

Die hauptsächlichen Forderungen
des
erziehenden Unterrichts.

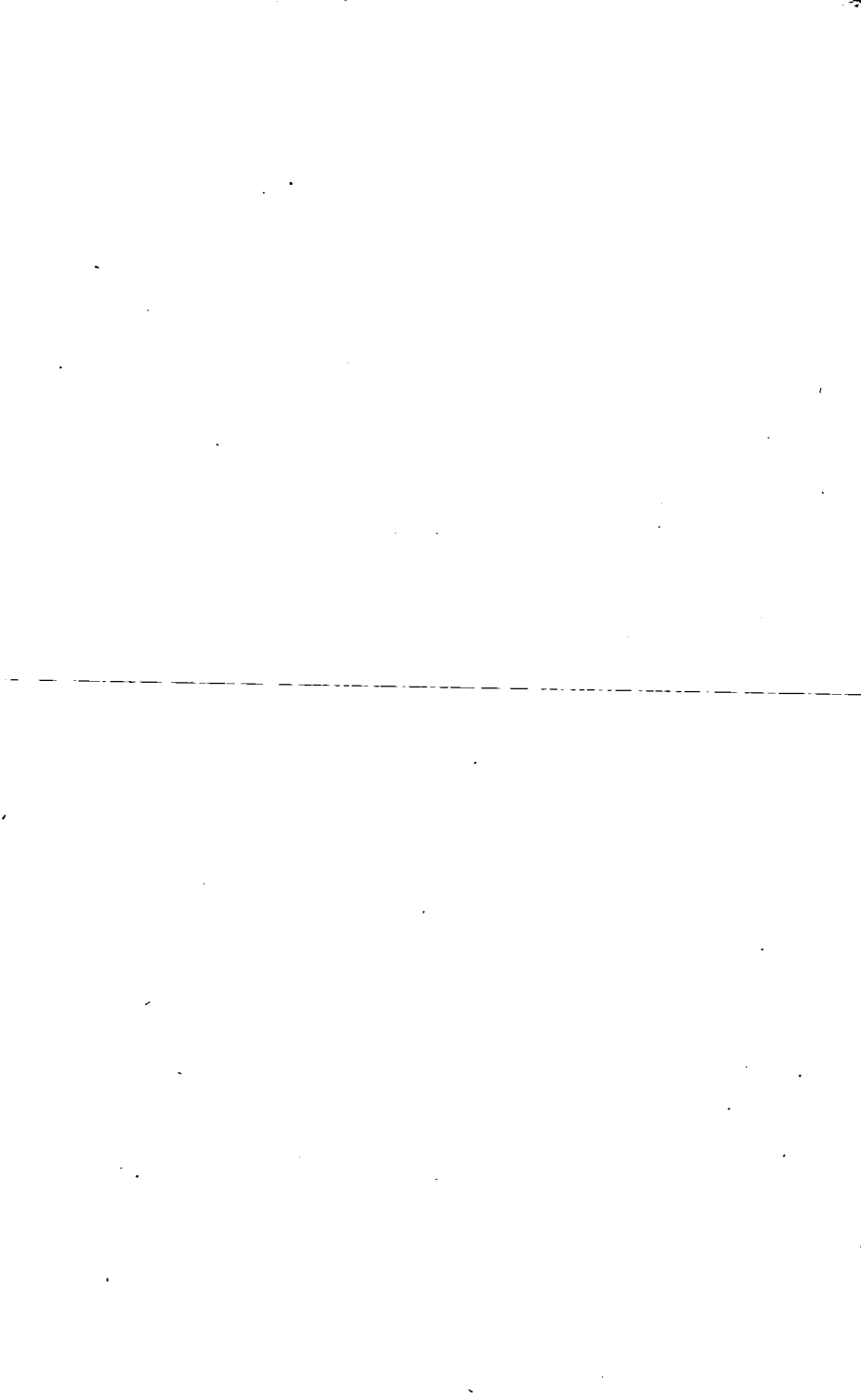
Ein Vortrag
vom vierten siebenbürgisch-sächsischen Lehrertage.

Von

Dr. J. Capesius,
Seminarlehrer in Hermannstadt.



Langensalza,
Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
1887.

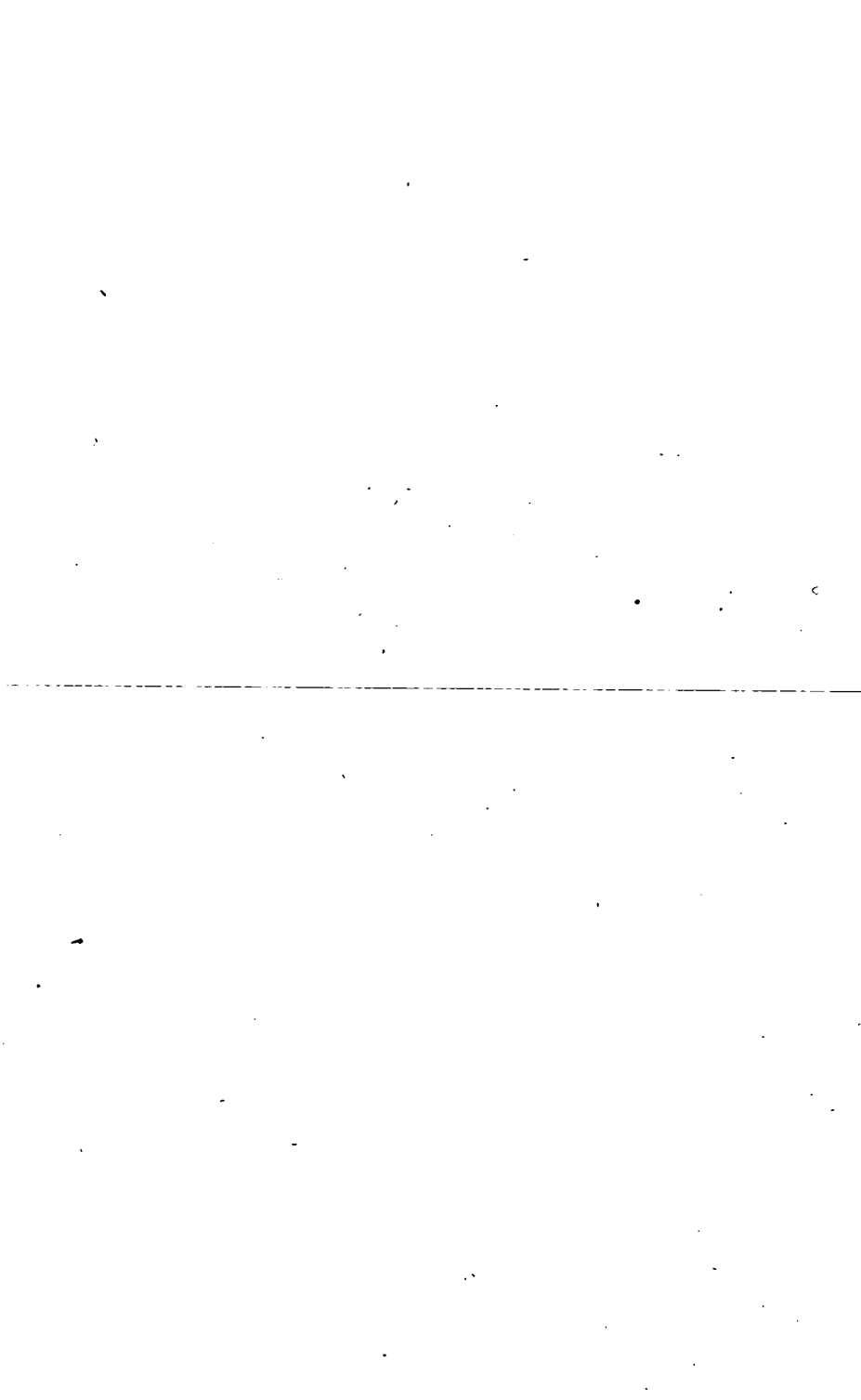


Dem Andenken

TUISKON ZILLER'S,

des unvergeßlichen Lehrers,

gewidmet.



Vorrede.

Die Anschauungen und Bestrebungen, welche sich wohl am sachlichsten mit dem Namen des erziehenden Unterrichtes kennzeichnen lassen, sind auch hier in der Südostecke des Karpathenlandes nichts völlig Fremdes mehr. Wie von jeher die Wahrung und Pflege des Zusammenhangs mit den geistigen Bewegungen des Mutterlandes den Siebenbürger Sachsen als vorzüglichstes Mittel zur Erhaltung und Fortentwicklung ihrer nationalen Kultur erschienen ist, so finden wir auch heute unter den Lehrern unserer Mittelschulen, höhern Volksschulen und Lehrerseminare manchen, der als unmittelbarer Schüler Stoy's oder Ziller's nachhaltige Anregung in jener Richtung erfahren hat, welche in den pädagogischen Kreisen Deutschlands gegenwärtig allenthalben erörtert wird und die Praxis des Unterrichts schon vielfach fördernd beeinflusst hat.

Wenn in unserm Schulwesen von einem solchen Einfluss noch wenig zu merken ist, so liegt die Schuld zum großen Teile an ungünstigen äußeren Verhältnissen, vor allem an dem ungewohnten beengenden Druck, der von seiten der ungarischen Staatsgewalt auf unsere Schulen ausgeübt wird. Dafs aber gerade bei der Ungunst der Zeitlage die innere Kräftigung unserer Schulanstalten nur um so dringender geboten ist, wenn sie ihrer Aufgabe, der Pflege höchster Lebensgüter, unter den

so erschwerenden Bedingungen erfolgreich nachkommen sollen, und daß eine solche innere Kräftigung nur auf dem Wege des erziehenden Unterrichts zu suchen ist, diese Überzeugung lebt in vielen von uns, wenn ihr auch bisher eine wirksame und nachhaltige Vertretung in unserer Mitte gefehlt hat.

Als nun für den Sommer dieses Jahres — nach zwölfjähriger Pause — wieder der Zusammentritt eines allgemeinen siebenbürgisch-sächsischen Lehrertages geplant wurde, erschien es geboten, jener Überzeugung hier einen klaren und entschiedenen Ausdruck zu geben.

Daß die Aufgabe dieses zu thun gerade dem Schreiber dieser Zeilen zufiel, war nun freilich mehrfach ungünstig. Hier mag es genügen das eine zu bemerken, daß ich durch Krankheit nicht nur in der Arbeitsfähigkeit wesentlich beeinträchtigt, sondern auch am persönlichen Erscheinen auf dem Lehrertag, der am 21. August dieses Jahres in Kronstadt abgehalten worden ist, verhindert wurde, so daß mein Vortrag hier nur teilweise durch meinen Freund Dr. Filtsch zur Verlesung kam. Indes auch in seiner Unvollständigkeit hat er die beifälligste Aufnahme gefunden, — was ich nur auf Rechnung der den dargelegten Gedanken innewohnenden Überzeugungskraft setzen kann — und es hat die Versammlung den Wunsch nach Drucklegung der Arbeit behufs eingehenderer Beschäftigung mit ihrem Inhalt einhellig ausgesprochen.

Hiebei liegt nun freilich die Frage nahe, ob die für den mündlichen Vortrag berechnete Darstellung auch für die literarische Veröffentlichung als unmittelbar geeignet sich erweist. War es schon bedenklich einen in seinen Grundlagen so tief und in seinen Folgerungen so weit reichenden Gegenstand in dem eng zugemessenen Rahmen eines Vortrags zu behandeln, so müssen die hiebei sich ergebenden Mängel in dem gedruckt

vorliegenden Text nur um so merklicher hervortreten. Auch die Ausführung des einzelnen wird sich für die Zwecke der mündlichen Rede vielfach anders stellen, als für das bloß geschriebene und gedruckte Wort. Ich erinnere hier nur an den Gebrauch von Citaten, die in die Ökonomie und Darstellungsweise des mündlichen Vortrags wenig hineinpassen.

Diese Bedenken habe ich mir nicht verhehlt, gleichwohl aber gemeint den Vortrag unmittelbar so, wie er gehalten, beziehungsweise für diesen Zweck ausgearbeitet worden ist, zum Abdruck zu bringen. Es würde schwer gewesen sein, die notwendige Grenze für die bessernde Erweiterung überall einzuhalten, und die so ziemlich in einem Zuge niedergeschriebene Arbeit hätte vielleicht nur an Geschlossenheit und Einheitlichkeit verloren, ohne doch weitergehenden Ansprüchen genügen zu können. Ich muß also den freundlichen Leser bitten, sie lediglich als das, was sie sein will, und nicht etwa als Abhandlung zu betrachten.

Dieser Standpunkt der Beurteilung wird namentlich den einzelnen Beispielen gegenüber festzuhalten sein, die keinen Anspruch auf mustergültige Auswahl machen, sondern nur eben eine naheliegende Veranschaulichung der allgemeinen Gedanken bieten wollen. Die Ausführung derselben im einzelnen und für die Praxis wird man in andern Schriften, wie ich sie zum Teil am Schlusse namhaft gemacht habe, suchen müssen.

Es wird vielleicht auffallen, daß von den Männern, denen wir in erster Reihe die Ausgestaltung des erziehenden Unterrichts danken, im Vortrag selbst keiner genannt ist. Es kam mir eben darauf an, nur durch die Sache selbst und nicht durch irgendwelchen Namen von autoritativem Anspruch zu wirken. Und dann könnte es gerade auf diesem Gebiete jetzt füglich heißen: *nomina sunt odiosa*; insbesondere den Namen Ziller's, dem das größte Verdienst um klare Erfassung und praktische Aus-

führung der Idee des erziehenden Unterrichts zukommt, ist man in jüngster Zeit gar sehr bemüht, den Leuten odiös zu machen. Bei dieser Sachlage könnte allerdings ein Nichtnennen desselben auch als eine Art Verleugnen erscheinen, und um einen solchen Schein nicht nur zu vermeiden, sondern auch dem heimgegangenen Meister diejenige persönliche Verehrung zu bezeugen, die sein hohes, reines und kraftvolles Streben und Schaffen jedem richtig Denkenden und Fühlenden abnötigen muß, setzte ich seinen Namen diesen Blättern vor, obschon sie an sich viel zu unbedeutend sind, um einem solchen Ausdruck der Verehrung die gebührende Unterlage zu geben. Es mag daher gestattet sein hier noch eine kurze Ausführung insbesondere diesem Zwecke zu widmen.

Ich gedenke dabei nicht auf die Schmähungen und Anschuldigungen, wie sie neuerdings wider Ziller erhoben worden sind, des näheren einzugehen. Sollten dieselben in ihrer gehässigen Absicht eine solche Behandlung überhaupt verdienen und vertragen, so müßte ich diese ohnehin berufeneren Federn überlassen. Nur auf einen Zug in der Persönlichkeit Ziller's will ich hindeuten, welcher Kundgebungen seinerseits, wie sie nun in gehässiger Weise ausgebeutet werden, sehr erklärlich erscheinen lassen. Es ist jenes schroffe Geltendmachen sachlicher Überzeugungen, welches von einer Zeit, die sich in weitester Ausdehnung durch persönliche und gesellschaftliche Rücksichten leiten läßt, nicht recht verstanden und aus ihrem eignen Sinne nur als Dünkel, Selbstüberhebung, Verfolgungssucht und Fanatismus gedeutet wird.

Wer aber nur einmal einen rechten Einblick gethan hat in die Arbeit und das Leben des Ziller'schen Seminars, hat sich hier überzeugen können, wie grundlos und falsch es ist Ziller's Charakter in solchem Sinne zu verdächtigen. Da gab es in Fragen der Wissenschaft und des Unterrichts kein Ansehen der

Person, und mit Recht hebt O. W. Beyer an dem »sympathischen Bilde, welches den Direktor des Seminars zeigt mitten unter seinen Schülern, die ihm zu Füßen sitzen,« hervor, daß dieser »nicht mit der Autorität des ihnen durch eine äußere Gewalt aufgedrungenen Vorgesetzten, dem das Gesetz den Respekt eventuell erzwingt, über sie herrscht, sondern mit der viel höheren Autorität des pädagogischen Gewissens, die er in ihnen zu schärfen und rege zu halten nicht müde wird und die er wider sie aufruft, wenn sie in menschlicher Schwäche oder in jugendlichem Leichtsinne ihr einmal untreu geworden sind.« (Erziehungsschule 1885, Nr. 5.) Gewiß, die einzige Autorität, die hier in Fragen der Wissenschaft und des Unterrichts galt, war die strenge Beweisführung aus Gründen, eine Autorität, die immerhin auch der jüngste Student dem Professor gegenüber handhaben mochte, und der sich dieser, sobald der Irrtum erwiesen war, willig beugte. Es mag sein, daß Ziller die Sicherheit und Tragweite solcher Gründe und Schlußfolgerungen manchmal überschätzte und daß er demzufolge dem Irrtum verfiel, auch wo er festen Boden unter den Füßen zu haben glaubte. Doch welchem Wahrheit Suchenden wäre das noch nicht begegnet? Die heilige Überzeugung aber von der Macht und dem Beruf des denkenden Geistes, das Wahre zu erkennen und gemäß dieser Erkenntnis auf die Welt einzuwirken und in ihr das innerlich geschauten Ideal zu verkörpern, sie bildete den innersten Kern von allem Thun Ziller's, sein »Hier stehe ich, ich kann nicht anders,« dem selbst der Vertreter gegnerischer Anschauungen, wenn er nur klar sehen will und kann, Achtung zollen muß.

