne die Entwicklungsstadien der Menschheit. Denn ein Volk mit reicher Entwicklung wie das deutsche kann die Entfaltung der übrigen psychologisch stellvertreten. Die Entwicklungshöhen, über welche Völker von beschränkter Kultur nicht hinausgekommen sind, erscheinen bei diesem Volke wieder als Phasen, als niedere Stufen seiner Entwicklung — ähnlich wie bei der Entwicklung der höheren Klassen in der tierischen Welt.

Auch hier stellt sich als bloßes Stadium dar, was in niederen Klassen bleibende Formen gewonnen hat. Indem das Individuum die Enwicklung seines Volkes wiederholt, erneuert es auch psychologisch die der anderen Völker. So hat z. B. unser Volk in religiöser Beziehung wirklich alle Formen des religiösen Bewußtseins, von der mythischen bis zur rein geistigen des Christentums durchlebt; hinsichtlich der Intelligenz hat es tatsächlich den ungeheuren Weg von der phantasierenden subjektiven Auffassung der Märchen bis zum streng objektiven Denken in der Philosophie zurückgelegt; in der Dichtung hat es die ganze Entwicklung von der urältesten Dichtungsart bis zur modernsten, vom Epos bis zum Drama durchgemacht; und hinsichtlich der staatlichen Formen läßt sich leicht ein ähnlich umfassender Charakter nachweisen. Daher sind wir in gewissem Sinne berechtigt zu sagen: Unser Zögling wiederholt in sich die Stufen der nationalen Entwicklung, deren typischer Gehalt auch in den Entwicklungsstufen anderer Kulturvölker zu Tage tritt. Auf solche

Weise durchlebt er auch die Entwicklung derselben und somit eine Art Entwicklung der Menschheit.

Die Hauptwendepunkte unserer nationalen Kultur soll also der Zögling kennen lernen. Damit ist zugleich ausgesprochen, daß die Form, in welcher die Tatsachen der Geschichte den Zöglingen geboten werden, nicht die sogenannte biographische sein kann, d. h. die Geschichte darf nicht in eine Reihe von Lebensbeschreibungen aufgelöst werden. Die »biographische Methode« — wie man sie zu nennen pflegt — wird in zahlreichen Schriften als Höhepunkt der methodischen Entwicklung des Geschichtsunterrichts hingestellt; in den allermeisten Unterrichtsmitteln hat sie Eingang in die Schulen gefunden; in offiziellen Lehrplänen wird sie wie eine große Errungenschaft zur unbedingten Nachachtung verordnet; Dittes hat sie als ein Ideal des elementaren Unterrichts in der Geschichte hingestellt, ja selbst Waitz redet ihr das Wort.

Man beruft sich dabei auf psychologische und geschichtsphilosophische Ansichten. Man sagt erstens, die biographische Anordnung des Stoffes sei dem jugendlichen Alter vorzugsweise angemessen; dem kindlichen Geist stehe der einzelne Mensch am nächsten. Dadurch daß die Hauptbegebenheiten jeder Periode mehr oder weniger in einzelnen Personen sich spiegeln, würden diese selbst am anschaulichsten vorgeführt und am leichtesten zugänglich gemacht. Zweitens sagt man, die Personen seien die eigentlichen treibenden Kräfte in der Geschichte.

Betrachten wir zunächst die psychologische Begründung, so steht ohne Zweifel fest, daß das Kind in seiner Entwicklung eine Zeit lang ganz in den Personen lebt. Daher haben wir vorbereitende Stoffe zur unterrichtlichen Behandlung vorgeschlagen, in denen dieser Entwicklungsstufe Rechnung getragen wird: Märchen, Robinson. Aus dem gleichen Grunde haben wir Sagen der Geschichte vorausgeschickt, weil der Zögling zuerst allerdings in seinen Helden aufgeht, mit ihnen auf Abenteuer auszieht, um mit

ihnen aus voller Seele der alles überwindenden Kraft sich zu freuen. Aber der Zögling wächst auch einmal über diese Entwicklungsphase hinaus; er verläßt die Helden; sein Geist erstarkt zur Betrachtung der geschichtlichen Vorgänge. Die Vorliebe für die Personen ist nur eine Phase in der psychischen Entfaltung des Zöglings; daher ist es falsch, daraus eine alleinige Form für die Anordnung des Geschichtstoffes herzuleiten.

Ebensowenig stichhaltig ist der geschichts-philosophische Grund, daß die Personen die eigentlichen treibenden Kräfte in der Geschichte seien und daß darum der ganze Geschichtsunterricht in Biographien der hervorragenden Männer aufzulösen sei. So wenig wir in der Pädagogik gewillt sind, die eigentlich treibenden Kräfte in den Personen zu sehen und die Geschichte der Pädagogik in Biographien zusammenzudrängen, da es hier vielmehr darauf ankommt, die treibenden pädagogischen Ideen zu erkennen, in ihren Dienst sich zu stellen und ihre Wahrheiten ans Licht und zur Anerkennung zu bringen — so wenig können wir auf staatlichem Gebiet alles auf wenige machtvolle Persönlichkeiten zuspitzen. Gewiß ist die Reformation das Werk Luthers und das deutsche Kaisertum das Werk Bismarcks — aber doch nur in dem Sinne, daß beide die herrschenden Ideen aufgriffen, daß beide dem klaren Ausdruck gaben, was Tausenden auf dem Herzen lag, daß sie das Ziel dunkler Forderungen energisch ins Licht stellten und konsequent verfolgten, daß sie solchermaßen allen Kräften einen sicheren Halt, eine bestimmte Richtung gaben. Wer die Zeichen seiner Zeit nicht zu deuten vermag, kann trotz aller Größe nichts erreichen. Ist nicht Karl V., der sich rühmen konnte, daß die Sonne in seinem Reiche nicht untergehe, das trefflichste Beispiel dafür, daß die Personen in der Geschichte nichts vermögen, wenn die Ideen wider sie sind? Zeigt es nicht auch die Geschichte Josephs II.? Die Ideen sind es, welche der Geschichte die Einheit geben, welche die im tiefinnersten Grund der Erscheinungen ruhenden Fäden von einem Ereignis zum andern schlingen und so das verknüpfende Band bilden. Die Personen sind nur ihre

Diener — zuweilen auch ihre Feinde. Sie werden in beiden Fällen, wenn sie ihr Tagewerk fördernd oder hemmend vollendeten, beiseite geschoben, indes die Idee in neuen Personen frische Werkzeuge oder neue Gegner gewinnt. Gerade hierin zeigt sich die alles überwindende Macht der Ideen, daß nichts ihren endlichen Sieg aufzuhalten vermag, wenn sie nur genügend Wahrheitsgehalt besitzen. Wohl erlangen sie immer erst durch die Personen Gestalt, aber sie beherrschen diese doch, sie wirken mit Zauberkraft auf die Geister, man kann sich nicht mehr von ihnen trennen. Sollten wir doch in unbewachten Augenblicken von ihnen abfallen, so entstehen bittere Vorwürfe und tiefer Schmerz in uns und die Ruhe kehrt nicht wieder, als bis die Wiedervereinigung mit ihnen vollzogen ist. Hierin liegt die enge Zusammengehörigkeit des Objektiven und Subjektiven in der Geschichte. Es wäre töricht, beides voneinander trennen zu wollen. Es ist ein unmögliches Beginnen, in Wirklichkeit eine Scheidung des auf Rechnung der Personen zu setzenden Anteils an der Geschichte von den auf Rechnung der Ideen zu setzenden vorzunehmen. Wer dagegen die ganze Geschichtsdarstellung in sogenannte Biographien zusammendrängt, verzichtet von vornherein auf den inneren Zusammenhang der geschichtlichen Ereignisse und verstößt gegen die Objektivität.

Endlich sollte dies auch stutzig machen, daß in der Geschichtschreibung die Biographie eine späte Erscheinung ist; die älteste Geschichtschreibung weiß von ihr nichts. Und dies ist auch natürlich, da das Verständnis bedeutender Persönlichkeiten einen hohen Grad geistiger Reife, Schärfe und Klarheit erfordert. Ohne solch eindringendes Verständnis sind aber die Biographien wenig wert, da der Schüler entweder nur ein sehr allgemeines, der charakteristischen Individual-Züge ermangelndes Bild oder eine sehr einseitige Zeichnung erhält, weil man ihm das oft höchst verwickelte Getriebe eines historischen Charakters nicht klar machen kann. Daher wendeten sich Willmann und Biedermann, sowie das Leipziger Seminarbuch, 3. Aufl., S. 159 mit Recht gegen die Herrschaft der

sogenannten »biographischen Methode«. Die biographische Anordnung des Stoffes soll im Unterricht nur, nachdem die kulturhistorischen Fäden für sich nachgewiesen sind, zu ihrer Zusammenfassung als Assoziations- oder methodische Übung auftreten und in der Privatlektüre berücksichtigt werden.

In den Fortbildungsschulen, in denen die deutsche Geschichte auch weiterhin eine starke Rolle spielen muß, wird dann eine Erweiterung auf die Geschichte der Nachbarvölker mit steter Beziehung auf das Leben unseres Vaterlandes unter Hervorhebung der sozialen Aufgaben des Reiches, der Bürger- und Verfassungskunde eingestellt.

Einen abweichenden Gang schlagen die höheren Schulen mit ihrer neunjährigen Lehrzeit ein. Von den deutschen Sagen wird hier der Übergang in die griechische Sagenwelt genommen, an die sich die griechische Geschichte anschließt mit den Episoden, die in die alten Kulturländer, Egypten und Assyrien, hineinführen. Die griechische Geschichte leitet dann in die römische hinein und von ihr greifen wir die deutsche auf unter Einfügung der Abschnitte, die der Entwicklung der Völker nachgehen, welche auf unsere nationale Gestaltung besonderen Einfluß ausgeübt haben.

Bei diesem Gang ist der historische Aufbau der geschichtlichen Ereignisse maßgebend. Er ist der natürlich gegebene: von den Alten zu den Neueren. Daß dabei der kulturgeschichtliche Fortschritt die führende Idee bildet, darf heute auf allgemeine Zustimmung rechnen. Dies bedeutet keineswegs eine Vernachlässigung der politischen und kriegsgeschichtlichen Teile, da ohne diese das historische Gesamtbild einseitig und unverständlich werden würde, wohl aber ein Verdrängen dieser Abschnitte aus der führenden Stellung.

Vor allem dürfte es angezeigt sein, in den verschiedenen Arten der Fortbildungsschulen, sowie in den höheren Schulen die deutsche Geschichte unter den kulturgeschichtlichen Gesichtspunkt zu rücken, wie es Professor Mentz in den Jenenser Ferienkursen nach folgendem Lehrplan getan hat:

1. Die Wirtschaft der Urzeit, Gemeineigentum und Sondereigentum. Die Quellen. Nachrichten des Cäsar und Tacitus. Viehzucht. Die Grundeigentumsverhältnisse. Die Art der Besiedelung. Die Gewanndörfer. Die Produkte des Ackerbaues. Handwerk und Handel.

2. Die großen Grundherrschaften. Streit über die Entstehung der großen Grundherrschaften. Beweise für die herrschende Ansicht. Charakterisierung der großen Grundherrschaften. Ihre Organisation durch Karl d. Gr. Wirtschaftliche Bedeutung der großen Grundherrschaften. Ihre Auflösung.

3. Rodung und Kolonisation. Die Quellen: Ortsnamen und Ortsanlage. Die Rodung im Mutterlande. Die Kolonisation des Ostens, ihre wirtschaftliche Bedeutung.

4. Naturalwirtschaft und Geldwirtschaft. Die Entstehung der Städte. Das Geld bei den Deutschen in der bisher behandelten Zeit. Die »volkswirtschaftliche Revolution« zwischen 1150 und 1300. Streit über die Entstehung der Städte. Ihre wirtschaftliche Bedeutung. Schilderung der Stadtwirtschaft und der städtischen Wirtschaftspolitik.

5. Handel und Gewerbe. Der Handel in der älteren Zeit, die Märkte. Die Entwicklung der Gewerbe. Das Handwerk in den Städten, die Zünfte. Gesellen- und Gewerbeverbände. Der städtische Handel. Die Kaufmannsgilden. Statistisches. Der süddeutsche Handel.

6. Die Hanse. Der Niedergang der Stadtwirtschaft. Der norddeutsche Handel. Die Entstehung der Hanse. Ihre Politik, vor allem Wirtschaftspolitik. Charakterisierung des hanseatischen Handels. Der Verfall der Hanse. Die Ursachen des Niedergangs der Stadtwirtschaft. Die großen Geldmächte des 16. Jahrhunderts. Die Preisrevolution. Wirtschaftliche Stagnation in Deutschland.

7. Der Osten und der Westen. Die Entstehung der Gutsherrschaft. Verschiedene Entwicklung der agrarischen Verhältnisse im

Südwesten, im Nordwesten und im Osten Deutschlands. Grundherrschaft und Gutsherrschaft. Die Ursachen der verschiedenen Entwicklung.

8. Die Entwicklung der bäuerlichen Verhältnisse. Rückblick. Einfluß der agrarischen Dreiteilung Deutschlands. Schilderung der bäuerlichen Verhältnisse in den drei Gebieten. Die Aufgaben der Bauernbefreiung, ihre Durchführung. Die Gemeinheitsteilung und die Zusammenlegung der Grundstücke.

9. Die Territorien, der Merkantilismus. Städtische und territoriale Wirtschaftspolitik. Versuche, territoriale Wirtschaftseinheiten zu schaffen. Wirtschaftspolitik der anderen europäischen Staaten, das Merkantilsystem. Schädliche Wirkung der Zersplitterung Deutschlands, seine wirtschaftlichen Verhältnisse im 17. Jahrhundert. Die preußische Wirtschaftspolitik.

10. Freier Verkehr und Kapitalismus. Die Gründung des Zollvereins. Der Liberalismus. Freihandel und Gewerbefreiheit. Aufschwung von Industrie und Technik. Streit über die Entstehung des Kapitalismus. Seine Wirkungen.

11. Nationalwirtschaft und Weltwirtschaft. Deutschlands gegenwärtige wirtschaftliche Lage. Die Exportindustrie. Vorteile der Weltwirtschaft: Die Arbeitsteilung unter den Nationen, die damit verbundene Bereicherung des Lebens. Wirkliche und angebliche Nachteile der Weltwirtschaft: Die passive Handelsbilanz, die Abhängigkeit vom Auslande, zeitweiliger und dauernder Rückgang des Außenhandels, Verschiebungen in den wirtschaftlichen Verhältnissen in den Nationalstaaten, Lage der Landwirtschaft. Die Aufgaben der deutschen Wirtschaftspolitik.

Es kostet allerdings Zeit, um von allen diesen Dingen mehr als schattenhafte Umrisse zu geben, die kein klares Verständnis und dauernden Besitz herbeiführen, aber diese Zeit muß auf den höheren Stufen gefunden werden. Ein gutes kulturgeschichtliches Lesebuch kann auch hier dem Unterricht zu Hilfe kommen.

3. Literaturkunde

Der Lehrplan der Volksschule verzichtet aus naheliegenden Gründen auf einen selbständigen Gang. Was hier aus dem nationalen Schrifttum dem konzentrierten Lesebuch einverleibt wird, folgt nicht dem Entwicklungsgang der National-Literatur, sondern aus ihr werden die Stücke eingestellt, die inhaltlich der betreffenden Altersstufe und dem angebauten Gedankenkreis sich einfügen.

Dies wird auch in den unteren Klassen der höheren Schulen der Fall sein bis dahin, wo die Reife der Schüler die Einführung in das nationale Schrifttum zuläßt. Sobald der Lehrplan diese Aufgabe aufnimmt, wird er sie ebenfalls nicht besser durchführen können als so, daß er den Entwicklungsgang der National-Literatur in typischen Beispielen verfolgt. Nicht auf dem Wege des zusammenhängenden Vortrags — er gehört auf die Hochschule —, sondern wie in der Religionsgeschichte durch Einführung in die Quellen selbst. Nur wolle man auch hier von vornherein auf Vollständigkeit verzichten und die Weise der Chrestomathien vermeiden, die zwar chronologisch ihre Quellenstücke vorführen, aber Bedeutendes vom Unbedeutenden nicht zu scheiden wissen und den Schüler durch ihre Masse erdrücken. Vertrautheit mit dem Wertvollsten und den geistigen Kräften des Zöglings Angemessenen aus unserer Literatur soll die Losung sein. Auch hier weniges, aber dieses Wenige gründlich und zusammenhängend. Also eine Lessing-, eine Schiller-, eine Goethezeit folge einander, um dann mit der Nachgoethischen Periode zu schließen. Aus der Dichterwerkstatt unserer Größten werde eine gute Auswahl getroffen, die mit den Zöglingen gelesen wird, damit sie die Werke selbst kennen lernen. Wie auch ein Lesebuch außer den klassischen Erzeugnissen noch in Benutzung treten kann, zeigt das »Schillerlesebuch« von Dr. Bliedner. (Dresden, Schambach.)

Der Lehrplan der Literaturkunde hat demnach mit dem religiösen und geschichtlichen Lehrplan den gleichen historisch-genetischen

Aufbau, der sich an der Hand typischer, klassischer Beispiele vollzieht unter Ausscheidung alles Unwichtigen und Minderwertigen. Auch wird hier die Privatlektüre als wertvolle Ergänzung des Schulunterrichts zu beachten sein.

Den literar-historischen Gesichtspunkt vertritt auch G. Wendt in seiner Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts (2. Aufl. München, Beck. S. 40.) Allerdings meint er, daß eine Anordnung, die sich an den Entwicklungsgang der Literatur anschließt, sich nicht völlig durchführen lasse. Man sei genötigt, auch auf die Schwierigkeit der einzelnen Werke Rücksicht zu nehmen. Man werde z. B. Wilhelm Tell früher behandeln als die Braut von Messina oder selbst den Wallenstein. Minna von Barnhelm könne ein oder zwei Jahre eher als der Nathan an die Reihe kommen. Wir haben selbst schon darauf hingewiesen, daß einzelne Stücke aus unseren Klassikern schon auf früheren Stufen zur Behandlung kommen, wenn der innere Zusammenhang des Lehrplans es erheischt und die Möglichkeit der Auffassung gegeben ist. Sie werden dann später in den literargeschichtlichen Zusammenhang hineingestellt. Auf den oberen Stufen aber fällt eine so ängstliche Abwägung über die Schwierigkeit der einzelnen Stücke hinsichtlich ihrer Einführung weg, da hier der Entwicklungsgang des Klassikers den Ausschlag zu geben hat und in diesem Zusammenhang auch schwierigere Stücke auf Verständnis hoffen können. Für die Aufstellung des literarischen Lehrplans im einzelnen verdient die Arbeit von G. Wendt eingehende Beachtung.

Die Einstellung einer Literaturgeschichte in den Lehrplan weisen wir ebenso ab wie die Vorführung einer Kunstgeschichte. Beides gehört auf die Hochschulen. In der Erziehungsschule soll nicht über die Dinge geredet werden, sondern die Dinge selbst sollen sprechen. In der Literaturkunde heißt es lesen, mit Verständnis und innerer Teilnahme lesen. Für die bildende Kunst heißt es sehen, mit Verständnis und Gefühl sehen. In beiden Fällen aber: wenig reden. Der Lehrplan hat die klassischen Erzeugnisse

in geeigneter Reihenfolge bereit zu stellen; damit hat er das Wichtigste getan.

Im Anschluß hieran seien noch einige Bemerkungen gegeben zur Behandlung der

Philosophischen Propädeutik.

Diese wird nicht in besonderen Stunden in unserem Lehrplan enthalten sein. Daß sie aber auf den höheren Stufen des Unterrichts berücksichtigt werden muß, ist in den voraufgehenden Erörterungen bereits enthalten. In der Religionsgeschichte tritt die Bedeutung der religiösen Probleme an verschiedenen Stellen in scharfe Beleuchtung. Man denke nur an die Einwirkung der Philosophie auf die Gestaltung der christlichen Dogmen, an die Scholastik, an den Rationalismus u. a. Für die verschiedenen Auffassungen der Ethik aber kann aus dem Geschichtsunterricht und der Literaturkunde — man denke vor allem an Schiller und an Goethes Faust — reichliche Anknüpfung gefunden werden. Hier auch bietet sich eine unerschöpfliche Fundgrube für psychologische Erwägungen. Ebenso werden von den Naturwissenschaften aus mancherlei Aufgaben im Anschluß an Akustik, Optik usw. gestellt werden.

Auch hier kann der genetische Gedanke fruchtbare Anregung insofern gewähren, als man nach einem Winke Herbarts die Probleme in der Reihenfolge einführt, wie sie im griechischen Altertum historisch sich entwickelt haben. (30)

II. Kunstunterricht

1. Zum Gesangunterricht

Wenn die Interessen der Teilnahme und der Erfahrung zu bleibenden Gemütszuständen des Zöglings sich entwickeln sollen, muß der Stoff, an dem sie haften, für die Schüler nicht einen bloß vorübergehenden, augenblicklichen, sondern einen bleibenden Wert haben, so daß er für alle Zeit, nicht bloß für die erste Jugend, als ein

liebgewordener Besitz erscheint. Wenden wir diesen Grundsatz auf die Auswahl des Stoffs im Gesangunterricht an, so dürfen, wie wir oben schon hervorgehoben haben, nur solche Gesänge Berücksichtigung finden, welche nach Text und Melodie den künstlerischen Anforderungen entsprechen und sich als Gebilde wahrer Kunst in poetischer und musikalischer Beziehung erprobt haben. Das Beste, das Klassische ist hier ebenso wie in der bildenden Kunst für die Jugend gerade gut genug. Ausgeschlossen bleiben daher die für den Schulzweck gedichteten und komponierten Gesänge, da sie nur höchst selten den Forderungen echter Kunst entsprungen sind; ausgeschlossen bleiben alle moralisierenden Lieder, die keiner kräftigen, gesunden Empfindung entstammen, weshalb auch die Kinder sich von ihnen, ebenso wie von den gemachten, moralischen Erzählungen mit Widerwillen abwenden.

Die Quelle, aus welcher der Gesangunterricht zu schöpfen hat, kann keine andere sein, als das geistliche und weltliche Volks- und volkstümliche Lied — und unter diesen vor allem diejenigen, welche im Laufe der Zeit Eigentum des Volkes geworden sind und bleiben. Selbstverständlich ist bei der Auswahl dann noch darauf zu achten, daß Texte und Melodien in einem adäquaten Verhältnis zur Individualität des Geistes und des Stimmorganes stehen. Nur dann läßt sich hoffen, daß die darzubietenden Gesänge von den Schülern vollständig apperzipiert werden und in Fleisch und Blut übergehen.

Für die Anordnung der Gesangstoffe aber heißt es, eine möglichst innige und mannigfaltige Fühlung mit den übrigen Unterrichtsgegenständen zu suchen. Der Gesangunterricht muß aus seiner bisherigen Isolierung heraustreten und mittels seiner Texte den Anschluß an den übrigen Unterricht und das Schulleben suchen, während er auf rein musikalischem Gebiet, in der Melodik, Rythmik und Dynamik, seine Selbständigkeit wahrt. Wie aber der Text des Liedes bestimmt wird durch den jeweiligen Unterricht und durch die Forderung des Schullebens, so soll das Lied dann, wenn es Eigentum der Kinder geworden ist, wiederum helfend und

fördernd in den Unterricht und das Schulleben eingreifen. Wo im Gesinnungsunterricht, im Deutschen, in der Geographie und Naturkunde Gedanken anklingen, die in einem den Kindern bekannten Liede sich ausgesprochen finden, da soll der Gesang dieses Liedes erfrischend in den Unterricht eingreifen und seine wunderbar belebende Wirkung auf das Gemüt der Kinder ausüben. So z. B. im Geschichts- und Religionsunterricht. Die zu singenden Lieder müssen stets einer besonderen Stimmung entsprechen, in welcher sich der Zögling befindet oder eben befunden hat, dann werden sie auch ihres Eindruckes gewiß sein, dann wird der Gesangunterricht auch seinen Zweck voll und ganz erfüllen und seine frohe Stimmung in Unterricht und Schulleben hineinbringen, die für das Gedeihen der Erziehung so wichtig ist.

Aus dem Gesagten geht hervor, einen wie innigen Zusammenhang der Gesangunterricht zu den anderen Fächern und zum Schulleben einnimmt. Vor allem zum Gesinnungsunterricht; aber auch zum deutschen Unterricht, zur Geographie, zur Naturkunde, also überhaupt zum Sachunterricht, wie endlich zum Turnen kann er Beziehungen gewinnen, ferner zum Schulleben durch die Schulfeste, Schulreisen usw.

Solche Beziehungen sind auch von jeher erkannt und beobachtet worden, weil sie sich auf den ersten Blick auch dem oberflächlichen Nachdenken des Erziehers darbieten. Man fühlt instinktiv, daß, wenn ein Gesang der jeweiligen Stimmung, dem jeweiligen Gedankenkreis sich anschmiegt, weit größere Wirkung erzielt wird, als wenn er ganz für sich isoliert und ohne alle Beziehung auftritt. Vielleicht hat auch mancher Didaktiker die Wirkung des Gesanges an sich erfahren und sich die Frage vorgelegt, unter welchen Umständen und Verhältnissen derselbe schön vorgetragene Gesang einmal eine tiefe Wirkung hervorgebracht, das andre Mal ihn aber kalt gelassen habe. Er ist dann wohl zu demselben Resultat gelangt: die Wirkung des Gesanges hängt davon ab, ob verwandte Saiten in der Seele des Hörers anklingen konnten oder nicht.

Auch hier wird nun der Gedanke an die kulturhistorische Entwicklung des Volkes sich wirksam erweisen, insofern man diejenigen Lieder, welche einer bestimmten Zeitperiode entsprungen sind und daher die Stimmungen und Gedanken dieser Zeit zum Ausdruck bringen, der Behandlung dieser Epochen einreiht: so z. B. die Lutherlieder in das Reformationszeitalter, die Paul Gerhardtschen in die Behandlung des 30jähr. Krieges, die Volkslieder aus dem 7jähr. Krieg in die Zeit Friedrichs d. Gr., die Freiheitslieder in die Zeit unserer Freiheitskämpfe usw. (Siehe Löwe, XXVI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.)

Man kann demnach in der Aufstellung der zu singenden Lieder eine doppelte Reihe unterscheiden: 1. die historische, die sich dem Gang der Geschichte anschließt und 2. diejenige, die mit dem Schul- und Jugendleben enge Beziehungen besitzt. Eine solche engere und lockere Reihe wird übrigens auch auf anderen Gebieten des Unterrichts sich von selbst einstellen.

2. Zum Zeichenunterricht

Die Unklarheit, welche über den Zweck des Zeichenunterrichts so vielfach besteht, indem man zuweilen die Bildung des Auges, häufig die Erreichung einer manuellen Fertigkeit betont, erstreckt sich auch auf die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes. Nur in einem Punkte ist man einig, daß der Zeichenstoff einen möglichst lückenlosen Gang aufweisen müsse. Es wird ja auch durch die Erfahrung nur zu eindringlich und in die Augen fallend gelehrt, daß, wenn man zu schwierige Aufgaben stellt, die sich an die vorhandene Fassungs- und Darstellungskraft nicht streng anschließen, ein Erfolg im Unterricht nach keiner Seite hin zu erwarten ist. Aber die Forderung des lückenlosen Ganges ist doch zunächst nur rein formal und gibt keinen Anhalt für den Inhalt des Darzustellenden. Daher die große Buntscheckigkeit der Vorlagensammlungen, die von allem etwas bringen wollen, nach der Mahnung des Schauspieldirektors im Faust: »Wer vieles bringt, wird manchem etwas

bringen«. Und doch will gewiß jede Sammlung den zweiten Grundsatz vertreten: Nur Schönes werde gezeichnet. Freilich gehen die Ansichten hier weit auseinander. Bekanntlich läßt sich über den Geschmack streiten und die Einigung über das, was schön ist, scheint unmöglich zu sein. Denken wir nur an einen der modernen Standpunkte, der behauptet: das Häßliche ist schön, es muß nur wahr und charakteristisch sein.

Der Kunstunterricht der Erziehungsschule kann sich auf diese Streitfragen selbstverständlich nicht einlassen. Aber er braucht es auch nicht zu tun. Wie in dem Schrifttum sich klassische Erzeugnisse durch die Jahrzehnte, ja Jahrhunderte hindurch erhalten, ohne an innerem Wert und Gehalt zu verlieren, wie musikalische Werke die Zeiten überdauern, so haben wir auch auf dem Gebiet der bildenden Kunst reiche Schätze, die unvergänglich sind, und deshalb für die Jugend die beste Nahrung abgeben können. Damit ist von vornherein die Eitelkeit der Lehrer zurückgewiesen, die im Musik-, wie im Zeichen-Unterricht nur zu gern ihre eignen ephemeren Erzeugnisse einzuschmuggeln versuchen, sich damit aber an der Jugend schwer versündigen.

Im Zeichenunterrcht heißt es: Nur Gutes, nur klassisch Erprobtes sehen und zeichnen lassen! Nur hierdurch ist die Bildung des Geschmackes möglich, da bloßes Gerede über das, was Schönheit sei, zu nichts führt, weil die Schönheit nicht begriffen, sondern nur empfunden werden kann. Also viel sehen, viel zeichnen — wenig reden. Was der Gebildete durch Reisen hier gewinnen kann, ist bekannt. Wir können unsere Kinder nicht auf Reisen führen, aber eine Reise durch die geschichtliche Entwicklung können wir mit ihnen vornehmen — in Religion, in Politik, in Sitte, in Literatur, in Kunst. Denken wir daran, daß das Beste, was Menschen je empfanden, erfuhren, erdachten und erschufen, den Stoff für die Bildung der heranwachsenden Jugend geben soll, so sind wir darauf gewiesen, auch auf dem Gebiet der Kunst der geschichtlichen Entwicklung des Kunstschönen nachzugehen und aus diesem unermeßlichen Schatz

dasjenige herauszusuchen, was der jeweiligen Fassungskraft und Bildungsstufe des Schülers entspricht.

Der Zeichenunterricht gewinnt damit ein selbständiges Gebiet, das der darstellenden Kunst. Deshalb können wir auch den Dörpfeldschen Satz (in den Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans, Gütersloh) in seiner Allgemeinheit nicht für richtig halten, welcher dahin geht, daß der Zeichenunterricht an den Sachunterricht angeschlossen werde. Mit der Forderung, daß die im Sachunterricht behandelten Gegenstände im Zeichenunterricht zur bildlichen Darstellung gelangen sollen, weil dadurch das Interesse an diesen Gegenständen wesentlich erhöht werde, ist nichts gewonnen. Es könnte dies nur in einer gewissen Beschränkung geschehen, die darin besteht, daß nur Formen, welche den Schönheitsinn der Kinder zu bilden vermögen, aus den Sachgebieten an den Zeichenunterricht abgegeben werden. Ferner dürfte dies auch nicht in bunter Reihenfolge geschehen, denn sonst würden wir ja aus dem getadelten Sammelsurium nur in eine andere Form desselben fallen.

Zu einer streng begründeten Auswahl kommen wir auch hier nur dadurch, daß wir einem bestimmenden Prinzip folgen, dem historischen. Dem kulturhistorischen Aufbau des Unterrichts folgend bringen wir auf der jedesmaligen Kulturstufe dasjenige zur Anschauung und zur zeichnerischen Darstellung, worin das Schönheitsgefühl des betreffenden Volkes zur Erscheinung kam, sowohl in Architektur, wie in Malerei, Plastik und Kleinkunst.

In den höheren Schulen läßt sich dieser Gedanke leicht durchführen, wie dies in dem Werke von Dr. R. Menge, Einführung in die antike Kunst, gezeigt ist. Es kommen hier zunächst die Denkmäler der assyrisch-babylonischen und ägyptischen Kunst, dann die der griechischen und römischen Zeit in Betracht. Daran müßte sich die deutsche Entwicklung der romanischen, gotischen Zeit und der Renaissance mit ihren Ausläufern anschließen. Die Volksschule greift aus diesem Gang nur die letzteren Perioden heraus, wie dies Itschner in seinem Werkchen »Über künstlerische Erziehung« (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) dargestellt hat.

Hierbei ist zu berücksichtigen, daß dem Darstellungskursus (Zeichnen, Malen, Modellieren) immer ein Anschauungskursus voraufzugehen hat. Letzterer wendet sich an die ganze Klasse, ersterer individualisiert sodann. Der Anschauungskursus bringt vieles, der Darstellungskursus läßt nur einzelnes nachbilden je nach der Fähigkeit des Schülers.

So halten wir auch für den Lehrplan des Zeichenunterrichts als durchgreifendes Prinzip fest: Einführung in die darstellende Kunst in aufsteigender Reihe durch Vorführung typischer Formen, ohne uns durch die Einwände K. Langes (Künstlerische Erziehung der deutschen Jugend S. 171 ff.) beirren zu lassen. Das Interesse des Schülers haftet nicht am lückenlosen Gang, sondern an der Kunstformensprache, die ihm zur Anschauung und Darstellung vorgelegt wird. Der technische Fortschritt kann bei eingehendem Individualisieren und mit der Übung in verschiedenen Darstellungsweisen sehr wohl gewahrt werden. Aber auf ihn kommt es, wie schon hervorgehoben, nicht in erster Linie an. Die Bildung der Hand und des Auges ist nur Mittel zur Herbeiführung eines höheren Zieles: der Bildung des Geschmacks durch Sehen und Darstellen.

Dem Einwand aber, daß die Berücksichtigung des historischen Ganges die Einführung in die Formen der Natur beeinträchtige, begegnen wir dadurch, daß wir neben die historische Reihe, ähnlich wie im Gesangunterricht, eine zweite stellen, die dem Gange der Natur folgt. Natur und Kunst in steter Wechselwirkung, das ist die Losung des Künstlers — das auch die Losung der Schule. Und während bei dem historischen Gang die nachbildenden Kräfte des Kindes, gelangen bei dem Naturgang die schöpferischen Anlagen zur Geltung.

Für den Lehrplan im Zeichenunterricht kommt aber vor allem noch die Berücksichtigung der Heimat in Betracht.

Seitdem das berühmte Buch von Finger der Heimatkunde die Bahn in unsern Schulen geöffnet hat, ist die heimatliche Umgebung für den Unterricht nach vielen Seiten hin fruchtbar gemacht

worden. Nicht nach allen. Man hat die Heimat für Geographie, für Naturkunde, für Geschichte, für Technik und Industrie auszuschöpfen und zu verwerten gewußt, aber die Kunst der Heimat ist bisher ganz übersehen worden. Es hing dies damit zusammen, daß man von der Schule aus die Wege in die Kunst und von der Kunst aus die Pfade zur Schule noch nicht gefunden hatte. Selbst in den höheren Schulen lief man blind an den heimatlichen Schöpfungen der Kunst vorüber. In den Gymnasien hatte man höchstens ein Auge für die antike Plastik — und das auch nur im Vorübergehen, da die Reihe der literarischen Denkmäler oder vielmehr die Grammatik, die in ihnen in Erscheinung tritt, die gesamte Kraft in Anspruch nahm.

Es mußte erst eine starke Strömung hervorbrechen, ein Hunger nach Kunst, nach deutscher Kunst durch unser Volk gehen, ehe die Schule auf diese Seite nationaler Arbeit aufmerksam wurde, abgesehen von engeren Kreisen, die schon lange vor den „Kunsterziehungstagen“ sich um künstlerische Erziehung bemüht hatten.

Sobald man aber an künstlerische Erziehung denkt, kann die Heimatkunst nicht umgangen werden. Ja, sie rückt recht eigentlich in den Mittelpunkt der Betrachtung und der Behandlung ein. Damit tritt eine neue Forderung an den Erzieher heran, die Heimat nicht nur nach den bisher bekannten Gesichtspunkten zu durchwandern und zu durchforschen, um zu sehen, was davon für den Unterricht gut sei und dienstbar gemacht werden könne, sondern nun auch die Schätze der Heimatkunst zu beachten. Denn diese bilden den natürlichen Ausgangspunkt für die Weckung und Pflege des künstlerischen Sinns der Jugend in Verbindung mit der sinnigen Betrachtung der heimatlichen Natur. Vaterländische Natur und heimische Kunst sind der natürliche Nährboden für die Bildung des Geschmacks. Sie bieten das große Anschauungsmaterial dar, ohne das von einer gesunden Entwicklung des Kunstsinns der Jugend nicht die Rede sein kann.

Dem dürfte wohl von keiner Seite widersprochen werden. Nur

ein Einwand wird gehört. Es wird die Frage aufgeworfen, ob denn überall auf zugängliche heimatliche Kunstschätze gerechnet werden könne. In den Städten würde man wohl mancherlei finden, aber auf den Dörfern sei es doch damit übel bestellt. Darin liegt etwas Wahres; aber doch sind auch unsere Dörfer nicht ganz kunstverlassen. In ihren Kirchen, in ihren Gutshöfen, in ihren Bauernhäusern mit den großen Torbogen, in benachbarten Burgruinen, in alten Geräten der einfachsten Kleinkunst wird man geeignete Anknüpfungspunkte vorfinden. Man muß nur Umschau halten! Die staatlichen Aufzeichnungen der überlieferten Kunstschätze geben ja willkommenen Anhalt hierzu. Viel günstiger sind allerdings unsere Städte gestellt, namentlich die, die angefangen haben, in eigenen Museen der Heimatkunst eine gesicherte Stätte zu bereiten.

Gerade wenn wir hieran denken, drängt sich uns der Gedanke auf, schon in unserer Jugend den Sinn für diese Dinge zu wecken, in ähnlicher Weise, wie wir durch den Gesangunterricht und durch die Poesie auf ihr künstlerisches Empfinden einzuwirken versuchen. Es ist schlechterdings nicht einzusehen, warum die Gebilde der darstellenden Kunst für die Jugend ein verschlossenes Gebiet bleiben sollen. Wir stehen auf dem Standpunkt, daß unsere städtischen Museen erst eine regere und allgemeinere Teilnahme finden werden, wenn unsere Schulen an der Aufgabe einer künstlerischen Ausbildung in elementarer Weise nicht mehr vorübergehen werden, wie es seither geschehen. Und auch die volkstümlichen Hochschulkurse werden ganz anders einschlagen, wenn die Schule vorgearbeitet hat. Welche Barbarei haben wir erlebt bis in unsere Tage hinein bei der Wertung der heimatlichen Kunstgegenstände! Wäre das möglich gewesen, wenn wir die Jugend von jeher mit den Schätzen der Heimatkunst vertraut gemacht und die Pietät gegen sie geweckt hätten?

Und weiter geben wir zu, daß sich eine große Verschiedenheit in der Zusammenstellung der Unterlagen für eine künstlerische Beeinflussung unserer Jugend je nach den verschiedenen Orten ergeben wird. Nach der Seite der Natur wird das ja auch bis zu

einem gewissen Grad der Fall sein. Das beweist aber nur, daß der Lehrplan, der für die Kunstpflege entworfen wird, sehr individuell gehalten sein muß. Diese Forderung stimmt aber mit dem allgemeinen didaktischen Standpunkt durchaus überein, der einen individuell durchgebildeten Lehrplan zum Stolz jeder einzelnen Schule rechnet. Wir fügen hinzu, daß, wo die Werke der Kunst mehr oder weniger fehlen, die Schöpfungen der Natur überwiegen werden, betonen aber, daß, wo beide gleich stark vorhanden sind, sie auch gleichwertig im Unterricht berücksichtigt werden sollen.

Bis jetzt hat man für die Pflege des künstlerischen Sinns in unserm Jugendunterricht nur die eine Quelle benutzt, die heimische Natur. Hier holte ein verständiger Zeichenunterricht, der sich vom geometrischen Ornament losgemacht hatte, seine Vorbilder. Aber die heimischen Schätze der Kunst vernachlässigte auch er. Er wußte nichts von ihnen. Wenn aber einmal in die Naturformen solche der Kunst eingemischt wurden, so geschah es ganz gelegentlich, ganz planlos, zusammenhanglos, willkürlich, darum ohne bleibende Wirkung.

Unsere Forderung geht dahin — vorausgesetzt, daß man zustimmt, daß künstlerische Bildung aus zwei Quellen stammt, aus Natur und Kunst, und vorausgesetzt, daß man den Zeichenunterricht als das Fach betrachtet, dem diese Aufgabe zufällt — der unerschöpflichen Vorratskammer der Natur das Stoffgebiet der darstellenden Kunst beizugesellen, zunächst soweit es in der Heimat vertreten ist, dann in weiterem Ausblick.

Man sollte meinen, daß diese Forderung als selbstverständlich angesehen werden müsse. Dem ist aber nicht so. Die Zeichenlehrer weisen vielfach die Kunstquelle ab; sie wollen sich allein auf die Naturformen zurückziehen. Die Bekanntschaft mit den Kunstformen soll der Geschichtsunterricht vermitteln durch einen Anschauungskursus, der in die kulturgeschichtlichen Betrachtungen eingeschoben wird. Das ist gewiß gegen die frühere kunstlose Zeit ein großer Fortschritt, aber die Lösung der Sache bedeutet es noch nicht.

Wenn der Anschauungskursus tiefergehende Wirkung haben soll, so muß sich mit ihm ein Darstellungskursus verbinden. Das aber kann von keinem andern Fach als vom Zeichenunterricht besorgt werden. Erinnere man sich nur der Wahrheit des Goetheschen Ausspruchs, daß eine Stunde Zeichnen mehr wert sei als zehn Stunden bloßen Sehens.

Also der Zeichenunterricht, wenn er nicht nur zu Bildchenmachen anleiten, sondern zum Geschmack, zum Sinn und zum Interesse für die Schöpfungen nicht nur der Natur, sondern auch der Kunst erziehen will, muß sich wohl oder übel auch dieser Aufgabe annehmen. Und er wird es nicht zu bereuen haben.

Nur muß Plan und Ordnung auch in diesen Teil des Stoffgebiets gebracht werden, um der Liebhaberei und der Willkür des einzelnen zu entgehen. Dies geschieht am besten so, wie die städtischen Museen unter geordneter Leitung verfahren. Hier werden die der Zeit nach zusammengehörigen Kunstschätze zusammengehalten und nicht zerstreut durch alle Räume verteilt. In den Gemäldesammlungen ist der historische Gesichtspunkt ebenfalls mit Recht ausschlaggebend. Warum sollte er es für den Zeichenunterricht nicht sein?

Unser Vorschlag liegt auf derselben Linie, die Führung durch die heimischen Kunstschätze chronologisch einzurichten und das nach Zeit und Formensprache Zusammengehörige auch zusammen anschauen und zeichnen zu lassen. Dabei wird man nur achtgeben müssen, das Charakteristische, Klare, Ausgesprochene für den Jugendunterricht zu verwerten und die heimatlichen Anschauungen durch gute Abbildungen und Modelle zu ergänzen und niemals die Zusammenhänge der bildenden Kunst mit der Natur aus dem Auge zu verlieren.

Diese Forderungen sind ungemein natürlich, aus der Sache selbst herauswachsend. Wir setzen dabei voraus, daß dieser doppelte Gang durch die Entwicklung der darstellenden Kunst, anknüpfend an die heimischen Überlieferungen, und durch die Formen der

Natur, anknüpfend an die Umgebung, in allem Schritt hält mit dem Geschichtsunterricht, damit die inneren Zusammenhänge dem Schüler klar werden und die Betrachtung der Kunstformen an den behandelten Geschichtsperioden ihre natürliche Grundlage findet. Freilich wissen unsere Lehrpläne bis jetzt noch nichts von solcher Gestaltung. Sie gleichen nur zu sehr willkürlich zusammengeschütteten Sandhaufen. Aber die Zeit zu plastischer, künstlerischer Anordnung der notwendigen Bildungselemente für unsere Jugend wird kommen.

Freilich, zur Durchführung fehlen jetzt noch die Lehrer. Wer die Jugend künstlerisch beeinflussen will, muß selbst künstlerisch gebildet sein, historisch, ästhetisch und technisch. Wo aber sind solche Lehrer? Auf den Lehrerbildungsanstalten wird zwar Zeichenunterricht erteilt, aber er geht selten tiefer auf die Einführung in die kunstgeschichtliche Entwicklung unseres Volks ein. Er ist ganz zufrieden, wenn er einige technische Fertigkeit vermittelt im Anschluß an Vorlagen und Modelle, im besten Fall an die Natur. Jede Schule sollte Lehrer besitzen, die mit einem feinen Verständnis für die Werke der Kunst auch einiges Geschick in der Darstellung nach der Natur besitzen!

Warum wir aber auf die Einführung in die Grundlagen der heimatlichen Kunstentwicklung so großes Gewicht legen, sei zum Schluß noch besonders hervorgehoben. Wir werfen die Frage auf, was denn bei den Schülern bleibt, nachdem sie die Schule verlassen haben. Die Berechtigung dieser Frage und ihre Bedeutung wird niemand bestreiten. Auf den Zeichenunterricht angewendet, wie er jetzt betrieben wird mit der einseitigen Betonung der heimischen Natur und der vollständigen Vernachlässigung der heimischen Kunst, dürfte dieses Resultat sich ergeben: bei Schülern, die in Handwerke oder technische Berufe eintreten, wo das Zeichnen notwendig ist, wird die erworbene Fertigkeit weiter geübt; bei einzelnen auf den höheren Schulen wohl auch, bei der Mehrzahl geht sie bald verloren. Der Zeichenunterricht, den sie genossen haben, ist für ihr

weiteres Leben bedeutungslos. Ganz anders liegt die Sache, wenn der Zeichenunterricht neben der Natur die historische Seite gepflegt hat. Da kann die Fertigkeit verloren gehen, denn was übrig bleibt, ist Sinn, Verständnis und Liebe für die heimatlichen Kunstgegenstände, seien es Bauten oder Gerätschaften, Statuen oder Bilder. Das hält für das Leben vor. Konrad Lange hat durchaus recht, wenn er ein künstlerisch gebildetes Dilettantentum für die künstlerischen Fortschritte unseres Volks nötig hält. Ein solches Dilettantentum im guten Sinn entsteht nicht von selbst, es bedarf der Anregung und der Pflege durch die Erziehung in Haus und Schule. Sobald man aber dieser Aufgabe näher tritt, drängen sich die heimatlichen Schöpfungen der Anschauung von selbst auf. Warum sollen wir denn unsern Zöglingen die Augen zubinden, warum sollen wir ihnen den Besuch der städtischen Museen verbieten, warum soll das Gebiet der Kunst ausgeschieden werden? Wir können es nicht, selbst wenn wir wollten. Da wir es nicht können, und da wir es wollen im Interesse unseres Volkes und unserer Jugend, der zu viel verloren geht, wenn ihr die Augen nicht geöffnet werden für diese Seite unserer nationalen Kulturarbeit, die überdies leicht faßlich ist, weil sie mit den Sinnen wahrgenommen wird, deshalb treten wir für eine solche Gestaltung des Zeichenganges ein, der Kunst und Natur umfaßt, Vergangenheit und Gegenwart miteinander verbindet.

III. Zum Sprachunterricht

1. Die alten Sprachen

Daß das Lateinische bis auf den heutigen Tag die Vorherrschaft besitzt, ist bekannt. Wird doch das Gymnasium im Volksmunde noch heute nicht selten geradezu Lateinschule genannt. Es hängt dies damit zusammen, daß die erste Schule auf deutschem Boden eine Lateinschule war im Dienste der römischen Kirche. Lateinisch ist der Ritus der katholischen Kirche bis auf den heutigen Tag geblieben. Lateinisch war die Sprache der Universitäten und

der Gelehrtenrepublik, bis der tapfere Leipziger Professor Thomasius 1687 die erste Bresche in die lateinische Festung legte. Lateinisch war die Rechtspflege, nachdem das römische Recht die Herrschaft über das germanische davon trug. Das corpus juris gewann eine beherrschende Stellung. Alle wissenschaftlichen Bücher erschienen in lateinischer Sprache. Von den Römern kam den Germanen die höhere Kultur und das Christentum trat in lateinischen Formen auf. Daher ist es nicht zu verwundern, daß in den Lehrplänen unserer Gymnasien das Lateinische bis heute die Hauptrolle spielt, ja daß es sogar in die Realschulen Eingang fand und im Realgymnasium eine Zwitteranstalt schuf, die mit der Zeit der Oberrealschule weichen muß.

Die Vorherrschaft des Lateinischen ist heute nicht mehr haltbar, soviele Fäden uns auch mit der römischen Kulturwelt noch jetzt verknüpfen und so viele lateinische geflügelte Worte noch im Umlauf sein mögen. Für das Gymnasium kommt das Griechische in erster Linie in Betracht.

Zweimal bereits ist die lateinische Sprache gestorben; einmal als römische Volks- und Staatsprache, das zweite Mal als internationale Gelehrtensprache. Sie lebt noch fort als römische Kirchensprache. Anzuerkennen ist, daß das Lateinische der abendländischen Kultur über die Nacht des Mittelalters hinweggeholfen und die Brücke geworden ist, auf welcher diese Kultur in der Zeit der Renaissance und Reformation zu den echten Quellen ursprünglicher Klassizität, zu den Griechen, zurückzusteigen begann. Sollte dieser geschichtliche Prozeß nicht auch in der Erziehung und im Unterricht sein entsprechendes Nachspiel finden und muß er es nicht vielmehr nach der leitenden Idee des historischen Aufbaues unserer Lehrstoffe? Diesen Standpunkt vertreten übrigens in Deutschland seit langem eine große Reihe von Stimmen, die darzulegen versuchen, daß Hellenismus und Latinität sich verhalten wie Sonne und Mond; die mit Recht auf den Gedankenreichtum hinweisen, der in der griechischen Literatur niedergelegt ist. Das Griechische ist aber auch in rein sprachlicher Hinsicht eine viel vollkommenere und schönere Sprache

und mutet uns viel verwandter und heimischer an als das artikellose Latein mit seinem ablativus absolutus, seinem accusativ cum infinitiv und seiner verzwickten Wortstellung im Satz. Wichtiger für die Didaktik aber als dieser formale Vorzug ist die Hervorhebung der stofflichen Seite, der Literatur. Die Römer besitzen nichts, was mit Schülern vor dem 12. Lebensjahr mit Gewinn gelesen werden könnte. Daher die vielen Versuche, ein passendes Buch für den Anfangsunterricht im Lateinischen zu schreiben. Dagegen besitzen wir in Homers Odyssee einen wahrhaft klassischen Ausgangspunkt für den Beginn des synthetischen fremdsprachlichen Unterrichts. Hierauf hat Herbart nicht zuerst, aber mit größtem Nachdruck aufmerksam gemacht. Und es ist nicht bei der Idee geblieben. Herbart selbst hat sie bei seinen Schülern verwirklicht. Leider sind nach ihm die Versuche immer vereinzelt geblieben und nur selten mit Nachdruck verfolgt worden, so daß die Idee von der Priorität des Griechischen im Gymnasium noch jetzt der Anerkennung harrt. Allerdings mehren sich neuerdings die Stimmen, welche dafür eintreten, aus der Lateinschule eine griechische Schule zu machen, d. h. dem Griechischen den Vorzug vor dem Lateinischen einzuräumen.

Über die erzieherische Kraft des Griechischen sind alle Kenner einig. Das Griechische ist gewissermaßen das Palladium einer künstlerischen, allgemein menschlichen Erziehung in unserer Schule. Im Griechischen liegt eine ideale Macht. Es bleibt ein Jungbrunnen für unsere Bildung und es würde eine Schädigung unseres Kulturlebens bedeuten, wenn nicht ein Teil der führenden Kreise durch das Griechische hindurch gegangen wäre.

Trotzdem spielt das Lateinische, wie wir sahen, in den Gymnasien die Hauptrolle und hat sogar in den Lehrplan der Realschule 1. Ordnung Eingang gefunden, ein Zeichen dafür, wie im Leben oft äußere Beziehungen, nicht die tiefer liegenden Beweggründe den Ausschlag geben.

Die Vertreter des Griechischen haben daher auch einen schweren

Stand. Das Griechische gehört zu den am meisten bekämpften Gegenständen unserer Jugendbildung.

Zwei Gesichtspunkte sollen dagegen sprechen:

1. Die Schüler seien gezwungen, auf das Griechische eine unverhältnismäßig große Zeit und Mühe zu verwenden und dadurch die übrigen Unterrichtsfächer zu vernachlässigen oder die Gesundheit durch übermäßige Anspannung der Kräfte zu schädigen.

2. Der große Aufwand an Zeit und Mühe, der eigentlich nur der griechischen Grammatik zugute kommt, wird durch den Erfolg des Unterrichts in keiner Weise aufgewogen. Denn Freude und Begeisterung, die der Schüler aus der griechischen Literatur schöpfen soll, werden durch das einseitige Betonen der Grammatik im Keime erstickt.

Diesen Vorwürfen ist gemeinsam: Sie richten sich nicht gegen den griechischen Unterricht i. a., sondern vielmehr gegen die einseitige Betonung der grammatischen Kenntnisse. Man sagt mit Recht: der grammatische Unterricht stellt Anforderungen, die geeignet sind, den Schüler am regelmäßigen Vorwärtskommen zu hindern, seine Kräfte und seine Zeit übermäßig in Anspruch zu nehmen und schließlich Lust und Interesse an der Lektüre griechischer Autoren zu verderben. Er hat die ihm gestellte Aufgabe, lediglich das genaue und richtige Verständnis der Schriftsteller zu ermöglichen, längst überschritten, ist zum Selbstzweck geworden.

An dieser Verirrung sind die preußischen Lehrpläne von 1882 und 1892 unschuldig. Sie betonen ausdrücklich, daß der Unterricht nur den Zweck habe, das genaue Verständnis der Schriftsteller zu bewirken. Selbst die schriftlicheu Übungen sollen nur die Gründlichkeit der Lektüre sichern. Es wird entschieden Verwahrung dagegen eingelegt, daß die Lektüre zur Erwerbung grammatischer und lexikalischer Kenntnisse benutzt werden solle.

Der obrigkeitlichen Theorie gegenüber zeigt nun der in der Praxis beliebte Gang, wie die grammatische Ausbildung des Schülers einen völlig selbständigen Teil des Unterrichts bildet, der nicht in

genauer Beziehung zur Lektüre steht und ungefähr die Hälfte der ganzen für den griechischen Unterricht angesetzten Zeit in Anspruch nimmt: 2 Jahre für die Formenlehre, fürs Nomen und Verbum, 2 Jahre für die Syntax, 1 für den einfachen Satz und 1 für das Satzgefüge. Eine unendliche Mühe und eine unendliche Zeit kostet es dem Schüler, bis er sich die Fülle abstrakter Regeln so fest eingeprägt hat, daß er eine fehlerfreie Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische zu schreiben im stande ist.

Fragen wir nun, ist diese systematische Durchnahme der Grammatik notwendig, um dem Schüler das grammatische korrekte Verständnis der griechischen Literatur zu erschließen? Führt dieser grammatische Unterricht überhaupt zu einer gründlichen lebendigen Auffassung der Sprache?

Diese Fragen sind mit nein zu beantworten. Das lehrte das Resultat des bisherigen Unterrichts. An vielen Gymnasien pflegte man in den Zeugnissen ein besonderes Prädikat für Grammatik und Lektüre zu geben. Das Prädikat in der Grammatik beruhte fast ausschließlich auf dem Extemporale und der Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische. Dabei stellte sich heraus, daß das Prädikat in der Lektüre durchweg besser war als in der Grammatik. Selbst die schwächeren Schüler pflegten in der Lektüre meistens Genügendes zu leisten, während ihre Zensur in der Grammatik unter den mittleren Anforderungen stand. Sie besaßen also genügend grammatische Kenntnisse, um einen griechischen Autor verstehen und übersetzen zu können, aber die Fähigkeit, deutsche Sätze ohne Fehler ins Griechische zu übertragen, fehlte ihnen.

Hieraus folgt, daß ein systematischer Grammatikunterricht, der seinen Triumph im fehlerlosen Extemporale feiert, für ein grammatisch genaues Verständnis der Lektüre nicht notwendig ist.

Aber der systematische Grammatikunterricht ist, wenn man ihn zur Grundlage des griechischen Unterrichts macht, für das Verständnis der griechischen Schriftsteller nicht nur überflüssig, sondern obendrein noch hinderlich. Das Verständnis beruht ebensowohl auf

dem Sprachgefühl, wie auf grammatischen Sprachkenntnissen. Ersteres kann nicht erlernt werden; man empfängt es unbewußt, indem man sich mit den sprachlichen Formen ohne Reflexion lediglich als Ausdruck der Gedanken beschäftigt. Es kann sich nur an der Lektüre selbst entwickeln. Wird diese also in den Hintergrund gedrängt, so kann das Sprachgefühl sich nicht ausbilden. Nur der eine Faktor wird berücksichtigt: die Aneignung grammatischer Sprachkenntnisse.

Grammatisches Verständnis wird endlich nicht durch das Auswendiglernen systematisch geordneter Regeln, sondern lediglich durch eigenes Nachdenken und durch gewissenhafte Analyse der in der lebendigen Sprache vorkommenden Formen erworben. Freilich geht der systematische Grammatikunterricht nicht von der abstrakten Regel, sondern vom Musterbeispiel (Mustersatz) aus. Damit wird aber kein grammatisches Verständnis erzielt — höchstens eine grammatische Regel. Um ersteres zu erreichen, muß der Schüler die Bedeutung der grammatischen Formen im Zusammenhang mit der Sprache selbst durch eigenes Nachdenken gewinnen.

Der Grammatikunterricht schließt sich eng an die Lektüre an. Letztere muß von Anfang an in den Vordergrund treten und die Hauptsache bleiben.

Welcher griechischer Schriftsteller ist aber nun am besten geeignet, in die griechische Sprache einzuführen? Vier Forderungen gelten:

1. Der Inhalt muß fesselnd und dem Schüler kongenial sein. Die geistige Arbeit (Erfassung der fremden Form) muß gefördert werden durch den fesselnden Inhalt.

2. Die Syntax muß einfach sein, von längerem Periodenbau möglichst frei. Das Hineinarbeiten in die Formen und Verständnis der einzelnen Sätze darf nicht zu große Schwierigkeiten machen.

3. Der Vokabelschatz muß viele Stammworte und einfache Bildungen in der ursprünglichen Bedeutung enthalten; er darf nicht zu reichhaltig, sondern muß möglichst beschränkt sein.

4. Die Werke müssen Wert besitzen und Ausgangspunkt für die Kenntnis der griechischen Literatur sein.

Homer erfüllt diese vier Forderungen. Es kann kein günstigerer Ausgangspunkt als Homers Odyssee gefunden werden. Wortschatz, Formen, Syntax sind einfach, natürlich, ursprünglich. Der Inhalt ist fesselnd. Homer ist der Schlüssel zum Verständnis der ganzen hellenischen Literatur. Wer den Homer fließend und mit Verständnis zu lesen im stande ist, wird sich dann auch schnell mit dem attischen Dialekt und seiner Literatur befreunden.

Die Fremdsprache wird am sichersten und schnellsten erlernt, wenn dem Schüler ein sprachlich leicht und anschaulich geformter Stoff mit interessierenden Lebensverhältnissen dargeboten wird, ein einheitliches Ganze, das sein Vorstellungsleben bereichert.

An Homer schließe sich dann an die Lektüre des Herodot, Xenophon, Euripides, Sophokles, Plato.

Wenn aber einige Sicherheit im Griechischen erreicht ist, trete das Lateinische ein, vor allem mit Cäsar, Livius, Tacitus und Horaz.

Fr. Thiersch stellte für die Lektüre der vier oberen Gymnasialklassen folgenden aufsteigenden Lehrplan auf, der sich ebenfalls mit Gedanken Herbarts berührt:

I. Die poetische Klasse: Homer, Virgil.
II. Die historische Klasse: Herodot, Xenophon-Livius, Sallust.
III. Die rhetorische Klasse: Demosthenes, Cicero; Pindar und Horaz.
IV. Die philosophische Klasse: Plato; Stücke aus Aristoteles und Cicero; Aeschylus, Plautus, Terenz.

Auch Thiersch folgt der historischen Reihe: Epiker, Historiker, Lyriker, Redner, Dramatiker, Philosophen.

Mit der Lektüre gehe Hand in Hand die Einführung in die antike Kultur, vor allem auch in die künstlerische Seite derselben, deren Vermittlung leider nur zu oft vernachlässigt worden ist. Und doch, was hat der Schüler von der Antike, wenn von der Grammatik eine mehr oder weniger schwankende Kenntnis der alten Sprachen als einziges Ergebnis des Unterrichts zurückbleibt? —

Großer Wert ist im Lehrplan der Sprachen vor allem darauf

zu legen, daß erst in einer Sprache eine gewisse Sicherheit erlangt sein muß, ehe die zweite eintritt. Dies ist z. B. im Frankfurter Lehrplan berücksichtigt. Nach unserer Ansicht sollte man für die Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts den Gymnasien größere Freiheit gewähren. Auf Grund des Voranstehenden ist auch ein Lehrplan des Gymnasiums denkbar, der folgende Gestaltung aufweist:

1. Gemeinsamer Unterbau der höheren Schulen (Frankfurter System):
   Französische Sprache (3 Jahre + 6 Jahre).
2. Gymnasium: a) Griechisch (3 Jahre + 3 Jahre),
   b) Lateinisch (die letzten 3 Jahre).

Das Englische bilde als fakultativer Unterricht den Abschluß. (31)

2. Moderne Fremd-Sprachen

Wir stellen die modernen Fremdsprachen, Französisch und Englisch, deshalb in den Lehrplan der höheren Schulen ein, um die Geistesschätze der fremden Literatur zu übermitteln und daraus Elemente für die eigene Persönlichkeitsbildung zu gewinnen, weiter um das fremde Volk, sein Denken und Fühlen, aus den Quellen selbst kennen zu lernen. Dieses Ziel haben die neueren Sprachen mit den alten gemeinsam.

Da es sich aber um lebende Sprachen handelt, so wird diesem idealen Gesichtspunkt von selbst ein praktischer sich zugesellen, die fremde Sprache auch bis zu einem gewissen Grad sprechen und schreiben zu lernen.

Dies setzt aber eine besondere Ausbildung der Lehrer voraus. Gemeinsam mit den Alt-Philologen müssen die Neu-Philologen die betreffende Sprache historisch und grammatisch beherrschen, eine genaue Kenntnis der Literatur in Verbindung mit der Entwicklung der Kultur des betreffenden Volkes, namentlich in Philosophie und Kunst besitzen. Dazu kommt aber bei den Neu-Philologen die mündliche und schriftliche Beherrschung der Sprache in Verbindung mit der Kenntnis des fremden Volkstums hinsichtlich der staatlichen, kirchlichen, wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Ver-

hältnisse. Diese Kenntnis kann nur durch einen längeren Studien-Aufenthalt im Ausland erlangt werden. Deshalb muß der Neu-Philologe einen Teil seiner Studienzeit auf ausländische Universitäten verlegen und später zur Auffrischung seiner Kenntnisse und seiner Sprachgewandtheit von Zeit zu Zeit die ausländischen Ferienkurse benutzen.

Unter dieser Voraussetzung kann der Lehrgang in den neueren Sprachen so eingerichtet werden, daß der zusammenhängenden Lektüre der fremden Autoren ein Vorkursus vorausgeschickt wird, der den natürlichen Weg der Erlernung der Muttersprache nachzuahmen sucht und sich als Ziel setzt, eine gute Aussprache, einen gewissen Wortschatz, die Grundlage der Formen- und Satzlehre zu vermitteln und vor allem das Interesse für die fremde Sprache zu wecken.

Hören, sprechen, schreiben, lesen — das ist der natürliche Gang der Sprachvermittlung. Zunächst Schulung des Gehörs und der Sprachwerkzeuge, mit Hilfe der Lautphysiologie und der Lautschrift, dann schreiben und lesen. Ist ein gewisser Sprachschatz festgelegt, so werden daraus Sprachregeln in den einfachsten Bestandteilen gewonnen, die Elemente der Grammatik. Der Lehrplan des Vorkursus umfaßt als erste Übungsgruppe die Umgebung des Schülers. Von der Sache zum Zeichen (Wort). Der Umweg durch das Deutsche kann dadurch vermieden werden. Weiter können Bilder zu Grunde gelegt und die Landkarte des betreffenden Landes herangezogen, in alles aber mögen leichte poetische Stücke, Sprüchwörter u. a. eingeflochten werden.

Nach dem Vorkursus tritt dann der Übergang zur Lektüre ein. Der Lehrplan wird darauf bedacht sein müssen, von Anfang an Originalstücke einzusetzen und ähnlich wie bei dem Lehrgang der Lektüre des alten Schrifttums die Entwicklung der französischen und englischen Literatur in aufsteigendem Gang zu verfolgen, wobei ein Lesebuch, das sich die Einführung in das Leben des fremden Volkes vornimmt, gute Dienste leisten wird. Hand in Hand damit geht die

rückblickende, ordnende Zusammenfassung der durch viele Übung zur Gewohnheit gewordenen sprachlichen Erscheinungen, wobei die Einführung einer Parallelgrammatik die Einsicht in den inneren Bau, die logische Gliederung der Sprachen und das Interesse hierfür beträchtlich stärken könnte. (32)

B. Naturwissenschaften

1. Geographie

Wenn wir der Anordnung des Lehrstoffes innerhalb der Erdkunde nachgehen, so stoßen wir auf verschiedene Versuche, die hier zunächst kurz charakterisiert werden sollen, wiewohl sie schon oben S. 361 ff. berührt worden sind. Es gehören hierher:

1. Die analytische Anordnung des Lehrstoffs; d. h. Fortgang vom Ganzen zum Einzelnen, und zwar durch Zerlegung. Das Ganze bedeutet hier die Erde als Weltkörper. Von hier geht man aus (Mathematische Geographie), betrachtet dann die Oberfläche des Erdganzen nach ihrer physischen Beschaffenheit und geht dann zu den einzelnen Erdteilen über. Auch hierbei beginnt man jedesmal mit der Übersicht des Ganzen und behandelt dann die Einzelländer. Diese analytische Anordnung ist die althergebrachte (Niemeyer, Gutsmuths, Gräfe, Waitz u. a.). Doch begegnet man derselben auch noch in neueren auf Ritters Grundsätzen fußenden Lehrbüchern (Pütz, Daniel). Für den erziehenden Unterricht ist von vornherein solche Anordnung ganz unbrauchbar.

2. Der synthetische Lehrgang. Dieser schlägt den umgekehrten Weg ein: Vom Schulhaus zum Wohnort und seiner nächsten Umgebung, um alsdann das engere Vaterland, dann das weitere, dann Europa, dann die übrigen Erdteile und endlich die Erde als Ganzes und als Weltkörper zu betrachten. Für diesen Lehrgang traten z. B. Henning, Dinter, Harnisch, Graser, Diesterweg u. a. ein.

Der Grundgedanke dieser Anordnung rührt von Rousseau her: Der geographische Unterricht soll von der nächsten Umgebung des

Kindes ausgehen und durch eigenes Anschauen die innerhalb dieses Kreises liegenden geographischen Grundbegriffe erschließen. Die Beobachtung im Vaterland, hier also in der engeren Heimat, soll, wie Ritter sagt, den Blick wie das Urteil wecken und schärfen für die Erkennung ferner Länder. Dieser Grundgedanke des synthetischen Lehrgangs hat in neuerer Zeit allgemeine Anerkennung gefunden. Der geographische Unterricht wird jetzt überall mit der sogenannten Heimatkunde begonnen. Ihre Betrachtungen füllen die ersten Schuljahre aus. (33) Darüber aber, ob man nach beendigter Heimatkunde auch fernerhin den streng synthetischen Gang, wie eben beschrieben, festhalten müsse, gehen die Ansichten auseinander. Gegen den streng synthetischen Fortschritt hat man folgendes eingewendet: 1. Die Möglichkeit eigenen Anschauens der geographischen Objekte ist für die Kinder nur in der unmittelbaren Umgebung vorhanden. Sowie der geographische Unterricht aus diesem Kreis heraustritt, hat ein Fortschritt vom »Nahen zum Fernen« gar keine Bedeutung mehr. Das ist richtig. Sowie wir den Kreis der Anschauung verlassen, ist dem Schüler alles gleich weit. 2. Bei der streng synthetischen Anordnung gelangt der Schüler zu spät zu einem Überblick über die ganze Erde, wie ihn der geographische Unterricht zu seinem vollen Verständnis schon früh voraussetzt. Hierüber ließe sich streiten. Was heißt das zu spät, und wann soll das volle Verständnis herbeigeführt werden? —

Man versuchte nun den synthetischen Lehrgang mit dem analytischen zu verbinden und erhielt so 3. einen analytisch-synthetischen Gang, der mit der Betrachtung der Heimat beginnt, dann eine Übersicht über das Erdganze mittels des Globus gibt, um darnach die einzelnen Erdteile zu betrachten. (Bormann, Denzel, Zerrenner, Stoy u. a.)

Endlich ordnete man 4. den Stoff nach konzentrischen Kreisen an. Man fängt mit der Heimatkunde an, führt dann das Gesamtgebiet der Geographie in den einfachsten Grundzügen vor und erweitert dann diesen Stoff in einem oder mehreren Kursen, in denen

	Erdkunde		
	Astronomische Geographie	Physikalische und politische Geographie	Schulreisen
I. Schuljahr II. Schuljahr	Vom 1. bis 5. Schuljahr Vorkursus planmäßig fortgesetzter Beobachtungen (allmählich erweiterte Erfahrung außerhalb des eigentlichen Unterrichts, Anlegung von Beobachtungsbüchern). Am Ende des 5. Schuljahres sind die Beobachtungen in folgenden Gruppen zu ordnen: 1. Himmelsgegenden, Sonnenlauf. 2. Richtung der Magnetnadel, Windrose. 3. Horizontbeobachtungen: Horizontlinie, Horizontfläche. 4. Sonnenbeobachtungen: Tagebogen, Tag- und Nachtlängen. 5. Schattenbeobachtungen. 6. Temperatur- und Witterungsbeobachtungen (Tabellen, Kurven). 7. Mondbeobachtungen. 8. Sternbeobachtungen. (Vgl. Rein, 7. Schuljahr, 3. Aufl. 1906. Für die Verteilung der Beobachtungen auf die einzelnen Schuljahre siehe Piltz, Heckenhayn, Capesius [Encyklop.], Diesterweg, Meyer.)	Beobachtungen in der nächsten Umgebung. Anschauung und Gewinnung der einfachsten geographischen Grundbegriffe: Fluß, Berg, Tal, Ufer, Wald, Feld, Wiese usw. Im 1. Schuljahre: Lokalisierung der Märchen in die Heimat. Im 2. Schuljahre: Benutzung der geographischen Heimatobjekte zur Veranschaulichung der Robinsoninsel.	Wanderungen in der nächsten Umgebung von Jena.
III. Schuljahr		Beginn des gesonderten geographischen Unterrichts: Heimatkunde; Schulhaus, Stadt, verkleinerter Maßstab; Messen und Schätzen; Erweiterung der geographischen Begriffe durch Betrachtung eines Bergindividuums (Gipfel, Abhang, Fuß), eines Gewässers (Ufer, Quelle, Mündung, Gefälle, Breite, Tiefe des Flußbettes) u. s. f. Sandrelief. Entstehung einer skizzenhaften Karte der Sagenschauplätze; Zeichnen der Schulreisekarte.	Saaltal, Hausberg, Unstruttal (Freiburg).
IV. Schuljahr		a) Thüringer Wald, Thüringen. Polit. Gestaltung zur Zeit der Sagen. b) Gebiet der Nibelungensage: Rhein, Donau.	Thüringer Wald (Hörselgebiet, Wartburg, Eisenach, Reinhardsbrunn, Inselsb.).
V. Schuljahr		a) Länder der Germanenstämme nördlich des Mains: Harz, Teutoburger Wald, Ems- und Weserlandschaften damals und jetzt. Nordsee. b) Völkerwanderungsgebiete: Donaulandschaften, Süddeutschland, Frankenreich. c) Slavenreiche: Ostdeutsche Länder, Oder- u. Weichsellandschaften. Zusammenfassend und abschließend: Deutschland als Ganzes.	Harzgebirge (Lieblingswohnsitze der sächs. Kaiser: Goslar, Harzburg).

VI. Schuljahr	In der 2. Hälfte des 6. Schuljahres beginnt im Zusammenhang mit den Gedankengängen des Kolumbus die astronomische Geographie als gesondertes Unterrichtsfach: 1. Kugelgestalt der Erde. 2. Größe der Erde nach Umfang und Durchmesser. 3. Bewegung d. Erde um ihre Achse. 4. Ortsbestimmungen nach geographischer Länge und Breite. 5. Erdglobus mit Gradnetz. 6. Abbild. d. Erde auf einer Fläche.	a) Römerzüge (Heinr. IV., Barbarossa): Italien, Alpenpässe. b) Ritterzeit: Frankreich. c) Kreuzzüge: Balkanhalbinsel. Vorderasien. d) Besitz des Islams: Arabien, Nordafrika, Spanien. e) Habsburger Hausmacht: Schweiz (Eidgenossen), Alpen vervollständigt, Österreich. f) Columbus: Indien, Centralamerika, Mexiko, Norden von Südamerika. g) 1. Erdumsegelung: Globus.	Rhöngebirge.
VII. Schuljahr	Fortsetzung der astronomischen Geographie (neben der Länderkunde in gesonderten Stunden hergehend). 7. Bewegung der Erde um die Sonne. 8. Entfernung der Erde von der Sonne. Erdbahn. 9. Mond. 10. Sonnen- und Mondfinsternissen. 11. Kalender. 12. Mitteleuropäische Einheitszeit. (Vgl. Rein, 7. Schulj., 3. Aufl. 1905.)	a) 30jähr. Krieg: Ostsee, Schweden, Norwegen, Dänemark, deutsche Ostseelandschaften. b) Aufschwung Englands: England als Kolonialmacht, Belgien, Holland. c) Beginn des Einflusses von Rußland auf die europäischen Verhältnisse (Peter der Große): Rußland (und Sibirien). Zusammenfassend und abschließend: Europa. Zentrale Lage Europas.	Lutherstätten Eisleben, Erfurt, Magdeburg, Wittenberg. (Teil der norddeutschen Tiefebene.)
VIII. Schuljahr	—	a) Revolutionszeit: Nordamerika (Friedr. II.). Amerika abschließend. Bedeutung der amerikan. Westhälfte: alte Welt — neue Welt. b) Wiener Kongreß u. Zollverein: Politische Übersicht Deutschlands und Europas. c) Das neue deutsche Reich: Polit. Grenze u. Sprachgrenze. Centrale Lage Deutschlands. Deutschlands Kolonien: in Afrika (ergänzend: das übrige Afrika); in Asien (Kolonien anderer Staaten); in der australischen Inselwelt (nebst Ergänzungen). d) Die Ozeane als Verkehrsstraßen; Weltverkehr; Kohlenstationen; Post-Dampferlinien. Abschließende Betrachtung: Verteilung der Menschheit auf der Erdkugel (Ratzel, Die Erde und das Leben). Rassenfrage. Religionen.	Leipzig (Großstadt u. Handelsmetropole, Börse, Messe).

immer wieder das Ganze durchlaufen wird. (Lüben, Kehr, Dittes, Oberländer, Hummel, Stößner, Elemente der Geographie in 3 Kursen, Annaberg.) Daß dieser Gang von vornherein für uns nicht in Betracht kommen kann, ist oben Seite 273 ff. gezeigt worden.

Unser Lehrplan umfaßt

1. Die Geographie der engeren und weiteren Heimat.
(3. Schuljahr.)
2. Die Geographie der Fremde.
(Vom 4. Schuljahr ab.)

In dem zweiten Gang aber folgen wir, wie oben dargelegt worden ist, dem historisch-genetischen Prinzip, das für unseren Lehrplan grundlegend ist.

Darnach gestaltet sich der Lehrplan der Geographie für die Volksschule, die ersten vier Schuljahre hier mit eingeschlossen, mit Beziehung auf Jena als Ausgangspunkt in vorstehender Weise. (Seite 416 und 417.)

Ähnlich, nur in erweitertem Umfang, würde auch der Lehrplan für die höheren Schulen im Anschluß an den Geschichts-Lehrplan zu gestalten sein. (34)

2. Zur Naturkunde

Der erziehende Unterricht will das Verständnis der Kulturarbeit vermitteln, um den Zögling zur richtigen Entscheidung zu führen, an welchem Punkte der gesellschaftlichen Tätigkeit er einzusetzen habe, damit er nach Maßgabe seiner Persönlichkeit sich mit Aussicht auf Erfolg an der Kulturarbeit der Gegenwart beteiligen könne. Dieses Verständnis ist aber nur historisch zu gewinnen. Und so ergibt sich als Aufgabe des erziehenden Unterrichts die Geschichte der menschlichen Arbeit, sowohl der Arbeit auf geistigem Gebiete, wie sie sich darstellt in der Entwicklung der religiösen Überzeugungen, in der Gestaltung von Sitte und Staat, Sprache und Gesetz, Kunst und Wissenschaft, als auch der Arbeit auf dem Gebiete der Körperwelt, wo ihre Ergebnisse uns vorliegen in einer Um-

bildung, Unterjochung und Verarbeitung der Materie, der zähl-, meß- und wägbaren Dinge. Diese gesamte Arbeit bringt uns in Berührung teils mit dem Menschen teils mit der Natur. Somit erhalten wir, wie wir früher gesehen haben, zwei große Gruppen von Unterrichtsfächern: solche, die an die Ergebnisse des Umgangs mit der Menschenwelt, und solche, die an die Ergebnisse des Verkehrs mit der Natur anknüpfen, im weitesten Sinne also einerseits Gesinnungsfächer, nämlich Geschichte (profane, biblische, literarische und künstlerische) mit den Sprachen, weil durch das Medium der Sprachen uns die Geschichte zum größten Teile überliefert ist, und andrerseits Naturwissenschaften mit der Mathematik, weil die letztere die den Naturvorgängen zu Grunde liegenden Gesetze erst wissenschaftlich begreifen läßt. Für beide Unterrichtsgebiete ist also das Endziel: Verständnis der menschlichen Arbeit im Dienste der Charakterbildung.

Der Unterricht hat somit zwei Hauptrichtungen, die historische und die naturwissenschaftliche. Keine Richtung läßt sich durch die andere ersetzen, denn es gibt keine solche formale Bildung, vermöge welcher der in einem Gebiet erworbene Bildungsstoff auch auf einen ganz ungleichartigen Vorstellungsinhalt in einem andern Gebiet unmittelbar einwirken könnte. Daher kommen Kräfte, die im Umkreis der Gesinnungen entstanden sind, den Naturkenntnissen nicht unmittelbar zu statten. Gesinnungen werden nicht zu Naturkenntnissen, bessere, reinere Gesinnungen verhelfen nicht zu gründlicheren Naturkenntnissen. Die Sicherheit des Überlegens, Urteilens, Schließens in der Sphäre der Gesinnungen verbürgt nicht im mindesten die gleiche Sicherheit in der Sphäre der Naturkenntnis. Ebensowenig findet aber auch ein unmittelbares Hinüberwirken von seiten der Naturkenntnis auf die Gesinnungen statt. Darum läßt sich weder das Studium der Geschichte durch das der Naturwissenschaften, noch das Studium der Naturwissenschaften durch das der Geschichte ersetzen und mitbesorgen. Beide gehören für den Unterricht wesentlich zusammen und müssen immer beisammen bleiben, sie müssen in allen Schulen und bei jedem Zögling die ge-

meinsamen Mittelpunkte des Unterrichts bilden. Wer sie in seiner Bildung nicht vereinigt, wer in einer von ihnen gänzlich fremd ist, an dem ist immer eine Halbheit der Bildung zu tadeln, er ist immer als halber Mensch anzusehen; denn die eine Hälfte seines Wesens ist von den in ihm durch Erfahrung aus Natur- und Menschenleben gegebenen Anfängen nicht weiter entwickelt. Und damit es nicht auch so bei unserem Zögling sei, ist er immer sowohl mit naturwissenschaftlichen als mit geschichtlichen Studien zu beschäftigen. Das muß ein Fundamentalgesetz für alle Jugendbildung sein. (Ziller, Grundlegung S. 255.)

Wer das zugibt, oder wer es für die Aufgabe des erziehenden Unterrichts hält, die intellektuellen und moralischen Kräfte des Schülers so zu entwickeln, daß der aus dem Kind gewordene Mann die Zeit, in der er lebt, begreift und seinen Kräften gemäß an der Weiterentwicklung derselben, wie es dem Kulturideal der Gebildeten entspricht, mitwirken kann, hat die unbedingte Notwendigkeit des naturkundlichen Unterrichts in jeder Art der Erziehungsschule anerkannt. Eine Verneinung dieser Notwendigkeit würde gleichbedeutend sein mit dem Streben nach einseitiger Ausbildung des Gedankenkreises, oder mit Verneinung des Anteils der Naturwissenschaften an der Kultur unseres Zeitalters, oder mit Verneinung der Aufgabe aller Kulturmenschen: die Zeit begreifen zu lernen und an der Weiterentwicklung der Kultur nach Kräften mitwirken zu helfen.

In dieser Überzeugung berühren sich heute alle Didaktiker. Aber in Bezug auf den Lehrplan gehen sie weit auseinander, je nachdem sie das Ziel des naturkundlichen Unterrichts in engere oder weitere Beziehung zum allgemeinen Unterrichts- und Erziehungsziel setzen. Die große Mehrzahl behilft sich mit ganz allgemein gehaltenen Vorschriften, die um die Kernfrage herumgehen. So wenn z. B. folgende Forderungen an den Lehrplan gestellt werden:

1. Wähle zunächst Naturkörper der Heimat aus und schließe an diese die der fernen Länder an.

2. Wähle die heimatlichen Naturkörper so aus, daß der Schüler

auf jeder Stufe ein abgeschlossenes Ganzes erhält. (Natürliche Gruppen, Lebensgemeinschaften: Feld, Wiese, Wald, Garten.)

3. Wähle aus den natürlichen Gruppen einzelne typische Vertreter zu eingehender Behandlung aus und bevorzuge solche, die der Schüler am leichtesten auffaßt.

4. Wähle nicht zu viel aus. Die genaue Kenntnis eines Objektes ist mehr wert als die oberflächliche Kenntnis von tausend Exemplaren.

5. Verteile den Lehrstoff so, daß auf jeder Stufe das relativ Leichteste auftritt. Auf der Mittelstufe sind zu behandeln: Natürliche Gruppen aus der engeren Heimat, Haus, Hof, Garten, Feld und Wiese. Der Oberstufe sind die natürlichen Gruppen zuzuweisen, die nicht so leicht zu übersehen sind: Bach und Fluß, Teich und See, Heide, Moor und Wald. Ferner soll hierher gehören die Betrachtung ausländischer Naturkörper, die Behandlung des menschlichen Körpers, Betonung der Gesundheitslehre und Besprechung von Mineralien unter Heranziehung der Chemie.

6. Nimm bei der Verteilung des Stoffes auf die Jahreszeit Rücksicht.

Wenden wir uns von diesen allgemein gehaltenen Forderungen den Untersuchungen zu, die festeren Boden für die Gestaltung des Lehrplans zu gewinnen suchen, so fällt uns der Gegensatz zwischen fachwissenschaftlicher und pädagogischer Betrachtung auf dem Gebiete des naturkundlichen Unterrichts besonders scharf ins Auge.

Vom ersteren Standpunkt wird als Hauptziel hingestellt: Einführung des Schülers in das Verständnis der Natur, die als ein einheitlicher, wohlgeordneter Organismus erscheint. Diese Einführung ist notwendig, um

1. die religiösen Vorstellungen zu stützen,
2. um dem Menschen seine richtige Stellung in der Natur, d. i. sein Verhältnis zu anderen Geschöpfen anzuweisen,
3. um ihm die Mittel zur Verwirklichung sittlicher Zwecke zu zeigen,

4. um ihm die Kulturstufe der Gegenwart verständlich zu machen.