Und die Gegnerschaft freilich erwächst nur zu leicht gerade aus der Kraft und Entschiedenheit, mit der eine solche Überzeugung auftritt ohne sich viel um Rücksichten zu kümmern. Vielleicht ging Ziller auch in dieser Hinsicht hie und da weiter,

als gerade geboten und erspriesslich war. Manches nahe persönliche Verhältnis hat er, gewiss selbst nicht mit leichtem Herzen, der Übereinstimmung und dem Zusammengehen in sachlichen Fragen zum Opfer gebracht. Käme etwas darauf an, so könnte ich und mit mir so mancher andere warme und unentwegte Verehrer Ziller's aus eigener Erfahrung Fälle erzählen, in denen es schwer hielt, sich durch seine Art und sein Urtheil nicht persönlich verletzt zu fühlen. Nicht alle haben solche Erfahrungen verwunden und sich die rein sachlichen Motive, von denen Ziller auch hier geleitet wurde, genügend klar gemacht, und so sind sie aus Anhängern Gegner geworden, welche den Unversöhnlichen der Gegenpartei nun willkommene Bundesgenossenschaft leisten. Sie haben freilich nur zu deutlich bewiesen, daß es ihnen unmöglich ist, Sachliches und Persönliches auseinanderzuhalten. Wäre aber Ziller mehr ein Mann der Rücksichten und der Kompromisse, des guten Einvernehmens mit aller Welt, der Komplimente und kameradschaftlichen Händedrücke gewesen, wie hätte er die in ihrer reinen und strengen Sachlichkeit so tief dringende und nachhaltige Wirkung auf seine Schüler hervorrufen können, durch welche allein die Idee des erziehenden Unterrichtes die pädagogische Bewegung des Tages und das praktische Schulleben in dem Mafse, wie wir es heute sehen, beeinflusst hat?

Solche Art paßt nun freilich wenig zum biedermännischen Machen in Kollegialität, wie es auf Lehrerversammlungen gepflegt wird und auch in die Litteratur ziemlich breit eingedrungen ist. Über einen solchen Ton aber verfügte Ziller unmöglich — er hätte sich ihn, glaube ich, selbst mit der größten Mühe nicht aneignen können. Und das allein genügte schon, um ihn für den gedeihlichen Verkehr mit einer ganzen Anzahl von Fachgenossen unfähig zu machen. In Zöllner's merkwürdigem

Buche »über die Natur der Kometen« (Vorrede S. LVIII) findet sich eine auf diesen Gegenstand bezügliche Auslassung und ich setze sie vollständig hieher, weil sie so ganz Ziller's Meinung zum Ausdruck bringt, der sie seinerzeit mit lebhaftestem Beifall begrüßte: »Wer unter uns hätte denn wohl den Mut und die erforderliche Stärke des Charakters, einen Mann, dessen persönliche Liebenswürdigkeit er auf einer solchen Versammlung schätzen gelernt hat, mit dem er Brüderschaft getrunken, den er herzlich umarmt, — vielleicht sogar geküßt hat, nur deshalb für immer sich zum erbitterten Feind zu machen, weil er in einer Abhandlung oder in einem zur Belehrung des großen Publikums verfaßten Buche Dinge behauptet hat, die nach unserer innersten Überzeugung unwahr und verderblich sind, und daher nach unserem besten Wissen und Gewissen eigentlich auch offen bekämpft werden müssen?«

Dafs darum Ziller und sein Kreis gegen persönliche Beziehungen nicht gleichgültig war, dafs namentlich jene Freundschaft, welche auf Gemeinsamkeit der Anschauungen und Bestrebungen sich gründet, von hier ausgehend aber den ganzen Menschen umfaßt, vollste Würdigung und schöne Pflege fand — nun, wer da nur suchen will, er wird die Zeugnisse auch hiefür finden. Wenn Willmann (Päd. Vorträge, 2. Aufl.) es als »hohes Verdienst« Ziller's, »des trefflichen Mannes«, bezeichnet, in seinen Schülern das Interesse für wichtige didaktische Fragen, sozusagen ein Organ dafür, ein »didaktisches Stilbewußtsein« geweckt und geschärft zu haben, so liesse sich dem hinzufügen, dafs die Schüler Ziller's ihm auch das Verständnis und die Fähigkeit danken für eine in klar erfafsten Idealen und Normen wurzelnde Gemeinsamkeit der Arbeit, jene echte Kollegialität, die freilich mehr ist, als Händedrücker auf der Strafe und Verbrüderung am Biertische.

Den Freunden aber im Reich, denen so mancher unter uns in jenem Sinne verbunden sich fühlt, mögen diese Blätter, die ja nichts enthalten, was wir nicht in und aus ihrer Mitte empfangen hätten, ein Zeichen sein, daß die Ideale, die wir als besten Erwerb aus dem Stammlande heimgebracht haben, noch lebendig sind in uns, und daß wir in ihrer Pflege das wirksamste Mittel zur Erhaltung eines Stückchens bedrohten deutschen Volkslebens zu finden glauben.

Hermannstadt, im Dezember 1886.

Dr. J. Capesius.

I.

Im Jahre 1749 hatte die Akademie von Dijon die Preisfrage gestellt: Ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Besserung der Sitten beigetragen habe? Des Gegensatzes, auf den sie damit die Aufmerksamkeit lenkte, des Gegensatzes zwischen intellektueller und moralischer Ausbildung, zwischen Bildung des Verstandes und Geistes auf der einen, und Bildung des Gemütes und Willens auf der andern Seite, war sie sich selbst wohl kaum in seiner ganzen Bedeutung bewußt. Denn jene Zeit meinte ja, durch blofs verstandesmäßige Aufklärung alle Besserung und Hebung des Menschen erzielen zu können, und wie man Lehrbücher der Dichtkunst schrieb, mit dem ganz ernst gemeinten Anspruch, es solle sich danach jeder beliebige Mensch mit gesunden Geistesanlagen und den erforderlichen Vorkenntnissen zum wirklichen Dichter ausbilden können, so sollte auch durch Mitteilung vernünftiger Einsichten in Wesen und Bestimmung des Menschen jedermann unmittelbar der Tugend und Glückseligkeit zugeführt werden können.

Da traf es sich, dafs jene Preisfrage einem Manne in die Hände fiel, der den schneidenden Widerspruch zwischen Geistes- und Herzensbildung seiner Zeit auf das herbeste gefühlt hatte. Der Mann war J. J. Rousseau, und er schrieb jene berühmte Verurteilung einer nur auf das Erkennen und auf künstlerischen Schmuck des Lebens gerichteten Zeitbildung, die, so mangelhaft und wenig tief die Begründung war, doch durch die hinreißende Wärme der zugrunde liegenden Empfindung und die glänzende rhetorische Darstellung nicht nur den Preis sich erwarb, sondern

auch in den weitesten Kreisen Aufsehen erregte und damit wirksamen Anstofs gab, dafs sich mehr und mehr die neue, dem heutigen Zeitbewufstsein völlig geläufige Anschauung ausbildete, wonach Erkennen und Wollen, Wissen und Charakter zwei wesentlich verschiedene Seiten im Menschen sind. Die Pflege des einen schliesst noch keinen notwendigen und unmittelbaren Gewinn für das andere in sich: ein hoch entwickelter, gründlich geschulter Verstand kann mit den verwerflichsten Charaktereigenschaften sich vereinigen. Der eigentliche Wert des Menschen ruht aber immer nur im Charakter, in der Richtung und Art seines Wollens, und wer die Menschen wahrhaft besser machen will, mufs also hierauf einzuwirken suchen. Nun wendet sich ja aber alle Lehre, alle Unterweisung, aller Unterricht nur an den Verstand, an die erkennende Einsicht — wird es wohl möglich sein, dadurch auch auf das Wollen und den Charakter des auszubildenden Menschen einen Einflufs zu gewinnen? — Goethe's Faust verzweifelt daran, wenn er ausruft: »bilde mir nicht ein, ich könnte was lehren, die Menschen zu bessern und zu bekehren!«

Und wir heute nach 100 Jahren, dürfen wir uns einbilden, wir könnten was lehren, die Menschen zu bessern und zu bekehren? Mit andern Worten: Können wir durch unsern Unterricht die Menschen auch erziehen? — Denn unterrichten heifst: Kenntnisse und Fertigkeiten mitteilen. Wir unterrichten in Geschichte und Naturkunde, in Lesen und Schreiben, in Sprachen und Rechnen. Unterrichtet wird ferner in Hobeln und Sägen, in Hacken und Pflügen, unterrichtet wird wohl auch in Betteln und Stehlen, in Betrügen und Fälschen. Immer handelt es sich bei dem Unterrichten unmittelbar nur darum, dafs der Lehrling nach einzelnen Richtungen des Wissens und Könnens ausgebildet werde und so für bestimmte Zwecke brauchbare Einsichten und Geschicklichkeiten sich erwerbe. Erziehen dagegen heifst: den ganzen Menschen mit all seinen Anlagen und Kräften zu voller Lebenstüchtigkeit, zur sittlichen, charaktermäfsig bestimmten Persönlichkeit heranbilden.

Durch den Unterricht gewinnt man Handwerker, Gelehrte, Künstler, durch die Erziehung Menschen. Nun ist aber jeder Handwerker, Gelehrte, Künstler zugleich und zwar zunächst Mensch, bedarf also auch der Erziehung, und andererseits liegt es auf der Hand, daß die Ausbildung zu voller Lebenstüchtigkeit den Erwerb mannigfacher Kenntnisse und Fertigkeiten in sich schliessen muß, daß also die Erziehung wieder ohne Unterricht nicht auskommen kann. Wenn also auch Unterricht und Erziehung begrifflich auseinanderfallen, so sind sie doch praktisch vielfach aufeinander angewiesen.

Ein Blick auf unser Unterrichtswesen zeigt uns denn auch sofort eine Reihe von Anstalten, deren Unterricht gar nicht auf Gewinnung von unmittelbar zu verwertenden Kenntnissen und Fertigkeiten abzielt. Unsere Volks- und Bürgerschulen bilden keineswegs zum Landbauer und Handwerker, unsere Realschulen und Gymnasien keineswegs zum Techniker oder Lehrer, zum Gerichtsbeamten oder Pfarrer aus. Letztere Aufgaben fallen den Ackerbau- und Gewerbeschulen, dem Polytechnikum und der Universität zu, die sich damit als bloße Lehranstalten oder als Fachschulen darstellen. Sie teilen in der That bloß Kenntnisse und Fertigkeiten nach bestimmten einzelnen Richtungen mit. Hievon abweichend wollen jene erstgenannten Schulanstalten auf den ganzen Menschen einwirken, ihr Unterricht erstreckt sich nicht nur auf solche Gegenstände, welche der Schüler im späten Leben unmittelbar brauchen kann, sondern pflegt vorzugsweise diejenigen Richtungen geistiger Ausbildung, in deren Entfaltung das volle, ganze Menschentum zur Ausprägung kommt: sie wollen eben Menschen bilden, sie wollen erziehen. Darum nennen wir diese Anstalten Erziehungsschulen, im Gegensatz zu den Fachschulen. In den Fachschulen ist der Unterricht Selbstzweck, in den Erziehungsschulen dagegen hat der Unterricht den höhern und weitem Zwecken der Erziehung zu dienen, er soll ein erziehender Unterricht sein.

Kann aber nun durch den Unterricht erzogen werden, kann durch Übermittlung von Kenntnissen und Einsichten Herz und Gemüt, Wille und Charakter gebildet werden? Giebt es in der

That und Wahrheit einen Unterricht, welcher erzieht, oder haben wir in dem Wort von dem erziehenden Unterricht nur eine der hochtönenden Phrasen mehr zu sehen, an denen die heutige Pädagogik ja ohnehin so reich sein soll?

Man hat sich vordem die Sache mit dem erziehenden Unterricht nicht allzu schwierig gedacht.

Es soll ein sittlicher Charakter und, wie wir gleich in näherer Bestimmtheit hinzufügen wollen, ein sittlich religiöser Charakter bei dem Zögling ausgebildet werden, d. h. es soll jener Zustand des innern Menschen erzeugt werden, bei dem das Wollen und Handeln unausweichlich von sittlich-religiösen Grundsätzen bestimmt wird. Um was anderes also kann es sich wesentlich handeln, als dafs diese sittlich-religiösen Grundsätze dem Zögling überliefert und zu eigen gemacht werden, und dazu hat ja der Unterricht die Mittel vollständig in der Hand. Im Verlauf der Jahrtausende und Jahrhunderte sind die sittlich-religiösen Grundsätze, unter deren Leitung jedes Einzelleben seine sittliche Bestimmung erfüllt, immer klarer erkannt und festgestellt worden. Wir evangelische Christen insbesondere besitzen in dem lutherischen Katechismus eine Summe dessen, wonach sich der Christ in Glauben und Leben zu richten hat. Dieses möge den Kindern zu eigen gemacht und zugleich seine Anwendung in den verschiedensten Lebensverhältnissen gezeigt werden, und man hat das zur Erziehung sittlich-religiöser Persönlichkeit Notwendige und Mögliche gethan.

In dieser Art ist ja denn nun auch wirklich ein paar hundert Jahre in unsern Schulen gearbeitet worden und was ist der Erfolg? Wenn man heute wieder jene Preisfrage der Akademie von Dijon stellte, in etwas veränderter Form, etwa so: ist durch die Einführung des allgemeinen Volksunterrichts die Sittlichkeit der Menschen gebessert worden? — was würde Rousseau heute darauf antworten? — Ich mafse mir nicht an, diese Antwort zu geben, denn nur der Kulturhistoriker wäre berufen dieselbe zu erteilen, insofern es sich darum handelt zu entscheiden, inwieweit gegenwärtig die Sittlichkeit eine gröfsere ist, als vor 400 Jahren. Nur soviel läfst sich auch ohne tiefe

kulturgeschichtliche Studien sagen, daß die allgemeine Moralität heute noch viel zu wünschen übrig läßt, und ich fürchte, die Behauptung würde nicht so leicht widerlegt werden können, daß die Massen heute vielleicht gesitteter, kaum aber sittlicher seien als zu jener Zeit. Was den Alten gesagt worden ist, »du sollst nicht falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten, du sollst nicht stehlen, Du sollst nicht ehebrechen, du sollst nicht töten,« und was der Katechismusunterricht noch den Jungen unaufhörlich sagt und unverlierbar ihrem Gedächtnisse einprägt, ist es etwa aus der Welt verschwunden? Und wenn es weniger geworden ist, wieviel haben daran die verbesserten gesellschaftlichen Einrichtungen, die Polizei und die Gerichte, die öffentliche Meinung und der gesellschaftliche Ruf Anteil? Vergehungen und Verbrechen, welche nicht die gerichtliche Verfolgung nach sich ziehen, oder durch das Urteil der Gesellschaft mit einem besondern Makel behaftet werden, machen sich ungescheut breit, mag sie immerhin der Katechismus zu Todsünden stempeln. Und wie weit ist nun vollends das »ich aber sage euch« des Evangeliums aus dem Schulunterricht in die Massen eingedrungen? Haben sie den neuen Bund, der nicht auf Stein, sondern in ihre Herzen geschrieben ist, angenommen? Ist schlichte Wahrhaftigkeit, werththätige Nächstenliebe, die immer nur das Wohl des andern sucht und selbst dem Feinde sich zuwendet, Herzensreinheit und frommes Gottvertrauen in dem Maße verbreitet, wie man es nach der ausgiebigen Behandlung dieser sittlichen Forderungen im Schulunterrichte doch erwarten könnte? Oder stößt man immer noch allenthalben auf Lüge und Betrug, Neid, Haß, Rachsucht, Verleumdung, Bosheit, Eigennutz und Eigensucht, Roheit und Ausschweifung aller Art — und vielleicht nicht am wenigsten da, wo der Schulunterricht am besten geregelt ist?