Hierbei bleibt zunächst die Frage offen: Welches der oberste Gesichtspunkt für die Auswahl der Stoffe sei.

Weiterhin wurde gegen diese Formulierung vom Standpunkt der Pädagogik aus mancherlei eingewendet. Es wird an der angegebenen Zweckbestimmung vor allem getadelt, daß derselbe ein rein fachwissenschaftlicher sei, der wohl für die Wissenschaft berechtigt, aber nicht für die Erziehungsschule brauchbar sei. Es fehle der Nachweis, wie der Zweck »die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze aufzufassen« zur Charakterbildung in Beziehung stehe und wie diese durch das Anstreben eines solchen Zieles gefördert werde. Ferner vertrage sich die Verfolgung eines solchen Zieles nicht mit der Konzentration der Unterrichtsfächer.

Geht man der Frage nach: Wie kann der naturkundliche Unterricht etwas zur Bildung des Charakters beitragen, so ist folgendes zu sagen. Der sittliche Charakter besteht in der Entschiedenheit des Willens in der Richtung auf das Sittliche. Zu solchem Wollen gehört 1. eine klare Einsicht in die Schönheit und den Wert der sittlichen Ideen und 2. die Voraussetzung der Möglichkeit der Verwirklichung. Für das erste sorgt der Gesinnungsunterricht in Verbindung mit der Zucht. Der Zögling soll die ethischen Musterbilder klar erkennen und auch lernen, darnach zu handeln, damit er einen tiefen und bleibenden Eindruck empfange von der idealen Schönheit, mit welcher die Verwirklichung der sittlichen Ideen in ihrer Gesamtheit als beseelte Gesellschaft die Welt verklären würde. Aber ebenso soll der Zögling die Naturgrundlagen des menschlichen Handelns verstehen und handelnd empfinden lernen, wie eng im Raume sich die Sachen stoßen, um selbst zu erproben, wie weit sich die Dinge der Natur nach seinem Willen fügen. Dafür soll der naturkundliche Unterricht dadurch sorgen, daß der Zögling bekannt gemacht wird mit den Bedingungen, von denen das Gelingen seines Handelns abhängt. Die Mittel und Kräfte, die dem Menschen zur Erreichung seiner Zwecke zu Gebote stehen, liegen im Gebiet der

Natur. Aus ihr schöpft der Mensch die Mittel zur Erreichung seiner sittlichen Zwecke. Die Richtung, welche der naturkundliche Unterricht in der Erziehungsschule einzunehmen hat, geht hieraus deutlich hervor. (Vergl. Herbart, Ästhetische Darstellung der Welt.) Der naturkundliche Unterricht soll die Zöglinge bekannt machen mit den Mitteln und Kräften für die in der Sphäre der Gesinnungen liegenden Zwecke des Wollens und Handelns. Dieses ist nach zwei Seiten hin an Beschränkungen gewiesen: nach der ethischen an die Musterbilder der sittlichen Ideen, nach der empirischen an die Natur der Dinge. Hier interessiert uns bloß die Naturseite des Handelns, indem die Natur den handelnden Menschen zu kluger Beachtung ihrer Gesetze nötigt. Die Tätigkeit des Menschen zur Befriedigung seiner Bedürfnisse heißt Arbeit; und so wird der Begriff der menschlichen Arbeit Ausgangspunkt für Auswahl und Anordnung des Stoffes, welchen der erziehende Unterricht aus dem Erfahrungsmaterial auszuwählen hat.

Hierdurch wird der Schwerpunkt bei der Auswahl des naturkundlichen Stoffes auf diejenigen Gegenstände gelenkt, in denen die Beziehungen deutlich hervortreten, die zwischen Naturkörpern und Naturkräften und den Menschen im Laufe der Zeiten sich entwickelt haben. Diejenigen Gegenstände werden in erster Linie betrachtet, auf welche die menschliche Arbeit sich gerichtet hat und noch richtet. Hierin ist zugleich der kulturhistorische Gesichtspunkt angedeutet. So wie in der Geographie die geographischen Objekte der Betrachtung vorgelegt werden, je nachdem sie in das Licht der Geschichte gerückt, je nachdem sie Schauplatz menschlicher Geschicke geworden — so sollen die naturkundlichen Objekte in die Behandlung gezogen werden, je nachdem sie im Lauf der Jahrhunderte der menschlichen Arbeit anheim fielen. Hierdurch bekommt der Unterricht zugleich eine praktische Richtung. Diejenigen Körper, die in direkter Beziehung zum Menschen stehen, werden in erster Reihe berücksichtigt. Das von der Fachwissenschaft angegebene Hauptziel wird dadurch in eine andere Beleuchtung gerückt: die

Naturerkenntnis erscheint dort als Ziel, hier als Mittel zur Erreichung des angegebenen Zweckes. Um die geeigneten Mittel zur Erreichung sittlicher Zwecke in Bewegung setzen zu können, muß man zur Naturerkenntnis durchdringen. Bei der Fachwissenschaft kommen demnach nur die Gegenstände in Betracht, die ein großes wissenschaftliches Interesse haben; bei dem erziehenden Unterricht vor allem diejenigen, die zu Arbeitsproblemen für den Menschen geworden sind.

Dieser Gesichtspunkt hat nun aber mannigfach Anstoß erregt. Man hat eingewendet, daß der Unterricht dann zu dem von allen verurteilten Standpunkt des Nutzens und Schadens wieder zurückkehre. Die rein praktische Naturbetrachtung treibe den Menschen auf den anthropozentrischen Standpunkt, wonach es drei Klassen von Naturobjekten gibt: 1. Solche, die nützen, 2. solche, die schaden, 3. solche, die gleichgültig sind. Dagegen wird geantwortet: Der Begriff »Beziehung zum Menschen« muß viel weiter gefaßt werden. Die menschlichen Zwecke darf man nicht einseitig als technologische Verwertung der Naturdinge auffassen. Naturobjekte treten z. B. auch nach ihrer rein künstlerischen Wirkung zum Menschen in nahe Beziehung. Hierbei kommt es auf ihre Brauchbarkeit, auf ihre praktische Verwertung gar nicht an. Wie die darstellende Kunst sich aus der Mitte der Natur erhebt; wie auch in der poetischen Naturbetrachtung dem Menschen die Natur verklärt erscheint — sind das nicht alles auch Beziehungen des Menschen zur Natur — ohne an den Nutzen zu denken? Gegen Einführung dieses weiteren Begriffs läßt sich auch wohl schwerlich etwas Begründetes vorbringen; während der Vorzug darin gesehen werden muß, daß wir dadurch 1. einen direkten Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Unterrichtszweck und dem speziellen Ziel des naturkundlichen Unterrichts und 2. zu einer begründeten Auswahl für die naturkundlichen Objekte gelangen können.

Für die fachwissenschaftliche Auswahl ist seit Junge der Begriff der Lebensgemeinschaft, einer Gesamtheit von Wesen, die sich

nach dem Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit zusammengefunden, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Einflüssen existieren und außerdem vielfach voneinander und vom Ganzen abhängig sind, als oberster Gesichtspunkt für die Auswahl des naturkundlichen Stoffes anzusehen. So wichtig und folgenreich dieser Begriff für den Betrieb des naturgeschichtlichen Unterrichts im einzelnen geworden ist, so kann er als höchster, ausschlaggebender Gesichtspunkt für die Auswahl des Stoffs nicht angesehen werden. Er steht auf gleicher Stufe mit der Forderung, nach den Jahreszeiten den Stoff auszuwählen. Hiernach wird das heimatliche Material zeitlich bestimmt, die Auswahl nach Lebensgemeinschaften bietet das, was örtlich diesem Material gemeinsam ist. Nun ist alles Heimatliche äußerst wichtig für die Erziehung, weil das Individuelle aus ihm reichste Nahrung zieht. Aber das Individuelle kann niemals das Ziel für die Erziehung angeben, sondern nur ein Wegweiser sein nach einem höheren Ziele hin. Die heimatlichen Beziehungen können daher nie die obersten Gesichtspunkte für die Auswahl abgeben. Diese kann nur aus dem Ziel der Erziehung deduziert werden. Vom Menschen und den Aufgaben seines Daseins, so heißt es vom Standpunkt der Erziehung aus, müsse man ausgehen, sie im Lichte der Kulturgeschichte betrachten — wenn man durch den Unterricht erziehen wolle. Hierin sei das Hauptziel auch des naturkundlichen Unterrichts ausgesprochen: nachzusehen, wie die Generationen, die vor uns gelebt, die Natur in ihren Dienst gestellt, um sich aus dem Zustand der Roheit zur heutigen Kultur emporzuschwingen.

Diesem Gedanken ist vor allem O. W. Beyer nachgegangen (Naturwissenschaften in der Erziehungsschule, Leipzig 1885). Seine Überlegungen und Vorschläge lassen sich dahin zusammenfassen:

Das dringendste Naturbedürfnis des Menschen, weit dringender noch als das der Bekleidung und Wohnung, ist das der Ernährung. Schon die Art des Erwerbs der Nahrung gibt reichen Stoff zu unterrichtlichen Betrachtungen. Tierwelt, Pflanzenwelt und Mineralreich werden bei dieser Gelegenheit auf die Nahrungstoffe hin durch-

mustert, die sie darbieten. Die Zubereitung der Nahrung bildet ein weiteres, sehr anziehendes Kapitel. Hier ist Veranlassung, zunächst davon zu sprechen, wie der Mensch vor Benutzung des Feuers seine Nahrung zubereitete, dann vom ersten Auftreten des Feuers, den verschiedenen Arten seiner Erzeugung und seiner verschiedenen Verwendung, auch von den verschiedenen Arten des urgeschichtlichen Kochens und dem einfachen Eß- und Trinkgeräte des Urmenschen. Wie dann mit fortschreitender Kultur die Auswahl der Speisen und Getränke immer größer, der Tafelapparat immer reicher, die Art der Zubereitung (man denke nur an die gegorenen Getränke) immer komplizierter wird, wie man sich endlich auch die Frage nach dem Nährwerte der einzelnen Speisen und Getränke vorlegt und mit Hilfe der Chemie und Physiologie eine wissenschaftliche Begründung des Ernährungsvorgangs findet, das alles ist höchst wissenswert für den Zögling. Die Sorge für die Bekleidung wird in der menschheitlichen Entwicklung eine der nächsten gewesen sein; nahe gelegt war sie durch das natürliche Schutzkleid der erlegten Beutetiere: Pelzwerk, Felle, Federn. Der schützende Charakter dieses Naturkleides wird hervorgebracht durch mannigfach gestaltete Anhänge der Epidermis. Auf diese ist nun näher einzugehen Veranlassung. Ästhetische Urteile des Vorziehens und Verwerfens von Form, Farbe und Material stellen sich mit dem Bedürfnis nach Schmuck und Zier ein. Der Sorge um ein schützendes Obdach konnte sich zwar der Urmensch unter besonders günstigen Verhältnissen entschlagen; daher auch die Wohnung auf der untersten Stufe der menschlichen Wirtschaft noch keine große Entwicklung zeigt: eine Höhle oder eine Felskluft, ein hohler Baum, ein schätzendes Buschwerk, ein roh zusammengeflochtener Laubschirm genügen in den meisten Fällen; aber schon der Nomade hat im Zelte eine Art transportables Haus, und mit der eigentlichen Seßhaftigkeit und der infolge höherer Kultur auftretenden Sonderung der Berufe differenziert sich auch das Wohnungsbedürfnis bis in die Gegenwart herein allmählich nach den allerverschiedensten Rich-

tungen, ein sehr zum Nachdenken anregender Gegenstand für den Unterricht. Namentlich verspricht auch die Zerlegung der mit Bau und Ausstattung der Wohnung zusammenhängenden zahlreichen Fragen der Hygiene reiche Ausbeute. Die Sorge für die allernotdürftigsten Grundlagen der leiblichen Existenz, für Nahrung, Kleidung und Wohnung, erweist sich aber schon sehr frühe nicht mehr als ausreichend, um das ganze Leben des Menschen auszufüllen. Hand und Geist suchen bald nach neuer Beschäftigung, und so bilden sich nach und nach ganz selbständige Arbeitsgebiete neben denjenigen dieser ursprünglichsten Lebensfürsorge aus, und die zunehmende Beschäftigung, wie der zunehmende Verkehr schaffen sich tausende von neuen Mitteln für die Befriedigung ihres Bedürfnisses: Werkzeuge und Waffen, Geräte und Gefäße, Fahrzeuge, Transportmittel und Verkehrsmittel, Mittel der Orientierung in Raum und Zeit, Tauschmittel und Mittel des geistigen Verkehrs und der Kunstübung. Die vielfältigen Überlegungen, die nötig sind, um ein Verständnis für alle diese Dinge zu gewinnen, darf sich der Unterricht nicht entgehen lassen. Ein großes und eigenartiges Gebiet für unterrichtliche Betrachtungen sind auch Viehzucht und Ackerbau, während die Besprechung des Zunftgewerbes teilweise auf denjenigen Überlegungen weiter bauen kann, die bei Besprechung der Herstellung von allerlei Stücken des menschlichen Hausrats schon früher aufgetreten waren. Die Behandlung der modernen Kulturstufe führt nun vor allem in das Gebiet der Naturlehre ein, aus der aber auch schon auf den früheren Stufen mancherlei hat besprochen werden müssen. Sollen überhaupt die unterrichtlichen Besprechungen der einzelnen Stufen zu den verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächern in Beziehung gesetzt werden, so wäre ganz im allgemeinen zu sagen, daß sich die Jägerstufe keinesfalls mehr als die anschauliche Betrachtung einzelner Erscheinungen aus dem Erfahrungskreise des Jägers die für ihn aus der Reihe der Naturgegenstände besonders wichtig sind, zum Ziele setzen darf. Die Hirtenstufe wird schon Veranlassung haben, näher auf einzelnes aus dem Ge-

biete der Zoologie und Botanik einzugehen (Weidetiere und Weidepflanzen), dazu kommen auf der Stufe des Ackerbaues aus der Zoologie und Botanik noch die Haustiere im weitesten Sinne, nebst deren Freunden und Feinden, dem Ungeziefer und den Feld- und Waldfrevlern, der Feldpolizei, sowie die Kulturpflanzen, aus der Mineralogie und Geologie die Bodenkunde, aus der allgemeinen Naturlehre Elementares über die naturgeschichtlichen Grundlagen des Ackerbaues, also außer Bodenkunde noch über Bodenphysik und -chemie, Meteorologie, Pflanzenphysiologie, aus der Besprechung über die Ernährung der Haustiere Elementares über Tierphysiologie, aus der Physik die einschlägigen Teile der Mechanik bei Besprechung der Arbeitsgeräte des Ackerbauers; auf der Stufe des Zunftgewerbes ist sodann Gelegenheit, aus Physik, Chemie und Mineralogie mancherlei zu bieten in ausführlichen Belehrungen über Technologie und daran auch eine Besprechung der einfachsten maschinellen Einrichtungen zu knüpfen, während auf der Stufe des modernen Gewerbes die eigentliche Naturlehre nun einen größeren Raum beanspruchen wird mit Rücksicht auf die Fortschritte namentlich in den Gebieten der Physik und Chemie, auf deren Anwendung in der Praxis und auf das hochentwickelte Maschinenwesen der Neuzeit. Besonders sind auch die Fortschritte der biologischen Wissenschaften und ihr Einfluß auf Komfort, Sicherheit und Bequemlichkeit des Lebens, auf Hygiene u. ä. wohl zu beachten.

Diese Ausführungen haben nicht auf das Gesamtgebiet der Naturwissenschaften, wohl aber auf einen Teil derselben, nämlich für die Naturlehre, höchst anregend gewirkt und Einfluß auf die Lehrplangestaltung gewonnen. Hier sind die vorgetragenen Gedanken zu einer »Arbeitskunde« geworden, die den Physikunterricht in günstiger Weise zu befruchten und einen geeigneten Lehrplan zu schaffen vermag. In dem Buche von R. Seyfert (Arbeitskunde. 4. Aufl. Leipzig 1902) liegt dafür folgender Lehrplan vor:

V. Schuljahr: Das häusliche und kleingewerbliche Leben (Wohnung, Heizung, Beleuchtung).

VI. Schuljahr: Ernährung, Kleidung. Von der Uhr.
VII. „ Nahverkehr (Straße, Fuhrwerk, Brücke usw.). Die geistige Seite der Kulturarbeit (Ohr und Schall, Sprache und Schrift, Auge und Licht, Himmels- und Witterungserscheinungen, Gewinnung und Verwertung der Metalle und anderer Mineralien).
VIII. „ Großbetrieb und der Fernverkehr (chemische Industrie, Elektrizität im Dienste der Menschen).

Für das Gebiet der Biologie (Botanik, Zoologie) hat sich der historisch-genetische Gedanke nur selten zu lehrplanmäßigen Vorschlägen verdichtet. Ein Beispiel wird von Kienitz-Gerloff in der Encyklopädie von Rein (5. Bd.) gegeben auf Grund des Satzes, daß die naturkundlichen Kenntnisse eines Kindes in derselben ungezwungenen Weise sich herausbilden sollen, wie sie im Menschengeschlechte sich nach und nach zu der geistigen Höhe von heute entwickelten. Hiernach werden von ihm für den Lehrplan der Botanik vier Kurse unterschieden:

I. Vorbereitender Kursus: Betrachtung von auffallenden Blütenpflanzen und Kryptogamen nach morphologischen, physiologischen und ökologischen Gesichtspunkten, sowie nach solchen des Nutzens und Schadens. (Standpunkt des Altertums und des Mittelalters.)

II. Morphologisch-systematischer Kurs: Beschreibung von Blütenpflanzen unter besonderer Berücksichtigung der morphologischen und systematischen Verhältnisse. Entwicklung der morphologischen Grundbegriffe. Die wichtigsten ausländischen Kulturpflanzen. Zusammenfassung der durchgenommenen Pflanzen in Gattungen, Familien, Ordnungen und Klassen. (Von Brunfels 1530 bis jetzt.)

III. Physiologisch-anatomischer Kurs: Experimentalphysiologie und Anatomie nebst den einschlägigen ökologischen Verhältnissen. (Von Caesalpin 1583, Malpighi und Grew 1671 bis jetzt.)

IV. Kryptogamischer und sexualphysiologischer Kurs: Die Kryptogamen mit den niedersten beginnend. Ihr System. Befruchtung der Phanerogamen. (Von Vaucher 1803 bis jetzt.)

Für die Zoologie wird nach demselben Prinzip von dem Verfasser folgender Plan vorgeschlagen:

I. Vorbereitender Kurs: Betrachtung auffälliger Wirbel- und wirbelloser Tiere unter besonderer Berücksichtigung des Menschen und der Haustiere nach morphologischen, anatomischen, physiologischen und ökologischen Gesichtspunkten, sowie nach solchen des Nutzens und Schadens. (Standpunkt des Altertums und des Mittelalters.)

II. Morphologisch-systematischer Kurs: Beschreibung von Wirbeltieren und Gliederfüßlern unter besonderer Berücksichtigung der morphologischen und systematischen Verhältnisse. Grundlagen der vergleichenden Anatomie. Zusammenfassung in Gattungen, Familien, Ordnungen, Klassen und Typen. (Von Wotton bis jetzt.)

III. Physiologisch-anatomischer Kurs: Physiologie und vergleichende Anatomie des Menschen, der Wirbeltiere und Gliederfüßler. (Von Harvey bis jetzt.)

IV. Die niederen Tiere mit den Mollusken beginnend. Grundzüge ihres Systems und bei einzelnen die Entwicklungsgeschichte. (Von Swammerdam bis jetzt.)

Zu anderen Ergebnissen gelangt G. Pfannstiel in seiner Lehrplanarbeit (Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik 1905, 5. Heft, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]). Hier heißt es zur Praxis des biologischen Lehrplans:

Der Lehrplan der Erziehungsschule hat nach den vorstehenden Erörterungen dreierlei erkennen zu lassen:

1. die Stoffverteilung,
2. die konzentrierenden Gesichtspunkte,
3. die Beziehungen zwischen den spezialisierenden Fächern einerseits und den assoziierenden andrerseits.

Für die Stoffanordnung des biologischen Unterrichtes sind die kulturhistorischen Stufen maßgebend. Sie bezeichnen den Weg der Erkenntnis, den die Forschung genommen hat, und der zugleich der Entwicklung des Kindes kongenial ist.

Die Geschichte der biologischen Wissenschaften läßt schon äußerlich drei Perioden unterscheiden:

1. die Periode der noch nicht gesonderten Beobachtung,
2. die Periode der zu einem Fache gewordenen makroskopischen Beobachtung und Forschung,
3. die Periode der Beobachtung und Forschung mit Hilfe des Mikroskopes.

Der ersten Periode entspricht der Anfangsunterricht. Er enthält die Biologie noch nicht als gesondertes Fach und beschränkt sich vielmehr auf die notwendigen sachlichen Erläuterungen des biologischen Materials, das in den Märchen, Sagen und dem sogenannten Anschauungsunterricht vorkommt. (S. die »Schuljahre«.)

Die zweite Periode beginnt mit der systematischen Durchforschung der Heimat in der Heimatkunde, von der sich die Biologie bald als selbständiges Fach lostrennt. Die Heimat bildet immer den Schauplatz für mindestens eine wohl charakterisierte Lebensgemeinschaft, je nachdem der Beobachtungskreis ein Flußtal, eine Hochebene, eine Gebirgslandschaft, der Strand, das Flachland, der Wald, das bebaute Land, die Stadt, das Dorf, eine Sandscholle, eine Kalkzone usw. ist, und je nachdem die orographischen, klimatischen und auch die politischen Verhältnisse mehr oder weniger günstige sind.

Die noch überwiegende frische Sinnlichkeit der Zöglinge ist leicht auf die bunte Mannigfaltigkeit der lebendigen Objekte zu lenken und findet in ihr volle Befriedigung. Das psychologisch Nächste sind solche Pflanzen und Tiere, mit denen das Kind in einen gewissen persönlichen Verkehr treten kann. Hierher gehören neben den Haustieren solche Pflanzen und Tiere, welche das Kind in Haus- und Zimmergärten und in Aquarien und Terrarien selbst züchten und beobachten kann (Insekten, Schnecken, Muscheln, Krebse,

kleine Fische, Amphibien, Eidechsen, die Maus). Weiterhin gehören zum psychologisch nahen Materiale dieser Stufe solche Naturobjekte, mit denen das Kind infolge gewisser hervorragenden Eigenschaften sympathisiert, also die starken, mutigen, farbenprächtigen oder gigantischen Tiere bezw. Pflanzen. Es sind also das empirische und das sympathetische Interesse, mit deren Pflege der Anfang gemacht wird. Ihnen gesellen sich infolge der zusammenhängenden Beobachtungen an den gezüchteten Individuen und den natürlichen Scharungen das spekulative und das soziale Interesse zu. Das ästhetische und religiös-ethische Interesse erscheint in den gröbsten Zügen.

Was die Erweiterung des Wissens auf dieser Stufe betrifft, so gewährt sie eine elementare Orientierung in der lebendigen Natur der Gegenwart sowohl bezüglich des Systems als auch der aus den Lebensgemeinschaften sich ergebenden Gesetze.

Die zweite Periode schließt damit ab, daß der Zögling mit noch unbewaffnetem Auge die freilebenden Zellen entdeckt. Dieses Ereignis ist in der Geschichte der Wissenschaft ungefähr mit der Erfindung des Mikroskopes zusammengefallen. Dasselbe bildet von nun an ein unentbehrliches Hilfsmittel für den weiteren biologischen Unterricht. Gleichwie mit dem Mikroskope die an Erfolgen so reiche Epoche der neueren, zellularen Biologie anhebt, so beginnt auch mit seiner Einführung in den Unterricht der dritte Kursus. Er soll die Einheitlichkeit des Lebens auf der Erde begreiflich machen; infolgedessen muß seine Stoffanordnung die genetische, sein erklärendes Prinzip der Gang der Entwicklung sein. Die durch denselben gegebenen Deutungsmomente lassen einen so tiefen und eindrucksvollen Blick in das geheimnisvolle Schaffen der Natur tun, daß ihr Bildungswert in jeder Beziehung hervorragend ist. Auch die Volksschule darf an diesen durch die neuere Forschung gehobenen Schätzen nicht vorübergehen! Die allgemeinen Begriffe, mit denen die neuere Biologie ständig arbeitet, wie Pflanze, Tier, Leben, Tod, Ernährung, Verdauung, Ausscheidung, Vermehrung, Teilung, Konjugation usw., sind von den einzellebenden Zellen un-

schwer zu beobachten und bilden den Grundstock für die Erklärungsweise des ganzen dritten Kurses. Rhizopoden, Paramäcien, Vorticellen, Euglenen, Chroococcaceen, Volvocineen sind durch Schöpfen aus einem schlammigen Teiche leicht zu beschaffen. Ferner eignen sich gut zur dauernden Beobachtung die Metamorphosen der Fadenalgen, der Moose, der Gefäßkryptogamen, der Insekten, Krebse, Schnecken und einiger Wirbeltiere (Forelle, Salamander, Frosch, Hühnchen). Zwölfjährige Zöglinge können im Verlaufe des Jahres sehr wohl feststellen, daß z. B. die Haarmoospflanze aus ihrer Sporenkapsel nicht etwa junge Moospflänzchen, sondern einfache Zellen streut; daß aus diesen Organismen hervorgehen, die den Fadenalgen gleichen; daß dieselben schließlich Moosstämmchen entwickeln, deren Gipfelblätter Eizellen und geißeltragende Teilungszellen hervorbringen; daß aus der Vereinigung beider ein neues, auf der Mutterpflanze schmarotzendes Stämmchen hervorgeht, welches wieder eine Sporenkapsel entwickelt; oder daß beim sehr jungen Vogelembryo am Vorderende des Flügels ein wohlerkennbares Handskelett vorhanden ist, usw.

Das Material muß für die dritte Stufe des biologischen Unterrichts so ausgewählt werden, daß sich die »Hauptgedanken des Schöpfungsplanes« aus ihm entwickeln lassen. Insbesondere ist immer dasjenige zu bevorzugen, das der sinnlichen Anschauung zugänglich gemacht werden kann und sich dem einfachen Schema am meisten annähert.

Eine Stoffauswahl für mittlere Verhältnisse ist folgende:

I. Zellen und Kolonien: A. Pflanzen: eine einzellige Alge (im Anschluß: Kieselalgen); Spiralalge; Vaucheria; ein Schimmelpilz, ein Hautpilz, anschließend: System der Pilze. B. Tiere: eine Amöbe (anschließend: Rhizopoden); Englena viridis (Geißelzellen, Protisten); eine Pantoffelzelle (Paramaecium), eine Glockenzelle (Vorticelle), Wimperzellen.

II. Niedere Zellenstaaten: A. Pflanzen: Chara oder Nitella,

Haarmoos, Polytrichum (Moose). B. Die zweikeimblättrigen Tiere: Süßwasserpolyp, Hydra (Quallenpolypen), Korallenpolypen, Schwämme.

III. Höhere Zellenstaaten: A. Pflanzen: 1. ohne Samenbildung: ein Laubfarn (Farren), ein Schachtelhalm (Schachtelhalme), ein Wasserfarn, Salvinia natans, eine Selaginelle (Bärlappe); 2. mit Samenbildung: eine gymnosperme Blütenpflanze (Gymnospermen), eine einfache angiosperme Blütenpflanze (z. B. ungefüllte Pfingstrose), Hauptzüge der Variation der Angiospermen und System. B. Die (drei- und) vierkeimblättrigen Tiere: 1. ohne reale Körperachse: ein Ringelwurm (im Binnenlande der Regenwurm; bei demselben sind aber infolge des Landlebens die Fortpflanzungs- und Entwicklungsverhältnisse so stark individualisiert, daß sie sich nicht zur Behandlung eignen. Weitaus instruktiver sind diese Vorgänge bei Polygordius oder Sagitta zu beschreiben), schmarotzende Faden- und Plattwürmer, eine Muschel (Metamorphose nach der Auster), eine Schnecke, ein Kopffüßler, ein Krebs mit Naupliusstadium, z. B. Daphnia, ein Insekt mit vollkommener Verwandlung (System der tracheaten Arthropoden, Spinnen), Stachelhäuter: Seestern, Seeigel, System; 2. mit realer Körperachse: ein Haifisch (Ganoiden, Knochenfische, System), Frosch (Salamander, Amphibien), Eidechse (Reptilien, Saurier der Jurazeit), Huhn (Vögel), Maus, Mensch (Säugetiere).

Das gesamte Material der zweiten Stufe wird auf der dritten in immanenter Weise wiederholt. In den Volksschulen sind ihr die beiden letzten Schuljahre zu widmen.

Die relativ größere geistige Reife, welche die Zöglinge dieses dritten Kurses haben, gestattet auch entsprechende Erörterungen über Form- und Farbenverhältnisse, sowie die Entwicklung ethischer Universalgesetze. Es ist also eine nachdrückliche Pflege des ästhetischen und des ethisch-religiösen Interesses gesichert.

Die konzentrierenden Gesichtspunkte läßt der Lehrplan erkennen, indem er dieselben in besonderer Reihe neben der Stoffanordnung enthält. Sie müssen mit Hinweisen auf die verwandten Stellen des übrigen Unterrichtes versehen sein, z. B. bei Insekten: Lockwirkung

der Farben und des Duftes, Schönheitssinn, Wirkung der Massen, Förderung der Intelligenz durch Arbeit, Verminderung derselben durch Schmarotzerleben, Erhaltung der Art als höchstes Lebensprinzip, Kulturwert der Arbeitsteilung usw., wobei hinter jedem Begriffe Verweisungen in Form von Buchstaben und Zahlen zu denken sind.

Dasselbe gilt bezüglich der spezialisierenden Fächer einerseits und der assoziierenden andrerseits, z. B. bei Farren: heiße Zone (Geographie), Steinkohlenformation (Geologie), Wurmfarn und Eingeweidewürmer (Zoologie), gefiederte Blätter und Rosetten (Zeichnen).

P. Henkler-Jena geht hinsichtlich des Lehrplans für den biologischen Unterricht von folgenden Gesichtspunkten aus:

1. Der Schüler muß, soweit seine Fassungskraft es zuläßt, in die modernen biologischen Probleme eingeführt werden; diese zielen darauf hin, die Einheitlichkeit des Naturgeschehens immer mehr zu begreifen.
2. Die Hauptarbeit der Stoffanordnung besteht darin, eine zweckmäßige Reihenfolge der Probleme aufzustellen.
3. Zwischen biologischen und anderen Unterrichtsstoffen ist eine Verbindung (Konzentration) dann förderlich, wenn die betreffenden Stoffe durch gleiche oder doch ähnliche Probleme zusammengehalten werden. Eine »Konzentration nur nach Objekten« hat meist geringen Wert.

Auf Grund dieser Überzeugungen hat er für die Volksschule folgenden Lehrplan entworfen:

(Siehe Seite 436.)

Zum Schluß sei noch hervorgehoben, daß der Lehrplan der Biologie nur dann seine Wirksamkeit ausüben wird, wenn seine Ausführung eine Bedingung erfüllt, ohne die der Unterricht nur zu leicht in Verbalismus ausartet:

A. Poetisch-sinnige Naturbetrachtung	B. Wissenschaftliche Naturbetrachtung				
1.—3. Schuljahr	4. Schuljahr	5. Schuljahr	6. Schuljahr	7. Schuljahr	8. Schuljahr
Im engen Anschluß an die Heimat und die Gesinnungsstoffe. Vergl. Rein, Pickel, Scheller, Das 1. Schuljahr, 7. Aufl. Darin die Arbeiten von Lehmensick.	I Die Erhaltung des Individuums			II Die Erhaltung der Art	
	Botanik 1. Pflanzen, die sich früh entwickeln. 2. Reservestoffe. 3. Schling- u. Kletterpflanzen. 4. Schutz geg. Tierfraß.	Botanik 1. Keimen u. Knospen. 2. Schutz gegen zu große und gegen zu geringe Verdunstung.	Botanik Die Pflanzen brauchen Licht, Luft, Wärme, Feuchtigkt. Getreide und Unkraut. Schmarotzer. Lebensgemeinschaften.	Botanik Vegetative Vermehrung. Windblütler.	Botanik Insektenblütler. Früchte u. Samen.
	Zoologie 1. Tiere und ihre Feinde: Schutzfarbe, Waffen, Schnelligkt., Höhlen usw. 2. Tiere als »Freunde«. 3. Tier und Mensch (Schaden, Nutzen, Haustiere).	Zoologie Beziehungen zwischen Aufenthalt und Einrichtung. Wasser- und Landtiere. Baumbewohner. Erdbewohner. Tiere des Feldes.	Zoologie In der Luft sich bewegende Tiere. Bodenbewohner. Tiere des Nordlandes. Wüsten- und Steppentiere.	Zoologie Beziehungen zwischen Lebensweise und Einrichtung. Fleischfresser. Pflanzenfresser. Vögel. Insekten.	Zoologie Über die Erhaltung der Art bei Tieren, mit »niederen« Tieren beginnend und bis zu den Säugetieren fortschreitend. Der Mensch.

Beobachtung und Unterricht im Freien

Auf ihn sei an dieser Stelle mit besonderem Nachdruck hingewiesen, wobei wir den Blick über die Grenzen der Naturwissenschaften hinausrichten.

Bei Rousseau wurde diese Forderung zuerst gehört: Die gesamte Erziehung sollte von den falschen Bahnen einer Überkultur weggelenkt und zur Natur zurückgeführt werden. Deshalb ist es nicht verwunderlich, wenn wir bei ihm lesen, daß der Unterricht teilweise im Freien abgehalten werden soll. Im dritten Buch seines »Emil« (1762) gibt Rousseau eine eingehende Schilderung seines geographischen Unterrichts im Freien, den er mit folgenden Worten einleitet: »Du willst dem Kind Geographie lehren und holst ihm Erd- und Himmelsgloben und Karten herbei: wie viele Maschinen! Wozu all diese Darstellungen? Warum fängst du nicht damit an, ihm den Gegenstand selbst zu zeigen, daß es wenigstens wisse, wovon du mit ihm sprichst?« So bindet Rousseau den ersten geographischen Unterricht an Beobachtungen in der Heimat mit Benutzung von Spaziergängen. Langsam will er von einer sinnlichen Wahrnehmung zur andern fortschreiten, da Vertrautheit mit der ersten verlangt werden muß, ehe man zur zweiten übergeht. »Unterschiebe überhaupt nie der Sache das Zeichen,« schreibt er, »außer wenn es dir unmöglich ist, sie zu zeigen; denn das Zeichen verschlingt die Aufmerksamkeit des Kindes und läßt es die dargestellte Sache vergessen.«

Sein Absehen war nicht darauf gerichtet, dem Kind viele Dinge zu lehren, sondern immer nur richtige und klare Vorstellungen in seinen Verstand kommen zu lassen. Auf deutschem Boden hatte schon lange zuvor Herzog Ernst der Fromme von Gotha in seinem »Schulmethodus« empfohlen: »Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden.« Er stand auf den Schultern des Comenius, der den Unterricht »mit realer Anschauung der Dinge, nicht mit verbaler Beschreibung« beginnen wollte. August Hermann Francke

in Halle verfolgte dann in seinem Waisenhaus den gleichen Grundsatz. Später wurde er von den philanthropistischen Anstalten in Wirklichkeit umgesetzt. Namentlich hat Salzmann in Schnepfenthal bei Gotha, dem einzigen philanthropistischen Institut, das sich bis heute erhalten hat, den Unterricht im Freien ausgiebig gepflegt. Salzmann legte großes Gewicht auf die Naturbetrachtung. Zwecks Anleitung zu genauer Beobachtung der Naturgegenstände führte er seine Schüler zum Umgang mit der Natur und erstrebte durch Beschäftigung in Garten und Feld gründliche Naturkenntnis und Liebe zur Natur. Auch führte er seine Zöglinge in die Werkstätten der Handwerker, um auf diese Weise Verständnis und Interesse auch für diese Seite menschlicher Kulturarbeit zu gewinnen. In der anschaulichen Erkenntnis der Dinge, die um uns sind, erblickt Salzmann die Grundlage, auf der erst mit Erfolg eine Kenntnis der Dinge auferbaut werden kann, die außerhalb des Gesichtskreises unserer Anschauungen liegen. In seinem »Ameisenbüchlein« (1806) fordert er die Erzieher auf, das große Naturalienkabinet der Natur mit den Zöglingen fleißig zu benutzen, mit Jägern, Hirten, Bauern in Verbindung zu treten und die Kinder zu den Objekten hinzuführen. Damit sich aber ihr Gesichtskreis über die engere Heimat hinaus erweitere, unternimmt Salzmann Schulreisen mit ihnen, über die in sechs Bänden berichtet worden ist (1784/1803).

Eine Fortsetzung dieser Traditionen, verknüpft mit Einflüssen, die von Pestalozzi her kamen, finden wir später in der Erziehungsanstalt von Bender in Weinheim a. d. Bergstraße. Auch hier wurden die Schulreisen eifrig gepflegt auf Grund der Einsicht, daß man die Schüler zu den Dingen selbst führen müsse, um richtige Anschauungen zu vermitteln. Hier wurde auch ein Teil des Unterrichts ins Freie verlegt. Zeugnis davon gibt ein berühmtes Büchlein, das auf diesem Boden entstanden ist: »Die Heimatkunde« von Finger (1844). Auf Grund vielfacher Spaziergänge und eingehenden Unterrichts im Freien wird das heimatkundliche Material gewonnen und verarbeitet. Sein Beispiel hat weiter gewirkt. Vor allem nahm

ein Lehrer der Benderschen Anstalt, Dr. K. V. Stoy, nachmals Professor der Pädagogik an der Universität Jena, die Fingersche Anweisung nach Thüringen hinüber und verbreitete sie durch seine Schüler allerorten. So kam die Forderung des Unterrichts im Freien, zunächst innerhalb der Heimatkunde und dem engen Kreis der Privatanstalten in die Universität. Von hier aus ging sie dann in die öffentlichen Schulen über, so daß jetzt für die Anfänge und den Fortgang des geographischen Unterrichts als unanfechtbares Prinzip gilt: Unterricht im Freien als Grundlage für die schulmäßige Bearbeitung.

Diese Forderung hat im Lauf der Zeiten ihren Herrschaftsbereich noch erweitert. Es lag nahe, die Bedeutung geographischer Beobachtungen draußen in der Natur vor allem auch auf das Pflanzen- und Tierleben auszudehnen. Auf die Anfänge bei Salzmann haben wir schon hingewiesen. Allerdings konnte der Grundsatz einer ausgiebigen Beobachtung im Freien erst dann durchschlagen, als die Periode des systematisierenden naturkundlichen Unterrichts, von Linné eingeführt, durch die neuere biologisch gerichtete Naturwissenschaft überwunden war. Denn es erscheint selbstverständlich, daß, wenn das Hauptgewicht auf das Werden, Wachsen und Vergehen der Lebewesen, sowie auf ihre gegenseitige Beeinflussung gelegt wird, die Beobachtung nicht am toten, am getrockneten oder ausgestopften Naturkörper erfolgen kann, sondern nur draußen in der Natur, wo allein Werden und Sichverändern vor sich gehen. Das muß auch hier den Ausgangspunkt bilden; die übrigen Hilfsmittel können dann an geeigneten Stellen herangezogen werden: Präparate, Bilder usw. Den Umschwung führte nach mancherlei Vorläufern »Junges Dorfteich» (Kiel 1885) herbei. Der Begriff der »Lebensgemeinschaften« trat in den Vordergrund des naturgeschichtlichen Unterrichts. Nicht Systematik, nicht bloßes Beschreiben der Naturkörper, sondern das Leben in der Natur bilden den Mittelpunkt des Unterrichts. Dieses Leben läßt sich aber nur draußen in der Natur selbst anschauen und beobachten. Der Unter-

richt im Freien erhielt von hier aus eine besondere Stärkung und Förderung.

Und weiter geschah dies auf dem Gebiet des Zeichnens. Hier hatte seit langem, wie man weiß, der fortwährende Kampf zwischen Naturzeichnen und Kopieren die Zeichenlehrer in zwei Lager gespalten. Die Anhänger des Naturzeichnens sind aus dem Kampf als Sieger hervorgegangen. Heute gilt das Kopieren wenig, das Zeichnen und Malen nach der Natur alles. Allerdings ist unter letzterem nicht ohne weiteres ein Unterricht im Freien zu verstehen. Die Gegenstände der Natur werden in den Zeichensaal gebracht, und danach wird gearbeitet. Wo allerdings die Zöglinge zum Landschaftszeichnen vorgeschritten sind, da muß der Unterricht selbstverständlich ins Freie verlegt werden.

Ähnlich ist es mit dem mathematischen Unterricht. Auch hier können einzelne Zweige nur im Freien behandelt werden, wie z. B. das Feldmessen u. a.

Vor allem aber scheint noch eine Gruppe von Lehrfächern den Unterricht im Freien unbedingt zu fordern: Turnen mit Schwimmen, Schlittschuhlaufen und Spiel. Es ist wahr, daß die körperlichen Übungen am besten unter freiem Himmel in frischer Luft gedeihen. Hier kann auch der Forderung der Abhärtung genügt werden. Und doch sehen wir, wie die Turnhallen vielfach den Unterricht im Freien verdrängt haben. Das ist zu bedauern, wenn auch zugegeben werden muß, daß widrige Witterungsverhältnisse den Unterricht in den geschlossenen Raum hineinnötigen. Zuweilen hat dies wohl auch die Rücksicht auf die musikalische Begleitung zu Gunsten der rhythmischen Bewegungen herbeigeführt. Sie läßt sich im Turnsaal eher ermöglichen als im Freien. Turnsäle, auch in ihrer Eigenschaft als Festräume an Stelle kostspieliger Aulen, sind nötig, aber sie sollten dem Unterricht im Freien nicht den Weg verlegen. Letzterer ist aus naheliegenden Gründen vorzuziehen, falls es irgend geht, im Interesse des Lehrers so gut wie des Schülers.

So sehen wir, wie bei einer Reihe von Unterrichtsgegenständen

die Forderung, im Freien die Unterweisung der Jugend vorzunehmen, von selbst sich ergibt. Es sind wesentlich die Disziplinen, die zur Gruppe der Naturwissenschaften im weiteren Sinn gehören. Die Gruppe der humanistischen Lehrfächer dagegen scheint dem Unterricht im Freien nicht hold zu sein: die biblische und die Profangeschichte, Literatur, Lesen und Schreiben, Gesang, Fremdsprachen u. a. Und doch, ganz ausgeschlossen braucht der Unterricht im Freien auch hier nicht zu sein. Wir denken hierbei vor allem an die »Schulreisen«. Diese Einrichtung stammt von den Philanthropisten, nachdem Anregungen von Montaigne, Rousseau u. a. vorausgegangen waren. In engeren Gruppen weiterhin gepflegt, namentlich von Bender, Stoy, Ziller, haben sie immer weitere Kreise erobert und sind jetzt über das Reich verbreitet, mit dem ausgesprochenen Zweck, dem Unterricht nach verschiedenen Seiten hin dienstbar zu sein, vor allem auch dem heimatlichen Geschichtsunterricht, der heimatlichen Kunst u. a. Sie haben sich bereits so eingebürgert, daß diese Art des Unterrichts im Freien nicht besonders empfohlen zu werden braucht.

Und so scheint die alte und jetzt wieder neu auftauchende Forderung in siegreichem Fortschritt zu sein. Gewiß. Aber doch gibt es noch vielerlei Hindernisse zu überwinden, um sie überall recht fest einzubürgern. Es seien einige namhaft gemacht.

Zuerst das Vorurteil der Eltern. Nicht selten wird der Vorwurf gehört, der Unterricht im Freien sei eine Spielerei, die man bekämpfen müsse. Es werde dabei nichts gelernt. Ja, man scheut nicht vor dem Unverstand zurück, der Lehrer wolle sich damit eine Freistunde bereiten. Als ob der Unterricht im Freien nicht erhöhte Anspannung seitens des Lehrers erforderte!

Vielfach ist auch die große Zahl der Schulkinder in einer Klasse ein schweres Hindernis. Der erfolgreiche Unterricht im Freien setzt eine kleine übersehbare Schar von Zöglingen voraus. Denn es ist klar, daß die Regierung der Kinder draußen mehr Schwierigkeiten bereitet als im Schulzimmer, und daß deshalb manche Lehrer den Unterricht im Freien nicht besonders lieben. Es ist weiterhin leicht

einzusehen, daß bestimmte Beobachtungen nur von einer beschränkten Kinderzahl recht ausgeführt und recht kontrolliert werden können.

Auch die weite Entfernung der Schulhäuser von der freien Natur kann in größeren Städten mancherlei Schwierigkeiten bereiten. Zu dem Zweck hat man es darum hie und da unternommen, Schulgärten in der Nähe anzulegen, um Gelegenheit zu mancherlei Beobachtungen zu bieten, zu Beschäftigungen und zum Unterricht im Freien. Auch aus diesem Grund sind sie willkommen zu heißen! Ein gut angelegter, ausreichend großer Schulgarten mit Spielplatz, geräumigen Lauben, Aquarium usw. bietet ausgezeichnete Veranlassung, den Unterricht im Freien zu pflegen, für Lehrer und Schüler eine Lust und eine Erquickung.

Dieser kann dann auch zu einer Quelle genauerer Kenntnis der Schülerindividualitäten werden. Denn draußen im Freien gibt sich der Schüler leichter, er geht mehr aus sich heraus; es bahnt sich damit schneller ein engeres Verhältnis zum Lehrer an, aus dem beide Teile Vorteil ziehen können. Der Lehrer lernt den Schüler besser kennen und damit richtiger beurteilen; und der Schüler, der fühlt, wie der Lehrer in freiem Verkehr unter Gottes Himmel sich seiner Schülerschar annimmt und sie zu fördern sucht in allem Guten, wird zu ihm hingezogen und vertrauensvoll ihm folgen. Solch feine Gefühlsfäden lassen sich gewiß auch im Schulzimmer spinnen; aber draußen im Freien, wo der Zwang des Schulmäßigen gemildert und der Abstand zwischen Lehrer und Schüler gekürzt ist, geht es doch viel leichter. Neben dem notwendigen und unersetzlichen Unterricht im Schulzimmer sei man also überall darauf bedacht, Raum für den Unterricht im Freien zu schaffen und sich nicht durch übertriebene Forderungen, die weitab von der Praxis stehen, abschrecken zu lassen.

3. Zur Mathematik

Ob auch hier der Gesichtspunkt maßgebend sein kann, den Stufen zu folgen, welche die Menschheit in Zählen und Messen

durchlaufen hat, um damit einen sicheren und schönen Weg in die Gegend der mathematischen Höhenluft zu zeigen? Prof. Paul la Cour-Askow hat diesen Versuch in seinem Lehrbuch »Historische Mathematik« (2. Aufl. Kopenhagen 1898) unternommen. Er glaubt damit einem natürlichen Gang zu folgen, der zu dem gleichen Ziel hinführt, das die Menschheit erreicht hat: zur reinen Abstraktion und übersichtlichen Beherrschung des Gebietes. Aber damit anfangen, erscheint ihm verkehrt. Die Grundlage bildet die geschichtliche Entwicklung der Mathematik, aber nicht zu dem Zweck etwa, um die Schüler in diese Geschichte einzuführen, sondern um von hier aus einen psychologisch angelegten Lehrplan zu gewinnen. (Man vergl. hierzu den Art. in Reins Encyklopädie: Mathematischer Unterricht nach dem historisch-genetischen Prinzip; ferner die Arbeit von E. Wilk-Gotha, Das Werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen und in der Menschheit auf Grund von Psychologie und Geschichte.)

Mit den Winken, welche aus der Geschichte der Mathematik für den Lehrplan sich ergeben, hat sich dann das Streben zu verbinden, arithmetische und geometrische Sachgebiete aufzustellen, die als geeignete konkrete Grundlagen und Ausgangspunkte für die Entwicklung von Begriffen und Regeln dienen können. Auch hier ist die Lehrplanarbeit noch in vollem Flusse befindlich, für die pädagogisch gerichteten Fachlehrer ein weites Feld der Bearbeitung.

4. Zum Handarbeits-Unterricht

Über die Bedeutung dieses Unterrichts für die Erziehungsschulen herrscht allgemeine Übereinstimmung, aber für die lehrplanmäßige Gestaltung ist bisher noch verhältnißmäßig wenig geschehen. Der Zweck des Arbeitsunterrichts wird gewöhnlich darin gesehen, durch die praktische Arbeit die harmonische Erziehung des Kindes fördern zu helfen. Die erziehliche Bedeutung des Arbeitsunterichts 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, Befriedigung und Leitung des Tätigkeitstriebes und Erziehung des Willens. Die Einführung dieses Unterrichts liegt somit im Interesse einer tüchtigen Erziehung des heranwachsenden Geschlechts, nicht minder aber auch im sozialen Interesse, welches verlangt, daß auch die körperliche Arbeit richtig geschätzt werde, und die verschiedenen Gesellschaftsklassen in Frieden und gegenseitiger Achtung ihres Wirkens zusammenleben, sowie im wirtschaftlichen Interesse, welches fordert, daß die Erwerbsfähigkeit unseres Volkes fortentwickelt werde.

Welche Zweige des Arbeitsunterrichts für die Erziehungsschulen in Betracht kommen, sei in folgender Übersicht gezeigt:

Arbeits-Unterricht

1. Garten-Arbeit (Schulgarten; Anschluß an Botanik und Zoologie)	2. Werkstatt-Arbeit				3. Laboratorium im Anschluß an Physik u. Chemie
	a) Ton Modellieren (Plastilina)	b) Pappe Buchbinderarbeiten	c) Holz Tischlerei	d) Metall Schlosserei	

Dabei ist wohl zu beachten, daß die Erziehungsschule alle Vorwegnahme einer fachmännisch-handwerksmäßigen Ausbildung vermeidet und nur den erzieherischen Standpunkt betont. Die Werkstatt soll in die Schule, nicht die Schule in die Werkstatt verlegt werden. Eine nur äußerliche Anfügung des Handarbeitsunterrichts an die Schule muß verworfen werden. Dafür ist das Streben lebendig, ihn dem Lehrplane in der Weise einzugliedern, daß er seine Aufgaben aus den übrigen Unterrichtsfächern empfängt. Die pädagogische Bedeutung eines so organisierten Arbeitsunterrichts findet sich in treffenden Worten bei Hartenstein ausgesprochen: »Jedenfalls werden die Arbeiten den günstigsten Einfluß auf die sittliche Bildung zu gewinnen im stande sein, welche in der vielfältigsten und innigsten Verbindung mit einem solchen Gedankenkreise stehen, mit welchem die (sittlichen) Ideen selbst mit allem, was sich auf ihre Darstellung im Leben bezieht, zusammenhängen.

1. Lehrplan-Entwurf für den Oberbau der Volksschule (5.—8. Schuljahr)

A. Historisch-humanistische Lehrfächer (Menschenleben)

I. Gesinnungsunterricht

Zeit	Biblische Geschichte	Profan-Geschichte
V. Schuljahr 26 Std.	Propheten. Religionsgesch. Israels von Mosesan. Prophetismus. [Thrändorf u. Moltzer Präp.]	[Erler, Deutsche Geschichte] 1. Von Hermann bis Otto I. [5. Schuljahr 3. Aufl.]
VI. Schuljahr 28 Std.	Leben Jesu [Reukauf, Heyn, Evangelischer Religions-Unterricht]	2. Von Otto I. bis zur Entdeckung Amerikas [6. Schuljahr 3. Aufl. Staude u. Göpfert, Präp.]
VII. Schuljahr 30 Std.	Leben Jesu. Ur-Apostel [Thrändorf, Apostelgesch.]	3. Von der Reformation bis zum [franz. Revolution und im Gefolge] Zusammenbruch Preußens 1806 [7. Schuljahr 3. Aufl. Hermann u. Krel, Präp.]
VIII. Schuljahr 32 Std.	Paulus. Kirchengeschichte bis Luther (Auswahl) Abschl. Schul-Katechismus (S. X. Seminarheft)	4. Von (1813) der Wiederaufrichtung Preußens bis 1888. — [8. Schuljahr. 3. Aufl., Stoll, Geschichtl. Lesebuch XIX. Jahrh. Hamburg 1900]

Kulturhistorischer Aufbau

II. Kunstunterricht

Turnen	Modellieren	Zeichnen	Singen
[Maul: Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen] Wanderungen. Massenturnen an den Geräten. Aufstellung; Wechsel während der Freiübungen. Einzel- und Massenkampfes. Ordnungsübungen; Aufmarsch. Charakteristische Freiübungen: Bewegungselemente des Rumpfes. Lauf- und Ballspiele mit Kampf- Ritterzeit.	Formen im Anschluß an Rein, Bildende Kunst u. Schule. Dresden 1902	Renaissance (Mittelalter, Anschg., Darstllg. (Natur) Gotische Zeit, Anschg. Darstellung (Natur) Römische Kunstperiode (Heimatl. Anknüpfung) Anschg., Darstellung (Natur)	Renaissance (Neuer. Zeit) Anschg., Darstellung, Zeichnen nach der Natur

III. Sprachunterricht

Lesen	Aufsatz u. Grammatik	Schreiben
Volkstümliche Übungen mit Berücksichtigung der Ritterzeit.	Erlebnisdarstellung (Sätze unverändert)	Erlernen der Schreibformen des zweiten (deutschen) Alphabetes
1. dem konzentrierenden Lesebuche [Lesebücher für die Schuljahre, Leipzig, Bredt],	Vergleichung (Gliederung verändert)	
2. dem biblischen Lesebuche (Schulbibel),		
3. dem Quellenlesebuche für Geschichte (Richter, Rude u. a.),		
4. der Sammlung historischer Gedichte (Leipzig, Bredt)	Beschreibung (Standpunkt verändert)	Über beider Alphabete Geschäftsaufsätze usw.
Volkstümliche Übungen und Spiele nach Parteien unter Spielkaisern. Massentürmen bei den Freiübungen und an den Geräten im Wechsel mit Riegenturnen unter Vorturnern. Militärische Ordnungsübungen. Märsche mit eigenem Musikchor. Öffentliche Vorführungen unter künstlerischer Gruppierung des Jahresstoffes an patriotischen Festtagen für alle Schuljahre. [Jahn, Deutsche Turnkunst. Dr. Sennell, Spielhandbücher. Dr. Koch, Erziehung zum Mute]	Schilderung (Themaerfassung verändert)	

B. Naturwissenschaftliche Fächer (Naturleben)

I. Erdkunde

Mathemat. Geographie	Phys. Geographie	Schulreisen
Beobachtungen. (Vgl. Rein, 7. Schuljahr, 3. Aufl. 1906. Für die Verteilung der Beobachtungen auf die einzelnen Schuljahre siehe Piltz, Heckenhayn, Capesius [Encyklop.], Diesterweg, Meyer.)	a) Länder der Germanenstämme nördlich des Mains: Harz, Teutoburger Wald, Ems- und Weserlandschaften damals und jetzt. Nordsee. b) Völkerwanderungsgebiete: Donaulandschaften, Süddeutschland, Frankenreich. c) Slavenreiche: Ostdeutsche Länder, Oder- u. Weichsellandschaften. Zusammenfassend und abschließend: Deutschland als Ganzes.	Harzgebirge (Lieblingswohnsitze der sächs. Kaiser: Goslar, Harzburg).
In der 2. Hälfte des 6. Schuljahres beginnt im Zusammenhang mit den Gedankengängen des Kolumbus die astronomische Geographie als gesondertes Unterrichtsfach: 1. Kugelgestalt der Erde. 2. Größe der Erde nach Umfang und Durchmesser. 3. Bewegung d. Erde um ihre Achse. 4. Ortsbestimmungen nach geographischer Länge und Breite. 5. Erdglobus mit Gradnetz. 6. Abbild. d. Erde auf einer Fläche.	a) Römerzüge (Heinr. IV., Barbarossa): Italien, Alpenpässe. b) Ritterzeit: Frankreich. c) Kreuzzüge: Balkanhalbinsel. Vorderasien. d) Besitz des Islams: Arabien, Nordafrika, Spanien. e) Habsburger Hausmacht: Schweiz (Eidgenossen), Alpen vervollständigt, Österreich. f) Columbus: Indien, Centralamerika, Mexiko, Norden von Südamerika. g) 1. Erdumsegelung: Globus.	Rhöngebirge.
Fortsetzung der astronomischen Geographie (neben der Länderkunde in gesonderten Stunden hergehend). 7. Bewegung der Erde um die Sonne. 8. Entfernung der Erde von der Sonne. Erdbahn. 9. Mond. 10. Sonnen- und Mondfinsternissen. 11. Kalender. 12. Mitteleuropäische Einheitszeit. (Vgl. Rein. 7. Schulj., 3. Aufl. 1905.)	a) 30jähr. Krieg: Ostsee, Schweden, Norwegen, Dänemark, deutsche Ostseelandschaften. b) Aufschwung Englands: England als Kolonialmacht, Belgien, Holland. c) Beginn des Einflusses von Rußland auf die europäischen Verhältnisse (Peter der Große): Rußland (und Sibirien). Zusammenfassend und abschließend: Europa. Zentrale Lage Europas.	Lutherstätten Eisleben, Erfurt, Magdeburg, Wittenberg. (Teil der norddeutschen Tiefebene.)
—	a) Revolutionszeit: Nordamerika (Friedr. II.). Amerika abschließend. Bedeutung der amerikan. Westhälfte: alte Welt — neue Welt. b) Wiener Kongreß u. Zollverein: Politische Übersicht Deutschlands und Europas. c) Das neue deutsche Reich: Polit. Grenze u. Sprachgrenze. Centrale Lage Deutschlands. Deutschlands Kolonien: in Afrika (ergänzend: das übrige Afrika); in Asien (Kolonien anderer Staaten); in der australischen Inselwelt (nebst Ergänzungen). d) Die Ozeane als Verkehrsstraßen; Weltverkehr; Kohlenstationen; Post-Dampferlinien. Abschließende Betrachtung: Verteilung der Menschheit auf der Erdkugel (Ratzel, Die Erde und das Leben). Rassenfrage. Religionen.	Leipzig (Großstadt u. Handelsmetropole, Börse, Messe).

II. Naturkunde

Beobachtungsreihe	Technisch-wirtschaftliche Reihe
[Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipz. 1902. Parthei und Probst, Naturkunde, I—III. Dessau. Conrad, Präparat. zum Physik-Unterricht. Dresden. Schneil, Lehrbuch der Zoologie 1899, der Botanik 1902]	Feld (Ackerbau: Getreidebau, Obstbau, Weinbau), Nahrung
	Haus (Kleinbürger, Hausbau, Bergbau, Handwerke), Wohnung
	Wasser (Großbürger, Verkehrsmittel, Gesundheitslehre), Verkehr
	Erde als Lebensgemeinschaft (Elektrizität, Magnetismus) Gesundheitslehre

III. Mathematik

Handarbeit	Rechnen	Raumlehre
Im Sommer: Arbeit im Schulgarten. Im Winter: Arbeit in der Schulwerkstatt. Anschluß an die Sachfächer, sowie an Mathematik. [Arbeit von Scholz, in 3. Seminarheft, S. 7 ff. Beyer, Naturwissenschaften in der Erziehungsschule 1885. Handarbeit der Knaben. Reins Handb. d. Pädagogik, Langensalza 1902]	Die vier Grundrechnungsarten mit gemischten und dezimalen Zahlen	Quadr. Säule, 6s. S., 8s. S., 6- u. 8s. Pyr., Abgest. Pyr.
	Die sog. bürgerlichen Rechnungsmethoden und Arten. [Hartmann, Der Rechen-Unterricht. Teupser, Wegweiser zur Bildung heimat. Rechenaufgaben. Leipz. 1899. Teupser, Rechenhfte.; Dresd. Rechenhfte. 1901]	Kongruenzsätze, Kreisberechnung, Walze
Bruchrechnung	Kegel, Kegelstutz, Pythagor. Lehrsatz	Kugel, Kegelmantel, Ellipse, Verhältnissätze, goldener Schnitt

In solchen Arbeiten liegt eine das Ganze des Wollens erhebende, für das Gute stärkende Kraft« (Grundbegriffe der eth. Wissenschaften. Leipzig 1844. S. 368).

Deshalb ist es auch zu begrüßen, wenn die einzelnen Teile des Arbeitsunterrichts von den betreffenden Fachlehrern übernommen werden, so z. B. das Modellieren vom Zeichenlehrer, wie oben S. 343 f. dargelegt worden ist.

Vor allem sollten die höheren Erziehungsschulen, die auch hierin bis jetzt zurückstehen, weit mehr Gewicht auf die praktischen Übungen legen, namentlich in Anbetracht dessen, daß in diesen ein intensiver Anschauungsunterricht gegeben, daß durch sie ein willkommenes Gegengewicht gegen einseitigen Wort- und Buchunterricht geschaffen und daß mit ihnen vielfache Gelegenheit zu einem intensiven Verkehr zwischen Lehrer und Schülern herbeigeführt wird, dem unsere höheren Schulen leider so oft ängstlich aus dem Weg zu gehen scheinen.

Die höheren Erziehungsschulen könnten aber der Einführung des Arbeitsunterrichts deshalb eher näher treten, weil die geringere Schülerzahl und die größeren zur Verfügung stehenden Mittel die Durchführung erleichteren.

Für die Lehrplangestaltung kommen drei Gebiete in Betracht, die Berücksichtigung verdienen: 1. der gesamte Schulunterricht, 2. das Schulleben (Ausstattung der Klassenzimmer, des Schulgartens usw.), 3. das Wohnhaus.

Im ersten Schuljahr darf nicht übersehen werden, daß der Kindergarten mit seinen praktischen Beschäftigungen, Falten, Flechten, Ausschneiden usw., bereits vorgearbeitet hat, daß es gilt, auch hier die Fäden weiter zu spinnen und keine Unterbrechung in der Entwicklung der Zöglinge eintreten zu lassen, sie von Stufe zu Stufe zu höherem Geschick an der Hand eines gut eingerichteten Lehrplans zu führen. (35) Über den Handarbeitsunterricht für Mädchen vergl. man den eingehenden Artikel von Fräulein Altmann in Reins Encyklopädie. 2. Aufl., 3. Bd., S. 829 ff.

Als ein Versuch, die hier vorgetragenen Grundgedanken für die Gestaltung des Lehrplans auf die höheren Schulen anzuwenden, möge der Entwurf des Herrn Dr. Lietz gelten, der 1905 veröffentlicht wurde: Deutsche Landerziehungsheime, Leipzig, Voigtländer. Freilich muß für eine durchgreifende Reform auf diesem Gebiete von seiten der Schulregierung erst größere Freiheit gestattet werden, ehe man zu befriedigenden Ergebnissen gelangen kann.

Vorher sind noch mancherlei Vorurteile zu beseitigen. Hierzu sei zum Schluß noch Folgendes bemerkt.

Wenn auch im Vorstehenden nicht nur die innere Notwendigkeit, sondern auch die Möglichkeit einer Durchführung des historisch-genetischen Prinzips für die Lehrpläne unserer Schulen prinzipiell zugegeben werden mag, so wird doch gegen den historisch-genetischen Aufbau des Lehrplans vom Standpunkt der bestehenden Verhältnisse aus eingewendet, daß er unvereinbar sei mit der Tatsache, daß nicht alle Schüler die oberste Klasse erreichen, ja daß in den höheren Schulen ein nicht unbeträchtlicher Teil besonders nach der Untersekunda die Anstalt verläßt, nachdem der Berechtigungsschein für den einjährigen Heeresdienst erworben ist.

Hiernach sind nun in der Tat die Lehrpläne unserer höheren Schulen eingerichtet. Eine widersinnigere Einrichtung läßt sich aber kaum denken: Der Unterrichtskursus wird in zwei Teile zerlegt, nicht etwa aus inneren Gründen, sondern um der Erlangung eines Scheines willen.

Demgegenüber hat die Pädagogik zu fordern, daß der betreffende Schein nur nach Ablegung des vollständigen Kursus einer Schule ausgestellt wird, wie dies z. B. bei der Realschule und bei dem Lehrerseminar der Fall ist. Das Gleiche sollte bei der Oberrealschule, dem Realgymnasium und dem Gymnasium eingerichtet werden. Dann erst könnten diese Anstalten einen in sich geschlossenen, einheitlichen Lehrplan erhalten.

Was aber die Sitzenbleiber betrifft, von denen ein Teil ebenfalls nicht den Gesamtkursus durchläuft, so sind diese durch

eine geeignete differenzierte Schul- und Klassenorganisation möglichst zu beseitigen, damit von ihnen aus der Druck auf die Normalität der Lehrpläne wegfällt.

Man sieht an dieser Stelle deutlich, wie eng die Lehrplanfrage mit der Schulorganisation zusammenhängt, und wie erstere erst dann auf eine günstige Lösung hoffen kann, wenn die Organisationsfrage unserer Schulen gelöst worden ist. (Siehe die Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik No. 27, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]).

II. Die Auswahl des Lehrstoffs unter Berücksichtigung des Nebeneinander

Als zweites Stück der Lehrplantheorie gilt die Untersuchung über das Nebeneinander der Bildungsmittel, welche unter dem Namen der Verbindung der Lehrfächer oder der Konzentration die Didaktik beschäftigt, seitdem durch die gesteigerte Vielseitigkeit der Bildung Einheitlichkeit des geistigen Lebens im Zögling bedroht und eine Zersplitterung der Kräfte mit der Zusammenhanglosigkeit der überlieferten Lehrgüter nahe gerückt war.

1. Historischer Rückblick

Altertum und Mittelalter kannten das Problem nicht, das in der Aufgabe liegt, eine ständige Bezogenheit der vielen Unterrichtsgegenstände auf den Mittel- und Schwerpunkt der werdenden Persönlichkeit herzustellen. Denn der Umkreis des Wissens war verhältnismäßig noch gering und im Altertum durch die Philosophie als assoziierende Wissenschaft zusammengehalten, im Mittelalter aber durch die Autorität der Kirche, die alles in ihren Bereich bezog und von sich aus durchdrang und regelte.

Plato kennt eine Dreizahl von Bildungsmitteln, deren erstes Glied die musische Kunst ist, welche innerhalb der sinnlichen Welt die edlen Regungen des Gemüts wecken soll; das zweite Glied bildet die Mathematik, die im Sinnlichen den Gedanken aufzuweisen hat;

das dritte die Dialektik, die den Gedanken in seinem eignen Reich aufsuchen soll. Von ihr aus muß, was vorher vereinzelt dargeboten wurde, in seiner Verbindung überblickt werden, wodurch die gegenseitige Verwandtschaft der Erkenntnisinhalte zum Verständnis kommt. Dann sprach Cicero von einem gemeinsamen Band, das den Betrieb aller edlen und menschenwürdigen Künste zu einer Einheit verknüpft und uns der wunderbaren Übereinstimmung und des Einklangs der Wissenschaften inne werden läßt. Auch Vitruvius weist darauf hin, daß alle Disziplinen eine sachliche Verbindung unter sich haben und auf Wechselwirkung hinweisen, und wie durch Erkennen dieser Beziehungen alles leichter gefaßt und behalten wird.

Im Mittelalter wird, wie erwähnt, die Anschauung von der organischen Einheit der Wissenschaften gewahrt, insofern der letzte Grund in Gott gesucht und gefunden wird. Auch in der Reformationszeit und lange darnach gilt noch die Theologie als das verknüpfende Band und der Religionsunterricht als das beherrschende Lehrfach der Schule.

Dies konnte solange bleiben, als die Zahl der Unterrichtsfächer beschränkt und die Einheit des Gedankenkreises durch eine einheitliche religiöse Grundanschauung gewährleistet wurde. Mit der weitergehenden Ausbildung selbständiger Wissenschaftszweige, die auch in den Schulen ihren Platz finden, und in der Ablösung und Entfremdung von einem überragenden religiösen Gedankenkreis tritt die Gefahr der geistigen Zersplitterung ein, der die Didaktik nun durch mancherlei Maßnahmen entgegen zu wirken sucht.

Comenius schreibt in seiner Didactica magna: »Es kann nichts gediegen sein, als was in allen Stücken zusammenhängt. — Daß die Künste und Wissenschaften in den Schülern so langsam fortschreiten, hat seinen Grund darin, daß man dasjenige, was die Natur verbunden hat, nicht in Verbindung setzt, sondern auseinander reißt.« Lessing forderte, daß man den Zögling beständig aus einer Scienz in die andere hinüber sehen lasse. Er schreibt in seiner bekannten Abhandlung über die Fabel:

»Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott gibt uns die Seele; aber das Genie müssen wir durch Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesamte Seelenkräfte man soviel als möglich in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; dem man angewöhnt alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wußte, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen läßt, den man lehrt, sich ebenso leicht von dem Besondern zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besondern sich wieder herabzulassen, der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann nichts in der Welt werden.«

Nur so vermögen die Erkenntnisse aus den verschiedenen Wissensgebieten sich zu einem einheitlichen Ganzen zu verschlingen, zu einem geschlossenen Gedankenkreis, der auf das Wollen und Handeln einen Einfluß auszuüben vermag. »Eine jede Wissenschaft, in ihrem engen Bezirk eingeschränkt, kann weder die Seele bessern, noch den Menschen vollkommener machen.« Das aber soll sie und sie kann es nur als Teil eines geordneten festgefügten Gedankengefüges.

Auf dem gleichen Grund steht Herbart, der wie vor ihm Plato, den sittlichen Endzweck der Bildung nachdrücklich betont und durchgängig geltend macht und den Unterricht dazu bestimmt, ein Weltbild zu zeichnen, aus dem die Grundverhältnisse des Guten und Schönen den Geist befruchten, stark genug, eine Macht zu werden, die den Egoismus zu brechen vermag. Aber diese Macht kann der Unterricht nur dann erlangen, wenn er es versteht, »einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen, der das Ungünstige der Umgebung zu

überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt. Zwar geht im menschlichen Gemüt nichts verloren; allein im Bewußtsein ist nur sehr wenig gegenwärtig; nur das Beträchtlich-Starke und Vielfach-Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele; und nur das höchst Hervorragende treibt zum Handeln.«

In den Bemerkungen zu einem pädagogischen Aufsatz (Ausgabe von Willmann, II, S. 18 f.) schreibt Herbart: »Daß die Seele den Gegenstand des Wissens lieb gewinne, seinen Wert, seine Beziehungen, seinen Zusammenhang verstehe; daß Fertigkeit und Kunst in das Wissen hineinkommen, oder besser, aus ihm entspringen müsse, ist gewiß die Hauptsache. Und hier gebe ich zu, daß der Schulunterricht sehr leicht durch die Mannigfaltigkeit, die er umfassen muß, das einmal irgendwo haftende Interesse wieder losreißt; ich gebe zu, daß er oft dem Schüler die Muße zu rauben in Gefahr ist, die das eigene Verarbeiten erfordert hätte. Ich gebe nicht bloß zu, sondern es war stets der wesentliche Inhalt meiner pädagogischen Lehre, daß man diese Zerstreuung des Gemüts auf alle Weise verhindern müsse. Daraus aber habe ich niemals den in meinen Augen übereilten Schluß ziehen können, daß man die Menge des Lehrstoffes bedeutend vermindern könne und solle. Sondern, daß man jede Methode, welche überflüssige Zeit verbraucht, die dem Schüler zur eigenen freien Beschäftigung hätte bleiben können, schon darum als etwas Fehlerhaftes ansehen muß; daß ferner durch die Ökonomie mit der Zeit, vorzüglich durch die größtmöglichste Intensität das Interesse zu erreichen ist, welches der Unterricht erregt, indem das Gelernte sehr schnell gelernt und tief gefaßt wird; daß endlich die Fugen, in denen das menschliche Wesen zusammenhängt, aufs genaueste müssen untersucht werden, damit der Lehrer im stande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen hin fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Kapital, das er erworben, wuchern könne, und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Kapital würde vermindert werden.«

An einer andern Stelle I, 131 heißt es: »Wird nun dies alles, in seine Abteilungen und Unterabteilungen wohl zerlegt, gleichsam auf eine Tafel nebeneinander gelegt, damit das Nötigste von dem minder Nötigen geschieden und jedem Jahr und Stunde angewiesen werde: so kann der Pädagog nicht anders, als über die furchtbare Masse erschrecken, sich selbst und den armen Kopf eines Knaben bedauern, in den so viele, so heterogene Dinge eingezwängt werden müssen. Vollends trübe wird diese Aussicht, wenn man sich erinnert, daß doch eigentlich alles, was Wissenschaft heißt, ursprünglich aus einem wahren und unschätzbaren Wohlgefühl des Geistes bei dem Erfinder hervorging, daß ebendaher Erheiterung und Erhebung seine wahre Bestimmung bleibt — und daß jetzt, da alle diese Wohltaten sich stundenweise in den Kopf des Knaben einpressen wollen, nicht nur der Kopf von ihnen gedrückt, sondern auch das Herz, die tiefere, feinere, teilnehmende Empfindung, von ihnen nach den entgegengesetzten Seiten auseinander gespannt, gezerrt, gerissen werden wird, daß schlechterdings die Lust an dem Einen Unlust an vielem andern, was störend dazwischen tritt, erzeugen muß, — daß also mit dem mutigeren Kopfe, der sich diese Teilung des Gemütes nicht gefallen läßt, die Erziehung in beständigem Kriege leben und daß sie der schöneren, sanfteren Seele, die sich keinen Mangel an Folgsamkeit verzeihen mag, eine ununterbrochene Reihe von Kränkungen zufügen wird. Statt den aufstrebenden Ideen zu helfen, wird sie sie durcheinander zerstören; statt die Empfindungen mit immer neuer Wärme zu erquicken, wird sie sie durcheinander erkälten und töten.«

I, S. 472 schreibt er: »Wer hier die angesponnenen Reflexionen (über den Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter) für sich fortführen will, der wird schwerlich umhin können, der Überzeugung voll zu werden: die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung. Er vergleiche aber alsdann auch den gemeinen Schulkram und den Gedankenkreis, welcher hiervon zu erwarten ist. Er überlege, ob es weise sei, wenn fort und fort der

Unterricht wie eine Darreichung von Notizen behandelt wird, und der Zucht allein das Unternehmen überlassen bleibt, aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen.«

Daß Herbart die angedeutete Schwierigkeit des Unterrichts fort und fort lebhaft empfunden hat, geht auch aus folgender Stelle aus dem zweiten Teil seiner Psychologie hervor: »Ich kann mich hier (bei der Untersuchung über das unvermittelte Nebeneinander von Vorstellungsmassen, wie dasselbe anomale Geisteszustände bedingt) der Frage nicht erwehren, wie es in den Köpfen der Schulknaben vorgehen möge, die an einem Morgen durch eine Reihe heterogener Lektionen hindurch getrieben werden, deren jede sich am folgenden Tage mit dem gleichen Glockenschlag wiederholt und festsetzt. Sollten diese Knaben wohl die verschiedenen Gedankenfäden, welche da gesponnen werden, untereinander und mit denen der Erholungsstunden in Verbindung bringen? Es gibt Erzieher und Lehrer, die das mit einem wunderbaren Vertrauen voraussetzen und deshalb weiter nicht bekümmert sind.«

Endlich möchten wir noch § 65 des »Umriß pädagogischer Vorlesungen« anführen:

»Tugend ist Eigenschaft der Person; Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein; gewiß also darf die Einheit des persönlichen Bewußtseins nicht darunter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken; und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das seinige zusammenhält.«

Herbart hat also das Problem in voller Schärfe erkannt: Die werdende Person des Zöglings ist das Zentrum, worauf das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden muß, die Konzentration aber ist die Vereinigung des Vielen, was der Unterricht darbietet, in der werdenden Person des Zöglings. Damit waren bestimmte Richtlinien gegeben, denen aber die Ausführung im einzelnen Herbart schuldig blieb. Die Konzentrationsfrage sollte erst später in Fluß kommen.

Dies geschah 1836 mit dem Erscheinen der Abhandlung des Dr. Lorinser: »Zum Schutz der Gesundheit in unseren Schulen.« Damit beginnt die erste Periode der Konzentrations-Versuche, die bis auf Ziller reicht.

I. Periode: 1836—1865

Von Lorinser bis Ziller

In der genannten Abhandlung hatte der Arzt Lorinser behauptet, daß das Gymnasium durch überspannte Forderungen, durch das Zuviel der Lehrfächer, der Schulstunden und der häuslichen Arbeiten das günstige Gedeihen und die leibliche Gesundheit der Jugend gefährde. Diese Beschuldigungen der Schule hatten eine große Bewegung zur Folge, durch welche auch der Blick auf den Lehrplan des Gymnasiums gerichtet wurde mit Beziehung auf die Konzentrationsfrage.

Man suchte sie der Überfüllung mit Fächern und Lehrstoffen gegenüber zunächst auf dem Wege der Vereinfachung des Lehrplans zu lösen. Durch die Beschränkung der Fächer wollte man der Sammlung und Vertiefung des Geistes entgegenkommen, damit der Zögling gleichsam im kleinsten Punkte die höchste Kraft sammeln und verwenden könne. So stellte Fr. Thiersch (Schulplan vom Jahr 1829) in den Lehrplan des Gymnasiums als Hauptfächer ein: Latein, Griechisch, Geschichte, Mathematik. Alles übrige, Französisch, Hebräisch, Naturgeschichte, Zeichnen, Singen, liege außerhalb des zur literarisch-wissenschaftlichen Bildung Notwendigen und solle nach Neigung und Gelegenheit betrieben werden. Der gesamte Unterricht mit Ausnahme von Mathematik und Religion liege in der Hand des Klassenlehrers. Eine Abiturientenprüfung finde nur statt, wenn die Reife den Lehrern zweifelhaft erscheint. Der gesamte Unterricht bewege sich um die klassischen Schriftsteller als Mittelpunkt; Deutsch, Geschichte, Philosophie schließen sich aufs engste an die klassische Lektüre; selbst Religion und Mathematik streben darnach. Innere Einheit, Einfachheit und durchgreifender Zusammenhang des Thiersch-

schen Lehrplans schaffen eine Konzentration, die in ihrer Art vollkommen zu nennen ist.

In ihr sah auch Dietr. Landfermann sein Ideal. (Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen, 1855.) Als den eigentlichen Schaden des Gymnasiums betrachtet er dies, daß es nicht mehr wie früher in den alten Sprachen sein beherrschendes Zentrum besitze und daß der Schüler durch das Vielerlei innerhalb der einzelnen Fächer teils erdrückt, teils zerstreut werde. Konzentration müsse der oberste leitende Gedanke bei jeder Revision der Lehrpläne sein, d. h. die alten Sprachen, namentlich das Lateinische, bilden im Gymnasium den Schwerpunkt, etwas Deutsch und die Naturwissenschaften treten nur in allgemeinen Zügen hinzu unter starker Beschneidung der Lehrstoffe in den einzelnen Fächern.

Weiter ging noch Th. Waitz (Zur Frage der Vereinfachung des Gymnasialunterrichts, zunächst in Kurhessen, 1857). Seine Schrift ist voll bitterer Anklagen gegen den Gymnasialunterricht. Die Rettung kann er aber nicht in einer homöopathischen Verdünnung, sondern allein in der Vereinfachung des Lehrplans durch Abschaffung unnötiger Lehrfächer erblicken. Die rechte Konzentration soll nach ihm Gesundheit und Frische des Geistes, sowie Kraft und Gelegenheit zu freien Arbeiten gewähren.

Auch innerhalb der Volksschule mit Einschluß der Lehrerseminare kam der Gedanke einer Beschneidung der Lehrfächer und Verkürzung des Lehrstoffes zum Ausdruck, und zwar in den Preußischen Regulativen vom Jahr 1854. Aber während die Konzentrations-Vorschläge, die das Gymnasium im Auge hatten, in keiner Weise eine Beschränkung der Freiheit und Weite des geistigen Horizontes der Schüler bedeuteten, sondern mehr eine Verinnerlichung und Vertiefung des geistigen Lebens in die höchsten Gedanken, die von den Klassikern vertreten werden, ist die Konzentration der Preußischen Regulative als eine unberechtigte Reaktion gegen die Auswüchse von 1848 auf Niederhaltung der Geister innerhalb eines

beschränkten, eng zusammengedrückten Rahmens mit Recht aufs schärfste bekämpft worden.

Wenn auch die Tatsache nicht abzuweisen ist, daß sich in einfachen Verhältnissen, bei einer gewissen Einförmigkeit und Gleichmäßigkeit der Lebensformen leichter Charaktere ausbilden, als in entgegengesetzten Lebenslagen, wie man unter einfachen Landleuten leichter Charaktere findet als unter den Bewohnern großer Städte, so muß doch hervorgehoben werden, daß die Einheit der Person an sich und der darauf gegründete Charakter nicht das ist, worauf es allein ankommt. Die Einheit der Person ist ja nur die notwendige erste Grundlage zur Bildung des Charakters. Will dieser auf ethischen Wert Anspruch machen, so muß zu der Gleichmäßigkeit, Geschlossenheit und inneren Harmonie die Sittlichkeit hinzutreten. Sittlichkeit aber schließt Einseitigkeit aus. Wahre Sittlichkeit setzt einen reichen mannigfaltig gebildeten Gedankenkreis voraus, denn Sittlichkeit ruht im Wollen; nur ein reiches Wollen, das einen reich angelegten Gedankenkreis zur Voraussetzung hat, entspricht der Idee des Charakters. Je mehr geistiges in sich zusammenhängendes Leben aber der Unterricht zu wecken vermag, um so weiter wird des Mannes Kraft reichen, seine Befähigung zu sittlichem Schaffen; denn aus einem reichen, angeregten, vielfach verknüpften Geistesleben führen der Wege zum Herzen mehr, denn aus einem armen und trägen. »Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.« (Herbart.) Als eine Wurzel des Wollens haben wir das Interesse erkannt und darum als nächstliegendes Ziel des Unterrichts die Bildung eines vielseitigen Interesses aufgestellt. Haben wir dieses vor Augen, so können wir einem Lehrplan unsere Billigung nicht geben, der von »chirurgischen Pädagogen« herrührt, die in einem bloßen Abschneiden von Unterrichtsstoffen und ganzen Unterrichtsfächern das Heil für die Jugend erblicken. Wir müssen vielmehr als ersten Grundsatz bei Aufstellung des Lehrplans, wie oben gezeigt ist, die »Normalität des Lehrplans« festhalten, d. h. die Vollzahl der Lehrfächer, welche nicht bloß die Minderzahl, sondern auch die

Überzahl ausschließt. Die Normalität aber hängt ab von der Berücksichtigung der Hauptseiten der menschlichen Kulturarbeit und der Interessen, die daraus entspringen.

Die verkürzenden Konzentrationsversuche, die auf Lorinser zurückgehen, können daher keinen Anspruch auf Anerkennung erheben. Denn auch die pädagogisch gut durchdachten Lehrpläne von Thiersch und Waitz konnten einer aufstrebenden Zeit mit neuen Aufgaben nicht genügen. Ebensowenig Erfolg hatte eine andere Richtung, die auf Jacotot zurückgehend, eine Verbindung der Lehrfächer auf andere Weise in Angriff nahm.

1818 erschien Jacotots Universalunterricht, der sich auf den Grundsatz stützte: Lerne eins und beziehe alles andere darauf; denn alles ist in allem. Jacotot legte dem Unterricht Fénelons Telemach zu Grunde. Diese Erzählung wurde ihm Mittelpunkt für Lesen, Schreiben, Grammatik, Logik, Beredsamkeit. Der Sachunterricht wird an die Lektüre angeschlossen. Damit eröffnet Jacotot den Weg für eine gänzlich äußerliche Verbindung der Lehrstoffe. Seine Konzentration ist nicht psychologisch, sondern stofflich und darum äußerlich. Durch Auswendiglernen bringt er gewaltsam den konzentrierenden Stoff in die Seele des Kindes und beschränkt alle Verbindungen auf diesen vom Lehrer willkürlich gewählten Gegenstand.

Seine Anregung ist im wesentlichen für den Elementarunterricht von Erfolg geblieben. Aus dem Normalbuch Jacotots entstand auf deutschem Boden die Normalerzählung, aus dieser der Normalsatz und aus letzterem das Normalwort. Damit war die Verbindung von Sach- und Sprachunterricht auf den unteren Stufen eingeleitet.

In weiterer Fassung bildet sich eine zentralisierende Konzentration heraus, die ein Unterrichtsfach als Zentrum hinstellte, so z. B. den Religionsunterricht mit der Bibel als Mittelpunkt (Völter, Über Konzentration. Süddeutsch. Schulblatt 1852). Der spezifisch menschenbildende Religionsunterricht erreicht das Ziel des Unterrichts, der auf die zentrale Fassung der Persönlichkeit hinzuarbeiten hat, am unmittelbarsten. Deshalb muß aller Unterricht Religionsunterricht

werden. Die realistischen Fächer haben nur soweit Berechtigung, als sie zur Verdeutlichung der biblischen Stoffe beitragen. Daher gibt es biblische Naturgeschichte, biblisches Rechnen usw.

Diese Art der Konzentration ist mit Recht als tyrannisierende gekennzeichnet worden. Gegen diese Art Konzentration kann man das Wort Herbarts anführen: »Es wird sich zeigen, daß die Bemühung, alles auf eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muß, als auf der andern Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist.« Wir brauchen uns nicht lange bei der Widerlegung dieser Art Konzentration aufzuhalten. Sie ist längst als nicht stichhaltig erkannt und überwunden. Wer ihr folgt, der ist nach Mephistos Wort: »wie ein Tier auf dürrer Heide, von einem bösen Geist im Kreis herumgeführt, und rings umher liegt schöne, grüne Weide.« Durch eine solche Konzentration des Unterrichts werden notwendige Glieder des Lehrplans entweder ganz wegbleiben, weil sie sich nicht in den engen Rahmen des bevorzugten Unterrichtsgegenstandes einfügen wollen, oder sie werden zu dem im Mittelpunkt Stehenden in ein geschraubtes und unnatürliches Verhältnis gebracht.

Diese tyrannisierende Konzentration war im Süden Deutschlands entstanden; zu gleicher Zeit wurde in Norddeutschland die konföderierende Konzentration empfohlen. Hier bildete Jungklass wohl im Anschluß an den Pestalozzianer Harnisch drei Gruppen von Lehrgegenständen gemäß ihrer gegenseitigen Verwandtschaft aus: Gottes — Welt — Größenkunde. (Über den Gruppenunterricht 1853.) Eine jede Gruppe zerfiel in mehrere Unterabteilungen, die durch innigste und lebendigste Beziehung miteinander verbunden werden sollen, ein Vorschlag, der später bei Dörpfeld, wenn auch in anderer Fassung, anklingt.

Endlich versuchte Schnell (Zentralisation des allgemeinen Schulunterrichts, 1850; Grundriß der Konzentration und Zentralisation 1860) eine Verquickueg zwischen tyrannisierender und konföderierender Konzentration herzustellen, die er »Zentralisation« nannte. Er

bildete wöchentliche Stoffbündel; z. B. Religion Montag und Donnerstag, Realien Dienstag und Freitag, Sprachlehre Mittwoch und Sonnabend. Dabei wurden die einzelnen Fächer von einem Punkt, dem Religionsunterrichte, aus geleitet, aber doch nicht zu bloßen Anhängseln der biblischen Geschichte herabgedrückt; sondern die Themen für aufeinanderfolgende Lehrstunden wurden allerdings oft in recht äußerlichem Anschluß an ein Haupthema ausgewählt: z. B. an das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg wurde angeschlossen die Behandlung des Weinstocks (Naturkunde), die Darstellung des Weinblattes (Zeichnen), im Deutschen wurden Sätze vom Weinstock gebildet, der Schatzgräber gelesen, im Singen ein Lied über Arbeit und Müßiggang geübt usw. Denkt man ferner daran, wie an die Bergpredigt eine Behandlung der Gebirge Deutschlands angefügt werden sollte, so scheint es gerechtfertigt, den Versuch Schnells als Klebekonzentration zu charakterisieren.

Seitdem ist das Wort Konzentration vielfach in Mißkredit gekommen. Es kam hinzu, daß man mit Schlagwörtern wie: »In der Einheit liegt die Kraft.« »Nicht nacheinander das Viele, sondern in- und miteinander.« »Verbindet alles mit allem, so gewinnt ihr an Zeit und gewinnt an Kraft« — auf ganz falsche Wege geriet. Man glaubte z. B. für die Realien zu sorgen, wenn man gelegentlich bei der Lektüre langweilige Auseinandersetzungen anklebt; eine Abgeschmacktheit, die recht drastisch hervortritt, wenn jemand z. B. bei den markigen Worten: »Nacht muß es sein, wenn Friedlands Sterne leuchten,« eines breiteren sich ergeht über die Umdrehung der Erde um ihre Achse, die Äquinoctien, die vornehmsten Sternbilder! Oder wenn man Geschichte und Geographie so zu verbinden meinte, daß in der Geschichte aus vollem Beutel geographische Notizen hingeworfen werden in der Meinung, das sei Geographie. Als ob ein Sandhaufen schon ein Gebäude wäre. Daß diese Vermischung der Lehrfächer, dieses In- und Miteinander, zu der echten Konzentration in direktem Gegensatz steht, braucht nicht besonders betont zu werden.

So liefen die Versuche der ersten Periode, so interessant sie an sich sind, doch schließlich nur darauf hinaus, vor weiteren Überlegungen über die Konzentration abzuschrecken und das Problem als ein unlösbares aufzugeben. Aber ein neuer Anstoß ging von einem Schüler Herbarts aus, der, zurückgehend auf den im Konzentrationsgedanken liegenden Wahrheitsgehalt, sich daran machte, das Problem wieder aufzurollen.

II. Periode

Von Ziller bis jetzt

Die Konzentrationsversuche der ersten Periode müssen, wie wir gesehen haben, alle als gescheitert betrachtet werden. Die Macht des Wissens siegte über den Gedanken der Erziehung, die Leichtigkeit der Überlieferung von Kenntnissen über die Schwierigkeit, die jugendlichen Geister in ihrer gemütlichen und intellektuellen Entwicklung tiefer zu beeinflussen. Die Schulen blieben und wurden immer mehr Lehranstalten, die nicht selten durch die Massen der Lehrfracht die Jugend erdrückten, statt ihre geistige Frische und Freudigkeit zu stählen. Durch eine streng durchgeführte Aufsicht wurde der Bogen in jedem einzelnen Unterrichtsfach scharf angespannt, wozu die Staatsaktionen der Abgangsprüfungen das ihrige beitrugen. Jedes Fach ging seinen eigenen Weg, unbekümmert um die Nachbarn, nur bemüht, möglichst viel Wissen aus seinem Bereich den jugendlichen Köpfen einzuzwängen.

Dieser falschen, im wesentlichen auf Kenntnisvermittlung gerichteten Strömung in unseren öffentlichen Schulen trat ein Buch entgegen, das 1865 von Ziller herausgegeben wurde unter dem Titel: Grundlegung zum erziehenden Unterricht. In ihm nahm er von neuem das schwierige Problem der Konzentration auf und stellte es auf Grundlagen, deren Grundlinien bei Herbart zu finden sind. Die dort gegebenen Gedanken eines chronologischen Aufsteigens von den Alten zu den Neueren bildete Ziller zur Lehre von den Kulturstufen fort und verband mit ihr die Forderung der Konzentration.

Sein Ziel war darauf gerichtet, durch den Unterricht das Ideal der Persönlichkeit anzubahnen, das in der inneren Einheit und Geschlossenheit und damit in der Tatkraft beruht. Diese Einheit aber suchte er dadurch herzustellen, daß er jeder Stufe, jeder Klasse einheitliche und zusammenhängende Gesinnungstoffe darbietet, die an sich bedeutend, mit solcher Wucht auftreten, daß sie die Seele des Zöglings ganz erfüllen, daß sie Anregung geben, das menschliche Streben auf seinen verschiedenen Gebieten zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Es wird daher mit diesen Stoffen alles verknüpft, was der Unterricht aus den mannigfachen Wissensgebieten darbietet, insbesondere auch, was er aus dem Kreise der Heimat zur Anschauung und Belehrung herbeiholt. Auf solche Weise soll auf jeder Stufe und in jedem Jahr ein zusammenhängender, einheitlicher Gedankenkreis in der Seele der Schüler geschaffen werden.

So ordnet sich der geistigen Konzentration, die ihr Zentrum in der werdenden Persönlichkeit des Zöglings sieht, die Konzentration der Lehrfächer unter, in welcher den Mittelpunkt alles Unterrichts einheitliche bedeutsame Gesinnungstoffe bilden, die als Repräsentanten einer bestimmten Entwicklungsstufe jedes einzelne Schuljahr beherrschen. Hierdurch soll in erster Linie einer Zersplitterung des Gedankenkreises vorgebeugt werden.

Damit hatte Ziller die Aufgabe, aus dem bestehenden »Lehrplanaggregat« ein »Lehrplansystem« zu schaffen, in durchgreifender Weise in Angriff genommen. Den Grundgedanken, von dem aus er die gestellte Aufgabe zu lösen versucht, finden wir in der »Grundlegung« ausgesprochen:

»Für jede Unterrichtstufe, für jede Schulklasse muß ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlich-religiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungstoff als konzentrierender Mittelpunkt hingestellt werden, um welchen sich alles übrige peripherisch herumlegt, und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese

Weise hört der Unterricht auf, ein loses Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein, was er außerdem unausbleiblich ist. An die Stelle der bunten Lektionspläne, die durch Vermischung, z. B. der räumlichen und zeitlichen Verhältnisse, alle Reinheit der Stimmung untergraben und auf Klarheit, Aufmerksamkeit und Interesse notwendig hemmend wirken, tritt hier eine Einrichtung, wodurch der gleichzeitig zu behandelnde Stoff der verschiedenen Fächer so geordnet und bearbeitet wird, daß stets ein innerlicher Zusammenhang und eine wechselseitige Beziehung unter denselben streng festgehalten wird und deutlich zu erkennen ist.«

Der Gedankengang Zillers geht demnach dahin: Der Unterricht, der für die Einheit seines Wirkens Sorge tragen will, muß auf jeder Stufe und für jede Klasse ein Ganzes, nämlich einheitliche und zusammenhängende Gesinnungstoffe, darbieten. Diese bilden das Zentrum, um das sich alle übrigen Fächer herumlegen müssen. Wenn der Unterricht die Bildung der sittlich-religiösen Persönlichkeit verfolgt, so kann nur Gesinnungsunterricht es sein, der eine herrschende Stellung innerhalb der einzelnen Fächer einnehmen darf. Jeder Erziehungsschule muß als Hauptzweck immer die Erziehung vorschweben. Darum müssen die Gesinnungstoffe, die auf den Hauptzweck unmittelbar hinweisen, immer im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts stehen, die übrigen Unterrichtsfächer aber in genauer Einordnung dazu.

Dadurch soll nicht etwa der Inhalt dieser anderweitigen Disziplinen gering geachtet oder wesentlich geändert werden, nur ihr Lehrgang und ihre Anordnung muß sich eine Verschiebung gefallen lassen, nämlich so, wie es die psychologische Richtung des Erziehungsunterrichts verlangt, die im Lehrplan vorherrscht und mit der logisch-fachwissenschaftlichen bei dem Lehrverfahren (Stufe des Systems) sich verbindet. Wird in dieser Weise das Verhältnis der einzelnen Unterrichtsfächer zueinander vollständig durchgeführt, so erreicht man eine Konzentration des Unterrichts und damit eine Konzentration des jugendlichen Geistes, bei welcher Gesinnungsverhält-

nisse das Maßgebende bilden. An diese konzentrierenden Gesinnungsstoffe, die für sich schon das ganze Reich der Gesinnungen umfassen und das Denken auf den verschiedensten Gebieten anzuregen vermögen, wird nun alles das zu bearbeitende Viele der einzelnen Fächer angeschlossen, welches mit den Gesinnungstoffen jeder bestimmten Kulturstufe teils in unmittelbarer, teils in mittelbarer Weise in Zusammenhang steht.

Wenn man den kulturgeschichtlichen Gesinnungstoff zerlegt, schließt Ziller weiter, so zeigt es sich, daß damit zugleich Stoff für die andern Fächer gegeben ist. So wie jede Kulturstufe die verschiedenen Tätigkeiten der Menschen in Religion, Wissenschaft, Kunst und Natur abspiegelt, so verlangt auch jedes Kulturbild, das im Unterricht mit den Schülern entworfen wird, eine vielseitige Betrachtung nach der Seite der Gesinnungen, der Kunstbestrebungen, der materiellen Leistungen usw. Selbstverständlich bleibt das, was die Gesinnungen ausmacht, das Bestimmende. Damit ist eine gewisse Abhängigkeit der übrigen Lehrfächer von den Gesinnungstoffen ausgesprochen. Die notwendige Folge aber dieses grundlegenden Satzes wird die sein, daß der Stoff in den einzelnen Fächern nicht mehr, wie bisher, nach dem fachwissenschaftlichen Gang angeordnet werden darf, sondern nach der Überlegung, wie derselbe und welche Teile von ihm mit der betreffenden Entwicklungstufe, und zwar mit den dieser Entwicklungstufe entsprechenden Gesinnungstoffen, in Verbindung stehen.

Hierzu macht Ziller dann die Einschränkung, daß der Faden eines jeden Lehrfaches auch durch die eigene Triebkraft der Gedanken, die bereits ausgebildet sind, ohne besondere Anstöße von seiten des Konzentrationstoffes weiter geführt werden kann, und daß nicht auf alles, was der Konzentrationstoff enthält, die auf die Fortführung der Gedankenfäden berechneten Ziele sich beziehen müssen. Ziller hatte wohl vor Augen, daß Konzentration vor allem Konzentration des Geistes ist, von dem doch die Individualität einen sehr wesentlichen Teil ausmacht. Dieser besteht aber wiederum

ursprünglich aus heimatlichen Vorstellungen. »Was also an Individualität und Heimat sich anschließt, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentration des Unterrichts immer nahe.« So wird in der Theorie des Anschauungsunterrichts ausdrücklich hervorgehoben, »daß der Konzentrationsstoff als Leitfaden für alles außerhalb der Gesinnungssphäre liegende nur soviel als möglich Weisungen, Richtpunkte für die Auswahl aus dem reichen und bunten Material von Erfahrung und Umgang darbieten müsse, damit sich der Unterricht nicht ins Unbestimmte verliere.« Ferner: die rechte Konzentration fordert, daß die eine Art des Unterrichts bei einer andern Art Anknüpfungen sucht und findet; der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, muß hier rekapituliert, und der Stoff, der in einem Zweig des Unterrichts vorbereitet worden ist, muß an einen andern Zweig zu weiterer Bearbeitung abgeliefert werden. Aber jeder Unterrichtszweig muß voraussetzen, daß der andere bei demselben Stoff, der auch diesen angeht, seine Schuldigkeit in seiner eigentümlichen Weise tun werde oder getan habe.

Der Anschluß der Unterrichtsfächer braucht also durchaus nicht immer ein direkter oder unmittelbarer — er kann auch ein indirekter oder mittelbarer sein. Es wird also nur eine Art der Wechselwirkung unter den Unterrichtszweigen durch die echte Konzentration gefordert. Sie soll dazu beitragen, daß eine Menge von Hemmungen in einem Unterrichtszweige hinwegfallen, weil vorausgesetzt werden darf, daß die für ihn heterogenen Seiten desselben objektiven Gedankenkreises der kulturgeschichtlichen Entwicklung gleichzeitig in andern Unterrichtszweigen soweit bearbeitet werden, als es gerade wünschenswert ist.

Daher wurde in dem »Leipziger Seminarbuch« die Heranziehung von Stoffen gefordert, die

a) für das genaue Verständnis des Konzentrationsinhalts unmittelbar nötig oder doch für eine scharfe Charakterisierung erforderlich

sind, oder zu einer Ergänzung und näheren Ausführung dienen, aber z. B. auch ein Gegenbild liefern können;

b) die den Zusammenhang des in der Konzentrationsreihe enthaltenen Kulturfortschritts nebst seinen Verzweigungen genauer darstellen und den gleichfalls in jener Reihe enthaltenen ethischen Zusammenhang deutlicher ausprägen;

c) die die Konzentrationstoffe vom Individualitätskreise aus vorbereiten, verdeutlichen oder von diesem zu ihnen hinführen sollen;

d) die sie von demselben Kreise aus eindringlicher und zugänglicher machen, oder die zur Verschmelzung der Gedankenkreise notwendigen Rückbeziehungen auf dieselben vermitteln;

e) die das durch die Konzentrationstoffe angeregte Interesse fortleiten und in die Stimmung desselben hineinpassen;

f) die vereinzelte Betrachtungen der Konzentrationstoffe zum Abschluß bringen;

g) die einen ähnlichen oder stufenweise sich auferbauenden, in die Konzentrationsreihe eingreifenden Inhalt und verschiedene Seiten desselben Gegenstandes enthalten und nach allgemeinen psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten auf die verschiedenen Lehrstufen verteilt werden.

»Dem Grundsatz der Konzentration entsprechend«, heißt es hier weiter, »gibt es nicht selbständige, in sich abgeschlossene Lehrfächer, wie sie der Fachunterricht kennt, und wie sie für ein schon vorhandenes wissenschaftliches Interesse und für ein schon lebendiges Streben, alle dafür sich darbietenden Mittel und Gelegenheiten in der rechten Weise zu benutzen, einen Wert haben, keineswegs aber da, wo beides erst zu wecken und auszubilden ist. Alle Lehrfächer stehen demnach ununterbrochen im Dienste der sittlich-religiösen Charakterbildung des Zöglings und sind schon dadurch sowohl gleichzeitig, als auch in der Aufeinanderfolge des Unterrichts konzentriert, außerdem sind sie es aber durch die kulturgeschichtliche Richtung des ganzen Unterrichts. Denn das Wissens-Streben der Jugend, die psychologische Vorbedingung für den sittlich-religiösen Charakter,

wird nicht besser erweckt, als wenn sie in die kulturgeschichtliche Entwicklung des Menschengeschlechts eingeführt und genötigt wird, dem nachzudenken, was man von Stufe zu Stufe gewollt und wie man es erreicht oder nicht erreicht hat. Indem sie es erwägen lernt, sowohl von dem Standpunkte des Zeitalters aus, in dem es stattgefunden hat, als von dem individuellen aus, auf welchem sie selbst steht, wird sie an die Gedankenbewegungen gewöhnt, aus denen das rechte Geistesleben, und an die Überlegungen, aus welchen das rechte Wollen und Tun hervorgehen muß. Das ist um so zweckmäßiger, da die Entwicklungstufen des Menschengeschlechts, die bis jetzt abgelaufen, solche sind, die auch der einzelne immer wieder durchmachen muß, um an der gegenwärtigen Bildung der Menschheit mit voller Kraft teilnehmen und in ihre Arbeit von seinem Standpunkte aus auf rechte Weise eingreifen zu können. In jenen Entwicklungstufen sind in der Tat die Hauptstationen für den gesetzmäßigen Aufbau auch des Einzelgeistes angedeutet. Die Kulturgeschichte tritt so bei dem Unterricht als das beherrschende Fach hervor, allerdings in der Beschränkung auf diejenigen Teile ihrer Entwicklungen, die gerade für die Entwicklung des einzelnen maßgebend sind. Sie ist also von andern Fächern nicht bloß hier und da einmal zu berücksichtigen, vielmehr erhalten diese von ihr, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, eine Richtung, in der sie sich dem Ganzen des Unterrichts einzufügen und in der sie fortzuschreiten haben. Durch eine solche Konzentration des Unterrichts erhält dieser eine formelle Einheit, welche ihn zu einer unmittelbaren Schule des Charakters macht, indem sie beim Zögling zum Entstehen der Person, der Einheit des Bewußtseins, fortwährend mitwirkt, und zugleich den Grund zu einer relativ bedeutenden gesellschaftlichen Wirksamkeit legt, da diese bei jedem durch das Vorhandensein einer Person bedingt ist.

Außerdem unterstützt die formelle Einheit des Unterrichts die Apperzeption des Lernens, indem sie ihr auf den verschiedenartigsten Gebieten, auf denen der Unterricht gleichzeitig tätig ist, möglichst

Gleichartiges darbietet und einen möglichst gleichartigen Fortschritt herbeiführt; dadurch schont sie zugleich die Geisteskraft, da sie nicht fort und fort die allerungleichartigsten Kräfte in Bewegung setzt.

Sie sorgt auch am besten für eine denkende Apperzeption, indem sie bewirkt, daß gar vieles, was außerdem gegeben werden müßte, gefunden und abgeleitet werden kann.

Was aber gelernt worden ist, hilft die formelle Einheit des Unterrichts recht befestigen, weil der nach dem Kulturfortschritt sich richtende allmähliche Aufbau des Unterrichts, der ohnehin wegen der dadurch hergestellten begrenzten Gebiete dem kindlichen Geist in Bezug auf Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Interesse angemessener ist, als die lange Reihe eines auf einmal zu durchlaufenden Faches, durch das Zurückkommen auf dieselben Gegenstände die mannigfachsten immanenten Repetitionen notwendig macht, die nur dann ihren Zweck verfehlen würden, wenn etwa die gründliche Durchbildung des Stoffes auf der früheren Stufe, die gerade ein sicherer Stützpunkt für das Spätere werden und den Reiz zu tieferem Eindringen und weiterem Fortschreiten involvieren soll, verschoben würde bis zur Repetition auf der nächsten Stufe.

Die formelle Unterrichtseinheit bewirkt auch die mannigfachsten Verflechtungen und Verwebungen des Stoffes, was wiederum für das Gedächtnis, für die Kombinationen der Einbildungskraft und damit für alle höhere Geistestätigkeit, namentlich auch für das Wollen der Persönlichkeit gleich förderlich ist.«

Innerhalb der Herbartischen Pädagogik fanden die Vorschläge Zillers eingehende Beachtung und weitere Ausführung, so vor allem in den »Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik«, die nach dem Tode Zillers von Professor Vogt-Wien herausgegeben werden. Andrerseits fehlte es nicht an Gegnern. Unter ihnen bekämpfte Professor Stoy-Jena vor allem die Zillersche Konzentrationsidee. Im Prinzip erkennt er die Notwendigkeit einer Konzentration der Lehrfächer an. Er nennt in seiner »Encyklopädie« das einen ungesunden

Zustand, wenn man auf gewissen Lehrplänen zu einer Zeit nebeneinander finde Geschichte des Mittelalters, Lesen des Herodot, Geographie von Amerika, deutsche Literatur seit Lessing — nach dem bekannten alten Rezept: Nimm 2—3 Quentchen Religionsunterricht, 2—3 Quentchen sogenanntes denkendes Lesen, 1 Quentchen Kalligraphie, Orthographie, Stilistik und deutsche Grammatik, ebensoviel von der Mythologie, Anthropologie, Geographie, Astronomie, Geometrie, Mathematik, Physik, Welt- und Naturgeschichte, eine doppelte Dosis von Arithmetik, eine einfache von freiem Handzeichnen, Singen und Deklamieren, setze nach Belieben etwas Lateinisch, Griechisch, Französisch und Englisch hinzu, mische dies alles wohl untereinander, schüttle es des Tags mehrmals um und reiche teelöffelweis der Jugend davon in der Zeit von 7—12 Uhr vormittags und 2—4 Uhr nachmittags. Zum Nachtrinken während der freien Stunden kann man einige Pfund Privatarbeiten, Klavier und etwas gymnastischen Unterricht verordnen, die weibliche Jugend überdies mit Stricken, Nähen, Häkeln traktieren.

Stoy geißelt in diesen Worten mit Recht das Zuvielerlei und die Zusammenhanglosigkeit der Lehrfächer und fordert deshalb: »Es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluß des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde.« An anderer Stelle verlangt er, daß aus der »confusa varietas lectionum« eine »ordinata varietas« geschaffen werde. Aber die Antwort, wie dies zu machen sei, ist er schuldig geblieben. Die Lehrpläne seiner Anstalten bedeuten keinen Fortschritt über die herrschenden hinaus. Dies mag wohl damit zusammenhängen, daß er die konzentrierende Kraft des Unterrichts im wesentlichen dem Lehrverfahren zuwies. »Es wechseln die Punkte,« so heißt es in seiner »Encyklopädie« S. 71, »bleibend aber sind die in den Materien liegenden Gesetze und Ansprüche auf gegenseitige Beziehung. So kann der Unterricht kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten,

dann aber zurücktretend andern Platz machen, endlich aber doch alle zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen.« So zutreffend dieses Bild in einigen Stücken sein mag, namentlich was den Totaleffekt der Unterrichtsarbeit betrifft, so ist es doch geeignet, einen Hauptgedanken der Lehrplantheorie zu verdunkeln, der darin gipfelt, daß die Kernstücke des Lehrplans: Geschichte — Religions-, Profangeschichte und Literaturkunde —, Sprachunterricht (Deutsch) und Naturkunde auf keiner Stufe des Lehrplans fehlen oder in den Hintergrund treten dürfen. Sie halten das Hauptmotiv aufrecht und führen es durch den gesamten Bildungsgang hindurch.

Daß Stoy dem Lehrverfahren die Aufgabe der Konzentration zuweist, erkennt man deutlich aus folgender Darstellung: »Den Geist des Prinzips des In- und Miteinander des Unterrichts haben nur die erfaßt, welche zwar die einzelnen Disziplinen besonders lehren, in der Übung derselben aber mit wahrhaft haushälterischem Geiste sie untereinander verbinden.« Als wichtigstes Mittel zur Verwirklichung der Konzentration in diesem Sinne erscheint die rechte Wiederholung; beim Wiederholen wird »innerlich verbunden, was der Vortrag der Wissenschaft äußerlich trennt«; — was in der »Vertiefung« klar geschaut ist, wird in der »Besinnung« vereinigt; es wird das Mannigfaltige unter Gesichtspunkte, die Anschauungen werden unter Begriffe, die Tatsachen unter Gesetze gesammelt. Dann aber folgt ein Aufsteigen zu höheren Begriffen, zu Kategorien, — zu umfassenderen Gesetzen, zu Axiomen, — zu Vorsätzen, zu Prinzipien, natürlich alles nur soweit, als der jugendliche Geist gehen kann und gehen darf; denn es gibt »über der höheren Besinnung noch höhere, und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen«.

Stoy stimmt hierin mit der »psychologischen Konzentration« Steinthals (1871: »Abriß der Sprachwissenschaft«) überein: »Wahrhafte Vielseitigkeit einer Individualität fordert allemal Konzentration, d. h. sie fordert, daß einerseits zwar außer der herrschenden Gruppe noch mehr durch sich mächtige Gruppen bestehen, welche aber

andrerseits unter sich sowohl, als auch besonders mit der herrschenden Gruppe aufs mannigfachste verflochten sind. Aus dieser Verflechtung geht so wohl eine gesteigerte Macht für jede einzelne Gruppe hervor, als auch in jeder derselben sich gar leicht ein Bedürfnis erhebt, weil sie nicht nur für sich und durch sich selbst besteht, sondern auch für und durch die andern.«

Darnach erwächst dem Unterricht die Aufgabe, »die gesamten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen miteinander zu einem möglichst verschlungenen Ganzen zu verweben, so daß von jeder Vorstellung eine leichte und sichere Gedankenbewegung nach allen Seiten und zu jeder andern Vorstellung hin stattfinden kann« (H. Kern, Grundriß der Pädagogik).

Von Stoy ist eine Förderung der Konzentrationsidee nicht ausgegangen. Wer von seinen Schülern sich mit diesem Thema befassen wollte, mußte, wie es Schulrat Ackermann-Eisenach in seinen »Pädagogischen Fragen« getan hat, an Ziller anknüpfen. Auf diesem Boden stehen auch die nachstehenden Ausführungen mit dem Versuch, das Berechtigte der Zillerschen Vorschläge aufrecht zu halten, das Unberechtigte dagegen abzuweisen und damit eine Weiterbildung der Konzentrationsidee anzubahnen.

Ehe wir aber dieser Aufgabe nachgehen, sei noch kurz auf die Dörpfeldschen Vorschläge hingewiesen, um sodann sämtliche Versuche in einer Tabelle noch einmal übersichtlich zusammen zu fassen, in der an letzter Stelle unsere Auffassung als hegemonische charakterisiert ist.

Dörpfeld geht in seinen »Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans« von einer Gruppierung der Unterrichtsfächer in drei Teile aus: 1. Die Wissensfächer (Natur, Menschenleben [in Gegenwart und Vergangenheit] und Religion); 2. die Muttersprache mit ihren Fertigkeiten, Reden, Lesen und Schreiben; 3. die separaten Fertigkeiten, Rechnen, Zeichnen und Singen. Die didaktische Basis des gesamten Unterrichts bilden die Wissensfächer. Die Sprachbildung soll ihrem Kern nach in und mit dem Sachunterricht erworben werden. Auch

das Rechnen und die Kunstfertigkeiten (Singen und Zeichnen) sollen zu diesem in enge Beziehung gesetzt werden. In diesen Forderungen sieht er die Hauptsätze für die Konzentration des Unterrichts. Daß er hier nicht weiter gesehen hat, daran hinderte ihn sein Festhalten an den konzentrischen Kreisen, die von vornherein eine tiefergehende Konzentration hinfällig machen.

Übersicht über die geschichtliche Entwicklung der Konzentrationsidee

I. Periode 1836—1865 Von Lorinser bis Ziller				II. Periode 1865 bis jetzt Von Ziller bis zur Gegenwart		
A. Beziehung auf die Quantität des Lehrstoffs Subtrahierende Konzentration		B. Beziehung auf die Qualität des Lehrstoffs Verbindende Konzentration		Ethisch-psychologische Begründung (Herbart)		
Lorinser 1836		Jacotot 1818		1. Zentralisierende Konzentration Ziller Gesinnungsfächer (Bibl. Reihe)	2. Gruppierende Konzentration Dörpfeld Wissensfächer Muttersprache Fertigkeiten	3. Hegemonische Konzentration Kulturgeschichtliche Richtung des Lehrplans
1. Fachbeschränkung Chirurgische Konzentration Thiersch Waitz — Preuß. Regulat. 1854 Dynam. Konz. Formale Bildung	2. Stoffbeschränkung Homöopathische Konzentration Landfermann	1. Tyrannisierende Konzentration Völter 1852	2. Konföderierende Konzentration Jungklaas 1858 Gott, Welt, Größenkunde			
		Schnell 1860 Klebe-Konzentration				

Unsere Auffassung

Die hegemonische Konzentration

Mit Herbart und Ziller erkennen wir als Grundlage für die Gestaltung eines konzentrierenden Lehrplans eine ethische und eine psychologische Forderung an, die wir hier zunächst in Kürze geben wollen.

1. Die ethische Begründung

»Zwei Seelen wohnen ach! in meiner Brust,
Die eine will sich von der andern trennen.«

Diese Klage Fausts hat schon mancher Sterbliche bald stärker, bald schwächer nachfühlen müssen. Die Zerrissenheit seines Innern lähmte Denken und Tun, brachte unheilvolles Schwanken, Unzufriedenheit mit sich und der Welt. Es ist der uralte Streit zwischen Gutem und Bösem, zwischen Nächstenliebe und Selbstsucht, zwischen Idealismus und Materialismus, zwischen dem Zug nach oben, nach dem Höheren, und dem Zug nach unten, nach dem Gemeinen, der in jeder Menschenbrust sich immer wiederholt, also daß zwei Seelen in ihr zu wohnen scheinen, nach den Worten des Dichters:

»Die eine hält, in derber Liebeslust,
Sich an die Welt mit klammernden Organen,
Die andre hebt gewaltsam sich vom Dust
Zu den Gefilden hoher Ahnen.«

Nicht wenige Menschen zeigen solche oft schroff zu Tage tretende Gespaltenheit. Sie erscheinen anders in der Familie, anders in der Gesellschaft, wieder anders in ihrem Beruf. Kommt es doch auch vor, daß in ein und derselben Person religiöse, politische und soziale oder naturwissenschaftliche Anschauungen nebeneinander hergehen, die einander so sehr widersprechen, daß die innere Einheit der Person aufgehoben ist.

Die Tatsache ist unbestreitbar, daß viele Menschen immer anders in andern Lagen erscheinen. Das mag in der Verschiedenheit der Vorstellungskreise begründet sein, aus der die verschiedenen Seiten des Geisteslebens dieser Menschen entspringen, in der einseitigen Kultur, die diese verschiedenen Seiten gefunden haben, und in dem Mangel eines gleichmäßigen Bestimmtwerdens durch gewisse allgemeine Normen. Wenn eine Mehrheit verschiedener und völlig getrennter Vorstellungsgruppen sich festgesetzt hat, kann von einer Einheit der Person, die auf der Einheit des Bewußtseins ruht, nicht die Rede sein. Diese bildet die primitivste Grundlage des Charakters.

Demnach müssen die Veranstaltungen, die der Unterricht trifft, auf die Herstellung dieser Grundlage gerichtet sein.

Zerrissenheit ist nicht das ethische Ideal. Geistige Zersplitterung und Zusammenhanglosigkeit der Gedankenkreise ist niemals die Quelle eines rechten, zweckerfüllten Lebens gewesen. Abgesehen davon, daß es unwürdig ist, wenn ein Mensch sein Leben lang solche innere Zerrissenheit erträgt, liegt doch auch immer die Gefahr nahe, daß bei gegebener Veranlassung der bessere Teil des Menschen von seinem Widersacher überwältigt und auf lange Zeit hinaus unterdrückt wird.

Die Idee des sittlichen Fortschrittes verlangt die Konzentration der geistigen Kräfte, wodurch dieselben gesammelt, zusammen gehalten und auf ein Hauptziel hingelenkt werden. Die einen werden den andern ihrer Natur gemäß zweckmäßig angeordnet und alle werden zu einem System so zusammengefügt, daß sie richtig ineinander greifen und genau zusammenwirken, jede an der Stelle, mit der Energie, in der Ausbreitung, wie es das richtige Verhältnis zu dem relativen Gleichmaß unter allen fordert. Es werden dadurch nicht bloß die Hemmungen und Störungen unter den zusammentreffenden Kräften vermieden, samt dem Kraftverlust, der aus dem Widerstreit entspringt, sondern die Kräfte verdoppeln sich durch ihre Konzentration. So wird eine größere Gesamtwirkung erzielt.

Auf der Einheitlichkeit des gesamten Geisteslebens, auf der Einheit des Bewußtseins, auf der Sammlung und Besinnung beruht die Einheit der Person. Je vollkommener die einzelnen Bestandteile unseres Seelenlebens eins werden, desto mehr gewinnt die Person an Kraft und Geschlossenheit. Wir verlieren uns selbst, wenn wir in raschem Wechsel bald dies bald jenes erfassen und in kurzen Zwischenräumen immer von einem zum andern springen. Dann wird unser Sinn zerrissen; unser Wille ergreift ohne Kraft das eine, um es bald wieder fahren zu lassen, und unbefriedigt läßt uns unsere fruchtlose Arbeit. Da aber, wo unser Geist mit klarem Bewußtsein ein Ziel sich setzt, wo alles, was mit diesem Ziel sich nicht verträgt,

zurückgedrängt wird, wo wir alle unsere Gedanken in einem Punkte sammeln, wo wir, von mächtigem Interesse für eine Aufgabe ergriffen, alle Zeit und unser gesamtes Seelenleben in den Dienst derselben stellen, da erstarkt unser Wille, da wächst unvermerkt die Kraft, da stellt sich Freudigkeit des Schaffens ein, die freundliche Gefährtin des wahren Interesses, da treibt der erreichte Erfolg zu immer neuem Ringen, da wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken, da gestaltet sich je länger je mehr die in sich geschlossene Persönlichkeit aus.

Konzentration bedeutet also Vereinbarkeit, Widerspruchslosigkeit, geordnete Vereinigung der auseinander liegenden Gedanken. Aber diese formelle Einheit genügt nicht, denn auch der Egoist mit seiner der Sittlichkeit abgekehrten Geistesrichtung kann sie besitzen. Die innere Einheit muß, wenn sie vor dem Gewissen Stand halten will, durch das höchste sittliche Ziel, das dem Menschen gesteckt ist, herbeigeführt werden. Es besteht in dem Aufbau einer inneren Gesetzgebung, welche die höchsten moralischen Werte in sich faßt.

Ohne Selbstzwang und Kampf kann freilich diese Konzentration auf die höchsten sittlichen Werte nicht geschehen. Es kostet große Anstrengung, daß der Mensch zu einem Charakter werde und zu einer solchen zweckmäßigen Geistesorganisation gelange, wobei die vernünftige Einsicht die herrschende Gewalt ausübt und alle andern Gedanken, Triebe und Begierden sich dienstbar macht. Ohne Anstrengung können wir uns in dem, was wir sein sollen, nicht festigen und behaupten, können wir uns dem obersten und letzten Ziel, das uns in der Charakterstärke der Sittlichkeit vorschwebt, nicht nähern. Ist es aber erreicht, dann hört der Streit der beiden Seelen in uns auf, dann erfahren wir an uns die Wahrheit des biblischen Wortes: »Es ist ein köstlich Ding, daß das Herz fest werde.«

Um nun den Erwachsenen die Erlangung solcher Festigkeit zu ermöglichen und zu erleichtern, wollen wir schon die Jugend darauf hinarbeiten lassen. Sollen die Erwachsenen einen geschlossenen Gedankenkreis erwerben, so muß schon die Jugend streng daran ge-

wöhnt werden, das ganze Tun in und außer der Schule auf einen Mittelpunkt zu beziehen und Konzentration der Kräfte vorzunehmen, und zwar nicht nur gelegentlich, nicht durch vereinzelte Ermahnungen, sondern mit allen zu beschaffenden Mitteln, also auch durch den Unterricht, und zwar durch geeignete Verbindung der Lehrstoffe untereinander in Lehrplan und Lehrverfahren.

Hierzu treibt uns die ethische Grundlegung, falls wir mit ihr Ernst machen wollen. Richtet sich der Charakter nach sittlichen Normen, so muß auch der Unterrichtsplan nach solchen gestaltet werden. Leider wird dies nur zu oft übersehen, indem man nicht bis zu den ethischen Voraussetzungen zurückgeht. Diese verlangen eine Ordnung des Lehrplans, wonach die Zusammenfügung der Lehrstoffe die günstigsten Vorbedingungen gewährt für die Konzentration der geistigen Kräfte, für die einheitliche Richtung der Gesinnung auf das Gute. Damit ist nicht gesagt, daß alles schon erreicht sei. Es ist nur ein Teil, ein Stückchen von dem ganzen Erziehungswerk, aber ein notwendiges gewonnen. Ohne Konzentration der geistigen Kräfte in ethischer Richtung ist ein sittlicher Charakter nicht denkbar. Soll der Zögling zu einer solchen Konzentration hingeführt werden, so muß der Lehrplan dafür sorgen, daß die zusammengehörigen Gedankenkreise und Stoffgebiete nicht zersplittert, sondern gut zusammengeschlossen werden. Soviel das Lehrverfahren hierbei tun kann, so vermag es doch diesen Totaleffekt allein nicht zu erzielen; es muß sich an einen organisch gegliederten Lehrplan anschließen.

2. Die psychologische Begründung

Die ethische Forderung geht darauf hinaus, in dem Zögling eine tugendhafte Persönlichkeit zu begründen, in ihm einen religiös-sittlichen Charakter anzubahnen, welcher die Kraft besitzt, die Herrschaft des Bösen zu bekämpfen und erfolgreich für das Reich des Guten zu streiten. Zu diesem Zweck gilt es, die geistigen Kräfte, die in dem Zögling geweckt und genährt werden, zu sammeln, damit sie sich nicht zersplittern, sondern in ihrer Einheit, in ihrer

Zusammenfassung ein energisches und kraftvolles Wirken hervorrufen.

Wenn man nun fordert, daß die Einheit der Person gebildet werden soll, so geht man von der Voraussetzung aus, daß diese Einheit nichts Ursprüngliches, sondern etwas allmählich Werdendes sei. Dies fällt in den Bereich der Psychologie, die nachweisen und zeigen will, auf welche Weise die Einheit der Person entsteht.

Zunächst lehrt sie, daß die Person, das Ich, nichts Ursprüngliches, sondern etwas erst Werdendes, daher auch Veränderliches und Wandelbares sei. Das Ich ist nichts als ein psychisches Phänomen, nämlich das Bewußtsein einer lebhaften und beständigen Wechselwirkung innerhalb eines unübersehbaren Vorstellungskomplexes, oder die Bezogenheit aller unserer Vorstellungen und der aus ihnen entstehenden anderen psychischen Zustände aufeinander. Das wird durch die Erfahrung bestätigt, nach der das Ich dem Kinde erst auf einer bestimmten Entwicklungstufe, die in dem einen Individuum früher, in dem andern später erreicht wird, zum Bewußtsein kommt, und nach der das Ich in den verschiedenen Lebensaltern einen sehr verschiedenen Inhalt hat.

Den inneren Grund dafür, daß alle unsere mannigfaltigen Vorstellungen sich gegenseitig aufeinander beziehen und gewissermaßen alle in einem Punkte, in der Ich-Vorstellung, sich vereinigen, haben wir in der Einfachheit der Seele zu suchen, welche alles, was durch Gegensätze und Hemmungen nicht geschieden ist, zur Vereinigung hindrängt. Die Seele ist der Mannigfaltigkeit der Einflüsse gegenüber, welche Erfahrung und Umgang auf sie ausüben, konzentrierend tätig. Trotz dieser konzentrierenden Tätigkeit ist aber die Einheit der Person keineswegs gegeben. Es heißt vor allem die konzentrierende Tätigkeit des jugendlichen Geistes weit überschätzen, wenn man annimmt, daß diese selbst die Verbindungen zwischen den mannigfachen Vorstellungskreisen herstellen werde. Ist doch selbst bei Erwachsenen die konzentrierende Kraft der Seele oft nicht mächtig genug, die Einheit des Bewußtseins als Grundlage für die

einheitliche Wirkung der Persönlichkeit herbeizuführen. Der Unterricht muß also durch seine Veranstaltungen der konzentrierenden Kraft der Seele entgegenkommen; darf in keinem Fall Hindernisse in den Weg werfen, wie dies da geschieht, wo heterogene Vorstellungen zu gleicher Zeit ins Bewußtsein geführt und nun ruhig ihrem Schicksal überlassen bleiben. Es handelt sich darum, im Lehrbetrieb derartige Widersprüche zu vermeiden, trotz der Verschiedenheit der Lehrstoffe doch das eine große Ziel im Auge zu behalten und eine Organisation der Bildungselemente vorzunehmen, die die konzentrierende Tätigkeit der Seele zu unterstützen vermag.

3. Didaktische Folgerungen

1. Als erste Forderung nehmen wir den Gedanken auf, daß der Lehrplan vor allem verhüten muß, die Unterrichtstoffe in eine Reihe loser und unzusammenhängender Stücke und Stückchen aufzulösen und damit dem verderblichen Notizenkram, der Wesentliches und Unwesentliches bunt durcheinander würfelt, Vorschub zu leisten. Es kommt darauf an, in jedem Unterrichtsfach große zusammenhängende Gedankengruppen bereit zu stellen, deren jede für sich ein Ganzes bildet, die wiederum miteinander in innerer Verbindung stehen. Vor allem gilt diese Forderung für die Gesinnungstoffe, die einen gewissen Vorzug im Lehrplan behaupten, da sie mit dem Erziehungsziel in direkter Beziehung stehen. Wir behalten die Zillersche Forderung bei, für jedes Schuljahr in sich geschlossene, dem jugendlichen Gedankenkreis entsprechende Gesinnungstoffe in den Lehrplan einzustellen, die in keinem Fall sich zu den gesicherten Ergebnissen der Geistes- und Naturwissenschaften in Widerspruch befinden dürfen. In den Ausführungen über das Nacheinander S. 306 ff. sind sie in ihrer Reihenfolge dargestellt und begründet worden.

Es ist gewiß eine der größten Wohltaten, die dem Lehrer sowohl wie dem Schüler erwiesen wird, wenn in dem Mittelpunkt eines jeden Schuljahres große, in sich zusammenhängende, klassische

Erzählungstoffe gestellt werden, welche die jugendliche Seele tief zu packen vermögen, so daß von ihnen aus die Gedanken zu Anknüpfungen mit andern Fächern von selbst hingetrieben werden. Es ist nichts Geringes, daß die Begeisterung des Lehrers durch die Wahl solcher Lehrstoffe unterstützt werde, und nichts Geringes, daß durch die Wahl der Stoffe an sich schon das Interesse des Zöglings dauernd gefesselt und zu weiteren Gedankenverbindungen angeregt wird.

2. Ist die erste Forderung der Konzentration erfüllt, für jedes Schuljahr einheitliche, geschlossene, der Altersstufe entsprechende Gesinnungstoffe aufzustellen, so ist damit keineswegs genug geschehen. Die Konzentrationsidee verlangt mehr. Denn hierdurch allein würde einer Zersplitterung des Gedankenkreises noch nicht vorgebeugt. Es muß die Aufgabe hinzutreten, die übrigen Fächer den Hauptstoffen in zweckentsprechender Weise einzuordnen, so daß ein Gedankenganzes, ein einheitlicher Gedankenkreis in jedem Schuljahr entsteht. Erst hierdurch wird das Streben nach der Einheit des Bewußtseins erfolgreich befriedigt werden. Diese Einheit soll nicht leiden unter einer Vielheit, welche in ihrer Zersplitterung die geistige Tätigkeit verflacht. Wie freilich die Verbindung herzustellen sei, hierin liegt die Hauptschwierigkeit. Ziller ging in der Ausführung fehl, weil er bemüht war, die methodischen Einheiten der übrigen Unterrichtsfächer an die der Gesinnungstoffe direkt anzugliedern. Dadurch, daß er heterogene Objekte miteinander zu verbinden trachtete, entstand nur zu oft ein rein äußerlicher Anschluß, der die Kritik herausforderte. Wenn diese aber mit Bloßlegung verfehlter Beispiele die Konzentrationsidee überhaupt verwarf, schoß sie damit ebenso weit über das Ziel hinaus wie der Kunstkritiker, der die Statue des großen Kurfürsten in Berlin deshalb verwarf, weil nach seiner Ansicht in dem Schweif des Pferdes ein Haar nicht die richtige Lage besitze. Ziller hielt ähnlich wie Herbart den Gedanken des kulturhistorischen Aufbaues nur für die Gesinnungstoffe fest; die übrigen Stoffe zerstückelte er je nach Anregungen, die aus

den Erzählungen sich ergaben, und schloß sie an die führende Reihe an, ohne daß eine innere Veranlassung dazu vorlag. Beispiele lassen sich aus dem Leipziger Seminarbuch genugsam anführen.

Um der Gefahr der äußerlichen Anschlüsse zu entgehen, gibt es nur einen Weg, den kulturhistorischen Aufbau so, wie es oben geschehen ist, für alle Lehrplanfächer durchzuführen und in Übereinstimmung zu bringen, womit die Konzentration von selbst gegeben ist. Allerdings verzichtet man dabei von vornherein auf einen ängstlichen Anschluß jeder methodischen Einheit an Stücke aus den führenden Fächern. Solange in letzteren der logisch-fachwissenschaftliche Aufbau festgehalten und der Ruhm darin gesehen wird, einen möglichst vollständigen Extrakt aus den Wissenschaften zu geben, wird man auf eine durchgreifende Konzentration verzichten müssen. Wird aber jedes Fach in eine aufsteigende Reihe von Problemen zerlegt, so ist ein innerer Anschluß nicht nur möglich, sondern in natürlicher Weise nahe gelegt.

Die Hegemonie führt in unserem Lehrplan die historisch-genetische Richtung der Bildungselemente. In dieser Richtung ist zugleich die konzentrierende Tendenz eingeschlossen und eine gewisse Freiheit in der Gestaltung und Verbindung der Lehrstoffe gegeben, die zu immer neuen Versuchen und Verbesserungen drängt.

4. Weitere Erläuterungen

Jeder Lehrplan soll — dies sei hier noch einmal ausdrücklich betont — individuell gestaltet sein. Eine einfache Übertragung eines Lehrplans von einer Stadt auf die andere, von einer Schule auf die andere ist nicht zu rechtfertigen, und zwar deshalb nicht, weil in jedem Lehrplan die heimatlichen Beziehungen und Bedingungen ausreichend zu Worte kommen müssen, wenn er überhaupt lebenweckend sein soll. Sowie das Lesebuch, wenn es recht eingerichtet ist, durchaus ein individuell-heimatliches Gepräge tragen muß, so auch der Lehrplan, der aus dem heimatlichen Boden, aus seiner Geschichte und aus allem, was sich auf ihm abgespielt hat und noch abspielt,

seine Kraft zieht, um von da für das Fernere und Entlegenere Verständnis und Sinn zu eröffnen.

Dieser individuelle Lehrplan, die Arbeit der Lehrerkollegien, sollte der Stolz jeder Schule sein, denn er gehört ihr allein zu. Mit den andern teilt sie die gemeinsamen Grundlagen; die individuelle Ausgestaltung nach ihren Bedürfnissen und heimatlichen Bedingungen ist ihr alleiniges Eigentum.

Dies muß gegen die gesagt werden, die da glauben, einen spezialisierten Lehrplan allen Schulen eines Staates aufzwängen zu können. Das kann nichts anderes als eine trockene Schablonenarbeit werden.

2. Die Ausarbeitung des Lehrplans ist darum nicht Sache des Schulregiments, sondern Aufgabe des Lehrerkollegiums. Hierin liegt die Gewähr, daß die individuellen Bedürfnisse einer Schule, die von heimatlichen Einflüssen bedingt sind, zu ihrem Rechte kommen. Die oberste Schulbehörde wird auch hier sich darauf beschränken, regulierend und anregend zu wirken, aber nicht durch bürokratisches Eingreifen das Einzelleben der Schulen, das doch vor allem in den individuell gestalteten Lehrplänen zu Tage tritt, unterbinden. Was das Schulregiment zu besorgen hat, ist vor allem dies: Aufstellung der Lehrziele für jede Schulgattung in den einzelnen Fächern und Prüfung, ob diese Ziele in rechter, geistbildender Weise erreicht werden. Die Lehrplanarbeit soll es den Lehrerkollegien überlassen. Denn nur wo Freiheit herrscht, kann sich Leben entfalten; wo die bürokratische Maschine sich Eingriffe in das Einzelne des Schulbetriebs vom grünen Tisch aus erlaubt, wird keine wahre Förderung erwartet werden können.

3. Mit der Lehrplanarbeit ist eine fortwährende Sichtung der Bildungselemente verbunden. Dieser Sichtung wird immer etwas Subjektives anhaften, um so mehr dann, wenn sie nur von einem einzelnen vorgenommen wird. Deshalb ist die Forderung gerechtfertigt, die die Lehrplanarbeit einem Kollegium, der Zusammenarbeit mehrerer zuweist, da es gilt, in vorsichtiger und weitblickender

Weise den Forderungen eines fortschreitenden Zeitgeistes gerecht zu werden. Denn das ist von vornherein klar: abschließen können sich unsere Schulen nicht von den Zeitströmungen, nicht von den wissenschaftlichen Fortschritten. Wo sie es tun, verlieren sie an Leben, weil sie keine Fühlung besitzen zu den Forderungen der Gegenwart; sie können eine Zeitlang noch ein kümmerliches Dasein fristen, um dann zu verfallen. In der Tat sind unsere Schulen mit ihren Lehrplänen auch immer der Zeit gefolgt, wenn auch in einem oft ziemlich weiten Abstand. Aber anders wird man es auch kaum wünschen können, wenn man nicht Neuerungen anheimfallen will, die man hinterher zu bereuen hat. So wird das konservative Element in unsern Lehrplänen immer vorherrschen müssen als ein gesundes und regulierendes; freilich darf es nicht zu einem reaktionären erstarren und jede berechtigte Neuerung abweisen, nur weil sie neu ist.

3. Die Konzentration ist auch eine Personalfrage, wie aus der Geschichte der Konzentrationsidee hervorgeht. Man hatte schon frühzeitig erkannt, wie wichtig es ist, daß in der Hand des Klassenlehrers die zusammengehörigen Hauptfächer vereinigt seien nebst Turnen und Spiel, solange der Klassenlehrer seine körperliche Elastizität zu behaupten vermag. Fachlehrer sind von vornherein Feinde der Konzentration, ohne es zu wollen. Je mehr Fachlehrer, desto mehr Zersplitterung und Atomismus mit der Richtung, Wissensquanta zu vermitteln, desto mehr mechanisches Nebeneinander, das einem lebendigen Organismus entgegensteht. Wo sich das Fachlehrersystem nicht vermeiden läßt, muß man auf möglichste Abschwächung der mit ihm verbundenen Nachteile bedacht sein.

4. Eine solche Abschwächung liegt in der Einrichtung der Durchführung der Schülerjahrgänge durch mehrere Jahre hindurch von einem Klassenlehrer in Verbindung mit Fachlehrern. Wie große Vorteile diese Einrichtung für Erziehung und Unterricht bietet, möge im zweiten Band von Reins Encyklopädie Seite 299 nachgelesen werden. Hier kommt es darauf an zu betonen, wie sehr die Übergabe eines

Schülerjahrganges in die Hand eines Lehrers für längere Zeit auch der Konzentration zugute kommen muß. Je genauer die Kenntnis der Schülerindividualitäten bei dem Lehrer wird, um so mehr lernt er die Fäden kennen, die er zu ihnen hinüberspinnen kann, und um so feiner und geschlossener kann das Gedankengewebe werden, das er in den einzelnen Köpfen und Herzen festzulegen bemüht ist. (S. d. Art. Durchführung der Schulklassen in Reins Encyklopädie, 2. Aufl., 2. Bd. S. 299 ff.)

5. Von größter Bedeutung für die Durchführung der Konzentration ist das Lesebuch. In seiner jetzigen Gestalt spiegelt es den atomistischen Lehrbetrieb unserer Schulen nur zu deutlich ab. Es ist encyklopädisch eingerichtet, während es doch konzentrierend sein sollte.

Seit Rochows Kinderfreund 1776 hat das Lesebuch die verschiedensten Entwicklungen durchlaufen. Es hat im Dienst der moralisierend-belehrenden Tendenz gestanden, hat in der Aufklärungszeit durchaus realistisches Gepräge angenommen, wurde in den Dienst eines formalistischen Sprachunterrichts gestellt, um endlich eine klassische und nationale Färbung zu gewinnen. Auch trat insofern eine Spezialisierung ein, als Lesebücher für die verschiedenen Schulgattungen geschaffen wurden. Dabei sollte aber der Gesichtspunkt nicht verloren gehen, daß das Lesebuch für möglichst weite Kreise brauchbar erschien, da gerade auf dem Gebiet der Lesebuchfabrikation der Geschäftsinn sich mehr als wünschenswert geltend machte. Ferner muß auch hervorgehoben werden, daß man im Lesebuch eine gewisse Ordnung herzustellen suchte durch Scheidung in Poesie und Prosa, die Gruppierung der Stoffe nach den Jahreszeiten usw. Dabei fehlte aber noch sehr viel, daß die Stücke selbst einen inneren Zusammenhang erhielten. Das Lesebuch bewahrte seinen encyklopädischen Charakter. Es ist im wesentlichen ein Sammelsurium von Stoffen, die weder unter sich, noch mit dem übrigen Unterricht im Zusammenhang stehen. Sie fügen zu den

isoliert nebeneinander herlaufenden Gedankenreihen der einzelnen Lehrfächer noch einen neuen, isolierten und nicht in sich verbundenen Lehrstoff, der in seiner Vereinzelung und Zersplitterung an dem kindlichen Geist vorüberzieht, ohne tiefere Spuren zu hinterlassen. Und wie wäre das auch möglich? Alle Tage wird das Kind durch das Lesebuch in eine andere Sphäre versetzt, in andere Perioden, in andere Gegenden — einmal eine Erzählung aus dem Altertum, dann aus der Neuzeit, ohne daß von beiden Perioden der Schüler noch eine Ahnung hat; einmal aus der neuen, einmal aus der alten Welt — dazwischen Gedichte von ganz verschiedenem Inhalt: ein buntes Allerlei, das nur zu sehr geeignet ist, der Zerstreuung, nicht aber der Sammlung der Gedanken zu dienen. Wunderbar nur, daß der kindliche Geist bei solchem Durcheinander überhaupt noch funktioniert. Allerdings entzieht sich vollständig der Berechnung, wieviel Schaden dadurch angerichtet wird. Jedenfalls schwächt der allzu rasche Wechsel von Stücken und Stückchen Ausdauer und Spannkraft der jugendlichen Geister und der Keim zu naschender Genußsucht wird gelegt bei dem oberflächlichen, wenig verweilenden Durchlaufen des buntscheckigen Vielerlei.

In keinem Fall kann ein encyklopädisch angelegtes Lesebuch dem Kinde so ans Herz wachsen, daß es auch später gern zu demselben zurückkehrt. Und doch müßte dies der Fall sein, wenn das Lesebuch wirklich ein »Kinderfreund« sein will. Dies wäre der beste Beweis dafür, daß das Lesebuch sich einen Platz im Gemüt der Kinder erobert hätte.

Damit dies nun geschehe, muß das Lesebuch einen andern Inhalt erhalten. Wie nach der Idee der Konzentration aus dem bloßen Haufen der Lehrfächer, aus dem Aggregat eine Ordnung derselben, ein Lehrplansystem hervorgehen soll, so soll nach derselben Idee aus dem bunten Allerlei und dem ungeordneten Wirrwarr der verschiedensten Vorstellungskreise ein wohlgefügtes Ganze, eine planvolle Anordnung, eine gute Sammlung der Stücke entstehen, die unter sich zusammenhängend den übrigen Unterricht Schritt für

Schritt begleiten, unterstützen, ihrem Inhalte nach in die Interessensphäre des Sachunterrichts hineinfallen. Dies geschieht, wenn

1. die Stoffe des Lesebuchs einzelne Teile des Sachunterrichts vorbereiten;
2. An verschiedenen Stellen das dort angeregte Interesse fortleiten;
3. Bestimmte Teile des Sachunterrichts zum Abschluß bringen;
4. Die Verbindung einzelner Reihen des Sachunterrichts herstellen.

Ausgeschlossen bleiben alle Stücke von rein lehrhafter Richtung, da das Lesebuch den Unterricht nicht ersetzen, sondern nur vorbereiten, vertiefen und ergänzen soll. Selbstverständlich muß das Lesebuch eine Anzahl wertvoller Poesien enthalten, da die poetischen Gestaltungen auf das kindliche Gemüt einen besonders tiefen Eindruck zu machen pflegen. Aufnahme darf endlich nur das finden, was den Charakter der Klassizität an sich trägt, denn »für die Jugend ist das Beste eben gut genug«, und was in einer Form vorliegt, die der Altersstufe des Kindes angemessen ist.

Für den Religions-Unterricht machen sich Ergänzungstoffe weniger nötig, da hier Gesangbuch, Bibel und biblisches Geschichtsbuch angemessenen Stoff geben; wohl aber fordert der profangeschichtliche Teil des Gesinnungsunterrichts gute Unterstützung. Vor allem Quellenstoffe aus einer bestimmten Zeit, durch welche Blicke in die Kulturverhältnisse vergangener Tage sich eröffnen, wenn nicht Quellenbücher dafür sorgen, geschichtliche Sagen, historische Gedichte. Als Ausgangspunkte vermögen sie das Interesse auf den Gegenstand zu lenken, spekulative Fragen anzuregen, Erwartungen wachzurufen; als Begleitstoffe aber neue Standpunkte der Betrachtung zu eröffnen, die Stimmung zu erhalten, den Unterrichtseindruck zu vertiefen. Geschichtliche Bilder, gute Biographien in mustergültiger Form können endlich die Unterrichtsergebnisse zusammenhalten und dem Schüler zugleich als Beispiele guter Darstellung dienen.

Ebenso hat das Lesebuch zum naturkundlichen und geographischen Unterricht abgerundete, formenschöne, prosaische Darstellungen als Erzählungsstoffe neben den poetischen zu bieten.

Endlich muß auch das Lesebuch Rücksicht nehmen auf das eigne Erleben, auf den wirklichen Umgang und die wirkliche Erfahrung des Schülers. Aus der unmittelbaren, sinnlichen Wahrnehmung erzeugen sich die tätigsten, lebendigsten Teile des Gedankenkreises, und was in diesen Kreis von Vorstellungen hineingestellt wird, ist der Konzentration des Geistes immer günstig. Wie das Lesebuch bis ins einzelne hinein individualisieren soll und darum sich die Heimat im Lesebuch so sehr widerspiegeln muß, daß immer nur ein Lesebuch einem kleineren Kreis dienen und nie — wie die encyklopädisch angelegten in charakterloser Weise einem ganzen Land, dem ganzen Reich — so müssen auch die Höhepunkte des Schullebens (nationale Feste, Spaziergänge, Reisen usw.) und das heimatliche Naturleben ihr Echo im Lesebuch finden.

Aus nachstehender Übersicht mögen die Gegensätze zwischen den bisherigen und dem durch die Konzentration geforderten Lesebuch noch einmal übersichtlich geprüft werden.

Lesebuch

I. Encyklopädisches Lesebuch	II. Konzentrierendes Lesebuch
1. Innerlich unzusammenhängende Stücke nur lose mit dem übrigen Unterricht verbunden.	1. Wohlgeordnete Ganze, unter sich und mit dem übrigen Unterricht eng verknüpft.
2. Generalisierend.	2. Individualisierend (Heimat).
3. Zu viel und zu wenig bietend.	3. Ein treuer Begleiter des Lehrplans.

Sehr erfreulich ist es, daß ein Erlaß des Preußischen Unterrichtsministers von 1902 darauf hinweist, daß das Lesebuch individualisieren soll, sich anschließend an die betreffende Landschaft, Beschäftigung der Bewohner usw., und daß es sich modernisieren soll, veraltetete Stücke ausscheidend und dafür die neuere Literatur einsetzend, die Weltstellung Deutschlands usw. berücksichtigend.

Lesebücher im Sinne der Konzentration sind bis jetzt noch

sehr wenige verfaßt worden; so z. B. von den Verfassern der »Schuljahre« für die unteren Stufen (Leipzig, Bredt) und von Wiget-Florin für Schweizer Schulen. (Davos.) Letzteres bietet für die Schweiz ein vortreffliches Beispiel. Es will drei methodischen Aufgaben gerecht werden, 1. einen großen in allen seinen Teilen innerlich zusammenhängenden Stoff darbieten, um dadurch Verstand und Gemüt vielseitig anzuregen und zugleich durch Konzentration des Interesses eine nachhaltige Gesamtwirkung für den Charakter zu erzielen. 2. Der Stoff soll ein nationaler sein, weil das Ziel, das der Erziehung vorgezeichnet ist, nicht ein abstrakter Begriff, sondern ein national und individuell bestimmtes Ideal des Menschentums ist. 3. Das Lesebuch soll ein Kulturbild bieten, damit wiederum der Zusammenhang der Stoffe unter sich und mit der betreffenden Unterstufe aufs engste dargelegt wird. Illustrationen sind mit Recht nicht aufgenommen, sondern sollen in einem besonderen Bilderatlas dazu erscheinen.

Fassen wir nun zum Schluß die Ergebnisse zusammen, so können wir folgende Sätze als grundlegend für die Lehrplantheorie aufstellen:

1. Der oberste Erziehungszweck fordert die Bildung des sittlichen Charakters, dessen Wirksamkeit innerhalb der menschlichen Gesellschaft von der Kenntnis und dem Verständnis des Lebensinhaltes und der Lebensformen der gegenwärtigen nationalen Kulturarbeit ahhängig ist.

2. Die Gegenwart unseres Volkes zeigt hoch entwickelte Verhältnisse in allen Beziehungen auf, in Kunst und Wissenschaft, in Technik und Industrie, da sie das Ergebnis einer aufsteigenden, jahrhundertelangen Entwicklung ist. Die Aneignung dieser umfangreichen, mannigfaltigen, reichgegliederten Kulturwelt bietet dem heranwachsenden Geschlecht, das die Verpflichtung übernimmt sie weiterzuführen, große Schwierigkeiten dar.

3. Diese Schwierigkeiten werden am natürlichsten dadurch gehoben, daß das Werden der Einzelpersönlichkeit genährt wird an dem Werden der nationalen Kultur. Dies weckt ein nachhaltiges

Interesse, das an den einfachen Verhältnissen früherer Zeiten sich entzündet und in steigendem Maße das Gemüt gefangen nimmt. Also chronologisches Aufsteigen von den älteren einfacheren, zu den neueren verwickelteren Stufen und Verhältnissen. An diesem Lehrgang kann sich der einzelne sittlich uud intellektuell ausbilden; kann er allmählich in das Verständnis der Gegenwart hineinwachsen, an deren Arbeit jeder im Sinne einer charaktervollen Persönlichkeit teilnehmen soll. (Formal- und Material-Prinzip.)

4. Der Lehrplan richtet sich also nach dem historisch-genetischen Prinzip, d. h. er sucht nach Maßgabe der individuellen Entwicklungsstufen eine Auswahl von Kulturstufen aus den Entwicklungsstufen der Gesamtheit zu treffen, die als klassische Typen dem Interesse des Zöglings dauernde Nahrung geben. Als große, ganze, in sich und mit anderen eng zusammenhängende Stoffgruppen vermögen sie am besten die Teilnahme der jugendlichen Geister zu wecken und fest zu halten.

5. Das Kernstück jedes Lehrplans jeder Erziehungsschule bildet Religion, Geschichte und Literatur, zusammengefaßt als Gesinnungsunterricht und zusammengehalten durch die Beziehung auf den obersten Erziehungszweck. Die übrigen Fächer treten zu diesem Zentralstück in angemessene, teils direkte, teils indirekte Beziehung entsprechend dem kulturhistorischen Fortschritt, so daß aus dem bisherigen Lehrplanaggregat ein Lehrplansystem gebildet wird, das für eine natürliche Verbindung der Unterrichtsfächer Sorge trägt. (Konzentration.)

Die Idee des historisch-genetischen Aufbaues der Bildungselemente birgt eine wahrhaft intensive, den Lehrplan der Erziehungsschulen in der glücklichsten Weise umgestaltende Kraft in sich, und schafft durch die Forderung, große, ganze, unzerstückte Gedankenmassen darzubieten, der Konzentrationsidee die nötige Vorbedingung. Auf ihrem Grunde wird es viel leichter ausführbar, auch für eine natürliche Verbindung der überlieferten Gedankenmassen Sorge zu tragen. Beide Ideen gehören also zusammen, durchdringen

einander. Für sich allein genommen stellen sie nur Teilwahrheiten dar; im Zusammenschluß aber gestalten sie den Lehrplan zu einem System um, zu dem die Theorie der Formalstufen dann als Ergänzung hinzutritt. Ihr wenden wir uns nun zu.

Vorher sei noch die Bemerkung eingefügt, daß die Berücksichtigung des Lehrplans der Mädchenschulen besondere Überlegungen veranlassen muß. Die Lehrpläne dieser Schulen sind um so schwieriger zu gestalten, je weniger abgeschlossen die Organisation der höheren Mädchenschulen ist, und je weiter die Ansichten über die Ziele und den Rahmen dieser Anstalten auseinander gehen. Hier muß erst die Reformbewegung zu einem gewissen Abschluß gekommen sein, ehe die Lehrplanfrage ernstlich in Angriff genommen werden kann. Wo aber die gemeinsame Erziehung von Knaben und Mädchen eingerichtet ist, wird der Lehrplan bedacht sein müssen, einige Freiheit in Bezug auf die Wahl der Lehrgegenstände zu gewähren. Hierin liegt ein gewisser Ausgleich gegenüber den Härten, die mit dem gemeinsamen Unterricht beider Geschlechter verbunden zu sein pflegen, die aber verschwinden werden, wenn man von der Verirrung zurückgekommen ist, die Lehrpläne zu überlasten, um den Anforderungen der Zeit zu genügen. Würde man diese Anforderungen recht verstehen, so läge darin keine Gefahr. Weil man aber durch Einzelheiten Gedächtnis und Intellekt übermäßig anspannt, so wird man auf falsche Wege gedrängt und sieht das Heil in der Vollstopfung der Jugend mit fertigem Wissen.

Unsere Lehrplantheorie will vor allem mit diesem Irrtum aufräumen. Das sei zum Schluß dieses Abschnitts nochmals in aller Schärfe hervorgehoben. Sie begegnet sich hierin mit der Theorie des Lehrverfahrens, das künstlerisch gehandhabt, dem gleichen Ziel zustrebt: Interesse zu wecken, die Selbsttätigkeit zu stärken und damit die geistige Selbständigkeit der Zöglinge herbeizuführen, ohne die von Charakter keine Rede sein kann.

II. Die Theorie des Lehrverfahrens

Einleitende geschichtliche Betrachtungen

»Es ist nicht die Quantität des geistigen Rohstoffes, wenn unsere Seelen leben, sondern die schöpferische Tätigkeit, aus dieser Quantität etwas Persönliches zu machen, sie in Qualität, das ist in eigenen Willen und Glauben zu verwandeln.« In diesen Worten Fr. Naumanns ist die Aufgabe des Lehrverfahrens klar umrissen. Die Quantität des geistigen Rohstoffes wird im Lehrplan bereit gestellt. Daß die vom Lehrplan niedergelegten Materien in Geist, Kraft und Leben sich in den Seelen der Zöglinge verwandeln, darauf muß die Lehrkunst bedacht sein.

Die Grundlinien dieser Lehrkunst sind von der Didaktik namentlich seit Pestalozzi eingehend untersucht worden. Man ist auch nicht bei allgemeinen Vorschriften stehen geblieben, sondern hat für jedes einzelne Unterrichtsfach besondere Anweisungen ausgebildet, so daß eine ungeheuere Literatur sich angesammelt hat, die allerdings oft mehr in die Breite als in die Tiefe gegangen, oft mehr aus einseitiger Erfahrung entsprungen, als aus prinzipiellen Grundlagen geschöpft ist. (Vergl. S. 200 ff.)

Auf letztere hatte Pestalozzi mit allem Nachdruck hingewiesen. Er war bestrebt die Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt. Er bemüht sich, wie er sagte, mit Beseitigung aller einzelnen Methoden das Wesen der Methode selbst d. h. die Urform aufzufinden, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechts durch die Natur unseres Geistes bestimmt wird. An dieses Bestreben, die Unterrichtskunst in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft zu erheben, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden müsse, knüpfte Herbart aufs engste an. Vermöge seiner

tieferen Einsicht in das Wesen und in die Gesetze der Menschennatur konnte er den Weg, den Pestalozzi mehr intuitiv vor sich gesehen: die Erhebung von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen, klarer erfassen und damit eine fruchtbare Fortbildung der Theorie des Lehrverfahrens einleiten.

Aus der Herbartschen Lehre kommen vorzugsweise die Begriffe der Vielseitigkeit des Interesses, der Vertiefung und Besinnung, der Klarheit, Assoziation, des Systems und der Methode, des analytischen, darstellenden und synthetischen Unterrichts in Betracht, Begriffe, die Herbart in zwei umfänglichen Kapiteln der »Allgemeinen Pädagogik« abhandelt, und auf welche er an zahlreichen Stellen seiner Schriften als auf Kernpunkte seines Lehrgebäudes immer wieder zurückkommt. Er sagt über:

a) Vielseitigkeit des Interesses. »Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriff der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesses angeben.«

b) Vertiefung und Besinnung. »Der Unterricht soll die Personen vielseitig bilden. Es leuchtet (aber) sogleich ein, daß eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nacheinander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Übersicht, Zueignung erfolgen. Darum ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmählich geschehen kann, so auch die Vereinigung.«

»Wer jemals sich irgend einem Gegenstand mit Liebe hingab, der weiß auch, was Vertiefung heißt. Welche Art des Wissens ließe sich ohne Verweilung erhaschen, daß man nicht nötig hätte, eine Zeitlang von allem andern die Gedanken abzuziehen, um sich hier einzusenken? Allem, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, gehört eine eigene Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzuversetzen.« »Dem Vielseitigen sind aber

viele Vertiefungen angemutet. Er soll jedes mit reichlicher Hand fassen; er soll jedem sich ganz hingeben. Er fragt sich, wie dabei die Persönlichkeit gerettet werden könne? Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewußtseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung. Die Vertiefungen schließen einander, sie schließen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein müßten. Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es muß also aufeinander folgen. Erst eine Vertiefung, dann eine andere, dann ihr Zusammenfassen in der Besinnung.«

»Die Vertiefungen sollen wechseln; sie sollen ineinander und in die Besinnung übergehen, die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Aber jede für sich ist ruhend. — Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fern bleibt oder durch die Sorge des Erziehers entmischt und mehreren und verschiedenen Vertiefungen dargeboten wird.

Der Fortschritt einer Vertiefung zur anderen assoziiert die Vorstellungen.

Ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der mehreren; sie sieht jedes einzelne, als Glied des Verhältnisses, an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt System. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältnis, ohne Klarheit des einzelnen. Denn Verhältnis ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern.

Der Fortschritt der Besinnung ist Methode. Sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung.«

Den vorstehenden Ausführungen fügen wir noch einige andere Stellen an, in welchen Herbart sich ebenfalls über die beiden Begriffe der Vertiefung und Besinnung ausspricht:

»Vertiefung und Besinnung sollen gleich einer geistigen Respiration stets miteinander abwechseln. Die Vertiefung geschieht,

indem einige Vorstellungen nacheinander in gehöriger Stärke und Reinheit (möglichst frei von Hemmungen) ins Bewußtsein gebracht werden. Die Besinnung ist Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. Je vollkommener und je sauberer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht.«

Vertiefung wird die Mutter der Einseitigkeit, wo nicht universelle Besinnung nachhilft.«

»Was in meiner allgemeinen Pädagogik über den Wechsel der Vertiefung und Besinnung als über die stets notwendige geistige Respiration gesagt ist, das kann man auch so ausdrücken: wenn eine Reihe von Auffassungen eine gewisse Hemmungsumme hat anwachsen lassen, so muß man dieselbe zuvor sich senken lassen, ehe man weiter gehen darf. Dieses Gesetz der gehörigen Interpunktion beim Unterricht, wie man es nennen könnte, enthält gleichwohl nicht die ganze Bedeutung jener Worte; denn Besinnung ist nicht bloßes Sinkenlassen einer Hemmungsumme, sie ist Verschmelzung des zuvor einzeln und in geteiltem Bewußtsein Aufgefaßten.«

Vielseitigkeit soll Eigenschaft der Person sein, durch sie soll der Mensch recht eigentlich zum Bewußtsein seines inneren Selbst kommen, indem er alle Zufälligkeiten als zufällig anerkennt. Ein wesentliches Element derselben ist also die Besinnung, aber erstes Merkmal, was der Begriff unmittelbar bezeichnet, ist Vertiefung in Vielerlei. Die Vertiefung geschieht, indem ein Gedanke (oder eine Gedankenreihe) in uns solche Lebhaftigkeit gewinnt, daß diejenigen Vorstellungen, welche gewöhnlich unser Selbstbewußtsein begleiten, dadurch verdrängt werden. Die Besinnung geschieht, indem das, was unser gewöhnliches Bewußtsein enthält, hervortritt.«

c) Stufen des Unterrichts. »Was nacheinander, und eins durch das andere, — was hingegen zugleich, und jedes mit eigener und ursprünglicher Kraft geschehen muß: diese Fragen gelten allen Geschäften, allen Plänen, worin eine große Mannigfaltigkeit verflochtener Maßregeln enthalten sein soll. Dies sind gleichsam die zwei Dimen-

sionen, nach welchen man sich zu orientieren hat . . . Die im Anfange entwickelten formalen Grundbegriffe beruhen auf Gegensätzen dessen, was nacheinander folgen müsse. Es kommt darauf an, davon die richtige Anwendung zu machen. Überhaupt soll Vertiefung der Besinnung vorangehen. Aber wie weit voran? Das bleibt im allgemeinen unbestimmt. Gewiß müssen sie so nahe als möglich zusammengehalten werden, denn zum Nachteil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefungen wünschen; deren lange und unabgebrochene Folge eine Spannung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüt stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmäßig zu besorgen. Darauf beruht die Sauberkeit, welche in allem, was gelehrt wird, herrschen muß . . . Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüt, und jede derselben ist solange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommene Einheit jeder Gruppe voraus . . . Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die größeren Glieder setzen sich aus kleineren zusammen, wie die kleineren aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind die vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nacheinander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern die nächst größeren sich zusammensetzen.«

d) Gang des Unterrichts: bloß darstellender, analytischer, synthetischer Unterricht. »Der Gang des Unterrichts ist entweder syn-

thetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird, analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden . . . Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zu Grunde liegt, so stellen wir diejenigen Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichnen sie mit dem Namen bloß darstellender Unterricht. Dagegen soll weiterhin nur derjenige Unterricht synthetisch heißen, wobei die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandteilen deutlich hervortritt. Die bloß darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung: dennoch ist sie so wirksam, daß sie eine eigene Betrachtung und, was die Hauptsache ist, sorgfältige Übung von seiten des Lehrers verdient. Wer sie in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen.«

»So oft es sich zuträgt, daß für irgend ein Individuum ein Unterrichtsplan angelegt werden soll: wird sich immer ein Erfahrungs- und Umgangskreis vorfinden, in welchem das Individuum steht. Vielleicht wird dieser Kreis sich nach der Idee gleichschwebender Vielseitigkeit zweckmäßig erweitern, oder innerlich besser durchsuchen lassen, und dies ist das erste, worauf man zu sehen hat. Aber auch noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang läßt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden, hinaustragen; oder vielmehr, in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vorteilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Masse nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der älteren umgebenden Personen hinausführen; man kann überhaupt alles dasjenige bloß darstellend versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat . . .

Ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube.«

Analytischer Unterricht. »Jeden denkenden Erzieher leitet sein gesunder Takt darauf, daß er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und die durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen und die Aufmerksamkeit in das kleinere und kleinste successiv vertiefen müsse, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen. Das muß nur durchgeführt werden. Man kann das Gleichzeitig-Umgebende zerlegen in einzelne Sachen, die Sachen in Bestandteile, die Bestandteile in Merkmale. Merkmale, Bestandteile, Sachen und ganze Umgebungen können der Abstraktion unterworfen werden, um mancherlei formale Begriffe daraus abzuscheiden . . . Indem der analytische Unterricht ins Allgemeine hinaufsteigt, erleichtert und fördert er alle Art von Beurteilung.«

»Der synthetische Unterricht, welcher aus eigenen Steinen baut, ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, wie die Erziehung verlangt, aufzuführen . . . Die ganze Mathematik, mit dem, was ihr vorangeht und folgt, das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit, von den Alten zu den Neueren, gehört zum synthetischen Unterricht. Aber zu ihm gehören auch das Einmaleins und Vokabeln und Grammatik . . . Der synthetische Unterricht hat zweierlei zu besorgen: er muß die Elemente geben und ihre Verbindung veranstalten. Veranstalten; nicht eben durchaus vollziehen.«

Soweit Herbart, der in diesen Sätzen »in knappster Form ein Netz von abstrakten Begriffen entworfen hat, in welchem die Grundlinien einer psychologischen Methode enthalten sind. Dieses Netz haben manche angestaunt, ohne zu wissen, was daraus zu machen sei. Ziller blieb es vorbehalten, dieses scheinbare Begriffslabyrinth in eine Reihe handlicher und praktischer Imperative für den Unterricht umzuwandeln.« (Th. Vogt.) Er hat diese schwierige Aufgabe in seiner Theorie der formalen Stufen gelöst, wie wir dieselbe

in der »Grundlegung«, der »Allgemeinen Pädagogik«, dem »Leipziger Seminarbuche«, sowie in einer Reihe zerstreuter Aufsätze in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und den Erläuterungen zu denselben niedergelegt finden.

Im folgenden versuchen wir, die Lehre von der methodischen Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes im Anschluß an Herbart und Ziller in den allgemeinen Grundzügen darzustellen.

1. Die psychologischen Grundlagen des Lernprozesses

Durch Pestalozzi waren, wie wir gesehen haben, die Angelpunkte eines psychologisch gerichteten Lehrverfahrens deutlich hervorgehoben worden, die Anschauung auf der einen, der Begriff auf der andern Seite. Zwischen diesen beiden Endpunkten spielt sich der Unterrichtsprozeß ab, worauf auch Kant mit seinem bekannten Satz zielt: »Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauungen sind leer.« Deshalb hat die Untersuchung sich zunächst darauf zu richten: 1. Wie gelangen wir zu Anschauungen und 2. wie entstehen die Begriffe?

Zu der ersten Frage sei folgendes bemerkt. Man denkt sich die Anschauung eines zusammengesetzten Objektes gewöhnlich als ein Gebilde, das von vornherein in dieser Zusammensetzung zu stande käme so etwa, wie beim Photographieren das Lichtbild mit einmal entsteht. Allerdings hat es den Anschein, als ob das Auge vermöge seiner Beweglichkeit ein solches Objekt, wenn es nicht allzu groß und allzu kompliziert ist, auf einmal überblicken und auffassen könnte, wenigstens bei dem Erwachsenen. Das ist jedoch nicht der Fall, vor allem bei dem Kinde nicht, das erst anfängt seine Sinne zu gebrauchen. Auch der einfachste körperliche Gegenstand ist für das Anschauen etwas Zusammengesetztes. Denn es kommt dabei in Betracht: Gestalt, Größe, Farbe, Stoff, Gewicht, Härte usw. Und die Gestalt ist zudem wiederum etwas Kompliziertes für das Auffassen, selbst dann, wenn sie die allereinfachste wäre. Ein einzelner Ton läßt auch schon ein Vierfaches unterscheiden: Höhe, Klangfarbe,

Stärke und Dauer. Besitzt nun jemand eine deutliche Anschauung von irgend einem komplizierten Gegenstand, so ist dieselbe auf folgende Weise zu stande gekommen: Jedes Merkmal wurde für sich aufgefaßt und gemerkt, und jedes Merkmal mußte wiederholt aufgefaßt werden, bevor aus der ersten, dunkeln Empfindung eine klare Wahrnehmung entstehen konnte. Denn der erste Eindruck hat in der Regel etwas Skizzenhaftes. Der Gesamtauffassung folgt dann die Vertiefung ins einzelne. So reift die Anschauung bald schneller, bald langsamer, bald durch Anstrengung und Ausdauer, bald durch mehr zufällige Wiederholung. Demgemäß darf man sich die Anschauung eines Objektes nicht als ein Bild aus einem Gusse denken, sondern als ein psychisches Gebilde, das aus mehreren einfachen oder Einzelempfindungen besteht, und zwar aus so vielen, als Merkmale gemerkt worden sind — kurz als einen Vorstellungskomplex. Dem Bewußtsein erscheint derselbe als ein Ganzes, als eine Einheit, weil das Objekt ein Ganzes bildet, und die Seele dementsprechend konzentrierend tätig ist.