Ich möchte diese Verhältnisse noch durch ein konkretes Beispiel nur eben zu veranschaulichen und nicht etwa einen besondern Beweis damit zu erbringen suchen. Ich habe einmal einige Wochen in einer der Glasmacherkolonien zugebracht, wie sie bis vor kurzem mehrfach in den Schluchten unserer

südlichen Grenzgebirge bestanden. Die Vorfahren der Leute waren vor 100 und mehr Jahren aus Böhmen und Österreich hier eingewandert und ihre deutsche Sprache und ihr katholischer Glaube hatten sich bis auf den heutigen Tag unverändert erhalten, obwohl von Schule und Kirche in den abgelegenen Gebirgstälern keine Rede gewesen war. Nur hie und da erschien der entfernt wohnende Geistliche zu irgend einer Amtshandlung bei ihnen und eigentlichen Schulunterricht gab es für sie gar nicht. Lesen und Schreiben waren der Mehrzahl der Leute unbekannte Dinge. Und doch zeigten sie im Umgang Gewecktheit und Intelligenz, gutartiges, rechtschaffenes und biederes Wesen, und vor allen Dingen war ihre Moralität nach vielen Richtungen wohl eine bessere, als man sie sonst in entsprechenden Bevölkerungsschichten anzutreffen gewohnt ist. Sie konnten als in ihrer Sphäre entsprechend erzogene Menschen gelten, ohne dafs sie doch Schulunterricht genossen hatten.

Dieses Beispiel zeigt eben, wirft man hier wohl ein, dafs das Erziehen gar nicht Sache des Schulunterrichtes sein kann. Wie jene Glasmacherkinder nicht durch einen eigens hierfür bestimmten Unterricht, sondern durch das Leben daheim und auf der Strafsse, unter Eltern, Geschwistern und Gespielen erzogen wurden, so verhält es sich ganz allgemein. Was das Kind tagtäglich in seiner Umgebung sieht und hört, die Eindrücke persönlichen Verhaltens, die es daraus empfängt, die Gemüts-erregungen, die es erfährt, die Willensantriebe, die auf dasselbe einwirken, das alles bestimmt seine Anschauungen über gut und böse, sein sittliches Urtheil, das weckt, nährt und gestaltet seinen Charakter. Nicht bildet euch ein, ihr könntet in der Schule, und zwar vornehmlich durch den Unterricht, Menschen erziehen; seid froh, wenn es euch gelang, ihnen die Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie im Leben brauchen, mit der erforderlichen Sicherheit einzuprägen. Wie wollt ihr überhaupt durch blofse Vorstellungen, also lediglich durch Verstandesmittel auf das Gemüt, den Willen einwirken? Ihr verkennt ganz die menschliche Natur, die nach ihrer Grundkraft Wille ist, und in dieser ihrer Grundkraft nie durch marklose Vorstellungsbilder bestimmt werden kann.

So leicht wollen wir aber die Sache des erziehenden Unterrichts nicht verloren geben. Auf die Weise freilich, wie man bisher wohl geglaubt hat, durch den Unterricht erziehen zu können, wird nicht viel zu erreichen sein. Mit der noch so gewissenhaften Einprägung abstrakter Regeln und Gesetze für das sittliche Verhalten wird es nicht gethan sein. Statt einer eingehenden sachlichen Erörterung, für die hier nicht der Raum wäre, mag es erlaubt sein, nur durch ein Bild, einen Vergleich, der also wie alle Vergleiche, zu weit getrieben, beträchtlich hinkt, den hiebei entscheidenden Gesichtspunkt anzudeuten. Ein findiger Kopf könnte behufs einfacher, gleichmäßiger und entsprechender Ernährung großer Bevölkerungsmassen etwa folgenden Plan ersinnen. Man stelle die durch die physiologische Forschung als notwendig nachgewiesenen Nährbestandteile, also Eiweißstoffe, Fette, Kohlehydrate, Salze, Säuren, in großen Mengen her, und führe dann jedem Einzelnen den erforderlichen Prozentsatz jedes Nährstoffes zu. Es mag hiebei sogar der Aufwand an Zeit und Kraft, der sonst dem Essen zugewendet wird, erspart bleiben; denn jene Nährstoffe können ja sofort dem Magen eingepumpt werden. Der Magen freilich würde sich gegen diese exakt chemische Ernährungsweise mit reinen, sozusagen abstrakten Nährstoffen sehr nachdrücklich sträuben, die ihm doch alles so gut und bequem machen wollte, indem die chemische Retorte die Arbeit der Ausscheidung der überflüssigen, doch nicht nährenden Zuthaten schon für ihn besorgt hätte. Aber der Magen will eben nur Gegessenes und will dieses selbst verdauen, und wird neben den naturwüchsigen Nahrungsmitteln Brot und Milch, Fleisch und Gemüse alle auch noch so exakt wissenschaftlich dargestellten Extrakte und Essenzen verschmähen.

Und nun die Anwendung auf den geistigen Organismus, seine Ernährung, sein Wachstum. Auch er läßt sich mit abstrakten Sätzen und Regeln, die ein fremder Verstand aus der Fülle der Lebenserscheinungen für ihn abgeleitet und eigens zurechtgemacht hat, nicht auffüttern. Auch hier ist Selbstessen und Selbstverdauen unerläßliche Hauptsache und dazu bedarf es

eben konkreter, naturwüchsiger Stoffe, denen der Appetit entgegen kommt, und welche die Organe des Geistes zu entsprechender Thätigkeit anregen. Will der Unterricht in dieser Richtung etwas wirken, so muß er, wie überall, den von der Natur ihm vorgezeichneten Gang nachzubilden suchen. Wie das Leben das Kind erzieht, indem es ihm Bilder menschlichen Verhaltens vorführt, indem es in ihm Gemütsregungen und Willensantriebe erzeugt und zwar immer durch die ganz konkreten Gestalten und Verhältnisse seiner Umgebung, so muß auch der Unterricht mit konkreten Lebens- und Menschheitsbildern auf das Kind zu wirken suchen. Hiermit haben wir den archimedischen Punkt des erziehenden Unterrichts berührt. Man bestreitet seine Möglichkeit durch den Einwurf, er könne ja nur auf den Vorstellungskreis des Kindes einwirken. Ja, wodurch wirkt denn das Leben, die Umgebung, der Umgang, die Erfahrung zunächst und unmittelbar auf das Kind ein? Etwa durch anderes als durch Vorstellungen, die in ihm erzeugt werden? Und sind nicht auch die Gemüts- und Willensregungen zum großen Teil durch Vorstellungseindrücke veranlaßt? Ein großer Unterschied zwischen Leben und Unterricht besteht allerdings insoweit, daß dort das Kind alle Dinge und Personen in der vollen, ganzen Wirklichkeit sieht und darum diese Eindrücke mit weit größerer Kraft auf dasselbe einwirken, als die meist bloß durch die Worte des Lehrers erzeugten Bilder des Unterrichts. Darum aber bedarf es auf Seiten des Unterrichts der planvollen Überlegung und des sorgfältig abgewogenen Vorgehens, um jenem Mangel zu begegnen.

Ergebnis und Ausdruck solcher Überlegungen sind nun die Forderungen des erziehenden Unterrichts, deren erste nach dem eben Gesagten sich dahin aussprechen läßt:

Um erziehend, d. h. charakterbildend zu wirken, hat der Unterricht dem Zöglinge menschliche Charaktere, Handlungen und Gesinnungen vorzuführen.

Die Stoffe, durch welche dies geschieht, sind Erzählungsstoffe im weitesten Sinne des Wortes. Wir nennen sie insbesondere Gesinnungsstoffe, um damit anzudeuten, daß ihr

vornehmster Zweck ist, auf die Gesinnung, d. h. auf die sittliche Einsicht und Richtung des Zöglings zu wirken.

Man wendet mir vielleicht gleich hier ein, daß ich sehr mit Unrecht an dem bisher üblichen Unterricht die Nichtbeachtung dieser Forderung ausgesetzt habe. Wem wird es denn heutzutage noch einfallen, die Kinder in der Schule trockene Moralsätze auswendig lernen zu lassen? Wird denn nicht allenthalben, wo der Unterricht nur einigermaßen auf der Höhe der Zeit steht, den Kindern immer eine Geschichte zur Veranschaulichung des abstrakten Satzes und der durch ihn berührten Verhältnisse geboten? Nun ja, gleich am Beginn der Schulzeit treten uns der „ehrliche Emil“ und die „folgsame Wilhelmine“, oder wie die guten Kinder nun eben heißen mögen, entgegen. Hier sieht doch das Kind in anschaulichem Einzelbilde das Wesen der Ehrlichkeit, und die sittliche Verbindlichkeit derselben wird ihm dann durch den Spruch eingeprägt: Ehrlich währt am längsten. Jenes Bürschlein freilich, welches diese große Wahrheit ganz keck wiedergab, „Emil währt am längsten“, dürfte in ihren Sinn doch nicht allzu tief eingedrungen sein, und ich für meinen Teil möchte nicht, daß es mit seiner hübschen Variante Recht behielt, sondern wünschte, daß jener Emil schon am längsten gewährt hätte in unsern Schulen. Denn ist derselbe wirklich eine konkrete Gestalt, so wie sie uns das Leben darbietet, oder ist er selbst nur ein Abstraktum und ein Extrakt, eigens dafür zurecht gemacht, dem Kinde die Hochschätzung der Ehrlichkeit auf eine leichte Weise beizubringen, wie man das schlecht schmeckende Pulver in eine Oblate wickelt oder mit Zuckerwasser versetzt, damit es leichter genommen werde? Die natürliche Ernährung des gesunden Kindes wird sich anderer Mittel, wirklich naturwüchsiger Stoffe bedienen. Die Märchen vom Wolf und den sieben Geislein, vom Hähnchen und Hühnchen, vom Lumpengesindel bieten uns auch Gelegenheit dem Kinde Züge von Folgsamkeit und Ehrlichkeit anschaulich vorzuführen; aber mit welchem ganz andern Anteil, mit welchem geistigem Appetit, möchte ich sagen, wird es diese Stoffe aufnehmen! Das ist die Kost, das Brot und die

Milch, nach der es verlangt und deren es bedarf, aus der es gewifs auch den bleibenden Gewinn für den Aufbau seines geistig sittlichen Organismus ziehen wird, wenn nur sein sittliches Urteil dabei in der rechten Weise geweckt und zur Betätigung gebracht wird.

Mit diesem Beispiel sind wir schon eingetreten in die Erwägung der weiteren allgemeinen Forderungen:

Die Gesinnungstoffe müssen bedeutend und lebensvoll sein, um einerseits wertvolle ethische Anschauungen zu gewähren, andererseits ein lebhaftes, nachhaltiges Interesse bei dem Zögling zu erzeugen.

Diesen Anforderungen genügen nicht die sogenannten moralischen, eigens für Belehrungszwecke erfundenen Erzählungen (Paradigmata), sondern nur klassische Stoffe, wie sie uns durch Geschichte, Sage und Dichtung dargeboten werden.

In der That glaube ich nicht, daß sich gegenwärtig noch ein Verteidiger jener moralischen Erzählungen zur Aufmunterung des Fleißes und der guten Sitten, wie sie uns aus dem seligen Kinderfreund heute mit so grenzenloser Langweiligkeit anmuten, finden werde. Daß für die Jugend das Beste gerade gut genug sei, ist einer der am häufigsten gebrauchten Gemeinplätze der heutigen Pädagogik, und man wird daher auch seine Konsequenzen nicht ablehnen: daß ein Stoff, der dem reifern Urteilschal und flach erscheint, auch bei dem Unterricht der Kinder nicht am Platze ist, daß vielmehr auch hier nach Möglichkeit klassische Stoffe zu verwenden sind, deren Wesen eben darin besteht, daß sie von unverlierbarem, bleibendem Werte sind und einen gesunden Sinn stets anziehen und befriedigen. Auch hat, seit das Verständnis für die Erzeugnisse des Volksgeistes immer tiefer gedrunken ist, der Kreis der klassischen Stoffe eine früher kaum geahnte Erweiterung erfahren durch die Schöpfungen der Märchen- und Sagenwelt. Nehmen wir dazu die infolge der Pflege durch die religiöse Überlieferung dem Volke noch weit mehr vertrauten biblischen Stoffe, nehmen wir die vielen bedeutenden Gestalten und Menschheitsverhält-

nisse, welche die Geschichte alter und neuer Völker, namentlich die des eignen Volkes darbietet, und nehmen wir endlich noch jene Darstellungen reinen und freien Menschentums, wie sie in unvergänglichen Werken der Dichtkunst uns entgegen treten — so zeigt sich hier ein Reichtum echt klassischer Stoffe, daraus jede Art von Erziehungsschule das ihr Entsprechende nach Bedarf entnehmen kann. Und dafs solche Stoffe thatsächlich überall in den Schulen zur Verwendung kommen, zeigt schon ein flüchtiger Einblick in Lehrpläne, Schulprogramme und Lesebücher. Gleichwohl ist die Art ihrer Verwendung noch lange nicht diejenige, wie sie für die Zwecke des erziehenden Unterrichts gefordert werden muß.

Wir meinen ja, dafs die Personen und Verhältnisse, welche dem Zögling durch jene klassischen Stoffe vorgeführt werden, konkrete Anschauungen für ihn abgeben sollen, die ähnlich auf ihn wirken wie die Eindrücke des umgebenden Lebens. Sie sollen auch eine Art persönlichen Umgangs für ihn bilden, der eine bestimmte Denk- und Urteilsweise, eine bestimmte Richtung des Fühlens und Wollens in ihm weckt und nährt. Und dafs dieses sehr wohl möglich ist, dafür hat jeder in der Erfahrung seiner eignen Jugend Belege an der Wärme und Lebhaftigkeit, mit der er sich ganz in den Helden irgend einer anziehenden Erzählung hinein dachte und hinein fühlte, indem er mit ihm überlegte und plante, hoffte und bangte, wollte und wagte. An ihrer regen Phantasie besitzt die Jugend eben jene herrliche Kraft, die, recht verwertet, bei dem Unterricht die unschätzbarsten Dienste leistet und es ihm möglich macht, mit den Eindrücken des wirklichen Lebens in Wettstreit zu treten, wie sie andererseits, auf unrechte Bahnen gelenkt, das grösste Unheil stiften kann. Mit ihrer Hilfe stellt der Unterricht den Zögling hinein in eine neue Welt lebensvoller und nachhaltiger Eindrücke, die nun alle geistigen Zustände und Regungen auf Seiten des Erkennens, Fühlens und Wollens hervorrufen können, wie sie sonst nur aus den Einwirkungen des wirklichen Lebens entspringen und hier eben zum Erwerb einer bestimmten Gesinnung, einer bestimmten Art und Richtung des Wollens führen.

Will nun der Unterricht, wie wir es oben forderten, den Gang der Natur nachahmen, so kann er auch nur auf dem eben bezeichneten Punkte die Ausbildung der Gesinnung in Angriff nehmen. Er muß im unmittelbaren Anschluß an die lebendig aufgenommenen Anschauungen von Gesinnungsverhältnissen die Maximen und Grundsätze im Zögling herauszuarbeiten suchen, in deren unentwegter Befolgung der sittliche Charakter eben zum Ausdruck gelangt.

Und thut dies der gegenwärtig übliche Unterricht? Jene klassischen Stoffe vom Grimm'schen Märchen bis zur Iphigenie und zum Tell, von Homer und Herodot bis zu Sophokles und Plato, bilden sie in der That überall Grundlage und Ausgangspunkt für die Gewinnung ethischer Überzeugungen und Grundsätze? Ist es nicht vielmehr meist so, daß diese letztern so ziemlich nur im Religionsunterricht zu abgesonderter Behandlung kommen, gestützt und erläutert allerdings durch „Beispiele“ — und daß jene andern Stoffe (wenn sie nicht ihrer Natur nach auch zum Religionsunterricht gezählt werden) in Sprach- und Geschichtsstunden eine oft rein auf Übung der Lesefertigkeit und des Gedächtnisses auslaufende Bearbeitung erfahren? Im allgemeinen herrscht noch immer, und dies ist namentlich von den höheren Schulen zu sagen, die Voranstellung und gesonderte Behandlung des abstrakt systematischen Materials, welche die konkrete Anschauung gar nicht zum gebührenden Rechte kommen läßt. Was der erziehende Unterricht im Gegensatz dazu in bezug auf die unterrichtliche Behandlung der Gesinnungsstoffe im einzelnen zu fordern hat, davon wird im dritten Teil näher die Rede sein. Hier wenden wir uns einer andern wichtigen Folgerung aus dem eben Ausgeführten zu.

Soll der Zögling sich wirklich so ganz in den Stoff einleben können, um an demselben einen erweiterten Umgang zu erfahren, so müssen die Personen und Verhältnisse desselben seiner Auffassungskraft und seinem Verständnis nahe stehen. So selbstverständlich diese Forderung auch ist, und so lebhaft ihr jeder im allgemeinen beipflichten muß, so wird ihrem weit- und tiefgreifenden Einfluß

auf die Gestaltung des Lehrplans im einzelnen doch noch lange nicht genug Rechnung getragen. So setzt z. B. die »Vollzugsvorschrift zur Schulordnung« für unsere Volksschulen — nachdem im ersten Schuljahre an entsprechenden gehaltvollen Erzählungen kindliche Pflichtenlehre zu entwickeln war — in das 2.—4. Schuljahr Behandlung biblischer Geschichten alten und neuen Testaments, während doch altes und neues Testament verschiedene Entwicklungsstufen des sittlichen Bewußtseins, sowie der Gesamtkultur darstellen, für deren wirksames Mitdurchleben der kindliche Geist unmöglich zu einer und derselben Zeit befähigt ist. Ich kenne sehr wohl die üblichen Einwände hiegegen, welche auf eine Anordnung des Lehrstoffes nach konzentrischen Kreisen hinauslaufen; es soll eben von und an den neutestamentlichen Erzählungen anfangs nur das ganz Leichte, das dem jeweiligen kindlichen Verständnis Entsprechende vorgenommen werden. Aber ist dann, wenn der Stoff nur so bruchstück- und auszugsweise behandelt wird, jenes ganze und volle Einleben in denselben, das wir soeben mit gutem Grunde forderten, noch denkbar? Deshalb also einheitliche, jeder Stufe genau angepaßte und darum eben nur für diese Stufe zu verwertende Gesinnungsstoffe.