Auch der Begriff ist ein Vorstellungskomplex, aber von ganz anderer Art. Bei der sinnlichen Anschauung schließen sich die Vorstellungen von den einzelnen Merkmalen zusammen, weil die Merkmale im Objekt zusammenstehen; bei dem Begriff dagegen sind sie eine bestimmte Auslese, die durch Vergleichen mehrerer Vorstellungen entstanden ist, indem zuerst durch dieses Vergleichen die gemeinsamen Merkmale herausgehoben und dann aus diesen durch genaueres Untersuchen die wesentlichen festgehalten wurden. Was hierbei psychisch geschah, nämlich das Zurücktreten der differenten Merkmale, weil dieselben nur selten vorkommen, und das Heller- und Stärkerwerden der gemeinsamen, weil sie immer wiederkehrten, ist ein rein naturwüchsiger, unabsichtlicher Vorgang, den man mit Herbart als psychischen Mechanismus bezeichnen kann. Freilich wird auf diesem Weg allein der Bildungsprozeß der Begriffe niemals völlig zum Ziele gelangen. Denn wenn auch wirklich soviele Anschauungsbeispiele vorgekommen wären, daß die differenten Merk-

male allesamt ausgeschieden und nur die gemeinsamen festgehalten sein könnten, so werden doch diese letzteren selten alle deutlich gemerkt sein, nämlich so deutlich, daß sie einzeln aufgezählt werden können. Überdies aber ist es möglich, daß sich unter den richtig gegriffenen gemeinsamen Merkmalen einige bedeutungslose befinden, d. h. solche, deren Vorhandensein oder Wegfallen am Wesen des Begriffs nichts ändert. Bei dem logisch vollendeten Begriff aber müssen solche bedeutungslose Merkmale ausgeschieden und nur die wesentlichen festgehalten werden. Soll daher der naturwüchsige, unabsichtliche Bildungsprozeß der Begriffe zum Abschluß kommen, soll ein völlig klarer und korrekter Begriff entstehen, so muß noch etwas hinzutreten: nämlich eine bewußte absichtliche Untersuchung, so daß einerseits aus der Allgemein-Vorstellung die zufälligen Merkmale sämtlich ausgeschieden, andrerseits aber auch die zurückbleibenden wesentlichen einzeln gemerkt werden. Aus dem Gesagten wird klar, daß man durchweg nur auf streng wissenschaftlichem Boden von logisch vollendeten Begriffen reden kann; daß dagegen der hauptsächlichste geistige Verkehr unter den Menschen, selbst den gebildetsten, sich mit naturwüchsigen Allgemein-Vorstellungen oder psychischen Begriffen behilft, die jedenfalls noch nicht völlig abgeklärt sind, häufig auch etwas Irriges enthalten, woraus dann weiter folgt, daß man sich bei solchem Gedankenaustausch auf zahlreiche Mißverständnisse und viel vergebliches Disputieren gefaßt machen muß. Wo nicht mit klaren Begriffen gearbeitet wird, da kann auch von keinem klaren Denken die Rede sein.

An diese Tatsachen des psychischen Geschehens sind die Lehrer gebunden, auch die, die da glauben, über allen methodischen Vorschriften erhaben zu sein kraft ihrer genialen Persönlichkeit. So übermenschlich sie sein mag, über die Grundgesetze des psychischen Lebens kann auch sie sich nicht hinwegsetzen.

2. Folgerungen aus der psychologischen Grundlegung

Sind diese psychologischen Untersuchungen richtig, dann wird auch der Unterrichtsgang, der ihnen folgt, den rechten Weg einschlagen. Derselbe zerfällt, wenn wir die beiden psychischen Zustände Anschauung und Begriff im Auge behalten, ebenfalls in zwei Hauptstadien. Immer muß zuerst ein konkreter Wissenstoff, ein naturkundliches Anschauungsobjekt, eine Erzählung, eine sprachliche oder räumliche Form klar angeschaut, bezw. aufgenommen und angeeignet werden; zweitens sind die so gewonnenen Vorstellungsgebilde durch die weitere unterrichtliche Bearbeitung in begriffliche Einsicht umzuwandeln.

Der erste Akt, die Bildung und Aneignung neuer Einzelvorstellungen, nimmt im ganzen folgenden Verlauf. Durch die Vorlegung eines Unterrichtsstoffes wird eine Mannigfaltigkeit von Eindrücken auf den Schüler hervorgebracht, die ihn bestimmen, auf den Gegenstand zu merken, sich in denselben zu vertiefen. In diesem Zustande perzipiert die Seele die empfangenen Eindrücke, d. h. sie nimmt dieselben wahr und faßt sie auf. Es entstehen Wahrnehmungen, Vorstellungen, verschieden von denen, die bisher im Bewußtsein vorhanden waren. Aber schon im Entstehen bewirken die neuen Gebilde auch in dem bereits vorhandenen Vorstellungskreise eine eigentümliche Reaktion, die sich dadurch zu erkennen gibt, daß die zu den neuen in Beziehung stehenden älteren Vorstellungen ins klare Bewußtsein aufsteigen, die neuen Vorstellungen beleuchten, mit Lebhaftigkeit an sich ziehen und in die Gedankenkreise mit einführen, denen die älteren angehören. Trifft es sich, daß das gebotene Neue Verwandtes in der Seele nicht vorfindet, daß dem Neuen also aus dem vorhandenen Gedankenkreise gar nichts entgegen kommen kann, so bleibt dasselbe unklar und unverstanden; es erzeugt sich ein totes Wortwissen ohne Wert. Ruft das Neue dagegen einen Reichtum älterer Vorstellungen wach, die alle mit Lebhaftigkeit ins Bewußtsein vordringen, so werden diese zu ebenso

viel Kräften, die den neuen Vorstellungen zu voller Klarheit, Stärke und Sicherheit verhelfen. Es sind, bildlich gesprochen, die Fangarme, mit denen das Neue erfaßt und angeeignet wird.

Diesen Vorgang, nach dem das Neue mit dem bekannten Alten sich verschmilzt und dadurch selbst in den Gedankenkreis mit eingeht, bezeichnet die Psychologie mit dem Namen Apperzeption. Geht die Aneignung des Neuen in voller Lebendigkeit vor sich, so fühlt sich der Schüler selbsttätig, geistig angeregt und innerlich wachsend. Der Unterricht wirkt damit Interesse erzeugend, darum bildend.

Aber immerhin wird hierdurch zunächst nur ein rein empirisches Wissen erzeugt, ein Wissen von den äußeren Tatsachen, das zwar der objektiven, begrifflichen Einsicht zur Grundlage dient, aus der diese letztere jedoch nur dann hervorgehen kann, wenn die weitere Verarbeitung des empirisch Gegebenen in der Abstraktion hinzutritt. Diese aber ist durchaus nötig, da erst hierdurch die Vorstellungen zur Klarheit und zu willenbestimmenden höheren Potenzen erhoben werden. Wie aber vollzieht sich diese Herausbildung der Begriffe aus den äußeren und inneren sinnlichen Anschauungen durch Abstraktion? Mit der Gewinnung des empirischen Materials hört die Apperzeption keineswegs auf. Bei jedem Zuwachs an Einzelwissen aus Erfahrung und Umgang setzt sie sich in Form der Gedankenassoziation fort. Es entstehen immer umfänglichere, reihenförmige Vorstellungskomplexe, die, je klarer und beweglicher die einzelnen Glieder sind, um so öfter nach den verschiedenen Seiten hin durchlaufen werden. Reproduziert sich nun eine dieser längeren Reihen, so werden in rascher Folge alle Reihenglieder ins klare Bewußtsein gehoben bis zum letzten, für welches keine Fortsetzung mehr vorhanden ist. Infolge des Ablaufs der Reihe beim letzten Gliede entsteht ein Stillstand der geistigen Bewegung, welcher einen Rückblick veranlaßt auf die ganze Reihe, deren einzelne Glieder gleichzeitig, wenn auch in der Richtung nach dem Anfangsgliede hin in abnehmender Klarheit, im Bewußtsein vorhanden sind. Jetzt geschieht ein Zweifaches:

a) das Ungleiche in den einzelnen Reihengliedern hemmt, verdunkelt sich, es tritt im Bewußtsein zurück;

b) das Gleiche, Gemeinsame verstärkt sich, macht sich mit einem bedeutenden Übergewicht über das Verschiedene geltend, bleibt allein im Bewußtsein zurück. So entsteht eine Allgemeinvorstellung, der ein einzelnes Objekt in der Wirklichkeit nicht entspricht, die aber alle Glieder der Reihe unter sich begreift, die man gleichsam mit einem Griff zusammenfassen kann, in dem Begriff.

Durch nachfolgende Urteile bei der Erweiterung unserer Erfahrung wird der Begriff seinem Inhalte nach immer bestimmter, seinem Umfange nach immer weiter. Zuletzt wird in ihm eine ganze Klasse, eine große Gruppe von Einzeldingen zusammengefaßt.

Dieser Fortschritt von dem konkreten Wissen zur begrifflichen Einsicht ist unerläßlich. Denn abgesehen davon, daß wir nur in dieser unser Wissen zu überschauen und zu beherrschen im stande sind, ist auch nur in dieser begrifflichen Form unser Wissen ein wahrhaft menschliches Wissen, welches einen bestimmenden Einfluß auf unseren Willen gewinnt. Sinneswahrnehmungen der mannigfachsten Art erlangt auch die höher entwickelte Tierwelt, ohne aber durch sie von der Herrschaft des Instinkts und der Begierde loszukommen, da sie diese Vorstellungen nicht zu selbstbewußten, mit Absicht verknüpften, willenbestimmenden höheren Wissensgraden zu erheben im stande ist. Einzig durch die Weiterbildung unserer elementaren Grundvorstellungen bis zum wohlgeordneten begrifflichen Erkennen kann aus einer Mehrheit von konkreten Einzelvorstellungen Intelligenz, Sittlichkeit und Religion hervorgehen.

Wir unterscheiden aber, hieran sei nochmals erinnert, einen psychischen und einen logischen Begriff. Der psychische Begriff ist die niedere Stufe der Begriffsbildung, dem der logische Begriff als die höhere Stufe gegenübersteht. Beim psychischen Begriff hat man eine mehr oder weniger richtige Allgemeinvorstellung, ohne aber sich über alle einzelnen Begriffsmomente Rechenschaft geben zu können. Beim logischen Begriff sind dagegen

alle Merkmale desselben zum klaren Bewußtsein gelangt; man kann sie an den Fingern herzählen. Daß der psychische Begriff zuwege gekommen ist, beweist die Sicherheit, mit welcher wir die Einzelvorstellungen der Allgemeinvorstellung unterordnen; daß sich die Bildung des logischen Begriffs vollzogen hat, zeigt sich in der Definition: der logische Begriff kann definiert werden.

Allerdings werden wir uns beim Unterrichte von Kindern vielfach, ja meist mit psychischen Begriffen begnügen müssen. Das kann aber um so eher geschehen, als ja auch der Erwachsene, selbst der gebildete Erwachsene, nur einen verhältnismäßig kleinen Teil seiner Begriffe bis zu logischer Bestimmtheit durchgebildet hat; die überwiegende Zahl seiner Begriffe ist auch bei ihm im Stadium des psychischen Begriffs stehen geblieben; ja vollkommen logisch bestimmte Begriffe können überhaupt nicht gedacht werden; immer haftet ihnen noch ein Rest von Verworrenheit und die Rücksicht auf ihren Umfang an. Begriffe in streng logischem Sinne sind Ideale, denen sich das wirkliche Denken nur nähert; es entfernt sich sofort wieder von ihnen, wenn die nötige, mit Anstrengung verbundene Selbstbeherrschung nachläßt. »Daher hält sich das gewöhnliche außerwissenschaftliche Vorstellen meistens in der Region der Gesamtvorstellungen«, der psychischen Begriffe. Überhaupt wird »das klare und deutliche Denken nur von wenigen geübt und von niemand lange und ohne Unterbrechung fortgesetzt«. (Schilling, Psychologie, S. 146.)

Eine andere Frage ist, ob notwendig die Schüler den langen Weg der eigenen Abstraktion von den Einzelvorstellungen bis zu den allgemein gültigen begrifflichen Resultaten geführt werden müssen, oder ob man ihnen nicht kurzer Hand die Begriffe, wie sie in den Fachwissenschaften geordnet vorliegen, etwa in der Form von Definitionen, Regeln, Lehrsätzen, Sprüchen, Lehrabschnitten durch sprachliche Mitteilung überliefern könne. Leider ist zum Schaden des heranwachsenden Geschlechts die Zahl derer immer noch nicht ausgestorben, die letzteres für möglich halten, so offenkundig auch

die traurigen Ergebnisse sind, die aus solchem Beginnen hervorgehen. Schon Fr. A. Wolf sagte: »Mit der Regel (also mit Begriffen) anfangen, ist die lumpigste Methode.« Ein mühelos überkommenes Begriffsmaterial erzeugt stets nur ein leeres Scheinwissen, das in seinem Fortgange all die Hohlheit, die Phrase, die Blasiertheit zur Folge hat. Selbst muß der Schüler sich seine Begriffswelt erschaffen, denn jeder hat an lebendigem Wissen nur, was er sich durch eigene geistige Tätigkeit erworben hat. Und aus lebendiger Anschauung heraus muß der Zögling seine Begriffe abstrahieren, denn »nichts kommt in den Verstand, was nicht vorher in den Sinnen war«; und nur durch die Vollkraft eigener sinnlicher Wahrnehmung erhält unser begriffliches Wissen das Leben, die Frische, die es zu einem Motor für unser Denken und Tun machen. Das gilt ebensowohl von unserer praktisch-sittlichen, wie theoretischen Einsicht. Der psychologische Grund liegt in der Tatsache, daß die Wärme der Empfindung nicht unmittelbar an dem Abstrakten, sondern an dem Konkreten, Anschaulichen, Sachlichen haftet, und daß dieselbe als die eigentliche treibende Kraft in unserem Gedankenkreise nur von dem Besonderen auf das Allgemeine übergeleitet wird.

Mit derselben Stetigkeit im Wechsel ihrer Aufeinanderfolge wie Anschauen und Denken (Perzeption, Apperzeption und Abstraktion) und in inniger Verschmelzung mit ihnen machen sich bei der Gewinnung von Einsicht, im Gange des Lernprozesses, noch zwei andere geistige Tätigkeiten geltend: Die Vertiefung und die Besinnung, auf die, wie wir oben gesehen haben, Herbart mit besonderem Nachdruck hingewiesen hat. Bei der Vertiefung versenkt sich der Geist in den Gegenstand, um ihn richtig und ganz zu erfassen, wobei alle übrigen Vorstellungen im Bewußtsein zurücktreten; bei der Besinnung sucht er den Überblick über das Ganze zu gewinnen, das Einzelne im Verhältnis zu dem in Betracht kommenden Mehreren zu erfassen. Wendet sich in der Perzeption das Aufmerken einem Gegenstande in dem Maße zu, daß alle Tätigkeit der Seele nur auf diesen Gegenstand gerichtet, alles andere zurückgetreten ist, so ist der Zustand der

Vertiefung vorhanden; treten aber nach Wahrnehmung des Objektes in der darauffolgenden Apperzeption ältere verwandte Vorstellungen mit der neuen in Beziehung, oder laufen in den Gedankenverknüpfungen ganze Reihen von Vorstellungen ab, wobei der Geist Überschau hält und das Verhältnis der Glieder zueinander zu gewinnen sucht, so ist die vorher vorhandene Vertiefung in Besinnung übergegangen; tritt nach Ablauf der Reihen in der Abstraktion ein Festhalten der gemeinsamen Merkmale des mehreren Einzelnen ein, um dieselben in einer Allgemeinvorstellung, einem Begriff zusammenzufassen und zu denken, so ist die Seele aus der Besinnung zur Vertiefung zurückgekehrt; wird hierauf in nachfolgenden Urteilen mit der gewonnenen Allgemeinvorstellung eine Einzelvorstellung in Beziehung gesetzt und das Verhältnis beider bestimmt, so ist wieder Besinnung vorhanden.

Die Vertiefung gibt gründlichen Einblick in das Einzelne, die Besinnung klaren Überblick über das Ganze. Dieser Wechsel beider kann, wie Herbart bemerkt, gewissermaßen als der geistige Respirationsprozeß angesehen werden, der zum Gedeihen des psychischen Lebens nicht minder notwendig ist, als der leibliche zum Gedeihen des physischen Lebens. —

Aus dem Gesagten folgt: Jeder Unterrichtsprozeß, der auf Gewinnung von Begriffen abzielt, hat unter stetem Wechsel von Vertiefung und Besinnung mit der Auffassung und Aneignung eines Mannigfachen von konkretem Vorstellungsmateriale zu beginnen, und sodann durch verschiedene Mittelstufen und innere Prozesse hindurch zur Ableitung des in demselben zugleich mit enthaltenen Allgemeingültigen fortzuschreiten. Der erste Akt führt das wertvolle Rohmaterial herbei; der zweite verarbeitet dasselbe zu den feineren Geistesprodukten, zu Begriffen, Regeln, Gesetzen, Grundsätzen, in welchen wir die Blüte unseres gesamten Geisteslebens zu suchen haben. Der stoffliche Inhalt jedes Lehrpensums wird im Lehrplan dargeboten, vom Schüler muß er angeeignet werden; den konkreten und begrifflichen Inhalt hat sich der Schüler selbst zu

erarbeiten. Der Unterricht hat nur die Ziele vor Augen zu stellen, die Wege dahin zu weisen, die Hindernisse zu beseitigen. Alles Lernen ist darum an das Gesetz der inneren Verarbeitung gebunden, die durch Apperzeption und Abstraktion hindurch führt.

3. Gliederung des Unterrichtstoffes, methodische Einheiten

Wie aber der Lehrplan im ganzen in Lehrfächer, so ist hernach auch der Lehrstoff jedes Faches für jeden Jahreskursus wieder in angemessene kleinere Teile zu zerlegen. Das ist notwendig, weil ein Reichtum von Wissensmaterial, wie ein solcher auch bei noch so großer Stoffbeschränkung in jedem der Lehrfächer vorliegt, sich nur nach und nach und in mäßigen Abschnitten bewältigen und aneignen läßt. Werden dem Schüler große Stoffmengen in langen Reihen ohne Unterbrechungen und Ruhepunkte dargeboten, so stoßen immer die härtesten Gegensätze aufeinander und drohen Gefahr. Der jugendliche Geist kann das massenhaft zusammengekommene Material nicht durchdringen, nicht beherrschen, nicht zur rechten Besinnung kommen. Das ist ihm nur möglich, wenn der Unterricht Abschnitt für Abschnitt gründlich durcharbeitet und dadurch der Betrachtung Zeit gewährt, sich auf einmal immer nur auf ein verhältnismäßig Weniges zu beschränken. Schon Quintilian lehrte: Schütte Wasser in ein Gefäß mit engem Hals massenweise, so wird das meiste daneben laufen, schütte langsam Tropfen auf Tropfen, so wird das Gefäß sich füllen.

Die Gliederung der Lehrstoffe in den einzelnen Unterrichtsfächern darf jedoch keineswegs eine willkürliche sein. Neben der Rücksicht, die man bei Abgrenzung der Lehrabschnitte auf die Auffassungsfähigkeit, auf die durchschnittliche individuelle Weite des Bewußtseins der Zöglinge zu nehmen hat, ist hierbei das Hauptabsehen darauf zu richten, daß jeder der Abschnitte schon einen Teil des Allgemeinen, Allgemeingültigen, Begrifflichen mit enthält, in dessen Besitz die Schüler durch den Unterricht gelangen sollen, und daß sich folgeweise innerhalb eines jeden Stoffabschnitts bei der

unterrichtlichen Behandlung desselben zur Gewinnung des in ihm enthaltenen Begrifflichen ein vollständiger Lern-, bezüglich Apperzeptions- und Abstraktionsprozeß vollziehen kann. Ihr bedeutsamer selbständiger Zweck (nämlich der begriffliche Bildungsgewinn), ihre scharfe Begrenzung, sowie die reiche Gliederung der Gedankenarbeit, die sich bei der methodischen Durcharbeitung an sie anschließt, macht diese Abschnitte zu kleinen Ganzen, zu Einheiten, zu methodischen Lehreinheiten. Jeder andere Teil der Lehrstoffe aus den Gesinnungs-, wie aus den theoretischen Fächern, dem diese Eigenschaften fehlen, der insbesondere nicht schon einen Teil des dem Schüler zu übermittelnden begrifflichen Bildungsmaterials enthält, kann nicht als selbständige Lehreinheit, sondern nur als Unterabteilung einer solchen angesehen werden.

Die »methodischen Einheiten« können hiernach erklärt werden als die organischen Glieder der Lehrstoffreihen der einzelnen Unterrichtsfächer, die schon je einen Teil des an die Schüler zu übermittelnden Begriffsmaterials enthalten, und bei deren unterrichtlicher Behandlung zur Gewinnung dieses Begrifflichen ein vollständiger Lernprozeß mit der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Gedankenarbeit zum Ablauf gelangt.

Wie umfänglich die »methodischen Einheiten« zu nehmen sind, ob für eine, zwei, drei und mehr Stunden, läßt sich im allgemeinen nicht bestimmen. Es hängt teils von der Art des Unterrichtstoffes, teils von dem Entwicklungsgrade der Schüler ab. Eine methodische Einheit im Rechnen, in der Geometrie, der Physik wird zuweilen in einer Stunde erledigt werden können, während die Einheiten in Geschichte, Geographie, Deutsch sich nicht selten auf eine ganze Reihe von Lehrstunden ausdehnen werden. In unteren Klassen ist im allgemeinen den Einheiten ein geringerer, in den oberen ein etwas größerer Umfang zu geben.

Die Einheiten in ihrer Gesamtheit stellen den Aufbau des jugendlichen Gedankenkreises durch den Unterricht dar. In ihrer Aufstellung liegt die Freiheit des Lehrers. Seine Gebundenheit besteht

in dem Befolgen der psychischen Aktionen, die der Lernprozeß in sich faßt. (36)

Diese Aktionen faßt die Theorie des Lehrverfahrens unter dem Namen der »Formalen Stufen« zusammen, da sie bei jedem Lernprozeß, der auf die Gewinnung von Begriffen gerichtet ist, sich notwendig einstellen im Anschluß an die Funktionen des jugendlichen Geistes.

4. Die formalen Stufen des Unterrichts

1. Überblick

Der Unterricht kann nicht geben, er kann nur veranlassen, zu erwerben. Er hat die mannigfache Gedankenarbeit im Schüler anzuregen und zu leiten, aus der das Wissen, die Einsicht erwächst, und die man, wie wir oben gesehen, unter dem Namen Lernen zusammenfaßt. Der regelrechte Verlauf des Lernprozesses innerhalb der methodischen Lehreinheit ist daher in erster Linie bestimmend für Art und Gang der Lehrtätigkeit, des Unterrichts bei der methodischen Durcharbeitung der Lehreinheiten.

Nun zerfällt aber der Lernprozeß seiner psychischen Entwicklung nach, wie wir gesehen haben, in zwei Hauptakte:

1. in die Gewinnung der Anschauungen, des konkreten Vorstellungsmaterials, und
2. in die Entwicklung des Begrifflichen aus dem anschaulichen Stoffe.

Daher hat auch der Unterricht dem entsprechend zwei Hauptaufgaben: erstens dem Zögling den konkreten Stoff der Lehreinheit vorzulegen, darzubieten, und zweitens für die Entnahme des Begrifflichen aus demselben durch geeignete unterrichtliche Veranstaltungen zu sorgen.

Die Auffassung und Aneignung eines neuen Vorstellungsinhalts, das volle Verständnis desselben ist aber nur zu erwarten, wenn dem Neuen aus dem Gedankenkreise des Zöglings ein Reich-

tum an verwandten älteren Vorstellungen entgegenkommt, die das Neue aufnehmen und in den Geist mit einführen; und die Bildung der Begriffe steht nur zu erwarten, wenn vorher im Bewußtsein die Reihen von Einzelfällen und Beispielen sich gebildet haben, aus denen dem Zögling das Begriffliche als reife Frucht von selber zufällt. Daher erfordert jede der beiden Hauptstufen des Unterrichts noch eine Vorstufe. Vor der Darbietung des Neuen hat sich der Unterricht zu vergewissern, ob im älteren Gedankenkreise genügende Anknüpfungen und welche vorhanden sind. Ja, das dem Neuen verwandte Alte muß in einer Vorbereitung geradezu zur völligen Sicherheit einmal aus den verschiedenen Teilen des Gedankenkreises ausgehoben und im Bewußtsein zusammengestellt, es muß eine Art Probemobilmachung vorgenommen werden, um zu erfahren, ob alles in Ordnung und für die Aufnahme des Neuen bereit ist, damit, wenn dieses alsdann selbst dargeboten wird, die verständnisvolle Aufnahme desselben hemmungslos vor sich geht. Andernteils sind zur Ableitung des Begrifflichen nach der Aneignung des Neuen die gewonnenen neuen Gedanken vielfach unter sich und mit anderen ähnlichen Gedanken aus älteren Gedankenkreisen im Bewußtsein zusammenzustellen, zu überschauen, zu vergleichen, zu verknüpfen und zu trennen, um aus diesen lebhaften Gedankenassoziationen und Verknüpfungen und Vergleichungen die höhere Einsicht, das begriffliche Wissen hervorgehen zu lassen.

So gliedert sich das Hauptgeschäft des Unterrichts in jeder methodischen Einheit in zwei Hauptstufen mit je einer Vorstufe.

Der Schüler soll aber an seinem Teile aus freien Stücken und selbstbewußt an der Erreichung der Bildungsresultate mitarbeiten; wie er auch nach Erlangung des neuen Bildungsgewinns sich bewußt werden soll, daß alles Wissen, alle Erkenntnis nur als Mittel und Antrieb zu einer reichen, den sittlichen Ideen entsprechenden Betätigung im Leben einen Wert hat. Deshalb muß im Unterrichte jenen zwei Hauptstufen mit ihren beiden Vorstufen noch etwas vorangehen und etwas nachfolgen. Voranzugehen hat die klare und

bestimmte Angabe dessen, was im Unterrichte erreicht werden soll: die Zielangabe; und nachfolgen soll eine mannigfache Übung in der Anwendung des Gelernten, um durch dieselbe dem Wissen die Kraft und die stete Bereitschaft, in Wollen überzugehen, zu verleihen.

Hiernach nimmt der Unterricht in jeder methodischen Lehreinheit folgenden Verlauf. Er hat zunächst das Ziel anzugeben und sodann:

1. durch eine Vorbesprechung den neuen Abschnitt einzuleiten und vorzubereiten;
2. das Neue selbst darzubieten;
3. dasselbe unter sich und mit Älterem zu vergleichen und zu verknüpfen;
4. die begrifflichen Resultate abzuleiten und in systematischer Ordnung zusammenzustellen, und
5. das erlangte Wissen durch Anwendung in den Gebrauch, in Können überzuführen.

Ziller gab im Anschluß an Herbart diesen Stufen die nachstehenden Bezeichnungen: 1. Analyse, 2. Synthese, 3. Assoziation, 4. System, 5. Methode (Funktion). Dabei ist zu bemerken, daß bei Herbart Analyse und Synthese als eine Stufe, als die Stufe der Klarheit, zusammengefaßt werden. Wir setzen dafür deutsche Bezeichnungen ein. 1. Vorbereitung oder Vorbesprechung, 2. Darbietung (des Neuen), 3. Verknüpfung (des Neuen unter sich und mit Älterem), 4. Zusammenfassung oder Ordnung (des Begrifflichen) und 5. Anwendung (des gewonnenen Allgemeinen). Übrigens kommen auch bei Herbart schon verschiedene Bezeichnungen für die formalen Stufen vor. (Vergl. Schriften I, S. 405, 406, 408, 412.)

In der Durcharbeitung der methodischen Einheiten nach den formalen Stufen liegt die Artikulation des Unterrichts, bei der innerhalb jeder Einheit der Lernprozeß mit seinem Fortschritt von der Anschauung zum Begriff und seinem Wechsel von Vertiefung und Besinnung zum naturgemäßen Ablauf kommt.

2. Ausführung im einzelnen

Das Ziel

Der Unterricht in jeder methodischen Einheit sowohl, wie bei den einzelnen Teilen derselben beginnt mit der Angabe des Zieles. Wir halten es für einen unnatürlichen Zustand, wenn der Schüler arbeitet und sich abmüht, ohne das Ziel zu kennen, wohin er strebt. Jede zielbewußte Arbeit ist sich klar und bestimmt des Endzweckes bewußt. Auch der Unterricht will eine solche sein, und zwar nicht bloß für den Lehrer, sondern ebenso auch für den Schüler. Darum legt er auf die Zielangabe Wert.

Folgende Gründe lassen sich für ihre Notwendigkeit anführen:

1. Die Zielangabe verdrängt die bis dahin im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungen und macht den auszubildenden neuen Vorstellungen Platz.

2. Sie versetzt den Schüler in den Gedankenkreis, in dem er sich nun bewegen soll, und befördert dadurch das freie Steigen von älteren Vorstellungen, die bei der Erarbeitung des Neuen die willkommensten Hilfen sind.

3. Sie erregt die Erwartung; das ist die günstigste Stimmung für den beginnenden Unterricht.

4. Sie ruft in dem Schüler strebende und wollende Kräfte wach und gibt ihm einen frischen Antrieb zur selbsttätigen Mitarbeit bei Lösung der Unterrichtsaufgabe.

Beginnt der Unterricht ohne solche Maßnahmen, so treffen die neuen Vorstellungen im Bewußtsein mit denen zusammen, die bis dahin in demselben waren, wodurch Hemmungen eintreten; die alten Vorstellungen brechen infolge der größeren Stärke, die sie meist haben, immer wieder hervor; es entsteht keine lebendige Aufmerksamkeit, keine freudige Teilnahme an der Unterrichtsarbeit, und darum vielfach auch nur ein spärlicher Erfolg.

Von prinzipieller Bedeutung und besonderer Wichtigkeit ist der unter 4. berührte Punkt. Der Schüler muß von vornherein wissen, um was es sich handelt, wenn er seine ganze Kraft in den Dienst des Lernens stellen, und er wendet sie an, wenn ihm genau bekannt ist, was erreicht werden soll. Ihn unmerklich durch Fragen und Aufgaben, deren Zweck er nicht kennt, an das Ziel hinzuführen, wie das z. B. der katechetische Unterricht tut, hat den Nachteil, daß dabei weder eine freisteigende, geistige Tätigkeit, noch eine klare, in sich zusammenhängende Einsicht entsteht. Erstaunt sieht sich der Schüler am Ende der Gedankenbewegung um; er weiß nicht, wie ihm geschehen; er überblickt den Weg nicht, den er gekommen, er erkennt den Zusammenhang nicht, in dem das Unterrichtsergebnis zu seinem älteren Wissen steht; er gelangt nicht zu der erhöhten, freudigen geistigen Tätigkeit, zu der er allein schon durch eine bündige Zielangabe die günstigste Disposition erhalten haben würde. Zudem denke man daran, daß ohne Ziel kein Wille. Da der erziehende Unterricht gerade die Bildung des Willens zu seiner höchsten Aufgabe hat, so muß er dem Schüler ebenso, wie zu einer Übung des Verstandes, auch zu einer Übung des Willens werden, indem er unausgesetzt und in allen seinen Teilen nach bestimmten Zielen fortschreitet, für deren Erreichung der Schüler seine gesamten Geisteskräfte aufzubieten hat.

Das für jede methodische Einheit, wie für jede einzelne Lehrstunde aufzustellende Ziel kann nun, je nach der Art des Unterrichtstoffes, in verschiedenen Formen auftreten, nämlich 1. als Satz (z. B.: Wir wollen die Alpenpässe kennen lernen, über welche die deutschen Kaiser nach Italien zogen und die deutschen Kaufleute Waren aus Italien holten); 2. als Orientierungsfrage, auf welche man keine Antwort erwartet, die nur die Richtung der Gedanken auf den Fragepunkt veranlassen soll (z. B. in der mathematischen Geographie: Wie kann der Schiffer wissen, an welchem Orte des Meeres er sich befindet, und in welcher Richtung er weiterfahren muß, um an sein Reiseziel zu gelangen?); 3. als Aufgabe (z. B. in der Geometrie: Es

soll bestimmt werden, wieviel Quadratmeter Flächeninhalt die fünfeckige Giebelseite eines bestimmten Hauses enthält).

In welcher Form aber das Ziel auch auftreten möge, immer muß es den nachfolgenden Anforderungen genügen:

1. Die Zielangabe muß einfach, faßlich und verständlich sein; sie darf keine Ausdrücke und Begriffe enthalten, die den Schülern noch unbekannt sind. Denn ein unklar gedachtes Ziel vermag weder den Schüler in das Vorstellungsgebiet zu versetzen, das in Betracht kommt, noch ihn anzuregen, seine Kräfte zur Erreichung des Zieles anzuwenden. Eine unverstandene oder halbverstandene Zielangabe ist so gut wie keine. Es empfiehlt sich, die Zielangabe nicht in zu langen Sätzen oder gar Satzperioden zu geben. Lieber zerlege man das Ganze in mehrere einfache Sätze, um der Leichtigkeit der Auffassung und der Reproduktion willen.

2. Das Ziel muß einen konkreten Inhalt haben; es darf nicht formell, es muß sachlich gefaßt sein. Bloß formale Zielangaben, z. B. »daß heute da fortgefahren werden solle, wo der Unterricht das vorige Mal stehen geblieben«, oder »daß in dieser Stunde der nächste Abschnitt, die folgende Nummer zu lesen und zu besprechen sei«, sind wertlos, da sie die Gedanken nicht zu richten, die Spannung im Gemüte des Schülers nicht zu erregen, das Wollen desselben nicht herauszufordern vermögen.

3. Das Ziel darf weder einen zu dürftigen, noch einen zu reichen Inhalt haben. Im ersteren Falle läßt es die Kinder kalt, gleichgültig, regt ihre Erwartungen nicht an; im letzteren Falle verwirrt es leicht, erschwert die Auffassung und läßt die Hauptpunkte nicht bestimmt genug hervortreten. Insbesondere müssen, als dem weiterstrebenden Interesse im Fortgange des Unterrichts zuwiderlaufend, alle Vorwegnahmen im Ziel sorgfältig vermieden werden.

4. Das Ziel muß schon durch die Art seiner Fassung im stande sein, Erwartungsvorstellungen im Schüler wachzurufen, Interesse für den Gegenstand anzuregen. In dieser Hinsicht ist es durchaus nicht gleichgültig, ob der Lehrer spricht: »Wir wollen ein Gedicht über

Siegfried lesen«, oder ob er als Ziel aufstellt: Wir wollen ein Gedicht über den Helden kennen lernen, der am Rhein so große Taten verrichtete; also von wem?« Sch.: »Von Siegfried.« Es unterliegt keinem Zweifel, daß die zweite Fassung den Vorzug vor der ersteren verdient.

5. Endlich muß dasjenige Ziel, welches an der Spitze der methodischen Einheit steht, so gefaßt sein, daß es einen leichten und bequemen Anschluß der nachfolgenden Vorbesprechung an dasselbe möglich macht.

6. Das Ziel soll nicht vom Lehrer allein, sondern soll, wo es nur angeht, von den Schülern aufgestellt werden. Dazu ist es nötig, daß der Lehrer durch einige einleitende Hilfsfragen das Ziel finden lassen. Während die Hauptziele, welche die methodische Einheit einführen, gewöhnlich vom Lehrer gegeben werden, können die Teilziele vielfach durch die Selbsttätigkeit der Schüler gefunden werden. Je sicherer dies geschieht, um so besser verläuft der Unterricht. Die selbstgefundenen Ziele pflegen von größerer treibender Kraft zu sein, als die von außen herangebrachten.

Aus dem Gesagten folgt, daß eine angemessene Zielangabe keineswegs eine leichte Sache ist, und daß die Fassung derselben bei der mündlichen und schriftlichen Vorbereitung auf den Unterricht sorgfältig erwogen werden muß.

Jede neue Einheit hat, wie oben gesagt, von einem Ziele auszugehen, aber auch jede einzelne Lehrstunde; ja es machen sich im Fortgange des Unterrichts sehr häufig auch noch an vielen anderen Einschnitten solche Zielangaben nötig. Es gilt hier das Goethesche Wort: »Es genügt nicht, daß man Schritte zu einem Ziele tue, jeder Schritt muß selber ein Ziel sein.« An der Spitze der methodischen Einheit steht das Hauptziel, welches den Inhalt der ganzen Einheit zu umspannen hat; zu Anfang der Unterrichtsstunden und im Fortgange des Unterrichts treten dann die Teilziele auf, die dem Hauptziele untergeordnet sind. Es ist immer als ein gutes Zeichen anzusehen, wenn im Unterrichte häufig die Fragen auftreten: »Was

Zielangaben

A. Zur Anschauungsstufe

Schuljahr	Bibl. Gesch.	Profan. Gesch.	Singen	Zeichnen	Modellieren	Lesen	Aufsatz und Grammatik	Schreiben	Math. Geogr.	Phys. Geogr.	Schulreisen	Naturkunde		Raumlehre	Rechnen	Handarbeit
Unterstufe I. II. III.			Ein Lied von dem schlauen Dieb, der die Gans gestohlen hat.	Die Sachen wollen wir zeichnen, die bei Rotkäppchen vorkommen.	Wir wollen die Nüsse (welche Hühnchen und Hähnchen auf dem Berge fanden) aus Ton machen.	Wir legen aus Stäbchen den Buchstaben, den der Knabe auf den Brief an die Mutter schrieb (**M**).	Wir wollen in der Geschichte »Der Hund mit dem Fleische« darauf achten, in welcher Reihenfolge die Sätze nacheinander kommen.	Wir wollen nun die kleinen Buchstaben schreiben, die gerade so aussehen wie die großen.	Wir wollen darauf achten, auf welcher Häuserseite wir bei heißem Sonnenbrande am besten nach Hause gehen (Nordseite).	Wir wollen die Ostwand des Saaltales kennen lernen und unternehmen zuerst einen Ausflug nach dem Landgrafen (der Ostwand gegenüber).	Wir reisen ins Unstruttal und suchen die Orte auf, wo die Thüringer Landgrafen lebten.	Worin das Feld der Stube gleicht und worin sie verschieden sind.	Welche Blumen im Schulgarten von den Bienen besucht werden.		Wieviel Teller ihr braucht, wenn ihr euch mittags zu Tisch setzt.	Wir wollen uns auch aus Halmen eine Mütze machen wie Robinson.
Mittelstufe IV. V. VI.	Wie ein König findet, daß ihm ein Knecht viele Tausende schuldig ist (Gleichnis vom Schalksknecht).	Wie ein Deutscher den Entschluß faßt, sein Volk von den Römern zu befreien (Hermann).	Ein Lied von dem Kaiser, der im Kyffhäuser verzaubert schläft.	Was wir Merkwürdiges an der Klosterlaußnitzer Kirche finden (Rom. Stil).	Die pyrenäische Halbinsel wollen wir aus Ton nachbilden.	Von einem Sänger der Ritterzeit, der zu einem Feste auf eine Königsburg kam.	Wie ihr die Fehler eures letzten Aufsatzes (Tempuswechsel) künftig vermeiden könnt.	Wir lernen die Verwandten des C schreiben (Familie des linken Seitenbogens).	Ob die Erde eine ebene Fläche bildet? (Krümmung der Erdoberfläche).	Das deutsche Land zwischen Alpen und Donau.	Wir wollen in der Rhön auf dreierlei achten, auf die Beschäftigung der Leute, die Erinnerungen an Bonifatius, auf Gestalt und Gestein der Berge.	Die Pflanzen, welche die Kinder sehr gern haben, die der Bauer aber nicht leiden kann (die schönen Unkräuter).	Welche Steine wir an und in der Saale finden.	Was das Dach des Schulhauses für ein Körper ist (abgestumpfte vierseitige Pyramide).	Wie der Buchbinder ausrechnen kann, wieviel Blätter ein Heft haben wird.	Wir wollen die Klosterlaußnitzer Kirche aus Pappe nachbilden.
Oberstufe VII. VIII.	Wie Paulus den griechischen Weisen predigt.	Wie Friedrich der Große seinem armen Lande wieder aufhilft.	Wie ein frommer Dichter Gott den Dank ausdrückt dafür, daß er nach 30 Kriegsjahren den Frieden gab (Nun danket alle Gott).	Wir zeichnen eine Renaissance-Verzierung, die an einem Jenaer Hause sich findet.	Wir wollen die Hauptformen der drei Stilarten aus Ton bilden.	Wir lesen, wie es kam, daß Napoleon bei Jena siegte.	Wir wollen unser Schulhaus beschreiben, indem wir erzählen, wie wir es durchwandern.	Wir schreiben ein Telegramm, in welchem wir den Eltern melden, daß wir auf der Schulreise den letzten Zug versäumt haben.	Wie man genauer untersuchte, ob wirklich sich die Sonne um die Erde dreht (Kopernikus).	Wie es kommt, daß von allen Erdteilen Australien zuletzt entdeckt wurde.	Wir suchen die Stätten auf, wo Luther geboren worden ist, wo er gewirkt hat und wo er gestorben ist.	Wie es kommt, daß wir den Donner meist spät nach dem Blitze wahrnehmen.	Welche Vögel im Winter bei uns bleiben.	Das dreiseitige Grundstück, welches dort liegt, wo S. Jacobs-Str. und unterer Philosophenweg sich schneiden, soll gezeichnet werden.	Wie wir ausrechnen, wieviel die Luft in unserem Schulzimmer wiegt.	Wir bauen uns aus Holz eine photogr. Kammer (Camera obscura).

B. Zur Begriffsbildungsstufe: Abstraktionsziele

	Bibl. Gesch.	Profan. Gesch.	Singen	Zeichnen	Modellieren	Lesen	Aufsatz und Grammatik	Schreiben	Math. Geogr.	Phys. Geogr.	Schulreisen	Naturkunde		Raumlehre	Rechnen	Handarbeit
Unterstufe I. II. III. Schuljahr			Auf welche Mundstellung wir beim Singen dieses Liedes besonders achten wollen. Mundstellung des i (Lauttafel!)	Mit was für Linien wir Korb und Flasche und Kuchen meist zeichnen mußten (Krumme Linien).	Was wir immer zuerst bilden ehe wir einen andern Körper machen (Kugel).	Zu welchen andern Buchstaben werden wir das M stellen und wie finden wir es dann heraus? (Gradlinige Buchstaben).	Warum wohl die Sätze in dieser Reihenfolge kommen? (Was erst geschehen ist, wird erst geschrieben).	Wieso sind diese Buchstaben einander sehr ähnlich? Und doch kann man sie unterscheiden! (Form und Größe).	Warum sind manche Straßen zu Mittag auf keiner Seite schattig (Richtung nach Norden).	Worin sich die Gegend auf dem Landgrafen von der unten im Saaltal unterscheidet und worin nicht (Ebene Fläche, aber man muß hinaufsteigen: Platte!).	Wir stellen das zusammen, was uns an die Thüringer Landgrafen auf unserer Reise erinnert hat (Burgen, Ruinen, Orte).	Ob es gut so ist, daß das Feld keine Wände und keine Decke hat (Bedeutung von Sonne, Wind und Regen).	Weshalb die Bienen diese Blumen aufsuchen? (Die Blumen als Bienenwirtshäuser, die Bienen als Dienstleute, die Gepäck tragen).		Wie machen wirs, wenn wir zwei hinzuzählen sollen? (Gerade und ungerade Zahlen).	Woraus man alles eine Kopfbedeckung herstellen kann? (Die verschiedenen Stoffe und ihre Natur).
Mittelstufe IV. V. VI. Schuljahr	Einen Spiegel hat Christus den Menschen vorgehalten. Was sehen wir darin? (Den vergebenden Gott, Den unbarmherzigen Menschen, Die Strafe).	Was hat das deutsche Volk den Einigungsbestrebungen Hermanns zu danken? (Der Sieg im Teut. Walde bewahrt Deutschland vor der Romanisierung).	Aus welchen Tönen ist dieses Lied zusammengesetzt? (Vergleichende Zusammenstellung der bekannten Tonleitern und der ihnen eigentümlichen Töne).	Ein Vergleich des Klosterlaußnitzer Schulhauses und der Jenaer Stadtkirche mit der Klosterlaußnitzer Kirche (Hauptmerkmale des rom. Kirchenbaustils).	Welche Arbeiten müssen wir bei der Darstellung eines Landes machen (Herstellung der Tonplatte: Meereshöhe. Ausschneiden: Landgrenzen — Formen: vertikale Gliederung).	Welche poetischen Schönheiten zeigt uns dieses Gedicht? [Vergleich mit der Darstellung des Sängers im Graf von Habsburg.] (Anschaulichkeit und charakt. Kürze des Ausdrucks).	Welchen Sinn verbinden wir mit jeder der drei Hauptzeiten (Gegenwart: es geschieht jetzt, Vergangenheit: es ist eben geschehen, Zukunft: es wird erst geschehen).	Worin die Glieder der Buchstabenfamilie einander ähnlich und worin sie verschieden sind (Grundmerkmale).	Welches ist nun die wahre Gestalt der Erde (Kugelgestalt).	Inwiefern zeigt die süddeutsche Hochebene eine merkwürdige Doppelseitigkeit? (Begrenzung, Täler, Bodenart, Bewohner, Richtung der Ansiedelungen).	Welche Momente zeigen uns, daß die Bevölkerung der Rhön vorwiegend katholisch ist? (Hauptmerkmale der kath. Glaubensform).	Warum wir diese Blumen lieben und der Bauer nicht (Schönheit und Schädlichkeit).	Was wir aus dem Vorhandensein dieser Steine in der Saale schließen können (Bestandteile des Frankenwaldes und des Fichtelgebirges).	Welche Hauptmerkmale hat die abgestumpfte Pyramide und wie wird sie berechnet.	Welche Reihen wir uns merken müssen, um das rechnen zu können? (Halbe, Viertel, Achtel, Sechzehntel).	Wie wir am besten Bogen aus Pappe ausschneiden (Vorzeichnen mit Zirkel, Handhabung des Messers).
Oberstufe VII. VIII. Schuljahr	Warum konnten die Weisen in Athen nicht von Pauli Predigt lernen (Selig sind die da hungert und dürstet nach Gerechtigkeit).	Wie beweist Friedr. d. Gr., daß er wirklich der erste Diener seines Staates ist? (Durch die unermüdliche Fürsorge des Fürsten kann ein Land wieder aufgerichtet werden).	Welchen Unterschied merkt ihr zwischen dem Liede: Nun danket alle Gott und dem: Wem Gott will rechte Gunst erweisen? (Charakter der rel. Melodie).	Welche Kennzeichen hat die Renaissance des Mittelalters?	Gegenüberstellung der Hauptmittel der verschiedenen Stilarten und wie sie dargestellt werden.	Was wir beim Vorlesen dieses Stückes beachten müssen (Einige Regeln für die Betonung der Prosa).	Was wir also beachten müssen, wenn wir beschreiben wollen (Herausheben des Charakteristischen, Anordnung und Gruppierung, Auflösung in Handlung).	Wie müssen also Telegramme geschrieben werden (Kurz und doch verständlich einfach).	Was lehrt also die heutige Wissenschaft vom Verhältnis der Erde zur Sonne? (Heliozentrische Weltauffassung).	Wieso Australien der Sonderling unter den Erdteilen ist.	Wir stellen uns chronologisch das Leben Luthers nach unserer Reise zusammen.	Welche Reihenfolge der Schnelligkeit bekommen wir? (Schall, Licht, Elektrizität).	Wie diese Vögel im Bau des Schnabels sich unterscheiden (Kegelschnäbler und Pfriemenschnäbler).	Durch welche Angaben war unser △ schon bestimmt? (Durch2Seiten und den eingeschlossenen ⌊: 1. Kongruenzsatz!)	Wie wir nun die Dezimalzahlen miteinander multiplizieren können? (Regel).	Wie wir eine ganz dichte Verbindung herstellen zwischen den Holzbrettchen (Verfugen).

C. Zur Anwendungsstufe

Schuljahr		Bibl. Gesch.	Profan. Gesch.	Singen	Zeichnen	Modellieren	Lesen	Aufsatz und Grammatik	Schreiben	Math. Geogr.	Phys. Geogr.	Schulreisen	Naturkunde		Raumlehre	Rechnen	Handarbeit
I. II. III.	Unterstufe			a) Singen der Töne des Liedes auf a, dann auf i. b) Darstellen der Scene durch die Kinder und Singen des Liedes dabei.	Legen von Gegenständen mit Holzbögen und Nachzeichnen der Formen.	Ableitung anderer Gegenstände aus der Kugel (Kirsche, Erdbeere, Heidelbeere, Apfel).	a) Lesen von Geschichten mit Stichworten. b) Verschmelzungsübungen. c) Legen mit Stäbchen und Selbstfinden von Worten.	Erzählen von kleinen Geschichten (Anwendungen zu den gewonnenen eth. Sätzen) unter Berücksichtigung der Reihenfolge der Sätze.	Übungen mit Worten und Sätzen aus dem Unterrichte mit kleinen und den zugehörigen großen Buchstaben.	Übungen im Bestimmen der Nordrichtung a) im Tale, b) auf dem Berge, c) in der Stadt.	a) Wo es in Jena überall Ebene und wo es Abhänge gibt. b) Wie man die Ebenen benutzt. c) Wie die Abhänge. d) Wie man Abhänge eben macht.	a) Darstellen der Geschichte vom Edelacker. b) Was man in Freyburg a. U. alles sieht. c) Der Westchor im Naumburger Dom.	a) Wo die Käfer im Felde ihre Schirme finden. b) Was der Wind den Halmen schaden kann. c) Der Regen, des Feldes Freund und Feind.	a) Wodurch die Bienen angelockt werden. b) Wie der Honig geschützt wird.		a) Schuhe zum Wichsen stehen da. Es kommt immer ein Paar dazu, 8 sind da, 6! 2! 1! 3! b) Unterschied zw. 1 Paar und ein paar. c) Aufgaben aus dem Rechenheft.	a) Warum die Soldaten Helme tragen, wir aber Mützen. b) Was die Frauen als Schmuck auf ihren Hüten tragen.
IV. V. VI.	Mittelstufe	a) Wie sollst du dich verhalten, wenn dein Schulkamerad dir unrecht getan hat? b) Wenn du ihn gegen einen anderen unrecht tun siehst?	a) Hermannsdenkmal, Kyffhäuser u. Niederwalddenkmal. b) Welche Spuren haben die Römer in Deutschland zurückgelassen?	a) Darstellung der Melodie durch Ziffern. b) Treffübungen. c) Leseübungen. d) Akkordübungen nach Ziffern.	a) Welche Formen an Jenaer Gebäuden scheinen dir romanische zu sein? b) Viele Leute halten unsere Universitätsbibliothek für romanisch. Gemeinsames! Unterschiede!	Darstellung von Einzelnheiten aus der Pyrenäischen Halbinsel. a) Rolandsbresche. b) Circus von Gavarnie. c) Gibraltar.	Wir suchen in anderen uns bekannten Gedichten Beispiele für charakt. Kürze des Ausdrucks.	a) Das Gewitter (Gegenwart) wollen wir so erzählen, daß es schon vorüber ist. b) Es ist noch Winter, wie muß da die Schilderung des Frühlings lauten. c) Übungen aus dem Sprachheft.	Worte und Sätze aus dem übr. Unterricht, die Buchstaben mit dem linken Seitenbogen enthalten?	a) Wie es kommt, daß wir an den Seiten nicht abgleiten. b) Es behauptete jemand, das Schieflaufen der Stiefel-Absätze käme von der Kugelgestalt der Erde. Warum ist das ein dummer Witz?	a) Zeichne eine Karte — ein Profil. b) Gib die Höhenlage der Städte an. c) Ein Fest in München; schildere die Leute, die da zusammenkommen (Beschäftigung).	a) Schildere das Leben eines Mönches im Kloster Frauenberg! b) Vergleich der Michaeliskapelle mit dem Fuldaer Dom. c) Brief an einen Fuldaer Knaben.	a) Schildere einen Feldblumenstrauß. b) Worauf mußt du achten beim Pflücken der Blumen im Felde. c) Gedicht: Der Bauer steht vor seinem Feld.	a) Unterschied zwischen Basalt und Schiefer. b) Wer hat die Steine so rund gemacht?	a) Wir wollen die Größe der Ergänzungspyramide des Daches berechnen. b) Wir stellen das Modell aus Pappe dar. c) Wo kommen in der Umgebung noch abg. P. vor?	a) Wieviel Liter Bier beim letzten Sedanfest getrunken wurden. b) Wieviel Mark kosten die Sprachhefte für unsere Schule.	a) Ein Bogenfries aus Pappe. b) Baut euch aus Pappe selber ein Häuschen in roman. Stil.
VII. VIII.	Oberstufe	a) Welche Eigenschaften müssen wir ablegen, wenn wir Gottes Kinder werden wollen. b) Gott bedarf nicht der Tempel, weshalb haben wir aber dann Kirchen?	a) Wie hilft unser Kaiser bei Überschwemmungen? b) In welchen Fällen kann private Wohltätigkeit nichts ausrichten? c) Welche Gesetze in Deutschland beweisen, daß es ein christlicher Staat ist.	a) Wir suchen andere Beispiele auf für die langen Töne bei geistlichen Liedern. b) Für die andern Merkmale!	a) Wir prüfen die Privathäuser in Jena, ob wir Merkmale der Renaissance finden. b) Und die Universitätsbibliothek? (Italienische Renaissance.)	a) Einzelheiten aus den verschiedenen Stilarten. b) Nachbildungen in Ton nach Bildern.	Beispiele für die Betonung bei Prosa und Poesie.	Kleine Beschreibungsübungen (mündlich) nach Aufgaben, die die Schüler einander stellen.	Auflösung eines Lesestückes in Telegramme unter den beteiligten Personen und Schreiben der Telegramme.	a) Wie können wir uns die Umdrehung am Apparat klar machen. b) Die Erde eine Tänzerin, die Sonne ein Kronleuchter im Saale.	a) Australien, das verkleinerte Afrika. b) An welcher Stelle der Südsee wohnen unsere Gegenfüßler?	a) Erklärung von Ansichtpostkarten von der Reise. b) Gegensatz zwischen dem Geburtshause und dem Sterbehause Luthers in Eisleben.	Vergleiche die verschiedenen Signale miteinander in Hinsicht auf ihre Schnelligkeit und Zuverlässigkeit!	a) Der Kegelschnabel gleicht der Zange, der Pfriemenschnabel der Schere. Weise das nach! b) Wieso ist das zweckmäßig?	a) Konstruiere ein rechtwinkl. △ aus den gegebenen Katheten! b) Zeichne ein gleichschenkl. △ aus einem Schenkel und dem ∟ an der Spitze.	Übungen im Kopfrechnen, Lösung schriftlicher Gruppen und Einzelaufgaben.	Freie Arbeiten aus Holz im Anschluß an den Unterricht, Geographie (Aussägen eines Länderspieles), Natur (Physikal. Apparate).

haben wir jetzt zu untersuchen? Welche Frage werden wir zunächst beantworten müssen? Was werden wir nun zu tun haben? Womit werden wir uns in der nächsten Stunde beschäftigen müssen? Welches ist unsere Aufgabe für die heutige Stunde?« usw. Ist aber das Ziel erreicht, so muß das von dem Schüler auch bestimmt ausgesprochen werden.

Das Stundenziel ist möglichst zu Anfang der Stunde, nicht erst im Laufe derselben zu stellen. Auch da, wo das Ziel mit den Schülern entwickelt wird, hat es doch den Anfang der unterrichtlichen Tätigkeit zu bilden. Auch die spröderen Teile der Lehrarbeit, das Überhören, das Durchsehen der häuslichen Aufgaben, und die Wiederholung des bis dahin Durchgearbeiteten, können dem Ziele eingeordnet werden und sind daher im Anschluß an dasselbe, nicht vor demselben zu erledigen. Aus welchen Gründen? Jede Lehrstunde muß, wenn sie eine starke Gesamtwirkung ausüben soll, von einem Hauptgedanken getragen und beherrscht sein, ein einheitliches Ganze darstellen. Diesen Charakter erhält sie durch das an die Spitze tretende Ziel, welches die Teile der Stundenarbeit organisch verbindet und zusammenhält; dieser Charakter wird ihr genommen, wenn einzelne Teile der Lehrstunde aus ihrem Verbande mit dem Ganzen gelöst und vereinzelt vorweg behandelt werden. An das vorwärts liegende Ziel angereiht und dadurch in die Beleuchtung desselben gestellt, werden die Schulaufgaben, wie die Wiederholungen mit dem Ziele zusammengedacht, in ihren Beziehungen zu diesem aufgefaßt, und als erste Schritte zum neuen Ziel selbst erkannt und gewürdigt; während sie, vor der Zielangabe durchgenommen, als lose Bestandteile erscheinen, die in ihrer beziehungslosen Vereinzelung ohne nachhaltigen Eindruck bleiben. In gleichem Maße gilt dies auch von der Wiederholung.

Eine Zusammenstellung von Zielangaben, von Fr. Lehmensick für die Jenenser Ferienkurse entworfen, sei hier angefügt.

(S. die beil. Tabellen.)

Die Theorie der Formalstufen

1. Die Vorbereitung (Vorbesprechung)

(Analyse)

»Nur dadurch, daß man sich über das Bekannte völlig verständigt hat, kann man miteinander zum Unbekannten fortschreiten.« Goethe.

Die Stufe der Vorbereitung, mit welcher in jeder methodischen Einheit die Unterrichtsarbeit beginnt, hat die Aufgabe, die zu dem nachfolgenden Neuen in Beziehung stehenden verwandten älteren Vorstellungen im Gedankenkreise des Schülers aufzusuchen und für die Aufnahme des Neuen im Bewußtsein bereit zu stellen. Denn das Neue kann nur mit Hilfe des Alten und Bekannten, welches der Schüler bereits besitzt, recht verstanden und aufgenommen werden. »Nur wenn eine Fülle verwandter älterer Vorstellungen dem Neuen entgegenkommt, erhält dieses selbst seinen rechten Sinn, sein volles Verständnis; nur dadurch wird es möglich, daß das Neue einen tiefen Eindruck macht, ein lebendiges Gefühl erzeugt« (Ziller). Fehlt dieser lebendige Hintergrund, so verhält sich der Zögling dem Unterrichte gegenüber stumpf, gleichgültig, interesselos; das Neue bleibt ihm ein Fremdes, und der Geist verhält sich ablehnend dagegen. Darum muß jede Unterweisung an das anknüpfen, was im Schüler bereits lebt, was sein Denken und Empfinden bewegt. Der Unterricht hat auf seiner ersten Stufe für die Aushebung und Zubereitung, kurz für die Bereitstellung dieses älteren aus Heimat und Unterricht stammenden Gedankenmaterials zu sorgen.

Aber kann man es dem darzubietenden Neuen nicht selbst überlassen, das verwandte ältere Gedankenmaterial wachzurufen? Liegt es nicht gerade in der Natur der neuen Vorstellungen, die ihnen verwandten älteren aufzusuchen und sich mit ihnen zu verbinden? Und lernt nicht der Erwachsene stets in seinem Arbeits- und Interessengebiete Neues zu dem Alten, ohne daß ihm in diesen Fällen eine derartige Hilfe zu teil werden kann? Aus welchen Gründen also beim Jugendunterrichte noch diese besondere Vorbereitung auf einer besonderen Vorbereitungstufe?

a) Es ist zweifellos für die Aneignung von Neuem günstiger, wenn die apperzipierenden Vorstellungen beim Eintritt des Neuen zur Aufnahme desselben bereits vorhanden sind, als wenn sie im Augenblicke des Bedürfnisses durch den neuen Stoff selbst erst hervorgerufen werden müssen; die Aneignung kann viel hemmungsloser von statten gehen.

b) Allen Zöglingen wird wohl bei der unvermittelten Darbietung des Neuen irgend etwas einfallen; ob aber allen auch gerade das Beste, Klärendste, Wichtigste einfällt? Die Erfahrung spricht nicht für die Bejahung dieser Frage, und der Unterricht darf seine Erfolge nicht vom Zufall abhängig sein lassen.

c) Gerade bei den schwierigsten Stellen des Neuen, in denen nicht schon durch die bloße Perzeption ein gewisser Grad von Klarheit erzeugt worden ist, würde es bei dem Mangel an Klarheit den neuen Vorstellungen an Kraft fehlen, in die alten Gedankenkreise einzudringen und sich selbst die nötigen Anknüpfungen zu suchen; die Apperzeptionshilfen würden gerade da am meisten fehlen, wo sie am wenigsten zu entbehren sind. Ja, bei der Unklarheit der Perzeptionsvorstellungen würden nicht selten geradezu ungeeignete alte Vorstellungen vordringen und verkehrte oder schiefe Auffassungen veranlassen.

d) Vielfach sind die älteren, apperzipierenden Vorstellungen im Gedankenkreise der Schüler selbst noch unklar, unbestimmt, unrichtig; und sie bedürfen noch, ehe sie zum Helferdienst herangezogen werden können, der Berichtigung, die ihnen am geeignetesten in der Vorbesprechung zu teil werden kann.

e) Dem tiefen Erfassen, dem gründlichen Verständnis des Neuen ist ein möglichst reicher Hintergrund von älteren Gedanken besonders günstig, der in der Vorbesprechung beschafft werden soll und kann, an welchem es aber da immer fehlen wird, wo man den Zufall die Geschäfte besorgen läßt.

Was aber das Beispiel des Erwachsenen betrifft, so ist zu bedenken, daß Kinder eben nicht Erwachsene, sondern Kinder sind, deren Wissen noch nicht so geordnet, zusammenhängend und beweglich ist, daß es ihnen jederzeit zu Gebote stände. Es ist ferner zu bedenken, daß auch der Erwachsene nur in denjenigen Gebieten, für die in ihm bereits ein in allen seinen Teilen klarer und innig verbundener Gedankenkreis vorhanden ist, mit Aussicht auf Erfolg ohne weiteres in die Arbeit des Zulernerns eintreten kann.

Bei der Bearbeitung des bereits vorhandenen Vorstellungsmaterials zwecks leichter und sicherer Aneignung des darzubietenden Neuen sind die zu diesem in Beziehung stehenden älteren Gedankenkreise des Zöglings vielfach zu zerlegen, zu zergliedern, zu analysieren; während die nachfolgende Darbietung den entgegengesetzten Weg einschlagen und aus dem Einzelnen in allmählicher Zusammensetzung kleinere und größere Vorstellungsreihen, Vorstellungskomplexe, Gedankenganze aufbauen muß. Die Vorbereitung ist darum analytischer, die Darbietung synthetischer Unterricht. Die reinliche Auseinanderhaltung beider ist stets im Auge zu behalten, da eine Vermengung derselben immer Hemmungen und Störungen in die Gedankenbewegung bringt, die der Klarheit der Auffassung hinderlich sind.

1. Ausgehend von einem Begriffe des Zieles, hat die analytische Vorbereitung die Gedankenbewegung in ununterbrochener Reihe bis zum Schluß fortzuleiten. Nirgends dürfen zusammenhangslose Einzelbetrachtungen auftreten; immer ist, zu Gunsten der Einheit des Gedankenkreises, auf ganze Vorstellungsreihen hinzuarbeiten. Wo objektive Zusammenhänge nicht bestehen, ist die Gedankenverbindung, allerdings mit Vorsicht, durch subjektive Wendungen herzustellen.

2. Die Vorbereitung wird sich in der Regel auf den ganzen Inhalt der methodischen Einheit ausdehnen; sie kann aber auch statt dessen stückweise in die synthetische Darbietung an den betreffenden Stellen eingeschoben werden, z. B. im Geschichtsunter-

richte, wo die methodischen Einheiten zuweilen so umfänglich oder die einzelnen Abschnitte derselben so zahlreich sind, daß eine Gesamtvorbereitung an der Spitze der Einheit ihre Dienste versagen würde. Immer muß die Vorbereitung in alle Teile des synthetischen Materials soweit hineinreichen, daß bei der Darbietung die Vereinigung des Neuen mit dem Alten hemmungslos vor sich gehen kann und ein weitläufiges Erklären gar nicht mehr nötig ist. Zeigt es sich hierbei, daß einzelne für das Verständnis des Neuen erforderliche Vorstellungen im Gedankenkreise des Schülers noch gar nicht vorhanden sind, so müssen dieselben, ganz in der Weise wie das nachfolgende Neue, herbeigeschafft werden. Wo aber mit großer Mühe allzuviel fehlendes Material in der Vorbereitung erst besorgt werden muß, da ist entweder die Wahl des Lehrstoffs nicht die richtige gewesen, oder es hat an dem regelrechten Fortschritt des seitherigen Unterrichts gefehlt.

3. Wenn die analytische Vorbereitung sich auch immer an den Fäden hin zu bewegen hat, die aus dem nachfolgenden Neuen hergeleitet sind, so darf doch keineswegs dieses Neue selbst schon in seinem Zusammenhang zum Teil in die Vorbereitung hineingezogen werden, weil dadurch die Erwartung und damit das Interesse für das Neue eine Abschwächung erfahren würde. Wohl aber ist dem Schüler zu gestatten, an passenden Stellen mit seinen Gedanken vorauszueilen und das Nachfolgende in seinem Geiste frei vorauszukonstruieren. Denn mag das Erwartete in dem nachfolgenden Neuen bestätigt werden oder nicht, beides, die Übereinstimmung wie der Kontrast, sind der Aneignung günstig.

4. Um den Gedankenkreis in möglichst weitem Umfange aufzurütteln und für die Aufnahme des Neuen geschickt zu machen, müssen in der Vorbereitung auch ganz ausführliche Betrachtungen zugelassen werden. Es schadet nichts, wenn hierbei manches Nebensächliche von den Schülern gebracht wird, da das freie Ergehen in hierhergehörigen Gedankenrichtungen die Aufnahme des Neuen entschieden begünstigt, Unwesentliches aber und Störendes im Fort-

gange der Unterredung und zumal bei den erforderlichen Zusammenfassungen des gewonnenen Materials leicht wieder ausgeschieden und im Bewußtsein zurückgedrängt werden kann. Damit ist nicht gesagt, daß sich die Vorbesprechung bis auf jede Einzelheit, selbst bis auf jeden unwesentlichen Punkt zu erstrecken habe. Wenn sie die richtige Auffassung in der Hauptsache verbürgt, so hat sie ihrem Zwecke genügt. Ein peinliches Eingehen in jede unwesentliche Einzelheit würde eine Summe subjektiver Wendungen nötig machen, die doch nur Ausnahmen von der Regel bilden dürfen, und die Vorbesprechung einen Umfang annehmen, der nicht in dem richtigen Verhältnis zu dem Umfang des nachfolgenden Neuen stehen würde. Was sich von den Reproduktionen der Schüler zeichnen läßt, soll von ihnen auch durch Zeichnungen an der Wandtafel dargestellt werden, wie denn weiter auch, um den Apperzeptionsvorstellungen zur möglichsten Klarheit zu verhelfen, auf dieser ersten Stufe schon Abbildungen aller Art herangezogen werden dürfen, unter der Voraussetzung, daß sie nichts Neues, dem Schüler Unverständliches, das Interesse Ablenkendes enthalten.

5. Endlich ist nicht zu übersehen, daß am Schlusse der Vorbereitung das analytische Material in geordnete Reihen gebracht und in solchen eingeprägt werden muß; denn nur in dieser Form wohnt ihm die höchste apperzipierende Kraft inne.

6. Was die Form dieses analytischen Unterrichts anlangt, so hat sich hier ebenso, wie auf den folgenden Stufen, der unterrichtliche Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schülern durchweg im Tone der Unterhaltung zu bewegen, den reinen Examinationston und die reine Examinationsfrage grundsätzlich fern haltend; denn nur in der freien Unterhaltung kann das freie Spiel der kindlichen Geisteskräfte, das freie, mutige Aussprechen der eigenen inneren Gedanken und Regungen zum Vorschein kommen. Damit ist freilich eine Forderung schwerster Art an den Lehrer gestellt, der er aber nach Möglichkeit Rechnung tragen muß.

7. Vor allem hat die analytische Besprechung die Erwartung

und Spannung für das Neue zu erzeugen und für einen geeigneten Übergang zur Einführung des synthetischen Stoffes zu sorgen.

2. Die Darbietung

(Synthese)

Auf der zweiten Stufe erfolgt die Darbietung des Neuen selbst, die je nach Alter der Schüler und Art des Stoffes verschiedene Formen annimmt. Ein Abschnitt aus der Geschichte wird erzählt oder im Quellenbuch gelesen oder durch darstellenden Unterricht gewonnen; ein sprachlicher Abschnitt wird gelesen; ein geographischer Gegenstand sprechend und zeichnend, ein physikalischer Vorgang experimentierend und sprechend vom Lehrer an die Schüler herangebracht. Ist die Vorbereitung rechter Art gewesen, so gehen Auffassung und Aneignung mit Leichtigkeit und Sicherheit von statten. Der Lehrer hat nicht nötig, an dem Gegenstande noch viel herumzusprechen, herumzufragen, herumzuerklären. Wo letzteres sich doch nötig macht, ist die Vorbereitung als verunglückt zu betrachten.

Die Darbietung vollzieht sich einesteils nach dem Gesetze der allmählichen (successiven) Klarheit, nach welchem dem Schüler der Stoff nicht massenweise auf einmal, sondern absatzweise, entsprechend der Weite des Bewußtseins, darzubieten ist; und andernteils nach dem Gesetze der geistigen Respiration, welches einen steten Wechsel von Vertiefung und Besinnung verlangt. Es ist darum das Stoffquantum einer methodischen Einheit meist nochmals in einzelne kleinere Abschnitte zu gliedern, von welchen jeder zuerst für sich zu voller Klarheit erhoben und sodann mit den anderen verschmolzen und mit diesen in eine Einheit des Bewußtseins zusammengefaßt wird. Auf dieser gesetzmäßigen Grundlage verläuft die Darbietung in folgenden Schritten:

a) Jeder Abschnitt einer Einheit wird zuerst einzeln scharf und bestimmt hingestellt und zu völliger Klarheit gebracht.

b) Hierauf folgt jederzeit sogleich eine erste zusammenhängende

Wiedergabe des Dargebotenen seitens eines sich dazu meldenden Schülers, die rohe Totalauffassung, welche meist noch mit mancherlei Mängeln behaftet sein wird.

c) An sie schließt sich in der Form der Unterhaltung eine erklärende Besprechung an, in welcher von den Mitschülern Fehlerhaftes berichtigt, Unvollständiges ergänzt, vom Lehrer aber Unklares aufgehellt und klar gestellt wird, worauf für den Abschnitt eine Überschrift auszubilden und eine nochmalige berichtigte Zusammenfassung — die gereinigte Totalauffassung — vom Schüler zu geben ist. Erfolgt diese in genügender Weise, so sind nun auch die anderen Schüler bis herunter zu den schwächsten zur zusammenhängenden Wiedergabe heranzuziehen.

d) Nachdem so alle Abschnitte dargeboten, wiedergegeben, mit einer Überschrift versehen sind, folgt die Totalauffassung des Ganzen, zunächst an der Hand der Überschriften, dann ohne dieselben, und zwar zuerst von den besseren und hernach auch von den schwächeren Schülern.

e) Ist das Lehrpensum ein Gesinnungstoff, so sind die Schüler nach der Auffassung und Aneignung des rein Tatsächlichen, Sachlichen, durch zusammenfassende Hauptfragen (»Konzentrationsfragen«) nun auch zur Beurteilung der in dem konkreten Stoffe vorgelegten sittlichen Willensverhältnisse anzuregen, um sie dadurch die in dem Stoffe enthaltenen wertvollen sittlichen Hauptgedanken, auf die es im erziehenden Unterrichte immer vorzugsweise ankommt, gewinnen zu lassen. Das ist »die vertiefende Besprechung«. Sie soll ein Versenken des Schülers in »das Innenleben der geschichtlichen Personen, in die psychologischen Zustände der handelnden und leidenden Menschen« herbeiführen, und dadurch dem Schüler nicht nur zu einem »Nachfühlen und Miterleben der religiösen Stimmungen und moralischen Gefühle, sondern auch zu einem lebhaften Wohlgefallen an dem sittlich Guten und zu einem energischen Ver-

abscheuen des Verabscheuungswürdigen« den stärksten Anlaß zu geben. Nach der psychologisch-ethisch-religiösen Vertiefung bringt eine nochmalige gute Zusammenfassung die Stufe der Darbietung zum Abschluß. Die ethische Beurteilung geht am sichersten von statten, wenn vorher das äußerlich Tatsächliche völlig sicher gestellt ist, weshalb die reinliche Auseinanderhaltung beider Schritte auf der zweiten Stufe als Regel festgehalten werden muß. Sie kann aber überhaupt nur gelingen, wenn mit der Auffassung des Tatsächlichen sich starke Gefühlstöne verbunden haben. Diese aber stellen sich nur bei einer episch breiten und warmen Behandlung ein. Aber keine Aburteilung, kein zu Gerichtsitzen über geschichtliche Personen. (S. die Verhandlungen des Thür. Herbart-Vereins, 1896. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]).

Anschließend an diesen Gang der Darbietung sind noch folgende Gesichtspunkte im Auge zu behalten:

1. Es ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, daß Darbietung nicht als gleichbedeutend mit dogmatischer Überlieferung angesehen werden darf. Bei historischen Gegenständen wird freilich der Stoff, wenn er nicht durch entwickelnd-darstellenden Unterricht erarbeitet werden kann, durch Erzählen oder Lesen mitgeteilt werden müssen. Wer aber dieses Mitteilen auch auf Naturkunde, Deutsch, Rechnen, Geometrie anwenden wollte, würde sich einer großen Verkehrtheit schuldig machen. Hier hat der Schüler durch eigene Anschauung, Beobachtung, Vergleichung, durch eigenes Nachdenken den beabsichtigten Zuwachs an neuen Vorstellungen zu gewinnen. Nichts darf ihm gegeben werden, was er durch eigene Kraft erarbeiten kann. Die Darbietung stellt nur die realen Stoffe, Objekte auf (die naturkundlichen Gegenstände und Erscheinungen, die sprachlichen Formen, die arithmetischen und geometrischen Aufgaben) und veranlaßt und leitet die geistige Tätigkeit der Zöglinge zur Bearbeitung und Aneignung derselben.

2. Es ist großes Gewicht darauf zu legen, daß der Lehrstoff in geordneten Reihen aufgefaßt und im Zusammenhang vorgetragen werde. Deshalb sind die Schüler, außer bei groben sprachlichen Verstößen, in ihrer zusammenfassenden Darstellung nicht zu unterbrechen, soviel dieselbe auch zu wünschen übrig läßt. Ruhig lasse man die Zöglinge sich aussprechen, und erst am Ende werde das Gesagte verbessert.

3. Wenn wir nach der Darbietung des Neuen sofort die zusammenhängende Wiedergabe verlangen und dann erst in eine erklärende Besprechung eintreten, um dieser eine gereinigte Totalauffassung folgen zu lassen, so ist dieser Gang der herrschenden Gewohnheit entgegen, die nach dem Darbieten ein Abfragen und ein erklärendes Besprechen folgen läßt und hierauf erst die zusammenhängende Darstellung verlangt. Wir halten unser Verfahren für das psychologisch besser begründete. Denn erst aus der zusammenhängenden Wiedergabe wird ersichtlich, wie der Schüler die Sache aufgefaßt hat; hier erst treten die dunklen Stellen zu Tage, auf welche die Einzelbesprechung sich einlassen muß. Wer vor der Totalauffassung in die Besprechung eintritt, handelt auf geratewohl, tut vielfach Überflüssiges und erspart sich nachträgliche Erklärungen doch nicht.

Wird aber mit solchen Totalauffassungen dem Schüler nicht zuviel zugemutet? Die Erfahrung liefert den Beweis, daß auch die mittleren und selbst schwächeren Schüler solchen zusammenhängenden Wiedergaben in ihrer Weise gewachsen sind. Es bedarf nur einiger Übung, und die Kinder geben sich mit Freuden diesem zusammenhängenden Darstellen hin, das der kindlichen Phantasietätigkeit ohnehin genehm ist, die ja immer ein Ganzes zu umfassen und zu gestalten sucht. Wird das zusammenhängende Sprechen, die zusammenhängende Wiedergabe in allen Unterrichtsfächern und auf allen Stufen von unten bis oben geübt, dann wird damit für Lehrer und Schüler ein außerordentlicher Gewinn erzielt. (Vergl. die Protokolle zum zweiten Kunsterziehungstag in Weimar. Leipzig, Voigt-

länder.) An der Fähigkeit der Schüler, zusammenhängend sich in längeren Gedankenreihen über die Ergebnisse des Unterrichts zu äußern, sollte man in erster Linie die Güte des Unterrichts erkennen.

4. Es ist nicht empfehlenswert, bei der Aneignung des Neuen den einzelnen Schüler kommandomäßig zum Sprechen zu beordern. Viel besser ist es, wenn sich die Schüler, und nicht bloß einzelne, sondern alle, aus eigenem innerem Antriebe zur Darstellung melden. Der Unterricht muß dafür sorgen, daß das rege Interesse, welches zum Melden drängt, stets vorhanden ist. Aus der Zahl der sich Meldenden wählt der Lehrer aus. Erfolgt ausnahmsweise ein Melden nicht oder nur sehr vereinzelt, so ist eine nochmalige Darbietung seitens des Lehrers notwendig. Anders ist das Verfahren beim Wiederholen. Hierbei hat der Lehrer beliebig in die Reihe hineinzugreifen, unbekümmert darum, ob ein Melden erfolgt ist oder nicht. Denn was wiederholt wird, sollen alle wissen.

5. Es darf nicht darauf abgesehen werden, die Totalauffassung in vorher bestimmte Ausdrucksformen einzuzwängen. Das wird vom Schüler als Druck empfunden, der die geistige Tätigkeit lähmt. Vielmehr ist dem individuellen Ausdruck, wenn er sprachlich einigermaßen gerechtfertigt ist, mag er im übrigen mehr oder weniger erschöpfend sein, der breiteste Raum zu gestatten. Auf den elementaren Stufen ist sogar dem Dialekt Einlaß zu geben.

6. Jeder Abschnitt, wie zuletzt auch die ganze Einheit, ist zum Behufe der Einprägung und innigen Verschmelzung der Vorstellungen in mannigfacher Abänderung ohne Hast und Übereilung mehrfach zu wiederholen. Hierbei ist von den ausgebildeten Überschriften und Merkworten mit Nutzen Gebrauch zu machen.

Mit Vorsicht sind gedruckte Übungs- und Wiederholungsbücher zu benutzen. Dagegen kann mit großem Vorteil auch das Zeichnen von Gegenständen, die sich zeichnend darstellen lassen (wenn auch nur durch sogenanntes malendes Zeichnen), sowie die schriftliche Wiedergabe kleinerer oder größerer Teile des verarbeiteten Inhalts nach stattgehabter mündlicher und insbesondere auch orthographischer

Vorbereitung dem Zwecke der Einprägung und Befestigung dienstbar gemacht werden.

Auf eine besondere Form der Darbietung ist hier noch nachdrücklich aufmerksam zu machen.

Der entwickelnd-darstellende Unterricht

Diese Form der Darbietung verdient wegen ihrer Wichtigkeit eine eingehende Betrachtung. Der entwickelnd-darstellende Unterricht ist für alles Geographische, Naturkundliche, sowie nicht minder für alles Historische, welches nicht aus klassischer Lektüre in Prosa und Poesie geschöpft oder durch Erzählung geboten wird, die geeignetste Unterrichtsform.

Der Begriff des »darstellenden Unterrichts« war lange Zeit ein schwankender, und auch jetzt noch herrscht über die wesentlichen Merkmale desselben mancherlei Meinungsverschiedenheit. (Vergl. Rein, Über den darstellenden Unterricht im 1. Jenaer Seminarheft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].) Die Begriffsverwirrung ist dadurch noch vergrößert worden, daß man gemeint hat, von der sprachlichen Bedeutung des Namens aus zu der Sache gelangen zu können. Da aber der Begriff des darstellenden Unterrichts ein historisch gegebener ist, so darf man nicht fragen, was kann man sich der Wortbedeutung nach bei diesem Namen denken, sondern vielmehr, was haben Herbart und Ziller, die den Begriff in die Pädagogik eingeführt, sich bei diesem Ausdruck gedacht? Ob für ihren Begriff der Name mehr oder weniger gut gewählt sei, ist eine Frage von untergeordneter Bedeutung.

Was ist's aber mit dem darstellenden Unterrichte im Sinne Herbarts und Zillers? Wir meinen, daß die Sache doch viel einfacher liegt, als es zu sein scheint, und wollen unsere Auffassung kurz darlegen.

Zuvörderst ist daran zu erinnern, daß nach Herbart wie nach Ziller der darstellende Unterricht nur auf den eigentlichen Sachunterricht, also auf Naturkunde, Geographie, Geschichte und epische

Dichtung Anwendung findet, nicht aber auf Sprachlehre, Rechnen, Geometrie und die technischen Fächer, welche es nur mit Verhältnissen und Formen (Sprach-, Zahl- und Raumformen) zu tun haben, die erst im Dienste des Sachunterrichtes ihre Bedeutung erhalten.

Die Lehrstoffe des Sachunterrichtes liegen aber teils innerhalb des Erfahrungskreises der Zöglinge, sie sind der sinnlichen Anschauung zugänglich; teils gehören sie der Fremde und der Vergangenheit an und sind somit der sinnlichen Wahrnehmung entrückt, wie alle Naturobjekte und Naturphänomene der Fremde und wie alles Geschichtliche, das abgeschlossen bereits hinter uns liegt.

Wie soll und kann der Unterricht die Kenntnis dieser Stoffe beim Unterricht vermitteln?

Die naturkundlichen Stoffe der Heimat soll der Zögling nicht anders als auf dem Wege der eigenen wirklichen Anschauung, nicht durch Erzählung und Beschreibung kennen lernen: der Unterricht wird naturkundlich-heimatlicher Anschauungsunterricht; oder, da die Anschauung, die Erfahrung, entgegen der Erzählung und Beschreibung, ihre Stoffe immer auf einmal vor dem Auge ausbreitet und so zunächst immer eine rohe Gesamtvorstellung erzeugt, die nachher zur Klärung des Einzelnen vielfach in ihre Teile und in die Teile ihrer Teile zerlegt werden muß, um schließlich als gereinigte Gesamtvorstellung aus dem Ganzen der unterrichtlichen Tätigkeit hervorzugehen, so trägt dieser naturkundlich-heimatliche Anschauungsunterricht zugleich den Charakter der Analyse an sich: er ist analytischer Anschauungsunterricht.

Anders liegt die Sache bei den Lehrstoffen, die der Fremde und, wie die Geschichte, der Vergangenheit angehören. Hier kann die unterrichtliche Darbietung nur erfolgen durch das mitteilende Wort, die Beschreibung und Erzählung. Beide vermögen aber, im Gegensatze zu der Erfahrung, die bezweckten Vorstellungsgebilde nur auf dem Wege des allmählichen Zusammenfügens der einzelnen Elemente aneinander zu erzeugen: der Unterricht ist auf der Stufe der Darbietung synthetischer Unterricht.

Wiederum aber kann diese synthetische Darbietung eine zweifache Gestalt annehmen. Sie kann erfolgen 1) auf dem Grunde einer vorliegenden klassischen Darstellung und 2) durch das Mittel der eigenen freien Gestaltung der sprachlichen Darbietung seitens des Lehrers.

Liegt für einen naturkundlichen Stoff von einem Forscher, Selbstbeobachter, eine mustergültige Beschreibung oder für ein historisches Ereignis von einem Augenzeugen, einem Zeitgenossen oder einem sonstigen berufenen Erzähler eine quellenmäßige oder eine klassische Darstellung vor, so kann dieselbe im Unterrichte mit den Schülern gelesen und besprochen werden; oder aber der Lehrer kann die Quelle in der Weise verwenden, daß er in engem Anschluß an diese erzählt. In beiden Fällen haben wir den synthetischen Unterricht auf der Grundlage der klassischen Lektüre, eines klassischen Textes. Da diese Darstellung nicht eigens für die vor uns sitzenden Kinder mit ihren individuellen Gedankenkreisen geschrieben ist, so ist selbstverständlich, daß die klassische Darstellung nicht ohne weiteres in allen ihren Einzelheiten aufgefaßt werden wird, daß dieselbe vielmehr einer angemessenen Vorbereitung, wie einer an die Lektüre sich anschließenden erklärenden Besprechung bedarf, um volles Verständnis der Darbietung zu gewinnen: der Unterricht wird erklärender oder nach Willmann exegetisch-synthetischer Unterricht. Denselben Charakter würde der Unterricht an sich tragen, wenn er statt der klassischen Lektüre ein nach pädagogischen Gesichtspunkten verfaßtes Lehrbuch zu Grunde legte und es lesend oder vortragend in der vorhin angegebenen Weise behandelte, nur daß die Didaktik starken Widerspruch gegen einen solchen Gebrauch eines Lehrbuchs erheben dürfte.