Für den Anfang müssen es demnach ganz einfache, dem kindlichen Verständnis dieser frühen Stufe durchaus zugängliche Stoffe sein. Die Gedanken- und Strebenskreise der auftretenden Personen, ihre Zwecke und Absichten, ihre Beweggründe und Handlungen, die Lebensbeziehungen, in welchen sie drinnen stehen — alles das muß das Kind begreifen, übersehen, selbst mitleben können. Entsprechen aber diesen Gesichtspunkten nicht am besten die zuvor abgelehnten Geschichten von artigen Kindern? Was liegt denn dem Verständnis und der Auffassung des Kindes näher, als wieder das Kind? Kann es eine andere als die kindliche Lebenssphäre überhaupt verstehen und beurteilen? Hier eben greift die Forderung ein, daß es naturwüchsige, nicht gemachte, künstlich zurecht gelegte, sondern gewordene, dem schöpferischen Boden des Volksgeistes, der wirklichen Geschichte oder des Dichtergenius entsprossene Stoffe seien,

— Stoffe, die durch den warmen Pulsschlag und die Farbenfrische vollen Lebens anziehen, — und an dieser Forderung läßt sich nichts abdingen. Man täuscht sich aber auch, wenn man meint, das Kind bringe regen Anteil und volles Verständnis nur Erzählungen entgegen, welche wieder von Kindern handeln. Werft doch nur einen Blick auf das Kinderspiel, diese ureigenste Welt des Kindes, darin sein Wesen, seine Neigungen am treulichsten zum Ausdruck kommen! — Ist der Knabe hier noch Knabe, oder ist er Held und Krieger, Kaufmann und Seefahrer, Maurer und Zimmermann? Und das Mädchen, fällt es beim Spiel nicht sofort in die Rolle der Hausfrau, der Mutter? Hinauf sehen will das Kind zu den Gestalten, in die es sich hineindenken, hineinphantasieren soll. Wo aber finden wir Personen naturwüchsiger Ausprägung und zugleich von so einfachen Zügen und Lebensbeziehungen, wie sie das Kind zu überblicken vermag? Offenbar nur in jenen Umgebungen, wo das naturwüchsige Leben selbst noch einfach, unverwickelt, kindlich war, in den Anfängen menschlicher Kulturentwicklung, die wir eben darum das Kindheitsalter der Menschheit nennen. So wird hier das zeitlich Ferne zum psychologisch Nahen. Die Gegenwart mit ihrem Reichtum an Gedanken und Bestrebungen, an Verhältnissen und Beziehungen der verwickeltesten Art, — sie liegt dem Kinde noch fern, ist ihm fremd und unverständlich. Einen Luther und Lessing, einen Kepler und Kant, einen Friedrich und Joseph werden wir ihm unmöglich nahe bringen können, aber leicht wird es sich heimisch fühlen in dem Zelte des Nomaden, wie es uns Jahrtausende alte Überlieferung in noch so frischen Farben vor Augen stellt.

So recht eigentlich aber in das Kindheitsalter der Menschheit führen uns unsere Volksmärchen zurück, deren Zusammenhang mit uralten Erzeugnissen des Volksgeistes in Mythen- und Sagenbildungen die Forschung auf das klarste dargethan hat, und deren Geistesverwandtschaft mit dem Sinnen und Trachten unserer Kinderwelt immer aufs neue bewiesen wird durch den wunderbaren Reiz, den diese Märchen für jeden empfänglichen Kindersinn besitzen. Noch überwiegt hier — das Traumleben

der frühesten Kindheit fortspinnend — eine alles belebende Phantasiethätigkeit die nüchtern verstandesmäßige Erfassung der vollen Wirklichkeit. Aber während die Einbildungskraft ungebunden mit Geschöpfen und Dingen schaltet, dem Leblosen Leben, dem Vernunftlosen Vernunft giebt und sich in den wunderbarsten Gestaltungen und Umgestaltungen ergeht, unterwirft doch auch sie sich einer Gesetzmäßigkeit anderer Art: der scharfen Unterscheidung von gut und böse, recht und unrecht in den einfachsten Formen, in welchen das kindliche Gemüt diese Gegensätze zu erfassen vermag. Und je weniger noch die Frage nach der äußern Thatsächlichkeit aufgeworfen wird, um so mehr wird ungesucht die ethische Beurteilung in den Vordergrund treten. Wer darum mit dem erziehenden Unterricht Ernst machen will, darf an diesen so recht urwüchsigen Elementarstoffen sittlicher Bildung nicht achtlos vorüber gehen, darf sie auch nicht nur der Kinderstube und der freien Unterhaltung überlassen, sondern müß sich gerade freuen, mit ihnen in die Schulstube etwas hinüber zu bekommen von der ursprünglichen Frische, von dem reichen und regen Leben, mit dem die Kinderseele in ihrer eigensten Welt daheim ist.

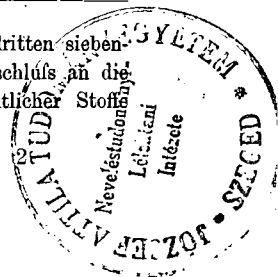
Gar bald freilich genügt das Märchen dem Kinde nicht mehr. Seine bereicherte Erfahrung, seine erstarkten Kräfte, der Drang inmitten seiner Umgebung etwas zu sein und zu wirken stellen es immer mehr auf den Boden der Thatsächlichkeit, in die es sich nach allen Seiten einzuleben sucht. Es ist gewiß ein glücklicher Gedanke, dieses Einleben an der Hand der Robinsonerzählung sich vollziehen zu lassen. Wohl ist dieselbe weder ein alter noch ein im strengen Sinne naturwüchsiger Stoff, sondern eine Kunstdichtung ziemlich neuen Datums, eine Dichtung aber, die sich längst volles Bürgerrecht erworben hat im Kreise wahrhaft klassischer Erzeugnisse, zu denen jung und alt fort und fort mit ungeschwächtem Interesse zurückkehrt. Für ein gewisses Knabenalter zumal ist der Robinson das unbestrittene Lieblingsbuch. Wir sehen hier, wie der allein und hilflos in die Natur hineingestellte Mensch sich allmählich ihre Dinge und Kräfte dienstbar macht, wir durchleben mit unserm

Helden das Zustandekommen menschlicher Kultur und die Anfänge menschlicher Gesellschaftsbildung, während zugleich seine persönlichen Schicksale ihm unsern gemüthlichen Anteil sichern und dem religiösen und ethischen Interesse reiche Nahrung bieten. Schon sind es weit über 100 Jahre, daß Rousseau und Campe nachdrücklichst für die erzieherische Verwendung des Robinson eingetreten sind — seine rechte und volle Verwertung durch die Schule hat er aber auch heute in weitem Kreisen noch nicht gefunden.

Den Zögling, der so mehr und mehr mit den Dingen und Zuständen der wirklichen Welt rechnen gelernt, der erfahren hat, wie der Mensch erst in Verbindung mit seinesgleichen, in der Gesellschaft höhere Zwecke zu erreichen vermag, ihn führen wir nun ein in die Patriarchengeschichte des alten Testaments. Die Gesellschaft noch in der ursprünglichsten dem Kinde unmittelbar verständlichen Form der Familie, die Religion menschlich naher Verkehr mit Gott und fromme Unterwerfung unter seine Gebote in kindlichem Gehorsam, Leben und Lebensweise schlicht und durchsichtig in den einfachen Verhältnissen des Hirtenstandes, im leichtüberschaubaren Rahmen aber gleichwohl eine Fülle von Charakteren und persönlichen Beziehungen — und alles das gesteigert in das großartig Erhabene altheiligen Stoffes und hineingestellt in eine klare milde Natur — wer wird gegenüber alledem Herder's Ausspruch nicht zutreffend finden: »Häusliche Ordnung, Religion, die simpelsten Künste und Begriffe des Eigentums — es war die Milch, womit die Kindheit des menschlichen Geschlechts allein genährt, erquickt und erzogen werden konnte, die Wurzeln aller andren Bildung, zu welcher es sich in Jahrtausenden gebildet haben mag.« Und an anderer Stelle: »Gott! welch ein Zustand zur Bildung der Natur in den einfachsten, notwendigsten Regungen! Mensch, Mann, Weib, Vater, Mutter, Sohn, Erbe, Priester Gottes, Regent und Hausvater, für alle Jahrtausende sollte er da gebildet werden! und ewig wird, aufser dem tausendjährigen Reiche und dem Hirngespinnste der Dichter, ewig wird Patriarchengegend und Patriarchenzelt das goldene Zeitalter der kindlichen Mensch-

heit bleiben.« Läßt man sich freilich den Blick durch die Voreingenommenheit eines theologischen Parteistandpunktes trüben, so mag man leicht an dem rein menschlich Schönen und Bedeutsamen dieser Bilder vorüber gehen, und dann kann es geschehen — wie wir es vor einem Dutzend von Jahren gerade an diesem Orte erlebt haben*) — daß eine aufgeklärte Pädagogik in ihrem Übereifer die Patriarchen aus der Schule hinausschaffen will. Indes ist die ganz eigenartige von keinem andern wieder erreichte Gröfse und Bedeutung gerade dieses Stoffes von Dichtern und Denkern ersten Ranges — aufer Herder noch von einem Goethe und Lotze — so zutreffend gekennzeichnet und in ein so helles Licht gestellt worden, daß ich jeden, der etwa noch freisinnige Bedenken gegen die alten Erzväter hegt, bitten muß, die betreffenden Ausführungen in Herder's »Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit« (auch mehrfach an andern Orten; vgl. Herbart's päd. Schr. herausgeg. v. Willmann, I. 602 ff.), im IV. Buche von »Dichtung und Wahrheit« und im dritten Bande des Mikrokosmos nachzulesen. Ein näheres Eingehen auf den Gegenstand gestattet der Raum hier nicht und ebenso muß ich mich hinsichtlich der weiteren Gesinnungsstoffe, wie sie für die Volksschule in Vorschlag und Durchführung gebracht worden sind, mit einer kurzen Aufzählung begnügen. Es ist zunächst anschließend an die Patriarchengeschichte die israelitische Richter- und Königszeit, welche uns den Fortschritt in der sozialen Gestaltung durch allerlei Ringen und Kämpfen bis zur endlichen Begründung und Befestigung des theokratischen Nationalstaates zur Anschauung bringt, während das religiöse Bewußtsein durch Abfall und Bekehrung sich zur Freiheit und sittlichen Höhe emporarbeitet, wie sie uns bereits im älteren Prophetismus ver-

*) Auf dem 1874 ebenfalls in Kronstadt abgehaltenen dritten siebenbürgisch-sächsischen Lehrertage sprach sich ein Redner im Anschluß an die »Tugendlehre« von Wyss gegen die Verwendung alttestamentlicher Stoffe beim Unterrichte aus.



einzelnt entgegen tritt. In ihrer Vollendung erscheint die sittlich-religiöse Idee freilich erst bei Jesus Christus, dessen Leben und Lehre in dem entwickelteren und durch die vorherigen Unterrichtsstufen wohl vorbereiteten Gedankenkreis des Zöglings den rechten Boden findet, darin Wurzel zu schlagen und lebendige Triebe zu erzeugen. Wie das durch Jesus der Welt gebrachte religiös sittliche Ideal sodann in dem Einzelnen und in der menschlichen Gesellschaft geschichtlich Gestalt gewinnt, dies führt uns in bedeutsamer Weise die Apostelgeschichte und endlich die neuzeitliche Reformation vor, mit welcher letzteren die religionsgeschichtlichen Hauptstoffe für die Volksschule abschließen.

Parallel damit läuft vom dritten Schuljahre an eine profangeschichtliche Stoffreihe und zwar ist dieselbe für die Volksschulen Sachsens und Thüringens folgendermaßen ausgewählt worden: thüringische Heimatssage und deutsche Heldensage (Siegfried) gleichzeitig mit der Patriarchen- und Richterzeit; die Sachsenkaiser- und Karl d. Gr.-entsprechend der israelitischen Königsgeschichte; fernerhin die Kreuzzüge, die Reformationskämpfe und endlich die deutschen Freiheitskriege und die Gründung des neuen deutschen Reichs. Wenn man nun, wie wir es für die Folge ernstlich wünschen und hoffen, daran gehen sollte, in ähnlicher Weise für unsere Schulen Gesinnungsstoffe aus der Religions- und Profangeschichte aufzustellen, so liegt es auf der Hand, daß die Auswahl hinsichtlich der letzteren, den vaterländischen Verhältnissen Rechnung tragend, eine mehrfach abweichende werden müßte.

Sprechen wir den in dieser Stoffreihe durchgeführten Gedanken allgemein aus, so ergibt sich folgender Satz:

Der Forderung, daß die Gesinnungsstoffe auf jeder Stufe dem Verständnis des Kindes entsprechen, wird auf naturgemäße Weise dadurch genügt, daß man jene Stoffe im allgemeinen in derselben Reihe auftreten läßt, in der sie die aufeinanderfolgenden Hauptstufen in der kulturgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit zum Ausdruck bringen.

In diesem Sinne sprechen wir von einer kulturgeschichtlichen Entwicklungsreihe der Gesinnungsstoffe, und berühren damit zugleich den schon von Herder und Goethe bedeutsam hervorgehobenen Gedanken, daß der Einzelne die Hauptstufen der abgelaufenen menschlichen Kulturentwicklung, nur zusammen gezogen und verkürzt, durchzumachen hat. Die weitere Verfolgung dieses Gedankens gehört indes nicht in den Rahmen der gegenwärtigen Darlegung.

So glaubt denn der erziehende Unterricht in der That eine unmittelbar charakterbildende Wirkung auf den Zögling ausüben zu können: nicht freilich durch gedächtnismäßige Einprägung von Moralsätzen und Verhaltensregeln, sondern nur indem er ihn mitten hineinstellt zwischen Menschen und menschlich gedachte Wesen, in die er sich einleben, mit denen er fühlen, denken, handeln kann und die für ihn ein persönlicher Umgang werden, so gut schier, wie der Peter und Paul, mit dem er täglich verkehrt. Dazu genügt es aber eben nicht, daß überhaupt Gesinnungsstoffe im Unterricht auftreten — sonst könnte man ja füglich zufrieden sein mit unseren üblichen Lehrplänen, die ja kaum einen der zuvor angeführten Stoffe ganz vermissen lassen; es kommt auch gar sehr darauf an, daß sie an der rechten Stelle, in der gehörigen Aufeinanderfolge und in der nötigen Breite und Ausführlichkeit der Behandlung auftreten. In dieser Beziehung bedürfen unsere Lehrpläne einer Reform im Sinne der oben für die Volksschule angeführten Stoffreihe.

Sind aber die allgemeinen Grundsätze für ihre Aufstellung richtig — und es dürfte schwer halten, das Gegenteil zu erweisen —, so müssen alle Arten von Erziehungsschulen, also auch die Gymnasien, Realschulen und in gewissem Mafse auch die Volksschullehrerseminare ihnen nachzukommen suchen. Wohl können wir diesbezüglich noch auf keine konkret durchgeführte und praktisch erprobte Anwendung dieser Grundforderung des erziehenden Unterrichtes hinweisen. Es liegt dies zum Teil an den weit älteren und gefestigteren Überlieferungen und den verwickelteren und schwierigeren Verhältnissen des Mittelschul-

unterrichts. *) Andererseits aber tritt uns gerade hier ein Reichtum wertvoller Gesinnungsstoffe entgegen, die nur in der rechten Weise zu sichten und je an den entsprechenden Platz zu bringen sind.

Wir werden diesem Gedanken im zweiten Teil, zu dem wir nunmehr übergehen, noch begegnen.

*) Um Missverständnissen vorzubeugen, sei hier bemerkt, daß in Österreich-Ungarn die Gymnasien und Realschulen als Mittelschulen bezeichnet werden.

II.

Die bisherigen Ausführungen könnten leicht den Schein einer gewissen Einseitigkeit erzeugen. Indem wir von der Aufgabe des erziehenden Unterrichts sprachen, faßten wir nur die Gewinnung ethisch-religiöser Anschauungen, Einsichten und Maximen durch denselben ins Auge, und in der That sehen wir hierin den Kern seiner Leistung, das Eine was not thut und was bisher oft gar sehr in den Hintergrund getreten ist. Man meine aber nicht, daß wir darum gegen das viele andere, was gegenwärtig die Hauptfrage des Unterrichts bildet, gleichgültig seien. Die Sittlichkeit, zu der wir den Zögling heranbilden wollen, ist ja kein ruhender, in sich geschlossener Zustand des bloßen Überzeugtseins; Sittlichkeit erfordert vor allen Dingen Reichtum geistigen Lebens nach innen, kraftvolle Bethätigung, Wirken und Handeln nach außen und darum bedarf sie allenthalben der mannigfachsten Mittel und Kräfte für ihre gestaltende und schaffende Thätigkeit. Es ist also nicht etwa ein notgedrungenes Zugeständnis an das praktische Leben, sondern in den eigensten Absichten des erziehenden Unterrichts gelegen, wenn wir aussprechen:

Der Zweck der Erziehung als Bildung zu voller Lebensthätigkeit fordert unmittelbar die Gewinnung eines reichen Vorstellungs- und Bethätigungskreises — Wissens und Könnens — und damit die Aufnahme der weitem sachlichen und formalen, sowie sprachlichen Unterrichtsfächer in den Lehrplan.

Nur dürfen hinwieder die Lehrstoffe und Lehrgegenstände gegen die Hauptaufgabe, die der erziehende Unterricht hat, nicht gleichgültig werden. Die Erziehungsschule muß sich ihres einen und höchsten Zweckes bei allen ihren Unternehmungen und in

allen Teilen ihres Organismus immer lebendig bewußt bleiben. Dem entspricht es freilich nur wenig, wie, zumal in unsern höhern Schulen, der zunächst und hauptsächlich Gesinnung bildende Lehrgegenstand behandelt wird. Äußerlich zwar wird in den Lehr- und Stundenplänen dem Religionsunterricht, alter Tradition zufolge, der Ehrenplatz an der Spitze zugewiesen. Aber im innern Organismus des Unterrichtslebens ist von entsprechend respektvoller Berücksichtigung kaum etwas zu merken. Wenn schon das geringe Stundenausmaß den Anteil des Religionsunterrichtes meist in eine Reihe stellt mit den sogenannten Nebenfächern, so fällt auch bei Beurteilung der Leistungsfähigkeit des Schülers seine Stimme verhältnismäßig leicht in das Gewicht. In erster Reihe stehen ja hier die sprachlichen und mathematischen Fächer, in denen die Erlangung eines gewissen Maßes von Fertigkeit die unerläßliche Voraussetzung bildet für den Übergang zu einer höhern Unterrichtsstufe. Dafs die Schule ganz analog auch für die Erreichung der erforderlichen Stufe des sittlichen Urteils zu sorgen habe, dessen ist man sich weit weniger allgemein bewußt, und es dürfte nicht wenige geben, die, in dem herrschenden System befangen, eine solche Forderung einfach komisch finden. Die Schüler aber haben dafür ein sehr lebhaftes Bewußtsein, welche Stoffe von der Schule mit größtem Nachdruck behandelt werden, und so wird ihnen der Religionsunterricht in der Regel als einer der geringwertigsten Gegenstände erscheinen, in dem man seine Repetitionen nur halbwegs ordentlich zu machen braucht, was mit Hilfe von ein bischen Auswendiglernen ganz leicht gelingt, um des guten Fortgangs, auf den ja schließlich alles ankommt, sicher zu sein.

Man könnte nun vielleicht erwarten und verlangen, dafs die sprachlichen und geschichtlichen Unterrichtsfächer ihr größeres Stunden- und Arbeitsausmaß auch dem sittlich bildenden Moment, welches in ihnen liegt, zu gute kommen ließen und so zur rechten Bedeutung inmitten des Unterrichts erhoben würden. Einstweilen freilich geschieht in dieser Richtung noch wenig oder gar nichts und so werden in der That unsere Unterrichtsanstalten, die doch in erster Reihe Menschen bilden, er-

ziehen sollten, zu einem Aggregat von Fachschulen, in denen die verschiedenartigsten Dinge nebeneinander und ohne einigendes Band gelehrt werden. Die schwer wiegenden Übelstände, welche hieraus entspringen, Zerfahrenheit und Zersplitterung der Gedankenkreise, und damit Verringerung der geistigen Leistungsfähigkeit machen sich denn auch immer mehr fühlbar und man sinnt von allen Seiten auf Abhilfe. Hie und da sehnt man sich wohl auch zurück in die Zeit vor 40 und 50 Jahren, da das Vielerlei der gegenwärtigen Lehrpläne noch nicht in die Schulen eingedrungen war und den Geist des Schülers nach den verschiedensten Richtungen auseinander rifs. Und gewifs, wir am allerwenigsten werden den hohen Wert, den jene gesammelte und nachhaltige Vertiefung in die Sprache und Gedankenwelt der alten Klassiker besafs, verkennen. Dieselben wirkten dort in der That als Gesinnungsstoffe mächtig beeinflussend und befruchtend auf Denkweise und Gesinnung. Und indem sich die Arbeit der Schule fast ganz auf sie konzentrierte, gaben sie dem Geiste zugleich den starken, einheitlichen Zug auf die Pflege höherer Lebenszwecke, die aus ihnen sprechen. Einfache Rückkehr zu jenem, fast ausschließlichen Betrieb der altsprachlichen Fächer, könnten wir aber ebensowenig gutheifsen, als wie wir etwa unsere gefährdete landwirtschaftliche und industrielle Produktion zum Zweck der Abhilfe in die glücklichern Zeiten der vor-märzlichen Tage würden zurückversetzen wollen. Sammlung des Geistes, einheitliche Konzentration seiner Kräfte ist freilich eine unerläßliche Forderung, aber vielseitiges Erkennen und Verstehen, Wissen und Können ist gleich unentbehrlich für den Mann, der in das heutige Leben mit seinen zahllosen Interessen und Verhältnissen, Richtungen und Bestrebungen wirksam eingreifen soll.

Wie kann die Erziehungsschule diesen anscheinenden Widerspruch zwischen Sammlung und Vielseitigkeit ausgleichen? Gewifs nur dadurch, dafs sie in dem Vielerlei einen Mittelpunkt, ein Centrum schafft und das Viele zu diesem in rechte Beziehung setzt.

Und einem solchen Beginnen zeigt sich die Natur des Geistes nicht nur hilfreich, sondern sie fordert es auch von sich aus

unmittelbar. In allen seinen vielfältigen Regungen fühlt sich der persönliche Geist als das eine, unteilbare Ich; wo er es nicht mehr thut, wo die Einheit des Bewußtseins gestört erscheint, da haben wir eben das sichere Zeichen geistiger Erkrankung. Und selbst wo es noch nicht so weit gekommen ist, wo aber doch die Persönlichkeit in ihren verschiedenen Verhältnissen als eine verschiedene erscheint, also anders im Familienkreise als im Beruf, anders in Handel und Wandel als in geselligem Umgang, anders in Fragen des Wissens als in Fragen des Glaubens, da liegt überall eine Teilung des persönlichen Lebens vor, welche der Kraft und Konsequenz seiner Bethätigung nur nachtheilig sein kann. In einem jeden nur halbwegs gesunden Ich giebt es einen Kern von Anschauungen, Überzeugungen, Richtungen und Bestrebungen, und was irgend Kraft in demselben gewinnen soll, muß zu diesem Centrum der Persönlichkeit in Beziehung treten.

Auf die Entstehung eines solchen Kerns der Persönlichkeit nun muß der erziehende Unterricht ausdrücklich hinarbeiten, wenn er seiner großen Aufgabe der Charakterbildung entsprechen soll. In welcher Sphäre und in welcher Richtung aber dieser Kern liegen muß, kann für uns, die wir in der sittlich-religiösen Bestimmtheit des Willens die rechte Charakterbildung sehen, nicht zweifelhaft sein. Nur im Bereich der Willensverhältnisse, wie sie im Gesinnungsunterricht dargeboten und von hier aus im Zögling selbst ausgebildet werden, nur hier ist das Centrum zu suchen, dessen der Unterricht für seine einheitliche Gestaltung bedarf.

Auf Grund solcher Überlegungen gelangen wir zur Aufstellung der allgemeinen Forderungen:

Wie alles Wissen und Können nur insoweit Wert hat, als es in den Dienst ethischer Zwecke tritt, so kommt auch im Lehrplan dem Gesinnungsunterricht eine centrale und beherrschende Stellung zu.

Die Aufstellung eines solchen Centrums für den Unterricht wird weiterhin gefordert durch die einheitliche Natur des Geistes und die eigentümliche Form des Zusammenhangs, in welcher alle geistigen Gebilde allein zu kraftvoller Bethätigung gelangen.

Wodurch und auf welche Weise ist aber diese centrale Stellung des Gesinnungsunterrichtes herbeizuführen?

Zunächst dadurch, daß ihm im Bewußtsein des Lehrenden und Lernenden das rechte Gewicht gegeben wird. Zum Glück bedarf es hiezu keiner künstlichen Veranstaltungen. In der rechten Weise erteilt wird der Gesinnungsunterricht den ihm gebührenden Platz gar bald selbst erobern. Denn das kindliche Interesse in seiner natürlichen Richtung haftet doch immer vorwiegend am persönlichen Leben. Laßt also nur im Gesinnungsunterricht die volle Anziehungskraft des persönlichen Lebens, so wie sie euch die Gesinnungsstoffe darbieten, zur Wirkung kommen, so fühlt sich der Zögling hier gar bald auf bedeutendem Boden, von welchem sein Inneres die wertvollste Förderung und die nachhaltigste Bestimmung erfährt. Sein Sinnen und Urteilen, sein Fühlen und Begehren, sein Spiel und seine Privatbeschäftigung nehmen unvermerkt den Zug in die Zeiten und unter die Menschen, die ihm der Unterricht nahe gebracht hat. Mit dem Patriarchen baut er Zelte und gräbt Brunnen, mit den homerischen Helden führt er Einzel- und Massenkämpfe aus, mit den Kämpfern der Freiheitskriege schwärmt und glüht er für nationale Größe.

Doch wir wollen mehr. Nicht nur eine centrale, sondern auch eine beherrschende Stellung den übrigen Unterrichtsfächern gegenüber, soll dem Gesinnungsstoffe zukommen, und hier greift nun die Forderung der Konzentration des Unterrichts ein, die wir allgemein dahin aussprechen können:

Es sind alle einzelnen Unterrichtsgegenstände nicht nur dem Gesinnungsstoff, soweit hiezu sachliche Beziehungen vorliegen, anzuschließen, sondern auch unter einander nach solchen sachlichen Beziehungen in möglichst innige Verbindung zu bringen.

Die nächste Verbindung, wie sie diesbezüglich im Unterricht der Volksschule hergestellt werden kann, habe ich schon angedeutet. Die Profangeschichte wählt ihre Stoffe so, daß sie nicht nur der jeweiligen Entwicklungsstufe des Zöglings, sondern damit auch dem eigentümlichen Charakter des betreffenden

religionsgeschichtlichen Stoffes entsprechen. In beiden finden wir Verhältnisse ähnlicher Art, die zu den gleichen Gedanken und Überlegungen Veranlassung geben und mit Wohlgefühl wird sich der Zögling des gleichen Geistes in den verschiedenen geschichtlichen Erscheinungen bewußt, während doch die konkreten Verhältnisse immer genug des Besondern bieten, um jeden Stoff zu einem eigenartigen Gegenstand des Interesses zu machen.

Soll aber der Zögling in jede der ihm so vorgeführten Kulturepochen sich unmittelbar und ganz einleben, wie wir es verlangten, so wird sie ihm in einer Bestimmtheit nahe gebracht werden müssen, zu der es noch weiterer Mittel bedarf, als sie der Gesinnungsunterricht in seinem eigensten Bereich ausgedehnt verwenden kann. Uns, die wir die rechte Sittlichkeit nur in der vollen Lebensgestaltung erkennen, sind die Naturbedingungen, unter denen das geschichtliche Leben sich entfaltet, und ist die Art, wie sie ausgenützt werden, übrigens schon vom ethischen Standpunkte aus durchaus nicht gleichgültig; auch in die äufßere, technische Seite menschlicher Kultur-entwicklung wollen wir den Zögling einen Einblick gewinnen lassen. Wird es uns da als bloße Spielerei und Künstelei ausgelegt werden, wenn wir den Anlaß, den uns die Robinson-erzählung bietet, dankbar entgegennehmen, um über die einfachsten Erzeugnisse menschlicher Technik, Bekleidungsgegenstände, Töpferei u. dgl. im naturkundlichen Unterricht zu sprechen? Oder wenn wir analog neben den Patriarchengeschichten die Steppe, die Weidetiere, die für den Nomaden naheliegenden astronomischen Beobachtungen behandeln? Oder wenn wir von Homer und den Waffen seiner Krieger ausgehend — wobei man nun freilich nicht an die Sexta (d. i. die 6. Klasse von unten an gerechnet) unserer Gymnasien denken darf — von den Bronzegeräten und den besondern Bedingungen ihrer Bereitung reden? Sollte es wirklich der Natur des Gegenstandes so viel mehr entsprechen und allein die rechten Unterrichtserfolge verbürgen, wenn man alle diese Dinge nur an der Stelle behandelte, wie sie die äußerliche Ökonomie des Lehrplans und des nach dem fachwissenschaftlichen System angelegten Lehr-

buchs gerade fordert? Sollten wir nicht vielmehr erwarten dürfen, daß von dem warmen, lebendigen Interesse an dem Gesinnungsstoffe, das wir nach dem früher Gesagten voraussetzen, auch etwas auf diese Dinge übergehe und die davon empfangenen Anschauungen und Begriffe eindringlicher und dauernder mache, während umgekehrt die Gesinnungsstoffe von ihnen eine Bereicherung und Belebung ihres Bildes erfahren, wie wir sie eben durchaus nötig haben?

Es braucht kaum gesagt zu werden, und dürfte in thesi wohl auch allgemein zugestanden sein, wie wesentlich bezüglich des geographischen Unterrichts die enge Verbindung mit dem historischen Gesinnungsstoff ist; die praktische Durchführung der Forderung freilich läßt, besonders in den höheren Schulen, noch fast alles zu wünschen übrig.

Ebenso nahe liegend ist die Benutzung des Gesinnungsstoffes durch den Sprachunterricht. Soll dieser seine Zwecke nachdrücklich und unbeeinträchtigt verfolgen, so muß er ohnehin dankbar sein dafür, wenn die sachliche Behandlung der Lesestücke ihn nicht zu sehr belastet, was dann der Fall ist, wenn der Lesestoff auf jeder Unterrichtsstufe vornehmlich der gleichzeitig behandelten biblischen und Profangeschichte entnommen wird. Die sprachliche Form erscheint dann als das nicht mehr gleichgültige Gewand für einen als wertvoll bereits erkannten und gewürdigten Inhalt und empfängt von hier aus Interesse genug, während dieses doch nicht so sehr vom Inhalt absorbiert wird, daß für die Form nichts mehr übrig bleibt.

Ungewohnter und befremdlicher aber wieder klingt es, wenn wir meinen, daß auch die mathematischen Fächer in den Gesinnungsstoffen manchen brauchbaren Anknüpfungspunkt finden — z. B. in Behandlung von Jahreszahlen, Zeiträumen, geographischen und statistischen Daten, aus deren richtiger Verwertung beide Teile nur Nutzen ziehen können. Ähnlich bieten Geräte und Wohnungen, die im jeweiligen Gesinnungsunterricht vorkommen, dem Zeichenunterricht manche Aufgabe, deren Behandlung nur zu seinem eignen Schaden abgewiesen würde, und endlich wird auch der Gesang-

unterricht gern solche Lieder wählen, welche Stimmungen und Gefühle zum Ausdruck bringen, wie sie der Gesinnungsunterricht bereits im Zögling weckte und nährte.

Die Fäden, welche so vom Gesinnungsunterricht zu den übrigen Fächern auslaufen und gewifs auch dazu beitragen, demselben im Bewußtsein des Zöglings die rechte Bedeutung zu geben, sind nun aber nicht die einzigen, durch welche aus dem bunten Vielerlei eines bloßen Aggregates von Lehrfächern, das den Geist zerstreuen und zersplittern muß, ein einheitlich zusammenhängendes System der Lehrgegenstände geschaffen wird, das mit konzentrierten, der Einheitsform des Geistes angepaßten Kräften diesen zu bilden sucht. Solcher Verbindungsfäden giebt es auch zwischen den übrigen Unterrichtsfächern und ihnen nachzugehen, liegt ebenfalls im Interesse der Konzentration des Unterrichts. So lassen sich beispielsweise mannigfache Verbindungen herstellen zwischen den naturkundlichen Fächern einerseits und Sprache, Mathematik, Zeichnen, Singen andererseits, wie schon der bloße Hinweis auf Lesestücke naturkundlichen Inhalts, auf Berechnungen und Zeichnungen aus dem Gebiet der Naturkunde, endlich auf Naturlieder, wie Frühlingslieder u. dgl. erkennen läßt.