Aber der Lehrer kann auch selbständig, unabhängig von einer quellen- oder lehrbuchmäßigen Grundlage, lediglich mit Rücksicht auf den jeweiligen Gedankenkreis und das Sprach- und Auffassungsvermögen seiner Schüler die Form für seine unterrichtliche Darbietung frei gestalten. Er kann so sprechen und erzählen, wie es

die Schüler verstehen; er kann dabei die eigene Erfahrung, das eigene Erleben der Zöglinge als wirksame Hilfe für das Verständnis heranziehen; er kann das Neue geradezu »Zug für Zug« mit dem im Gedankenkreise vorhandenen Verwandten und Ähnlichen zusammenstellen und zu diesen Vergleichungen gerade die frischesten, lebendigsten, wirksamsten Vergleichsvorstellungen ausheben; und er kann durch alles das Phantasievorstellungen erzeugen, so sinnlich, anschaulich, so klar und lebendig, daß in den Kindern die Täuschung entsteht, als ob das bloß Gedachte ein wirklich Angeschautes, ein Selbsterlebtes sei.

Ein Unterricht, der so das Neue in das Licht des Alten stellt, die Züge des Neuen dem bereits zu Leben gekommenen Bekannten entlehnt und auf diese Weise Phantasievorstellungen erzeugt, die an sinnlicher Fülle und eindringlicher Klarheit mit den wirklichen Anschauungen wetteifern, heißt nach Ziller darstellender Unterricht, nach Herbart »bloß darstellender Unterricht«. Bloß darstellender Unterricht, d. i. Unterricht durch die bloße Darstellung, weil derselbe seine, der wirklichen sinnlichen Anschauung nahe kommenden Vorstellungsgebilde gleichwohl nicht, wie das der analytische Anschauungsunterricht tut, durch die sinnliche Wahrnehmung, sondern lediglich durch das Wort, durch die bloße (sprachliche) Darstellung gewinnen läßt. (Vergl. Schriften I, S. 399; II, S. 560, § 110.)

Ein Unterricht dieser Art kann ebenso von einer weitläufigen analytischen Vorbereitung, wie von einer erklärenden Besprechung nach der Darbietung absehen; denn alles wird durch die Darbietung selbst schon klar. Nur der vertiefenden Besprechung wird auch hier, wenn sie sich nötig macht, ihr Platz nicht streitig gemacht werden dürfen. (Siehe Rein, Seminarheft I, S. 51, Spalte 4, No. 3; ferner S. 52, Spalte 3, No. 4; Spalte 4, No. 3.)

»Der darstellende Unterricht ahmt,« wie Herbart sagt, »die Erfahrung nach« (Schr. I, S. 403 oben, und II, S. 559), nicht, indem er wie diese seine Objekte auf einmal vor dem (geistigen) Auge des Schülers ausbreitet, was er seiner Natur nach als synthetischer Unter-

richt nicht kann; sondern indem er unter Zuhilfenahme der bereits vorhandenen Erfahrung Phantasievorstellungen von ähnlicher Vollkraft, wie die aus der Erfahrung stammenden, erzeugt. Der darstellende Unterricht ergänzt die Erfahrung.

Im vorstehenden ist der Grundcharakter, den Herbart dem darstellenden Unterricht gegeben hat, und an dem Ziller festhält, in kurzen Zügen gezeichnet. Wenn wiederholt die Ansicht ausgesprochen worden ist, Ziller verstehe unter dem darstellenden Unterrichte etwas ganz anderes als Herbart, so muß diese Behauptung als ein Irrtum zurückgewiesen werden. Ziller hat den Herbartschen Begriff nicht verdrängt und durch einen andern ersetzt; er läßt denselben nur, unter strenger Festhaltung seiner Grundbedeutung, in anderem Gewande erscheinen. Herbart kennt beim synthetischen Unterricht nur das Erzählen, das Beschreiben, den Vortrag, und auch sein »bloß darstellender Unterricht« nimmt bei ihm diese Form an. »Der Vortrag,« sagt er, »soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe.« (Herbart, Schriften II, 560, § 109.) Ziller dagegen läßt sich mit dem Zögling in eine Unterredung ein, schafft gesprächsweise das Vorstellungsmaterial zu dem Aufbau der neuen Gedankengebilde herbei und läßt den Schüler auch an der Zusammensetzung der gewonnenen Gedankenbestandteile mitarbeiten.

Es kann nicht fehlen, daß bei dieser Arbeit der Zögling öfter im stande ist, ganze Strecken des Weges ohne weitere Hilfe seitens des Lehrers selbständig zurückzulegen, indem er von den ihm gebotenen Grundlagen aus das Nachfolgende im Geiste voraus konstruiert, ohne daß deshalb seitens des Lehrers das Absehen darauf gerichtet ist, den Schüler im Notfalle durch eine Reihe künstlicher katechetisch-entwickelnder Fragen, alles und jedes selbst finden zu lassen.

Es ergibt sich hieraus: der darstellende Unterricht ist bei Herbart vortragend- (bezüglich erzählend-) darstellender Unterricht, bei Ziller: entwickelnd-darstellender Unterricht.

Ohne Zweifel würde auch Herbart in der Zillerschen Form nicht nur seinen darstellenden Unterricht wieder finden, sondern in ihr zugleich eine Vervollkommnung seines Gedankens erkennen, wie ja auch Ziller beim darstellenden Unterricht die Erzählung und Beschreibung nicht grundsätzlich ausschließt.

Die Ansicht, daß die Disputationsform es eben sei, durch welche der Herbartsche darstellende Unterricht bei Ziller eine prinzipielle Änderung erfahre, indem in dieser Form noch ein neues wesentliches, den Begriff umgestaltendes Merkmal hinzutrete, ist unhaltbar. Es liegt dieser Auffassung ein logischer und ein sachlicher Fehler zu Grunde. Ein logischer Fehler; denn die Disputationsform ist bei Ziller gar kein spezifisches Merkmal des darstellenden Unterrichts, sondern die Form seines Unterrichts überhaupt, des analytischen wie des rein synthetischen, des Sachunterrichts wie des Formenunterrichts und des Unterrichts in den technischen Fächern. Ein sachlicher Fehler liegt vor, insofern, als durch die Anwendung der Disputationsform auch auf den darstellenden Unterricht dieser weder in seinem Ziele noch in dem Mittel zum Ziele eine wesentliche Änderung erfährt. Da wie dort a) Erzeugung eines an die Klarheit der sinnlichen Anschauung heranreichenden Phantasiebildes, und zwar b) durch die Hineinstellung des Neuen in das helle Licht des Alten.

Einschneidender, weil den Kern der Sache berührend, ist eine Auffassung anderer Art, die namentlich von Dörpfeld und einer Reihe in seinem Sinne wirkender Schulmänner vertreten wurde. Ziller und Dörpfeld stimmen zunächst in der Forderung überein, daß der darstellende Unterricht z. B. in der Geschichte, auf der Stufe der Klarheit das Neue nicht einfach geben, durch Erzählen mitteilen dürfe, sondern dasselbe, soweit die Schüler hierzu im stande sind, von ihnen erarbeiten lassen müsse. Ebenso wissen sich beide auch einig rücksichtlich der Grenzbestimmungen für das gesprächsweise Erarbeiten, das Entwickeln: nur was durch bestimmte

Kausalbeziehungen hinlänglich verknüpft ist, soll dem Selbsterarbeiten des Zöglings zugemutet, alles, was sich nicht mit einiger Sicherheit von den Schülern erschließen läßt, vom Lehrer mitgeteilt werden. Nur daß Dörpfeld der tätigen Mitarbeit des Schülers einen etwas weiteren Spielraum gewährt, indem er auch das auf Nachdenken gestützte Erraten zuläßt, während Ziller dasselbe grundsätzlich ausschließt.

Aber weit hinaus über Herbart und Ziller gehen Dörpfeld und andere, indem sie den darstellenden Unterricht nicht auf einzelne, für denselben im Herbartschen oder Zillerschen Sinne besonders hierzu geeignete Lehrstoffe beschränken, sondern auf den gesamten Unterricht, soweit er nicht analytischer Anschauungsunterricht ist, angewendet wissen wollen. Nach Herbart und Ziller ist der darstellende Unterricht in seiner Anwendung beschränkt (bei Herbart auf die Lehrstoffe, die sich besonders vorteilhaft in das Licht der eigenen Erfahrung des Schülers stellen lassen; bei Ziller auf die Lehrstoffe, für welche eine klassische Quelle nicht vorhanden ist, oder aus pädagogischen Gründen nicht durchweg benutzt werden kann, oder dem kindlichen Verständnis nicht erreichbar ist); bei Dörpfeld ist der entwickelnd-darstellende Unterricht die Normalform, die auch da anzuwenden ist, wo ein klassischer Text (z. B. die biblische Geschichte), ein Gedicht (z. B. Johanna Sebus von Goethe), vorliegt, indem der Inhalt zunächst darstellend zu entwickeln und dann erst in seiner klassischen Form an die Schüler heranzubringen ist. Für Dörpfeld gibt es nur Anschauungsunterricht und Darstellungsunterricht nach dem einen, und analytischen und synthetischen Unterricht nach dem andern Gesichtspunkte. Aus der Herbartschen Reihe: »analytischer, darstellender und rein synthetischer Unterricht« hat der darstellende auszuscheiden und in breiterem Raume an die vorgedachte bevorzugte Stelle zu rücken, während der erklärende synthetische Unterricht, der sich unmittelbar auf einem klassischen Texte aufbaut, bei Dörpfeld überhaupt keine Stelle mehr findet.

Wir halten hier an der enger begrenzten Herbart-Zillerschen Bedeutung fest. Es ist dem Lehrer eben nicht vergönnt, alles im Unterrichte in das hellste Sonnenlicht zu stellen. Manchmal müssen wir uns auch mit gedämpfterem Sonnenlichte begnügen, ja zuweilen gradweise abwärts auch schon mit Glühlicht, mit Gaslicht, mit Kerzenlicht. Wo aber es möglich ist, den Gegenstand in das helle Sonnenlicht der eigenen individuellen, lebendigen Erfahrung des Zöglings zu stellen, da tun wir es, indem wir von dem entwickelnd-darstellenden Verfahren Gebrauch machen. Daneben halten wir aber an der Bedeutung des Unterrichts auf der Grundlage eines klassischen Textes oder der Erzählung durch den Lehrer ohne Mithilfe der Schüler fest, so daß der Lehrer über verschiedene Formen der Darbietung gebieten kann, was der Frische und Lebendigkeit des Unterrichts nur dienlich ist.

Die schroffe, über ihr Ziel hinausschießende, zum Teil auf falschen Voraussetzungen beruhende Zurückweisung, welche der darstellende Unterricht auf der Generalversammlung des »Vereins für Herbartsche Pädagogik für Rheinland und Westfalen« zu Essen am 23. Juli 1892 unter lauter Zustimmung der Versammelten erfahren, hat allem Anschein nach nur der Ausdehnung des entwickelnd-darstellenden Unterrichtes auf den größten Teil des gesamten Unterrichts gelten sollen; denn nur auf diese Erweiterungen bezogen sich die Verhandlungen, und an einer Stelle wird das »Dörpfeldsche Entwickeln« geradezu in Gegensatz zu Herbart und Ziller gestellt. Sollte aber gleichwohl mit dieser Zurückweisung auch die Herbart-Zillersche Darstellungsform in ihrer Beschränkung auf einzelne Gebiete und Fächer getroffen werden, so würde ein solches Vorgehen nicht zu rechtfertigen sein.

Wie man sich auch im einzelnen hierzu stellen möge, der entwickelnd-darstellende Unterricht ist ohne Zweifel ein überaus wichtiger Gegenstand, der stets der Beachtung des erziehenden Lehrers wert bleiben wird.

Aber allerdings — es ist gegenüber Lesen und bloßem Erzählen

die weitaus schwierigere Unterrichtsform. Sie kann nur da angewendet werden, wo der Lehrer einen genauen Einblick in den Gedankenkreis der Schüler und eine gute Kenntnis der heimatlichen Beziehungspunkte besitzt. Der Lehrer muß ein Unterrichts-Künstler sein, wenn die Gefahren, die in dem entwickelnd-darstellenden Unterricht liegen, vermieden werden sollen: Nutzloses Herumraten der Schüler; Häufung der Vorstellungen ohne durchgreifende Gesichtspunkte, so daß die Schlußzusammenfassung mißlingt u. a.

»Diese Unterrichtsform, welche ja nicht mit der katechetischen verwechselt werden möge, hält die Klasse wirklich in einer gemeinsamen, zusammengehörigen, ruhigen, nachdenkenden Tätigkeit. Sie ist freilich schwerer, als sie aussieht, fordert genauste Kenntnis der Schülerkräfte, schärfstes Eindringen in den Stoff, sorgfältigste Zerlegung des Gedankenganges in lauter kleine Themata, genaustes Erwägen der dem Schüler nötigen gedächtnismäßigen Hilfsmittel, Sorge für Vorbeschaffung dieser Hilfsmittel usw.; aber sie ist auch diejenige, die dem oberflächlichen Antworten der Schüler, dem sich Mitschleppenlassen, dem gedankenlosen Teilnehmen steuert, die das Nachdenken lehrt und übt und die Sammlung des Geistes auf einen Punkt erzielt.« (G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin, G. Reimer 1848.)

Wo der entwickelnd-darstellende Unterricht gelingt, ist eine erhöhte Geistestätigkeit der Schüler, ein tieferes Erfassen der Tatsachen, eine größere innere Teilnahme zu spüren. Und auch für den Lehrer besitzt diese Unterrichtsform ihre eigentümlichen Reize und Vorzüge. Wer sie geschickt zu handhaben versteht, kommt von ihr nicht wieder los, weil er fühlt, daß er mittels dieser Form am tiefsten in die geistige Werkstatt der Schüler hineingreifen und diese so am nachhaltigsten zu beeinflussen vermag. Das entwickelnd-darstellende Verfahren spannt die schöpferischen Kräfte des Schülers am schärfsten an und dient somit am besten der Entwicklung der Selbsttätigkeit. Ein ungeschickter, steifer und langweiliger Lehrer mag seine Hände davon lassen. (37)

3. Die Verknüpfung (Vergleichung)

(Assoziation)

»Zwar geht im menschlichen Gemüt nichts verloren; allein im Bewußtsein ist nur sehr wenig gegenwärtig; nur das Beträchtlich-Starke und Vielfach-Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele; und nur das Höchst-Hervorragende treibt zum Handeln.« Herbart

In der Darbietung und Aneignung des neuen konkreten Lehrstoffs auf der zweiten Stufe hat sich der erste Hauptakt des Lehr- und Lernprozesses, die Apperzeption des Neuen, vollzogen, und es beginnt nun innerhalb der betreffenden methodischen Einheit der begriffliche Aufbau des Gedankenkreises, der zweite Hauptakt, die Abstraktion. Es empfiehlt sich, ihn einzuleiten durch ein neues Ziel, das Abstraktionsziel, welches dem betreffenden Fache entnommen ist. Es muß ebenfalls bestimmt, konkret und faßbar sein und es muß hinlenken auf die allgemeinen Ergebnisse, die gewonnen werden sollen. (S. die voranstehende Tabelle.)

Der dritten Stufe liegt ob, die gewonnenen Vorstellungen und Vorstellungsreihen vielfach teils unter sich, teils mit älteren Gedanken im Bewußtsein zusammenzustellen, zu vergleichen, zu verschmelzen. Eine solche Verknüpfung der Gedanken ist aus zwei Gründen unerläßlich; erstens, damit Zusammenhang, Übersicht, Einheit in den Gedankenkreis gebracht werde, und zweitens damit sich aus dem Besonderen, Einzelnen das Allgemeingültige, Wesentliche aussondere. Denn nur ein in allen seinen Teilen innig verbundener, aufs mannigfachste verknüpfter, einheitlicher Gedankenkreis hebt die Starrheit des Geistes auf, befähigt zu neuen, wertvollen Kombinationen des Denkens und Tuns, erweckt die Tätigkeit der Phantasie und läßt aus dem Schatze ihrer Verbindungen die höheren geistigen Tätigkeiten der Intelligenz, des feinen Gefühls, des Interesses und des Willens hervorgehen.

Nirgends darf darum bloß »amorphes Gerölle« angehäuft, immer und überall muß auf ein zusammenhängendes Wissen hingearbeitet

werden. Beruht doch »unsere ganze Persönlichkeit auf der Einheit des Bewußtseins, die gestört wird, wenn der Geist durch zusammenhangloses Allerlei getrieben wird und sich unverbundene Vorstellungsmassen nebeneinander in ihm ablagern«.

Und die Abstraktion, das Begriffliche, die Blüte unseres Geisteslebens kommt nur dadurch zuwege, daß zu dem neu aufgenommenen Konkreten, Einzelnen andere bereits bekannte Einzelfälle, in welchen dasselbe Begriffliche enthalten ist, zur Vergleichung herangezogen werden. Nach diesen beiden Gesichtspunkten haben die Assoziationen der dritten Stufe zu erfolgen.

Die Verknüpfung schließt sich an eine Wiederholung des synthetischen Materials an, zu welchem sie alsdann die älteren Gedankenkreise in Beziehung treten läßt, in die das synthetische Neue hineinreicht, mögen dieselben früherem Unterrichte oder der eigenen Erfahrung des Zöglings angehören; mögen in ihnen dem Neuen gleichartige oder entgegengesetzte Erscheinungen zu Tage treten. Die Verknüpfung darf jedoch nicht planlos auf alles ausgedehnt werden, was überhaupt eine solche zuläßt. Es soll vielmehr das Absehen stets nur auf wertvolle Gedankenverbindungen gerichtet sein. Wertlose Assoziationen sind Spielerei, Zeitvergeudung ohne Zweck.

Besonderer Wert ist auf diejenigen Verknüpfungen zu legen, welche die Aussonderung des begrifflichen Materials bezwecken. Doch sind auch hier bestimmte Grenzen nicht zu überschreiten. Der Unterricht soll und darf nicht alles Begriffliche aussondern wollen, das in dem konkreten Inhalt der Einheit enthalten ist.

Der Stoff zu den Verknüpfungen kann aus andern Teilen der synthetischen Darbietung, er kann aber auch aus der analytischen Vorbereitung, aus dem früheren Unterrichte sowie aus den älteren Gedankenkreisen überhaupt entlehnt werden. Immer aber muß es bereits bekannter Stoff sein, der zur Vergleichung herangezogen wird. Neben dem, was früherer Unterricht geboten, ist insbesondere auch das Vorstellungsmaterial aus dem eigenen Erleben der Schüler

bei den Gedankenverknüpfungen zu berücksichtigen. Aus dem eigenen Umgang und der eigenen Erfahrung des Schülers sind dem Unterrichte gerade die besten Kräfte zuzuführen. Der Schüler muß den Eindruck bekommen, daß das Wissen, welches der Unterricht gibt, kein unfruchtbares, vereinzeltes, sondern ein mit dem Leben verbundenes, dem Leben dienendes, fruchtbares Wissen ist.

Vor allem sind vielfache Vergleichungen auch für das Gebiet der darstellenden Kunst wichtig. Denn nur mit Hilfe solcher Vergleichungen kann der feinere Geschmack sich bilden. Die Übungen in der Betrachtung von Bildern, Statuen und den Werken der Kleinkunst haben hierauf besonderen Wert zu legen.

4. Die Zusammenfassung (des Begrifflichen) (Anordnung) (System)

»Ein System hat nur Wert für den, in dem es ward.« Diesterweg

Noch hängt das Abstrakte mit dem Konkreten zusammen; noch ist eine gänzliche Aussonderung des ersteren aus dem letzteren nicht erfolgt. Diese zu bewirken ist die besondere Aufgabe der vierten Stufe. Sie hat den auf der zweiten Stufe eingeleiteten, auf der dritten Stufe weiter geführten Abstraktionsprozeß zum Abschluß zu bringen und die neuen begrifflichen Erwerbungen durch Einreihung in das bis dahin bereits gewonnene Begriffssystem zum sicheren geistigen Eigentum zu machen. Zu dem Ende muß auf ihr ein Vierfaches bewirkt werden:

1. die reinliche und saubere Aussonderung des Begrifflichen aus dem Konkreten;
2. die Formulierung des sprachlichen Ausdrucks für das neue Begriffliche durch die Schüler unter Beihilfe des Lehrers;
3. die Einordnung des Begrifflichen in die bereits ausgebildeten systematischen Reihen und die Wiederholung und sichere Einprägung dieser Reihen mit dem hinzugekommenen Neuen;

4. die Fixierung des Begrifflichen durch Eintragung desselben in der Form von Stichworten, Regelbeispielen, Mustersätzen ins »Systemheft« als Stütze des Inhalts.

Das Begriffliche und Gesetzliche muß durch einzelne geschickte Fragen (nicht durch lange katechetische Entwicklung) so völlig rein und scharf aus dem konkreten Inhalt herausgelöst werden, daß es unabhängig von den Einzelvorstellungen für sich als Allgemeinvorstellung im Bewußtsein auftritt. Im Grunde genommen ist es freilich von dem Besonderen doch nicht geschieden, sondern nur »unterschieden«; denn im Untergrunde des Bewußtseins hängt es immer noch mit dem Konkreten zusammen. Und so soll es auch sein und bleiben. Denn nur durch diesen Zusammenhang in der Tiefe der Seele kann dem begrifflichen Allgemeinen die belebende Kraft aus dem Konkreten, sowie sein Einfluß auf dieses und auf unser Wollen und Tun gewahrt bleiben. Die Aussonderung desselben hat aber insoweit stattzufinden, daß das Begriffliche in unserem Geiste auch ein Eigenleben führen und unabhängig von dem Äußerlichen seine Macht auf dieses geltend machen kann. In das einprägende Wiederholen dürfen Anklänge an die konkreten Einzelfälle nicht mehr hineinspielen. Wohl aber ist den Schülern zu gestatten, dem allgemeinen Satze ein Beispiel anzufügen.

Bei naturkundlichen und geographischen Stoffen besteht die begriffliche Fassung vielfach wenigstens auf unteren Stufen in der kurzen und knappen, alles Wesentliche einschließenden, alles Unwesentliche ausschließenden Beschreibung oder Darstellung des Gegenstandes, ähnlich den Beschreibungen und Darstellungen, wie sie in kurz gefaßten Lehrbüchern für diese Gegenstände gefunden werden.

Begriffe im strengen Sinne des Wortes sind das freilich nicht; denn die in solchen Darstellungen zum Ausdruck gebrachten Vorstellungen sind nicht Allgemein-, sondern Einzelvorstellungen. Aber immerhin hat bei ihrer Bildung schon eine Art Abstraktion

stattgefunden, indem von den ihnen anhaftenden gleichgültigen, nebensächlichen Eigenschaften abgesehen und ausschließlich auf die ihr Wesen ausmachenden charakteristischen Merkmale hingesehen wird. Wenn sonach auch die Vorstellungen dieser Art sich allerdings nur auf einzelne wirkliche Gegenstände (Sinnendinge) beziehen, so werden diese in ihnen doch nur in ihren wesentlichen Merkmalen, gewissermaßen in ihrer Idee gedacht, befreit von allen den nicht zu ihrem eigentlichen Wesen gehörigen, wechselnden Nebenbestimmungen, die bei der Verkörperung der Idee sich ihnen angeschlossen haben. Jedenfalls haben wir für unsere praktischen Zwecke daran festzuhalten, daß es Abstraktionen höheren und niederen Grades gibt, von denen die ersteren die Begriffe im strengeren Wortsinn, die letzteren aber begriffsartige Vorstellungen von Einzeldingen nach ihren wesentlichen Merkmalen (wie die Charakteristik einer Landschaft, eines Mannes usw.) enthalten. Schilling (Psychologie S. 139) nennt die ersteren allgemeine, die letzteren individuelle Begriffe und weist die Bildung der letzteren in den §§ 67 und 68 seines Lehrbuchs der Psychologie nach. Ein gewisses Recht, auf den 4. Stufen der methodischen Einheiten aufzutreten, wird auch den individuellen Begriffen nicht abgesprochen werden dürfen. (38)

Die Form des sprachlichen Ausdrucks für die gewonnenen begrifflichen Resultate ist den Schülern nicht aufzunötigen. Sie haben vielmehr diesen Ausdruck in gemeinsamer Arbeit, wobei der Lehrer nur leise leitend aufzutreten hat, und ganz nach ihrem jedesmaligen Erfassen selbst zu formulieren und den Inhalt in dieser Form festzuhalten. Wo es sich um Normen für unser sittliches Verhalten handelt, können dieselben auch in der Form von Sprüchen, Sprüchwörtern, Katechismussätzen, Liederstrophen gemerkt werden. Aber auch in diesem Falle müssen sie vorher in der Sprache der Schüler ihren Ausdruck gefunden haben und jederzeit in derselben wieder finden können, sollen anders die Zöglinge vor totem Wort- und Gedächtniswissen bewahrt bleiben.

Bei der (mündlichen) Einordnung der Resultate in die begrifflichen Reihen sind diese letzteren jedesmal im ganzen Umkreise des Neuen zu wiederholen, wodurch nach und nach das ganze erarbeitete System zu einer Klarheit und Sicherheit gebracht wird, die ihm die Herrschaft im Gedankenkreise innerhalb seines Gebietes sichert.

Die schriftliche Darstellung der Begriffe und Gesetze erfolgt in der Form von Stichworten und Beispielen, die aber bei den Wiederholungen in der Form von Sätzen gelesen werden. Diese Art der Eintragung hat den Vorzug der größeren Übersichtlichkeit, und — was die Hauptsache ist — sie tut hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks und des allmählichen Werdens der Begriffe dem Schüler keinen Zwang an. Auch der Begriff und sein Ausdruck haben eine Reihe von Entwicklungen zu durchlaufen. Die schärfere Ausgestaltung des Begriffs auf einer höheren Stufe verlangt auch eine schärfere Fassung des Ausdrucks, als auf einer früheren Stufe nötig war. Unsere Eintragung ermöglicht es dem Schüler, je nach dem Stande seiner Begriffsbildung und seiner sprachlichen Gestaltungskraft, den sprachlichen Ausdruck für seine begrifflichen Erwerbungen zu formulieren, auf einer niederen Stufe so, auf einer höheren anders, bestimmter, während eine vorzeitige, feste schriftliche Definition den Begriffsbildungsprozeß unterbricht und einem verderblichen Verbalismus in die Hände arbeitet. (Vergl. Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], Heft I, S. 58 ff.)

Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei noch auf einen Punkt hingewiesen. Sind in einer methodischen Einheit aus dem konkreten Material mehrere Begriffe, Sätze zu gewinnen, so darf die Gedankenbewegung in den einzelnen Reihen der Verknüpfungen der 3. Stufe nicht unmittelbar vor ihrem Ablauf, der Gewinnung des begrifflichen Resultates, abgebrochen werden, in der Absicht, die Aushebung der allgemeinen Sätze lediglich der 4. Stufe aufzubewahren. Das wäre psychologisch völlig unberechtigt. Vielmehr ist in jeder einzelnen

Reihe der 3. Stufe der Abstraktionsprozeß bis zur Gewinnung des begrifflichen Ergebnisses aus den konkreten Einzelfällen fortzuleiten, so daß die Schüler am Ende jeder Verknüpfungsreihe schon hier den allgemeinen Satz aussprechen. Der 4. Stufe bleibt in diesen Fällen die Aufsammlung, die Anordnung, Einordnung und Befestigung der gewonnenen Sätze vorbehalten. Wo es in den Lehrbeispielen der »Schuljahre« (Leipzig, Bredt) infolge ihrer Skizzenform zweifelhaft erscheinen könnte, wie das Verfahren gedacht worden ist, da wolle man dasselbe immer in dem angegebenen Sinne verstehen.

Die vorhandenen Präparationswerke tun oft in der Ansammlung des begrifflichen Materials zu viel. Auch hier hat man sich vor dem Übermaß zu hüten.

5. Die Anwendung

(Funktion)

»Es gibt Menschen, die immer studieren, immer lernen und im Grunde auch viele Kenntnisse haben; aber sie liegen in einen dunkeln Schleier gehüllt und es fehlt ihnen an Klarheit, das Eingesammelte ins Leben übertragen zu können, wodurch doch allein alles Wissen erst Wert bekommt.« Schiller

»Es ist nicht genug zu wissen, man muß auch anwenden; es ist nicht genug zu wollen, man muß auch tun.« Goethe

Mit der vierten Stufe ist im Grunde genommen der Abstraktionsprozeß zu Ende. Gleichwohl darf der Unterricht mit dieser noch nicht abschließen. Es muß noch eine fünfte Stufe, eine Schlußstufe hinzukommen. Das Wissen und Kennen hat an sich keinen Wert, weder für den einzelnen noch für die Gesamtheit. Es gewinnt erst einen solchen, wenn es in den Dienst des Lebens tritt. Der Mensch muß das Gelernte auch anzuwenden verstehen; das Wissen und Kennen muß in den Gebrauch übergehen.

Das Wissen muß sich umsetzen in bewußtes Können. Macht sich das nicht von selbst? Wie die Erfahrung lehrt, keineswegs. Eine Aufgabe tritt an den Zögling unerwartet heran. Ratlos steht er da, nicht bedenkend, daß er in seinem Geiste alle Hilfsmittel zur

Lösung dieser Aufgabe in Bereitschaft hat. Wie ist das zu erklären? Er hatte nicht gelernt, sein Wissen anzuwenden, es war ein Besitz in toter Hand geblieben. Es folgt daraus, auch die Anwendung des Wissens will gelernt sein; und da in dieser Anwendung gerade sein Wert gipfelt, so hat der Unterricht auf einer letzten Stufe auch die Anwendung des Wissens mit aller Sorgfalt zu pflegen.

Auf der Stufe der Anwendung hat ein Zweifaches zu geschehen. Erstens muß dem Wissen ein Grad von Sicherheit und Beweglichkeit gegeben werden, der es dem Geiste möglich macht, in jedem gegebenen Falle völlig frei über das Gelernte zu verfügen; und zweitens ist dasselbe fleißig durch Anwendung auf praktische Fragen in Gebrauch zu nehmen und in den Dienst des Lebens zu stellen.

Die Übungen dieser Stufe sind sehr mannigfacher Art. Einzelne derselben sind folgende:

a) Durchlaufen der systematischen Begriffsreihen in den verschiedensten Richtungen, vorwärts, rückwärts, nach gegebenen andern Gesichtspunkten hin;

b) Niedersteigen von dem Begriff zu den Einzelfällen und umgekehrt von diesen zu jenem.

Bei Gesinnungstoffen:

c) Zusammenstellung von Beispielen aus Geschichte und Leben, in welchen einer ethischen Forderung genügt oder nicht genügt worden ist, und Angabe, wie im letzteren Falle hätte gehandelt werden sollen;

d) Einführung der Kinder in gedachte Lagen und Angabe ihrerseits, wie sie in denselben zu handeln haben würden (phantasierendes Handeln).

In den sprachlichen Fächern:

e) Aufsuchen von Beispielen zu einer sprachlichen Regel, und umgekehrt Beurteilung, nach welchen Regeln vorgelegte Formen gebildet sind;

f) Durcharbeitung eines behandelten Sprachstücks nach den Satzformen, die in demselben zur Anwendung gekommen sind usw.;

g) Anfertigung freierer Arbeiten innerhalb der methodischen Einheit, eine Forderung, die auch für andere Fächer Geltung besitzt.

In Mathematik und Naturkunde:

h) Anwendung der geometrischen, arithmetischen und physikalischen Gesetze zur Lösung praktischer Fragen und Aufgaben;

i) Zeichnung eines physikalischen Gerätes nach eigener Erfindung, welches gegebenen Anforderungen entsprechen soll. (Für höhere Stufen.)

In der Geographie:

k) Schlußzeichnung einer Übersichtskarte zu dem behandelten Gebiete und zwar aus dem Kopfe usw.

In der Geschichte:

l) Charakterschilderung geschichtlicher Personen, Charakterisierung historischer Zeiträume usw. (Vergl. Th. Vogt im Jahrbuch 1880, S. 135.)

m) Rückbeziehung der ethischen Beurteilung der geschichtlichen Personen auf das eigene Leben des Zöglings.

n) Betrachtung von Bilderzyklen.

An dieser Stelle sind passend gewählte Übungsbücher, besonders in Rechnen und Geometrie, mit Nutzen zu gebrauchen.

Rückblick

Schauen wir zurück, so gestaltet sich das begriffliche Ergebnis unserer Betrachtung also:

Formalstufen				
Wissen				Können
konkret Anschauen		abstrakt Denken		abstrakt und konkret Anwenden
Altes	Neues	Vergleichen	Verdichten	Üben
Analyse I.	Synthese II.	Assoziation III.	System IV.	Funktion V.
Klarheitstufe		Begriffsbildung		Verwertung

Zum Schluß seien noch folgende Bemerkungen angefügt.

1. Die formalen Stufen sind, eben ihrer formalen Natur wegen, auf alle Lehrfächer des erziehenden Unterrichts anzuwenden, bei denen es sich um die Bearbeitung von Vorstellungen handelt, die zu Begriffen verdichtet werden sollen. Wo dieses Ziel nicht vorliegt — man denke z. B. an die Behandlung lyrischer Gedichte oder Bilder, bei denen es auf die Weckung von Gefühlen ankommt, ohne an einen begrifflichen Gewinn zu denken — sind sie selbstverständlich nicht am Platz. Ebenso nicht bei Begleitstoffen, Ergänzungs- und Vorbereitungsstücken, die nur Teile einer methodischen Einheit sind und in diese hineingeschoben oder angegliedert werden.

Soviel Freiheit der Lehrer auch besitzt, so hat er sich doch nach den psychischen Gesetzen zu richten, die dem Lernprozeß zu Grunde liegen, ebenso wie der Künstler trotz seiner Freiheit an gewisse Gesetze in seinem Schaffen sich gebunden sieht. Oder dürfte der Lehrer, um ja nicht »der Schablone zu verfallen,« ein als richtig erkanntes psychologisches Gesetz zur Abwechselung auch einmal eine Zeitlang bei Seite legen? Auf dem Gebiete der Logik würde eine solche zeitweilige Suspension als Unsinn erscheinen, auf dem ethischen den schärfsten Widerspruch des Gewissens herausfordern; und auf dem psychologisch-didaktischen Gebiete sollte eine solche Außerkraftsetzung pädagogische Weisheit sein? Auch bei K. Richter in seinem Buche: »Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen« läuft die Sache darauf

hinaus, daß Richter die Richtigkeit des Formalstufen-Gesetzes unumwunden anerkennt, seine strikte Befolgung aber aufs äußerste bekämpft. Hält er doch in zwei langen Kapiteln seines Buches (S. 86—99) den formalen Stufen eine förmliche Lobrede, um sodann eine ebensolange Auseinandersetzung in dem Satze gipfeln zu lassen: »Aber den Lehrer nun Stunde für Stunde und bei jedem Gegenstande in die Zillersche Tretmühle spannen und von ihm verlangen, daß er Stufe für Stufe in vorschriftsmäßiger Weise abarbeite, das würde in der Tat nichts anderes bedeuten, als ihn zur bloßen Marionette machen« (S. 129). Hier schwebt dem Verfasser ein durchaus falsches Bild von der Anwendung der Formalstufen vor. Von einer Behandlung »Stunde um Stunde« ist nie die Rede gewesen und kann nie die Rede sein.

Später hat Geh. Rat Schrader in Halle (Lehrproben und Lehrgänge, 53. Heft) zu den Formalstufen sich geäußert: »Die erstgenannte Gefahr (Verschüttung des Guten) führen diejenigen Anhänger der Herbartschen Schule herbei, welche den Unterricht nach abstrakten Kategorien ihres Systems, nach dem Gerippe der sogenannten Formalstufen regeln wollen und innerhalb dieses Netzes sich mit der Aufstellung von Unterrichtsregeln befassen, die in ihrer Gleichförmigkeit notwendig Mechanismus erzeugen. Sie haben ihr Verdienst um klare und scharfe Umschreibung der gebräuchlichsten Unterrichtsformen, obwohl ihnen hierin unsere Volksschullehrerseminare längst vorangegangen sind. Daß jene Formalstufen mit der Erziehung des Willens und der Entwicklung der Phantasie keine Berührung haben, soll aber nebenbei bemerkt werden; ebensowenig kann hier auf den Grundirrtum des ganzen Systems eingegangen werden, als ob alles von außen in die Seele hineingebracht werden könne und als ob die Seele selbst nicht einheitliches Subjekt, sondern ein Produkt verschiedener Tätigkeiten sei.« Soviel Worte, soviel Irrtümer.

2. Man hat die Gliederung des Unterrichts nach den formalen Stufen für eine Zillersche Eigentümlichkeit ausgegeben. Und richtig

ist, wie dies die über diese Frage zwischen Gleichmann und Glöckner geführte Kontroverse in den Jahrbüchern des Vereins für wissensch. Pädagogik über allen Zweifel erhoben hat, daß die Stufentheorien Zillers und Herbarts nicht ohne weiteres als identisch angesehen werden können. Nicht minder gewiß ist aber, daß die Zillerschen Stufen gleichwohl ganz in dem Herbartschen Geiste gedacht sind, wie das ja schon zur Genüge aus den oben aus Herbarts Werken ausgehobenen Stellen hervorgeht. Herbart faßt ganz allgemein die Stufen als die Bedingungen der Vielseitigkeit in der Einheit des Bewußtseins, der Erarbeitung eines gewissermaßen idealen mannigfachen Gedankenkreises, wie ihn die Charakterstärke der Sittlichkeit zur Voraussetzung hat; Ziller dagegen wendet den Herbartschen Stufengedanken auf ein spezielles, besonders wichtiges Gebiet, auf die Aneignung und Abstraktion, den Lernprozeß, das Lehrverfahren innerhalb der methodischen Einheit an, wobei die Herbartschen Stufen allerdings einige, prinzipielle aber minder wesentliche Umgestaltungen, z. B. die Teilung der Herbartschen Klarheitsstufe in die beiden selbständigen Stufen der Analyse und Synthese, erfahren. Die Zillerschen Stufen sind die von Ziller bewirkte methodische Ausgestaltung der Herbartschen Stufen in ihrer Anwendung und Beschränkung auf das Lehrverfahren und also keineswegs eine rein Zillersche Eigentümlichkeit. Herbart hat in größerer Allgemeinheit das Gesetz aufgestellt, Ziller hat dieselben in engerer Begrenzung zu Leben und Wirksamkeit erhoben. Mit einem Tiefblick, wie vor ihm keiner, hat Ziller den Herbartschen Gedanken in seiner Bedeutung für das Unterrichtsverfahren erfaßt, denselben auf dieses engere Gebiet bezogen, ausgestaltet und auf die Praxis übergeleitet. Er hat damit die Methodik des Unterrichts auf neuer gesicherter Grundlage aufgebaut. Das ist sein Verdienst, welches ihm nicht streitig gemacht werden kann und darf. Treffend charakterisiert Dr. Glöckner in folgenden Worten die Zillerschen Stufen: »Die Stufen Zillers sind das Resultat des Versuchs, alle die bei Herbart in verschiedenen Stellen des Systems auftretenden, für die

(durch das Lehrverfahren zu vollziehende) Aneignung wichtigen Begriffe in ein bequemes Schema zusammenzufassen«; . . . sie enthalten »eine auf dem Boden Herbartscher Psychologie und Pädagogik beruhende Ausgestaltung und Umgestaltung und eine philosophisch begründete Zusammenfassung der sonst oft vereinzelt auftretenden und vielfach nur halb wahren Imperative für das Lehrverfahren; und darin liegt auch der Grund, warum von Zillers Pädagogik kein Teil sich einer soweit verbreiteten Anerkennung erfreut, wie die formalen Stufen«.

3. So befremdlich auch die Gliederung des Unterrichts nach den formalen Stufen auf den ersten Blick erscheinen mag, so ist dieselbe doch keineswegs, worauf ja auch schon die vorstehenden Worte Glöckners hindeuten, als etwas gänzlich Neues anzusehen. Sie macht sich vielmehr bei jedem guten Unterrichte in größerem oder geringerem Grade von selbst geltend; nur gründet sie sich bei dem bloßen Empiriker nicht auf die psychologische Durchdringung des Lernprozesses, sondern mehr auf ein durch Erfahrung erworbenes Taktgefühl, dessen Dunkelheit den Beweis der zwingenden Notwendigkeit nicht zu leisten vermag. Durch die Theorie der Formalstufen ist das dunkle Gefühl zu einer klaren, bestimmten pädagogischen Idee erhoben. Jeder einzelne Schritt im psychologisch-synthetischen Aufbau des Unterrichts ist genau vorgezeichnet, durch psychologische Gesetze fest begründet. Eine hochwichtige Sache, die vordem lediglich dem glücklichen Taktgefühl anheim gegeben war, ist zu einer Klarheit gebracht, die dem künstlerisch arbeitenden Lehrer Sicherheit gibt.

4. Es ist eine vollständige Verkennung der Sache, zu meinen, daß die hier dargelegte Unterrichtsweise der Tätigkeit des Lehrers einen unerträglichen Zwang auflege, den Unterricht in steife Formen presse und überdies eine Menge Zeit in Anspruch nehme. Im Anfange und solange nicht eine gewisse Beherrschung des Verfahrens vorhanden ist, werden allerdings die Versuche, in dieser Form den

Lehrstoff zu verarbeiten, ungelenk ausfallen und Zeit kosten; man kann sich eben nicht gleich in den neuen Formen geschickt bewegen. Aber werden die Anfangsversuche nicht auch in jeder anderen Form an einer gewissen Steifheit leiden? Man lasse sich nicht durch einige kleine Schwierigkeiten, die am Anfang liegen, abschrecken: Wer der Form einmal mächtig ist, bewegt sich in derselben mit der gleichen Freiheit, Sicherheit und Schnelligkeit, wie in jeder anderen, nur daß die freudige Hingabe an den Unterricht von seiten des Lehrers wie des Schülers eine viel erhöhtere und der Unterrichtserfolg ein viel gesicherterer ist.

5. Was die Zählung der Stufen betrifft, so ist das eine Äußerlichkeit, auf die nichts ankommt. Ziller und Herbart zählen vier Stufen, Dörpfeld drei. In der Sache selbst besteht eine wesentliche Verschiedenheit nicht, wie nachstehende Übersicht zeigt:

Theorie der formalen Stufen
(Methodische Einheiten. Zielangaben: Haupt- und Teilziele)

Pestalozzi Dörpfeld Wiget				Herbart Ziller Vogt
	a) Apperzeption			
	A. Anschauen	1. Akt: Vorbereitung (1) Analyse 2. Akt: Darbietung (2) Synthese	Klarheitstufe	I.
	b) Abstraktion			
	B. Denken	3. Akt: Vergleichung (3) Assoziation . . .		II.
		4. Akt: Zusammenf. d. B. (4) System		III.
	C. Anwenden	5. Akt: Anwendung (5) Methode (Funktion)		IV.

6. Eine große Zahl von Präparationswerken und von Präparationsskizzen sind in Zeitschriften und Sammelwerken herausgegeben worden, um zu zeigen, wie die Formalstufen in den einzelnen Unterrichtsfächern angewendet werden können und sollen. Ihrem Werte nach sind sie sehr verschieden und ihrer Wirkung nach sehr anfechtbar, da sie der Bequemlichkeit der Lehrer in ihrer allzu großen Ausführlichkeit oft zu weit entgegen kommen. In der Methodik von Rude (3. Aufl., Osterwieck) findet man die betreffenden Werke aufgeführt. (39)

7. Die Formalstufen sind nicht etwas Festes, Unabänderliches, Dogmatisches, sondern wollen dem denkenden, künstlerisch veranlagten Lehrer nur die grundlegenden Gesichtspunkte bieten. Von ihnen kann seine methodische Überlegung angeregt und befruchtet werden, wie dies auch aus geeigneten Präparationswerken und Präparationsskizzen zur Genüge hervorgeht, die dem Druck übergeben worden sind. Welche Mannigfaltigkeit und welch' verschiedene Ausgestaltung in der Anwendung innerhalb derselben Unterrichtsgegenstände und Lehreinheiten! Darin liegt zugleich, daß die Formalstufentheorie einer steten Fortbildung fähig ist, fern von allem Mechanismus, frei von allem Schablonentum. Dieses hängt nicht mit der Theorie zusammen, sondern wird von der Oberflächlichkeit und dem Ungeschick handlangernder Lehrer herbeigeführt.

8. Weitere Befruchtung läßt sich auch von der experimentellen Didaktik im einzelnen erwarten, die schon jetzt willkommene Bestätigungen bereits gefundener Wahrheiten und mancherlei nützliche Anregungen gegeben hat. Ob sie freilich berufen ist, das gesamte Gebiet der Pädagogik auf durchaus neue Grundlagen zu stellen und eine tiefgreifende Umwälzung der wissenschaftlichen Erziehungslehre vorzunehmen, muß solange bezweifelt werden, als das Experiment, wie Wundt u. a. mit Recht hervorgehoben haben, sich an der Peripherie des geistigen Lebens zu bewegen gezwungen sieht und den Grundfragen der Erziehung hilflos gegenüber steht. (40)

B. Spezielle Didaktik

Die Aufgabe der speziellen Didaktik besteht darin, zu zeigen, wie die grundlegenden Prinzipien der Allgemeinen Didaktik ihre Wirkung auf die Gestaltung jedes einzelnen Unterrichtsfaches äußern; wie jedes einzelne Fach im methodischen Aufbau entsprechend der Eigenart seines Inhaltes den allgemeinen Grundlagen gemäß eingerichtet werden muß.

Die spezielle Didaktik ist daher durchaus abhängig von der allgemeinen. Und diese Abhängigkeit muß durchgehen; sie muß überall ersichtlich sein; sie muß auch aus dem kleinsten Teil hervorleuchten. Dann erst können wir sagen: Wir haben es mit einem System, mit einem wohlgeordneten Organismus zu tun. Dann erst kommen wir zu einer wissenschaftlich begründeten speziellen Unterrichtslehre, verlassen den Boden subjektiver Willkür und nähern uns der Erkenntnis objektiver Wahrheit. Ohne den festen Unterbau, wie ihn die Resultate der allgemeinen Didaktik gewähren, schwebt die spezielle Didaktik in der Luft und zerstiebt in so viele Teile, als es Unterrichtsfächer und Unterrichtsweisen gibt. Dies ist die notwendige Folge der Anschauung, daß jedes Unterrichtsfach für sich seinen eigenen Gang, seine eigenen Methoden, wie man zu sagen pflegt, entwickeln müsse. Damit stehen wir aber schließlich vor einem bunten Allerlei, das zwar die mannigfachen Wege, auf denen der Mensch zur Erkenntnis der Dinge vorzudringen sucht, widerspiegelt, aber die Natur, das Wachsen und Werden des jugendlichen Geistes zurückstellt.

Man glaube nur nicht, daß mit der Forderung einer allgemeinen Grundlage die charakteristischen Eigentümlichkeiten der einzelnen Wissenschaftsfächer ausgelöscht, unterdrückt oder zurückgedrängt würden. Keineswegs. Es wäre dies ein ebenso vergebliches als törichtes Bemühen. Aber der Weg ist ein ganz anderer. Nur zu oft übersieht man den tiefgehenden Unterschied zwischen Fachwissenschaften und Schulwissenschaften, den Unterschied zwischen Erarbeitung neuer Ergebnisse in der Wissenschaft und der Überlieferung dieser Ergebnisse an die Jugend. Der Weg, welchen die wissenschaftliche Forschung auf den verschiedenen Gebieten einschlägt, die Methode, an deren Hand der Gelehrte in das Reich des Unbekannten und Unerforschten einzudringen sucht, kann nicht derselbe sein, auf dem der jugendliche Geist geführt werden muß, um zur Bildung zu gelangen. Wer von hier aus, von der Methode der wissenschaftlichen Forschung, den Gang in jedem Fach für die

Schule bestimmen will, hält sich zwar immer in engster Fühlung und innigstem Einklang mit den Ergebnissen der Wissenschaft, wird aber immerfort in Konflikt geraten mit den psychologischen Bedingungen, unter denen der jugendliche Geist zu funktionieren pflegt. Hat man die Wissenschaft allein im Auge, so sucht man in den Gegenstand selbst einzudringen, ohne den psychologischen Prozeß im lernenden Individuum zu berücksichtigen. Und doch ist von diesem auszugehen, wenn man erziehen — von ersterem, wenn man in die Erkenntnis der Dinge eindringen, wenn man das Wissen vermehren will. Die anzuwendende Grundmethode gibt also nicht die Naturbeschaffenheit der Wissenschaft in erster Linie an, sondern die Natur des menschlichen Geistes. Die allgemeinen Bedingungen, unter denen der Erzieher den Unterricht der Jugend erziehlich gestalten kann, lehrt, wie wir gesehen haben, die allgemeine Didaktik. Sie legt die Prinzipien dar, nach denen sich der Gang jedes einzelnen Faches richten muß, ohne daß die eigentümliche Natur derselben auch nur im geringsten vernachlässigt würde. Die Prinzipien bleiben bei allen Lehrgegenständen dieselben. Sie sind, wenn sie wahr sind, ewig und unveränderlich als Grundgesetze des menschlichen Geistes, so gut wie die Grundgesetze der Natur überhaupt. Aber indem sie auf die verschiedenartigen Stoffe angewendet werden, ändern sie ihr Aussehen. Ihre Ausgestaltung wechselt, aber ihr Wesen bleibt unverändert. Daher ist es nur dann richtig, den methodischen Gang jedes einzelnen Faches der betreffenden Fachwissenschaft zu überlassen, wenn letztere zugleich die grundlegenden pädagogischen Prinzipien als durchgreifende Normen an die Spitze stellt.

Nun werden letztere allerdings noch nicht überall als bestimmend anerkannt, sei es, daß man die geschichts-philosophischen und ethischen Grundlagen anzweifelt, oder die psychologischen Voraussetzungen nach der metaphysischen und der empirischen Seite hin bekrittelt — sei es, daß man überhaupt von der Pädagogik sich nicht dreinreden lassen will, da man von ihr nur eine Schwächung, eine Verdunkelung des fachwissenschaftlichen Charakters, der in erster

Linie beibehalten werden müsse, erwartet. Auch wir erkennen die letztere Forderung voll und ganz an. Niemals darf die fachwissenschaftliche Wahrheit etwa Schaden leiden zu Gunsten einer theoretisch-pädagogischen Vorkonstruktion. Aber niemals darf die Fachwissenschaft im erziehenden Unterricht im Vordergrund stehen; sie muß sich beugen unter die Gewalt der allgemeinen Gesetze, die der Didaktik zu Grunde liegen, wenn man nicht die Idee des erziehenden Unterrichts ganz aufgeben will. Auch so bleibt ja noch Spielraum genug; dies möge den Furchtsamen beruhigen, der da meint, daß den einzelnen Wissenschaften zwischen den Rädern der pädagogischen Mühle etwa könne Gewalt angetan werden. Auch wird die spezielle Didaktik nicht der Täuschung sich hingeben, sie allein könne den organischen Aufbau der einzelnen Unterrichtsfächer besorgen; immer wird sie auf die nachhaltige Hilfe der Fachwissenschaft angewiesen sein — nur wird sie dieser nicht die Aufgabe allein zuschieben können. Denn nur zu nahe liegt die Gefahr einer großen Zersplitterung; einer einseitigen Betreibung. Immer muß die Didaktik als die Macht erscheinen, die das Zerstreute sammelt, das Auseinanderliegende vereinigt, das Entgegengesetzte versöhnt. Mitten unter der gewaltigen, immer mehr zunehmenden Differenzierung der Wissenschaften erscheint sie als die Sammlerin, die in ruhiger Besinnung das, was der Jugend not tut, festhält; die über den wissenschaftlichen Parteiungen steht, die gesicherten Resultate aufnimmt und verwertet und über all den Einzelheiten, die den Blick auf Abwege ziehen, immer das Ganze und das Wesentliche im Auge behält.

Von diesem Standpunkt aus erscheint die Aufgabe der Didaktik wahrlich als eine große und schwierige. In ihr laufen wie in einem Brennpunkte die verschiedenen Strahlen aus den verschiedenen Wissensgebieten zusammen, um unter gemeinsame Gesichtspunkte gefaßt ein Ganzes darzustellen, ein System, eine Ordnung, welche nicht darin etwa ihren Ruhm sucht, auf neue Wege der Fachwissenschaft hinzuweisen, obwohl dies keineswegs ausgeschlossen ist, als

vielmehr den gesicherten Besitz und die Art und Weise des richtigen Erwerbes der Jugend darzubieten. Man darf nie vergessen, daß Pädagogik und Didaktik wissenschaftliche Disziplinen sind und nicht etwa Fertigkeiten, die einzudrillen wären; wissenschaftliche Disziplinen insofern, als sie von Ideen getragen werden. Diese Ideen sind die bestimmenden, da sie auf allgemein gültigen, ethischen, geschichts-philosophischen und psychologischen Überlegungen beruhen. Die methodische Bearbeitung der einzelnen Fächer kann demnach nur dann den einzelnen Fachwissenschaften übertragen werden, wenn diese, beruhend auf der genauesten Sachkenntnis, ihre didaktische Bearbeitung den grundlegenden Ideen anpaßt und somit als eine notwendige Ergänzung der allgemeinen Didaktik erscheint. Unter der genannten Voraussetzung heißen wir die Mitarbeit der einzelnen Fachwissenschaften willkommen. Im andern Fall dagegen, wo sich dieselben von der allgemeinen Grundlage loslösen wollen, um aus eigenen Steinen allein den Bau aufzuführen, halten wir die Arbeit für verderblich, weil damit ein Chaos von unzusammenhängenden Vorschriften geschaffen wird, die sich gegenseitig in ihren Wirkungen hemmen, wenn nicht ganz aufheben müssen.

Wie in Bezug auf die Persönlichkeit des Lehrers das Wort: Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, nur unter sehr großer Einschränkung Gültigkeit besitzt, so hat das Wort: Jedes Unterrichtsfach hat seine eigene Methode für sich, nur eine sehr beschränkte Geltung. In beiden Fällen ist man von wahrer Wissenschaft weit entfernt; letztere verweist die Persönlichkeit des Lehrenden und die einzelnen Fachwissenschaften, sobald sie in den Dienst der Erziehung treten, an die psychischen Gesetze, die der Entwicklung des jugendlichen Geistes zu Grunde liegen, ohne deren genaue Berücksichtigung eine naturgemäße Erziehung überhaupt nicht denkbar ist.

Zwei Wege sind es demnach, die die Spezielle Didaktik gehen kann. Sie seien in folgender Übersicht noch einmal gezeigt:

Spezielle Didaktik:

Erster Weg:	Zweiter Weg:
Anweisung von jedem einzelnen Unterrichtsfache aus.	Ableitung aus den Gesetzen der Allgemeinen Didaktik.
Methode des einzelnen Unterrichtsfaches vom Standpunkt der betr. Fachwissenschaft aus.	Methode des einzelnen Unterrichtsfaches vom Standpunkt der Allgemeinen Didaktik aus im Zusammenhang mit der betr. Fachwissenschaft.
Lücke: Psychologische Grundlage. Ethische Bezogenheit. (Überlieferung eines bestimmten Wissensquantums).	(Wissen im Dienst der Charakterbildung.)

Wir halten demnach daran fest, daß es auf keinem Gebiete unzulässiger ist die Teile in der Hand zu haben und auf das geistige Band zu verzichten, als auf dem des Unterrichts. Keine Spezialarbeit darf hier absehen wollen von der Beziehung auf grundlegende Bestimmungen. Von der Vertrautheit mit diesen Voraussetzungen, von der sorgfältigen Einfügung der einzelnen Vorschriften in das Ganze der Lehrarbeit hängt der Wert der didaktischen Arbeiten ebenso ab, wie von der Beherrschung des Stoffes. Beide Faktoren müssen vereinigt sein, wenn die spezielle Methodik einen Gewinn haben soll.

Daß die methodischen Weisungen, welche von gelehrten Kennern ausgegangen sind, eingehende Beachtung verdienen, soll besonders hervorgehoben werden, weil sie sich durch ausgezeichnete Sachkenntnis, große Sicherheit und Klarheit auszeichnen. Wir erinnern an die consilia scholastica von Fr. A. Wolf, an die Arbeiten über deutschen Unterricht von Jakob Grimm, Phil. Wackernagel, Rud. Hildebrand; an die Anweisungen über Geschichtsunterricht von Biedermann und Bernheim, über Geographie-Unterricht von Kirchhoff, Lehmann, Günther u. a., über Geologie von Walther, über Botanik von Detmer, über Zoologie von Kükenthal, über Religionsunterricht von O. Baumgarten usw. So willkommen diese Arbeiten der Didaktik sind, so muß doch an die oben gegebene Auffassung nochmals erinnert werden, daß die Gefahr eine Aufteilung der Aufgaben der Speziellen Didaktik an die einzelnen Fachwissenschaften

nur dadurch vermieden werden kann, wenn eine durchgehende Beziehung auf die Prinzipien der Allgemeinen Didaktik festgehalten wird, will man nicht ein Konglomerat der verschiedensten Meinungen gewinnen.

Daher muß sich die Darstellung bei der Betrachtung jedes einzelnen Lehrfaches nach folgenden Gesichtspunkten richten:

1. Geschichtlicher Rückblick.
2. Stellung und Aufgabe des betr. Faches im Lehrplan.
3. Auswahl und Anordnung des Stoffes.
4. Beziehung zu benachbarten Gebieten.
5. Formale Durcharbeitung.

Zu dem ersten Punkt seien noch einige Bemerkungen gestattet. Es ist gewiß sehr lehrreich, das Wachsen und Werden der methodischen Vorschriften zu verfolgen. Dabei ist es interessant zu sehen, wie stark letztere von dem jeweiligen Stand der betr. Wissenschaften an den Hochschulen beeinflußt werden, ja wie auch gewisse Forderungen der Zeit sich in ihnen widerspiegeln. Die methodische Entwicklung der Lehrfächer ist nichts Abgerissenes, für sich Abgesondertes, sondern nimmt an der allgemeinen Kulturentwicklung teil.

Der geschichtliche Rückblick ist aber auch notwendig, um unnütze Wiederholungen zu verhüten. Vielfach werden aus Unkenntnis Anweisungen gegeben mit dem Anspruch auf Neuheit, die schon längst Gemeingut geworden sind. Aus diesem Grund hat auch die »Pädagogische Gesellschaft« angefangen, Literatur-Verzeichnisse über die einzelnen Lehrfächer herauszugeben. (41)

Die Geschichte der Methodik enthält die Versuche, um zur besten Anweisung in jedem Fach zu gelangen. Den Wert dieser Versuche zu würdigen, die Entscheidung über Rückgang und Fortgang zu geben, kann gewiß nur von einem höheren Standpunkte aus geschehen, der in gewissen grundlegenden Überzeugungen einen festen Maßstab besitzt, um darzulegen, was verfehlt, was übertrieben, was einseitig sei — wo dagegen das Richtige sich finde. Deshalb

muß auch von hier aus auf die Bedeutung der Allgemeinen Didaktik hingewiesen werden, deren Grundlinien zu ziehen im Vorstehenden versucht worden ist.

Für die Spezielle Didaktik, deren Darstellung wir uns hier versagen müssen, sei auf folgende Werke hingewiesen:

1. Ziller-Vogt, Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Dresden, Schambach.
2. Ziller, Materialien zur speziellen Methodik. Dresden, Schambach.
3. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. III. und IV. Bd. 2. Aufl. München, Beck.
4. Fries-Menge, Lehrproben und Lehrgänge. Halle, Waisenhaus.
5. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 8 Bde. 7. Aufl. Leipzig, Bredt.
6. Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. 2 Bde. 3. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt.

II. Die Lehre von der Führung

Hodegetik

Einleitende Betrachtungen

Welche Stellung der Unterricht in der Erziehungsschule einnimmt, welches Ziel er verfolgt und welche Mittel er anwendet, haben wir in dem vorangehenden Abschnitt Seite 166—200 zu zeigen versucht. Nunmehr haben wir zu untersuchen, wie die persönliche Führung, die dem Unterricht als treuer Begleiter an die Seite tritt, einzurichten ist, damit sie in die Persönlichkeits-Entwicklung des Zöglings in wirksamer Weise eingreifen kann.

Hatte der Unterricht als Hauptziel verfolgt, die Einsicht in die Schönheit und Wahrheit der sittlichen Ideen, welche die Führung im Leben übernehmen sollen, mit wachsender Klarheit im Zögling festzulegen, so übernimmt die Führung nun die Aufgabe, die Jugend zur Folgsamkeit, zum Gehorsam an die erkannten Grundsätze zu gewöhnen. Die mittelbare Charakterbildung durch Unterweisung findet ihre kräftigste Unterstützung in der unmittelbaren Beeinflussung durch die persönliche Führung. Im Unterricht sind Geist und Gemüt des Lehrers und der Schüler mit dem Bildungstoff beschäftigt, in der Führung treten sie in persönliche direkte Berührung und fortwährende Begegnung miteinander. Dort macht sich die in den Wissensschätzen liegende erzieherische Kraft geltend, hier kommt die nachhaltige Wucht des persönlichen Einflusses von Gemüt zu Gemüt zur Geltung. Dort spielt die Gelehrsamkeit des Lehrers eine Rolle, hier kann er zeigen, welche Ströme der Liebe aus seinem

Innern entquellen. Beides muß zusammen wirken. Wo nur Gelehrsamkeit ist — dies ist das Gewöhnliche, da Gelehrsamkeit ersessen werden kann — aber die Liebe fehlt, die aus dem Herzen stammt, klafft eine unersetzliche Lücke. Hier liegen gewisse Grenzen in der Lehrerbildung, da die Schätze des Herzens nicht gegeben, sondern nur entwickelt werden können. Die Vereinigung beider Faktoren bildet allein den Erzieher; der erstere genügt für den Lehrer. Unsere Schulen müssen sich nur zu oft mit Lehrern behelfen, wo sie doch in erster Linie Erzieher brauchen, da der Schwerpunkt der Persönlichkeitsbildung nicht im Unterricht, sondern in der Führung liegt. Die Künstlerschaft des Lehrers muß fest in unerschöpflicher Gemütskraft verankert sein, wenn sie nicht kalt, herzlos, tot bleiben soll. Der Lehrer darf nicht mit der Didaktik sich begnügen, sondern muß durch Eintauchen in die Forderungen der Hodegetik sich zum Erziehungskünstler erheben, seiner Gelehrsamkeit und seinem technischen Geschick die Wärme des Herzens hinzugesellen, die in dem Schüler den guten Kameraden sieht, der mit sorgender Hand geschützt und geleitet sein will.

Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: das ist nach Herbart sittliche Charakterbildung. Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll im Gemüt des Zöglings durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden. Es wäre Widersinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen wollte. Aber die schon vorhandene und der jugendlichen Natur notwendige getreue Kraft in eine solche Lage versetzen, daß sie jene Erhebung zuverlässig vollziehen müsse: das ist es, was der Erzieher nach Herbart als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, herbeizuführen und fortzuleiten als die große Aufgabe seiner Bemühungen ansehen muß.

Charakter ist nicht eine anfängliche, auch nicht eine leicht und unter allen Umständen reifende Frucht des geistigen Lebens. Wie wäre diese Frucht sonst so selten? In der Entwicklung zum Charakter bleiben nicht wenige auf den vorbereitenden Entwicklungsstufen

hängen. Auf der untersten stehen diejenigen, deren Maximen solche des sinnlichen Genusses, des Angenehmen und Unangenehmen sind. Auf einer höheren Stufe kommen die Maximen der Klugheit, des Nützlichen und Schädlichen, des Angemessenen und Unangemessenen zur Geltung; auf der höchsten die sittlichen Grundsätze, die das Wollen an sich, ohne jede fremde Rücksicht bestimmen, deren Inbegriff wir Gewissen nennen, das über allem Wissen steht.

Bei der Entwicklung durch diese Stufen hindurch, die im Werden des Einzelnen den Menschheitsgang widerspiegeln, tritt vielfacher Kampf ein. Die verschiedenen Grundsätze widersprechen einander. Schließlich wird denen Folge geleistet, die im Geiste die größte Macht behaupten. Der Entscheidung gehen Kämpfe voraus, in denen eine vergleichende Betrachtung der verschiedenen Grundsätze vorgenommen wird. Aus dieser Vergleichung ergibt sich mit der Zeit eine gewisse Rangordnung, ein gewisses System von Grundsätzen. Auf der Unterwerfung des gesamten Wollens unter dieses System beruht die Gleichmäßigkeit des Wollens, die das Wesen des Charakters ausmacht. Eine wie große Rolle das Gefühlsleben des Menschen hierbei spielt, ist bekannt.

Der eigentliche Hebel für das Hinübergehen der Gefühle in die Willenssphäre und ihr Anteil an der Ausprägung gewisser Charakterzüge besteht darin, daß in den Gefühlen vielfach die Beweggründe zum Wollen und Handeln zu suchen sind. Wenn sich gewisse Gefühle infolge ihrer öfteren Wiederholung im Gemüt festgesetzt haben, so machen sich die in ihnen begründeten Motive stets in gleicher Weise geltend. Mit diesen stellen sich dann regelmäßig die ihnen korrespondierenden Willensakte ein. Diese regelmäßige Wiederkehr bestimmter Willensakte bildet aber ein wesentliches Merkmal des Charakters. An dem, was jemand beharrlich beschließt, sowie daran, was er beharrlich von seinem Wollen ausschließt, läßt sich am besten der Charakter eines Menschen erkennen.

Erfaßt man den Charakter vorerst von seiner rein formalen Seite, so kann man ihn als jene Konsequenz im Wollen und Handeln

bezeichnen, welche daraus entspringt, daß die einzelnen Willensakte gleichmäßig denselben allgemeinen Grundsätzen untergeordnet werden. Dies gibt jedoch nur zunächst das Schema für jeglichen Charakter. Zum sittlichen Charakter gehören noch zwei Vorbedingungen hinzu: 1. Die Rücksicht auf den inneren Gehalt der leitenden Grundsätze d. h. die Frage nach ihrer Vollgültigkeit, 2. daß die einzelnen Grundsätze, welche den Hauptgruppen des Wollens vorstehen, untereinander in Einklang und Gleichgewicht gesetzt werden, was durch die Unterordnung unter einen obersten, zentralisierenden Grundsatz erreicht wird.

Diesen beiden Bedingungen kann nur der sittliche Charakter entsprechen. Seine praktischen Grundsätze stützen sich auf absolut gültige Musterbilder, die wir oben Seite 67 ff. dargelegt haben. Ihn leitet in allen Entschließungen der oberste Grundsatz, jene Musterbilder in allen Verhältnissen konsequent zur angemessenen Geltung und Darstellung zu bringen.

Den exakten sittlichen Charakter kann man also bezeichnen als Konsequenz des gesamten Wollens und Handelns, herbeigeführt durch die Unterordnung aller einzelnen Entschließungen unter absolut gültige praktische Grundsätze und schließlich Zentralisierung dieser unter dem obersten Grundsatz: nie anders zu handeln, als es das Gewissen verlangt.

Diese Definition lenkt unser Augenmerk auf die praktische Einsicht, in welcher schon Sokrates die Seele des sittlichen Lebens erkannte. Geht man diesem Begriff nach, so stößt man auf die Spur der Gefühle. Die Bedeutung eines gehörig entwickelten und disziplinierten Gefühlslebens zeigt sich da im hellsten Licht.

Unter praktischer Einsicht oder dem Gewissen verstehen wir den Inbegriff der gesamten moralischen Urteile über das Wollen und den hieraus abstrahierten Musterbildern für das Wollen. Sie bilden den Kanon, an den gehalten die einzelnen Willensprojekte, wenn sie mit ihm im Einklang stehen, anzunehmen — wenn sie ihm widerstreiten, zurückzuweisen sind. Dieser Begriffsbestimmung

gemäß erscheint die angemessene Entwicklung des Gefühlslebens als die conditio sine qua non für die Ausbildung des Gewissens und hiermit zugleich für jene des sittlichen Charakters. Man muß sich hierbei nur die eigentliche Natur der moralischen Urteile vergegenwärtigen. Dieselben unterscheiden sich als Werturteile von den logischen oder Erkenntnisurteilen dadurch, daß hier nur das Subjekt ein Begriff — das Prädikat lediglich der Ausdruck des durch die Subjektvorstellung hervorgerufenen unbedingten Beifalls oder Mißfallens ist. Letztere aber sind Gefühlsäußerungen. An dem Entstehen dieser Urteile sind also Intellekt und Gefühl gleichmäßig beteiligt. Der Intellekt verdeutlicht die Subjektvorstellung — das Gefühl treibt das Prädikat hervor. (S. Seite 56 ff.)

Dies vorausgesetzt, wird sich niemals in einem ganz indolenten, absolut gefühllosen Individuum ein moralisches Urteil zu bilden vermögen. Dann wird aber auch das Gewissen leer ausgehen. Dies bestätigt die Erfahrung. Gefühllose Menschen sind in der Regel auch gewissenlos und umgekehrt: gewissenlose gefühllos, unbekümmert um Wohl oder Wehe ihres Nebenmenschen, nur krassem Egoismus folgend.

Das Ergebnis aber können wir in folgenden Sätzen zusammenfassen:

1. Kein sittlicher Charakter ohne Ausbildung des Gewissens.
2. Keine Ausbildung des Gewissens ohne Ausbildung des moralischen Urteils.
3. Keine Ausbildung des moralischen Urteils ohne ein bis zu einem gewissen Grad entwickeltes Gefühlsleben.
4. Also ohne Ausbildung des Gefühlslebens kein sittlicher Charakter denkbar.

Das Gefühlsleben bildet somit das Zentrum der Persönlichkeit. Aus diesem Grundquell des persönlichen Lebens fließen die Anstöße zum Wollen und Handeln, oft unerklärlich und unfaßbar; hieraus entspringen die Beurteilungen, die nicht selten impulsiv hervorbrechend das Richtige treffen, nicht selten auch den klaren objektiven

Blick trüben. In diese Tiefen will der Einfluß des Erziehers reichen — aber wie oft bleibt es bei dem Willen. Ihm entgegen sträuben sich die dämonischen Mächte der Vererbung, auf längst vergangene Geschlechter zurückreichend, die jedem menschlichen Einfluß entzogen sind, deren Stimmen im Gemütsleben der Epigonen sich geltend machen. Ihm entgegen bäumt sich die Oppositionslust, die in jedem Kind neu wird und in dem natürlichen Drang auf Selbstbehauptung immerfort Nahrung findet. Aber trotz der feindlichen Einflüsse darf die Anstrengung des Erziehers nicht erlahmen. Durch seinen Unterricht will er die praktische Einsicht klären und festigen; durch seine Führung will er die Beugung des Willens unter die gewonnene praktische Einsicht herbeiführen. Nur darf er sich nicht einbilden, daß beides auf dem Wege des Intellektualismus geschehen könne. Bloße Verstandeskultur bildet allenfalls den Vorhof. So wenig der Rationalismus die Gemüter befriedigen und der Mystizismus die Geister zu fesseln vermochte, so wenig richtet der bloße Intellekt in der Erziehung aus; freilich auch nicht das Eintauchen in verschwommene Gefühle. Weil unsere Schulerziehung vielfach in reinen Intellektualismus sich verloren hat, deshalb hat sie so geringen Einfluß auf die Charakterbildung gewonnen. Wo sich Persönlichkeiten gebildet haben, ist es meist nicht durch sie, sondern trotz ihrer geschehen.

Zu dem gleichen Ergebnis kommen wir, wenn wir den Begriff des Charakters noch in anderer Weise zerlegen, indem wir einen objektiven und einen subjektiven Teil unterscheiden.

Der objektive Teil des Charakters umfaßt denjenigen Teil des geistigen Lebens, den der Zögling in die Schule bereits mitbringt. Er hängt mit dem Temperament, mit den Neigungen, Gewohnheiten, Begierden, Affekten und Launen — mit all den individuellen Zügen zusammen, die sich aus den angeborenen und den erworbenen Anlagen bereits in den ersten Lebensjahren zu bilden pflegen. Diesem objektiven gegebenen Teil gegenüber entwickelt sich in und mit der Selbstbeobachtung ein neues Wollen, die allmählich entstehenden Vorsätze, Maximen und Grundsätze, der Allgemeinwille,

der mit den apperzipierenden Vorstellungsmassen erzeugt wird. Jener objektive Teil, aus einzelnen Willensakten bestehend, ist das Bestimmbare; dieser der subjektive Teil des Charakters, den wir mit dem Worte Gesinnung zusammenfassen können, das Bestimmende. Die Aufgabe der Führung kann nun im allgemeinen dahin bestimmt werden, die lobenswerten Züge des objektiven und die guten Vorsätze des subjektiven Teils des werdenden Charakters, die durch einen tiefgreifenden Unterricht geweckt werden, zu stützen, zu stärken und zu vereinigen. Wie weit beide Teile in Übereinstimmung gebracht werden können, davon hängt der Erfolg in der Entwicklung der selbstbewußten Persönlichkeit ab.

Das Beste ist gewonnen, wenn der Zögling seine innere sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit zu betrachten beginnt. Das ist das Ziel, dem die Erziehung nachzustreben hat. Nähert sie sich ihm, so kann sich die Führung mehr und mehr zurückziehen. Sie übergibt die Zügel dem Zögling und begnügt sich, gleichsam von weitem zuzuschauen, wie die Entwicklungswege des Jünglings und der Jungfrau aufwärts führen.

Innerhalb der Führung gibt es nun eine Reihe von Maßnahmen, die aus dem persönlichen Verkehr zwischen Erzieher und Zögling entspringen. Es empfiehlt sich unter ihnen eine gewisse Ordnung herzustellen, um eine Übersicht zu gewinnen und den Erzieher auf ihre verschiedene Tragweite aufmerksam zu machen, damit er seinen Blick für feine und feinste Unterschiede schärfen lerne. So gliedern wir zunächst die hierher gehörigen Maßnahmen in zwei große Gruppen: Die erste umfaßt die Regierung der Kinder, die zweite die Zucht. Aber diese Scheidung — es sei nochmals betont — hat nur einen theoretischen Wert; in der Praxis gehen die Maßregeln beider Gebiete ineinander über; die Grenze ist dort oft eine unmerkliche.

A. Lehre von der Regierung der Kinder

1. Geschichtlicher Rückblick

Die Unterscheidung von Regierung und Zucht ist zuerst von Herbart in die Pädagogik eingeführt worden. »Für Pädagogen, sagt er in der Selbstanzeige der Allg. Pädagogik (Götting. gel. Anzeigen 1806, 56 St.) möchte die auffallendste aller gemachten Unterscheidungen die sein zwischen Regierung, Zucht und Unterricht ... das charakteristische Merkmal des Unterrichts, daß hier Lehrer und Lehrling gemeinsam mit etwas drittem beschäftigt sind, dahingegen Zucht und Regierung unmittelbar den Zögling treffen, ergibt sich von selbst. Aber auch die Regierung, welche bloß Ordnung hält, ist wesentlich und auch in der Ausübung verschieden von der Zucht, welche bildet. Da man die Regierung doch nicht zum Unterricht rechnen kann, so mußte sie sich also wohl früher unvermerkt in die eigentliche Erziehung versteckt haben. Und so mußte sie, die Ordnung zu halten bestimmt ist, unvermeidlich in der Pädagogik das Prinzip einer großen Unordnung abgeben.« (Werke X, 143.) Ja Herbart spricht sogar »von einer verderblichen Verwirrung der Zucht durch die Regierung«.

Daß er übrigens bereits sehr frühzeitig auf die Gegenüberstellung von Regierung und Zucht gekommen ist, beweist ein Bericht an Herrn v. Steiger aus dem Frühling 1798. »Ich regierte, schreibt er, statt zu erziehen. Jenes ist nur ein zuweilen notwendiges Übel, besser freilich als Anarchie; aber es schwächt, tötet die Kraft, Erziehung lenkt und hebt sie. Je mehr man regiert, desto mehr Freiheit muß man lassen.« Er kam zu dieser Unterscheidung durch folgende Überlegung: Bei einer verdeutlichten Betrachtung des Zweckes der Erziehung — der in dem Begriff der Moralität ausgesprochen sein soll — stoße man darauf, daß bei weitem nicht unser ganzes Betragen gegen Kinder durch Absichten für sie, vollends durch Absichten für die Veredlung ihres geistigen Daseins motiviert werde. Man beschränke

sie, damit sie nicht lästig werden; man hüte sie, weil man sie liebt; und diese Liebe gelte zunächst dem lebendigen Geschöpf, an dem die Eltern ihre Freude haben, — und dann erst komme eine freiwillige Sorgfalt hinzu für die richtige Entwicklung eines künftigen Vernunftwesens. Diese letztere Sorgfalt bestimme ohne allen Zweifel ein eigenes Geschäft für sich — ganz heterogen allem dem, was zur Pflege und Hütung des animalischen Wesens, zu seiner Gewöhnung an die Bedingungen, unter denen es in der Gesellschaft wird fortleben dürfen, gehören mag; — für das Eine müsse der Wille des Kindes gebildet, für das Andere derselbe solange gebogen werden, bis Bildung die Beugung vertrete. »Man wird sich besinnen, fährt Herbart fort, daß, wenn Alles recht geht, die Regierung, welche anfangs das Übergewicht hat, viel früher schwinden muß, als die Zucht: man wird es fühlen, daß es der Zucht höchst nachteilig werden muß, wenn der Erzieher, wie so oft geschieht, sich ans Regieren gewöhnt und dann nicht begreifen kann, warum dieselbe Kunst, die ihm bei Kleineren gute Dienste leistete, bei Größeren beständig schief wirkt, — dann sich einbildet, man werde den klüger gewordenen Zögling nur auf eine klügere Art regieren müssen — endlich, während er die ganze Eigenheit seiner Aufgabe verkannte, den jungen Menschen der Undankbarkeit anklagt und in seiner Verkehrtheit solange beharrt, bis er ein Mißverhältnis erzeugt hat, das unleidlich und unvertilgbar die ganze Zukunft hindurch fortdauert.« (Werke X, 144.)

Eingehend äußert sich Herbart über diesen Gegenstand auch in seiner Abhandlung: »Über meinen Streit mit der Modephilosophie.« (Werke XII, 199 ff.) Nachdem er dort die Zweiteilung der Erziehungslehre nachgewiesen hat, fährt er fort: »Aber in der Ausführung alles bisher Betrachteten kann der Erzieher nicht umhin, noch in ein anderes Verhältnis mit dem Zögling zu geraten, als in das, was eigentlich aus dem Hauptproblem hervorgeht. Dies letztere bezieht sich auf das, was der Zögling einst werden soll, ein tugendhafter Mann oder ein tugendhaftes Weib; aber

schon jetzt, da er noch Knabe oder Mädchen ist, gibt es eine Menge von Dingen in Hinsicht seiner zu besorgen, die da nötig sein würden, auch wenn an keine Bildung zur Tugend gedacht würde. Diese Dinge müssen überall vorher abgemacht werden, ehe man bilden kann.... Alle diese Dinge nun fasse ich zusammen unter dem Namen Regierung der Kinder usw.« Eine ausführliche Darlegung derselben findet sich in seiner »Allgemeinen Pädagogik«, eine kürzere in seinem »Umriß pädagogischer Vorlesungen«.

Seine Nachfolger haben zu dem neu eingeführten Begriff und damit zu der Neueinteilung der pädagogischen Methodologie verschieden Stellung genommen.

Außerhalb der Herbartischen Richtung hat die Begriffsbestimmung mancherlei Angriffe erfahren. So wendet sich namentlich Palmer gegen die Dreiteilung Herbarts. (S. Ev. Päd. S. 189. 4. Aufl.) Dagegen tritt Thaulow in seiner Gymnasialpädagogik § 579 Herbart bei.

Unter den Anhängern Herbarts hat Theodor Waitz (Allg. Pädagogik. Braunschweig 52), die Begriffe Regierung und Zucht gerade umgekehrt gebraucht, auf den neueren Sprachgebrauch sich berufend. Er sagt (S. 153): »Eine absolut feste Grenze zwischen Regierung und Zucht gibt es nicht und darf es nicht einmal geben. Herbart zieht nicht allein eine vollkommen scharfe Grenze zwischen beiden, sondern behauptet sogar, daß die eine von ihnen nur »Ordnung schaffen wolle«, daß sie »keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen habe«. Da indessen schon die Art und Weise, auf welche die natürlichen Bedürfnisse von Anfang an befriedigt werden, in die Gemütsbildung eingreift, so liegt am Tage, daß es eine pädagogische Tätigkeit gar nicht geben dürfe, die keinen Zweck im Gemüte des Kindes zu erreichen hätte. Druck als solcher, dessen Zweck noch dazu nur in der Gegenwart läge (Umriß pädagogischer Vorlesungen § 42), ist pädagogisch gar nicht zu rechtfertigen. K. V. Stoy (Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig 1861) läßt die Regierung fallen. Die Methodologie spaltet sich nach ihm in zwei

Teile: in die Lehre von der Führung oder Hodegetik und in die Lehre vom Unterricht oder Didaktik. (§ 24.) Die Regierung muß sich also bei ihm in die Führung versteckt haben. Er behandelt hier das, was mit der eigentlichen Gemüts- oder Charakterbildung nicht unmittelbar zusammenhängt — und der kindlichen Handlungen, die unter diesen Begriff fallen, sei Legion — unter dem wohlbekannten Namen der Polizei. Schon in der alten Gymnasialpädagogik wurde Disziplin und Schulpolizei unterschieden. (S. Arnoldt, Fr. Aug. Wolf, Braunschweig 61 und 62. II. Bd. S. 70.) Den von Herbart vorgeschlagenen Namen weist Stoy zurück, weil er im Sprachgebrauch nun einmal nicht heimisch geworden sei. Das Wort Disziplin aber, mit welchem Herbart an einer Stelle (Werke XI, 425) die Regierung decke, vereinige eine Menge ganz verschiedener Maßregeln, bezeichne eigentlich die Verbindung von Polizei und Führung. (S. S. 101. Vergl. Stoys Vortrag über Haus- und Schulpolizei. Berlin 56.)

T. Ziller folgt streng der Herbartischen Einteilung. In seiner Einleitung in die allgemeine Pädagogik (Leipzig 56) heißt es (S. 107): »Die höchsten Grundbegriffe der allgemeinen Pädagogik, die zugleich ihre Hauptteile bezeichnen, sind Regierung oder Disziplin, Unterricht, Zucht oder Charakterbildung. In der »Regierung der Kinder« (Leipzig 57) weist er (S. 17) die Vermengung von Disziplin und Regierung durchaus zurück. Wie Ziller hält sich auch Strümpell (Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart, Braunschweig 43) an die Einteilung Herbarts, ebenso Nahlowsky, der in der Zeitschrift für exakte Philosophie (VII, S. 391—97) die zerstreuten Bemerkungen Herbarts über das Verhältnis zwischen Regierung und Zucht gesammelt und gruppiert hat.

Auch die neuen Lehrbücher die von Herbartischer Grundlage aus verfaßt worden sind, halten an der von Herbart eingeführten Einteilung und Begriffsbestimmung fest. So z. B. Helm, Handbuch der Pädagogik. Erlangen und Leipzig 1894. Fr. Schultze, Deutsche Erziehung. V. Kapitel. Leipzig, Günther 1893. W. Rein, Pädagogik

im Grundriß. 4. Aufl. Leipzig, Göschen 1906. Hier wird die Herbartische Dreiteilung in folgender Weise verwertet:

Mittel der Erziehung

1. Unterricht (Didaktik). 2. Führung (Hodegetik).

a) Regierung. b) Zucht.