Ja noch einen zweiten konzentrierenden Hauptstoff könnten wir anführen in der Heimatskunde, freilich ohne dafs wir dieselbe damit zu einem besondern, auf allen Stufen wiederkehrenden Unterrichtsgegenstand stempeln möchten. Nur soviel soll damit gesagt sein, dafs der Reichtum heimatkundlicher Anschauungen, die durch jahrelange nachhaltige Gesamteinwirkung auf den Zögling gleichwohl zu einer Einheit verschmolzen sind, eine Art natürlichen Centrums im kindlichen Gedankenkreis bildet. Es sind daher diese Anschauungen nicht nur überall heranzuziehen, wo es sich darum handelt, dem vorzuführenden Bilde die vollen Farben der Wirklichkeit zu geben, die sich eben nur der heimatlichen Erfahrung entlehnen lassen, sondern sie bilden in ihrer Gesamtheit auch selbst einen Mittelpunkt, von dem aus Beziehungen und Verbindungen nach anderen Fächern zu einheitlichem Zusammenschluß derselben auszulaufen haben.

Diese kurzen Andeutungen sollen hoffentlich schon genügen, um erkennen zu lassen, daß das Konzentrationsprinzip kein so enges und straffes Band ist, von dessen Anwendung eine Verkümmernng wesentlicher Unterrichtsteile zu befürchten wäre. Um aber ängstliche Gemüter vollends zu beruhigen, sei noch ausdrücklich hervorgehoben, daß durch die Konzentration den einzelnen Unterrichtsgegenständen weder ein Zwang angethan, noch die Erreichung ihres eigenen Zieles irgendwie beeinträchtigt werden darf.

Werfen wir zum Schluß dieses Teiles einen prüfenden Blick auf unsere Unterrichtsanstalten mit der Frage, inwieweit sie dem Prinzip der Konzentration etwa bereits Rechnung getragen haben, so müssen wir anerkennen, daß in der Volksschule diesbezüglich schon einzelnes geschehen ist. Die betreffenden Lesebücher stellen einen Sammelpunkt für die verschiedenen Richtungen des Unterrichts dar und suchen ihre Lesestücke entsprechend zu gruppieren, wobei freilich meist nur die abstrakt sachliche, oder gar nur formale Verwandtschaft, oder dann die heimatkundliche Erfahrung den Leitfaden für die Anordnung abgeben. Ferner trägt die vorherrschende Vereinigung aller Lehrfächer in der Person eines Lehrers nicht unwesentlich zur Einheitlichkeit des Unterrichts und einer gewissen Verbindung der verschiedenen Lehrgegenstände unter einander bei. Eine vollbewusste und zweckmäßige durchgeführte Anwendung des Konzentrationsprinzips ist freilich auch hier noch im weiten Feld, was bei der relativen Neuheit der betreffenden Aufstellungen eben nicht anders sein kann.

Unsere Mittelschulen dagegen bekunden in ihren Lehrplänen noch die weitestgehende Trennung und Zusammenhanglosigkeit der einzelnen Lehrfächer und die Praxis des Unterrichtes mag dieselbe wohl nur selten korrigieren. Man findet es hier beispielsweise noch ganz in der Ordnung, wenn die Lektüre der alten Klassiker und der Geschichtsunterricht ohne wechselseitige Rücksichtnahme neben einander hergehen und würde für die Forderung, daß der naturwissenschaftliche Unterricht sich in Beziehung setzen solle zur Geschichte der großen kosmischen und physikalischen Entdeckungen im Beginne der

Neuzeit vielleicht nur ein mitleidiges Lächeln haben. Vor allen Dingen fehlt diesem Unterricht noch die Aufstellung centraler Gesinnungsstoffe, wie sie in den Klassikern alter und neuer Zeit und in den hier zu so viel eingehenderer Behandlung gelangenden Geschichtsepochen in großem Reichtum vorliegen, während zugleich eine Menge der tiefgehendsten und wertvollsten Beziehungen zwischen den einzelnen Fächern mannigfache Gelegenheit zu ganz sachgemäßer Konzentration bieten. Man denke z. B. nur an die inhaltlich und formal so weitreichenden Zusammenhänge unserer Nationallitteratur mit dem klassischen Altertum. Gerade für das Gymnasium — und mit entsprechenden Modifikationen auch für die Realschule — scheint jene Sammlung und Vertiefung der geistigen Thätigkeit, wie sie aus der rechten Konzentration entspringt, vor allen Dingen geboten.

An dieser Stelle, wo wir von Sammlung und Steigerung geistiger Kraft sprechen, liegt es nahe, auch unserer Volksschullehrerseminare zu gedenken, die eine im Verhältnis noch schwierigere, weil doppelte Aufgabe in nur kurz zugemessener Zeit zu erfüllen haben. Nach dem Alter und den geistigen Bedürfnissen der Schüler, welche das Seminar aufnimmt, fällt ihm der Beruf einer Erziehungsschule zu: es soll noch erziehlich, allgemein charakterbildend auf seine eben erst heranwachsenden Zöglinge wirken. Auf der andern Seite aber soll es dieselben mit einer abgeschlossenen, fertigen Berufsbildung unmittelbar in das praktische Leben entlassen. Einerseits also werden die Forderungen des erziehenden Unterrichts gerade die nachdrücklichste Beachtung verlangen, andererseits wieder bilden sie selbst einen wesentlichen Bestandteil der den Schülern mitzugebenden Fachbildung. Gleichgültig kann daher das Seminar gegen die Aufstellungen des erziehenden Unterrichtes nicht sein, und wenn ich es mir versagen muß, auf diesen Gegenstand hier näher einzugehen, so geschieht es zum Teil eben wegen der verwickelten Natur der Frage, der mit kurzen Andeutungen nicht genügt werden kann.

III.

Die bisher entwickelten Gesichtspunkte bestimmen die Auswahl des Lehrstoffes, durch den der erziehende Unterricht die entsprechende Wirkung auf den Zögling zu erreichen sucht. In welcher Art und Form, nach welchen Regeln soll nun dieser Stoff dem Zögling übermittelt werden? Oder läßt sich hierüber gar nichts Allgemeingültiges sagen und ist es dem persönlichen Geschick des Lehrers überlassen, daß er in der rechten Weise den Lehrstoff an den kindlichen Geist heranbringe und in denselben eindringen lasse? — Das könnte doch nur der behaupten, der die Gesetzmäßigkeit geistigen Lebens überhaupt leugnet. Aber das geistige Leben steht ebenso unter unverbrüchlichen Gesetzen wie das körperliche Geschehen, und wer auf den Geist wirken will, darf nicht gleichgültig gegen dieselben sein. Am allerwenigsten wird das der erziehende Unterricht dürfen, der ja mit all seinen Mafsnahmen in das eigenste persönliche Leben des Zöglings eindringen und die in ihm schlummernden Kräfte wecken und heben, steigern und ausbilden will zu bedeutender harmonischer Gesamtwirkung. Da thut denn genaueste Beachtung der eigentümlichen Natur des Geistes not, und ihre Gesetze bestimmen die allgemeinen Regeln für das Vorgehen beim Unterricht.

Und in erster Reihe steht hier dasjenige Gesetz, welches die geschickten Lehrer aller Zeiten beachtet, dessen Bedeutung Comenius und Rousseau nachdrücklichst hervorgehoben haben und das durch Pestalozzi endlich zu einem unverlierbaren Grundsatz aller unterrichtlichen Arbeit gemacht worden ist: die Forderung, daß der Unterricht überall von der Anschauung auszugehen habe.

Die psychologische Begründung derselben liegt in dem Umstand, daß das Vorstellungsleben seinen wirklichen, greifbaren Inhalt immer nur in der unmittelbaren Anschauung besitzt. Wir sprechen wohl vom Inhalt der Begriffe, sehen wir uns diesen Inhalt aber näher an, so zerrinnt er vor unsern Augen in ungreifbare Schemen. Wie sieht doch der Begriff Dreieck aus? Nun, er sieht gar nicht aus: weder spitzwinklig noch stumpfwinklig, weder groß noch klein, weder mit Kreide noch mit Bleistift gezeichnet — denn sonst wäre es ja nicht mehr der Allgemeinbegriff, der auf jedes Dreieck paßt, sondern dieses oder jenes bestimmte einzelne Dreieck, also die Anschauung. Und ebenso der Begriff Mensch, der Begriff Baum. Wer darum nur aus Begriffen geistiges Leben aufbauen wollte, machte es wohl ebenso, wie wenn ein Baumeister mit den bloßen Formen seines Planes, mit Grundrifs und Aufrifs, mit Bogen und Ecken, mit Fronten und Giebeln das Gebäude fertig bringen wollte, statt Stein und Holz, Kalk und Ziegeln, das greifbare konkrete Material zu nehmen.

Das hat man so im allgemeinen in der Unterrichtskunst längst eingesehen, und wenn wir immer wieder auf das Wort des alten Kant hinweisen: »Begriffe ohne Anschauungen sind leer«, so könnten wir damit nur offene Thüren einzurennen scheinen. Aber die allseitige praktische Anwendung des Satzes läßt noch viel zu wünschen übrig. Man hat es wohl gar so gemacht, daß man den Anschauungsunterricht als eine besondere Disziplin in den Anfang der Schulzeit setzte und durch ihn gleichsam einen soliden Grund legen liefs; weiter hinauf meinte man dann auch mit bloßen Begriffen bauen zu können. Von der besondern Art, wie dieser Anschauungsunterricht oft erteilt wurde, von der Rolle namentlich, welche dabei Abbildungen selbst solcher Gegenstände, die man nahe bei der Hand hatte, spielten, will ich nicht weiter reden. Aber der Anschauungsunterricht, oder richtiger die Anschaulichkeit des Unterrichts ist keine einzelne Disziplin, sondern ein wichtiges Unterrichtsprinzip, das ungestraft in keinem Unterrichtsfach und auf keiner Unterrichtsstufe vernachlässigt werden darf.

Der erziehende Unterricht muß vor allem darauf hinweisen, wie auch die Ausbildung des Sittlichen im Menschen nur auf Grund inhalts- und lebensvoller Anschauungen sicher gelingen kann. Ich brauche hier nur kurz an das im ersten Abschnitt Gesagte zu erinnern, wonach die Gewinnung triebkräftiger ethischer Überzeugungen und Maximen allein erwächst aus den Eindrücken des Umgangs, sei es nun mit wirklichen oder mit bloß gedachten Personen, wie sie der Unterricht mit Hilfe der phantasierenden Thätigkeit des kindlichen Geistes erzeugt. Und was uns diesbezüglich auf den niedern Stufen Märchen und Robinson, alt- und neutestamentliche Geschichte bieten, das muß in ähnlicher Weise die lebensvolle Vorführung bedeutender Persönlichkeiten und ihrer Zeit auf höhern Stufen des Unterrichts leisten, wozu ein nach dem Leitfaden einer »Weltgeschichte im Abrifs« lückenlos einhergehender Geschichtsvortrag oder eine nach kompendiöser Vollständigkeit strebende Behandlung der Litteraturgeschichte freilich keinen Raum hat, — ebensowenig, wie die im Sprachlichen befangen bleibende Lektüre der alten Klassiker zu wirklich lebendiger Anschauung des dargestellten Inhaltes führen kann. Wie nun auch in der Naturkunde stets von der Beobachtung des Objectes oder des zu erklärenden Vorgangs auszugehen ist, wie das Rechnen von gezählten Gegenständen seinen Anfang nehmen und auch weiterhin der neu zu erlernenden Regel immer die konkrete Aufgabe voranstellen muß, wie ähnliche Weisungen für die Geometrie bestehen, wie die Geographie der heimatskundlichen Beobachtung das Material zu entnehmen hat, aus dem sie ihre Begriffe aufbaut — alles das ist viel zu bekannt, als dafs es hier noch einer nähern Ausführung bedürfte. Und dafs auch für Gewinnung der grammatischen Regeln des Sprachbaues die Anschauung der konkreten Spracherscheinung die Grundlage abgeben muß, ist gerade neuerdings vielfältig hervorgehoben und der Schulpraxis zur Vorschrift gemacht worden.

Immerdar freilich bleibt die Einzelanschauung eben nur die Grundlage, mit deren Herstellung die Arbeit des Unterrichts

noch nicht gethan ist. »Anschauungen ohne Begriffe sind blind«, heisst die Ergänzung des oben angeführten Ausspruches von Kant. In der That, wenn uns der allgemeine Begriff Dreieck fehlte, wenn wir in den unzähligen Anschauungsbildern einzelner Dreiecke befangen blieben, was sollten wir mit diesem endlosen Vorrat beginnen, wenn es etwa gälte ein neuvorgelegtes Dreieck nach Gröfse und Beziehung seiner Teile zu beurteilen? Würde die Himmels- und Erdmessung, die praktische Technik mit ihren für das Menschengeschlecht so unschätzbaren Leistungen nur einen Schritt weit gelangen können, ohne die begriffliche Einsicht, dafs in jedem Dreieck, welcher besondern Art es auch sei, die Summe der Winkel 180° betrage, und dafs mit einer bestimmten Gröfse der einzelnen Winkel ein bestimmtes Verhältnis der Seiten unabänderlich verbunden sei. Was uns aber hier so einleuchtend und für jedermann überzeugend entgegen tritt, ist nicht anders auf dem Gebiet sittlichen Handelns und seiner Beurteilung. Wie wollten wir uns sichere Mafsstäbe ausbilden für menschliches Wesen und Thun, wie könnten wir für unser eigenes Handeln die rechten Entscheidungsgründe finden, wenn wir nicht aus unserer diesbezüglichen Erfahrung allgemeine, auf eine Vielzahl ähnlicher Fälle anwendbare Gesichtspunkte gewonnen hätten? Und dasselbe gilt von der Welt der äufseren Erscheinungen. Wie könnte es jemals gelingen, die Natur in ihren zahllosen Erzeugnissen und Erscheinungen zu verstehen und sich dienstbar zu machen, wenn uns nicht die Einsicht in allgemeine Formen des Verhaltens, die sogenannten Naturgesetze, befähigte, das im einzelnen Fall neu Vorliegende richtig abzuschätzen und in seiner Art und Wirkungsweise zu bestimmen. So ergeht denn an alle Unterrichtsdisziplinen die Forderung:

Der Unterricht mufs, um einen dauernden und wertvollen Beitrag zur Bildung des Zöglings zu liefern, überall von der konkreten Anschauung ausgehen und von ihr zur Gewinnung begrifflicher Einsichten fortschreiten.

Hieran schliesst sich sofort die weitere Vorschrift:

Das Begriffliche darf dem Schüler nicht als ein Fertiges von vornherein dargeboten, sondern muß durch seine eigene Geistesarbeit aus dem Anschauungsmaterial gewonnen werden.

Der Kürze halber kann ich zur Begründung auch dieses Satzes auf das im ersten Teil über die Notwendigkeit eigener Verdauungsthätigkeit des Geistes Gesagte verweisen. Was nun die Ausführung der Forderung betrifft, so ist der menschliche Geist zum Glück von der Natur so eingerichtet, daß er gar nicht bei der Einzelanschauung stehen bleiben kann. Die in mehreren verwandten Anschauungen wiederholt erscheinenden gleichartigen Züge heben sich als das gemeinsame Allgemeine stärker hervor, das Ungleichartige tritt zurück, wird verdunkelt, und so ist der Ansatz gegeben zur Bildung von Begriffen, welche nur jenes Gemeinsame noch enthalten. Und käme diese naturwüchsige Fähigkeit und Thätigkeit des Geistes dem Unterrichte nicht entgegen, so würde es auch schwer halten, jemals einen Begriff in den Schüler hinein zu bringen, denn eintrichtern läßt sich das nun einmal nicht, es muß von innen heraus werden und wachsen. Damit ist aber die Beihilfe unterrichtlicher Einwirkung durchaus nicht überflüssig gemacht, vielmehr hat sie noch gar viel zu thun, um das rechte Gelingen der betreffenden Geistesoperationen zu sichern.

Zunächst schon inbezug auf das Zustandekommen lebensvoller und richtiger, klarer und deutlicher Anschauungen. Denn hierzu genügt es offenbar nicht, daß man einen Gegenstand vor den Schüler hinstellt und sagt: Schau dir das an. Welche besonders Bedingungen vielmehr dabei erfüllt werden müssen, darüber können wir vielleicht aus unserer eigenen Erfahrung eben dieser Tage die nötige Belehrung schöpfen. Wie viel des Sehens- und Beachtenswerten tritt uns hier jetzt entgegen mit der dringlichen Aufforderung: Schau mich an. Landwirtschaftliche, gewerbliche, kulturgeschichtliche, alpine Ausstellung — dazu in den verschiedenen Versammlungen und Vereinen Vorträge und Kundgebungen wertvollsten Inhalts.*) Werden wir

in der That von alledem eine klare, lebensvolle Anschauung nach Hause tragen, oder wird das Viele, das da gebracht wird, jedem nur etwas bringen? — Jeder wird sich wohl nur einzelnes aussuchen, dieser Landwirtschaftliches, jener Gewerbliches, der dritte Wissenschaftliches u. s. w. Er sieht sich wohl auch das andere an, »aber«, meint er, »davon verstehe ich ja nichts« und geht ohne tiefern, bleibenden Eindruck vorüber. Was also ist es, das ihn befähigt, von dem einen Gegenstand sich eine klare, dauernde Anschauung zu bilden, von dem andern nicht? Offenbar die Sachkenntnis, das Verständnis, welches er hier mitbringt, dort nicht. Wer nie in seinem Leben etwas von Pflügen und Säen oder von Spinnen und Weben erfahren hat, wird umsonst die dazu dienenden Maschinen anblicken, wenn nicht vielleicht ein guter Freund in aller Geschwindigkeit die betreffenden Lücken seines Erfahrungskreises, so gut es eben mit Worten geht, ausfüllt. Nicht anders nun ist es bei den Kindern und bei dem Unterricht. Auch hier wird die Anschauung nur insoweit vollkommen gelingen, als ihr im kindlichen Geist Anknüpfungspunkte zu verständnisvoller Auffassung entgegen kommen.

Es tritt uns in diesen Vorgängen wieder ein bedeutsames Grundverhältnis der geistigen Thätigkeit entgegen. Lehnen wir die Vergleichung des Geistes mit einem Hohlraum, in den sich durch einen Trichter alles beliebige Zeug hineinschütten läßt, ab, so dürfen wir uns ihn auch nicht als einen von vornherein mit gewissen Greifvorrichtungen ausgestatteten Mechanismus denken, der alles und jedes, was ihm in die erforderliche Nähe

*) Für die ausländischen Leser wird es nötig sein, zu bemerken, daß dem Lehrertag teils unmittelbar vorangehend, teils nachfolgend eine Reihe wissenschaftlicher und gemeinnütziger Vereine der Siebenbürger Sachsen nach feststehender Gepflogenheit ihre Jahresversammlungen an demselben Orte abhielten, wobei denn auch die bezeichneten Ausstellungen stattfanden. — Inbezug auf die Wahl des Vergleichs bekenne ich übrigens gerne meine Abhängigkeit vom vortrefflichen Büchlein Wiget's über »die formalen Stufen des Unterrichts« (2. Aufl. 1885), dessen Lektüre jedem, der sich für die oben behandelten Fragen interessiert, angelegentlichst zu empfehlen ist.

kommt, in sich hineinzieht. Goethe hat den hier vorliegenden Sachverhalt mit fast widersinnig scheinender Schärfe ausgedrückt, wenn er sagt: »Jeder sieht nur, was er weiß.« In der That mache du, der du vom Gewerbewesen nichts verstehst, einen Gang durch die Gewerbeausstellung mit einem Fachkundigen und wenn ihr herauskommt, wie viel wird er, wie wenig wirst du gesehen haben. Die im Geiste bereits vorhandenen verwandten Vorstellungen sind die Fangarme, mit denen er das Neue erfafst und sich zu eigen macht. Die Psychologie nennt diesen Vorgang, durch welchen das im Geist befindliche Vorstellungsmaterial das Neue aufnimmt und sich einordnet, Apperzeption und bezeichnet die ältern aufnehmenden Vorstellungen als apperzipierende Vorstellungen.

Wir können somit als Bedingung für das Zustandekommen einer vollständigen und klaren Anschauung die Forderung aussprechen, daß die nötigen apperzipierenden Vorstellungen vorhanden seien, und zwar vorhanden nicht nur in irgend einer dunklen Ecke des Gedächtnisses, sondern gegenwärtig im hellen Raum des augenblicklichen Bewußtseins. Ein Besucher der landwirtschaftlichen Ausstellung kennt sich vielleicht ganz gut aus auf dem Gebiete, aber er hat seine Gedanken nicht dabei, sie sind durch das Gespräch des Begleiters oder durch sonst irgend etwas abgelenkt und die Bildung der neuen Anschauung unterbleibt.

Auf zweierlei hat demnach der Unterricht, damit die rechte Anschauung zustande komme, zu achten: Es müssen apperzipierende Vorstellungen überhaupt im Besitz des Geistes sich befinden und dieselben müssen im Momente, wo die Apperzeption vor sich gehen soll, bewußt gegenwärtig sein. Man sieht, wie diese Forderung auch in das Gebiet des Lehrplans hinübergreift. Ein Stoff, der auf keinerlei Anknüpfungspunkte in dem kindlichen Bewußtsein rechnen darf, kann nicht Gegenstand einer erfolgreichen Anschauung für dasselbe sein. Hierin ist die nähere Begründung dessen enthalten, was ich im ersten Teil über eine dem kindlichen Verständnis entsprechende Auswahl des Gesinnungsstoffes sagte. Die im

Geiste des Schülers vorhandenen Anknüpfungspunkte müssen aber nun auch ausdrücklich hervorgesucht und in die für die Aufnahme des Neuen geeignete Verfassung gebracht werden. Da heisst es z. B.: »Ich will euch eine Geschichte erzählen von einem Wolf und sieben Gaislein — habt ihr schon einen Wolf gesehen?« »O ja, den Wolf, den man auf der Treibjagd im vorigen Winter geschossen hatte und der soviel Schafe und Lämmer gefressen hatte.« Der Wolf ist also ein garstiges Tier, welches Schafe und Ziegen, wohl auch Kälber und Füllen frisst, und den man darum umbringt, wo man nur kann u. s. w. Oder: »Ich will euch eine Geschichte von einem König erzählen — wisset ihr, was ein König ist?« »Ein grosser Herr.« »Kennt ihr einen König?« »Nein.« »Aber kennt ihr grosse Herren und wen?« »Den Herrn Vizegespan, der neulich hier war, oder den Herrn Rittmeister, der mit seinen Soldaten durchritt.« Der König, so wird schliesslich festgestellt, ist ein grosser Herr, der über ein ganzes Land befiehlt und der viele Diener und Soldaten um sich hat. — Diese Beispiele mögen andeuten, wie der Unterricht dafür Sorge zu tragen hat, dass das neu Aufzunehmende bei dem Kinde wohl vorbereiteten Boden finde. Die hierauf gerichtete Arbeit nennt man Vorbereitung, oder, da sie den Gedankenkreis des Zöglings analysiert und das auf den neu zu erlernenden Gegenstand Bezügliche aus demselben heraus löst, Analyse. Auf sie folgt die Darbietung des Neuen, deren Aufgabe im Hinzufügen, Zusammensetzen besteht und die darum auch den Namen Synthese führt. Hier wird nun vom Lehrer erzählt, gezeigt, erklärt und hier ist somit der Platz für die sogenannte akroamatische Lehrform, von der wohl die Rede ist im Gegensatz zur erotematischen, fragenden oder auch sokratischen Lehrweise, die vorwiegend auf der ersten Stufe in Anwendung käme. Auf die besonderen Vorschriften für die richtige Gestaltung der Vorbereitung und der Darbietung habe ich hier nicht einzugehen und will nur bemerken, dass die üblichen Anweisungen über Anschaulichkeit und Klarheit des Unterrichts und die beim Darstellen und Zeigen zu verwendenden Hilfsmittel meistens auf die Stufe der Darbietung gehören, während

den auf die Vorbereitung bezüglichen Maßnahmen bisher im allgemeinen weniger Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Der Lehrer wird sich nun vor allem zu überzeugen haben, daß das Neue, mag dasselbe eine Erzählung, Beschreibung eines Naturobjekts oder Naturvorganges, Auffassung einer sprachlichen Erscheinung oder eines Rechenverfahrens sein, vom kindlichen Geiste richtig aufgefaßt und seinem Besitzstande eingeordnet worden ist. Erst dadurch erhält er die Gewähr, daß die Bildung der neuen Anschauung, auf die es ankam, vollständig und sauber zustande gekommen ist und damit kann dann der erste Akt des Lernprozesses, den wir nach seiner wesentlichen Seite als Apperzeption bezeichnen und der in die zwei Stufen der Vorbereitung und Darbietung zerfällt, als abgeschlossen betrachtet werden.

Im zweiten Akte handelt es sich um Gewinnung des Begrifflichen, mag dasselbe nun nach Verschiedenheit des Gegenstandes in einem Sittenspruch, einer Maxime des Handelns, einer geschichtlichen Skizze, einem naturkundlichen Begriff oder Gesetz, einer grammatischen oder mathematischen Regel zum Ausdruck kommen. Den natürlichen Vorgang bei Zustandekommen eines solchen Allgemeinen habe ich bereits kurz berührt und da er in seinen Grundzügen längst erkannt und in seiner Bedeutung für den Unterricht anerkannt ist, — ich erinnere nur an die oft gehörte Schulmeisterregel »vom Besondern zum Allgemeinen« — so brauche ich mich hierbei mit näherer Begründung nicht länger aufzuhalten. Der Allgemeinbegriff entsteht, wie wir sahen, immer durch Hervorhebung des gemeinsamen Gleichen aus einer Mehrzahl verwandter Vorstellungen und man nennt den Vorgang, durch den dies geschieht, Abstraktionsprozeß, das so entstandene psychische Gebilde aber abstrakten Begriff, d. h. abgezogenen, aus der Vereinigung mit den besonderen Zuthaten jeder Einzelanschauung abgelösten Begriff. Eine im strengen Sinne des Wortes einzelne Anschauung kann also niemals zur Bildung eines Begriffes führen und der Unterricht darf eine solche daher auch nur anstreben, wo er über die erforderliche Mehrzahl verwandter Vorstellungen ver-

fügt, mag er dieselbe nun dem unmittelbar behandelten oder dem früher durchgenommenen Lehrstoff, oder endlich dem sonstigen Erfahrungskreis des Zöglings entnehmen. Dieses Verwandte muß behufs Durchführung der Vergleichung zu klarem Bewußtsein gebracht und das Allgemeine daraus herausgehoben und fixiert werden. Es ergeben sich darnach für den Abstraktionsprozeß ebenfalls zwei Stufen, deren erste es mit der Vergleichung der verwandten Vorstellungen zu thun hat, während die zweite die Loslösung oder Zusammenfassung des Begrifflichen vornimmt. Mit fremden Namen werden diese beiden Stufen als diejenigen der Association und des Systems bezeichnet.

Hat der Unterricht so für den erfolgreichen Ablauf des Anschauungs- und Abstraktionsprozesses und damit für den Erwerb lebensvoller Anschauungen und klarer, deutlicher Begriffe gesorgt, so erübrigt noch ein drittes, um die völlige Erreichung des erstrebten Zieles sicher zu stellen. Es soll ja nicht nur ein totes, ruhendes Wissen im Zögling erzeugt werden; was er gelernt hat, soll vielmehr ein lebendiger, zu selbstthätiger Anwendung regsamer Besitz seines Geistes sein. Diese Anwendung nun wird in einem dritten Akt des Unterrichtsprozesses betätigt und geübt. Der Schüler wird angehalten selbst mit dem gewonnenen Wissen zu hantieren und so in den Stand gesetzt gegebenen Falles den rechten Gebrauch davon zu machen. Hier ist der Ort für Aufgaben und Übungen aller Art, in deren gewandter und richtiger Lösung sich das Können des Schülers erprobt und bewährt. Und solche Übungen lassen sich nicht etwa bloß auf sprachlichem und mathematischem Gebiet anstellen; selbst ethische Einsichten oder geschichtliche Verhältnisse kann und soll der Schüler in eigener, freier Anwendung handhaben lernen, was bislang wohl nicht genug beachtet worden ist. Diesen dritten Akt des Unterrichtsprozesses nennen wir die Stufe der Anwendung oder der Methode.

Fassen wir das Ergebnis unserer Darlegung über den Gang der Unterrichtsarbeit im einzelnen kurz zusammen, so läßt sich dasselbe folgendermaßen aussprechen:

- A. Zunächst ist für eine klare und lebendige Auffassung des konkreten Neuen (Apperzeption) Sorge zu tragen; dies geschieht, indem
- a) die zur Aufnahme des Neuen erforderlichen Vorstellungen im Geiste des Zöglings ins Bewußtsein erhoben werden (Vorbereitung);
 - b) hieran anschließend das Neue vom Lehrer dargeboten wird (Darbietung).
- B. Sodann ist der entsprechende Ablauf des Abstraktionsprozesses zu bewerkstelligen, und zwar indem
- a) ein Mehrfaches, in welchem das Begriffliche vorkommt, neben einander gestellt und verglichen wird (Vergleichung oder Verknüpfung);
 - b) die Aussonderung und Fixierung des Begrifflichen erfolgt (Zusammenfassung).
- C. Endlich muß die so gewonnene Einsicht als ein zu freier Verwendung verfügbarer Besitzstand des Geistes nachgewiesen werden, indem der Schüler angehalten wird, selbständig mit derselben zu operieren (Anwendung).

Der so skizzierte Unterrichtsgang ist nicht an einen bestimmten Stoff gebunden, sondern bezeichnet ganz allgemein die Form des Lehrverfahrens, und in diesem Sinne sprechen wir von formalen Stufen des Unterrichts, wobei es ziemlich gleichgültig ist, ob man als solche die drei Hauptakte der Apperzeption, Abstraktion und Anwendung betrachtet, oder die fünf Stufen, wie sie durch die weitere Einteilung der beiden ersten Akte sich ergeben.

Wie nun zum Zweck der Behandlung nach den Formalstufen jedes Unterrichtsganze in kleinere Abschnitte, die sogenannten methodischen Einheiten, zu zerlegen ist und wie sich die Ausführung in einzelnen Fällen praktisch gestaltet, das darzulegen fällt außerhalb der Grenzen dieses Vortrags. Wohl aber wird hier, wo die erziehende Wirkung des Unterrichts in das rechte Licht gestellt werden soll, darauf hinzuweisen sein,

wie seine Arbeit unmittelbar den Willen üben und schulen kann. Und zwar meine ich hiermit nicht sowohl die Arbeit für die Schule, an die in diesem Zusammenhang wohl am ersten gedacht werden dürfte, sondern die Arbeit in der Schule selbst, die mit einem nach den Formalstufen fortschreitenden Unterricht untrennbar verbunden ist. Ich füge hier noch ein, daß wir fordern, es solle der Lehrer am Beginn jeder Lehrstunde ein in derselben zu erreichendes Unterrichtsziel aufstellen, durch welches nicht nur die Aufmerksamkeit, sondern, bei rechter Verfassung, auch der Wille der Schüler eine bestimmte Richtung erhält, in der er nun mit eigenem Streben zur Bethätigung gelangt. Sache des Unterrichtes ist es sodann, diesem Willen die rechten Mittel und Wege zu weisen, und wenn am Schluß der Stunde die gesuchte Erkenntnis gewonnen, die gestellte Aufgabe gelöst ist, so hat der Schüler das Wohlgefühl, mit dem Aufwand eigener Kraft etwas erworben und geleistet zu haben, und darum wird ihm das beste zuteil, was die Schule in dieser Richtung überhaupt geben kann: die Freude an gelingender Arbeit. Ein Unterricht aber, der sich nicht begnügt, tote Vorstellungsmassen in dem Schüler anzuhäufen, sondern auf Schritt und Tritt seiner Selbstthätigkeit sich bedient und alles Gelernte in das eigenste, persönliche Leben des Schülers einzuführen sucht, braucht nicht zu befürchten, daß als trauriges Endresultat jahrelanger Mühe und Arbeit ein gründlicher Ekel vor all den Dingen, mit denen man in der Schule gequält wurde, sich herausstellen werde, wie dies gegenwärtig noch gerade bei Mittelschulabiturienten nicht gar selten der Fall ist. Denn was nicht als von außen kommender Druck und Zwang, sondern als innere Förderung und selbstthätige Ausgestaltung des eigenen Lebens empfunden worden ist, wird sicher auch weiterhin ein Gegenstand lebendigen Anteils und kraftvollen Weiterstrebens sein, dem nicht träges Ausruhen in schalen Vergnügungen, sondern wirksame Bethätigung der erworbenen Fähigkeiten und erstarkten Kräfte zur Erreichung neuer wertvoller Ziele als höchster Lebensgenuß erscheint. Wir bezeichnen diesen Zustand lebendigen inneren Anteils, aus dem

alle rechte Bethätigung im Leben hervorgeht, als Interesse und können daher wohl sagen, daß die Erzeugung eines solchen Interesses für alle Hauptgebiete menschlichen Seins und menschlichen Schaffens den Endzweck des zu voller Lebenstüchtigkeit erziehenden Unterrichts ausmacht.

Als letzte Forderung oder vielmehr Folgerung aus dem früher Ausgeführten hätten wir somit noch den Satz auszusprechen:

Indem der Unterricht den Naturgesetzen des Seelenlebens sich genau anpaßt, kann und soll er nicht nur jede einzelne Unterrichtsstunde zu unmittelbarer Schulung des Willens verwerten (Erreichung eines bewußt vorgestellten Willenszieles), sondern auch in seinem Gesamterfolge jenen Geisteszustand erzeugen, der die Grundlage abgiebt für alle echte Willensbethätigung (Interesse).