Die Herbartische Gleichstellung der Mittel der Erziehung: Regierung, Unterricht und Zucht ist damit aufgehoben. Regierung und Zucht werden dem Begriff Führung untergeordnet. Damit ist ein Widerspruch beseitigt, der bei Herbart leicht darin gesehen werden kann: Ist Erziehung Bildung zur Tugend und will die Regierung an sich nicht bilden, so steht sie in kontradiktorischem Gegensatz zur Erziehung. Gleichwohl soll die Regierung von der Erziehung nicht völlig getrennt und ausgeschlossen sein. Dieser Widerspruch liegt deutlich zu Tage, da, wo Herbart sagt: »Eine Regierung, die sich Genüge leisten will ohne zu erziehen, erdrückt das Gemüt, und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen.« (Werke X, 21.) Hier wird zugegeben, daß der Regierung, obwohl sie nur Ordnung stiften will, doch die Kultur der kindlichen Seele nicht gleichgültig sein kann. In der Tat müssen viel früher, als man bilden kann, auf dem geistigen Gebiete eine Menge von Dingen, die wohl in Beziehung zur Erziehung stehen und doch nicht direkt zu innerer Bildung führen, besorgt werden. Eine Menge von Maßregeln, die sich namentlich auf äußere Ordnung erstrecken, entbehren der unmittelbar erziehenden Absicht; es ist auch gewiß häufig genug der Fall, daß der Erzieher, obgleich er im letzten Grunde von der Absicht geleitet wird, den Geist des Kindes zu heben und zu veredeln, doch bei der Anwendung nicht das mindeste hervortreten läßt von dieser Absicht; es ist sogar nicht zu bezweifeln, daß Erwachsene ebenso wie Kinder durch Mittel geleitet und bestimmt werden können, welche auf ihre Erziehung nicht berechnet sind und nicht zur Förderung derselben dienen. Aber man kann doch darum nicht be-

haupten, daß diese Maßregeln von aller Erziehung so losgelöst wären, daß sie für die Pädagogik eine derartige Stellung veranlassen müßten, wie sie Herbart für nötig hielt. Denn selbst zugegeben, daß sie einzeln direkt nicht die moralische Hebung der Kinder bezwecken, so kann sich doch niemand der Überzeugung verschließen, daß alle diese äußeren Maßregeln, wie das Ordnunghalten, das Gewöhnen an pünktlichen Gehorsam, an Tätigkeit, Sauberkeit und die Befolgung der unentbehrlichsten Regeln des geselligen Lebens, in ihrer Gesamtheit von beträchtlicher Wirkung auf die sittliche Haltung der Kinder sind, nicht bloß eine wesentliche Bedingung für das Entstehen der Sittlichkeit im Zögling. Man vergleiche nur z. B. eine gut regierte Klasse mit einer schlecht regierten.

So behalten wir wohl die begriffliche Scheidung der Erziehungsmaßregeln in Regierung und Zucht bei, weisen aber ersterer — wie oben gezeigt — eine geeignete Stellung innerhalb der Führung an.

2. Die Aufgabe der Regierung im Verhältnis zur Zucht

Die Regierung umfaßt das System von Maßregeln, durch welche die aus Übermut und Störungslust kommenden Äußerungen und Handlungen der Kinder so zurückgehalten und geleitet werden, daß sie die Erziehungsarbeit in Unterricht und Zucht nicht stören. Alle die bloßen Regungen einer ungezügelten Naturkraft, eines wilden Ungestüms müssen in Schranken gehalten werden, oft mit viel stärkeren Mitteln, als gewisse tiefgehende Willensäußerungen des Zöglings, die an sich sehr wichtig, ein viel zarteres Anfassen verlangen. Die Maßnahmen der Regierung gehen vor allem darauf hinaus, Ordnung herstellen und Ordnung halten zu wollen. Alle Ungezogenheiten, alle Störungen, alle Unordnungen sollen beseitigt werden, ja sollen, wenn möglich, gar nicht aufkommen und im Entstehen zurückgedrängt werden. Soll nicht der Wille des Kindes später eine widergesellige Richtung annehmen, so muß ihm schon frühzeitig und ständig der leise Druck fühlbar gemacht werden, den jeder einzelne innerhalb eines Gemeinwesens zu dulden hat. Die Regierung will also zunächst gar keinen

Zweck im Gemüt des Kindes erreichen, sondern will nur äußere Ordnung schaffen; sie will wie eine Macht empfunden sein, die sich auf weiter nichts einläßt als auf Durchsetzung ihrer Absicht.

Der Zweck der Regierung liegt also in der Gegenwart, während die Zucht in die Zukunft des Zöglings schaut. Erstere umfaßt viele einzelne, getrennte Akte, die gleichsam an der Peripherie der Erziehung liegen, letztere bedeutet eine fortwährende innere Zusammenstimmung des kindlichen Gemütes mit dem führenden Geiste des Erziehers. Und auch da, wo beide einerlei Maßregeln gebrauchen, hüte man sich, sie mit der Regierung zu verwechseln. In der Art des Gebrauches liegen feinere Unterschiede, namentlich in Rücksicht auf Druck, Zwang, Strafe. Regierung will bloß als Macht empfunden sein. Es gilt hier die Regel: der Druck muß mit solcher Art angebracht werden, daß er sich auf nichts einlasse außer auf Durchsetzung der Absicht. Man sei dabei kalt, kurz, trocken und scheine alles vergessen zu haben, sobald die Sache vorbei ist. Ganz anders ist der Accent der Zucht. Nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam, eindringend und nur allmählich ablassend. Denn die Zucht will als bildend empfunden sein. Sie kommt nicht eher in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zögling sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden Beifall hervorzuheben. Das ist die schöne Kunst der Zucht gegenüber der traurigen Kunst, dem Gemüte sichere Wunden beizubringen. Dabei muß nur jeder Schein unmotivierten Wehetuns vermieden werden. Die Regierung kann allerdings fordern ohne alle Begründung. Der Paragraph der Schul- oder Hauspolizei ist für sie ein kategorischer Imperativ. Auf ihrem Banner steht: Gleiches Recht für Alle! Die Zucht dagegen muß für jede Individualität und innerhalb ihrer auch für jede besondere Lage den eigenen Ton anzuschlagen wissen. — »Erziehung im strengen Sinn ist ein von der Regierung verschiedenartiges Geschäft, wie sehr es sich auch in der Ausübung damit verwickeln mag, da das eine nur abnehmen darf, indem das andre zunimmt. Aber die Pädagogen bilden sich meistens

ein, das, wobei sie sich am meisten tätig, bewegt und bemüht fühlen, das sei auch das Wichtigste in der Erziehung.« (Herbart.)

3. Maßregeln der Regierung

Der Regierung stehen mannigfache Maßregeln zu Gebote. Man kann sie einteilen in vorbeugende und Unordnung beseitigende.

Zu den ersteren gehört vor allem eine angemessene Beschäftigung der Kinder. Sind sie gut beschäftigt, findet der richtige Wechsel zwischen Arbeit und Erholung statt, dann liegt ihnen der Gedanke an Unordnung und Unregelmäßigkeiten fern. Weiter wird eine angemessene Aufsicht manche Unordnung schon im Keim ersticken können. Zur Beseitigung aber der entstandenen Störung wird der Erzieher Verweis, Drohung und Strafe anwenden.

1. Die Kinder angemessen zu beschäftigen, gehört zu den nächstliegenden Forderungen. Der Gedankenlauf der Kinder will von außen Anregung und Zufluß zu bestimmter Tätigkeit erhalten. Sonst empfinden sie ein Gefühl der Leere und Langweile, das ihrem nach Beschäftigung drängenden Wesen nicht zusagt. Daher greifen sie aus eigenem Antrieb nach irgend einer Betätigung, wie sie die Umgebung oder augenblickliche Einfälle nahe legen. Oft sind sie unzweckmäßig und rufen infolgedessen mancherlei Störung hervor. Dem muß der Erzieher durch passende Beschäftigung vorbeugen. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt und verhütet damit, daß andere Gedanken und Beziehungen Platz greifen.

So wird der Zögling unvermerkt zu einem ruhigen Verhalten geführt und an Ordnung, Fleiß, Ausdauer und Genauigkeit in der Ausführung der Arbeiten gewöhnt. (S. die Art. über Aufsicht, Beschäftigung und Gewöhnung in Reins Encyklopädie, 2. Aufl.)

Selbstverständlich muß die Beschäftigung der Stimmung und Fähigkeit der Zöglinge entgegen kommen, sonst wird sie nur zu leicht ihren Zweck verfehlen. Darum haben die selbstgewählten Beschäftigungen einen so außerordentlichen Wert, weil sie aus innerem

Antrieb erfolgen und mit starken Lustgefühlen assoziiert sind. Sie können zu einer Schule des Willens werden, da sie den Zögling zu selbständigem, sicherm und entschiedenem Handeln führen. Die von außen herangebrachten Beschäftigungen müssen das gleiche Gepräge tragen, wenn sie wirken sollen. Dabei ist die individuelle Verschiedenheit der Zöglinge sorgfältig zu beachten und ihnen möglichste Freiheit zu lassen, auch wenn der Erzieher an den Beschäftigungen der Schüler selbst teilnimmt. Wie wünschenswert dies ist, liegt vor Augen und bedarf keines weiteren Wortes.

2. Sind die Kinder zweckmäßig beschäftigt, so tritt die Aufsicht zurück, wiewohl man ihrer nicht ganz entraten kann. Denn es gilt doch, fortdauernd zu überwachen, ob die Beschäftigung sich in den rechten Bahnen bewegt, ob nicht unruhige Köpfe unwillkürlich abschweifen, um etwas anderes anzufangen und die Gemeinschaft zu stören. Das Beispiel der Ungezogenen übt selbst auf die Gesitteten einen gewissen Reiz aus und spornt sie zur Nachahmung an, wodurch Ordnungswidrigkeiten leicht um sich greifen, ja in der Gemeinschaft sich als dauernde Zustände festsetzen können. Daher die Notwendigkeit der Aufsicht, die berufen ist, jeglichen Störungen des Erziehungsgeschäftes vorzubeugen. Allerdings muß der Zögling genau wissen, was ihm versagt und was ihm erlaubt ist. In der Schulgemeinschaft muß eine feste Ordnung herrschen, in die sich die Zöglinge allmählich hineingewöhnen. Auch darf diese Ordnung nicht alles bis ins Kleinste hinein umfassen wollen. Denn sonst wird die Freiheit der Bewegung zu stark eingeschränkt und zu wenig Gelegenheit zu selbständigem Handeln geboten. Man gedenke der Wahrheit: Viel Gesetze, viel Übertretung, und des Herbartischen Ausspruchs: Knaben müssen gewagt werden.

Was aber die Art und Weise der Aufsicht betrifft, so ist daran zu erinnern, daß sie am besten in der Form des Umgangs sich vollzieht. Bloße Aufsicht, die Druck und Zwang auslöst, macht die Jugend schlau und schlecht, treibt sie in Opposition gegen den Lehrer und gefährdet die Charakterbildung. »Will man die Aufsicht

als Regel, schreibt Herbart, so fordere man von denen, die unter solchem Druck heranwachsen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein mutiges Wagen, kein zuversichtliches Vertrauen.«

3. Zur Beseitigung von Unordnungen, zur Aufrechterhaltung der Ordnung ist als erstes Erfordernis nötig: Autorität von seiten des Erziehers, Liebe von seiten der Kinder. Wo beides vorhanden, da ist die Regierung leicht. Denn da stellt sich der pünktliche Gehorsam ein, der auf der Stelle und mit ganzer Willigkeit folgt, den die Erzieher nicht ohne Grund als ihren Triumph ansehen können. Die Regierung muß auf diesen Gehorsam rechnen können, sonst sind alle ihre Maßnahmen vergeblich. Vor allem im frühen Kindesalter, wo die Gewöhnung an Folgsamkeit einsetzt. Von da an muß eine gleichmäßige, konsequente Behandlung fortlaufen, auf die der größte Wert zu legen ist. Denn wenn das Gleichmaß der Regierung einmal durchbrochen wurde, wenn der Erzieher sich die Zügel hat aus der Hand nehmen lassen, sei es auch nur auf kurze Zeit, dann ist es sehr schwer, sie wieder zu ergreifen und straffer anzuziehen. Wo aber die Schranken gleichmäßig fest, die Jugend in angemessener Weise beschäftigt ist, werden die Versuche, die Ordnung zu durchbrechen, bald aufhören. Mit den Jahren werden dann die Schranken erweitert und die Regierung kann sich zurückziehen. Je verständiger der Zögling wird, um so mehr erscheint die Regierung entbehrlich. Dafür tritt die Zucht in den Vordergrund, bis auch sie zurücktritt. Sobald der Zögling seine Erziehung selbst mit dem nötigen Ernst in die Hand genommen hat, bedarf es keiner besonderen Leitung, sondern mehr einer unsichtbaren Führung, die wie von ferne leise Fäden spinnt, die dem Zögling kaum bewußt werden.

Der Kindheit mit ihrem Gefühl der Schwäche und Hilflosigkeit ist es natürlich, sich an die Autorität anzuschließen und in blindem Gehorsam ihr zu folgen. Die Autorität muß nur als solche auftreten und empfunden werden. In vollem Vertrauen blickt das Kind zu der Überlegenheit der Älteren empor. Es bedarf schon sehr

auffälliger Schwächen bei ihnen, wenn dieses Vertrauen schwinden soll. Aber auch diese Gefahr kann beseitigt werden, wenn der Mangel an Autorität durch Liebe seitens der Kinder ersetzt wird. Denn die Liebe sieht über kleine Schwächen hinweg. Sie muß aber vor allem wirksam werden in der Periode, die in der heranwachsenden Jugend sich einstellt, wo das Gefühl des Vertrauens der Autorität gegenüber leicht von Eindrücken, die von außen kommen, erschüttert werden kann, z. B. von Urteilen, die über Lehrer in wegwerfender Weise sogar in der Familie gefällt werden usw. Da muß die Liebe zum Lehrer über derartige Erschütterungen der Autorität hinweghelfen. Wo sie fehlt, ist dann freilich alles verloren. Die Schüler beugen sich äußerlich vor der Autorität und spotten ihrer, wenn sie unter sich sind. Von einem tiefer gehenden Einfluß kann dann nicht mehr die Rede sein. Die erziehende Kraft des Lehrers verliert sich in Erteilen von Unterrichtsstunden, die dann ihm und den Schülern als eine Last erscheinen, der man gern ledig sein möchte.

Wenn auch der willige Gehorsam die Grundvoraussetzung einer gedeihlichen Erziehung ist, so ist er doch nicht das allein maßgebende. Warnungen, Vorschriften, Ermahnungen sind nur dann wirksam, wenn der Zögling sein Wollen und Handeln mit dem Willen des Erziehers ohne jeden Zwang, aus sich heraus wie etwas Selbstverständliches in Einklang zu bringen sucht d. h. wenn die Unterwerfung unter den Willen des Erziehers aus Einsicht und aus Liebe erfolgt.

Um diesen Gehorsam zu erzielen, muß das persönliche Auftreten des Erziehers vor allem eindrucksvoll sein. Er muß genau wissen, was er will, und muß es unter allen Umständen durchsetzen. Aber Strenge allein tut es nicht; mit ihr muß sich Wohlwollen und Heiterkeit paaren. Auch kann eine gewisse ruhige Ironie, aus der geistigen und sittlichen Überlegenheit entspringend, unter Umständen ein wirkungsvolles Mittel sein. Aber nur gutmütige Erzieher dürfen es anwenden, sonst wird es ein grausames In-

strument, das zerstörend auf die Jugend wirkt. Auch mit Würde in eine gewisse Erregung geraten, die sich in Schweigen hüllt oder den Ungehorsamen auf spätere Entscheidung verweist, kann vortreffliche Dienste tun. Gute Verbündete sind dann noch Höflichkeit, Beifall, Anerkennung, Vertrauen in die Güte der Menschennatur, ein freundliches Lächeln, ein passender Witz.

Das Geheimnis der ganzen Sache aber ist dies: der Schüler muß von Anfang an fühlen, daß der Erzieher sein Freund zu sein wünscht. Das ist der Grundstein für das Zusammenleben. Entwickelt sich das Gefühl der Freundschaft, so hat der Erzieher gewonnenes Spiel. Reift der Knabe zum Jüngling, das Mädchen zur Jungfrau heran, so darf der Erzieher nicht vergessen, sie mehr als seinesgleichen anzusehen. Nichts wird bei der Jugend so sehr geschätzt als Achtung. Feines Taktgefühl muß dafür sorgen, daß dabei gewisse Grenzen eingehalten werden. Es ist nicht wünschenswert, daß das Wohlwollen das Gepräge zu großer Familiarität annehme. Auch kann die Auszeichnung einzelner Knaben leicht gegen die Gerechtigkeit und die Forderung gleichmäßiger Behandlung verstoßen. Die Subjektivität des Erziehers kann ihm leicht Feinde heraufbeschwören.

Besonders vorsichtig muß der Erzieher auch in der Art und Form seines Befehles sein. Es sei namentlich auf folgendes aufmerksam gemacht.

1. Zunächst darf der Erzieher nicht zu viel befehlen wollen. Das ist ein Fehler in der Politik und ebenso in der Pädagogik. Es ist falsch, dem Zögling alles und jedes bis ins Einzelne vorzuschreiben. Der Erzieher tut dies in der Meinung, daß er mit seinen gehäuften Befehlen das Treiben seiner Zöglinge zuverlässig regeln könnte; vielleicht verbindet er damit die Absicht, sich das mühsame Geschäft der Erziehung möglichst zu erleichtern, wobei er aber weniger die Förderung seiner Zöglinge als die eigene Bequemlichkeit im Auge hat. Das Übermaß der Befehle ist aber der Entwicklung des Gehorsams keineswegs förderlich, birgt vielmehr die Gefahr in

sich, daß es den Zögling zum Ungehorsam verleitet. Ein zu starkes Gängeln und Einengen ruft die Opposition wach und bewirkt das Gegenteil dessen, was der Erzieher bezweckt. »Habt keine Freude am Ge- und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln. Zu häufiges Befehlen ist mehr auf die elterlichen Vorteile, als auf die kindlichen bedacht.« (Jean Paul.)

2. In den Befehlen muß Einheitlichkeit herrschen. Will der Erzieher, daß der Zögling Gehorsam leiste, so muß unter den Befehlen Harmonie obwalten. Wo der Erzieher seine Maßnahmen nicht nach reiflicher Überlegung mit stetem Hinblick auf das künftige Wohl des Zöglings trifft, sondern sich von Willkür, Laune oder gar Leidenschaft leiten läßt, kann es leicht geschehen, daß er die einmal getroffenen Verfügungen durch neue Befehle abändert, aufhebt oder sogar durch entgegengesetzte Anordnung mit sich selbst in Widerspruch gerät. Wenn die Anordnungen des Erziehers ins Gegenteil umschlagen, kann der Zögling zu der Meinung kommen, daß sie überhaupt nicht so unabänderlich sind, daß es daher kaum von Belang ist, wenn er auch einmal anders handelt als befohlen ist. Solche Widersprüche beeinträchtigen den pünktlichen Gehorsam des Schülers, da sie seinen Glauben an die unbedingte Gültigkeit der Vorschriften und damit das Ansehen des Erziehers erschüttern.

3. Die Befehle müssen durchführbar, verständlich, kurz und bündig sein. Soll der Befehl befolgt werden, so muß er vor allem der Leistungsfähigkeit des Kindes angemessen sein. Ist dies der Fall, so wird durch die gelingende Tätigkeit der Mut und das Selbstvertrauen des Zöglings gehoben, so daß er nun um so williger Gehorsam leistet.

Auch muß der Befehl der Form und dem Ausdruck nach der Fassungskraft der Zöglinge entsprechen, sonst predigt man tauben Ohren. Zu dieser Verständlichkeit gehört auch die Forderung, daß der Befehl ohne Umschweife und Begründung gegeben werde. Viele Worte verdunkeln die klare Auffassung des Gebotenen oder Verbotenen, schwächen dessen Wirkung ab und sind mithin der Aus-

führung des Befehls nur hinderlich. Erzieher, die ihre Befehle langatmig begründen, beeinträchtigen ihr Recht, den Zöglingen befehlen zu dürfen, räumen ihnen damit das Recht ein, ihre Gegengründe auch geltend zu machen. Den Gehorsam aber davon abhängig machen wollen, ob dem Zöglinge die Gründe des Erziehers einleuchten, würde soviel bedeuten, daß beide einander an Einsicht gleichgestellt werden können. Im Anschluß an den Befehl wäre höchstens zulässig, bei gewissen Fällen auf die schlimmen Folgen des Ungehorsams kurz hinzuweisen, was jedoch nicht als Rechtfertigung, sondern als Abschreckungsmittel zu betrachten ist.

4. Den Befehlen darf es an Festigkeit und Beharrlichkeit nicht mangeln. Es ist notwendig, daß der Erzieher den Befehl mit aller Bestimmtheit und Entschiedenheit ausspricht, damit der Zögling keinen Augenblick darüber im Zweifel bleibe, der Erzieher meine es mit seiner Anordnung ernst und dringe auf Befolgung seines Befehls. Unentschiedenheit und Schwanken im Ausdruck kann schon den Zögling zu der Annahme verleiten, daß es dem Erzieher am festen Willen fehlt, daß mithin auch seine Anordnungen nicht unumstößlich feststehen. Wenn ferner der Befehl einmal ausgesprochen ist, dann muß der Erzieher mit unbeugsamer Festigkeit dabei beharren, was er angeordnet. »Was einmal unbedingt geboten oder verboten war, bleibe unwandelbar« (Ziller). Dabei darf sich der Erzieher weder durch Bitten, noch Tränen, weder durch Eigensinn, noch Schmeicheleien umstimmen lassen. Merkt der Zögling, daß er gegenüber dem unbeugsamen Willen des Erziehers nichts ausrichten kann, so bleibt ihm, dem Schwächeren, nichts anderes übrig, als sich dem Stärkeren zu unterwerfen, also Gehorsam zu leisten. Es wird ihm auch späterhin nicht leicht beikommen, sich gegen den Befehl des Erziehers zu wenden. Zeigt sich aber der Erzieher nachgiebig und gestattet Ausnahmen, so erschwert er sich seine Arbeit. Denn der Zögling wird dadurch zur Meinung verleitet, als ob der Erzieher auch ein andermal nachgeben werde und wiederholt dann den Versuch, mit seinem eigenen Willen durchzudringen.

5. Hat der Erzieher aber einmal einen seiner Befehle als unpraktisch oder unpassend erkannt, so soll er sich nicht scheuen, ihn einfach und offen zurückzunehmen. Das wird seiner Autorität nichts schaden. Denn auch der beste Erzieher ist ein Mensch, der irren kann. Nur dürfen solche Zurücknahmen nicht die Regel bilden. Denn dann ist die Jugend sofort bereit, die Zügel der Regierung selbst in die Hand zu nehmen. Die Süßigkeit des Befehlens und Regierens geht ihr schon frühzeitig auf. Die Spiele der Knaben in der Wahl und Stellung der Anführer legen davon Zeugnis ab.

Aber selbst bei der besten Erziehung, die gestützt auf Autorität und Liebe, sparsam in den Befehlen, auf unbedingten und willigen Gehorsam als selbstverständliche Leistung rechnen kann, werden sich mancherlei Vergehungen einstellen, sei es gegen die äußere Ordnung, sei es gegen die moralische Gesetzgebung. Erstere fallen in das Gebiet der Regierung, letztere in das der Zucht; doch sei beides an dieser Stelle besprochen, um das Zusammengehörige nicht auseinander zu reißen.

Von den Strafen im allgemeinen

Daß man in der Erziehung nicht ohne Strafen auskommen kann, lehrt die Erfahrung. Ein Blick in die Geschichte der Erziehung zeigt, welch' große Rolle die Schulstrafen in früheren Zeiten gespielt haben, ähnlich wie in der Kriminalistik. Ja man kann fast behaupten, daß sie früher als das einzige Mittel der Erziehung betrachtet wurden. Die Zeit liegt noch nicht solange hinter uns, wo die Schulen widerhallten von mancherlei Strafen und ihren Folgen. Mit der fortschreitenden Humanität steigerte sich allerdings das Bestreben, von den kräftigsten, aber deshalb auch am wenigsten gefahrlosen Erziehungsmitteln den sparsamsten Gebrauch zu machen, schon deshalb, weil die Sparsamkeit im Gebrauch die Wirksamkeit erhöht, während eine fortwährende, noch dazu unmotivierte Anwendung nur abstumpfend wirkt. Je weniger Strafen, um so besser die Schule.

Der Zweck der Strafe liegt durchaus innerhalb der Erziehung: Erziehen helfen soll sie; Fehler, die das Kind macht, bekämpfen. Indem sie den natürlichen Verlauf der inneren Tätigkeit auf empfindliche Weise durchbricht, treibt sie das Gemüt des Schülers in sich selbst zurück. Und dies ist ihr Zweck. Sie will die Einkehr des Gestraften in sich selbst bewirken, ihn auf das eindringlich aufmerksam machen, was in seinem Innern vorgeht. Hier muß er finden, daß die Strafe verdient war. Dann wirkt sie richtig und führt zur Besserung, wenn die fernere Tätigkeit des Erziehers zu große Versuchungen verhütend, die höheren Interessen positiv unterstützend sich an sie anschließt.

Da die Wirksamkeit der Strafe auf der Erschütterung des Gemütes beruht, die sie hervorbringt, so darf sie deshalb nie zu etwas Alltäglichem, Gewöhnlichem werden. Jede bloße Wiederholung findet das Gemüt stumpfer; der Zögling war schon darauf vorbereitet, erwartete sie, sein Gedankenlauf kann durch sie keinen bedeutenderen Stoß mehr erhalten. Deshalb muß jede Strafe unter Wahrung der allgemein-gültigen Gesetzgebung nach der individuellen Eigentümlichkeit des Zöglings bemessen, Zeit und Umstände dabei berücksichtigt werden. Im allgemeinen aber wird man sagen können, daß die Seltenheit der Nötigung zu schwereren Strafen einen sicheren Maßstab für die Kraft des Erziehers abgibt. Je besser die gesamte Erziehung ist, um so mehr läßt sich die Strafe entbehren. Als erstes hier aufzustellendes Gesetz dürfte also gelten: Man muß in der Weise erziehen, daß man die Strafe so wenig als möglich braucht.

Aber auch die sorgsamste Erziehung kann, wie wir sagten, nicht alles Böse vom Herzen der Kinder fernhalten. Besonders die kräftigen Naturen sind ohne Strafen zu freiem Gehorsam nicht zu erziehen. Der freie Gehorsam, dieser Weg zur sittlichen Selbständigkeit, besteht aus der rechten Einsicht in das, was geboten ist, und dem Willen, dieser Einsicht gemäß zu denken und zu handeln. Hiernach läßt sich eine doppelte Strafe unterscheiden: 1. eine solche,

welche die Einsicht mehrt: die Witzigungsstrafe; 2. eine solche, welche auf den Willen einwirken soll, die moralische Strafe.

1. Das Ziel, welches erstere anstrebt, ist: durch Schaden klug werden. Das geschieht, wenn der Zögling die Erfahrung macht an den nachteiligen Folgen seines Tuns; wenn er etwas versäumt durch seine Nachlässigkeit, wenn er das Vertrauen anderer verliert durch seine Unzuverlässigkeit usw. Das Empfindliche, das diese etwaige Folge seines Fehlers für ihn hat, gibt der Lehre, welche darin liegt, Nachdruck. Wer seine Freiheit gemißbraucht hat, dem werde sie beschränkt; dem Unachtsamen werde nichts anvertraut, bis er sich gebessert, den Unverschämten beschäme man usw. Weil aber diese Strafe auch bessern soll, darf kein Spott, kein übertriebenes Mißtrauen usw. bei dem Erzieher sich einmischen. Immerhin darf der Erzieher, wenn die Witzigungsstrafe auch auf die Besserung gerichtet ist, sich doch keiner zu großen Hoffnung hingeben. Denn zunächst soll sie den Zögling nur witzigen, klug machen. Was aber der Mensch nur aus Klugheit tut oder unterläßt, dies wiegt noch nicht schwer in der sittlichen Schätzung.

Mehr darf der Erzieher von der moralischen Strafe erwarten, welche ihre auf die Besserung des Zöglings gerichtete Tendenz schon in ihrem Namen ausprägt. Bei dieser Strafe handelt es sich zunächst um die Vergeltung, welche ein begangenes Unrecht fordert, und die darin besteht, daß auf den Täter ein entsprechendes Maß von dem zurückgeht, was er durch seine Tat andern zugefügt hat. Allein diese volle Rückgabe ist in vielen Fällen weder möglich, noch sittlich zulässig. Auch das herb strafende Wort, welches das Bewußtsein des Unrechts weckt und den Schmerz darüber hervorruft, ist schon eine solche Vergeltung und kann die von der Vergeltung beabsichtigte Wirkung haben. Denn wenn der Unwille des Erziehers sich auch nie zum Affekt steigern darf, so darf doch die moralische Strafe nicht mit völliger Gemütsruhe oder gar mit Kälte erfolgen, da ja schon der Schmerz, den das Vergehen im Erzieher hervorruft, ein Teil der Strafe ist. Und dann wird der Erzieher durch ein-

gehende Besprechung des begangenen Unrechts, durch Darlegung, wie der Zögling hätte handeln sollen, durch Zureden und Ermahnen die Aussicht auf Besserung sichern. Hüten muß man sich nur, die durch das Vergehen des Zöglings in seinem Verhältnis zum Erzieher entstandene Dissonanz nicht zu lange fortdauern zu lassen. Im Gegenteil. Je tiefer die Wirkung der Strafe auf das Gemüt des Zöglings war, um so notwendiger ist es, daß die Dissonanz der Harmonie wieder Platz mache. Wohl aber kann längere Zeit noch ein ernster Ton vorherrschen, der das Bewußtsein wach erhält von der Größe des begangenen Unrechts.

Sparsamkeit in Strafen, aber auch Sparsamkeit in Lobsprüchen und Anerkennung gebietet der pädagogische Takt. Nur darf die Sparsamkeit in letzterer Beziehung nicht in Geiz ausarten. Denn in der Anerkennung steckt eine starke erzieherische Kraft. Ein Erzieher, der scharf und ernst tadeln und offen loben kann, hat große Macht in seinen Händen. Wo der Lehrer anerkennende Worte findet für sorgfältige Arbeit und tüchtiges Betragen, wird er leichter weitere gute Leistungen in der ganzen Klasse anregen, als wenn er immer kritisch und kalt bleibt, gleichsam in Angst, von seinem Innern etwas zu verraten.

Eingehende Vorschriften über die Strafen zu geben ist deshalb unmöglich, weil die Strafe sich nach der persönlichen Eigenart des Kindes zu richten hat. Die ungemeine Verschiedenheit der Kinder nach Temperament, Empfindlichkeit und Verhalten gebietet große Vorsicht. Ebenso muß die Strafe nach den obwaltenden Umständen bemessen werden. Auch hierdurch machen sich mancherlei Rücksichten nötig, die einem vielfachen Schwanken unterworfen sind. Wer das alles bedenkt, wird sich hüten, leichtsinnig Strafen anzuwenden; wird vor allem eine übermäßige Härte vermeiden. Drakonische Strafen führen leicht zur Verstockung, Verschlossenheit und Falschheit. Strafen müssen immer unter dem Gesichtspunkt erzieherischer Heilmittel betrachtet werden. Ihre richtige Wahl und ihre gerechte Anwendung können den Erfolg gewährleisten. Bei

der Wahl und dem Strafmaß hat sich der pädagogische Takt des Erziehers in vollem Lichte zu zeigen.

Von den Strafen im besonderen

Wenn Arten und Zahl der Strafen wachsen, so ist dies ein sicheres Zeichen, daß in der betreffenden Erziehungsgemeinde vieles nicht in Ordnung ist. Wo sie so gut wie verschwunden sind, wird unter dem heiteren Himmel freundschaftlichen Zusammenseins und gemeinsamer Arbeit die Jugend fröhlich gedeihen und die Erzieher mit innerer Freude dem Wachstum folgen.

Während die Kriminalistik in der Welt der Erwachsenen eine erschreckende Zahl von Strafen alljährlich aufführt, scheint in der Welt der Unmündigen gegen frühere Zeiten eine erfreuliche Abnahme stattzufinden. Die Geschichte unserer Schule vom Mittelalter bis in unsere Zeit hinein ist eine Leidensgeschichte der Jugend. Luther und Fichte wissen davon zu erzählen. Erst in unseren Tagen scheint sich ein Umschwung zu vollziehen, namentlich in Hinsicht auf die Körperstrafe. Hie und da ist aber die Schule immer noch ein φροντιστήριον, keine schola, kein ludus literarius.

Die Körperstrafe ist ohne Zweifel theoretisch zu verwerfen im Hinblick auf die Würde der Menschennatur. Sie ist für den Ausübenden niederdrückend und für den Betroffenen verletzend, das Ehrgefühl abstumpfend, namentlich wenn sie vor Augenzeugen vollzogen wird. Deshalb muß vor allem gefordert werden, daß, wenn die körperliche Strafe als ultimo ratio erfolgen muß, sie unter vier Augen und nach reiflicher Überlegung vollzogen werden soll. Als ideales Ziel bleibt aber die Forderung bestehen, ohne körperliche Züchtigung in Haus und Schule auszukommen. Aber es hieße praktisch dem Erzieher ein unter Umständen wirksames Zuchtmittel aus der Hand nehmen, wenn man ihm die Anwendung der körperlichen Strafe entziehen wollte. Allerdings sollten alle die gewöhnlichen Körperstrafen, wie sie während der Schulstunden ausgeteilt zu werden pflegen, aus naheliegenden Gründen streng verpönt sein. Wenn die Körperstrafe

eintritt, darf sie, wie gesagt, nur unter vier Augen und unter Zustimmung der Schulleitung ausgeführt werden. Auch darf sie nur als Ausnahme gelten. Je weniger sie angewendet wird, um so mehr wirkt sie da, wo sie eintritt. Sie sollte nur bei schweren Fällen der Widersetzlichkeit, Roheit, Frechheit und Trotz Anwendung finden. Aber man erinnere sich wohl, daß ihre Wirkung zunächst nur auf Abschreckung beruht, nicht auf Besserung. Darin ist zugleich ihr verhältnismäßig geringer Wert ausgesprochen. Auch ist ihre Beschränkung auf niedere Altersstufen von selbst geboten. So können wir es nur begrüßen, wenn unsere Schulen von dem widerwärtigen Schauspiel körperlicher Strafen in ihrer ganzen Skala von leiser Berührung bis zur Anwendung des Stockes mehr und mehr verschont bleiben. Hier kann ohne Zweifel noch viel geschehen.

Man ist mit Recht darauf bedacht, durch stete Gewöhnung und gerechte gleichmäßige Begegnung die Anwendung von Strafen möglichst zu beschränken. Dazu trägt auch der feinere Umgangston bei, der mehr und mehr in unsere Schulen eindringt und alles übertriebene Schreien und sich Ergehen in Schimpfworten und übel angebrachten Anspielungen ebenso scharf verurteilt wie das Zuschlagen.

Wollten doch die Lehrer vor allem sich erinnern, daß weise Sparsamkeit weit dienlicher ist, als das Häufen von Strafmitteln, Verweisen und Drohungen. Wieviel Zeit und Kraft könnte in unseren Schulen noch gespart werden, wenn die Lehrer es verständen, Maß zu halten, wenn sie sich nicht hinreißen ließen, bei jeder Kleinigkeit während der Schulstunde sogleich zum schärfsten Mittel zu greifen. Schon in der Modulation der Stimme und im Blick des Auges besitzt der Erzieher Mittel von großer Tragweite. Auf eine Reihe aufsteigender Maßregeln, die bei eintretender Störung während des Unterrichts zur Anwendung kommen können, sei hier des Beispiels wegen aufmerksam gemacht.

a) Innehalten im Unterricht,
b) ein leises Klopfen auf den Tisch,

c) ein allgemein gehaltener, warnender Zuruf an die ganze Klasse oder eine Bank,
d) Tadel und Drohung ohne Nennen des Namens,
e) scharfes Ansehen und Wink mit der Hand,
f) Anruf,
g) Androhung der Strafe mit Nennen des Namens,
h) Heraustretenlassen aus der Bank, zur Seite oder in den Hintergrund stellen lassen,
i) Eintragen in das Notizbuch des Lehrers.

Hierzu seien noch folgende Winke gegeben:

Es ist stets auf das Durchlaufen der Strafen in aufsteigender Reihe zu achten. Keine Stufe darf übersprungen, aber auch keine wiederholt werden. Wenn die Strafandrohung erfolgt ist, muß im Wiederholungsfall auch die Strafe eintreten. Ausgeschlossen ist Bestrafung durch Ausweisung aus der Klasse zum Stehen vor der Tür.

Das Dableiben in einer besonderen Strafstunde ist unstatthaft. Versäumt der Schüler jedoch durch seine Schuld einen Teil des Unterrichts, so ist ebenso wie beim Zuspätkommen das Versäumte durch Nacharbeiten zu bestrafen.

Wenn beim Unterrichte mehrere dasselbe nicht leisten können, ist keine Freiheitsstrafe statthaft, sondern es muß sorgfältigere methodische Durcharbeitung des Stoffes eintreten, wie überhaupt der Lehrer die Gründe der Fehler stets zuerst bei sich selbst suchen soll.

Auch bei Versäumnissen häuslicher Arbeiten muß eine Steigerung der Strafen eintreten. Melden vor der nächsten Stunde mit der nachgeholten Arbeit, bezw. Aufsagen des Versäumten, Hinbringen der Arbeit zum Lehrer außerhalb der Schulzeit, Nacharbeiten in der Schule unter persönlicher Aufsicht des Lehrers.

Ebenso unpassend, wie das Ansetzen besonderer Strafstunden, ist gehäuftes Abschreiben bei schlechten schriftlichen Arbeiten, obwohl dem falsch Geschriebenen gegenüber das Richtige ganz angemessen durch zwei- oder dreimal wiederholtes Abschreiben betont wird.

Wenn der Schüler etwas, was zum Unterrichte nötig ist, mitzubringen vergessen hat, und dies in der nächsten Stunde desselben Fachs gleichfalls gebraucht wird, so hat er dem Lehrer vor der nächsten Stunde zu zeigen, was er für die Stunde zur Hand haben muß, und, falls die Vergeßlichkeit sich wiederholt, längere Zeit hindurch vor jeder Stunde. Zum Zwecke der Gewöhnung an diese Ordnung nimmt der Klassenlehrer von Zeit zu Zeit eine Musterung der Bücher vor. Dabei ist auch darauf zu achten, daß der Schüler nicht Bücher, vollgeschriebene Hefte usw. unnötigerweise zur Schule bringe.

Wo Versäumnisse, Verstöße gegen Ordnung und Gewohnheit auf festgesetzte Regeln und Einrichtungen zurückweisen, sind diese immer ausdrücklich in Erinnerung zu bringen.

Ungehörige, unzeitige Fragen und grundlose Äußerungen des Zweifels müssen ohne weitere Erörterung zurückgewiesen werden. Solche Fragen und Zweifel, welche die Schüler nicht zu ihrer Belehrung aufwerfen, sondern um dem Lehrer Verlegenheiten zu bereiten, verletzen die Autorität des Lehrers. Zuweilen kann man später im Unterricht oder Gespräch darauf zurückkommen, um die Verkehrtheit der Fragen, ihre Inkonsequenz nachzuweisen.

Die soeben genannten Maßregeln fallen sämtlich in das Gebiet der Regierung. Die zweite Gruppe der Strafen sind die Strafen der Zucht, durch welche unmittelbar auf das Gemüt der Schüler gewirkt werden soll. Auch hier gilt: Viel wichtiger als Verbessern von Fehlern, Überwachen von Verbotenem und Strafen sind positive Veranstaltungen zur Schärfung des sittlichen Urteils, zur Warnung, zur Ermunterung, z. B. in Form der Unterhaltung, in der Durchsprechung von Geschehenem nach sittlichen Gesichtspunkten, ferner Anregung zur Betätigung wertvoller Gesinnung, z. B. in Form des Dankes, des Mitgefühls, der Anhänglichkeit.

Sind Vergehen vorgefallen, so ist zu beachten: Der Lehrer hat die Tatsachen ohne jede Art von Zwang ans Licht zu bringen, was aber keineswegs durch einmalige Untersuchung geschehen muß,

gegen welche sich der Knabe gar leicht durch rasches Leugnen zu verschließen sucht. Der Lehrer hat sich zu hüten, durch künstliche Gruppierung des Geschehenen ein falsches Bild von dem Tatbestande zu entwerfen. Er darf gegen den Angeschuldigten durch frühere Vergehen oder begleitende Umstände sich nicht beeinflussen lassen.

Die Strafe soll dem Vergehen entsprechen und kann sich steigern bis zu körperlicher Züchtigung, die jedoch nur unter den oben angegebenen Bedingungen eintreten darf. Als besondere Verstärkung der Strafe ist die Verhandlung über das Vergehen vor der ganzen Klasse anzusehen.

Im allgemeinen ist noch folgendes zu bemerken: Die Hauptregel für alle Strafen ist: Sie müssen konsequent gehandhabt werden. Sie müssen völlig leidenschaftslos gegeben werden mit dem nötigen sittlichen Ernst, doch darf auch nicht kaltes Disziplinieren an die Stelle liebevoller Behandlung treten.

Die Strafe muß den Schüler zur Erkenntnis seines Fehlers nötigen. Ebenso, wie bei dem zu bestrafenden Schüler, muß bei den Mitschülern das Bewußtsein geweckt werden, daß die Strafe mit Recht erfolgt.

Endlich sei noch auf einige Maßnahmen der Blick gelenkt, die zu dem regelmäßigen Schulbetrieb gehören.

Maßnahmen zur Herbeiführung der Ordnung während der Schulzeit

Die Regierung umfaßt alle Veranstaltungen, welche die Schule zur Herstellung und Aufrechterhaltung der Ordnung als Vorbedingung für jede Art unterrichtlicher bezw. erziehlicher Einwirkung nötig hat. Ihr Ziel ist, die dazu gehörigen festen Gewohnheiten im Schulleben heranzubilden. Sie fordert daher vor allem auch von seiten des Lehrers strenges und pünktliches Festhalten an ihren Maßregeln, die selbstverständlich durchaus einheitlich geregelt sein müssen, anscheinend Kleinigkeiten, deren pünktliche Befolgung aber durchaus nötig ist zur Herbeiführung eines geregelten Unterrichts.

1. Ordnung vor Beginn des Unterrichts

1. Es ist Pflicht der mit Ämtern betrauten Schüler, dafür zu sorgen, daß die zu verwendenden Lehrmittel, wie Lesebücher, Apparate für Naturkunde, Karten und Zeichenstab, Tafeln und Stift usw. zur rechten Zeit und in rechtem Zustand zur Hand sind. Die Lehrer haben sich, wo es nötig ist, mit den Verwaltern der einzelnen Ämter in Verbindung zu setzen. Während des Unterrichts darf nicht nach den notwendigen Lehrmitteln geschickt werden.

2. Bei Beginn jeder Schulstunde hat der Lehrer, solange sich keine feste Sitte gebildet hat, rasch von den Verwaltern der Ämter durch die Frage: »Ist alles in Ordnung?« Bericht abzufordern, auch der Zeitpunkt, wo die Schüler in Bezug auf Versäumtes sich freiwillig zu melden haben ist festzusetzen. Die Kinder sind daran zu gewöhnen, daß bei dem Kommando: »Setzt euch!« diejenigen, die Versäumnisse zu melden haben, stehen bleiben. Diese Meldungen sind kurz zu erledigen.

3. Da der Unterricht nur dann gedeihlich wirken kann, wenn während desselben die größte Ordnung herrscht, so hat der Lehrer, nachdem die Kinder ihre Sitzplätze eingenommen haben, auch genau darauf zu achten: daß die Kinder anständig, aber ungezwungen auf ihren Plätzen sitzen. Die Augen sind auf den Lehrer gerichtet.

2. Ordnung während und am Schlufs des Unterrichts

4. Die Schüler sind daran zu gewöhnen, daß sie sich von selbst dazu melden, die häuslichen Aufgaben, sowie das Ziel der Stunde, soweit dies möglich, anzusagen.

5. Während des Unterrichts muß stets dieselbe Ordnung, wie bei Beginn desselben, herrschen. Solange dies nicht geschieht, darf das unterrichtliche Reden des Lehrers weder begonnen noch fortgesetzt werden, sondern es ist immer zunächst durch Blick, Wink, Aufklopfen oder durch Kommando, wie: »Augen!«, »Hierhersehen!« »Mich ansehen!« die nötige Ordnung zu schaffen. Besonders ist

hierauf zu achten, wenn die Schüler nach der Natur des Unterrichts eine Zeitlang auf ein Lehrmittel oder eine Arbeit zu blicken hatten.

6. Der Lehrer selbst hat während des Unterrichts möglichst einen festen Standort einzunehmen, von dem aus er alle Kinder übersehen kann. Er fixiere nicht etwa ausschließlich den Gefragten, den Sprechenden. Er darf ohne dringende Not der Klasse oder auch einzelnen Schülern nicht den Rücken zuwenden. Er darf seinen Platz nur verlassen, wenn ein Schüler einer besonderen Hilfeleistung bedarf. Das Anfassen oder Zurechtrücken der Schüler ist nicht gestattet. Auch in seiner ganzen Haltung hat der Lehrer die Vorbildlichkeit zu wahren.

7. Alle Fragen und Erläuterungen des Lehrers sind stets an die ganze Klasse zu richten. Die Schüler, welche die Fragen zu beantworten wünschen, geben mit Erhebung der Hand ein Zeichen. Erst dann ist für die Beantwortung der Frage ein einzelner Schüler zu bestimmen. Auch von jedem, der Belehrung wünscht, ist zu verlangen, daß er die Hand hebt und sich geduldet, bis der Lehrer nach der Ursache fragt. Unruhe im Sitz und Antworten ohne Geheiß sind als Störungen des Unterrichts zurückzuweisen.

8. Wird ein Kind vom Lehrer und zwar mit Namen aufgerufen, so erhebt es sich schnell und nimmt eine gerade Stellung ein, ohne den Kopf zu hängen oder sich aufzustützen. Gibt es eine Antwort, so spricht es frisch und laut. Das leise Sprechen infolge von Zaghaftigkeit ist durch möglichst häufigen Übergang zum gemeinsamen Sprechen zu überwinden. Danach überzeuge sich der Lehrer stets, ob die beabsichtigte Wirkung auch wirklich erreicht ist. Einem zu leise sprechenden Schüler sich zuzubeugen, heißt, ihn in seiner schlechten Gewohnheit unterstützen. Der Lehrer selbst schone seine Stimme und spreche nicht zu stark. Dies ist auch ein gutes Mittel der Regierung.

9. Alle die gesamte Klasse betreffenden Anordnungen des Lehrers, wie:

a) Hervornehmen und Weglegen der Lehrbücher, Hefte, Stifte u. a. Schreibmittel;

b) Bankweises Austeilen und Einsammeln der Schreibhefte, Zeichenhefte, Lesebücher u. a. Lehrmittel;

c) Das Antreten beim Weggehn und ähnliches müssen, solange bis sich eine feste Sitte gebildet hat, auf bestimmtes, die Momente der Handlung durch Zählen vereinzelndes Kommando ausgeführt werden und, nachdem sich die Sitte gebildet, muß sie fortwährend kontrolliert werden, wie jede Sitte.

10. Die Schüler sind auf rechte Beschaffenheit und rechte Verwendung der Lehrmittel hinzuweisen.

11. Fortwährende Beobachtung alles hygienisch Wichtigen, wie Schutz gegen blendendes Sonnenlicht, Heizung u. a. ist notwendig. Das Hinausgehen während der Lehrstunde darf nur ausnahmsweise gestattet werden.

12. Das Zeichen zum Stundenschluß hat der Lehrer zu geben. Es ist nicht gestattet, den Unterricht über den Glockenschlag hinaus zu verlängern, auch nicht zum nachträglichen Feststellen der Hausaufgaben oder zum Nachholen der etwa zu Anfang versäumten Zeit. Derartiges darf ausnahmsweise nach Verabredung mit den Kindern erst am Schluß der Früh- oder Nachmittagsstunden geschehen. Die Schüler verlassen in angemessener Weise das Schulzimmer.

13. Besonders ist am Schluß des ganzen Unterrichts auf Ordnung zu halten. Unruhe oder gar vorzeitiges Zusammenpacken der Schulsachen ist augenblicklich zu bestrafen durch ernsten Verweis und dadurch, daß das betreffende Kind erst nach den andern das Schulzimmer verlassen darf.

Die Aufzählung der vielen kleinen Einzelheiten kann leicht den Eindruck einer gewissen Engherzigkeit hervorrufen. Aber man erinnere sich, daß alles, was hier einzeln aufgeführt worden ist, in jeder guten Schule so zur Gewohnheit werden soll, daß sich das gesamte Leben unbewußt der Vorschriften gleichmäßig vollzieht, um alle Kraft auf den Unterricht und die innere Beeinflussung des

Schülers zu konzentrieren. Bei aller äußeren Ordnung ist ein reichliches Maß für freie Bewegung gegeben. Denn zwangsmäßige Einengung und ängstliche Beschränkung widerstreitet von vornherein dem Geiste der Erziehung. Bei aller äußeren Ordnung soll doch ein frischer und freier Geist das Ganze durchwehen. Ja, erst unter dieser Bedingung kann er sich recht entfalten. Wo Unordnung herrscht, wo das Äußere einem Chaos gleicht, kann man keine gesunden und guten Früchte erwarten. Anarchismus in der Schule ist bis jetzt noch nie der Nährboden für das Wachstum und die Entfaltung kräftiger Persönlichkeiten geworden. Hier heißt es vielmehr zuerst: Lerne gehorchen; lerne dich einem größeren Ganzen einordnen in willigem Gehorsam. Dann wird die Zeit kommen, wo der Zögling auf solcher Grundlage auch befehlen kann. Die Regierung der Kinder gleicht hierin dem Staatsganzen, das ohne willigen Gehorsam der Bürger gegen die Gesetze nicht bestehen kann, dessen gesamte Ordnung und Gerechtigkeit Bürgschaft für die freie Betätigung der Geister und die Förderung der Kulturarbeit gewährleistet.

Man vergleiche hierzu die Ausführungen in der Praktischen Pädagogik von A. Matthias. 2. Aufl. München, Beck, 1903.

3. Die körperliche Pflege

Wie notwendig die Sorge für die körperliche Pflege des Zöglings sei, darauf ist an mehreren Stellen dieses Werkes bereits hingewiesen worden. So z. B. bei der Behandlung über den Bau und die Ausstattung der Schulen, wo auf die hygienische Seite besonderer Nachdruck gelegt wurde. (I. Bd. Seite 546 ff.) Aber auch für die individuell-persönliche Berücksichtigung des leiblichen Wohls und Wehes muß das Auge des Erziehers geöffnet sein. Je mehr die Ansprüche wachsen, die das vielgeschäftige und vielgestaltete Leben und Treiben der Gegenwart an die Leistungsfähigkeit des Körpers, namentlich des Nervensystems stellt, um so mehr muß Sorge getragen werden, daß der Träger des geistigen Lebens gesund und kräftig erhalten werde.

Je weiter wir uns von dem Naturzustand entfernen, desto ungünstiger scheinen sich die Bedingungen für die Bewahrung der physischen Gesundheit zu stellen, desto mehr verlieren wir den natürlichen Instinkt für das, was uns in körperlicher Beziehung frommt. Erst unter den Bedrängnissen der Zeit fangen wir an, uns mehr und mehr auf die natürlichen Bedingungen einer gesunden Lebensführung in Wohnung, Lüftung, Heizung, Kleidung und Nahrung zu besinnen. Dieser Aufgabe hat sich die öffentliche Gesundheitspflege angenommen auf Grund der wissenschaftlichen Hygiene. Auch die Schule muß in diesem Betracht der Familie zu Hilfe kommen und alles vermeiden, was der körperlichen Gesundheit zuwider läuft, alles ins Werk setzen, was sie zu fördern vermag. Nicht um Heilung von Krankheiten ist es ihr zu tun, das fällt außerhalb ihres Bereiches, wohl aber um Vorbauen und Verhüten derselben.

Die Schule hat zwar die Verpflichtung, die Jugend zu einem guten Abschluß ihrer wissenschaftlichen Kenntnisse zu bringen, von wo aus sie weiter arbeiten kann, aber wichtiger ist doch, daß Knaben und Mädchen die Schule körperlich kräftig, gesund und nervenstark verlassen. Daß der Schularzt, als Freund und Mithelfer des Erziehers, hierauf besondere Aufmerksamkeit richtet, kann von der Schule, die leicht geneigt ist, ihre intellektuelle Aufgabe allzu einseitig zu verfolgen, nur willkommen geheißen werden. Wer Gelegenheit hat, z. B. Umschau unter der studierenden deutschen Jugend zu halten und Vergleiche zu der englischen und amerikanischen anzustellen, wird mit Betrübnis erfüllt werden bei Anblick nicht weniger Studierender, die in ihrer naturwidrigen Kleidung und Haltung Karikaturen nur zu sehr ähneln und weit entfernt vom menschlichen Schönheitsideal sind. (Vergl. die Zeitschrift »Kraft und Schönheit«. November 1905.) Es ist nicht zufällig, daß das beste Kapitel (IV) in Spencers Pädagogik das über die körperliche Pflege ist. (H. Spencer, Die Erziehung. 3. Aufl. Jena 1889.)

Auf dem ersten internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg wurden die gesundheitlichen Forderungen in Sätze zu-

sammengefaßt, die für die folgenden als Grundlage gedient haben:

1. Der Nachmittagsunterricht werde möglichst beseitigt und die Zeit für Spielen und körperliche Übungen frei gehalten. Die Hausaufgaben sind demgemäß zu beschränken.
2. Die Examina, vor allem das Abiturientenexamen, werden abgeschafft; ebenso die Extemporalien in ihrer gegenwärtigen Behandlung.
3. Der Unterricht ist, soviel es angeht, ins Freie zu verlegen.
4. Die Schüler müssen von Zeit zu Zeit vom Schularzt auf ihre körperliche Entwicklung hin untersucht werden.
5. Der naturwissenschaftliche Unterricht nehme auf hygienische Erkenntnisse Rücksicht: Einfluß von Licht und Luft; Reinlichkeit; Arbeit und Ruhe; Tabak; Alkohol; geeignete Ernährung, Kleidung usw.

Der Zögling muß vollkommen gesund sein, wenn die Maßnahmen der Erziehung, Unterricht und Zucht, wirken sollen. Wo der Erzieher fortwährend die Kränklichkeit des Zöglings zu schonen hat, wird von seinem Einfluß immer viel verloren gehen und die Erziehungsarbeit wird nur sehr langsam fortschreiten. Darum muß auf die physische Gesundheit ein so großer Wert gelegt werden.

Wie viele führen nach der Schulzeit einen stillen, fortwährenden Kampf gegen die mangelhafte Disposition ihres Körpers, namentlich des Nervensystems, und gegen die Unregelmäßigkeit der Funktionen desselben. Und wie oft vergeblich — da der Keim zu den Schäden schon in früher Jugend entstand, mit den Jahren sich verbreitete und um sich griff — solange der einzelne nicht besonders nachdrücklich an seine Gesundheit gemahnt wurde. Erinnern wir uns der vielen Stunden, die die Jugend in der Schule verbringen muß, so liegt darin eine dringende Mahnung, auch an das körperliche Wohl zu denken. Die Wichtigkeit, die der Träger des geistigen Lebens hat — insofern bei der innigen Wechselwirkung zwischen Körper und Geist von seiner Gesundheit auch die Gesundheit und

die Kraft des Geistes abhängt —, weist deshalb den Erzieher mit aller Macht darauf hin, daß er die Pflege des Körpers nicht vernachlässigen darf, wenn er nicht den Erfolg seiner Arbeit überhaupt in Frage stellen will. Denn wenn er auch die Grundlagen des sittlichen Charakters so fest in das Gemüt seines Zöglings gelegt hat, daß er hoffen darf, daß derselbe dereinst als ganzer Mann in der Gemeinde, im Staate, in der Familie wirken und arbeiten kann — was hilft das alles, wenn es geschehen ist auf Kosten seines körperlichen Wohlbefindens und seiner Leistungsfähigkeit? Und wie beim einzelnen, so auch beim Volk. Was hilft es, wenn sich dieses noch so hoch hebt in der geistigen Kultur, aber die Kraft, die Gesundheit, die Spannkraft des Körpers damit nicht Schritt hält? Muß dann nicht die Katastrophe eintreten, wie sie die Geschichte des römischen Weltreichs uns zeigt, daß ein hochkultiviertes Volk und ein hochkultivierter Staat zerschlagen wurde von germanischen Stämmen, die in der Kultur weit nachstanden, aber ihre jugendfrische Körperkraft in die Wagschale werfen konnten? Auf die Erhaltung dieser Kraft muß daher die Staatserziehung durch besondere Einrichtungen bedacht sein; sie wird aber nichts ausrichten, wenn nicht die Erziehung des einzelnen Individuums aufmerksame Pflege und eingehende Berücksichtigung des körperlichen Wachstums und Gedeihens erfährt.

Damit eröffnet sich dem Erzieher ein neues, großes Feld seines Studiums und seiner Tätigkeit. Denn indem sich ihm als Unterstützung eine neue Wissenschaft anbietet, die Physiologie, speziell die Hygiene, deren Lehren hinsichtlich der Nahrungsmittel, der Lebensweise, der Kleidung usw. für den Erzieher von maßgebender Bedeutung werden, so wird von ihm die Bekanntschaft mit den notwendigsten Bedingungen des körperlichen Gedeihens gefordert. Wie schon erwähnt, leistet gerade die neuere Zeit nach dieser Richtung hin sehr Anerkennenswertes. Die Zahl der Schriften welche über diesen Gegenstand bereits erschienen, ist Legion. Den Anstoß gab die schon oben erwähnte Abhandlung des Arztes Lorinser, 1836, »Zum

Schutz der Gesundheit in den Schulen«. Seitdem sind die Klagen, daß die Schulerziehung diese Seite recht vernachlässige, nie verstummt, Vorschläge zur Abhilfe oft dargelegt. Die Literatur richtet sich 1. auf das ganze Problem, 2. auf die Sorge für die in Luft und Wärme gegebenen Bedingungen (Schulhaus), 3. auf Schonung der Sehkraft und Berücksichtigung des körperlichen Wachstums (Schulbank), 4. auf Einzelheiten der persönlichen Pflege (Nahrung, Kleidung).

Den Grundsätzen, wie sie für die Pflege des Körpers gelten, tritt auf Grund anatomischer und psysiologischer Prinzipien ein System gymnastischer Maßregeln zur Seite, um den Körper zum Verkehr mit der Außenwelt möglichst leistungsfähig zu gestalten.

Damit ist bereits ausgesprochen, daß die Pädagogik in diesem wichtigen Punkte der Erziehung nicht selbständig vorgehen darf, sondern daß sie an die Medizin sich gewiesen sieht. Freilich ist auch letztere nicht autonom auf diesem Gebiet, das besondere pädagogische Rücksichtnahme erfordert. So vereinigen sich hier Medizin und Pädagogik, Schularzt und Lehrer, zu gemeinsamer Arbeit. Eine Grenzregulierung zwischen beiden Gebieten ist solange nicht nötig, als beide das gemeinsame Ziel, Erziehung der Jugend, ständig und scharf vor Augen haben; so lange beide sich hüten, in das benachbarte Gebiet mit unsachgemäßen Forderungen einzudringen. Die Führung hat in der Erziehung selbstverständlich der Erzieher. Aber soweit es sich um Pflege der körperlichen Interessen handelt, ist er auf die Hilfe des Arztes angewiesen, so wie auch die Schulregierung sich der ärztlichen Beihilfe fortlaufend zum Besten unserer heranwachsenden Jugend bedient. (42)

Aus dem weiten Gebiete der Körperpflege, die vor allem in den Bereich des Hauses fällt, möchten wir namentlich auf zwei Punkte den größten Nachdruck legen, weil gegen sie heute noch zu oft gesündigt wird. Der erste betrifft die Nahrung, der zweite die Kleidung.

In Bezug auf erstere scheut man sich heute immer noch nicht, der Jugend alkoholische Getränke zu geben, sogar in der Meinung,

daß z. B. Bier den Kindern zuträglich sei. Nun ist aber auf der ganzen Linie seitens der Ärzte mit größtem Nachdruck immer und immer wieder hervorgehoben worden, daß es die größte Wohltat für die Jugend sei, sie von jedem Alkoholgenuß fern zu halten, ja daß es nahezu ein Verbrechen bedeute, die Jugend an alkoholische Getränke zu gewöhnen. Innerhalb der Erzieherwelt breitet sich die Einsicht auch immer mehr aus, daß der Kampf gegen den Alkohol für die Gesundheit unserer Jugend und unseres Volkes mit aller Energie geführt werden müsse. (43)

Und in gleicher Weise richtet sich der Kampf gegen alle Unnatur der Kleidung. Hier ist namentlich darauf hinzuweisen, daß die Kleidung der Mädchen sich in erster Linie nach hygienischen Gesichtspunkten richten müsse, erst in zweiter nach den Forderungen der Schönheit. Letztere sind ja so überaus wandelbar, erstere gelten als feststehend, weil sie auf Anatomie und Physiologie begründet sind. Leider werden sie nur zu oft übersehen, weil die Macht der Mode, mag sie auch noch so sehr der Gesundheit zuwider laufen, stärker ist als alle Vernunft. Auch die Kleidung der heranwachsenden männlichen Jugend spricht oft aller Gesundheit Hohn. Man denke nur an die ängstliche Zuschließung des Halses mit den hohen steifen Kragen, die zudem der Gesamthaltung des Körpers ein unnatürliches und unschönes Gepräge geben. (44)

So sehen wir, daß das Gebiet der »Regierung der Kinder« eine Reihe wichtiger Aufgaben umfaßt, die teilweise auf die Sphäre der Zucht hinweisen, deren Darstellung wir uns im folgenden zuwenden.

B. Die Lehre von der Zucht

1. Allgemeine Bestimmungen

Während die Regierung der Kinder die äußeren Bedingungen für einen normalen Verlauf der Charakterbildung herzustellen hat, sucht die Zucht unmittelbar und tiefgehend in diesen Prozeß ein-

zugreifen, um die werdende Persönlichkeit auf den Weg heranreifender Vollkommenheit zu stellen und beharrlich darauf zu halten.

Bei der fertigen Persönlichkeit tritt das Subjektive des Charakters in Gestalt von festen Grundsätzen der bunten Schar von Begehrungen und Entschließungen gegenüber, um sie im Zaum zu halten und zu lenken. Das ist der Schlußpunkt einer langen Arbeit. Ihre ersten Anfänge liegen in dem Auftauchen der Selbstbeobachtung. Von da aus ergeben sich je nach dem Gewicht der bisherigen Tätigkeiten, Neigungen und Gewöhnungen bestimmte Vorsätze, für deren Durchsetzung der Wille in Bewegung gesetzt wird, bald gehorchend, bald widerstrebend. Nach Maßgabe der vorschreitenden Bildung verdichten sich die immer stärker werdenden Vorsätze zu Maximen als allgemeine Regeln auch für künftige Fälle. Dadurch wird die subsummierende Überlegung in Gang gesetzt, bis von hier aus in natürlichem Fortschritt zur größeren Allgemeinheit die innere Gesetzgebung sich in Gestalt eines Systems von Grundsätzen vollzieht.

Diesem Prozeß hat die Zucht mit offenem Auge zu folgen, um die einflußreichen, nach Naturgesetzen sich vollziehenden Bildungen im Innern des Zöglings mit Rat und Tat zu begleiten. Sie wird vor allem darauf zu sehen haben, ob die Aussprüche und Anforderungen der sittlichen Gesetze, die als Ergebnisse des Unterrichts vom Zögling gut gemerkt worden sind, auch auf das Wollen Einfluß gewinnen, und ob dies in der rechten Weise geschieht. Nicht selten wird die einmal gelingende Tat nur zu leicht die Mutter eines gleichen oder ähnlichen Wollens. Wer mehrfach im Jagen nach einem gewissen Vorteil glücklich zum Ziel gelangte, wer verführerischem Beispiel folgend den Ruhm der Klugheit mehrmals gewann, wer oft die rechte Hilfe an schlechtem Umgang und an der Gunst der Gelegenheiten fand, wird leicht ein andrer werden in Neigungen und Vorsätzen, als es der Erzieher wünscht. Nicht selten wird so die innere Gesetzgebung verfälscht, die Maximen der Klugheit stellen sich in die erste Reihe. Hier muß die Zucht

helfend, behütend und unterstützend vorgehen, das Gewissen wach rufend, und die Herrschaft der sittlichen Ideen stützend.

Die Jugend ist zu ästhetischen und ethischen Werturteilen schnell bereit, scheut nicht vor den abgeschmacktesten und falschesten Beurteilungen zurück, ja gefällt sich häufig mit Vorliebe in ihnen. Deshalb bedarf die Bildung der Werturteile der Pflege. Denn sie machen ein sehr wesentliches Stück des persönlichen Innenlebens aus und bestimmen die Welt- und Lebensanschauung. Den raschen Urteilen und ihrer flüchtigen Formulierung muß nach und nach die Bedeutung einer gewissenhaften Wertprüfung nahe gebracht werden. Hierin besteht ein gut Teil Künstlertum des Lehrers. Zu solcher Wertprüfung gehören sichere Wertmaßstäbe sowie die Fähigkeit, sie recht zu gebrauchen. Das muß eine planmäßige Erziehungsarbeit durch Zucht und Unterricht herbeizuführen suchen, wobei die schnelle, mehr gefühlsmäßige Urteilsweise keineswegs unterdrückt werden darf. Diese ist vielmehr überall willkommen, da sie von innerem Leben und Erfassen zeugt. Aber dann muß die besonnene Nachprüfung unter reflektierender Benutzung normativer Maßstäbe erfolgen. Dieses Nachprüfen wird dann nach und nach ein spontanes Tun. Es weist darauf hin, daß das erste Urteil vielfach nur den Wert einer Hypothese beanspruchen darf bis zu der Zeit, wo in das erste Urteil ohne besondere Reflexion sofort höhere ethische oder ästhetische Gesichtspunkte hineinspielen. In diesem Bemühen zeigt sich die haltende, bestimmende und regelnde Seite der Zucht.

Hauptbedingung für ihr Gelingen bleibt aber immer die Herstellung eines richtigen Verhältnisses zwischen Erzieher und Zögling. Es besteht in einer beständigen freundlichen Berührung, die einem freundschaftlichen Umgang entspricht. Der Erzieher muß es verstehen, sich in die Gedanken- und Gefühlswelt der Zöglinge zu versetzen; er muß enge Fühlung mit den Neigungen, Wünschen und Stimmungen der Jugend gewinnen; er muß mit ihr denken, fühlen und wollen. Erst dann wird es ihm auch gelingen, sie zu

führen und zu leiten. Warum fehlt es an unseren höheren Schulen vielfach an solcher Leitung? Weil die Lehrer sich im wesentlichen auf ihre Stunden beschränken, weil sie Stundenhalter, aber nicht Führer der Jugend sind, weil sie sich mancher Mittel begeben, die sie zu Führern machen könnten. »Die Erziehung der meisten ist nur ein System von Regeln, sich das Kind ein paar Schreibtische weit vom Leibe zu halten und es mehr für ihre Ruhe als für seine Kraft zu formen.« (Jean Paul.)

Will ein Erzieher die Jugend führen, so gehört vor allem dazu die Teilnahme an den Spielen, an Spaziergängen, an Schulreisen und an allem, was das Leben und Treiben der Jugend ausfüllt. Kann der Erzieher auf diese Dinge eingehen und sich ihnen in natürlicher Ungezwungenheit hingeben, ohne an seiner Würde zu verlieren, dann hat er gewonnenes Spiel, dann öffnen sich ihm die Herzen im Vertrauen auf seine Güte und seine Teilnahme, dann kann er tief hineinblicken in die innere Werkstätte des persönlichen Werdens, um auch, wo es nötig ist, hier mitzuarbeiten. Wer die Liebe und das Vertrauen seiner Zöglinge besitzt, kann sie mit dem Blicke lenken und mit zündendem Wort leicht auf rechtem Wege halten. Wer nur auf ein äußerlich korrektes Verhalten sieht, im übrigen aber seine Schüler laufen läßt, wie sie wollen, der darf auf den Titel eines Erziehers keinen Anspruch erheben. Die Schüler lassen sich nur da einen Eingriff in die Korrektur ihrer Schätzungen, Neigungen und Wünsche gefallen, wo sie auf ein tiefes Wohlwollen stoßen, auf Herzensgüte, wofür die Jugend ein feines Verständnis besitzt, auf Freundschaft. Sonst wird jeder Zuspruch des Lehrers nur zu leicht als zudringlicher Eingriff aufgenommen und verspottet, sei er auch noch so berechtigt. Und wenn sich die Zureden zudringlich steigern, wird mit Verschlossenheit und Zurückziehung geantwortet. Von einem Erfolg der Beeinflussung von außen ist dann keine Rede mehr.

Wie aber kann der Lehrer ein Vertrauensverhältnis zu den Schülern gewinnen, damit er ein Erzieher werde? Wo Herzensgüte

als Gabe der Natur ihm mitgegeben ist, bedarf es keiner Anweisung. Sie bricht von selbst durch und durchwärmt das Verhalten zu den Schülern, gewinnt ihre Herzen und damit ihre Leitung. Aber der Wille, ein Freundschaftsverhältnis herzustellen, muß hinzukommen; das Bewußtsein von der Bedeutung eines solchen Verkehrs mit der Jugend; das Streben, jede persönliche Unbequemlichkeit bei Seite zu stellen, welche eine enge Kameradschaft mit Jüngeren leicht mit sich bringt; die Überzeugung, daß, so notwendig es für den Lehrer namentlich an höheren Lehranstalten ist, mit der Wissenschaft enge Fühlung zu wahren und auf dem Laufenden zu bleiben, doch die gelehrte Beschäftigung nicht einseitig in den Vordergrund zu rücken und über den behaglichen Verkehr mit Büchern, die innerhalb der vier Wände still halten, der nähere Umgang mit überschäumender Jugend nicht zu vernachlässigen ist. Wenn es wahr ist, daß niemand zwei Herren dienen kann, so ist keine Minute des Zweifels darüber erlaubt, daß der Erzieher in erster Linie der Jugend zu dienen hat, in zweiter der Gelehrsamkeit. Darin liegt keine Geringschätzung der letzteren. Ein Erzieher, der Liebe zur Jugend hat und in ihrer Emporentwicklung seine ganze Kraft einsetzt, sieht gerade wegen dieses Hauptzieles sich auf die Notwendigkeit verwiesen, auch mit der Gelehrsamkeit gute Freundschaft zu halten. Aber sie soll ihn nicht ganz und gar abziehen, so daß ihm jede Minute verloren scheint, die ihn von seinen Büchern und seinen gelehrten Untersuchungen fern hält. Erziehungskünstler ist nicht nur der, der sich gewissenhaft vorbereitet, sondern vor allem der, der so sehr über seinem Stoffe steht, daß er jede Stimmung und jedes äußere Ereignis für seine Zwecke zu verwenden weiß. Solch' Künstlertum verträgt sich sehr wohl mit Gewissenhaftigkeit und Gelehrsamkeit; aber Gewissenhaftigkeit und Gelehrsamkeit allein tun es nicht. Es muß ein gut Stück individuelles Leben von innen heraus quellen, um die Trockenheit des Wissens zu beleben und die Strenge der Gewissenhaftigkeit anmutig zu gestalten. Und diese Quelle muß vor allem im Umgang mit den Zöglingen reichlich

fließen. Ist sie ausgetrocknet, dann hat der Erzieher seinen Beruf verfehlt.

Dies hat er auch dann, wenn ihm der Humor fehlt. So wenig der Ernst des Sollens, der gründlichen Arbeit fehlen darf, so muß man sich doch davor hüten, daß er als herrschende Grundstimmung, die nichts anderes zuläßt, erdrückend, lähmend, ängstigend, entmutigend und abstoßend wirke. Wie im Leben so wird auch in der Schule Ernst und Humor in feiner und taktvoller Weise wechselnd und sich mischend das Leben erheitern. Unter einem heiteren Himmel gedeiht aber alles leichter, auch in der Schule. »Dem ganz Humorlosen fehlt ein Stück des gesunden, inneren Lebens auch in der Schulstube.« (W. Münch.)

»Humor und Frohsinn sind Mächte, die von vielen in der Schule viel zu sehr unterschätzt werden. Die Schüler hängen mit ganzer Seele am heiteren und humorvollen Lehrer, weil Humor keine Gabe des Geistes, sondern des Herzens ist, und sie fassen frohe und frische Worte rascher, weil sie selbst noch im heitern und frohen Kreise der Jugend leben.« (A. Matthias.)

Dem Humor geselle sich ein feines Individualisieren in der Behandlung der verschiedenen Schülernaturen hinzu. Eine besondere Schwierigkeit für die Zucht liegt darin, daß der Erzieher nicht als Ziel sich setzen kann, einen gewissen Normaltypus des Durchschnittsmenschen zu erziehen, sondern die individuelle Eigenart so zu schonen und zu entwickeln, daß Raum für echte Persönlichkeitspflege gegeben ist. Auch darin soll er sich als frei schaffender Künstler erweisen, der zwar an gewisse Gesetze der Entwicklung gebunden ist, aber innerhalb der daraus entspringenden Normen für Anerkennung und Förderung individuell-persönlicher Eigenart volles Verständnis besitzt. Kann er auch die einzelnen Naturen nicht frei sich ausleben lassen — diese Forderung führt mitten in den ethischen Anarchismus hinein und untergräbt die Grundwurzeln echten persönlichen Werdens und Seins — so kann er doch die Grenzlinien

weit stecken und großen Spielraum lassen für frische und freie Betätigung des persönlich-eigenartigen Wachstums.

Das feine Individualisieren wird sich vor allem auch darin zeigen, wie den bei den Zöglingen in verschiedener Weise und in verschiedenem Maße hervortretenden Fehlern wirksam entgegen zu arbeiten ist. Wo das rechte vertraute Freundschaftsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling herrscht, wird die Fehlerbehandlung gleichsam von selbst sich ergeben. Der Zögling ist tief durchdrungen von dem Bewußtsein, welches Gut er an der Zufriedenheit des Erziehers besitzt, und er wird alles daran setzen, dieses Gut sich zu erhalten. Er wird darum mancherlei aufbrechende Neigungen, Wünsche und Strebungen, die dem rechten Wege zuwiderlaufen, im Keime ersticken. Er wird sich bemühen, sie im Zaum zu halten. Der leiseste Wink des Erziehers wird die wirksamste Unterstützung bilden.

Wo freilich die Fehlerquellen die normale Beschaffenheit des Zöglings und seine ruhige Entwicklung in Frage stellen, wo sie, sei es durch Vererbung, sei es durch Störungen in der körperlichen Entwicklung habituell zu werden drohen, bedarf es besonderer Veranstaltungen, die in den Rahmen der »heilpädagogischen Anstalten« fallen. Sie sind berufen, den Armen und Elenden der Kinderwelt, denen Natur oder Krankheit oder eigenes Verschulden den Weg zu höherer Bildung und Gesittung erschwert haben, körperlich und geistig zu helfen, soweit erzieherische Kraft nur reicht. (Siehe d. 1. Bd. Seite 168 ff. Auch die Bekämpfung des jugendlichen Verbrechertums ist a. a. O. S. 220 ff. besprochen worden.)

Über die Fehler der Kinder und ihre Behandlung im einzelnen gibt das encyklopädische Handbuch von Rein eingehende Auskunft in einer Reihe von Einzelartikeln, die der Entstehung und die Möglichkeit der Verhütung und Bekämpfung der Kinderfehler nachgehen. Mit dem gleichen Thema beschäftigt sich die Zeitschrift von Trüper, Ufer, Koch, »Kinderfehler, Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie.« Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), seit 1895.

Eine eingehende Behandlung hat Professor Strümpell gegeben: Pädagogische Pathologie. 3. Aufl. von W. Spitzner. Leipzig 1899. In diesem Werke findet sich folgende Übersicht über die Kinderfehler:

1. Die aus dem Übergewicht der körperlichen Einflüsse auf die psychischen Vorgänge entspringenden Fehler.
   - Weichlichkeit, Bequemlichkeit, Trägheit, Faulheit
   - Schüchternheit, Neigung zur Furcht, übermäßige Reizbarkeit
   - Sinnliche Genußsucht, Leckerhaftigkeit
   - Aufbrausendes Wesen, Neigung zum Zorn, rasches Zuschlagen, Zerstören, Unstetigkeit, zu große Unruhe, Ausgelassenheit, Unbändigkeit
   - Eigensinn mit tumultuarischen Bewegungen, Schreien und Weinen
   - Mangel an sympathischen Erregungen der Trauer, des Mitleids usw.
   - Empfindungskälte, Neigung zur Roheit und Grausamkeit
   - Sprech- und Sprachfehler
   - (Medizinische Pathologie: Hysterische Erscheinungen, idiotische Zustände, Psychosen.)
2. Die durch Störungen, Alterationen und Defekte verursachten Fehler, die aus inneren Gründen im psychischen Mechanismus stattfinden.
   - Schwieriges und mangelhaftes Behalten des Gesehenen usw., schweres Auswendiglernen. Langsame Erinnerung
   - Fehlerhafte Reproduktion, häufige Verwechslung, rasches Vergessen, Gedächtnisfehler
   - Zu rascher Ablauf der Vorstellungen, springende Übergänge; ausschweifende Phantasie
   - Oberflächlichkeit des Wahrnehmens und Beobachtens — Lichtlosigkeit des Vorgestellten
   - Schwatzhaftigkeit, vorlautes Wesen
   - Neigung zur Zerstreutheit; Mangel an Phantasie innerhalb

der Erinnerungsvorstellungen, Schwierigkeit Abwesende vorzustellen, fehlender oder mangelhafter Ordnungssinn (Raum, Zeit, Zahlen, Rhythmusphantasie)

Schwieriges Begreifen — langsames Verstehen des grammatischen und logischen Zusammenhangs der Vorstellungen

Mangel an Konzentration — Denkfaulheit, Scheu vor geistiger Anstrengung

Unschlüssigkeit, Mangel an Gedächtnis des Wollens, Launenhaftigkeit

(Vorstellungsleben — Ausbildung der logischen Kausalität. Intellektuelle Anlagen zwischen Stumpfsinn und Talent, Genie)

3. Fehler, die aus den Mißverhältnissen zwischen dem psychischen Mechanismus und den freien Kausalitäten, sowie aus den Defekten der letzteren entspringen.

Unverträglichkeit, Rechthaberei, Zanksucht, Widerspruchsgeist

Verschlossenheit — Schmeichelei, Heuchelei, Lügenhaftigkeit

Verdächtigen, Verleumden

Eigennutz, Gewinnsucht, Betrügerei, Diebstahl

Eigensinn, Ungehorsam, Starrsinn, Trotz, Verstocktheit

Unbescheidenheit, Eitelkeit, Prahlsucht, Stolz

Neid, Schadenfreude, Rachsucht, Bosheit

Ungefälligkeit, Undankbarkeit, Unhöflichkeit, Mangel an Pflichtbewußtsein, an Ehrgefühl

Willensschwäche, Mangel an Ausdauer, Inkonsequenz

Fehlender Schönheitssinn, Mangel an Wohlwollen.

Allerdings scheint es hier oft, als ob menschliche Kraft nichts tun, sondern nur zusehen und zuwarten könne, da sie ja die geistigen und körperlichen Grunddispositionen nicht zu ändern vermag. Immerhin können auch hier durch geeignete Pflege und große Geduld mit der Zeit einige Erfolge erzielt werden. (45)

Größere werden sich zeigen, wo es sich um die Entwicklung normaler Zöglinge handelt. Hier gilt es üblen Einflüssen vorzubeugen, für anderes Lust und Liebe zu erzeugen. So unausrottbar

auch mancherlei Wünsche, Neigungen und Vorurteile, die sich in frühem Alter schon gebildet hatten, zu sein scheinen, sie können durch den bestimmenden Einfluß des Erziehers doch gehemmt oder ganz beseitigt werden. Geschieht es nicht, so kann der Erzieher nur hoffen, daß das Leben vollbringt, was seiner Führung versagt war. Mancher ist erst im Kampfe mit dem Schicksal, bei einer durchgreifenden Änderung seiner Lebenslage, durch eine innige Freundschaft, durch Vertiefung in eine religiöse Weltanschauung ein andrer geworden. Treten ähnliche Ereignisse bereits im Leben des Zöglings ein, so sei der Erzieher wachsam genug, um solche Vorkommnisse zu einer vorsichtigen, aber kräftigen Beeinflussung zu benutzen. Ist es schon wahr, daß ein Talent sich in der Stille bilde, sich ein Charakter in dem Strom der Welt, so kann der Erzieher durch seine hingebende Führung schon im Werden des Zöglings feste Grundlinien ziehen, die für das Leben bestimmend sein können.

Um das dabei nötige Eingehen auf die einzelnen Schüler-Individualitäten zu fördern und zu stützen, sei an die Anlage von Individualitätenbüchern innerhalb jeder Klasse erinnert. Daß die Klassenlehrer Verkehr mit den Eltern der Schüler durch persönliche Besuche anknüpfen und seelsorgerisch wirken sollen, ist unbestritten. Es empfiehlt sich deshalb, daß sie die einzelnen Schüler genauer ins Auge fassen, beim Unterricht, in Garten- und Werkstattarbeit und auf dem Spielplatz beobachten, bei Spaziergängen und Reisen sich näher an sie anschließen und durch ungezwungene Unterhaltung mit ihnen auf ihren Gedankenkreis und ihre Lebensverhältnisse eingehen. Geschieht das in der rechten Weise, so wird auch in den Schülern nicht der Glaube erweckt, als würden sie ausgehorcht. Vielmehr wird das Herz der Schüler so gewonnen, daß sie sich freiwillig über alles, was ihren Sinn bewegt, aussprechen, gerne den Rat des Lehrers suchen. So tritt der Verkehr beider in unmittelbaren Dienst der Charakterbildung.

Die gemachten Beobachtungen werden nun gesammelt, in ein für jede Klasse bestimmtes Buch eingetragen und, wenn genügend

Stoff vorhanden ist, zu einem Individualitätenbild verarbeitet und ins Individualitätenbuch eingetragen.

Hierbei kann folgendes Schema festgehalten werden:

a) häusliche Verhältnisse,
b) Alter, Vorbildung,
c) äußere Erscheinung (Körperbau, gesundheitlicher Zustand, Haltung und Blick, Ordnung in Kleidung und Schulsachen),
d) Entwicklung nach der Seite des Intellekts (Fähigkeiten, Teilnahme am Unterricht, häusliche Arbeiten, Lieblingsbeschäftigungen und Neigungen),
e) Äußerungen des Gefühlslebens (intellektuelle, moralische, ästhetische, religiöse Gefühle; Umgang mit Hausgenossen, Lehrern und Mitschülern),
f) Vorschläge zur Abhilfe von Mängeln auf den Gebieten des Unterrichtes, der Regierung, der Zucht.

Besondere Sorgfalt bei Abfassung dieser Bilder ist dem inneren, kausalen Zusammenhange der gemachten Betrachtungen und Erfahrungen zu widmen. (Vgl. hierzu C. Schubert »Elternfragen« usw. V. Seminarheft, S. 80 ff. und in Reins Encyklopädie.)