Fragen wir auch hier zum Schlusse, inwieweit die herrschende Unterrichtspraxis die aufgestellten Forderungen etwa bereits erfüllt, so wird zuzugeben sein, daß kaum etwas davon, namentlich innerhalb des Volksschulunterrichts, völlig unbeachtet bleibt. Die Bildung klarer und reicher Anschauungen im Anschluß an den vorhandenen Erfahrungskreis des Kindes, die Gewinnung allgemeiner Begriffe aus konkretem Material, die Einübung endlich und selbstthätige Anwendung des so Erlernten — welchem Lehrer wären diese Gesichtspunkte nicht schon mehr oder weniger geläufig! Und doch wird er zugestehen müssen, daß in der reinlichen Scheidung dieser verschiedenen Akte des Lernprozesses, in der klaren Hervorhebung und genauen Kennzeichnung eines jeden derselben und in ihrer strengen Durchführung auf allen Unterrichtsgebieten etwas Neues geboten wird, dessen Anerkennung und Anwendung die Unterrichtsarbeit im einzelnen und im ganzen außerordentlich fördern muß.

Und auch hier wieder läßt sich die Bemerkung nicht zurückweisen, daß der höhere Unterricht der Mittelschule hinsichtlich der methodischen Durchbildung, von der eben die Rede

war, noch viel weiter zurücksteht, daß hier weder das Prinzip der Anschaulichkeit noch das des Ausgehens von besondern gehörig zu seinem Rechte kommt, was denn gewiß ein wesentlicher Grund ist für die häufigen Klagen über mangelhafte Ergebnisse der Mittelschulbildung. Leider wird ein gesunder Fortschritt hier noch gar sehr hintangehalten durch die weitverbreitete Meinung, daß der Gymnasial- und Realschullehrer in tüchtigem Fachwissen die vollkommene und ausreichende Befähigung für seinen Beruf besitze, und daneben nichts von der nur für den kleinen Schulmeister nötigen Pädagogik und Didaktik brauche. Aber schon macht sich aus den betreffenden Kreisen selbst eine Bewegung geltend, welche auch von dem Mittelschullehrer pädagogisches Wissen und Können verlangt, und ihrem immer tiefer dringenden Einfluß dürfte sich bald niemand mehr entziehen können.

»Und wenn ihr denn nun«, so ruft uns ein Bedenklicher nach alledem wohl zu, »diesen euren erziehenden Unterricht mit seinen so weise erwogenen und abgewogenen Mitteln und Mittelnchen, mit dem Schwergewicht der Gesinnungsstoffe, mit dem regelrecht ineinander greifenden Triebwerk der Konzentration, mit den gleich den verschiedenen Stockwerken einer Kunstmühle sauber und genau arbeitenden Formalstufen ins Werk gesetzt habt, und wenn jeder Lehrer diese Dinge im kleinen Finger hat und nur so anwendet — was wird der schließliche Erfolg sein? Meint ihr wirklich damit die Menschheit umzugestalten, Roheit und Unsittlichkeit, Laster und Verbrechen aus der Welt zu schaffen und aus jedem Hans und Kunz, aus jeder Grete und Trine einen sittlichen Charakter zu machen?«

Wir antworten kurz und bündig: Nein! Denn auch wir wissen, daß der Schulunterricht unter all den die Entwicklung des heranwachsenden Menschen bestimmenden Mächten nur ein Faktor ist, und zwar nach Ausdehnung und Art seiner Einwirkung durchaus nicht der bedeutendste. Wir haben ja von vorn herein auf den für die Erziehung wesentlich Ausschlag gebenden Einfluß des Lebens hingewiesen und vom Unterricht

gefordert, daß auch er sich der dort wirksamen Mittel und Kräfte bediene. Was ihm aber auch an Breite und Eindringlichkeit der Wirkung abgehen mag, etwas hat der Unterricht doch vor den sonstigen Faktoren der Erziehung voraus: die wohlberechnete Plan- und Zweckmäßigkeit der Maßregeln gegenüber den oft regellos und verworren wirkenden Antrieben des Lebens, die Konsequenz und Stetigkeit, mit der er seinen Einfluß zur Geltung bringt. Mag immerhin der hierbei erzielte Erfolg in einer Generation ein geringer sein, für die nächste wirkt er, der dort Erziehungsprodukt war, als Erziehungsfaktor mit, und zwar als ein Erziehungsfaktor im Bereiche des Lebens, nicht der Schule. Die besser Gebildeten, besser Erzogenen sind nun Väter, Mütter, Lehrer und Leiter, Beispiel und Vorbild der neu heranwachsenden Jugend, und wenn sie von ihrer Bildung überhaupt einen Gewinn gezogen haben, so muß er auch in dieser Richtung ihrer Thätigkeit zur Geltung kommen. Damit ist ein Wachstum in geometrischer Progression begründet: der Zuwachs jedes Gliedes wird zu einem Faktor für das nächstfolgende Glied — und wir wissen ja, zu welcher erstaunlichen Summe der Kreuzer anwächst, der etwa von Christi Geburt an bis heute auf Zinseszins angelegt worden ist. Ein solches Kapital auf Zinseszins ist die uns übertragene geistig sittliche Ausbildung des Menschengeschlechts. Dieses Kapital soll nur überhaupt einen Zuwachs erfahren unter unsern Händen, es soll nicht brach liegen oder gar Einbuße erleiden — mag der gewonnene Ertrag dann noch so klein sein, er ist nicht vergeblich, wir haben nicht umsonst gearbeitet, wenn wir auch Sandkorn nur auf Sandkorn reichten zum Bau der Ewigkeiten. Denn ein Bau der Ewigkeiten ist es ja, das Reich Gottes, um das wir täglich beten, daß es komme und auf dessen Kommen all unser Thun und Lassen abzielen soll. —

Wenn ich freilich den erziehenden Unterricht oben im Sinne des Zweiflers oder gar Gegners unter dem Bilde eines fertigen, sicher arbeitenden Mechanismus darstellte, so entspricht dies dem thatsächlichen Sachverhalte durchaus nicht. Die Gefahr, daß das Unterrichtsgeschäft einem gleichförmigen, äußer-

lichen Mechanismus, einem Einlenken in ausgefahrne Geleise, die nicht wieder verlassen werden, verfallende, wird wohl am sichersten vermieden, wo alle Maßnahmen desselben von grundlegenden Gesichtspunkten aus erwogen werden, wo man sich ihres Bezuges auf die Hauptzwecke der Erziehung immer klar bewusst zu bleiben sucht, wo das Unterrichten vorwiegend als Bilden, als künstlerisches Gestalten, das darum auch auf die Natur des zu bildenden Subjektes immer Rücksicht nehmen muß, aufgefaßt wird. In schablonenhaften, handwerksmäßiger gleichförmigen Betrieb aber wird der Unterricht am leichtesten da versinken, wo nicht wissenschaftliche Überlegung und kunstmäßige Übung ihm zugrunde liegt, sondern wo der Lehrer ganz seinem individuellen Geschick und dem daraus sich entwickelnden rein persönlichen Takte überlassen wird, um dann fast unausbleiblich in engen Formen zu erstarren. Müssen wir somit den Vorwurf des Mechanisierens gerade vom erziehenden Unterricht entschieden zurückweisen, so erheben wir auch keineswegs den Anspruch schon etwas Fertiges, Abgeschlossenes, allen Bedürfnissen Genügendes in Richtung seiner Forderungen hinstellen zu können. Der erziehende Unterricht ist noch zum guten Teil bloße Idee und wird es in gewissem Sinne auch immer bleiben. Denn er weist auf ein unendliches, ganz und voll nie zu erreichendes Ziel hin. »Nicht der Masse qualvoll abgerungen, schlank und leicht wie aus dem Nichts gesprungen, steht das Bild vor dem entzückten Blick.« Aber das Bild soll dem Leben einverleibt werden: »Da, da spanne sich des Fleißes Nerve und beharrlich unterwerfe der Gedanke sich das Element!« Und vieler solcher ernster Gedankenarbeit wird es noch bedürfen, ehe die Ausführung nur einigermaßen dem entspricht, was uns als Idee des erziehenden Unterrichts vor Augen steht, und Tausende werden teilnehmen müssen an dieser Arbeit, wenn der erziehende Unterricht jenen Einfluß auf die Gestaltung der Menschheit gewinnen soll, den wir von ihm erwarten. Aber mögen die ersten Ausgestaltungen der Idee noch so unvollkommen sein, mögen sie das zu erreichende Ziel auch in noch so weiter Ferne erscheinen lassen, oder mag es Schwärmer

und Träumer geben, die über rein innerlicher Beschäftigung mit der Idee die Anforderungen der Wirklichkeit vernachlässigen — das alles darf uns nicht abhalten, fest und treu im Dienste der Idee zu stehen und, soweit unsere Kräfte reichen, an ihrer Verwirklichung zu arbeiten. Dafs aber alle grofsen Fortschritte im innern und äufsern Leben der Menschheit nicht von einem ängstlich tastenden Suchen und Probieren im genauesten Anschlufs an die vorgefundene Wirklichkeit ausgegangen sind, sondern von der innerlich klar erfassten und nach aufsen kühn behaupteten Idee, das lehrt uns die Geschichte alter und neuer Tage: die Gründung des Christentums und die Reformation, die Entdeckung Amerika's und die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches.

Und nun noch ein Wort für diejenigen, welche dem erziehenden Unterricht nicht den hohen Rang einer Idee zugehen wollen, welche höchstens von einer Theorie sprechen, und zwar, wie es in ihrem Sinne gleich bestimmter heifsen mufs, einer »grauen«, dem wirklichen Leben abgewandten, ja feindseligen Theorie. Sie möchte ich zuerst daran erinnern, dafs Platon unter Theorie, die er »das Süfseste« nannte, ja nichts anders verstand als das Schauen auf die Ideen, die vollkommenen Urbilder aller Dinge, und dafs danach wohl bei aller Theorie auch etwas von der Idee im Spiele ist. Und auf der andern Seite gewinnt die Idee Leben und Bedeutung erst durch die Theorie, durch den Versuch des denkenden Geistes, sie dem Leben und der Wirklichkeit einzubilden. Denn dies ist ja wohl das hier vorliegende Verhältnis: die Idee ist das im reinen geistigen Schauen als das Vollkommene erkannte — also immer ein Unwirkliches; die Theorie sinnt die Mittel und Wege zur — wenigstens annähernden — Verwirklichung des innerlich Geschauten aus. Darum ihre genaue und eingehende Kenntnisnahme von den wirklichen Dingen, ihren Eigenschaften und Kräften. Die Verwirklichung selbst endlich ist Sache der Praxis. Es liegt nun freilich in der Beschränktheit und Einseitigkeit menschlichen Wesens, dafs die Gedankenwege, auf denen die Theorie die Ausgestaltung der Idee vorzubereiten

sucht, manchmal statt der Wirklichkeit sich anzunähern sich von ihr entfernen, ja dafs der eine und der andere, von der Bequemlichkeit und Ebenheit der Gedankenbahnen angelockt, sich ganz in diese verliert und das letzte Ziel aller theoretischen Überlegung, die praktische Ausführung im wirklichen Leben völlig vergifst. Ebenso wenig wie gegenüber der Idee können aber gegenüber der Theorie solche Verirrungen ein Beweismittel für ihre Verwerflichkeit sein. Es mufs vielmehr unbedingt ausgesprochen werden, dafs es ohne Theorie auch keine rechte Praxis giebt. Wenn Schiller seinen Glockengiesser sagen läfst »den schlechten Mann mufs man verachten, der nicht bedacht, was er vollbringt,« so ist hier bedeutsam durch den Mund des Handwerkers die Forderung der Theorie ausgesprochen. Ehe man vollbringt, mufs man bedenken was? und wie? Der Tischler, ehe er die Säge ansetzt, mufs vorher genau überlegt haben, wie der Schnitt zu führen ist; der Lehrer, ehe er die Schulstube betritt, mufs sich bestimmt zurecht gelegt haben, was er sagen und fragen soll. Und das ist ja eben schön Theorie. Nur wird dem Lehrer, falls er ein rechter Lehrer und nicht vielleicht nur Vortragskünstler und Abfragemeister ist, im wirklichen Unterricht gar leicht etwas den sorgfältig ausgedachten Plan stören. Was nun? Da mufs ihm wieder sachkundige Überlegung, also Theorie, das richtige weisen, das er nun aber allerdings nicht am Schreibtisch erst sich ausdenken kann, sondern das er gleich bei der Hand haben mufs. Zu diesem Zweck eben ist es nötig, dafs man in solchen Überlegungen mannigfach geübt sei, dafs entsprechende pädagogisch-didaktische Schulung die Theorie in ein sicheres, taktmäfsiges Handeln übergeführt habe. Oder sollte wirklich der besser daran sein, der, ehe er den Lehrerberuf antrat, niemals derartige Überlegungen unter allgemeinen Gesichtspunkten angestellt hat? Sollte er in der That mit gröfserer Freiheit und Sicherheit, mit mehr Geschick und Erfolg auf dem völlig neuen Gebiete sich bewegen? — Ich glaube es nicht und glaube nicht, dafs jemand, der nur klar denkt, es ernstlich glaubt.

Die Voreingenommenheit gegen pädagogische Theorie, wie wir ihr noch vielfach begegnen, beruht im letzten Grunde doch

auf der Unkenntnis dessen, was die Gegenwart in dieser Richtung leistet und bietet. Wer aber die Mühe nicht scheut, sich mit den Gedanken, die ich hier zum Teil nur allzu flüchtig streifen konnte, gehörigen Ortes näher vertraut zu machen, der wird es, hoffe ich, am Platze finden, wenn ich zum Schlusse die Bestrebungen des erziehenden Unterrichts der Aufmerksamkeit aller beteiligten Kreise empfehle mit einem bekannten Wort Bacon's von Verulam, das in etwas freier Übertragung also lauten mag:

»Von Personen reden wir nicht; hinsichtlich der Sache aber, um die es sich handelt, bitten wir, daß man dieselbe nicht für bloßes Gerede, sondern für ein ernstes Werk halte und überzeugt sei, daß es uns nicht um Begründung irgend einer Partei oder Schulmeinung, sondern um die Grundlagen des Gedeihens und der Weiterentwicklung der Menschheit zu thun ist. Auch mögen alle zum gemeinen Besten mit Rat und That am Werke mithelfen und auf den Erfolg vertrauen. Denn wir streben nichts Unerreichbares und Übermenschliches an, und meinen vielmehr mit unserm Beginnen ziellosem Irren vorzubeugen.«

Für diejenigen, welche durch die vorstehenden Ausführungen vielleicht angeregt (mehr wollen und können dieselben ja auch nicht bewirken) den Fragen und namentlich der praktischen Ausgestaltung des erziehenden Unterrichts nähere Aufmerksamkeit zuzuwenden gedenken, seien noch einige Schriften namhaft gemacht, welche zur nächsten Einführung in das Gebiet besonders geeignet scheinen.

In erster Reihe (namentlich auch für Lehrer höherer Schulen) ist hier zu empfehlen das durch Reichtum und Gediegenheit des Inhalts wie durch anziehende geläuterte Form gleich ausgezeichnete Büchlein:

Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht von O. Willmann. 2. Aufl. 1886. Pr. 2 Mark.

Eine mehr leitfadenartige Zusammenstellung der Grundgedanken des erziehenden Unterrichts unter Hinzunahme der einschlägigen Hauptlehren aus Psychologie und Ethik bietet das durch seine klare, knappe und übersichtliche Fassung rasch beliebt gewordene Schriftchen eines Volksschullehrers, welches zugleich zweckmäßige weitere Litteraturnachweise giebt:

Vorschule der Pädagogik Herbart's von Chr. Ufer.
4. Aufl. 1887. Pr. 1 M. 50 Pf.

Als Grund- und Hauptwerk für die praktische Gestaltung des Volksschulunterrichts nach den hier vertretenen Grundsätzen sind zu nennen die von Eisenacher Seminarlehrern im engen Anschluß an die Praxis ausgearbeiteten, 1879—1885 zuerst erschienenen und jetzt zum größten Teil wiederholt aufgelegten 8 Schuljahre unter dem Gesamttitel:

Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbart'schen Grundsätzen bearbeitet von Rein, Pickel und Scheller. 8 Bde. à 2 M. 50 Pf. — 3 M. (zusammen 22 M. 90 Pf.).

Dem gleichen Zweck praktischer Durchführung und Erprobung jener didaktischen Forderungen für den Unterricht an höheren Schulen dient die seit 1884 erscheinende Zeitschrift:

Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Zur Förderung der Interessen des erziehenden Unterrichts herausgegeben von O. Frick und G. Richter (jetzt — wo 10 Hefte vorliegen — von Frick und Meier). Pr. à Heft 2 M.