2. Maßregeln der Zucht

Für den Unterricht sind die Begriffe des lebendigen Wissens und tüchtigen Könnens maßgebend; für die Zucht tritt der Begriff des Handelns in den Mittelpunkt. Der Unterricht vermittelt praktische Einsicht und gibt theoretische Übung. Die Anwendung im Handeln allein kann aber einen sichern Maßstab dafür geben, wieweit die Einsicht vorgeschritten und gefestigt ist und auf den Willen einzuwirken vermag. Es gibt keine Charakterbildung ohne Gelegenheiten zum Handeln. Dies hat Wilhelm von Humboldt, als er Minister war, in den Worten ausgesprochen: Der Staat müsse bei der Jugend nichts so sehr begünstigen, als was zur Energie des Handelns führen könne. Aber das Wort verklang. Unsere Schulen bieten viele Möglichkeiten zum Wissenserwerb, aber wenig Gelegenheiten zum Handeln. Deshalb

sind sie einseitige Anstalten und wenig wirksam im Dienste der Charakterbildung. Aber es ist die Frage, ob es so bleiben soll; es ist eine noch zu lösende Aufgabe, daß unsere Schulen zu Erziehungsanstalten umgewandelt werden, nicht nur dadurch, daß der Unterricht zu einem erziehenden organisiert wird, worauf die Didaktik hinzielt, sondern so, daß außer dem Unterricht Veranstaltungen getroffen werden, die mit demselben Gewicht, wie die Unterweisung in den Schulstunden, in die Entwicklung der Jugend eingreifen.

Alle diese Veranstaltungen, die Gelegenheit zu einem vielfachen Handeln einschließen, fassen wir mit dem Namen des Schullebens zusammen. Seine Organisation erscheint von gleicher Wichtigkeit, wie die Organisation des Unterrichts. Die Einrichtungen des Schullebens treten denen zur Seite, die die Familie darbietet. Daß in letzterer die ersten und hauptsächlichsten Antriebe zur Persönlichkeitsbildung liegen, ist schon mehrfach hervorgehoben worden (S. d. 1. Bd. Seite 435 ff.). Daher zeugt es von geringer pädagogischer und staatsmännischer Einsicht, wenn Stimmen aus der Neuzeit Vorschläge zur Auflösung des Familienlebens mit ruhiger Miene vorbringen können. Wenn die Urzelle alles gesellschaftlichen und volkstümlichen Daseins vernichtet wird, ist damit das Volk selbst dem Untergang geweiht. Daher müssen alle, die ihr Volk lieben, vor allem auf die Erhaltung der Familie bedacht sein, und auf ihre Wiederherstellung, wo sie in Auflösung begriffen sein sollte. Damit wird die natürliche Grundlage der Erziehung hergestellt, der die Schulerziehung sich anschließen kann. Wo diese Grundlage fehlt, ist ihr von vornherein die beste Hilfe für den Erfolg ihrer Arbeit entzogen. Schulleben und Familienleben müssen zusammen arbeiten. Letzteres mit seinen vielen Gelegenheiten zur Betätigung im Verkehr mit den Eltern, den Geschwistern und Freunden ist eine vortreffliche Schule der Charakterbildung; ersteres kann nur die Begleitung dazu bilden, aber allerdings in bewußter und konsequenter Führung eine willkommene Ergänzung zu den dort sich entfaltenden Zügen gewähren. (46)

Bietet die Lebensordnung der Familie mit ihren Beschäftigungen, Besorgungen, gegenseitigen Dienstleistungen usw. reiche Gelegenheit zum Handeln, so fehlt es auch im Schulleben nicht an Veranlassung zu mannigfaltigen Tätigkeiten, und damit an Gelegenheit, das Wollen zu bilden. Wir denken hierbei an die Schularbeiten, ferner an alle die, wenn auch unbedeutend erscheinenden Tätigkeiten, wie sie ein geordnetes Schulleben mit sich bringt, sie wohl auch wegen ihrer erziehlichen Bedeutung veranstaltet und mit amtlicher Würde bekleidet, um sie recht wirksam zu machen. Wir denken ferner an die wohltätigen gemeinsamen Arbeiten im Schulgarten, in der Schulwerkstätte. Jedes gelungene Handeln bildet hier die Quelle für weiteres Wollen und Tun. Denn die gelungene Tat ist zugleich eine Schule des Mutes. Wenn auch der Mut die Wege sich kürzer vorstellt, so weiß doch der Erzieher, daß in dem mutlosen, zaghaften, feigen Gemüt die bösen Geister leichteres Spiel haben, und betrachtet ihn darum als willkommenen Genossen bei seiner Arbeit.

Wie das Haus aber durch seine Lebensordnung um so erziehlicher wirkt, je stetiger sie ist, so hat auch die Schule in der Festigkeit ihrer Ordnung, in der Regelmäßigkeit ihres Lebens, in der gebotenen Nötigung zu bestimmten, regelmäßigen Handlungen nicht bloß ein Mittel, die Tugenden der Ordnungsliebe, der Pünktlichkeit, des Fleißes zu bilden, sondern sie wird dadurch auch eine Schule des Willens. Immerhin wird das, was die Schule in Bezug auf die Ausbildung fester Gewohnheiten leisten kann, klein erscheinen dem häuslichen Einfluß gegenüber. Dagegen gebietet sie über ein für unseren Zweck ganz besonders wirksames Mittel. Das ist ihre Gemeinsamkeit.

Übt schon in der Familie gemeinsame Freude und gemeinsames Leid, gemeinsame Arbeit und gemeinsame Erholung eine große Gewalt auf die Bildung von Lebensanschauung und Willensrichtung, eine Gewalt, die — sei sie schädlich oder segensreich — fortwirkt durchs ganze Leben, so steht doch die enge Begrenztheit des Familienlebens zu dem bunten, vielgestalteten Leben oft in so schneidendem

Gegensatz, daß ein unvermittelter Übergang von einem zum andern große Gefahren in sich birgt. Hier bietet sich die Schule als eine willkommene Vermittlung dieser Gegensätze an, als eine Anstalt, die gewissermaßen ein für die Jugend gestaltetes Abbild des künftigen Lebens ist. Das, wodurch die Schule zu einem solchen wird und was sie so geeignet macht zu einem vermittelnden Übergang von der Familie zum Leben, das ist der größere Kreis gleichaltriger Genossen, die der Zögling hier findet. Kann auch erst im Strom des Lebens die volle Kraft der Charakterstärke gewonnen werden, der Anfang zu ihrer Gewinnung wird am besten gemacht in einem Kreise, der zwischen der Familie und der großen menschlichen Gesellschaft mitten inne steht. Das ist die Schulgemeinde, in der es an den für die Charakterbildung nötigen Reibungen nicht fehlt, in der namentlich auch auf dem Spiel- und Turnplatz, bei gemeinsamen Wanderungen und Ausflügen, Festen und Feierlichkeiten der rege Wechselverkehr stattfindet, der die eigene, für die Bildung des Willens so wichtige Tätigkeit herausfordert. Manche Fehler werden hier leichter beseitigt, als in der Familie. Wenn hier der Trotzige und Eigensinnige unbeachtet bleibt, der Eitle und Eingebildete beschämt, der Stolze gedemütigt, der Ungeschickte verspottet, der Träge mit fortgerissen, der Schüchterne ermutigt und der Verweichlichte abgehärtet wird, so sind dies Erziehungsmittel, die um so sicherer wirken werden, weil sie von selbst sich bieten. Wenn zwar in diesem geselligen Leben sich auch wieder besondere Fehler ausbilden können, z. B. der hämische Sinn, der Lust daran empfindet, andern ein Bein zu stellen, andere lächerlich zu machen, oder der Ehrgeiz, sich immer in den Vordergrund stellen zu wollen, so ist dies doch kein Grund gegen die Betonung der Wichtigkeit gerade dieses Erziehungsfaktors, zumal ja gegen solche Fehler dem einsichtigen Erzieher mancherlei Mittel zu Gebote stehen. Möge man dann weiter erwägen, wie das Leben in der Schulgemeinde den einzelnen nötigt, den Interessen der Gesamtheit sich unterzuordnen; wie das lebendige Gefühl der Gemeinschaft die

Fehler der Unverträglichkeit und Rechthaberei, der Herrschsucht und des Eigennutzes nicht aufkommen läßt; wie durch die Pflege dieses Gefühls dem späteren Leben vorgearbeitet wird, in welchem der einzelne ja auch nur dann eine richtige Lebensstellung einnimmt, wenn er als Glied engerer und weiterer Lebenskreise sich fühlt, und nur dann seine Lebensaufgabe erfüllt, wenn er nicht in verknöcherter Engherzigkeit sich zurückzieht, sondern nach dem Maße seiner Kraft teilnimmt an den Interessen und Bestrebungen seiner Zeitgenossen.

Das Ideal, dem hier nachzustreben ist, besteht darin, daß die Schulgemeinde zu einer ethischen Gesamtpersönlichkeit verschmilzt, deren Haupt der Erzieher oder das Kollegium der Erzieher ist. Es werden sich hier dann auch alle die Förderungen geltend machen, welche dem Individuum stets aus einer solchen ethischen Gemeinschaft erwachsen; vor allem die sympathetischen Gefühle, diese Wurzeln echten Wohlwollens; ein Gemeingeist, der, wenn die Gemeinde mit dem Erzieher im rechten Verhältnis steht, sittlicher Natur sein wird. Die besseren Elemente werden dann die Führung bekommen und die schlechten im Schach halten. Hat freilich der Erzieher das rechte Vertrauensverhältnis nicht anzubahnen gewußt, so kehrt sich das Verhältnis um, insofern er als natürlicher Feind der Jugend angesehen wird. Daraus entspringen dann eine Menge Fehler, welche die erzieherische Wirkung geradezu ins Gegenteil zu kehren drohen. An dieser Stelle ist aber ersichtlich, eine wie große Rolle die Persönlichkeit des Erziehers spielt. Man kann geradezu sagen, daß der ganze Schwerpunkt hier in der Person des Lehrers liegt. Ist er lauter und wahr, ist er gewissenhaft und tüchtig, konsequent und gerecht, hat er sich in allen Lagen und Fällen in der Gewalt, ist er weder hämisch noch zum Zorn geneigt, kurz ist er ein ganzer Mann — dann können finstere Mächte in der Schulgemeinde nicht aufkommen. Hier zeigt sich aufs deutlichste, daß es ein törichtes Unternehmen wäre, die ethische Bildung bloß durch den Unterricht erreichen zu wollen.

Zur Erweckung und Erhaltung eines gesunden Geistes in der Schulgemeinde, der Pflege eines gesunden Schullebens heben wir Veranstaltungen hervor, die dem Erzieher noch einen besonders ergiebigen Zugang eröffnen zu den Kinderherzen. Das sind Schulfeste und Schulfeierlichkeiten, Schulspaziergänge und Schulreisen. Ihre Bedeutung ist eine mannigfache. Erstens bieten sie zur eignen Tätigkeit, zum Handeln des Zöglings, erwünschte Gelegenheit. Dann geben sie Veranlassung zum Austausch mancherlei anderer Gedanken, als die sind, mit denen es der Unterricht zu tun hat. Gemeinsame Freude, gemeinsame Erholung, gemeinsame Anstrengung verbinden nicht nur Lehrer und Schüler, sondern befestigen auch die Gemeinschaft der Genossen untereinander.

Von besonderer Wichtigkeit, weil für die Bildung des sittlichen Wollens wertvoll, ist noch eine Art dieser Schulfeierlichkeiten. Eine Pflanze ohne rechtes Leben bleibt die Sittlichkeit, wenn ihr die religiöse Weihe fehlt, wenn sie nicht gepflanzt ist auf den Boden des Gottvertrauens und hieraus ihre Nahrung zieht. Wie aber das religiöse Interesse in dem Kultus der Gemeinden nicht bloß seinen Ausdruck sucht, sondern auch darin seine Nahrung findet, so werden auch regelmäßige Schulandachten, die an das Fühlen und Streben der Kinderherzen in rechter Weise anknüpfen, für das religiös-sittliche Leben der Kinder von fördernder Wirkung sein.

Was bisher besprochen und als notwendige Maßregeln für die Bildung des Charakters seitens der Führung bezeichnet wurde, erstreckte sich vorwiegend auf die objektive Seite desselben, auf die durch erziehliche Einwirkung hervorzurufenden einzelnen Willensakte, welche die Bildung des Charakters um so mehr fördern, je weniger sie vereinzelt bleiben, je mehr sie eine durch die Gewohnheit verstärkte Macht erlangen. Wenn sich nun auch nach den Gesetzen des geistigen Lebens aus den einzelnen Willensakten allmählich ein allgemein in den herrschenden Gedankenkreisen wurzelndes Wollen — die subjektive Seite des Charakters — von selbst

bildet, so kann doch die Erziehung diesen Abstraktionsprozeß nicht vernachlässigen oder unbeachtet lassen.

Was durch planmäßige, geschickte Führung, durch behütende und aufbauende Fürsorge für den objektiven Charakter gewonnen ist, ist doch nur zunächst Resultat fremder Einwirkung. So stark aber auch der persönliche Einfluß des Erziehers sein mag, so soll und muß die Bildung das Werk der eignen Einsicht und der freien Wahl des Zöglings werden. Denn solange das noch nicht der Fall ist, liegt auch keine Garantie vor, daß nicht andere, neue, vielleicht mächtigere Einflüsse als die früheren alles Gewonnene mit einem Male umstoßen. Dem ist dadurch vorzubeugen, daß auch die subjektive Seite des Charakters ausgebildet wird, daß die sittlichen Maximen eine solche Herrschaft in der Seele des Zöglings gewinnen, daß darnach alles bemessen wird. Nun wird die volle Festigung der praktischen Grundsätze allerdings erst in die Zeit des öffentlichen Wirkens fallen, also in die Zeit, welche jenseits der Erziehungsgrenze liegt. Daher hat der Erzieher auch nur einen beschränkten Einfluß auf diese Bildung. Er kann sie wohl anbahnen, er kann dazu den Grund legen, die Erwerbung derselben als festen Eigentums ist jedes Menschen selbsteignes Werk. Wie könnte es auch anders sein? Handelt es sich doch um einen innern, noch dazu nur langsam vorschreitenden Entwicklungsprozeß, in dem auch die Edelsten und Besten nie zum Abschluß kommen. Ist aber im Zögling erst dies erreicht, daß er nichts stärker scheut, als sich bei innerer Selbstprüfung in seinen eignen Augen geringschätzig und verwerflich zu finden; ist er bestrebt, seinen Willen in Übereinstimmung zu setzen mit dem Sittlichen, daß er gar nicht anders kann, er müßte sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte, so hat der Erzieher durch seine Führung Großes gewonnen. Wenn der Zögling soweit gebracht ist, dann kann der Erzieher die Hoffnung hegen, daß seine Charakterbildung einen guten Fortgang nehme. Hat man es erreicht, daß der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit betrachtet, so kann Zucht und Unterricht in Verbindung

mit wachsender Weltkenntnis es dahin bringen, daß die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe und daß die Vorstellung der sittlichen Weltordnung sich einerseits mit seiner religiösen Überzeugung, andrerseits mit seiner Selbstbeobachtung fortwährend verbinde. Dann kann sich die Zucht zurückziehen und die Ausbildung des Charakters ruhig der eignen Arbeit des Zöglings überlassen.

Am Schluß dieses Abschnitts sei noch an ein beinahe vergessenes Buch erinnert, das Leitern und Lehrern die wertvollsten Winke für Schulleben, Zucht und Unterricht zu geben vermag: C. G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin, T. Reimer 1848.

3. Vom Schulleben

Unter den Veranstaltungen des Schullebens lassen sich zwei Gruppen unterscheiden:

1. Diejenigen Formen, die als Ergänzung des Unterrichts angesehen werden können und die Arbeit als Prinzip haben;
2. Diejenigen, die als Prinzip Erholung und Erhebung verfolgen.

Zu der ersten Gruppe gehören:

1. Schulwanderungen und Schulreisen
2. Schulgarten und Blumenpflege, Tierpflege und Tierschutz
3. Schulwerkstatt
4. Schülervereine
5. Ämter.

Zu der zweiten Gruppe rechnen wir:

1. Spiele
2. Schulandachten
3. Schulfeste.

Es seien die einzelnen Teile einer kurzen Betrachtung unterworfen.

A. Maßnahmen in Beziehung zur Unterrichtsarbeit

1. Schulwanderungen und Schulreisen

Das Wandern steckt dem Deutschen im Blut. Das zeigt schon das Wort »erfahren«. Als ein allgemeines Bildungsmittel ist es auch schon frühzeitig erkannt worden. Von Goethe rührt der Spruch her: »Was ich nicht erlernt habe, das habe ich erwandert.« Und Seume lehrte: »Es würde alles besser gehen, wenn man mehr ginge.« Ohne Zweifel ist das Wandern in der freien Gottesnatur ein wunderbares Erfrischungsmittel für Körper und Geist, für Nerven und Gemüt. Das Wandern belebt die gesunkenen Lebensgeister und gibt Gesundheit, Kraft und Lebensmut, bietet mancherlei Abwechslung in neuen Eindrücken, die einander folgen, ohne Sinn und Geist anzustrengen. So ist auch vor allem das Wandern Sache der Jugend, um sich Bewegung zu machen, in die Natur einzutauchen, das Leben der Tiere draußen im Freien zu belauschen und sich umherzutummeln in zwangloser Fröhlichkeit.

Diesem natürlichen Trieb ist die Schule auch schon lange nachgekommen. In verschiedenen Formen hat sie das Wandern verwertet, als Schulspaziergänge, besonders im Dienste des Unterrichts, um bestimmte Beobachtungen anzustellen; als Turnfahrten zur Ausbildung der körperlichen Kraft, der Marschfähigkeit, der Ausdauer; als Schulreisen, mehrtägigen Ausflügen im Dienste des Unterrichts und der Führung.

Ihre Geschichte reicht auf Rousseau zurück, der von Montaigne angeregt worden war. Von Rousseau führen die Fäden zu den Philanthropisten, vor allem zu Salzmann in Schnepfental, der Theorie und Praxis der Schulreisen ausführlich in mehreren Bänden niederlegte (6 Bde., Leipzig 1789/95). Dann führte die Bendersche Erziehungsanstalt in Weinheim an der Bergstraße die Schulreisen weiter (S. namentlich den Bericht aus dem Jahr 1845). Von hier aus übertrug Professor Stoy die Einrichtung nach Jena, die dann

von Professor Ziller nach Leipzig gebracht wurde. (Zur Theorie pädagogischer Schulreisen. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 2. Bd.) Einer seiner Schüler, Dr. O. W. Beyer, nahm sich später in dem Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele 1896/97 der Sache an, namentlich auch mit Beziehung auf Dr. Th. Bach, Wanderungen, Turnfahrten und Schülerreisen. 2. Aufl. Leipzig 1885, und H. Stoy, Schulreisen. Näheres hierüber bringt E. Scholz in Reins Encyklopädie, in dem Art. »Schulreisen«. Angeregt durch die theoretischen Darlegungen sind die Schulreisen mehr und mehr zu ständigen Einrichtungen nicht nur der Alumnate, sondern auch der öffentlichen Schulen geworden. Und mit Recht.

Ihre Bedeutung liegt zunächst auf dem Gebiet des Unterrichts. Hierauf ist an mehreren Stellen dieses Bandes bereits hingewiesen worden. In diesem Betracht bildet die Schulreise ein organisches Glied des Lehrplans. Vor allem werden Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Zeichnen, Kunst- und Naturbetrachtung wertvollen Gewinn haben und die verschiedenen Interessengruppen reiche Nahrung gewinnen aus dem Reichtum von neuen Sinneseindrücken und Beobachtungen, die dem Schüler nahe treten.

Dann aber bietet die Schulreise auch wichtige Handhaben für die Führung. Es ist hier vielfache Gelegenheit zum selbständigen Handeln geboten. Der Schüler sieht sich vor Entscheidungen gestellt; als Führer einer Abteilung fällt ihm besondere Verantwortung anheim. Die pünktliche Befolgung übertragener Ämter gibt Veranlassung, Gewissenhaftigkeit und treue Erfüllung zu erproben. Denn das freiere, bewegtere Leben der Schulreise erfordert neue Formen, eine bestimmte Reiseordnung, der sich alle Glieder in freiwilligem Gehorsam unterwerfen.

Auf der Schulreise gibt sich der Schüler freier und offener, als in der Schule. Für den Erzieher ist damit die beste Gelegenheit geboten, tiefer in das Innere der Schülerseele hineinzuschauen. Er kann feine psychologische Beobachtungen in ungezwungenster

Weise anstellen und die verschiedenen Schülerindividualitäten studieren.

In der Annäherung von Erzieher und Zögling, in dem gemeinschaftlichen Ertragen von Leid und Freud, im fröhlichen Gesang, in munterer Unterhaltung und Erzählung kann eine Steigerung des Gemütslebens erfolgen, wie sie das Schulleben nur selten so intensiv zu bieten vermag. Der Gemeinsinn wächst, denn die Reisegemeinde fühlt sich als ein zusammengehöriges Ganze, dessen Glieder füreinander eintreten. Freundlichkeit, Höflichkeit, Gefälligkeit, Anstand, gegenseitige Hilfleistungen, alle diese Tugenden finden in dem kleinen, eng verbundenen Kreis wirksame Unterstützung.

Die Gelegenheiten und Veranlassungen zu gegenseitigen Dienstleistungen sollen sorgfältig benutzt werden, nicht im Sinne eines öden Pennalismus, der die Dienste der Jüngeren zur Bequemlichkeit der Älteren mißbraucht, sondern vielmehr in der Heranziehung der Stärkeren zur uneigennützigen Hingabe und Hilfe für die Schwächeren. In dieser Art Armenpflege liegt eine gute Schule zur Entfaltung des Wohlwollens. Gefälligkeit, Freundlichkeit, Dienstfertigkeit des einen gegen den anderen entwickelt sich daraus, ein Wetteifern in der Liebe, auch besondere Geschicklichkeiten, die zum Besten der Genossen und der Gemeinschaft zu verwenden sind. So kann wirksam der Selbstsucht entgegen gearbeitet werden, die so tief in der Menschennatur verankert ist, daß es nur wenigen gelingt, sie völlig zu besiegen. Ihr gegenüber muß man immer auf der Hut sein, daß sie die Herrschaft im Geistes- und Gemütsleben nicht an sich reiße. »Die letzte Quelle des Unsittlichen ist stets der Egoismus. Auf ihn führen alle sonstigen Motive, die dem Gesamtwillen widerstreiten, wie Haß, Rache, Nachlässigkeit, Gleichgültigkeit gegen allgemeine Interessen schließlich immer zurück.« (W. Wundt.)

Vor allem kann auch das Naturgefühl besondere Pflege erhalten als Stütze und Grundlage für die Pflege des künstlerischen Interesses. Der ästhetische Naturgenuß ist bekanntlich ein spätes Produkt der Kulturentwicklung; auch eine spät hervortretende Erscheinung

in der Entwicklung des Zöglings. Es gehört eine gewisse innere Bildung dazu, um sich den Schönheiten der Natur ganz hingeben zu können. Nicht selten kann man beobachten, wie das Landschaftsbild dem Schüler nichts zu sagen vermag, und sei es hervorragend geformt, in Licht und Schatten wunderbar abgestimmt. Der Schüler verliert sich lieber in Einzelheiten und jagt eher dem Schmetterling oder geht einer einzelnen interessanten Blume nach, als daß er sich dem Gesamteindruck einer landschaftlichen Stimmung hingibt. Das will Zeit haben. Die Augen können hierfür nur allmählich geöffnet werden. Landschaftliche Darstellungen eines guten Künstlers helfen hier vielfach nicht unwesentlich mit. Jedenfalls sind die Schulreisen auch in den Dienst der künstlerischen Genußfähigkeit, für eine Seite der Gemütsbildung heranzuziehen und zu verwerten, die bisher nur zu oft vernachlässigt wurde.

Große und schöne Aufgaben tun sich dem Reiseführer auf, die, wenn sie auch manche Arbeit und mancherlei Opfer erfordern, ihn in den Erfolgen reichlich entschädigen. Die Reisespannung, die der Zögling mitbringt bei ihrem Antritt, löst sich allmählich in eine mittlere Reisestimmung aus, die nach gutem Verlauf noch lange nachklingt und für den Erzieher wirkungsvolle Handhaben bietet, sei es bei der Weckung fröhlicher Erinnerung, sei es bei der Anfeuerung und Mahnung zu weiterem Wachstum.

Im Dienste der Schulreise steht die Schulsparkasse, um die nötigen Mittel nach und nach zusammenzubringen. (46)

2. Schulgarten, Blumenpflege, Tierpflege, Tierschutz

Die Anlage eines Schulgartens ist eine dringende Forderung des naturgeschichtlichen Unterrichts ebenso wie der Zucht. Keine Schule sollte ohne wohl eingerichteten Schulgarten sein. Vor allem nicht die Schulen unserer Großstädte. Liebe zur Natur und zur Heimat findet hier reichliche Nahrung. Eine angemessene, den Kindern liebe Beschäftigung bildet ein vorzügliches Mittel der Erziehung zur Arbeit. Die liebevolle Pflege der Pflanzen schützt vor

Verrohung, fördert die Arbeitslust und das Selbstvertrauen, unterstützt die Ordnungsliebe, Sauberkeit und Beharrlichkeit und ist eine Quelle für die Bildung des Schönheitsinnes in Formen und Farben. Auch zu gegenseitiger Hilfsbereitschaft und mancherlei Freundschaftsdiensten bietet der Schulgarten reiche Gelegenheit, für den Erzieher aber ist auch hier das Feld für psychologische Beobachtungen eröffnet.

Vor allem kann den Mädchen die Beschäftigung im Schulgarten wertvoll werden, wenn sie durch die Gartenarbeiten angeregt werden, sich der Gärtnerei als Beruf zuzuwenden. Hier ist ein ihren Kräften und ihren Neigungen entsprechendes Feld eröffnet, das in Zukunft gewiß mehr und mehr von den Frauen in Anspruch genommen wird.

So kann die Beschäftigung im Schulgarten für manche ein Segen werden nicht nur für ihre persönliche Innenbildung, sondern auch auf ihre Berufswahl bestimmend wirken. Ein Gleiches gilt von der Blumenpflege zum Schmuck der Schule und zur botanischen Beobachtung. Hierbei kommt eine wichtige Seite in Betracht. Die Achtung vor dem Schuleigentum soll jedem Schüler in Fleisch und Blut übergehen. Ebenso aber auch die Achtung vor dem Klasseneigentum. Die Kinder sind nicht bloß Verwalter der zu pflegenden Blumen, sondern auch Besitzer. Und zwar ist der Besitz gemeinsam; daher ist die ganze Klasse für ihn verantwortlich. Das Gefühl der Verantwortlichkeit schützt die Pfleglinge vor absichtlichen Beschädigungen. Wo die Blumenpflege in der Schule zur ständigen Einrichtung geworden ist, hat man überall eine wohltätige Einwirkung auf die Gemütsbildung der Kinder beobachten können.

In gleich günstiger Weise wirkt auch die Tierpflege ein, wo und soweit sie sich im Schulgarten einrichten läßt. Wenn die menschlichen Grundtugenden Mitleid, Liebe, Achtung, Gerechtigkeit und Humanität sozialen Trieben und Gefühlen entspringen, so liegt der Gedanke nahe, den Umgang von den Pflanzen auch auf

die Tiere auszudehnen und ein kleines Tiergehege mit den Aquarien und Terrarien zu verbinden. Dabei kann vor allem das Gefühl der Schonung des Lebens und der Gesundheit, des Eigentums der Tiere (Vogelnester), ihrer Familien angebahnt und befestigt werden, um den rohen Auswüchsen der Tierquälerei entgegenzuarbeiten, die so leicht bei den Kindern sich einstellt, das Mitgefühl zerstörend, die Selbstsucht stärkend, rohe Triebe entfesselnd und die Affekte fördernd. Wo sich Tierquälerei als Lust und Verlangen festgesetzt hat, ist die normale Entwicklung des moralischen Sinnes gefährdet und der Gemütsverwilderung Tür und Tor geöffnet.

Schon B. H. Blaasche, Lehrer in Schnepfental, wendete in seiner Schrift »Werkstätte der Kinder«, Gotha 1800, die Aufmerksamkeit auf die Pflege der Tiere zur Weckung des Mitgefühls, da dieses der Schlüssel zur Teilnahme sei. Das nachempfindende Merken auf die Gemütsregungen anderer ist wiederum die Bedingung für die Entstehung des sympathetischen Interesses. Bisher hatte man dem Kinde die Tierwelt in Bild und Spielwerk nahe gebracht, nun verlangte Blaasche, daß den Zöglingen auch Gelegenheit und Veranlassung zum Umgang mit Tieren geboten werde. E. Barth in Leipzig nahm dann in seiner Schrift »Über den Umgang«, Leipzig 1870, die Anregungen von Blaasche auf und führte sie bis ins einzelne weiter aus.

3. Die Schulwerkstatt, Laboratorium

Auf die Bedeutung des Handarbeitsunterrichts ist oben S. 443 ff. hingewiesen worden. Hier erübrigt es, den erziehlichen Charakter der praktischen Beschäftigungen besonders zu betonen. Abgesehen von der nötigen Abwechslung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit bieten die praktischen Beschäftigungen in Werkstatt und Laboratorium geeignete Arbeiten, um den Trieb nach körperlicher Bewegung zu befriedigen namentlich in Tagen, wo der Aufenthalt im Freien sich nicht empfiehlt. Die körperliche Betätigung wirkt beruhigend und den Gedankengang ablenkend. Das Gefühl der Freude, das sich bei gelingender Arbeit einstellt, fördert das Können

und wirkt wieder anregend auf das Wissen zurück. Das Selbstgefühl kann gehoben werden, namentlich bei den Schülern, die im Klassenunterricht gewisse Schwierigkeiten zu überwinden haben und sich dadurch oft gedrückt fühlen. Leisten sie in der Handarbeit etwas, so ist ein Ausgleich geschaffen. Der Schüler fühlt seine Kraft wenigstens auf einem Gebiet wachsen. Das kann ihn mit der Schularbeit und dem Lehrer versöhnen, der eine billigere Beurteilung ihm zu teil werden läßt. Der Aufenthalt in der Schule, die nicht selten unserer Jugend zur Last wird, kann dann zur Lust werden, wenn der Schulsack nicht bloß mit Büchern gefüllt ist, sondern wenn er noch andere, freundlichere und liebenswürdigere Gefährten beherbergt, wenn der Lehrer nicht bloß Stundenhalter ist, sondern es versteht, auch die genannten Einrichtungen des Schullebens recht lebensvoll, anziehend und wirksam zu gestalten.

Die rechte Pflege des praktischen Sinnes ist Aufgabe der Schule, vor allem in unserer Zeit, wo der praktische Sinn nicht selten in einem öden Strebertum, das mühelos in führende und einträgliche Stellen aufrücken will, sich kundgibt. Solchem verdorbenen Sinn muß der gesamte Geist der Schule entgegen treten und in praktischen Beschäftigungen die Möglichkeit gewähren, einen richtigen Gedanken auf reale Zustände in rechter Weise anzuwenden. Die Schule hat mehr zu geben als eine Praxis des Geistes, des Schreibens und Redens, der Extemporalien und Aufsätze, der Vorstellungen und Begriffe. Der Zögling soll in seinem Tun sich auch an der Wirklichkeit versuchen, an ihrer Spröde und Starrheit. Er muß mit ihr in Konflikt geraten, er muß die Hemmnisse, die Zufälligkeiten, die mancherlei Kombinationen kennen lernen, ihre Gefügigkeit zu vielerlei Zusammenstellungen u. a. Wenn die Schule die Zöglinge nur zwischen den Schulbänken schult, so tut sie zu wenig. Aufsatzschreiben und Philosophieren ist gut, aber das Leben verlangt mehr.

Endlich muß noch betont werden, daß nichts Fremdartiges mit den praktischen Beschäftigungen in die Schule gebracht wird. Die

Lust zur Arbeit braucht nicht erst künstlich geweckt zu werden; sie steckt in jedem Kind. Jede neue Generation bringt einen neuen Schatz von Schöpferkraft und Schöpferlust mit. Sie muß nur geweckt und recht geleitet werden. Man redet soviel von harmonischer Bildung. Solange man aber wesentliche Ansätze, die in der natürlichen Beschaffenheit der Kindesnatur begründet sind, vernachlässigt, aus der Erziehung und aus der Schule fortweist, kann sie nur als eine disharmonische bezeichnet werden. Und es ist keine Frage, daß unsere öffentliche Schule an Disharmonieen reich ist.

Erinnern wir uns der »Pädagogischen Provinz« in Wilhelm Meisters Wanderjahren, so hören wir, wie dort darauf gesehen wird, daß die Zöglinge vielfache Beschäftigung im Freien finden und ihre Hände gebrauchen lernen sollen, damit sie Sicherheit und Leistungsfähigkeit erlangen, ohne welche weder eine tüchtige Allgemeinbildung, noch eine brauchbare Berufsbildung möglich ist. Im Gefühl der körperlichen und geistigen Erstarkung und Gesundung, in der Verschönerung der Tagesarbeit durch Gesang und Spiel in angemessener Lebensfreiheit fließt der Jugend ein hohes Maß von Freudigkeit zu. Fröhlichkeit aber ist eine der schönsten Gaben des Lebens. Möchte nur immer ein reichliches Maß hiervon in unseren Schulen zu finden sein.

4. Schülervereine

Mit der frischen und freien Unterrichtsarbeit, die in der Schule herrschen soll, mit der freien Tätigkeit in Garten und Werkstatt, die neben den Stunden herläuft, verbinde sich die Einrichtung von freien Schülervereinen, auf die schon G. Scheibert a. a. O. mit allem Nachdruck hingewiesen hat. Sie bleiben in den unteren Klassen unter der Hand des Lehrers, in den oberen werden sie immer selbständiger. Es sind literarische, künstlerische, geschichtliche, naturwissenschaftliche, mathematische freie Vereinigungen. Die Mitglieder entwerfen selbst ihre Satzungen, ihre Geschäftsordnung, wählen ihre Vorstände, bestimmen ihr Arbeitsprogramm, legen ihre Bücherei

an usw. Die Lehrer widmen diesen Vereinen ihre Teilnahme und Oberaufsicht, lassen sie aber im übrigen frei gewähren. Das Beraten, Streiten, Überlegen und Disputieren ist eine vortreffliche Geistesgymnastik für den Jüngling, da er Verhältnisse zu besprechen hat, die er übersehen kann. Deshalb liegt die Gefahr des Phrasenmachens hier nicht vor. Von Zeit zu Zeit gibt der Direktor in der Schulgemeinde Mitteilungen über die geleisteten Arbeiten, verbindet Ratschläge dadamit, feuert an, wo es nötig ist. So erfahren die einzelnen Vereine voneinander, treten in Wetteifer und vereinigen sich zu gemeinsamen Unternehmungen, die freilich nicht nach »guter deutscher Art« in Trinkgelage ausarten dürfen.

Von besonderem Gewinn können die Vereine werden, die sich zur Aufgabe machen, Bilder gemeinsam zu betrachten. Einen unübertrefflichen Stoff bieten hier die Sammlungen aus neuerer Zeit, wie die des »Kunstwarts«, die so leicht zu beschaffen sind. Den Bildbetrachtungen der Schule schließen sich die freien Schülervereinigungen mit großem Gewinn an. Die Bildung des Geschmacks kann hier wirksame Unterstützung finden. Diese Vereine können sich auch als freie Zeichenvereine zusammentun, um das Zeichnen nach der Natur während der günstigen Jahreszeit zu fördern. Hier lernen die Schüler den Schönheiten der Natur nachgehen, wie sonst auf keinem andern Wege, lernen sie belauschen und nehmen tiefe und nachhaltige Eindrücke in sich auf, Eindrücke, die jedenfalls mehr wert sind, als die aus den Kneipen mit ihrer dumpfen und verpesteten Luft stammenden.

Eine vortreffliche Darstellung der Schülervereine nach ihrer soziologischen, schulrechtlichen und pädagogischen Seite hin hat Dr. A. Rausch, Direktor der Latina an den Franckeschen Stiftungen in Halle, gegeben in seiner Schrift: Schulvereine, Erfahrungen und Grundsätze. Halle, Waisenhaus, 1904.

Die pädagogischen Forderungen werden in dieser Schrift S. 45 in vier Punkte zusammengefaßt:

1. Die Aufgabe und Beschäftigung des Vereins muß im Einklang stehen mit den obersten Zwecken der Erziehung und des Unterrichts, so daß kein der Schule fremdes oder gar nachteiliges Interesse hineingetragen wird.
2. Doch kann ein Verein sich nicht einer Aufgabe unterfangen, die von zentraler Bedeutung ist für die Schule, weil nur Beiwerk zum Gegenstand der Vereinstätigkeit gemacht werden kann.
3. Es muß sich um eine leichte Beschäftigung handeln, die den körperlichen und geistigen Kräften der Jugend so entspricht, daß sie sich ihr selbständig und zugleich mit befriedigendem Erfolg hingeben kann.
4. Auch die Leitung muß einer der Schüler besorgen können, weil bei der Leitung durch einen Lehrer der eigenartige Wert freier Selbstentfaltung in Wegfall kommt, und weil ein fremder Leiter sich zwischen Schüler und Lehrer eindrängen würde.

5. Schulämter

In den voranstehenden Abschnitten ist schon gestreift worden, daß zur Besorgung von mancherlei Verrichtungen in Schule, Garten und Werkstatt einzelne Zöglinge bestimmt werden. Jedes dieser Ämter muß als Ehrenamt angesehen werden. Die Klassenordner haben eine Reihe von kleineren Geschäften, die der Unterricht nötig hat, zu besorgen, andere werden mit der Ordnung der Bücher, Hefte im Klassenschrank usw. betraut, andere mit dem Herbei- und Hinwegschaffen der Lehrmittel usw., wobei darauf zu achten ist, daß sich bei jeder einzelnen Verrichtung eine feste Sitte ausbildet.

Alle geistigen Kräfte helfen dem Zögling nichts, wenn nicht seine Willenskraft gestärkt und durch Übung gestählt wird. Ihrer bedarf er dereinst als Charakter im Kampf mit der Welt und der Ungunst der Verhältnisse, in der Arbeit um die Fristung und Erhöhung des Lebens, in dem Ringen nach immer neuen Mitteln, ohne doch in ihnen zu versinken. Sittliche Tatkraft wird nur errungen

im Tun. Zu diesem Tun im kleinen kann auch die gewissenhafte Befolgung der genannten Klasseneinrichtungen dienen. Denn der Gemeingeist betätigt sich zunächst in dem engeren Kreis der Schulgenossen, die den gleichen Jahrgang bilden. Von hier aus dehnt er sich auch auf die ganze Schulgemeinde aus, so wie das Stammesbewußtsein innerhalb der deutschen Stämme, eine Größe für sich, im nationalen Gesamtbewußtsein Stärke, Halt und Ausgleichung findet. Die kleinen Klassenverrichtungen werden zu mancherlei Ämtern ausgebildet, deren treue und gewissenhafte Besorgung eine gute Schule für den einzelnen ist. Treue, praktischer Sinn und Gewissenhaftigkeit treffen hierbei zusammen. Zugleich ist hierin auch ein Fortschritt und eine gewisse Stufenfolge zu bemerken. Was das Kind nur als Ehrenamt ansieht, erkennt der ältere Schüler als eine notwendige Einrichtung für das Ganze, und dem Reifgewordenen erscheint die Schulform als Vorstufe für die Skala der bürgerlichen Ämter. Demgemäß wird auch ein Verstoß in der Besorgung der Schulämter mit zunehmender Reife schärfer geahndet und vor dem eigenen Gewissen schärfer verurteilt.

Tüchtigkeit und Treue im kleinen ist ein wesentlicher Bestandteil des Schullebens. Das werden freilich Lehrer nie begreifen, die nur aus der Wissenschaft zur Wissenschaft und aus dem Wissen zum Wissen geführt worden sind. Die Tüchtigkeit besteht hier nicht in der geistigen Rüstigkeit für wissenschaftliche Aufgaben, die nicht eher ruht und rastet, bis sie bezwungen sind — diese Tüchtigkeit soll hoch angerechnet werden —, aber höher noch steht die praktische Tüchtigkeit, die sich in der gewissenhaften Erfüllung der gegebenen Aufträge, in rechtzeitigem Abgeben der häuslichen Arbeiten, im genauen Beobachten der Schulordnung bekundet.

Zu den Ämtern gehört auch die Führung der Klassenbibliothek. Die Sorge für richtiges Wechseln, genaues Abliefern der Bücher, das Wachen über ihre Reinhaltung, alle diese Geschäfte werden als freie Tätigkeiten zu schönen praktischen Übungen in Geduld, Hingabe, Gewissenhaftigkeit, Ordnung. (47)

Eine nach pädagogischen Gesichtspunkten eingerichtete und verwaltete Schülerbibliothek ist nicht nur dem Unterrichte sehr förderlich, sondern auch für die Bildung der Teilnahme unerläßlich. Es ist daran zu denken, daß das Interesse, wie Herbart einmal sagt, gleichsam seine Gegenstände verzehrt. Im Umgang zwischen Lehrer und Schüler können tote Strecken eintreten. Da ist es willkommen, wenn durch geeignete Lektüre neue Anregung, neuer Gesprächstoff und neue Abwechslung gebracht wird.

B. Maßnahmen, die der Erholung und Erhebung dienen

Was bisher als Einrichtungen der Zucht behandelt worden ist, stand in Zusammenhang mit besonderen Unterrichtsarbeiten. Auch die Maßnahmen, die im folgenden besprochen werden sollen, entbehren eines entfernteren Zusammenhangs damit nicht, können aber, da sie auf Erholung und Erhebung der Schüler in erster Linie abzielen, als eine besondere Gruppe für sich zusammengestellt werden.

1. Spiele

Je mehr eine steigende Geisteskultur den Blick der Erwachsenen auf die Wissenschaften und Künste richtete, je stärker der Wissensbetrieb in unseren Schulen sich ausbreitete, um so mehr traten die Bewegungspiele im Volk und in der Jugend zurück. Man fand keine Zeit hierzu oder wollte keine finden, weil man die Lust an körperlicher Bewegung verloren hatte.

Nun aber liegt der Tiefpunkt des Interesses und der Teilnahme an Bewegungspielen hinter uns. Immer drohender stieg die Gefahr eines physischen Rückgangs des Volkes, wie er sich bei den Rekrutenaushebungen zeigte, vor den Blicken der Vaterlandsfreunde empor. In seiner bekannten Schulrede wies der deutsche Kaiser nachdrücklich darauf hin, daß auf die Pflege der körperlichen Gesundheit, Kraft und Schönheit mehr Wert gelegt werden müsse als bisher. Andere zeigten auf Englands Rasenplätze hin und rühmten, wie die Ballspiele daselbst außerordentlich mannigfaltig sind, wie sie von

den Frauen, von den Männern, von den Kindern gespielt werden. Neben England kann ferner Italien mit seinen kostspieligen Ballplätzen und beliebtem ginoro di ballone genannt werden. Auch in Frankreich regt es sich allerorten, die Jugend zu Bewegungspielen zu ermuntern. In unserem deutschen Vaterland ist Görlitz die Stadt gewesen, welche für die leibliche Ausbildung warb und sich hierin an die Spitze aller deutschen Städte unter Führung von Dr. Eitner und von Schenkendorff stellte. (Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele und Verhandlungen d. d. Kongr. für Volk- u. Jugendspiele. Leipzig, Teubner.)

Wie die Bewegung allmählich anwuchs und erstarkte, hat Professor Raydt, Geschäftsführer des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele in Deutschland, auf vortreffliche Weise in der Schrift »Spielnachmittage« (Leipzig, Teubner, 1905) dargelegt und den Wert und die Bedeutung der Spiele dem Volk und der Jugend nahe gebracht.

Denken wir an folgende Vorteile. Die Bewegungspiele führen die Jugend in die freie Luft und lassen gegenüber den Turnhallen, in die sich nur zu oft die Körperübungen zurückgezogen haben, die Wohltaten des Aufenthalts im Freien zur vollen Wirkung kommen. Eine freie Leitung seitens der Schüler steht weit ab von der militärischen, von oben her geregelten Disziplin und bedeutet doch die größte Ordnung und Gesetzmäßigkeit, ohne die das Spiel nicht gedeihen kann. Die Spiele tragen ihren Zweck in sich: körperliche Bewegung im Gewande der Fröhlichkeit mit der Absicht, vollendete Leistungen zu erzielen, vollendet auch in Form, Schönheit und Zweckmäßigkeit der Bewegung. Dann rufen sie einen edlen Wetteifer hervor und spornen die Kräfte an in vielfachem Wettkampf, der nicht zur Entzweiung, sondern vielmehr zu engerer kameradschaftlicher Verbindung führt. Im geselligen Zusammensein mit Seinesgleichen lernt der Schüler allmählich einsehen, daß ohne Unterordnung des einzelnen unter das Ganze etwas Rechtes nicht gedeihen kann. Er lernt seiner Natur Zwang antun, sein

eigenwilliges und trotziges Wesen aufgeben. Im Spiel wird ihm ein Maß gegeben, seine Kraftmehrung zu erkennen, eine Richtwage geboten, seinen Eigenwert zu prüfen, ein Spiegel vorgehalten, sich in seiner wahren Größe zu schauen. So ist das Spiel einem sittlichen Anschauungsunterrichte vergleichbar, der den zukünftigen Bürger mit allen Eigenschaften auszurüsten sucht, welche zum Leben in Gemeinde und Staat unentbehrlich sind. Dazu gehört vor allem die Pflege des Gemeinsinns, worin Turnen und Spiel sich vereinigen.

Der Gemeinsinn kann zwar gepredigt werden, soll er aber lebendige Kraft entfalten, muß er vom Zögling gelebt werden. Die alten englischen Stiftungschulen, Eton, Rugby, Harrow, Westminster usw., erreichen dies Ziel und haben damit Großes für das englische Volk getan. Allerdings sind sie Alumnate und genießen alle Vorteile solcher Einrichtung. Viel schwieriger ist es, in unseren öffentlichen Schulen diesen Gemeinsinn und die Anhänglichkeit an die Stätten der Jugendbildung zu pflegen und zu stärken. Dazu wechseln die Schüler auch zu oft und die Lehrer nicht minder. Gemeinsinn kann sich nur entwickeln, wenn der Zögling in eine dauernde Gemeinschaft hineingezogen wird, für die er arbeitet, ohne Lohn zu erwarten, für die er Opfer zu bringen vermag, der er sich gern fügt ohne zu klagen, in der er widerwärtige, unsympathische Elemente doch mit Geduld trägt um des Ganzen willen, in der er begreift und erfährt, wie schwer es ist, viele Willen und Neigungen zusammenzubringen, wie oft Eigensinn, Eigenwilligkeit und Selbstsucht die besten Absichten vereiteln; in der er aber auch das Gefühl tiefer Befriedigung und Freude am Gelingen empfindet. Nur in solch' wirklicher Beteiligung an einer realen Gemeinschaft kann der Gemeinsinn des Schülers erstarken. Die idealen Bilder aus der Geschichte, aus denen der Satz gewonnen wird: Einheit macht stark, sind wirksame Mächte, aber wirksamer noch sind die Erfahrungen, die in der wirklichen Gemeinschaft gesammelt werden. Sie erst geben den lebendigen Hinter-

grund für jenen Erkenntnissatz ab und verwandeln diesen mittelst der Assoziation der Gefühlstöne in lebendige Kraft.

Wahrhaftigkeit, Mut, Entschlossenheit, Rechtssinn und Schönheit der Körperbewegungen wird auf dem Spielplatz gelernt. Die Spielgemeinde gleicht einem kleinen Staate mit eigenem Gesetzbuch. Auf dem Spielplatz kann Rechtsleben und Gerichtsverfassung beraten, Gemeindezucht und praktischer Sinn gepflegt werden. Die Einrichtung und rechte Besorgung der Ämter ist auch auf dem Spielplatz eine gute Schule der Charakterbildung. Auf ihm wird der Geist der Gemeinsamkeit, des Zusammengehörens, des Arbeitens für- und miteinander, der Teilnahme aneinander die beste Pflege finden, so wie auch der willige Gehorsam sich hier betätigen kann.

Die Aufnahme der Musik und ihre Verflechtung mit der Gymnastik wird zu einer praktischen Übung der Schönheitspflege. Schöne Bewegungen und Evolutionen der Masse rufen die Freude und den Sinn für Schönheit wach und heben die Übungen über bloße Stählung der Körperkraft in einen höheren Bereich hinein.

Von hier aus eröffnet sich der Blick auch in die Stärkung der Vaterlandsliebe. Denn schließlich mündet doch alle Arbeit der Schule in die Aufgabe, für die Förderung der nationalen Kulturarbeit tüchtige Arbeiter heranzubilden.

Die Vaterlandsliebe soll das gesamte Schulleben tragen und durchdringen. Der Unterricht kann die Kraft des nationalen Bewußtseins durch die Geschichte fremder Völker und des eigenen klar erkennen lassen; der Schüler vermag vielleicht auch gut und warm darüber zu sprechen. Aber auch hier ist das Wissen um das Volkstum noch lange nicht das höchste. Weit höher steht die Erstarkung der Vaterlandsliebe, die von der Heimatliebe genährt wird, in der Brust der Zöglinge.

Die Bewegungsspiele sind vor allem auch ein hervorragendes Mittel zur Bekämpfung der Frühreife. Wenn man sich vor Augen stellt, wie viel von jugendlicher Kraft durch Kartenspiel und Bier-

genuß verloren geht, wie viel frühzeitige Abstumpfung und Blasiertheit die normale Entwicklung tüchtiger Menschen bisher gehindert hat, so wird man begreiflich finden, wenn seitens der Pädagogik mit vollem Nachdruck die Einführung der Jugendspiele gefordert wird als eine ebenso ständige Einrichtung, wie die Einstellung des Leseunterrichts in den Lehrplan, und daß die Anlage von Spielplätzen mit demselben Recht verlangt wird, wie der Bau von geeigneten Schulhäusern.

Vier Fragen sind zu erörtern:

1. Welcher Art sollen die Spiele sein?
2. Welche Zeit eignet sich zum Spielen?
3. Wie verhalten wir uns beim Spiel?
4. Wie stellen wir uns zum Sport?

1. Es kommen drei Gruppen von Spielen in Betracht:

1. Die athletischen Übungen — volkstümliches Turnen und Schwimmen. (Laufen, Springen.)
2. Rudern, Segeln (Schlittschuh-, Schneeschuhlaufen).
3. Bewegungspiele (Fußball, Tennis, Cricket, Golf).

Die Ballspiele kann man in folgende Gruppen einteilen:

1. Spiele mit dem kleinen Ball:
   a) mit der Hand,
   b) mit einem Ballscheit, Schläger geschleudert oder mit einem Rakett geworfen.
2. Spiele mit dem großen Ball:
   a) mit der Hand geschleudert,
   b) mit dem Stab getrieben,
   c) mit dem Fuß geschleudert.
3. Spiele im Kreise.
4. Spiele im Viereck.
5. Spiele in die Weite.

2. Wann soll gespielt werden? Die Frage ist durch die Einrichtung von Spielnachmittagen bereits beantwortet. Im allgemeinen kann man sagen, möglichst viel und möglichst oft soll gespielt

werden, freilich ohne Zwang und ohne äußeren Druck seitens der Erzieher. Das würde ja die Wirkungen des Spiels im Keime ersticken. Auch hier muß man sich an das freie Interesse der Zöglinge wenden, auch während der Pausen. Unbeaufsichtigt soll unsere Schülerschar nicht sein, wer dies tut, versäumt einfach seine Pflicht als Erzieher. Da die Jugend freie Bewegung verlangt und liebt, warum sollen wir unsere Knaben und Mädchen nicht anhalten, anstatt des wüsten Laufens, Tobens und Schreiens ein passendes Spiel aufzuführen? Nur müssen diese Bewegungen eine freiere Gestalt annehmen als in der Turnstunde oder am Spielnachmittag. Nicht jeder Schüler ist während der Freiviertelstunde zum Spiele aufgelegt; er mag befreit sein. Auch die Auswahl des Spieles kann den Spielenden überlassen bleiben, wie die Aufrechterhaltung der Ordnung usw.

3. Wie verhalten wir uns beim Spiel?

Nachdem die nötige Spielordnung sich eingebürgert hat, tritt der Lehrer soviel als möglich in den Hintergrund. Seine Stellung ist hier eine andere als im Unterrichte; selbstverständlich behält er die Leitung des Ganzen in seiner Hand und schlichtet allenfallsige Meinungsverschiedenheiten und Streitigkeiten, wo nicht ein gewählter Unparteiischer das Amt ausübt. Alles schulmeisterliche Dreinreden, alle Pedanterie, die überall auch die frohe Laune des munteren Knaben zu rügen sucht, erzeugen nur Verstimmung und verderben die Lust am frohen Spiel.

Die Frage, ob auch der Lehrer mitspielen soll, ist dahin zu beantworten, daß er, wenn er es leisten kann, mitspielen soll. Allerdings ist nicht jedem es gegeben, vom ermahnenden und lehrenden Pädagogen zum heitern Spielgenossen seiner Schar überzugehen; nicht jeder ist zum Jugendspiel veranlagt und seinem Alter nach geeignet. Aber trotzdem gilt im allgemeinen die oben gegebene Forderung. Die Einwendungen, die dagegen erhoben werden, sind nicht stichhaltig. Ein Blick in die englischen Schulen kann davon überzeugen.

4. Wie verhalten wir uns zum Sport?

In der Jugenderziehung hat der Sport keinen Platz, oder ist wenigstens in solchen Grenzen zu halten, daß die geistige Entwicklung der Zöglinge keine Schädigung dadurch erleidet. Dies geschieht, wenn die gesamten Interessen sich nur um einen Punkt konzentrieren, um die mit dem Sport verbundenen Wettkämpfe und ihren Ausgang, wenn die Schätzung der Körperkraft über die geistige Ausbildung gestellt wird, wenn erstere als Haupt-, letztere als Nebensache erscheint. So hoch wir die Spiele schätzen und für ihre Weiterverbreitung eintreten, so sehr müssen wir warnen vor den Auswüchsen, die im Sport hervortreten. Sicher liegt in der geistigen Ausbildung, wie sie die deutschen Schulen vermitteln, eine große Einseitigkeit. Aber sie ist dem Volke doch nicht so gefährlich geworden, da in der allgemeinen Wehrpflicht ein wirksames Gegenmittel gegeben ist, als es die einseitige Betonung der körperlichen Ausbildung auf Kosten der geistigen dem Volke werden würde. So abscheulich der Anblick einer in bloßer Bierpoesie aufgehenden Studentenschaft ist, bar aller höheren Interessen, so abschreckend wirkt das Bild der in Sport sich verlierenden Studenten, die damit der wissenschaftlichen Beschäftigung den Rücken kehren. So sehr wir einer weitesten Verbreitung der Jugendspiele und ihrer Heimischmachung in unseren Schulen das Wort reden, so stark müssen wir uns gegen die Gefahren wenden, die eine übertriebene Wertschätzung der Spiele und Pflege des Sports in sich birgt. (48)

Vorerst hat sich die deutsche Pädagogik gegen eine solche noch nicht zu wehren. Vielmehr ist noch darauf mit Nachdruck hinzuweisen, daß »die Spiele der Jugend kein müßiger Zeitvertreib sind, sondern zu den wichtigsten Erziehungsmitteln gehören, bei deren Auswahl und Wechsel der Zweck der harmonischen Ausbildung des Körpers und Geistes im Vordergrund stehen sollte«. (W. Wundt.)

2. Schulandachten

Die Schulandachten sind eine durch lange Tradition geheiligte Einrichtung unserer öffentlichen Schulen. In ihrer regelmäßigen Wiederholung liegt aber die Gefahr einer Abstumpfung nahe, der man begegnen muß, falls man in der Andacht etwas mehr als eine bloße Form sehen will. Daher ein Wechsel in Form und Inhalt. Vor allem Beschränkung langatmiger, allgemein gehaltener, moralisierender Reden! Sie nützen zu nichts und haben nur dann Berechtigung, wenn sie sich auf konkrete Fälle, die in der Schulgemeinde vorgekommen sind und zur Aussprache drängen, stützen können. Sonst begnüge man sich mit Gesang und mit dem Vortrag auf dem Klavier oder Harmonium, um den Zöglingen die Wohltat guter Musik nahe zu bringen, und mit dem Vorlesen eines Abschnittes aus guten Büchern klassischen Inhalts. Nicht an den Intellekt wendet sich die Andacht in erster Linie, sondern an das Gemüt. Mit den weihevollen Klängen der recht organisierten Andacht kommt man den Schülerherzen näher. In dieser religiösen Gemeinschaft kommen Töne zum Klingen, die im Schulunterricht nicht zum Tönen gelangen können. Die Schülerherzen erheben sich zu einer andächtigen Stimmung, zur stillen Sammlung, zu der sie für sich allein nicht so leicht kommen. Hier stehen sie in einem Unterricht, der nicht wiederholt, nicht aufgibt, nicht zürnt, nicht straft; sondern erhebt, erwärmt, erquickt. Für die Schulreisen, und wo es sonst angeht, empfiehlt sich die Schulandacht im Freien; es ist ein Stück altgermanischer Gottesverehrung, das im Rauschen des Waldes durch die Seelen der Andächtigen zieht.

Solchen Veranstaltungen zur Weckung tiefgehender Gefühle darf die Schule nicht gleichgültig gegenüberstehen. Sie darf nicht alles vom Religionsunterricht erwarten. Denn Religiosität kann nicht mit Reden über die Kirche und mit Wissen über die Religion und ihre Einrichtungen, sondern allein durch ein Leben in religiösen Gefühlen gewonnen werden. Wer diese Dinge nur als Übungsplätze für die Reflexion ansieht und behandelt, muß darüber klar sein,

daß dies nur eine leere Gedankenbeteiligung ist, die mit dem Innersten des religiösen Lebens keinerlei Beziehung besitzt. Nach dieser Seite hin hat die Schule in den gemeinsamen Andachten ein Mittel, etwas von der Kraft religiöser gemeinsamer Feier und der Gemeinschaft in der Erhebung über das Alltägliche hinaus fühlen zu lassen. Sie muß es nur verstehen, ihre Andachten nicht ins Alltägliche und Konventionelle verflachen zu lassen. Gewiß ist dies nicht leicht. Die lebendigen Kräfte des Schullebens wirksam zu machen ist überhaupt schwieriger, als die Lebensäfte des Unterrichts in Bewegung zu setzen. Zu ersterem gehört eine kraftvolle Persönlichkeit, zu letzterer genügt Rutine und Wissen, wenigstens bei bescheidenen Ansprüchen. Letzteres läßt sich anlernen; erstere ist im tiefsten Grunde eine Gabe der Natur. Wem sie versagt ist, sollte nicht Erzieher werden. Er steht den Forderungen des Schullebens, namentlich auch mit Beziehung auf die Andacht, steif und hilflos gegenüber.

3. Schulfeste und Schulfeierlichkeiten

Daß in der Schulgemeinde besondere Tage und besondere Veranlassungen das Gleichmaß der gewohnten Beschäftigungen im Unterricht und Schulleben durchbrechen, ist ebenso willkommen zu heißen, wie die Abwechslung von sauren Wochen und frohen Festen im Leben der Erwachsenen. Welche Unterbrechungen in der Schulgemeinde hervorzuheben sind, mag aus folgender Zusammenstellung ersehen werden:

1. Aufnahme und Entlassung der Schüler und Schülerinnen,
2. Einführung und Abgang des Lehrers,
3. Geburtstag des Landesfürsten und des Kaisers,
4. Gedenktage (31. Oktober, 10. November, 2. September u. a.),
5. Maigang (Frühlingsfeier) — Weihnachtsfeier der Schule,
6. Schulaufführungen.

Innerhalb der Schulgemeinde soll nicht nur für das religiöse, sittliche und soziale Leben der Zöglinge gesorgt, sondern vor allem

auch das nationale Bewußtsein und die Liebe zum Vaterland in tiefgehender Weise erregt werden. Der Unterricht in Muttersprache, Geschichte, vaterländischer Kunst und Heimat ist vor allem berufen, gute deutsche Gesinnung zu pflegen und einen festen nationalen Gedankenkreis auszubauen. Aber daran lasse man es nicht genug sein. Auch hier müssen Veranstaltungen des Schullebens dem Unterricht zu Hilfe kommen, um die Kräfte des Gemüts in Anspruch zu nehmen und die intellektuellen Bewußtseinsinhalte mit starken nationalen Gefühlstönen zu assoziieren. Wenn die Zöglinge mit den Führern ihrer Jugend vaterländische Feste gemeinsam begehen, so treten sie damit in einen erhebenden Umgang mit den Vorbildern des Volks. In ihnen stellen sich vor sie die schlicht tüchtige Mannheit und Heldentümlichkeit, die heilige Pflichttreue, die unwandelbare Festigkeit, ferner Einigkeit, Ordnung, Recht und Freiheit, der Opfergeist fürs Vaterland, und weiter der Glaube, die Hoffnung und Liebe, und zuletzt die Ehrfurcht und die Dankbarkeit. Sie alle fordern den Zögling auf, in Freuden zu ihnen emporzuschauen, sich in ihrem Lichte zu prüfen; sie mahnen ihn, alles Unedle und Mißfällige abzutun; sie begeistern ihn, sich mit ihnen zu durchdringen und sie unverbrüchlich wert zu halten; sie wecken den Vorsatz in seiner Seele, sich aufzuschwingen zur guten Tat; sie erfüllen ihn mit jener sicheren Gewißheit, welche die Macht des Beispiels einflößt, daß er den Widerstand der »spröden Welt« besiege, und bieten sich ihm an als treuer Warner und Hüter auf dem gefahrvollen Lebenswege.

Das Mitbegehen der nationalen Tage bedeutet Anteilnahme der Schule am vaterländischen Leben, und die Frucht daraus für den Zögling bedeutet inniges Verwachsen desselben mit diesem Leben. In der nationalen Feier erlangt die Schule Macht über das menschliche Gemüt. Sie prägt sich tief ein und bleibt dem Zögling unvergeßlich.

Es kommt hinzu, daß die Beteiligung an der Feier die Selbständigkeit des Schülers fördert, indem sie ihm vergönnt, sich unge-

zwungen zu regen, offen aus sich herauszutreten. Sie erhöht in ihm den Jugendmut, indem sie sein Interesse aufs freudigste spornt und ihn das unschuldige Wohlgefühl aus ungehemmter Betätigung der Kräfte aufs lebhafteste empfinden läßt. Sie befreit ihn von Schwächen, wie der Schüchternheit und Ängstlichkeit, indem sie in ihm Selbstvertrauen und Zuversicht erweckt, und heilt ihn von Fehlern, wie der übertriebenen Eigenschätzung und dem dreisten vordrängenden Wesen, indem sie ihn auf die wirksamste Weise, durch die Genossen, Unterordnung und Dienen lehrt.

Die Schulfeier unterstützt überhaupt ein gedeihliches Zusammenstehen aller Glieder der Schulgemeinde, indem sie dieselben einander nähert und das wechselseitige gute Einvernehmen unter ihnen begünstigt. Sie geschieht ja auch unter Beteiligung des Hauses. In alledem erscheint sie als treffliches Mittel zur Willensentfaltung überhaupt. Mit voller Seele gibt sich der Zögling nach dem Beispiel der übrigen dem schönen Zweck hin, den sich die kleine Gemeinschaft vorgesetzt hat, und arbeitet dafür, in harmlosem Wetteifer mit den anderen, mit all' seinen Kräften. Es knüpft sich zwischen ihm und der Gemeinschaft ein unzerreißbares Band. Er erwirbt überhaupt größere Geneigtheit zu herzlichem Anschluß an andere, erhöhte Bereitwilligkeit, mit ihnen einträchtig zusammen zu gehen und zu handeln.

Die Schulfeier hilft aber auch in ausgezeichneter Art mit zur inneren Auferbauung des Zöglings. Denn sie schließt die Pflege erhebenden Umgangs zwischen diesem und dem Erzieher ein. Der Zögling wird dabei zum Genossen des Erziehers erhoben, indem er sich mit letzterem zur offenen Bezeugung der Herzensverehrung eines Würdigen, Heiligen, Schönen verbinden darf. Ja er wird zum Vertrauten desselben gemacht, da er mit ihm, wie mit einem Gleichen, in einen gemeinsamen Kreis höherer veredelnder Gedanken einzutreten gewürdigt wird. Der Erzieher hinwieder gesellt sich dem Zögling zu wie ein wohlwollender Freund, läßt sich zu ihm herab, um ihn zu sich emporzuziehen, leuchtet ihm voran

in Betätigung lauterer Gesinnung und aufrichtiger Gemütsfreude. Da erfährt auch der Zögling am unmittelbarsten und darum am stärksten die Gewalt des Geistes, der das Ganze beherrscht, in sich. (S. Reins Encyklopädie, »Gedenktage« von P. Zillig.)

In den Schulfeierlichkeiten und Schulfesten hat das Gemeinschaftsleben der Schule seine Höhepunkte. Die Feier muß allerdings keine aufgenötigte, keine gemachte, sondern eine freie und natürliche sein. Gesang und Deklamation, Spiel und Turnen müssen als willkommene Gaben von den Schülern gern dargebracht werden.

Für die Veranstaltung der Schulfeiern empfiehlt es sich, einen durchgehenden Gedankenzusammenhang zu schaffen und so die einzelnen Stücke, Lied, Deklamation, Musik, Ansprache in eine innere Verbindung zu bringen. Hierbei kann die künstlerische Gestaltungskraft des Erziehers hervortreten, die verhütet, daß die sich in gleicher Weise wiederholenden Formen nicht zur Monotonie ausarten. (Siehe die Hefte »Aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena«, namentlich Heft 4. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)

Auch die »Elternabende« (S. d. 1. Bd. S. 125), die im Dienste der Erziehung stehen sowohl nach der Seite der Zucht wie des Unterrichts, können zuweilen zu festlichen Veranstaltungen ausgebildet werden. Sie sind sehr wirksame Einrichtungen, um Schule und Haus in engere Verbindung zu bringen, in den Familien für die Schularbeit Verständnis und Liebe zu erwecken und in den Lehrerkollegien das Bewußtsein wach zu halten, daß ihre Anstrengungen ohne die Mitwirkung des Hauses hinfällig sind. Innerhalb des Volksschulwesens sind sie landauf landab bereits anzutreffen; aber die höheren Schulen scheinen auch hierin einer falschen Vornehmheit zu huldigen und sich exklusiv abzuschließen von dem Einfluß der Familien.

Über dramatische Spiele der Knaben berichtet die Bendersche Erziehungsanstalt in Weinheim a. d. Bergstraße, 1862, Credner aus dem Stoyschen Institut zu Jena, 1869, Lietz aus den Landerziehungsheimen Ilsenburg, Haubinda, Bieberstein. Der erzieherische Gewinn,

der aus diesen Spielen zu schöpfen ist, macht die Einwände hinfällig, die Heiland in Schmids Encyklopädie (II, S. 25 ff.) dagegen erhoben hat.

Ein Prüfstein, ob in der Schule der rechte Gemeingeist geherrscht, ob sie es verstanden habe, mit ihrem Unterricht und ihrem frischen und frohen Schulleben die Gemüter der Zöglinge an sich zu fesseln, ist das Maß von Pietät, das die Zöglinge ihrer Anstalt bewahren. Wahrhaft rührend und für uns beschämend sind die Zeichen dauernder Anhänglichkeit, die in England die Zöglinge ihren Schulen beweisen, und wie diese den Lebenslauf ihrer Schüler aufmerksam und teilnahmvoll begleiten. Die jüngeren Schüler lernen ein Stück der Vergangenheit ihrer Schule kennen und finden darin anspornende Vorbilder. Sie wissen es und haben etwas davon, daß sie in denselben Räumen leben wie die Männer, auf denen das Vaterland stolz ist. Lord Wellesley, der berühmte Gouverneur von Indien, behielt zeitlebens eine so innige Anhänglichkeit an Eton, daß er an keinem andern Ort als dort begraben zu werden wünschte, was denn auch geschehen ist. (Wiese, Briefe über englische Erziehung.) Von solchem Geiste ist auf deutschem Boden nicht sehr häufig etwas zu spüren. Die Schuld fällt auf unsere Schulen, da unsere deutsche Jugend an Gemütsanlagen der englischen nicht nachstehen dürfte. Unsere Schulen haben viel gesündigt, weil sie das Schulleben zu sehr vernachlässigt haben, so daß der Geist der Pietät und innigen Anhänglichkeit an die Stätten jugendlicher Arbeit und jugendlichen Frohsinns sich nicht zu entwickeln und zu stärken vermochte. (Vergl. die Ausführungen in W. Münch, Geist des Lehramts. Berlin 1903.)

Es hängt dies wohl damit zusammen, daß, während in den höheren Schulen zu Zeiten des Absolutismus mehr Freiheit herrschte als seit dem Ausbau des Konstitutionalismus im neuen Reich, die Macht der Bürokratie auf dem Schulgebiet stärker und stärker wurde und mehr und mehr zur Beschränkung der Freiheit führte. Mit ihr aber hat die freudige Grundstimmung abgenommen, und die

Freiheit des inneren Werdens hat gelitten. Je stärker der Wissenszwang mit Ausbildung der Prüfungen wurde, desto mehr sank die Liebe zu den Studien. Die Schularbeit nahm den Charakter der Verdrossenheit, der Abneigung an und wurde als lästiger Zwang empfunden. Vergeblich kämpfte die Pädagogik unter Führung von Pestalozzi und Herbart dagegen an. Sie hatte auf die Staatspädagogik mit ihren Akten und Verordnungen wenig Einfluß und wurde von den Universitäten her kaum unterstützt. Daher sind wir auf den Standpunkt gekommen, daß unsere Schulen unter dem Mangel eines frischen und freien Schullebens leiden und immer mehr zu bloßen Wissensfabriken erniedrigt werden, denen keine innere Anziehungskraft innewohnt.

Um dem entgegen zu arbeiten empfiehlt es sich, auf den höheren Stufen des Unterrichts eine gewisse Freiheit in der Auswahl der Studien zu gewähren. Damit ist die Möglichkeit gegeben, daß die Schüler neben ihrer Schularbeit sich besondere Ziele stecken und verfolgen können. Dies ist sehr wichtig; denn nur aus solchen Kreisen gehen Männer hervor, welche selbständige Wege verfolgen.

Eine Übersicht über die behandelten Materien legt folgende Tabelle zum Schluß in den Hauptpunkten vor Augen. (49)

Philosophische Pädagogik

A. Lehre vom Ziel der Erziehung
Teleologie
Philosophische Ethik (Religiöse und nationale Gemeinschaft)

B. Lehre von den Mitteln und Wegen der Erziehung
Methodologie
Psychologie (Philos. und Experiment.)

I. Lehre vom Unterricht
Didaktik

1. Allgemeine Didaktik

1. Lehre vom Ziel des Unterrichts
Charakter — Wissen — Interesse
Erziehungsschule — Fachschule

2. Lehre von den Mitteln des Unterrichts
Methode

a) Theorie des Lehrplans

α) Auswahl des Stoffes
Nacheinander
Historisch genetisch
organisch genetisch
Apperzeptions-Stufen

a) Einz.-Entw. b) Gesamtheit

Vielheit der Interessen

Kulturarbeit

1. Geistige Menschenleben Historische Fächer
Gesinng. Kunst Sprache

2. Materielle Naturleben Naturkundliche Fächer
Geogr. Nat. Mathem.

Gruppierung der Unterrichts-Stoffe mit Rücksicht auf die ethischen Gedankenkreise

β) Anordnung des Stoffes
Nebeneinander
Konzentration
Einheit der Person

1. Ethische Forderung 2. Psychologische Begründung

Rangordnung d. Unterr.-Fächer nach dem erz. Wert

Führende Rolle:
Gesinnung-Stoffe

Direkt. — Indirekt. Anschluß

Gruppierung der Gedankenmassen mit Beziehung auf das Ich, die werdende Person des Zöglings

b) Theorie des Lehrverfahrens
Apperzeption
Abstraktion
|
Selbsttätigkeit
Selbständigkeit

2. Spezielle Didaktik
Anwendung der prinzip. Grundlagen auf die einzelnen Unterrichtsfächer

II. Lehre von der Führung
Hodegetik

1. Lehre von der Regierung der Kinder

a) Beschäftigung
b) Aufsicht Strafe
c) Körperpflege

2. Lehre von der Zucht

a) Persönliche Führung
b) Schulleben
1. Schulreisen
2. Schulgarten
3. Schulwerkstatt
4. Schülervereine
5. Ämter
6. Spiele
7. Andachten
8. Schulfeste

Schlussbetrachtung

»Der einzige Zweck einer guten Erziehung besteht darin, die Menschen dahin zu bringen, daß sie nicht nur das Rechte tun, sondern auch Genuß darin finden, es zu tun; daß sie nicht bloß fleißig seien, sondern den Fleiß lieben; daß sie nicht nur gelehrt seien, sondern die Gelehrsamkeit lieben; daß sie nicht nur rein seien, sondern die Reinheit lieben; daß sie nicht nur gerecht seien, sondern nach Gerechtigkeit dürsten.« John Ruskin

Wenn Herr Generalmajor von Endres in der Sitzung des Reichstags am 10. März 1904 seine Rede mit den Worten schloß: »Soviel ist gewiß, die Bildung ist nicht ein Produkt der Schule, sie ist ein Produkt des Lebens,« so hat er damit vollkommen recht. Wir aber fügen hinzu, daß die Schule der Entstehung dieses Produkts keine Schwierigkeiten in den Weg legen darf, sondern alles tun soll, um dem natürlichen Wachstum zu diesem Ziel hin den Boden zu bereiten. Sie legt Schwierigkeiten in den Weg, wenn all ihr Tun nur auf die Anhäufung einer großen Quantität des Wissens gerichtet ist, in welchem auf die Beschäftigung mit der Grammatik als einer geistigen Gymnastik das Hauptgewicht gelegt wird. Eine solch einseitige Verstandeskultur kann niemals zu dem Ideal der Bildung hinführen.

Dieses Ideal besteht viel mehr in den Kräften des Herzens; in dem geheimnisvollen Zusammenschluß von Wissen, Gemüt und Willen, getragen von einem schönen und leistungsfähigen Körper, als in der Anhäufung von einer Masse von Kenntnissen auf den verschiedensten Wissensgebieten. So notwendig diese Kenntnisse zur Bewältigung bestimmter Aufgaben innerhalb der Berufsarbeit sind, um die Kulturtätigkeit des Volkes in wirksamer Weise zu fördern, so darf ihre Vermittlung an die heranwachsende Jugend nicht die gesamte

Arbeitskraft des Lehrers aufsaugen. Denn über allem Schulwissen, das nur einen Teil des geistigen Lebens ausmacht, stehen die Kräfte des Gemüts, in dessen Tiefen die Persönlichkeit wurzelt, aus denen heraus die Persönlichkeitsentwicklung erfolgt. Ihr wird zu viel Zwang angetan, wenn sie nur in dem Rahmen von Unterrichtsstunden und in der Aneignung examinierbaren Wissens verläuft. Damit erfüllt die Schule nur einen Teil ihrer Aufgaben, einen greif- und meßbaren, aber nicht den Hauptteil. Gegen diese Einseitigkeit, gegen die von Pestalozzi und Herbart schon am Beginn des neunzehnten Jahrhunderts Einspruch erhoben wurde, wendet sich die Pädagogik am Anfang des zwanzigsten mit gleichem Nachdruck.

Denn heute gilt für unser Volk vielleicht mehr als je das Wort: Die Schule soll auf das Leben vorbereiten. Wenn sie das aber tun soll, so darf sie nicht nur ein Gedankengebiet haben, sondern als notwendige Ergänzung hierzu ein praktisches Tummelfeld. Die Alumnate, namentlich die Landerziehungsheime, haben dies wohl begriffen und sind auch am ehesten in der Lage, die Ausführung der pädagogischen Forderungen in rechter Weise zu vollziehen, um den fruchtbaren Lebensboden für die Entwicklung echter, tüchtiger Persönlichkeiten zu gewinnen. Die Beweglichkeit der Jugend, ihr Hindrängen zur Wirklichkeit und die Freude der Beteiligung an ihr muß aber auch die öffentliche Schule immerfort mahnen, der Gestaltung des Schullebens dieselbe Sorgfalt zu widmen, wie dem Ausbau des Unterrichts. Der Name »erziehender Unterricht« tut es nicht, der Unterrichtsstoff, der so genannt wird, auch nicht, lange Ermahnungsreden noch weniger — die erziehende Kraft liegt im Tun der Erzieher, in ihrem Beispiel, in ihrer Hingabe an die Jugend, die weit mehr in den vielfachen Veranstaltungen der Zucht, als in denen des Unterrichts in Wirksamkeit tritt. In der Methode und Technik des Unterrichts sind wir in Deutschland weit vorangeschritten, nun möge die Zeit kommen, wo wir in der Ausbildung und Durchsetzung eines frischen und freien Schullebens die altbekannten Forderungen der Pädagogik zu einem wirkungsvollen Ganzen

der Jugenderziehung in allen unsern öffentlichen Schulen zusammenschließen. Es gehört ja allerdings eine gewisse Entsagung dazu, auf den Ruhm zu verzichten, recht viel des Wissens den Schülern ins Leben mitzugeben, worauf der Lehrerruhm bisher wesentlich begründet war. Es ist eine innere Einkehr nötig, um sich zu sagen, daß mehr als das im Examen aufgewiesene Wissen die im Zögling festgewurzelte tapfere Gesinnung, frischer, freier und froher Sinn, Selbständigkeit des Urteils und lebendiges Interesse für die höchsten Güter des Volks- und des Persönlichkeitslebens wiegen, daß die Sorge des Erziehers neben dem Unterricht noch auf vieles andere gerichtet sein muß, wenn er das hohe Ziel verfolgt, an der Persönlichkeitsentwicklung der Jugend helfend sich zu beteiligen.

In der Gestaltung eines frischen und frohen Schullebens kann sich der hingebende Eifer des Schulleiters und des Lehrerkollegiums zeigen und bewähren. Es gehört freilich mehr Liebe dazu, die flüchtige Jugend in freien Beschäftigungen, Spaziergängen, Schulreisen usw. an sich zu fesseln, als die durch Gesetz und Schulordnung versammelte und in vier Wände eingeschlossene Schülerschar mit dem nötigen Schulwissen zu versehen. Die Berieselungen durch den Geist des Lehrers außerhalb der Schulstunden wirken weit befruchtender als der Hauptstrom, der innerhalb der Schulräume in trägem Lauf über das glatt gewaschene Gestein der Schulbücher hinzuschleichen pflegt. Wenn es wahr ist, daß die Schule ein Abbild des Lebens im kleinen darstellt, um ein Bildungsmittel für das Leben zu werden, so muß darnach gestrebt werden, nicht nur im Unterricht die höchste Kraft zu entwickeln, sondern auch durch ein wohlgeordnetes Schulleben die einzelnen Züge hinzuzufügen, in denen der Zögling zum Handeln veranlaßt wird.

Darum schloß sich in diesem Bande an die Lehre vom Unterricht die Lehre von der persönlichen Führung der Zöglinge an, wodurch die erzieherische Tätigkeit erst auf die Höhe ihrer Aufgaben gehoben wird. Es bedeutet dies zugleich einen Zusammenschluß der deutschen Schulbildung mit dem Besten aus der englischen Erziehungs-

weise. Letztere besitzt ihre Kraft im Schulleben, erstere im Unterricht. Wer eines von beiden hat, hat schon viel gewonnen. Wer aber Beides vereinigen kann, wird an die Spitze gelangen und seiner Absicht nahe kommen durch Verbindung von interesseweckendem Unterricht und persönlich tiefgehender Führung klare, tüchtige, zielbewußte, gesunde, wahrhafte, ehrfürchtige, fröhliche Jünglinge und Jungfrauen zu bilden, die im stande sind, unser deutsches Kulturleben zu befruchten und höheren Zielen zuzuführen.

Die Schule ist nicht eine Welt für sich. Was die Schüler und Schülerinnen von ihr empfangen sollen, richtet sich nach den Forderungen der nationalen Kultur, in der die Jugenderziehung mitten inne steht als ein wirksames Instrument der Aufwärtsentwicklung des Volkes. Und wer daran denkt, daß jeder Mensch nur eine Jugend hat, in der er sein gesamtes geistiges Knochengerüst erhält; daß es von da ab zwar viel Stoffwechsel und viel Wachstum, aber keine gänzliche Neubildung gibt, der wird begreifen, wie viel für ein Volk von der rechten Organisation des Bildungswesens und der Bildungsarbeit abhängt und daß es der Mühe lohnt, nicht nur den Prinzipien der Ökonomie der wirtschaftlichen Schätze nachzugehen, sondern vor allem auch die rechten Grundlagen für die Verwaltung der idealen Güter des Volkslebens zu erstreben.

Anmerkungen

1) Eine Zusammenstellung der verschiedensten Zielsetzungen findet sich bei W. Münch, Geist des Lehramts, Berlin 1903, S. 495. Es werden dort die Begriffsbestimmungen folgender Pädagogen angeführt: Niemeyer, Graser, Jean Paul, Schwarz-Curtmann, Hegel, Beneke, K. Schmidt, Baur, Waitz, Schrader, Döring. — Vgl. R. Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin 1901. II. Kap.: Erziehungsideale. — Es ist vor allem darauf Wert zu legen, daß ein einheitliches Ziel an die Spitze des Erziehungsplanes gestellt wird. Einheit des Plans ist ohne Einheit des Zwecks nicht denkbar. »Soll es möglich sein, sagt Herbart, das Geschäft der Pädagogik als ein einziges Ganzes durchgreifend richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, so muß es vorher möglich sein, die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufzufassen.« Allerdings ist die Einheit des Erziehungszweckes noch nicht durch die Einheit der Formel bewiesen, die sich für ihn aufstellen lassen mag. Denn eine solche Formel kann die Relativität aller Erziehungszwecke überhaupt in sich schließen, wie z. B. wenn es in der Stoyschen Encyklopädie heißt: »Die Erziehung solle den Zweck verfolgen, welchen der Zögling, wenn er mündig wäre, selbst verfolgen würde.« Dieser Satz ist offenbar durch Herbart beeinflußt, der in der allgemeinen Pädagogik die Ansicht äußert, daß der Erzieher sowohl den notwendigen (sittlichen) als auch den bloß möglichen Zwecken, die der Zögling sich setzen werde, die innere Leichtigkeit im voraus zu bereiten habe, womit alsdann die weitere Ansicht zusammen hängt, daß die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende sei. Abgesehen davon, daß es wegen der Unbestimmbarkeit der bloß möglichen zukünftigen Zwecke des Zöglings als untunlich erscheint, ihm zur Verfolgung derselben durch Erziehung im voraus behilflich zu sein, würde der Erzieher, welcher nach jener Ansicht neben einem sittlichen Hauptzweck zugleich auch sittlich gleichgültige Nebenzwecke bei seiner Tätigkeit verfolgte, einen Teil seiner pädagogischen Einwirkungen vor dem Sittengesetze selbst nicht zu verantworten vermögen. — Wir können uns also nicht mit der Formel einverstanden erklären, wie sie Stoy gegeben, wenn wir auch gern anerkennen, daß die Scheidung von möglichen und notwendigen Zwecken aus dem Bestreben hervorgegangen ist, die Pädagogik zum Mittelpunkt eines eigenen Forschungskreises zu machen und ein selbständiges Denken innerhalb der einheimischen Begriffe zu pflegen. Wir weisen

die Formel zurück, welche den Erziehungszweck nur scheinbar bestimmt, in der Tat aber die Frage nach demselben ungelöst wieder zurückgibt, wie wenn man das Ziel aufstellt: Erziehe zur Selbsterziehung. Ferner kann die Formel eine Mehrheit von Zwecken ausdrücklich anerkennen, aber die Art ihres Zusammenhangs und ihre gegenseitigen Verhältnisse unbestimmt lassen, wie z. B. wenn man den Erziehungszweck in die harmonische Ausbildung aller Kräfte des Menschen setzt. Oder die Formel kann einen vieldeutigen Begriff zum Mittelpunkt der Erziehungslehre machen wollen ohne nähere Bestimmung des Sinnes, in welchem er genommen werden soll, wie z. B. der Begriff der Humanität oder des Christentums. Das Wesen des Christentums ist bekanntlich — um nur ein paar extreme Ansichten hier zu berühren — von einer Seite als ein dem Wesen des Menschen und der Humanität durchaus feindliches dargestellt worden, während man von der andern den Wert eines Menschen nur nach seiner größeren oder geringeren spezifischen Kirchlichkeit abgemessen zu sehen gewohnt ist. Einige setzen das Wesen des Christen in ein sittlich reines Leben, das durch den Glauben an eine göttliche Ordnung der Dinge in Natur und Geschichte getragen wird. Andere finden es in dem unbedingten Festhalten an einen kirchlichen Lehrbegriff, der durch übermenschliche Autorität begründet und deshalb über jeden Zweifel erhaben die Grenzen des Denkens und die Normen des Handelns für alle Zeiten bestimmt. — Solche mannigfache Deutung zulassende Begriffe können wir also nicht an die Spitze der Erziehung stellen. Wir müssen daher Grasers Divinität, Niemeyers Humanität, Trapps Glückseligkeit, Schrebers Schönheit, Curtmanns Zivilisation und ähnliche Zweckbestimmungen als viel zu unbestimmte Versuche, die Einheit des Erziehungszweckes zu formulieren, zurückweisen. — Festhalten müssen wir allerdings an der Einheit des Erziehungszweckes, und zwar in dem Sinne, daß alle einzelnen Erziehungstätigkeiten in einem einzigen Gedanken ihren Träger und Mittelpunkt finden, der sie alle beherrschen soll; daß kein Erziehungsmittel isoliert als solches gelte, sondern seinen Wert und seine Bedeutung nur durch die bestimmte Beziehung habe, in die es zu allen übrigen und zum obersten Zweck der Erziehung tritt; daß in der Erziehung nicht von Haupt- und Nebenzwecken, die einander gegenseitige Zugeständnisse zu machen hätten, sondern nur von einem höchsten Zweck die Rede sei, der sich in ein System von untergeordneten Zwecken gliedere, welche so ineinander eingreifen, daß sie die notwendigen Mittelglieder zur Erreichung jenes bilden. — Dem widerspricht allerdings der Abschnitt in Herbarts allgemeiner Pädagogik, welcher mit der Frage anhebt: Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach? Schon Professor Vogt in Wien hat darauf hingewiesen, daß die Frage nicht richtig gestellt sei: (Deutsche Blätter 1879, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].) Nicht darum handelt sich's, ob der Zweck der Erziehung überhaupt einfach oder vielfach sei, — für die Zusammengesetztheit der Erziehungsarbeit ist Vielheit etwas Selbstverständliches — sondern darum, welcher der höchste, die Herrschaft führende Zweck der Erziehung sei. Wo von Herrschaft die Rede sein kann, wird ein Ver-

hältnis zu den Beherrschten, also auch Vielheit der Zwecke, wie sie die Erfahrung darbietet, vorausgesetzt; indem aber diese vielen Zwecke dem einen (ethisch geforderten) obersten Zweck untergeordnet sind, wird durch dessen übergreifende Macht die Einheit des pädagogischen Handelns verbürgt, das erwähnte Bedürfnis der Einheit befriedigt und dem Erzieher die Freiheit gewährt, sich den Einflüsterungen der Erfahrung und irriger Theorien zum Trotz einer konzentrierten Wirksamkeit mit ungebrochner Kraft hingeben zu können. Einheit des Zweckes heißt also Einheit der Herrschaft des Zwecks. Mit der Einheit des Erziehungszweckes verhält es sich wie mit der Einheit der Handlung eines Dramas und überhaupt eines Kunstwerkes. Sowie im Drama alles übrige Tun und Treiben der verschiedenen Personen von einer Handlung abhängig gemacht und dadurch wesentlich für zusammenhängende Motivierung gesorgt wird, so müssen auch alle übrigen Arbeiten des Erziehers der einen Hauptarbeit untergeordnet und hierdurch für ein zusammenhängendes pädagogisches Handeln gesorgt werden. Einheit der Handlung ist für das Drama wie die Einheit des Zwecks für die Erziehung in diesem Sinne eine unverletzliche Regel und der Erzieher, welcher wie der Dichter ein Künstler ist, wird daran unverbrüchlich festhalten.

2) Über »Goethe als Erzieher« siehe Reins Encyklopädie, 2. Aufl. 3. Bd., S. 625. Vergl. auch die dort angegebene Literatur S. 637 f.

3) Vergl. hierzu R. Eucken, Geistige Strömungen der Gegenwart. 3. Aufl. Leipzig 1904. S. 185 ff. — G. Simmel, Die Probleme der Geschichtsphilosophie. 2. Aufl. Leipzig 1905.

4) Vergl. Reins Encyklopädie. 2. Aufl. II. Bd. S. 583 ff.: Th. Vogt, Erziehung und Bildung; I. Bd. Fr. Paulsen, Bildung. S. 658 ff.

5) Vergl. B. Kidd, Soziale Evolution. Jena 1895. — A. Tille, Von Darwin bis Nietzsche. Ein Buch Entwicklungsethik. 1895. — Fr. Jodl, Ethik, geschichtlicher Abriß bis zur Gegenwart. Reins Encyklopädie. 2. Aufl. II. Bd. S. 626 ff.

6) Vergl. Th. Lipps, Die ethischen Grundfragen. Leipzig, Voss, 1899. S. 57 ff.

7) Vergl. hierzu W. Bode, Goethe. Vier Bücher über seine Persönlichkeit und seine Überzeugungen. Berlin 1903. — Derselbe, Stunden mit Goethe. Berlin. — Bilschowsky, Goethe. München 1904.

8) W. Herrmann, Die sittlichen Gedanken Jesu in ihrem Verhältnis zu der sittlich-sozialen Lebensbewegung der Gegenwart. Verhandlungen des 14. ev.-soz. Kongresses. Göttingen 1903. — R. Eucken, Geistige Strömungen der Gegenwart. 3. Aufl. Leipzig 1904. S. 344 ff. u. S. 357 ff. — Karl König, Im Kampf um Gott und um das eigne Ich. Freiburg und Leipzig, P. Waetzel 1901. — Drumond, Das Naturgesetz in der Geisterwelt. S. 148. — Allihn-Flügel, Grundriß der Ethik. 2. Aufl. Langensalza 1898. S. 254 ff.

9) Vergl. K. Just, Die Fortbildung der Kantischen Ethik durch Herbart. Päd. Studien. I. Band. Dresden, Schambach.

10) Der Herbartischen Ethik sind eine große Reihe von Bearbeitungen gefolgt.

So: G. Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. Leipzig 1844. — O. Strümpell, Vorschule der Ethik. Leipzig 1844. — Th. Allihn, Grundriß der Ethik. Neu bearbeitet von O. Flügel. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1898. — O. Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 3. Aufl. Ebenda 1896. — O. Flügel, Die Sittenlehre Jesu. 4. Aufl. Ebenda 1897. — Nahlowsky, Allgemeine praktische Philosophie. 3. Aufl. Leipzig 1902. — T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1886. — H. Steinthal, Allgemeine Ethik. Berlin 1885. — Vergl. Zeitschrift für exakte Philosophie. 1.—20. Bd. Leipzig 1861 — Langensalza 1893. — W. Rein, Grundriß der Ethik mit Beziehung auf das Leben der Gegenwart. 2. Aufl. Osterwieck 1906. — Im Anschluß hieran sei noch auf die Literatur über »Werturteile« hingewiesen: Sperl, Das Wesen der Werturteile. Neue kirchl. Zeitschr. 1 (1890) 556/589. — Scheibe, Die Bedeutung der Werturteile. Halle 1893. — Ritschl, Über Werturteile. Freiburg/Leipzig 1895. — Meinong, Psychologisch-ethische Untersuchungen zur Werttheorie. Graz 1894. — Ehrenfels, System der Werttheorie. Leipzig 1897. — Krüger, Der Begriff des absolut Wertvollen usw. Leipzig 1898. — Reischle, Werturteile und Glaubensurteile. Halle 1900.

11) R. Eucken, Gesammelte Aufsätze zur Philosophie und Lebensanschauung. Leipzig 1903.

12) Vergl. Reins Encyklopädie, I. Bd. Charakter, Charakterbildung. 2. Aufl. S. 837 ff.

13) Vergl. Allihn-Flügel, Grundriß der Ethik. 2. Aufl. S. 254 ff. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — W. Herrmann, Die sittlichen Weisungen Jesu. Göttingen 1904. S. 39 ff. — Drumond, Das Naturgesetz in der Geisterwelt. S. 148. — W. Herrmann, Religion und Sittlichkeit. (Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion.) München 1905.

14) Harnack, Das Wesen des Christentums. Leipzig 1900. — K. König, Gott. Warum wir bei ihm bleiben müssen. Freiburg, Waetzel.

15) T. Ziller, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. S. 24. Leipzig 1884.

16) Vergl. W. Schallmeyer, Vererbung und Auslese usw. Jena 1903.

17) C. Stumpf, Leib und Seele. Leipzig, Barth. — Th. Simon, Leib und Seele bei Fechner u. Lotze. Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht. — P. Schultz, Gehirn und Seele. Leipzig, Barth. — W. Wundt, Naturwissenschaft und Psychologie. Leipzig, Engelmann. — H. Driesch, Die Seele. Leipzig 1903. — C. Schneider, Vitalismus, elementare Lebenfunktionen. Leipzig u. Wien 1903. — Th. Ziehen, Über die allgemeinen Beziehungen zwischen Gehirn und Seelenleben. Leipzig 1902. — A. Forel, Gehirn und Seele. Bonn, Strauß. — P. Kronthal, Über den Seelenbegriff. Jena, Fischer, 1905.

18) Vergl. die Aufsätze von O. Flügel in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 1902, 1904 u. a. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

19) Th. Ziehen, Leitfaden der Physiol. Psychologie. 7. Aufl. Jena 1906. — Felsch, Die Psychologie bei Herbart usw. Zeitschrift für Philosophie u. Pädagogik. 1902. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Schwertfeger, Ziehen über Herbarts Psychologie. Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik. XXXIII. Dresden 1901. (Und »Erläuterungen«, ebenda.)

20) Vergl. die Abhandlungen von O. Flügel in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. VII., VIII. Bd. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

21) T. Ziller, Grundlegung zum erziehenden Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 19. — Vergl. Artikel: Interesse in Reins Encyklopädie von Ostermann. 2. Aufl. 4 Bd. Th. Vogt, Interesse und Vollkommenheit. Pädag. Studien. 1900. — Th. Vogt, Interesse und Sittlichkeit. Just, Praxis der Erziehungsschule. 1904. — De Garmo, Interest and Education. New York, Macmillan Co., 1902. — H. Grössler, Das gleichschwebende vielseitige Interesse nach Herbart. Eisleben 1883. — Walsemann, Das Interesse. — Viedt, Darf vielseitiges Interesse als Unterrichtsziel hingestellt werden? Rogasen 1886.

22) Die »Pädagogische Gesellschaft« (Jena, Rein, Zimmer, Winzer) will dem Lehrer zuverlässige Bücher für seine wissenschaftliche und methodische Weiterbildung bezeichnen. Heute ist dies bei der Menge der pädagogischen Schriften besonders notwendig. Der Jahresbeitrag ist 1 M. Dafür werden die Vereinsschriften geliefert. Bis jetzt erschienen zwei Hefte: Verzeichnis der Schriften für evangelischen Religionsunterricht von Oberlehrer Dr. Meltzer und für den deutschen Unterricht von Oberlehrer Dr. Matthias. Ersteres in 2. Aufl. (Dresden, Schambach.) — 1906 wird das Heft über den Geschichtsunterricht ausgegeben werden. — Rektor Winzer in Jena nimmt Anmeldungen entgegen.

23) O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. 3. Aufl. Braunschweig 1903. — Pädagogik und Poesie. Vermischte Aufsätze von Prof. Dr. Alfred Biese. Berlin 1900. Inhalt: I. Zum psychologischen Moment im Unterricht. II. Das Problem des Tragischen und seine Behandlung in der Schule. III. Hellenische Lebensanschauung und die Gegenwart. IV. Die griechischen Lyriker in den oberen Klassen. V. Einförmigkeit und Einheitlichkeit im Schulbetriebe. Eine kritische Zeitbetrachtung. VI. Zur Behandlung Lessings in Prima. VII. Zur Behandlung Goethes in Prima: 1. Allgemeines und Goethes »Tasso«. 2. Die Lebensweisheit in »Hermann und Dorothea«. 3. Die metaphorische Sprache in der »Iphigenie«. 4. Zur Behandlung Goethescher Gedichte. 5. Die Sprache Goethes. 6. Goethes Mutter und der Humor. VIII. Das Naturschöne im Spiegel der Poesie als Gegenstand des deutschen Unterrichts. IX. Die Naturlyrik Uhlands und Mörikes. X. Storm und Mörike. XI. Die Poesie des Meeres und das Meer in der Poesie. XII. Die Poesie des Sternenhimmels und der Sternenhimmel in der Poesie. XIII. Die romantische Poesie des Gebirges. XIV. Die Poesie der Holsteinischen Heide. XV. Das Natur-

gefühl im Wandel der Zeiten. XVI. Die Aufgaben der Literaturgeschichte. Anhang: Eine Tuskulanenstunde in Prima. — Pädagogik und Poesie. Vermischte Aufsätze. Neue Folge. Von Prof. Dr. Alfred Biese. Berlin 1905. Inhalt: I. Die Phantasie. II. Was ist Bildung? III. Das Bildungsstreben der Gegenwart. IV. Gedankengänge im deutschen Unterricht der Prima: 1. Das Vergessen. 2. Die Natur. 3. Heimat. 4. Freundschaft und Arbeit. 5. Charakter. 6. Gelegenheits- und Reflexionslyrik. V. Zur Behandlung Goethes in Prima: 1. »Adler und Taube«. 2. »Tasso«, ein Dichterbild. VI. Gedangengänge bei der Entlassung der Abiturienten: 1. Kopf und Herz. 2. *Ἦθος ἀνθρώπῳ δαίμων.* 3. Horaz und Goethe in ihrer Weltanschauung. 4. Tasso und Antonio, die Welle und der Fels. 5. Cicero und Horaz. 6. Eine Betrachtung der Zeit. 7. Selbstzucht und Selbstsucht. VII. Aus neuerer deutscher Dichtung: 1. Theodor Storm zur Erinnerung und Würdigung. Anhang. In der Stadt Theodor Storms. 2. Gustav Frenssens »Jörn Uhl«, eine Zeiterscheinung und ein Lebensbild. VIII. Aus Bismarcks Welt- und Lebensanschauung. IX. Schiller: 1. Was ist uns Schiller noch heute? 2. Schillers dichterische und sittliche Persönlichkeit. 3. Schillers Verhältnis zu Natur und Kultur. 4. Schillers Darstellung des Tragischen. X. Schiller und Goethe in Auffassung und Darstellung des Lebens. Anhang: Eine Poesiestunde in Prima. — Dr. Wilhelm Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. 2. Aufl. Berlin 1896. Inhalt: 1. Erziehung zur Vaterlandsliebe. 2. Ein Blick in das Leben der Muttersprache als Bedürfnis des deutschen Unterrichts. 3. Die Pflege der deutschen Aussprache als Pflicht der Schule. 4. Vom deutschen Unterricht an Realgymnasien. 5. Die Pflege des mündlichen deutschen Ausdrucks an unseren höheren Schulen. — 6. Zur Würdigung der Deklamation. 7. Zur Kunst des Übersetzens aus dem Französischen. 8. Englische Synonymik als Unterrichtsgegenstand. 9. Shakespeares Macbeth im Unterricht der Prima. 10. Sprachgefühl und Sprachunterricht. 11. Das Verhältnis der alten und der neueren Sprachen im Unterricht. 12. Einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichts. — Über Menschenart und Jugendbildung. Neue Folge vermischter Aufsätze. Berlin 1900. Inhalt: 1. Volk und Jugend. 2. Der Einzelne und die Gemeinschaft. 3. Sprache und Ethik. 4. Ästhetische und ethische Bildung in der Gegenwart. 5. Poesie und Erziehung. 6. Schule und soziale Gesinnung. 7. Die akademischen Studien und das pädagogische Interesse. 8. Die Antinomieen der Pädagogik. 9. Die Bedeutung des Vorbildes in der Schulerziehung. 10. Einige Gedanken über die Zukunft unseres höheren Schulwesens. 11. Die neueren Sprachen im Lehrplan der preußischen Gymnasien. 12. Lehren und Lernen in ihrer Wechselwirkung. 13. Zur Charakteristik der englischen Sprache. 14. Gedanken über Sprachschönheit. 15. Psychologie der Mode. 16. Über die Langeweile. — Aus Welt und Schule. Neue Aufsätze. Berlin 1904. Inhalt: 1. Die Rolle der Anschauung in dem Kulturleben der Gegenwart. 2. Psychologie der Großstadt. 3. Die Gebildeten und das Volk. 4. Was ist deutsche Erziehung? 5. Die Erziehung zum Urteil. 6. Beredsamkeit

und Schule. 7. Goethe in der deutschen Schule. 8. Shakespeare-Lektüre auf deutschen Schulen. 9. Sprechen fremder Sprachen. 10. Sprache und Religion. 11. Nationen und Personen. 12. Seelische Reaktionen. 13. Von menschlicher Schönheit. -- Neue pädagogische Beiträge. Berlin 1902. Inhalt: 1. An der Schwelle des Lehramts. (Seminarvorträge.) 2. Soll und Haben der höheren Schulen. 3. Nachlese. — Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen. Vortr. Berlin 1895. — Anmerkungen zum Text des Lebens. Dritte gesichtete und ergänzte Auflage. Berlin 1904. — Weißenfels, Dr. Oskar, Kernfragen des höheren Unterrichts. Berlin 1901. Inhalt: 1. Das Wesen des Gymnasiums. 2. Die Umwege des höheren Unterrichts. 3. Über den erneuerten Vorschlag den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen. 4. Die natürliche und die künstliche Spracherwerbung. 5. Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts. 6. Der neue Lehrplan des Lateinischen. 7. Über unsere Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die oberen Klassen. 8. Über Versetzungen. — Weißenfels, Dr. Oskar, Kernfragen des höheren Unterrichts. Neue Folge. Berlin 1902. Inhalt: 1. Das Inkommensurable des Unterrichtsproblems. 2. Die Philosophie auf dem Gymnasium. 3. Der Bildungswert der Poesie. 4. Die philosophischen Elemente unserer klassischen Literaturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule. 5. Die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule. 6. Ciceros Briefe als Schullektüre. 7. Die Synonymik, mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen. 8. Über Ziel, Auswahl und Einrichtung der Horazlektüre. 9. Die Urbanität. 10. Die Sermonen des Horaz, mit besonderer Berücksichtigung seiner Epistula ad Pisones. — Dr. Adolf Matthias, Aus Schule, Unterricht und Erziehung. München, Beck. Inhalt: A. Allgemeine Schulfragen. 1. Die Gymnasien und die öffentliche Meinung. 2. Die Masseneingabe für durchgreifende Schulreform. 3. Die Bedeutung der Heidelberger Erklärung in betreff der humanistischen Gymnasien. 4. Die Pflege humanistischer Bildung an den Realgymnasien. 5. Lebensberechtigung und Beruf der lateinlosen höheren Bürgerschulen. 6. Die Gleichwertigkeit der Oberrealschul- und der Gymnasialbildung. 7. Harmlose Plaudereien über die Berliner Schulkonferenz und über Schulreform. 8. Die neuen Lehrpläne, Lehraufgaben und Prüfungsordnungen für unsere höheren Lehranstalten. 9. Über allerhand Pessimismus unter uns. 10. Über den Wert der höheren Simultanschule. 11. Naturforschung und Schule. B. Aus dem deutschen Unterricht. 12. Die Stellung der Schule im Kampfe gegen »Sprachdummheiten« und »Sprachverwilderung«. 13. Deutsches Lesebuch in Prima oder nicht? 14. Die Verbindung allgemeiner und literarischer Themata im deutschen Unterricht. 15. Die Behandlung der Schuld und die erhebenden Eindrücke bei der Erklärung des Tragischen in der Schule. 16. Walther von der Vogelweide in Prima. 17. Der Gedankengehalt und die Gestaltung der einzelnen Charaktere in Lessings Nathan. 18. Deutsche Schülervorträge in Prima im Anschluß an Goethesche und Schillersche Gedichte. 19. Über Lektüre deutscher Prosa in Prima. 20. Deutsches

Christentum und griechisches Heidentum in Goethes Iphigenie. 21. Uhland als Volksdichter. 22. Uhlands Balladen und Romanzen. C. Pädagogisches. 23. Ein Kapitel für sich. 24. Kinder-Individualitäten und Kinderfehler 25. Über Anlage und Begabung. D. Vaterländisches. 26. Der Wert politischer Parteikämpfe. 27. Gedächtnisrede auf Kaiser Wilhelm I. 28. Gedächtnisrede bei der Trauerfeier für den Fürsten Bismarck. — Dr. A. Matthias, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? Ein Buch für deutsche Väter und Mütter. 5. Aufl. München, Beck. Inhalt: 1. Benjamin in der Wiege; die ersten Erziehungssorgen. 2. Benjamins erstes Spiel und erste Spielsachen. Kindergarten und Kinderstube. 3. Benjamins Temperament. 4. Ist Benjamin dumm? Über Altklugkeit und Witz. 5. Benjamins Wille und Charakter. 6. Gehorsam, Befehl, Verbot und Eigensinn. 7. Wie bestrafen wir unsern Benjamin? 8. Über Anerkennung und Belohnungen. 9. Benjamin lügt. 10. Benjamin und die Schule. Der Segen der Schule. Schulforderungen und Schulpflichten. Dabei ein Wort über Privatunterricht und Zerstreuungen. 11. Schule und Haus. Benjamins Versetzung und Zeugnis. Friedliche, schiedliche und feindliche Beziehungen zwischen Haus und Schule. 12. Was soll Benjamin lesen? 13. Wie erhalten wir unsern Benjamin gesund? 14. Gelegentliches für den täglichen Erziehungsbedarf. 15. Benjamins Flegeljahre. 16. Affenliebe. 17. Benjamins Anstand, Höflichkeit und Takt. 18. Benjamins Lauterkeit und Schamhaftigkeit. 19. Benjamins Sinn für die Natur. 20. Benjamins Frömmigkeit. 21. Was soll unser Benjamin werden? 22. Benjamins Glück.

24) Fr. W. Dörpfeld, Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh, Bertelsmann. Vergl. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Dresden, Schambach, 1874. (Abhandlung von Ziller.) — Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbart. Pädagogik in Thüringen. No. 24 u. 25. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1904.

25) Die Veröffentlichungen der »Pädagog. Gesellschaft« arbeiten darauf hin, durch Herausgabe von Literatur-Verzeichnissen der einzelnen Lehrfächer zu zeigen, was bereits geleistet worden ist. Dieselben erscheinen in Dresden bei O. Schambach. Statt der methodischen Anweisungen, die in Überzahl vorhanden sind, möchte sich die Arbeitskraft und -Lust der Pädagogen lieber auf die »Lehrplanfrage« werfen, die ein offenes Feld vielfacher Bearbeitung darbietet. (S. A. 22.)

26) Über die Literatur, die sich auf die Psychologie des Kindes bezieht und die bereits einen ungeheuren Umfang angenommen hat, gibt Dr. Ament-Würzburg die beste und umfassendste Auskunft: Fortschritte der Kinderseelenkunde, 1895—1903. Leipzig, Engelmann. 1904. Wird jährlich fortgesetzt. — Als die hervorragendsten Schriften aus der großen Literatur können etwa folgende bezeichnet werden: Gesamtdarstellungen: Compayré, Die Entwicklung der Kindesseele. Deutsch von Christian Ufer. 1900. — Preyer, Die geistige Entwicklung in der ersten Kindheit. 1893. — Tracy, Psychologie der Kindheit. Deutsch von Joseph Stimpfl. 1899. — Groos, Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen.

1904. — Lebensbeschreibungen von Kindern: Preyer, Die Seele des Kindes. 1882. 6. Aufl. 1904. — Shinn, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes in biographischer Darstellung nach Aufzeichnungen. Deutsch von W. Glabbach und Gertrud Weber. 1905. — Neugeborene: Kußmaul, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen. 1859. 3. Aufl. 1896. — Untersuchungen über die Kindheit: Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Deutsch von Joseph Stimpfl. 1897. 2. Aufl. 1904. — Hall, Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik. Deutsch von Joseph Stimpfl. 1902. — Sprechen und Denken: Egger, Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache bei den Kindern. Deutsch von Hildegard Gassner. Mit einer Einleitung von Wilhelm Ament. 1903. — Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. 1899. — Begriff und Begriffe der Kindersprache. 1902. — Meumann, Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. 1902. — Die Sprache des Kindes. 1903. — Vererbung und Umwelt: Oppenheim, Die Entwicklung des Kindes. Vererbung und Umwelt. Deutsch von Berta Gassner. Mit Vorbemerkungen von Wilhelm Ament. Leipzig, Wunderlich, 1905.

27) Eine Zusammenstellung der Gedanken und Ausführungen, die sich mit dem Parallelismus von Einzel- und Gesamtentwicklung beschäftigen, gibt J. A. Kleinsorge: Beiträge zur Geschichte der Lehre vom Parallelismus der Individual- und Gesamtentwicklung. (Dissert. Jena 1900.) Es werden die Ansichten folgender Männer dargestellt und besprochen: Plato, Paulus, Tertullian, Clemens v. Alexandrien, Origines, Augustin, Thomas v. Aquino, Dante, Chaldun, Macchiavelli, Bodin, Baco, Pascal, Perrault, Fontenelles, Montesquieu, Turgot, Rousseau, Iselin, Herder, Gedike, Lessing, Schiller, Pestalozzi, Kant, Forster, Fichte, Herbart. Vergl. hierzu Vaihinger, Naturforschung und Schule, 1889, wie die Literatur-Angaben in dem Artikel von Capesius, Gesamt- und Einzelentwicklung. 3. Bd. S. 406 ff. Reins Encyklopädie, 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

28) Zu den »Kulturhistorischen Stufen« vergl. folgende Literatur: Fröbel, Menschenerziehung. 1826. — Willmann, Pädagogische Vorträge. Leipzig 1869. 2. Aufl. 1886. — Vogt, Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien. Jahrbuch d. Vereins f. wissensch. Pädagog. 1880. IV. — Staude, Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte der Volksschule. Pädagog. Studien von Rein. Neue Folge. 2. Heft. Dresden 1882. — Staude, Über das Lehrplansystem. Pädagog. Studien von Rein. Neue Folge. 2. Heft 1881, 2. Heft 1884, 3. Heft 1888. — v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Langensalza 1887. — Rein, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte. Pädagog. Studien, 2. Heft 1888. Vergl. die Literaturangaben daselbst. — Vogt, Erläuterungen zu XVI. Jahrbuch. 1885. — Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885. — v. Sallwürk, Was will die Schule Zillers mit den Kulturstufen? Rhein. Blätter für Erziehung und Unterricht. 1888, 3 II. — Hartmann, Die Auswahl des Volks-

schul-Lehrstoffes. Beitrag zur Theorie des Lehrplans. Sächsische Schulzeitung 1887. No. 14—18. — Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. Plauen 1891, S. 129 ff. — Vaihinger, Naturforschung und Schule. Köln 1889. — Capesius, Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung. XXI. Jahrb. d. Vereins f. w. Pädag. — Derselbe in Reins Encyklopädie 2. Band. S. 628 ff. -- Kármán, Bemerkungen zu dem Aufsatze »Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte«. Pädag. Studien 1888, S. 189 ff. — Wigge-Martin, Die Unnatur der modernen Schule. Leipzig 1888. — Grabs, Zur Lehrplantheorie mit Beziehung auf die Volksschule. Pädagog. Studien 1889 und 1890. — Grosse, Fr. W. Lindner, ein Vorläufer der Kulturstufenidee. Pädag. Studien 1891. — Reukauf, Der Lehrplan des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen usw. Langensalza 1892. S. 6 f. und 76 ff. — Fr. Schulze, Deutsche Erziehung. Leipzig 1893. — Zillig, Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. Jahrb. d. V. f. P. 1895 u. 1896. — Jetter, Anti-Normallehrplan; Sätze zur Lehrplantheorie. 1895. — Fack, Über den neuen Lehrplan. Jahrb. d. V. f. w. P. 1896. — Rein, Lehrplan. Encykl. Handb. d. Pädag. IV. Bd. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — The Herbartian Year Book Chikago. — Aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena. 12 Hefte. Langensalza. — Franke, Zur Geschichte des Kulturstufengedankens. Oberrhein. Blätter, 1894. — Stein, Entwicklung. Deutsche Rundschau 1895. — Waldapfel, Ein Gedanke Schillers über Kulturstufen. Päd. Warte, 1904. 10. Heft. — Über die konzentrischen Kreise s. Just, Die Konzentration des Unterrichts. Barths Erziehungsschule 1 und 2. 1880. — Thrändorf, Pädag. Studien. 4. Heft. 1880. S. 39. — Staude, Deutsche Bl., 1883. S. 128 f. — Ackermann, Pädag. Fragen, I. S. 25 ff. Vergl. Das dritte Schuljahr, 3. Aufl., S. 4. — G. Wiget, Die konzentrischen Kreise. Bündner, Seminarblätter, IV. S. 135 ff. — Thrändorf, Konzentration oder konzentrische Kreise. Erziehungsschule 1885, 1 und 2. — Ackermann, Pädagogische Fragen, 1. Reihe. Dresden, Kämmerer. — Bartels, Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze usw. Wittenberg 1885. Vergl. die Entgegnung von Dr. Göpfert; Dresden, Bleyl & Kämmerer. — Just, Konzentration oder konzentrische Kreise. XX. Jahrbuch, S. 235 f. — A. Richter, Die Konzentration. Leipzig, 1865. S. 54. — Grabs, Konzentrische Kreise oder nicht. Schlesische Schulzeitung 1888, 37—39. — Lange, Apperzeption. S. 150 ff. — Pfeiffer, Konzentrische Kreise oder Kulturhistorische Stufen. Pädag. Zeit- und Streitfragen. Hollkamm, Der reine Begriff der konzentrischen Kreise. Ev. Schulblatt, 1891, 6. Hollkamm, Die drei Hauptarten der successiven Stoffanordnung. Jahrb. d. Vereins f. w. Päd. Dresden 1900, nebst „Erläuterungen". Ebenda. — Zur Frage der »Konzentration« vergl. folgende Literatur: Dörpfeld, Die unterrichtliche Verbindung der sachunterrichtlichen oder Wissensfächer. Evangelisches Schulblatt 1875. Heft 1 und 5. — Richter, Die Konzentration des Unterrichts in der Volksschule. Leipzig 1865. — Ackermann, Über Konzentration. Pädagogische Fragen. 1. Reihe, 2. Aufl. Dresden, Kämmerer. — Just, Die Konzentration des

Unterrichts. Erziehungsschule von Barth No. 1 und 2. 1880. 3. Jahrgang No. 4. — Reinerth, Über Konzentration. Pädagogische Studien 1882. 3. Heft. — Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen im Real- und im Sprachunterricht. 3. Aufl. Gütersloh 1892. — Müller, Die Konzentration des Unterrichts. Kehrsche Blätter 1883, S. 256 ff. — Muthesius, Beiträge zur Konzentration usw. Weimar, Kirchen- und Schulblatt 1887. 14, 17, 23, 34. — Horn, Die Konzentration im Unterricht der Volksschule. Evang. Schulblatt, Januarheft 1889. Gütersloh, Bertelsmann. — Loos, Der österreichische Gymnasial-Lehrplan im Lichte der Konzentration. Wien, Hölder 1892. — Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien. Halle 1890. Praxis der Erziehungsschule von Just, Altenburg. — Fries-Menge, Lehrgänge und Lehrpläne. Halle, Waisenhaus. — Merian-Genast, Ausführungen zum Lehrplan. Gymnasial-Programm. Jena 1882. — Just, Praxis der Erziehungsschule. I. Bd., 1.—4. Heft. III. Bd. Altenburg Pierer. — Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar. 3. Heft (Anhang). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1891. — Schubert in Reins Encyklopädie. Ebenda. — Karl Ambros, Die Mittel der Bildung nach Grundsätzen der Konzentration, S. 81. — A. O. Bergelt, Die Konzentration des Unterrichts und ihre Schranken. Deutsche Schulpraxis 1882, No. 40, 47. — Hennig, Konzentration der Volksschulbildung. Brandenburger Schulbl. 1882. Heft 5 und 6. — Ihm, Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für Ober-Tertia des Gymnasiums. Programm 1889. — Kühner, Bemerkungen über Vereinfachung des Unterrichts in der Realschule. 1845. — Lattmann, Über die Frage der Konzentration. Göttingen 1860. — Rothang, Konzentration des Unterrichts. Wien, Graeser. — Schuller, Die einheitliche Gestaltung des Gymnasialunterrichts. Halle 1890. — Schnell, Zentralisation des allgemeinen Schulunterrichts. Berlin 1850. — Schnell, Der organische Unterricht. Berlin 1856. — Schnell, Grundriß der Konzentration und Zentralisation. Langensalza 1860. — Rud. Schubert, Die Pädagogik Herbarts und die Interpretation der Konzentrationsidee. 1897. — Spielmann, Konzentration des Unterrichts. Wiesbaden 1890. — M. Engel, Konzentration des Unterrrichts. Allgem. Deutsch. Schulzeitung 1883, No. 8 und 9. — Bemerkungen zu den Unterrichtsplänen der Realschulen, 1858. Leipzig, Blätter für Pädagogik. — K. G. Barth, Der Begriff Konzentration in der Unterrichtslehre in historischer und systematischer Darstellung. Borna 1895. — O. Schmidt, Konzentration des Unterrichts auf realistischer Grundlage. Pädagog. Bausteine. Heft 13. Berlin, Gerdes & Hödel. — W. Picker, Über Konzentration. Pädagog. Magazin, Heft 193. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902. — G. Noth, Die Konzentrationsidee. Pädagog. Bausteine, Heft 16. Berlin, Gerdes & Hödel. 1902. Vergl. Anmerkung 36 (Formal-Stufen).

29) Vergl. hierzu Dr. Katzer, Judenchristentum in Reins Encyklopädie. — Dr. Lietz, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 1895. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Dr. Meltzer, Grundlagen für

eine Umgestaltung des alttestamentlichen Religionsunterrichts. XXX. Jahrb. des Vereins f. wissensch. Pädagog. Dresden, O. Schambach 1898.

30) Seite 350. Siehe das I. Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller. 7. Aufl. Leipzig, Bredt. S. 311 ff.: Turnen, bearbeitet von P. Blauert-Allstedt. — S. 393. Vergl. Fr. Paulsen, Philosophische Propädeutik in Reins Encyklopädie. V. Bd. S. 411 ff. — Über »Philosophische Propädeutik« vergl. in Baumeisters Handbuch. — Dr. G. Wendt, Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik. München 1905. — Dr. Rausch im Handbuch für Lehrer höherer Schulen. Leipzig, Teubner, 1905. — R. Lehmann, Erziehung und Erzieher. S. 249 f. und 333 f. — R. Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. Berlin 1904. — R. Lehmann, Lehrbuch der philosophischen Propädeutik. Berlin, Reuter & Reichard. — M. Nath, Ein Gang durch die neueste Literatur zum Unterricht in der philosophischen Propädeutik. Neue Jahrbücher von Illberg-Gerth. Leipzig, Teubner, 1905. 9. Heft. — Die Verhandlungen der preußischen Direktoren-Versammlungen (1903) haben ausnahmlos der höheren Schule die Verpflichtung zugesprochen, ihre Zöglinge in die Philosophie einzuführen. In gleicher Weise haben diese Versammlungen es als nötig bezeichnet, daß die Aufgabe nicht allein durch einen mehr oder weniger ausgedehnten Unterricht in der sogen. philosopischen Propädeutik erledigt werde, daß vielmehr auf allen Stufen des Unterrichts ein jedes Fach an ihrer Lösung mitzuarbeiten habe. Als Aufgabe wird bezeichnet (Abt. Sachsen): 1. Dem natürlichen philosophischen Erkenntnisverlangen des reiferen Schülers möglichst entgegenzukommen, 2. längst geübte geistige Tätigkeiten zum Bewußtsein bringen und Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachweisen, 3. die getrennten Wissenschaftsgebiete in einer höheren Einheit verbinden, 4. Interesse für weitergehende wissenschaftliche, insbesondere philosophische Studien wecken, 5. eine idealistische Betrachtung der Dinge anbahnen, 6. in die überlieferte wissenschaftliche Terminologie einführen. Einen besonderen Streitpunkt bildet die Frage, wieweit besondere Unterrichtsstunden zum Abschluß des philosophischen Unterrichts nötig seien — etwa unter Zugrundelegung des Grundrisses von Lehmann oder Schulte-Tiegges.

31) Über die Priorität des Griechischen: Herbart (Willmann) I, 76 f., 228, 291, II, 156, 464 f., 473. Herbart war nicht der erste, der für die Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen eintrat. Wahrscheinlich hatte schon Vittorino da Feltre 1378—1446 das Griechische vor dem Lateinischen gelehrt; Henricus Stephanus (Henri Etienne, 1528—1598), dessen Jugendunterricht sein Vater Robert in gleichem Sinne eingerichtet hatte, macht daraus eine allgemeine Forderung; Tiberius Hemsterhuys (1685—1766), der Begründer des wissenschaftlichen Studiums des Griechischen, und sein großer Schüler David Ruhnken (1723—1795), der Mitschüler und Freund Kants und berühmter Latinist, finden die gewöhnliche Reihenfolge des Studiums der alten Sprachen verkehrt. Joh. Matth. Gesner (1696—1761) ist für die Priorität des Griechischen und findet, daß nur äußere Hindernisse (im-

pedimenta externa) dieser entgegentreten. Friedr. Gedike (1755—1803), der Freund Campes, befürwortet, das Griechische höher als das Lateinische zu stellen, und ist geneigt, ihm auch den Vortritt zu geben. Auf Herbarts Ansicht waren gleichzeitige Bestrebungen im Gebiete der schönen Literatur nicht ohne Einfluß; auch Goethe und Schiller waren bestrebt, als Kern des Altertums das Griechentum ohne Vermittlung durch das römische Wesen zu erfassen. Schon Herder hat statt Virgil Homer als Höhepunkt des Epos bezeichnet; Horaz trat gegen Pindar zurück, Cicero gegen Plato. Vergl. Cholevius, Gesch. d. d. Poesie nach ihren ant. Elementen, II, 23, 78, 135 u. ö. Franz Passow trat in seinem Aufsatze »Die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung deutscher Jünglinge« (Archiv deutscher Nationalbildung, 1812) ebenfalls für die Idee der Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen ein; ebenso Fr. Koch in der Preisschrift »Die Schule der Humanität«, 1811. Über die praktischen Versuche von Dissen, Herbart folgend und Thiersch, Ranke, Fröbel, Niebuhr u. a. s. Willmann, Herbarts Werke, 1, 567 ff. Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterricht, 1868, und Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht, 1872. Ziller, Das Proömium von Homers Odyssee. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 2. Bd. Schiller, Handbuch, S. 429. Anmerkung. Leipzig 1886. — S. Brzoska, Notwendigkeit pädag. Seminare usw. Leipzig 1887. — Dr. Hoffmann, Eine Neugestaltung des griechischen Unterrichts. Göttingen 1889. — Prof. Kohl, Griechischer Unterricht in Reins Encyklopädie. 2. Aufl. — Ahrens, Griechisches Elementarbuch aus Homer. 2. Aufl. S. 70. — Perthes, Jahrbücher der Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, IX, XIII, XIX, XXV. — P. Natorp, Was uns die Griechen sind. Marburg 1902. — Chr. Muff, Humanistische und realistische Bildung. Berlin 1901. — Fr. Fauth, Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne? Berlin 1902. — K. Jentsch, Spaziergänge eines Laien ins klassische Altertum. Leipzig, Grunow, 1900. — Th. Petermann, Die Gelehrtenschulen und der Gelehrtenstand. Dresden 1904.

32) S. den Artikel »Parallel-Grammatik« von Prof. Hornemann-Hannover in Reins Encyklopädie. Vergl. ferner E. A. Sonnenschein, Parallel Grammar Series. London, Swan Sonnenschein, 1901.

33) Über Heimatkunde s. den Art. von E. Scholz-Pößneck in Reins Encyklopädie. 2. Aufl. IV. Bd. — Aus der Literatur seien vor allem folgende Schriften namhaft gemacht: Finger, Anweisung z. Unterricht in der Heimatkunde. 7. Aufl. 1893. — K. V. Stoy, Von der Heimatkunde. Jena 1876. — Vergl. auch d. Art. »Heimatschutz und Heimatpflege« in Reins Encyklopädie. 2. Aufl. 4. Bd.

34) Vergl. Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts. 1886. — Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule. 1900.

35) S. d. Art. »Kindergarten und Schule« in Reins Encyklopädie. 2. Aufl. 4. Bd.

36) Zur »Theorie der Formal-Stufen« vergl. Ackermann, Pädagogische

Fragen I. Reihe. Dresden. — Eberhard, Die Poesie in der Volksschule (Einleitung). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Rein, über die formalen Stufen in den pädagogischen Blättern von Kehr. Bd. VIII. — Barth, Erziehungsschule. Jahrg. 1881. Leipzig. — Just im Jahrbuch 1879. S. 199 ff. Jahrbuch 1892. S. 287 ff. in Reins Encyklopädie. — Vogt, im Jahrbuch 1880. S. 107 ff. — Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. 1892. — Th. Wiget, Die formalen Stufen. 7. Aufl. Chur 1901. — Reich, Die Theorie der Formalstufen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1889. — Frick, Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Berlin 1883. — Just, Praxis der Erziehungsschule (Zeitschrift); von 1887—1905. — Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. 2. Aufl. 1898. — Hanns, Über die Anwendbarkeit der Herbart-Zillerschen Formalstufen im Volksschulunterricht (in der Schrift: Drei Zeitfragen aus dem Gebiete des Unterrichts. Dresden 1887). — Morres, Der Lernprozeß und die formalen Stufen (im Kirchen- und Schulblatt für Siebenbürgen, Jahrg. 1887.) — Gleichmann, Über Herbarts Lehre von den Stufen d. Unterrichts. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897. — Bliedner, Stoy und die sogenannten formalen Stufen des Unterrichts (Rheinische Blätter 1890, Heft 1 u. 2). — Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule (Jahrbuch 1892). — Just, Zur Lehre von den Formalen Stufen des Unterrichts (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik 1892). 24. Band. — Schulze, Deutsche Erziehung. Leipzig 1893. S. 323 ff. — Th. Vogt, Zur Formalstufentheorie. XXXVI. Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Dresden, Schambach, 1904. — K. Just, »Formal-Stufen« in Reins Encyklopädie. 2. Aufl. 2. Bd. S. 876 ff. — A. Matthias in Baumeisters Handbuch. 2. Aufl. II. Bd. S. 120 ff. München, Beck, 1903. — Fries-Menge, Lehrgänge und Lehrproben. Halle, Waisenhaus. — O. Messmer, Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode. Leipzig, Teubner, 1906. — O. Messmer, Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden. Leipzig, Teubner, 1906.

37) Zum »entwickelnd-darstellenden Unterricht« vergl. Fr. Lehmensick, Wesen, Bedingungen und Gefahren des entwickelnd-darstellenden Unterrichts. Bündner Seminarblätter VII, 1 u. 2. Chur 1900. — Linde, Der darstellende Unterricht. Leipzig 1900. — Rude, Darstellende biblische Unterrichts-Methodik. 3. Aufl. 1. Bd. Osterwieck 1905. — Just, Märchenunterricht. Leipzig 1896. — P. Staude, Präparationen für den Religions-Unterricht in darstellender Form. 5 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. Dresden 1898.

38) Zur »Begriffsbildung« vergl. folgende Arbeiten: V. Just, Zur Lehre von den formalen Stufen des Unterrichts. XXIV. Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Pädagog. Dresden 1892. (Vergl. Praxis der Erziehungsschule 1904, 1). — Schilling, Der systematische Stoff im Geschichtsunterricht. XXIV. Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Pädagog. Dresden 1892. — Wilk, Die Unterrichtskunst Galileis.

XXVII. Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Pädagog. Dresden 1895. — Wilk, Über die dritte formale Stufe. (Assoziation.) XXIX. Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Pädagog. Dresden 1897. — Th. Vogt, Zur Formalstufentheorie. XXXVI. Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Pädagog. Dresden 1904. — Fritzsche, Pädagogisches Magazin, 77. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Kipping, Das System im geographischen Unterricht. Pädagog. Bausteine, 3. Dessau, Kahle.

39) Von den Präparationswerken, die nach der Theorie der »Formalen Stufen« sich richten, seien hier folgende namhaft gemacht:

I. Zum Gesinnungsunterricht:

1. Vorbereitender Gesinnungsunterricht (1.—4. Schuljahr). — Just, Zwölf Märchen in darstellender Form usw. Leipzig 1898. — Hiemesch, Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahr. Kronstadt 1895. — Fuchs, Robinson. Leipzig 1893. — Staude-Göpfert, Präparationen zur deutschen Geschichte. Dresden, Schambach.

2. Religions-Unterricht. Rein, Stimmen zur Reform des Religions-Unterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten des alten und neuen Testamentes. I. Altes Test., II. Neues Test., III. Apostelgesch. 11. Aufl. Dresden, Schambach. — Thrändorf, Der Religions-Unterricht auf der Oberstufe der Volksschule, Präparationen. I. Leben Jesu, der 2. Art. II. Apostelgesch. der 3. Art. Dresden, Schambach. — Thrändorf u. Meltzer, Präparationen zu den Propheten. Der Religions-Unterricht auf der Mittelstufe. I. u. II. Der Prophetismus. Dresden, Schambach. — Thrändorf u. Meltzer, Der Religions-Unterricht auf der Unterstufe. I. Jesusgeschichten, II. Leben der Erzväter. Leben Jesu u. 2. Artikel. — Just, Abschließender Katechismus-Unterricht. 2. Aufl. Altenburg. — Reukauf-Heyn, Evangelischer Religions-Unterricht. 10 Bde. Leipzig, Wunderlich, 1900. — Reukauf-Heyn, Evangelisches Religionsbuch. Lesebuch zur Kirchengesch. Ebenda. — Just, Kirchengeschichtlicher Unterricht. Altenburg, Pierer. — Thrändorf-Meltzer, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Dresden, Schambach.

3. Geschichts-Unterricht. Hermann u. Krell, Präparationen für deutschen Geschichts-Unterricht. Dresden, Schambach. 2 Bde. nur der I. Bd. 1889. — Fritzsche, a) Bausteine zum Geschichts-Unterricht. 2 Bde. Altenburg 1897. — b) Präparationen zum Geschichts-Unterricht. 2 Bde. Altenburg 1890 bis 1891. — Kornrumpf, Handbuch für den Geschichtsunterricht. 3 Bde. Leipzig, Brandstetter. — Staude u. Göpfert, Präparationen zu deutschen Geschichte. Dresden. 5 Bde. — Wohlrabe, Einige Präparationen usw. Halle, Tausch und Grosse.

II. Kunst-Unterricht

Meinhardt, Präparationen zum Gesangunterricht. Halle 1890. — Itschner, Über künstlerische Erziehung usw. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — C. Schubert, 1. Schuljahr. 7. Aufl. Leipzig, Bredt.

III. Sprachunterricht

Hollkamm, Präparationen für den Schreibleseunterricht. 2. Aufl. Altenburg, Pierer. — Eberhard, Poesie in der Volksschule. 3 Bde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Lomberg, Präparation zu deutschen Gedichten. I. Uhland. II. Goethe und Schiller. III. Rückert, Eichendorff, Chamisso, Heine, Lenau, Freiligrath, Geibel. IV. Gellert, Pfeffel, Claudius, Hölty, Bürger, Herder, Hebel, Krummacher, Giesebrecht, Bernhardi, Müller, Hoffmann von Fallersleben, Hauff und Vogt. V. Gedichte geschichtlichen Inhalts. Ebenda. — Foltz, Präpar. Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. Dresden, Schambach, 1898. 6 Tle. — Frick-Polack-Dietlein. Aus deutschen Lesebüchern. 5 Bde. in 9 Abt. Gera, Th. Hofmann. — Florin, Präparation. zur Behandlung lyrischer und epischer Gedichte. Davos 1893.

IV. Geographie

Tischendorf, Präparationen. 5 Teile. Leipzig. — Prüll, Deutschland in natürlichen Landesgebieten. Leipzig. — Prüll, Europa. Leipzig, Wunderlich. — Fritzsche, Präparation zur Landeskunde von Thüringen. Altenburg 1897. — Fritzsche, Methodisches Handbuch für den erdkundlichen Unterricht. 2 Bde. 1904. — Itschner, Lehrproben zur Länderkunde von Europa. Leipzig, Teubner, 1904. — Prüll, Landeskunde von Thüringen. Altenburg 1897. — W. Fick, Erdkunde. Dresden, Schambach.

V. Naturkunde

Seyfert, Der gesamte Lehrstoff. Leipzig. — Partheil und Probst, Naturkunde I—III. Dessau. — Seyfert, Menschenkunde. Leipzig. — Seyfert, Beobachtungsaufgaben. Leipzig. — Conrad, Präparationen für den Physik-Unterricht. 2 Teile. Dresden, Schambach.

VI. Mathematik

Zeißig, Präparationen für Formenkunde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897. — Martin und Schmidt, Raumlehre nach Formengemeinschaften. 3 Hefte. Dessau 1899. — Hartmann, Rechen-Unterricht in der Volksschule. Hildburghausen.

40) Zur »Experimentellen Didaktik« seien hier folgende Arbeiten namhaft gemacht: Lay, Artikel »Experimentelle Didaktik« in Reins Encyklopädie. 2. Aufl. 2. Bd. S. 212 ff. — Lay, Experimentelle Didaktik. Wiesbaden 1903. — Lay, Führer durch den Rechtschreibeunterricht, und Führer durch den Rechenunterricht. — Meumann-Lay, Die experimentelle Pädagogik. 1. Bd. Leipzig 1905. Vergl. die Arbeiten von Marx Lobsien-Kiel in der Zeitschrift für Philos. u. Päd. und a. a. O. und von Stern-Breslau, Psychologie der Aussage. — Dr. Const. Gutberlet, Psychophysik. Mainz, Kirchheim, 1905. — Die nachstehende Übersicht ausgeführter und wünschenswerter didaktischer Experimente hat Herr Marx Lobsien-Kiel zusammengestellt.

A. Ausgeführte Experimente.[1])

I. Allgemeine experimentelle Grundlegung.

1. Möglichkeit angewandter experimenteller Psychologie: Stern, Angewandte Psychologie. Leipzig 1904.

2. Anforderung und Leistungsfähigkeit:

a) Ermüdung: Burgerstein, Die Arbeitskurve einer Schulstunde. Zeitsch. f. Schulgesundheitspflege, 1891. — Brahn, Über experimentelle Erforschung der Überbürdung. Päd.-psych. Studien. 1902. Blaźek, Ermüdungsmessungen mit dem Federästhesiometer. Zeitschr. f. päd. Psych. 1899. — Dessoir: Ermüdung in Reins Encyklopäd. Jena. — Friedrich, Untersuchungen über den Einfluß der Arbeitsdauer und der Arbeitspausen. — Griesbach, Energetik und Hygiene des Nervensystems. Schulhygienische Untersuchungen. 1895. — Höpfner, Über die geistige Ermüdung von Schulkindern. Inaug.-Diss. Halle 1893. — Kraepelin, Geistige Arbeit. — Kraepelin, Über die geistige Ermüdung bei Schulkindern. Zeitschr. f. Schulges., VII. — Kraepelin, Die Arbeitskurve. Philos. Studien. Bd. XIX. Leipzig 1902. — Keller, Pädagogisch-psychologische Studien. Biol. Zentralblatt 14. — Kemsies, Zur Frage der Überbürdung unserer Schuljugend. Dtsch. med. Wochenschr. 1896. — Kemsies, Arbeitshygiene der Schule auf Grund von Ermüdungsmessungen. Samml. v. Abhandl. a. d. Geb. d. päd. psych. Path. 1898. — Kemsies, Zur Frage der Überbürdung unserer Schuljugend, II. Deutsch. med. Wochenschr. 1898. — Kemsies, Gedächtnisuntersuchungen an Schülern. Zur päd. Psych. 1900/1901. — Kemsies, Arbeitstypen an Schulkindern. Verein f. Schulgesundheitspflege. 1901. — Leser, Über geistige Arbeit. Jena 1904. — Lobsien, Unterricht und Ermüdung. Päd. Mag. 1898. — Maggiora, Unterricht und Ermüdung. Archiv f. Anatomie. 1890. — Mosso, Über die Gesetze der Ermüdung. Archiv f. Anatomie. 1890. — Mosso, Die geistige Ermüdung. — Ritter, Ermüdungsmessungen. Zeitschr. f. Psych. Bd. 24. 1900. Sikorski, Sur les effets de la lassitude provoquec par les truvaux intell. etc, Ann. d'hyp pübl. 1879. — Wagner, Unterricht und Ermüdung, Berlin 1898.

b) Gedächtnis und Memorieren: Bernstein und Bogdanoff, Exp. über das Verhalten der Merkfähigkeit bei Schulkindern. Psych. d. Auss. II. 3. — Ebbinghaus, Über das Gedächtnis. Jena 1904. — Ephrussi, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Zeitschr. f. Psych. u. Phys. Bd. 37. 1905.

---

[1]) Auch umständlichster Sorgfalt darf man, gegenüber der nicht geringen Zahl von Veröffentlichungen auf diesem Gebiete, absolute Vollständigkeit nicht zumuten. Erst wenn die neuerdings — mit besonderem Nachdruck aber durch die von Lay, Meumann kürzlich herausgegebene Zeitschr., die exp. Pädagogik — geforderte Arbeitsgemeinschaft und Arbeitszentralstelle Wahrheit geworden ist, darf man strengere Anforderungen stellen.

— Kemsies, Gedächtnisuntersuchungen an Schulkindern. Zeitschr. f. päd. Psych. Jahrg. II u. IIII, 1900/1901. — Kraepelin, Über geistige Arbeit. Leipzig 1885. — Lipmann, Die Wirkung der einzelnen Wiederholungen auf verschieden starke und verschieden alte Assoziationen. Zeitschr. f. Psych u. Phys. Bd. 35. 1904. — Lobsien, Über die Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern. Zeitschr. f. Psych. u. Phys. der Sinnesorgane. 1903. — Lobsien, Über Memorieren. Zeitschr. Päd. Psych. 1902. — Lobsien, Gedächtnisentwicklung bei Imbezillen. Die Kinderfehler. 1903. — Lobsien, Schwankungen der psychischen Kapazität. Berlin 1902. — Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens der deutschen Schule. 1903. — Netschajeff, Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern. Paris 1900. — Netschajeff, Über Memorieren. Berlin 1902. — Müller und Pilzecker, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Zeitschr. f. Psych. Bd. VI. — Müller und Schumann, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Zeitschr. f. Psych. Ergänz.-Bd. I. — Steffens, Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen.

c) Intelligenzprüfung: 1. Beim Schulbeginn. Hall, Der Inhalt des Geistes der Kinder bei ihrem Schuleintritt (Stimpfl). Bayr. Lehrerzeitung. 1900. — Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. 1885 (3. Aufl. 1886). — Engelsperger und Ziegler, Beitrage zur Kenntnis der psychischen und physischen Natur der sechsjährigen in die Schule eintretenden Münchener Kinder, Die experimentelle Pädagogik. 1905.

2. Später. Ebbinghaus, Über eine neue Methode zur Prüfung der geistigen Fähigkeiten. Zeitschr. f. Psych. u. Phys. d. Sinnesorg. XIII. 1897. — Elsenhans, Bemerkung. zu Ebbinghaus Kombinationsmethode. — Meumann,[1]) Intelligenzprüfungen an Kindern der Volksschule. Die exp. Päd. 1905.

d) Einzel- oder gemeinsame Erziehung: Mayer, Über Einzel- und Gesamtleistungen der Schulkinder. Zeitschrift für psychologische Pädagogik I. 1903/1904.

e) Sprechen und Denken: Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. 1899. — Ament, Begriff und Begriffe der Kindersprache. Samml. von Abhandl. aus dem Gebiete der päd. Psychologie u. Path. IV. 1901. — Baldwin, Die Entwicklung des Geistes. (Ortmann.) 1898. — Egger, Beobachtungen und Betrachtungen über die Entwicklung der Intelligenz und der Sprache beim Kinde. (Ubers. v. H. Gasser.) 1903. — Franke, Sprachentwicklung des Kindes und der Rasse. Encykl. Handbuch d. Pädagogik von W. Rein. Bd. 6. 1899. — Frenzel, Stufen in der Sprachentwicklung des Kindes. Die Kinderfehler. 1902. — Grünewald, Die Entwicklung der Wortbedeutung im

[1]) Da Meumann einen vorzüglichen geschichtlichen Überblick über die bisherigen Methoden und Ergebnisse der Intelligenzprüfungen gibt, kann hier auf weitere Angaben verzichtet werden.

Gedächtnisleben des Kindes. Päd.-psych. Studien, I. 1900. — Grünewald, Die Arten von Denkbeziehungen in den Fragen von Schulkindern. Päd.-psych. Stud., I. 1900. — Gutzmann, Die Sprachlaute des Kindes und der Naturvölker. Zeitschr. f. päd. Psych. I. 1899. — Gutzmann, Die Sprachentwicklung des Kindes und ihre Hemmungen. Kinderfehler. 1902. — Gutzmann, Fortschritte auf dem Gebiete der kindlichen Sprache. Archiv f. d. ges. Psych. 1903. — Löschhorn, Zur Entstehung der Sprache und Begriffsbildung beim Kinde. Zeitschr. f. päd. Psych. I. 1896. — Meumann, Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde. Philos. Studien. 1902. — Meumann, Die Sprache des Kindes. Abh. herg. von der Gesellsch. f. deutsche Spr. in Zürich. 1903. — Oltuszewski, Die Entwicklung der Sprache beim Kinde und das Verhältnis derselben zu seiner Intelligenz. Med.-päd. Monatschr. 1896. — Ziehen, Die Ideenassoziation des Kindes. Samml. von Abhandl. aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie. 1898 u. 1900.

f) Typen: Hartmann, Psychische Alterstypen. Deutsche Blätter f. erziehenden Unterricht. 1894. — Kemsies, Arbeitstypen bei Schülern. Sitzung des Berliner Vereins für Schulgesundheitspflege. 1901. — Lay, Experimentelle Didaktik. 1903. S. 177. — Lobsien, Gedächtnistypen. Päd. Magazin, Heft. 190. — Lobsien, Psychologie der Aussage. Beiträge zur Psych. d. Aussage. Bd. I. 1903. — Lobsien, Anschauungstypen. Päd. Studien. 1905. — Stern, Psychologie der individuellen Differenzen. 1900. — Thieme, Über Sinnestypen und ihre Berücksichtigung im Unterricht. Praxis der Erziehungsschule. 1895. — Ufer, Sinnestypen. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von W. Rein. VI. 1899.

g) Periodizität: David, Über die Schwankungen der geistigen Entwicklung der Kinder. 3. intern. Kongreß zn München. Bericht. 1897. — Lay, Experimentelle Didaktik. 1903. S. 406 ff. — Lobsien, Schwankungen psychischer Kapazität. Berlin 1902. — Stern, Über Psychologie der individuellen Differenzen. 1900. — Schuyten, Über die Zunahme der Muskelkraft während eines Schuljahres. Paed. Jaarbock. 1900. — Schuyten, Über die Veränderlichkeit der Muskelkraft bei Kindern. Ebenda. 1901. — Schuyten, Veränderung der Muskelkraft und Intelligenzentwicklung. Ebenda. 1902/3. — Schuyten, Über Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern. Ebenda. — Schuyten, Über die Zunahme der Muskelkraft bei Kindern während des Schuljahres. 2. Mitteilung. Ebenda. 1904.

h) Das Examen. Andreä, Psychologie der Examina. — Lobsien, Examen und Leistung. Die exp. Päd. I. 1905. — Lobsien, (erweitert) Päd.-psych. Studien. 1905.

i) Frage und Antwort[1]) (Aussage). Barthel, Die Zerstreutheit geistig

[1]) Es werden hier nur Untersuchungen, die an Schulkindern angestellt wurden, berücksichtigt.

normaler Kinder. Samml. päd. Vorträge. 1895. — Borst, Die Erziehbarkeit der Treue und Aussage bei Schulkindern. Psych. d. Aussage. II. 1. — Grünewald, Die Arten der Denkbeziehungen in den Fragen der Schulkinder. Päd. psych. Studien. 1900. — Lobsien, Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern. Beiträge zur Psych. d. Aussage. 1. Folge, II. 1903/4. — Stern, Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Ebenda, III. (I). — Oppenheim, Über die Erziehbarkeit der Aussage bei Schulkindern. Psych. d. Auss. II. 3. — Kosog, Suggestion einfacher Sinneswahrnehmungen bei Schulkindern. Ebenda. — Lipmann und Wendriner, Aussageexperimente im Kindergarten. Ebenda.

II. Spezielle experimentelle Didaktik

a) Lesen. Erdmann und Dodje, Untersuchungen über das Lesen. 1898. — J. M. Cattell, Tachistoskopische Untersuchungen über das Lesen. Philosophische Studien II u. III. — Lobsien, Die mechanische Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. Päd. Magazin. 1898. — Lobsien, Über Blickbewegungen und Fixationspausen beim Lesen. Päd.-psych. Studien III. — Meßner, Zur Psychologie des Lesens beim Kinde und beim Erwachsenen. Samml. von Abhandl. zur psych. Pädag. I. 1902/3.

b) Rechnen. Beetz, Der vereinfachte Rechenunterricht. Jena 1901. — Fries, Was uns die Zahlwörter sagen. Rhein. Blätter. 1901. — Junker, Versuche über die Auffassung der Beetzschen Zahltypen. Päd.-psychol. Studien. 1901. — Knilling, Pädagogisch-psychologische Untersuchungen über die Natur der Zahl. Päd.-psych. Studien. 1901. — Knilling, Neue psychologische Untersuchungen über die Entstehung der Zahlvorstellungen und der Zahlbegriffe. Ebenda. 1902. — Lay, Führer durch den Rechtschreibeunterricht. Karlsruhe 1898. — Lay, Anschauungstypen im Sprach- und Rechenunterricht. Experim. Didaktik. 1903. S. 190 ff. — Lobsien, Über die Bildung der Zahlreihe. Rheinische Blätter. 1901. — Schneider, Die Zahl im grundlegenden Rechenunterrichte. — Walsemann, J. H. Pestalozzis Rechenmethode. Historisch-kritisch dargestellt und auf Grund experimenteller Nachprüfung für die Unterrichtspraxis erneuert. 1901.

c) Rechtschreibung. Itschner, Lays Rechtschreibereform. Jahrb. d. Ver. f. wissonsch. Päd. 1900. — Lay, Führer durch den Rechtschreibeunterricht. Karlsruhe 1899. — Lobsien, Über die Grundlagen des Rechtschreibeunterrichts. Dresden 1900. — Lobsien, Die Gleichschreibung. Langensalza 1903. — Lobsien, Zur modernen Reform des Rechtschreibeunterrichts. Zeitschr. f. Philos. u. Päd. 1903. — Schiller, Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie. Samml. v. Abhandl. 1898.

d) Zeichnen und Kunst. Aars, Der ästhetische Farbensinn bei Kindern. Zeitschr. f. päd. Psychologie. 1899. — Engelsperger und Ziegler, Beiträge zur Kenntnis der psychischen und physischen Natur der sechsjährigen usw. Teil II.

Die experim. Pädagogik. 1905. — Friedrich, Die Ideale der Kinder. Zeitschr. f. päd. Psych. 1901. — Lobsien, Über die Grundlagen des Zeichenunterrichts. Deutsch. Schulmann. 1901. — Lobsien, Über Farbenkenntnis bei Schulkindern. Zeitschr. f. Psych. u. Phys. d. Sinnesorgane. 1904. — Lobsien, Kinderideale. Zeitschr. f. päd. Psychologie. 1903. — Lobsien, Kind und Kunst. Langensalza 1905. — Lukens, Die Entwicklungsstufen beim Zeichnen. Die Kinderfehler. — Pappenheim, Bemerkungen über Kinderzeichnen. 1899. — Pappenheim, Die Tierzeichnungen der Kinder. Der Kindergarten. 1900. — Schreuder, Über Kinderzeichnungen. Die Kinderfehler. 1902. — Schuyten, Die ursprünglichen, »Ventjes« der Antwerpner Schulkinder. Paed. Jaarb. 1904.

e) Singen. Lay, Didaktik. Experiment über das sprech-motorische Element im Gesangunterricht. Exp. Did. 1903. S. 187 f.

f) Schreiben. Ahrens, Untersuchungen über die Bewegungen des Auges. Judd, Über die Schreibbewegungen. Philos. Studien. XX. 1902. — Kraepelins Psychologische Arbeiten. Bd. IV. 1904. — Osogodi, Über Steil- und Schrägschrift. Zeitschr. f. Schulges. 1901.

B. Wünschenswerte experimentell-didaktische Untersuchungen

1. Eine ganze Reihe der vorhin genannten Untersuchungen erheischen eingehende und umfängliche Nachprüfung, nicht wenige auch Verbesserung der Methode. — Insbesondere dürften folgende Neuuntersuchungen von Wert sein:

2. a) Anschauungs- und Erinnerungstypen.

b) Periodizität der geistigen und leiblichen Entwicklung auf Grund weiter ausgebauter Methode.

c) Einfluß des Tempos auf die geistige und leibliche Arbeit.

d) Lehrplan, Lehrpensen und Stundenplan auf Grund experimenteller Untersuchung der schwankenden Leistungsfähigkeit im Verlauf des Tages, der Woche, der Schulzeit.

e) Koedukation nach Geschlecht und Leistungsfähigkeit.

f) Wandlung der Kinderideale und die Kulturstufen.

3. Speziell:

a) Sach- und Formtypen auf den verschiedenen Gebieten des Unterrichts.

b) Bewegungsvorstellungen in ihrer Entwicklung und Bedeutung für Zeichnen, Turnen, Handfertigkeit.

c) Entwicklung des Augenmaßes,

d) des Farbensinnes in ihre Bedeutung für den Zeichenunterricht.

e) Zahl und Form. Auffassung der Zahlbilder. Anschauungstypus und Zahlauffassung. Erinnerungs- und Anschauungstypus: Kopf- und Tafelrechnen.

f) Form und Sache. Der optische Typus und der übliche Sprachunterricht. Typenunterschiede und fremdsprachlicher Unterricht. Memoriertypen gegenüber

Zahl und Wort. Steil- oder Schrägschrift? Eigenart der Handschrift, ihre Weise und ihre Berechtigung.

g) Anschauungstypen und Reform des Zeichenunterrichts. (Gedächtniszeichnen.)

h) Examenswirkungen, kindliche Furcht.

i) Anschauungstypus und die Schwierigkeiten des Lese- und Schreibunterrichts. Typus und Leselehrmethode.

k) Optiker und Akustiker im Gesangunterricht. Klassentypus.

l) Wandlungen in der Gedächtnisfrische und -treue.

m) Erinnerungspädagogik (Aussagetreue).

n) Regierung und Zucht im Lichte experimenteller Didaktik.

Bemerkung. Es sind hier nur eine Auslese solcher experimentell-didaktischer Wünsche gegeben worden, die am dringendsten der Erledigung harren. Als 1. Kardinalforderung gilt, eine sorgsame Ausgestaltung der Methode zur Erforschung der Typenunterschiede; bis heute reicht noch keine aus, diese komplizierte Erscheinung befriedigend zu deuten.

Die 2. Hauptforderung gilt einer sorgsamen Untersuchung der psychischen und physischen Kapazitätsschwankungen im Verlaufe des Tages, der Woche, des Jahres, der Schulzeit, — damit die Grundbedingung des Unterrichtserfolges erfüllt werde: Arbeitskraft und Arbeitsforderung sind zueinander in das richtige pädagogische Verhältnis zu stellen.

Im übrigen wird jede Weiterarbeit auf dem Gebiete der experimentellen Didaktik, wie die Geschichte für jedes andere auch bezeugt, an den Forscher fortgehend neue Fragen stellen und neue Antworten von ihm verlangen.

41) Die »Pädagogische Gesellschaft« (Anmeldung bei Herrn Rektor Winzer in Jena; Jahresbeitrag 1 M) hat zwei Hefte bisher bei O. Schambach in Dresden erscheinen lassen: 1. Dr. Meltzer, Zum evangel. Religions-Unterricht. 2. Aufl. — 2. Dr. Matthias, Zum deutschen Unterricht.

42) Zur Schularztfrage s. d. Art. »Schularzt« in Reins Encyklopädie und die dort angegebene Literatur. Vergl. dazu die Verordnungen der Meiningschen Regierung. (Geh. Rat Dr. Leubuscher.)

43) S. d. Art. »Alkohol und Jugend« von Dr. W. Bode-Weimar in Reins Encyklopädie, 2. Aufl. I. Bd. S. 44 ff. und die dort angez. Literatur.

44) P. Schultze-Naumburg, Die Kultur des weibl. Körpers als Grundlage der Frauenkleidung. Jena, Diedrichs. — Vergl. die Ausführungen in H. Spencers Pädagogik. Jena 1892 und d. Art. in Reins Encyklopädie »Körperpflege«. IV. Bd., S. 218 ff.

45) Vergl. die Zeitschrift von Trüper, Ufer, Koch, »Kinderfehler«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

46) S. d. Art. »Schulsparkasse« von Rolle in Reins Encyklopädie. VI. Bd., S. 505 ff.

47) S. d. Art. »Ämter« von Dr. Morres in Reins Encyklopädie. I. Bd., 2. Aufl., S. 155 ff. Ferner Wolgast »Schülerbibliotheken«. VI. Bd., S. 342 ff. H. Höhnk, Jugendliteratur. IV. Bd. 2. Aufl.

48) Vergl. die treffliche und eingehende Darstellung der amerikanischen Verhältnisse von E. Sihler-New York, Athletentum in amerik. Colleges. Neue Jahrbücher von Ilberg-Gerth. 1905, 5. Heft. Leipzig, Teubner.

49) Theoretische Pädagogik

A. Grund- und Hilfswissenschaften der Pädagogik

I. Praktische Philosophie (Ethik)

Herbart, Gesammelte Werke, herausgegeben von Kehrbach. 1.—11. Bd. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. Leipzig 1844. — Allihn-Flügel, Die Grundlehren der allgemeinen Ethik. 2. Aufl. Leipzig. — Steinthal, Allgemeine Ethik. Berlin 1885. — Nahlowsky, Allgemeine Ethik. 3. Aufl. Leipzig 1903. — Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1886. — Flügel, Die Sittenlehre Jesu. 4. Aufl. Ebenda 1897. — Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 3. Aufl. Ebenda 1896. — Felsch, Erläuterungen zu Herbarts Ethik. Ebenda 1899. — E. Hilty, Glück. 3 Bde. Frauenfeld-Leipzig 1899. — Th. Lipps, Die ethischen Grundfragen. Hamburg-Leipzig 1899. — Paulsen, System der Ethik. 4. Aufl. Berlin 1897. — Wundt, Ethik. 2. Aufl. Leipzig 1892. — Rein, Grundriß der Ethik. 2. Aufl. Osterwieck 1906. — Jodl, Geschichte der Ethik. 2 Bde. 1882–1889.

II. Allgemeine Psychologie

Dessoir, Geschichte der deutschen Psychologie. 2 Bde. 1894. — Drobisch, Empirische Psychologie. 2. Aufl. Leipzig 1898. — Flügel, Die Seelenfrage. 2. Aufl. Cöthen 1890. — Lazarus, Das Leben der Seele. 3 Bde. 3. Aufl. Berlin 1883/85. — Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 2 Bde. 3. Aufl. 1884/85. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben. 3. Aufl. Leipzig 1904. — Lange, Über Apperzeption. 6. Aufl. Leipzig 1899. — Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. Gütersloh 1894. — Ziehen, Vorlesungen über physiologische Psychologie. 5. Aufl. Jena 1900. — Wundt, Grundriß der Psychologie. 2. Aufl. 1898.

III. Psychologie des Kindes

Tiedemann, Über die Entwicklung der Seelenfähigkeit bei Kindern. 1787. Neu herausgegeben von Chr. Ufer. 1897. — Sigismund, Kind und Welt. 1856. Neu herausgegeben von Chr. Ufer. 1897. — Preyer, Die Seele des Kindes. 6. Aufl. Leipzig 1898. — Preyer, Geistige Entwicklung in der ersten Kindheit.

Stuttgart 1893. — Baldwin, Entwicklung des Geistes beim Kind und bei der Rasse. Aus dem Englischen übersetzt von E. Ortmann. Berlin 1898. — Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Aus dem Englischen übersetzt von J. Stimpfl. Leipzig 1898. — Tracy, Psychologie der Kindheit. Aus dem Englischen übersetzt von J. Stimpfl. Leipzig 1899. — Pérez, Die Anfänge des kindlichen Seelenlebens. Aus dem Französischen übersetzt von Chr. Ufer. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893. — Ament, Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig 1899. — Compayré-Ufer, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg, Bonde, 1900. — Hartmann, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises. 2. Aufl. Annaberg 1890. — Lehmensick, Psychologische Beobachtungen an Kindern des 1. Schuljahres. Praxis der Erziehungsschule 1888. Pierer, Altenburg. — Trüper, Kinderfehler, Zeitschrift. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne (Beyer & Mann), seit 1895. — Strümpell-Spitzner, Päd. Pathologie. 3. Aufl. Leipzig 1899. — Shinn, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes usw. Langensalza 1906.

IV. Schulhygiene

Eulenberg Bach, Schulgesundheitslehre. 2. Aufl. Berlin 1900. — Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. 3. Aufl. Stuttgart 1898. — Burgerstein-Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. Jena 1895. — Janke, Grundriß der Schulhygiene. Hamburg 1890. — Hoffmann, Lehrbuch der Schulgesundheitspflege. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1891. — Wehmer, Grundriß der Schulgesundheitspflege unter Zugrundelegung der für Preußen gültigen Bestimmungen. Berlin 1895. — Kotelmann, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Hamburg und Leipzig. Jährl. 12 Hefte. — Axel Key, Schulhygienische Untersuchungen. Deutsch von L. Burgerstein. Hamburg 1889. — Rubner, Lehrbuch der Hygiene. 6. Aufl. Leipzig 1899. — Gärtner, Leitfaden der Hygiene. 3. Aufl. Berlin 1899. — Siegert, Schulkrankheiten. Leipzig 1887.

B. Allgemeine Pädagogik

Herbart, Pädagogische Schriften. 2 Bde. Ausgabe von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), Langensalza. 6. Aufl. 1896. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. 4. Aufl. Braunschweig 1898. — Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1878. — Stoy, Gesammelte Schriften. I. Leipzig 1898. — Ziller, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. – Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. Gotha. — Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 8 Bde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Rein, Aus dem Pädag. Universitäts-Seminar zu Jena. 12 Hefte. Ebenda. — Rein, Grundriß der Pädagogik. Sammlung Göschen. 4. Aufl. Leipzig 1904. — Ziller-Vogt, Jahrbuch des Vereins für

wissenschaftliche Pädagogik. Dresden, Schambach. 37 Bde. — Rein-Flügel, Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 12 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

C. Gymnasial-Pädagogik

Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. 4 Bde. 2. Aufl. München 1895/99. — Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1889. — Fries-Menge, Lehrproben und Lehrgänge. Bis jetzt 86 Hefte. Halle, Waisenhaus. — P. Hinneberg, Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. 1. Abt. Leipzig, Teubner, 1905. — F. Schmidt, Jugenderziehung im Jugendstil. Wiesbaden 1902. — W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle 1902. — H. Müller, Das höhere Schulwesen Deutschlands usw. Stuttgart 1904. — M. Evers, Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte. Berlin, Weidmann, 1898. — W. Lexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. 4 Bde. Berlin 1904. — K. Rethwisch, Jahresbericht über das höhere Schulwesen. Seit 1886. Berlin, Weidmann. — L. v. Sybel, Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache. Marburg 1903. — Lentz, Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. Seit 1889. Braunschweig, Salle. — Verhandlungen über die Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, Hertz, 1891 und Halle, Waisenhaus, 1901. — O. Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk. Wiesbaden 1897. — H. Gaudig, Didaktische Ketzereien. Leipzig 1904. — Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. Halle, Waisenhaus, 1901. — Nodnagel, Das höhere Schulwesen im Großherzogtum Hessen. Giessen 1903. — Beier, Die höheren Schulen in Preußen. 2. Aufl. Halle 1902. — Wiese-Irmer, Das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin 1902. — H. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Östreich. Leipzig, Teubner, 1905. — R. Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin 1901. — F. Paulsen, Die höheren Schulen und das Universitäts-Studium. Braunschweig 1901. — F. Paulsen, Der höhere Lehrerstand usw. Braunschweig 1902. — F. Füger, Schulordnungen usw. im Königreich Baiern. Würzburg 1900. — J. F. Kretzschmar, Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen. Leipzig 1903. — G. Fehleisen, Sammlung der wichtigsten Best. für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Stuttgart 1900. — Münch, Vermischte Aufsätze usw. 2. Aufl. Berlin 1896. — Münch, Über Menschenart und Jugendbildung. Berlin 1900. — Münch, Aus Welt und Schule. Berlin 1904. — Münch, Neue pädagogische Beiträge. Berlin 1892. — Münch, Geist des Lehramts. Berlin 1903. (Vergl. d. dort angeg. Lit., S. 503 ff.) — Weissenfels, Kernfragen des höheren Unterrichts. Berlin 1901. — Biese, Pädagogik und Poesie. 2 Bde. Berlin 1900 u. 1905. — Matthias, Aus Schule, Unterricht und Erziehung. München, Beck. — Köpke-Matthias, Monatschrift für höhere Schulen. Berlin, Weidmann. — Ilberg-Gerth, Neue Jahrbücher usw. Leipzig, Teubner. — Kern-Müller, Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Seit

1847. Berlin, Weidmann. — Uhlig, Gymnasium. Heidelberg, Winter. — Handbuch für Lehrer an höheren Schulen. Leipzig, Teubner.

D. Realschulwesen

Spilleke, Gesammelte Schulschriften. Berlin 1825. — Mager, Die deutsche Bürgerschule. 1840. Ausgbe von Eberhard. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Dörpfeld, Der Mittelstand und die Mittelschule. Barmen 1853. — Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — Wiget, Theorie und Praxis des Realschulunterrichts. St. Gallen 1889. — Otto, Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Leipzig 1871. — Schmitz-Mancy, Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Leipzig, Teubner. — Parow, Res, non verba. Braunschweig 1903. — Freitag, Monatschrift für Erziehung und Unterricht usw. Braunschweig, Vieweg.

E. Mädchenschulwesen

Buchner, Töchterschule oder Fachschule. Berlin 1873. — Lange, Helene, Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens. Berlin 1893. — Wychgram, Handbuch des höheren Mädchenschulwesens. Leipzig 1897. — Hessel-Dörr, Mädchenschule. Zeitschrift seit 1888. Bonn. — Schornstein-Buchner, Zeitschrift für weibliche Bildung. Seit 1873. — Wychgram, Frauenbildung. Leipzig, Teubner.

F. Volksschul-Pädagogik

Dörpfeld, Gesammelte Schriften. 11 Bde. Gütersloh, Bertelsmann. — Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschul-Unterrichts. 7. Aufl. 8 Bde. Leipzig, Bredt. — Kehr, Geschichte der Methodik. 2. Aufl. 6 Bde. Gotha, Thienemann. — Conrad, Grundzüge der Pädagogik usw. 2. Aufl. Chur 1906. — Helm, Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Erlangen. — Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 2. Aufl. Tauberbischofsheim.

G. Allgemeine Didaktik

Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erzieh. Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1884. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 3. Aufl. Braunschweig 1903. — Wiget, Die formalen Stufen. 6. Aufl. Chur 1897. — Ackermann, Pädagogische Fragen. 2 Bde. 2. Aufl. Dresden 1898. — Messmer, Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode. Leipzig, Teubner, 1905. — Messmer, Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden. Leipzig, Teubner, 1905.

H. Spezielle Didaktik

In folgenden Werken findet man reiche Literatur zu der Methodik der einzelnen Lehrfächer: 1. Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 8 Bde. 7. Aufl. Leipzig, Bredt. — 2. Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts.

2 Bde. 3. Aufl. Osterwieck, Zickfeld. — 3. Baumeister, Handbuch der Erziehung und Unterrichtslehre. 2. Aufl. München Beck. — 4. Fries-Menge, Lehrproben und Lehrgänge. Halle, Waisenhaus. — 5. Pädagogische Gesellschaft: a) Literatur zum Religionsunterricht von Dr. Meltzer. 2. Aufl. Dresden, O. Schambach. — b) Literatur zum deutschen Unterricht von Dr. Matthias. Dresden, O. Schambach. (Weitere Hefte in Vorbereitung.) — 6. Handbuch für Lehrer an höheren Schulen. Leipzig, Teubner. — 7. W. Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle 1902.

J. Lehre von der Führung

1. Regierung der Kinder

Emminghaus, Die physischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. Nahlowsky, Über Herbarts reformatorischen Beruf. Zeitschr. f. exakte Philosophie VII, 391—97. — Rein, Regierung, Unterricht und Zucht. Pädagog. Studien. 1. Heft. 3. Aufl. Wien. — Stoy, Haus- und Schulpolizei. Berlin 1856. — Ziller, Regierung der Kinder. Leipzig 1857.

2. Zucht

Ackermann, Die häusliche Erziehung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1888. — Bach, Wanderungen, Turnfahrten, Schülerreisen. 2. Aufl. — Barth, Über den Umgang. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Grosse, J., Evangelische Schulandachten. Gotha 1895. Kindergottesdienst, Ev. Schulblatt von Dörpfeld 1887 u. 1888; Erziehungsschule von Barth II, 9. — Matthias, Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? 5. Aufl. München, Beck. — Gruber, Unserer Ruth Lernjahre. München 1902. — Oppel-Ziehen, Das Buch der Eltern. 5. Aufl. Frankfurt 1906. (S. die im Anhang gegebene Literatur.) — Rein, Käte, Der Schulmeister. Aus dem Englischen von Benson. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Scholz, Fr., Die Charakterfehler des Kindes. Leipzig 1891. — Scholz, Schulreisen. Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar. 3. Heft. Langensalza 1890. — Schubert, Über Schulfeiern. Langensalza 1892. — Siegert, Problematische Kindesnaturen. Kreuznach und Leipzig 1889. — Stoy, Hauspädagogik. 1855. — Strümpell, Die pädagog. Pathologie. Leipzig 1890. 3. Aufl. 1903. — H. E. Piggott, Die Grundlage der sittlichen Entwicklung und Erziehung des Kindes. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. — M. Schmidt, Was ist's um Herbarts Zucht. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 37. Bd. Dresden, O. Schambach, 1905. — W. Münch, Geist des Lehramts. Eine Hodegetik usw. Berlin 1903. — Allg. unt. Mitteilungen über den Knabenhandarbeitunterricht nebst Literatur-Angaben s. d. »Ratgeber zur Einführung der erziehlichen Knabenhandarbeit«. Leipzig, Frankenstein & Wagner. — Otto Baumgarten, Vorträge über Kindererziehung. Tübingen 1904. — J. Löwenberg, Geheime Miterzieher. 3. Aufl. Hamburg, Gutenberg-Verlag, 1906.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

BIBLIOTEKA NAUKOWA
WDP
II
3882/3